

DAY HỌC PHÂN HÓA VÀ KHẢ NĂNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC ĐỌC HIỂU CHO HỌC SINH TRONG MÔN NGỮ VĂN

Đoàn Thị Thanh Huyền

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội
Email: huyendtt@hnue.edu.vn

Article history

Received: 03/4/2024

Accepted: 23/5/2024

Published: 20/6/2024

Keywords

Differentiated instruction, teaching reading, reading competency, Vietnamese Language Arts subject

ABSTRACT

Reading competency is one of the instrumental competencies that play a key role in determining human success in the contemporary context. Differentiated instruction is an essential direction in the educational method in Vietnamese Language Arts teaching, including teaching reading. This article presents and analyzes the ability to develop reading competency for students when applying differentiated instruction in the following aspects: the intersection of differentiated instruction and reading competency-based teaching theory; how differentiated instruction influences the components of the “deep” structure of reading competency. Applying differentiated instruction in teaching reading in particular is far from simple; requiring teachers to thoroughly understand the nature of differentiated teaching and the targeted competencies to have appropriate impact methods.

1. Mở đầu

Trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018, quan điểm dạy học phân hóa được khẳng định là “*định hướng dạy học phù hợp với các đối tượng HS khác nhau, nhằm phát triển tối đa tiềm năng vốn có của mỗi HS dựa vào đặc điểm tâm - sinh lý, khả năng, nhu cầu, hứng thú và định hướng nghề nghiệp khác nhau của HS*” (Bộ GD-ĐT, 2018a). Với Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn (2018), phân hóa cũng được xác định là định hướng chung trong phương pháp giáo dục: “*vận dụng các phương pháp giáo dục theo định hướng chung là dạy học tích hợp và phân hóa; đa dạng hóa các hình thức tổ chức, phương pháp và phương tiện dạy học; phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo trong học tập và vận dụng kiến thức, kỹ năng của HS*” (Bộ GD-ĐT, 2018b). Như vậy, phân hóa là một trong những yêu cầu không thể thiếu giúp GV Ngữ văn tổ chức các hoạt động dạy học để đạt được mục tiêu của môn học. Đến nay, các bài nghiên cứu về việc áp dụng lý thuyết này trong môn Ngữ văn ở Việt Nam tuy chưa nhiều nhưng đã có những công trình đáng ghi nhận (Phan Nguyễn Trà Giang, 2022; Phạm Thị Thu Hương, 2021; Nguyễn Phương Mai, 2016a; Nguyễn Phương Mai, 2016b). Vì vậy, cần có thêm những bài viết đề cập sâu đến dạy học phân hóa trong việc rèn luyện các kỹ năng và phát triển các năng lực đặc thù cho HS với các mạch dạy đọc, viết, nói và nghe; nhất là mạch dạy học đọc hiểu - một mạch dạy học chiếm dung lượng lớn trong chương trình.

Năng lực đọc hiểu là một trong những năng lực công cụ có vai trò then chốt quyết định sự thành công của con người trong bối cảnh hiện tại. Trong môn Ngữ văn, năng lực đọc hiểu chính là thành tố cơ bản của cả hai năng lực đặc thù là *năng lực ngôn ngữ* và *năng lực văn học*. Bài báo này chỉ ra sự phù hợp của dạy học phân hóa với lý thuyết phát triển năng lực đọc hiểu cũng như phân tích khả năng tác động của dạy học phân hóa tới một số các thành tố “bề sâu” của năng lực đọc hiểu. Đây cũng có thể được xem như những “đường dẫn” hay những căn cứ để GV dựa vào đó mà áp dụng các biện pháp dạy học và xây dựng các công cụ đánh giá hiệu quả giúp HS phát triển năng lực đọc hiểu.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Đặc điểm của dạy học phân hóa phù hợp với lý thuyết phát triển năng lực đọc hiểu

Các nhà nghiên cứu về dạy học phân hóa đã chỉ rõ các đặc trưng của dạy học phân hóa; trong đó nổi bật nhất có thể kể tới các đặc trưng như: sự tích cực, chủ động của người học; sự chủ động; linh hoạt của người dạy; sự tiếp cận đa dạng về nội dung dạy học, quá trình và sản phẩm học tập của HS; sự kết hợp đa dạng các hình thức học tập: toàn lớp, theo nhóm và cá nhân; sự chú trọng đặc biệt đến đánh giá quá trình; mối quan hệ “hữu cơ” giữa hoạt động dạy và học (Phan Nguyễn Trà Giang, 2022; Tomlinson, 2001). Những đặc trưng này đã “gặp gỡ” với những luận điểm then chốt mà các nhà nghiên cứu về đọc hiểu chỉ ra nhằm hướng tới phát triển năng lực đọc hiểu cho HS. Có thể phân tích sự “gặp gỡ” này một cách khái quát ở một số phương diện như sau:

