DẠY HỌC NÊU VẤN ĐỀ VÀO TÁC PHẨM VĂN HỌC NHẰM NÂNG CAO NĂNG LỰC NGỮ VĂN CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ TẠI THÀNH PHỐ HẢI DƯƠNG

NGUYỄN THỊ NGỌC HẰNG
Trường Đại học Hải Dương

Nhận bài ngày 14/3/2025. Sửa chữa xong 20/3/2025. Duyệt đăng 05/4/2025.

Abstract

Problem-based learning is recognized as one of the most effective active teaching methods, promoting the development of learners' critical thinking and the strong activation of their creative learning activities. Based on an examination of the concept and levels of problem-based learning, this article proposes fundamental teaching principles, outlines requirements for designing problem situations in the teaching of reading comprehension of literary works, and introduces a teaching process that employs problem-based learning methods. The aim is to develop literature competency among junior high school students in Hai Duong city.

Keywords: *Solution, problem-based teaching, literature competence, junior high school, Hai Duong.*

1. Đặt vấn đề

Phương pháp dạy học nêu vấn đề (DHNVĐ) hay còn gọi là "Dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề (GQVĐ)" là một trong những phương pháp được quan tâm nghiên cứu từ rất sớm cả về mặt lí luận và thực tiễn nhằm phát huy vai trò tích cực của người dạy và người học. Phương pháp DHNVĐ sẽ đặt học sinh (HS) trong một tình huống có vấn đề, đó là tình huống chứa đựng mâu thuẫn nhận thức, thông qua việc GQVĐ giúp HS lĩnh hội tri thức, kĩ năng và phương pháp nhận thức. DHNVĐ là con đường cơ bản để phát huy tính tích cực nhận thức của HS, có thể áp dụng trong nhiều hình thức dạy học với những mức độ tự lực khác nhau của HS. Vận dụng phương pháp DHNVĐ vào dạy đọc hiểu tác phẩm văn học (TPVH) trong môn Ngữ văn là một trong những giải pháp tốt, không chỉ tạo hứng thú và phát huy tính tích cực trong hoạt động nhận thức của HS mà còn góp phần nâng cao chất lượng dạy học môn Ngữ văn cho HS trung học cơ sở THCS) tại thành phố Hải Dương, quan trọng hơn là rèn luyện cho HS năng lực (NL) phát hiện và GQVĐ.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Năng lực Ngữ văn

Năng lực Ngữ văn là thuật ngữ được dùng khá nhiều trong khoa học xã hội và đã có những cách hiểu khác nhau về NL ngữ văn. Theo Phan Trọng Luận, NL Ngữ văn chính là "Những NL đặc trưng của hoạt động văn học ở một người đọc có văn hóa...". Tác giả cho rằng, NL Ngữ văn của HS trong nhà trường phổ thông bao gồm NL tiếp nhận văn học và NL sáng tạo văn học. Trong đó, NL tiếp nhận văn học gồm: NL tri giác ngôn ngữ nghệ thuật của tác phẩm văn học; NL tái hiện hình tượng; NL liên tưởng trong tiếp nhận văn học; NL cảm thụ cụ thể kết hợp với NL khái quát hóa các chi tiết nghệ thuật của tác phẩm trong tính chỉnh thể của nó; NL nhận biết loại thể để định hướng hoạt động tiếp nhận; NL cảm xúc thẩm mĩ; NL tự nhận thức; NL đánh giá. Còn NL sáng tạo văn học gồm: Lòng say mê văn học; NL phát triển về cảm xúc nhân văn và thẩm mĩ; NL tưởng tượng sáng tạo; NL khái quát hóa bằng hình tượng là một đặc trưng của tư duy sáng tạo văn học nghệ thuật; NL sáng tạo ngôn từ [1].

Theo Nguyễn Thị Hồng Vân, NL Ngữ văn chính là những NL được hình thành qua môn Ngữ văn.

