

ỦY BAN NHÂN DÂN TỈNH TRÀ VINH
TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÀ VINH



ISO 9001:2015

TRƯỜNG THANH TÙNG

**PHÁT TRIỂN PHẨM CHẤT, NĂNG LỰC
HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG
TRONG DẠY HỌC NGỮ VĂN
QUA HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM**

LUẬN ÁN TIẾN SĨ

Ngành: Lý luận và phương pháp dạy học bộ môn Ngữ văn

TRÀ VINH, NĂM 2024

ỦY BAN NHÂN DÂN TỈNH TRÀ VINH
TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÀ VINH

TRƯỜNG THANH TÒNG

PHÁT TRIỂN PHẨM CHẤT, NĂNG LỰC
HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG
TRONG DẠY HỌC NGỮ VĂN
QUA HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM

LUẬN ÁN TIẾN SĨ

Ngành: Lý luận và phương pháp dạy học bộ môn Ngữ văn

Người hướng dẫn khoa học:

- GS.TS. Lê Nhân Thìn
- GS.TS. Phạm Tiết Khánh

TRÀ VINH, NĂM 2024

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của tôi dưới sự hướng dẫn của GS.TS. Lê Nhân Thìn và GS.TS. Phạm Tiết Khánh. Các kết quả nghiên cứu được trình bày trong luận án là trung thực, khách quan và chưa từng được công bố trong bất cứ công trình nào khác.

Tôi xin cam đoan và chịu trách nhiệm về các thông tin và trích dẫn nguồn trong luận án này.

Trà Vinh, ngày 15 tháng 01 năm 2024

Tác giả

Trương Thanh Tòng

LỜI CẢM ƠN

Tôi tin rằng nếu không có những sự hỗ trợ quý báu của GS.TS. Lã Nhâm Thìn và GS.TS. Phạm Tiết Khánh, tôi sẽ không thể hoàn thành nghiên cứu này. Trước hết, tôi xin trân trọng cảm ơn GS.TS. Lã Nhâm Thìn và PGS.TS. Phạm Tiết Khánh đã tận tình hướng dẫn, động viên, dành nhiều thời gian trao đổi và định hướng cho tôi trong suốt quá trình thực hiện luận án.

Tôi chân thành cảm ơn quý lãnh đạo, quý thầy cô Trường Đại học Trà Vinh, Trường Ngôn ngữ – Văn hóa – Nghệ thuật Khmer Nam Bộ và Nhân văn, Phòng Đào tạo Sau Đại học, Khoa Sư phạm, lãnh đạo Trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành đã tạo điều kiện thuận lợi để tôi hoàn thành luận án này trong điều kiện tốt nhất có thể.

Tôi chân thành cảm ơn quý lãnh đạo, quý thầy cô và các em học sinh của Trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành, thành phố Trà Vinh; Trường THPT Cầu Kè, huyện Cầu Kè; Trường THPT Hiếu Tử, huyện Tiểu Cần; Trường THPT Nguyễn Đáng, huyện Càng Long, tỉnh Trà Vinh.

Cuối cùng, tôi xin chân thành cảm ơn tất cả quý thầy cô; những người thân yêu trong gia đình, bạn bè, đồng nghiệp đã luôn khuyến khích, giúp đỡ và truyền nhiệt huyết để tôi hoàn thành luận án.

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN	i
LỜI CẢM ƠN	ii
MỤC LỤC.....	iii
DANH MỤC CÁC TỪ, CỤM TỪ VIẾT TẮT	vi
DANH MỤC BẢNG BIỂU	vii
DANH MỤC HÌNH VẼ, BIỂU ĐỒ.....	viii
MỞ ĐẦU	1
1. Tính cấp thiết của đề tài nghiên cứu	1
2. Mục tiêu nghiên cứu.....	4
3. Câu hỏi nghiên cứu	5
4. Đối tượng nghiên cứu.....	5
5. Phạm vi nghiên cứu.....	5
6. Phương pháp nghiên cứu.....	6
7. Giả thuyết nghiên cứu	9
8. Đóng góp của luận án.....	9
9. Kết cấu của luận án	10
CHƯƠNG 1: TỔNG QUAN VẤN ĐỀ NGHIÊN CỨU	12
1.1 Nghiên cứu về phẩm chất, năng lực học sinh và hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn	12
1.1.1 Nghiên cứu về phẩm chất học sinh	12
1.1.2 Nghiên cứu về năng lực học sinh	14
1.1.3 Nghiên cứu về hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn.....	18
1.2 Nghiên cứu về dạy học phát triển phẩm chất, năng lực học sinh	28
1.2.1 Nghiên cứu ở ngoài nước	28
1.2.2 Nghiên cứu ở trong nước	31
1.3 Nghiên cứu về phát triển phẩm chất, năng lực học sinh trong dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm	31
1.3.1 Nghiên cứu ở ngoài nước	35
1.3.2 Nghiên cứu ở trong nước	40
1.4 Những vấn đề còn bỏ ngỏ	44

Tiêu kết chương 1	46
CHƯƠNG 2: CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN CỦA ĐỀ TÀI	47
2.1 Cơ sở lý luận	47
2.1.1 Cơ sở lý luận về giáo dục học	47
2.1.1.1 Hoạt động trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm trong môn Ngữ văn	47
2.1.1.2 Quan điểm lấy người học làm trung tâm và hoạt động học tập	50
2.1.1.3 Dạy học theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh	54
2.1.1.4 Lí thuyết đa trí tuệ và hoạt động trải nghiệm	56
2.1.2 Cơ sở lý luận về văn học	57
2.1.1 Văn học trong cuộc sống	59
2.1.2 Văn học trong nhà trường	61
2.1.3 Lí thuyết về tiếp nhận văn học; thuyết tương tạo; thể loại lời nói, thể loại của văn bản tác phẩm văn học	64
2.1.3 Cơ sở lý luận về chương trình, sách giáo khoa Ngữ văn 2018	68
2.1.3.1 Về chương trình môn Ngữ văn 2018	68
2.1.3.2 Về sách giáo khoa Ngữ văn 2018	71
2.2 Cơ sở thực tiễn	75
2.2.1 Cơ sở thực tiễn về dạy học môn Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm ở trường trung học phổ thông	75
2.2.2 Đánh giá thực trạng dạy học môn Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm ở trường trung học phổ thông	89
Tiêu kết chương 2	94
CHƯƠNG 3: TỔ CHỨC DẠY HỌC NGỮ VĂN QUA HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM	95
3.1 Mục tiêu dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm để phát triển phẩm chất, năng lực học sinh trung học phổ thông	95
3.2 Nguyên tắc dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm để phát triển phẩm chất, năng lực học sinh trung học phổ thông	97
3.3 Phương thức tổ chức và loại hình hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn	102
3.4 Quy trình tổ chức, mô hình, dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn	106
3.4.1 Quy trình tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn	106

3.4.2 Mô hình hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn.....	111
3.4.2.1 Mô hình hoạt động trải nghiệm <i>Khám phá</i>	111
3.4.2.2 Mô hình hoạt động trải nghiệm <i>Thế nghiệm, tương tác</i>	112
3.4.2.3 Mô hình hoạt động trải nghiệm <i>Cống hiến</i>	113
3.4.2.4 Mô hình hoạt động trải nghiệm <i>Nghiên cứu</i>	115
3.4.3 Khắc phục độ vênh giữa lí thuyết về các mô hình hoạt động trải nghiệm với việc ứng dụng trong thực tiễn dạy học Ngữ văn	116
3.4.4 Các hình thức và dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn	117
3.4.4.1 Các hình thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn	117
3.4.4.2 Các dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn	119
3.5 Phương pháp dạy học tích cực trong dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm.....	122
3.5.1 Phương pháp dạy học giải quyết vấn đề	123
3.5.2 Phương pháp dạy học đóng vai	123
3.5.3 Phương pháp dạy học dự án	125
3.5.4 Phương pháp dạy học khám phá	126
3.5.5 Phương pháp dạy học hợp tác	128
3.5.6 Phương pháp dạy học theo hướng nghiên cứu	129
3.6 Bảng danh mục thể loại, văn bản ứng dụng các mô hình và dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn.....	131
3.6.1 Bộ <i>Cánh Diều</i> – Lớp 10 và 11.....	131
3.5.2 Bộ <i>Kết nối tri thức với cuộc sống</i> – Lớp 10 và 11	133
3.5.2 Bộ <i>Chân trời sáng tạo</i> – Lớp 10 và 11	134
Tiểu kết chương 3.....	138
CHƯƠNG 4: THỰC NGHIỆM SỬ PHẠM	139
4.1 Mục tiêu thực nghiệm	139
4.1.1 Mục tiêu thực nghiệm vòng 1	139
4.1.2 Mục tiêu thực nghiệm vòng 2	139
4.2 Phạm vi, đối tượng và thời gian thực nghiệm.....	139
4.2.1 Phạm vi thực nghiệm	139
4.2.2 Đối tượng thực nghiệm	139
4.2.3 Thời gian thực nghiệm.....	140

4.3 Tiến trình thực nghiệm	141
4.3.1 Chọn mẫu thực nghiệm	141
4.3.2 Quy trình tổ chức thực nghiệm	141
4.4 Bộ công cụ thực nghiệm	143
4.4.1 Chủ đề: <i>Sống với rừng biển bao la</i> (truyện ngắn).....	143
4.4.2 Chuyên đề học tập: Sân khấu hóa tác phẩm văn học	168
4.5 Kết quả thực nghiệm	179
4.5.1 Thực nghiệm vòng 1	179
4.5.1.1 Thực nghiệm dạy học chủ đề “ <i>Sống với biển rừng bao la</i> ” qua hoạt động trải nghiệm	179
4.5.1.2 Thực nghiệm dạy học chuyên đề “ <i>Sân khấu hóa tác phẩm văn học</i> ” qua hoạt động trải nghiệm	184
4.5.1.3 Ý kiến của học sinh	184
4.5.1.4 Nhận xét của nghiên cứu sinh	184
4.5.2 Thực nghiệm vòng 2	187
4.5.2.1 Mẫu thực nghiệm vòng 2	188
4.5.2.2 Bộ công cụ thực nghiệm vòng 2	188
4.5.2.3 Kết quả thực nghiệm vòng 2	188
4.6 Đánh giá chung về kết quả thực nghiệm.....	192
4.6.1 Đánh giá định tính.....	192
4.6.2 Đánh giá định lượng.....	193
4.7 Kết luận thực nghiệm sư phạm	194
Tiểu kết chương 4.....	197
KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ	198
DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU KHOA HỌC LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN.....	203
DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO	205

DANH MỤC CÁC TỪ, CỤM TỪ VIẾT TẮT

GDPT	Giáo dục phổ thông
CT	Chương trình
CTGD	Chương trình giáo dục
GV	Giáo viên
HĐDH	Hoạt động dạy học
HĐGD	Hoạt động giáo dục
HĐHT	Hoạt động học tập
HĐNK	Hoạt động ngoại khóa
HĐTN	Hoạt động trải nghiệm
HS	Học sinh
KT	Kiểm tra
ĐG	Đánh giá
KHBD	Kế hoạch bài dạy
KT – ĐG	Kiểm tra đánh giá
MH	Mô hình
NL	Năng lực
NLNN	Năng lực ngôn ngữ
NLVH	Năng lực văn học
NLTM	Năng lực thẩm mỹ
PC	Phẩm chất
PPDH	Phương pháp dạy học
SGK	Sách giáo khoa
THPT	Trung học phổ thông

DANH MỤC BẢNG BIỂU

Bảng 1.1 Bảng so sánh giữa HDNK môn Ngữ văn của CTGD 2006 và HDTN trong môn Ngữ văn của CT GDPT 2018	25
Bảng 2.1 Tên các chủ đề/ chuyên đề trong 3 bộ SGK Ngữ văn lớp 10 – CT Ngữ văn 2018.....	73
Bảng 2.2 Tên các chủ đề/ chuyên đề trong 3 bộ SGK Ngữ văn lớp 11 – CT Ngữ văn 2018.....	73
Bảng 2.3. Số lượng GV và HS tham gia khảo sát.....	75
Biểu đồ 2.1 Hình thức dạy học thường được sử dụng	76
Biểu đồ 2.2 PPDH Ngữ văn qua HDTN thường được sử dụng	78
Biểu đồ 2.3 Những điều kiện cần thiết để dạy học Ngữ văn qua HDTN hiệu quả..	81
Biểu đồ 2.4 Những khó khăn HS thường gặp khi tham gia học tập qua HDTN	86
Biểu đồ 2.5 Điểm khác biệt trong giờ dạy Ngữ văn qua HDTN	88
Hình 3.1 Mô hình hoạt động trải nghiệm <i>Khám phá</i>	111
Hình 3.2 Mô hình hoạt động trải nghiệm <i>Thử nghiệm, tương tác</i>	112
Hình 3.3 Mô hình hoạt động trải nghiệm <i>Cống hiến</i>	113
Bảng 3.4 Mô hình hoạt động trải nghiệm <i>Nghiên cứu</i>	115
Bảng 3.1 Các dạng thức hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn.....	118
Bảng 3.2 Quy trình tổ chức các dạng thức hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn.....	120
Bảng 3.3 Danh mục thể loại, văn bản ứng dụng mô hình hoạt động trải nghiệm với dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn đối với CT lớp 10 và CT lớp 11 – Bộ <i>Cánh Diều</i>	130
Bảng 3.4 Danh mục thể loại, văn bản ứng dụng mô hình hoạt động trải nghiệm với dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn đối với CT lớp 10 và CT lớp 11 – <i>Kết nối tri thức với cuộc sống</i>	132
Bảng 3.5 Danh mục thể loại, văn bản ứng dụng mô hình hoạt động trải nghiệm với dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn đối với CT lớp 10 và CT lớp 11 – <i>Chân trời sáng tạo</i>	134
Bảng 4.1 Thời gian và công việc thực nghiệm	135
Bảng 4.2 Kết quả quan sát HĐHT của HS.....	193
Bảng 4.3 Kết quả phỏng vấn GV	193

DANH MỤC HÌNH VẼ, SƠ ĐỒ

Sơ đồ 1.1 Sơ đồ các năng lực trong mối tương quan với 4 trụ cột của UNESCO ..	16
Sơ đồ 1.2 Cấu trúc của NL	18
Sơ đồ 1.3 Mô hình trải nghiệm của Kolb	22
Sơ đồ 1.4 Mô hình hoạt động trải nghiệm trong dạy đọc hiểu	23
Sơ đồ 1.5 Mô hình hoạt động trải nghiệm trong dạy ngữ văn	23
Sơ đồ 1.6 Mối quan hệ giữa mô hình hoạt động ngoại khóa môn Ngữ văn của Chương trình giáo dục 2006 và mô hình hoạt động trải nghiệm trong môn Ngữ văn của Chương trình giáo dục phổ thông 2018	25
Sơ đồ 1.7 Mối quan hệ giữa phương pháp dạy học Ngữ văn và hoạt động trải nghiệm trong môn Ngữ văn	27
Sơ đồ 3.1 Quy trình tổ chức HĐTN trong dạy học Ngữ văn	107

MỞ ĐẦU

1. TÍNH CẤP THIẾT CỦA ĐỀ TÀI NGHIÊN CỨU

1.1 Sự phát triển của nền kinh tế tri thức toàn cầu và thời đại công nghệ 4.0 đã đặt ra một yêu cầu cấp bách với ngành giáo dục là cần phải đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo nhằm phát triển phẩm chất và năng lực học sinh, tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cho đất nước. Báo cáo Chính trị tại Đại hội Đảng lần thứ XII đã xác định rõ phương hướng nhiệm vụ của ngành giáo dục là: *“Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ và đồng bộ các yếu tố cơ bản của giáo dục, đào tạo theo hướng coi trọng phát triển năng lực, phẩm chất của người học”* [24]. Để thực hiện nhiệm vụ này, chúng ta cần có những giải pháp khả thi nhằm khắc phục những hạn chế, bất cập mà một trong số đó là *“phương pháp giáo dục, việc thi, kiểm tra và đánh giá kết quả còn lạc hậu, thiếu thực chất”*. Vì thế, Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa XI đã khẳng định:

Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ phương pháp dạy và học theo hướng hiện đại; phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo và vận dụng kiến thức, kỹ năng của người học; khắc phục lối truyền thụ áp đặt một chiều, ghi nhớ máy móc. Tập trung dạy cách học, cách nghĩ, khuyến khích tự học, tạo cơ sở để người học tự cập nhật và đổi mới tri thức, kỹ năng, phát triển năng lực. Chuyển từ học chủ yếu trên lớp sang tổ chức hình thức học tập đa dạng, chú ý các hoạt động xã hội, ngoại khóa, nghiên cứu khoa học [23].

Triển khai nhiệm vụ này, Bộ giáo dục và Đào tạo đã chỉ đạo toàn ngành thực hiện chủ trương đổi mới phương pháp và kỹ thuật dạy học theo hướng tiếp cận phẩm chất và năng lực, xem đây là khâu đột phá của quá trình đổi mới dạy và học. Vấn đề này đặt ra yêu cầu cần đa dạng hóa hoạt động học tập ở trường trung học phổ thông để phát triển phẩm chất và năng lực học sinh, đưa *“nền giáo dục Việt Nam đạt trình độ tiên tiến trong khu vực”* đến năm 2030 [24].

1.2 Phát triển phẩm chất và năng lực học sinh là mục tiêu chủ đạo được xác định trong *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn năm 2018 (sau đây gọi tắt là Chương trình Ngữ văn 2018)*. Chương trình này đã xác định mục tiêu của sự đổi mới là nhằm *“tập trung phát triển trí tuệ, thể chất, hình thành năng lực, phẩm chất công dân, phát hiện và bồi dưỡng năng khiếu, định hướng nghề nghiệp cho học sinh”* [23], nghĩa là chương trình sẽ phải trả lời được câu hỏi: *“Học xong chương trình, học*

sinh làm được những gì” [94, tr.18]. GV cần lưu ý rằng, “*mọi phương pháp, biện pháp, hình thức hoạt động của thầy và trò đều nhằm làm sao thúc đẩy được sự hoạt động trí tuệ của bản thân từng học sinh*” [63, tr.18] đề HS thông qua việc thực hiện nhiệm vụ học tập mà “*có thêm cái nhìn để phản tư, để đối thoại và để hoàn thiện*” [18, tr.205]. Người thầy vì thế phải khơi thức động lực và niềm hứng khởi học tập cho học sinh, kích thích sự tò mò và sáng tạo của học sinh để các em có khả năng kiến tạo kiến thức và vận dụng những gì đã học vào việc giải quyết những vấn đề mà thực tiễn cuộc sống đặt ra. Để đạt được mục tiêu này, giáo viên phải:

đóng vai trò tổ chức, hướng dẫn hoạt động cho học sinh, tạo môi trường học tập thân thiện và những tình huống có vấn đề để khuyến khích học sinh tích cực tham gia vào các hoạt động học tập, tự phát hiện năng lực, nguyện vọng của bản thân, rèn luyện thói quen và khả năng tự học, phát huy tiềm năng và những kiến thức, kỹ năng đã tích lũy được để phát triển [94, tr.18].

Qua đó, giáo viên có thông tin phản hồi để điều chỉnh, hoàn thiện hoạt động dạy, nâng cao chất lượng dạy học trong nhà trường phổ thông.

“*Chương trình Ngữ văn 2018 tập trung vào yêu cầu phát triển năng lực và phẩm chất. Phẩm chất là yêu cầu kế thừa các chương trình trước còn năng lực là yêu cầu mới*” [94, tr.627]. Môn Ngữ văn trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 xác định rõ năm phẩm chất: *Yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm*. Bên cạnh những năng lực đặc thù như năng lực ngôn ngữ và năng lực văn học – một biểu hiện cụ thể của năng lực thẩm mỹ, việc dạy học Ngữ văn trong nhà trường phổ thông còn cần phải hướng tới những năng lực chung. Thực tế cho thấy các trường phổ thông hiện nay đang dạy học theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh nhưng hiệu quả chưa cao phần lớn bởi phương pháp và kỹ thuật dạy học mang tính hình thức, đơn điệu, chủ yếu là dạy theo kiểu “thi gì học nấy”, giáo viên vẫn truyền thụ kiến thức một chiều; hoạt động học tập mang tính “chiếu lệ” cho đủ “thực đơn” trong tiến trình dạy học, chưa thực sự “*hướng dẫn học sinh phương pháp/cách thức tự chiếm lĩnh và tạo lập, thực hành và vận dụng kiến thức nhằm đáp ứng yêu cầu linh hoạt của các tình huống thực tiễn, từng bước tự hình thành và phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất của người học*” [37, tr.92]. Mặc dù những năm qua giáo viên đã tiếp cận xu hướng đổi mới phương pháp và kỹ thuật dạy học theo định hướng phát triển phẩm chất

và năng lực học sinh nhưng khi thực hiện vẫn còn những lúng túng, nhất là khâu tổ chức hoạt động học tập chưa đạt được mục tiêu này.

Một số hạn chế trên đây dẫn tới việc tổ chức hoạt động dạy và học chưa hiệu quả, chưa tầm soát kết quả *đầu ra* mà chủ yếu chú trọng yếu tố *đầu vào*, nhiều giáo viên vẫn quan niệm hoạt động dạy học đồng nhất với việc học sinh được xem như là người hỗ trợ giúp GV khai thác vấn đề, khiến giờ dạy vẫn nặng tính áp đặt [31, tr.160]. Để khắc phục một phần bất cập này, việc tổ chức dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm để phát triển phẩm chất và năng lực học sinh do đó là hết sức cần thiết trong bối cảnh hiện nay.

1.3 Với mục tiêu của môn Ngữ văn trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm có vị trí quan trọng theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh. *“Tổ chức dạy học qua hoạt động trải nghiệm đang được giáo dục trên thế giới đánh giá là hướng đi mới, đúng đắn và đầy triển vọng”* [110, tr.31-34]. Việc kết hợp giữa nghiên cứu với giảng dạy bộ môn Ngữ văn xuất phát từ yêu cầu khoa học và thực tiễn sư phạm. Mỹ, Canada, Anh, Úc, Nhật Bản, Hàn Quốc là các quốc gia tiên tiến xem hoạt động trải nghiệm, giáo dục ngoài trời như một niềm hi vọng để góp phần phát triển phẩm chất và năng lực học sinh. Ở Việt Nam, từ năm 2006, Giáo dục phổ thông đã có sự đổi mới mạnh mẽ về chương trình, sách giáo khoa, phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá. Đặc biệt, chương trình, sách giáo khoa 2006 có hướng đến phẩm chất, năng lực học sinh đảm bảo hài hòa giữa dạy chữ, dạy người. Mục tiêu này được cụ thể hóa, phát triển từ căn bản đến toàn diện trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Tuy nhiên, việc tổ chức dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm vẫn còn hạn chế: Chưa xác định mô hình hoạt động trải nghiệm cụ thể để tích cực hóa hoạt động học tập của học sinh; chưa xác định rõ mối quan hệ giữa hoạt động trải nghiệm bên trong và ngoài lớp học; chưa làm rõ các phương thức, hình thức, dạng thức trải nghiệm và mối quan hệ giữa các yếu tố này. Do vậy, GV đánh đồng nội hàm của khái niệm hoạt động trải nghiệm với hoạt cảnh sân khấu hóa hay đóng vai khi tổ chức hoạt động học tập cho học sinh.

Hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn là gì, có những hình thức hoạt động chủ yếu nào, nên được tổ chức độc lập để thay thế cho việc dạy học chủ đề/bài học hay chỉ là một phần của việc dạy học chủ đề/bài học; các hoạt động học tập của HS trong chuỗi hoạt động dạy học chủ đề/bài học theo cấu trúc *Khởi động – Hình thành*

kiến thức mới – Luyện tập – Vận dụng có phải là hoạt động trải nghiệm trong dạy học không v.v. là những câu hỏi lớn được đặt ra đối với mục tiêu phát triển phẩm chất, năng lực học sinh qua hoạt động trải nghiệm. Đi tìm câu trả lời thỏa đáng cho những vấn đề trên là việc làm thực sự có ý nghĩa khi ngành giáo dục nước ta đang khẩn trương thực hiện công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện trong giáo dục và đào tạo.

Với hướng triển khai của luận án, xuất phát từ yêu cầu phù hợp với đặc thù của bộ môn, yêu cầu cần đạt và nội dung dạy học cụ thể của môn Ngữ văn, hoạt động trải nghiệm trong môn Ngữ văn được xem như là một phần của việc dạy học chủ đề/bài học. Nghĩa là hoạt động trải nghiệm được thực hiện tích hợp/ lồng ghép ngay trong các chủ đề/ bài học/ chuyên đề học tập của môn Ngữ văn (về hình thức, tùy theo ý đồ sư phạm của giáo viên, với một số dạng thức trải nghiệm cụ thể, có thể thiết kế hoạt động trải nghiệm độc lập với TKBD). Hoạt động trải nghiệm trong môn Ngữ văn góp phần đổi mới phương pháp dạy học Ngữ văn ở nhà trường phổ thông. Thực tế cho thấy rằng, việc đổi mới nội dung, phương pháp dạy học nói chung, đa dạng hóa hoạt động trong dạy học Ngữ văn theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh ở nhà trường phổ thông nói riêng trở thành nhu cầu thường xuyên, liên tục, bởi nó “*góp phần cải thiện đáng kể hình ảnh môn Ngữ văn trong nhận thức của học sinh*” [10, tr.155] và hướng tới “*xây dựng con người toàn diện có đức, có tài, vừa hồng vừa chuyên của dân tộc*” [94, tr.10]. Với tỉnh Trà Vinh, kết quả nghiên cứu của luận án góp phần hỗ trợ tháo gỡ những khó khăn, vướng mắc khi dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm.

Xuất phát từ những lí do trên, chúng tôi lựa chọn đề tài: “***Phát triển phẩm chất, năng lực học sinh trung học phổ thông trong dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm***” để nghiên cứu với mong muốn góp phần phát triển phẩm chất và năng lực học sinh ở trường trung học phổ thông, thu hẹp khoảng trống giữa lí luận và thực tiễn dạy học môn Ngữ văn theo tinh thần của Chương trình Ngữ văn 2018.

2. MỤC TIÊU NGHIÊN CỨU

- Mục tiêu tổng quát: Luận án góp phần triển khai việc dạy học Ngữ văn nhằm phát triển phẩm chất và năng lực học sinh trung học phổ thông, phù hợp với xu hướng chung của giáo dục thế giới.

- Mục tiêu cụ thể: Luận án nghiên cứu lí luận và thực tiễn về cách thức tổ chức dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm nhằm phát triển phẩm chất và năng lực học sinh trung học phổ thông.

3. CÂU HỎI NGHIÊN CỨU

Trên cơ sở phân tích những đặc điểm của dạy học theo định hướng phát triển năng lực và đặc trưng dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm, luận án tập trung giải quyết câu hỏi nghiên cứu: Mô hình hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn nên được xây dựng như thế nào để phát triển phẩm chất và năng lực học sinh trung học phổ thông?

4. ĐỐI TƯỢNG NGHIÊN CỨU VÀ ĐỐI TƯỢNG KHẢO SÁT

4.1 Đối tượng nghiên cứu

Cách thức tổ chức dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm nhằm phát triển phẩm chất và năng lực học sinh trung học phổ thông.

4.2 Đối tượng khảo sát

- Giáo viên môn Ngữ văn một số trường trung học phổ thông theo địa bàn trong tỉnh Trà Vinh.

- Học sinh lớp 10 và 11 ở một số trường trung học phổ thông theo địa bàn trong tỉnh Trà Vinh.

5. PHẠM VI NGHIÊN CỨU

- Phạm vi về nội dung:

+ Hoạt động trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn (*làm rõ sự khác biệt, nét đặc trưng của HĐTN trong dạy học Ngữ văn so với dạy học các chủ đề/bài học Ngữ văn*);

+ Các lí thuyết hiện đại về giáo dục học: quan điểm lấy người học làm trung tâm và HĐHT, dạy học theo định hướng phát triển PC và NL; lí thuyết đa trí tuệ và HĐTN;

+ Lí thuyết về văn học: làm rõ lí thuyết về văn học: Văn học trong cuộc sống; văn học trong nhà trường; cơ sở lí luận về tiếp nhận văn học, thuyết tương tạo, thể loại của lời nói và thể loại của tác phẩm văn học;

+ Các lí thuyết hiện đại về dạy học Ngữ văn để phát triển phẩm chất, năng lực học sinh trung học phổ thông;

+ Dạy học môn Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm để phát triển phẩm chất, năng lực học sinh trung học phổ thông.

- Phạm vi về không gian: Khảo sát thực tiễn và tổ chức thực nghiệm sư phạm ở trường trung học phổ thông theo địa bàn trong tỉnh Trà Vinh, trong đó bao gồm: 01

trường chuyên, 01 trường đạt chuẩn ở huyện, 01 trường đạt chuẩn ở nông thôn có điều kiện dạy học tương đối tốt, 01 trường trung học phổ thông đại trà. Tiêu chí để lựa chọn giảm dần về điều kiện dạy học, từ tốt, tương đối đầy đủ đến khó khăn.

- Phạm vi về thời gian: Từ năm 2019 đến năm 2022.

6. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

6.1 Phương pháp nghiên cứu lí thuyết

Nhằm xây dựng cơ sở lí luận cho việc tổ chức dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm để phát triển phẩm chất và năng lực học sinh trung học phổ thông, chúng tôi đã sử dụng kết hợp các phương pháp như phân tích, tổng hợp,... để thu thập thông tin qua các tài liệu hay văn bản về các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước. Theo đó, tác giả luận án sẽ lựa chọn và lưu lại những thông tin quan trọng liên quan đến mục đích nghiên cứu của luận án. Qua việc nghiên cứu, tham khảo, tìm kiếm thông tin ở các văn bản liên quan và bằng tư duy logic, tác giả luận án rút ra kết luận cụ thể.

Với phương pháp nghiên cứu lí thuyết, chúng tôi quan tâm đến những tác giả có công trình nghiên cứu về các vấn đề liên quan để liên kết, sắp xếp tài liệu, tạo tiền đề để hệ thống hóa lí thuyết về chủ đề của nghiên cứu. Cụ thể, đó là dạy học theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực người học, dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm, mô hình hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn cùng. Tiếp đến là những phương pháp dạy học tích cực tương thích với dạy học theo hướng trải nghiệm.

6.2 Phương pháp điều tra, khảo sát

Phương pháp này được sử dụng nhằm thu thập thông tin về dạy và học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm để phát triển phẩm chất, năng lực học sinh. Đối tượng khảo sát là giáo viên Ngữ văn cấp trung học phổ thông và học sinh lớp 10, lớp 11 theo địa bàn trong tỉnh Trà Vinh.

Công cụ thu thập dữ liệu là bảng hỏi Google Form với số lượng mẫu đủ lớn, mang tính đại diện để có được kết quả khách quan, đáng tin cậy về sự cần thiết của việc dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm nhằm phát triển phẩm chất và năng lực học sinh trung học phổ thông.

Với bảng hỏi điều tra, chúng tôi cung cấp cho những người tham gia được cung cấp một bảng câu hỏi. Mỗi GV và HS tham gia được yêu cầu điền thông tin và hoàn thành bảng hỏi ngay tại địa điểm tiến hành điều tra, khảo sát. Bên cạnh đó, sau tiết dạy

thực nghiệm, tác giả luận án tiến hành khảo phiếu học tập của học sinh để nghiệm chứng về hiệu quả của dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm, góp phần khẳng định tính cấp thiết của đề tài nghiên cứu.

6.3 Phương pháp quan sát, phỏng vấn

Phương pháp quan sát được sử dụng nhằm mục đích nắm bắt được đặc điểm, tính chất, dấu hiệu bên ngoài để thu thập thông tin một cách trực tiếp về đối tượng cần nghiên cứu. Tác giả luận án thiết kế phiếu quan sát hoạt động học của học sinh trong các tiết thực nghiệm sư phạm như thực hiện nhiệm vụ học tập, báo cáo và thảo luận. Phiếu quan sát được thực hiện ở các lớp thực nghiệm nhằm giúp tác giả luận án có thêm thông tin về hiệu quả của hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông.

Bên cạnh đó, tác giả luận án sử dụng phương pháp phỏng vấn với hình thức hỏi – đáp giữa tác giả luận án và người cung cấp thông tin (giáo viên, học sinh) để thu thập thông tin về hoạt động dạy và học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm ở nhà trường phổ thông trong mục tiêu phát triển phẩm chất và năng lực người học. Trước khi phỏng vấn, tác giả luận án khẳng định giá trị và tầm quan trọng của những thông tin đã thu được. Theo đó, tác giả luận án sẽ nêu các câu hỏi cho giáo viên và học sinh, sau đó sẽ ghi nhận câu trả lời vào phiếu điều tra.

6.4 Phương pháp chuyên gia

Phương pháp chuyên gia được sử dụng nhằm mục đích thu thập ý kiến của chuyên gia trong việc nhận định, đánh giá về thực trạng dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông và hiệu quả của việc dạy ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm để phát triển phẩm chất và năng lực học sinh. Với phương pháp này, tác giả luận án có thể thu thập các ý kiến khác nhau của các chuyên gia, kiểm tra lẫn nhau để có một cái nhìn khách quan hơn về dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm.

Phương pháp này cũng được sử dụng để đưa ra quyết định rằng, hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn nên được tổ chức độc lập để thay thế cho việc dạy học chủ đề/bài học hay chỉ là một phần của việc dạy học chủ đề/bài học/ chuyên đề học tập. Đặc biệt, với phương pháp hỏi chuyên gia, tác giả luận án củng cố thêm cơ sở cho việc tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn nhằm đáp ứng mục tiêu Chương trình Ngữ văn 2018. Phương pháp chuyên gia vì thế được sử dụng để biết nên sử dụng mô hình hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn như thế nào và đánh giá hiệu

quả của mô hình đó trong việc phát triển phẩm chất và năng lực học sinh trung học phổ thông ra sao.

6.5 Phương pháp thực nghiệm sư phạm

Phương pháp thực nghiệm được sử dụng nhằm mục đích thu thập lại những thông tin cần thiết cho đối tượng cần nghiên cứu trên cơ sở quan sát tình huống nhằm kiểm tra một giả thuyết nghiên cứu của đề tài luận án. Phương pháp này còn được sử dụng để làm rõ bản chất của hoạt động trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn: làm rõ sự khác biệt, nét đặc trưng của HĐTN trong dạy học Ngữ văn so với dạy học các chủ đề/bài học Ngữ văn.

Theo đó, kết quả của phương pháp thực nghiệm là một bảo chứng cho hướng triển khai của đề tài luận án, khẳng định tính khả thi và hiệu quả của dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm để phát triển phẩm chất, năng lực học sinh ở trường trung học phổ thông. Tác giả luận án tiến hành thực nghiệm sư phạm qua 2 vòng. Kết thúc vòng 1, chúng tôi thu thập thông tin về hoạt động dạy của giáo viên và hoạt động học của học sinh trên cơ sở phiếu học tập của HS, kết quả phỏng vấn giáo viên và học sinh để có những điều chỉnh cần thiết trước khi tiến hành thực nghiệm ở vòng 2.

6.6 Phương pháp xử lý thông tin

Dữ liệu chúng tôi thu thập được gồm có hai dạng: *dữ liệu nghiên cứu định lượng* (Kết quả thống kê phiếu khảo sát ý kiến của học sinh; kết quả thống kê phiếu khảo sát ý kiến giáo viên môn Ngữ văn trung học phổ thông ở Trà Vinh, phiếu học tập của học sinh); *dữ liệu nghiên cứu định tính* (Nội dung quan sát, phỏng vấn giáo viên, học sinh về dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm nhằm phát triển phẩm chất và năng lực học sinh).

Dữ liệu nghiên cứu định lượng thu thập được từ kết quả quan sát, thực nghiệm và được sắp xếp thành biểu đồ (*Chương 2*), bảng số liệu (*Chương 4*) cùng với mức *Đạt* hoặc *Chưa đạt* từ thấp đến cao để xác định xu hướng dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm để phát triển phẩm chất và năng lực học sinh. Dữ liệu định tính được thu thập từ kết quả quan sát hoạt động dạy của giáo viên (chuyên giao nhiệm vụ học tập; kết luận, nhận định) và hoạt động học của học sinh (thực hiện nhiệm vụ học tập; báo cáo, thảo luận) để xây dựng giả thuyết nghiên cứu và chứng minh cho giả thuyết nghiên cứu của đề tài luận án. Từ dữ liệu định tính, tác giả luận án đưa ra những phán đoán về tính khả thi của đề tài luận án.

Sau khi phân tích dữ liệu định lượng và dữ liệu định tính, tác giả luận án tiến hành tổng hợp thông tin, đối chiếu với giả thuyết khoa học và đưa ra kết luận về kết quả nghiên cứu.

7. GIẢ THUYẾT NGHIÊN CỨU

Phát triển phẩm chất và năng lực học sinh là mục tiêu trọng yếu của CT Ngữ văn 2018. Có nhiều cách thức tổ chức hoạt động dạy học để đạt được mục tiêu này. Với hướng triển khai của đề tài nghiên cứu, giả thuyết khoa học được đặt ra ở đây là, trong dạy học Ngữ văn theo định hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh, việc xây dựng và triển khai thực hiện một cách có hiệu quả mô hình hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn là rất cần thiết. Đặc biệt, các mô hình hoạt động trải nghiệm gắn với các loại hình, hình thức, dạng thức trải nghiệm được đan cài một cách phù hợp vào quá trình tổ chức hoạt động dạy học trong và ngoài lớp học sẽ góp phần phát triển phẩm chất và năng lực học sinh trung học phổ thông, đổi mới phương pháp dạy học, đáp ứng được yêu cầu của Chương trình Ngữ văn 2018.

8. ĐÓNG GÓP CỦA LUẬN ÁN

8.1 Về lí luận

- Góp phần làm rõ bản chất của dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh trung học phổ thông.

- Góp phần xây dựng cơ sở lí luận cho việc xác định phương pháp dạy học, thiết kế và sử dụng mô hình hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn nhằm phát triển phẩm chất và năng lực học sinh trung học phổ thông.

8.2 Về thực tiễn

- Góp phần đổi mới phương pháp dạy học theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực từ sau năm 2018 ở Việt Nam nói chung và việc thiết kế mô hình hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn nói riêng.

- Góp phần đổi mới dạy học Ngữ văn theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực qua mô hình hoạt động trải nghiệm được đề xuất.

- Nội dung luận án có thể được thiết kế thành tài liệu bồi dưỡng, tập huấn giáo viên phục vụ cho việc thực hiện Chương trình Ngữ văn 2018 ở các trường trung học phổ thông.

9. KẾT CẤU CỦA LUẬN ÁN

Ngoài phần *Mở đầu*, *Kết luận*, *Tài liệu tham khảo* và *Phụ lục*, luận án gồm 4 chương với nội dung như sau:

CHƯƠNG 1: TỔNG QUAN VẤN ĐỀ NGHIÊN CỨU

Chương 1 giới thiệu một số công trình nghiên cứu tiêu biểu liên quan trực tiếp đến đề tài luận án theo hai cụm vấn đề. *Thứ nhất*, những nghiên cứu về khái niệm phẩm chất học sinh, năng lực học sinh và hoạt động trải nghiệm trong môn Ngữ văn. *Thứ hai*, những nghiên cứu liên quan đến đề tài: Nghiên cứu về dạy học để phát triển phẩm chất của học sinh; nghiên cứu về dạy học để phát triển năng lực của học sinh; bản chất, đặc điểm của hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn; mối quan hệ giữa mô hình hoạt động trải nghiệm như một hoạt động giáo dục trong chương trình giáo dục với mô hình hoạt động trải nghiệm trong quá trình dạy học môn Ngữ văn; mối quan hệ giữa hoạt động ngoại khoá môn Ngữ văn của Chương trình giáo dục 2006 với mô hình hoạt động trải nghiệm môn Ngữ văn của Chương trình giáo dục 2018; mối quan hệ giữa các phương pháp dạy học Ngữ văn với hoạt động trải nghiệm trong môn Ngữ văn như một hình thức tổ chức dạy học.

CHƯƠNG 2: CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN CỦA ĐỀ TÀI

Chương 2 xây dựng cơ sở khoa học cho việc triển khai nội dung của luận án, gồm cơ sở lý luận và cơ sở thực tiễn. *Về cơ sở lý luận*, luận án trình bày hai vấn đề chính. Đó là cơ sở lý thuyết về giáo dục học: hoạt động trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn; quan điểm lấy người học làm trung tâm và hoạt động học tập, dạy học theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực; lý thuyết đa trí tuệ và hoạt động trải nghiệm. Đó là cơ sở lý thuyết về văn học: Văn học trong cuộc sống; văn học trong nhà trường; cơ sở lý luận về tiếp nhận văn học, thuyết tương tạo, thể loại của lời nói và thể loại của tác phẩm văn học. *Về cơ sở thực tiễn*, luận án khảo sát cơ sở thực tiễn về chương trình, sách giáo khoa Ngữ văn 10 của Chương trình Ngữ văn 2018; luận án trình bày kết quả nghiên cứu về thực trạng dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm ở trường trung học phổ thông; đánh giá thực trạng dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm.

CHƯƠNG 3: TỔ CHỨC DẠY HỌC NGỮ VĂN QUA HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM

Chương 3 trình bày bốn vấn đề liên quan đến việc phát triển phẩm chất, năng lực học sinh trung học phổ thông trong dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm: Mục tiêu dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm để phát triển PC, năng lực học sinh trung học phổ thông; các nguyên tắc dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm: Đảm bảo mục tiêu dạy học Ngữ văn; Đảm bảo tính khoa học sư phạm; Đảm bảo tính thực tiễn, đa dạng và linh hoạt; Đảm bảo bám sát đặc trưng của môn Ngữ văn; xây dựng và cụ thể hóa mô hình hoạt động trải nghiệm để phát triển phẩm chất và năng lực của học sinh; xây dựng Bảng danh mục thể loại, văn bản ứng dụng các MH HĐTN với các hình thức/ dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn. Từ đó, tác giả luận án tiến hành thực nghiệm sư phạm để kiểm tra tính khả thi của đề tài; đồng thời phát hiện những hạn chế, vướng mắc khi vận dụng kết quả nghiên cứu vào thực tiễn để tìm ra những giải pháp khả dụng được đề xuất.

CHƯƠNG 4: THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM

Chương 4 mô tả tiến trình thực nghiệm sư phạm: Mục tiêu, phạm vi đối tượng, thời gian, tiến trình thực nghiệm: chọn mẫu thực nghiệm; quy trình thực nghiệm; bộ công cụ thực nghiệm: thiết kế kế hoạch bài dạy; đánh giá kết quả thực nghiệm: định tính và đánh giá định tính. Trên cơ sở đó, tác giả luận án đi đến kết luận về kết quả thực nghiệm và đề xuất những giải pháp nhằm đảm bảo tính khả thi của đề tài luận án. Ở vòng 1, chúng tôi quan sát hoạt động dạy của GV và hoạt động học của HS, phỏng vấn GV, phỏng vấn học sinh. Trên cơ sở đó, chúng tôi điều chỉnh thiết kế bài dạy cho phù hợp hơn để tiến hành thực nghiệm ở vòng 2. Ở vòng 2, tác giả luận án quan sát tiết dạy, ghi nhận phản hồi của giáo viên và học sinh sau tiết dạy, phân tích hoạt động thực hiện nhiệm vụ học tập của học sinh qua các phiếu học tập. Từ đó, chúng tôi tiến hành tổng hợp thông tin, đối chiếu với giả thuyết khoa học để đưa ra kết luận và giải pháp trong việc dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm để phát triển phẩm chất và năng lực học sinh trung học phổ thông một cách hiệu quả.

CHƯƠNG 1: TỔNG QUAN VẤN ĐỀ NGHIÊN CỨU

Chương 1 của luận án đi sâu vào một số bình diện: nghiên cứu về khái niệm phẩm chất (PC) học sinh (HS), năng lực (NL) HS và hoạt động trải nghiệm (HĐTN) trong môn Ngữ văn; nghiên cứu về dạy học phát triển PC và NL; nghiên cứu về dạy học phát triển PC, NL HS qua HĐTN trong môn Ngữ văn.

1.1 NGHIÊN CỨU VỀ PHẨM CHẤT, NĂNG LỰC HỌC SINH VÀ HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM TRONG DẠY HỌC NGỮ VĂN

1.1.1 Nghiên cứu về phẩm chất học sinh

1.1.1.1 Nghiên cứu về khái niệm phẩm chất học sinh

PC là tính chất bên trong con người. PC được xem là sự tổng hòa của hai yếu tố tính chất và đặc điểm của con người, cùng với năng lực (NL), PC góp phần hình thành tính cách, nhân cách của con người.

Trong tiếng Anh, thuật ngữ PC có thể là *quality, personality traits, virtue, attribute, ...* Liên quan đến khái niệm PC, có nhiều tác giả trong và ngoài nước tiến hành nghiên cứu. Cụ thể hóa nội hàm của khái niệm này, Online Cambridge Dictionary định nghĩa PC là đạo đức (tốt – xấu) của con người. Theo đó, Humphrey [142, tr.xvi] và Merico [164, tr.2] xem PC như là đặc điểm cần thiết để xây dựng tính cách tốt trong mỗi con người. Đó là một nỗ lực có chủ ý để phát triển tính cách cao quý và trau dồi những đức tính cốt lõi xứng đáng cho cá nhân và xã hội. Mohammad tin rằng: PC liên quan đến đời sống tâm hồn con người [168, tr.4]. Vì thế, phát triển PC nhằm mục đích thúc đẩy học sinh (HS) phát triển đạo đức và hình thành tính cách [137, tr.3].

Ở Việt Nam, PC được hiểu là “*mức độ tương đối giữa cái tốt hoặc cái tuyệt vời về lĩnh vực nào đó*” [13, tr.686], là “*cái làm nên giá trị của người hay vật*” [98, tr.770], là “*bản chất tốt đẹp ở con người*” [113, tr.360]. PC, theo định nghĩa này, là những thuộc tính, đặc điểm của đối tượng mà căn cứ vào đó người ta có thể đánh giá, xác định giá trị/nhân cách của đối tượng đó. Do vậy, Chương trình (CT) giáo dục phổ thông (GDPT) 2018 xác định PC có nghĩa là đạo đức [94, tr.11-12], là “*những tính tốt thể hiện ở thái độ, hành vi ứng xử của con người; cùng với NL tạo nên nhân cách con người*” [14, tr.37].

Trên cơ sở đối sánh với các nghiên cứu trong và ngoài nước về khái niệm PC, tác giả luận án quan niệm PC HS là những thuộc tính tâm lí bên trong tâm hồn của HS,

là thái độ; tư tưởng, tình cảm; hành vi; cách ứng xử của HS được thể hiện qua NL thực hiện một hoặc nhiều hoạt động học tập trong một bối cảnh cụ thể.

1.1.1.2 Nghiên cứu về phân loại phẩm chất học sinh

Nguyễn Ngọc Bích đã đưa ra hệ thống PC bao gồm: PC về mặt đạo đức và PC về mặt NL [7, tr.244]. PC về mặt đạo đức bao gồm thế giới quan; lí tưởng bao gồm quan điểm chính trị, lập trường, vai trò xã hội của cá nhân; thái độ và hành vi ứng xử xã hội của cá nhân; thái độ và hành vi đối với người khác, đối với gia đình, đối với xã hội: đoàn thể, nhân dân, Tổ quốc; thái độ đối với lao động; tình cảm và ý chí: Mặt tình cảm: (*Tình cảm đạo đức, tình cảm trí tuệ, tình cảm thẩm mỹ*); Mặt ý chí (*Tinh tự chủ, tính cân bằng, tính mục đích, tính dũng cảm, tính hòa nhập*). Trong khi đó, PC về mặt NL bao gồm: NL trí tuệ – năng khiếu; NL chuyên môn, tài năng; NL thể chất – tâm lí.

Tâm lí học phân biệt PC tâm lí và PC trí tuệ. PC tâm lí gắn liền với “*những đặc điểm thuộc tính tâm lí, nói lên mặt đức (theo nghĩa rộng) của một nhân cách*” còn PC trí tuệ là “*những đặc điểm đảm bảo cho hoạt động nhận thức của một người đạt kết quả tốt, bao gồm những PC của tri giác (óc quan sát), của trí nhớ (nhớ nhanh, chính xác...), của tưởng tượng, tư duy, ngôn ngữ và chú ý. Trí thông minh là hiệu quả tổng hợp của PC trí tuệ*” [38, tr. 427].

CT Ngữ văn 2018 xác định năm PC chủ yếu; yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm [95, tr.12]. CT cũng đã cụ thể hóa từng PC mà HS THPT cần đạt được sau khi hoàn thành CT: Yêu nước; nhân ái (*yêu quý mọi người; tôn trọng sự khác biệt giữa mọi người*); chăm chỉ (*ham học; chăm làm*); trung thực; trách nhiệm (*có trách nhiệm với bản thân; gia đình; nhà trường và xã hội; môi trường sống*) [14, tr.37-50]. Theo đó, “*những nỗ lực của nhà trường có vai trò quan trọng trong việc đạt được các giá trị quan trọng, cốt lõi, đạo đức trong giáo dục PC*” [95, tr. 48-49] cho HS.

1.1.2.3 Nghiên cứu về con đường hình thành phẩm chất học sinh

Các yếu tố chính cấu thành PC là ý thức, tình cảm, thuộc tính tâm lí, xu hướng, tính cách, khí chất. Có 4 nhân tố ảnh hưởng đến quá trình hình thành và phát triển PC của HS. Đó là yếu tố bẩm sinh – di truyền, yếu tố hoàn cảnh sống (gia đình, nhà trường và xã hội), yếu tố giáo dục, yếu tố hoạt động cá nhân.

Trong bối cảnh nhà trường, theo Đỗ Ngọc Thống, Bùi Minh Đức và Nguyễn Thành Thi (2019), PC của người học được hình thành và phát triển qua hai con đường: Thứ nhất, thông qua nội dung kiến thức của một số môn học. Thứ hai, thông qua

phương pháp giáo dục [94, tr.13]. Vì thế, để phát triển PC cho HS, GV cần tổ chức chuỗi hoạt động học tập (HĐHT) nói chung và HĐTN nói riêng để HS được trải nghiệm, bộc lộ hành vi của mình, từng bước tự điều chỉnh mình, qua đó hình thành và phát triển những PC nhất định.

Gắn với bối cảnh gia đình và xã hội, Chu Cẩm Thơ và Trần Thị Hương Giang cho rằng: PC “*được hình thành và phát triển thông qua chung sống với người khác, hướng tới các chuẩn mực xã hội và ẩn dụ văn hóa*” [95, tr.48]. Nếu NL (tài) được đánh giá bằng *hiệu quả của hành động* thì PC (đức) được đánh giá bằng *hành vi của con người* [94, tr.12]. Sự kết hợp giữa ba môi trường gia đình, nhà trường, xã hội và hoạt động cá nhân sẽ góp phần phát triển, hoàn thiện nhân cách cho HS. Điều này “*sẽ giúp HS được nuôi dưỡng dưới tình yêu và sự chăm sóc của nhà trường để phát triển lành mạnh. Với tinh thần trách nhiệm cao, HS sẽ quan tâm và tôn trọng người khác, khi lớn lên các em sẽ trở thành trụ cột của xã hội chúng ta trong tương lai*” [95, tr.51].

Môn Ngữ văn có ưu thế trong việc hình thành và phát triển PC cho HS. Ví dụ, khi tổ chức cho HS tìm hiểu về thiên nhiên trong văn học trung đại, giáo viên (GV) “*một mặt nhấn mạnh đặc điểm tao nhã, ước lệ với những ‘phong hoa tuyết nguyệt’, ‘sơn thủy hữu tình’, mặt khác cần tạo được tâm thế, niềm vui cho HS như đứng trước một danh thắng, một cảnh đẹp trong những cuộc tham quan, những cuộc dạo chơi ngoài trời*” [88, tr.787-788], qua đó, giáo dục giá trị sống, khơi dậy niềm tự hào về cảnh trí non sông và tình yêu quê hương đất nước cho HS. Hay, khi dạy bài thơ “*Đi thi tự vịnh*” của Nguyễn Công Trứ, GV có thể tổ chức cho HS chia sẻ những chiêm nghiệm về tác động của bài thơ đối với đời sống tâm hồn của các em, qua đó, khơi dậy ở HS quan niệm về lễ sống “*có hoài bão và quyết tâm thực hiện lí tưởng, sống phải có trách nhiệm trước danh dự bản thân và trách nhiệm trước giang sơn đất nước, sự nghiệp cá nhân phải gắn liền với sự nghiệp chung của dân tộc*” [87, tr.107].

1.1.2 Nghiên cứu về năng lực học sinh

1.1.2.1 Nghiên cứu về khái niệm năng lực học sinh

NL là một khái niệm thuộc phạm trù tâm lí học, bắt nguồn từ tiếng Latinh – *competentia*, có nghĩa là *gặp gỡ*. Trong tiếng Anh, NL có thể được dùng với những thuật ngữ như: *competence, competency, ability, capability, ...* Theo Richey, Fields và Foxon, *competence* là có đủ khả năng để thực hiện nhiệm vụ [180, tr.31] trong khi

competency nhấn mạnh đến việc vận dụng kiến thức, kỹ năng, thái độ, hành vi để thực hiện thành công một loại công việc cụ thể [169, tr.172].

Liên quan đến khái niệm NL đã có nhiều tác giả trong và ngoài nước tiến hành nghiên cứu. Jones và Voorhees định nghĩa NL như một sự kết hợp của các kỹ năng, khả năng và kiến thức cần thiết để thực hiện một nhiệm vụ cụ thể trong một bối cảnh nhất định [203, tr.9]. Tremblay, nhà tâm lý học người Pháp quan niệm rằng: NL là khả năng hành động, đạt được thành công và chứng minh sự tiến bộ nhờ vào khả năng huy động và sử dụng hiệu quả nhiều nguồn lực tích hợp của cá nhân khi giải quyết các vấn đề của cuộc sống [188, tr.12]. Còn với Pérez Cañado, NL không chỉ liên quan đến kiến thức, mà còn cả kỹ năng, thái độ, giá trị, và đòi hỏi khả năng thực hiện thành công trong môi trường cá nhân, nghề nghiệp hay xã hội [177, tr.4].

Ở Việt Nam, vấn đề NL cũng đã sớm được đề cập. Theo *Từ điển Bách khoa Việt Nam*, “NL là đặc điểm của cá nhân thể hiện ở mức độ thông thạo – tức là có thể thực hiện một cách thành thục và chắc chắn một số dạng hoạt động nào đó” [112, tr.41]. Cùng quan điểm này, Hoàng Hòa Bình cho rằng “NL là thuộc tính cá nhân được hình thành, phát triển nhờ tố chất sẵn có và quá trình học tập, rèn luyện, cho phép con người thực hiện thành công một loại hoạt động nhất định, đạt kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể” [14, tr.25]. Lê Đình Trung và Phan Thị Thanh Hội có cái nhìn bao quát hơn khi quan niệm: “NL là khả năng con người thực hiện nhiệm vụ được giao một cách có trách nhiệm và hiệu quả bằng hành động để giải quyết các vấn đề trong nhiều bối cảnh khác nhau, thuộc lĩnh vực nghề nghiệp, xã hội, cá nhân trên cơ sở hiểu biết, kỹ năng, kỹ xảo và kinh nghiệm để tạo ra sản phẩm có giá trị, phục vụ cho chính cuộc sống của họ và cộng đồng” [104, tr. 7].

CT GDPT 2018 xem NL là “thuộc tính cá nhân được hình thành, phát triển nhờ tố chất sẵn có và quá trình học tập, rèn luyện, cho phép con người huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí, ... thực hiện thành công một loại hoạt động nhất định, đạt kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể” [14, tr.7]. Khi bàn về khái niệm NL, có nhà nghiên cứu lưu ý cần phân biệt giữa kỹ năng và NL: “Kỹ năng hình thành trên cơ sở kiến thức và phương pháp đã có, do tập luyện bài bản mà tạo được những thao tác thuần thục trong công việc, hiệu quả với môi trường ổn định. NL hình thành trên cơ sở tiếp thu kiến thức và phương pháp đã có để sáng tạo những tri thức và phương pháp mới, thích

ứng với môi trường thay đổi, năng động. Kỹ năng chỉ là một biểu hiện của NL” [89, tr.71].

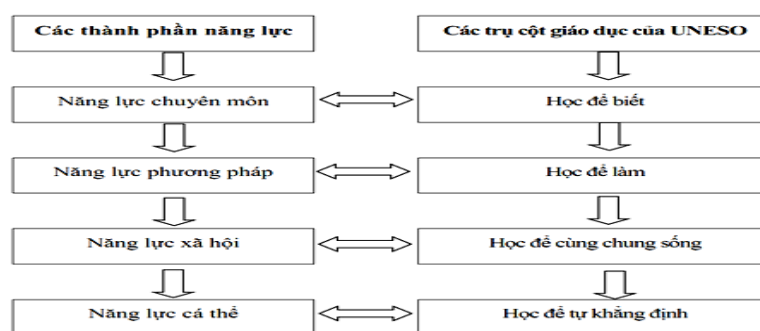
Trên cơ sở tiếp nhận những quan niệm về NL, chúng tôi quan niệm NL HS là khả năng vận dụng tổng hợp kiến thức, kỹ năng, thái độ của HS một cách linh hoạt, sáng tạo vào việc thực hiện hiệu quả nhiệm vụ học tập trong một bối cảnh cụ thể. Như vậy, NL HS được đánh giá qua *phương thức* và *kết quả* hoạt động của cá nhân HS đó khi giải quyết các vấn đề phức hợp của cuộc sống.

1.1.2.2 Nghiên cứu về cách phân loại năng lực học sinh

Judith Glaesser đã phân loại NL theo hai tiêu chí cụ thể: Phân loại NL theo cấu trúc và phân loại NL theo mức độ [145, tr.74]. Theo đó, căn cứ vào cấu trúc, NL hành động được chia thành 4 nhóm: NL chuyên môn (*Professional competency*), NL phương pháp (*Methodical competency*), NL xã hội (*Social competency*), NL cá thể (*Individual competency*). Những NL này không tách rời nhau mà có mối quan hệ tương hỗ với nhau.

Căn cứ vào mức độ, NL hành động được chia thành hai loại chính: NL chung (*Generic competency*) và NL đặc thù (*Subject-specific competency*). Theo đó, NL chung gồm: NL công cụ (*Instrumental competency*); NL hợp tác (*Interpersonal competency*); NL hệ thống (*Systemic competency*). NL đặc thù được chia thành: Kiến thức chuyên ngành (*Disciplinary knowledge*); NL chuyên môn (*Academic competency*); NL nghề nghiệp (*Professional competency*) [177, tr.6].

Trần Trung Dũng (2016) đã chỉ ra mối tương quan các thành phần NL và các trụ cột giáo dục của UNESCO thông qua sơ đồ sau đây [21, tr.23]:



Sơ đồ 1.1 Các NL trong mối tương quan với 4 trụ cột giáo dục của UNESCO

(Nguồn: Trần Trung Dũng, 2016, tr.23)

Phân loại NL là một vấn đề rất phức tạp, phụ thuộc vào quan điểm, tiêu chí phân loại. Việc phân biệt NL chung và NL đặc thù là cần thiết nhưng giữa hai loại NL này có mối quan hệ chặt chẽ với nhau, bổ sung, hỗ trợ cho nhau và do vậy ranh giới

giữa chúng thường không thật minh định. Ví dụ, NL thẩm mỹ là NL chung, nhưng môn học nào cũng có yêu cầu thẩm mỹ như một NL đặc thù và biểu hiện cụ thể của NL thẩm mỹ trong môn Ngữ văn là NLVH.

CT Ngữ văn 2018 xác định hai nhóm NL: NL chung (*Generic competency*) và NL đặc thù (*Subject-specific competency*). NL chung là NL cơ bản, thiết yếu để con người có thể sống và làm việc bình thường trong xã hội, gồm: NL tự chủ và tự học, NL giao tiếp và hợp tác, NL giải quyết vấn đề và sáng tạo. Còn NL đặc thù gồm: NLNN, NL thẩm mỹ, NL tính toán, NL khoa học, NL công nghệ, NL tin học, NL thể chất [15, tr.43-53]. Đặc biệt môn Ngữ văn đi sâu vào NLNN và NLVH – một biểu hiện cụ thể của NL thẩm mỹ, đồng thời hướng đến phát hiện, bồi dưỡng NL đặc biệt (năng khiếu) của HS [94, tr.14].

1.1.2.3 Nghiên cứu về con đường hình thành năng lực học sinh

Con đường hình thành NL có liên quan đến cấu trúc của NL. Theo các nhà giáo dục đầu thế kỉ XXI, NL được hợp thành từ sự tương tác của 4 thành tố: kiến thức, kĩ năng, khả năng và các nguồn lực tâm lý để đáp ứng các yêu cầu phức hợp trong một hoàn cảnh cụ thể [209, tr.4], [172, tr.7] nhằm “*thực hiện nhiệm vụ học tập, giải quyết hiệu quả những vấn đề đặt ra cho chính các em trong cuộc sống*” [96, tr.8]. Theo Weinert, NL gồm khả năng, kĩ năng và thái độ sẵn sàng tham gia hoạt động của cá nhân, có sự phê phán để đi đến giải pháp [191, tr.25] Trong khi đó, Nguyễn Văn Cường và Bernd Meier cho rằng: NL là sự hội tụ của tri thức, kĩ năng, kĩ xảo, kinh nghiệm, sự sẵn sàng hành động và trách nhiệm đạo đức [201, tr. 43].

NL chung được hình thành, phát triển thông qua tất cả các môn học và hoạt động giáo dục. Còn NL đặc thù được hình thành, phát triển chủ yếu thông qua một số môn học và hoạt động cụ thể [93, tr. 20], [94, tr.14] “*trong những điều kiện thực tế, hoàn cảnh thay đổi*” [96, tr.8] và kĩ năng đóng vai trò đặc biệt quan trọng [177, tr.4].

Cho rằng NL gồm ba thành tố thuộc tính cá nhân, quá trình học tập, rèn luyện nhưng Hoàng Hòa Bình nhấn mạnh: “*Nếu chúng ta chỉ tập trung vào mục tiêu cung cấp kiến thức, rèn luyện kĩ năng, hình thành thái độ và tổ chức đánh giá những mặt đó thì mới chỉ dừng lại ở đầu vào*” [8, tr.27] – *Cấu trúc bề mặt*. CT Ngữ văn 2018 hướng đến kiểm soát đầu ra – *Cấu trúc bề sâu*.



Sơ đồ 1.2 Cấu trúc của NL

(Nguồn: Hoàng Hòa Bình, 2015,13, tr.27)

Theo đó, NL *hiểu* được hình thành từ con đường kiến thức, NL *làm* được hình thành từ con đường kỹ năng và NL *ứng xử* được hội tụ từ thái độ của người học khi tham gia vào giải quyết nhiệm vụ học tập cụ thể trong một bối cảnh “*động*”. Như vậy, quá trình HS kiến tạo tri thức, kỹ năng qua chuỗi hoạt động học tập sẽ góp phần hình thành và phát triển ở các em những NL nhất định. Nói cách khác, tinh thần sẵn sàng tiếp nhận, thực hiện thành công một nhiệm vụ học tập cụ thể trong những điều kiện thay đổi chính là con đường để hình thành NL của HS.

Phát triển NL cho HS vì thế không những là phát triển tri thức, kỹ năng, thái độ và các điều kiện tâm lý mà còn hướng đến phát triển khả năng thực hành, thông qua các hoạt động thực tiễn phong phú ở đó HS hoàn thành các nhiệm vụ học tập và giải quyết các tình huống phức hợp, đa dạng mà cuộc sống đặt ra. Nghĩa là, NL của HS phải được đo thông qua chuỗi hoạt động học tập cụ thể. Nếu trong dạy học truyền thống, kiến thức, kỹ năng, thái độ là *mục đích* thì theo CT Ngữ văn 2018, chúng chỉ là *phương tiện*; còn NL mới là *đích đến* [24, tr.24].

1.1.3 Nghiên cứu về hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn

1.1.3.1 Nghiên cứu về khái niệm hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn

Bên cạnh các môn học và lĩnh vực học tập khác, HĐTN là một hợp phần quan trọng trong CT GDPT 2018. Theo đó, HĐTN bao gồm hai thành tố: *Hoạt động* và *trải nghiệm*. *Hoạt động* là diễn trình con người tác động vào môi trường tự nhiên, môi trường xã hội, người khác và chính bản thân mình. Nội hàm *hoạt động* bao gồm chủ thể hoạt động và đối tượng hoạt động. Luận án hướng đến *trải nghiệm* như một hoạt

động của con người. *Trải nghiệm*, theo định nghĩa của Hoàng Phê trong *Từ điển Tiếng Việt*, là thực tế mà con người đã *trải qua* và *chiêm nghiệm* [75].

Trong tiếng Anh, HĐTĐN có thể được dùng với những thuật ngữ như: *experiential activity, experiential learning, experience education, experience-based learning, experience-based education, ...* Nội hàm của những thuật ngữ này đều hướng đến mục tiêu khuyến khích người học tham gia trải nghiệm thực tế để tăng cường hiểu biết, phát triển kỹ năng, định hình giá trị sống và đóng góp tích cực cho cộng đồng và xã hội [126], [216].

Liên quan đến khái niệm HĐTĐN đã có nhiều tác giả trong và ngoài nước tiến hành nghiên cứu. Kolb cho rằng: học tập là quá trình trong đó kiến thức được tạo ra thông qua việc chuyển hóa kinh nghiệm. Kết quả của kiến thức là sự kết hợp giữa nắm bắt kinh nghiệm và chuyển đổi nó [148, tr.38]. Theo đó, Lewis và Williams định nghĩa HĐTĐN là học thông qua trải nghiệm, học bằng cách làm. HĐTĐN trước tiên đưa người học vào một trải nghiệm và sau đó khuyến khích sự phản hồi về trải nghiệm đó để phát triển các kỹ năng, thái độ hoặc cách tư duy mới [153, tr.5]. Với Gasper và John, HĐTĐN là một triết lý tổng thể với các dạng thức trải nghiệm được lựa chọn cẩn thận, được thiết kế để yêu cầu người học chủ động, đưa ra quyết định và có trách nhiệm với kết quả của quyết định đó [132, tr.64].

Xuất phát từ bản chất của HĐTĐN từ các công trình nghiên cứu quốc tế, Nguyễn Thị Hồng Nam, Trịnh Thị Hương và Trần Minh Hương quan niệm HĐTĐN trong môn Ngữ văn “là cách học mà người học tham gia trải nghiệm thực tế có mục đích và suy ngẫm, chiêm nghiệm về những gì đã trải nghiệm để từ đó tăng kiến thức, phát triển các kỹ năng; là tiến trình mà người học xây dựng kiến thức và ý nghĩa của kiến thức từ trải nghiệm thực tiễn” [71, tr.12-13]. Quan niệm này được nhóm nghiên cứu của Trần Hoài Phương và các cộng sự cụ thể hóa, rằng: “HĐTĐN trong môn Ngữ văn là trải nghiệm được thực hiện tích hợp ngay trong các chủ đề dạy học bộ môn này ở trường phổ thông, phù hợp với đặc thù môn học, yêu cầu cần đạt và nội dung dạy học cụ thể tại một thời điểm xác định” [78, tr.25].

Trên cơ sở tiếp nhận những công trình nghiên cứu trong và ngoài nước về HĐTĐN và HĐTĐN trong môn Ngữ văn, chúng tôi quan niệm rằng, HĐTĐN trong/ở môn Ngữ văn là một hoạt động tổ chức dạy học, trong đó, GV tổ chức cho HS tham gia các HĐTĐN với các loại hình, phương thức, hình thức và dạng thức trải nghiệm phù hợp

với đặc trưng của môn học, qua đó khám phá và hoàn thành các mục tiêu chủ đề/bài học đặt ra.

Như vậy, HĐTN trong môn Ngữ văn là cách thức tổ chức HĐDH để HS có cơ hội vận dụng những tri thức ngữ văn để giải quyết thành công những vấn đề cuộc sống đặt ra. Qua tình huống mới, trải nghiệm mới, HS chuyển hóa kinh nghiệm thành tri thức mới; từ đó phát triển PC, NL cho bản thân. Ở phương diện này, HĐTN trong môn Ngữ văn chính là con đường/ phương cách để tổ chức dạy học Ngữ văn theo hướng khuyến khích HS trải nghiệm, khám phá, chiêm nghiệm, “*đưa cuộc sống vào bài học, mang bài học vào cuộc sống*” nhằm phát triển ở HS những PC, NL được quy định trong CT Ngữ văn 2018.

1.1.3.2 Bản chất, đặc điểm của hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn

HĐTN được nhìn nhận dưới 4 góc độ khác nhau: **một hình thức** tổ chức HĐDH; **một nội dung** giáo dục; **một hoạt động**; **một môn học** xuyên suốt trong CT [47, tr.101-102]. Trong luận án này, chúng tôi hướng đến hoạt động trải nghiệm trong quá trình dạy học Ngữ văn như một hoạt động tập đa dạng về hình thức tổ chức.

Như vậy, HĐTN trước hết là một **hoạt động** và trong hoạt động đó, người học tự mình quan sát, phân tích,... khái quát hóa vấn đề – **trải nghiệm**. Theo đó, HĐTN trong dạy học Ngữ văn có bản chất, đặc điểm như một hoạt động, một hình thức dạy học theo hướng trải nghiệm – HĐTN trong quá trình dạy học Ngữ văn. Trần Hoài Phương cho rằng môi trường diễn ra HĐTN trong dạy học Ngữ văn có tính chất mở và linh hoạt trong thời gian thực hiện [78, tr.25] để HS tích cực, “*chủ động tham gia vào quá trình tìm kiếm con đường, lựa chọn những phương pháp, biện pháp để đạt đến kết quả cao nhất nhằm thỏa mãn mục tiêu đặt ra*” [79, tr.32]. Nghĩa là, HĐTN trong dạy học Ngữ văn không chỉ quan tâm đến kết quả của việc học mà quan trọng hơn là kết quả đó được tương tạo như thế nào trong quá trình học tập.

Văn học có mối quan hệ hữu cơ đời sống vì thế HĐTN trong dạy học Ngữ văn là phương cách tổ chức HĐHT để HS vận dụng tri thức Ngữ văn vào việc giải quyết các vấn đề thực tiễn đời sống. Là quá trình dạy và học bằng/qua/trong cách làm, HĐTN trong môn Ngữ văn còn được xem như sợi dây kết nối giữa môn Ngữ văn với cuộc sống mà ở đó HS được tham gia vào việc giải quyết các vấn đề thực tiễn ngay từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường. Vì thế, HĐTN trong dạy học Ngữ văn gắn với quá trình dạy học theo từng chủ đề/ bài học hay chuyên đề học tập cụ thể [78, tr.18] để dạy

các kĩ năng đọc, viết, nói và nghe; qua đó hình thành và phát triển ở HS những PC, NL được quy định trong CT Ngữ văn 2018. Với HĐTN trong dạy học Ngữ văn, nguồn gốc những kiến thức mà HS kiến tạo được xuất phát từ thực hành chứ không phải là một lý thuyết. Qua đó, HS *“có thể tham gia vào quá trình giao tiếp văn học, giao tiếp đời sống một cách có hiệu quả”* [79, tr.32].

HĐTN trong dạy học Ngữ văn có tính chất vừa hướng nội (trải nghiệm nội tâm) vừa hướng ngoại (trải nghiệm vận động). *“Khả năng tư duy sáng tạo thể hiện bằng con đường liên tưởng, tưởng tượng nghệ thuật được xem như hoạt động hướng nội, hoạt động bên trong của chủ thể HS”* [34, tr.17]. Với trường hợp này, *“không nhất thiết phải là hoạt động quy mô lớn, ở ngoài trời, ... mới được gọi là trải nghiệm”* [47, tr.100]. Tuy nhiên, nếu điều kiện cho phép, GV nên tổ chức cho HS tham gia trải nghiệm bên ngoài lớp học bởi môi trường học tập diễn ra bên ngoài lớp học khơi gợi hứng thú học tập cho HS [146, tr.220].

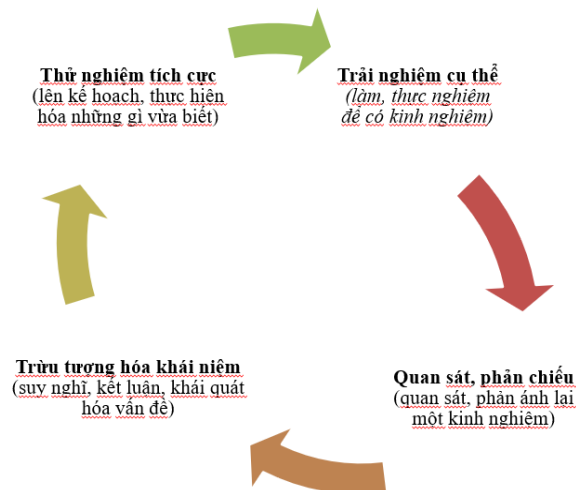
Đồng tình với quan niệm trên, Nguyễn Thị Hồng Nam, Trịnh Thị Hương và Trần Minh Hương cho rằng: bản chất của HĐTN trong dạy học Ngữ văn là sự tác động qua lại giữa người học (chủ thể) và môi trường học tập (khách thể) bằng quá trình thử nghiệm, quan sát, suy ngẫm và khái quát hóa những gì đã học. Quá trình này được dựa trên những nền tảng kinh nghiệm, kiến thức nền có sẵn và thông qua quá trình điều chỉnh, biến đổi những kinh nghiệm, kiến thức nền đã có [71, tr.13-14] để qua HĐTN trong dạy học Ngữ văn, HS sẽ sống tốt hơn, hoàn thiện và phát triển nhân cách (bao gồm PC và NL). Nói cách khác, HĐTN trong dạy học ngữ là chuỗi những tương tác giữa người học với đối tượng.

Với HĐTN trong môn Ngữ văn, GV hướng dẫn HS tham gia vào HĐTN được tổ chức trong sự gắn kết với thực tế, qua thực tế và bằng thực tế (cả thực tế sống động bên ngoài cuộc sống và thực tế “ảo”) nhằm kiến tạo tri thức, hình thành kĩ năng và phát triển PC, NL cho HS. HĐTN trong môn Ngữ văn đi từ *ném trải* đến *chiêm nghiệm*, đúc kết kinh nghiệm và tiếp tục chuyển hóa kinh nghiệm đó thành tri thức mới, kinh nghiệm mới. HĐTN trong môn Ngữ văn hướng đến mối quan hệ giữa tri thức ngữ văn và kinh nghiệm như một vòng xoáy tròn ốc lặp lại, nâng cao. Qua HĐTN trong dạy học Ngữ văn, *“mỗi HS sẽ có những cảm nhận riêng, mới mẻ và bổ ích, có những cách nhìn nhận về cuộc sống, về con người khác nhau”* [79, tr.32] để làm

phong phú hơn vốn sống, hình thành nên động cơ học tập, niềm tin và giá trị sống của bản thân.

1.1.3.3 Mối quan hệ giữa mô hình hoạt động trải nghiệm như một hoạt động giáo dục trong Chương trình giáo dục với mô hình hoạt động trải nghiệm trong quá trình dạy học Ngữ văn

MH HĐTN 4 giai đoạn của Kolb được xem là trung tâm của lí thuyết học tập trải nghiệm. MH này gắn với quá trình học tập từ trải nghiệm gồm sáu bước. Học tập là một quá trình kiến tạo tri thức thông qua sự tương tác của cá nhân với môi trường. Quá trình tương tác kiến tạo tri thức tốt nhất nên được nhìn nhận như một quá trình liên tục trên nền tảng kinh nghiệm thay vì kết quả. Vì thế nó đòi hỏi sự giải quyết xung đột giữa các phương thức đối lập biện chứng trong sự tương thích toàn diện với thế giới [148, tr.21].

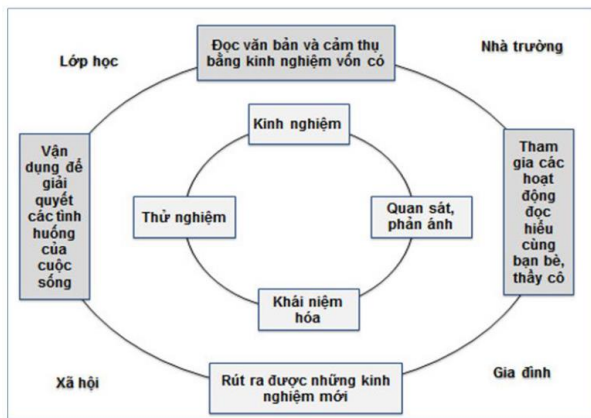


Sơ đồ 1.3 MH trải nghiệm của Kolb

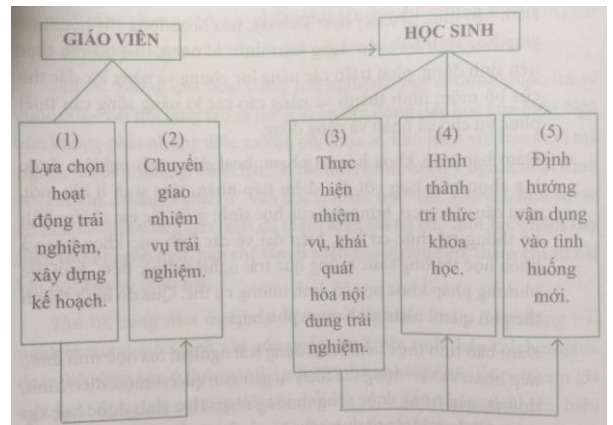
(Nguồn: Kolb, 1984, tr.21)

Kế thừa MH học tập trải nghiệm của Kolb và thực tiễn dạy học Ngữ văn ở Việt Nam, Tạ Hồng Huệ; Trần Hoài Phương và các cộng sự đã thiết kế MH HĐTN trong dạy học Ngữ văn. Đối sánh MH HĐTN trong CTGD với MH HĐTN trong dạy học Ngữ văn có thể thấy được mối quan hệ giữa chúng qua những khía cạnh sau:

(1) Cả MH HĐTN trong CTGD và MH HĐTN trong dạy học Ngữ văn đều gắn liền với quá trình tổ chức HĐHT để HS tự mình trải nghiệm và thực hiện nhiệm vụ học tập của mình. Trong HĐTN của mình, HS “*trực tiếp dẫn thân vào một hoạt động, thao tác, hành vi trong một bối cảnh cụ thể*” [79, tr.30] để quan sát, phân chiếu; từ đó trừu tượng hóa khái niệm.



Sơ đồ 1.4 MH HDTN trong dạy đọc hiểu
(Nguồn: Tạ Hồng Huệ, 2017, tr.24)



Sơ đồ 1.5 MH HDTN trong dạy ngữ văn
(Nguồn: Trần Hoài Phương và các cộng sự, 2022, tr.30)

(2) Cả hai MH HDTN đều được xem là một chu trình liên tục. Bởi khi tri thức khoa học được hình thành thì HS lại tiếp tục định hướng vận dụng vào tình huống mới, trải nghiệm mới. Có thể xem HDTN như một vòng xoáy tròn ốc lặp lại, nâng cao – trải nghiệm có một vòng đời không kết thúc. Nghĩa là, trải nghiệm làm nảy sinh những kinh nghiệm mới và kinh nghiệm mới trở thành nền tảng kinh nghiệm cần thiết cho một chu trình trải nghiệm tiếp theo.

(3) Chủ thể của hai MH HDTN đều là người học. Cả 4 giai đoạn trong MH HDTN của Kolb đều được thực hiện bởi người học. Người học đi từ trải nghiệm cụ thể để quan sát, phản chiếu; làm cơ sở nền tảng cho việc trừu tượng hóa khái niệm và tiếp theo ngay sau đó là tiến trình thử nghiệm tích cực. Ở MH của Trần Hoài Phương và các cộng sự, 3/5 bước trong MH HDTN trong dạy học Ngữ văn đều được thực hiện bởi HS. HS thực hiện nhiệm vụ, khái quát hóa nội dung trải nghiệm; hình thành tri thức khoa học; định hướng vận dụng vào tình huống mới.

(4) MH HDTN trong CTGD là cơ sở ban đầu, là nền tảng trọng yếu để GV kết hợp với nguyên tắc và mục tiêu của dạy học Ngữ văn theo hướng phát triển PC và NL HS mà thiết kế MH HDTN trong dạy học theo chủ đề/ bài học hay chuyên đề học tập. Đồng thời, MH HDTN trong dạy học Ngữ văn dù được triển khai như thế nào vẫn phải đảm bảo đặc trưng của MH HDTN trong CTGD. Hay nói khác hơn, MH HDTN trong dạy học Ngữ văn là sự cụ thể hóa, tiếp nối và phát triển từ MH HDTN trong CTGD nói chung mà MH của Kolb là trường hợp tiêu biểu.

(5) Ở cả hai MH HDTN, quá trình học cần được chú trọng hơn kết quả, phải toàn diện và tương thích với cuộc sống thực tiễn [148; tr.39-49]. Việc tham gia vào

HĐTN giúp HS mang tri thức vào đời sống, hiểu hơn về đời sống, giá trị truyền thống, ý thức trách nhiệm, đấu tranh để hoàn thiện mình, khiến cuộc sống trở nên tốt đẹp, định hướng nghề nghiệp cũng được mở ra [57, tr.25].

1.1.3.4 Mối quan hệ giữa mô hình hoạt động ngoại khóa môn Ngữ văn của Chương trình giáo dục 2006 với mô hình hoạt động trải nghiệm môn Ngữ văn của Chương trình giáo dục 2018

Hoạt động ngoại khóa (HĐNK) – một hình thức dạy học tích cực trong nhà trường [20, tr.107] hay còn gọi là hoạt động ngoài giờ lên lớp [121, tr.38] là sự gắn kết việc học tập trong nhà trường với hoạt động xã hội. Qua đó, HS có thêm cơ hội hòa nhập với cuộc sống, mở rộng hiểu biết về cuộc đời, sống văn minh, biết yêu thương và quan tâm đến người khác, biết tôn trọng và chọn được cách sống hài hòa với tập thể [108, tr.192]. Nói cách khác, HĐNK chính là “kênh” giúp HS vừa củng cố kiến thức đã học vừa tích cực, chủ động sáng tạo tri thức mới, góp phần xây dựng kỹ năng hợp tác và áp dụng kiến thức vào thực tế [98, tr.37]. HĐNK có tác động trực tiếp kết quả học tập của HS và hỗ trợ việc tiếp thu và phát triển kỹ năng mềm như kỹ năng giao tiếp cá nhân, kỹ năng quản lý dự án, thời gian và quản lý động cơ học tập [123, tr.38].

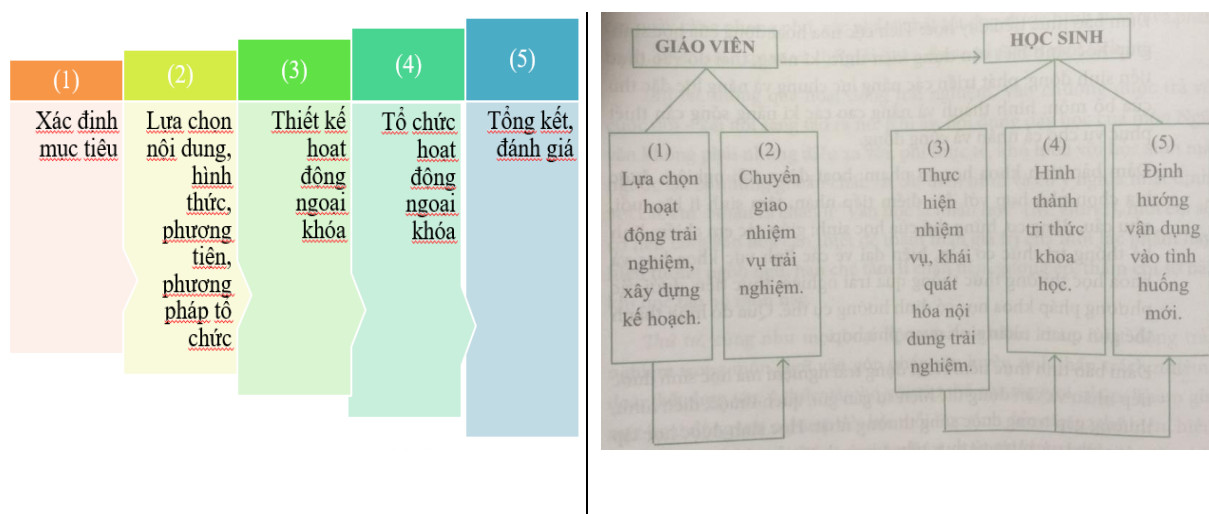
Văn học trong nhà trường theo quan niệm của Tvardovski cũng chính là “*văn học trong cuộc sống*”, và quá trình dạy học văn “*là quá trình văn học tác động đến tâm hồn HS một cách có kế hoạch, có hệ thống dưới sự quan sát và chỉ đạo nghiệp vụ của GV*” [10, tr.144]. Trong tổ chức HĐNK văn học, Võ Thị Quỳnh xác định “*hướng đi phải từ HS và đích đến cũng là vì HS, cho HS*” [80, tr.11]. Theo đó, HĐNK văn học như một định hướng, một cách thức tổ chức HĐHT cho HS; đồng thời HĐNK cũng là “*tác nhân kích thích niềm say mê, gợi trường liên tưởng để HS phát huy vai trò chủ thể tích cực, chủ động, sáng tạo của mình*” [80, tr.11]. Đồng tình với quan niệm này, Bùi Thị Thương cho rằng: “*NKVH là một bộ phận của hoạt động dạy học Văn. Hoạt động này sẽ giúp cho việc dạy và học có cơ sở thực tế, gắn liền với giờ học chính khóa nhằm mục đích làm cho vốn sống, vốn hiểu biết của cả thầy và trò đều được mở rộng*” [98, tr. 41]. Đọc ngoại khóa văn học và HĐNK văn học là 2 hình thức của ngoại khóa văn học.

Như vậy, giữa HĐNK môn Ngữ văn của CTGD 2006 và HĐTN trong môn Ngữ văn của CTGD 2018 có mối quan hệ với nhau, có nhiều hình thức phong phú, có thể tổ chức ở nhiều thời điểm khác nhau, chủ đề đa dạng, phù hợp với đặc trưng

thâm mĩ của môn học nên góp phần rèn luyện cho HS các NL tâm lí – xã hội cũng như sự linh hoạt, nhạy bén của tư duy... Cụ thể như sau:

Tiêu chí	HĐNK môn Ngữ văn	HĐTN trong/ở môn Ngữ văn
Vị trí, vai trò	<ul style="list-style-type: none"> - Có quan hệ chặt chẽ với HĐDH, gắn lí thuyết với thực tiễn. - Tiếp nối và gắn bó hữu cơ, thống nhất với HĐDH trong lớp nhằm hình thành tình cảm, niềm tin ở học sinh (HS). 	<ul style="list-style-type: none"> - Có quan hệ chặt chẽ với HĐDH, gắn lí thuyết với thực tiễn. - Tích hợp, lồng ghép với các HĐDH trong lớp và bên ngoài lớp học nhằm phát triển PC và NL ở HS.
Mục tiêu	<ul style="list-style-type: none"> - Đạt được kiến thức, kĩ năng, thái độ. - Củng cố, mở rộng, khắc sâu kiến thức, rèn luyện kĩ năng, bồi dưỡng thái độ. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hình thành và phát triển PC và NL. - Trải nghiệm, kiến tạo tri thức, tiếp tục trải nghiệm, qua đó hình thành và phát triển PC, NL.
Nội dung	<ul style="list-style-type: none"> - Chủ đề “<i>đóng</i>”, được quy định theo tháng. - Chủ đề gắn với nội dung bài học trên lớp. 	<ul style="list-style-type: none"> - Chủ đề “<i>mở</i>”, được xây dựng từ chủ đề/ bài học trên cơ sở lựa chọn của GV. - Chủ đề chính là nội dung bài học trên lớp.
Phương pháp, hình thức tổ chức	<ul style="list-style-type: none"> - Được tổ chức bên ngoài lớp học. - Được tổ chức thành một HĐDH độc lập với TKBD 	<ul style="list-style-type: none"> - Được tổ chức cả trong và ngoài lớp học. - Được tổ chức thành một HĐDH thành phần trong TKBD
Đánh giá	<ul style="list-style-type: none"> - Đánh giá kết quả hoạt động. - Chủ thể đánh giá: Chủ yếu là GV. - Công cụ đánh giá: qua quan sát hoạt động; trò chuyện, qua sản phẩm. - Định kì; đánh giá sự phát triển về nhận thức, kĩ năng, thái độ. 	<ul style="list-style-type: none"> - Đánh giá quá trình và kết quả hoạt động. - Chủ thể đánh giá: HS tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng, GV-HS. - Công cụ đánh giá: Câu hỏi, bài tập, đề kiểm tra, sản phẩm học tập, hồ sơ học tập, bảng kiểm quan sát HĐTN, thang đánh giá, phiếu tiêu chí rubrics. - Thường xuyên; đánh giá sự phát triển về PC và NL.
Kết quả đánh giá	Căn cứ để đánh giá hạnh kiểm, giáo dục toàn diện của HS.	Điều chỉnh hoạt động học của HS để phát triển PC và NL.

Bảng 1.1 Bảng so sánh giữa HĐNK môn Ngữ văn của CTGD 2006 và HĐTN trong môn Ngữ văn của CT GDPT 2018



Sơ đồ 1.6 Mối quan hệ giữa MH HĐNK môn Ngữ văn của CTGD 2006 và MH HĐTN trong môn Ngữ văn của CT GDPT 2018

Quan sát sơ đồ 1.1, chúng tôi nhận thấy rằng MH HDTN môn Ngữ văn của CTGD 2018 là sự phát triển từ MH HĐNK môn Ngữ văn theo CTGD 2018. Cả hai MH đều có quan hệ chặt chẽ với HĐDH, gắn lý thuyết với thực tiễn, có nhiều hình thức phong phú, có thể tổ chức ở nhiều thời điểm khác nhau, chủ đề đa dạng, phù hợp với đặc trưng thẩm mỹ của môn học nên góp phần rèn luyện cho HS các NL tâm lí – xã hội cũng như sự linh hoạt, nhạy bén của tư duy... Tuy nhiên, MH HDTN môn Ngữ văn chú trọng vai trò chủ thể của HS, “*tạo điều kiện cho HS trải nghiệm, sáng tạo thông qua các hoạt động tìm tòi, vận dụng kiến thức và kinh nghiệm đã có vào đời sống; hình thành, phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề và ra quyết định dựa trên những tri thức và ý tưởng mới thu được từ trải nghiệm*” [2, tr.43]. Quan trọng là, MH HĐNK trong môn Ngữ văn hướng đến **kết quả** còn MH HDTN ở môn Ngữ văn thiên về **quá trình** trải nghiệm. Kết quả trải nghiệm làm nảy sinh những kinh nghiệm mới. Và “*kinh nghiệm mới này luôn được đặt ở chót độ chờ để sẵn sàng trở thành nền tảng kinh nghiệm cần thiết cho một chu trình trải nghiệm tiếp theo*” [78, tr.12].

1.1.3.5 Mối quan hệ giữa các phương pháp dạy học Ngữ văn với hoạt động trải nghiệm trong môn Ngữ văn như một hình thức tổ chức dạy học

PPDH ngữ văn cách thức tiến hành tổ chức một hoặc một chuỗi HĐDH trong đó HS đóng vai trò chủ thể kiến tạo tri thức thông qua việc thực hiện nhiệm vụ học tập tại một thời điểm cụ thể. Phương pháp tích cực trong dạy học môn ngữ văn lấy học sinh làm trung tâm, GV đóng vai trò người hướng dẫn và gợi mở theo nhiều cách khác nhau nhằm tăng sự hứng thú, tính tích cực, chủ động của HS. HS sẽ trực tiếp thực hiện nhiệm vụ học tập thông qua hoạt động tìm tòi, nghiên cứu, trình bày và đưa ra các hướng giải quyết để đi đến kết luận cụ thể cho một vấn đề nào đó.