Dạy học phân hóa tập trung vào chủ thể người học để phát huy sự chủ động, tích cực của HS. Với đọc hiểu, tính chủ thể của bạn đọc cũng được xem là yếu tố nền tảng đầu tiên. Theo suốt chiều dài lịch sử nghiên cứu về đọc hiểu,

các nhà nghiên cứu đã đi đến khẳng định đọc là một quá trình năng động, phức tạp; “hiểu” chính là kết quả kiến tạo của người đọc dựa trên văn bản, nói cách khác, nghiên cứu về đọc hiểu ngày càng chỉ ra vai trò quan trọng, chủ động, tích cực của người đọc: người đọc - người “thợ xây”, người đọc - người “sửa chữa”, người đọc - người “sáng tác lại”. Và chân dung bạn đọc tích cực cũng đã được “dựng lại” với các hành động, thao tác tư duy và cảm xúc rất phong phú, đa dạng như: huy động và bổ sung tri thức, trải nghiệm đọc hiểu nền; xác định mục tiêu đọc; giải mã văn bản; tạo kết nối trong và sau quá trình đọc văn bản; dự đoán; hình dung, tưởng tượng; suy luận, cắt nghĩa; đặt câu hỏi; tổng hợp, đánh giá và vận dụng; giám sát việc hiểu của bản thân (Duke & Pearson, 2002).

Dạy học phân hóa mở ra cơ hội tiếp cận đa dạng về nội dung dạy học, quá trình và sản phẩm học tập của HS; đề cao sự chủ động, linh hoạt của người dạy cũng như tính “hữu cơ” giữa hoạt động dạy và học hay nói cách khác tạo ra một môi trường tương tác tích cực cho người học. Điều này cũng tương ứng với luận điểm để phát triển được năng lực đọc hiểu, HS cần được tiếp cận với nguồn tài liệu đọc phong phú và đa dạng; được hỗ trợ tối đa như Hiệp hội Đọc quốc tế đã đề xuất dựa trên tổng hợp các nghiên cứu về đọc hiểu và dạy học đọc hiểu: HS cần được tiếp cận với một nguồn tài liệu đọc phong phú mà họ có khả năng đọc và muốn đọc; HS cần được dạy học để hình thành, phát triển cả các kĩ năng cũng như niềm đam mê đọc với những văn bản ngày càng phức tạp; HS cần được nhìn nhận là những chủ thể có nhu cầu và có đủ khả năng định hướng cho GV thiết kế cách dạy học tốt nhất giúp họ trưởng thành, trở những người đọc độc lập; HS cần được học những GV xuất sắc - những tấm gương mẫu mực về năng lực đọc hiểu, có khả năng dạy cho họ các chiến thuật đọc hiểu; HS cần được hỗ trợ bởi những chuyên gia về đọc nếu gặp những khó khăn về phương pháp đọc; HS cần được hiểu và tôn trọng như những cá thể với những nét khác biệt riêng trong quá trình học tập (Moore et al., 1999).