Email: ngochangdhhd@gmail.com

Những NL đó được chia làm hai nhóm: Nhóm thứ nhất, đó là NL chung, cơ bản (NL giao tiếp, NL phát hiện và GQVĐ, NL tìm kiếm và xử lí thông tin, NL thích ứng và tự khẳng định); Nhóm thứ hai, đó là NL chuyên biệt (chuyên môn) bao gồm NL tiếp nhận văn bản (đọc hiểu, nghe hiểu), NL tạo lập, sản sinh văn bản (nói, viết) [2]. Trên cơ sở lấy hoạt động học tập của HS làm chỗ dựa và cốt lõi tập trung vào "học" và "tập", Nguyễn Thanh Hùng cũng đồng nhất chỉ ra NL Ngữ văn chính là NL đọc hiểu, tiếp nhận tác phẩm văn chương và làm văn. Hai NL đó có ý nghĩa thực hành tổng hợp và phức tạp. Tác giả khẳng định: "NL đọc hiểu tác phẩm văn chương là hệ quả của quá trình học tập lâu dài khi mà những kĩ năng đọc hiểu được xác định để có thể thu nhận vào nó những dạng đọc, kiểu đọc, lối đọc, hình thức đọc, cách đọc… mà ta gọi chung là hành động đọc". NL làm văn thể hiện ở việc biết cách làm tốt, vận dụng một cách linh hoạt vào trong thực tiễn đời sống xã hội [3].

Theo Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018 [4], NL Ngữ văn gồm NL ngôn ngữ và NL văn học. NL ngôn ngữ chủ yếu thể hiện ở việc sử dụng tiếng Việt, sử dụng ngôn ngữ tự nhiên qua giao tiếp hằng ngày, thể hiện qua kĩ năng đọc, viết, nói và nghe các văn bản thông thường. NL này được hình thành dần dần qua từng lớp học, cấp học. Ban đầu, HS học sử dụng ngôn ngữ một cách tự nhiên, theo kinh nghiệm tiếp thu được từ môi trường giao tiếp, sau đó mới tiến đến sử dụng một cách có ý thức. NL văn học là NL tiếp nhận, giải mã cái hay, cái đẹp của văn bản văn học, thể hiện chủ yếu ở việc HS biết đọc, hiểu ngôn từ nghệ thuật thông qua các văn bản văn học; nhận biết, lí giải, nhận xét và đánh giá những đặc sắc về hình thức văn bản văn học, từ đó biết tiếp nhận đúng và sáng tạo các thông điệp nội dung (nghĩa, ý nghĩa, chủ đề, tư tưởng, cảm hứng). NL văn học còn được thể hiện ở khả năng tạo lập văn bản, biết cách biểu đạt (viết và nói) kết quả cảm nhận, hiểu và lí giải giá trị thẩm mĩ của văn bản văn học, bước đầu có thể tạo ra được các sản phẩm văn học. Có thể thấy, mỗi tác giả có quan niệm khác nhau về NL Ngữ văn nhưng các cách hiểu trên đều khẳng định: NL Ngữ văn là NL được hình thành qua môn học Ngữ văn. Với đặc thù của môn Ngữ văn, NL ấy được thể hiện ở trình độ vận dụng linh hoạt và sáng tạo những kiến thức, các kĩ năng của văn học và tiếng Việt vào trong các bối cảnh cụ thể.