Việc đổi mới phương pháp và hình thức dạy học theo hướng tập trung hướng dẫn các hoạt động học, tăng cường tối đa khả năng vận dụng kiến thức đã học của học sinh vào hoạt động thực hành là điều kiện tiên quyết của đổi mới dạy học môn Ngữ văn theo định hướng phát triển NL. Do vậy, công việc của GV là tổ chức hướng dẫn sắp xếp HĐDH một cách tài tình, khéo léo, công phu, đầy nghệ thuật để tự HS từng bước chiếm lĩnh tri thức và tự phát triển dần nhằm đảm bảo “*giờ văn thực sự là một giờ hoạt động có định hướng mà vẫn phóng khoáng, tự do*” [64, tr.105].

HDTN trong môn Ngữ văn là một hoạt động dạy học trong hệ thống phương pháp, hình thức tổ chức, góp phần cùng với các phương pháp khác để dạy học Ngữ

văn theo định hướng phát triển PC và NL đạt hiệu quả cao. Nói cách khác, qua HĐT, HS phát huy vai trò chủ động, tích cực và sáng tạo trong HĐHT của bản thân [79, tr.33]. Đúng ở góc độ này, Dương Giáng Thiên Hương cho rằng, HĐT “là một trong số các hình thức tổ chức dạy học, giáo dục để tổ chức các hoạt động giáo dục, là một ‘CÁCH’ để HS chiếm lĩnh tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, hình thành NL, PC” [47, tr.101].

Các HĐHT của HS trong chuỗi hoạt động dạy học chủ đề/ bài học theo cấu trúc *Khởi động – Hình thành kiến thức mới – Luyện tập – Vận dụng* là một tiến trình dạy học bao gồm nhiều hoạt động, trong đó có HĐT. Như vậy, HĐT trong dạy học Ngữ văn là một trong những cách tiếp cận để GV thiết kế và thực hiện HDDH nhằm mục tiêu tích cực hóa hoạt động của người học. Ở đó, HĐT là con đường, cách thức, phương tiện để HS tự trải nghiệm thực hiện nhiệm vụ học tập và tương tác kiến thức, kỹ năng; qua đó phát triển những PC, NL được quy định trong CT Ngữ văn 2018.

Theo MH HĐT trong môn Ngữ văn của Trần Hoài Phương và các cộng sự HĐT được xem như cách tổ chức hoạt động học tập: lựa chọn HĐT, xây dựng kế hoạch; chuyên giao nhiệm vụ trải nghiệm; thực hiện nhiệm vụ trải nghiệm; báo cáo, thảo luận; kết luận, nhận định. Điểm giao thoa giữa PPDH ngữ văn và HĐT trong dạy học Ngữ văn là điều hướng chủ thể thực hiện nhiệm vụ học tập vào HS, điều xem hoạt động chủ động, tự thực hiện nhiệm vụ học tập để kiến tạo tri thức, hình thành kỹ năng; phát triển PC, NL là chủ đạo. Tuy nhiên, HĐT trong dạy học Ngữ văn “được tổ chức lồng ghép, tích hợp với HDDH” [78, tr.18]. Về mặt hình thức, HĐT trong dạy học Ngữ văn có thể được tách độc lập với TKBD. Nhưng, đó chỉ là cách thức trình bày. Về cơ bản, HĐT trong dạy học Ngữ văn vẫn là một HDDH thành phần, một hợp phần trong tiến trình dạy học thể hiện trong TKBD. Có thể hình dung mối quan hệ mối quan hệ giữa PPDH Ngữ văn và HĐT trong môn Ngữ văn như một hình thức tổ chức dạy học bằng sơ đồ sau:



Sơ đồ 1.7 Mối quan hệ giữa PPDH Ngữ văn và HĐT trong môn Ngữ văn như một hình thức tổ chức dạy học

Sơ đồ 1.2 cho thấy rằng, PPDH dạy học Ngữ văn chính là cơ sở nền tảng, điều kiện cần thiết để tổ chức HĐTN. Nhằm tăng cường tích cực hóa HĐHT của HS, GV tổ chức nhiều hoạt động, trong đó có HĐTN để HS được tự mình trải nghiệm thực tế và thực hiện nhiệm vụ học tập. Đến lượt mình, HĐTN là sự cụ thể hóa một trong những dạng thức của HĐHT nhằm tăng tính hiệu quả của PPDH, góp phần đạt được mục tiêu của HĐDH, đáp ứng yêu cầu cần đạt của chủ đề/ bài học, đổi mới PPDH trong môn Ngữ văn ở trường phổ thông. Nhưng chung quy lại, công việc của GV là hướng dẫn, tổ chức cho HS thực hiện hoạt động trên lớp để khám phá tri thức, từ đó phát triển và hoàn thiện con người mình [59, tr.198]. Trong một vài trường hợp cụ thể, tên của dạng thức trải nghiệm trong môn Ngữ văn cũng chính là tên của PPDH Ngữ văn. Ví dụ như, có thể gọi là phương pháp diễn kịch, đóng vai hay HĐTN diễn kịch, đóng vai; HĐTN thuyết trình hay phương pháp thuyết trình... Nói thế để thấy rằng, có một mối quan hệ biện chứng giữa PPDH Ngữ văn và HĐTN trong môn Ngữ văn như một hình thức dạy học.

1.2 NGHIÊN CỨU VỀ DẠY HỌC PHÁT TRIỂN PHẨM CHẤT, NĂNG LỰC HỌC SINH

1.2.1 Nghiên cứu ở ngoài nước

Trên cơ sở *Đề án nghiên cứu quốc gia về giáo dục giá trị* ngày 19/7/2002, Bộ Giáo dục, Khoa học và Đào tạo Úc đã ban hành Khung quốc gia về giáo dục giá trị trong nhà trường Úc với 09 giá trị như: *Quan tâm và trách ản; Làm thật tốt; Công bằng; Tự do; Trung thực và đáng tin cậy; Chính trực; Tôn trọng; Trách nhiệm; Hiểu biết, bao dung và hòa nhập* [117, tr.27]. Trách nhiệm của nhà trường phổ thông Úc là căn cứ vào 09 hệ giá trị này để xây dựng CTGD PC [118] cho HS nhằm “*thúc đẩy, nuôi dưỡng, truyền thụ các giá trị đến mọi HS*” và “*đảm bảo giáo dục trau dồi phẩm cách cho HS không kém gì việc cung cấp cho họ những kỹ năng cần thiết*” [99, tr.7-8].

Trong khi đó, các trường phổ thông ở Mỹ thay vì tự thân vận động, họ nỗ lực tìm sự hỗ trợ từ các tổ chức giáo dục, các hội nghị, các công ty thương mại cung cấp CT và tài liệu phù hợp về giáo dục PC để xây dựng CTGD nhà trường về PC cho HS. Dù các trường phổ thông này quan niệm rằng chẳng có một CT hiệu quả nào cho giáo dục PC, nhưng theo họ, “*vẫn có một số nguyên tắc dẫn dắt để thực hiện giáo dục phẩm cách thành công*” [100, tr.9]. Ở một góc nhìn khác, Ấn Độ và Nhật Bản có cùng hướng đi trong việc xây dựng CT học tập giáo dục PC cho HS. Cụ thể, hai quốc gia

Châu Á này dựa vào các quy định của Hiến pháp để lựa chọn các giá trị. Trong khi đó, lựa chọn các giá trị trên cơ sở đồng thuận về một số giá trị chung là cách làm của các nước thành viên trong Liên minh Châu Âu. Còn Bộ Giáo dục Singapore ban hành *Khung các NL và chuẩn đầu ra của thế kỉ 21* trên cơ sở lựa chọn các giá trị xuất phát từ các giá trị chung, các giá trị gia đình, tầm nhìn thế kỉ 21 và các thông điệp giáo dục quốc gia [99, tr.10-14].

Văn chương gắn liền với thế giới tâm hồn phong phú của con người. Vì thế, việc tổ chức HĐDH phải hướng đến hình thành, dưỡng nuôi và phát triển PC cho HS, làm phong phú thêm đời sống tinh thần cho các em. Do vậy, theo Mohammad, việc bồi đắp nhân cách cho HS là không thể thiếu trong HĐDH của GV bởi đó là trách nhiệm cao cả của người thầy [168, tr.6]. Patterson khuyến nghị GV nên dạy HS đánh giá cao sự đa dạng, thúc đẩy sự bao dung, mở rộng ngôn ngữ và suy ngẫm về bản sắc cá nhân của mình [175, tr.11]. Trên cơ sở đó, qua hoạt động dạy của người thầy, HS có nhiều cơ hội mở rộng sự hiểu biết của mình về con người cùng với các giá trị văn hóa khác. Đồng thời, người thầy cũng cảm biết những buồn vui mà mình có được từ văn chương và sẽ rất hạnh phúc khi biết rằng mình cũng đang hướng dẫn HS khám phá chính tâm hồn các em qua hoạt động tiếp nhận văn chương [206, tr.23, 255].

Với quan niệm của Nargis, ngay cả khi những bài học nhân cách gợi lên từ tác phẩm văn chương được tin là đầy đủ, liệu cuối cùng, sự trưởng thành của HS có phải là kết quả của quá trình tự nhận thức. Vì vậy, trong những nỗ lực ban đầu của giáo dục để dạy các giá trị đúng đắn bằng cách sử dụng văn học – những tích về thuật đối nhân xử thế và truyện ngụ ngôn không thể tách rời cuộc sống và lối tư duy của thời đại đó, cách tiếp cận trực tiếp, mục tiêu dạy học và phương pháp mô phạm là vô cùng cần thiết [161, tr.6].

Với cách dẫn dắt khéo léo của người thầy cùng với sức tác động lớn từ văn chương, HS sẽ cảm biết về các vấn đề phong phú, phức tạp của cuộc sống [172, tr.6]. Đồng tình với quan niệm này, Henderson (2008) cho rằng thực hành dạy và học văn học Anh có thể thay đổi sự hiểu biết, đánh giá cao và là sự thực hành cuối cùng của các giá trị đạo đức [139, tr.1]. Sở Giáo dục New South Wales, Úc (2010) khẳng định sự phát triển các kỹ năng, kiến thức và hiểu biết ngôn ngữ Anh, và gắn kết với văn học sẽ giúp HS hiểu được sự đa dạng và giá trị của văn hóa Úc và các nền văn hóa khác [206, tr.54].

Các tác phẩm văn học đóng vai trò rất quan trọng trong việc hình thành và nuôi dưỡng niềm tin, nhận thức về văn hóa, thẩm mỹ và đạo đức của chúng ta [172, tr.6]. Yusof (2018) chia sẻ quan niệm của mình rằng việc GV quan tâm đến cảm xúc HS sẽ làm nên bầu không khí tích cực, góp phần hình thành những nhân cách đẹp trong lớp học. Ngược lại, nếu GV không làm tốt điều này thì sự thấu cảm lẫn nhau sẽ nhạt dần và những giá trị nhân cách cũng không được đề cao [194, tr.1146]. Sở Giáo dục New South Wales, Úc (2010) khuyến nghị GV qua việc giảng dạy văn chương, thúc đẩy sự phát triển trí tuệ, xã hội và đạo đức của HS, đặc biệt là sự phát triển và tôn trọng sự đa dạng văn hóa của xã hội Úc [206, tr.5]. Do vậy, nhấn mạnh vai trò của HĐDH trong môn Ngữ văn đối với việc dưỡng nuôi PC cho HS, Nargis kết luận rằng văn học làm cho chúng ta người hơn vì văn học giúp chúng ta có sự nhìn nhận lại và đối thoại với chính mình [172, tr.6].

Xét đến cùng, PC không tách rời NL. Mục tiêu của dạy học là hướng đến phát triển PC và NL HS. Xu hướng dạy học này được hình thành và phát triển rộng khắp ở Mỹ vào những thập niên 70 của thế kỉ XX [180, tr.141] và có những bước phát triển vượt bậc trong những thập niên 90 ở Anh, Úc, New Zealand, Wales, Pháp, Đức, Hà Lan [205], [193], [170], [204] bởi hiệu quả giáo dục mà nó mang lại. Xu hướng dạy học này có sự phát triển mạnh mẽ giúp cho HS không những “*biết, hiểu*” về những gì đã học, đã kiến tạo mà còn có thể vận dụng được sau khi hoàn thành CT [167, tr.4]. Điều này nói lên rằng NL rất quan trọng đối với HS trước, trong và sau THPT [203, tr.13]. Đây cũng là một cách thức để chuẩn bị lực lượng lao động cho một nền kinh tế cạnh tranh toàn cầu [204, tr.1], một câu trả lời mạnh mẽ đối với các vấn đề mà các tổ chức và cá nhân đang phải đối mặt trong thế kỷ thứ 21 [162; tr.46] đồng thời cũng là hành trang cần thiết cho người học tương lai.

Mulder, Weigel, Collins và Bibb xác quyết rằng người học tương lai không thể chỉ có kiến thức ở nhiều lĩnh vực khác nhau, bất kể chuyên sâu đến đâu. Đối với việc làm và vị trí của họ trong xã hội, họ cần có khả năng vận dụng kiến thức trong một bối cảnh cụ thể [170, tr.18]. Theo đó, Klein-Collins cho rằng: khi chúng ta nói về NL, chúng ta đang nói đến nhiều khía cạnh hơn, không chỉ đơn thuần là kết quả học tập [205, tr.9]. Hơn thế nữa, tri thức mà người học đã kiến tạo cần phải được vận dụng linh hoạt vào một bối cảnh cụ thể, đa dạng nhằm giải quyết hiệu quả các vấn đề thực tế cuộc sống đặt ra. Bởi, tiếp cận NL trong dạy học tập trung vào những gì HS mong

đội phải làm được hơn là những gì họ cần phải học được [179, tr.141]. Ở đây, quan điểm của Richards và Rodgers một lần nữa nhấn mạnh đến đặc trưng của dạy học phát triển NL.

Theo Neil và Bruce, bước nhảy vọt từ khả năng nhớ lại, mang tính lí thuyết đến khả năng thực hành – NL hành động – là bước chuyển từ dạy học tiếp cận nội dung sang dạy học phát triển NL [171, tr.71]. Như vậy, xu hướng dạy học này cho phép HS hành động hiệu quả trong các tình huống cuộc sống khác nhau; tích cực tham gia vào hoạt động, nhận thức độc lập; khả năng hiểu cách vận dụng kiến thức của HS [199, tr.9]. Jones và Voorhees cho rằng “*thách thức là xác định những NL nào có thể được kết hợp cùng nhau để cung cấp cho người học với phong cách học tập đa dạng; sự kết hợp tối ưu các kỹ năng và kiến thức cần thiết để thực hiện nhiệm vụ quan trọng*” [203, tr.22].

Để đạt được mục tiêu của dạy học phát triển NL, Mkonongwa đưa ra 07 PPDH. Đó là: (1) *Dạy học trải nghiệm*; (2) *Dạy học tích hợp*; (3) *Dạy học kiến tạo*; (4) *Dạy học hợp tác*; (5) *Dạy học khám phá*; (6) *Dạy học phản hồi*; (7) *Dạy học phân hóa* [48, tr.5-6]. Đáng chú ý trong số các phương pháp Mkonongwa đề xuất, Shestakova và Richter khuyến khích GV tổ chức dạy học trải nghiệm theo hình thức ngoại khóa để phát triển NL cho HS. Theo đó, cả trong lớp học và ở các CT ngoại khóa, GV cần tăng cường HĐHT cho HS. Bên cạnh đó, quá trình tổ chức cũng là vấn đề mà các nhà giáo dục ở thế kỉ 21 quan tâm, nhất là việc tổ chức dạy học môn Ngữ văn. Terry Heick còn đưa ra chiến lược dạy học Ngữ văn trong thế kỉ 21, trong đó HS được khuyến khích sáng tạo và được trao quyền tự chủ trong HĐHT [215]. Đây là cách thức hiệu quả để tăng hứng thú học tập cho HS, qua đó GV có thể đo lường, đánh giá kết quả học tập của HS [199, tr.8].

1.2.2 Nghiên cứu ở trong nước

Mục tiêu của đổi mới căn bản, toàn diện trong giáo dục phổ thông đã định vị lại 03 nhiệm vụ cơ bản của nhà trường: *thứ nhất*, giáo dục kỹ năng lao động, kỹ năng sống; *thứ hai*, phát triển NL người học; *thứ ba*, giáo dục giá trị. Nhiệm vụ thứ ba có mối quan hệ mật thiết với mục tiêu giáo dục PC cho HS trong bối cảnh hiện nay. Theo Phan Trọng Luận, “*dạy văn không phải nhằm đào tạo những người viết văn mà là những công dân có văn hóa, có kỹ năng đời sống*” [171, tr.374]. Đây chính là con đường để phát triển PC cho HS. Nghĩa là, dạy Ngữ văn là đối thoại với HS “*bằng*

phương tiện văn chương, qua văn chương mà nâng đỡ những tâm hồn con người vươn đến những giá trị sống cao đẹp” [167, tr.437].

Ngữ văn là môn học có ưu thế trong giáo dục PC cho HS và việc dạy Ngữ văn góp phần tích cực nhất, hiệu quả nhất và sâu sắc nhất trong quá trình hình thành nhân cách con người [211], *“giúp người học bồi đắp những cảm xúc tích cực, hóa giải những cảm xúc tiêu cực, hình thành những cảm xúc nhân văn, nhân ái, sự chia sẻ, lòng yêu thương, niềm trác ẩn, tinh thần trách nhiệm” [102, tr. 654].* Tuy nhiên, để đạt được mục tiêu này đòi hỏi người thầy phải biết cách tổ chức HĐHT sao cho HS có cơ hội bộc lộ mình, qua đó phát triển những PC nhất định. Đồng tình với quan niệm này, Đinh Phan Cẩm Vân cho rằng dạy Ngữ văn phải giúp con người trưởng thành hơn trong suy nghĩ, hành động vì mục đích của giáo dục chính là giúp HS trưởng thành, bước vào đời thành công [109, tr.71-74]. Tô Hà Tường Vân quan niệm rằng: *“khai thác giá trị thẩm mỹ sẽ hướng các em đến với cái đẹp, khai thác giá trị nhân văn sẽ hướng các em về cái thiện, khai thác giá trị văn hóa sẽ giúp các em trở về với cái ‘chân’ của truyền thống dân tộc để các em biết mình là ai” [111, tr.906].* Giáo dục HS về Chân – Thiện – Mĩ từ tác phẩm văn chương sẽ giúp GV *“tạo được một sự phát triển tự giác thực sự về nhân cách từng HS” [61, tr.30].* GV vì thế qua HĐDH phải mang đến cơ hội để chính HS *“tự nhận thức, tự thanh lọc để sống đẹp hơn, cao thượng hơn” [45, tr.5].*

Một trong ba mục tiêu lớn của việc dạy học Ngữ văn là bồi dưỡng tinh thần, tình cảm như tình yêu tiếng Việt, yêu thiên nhiên, gia đình, lòng tự hào dân tộc. Từ chân lí nghệ thuật mà tác phẩm khơi gợi, HS nhận ra cái bề sâu, bề xa của sự thật và lẽ sống ở đời cũng như những *“hiệu ứng thấu cảm của tâm hồn” [40, tr.41]* mà tác giả muốn chuyển tải qua tác phẩm. Nhưng, như thế vẫn chưa đủ. Để đạt được mục tiêu phát triển PC cho HS, GV thông qua HĐDH của mình tác động để cải biến, cảm hóa, làm cho HS thêm yêu cuộc sống, luôn hướng thiện, hướng tới cái đẹp [46, tr.21-22], *“để bồi dưỡng tâm hồn, góp phần hình thành và phát triển toàn diện nhân cách HS” [34, tr.6].* Muốn thế, GV tổ chức HĐDH sao cho *“nhịp đập trái tim người học cùng rung lên, hòa cảm với trái tim người nghệ sĩ, làm cho những miền trí tuệ còn đang ngủ yên trong các em bật dậy, đâm chồi nảy lộc” [46, tr.130].*

Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện GD&ĐT nêu rõ: *“Đổi mới CT nhằm phát triển NL và PC người*

học, hài hòa đức, trí, thể, mỹ; dạy người, dạy chữ và dạy nghề” [6]. Trên cơ sở đó, Bộ GD&ĐT xây dựng CT GDPT tổng thể và CT Ngữ văn 2018 với mục tiêu phát triển PC và NL cho HS. Có thể xem đây *“là một bước tiến quan trọng trong lịch sử phát triển CT môn học Ngữ văn ở Việt Nam”* [93, tr.139]. Do vậy, *“chuyển mạnh quá trình giáo dục chủ yếu từ trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện NL, PC người học”* [21] là định hướng chiến lược vừa có ý nghĩa thời sự vừa có tác dụng lâu dài. Đặng Quốc Bảo và Nguyễn Sĩ Thu cho rằng: *“Tổ chức dạy học hiệu quả là con đường chủ đạo phát triển NL cho thế hệ trẻ”* [3, tr.3]. Đồng tình với quan điểm này, Đỗ Ngọc Thống cho rằng, GV phải *“thay đổi phương pháp dạy và học một cách mạnh mẽ”* [83, tr.47], GV phải chuyển từ phương pháp giảng văn sang phương pháp dạy đọc hiểu văn bản và Đỗ Ngọc Thống cho đó là tư tưởng quan trọng trong dạy học CT Ngữ văn mới [91, tr.46].

Qua các nghiên cứu của Đặng Quốc Bảo và Phạm Minh Hạc [9], Đặng Quốc Bảo và Nguyễn Sĩ Thu [3], Hoàng Hòa Bình [8], Nguyễn Thu Hà [27], Lê Đình Trung và Phan Thị Thanh Hội [104],... có thể thấy, giáo dục *“ở Việt Nam đang hướng đến đổi mới mục tiêu dạy học theo định hướng phát triển NL và PC người học”* [77, tr.89] nhằm *“theo kịp các hệ thống giáo dục tiên tiến cũng như tiến tới đạt chuẩn quốc tế trong giáo dục”* [24, tr.56], [79, tr.89]. Trong nghiên cứu về dạy học phát triển NL cho HS ở trường phổ thông, theo Lê Đình Trung và Phan Thị Thanh Hội, trước thực tiễn luôn thay đổi, *“phát triển NL cho người học là mục tiêu cao nhất và cần thiết để người học có thể khẳng định được mình trong cộng đồng phức tạp, đa dạng và đổi thay, tạo ra thích ứng cao với mọi hoàn cảnh”* [104, tr.7]. Đồng tình với quan điểm này, Trần Chí Độ cho rằng, hướng đi này là *“để chuẩn bị trực tiếp cho người học bước vào thị trường lao động ngay còn đang trên ghế nhà trường”* [25, tr.87-88].

Nhóm tác giả Bùi Thị Kim Anh và Nguyễn Thị Yên Phương, đề xuất *“GV phải chuyển từ dạy cái sang dạy cách và nhà quản lí cũng phải thay đổi cách thức quản lí”* [116, tr.921]. Cùng quan điểm này, Đỗ Ngọc Thống (2019) đưa ra ví dụ cụ thể, để phát triển bốn kĩ năng *Đọc, Viết, Nói và nghe* một cách toàn diện, hiệu quả, GV cần chú trọng các nhóm PPDH đặc thù thông qua hoạt động, bằng hoạt động để tăng cường thực hành [94, tr.95]. Bởi *“NL không thể có được khi chỉ thông qua hoạt động giảng dạy của GV, mà phải thông qua HĐHT của HS”* [37, tr.128]. Đây là vấn đề Nguyễn

Thanh Hùng lưu ý khi cho rằng: “NL của con người có được là nhờ sự lao động thường xuyên, lâu dài, cần mẫn, đầy hứng thú” [40, tr.91].

Thảo luận nhóm, đóng vai, giải quyết vấn đề, khám phá, ... là những phương pháp được GV lựa chọn trong dạy học phát triển NL. Với môn Ngữ văn, Đỗ Ngọc Thống đề xuất những PPDH như: (1) Phương pháp dạy đọc đúng và đọc diễn cảm; (2) Phương pháp dạy đọc hiểu (gồm cả đọc trừu xuất, đọc thẩm mỹ và đọc sáng tạo); (3) Phương pháp dạy viết đúng; (4) Phương pháp dạy viết đoạn văn và văn bản; (5) Phương pháp dạy nói và nghe [92, tr.20]. Để vận dụng các PPDH này một cách hiệu quả, theo Trần Chí Độ, GV cần hướng đến bốn đặc trưng cơ bản: “(1) Dạy học thông qua các hoạt động của HS; (2) Dạy học chú trọng rèn luyện phương pháp tự học; (4) Tăng cường học tập cá thể với học tập hợp tác”; (4) Kết hợp đánh giá của thầy với tự đánh giá của trò” [25, tr.92-93]. Nguyễn Trọng Hoàn khuyến nghị GV “hướng dẫn HS phương pháp/cách thức tự chiếm lĩnh và tạo lập, thực hành và vận dụng kiến thức nhằm đáp ứng yêu cầu linh hoạt của các tình huống thực tiễn, từng bước tự hình thành và phát triển toàn diện NL và PC của người học” [37, tr.2].

Song song đó, theo Hoàng Hòa Bình (2015), GV “phải chuyển từ kiểm tra kiến thức, thao tác kỹ thuật và nhận thức tư tưởng đơn thuần sang đánh giá sự hiểu biết, khả năng thực hành – ứng dụng và hành vi ứng xử của của HS trong cuộc sống” [8, tr.28]. Trên cơ sở đó, “GV phải đánh giá bằng nhiều hình thức và thông qua nhiều công cụ” [27, tr.60]. Nguyễn Thành Ngọc Bảo đề xuất xây dựng phiếu hướng dẫn đánh giá theo tiêu chí (rubrics) để đánh giá NL HS vì “rubrics có thể được sử dụng để đánh giá quá trình hay đánh giá tổng kết, có thể dùng để chấm điểm hoặc để dạy học tùy theo đối tượng sử dụng và mục đích sử dụng” [4, tr.71]. Làm tốt điều này sẽ giúp GV “đo được kết quả phát triển NL của HS” [91, tr.47].

So với MH truyền thống như MH Giảng văn, MH Phân tích, MH Công nghệ dạy văn, MH Đọc hiểu văn bản thì MHDH hiện đại phát huy tối đa vai trò của chúng trong việc hình thành và phát triển PC, NL cho HS nếu GV triển khai một cách phù hợp, hiệu quả. Với môn CT Ngữ văn 2018, nhóm tác giả Nguyễn Thị Hồng Nam và Dương Thị Hồng Hiếu đã đưa ra những MH dạy đọc nhằm phát triển NL HS: Dạy học dựa trên sự phản hồi của người đọc; Dạy đọc ba giai đoạn; Hội thảo đọc (Reading workshops); Câu lạc bộ sách (Book Clubs); Vòng tròn thảo luận văn chương (Literature circles). Nhóm tác giả này cho rằng, nhiệm vụ của GV là tổ chức các

HĐHT cho HS; mang đến cơ hội học tập sao cho HS được vận dụng tri thức nền và kinh nghiệm của bản thân để tìm hiểu, khám phá, kiến tạo tri thức; khuyến khích HS trao đổi và tranh luận, đặt câu hỏi cho mình và cho người khác khi *đọc, viết, nói và nghe* [70, tr.79-94].

Trình Thị Lan và Nguyễn Thị Ngọc Ánh cho rằng: Trong dạy học Ngữ văn theo định hướng tiếp cận NL, “*MH câu lạc bộ sẽ là nơi phù hợp để tổ chức một chuỗi các hoạt động học theo dự án*” [56, tr.37]. Kết quả nghiên cứu của nhóm tác giả này cho thấy NL Ngữ văn của HS được phát triển qua tổ chức hoạt động *Câu lạc bộ Phóng viên trẻ* Trường THCS và THPT Nguyễn Tất Thành, Hà Nội. Bên cạnh đó, Ban Quản lí CT ETEP, Bộ GD và ĐT cũng giới thiệu bài nghiên cứu *vận dụng MH trải nghiệm của David Kolb trong dạy học chủ đề văn thuyết minh* [166]. Theo đó, Nguyễn Thành Ngọc Bảo cho rằng có trải nghiệm kiến tạo tri thức và tri thức đó “*phải được người học vận dụng trong một tình huống nhất định thì mới phát triển thành NL*” [4, tr.165]. Với MHDH Ngữ văn này, HS có điều kiện chuyển hóa *kiến thức thành NL hiểu, kĩ năng thành NL làm, thái độ thành NL ứng xử*.

1.3 NGHIÊN CỨU VỀ PHÁT TRIỂN PHẨM CHẤT, NĂNG LỰC HỌC SINH QUA HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM Ở MÔN NGỮ VĂN

1.3. Nghiên cứu ở ngoài nước

Theo Marlow và McLain, HĐTN xuất hiện từ thời cổ đại, dần được phát triển bởi các nhà giáo dục nổi tiếng trên thế giới: John Dewey, Piaget, Kurt Hahn, Paulo Freire, Vygotsky, Kolb, Jarvis [157, tr.2] và được tiếp tục phát triển bởi các nhà giáo dục học hiện đại như Willingham, Conrad và Hedin; Drusim, Owens và Owens; Karen Warren...

Goodlad cho rằng: “*Trải nghiệm là người thầy thông thái nhất*” [135, tr.73]. Theo đó, HĐTN đem đến luồng gió mới trong dạy học tiếp cận NL, cho phép người học áp dụng những gì đã học vào việc giải quyết thành công các vấn đề thực tiễn đời sống. Những lí thuyết đầu tiên về HĐTN ra đời vào giữa thế kỷ XIX với những nỗ lực cách tân từ PPDH truyền thống đến hiện đại. Theo Alice Kolb và David Kolb, HĐTN đòi hỏi người học có NL tự chủ và NL tự chịu trách nhiệm – những nhân tố cần thiết để đưa người học vào quá trình học tập gắn liền với cuộc sống. Hơn nữa, họ còn được khuyến khích trở thành người học linh động, kết hợp nhiều phương pháp học vào quá trình học tập, mang lại các kĩ năng và khả năng học tập tổng hợp hiệu quả [148, tr.20].

Được xây dựng trên nền tảng của học tập liên ngành, thuyết kiến tạo và thuyết đa trí tuệ, với HĐTN nhấn mạnh đến sự *kết dính* giữa các môn học. HĐTN tạo ra những trải nghiệm học tập liên ngành, hướng đến mục tiêu này [192, tr.24]. Do vậy, sự ra đời của HĐTN đã *xóa mờ* việc học tập rời rạc bởi nó không phản ánh đúng NL người học. HĐTN làm nên tính chất “động” trong sự đa dạng hóa HĐHT của HS và kết quả học tập của HS thường không thể đoán trước được [192, tr.27]. Đặc biệt, với HĐTN, người học đóng vai trò quan trọng trong việc đánh giá việc học của chính mình. Điều GV cần lưu ý là “*nên linh hoạt khi tổ chức HĐTN cho HS, không cứng nhắc về thời gian, địa điểm hay quy mô thực hiện*” [47, tr.100]. Để tổ chức HĐTN hiệu quả, “*các trường cần quan tâm xây dựng kế hoạch dạy học các môn học cho phù hợp, chỉ đạo tổ chuyên môn xây dựng chuyên đề dạy học, tạo không gian và thời gian cho HS tham gia HĐTN*” [100, tr.38].

Bàn về vai trò của HĐTN trong dạy học phát triển NL, Lewis và Williams xác quyết rằng, với HĐTN, HS sẽ học bằng cách làm, vận dụng kiến thức từ trải nghiệm để phát triển các kỹ năng hoặc cách tư duy mới [153, tr.6]. Đồng tình với quan điểm này, Jones và Voorhees cho rằng: Khả năng và kiến thức được hình thành và phát triển thông qua HĐTN [203, tr.7]. Nghĩa là, HĐTN góp phần hình thành và phát triển NL tự chủ và tự học cho HS. Theo Moon, HS tự quản lý việc học của mình, thay vì được yêu cầu phải làm gì và khi nào nên làm điều đó. Mối quan hệ giữa HS và GV là khác nhau, việc học tập có thể không diễn ra trong lớp học và HS chủ động tham gia vào HĐHT, chủ động kiến tạo tri thức và phản hồi về việc học của mình sau những trải nghiệm [169, tr.165].

Trong mục tiêu phát triển NL giải quyết vấn đề và sáng tạo, sở thích của HS rất quan trọng. HS phải có khả năng, hứng thú khi thiết kế dự án học tập. Bởi, “*các dự án học tập có ý nghĩa hơn các bài kiểm tra vì HS phải suy nghĩ, lập kế hoạch và thực hiện ý tưởng của mình để tạo ra điều gì đó từ sự sáng tạo của chính mình*” [178, tr.13]. Trong dạy học qua HĐTN, Wurdinger nhấn mạnh rằng cách một HS này chọn giải quyết vấn đề sẽ khác với một HS khác và những gì một HS tích lũy được từ trải nghiệm sẽ khác với những HS khác [192, tr.69].

Singh đề xuất cách thức tổ chức dạy học Ngữ văn bên ngoài lớp học với hình thức tham quan dã ngoại. Bởi môi trường đó sẽ mang đến cơ hội để HS được khuyến khích khám phá, trải nghiệm trong quá trình kiến tạo tri thức, kỹ năng. Môi trường bên

ngoài lớp học được khuyến nghị qua công trình nghiên cứu của Singh chính là bảo tàng văn chương bởi đây là môi trường học tập *mở và đa dạng*. Thực tế, thẩm mỹ và dễ tiếp cận cho người học là 3 lợi ích được tìm thấy ở bảo tàng văn chương trong khi HĐHT diễn ra trong lớp học gắn liền với đọc, viết và tính toán [186, tr.73-74]. Theo đó, HS bước ra khỏi lớp học truyền thống – dù HĐTN có thể diễn ra trong “*thực tế ảo*” tại lớp học nhưng GV nên “*hỗ trợ việc học Ngữ văn thông qua trải nghiệm thực tế và những hoạt động bên ngoài lớp học. Môi trường học tập đặc biệt này có thể là bảo tàng, nhà hát kịch cũng như việc phát triển khả năng sáng tạo, kỹ năng diễn ngâm và hùng biện trong bối cảnh tiếp nhận tác phẩm văn chương*” [167, tr.73-74]. HS cần động lực học tập trong tình huống cụ thể; cần có trải nghiệm riêng về giá trị của một môn học để có động lực học tập; cần một không gian học thay thế lớp học truyền thống để thành công. Với HĐTN, bất kì người học nào cũng có thể phát huy tốt từ thực hành để bổ khuyết cách học truyền thống của họ [124, tr.80].

Trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN, GV vẫn có thể tổ chức cho HS “*trải nghiệm qua thực tế ảo*” – không gian trong lớp học. Theo John Yandell, HS được trải nghiệm, “*du lịch văn chương*” trong thế giới nghệ thuật của William Shakespeare ngay trong lớp học có thể tìm thấy tiếng nói của riêng mình, qua đó hiểu hơn về chính mình [161, tr.227]. Đồng tình với quan điểm này, McLean Davies Doecke và Mead cho rằng, văn học Úc có thể được sử dụng để tạo ra ý nghĩa của trải nghiệm trong xã hội đương đại, để đáp ứng với các bối cảnh địa phương nơi những người trẻ tuổi tự tìm đến [161, tr.226-227]. Alice Pung cho rằng những tác phẩm văn học Úc giúp những người trẻ tuổi có được cảm giác thân thuộc và kết nối họ với nơi đã sống, nơi đã trải qua [166, tr.105] bằng “*trải nghiệm qua thực tế ảo*”.

Với Misson, đọc sách được xem là “*trải nghiệm qua thực tế ảo*”, làm phong phú cho tâm hồn con người. Thông qua dạng thức trải nghiệm này, tác giả ngụ ý rằng, sức mạnh và bản chất trong mối liên hệ của chúng ta với những người khác được xác định bởi các văn bản mà chúng ta tiếp xúc: chúng ta viết tiếp những câu chuyện về cuộc đời mình từ truyện ngắn mà chúng ta tiếp xúc: chúng ta hình mẫu hóa những câu chuyện mà người khác kể cho chúng ta. Kết quả là, những câu chuyện đó, dù tốt hơn hay tồi tệ hơn, cũng trở thành bản thể của chúng ta, cho chúng ta cảm biết về con người chúng ta, hoặc ít nhất là hình mẫu chúng ta sẽ mong muốn hướng đến [166,

tr.105]. Đọc sách là phương thức hữu hiệu để phát triển các phẩm chất cốt lõi và các năng lực đặc thù (NLNN, NLVH) của môn học.

Bởi bản chất của HĐTN gắn kết với thực tế đời sống, thực tế ngoài trang sách, “*diễn ra trong thế giới thật*”. Bản chất của HĐTN phải gắn kết trang sách với cuộc đời [197], ở đó người học được khuyến khích vận dụng những hiểu biết của mình để giải quyết những vấn đề đặt ra trong cuộc sống, qua đó *đúc kết* thành kinh nghiệm, rồi bằng trải nghiệm, trong trải nghiệm, qua trải nghiệm, *chuyển hóa* thành tri thức mới. Theo Nargis, thông qua văn học, HS có thể sống nhiều hơn một cuộc đời. Trí tưởng tượng sẽ đưa HS đến xã hội đương đại, đến với cuộc đời thực tế và bức tranh hiện thực mà trước đó HS chưa bao giờ đối mặt hay trải qua. Lối nghĩ và quan điểm của những nhân vật văn học khiến HS vui buồn cùng nhân vật thông qua trải nghiệm của chính bản thân mình [172, tr.6]. Dạy học Ngữ văn qua HĐTN phải gắn kết với đời sống tâm hồn, xu hướng tình cảm của giới trẻ thì mới góp phần kết nối họ với văn chương, với cuộc đời. Dạy học Ngữ văn qua HĐTN phải giúp người học tìm thấy mối liên hệ giữa tri thức văn chương và tri thức đời sống. Mỗi người là một sản phẩm của môi trường văn hóa thời đại mình. Mỗi người được điều chỉnh theo thời gian để có những thích ứng nhất định với các cảnh huống cụ thể [125, tr.244]. Việc HS được trải nghiệm trong những môi trường văn hóa khác nhau sẽ có tác động lớn đến sự tương tác trong dạy học qua HĐTN [125, tr.244].

Các công trình nghiên cứu về MH HĐTN ở các nước có nền giáo dục tiên tiến đã đặt nền móng, cơ sở lí thuyết để xây dựng MH HĐTN trong môn học. Xét ở góc độ MH cổ điển, có thể kể đến 4 MH HĐTN sau:

(1) MH 4 giai đoạn của Kurt Lewin (1890 – 1947): MH về nghiên cứu ứng dụng và đào tạo thực nghiệm của nhà tâm lí học Kurt Lewin gắn lí thuyết với thực hành được xem là MH học tập trải nghiệm đầu tiên trên thế giới từ thế kỉ XX. Kurt Lewin cho rằng sự kết hợp giữa kinh nghiệm cá nhân và việc giải quyết một nhiệm vụ học tập trong tình huống cụ thể là nhân tố then chốt quyết định hiệu quả học tập. Theo tác giả, sự kết nối người học, kiến thức và thực tế cuộc sống sẽ góp phần nâng cao hiệu quả của giáo dục [28, tr.42]. Theo đó, có các MH HĐTN như: *Dự án nghiên cứu ứng dụng, vườn ươm khởi nghiệp, nghiên cứu trường hợp, hợp tác xã, đi thực tế, học tập cộng đồng, mô phỏng tương tác, thực tập, thí nghiệm, học tập dựa trên NL thực hiện, học tập phục vụ cộng đồng, ...*

(2) MH học tập qua trải nghiệm của John Dewey (1859 – 1952). Với quan điểm học *qua* thực hành và *bằng* thực hành, John Dewey khuyến nghị GV chuyển giao nhiệm vụ học tập cho HS, chứ không phải đơn thuần cung cấp tri thức cho các em. MH này rất hiệu quả là vì quá trình tư duy không chỉ diễn ra sau trải nghiệm mà còn diễn ra trong suốt tiến trình trải nghiệm. MH bắt đầu với một cuộc khảo sát HS về một vấn đề. Sau đó, HS phác thảo kế hoạch để giải quyết vấn đề, kiểm tra kế hoạch của họ trên cơ sở đối sánh với thực tế và sau đó vận dụng những gì đã học để tìm ra giải pháp. Yếu tố trải nghiệm của MH này là ứng dụng kiến thức vào việc giải quyết một vấn đề trong thực tế cuộc sống [197, tr.8].

(3) MH học tập và phát triển nhận thức của Jean Piaget (1896 – 1980). Với MH này, Jean Piaget đề cao quá trình học tập hơn kết quả học tập của người học. Và sự phát triển nhận thức của người học là một diễn trình nhận thức từ hiện tượng cụ thể đến sự phản tỉnh, tư duy trừu tượng và sau cùng là hành động chủ động/ tích cực. MH HĐTN này hình thành và phát triển cho người học NL hành động, tự mình trải nghiệm trong tiến trình thực hiện nhiệm vụ học tập. Phương pháp quan sát để đo sự phát triển về NL của người học được cho là phù hợp khi vận dụng MH HĐTN của Jean Piaget vào quá trình tổ chức HDDH.

(4) MH 4 giai đoạn của David Kolb. MH này yêu cầu GV, tùy vào mục tiêu, nội dung dạy học và phong cách học của HS mà xác định việc bắt đầu từ giai đoạn nào cho phù hợp và có hiệu quả. GV cần “*bắt mạch*” được tri thức nền của HS để thiết kế và chuyển giao nhiệm vụ học tập trong vùng phát triển gần để HS tự kiến tạo tri thức, sau đó HS lại vận dụng những tri thức đó vào thực tiễn để tiếp tục trải nghiệm và chuyển hóa những kinh nghiệm đó thành tri thức mới, kỹ năng mới và cảm xúc mới. Theo Kolb, “*học tập là quá trình trong đó kiến thức được tạo ra thông qua việc chuyển hóa kinh nghiệm*” [148, tr.38].

Những lớp học không có bức tường (classroom without walls – CWOW) đã được nhiều CTGD từ phổ thông đến đại học tại Mỹ triển khai [130, tr.1] sao cho HS được trải nghiệm với chuỗi HĐHT gắn với thực tế nhằm giải quyết những yêu cầu phức hợp trong một bối cảnh đa dạng. Do vậy, GV cần phải chú ý đến quy mô, hình thức trải nghiệm, đối tượng nhằm thiết lập MH HĐTN phù hợp, “*theo hướng tăng cường sự trải nghiệm... cho người học đáp ứng mục tiêu giáo dục đề ra*” [110, tr.31].

Kết quả từ những công trình nghiên cứu của Glennon [134]; Gray và Gibbons [136]; Huerta-Wong và Schoech [141]; Venema, Ravenhorst và Hossink [70]; Dian [128]; Genevieve, Rian và Portia [133]; Miettinen [167]; Rana [178], Rocha [181], Tejaswini, Michelle và Kimberlea [187], ... đã gợi mở cho GV để phát triển thành MH HDTN trong dạy học môn học. Những HDTN có thể được thiết kế dưới dạng một TKBD độc lập. Trên cơ sở đó, xuất phát từ đặc thù của môn Ngữ văn có thể xây dựng thành MH HDTN phù hợp để rèn các kỹ năng *đọc, viết, nói và nghe*; qua đó phát triển ở người học những PC và NL nhất định.

1.3.2 Nghiên cứu ở trong nước

Sau thập niên 90 của thế kỉ XX, *“thế giới đã bắt đầu có sự chuyển đổi theo hướng tiếp cận NL giúp HS có thói quen tự học, tự nghiên cứu thông qua các trải nghiệm thực tế nhằm trả lời câu hỏi người học làm được gì từ những điều đã biết, đã học được”* [104, tr.41]. Song tại Việt Nam, nghiên cứu về dạy học Ngữ văn qua HDTN một cách hệ thống từ MH HDTN với các nguyên tắc, loại hình, phương thức, hình thức, dạng thức trải nghiệm đến PPDH tương thích với những dạng thức trải nghiệm cụ thể vẫn còn là một khoảng trống.

Thực hiện tinh thần Nghị quyết 29-NQ/TW của Đảng và Nghị quyết 88/2014/QH13 về đổi mới CT, SGK phổ thông, Bộ GD&ĐT đã chỉ đạo các Sở GD&ĐT đẩy mạnh dạy học theo hướng phát triển PC, NL người học [71, tr.5]. PC, NL của người học được hình thành và phát triển qua hoạt động, bằng hoạt động và trong hoạt động. Vì thế, Dương Thị Hồng Hiếu (2013) cho rằng: *“việc tổ chức những HĐHT và trực tiếp trải nghiệm ... cho HS để quá trình học thực sự diễn ra là vô cùng cần thiết”* [32, tr.54]. Đồng tình với quan niệm này, Bùi Mạnh Hùng nhấn mạnh: GV cần phải tổ chức các HĐDH sao cho HS thông qua việc thực hiện nhiệm vụ học tập mà có được những NL đó [42, tr.586].

Dương Thị Kim Oanh cho rằng, *“các HDTN cung cấp cho HS cơ hội để tự hình thành NL từ trải nghiệm”* [74, tr.230]. HDTN *“mang lại cho con người kinh nghiệm phong phú bởi khi trải nghiệm, ta đã trải qua con đường ‘thử’ và ‘sai’. Người trải nghiệm nhiều sẽ có nhiều kiến thức, kinh nghiệm sống cho bản thân, giúp con người hình thành NL, PC sống”* [47, tr.100]. HDTN còn hỗ trợ đắc lực trong việc bồi dưỡng tình yêu môn học và giáo dục thẩm mỹ. Nếu được tổ chức tốt, thường xuyên, qua

HĐTN, HS thấy được văn chương thật gần gũi; từ đó, góp phần bồi đắp tư tưởng, tình cảm, thái độ, nhân cách cho HS [203].

Môn Ngữ văn gần gũi với cuộc sống, với HS hơn nếu GV tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN để HS có cơ hội tiếp biến các khối kiến thức sách vở, hàn lâm thành khối kiến thức xã hội sống động; hình thành PC và NL nhất định cho mình. Với ý nghĩa vẫn là đòi hỏi và nhiệm vụ của môn Ngữ văn là phát triển cho HS NL giao tiếp và NL cảm thụ văn học nói riêng và phát triển PC, NL được quy định trong CT Ngữ văn 2018 nói chung, dạy học Ngữ văn qua HĐTN là vô cùng cần thiết.

Theo Bùi Mạnh Hùng, “*các PC chủ yếu và NL chung cũng như NLVH đều được phát triển thông qua các hoạt động đọc, viết, nói và nghe*” [42, tr.585]. Nguyễn Thanh Hùng cho rằng hoạt động “*đọc trải nghiệm tạo tiền đề cho việc trao đổi, thảo luận, đối thoại trong tiếp nhận tác phẩm văn chương để đào sâu cách nhìn thế giới hiện thực*” [40, tr.92]. Đây chính là hoạt động “*vun trồng khả năng nếm trải, thể nghiệm cũng như là phương tiện rèn dũa NL lao động tinh thần*” [40, tr.93]. GV vì thế cần tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN để HS có cơ hội chuyển hóa những trải nghiệm, kinh nghiệm thành tri thức mới, kỹ năng mới và cảm xúc mới; qua đó phát triển những PC và NL được quy định trong CT Ngữ văn 2018.

Thực hiện đổi mới PPDH Ngữ văn, nhà trường phổ thông chú ý nhiều hơn đến dạy và học thông qua HĐTN. Những nghiên cứu về PPDH Ngữ văn qua HĐTN vẫn còn khá mỏng. Tuy nhiên, bước đầu các công trình nghiên cứu này đã tập trung vào việc tổ chức cho HS trải nghiệm đời sống (tham quan dã ngoại, lao động công ích, hoạt động tình nguyện, ...) [143], [147], [174], [189], [195] hay *đóng vai, sân khấu hóa* nhằm giúp các em trực quan hóa tri thức sách vở [43], [72, tr.2], [73], [96], [114], [196].

Theo đó, GV tổ chức cho HS tham quan dã ngoại tại *Bảo tàng văn học Việt Nam, Bảo tàng phụ nữ Nam Bộ, khu di tích lăng mộ Nguyễn Đình Chiểu*, hay tổ chức *câu lạc bộ, ngoại khóa văn học, hành trình tri ân, hành trình nhận năng lượng Nam...* Đây là *trải nghiệm đời sống*, đặt nền móng cho *trải nghiệm để phát triển PC, NL người học*. Cách thức tổ chức dạy học này đã chuyển từ “*kênh chữ*” sang “*kênh hình*” một cách cách sống động để phát triển PC, NL cụ thể cho người học. Với dạy học Ngữ văn qua HĐTN nhằm phát triển PC, NL, HĐTN thành đường đi có đích đến cụ thể và thông qua đó, HS được khuyến khích “*dấn thân*”, “*sống cùng tác phẩm*”,

“*lấy hồn tôi để hiểu hồn người*”, tăng cường khám phá, trải nghiệm để tham gia vào HĐTN. Điều này giúp HS kiến tạo tri thức, kỹ năng, thái độ; từ đó hình thành và phát triển những PC, NL nhất định. PPDH Ngữ văn qua HĐTN thường được vận dụng là phương pháp diễn kịch/ đóng vai hay sân khấu hóa tác phẩm văn học. Tuy nhiên, việc tổ chức HĐTN ở đây dường như “tách rời” với tiến trình dạy học của GV, “chưa bám sát” với mục tiêu trải nghiệm để phát triển PC, NL.

Các PPDH tích cực có ưu thế trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN chưa được đề cập sâu trong các công trình nghiên cứu về dạy Ngữ văn theo hướng trải nghiệm. Vì thế, các PPDH Ngữ văn tích cực chưa có điều kiện phát huy vai trò cũng như hiệu quả của nó trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN. Trần Thanh Bình cho rằng GV nên tổ chức HĐTN ở hoạt động *Giới thiệu bài học* bởi vì (1) HĐTN kích hoạt kiến thức nền, kỹ năng đã có của HS để chuẩn bị tiếp nhận kiến thức và kỹ năng mới; (2) Tạo tâm thế, hứng thú để bước vào bài học; (3) Tìm hiểu hiểu biết của HS về những vấn đề thực tiễn cuộc sống có liên quan đến nội dung bài học [11, tr.153].

Giải quyết vấn đề, nghiên cứu tình huống, dạy học dự án, dạy học khám phá, dạy học hợp tác... là những PPDH tích cực được đề cập đến trong nhiều công trình nghiên cứu [111], [127], [133], [136], [137], [139], [157], [165], [177], [178], [181]. Đây cũng là các PPDH được nhóm tác giả Nguyễn Thị Hồng Nam, Trịnh Thị Hương và Trần Minh Hường đề xuất khi tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN. Các PPDH này mang đến cho HS nhiều cơ hội trải nghiệm để vận dụng những kiến thức học được vào thực tiễn từ đó hình thành NL thực tiễn và phát huy tiềm năng sáng tạo của mình [71, tr.23-51]. Tuy nhiên, những PPDH tích cực nào tương thích với dạng thức trải nghiệm nào để dạy *đọc, viết, nói và nghe* nhằm phát triển PC, NL cho HS vẫn còn để ngỏ.

Với quan niệm kiểm tra – đánh giá cũng là một thành tố của PPDH, việc thiết kế tiêu chí đánh giá HS qua HĐTN được khuyến nghị. Nguyễn Thị Quỳnh Trang (2018) cho rằng GV nên hướng dẫn HS sử dụng bộ công cụ để tự đánh giá bản thân và đánh giá đồng đẳng trong cùng nhóm hoặc khác nhóm. Theo đó, những kỹ năng *đọc, viết, nói và nghe* cũng như các NL giao tiếp và hợp tác, NL giải quyết vấn đề và sáng tạo của HS sẽ được phát triển trong quá trình HS tự đánh giá/ đánh giá lẫn nhau, trình bày kết quả đánh giá [101, tr.32]...

MHDH Ngữ văn qua HĐTN là sợi dây kết nối giữa tri thức ngữ văn với thực tiễn đời sống xã hội. Đây chính là cách thức HS “*thực hiện hoạt động học tập, trưởng*

thành và phát triển” [68, tr.38]. Vận dụng lí thuyết dạy học trải nghiệm của Kolb với 4 giai đoạn: Từ kinh nghiệm cụ thể đến quan sát chiêm nghiệm, rút ra bài học kinh nghiệm, tiếp tục trải nghiệm những bài học kinh nghiệm đó, nhóm tác giả Nguyễn Thị Hồng Nam, Trịnh Thị Hương và Trần Minh Hùng giới thiệu chu trình 05 bước: (1) *Xây dựng ý tưởng*; (2) *Xây dựng kế hoạch*; (3) *Công tác chuẩn bị thực hiện*; (4) *Tổ chức thực hiện*; (5) *Đánh giá kết quả thực hiện*. Nhóm tác giả lưu ý GV không nên coi nhẹ bước nào vì nếu việc HS tham gia đầy đủ các bước được hướng dẫn cụ thể sẽ giúp HS phát triển được những PC và NL cần thiết [71, tr.27].

Những công trình nghiên cứu của các tác giả Tạ Hồng Huệ, Thạch Anh Vũ, Nguyễn Thị Cẩm Nga, Đoàn Kim Ngọc, Trần Thanh Thủy đều xoay quanh dạy học Ngữ văn theo hướng trải nghiệm: *Xây dựng hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong dạy học văn xuôi Việt Nam giai đoạn 1930 – 1945* [39]; *Vận dụng hình thức dự án vào dạy học Ngữ văn theo hướng trải nghiệm* [114]; *Phát triển năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo cho học sinh lớp 11 qua hoạt động trải nghiệm trong môn Ngữ văn* [72]; *Thiết kế công cụ đánh giá cho hoạt động trải nghiệm môn Ngữ văn bậc trung học phổ thông* [73]; *Dạy học Ngữ văn địa phương Trà Vinh cho học sinh trung học phổ thông theo hướng trải nghiệm sáng tạo (phần Văn học hiện đại)* [97]. Trong đó, tác giả Tạ Hồng Huệ đã đề xuất MH HĐTĐN trong dạy đọc với 4 giai đoạn: Đọc văn bản và cảm thụ bằng kinh nghiệm vốn có (kinh nghiệm), tham gia các hoạt động đọc hiểu cùng bạn bè, thầy cô (quan sát, phản ánh), rút ra được những kinh nghiệm mới (khái niệm hóa), vận dụng để giải quyết các tình huống của cuộc sống (thử nghiệm). Tiến trình trải nghiệm này gắn liền với 4 môi trường: lớp học, nhà trường, gia đình và xã hội. Tuy nhiên, MH HĐTĐN này chỉ mới dừng lại trong việc dạy kĩ năng đọc cho HS. Điều quan trọng hơn là, MH HĐTĐN này (giai đoạn 2 – tham gia các hoạt động đọc hiểu cùng bạn bè, thầy cô) chưa nổi rõ quá trình tự mình thực hiện nhiệm vụ học tập và trải nghiệm thực tế [94, tr.18] để thực hiện nhiệm vụ học tập của HS, qua đó phát triển PC, NL nhất định.

Đến Trần Hoài Phương (2020), tác giả đề xuất MH HĐTĐN ở môn Ngữ văn với tiến trình 5 bước như sau: GV lựa chọn HĐTĐN; GV chuyển giao HĐTĐN cho HS; HS thực hiện HĐTĐN và khái quát hóa nội dung; GV hướng dẫn HS kiến tạo tri thức; HS vận dụng tri thức vào HĐTĐN mới [77, tr.29]. Theo đó, “*các kiến thức, kĩ năng, thái độ được bộc lộ và xác lập trong từng hoạt động. Mỗi hoạt động là một nhiệm vụ trong bối*

cánh thực, việc hoàn thành nó sẽ giúp HS hình thành và phát triển NL và PC” [107, tr.76]. Với MH HĐTĐ này, Trần Hoài Phương và các cộng sự đã hướng đến việc dạy 4 kỹ năng đọc, viết, nói và nghe trên cơ sở tích cực hóa hoạt động học tập của HS. Tuy nhiên, MH này dường như đã “vạn năng hóa”, “tuyệt đối hóa” vai trò của HĐTĐ trong dạy học Ngữ văn. Vì trên thực tế, không phải nội dung nào cũng có thể phù hợp với việc dạy và học qua HĐTĐ. MH HĐTĐ trong dạy học Ngữ văn với nội dung, mục tiêu; loại hình; phương thức; hình thức và dạng thức trải nghiệm tương thích vẫn còn để ngỏ.

1.4 Những vấn đề còn bỏ ngỏ

Qua phần *Tổng quan*, chúng tôi nhận thấy các nhà nghiên cứu đã tìm hiểu và làm rõ được một số vấn đề như: khái niệm, đặc điểm và con đường hình thành của PC HS, NL HS, HĐTĐ trong dạy học Ngữ văn; bản chất/ đặc điểm của HĐTĐ trong dạy học Ngữ văn; mối quan hệ giữa MH HĐTĐ như một hoạt động giáo dục trong CTGD với MH HĐTĐ trong quá trình dạy học các môn học; mối quan hệ giữa các MH HĐTĐ môn Ngữ văn của CTGD 2006 với MH HĐTĐ môn Ngữ văn của CTGD 2018; mối quan hệ giữa các PPDH Ngữ văn với HĐTĐ trong môn Ngữ văn như một hình thức tổ chức dạy học. Đồng thời các nhà nghiên cứu cũng đề xuất PPDH, MH tổ chức HĐTĐ trong dạy học nói chung và dạy học môn học nói riêng, trong đó có môn Ngữ văn... Tuy nhiên, có một số vấn đề chưa được làm rõ:

- Các công trình nghiên cứu chưa thực sự làm rõ cơ sở lí luận và thực tiễn của dạy học Ngữ văn qua HĐTĐ để phát triển PC, NL HS THPT.

- Hầu hết các tác giả chưa chỉ rõ đặc trưng của từng PPDH trong mối quan hệ với dạy học Ngữ văn qua HĐTĐ: Những câu hỏi như tại sao sử dụng những PPDH này; cách triển khai ra sao; những PC, NL nào của HS sẽ được phát triển; cần lưu ý những gì khi sử dụng những PPDH này chưa được chỉ ra.

- Cho đến thời điểm này, các MH HĐTĐ trong dạy học Ngữ văn vẫn chủ yếu theo hướng dạy học các môn học nói chung. Một số trường hợp khác vận dụng MH theo hướng trải nghiệm của Kolb vào tổ chức HĐTĐ theo môn học, ... Vì vậy, thực tiễn đặt ra yêu cầu cần có một MH HĐTĐ trong dạy học Ngữ văn đáp ứng được mục tiêu phát triển PC, NL HS THPT. Đó chính là MH mà luận án đề xuất thiết kế trên cơ sở kết nối nội dung, mục tiêu; loại hình; phương thức; hình thức và dạng thức trải nghiệm tương thích để đi đến xác định MH HĐTĐ và cách thức triển khai trong dạy

học *đọc, viết, nói và nghe* cho HS; qua đó phát triển ở HS những PC, NL được quy định trong CT Ngữ văn 2018.

- Dạy học Ngữ văn qua HĐTĐN đã được quan tâm ở các trường THPT, tuy nhiên cách thức tổ chức vẫn chưa phát triển được một cách rõ nét các PC chung, NL đặc thù cho HS. MH HĐTĐN trong dạy học Ngữ văn được đề xuất sẽ góp phần giải quyết vấn đề này. Đây là mục tiêu không chỉ mang tính thời sự mà còn có ý nghĩa và tác dụng lâu dài trong dạy học *đọc, viết, nói và nghe* qua HĐTĐN để hình thành và phát triển ở HS những PC, NL cụ thể.

Tất cả những vấn đề nêu trên đều chưa được nghiên cứu một cách hệ thống trong bất kì đề tài nào. Vì thế, nếu đặt trong khung lí thuyết mới, phù hợp với quan điểm dạy học theo định hướng phát triển PC, NL cho HS ở Việt Nam và nhiều nước có nền giáo dục tiên tiến thì đề tài *“Phát triển phẩm chất, năng lực học sinh trung học phổ thông trong dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm”* sẽ có tính khả dụng, góp phần *“mang cuộc sống vào bài học – đưa bài học vào cuộc sống”* để đổi mới PPDH Ngữ văn ở trường phổ thông.

Tiểu kết chương 1

Chương 1 đã trình bày một số công trình nghiên cứu tiêu biểu trong và ngoài nước có liên quan trực tiếp đến đề tài luận án theo hai cụm vấn đề. *Thứ nhất*, những nghiên cứu về PC HS, NL HS, HĐTN trong dạy học Ngữ văn với nghiên cứu về bản chất/ đặc điểm của HĐTN trong dạy học Ngữ văn; mối quan hệ giữa MH HĐTN như một hoạt động giáo dục trong CTGD với MH HĐTN trong quá trình dạy học các môn học; mối quan hệ giữa các MH HĐNK môn Ngữ văn của CTGD 2006 với MH HĐTN môn Ngữ văn của CTGD 2018; mối quan hệ giữa các PPDH Ngữ văn với HĐTN trong môn Ngữ văn như một hình thức tổ chức dạy học. *Thứ hai*, những nghiên cứu về dạy học phát triển PC và NL; nghiên cứu về dạy học Ngữ văn qua HĐTN để phát triển PC, NL HS. Các công trình nghiên cứu có liên quan đến đề tài luận án đã mang lại những kết quả đáng kể và có những đóng góp nhất định trong dạy học Ngữ văn để phát triển PC, NL cho HS THPT. Tuy nhiên, cơ sở lí luận cho việc dạy học Ngữ văn qua HĐTN để phát triển PC và NL HS chưa được làm rõ; HĐTN được đề cập đến trong các công trình nghiên cứu chủ yếu vẫn là một hoạt động giáo dục; HĐTN trong môn học để dạy *đọc, viết, nói và nghe* vẫn còn khá khiêm tốn. Theo đó, việc lựa chọn nội dung, mục tiêu; loại hình; phương thức; hình thức và dạng thức trải nghiệm tương thích để thiết kế MH HĐTN trong dạy học Ngữ văn nhằm phát triển PC, NL HS vẫn còn để ngỏ. Do vậy, phát triển PC và NL HS THPT trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN là một hướng tiếp cận mới, góp phần đổi mới PPDH ở môn Ngữ văn không chỉ trong CT Ngữ văn 2018 mà còn có giá trị lâu dài cả về lí luận và thực tiễn. Trên cơ sở đó, chúng tôi xây dựng cơ sở lí luận và cơ sở thực tiễn cho việc thực hiện đề tài luận án ở *Chương 2*.

CHƯƠNG 2: CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN CỦA ĐỀ TÀI

Nghiên cứu cơ sở lý luận của đề tài, luận án tập trung vào *cơ sở lý luận về giáo dục học, cơ sở lý luận về văn học và cơ sở lý luận về CT, SGK Ngữ văn 2018*. Về cơ sở thực tiễn của đề tài, luận án tập trung tìm hiểu *thực trạng dạy học môn Ngữ văn và đánh giá thực trạng dạy học môn Ngữ văn qua HĐTN để phát triển PC và NL HS trong nhà trường phổ thông*.

2.1 CƠ SỞ LÝ LUẬN

2.1.1 Cơ sở lý luận về giáo dục học

2.1.1.1. Hoạt động trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm trong môn Ngữ văn

HĐHT diễn ra trong nhiều môi trường, cách thức, mức độ và mục đích khác nhau. Từ việc học ở phạm vi trường lớp, học ở gia đình cho đến phạm vi ngoài xã hội, mục đích của việc học cũng rất đa dạng: học để mở rộng vốn hiểu biết của bản thân; học để biết đối sánh “độ chênh” giữa thực tế cuộc sống và tri thức nhà trường; qua đó nắm bắt được phương cách vận dụng tri thức vào cuộc sống thực tiễn, giải quyết những vấn đề được đặt ra từ thực tế đời sống... Dù diễn ra dưới hình thức nào thì việc học vẫn phải thông qua hoạt động và *trải nghiệm* là một dạng hoạt động cụ thể [78, tr.8].

HĐTN phản ánh quá trình nhận thức kép của HS: *Thứ nhất*, HS áp dụng lí thuyết vào cuộc sống thực tiễn để củng cố, khắc sâu nhận thức về tri thức đã kiến tạo, giải quyết các vấn đề thực tiễn đời sống. *Thứ hai*, ngay trong hành động và trên hành động, HS sẽ tiếp tục trải nghiệm mới để điều chỉnh, thấu nhận kinh nghiệm mới và chuyển hóa thành giá trị mới, NL mới. Do vậy, Qua HĐTN kết quả của quá trình học tập là rất đa dạng và thường không đoán trước được [192, tr.27].

HĐTN trong dạy học Ngữ văn gắn liền với **loại hình trải nghiệm** (*bên trong và bên ngoài lớp học*), **phương thức trải nghiệm** (*Khám phá; Thử nghiệm, tương tác; Cống hiến; Nghiên cứu*), **hình thức trải nghiệm** (*trải nghiệm vật chất, trải nghiệm tinh thần, trải nghiệm tình cảm, trải nghiệm tâm thân, trải nghiệm xã hội, trải nghiệm chủ quan, trải nghiệm mô phỏng*) và **dạng thức trải nghiệm** (*Diễn kịch, đóng vai; sân khấu hóa tác phẩm văn học; thuyết trình; cuộc thi/ hội thi; tổ chức trò chơi; dự án học tập; tham quan, dã ngoại/ khám phá thực tế; giao lưu, gặp gỡ người thật việc thật; câu lạc bộ đọc sách; hoạt động nhân đạo/ thiện nguyện; học thông qua nghiên cứu; tổ*

chức sự kiện; tổ chức diễn đàn, tương tác (theo nhóm, thảo luận tương tác trên mạng xã hội).

Dựa vào nội dung, các chuyên gia tâm lý học đã phân chia HĐTN thành 7 dạng thức: *trải nghiệm vật chất; trải nghiệm tinh thần; trải nghiệm tình cảm; trải nghiệm tâm thần; trải nghiệm xã hội; trải nghiệm chủ quan; trải nghiệm mô phỏng.* Dựa vào phạm vi diễn ra, HĐTN có thể được tổ chức trong và ngoài lớp học/trường học [169]. Nguyễn Thị Quỳnh Trang cho rằng: *“môn Ngữ văn có khả năng thực hiện trải nghiệm trên hầu hết các dạng thức trải nghiệm này”* [101, tr.30].

HĐTN trong dạy học Ngữ văn được xem là một quan điểm dạy và học Ngữ văn vượt ra khỏi sự “trói buộc của sách vở”, gắn kết với thực tiễn đời sống bằng những trải nghiệm “thử và sai”, bằng những “tri thức thực chứng”, “tri thức tiên nghiệm”, qua đó HS phát triển nhân cách toàn diện (PC và NL), đáp ứng mục tiêu của CT Ngữ văn 2018. Là quá trình dạy và học bằng/qua/trong cách làm, HĐTN được xem như sợi dây kết nối giữa môn Ngữ văn với cuộc sống mà ở đó HS được tham gia vào việc giải quyết các vấn đề thực tiễn ngay từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường.

Căn cứ vào đặc thù môn Ngữ văn và tính chất của HĐTN, có thể chia HĐTN trong dạy học Ngữ văn thành hai loại: trải nghiệm bên trong lớp học (các hoạt động thuộc chuỗi HĐHT của HS; tích hợp với kiến thức, kỹ năng *đọc, viết, nói và nghe* tại một thời điểm nhất định; trải nghiệm bên ngoài lớp học (các vấn đề văn chương và sự kết nối văn chương với đời sống) [78, tr.25-27]. Sự phân chia này giúp GV nhận diện rõ hơn đặc trưng và điểm khác biệt của HĐTN trong dạy học Ngữ văn so với dạy học các chủ đề/bài học Ngữ văn.

HĐTN bên trong lớp học nhằm mục đích *“kết nối sự hiểu biết, kinh nghiệm hoặc định hướng tư tưởng, tình cảm của HS với một vấn đề cụ thể được đặt ra trong giờ học. Ví dụ, HĐTN trong giờ học thường gắn liền với quá trình suy ngẫm, liên hệ để trải nghiệm”* [78, tr.26]. Các dạng thức HĐTN bên trong lớp học chủ yếu gắn liền với trải nghiệm tinh thần, trải nghiệm tình cảm và trải nghiệm mô phỏng. Với trải nghiệm tinh thần, HS huy động tri thức nền để “sắm vai” người trong cuộc, ước thử những phận đời khác nhau để chia sẻ và đồng cảm. Với trải nghiệm tình cảm và trải nghiệm mô phỏng, HS được đắm mình trong nụ cười và nước mắt, hạnh phúc và khổ đau, thành công và thất bại... của một người cùng hội cùng thuyền để thấu cảm với nhân vật. Qua đó, HS hình thành cho mình một lối sống tích cực và nhân văn. Các

HĐTN được tổ chức thông qua một số hình thức chủ yếu như thực hiện bài tập, trò chơi, đóng vai, thảo luận, dự án nghiên cứu [78, tr.26].

HĐTN bên ngoài lớp học là những trải nghiệm thực tế “mục sở thị”, “những điều trông thấy” (Nguyễn Du) từ thực tế quan sát, trải nghiệm, chiêm nghiệm của người học. Nghĩa là, người học được “*sống một cuộc đời thứ hai*” [152, tr.88]. Ở Đức thế kỷ 19, Froebel thành lập các vườn ươm nơi trẻ em được khuyến khích chơi trong và ngoài khuôn viên trường học. Ở Anh một thế kỷ sau Isaacs công nhận sức mạnh của những khu vườn trong việc phát triển cả việc học tập về tinh thần, khoa học và McMillan ủng hộ quan điểm này [131]. Đó chính là lí do vì sao các quốc gia tiên tiến như Mỹ, Canada, Anh, Úc, Nhật Bản, Hàn Quốc xem HĐTN, giáo dục ngoài trời như một niềm hi vọng. Đó chính là lí do tại sao mở rộng, thay đổi không gian lớp học được xem là biện pháp hữu ích nhằm nâng cao chất lượng dạy học Ngữ văn [84, tr.777]. Đó chính là lí do tại sao GV cần phải tạo ra một không gian lớp học không giới hạn trong các bức tường [119, tr.46].

Các hình thức ngoại khóa, tham quan di tích lịch sử, văn hóa văn học, xem vở diễn, hội diễn văn nghệ, giao lưu, gặp gỡ nhà văn, nghệ sĩ, diễn viên chuyên nghiệp, làm quen với các loại hình nghệ thuật nhất là tác phẩm chuyển thể từ văn học, v.v. là hình thức trải nghiệm phổ biến và rất cần thiết mà các trải nghiệm bên trong lớp học – trải nghiệm “ảo” không thể thay thế được, bù đắp được [168, tr.107]. Theo đó, các chuyến tham quan cũng có thể được thực hiện từ trường đến bảo tàng, phòng trưng bày và rạp hát; từ đó mở rộng định nghĩa của chúng ta về nội hàm của HĐTN bên ngoài lớp học [190, tr.1-2]. Do vậy, GV phải chú ý kết nối bài học với thực tế cuộc sống, phải tạo điều kiện cho HS được trải nghiệm, khám phá và kiến tạo tri thức thông qua HĐTN, từ đó hình thành và phát triển PC và NL nhất định. Một thực tế không thể phủ nhận rằng văn học là lĩnh vực của cái độc đáo và do vậy dạy và học môn Ngữ văn luôn đòi hỏi tính sáng tạo. Và, đôi khi, chỉ cần thay đổi không gian lớp học thì hứng thú học tập và sự sáng tạo của HS lại được kích hoạt, nuôi dưỡng và phát triển [84, tr.777].

Các dạng thức trải nghiệm này được thực hiện tích hợp với các hoạt động giáo dục khác được thực hiện thành một tiết học độc lập trên lớp, “*gắn với sự trải nghiệm văn học, giúp người học phát triển mạnh mẽ một hoặc một vài kiến thức, kỹ năng đã có; hoặc xây dựng các thói quen cần thiết để sống trong cộng đồng, hình thành chuẩn*

mục và giá trị sống” [78, tr.27]. Do vậy, đối với các cơ sở giáo dục có đủ điều kiện, GV được khuyến khích tổ chức các HĐTN ngoài nhà trường nhưng cần đảm bảo mục tiêu giáo dục và an toàn cho HS [16, tr.2] nhằm cụ thể hóa mục tiêu chung của CT Ngữ văn 2018, chú trọng dạy chữ, dạy người và định hướng nghề nghiệp cho HS. Không chỉ là môn học “công cụ” giúp HS học tốt môn Ngữ văn, các môn học khác và giải quyết những vấn đề mà thực tiễn cuộc sống đặt ra với các em, Ngữ văn còn là môn học mang đậm tính thẩm mỹ, nhân văn, “*có ưu thế nổi trội trong việc giáo dục PC, tinh thần, đạo đức và nhân cách người học thông qua thế giới hình tượng và ngôn từ nghệ thuật*” [92, tr.37].

Như vậy, HĐTN trong dạy học Ngữ văn đặt người học vào môi trường trải nghiệm thực tế trong thời gian nhất định. Ở đó, quá trình trải nghiệm và kết quả trải nghiệm là mục tiêu mà HĐTN hướng đến. Nói cách khác, cách thức HS tương tác trong quá trình trải nghiệm và kết quả sau trải nghiệm mang tính liên tục, thường xuyên giữa “*trải*” và “*nghiệm*” qua hoạt động, bằng hoạt động và trong hoạt động mà ở đó HS đóng vai trò chủ thể. Sự phân biệt HĐTN bên trong và bên ngoài lớp học chỉ có tính chất tương đối. Để phát triển phẩm chất và năng lực HS trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN, qua đó, nuôi dưỡng cảm xúc tích cực cho HS, hướng các em đến nhu cầu tiếp cận thực tiễn, tự tin thể nghiệm hướng giải quyết các vấn đề thực tiễn một cách linh hoạt và sáng tạo để từ đó nâng cao khả năng thích ứng với cuộc sống và nghề nghiệp trong tương lai, GV cần có sự kết hợp giữa hai loại trải nghiệm này [78, tr.27].

2.1.1.2 Quan điểm lấy người học làm trung tâm và hoạt động học tập

Hoạt động học tập (HĐHT) theo tinh thần dạy học phát triển NL là một quy trình bao gồm 4 bước: Chuyển giao nhiệm vụ; thực hiện nhiệm vụ; báo cáo, thảo luận, kết luận, nhận định. Chuỗi các bước trong tiến trình một HĐHT của HS hướng đến quá trình/con đường chủ động hình thành tri thức chứ không phải tiếp thu tri thức một chiều từ sự truyền đạt của GV. Trần Đình Sử quan niệm “*giáo án*” của người thầy phải là “*giáo án tổ chức hoạt động*” [81]. Trần Đình Sử khuyến nghị GV “*phải tổ chức hoạt động để người học tự mình có được kinh nghiệm, từ đó hình thành tri thức của mình, vì thế mà lấy hoạt động làm chủ yếu*” [213]. Quan điểm này phù hợp với đặc trưng của HĐTN vì thế được xem là cơ sở lí luận để tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN nhằm phát triển PC và NL của người học.

Trong quy trình 4 bước của HĐHT, bước 2 chính là “kênh tương tác” rõ nét nhất giữa HS với quá trình kiến tạo tri thức của mình. Ở đó, nếu GV tổ chức HĐTN, đặt HS vào bối cảnh tương tác với tri thức đời sống, HS sẽ có cơ hội được “tiên nghiệm”, “thực chứng” những hiểu biết của mình. Không những thế, HS như được khơi dậy hứng thú học tập, mạnh dạn vận dụng những tri thức nền vào những tình huống học tập khác nhau: thể nghiệm, tương tác; nghiên cứu... Quá trình học của HS chính là một chuỗi các hoạt động nối tiếp những hoạt động. Kết quả của hoạt động này sẽ tiếp tục chiêm ngòi, khơi nguồn cảm hứng để HS tích cực, say mê hơn trong quá trình chuyển hóa thành kinh nghiệm thành tri thức mới ở hoạt động tiếp theo. Chính ở bước 2 này, việc dạy học Ngữ văn qua HĐTN mới thực sự mang đến cơ hội để HS được trải nghiệm và chiêm nghiệm quá trình học tập của mình.

Các nhà lí luận về HĐHT cho rằng: *“HĐHT là một chuỗi các hành động mà tại đó người học đóng vai trò chủ thể thực hiện”* [1, tr. 550]. Chuỗi HĐHT ở đây hướng đến sự tương tác đa chiều giữa GV-HS, HS-HS và HS-GV trong tiến trình dạy học. Điều cốt yếu là sự *“tương tác nhất thiết phải bao gồm sự hợp tác, sự trao đổi và biến đổi”* [76, tr.122]. Nội hàm của sự biến đổi ở đây cho thấy tri thức mà người học kiến tạo có tính chất *động*. Nghĩa là thông qua quá trình tìm tòi, khám phá, người học có cơ hội củng cố, khắc sâu kiến thức từ trải nghiệm thực tiễn. Tiếp theo, người học trao đổi, thảo luận và vận dụng kinh nghiệm đó vào những tình huống mới, trải nghiệm mới để tiếp tục điều chỉnh, chuyển hóa thành tri thức mới. Như vậy, tổ chức HĐHT gắn liền với *“việc lựa chọn, sắp xếp và tiến hành linh hoạt các hoạt động theo một trình tự hợp lí để mang lại hiệu quả học tập tốt nhất”* [1, tr. 549].

Các nhà giáo dục theo thuyết kiến tạo tin rằng quá trình học của HS gắn liền với con đường chủ động, tự kiến tạo tri thức chứ không phải thụ động, tiếp thu một chiều những tri thức được truyền đạt từ GV. Theo đó, chính HS chứ không phải ai khác sẽ phải có trách nhiệm trong việc điều chỉnh và đưa ra quyết định trong HĐHT của mình. Quan điểm này là cơ sở để GV tổ chức HĐTN nhằm phát huy vai trò chủ động, tích cực, sáng tạo của HS và điều đó trở thành một yêu cầu tất yếu trong dạy học Ngữ văn ở nhà trường phổ thông theo tinh thần của CT Ngữ văn 2018. Lí thuyết HĐHT giúp các nhà giáo dục hiểu rõ tầm quan trọng của *cách học* so với *nội dung học* và *“trong một môi trường học tập kiến tạo, HS sẽ tìm kiếm ý nghĩa dựa trên những trải nghiệm của bản thân”* [70, tr.51]. Xét ở phương diện này, việc đa dạng hóa các HĐHT sẽ giúp

cho hoạt động kiến tạo, chiếm lĩnh tri thức của HS diễn ra một cách sinh động và sáng tạo, góp phần phát triển được cá tính, hình thành nhân cách cho HS.

Marlowe và Page xác quyết rằng sự nhiệt tình, kỹ năng giảng dạy vững vàng và cả tình yêu đối với HS là chưa đủ. Hãy thay đổi, bất kỳ thay đổi nào, dù chậm, dù đôi khi gây đau đớn [159, tr.1]. Theo đó, sự thay đổi mà Marlowe và Page đề cập đến chính là vai trò của người thầy trong việc phải tổ chức những HĐHT để khơi gợi động cơ, hứng thú học tập cho HS. Nguyễn Trọng Hoàn vì thế cho rằng: “*NL không thể có được khi chỉ thông qua hoạt động giảng dạy của GV, mà phải thông qua HĐHT của HS*” [36, tr.28]. Quan điểm về HĐHT này chính là con đường để GV đi đến tổ chức HĐTN trong dạy học Ngữ văn sao cho HS được trải nghiệm và kiến tạo tri thức rồi tiếp tục kiểm chứng tri thức đó qua những trải nghiệm mới để dần hoàn thiện sự hiểu biết của mình.

Theo quan niệm của Rogers (1969), người duy nhất được giáo dục là người đã học được cách học [182, tr.104]. Nói thế có nghĩa là GV phải đóng vai trò như người hướng dẫn, người khuyến khích, người giúp đỡ, người trợ giúp, đồng nghiệp và cũng là bạn của các HS mình [124, tr.16]. Như vậy, nếu GV tổ chức hiệu quả HĐHT và, theo Nguyễn Thị Hồng Nam và Dương Thị Hồng Hiếu, nhất là “*khi GV tin và đối xử dân chủ với HS, trao cho các em quyền tự quyết định về việc học của chính các em*” [70, tr.51] thì hoạt động học của HS mới thực sự diễn ra. Xét đến cùng, với ưu thế vượt trội của mình, dạy học Ngữ văn qua HĐTN sẽ là tiền đề cho quá trình HS kiến tạo tri thức bằng chính sự trải nghiệm của người học và qua đó người học vận dụng những tri thức đó vào giải quyết các vấn đề trong thực tiễn đời sống, kết nối tri thức văn học với tri thức đời sống, góp phần phát triển nhân cách PC và NL, hoàn thiện nhân cách ở người học.

Năm 1943, nhà tâm lý học nhân văn Abraham Maslow đã đưa ra *Tháp nhu cầu Maslow*. Công trình nghiên cứu này có ý nghĩa lớn trong việc khám phá, đáp ứng nhu cầu chính đáng của mỗi người và được áp dụng vào nhiều lĩnh vực của đời sống trong đó có khoa học giáo dục. Theo đó, Abraham Maslow giúp GV hiểu rằng, mỗi HS đều có cho riêng mình những nhu cầu học tập cũng như những kì vọng của bản thân là không giống nhau. Vì thế, hiểu rõ và vận dụng hiệu quả tinh thần của *Tháp nhu cầu Maslow* vào việc tìm hiểu đối tượng HS sẽ định hướng cho GV trong việc tổ chức HĐDH phù hợp với đối tượng HS như lứa tuổi, sở trường, tâm lý, xu hướng, ... hướng

trung tâm của hoạt động dạy và học vào HS, từ đó khơi dậy hứng thú và động cơ học tập cho HS, góp phần cải thiện hiệu quả dạy học.

Đầu thế kỉ XX, nhà sư phạm người Mỹ J. Dewey đã khởi xướng tư tưởng: “*HS là mặt trời quy tụ xung quanh nó mọi phương tiện giáo dục*”. Lí thuyết này từng được đề cao ở phương Tây và Nhật Bản [193]. Theo Phan Trọng Luận, lí thuyết này được xem là một xu hướng tích cực, tiến bộ, mang đến cho HS cơ hội phát triển NL sáng tạo của mình [61, tr.31]. Để cụ thể thể hóa quan điểm dạy học này, GV phải xác định rõ vai trò của mình trong HĐDH: người truyền đạt tri thức hay là người khơi dậy ở HS sự quan tâm, hứng thú và khám phá trong học tập của bản thân mình.

Phan Trọng Luận cũng cho rằng: “*Mọi phương pháp, biện pháp, hình thức hoạt động của thầy và trò đều nhằm làm sao thúc đẩy được sự hoạt động trí tuệ của bản thân từng HS*” [63, tr.246]. Bản chất của văn chương là sáng tạo vì thế hoạt động tiếp nhận và tạo lập của HS phải xuất phát từ lối đi riêng. Làm được điều này, trí tuệ của HS sẽ phát triển, tâm hồn trở nên phong phú, nhân cách sẽ được hoàn thiện và NL sẽ được hình thành. Do vậy, trong HĐDH, GV cần chú ý khơi gợi cảm hứng học tập và giúp HS nuôi dưỡng cảm xúc đó. Đây chính là chất xúc tác *nhên có, cần có và phải có* để những miền trí tuệ của HS được đánh thức. Đặc biệt, GV nên kiên trì mang đến bầu không khí học tập tích cực, tạo điều kiện cho HS sáng tạo trong lối cảm, cách nghĩ, hướng tư duy và GV nên dành thời gian cho HS suy nghĩ và trao đổi ở lớp. HS có thể sẽ đề cập đến nhiều khía cạnh khác nhau có thể không thật trúng, thật sâu sắc, chưa hệ thống so với “*kịch bản dạy học*” của người thầy nhưng tư duy sáng tạo của HS cần được khuyến khích [58], [81].

Dạy học lấy HS làm trung tâm đã thực sự đi vào quỹ đạo của sự đổi mới, hướng đến mục tiêu đổi mới từ căn bản đến toàn diện trong giáo dục và đào tạo mà vốn dĩ “*thực chất của đổi mới là biết tổ chức cho HS tự giác chiếm lĩnh tác phẩm dưới sự chỉ dẫn của thầy*” [60, tr.3]. Trong hoạt động tiếp nhận văn chương, nếu như cầu nối giữa tác giả và HS (người đọc đồng sáng tạo) là tác phẩm thì GV phải là sự kết nối giữa tác phẩm và HS trong tiếp nhận, sáng tạo. Điều này sẽ từng bước giúp HS chuyển hóa văn bản thành tác phẩm, nâng cao tầm đón nhận của chính các em. Nói khác đi, GV phải đóng vai trò “*quyết định trong việc khắc phục khoảng cách thâm mĩ giữa HS và tác phẩm văn chương*” [46, tr.30]. Do vậy, Barnard và Li quả quyết rằng dạy học lấy người học làm trung tâm không phải là học mà không cần GV mà bắt đầu từ các GV

[120, tr.146]. Nói cách khác, GV đóng vai trò quan trọng trong việc đa dạng hóa hình thức dạy học và tổ chức HĐDH hướng trung tâm vào người học.

Tuy nhiên, thực tế dạy học ở trường phổ thông cho thấy quan điểm dạy học lấy HS làm trung tâm đã từng được tiếp nhận một cách phiến diện. Ở đó, sự chủ động, tích cực trong học tập của HS dường như được hiểu theo nghĩa HS làm thay GV, làm hộ GV trong HĐDH. Quan điểm lấy người học làm trung tâm cho thấy người học đóng vai trò chủ thể của hoạt động học, kiến tạo tri thức nhưng điều đó không hoàn toàn đồng nghĩa với quan niệm sai lầm khi cho rằng, vai trò của người học quyết định hiệu quả của hoạt động sư phạm.

Trong tiến trình dạy học, GV được khuyến nghị rằng *“hướng đi phải từ HS và đích đến cũng vì HS, cho HS”* [80, tr.11] nhưng rất cần để nói thêm rằng, hướng đi và đích đến đó phải được tổ chức, dẫn dắt bởi người thầy. Theo đó, Nguyễn Trọng Hoàn nhấn mạnh đến vai trò của GV với tư cách là *“người dẫn dắt, tổ chức quá trình lĩnh hội kiến thức cho HS và đặc biệt là vấn đề vai trò của PPDH mang tính đặc thù bộ môn – chứ không hẳn là xu hướng chỉ đề cao đến mức tuyệt đối hóa vai trò của HS một cách chung chung và hình thức”* [34, tr.140].

2.1.1.3 Dạy học theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh

Khổng Tử đã từng phát biểu về triết lí giáo dục học của mình: *“Tôi nghe thì tôi quên. Tôi nhìn thì tôi nhớ. Tôi làm thì tôi hiểu”*. Tư tưởng này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc học thông qua cách làm và bằng cách làm bởi kiến thức mà HS kiến tạo được bằng con đường tự khám phá, trải nghiệm của chính mình là kiến thức có giá trị thực tiễn và đáng tin cậy. Quan điểm dạy học theo định hướng phát triển NL cho thấy, PC và NL được hình thành và phát triển qua hoạt động. Để đạt được mục tiêu này, việc xác định con đường hình thành kiến thức cho HS đóng vai trò tiên quyết. Nói khác đi, cách thức tổ chức HĐDH để HS tự khám phá, trải nghiệm và kiến tạo tri thức, kĩ năng; qua đó phát triển cho mình những PC, NL nhất định là vô cùng cần thiết.

Dạy học theo định hướng phát triển NL người học vì vậy khuyến khích HS tích cực tham gia vào HĐDH, sẵn sàng đón nhận và hoàn thành nhiệm vụ học tập, để trong và sau tiến trình dạy học, HS có thể *“phát huy tính sáng tạo, NL sáng tạo, tự do tư tưởng, có khả năng biểu hiện cá tính”* [80, tr.68]. Để đạt được mục tiêu này, HS cần phải được tôn trọng, khích lệ trong quá trình kiến tạo tri thức qua hoạt động. Làm được

như vậy, nhu cầu tự giải phóng tiềm năng sáng tạo để hướng đến mục tiêu phát triển toàn diện ở HS mới có điều kiện bộc lộ rõ nét.

Lấy hoạt động làm trung tâm, trong tiến trình dạy học, GV cần phải đa dạng hóa các PPDH tích cực để qua đó HS có cơ hội khám phá, rèn luyện và phát triển tư duy, trí tuệ và PC của bản thân. Đồng tình với quan điểm dạy học này, Nguyễn Trọng Hoàn khẳng định: *“Trong dạy học nói chung, sự sùng bái hay độc tôn bất cứ một phương pháp, biện pháp nào cũng khó đem lại hiệu quả tối ưu”* [34, tr.299]. Điều quan trọng là *“GV cần tăng cường các hoạt động khám phá của HS trong các bài giảng để rèn luyện cho các em NL trí tuệ, từ đó hình thành các PC tư duy”* [46, tr.11]. Vì thế, việc tổ chức HĐTN trong dạy học Ngữ văn để HS có cơ hội vận dụng tri thức Ngữ văn vào việc giải quyết những vấn đề đặt ra trong cuộc sống, qua đó phát triển PC, NL cho bản thân là hướng đi đúng với bản chất của dạy học phát triển NL người học.

Dạy học tiếp cận NL thể hiện rõ ở các thành tố của quá trình dạy học: (1) Mục tiêu dạy học; (2) Nội dung dạy học; (3) PPDH; (4) KT – ĐG. Theo đó, GV *“phải trở thành người tổ chức, điều khiển quá trình dạy học để giúp HS tự khám phá tri thức mới trên cơ sở tự giác và được tự do suy nghĩ, tranh luận và đề xuất cách giải quyết vấn đề”* [46, tr.26]. Rogers Galles (dẫn theo Phan Trọng Luận) khuyến nghị GV nên tạo cơ hội để HS cố gắng sáng tạo cá nhân... khám phá độc lập trong những tình huống học tập khác nhau để khơi dậy ở HS tinh thần nghiên cứu [59, tr.181-182]. Bản chất của HĐTN sẽ giúp GV có điều kiện khơi gợi, hướng dẫn để HS thông qua trải nghiệm học tập của mình có thể đi đến cảm nhận, nhận định có tính khái quát [54, tr.120]. Nói khác đi, qua quan sát, thể nghiệm, dần thân vào HĐTN, HS được trau rèn NL khái quát vấn đề và đưa ra những kết luận, đánh giá nhất định về vấn đề đó.

Ví dụ, hoạt động tiếp nhận văn chương là hoạt động quan trọng trong quá trình giải mã, kiến tạo nghĩa, đồng sáng tạo của HS, góp phần làm nên giá trị và sức sống cho một tác phẩm văn học. Người tạo nên tác phẩm là tác giả nhưng sự trường tồn của những trang viết đó lại nằm trong quyết định của độc giả. Nhưng, sự quyết định này không phải là những nhận định võ đoán, cảm tính của HS mà chính là kết quả của những *trương tác* giữa HS với văn bản, của những *đối thoại* giữa HS với tác giả qua văn bản. Và, quan trọng hơn là cuộc đối thoại diễn ra trong chính tâm hồn của các em bởi hoạt động tiếp nhận tác phẩm văn học không chỉ giúp HS hiểu đời, hiểu người mà

ở cái bề sâu, bề xa, những trải nghiệm của HS về tác phẩm đó sẽ giúp các em hiểu hơn về chính mình. Và như thế, chính trải nghiệm với tác phẩm, sống cùng tác phẩm sẽ giúp HS hoàn thành nhiệm vụ học tập của mình.

Cần phải nói thêm rằng nếu GV truyền đạt kiến thức một chiều thì HS sẽ rơi vào trường hợp tiếp nhận văn học qua những “thế bản” – HS “*chỉ việc tiếp thu lại cách diễn giải, truyền đạt ý nghĩa từ người khác mặc dù đó có thể là ý kiến của những bạn đọc tinh hoa*” [48, tr.20]. Điều này đi ngược lại bản chất của dạy học tiếp cận NL: HS phải tự mình kiến tạo nghĩa cho tác phẩm, đồng sáng tạo với tác giả qua HĐTN của mình. Có như thế thì hoạt động tiếp nhận tác phẩm văn chương mới thực sự diễn ra, “kết cấu vẫy gọi” hay “điểm chưa xác định” của tác phẩm mới được giải mã một cách thấu đáo.