Dạy học phân hóa hướng tới sự kết hợp đa dạng các hình thức học tập: toàn lớp, theo nhóm và cá nhân. Đây cũng là nền tảng để giúp phát triển năng lực đọc hiểu cho HS. Bên cạnh hoạt động đọc cá nhân là hình thức đọc tất yếu để phát huy tính chủ thể của HS thì đọc tương tác cũng chiếm vai trò quan trọng. Bản chất của đọc hiểu chính là một quá trình tương tác, kiến tạo liên chủ thể hết sức năng động, do đó giờ dạy học đọc hiểu sẽ trở thành một cơ hội, một môi trường lí tưởng để các chủ thể đọc thể hiện sự đối thoại với những cách hiểu, mức độ hiểu khác nhau, trong đó GV được coi là một bạn đọc tinh hoa, thuần thực, có nhiều trải nghiệm. Bên cạnh hoạt động đọc cá nhân, hoạt động đọc tương tác chiếm một tỉ lệ lớn trong giờ dạy học đọc hiểu. Có thể kể tới hai hình thức chính của hoạt động đọc tương tác trong giờ dạy học đọc hiểu, đó là tương tác qua đọc bộc lộ (như đọc diễn cảm, đọc phân vai) và tương tác qua thảo luận. Hai hình thức đọc cá nhân và đọc tương tác có mối quan hệ chặt chẽ. Đọc cá nhân là tiền đề hoặc là một phần tất yếu của hoạt động đọc tương tác, chia sẻ trên lớp học. Muốn thảo luận được về văn bản, mỗi người đọc phải tự trải nghiệm về nó. Những cuộc thảo luận về văn bản trong giờ dạy học đọc hiểu muốn đạt hiệu quả thì cần điều kiện quan trọng là mỗi HS phải thực sự đọc kĩ văn bản. Khi cuộc thảo luận diễn ra cũng chính là một cơ hội để mỗi HS được quay trở lại với văn bản.

Dạy học phân hóa lấy đánh giá quá trình làm gốc. Đây cũng chính là một trong những mấu chốt của việc phát triển năng lực đọc hiểu cho HS. Nhiều nghiên cứu về đọc hiểu đã khẳng định điều này. Ví dụ, Duke và Pearson (2002) đề cập tới “đánh giá liên tục” (ongoing assessment) như một yếu tố song song với quá trình dạy học hiệu quả để giúp HS phát triển năng lực đọc hiểu. Ở các nghiên cứu sau đó, các tác giả tiếp tục bàn tới vấn đề quan sát và đánh giá trong dạy học đọc hiểu. Đánh giá liên tục chính là sự giám sát, phản hồi của GV với quá trình đọc hiểu của HS; kết quả của sự giám sát, phản hồi này không chỉ có giá trị to lớn với HS mà còn giúp cung cấp các thông tin để định hướng, điều chỉnh việc dạy học của GV cho phù hợp và đạt chất lượng cao nhất.

Như vậy, nhìn một cách tổng thể, dạy học phân hóa có những đặc trưng hoàn toàn “gặp gỡ” với nhiều luận điểm then chốt trong vấn đề phát triển năng lực đọc hiểu cho HS; nói cách khác, vận dụng dạy học phân hóa đúng bản chất sẽ tạo nên “hệ sinh thái” phù hợp để giúp năng lực đọc hiểu của HS được phát triển.

2.2. Dạy học phân hóa tạo cơ hội tác động đến các thành tố thuộc cấu trúc “bề sâu” của năng lực đọc hiểu

Năng lực đọc hiểu cũng như tất cả các năng lực khác, là một tổ hợp gồm nhiều thành tố. Trong đó, các thành tố thuộc cấu trúc “bề nổi” gồm các hành động đọc như: giải mã, nhận biết thông tin của văn bản; phân tích, kết nối, tổng hợp thông tin của văn bản; phản hồi, đánh giá văn bản; vận dụng kết quả đọc hiểu văn bản vào học tập và đời sống trong một bối cảnh cụ thể nhằm đạt mục tiêu học tập, phát triển bản thân, tham gia vào đời sống xã hội. Các thành tố thuộc cấu trúc “bề sâu” bao gồm: kiến thức, trải nghiệm nền có liên quan; kĩ năng, chiến thuật đọc hiểu phù hợp; thái độ, phẩm chất, niềm tin, giá trị; động cơ, hứng thú... (Phạm Thị Thu Hương, 2021). Để phát triển năng lực này, cần tác động đến các thành tố thuộc cấu trúc “bề sâu”. Dạy học phân hóa đã tạo ra cơ hội để tác động trực tiếp đến các thành tố này.

2.2.1. Dạy học phân hóa giúp học sinh có cơ hội huy động và bổ sung kiến thức, trải nghiệm nền có liên quan một cách hiệu quả

Lí thuyết đọc hiểu chỉ ra rằng kiến thức, trải nghiệm nền liên quan đến văn bản có vai trò quyết định đến khả năng và mức độ “hiểu” văn bản của người đọc. Bạn đọc càng có kiến thức, trải nghiệm nền phong phú bao nhiêu thì càng có khả năng và mức độ hiểu văn bản tốt bấy nhiêu. Ngược lại, kiến thức, trải nghiệm nền nghèo nàn sẽ là nguyên nhân chính khiến một độc giả trở nên “bất lực” trước văn bản.