2.2. Phương pháp dạy học nêu vấn đề

2.2.1. Khái niệm

Những vấn đề lí luận và vận dụng của DHNVĐ đã được các nhà giáo, nhà sư phạm quan tâm nghiên cứu. Theo Nguyễn Ngọc Bảo, DHNVĐ là hình thức dạy học dựa trên những quy luật của sự lĩnh hội tri thức và cách thức hoạt động một cách sáng tạo, bao gồm sự kết hợp các phương pháp dạy và học có những nét cơ bản sự tìm tòi khoa học. Nhờ vậy, nó đảm bảo cho HS lĩnh hội vững chắc những cơ sở khoa học, phát triển tính tích cực, tính tự lực và NL sáng tạo và hình thành cơ sở thế giới quan cho họ. Còn theo Vũ Văn Tảo: DHNVĐ là lấy vấn đề, chủ đề, tình huống có vấn đề làm một hướng cải cách dạy học, lấy bồi dưỡng NLGQVĐ làm một yêu cầu mới của mục tiêu đào tạo. DHNVĐ được nghiên cứu dưới ba cấp độ khác nhau, dựa trên mức độ hoạt động độc lập của HS. Cấp độ 1: Giáo viên (GV) đặt vấn đề và dẫn dắt HS tư duy, tự tìm cách GQVĐ đó. Cấp độ 2: HS được hướng dẫn phát hiện vấn đề và tự GQVĐ, GV chỉ cho HS thấy sự tồn tại của vấn đề. Cấp độ 3: GV không chỉ ra vấn đề mà HS phải tự nhận thức, tự phát biểu và tìm cách GQVĐ. Như vậy, việc phát huy tính tự lực GQVĐ của HS có nhiều cấp độ, tùy thuộc vào trình độ HS mà GV sử dụng cho phù hợp. Như vậy, DHNVĐ là phương pháp dạy học trong đó GV tạo ra tình huống có vấn đề, điều khiển người học phát hiện vấn đề, tự giác, tích cực hoạt động giải quyết tình huống, thông qua đó lĩnh hội tri thức, phát triển kĩ năng và đạt được các mục đích dạy học khác. DHNVĐ là một môi trường học tập trong đó có một vấn đề thúc đẩy và dẫn đến việc học tập. Điều này có nghĩa là trong quá trình học một nội dung kiến thức mới thì GV đặt ra những câu hỏi, những tình huống có vấn đề. Để giải quyết được vấn đề thì người học cần phải xác định được những tri thức cần phải có kết hợp với sự tìm tòi, khám phá, sáng tạo của bản thân để GQVĐ. Từ đó, HS học nội dung tri thức mới, các kĩ năng tự học được phát triển [5].

2.2.2. Các mức độ của dạy học nêu vấn đề

Mức độ thứ nhất: GV phát hiện vấn đề, tự mình tạo ra tình huống có vấn đề và cũng tự mình giải quyết. Đây là mức độ thấp nhất của việc DHNVĐ, áp dụng cho HS chưa quen với cách học tập này.

Đồng thời, có thể áp dụng khi giờ học có nhiều vấn đề mà không đủ thời gian để giải quyết tất cả.

Mức độ thứ hai: GV nêu vấn đề sau đó tổ chức cho HS giải quyết một phần của vấn đề. Ở đây, HS đã tham gia vào GQVĐ, tuy nhiên chỉ là một phần của vấn đề, do các điều kiện về thời gian, NL và hoàn cảnh cụ thể quy định.

Mức độ thứ ba: GV phát hiện vấn đề, tạo ra tình huống có vấn đề, tổ chức cho HS giải quyết toàn bộ vấn đề đã đặt ra. Đây là mức độ cao của DHNVĐ, áp dụng cho HS đã quen với cách thức làm việc độc lập.

Mức độ thứ tư: GV gợi ý để HS tự phát hiện vấn đề, tự nêu lên tình huống có vấn đề và tự giải quyết trọn vẹn vấn đề. Đây là mức độ cao nhất của DHNVĐ. Mức độ này có thể tiến hành trên lớp học song chủ yếu là để tiến hành khi giao các bài tập hoặc các chủ đề cho HS làm việc ở nhà.