Văn học nghệ thuật là lĩnh vực của cái độc đáo và vì thế con đường đi vào tác phẩm văn chương nên là con đường chưa có dấu chân người. Với tính chất đặc thù của HĐTN – khuyến khích sự khám phá, sáng tạo của HS, việc dạy học Ngữ văn qua HĐTN sẽ là quá trình tiếp nhận một cách chủ động, có tương tác, có tư duy giữa HS với tác phẩm văn học, với nhà văn; giữa HS với GV và giữa HS với HS. Thế nhưng, lâu nay, HS có thói quen tiếp nhận văn bản bằng những “thế bản”, bằng những kinh nghiệm của người thầy và vì thế hoạt động tiếp nhận tác phẩm văn học ở HS chưa thực sự diễn ra một cách sáng tạo. Như vậy, trong dạy học Ngữ văn, HĐTN thực sự là một địa hạt trù phú để HS được thỏa sức khám phá, nếm trải và chiêm nghiệm quá trình kiến tạo tri thức, kỹ năng của mình, góp phần phát triển PC, NL được quy định trong CT Ngữ văn 2018.

2.1.1.4 Lí thuyết đa trí tuệ và hoạt động trải nghiệm

Lí thuyết đa trí tuệ của Howard Gardner – một nhà tâm lí học nổi tiếng của Đại học Harvard – bắt đầu xuất hiện vào năm 1983 và có nhiều ứng dụng, đặc biệt trong lĩnh vực giáo dục. Theo Howard Gardner, có 8 dạng trí tuệ trong mỗi người và sẽ có một vài dạng nổi trội hơn so với những dạng khác. Howard Gardner cho rằng trí tuệ chính là “*tiềm lực tâm sinh lí*” và những dạng trí tuệ này đan xen lẫn nhau, có thể thay đổi tùy theo yếu tố tác động lên chúng.

Với những ưu điểm riêng, thuyết đa trí tuệ có sự gắn bó mật thiết với yêu cầu đổi mới PPDH theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động và sáng tạo ở HS. HS sẽ được hình thành và phát triển không phải một loại NL mà là nhiều NL hoặc NL thành

phần khi tham gia vào quá trình trải nghiệm. Đồng thời, những PC của HS cũng được bộc lộ rõ trong quá trình các em thực hiện nhiệm vụ học tập trong một tình huống nhất định. Theo Trần Đình Châu và Đặng Thị Thu Thủy, “hiểu rõ về lí thuyết đa trí tuệ: giúp ... GV tìm ra PPDH tối ưu nhất cho từng bài học, biết khơi dậy, phát huy tiềm năng về trí thông minh đa dạng ở HS” [19, tr.36].

Nắm vững đặc trưng của lí thuyết đa trí tuệ, GV sẽ có cơ sở để tổ chức dạy học Ngữ văn qua HDTN một cách hiệu quả hơn. Bởi, GV sẽ biết lựa chọn MH HDTN, nội dung trải nghiệm phù hợp với bối cảnh, điều kiện và đối tượng HS. Điều này giúp GV tìm ra hướng khai thác vùng phát triển gần của mỗi HS để qua đó, các em hoàn thành tốt nhiệm vụ học tập của mình. Hướng đi này dẫn đến quan điểm của Nguyễn Trọng Hoàn, rằng điểm nhấn làm nên sự khác biệt trong nghệ thuật dạy học của GV là GV phải tùy theo NL của HS mà tìm ra một phương pháp phù hợp để hướng dẫn, truyền lửa và luôn tạo được hứng thú học tập cho các em [37, tr.91].

Mối quan hệ biện chứng giữa thuyết đa trí tuệ và việc dạy học Ngữ văn qua HDTN được thể hiện ở ba khía cạnh sau:

Thứ nhất, trí thông minh nội tâm – khả năng khám phá bản thân gắn kết với *trải nghiệm tinh thần* (Mental Experiences). Trải nghiệm tinh thần đòi hỏi HS phải vận dụng tổng hợp các thao tác tư duy để giải mã, kiến tạo nghĩa cho một văn bản văn học trong quá trình tiếp nhận. Dạng trải nghiệm này phù hợp với HDTN đóng vai, sân khấu hóa tác phẩm văn học, nhật kí đọc sách...

Trong trường hợp này, hoạt động đọc sách và kết nối với thế giới xung quanh bằng con đường liên tưởng, tưởng tượng cũng chính là trải nghiệm. Nghĩa là, trang sách mở ra, người đọc bước vào thế giới nghệ thuật mà ngôn từ gợi lên để hòa mình vào dòng tâm tư, suy cảm của tác giả và qua trang sách ấy, người đọc gắn kết với cuộc đời bằng những trải nghiệm mới, cảm xúc mới. Đọc văn giúp người đọc bước vào thế giới tâm hồn để chia sẻ, đồng cảm, thêm yêu và trân trọng cái đẹp, cái thiện để từ đó, người đọc như tìm thấy chính mình, hoàn thiện mình, hiểu đời hơn, hiểu người hơn và cũng vì thế mà hiểu chính mình hơn.

Thứ hai, trí thông minh vận động – khả năng điều khiển các hoạt động về thân thể có mối quan hệ với *trải nghiệm vật chất* (Physical Experiences) *trải nghiệm mô phỏng* (Virtual and Simulation Experiences) [218].

Với *trải nghiệm vật chất* (Physical Experiences), HS trực tiếp tiếp xúc với đối tượng và có ấn tượng, cảm xúc, cái nhìn ban đầu về đối tượng, từ đó có thêm động cơ để hoàn thành nhiệm vụ học tập của mình. Trong khi đó, *trải nghiệm mô phỏng* (Virtual and Simulation Experiences) cho phép HS tái hiện đời sống trong nội dung văn học thông qua các hình thức sắm vai, tổ chức trò chơi, dự án học tập – một hình thức gián tiếp thể hiện sự trải nghiệm tương tác với văn bản văn học.

Văn chương là tiếng nói trực tiếp của tâm hồn con người, bộc lộ những rung động mãnh liệt của người cầm bút trước cuộc sống qua ngôn ngữ hàm súc, tinh tế, giàu tính biểu tượng và nhạc điệu. Tuy nhiên, nếu dừng lại ở *trải nghiệm tinh thần*, HS sẽ khó nắm bắt được cái bề sâu, bề xa của tác phẩm. Ngược lại, *trải nghiệm vật chất* như diễn xướng, đóng vai, thuyết trình, thực hiện dự án học tập,... sẽ mang đến nhiều cơ hội để HS sống cùng nhân vật, chuyển giá trị tư tưởng, linh hồn của tác phẩm thành hoạt động diễn xướng, sân khấu hóa với những sáng tạo trong điệu bộ, đi đứng, nói năng. Từ đó, HS sẽ biết khóc, biết cười với từng vai diễn của mình. Trong trường hợp này, trí thông minh vận động thể chất giúp HS sáng tạo trong từng HĐTN và mỗi HĐTN cùng lúc hình thành và phát triển ở HS những PC và NL nhất định.

Thứ ba, trí thông minh ngôn ngữ – khả năng sử dụng ngôn ngữ để giao tiếp hiệu quả (giao tiếp thông thường và giao tiếp thẩm mỹ/nghệ thuật) đều có điểm tương đồng với trải nghiệm tinh thần và trải nghiệm tình cảm. Xét đến cùng, trải nghiệm tinh thần bao hàm trải nghiệm tình cảm ở phương diện tình cảm, ý chí của con người. Tuy nhiên, đích đến của trải nghiệm tình cảm trong dạy học Ngữ văn nằm ở cảm xúc, tình cảm, bài học mà HS có được trong quá trình giải mã văn bản và kiến tạo nghĩa cho tác phẩm. Cảm xúc đó, tình cảm đó, bài học đó được diễn đạt bằng một NLNN nhất định. Do vậy, trải nghiệm tinh thần, trải nghiệm tình cảm đòi hỏi trí thông minh ngôn ngữ ở người học.

Ngôn từ là chất liệu để xây dựng tác phẩm văn học vì thế vẻ đẹp của thế giới nghệ thuật mà trang viết gợi lên không tách rời vẻ đẹp của ngôn từ. Trí thông minh ngôn ngữ không chỉ giúp người học trau dồi vốn ngôn ngữ phong phú, khám phá lớp trầm tích ngôn ngữ trong tác phẩm mà còn hướng người học đến việc vận dụng ngôn ngữ trong việc bộc lộ, giải bày, phơi mở cảm xúc, tình cảm và những suy cảm về bài học, thông điệp được rút ra từ văn bản văn học hay từ những môi trường diễn xướng có sự giao thoa giữa văn hóa và văn học Khmer Nam bộ. Bởi đằng sau môi trường

diễn xướng đó, theo Phạm Tiết Khánh, là “*niềm tin của cộng đồng vào những gì mà họ tin tưởng trong quá trình sống, chinh phục thiên nhiên và khát vọng hưởng thụ của đời sống tinh thần*” [51, tr.21], là “*ý nghĩa triết lí sâu sắc được tác giả dân gian gửi gắm và trở thành văn hóa tín ngưỡng, phong tục tập quán của người Khmer tồn tại cho đến ngày nay*” [52, tr.26].

Với dạy học Ngữ văn qua HĐTN, HS càng được trau rèn, mài giũa vốn ngôn từ sẵn có để trở thành vốn ngôn từ phải có, nên có và cần có. Theo Lã Nhâm Thìn, phát triển NLNN nói chung, NL giao tiếp nói riêng cho HS qua môn Ngữ văn “*cần chú ý tới quy luật biện chứng theo kiểu ‘vòng tròn xoay tròn ốc’: từ ngôn ngữ đời sống vào tác phẩm văn học, rồi từ ngôn ngữ tác phẩm văn học lại trở về với đời sống, trở thành ngôn ngữ giao tiếp. Sự quay vòng này mang tính chất nâng cao: cái chọn lựa, cái được sàng lọc trở thành cái tự nhiên*” [90, tr.10].

2.1.2 Cơ sở lí luận về văn học

2.1.2.1 Văn học trong cuộc sống

Văn học chính là hệ thống mở, là lời của trái tim, và văn học luôn khơi thức ở con người lí tưởng và khát vọng cao đẹp. Với chất liệu đặc trưng là ngôn từ, văn học, theo Trần Đình Sử và Nguyễn Xuân Nam, “*là một hình thức đặc biệt để con người tư duy và cảm nhận cuộc sống*” [66, tr.168]. Nội hàm *cuộc sống* trong mối quan hệ với *văn học* hướng đến yếu tố môi trường, bối cảnh lịch sử – xã hội, thời đại, hoàn cảnh sống có tác động hoặc trực tiếp, hoặc gián tiếp đến quá trình tiếp nhận của người đọc. Đời sống của tác phẩm văn chương cũng vì thế mà trở nên “*thâm trầm và rộng rãi đến trăm nghìn lần*” (Hoài Thanh). Theo đó, thế giới nghệ thuật của văn chương luôn mời gọi người đọc, bằng những trải nghiệm của mình trong quá trình tiếp nhận, để lấp đầy những “*khoảng trắng thẩm mỹ*” của tác phẩm. Do vậy, người đọc phải vạch ra con đường, lối đi riêng của mình trong cách tiếp cận, giải mã và kiến tạo nghĩa.

Văn học phản chiếu đời sống tâm hồn con người; gắn kết với cuộc đời và mang hơi thở của đời sống lịch sử, xã hội; tác động, thay đổi nhận thức của con người, làm cho cuộc sống luôn vận động và trở nên tốt đẹp hơn [66, tr.169], làm cho tâm hồn con người thêm “*trong sạch và phong phú*” (Thạch Lam). Văn học được khơi nguồn từ hiện thực và hướng đến phản ánh hiện thực (hiện thực đời sống và hiện thực tâm hồn con người). Kết nối tác phẩm văn học với cuộc sống trong quá trình tiếp nhận được

xem là con đường đi vào thế giới văn chương sống động nhất. Bởi, tác phẩm văn học được trả về với cuộc sống, với người đọc.

Vì thế, trong quá trình hướng dẫn HS khám phá tác phẩm, GV cần tạo điều kiện cho HS được tham gia những HĐTN với những dạng thức phong phú để HS kết nối tri thức ngữ văn và tri thức đời sống, xem xét văn học trong sự đối sánh với đời sống. Qua đó, HS “*biến những con chữ nằm thẳng đơ trên trang giấy*” thành những “*tư tưởng đã được rung lên ở các cung bậc của tình cảm*” (Nguyễn Khải), nghĩa là HS có thêm cơ hội sống cùng tác phẩm, trải nghiệm với tác phẩm và nhận diện được chính tâm hồn mình.

Cuộc sống muôn màu muôn vẻ thì quá trình tiếp nhận một tác phẩm văn học cũng muôn hình vạn trạng. Trả văn học về với cuộc sống, trả văn học cho HS là những cách nói hướng đến quá trình tiếp nhận của HS trong vai trò là người đọc đồng sáng tạo. Trong trường hợp này, HĐTN trong dạy học Ngữ văn chính là một kênh giao tiếp giữa HS với tác giả, là một cuộc đối thoại giữa HS với tác giả trong một bối cảnh nhất định. HĐHT với các dạng thức trải nghiệm bên ngoài lớp học/ bên ngoài trường học sẽ mang đến cơ hội để HS “phục dựng”, “làm sống dậy linh hồn của tác phẩm” bằng những khoảnh khắc “sống cùng tác phẩm”.

Hướng tiếp nhận tác phẩm văn học từ góc độ tác giả, từ góc độ văn hóa [202] sẽ tạo điều kiện cho GV tổ chức cho HS các HĐTN bên ngoài lớp học/ bên ngoài nhà trường như tham quan di tích lịch sử, văn hóa văn học, xem vở diễn, hội diễn văn nghệ, giao lưu, gặp gỡ nhà văn, nghệ sĩ, diễn viên chuyên nghiệp, làm quen với các loại hình nghệ thuật nhất là tác phẩm chuyên thể từ văn học. Ở đây, HS sẽ kiến tạo tri thức từ những trải nghiệm của bản thân và tiếp tục vận dụng những tri thức đó vào thực tiễn cuộc sống để giải quyết những vấn đề cuộc sống đặt ra, để củng cố, nghiệm chứng tri thức đã tích lũy, để tương tạo những tri thức mới, kỹ năng mới và tình cảm mới. Như vậy, đặt văn học trong sự gắn kết với cuộc sống, HS sẽ có điều kiện tham gia vào những HĐTN sống động, kích hoạt được hứng thú học tập, khả năng tư duy độc lập, sáng tạo cho bản thân.

Một điểm quan trọng nữa là, ngôn ngữ trong văn học sẽ giúp HS trong tư duy, giao tiếp. Đó không chỉ là giao tiếp thông thường mà còn là giao tiếp thẩm mỹ/ nghệ thuật thông qua hình tượng văn học. Trong trường hợp này, tác phẩm văn học trở thành phương tiện giao tiếp, đối thoại nghệ thuật giữa giữa HS với tác giả và giữa HS

với chính mình. Theo Phương Lưu và Trần Đình Sử, “qua văn học, có thể nghe thấy tiếng nói của mọi tầng lớp người ở các thời đại khác nhau, các giọng điệu khác nhau” [66, tr.190-191], từ đó HS sẽ có cơ hội trau rèn, mãi giữa thêm NLNN cho bản thân. Đáng kể hơn, HS “cũng biết nói bằng sự im lặng giữa các câu chữ” [66, tr. 191], bằng những khoảng lặng trong tâm hồn khi con tim cất tiếng.

Nguyên tắc quan trọng nhất trong dạy học môn Ngữ văn là phải gắn liền với đời sống vì cuộc sống vừa là ngọn nguồn cảm hứng cho sáng tạo nghệ thuật của người nghệ sĩ vừa là đối tượng phản ánh của văn học. Văn học “chính là nơi nuôi dưỡng cảm xúc thẩm mỹ của con người, nơi gìn giữ và phát triển chất nghệ sĩ vốn có trong mỗi tâm hồn, khơi dậy và tiếp sức cho những rung động về cái đẹp” [66, tr.178], “cải tạo và nâng cao lí tưởng thẩm mỹ và thị hiếu thẩm mỹ của người đọc, người xem, hướng dẫn, uốn nắn những quan niệm và sở thích riêng của họ” [66, tr.178]. Qua văn học, mọi vi mạch của cuộc sống và tâm hồn con người cùng với mối quan hệ xã hội của nó được khúc xạ qua lăng kính tâm hồn của người cầm bút. Vì vậy, việc dạy và học môn Ngữ văn phải gắn liền với cuộc sống; người thầy phải trả tác phẩm về cho HS để HS được trải nghiệm, được chiêm nghiệm bằng chính NL cảm thụ văn học của riêng mình. Qua HĐTN, vốn sống từ thực tế của các em được tích lũy và nó “sẽ giúp các em đối chiếu, soi rọi vào tác phẩm để rút ra những ý nghĩ, cảm nhận cho riêng mình” [35, tr.49].

Với đặc trưng của mình, Ngữ văn là môn học có thế mạnh trong việc hình thành và phát triển PC và NL nhất định cho HS. Việc dạy học Ngữ văn ngày càng đi sâu vào đời sống, gắn kết với đời sống, góp phần phát triển ở HS khả năng vận dụng kiến thức vào việc giải quyết những vấn đề thực tiễn mà cuộc sống đặt ra, đồng thời xem kiến thức như một “công cụ để tư duy, tìm tòi và sáng tạo trong cuộc sống, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước trong cơ chế kinh tế thị trường, định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế” [98, tr.17]. Điều này đòi hỏi người thầy khi dạy học Ngữ văn qua HĐTN phải linh động, sáng tạo phù hợp với đặc trưng bộ môn Ngữ văn để làm dấy lên niềm hứng thú học tập cho HS và từ đó “góp phần cải thiện đáng kể hình ảnh môn Văn trong nhận thức của HS” [10, tr.155].

2.1.2.2 Văn học trong nhà trường

Nguyễn Văn Tùng với *Tác phẩm văn học trong nhà trường* đã đặt ra *Những vấn đề cần trao đổi* xoay quanh những hướng tiếp nhận, giải mã và kiến tạo nghĩa

cho những chi tiết, điểm sáng thâm mỹ của tác phẩm văn học ở góc độ cảm nhận, trải nghiệm, chiêm nghiệm riêng của người đọc: *“Mặc dù tác phẩm được đưa vào CT bao giờ cũng được lựa chọn dựa trên tiêu chí ổn định về giá trị nghệ thuật, tuy nhiên, tuân theo quy luật tiếp nhận, các hình tượng nghệ thuật vẫn luôn được cắt nghĩa theo những quan điểm mới”* [106, tr.3].

Đỗ Văn Hiểu cho rằng: *“Tiếp nhận văn học trong trường phổ thông có những nét đặc thù so với tiếp nhận văn học nói chung, hoạt động này được diễn ra trong môi trường sư phạm có sự hướng dẫn của GV, có sự tương tác giữa các HS với nhau, tiếp nhận văn bản đã được lựa chọn kĩ theo định hướng giáo dục”*. Vấn đề định hướng của GV trong quá trình tiếp nhận tác phẩm văn trong nhà trường là cần thiết, ít ra đáp ứng mục tiêu chuẩn kiến thức – kĩ năng của CT GDPT 2006. Tuy nhiên, với định hướng của CT Ngữ văn 2018, việc dạy và học Ngữ văn không chỉ để rèn NL cảm thụ, hành văn mà còn phải tạo cho HS những *“cơ hội khám phá bản thân và thế giới xung quanh, thấu hiểu con người, có cá tính và đời sống tâm hồn phong phú, có quan niệm sống và ứng xử nhân văn”* [41, tr.25].

Hoạt động tiếp nhận văn học của con người *“vừa là một hành động nhận thức (của con người về thế giới) vừa là một hoạt động tự nhận thức (của con người về chính mình)”* [66, tr.170]. Chính vì thế, qua văn học, HS hiểu rõ hơn về thời đại, về con người, đặc biệt nhận diện và hiểu hơn về chính bản thân mình. Nói cách khác, qua văn học, HS không chỉ hiểu được *“cuộc đời thì đa sự, con người thì đa đoan”* (Nguyễn Minh Châu) mà còn hiểu được các vỉa tầng tư tưởng, tình cảm trong chính con người mình. Theo đó, HS *“tự nhận thức, tự phát triển, tự vận động để lĩnh hội tri thức, kinh nghiệm nhằm tự chuyển hóa những nội dung phản ánh, hình tượng nghệ thuật trong tác phẩm thành NL, PC hành động của bản thân”* [46, tr.26] nếu HS tích cực tham gia vào những trải nghiệm văn học, sống cùng tác phẩm.

Trong những trường hợp không có những tư liệu hay không thể tổ chức HĐTN bên ngoài lớp học/ bên ngoài nhà trường để HS tìm hiểu về về cuộc đời nhà văn, thời đại, hoàn cảnh sáng tác, *“chỉ cần có văn bản trong tay là có cơ sở để tiến hành hoạt động tiếp nhận”* [201]. Vì thế, có thể nói, tiếp nhận văn học từ góc độ văn bản, từ góc độ thi pháp là hướng tiếp nhận văn học quan trọng trong nhà trường. Với trường hợp này, HĐTN *“được thực hiện ngay trong các hoạt động thuộc chuỗi hoạt động học của HS; tích hợp với kiến thức, kĩ năng đọc, viết, nói và nghe tại một thời điểm nhất định”*

đề “*kết nối sự hiểu biết, kinh nghiệm hoặc định hướng tư tưởng, tình cảm của HS với một vấn đề cụ thể được đặt ra trong giờ học*” [78, tr.26].

Nói đến văn học trong nhà trường, không thể không nhắc đến chức năng của văn học – một những cơ sở để tổ chức HĐTN trong dạy học Ngữ văn nhằm phát triển PC, NL HS. Với chức năng giáo dục, chức năng nhận thức và chức năng thẩm mỹ, văn chương làm cho tâm hồn con người thêm phong phú, hướng con người tới chân, thiện, mỹ. Văn học khởi nguồn từ hiện thực (hiện thực đời sống và hiện thực tâm hồn của con người) vì thế luôn có tác dụng về mặt nhận thức. Mỗi tác phẩm văn học chân chính vì thế ở góc nhìn của độc giả luôn là một đề nghị về cách sống và hành động.

Với chức năng thẩm mỹ, văn học có thể mạnh trong việc nuôi dưỡng tâm hồn, bồi đắp tình cảm và khơi thức tình yêu cái đẹp cho HS. Qua văn học, theo Lê Ngọc Trà, HS sẽ thêm yêu và trân trọng, gìn giữ nét đẹp của phong cảnh quê hương, của môi trường tự nhiên và xã hội. Không những thế, HS còn biết trân quý những sản phẩm tinh thần được làm ra từ đôi bàn tay khéo léo, tỉ mỉ của con người: từ lọ hoa đến ngôi nhà, thành phố; biết trân trọng và nâng niu từ cái đẹp trong hoạt động của con người cho đến cái đẹp của con người [66, tr.154]. Chính cái đẹp này sẽ cộng hưởng, lan tỏa, và xuyên thấm vào tâm hồn HS, khơi thức cảm quan thẩm mỹ về cái đẹp cho HS để các em thêm yêu cái đẹp của đất trời, cỏ cây hoa lá, đặc biệt các em biết yêu thương và đồng cảm với con người được miêu tả trong tác phẩm. Qua HĐTN trong dạy học Ngữ văn, GV phải thật sự mang đến cơ hội học tập trải nghiệm để HS vừa biết tích lũy kiến thức, biết thưởng thức và biết đánh giá cái đẹp trong cuộc sống vừa biết hành động theo cái đẹp mà tác phẩm văn chương đó đã khơi dậy và xây đắp nên [46, tr.28].

Biết thưởng thức và hành động theo cái đẹp trong tác phẩm văn học còn được xem như là nghĩa vụ xã hội của mỗi con người bởi yếu tố thẩm mỹ trong tác phẩm cũng chính là yếu tố đạo đức không thể thiếu trong cuộc sống hôm nay. Như vậy, có thể xem dạy học Ngữ văn qua HĐTN chính là một hình thức giáo dục thẩm mỹ thực tế cho HS để từ đó thị hiếu văn học và tâm hồn của HS trở nên phong phú và ngày càng được bồi đắp thêm lên. Qua trải nghiệm cùng tác phẩm văn học, HS tự trau rèn cho bản thân “*lí tưởng thẩm mỹ*”, “*phán đoán thẩm mỹ*”, “*nhận thức thẩm mỹ*”, “*xúc cảm thẩm mỹ*”, “*biết khám phá cái đẹp của thế giới, nhìn ra cái đẹp trong đời sống và đặc biệt là càng trở nên phong phú, nhạy cảm hơn*” [66, tr.178]. Như vậy, Ngữ văn là môn học có ưu thế lớn trong việc phát triển PC, NL cho HS, đặc biệt thông qua HĐTN.

Với chức năng giáo dục, văn chương làm cho tâm hồn con người thêm trong sạch, nó nâng cao tư tưởng, tình cảm của con người theo chiều hướng tích cực, tiến bộ, tốt đẹp, đồng thời nó gạt bỏ khỏi con người tất cả những gì đê tiện, độc ác, xấu xa, làm cho con người ngày càng hoàn thiện về mặt đạo đức. Theo Trần Đình Sử, “*văn nghệ xưa nay đều thấm nhuần tinh thần đạo đức và là công cụ đắc lực để giáo dục đạo đức*” [66, tr.56]. Chức năng giáo dục ở đây “*thường được xem là giáo dục đạo đức PC của con người*” [66, tr.173]. Nếu khai thác tốt chức năng này kết hợp với HĐTN sẽ giúp HS tự đúc rút cho mình những bài học bổ ích, có khả năng tự thanh lọc tâm hồn mình, ngày càng hoàn thiện về mặt đạo đức, góp phần hình thành và phát triển PC, NL ở người học như lòng nhân ái, lòng yêu nước hay NL thẩm mỹ.

Bên cạnh đó, văn học còn có các chức năng khác như giải trí, dự báo, giao tiếp và sáng tạo. Những chức năng này định hướng cho GV trong việc tổ chức HĐTN để phát triển NL đặc thù cùng với những PC chung cho HS THPT. Ví dụ, chức năng giải trí là khả năng của văn học có thể giúp con người thư giãn, nghỉ ngơi một cách thoải mái, có ích, thêm sức mạnh để tác động tích cực vào tiến trình đời sống. Vì thế, Trần Đình Sử và Nguyễn Xuân Nam cho rằng, “*tiếp xúc với tác phẩm nghệ thuật rõ ràng là một trong những hình thức nghỉ ngơi, thay đổi hoạt động rất bổ ích*” [66 tr.182]. Vậy nên, rất phù hợp cho GV khi tổ chức HĐTN trong dạy học Ngữ văn nhằm khơi dậy hứng thú học tập cho HS, nhất là trong việc nâng cao NL giải quyết vấn đề và sáng tạo.

Chức năng dự báo là khả năng của văn học có thể đoán trước những gì sắp tới trong tương lai, từ đó tác động có hiệu quả hơn vào hiện tại đang sống. Có thể nói, thật hấp dẫn khi qua hình tượng nghệ thuật, HS có thể quan sát, tiên nghiệm về tương lai. Điều này vô cùng hấp dẫn bởi nó không những cho phép HS nhận thức được diễn trình phát triển tất yếu của cuộc sống mà còn dấy lên trong tâm hồn các em niềm khát khao mãnh liệt biến tương lai thành hiện thực [66, tr.170]. Trong khi đó, chức năng sáng tạo là khả năng của văn học có thể giúp người đọc hình dung về cuộc sống được miêu tả trong tác phẩm theo cách riêng của mình. Người đọc trong trường hợp này trở thành người đồng sáng tạo với tác giả. Vì thế, hai chức năng này góp phần rèn giũa cho HS NL giải quyết vấn đề và sáng tạo, NL thẩm mỹ mà biểu hiện cụ thể là NLVH.

2.1.2.3 Lí thuyết về tiếp nhận văn học; thuyết tương tạo; thể loại lời nói, thể loại của văn bản tác phẩm văn học

Trường phái mỹ học tiếp nhận Konstanz xuất hiện ở Đức vào những thập niên 20-30 của thế kỉ XX với các tên tuổi như Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Roman Ingarden... đánh dấu sự khởi đầu của lí thuyết tiếp nhận văn học. Theo đó, trong tam giác: *Tác giả – Tác phẩm – Người đọc*, người đọc – chủ thể tiếp nhận với những sáng tạo nhất định của mình – chính là hạt nhân tạo thành lịch sử văn học. Người đọc ở đây được quan niệm là “*người cùng tham gia vào tiến trình sáng tạo để xây dựng ý nghĩa của tác phẩm nghệ thuật, người đồng sáng tạo*” [29, tr.148]. Cũng cần hiểu rằng, nội hàm của *sáng tạo* ở đây là sáng tạo ra hiệu quả của tác phẩm, sáng tạo để hiểu, để cảm, để tin vào thông điệp thẩm mỹ của tác phẩm. Nói cách khác, sáng tạo không phải “*hoài thai*” tác phẩm mới bởi tính chất sáng tạo giữa người tiếp nhận và người sáng tác là hai phạm trù khác nhau. Lí thuyết tiếp nhận văn học chỉ ra rằng: “*sáng tạo ra các giá trị nghệ thuật và cảm thụ các giá trị ấy là những quá trình không đồng nhất*” [54, tr.299]. “*Không điều gì làm tác giả một cuốn tiểu thuyết phần chẵn hơn khi biết có những diễn dịch chính mình không hề nghĩ tới, được độc giả gợi ý*” [26, tr.551].

Trên cơ sở đó, lí thuyết tiếp nhận văn học phân biệt nội hàm của hai khái niệm *văn bản văn học* và *tác phẩm văn chương*. Quá trình tiếp nhận, giải mã và kiến tạo nghĩa cho văn bản sẽ biến một *văn bản văn học* thành *tác phẩm văn chương*. Nói cách khác, không có người đọc, không có hoạt động tiếp nhận của người đọc thì sẽ không có *tác phẩm văn chương*. Nghĩa là, “*khi chưa có người đọc, chưa thành tác phẩm, cũng giống như một bản kí âm của nhạc sĩ khi chưa được biểu diễn với âm thanh giai điệu của người hát, của nhạc khí thì chưa phải tác phẩm âm nhạc*” [53, tr.106]. Theo Wolfgang Iser (Đức), văn bản văn học là phác thảo của người cầm bút, tác phẩm văn chương là sự cụ thể hóa hành vi sáng tạo của người tiếp nhận. Wolfgang Iser cho rằng: “*tác phẩm văn học có hai cực, mà ta nên gọi là cực nghệ thuật và cực thẩm mỹ: cực nghệ thuật quy chiếu vào văn bản được tác giả sáng tạo, và cực thẩm mỹ quy chiếu vào sự hiện thực hóa do người đọc hoàn tất*”. Điều này dường như gần với quan niệm của M. Gorki, “*người tạo nên tác phẩm là tác giả, nhưng người quyết định số phận của tác phẩm lại là độc giả*”.

Quá trình tiếp nhận văn học, về thực chất, là một cuộc giao tiếp giữa người đọc và tác giả qua phương tiện giao tiếp đặc biệt – tác phẩm. Ở đây, người đọc vừa “*nhập*

thân” để bước vào thế vào thế giới nghệ thuật của tác phẩm, nắm bắt được “*điểm nhìn lưu chuyển*” (hiểu tác phẩm từ bên trong) [216], vừa “*phân thân*” để tiếp nhận tác phẩm từ bên ngoài theo quan điểm và từ góc độ của riêng mình. Có thể nói, “*điểm nhìn lưu chuyển đóng vai trò đa dạng và vô cùng quan trọng đối với việc lĩnh hội tác phẩm nghệ thuật*” [217]. Theo Wolfgang Iser, văn bản văn học là một kết cấu vẫy gọi với “những điểm trắng”, “khoảng trống”, “những điểm chưa xác định”, cái “không xác định”/ cái “bất định”. Điều này kích thích người đọc thông qua “hoạt động đọc”, hoạt động “xử lý văn bản”, bằng trí tưởng tượng của mình lấp đầy, tức biến văn bản văn học thành tác phẩm văn chương.

Bàn về hoạt động tiếp nhận văn học của HS, không thể không nhắc đến thuyết “*tương tạo thẩm mỹ*” của Louise Rosenblatt – nhà nghiên cứu giáo dục học bộ môn Ngữ văn của Mỹ. Louise Rosenblatt cho rằng: “*Đọc là một tiến trình tương tạo diễn ra giữa một người đọc cụ thể và một văn bản cụ thể tại một thời điểm cụ thể và trong những tình huống cụ thể*” [183, tr.123]. Và trong đọc tương tạo thẩm mỹ, người tiếp nhận có thiên hướng chú trọng đến trải nghiệm với văn bản văn học: những cảm xúc, ấn tượng, liên tưởng mà văn bản văn học gợi lên trong đầu và liên tục tương tạo với văn bản văn học: kiến tạo nghĩa và tạo trải nghiệm mới [69, tr.855]. Nói như Louise Rosentblatt: “*Tri thức, đặc biệt là tri thức văn học, không phải là cái gì đó được tìm thấy, không phải một cái gì GV có thể trao cho HS. Thay vào đó, nó được tạo thành bởi các cá nhân thông qua sự trao đổi với văn bản và với các người đọc khác*” [49, tr.15].

Đồng thời, hoạt động tiếp nhận văn bản văn học của HS còn chịu sự chi phối từ thuyết “*cộng đồng diễn giải*” của Stanley Fish. Stanley Fish nghiên cứu ảnh hưởng của yếu tố cộng đồng lên hoạt động đọc. Theo đó, “*cộng đồng diễn giải*” chi phối nhiều đến cách người đọc phản hồi một văn bản văn học. Niềm tin, quan niệm tồn tại trong không gian cộng đồng sẽ chi phối cách người đọc nhìn nhận, diễn giải một văn bản của người tiếp nhận [69, tr.856-858]. “*Chính khâu cảm thụ của công chúng, chính ở trong bề rộng mênh mông của tư tưởng tình cảm, nhận thức của công chúng, giá trị của tác phẩm mới thật sự được bộc lộ và thể nghiệm một cách cụ thể sinh động*” [62, tr.11].

Một điểm quan trọng nữa trong hoạt động tiếp nhận văn học cần phải bàn đến chính là thể loại lời nói và thể loại của văn bản tác phẩm văn học. Thể loại lời nói gắn

liên với mỗi phạm vi sử dụng ngôn ngữ sáng tạo ra những loại hình phát ngôn tương đối bền vững [207]. Là “đại diện của kí ức sáng tạo”, nhân vật truyền tải “những khuynh hướng phát triển đời đời”, “bền vững của văn học”, lời nói theo quan niệm của M.M. Bakhtin “bao giờ cũng được khuôn vào hình thức phát ngôn thuộc một chủ thể lời nói nào đó, bên ngoài hình thức phát ngôn ấy, nó không tồn tại” [5, tr.23]. M.M. Bakhtin cho rằng: “Không thể có tác phẩm nằm ngoài thể loại. Tác phẩm chỉ tồn tại trong một hình thức thể loại cụ thể” [67, tr. 144]. Từ đó, M.M. Bakhtin đề xuất “các thể loại văn học nghệ thuật cần được nghiên cứu trong cùng một dãy với các thể loại lời nói, bắt đầu từ những lời đối đáp chỉ có một tiếng cho tới những cuốn tiểu thuyết nhiều tập” [207, 2013].

Lí thuyết về tiếp nhận văn học; thuyết tương tạo trong dạy đọc hiểu; thể loại lời nói, thể loại của văn bản tác phẩm văn học nêu trên đánh dấu một bước phát triển mới của lí luận văn học; đồng thời khẳng định một hướng mới, một con đường mới đi vào thế giới nghệ thuật của tác phẩm văn chương. Mặc dù không trực tiếp đặt ra vấn đề về dạy và học Ngữ văn ở trường phổ thông, song những cơ sở lí thuyết này đã mở ra hướng đi mới cho việc đổi mới PPDH môn Ngữ văn nhằm mục tiêu phát triển PC, NL của người học. Nó làm thay đổi mối quan hệ giữa GV – HS – tác phẩm trong quan niệm dạy học Ngữ văn truyền thống ở nhà trường phổ thông.

Theo đó, với quan điểm của CT môn Ngữ văn 2018 – dạy đọc hiểu theo thể loại và dạy viết, nói và nghe theo kiểu văn bản và quy trình – những cơ sở lí thuyết này giúp GV tổ chức HĐTN trong dạy học Ngữ văn nhằm phát triển PC và NL HS một cách hiệu quả. Qua HĐTN, bằng những tiên nghiệm, ném trái, trải nghiệm, cảm nghiệm, chiêm nghiệm của bản thân, HS sẽ lấp đầy những “khoảng trống”, “điểm trắng”, khám phá “cấu trúc mời gọi” của tác phẩm văn học trong vai trò “bạn đọc sáng tạo” mà Phan Trọng Luận từng đề xuất. Quá trình tiếp nhận của HS sẽ được chuyển từ tiếp nhận những “thế bản” GV sang những yếu tố đã bị lược hóa, những ý nghĩa nằm trong ý thức của người tiếp nhận. Bởi, “văn bản là cấu trúc của những điểm không xác định, như một bầu trời đêm đầy sao, giữa các ngôi sao không có sự nối kết; nên tùy theo sự liên tưởng của người quan sát mà cùng một số những ngôi sao, nhưng người này thì hình dung đó là con gấu, người nọ hình dung đó là cái thìa” [217].

Như vậy, GV là người tổ chức, hướng dẫn HS trong các HĐTN và HS đóng vai trò chủ thể trong hoạt động kiến tạo tri thức. Theo đó, giờ học không còn là những giờ

thuyết giảng một chiều với hình ảnh người thầy “thao thao bất tiệt” trên bục giảng, thầy say sưa giảng, bình, HS lắng nghe và ghi bài một cách thụ động mà giờ học sẽ là môi trường học tập tương tạo – tương tác, trao đổi và biến đổi của HS. Và HĐTN sẽ mang đến một không gian trải nghiệm vừa thực (bên ngoài lớp học) vừa “ảo” (bên trong lớp học) để HS không những kiến tạo mà còn củng cố, khắc sâu; không những vận dụng mà còn điều chỉnh, trải nghiệm mới để hình thành tri thức, kỹ năng; qua đó phát triển những PC, NL nhất định. Theo cách nói của Wolfgang Iser, HĐTN trong trường hợp này hướng HS đến quá trình tiếp thu một kinh nghiệm mới. Nó làm ta mở rộng biên giới kinh nghiệm, và phơi mở những góc khuất trong thế giới tâm hồn của HS; giúp các em biết được những điều chưa được biết về chính mình và về thế giới [217].

2.1.3 Cơ sở lý luận về chương trình, sách giáo khoa Ngữ văn 2018

2.1.3.1 Về chương trình môn Ngữ văn 2018

Tiếp nối mục tiêu của cấp tiểu học và cơ sở, trực chính ở cấp THPT vẫn gắn với mục tiêu rèn luyện các kỹ năng giao tiếp qua *đọc, viết, nói và nghe* nhằm đáp ứng yêu cầu của CT theo định hướng phát triển PC, NL HS. Các yêu cầu cần đạt của từng chủ đề, chuyên đề cấp THPT tập trung vào 4 kỹ năng này. Do vậy, “*bằng hoạt động đọc, viết, nói và nghe, môn Ngữ văn có vai trò to lớn trong việc giúp HS hình thành và phát triển những PC tốt đẹp cũng như các NL cốt lõi để sống và làm việc hiệu quả, để học suốt đời*” [14, tr.3].

CT Ngữ văn 2018 có tính chất mở. Nhà trường chủ động xây dựng kế hoạch giáo dục của nhà trường, kế hoạch giáo dục cá nhân của GV, kế hoạch bài dạy, điều chỉnh nội dung bài dạy nhằm phát huy năng lực HS, đáp ứng mục tiêu CT [30], [50], [82, tr.15], [83, tr.5]. Theo đó, CT khuyến khích GV chủ động, sáng tạo trong cách thức tổ chức HĐDH để hình thành cho HS phương pháp học tập hiệu quả. Qua đó, sau khi rời ghế nhà trường, HS có thể học tập suốt đời và có khả năng kết nối tri thức nhà trường với tri thức đời sống để giải quyết các vấn đề trong cuộc sống. Có thể nói rằng “*việc đổi mới CT giúp GV tích cực hơn để hoàn thiện, đáp ứng cách dạy mới*” [83, tr.5].

CT Ngữ văn 2018 có 4 điểm nhân quan trọng: *Thứ nhất*, chuyển từ CT tiếp cận nội dung sang CT tiếp cận PC, NL. Nếu như CT 2006 tập trung trang bị cho HS nhiều kiến thức tiếng Việt và văn học thì CT 2018 tập trung hình thành và phát triển cho HS

năng lực ngôn ngữ (NLNN) năng lực văn học (NLVH). *Thứ hai*, chuyển từ PPDH tâm chương trích cú, truyền thụ kiến thức sang con đường kiến tạo tri thức. Nói cách khác, CT 2018 ưu tiên thực hành và do vậy người học được yêu cầu vận dụng kiến thức vào cuộc sống để giải quyết những vấn đề đặt ra từ chính cuộc sống thực tế. *Thứ ba*, chuyển mục tiêu, nội dung và cách thức đánh giá theo hướng kiểm tra lí thuyết, ghi nhớ nội dung sang yêu cầu vận dụng, thực hành, tạo ra sản phẩm học tập/nghiên cứu. *Thứ tư*, CT Ngữ văn 2018 yêu cầu HS mở rộng, liên hệ và kết nối tri thức Ngữ văn với tri thức đời sống, xã hội. Đặc biệt, CT yêu cầu HS “*vận dụng sự trải nghiệm để khám phá văn bản – tác phẩm và hiểu chính mình, biết chuyển các giá trị trong văn học thành giá trị sống hằng ngày*” [94, tr.33].

“*Học xong CT, HS làm được những gì?*” [94, tr.11] là mục tiêu giáo dục mà một CT định hướng phát triển PC, NL của người học cần phải hướng đến và đạt được. Bùi Mạnh Hùng xác định: “*CT Ngữ văn 2018 được xây dựng theo MH phát triển NL, nhằm giúp HS hình thành và phát triển những NL và PC mà nhà trường kì vọng*” [42, tr.585]. Theo đó, CT 2018 tích hợp kiến thức phổ thông trên nền tảng về tiếng Việt và văn học vào các hoạt động *đọc, viết, nói và nghe*. Bên cạnh các yêu cầu cần đạt và nội dung dạy học cốt lõi đảm bảo tính thống nhất trong phạm vi toàn quốc, CT có một số chuyên đề học tập lựa chọn nhằm đáp ứng yêu cầu cho những HS có thiên hướng khoa học xã hội và nhân văn.

Về mục tiêu cụ thể ở cấp THPT, môn Ngữ văn một mặt định hướng cho HS sống có bản lĩnh, cá tính, có lí tưởng và hoài bão, biết giữ gìn và phát huy các giá trị văn hoá Việt Nam; có tinh thần hội nhập và ý thức công dân toàn cầu. “*Môn học này cũng giúp HS có khả năng tiếp nhận, khám phá, phân tích, thưởng thức và đánh giá văn học. Đó chính là NLVH, một biểu hiện cụ thể của NL thẩm mĩ*” [83, tr.37] với mức độ cao hơn thông qua bốn kĩ năng *Đọc, Viết, Nói và nghe*. Vì lẽ đó, môn Ngữ văn cũng góp phần “*làm giàu thêm vẻ đẹp của thế giới và do đó mà cũng làm giàu thêm cho đời sống tinh thần*” [66, tr.178] của HS.

CT Ngữ văn 2018 xác định việc phát triển NLVH cho HS gắn liền với mục tiêu phân tích, đánh giá về loại hình tác phẩm; đặc điểm của ngôn ngữ văn học; cái biểu đạt và cái được biểu đạt trong văn học; đặc điểm phong cách văn học; một số sản phẩm có tính văn học... [12, tr.6-7]. Do vậy, GV không những dạy cho HS con đường đi vào thế giới nghệ thuật của nhà văn hay cách khám phá, phân tích và thấu nhận những tri

thức mà còn thông qua đó giúp HS có những trải nghiệm về thế giới bên ngoài để từ đó các em không những hiểu đời, hiểu người mà còn biết cách khám phá và hiểu chính tâm hồn mình hơn. Để đạt được mục tiêu này, qua HĐTN trong dạy học Ngữ văn, HS phải được khuyến khích và thật sự có khả năng vận dụng kiến thức vào việc giải quyết những vấn đề mà cuộc sống đặt ra. Nói cách khác, đó là quan điểm học thông qua cách làm và bằng cách làm.

Thông qua HĐTN trong dạy học Ngữ văn, HS không những *“nhìn ra được cái bề sau, bề sâu, bề xa”* [45, tr.7] của tác phẩm văn chương mà còn *“nhận thức để tự nhận thức, giúp cho thế giới tinh thần, trí tuệ của HS giàu có hơn, phong phú hơn, sâu sắc hơn, rộng mở hơn và tinh tế hơn”* [98, tr.16]. Dạy Ngữ văn là dạy cách sống, dạy đạo lí làm người và khai tâm mở trí cho HS. Dạy Ngữ văn là dạy HS biết khóc, biết cười, *“dễ cảm thông với những cảnh đời, những kiếp người trôi dạt bấp bênh”* [61, tr.121] và nâng cao NL thẩm thấu cái hay, cái đẹp của văn chương.

CT Ngữ văn 2018 chú trọng phát triển kĩ năng giao tiếp thông qua NLNN. Chức năng giao tiếp là khả năng của văn học có thể tạo ra những mối quan hệ thân thiết, giúp con người hiểu nhau hơn định hướng cho HS trong việc hình thành và phát triển các NL như NL giao tiếp và hợp tác, NLNN. MH phát triển NL phải được cụ thể hóa thành cách thức tổ chức HDDH nói chung, HĐTN nói riêng nhằm mang đến cơ hội cho HS được bộc lộ sở học, được tìm tòi, trải nghiệm và chuyển hóa kinh nghiệm thành tri thức, kĩ năng, qua đó phát triển PC, NL, góp phần hoàn thiện nhân cách của chính mình. Do vậy, Hoàng Hòa Bình quả quyết rằng *“qua hoạt động, bằng hoạt động, HS hình thành, phát triển NL, bộc lộ được tiềm năng của bản thân; tự tin, có niềm hạnh phúc bởi thành công và tiếp tục phát triển”* [8, tr.25].

Vấn đề trọng yếu của mục tiêu đổi mới này là phát triển PC, NL người học nhằm chuẩn bị cho người học những hành trang cần thiết để bước vào cuộc sống. Từ lí luận đến thực tiễn dạy học Ngữ văn, chúng tôi cho rằng PC, NL của người học được hình thành và phát triển thông qua hoạt động, bằng hoạt động và trong hoạt động. Điều này khẳng định vai trò không thể thiếu của HĐTN trong dạy học Ngữ văn nhằm phát triển PC và NL cho HS. Theo đó, dạy học phân hóa, dạy học tích hợp và dạy học thông qua hoạt động tích cực của người học là những giải pháp cần được đẩy mạnh nhằm đạt được mục tiêu của CT Ngữ văn 2018 – *“Mỗi HS đều được tạo điều kiện để tự mình thực hiện nhiệm vụ học tập và trải nghiệm thực tế”* [83, tr.11]. Nghĩa là,

“trong quá trình học tập, rèn luyện, HS được trải nghiệm, vận dụng kiến thức vào thực tế, chú trọng đến phát triển NL và PC của từng HS” [83, tr.5].

Hình thức KT – ĐG rất đa dạng nhằm mục tiêu phát triển PC và NL người học. Trên cơ sở kết hợp ĐG định tính và định lượng, GV phải đa dạng hóa hình thức KT – ĐG, chú trọng yêu cầu vận dụng, tăng tính thực hành với những tình huống và ngữ liệu mới. Căn cứ vào yêu cầu cần đạt đối với HS ở cấp THPT, các bài KT (đọc, viết, nói, trình bày), các bài tập nghiên cứu (dự án học tập, nghiên cứu khoa học,...) được thiết kế với nhiều hình thức và mức độ khác nhau nhằm đo được đường phát triển PC và NL của HS. Điểm nổi bật của CT Ngữ văn 2018 là *“dù ĐG theo hình thức nào cũng đều phải bảo đảm nguyên tắc HS được bộc lộ, thể hiện PC, NLNN, NL thẩm mỹ và những suy nghĩ của chính HS, không vay mượn, sao chép; khuyến khích các bài viết có cá tính và sáng tạo” [94, tr.83].*

Bên cạnh đó, để thực hiện CT Ngữ văn 2018, cần đảm bảo từ cơ sở vật chất cho đến những trang thiết bị sau: tủ sách sách tham khảo có đủ các kiểu loại văn bản lớn; Internet, máy tính, màn hình và đầu chiếu; phần mềm dạy học tiếng Việt; các CD, video clip; phim hoạt hình, phim truyện được chuyển thể từ các tác phẩm văn học; băng, đĩa CD; SGK và tài liệu giáo dục văn học dạng điện tử. Thực hiện tốt khâu này thật sự mở ra điều kiện lí tưởng để tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTĐ nhằm đạt được mục tiêu của CT Ngữ văn 2018 một cách hiệu quả nhất.

Tóm lại, PC và NL của HS được hình thành và phát triển bằng 2 con đường: (1) Thông qua nội dung kiến thức của môn Ngữ văn (tiếng Việt và văn học); (2) Thông qua phương pháp giáo dục. Theo đó, từ mục tiêu cho đến quan điểm, nội dung dạy học, PPDH, hình thức KT – ĐG và điều kiện để triển khai thực hiện CT Ngữ văn 2018 một cách hiệu quả, việc dạy học Ngữ văn qua HĐTĐ để phát triển PC, NL HS là tất yếu.

2.1.3.2 Về sách giáo khoa Ngữ văn 2018

“Quan điểm mới về đặc điểm của môn Ngữ văn 2018 giúp HS hình thành và phát triển những PC tốt đẹp cũng như những NL cốt lõi để sống, làm việc và học tập suốt đời” [42, tr.586]. Chủ trương “Một CT, nhiều bộ SGK” hướng đến mục tiêu phát triển PC và NL người học *“phù hợp với xu hướng của giáo dục thế giới” [44, tr.36].* Điều đó đòi hỏi HS không chỉ hiểu và tích lũy kiến thức, mà hơn thế nữa còn vận dụng những kiến thức đó vào việc giải quyết thành công những vấn đề đặt ra trong cuộc

sống. Với quan điểm dạy học theo định hướng phát triển PC, NL người học, SGK không còn mang tính “pháp lệnh”, “bắt buộc” mà chỉ có CT mới là khung buộc nhà trường và GV phải triển khai thực hiện. Do vậy, SGK được thiết kế như một nguồn học liệu cơ bản, nền tảng, có độ mở cao.

Trên cơ sở đó, GV căn cứ vào mục tiêu cần đạt của CT Ngữ văn 2018 mà lựa chọn ngữ liệu dạy học nhằm khơi dậy hứng thú học tập cho HS để các em tích cực, chủ động kiến tạo tri thức, kỹ năng trong quá trình học tập. Không chỉ dừng lại ở đó, HS còn biết vận dụng có hiệu quả những kiến thức đã học vào đời sống thực tiễn. Có thể nói rằng “*việc có nhiều bộ SGK cũng giúp GV có nhiều kênh tư liệu phục vụ dạy học, nguồn học liệu phong phú, đa dạng hình thức dạy học*” [83, tr.5].

Đổi mới căn bản nhất trong PPDH vẫn là cách thức tổ chức HĐDH của GV. Trên thực tế, khó thể có được một bộ SGK nào đáp ứng được ý đồ sư phạm của GV trong tổ chức dạy học nhằm mục tiêu phát triển PC, NL của HS. Vì thế, GV cần bám sát vào mục tiêu của CT để lựa chọn ngữ liệu dạy học cho phù hợp. Với góc nhìn như trên, SGK được xem là nguồn học liệu mở để qua đó GV chủ động tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN nhằm mang đến cơ hội để HS kết nối tri thức ngữ văn với tri thức đời sống xã hội, từng bước phát triển ở bản thân những PC và NL được quy định trong CT. So với SGK môn Ngữ văn 2006, sự kết nối giữa tri thức nhà trường và tri thức xã hội được thể hiện trong SGK môn Ngữ văn 2018 hệ thống hơn, đa chiều hơn và vì thế, qua việc tham gia vào HĐTN trong dạy học Ngữ văn, HS hoàn toàn có thể “*mang cuộc sống vào bài học – đưa bài học vào cuộc sống*” để quá trình học tập của mình diễn ra một cách sống động và hiệu quả hơn.

Trên cơ sở sử dụng lại những ngữ liệu của CT GDPT môn Ngữ văn 2006, SGK của CT Ngữ văn 2018 lựa chọn và đề xuất những ngữ liệu tiêu biểu theo đặc trưng loại thể để dạy học trong nhà trường phổ thông với 3 cấp độ: (1) *Ngữ liệu bắt buộc* (bắt buộc thực hiện theo quy định của CT); (2) *Ngữ liệu bắt buộc lựa chọn* (ngữ liệu của tác giả có tên trong danh mục quy định của CT); (3) *Ngữ liệu gợi ý lựa chọn* (ngữ liệu theo danh mục gợi ý của CT). Quan điểm một CT nhiều bộ SGK và sự đa dạng trong việc lựa chọn ngữ liệu dạy học càng cho thấy dạy học HĐTN ở môn Ngữ văn sẽ góp phần giải quyết bài toán khó đặt ra cho các trường THPT hiện nay: Khắc phục được tình trạng “dạy chay, học chay”, “đọc chép, chiếu chép” phổ biến trong các trường THPT.

Ví dụ, CT môn Ngữ văn 2018 lớp 10 và 11 thực hiện ở các chủ đề/chuyên đề qua các bài học sau:

TT bài	Cánh điều	Kết nối tri thức với cuộc sống	Chân trời sáng tạo
1	Thần thoại và sử thi	Sức hấp dẫn của truyện kể	Tạo lập thế giới (Thần thoại)
2	Thơ Đường luật	Vẻ đẹp của thơ ca	Sống cùng kí ức của cộng đồng (Sử thi)
3	Kịch bản chèo và tuồng	Nghệ thuật thuyết phục trong văn nghị luận	Giao cảm với thiên nhiên (Thơ)
4	Văn bản thông tin	Sức sống của sử thi	Những di sản văn hóa (Văn bản thông tin)
5	Thơ văn Nguyễn Trãi	Tích trò sân khấu dân gian.	Nghệ thuật truyền thống (chèo/tuồng)
6	Tiểu thuyết và truyện ngắn	Nguyễn Trãi – “ <i>Dành còn để trợ dân này</i> ”	Nâng niu kỉ niệm (Thơ)
7	Thơ tự do	Quyền năng của người kể chuyện	Anh hùng và nghệ sĩ (Văn bản nghị luận – tác giả Nguyễn Trãi)
8	Văn bản nghị luận	Thế giới đa dạng của thông tin	Đất nước và con người (Truyện)
9		Hành trang cuộc sống	Khát vọng độc lập tự do (Văn bản nghị luận)
10	Chuyên đề 1: <i>Tập nghiên cứu và viết báo cáo về một vấn đề văn học dân gian</i>		
11	Chuyên đề 2: <i>Sân khấu hoá tác phẩm văn học</i>		
12	Chuyên đề 3: <i>Đọc, viết, và giới thiệu một tập thơ, một tập truyện ngắn hoặc một tiểu thuyết</i>		

Bảng 2.1 Tên các chủ đề/chuyên đề trong 3 bộ SGK Ngữ văn lớp 10 – CT 2018

(Nguồn: Tác giả tổng hợp 3 bộ SGK Ngữ văn 2018)

TT bài	Cánh điều	Kết nối tri thức với cuộc sống	Chân trời sáng tạo
1	Thơ và truyện thơ	Câu chuyện và điểm nhìn trong truyện kể	Thông điệp từ thiên nhiên (Tùy bút, tản văn)
2	Thơ văn Nguyễn Du	Câu tứ và hình ảnh trong thơ trữ tình	Hành trang vào tương lai (Văn bản nghị luận)
3	Truyện	Cấu trúc của văn bản nghị luận	Khát khao đoàn tụ (Truyện thơ)
4	Văn bản thông tin	Tự sự trong truyện thơ dân gian và trong thơ trữ tình	Nét đẹp văn hóa và cảnh quan (Văn bản thông tin)
5	Truyện ngắn	Nhân vật và xung đột trong bi kịch	Bản khoản tim lẻ sóng (Bi kịch)
6	Thơ	Nguyễn Du – “ <i>Những điều trông thấy mà đau đớn lòng</i> ”	Sống với biển rừng bao la (Truyện ngắn)
7	Tùy bút, tản văn, truyện kí	Ghi chép và tưởng tượng trong kí	Những điều trông thấy (Nguyễn Du và tác phẩm)
8	Bi kịch	Cấu trúc của văn bản thông tin	Cái tôi – thế giới độc đáo (Thơ)
9		Lựa chọn và hành động.	Những chân trời kí ức (Truyện – truyện kí)
10	Chuyên đề 1: <i>Tập nghiên cứu và viết báo cáo về một vấn đề văn học trung đại Việt Nam.</i>		
11	Chuyên đề 2: <i>Tìm hiểu ngôn ngữ trong đời sống xã hội hiện đại.</i>		
12	Chuyên đề 3: <i>Đọc, viết, và giới thiệu về một tác giả văn học.</i>		

Bảng 2.2 Tên các bài học trong 3 bộ SGK Ngữ văn lớp 11 – CT 2018

(Nguồn: Tác giả tổng hợp 3 bộ SGK Ngữ văn 2018)

Nhìn chung, cả ba bộ sách Ngữ văn 10 và 11 được trình bày khoa học, nội dung phù hợp với mục tiêu phát triển PC và NL HS được quy định trong CT Ngữ văn 2018. Trên cơ sở bám sát thực tiễn đời sống, thiết thực; tường minh các mức độ yêu cầu về PC, NL của HS, SGK Ngữ văn 10 và 11 không những giúp GV trong việc lựa chọn cách thức tổ chức dạy học hiệu quả mà ngay cả HS cũng có thể tự đánh giá được mức độ của bản thân sau khi kết thúc nội dung học. Điều quan trọng ở đây là, cấu trúc chung của bộ SGK và cấu trúc ở từng đơn vị bài học tạo điều kiện “mở” cho GV trong việc lựa chọn phương thức và loại hình HĐTN, MH HĐTN, PPDH, hình thức KT – ĐG khi dạy học Ngữ văn qua HĐTN. Với tính chất “mở” như vậy, SGK được xem như “đường dẫn” cho quá trình kiến tạo tri thức, rèn luyện kỹ năng, phát triển PC, NL của HS.

Nhà trường và GV được trao quyền chủ động chọn lựa bộ SGK phù hợp với bối cảnh dạy học tại đơn vị: từ mục tiêu, sứ mệnh, tầm nhìn và giá trị cốt lõi của nhà trường đến từ cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học; từ chất lượng đội ngũ GV cho đến đối tượng HS [26], [73]. Trên tinh thần đó, tổ chuyên môn linh động xây dựng kế hoạch giáo dục sát với địa phương và thiết kế bài dạy theo quan điểm dạy học phân hóa, tích hợp, dạy học thông qua hoạt động tích cực của người học.

Điều này có nghĩa là GV được “cởi trói” trong việc tổ chức HĐDH bởi mục tiêu, cấu trúc cho đến nội dung biên soạn của SGK đã thực sự giúp GV “bứt phá” khỏi lớp học với các bức tường. Nó cho phép GV mở rộng không gian lớp học, tạo cơ hội để HS được trải nghiệm, chiêm nghiệm về những gì đã kiến tạo và tiếp tục vận dụng những kinh nghiệm có được vào thực tiễn đời sống nhằm chuyên hóa kinh nghiệm đó thành tri thức mới, kỹ năng mới. Qua đó, HS có cơ hội phát triển những PC và NL nhất định.

2.2 CƠ SỞ THỰC TIỄN

2.2.1 Cơ sở thực tiễn về dạy học môn Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm ở trường trung học phổ thông

Để có cái nhìn khách quan, toàn diện về thực trạng dạy học Ngữ văn qua HĐTN ở trường THPT, chúng tôi đã tiến hành khảo sát thực tế hoạt động dạy của GV và hoạt động học của HS lớp 10, 11 ở các trường THPT trong năm học 2020 – 2021.

Đối với khảo sát GV, chúng tôi lấy phi xác suất. Theo đó, chúng tôi chọn khảo sát các trường THPT trên các địa bàn khác nhau của tỉnh Trà Vinh. Ở các tổ Ngữ văn,

chúng tôi khảo sát tất cả GV, trong đó có GV công tác 5 đến 10 năm, 11 đến 15 năm và có GV công tác trên 20 năm. Phương pháp lấy mẫu này giúp chúng tôi có cái nhìn khách quan về thực trạng dạy học môn Ngữ văn ở trường THPT. Chúng tôi tập trung khảo sát thực trạng dạy ở các hoạt động: *Thiết kế bài dạy; hình thức dạy học, phương pháp và kỹ thuật dạy học, MHDH*. Đặc biệt, chúng tôi chú trọng đến dạy học Ngữ văn qua HĐTN nhằm phát triển PC và NL HS. Chúng tôi tiến hành phân tích, rút ra kết luận bước đầu để từ đó, chúng tôi đề xuất xây dựng nguyên tắc, lựa chọn phương thức và loại hình HĐTN, MH HĐTN trong dạy học Ngữ văn, PPDH Ngữ văn qua HĐTN nhằm phát triển PC và NL cho HS THPT.

Đối với khảo sát HS, chúng tôi lấy mẫu ngẫu nhiên phân tầng vì cách lấy mẫu này giúp cho chúng tôi phân tích số liệu khá toàn diện. Chúng tôi đã chủ động liên hệ với lãnh đạo các trường THPT để biết trước những thông tin phục vụ cho việc phân tầng và tổ chức lấy ý kiến các nhóm HS theo lớp. Theo đó, đối tượng khảo sát được chia thành nhiều lớp như lớp 10, 11. Mỗi lớp có những nhóm HS đồng nhất: nhóm HS học Ban Khoa học tự nhiên và nhóm HS Ban Khoa học xã hội. Chúng tôi tập trung khảo sát thực trạng học ở các hoạt động: *Tiếp nhận nhiệm vụ học tập; thực hiện nhiệm vụ học tập, mong đợi của HS trong hoạt động học của bản thân*. Vì thế, chúng tôi tập trung vào khảo sát HĐHT của HS.

Số lượng GV và HS tham gia khảo sát cụ thể như sau:

Đơn vị	Đối tượng	Giáo viên	Học sinh	Tổng cộng
Trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành, thành phố Trà Vinh		10	66	76
Trường THPT Cầu Kè, huyện Cầu Kè		10	52	62
Trường THPT Hiếu Tử, huyện Tiểu Cần		07	60	67
Trường THPT Nguyễn Đăng, huyện Càng Long		07	68	75
	Tổng cộng	34	254	288

Bảng 2.3 Số lượng GV và HS tham gia khảo sát

Chúng tôi tiến hành khảo sát bằng phiếu điều tra với công cụ thu thập dữ liệu Google Form. GV và HS chọn phương án mà mình cho là phù hợp nhất hoặc viết câu trả lời vào chỗ trống trong phiếu. *Phiếu khảo sát dành cho GV* gồm có tất cả 12 câu hỏi và *Phiếu khảo sát dành cho HS* gồm có tất cả 08 câu hỏi (Đính kèm ở *Phụ lục 1* và *Phụ lục 2*).

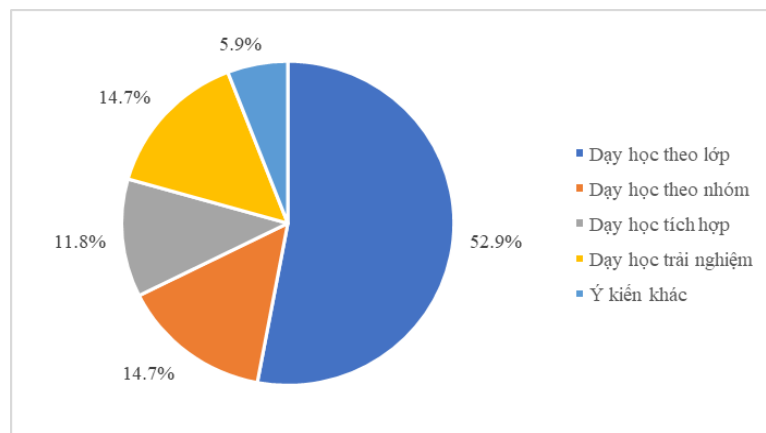
Qua khảo sát, chúng tôi thu được 288 phiếu, trong đó có 280 phiếu hợp lệ (34 phiếu của GV và 246 phiếu của HS). Chúng tôi đã tiến hành phân tích kết quả khảo sát

trên những số phiếu hợp lệ và xử lí số liệu qua phần mềm SPSS (Đính kèm ở Phụ lục 3). Kết quả cụ thể như sau:

*** Đối với hoạt động dạy của giáo viên**

2.1.1.1 Về hình thức dạy học

Thay đổi cốt yếu nhất trong PPDH là ở ý đồ sư phạm của GV khi tổ chức HĐDH. Với câu hỏi: “*Trong quá trình tổ chức HĐDH, thầy/cô thường vận dụng hình thức dạy học nào?*” (Câu 1), kết quả như sau: GV thường chọn hình thức “*dạy học theo lớp*” (52.9%), tiếp đến là “*dạy học theo nhóm*” (14.7%), “*dạy học trải nghiệm*” (14.7%). Hình thức “*dạy học tích hợp*” chiếm 11.8%, và một số hình thức dạy học khác như dạy học cá nhân, dạy học kiến tạo, chiếm 5.9%.



Biểu đồ 2.1 Hình thức dạy học thường được sử dụng

Kết quả khảo sát cho thấy, chỉ có 14.7% số GV thường sử dụng hình thức dạy học theo hướng trải nghiệm trong quá trình tổ chức HĐDH môn Ngữ văn trong khi đó hình thức dạy học theo lớp chiếm gần gấp 3 lần con số này, cụ thể là 52.9%. Điều này nói lên rằng, dạy học trải nghiệm bước đầu tuy được GV triển khai thực hiện trong dạy học Ngữ văn ở nhà trường phổ thông nhưng chưa phổ biến vì lí do khách quan lẫn chủ quan. Thay vào đó, GV chọn hình thức dạy học theo lớp, nghĩa là GV làm việc nhiều, HS ít có cơ hội được tham gia vào quá trình xây dựng bài, kiến tạo tri thức. Số GV thường dạy học theo nhóm, dạy học tích hợp, dạy học cá nhân và kiến tạo không đáng kể, lần lượt là 14.7%, 11.8% và 5.9%.

2.1.1.2 Về dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm

Với câu hỏi: “*Thầy cô có tổ chức dạy học môn Ngữ văn qua HĐTN không?*” (Câu 2), có 35.3% GV được khảo sát tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN với những lí do như: “*GV cần tạo điều kiện cho HS được trải nghiệm để HS chủ động kiến tạo, tích lũy kiến thức, hình thành và phát triển PC, NL; HS hào hứng hơn khi tham gia*

vào HDDH; HS có cơ hội tự tìm tòi, khám phá, sáng tạo”. Tuy nhiên, 64.7% GV xác nhận không và đưa ra các lí do: “*Chủ yếu cung cấp kiến thức để HS kiểm tra giữa kì, cuối kì; không đủ thời gian; HS còn áp lực vì việc học quá tải nên không quan tâm đến HĐTN; điều kiện cơ sở vật chất của nhà trường hạn chế; GV dành thời gian để bình, khắc sâu bài dạy để hỗ trợ HS trong hoạt động tạo lập văn bản*”.

Thật vậy, để HS tích cực, chủ động tham gia vào quá trình xây dựng kiến thức, hình thành kĩ năng, phát triển PC và NL thông qua HĐTN, GV cần tạo điều kiện để HS vận dụng những kinh nghiệm, tri thức nền vào việc giải quyết các nhiệm vụ học tập được giao. Khi chuyển hóa những kinh nghiệm sống của bản thân thành kiến thức, HS có thêm môi trường học tập trải nghiệm để phát triển NL sáng tạo của mình. Việc tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN vì thế sẽ giúp HS hình thành và phát triển PC và NL cho bản thân.

2.1.1.3 Về yếu tố cần chú ý khi thiết kế kế hoạch bài dạy

Với câu hỏi: “*Trong thiết kế KHBD môn Ngữ văn qua HĐTN, thầy/cô chú ý phần nào nhất?*” (Câu 3), kết quả như sau: 38.2% GV thường chú ý “*cung cấp kiến thức trọng tâm để HS làm bài*”, tiếp đến là “*lựa chọn phương thức, loại hình HĐTN*” (14.7%); “*lựa chọn phương pháp, phương tiện và kĩ thuật dạy học*” (8.8%); “*xác định MHDH phù hợp*” (8.8%) và “*phân bố thời gian hợp lí cho các mạch nội dung*” (17.6%). Bên cạnh đó, có 11.8% GV được hỏi quan tâm đến thiết kế bộ công cụ KT – ĐG sản phẩm học tập của HS.

Kết quả khảo sát nghiêng hẳn về quan niệm truyền thống trong dạy Ngữ văn ở nhà trường phổ thông. Đó là lối dạy nặng về cung cấp kiến thức cho người học vì thế việc phân bố thời gian hợp lí cho các mạch kiến thức, nội dung bài học được GV quan tâm, chiếm đến 55.8% cho cả hai hoạt động này. Theo đó, việc lựa chọn phương thức, loại hình HĐTN chỉ chiếm 1/3 (14.7%) của tổng 2 mục tiêu cung cấp kiến thức và phân bố thời gian. Cùng với đó, phương pháp, phương tiện, kĩ thuật và xác định MH HĐTN trong dạy học Ngữ văn là không đáng kể, chiếm 8.8% cho mỗi mục tiêu.

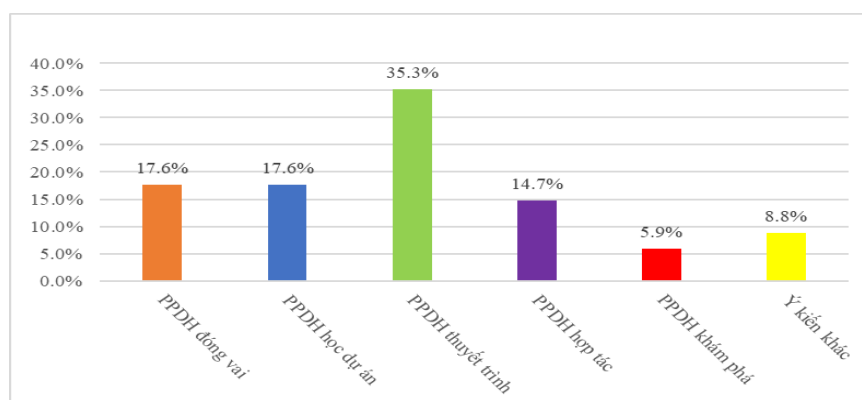
Về vấn đề thiết kế kế hoạch bài dạy, GV trường THPT Cầu Kè cho biết: “*Trên cơ sở chỉ đạo chuyên môn của Sở GD&ĐT, lãnh đạo nhà trường yêu cầu các tổ chuyên môn thiết kế KHBD theo tinh thần Công văn 5512. Trong đó, chúng tôi quan tâm đến cách thức và quy trình tổ chức HDDH cho HS tích cực và chủ động hơn khi tham gia xây dựng bài. Chúng tôi nhận thấy khi dạy học Ngữ văn qua HĐTN, tiết học*

sẽ sinh động hơn và HS có nhiều cơ hội để vận dụng kiến thức của mình vào các tình huống học tập thực tế, gắn kết với đời sống thực tiễn để qua đó củng cố, điều chỉnh và khắc sâu vốn hiểu biết của mình, góp phần rèn luyện thêm kỹ năng, phát triển NL cho bản thân”.

2.1.1.4 Về phương pháp dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm

Một trong những vấn đề quan trọng của tiến trình dạy học là việc lựa chọn PPDH hiệu quả. Không có PPDH nào là tối ưu, GV vì thế cần phải phối kết hợp nhiều PPDH, đa dạng hóa các HĐDH để tăng thêm hứng thú và động cơ học tập cho HS. Đặc trưng cơ bản của dạy học Ngữ văn qua HĐTN là đặt HS vào môi trường học tập đa dạng để HS được học từ chính những trải nghiệm của bản thân. Điều này phù hợp với chủ trương đổi mới của CT Ngữ văn 2018.

Với câu hỏi: “*Thầy/Cô thường sử dụng PPDH nào trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN?*” (Câu 4), kết quả khảo sát thu được như sau: Có 35.3% GV sử dụng “*PPDH thuyết trình*”. Tiếp đến là “*PPDH đóng vai*” (17.6%), “*PPDH dự án*” (17.6%), “*PPDH hợp tác*” (14.7%), “*PPDH khám phá*” (5.9%) một số PPDH khác như phương pháp đàm thoại, PPDH theo hướng nghiên cứu (8.8%).



Biểu đồ 2.2 PPDH Ngữ văn qua HĐTN thường được sử dụng

2.1.1.5 Về hoạt động trong dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm

Với câu hỏi: “*Khi tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN, thầy/cô chú ý đến những hoạt động nào sau đây?*” (Câu 5), kết quả khảo sát thu được: Có 32.4% GV tham gia khảo sát thường hướng đến mục tiêu “*cung cấp cho HS những mạch kiến thức trọng tâm*”. Tiếp đến là “*tổ chức cho HS thảo luận và tranh biện*” (20.6%); “*định hướng cho HS vận dụng kiến thức nền vào tình huống thực tế*” (14.7%); “*quan sát khả năng sáng tạo của HS khi tham gia các hoạt động*” (14.7%) trong khi đó chỉ có 8.8% GV cho rằng mục tiêu “*tạo cơ hội cho HS quan sát, suy ngẫm, phân tích,*

đánh giá” cần được quan tâm trong khi tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN. Trong khi đó, chỉ có 8.8% GV tham gia khảo sát chú ý đánh giá việc trau dồi PC và NL HS.

Kết quả khảo sát phản ánh thực trạng GV chưa nắm rõ bản chất của dạy học theo hướng trải nghiệm hay dạy học qua HĐTN. Bằng chứng là khi đi sử dụng PPDH mà có đến 32.4% số GV tham gia khảo sát quan tâm đến hoạt động cung cấp cho HS những mạch kiến thức trọng tâm. Việc làm này đi ngược với bản chất của dạy học qua HĐTN – HS tự khám phá, trải nghiệm, chiêm nghiệm và chuyên hóa thành kinh nghiệm, tri thức. Ngay khi GV quan tâm đến việc tổ chức cho HS tranh biện, thảo luận (20.6%) thì việc định hướng cho HS vận dụng kiến thức nền vào tình huống thực tế cũng chiếm tỉ lệ không đáng kể, 14.7%. Đáng chú ý hơn, việc đánh giá quá trình trau dồi, phát triển PC và NL của HS chỉ chiếm 8.8%.

2.1.1.6 Về mục đích dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm

Với câu hỏi: “*Thầy/cô tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN cho HS nhằm mục đích gì?*” (Câu 6), kết quả thu được: GV cho rằng mục đích chủ yếu là để “*gây hứng thú học tập cho HS*” (32.4%). Tiếp đến là để “*đáp ứng yêu cầu đổi mới PPDH*” (20.6%); “*hình thành và phát triển PC và NL HS*” (17.6%); “*đa dạng hóa hình thức dạy học*” (14.7%); và các ý kiến khác như: phối kết hợp nhiều hình thức, HĐDH; đánh giá HS một cách toàn diện (14.7%). Kết quả thu được từ khảo sát này cho thấy việc phối kết hợp nhiều hình thức, HĐDH hay đánh giá HS một cách toàn diện chưa phải là mục đích cao nhất của GV khi tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN, chỉ chiếm chưa đầy ¼ tổng các mục đích còn lại.

2.1.1.7 Về cách đánh giá phẩm chất, năng lực của học sinh qua hoạt động trải nghiệm

Với câu hỏi: “*Trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN, thầy/cô ĐG PC và NL của HS bằng cách nào?*” (Câu 7), kết quả khảo sát cho thấy có đến 38.2% GV sử dụng “*bài kiểm tra viết*”. Tiếp đến là bằng cách “*hỏi – đáp*” (20.6%); “*quan sát sự phạm*” (11.8%); “*sản phẩm học tập của HS*” (11.8%); “*hồ sơ học tập của HS*” (8.8%) và ý kiến khác như căn cứ vào sự tương tác của HS trong tiến trình dạy học của GV là 8.8%. Như vậy, hình thức ĐG sự phát triển PC và NL HS vẫn thiên về sử dụng các bài kiểm tra viết (38.2%). Đáng kể hơn nữa là các hình thức như quan sát sự phạm, sản phẩm học tập, hồ sơ học tập – những hình thức tích cực, phù hợp trong KT – ĐG theo

định hướng phát triển PC, NL HS lại chưa được quan tâm đúng mức. Chỉ số phần trăm dành cho các hình thức này còn rất khiêm tốn, lần lượt là 11.8%, 11.8% và 8.8%.

2.1.1.8 Về những khó khăn khi tổ chức dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm đối với Chương trình 2006

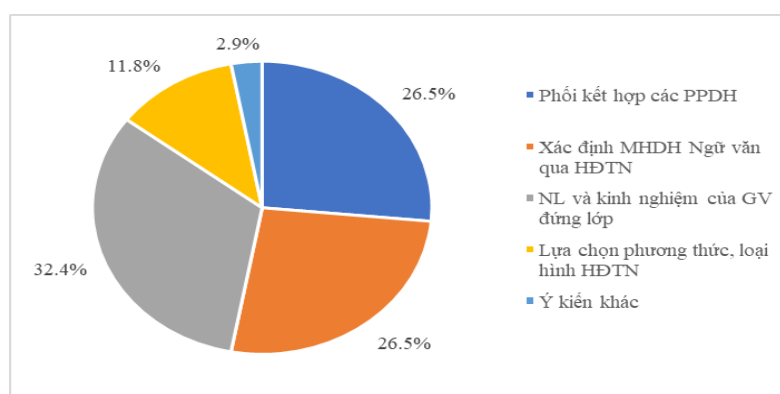
Để hình thành và phát triển PC và NL cho HS trong dạy học môn Ngữ văn qua HĐTN, việc lựa chọn hình thức và tổ chức HĐDH đóng vai trò vô cùng quan trọng. Bởi, theo lí thuyết hoạt động, HS sẽ học hiệu quả hơn khi chính các em tham gia vào việc giải quyết một nhiệm vụ học tập trong một tình huống cụ thể, thực tế. Qua những trải nghiệm đó, HS sẽ tự chuyển hóa những kinh nghiệm thành tri thức mới, cảm xúc mới. Tuy nhiên, thực tế dạy học ở các trường THPT hiện nay cho thấy việc dạy học Ngữ văn qua HĐTN đang vấp phải những rào cản nhất định.

Với câu hỏi: *“Khi tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN đối với CT 2006, thầy/cô gặp những khó khăn nào sau đây?”* (Câu 8), kết quả thu được như sau: Có đến 26.5% GV tham gia khảo sát gặp khó khăn ở *“giới hạn của thời gian/ không gian dạy học”*. Tiếp đến là *“hình thức DG sự phát triển PC và NL HS”* (26.5%); *“hạn chế của cơ sở vật chất phục vụ cho HĐDH của nhà trường”* (14.7%); *“xác định phương thức và loại hình HĐTN”* (14.7%); *“lựa chọn PPDH Ngữ văn qua HĐTN”* (11.8%) và có 5,9% GV rất e ngại vì tâm lí lớn tuổi, vận dụng công nghệ thông tin không hiệu quả; đặc biệt là khó xác định MH HĐTN phù hợp cho HS.

Cũng với câu hỏi này, chúng tôi được GV trường THPT Hiếu Tử chia sẻ: *“HS còn quen với lối học thụ động; sĩ số HS trong một giờ lên lớp còn quá đông; còn độ vênh giữa quá trình học tập và đánh giá tập trung (giữa kì, cuối kì); xã hội còn chạy theo thành tích, điểm số; điều kiện vật chất, không gian học tập, trao đổi; cách quản lí muốn “khép kín và an toàn”; cả GV và HS sẽ tốn kém tiền bạc nhiều hơn (dễ mâu thuẫn với mức sống của GV và đa số HS)”*. GV trường THPT Nhị Trường cho rằng: *“Thứ nhất, GV gặp khó trong việc lựa chọn hình thức trải nghiệm phù hợp, an toàn với HS. Thứ hai, GV khó theo sát và quan sát các em trong quá trình trải nghiệm và kết quả thu được. Thứ ba, GV gặp khó khăn về thời gian khi sắp xếp cho HS tham gia HĐTN bên ngoài lớp học. CT dạy học hiện nay thường kín về thời lượng”*.

2.1.1.9 Về những điều kiện cần thiết để tổ chức dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm đạt hiệu quả

Với câu hỏi: “Theo thầy/cô, để tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN đạt hiệu quả, điều kiện nào là cần thiết nhất?” (Câu 9), kết quả thu được như sau: “NL và kinh nghiệm của GV đứng lớp” được cho là điều kiện cần thiết nhất (32.4%). Tiếp đến là “phối hợp các PPDH” (26.5%); “xác định MH HĐTN trong dạy học Ngữ văn” (26.5%); “lựa chọn phương thức, loại hình HĐTN” (11.8%) và 2.9% GV tham gia khảo sát cho rằng điều kiện cần thiết là cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học Ngữ văn qua HĐTN.



Biểu đồ 2.3 Những điều kiện cần thiết để dạy học Ngữ văn qua HĐTN hiệu quả

Cũng với câu hỏi này, chúng tôi được GV trường THPT Nguyễn Thiện Thành chia sẻ quan điểm của mình rằng “Theo tôi, để tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN một cách hiệu quả, cần có 3 điều kiện. Thứ nhất, phải đa dạng hình thức KT – ĐG HĐHT của HS. Thứ hai, phải kết hợp các hình thức dạy học một cách linh hoạt vì trên thực tế trong một tiết dạy, GV có thể kết hợp rất nhiều hình thức dạy học và trên cơ sở đó họ cũng tổ chức nhiều HĐHT cho HS. Có như vậy, tiết học mới sinh động, tăng hứng thú và động cơ học tập cho các em. Thứ ba, cần xây dựng rubrics đánh giá HĐTN của HS vì KT – ĐG giá sẽ giúp HS điều chỉnh cách học, chủ động hơn, tích cực hơn, sẵn sàng hơn khi tiếp nhận và thực hiện nhiệm vụ học tập”.

GV trường THPT Cầu Kè cũng chia sẻ: “Theo quan điểm cá nhân, tôi nhận thấy, để nâng cao chất lượng dạy học môn Ngữ văn, tôi đã mạnh dạn đổi mới KT – ĐG dựa trên dự án học tập – một dạng thức thức của HĐTN, trong đó người học được khuyến khích thực hiện một nhiệm vụ học tập phức hợp gắn với thực tiễn đời sống. Đây là nhiệm vụ mang tính tổng hợp, HS thực hiện dự án học tập theo nhóm, tạo ra sản phẩm học tập cuối cùng là văn bản viết và các văn bản đa phương thức; đồng thời qua dự án, HS có cơ hội thực hành kỹ năng nói và nghe tương tác; trong quá trình

thực hiện dự án, HS có cơ hội phát triển PC trách nhiệm và NL giao tiếp – hợp tác. Theo đó, sản phẩm học tập của HS rất phong phú và có điểm nhấn riêng. HS học tập hiệu quả hơn bởi HS có nhiều cơ hội trực tiếp trải nghiệm, khám phá, kiến tạo và vận dụng kiến thức trong tình huống mới”.

Kết quả khảo sát giúp chúng tôi nhận thấy rằng, một trong những điều kiện tiên quyết để dạy học Ngữ văn qua HĐTN đạt hiệu quả là người thầy phải đổi mới phương pháp KT – ĐG cho phù hợp với hướng dạy học trải nghiệm. KT – ĐG là một thành tố của PPDH vì thế một khi dạy học theo hướng mới thì cách thức tổ chức KT – ĐG cũng phải đổi mới. Nghĩa là GV cần phải đa dạng hình thức KT – ĐG sao cho người học được khuyến khích sáng tạo trong quá trình trải nghiệm, chiêm nghiệm và chuyển hóa thành tri thức, kỹ năng.

2.1.1.10 Về hiệu quả của việc tổ chức dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm tại đơn vị

Với câu hỏi: *“Thầy/Cô đánh giá như thế nào về việc tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN của trường mình?”* (câu 10), kết quả thu được: *“HĐTN đơn điệu, HS làm việc rời rạc”* (26.5%); *“không đo được mức độ phát triển NL và PC HS”* (20.6%); *“HS có nhiều cơ hội trải nghiệm, kiến tạo tri thức”* (17.6%); *“GV tạo được hứng thú học tập cho HS”* (14.7%); *“vai trò của GV rất mờ nhạt trong các hoạt động”* (14.7%) và 5.9% GV tham gia khảo sát cho rằng HS không có nhiều thời gian chuẩn bị và nhà trường không có nguồn thu để hỗ trợ kinh phí vì thế dạy học Ngữ văn qua HĐTN phần nhiều còn mang tính đối phó, làm lấy có. Điều đáng chú ý ở đây là việc tổ chức HĐTN nặng về tính hình thức, đơn điệu, rời rạc. Thực tế, có đến 5.9% số GV tham gia khảo sát nhận định rằng GV tổ chức HĐTN chỉ để đối phó, làm qua loa, HS làm thay GV chứ đó chưa thật sự là trải nghiệm để chiêm nghiệm của HS.

2.1.1.11 Về cách thức để tổ chức dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm đạt hiệu quả

Với câu hỏi: *“Thầy/Cô có đề xuất gì về cách thức tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN đối với CT môn Ngữ văn 2018?”* (Câu 11), GV trường THPT Hiếu Từ chia sẻ: *“CT môn Ngữ văn 2018 luôn đặt ra yêu cầu cần đạt về PC, NL đặc thù của môn Ngữ văn qua đọc, viết, nói và nghe, hướng đến phát triển PC và NL HS. Vì vậy, việc tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN cũng phải bám sát theo mục tiêu ấy. Tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN cần phù hợp với đối tượng ở khối lớp khác nhau, bài học*

khác nhau. GV phải linh hoạt trong việc áp dụng các PPDH trong HĐTN cho phù hợp và đạt hiệu quả. Việc thiết kế và tổ chức HĐTN phải được chuẩn bị kỹ lưỡng, rõ ràng, đảm bảo kiểm soát được các tình huống và điều cần thiết nhất ngoài việc tiếp thu kiến thức là đảm bảo an toàn cho người thực hiện HĐTN ấy. Và nếu tổ chức HĐTN vượt ra khỏi khuôn viên trường/lớp GV cần phải thực hiện đầy đủ các bước xin phép, kiểm tra địa điểm đến và đảm bảo để buổi trải nghiệm có thể diễn ra thuận lợi”.

GV trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành nhấn mạnh: “Chúng ta không nên cứng nhắc, “theo mẫu” cho mọi GV, mọi trường lớp, tất cả HS mà tùy theo sở trường, sở đoản, tài chính của từng GV và tập thể/ nhóm HS; điều kiện vật chất, tài lực của từng trường; có sự đồng thuận của cha mẹ HS. Bộ, Sở phải thay đổi cách KT – ĐG HS cho đồng bộ với CT và PPDH (không nặng thành tích và điểm số; tránh dạy học Ngữ văn qua HĐTN mà kiểm tra theo kiểu tái hiện kiến thức, học thuộc lòng, hàn lâm, nặng nề sách vở kiểu ‘nhai văn nhá chữ’...). Lãnh đạo nhà trường đừng đánh giá GV chỉ qua điểm số; số liệu đậu/ rớt cứng nhắc, đề cao những GV giỏi “diễn sâu” qua thao giảng, thi thố nặng hình thức “cài cắm”. Cha mẹ HS cần quan tâm đến năng khiếu, NL và kỹ năng sống thực sự cho con mình”.

Từ phản hồi của GV đến từ Trường THPT Hiếu Tử và Trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành, chúng tôi cho rằng GV vẫn chưa có cái nhìn đúng về dạy học Ngữ văn qua HĐTN (cả HĐTN trong và ngoài lớp học/trường học). Đáng kể hơn, nếu hiểu đúng về bản chất của dạy học qua HĐTN – học bằng cách làm – GV có thể tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN một cách linh hoạt, đơn giản nhưng vẫn hiệu quả. HĐTN chỉ là một phương tiện/hình thức/con đường chuyên chở, dẫn đến mục tiêu phát triển PC và NL người học. Nên, tùy vào điều kiện trường lớp, tùy vào trang thiết bị dạy học, tùy vào đối tượng HS, tùy vào yêu cầu cần đạt của bài học,... GV chọn phương thức, loại hình, phương pháp và MH HĐTN trong dạy học Ngữ văn một cách phù hợp, thiết thực và hiệu quả.

2.1.1.12 Về sự tự tin để tổ chức dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm

Qua việc phân tích những kết quả khảo sát trên, chúng tôi nhận thấy rằng, đến thời điểm này, GV vẫn còn những băn khoăn về dạy học Ngữ văn qua HĐTN như việc lựa chọn phương thức, loại hình HĐTN, PPDH, thiết kế MH HĐTN trong dạy học Ngữ văn,... Những rào cản này dẫn đến tâm lí thiếu tự tin của GV trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN ở trường phổ thông. Thực trạng này được thể hiện rõ nét hơn với số

liệu khảo sát của chúng tôi qua câu hỏi: “Với CT môn Ngữ văn 2018, thầy/cô có đủ tự tin để thiết kế và tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN không?” (Câu 12), có đến 79.4% GV tham gia khảo sát trả lời rằng không đủ tự tin và chỉ có 20.6% thầy cô cho rằng mình đủ tự tin để thiết kế và tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN.

*** Đối với hoạt động học của học sinh**

2.2.1.1 Về hình thức dạy học yêu thích

“Đưa cuộc sống vào bài học – mang bài học vào cuộc sống” là quan điểm dạy học nhằm tăng cường sự trải nghiệm cho người học để qua đó người học chiêm nghiệm và đúc kết kinh nghiệm, chuyển hóa kinh nghiệm thành tri thức, kỹ năng; phát triển những PC, NL nhất định. Do vậy, đẩy mạnh sự kết nối giữa tri thức nhà trường với tri thức xã hội, tri thức Ngữ văn với tri thức đời sống là vô cùng cần thiết trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN. Điều này giúp cho GV từng bước đo được sự phát triển PC và NL của HS.

Đầu tiên chúng tôi muốn tìm hiểu quan điểm của HS trong quá trình học tập trên lớp. Với câu hỏi: “Trong HDDH trên lớp, em thích nhất hình thức dạy học nào?” (Câu 1), chúng tôi thu được kết quả khảo sát như sau: Trong số HS được khảo sát, có đến 32.5% thích hình thức “dạy học theo lớp”, trong khi đó, số HS thích hình thức “dạy học trải nghiệm” là 26%. Tiếp đến là số HS thích hình thức “dạy học tích hợp” chiếm 9.8%. HS thích hình thức “dạy học theo nhóm” là 25.6%. Đáng chú ý có 6.1% HS tham gia khảo sát thích hình thức dạy học ngoài lớp, dạy học thông qua tham quan thực tế.

Kết quả khảo sát cho thấy có đến 32.5% HS thích hình thức dạy học theo lớp, nghĩa là chủ yếu GV cung cấp kiến thức cho HS để đáp ứng mục tiêu KT giữa kì, cuối kì. Tuy nhiên, có 26% HS thích hình thức dạy học trải nghiệm và 6.1% HS xác nhận thích hình thức dạy học ngoài lớp, dạy học thông qua tham quan thực tế. Điều này nói lên rằng HS bước đầu có thiên hướng thích hình thức học tập gắn kết với cuộc sống thực tế, kết nối giữa văn học nhà trường và đời sống xã hội – một dạng thức HĐTN bên ngoài lớp học/ bên ngoài trường học.