Trong một lớp học, bạn đọc HS đa phần cùng thuộc một lứa tuổi và cùng thụ hưởng một chương trình giáo dục thống nhất; song “tâm đón nhận” cụ thể trước một văn bản có thể khẳng định vẫn là khác biệt. Như vậy, “chìa khoá” đầu tiên để giải quyết bài toán phát triển năng lực đọc hiểu cho HS chính là phải “phân hóa” được đầu vào trước và trong quá trình đọc của HS; từ đó, có các biện pháp tác động giúp HS huy động và bổ sung kiến thức, trải nghiệm nền có liên quan một cách hiệu quả.

Trong trường hợp này, việc GV tổ chức cho HS tương tác, thảo luận về “hành trang” trước và trong khi đọc với nhau là rất hữu ích. Những tri thức về thể loại, về cách đọc tương ứng; những hiểu biết văn hóa, xã hội và những trải nghiệm có liên quan đến đề tài, chủ đề của văn bản sẽ được các bạn đọc cùng chia sẻ; mỗi cá nhân có thể “giàu có” hơn ở lĩnh vực này nhưng lại “ít vốn” hơn ở lĩnh vực khác. Sau quá trình tương tác, nguồn vốn chung sẽ phong phú hơn rất nhiều so với vốn cá nhân trước đó, và dưới sự hỗ trợ, định hướng của GV, HS sẽ sử dụng để tiếp tục hành trình đọc của mình.

Ví dụ, khi dạy đọc hiểu văn bản “Chiến thắng Mtao Mxây” (Lã Nhâm Thìn và cộng sự, 2022a, tr 19), GV có thể tổ chức hoạt động chia sẻ trong nhóm trước khi đọc văn bản với nhiệm vụ học tập như sau: *Để học hiểu văn bản “Chiến thắng Mtao Mxây”, hãy huy động “nguồn vốn” của mình dưới dạng các từ khoá, sắp xếp vào các ngăn “tri thức” (bao gồm: khái niệm “sử thi”; đặc điểm của sử thi; cách đọc sử thi; nội dung sử thi Đăm Săn) và “trải nghiệm” (bao gồm: các sản phẩm sử thi tôi đã đọc; ấn tượng của tôi khi đọc; trải nghiệm/ấn tượng của tôi về con người, văn hóa và cảnh vật Tây Nguyên) rồi chia sẻ với các bạn trong nhóm; sau đó tập hợp lại để trình bày trước lớp.*

Cũng với các nội dung như vậy, GV có thể tổ chức qua hình thức khác như trò chơi “Ai là triệu phú” để thông qua nội dung các câu hỏi, gợi ý giúp cho HS phát biểu những hiểu biết, trải nghiệm của mình và tiếp thu, bổ sung tri thức và trải nghiệm một cách gián tiếp từ các bạn trong lớp. Đây cũng là lúc GV thu nhận và đánh giá được thông tin về “hành trang” hay “hồ sơ” đọc của các HS tại thời điểm trước khi đọc, từ đó có định hướng tiếp theo cho quá trình tổ chức dạy học của mình.

Hay, trong quá trình đọc hiểu văn bản, HS sẽ được tiếp cận với các chi tiết có “độ nén” về tri thức văn hóa. Ví dụ, HS sẽ không thể cắt nghĩa hết được ý nghĩa của hành động quyết chiến với Mtao Mxây của Đăm Săn trong “Chiến thắng Mtao Mxây” nếu không có hiểu biết rằng: bất cứ cuộc chinh phạt, giết kẻ thù nào trong sử thi anh hùng không gắn với quan niệm nhân đạo hay phản nhân đạo như ngày nay mà chủ yếu nhấn mạnh đến danh dự, bổn phận và trách nhiệm của người anh hùng với vai trò là thủ lĩnh của gia đình và cộng đồng; việc mô tả chiến tranh ở đây chỉ là cách thức để khẳng định lí tưởng về một cuộc sống hòa hợp, hạnh phúc. Hoặc, HS cũng không thể cảm hiểu đầy đủ vẻ đẹp của nàng Xi-ta qua chi tiết bước vào ngọn lửa trong giàn thiêu trong văn bản “Ra-ma buộc tội” (Lã Nhâm Thìn và cộng sự, 2022a, tr 28) nếu không có tri thức nền về vị trí của thần Lửa trong văn hóa Ấn Độ. Có thể coi đây cũng chính là những điểm phân hóa người học thành các mức độ: có “giải nén” văn bản được hay không hoặc “giải nén” được văn bản ở mức độ nào. Vì vậy, cộng đồng tiếp nhận lúc này tiếp tục có vai trò rất cần thiết. Thông qua cách tiếp cận dạy học phân hóa ở phương diện chú ý đến hình thức hoạt động học tập đa dạng, trong đó có tương tác nhóm, các bạn đọc với nền tảng văn hóa khác nhau sẽ có khả năng tự “bổ trợ” cho nhau dưới sự tổ chức, định hướng của GV để cùng đi đến đích là tăng ý nghĩa của văn bản.

2.2.2. Dạy học phân hóa giúp học sinh có cơ hội sử dụng chiến thuật đọc hiểu phù hợp

Chiến thuật đọc hiểu là “những biện pháp, những thủ thuật, những cách thức, thao tác nhất định nhằm dẫn dắt quá trình nhận thức của HS để chiếm lĩnh, kiến tạo ý nghĩa của văn bản một cách tích cực, chủ động, hiệu quả” (Phạm Thị Thu Hương, 2021, tr 126). Khả năng sử dụng chiến thuật đọc hiểu phản ánh kĩ năng đọc của HS. Để hiệu quả, việc huy động và sử dụng loại công cụ này không những cần phù hợp với văn bản đọc hiểu mà còn cần phù hợp với đặc điểm tư duy và mức độ năng lực của người học. Vì thế, nếu GV có khả năng phân hóa HS cũng có nghĩa là sẽ tạo cơ hội để HS tiếp cận con đường phù hợp với mức độ năng lực của mình ở từng thời điểm cụ thể. Hệ thống các chiến thuật đọc hiểu là rất phong phú, đa dạng. Nếu căn cứ vào hoạt động nhận thức của con người và hình thức để tổ chức dạy học chiến thuật đọc hiểu, có thể nhóm các chiến thuật và 3 loại lớn: các chiến thuật nhận thức, các chiến thuật siêu nhận thức, các chiến thuật tương tác; trong khi dựa vào các hành động, thao tác đọc hiểu cụ thể của

bạn đọc lại có thể chia thành các dạng chiến thuật như: hoạt hóa các tri thức, trải nghiệm có trước; dự đoán; mối quan hệ Hỏi - Đáp; đặt câu hỏi; bảng truyện; tóm tắt, tổng hợp, đánh giá văn bản; sơ đồ bảng biểu hay kết nối, nhập vai, tưởng tượng... Tùy vào từng bối cảnh đọc cụ thể, tùy vào mức độ nhận thức, kỹ năng của mỗi bạn đọc, GV có thể sử dụng và gợi ý cho HS sử dụng các chiến thuật phù hợp.

Ví dụ, khi hướng dẫn HS thực hành đọc hiểu văn bản “Chiếc thuyền ngoài xa” (Lã Nhâm Thìn, 2022, tr 33), với nhiệm vụ “Phân tích tính đa diện trong tính cách của người đàn bà hàng chài”, GV có thể hỗ trợ cho các HS gặp khó khăn bằng việc gợi ý sử dụng chiến thuật “tự đặt câu hỏi” xoay quanh các từ khóa của nhiệm vụ đặt ra và kết nối với các thông tin có liên quan đến hình tượng nhân vật trong văn bản (chẳng hạn: Thế nào là tính đa diện? Tính cách của người đàn bà hàng chài được bộc lộ qua những chi tiết nào trong văn bản? Có thể sử dụng những từ ngữ nào để diễn tả nét tính cách qua các chi tiết đó? Những biểu hiện trong tính cách của chị ta có mối quan hệ với nhau như thế nào? Tại sao có thể coi tính cách của chị ta có tính đa diện? Việc miêu tả tính đa diện trong tính cách của nhân vật như vậy có ý nghĩa như thế nào?).