2.2.1.2 Về các hoạt động học tập như đóng vai, sân khấu hóa tác phẩm văn học hay tham quan bảo tàng văn học

Với câu hỏi: “Trong quá trình học tập môn Ngữ văn, em có thích tham gia những hoạt động học tập như đóng vai, sân khấu hóa tác phẩm văn học hay tham

quan bảo tàng văn học, ... không?” (Câu 2), kết quả thu được: Có đến 61.4% HS tham gia khảo sát khẳng định rất thích tham gia những hoạt động này trong dạy học Ngữ văn, trong khi đó, chỉ có 38.6% HS không thích. Kết quả khảo sát này nói lên rằng, HS rất thích tham gia vào các HĐTN gắn liền với thực tế đời sống trong dạy học môn Ngữ văn ở trường THPT. Đây là cơ sở tiền đề cho GV trong việc đa dạng hóa hình thức tổ chức dạy học nhằm phát huy cao độ PC và NL của người học, đáp ứng mục tiêu của CT Ngữ văn 2018.

2.2.1.3 Về các phương pháp dạy học học sinh yêu thích

Với câu hỏi: *“Trong dạy học Ngữ văn qua các hoạt động như đóng vai, thuyết trình, sân khấu hóa tác..., em thích thầy/cô sử dụng PPDH nào nhất?”* (Câu 3), kết quả thống kê từ khảo sát cho thấy, có đến 24.8% HS tham gia khảo sát thích GV sử dụng *“PPDH đóng vai”* trong khi đó có 19.1% HS thích GV sử dụng *“PPDH hợp tác”*. Tiếp đến là *“PPDH thuyết trình”* chiếm 18.7%, *“PPDH dự án”* chiếm 16,3%, *“PPDH khám phá”* chiếm 14.2% và 6.9% HS tham gia khảo sát thích GV sử dụng các PPDH như đàm thoại gợi mở, giải quyết vấn đề hay PPDH theo hướng nghiên cứu.

Đáng chú là PPDH đóng vai chiếm tỉ lệ cao nhất (24.8%) trong số các PPDH được đề xuất ở đây. Điều này phản ánh đúng thực trạng dạy học Ngữ văn qua HĐTN ở nhà trường phổ thông hiện nay. GV thường tổ chức sân khấu hóa tác phẩm văn học và HS hóa thân vào các nhân vật trong *“tác phẩm sân khấu”* do HS làm tác giả kiêm luôn đạo diễn. Tuy nhiên, hoạt động sân khấu hóa được tổ chức độc lập với chuỗi HĐDH trên lớp của GV.

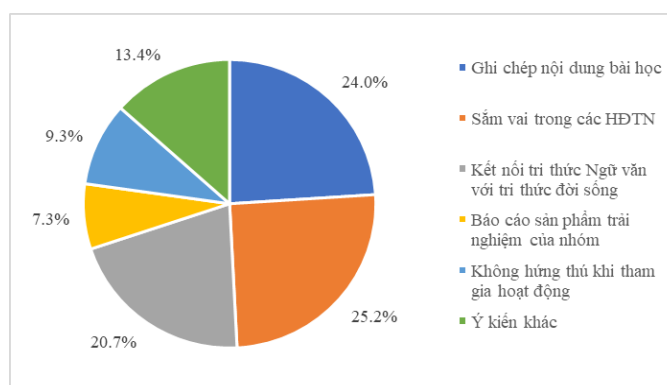
2.2.1.4 Về những hoạt động của học sinh khi tham gia đóng vai, thuyết trình hay sân khấu hóa trong học tập môn Ngữ văn

Với câu hỏi: *“Khi tham gia các hoạt động như đóng vai, thuyết trình hay sân khấu hóa trong học tập môn Ngữ văn, em thường làm gì?”* (Câu 4), kết quả thu được: *“Thảo luận và chia sẻ về nhiệm vụ học tập”* (26%); *“Ghi chép nội dung bài học”* (26%); *“Tìm sự kết nối giữa môn Ngữ văn với đời sống”* (12.6%); *“Sắm vai trong hoạt động học tập”* (12.6%); *“Chiêm nghiệm những kiến thức tích lũy được”* (11.4%); *“Tổng hợp, báo cáo sản phẩm học tập của nhóm”* (11.4%); *“Quan tâm đến việc giải quyết vấn đề thực tiễn”* (10.2%). Từ kết quả khảo sát, chúng tôi cho rằng dường như HS chỉ quan tâm đến việc GV cung cấp những kiến thức, kỹ năng nhất định (chiếm 26%). HS rơi vào trường hợp thụ động, tiếp thu kiến thức một chiều từ GV. Điều này

phản ánh đúng thực trạng dạy học Ngữ văn ở trường THPT hiện nay. Cả GV và HS chú ý đến việc HS học CÁI hơn là học CÁCH. Do vậy, chỉ có 11.4% HS tham gia khảo sát chiêm nghiệm về những tri thức kiến tạo được, thậm chí chỉ có 10.2% HS quan tâm đến việc vận dụng tri thức đó vào đời sống thực tiễn để giải quyết những vấn đề cuộc sống đặt ra.

2.2.1.5 Về những khó khăn của học sinh trong học tập môn Ngữ văn qua hình thức sân khấu hóa

Với câu hỏi: “*Khi tham gia học tập môn Ngữ văn qua hình thức sân khấu hóa, em gặp những khó khăn nào?*” (Câu 5), kết quả thu được: “*Sắm vai trong các HĐTN*” (25.2%), “*Ghi chép nội dung bài học*” (24%), “*Kết nối tri thức Ngữ văn với tri thức đời sống*” (20.7%), “*Báo cáo sản phẩm trải nghiệm của nhóm*” (7.3%), “*Không hứng thú khi tham gia hoạt động*” (9.3%) và có đến 13.4% số HS tham gia khảo sát trả lời rằng mất nhiều thời gian chuẩn bị, phần sân khấu hóa rời rạc, chưa kết nối rõ ràng giữa kiến thức SGK và đời sống. Kết quả khảo sát khiến chúng tôi rất bất ngờ vì HS xác nhận gặp khó khăn khi thực hiện nhiệm vụ học tập qua HĐTN như sắm vai, chiếm 25.2%.



Biểu đồ 2.4 Những khó khăn HS thường gặp khi tham gia học tập qua HĐTN

Đáng chú ý hơn, khi có đến 9.3% số HS tham gia khảo sát không tìm thấy hứng thú trong học tập Ngữ văn qua HĐTN. Cũng với câu hỏi này, HS trường THPT Cầu Kè chia sẻ rằng: “*Em gặp khó khăn lớn nhất là ở phần kết nối nội dung sân khấu hóa với nội dung bài học: sau khi tham gia xong phần sân khấu hóa chúng em rèn được nhiều kỹ năng nhưng nắm chưa đủ sâu về nội dung bài học, cần phải xem lại sách và nhờ GV giảng dạy. Ngoài ra, một số thiếu hụt về kỹ năng tiếp cận văn bản (đọc để hiểu sâu, cảm nhận) khiến cho em hòa vào hoạt động chậm hơn*”, trong khi đó, HS trường THPT Hiếu Tử cho rằng: “*Em rất ngại khi tham gia phần sân khấu hóa bởi vì trước giờ em quen tiếp thu kiến thức thông qua những tiết học trên lớp, qua kênh SGK và*

các phương tiện khác; chưa quen với hình thức học tập này nên dễ rơi vào trạng thái thụ động trong quá trình tiếp nhận kiến thức mặc dù em vẫn tích cực tham gia phần sân khấu hóa mà GV tổ chức”.

2.2.1.6 Về cách thức tổ chức sân khấu hóa trong dạy học Ngữ văn

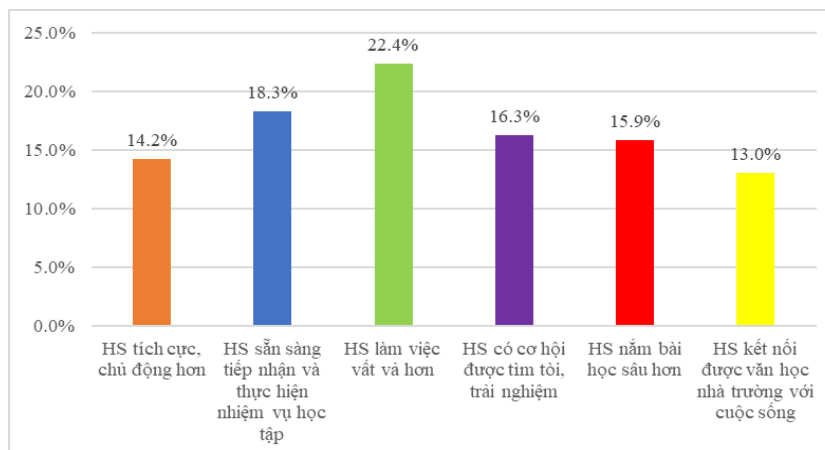
Để khảo sát quan điểm của HS về dạy học Ngữ văn qua HĐTN, chúng tôi đưa ra câu hỏi: *“Em nhận xét như thế nào về cách thức tổ chức sân khấu hóa trong dạy học Ngữ văn của trường em?”* (Câu 6), kết quả thu được: *“Chưa được tổ chức đồng bộ ở các lớp”* (22.8%), *“Phần lớn mang tính hình thức”* (21.5%), *“Tạo môi trường học tập sinh động, bổ ích”* (20.7%), *“Mất nhiều thời gian và công sức HS”* (18.3%), *“HS tự tin hơn để tự khám phá, chiếm lĩnh kiến thức”* (11.4%), *“Mang đến cơ hội trải nghiệm thú vị”* (3.3%). Bên cạnh đó, vẫn còn 2% số HS tham gia khảo sát nhận xét rằng dạy học Ngữ văn qua hình thức sân khấu hóa chủ yếu là do hiệu ứng tâm lý đám đông, HS thích chơi nhiều hơn học.

Khi được hỏi ý kiến về hình thức học tập này, HS trường THPT Nguyễn Thiện Thành chia sẻ *“Nhìn chung, dù dạng thức này ở trường em gắn với hoạt động của CLB Văn học giúp cho các bạn có năng khiếu văn chương, có tố chất văn học được học hỏi, giao lưu nhưng dạy học Ngữ văn qua hình thức sân khấu hóa của trường em còn ở mức tương đối mới mẻ nên vấp phải những hạn chế: thời gian và kinh phí chuẩn bị không ít, cộng thêm tâm lí e ngại của cha mẹ HS vì sợ mất thì giờ học tập trên lớp; HS còn e ngại khi tham gia; hoạt động sân khấu hóa còn mang tính tự phát, tùy tiện; và, GV tổ chức, chuyển giao nhiệm vụ còn lỏng lẻo. Chủ yếu là GV để cho một nhóm HS tự làm, số các bạn còn lại thì sao cũng được. Em nhận thấy, các bạn chỉ diễn cho vui chứ cũng không gắn kết được nhiều với nội dung bài học”.*

Cũng với câu hỏi này, HS trường THPT Cầu Kè chia sẻ: *“Hình thức đóng vai, thuyết trình, sân khấu hóa... trong học tập môn Ngữ văn ở trường em khá đa dạng và thú vị. Các bạn rất hứng thú khi tham gia vào các hoạt động và sau đó các bạn hầu như đều nắm được bài tốt hơn. Tuy nhiên, sau hoạt động, GV chỉ chốt lại nội dung cơ bản một cách chung. Có nhiều lúc, do lượng công việc lớn, các bạn say mê tham gia vào hoạt động mà chệnh mảng các bài học khác trên lớp, dẫn đến việc không theo kịp bài ở một số môn học khác”.*

2.2.1.7 Về điểm khác biệt giữa giờ học Ngữ văn qua các hình thức như đóng vai, thuyết trình, dự án học tập, sân khấu hóa so với các giờ học bình thường khác

Với câu hỏi: “So với những giờ học thông thường ở môn Ngữ văn, em thấy giờ học được GV tổ chức dạy học Ngữ văn qua các hình thức như đóng vai, thuyết trình, dự án học tập, sân khấu hóa có gì khác?” (Câu 7), kết quả thu được là: “HS làm việc vất vả hơn” 22.4%), “HS sẵn sàng tiếp nhận và thực hiện nhiệm vụ học tập” 18.3%), “HS có cơ hội được tìm tòi, trải nghiệm” (16.3%), HS nắm bài học sâu hơn (15.9%), “HS tích cực, chủ động hơn” (14.2%), “HS kết nối được văn học nhà trường với cuộc sống” (13%).



Biểu đồ 2.5 Điểm khác biệt trong giờ dạy ngữ văn qua HDTN

Kết quả khảo sát cho thấy các hình thức dạy học này được triển khai thực hiện dường như chưa hiệu quả. Bằng chứng có đến 22.4% HS cho rằng các em phải làm việc vất vả hơn nhưng cơ hội được kết nối văn học nhà trường với cuộc sống vẫn chưa nhiều, chỉ chiếm 13%. Dù HS tích cực, chủ động hơn (14.2%) nhưng số HS xác nhận đây là cơ hội được tìm tòi, trải nghiệm trong học tập vẫn chưa cao, chỉ 16.3%.

2.2.1.8 Về điểm khác biệt giữa giờ học Ngữ văn qua các hình thức như đóng vai, thuyết trình, dự án học tập, sân khấu hóa so với các giờ học bình thường khác

Với câu hỏi: “Em có đề xuất gì cho cách thức tổ chức các hình thức đóng vai, thuyết trình, sân khấu hóa hay dự án học tập trong học tập môn Ngữ văn ở nhà trường THPT?” (Câu 8), kết quả thu được cho thấy, GV cần phân bổ thời gian cho một cách phù hợp; MH HDTN đảm bảo cho HS có thể tương tác với GV; GV cần hướng dẫn rõ ràng, cụ thể để HS có thể nắm bắt những mục tiêu, ý nghĩa bài học cụ thể thông qua hoạt động; tránh việc HS chỉ hoàn thành hoạt động nhưng nội dung bài học thì phân hiểu phần không; sau đó, GV cần củng cố và khắc sâu thêm, vì có nhiều chỗ trong bài, mặc dù HS có tìm hiểu và đưa chúng vào sản phẩm hoạt động của nhóm, nhưng thực ra HS chưa hiểu sâu, thậm chí hiểu chưa đúng; những phần này GV lại thấy HS phát biểu được, thường cho qua.

Cũng với câu hỏi này, HS trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành đề xuất “*Nếu được, nên tổ chức ở bên ngoài lớp học như thành lập CLB Văn học để HS không ngừng tìm kiếm, trau dồi kiến thức. Các hình thức sân khấu hóa, dự án học tập, nghiên cứu khoa học còn nặng về mặt kiến thức, thay vào đó, nên giúp HS phát triển kỹ năng làm chủ trước đám đông để bày tỏ những suy nghĩ, chính kiến của bản thân và giúp cho các bạn mạnh dạn, tự tin hơn để phát triển kỹ năng thuyết trình, kỹ năng giao tiếp, kỹ năng quản lý cảm xúc, kỹ năng quản lý thời gian hiệu quả... ”.*

Kết quả khảo sát ở câu hỏi này là một định hướng tốt cho GV trong việc tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN với các dạng thức như đóng vai, thuyết trình, sân khấu hóa, dự án học tập hay nghiên cứu khoa học. Điều quan trọng mà mỗi GV cần chú ý là cách thức tổ chức phải hướng vào HS, phải khơi dậy được động cơ, hứng thú học tập, phải đảm bảo cơ hội sao cho HS được vận dụng kiến thức đã học vào các tình huống học tập thực tế để từ đó, HS củng cố, khắc sâu bài học. Hơn thế nữa, HS sẽ có thêm cơ hội để thực chứng, để tiên nghiệm, trải nghiệm, chiêm nghiệm và chuyển hóa những kinh nghiệm mới thành tri thức, kỹ năng mới, cảm xúc mới. Qua đó, các em có thể phát triển cho bản thân mình những PC và NL nhất định.

2.2.2 Đánh giá thực trạng dạy học môn Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm ở trường trung học phổ thông

2.2.2.1 Nhận thức về hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn

GV chưa phân biệt HĐTN trong giờ học và HĐTN ngoài giờ học. Sự khác biệt ở đây không phải chỉ là môi trường/ không gian tổ chức HĐTN. Về cơ bản, HĐTN trong lớp học gắn với chuỗi HDDH trong tiến trình dạy học của GV – HS trong khi HĐTN ngoài giờ học được thực hiện thành một tiết học độc lập, có biên độ thời gian rộng hơn, dạng thức phong phú, khuyến khích và đòi hỏi sự hợp tác nhóm nhiều hơn. Vì thế, những dạng thức trải nghiệm phổ biến của HĐTN ngoài giờ học thường là sân khấu hóa, trò chơi, hội thi, tham quan dã ngoại, hội diễn văn nghệ, giao lưu... Trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN, nếu không có sự minh định giữa HĐTN trong giờ học và HĐTN ngoài giờ học thì GV dễ khiến HS áp lực thời gian và công sức, không tha thiết, gặp rất nhiều rào cản khi tiếp nhận và thực hiện nhiệm vụ học tập. Điều này kéo theo hệ lụy là, GV tuyệt đối hóa, vạn năng hóa HĐTN trong dạy học Ngữ văn. Xét đến cùng, HĐTN cũng là một trong chuỗi hoạt động được thực hiện trong tiến trình dạy học (cả bên trong và bên ngoài lớp học).

Một điểm quan trọng nữa là, GV sẽ hoài nghi về việc tổ chức HĐTN trong dạy học Ngữ văn. Vì, trên thực tế, GV vẫn có thể dạy học Ngữ văn theo hướng trải nghiệm bằng cách sử dụng tích hợp các PPDH một cách linh động và sáng tạo. Nghĩa là, GV không phải chỉ khi tổ chức các HĐTN như đã phân tích trong khảo sát thực trạng thì mới có thể phát triển ở HS những PC và NL nhất định. Kết quả là, GV dường như chỉ tổ chức dạy học môn Ngữ văn qua HĐTN một cách “chiều lệ”, “hình thức”, “làm lấy có”, “phong trào”, “xu hướng” dạy học trải nghiệm. HS cảm thấy nặng nề, không hứng thú, không tìm thấy sự kết nối thật sự giữa tri thức và nhà trường và tri thức đời sống, chưa có nhiều cơ hội để vận dụng kiến thức đã học vào việc giải quyết các vấn đề đặt ra trong cuộc sống. Do vậy, căn cứ vào bản chất của HĐTN, kiến thức hay NL được tích lũy qua kinh nghiệm, thì HS chưa thật sự tích cực, chủ động tham gia vào HĐTN để có điều kiện chiêm nghiệm, suy ngẫm, đúc rút kinh nghiệm giải quyết vấn đề đặt ra trong cuộc sống. Hay nói khác đi, HS thật sự chưa được khuyến khích tự khám phá, kiến tạo tri thức, kỹ năng qua HĐTN trong dạy học Ngữ văn.

Như vậy, GV chưa thấy hết tầm quan trọng của HĐTN trong môn Ngữ văn theo tinh thần của CT Ngữ văn 2018. Mục tiêu của CT Ngữ văn 2018 là tăng cường tính chủ động, tích cực của người học trong HDDH để người học tự trải nghiệm, kiến tạo, tích lũy kinh nghiệm và chuyển hóa thành kiến thức, kỹ năng. Qua đó, người học từng bước phát triển những PC, NL được quy định trong CT. Nói thể có nghĩa là, khi tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN, GV phải chú trọng đến con đường thực tiễn trong hoạt động tiếp nhận và hoạt động tạo lập văn bản của HS.

2.2.2.2 Phương cách tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn

Trước hết, GV chưa xác định rõ mục tiêu và tính chất của HĐTN nên khi tiến hành, GV còn nhầm lẫn những HĐTN trong lớp học với những HĐTN bên ngoài lớp học. Từ đó, dẫn đến việc GV chưa chú ý được những HĐTN nào nên được tổ chức lồng ghép với chuỗi HDDH trên lớp của GV, những HĐTN nào nên được tổ chức độc lập gắn với sự trải nghiệm văn học nhất định. Vì thế, GV chưa đảm bảo được nguyên tắc khoa học sư phạm và chưa đảm bảo được tính đa dạng, linh hoạt cũng như chưa bám sát đặc trưng môn Ngữ văn khi tổ chức HĐTN.

Thứ hai, mối quan hệ giữa phương thức/loại hình với MH HĐTN chưa được GV quan tâm đúng mức. Các phương thức *Khám phá*, phương thức *Thể nghiệm*, tương

tác, phương thức Cống hiến, phương thức Nghiên cứu có thể phát huy được hiệu quả của chúng khi gắn với những HĐTN bên ngoài lớp học với những MH HĐTN tương thích vì chúng đòi hỏi biên độ thời gian rộng, sự chuẩn bị công phu... Kết quả khảo sát/ phỏng vấn còn cho thấy, GV tổ chức HĐTN trong dạy học môn Ngữ văn một cách tự phát, rời rạc. HĐTN ở các bài học dường như thường theo một khuôn mẫu chung chung. Điều này khiến HS dễ nhàm chán, không hứng thú. Hơn nữa, do chưa nắm rõ thể mạnh của từng phương thức trải nghiệm nên GV chỉ có một hình thức duy nhất là yêu cầu HS chuẩn bị nhiệm vụ học tập được giao rồi sau đó tiến hành tổ chức cho HS thuyết trình hay chuyển thể thành sân khấu hóa. Điều này dễ khiến HS “rơi” vào trường hợp “làm thay” GV trong HDDH.

Thứ ba, PPDH thường được GV sử dụng trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN là đóng vai và thuyết trình. Câu hỏi đặt ra là trong trường hợp dạy học Ngữ văn *qua* và *không qua* HĐTN thì việc sử dụng những PPDH này có điểm gì khác nhau. Điều quan trọng ở đây là GV thường không phân biệt điểm khác nhau giữa PPDH và phương thức tiến hành một HĐTN. Vì thế, đóng vai, thuyết trình chỉ là một hoạt động học tập của HS. Trong khi đó, để tổ chức HĐTN đạt hiệu quả đòi hỏi GV phải phối kết hợp nhiều PPDH tích cực nhằm tăng cường tính chủ động, sáng tạo và kiến tạo của HS trong hoạt động tiếp nhận cũng như trong hoạt động tạo lập.

Chúng tôi nhận thấy, GV chưa tường minh trong việc sử dụng những PPDH này. Cụ thể là, tại sao phải sử dụng PPDH này trong dạy học môn Ngữ văn qua HĐTN mà không là PPDH khác? Tổ chức dạy học như thế nào khi sử dụng những PPDH này? Những PPDH này có thể mạnh trong việc phát triển những PC, NL nào của HS? Cần chú ý gì khi sử dụng những PPDH này trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN? Chưa trả lời thỏa đáng những câu hỏi này nên phần lớn GV chưa thật sự quan tâm đến việc phối kết hợp các phương pháp, phương tiện, kỹ thuật, hình thức dạy học Ngữ văn để HS tự khám phá, trải nghiệm và kiến tạo tri thức, qua đó phát triển những PC và NL nhất định.

Thứ tư, kết quả khảo sát cho chúng tôi cái nhìn bao quát về thực trạng dạy học Ngữ văn qua HĐTN ở trường THPT hiện nay. Hạn chế chung của GV là chưa xác định được MH HĐTN ứng với chủ đề/bài học, chuyên đề học tập. Những câu hỏi được đặt ra như: khi nào HĐTN được thực hiện ngay trong các hoạt động thuộc chuỗi hoạt động học của HS; khi nào HĐTN được thực hiện dưới hình thức của

một/ một số tiết học độc lập của chủ đề dạy học Ngữ văn nhất định; có thể xen kẽ giữa các tiết học *đọc, viết, nói và nghe* hoặc đặt vào giai đoạn kết thúc chủ đề ấy ... vẫn còn bỏ ngỏ. Do vậy, HS dễ rơi vào trường hợp cảm thấy áp lực vì quá tải với những trải nghiệm đóng vai, sân khấu hóa tác phẩm văn học. Nếu xác định MH HDTN phù hợp, thời điểm tổ chức HDTN thích hợp, HS sẽ có cơ hội được tham gia vào quá trình tự khám phá, trải nghiệm, kiến tạo kiến thức, rèn luyện kỹ năng và phát triển PC, NL được quy định trong CT Ngữ văn 2018.

2.2.2.3 Khó khăn khi tổ chức dạy và học môn Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm

Về phía GV, đa phần GV và HS đều xác nhận rào cản lớn nhất là sự quá tải về thời gian, công sức, tài chính, địa điểm tổ chức HDTN trong dạy học Ngữ văn sự an toàn cho HS.... GV rất đau đầu với bài toán này và thực trạng này vẫn còn tồn tại qua nhiều năm ở nhà trường phổ thông.

Về phía HS, các em khó kết nối giữa kết quả sau trải nghiệm với nội dung bài học; mất nhiều thời gian và công sức chuẩn bị; quá tải vì GV tổ chức HDTN liên tục... HS nảy sinh tâm lí “tham gia lấy có” trong các HDTN và điều này dẫn đến thực trạng phổ biến trong nhà trường phổ thông hiện nay là HS không tha thiết với giờ học Ngữ văn với quá nhiều HDTN.

Nguyên nhân cốt lõi nằm ngay trong nhận thức của GV về HDTN trong dạy học Ngữ văn như đã phân tích ở trên. Bên cạnh đó, do hiểu chưa đúng về tính chất của HDTN và bản chất của dạy học Ngữ văn qua HDTN nên GV cứ nghĩ ngay đến việc yêu cầu HS đóng vai, tiến hành sân khấu hóa tác phẩm văn học khi tổ chức dạy học Ngữ văn theo hướng trải nghiệm. Vấn đề đặt ra ở đây là không phải tác phẩm văn học nào cũng có thể tổ chức trải nghiệm bằng dạng thức sân khấu hóa; không phải cứ đóng vai, cứ sân khấu hóa là đồng nghĩa với việc GV đã tổ chức dạy học Ngữ văn qua HDTN. Bởi về thực chất, HDTN chính là con đường kiến tạo tri thức của HS, giúp GV thoát khỏi cách dạy theo lối truyền thụ kiến thức một chiều, tăng tính tích cực, chủ động của HS trong khám phá, trải nghiệm với việc học của mình. Làm được điều này, GV sẽ góp phần làm giảm đi tính hình thức khi tổ chức HDTN trong dạy học Ngữ văn, đồng thời có thể đẩy lên ở HS niềm say mê, hứng thú và động cơ tích cực trong học tập bộ môn Ngữ văn; qua đó hình thành và phát triển những PC, NL được quy định trong CT Ngữ văn 2018.

2.2.2.4 Đề xuất cho việc tổ chức dạy và học môn Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm

Về phía GV, GV cho rằng không nên lạm dụng tổ chức HĐTN trong dạy học Ngữ văn hay nói khác đi là không nên chạy theo phong trào, xu hướng. Thay vào đó, GV phải nhận thức rõ điểm mạnh và hạn chế của từng loại hình HĐTN: Trong lớp học và ngoài lớp học. Có thể, cùng một bài học nhưng nếu ở trường có điều kiện thì nên tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN như thế nào? Ngược lại, với những trường chưa hoặc không có đủ điều kiện cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học thì giản lược trong cách tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN ra sao để đảm bảo đạt được mục tiêu của CT Ngữ văn 2018? Tường minh được vấn đề này sẽ giúp GV tự tin hơn, mạnh dạn tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN.

Về phía HS, HĐTN giúp cho HĐHT của HS vượt lên trên sự gò ép của sách vở để gắn liền với hiện thực đời sống, qua đó HS phát triển PC và NL, hoàn thiện nhân cách toàn diện, đáp ứng mục tiêu của CT Ngữ văn 2018. Qua HĐTN, HS tự biến đổi, hiểu được giá trị bản thân, thiết lập mối quan hệ giữa cá nhân với môi trường tự nhiên, môi trường xã hội. Quá trình kiến tạo tri thức của HS cũng vì thế mang ý nghĩa thực tế hơn. Các vấn đề đặt ra sẽ được giải quyết bởi chính HS trong/qua/bằng HĐTN. HS đề xuất hướng dạy học Ngữ văn qua HĐTN thiết thực, gần gũi với HS, giúp HS kết nối tri thức Ngữ văn và tri thức đời sống. Với dạy học Ngữ văn qua HĐTN, hoạt động học của HS phải thực sự diễn ra để HS được dần thân, khám phá, trải nghiệm, chiêm nghiệm, đúc kết kinh nghiệm và chuyển hóa những kinh nghiệm đó thành tri thức, kỹ năng. Qua đó, HS phát triển cho bản thân những PC, NL được quy định trong CT Ngữ văn 2018.

Tiểu kết chương 2

Chương 2 đã trình bày cơ sở khoa học của việc dạy học Ngữ văn qua HĐTN để phát triển PC và NL của HS THPT.

Về cơ sở lí luận, luận án trình bày hai vấn đề chính: *Một là*, làm rõ cơ sở lí thuyết về giáo dục học: HĐTN và HĐTN trong dạy học Ngữ văn (*làm rõ sự khác biệt, nét đặc trưng của HĐTN trong dạy học Ngữ văn so với dạy học các chủ đề/bài học Ngữ văn*); quan điểm lấy người học làm trung tâm và HĐHT, dạy học theo định hướng phát triển PC và NL; lí thuyết đa trí tuệ và HĐTN; *Hai là*, làm rõ lí thuyết về văn học: Văn học trong cuộc sống; văn học trong nhà trường; cơ sở lí luận về tiếp nhận văn học, thuyết tương tạo, thể loại của lời nói và thể loại của tác phẩm văn học.

Về cơ sở thực tiễn: thứ nhất, luận án khảo sát cơ sở thực tiễn về CT, SGK Ngữ văn 10 của CT Ngữ văn 2018; *thứ hai*, luận án trình bày kết quả nghiên cứu về thực trạng dạy học môn Ngữ văn qua HĐTN ở trường THPT; đánh giá thực trạng dạy học Ngữ văn qua HĐTN.

Sau đó, đối chiếu với mục tiêu của CT Ngữ văn 2018 và cơ sở lí luận của việc dạy học Ngữ văn qua HĐTN, chúng tôi bước đầu đánh giá nhận thức của GV về HĐTN trong dạy học Ngữ văn. Tiếp theo, chúng tôi nhận xét về phương cách tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN của GV ở các cơ sở giáo dục phổ thông: Từ việc xây dựng nguyên tắc cho đến việc xác định phương thức, loại hình HĐTN; từ việc lựa chọn PPDH đến việc thiết kế MH HĐTN trong dạy học Ngữ văn. Tiếp theo, chúng tôi phân tích cụ thể những rào cản của GV, HS trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN. Cuối cùng, chúng tôi xem xét những đề xuất, khuyến nghị của GV, HS để dạy học Ngữ văn qua HĐTN đạt hiệu quả hơn, đặc biệt là phát triển được PC, NL HS.

Trên cơ sở đó, chúng tôi nhận thấy rằng, việc dạy học Ngữ văn qua HĐTN ở nhà trường phổ thông để phát triển PC và NL HS THPT dường như chỉ mới dừng lại ở mức độ cải tiến, chứ chưa thực sự đổi mới. Từ đó, đề ra giải pháp xây dựng quy trình dạy học Ngữ văn qua HĐTN, trong đó tập trung vào MH HĐTN, mối quan hệ giữa MH HĐTN với các PPDH tích cực để phát triển PC và NL HS THPT là những vấn đề cơ bản được tập trung trình bày ở *Chương 3*.

CHƯƠNG 3

TỔ CHỨC DẠY HỌC NGỮ VĂN QUA HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM

Xuất phát từ cơ sở lí luận và cơ sở thực tiễn được trình bày ở *Chương 2*, chúng tôi xác định mục tiêu dạy học Ngữ văn qua HĐTN; xây dựng các nguyên tắc dạy học Ngữ văn qua HĐTN nhằm đảm bảo mục tiêu dạy học Ngữ văn; đảm bảo tính khoa học sư phạm; đảm bảo tính thực tiễn, đa dạng, linh hoạt; đảm bảo bám sát đặc trưng của môn Ngữ văn để phát triển PC, NL HS THPT trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN; phân tích các phương thức trải nghiệm.

Trên cơ sở đó, chúng tôi đề xuất MH HĐTN và việc vận dụng tích hợp các PPDH tương thích với MH HĐTN trong dạy học Ngữ văn. Đồng thời, chúng tôi xây dựng một số bảng danh mục thể loại, văn bản ứng dụng các MH HĐTN đề xuất.

3.1 Mục tiêu dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm

Về thực chất, tổ chức HĐTN trong dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông giúp GV và HS nâng cao hiệu quả dạy – học bởi thông qua sự kết nối giữa văn học trong nhà trường với văn học trong cuộc sống, sự đan kết giữa văn chương và đời sống, người học được mở rộng vốn tri thức, rèn luyện các kĩ năng, phát triển những PC, NL chung và NL đặc thù như NLNN và NLVH. Qua đó, người học củng cố niềm yêu thích, hứng thú trong học tập, góp phần nâng cao động lực học tập môn Ngữ văn ở trường phổ thông. Biểu hiện cụ thể như sau:

Thứ nhất, tích cực hóa HĐTN cho HS bởi PC, NL của người học được hình thành và phát triển thông qua HĐHT và trải nghiệm thực tế. Mỗi HĐTN được xem là một tình huống có vấn đề gắn liền với các dạng thức trải nghiệm phong phú tại một thời điểm nhất định. Vì thế, với dạy học Ngữ văn qua HĐTN, GV sẽ khơi dậy ở HS sự hào hứng, tích cực, chủ động trong hoạt động tiếp nhận và hoạt động tạo lập thông qua việc rèn luyện các kĩ năng *đọc, viết, nói và nghe*. Hướng đi này sẽ nâng cao hứng thú học tập, tinh thần chủ động, tích cực của HS trong việc tiếp nhận và thực hiện nhiệm vụ học tập. Nói cách khác, khi huy động tri thức nền, kinh nghiệm cá nhân để giải quyết các tình huống trải nghiệm và nhờ giải quyết tình huống ấy mà kiến tạo được kinh nghiệm mới; giúp HS rèn luyện ngôn ngữ, NL cảm thụ văn chương từ góc nhìn

thực tế của cuộc sống. Từ đó, HS biết vận dụng sáng tạo tri thức, sự trải nghiệm của bản thân để *nói hay, viết tốt và sống ý nghĩa hơn*.

Thứ hai, trả tác phẩm văn chương về với cuộc đời – cái nôi sáng tạo ra nó. Dạy học môn Ngữ văn qua HĐTĐN vì thế nhằm mục tiêu “*mang cuộc sống vào bài học – đưa bài học vào cuộc sống*”. Nhờ đó, HS sẽ cảm nhận được hơi thở của cuộc sống, tinh thần của thời đại cùng với văn hóa, lối sống, tâm hồn, gương mặt cha ông chứ không phải là những điều xa vời, phi thực tế, khó hiểu với HS ... qua từng trang sách, qua từng HĐTĐN của mình, “*góp phần thu hẹp khoảng cách giữa nội dung giáo dục với thực tiễn đời sống xã hội, là con đường gắn lí thuyết với thực tiễn, tạo nên sự thống nhất giữa nhận thức và hành động*” [212]. Nhờ đó, HS sẽ tích lũy vốn tri thức cần thiết để tiếp nhận, để thâm thấu giá trị của một tác phẩm văn chương hay một hiện tượng ngôn ngữ đời sống. Nói cách khác, mục tiêu dạy học này góp phần hình thành và phát triển NL đặc thù: NLNN và NLVH cho HS. Đặc biệt, nó sẽ giúp HS hạn chế tâm lí chán nản, gượng ép, thậm chí sợ hãi khi học tập bộ môn Ngữ văn, “*góp phần cải thiện hình ảnh môn học này trong nhận thức của HS*” [10, tr.155].

Thứ ba, góp phần trau rèn cho HS những PC, các NL tâm lí xã hội và khả năng tư duy linh hoạt, nhạy bén và sáng tạo. Cũng như mọi HĐTĐN khác, HĐTĐN trong môn Ngữ văn có nhiều hình thức phong phú, có thể tổ chức ở nhiều thời điểm khác nhau, phù hợp với đặc trưng thẩm mỹ của môn học góp phần hình thành và phát triển cho HS những PC chủ yếu: *yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm*. Kiến thức là công cụ/phương tiện để đạt được những mục tiêu này. Dù “*trong NL đã bao hàm các yếu tố thái độ*” [94, tr.42] nhưng xác định mục tiêu phát triển PC trong dạy học Ngữ văn qua HĐTĐN là hết sức cần thiết bởi “*Tiên học lễ, hậu hậu văn*” hay “*có tài mà không có đức là người vô dụng*” (Hồ Chí Minh).

Mục tiêu này chính là sự cụ thể hóa mục tiêu chung của Nghị quyết 29/NQ-TW của Đảng về đổi mới căn bản, toàn diện về GD&ĐT: “*Giáo dục con người Việt Nam phát triển toàn diện và phát huy tốt nhất tiềm năng, khả năng sáng tạo của mỗi cá nhân; yêu gia đình, yêu Tổ quốc, yêu đồng bào; sống tốt và làm việc hiệu quả*”. Nói cách khác, dạy học Ngữ văn qua HĐTĐN góp phần *dạy chữ, dạy người*, hình thành nhân cách con người Việt Nam xã hội chủ nghĩa và trách nhiệm công dân. Tham gia HĐTĐN trong dạy học Ngữ văn, mỗi HS có điều kiện trải nghiệm, khám phá bản thân hiểu rõ vai trò, điểm mạnh – điểm yếu của mình và người khác; biết cách giao tiếp tích

cực để cùng phát triển, “*để chung sống, để khẳng định mình*” (UNESCO). Điều này vừa có ý nghĩa thời sự vừa có ý nghĩa lâu dài đối với HS bởi vì “*việc dạy văn góp phần tích cực nhất, hiệu quả nhất và sâu sắc nhất trong quá trình hình thành nhân cách con người*” [210].

3.2 Nguyên tắc dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm

3.2.1 Đảm bảo mục tiêu dạy học Ngữ văn

Dạy học Ngữ văn nói chung và dạy học Ngữ văn qua HĐTN nói riêng nhằm mục tiêu phát triển PC, NL của HS. Vì thế, trong tổ chức HĐTN, GV phải đảm bảo “*mỗi HS được tạo điều kiện để tự mình thực hiện nhiệm vụ học tập và trải nghiệm thực tế*” [94, tr.18] để kiến tạo tri thức, kỹ năng, hình thành và phát triển các NL chung và NL đặc thù của môn Ngữ văn; hình thành và nâng cao các kỹ năng sống cần thiết phục vụ cho cá nhân và cộng đồng được quy định trong CT Ngữ văn 2018.

Dạy học Ngữ văn qua HĐTN là một vòng lặp nâng cao giữa tri thức và sự trải nghiệm của HS. Tri thức của HS được hình thành qua trải nghiệm và trải nghiệm mới chính là môi trường cần thiết để kiến tạo tri thức mới, qua đó phát triển được những PC và NL nhất định. Vì thế, HĐTN phải hướng đến mục tiêu tích cực hóa hoạt động học của HS, giúp HS biết vận dụng kiến thức, kỹ năng, thái độ vào thực tiễn sinh động. Theo đó, HS sẽ học tập hiệu quả hơn nếu các em được “*dấn thân*”, “*nhập cuộc*”, “*thả mình*” vào môi trường trải nghiệm với những cảm xúc, tình cảm và hành động tích cực.

Với vai trò là người thiết kế và tổ chức HĐTN, GV cần tạo ra môi trường học tập trải nghiệm có tính tương tác cao giữa người dạy và người học để HS thực hiện những hoạt động kiến tạo tri thức, phát triển bản thân thông qua những trải nghiệm đa dạng, phong phú. GV cần có những gợi dẫn nhưng không áp đặt, “*mặc đồng phục*” cho HS trong cách cảm, cách nghĩ, cách giải quyết vấn đề mà luôn động viên, khuyến khích HS trình bày cách nắm bắt, xử lý vấn đề một cách có chủ kiến, sáng tạo từ chính những trải nghiệm của bản thân. Ngược lại, HS cũng phải ý thức đầy đủ về vai trò chủ thể của mình khi tham gia HĐTN, chủ động thực hiện nhiệm vụ học tập một cách sáng tạo, trao đổi và tranh biện tích cực. Đặc biệt, HS cần trau rèn cái nhìn đa chiều, biết tiếp nhận những ý kiến trái chiều, đối thoại, đưa ra những kiến giải, nhận định, đánh giá. Qua đó, tìm ra những con đường/cách thức kiến tạo, vận dụng tri thức và giải quyết vấn đề thực tiễn một cách hiệu quả nhất.

Nguyên tắc này đặc biệt có ý nghĩa khi GV tổ chức sâu khấu hóa một tác phẩm văn học đa thanh, đa nghĩa, một tác phẩm có cấu trúc mời gọi với nhiều “khoảng trắng” đang chờ người đọc bằng những trải nghiệm văn học của riêng mình mà lấp đầy. Nếu GV chủ đạo lựa chọn tác phẩm, thiết kế nhiệm vụ học tập và chuyển giao một cách linh hoạt, phù hợp như yêu cầu HS thực hiện một dự án học tập và HS chủ động thực hiện nhiệm vụ học tập một cách sáng tạo thì việc tổ chức HĐTN trong dạy học tác phẩm đó sẽ hiệu quả hơn. Ở đây, HS phải được tạo cơ hội chủ động trải nghiệm cách tiếp cận, hướng tiếp nhận tác phẩm và cách thiết kế dự án học tập đáp ứng yêu cầu được đặt ra, để qua đó có thể phát triển được những PC nhất định và NL đặc thù của môn Ngữ văn.

3.2.2 Đảm bảo tính khoa học sư phạm

Nội dung dạy học Ngữ văn qua HĐTN phải phù hợp với đặc điểm tiếp nhận, tâm lí lứa tuổi, nhu cầu, động cơ, hứng thú của HS. Tính khoa học sư phạm đòi hỏi GV phải thiết kế và tổ chức HĐTN một cách khoa học nhưng không “sơ cứng”, trái lại cần sinh động, hấp dẫn, phát huy tối đa tính chất trải nghiệm để HS có cơ hội được “dấn thân”, chuyển hóa những kinh nghiệm thành tri thức khoa học, giàu ý nghĩa thực tiễn. Nói cách khác, việc tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN phải giúp HS chiếm lĩnh hệ thống tri thức cơ bản, hiện đại về các lĩnh vực khoa học xã hội và khoa học thường thức thông qua trải nghiệm thực tiễn.

Tính khoa học sư phạm đòi hỏi cách tổ chức HĐTN trong dạy học Ngữ văn của GV phải hài hòa giữa yếu tố khoa học và nghệ thuật; khoa học mà sư phạm, mang tính giáo dục cao. Với một tác phẩm văn học có nhiều hướng tiếp cận, tiếp nhận và giải mã; đòi hỏi người dạy phải biết lựa chọn những mạch nội dung hấp dẫn, khơi gợi hứng thú, sáng tạo ở HS cùng với dạng thức trải nghiệm phù hợp với mục tiêu, bối cảnh và đối tượng dạy học... Chẳng hạn, với điểm nhìn đa tuyến, có nhiều quan điểm trái chiều về nhân vật người chồng trong truyện ngắn “*Chiếc thuyền ngoài xa*” của Nguyễn Minh Châu. Có ý kiến cho rằng đó là lão chồng độc ác, “*cả nước không có một người chồng nào như hắn*”; người đọc khác thì cho đó là một ân nhân của người đàn bà hàng chài vì lão đã cho chị được làm vợ, làm mẹ và cũng chính ông ta là người lao động nuôi nấng cả đàn con; có người cho rằng lão chồng vừa là tội nhân vừa là nạn nhân của tình cảnh xã hội những năm sau chiến tranh và đêm trước thời kì *Đổi mới* 1986 ...

Từ điểm nhìn đa tuyến này, GV có thể lựa chọn dạng thức trải nghiệm như: sân khấu hóa tác phẩm; tổ chức phiên tòa giả định; bàn tròn văn học hay chuyển thể thành một tiết mục nhảy popping (một thể loại vũ điệu đường phố) mà nhóm Lyricist đã đạt điểm tối đa khi mang tác phẩm văn học này lên sân khấu trong chương trình *Nhóm Nhảy Siêu Việt – Vietnam’s Best Dance Crew*;... Dù lựa chọn dạng thức trải nghiệm nào thì cũng phải “tạo đất cho HS dụng võ”; qua đó các em không những tham gia vào HĐTN một cách tự tin, chủ động và sáng tạo mà còn biết đồng cảm với nỗi đau đớn vì gia cảnh nghèo khó, bế tắc dẫn đến tình trạng bạo lực trong gia đình không có lối thoát của người đàn ông này... Bởi, dạy học Ngữ văn qua HĐTN sẽ gắn liền với kinh nghiệm và cảm xúc cá nhân của người học.

Nguyên tắc này đòi hỏi trong quá trình dạy học GV đặt HS ở vai trò chủ thể, hạt nhân trong hoạt động khám phá sáng tạo. Ở đây HS chủ động, tích cực tham gia vào quá trình tìm kiếm con đường, lựa chọn những phương pháp, biện pháp để giải quyết những vấn đề đặt ra từ cuộc sống thực tiễn qua HĐTN. Nghĩa là, với HĐTN, HS đã vượt khỏi cách ghi nhớ một cách máy móc, thụ động những kết quả đã được chứng minh, đã được thừa nhận. Qua đó, HS, dưới các phương pháp khoa học có tính định hướng cụ thể, có thể giới quan, nhân sinh quan phù hợp, niềm tin, sự say mê, hứng thú với dạy học Ngữ văn qua HĐTN.

3.2.3 Đảm bảo tính thực tiễn, đa dạng và linh hoạt

Xuất phát từ cuộc đời, văn học soi chiếu và phản ánh hiện thực (hiện thực đời sống và hiện thực tâm hồn) thông qua hình tượng nghệ thuật sinh động trong tác phẩm. Và, mục tiêu của dạy học Ngữ văn qua HĐTN là “*mang cuộc sống vào bài học – đưa bài học vào cuộc sống*”. Để làm được điều này, HĐTN mà HS được tiếp nhận và vận dụng phải thể hiện được sự gần gũi, quen thuộc, điển hình, thường gặp trong cuộc sống. HS phải “*được học tập một cách trực quan từ thực tiễn, trong thực tiễn và bằng thực tiễn*” [78, tr.29]. HS cần được đặt vào HĐTN có hình thức phong phú, môi trường học tập mở, học đi đôi với hành, học trong nhà trường gắn với việc giải quyết các vấn đề mang hơi thở của cuộc sống để HS vận dụng kiến thức, kỹ năng và thái độ cùng với những kinh nghiệm của bản thân vào giải quyết các vấn đề thực tiễn.

Do đó, nguyên tắc này đòi hỏi GV phải kết nối trang sách với cuộc đời, phải xem HĐTN là một kênh gắn kết nhà trường với đời sống, tri thức HS kiến tạo với

những vấn đề thực tiễn mà cuộc sống đặt ra. Theo đó, GV phối kết hợp các PPDH như: giải quyết vấn đề, khám phá, hợp tác, đóng vai, dự án hay PPDH theo hướng nghiên cứu... để HS thông qua những trải nghiệm của mình mà kiến tạo tri thức và tiếp tục soi chiếu những tri thức đó vào thực tiễn đời sống để có thêm những trải nghiệm mới, tiếp tục chuyển hóa thành tri thức mới. Điều này sẽ giúp HS điều chỉnh những gì đã học, phát triển tư duy kết hợp với vui chơi giải trí, tích cực tham gia HĐTN để hình thành và phát triển những PC và NL mới.

Kết nối văn học nhà trường với hiện thực cuộc sống nhưng cần lưu ý rằng, văn học bắt nguồn từ hiện thực nhưng đó chỉ mới là hiện thực khách quan đơn thuần. Còn một hiện thực khác nữa, cũng được khơi nguồn từ đời sống nhưng đó là hiện thực được chắt lọc, kết tinh từ đời sống, do vậy có sức sống dài lâu hơn, ấy là hiện thực trên trang viết của người nghệ sĩ. Trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN, việc “trả tác phẩm cho HS”, trả tác phẩm về với thời đại mà nó ra đời có ý nghĩa rất lớn trong việc tiếp nhận và giải mã những giá trị tư tưởng, những thông điệp thâm mĩ mà nhà văn gửi gắm qua hình tượng nghệ thuật trong tác phẩm. Quả đúng khi cho rằng *“Trải nghiệm thực tế cuộc sống là hình thức tổ chức các hoạt động nhằm đưa cuộc đời vào văn chương, đưa văn chương về cuộc đời, học văn để làm đẹp cho đời, rút ngắn khoảng cách giữa văn học trong nhà trường và thực tế xã hội”* [39, tr.49]. Điều này giúp hạn chế được việc trang bị kiến thức hàn lâm, học thuật, tầm chương trích cú cho HS, thay vào đó là những tri thức được kiến tạo từ những trải nghiệm vừa phù hợp với cá nhân vừa phù hợp với tập thể, không gian hẹp và rộng, thời gian ngắn và dài...

Chẳng hạn khi dạy tác phẩm *“Muối của rừng”* của nhà văn Nguyễn Huy Thiệp, GV cần giúp HS kết nối với cuộc đời, với cách nhìn con người như một phần khăng khít của đời sống tự nhiên bởi theo nhà văn, *“tự nhiên như một PC của con người”* [214]. Nguyễn Huy Thiệp không đơn thuần kể về chuyện đi săn của ông Diều hay kể về loài hoa tử huyệt *“cứ ba chục năm mới nở một lần. Người nào gặp hoa tử huyệt sẽ gặp may mắn”* mà thông qua đó còn gửi gắm *“những vấn đề nhân sinh rất phổ quát. “Đó là một cuộc đấu tranh không ngừng giữa cái thiện với cái ác, giữa con người và thế giới tự nhiên”* [214] để rồi điều duy nhất còn lại chính là thiên lương thuần khiết trong tâm hồn mỗi người. Nếu HS được trải nghiệm, sống với nhân vật bằng dạng thức đóng vai chẳng hạn, các em sẽ vỡ lẽ

ràng, ông Diêu vào rừng không chỉ với khẩu súng trong tay. Ông còn vào rừng với những trải nghiệm cay đắng của nhân sinh, qua đó HS “*có thêm cái nhìn để phân tư, để đối thoại và để hoàn thiện*” [18, tr.205].

3.2.4 Đảm bảo bám sát đặc trưng của môn Ngữ văn

Cũng như các môn học khác, môn Ngữ văn có những đặc trưng riêng về mục tiêu, nội dung, phương pháp, kỹ thuật, phương tiện. Vì thế, để đảm bảo tính khả thi của HĐTN trong dạy học môn Ngữ văn vừa phải đáp ứng được bản chất của hoạt động giáo dục vừa phải gắn với những đặc thù của môn học này.

Yếu tố cảm xúc tích cực là một nét đặc thù đối với việc dạy và học môn Ngữ văn vì văn chương vốn dĩ gắn liền với thế giới nội cảm của con người qua nhiều cung bậc cảm xúc, là tiếng nói tâm hồn, là sợi dây kết nối điệu hồn với tâm hồn đồng điệu, trái tim với trái tim. Yếu tố này vì thế chi phối rất lớn đến chất lượng của dạy học Ngữ văn qua HĐTN. Nếu yếu tố này không được đảm bảo thì giờ dạy trở nên sơ cứng, rời rạc, các HĐTN sẽ không góp phần tạo nên bầu không khí tích cực, sinh động cho người học. Do đó, nguyên tắc này đòi hỏi HĐTN phải tác động mạnh mẽ đến tình cảm người học, khiến họ “*biết khóc*”, “*biết cười*”, “*dễ cảm thông với những cảnh đời, những kiếp người trôi dạt bấp bênh*” [61, tr.121]; “*phải làm sao để nhịp đập trái tim người học cùng rung lên, hòa cảm với trái tim người nghệ sĩ, làm cho những miền trí tuệ còn đang ngủ yên trong các em bật dậy, đâm chồi nảy lộc*” [46, tr.130]. Qua đó, HĐTN sẽ góp phần khơi gợi, dưỡng nuôi ở người học niềm hứng khởi, lòng ham hiểu biết và niềm vui trong hoạt động kiến tạo tri thức, hình thành nhân cách, phát triển PC và NL nhất định.

Dạy học Ngữ văn qua HĐTN, nhất là dạy các văn bản văn học, GV tạo điều kiện để HS “*thực sự tham gia vào quá trình tiếp nhận tác phẩm, thực sự sống với tác phẩm, cùng trải trở suy ngẫm về những vấn đề đã được định hướng trong tác phẩm, cùng hỏi hớp, mong chờ các diễn biến, sự kiện trong tác phẩm, cùng tác giả nếm trải những đoạn đời, những cảnh ngộ, những trải trở, suy tư*” [39, tr.177]. Điều này có tác dụng thay đổi các giá trị, kinh nghiệm của HS để hình thành tri thức mới, cảm xúc mới và giá trị mới. Xét ở góc độ này, HĐTN là con đường dẫn đến sự sáng tạo của người học và sự sáng tạo của người học chính là yếu tố làm nên sự phong phú, đa dạng và thú vị cho HĐTN trong dạy học Ngữ văn.

Dạy học tác phẩm “*Giấc mộng đêm hè*” của W. Shakespeare rất có lợi cho GV trong việc nuôi dưỡng những cảm xúc tích cực cho HS bởi vở kịch xoay quanh đề tài muôn thuở, đó là “*nỗi khát vọng tình yêu – bồi hồi trong ngực trẻ*” (Xuân Quỳnh). Nếu HS có cơ hội trải nghiệm, thực sự sống với tác phẩm thông qua HĐTN, các em sẽ rất ấn tượng với một không khí mùa hè đầy hư ảo, với sự xuất hiện của thần tiên trong khu rừng bí ẩn, và đặc biệt với phong cách mộng mơ, hư ảo, sự thi vị, tinh tế trong kịch Shakespeare. W. Shakespeare với vở kịch “*Giấc mộng đêm hè*” đã khẳng định: “*tình yêu không theo luật lệ nào ngoài thứ luật của chính nó*” [208]. HS không chỉ biết rằng, hành động bỏ kinh thành, chạy trốn vào rừng của Hecmiơ và Laixanđơ là để đấu tranh cho tình yêu, hạnh phúc và, cũng vì tình yêu, Đimitriơx và Hêlen cũng đuổi theo vào khu rừng bí ẩn đó mà hơn hết, HS còn có thể gởi hồn mình vào “*giữa những đêm hè*”, vào “*đồng cỏ hoang dã ở Yorkshire, và biết bao câu chuyện huyền diệu có thể xảy ra, không cần quy luật nào*”. Chỉ biết rằng, đến cuối vở kịch “*những người yêu nhau trở về bên nhau, đêm hè đã trở thành một đêm tuyết diệu, tình yêu được thăng hoa*” [208]. Theo đó, “*những miền trí tuệ còn đang ngủ yên trong các em bật dậy, đâm chồi nảy lộc*” [46, tr.130].

3.3 Phương thức tổ chức và loại hình hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn

Phương thức tổ chức HĐTN trong dạy học Ngữ văn là những *phương pháp* và *cách thức* tổ chức một/một số HĐTN được thực hiện dưới một hình thức nhất định.

Trên cơ sở kế thừa 4 phương thức của HĐTN trong vai trò là một hoạt động giáo dục (theo nghĩa hẹp) được thực hiện độc lập, đồng thời với môn học, luận án cụ thể hóa thành những phương thức tổ chức HĐTN khả dụng trong dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông. Theo đó, điểm chung của 4 phương thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn mà luận án hướng đến chính là sự tích cực hóa HĐTN để HS tích cực, chủ động, sáng tạo, sẵn sàng tham gia **trải nghiệm** (*vận dụng kiến thức và kinh nghiệm đã có vào đời sống*) – **kiến tạo** (*suy nghĩ, phân tích, khái quát hoá những trải nghiệm*) – **trải nghiệm mới** (*kiến tạo kinh nghiệm, kiến thức và kỹ năng mới*). Qua đó, phát triển những PC và NL nhất định. Cụ thể như sau:

Phương thức *Khám phá* trong dạy học Ngữ văn là những trải nghiệm trong môi trường tự nhiên, môi trường xã hội để khám phá, tìm hiểu những điều mới lạ. Phương

thức trải nghiệm này phù hợp với HĐTN ngoài lớp học nhằm tích cực hóa hoạt động học của HS như *tham quan, tìm hiểu thực tế, cắm trại, thực địa, điền dã văn học và các phương thức tương tự khác*; qua đó, bồi dưỡng cho HS những cảm xúc tích cực và tình yêu quê hương đất nước. Phương thức trải nghiệm này giúp HS “vượt ra ngoài” không gian lớp học truyền thống để kết nối với môi trường tự nhiên và môi trường xã hội, chứ không chỉ biết “*lắng nghe tiếng đời lăn náo nức*” (Tố Hữu) mà còn biết “*đứng vui nghe giữa núi đồi*” (Nguyễn Đình Thi) để “*thu hết xa khơi vào trong lòng ngực trẻ*” (Bằng Việt). Với phương thức *Khám phá*, HĐTN trong dạy học Ngữ văn sẽ khơi thức niềm mê say văn chương và nâng cao hứng thú học tập của HS vì những điều các em kiến tạo được đều mang hơi thở của cuộc sống. Điều này thu hẹp khoảng cách giữa tri thức nhà trường và cuộc sống thực tiễn, mở rộng cho HS vốn hiểu biết về thời đại, con người, cuộc đời từ “*những điều trông thấy*” (Nguyễn Du). Theo đó, những cảm xúc tích cực và tình yêu quê hương đất nước được đánh thức dậy từ những HĐTN của HS cùng với việc hình thành và phát triển những PC, NL được quy định trong CT Ngữ văn 2018.

Phương thức *Thể nghiệm, tương tác* trong dạy học Ngữ văn là những trải nghiệm giao lưu, tác nghiệp và thể nghiệm ý tưởng: *tiếp xúc nhà văn, nghệ sĩ, xem vở diễn, diễn đàn, đóng kịch, hội thảo, hội thi, trò chơi và các phương thức tương tự khác*. Với phương thức trải nghiệm này, GV có thể lựa chọn những dạng thức trải nghiệm cả bên trong và bên ngoài lớp học. Tuy nhiên, GV cần cân nhắc biên độ thời gian và những hình thức/ dạng thức trải nghiệm sao cho vừa đảm bảo yêu cầu cần đạt của HĐTN vừa không áp lực HS về thời gian, công sức chuẩn bị... Phương thức trải nghiệm này giúp GV và HS hiểu rằng sự “*tương tác nhất thiết phải bao gồm sự hợp tác, sự trao đổi và biến đổi*” [12, tr.122]; qua đó HS hình thành và phát triển những PC và NL nhất định. Nội hàm của *sự biến đổi* ở đây cho thấy tri thức mà người học kiến tạo có tính chất *động*. Nghĩa là thông qua quá trình tìm tòi, khám phá, tương tác – thể nghiệm, người học có cơ hội củng cố, khắc sâu kiến thức từ trải nghiệm thực tiễn. Tiếp theo, người học trao đổi, thảo luận và vận dụng kinh nghiệm đó vào những tình huống mới, trải nghiệm mới để tiếp tục điều chỉnh, chuyên hóa thành tri thức mới trên cơ sở trải nghiệm cá nhân (liên hệ văn bản với bản thân, thể hiện cảm xúc, sự đánh giá cá nhân bằng những tương tác, phản hồi).

Phương thức *Cống hiến* trong dạy học Ngữ văn là những trải nghiệm về giá trị xã hội bằng những đóng góp và cống hiến thực tế để từ đó hình thành và phát triển những PC và NL được quy định trong CT Ngữ văn 2018. Phương thức trải nghiệm này phù hợp hơn với các dạng thức trải nghiệm bên ngoài lớp học như *hoạt động tình nguyện nhân đạo, lao động công ích, hoạt động xã hội, tuyên truyền và các phương thức tương tự khác*. Phương thức trải nghiệm này tạo cơ hội cho HS sống đẹp, nhân văn bằng những đóng góp và cống hiến thực tế của mình thông qua các HĐTN. Dạy Ngữ văn trong trường hợp này không những định hướng cho HS lối nghĩ hay, cách sống đẹp mà còn dẫn dắt HS đến những nghĩa cử, hành động thiết thực từ chính những HĐTN của mình. Với phương thức trải nghiệm này, HS có cơ hội cụ thể hóa lí tưởng sống, quan điểm sống được vun bồi từ tác phẩm văn học khi tham gia HĐTN. Qua đó, HS hiểu hơn về giá trị tư tưởng của tác phẩm văn học: Mỗi tác phẩm văn học chân chính luôn là một lời đề nghị về cách sống.

Phương thức *Nghiên cứu* trong dạy học Ngữ văn là những trải nghiệm tham gia các đề tài, dự án nghiên cứu khoa học, đề xuất những biện pháp khả dụng: *khảo sát, điều tra, làm dự án nghiên cứu, sáng tạo công nghệ, nghệ thuật và các phương thức tương tự khác*. Với phương thức trải nghiệm này, HS có cơ hội học bằng cách làm, học thông qua thực hành với những trải nghiệm thực tế. Qua đó, HS kiến tạo những tri thức sống động, những kĩ năng thiết thực và những cảm xúc phong phú thông qua việc thực hiện các đề tài, dự án học tập, dự án nghiên cứu khoa học để từ đó hình thành và phát triển những PC và NL được quy định trong CT Ngữ văn 2018. Phương thức *Nghiên cứu* tăng cường tính chất trải nghiệm cho HS. HS được khuyến khích thiết kế ý tưởng, trình bày về nội dung nghiên cứu. Do vậy, lí thuyết được hình thành, đúc kết qua chuỗi trải nghiệm, thực hành có chủ đích của HS. Phương thức trải nghiệm này sẽ biến các mạch tri thức hàn lâm sách vở thành khối kiến thức sống động mà HS trực tiếp kiến tạo, xây dựng trong quá trình tham gia vào HĐTN. Với cách học Ngữ văn qua phương thức *Nghiên cứu*, HS hoàn toàn có thể tự trang bị cho mình quy chuẩn của người làm công tác nghiên cứu khoa học. Ở đây, HS thực sự được “cởi trói” khỏi không gian lớp học truyền thống và được trải nghiệm trong bầu không khí học tập mở, sinh động. Theo đó, HS có nhiều cơ hội được thể hiện, được thực hành, được làm để qua đó chuyển hóa những trải nghiệm, kinh nghiệm thành tri thức, kĩ năng và thái độ. Đây cũng chính là con đường để HS phát triển PC và NL cho bản thân.

Về loại hình HĐTN trong dạy học Ngữ văn, chúng tôi tạm chia thành 2 loại hình như sau:

Thứ nhất, HĐTN trong dạy học Ngữ văn được thực hiện lồng ghép với chuỗi hoạt động học của HS, tích hợp với kiến thức, kỹ năng *đọc, viết, nói và nghe* tại một thời điểm nhất định bên trong lớp học. Loại hình HĐTN này gắn với phương thức *Thể nghiệm, tương tác*.

Thứ hai, HĐTN trong dạy học Ngữ văn được thực hiện dưới hình thức của tiết học độc lập theo chủ đề dạy học Ngữ văn nhất định ở bên ngoài lớp học, có thể xen kẽ giữa các tiết học *đọc, viết, nói và nghe* hoặc đặt vào giai đoạn kết thúc chủ đề ấy. Loại hình HĐTN này gắn với phương thức *Khám phá*, phương thức *Cống hiến*, phương thức *Nghiên cứu*.

Sự phân chia như trên chỉ mang tính chất tương đối. HĐTN bên trong lớp học và bên ngoài lớp học có ý nghĩa bổ sung cho nhau nhằm tăng cường mục tiêu tích cực hóa hoạt động học tập của HS. Trong một điều kiện nhất định, kết quả trải nghiệm/ sản phẩm học tập của HS ở mỗi phương thức trải nghiệm có thể sử dụng trong và ngoài lớp học. Cần có sự kết hợp giữa 2 loại hình HĐTN này để mở rộng không gian trải nghiệm, hướng đến “*lớp học không có bức tường*” nhằm đảm bảo cho HS “*được học tập một cách trực quan từ thực tiễn, trong thực tiễn và bằng thực tiễn*” [78, tr.29]. Qua đó, HS được khuyến khích giải quyết vấn đề một cách sáng tạo, phát triển toàn diện về PC và NL, nâng cao khả năng thích ứng với cuộc sống và nghề nghiệp trong tương lai của mình.

Như vậy, phương thức trải nghiệm và loại hình trải nghiệm có quan hệ tương hỗ. Phương thức trải nghiệm là cơ sở để xác định loại hình HĐTN ở môn Ngữ văn. Đến lượt mình, loại hình HĐTN sẽ giúp GV triển khai các phương thức trải nghiệm một cách thiết thực và hiệu quả hơn.

Ví dụ: Từ định hướng trên, có thể cụ thể hóa các phương thức HĐTN trong dạy học Ngữ văn như sau:

CÁC PHƯƠNG THỨC TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM			
Phương thức Khám phá	Phương thức Thể nghiệm, tương tác	Phương thức Cống hiến	Phương thức Nghiên cứu
<ul style="list-style-type: none"> - Thực địa - Thực tế - Tham quan - Cắm trại - Trò chơi - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Diễn đàn - Giao lưu - Hội thảo - Sân khấu hóa - Đóng vai - Thảo luận 	<ul style="list-style-type: none"> - Thực hành lao động - Hoạt động tình nguyện - Hoạt động xã hội - Hoạt động nhân đạo - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Dự án - Khảo sát - Điều tra - Sáng tạo công nghệ - ...

	<ul style="list-style-type: none"> - Trao đổi - Thực hành - Thuyết trình - Trình diễn - ... 		
--	--	--	--

Bảng 3.1 Các phương thức tổ chức hoạt động trải nghiệm

GV chọn phương thức trải nghiệm phù hợp các chủ đề/ bài học/ hay chuyên đề học tập, tiến hành thiết kế tổ chức dạy học các chủ đề/ bài học hay chuyên đề học tập qua các hình thức trải nghiệm phù hợp.

Tên chủ đề/ bài học Sân khấu hóa tác phẩm văn học ...		
Loại hình trải nghiệm	Phương thức, hình thức và dạng thức trải nghiệm	Yêu cầu về phẩm chất và năng lực
Bên trong và bên ngoài lớp học	<ul style="list-style-type: none"> - Phương thức có tính chất <i>thể nghiệm, tương tác</i>: sân khấu hóa, sắm vai, trình diễn. - Hình thức: trải nghiệm vật chất, trải nghiệm tinh thần, trải nghiệm tình cảm, trải nghiệm mô phỏng, ... - Các dạng thức trải nghiệm: ...	....

Bảng 3.2 Thiết kế tổ chức dạy học các chủ đề/ bài học

Việc chọn phương thức và hình thức trải nghiệm cho chủ đề “*Sân khấu hóa tác phẩm văn học*” như trên vẫn đảm bảo đặc trưng bộ môn Ngữ văn theo 4 kỹ năng.

3.4 Quy trình, mô hình và dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn

3.4.1 Quy trình tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn

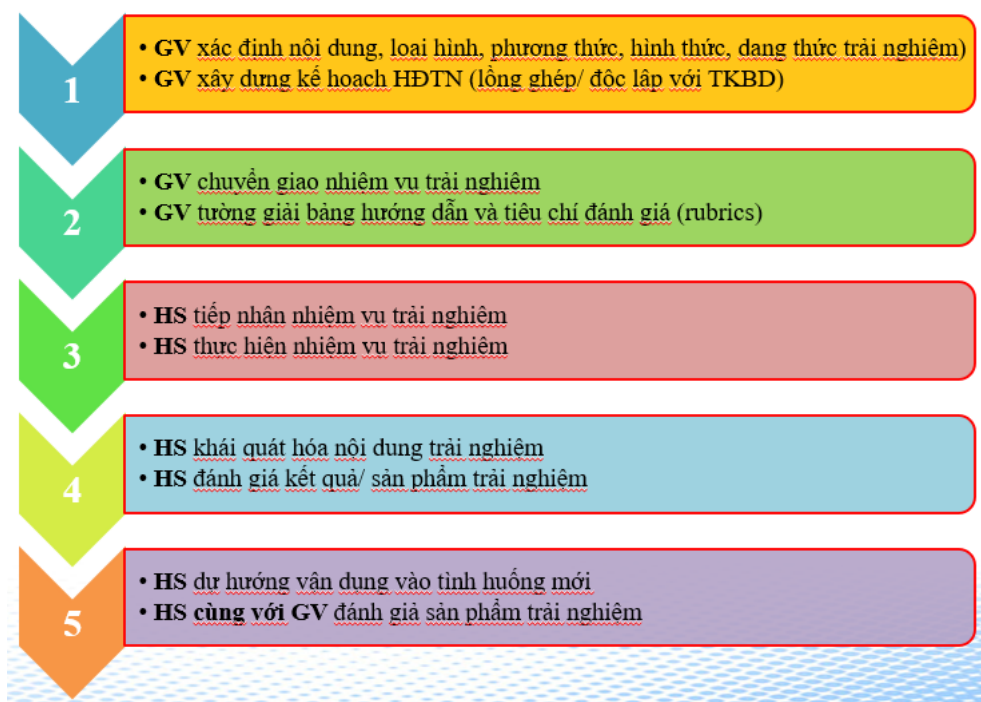
Từ mục tiêu, nguyên tắc, phương thức tổ chức và loại hình HĐTN trong mối quan hệ với hoạt động dạy học Ngữ văn trong nhà trường, đối tượng HS, các điều kiện về cơ sở vật chất; kế thừa MH học tập trải nghiệm của Kolb và thực tiễn dạy học Ngữ văn ở Việt Nam, có thể thiết kế quy trình tổ chức HĐTN trong dạy học Ngữ văn với các bước như sau:

Bước 1. GV xác định nội dung, phương thức, loại hình, hình thức và dạng thức trải nghiệm; GV xây dựng kế hoạch HĐTN (lồng ghép/ độc lập với TKBD)

HĐTN là một hợp phần trong quá trình giáo dục nói chung và trong quá trình dạy học nói riêng hướng đến mục tiêu của CT GDPT 2018. Cụ thể như sau:

Thứ nhất, các căn cứ để lựa chọn HĐTN thiết thực, phù hợp, đáp ứng được mục tiêu của HĐTN trong dạy học Ngữ văn nói riêng và mục tiêu cần đạt của chủ đề/bài học hay chuyên đề học tập là **CT Ngữ văn 2018 theo lớp học tương ứng; Yêu cầu cần đạt về kiến thức, NL, PC đối với cả chủ đề và đặc điểm bài học trong mỗi tiết (một số bảng danh mục thể loại, văn bản ứng dụng các MH HĐTN); Nhu cầu,**

hứng thú/ động cơ học tập, NL của HS; Các nguồn lực, cơ sở vật chất (có sẵn/ cần huy động thêm).



Sơ đồ 3.1 MH HĐTN trong dạy học Ngữ văn

Thứ hai, HĐTN trong dạy học Ngữ văn có thể được thực hiện lồng ghép trong các bài học *đọc, viết, nói và nghe* với **loại hình trải nghiệm BÊN TRONG LỚP HỌC**. Nghĩa là, HĐTN trở thành một/ một vài hoạt động trong chuỗi HĐHT của HS nhằm mục đích kết nối tri thức nền (sự hiểu biết/ kinh nghiệm), tư tưởng/ tình cảm/ thái độ của HS đối với một vấn đề cụ thể được đặt ra trong giờ học. **Vì thế, nội dung kế hoạch (phương thức trải nghiệm, nội dung trải nghiệm)** này cần được tích hợp **cô đọng, điển hình thể hiện ngay trong KHBD, phù hợp với tình huống dạy học đang diễn ra, tạo thành một đường dẫn đi đến mục tiêu của HĐHT**. Điều này hạn chế được sự quá tải về thời gian, công sức chuẩn bị của GV và HS; khắc phục được sự tùy tiện trong tổ chức HĐTN, sự rời rạc giữa kết quả trải nghiệm với mức độ về yêu cầu cần đạt của HĐHT tại một thời điểm nhất định; trở thành một trong những hoạt động hợp phần trong hoạt động dạy của GV và hoạt động học của HS.

Thứ ba, HĐTN trong dạy học Ngữ văn được tổ chức thực hiện thành một hoạt động độc lập qua **loại hình trải nghiệm BÊN NGOÀI LỚP HỌC** gắn với sự trải nghiệm văn học, giúp HS phát triển mạch kiến thức, kỹ năng đã có, rèn kỹ năng bổ sung, hình thành chuẩn mực và giá trị sống. **Vì thế, nội dung kế hoạch (phương thức trải nghiệm, nội dung trải nghiệm)** có thể đa dạng; có biên độ thời gian rộng hơn;

tích hợp kiến thức, kĩ năng phong phú và đặc biệt có tính “mở”; thiết kế thành bản riêng (*mục tiêu, thời gian, địa điểm, thời điểm, nội dung, hình thức, tiến trình, phương cách KT – ĐG, thu nhận sự phản hồi của HS*). Điều này khuyến khích sự dân thân của HS trong HĐTN bên ngoài lớp học; tăng cường sự kết nối, chia sẻ giữa HS – HS, HS – GV; khuyến khích sự trải nghiệm đột phá “thử và sai” của HS; đề cao vai trò của sản phẩm trải nghiệm mong đợi (có tính “mở”) chứ không phải là sản phẩm trải nghiệm “chuẩn” (“đóng” trong những tiêu chí nhất định) của HS.

Bước 2. GV chuyển giao nhiệm vụ trải nghiệm; GV tường giải bằng hướng dẫn và tiêu chí đánh giá

Thứ nhất, đa dạng trong phương cách chuyển giao nhiệm vụ trải nghiệm cho HS: GV có thể dùng lời nói để hướng dẫn trực tiếp; kết hợp với các phiếu hướng dẫn chi tiết; quay clips hướng dẫn chi tiết; cung cấp các nguồn học liệu tương thích; giải đáp những vướng mắc/ khó khăn của HS. Điều này nhằm đảm bảo cho tất cả HS hiểu rõ nhiệm vụ đặt ra; từ đó sẵn sàng tiếp nhận và tự nguyện thực hiện nhiệm vụ trải nghiệm đặt ra.

Thứ hai, GV cần tường giải bằng hướng dẫn chi tiết để làm rõ mục tiêu, hình thức trải nghiệm, các hoạt động cần thực hiện và sản phẩm trải nghiệm mong đợi/ dự kiến (**expected learning outcome**) chứ không phải là sản phẩm trải nghiệm chuẩn (**standardized learning outcome**).

Thứ ba, tường minh hóa bảng đánh giá (rubrics) với các tiêu chuẩn, tiêu chí và mức độ cần đạt của mỗi tiêu chí với thang điểm chi tiết nhằm đảm bảo cho HS chuẩn bị trước trải nghiệm; tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng sau trải nghiệm; sau cùng là đánh giá, nhận xét, phản hồi tích cực của GV.

Bước 3. HS tiếp nhận nhiệm vụ trải nghiệm; HS thực hiện nhiệm vụ trải nghiệm

Thứ nhất, sau khi được hướng dẫn một cách chi tiết nhưng còn những chỗ chưa rõ nhiệm vụ cần thực hiện và thực hiện như thế nào, **HS cần/phải/nên trao đổi trực tiếp với GV để tường minh về nội hàm công việc cần/phải/nên thực hiện trước/trong/sau trải nghiệm.**

Thứ hai, khi đã hiểu và nhận tiếp nhận nhiệm vụ trải nghiệm, **HS tự mình thực hiện nhiệm vụ học tập và trải nghiệm thực tế** bằng việc huy động tri thức nền, kinh

nghiệm sẵn có. Đồng thời, HS cần kết hợp với vốn trải nghiệm từ sách vở, bạn bè, phương tiện thông tin đại chúng...

Thứ ba, HS tiến hành xử lý thông tin từ trải nghiệm thông qua tri giác, tưởng tượng, sáng tạo. Bước này khuyến khích tư duy đột phá, mạnh dạn thể hiện ý tưởng của HS.

Lưu ý: Ở *Bước 3*, trong HĐTN của HS, GV đóng vai trò của người quan sát, hỗ trợ, hướng dẫn. GV nên ghi nhận kết quả làm việc, ý tưởng hay của HS từng giai đoạn để điều chỉnh kế hoạch HĐTN khi cần thiết. Nghệ thuật sư phạm của GV được thể hiện ở chỗ GV nêu câu hỏi gợi mở hay gợi dẫn để HS hoàn thành nhiệm vụ trải nghiệm học tập của mình.

Bước 4. HS khái quát hóa nội dung trải nghiệm; đánh giá kết quả/ sản phẩm trải nghiệm

Thứ nhất, HS cần hệ thống lại những nội dung trải nghiệm và kết quả trải nghiệm của từng mảng nội dung đó. Việc làm này giúp HS kết nối được với mục tiêu/yêu cầu cần đạt của một/ một vài HĐHT cụ thể trong chủ đề/ bài học hay chuyên đề học tập.

Thứ hai, GV định hướng cho HS trao đổi, tranh biện, đối sánh kết quả làm việc với mục tiêu cần đạt của HĐHT, của các tiêu chí đánh giá tại thời điểm cụ thể (được GV hướng dẫn chi tiết ở *Bước 2*) để đúc rút thành những vấn đề cơ bản nhất. Nói cách khác, **từ kết quả trải nghiệm ở Bước 3, HS suy nghĩ, kết luận, khái quát hóa vấn đề. GV cần có những gợi dẫn** bằng hệ thống câu hỏi cốt lõi có liên quan đến chủ đề/ bài học (nội dung trải nghiệm) để HS bày tỏ chính kiến, đối thoại, bày tỏ thái độ, cảm xúc... của mình về nội dung trải nghiệm.

Thứ ba, GV tổ chức cho HS tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng theo các tiêu chí đã được GV hướng dẫn chi tiết ở *Bước 2*. **Điều này giúp HS chuẩn bị tâm thế tích cực để đi đến Bước 5.**

Lưu ý: Dựa vào nội dung, mục tiêu trải nghiệm và đối tượng HS, GV có thể tổ chức cho HS hoạt động theo hình thức cá nhân hoặc cặp nhóm. Với hoạt động cá nhân, HS được yêu cầu thực hiện nhiệm vụ trải nghiệm một cách độc lập, có khai thác chiều sâu trong tư duy và tình cảm của HS. Còn trong hoạt động cặp nhóm với nhiệm vụ trải nghiệm mang tính phức hợp nên HS được yêu cầu chia sẻ, hợp tác, thảo luận, tranh biện rộng rãi để khám phá các khía cạnh khác nhau của vấn đề. Nhưng dù hoạt động

theo hình thức nào thì mỗi HS phải được tạo điều kiện để tự mình huy động tri thức nền, kinh nghiệm cá nhân thực hiện nhiệm vụ trải nghiệm, hình thành và phát triển PC, NL.

Bước 5. HS dự hướng vận dụng vào tình huống mới; HS cùng với GV đánh giá sản phẩm trải nghiệm

Thứ nhất, căn cứ vào kết quả tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng thực hiện ở *Bước 4*, **HS nhận thức lại cách xử lý thông tin trải nghiệm.**

Thứ hai, HS cần định hướng **tiếp tục vận dụng kết quả trải nghiệm để giải quyết một tình huống mới là nhiệm vụ học tập phức hợp, gắn liền với thực tiễn, trải nghiệm riêng của mình.** Trên cơ sở đó, HS trình bày được sản phẩm trải nghiệm dự kiến của mình.

Thứ ba, **HS cùng GV đối sánh với yêu cầu cần đạt của HDHT tại thời điểm cụ thể để đánh giá sản phẩm trải nghiệm** của cá nhân/ nhóm theo các tiêu chí đã được triển khai ở *Bước 2*.

Từ đặc trưng của HĐTN và mục tiêu của dạy học Ngữ văn theo định hướng phát triển PC, NL người học, MH HĐTN được đề xuất (ở **Bảng 3.3**) hướng đến ba cấp độ sau:

Cấp độ 1: Dưới sự gợi dẫn của GV, cộng sự của bạn bè, HS chủ động, tích cực tham gia vào HĐTN nỗ lực cố gắng học hỏi cách giải quyết từng vấn đề, từng nhiệm vụ học tập.

Cấp độ 2: HS chủ động, độc lập, sáng tạo khi giải quyết các vấn đề đặt ra bằng cách chủ động tìm kiếm những hướng đi khác nhau cho cùng một nhiệm vụ học tập.

Cấp độ 3: Để giải quyết nhiệm vụ học tập của mình, HS chủ động vận dụng những kiến thức, kĩ năng đã học để sáng tạo ra cách giải quyết mới, độc lập và có hiệu quả hơn.

3.4.2 Mô hình hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn

MHDH là một tập hợp các thành phần có liên quan với nhau về cách dạy và cách học nhằm đạt được những mục tiêu nhất định. MH HĐTN trong dạy học Ngữ văn là phương thức tổ chức HĐDH của GV nhằm “*tạo điều kiện cho HS trải nghiệm, sáng tạo thông qua các hoạt động tìm tòi, vận dụng kiến thức và kinh nghiệm đã có vào đời sống; hình thành, phát triển kĩ năng giải quyết vấn đề và ra quyết định dựa trên những tri thức và ý tưởng mới thu được từ trải nghiệm*” [2, tr.43]. Trên cơ sở

của 4 phương thức trải nghiệm và quy trình được mô tả cụ thể như trên, có thể phát triển thành 4 MH HĐTN trong dạy học Ngữ văn như sau:

3.4.2.1 Mô hình hoạt động trải nghiệm Khám phá

- **Khái niệm:** “MH HĐTN *Khám phá* là cách thức tổ chức HĐTN tăng cường tính chủ động, tích cực, sáng tạo của người học với những tìm tòi, phát hiện cái mới, trải nghiệm rồi chiêm nghiệm, chuyển hóa thành tri thức, kỹ năng. Qua đó, những PC và NL người học được hình thành và phát triển” [115, tr.56].

- “Tiến trình thực hiện:



- + Bước 1: Quan sát đối tượng.
- + Bước 2: Thu thập, phân tích thông tin.
- + Bước 3: Tranh luận, phản hồi.
- + Bước 4: Khái quát vấn đề.
- + Bước 5: Tiếp tục vận dụng vào tình huống mới” [115, tr.57].

Sơ đồ 3.1. MH HĐTN *Khám phá*

- Đặc điểm:

+ MH HĐTN này có thể mạnh trong hoạt động kiến tạo tri thức hay hoạt động tiếp nhận của HS với vai trò bạn đọc đồng sáng tạo trong hoạt động tiếp nhận tác phẩm văn chương. Bản chất của văn học là sự sáng tạo vì thế trong quá trình kiến tạo nghĩa cho văn bản, sự trải nghiệm, những góc nhìn riêng, và những cảm nhận riêng về tác phẩm văn học luôn được khuyến khích. Do vậy, MH HĐTN này kích thích tư duy sáng tạo và NL tìm tòi, phát hiện những ý tưởng mới, lạ, độc đáo để HS lấp đầy những “khoảng trắng”, “khoảng lặng” trong tác phẩm văn chương. Qua đó, NLVH của HS được phát triển.

+ MH HĐTN này cho phép GV tổ chức hoạt động tham quan, trại sáng tác, thực địa/ điền dã văn học và các dạng thức tương tự khác. MH HĐTN này vì thế chính là một kênh thiết thực để HS bằng những trải nghiệm, dần thân của mình để kiến tạo tri thức hay hiểu đời, hiểu người và hiểu chính mình hơn; qua đó, bồi dưỡng cho HS những cảm xúc tích cực và tình yêu quê hương đất nước...

+ Với MH HĐTN này, GV vừa là người tổ chức, hướng dẫn vừa sắm vai người đọc có kinh nghiệm để chia sẻ những ý tưởng của mình về nội dung trải nghiệm hay về văn bản dựa trên những phản hồi của HS. Kiến thức, kỹ năng và thái độ là kết quả của

quá trình trải nghiệm của HS trong sự tương tác giữa GV-HS, HS-HS, qua đó, những PC và NL chung, NL đặc thù của HS từng bước được hình thành và phát triển.

+ MH HĐTN này giúp GV “bứt phá” khỏi lối dạy tầm chương trích cú, truyền thụ những hiểu biết của mình, áp đặt cách hiểu, mặc đồng phục trong cách tiếp nhận và cảm nhận văn bản thay HS. Nói khác đi, MH HĐTN này thực sự trả tác phẩm về cho HS. HS được tương tác, được thể nghiệm, được nghiệm chứng cách cảm, lối nghĩ của chính mình về văn bản chứ không phải đến với tác phẩm bằng những “thế bản” [115, tr.57].

3.4.2.2 Mô hình hoạt động trải nghiệm *Thể nghiệm, tương tác*

- **Khái niệm:** “MH HĐTN *Thể nghiệm, tương tác* là cách thức tổ chức HĐTN thông qua tương tác trong dạy học và dạy học tương tác giữa GV-HS và giữa HS-HS nhằm giúp người học củng cố, khắc sâu kiến thức từ trải nghiệm thực tiễn. Qua đó, những PC và NL người học được hình thành và phát triển” [115, tr.57-58].

- “Tiến trình thực hiện:



+ Bước 1: Thu thập thông tin, tìm ý tưởng.

+ Bước 2: Xác định nội dung.

+ Bước 3: Sân khấu hóa nội dung.

+ Bước 4: Củng cố, khắc sâu vấn đề.

+ Bước 5: Tiếp tục vận dụng vào tình huống mới” [115, tr.57-58].

Hình 3.2 MH HĐTN *Thể nghiệm, tương tác*

- Đặc điểm

+ MH HĐTN này mang đến cơ hội cho HS được “thả mình”, “dấn thân”, “trải nghiệm” thông qua các hoạt động như giao lưu, tác nghiệp và thể nghiệm diễn đàn, đóng kịch, hội thảo, hội thi, trò chơi và các dạng thức tương tự khác [12, tr.43]; qua đó, giúp HS hình thành và phát triển những PC và NL nhất định.

+ MH HĐTN này xóa mờ ranh giới giữa trang sách với cuộc đời, giữa học đường với cuộc sống, giữa lí thuyết với thực tiễn bởi những tri thức được kiến tạo là kết quả của những trải nghiệm sống động. Và, những trải nghiệm phong phú này lại là môi trường để nảy sinh tri thức mới, cảm xúc mới cho người học.

+ MH HĐTN này có thể mạnh trong hoạt động tạo lập văn bản của HS (văn bản viết, văn bản nói, văn bản đa phương thức). Ở đây, không phải bắt chước, sao chép và có chỉnh sửa từ mẫu mà GV cung cấp, thay vào đó, qua HĐTN, HS được chủ động tìm ý tưởng, xây dựng dàn ý chi tiết, viết nháp, chỉnh sửa, viết tiếp để có những bản nháp tốt hơn. Do vậy, nếu GV khai thác tốt MH HĐTN này, NLNN của HS cũng vì thế phát triển hơn.

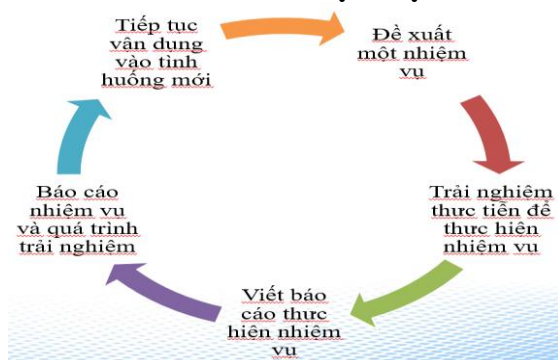
+ Điều cần lưu ý ở đây là, sẽ không có một sản phẩm hoàn chỉnh/ sản phẩm chuẩn bởi qua HĐTN của mình, HS sẽ từng bước tạo lập được văn bản tốt hơn so với trước đó. Vì thế, sản phẩm học tập của HS sau HĐTN là sản phẩm mong đợi - sản phẩm tốt nhất mà HS tạo lập được. Và, bằng những trải nghiệm tiếp theo, HS sẽ tạo được những sản phẩm tốt hơn. MH HĐTN này vì thế tăng hứng thú, động cơ học tập cho HS, đồng thời thúc đẩy quá trình học tập của HS diễn ra một cách liên tục, sinh động, hiệu quả.

+ Điều cốt yếu là MH HĐTN này giúp GV và HS hiểu rằng sự “*tương tác nhất thiết phải bao gồm sự hợp tác, sự trao đổi và biến đổi*” [11, tr.122]. Nội hàm của sự biến đổi ở đây cho thấy tri thức mà người học kiến tạo có tính chất *động*. Nghĩa là thông qua quá trình tìm tòi, khám phá, thể nghiệm - tương tác, người học có cơ hội củng cố, khắc sâu kiến thức từ trải nghiệm thực tiễn. Tiếp theo, người học trao đổi, thảo luận và vận dụng kinh nghiệm đó vào những tình huống mới, trải nghiệm mới để tiếp tục điều chỉnh, chuyển hóa thành tri thức mới” [115, tr.58].

3.4.2.3 Mô hình hoạt động trải nghiệm Cống hiến

- **Khái niệm:** “MH HĐTN *Cống hiến* là cách thức tổ chức HĐTN để người học vận dụng những tri thức, kinh nghiệm của mình vào việc tạo ra những giá trị thiết thực cho cộng đồng như đóng góp xã hội hay cống hiến thực tế. Qua đó, những PC và NL người học tiếp tục được nuôi dưỡng và phát triển” [115, tr.58].

- “Tiến trình thực hiện:



- + Bước 1: Đề xuất một nhiệm vụ.
- + Bước 2: Trải nghiệm thực tiễn để thực hiện nhiệm vụ.
- + Bước 3: Viết báo cáo thực hiện nhiệm vụ.
- + Bước 4: Báo cáo nhiệm vụ và quá trình trải nghiệm.
- + Bước 5: Tiếp tục vận dụng vào tình huống mới” [115, tr.58].

Hình 3.3. MH HĐTN *Cống hiến*

“- Đặc điểm:

+ MH HĐTN này tạo cơ hội cho HS sống đẹp, nhân văn bằng những đóng góp và cống hiến thực tế của mình thông qua các HĐTN. Dạy Ngữ văn trong trường hợp này không những định hướng cho HS lối nghĩ hay, cách sống đẹp mà còn dẫn dắt HS đến những nghĩa cử, hành động thiết thực từ chính những HĐTN của mình. Mỗi tác phẩm văn học chân chính luôn là một lời đề nghị về cách sống. Với dạy học Ngữ văn qua MH HĐTN *Cống hiến*, đó không còn là lời đề nghị mà đã trở thành hành động thiết thực, ý nghĩa.

+ MH HĐTN này gắn liền với các hoạt động tình nguyện nhân đạo, lao động công ích, tuyên truyền và các dạng thức tương tự khác. Với MH HĐTN này, GV có thể tổ chức các HĐTN lan tỏa về giá trị của văn học, sức mạnh của ngôn ngữ mẹ đẻ trong dòng chảy hội nhập toàn cầu hay trải nghiệm yêu thương qua văn học, hành trình tri ân những vùng đất văn chương.

+ MH HĐTN này có thể mạnh trong việc rèn luyện kỹ năng *Nói và nghe*, qua đó phát triển những PC và NL nhất định cho người học. Đặc biệt, qua MH HĐTN này, HS sẽ nhận ra sự khác nhau giữa hai hình thức tạo lập văn bản *Nói và Viết*. Khi HS tham gia trải nghiệm luyện tập và trình bày, GV cần chú trọng dạy kỹ năng *Nói và nghe* chứ không chỉ đơn thuần dạy nội dung. Hướng đi này phù hợp với mục tiêu của CT môn Ngữ văn 2018, là “*dạy cách*” được chú trọng hơn “*dạy cái*”. MH HĐTN ở đây nhằm giúp GV dạy *Nói và nghe* theo quy trình và đặc biệt GV tạo cơ hội để HS tự trải nghiệm “*đúng và sai*” hướng đến mục tiêu nói chuyện trước đám đông, kỹ năng diễn thuyết, hùng biện, tư duy phản biện.

+ MH HĐTN này tạo điều kiện để GV tổ chức dạy học tích hợp giữa kỹ năng *Nói và nghe* với kỹ năng *Viết* cho HS. GV có thể sử dụng các PPDH như đóng vai, hợp tác, giải quyết vấn đề... HS được trải nghiệm các bước theo quy trình. Nói cách khác, HS được “*tự đặt mình*” vào hoàn cảnh giao tiếp cụ thể mà hình thành và phát triển những PC, NL chung và NL đặc thù mà nhất là NLNN” [115, tr.59].