2.2.3. *Dạy học phân hóa giúp học sinh có thái độ hứng thú và động cơ đọc hiểu tích cực*

“Tâm thế đọc” hay hứng thú, động cơ đọc hiểu tích cực có vai trò vô cùng quan trọng. Đây thậm chí còn được coi là một thành tố “động” để đo độ khó của văn bản. Độ phức tạp hay độ khó của văn bản được xác định bởi ba khía cạnh: định tính (qualitative), định lượng (quantitative), người đọc và nhiệm vụ đọc hiểu (reader and task). Về khía cạnh định lượng, độ phức tạp của văn bản liên quan đến tần số lặp lại của từ ngữ (word frequency), độ dài của câu (sentence length) và sự liên kết của văn bản (text cohesion), do đó, cách đo hiệu quả nhất là nhờ các chương trình máy tính thực hiện để xác định độ khó phù hợp với từng cấp lớp. Về khía cạnh định tính, các yếu tố được sử dụng làm công cụ giúp xác định độ phức tạp của văn bản bao gồm: (1) Cấp độ ý nghĩa (đối với văn bản văn chương) hoặc mục đích (đối với văn bản thông tin); (2) Cấu trúc; (3) Sự rõ ràng và quy tắc về ngôn ngữ; (4) Yêu cầu về tri thức nền. Ngoài hai khía cạnh định lượng và định tính, cần quan tâm tới cả khía cạnh thứ ba để xác định độ phức tạp phù hợp của văn bản, đó là người đọc và nhiệm vụ đọc hiểu. Điều này được lí giải: một văn bản dù phức tạp cũng sẽ trở nên đơn giản hơn đối với những người có tri thức nền, có nhiều kinh nghiệm và có kỹ năng đọc, đồng thời đối với những bạn đọc thực sự có hứng thú và động cơ đọc. Ngược lại, một văn bản dù đơn giản cũng sẽ trở nên phức tạp hơn, khó tiếp nhận hơn đối với một bạn đọc thiếu tri thức nền, ít kinh nghiệm, thiếu kỹ năng đọc hay không quan tâm và không muốn đọc. Bên cạnh đó, các nhiệm vụ đọc hiểu với mục tiêu đọc cụ thể cũng chi phối lớn đến việc xác định một văn bản có phải là đơn giản hay phức tạp đối với người đọc.

Như vậy, nếu có thể tạo và duy trì hứng thú, động cơ đọc cho bạn đọc HS thì cũng đồng nghĩa với việc sẽ tạo nên cơ hội lớn để họ có khả năng tự chinh phục được văn bản và phát triển năng lực đọc hiểu của mình. Ở phương diện này, các lí thuyết nền tảng của dạy học phân hóa sẽ giúp GV có những định hướng hữu ích để tăng hứng thú và động cơ đọc cho HS như dựa trên phong cách học tập hay sự đa dạng của các trí thông minh. Trong khi mô hình phong cách học tập (VARK - học qua quan sát, học qua lắng nghe, học qua đọc, ghi chép và học qua vận động) của Fleming và Baume (2006) cho thấy mỗi HS có các ưu thế khác nhau về các giác quan, từ đó hình thành nên hứng thú tiếp nhận, ghi nhớ và xử lí thông tin qua các kênh khác nhau thì thuyết Đa trí tuệ của Gardner (Amstrong, 2011) lại chỉ ra năng khiếu của HS có thể bộc lộ đa dạng qua tám loại trí tuệ: trí tuệ ngôn ngữ; trí tuệ logic - toán học; trí tuệ không gian; trí tuệ hình thể, động năng; trí tuệ âm nhạc; trí tuệ giao tiếp; trí tuệ nội tâm; trí tuệ tự nhiên học; đồng thời cho thấy rằng đa số học sinh có nhiều điểm mạnh trong nhiều lĩnh vực. Việc hiểu biết các lí thuyết nền tảng này sẽ giúp GV có quan điểm đúng đắn và chỉ dẫn cụ thể trong việc quan sát HS, từ đó thiết kế các hoạt động dạy đọc, các nhiệm vụ đọc hiểu đa dạng để khai thác tiềm năng, thế mạnh của người học cũng như tạo động lực, hứng thú đọc cho họ.

Ví dụ, với cùng một mục tiêu là giúp HS “tái tạo hình tượng nhân vật” khi dạy đọc hiểu truyện ngắn “Muối của rừng” (Lã Nhâm Thìn và cộng sự, 2022b, tr 20), GV có thể thiết kế một số nhiệm vụ như sau: 1. Vẽ sơ đồ mô hình hóa diễn biến nội tâm và hành động của nhân vật ông Diều. 2. Nhập vai nhân vật ông Diều và ghi lại “Nhật kí đi săn”. 3. Nhập vai nhân vật ông Diều và kể lại cho bạn về chuyến đi săn của mình.