3.4.2.4 Mô hình hoạt động trải nghiệm Nghiên cứu

- **Khái niệm:** “MH HĐTN *Nghiên cứu* là cách thức tổ chức HĐTN để người học kiểm chứng giả thuyết khoa học của mình bằng quá trình thực nghiệm và kết quả của quá trình thực nghiệm đó sẽ giúp HS tiếp tục chuyển hóa thành kinh nghiệm thành tri thức, kỹ năng, thái độ. Qua đó, những PC và NL người học tiếp tục nuôi dưỡng và

phát triển. Với MH HĐTN này, kiến thức và kỹ năng HS tích lũy được đã được chứng nghiệm và tiên nghiệm trước và trong quá trình nghiên cứu” [115, tr.59].

- “Tiến trình thực hiện:



Hình 3.4. MH HĐTN *Nghiên cứu*

+ Bước 1: Xác định đề tài, phạm vi nghiên cứu.

+ Bước 2: Xác định mục tiêu, phương pháp nghiên cứu.

+ Bước 3: Xây dựng giả thuyết khoa học.

+ Bước 4: Thực hiện và báo cáo kết quả nghiên cứu.

+ Bước 5: Hướng nghiên cứu tiếp theo của đề tài” [115, tr.59].

- Đặc điểm:

“+ MH HĐTN tạo cơ hội cho HS học bằng cách làm, học thông qua thực hành với những trải nghiệm thực tế. Do vậy, MH HĐTN này giúp HS kiến tạo những tri thức sống động, những kỹ năng thiết thực và những cảm xúc phong phú thông qua việc thực hiện các đề tài, dự án học tập, dự án nghiên cứu khoa học để từ đó hình thành và phát triển những PC và NL được quy định trong CT Ngữ văn 2018.

+ MH HĐTN này tăng cường tính chất trải nghiệm cho HS. HS được khuyến khích thiết kế ý tưởng, trình bày về nội dung nghiên cứu. Với MH HĐTN này, lí thuyết được hình thành, đúc kết qua chuỗi trải nghiệm, thực hành có chủ đích của HS. MH HĐTN này sẽ biến các mạch tri thức hàn lâm sách vở thành khối kiến thức sống động mà HS trực tiếp kiến tạo trong quá trình tham gia vào HĐTN.

+ Với MH HĐTN này, GV có thể tổ chức các HĐTN như khảo sát, điều tra, làm dự án nghiên cứu văn học/ ngôn ngữ, sáng tác và các dạng thức tương tự khác. MH HĐTN này rất phù hợp để tổ chức bên ngoài lớp học/ trường học nhằm khơi dậy niềm hứng thú và động cơ học tập của HS. MH HĐTN này có thể mạnh trong việc phát triển NLNN cho HS.

+ Dạy Ngữ văn không phải để đào tạo HS trở thành nhà văn trong tương lai nhưng với cách học Ngữ văn qua MH HĐTN *Nghiên cứu*, HS hoàn toàn có thể tự trang bị cho mình quy chuẩn của người làm công tác nghiên cứu khoa học. Ở đây, HS thực sự được “cởi trói” khỏi không gian lớp học truyền thống và được trải nghiệm

trong bầu không khí học tập mở, sinh động. Theo đó, HS có nhiều cơ hội được thể hiện, được thực hành, được làm để qua đó chuyển hóa những trải nghiệm, kinh nghiệm thành tri thức, kỹ năng và thái độ. Đây cũng chính là con đường để HS phát triển PC và NL cho bản thân” [115, tr.59-60].

3.4.3 Đề xuất khắc phục độ vênh giữa lý thuyết về các MH HĐTN dành cho các môn học nói chung với việc ứng dụng các MH này trong thực tiễn dạy học môn Ngữ văn

Bốn MH HĐTN trong dạy học Ngữ văn nói trên có mối quan hệ mật thiết với nhau. Không có bất kì một MH HĐTN nào có thể cùng lúc đáp ứng một cách hoàn hảo mục tiêu phát triển PC, NL người học thông qua HĐTN cụ thể. Do vậy, việc lựa chọn và xác định MH HĐTN trong dạy học Ngữ văn một cách phù hợp với chủ đề/bài học, với chuyên đề, với bối cảnh dạy học của nhà trường phổ thông, với nhu cầu của người học đóng vai trò vô cùng quan trọng.

Mỗi MH HĐTN, từ *Khám phá* đến *Thể nghiệm, tương tác*; từ *Cống hiến* đến *Nghiên cứu* đều có thể mạnh riêng trong quá trình hình thành và phát triển PC, NL cho người học. MH HĐTN *Khám phá* có mối quan hệ khá chặt chẽ với MH HĐTN *Nghiên cứu* trong khi đó MH HĐTN *Thể nghiệm, tương tác* và MH HĐTN *Cống hiến* có thể bổ sung cho nhau. Với CT và SGK Ngữ văn của CT 2018, GV được trao quyền chủ động, sáng tạo trong xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân, thiết kế kế hoạch bài dạy. Theo đó, GV hoàn toàn có thể phát huy vai trò sáng tạo của mình khi tổ chức HĐTN nhằm đảm bảo “*dù làm việc độc lập, theo nhóm hay theo đơn vị lớp, mỗi HS đều được tạo điều kiện để tự mình thực hiện nhiệm vụ học tập và trải nghiệm thực tế*” [17, tr. 18]. Có thể nói, nắm được mối quan hệ giữa 4 MH HĐTN này, GV sẽ tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN một cách hiệu quả, góp phần hình thành và phát triển ở HS những PC, NL chung và NL đặc thù mà cụ thể là NLNN và NLVH - một biểu hiện cụ thể của NL thẩm mỹ.

Từ 4 phương thức: *Khám phá, Thể nghiệm - tương tác, Công hiến và Nghiên cứu*, quy chiếu vào MH HĐTN trong dạy học Ngữ văn, tác giả luận án đề xuất hướng khắc phục độ vênh giữa lý thuyết về các MH HĐTN dành cho các môn học nói chung với việc ứng dụng các MH này trong thực tiễn dạy học môn Ngữ văn. Cụ thể, để khắc phục hạn chế của mỗi MH HĐTN khi ứng dụng vào dạy đọc hiểu theo thể loại văn học hoặc dạy viết theo kiểu văn bản và theo quy trình, GV cần phải:

Thứ nhất, xác định rõ bản chất của 4 MH HĐTN nhằm tích cực hóa HĐHT của HS. Từ đó, căn cứ vào mục tiêu của từng HĐHT, GV linh hoạt vận dụng các MH HĐTN với các bước được đề xuất nhằm đảm bảo HS được trực tiếp tham gia vào HĐTN và tương tạo tri thức, phát triển PC và NL nhất định.

Thứ hai, tùy theo yêu cầu cần đạt của bài học mà GV lựa chọn loại hình HĐTN phù hợp (bên trong hoặc bên ngoài lớp học). Vấn đề đặt ra ở đây là dù GV chọn loại hình HĐTN nào thì các MH HĐTN được đề xuất **nên/cần/phải** được tổ chức gắn liền với chuỗi HĐHT của HS trong tiến trình dạy học của GV.

Thứ ba, GV phải kết hợp với PPDH tích cực một cách phù hợp nhằm đảm bảo tăng cường sự trải nghiệm cho HS. Nghĩa là HS được học thông qua cách làm, thực hành và trải nghiệm sâu để kiến tạo tri thức, kỹ năng; qua đó phát triển những PC và NL được quy định trong CT môn Ngữ văn 2018 [179].

Thứ tư, khi vận dụng vào dạy học từng chủ đề/bài học hay chuyên đề học tập, GV cần linh hoạt, sáng tạo trong việc phối kết hợp các MH HĐTN nhằm phát huy tối đa hiệu quả của các MH HĐTN trong mục tiêu phát triển PC và NL của HS THPT. Đặc biệt, khi vận dụng những MH HĐTN được đề xuất.

3.4.4 Các hình thức và dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn

3.4.4.1 Các hình thức trải nghiệm

HĐTN “*chứa đựng nội dung, đặc điểm, tính chất và phương thức tiến hành hoạt động*” [110, tr.31], “*có nhiều dạng khác nhau, tùy thuộc vào các tiêu chí khác nhau như phạm vi diễn ra hoạt động, đặc điểm của hoạt động hay nội dung giáo dục thông qua hoạt động*” [47, tr.100]. Tác giả luận án quan niệm HĐTN như là con đường, cách thức hay phương pháp để kiến tạo tri thức, kỹ năng, hình thành thái độ; qua đó phát triển những PC và NL nhất định.

Các chuyên gia tâm lý học đã phân chia HĐTN của con người thành 7 dạng thức trải nghiệm: *Trải nghiệm vật chất; Trải nghiệm tinh thần; Trải nghiệm tình cảm; Trải nghiệm tâm thần; Trải nghiệm xã hội; Trải nghiệm chủ quan; Trải nghiệm mô phỏng*. Ở đây, tác giả luận án tạm cụ thể hóa các dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN tương thích với từng hình thức trải nghiệm như trong biểu bảng sau:

TT	Hình thức trải nghiệm	Đặc điểm
1	Trải nghiệm vật chất	- Tiếp xúc trực tiếp với đối tượng ngay trong thời điểm diễn ra HĐTN: Đây là trải nghiệm có thể quan sát và thức dậy những tình điệu cảm xúc từ “ <i>những điều trông thấy</i> ” (Nguyễn Du). - Cuộc đời và sự nghiệp tác giả; gặp người thật việc thật

		...
2	Trải nghiệm tinh thần	- Thông qua việc huy động kiến thức, kĩ năng, kinh nghiệm, trình độ thẩm mỹ, quan niệm sống cá nhân và bằng liên tưởng, tưởng tượng, cảm nhận của mình, HS vẽ lên bức tranh đời sống từ tác phẩm văn học, nội dung trải nghiệm và mã hóa bằng ngôn ngữ hình tượng. - Đóng vai, các dạng bài tập vận dụng thao tác tư duy để tiếp nhận văn bản, giải mã văn bản, kiến tạo nghĩa cho văn bản bằng cách lấp đầy “ <i>khoảng trống</i> ”, cái “ <i>không xác định</i> ”/ cái “ <i>bất định</i> ”, “ <i>cấu trúc mời gọi</i> ” ...
3	Trải nghiệm tình cảm	- HS ước mứ những “ <i>cảnh đời, phận người</i> ” để đắm mình trong những <i>vui – buồn, được – mất, hạnh phúc – khổ đau</i> ... trong mọi thể loại văn bản; qua đó hình thành lối sống tích cực, nhân văn, thấu cảm... - Đóng vai (nhân vật trong tác phẩm văn học, nhà văn, chuyên gia, nhà nghiên cứu), thảo luận (về các vấn đề trong tác phẩm văn học với các dạng bài tập “ <i>Tác phẩm văn học trong tôi</i> ”, bài tập về Quan điểm)
4	Trải nghiệm tâm thân	- HS đặt mình vào những trạng huống thể chất và tâm lí không bình thường. - Dạng trải nghiệm này không phù hợp với độ tuổi, tâm lí HS THPT vì thế nên hạn chế vận dụng trong dạy học Ngữ văn.
5	Trải nghiệm xã hội	- Tham gia các hoạt động xã hội, qua đó hình thành và phát triển nhân cách (PC và NL). - Tham quan dã ngoại; thực địa; giao lưu; gặp gỡ nhà văn, nghệ sĩ; talkshow; câu lạc bộ đọc sách; hoạt động phục vụ cộng đồng...
6	Trải nghiệm chủ quan	- Bộc lộ chủ kiến của HS về một vấn đề. - Đóng vai (<i>một nhân vật mà HS mong muốn trở thành trong tương lai để giải quyết vấn đề</i>); thuyết trình (<i>theo quan điểm riêng về tác phẩm, nội dung trải nghiệm</i>); hội thảo; diễn đàn (<i>thảo luận/ tranh biện về một chủ đề/ vấn đề nào đó</i>).
7	Trải nghiệm mô phỏng	- Tái hiện đời sống, thế giới nghệ thuật của tác phẩm văn học, nội dung trải nghiệm nhằm giải quyết các tình huống giả định. - Đóng vai (nhân vật trong tác phẩm văn học, nhà văn, chuyên gia, nhà nghiên cứu), trò chơi, talkshow, diễn đàn, dự án học tập...

Bảng 3.4 Các hình thức/ dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn

Lưu ý:

- Ba hình thức trải nghiệm: **trải nghiệm vật chất** (tiếp xúc trực tiếp với nội dung trải nghiệm), **trải nghiệm tinh thần** (tổng hợp các thao tác tư duy như liên tưởng, tưởng tượng, cảm nhận để hiểu nội dung trải nghiệm) và **trải nghiệm tình cảm** (tình điệu cảm xúc, thẩm mỹ sau khi thực hiện nội dung trải nghiệm) có quan hệ tương hỗ nhau trong quá trình tiếp tục trải nghiệm của HS.

- Môn Ngữ văn có thể vận dụng hầu hết các hình thức trải nghiệm trên. Sự phân chia các hình thức trải nghiệm như trên chỉ mang tính tương đối. Các phương thức, hình thức và dạng thức HĐTN trong môn Ngữ văn rất phong phú. Nếu GV kết hợp tốt

các PPDH tích cực, hình thức tổ chức đa dạng, phương tiện hỗ trợ hiệu quả, phương thức đánh giá phù hợp thì việc dạy học Ngữ văn qua HĐTN sẽ hình thành và phát triển ở HS những PC và NL được quy định trong CT Ngữ văn 2018.

3.4.4.2 Các dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn

Trên cơ sở kế thừa công trình nghiên cứu của nhóm tác giả Nguyễn Thị Hồng Nam, Trịnh Thị Hương, Trần Minh Hùng (2019) về tổ chức các HĐTN cho HS lớp 10 trong môn Ngữ văn và nhóm tác giả Trần Hoài Phương (2022) cùng các cộng sự về tổ chức dạy học trải nghiệm trong môn Ngữ văn trung học cơ sở, tác giả luận án hệ thống hóa các dạng thức trải nghiệm khả dụng trong dạy học Ngữ văn. Cụ thể như sau:

TT	DẠNG THỨC TRẢI NGHIỆM	CÁC BƯỚC THỰC HIỆN
1	Diễn kịch, đóng vai	Bước 1: GV xác định mục tiêu, lựa chọn tình huống đóng vai; hướng dẫn HS tìm hiểu về vai diễn Bước 2: HS xây dựng nội dung (trình GV phê duyệt) Bước 3: HS tập dượt diễn kịch/ đóng vai (có thể yêu cầu HS ghi hình làm sản phẩm học tập) Bước 4: HS biểu diễn Bước 5: GV tổ chức thảo luận, đánh giá, rút kinh nghiệm
2	Sân khấu hóa tác phẩm văn học	Bước 1: Xác định mục tiêu của hoạt động; hướng dẫn HS tìm hiểu về tác phẩm văn học sẽ được sân khấu hóa Bước 2: Xây dựng nội dung: xác định chủ đề; xây dựng lại tuyến nhân vật; xây dựng tình huống “thất nút”; viết lời thoại. HS trình GV phê duyệt kịch bản Bước 3: HS tập dượt (có thể yêu cầu HS ghi hình làm sản phẩm học tập) Bước 4: HS biểu diễn Bước 5: GV tổ chức thảo luận, đánh giá, rút kinh nghiệm
3	Thuyết trình	Bước 1: Lập kế hoạch tổ chức và chuẩn bị Bước 2: Chuyển giao nhiệm vụ và hướng dẫn HS thực hiện Bước 3: HS xây dựng nội dung thuyết trình và tập dượt Bước 4: HS thuyết trình; tương tác với người nghe Bước 5: GV tổ chức thảo luận, đánh giá, rút kinh nghiệm
4	Cuộc thi/ Hội thi	Bước 1: Xác định chủ đề, mục tiêu, chọn tên cuộc thi/ hội thi, xây dựng kế hoạch cuộc thi/ hội thi Bước 2: Thiết kế nội dung cuộc thi/ hội thi Bước 3: Tổ chức thực hiện cuộc thi/ hội thi Bước 4: Công bố kết quả cuộc thi/ hội thi Bước 5: Tổng kết đánh giá, rút kinh nghiệm
5	Tổ chức trò chơi	Bước 1: GV xác định mục tiêu, phổ biến trò chơi; HS tìm hiểu về trò chơi Bước 2: GV hoặc một nhóm HS được giao phụ trách xây dựng nội dung trò chơi (nếu HS thiết kế nội dung trò chơi, trình GV phê duyệt). Bước 3: GV hoặc HS (nếu HS thiết kế nội dung trò chơi) hướng dẫn tham gia trò chơi thử Bước 4: HS tham gia trò chơi Bước 5: GV tổng kết trò chơi; rút kinh nghiệm
6	Dự án học tập	Bước 1: GV xác định mục tiêu; chuyển giao đề tài và xác định yêu cầu cần đạt Bước 2: GV hướng dẫn HS xây dựng kế hoạch thực hiện

		Bước 3: Thực hiện dự án học tập Bước 4: HS báo cáo kết quả học tập dự án Bước 5: GV tổ chức thảo luận, đánh giá, rút kinh nghiệm
7	Tham quan, dã ngoại/ khám phá thực tế	Bước 1: Xác định mục tiêu, lập kế hoạch tham quan, dã ngoại/ khám phá thực tế Bước 2: GV đi tiên trạm nơi dự kiến tham quan, dã ngoại/ khám phá thực tế Bước 3: Công bố cho HS chương trình, lịch trình, nội quy của chuyên tham quan, dã ngoại/ khám phá thực tế; chuẩn bị các điều kiện cần thiết cho chuyến đi (cơ sở vật chất, tâm thế cho HS trước chuyến đi); Bước 4: Thực hiện chuyến đi; hoạt động sau chuyến đi Bước 5: HS phản hồi và HS cùng với GV đánh giá tổng kết, rút kinh nghiệm
8	Giao lưu, gặp gỡ người thật việc thật	Bước 1: Xác định chủ đề, mục tiêu, đối tượng, nội dung, thời gian, địa điểm, cơ sở vật chất Bước 2: Dự kiến diễn giả trong buổi giao lưu Bước 3: Thiết kế nội dung buổi giao lưu Bước 4: Tổ chức buổi giao lưu Bước 5: Tổng kết và rút kinh nghiệm
9	Câu lạc bộ đọc sách	Bước 1: Thành lập nhóm, xây dựng kế hoạch câu lạc bộ sách Bước 2: Thành viên đọc sách và thực hiện nhiệm vụ phân công Bước 3: Tiến hành sinh hoạt câu lạc bộ sách Bước 4: Tổng kết, đánh giá, rút kinh nghiệm Bước 5: Thông báo kế hoạch sinh hoạt của buổi tiếp theo
10	Hoạt động nhân đạo/ thiện nguyện	Bước 1: Khảo sát thực tế; xây dựng kế hoạch động nhân đạo/ thiện nguyện Bước 2: Tuyển chọn thành viên; tổ chức phỏng vấn Bước 3: Ra mắt Đội tình nguyện; xây dựng nội quy hoạt động; tổ chức lễ ra quân Bước 4: Triển khai tiến hành những hoạt động; viết bài thu hoạch sau đợt tình nguyện Bước 5: Tổng kết, đánh giá, rút kinh nghiệm về đợt tình nguyện
11	Học thông qua nghiên cứu	Bước 1: Xác định vấn đề nghiên cứu và đặt tên đề tài Bước 2: Thiết kế câu hỏi, mục tiêu nghiên cứu và giả thuyết nghiên cứu Bước 3: Lựa chọn phương pháp nghiên cứu phù hợp Bước 4: Thực hiện nghiên cứu Bước 5: Báo cáo nghiên cứu, đánh giá, rút kinh nghiệm
12	Tổ chức sự kiện	Bước 1: Xác định mục đích sự kiện; lên ý tưởng tổ chức sự kiện Bước 2: Phân chia nhân sự triển khai theo kế hoạch Bước 3: Chuẩn bị và dàn dựng chương trình sự kiện Bước 4: Tiến hành tổ chức sự kiện Bước 5: Kết thúc chương trình; báo cáo, đánh giá và rút kinh nghiệm.
13	Tổ chức diễn đàn, tương tác (theo nhóm, thảo luận tương tác trên mạng xã hội)	Bước 1: Lên ý tưởng về chủ đề diễn đàn; xây dựng kế hoạch chi tiết Bước 2: Tạo nhóm tham gia diễn đàn; quy định khi tham gia diễn đàn Bước 3: Tiến hành thảo luận, chia sẻ ý kiến Bước 4: Tổng hợp các ý kiến từ diễn đàn Bước 5: Kết thúc diễn đàn và đánh giá, rút kinh nghiệm

Bảng 3.4 Quy trình 5 bước tổ chức các dạng thức HDTN trong dạy học Ngữ văn

Lưu ý:

- GV xác định rõ phương thức, hình thức và dạng thức trải nghiệm phù hợp với mục tiêu/ yêu cầu cần đạt của chủ đề/ bài học hoặc chuyên đề học tập; đặc điểm tâm lí lứa tuổi, nhu cầu và động cơ học tập của HS; cơ sở vật chất sẵn có hoặc cần huy động thêm.

- Việc xác định mối quan hệ giữa các phương thức, hình thức, dạng thức trải nghiệm và PPDH tích cực giúp GV lựa chọn MH HĐTN phù hợp với mục tiêu và yêu cầu cần đạt của chủ đề/ bài học hay chuyên đề học tập. Mối quan hệ này, ở một góc độ khác, còn giúp GV hạn chế được tình trạng tổ chức HĐTN rời rạc, hình thức, “lấy có”, ngược lại GV có thể tích cực hóa HĐHT của HS để mỗi HS thực hiện nhiệm vụ học tập và tự mình trải nghiệm để hoàn thành nhiệm vụ học tập.

- GV cần xác định rõ HĐTN được tổ chức trong hay ngoài lớp học. Vì tùy thuộc vào không gian/ môi trường trải nghiệm, GV có sự tiết chế nội dung trải nghiệm và phương cách tổ chức cho phù hợp. GV bám sát vào 4 MH HĐTN và các dạng thức trải nghiệm, đảm bảo HS được tự mình thực hiện nhiệm vụ trải nghiệm để kiến tạo tri thức, kĩ năng, hình thành thái độ; qua đó phát triển PC và NL được quy định trong CT Ngữ văn 2018.

- GV thiết kế các tiêu chí đánh giá (rubrics) **khái quát, bám sát vào mục tiêu/ yêu cầu cần đạt của chủ đề/ bài học hay chuyên đề học tập và đặc biệt là các tiêu chí đánh giá cụ thể cho mỗi hoạt động ở thời điểm trải nghiệm** để làm thang đo đánh giá trong và sau HĐTN của HS. Đặc biệt, bộ tiêu chí đánh giá HĐTN sẽ được GV lần lượt phổ biến trước khi thực hiện nội dung HĐTN để sau mỗi chủ đề/ bài học hay chuyên đề HS, HS tập hợp lại thành bộ tiêu chí đánh giá HĐTN trong dạy học Ngữ văn.

Điều này có tính định hướng về phương cách thực hiện nhiệm vụ trải nghiệm của HS. Với kĩ thuật dạy học giàn giáo (scaffolding), HS dần sẽ định hướng được phương pháp học Ngữ văn qua HĐTN; đồng thời GV cũng tiết kiệm được thời gian phổ biến các tiêu chí chấm. Đặc biệt, khi nắm vững các tiêu chí đánh giá HĐTN với từng MH HĐTN, dạng thức trải nghiệm cụ thể, GV và HS sẽ tự tin hơn khi thực hiện nhiệm vụ dạy - học của mình. Với các tiêu chí đánh giá (rubrics), trong một số trường hợp có thể, GV cần tổ chức cho HS tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng và sau cùng là

GV đánh giá HS trong HĐTN. GV yêu cầu HS lưu kết quả của những lần đánh giá vào hồ sơ học tập của mình.

3.5 Phương pháp dạy học tích cực trong dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm

Trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN, có một “hiệu ứng cộng hưởng kép”: HS có cơ hội kết nối tri thức với đời sống khi tham gia HĐTN. Còn GV được “cập nhật”, “làm mới” TKBD của mình. Tuy nhiên, để đạt được mục tiêu này, việc xác định phương thức, loại hình, MH HĐTN, hình thức/ dáng thức trải nghiệm là chưa đủ. GV cần phải đi đến lựa chọn và phối kết hợp các PPDH tích cực một cách phù hợp với nội dung kế hoạch trải nghiệm trong quá trình dạy học Ngữ văn qua HĐTN. Nói thế có nghĩa là, HĐTN cùng với các HĐHT khác góp phần tích cực hóa hoạt động học của HS để qua đó các em kiến tạo tri thức, kỹ năng, hình thành thái độ và phát triển PC, NL được quy định trong CT Ngữ văn 2018. Tuy nhiên, trong quá trình tổ chức HĐTN, GV cần phối kết hợp với PPDH tích cực một cách phù hợp, linh hoạt thì tính chất trải nghiệm của HS mới thực sự diễn ra. Điều này giúp HS qua HĐTN đạt được mục tiêu về PC và NL theo từng đơn vị chủ đề/ bài học hay chuyên đề học tập nói riêng, việc học môn Ngữ văn ở nhà trường phổ thông nói chung.

Trải nghiệm để tự kiến tạo tri thức và hiểu biết những vấn đề của thực tế cuộc sống, đồng thời hình thành, phát triển các PC và NL được quy định trong CT Ngữ văn 2018 là mục tiêu mà các PPDH hiện đại hướng đến [17, tr.23]. Như thế, quá trình học của HS là quá trình tự mình kiến tạo tri thức từ những trải nghiệm, chứ không phải thụ động tiếp thu kiến thức từ người thầy. Mỗi PPDH tích cực được vận dụng vào việc dạy học Ngữ văn qua HĐTN phải trả lời được 4 vấn đề: (1) *Lí do để lựa chọn những PPDH này;* (2) *Cách thức triển khai những PPDH này;* (3) *Những PC và NL nào của HS được phát triển;* (4) *Những lưu ý khi sử dụng các PPDH này.*

Nếu những PPDH tích cực được sử dụng có thể trả lời những câu hỏi trên thì trong HĐTN của mình, “*mỗi HS thực sự là một chủ thể chứ không phải là một thực thể thụ động*” [65, tr.305-306]. Kiến thức và sự trải nghiệm tạo nên một kết cấu vòng lặp nâng cao - “vòng lặp” theo kiểu “xoáy tròn ốc”, lặp lại nhưng nâng cao. Các kỹ năng *đọc, viết, nói và nghe* được hình thành qua trải nghiệm và trải nghiệm mới lại là môi trường để kiến tạo tri thức, kỹ năng mới.

3.5.1 Phương pháp dạy học giải quyết vấn đề (Problem-based method of teaching)

PPDH giải quyết vấn đề tích cực hóa HĐTN trong dạy học Ngữ văn. Khi HS được đặt vào tình huống trải nghiệm có vấn đề, các em sẽ phải xác định hướng giải quyết, tìm ra những giải pháp phù hợp nhất để giải quyết vấn đề một cách linh động và hiệu quả. Theo đó, hứng thú học tập của HS sẽ được tăng lên nếu chính các em được trực tiếp tham gia vào quá trình tự trải nghiệm để thực hiện nhiệm vụ học tập của mình [123].

Để sử dụng PPDH này một cách hiệu quả, trước hết, GV cần triển khai theo các bước sau: *Thứ nhất*, xây dựng những câu hỏi, những tình huống có vấn đề buộc HS phải đi tìm lời giải đáp trong quá trình tham gia vào HĐTN để thực hiện nhiệm vụ học tập của mình. Đó là những câu hỏi buộc người học phải tư duy, kiến tạo và lí giải. *Thứ hai*, lựa chọn được MH HĐTN với các dạng thức trải nghiệm phù hợp. *Thứ ba*, tăng cường tính chất đối thoại nhưng là đối thoại với những câu hỏi do HS đặt ra.

Việc sử dụng hiệu quả PPDH này sẽ hình thành và phát triển ở HS những PC chăm chỉ và trách nhiệm trong việc tích cực tìm tòi và sáng tạo để có thể đưa ra những hướng giải quyết khác nhau cho cùng một vấn đề. HS có ý thức trách nhiệm với nhiệm vụ học tập, chăm chỉ, nghiêm cẩn tiếp thu ý kiến từ bạn bè, thầy cô và các nguồn khác nhưng mạnh dạn đề xuất những hướng đi riêng trong cách giải quyết vấn đề của mình.

Đối với NL chung, giải quyết vấn đề và sáng tạo là mục tiêu mà PPDH này hướng đến. GV tạo cơ hội, khuyến khích sự linh động, sáng tạo ở HS trong hướng tiếp cận và giải quyết vấn đề. Đối với NL đặc thù, qua PPDH giải quyết vấn đề, HS phát triển NLNN: Từ giao tiếp thông thường đến giao tiếp thâm mĩ; “*không những phát triển về văn học mà còn được phát triển về nhiều mặt như sự bộc lộ nhân cách, sự trau dồi khả năng giao tiếp*” [56, tr.306]. Đặc biệt PPDH này còn hướng đến phát triển ở HS “*NL tư duy phản biện và NL sáng tạo trong hoạt động đọc, viết, nói và nghe; phát huy tính tích cực, chủ động, kích lệ hứng thú và phát huy tiềm năng sáng tạo của mỗi cá nhân HS*” [15, tr.2].

Tuy nhiên, khi sử dụng PPDH này, GV cần chú ý: Những vấn đề yêu cầu HS giải quyết phải chứa đựng yếu tố mới nhưng đồng thời phải tiệm cận với vùng phát triển gần của HS để các em phân tích vấn đề, làm rõ mối quan hệ giữa *cái đã biết* với *cái cần tìm*, vận dụng tri thức nền, kinh nghiệm của mình vào giải quyết vấn đề thực

tiền. Không phải nội dung dạy học nào cũng có vấn đề vì thế nội dung dạy học cần có sự chọn lọc: Chọn nội dung phù hợp, nêu vấn đề, giải quyết vấn đề, kết luận vấn đề. Một điểm nữa là, NL học tập của HS không đồng đều, các kỹ thuật dạy học được vận dụng linh hoạt, phần mềm ứng dụng được tăng cường để HS có thể tư duy đa chiều trong cách giải quyết vấn đề.

3.5.2 Phương pháp dạy học đóng vai (Role-playing method of teaching)

Việc lựa chọn PPDH này nhằm đưa HS vào vị thế của người trong cuộc hoặc một vai giả định về một chủ đề gắn với thực tiễn để ướm thử những phận đời, những cảnh huống khác nhau hoặc đảm nhiệm những vị trí nghề nghiệp mà HS mong muốn sẽ trở thành trong tương lai để đắm mình trong những niềm vui – nỗi buồn, nụ cười – nước mắt, hi vọng – bế tắc... Điều này giúp HS học được cách ứng xử, làm chủ cảm xúc của bản thân và chia sẻ với cảm xúc của người khác. Theo đó, trí tưởng tượng sáng tạo, kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng giao tiếp sẽ được phát triển. Các hoạt động khám phá, tương tác khi HS tham gia HĐTN được đẩy mạnh.

Để sử dụng PPDH này một cách hiệu quả, GV cần triển khai theo các bước sau: *Thứ nhất*, GV xác định “vai” mà HS cần/có thể trải nghiệm một cách thú vị nhất: Đóng vai nhân vật trong tác phẩm, đóng vai tác giả, đóng vai chuyên gia, nhà nghiên cứu, MC của một talkshow... *Thứ hai*, lựa chọn được MH HĐTN với các dạng thức trải nghiệm phù hợp. *Thứ ba*, GV nêu tình huống có vấn đề để HS bằng trải nghiệm cá nhân mà đối thoại và đưa ra cách giải quyết. Với hoạt động tiếp nhận tác phẩm văn học, đây chính là sự “*định hướng nhằm góp phần khắc phục sự tiếp nhận tản mạn và xa rời tác phẩm của HS*” [46, tr.12].

Việc sử dụng hiệu quả PPDH này sẽ hình thành và phát triển ở HS những PC trung thực và trách nhiệm. Có hai cuộc đời trong văn học mà HS cần được trải nghiệm: Cuộc đời thật và cuộc đời mà trang viết gọi lên. HS cần đọc, nghiên cứu, tìm tòi và sáng tạo từ nội dung kịch bản đến lời thoại, từ trang phục đến diễn xuất để trung thực với cảm xúc của mình trong từng “vai diễn”. Và, đặc biệt, HS cần phải có tinh thần trách nhiệm cao không chỉ trong vai mình đảm trách mà điều đó còn thể hiện rõ trong sự phối kết hợp với các bạn diễn khác. Từ khi lên ý tưởng, xây dựng nội dung, viết lời thoại, phân vai cho đến khi hoàn thành sản phẩm học tập của nhóm/lớp, PC trung thực và trách nhiệm luôn được đề cao.

Đối với NL chung, giao tiếp và hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo là mục tiêu mà PPDH này hướng đến. HS phát triển được từ kỹ năng ngôn ngữ đến NL giao tiếp, từ kỹ năng hợp tác đến NL giải quyết vấn đề một cách sáng tạo, NL hành động thông qua sự trải nghiệm của HS và từ sự phản hồi của người xem. Đối với NL đặc thù, NLNN và NLVH sẽ được củng cố và phát triển sau những trải nghiệm “hóa thân” của HS với từng vai diễn của mình. Ở đây, HS được trau rèn NL cảm thụ tác phẩm văn học trong vai trò chủ thể đồng sáng tạo với nhà văn. Quá trình trải nghiệm với vai diễn sẽ giúp HS mài giũa được NLNN của mình: Từ ngôn ngữ trong giao tiếp thông thường đến ngôn ngữ trong giao tiếp nghệ thuật; đặc biệt những yếu tố phi ngôn ngữ sẽ được hình thành rõ nét ở HS.

Khi sử dụng PPDH này, GV cần chú ý tổ chức HĐTN dựa trên vùng phát triển gần với tri thức nền của HS. Như thế, HS mới có cơ hội vận dụng hiểu biết của mình vào việc giải quyết những vấn đề thực tiễn, qua đó tích lũy kinh nghiệm và tiếp tục trải nghiệm để chuyển hóa thành tri thức mới, giá trị mới. GV phải khéo léo đan cài vào những câu hỏi có vấn đề để khuyến khích tư duy đa chiều ở HS. GV cần tổ chức cho HS chiêm nghiệm lại những gì đã trải nghiệm để đúc rút kinh nghiệm.

3.5.3 Phương pháp dạy học dự án (Project-based teaching method)

PPDH dự án mang đến cơ hội để người học “*thể hiện kiến thức trong cuộc sống thực tế*” [158, tr.3], kết nối tri thức nhà trường với cuộc sống, khơi dậy ở HS hứng thú học tập vì có cơ hội trải nghiệm các vấn đề của đời sống thực trong môi trường mà các em khao khát gặp được trong tương lai [31, tr.104]. Với PPDH dự án, NL của HS được bộc lộ qua những hành động, việc làm cụ thể trong dự án và có thể đánh giá được [33, tr.104]. Nói cách khác, PPDH dự án gắn lí thuyết với thực hành, tư duy với hành động, nhà trường với xã hội.

Để sử dụng PPDH này một cách hiệu quả, trước hết, GV cần triển khai theo các bước sau: *Thứ nhất*, GV yêu cầu HS lên ý tưởng, lựa chọn đề tài dự án; xác định nội dung dự án, triển khai dự án để “*rút ngắn khoảng cách giữa những điều HS học được trong nhà trường và thực tế cuộc sống*” [33, tr.105]. *Thứ hai*, GV tổ chức cho HS báo cáo kết quả dự án lồng ghép các chuỗi bài dạy. Việc tổ chức lồng ghép các chuỗi bài học sẽ giúp quá trình kiến tạo tri thức, kỹ năng của HS có tính liên tục, lặp lại nâng cao qua mỗi HĐTN. *Thứ ba*, GV tổ chức đánh giá rút kinh nghiệm về dự án học tập. Điều

quan trọng trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN là không chỉ cho HS được trải nghiệm mà còn được có cơ hội chiêm nghiệm kết quả của những trải nghiệm đó.

Việc sử dụng hiệu quả PPDH này sẽ hình thành và phát triển ở HS những PC chăm chỉ, trung thực và trách nhiệm. Chăm chỉ trong tổng thuật các dự án học tập có liên quan để tìm ra khoảng trống mà dự án của mình/nhóm mình đóng góp; trung thực trong báo cáo quá trình triển khai thực hiện và kết quả của dự án; trách nhiệm với sản phẩm học tập của mình/nhóm mình và đặc biệt là trách nhiệm với quá trình chủ động kiến tạo tri thức, kỹ năng cho bản thân. Và tinh thần trách nhiệm sẽ giúp đẩy nhanh tiến độ cũng như mức độ hoàn thành dự án, qua đó HS sẽ có trách nhiệm hơn đối với những dự án phát triển cộng đồng, xã hội, quốc gia.

Đối với NL chung, tự chủ và tự học, giao tiếp và hợp tác là mục tiêu mà PPDH dự án hướng đến. Quá trình thực hiện dự án đòi hỏi ở HS NL tự chủ và tự học rất cao. Khi giải quyết một nhiệm vụ học tập phức hợp, HS sẽ có cơ hội phát huy NL giao tiếp và hợp tác để cùng giải quyết vấn đề được đặt ra.

Đối với NL đặc thù, NLNN sẽ được chú trọng phát triển. Đặc biệt, khi báo cáo và đánh giá dự án học tập, HS sẽ được cọ sát với các kỹ năng giao tiếp để từ đó phát triển NLNN. Cụ thể là NL làm chủ ngôn ngữ, NL sử dụng ngôn ngữ để giao tiếp thông thường và giao tiếp thâm mỹ. HS sẽ phát huy được yếu tố phi ngôn ngữ trong hoạt động tiếp nhận và tạo lập một cách hiệu quả.

Vì thế, khi sử dụng PPDH dự án, GV phải tùy vào yêu cầu cần đạt của bài học và đối tượng, điều kiện, nhu cầu của HS mà quyết định tổ chức dự án nhỏ, dự án vừa hay dự án lớn. Nội dung dạy học cần được cấu trúc lại thành dự án học tập. Điều này nhằm đảm bảo tính khả thi của dự án học tập đối với HS. Đồng thời, GV phải thiết kế bảng tiêu chí (rubrics) đánh giá dự án học tập của HS vừa định lượng vừa định tính nhằm mục đích đánh giá vì sự tiến bộ của người học. Đặc biệt, với PPDH dự án, HS cần được khuyến khích và tạo cơ hội để thực hiện các dự án học tập tiếp theo. Vì thế, trong quá trình tổ chức đánh giá, thảo luận về dự án, GV chú ý gợi dẫn, kích thích sự sáng tạo để HS có hướng suy nghĩ về đề tài/ý tưởng/nội dung ở dự án tiếp theo.

3.5.4 Phương pháp dạy học khám phá (discovery teaching method)

PPDH khám phá khuyến khích HS đặt câu hỏi và tìm ra câu trả lời dự kiến của riêng mình, qua đó khái quát thành các nguyên tắc chung trên cơ sở các ví dụ từ trải nghiệm thực tế bằng phương pháp “thử và sai” (trial and error) [138, tr.293]. PPDH

này khuyến khích HS trao đổi, thảo luận để đề xuất các giả thuyết, thu thập thông tin, tìm kiếm bằng chứng, xây dựng các kế hoạch hành động nhằm kiểm chứng các giả thuyết ban đầu, từ đó đi đến kết luận có tính khoa học. Nói cách khác, với PPDH này, HS đóng vai trò tích cực trong quá trình học thông qua làm, bằng cách làm.

Để sử dụng PPDH này một cách hiệu quả, trước hết, GV cần triển khai theo các bước sau: *Thứ nhất*, dữ kiện khám phá của HS phải được cụ thể hóa thành những luận điểm, luận cứ, luận chứng, góp phần rèn luyện tư duy logic cho bản thân. *Thứ hai*, HS tìm ra được điểm mới từ sản phẩm học tập của mình. Tính hiếu kỳ và quá trình tìm kiếm những điều còn ẩn giấu làm động cơ tham gia vào HĐTN của HS. *Thứ ba*, GV yêu cầu HS tìm ra mối liên hệ giữa các dữ kiện được khám phá với mục tiêu/ yêu cầu cần đạt của HĐHT ở thời điểm nhất định. Nói một cách cụ thể, việc liên kết kiến thức mới với vốn tri thức nền của HS cần được khuyến khích. GV vì thế cần tổ chức HĐTN sao cho từ kiến thức vốn có của mình, HS có thể mở rộng hay phát hiện ra những ý tưởng mới.

Việc sử dụng hiệu quả PPDH này sẽ hình thành và phát triển ở HS những PC chăm chỉ và trách nhiệm. Để có thể khám phá những vấn đề mới, HS phải ham học, ham làm, chăm chỉ tìm tòi, thu thập, xử lý thông tin và đưa ra kết luận, nhận định. Trong quá trình đó, HS cần phải có trách nhiệm với quá trình kiến tạo tri thức, kỹ năng của mình. Vì đích đến của PPDH này là người học phải liên kết được dữ kiện khám phá với vốn tri thức nền của bản thân. Đồng thời, những dữ kiện được khám phá đó phải hướng đến lợi ích cho cộng đồng, xã hội, quốc gia. Vì thế, tinh thần trách nhiệm của người học được nâng cao khi tham gia vào hoạt động khám phá và kiến tạo về những điều thú vị đang chờ ở phía trước.

PPDH khám phá sẽ hình thành và phát triển ở HS hai NL chung, đó là tự chủ và tự học, giải quyết vấn đề và sáng tạo. Theo đó, học tập tích cực, học tập có ý nghĩa, thay đổi niềm tin và thái độ là mục tiêu mà PPDH này hướng đến. Để đạt được điều này, người học cần chủ động, tìm tòi hướng đi mới mang tính phát hiện. Do vậy, hai NL chung này sẽ được mài giũa trong quá trình tham gia vào HĐTN của người học.

Đặc biệt, PPDH khám phá sẽ mang đến sự phong phú trong hoạt động tiếp nhận và tạo lập văn bản văn học và điều này giúp HS có điều kiện phát triển NLVH - khả năng nhận biết, phân tích, tái hiện và sáng tạo các yếu tố thẩm mỹ qua HĐTN. Đồng thời, hiệu quả của PPDH này là giúp HS phát huy được tư duy tích cực, độc lập và

sáng tạo; tăng hứng thú học tập; mạnh dạn trao đổi, thảo luận; qua đó, phát triển NLNN cho bản thân.

Tuy nhiên, với PPDH này, HS làm việc với vai trò như một nhà khoa học: quan sát, thử và sai, hình thành giả thuyết, kiểm chứng giả thuyết bởi khoa học là quá trình chứ không phải chỉ là tập hợp một chuỗi các dữ kiện. Do vậy, GV cần phải tạo được niềm say mê khám phá, động cơ học tập tích cực cho HS. Đặc biệt, trong dạy học khám phá, HS phải sử dụng ngôn ngữ của riêng mình để mô tả, diễn tả những điều mình phát hiện. Nên, đôi khi HS sẽ gặp khó khăn ở phương diện này. Tuy nhiên, nếu biết khai thác đặc điểm này, GV sẽ phát triển được NLNN cho HS một cách hiệu quả.

3.5.5 Phương pháp dạy học hợp tác (Cooperative teaching method)

PPDH hợp tác là nhằm tăng cường sự trải nghiệm thực tế, *hợp tác, trao đổi và biến đổi* kinh nghiệm giữa những người học thành vốn kiến thức của riêng mình. Điều này giúp HS từng bước khắc phục được việc tiếp thu kiến thức một chiều từ GV [149]. PPDH này đòi hỏi HS phải có khả năng vận dụng những hiểu biết của mình vào việc giải quyết *một nhiệm vụ học tập phức hợp* trong tình huống học tập cụ thể. Đặc điểm này cho thấy vai trò không thể thiếu của dạy học hợp tác khi yêu cầu đòi hỏi sự hợp tác của nhiều cá nhân.

Để sử dụng PPDH này một cách hiệu quả, trước hết, GV cần triển khai theo các bước sau: *Thứ nhất*, GV phân chia nhóm, chuyển giao nhiệm vụ trải nghiệm, quy định thời gian, hướng dẫn cách làm việc và thảo luận. Ở bước này, GV khuyến khích những trải nghiệm của từng thành viên trong nhóm/lớp để nắm rõ nhiệm vụ học tập cần phải hoàn thành. *Thứ hai*, GV tạo điều kiện cho mỗi nhóm “*đảm bảo HS có cơ hội trải nghiệm, đối thoại cùng với những gợi dẫn của GV để đạt được hiệu quả của học tập hợp tác*” [102, tr.69]. *Thứ ba*, GV tổ chức cho HS thảo luận và trình bày trước lớp sản phẩm học tập sau trải nghiệm của mỗi nhóm. GV tiến hành cho các nhóm thảo luận và trình bày kết quả trong quỹ thời gian cụ thể.

Việc sử dụng hiệu quả PPDH này sẽ hình thành và phát triển ở HS những PC trách nhiệm và nhân ái. Trên thực tế, khi chia nhóm thực hiện nhiệm vụ học tập, về lâu dần HS sẽ ỷ lại, trông chờ vào những HS vượt trội, nổi bật. Điều này dẫn đến một hệ lụy phổ quát là sản phẩm học tập của nhóm thực chất chỉ là sản phẩm học tập của cá nhân HS, đi ngược lại mục tiêu của PPDH hợp tác. Đồng thời, với học tập hợp tác, PC nhân ái còn là mục tiêu cần đạt trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN: Yêu quý các thành

viên của nhóm/ lớp và biết tôn trọng sự khác biệt của mỗi người khi cùng hợp tác hoàn thành nhiệm vụ học tập qua HĐTN.

NL giao tiếp và hợp tác sẽ được đẩy mạnh trong quá trình HS cùng tham gia vào giải quyết một nhiệm vụ học tập phức hợp trong một hoàn cảnh cụ thể. Về NL đặc thù, NLNN sẽ được phát huy cao độ trong dạy học hợp tác, giúp cho HS biết tiếp nhận ý kiến đa chiều. HS sẽ có cơ hội phát triển NLNN với các yếu tố ngôn ngữ và phi ngôn ngữ để nâng cao kỹ năng giao tiếp, trao đổi, thảo luận giữa các thành viên trong nhóm/lớp. Đồng thời, điều này còn góp phần nuôi dưỡng động cơ học tập tích cực và chủ động cho HS.

Khi sử dụng PPDH hợp tác, nhiệm vụ học tập cho mỗi nhóm đòi hỏi HS phải *“giúp đỡ nhau để đạt được một mục tiêu nhất định trong quá trình dạy và học”* [129, tr.9]. Như thế sẽ khắc phục được tình trạng sản phẩm học tập của nhóm thực chất chỉ là sản phẩm cá nhân vì không phải thành viên nào cũng chung tay, thậm chí có nhóm chỉ 1 hay 2 HS nổi trội thực hiện nhiệm vụ học tập. Kế đến, GV tiến hành cho các nhóm thảo luận và trình bày kết quả trong quỹ thời gian cụ thể để HS sẽ đi vào trọng tâm và nâng cao kỹ năng quản lý thời gian của mình. GV cần thiết kê bảng kiểm để quan sát thái độ và tinh thần hợp tác của mỗi thành viên nhóm khi tham gia HĐTN để hoàn thành nhiệm vụ học tập của nhóm mình.

3.5.6 Phương pháp dạy học theo hướng nghiên cứu (Inquiry-based teaching method)

PPDH theo hướng nghiên cứu nhằm mang đến cho HS cơ hội được trải nghiệm, phát triển NL tư duy để tự kiến tạo tri thức khoa học bằng việc nghiên cứu dưới sự gợi dẫn của GV để giải quyết các vấn đề được đặt ra ở góc độ khoa học [122, tr.2]. HS sẽ được trải nghiệm qua nghiên cứu khoa học, bằng nghiên cứu khoa học và trong suốt quá trình triển khai nghiên cứu khoa học của mình. Với PPDH này, HS tìm ra câu trả lời cho các vấn đề được đặt ra trong cuộc sống thông qua quan sát, nghiên cứu tài liệu, điều tra và tiến hành thực nghiệm để kiến tạo tri thức, kỹ năng, phát triển PC, NL nhất định [154], [160], [165].

Để sử dụng PPDH này một cách hiệu quả, trước hết, GV cần triển khai theo các bước sau: *Thứ nhất*, GV cần hướng dẫn HS quy trình nghiên cứu khoa học; đề cương nghiên cứu khoa học và GV tổ chức cho HS báo cáo, phản biện, chỉnh sửa và hoàn thiện. *Thứ hai*, GV gợi dẫn để HS căn cứ vào mục tiêu và phạm vi nghiên cứu, đối

tượng nghiên cứu của mình mà lựa chọn không gian nghiên cứu cho phù hợp trong tiến độ và quỹ thời gian cho phép. *Thứ ba*, GV tổ chức đánh giá các đề tài nghiên cứu khoa học của HS. Theo đó, cả GV và HS có những sự điều chỉnh nhất định về hoạt động dạy và học của mình.

Việc sử dụng hiệu quả PPDH này sẽ hình thành và phát triển ở HS những PC chăm chỉ, trung thực và nhân ái. Từ chỗ là điều kiện cần để thực hiện nghiên cứu khoa học một cách nghiêm cẩn, đúng nghĩa, HS phải chăm chỉ trong quá trình thực hiện nghiên cứu, kết quả nghiên cứu phải trung thực, đảm bảo liêm chính khoa học và tinh thần nhân ái cần được phát huy đối với những nghiên cứu khoa học hướng đến cộng đồng, đối tượng cần được ưu tiên quan tâm trong xã hội. Những PC này sẽ được bồi đắp trong suốt quá trình thực hiện nghiên cứu khoa học của HS. Nói khác đi, đạo đức trong khoa học, xét đến cùng nằm ở PC chăm chỉ, trung thực và nhân ái.

Về NL chung, PPDH này giúp HS phát triển được NL tự học và tự chủ, NL giải quyết vấn đề và sáng tạo, NL giao tiếp và hợp tác. Bản chất của dạy học qua HĐTN và đặc trưng của PPDH này đòi hỏi HS phải làm chủ quá trình nghiên cứu, mạnh dạn đề xuất ý tưởng, giải pháp trên cơ sở phân tích dữ liệu, và trao đổi kết quả nghiên cứu giữa các thành viên trong nhóm. Các hoạt động này chính là điều kiện lí tưởng để HS phát triển được các NL chung.

Đối với NL đặc thù, PPDH này có thể mạnh trong việc hình thành và phát triển ở HS NLNN. HS sẽ được trau rèn những kĩ năng thảo luận, tranh biện về vấn đề khoa học; tư duy logic/hệ thống được đẩy mạnh; các yếu tố phi ngôn ngữ được chú ý nhiều hơn thông qua HĐTN để hoàn thành nghiên cứu khoa học của mình. Đặc biệt, HS sẽ có cơ hội trau dồi thêm vốn từ khoa học, phương cách tạo lập một văn bản khoa học với ngôn từ trong sáng, đơn nghĩa, cách lập luận khúc chiết, gãy gọn.

Sử dụng PPDH này đòi hỏi nhiều thời gian và NL nghiên cứu khoa học của GV nên GV rất hạn chế hoặc không sử dụng trong quá trình dạy học. Bên cạnh đó, GV cần triển khai tiêu chí đánh giá cho HS trước khi HS tiến hành thực hiện nghiên cứu khoa học. Một điểm quan trọng nữa là, GV cần dự lường trường hợp kết quả nghiên cứu khoa học rời rạc với nội dung các chủ đề/bài học hay chuyên đề học tập trên lớp. Tri thức, kĩ năng của HS được kiến tạo qua trải nghiệm thực tiễn, bằng thực tiễn và trong thực tiễn là điều kiện cần thiết nhưng tri thức đó, kĩ năng đó phải liên kết, củng cố,

khắc sâu và mở ra hướng nghiên cứu tiếp theo để HS có thêm trải nghiệm mới là mục tiêu cao nhất mà PPDH này hướng đến.

3.6 Bảng danh mục thể loại, văn bản ứng dụng các hình thức/ dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn

Như đã phân tích ở cơ sở thực tiễn về SGK Ngữ văn 2018, nội dung dạy học Ngữ văn qua HĐTN nằm ngay trong chủ đề/bài học và chuyên đề được thể hiện trong mỗi bộ SGK Ngữ văn 10 và Ngữ văn 11. Tuy nhiên, không phải đơn vị chủ đề/ bài học hay chuyên đề nào cũng có thể tổ chức dạy học qua HĐTN một cách hiệu quả. Đồng thời, GV cần nhận thức rõ, HĐTN là một hợp phần của chuỗi hoạt động học của HS và hoạt động dạy của GV nhằm đạt được mục tiêu chủ đề/ bài học hay chuyên đề học tập với những yêu cầu cần đạt nhất định. Do vậy, GV không nên “vạn năng hóa”, đề cao vai trò của HĐTN trong dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông đến mức “tuyệt đối hóa”, “độc tôn”.

Trên cơ sở nội dung của 3 bộ sách *Cánh Diều*, *Kết nối tri thức với cuộc sống*, *Chân trời sáng tạo* được cụ thể hóa như trong **Bảng 3.4** và **3.5**, tác giả luận án phân thảo **Bảng danh mục thể loại, văn bản ứng dụng các MH HĐTN với các dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn đối với CT lớp 10 và CT lớp 11**. Cụ thể như sau:

3.6.1 Bộ *Cánh Diều* – Lớp 10 và 11

TT	Thể loại	Văn bản
SÁCH GIÁO KHOA NGỮ VĂN LỚP 10		
Lã Nhâm Thìn - Đỗ Ngọc Thống (đồng Tổng chủ biên) - Vũ Thanh (Chủ biên) - Bùi Minh Đức - Phạm Thị Thu Hương - Nguyễn Thị Tuyết Minh - Trần Văn Sáng - Nguyễn Văn Thuận		
1	Tiểu thuyết chương hồi	Đoạn trích <i>Kiều bình nổi loạn</i> (<i>Hoàng Lê nhất thống chí</i> - Ngô gia văn phái)
		Đoạn trích <i>Hồi trống Cổ Thành</i> (<i>Tam quốc diễn nghĩa</i> - La Quán Trung)
2	Truyện ngắn	<i>Người ở bên sông Châu</i> (Sương Nguyệt Minh)
		<i>Ngày cuối cùng của chiến tranh</i> (Vũ Cao Phan)
3	Thơ Đường luật	<i>Cảm xúc mùa thu</i> (<i>Thu hứng</i> , bài 1) của Đỗ Phủ
		<i>Câu cá mùa thu</i> (<i>Thu điếu</i>) của Nguyễn Khuyến
	Thơ tự do	<i>Đất nước</i> (Nguyễn Đình Thi)
		<i>Linh đảo hát tình ca trên đảo</i> (Trần Đăng Khoa)
		<i>Đi trong hương tram</i> (Hoài Vũ)
		<i>Mùa hoa mạn</i> (Chu Thùy Liên)
4	Kịch bản chèo	<i>Xúy Vân giả dại</i> (trích vở chèo <i>Kim Nham</i>)
		<i>Thị Mầu lên chùa</i> (trích vở chèo <i>Quan Âm Thị Kính</i>)
5	Kịch bản tuồng	<i>Mắc mưu Thị Hến</i> ; <i>Xử kiện</i> (trích <i>Nghêu, Sò, Ốc, Hến</i>)
6	Nghị luận xã hội	<i>Bản sắc là hành trang</i> (Nguyễn Sĩ Dũng)
7	Nghị luận văn học	“ <i>Phép mầu</i> ” kì diệu của văn học (Nguyễn Duy Bình)
8	Văn bản thông tin tổng	<i>Thăng Long - Đông Đô - Hà Nội: một hằng số văn hóa Việt</i>

	hợp và bản tin	<i>Nam (Trần Quốc Vượng)</i> <i>Lễ hội đền Hùng, Lễ hội dân gian đặc sắc của dân tộc Chăm ở Ninh Thuận, Lễ hội Ok Om Bok</i>
9	Thơ văn Nguyễn Trãi	<i>Nguyễn Trãi - Cuộc đời và sự nghiệp</i> <i>Đại cáo bình Ngô</i> <i>Thư dụ Vương Thông lần nữa (Tái dụ Vương Thông thư)</i>
10	Chuyên đề văn học	<i>Tập nghiên cứu và viết báo cáo về một vấn đề văn học dân gian</i> <i>Sân khấu hoá tác phẩm văn học</i> <i>Đọc, viết, và giới thiệu một tập thơ, một tập truyện ngắn hoặc một tiểu thuyết</i>
SÁCH GIÁO KHOA NGỮ VĂN LỚP 11		
Lã Nhâm Thìn - Đỗ Ngọc Thống (đồng Tổng chủ biên) - Bùi Minh Đức (Chủ biên) - Phạm Thị Thu Hiền - Nguyễn Thị Tuyết Minh - Trần Văn Sáng - Nguyễn Văn Thuận - Trần Văn Toàn		
1	Truyện thơ dân gian	<i>Xống chụ xon xao (Tiễn dặn người yêu)</i>
2	Truyện thơ Nôm	<i>Truyện Kiều (Nguyễn Du)</i>
3	Truyện hiện đại	<i>Chí Phèo (Nam Cao)</i> <i>Chữ người tử tù (Nguyễn Tuân)</i> <i>Kép Tư Bền (Nguyễn Công Hoan)</i> <i>Một người Hà Nội (Nguyễn Khải)</i> <i>Nắng đẹp miền quê ngoại (Trang Thế Hy)</i> <i>Tám lòng người mẹ trích tiểu thuyết Những người khốn khổ của Vích-to Huy-gô (Victor Huygo)</i>
4	Thơ	<i>Sóng (Xuân Quỳnh)</i> <i>Hôm qua tát nước đầu đình (Ca dao)</i> <i>Đây mùa thu tới (Xuân Diệu)</i> <i>Đây thôn Vĩ Dạ (Hàn Mặc Tử)</i> <i>Tràng giang (Huy Cận)</i>
5	Kí	<i>Thương nhớ mùa xuân (trích Thương nhớ mười hai - Vũ Bằng)</i> <i>Vào chùa gặp lại (Minh Chuyên)</i> <i>Ai đã đặt tên cho dòng sông (Hoàng Phủ Ngọc Tường)</i> <i>Bánh mì Sài Gòn (Huỳnh Ngọc Trảng)</i>
6	Kịch bản văn học	<i>Vũ Như Tô (Nguyễn Huy Tưởng)</i> <i>Rô-mê-ô và Giu-li-ét (Romeo và Juliet) của Uy-li-am Sếch-xpia (William Shakespeare)</i> <i>Hồn Trương Ba, da hàng thịt (Lưu Quang Vũ)</i> <i>Trương Chi (Nguyễn Đình Thi)</i>
7	Thơ văn Nguyễn Du	<i>Nguyễn Du - Cuộc đời và sự nghiệp</i>
8	Nghị luận xã hội	<i>Tôi có một giấc mơ của Mác-tin Lu-thơ Kinh (Martin Luther King)</i> <i>Thế hệ trẻ cần có một quyết tâm lớn và phải biết hành động (Nguyễn Thị Bình)</i>
10	Nghị luận văn học	<i>Một thời đại trong thi ca (Hoài Thanh)</i> <i>Lại đọc “Chữ người tử tù” (Nguyễn Đăng Mạnh)</i>
11	Văn bản thông tin	<i>Phải coi pháp luật như khí trời để thở (Lê Quang Dũng)</i> <i>Tạ Quang Bửu – Người thầy thông thái (Hàm Châu)</i> <i>Tiếng Việt lớp trẻ bây giờ (Phạm Văn Tình)</i> <i>Sông nước trong tiếng miền Nam (Trần Thị Ngọc Lang)</i>
12	Chuyên đề học tập	<i>Tập nghiên cứu và viết báo cáo về một vấn đề văn học trung đại Việt Nam</i> <i>Tìm hiểu ngôn ngữ trong đời sống xã hội hiện đại</i> <i>Đọc, viết, và giới thiệu về một tác giả văn học</i>

Bảng 3.5 Bảng danh mục thể loại, văn bản ứng dụng các MH HĐTN với các dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn đối với CT lớp 10 và CT lớp 11 – Bộ Cánh Diều

3.6.2 Bộ Kết nối tri thức với cuộc sống – Lớp 10 và 11

TT	Thể loại	Văn bản
SÁCH GIÁO KHOA NGŨ VĂN LỚP 10		
Bùi Mạnh Hùng (Tổng Chủ biên) - Phan Huy Dũng (Chủ biên) - Trần Ngọc Hiếu - Nguyễn Thị Diệu Linh - Đặng Lưu - Hà Văn Minh - Nguyễn Thị Ngọc Minh - Nguyễn Thị Nương - Đỗ Hải Phong		
1	Truyện kể	<i>Tân Viên từ Phán sự lục (Chuyện Chức phán sự đền Tân Viên - Nguyễn Dữ)</i>
		<i>Chữ người tử tù (Nguyễn Tuân)</i>
		<i>Tê-dê (Trích Thần thoại Hy Lạp, Ê-đi Ha-min-ton - Edith Hamilton kể)</i>
2	Thơ ca	<i>Thu hứng (Cảm xúc mùa thu - Đỗ Phủ)</i>
		<i>Mùa xuân chín (Hàn Mặc Tử)</i>
		<i>Cánh đồng (Ngân Hoa)</i>
3	Văn nghị luận	<i>Hiền tài là nguyên khí của quốc gia (Trích - Thân Nhân Trung)</i>
		<i>Yêu và đồng cảm (Trích - Phong Tử Khải)</i>
		<i>Chữ bầu lên nhà thơ (Trích - Lê Đạt)</i>
4	Sử thi	<i>Héc-to từ biệt Ăng-đrô-mác (Trích I-li-át - Hô-me-ro - Hómêros)</i>
		<i>Đăm Săn đi bắt Nữ Thần Mặt Trời (Trích Đăm Săn - Sử thi Ê-đê)</i>
		<i>Thế giới mạng & tôi (Trích - Nguyễn Thị Hậu)</i>
		<i>Ra-ma buộc tội (Trích Ra-ma-ya-na - Van-mi-ki)</i>
4	Tích trò sân khấu dân gian	<i>Xúy Vân giả dại (Trích chèo Kim Nham)</i>
		<i>Huyện đường (Trích tuồng Nghêu, Sò, Ốc, Hến)</i>
		<i>Múa rối nước - hiện đại soi bóng tiền nhân (Phạm Thùy Dung)</i>
		<i>Hồn thiêng đưa đường (Trích tuồng Sơn Hậu)</i>
5	Thơ văn Nguyễn Trãi	<i>Tác gia Nguyễn Trãi</i>
		<i>Bình Ngô đại cáo (Đại cáo bình Ngô)</i>
		<i>Bạch Đằng hải khẩu (Cửa biển Bạch Đằng)</i>
6	Truyện hiện đại	<i>Người cầm quyền khôi phục uy quyền (Trích Những người khốn khổ, Vích-to Huy-gô - Victor Huygo)</i>
		<i>Dưới bóng hoàng lan (Thạch Lam)</i>
		<i>Một chuyện đùa nho nhỏ (An-tôn Sê-khốp - Anton-Chekhov)</i>
		<i>Con khướu số lông (Trích - Nguyễn Quang Sáng)</i>
7	Văn bản thông tin tổng hợp và bản tin	<i>Sự sống và cái chết (Trích Từ điển yêu thích bầu trời và các vì sao - Trịnh Xuân Thuận)</i>
		<i>Nghệ thuật truyền thống của người Việt (Trích Văn minh Việt Nam - Nguyễn Văn Huyền)</i>
		<i>Phục hồi tầng ozone: Thành công hiếm hoi của nỗ lực toàn cầu (Lê My)</i>
		<i>Tính cách của cây (Trích Đồi sống bí ẩn của cây, Pê-tơ Vô-lơ-lê-ben - Peter Wohllebel)</i>
8	Văn bản nghị luận	<i>Về chính chúng ta (Trích 7 bài học hay nhất về vật lí, Các-lô Rô-ve-li - Carlo Rovelli)</i>
		<i>Con đường không chọn (Rô-bớt Phờ-rôt - Robert Frost)</i>
		<i>Một đời như kẻ tìm đường (Trích Phan Văn Trường)</i>
		<i>Mãi mãi tuổi hai mươi (Trích Nguyễn Văn Thạc)</i>
9	Chuyên đề học tập	<i>Tập nghiên cứu và viết báo cáo về một vấn đề văn học dân gian</i>
		<i>Sân khấu hoá tác phẩm văn học</i>
		<i>Đọc, viết, và giới thiệu một tập thơ, một tập truyện ngắn hoặc một tiểu thuyết</i>

SÁCH GIÁO KHOA NGỮ VĂN LỚP 11 Bùi Mạnh Hùng (Tổng Chủ biên) - Phan Huy Dũng (Chủ biên) - Trần Ngọc Hiếu - Đặng Lưu - Trần Hạnh Mai - Hà Văn Minh - Nguyễn Thị Ngọc Minh - Nguyễn Thị Nương - Đỗ Hải Phong - Nguyễn Thị Hồng Vân		
1	Truyện kể	<i>Vợ nhặt</i> (Kim Lân)
		<i>Chí Phèo</i> (Nam Cao)
		<i>Cái ơi</i> (Nguyễn Ngọc Tư)
2	Thơ trữ tình	<i>Nhớ đồng</i> (Tố Hữu)
		<i>Tràng giang</i> (Huy Cận)
3	Văn bản nghị luận	<i>Câu hiền chiếu</i> (<i>Chiếu cầu hiền</i> - Ngô Thì Nhậm)
		<i>Một thời đại trong thi ca</i> (Hoài Thanh)
		<i>Tiếp xúc với tác phẩm</i> (Trích <i>Tiếp xúc với nghệ thuật</i> - Thái Bá Vân)
4	Truyện thơ dân gian và thơ trữ tình	<i>Lời tiễn dặn</i> (Trích <i>Tiễn dặn người yêu</i> - truyện thơ dân tộc Thái)
		<i>Thuyền và biển</i> (Xuân Quỳnh)
		<i>Nàng Ôm nắm nủ</i> (Trích <i>Nàng Ôm, chàng Bồng Hương</i> - truyện thơ dân tộc Mường)
5	Bi kịch	<i>Sống, hay không sống – đó là vấn đề</i> (Trích <i>Hăm-lét</i> - Hamlet, Uy-li-am Sếch-xpia – William Shakesperare)
		<i>Vĩnh biệt Cửu Trùng Đài</i> (Trích <i>Vũ Như Tô</i> - Nguyễn Huy Tưởng)
6	Thơ văn Nguyễn Du	Tác gia Nguyễn Du
		<i>Trao duyên</i> (Trích <i>Truyện Kiều</i> - Nguyễn Du)
		<i>Chí khí anh hùng</i> (Trích <i>Truyện Kiều</i> - Nguyễn Du)
		<i>Mộng đặc thái liên</i> (<i>Mơ đi hái sen</i> - Nguyễn Du)
7	Kí	<i>Ai đã đặt tên cho dòng sông?</i> (Hoàng Phủ Ngọc Tường)
		<i>Cà Mau quê xứ</i> (Trích <i>Uống cà phê trên đường của Vũ</i> - Trần Tuấn)
		<i>Cây diêm cuối cùng</i> (Trích <i>Chuyện trò</i> - Cao Huy Thuần)
8	Nghị luận thông tin	<i>Nữ phóng viên đầu tiên</i> (Trần Nhật Vy)
		<i>Trí thông minh nhân tạo</i> (Trích <i>50 ý tưởng về tương lai</i> - Ri-sát Oát-xon Richard Watson)
		<i>Ca nhạc ở miệt vườn</i> (Trích <i>Văn minh miệt vườn</i> - Sơn Nam)
9	Văn bản nghị luận	<i>Bài ca ngát ngưỡng</i> (Nguyễn Công Trứ)
		<i>Văn tế nghĩa sĩ Cần Giuộc</i> (Nguyễn Đình Chiểu)
		<i>“Làm việc” cũng là “làm người”</i> (Trích <i>Đúng việc - một góc nhìn về câu chuyện khai minh</i> - Giản Tư Trung)
10	Chuyên đề học tập	<i>Tập nghiên cứu và viết báo cáo về một vấn đề văn học trung đại Việt Nam</i>
		<i>Tìm hiểu ngôn ngữ trong đời sống xã hội hiện đại</i>
		<i>Đọc, viết, và giới thiệu về một tác giả văn học</i>

Bảng 3.6 Bảng danh mục thể loại, văn bản ứng dụng các MH HDTN với các dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn đối với CT lớp 10 và CT lớp 11 – Bộ *Kết nối tri thức với cuộc sống*

3.6.3 Bộ *Chân trời sáng tạo* – Lớp 10 và 11

TT	Thể loại	Văn bản
SÁCH GIÁO KHOA NGỮ VĂN LỚP 10 Nguyễn Thành Thi (Chủ biên) - Nguyễn Thành Ngọc Bảo - Trần Lê Duy - Nguyễn Thị Hồng Nam - Dương Thị Hồng Hiếu - Nguyễn Thị Ngọc Thúy - Trần Lê Hoa Tranh - Phạm Ngọc Lan - Tăng Thị Tuyết Mai - Đinh Phan Cẩm Vân - Đoàn Thị Thu Vân		
1	Thần thoại	<i>Thần trụ trời</i> (Thần thoại Việt Nam)
		<i>Prô-mê-tê và loài người</i> (Thần thoại Hy Lạp)
		<i>Đi san mặt đất</i> (Truyện của người Lô Lô)
2	Sử thi	<i>Đăm Săn chiến thắng Mtao-Mxây</i> (Sử thi Ê-đê)

		<i>Gặp Ka-rip và Xi-la</i> (Sử thi Hy Lạp) <i>Ngôi nhà truyền thống của người Ê-đê</i>
3	Thơ	<i>Hương Sơn phong cảnh ca</i> (Chu Mạnh Trinh) <i>Thơ duyên</i> (Xuân Diệu) <i>Nắng đã hanh rồi</i> (Vũ Quần Phương) <i>Chiếc lá đầu tiên</i> (Hoàng Nhuận Cầm) <i>Tây Tiến</i> (Quang Dũng) <i>Nắng mới</i> (Lưu Trọng Lư) <i>Đất nước</i> (Nguyễn Đình Thi) <i>Xuân về</i> (Nguyễn Bính)
4	Văn bản thông tin	<i>Tranh Đông Hồ - nét tinh hoa của văn hóa dân gian Việt Nam</i> <i>Nhà hát cải lương Trần Hữu Trang khánh thành phòng truyền thống</i> <i>Thêm một bản dịch “Truyện Kiều” sang tiếng Nhật</i> <i>Lí ngựa ô ở hai vùng đất</i> (Phạm Ngọc Cảnh) <i>Chợ nổi - nét văn hóa sông nước miền Tây</i>
5	Chèo/ tuồng	<i>Thị Mầu lên chùa</i> (chèo cô) <i>Huyện Trìa, Đẻ Hàu, Thầy Nghêu mắc lờm Thị Hén</i> (tuồng đồ)
6	Văn bản nghị luận	<i>Bình Ngô đại cáo</i> (Nguyễn Trãi) <i>Thư lại dụ Vương Thông</i> (Nguyễn Trãi) <i>Nguyễn Trãi, nhà ngoại giao, nhà hiền triết, nhà thơ</i> (A-ma-đu Ma-ta Mơ-Bâu) <i>Hịch tướng sĩ</i> (Trần Quốc Tuấn) <i>Tôi có một giấc mơ</i> (Mác-tin Lu-thơ Kinh)
7	Truyện	<i>Đất rừng phương Nam</i> (Đoàn Giỏi) <i>Giang</i> (Bảo Ninh) <i>Dưới bóng hoàng lan</i> (Thạch Lam)
8	Chuyên đề học tập	<i>Tập nghiên cứu và viết báo cáo về một vấn đề văn học dân gian</i> <i>Sân khấu hoá tác phẩm văn học</i> <i>Đọc, viết, và giới thiệu một tập thơ, một tập truyện ngắn hoặc một tiểu thuyết</i>
SÁCH GIÁO KHOA NGỮ VĂN LỚP 11 Nguyễn Thành Thi (Chủ biên) - Nguyễn Thành Ngọc Bảo - Trần Lê Duy - Phan Thu Hiền - Nguyễn Thị Hồng Nam - Dương Thị Hồng Hiếu - Đoàn Lê Giang - Nguyễn Thị Ngọc Thúy - Trần Lê Hoa Tranh - Phạm Ngọc Lan - Tăng Thị Tuyết Mai - Đinh Phan Cẩm Vân - Đoàn Thị Thu Vân - Phan Thu Vân		
1	Tùy bút, tản văn	<i>Ai đã đặt tên cho dòng sông?</i> (Hoàng Phủ Ngọc Tường) <i>Cõi lá</i> (Đỗ Phấn) <i>Trắng sáng trên đầm sen</i> (Chu Tự Thanh) <i>Người ngồi đợi trước hiên nhà</i> (Huỳnh Như Phương)
2	Thơ	<i>Chí khí anh hùng</i> (Nguyễn Công Trứ) <i>Chiều xuân</i> (Anh Thơ) <i>Chân quê</i> (Nguyễn Bính) <i>Tảo phát Bạch Đằng thành</i> (Lý Bạch) <i>Độc “Tiểu Thanh kí”</i> (Nguyễn Du) <i>Kính gửi cụ Nguyễn Du</i> (Tô Hữu) <i>Nguyệt cầm</i> (Xuân Diệu) <i>Nhớ con sông quê hương</i> (Tế Hanh)
3	Văn bản nghị luận	<i>Người trẻ và những hành trang vào thế kỉ XXI</i> (Đỗ Thị Ngọc Quyên, Nguyễn Đức Dũng) <i>Công nghệ AI của hiện tại và tương lai</i> <i>Hình tượng con người chinh phục thế giới trong “Ông già và biển cả”</i> (Lê Lưu Oanh)
4	Truyện thơ	<i>Lời tiễn dặn</i> (Trích <i>Tiên dặn người yêu</i> - truyện thơ dân tộc Thái)

		<i>Tú Uyên gặp Giáng Kiều</i> (Trích <i>Bích Câu kì ngộ</i> - Vũ Quốc Trân)
		<i>Thị Kính nuôi con cho Thị Mầu</i> (Trích <i>Quan Âm Thị Kính</i> - truyện thơ khuyết danh Việt Nam)
		<i>Trao duyên</i> (Trích <i>Truyện Kiều</i> - Nguyễn Du)
		<i>Thúy Kiều hầu rượu Hoạn Thư</i> - <i>Thúc Sinh</i> (Trích <i>Truyện Kiều</i> - Nguyễn Du)
5	Văn bản thông tin	<i>Sơn Đoòng - Thế giới chỉ có một</i> (Theo Ngọc Thanh, Hồng Minh, Tuyết Loan, Hồ Cúc Phương, Phan Anh, Mạnh Hà)
		<i>Đồ gốm gia dụng của người Việt</i> (Phan cảm Thương)
		<i>Cung đường của kí ức, hiện tại và tương lai</i> (Vũ Hoài Đức)
6	Bi kịch	<i>Vĩnh biệt Cửu Trùng Đài</i> (Trích <i>Vũ Như Tô</i> – Nguyễn Huy Tưởng)
		<i>Sống hay không sống - đó là vấn đề</i> (Trích <i>Hăm-lét</i> - Sếch-xpia)
		<i>Ám mưu và tình yêu</i> (Trích <i>Ám mưu và tình yêu</i> – Si-le)
7	Truyện	<i>Chiều sương</i> (Bùi Hiền)
		<i>Muối của rừng</i> (Nguyễn Huy Thiệp)
		<i>Kiến và người</i> (Trần Duy Phiên)
8	Truyện kí	<i>Ngôi nhà tranh của cụ Phan Bội Châu ở Bến Ngự</i> (Trích <i>Tuấn</i> - chàng trai nước Việt - Nguyễn Vỹ)
		<i>Tôi đã học tập như thế nào</i> (M. Go-rơ-ki)
		<i>Xà bông “Con vịt”</i> (Trần Bảo Định)
9	Chuyên đề học tập	<i>Tập nghiên cứu và viết báo cáo về một vấn đề văn học trung đại Việt Nam</i>
		<i>Tìm hiểu ngôn ngữ trong đời sống xã hội hiện đại</i>
		<i>Đọc, viết, và giới thiệu về một tác giả văn học</i>

Bảng 3.7 Bảng danh mục thể loại, văn bản ứng dụng các MH HDTN với các dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn đối với CT lớp 10 và CT lớp 11 – Bộ *Chân trời sáng tạo*

Lưu ý:

GV cần phải chọn lọc những mạch nội dung phù hợp để tổ chức HDTN cho HS trong dạy học Ngữ văn. Tính *phù hợp* ở đây được thể hiện ở các khía cạnh sau: *Thứ nhất*, chủ đề/bài học/chuyên đề thật sự cần thiết phải tổ chức HDTN thì việc kiến tạo tri thức, kĩ năng và tích lũy kinh nghiệm của HS mới hiệu quả. Ví dụ như, với CT môn Ngữ văn lớp 11 ở bộ SGK *Chân trời sáng tạo*, khi dạy chủ đề *Hành trang vào tương lai* (văn bản nghị luận), GV nên/cần/phải tổ chức HDTN để quá trình dạy học diễn ra sinh động hơn, thiết thực hơn và ý nghĩa hơn. Dạy học chủ đề này qua HDTN sẽ biến những giờ dạy “khô khan” thành quá trình chiếm lĩnh tri thức một cách chủ động, sáng tạo của HS. HS được trải nghiệm, chiêm nghiệm về những hành trang cần thiết để bước vào tương lai bằng những lí lẽ sắc bén bắt nguồn từ tư duy hệ thống, bằng những bằng chứng sinh động từ trường hợp của chính mình và các bạn. Nghĩa là, HS được bộc lộ chính kiến, suy nghĩ và tình cảm thật của mình, qua đó, HS tiếp tục mở rộng thêm hiểu biết của mình về đặc trưng của văn bản nghị luận.

Thứ hai, nội dung chủ đề/bài học/chuyên đề phải là địa hạt trù phú để tổ chức HĐTN trong dạy học Ngữ văn. Điều này một mặt vừa giúp HS có cơ hội được trải nghiệm thực tế, nhận ra mối liên hệ giữa văn học và cuộc sống, sợi dây kết nối giữa lí luận và thực tiễn, tri thức nhà trường và hiểu biết từ cuộc sống. Mặt khác, HS có cơ hội chiêm nghiệm về những tri thức được đề cập trong SGK, nhận ra giá trị thực tiễn của những tri thức ấy. Qua đó, HS xác định rõ hơn mục đích kiếm tìm của mình khi đến chủ đề/bài học/chuyên đề đó. Chủ đề *Sống với biển rừng bao la* ở bộ SGK *Chân trời sáng tạo* sẽ mang đến cho HS một cơ hội trải nghiệm quý báu. Những hình ảnh về rừng biển quê hương sẽ khơi nguồn hứng thú tự khám phá, kiến tạo trong quá trình kiến tạo tri thức của HS. Ở đây, GV dễ kết nối mục tiêu của bài học với vùng kiến thức gần của HS. HS từng bước sẽ biết đến văn học dưới góc nhìn sinh thái để hiểu hơn rằng: *“Trong tâm thức nhân loại nói chung, người phương Đông và đặc biệt là giới tao nhân mặc khách nói riêng, thiên nhiên là người bạn lớn, người mẹ vĩ đại luôn tương giao, tương thông, tương cảm với con người, là bến bờ nương tựa và gột rửa linh hồn, là nơi lánh ẩn và di dưỡng tinh thần của họ”* [105, tr.39].

Thứ ba, nội dung chủ đề/bài học/chuyên đề lựa chọn có thể được tổ chức dạy học trong và ngoài lớp học, với nhiều đối tượng HS khác nhau, trong những điều kiện dạy học khác nhau. Nghĩa là, với nội dung chủ đề/bài học/chuyên đề này, nếu tổ chức dạy học qua HĐTN trong lớp học thì sẽ tổ chức như thế nào? Nếu tổ chức bên ngoài lớp học thì cần có thêm những chuẩn bị, yêu cầu nào? Ở các trường đủ đầy về cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học còn hạn chế thì tổ chức ra sao? Bởi, dù GV tiến hành tổ chức dạy học qua HĐTN theo hình thức/ dạng thức trải nghiệm nào, kết hợp các PPDH ra sao đều phải hướng đến và đạt được mục tiêu bài dạy, mục tiêu của CT Ngữ văn 2018. Và, với dạy học Ngữ văn qua HĐTN, không chỉ dừng lại ở đó, HS còn được rèn luyện bản lĩnh, cá tính, lí tưởng và hoài bão; giữ gìn và phát huy các giá trị văn hoá Việt Nam; có tinh thần hội nhập và ý thức công dân toàn cầu.

Tiểu kết chương 3

Trong *Chương 3*, chúng tôi đã đề cập đến những tiền đề nhằm tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN một cách khả thi và hiệu quả hơn: *Thứ nhất*, chúng tôi xác định mục tiêu dạy học Ngữ văn qua hoạt HĐTN để phát triển PC, NL HS THPT. *Thứ hai*, chúng tôi xây dựng các nguyên tắc dạy học Ngữ văn qua HĐTN: Đảm bảo mục tiêu dạy học Ngữ văn; Đảm bảo tính khoa học sư phạm; Đảm bảo tính thực tiễn, đa dạng và linh hoạt; Đảm bảo bám sát đặc trưng của môn Ngữ văn. *Thứ ba*, chúng tôi cụ thể hóa các phương thức tổ chức và loại hình HĐTN trong dạy học Ngữ văn để phát triển PC, NL HS: Phương thức *Khám phá*; phương thức *Thế nghiệm, tương tác*; phương thức *Cống hiến*; phương thức *Nghiên cứu* và những đề xuất khắc phục về độ vênh giữa lí thuyết về các MH HĐTN dành cho các môn học nói chung với việc ứng dụng các MH này trong thực tiễn dạy học môn Ngữ văn. Về loại hình HĐTN trong dạy học Ngữ văn, chúng tôi tạm chia thành 2 loại hình: HĐTN trong lớp học và HĐTN ngoài lớp học với 7 hình thức trải nghiệm: Trải nghiệm vật chất; Trải nghiệm tinh thần; Trải nghiệm tình cảm; Trải nghiệm tâm thần; Trải nghiệm xã hội; Trải nghiệm chủ quan; Trải nghiệm mô phỏng. Sự phân chia như trên chỉ mang tính chất tương đối. *Thứ tư*, trên cơ sở, đó chúng tôi phác thảo 4 MH HĐTN trong dạy học Ngữ văn với các dạng thức trải nghiệm: *Diễn kịch, đóng vai; Sân khấu hóa tác phẩm văn học; Thuyết trình; Cuộc thi/ Hội thi; Tổ chức trò chơi; Dự án học tập; Tham quan, dã ngoại/ khám phá thực tế; Giao lưu, gặp gỡ người thật việc thật; Câu lạc bộ đọc sách; Hoạt động nhân đạo/ thiện nguyện; Học thông qua nghiên cứu; Tổ chức sự kiện; Tổ chức diễn đàn, tương tác (theo nhóm, thảo luận tương tác trên mạng xã hội)*. Tiếp theo, chúng tôi giới thiệu các PPDH tích cực trong dạy học Ngữ văn để phát triển PC, NL HS: PPDH giải quyết vấn đề; PPDH đóng vai; PPDH dự án; PPDH khám phá; PPDH hợp tác; PPDH theo hướng nghiên cứu. *Sau cùng*, chúng tôi xây dựng Bảng danh mục thể loại, văn bản ứng dụng các MH HĐTN với các dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn. Từ đó, tác giả luận án tiến hành thực nghiệm sư phạm để kiểm tra tính khả thi của đề tài; đồng thời phát hiện những hạn chế, vướng mắc khi vận dụng kết quả nghiên cứu vào thực tiễn để tìm ra những giải pháp khả dụng được đề xuất ở *Chương 4*.

CHƯƠNG 4: THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM

Quá trình thực nghiệm sư phạm được tiến hành theo các bước: xác định mục tiêu và nhiệm vụ thực nghiệm sư phạm; lựa chọn đối tượng, địa bàn, thời gian thực nghiệm; quy trình và công cụ thực nghiệm; đánh giá kết quả thực nghiệm; kết luận thực nghiệm.

4.1 MỤC TIÊU THỰC NGHIỆM

Việc thực nghiệm được tiến hành nhằm giúp tác giả luận án nghiệm chứng tính khả thi của đề tài nghiên cứu, đồng thời phát hiện những hạn chế, khó khăn, vướng mắc khi vận dụng kết quả nghiên cứu vào thực tiễn dạy học Ngữ văn qua HĐTN để từ đó tìm ra những giải pháp khắc phục.

Tiến trình thực nghiệm được chia thành 02 vòng, mỗi vòng hướng đến những mục tiêu thực nghiệm khác nhau:

4.1.1 Mục tiêu thực nghiệm vòng 1

- Đánh giá tính khoa học, hợp lí của MH HĐTN trong dạy học Ngữ văn với các dạng thức trải nghiệm phù hợp trong việc phát triển PC và NL HS THPT theo CT Ngữ văn 2018.

- Điều chỉnh, bổ sung các vấn đề cần thiết về thiết kế bài dạy khi vận dụng MH HĐTN trong dạy học Ngữ văn với các dạng thức trải nghiệm đề xuất.

4.1.1 Mục tiêu thực nghiệm vòng 2

- Đánh giá mức độ phát triển PC, NL của HS tương thích với những yêu cầu cần đạt của từng HĐTN và mục tiêu của chủ đề/ bài học hay chuyên đề học tập theo CT Ngữ văn 2018.

- Nghiệm chứng tính đúng đắn của giả thuyết khoa học của luận án.

4.2 PHẠM VI, ĐỐI TƯỢNG VÀ THỜI GIAN THỰC NGHIỆM

4.2.1 Phạm vi thực nghiệm

Phát triển PC, NL HS THPT trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN:

Chuyên đề học tập: *Sân khấu hóa tác phẩm văn học - Ngữ văn 10* [85, tr.42-74].

Chủ đề: *Sống với biển rừng bao la* (truyện ngắn) - *Ngữ văn 11*, tập 2 [86, tr.5-32].

4.2.2 Đối tượng thực nghiệm

GV và HS được lựa chọn tham gia thực nghiệm theo những tiêu chí cụ thể sau:

- Đối với GV: có từ 5 năm kinh nghiệm trở lên, nhiệt tình, trách nhiệm, có hứng thú đối với việc đổi mới PPDH.

- Đối với HS: HS lớp 10 và HS lớp 11. Tác giả luận án lựa chọn đối tượng HS lớp 10 vì đây là khối lớp thực hiện CT Ngữ văn 2018. Đồng thời, HS lớp 11 được lựa chọn vì đây là khối lớp đang thực hiện CT Ngữ văn 2006. Ở cả hai khối lớp này, HS không tập trung chuẩn bị cho kì thi THPT nên điều kiện thực nghiệm sư phạm thuận lợi hơn.

Việc lựa chọn địa bàn thực nghiệm được tiến hành dựa trên những tiêu chí sau:

- Cơ sở vật chất của nhà trường đảm bảo cho việc dạy học Ngữ văn qua HĐTN.
- GV thực nghiệm có trình độ chuyên môn cao, có ý tưởng sáng tạo trong đổi mới PPDH.

- Trên cơ sở đó, chúng tôi lựa chọn đối tượng thực nghiệm như sau: HS đầu vào ở các trường thực nghiệm có trình độ đầu vào lớp 10 thuộc hai nhóm cao và thấp của tỉnh Trà Vinh. Trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành lấy điểm chuẩn tuyển sinh vào lớp 10 năm học 2021 - 2022 là 33.7 và năm học 2022 - 2023 là 31.9 trong khi với trường THPT Cầu Kè lần lượt là 16.5 và 18.5. Trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành luôn đứng thứ 1 trong top 05 trường có điểm chuẩn nguyện vọng 1 cao nhất tỉnh Trà Vinh; còn THPT Cầu Kè là trường gần cuối nhóm giữa. Vì vậy, trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành có chất lượng HS đầu vào cao trong khi trường THPT Cầu Kè có chất lượng HS đầu vào thấp.

Tác giả luận án lựa chọn thực nghiệm ở 2 trường này vì muốn biết việc phát triển PC, NL HS THPT trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN cho các đối tượng HS khá, giỏi và đối tượng HS trung bình, yếu có phát sinh vấn đề gì cần lưu ý không. Bốn GV tham gia thực nghiệm có từ 5 đến 20 năm kinh nghiệm. Lớp thực nghiệm được lựa chọn ngẫu nhiên trong số những lớp 10 và 11 do các GV tham gia thực nghiệm đang trực tiếp giảng dạy tại các trường phổ thông.

4.2.3 Thời gian thực nghiệm

Do CT Ngữ văn 2018 được triển khai thực hiện trong năm học 2022 - 2023 nên việc thực nghiệm sư phạm được tiến hành trong 5 tháng, gồm 2 giai đoạn như sau:

TT	THỜI GIAN	CÔNG VIỆC
1	Tháng 3/2022 đến tháng 5/2022	- Trao đổi và thực nghiệm vòng 1 - Phân tích, đánh giá, điều chỉnh TKBD
2	Tháng 6/2022 đến tháng 7/2022	- Thực nghiệm vòng 2 theo TKBD đã điều chỉnh - Phân tích, thống kê, đánh giá kết quả thực nghiệm và đúc kết những bài học kinh nghiệm

Bảng 4.1 Thời gian và công việc thực nghiệm

4.3 TIỀN TRÌNH THỰC NGHIỆM

4.3.1 Chọn mẫu thực nghiệm

Mẫu thực nghiệm Vòng một gồm 02 lớp 10 và 02 lớp 11 của 02 trường THPT (mỗi trường 02 lớp) với tổng số HS 145 HS.

Nội dung:

- GV thực nghiệm tổ chức HĐTN trong dạy học chuyên đề *Sân khấu hóa tác phẩm văn học* của lớp 10 và chủ đề *Sống với biển rừng bao la* (truyện ngắn) của lớp 11.

- Khảo sát hoạt động dạy của GV và hoạt động học của HS khi dạy học Ngữ văn qua HĐTN với MH HĐTN được xuất cùng với các dạng thức trải nghiệm trong mục tiêu phát triển PC và NL HS.

Sản phẩm: Ý kiến nhận xét của GV dạy thực nghiệm, ý kiến của HS tham gia vào quá trình thực nghiệm sư phạm, phiếu quan sát của nghiên cứu sinh về HĐHT của HS.

Mẫu thực nghiệm Vòng hai gồm 08 lớp của năm học 2021 - 2022 (04 lớp của trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành; 04 lớp của trường THPT Cầu Kè).

Nội dung:

- Điều chỉnh TKBD sau khi nghiên cứu sinh trao đổi với GV dạy thực nghiệm trên tinh thần nhận xét của GV dạy thực nghiệm, phản hồi của HS và kết quả quan sát của nghiên cứu sinh về HĐHT của HS. Tổ chức HĐDH (đã điều chỉnh) với chuyên đề *Sân khấu hóa tác phẩm văn học* của lớp 10 và chủ đề *Sống với biển rừng bao la* (truyện ngắn) của lớp 11

- Khảo sát hoạt động dạy của GV và hoạt động học của HS khi dạy học Ngữ văn qua HĐTN với MH HĐTN được xuất cùng với loại hình và các dạng thức trải nghiệm trong mục tiêu phát triển PC và NL HS.

Sản phẩm: Ý kiến nhận xét của GV dạy thực nghiệm; ý kiến phản hồi của HS, PHT của HS.

4.3.2 Quy trình tổ chức thực nghiệm

Quy trình tổ chức HĐTN để dạy học chuyên đề *Sân khấu hóa tác phẩm văn học* của lớp 10 và chủ đề *Sống với biển rừng bao la* (truyện ngắn) của lớp 11 ở cả 02 vòng đều được thực hiện theo trình tự như sau:

Bước 1: Lựa chọn GV dạy thực nghiệm

GV được lựa chọn để tiến hành hoạt động thực nghiệm sư phạm ở cả 02 vòng đều là những GV được tổ chuyên môn của nhà trường giới thiệu. GV dạy thực nghiệm có trình độ chuyên môn cao, đều đã tham gia các đợt tập huấn về CT Ngữ văn 2018 của Bộ GD&ĐT; có ý tưởng sáng tạo trong đổi mới PPDH theo mục tiêu phát triển PC và NL HS.

Bước 2: Thiết kế KHBD thực nghiệm

Tác giả luận án thiết kế KHBD các tiết dạy thực nghiệm theo mục tiêu phát triển PC và NL của HS THPT; gửi trước cho GV tham gia dạy thực nghiệm TKBD cùng với các học liệu liên quan đến tiết dạy; trao đổi và thống nhất với GV dạy thực nghiệm về các công việc của quá trình thực nghiệm sư phạm.

Bước 3: Trao đổi với HS

Gặp gỡ HS, giới thiệu mục tiêu, nội dung thực nghiệm; định hướng dạy học Ngữ văn qua HĐTN cùng với những nhiệm vụ học tập cụ thể; hướng dẫn HS cách chuẩn bị các phiếu học tập cũng như những chuẩn bị cần thiết cho các tiết dạy thực nghiệm; hướng dẫn HS về quy trình làm bài khảo sát sau tiết dạy thực nghiệm.

Bước 4: Dạy thực nghiệm

Những GV được lựa chọn trực tiếp thực hiện các tiết dạy thực nghiệm: ở các lớp thực nghiệm và đối chứng; mời tổ trưởng đến dự và có các thành viên trong tổ đến dự, có biên bản.

Tác giả luận án trực tiếp dự giờ, quan sát sư phạm và ghi nhận về các tiết dạy thực nghiệm; thu và đánh giá sản phẩm học tập của HS; theo dõi tiến độ học tập của HS; quan sát cảm xúc, thái độ và hành động của HS trong tiến trình thực hiện các tiết dạy thực nghiệm.

Bước 5: Khảo sát chất lượng sau tiết dạy thực nghiệm (khảo sát đầu ra)

Sau khi kết thúc tiết dạy thực nghiệm, HS thực hiện thu và phân tích các PHT được xây dựng trên cơ sở bám sát mục tiêu và yêu cầu cần đạt về PC, NL chung, NL đặc thù của chủ đề/ chuyên đề học tập (được cụ thể hóa với 4 bốn kỹ năng *đọc, viết, nói và nghe*); đồng thời kết hợp phỏng vấn một số GV và HS.

Bước 6: Phân tích kết quả thực nghiệm sư phạm

Tác giả luận án tiến hành thống kê, xử lý kết quả từ PHT của HS; phân tích các thông tin thu thập được từ kết quả khảo sát HS để chứng minh về tính khả thi của việc dạy học Ngữ văn qua HĐTN trong mục tiêu phát triển PC và NL HS THPT.

Bước 7: Rút ra những kết luận về kết quả thực nghiệm sư phạm

Tác giả luận án đúc rút những kết luận về các tiết dạy thực nghiệm và đưa ra những giải pháp khắc phục hạn chế, khó khăn của việc dạy học Ngữ văn qua HĐTN ở trường THPT nhằm phát triển PC và NL người học.

4.4 BỘ CÔNG CỤ THỰC NGHIỆM

4.4.1 Chủ đề: Sống với biển rừng bao la (truyện ngắn)

BÀI 6: SỐNG VỚI BIỂN RỪNG BAO LA (TRUYỆN NGẮN)

(Đọc và Thực hành tiếng Việt: 6 tiết; Viết: 2.5 tiết;
Nói và nghe: 1 tiết; Ôn tập: 0.5 tiết)

DẠY ĐỌC

KẾ HOẠCH BÀI DẠY KĨ NĂNG ĐỌC VĂN BẢN TRUYỆN NGẮN

CHIỀU SƯƠNG – BÙI HIỂN

MUỐI CỦA RỪNG – NGUYỄN HUY THIỆP

TẢO PHÁT BẠCH ĐỂ THÀNH – LÝ BẠCH (Đọc kết nối chủ điểm)

KIỆN VÀ NGƯỜI – TRẦN DUY PHIÊN (Đọc mở rộng theo thể loại)

Thời gian thực hiện: 5 tiết

I. MỤC TIÊU BÀI DẠY

LOẠI HÌNH TRẢI NGHIỆM	MÔ HÌNH, HÌNH THỨC/ DẠNG THỨC TRẢI NGHIỆM	YÊU CẦU CẦN ĐẠT
<ul style="list-style-type: none">- Trải nghiệm trong lớp học (Phần thứ nhất)- Trải nghiệm trong lớp học (Phần thứ hai)- Kết hợp không gian trải nghiệm trong và ngoài lớp học (Phần thứ ba)	<ul style="list-style-type: none">- MH HĐTN: Khám phá, Thẻ nghiệm, tương tác- Hình thức trải nghiệm: Trải nghiệm vật chất; trải nghiệm tinh thần; trải nghiệm tình cảm; trải nghiệm mô phỏng- Dạng thức trải nghiệm: Thuyết trình; đóng vai, sân khấu hóa tác phẩm.	<p>Sau khi học xong chuyên đề này, HS có thể:</p> <p>1. Năng lực</p> <p>1.1. Năng lực đặc thù</p> <ul style="list-style-type: none">- Nhận biết và phân tích được một số yếu tố của truyện ngắn hiện đại như: không gian, thời gian, câu chuyện, nhân vật, người kể chuyện ngôi thứ ba và người kể chuyện ngôi thứ nhất, sự thay đổi điểm nhìn, sự kết nối giữa lời người kể chuyện và lời nhân vật,...- Phân tích được ý nghĩa hay tác động của văn bản văn học trong việc

		<p>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; 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.</p> <p>1.2. Năng lực chung</p> <ul style="list-style-type: none"> - NL giao tiếp và hợp tác. - NL giải quyết vấn đề và sáng tạo. <p>2. Phẩm chất</p> <p>Tích cực chủ động, vận động người khác tham gia vào các hoạt động bảo vệ thiên nhiên.</p> <p>3. Kiến thức</p> <ul style="list-style-type: none"> - Một số yếu tố của truyện ngắn hiện đại như: không gian, thời gian, câu chuyện, nhân vật, người kể chuyện ngôi thứ ba và người kể chuyện ngôi thứ nhất, sự thay đổi điểm nhìn, sự kết nối giữa lời người kể chuyện và lời nhân vật,... - 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; 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.
--	--	--

III. THIẾT BỊ DẠY HỌC VÀ HỌC LIỆU

- Laptop, máy chiếu hoặc bảng đa phương tiện dùng chiếu tranh ảnh, video clip, tư liệu liên quan, nội dung các PHT, câu hỏi để giao nhiệm vụ HT cho HS.

- Bảng phụ, giá treo sản phẩm HT của HS, giấy A4, A0/ A1/ bảng nhóm để HS trình bày kết quả làm việc nhóm, bút lông, keo dán giấy/ nam châm.

- Phiếu học tập, sản phẩm thảo luận nhóm, bảng kiểm đánh giá thái độ của HS.

IV. TIẾN TRÌNH DẠY HỌC

A. HOẠT ĐỘNG MỞ ĐẦU

1. Mục tiêu

- Xác định được tên chủ điểm, thể loại và bước đầu nêu suy nghĩ về chủ điểm của bài học.

- Xác định được nhiệm vụ học tập của phần Đọc.

2. Sản phẩm

- Thái độ của HS tham gia HĐHT.

- Phần ghi chép của HS về tên chủ điểm của bài học, thể loại sẽ học và suy nghĩ của bản thân về chủ điểm của bài học.

- Câu trả lời của HS về nhiệm vụ học tập của phần Đọc.

3. Tổ chức hoạt động

Hoạt động 1: Giới thiệu chủ điểm và thể loại

* **Giao nhiệm vụ học tập:** HS làm việc theo nhóm 4 – 6 HS để thực hiện các nhiệm vụ sau:

(1) GV trình chiếu một số hình ảnh về cuộc sống của những ngư dân,... và yêu cầu HS kể lại câu chuyện về cuộc sống của một làng biển mà em biết.

(2) Trả lời câu hỏi: Em có suy nghĩ như thế nào về cuộc sống của người dân chài?

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập**

(1) Nhóm HS thực hiện nhiệm vụ. Đầu tiên, HS kể về cuộc sống của ngư dân trong nhóm để góp ý cho nhau; sau đó, HS sẽ kể trước lớp.

(2) Nhóm HS trao đổi để tìm câu trả lời.

* **Báo cáo, thảo luận**

(1) Đại diện 1 - 2 nhóm kể chuyện về cuộc sống của ngư dân. Cả lớp lắng nghe, nhận xét và nêu câu hỏi (nếu có).

(2) Đại diện 2 - 3 HS trình bày kết quả thảo luận nhóm. Các HS khác nhận xét, bổ sung.

*** Kết luận, nhận định**

(1) GV nhận xét phân kể chuyện của các nhóm.

(2) GV gợi mở cho HS theo định hướng tham khảo:

“Biển mang lại cho ngư dân cuộc sống, và biển cũng lấy đi cuộc sống của nhiều ngư dân. Đòi người đi biển hàng ngày đối mặt với nhiều tai ương, bão tố và có thể bị tước đi sinh mạng bất kỳ lúc nào. Với ngư dân, mỗi lần ra biển là mỗi lần đặt cược tính mạng mình trên “đầu sóng ngọn gió”. Nhưng nếu có ai đó nói với họ: “Đừng đi biển nữa!”, họ sẽ đáp ngay: “Không! Biển là Tổ quốc. Biển là cuộc sống”. Sống bám biển, bám ngư trường như một sự tri ân của mỗi ngư dân với đời”.

(Theo Thu Thảo, *Ngư dân kể chuyện đời đi biển*)

Hoạt động 2: Xác định nhiệm vụ học tập của phần Đọc

*** Giao nhiệm vụ học tập:**

HS quan sát nội dung phần Đọc (SGK/ tr. 7 - 16) và trả lời câu hỏi: Nhiệm vụ học tập chính của các em trong phần Đọc ở bài học này là gì?

*** Thực hiện nhiệm vụ học tập:** Cá nhân HS thực hiện nhiệm vụ.

*** Báo cáo, thảo luận:** Đại diện 1 - 2 HS trả lời câu hỏi. Các HS khác nhận xét, bổ sung.

*** Kết luận, nhận định:** GV hướng dẫn HS tóm tắt nhiệm vụ học tập của phần Đọc (đọc VB 1, VB 2 để hình thành và phát triển kỹ năng đọc thể loại truyện ngắn, đọc VB 3 để tìm hiểu thêm về chủ đề “Sống với biển rộng bao la”; đọc VB 4 để thực hành kỹ năng đọc truyện ngắn).

II. HOẠT ĐỘNG HÌNH THÀNH KIẾN THỨC MỚI

1. Hoạt động giới thiệu *Tri thức Ngữ văn*

a. Mục tiêu

- Kích hoạt được kiến thức nền về thể loại truyện ngắn.
- Nhận biết được những đặc điểm của thể loại truyện ngắn hiện đại như: không gian, thời gian, câu chuyện, nhân vật, người kể chuyện ngôi thứ ba và người kể chuyện ngôi thứ nhất, sự thay đổi điểm nhìn, sự kết nối giữa lời người kể chuyện và lời nhân vật,...

b. Sản phẩm: Sơ đồ tư duy, câu trả lời miệng của HS.

c. Tổ chức hoạt động

*** Giao nhiệm vụ học tập**

(1) Nhóm 4 - 6 HS thực hiện nhiệm vụ: Đọc mục *Tri thức Ngữ văn* (SGK/ tr. 5 - 6), sau đó thực hiện sơ đồ tư duy.

(2) Cá nhân trả lời câu: Theo em, khi đọc truyện ngắn cần lưu ý những yếu tố nào?

*** Thực hiện nhiệm vụ học tập:** HS thực hiện nhiệm vụ HT theo trình tự sau: từ (1) đến (2).

*** Báo cáo, thảo luận**

(1) Đại diện 1 - 2 nhóm HS trình bày sơ đồ tư duy. Các nhóm khác bổ sung (nếu có).

(2) Đại diện 1 - 2 HS trả lời câu hỏi. Các nhóm HS còn lại nhận xét, bổ sung (nếu có). GV ghi chú những từ khoá trong câu trả lời của HS lên bảng phụ.

*** Kết luận, nhận định**

(1) GV dựa vào câu trả lời của HS, xác định những nội dung thống nhất mà các em đã biết về thể loại truyện ngắn; những vấn đề còn băn khoăn, cần trao đổi, tìm hiểu thêm về thể loại này.

(2) Dựa trên nội dung trả lời câu hỏi của HS, GV nhận xét, hướng dẫn HS những vấn đề liên quan đến đặc điểm của thể loại truyện ngắn hiện đại như: không gian, thời gian, câu chuyện, nhân vật, người kể chuyện ngôi thứ ba và người kể chuyện ngôi thứ nhất, sự thay đổi điểm nhìn, sự kết nối giữa lời người kể chuyện và lời nhân vật,...

2. Hoạt động đọc văn bản *Chiều sương*



MH HĐTN *Khám phá*

- + Bước 1: Quan sát đối tượng.
- + Bước 2: Thu thập, phân tích thông tin.
- + Bước 3: Tranh luận, phản hồi.
- + Bước 4: Khái quát vấn đề.
- + Bước 5: Tiếp tục vận dụng vào tình huống mới.

- GV sử dụng MH HĐTN *Khám phá* để yêu cầu HS thực hiện tiến trình đọc 3 giai đoạn với những nhiệm vụ học tập cụ thể ở từng giai đoạn.

- **Bước 1:** Quan sát đối tượng.
- **Bước 2:** Thu thập, phân tích thông tin.

2.1. Trước khi đọc văn bản *Chiều sương*

a. Mục tiêu

- Kích hoạt được kiến thức nền liên quan đến chủ đề văn bản, tạo sự liên hệ giữa trải nghiệm của bản thân với nội dung của văn bản.
- Bước đầu dự đoán được nội dung của văn bản.
- Tạo tâm thế trước khi đọc văn bản.

b. Sản phẩm: Câu trả lời miệng của HS về nội dung dự đoán của văn bản, thể loại của văn bản và những yếu tố cần lưu ý khi đọc thể loại này, trải nghiệm của bản thân.

c. Tổ chức hoạt động

* **Giao nhiệm vụ học tập:** HS thảo luận nhóm đôi về những nội dung sau:

- Dựa vào nhan đề của văn bản (SGK/ tr. 7), em đoán xem văn bản viết về điều gì? Vì sao em có thể dự đoán như vậy?
- Quan sát nhanh văn bản và xác định thể loại của văn bản. Xác định nhanh những yếu tố cần lưu ý khi đọc văn bản này.
- Em đã biết những truyện ngắn nào? Hãy chia sẻ với bạn cảm nhận của em về tác phẩm ấy (nếu có).

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập:** Nhóm đôi HS trao đổi, chuẩn bị câu trả lời.

* **Báo cáo, thảo luận:** Đại diện 2 - 3 nhóm đôi HS trình bày trước lớp ý kiến của mình. GV hướng dẫn các nhóm HS khác nhận xét, góp ý, bổ sung. Lưu ý với câu hỏi dự đoán nội dung văn bản, GV khuyến khích HS đưa ra càng nhiều dự đoán càng tốt, không đánh giá tính chính xác của những dự đoán ở hoạt động này, miễn là HS lí giải được cơ sở để đưa ra được dự đoán.

* **Kết luận, nhận định**

- GV nhận xét, tổng kết những dự đoán mà HS đưa ra về nội dung của văn bản. GV nhắc nhở HS ghi chép lại kết quả dự đoán, đặc biệt là những dự đoán khác nhau và sau khi kết thúc hoạt động, HS tự đánh giá những dự đoán ấy.
- GV hướng dẫn HS chốt một số lưu ý khi đọc văn bản truyện ngắn: cần xác định được không gian, thời gian, câu chuyện, nhân vật, người kể chuyện ngôi thứ ba

và người kể chuyện ngôi thứ nhất, sự thay đổi điểm nhìn, sự kết nối giữa lời người kể chuyện và lời nhân vật,...

- GV nhận xét ngắn câu trả lời của HS về những truyện ngắn đã biết và giới thiệu HS văn bản *Chiều sương*.

2.2. Đọc văn bản *Chiều sương*

a. Mục tiêu: Vận dụng các kỹ năng đọc đã học ở những lớp trước như tương tượng, suy luận trong quá trình đọc trực tiếp văn bản.

b. Sản phẩm: Câu trả lời của HS cho những câu hỏi ở phần ***Trong khi đọc***.

c. Tổ chức hoạt động

*** Giao nhiệm vụ học tập**

(1) Đọc trực tiếp văn bản, phần thông tin về truyện ngắn *Chiều sương*. Trong quá trình đọc văn bản, khi gặp những câu hỏi trong khung, GV nhắc HS tạm dừng khoảng 1 đến 2 phút để suy ngẫm, trả lời câu hỏi bằng cách ghi nhanh, vắn tắt câu trả lời ra giấy hoặc ghi nhớ ở trong đầu.

(2) HS đọc to toàn bộ văn bản.

- Đầu tiên, GV hướng dẫn HS về giọng đọc, cách ngắt nhịp, những chi tiết cần nhấn mạnh,... khi đọc văn bản.

- Tiếp theo, tổ chức cho HS đọc toàn bộ văn bản. Có thể mời 2 HS cùng đọc.

*** Thực hiện nhiệm vụ học tập**

(1) Cá nhân HS đọc trực tiếp văn bản và trả lời những câu hỏi trong phiếu hướng dẫn đọc.

(2) HS đọc to văn bản.

*** Báo cáo, thảo luận**

(1) HS trả lời câu hỏi trong khi đọc ở phiếu hướng dẫn đọc số 1. GV chú ý yêu cầu HS trình bày, nhận xét lẫn nhau về cách thực hiện kỹ năng tương tượng, suy luận hơn là nội dung câu trả lời của các em.

(2) Đại diện 2 - 4 HS đọc to văn bản.

*** Kết luận, nhận định**

(1) GV nhận xét, đánh giá về kết quả đọc trực tiếp của HS: thái độ của HS đối với việc đọc, việc trả lời các câu hỏi trải nghiệm cùng văn bản, cách thức HS thực hiện các kỹ năng tương tượng và suy luận, chỉ ra những điểm HS cần rèn luyện thêm ở từng kỹ năng.

(2) GV lắng nghe và nhận xét cách đọc của HS (giọng đọc, tốc độ đọc, cách ngắt nhịp,...).

- **Bước 3:** Tranh luận, phản hồi.

- **Bước 4:** Khái quát vấn đề.

2.3. Sau khi đọc văn bản

a. Mục tiêu

- Nhận biết và phân tích được một số yếu tố của truyện ngắn hiện đại như: không gian, thời gian, câu chuyện, nhân vật, người kể chuyện ngôi thứ ba và người kể chuyện ngôi thứ nhất, sự thay đổi điểm nhìn, sự kết nối giữa lời người kể chuyện và lời nhân vật,...

- 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.

- Hiểu rõ nhiệm vụ của nhóm; đánh giá được khả năng của mình và tự nhận công việc phù hợp với bản thân.

b. Sản phẩm: Bài thuyết trình của HS xoay quanh nội dung trong PHT số 1 và số 2.

c. Tổ chức hoạt động

Hoạt động 1: Tìm hiểu về nội dung bao quát và nhan đề của văn bản

* **Giao nhiệm vụ học tập:** GV yêu cầu HS tìm hiểu về nội dung bao quát và nhận xét về cách đặt nhan đề của tác giả Bùi Hiển.

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập:** HS thực hiện yêu cầu của GV, nêu suy nghĩ của mình về nội dung bao quát của truyện ngắn *Chiều sương* và nhan đề văn bản.

* **Báo cáo, thảo luận:** GV mời 2-3 HS trình bày, các HS còn lại nhận xét, bổ sung (nếu có).

* **Kết luận, nhận định:** GV nhận xét, đánh giá và chốt ý.

Hoạt động 2: Tìm hiểu một số yếu tố của truyện ngắn hiện đại được thể hiện trong văn bản *Chiều sương*

* **Giao nhiệm vụ học tập**

- GV yêu cầu HS dựa vào *Tri thức Ngữ văn* và văn bản, thảo luận nhóm, hoàn thành PHT số 1 (Phụ lục 3 - Chủ đề “*Sống với biển rừng bao la*”) và số 2 (Phụ lục 3 - Chủ đề “*Sống với biển rừng bao la*”). Sau đó, GV yêu cầu HS thuyết trình trước lớp.

- Triển khai Phiếu đánh giá hoạt động thuyết trình của HS. (**Phụ lục 4.1**)

- GV nhắc HS khi tiến hành thảo luận cần xác định rõ nhiệm vụ của nhóm, sau đó từng cá nhân chủ động nhận phần công việc phù hợp với bản thân trên cơ sở tự đánh giá khả năng để hỗ trợ nhóm hoàn thành nhiệm vụ học tập được giao.

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập:** Cá nhân HS làm việc độc lập, sau đó thảo luận kết quả với các thành viên trong nhóm.

* **Báo cáo, thảo luận:** Đại diện 1 - 2 nhóm thuyết trình kết quả thảo luận. Các nhóm còn lại nhận xét và nêu câu hỏi.

* **Kết luận, nhận định:** GV nhận xét, đánh giá và chốt ý.

2.4. Khái quát đặc điểm thể loại và hướng dẫn đọc văn bản *Muối của rừng* của nhà văn Nguyễn Huy Thiệp

a. Mục tiêu

- Bước đầu khái quát được những đặc điểm của thể loại truyện ngắn hiện đại thông qua việc đọc văn bản *Chiều sương* của nhà văn Bùi Hiển.

- Phác thảo một nội dung cho hoạt cảnh sân khấu hóa từ không gian “*chiều sương*” trong văn bản.

- Thực hiện được những nhiệm vụ đọc ở nhà liên quan đến văn bản *Muối của rừng* của nhà văn Nguyễn Huy Thiệp.

b. Sản phẩm: Câu trả lời miệng của HS về đặc điểm thể loại truyện ngắn hiện đại qua văn bản *Chiều sương* của nhà văn Bùi Hiển; nội dung cho một hoạt cảnh sân khấu hóa từ không gian “*chiều sương*” của văn bản; nội dung nhiệm vụ trước khi đọc hiểu văn bản *Muối của rừng* của nhà văn Nguyễn Huy Thiệp ở nhà.

c. Tổ chức hoạt động

Hoạt động 1: Khái quát đặc điểm thể loại truyện ngắn hiện đại từ việc đọc văn bản *Chiều sương*.

* **Giao nhiệm vụ học tập:**

- Thông qua việc đọc văn bản *Chiều sương*, em hãy cho biết thể loại truyện ngắn hiện đại có những đặc điểm gì?

- Lấy cảm hứng không gian “*chiều sương*” của văn bản, hãy phác thảo nội dung cho một hoạt cảnh sân khấu hóa.

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập:** Cá nhân HS suy nghĩ và chuẩn bị câu trả lời.

* **Báo cáo, thảo luận:** Đại diện 1 - 2 HS trả lời câu hỏi. Các HS khác nhận xét, bổ sung. Trình bày ý tưởng về kịch bản cho một hoạt cảnh sân khấu hóa từ không gian “*chiều sương*” trong văn bản.

* **Kết luận, nhận định:** GV sử dụng tiêu chí đánh giá bài thuyết trình ý tưởng để đánh giá HĐHT của HS. (**Phụ lục 4.2**)

GV góp ý câu trả lời của HS, hướng dẫn HS chú ý một số đặc điểm của thể loại truyện ngắn hiện đại, xem lại nội dung của phần *Tri thức Ngữ văn* (SGK/ tr. 5 – 6) và ghi vào hồ sơ đọc. GV sử dụng tiêu chí đánh giá để nhận xét phần phác thảo kịch bản cho một hoạt cảnh sân khấu hóa được lấy cảm hứng từ không gian “*chiều sương*” của văn bản.

- Bước 5: Tiếp tục vận dụng vào tình huống mới.

Hoạt động 2: Hướng dẫn chuẩn bị đọc hiểu văn bản *Muối của rừng*

* **Giao nhiệm vụ học tập:** HS thực hiện những nhiệm vụ sau ở nhà để chuẩn bị cho tiết học tiếp theo về văn bản *Muối của rừng*:

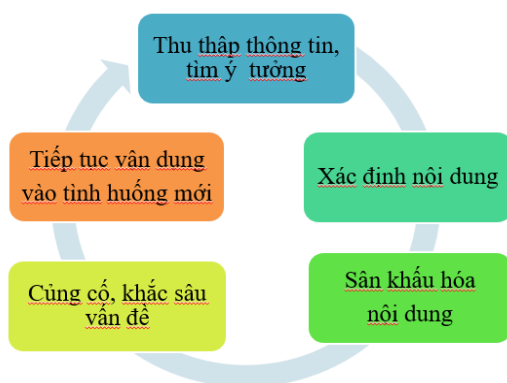
(1) Trước khi đọc trực tiếp văn bản, trả lời câu hỏi ở phần *Trước khi đọc* (SGK/ tr. 16).

(2) Sau đó, đọc văn bản và phân thông tin về một số yếu tố về truyện ngắn hiện đại. Trong khi đọc trả lời những câu hỏi ở phần *theo dõi, suy luận* và *dự đoán*.

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập:** HS ghi nhận nhiệm vụ và thực hiện ở nhà.

* **Báo cáo, thảo luận** và **kết luận, nhận định:** Thực hiện trên lớp ở tiết học tiếp theo.

3. Hoạt động đọc văn bản *Muối của rừng*



+ Bước 1: Thu thập thông tin, tìm ý tưởng.

+ Bước 2: Xác định nội dung.

+ Bước 3: Sân khấu hóa nội dung.

+ Bước 4: Cùng cố, khắc sâu vấn đề.

+ Bước 5: Tiếp tục vận dụng vào tình huống mới.

MH HĐTN *Thử nghiệm, tương tác*

GV sử dụng MH HĐTN *Thử nghiệm, tương tác*, hình thức trải nghiệm mô phỏng, dạng thức trải nghiệm đóng vai để yêu cầu HS chia sẻ trải nghiệm của mình về

các sự kiện chính, ngôi kể, điểm nhìn, nhân vật, sự kết hợp giữa lời người kể chuyện và lời của nhân vật, ý nghĩa hình tượng “*Muối của rừng*” và thông điệp của truyện ngắn này.

- **Bước 1:** Thu thập thông tin, tìm ý tưởng.

- **Bước 2:** Xác định nội dung.

3.1. Trước khi đọc văn bản

a. Mục tiêu

- Nêu được những đặc điểm của thể loại truyện ngắn hiện đại đã được học.

- Kích hoạt được kiến thức nền về truyện ngắn hiện đại và văn bản *Muối của rừng*.

- Báo cáo được kết quả chuẩn bị cho việc đọc hiểu văn bản *Muối của rừng*.

b. Sản phẩm: Câu trả lời miệng của HS, phần trình bày kết quả Trước khi đọc đã thực hiện ở nhà.

d. Tổ chức hoạt động

* **Giao nhiệm vụ học tập**

(1) Nhóm đôi HS chia sẻ câu trả lời về câu hỏi Trước khi đọc.

(2) Sau khi xong nhiệm vụ (1), chia sẻ theo nhóm 4 về những câu trả lời của phần

Trước khi đọc đã thực hiện ở nhà (SGK/ tr. 16).

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập**

- Trước tiên, nhóm đôi HS thực hiện nhiệm vụ (1).

- Sau khi GV nhận xét về câu trả lời của nhiệm vụ (1), các nhóm HS thực hiện nhiệm vụ (2).

* **Báo cáo, thảo luận:** 1 - 2 nhóm đôi HS trả lời. Các HS khác nhận xét và bổ sung.

* **Kết luận, nhận định**

(1) GV nhận xét câu trả lời của HS, có thể kể lại một số câu chuyện trong truyện ngắn hiện đại để tạo hứng thú cho HS.

(2) GV nhận xét về kết quả thực hiện phần *Trước khi đọc* ở nhà của HS, tổng kết những nội dung chính HS đã chia sẻ, dẫn dắt vào việc tìm hiểu *Muối của rừng*.

3.2. Đọc văn bản

a. Mục tiêu

- Vận dụng các kỹ năng đọc đã học ở những bài trước như dự đoán, tưởng tượng, suy luận trong quá trình đọc trực tiếp văn bản.

- Chia sẻ được kết quả thực hiện ở nhà của nội dung Trong khi đọc: Phiếu hướng dẫn đọc số 1. (**Phụ lục 4.3**)

b. Sản phẩm: Câu trả lời của HS trong Phiếu hướng dẫn đọc số 1.

c. Tổ chức hoạt động

* **Giao nhiệm vụ học tập**

(1) 1 - 2 HS chọn một đoạn trong văn bản mà mình thích nhất để đọc to cho cả lớp nghe, sau đó, nêu cảm nhận về đoạn văn vừa đọc.

(2) Sau hoạt động đọc thành tiếng VB, HS kiểm tra và hoàn thiện Phiếu hướng dẫn đọc số 2 (đã làm ở nhà trước đó).

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập:** HS thực hiện nhiệm vụ.

* **Báo cáo, thảo luận:** Đối với nhiệm vụ (2): Đại diện 1 - 2 HS trình bày kết quả.

* **Kết luận, nhận định**

(1) GV nhận xét kết quả đọc thành tiếng (về giọng đọc, cách ngắt nhịp, tốc độ đọc,...) của HS.

(2) GV nhận xét về thái độ và kết quả hoàn thành nhiệm vụ học tập ở nhà của HS; góp ý cho câu trả lời của HS, nhận xét về cách HS thực hiện kỹ năng, chỉ ra những điểm HS cần rèn luyện để thực hiện thành thạo kỹ năng dự đoán, tưởng tượng, suy luận trong quá trình đọc văn bản *Muối của rừng*. Sau đó, GV giải đáp thắc mắc của HS về cách thực hiện kỹ năng (nếu có).

- **Bước 3:** Sân khấu hóa nội dung (talkshow).

- **Bước 4:** Củng cố, khắc sâu vấn đề.

3.3. Sau khi đọc văn bản

a. Mục tiêu

- Nhận biết và phân tích được một số yếu tố của truyện ngắn hiện đại như: không gian, thời gian, câu chuyện, nhân vật, người kể chuyện ngôi thứ ba và người kể chuyện ngôi thứ nhất, sự thay đổi điểm nhìn, sự kết nối giữa lời người kể chuyện và lời nhân vật,...

- 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; 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.

- Tích cực chủ động, vận động người khác tham gia vào các hoạt động bảo vệ thiên nhiên.

b. Sản phẩm: Buổi talkshow về nhà văn Nguyễn Huy Thiệp và truyện ngắn *Muối của rừng*

c. Tổ chức hoạt động

*** Giao nhiệm vụ học tập**

(1) Ở nhà, làm việc nhóm (4 - 6 HS) để thực hiện PHT số 1 và số 2.

(2) Ở lớp, sau phần talkshow, làm việc cặp đôi để hoàn thành các câu hỏi của PHT số 3 (Phụ lục 3 - Chủ đề “*Sống với biển rừng bao la*”).

- GV triển khai phiếu đánh giá HĐTN **talkshow về nhà văn Nguyễn Huy Thiệp và truyện ngắn “*Muối của rừng*”**.

*** Thực hiện nhiệm vụ học tập:**

- HS thực hiện nhiệm vụ học tập như đã được gợi dẫn.

- HS phác thảo và gửi thư mời lãnh đạo trường, GV bộ môn Ngữ văn, đại diện các tổ chuyên môn khác trong nhà trường.

*** Báo cáo, thảo luận:**

- HS tổ chức buổi talkshow ở Hội trường lớn, có sân khấu trang trí backdrop với chủ đề: **Nhà văn Nguyễn Huy Thiệp và truyện ngắn *Muối của rừng***

- MC tuyên bố lí do, giới thiệu đại biểu.

- MC dẫn dắt đi vào nội dung chương trình talkshow.

- HS đóng vai các nhân vật: Nhà văn Nguyễn Huy Thiệp, GV bộ môn Ngữ văn, độc giả/ khán giả.

*** Kết luận, nhận định**

- GV nhận xét, đánh giá và chốt ý.

- GV sử dụng bảng kiểm và bảng tiêu chí để đánh giá HĐTN của HS (**Phục lục**

4.4)

- Bước 5: Tiếp tục vận dụng vào tình huống mới.

C. HOẠT ĐỘNG LUYỆN TẬP VÀ VẬN DỤNG: VĂN BẢN TẠO PHÁT BẠCH ĐẾ THÀNH VÀ VĂN BẢN KIẾN VÀ NGƯỜI

1. Hoạt động hướng dẫn đọc mở rộng theo thể loại: *Tạo phát Bạch Đế Thành*

a. Mục tiêu

- Liệt kê được các hình ảnh, chi tiết tiêu biểu làm nên nét riêng của bức tranh phong cảnh.

- Phân tích tác dụng của nhịp điệu trong việc thể hiện vẻ đẹp đặc trưng của bức tranh thiên nhiên được miêu tả trong bài thơ.

- Xác định được chủ đề, cảm hứng chủ đạo của bài thơ

b. Sản phẩm: Phiếu bài tập đọc mở rộng đã hoàn thành của HS; câu trả lời của HS trong PHT số 4.

c. Tổ chức hoạt động

* Giao nhiệm vụ HT: GV hướng dẫn HS thực hiện bài tập đọc mở rộng (làm ở nhà):

(1) Trước tiên, đọc kỹ văn bản *Tạo phát Bạch Đế Thành* và thực hiện câu 1.

(2) Sau đó, đọc lại văn bản *Tạo phát Bạch Đế Thành* và thực hiện câu 2.

Xem Phiếu đọc mở rộng ở (Phụ lục 3 - Chủ đề “*Sống với biển rừng bao la*”)

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập:** Cá nhân HS thực hiện nhiệm vụ ở nhà.

* **Báo cáo, thảo luận:** HS sẽ báo cáo kết quả nhiệm vụ đọc mở rộng vào tiết báo cáo sản phẩm đọc.

* **Kết luận, nhận định:** GV sẽ nhận xét, gợi ý câu trả lời trong tiết báo cáo sản phẩm đọc.

2. Hoạt động hướng dẫn đọc kết nối chủ điểm: *Kiến và người*

a. Mục tiêu

- Vận dụng kỹ năng đọc để hiểu nội dung văn bản.

- Liên hệ, kết nối với văn bản *Chiều sương*, *Muối của rừng* để hiểu hơn về chủ điểm *Sống với biển rừng bao la*.

b. Sản phẩm: Phần ghi chép câu trả lời dự đoán nội dung của văn bản, câu trả lời cho các câu 1, 2, 3, 4, 5, 6 (SGK/ tr. 27).

c. Tổ chức hoạt động

* **Giao nhiệm vụ học tập:** Ghi chép của HS cho các câu hỏi.

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập:** HS đọc văn bản và trả lời các câu hỏi ở nhà.

* **Báo cáo, thảo luận:** HS sẽ báo cáo kết quả hoạt động đọc ở nhà với các bạn trong lớp. Các HS khác nhận xét, bổ sung (nếu có).

* **Kết luận, nhận định:** GV sẽ nhận xét, gợi ý câu trả lời trong tiết báo cáo sản phẩm đọc.

3. Hoạt động báo cáo sản phẩm đọc mở rộng theo thể loại và đọc kết nối chủ điểm (làm ở lớp)

a. **Mục tiêu:** Trình bày được sản phẩm đọc mở rộng theo thể loại và đọc kết nối chủ điểm đã thực hiện ở nhà.

b. **Sản phẩm:** Phần trình bày kết quả đọc ở nhà của HS.

c. Tổ chức hoạt động

* **Giao nhiệm vụ học tập:** HS xem lại và hoàn thiện sản phẩm nhiệm vụ đọc đã thực hiện ở nhà.

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập:** HS xem lại và hoàn thiện sản phẩm nhiệm vụ đọc đã thực hiện theo nhóm đôi.

* **Báo cáo, thảo luận:** HS chia sẻ kết quả nhiệm vụ đọc với bạn cùng nhóm đôi, sau đó chia sẻ trước lớp. Các HS khác nhận xét, bổ sung, nếu có.

*** Kết luận, nhận định**

- Với văn bản *Tảo phát Bạch Đê Thành*, GV lần lượt nhận xét, đánh giá và chốt ý theo PHT số 4.

- Với văn bản *Kiến và người*, GV lần lượt nhận xét, đánh giá và chốt ý theo hệ thống câu hỏi SGK/ tr. 27.

DẠY TIẾNG VIỆT

KẾ HOẠCH BÀI DẠY TIẾNG VIỆT

Thời gian thực hiện: 1 tiết

I. MỤC TIÊU BÀI DẠY

Sau khi học xong bài này, HS có thể:

1. Năng lực

1.1. Năng lực đặc thù

Nhận biết và phân tích được đặc điểm, tác dụng của một số hiện tượng phá vỡ những quy tắc ngôn ngữ thông thường.

1.2. Năng lực chung

NL giao tiếp, hợp tác: thể hiện trong hoạt động làm bài tập nhóm đôi ở hoạt động *Thực hành tiếng Việt*.

II. KIẾN THỨC

Đặc điểm, tác dụng của một số hiện tượng phá vỡ những quy tắc ngôn ngữ thông thường

III. THIẾT BỊ DẠY HỌC VÀ HỌC LIỆU

- Máy chiếu, micro, bảng, phấn.
- SGK, SGV.

IV. TIẾN TRÌNH DẠY HỌC

A. HOẠT ĐỘNG MỞ ĐẦU

a. Mục tiêu

- Xác định được những nội dung muốn tìm hiểu về dấu hiệu nhận biết lỗi mạch lạc, liên kết trong đoạn văn và cách chỉnh sửa.

- Xác định được nội dung bài học và nhiệm vụ học tập tiếng Việt cần thực hiện.

b. Sản phẩm: Câu trả lời miệng của HS về những nội dung muốn tìm hiểu, nội dung bài học và nhiệm vụ cần thực hiện.

c. Tổ chức hoạt động

* *Giao nhiệm vụ học tập*

(1) HS đọc tên bài học để nêu những nội dung muốn tìm hiểu hoặc thắc mắc về đặc điểm, tác dụng của một số hiện tượng phá vỡ những quy tắc ngôn ngữ thông thường.

(2) HS đọc nhanh nội dung phần *Tri thức tiếng Việt* (SGK/ tr. 6-7) và Thực hành tiếng Việt (SGK/ tr. 23 - 24) để xác định nội dung bài học và nhiệm vụ học tập.

* **Thực hiện nhiệm vụ:** HS đọc SGK và tìm câu trả lời.

* **Báo cáo, thảo luận:** 1 - 2 HS trình bày. Các HS khác nghe, bổ sung (nếu có).

* *Kết luận, nhận định*

(1) GV ghi nhận những nội dung HS nhận biết và phân tích được đặc điểm, tác dụng của một số hiện tượng phá vỡ những quy tắc ngôn ngữ thông thường lên bảng phụ của lớp.

(2) GV nhận xét câu trả lời của HS; giới thiệu bài học và nhiệm vụ học tập.

B. HOẠT ĐỘNG HÌNH THÀNH KIẾN THỨC MỚI – THỰC HÀNH TIẾNG VIỆT

a. Mục tiêu: Nhận biết một số hiện tượng phá vỡ những quy tắc ngôn ngữ thông thường.

b. Sản phẩm: Câu trả lời miệng của HS về các lỗi về mạch lạc, liên kết trong đoạn văn.

c. Tổ chức hoạt động

*** Giao nhiệm vụ học tập**

(1) Đọc phần *Tri thức tiếng Việt* (SGK/ tr. 6-7), gạch chân những từ khoá quan trọng, chú ý kỹ ví dụ minh hoạ để thực hiện nhiệm vụ sau: một số hiện tượng phá vỡ những quy tắc ngôn ngữ thông thường.

(2) Đặt câu hỏi về những điều chưa rõ sau khi đọc (nếu có).

*** Thực hiện nhiệm vụ:** Cá nhân HS đọc và thực hiện nhiệm vụ.

*** Báo cáo, thảo luận:** 1 - 2 HS trình bày. Các HS khác nghe, bổ sung (nếu có).

*** Kết luận, nhận định**

(1) GV nhận xét câu trả lời của HS.

(2) GV trả lời câu hỏi HS nêu (nếu có). GV có thể nhắc lại hoặc yêu cầu HS nhắc lại một số hiện tượng phá vỡ những quy tắc ngôn ngữ thông thường.

C. HOẠT ĐỘNG LUYỆN TẬP VÀ VẬN DỤNG

1. Hoạt động Thực hành tiếng Việt

a. Mục tiêu: Chính sửa được các lỗi về mạch lạc, liên kết trong đoạn văn.

b. Sản phẩm: Nội dung trả lời các bài tập trong SGK của HS.

c. Tổ chức hoạt động

*** Giao nhiệm vụ học tập**

(1) HS làm việc theo nhóm đôi để thực hiện các yêu cầu của câu 1, 2 (SGK/ tr. 23).

(2) HS làm việc cá nhân để thực hiện câu 3, 4 (SGK/ tr. 23).

*** Thực hiện nhiệm vụ**

(1) Nhóm đôi HS thảo luận bằng kỹ thuật “nghĩ - viết - bắt cặp - chia sẻ” để thực hiện yêu cầu của các câu 1 và 2 trên giấy A4.

(2) Cá nhân HS thực hiện yêu cầu câu 3 vào vở.

*** Báo cáo, thảo luận**

(1) Đại diện 1 - 2 nhóm đôi trình bày. Các nhóm còn lại nhận xét, bổ sung, trao đổi lại.

(2) 1 – 2 HS trình bày bài tập.

*** Kết luận, nhận định**

(1) GV nhận xét nội dung trả lời của HS. **(Phụ lục 4.5)**

2. Hoạt động hướng dẫn làm bài tập Từ đọc đến viết

a. Mục tiêu

- Vận dụng được tri thức về thể loại thần thoại để chia sẻ suy nghĩ về một truyện thần thoại đặc sắc.

- Phát triển kỹ năng viết đoạn văn.

b. Sản phẩm: Đoạn văn (khoảng 200 chữ) của HS.

c. Tổ chức hoạt động

*** Giao nhiệm vụ học tập:** HS làm việc cá nhân để thực hiện nhiệm vụ viết, yêu cầu về quy trình thực hiện, yêu cầu về diễn đạt (Phụ lục 3 - Chủ đề “Sống với biển rừng bao la”)

*** Thực hiện nhiệm vụ:** Cá nhân HS thực hiện nhiệm vụ.

*** Báo cáo, thảo luận:** 1 - 2 HS trình bày đoạn văn của mình. Các HS khác lắng nghe và nhận xét.

*** Kết luận, nhận định:** GV nhận xét các đoạn văn của HS và trả lời thắc mắc của HS.

3. Hoạt động khái quát Kiến thức tiếng Việt

a. Mục tiêu

- Khái quát được nội dung chính của bài học.

- Rút ra được những dấu hiệu nhận biết và phân tích được đặc điểm, tác dụng của một số hiện tượng phá vỡ những quy tắc ngôn ngữ thông thường.

b. Sản phẩm: Câu trả lời miệng của HS.

c. Tổ chức hoạt động

*** Giao nhiệm vụ học tập:** HS làm việc theo nhóm đôi để:

- Hệ thống lại đặc điểm, tác dụng của một số hiện tượng phá vỡ những quy tắc ngôn ngữ thông thường đã học.

- Rút ra những lưu ý khi viết đoạn văn để tránh mắc các lỗi về hiện tượng phá vỡ những quy tắc ngôn ngữ thông thường trong đoạn văn.

* **Thực hiện nhiệm vụ:** Các nhóm đôi HS thực hiện nhiệm vụ.

* **Báo cáo, thảo luận:** Đại diện 1 - 2 nhóm đôi trình bày kết quả thảo luận.

* **Kết luận, nhận định:** GV nhận xét câu trả lời của HS, trên cơ sở đó rút ra một số lưu ý sau:

- Khi viết đoạn văn, HS cần chú ý đến hiện tượng phá vỡ những quy tắc ngôn ngữ thông thường.

- Nếu không sử dụng khi cần thiết hiện tượng phá vỡ những quy tắc ngôn ngữ thông thường đoạn văn sẽ thiếu đi sức hấp dẫn.

DẠY VIẾT

KẾ HOẠCH BÀI DẠY KĨ NĂNG VIẾT

VIẾT VĂN BẢN NGHỊ LUẬN VỀ MỘT VẤN ĐỀ XÃ HỘI TRONG TÁC PHẨM VĂN HỌC

Thời gian thực hiện: 2.5 tiết

LOẠI HÌNH TRẢI NGHIỆM	PHƯƠNG THỨC/ HÌNH THỨC/ DẠNG THỨC TRẢI NGHIỆM	YÊU CẦU CẦN ĐẠT
<ul style="list-style-type: none"> - Trải nghiệm trong lớp học (Phần thứ nhất) - Trải nghiệm trong lớp học (Phần thứ hai) - Kết hợp không gian trải nghiệm trong và ngoài lớp học (Phần thứ ba) 	<ul style="list-style-type: none"> - MH HĐN: Nghiên cứu. - Hình thức trải nghiệm: Trải nghiệm vật chất; trải nghiệm tinh thần; trải nghiệm tình cảm; trải nghiệm mô phỏng - Dạng thức trải nghiệm: Dự án học tập, Tổ chức diễn đàn, tương tác (theo nhóm, thảo luận tương tác trên mạng xã hội) 	<p>Sau khi học xong chuyên đề này, HS có thể:</p> <p>1. Năng lực</p> <p>1.1. Năng lực đặc thù</p> <ul style="list-style-type: none"> - Viết được văn bản nghị luận về một vấn đề xã hội: trình bày rõ quan điểm và hệ thống các luận điểm; cấu trúc chặt chẽ, có mở đầu và kết thúc gây ấn tượng; sử dụng các lí lẽ và bằng chứng thuyết phục, chính xác, tin cậy, thuyết phục, đầy đủ. - Biết trình bày về một vấn đề sinh thái - xã hội. <p>1.2. Năng lực chung</p> <ul style="list-style-type: none"> - NL tự chủ và tự học: biết chủ động, tích cực thực hiện những công

		<p>việc của bản thân trong HT.</p> <ul style="list-style-type: none"> - NL giao tiếp, hợp tác: biết chủ động đề xuất mục đích hợp tác khi được giao nhiệm vụ. <p>2. Phẩm chất</p> <p>Tích cực chủ động, vận động người khác tham gia vào các hoạt động bảo vệ thiên nhiên.</p> <p>3. Kiến thức</p> <ul style="list-style-type: none"> - Các yêu cầu đối với kiểu bài nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học. - Cách viết bài văn nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học.
--	--	---

II. KIẾN THỨC

III. THIẾT BỊ DẠY HỌC VÀ HỌC LIỆU

- Máy chiếu, micro, bảng, phấn, giá treo dự án học tập của HS, phòng máy kết nối Internet.

- SGK, SGV.

IV. TIẾN TRÌNH DẠY HỌC

A. HOẠT ĐỘNG MỞ ĐẦU

1. Hoạt động xác định nhiệm vụ viết

a. Mục tiêu: Xác định được nhiệm vụ học tập của bài học.

b. Sản phẩm: Câu trả lời của HS về nhiệm vụ học tập cần thực hiện.

c. Tổ chức hoạt động

* **Giao nhiệm vụ học tập:** HS đọc khung Tri thức về kiểu bài (SGK/ tr. 28-30), tên đề mục phần kĩ năng Viết và trả lời câu hỏi: Dựa vào tri thức về kiểu bài và tên đề mục phần kĩ năng Viết, em hãy cho biết ở bài học này, em sẽ thực hiện nhiệm vụ viết nào?

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập:** Cá nhân HS đọc SGK và tìm câu trả lời.

* **Báo cáo, thảo luận:** HS trả lời trước lớp về nhiệm vụ học tập sẽ thực hiện.

* **Kết luận, nhận định:** GV nhận xét câu trả lời của HS, xác nhận lại nhiệm vụ học tập: Viết được văn bản nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học.

2. Hoạt động giới thiệu tình huống giao tiếp khi thực hiện bài viết

a. **Mục tiêu:** Trình bày được tình huống giao tiếp cần viết bài văn bài văn nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học.

b. **Sản phẩm:** Câu trả lời của HS về tình huống giao tiếp cần viết bài văn nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học.

c. Tổ chức hoạt động

* **Giao nhiệm vụ học tập:** HS thảo luận nhóm đôi để trả lời cho câu hỏi sau: Trong cuộc sống hằng ngày, người ta thường viết bài văn nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học trong những tình huống nào?

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập:** Nhóm đôi HS thảo luận và tìm câu trả lời.

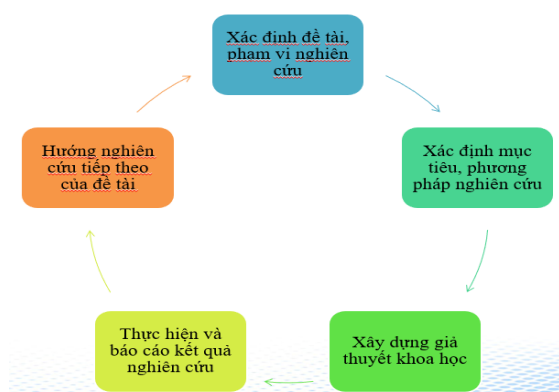
* **Báo cáo, thảo luận:** 2 - 3 nhóm trình bày, các nhóm khác góp ý, bổ sung hoặc tất cả các nhóm cùng dán/ đính câu trả lời lên bảng phụ.

* **Kết luận, nhận định**

- GV nhận xét kết quả thực hiện nhiệm vụ học tập của HS và hướng dẫn HS tổng hợp vấn đề.

- GV dẫn dắt, giới thiệu nội dung bài học mới.

B. HOẠT ĐỘNG HÌNH THÀNH KIẾN THỨC MỚI



MH HĐTN *Nghiên cứu*

+ Bước 1: Xác định đề tài, phạm vi nghiên cứu.

+ Bước 2: Xác định mục tiêu, phương pháp nghiên cứu.

+ Bước 3: Xây dựng giả thuyết khoa học.

+ Bước 4: Thực hiện và báo cáo kết quả nghiên cứu.

+ Bước 5: Hướng nghiên cứu tiếp theo của đề tài.

- GV sử dụng MH HĐTN *Nghiên cứu* với các dạng thức trải nghiệm như dự án học tập, tổ chức diễn đàn, tương tác (theo nhóm, thảo luận tương tác trên mạng xã hội) để yêu cầu HS tìm hiểu về tri thức kiểu bài; cách viết bài văn nghị luận về một vấn đề

xã hội trong tác phẩm văn học; tìm ý, lập dàn ý và viết bài; xem lại và chỉnh sửa, rút kinh nghiệm.

- **Bước 1:** Xác định đề tài, phạm vi nghiên cứu: Cách viết bài văn nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học.

1. Hoạt động tìm hiểu tri thức về kiểu bài

1.1. Hoạt động khởi động

a. Mục tiêu: Trình bày được những hiểu biết về kiểu bài văn bài văn nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học.

b. Sản phẩm: Câu trả lời của HS về hiểu biết trong bài văn nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học.

c. Tổ chức hoạt động

* *Giao nhiệm vụ học tập:* Cá nhân HS trả lời câu hỏi:

- Thế nào là bài văn nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học?
- Mục đích viết của bài văn nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học là gì?

* *Thực hiện nhiệm vụ học tập:* Cá nhân HS thực hiện nhiệm vụ học tập.

* *Báo cáo, thảo luận:* Đại diện 2 - 3 HS trình bày câu trả lời trước lớp.

* *Kết luận, nhận định:* GV nhận xét ý kiến của HS

- **Bước 2:** Xác định mục tiêu, phương pháp thực hiện.

- **Bước 3:** Nắm vững cách viết theo quy trình giúp HS tạo lập văn bản nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học một cách hiệu quả.

- **Bước 4:** Thực hiện và báo cáo kết quả nghiên cứu: tri thức kiểu bài; cách viết; tìm ý, lập dàn ý, viết bài; xem lại, chỉnh sửa và rút kinh nghiệm.

1.2. Hoạt động tìm hiểu cách viết bài văn nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học

a. Mục tiêu: Trình bày được yêu cầu của bài văn nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học: trình bày rõ quan điểm và hệ thống các luận điểm; cấu trúc chặt chẽ, có mở đầu và kết thúc gây ấn tượng; sử dụng các lí lẽ và bằng chứng thuyết phục, chính xác, tin cậy, thuyết phục, đầy đủ.

b. Sản phẩm: Hồ sơ dự án học tập của HS về bài văn nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học: trình bày rõ quan điểm và hệ thống các luận điểm; cấu

trúc chặt chẽ, có mở đầu và kết thúc gây ấn tượng; sử dụng các lí lẽ và bằng chứng thuyết phục, chính xác, tin cậy, thuyết phục, đầy đủ; bài viết hoàn chỉnh.

c. Tổ chức hoạt động

**** Giao nhiệm vụ học tập:***

- HS trải nghiệm hoạt động học thông qua dự án học tập: GV đề xuất ý tưởng và HS quyết định lựa chọn đề tài: Để làm tốt bài văn bản nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học.

- GV hướng dẫn HS xây dựng kế hoạch thực hiện:

+ Giai đoạn 1: Chuẩn bị dự án (Đề xuất ý tưởng và chọn đề tài; Chia nhóm và nhận nhiệm vụ dự án; Lập kế hoạch thực hiện dự án.

+ Giai đoạn 2: Thực hiện dự án

+ Giai đoạn 3: Báo cáo và đánh giá dự án

- Phổ biến tiêu chí đánh giá dự án học tập cho HS.

- Ở mỗi giai đoạn nhỏ, GV nhận xét, góp ý. Sau đó mỗi nhóm hoàn thiện sản phẩm và báo cáo dự án học tập trước lớp (tại phòng máy kết nối Internet).

**** Thực hiện nhiệm vụ học tập:***

HS chia lập kế hoạch thực hiện dự án học tập: Để làm tốt bài văn bản nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học. (Phụ lục 3 - Chủ đề “*Sống với biển rừng bao la*”)

Quy trình viết bài văn nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học. (Phụ lục 3 - Chủ đề “*Sống với biển rừng bao la*”)

2. Hoạt động tìm ý, lập dàn ý và viết bài (thực hiện tại nhà)

a. Mục tiêu: Biết cách tìm ý, lập dàn ý và viết bài văn nghị về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học

b. Sản phẩm: Sơ đồ tìm ý, lập dàn ý bài viết của HS.

c. Tổ chức hoạt động

*** Giao nhiệm vụ học tập:** HS về nhà thực hiện tìm ý, lập dàn ý và viết bài theo hướng dẫn (SGK/ tr. 30 - 31).

*** Thực hiện nhiệm vụ học tập:** Cá nhân HS về nhà thực hiện tìm ý, lập dàn ý và viết bài.

*** Báo cáo, thảo luận:** Bài viết của HS sẽ được đọc trong tiết Xem lại và chỉnh sửa tổ chức trên lớp sau đó.

* **Kết luận, nhận định:** GV thông báo sẽ đánh giá sản phẩm bài viết của HS.

3. Hoạt động xem lại và chỉnh sửa, rút kinh nghiệm

3.1. Hoạt động xem lại và chỉnh sửa

a. Mục tiêu: Biết cách xem lại và chỉnh sửa bài viết của bản thân và của các bạn trong lớp.

b. Sản phẩm: Phần nhận xét, đánh giá bài viết của HS.

c. Tổ chức hoạt động

*** Giao nhiệm vụ học tập**

(1) HS trao đổi bài viết cho nhau theo nhóm đôi để đánh giá, nhận xét bài viết của bạn.

(2) HS đọc bài viết của mình trên lớp, các HS khác nhận xét.

*** Thực hiện nhiệm vụ**

(1) HS làm việc theo nhóm đôi để đánh giá bài viết của nhau.

(2) Cá nhân HS chuẩn bị trước khi đọc bài viết để các HS khác nhận xét.

*** Báo cáo, thảo luận**

(1) Đại diện 2 - 3 nhóm đôi HS trình bày kết quả đánh giá lẫn nhau.

(2) 1 - 2 HS đọc bài viết trước lớp và các HS khác nhận xét.

* **Kết luận, nhận định:** GV nhận xét trên hai phương diện:

- Những ưu điểm cần phát huy và những điểm cần chỉnh sửa trong các bài viết.

- Cách nhận xét, đánh giá bài viết.

3.2. Hoạt động rút kinh nghiệm

a. Mục tiêu: Rút ra được kinh nghiệm viết bài nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học.

b. Sản phẩm: Những kinh nghiệm rút ra của HS về quy trình viết bài văn nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học.

c. Tổ chức hoạt động

* **Giao nhiệm vụ học tập:** HS ghi lại những kinh nghiệm của bản thân sau khi viết bài văn nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học.

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập:** HS ghi lại những kinh nghiệm của bản thân.

* **Báo cáo, thảo luận:** Đại diện 1 - 2 HS chia sẻ những kinh nghiệm mà mình rút ra được.

* **Kết luận, nhận định:** GV tổng kết, nhận xét, đánh giá.

- **Bước 5:** Hướng nghiên cứu tiếp theo của đề tài: Dựa vào tác động chỉnh sửa, tiếp tục tạo lập văn bản nghị luận tốt nhất có thể về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học.

4. Hoạt động vận dụng và mở rộng (thực hiện tại nhà)

a. Mục tiêu

- Vận dụng được quy trình viết bài văn nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học vào việc tạo lập văn bản.

- Biết chủ động, tích cực thực hiện những công việc của bản thân trong học tập.

b. Sản phẩm: Bài viết đã được công bố của HS.

c. Tổ chức hoạt động

* **Giao nhiệm vụ học tập:** Từ bài viết đã được đọc, chỉnh sửa và rút kinh nghiệm trên lớp, GV cho HS về nhà lựa chọn một trong hai nhiệm vụ:

- Sửa bài viết cho hoàn chỉnh và công bố.

- Chọn một truyện kể khác để viết bài phân tích, đánh giá và công bố.

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập:** HS về nhà thực hiện chỉnh sửa bài viết hoặc viết bài mới.

* **Báo cáo, thảo luận:** HS công bố bài viết đã sửa hoặc bài viết mới trên group zalo của lớp.

* **Kết luận, nhận định**

- GV nhận xét thái độ tích cực, chủ động và mức độ hoàn thành nhiệm vụ học tập được giao.

- GV và HS lại tiếp tục xem lại, chỉnh sửa và rút kinh nghiệm đối với bài viết đã được công bố.

ĐẠY NÓI VÀ NGHE

KẾ HOẠCH BÀI DẠY KĨ NĂNG NÓI VÀ NGHE

TRÌNH BÀY Ý KIẾN VỀ MỘT VẤN ĐỀ XÃ HỘI

TRONG TÁC PHẨM VĂN HỌC

Thời gian thực hiện: 1 tiết

LOẠI HÌNH TRẢI NGHIỆM	PHƯƠNG THỨC/ HÌNH THỨC/ DẠNG THỨC TRẢI NGHIỆM	YÊU CẦU CẦN ĐẠT
- Trải nghiệm	- MH HĐTN: Nghiên	Sau khi học xong chuyên đề này, HS

<p>trong lớp học (Phần thứ nhất)</p> <p>- Trải nghiệm trong lớp học (Phần thứ hai)</p> <p>- Kết hợp không gian trải nghiệm trong và ngoài lớp học (Phần thứ ba)</p>	<p>cứu.</p> <p>- Hình thức trải nghiệm: Trải nghiệm vật chất; trải nghiệm tinh thần; trải nghiệm tình cảm; trải nghiệm mô phỏng</p> <p>- Dạng thức trải nghiệm: Thuyết trình</p>	<p>có thể:</p> <p>1. Năng lực</p> <p>1.1. Năng lực đặc thù</p> <p>- Biết trình bày về một vấn đề sinh thái, xã hội.</p> <p>- Nắm được nội dung thuyết trình và quan điểm của người nói; nêu được nhận xét, đánh giá về nội dung và cách thức thuyết trình; biết đặt câu hỏi về những điểm cần làm rõ.</p> <p>1.2. Năng lực chung</p> <p>- NL tự chủ và tự học: biết chủ động, tích cực thực hiện những công việc của bản thân trong HT.</p> <p>- NL giao tiếp, hợp tác: biết chủ động đề xuất mục đích hợp tác khi được giao nhiệm vụ.</p> <p>2. Phẩm chất</p> <p>- NL giao tiếp, hợp tác: biết lắng nghe và có phản hồi tích cực trong giao tiếp.</p> <p>- NL tự chủ và tự học: biết chủ động, tích cực thực hiện những công việc của bản thân trong học tập.</p> <p>3. Kiến thức</p> <p>Biết lắng nghe, thể hiện sự tôn trọng những cách cảm nhận, đánh giá đa dạng đối với các vấn đề xã hội được đặt ra trong một tác phẩm văn học.</p>
---	--	--

II. KIẾN THỨC

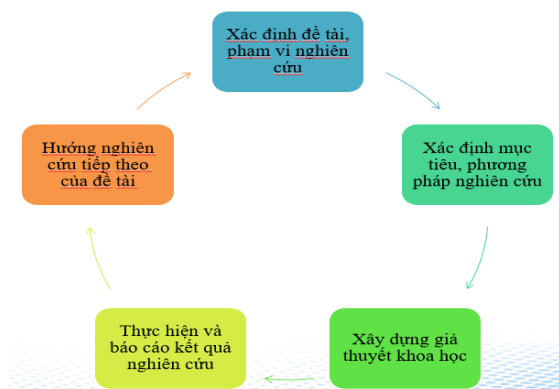
- Quy trình thực hiện bài thuyết trình về một vấn đề sinh thái, xã hội.
- Kỹ năng giới thiệu, đánh giá về bài thuyết trình về một vấn đề sinh thái, xã hội.

- Nội dung thuyết trình và quan điểm của người nói; nhận xét, đánh giá về nội dung và cách thức thuyết trình; đặt câu hỏi về những điểm cần làm rõ.

III. THIẾT BỊ DẠY HỌC VÀ HỌC LIỆU

- Máy chiếu, micro, bảng, phấn/ bút lông.
- SGK, SGV.
- Đồ vật minh họa, đoạn video clip, tranh ảnh,... (nếu cần).

A. HOẠT ĐỘNG MỞ ĐẦU



MH HĐTN *Nghiên cứu*

- + Bước 1: Xác định đề tài, phạm vi nghiên cứu.
- + Bước 2: Xác định mục tiêu, phương pháp nghiên cứu.
- + Bước 3: Xây dựng giả thuyết khoa học.
- + Bước 4: Thực hiện và báo cáo kết quả nghiên cứu.
- + Bước 5: Hướng nghiên cứu tiếp theo của đề tài.

GV sử dụng MH HĐTN *Nghiên cứu* với dạng thức trải nghiệm thuyết trình để tổ chức các hoạt động xác định những việc cần làm khi chuẩn bị nói và nghe; tìm ý, lập dàn ý; cách thức thực hiện và đánh giá kỹ năng *Nói và nghe*.

- **Bước 1:** Xác định đề tài, phạm vi nghiên cứu: Trình bày ý kiến về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học.

- **Bước 2:** Xác định mục tiêu, phương pháp nghiên cứu.

1. Hoạt động khởi động

a. Mục tiêu

- Kích hoạt kiến thức nền về bố cục của một bài nói.
- Xác định được những tình huống giao tiếp sử dụng kỹ năng trình bày một vấn đề.

b. Sản phẩm: Câu trả lời miệng của HS.

c. Tổ chức hoạt động

* **Giao nhiệm vụ học tập:** HS xem lại bài văn nghị luận về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học đã viết kết hợp với kiến thức nền của bản thân để trả lời câu hỏi:

- Theo em, bài nói giới thiệu, đánh giá về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học bao gồm mấy phần? Yêu cầu của từng phần là gì?

- Trong thực tế của cuộc sống, những tình huống nào chúng ta sẽ sử dụng kỹ năng trình bày một vấn đề và kỹ năng nghe, nhận xét, đánh giá nội dung, hình thức bài nói về một vấn đề xã hội?

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập:** HS làm việc theo nhóm đôi để suy nghĩ câu trả lời.

* **Báo cáo, thảo luận:** 1 - 2 nhóm đôi HS trả lời câu hỏi; các HS khác lắng nghe, nhận xét và nêu câu hỏi (nếu có).

* **Kết luận, nhận định**

- GV nhận xét câu trả lời của HS và lưu ý HS về bài trình bày về một vấn đề xã hội thường bao gồm 3 phần: mở đầu, nội dung chính và kết thúc.

- GV ghi nhận các câu trả lời của HS, hướng dẫn HS tổng hợp một số tình huống sử dụng: buổi trò chuyện; buổi thuyết trình về một tác phẩm văn học; buổi sinh hoạt ngoại khoá, buổi giao lưu văn hoá, buổi trả lời phỏng vấn,...

2. Hoạt động xác định nhiệm vụ Nói và nghe

a. Mục tiêu: Xác định được nhiệm vụ nói và nghe cần thực hiện trong bài học.

b. Sản phẩm: Câu trả lời của HS về nhiệm vụ nói và nghe cần thực hiện trong bài học.

c. Tổ chức hoạt động

* **Giao nhiệm vụ học tập:** HS đọc (SGK/ tr. 32) và thảo luận nhóm đôi để trả lời câu hỏi: Trong bài học này, em sẽ thực hiện hoạt động nói và nghe gì?

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập:** Nhóm đôi HS thực hiện nhiệm vụ học tập.

* **Báo cáo, thảo luận:** Đại diện 1 – 2 nhóm HS trả lời câu hỏi.

* **Kết luận, nhận định:** GV nhận xét và nhắc lại nhiệm vụ nói và nghe:

- Nói: trình bày ý kiến về một vấn đề xã hội trong tác phẩm.

- Nghe: nghe và nhận xét, đánh giá nội dung, hình thức bài nói trình bày ý kiến về một vấn đề xã hội trong tác phẩm.

B. HOẠT ĐỘNG HÌNH THÀNH KIẾN THỨC MỚI

- **Bước 3:** Nắm vững những việc cần làm khi chuẩn bị nói và nghe; tìm ý, lập dàn ý; cách thức thực hiện và đánh giá kỹ năng *Nói và nghe* sẽ nâng cao kỹ năng *Nói và nghe*, góp phần phát triển NLNN.

- Bước 4: Thực hiện và báo cáo kết quả nghiên cứu.

1. Hoạt động chuẩn bị Nói và nghe

1.1. Hoạt động xác định những việc cần làm khi chuẩn bị nói và nghe

a. Mục tiêu

- Xác định được đề tài, người nghe, mục đích, không gian và thời gian nói.
- Xác định được những việc cần làm khi chuẩn bị nghe.

b. Sản phẩm: Sơ đồ tóm tắt hoạt động chuẩn bị nói và nghe. Bài thuyết trình của HS.

c. Tổ chức hoạt động

*** Giao nhiệm vụ học tập**

(1) Cá nhân HS đọc (SGK/ tr. 31 - 32) và nêu câu hỏi về nội dung đã đọc (nếu có).

(2) Thảo luận theo nhóm 4 - 6 HS để hoàn thành sơ đồ tóm tắt hoạt động chuẩn bị khi nói và nghe.

(3) Cá nhân HS trả lời câu hỏi: Nếu được yêu cầu trình bày về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học, em xác định những gì ở bước chuẩn bị nói?

*** Thực hiện nhiệm vụ học tập:** HS thực hiện nhiệm vụ theo trình tự từ (1), (2) đến (3).

*** Báo cáo, thảo luận:** Đại diện 1 - 2 nhóm HS trình bày, các HS khác nhận xét, bổ sung.

*** Kết luận, nhận định:** GV nhận xét câu trả lời của HS. Gợi ý trả lời câu (2) như sau:

1.2. Hoạt động tìm ý, lập dàn ý

a. Mục tiêu: Lập được dàn ý cho bài trình bày về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học.

b. Sản phẩm: Dàn ý của bài trình bày ý kiến về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học.

c. Tổ chức hoạt động

*** Giao nhiệm vụ học tập**

(1) HS đọc hướng dẫn tìm ý và lập dàn cho bài nói (SGK/ tr. 31-32) và nêu câu hỏi (nếu có).

(2) HS thực hiện tìm ý và lập dàn ý cho nhiệm vụ nói sau:

Đoàn Thanh niên trường bạn tổ chức buổi nói chuyện với đề tài *Cách ứng xử của con người với tự nhiên được phản ánh trong tác phẩm văn học*. Em hãy chuẩn bị bài nói của mình để tham gia buổi nói chuyện ấy.

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập:** Cá nhân HS thực hiện nhiệm vụ theo trình tự từ (1) đến (2).

* **Báo cáo, thảo luận:** Đại diện 1 - 2 HS trình bày nhanh dàn ý bài nói.

* **Kết luận, nhận định:** GV nhận xét và hướng dẫn HS sửa chữa (nếu cần).

2. Hoạt động tìm hiểu cách thức thực hiện và đánh giá kỹ năng Nói và nghe

a. Mục tiêu

- Trình bày được cách thức thực hiện và đánh giá kỹ năng trình bày ý kiến về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học.

- Trình bày được cách thức thực hiện và đánh giá kỹ năng nghe và nhận xét, đánh giá nội dung, hình thức bài trình bày ý kiến về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học.

b. Sản phẩm: Câu trả lời miệng của HS.

c. Tổ chức hoạt động

* **Giao nhiệm vụ học tập**

(1) Nhóm đôi HS đọc nội dung hướng dẫn luyện tập kỹ năng nói (SGK/ tr. 32), hướng dẫn kỹ năng nghe, ghi chép (SGK/ tr. 32) và thực hiện các yêu cầu sau:

- Khi luyện tập kỹ năng trình bày ý kiến về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học, em cần lưu ý điều gì? Em cần làm gì để bài nói của mình hấp dẫn, thu hút người nghe?

- Những điều em nên làm để việc lắng nghe và ghi chép đạt hiệu quả cao.

(2) Nhóm đôi HS đọc các bảng kiểm đánh giá kỹ năng giới thiệu, đánh giá bài trình bày ý kiến về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học và bảng kiểm đánh giá kỹ năng nghe giới thiệu, đánh giá phần trình bày ý kiến về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học, nêu câu hỏi (nếu có): **(Phụ lục 4.6)**

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập:** Nhóm đôi HS suy nghĩ, trao đổi câu trả lời.

* **Báo cáo, thảo luận:** 1 - 2 nhóm đôi trả lời. Các nhóm khác nghe, nhận xét, bổ sung.

* **Kết luận, nhận định:** GV nhận xét câu trả lời của HS và lưu ý một số điểm về kỹ năng giới thiệu, đánh giá bài trình bày ý kiến về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học (SGK/ tr. 32).

- **Bước 5:** Hướng nghiên cứu tiếp theo của đề tài.

C. HOẠT ĐỘNG LUYỆN TẬP VÀ VẬN DỤNG

1. Hoạt động thực hiện nhiệm vụ *Nói và nghe*

a. Mục tiêu

- Thực hiện được bài trình bày ý kiến về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học.

- Nhận xét, đánh giá được nội dung và hình thức của bài nói trình bày ý kiến về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học.

b. Sản phẩm: Bài giới thiệu, đánh giá về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học; nội dung nhận xét, đánh giá nội dung và hình thức của bài nói trình bày ý kiến về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học.

c. Tổ chức hoạt động

* **Giao nhiệm vụ học tập**

(1) Trước tiên, luyện tập theo nhóm đôi để trình bày bài giới thiệu, đánh giá về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học. Từng HS trình bày bài nói của mình cho bạn nghe và góp ý dựa trên bảng kiểm đánh giá kỹ năng. Sau đó, cá nhân HS trình bày bài nói của mình trước lớp.

(2) Khi nghe bài giới thiệu, đánh giá về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học của bạn, ghi chép tóm tắt nội dung, ghi những câu hỏi muốn trao đổi với người nói.

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập**

(1) HS luyện tập trình bày theo nhóm đôi.

(2) Cá nhân HS thực hiện việc lắng nghe và ghi chép.

* **Báo cáo, thảo luận:** 1 - 2 HS trình bày bài giới thiệu, đánh giá ý kiến về một vấn đề xã hội trong tác phẩm. Các HS khác lắng nghe và ghi chép, nêu câu hỏi (nếu có).

* **Kết luận, nhận định:** GV nhận xét ngắn gọn phần trình bày của các HS và đề nghị HS chuẩn bị cho hoạt động trao đổi, đánh giá, rút kinh nghiệm.

2. Hoạt động trao đổi, đánh giá, rút kinh nghiệm

a. Mục tiêu

- Tự đánh giá được với tư cách người nói và đánh giá được bài nói của bạn với tư cách người nghe; rút ra được kinh nghiệm cho bản thân.

- Biết lắng nghe và có phản hồi tích cực trong giao tiếp.

b. Sản phẩm: Lời nhận xét, đánh giá, rút kinh nghiệm của HS

c. Tổ chức hoạt động

*** Giao nhiệm vụ học tập**

(1) HS làm việc cá nhân và dùng bảng kiểm để tự đánh giá kỹ năng trình bày ý kiến về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học (đối với những HS trình bày bài nói).

(2) HS làm việc theo nhóm đôi và dùng bảng kiểm kết hợp với những nội dung đã ghi chép để đánh giá kỹ năng giới thiệu, đánh giá phần trình bày ý kiến về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học (đối với những HS là người nghe).

(3) Cuối cùng, GV yêu cầu tất cả HS suy ngẫm và rút kinh nghiệm từ hoạt động nói và nghe vừa thực hiện.

*** Thực hiện nhiệm vụ học tập:** HS thực hiện nhiệm vụ theo trình tự: (1), (2) đến (3).

*** Báo cáo, thảo luận**

(2) Đại diện 2 - 3 HS trình bày kết quả nhận xét, đánh giá bài nói của bạn. HS được nhận xét có quyền trao đổi, giải thích thêm hoặc nêu thắc mắc cần được giải đáp với người nhận xét nếu muốn; cần đảm bảo cuộc trao đổi diễn ra nhã nhặn, lịch sự, tôn trọng nhau.

(3) Đại diện 1 - 2 HS trình bày kinh nghiệm rút ra được từ việc thực hiện các nhiệm vụ học tập (những ưu điểm và hạn chế khi giới thiệu, đánh giá nội dung và nghệ thuật của một truyện kể, những giải pháp khắc phục những điều chưa làm tốt, những giải pháp để nghe và nhận xét tốt hơn,...).

*** Kết luận, nhận định:** GV nhận xét, đánh giá kết quả thực hiện nhiệm vụ học tập của HS trên ba phương diện:

- Những ưu điểm cần phát huy và những điểm cần lưu ý, điều chỉnh về kỹ năng nói và nghe của HS.

- Cách nhận xét, đánh giá kĩ năng giới thiệu, đánh giá phần trình bày ý kiến về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học của HS (HS đã biết sử dụng những tiêu chí trong bảng kiểm để nhận xét, đánh giá chưa? HS có nhận ra những ưu điểm, những điểm cần khắc phục trong bài nói của bản thân và của các bạn hay không?...).

- Cách HS lắng nghe và nhận xét, đánh giá phần trình bày ý kiến về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học

D. HOẠT ĐỘNG HƯỚNG DẪN ÔN TẬP

a. Mục tiêu: Thực hiện được các bài tập Ôn tập (SGK/ tr. 32) ở nhà.

b. Sản phẩm: Kết quả thực hiện các bài tập Ôn tập (SGK/ tr. 32).

c. Tổ chức hoạt động

** Giao nhiệm vụ học tập*

- GV yêu cầu cá nhân HS làm các bài tập ôn tập (SGK/ tr. 32). Lưu ý HS dùng mẫu bảng được gợi ý trong SGK.

- GV thông báo thời gian báo cáo bài tập: tiết Ôn tập.

** Thực hiện nhiệm vụ học tập:* Cá nhân HS thực hiện bài tập Ôn tập ở nhà.

** Báo cáo, thảo luận và kết luận, nhận định:* Thực hiện ở tiết Ôn tập.

ÔN TẬP

KẾ HOẠCH TIẾT ÔN TẬP

Thời gian thực hiện: 0.5 tiết

I. MỤC TIÊU BÀI DẠY

Sau khi học xong bài này, HS có thể: vận dụng được kiến thức, kĩ năng đã học trong bài học để thực hiện các nhiệm vụ ôn tập.

II. THIẾT BỊ DẠY HỌC VÀ HỌC LIỆU

- Bảng, phấn/ bút lông.

- SGK, SGV.

III. TIẾN TRÌNH DẠY HỌC

1. Hoạt động ôn tập kĩ năng đọc

a. Mục tiêu: Vận dụng được kiến thức và kĩ năng đọc thể loại thân thoại để hoàn thành câu 1, 2, 3, 4, 5, 6 (SGK/ tr. 32).

b. Sản phẩm: Nội dung trả lời của HS cho các câu 1, 2, 3, 4, 5, 6 (SGK/ tr. 32) đã thực hiện ở nhà.

c. Tổ chức hoạt động

*** Giao nhiệm vụ học tập**

(1) HS trả lời miệng câu 1, 2, 3 (SGK/ tr. 32) đã thực hiện ở nhà.

(2) Nhóm đôi HS trao đổi với nhau về câu 4, 5, 6 (SGK/ tr. 32) đã thực hiện, sau đó, đại diện nhóm trình bày trước lớp.

*** Thực hiện nhiệm vụ học tập**

(1) Cá nhân HS kiểm tra lại nội dung trả lời các câu 1, 2, 3 (SGK/ tr. 32) đã thực hiện ở nhà trước khi báo cáo.

(2) Nhóm đôi HS trao đổi về câu 4, 5, 6 (SGK/ tr. 32).

*** Báo cáo, thảo luận:** Đại diện 2 – 3 HS trình bày. Các HS khác nhận xét, bổ sung, trao đổi.

*** Kết luận, nhận định:** GV nhận xét và hướng dẫn HS kết luận.

4.4.2 Chuyên đề học tập: Sân khấu hóa tác phẩm văn học

LOẠI HÌNH TRẢI NGHIỆM	PHƯƠNG THỨC/ HÌNH THỨC/ DẠNG THỨC TRẢI NGHIỆM	YÊU CẦU CẦN ĐẠT
<ul style="list-style-type: none"> - Trải nghiệm trong lớp học (Phần thứ nhất) - Trải nghiệm trong lớp học (Phần thứ hai) - Kết hợp không gian trải nghiệm trong và ngoài lớp học (Phần thứ ba) 	<ul style="list-style-type: none"> - MH HĐTN: Thể nghiệm, tương tác; Nghiên cứu - Hình thức trải nghiệm: Trải nghiệm vật chất; trải nghiệm tinh thần; trải nghiệm tình cảm; trải nghiệm mô phỏng - Dạng thức trải nghiệm: Thuyết trình, cuộc thi/ hội thi, sân khấu hóa 	<p>Sau khi học xong chuyên đề này, HS có thể:</p> <p>1. Năng lực</p> <p>1.1. Năng lực đặc thù</p> <p>Phát triển NLNN và NLVH thông qua việc thực hiện các nhiệm vụ học tập cụ thể nhằm đáp ứng các yêu cầu cần đạt như sau:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hiểu thế nào là sân khấu hoá tác phẩm văn học. - Biết cách tiến hành sân khấu hoá một tác phẩm văn học. - Biết đóng vai các nhân vật và biểu diễn.

		<p>- Nhận biết được sự khác biệt giữa ngôn ngữ trong văn bản văn học và ngôn ngữ trong văn bản sân khấu.</p> <p>1.2. Năng lực chung</p> <p>Phát triển NL tự chủ và tự học, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo thông qua HĐHT.</p> <p>2. Phẩm chất</p> <p>Biết yêu quý cái đẹp trong nghệ thuật, trân trọng những sáng tạo của bản thân và của người khác.</p> <p>3. Kiến thức</p> <p>- Tìm hiểu về sân khấu hoá tác phẩm văn học (6 tiết).</p> <p>- Tổ chức xây dựng kịch bản và tập diễn xuất (7 tiết).</p> <p>- Quy trình tổ chức hoạt động sân khấu hoá (2 tiết).</p>
--	--	---

Bảng 4.2. Mục tiêu bài dạy

III. THIẾT BỊ DẠY HỌC VÀ HỌC LIỆU

- Laptop, máy chiếu hoặc bảng đa phương tiện dùng chiếu tranh ảnh, video clip, tư liệu liên quan, nội dung các PHT, câu hỏi để giao nhiệm vụ HT cho HS.

- Bảng phụ, giá treo sản phẩm HT của HS, giấy A4, A0/ A1/ bảng nhóm để HS trình bày kết quả làm việc nhóm, bút lông, keo dán giấy/ nam châm.

- Phiếu học tập, sản phẩm thảo luận nhóm, bảng kiểm đánh giá thái độ của học sinh.

IV. TIẾN TRÌNH DẠY HỌC

I. HOẠT ĐỘNG MỞ ĐẦU

1. Mục tiêu

- Xác định được tên chuyên đề học tập và bước đầu suy nghĩ về chủ đề của chuyên đề học tập.

- Xác định được nhiệm vụ học tập ở Chuyên đề *Sân khấu hóa tác phẩm văn học*; tạo hứng thú và tâm thế cho HS.

2. Sản phẩm

- Thái độ của HS tham gia HĐHT.
- Phần ghi chép của HS về tên chuyên đề và những suy nghĩ của bản thân về chuyên đề học tập.

3. Tổ chức hoạt động

Hoạt động 1: Giới thiệu chuyên đề học tập

* **Giao nhiệm vụ học tập:** HS làm việc theo nhóm 4 - 6 HS để thực hiện các nhiệm vụ sau:

- GV trình chiếu một đoạn trong bộ phim “*Đất rừng phương Nam*” (đạo diễn: Nguyễn Quang Dũng chuyển thể từ tiểu thuyết cùng tên của nhà văn Đoàn Giỏi).

- HS trả lời câu hỏi: Dựa vào đoạn video vừa xem, em hãy ghi lại những điều đã biết về sân khấu hoá tác phẩm văn học.

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập**

- Nhóm HS thực hiện nhiệm vụ.
- Nhóm HS trao đổi để tìm câu trả lời.

* **Báo cáo, thảo luận**

- Đại diện 1 - 2 nhóm chia sẻ kết quả làm việc của mình. Cả lớp lắng nghe, nhận xét và nêu câu hỏi (nếu có).

- Đại diện 2 - 3 HS trình bày kết quả thảo luận nhóm. Các HS khác nhận xét, bổ sung.

* **Kết luận, nhận định**

- GV nhận xét sản phẩm học tập của các nhóm.
- GV gợi mở cho HS theo định hướng tham khảo:

Văn học và điện ảnh là hai loại hình nghệ thuật có đặc thù khác nhau. Chính vì đặc thù khác nhau nên rất cần đến sự sáng tạo của cả một ê kíp hùng hậu, từ khâu nội dung, bối cảnh đến phục trang, cộng với sự trợ giúp của kỹ thuật, công nghệ, khả năng biểu cảm của nghệ sĩ... tất cả đều quyết định đến sự thành bại của bộ phim.

(Nguồn: *Thách thức khi chuyển thể tác phẩm văn học sang điện ảnh*

– Hồng Hạnh, <http://baovanhoa.vn/giai-tri>)

Hoạt động 2: Xác định nhiệm vụ học tập ở Chuyên đề *Sân khấu hóa tác phẩm văn học*

* **Giao nhiệm vụ học tập:** HS quan sát nội dung phần Yêu cầu cần đạt (SGK/ tr. 42) và trả lời câu hỏi: Theo em, nhiệm vụ chính của các em trong chuyên đề này là gì?

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập:** Cá nhân HS thực hiện nhiệm vụ.

* **Báo cáo, thảo luận:** Đại diện 1 - 2 HS trả lời câu hỏi. Các HS khác nhận xét, bổ sung.

* **Kết luận, nhận định:** GV hướng dẫn HS tóm tắt nhiệm vụ học tập. Trên cơ sở đó, GV chuyển ý đi vào hoạt động hình thành kiến thức mới.

II. HOẠT ĐỘNG HÌNH THÀNH KIẾN THỨC MỚI

1. Hoạt động tìm hiểu về sân khấu hóa tác phẩm văn học

1.1. Mục tiêu

GV tổ chức **HĐTN trong lớp học** với **MH HĐTN** (Khám phá, Thử nghiệm – tương tác), **hình thức** (trải nghiệm vật chất, tinh thần và tình cảm), **dạng thức** (thuyết trình) hướng đến các mục tiêu sau:



+ Bước 1: Thu thập thông tin, tìm ý tưởng.

+ Bước 2: Xác định nội dung.

+ Bước 3: Sân khấu hóa nội dung.

+ Bước 4: Củng cố, khắc sâu vấn đề.

+ Bước 5: Tiếp tục vận dụng vào tình huống mới.

MH HĐTN *Thử nghiệm, tương tác*

- **Bước 1:** Thu thập thông tin, tìm ý tưởng.

- **Bước 2:** Xác định nội dung.

- Nắm được tác phẩm văn học, kịch bản văn học và kịch bản sân khấu; MH chuyển hóa tác phẩm văn học.

- Trải nghiệm vở diễn trong “*Hòn Trương Ba, da hàng thịt*”.

- Nắm được đặc điểm của tác phẩm văn học, kịch bản sân khấu hóa và những yêu cầu của việc sân khấu hóa tác phẩm văn học trong nhà trường.

1.2. Sản phẩm

- HS hoàn thành phiếu học tập (PHT) số 1 (từ câu hỏi số 1 đến câu hỏi số 6 trong SGK tr. 50-51 và PHT số 2 (từ câu hỏi 1 đến câu hỏi 6 trong SGK tr. 52).

- Bài thuyết trình của HS sau HĐTN của HS.

1.3. Tổ chức hoạt động

* *Giao nhiệm vụ học tập*

GV chia nhóm và yêu cầu HS chuẩn bị trước nhiệm vụ học tập ở nhà để chuẩn bị cho HĐTN với dạng thức thuyết trình được thực hiện trong lớp học. Cụ thể như sau:

- **Nhóm 1:** Đọc mục I trong Chuyên đề học tập *Ngữ văn 10* tr. 43-44 và yêu cầu học sinh phân biệt giữa tác phẩm văn học, kịch bản văn học, kịch bản sân khấu. Hoàn thành PHT số 1. (Phụ lục 3 - Chuyên đề học tập)

- **Nhóm 2:** Đọc tóm tắt truyện dân gian “*Hồn Trương Ba, da hàng thịt*” và trích đoạn kịch bản cùng tên của nhà biên kịch Lưu Quang Vũ (Chuyên đề học tập *Ngữ văn 10*, tr. 44-49) và hoàn thành PHT số 2 (từ câu hỏi số 1 đến câu hỏi số 6 trong Chuyên đề học tập *Ngữ văn 10* tr. 50-51). (Phụ lục 3 - Chuyên đề học tập)

- **Nhóm 3:** Tìm hiểu thông tin về vở diễn (Chuyên đề học tập *Ngữ văn 10*, tr. 51) và xem vở diễn theo đường link cung cấp trong Chuyên đề học tập *Ngữ văn 10*, tr. 52 và hoàn thành PHT số 3 (Chuyên đề học tập *Ngữ văn 10*, tr. 52). (Phụ lục 3 – Chuyên đề học tập)

- **Nhóm 4:** Đọc mục III và IV (Chuyên đề học tập *Ngữ văn 10*, tr. 53-56); hoàn thành PHT số 4. (Phụ lục 3 - Chuyên đề học tập)

Ở lớp, GV tiến hành chia lại nhóm mới (đều có đại diện các thành viên của nhóm 4 nhóm cũ), yêu cầu HS tiến hành xác định nội dung thuyết trình và tập dượt. Đồng thời GV phổ biến tiêu chí đánh giá bài thuyết trình để các nhóm HS có thêm căn cứ thực hiện tốt hơn nhiệm vụ học tập của mình.

PHIẾU ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG THUYẾT TRÌNH CỦA HS		
	Tiêu chí	Thang điểm
Bố cục bài thuyết trình (10 điểm)	<i>Bài nói được tổ chức tốt, các ý dễ theo dõi.</i>	5
	<i>Sự chuyển tiếp giữa các phần tự nhiên và phù hợp.</i>	5
Kiến thức về chủ đề thuyết trình (40 điểm)	<i>Thể hiện sự nắm vững nội dung, hiểu rõ vấn đề.</i>	20
	<i>Thể hiện sự xuất sắc trong việc tìm hiểu chiều sâu vấn đề và phân tích có chọn lọc các tài liệu tham khảo.</i>	10
	<i>Trả lời câu hỏi của người nghe một cách thuyết phục.</i>	10
Sự sáng tạo (10 điểm)	<i>Bài thuyết trình rất sáng tạo, độc đáo, mang đậm dấu ấn cá nhân.</i>	10
Các phương tiện trực quan (20 điểm)	<i>Các phương tiện trực quan phù hợp với nội dung thuyết trình.</i>	10
Phong thái thuyết trình (20 điểm)	<i>Phong thái thuyết trình tự tin.</i>	5
	<i>Giọng nói rõ ràng, truyền cảm.</i>	5
	<i>Sử dụng ghi chú tốt (hoặc không cần ghi chú để hỗ trợ nhưng vẫn thuyết trình lưu loát, tự nhiên).</i>	5
	<i>Điều bộ, nét mặt, cử chỉ phù hợp với nội dung, tương tác tốt</i>	5

	với khán giả.	
		Tổng điểm ...../100

(Nguyễn Thị Hồng Nam, Trịnh Thị Hương và Trần Minh Hùng, 2019, tr.42)

*** Thực hiện nhiệm vụ học tập:**

- **Bước 3:** Sân khấu hóa nội dung (thuyết trình).

- **Bước 4:** Củng cố, khắc sâu vấn đề.

- Các nhóm HS thực hiện nhiệm vụ học tập đã được giao.

- Các nhóm HS nghiên cứu kĩ tiêu chí đánh giá bài thuyết trình.

- Các nhóm HS tiến hành xây dựng kịch bản thuyết trình và tập dượt.

*** Báo cáo, thảo luận:**

- Mỗi thành viên của nhóm mới đều được gọi ngẫu nhiên để trình bày phần thuyết trình của nhóm.

- HS thuyết trình; tương tác với người nghe.

*** Kết luận, nhận định:**

- GV tổ chức thảo luận, đánh giá, rút kinh nghiệm.

- GV hướng dẫn HS đánh giá đồng đẳng và GV đánh giá HĐTN của HS theo các tiêu chí đánh giá đã triển khai.

PHIẾU ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG NHÓM CỦA HS							
- Chủ đề:							
- Nhóm tự/ được đánh giá:							
- Ngày, tháng thực hiện đánh giá:							
TT	Họ và tên HS	Mức độ nhiệt tình, hang hái (20 điểm)	Mức độ hợp tác, chia sẻ ý kiến (20 điểm)	Đưa ra ý kiến, ý tưởng có giá trị (20 điểm)	Mức độ đóng góp cho sản phẩm của nhóm (20 điểm)	Mức độ hoàn thành công việc (20 điểm)	Tổng điểm
1							
2							
3							
4							
5							
...							
Thang điểm đánh giá các tiêu chí: 0 điểm: Không đóng góp/ hoàn thành được gì cho nhóm 5 điểm: Không tốt bằng các thành viên khác trong nhóm 10 điểm: Mức độ đóng góp/ hoàn thành trung bình 15 điểm: Mức độ đóng góp/ hoàn thành khá 20 điểm: Mức độ đóng góp/ hoàn thành tốt hơn các thành viên khác trong nhóm Tổng điểm = 100 điểm							

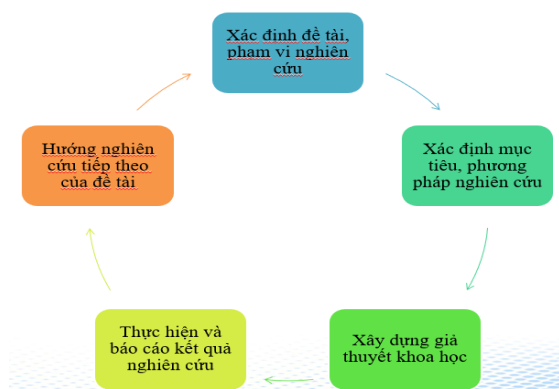
(Nguyễn Thị Hồng Nam, Trịnh Thị Hương và Trần Minh Hùng, 2019, tr.32)

- **Bước 5:** Tiếp tục vận dụng vào tình huống mới.