Nhìn vào các nhiệm vụ trên, những HS có thể mạnh khác nhau về trí thông minh theo thuyết Đa trí tuệ của Gardner sẽ có mức độ hứng thú khác nhau: HS có trí thông minh không gian hẳn sẽ hứng thú với nhiệm vụ 1; HS có thể mạnh về trí thông minh nội tâm hẳn sẽ hứng thú với nhiệm vụ 2; HS có trí thông minh giao tiếp hẳn sẽ hứng thú với nhiệm vụ 3.

Còn dựa vào mô hình phong cách học tập của Fleming, GV có thể tăng hứng thú, động cơ đọc cho các HS có các phong cách học tập khác nhau bằng cách cung cấp các loại học liệu dưới dạng đa phương tiện như tranh ảnh, đoạn

phim, bản thuyết trình, ...; đồng thời giao các nhiệm vụ mà sản phẩm đầu ra cũng là các “văn bản đa phương thức” như: poster, bài thuyết trình, bài ghi âm, bài biểu diễn (khi sân khấu hóa tác phẩm văn học).

3. Kết luận

Có thể khẳng định, dạy học phân hóa đã trở thành một định hướng quan trọng của Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018. Nhìn từ lí thuyết đọc hiểu và cấu trúc của năng lực đọc hiểu, càng thấy rõ sự cần thiết của việc phân hóa người học để đạt được mục tiêu phát triển năng lực này. Tuy vậy, việc vận dụng quan điểm dạy học phân hóa nói chung và dạy học phân hóa trong dạy học đọc hiểu nói riêng không đơn giản; đòi hỏi GV hiểu rõ bản chất của dạy học phân hóa, tránh những ngộ nhận; đồng thời cũng cần có những hiểu biết sâu sắc về năng lực cần phát triển để có cách thức tác động phù hợp. Trong bối cảnh hiện tại, các bài học trong sách giáo khoa Ngữ văn đã được thiết kế thành các chủ đề với sự tích hợp chặt chẽ và nhuần nhuyễn giữa các mạch kĩ năng với trục chính là thể loại văn bản. Đây cũng là một thuận lợi giúp GV có thể vận dụng định hướng phân hóa vào dạy học nhằm cá nhân hóa việc học của HS, phát triển tối đa năng lực đọc hiểu cũng như các năng lực khác theo mục tiêu của chương trình môn học.

Tài liệu tham khảo

- Amstrong, T. (2011). *Đa trí tuệ trong lớp học* (Lê Quang Long dịch). NXB Giáo dục Việt Nam.
- Bộ GD-ĐT (2018a). *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể* (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
- Bộ GD-ĐT (2018b). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn* (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1-2), 107-122.
- Fleming, N., & Baume, D. (2006). Learning Styles Again: VARKing up the right tree! *Educational Developments*, 7(4), 4-7.
- 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 (2022a). *Ngữ văn 10, tập 1, bộ sách Cánh diều*. NXB Đại học Huế.
- Lã Nhâm Thìn, Đỗ Ngọc Thống (đồng Tổng chủ biên), Trần Văn Toàn (chủ biên), Bùi Minh Đức, Bùi Thanh Hoa, Phạm Thị Thu Hương, Nguyễn Thị Tuyết Minh (2022b). *Ngữ văn 12, tập 1, bộ sách Cánh diều*. NXB Đại học Huế.
- Moore, D. W., Bean, T. W., Birdyshaw, D., & Rycik, J. A. (1999). Adolescent literacy: A position statement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(1), 97-112.
- Nguyễn Phương Mai (2016a). Năng lực cơ bản của giáo viên khi dạy học phân hóa môn Ngữ văn ở trường phổ thông. *Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt tháng 5*, 178-180.
- Nguyễn Phương Mai (2016b). Tổ chức hoạt động dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông theo quan điểm dạy học phân hóa. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, 125, 24-26.
- Phạm Thị Thu Hương (2021). *Đọc hiểu và chiến thuật đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông*. NXB Đại học Sư phạm.
- Phan Nguyễn Trà Giang (2022). Quan điểm dạy học phân hóa: đặc trưng và ngộ nhận. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 67(1), 13-20.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.