- GV định hướng để HS vận dụng những tri thức, kỹ năng vừa kiến tạo được qua HĐTN với dạng thức thuyết trình để tiếp tục trải nghiệm với dạng thức Dự án học tập: Tổ chức xây dựng kịch bản và tập diễn xuất.

2. Hoạt động tổ chức xây dựng kịch bản và tập diễn xuất

1.1. Mục tiêu



MH HĐTN *Nghiên cứu*

- + Bước 1: Xác định đề tài, phạm vi nghiên cứu.
- + Bước 2: Xác định mục tiêu, phương pháp nghiên cứu.
- + Bước 3: Xây dựng giả thuyết khoa học.
- + Bước 4: Thực hiện và báo cáo kết quả nghiên cứu.
- + Bước 5: Hướng nghiên cứu tiếp theo của đề tài.

- **Bước 1:** Xác định đề tài, phạm vi nghiên cứu: tổ chức xây dựng kịch bản và tập diễn xuất.

- **Bước 2:** Xác định mục tiêu, phương pháp nghiên cứu.

- **Bước 3:** Nắm vững cách tổ chức xây dựng kịch bản và tập diễn xuất, HS sẽ tổ chức hoạt động sân khấu hóa *Đất rừng phương Nam* một cách hiệu quả.

GV tổ chức HĐTN ngoài lớp học với phương thức (Nghiên cứu), hình thức (trải nghiệm vật chất, tinh thần, tình cảm và đặc biệt là trải nghiệm mô phỏng), dạng thức (hội thi/ cuộc thi và sân khấu hóa tác phẩm văn học) hướng đến các mục tiêu sau:

- HS nắm được quy trình xây dựng kịch bản sân khấu và tập diễn xuất.
- HS xây dựng được kịch bản chuyển thể và trình diễn trên sân khấu.

1.2. Sản phẩm: Sản phẩm dự án học tập của HS.

1.3. Tổ chức hoạt động

1.3.1. Hoạt động Hái hoa điểm 10

* *Giao nhiệm vụ học tập*

GV chia nhóm ngẫu nhiên và yêu cầu cả 4 nhóm đều thực hiện những nội dung sau đây:

- HS đọc mục I của *Chuyên đề học tập Ngữ văn 10*, tr. 56 - 65 và trả lời các câu hỏi từ 1 đến 4 tr. 65.

- HS đọc mục II của *Chuyên đề học tập Ngữ văn 10*, tr. 65-67 và nắm vững Quy trình xây dựng kịch bản sân khấu và tập diễn xuất.

- Mỗi nhóm cử đại diện bốc thăm và trả lời xoay quanh các nội dung trên trong

Hội thi Hái hoa điểm 10.

Câu 1	Hãy so sánh truyện <i>Chuyện người con gái Nam Xương</i> và kịch bản <i>Người con gái Nam Xương</i> qua các nội dung: <i>Số lượng nhân vật, xung đột, cách dẫn dắt và giải quyết xung đột, trình tự xuất hiện của các sự kiện, ngôn ngữ, kết thúc...</i> (tham khảo Chuyên đề Ngữ văn 10, tr.65) Từ kết quả so sánh hãy rút ra một số lưu ý về cách thức chuyển thể một tác phẩm văn học thành kịch bản văn học.
Câu 2	Cách biểu thị và các chỉ dẫn sân khấu trong văn bản kịch <i>Người con gái Nam Xương</i> có gì giống và khác so với màn VII, kịch bản <i>Hòn Trông Ba, da hàng thịt?</i> Sự so sánh trên mang lại cho em thu hoạch gì về quy cách trình bày một văn bản kịch?
Câu 3	Trong kịch bản <i>Người con gái Nam Xương</i> , câu chuyện về nỗi oan của Vũ Thị Thiết được “kể lại” bằng cách nào? Theo em, đó có phải là một cái biên đáng ghi nhận của kịch bản này?
Câu 4	Dựa vào đoạn kết văn bản <i>Chuyện người con gái Nam Xương</i> (từ câu “Lúc đến nhà, Phan đem chuyện kể lại so với họ Trương” đến hết truyện, bạn hãy viết một màn kết thúc khác, sát hơn với kết thúc trong văn truyện so với đoạn kết trong kịch bản trên.
Câu 5	Hãy viết các lời chỉ dẫn sân khấu (hướng dẫn về diễn xuất cho các diễn viên), chỉnh sửa các lời thoại trong trích đoạn tr.68-70 (nếu cần), đặt nhan đề, ghi các thông tin chỉ dẫn cần thiết,... để có một màn kịch phù hợp với yêu cầu trình diễn.
Câu 6	Hãy viết các lời chỉ dẫn sân khấu (hướng dẫn về diễn xuất cho các diễn viên), chỉnh sửa các lời thoại trong văn bản <i>Đám Săn đi chinh phục Nữ thần Mặt Trời</i> (<i>Ngữ văn 10</i> , Tập một, bộ sách <i>Chân trời sáng tạo</i> , NXB Giáo dục Việt Nam, 2022), đặt nhan đề, ghi các thông tin chỉ dẫn cần thiết,... để có một kịch bản văn học.
Câu 7	Trình bày những hiểu biết của em về bước Hình thành ý tưởng trong Quy trình xây dựng kịch bản sân khấu và tập diễn xuất.
Câu 8	Trình bày những hiểu biết của em về bước Lập dàn ý cho kịch bản trong Quy trình xây dựng kịch bản sân khấu và tập diễn xuất.
Câu 9	Trình bày những hiểu biết của em về bước Viết kịch bản sân khấu trong Quy trình xây dựng kịch bản sân khấu và tập diễn xuất.
Câu 10	Trình bày những hiểu biết của em về bước Tập diễn xuất và chỉnh sửa kịch bản trong Quy trình xây dựng kịch bản sân khấu và tập diễn xuất.
Câu 11	Phân biệt đọc diễn cảm và diễn xuất bằng giọng nói và cho ví dụ.
Câu 12	Phân biệt đối thoại và độc thoại trong diễn xuất ngôn ngữ kịch và cho ví dụ.

* **Thực hiện nhiệm vụ học tập**

- HS làm việc theo nhóm để thực hiện nhiệm vụ được giao: Chọn nhóm trưởng và thư ký để ghi lại nội dung trả lời.

- Cử đại diện bốc thăm câu hỏi và trả lời tại **Hội thi Hái hoa điểm 10**. Sau khi bốc thăm, mỗi nhóm có 15 phút để chuẩn bị.

- Mỗi nhóm cử một thành viên tham gia vào Ban giám khảo Hội thi.

* **Báo cáo, thảo luận:** HS cùng tham gia **Hội thi Hái hoa điểm 10**.

* **Kết luận, nhận định:** GV thay mặt Ban giám khảo nhận xét, bổ sung những câu trả lời của thí sinh và công bố kết quả.

1.3.2. Hoạt động sân khấu hóa tác phẩm văn học “Đất rừng phương Nam” – Đoàn Giới

*** Giao nhiệm vụ học tập**

- Lập dàn ý cho kịch bản (kịch bản văn học và kịch bản sân khấu) chuyển thể từ tác phẩm văn học *Đất rừng phương Nam* của nhà văn Đoàn Giới.

- Lập nhóm diễn viên, chọn đạo diễn, phân vai và tập diễn xuất kịch bản sân khấu từ tác phẩm văn học *Đất rừng phương Nam* của nhà văn Đoàn Giới.

*** Thực hiện nhiệm vụ học tập**

- HS lập bảng phân công nhiệm vụ học tập cụ thể cho từng nhóm như sau:

NHÓM	NỘI DUNG CÔNG VIỆC	THỜI GIAN
1	- Nghiên cứu tác phẩm văn học <i>Đất rừng phương Nam</i> của nhà văn Đoàn Giới. - Lập dàn ý cho kịch bản văn học chuyển thể từ tác phẩm văn học <i>Đất rừng phương Nam</i> của nhà văn Đoàn Giới. - Xây dựng kịch bản sân khấu <i>Đất rừng phương Nam</i> .	Tuần 1 - 2
2	- Đối sánh kịch bản chuyển thể từ tác phẩm văn học với các tiêu chí trong bảng kiểm kỹ năng lập dàn ý cho kịch bản chuyển thể từ tác phẩm văn học tr.67-68. - Rà soát kỹ năng viết lời thoại và chỉ dẫn sân khấu bằng bảng kiểm kỹ năng viết lời thoại và chỉ dẫn sân khấu cho kịch bản chuyển thể từ tác phẩm văn học tr.70.	Tuần 2
3	- Lập nhóm diễn viên, chọn người đạo diễn, phân vai. - Các thành viên học kịch bản sân khấu. - Tập diễn xuất kịch bản sân khấu.	Tuần 3
4	- Chuẩn bị cơ sở vật chất sẵn có và huy động thêm: sân khấu, trang phục, đạo cụ, âm thanh, ánh sáng,... - Chuẩn bị các khâu hậu cần.	Tuần 4

- HS tiến thành thực hiện các nhiệm vụ học tập được phân công.

- HS thuyết trình ý tưởng để GV nhận xét, đóng góp.

- **Bước 4:** Thực hiện và báo cáo kết quả nghiên cứu.

- **Bước 5:** Hướng nghiên cứu tiếp theo của đề tài.

*** Báo cáo, thảo luận:**

- Mời đại diện lãnh đạo trường, đại diện các tổ chuyên môn, GV bộ môn Ngữ văn và HS các lớp tham dự.

- HS trình diễn kịch bản sân khấu hóa *Đất rừng phương Nam*.

*** Kết luận, nhận định:**

- GV quan sát và đánh giá theo tiêu chí đã phổ biến.

- GV bổ sung, kết luận và rút kinh nghiệm.

PHIẾU ĐÁNH GIÁ KỊCH BẢN				
Nhóm trình bày		Nhóm đánh giá		
Tiêu chí		Điểm	Đánh giá của HS	Đánh giá của GV
Hình thức (2.0 điểm)	Bố cục rõ ràng, có chia thành các đoạn.	1.0		
	Trình bày khoa học: Font chữ, màu chữ, cỡ chữ hợp lí, các đề mục thống nhất.	1.0		
Nội dung (8.0 điểm)	Chuyên được nội dung tác phẩm văn học <i>Đất rừng phương Nam</i> thành kịch bản: có cốt truyện rõ ràng, nhân vật có hành động, lời nói, xây dựng bối cảnh...	4.0		
	Thể hiện được hình tượng nhân vật trung tâm của kịch bản.	2.0		
	Thể hiện được thông điệp, ý nghĩa của vở diễn.	2.0		
Tổng điểm		10		

(Trần Hoài Phương và các cộng sự, 2022, tr.156)

PHIẾU ĐÁNH GIÁ VỞ DIỄN				
Nhóm trình bày		Nhóm đánh giá		
Tiêu chí		Điểm	Đánh giá của HS	Đánh giá của GV
Hình thức (2.0 điểm)	Thể hiện được đầy đủ, chi tiết từ kịch bản.	3.0		
	Thể hiện sáng tạo và có cảm xúc kịch bản.	2.0		
Nội dung (8.0 điểm)	Bối cảnh, đạo cụ, phương tiện biểu diễn... được chuẩn bị phù hợp, công phu.	1.0		
	Diễn viên thuộc thoại, diễn xuất tự nhiên.	2.0		
	Diễn viên thể hiện được hình tượng nhân vật có cảm xúc, tạo được sự kết nối với người xem.	2.0		
Tổng điểm		10		

(Trần Hoài Phương và các cộng sự, 2022, tr.157)

TIÊU CHÍ ĐÁNH GIÁ THUYẾT TRÌNH Ý TƯỞNG					
Nội dung đánh giá	Giỏi 1	Khá 0.75	Đạt 0.5	Chưa đạt 0.25	Điểm
Nội dung/ cấu trúc bài thuyết trình (x2)	Có đầy đủ các phần: giới thiệu, nội dung và kết thúc. Phần mở hoặc kết trình bày ấn tượng.	Có đầy đủ các phần: giới thiệu, nội dung và kết thúc.	Có phần nội dung nhưng thiếu phần giới thiệu hoặc kết thúc.	Có phần nội dung nhưng thiếu cả hai phần giới thiệu và phần kết thúc.	
	Nội dung trình bày chính xác, khoa học, chi tiết.	Nội dung trình bày tương đối chính xác, chi tiết.	Nội dung trình bày còn nhiều chỗ chưa chính xác, chung chung.	Nội dung trình bày không chính xác, mơ hồ.	
Phong cách thuyết trình	Trình bày rõ ràng, mạch lạc, giàu cảm xúc.	Trình bày rõ ràng, mạch lạc.	Trình bày rõ ràng nhưng nhiều chỗ chưa mạch lạc.	Trình bày ngắt quãng, không mạch lạc.	

	Phong thái tự tin, sử dụng ngôn ngữ cơ thể phù hợp và hiệu quả, không lệ thuộc vào tài liệu.	Phong thái tự tin, có sử dụng ngôn ngữ cơ thể một cách phù hợp, đôi chỗ vẫn lệ thuộc vào tài liệu.	Phong thái chưa tự tin, có sử dụng ngôn ngữ cơ thể nhưng chưa phù hợp, còn lệ thuộc nhiều vào tài liệu.	Lúng túng, không sử dụng ngôn ngữ cơ thể, phụ thuộc hoàn toàn vào tài liệu.	
Công cụ thuyết trình	Sử dụng công cụ phù hợp, hiệu quả, sáng tạo với nội dung thuyết trình (powerpoint, diễn kịch, tài liệu giấy...)	Sử dụng công cụ phù hợp và khá hiệu quả với nội dung thuyết trình (powerpoint, diễn kịch, tài liệu giấy...)	Sử dụng công cụ khá phù hợp với nội dung thuyết trình (powerpoint, diễn kịch, tài liệu giấy...)	Có sử dụng công cụ khi thuyết trình nhưng phần lớn chưa phù hợp (powerpoint, diễn kịch, tài liệu giấy...) hoặc không sử dụng công cụ.	
Phản hồi	Trả lời đầy đủ, rõ ràng, lưu loát tất cả các câu hỏi của GV và các nhóm khác.	Trả lời đầy đủ, khá rõ ràng các câu hỏi của GV và các nhóm khác.	Trả lời khá rõ ràng một số câu hỏi của GV và các nhóm khác.	Trả lời được một ít câu hỏi của GV và các nhóm khác hoặc không trả lời.	
Thời gian	Thuyết trình đúng thời gian quy định, nộp bài đúng hạn.	Thuyết trình đúng thời gian quy định, nộp bài trễ hạn một ngày.	Thuyết trình quá/ ít hơn thời gian quy định, nộp bài trễ hạn 2 ngày.	Thuyết trình quá/ ít hơn thời gian quy định, nộp bài trễ hạn 3 ngày trở lên.	
Tổng điểm					

(Trần Hoài Phương và các cộng sự, 2022, tr.93)

C. HOẠT ĐỘNG LUYỆN TẬP VÀ VẬN DỤNG

1. Hoạt động tìm hiểu về quy trình tổ chức hoạt động sân khấu hóa

1.1. Mục tiêu: HS nắm được quy trình tổ chức hoạt động sân khấu hoá.

1.2. Sản phẩm: Thuyết trình quy trình tổ chức hoạt động sân khấu hoá bằng Powerpoint.

1.3. Tổ chức hoạt động

*** Giao nhiệm vụ học tập**

- GV yêu cầu HS đọc và tóm tắt quy trình tổ chức hoạt động sân khấu, *Chuyên đề Ngữ văn 10*, tr. 71-74.

- Trình bày bằng hình thức Powerpoint trước lớp.

*** Thực hiện nhiệm vụ học tập:** HS thảo luận theo nhóm (mỗi nhóm 2 HS).

*** Báo cáo, thảo luận:** HS báo cáo kết quả, phản hồi câu hỏi của HS khác và GV.

*** Kết luận, nhận định:**

- GV đánh giá, kết luận.
- GV yêu cầu các nhóm tự đánh giá HĐHT của mình theo Phiếu đánh giá, rút kinh nghiệm trong Chuyên đề học tập *Ngữ văn 10*, tr. 74.

2. Hoạt động thực hành diễn xuất

2.1. Mục tiêu

- Nghiên cứu kịch bản, trải nghiệm vở diễn.
- Biết diễn xuất các cặp vai trong màn kịch.

2.2. Sản phẩm: Video clips về hoạt động tập diễn xuất của 3 nhóm về các cặp vai như đã phân công.

2.3. Tổ chức hoạt động

*** Giao nhiệm vụ học tập:**

GV chia lớp ngẫu nhiên thành 3 nhóm, mỗi nhóm thực hiện nhiệm vụ học tập sau đây:

- Nghiên cứu kịch bản, trải nghiệm vở diễn *Hồn Trương Ba, da hàng thịt* (tập trung lớp VII, có ghi chép và phân tích nhân vật, ngôn ngữ vai diễn).

- Kết hợp cặp đôi với một bạn trong lớp, lần lượt thay nhau tập diễn xuất các cặp vai trong màn kịch này:

- + Hồn Trương Ba và xác hàng thịt
- + Hồn Trương Ba và vợ Trương Ba
- + Hồn Trương Ba và Đế Thích.

- Quay lại video clips nộp cho GV (thời gian: 1 tuần)

*** Thực hiện nhiệm vụ:** HS làm việc theo nhóm và thực hiện nhiệm vụ học tập.

*** Báo cáo, thảo luận:** HS nộp sản phẩm học tập đúng thời hạn.

*** Kết luận, nhận định:** GV đánh giá sản phẩm học tập và phản hồi cho HS.

4.5 KẾT QUẢ THỰC NGHIỆM

4.5.1 Thực nghiệm vòng 1

4.5.1.1 Thực nghiệm dạy học chủ đề “Sống với biển rừng bao la” qua hoạt động trải nghiệm

Trước khi tiến hành dạy thực nghiệm, chúng tôi đã tham khảo ý kiến của các chuyên gia để khẳng định mục tiêu bài dạy và các dạng thức HĐTN dùng để thực nghiệm có độ giá trị, nghĩa là có thể sử dụng để phát triển PC và NL HS THPT.

Tuy nhiên, để củng cố thêm độ giá trị, tác giả luận án đã tiến hành phỏng vấn sâu 4 GV sau tiết dạy thực nghiệm để thu thập ý kiến qua 4 câu hỏi (**Phụ lục 5**).

a) Với câu hỏi 1, chúng tôi nhận được sự đồng thuận từ 4 GV dạy thực nghiệm là các dạng thức HĐTN được sử dụng thực sự phát triển ở HS THPT những PC và NL được xác định trong mục tiêu bài dạy. Tuy nhiên, các GV dạy thực nghiệm cũng có ý kiến về tiến trình thực hiện như sau:

*** Ở hoạt động dạy đọc hai văn bản *Chiều swong* và *Muối của rừng* qua hoạt động trải nghiệm**

GV thực nghiệm 1 và 2 (Trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành)

- Điểm chung mà chúng tôi nhận thấy là các giờ thực nghiệm về cơ bản rất sinh động; HS hào hứng, tích cực tiếp nhận và thực hiện nhiệm vụ học tập được giao.

- Phương thức trải nghiệm (Khám phá; Thử nghiệm, tương tác); hình thức trải nghiệm (Trải nghiệm vật chất, trải nghiệm tinh thần, trải nghiệm tình cảm, trải nghiệm mô phỏng) qua các dạng thức trải nghiệm (thuyết trình, đóng vai, sân khấu hóa) mang đến cho HS những trải nghiệm tuyệt vời nhất. Theo đó, HS có hướng tiếp cận thế giới nghệ thuật của tác phẩm bằng chính những rung động của riêng mình. Điều này giúp GV hạn chế việc cảm thụ tác phẩm thay HS và HS đã vượt lên những “*thế bản*” thường gặp trong giờ đọc hiểu.

- Các ý kiến của HS đưa ra đều dựa trên những lí lẽ và lập luận tương đối hợp lí. Đặc biệt, những kiến giải riêng đều có cơ sở từ những căn cứ, kết nối với văn bản tác phẩm. Điều này cho thấy, hướng đi của tiết dạy thực nghiệm bước đầu đã giúp HS mạnh dạn thể hiện suy nghĩ, chủ kiến của mình, qua đó hình thành những cá tính riêng trong phong cách học tập của HS.

- Hoạt động dạy và học khơi gợi được hứng thú học tập cho HS. HĐTN được tổ chức rất sinh động và điều này đã hình thành cho các em con đường tiếp nhận văn bản tác phẩm một cách sáng tạo. Tiến trình HĐTN được tổ chức rất phù hợp. Tuy nhiên, HS vẫn còn bỡ ngỡ khi thực hiện các PHT.

GV thực nghiệm 3 và 4 (Trường THPT Cầu Kè)

- Các phương thức, hình thức và dạng thức trải nghiệm được tổ chức hệ thống. Qua đó, phát triển được ở HS những PC và NL nhất định. Chúng tôi nhận thấy, không cần chỉnh sửa các bước và trình tự triển khai.

- HS rất tích cực tiếp nhận và thực hiện nhiệm vụ học tập được giao; giờ học diễn ra sinh động và đạt được mục tiêu bài dạy; HS phát triển được NLVH và NLNN, cụ thể là HS biết cách đọc hiểu truyện ngắn và có thể vận dụng để đọc hiểu những truyện ngắn khác.

- Tuy nhiên, phần đóng vai như thế đòi hỏi HS phải rất dụng công chuẩn bị, thời gian, điều kiện cơ sở vật chất. Chúng tôi cũng trăn trở nhiều về vấn đề ghi bài của các em HS khi tổ chức dạy học qua HĐTN trong giờ đọc hiểu vì đôi khi HS dễ nhầm lẫn giữa nội dung trong văn bản với nội dung trong lời thoại khi HS đóng vai nhân vật.

*** Ở hoạt động dạy viết văn bản nghị luận xã hội trong tác phẩm văn học qua hoạt động trải nghiệm**

Cả 4 GV dạy thực nghiệm đều hào hứng với dạng thức trải nghiệm và cho rằng:

- Dự án học tập; tổ chức diễn đàn, tương tác (theo nhóm, thảo luận tương tác trên mạng xã hội) khi dạy viết cho HS rất khả dụng.

- Với các dạng thức trải nghiệm này, HS có cơ hội thực hành viết như một tiến trình: Chuẩn bị viết; Tìm ý, lập dàn ý; Viết bài; Xem lại và chỉnh sửa. Đặc biệt, tiến trình này diễn ra với các dạng thức trải nghiệm như vậy rất thiết thực và sinh động.

- HS có cơ hội chia sẻ ý tưởng, học tập lẫn nhau, tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng để cùng cải thiện kỹ năng viết, NL tạo lập văn bản thông qua trải nghiệm tương tác rất hấp dẫn.

- Chúng tôi nhận thấy, HS rất hứng thú khi tham gia vào HĐTN và mạnh dạn chia sẻ quan điểm của mình. Đặc biệt là HS không còn vì sợ sai mà ngại viết.

*** Ở hoạt động dạy nói và nghe khi trình bày ý kiến về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học qua hoạt động trải nghiệm**

Cả 4 GV dạy thực nghiệm đều hào hứng với dạng thức trải nghiệm thuyết trình và cho rằng: Với dạng thức trải nghiệm này, kỹ năng nói và nghe, NLNN của HS được hình thành và phát triển rõ nét. HS có cơ hội được nói và nghe trong môi trường tương tác. Điều này hoàn toàn có thể giúp cho HS đạt được các mục tiêu trong yêu cầu cần đạt được mô tả trong TKBD.

b) Với câu hỏi 2, cả 4 GV tham gia dạy thực nghiệm đều cho rằng trật tự sắp xếp các bước trong những dạng thức trải nghiệm trong các tiết dạy *đọc, viết, nói và nghe* như thế là hợp lý, không cần điều chỉnh.

c) **Với câu hỏi 3**, về nội dung thực hiện ở từng bước của các dạng thức trải nghiệm, chúng tôi tiếp nhận được các ý kiến như sau:

*** Ở hoạt động dạy đọc hai văn bản *Chiều sương* và *Muối của rừng* qua hoạt động trải nghiệm**

GV thực nghiệm 1 và 2 (Trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành)

- Để HS tường minh những việc cần phải làm, GV nên trình chiếu Powerpoint nội dung cụ thể ở từng bước. Việc làm này vừa hạn chế được thời gian HS chưa rõ hoặc quên nhiệm vụ phải hỏi đi hỏi lại GV vừa đảm bảo tính liên tục trong mạch tư duy của HS. Đặc biệt, điều này rất cần cho HĐTN của HS.

- Ở phần đóng vai, nội dung thực hiện đã tường minh. Tuy nhiên, GV cần quan sát HĐTN bằng bảng kiểm một cách nhịp nhàng hơn. Đây là cơ sở để GV kết luận, nhận định và đánh giá hiệu quả việc tham gia vào HĐTN của HS trong tiết dạy.

GV thực nghiệm 3 và 4 (Trường THPT Cầu Kè)

- Ở hoạt động yêu cầu HS phác thảo kịch bản cho một hoạt cảnh sân khấu hóa cần được triển khai sâu hơn để tăng tính chất trải nghiệm cho HS. Đây chính là địa hạt trù phú để GV khơi dậy hứng thú học tập và tư duy sáng tạo ở HS trong quá trình trải nghiệm - kiến tạo - vận dụng tri thức, kỹ năng vào việc giải quyết một vấn đề thực tiễn.

- Để vừa tiết kiệm thời gian vừa tạo “đất” cho HS “dụng võ”, GV, nếu có thể, nên yêu cầu các em ghi hình một hoạt cảnh sân khấu hóa của nhóm và trao đổi với lớp, với GV qua tương tác trên mạng xã hội (có thể trên nền tảng zalo).

*** Ở hoạt động dạy viết văn bản nghị luận xã hội trong tác phẩm văn học qua hoạt động trải nghiệm**

GV thực nghiệm 1 và 2 (Trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành)

- Nội dung các bước trong các dạng thức trải nghiệm được triển khai cụ thể, HS dễ nắm bắt yêu cầu và thực hiện đạt hiệu quả.

- Nhiệm vụ học tập được chuyển giao trong dự án học tập; tổ chức diễn đàn, tương tác (theo nhóm, thảo luận tương tác trên mạng xã hội) được triển khai rất hợp lý. Chúng tôi nhận thấy, ở khâu này không cần chỉnh sửa hay bổ sung gì thêm.

GV thực nghiệm 3 và 4 (Trường THPT Cầu Kè)

- Chúng tôi nhận thấy, GV cần tăng tính tự chủ cho HS nhiều hơn. Với trải nghiệm vật chất, HS có thể tiếp xúc trực tiếp với tài liệu để huy động, tổng hợp tri thức, thực hiện nhiệm vụ được giao từ kênh thông tin trong SGK.

- Ở dạng thức trải nghiệm tổ chức diễn đàn, tương tác (theo nhóm, thảo luận tương tác trên mạng xã hội), HS đã làm khá tốt. Tuy nhiên, GV có thể hướng dẫn chi tiết hơn về quy cách tương tác trên diễn đàn cũng như việc vận dụng tri thức sau tương tác vào quy trình viết của HS.

*** Ở hoạt động dạy nói và nghe khi trình bày ý kiến về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học qua hoạt động trải nghiệm**

Các 4 GV dạy thực nghiệm đều cho rằng nội dung được triển khai trong dạng thức trải nghiệm thuyết trình là khoa học, hiệu quả, không cần chỉnh sửa gì thêm.

d) Với câu hỏi 4, về cách thức triển khai từng bước của các dạng thức trải nghiệm, chúng tôi tiếp nhận được các ý kiến như sau:

*** Ở hoạt động dạy đọc hai văn bản *Chiều swong* và *Muối của rừng* qua hoạt động trải nghiệm**

Cả 4 GV tham gia dạy thực nghiệm đều tán thành với cách thức triển khai ở các dạng thức trải nghiệm như thuyết trình; đóng vai, sân khấu hóa và cho rằng không cần chỉnh sửa gì thêm.

*** Ở hoạt động dạy viết văn bản nghị luận xã hội trong tác phẩm văn học qua hoạt động trải nghiệm**

GV thực nghiệm 1 và 2 (Trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành)

Nhà trường và gia đình HS đều đảm bảo điều kiện về thiết bị học tập (máy tính kết nối Internet) vì thế GV cần đa dạng hơn hình thức, dạng thức trải nghiệm qua diễn đàn, tương tác (theo nhóm, thảo luận tương tác trên mạng xã hội) để phát triển PC và NL của HS được mô tả trong TKBD một cách hiệu quả hơn.

GV thực nghiệm 3 và 4 (Trường THPT Cầu Kè)

GV nên lồng ghép dạng thức trải nghiệm học tập thông qua dự án vào diễn đàn tương tác (theo nhóm, thảo luận tương tác trên mạng xã hội) để tăng tính sinh động, kích hoạt được hứng thú học tập của HS và môi trường trải nghiệm trên không gian ảo cho HS. Cách làm này giúp GV trả hoạt động học tập về cho HS một cách đúng nghĩa và tiết kiệm được thời gian cho HS. Dần dần, GV sẽ giảm đi sự hướng dẫn chi tiết nhưng HS vẫn nắm bắt được tiến trình thực hiện nhiệm vụ học tập của mình

*** Ở hoạt động dạy nói và nghe khi trình bày ý kiến về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học qua hoạt động trải nghiệm**

Cả 4 GV đều cho rằng, GV nên chuyển giao nhiệm vụ học tập cho HS chuẩn bị trước. Ở lớp, GV tiến hành cho các nhóm thuyết trình, tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng và GV đánh giá hoạt động thuyết trình của HS. Qua đó, HS sẽ hình thành được kỹ năng trình bày ý tưởng về một vấn đề xã hội trong tác phẩm văn học.

4.5.1.2 Thực nghiệm dạy học chuyên đề “Sân khấu hóa tác phẩm văn học” qua hoạt động trải nghiệm

GV thực nghiệm 1 và 2 (Trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành)

- Chúng tôi nhận thấy, việc tổ chức HĐTN trong dạy học chuyên đề “Sân khấu hóa tác phẩm văn học” là phù hợp.

- Phương thức trải nghiệm (Thể nghiệm, tương tác; Nghiên cứu); hình thức trải nghiệm (Trải nghiệm vật chất; trải nghiệm tinh thần; trải nghiệm tình cảm; trải nghiệm mô phỏng), Dạng thức trải nghiệm (Thuyết trình, cuộc thi/ hội thi, Sân khấu hóa tác phẩm văn học) được sử dụng trong tiến trình dạy học (bên trong và bên ngoài lớp học) rất hiệu quả.

GV thực nghiệm 3 và 4 (Trường THPT Cầu Kè)

- Việc xác định phương thức trải nghiệm, hình thức trải nghiệm để đi đến lựa chọn các dạng thức trải nghiệm như vậy rất vừa khoa học vừa nghệ thuật. Khoa học thể hiện ở tính chất của hoạt động trải nghiệm còn nghệ thuật thể hiện ở việc vận dụng các dạng thức trải nghiệm phù hợp với đặc thù môn học.

- Chúng tôi rất tự tin khi dạy học chuyên đề “Sân khấu hóa tác phẩm văn học” với các dạng thức trải nghiệm được sử dụng trong các tiết dạy.

4.5.1.3 Ý kiến của học sinh

HS lớp 11A1 - Trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành cho biết:

- Em thấy không khí lớp học sinh động hẳn lên, các bạn làm việc tích cực hơn. Em cảm thấy tự tin hơn khi trao đổi ý kiến xoay quanh vấn đề mà tác phẩm đặt ra và biết phương pháp để đọc hiểu một truyện ngắn hiện đại. Phần đóng vai nhân vật của các bạn rất sinh động, giúp em hiểu sâu hơn về giá trị tư tưởng của tác phẩm. Qua đó, em nhận thấy con người phải biết đồng cảm với tự nhiên, với môi trường sinh thái và ý thức được rằng, quay về với thiên nhiên, con người sẽ trở về bản tính thiện vốn có.

- Chúng em rất hứng thú khi nhân vật ông Diểu nói về “loài hoa tử huyền cứ ba chục năm mới nở một lần”. “Muối của rừng” là cuộc đi săn tìm lẽ sống, lẽ đời”. “Bởi hành trình đi săn của ông Diểu chính là hành trình của con người từ thế giới văn minh

vốn đầy bất ổn, từ “thế giới người” đầy xảo trá, lọc lừa về với tự nhiên, về với nguồn cội, về với cái thuần khiết, cái thiện”.

HS lớp 10A1 - Trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành cho biết:

- Các bạn tương tác với nhau nhiều hơn. Phần thuyết trình giúp cho tiết học diễn ra tự nhiên, HS rất dễ tiếp thu bài, hiểu bài và vận dụng được vào thực tế cuộc sống. Phần thú vị nhất trong các tiết học với em chính là viết kịch bản hoạt cảnh sân khấu hóa tác phẩm văn học.

- Với các HĐTN trong và ngoài lớp học sinh động như vậy, HS dễ nắm bắt được kiến thức của chuyên đề. Điều này khiến các bạn hứng thú học tập hơn vì không phải học thuộc lòng mà vẫn có thể hiểu và vận dụng sáng tạo các mạch kiến thức, kỹ năng về quy trình sân khấu hóa tác phẩm văn học.

HS lớp 11A4 - Trường THPT Cầu Kè chia sẻ:

- Các bạn rất hào hứng thực hiện nhiệm vụ học tập được giao. Hệ thống câu hỏi, phiếu học tập và đặc biệt phần đóng vai nhân vật, đóng vai nhà nghiên cứu phê bình, đóng vai MC giúp cho em nắm bắt bài sâu hơn, qua đó em cảm thấy tự tin hơn khi giao tiếp. Trước đây, em ngại phát biểu vì sợ không đúng ý của thầy cô. Em cũng đã từng có suy nghĩ, việc học Ngữ văn không thực tế vì không giúp bản thân được nhiều. Em dễ chán mỗi khi đến giờ Ngữ văn. Tuy nhiên, những hạn chế này đã được khắc phục khi em được tham gia vào HĐTN.

- Phần hóa thân của bạn giúp em dễ nhớ hơn các chi tiết trong văn bản. Bạn diễn rất tự nhiên, có hồn, nhất là ở chi tiết “ông Diểu thấy buồn tê tái đến tận đáy lòng. Ông nhìn cả hai con khỉ và thấy cay cay sống mũi. Hóa ra ở đời, trách nhiệm đè lên lưng mỗi sinh vật quả thật nặng nề. Em đồng tình với nhận xét của các bạn. Tuy nhiên, nếu là nhà đạo diễn, em sẽ thêm vào chi tiết gia đình nhà khỉ để vương nhìn ông Diểu bằng đôi mắt khó hiểu và bóng của ông Diểu hòa lẫn vào hoa tử huyền dưới làn mưa xuân mát dịu. Cái nhìn của gia đình nhà khỉ để vương cũng đặt ra cách nhìn nhận và đánh giá của chúng ta về con người và cuộc sống.

HS lớp 10A1 - Trường THPT Cầu Kè chia sẻ:

- Các dạng thức trải nghiệm như thuyết trình, đóng vai và sân khấu hóa tác phẩm giúp cho giờ học sinh động hẳn lên. Nội dung chuyên đề học tập khá nhiều, nhưng nhờ GV tổ chức dạy học thông qua HĐTN nên việc tiếp thu bài của em và các bạn nhẹ nhàng hơn.

- Dù kiến thức có sẵn trong Chuyên đề Ngữ văn 10 nhưng qua HĐTN, HS có cơ hội hiểu được vì sao có những nội dung kiến thức như vậy. Một khi HS chúng em hiểu thì chúng em rất hứng thú với việc học hơn nữa. Chúng em rất thích học môn Ngữ văn qua các dạng thức trải nghiệm như vậy.

4.5.1.4 Nhận xét của nghiên cứu sinh

- Mục tiêu bài dạy xác định rõ loại hình, phương thức, dạng thức HĐTN nên GV chủ động hơn trong quá trình tổ chức HĐHT cho HS, đặc biệt là HĐTN phù hợp với tính chất và đặc thù của môn Ngữ văn. Các dạng thức HĐTN trong dạy *đọc, viết, nói và nghe* ở chủ đề “*Sống với biển rừng bao la*” phù hợp với mục tiêu của từng hoạt động và mục tiêu chung của chủ đề. Đối với chuyên đề “*Sân khấu hóa tác phẩm văn học*”, mục tiêu của từng dạng thức trải nghiệm được GV cụ thể hóa trong quá trình thực hiện nhiệm vụ học tập và báo cáo, thảo luận của HS.

- GV tổ chức các HĐTN rất nhuần nhuyễn, kích hoạt được tinh thần học tập ở HS. Đặc biệt HĐTN như thuyết trình, đóng vai, sân khấu hóa tác phẩm văn học, dự án học tập, tương tác qua mạng xã hội,... giúp cho giờ học trở nên sinh động hơn. GV khắc phục được lối dạy Ngữ văn truyền thống, GV truyền thụ kiến thức và HS tiếp nhận một chiều.

- HS sẵn sàng tích cực nhận nhiệm vụ học tập và thực hiện các nhiệm vụ học tập nhóm, báo cáo, thảo luận. HS phát huy được vai trò hạt nhân trong quá trình kiến tạo tri thức, kỹ năng cho bản thân thông qua HĐTN. HS tỏ ra hào hứng, sáng tạo với các dạng thức HĐTN và tiếp thu bài một cách chủ động, tích cực hơn. Tuy nhiên, vẫn còn nhiều HS tỏ ra lúng túng khi tham gia HĐTN đóng vai, tham gia vào quá trình học tập qua dự án. GV nên bao quát hơn HĐTN của HS để từ đó có những điều chỉnh hợp lý hơn trong phương cách tổ chức HĐTN cho HS, qua đó phát triển ở các em những PC và NL được quy định trong CT Ngữ văn 2018.

- Những PC, NL chung NL đặc thù được cụ thể hóa trong từng HĐHT của HS. Tuy nhiên, GV cần quan sát, bao quát lớp nhiều hơn để “đo lường” được các PC, NL của HS trong quá trình tương tác, thực hiện nhiệm vụ học tập giữa các em HS. GV nên sử dụng bảng kiểm để quan sát, đôn đốc HS trong quá trình thực hiện nhiệm vụ học tập, nhưng cần tạo một “khoảng trống” để HS tự trải nghiệm và hoàn thành nhiệm vụ học tập của mình một cách chủ động, linh hoạt và hiệu quả; qua đó phát triển được

những PC và NL được mô tả ở mục tiêu chủ đề/ bài học/ chuyên đề, mục tiêu của từng hoạt động.

- GV cần chú ý phối kết hợp/ đa dạng các dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn ở cả tiết dạy với chủ đề “*Sống với biển rừng bao la*” (truyện ngắn) và chuyên đề học tập “*Sân khấu hóa tác phẩm văn học*”. Làm được điều này sẽ giúp GV kết nối các HĐHT của HS thành một chuỗi liền mạch, tạo điều kiện cho HS được tham gia vào quá trình trải nghiệm một cách tự nhiên, tự nguyện. Cách làm này cũng giúp GV khắc phục được tình trạng HĐTN được tổ chức rời rạc và HS có vẻ như “mệt mỏi” mỗi khi GV tổ chức thêm các dạng thức trải nghiệm tiếp theo trong tiến trình dạy học.

- GV thực hiện khá tốt vai trò của người tổ chức, hướng dẫn HS tham gia HĐTN để kiến tạo tri thức, kỹ năng, hình thành thái độ; qua đó phát triển những PC và NL nhất định. Tuy nhiên, GV còn làm việc quá nhiều, HS vì thế chưa thực sự phát huy hết vai trò tích cực, chủ động và sáng tạo của mình trong quá trình trải nghiệm để hoàn thành nhiệm vụ học tập được giao. Về lâu dài, qua từng tiết học, HS sẽ quen dần với tiến trình của các dạng thức trải nghiệm và tích cực, chủ động hơn trong việc tiếp nhận và thực hiện nhiệm vụ học tập, báo cáo và thảo luận trong những tình huống sư phạm khác.

- Đối sánh độ tương quan giữa kết quả quan sát lớp học của nghiên cứu sinh với kết quả phỏng vấn chuyên sâu trực tiếp GV, phỏng vấn HS tham dự các tiết dạy thực nghiệm, có thể kết luận bước đầu là hướng triển khai dạy học Ngữ văn qua HĐTN ở các tiết thực nghiệm sư phạm có độ giá trị và độ tin cậy trong việc phát triển PC và NL của HS. Nếu có điều kiện, chúng tôi sẽ tổ chức thực nghiệm ở quy mô lớn hơn để có thêm cơ sở chứng minh độ tin cậy của hướng đi này.

4.5.2 Thực nghiệm vòng 2

Trên cơ sở ý kiến của GV tham gia dạy thực nghiệm ở vòng 1, ý kiến của HS ở các lớp dạy thực nghiệm và góc nhìn, quan sát của nghiên cứu sinh về tiến trình tổ chức HĐDH của GV thực nghiệm để kiểm tra độ tin cậy, tác giả luận án đã tiếp thu những ý kiến đóng góp, điều chỉnh lại TKBD ở những nội dung: *Thứ nhất*, phối kết hợp các dạng thức HĐTN khi dạy viết bài văn nghị luận xã hội về một vấn đề trong tác phẩm văn học, chuyên đề “*Sân khấu hóa tác phẩm văn học*”; *thứ hai*, kết nối giữa trải nghiệm trong và ngoài lớp học rõ hơn để giảm áp lực thời gian và sự chuẩn bị của HS; *thứ ba*, cung cấp thêm một số tri thức nền trước khi tiến hành tổ chức HĐTN cho HS.

4.5.2.1 Mẫu thực nghiệm vòng 2

TRƯỜNG	LỚP THỰC NGHIỆM	LỚP ĐỐI CHỨNG
Trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành	10A2	10E
	11A2	11A3
Trường THPT Cầu Kè	10B1	10C1
	11A3	11D2
Thời gian thực nghiệm	Tháng 6/2022 đến tháng 7/2022	

4.5.2.2 Bộ công cụ thực nghiệm vòng 2

- Thiết kế bài dạy:

+ Chủ đề “*Sống với biển rừng bao la*” (truyện ngắn) qua hoạt động trải nghiệm

+ Chuyên đề “*Sân khấu hóa tác phẩm văn học*” qua hoạt động trải nghiệm

- Phiếu quan sát HĐDH của GV và HS (**Phụ lục 6.1**).

- Phiếu câu hỏi phỏng vấn GV sau tiết dạy thực nghiệm vòng 2 (**Phụ lục 6.2**).

- Phiếu câu hỏi phỏng vấn HS sau tiết dạy thực nghiệm vòng 2 (**Phụ lục 6.3**).

- Phiếu PHT cá nhân của HS sau tiết dạy ở lớp thực nghiệm (9 phiếu, 5 phiếu lớp 10 và 4 phiếu lớp 11).

4.5.2.3 Kết quả thực nghiệm

- Kết quả quan sát HĐDH của GV và HS qua các tiết dạy chủ đề “*Sống với biển rừng bao la*” (truyện ngắn) và chuyên đề “*Sân khấu hóa tác phẩm văn học*” tại trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành và trường THPT Cầu Kè như sau:

Hoạt động	Trường THPT chuyên NTT		Trường THPT Cầu Kè	
	Thực nghiệm	Đối chứng	Thực nghiệm	Đối chứng
Thực hiện nhiệm vụ học tập	<ul style="list-style-type: none"> - HS hiểu được nhiệm vụ học tập cần thực hiện. - HS tỏ ra hứng thú và tích cực chủ động hợp tác, chia sẻ, hỗ trợ để cùng thực hiện nhiệm vụ học tập - HS có nhiều sáng tạo trong cách thực hiện nhiệm vụ học tập. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nhiều HS nắm bắt được nhiệm vụ học tập. Tuy nhiên, vẫn còn một số HS tỏ ra lúng túng (cả nhiệm vụ học tập ở nhà và ở lớp) - Vẫn còn nhiều HS thụ động, không hứng thú với các HĐHT. - Chưa có nhiều sáng tạo trong cách thực hiện nhiệm vụ học tập. 	<ul style="list-style-type: none"> - HS hiểu được nhiệm vụ học tập cần thực hiện. - Nhiều HS tỏ ra hứng thú và sẵn sàng hợp tác, hỗ trợ để cùng thực hiện nhiệm vụ học tập - Nhiều HS có cách làm sáng tạo trong quá trình thực hiện nhiệm vụ học tập; chủ động trao đổi với GV để được hướng 	<ul style="list-style-type: none"> - Nhiều HS nắm bắt được nhiệm vụ học tập. Tuy nhiên, vẫn còn một số HS không mặn mà với nhiệm vụ học tập được giao. - HS tỏ ra ngại và chán mỗi khi GV dùng hình thức hỏi đáp. - Chưa có nhiều sáng tạo trong cách thực hiện nhiệm vụ học tập.

			dẫn thêm.	
Báo cáo, thảo luận	<ul style="list-style-type: none"> - HS bám sát theo hướng dẫn và triển khai báo cáo kết quả làm việc của cá nhân/nhóm. - HS có những phản hồi tích cực, hiệu quả với những câu hỏi/vấn đề được đặt ra. 	<ul style="list-style-type: none"> - HS không đủ tự tin để trình bày sản phẩm học tập của nhóm. - HS tỏ ra ngại nói trước đám đông, chỉ trông chờ, giao phó cho một số HS nổi bật trong nhóm báo cáo. - Ít đặt câu hỏi và phản hồi chưa hiệu quả về những vấn đề đặt ra. 	<ul style="list-style-type: none"> - HS bám sát theo hướng dẫn và triển khai báo cáo kết quả làm việc của cá nhân/nhóm. - Nhiều HS có những phản hồi tích cực, hiệu quả với những câu hỏi/vấn đề được đặt ra. Tương tác với HS khác và với GV khá tốt. 	<ul style="list-style-type: none"> - HS tỏ ra thụ động, cách thức báo cáo sản phẩm học tập tẻ nhạt. - HS tỏ ra ngại tương tác với HS khác và GV như đặt câu hỏi, trả lời những thắc mắc của người nghe/người xem. - Thường giao cho một số HS nổi bật trả lời câu hỏi khi HS khác hoặc GV đặt ra.

Bảng 4.2 Kết quả quan sát HĐHT của HS

- Kết quả phỏng vấn GV: Sau tiết thực nghiệm, tác giả luận án tiến hành phỏng vấn GV về tiết dạy. Kết quả phỏng vấn được thể hiện cụ thể trong bảng dưới đây:

Nội dung	GV dạy lớp thực nghiệm
Nhận xét về các tiết dạy	<ul style="list-style-type: none"> - GV quen dần với triển trình dạy học qua HĐTN, các tiết dạy diễn ra nhịp nhàng hơn. - HS hứng thú và tích cực hơn trong việc thực hiện nhiệm vụ học tập và báo cáo, thảo luận. - GV rất hứng thú với các tiết dạy Ngữ văn qua HĐTN. GV có thể đo lường quá trình hình thành và phát triển NL của HS một cách tường minh hơn.
Hiệu quả của việc kết nối HĐTN bên ngoài và bên trong lớp học	<ul style="list-style-type: none"> - Giảm áp lực thời gian và công sức chuẩn bị cho HS. - Các HĐTN của HS được tập trung hơn. HĐTN bên ngoài lớp học hỗ trợ rất nhiều cho hoạt động dạy của GV và hoạt động học của HS. - HS tỏ ra hào hứng với “lớp học không có bức tường” và tích cực trải nghiệm để hoàn thành nhiệm vụ học tập. - Các HĐHT của HS diễn ra một cách tự nhiên, gắn kết với tri thức đời sống nhiều hơn. - Không gian học tập “mở”, không khí lớp học sinh động nhưng vẫn giữ được những khoảng lặng văn học cần thiết.
Lợi ích từ việc phối kết hợp các dạng thức HĐTN trong tiến trình dạy học	<ul style="list-style-type: none"> - Giúp cho GV tổ chức các HĐHT nói chung và HĐTN nói riêng một cách nhẹ nhàng, hệ thống và hiệu quả. - Kích hoạt được tinh thần thực hiện nhiệm vụ học tập của HS. - Hoạt động báo cáo, thảo luận sản phẩm học tập của HS sôi nổi hơn, thiết thực hơn và tăng tính trải nghiệm cho hơn cho HS. - HS hào hứng, nhiệt tình thực hiện nhiệm vụ học tập và báo cáo, thảo luận, tranh biện rất sinh động.
Đề xuất	<ul style="list-style-type: none"> - Dự hướng những nhiệm vụ học tập cho HS trải nghiệm bên ngoài lớp học (ở nhà, ở thư viện; trên mạng xã hội với các nền tảng phù hợp) để giảm áp lực quá tải thời gian thực hiện nhiệm vụ học tập trên lớp. - Tăng cường dạy học Ngữ văn qua HĐTN để phát triển PC và NL của HS một cách tích cực. Với các tiết dạy <i>viết, nói và nghe</i>, việc vận dụng dạy học qua HĐTN lại càng cần được chú trọng hơn. - Dạy <i>đọc</i> theo đặc trưng thể loại; dạy <i>viết, nói và nghe</i> theo quy trình. Vì thế, GV cần phải khéo léo lựa chọn loại hình, phương thức, dạng thức HĐTN cho phù hợp với đặc thù môn học và đảm

	bảo việc lựa chọn dạng thức HĐTN đó phù hợp với việc dạy các kĩ năng đọc, viết, nói và nghe; qua đó, phát triển ở HS những PC và NL được quy định trong CT Ngữ văn 2018.
--	--

Bảng 4.3 Kết quả phỏng vấn GV

- Kết quả phỏng vấn HS: Sau tiết thực nghiệm, tác giả luận án tiến hành phỏng vấn GV về tiết dạy. Kết quả phỏng vấn được thể hiện cụ thể trong bảng dưới đây:

a) Em nhận xét như thế nào về hoạt động học tập của mình khi GV sử dụng các dạng thức trải nghiệm như thuyết trình, đóng vai, sân khấu hóa, dự án học tập?

- HS trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành: Chúng em cảm thấy hứng thú với HĐHT của mình; Chúng em tích cực hơn trong việc tiếp nhận và thực hiện nhiệm vụ học tập bên trong và bên ngoài lớp học; Chúng em tự tin hơn khi tham gia vào hoạt động báo cáo, thảo luận.

- HS trường THPT Cầu Kè: Chúng em cảm thấy rất tự tin khi tham gia vào quá trình dạy học của GV; Chúng em nhận thấy HĐHT diễn ra phong phú, sôi động và các bạn tích cực trải nghiệm để hoàn thành nhiệm vụ học tập được giao; Chúng em thảo luận sôi nổi hơn, tự tin đưa ra những ý kiến trái chiều cùng với phần lí giải riêng rất sinh động; HĐHT của chúng em không còn đơn điệu như kiểu GV giảng rồi cho ghi bài.

b) Em hãy cho biết lí do vì sao em thích/ không thích học qua thuyết trình, đóng vai, sân khấu hóa, dự án học tập.

- HS trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành: Kiến thức chúng em tích lũy được qua các dạng thức trải nghiệm; Giờ học sinh động hơn; HS tương tác với nhau và tương tác với GV được nhiều hơn; Chúng em được chủ động hơn trong HĐHT của mình; Chúng em kiến tạo tri thức từ nhiều nguồn khác nhau, SGK chỉ là một trong số đó.

- HS trường THPT Cầu Kè: Giờ học môn Ngữ văn trở nên sinh động, thiết thực và gắn kết với cuộc sống bên ngoài lớp học hơn; HS được trải nghiệm nhiều hơn trong quá trình thực hiện nhiệm vụ học tập của mình; Hình thức báo cáo sản phẩm học tập của nhóm thông qua thuyết trình, dự án học tập rất sinh động; HS được tương tác với nhau nhiều hơn, cùng nhau hoàn thành nhiệm vụ học tập được giao.

c) Khi tham gia vào các HĐTN trong và ngoài lớp học, em thường gặp những khó khăn nào?

- HS trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành: Đôi lúc chúng em quên các bước trong quá trình thực hiện nhiệm vụ học tập của mình; Một số dạng thức trải

nghiệm còn khá mới mẻ với chúng em như dự án học tập trong phần dạy kỹ năng viết; Ở phần thảo luận, chúng em thường lúng túng khi đặt câu hỏi hay phản hồi trước vấn đề đặt ra của nhóm bạn.

- HS trường THPT Cầu Kè: Nhiều dạng thức trải nghiệm GV cho HS thực hiện ở nhà và trao đổi qua mạng xã hội. Do ở vùng sâu nên không phải nhà bạn nào cũng có đủ điều kiện về thiết bị học tập; Đôi lúc chúng em còn bỡ ngỡ với không gian học tập bên ngoài lớp học hằng ngày của mình; Trải nghiệm đóng vai hay sân khấu hóa rất sinh động nhưng chúng em đôi khi gặp khó trong cách diễn đạt ý tưởng của mình.

d) Em có đề xuất gì khi GV dạy học Ngữ văn qua các dạng thức trải nghiệm như các em vừa tham gia trong các tiết học?

- HS trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành: Tăng cường hơn nữa các dạng thức trải nghiệm tích cực trong dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông; Tạo điều kiện tối đa để HS chúng em có thêm nhiều cơ hội tự trải nghiệm và thực hiện nhiệm vụ học tập của mình.

- HS trường THPT Cầu Kè: GV nên tổ chức cho HS giao lưu, gặp gỡ người thật việc thật. Ví dụ như gặp nhà văn hay nhạc sĩ để nghe họ nói về vấn đề liên quan đến bài học; Nhà trường cần đầu tư cơ sở vật chất nhiều hơn nữa cho các hoạt động học tập tập thể.

- Kết quả khảo sát HS: Sau tiết thực nghiệm, tác giả luận án tiến hành thu các PHT cá nhân của HS và đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ bằng hai mức: Đạt và Chưa đạt. Kết quả khảo sát được thể hiện cụ thể trong bảng dưới đây:

Trường	PHT 1		PHT 2		PHT 3		PHT 4		Tổng số	
	Đ	Ch	Đ	Ch	Đ	Ch	Đ	Ch	Đ	Ch
THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành	32	3	33	2	9	6	34	1	128	12
THPT Cầu Kè	34	5	30	9	35	4	36	3	135	21
Tổng số	66	8	63	11	64	10	70	4	263	33

Bảng 4.4 Kết quả khảo sát PHT của HS khối 10

Trường	PHT 1		PHT 2		PHT 3		PHT 4		PHT 5		Tổng số	
	Đ	Ch	Đ	Ch	Đ	Ch	Đ	Ch	Đ	Ch	Đ	Ch
THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành	32	2	30	4	33	1	29	5	31	3	155	15

THPT Cầu Kè	36	5	37	4	32	9	40	1	39	2	184	21
Tổng số	68	7	67	8	65	10	69	6	70	5	399	36

Bảng 4.5 Kết quả khảo sát PHT của HS khối 11

Quan sát bảng thống kê kết quả từ PHT khi thực hiện dạy học chủ đề “*Sân khấu hóa tác phẩm văn học*”, chúng tôi nhận thấy, HS có thể hoàn thành tốt các PHT về việc thực hiện HĐTN ở nhà cũng như HĐTN trong lớp học khi thực hiện nhiệm vụ học tập để được mục tiêu được mô tả trong TKBD. PHT số 4 có tỷ lệ hoàn thành cao nhất: 70/74 (95%), thấp nhất là PHT số 2: 63/74 (85%). Trong khi đó, kết quả từ bảng thống kê PHT của HS khi thực hiện dạy học chủ đề “*Sống với biển rừng bao la*” (truyện ngắn) cho thấy, HS có thể hoàn thành tốt các PHT về việc thực hiện HĐTN ở nhà cũng như HĐTN trong lớp học khi thực hiện nhiệm vụ học tập để rèn luyện các kỹ năng *đọc, viết, nói và nghe*; qua đó phát triển được PC và NL nhất định. PHT số 4 có tỷ lệ hoàn thành cao nhất: 70/75 (93%), thấp nhất là PHT số 3: 65/75 (87%).

4.6 ĐÁNH GIÁ CHUNG VỀ KẾT QUẢ THỰC NGHIỆM

4.6.1 Đánh giá định tính

Qua việc quan sát hoạt động dạy của GV, hoạt động học của HS, phỏng vấn GV sau các tiết dạy thực nghiệm, phỏng vấn HS ở các lớp dạy thực nghiệm, chúng tôi nhận thấy như sau:

- Mục tiêu bài dạy được cụ thể hóa qua từng HDDH nói chung và HĐTN nói riêng trong tiến trình dạy học. MH, loại hình, phương thức và dạng thức trải nghiệm được mô tả rất tường minh, dễ vận dụng trong dạy học Ngữ văn để phát triển PC và NL HS THPT được quy định trong CT Ngữ văn 2018.

- PC và NL của HS được hình thành và phát triển qua hoạt động. Vì thế, các MH HĐTN cùng với các dạng thức trải nghiệm được sử dụng trong tiến trình dạy đọc, viết, nói và nghe cũng như trong dạy học chuyên đề giúp HS phát huy được tinh thần chủ động, được trực tiếp dẫn thân, trải nghiệm để kiến tạo tri thức, kỹ năng; qua đó phát triển được PC và NL nhất định.

- GV thực nghiệm đã tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN vừa sát tính chất của HĐTN vừa phù hợp với đặc thù bộ môn, đặc trưng thể loại theo CT Ngữ văn 2018. Việc cụ thể hóa các biểu hiện của PC, NL chung và NL đặc thù và gắn kết với từng HĐTN trong tiến trình dạy học là phù hợp. Vì PC và NL của HS được bộc lộ qua hành động, đặc biệt là qua khả năng thực hiện một nhiệm vụ học tập trong một hoàn cảnh cụ thể. Chúng tôi đồng thuận với GV thực nghiệm rằng những PC, NL của HS hoàn toàn

có thể được phát triển, được đo một cách cụ thể khi HS tham gia vào quá trình trải nghiệm trong học tập. GV khai thác vùng phát triển gần của HS để tạo cơ hội cho HS “*mang cuộc sống vào bài học – đưa bài học vào cuộc sống*”.

- HS tích cực, sẵn sàng nhập cuộc vào HĐTN nên các em có cơ hội bộc lộ rõ nét những biểu hiện của PC và NL ở bản thân. HS hào hứng, tích cực, chủ động và sáng tạo, tích cực trải nghiệm để thực hiện nhiệm vụ học tập; đặc biệt là báo cáo, thảo luận. Chúng tôi nhận thấy, trong những tiết dạy chủ đề/ bài học/ chuyên đề học tập, những PC và NL của HS được lồng ghép vào nhau, khó tách biệt. Vì thế, trong cùng một HĐTN có thể phát triển cho HS những PC chủ yếu cũng như nhiều NL hay NL thành phần. GV phát hiện và có hướng phát triển những PC và NL đó ở HS.

- Những chia sẻ của GV và HS về điều kiện dạy và học, thuận lợi và khó khăn khi dạy học Ngữ văn qua HĐTN rất thực tế, phản ánh đúng thực trạng dạy học Ngữ văn ở các trường THPT trên địa bàn tỉnh Trà Vinh hiện nay.

- Dạy học Ngữ văn qua HĐTN để phát triển PC và NL HS THPT là hướng đi khả dụng, phù hợp với mục tiêu của CT Ngữ văn 2018.

4.6.2 Đánh giá định lượng

- Kết quả khảo sát từ PHT (4 PHT của HS lớp 10 đối với chuyên đề học tập “*Sân khấu hóa tác phẩm văn học*”; 5 PHT của HS lớp 11 đối với chủ đề “*Sống với biển rừng bao la*”) cho thấy, HS tiếp nhận đúng và tích cực, chủ động, tự tin trong việc thực hiện nhiệm vụ học tập được giao. HS tỏ ra sáng tạo trong cách thức thực hiện nhiệm vụ học tập, đặc biệt là khâu báo cáo, thảo luận. Thông tin trong PHT là có tính định hướng tốt cho phần báo cáo và thảo luận giữa HS với HS, giữa HS với GV.

- Kết quả khảo sát này cũng cho thấy, việc dạy học Ngữ văn qua HĐTN với MH, loại hình, phương thức, dạng thức trải nghiệm của GV thực nghiệm là một hướng đi đúng đắn, phù hợp với mục tiêu phát triển PC, NL HS. Điều này được thể hiện rõ ở chất lượng thông tin của các PHT của HS.

- Việc hoàn tất yêu cầu đặt ra trong các PHT của HS còn cho thấy, với dạy học Ngữ văn qua HĐTN, HS hoàn toàn có thể phát triển các NL chung (tự học và tự chủ, giao tiếp và hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo) một cách hiệu quả. Bản chất của HĐTN là đặt HS vào những tình huống trải nghiệm thực tế nên HS rất hào hứng khi được trải nghiệm “nhập vai”, “hóa thân”, “sống cùng nhân vật”, “sống cùng kí ức cộng

đồng” ... HS tích cực đưa ra ý kiến tranh biện với những lí lẽ sắc bén và bằng chứng cụ thể, sinh động.

- HS thực sự phát huy được vai trò chủ thể trong hoạt động kiến tạo tri thức. Điều này rất sát hợp với lí thuyết về HĐTN. HS vừa được củng cố, khắc sâu về văn học vừa được kết nối văn học với đời sống bằng những trải nghiệm của chính mình. Qua đó, NLVH và NLNN của HS được hình thành và phát triển.

4.7 KẾT LUẬN THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM

Chúng tôi tổ chức thực nghiệm dạy học Ngữ văn qua HĐTN để phát triển PC và NL của HS THPT trong điều kiện CT Ngữ văn 2018 được đưa vào áp dụng chính thức ở lớp 10 trong năm học 2022 – 2023. Đây là một lợi thế lớn vì GV có tâm thế đổi mới PPDH. Đối với lớp 11, mặc dù dạy theo CT chuẩn kiến thức, kĩ năng nhưng GV thực nghiệm ở cả 2 trường đều tổ chức HĐDH theo mục tiêu phát triển NL người học.

Thực nghiệm sư phạm được tiến hành ở 2 vòng. Vòng 1 cung cấp những cơ sở thực tiễn trong hoạt động dạy của GV, hoạt động học của HS, kết quả phỏng vấn GV và HS. Từ đó, tác giả luận án có những điều chỉnh cần thiết TKBD trước khi tiến hành thực nghiệm sư phạm ở vòng 2 để kiểm tra độ giá trị và độ tin cậy của việc dạy học Ngữ văn qua HĐTN ở trường phổ thông.

Kết thúc quá trình thực nghiệm sư phạm, tác giả luận án rút ra một số kết luận và giải pháp cho việc dạy học Ngữ văn qua HĐTN như sau:

- Dạy học Ngữ văn qua HĐTN để phát triển PC và NL HS THPT đã đạt được kết quả tích cực, chứng minh được rằng, dạy học Ngữ văn qua HĐTN có thể sử dụng được trong thực tế dạy học Ngữ văn ở trường THPT. Cùng với các HĐHT khác, HĐTN góp phần hình thành và phát triển các PC và NL được quy định trong CT Ngữ văn 2018. Vì thế, GV không nên “tuyệt đối hóa” hay “vạn năng hóa” vai trò của HĐTN trong dạy học Ngữ văn. Điều này đồng nghĩa với việc GV nên cân nhắc về việc dạy học Ngữ văn qua HĐTN, cần bám sát mục tiêu của chủ đề/ chuyên đề và nhu cầu của người học mà quyết định tổ chức HĐTN trong dạy học hay không.

- Xác định MH HĐTN gắn với các loại hình/ phương thức/ dạng thức trải nghiệm phù hợp với dạy theo chủ đề (đọc, viết, nói và nghe) và dạy theo chuyên đề học tập: đảm bảo tính chất của HĐTN và đặc thù của môn Ngữ văn. Đồng thời, GV cần phải chú ý lựa chọn những PPDH tích cực phù hợp với các dạng thức trải nghiệm để phát huy vai trò chủ động, tích cực của HS khi tham gia HĐTN trong dạy học Ngữ

văn. Và, dù sử dụng MH HĐTN với dạng thức trải nghiệm nào, GV cũng phải cần đảm bảo điều kiện cho mỗi HS tự trải nghiệm và hoàn thành nhiệm vụ học tập của mình. Đặc biệt, việc tổ chức HĐTN trong dạy học Ngữ văn phải đảm bảo: *“Ở giai đoạn bắt đầu, HS vận dụng kinh nghiệm vốn có của bản thân để giải quyết vấn đề học tập và ở giai đoạn kết thúc, HS có thể vận dụng kiến thức, kinh nghiệm đã học để giải quyết một cách linh hoạt, chủ động những vấn đề thực tiễn đời sống và xã hội”* [44, tr.34].

- Kết hợp trải nghiệm bên trong lớp học với trải nghiệm bên ngoài lớp học vì hai môi trường trải nghiệm này bổ sung cho nhau. Theo đó, thiết kế một HĐTN hướng đến nhiều mục tiêu hay mục tiêu thành phần để HS không chỉ hình thành và phát triển *“một loại NL mà là được hình thành đồng thời nhiều loại NL hoặc nhiều NL thành phần”* [92, tr.63]. Điều này nhằm đảm bảo hạn chế được việc tổ chức quá nhiều HĐTN trong một giờ dạy. Với HĐTN bên ngoài lớp học, GV cũng cần chú ý, các bước thực hiện đòi hỏi HS phải chuẩn bị trước ở nhà như quay video clips về các sản phẩm học tập vì điều kiện của mỗi HS không giống nhau, nhất là với HS vùng sâu lên trợ học.

- Xây dựng các PHT cùng với những hướng dẫn chi tiết, tiêu chí đánh giá HĐHT của HS và chuyển giao/ phổ biến cho HS trước khi giao nhiệm vụ học tập cho HS. Việc làm này góp phần khắc phục được tình trạng HS quên các bước trong quá trình thực hiện nhiệm vụ học tập hay hạn chế các hoạt động rời rạc, phân tán sự tập trung của HS. Lúc đầu, việc chuẩn bị trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN thường mất nhiều thời gian. Tuy nhiên, điều này được khắc phục khi HS đã quen với MH, loại hình, phương thức và dạng thức trải nghiệm qua các tiết học.

- Không phải đơn vị chủ đề/ bài học/ chuyên đề học tập nào cũng có thể vận dụng HĐTN trong dạy học một cách khả thi và hiệu quả. Với riêng hoạt động dạy đọc, chúng tôi có khu chú ở một số văn bản trong bảng danh mục ở *Chương 3* của luận án. Nhưng điều này không có nghĩa là khi dạy các văn bản này thì GV buộc phải tổ chức HĐTN. Việc tổ chức HĐTN trong dạy học Ngữ văn phụ thuộc vào tính chất của HĐTN, đặc thù của môn ngữ văn, đối tượng HS, điều kiện dạy học và đặc biệt là ý đồ sư phạm của GV.

- Để dạy học Ngữ văn qua HĐTN phát huy được hiệu quả cao hơn thì điều kiện tiên quyết là GV hoặc đan cài các MH HĐTN vào tiến trình dạy học; hoặc sử dụng các

MH HĐTN để tổ chức hoạt động dạy học một cách độc lập. Khi CT Ngữ văn 2018 được “phủ” ở 3 khối lớp THPT, GV sẽ tổ chức một cách nhịp nhàng hơn các MH HĐTN trong dạy học Ngữ văn nhằm mục tiêu phát triển PC và NL của HS. GV cần nắm vững quan điểm dạy học theo định hướng phát triển PC và NL người học; mạnh dạn tổ chức HĐTN trong dạy học Ngữ văn; thoát khỏi lối dạy tằm chương trích cú, áp đặt, truyền thụ kiến thức một chiều. Tuy nhiên, GV không nên tổ chức quá nhiều hoạt động chân tay hay chạy nhảy vì *“không phải khi HS hoạt động chân tay, chạy nhảy... mới gọi là trải nghiệm”* [47, tr.100].

Với những kết quả nêu trên có thể kết luận, quá trình thực nghiệm sư phạm đã hoàn thành mục tiêu đề ra. Giả thuyết khoa học đã được chứng minh là đúng đắn, nghĩa là trong dạy học Ngữ văn theo định hướng phát triển NL, việc thiết kế hiệu quả MH HĐTN với các loại hình, phương thức và dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn sẽ góp phần phát triển PC và NL HS THPT, đổi mới PPDH, đáp ứng được yêu cầu của CT môn Ngữ văn 2018.

Tiểu kết chương 4

Thực nghiệm sư phạm được tiến hành nhằm giúp tác giả luận án nghiệm chứng tính khả thi của đề tài nghiên cứu, đồng thời phát hiện những hạn chế, khó khăn, vướng mắc khi vận dụng kết quả nghiên cứu vào thực tiễn dạy học Ngữ văn qua HĐTN để từ đó tìm ra những giải pháp khắc phục. Quá trình thực nghiệm được tiến hành ở khối lớp 10 và 11 của trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành và trường THPT Cầu Kè, tỉnh Trà Vinh. Kết quả thực nghiệm được rút ra bằng cách phân tích kết quả quan sát hoạt động dạy của GV, hoạt động học của HS, phỏng vấn GV, HS và phân tích PHT của HS bằng cách đối chiếu kết quả khảo sát của 2 vòng thực nghiệm. Kết quả thực nghiệm cho thấy:

- *Thứ nhất*, MH HĐTN đi cùng các dạng thức trải nghiệm trên cơ sở lựa chọn và xác định loại hình HĐTN (trong và ngoài lớp học), phương thức trải nghiệm, hình thức trải nghiệm đã được các GV tham gia dạy thực nghiệm tiếp nhận và có những phản hồi tích cực. Đặc biệt, theo GV thực nghiệm cần áp dụng rộng rãi hoạt động dạy học Ngữ văn qua HĐTN theo hướng triển khai này để đáp ứng mục tiêu phát triển PC và NL HS THPT theo mục tiêu của CT Ngữ văn 2018.

- *Thứ hai*, việc phân tích dữ liệu thực nghiệm sư phạm từ nhiều nguồn ở 2 vòng đánh giá định tính và định lượng làm tăng tính khách quan, chính xác của kết quả thực nghiệm sư phạm, làm sáng rõ tính khả thi của việc dạy học Ngữ văn qua HĐTN nhằm phát triển PC, NL HS THPT.

- *Thứ ba*, từ kết luận về độ giá trị và độ tin cậy của kết quả nghiên cứu, tác giả luận án đề xuất một số giải pháp sử dụng MH HĐTN, loại hình, phương thức, hình thức và các dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn nhằm phát triển PC, NL HS THPT, đáp ứng mục tiêu CT Ngữ văn 2018.

Tóm lại, những kết quả thu được qua quá trình thực nghiệm đã chứng minh tính khả thi của đề tài nghiên cứu. Quá trình thực nghiệm đã đạt được mục tiêu đề ra, chứng minh được tính đúng đắn của giả thuyết nghiên cứu và góp phần khẳng định các MH HĐTN trong dạy học Ngữ văn mà luận án đề xuất là hướng đi thích hợp và hiệu quả để phát triển PC và NL của HS THPT đáp ứng mục tiêu của CT Ngữ văn 2018.

KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

1. Kết luận

1.1. Dạy học theo định hướng phát triển PC và NL HS theo CT GDPT 2018 nói chung và CT môn Ngữ văn nói riêng của Việt Nam là hướng đi phù hợp với xu thế chung của thế giới. Trong đó, đổi mới PPDH nhằm phát triển PC và NL HS đặc biệt được quan tâm bởi vì “*đổi mới PPDH Ngữ văn đến đâu cũng không được phép đánh mất tính nghệ thuật của môn học*” [219]. Tuy nhiên, thực trạng dạy học Ngữ văn nói chung và đổi mới PPDH nói riêng ở trường THPT nhìn chung chưa đáp ứng được yêu cầu phát triển PC và NL của HS theo mục tiêu của CT Ngữ văn 2018. Việc dạy học chủ yếu vẫn tập trung vào truyền thụ kiến thức, kĩ năng, hình thành thái độ. Với CT Ngữ văn 2018, “*kiến thức vẫn cần, nhưng không phải là mục tiêu mà trở thành phương tiện để đạt tới mục tiêu cuối cùng là NL. Các yêu cầu về NLNN và NLVH được trình bày theo một trục duy nhất là đọc, viết, nói và nghe*” [94, tr.30].

PC và NL của HS được hình thành và phát triển qua hoạt động, bằng hoạt động, và trong hoạt động. Điều này khẳng định vai trò không thể thiếu của HĐTN trong dạy học Ngữ văn. Vì vậy, để đạt được mục tiêu dạy học nhằm phát triển PC và NL của HS, cần phải có một MH HĐTN khả dụng trong dạy học Ngữ văn. Do vậy, đề tài “*Phát triển phẩm chất, năng lực học sinh trung học phổ thông trong dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm*” hoàn toàn phù hợp với yêu cầu và định hướng đổi mới PPDH ở nước ta khi CT Ngữ văn 2018 được triển khai toàn diện ở cấp THPT.

1.2. Để phát triển PC và NL HS THPT trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN, chúng tôi đã xây dựng cơ sở lí luận và thực tiễn, cụ thể là:

1.2.1. Về cơ sở lí luận, luận án trình bày hai vấn đề chính: *Một là*, làm rõ cơ sở lí thuyết về giáo dục học: HĐTN và HĐTN trong dạy học Ngữ văn; quan điểm lấy người học làm trung tâm và HĐHT, dạy học theo định hướng phát triển PC và NL; lí thuyết đa trí tuệ và HĐTN; *Hai là*, làm rõ lí thuyết về văn học: Văn học trong cuộc sống; văn học trong nhà trường; cơ sở lí luận về tiếp nhận văn học, thuyết tương tạo, thể loại của lời nói và thể loại của tác phẩm văn học. Về cơ sở thực tiễn: *thứ nhất*, luận án khảo sát cơ sở thực tiễn về CT, SGK Ngữ văn 10 của CT Ngữ văn 2018; *thứ hai*, luận án trình bày kết quả nghiên cứu về thực trạng dạy học môn Ngữ văn qua HĐTN ở trường THPT; đánh giá thực trạng dạy học Ngữ văn qua HĐTN.

1.2.2. Kết quả khảo sát SGK, CT môn Ngữ văn 2018, thực trạng dạy học Ngữ văn qua HĐTN ở một số trường THPT trong địa bàn tỉnh Trà Vinh cho thấy thực tiễn dạy học môn Ngữ văn chưa đáp ứng được yêu cầu phát triển PC và NL được quy định trong CT Ngữ văn 2018. Thực trạng này phát xuất từ nhiều nguyên nhân, nhưng lí do cốt yếu liên quan đến đổi mới PPDH, đặc biệt GV chưa xây dựng được MH HĐTN gắn với các loại hình, hình thức, dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn để phát triển PC, NL HS THPT. Ngoài ra, cũng phải kể đến nguyên nhân khách quan là CT môn Ngữ văn 2006 vẫn còn đang thực hiện nên GV phần lớn còn mang tâm lí ngại thay đổi. Bộ GD&ĐT đã triển khai tập huấn, quán triệt vận dụng đổi mới PPDH theo định hướng phát triển PC, NL người học đối với cả CT môn Ngữ văn 2006 để GV có sự chuẩn bị sẵn sàng và bắt nhịp được cách thức tổ chức dạy học Ngữ văn nhằm phát triển PC, NL người học khi CT Ngữ văn 2018 được triển khai toàn diện ở trường THPT. Tuy nhiên, phần lớn GV dạy học theo định hướng nội dung để đáp ứng kì thi tốt nghiệp THPT. GV cũng đã định hình với “lối thi gì dạy nấy” nên việc đổi mới PPDH dường như mới chỉ dừng lại ở mặt lí luận.

1.3. Dựa trên những cơ sở lí luận và thực tiễn đã được xác định, chúng tôi tiến hành xác định những tiền đề nhằm tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN: Mục tiêu dạy học Ngữ văn qua hoạt HĐTN để phát triển PC, NL HS THPT; các nguyên tắc dạy học Ngữ văn qua HĐTN: Đảm bảo mục tiêu dạy học Ngữ văn; Đảm bảo tính khoa học sư phạm; Đảm bảo tính thực tiễn, đa dạng và linh hoạt; Đảm bảo bám sát đặc trưng của môn Ngữ văn; xây dựng và cụ thể hóa MH HĐTN 5 bước với loại hình, phương thức, hình thức và dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN nhằm phát triển PC và NL HS: *Diễn kịch, đóng vai; Sân khấu hóa tác phẩm văn học; Thuyết trình; Cuộc thi/ Hội thi; Tổ chức trò chơi; Dự án học tập; Tham quan, dã ngoại/ khám phá thực tế; Giao lưu, gặp gỡ người thật việc thật; Câu lạc bộ đọc sách; Hoạt động nhân đạo/ thiện nguyện; Học thông qua nghiên cứu; Tổ chức sự kiện; Tổ chức diễn đàn, tương tác (theo nhóm, thảo luận tương tác trên mạng xã hội);* lựa chọn các PPDH tích cực trong dạy học Ngữ văn để phát triển PC, NL HS: *PPDH giải quyết vấn đề; PPDH đóng vai; PPDH dự án; PPDH khám phá; PPDH hợp tác; PPDH theo hướng nghiên cứu;* xây dựng Bảng danh mục thể loại, văn bản ứng dụng các MH HĐTN với các hình thức/ dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn. Từ đó, tác giả luận án tiến hành thực nghiệm sư phạm để kiểm tra tính khả thi của đề

tài; đồng thời phát hiện những hạn chế, vướng mắc khi vận dụng kết quả nghiên cứu vào thực tiễn để tìm ra những giải pháp khả dụng.

1.4. Để nghiệm chứng tính khả thi của đề tài nghiên cứu, đồng thời phát hiện những hạn chế, khó khăn, vướng mắc khi vận dụng kết quả nghiên cứu vào thực tiễn dạy học Ngữ văn qua HĐTN để từ đó tìm ra những giải pháp khắc phục, chúng tôi tiến hành thực nghiệm sư phạm khối lớp 10 và 11 của trường THPT chuyên Nguyễn Thiện Thành và trường THPT Cầu Kè, tỉnh Trà Vinh. Hoạt động thực nghiệm sư phạm được thực hiện ở chủ đề “*Sống với biển rừng bao la*” (truyện ngắn) và chuyên đề “*Sân khấu hóa tác phẩm văn học*” theo hai vòng. Ở vòng một, chúng tôi quan sát hoạt động dạy của GV và hoạt động học của HS, phỏng vấn GV, phỏng vấn HS. Trên cơ sở đó, chúng tôi điều chỉnh TKBD cho phù hợp hơn để tiến hành thực nghiệm ở vòng 2. Ở vòng 2, tác giả luận án quan sát tiết dạy, ghi nhận phản hồi của GV và HS sau tiết dạy, phân tích hoạt động thực hiện nhiệm vụ học tập của HS qua các PHT. Luận án mô tả tiến trình thực nghiệm sư phạm với 4 MH HĐTN gắn với các loại hình trải nghiệm, hình thức trải nghiệm, dạng thức trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn và dựa vào kết quả thực nghiệm bước đầu, luận án làm rõ sự kết nối giữa cơ sở lí luận, quy trình và kế hoạch dạy học minh họa. Những kết quả thu được qua quá trình thực nghiệm đã chứng minh tính khả thi của đề tài nghiên cứu. Từ đó, chúng tôi tiến hành tổng hợp thông tin, đối chiếu với giả thuyết khoa học để đưa ra kết luận và giải pháp trong việc dạy học Ngữ văn qua HĐTN để phát triển PC và NL HS THPT một cách hiệu quả.

1.5. Là môn học có tính công cụ và tính thẩm mỹ – nhân văn, môn Ngữ văn có vai trò quan trọng trong việc phát triển ở HS những PC và NL để sống và làm việc hiệu quả, học tập suốt đời. Từ đó, HS được phát triển hài hòa về thể chất, trở thành người công dân hữu dụng, góp phần xây dựng, bảo vệ Tổ quốc trong thời đại toàn cầu hóa giáo dục ở thế kỉ XXI. Dạy học Ngữ văn qua HĐTN là một hướng đi phù hợp trong việc phát triển PC và NL HS THPT. MH HĐTN gắn với các loại hình, phương thức, hình thức và dạng thức trải nghiệm phong phú thật sự thu hút được sự quan tâm của GV và HS. Sự thay đổi tích cực từ thái độ học tập của HS, đến không khí lớp học và hiệu quả tiết học là một tín hiệu rất khả quan. Việc dạy học Ngữ văn qua HĐTN ở trường phổ thông như vậy đã dần dần tiệm cận với mục tiêu cuối cùng là thay đổi cách học, con đường kiến tạo tri thức, hình thành và phát triển ở HS những PC và NL được quy định trong CT 2018. Với kết quả nghiên cứu nêu trên, chúng tôi hy vọng các MH

HĐTN sẽ được sử dụng trong thực tiễn đổi mới PPDH Ngữ văn ở trường THPT để HS thực sự được hình thành và phát triển cho bản thân mình những PC và NL nhất định, đáp ứng mục tiêu của CT Ngữ văn 2018.

Tóm lại, đề tài “*Phát triển phẩm chất, năng lực học sinh trung học phổ thông trong dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm*” có tính thời sự và thực tiễn cao khi gắn với mục tiêu của dạy học Ngữ văn trong CT Ngữ văn 2018 theo quan điểm dạy học lấy người học làm trung tâm và tính đặc thù trong đổi mới PPDH Ngữ văn theo hướng lấy thể loại, kiểu loại văn bản làm trục chính để làm cơ sở tổ chức HĐDH nhằm phát triển PC và NL HS. Mục tiêu và giả thuyết nghiên cứu đặt ra đã được kiểm chứng bằng những kết quả nghiên cứu đạt được. Tuy nhiên, dù đã rất cố gắng, luận án cũng khó tránh khỏi những thiếu sót, hạn chế. Vì vậy, tác giả luận án rất mong nhận được ý kiến đóng góp từ các góc nhìn đa chiều để luận án được hoàn thiện hơn, tạo điều kiện cho chúng tôi tiếp tục nghiên cứu những vấn đề có liên quan đến dạy học Ngữ văn qua HĐTN ở cấp độ chuyên sâu hơn hoặc mở rộng hơn nhằm đáp ứng mục tiêu của CT Ngữ văn 2018.

2. Khuyến nghị

Sau quá trình thực hiện nghiên cứu, chúng tôi nhận thấy, một trong những yếu tố có ý nghĩa quyết định để thực thi được CT Ngữ văn 2018 một cách hiệu quả là phát triển PC và NL HS THPT trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN. Thực tế cho thấy, dạy học Ngữ văn qua HĐTN là vấn đề trọng yếu có tác động trực tiếp đến chất lượng dạy và học Ngữ văn ở trường phổ thông hiện nay. PC và NL HS được hình thành và phát triển thông qua hoạt động, do vậy dạy học Ngữ văn qua HĐTN là hướng đi rất phù hợp trong mục tiêu phát triển PC và NL cho người học. Từ kết quả nghiên cứu, chúng tôi đề xuất một số khuyến nghị sau:

2.1 Đối với Bộ GD&ĐT và các cấp quản lý ở địa phương:

- Chú trọng bồi dưỡng chuyên môn thường xuyên cho GV để tăng cường năng lực đổi mới PPDH theo định hướng phát triển PC và NL người học trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN;

- Triển khai những giải pháp cơ bản cho dạy học Ngữ văn qua HĐTN nhằm hình thành và phát triển được ở HS những PC và NL được quy định cụ thể trong CT Ngữ văn 2018. Cụ thể như sau:

+ Tập huấn cho các GV cốt cán và cán bộ quản lý chuyên môn về MH HĐTĐ gắn với các loại hình, phương thức, hình thức và dạng thức trải nghiệm để phát triển PC và NL HS THPT;

+ Đưa ra giải pháp nhằm khắc phục hạn chế của mỗi MH HĐTĐ khi ứng dụng vào dạy đọc hiểu theo thể loại văn học hoặc dạy viết theo kiểu văn bản và theo quy trình;

+ Sớm ban hành chuẩn đánh giá tiết dạy Ngữ văn qua HĐTĐ để GV làm cơ sở đánh giá cả về mặt định lượng và định tính về hiệu quả dạy học của GV và HS tại đơn vị.

2.2 Đối với giáo viên THPT:

- Nhận thức đúng về vai trò, vị trí của HĐTĐ trong dạy học Ngữ văn. Đây là nhân tố đầu tiên tác động sâu sắc đến việc đổi mới phương pháp dạy và học môn Ngữ văn đáp ứng mục tiêu của CT Ngữ văn 2018;

- Tích cực, chủ động tự học, tự bồi dưỡng nâng cao chuyên môn nghiệp vụ về đổi mới PPDH theo định hướng phát triển PC và NL HS.

- Mạnh dạn vận dụng, thể nghiệm những hướng đi mới trong dạy học Ngữ văn qua HĐTĐ để phát triển PC và NL HS. Theo đó, trong dạy học Ngữ văn qua HĐTĐ, GV cần linh động và sáng tạo trong việc cụ thể hóa MH HĐTĐ gắn với các loại hình, phương thức, hình thức và dạng thức trải nghiệm phù hợp. Đặc biệt, GV cần linh hoạt và sáng tạo trong quá trình vận dụng MH HĐTĐ vào dạy học Ngữ văn nhằm đáp ứng mục tiêu của CT Ngữ văn 2018.

DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU KHOA HỌC LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN

- [1] Trương Thanh Tòng (2019), “Tổ chức hoạt động học tập văn học Việt Nam hiện đại ở trường trung học phổ thông theo định hướng phát triển năng lực học sinh”, *Tạp chí Giáo dục, Số đặc biệt* (3), tr.166-170.
- [2] Trương Thanh Tòng (2020), “Phát triển năng lực văn học cho học sinh trung học phổ thông qua dự án học tập trong dạy học truyện ngắn “Chí Phèo”, *Tạp chí Giáo dục, 469*(1), tr.35-38.
- [3] Trương Thanh Tòng (2020), “Cuộc thi phiên tòa giả định – một hình thức trải nghiệm khi dạy truyện ngắn “Chiếc thuyền ngoài xa” của Nguyễn Minh Châu “Chí Phèo”, *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội, 65*(7), tr.16-26.
DOI: 10.18173/2354-1075.2020-0073
- [4] Trương Thanh Tòng (2020), “Tổ chức dạy đọc thơ Việt Nam hiện đại ở trường trung học phổ thông theo hướng trải nghiệm”, *Tạp chí Giáo dục, 477*(1), tr.28-31.
- [5] Trương Thanh Tòng (2021), “Thiết kế hồ sơ học tập trong dạy học môn Ngữ văn theo định hướng phát triển năng lực học sinh”, *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội, 66*(1), tr.37-45. DOI: 10.18173/2354-1075.2021-0004
- [6] Trương Thanh Tòng (2021), “Tổ chức hoạt động dạy học dựa trên dự án trong dạy học bài thơ “Tây Tiến” của Quang Dũng”, *Tạp chí Thiết bị Giáo dục, 233*(2), tr.23-25.
- [7] Trương Thanh Tòng (2021), “Đổi mới phương pháp dạy học Ngữ văn và mục tiêu giáo dục phẩm chất cho học sinh phổ thông”, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về Giáo dục giá trị văn hóa cho học sinh phổ thông Việt Nam: Bản sắc và hội nhập*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội ngày 05 tháng 10 năm 2021, tr.343-354.
- [8] Trương Thanh Tòng (2022), “Applying Kolb’s experiential learning theory in teaching Literature to develop high school students’ quality and competency”, *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội, 67*(3), tr.156-165. DOI: 10.18173/2354-1075.2022-0054

- [9] Trương Thanh Tòng (2022), “Phát triển kỹ năng đọc thẩm mỹ cho học sinh trung học phổ thông qua mô hình dạy học hoạt động trải nghiệm ở môn Ngữ văn”, *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội*, 68(1), tr.3-13. DOI: 10.18173/2354-1075.2023-0001
- [10] Trương Thanh Tòng (2022), “Mô hình dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm để phát triển phẩm chất và năng lực học sinh trung học phổ thông”, *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội*, 68(2), tr.54-62. DOI: 10.18173/2354-1075.2023-0039

TÀI LIỆU THAM KHẢO

A. Tài liệu tiếng Việt

- [1] Phan Thị Cẩm Ái, Nguyễn Hà Bích Vân, Nguyễn Thị Minh Thu, Tsàn Dừng Nhanh, “Tổ chức hoạt động học tập cho học sinh theo định hướng phát triển năng lực, trường hợp truyện ngắn *Thuốc* của Lỗ Tấn tại trường THPT Trần Khai Nguyên”, *Kỷ yếu hội thảo quốc tế về Đông Á: Những vấn đề nghiên cứu và giáo dục Ngữ văn*, Trường Đại học Sư phạm TP.HCM ngày 03 tháng 8 năm 2019, tr.549-558.
- [2] Đặng Quốc Bảo, Phạm Minh Hạc (2015), “Năng lực và phát triển năng lực cho học sinh”, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, (117), tháng 6.
- [3] Đặng Quốc Bảo, Nguyễn Sỹ Thu (2014), “Tổ chức dạy học phát triển toàn diện năng lực cho thế hệ trẻ”, *Tạp chí Giáo dục*, (347), tr.1-4.
- [4] Nguyễn Thành Ngọc Bảo (2017), “Mô hình rubric đánh giá năng lực tạo lập văn bản nghị luận xã hội của học sinh trung học phổ thông”, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 14(10), tr.163-172.
- [5] Bakhtin, M. M. (2012), *Vấn đề thể loại lời nói – Lã Nguyên (tuyển dịch) – Lí luận văn học – Những vấn đề hiện đại*. NXB ĐHSP Hà Nội.
- [6] Lê Huy Bắc, “Văn chương như ký hiệu những khủng hoảng văn hóa thời công nghệ 4.0”, *Kỷ yếu hội thảo quốc tế về Đông Á: Những vấn đề nghiên cứu và giáo dục Ngữ văn*, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh ngày 03 tháng 8 năm 2019, tr.46-50.
- [7] Nguyễn Ngọc Bích (1998), *Tâm lý học nhân cách – Một số vấn đề lý luận*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [8] Hoàng Hòa Bình (2015), “Năng lực và đánh giá năng lực”, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 71(6), tr.21-32.
- [9] Nguyễn Viết Lệ Bình, “Đổi mới dạy học văn học sử ở THPT bằng phương pháp tích cực hóa hoạt động học tập của học sinh”, *Kỷ yếu hội thảo quốc gia về Dạy học Ngữ văn ở trường Phổ thông Việt Nam*, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Trường Đại học Sư phạm – Đại học Huế ngày 05 tháng 01 năm 2013, tr.413-416.
- [10] Trần Thanh Bình (2007), “Tổ chức và hướng dẫn học sinh đọc ngoại khóa văn học”, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, (11), 144-157.

- [11] Trần Thanh Bình, “Cấu trúc bài học trong sách giáo khoa Ngữ văn theo định hướng phát triển năng lực học sinh”, *Kỷ yếu hội thảo khoa học Nghiên cứu và giảng dạy Ngữ văn ở Nam Bộ trong tình hình hiện nay*, Trường Đại học Trà Vinh ngày 21 tháng 11 năm 2016, tr. 148-156.
- [12] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông: Hoạt động trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo), Hà Nội.
- [13] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông: Môn Ngữ văn* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo), Hà Nội.
- [14] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông: Chương trình tổng thể* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo), Hà Nội.
- [15] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019), *Tài liệu tập huấn cán bộ quản lý, giáo viên về phát triển chương trình, tài liệu dạy học môn chuyên cấp trung học phổ thông*, Hà Nội.
- [16] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019), “Hướng dẫn thực hiện nội dung Hoạt động trải nghiệm cấp tiểu học trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018 từ năm học 2020 – 2021”.
- [17] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Tài liệu hướng dẫn bồi dưỡng giáo viên phổ thông cốt cán: Sử dụng phương pháp dạy học và giáo dục phát triển năng lực, phẩm chất học sinh trung học phổ thông môn Ngữ văn*, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
- [18] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022), *Nội dung dạy học môn Ngữ văn dành cho lớp chuyên* (Ban hành kèm theo Thông tư số 471/2011/BGDĐT-GDTrH ngày 26 tháng 8 năm 2022 của Bộ Giáo dục và Đào tạo), Hà Nội.
- [19] Trần Đình Châu, Đặng Thị Thu Thủy (2013), “Vận dụng thuyết đa trí tuệ trong dạy học ở trường phổ thông”, *Tạp chí Giáo dục*, 316(2), tr.34-36.
- [20] Nguyễn Thị Mỹ Dung (2017), “Tổ chức hoạt động ngoại khóa trong dạy học văn học địa phương ở Trường Đại học Đồng Nai”. *Tạp chí khoa học*, 5(2017), tr.106-119. ISSN 2354-1482

- [21] Trần Trung Dũng (2016), *Quản lý hoạt động dạy học ở trường trung học phổ thông theo định hướng phát triển năng lực học sinh*. Luận án Tiến sĩ Khoa học Giáo dục. Trường Đại học Vinh, Nghệ An.
- [22] Phùng Thái Dương, “Hoạt động trải nghiệm sáng tạo dự thảo trong Chương trình Giáo dục phổ thông sau năm 2015”, *Kỷ yếu Hội thảo trải nghiệm sáng tạo trong giáo dục phổ thông và cuộc thi khoa học kỹ thuật dành cho học sinh trung học phổ thông*, Trường Đại học Đồng Tháp ngày 02 tháng 12 năm 2016, tr.12-21.
- [23] Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Văn kiện Hội nghị Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam lần thứ 8 khóa XI*, Văn phòng Trung ương Đảng, Hà Nội.
- [24] Đảng Cộng sản Việt Nam (2016), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [25] Trần Chí Độ (2019), “Dạy học phát triển năng lực và đánh giá năng lực học sinh trong giáo dục: Một số vấn đề lý luận cơ bản”, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 64(7), tr.87-96.
- [26] Eco, U. (2013), *Tên của đoá hồng*, NXB Văn học.
- [27] Nguyễn Thu Hà (2014), “Giảng dạy theo năng lực và đánh giá theo năng lực giáo dục: Một số vấn đề lý luận cơ bản”, *Tạp chí khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội: Nghiên cứu Giáo dục*, 2(30).
- [28] Tường Duy Hải (2016), “Tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong dạy học Vật lí ở trường phổ thông”. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 61(8B), tr.42-48.
- [29] Nguyễn Văn Hạnh, Huỳnh Như Phương (1999), *Lý luận văn học – Vấn đề và suy nghĩ*, NXB Giáo dục.
- [30] Phạm Thị Bé Hiền, “Phương án triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 tại Trường Trung học phổ thông chuyên Lê Hồng Phong, thành phố Hồ Chí Minh năm học 2022 – 2023”, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học về thực tiễn triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 tại các trường trung học phổ thông*, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh ngày 08 tháng 4 năm 2023, tr.75-83.

- [31] Dương Thị Hồng Hiếu (2007), “Về việc dùng câu hỏi trong dạy đọc – hiểu văn bản ở nhà trường phổ thông”, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, số 11, 158-164.
- [32] Dương Thị Hồng Hiếu (2013). Changing pedagogies: Vietnamese case from international perspectives. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, số 54, tr.136-145.
- [33] Dương Thị Hồng Hiếu (2017), “Giải pháp nâng cao hiệu quả ứng dụng dạy học dựa trên dự án trong dạy học Ngữ văn”, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 10(14), 97-108.
- [34] Nguyễn Trọng Hoàn (2003), *Rèn luyện tư duy sáng tạo trong dạy học tác phẩm văn chương*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [35] Nguyễn Trọng Hoàn (2004), “Một số vấn đề về đọc hiểu văn bản Ngữ văn”, *Tạp chí Giáo dục*, số 156, tr.52-55.
- [36] Nguyễn Trọng Hoàn (2015), “Đổi mới tư duy tổ chức dạy học Ngữ văn nhằm thực hiện mục tiêu thỏa mãn nhu cầu phát triển và phát huy tiềm năng sáng tạo của mỗi cá nhân”, *Tạp chí Giáo dục*, 371(12), tr. 26-28.
- [37] Nguyễn Trọng Hoàn (2016), “Hoạt động học tập môn Ngữ văn trong dạy học định hướng năng lực”, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 7(85), tr. 84-92.
- [38] Hội đồng Quốc gia Chỉ đạo biên soạn từ điển bách khoa Việt Nam (2003), *Từ điển bách khoa Việt Nam*, Tập 3, NXB Từ điển Bách khoa, Hà Nội.
- [39] Nguyễn Thanh Hùng (2002), *Đọc hiểu và tiếp nhận văn chương*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [40] Nguyễn Thanh Hùng (2011), *Kỹ năng đọc hiểu văn*. NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [41] Bùi Mạnh Hùng (2014), “Phác thảo chương trình Ngữ văn theo định hướng phát triển năng lực”, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, số 56, tr. 23-41.
- [42] Bùi Mạnh Hùng, “Chương trình Ngữ văn 2018 nhìn lại từ kinh nghiệm quốc tế”, *Kỷ yếu hội thảo quốc tế về Đông Á: Những vấn đề nghiên cứu và giáo dục Ngữ văn*, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh ngày 03 tháng 8 năm 2019, tr.585-591.

- [43] Tạ Hồng Huệ (2017), *Xây dựng hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong dạy học văn xuôi Việt Nam giai đoạn 1930 – 1945*, Luận văn Thạc sĩ Lí luận và Phương pháp dạy học bộ môn Ngữ văn, Trường Đại học Trà Vinh.
- [44] Nguyễn Thị Hương, Đặng Thị Mây, “Thực hiện nội dung Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 tại trường THPT thực hành trực thuộc đại học – Những thuận lợi, khó khăn, thách thức”, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học về thực tiễn triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 tại các trường trung học phổ thông*, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh ngày 08 tháng 4 năm 2023, tr.33-40.
- [45] Nguyễn Thị Thanh Hương và các cộng sự (2012), *Thiết kế bài giảng và lời bình một số tác phẩm văn chương ở trường phổ thông*. NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [46] Nguyễn Thị Thanh Hương (2013), *Định hướng hoạt động tiếp nhận sáng tạo tác phẩm văn chương cho học sinh trung học phổ thông*. NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [47] Dương Giáng Thiên Hương (2017), “Hoạt động trải nghiệm sáng tạo–lí thuyết và vận dụng trong dạy học tiểu học”, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 62(1A), pp. 98-108. DOI:10.18173/2354-1075.2017-0035
- [48] 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.
- [49] Phạm Thị Thu Hương, (2016), *Tiếp cận hồi ứng trải nghiệm của bạn đọc học sinh trong dạy học tác phẩm văn chương, Đổi mới nghiên cứu và giảng dạy Ngữ văn trong nhà trường sư phạm*, NXB Giáo dục Việt Nam.
- [50] Nguyễn Thị Hương, “Một số thách thức trong tổ chức triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Thái Nguyên”, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học về thực tiễn triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 tại các trường trung học phổ thông*, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh ngày 08 tháng 4 năm 2023, tr.85-93.
- [51] Phạm Tiết Khánh (2007), *Khảo sát truyện kể dân gian Khor me Nam Bộ (qua thân thoại – truyền thuyết – cổ tích)*, Luận án tiến sĩ Ngữ văn, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

- [52] Phạm Tiết Khánh (2014), “Truyện kể dân gian – Chất liệu kiến tạo nên giá trị văn hoá qua lễ hội truyền thống của người Khmer Nam Bộ”, *Tạp chí Thông tin Khoa học xã hội*, 4, tr.19-27.
- [53] Trần Quốc Khả, (2016), “Lí thuyết giao dịch hồi ứng - Một giải pháp giàu tiềm năng trong dạy học Ngữ văn ở nước ta”, *Tạp chí Khoa học*, 61(6), tr.105-110.
- [54] Khrapchenco, M. B. (1985), *Sáng tạo nghệ thuật, hiện thực, con người* (Bản dịch: Lại Nguyên Ân, Duy Lập), NXB Khoa học xã hội.
- [55] Nguyễn Thị Diễm Kiều, “Giá trị trung đại trong giáo dục hiện đại”, *Kỷ yếu hội thảo quốc tế: Giáo dục giá trị trong nhà trường*, Viện Nghiên cứu giáo dục và Giao lưu quốc tế – Đại học Huế phối hợp với Trường Cán bộ quản lí giáo dục Thành phố Hồ Chí Minh ngày 01 tháng 11 năm 2019, tr.425-437.
- [56] Trịnh Thị Lan (2016), “Định hướng phát triển năng lực giao tiếp cho học sinh trong chương trình môn Ngữ văn trung học phổ thông trường THCS và THPT Nguyễn Tất Thành”, *Tạp chí Giáo dục*, (6), tr.58 – 62.
- [57] Nguyễn Thị Liên và các cộng sự (2016), *Tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong nhà trường phổ thông*, NXB Giáo dục.
- [58] Phan Trọng Luận, “Tiếp tục hoàn thiện đổi mới chương trình và phương pháp”, *Kỷ yếu hội thảo quốc gia về Dạy học Ngữ văn ở trường Phổ thông Việt Nam*, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Trường Đại học Sư phạm – Đại học Huế ngày 05 tháng 01 năm 2013, tr.369-376.
- [59] Phan Trọng Luận (1996), *Xã hội – Văn học – Nhà trường*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [60] Phan Trọng Luận và các cộng sự (1999a), *Thiết kế tác phẩm văn chương ở nhà trường phổ thông*, NXB Giáo dục.
- [61] Phan Trọng Luận và các cộng sự (1999b), *Thiết kế tác phẩm văn chương ở nhà trường phổ thông*, NXB Giáo dục.
- [62] Phan Trọng Luận (2005), *Giáo trình Phương pháp dạy học Văn* (hệ từ xa), Đại học Huế.
- [63] Phan Trọng Luận (2008), *Văn học nhà trường: Nhận diện, tiếp cận, đổi mới*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [64] Phan Trọng Luận, Trương Đình (2011), *Phương pháp dạy học văn* (tập 1), NXB Đại học Sư phạm.

- [65] Phan Trọng Luận, Trương Đình (2011), *Phương pháp dạy học văn* (tập 2), NXB Đại học Sư phạm.
- [66] Phương Lưu (chủ biên), Trần Đình Sử và các cộng sự (1996), *Lí luận văn học*, NXB Giáo dục.
- [67] Medvedev, P. N (1993), *Phương pháp hình thức trong nghiên cứu văn học. Nhập môn phê phán thi pháp học theo hướng xã hội học*.
- [68] Đào Thị Ngọc Minh, Nguyễn Thị Hằng (2018), “Học tập trải nghiệm – Lí thuyết và vận dụng vào thiết kế, tổ chức hoạt động trải nghiệm môn học ở trường phổ thông”, *Tạp chí Giáo dục*, 433(1), tr.36-40.
- [69] Nguyen Minh Nhat Nam, Chau Hue Mai, Tran Phat Dat, & Nguyen Thi Ngoc Thuy (2021). Some suggestions for applying reader-response theory to teaching reading comprehension of literary texts in the 2018 Literature Curriculum, *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 18(5), 853-865.
- [70] Nguyễn Thị Hồng Nam, Dương Thị Hồng Hiếu (2017), *Giáo trình Phương pháp dạy đọc văn bản*, NXB Đại học Cần Thơ, Cần Thơ.
- [71] Nguyễn Thị Hồng Nam (chủ biên), Trịnh Thị Hương, Trần Minh Hoàng (2019), *Tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo cho học sinh lớp 10 môn Ngữ văn*, NXB Giáo dục Việt Nam.
- [72] Nguyễn Thị Cẩm Nga (2019), *Vận dụng hình thức dự án vào dạy học Ngữ văn theo hướng trải nghiệm*, Luận văn Thạc sĩ Lí luận và Phương pháp dạy học bộ môn Ngữ văn, Trường Đại học Trà Vinh.
- [73] Đoàn Kim Ngọc (2022), *Phát triển năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo cho học sinh lớp 11 qua hoạt động trải nghiệm trong môn Ngữ văn*, Luận văn Thạc sĩ Lí luận và Phương pháp dạy học bộ môn Ngữ văn, Trường Đại học Trà Vinh.
- [74] Duong Thi Kim Oanh (2019), “Organizing Experiential Learning Activities For Development Of Core Competences Of Technical Students In Vietnam”, *Universal Journal of Educational Research* 7(1), pp.230-238.
- [75] Hoàng Phê (2019), *Từ điển Tiếng Việt*, NXB Đà Nẵng.
- [76] Trịnh Lê Hồng Phương (2011), “Vận dụng lý thuyết dạy học tương tác trong dạy học Hóa học ở trường trung học phổ thông”, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 25, tr.121-129.

- [77] Tran Hoai Phuong (2020), “Building experiential learning activity model in teaching Literature towards developing students’ competency”, *HNUE Journal of Science*, 64(4D), pp. 26-33.
- [78] Trần Hoài Phương (chủ biên), Nguyễn Thị Hiền, Phạm Thị Hồng Nhung, Lê Thị Quỳnh Trang (2022), *Tổ chức dạy học trải nghiệm trong môn Ngữ văn THCS*, NXB Dân Trí
- [79] Trần Thị Hạnh Phương (2017), “Tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo – Biện pháp bồi dưỡng năng lực Ngữ văn cho học sinh trong nhà trường trung học phổ thông”, *Tap chí Giáo dục*, 126(10/2017), tr.32-36.
- [80] Võ Thị Quỳnh (2003), *Hoạt động ngoại khóa văn học*, NXB Thuận Hóa, Huế.
- [81] Trần Đình Sử (2009), “Con đường đổi mới căn bản phương pháp dạy – học Văn”, *Văn nghệ*, (10), tr.3-7.
- [82] Bùi Minh Tâm, “Cơ hội, thách thức và một số giải pháp khi thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông 2018”, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học về thực tiễn triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 tại các trường trung học phổ thông*, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh ngày 08 tháng 4 năm 2023, tr.13-25.
- [83] Phan Đoàn Thái, “Những thuận lợi và khó khăn khi thực hiện nội dung Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 lớp 10, tại tỉnh Bình Thuận năm học 2022 – 2023”, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học về thực tiễn triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 tại các trường trung học phổ thông*, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh ngày 08 tháng 4 năm 2023, tr.3-12.
- [84] Trần Tiến Thành, “Mở rộng, thay đổi không gian lớp học – Biện pháp hữu ích nhằm nâng cao chất lượng dạy học Ngữ văn”, *Kỷ yếu hội thảo quốc gia về Dạy học Ngữ văn ở trường Phổ thông Việt Nam*, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Trường Đại học Sư phạm – Đại học Huế ngày 05 tháng 01 năm 2013, tr.777-782.
- [85] Nguyễn Thành Thi – Nguyễn Văn Tùng (đồng Chủ biên) và các cộng sự (2022), *Chuyên đề học tập Ngữ văn 10*, NXB Giáo dục Việt Nam.
- [86] Nguyễn Thành Thi (Chủ biên) và các cộng sự (2023), *Sách giáo khoa Ngữ văn 11*, tập 2. NXB Giáo dục Việt Nam.
- [87] Lã Nhâm Thìn (2009), *Phân tích tác phẩm văn học trung đại Việt Nam từ góc nhìn thể loại*, NXB Giáo dục Việt Nam.

- [88] Lã Nhâm Thìn, “Tiếp cận và dạy – học văn học trung đại Việt Nam”, *Kỷ yếu hội thảo quốc gia về Dạy học Ngữ văn ở trường Phổ thông Việt Nam*, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Trường Đại học Sư phạm – Đại học Huế ngày 05 tháng 01 năm 2013, tr.783-790.
- [89] Lã Nhâm Thìn, “Đổi mới nghiên cứu và giảng dạy ngữ văn trong nhà trường sư phạm”, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học toàn quốc*, NXB Giáo dục Việt Nam, 2016, tr.71).
- [90] Lã Nhâm Thìn, “Phát triển năng lực tư duy và năng lực giao tiếp cho học sinh trung học qua môn Ngữ văn”, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về Ứng dụng những thành tựu nghiên cứu mới của ngôn ngữ học và văn học trong giảng dạy Ngữ văn*, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2, ngày 26 tháng 12 năm 2019).
- [91] Đỗ Ngọc Thống (2014), “Đổi mới căn bản, toàn diện chương trình Ngữ văn”, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, (56), tr. 42-47.
- [92] Đỗ Ngọc Thống (2018), “Phương pháp dạy học Ngữ văn theo yêu cầu phát triển năng lực”, *Nghiên cứu và Lý luận*, *Tạp chí Giáo dục Việt Nam*, tr.20-23.
- [93] Đỗ Ngọc Thống (2019), “Chương trình Ngữ văn 2018 – Một bước tiến quan trọng trong lịch sử phát triển chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam”, *Kỷ yếu hội thảo quốc tế về Đông Á: Những vấn đề nghiên cứu và giáo dục Ngữ văn*, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh ngày 03/8/2019, tr.623-630.
- [94] Đỗ Ngọc Thống (Chủ biên), Bùi Minh Đức, Nguyễn Thành Thi (2019), *Hướng dẫn dạy học môn Ngữ văn Trung học phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông mới*, NXB Đại học Sư phạm.
- [95] Chu Cẩm Thơ, Trần Thị Hương Giang (2019), “Phối hợp giữa gia đình và nhà trường trong đánh giá phẩm chất học sinh tiểu học”, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 64(9), pp. 46-52. DOI: 10.18173/2354-1075.2019-0109.
- [96] Trần Thị Thanh Thủy và các cộng sự (2018), *Dạy học tích hợp phát triển năng lực*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [97] Trần Thanh Thủy (2022), *Thiết kế công cụ đánh giá cho hoạt động trải nghiệm môn Ngữ văn bậc trung học phổ thông*, Luận văn Thạc sĩ Lý luận và Phương pháp dạy học bộ môn Ngữ văn, Trường Đại học Trà Vinh.

- [98] Bùi Thị Thương (2015), *Xây dựng chương trình ngoại khóa văn học cho học sinh lớp 11 trường THPT tỉnh Trà Vinh*, Luận văn Thạc sĩ Lý luận và Phương pháp dạy học bộ môn Ngữ văn, Trường Đại học Trà Vinh.
- [99] Phạm Đỗ Nhật Tiên và nhóm nghiên cứu (2021), “Kinh nghiệm quốc tế trong việc lựa chọn hệ giá trị đưa vào nhà trường phổ thông”, *Kỷ yếu hội thảo về giáo dục giá trị văn hóa cho học sinh phổ thông Việt Nam: Bản sắc và hội nhập*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam ngày 05 tháng 10 năm 2021, tr.5-19.
- [100] Đỗ Hương Trà (2018), “Tổ chức hoạt động trải nghiệm chủ đề “Biến đổi khí hậu và sử dụng năng lượng tiết kiệm, hiệu quả trong dạy học Vật lí ở trường trung học phổ thông”, *Tạp chí Giáo dục*, 439(1), tr.35-38.
- [101] Nguyễn Thị Quỳnh Trang (2018), “Phát triển năng lực ngôn ngữ cho học sinh trung học cơ sở qua tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học Ngữ văn”, *Tạp chí Giáo dục*, 437(9), tr.28 – 32;22.
- [102] Trần Lê Hoa Tranh, “Giáo dục cảm xúc trong chương trình Ngữ văn phổ thông qua một số ngữ liệu của văn học Việt Nam”, *Kỷ yếu hội thảo quốc tế về Đông Á: Những vấn đề nghiên cứu và giáo dục Ngữ văn*, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh ngày 03 tháng 8 năm 2019, tr.654-659.
- [103] Lê Đình Trung, Phan Thị Thanh Hội (2015), “Dạy học sinh học góp phần hình thành và phát triển các năng lực chung cho người học ở trường trung học phổ thông”, *Tạp chí Giáo dục số 372(2)*, tr.41-43, 38.
- [104] Lê Đình Trung (chủ biên), Phan Thị Thanh Hội (2020), *Dạy học theo định hướng hình thành và phát triển năng lực người học ở trường phổ thông*, NXB Đại học Sư phạm.
- [105] Bùi Thanh Truyền (chủ biên) (2018), *Phê bình sinh thái với văn xuôi Nam bộ*, NXB Văn hóa – Văn nghệ
- [106] Nguyễn Văn Tùng (2012), *Tác phẩm văn học trong nhà trường – Những vấn đề cần trao đổi*, NXB Giáo dục Việt Nam.
- [107] Nguyễn Hữu Tuyền (2017), “Tổ chức dạy học khái niệm, định lí trong môn Toán cho học sinh trung học cơ sở qua hoạt động trải nghiệm”, *Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt (1)*, tr. 72-76; 39.
- [108] Bùi Tất Tươi (chủ biên) (2000), *Phương pháp dạy học môn Tiếng Việt ở bậc THCS*, NXB Giáo dục, TP.HCM.

- [109] Đinh Phan Cẩm Vân (2014), “ Tư tưởng giáo dục của Khổng Tử và vấn đề dạy học Ngữ văn theo hướng phát triển năng lực”, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, (56), tr.68-74.
- [110] Nguyễn Thị Thành Vân (2019), “Rèn luyện khả năng tổ chức các hoạt động trải nghiệm cho sinh viên mầm non của trường Cao đẳng Sư phạm Nghệ An nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay”, *Tạp chí Giáo dục*, 445(1), tr.31-34.
- [111] Tô Hà Tường Vân, “Tiếp tục hoàn thiện đổi mới chương trình và phương pháp”, *Kỷ yếu hội thảo quốc gia về Dạy học Ngữ văn ở trường Phổ thông Việt Nam*, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Trường Đại học Sư phạm – Đại học Huế ngày 05 tháng 01 năm 2013, tr.903-906.
- [112] Từ điển Bách khoa Việt Nam (2005), *Tập III (N – S)*, NXB Từ điển Bách khoa.
- [113] Viện Ngôn ngữ, *Từ điển Tiếng Việt* (2005), NXB Đà Nẵng, Trung tâm Từ điển học, Đà Nẵng – Hà Nội.
- [114] Thạch Anh Vũ, (2017), *Dạy học Ngữ văn địa phương Trà Vinh cho học sinh trung học phổ thông theo hướng trải nghiệm sáng tạo (phần Văn học hiện đại)*, Luận văn Thạc sĩ Lí luận và Phương pháp dạy học bộ môn Ngữ văn, Trường Đại học Trà Vinh.
- [115] Trương Thanh Tòng (2022), “Mô hình dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm để phát triển phẩm chất và năng lực học sinh trung học phổ thông”, *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội*, 68(2), tr.54-62. DOI: 10.18173/2354-1075.2023-0039

B. Tài liệu tiếng Anh

- [115] Anagrolia, F., & M.S, Muneja (2020), “Effect of Cooperative Learning on Students’ Achievements in Literature in English Subject: A Case of Dodoma City, Tanzania”, *East African Journal of Education and Social Sciences*, 3(1), pp.68-76.
- [116] Bui Thi Kim Anh, & Nguyen Thi Yen Phuong (2018), “Teaching with Developing Learners’ Competencies Orientation and Problems in Managing the Process of Teaching Literature in Vietnam” *American Journal of Educational Research*, 6(7), pp. 915-921. DOI: 10.12691/education-6-7-5.

- [117] Anita, A.S. (2007), The use of cooperative learning techniques in Literature classroom, Degree of Bachelor of Science with Honors (ESL), Faculty of Cognitive Sciences and Human Development, Sarawak University, Malaysia.
- [118] Australia Government, Department of Education, Science and Training (2005), *National Framework for Values Education in Australian Schools*, Commonwealth of Australia.
- [119] Barlow, Tim (2008), “Web 2.0: Creating a Classroom without Walls”, *Journal of Teaching Science*, 54(1), pp.46-48.
- [120] Barnard, R., & Li, J. (2016), *Language learner autonomy: Teachers’ beliefs and practices in Asian contexts*, Phnom Penh: Angkor Thom Printer Co, LTD.
- [121] Bartkus KR, Nemelka B, Nemelka M, et al. (2012) Clarifying the meaning of extracurricular activity: A literature review of definitions. *American Journal of Business Education* 5(6): 693–703.
- [122] Bentley, Jane M. (2008), Teaching Middle School Science Lessons Using Inquiry-Based Methods. *Education and Human Development Master's Theses*, p.246.
- [123] Buckley, P., & Lee, P. (2021), “The impact of extra-curricular activity on the student experience”. *Active Learning in Higher Education*, 22(1), pp.37–48. DOI:10.1177/1469787418808988
- [124] Combs, A. W. (1965), *The professional education of teachers: a perceptual view of teacher preparation*. Allyn and Bacon, Boston, MA.
- [125] Cantor, J.A. (1995), *Experiential Learning in Higher Education*, Washington, D.C.: ASHE-ERIC Higher Education Report No. 7.
- [126] Chapman, S., McPhee, P., & Proudman, B. (1995), What is Experiential Education?. In Warren, K. (Ed.), *The Theory of Experiential Education* (pp.235-248). Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Company.
- [127] Despoina, S., & Aikaterini. M. (2016), “Project Based Learning in Literature: The Teacher’s New Role and the Development of Student’s Social Skills in Upper Secondary Education”, *Journal of Education and Learning*, 5(3), pp.307-314

- [128] Dian, A. (2020), “Experiential Education for Meaningful Learning: A Literature Study”, *Proceeding Book of the 3rd International Conference on Multidisciplinary Research*, 3(2), pp. 83-92. ISBN: 978-623-7655-12-1
- [129] Duckworth, A. H. (2010), *Cooperative Learning: Attitudes, Perceptions, and Achievement in a Traditional, Online, and Hybrid Instructional Setting*, Dissertations of the Degree of Doctor of Philosophy, The University of Southern Mississippi, 8-71.
- [130] Garner, L. C., & Gallo, M. A. (2005), “Field trips and their effect on student achievement and attitudes: A comparison of physical versus virtual field trips to the Indian River Lagoon”, *Journal of College Science Teaching*, 34(5), p.14.
- [131] Garrick, R. (2004), *Playing Outdoors in the Early Years*, London: Continuum.
- [132] Gasper, C., John, J. (2016), “Industry Experience: Enhancing a Professor’s Ability to Effectively Teach in Higher Education”, *Journal of Education and Human Development*, 5(3), pp.63-67. DOI: 10.15640/jehd.v5n3a7
- [133] Genevieve, Mc.G., Rian, D.V., & Portia, K. (2020), “The Use of Experiential Learning as a Teaching Strategy in Life Sciences”, *International Journal of Instruction*, 13(3), pp.877-894
- [134] Glennon, F. (2004), “Experiential learning and social justice action: An experiment in the scholarship of teaching and learning”, *Teaching Theology & Religion*, (7), pp.30–37.
- [135] Goodlad, J. I. (1984), *A place called school*, New York, NY: McGraw-Hill.
- [136] Gray, M. & Gibbons, J. (2002), “Experience based learning and its relevance to social work practice”, *Australian Social Work*, 55(4), pp.279–291.
- [137] Han, H. (2014), “Analysing Theoretical Frameworks of Moral Education Through Lakato’s Philosophy of Science”, *Journal of Moral Education*, 43(1), pp.32-35.
- [138] Hanafi (2016), “The Effect of Discovery Learning Method Application on Increasing Students’ Listening Outcome and Social Attitude”, *Dinamika Ilmu*, 16(2), pp.291-306.

- [139] Henderson, W. (2008), *Exploring the use of literary texts to develop moral values in grade six of a private school in Karachi, Pakistan*, Master's dissertation. Aga Khan University, Karachi, Pakistan.
- [140] Huang, G. H. (2006), “Informal forum: Fostering active learning in a Teacher Preparation Program”, *Education*, 127(1), 31-38.
- [141] Huerta-Wong, J & Schoech, R. (2010), “Experiential learning and learning environments: The case of active listening skills”, *Journal of Social Work Education*, 46(1), pp.85–101.
- [142] Humphrey, M. (2005), *Living the hero's quest: Character building through action research*. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- [143] Isobel, N.R., Ciarán, D., & Marian. Mc. (2018), “Role-play in Literature Lectures: The Students’ Assessment of Their Learning”, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(1), pp.1-9
- [144] Jela, M., & Jakov, S. (2018), “Problem-Based Teaching of Literature”, *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), pp.20-29. DOI:10.11114/jets.v7i4.4066
- [145] Judith, G. (2019), “Competence in educational theory and practice: a critical discussion”, *Oxford Review of Education*, 45(1), 70-85, DOI: 10.1080/03054985.2018.1493987
- [146] Katrin, K.R., & Urve, L. (2012), “Teaching Literature In and Outside of the Classroom”, *Social and Behavioral Sciences*, 45(2012), pp.216-226.
- [147] Keeton, M.T., & Tate, P.J. (1978), *Learning by experience – what, why, how*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [148] Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Address: Englewood Cliffs, New Jersey; Publisher: Prentice - Hall.
- [149] Kusumawardhani, A. D., Mulya, D., & Faizah, A. (2019), “Empowering Students’ Creativity and Critical Thinking through Discovery Learning-based Writing Assessment”, *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 5(1), pp.1-6

- [150] Laws, K. (1989), Learning geography through fieldwork, in *Fien, J., Gerber, R. and Wilson, P. (eds) The Geography Teachers' Guide to the Classroom*, (2nd), Macmillan, Melbourne, pp.105-116.
- [151] Lehmann, M., Christensen, P., Du, X., & Thrane, M. (2008), "Problem-oriented and project-based learning (POPBL) as an innovative learning strategy for sustainable development in engineering education", *European Journal of Engineering Education*, 33(3), pp.283-295.
- [152] Lesley A. W., Lynnette G., & John C. S. (2010), "Classrooms Without Walls: Teaching Together in Second Life", In "*Cases on Online Discussion and Interaction: Experiences and Outcomes*", pp.88-104. DOI: 10.4018/978-1-61520-863-0.ch004.
- [153] Lewis, L.H. & Williams, C.J. (1994), In Jackson, L. & Caffarella, R.S. (Eds.). *Experiential Learning: A New Approach* (pp. 5-16). San Francisco: Jossey-Bass.
- [154] Llewellyn, D. (2002), *Inquire within: Implementing inquiry-based science standards*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- [155] Lonergan, N. & Andresen, L.W. (1988), "Field based education: some theoretical considerations", *Higher Education Research and Development*, 7, pp.63-77.
- [156] Manorom, K. & Pollock, Z. (2006), *Role Play as a Teaching Method: A Practical Guide*. The Mekong Learning Initiative and the MekongSub-region Social Research Centre, Faculty of Liberal Arts, UbonRatchathani University.
- [157] Marlow, P., B. McLain (2011), "Assessing the impacts of experiential learning on teacher classroom practice", *Research in Higher Education Journal*, (14), pp.1-15.
- [158] Malaysia Ministry of Education (2006), *Project-based Learning Handbook*, Educational Technology Division, Ministry of Education.
- [159] Marlowe, B.A., & Page, M.A. (2005), *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom* (2nd ed.), Corwin Press.
- [160] Mettetal, Gwendolyn (2002). "The what, why and how of classroom action research", *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), pp.7-13.

- [161] McLean Davies, L., Doecke, B., & Mead, P. (2013), "Reading the Local and Global: Teaching Literature in Secondary Schools in Australia", *Changing English*, 20(3), pp.224-240, DOI: 10.1080/1358684X.2013.816529.
- [162] McLagan, P. A. (1997, May), "Competencies: the next generation", *Training and Development*, 51(5), 40-48.
- [163] Mkonongwa, L. M. (2018), "Competency-based teaching and learning approach towards quality education", *Proceedings Mkonongwa 2018 Competency-based TA*, Dar es Salaam, Tanzania, 2018, pp.1-12.
- [164] Merico, A.L. (2014), "Building character through literacy with children's literature", *Research in Higher Education Journal*, (26), pp.1-13.
- [165] Mira, M.A., & Hala, W.A. (2016), Inquiry Based Teaching in Literature Classrooms. International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language,
- [166] Misson, R. (1998), Telling tales out of school. In Christie, F & Misson, R (Eds.), *Literacy and Schooling*, Routledge, London, pp.104-128.
- [167] Miettinen, R. (2000). "The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action", *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 54-72.
- [168] Mohammad, C. (2016), "Emphasizing Morals, Values, Ethics, And Character Education In Science Education And Science Teaching", *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 4(2), pp. 1-16.
- [169] Moon, J.A. (2004), *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. New York: RoutledgeFalmer.
- [170] Mulder, M., Weigel, T., Collins, K., Bibb, B. (2007), "The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis", *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1) pp.67-78.
- [171] Muliati, U. (2020), "Promoting discovery learning method for EFL student in reading comprehension, *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris*, 9(2), pp.370-382
- [172] Nargis, K. (2014), "Role of Literature in Moral Development", *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 2(3, March 2014), pp. 6-9.

- [173] Neil, O., & Bruce, A., "Teaching and Learning in Competency-Based Education", *The Fifth International Conference on e-Learning (eLearning-2014)*, Belgrade, Serbia, September 22-23, 2014, pp.71-77.
- [174] Nisa, S. (2017), "Role-playing in teaching English Literature", *Pedagogy Journal of English Language Teaching*, 5(2), pp.81-91
- [175] Normala, O., & Mohamed, I.A.S. (2013), "Problem-Based Learning in the English Language Classroom", *English Language Teaching*, 6(3), pp.125-134
- [176] Patterson, A. (2012), "Australian literature: Culture, identity and English teaching", *Journal of the Association for the Study of Australian Literature*, 12(1), pp.1-17.
- [177] Pérez Cañado, M.L. (2013), *Competency-based Language Teaching in Higher Education (Eds.)*. New York: Springer.
- [178] Rana, N.A (2020), "Exploring Experiential Learning Models and developing an EL based ERE cycle in teaching at higher education in Pakistan", *International Journal of Experiential Learning & Case Studies*, 5(2), pp.250-264. [dx.doi.org/10.22555/ijelcs.v5i2.44](https://doi.org/10.22555/ijelcs.v5i2.44)
- [179] Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2001), *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [180] Richey, R.C., Fields, D.F., & Foxon, M. (with Roberts, R.C., Spannaus, T., & Spector, J.M.). (2001), *Instructional design competencies: The standards (3rd ed.)*, Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- [181] Rocha, C. (2000), "Evaluating experiential teaching methods in a policy practice course", *Journal of Social Work Education*, 36(1), pp.53-63.
- [182] Rogers, C. R (1969), *Freedom to learn*, Merril, Columbus, Ohio.
- [183] Rosenblatt, L. M. (1986). The Aesthetic Transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 122-128
- [184] Samosa, R.C. (2021), Equipping 21st Century Teachers' with the Research Based Instructions Across the Curriculum in the New Normal. (Webinar) *Rethinking the Teaching Practices 4.0 Beyond Borders in the New Normal of Education*. University of Caloocan City, Graduate School.

- [185] Shestakova, G., & Richter, T. V. (2020), “Methods of organizing competence-oriented classes with students of pedagogical areas of training”, *SHS Web of Conferences* 87, 00007 (2020), pp.1-10.
- [186] Singh, P. K. (2010), “Museum and Education”. *Orissa Historical Research Journal*, 12(1), pp.69-82.
- [187] Tejaswini, P., Michelle, H., Kimberlea, R.T. (2020), “Developing a case-based experiential learning model at a program level in a regional university: Reflections on the developmental process”, *Australian Journal of Adult Learning*, 60(2, July 2020), pp.225-244.
- [188] Tremblay, D. (2002), *Adult Education, a Lifelong Journey: The Competency-based Approach: Helping Learners Become Autonomous*, Gouvernement du Quebec, Ministeres des Communications.
- [189] Venema, R., Ravenhorst Meerman, J., & Hossink, K. (2015), “Experiential, Team-Based Learning in a Baccalaureate Social Work Research Course”, *Journal of Teaching in Social Work*, 35(5), pp.1-22.
- [190] Waite, S. & Rea, T. (2007) “Enjoying teaching and learning outside the classroom”, In: D. Hayes, (ed.) *Joyful Teaching and Learning in the Primary School*, Exeter: Learning Matters, pp. 52-62. ISBN 978-1-84445-122-7.
- [191] Weiner, F.E. (2001), *Comparative performance measurement in schools*. Weinheim and Basejl: Beltz Verlag, pp.17-31.
- [192] Wurdinger, S. D. (2005), *Using Experiential Learning in the Classroom: Practical Ideas for All Educators*, Published by Rowman and Little field Education, America.
- [193] Yelena, B. (2015), “The history of development of competency-based education”, *European Scientific Journal* June 2015 /SPECIAL/ edition ISSN: 1857 – 7881 (Print) e - ISSN 1857- 7431.
- [194] Yusof, H., Noor, M. A. M., Jalil, N. A., Mansor, M., & Awang, M. (2018), “Nurturing Moral Values in Primary School”, *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(7), pp.1144–1156.
- [195] Zhai, X., Gu, J., Liu, H., Liang, J.C., & Tsai, C.C. (2017), “An experiential learning perspective on students’ satisfaction model in a flipped classroom context”, *Educational Technology & Society*, 20(1), pp.198-210.

C. Tài liệu điện tử

- [196] Nguyễn Kim Anh (2019), “Hoạt động trải nghiệm của học sinh trong dạy học Ngữ văn Trường Trung học phổ thông Phan Huy Chú (Đông Đa – Hà Nội)”, [<https://moet.gov.vn/giaoducquocdan/giao-duc-trung-hoc/Pages/default.aspx?ItemID=6229>] (truy cập ngày 24 tháng 10 năm 2022)
- [197] Amy, S.K., & Edward, K. (2018), “Using Science to Bring Literature to Life”, [<https://www.edutopia.org/article/using-science-bring-literature-life>] (truy cập ngày 24 tháng 10 năm 2022)
- [198] Anna J.W., & Brian E.M (2020), “Implementing Inquiry-Based Teaching Methods”, [<https://edis.ifas.ufl.edu/publication/WC076>] (truy cập ngày 10 tháng 8 năm 2021)
- [199] Ban Quản lý Chương trình ETEP, Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022), “Vận dụng mô hình trải nghiệm của David Kolb trong dạy học chủ đề văn thuyết minh”, [<https://etep.moet.gov.vn/tintuc/chitiet?Id=1844>], (truy cập ngày 04 tháng 5 năm 2022)
- [200] Iramba, I. (2012), “Learning experiences through cooperative learning and teaching methods”, [<https://www.grin.com/document/2071111>] (truy cập ngày 10 tháng 8 năm 2021)
- [201] Nguyễn Văn Cường, Bernd Meier (2011), “Một số vấn đề chung về đổi mới phương pháp dạy học ở trường trung học”, [<http://dhsp.edu.vn/uploads/news/2014-02/doi-moi-ppdh-o-truong-pho-thong.pdf>] (truy cập ngày 14 tháng 02 năm 2020).
- [202] Đỗ Văn Hiếu (2108), “Một số hướng tiếp nhận văn học trong dạy học Văn”, [<https://dovanhieu.wordpress.com/2018/12/30/%EF%BB%BFmot-so-huong-tiep-nhan-tac-pham-van-hoc-trong-day-hoc-van/>] (truy xuất ngày 09 tháng 9 năm 2023).
- [203] Jones, E. A. & Voorhees, R. A. (2002), “Defining and assessing learning: Exploring competency-based initiatives”, [<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED437245.pdf>] (truy cập ngày 20 tháng 02 năm 2020).
- [204] Kerka, S. (2001), “Competency-based education and training. ERIC Clearing house on Adult, Career and Vocational Education, Columbus”, [<http://ericacve.org/docgen.asp?tbl=mr&ID=65>] (truy cập ngày 20 tháng 02 năm 2020).

- [205] Klein-Collins, R. (2012), “Competency-based degree programs in the US”, *Council for Adult and Experiential Learning*, [<http://www.cael.org/pdfs/2012ComptencyBasedPrograms.pdf>] (truy cập ngày 14 tháng 02 năm 2020).
- [206] New South Wales Department of Education (2010), “New South Wales Higher School Certificate. Examination papers: English (Standard) and English (Advanced)”, [https://www.boardofstudies.nsw.edu.au/hsc_exams/hsc2010exams/index.html] (truy cập ngày 14 tháng 02 năm 2020).
- [207] Lã Nguyên (2013), “Vấn đề thể loại lời nói”, [<https://languyensp.wordpress.com/2013/04/28/van-de-the-loai-loi-noi-2/>] (truy xuất ngày 09 tháng 9 năm 2023).
- [208] Thủy Nguyệt (2018), “Giấc mộng đêm hè hoang dã và đầy ảo mộng của nước Anh”, [<https://zingnews.vn/giac-mong-dem-he-hoang-da-va-day-ao-mong-cua-nuoc-anh-post858355.html>] (truy cập ngày 06 tháng 8 năm 2021).
- [209] OECD (2003), “Key competencies for a successful life and well-functioning society. The definition and selection of key competencies: Executive summary”, *A Summary of Report* by Rychen, S.D., & Salganik, L.H. (Eds.). Göttingen: Hogrefe and Huber Publishers, [<https://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>].
- [210] Trần Phò, (2006), “Hướng tới một triết lý dạy văn”, Chuyên mục Giáo dục, Báo Tuổi trẻ online, [<http://tuoitre.vn/Nghi/156881/huong-toi-mot-triet-ly-day-van.html>] (truy xuất ngày 09 tháng 9 năm 2023).
- [211] Soares, L. (2012), “A ‘Disruptive’ Look at Competency-Based Education. How the Innovative Use of Technology Will Transform the College Experience”, *Center for American Progress*, [https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2012/06/pdf/comp_based_education.pdf] (truy cập ngày 14 tháng 01 năm 2020).
- [212] Nguyễn Thùy Sông (2020), “Hoạt động trải nghiệm và một số yêu cầu đặt ra đối với trường sư phạm và sinh viên sư phạm”, [<http://www.cdsptb.edu.vn/cdsptb/index.php/gioi-thieu/tong-quan/150-hoat-dong-trai-nghiem-va-mot-so-yeu-cau-dat-ra-doi-voi-truong-su-pham>] (truy cập ngày 14 tháng 01 năm 2020).
- [213] Trần Đình Sử (2018), “Đổi mới phương pháp dạy học Ngữ văn”, [<http://thptcambinh.edu.vn/>] (truy cập ngày 04 tháng 8 năm 2021).

- [214] Nguyễn Thị Minh Thái (2007), “Muối của rừng – Đi tìm cái thiện của con người”, [<https://persephone247.wordpress.com/2015/03/06/muoi-cua-rung-di-tim-cai-thien-cua-con-nguoi/>] (truy cập ngày 06 tháng 8 năm 2021).
- [215] Terry Heick (2022), “12 Strategies For Teaching Literature In The 21st Century”, [<https://www.teachthought.com/literacy/strategies-for-teaching-literature/>] (truy cập ngày 04 tháng 5 năm 2022).
- [216] The Association for Experiential Education (2022), “What is Experiential Education?”, [<https://www.aee.org/what-is-experiential-education>] (truy cập ngày 04 tháng 5 năm 2022).
- [217] Hoàng Phong Tuấn (2013), “Một số điểm chính trong lý thuyết tiếp nhận của Wolfgang Iser”, [<https://hoangphongtuan.wordpress.com/2016/08/13/mot-so-diem-chinh-trong-ly-thuyet-tiep-nhan-cua-wolfgang-iser-hoang-phong-tuan/>] (truy xuất ngày 09 tháng 9 năm 2023).
- [218] Lê Khánh Tùng (2021), “Các dạng thức của hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong dạy học Ngữ văn trung học phổ thông”, [<https://khoanguvandhsphue.edu.vn/2021/09/22/cac-dang-thuc-cua-hoat-dong-trai-nghiem-sang-tao-trong-day-hoc-ngu-van-trung-hoc-pho-thong>] (truy cập ngày 04 tháng 5 năm 2022).
- [219] Phạm Tuấn Vũ (2015), “Dạy văn học Việt Nam Trung đại ở trung học theo hướng coi trọng phát triển năng lực học sinh”, [<https://kxhnhvnghean.gov.vn/?chitiet=320&day-van-hoc-viet-nam-trung-dai-o-trung-hoc-theo-huong-coi-trong-phat-trien-nang-luc-cua-hoc-sinh.html>] (truy cập ngày 04 tháng 5 năm 2022).

PHỤ LỤC 1

PHIẾU KHẢO SÁT THỰC TRẠNG DẠY NGỮ VĂN QUA ĐỘNG TRẢI NGHIỆM Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

(Dành cho giáo viên)

PHIẾU KHẢO SÁT Ý KIẾN GIÁO VIÊN

Kính gửi quý thầy/cô!

Chúng tôi trân trọng gửi đến quý thầy/cô *Phiếu khảo sát* nhằm phục vụ cho việc thu thập thông tin thực tế trong quá trình viết Luận án. Các câu trả lời của quý thầy/cô là những thông tin quý giá, sẽ giúp chúng tôi đưa ra được các giải pháp nhằm mục đích nâng cao chất lượng nghiên cứu về phát triển PC và NL HS THPT trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN.

Phiếu khảo sát bao gồm hai phần, với tổng cộng 12 câu hỏi và mất khoảng 15 phút để hoàn thành. Quý thầy/cô vui lòng đọc kỹ hướng dẫn trước khi trả lời từng câu hỏi. Chúng tôi rất mong nhận được các câu trả lời của quý thầy/cô cho những câu hỏi được đặt ra trong *Phiếu khảo sát*. Chúng tôi cam kết sẽ bảo vệ quyền riêng tư về thông tin cá nhân và những thông tin khảo sát chỉ được sử dụng trong quá trình viết Luận án.

Chúc quý thầy/cô luôn vui, khỏe và hoàn thành tốt công việc giảng dạy. Chân thành cảm ơn quý thầy/cô!

PHẦN 1. THÔNG TIN CÁ NHÂN

Họ và tên (*có thể không ghi*)

Trường THPT Thâm niên công tác:

PHẦN 2. NỘI DUNG KHẢO SÁT

*Quý thầy/ cô vui lòng trả lời các câu hỏi sau bằng cách khoanh tròn vào **MỘT** đáp án đúng hoặc gần đúng với mình nhất.*

Câu 1. Trong quá trình tổ chức HĐDH, thầy/cô thường vận dụng hình thức dạy học nào?

- Dạy học theo lớp
- Dạy học theo nhóm
- Dạy học tích hợp
- Dạy học trải nghiệm

e. Ý kiến khác:

Câu 2. Thầy cô có tổ chức dạy học môn Ngữ văn qua HĐTĐN không?

- a. Có
- b. Không

Thầy/Cô vui lòng cho biết lí do:

.....
.....
.....

Câu 3. Trong thiết kế kế hoạch bài dạy môn Ngữ văn qua HĐTĐN, thầy/cô chú ý phần nào nhất?

- a. Cung cấp kiến thức trọng tâm để HS làm bài
- b. Phân bố thời gian hợp lý cho các mạch nội dung
- c. Lựa chọn phương pháp, phương tiện và kĩ thuật dạy học
- d. Lựa chọn phương thức, loại hình HĐTĐN
- e. Xác định MHDH phù hợp
- f. Ý kiến khác:

Câu 4. Thầy/cô thường sử dụng PPDH nào trong dạy học Ngữ văn qua HĐTĐN?

- a. PPDH đóng vai
- b. PPDH học dự án
- c. PPDH thuyết trình
- d. PPDH hợp tác
- e. PPDH khám phá
- f. Ý kiến khác:

Câu 5. Khi tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTĐN, thầy/cô chú ý đến những hoạt động nào sau đây?

- a. Cung cấp cho HS những mạch kiến thức trọng tâm
- b. Tạo cơ hội cho HS quan sát, suy ngẫm, phân tích, đánh giá
- c. Định hướng cho HS vận dụng kiến thức nền vào tình huống thực tế
- d. Tổ chức cho HS thảo luận và tranh biện
- e. Quan sát khả năng sáng tạo của HS khi tham gia các hoạt động
- f. Đánh giá việc trau dồi PC và NL của HS

Câu 6. Thầy/cô tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN cho HS nhằm mục đích gì?

- a. Đáp ứng yêu cầu đổi mới PPDH
- b. Gây hứng thú học tập cho HS
- c. Đa dạng hóa hình thức dạy học
- d. Hình thành và phát triển PC và NL HS
- e. Ý kiến khác:

Câu 7. Trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN, thầy/cô đánh giá PC và NL của HS bằng cách nào?

- a. Bài kiểm tra viết
- b. Quan sát sự phạm
- c. Hỏi – đáp
- d. Sản phẩm học tập của HS
- e. Hồ sơ học tập của HS
- f. Ý kiến khác:

Câu 8. Khi tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN đối với CT 2006, thầy/cô gặp những khó khăn nào sau đây?

- a. Xác định phương thức và loại hình HĐTN
- b. Lựa chọn PPDH Ngữ văn qua HĐTN
- c. Giới hạn của thời gian/ không gian dạy học
- d. Cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học hạn chế
- e. Hình thức đánh giá sự phát triển PC và NL HS
- f. Ý kiến khác:

Câu 9. Theo thầy/cô, để tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN đạt hiệu quả, điều kiện nào là cần thiết nhất?

- a. Phối kết hợp các PPDH
- b. Xác định MHDH Ngữ văn qua HĐTN
- c. NL và kinh nghiệm của GV đứng lớp
- d. Lựa chọn phương thức, loại hình HĐTN
- e. Ý kiến khác:

Câu 10. Thầy/Cô đánh giá như thế nào về việc tổ chức dạy học Ngữ văn qua HĐTN của trường mình?

- a. GV tạo được hứng thú học tập cho HS

- b. HS có nhiều cơ hội trải nghiệm, kiến tạo tri thức
- c. HĐTN đơn điệu, HS làm việc rời rạc
- d. Vai trò của GV rất mờ nhạt trong các hoạt động
- e. Không đo được mức độ phát triển PC và NL HS
- f. Ý kiến khác:

Câu 11. Thầy/Cô có đề xuất gì về thiết kế và tổ chức dạy học HĐTN đối với CT GDPT môn Ngữ văn 2018?

.....

Câu 12. Với chương trình môn Ngữ văn 2018, thầy/cô có đủ tự tin để thiết kế và tổ chức dạy học HĐTN không?

- a. Có
- b. Không

Xin chân thành cảm ơn quý thầy/cô đã tham gia khảo sát!

**PHIẾU KHẢO SÁT THỰC TRẠNG HỌC NGỮ VĂN
 QUA ĐOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG**
(Dành cho học sinh)

PHIẾU KHẢO SÁT Ý KIẾN HỌC SINH

Gửi các em HS!

Chúng tôi gửi đến các em *Phiếu khảo sát* nhằm phục vụ cho việc thu thập thông tin thực tế trong quá trình viết Luận án. Các câu trả lời của các em là những thông tin quý giá, sẽ giúp chúng tôi đưa ra được các giải pháp nhằm mục đích nâng cao chất lượng nghiên cứu về phát triển PC và NL HS THPT trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN.

Phiếu khảo sát bao gồm hai phần, với tổng cộng 08 câu hỏi và mất khoảng 10 phút để hoàn thành. Các em vui lòng đọc kỹ hướng dẫn trước khi trả lời từng câu hỏi. Chúng tôi rất mong nhận được các câu trả lời của các em cho những câu hỏi được đặt ra trong *Phiếu khảo sát*. Chúng tôi cam kết sẽ bảo vệ quyền riêng tư về thông tin cá nhân và những thông tin khảo sát chỉ được sử dụng trong quá trình viết

Luận án.

Chúc các em luôn vui, khỏe và luôn xứng đáng là con ngoan, trò giỏi! Chân thành cảm ơn các em!

PHẦN 1. THÔNG TIN CÁ NHÂN

Họ và tên học sinh (có thể không ghi) Lớp:

Trường

PHẦN 2. NỘI DUNG KHẢO SÁT

*Các em vui lòng trả lời các câu hỏi sau bằng cách khoanh tròn vào **MỘT** đáp án đúng hoặc gần đúng với mình nhất.*

Câu 1. Trong hoạt động học tập trên lớp, em thích nhất hình thức dạy học nào?

- a. Dạy học theo lớp
- b. Dạy học theo nhóm
- c. Dạy học tích hợp
- d. Dạy học trải nghiệm
- e. Ý kiến khác:

Câu 2. Trong quá trình học tập môn Ngữ văn, em có thích tham gia những hoạt động học tập như *đóng vai, sân khấu hóa tác phẩm văn học* hay *tham quan bảo tàng văn học,...* không?

- a. Có
- b. Không

Em hãy cho biết lí do:

.....
.....
.....

Câu 3. Trong dạy học Ngữ văn qua các hoạt động như đóng vai, thuyết trình, sân khấu hóa tác..., em thích thầy/cô sử dụng PPDH nào nhất?

- a. PPDH đóng vai
- b. PPDH dự án
- c. PPDH thuyết trình
- d. PPDH hợp tác
- e. PPDH khám phá

f. Ý kiến khác:

Câu 4. Khi tham gia các hoạt động như đóng vai, thuyết trình hay sân khấu hóa trong học tập môn Ngữ văn, em thường làm gì?

- a. Ghi chép nội dung bài học
- b. Tìm sự kết nối giữa môn Ngữ văn với đời sống
- c. Chiêm nghiệm những kiến thức tích lũy được
- d. Thảo luận và chia sẻ về nhiệm vụ học tập
- e. Quan tâm đến việc giải quyết vấn đề thực tiễn
- f. Sắm vai trong hoạt động học tập
- g. Tổng hợp, báo cáo sản phẩm học tập của nhóm

Câu 5. Khi tham gia học tập môn Ngữ văn qua hình thức sân khấu hóa, em gặp những khó khăn nào?

- a. Ghi chép nội dung bài học
- b. Sắm vai trong các HĐTN
- c. Kết nối tri thức Ngữ văn với tri thức đời sống
- d. Báo cáo sản phẩm trải nghiệm của nhóm
- e. Không hứng thú khi tham gia hoạt động
- f. Ý kiến khác:

Câu 6. Em nhận xét như thế nào về cách thức tổ chức sân khấu hóa trong dạy học Ngữ văn của trường em?

- a. Chưa được tổ chức đồng bộ ở các lớp
- b. Mất nhiều thời gian và công sức HS
- c. Phần lớn mang tính hình thức
- d. Tạo môi trường học tập sinh động, bổ ích
- e. Mang đến cơ hội trải nghiệm thú vị
- f. HS tự tin hơn để tự khám phá, chiếm lĩnh kiến thức
- g. Ý kiến khác:

Câu 7. So với những giờ học thông thường ở môn Ngữ văn, em thấy giờ học được GV tổ chức dạy học Ngữ văn qua các hình thức như đóng vai, thuyết trình, dự án học tập, sân khấu hóa có gì khác?

- a. HS tích cực, chủ động hơn
- b. HS sẵn sàng tiếp nhận và thực hiện nhiệm vụ học tập

c. HS làm việc vất vả hơn

d. HS có cơ hội được tìm tòi, trải nghiệm

e. HS nắm bài học sâu hơn

f. HS kết nối được văn học nhà trường với cuộc sống

Câu 8. Em có đề xuất gì cho cách thức tổ chức các hình thức đóng vai, thuyết trình, sân khấu hóa hay dự án học tập trong học tập môn Ngữ văn ở nhà trường THPT?

.....

.....

.....

Xin chân thành cảm ơn các em đã tham gia khảo sát!

PHỤ LỤC 2

KẾT QUẢ XỬ LÝ KHẢO SÁT THỰC TRẠNG DẠY NGỮ VĂN QUA HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

(Dành cho GV)

Cau1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	18	52.9	52.9	52.9
	B	5	14.7	14.7	67.6
	C	4	11.8	11.8	79.4
	D	5	14.7	14.7	94.1
	E	2	5.9	5.9	100.0
	Total	34	100.0	100.0	

Cau2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	12	35.3	35.3	35.3
	B	22	64.7	64.7	100.0
	Total	34	100.0	100.0	

Cau3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	13	38.2	38.2	38.2
	B	3	8.8	8.8	47.1
	C	5	14.7	14.7	61.8
	D	6	17.6	17.6	79.4
	E	3	8.8	8.8	88.2
	F	4	11.8	11.8	100.0
	Total	34	100.0	100.0	

Cau4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	6	17.6	17.6	17.6
	B	6	17.6	17.6	35.3
	C	12	35.3	35.3	70.6
	D	5	14.7	14.7	85.3
	E	2	5.9	5.9	91.2
	F	3	8.8	8.8	100.0
	Total	34	100.0	100.0	

Cau5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	11	32.4	32.4	32.4
	B	3	8.8	8.8	41.2
	C	5	14.7	14.7	55.9

	D	7	20.6	20.6	76.5
	E	5	14.7	14.7	91.2
	F	3	8.8	8.8	100.0
	Total	34	100.0	100.0	

Cau6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	7	20.6	20.6	20.6
	B	11	32.4	32.4	52.9
	C	5	14.7	14.7	67.6
	D	6	17.6	17.6	85.3
	E	5	14.7	14.7	100.0
	Total	34	100.0	100.0	

Cau7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	13	38.2	38.2	38.2
	B	4	11.8	11.8	50.0
	C	7	20.6	20.6	70.6
	D	4	11.8	11.8	82.4
	E	3	8.8	8.8	91.2
	F	3	8.8	8.8	100.0
	Total	34	100.0	100.0	

Cau8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	5	14.7	14.7	14.7
	B	4	11.8	11.8	26.5
	C	9	26.5	26.5	52.9
	D	5	14.7	14.7	67.6
	E	9	26.5	26.5	94.1
	F	2	5.9	5.9	100.0
	Total	34	100.0	100.0	

Cau9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	9	26.5	26.5	26.5
	B	9	26.5	26.5	52.9
	C	11	32.4	32.4	85.3
	D	4	11.8	11.8	97.1
	E	1	2.9	2.9	100.0
	Total	34	100.0	100.0	

Cau10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	5	14.7	14.7	14.7
	B	6	17.6	17.6	32.4
	C	9	26.5	26.5	58.8
	D	5	14.7	14.7	73.5
	E	7	20.6	20.6	94.1
	F	2	5.9	5.9	100.0
	Total	34	100.0	100.0	

Cau11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	7	20.6	20.6	20.6
	B	27	79.4	79.4	100.0
	Total	34	100.0	100.0	

**KẾT QUẢ XỬ LÝ KHẢO SÁT THỰC TRẠNG DẠY NGŨ VĂN
QUA HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG
(Dành cho HS)**

Cau1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	80	32.5	32.5	32.5
	B	63	25.6	25.6	58.1
	C	24	9.8	9.8	67.9
	D	64	26.0	26.0	93.9
	E	15	6.1	6.1	100.0
	Total	246	100.0	100.0	

Cau2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	151	61.4	61.4	61.4
	B	95	38.6	38.6	100.0
	Total	246	100.0	100.0	

Cau3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	61	24.8	24.8	24.8
	B	40	16.3	16.3	41.1
	C	46	18.7	18.7	59.8
	D	47	19.1	19.1	78.9

	E	35	14.2	14.2	93.1
	F	17	6.9	6.9	100.0
	Total	246	100.0	100.0	

Cau4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	64	26.0	26.0	26.0
	B	31	12.6	12.6	38.6
	C	28	11.4	11.4	50.0
	D	39	15.9	15.9	65.9
	E	25	10.2	10.2	76.0
	F	31	12.6	12.6	88.6
	G	28	11.4	11.4	100.0
	Total	246	100.0	100.0	

Cau5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	59	24.0	24.0	24.0
	B	33	13.4	13.4	37.4
	C	51	20.7	20.7	58.1
	D	62	25.2	25.2	83.3
	E	23	9.3	9.3	92.7
	F	18	7.3	7.3	100.0
	Total	246	100.0	100.0	

Cau6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	56	22.8	22.8	22.8
	B	45	18.3	18.3	41.1
	C	53	21.5	21.5	62.6
	D	51	20.7	20.7	83.3
	E	28	11.4	11.4	94.7
	F	8	3.3	3.3	98.0
	G	5	2.0	2.0	100.0
	Total	246	100.0	100.0	

Cau7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	A	35	14.2	14.2	14.2
	B	32	13.0	13.0	27.2
	C	39	15.9	15.9	43.1
	D	40	16.3	16.3	59.3
	E	55	22.4	22.4	81.7
	F	45	18.3	18.3	100.0
	Total	246	100.0	100.0	

PHỤ LỤC 3

CÁC PHIẾU HỌC TẬP

CHỦ ĐỀ “SỐNG VỚI BIỂN RỪNG BAO LA” (TRUYỆN NGẮN)

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 1: Một số yếu tố của truyện ngắn hiện đại			
Không gian	.....	
Thời gian	.....	
Câu chuyện	.....	
Nhân vật	Các phần của truyện	Sự kiện	Cảm xúc, suy nghĩ của các nhân vật
	Phần 1 (chuyện chàng trai đến thăm lão Nhiệm Bình)	..... ..... ..... .....	..... ..... ..... .....
	Phần 2 (chuyện chiếc thuyền trong ngày going bão)	..... ..... ..... .....	..... ..... ..... .....
Người kể chuyện ngôi thứ ba và người kể chuyện ngôi thứ nhất, sự thay đổi điểm nhìn	..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... .....	
Sự kết nối giữa lời người kể chuyện và lời nhân vật	..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... .....	

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 2	
Có ý kiến cho rằng truyện chủ yếu viết về “ma”, viết về “thuyền ma”, về tai ương nơi biển cả và cuộc sống nhọc nhằn của	Câu chuyện về chiếc thuyền của ông Xin Kính và lão Nhiệm Bình cùng chàng trai trẻ hôm nay gợi cho bạn suy

<p>người dân chài, nhưng không gọi lên sự lạnh lẽo, ghê sợ mà vẫn toát lên không khí gần gũi, ấm áp, lạc quan. Hãy cho biết ý kiến của em về nhận định trên.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>nghĩ gì về thái độ, tình cảm của con người đối với biển cả?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--	--

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 3 Câu hỏi sử dụng trong talkshow về nhà văn Nguyễn Huy Thiệp và truyện ngắn <i>Muối của rừng</i>									
Câu hỏi dành cho nhà văn Nguyễn Huy Thiệp	Câu 1. Nhà văn có thể giới thiệu đôi chút về bản thân, cuộc đời và sự nghiệp sáng tác của mình?								
	Câu 2. Điều tâm đắc nhất khi nhà văn viết truyện ngắn “ <i>Muối của rừng</i> ” là gì?								
Câu hỏi dành cho khách mời – GV bộ môn Ngữ văn	Câu 1. Trong quan niệm của người kể chuyện, “ <i>muối của rừng</i> ” kết tinh từ đâu và chủ yếu được gửi gắm trong hình ảnh, chi tiết nào?								
Câu hỏi dành cho dành cho độc giả/ khán giả:	Câu 1. Hãy liệt kê các sự kiện chính của câu chuyện và cho biết: <ul style="list-style-type: none"> a. Nhân vật ông Diêu được quan sát từ ngoại hình, hành động hay nội tâm; qua cái nhìn của ai, ngôi kể nào? b. Cách sử dụng điểm nhìn, ngôi kể như vậy tạo ưu thế gì trong việc thể hiện nội dung câu chuyện? 								
	Câu 2. Đọc kĩ đoạn “Sự hỗn loạn của đàn khi ... lừa ông sao được?”, liệt kê các câu văn trong đoạn vào bảng sau và nhận xét về sự kết hợp giữa lời người kể chuyện và lời nhân vật. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <tr> <td style="width: 30%;">Lời người kể chuyện</td> <td colspan="2"></td> </tr> <tr> <td rowspan="2" style="vertical-align: top;">Lời nhân vật</td> <td style="width: 20%;">Đối thoại</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Độc thoại</td> <td></td> </tr> </table>	Lời người kể chuyện			Lời nhân vật	Đối thoại		Độc thoại	
	Lời người kể chuyện								
	Lời nhân vật	Đối thoại							
Độc thoại									
Từ bảng trên, hãy nhận xét về sự kết hợp giữa lời người kể chuyện và lời nhân vật.									
Cách phản ứng của bày khi trong truyện cho thấy điểm gì khác biệt trong mối quan hệ giữa các thành viên của gia đình khi? Sự thay đổi thái độ đối với bày khi thể hiện nét									

	tính cách nào của nhân vật ông Diều?
Câu hỏi dành cho khách mời – GV bộ môn Ngữ văn	Câu 2. Theo thầy/cô, truyện ngắn “ <i>Muối của rừng</i> ” hấp dẫn bởi nội dung câu chuyện hay cách kể chuyện?
	Câu 3. Qua cách quan sát và thể hiện mối quan hệ giữa con người với thiên nhiên trong hai truyện ngắn <i>Chiều sương</i> (Bùi Hiển, 1941) và <i>Muối của rừng</i> (Nguyễn Huy Thiệp, 1986), thầy/cô vui lòng chia sẻ về những điểm tương đồng, khác biệt của hai tác phẩm. Từ thời điểm sáng tác, bối cảnh văn hóa – xã hội của mỗi truyện, hãy lí giải sự tương đồng và khác biệt ấy.
Câu hỏi dành cho nhà văn Nguyễn Huy Thiệp	Câu 3. Nhà văn muốn chuyển tải đến người đọc thông điệp gì qua “ <i>Muối của rừng</i> ”?

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 4: Nhân vật ông Diều		
Ngoại hình	..... .....
Hành động	..... .....
Nội tâm	Bản khí bố	.....
	Khi mẹ liều mình cứu khí bố	.....
	Khi con rơi xuống vực	.....
	Khi đực run bắn lên nhìn ông cầu khẩn	..........
	Khi cái đuổi theo ông và con khi đực	..........
Nhận xét	..... .....

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 5	
GIÁ TRỊ NỘI DUNG VÀ NGHỆ THUẬT	
GIÁ TRỊ NỘI DUNG	GIÁ TRỊ NGHỆ THUẬT
.....
.....
.....
Những lưu ý chung khi đọc truyện ngắn hiện đại:	
.....	
.....	

PHIẾU ĐỌC MỞ RỘNG	
Thiên nhiên được quan sát, miêu tả qua cái nhìn của ai, trong hoàn cảnh nào?	..... .....
Nét riêng trong vẻ đẹp của thiên nhiên nơi đây là gì?	.....
Phân tích những từ ngữ, hình ảnh có tác dụng thể hiện vẻ đẹp riêng của phong cảnh thiên nhiên và tình cảm, cảm xúc của chủ thể trữ	...............

tình trước phong cảnh ấy	.....
Nhận xét về bước tranh thiên nhiên trên đường từ Bạch Đẻ đến Giang Lăng được miêu tả trong bài thơ	..........
Xác định chủ đề, cảm hứng chủ đạo của bài thơ	.....
Khi đọc một bài thơ trữ tình, người đọc cần chú ý đến những yếu tố nào?	..... .....

<i>Nhiệm vụ viết</i>	Viết một đoạn văn ngắn (khoảng 200 chữ) trình bày suy nghĩ của em về vai trò của thiên nhiên đối với đời sống con người.
<i>Yêu cầu về quy trình thực hiện</i>	- <i>Đọc nhanh</i> đề bài, gạch chân từ ngữ quan trọng để xác định yêu cầu của đề. - <i>Lựa chọn</i> mối quan hệ nổi bật của thiên nhiên với đời sống con người. - <i>Viết nhanh</i> bản thảo đoạn văn đồng thời, đọc lại và chỉnh sửa nhanh.
<i>Yêu cầu về diễn đạt</i>	Chú ý vận dụng một số hiện tượng phá vỡ những quy tắc ngôn ngữ thông thường.

QUY TRÌNH VIẾT BÀI VĂN NGHỊ LUẬN VỀ MỘT VẤN ĐỀ XÃ HỘI TRONG TÁC PHẨM VĂN HỌC (*)		
Quy trình viết	Thao tác cần làm	Lưu ý
<i>Bước 1: Chuẩn bị viết</i>	Xác định tác phẩm truyện	
	Xác định mục đích viết và người đọc	
	Tìm tư liệu	
<i>Bước 2: Tìm ý, lập dàn ý</i>	Tìm ý	
	Lập dàn ý	
<i>Bước 3: Viết bài</i>	Viết bài văn hoàn chỉnh	
<i>Bước 4: Xem lại và chỉnh sửa</i>	Đọc lại bài viết, chỉnh sửa	

**CÁC PHIẾU HỌC TẬP
CHUYÊN ĐỀ “SÂN KHẤU HÓA TÁC PHẨM VĂN HỌC”**

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 1	
TT	Em hãy thực hiện các yêu cầu sau:
1	Tác phẩm văn học là gì?
2	Em hiểu thế nào là kịch bản văn học?
3	Kịch bản sân khấu nên được hiểu như thế nào?
4	Mô hình hóa quá trình chuyển hóa của một tác phẩm văn học.....

5	Hãy kể tên 10 tác phẩm văn học được chuyển thể mà em biết

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 2																							
TT	Em hãy thực hiện các yêu cầu sau:																						
1	<p>Các câu được in nghiêng dưới đây là lời của ai dành cho ai? Chúng có vai trò, tác dụng thế nào trong văn bản kịch? Dựa vào vai trò, chức năng cùng vị trí xuất hiện của chúng, có thể phân loại chỉ dẫn sân khấu như thế nào?</p> <p>- (Tới đây, bắt đầu lớp kịch “Cuộc đối thoại giữa Hồn và Xác”. Trên sân khấu, Hồn Trương Ba tách ra khỏi xác anh hàng thịt và hiện lờ mờ trong dáng Trương Ba thật. Thân xác hàng thịt vẫn ngồi nguyên trên chõng và lúc này chỉ còn là xác.)</p> <p>.....</p> <p>- (Hồn Trương Ba bản thân nhập lại vào Xác hàng thịt. Trên sân khấu, nhân vật Trương Ba biến mất. Chỉ còn lại Xác hàng thịt mang Hồn Trương Ba ngồi lặng lẽ bên chõng... Vợ Trương Ba vào.)</p> <p>.....</p> <p>- (Chị con dâu từ từ lui ra.)</p> <p>.....</p> <p>- (Khi Hồn Trương Ba ngẩng lên thì đã thấy cái Gái đứng trước mặt với cái nhìn lặng lẽ, soi mói.)</p> <p>.....</p> <p>- (Đứng dậy, lập cập nhưng quả quyết, đến bên cột nhà, lấy một nén hương châm lửa thắp lên. Để Thích xuất hiện.)</p> <p>.....</p> <p>Phân loại chỉ dẫn sân khấu:</p> <p>.....</p> <p>.....</p>																						
2	<p>Dựa vào mẫu bên dưới đây, liệt kê ít nhất 5 lời thoại và chỉ dẫn sân khấu tương ứng; nêu dấu hiệu nhận biết về chính tả và tác dụng của các chỉ dẫn ấy.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Lời thoại của nhân vật</th> <th style="text-align: center;">Chỉ dẫn sân khấu tương ứng</th> <th style="text-align: center;">Hình thức chính tả; tác dụng của chỉ dẫn</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p>Đề Thích: - Ông Trương Ba ... (...) Vì lòng quý mến ông, tôi sẽ làm cu Tị sống lại, dù có bị phạt nặng... Nhưng còn ông, rất cuộc ông muốn nhập vào thân thể ai?</p> </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>(<i>đẫn đo rất lâu rồi quyết định</i>)</p> </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>- Chỉ dẫn sân khấu đặt trong ngoặc đơn in nghiêng.</p> <p>- Tác dụng: giúp phân biệt được lời thoại của nhân vật và chỉ dẫn sân khấu, gợi ý cách diễn xuất cho diễn viên.</p> </td> </tr> <tr> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> <tr> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> <tr> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> <tr> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> <tr> <td>.....</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> </tbody> </table>		Lời thoại của nhân vật	Chỉ dẫn sân khấu tương ứng	Hình thức chính tả; tác dụng của chỉ dẫn	<p>Đề Thích: - Ông Trương Ba ... (...) Vì lòng quý mến ông, tôi sẽ làm cu Tị sống lại, dù có bị phạt nặng... Nhưng còn ông, rất cuộc ông muốn nhập vào thân thể ai?</p>	<p>(<i>đẫn đo rất lâu rồi quyết định</i>)</p>	<p>- Chỉ dẫn sân khấu đặt trong ngoặc đơn in nghiêng.</p> <p>- Tác dụng: giúp phân biệt được lời thoại của nhân vật và chỉ dẫn sân khấu, gợi ý cách diễn xuất cho diễn viên.</p>
Lời thoại của nhân vật	Chỉ dẫn sân khấu tương ứng	Hình thức chính tả; tác dụng của chỉ dẫn																					
<p>Đề Thích: - Ông Trương Ba ... (...) Vì lòng quý mến ông, tôi sẽ làm cu Tị sống lại, dù có bị phạt nặng... Nhưng còn ông, rất cuộc ông muốn nhập vào thân thể ai?</p>	<p>(<i>đẫn đo rất lâu rồi quyết định</i>)</p>	<p>- Chỉ dẫn sân khấu đặt trong ngoặc đơn in nghiêng.</p> <p>- Tác dụng: giúp phân biệt được lời thoại của nhân vật và chỉ dẫn sân khấu, gợi ý cách diễn xuất cho diễn viên.</p>																					
.....																					
.....																					
.....																					
.....																					
.....																					

3	<p>Nêu một số ví dụ về lời đối thoại và độc thoại của nhân vật Hồn Trương Ba được sử dụng trong kịch bản. Dựa vào đâu để em nhận biết đó là đối thoại hay độc thoại?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
4	<p>Dựa vào tóm tắt truyện, trích đoạn kịch và những hiểu biết của em về tác phẩm, hãy chỉ ra những sự kiện, nhân vật mà tác giả Lưu Quang Vũ đã lược bớt hoặc thêm vào trong vở kịch của mình. Sự thay đổi đó giúp em hiểu thêm điều gì về công việc của người chuyển thể văn bản truyện thành kịch bản?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
5	<p>Xung đột và cách giải quyết xung đột trong màn VII, kịch bản <i>Hồn Trương Ba, da hàng thịt</i> có gì khác với xung đột trong phần cuối của truyện dân gian? Cách tạo ra những khác biệt như thế có tác dụng gì trong việc thể hiện chủ đề, thông điệp của vở kịch?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
6	<p>Theo em, những điểm khác biệt trong tác phẩm của Lưu Quang Vũ so với tác phẩm dân gian là xuất phát từ ý đồ sáng tạo của tác giả hay từ đặc trưng thể loại?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 3	
TT	Sau khi xem vở diễn, em hãy thực hiện các yêu cầu sau:
1	<p>Trong vở diễn <i>Hồn Trương Ba, da hàng thịt</i> mà em vừa trải nghiệm, đạo diễn đã sử dụng những loại âm thanh, ánh sáng nào? Theo em, việc sử dụng các loại âm thanh, ánh sáng đó có tác dụng gì?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
2	<p>Cảm nhận của em về không gian, thời gian, nhân vật, câu chuyện,... khi xem vở diễn <i>Hồn Trương Ba, da hàng thịt</i> có gì khác so với cảm nhận của em khi đọc kịch bản văn học của vở diễn này? Theo em, vì sao có sự khác biệt đó?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
3	<p>Chọn một số đoạn đối thoại (hoặc độc thoại) trong vở diễn này, em hãy:</p> <p>a. Chỉ ra sự kết hợp giữa ngôn ngữ cơ thể với lời nói và cho biết nguyên nhân, tác dụng của chúng.</p> <p>b. So sánh và nhận xét về ngôn ngữ nhân vật trên sân khấu với ngôn ngữ nhân vật trong kịch bản</p> <p>.....</p>

4	Cách kết thúc truyện dân gian và kịch bản (cũng như vở diễn trên sân khấu) là không giống nhau. Theo em, sự sáng tạo này có làm mất đi ý nghĩa của truyện dân gian hay không, hay mang đến những thông điệp mới mẻ nào khác? Thông điệp đó có còn phù hợp với bối cảnh xã hội hiện nay?
5	Theo em, điều khó khăn nhất khi thể hiện cuộc đối thoại giữa Hồn (Trương Ba) và Xác (hàng thịt) là gì? Khó khăn ấy đã được diễn viên đóng vai này xử lý qua diễn xuất như thế nào?

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 4

TT	Em hãy thực hiện các yêu cầu sau:		
1	Tác phẩm văn học và kịch bản sân khấu khác nhau như thế nào? Cho ví dụ cụ thể ở mỗi điểm khác nhau đó.		
	Nội dung	Tác phẩm văn học (tác phẩm truyện được chuyển thể)	Kịch bản sân khấu (kịch bản chuyển thể từ tác phẩm văn học)
	Ngôn ngữ		
	Tính chất		
	Không gian/ thời gian		
	...		
2	Sân khấu hóa tác phẩm văn học là gì? Có những dạng sân khấu hóa tác phẩm văn học nào?		
3	Hoạt động sân khấu hóa tác phẩm văn học trong nhà trường có những yêu cầu như thế nào?		

PHỤ LỤC 4

Phụ lục 4.1

PHIẾU ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG THUYẾT TRÌNH CỦA HS		
Tiêu chí		Thang điểm
Bố cục bài thuyết trình (10 điểm)	<i>Bài nói được tổ chức tốt, các ý dễ theo dõi.</i>	5
	<i>Sự chuyển tiếp giữa các phần tự nhiên và phù hợp.</i>	5
Kiến thức về chủ đề thuyết trình (40 điểm)	<i>Thể hiện sự nắm vững nội dung, hiểu rõ vấn đề.</i>	20
	<i>Thể hiện sự xuất sắc trong việc tìm hiểu chiều sâu vấn đề và phân tích có chọn lọc các tài liệu tham khảo.</i>	10
	<i>Trả lời câu hỏi của người nghe một cách thuyết phục.</i>	10
Sự sáng tạo (10 điểm)	<i>Bài thuyết trình rất sáng tạo, độc đáo, mang đậm dấu ấn cá nhân.</i>	10
Các phương tiện trực quan (20 điểm)	<i>Các phương tiện trực quan phù hợp với nội dung thuyết trình.</i>	10
Phong thái thuyết trình (20 điểm)	<i>Phong thái thuyết trình tự tin.</i>	5
	<i>Giọng nói rõ ràng, truyền cảm.</i>	5
	<i>Sử dụng ghi chú tốt (hoặc không cần ghi chú để hỗ trợ nhưng vẫn thuyết trình lưu loát, tự nhiên).</i>	5
	<i>Điều bộ, nét mặt, cử chỉ phù hợp với nội dung, tương tác tốt với khán giả.</i>	5
Tổng điểm		...../100

(Nguyễn Thị Hồng Nam, Trịnh Thị Hương và Trần Minh Hoàng, 2019, tr.42)

Phụ lục 4.2

TIÊU CHÍ ĐÁNH GIÁ THUYẾT TRÌNH Ý TƯỞNG					
Nội dung đánh giá	Giỏi 1	Khá 0.75	Đạt 0.5	Chưa đạt 0.25	Điểm
Nội dung/ cấu trúc bài thuyết trình (x2)	Có đầy đủ các phần: giới thiệu, nội dung và kết thúc. Phần mở hoặc kết trình bày ấn tượng.	Có đầy đủ các phần: giới thiệu, nội dung và kết thúc.	Có phần nội dung nhưng thiếu phần giới thiệu hoặc kết thúc.	Có phần nội dung nhưng thiếu cả hai phần giới thiệu và phần kết thúc.	
	Nội dung trình bày chính xác, khoa học, chi tiết.	Nội dung trình bày tương đối chính xác, chi tiết.	Nội dung trình bày còn nhiều chỗ chưa chính xác, chung chung.	Nội dung trình bày không chính xác, mơ hồ.	
Phong cách thuyết trình	Trình bày rõ ràng, mạch lạc, giàu cảm xúc.	Trình bày rõ ràng, mạch lạc.	Trình bày rõ ràng nhưng nhiều chỗ chưa mạch lạc.	Trình bày ngắt quãng, không mạch lạc.	
	Phong thái tự tin, sử dụng ngôn ngữ cơ thể phù hợp và hiệu quả, không lệ thuộc vào tài liệu.	Phong thái tự tin, có sử dụng ngôn ngữ cơ thể một cách phù hợp, đôi chỗ vẫn lệ thuộc vào tài liệu.	Phong thái chưa tự tin, có sử dụng ngôn ngữ cơ thể nhưng chưa phù hợp, còn lệ thuộc nhiều vào tài liệu.	Lúng túng, không sử dụng ngôn ngữ cơ thể, phụ thuộc hoàn toàn vào tài liệu.	
Công cụ thuyết trình	Sử dụng công cụ phù hợp, hiệu quả, sáng	Sử dụng công cụ phù hợp và khá hiệu quả	Sử dụng công cụ khá phù hợp với nội	Có sử dụng công cụ khi thuyết trình	

	tao với nội dung thuyết trình (powerpoint, diễn kịch, tài liệu giấy...)	với nội dung thuyết trình (powerpoint, diễn kịch, tài liệu giấy...)	dung thuyết trình (powerpoint, diễn kịch, tài liệu giấy...)	nhưng phần lớn chưa phù hợp (powerpoint, diễn kịch, tài liệu giấy...) hoặc không sử dụng công cụ.	
Phản hồi	Trả lời đầy đủ, rõ ràng, lưu loát tất cả các câu hỏi của GV và các nhóm khác.	Trả lời đầy đủ, khá rõ ràng các câu hỏi của GV và các nhóm khác.	Trả lời khá rõ ràng một số câu hỏi của GV và các nhóm khác.	Trả lời được một ít câu hỏi của GV và các nhóm khác hoặc không trả lời.	
Thời gian	Thuyết trình đúng thời gian quy định, nộp bài đúng hạn.	Thuyết trình đúng thời gian quy định, nộp bài trễ hạn một ngày.	Thuyết trình quá/ ít hơn thời gian quy định, nộp bài trễ hạn 2 ngày.	Thuyết trình quá/ ít hơn thời gian quy định, nộp bài trễ hạn 3 ngày trở lên.	
Tổng điểm					

(Trần Hoài Phương và các cộng sự, 2022, tr.93)

Phụ lục 4.3

PHIẾU HƯỚNG DẪN ĐỌC SỐ 1	
Hành động của gia đình khi từ khi ông Diêu bắt hạ khí bố:	..... .....
Vì sao ông Diêu sợ hãi “ <i>kinh hoàng</i> ” đến mức phải chạy trốn?	..... .....
Ông Diêu có cứu khi được không?	.....
Hành động này có gây bất ngờ cho em không?	.....
Kết truyện gợi cho em suy nghĩ gì về ý nghĩa của nhan đề truyện?	..... .....

Phụ lục 4.4

BẢNG KIỂM HOẠT ĐỘNG TRẠI NGHIỆM ĐÓNG VAI CỦA HS			
TIÊU CHÍ ĐÁNH GIÁ		CÓ	KHÔNG
Nội dung	Khẳng định rõ ràng quan điểm của mình về vấn đề trao đổi		
	Sử dụng các lí lẽ phù hợp, chặt chẽ		
	Nêu lên các bằng chứng đa dạng, tiêu biểu		
	Thuyết phục được người nghe		
Hình thức	Người tham gia buổi talkshow tự tin		
	Người tham gia buổi talkshow có giọng nói phù hợp về âm lượng và giọng điệu		
	Người tham gia buổi talkshow kết hợp lời nói với ánh mắt, gương mặt cử chỉ		
Phản hồi	Câu trả lời phản hồi thuyết phục được người nghe		

TIÊU CHÍ		Thang điểm
Nội dung (60 điểm)	Gắn với nội dung bài học	30
	Hữu ích	10
	Thú vị	10
	Ngắn gọn	10

Diễn xuất (40 điểm)	Diễn xuất sống động, nhập vai	20
	Giọng nói truyền cảm	10
	Trang phục, đạo cụ phù hợp	10
Tổng điểm		100

Phụ lục 4.5

GV nhận xét nội dung trả lời của của HS theo định hướng tham khảo sau:

Câu 1

a. Hiện tượng đảo trật tự trong câu: từ “*mùa hoa*” đảo với “*năm ngoái*”.

- Điều này giúp nhấn mạnh thời gian mà cây bưởi quên nở hoa – năm ngoái.

- Điều này khiến câu thơ trở nên sinh động, hấp dẫn và lời cuốn hơn.

b. Hiện tượng đảo trật tự từ trong câu: “*ùn ùn từ đâu đến – dân chài bảo từ Thủy phủ đùn lên – một đám sương mù dày đặc*” có câu gốc là “*một đám sương mù dày đặc ùn ùn từ đâu đến, dân chài bảo từ Thủy phủ đùn lên*”.

- Sự đảo trật tự từ này giúp câu trở nên hấp dẫn hơn, làm tăng tính nghệ thuật của văn bản.

- Nó cũng có thể giúp tạo ra hiệu ứng nổi bật và độc đáo, thu hút sự chú ý của độc giả.

Câu 2

a. Trong đoạn trích này, ta có thể thấy sự mở rộng khả năng kết hợp của từ để biểu thị ý nghĩa chi tiết.

- Cụ thể, từ “*vàng*” và “*hanh*” được kết hợp để hình thành thành ngữ “*vàng hanh*” để mô tả màu sắc của ánh nắng.

- Từ “*vọng*” và “*gày*” được kết hợp để hình thành thành ngữ “*vọng sông ngày*” để mô tả một cảnh vật thiên nhiên.

- Đây là những cách diễn đạt hình ảnh sống động giúp tác giả tạo ra hình ảnh sắc nét trong trí tưởng tượng của người đọc, tăng tính thẩm mỹ và sinh động cho đoạn thơ.

b. Trong đoạn trích này, có hiện tượng mở rộng khả năng kết hợp của từ thông qua việc sử dụng những từ ngữ mô tả hình ảnh cụ thể, ví dụ như “*ngõ hẻm*”, “*hồn lạng thắm*”, “*êm ái*”, “*vòm trời trắng hơi biêng biếc như dát bạc*”.

- Những cách diễn đạt này giúp cho độc giả có thể hình dung được cảnh vật và cảm nhận tình trạng tâm trạng của nhân vật chính.

- Từ đó tạo ra một sự chân thực và sâu sắc cho tác phẩm.

Câu 3

a. Trong đoạn văn trên, hiện tượng tách biệt được áp dụng để tạo ra sự căng thẳng và hồi hộp cho người đọc.

- Bằng cách miêu tả âm thanh và cảm giác của con vật khổng lồ, tác giả đã tạo ra một cảnh tượng đáng sợ và bí ẩn. Sau đó, khi tác giả giới thiệu con khỉ và mô tả sự tự tin của nó, hiện tượng tách biệt lại được áp dụng để tạo ra sự tương phản giữa hai nhân vật, tạo ra một căn bản của câu chuyện.

- Việc sử dụng hiện tượng tách biệt trong trường hợp này giúp cho câu chuyện trở nên sinh động và gay cấn hơn, đồng thời giúp người đọc tập trung hơn vào sự kiện quan trọng của câu chuyện.

b. Trong đoạn văn trên, hiện tượng tách biệt giữa các vế trong một câu. Câu sau như bổ trợ, làm rõ thêm nội dung cho câu trước.

- Hiện tượng tách biệt sẽ giúp ông Diều có thể giữ được tính bình tĩnh và tránh được những hành động phản ứng quá mức.

- Tách biệt sẽ giúp ông Diều tách ra khỏi cảm xúc của mình và nghĩ suy về cách giải quyết vấn đề một cách chủ động hơn.

Câu 4

- Những kết hợp từ được in đậm trong đoạn thơ mang đến sự tươi mới và độc đáo cho đoạn thơ, tạo nên một bức tranh về không gian và thời gian đầy màu sắc và cảm xúc.

- Từ “*nhánh duyên*” thể hiện tình cảm ngọt ngào, lãng mạn.

- Câu thơ “*đỏ trời xanh ngọc qua muôn lá*” mô tả một khung cảnh đẹp, thanh bình, khi mà lá cây mọc um tùm tạo nên một khung cảnh rực rỡ và sống động.

- Những từ được in đậm diễn tả rất chân thật về sự dịu dàng, thanh tịnh của mùa thu, và cho ta thấy tình cảm sâu sắc của tác giả đối với cảnh thiên nhiên, đó là tình yêu thiên nhiên sâu sắc, tâm hồn tinh tế, lãng mạn với thiên nhiên.

Phụ lục 4.6

BẢNG KIỂM KỸ NĂNG THUYẾT TRÌNH TRÌNH BÀY Ý KIẾN VỀ MỘT VẤN ĐỀ XÃ HỘI TRONG TÁC PHẨM VĂN HỌC

Nội dung kiểm tra		Đạt	Chưa đạt
Mở đầu	Người nói chào người nghe và tự giới thiệu.		
	Giới thiệu nội dung khái quát của bài nói.		
Nội dung chính	Giải thích các khái niệm từ ngữ quan trọng liên quan đến cách hiểu vấn đề.		
	Lần lượt trình bày và làm rõ ý kiến qua ít nhất hai luận điểm chính.		

	Thể hiện nhận thức, quan niệm, thái độ, lập trường của người viết về vấn đề nghị luận (trước các biểu hiện đúng/sai/tốt/xấu,...).		
	Bố cục bài nói rõ ràng, các ý kiến được sắp xếp hợp lí.		
	Có lí lẽ xác đáng, bằng chứng tin cậy lấy từ thực tiễn đời sống		
Kết thúc	Tóm tắt được nội dung chính đã trình bày.		
	Nếu vấn đề thảo luận hoặc mời gọi sự phản hồi từ người nghe.		
	Cảm ơn và chào kết thúc.		
Kĩ năng trình bày, tương tác với người nghe	Tương tác tích cực với người nghe trong suốt quá trình nói.		
	Diễn đạt rõ ràng, gãy gọn, đáp ứng yêu cầu của bài nói.		
	Kết hợp sử dụng các phương tiện phi ngôn ngữ để làm nội dung trình bày.		
	Phản hồi thỏa đáng những câu hỏi, ý kiến của người nghe.		

PHỤ LỤC 5

1. Theo Thầy/Cô, các dạng thức HĐTN này có thể phát triển PC và NL của HS THPT như thế nào?

Gợi ý:

- Các dạng thức HĐTN này có thể phát triển những PC và NL cho HS được xác định ở mục tiêu bài dạy thực nghiệm không?

- Nên thêm/bớt bớt bước nào?

- Bước nào cần được điều chỉnh?

2. Theo Thầy/Cô, trật tự sắp xếp các các bước trong các dạng thức HĐTN này thế nào?

Gợi ý:

- Các bước được sắp xếp còn tùy tiện?

- Nên thay đổi vị trí của các bước như thế nào?

3. Theo Thầy/Cô, những nội dung thực hiện ở từng bước như thế nào?

Gợi ý:

- Nội dung thực hiện ở bước nào chưa hợp lí?

- Nên thêm/bớt điểm cho nội dung của bước nào?

4. Theo Thầy/Cô, cách thức triển khai từng bước của những dạng thức HĐTN này được mô tả như thế nào?

Gợi ý:

- Trình tự triển khai từng bước được mô tả có hợp lý và hiệu quả trong việc phát triển PC và NL của HS không?

- Các bước thực hiện được mô tả có tường minh không?

- Nội dung nào trong trình tự triển khai các bước thực hiện của những HĐTN chưa rõ ràng?

PHỤ LỤC 6

Phụ lục 6.1

PHIẾU QUAN SÁT HDDH của GV và HS				
Hoạt động	Trường THPT chuyên NTT		Trường THPT Cầu Kè	
	Thực nghiệm	Đối chứng	Thực nghiệm	Đối chứng
Thực hiện nhiệm vụ học tập
Báo cáo, thảo luận

Phụ lục 6.2

Phiếu câu hỏi phỏng vấn GV sau tiết dạy thực nghiệm Vòng 2	
Câu 1	Thầy/Cô có nhận xét như thế nào về các tiết dạy này?
Câu 2	HĐTN bên ngoài lớp học được kết nối như thế nào với HĐTN trong lớp học? Thầy/Cô đánh giá như thế nào về hiệu quả của chúng?
Câu 3	Việc phối kết hợp các dạng thức HĐTN khi tổ chức HĐHT cho HS mang lại những lợi ích gì?
Câu 4	Quý Thầy/Cô có đề xuất gì trong dạy học Ngữ văn qua HĐTN?

Phụ lục 6.3

Phiếu câu hỏi phỏng vấn HS sau tiết dạy thực nghiệm Vòng 2	
Câu 1	Em nhận xét như thế nào về hoạt động học tập của mình khi GV sử dụng các dạng thức trải nghiệm như thuyết trình, đóng vai, sân khấu hóa, dự án học tập?
Câu 2	Em hãy cho biết lí do vì sao em thích/ không thích học qua thuyết trình, đóng vai, sân khấu hóa, dự án học tập.
Câu 3	Khi tham gia vào các HĐTN trong và ngoài lớp học, em thường gặp những khó khăn nào?
Câu 4	Em có đề xuất gì khi GV dạy học Ngữ văn qua các dạng thức trải nghiệm như các em vừa tham gia trong các tiết học?