Việc đặt và sử dụng câu hỏi nêu vấn đề theo 4 mức độ trên nhằm tạo điều kiện cho HS động não trong quá trình chiếm lĩnh tri thức. Để sử dụng phương pháp DHNVĐ có hiệu quả, công việc đầu tiên là GV phải xây dựng được một hệ thống câu hỏi có vấn đề. Một vấn đề được cho là tốt khi có những đặc điểm sau đây: *Tính hiệu quả*: Vấn đề phải gây được hứng thú cho HS và làm cho họ có ước muốn đào sâu sự hiểu biết về các khái niệm đã được giới thiệu. Vấn đề nên có liên quan đến thực tế đời sống và sao cho người học có thâm nhập thực tế để GQVĐ; *Tính phán quyết*: Một vấn đề tốt đòi hỏi người học đưa ra những quyết định hay phán xét dựa vào các sự kiện, các thông tin hoặc nhờ vào suy diễn. Người học phải được yêu cầu kiểm định sự đúng đắn tất cả các quyết định và lí giải dựa trên các nguyên lí đã được học. Vấn đề đòi hỏi yêu cầu HS xác định giả thuyết nào là cần đặt ra (và tại sao), những thông tin nào có ý nghĩa và những bước hay quy trình cần thiết để GQVĐ; *Tính hợp tác*: Việc hợp tác của mọi thành viên của nhóm là cần để giải quyết một vấn đề tốt. Khối lượng và độ phức tạp của vấn đề cần được đạt đến mức sao cho người học thấy rằng sự "bất hợp tác" không phải là một chiến lược GQVĐ có hiệu quả để từ đó có ý thức hợp tác, kết hợp với các thành viên khác tiến hành GQVĐ; *Tính tranh luận*: Các câu hỏi đầu tiên của vấn đề đặt ra nên có ít nhất một trong các đặc điểm sau đây nhằm làm cho mọi thành viên trong các nhóm có thể tham gia thảo luận: 1/ Câu hỏi có tính gợi mở, không giới hạn về một đáp án nhất định nào; 2/ Có liên quan tới các kiến thức đã học trước đó. Vấn đề được đặt ra phải xuất phát từ một nội dung kiến thức mà người học đã được học để từ đó liên hệ mở rộng suy nghĩ; 3/ Các vấn đề có còn tranh cãi và có thể gợi ra nhiều ý kiến trái ngược nhau. Chiến lược này giữ người học hoạt động theo nhóm, sử dụng kiến thức và ý tưởng lẫn nhau hơn là khuyến khích họ làm việc một cách cá nhân ngay từ khi bắt đầu vấn đề [6]; *Tính mục đích*: Các mục tiêu thuộc về nội dung của môn học cần gắn liền với vấn đề liên kết với những kiến thức trước đó với nhiều khái niệm mới, kết nối kiến thức mới với những khái niệm của các môn học hay chuyên ngành khác.

2.3. Vận dụng phương pháp dạy học nêu vấn đề trong dạy đọc hiểu tác phẩm văn học cho học sinh trung học cơ sở tại thành phố Hải Dương

2.3.1. Nguyên tắc dạy học nêu vấn đề trong dạy đọc hiểu tác phẩm văn học cho học sinh

DHNVĐ muốn thành công cần phải tuân theo những quy tắc được quy định bởi chính các yếu tố đặc trưng của kiểu dạy học này. Các nguyên tắc đó là: - Đảm bảo tổ chức tài liệu học tập đi từ chung đến riêng, đi từ nguyên lí đến vận dụng (tuy nhiên cũng có thể đi từ riêng đến chung, từ những vận dụng nêu lên thành nguyên lí nhưng đây là ở trình độ rất cao và mức độ không nhiều); - Đảm bảo cho việc dạy học bắt đầu từ tình huống có vấn đề, bằng những tri thức đã biết, con đường quen thuộc HS tìm ra những tri thức mới, những cách thức mới; - Đảm bảo cho HS nắm được những khái niệm mới và những nguyên lí mới thông qua hoạt động tự lực GQVĐ học tập chứa đựng những khái niệm và nguyên lí đó; - Đảm bảo cho HS nắm được tri thức và cách thức hành động trí tuệ thông qua các bài tập vận dụng; - Đảm bảo cho HS có các thủ thuật và cách thức hành động trí tuệ để giải quyết được các loại vấn đề đặt ra trong các tình huống có vấn đề; - Đảm bảo cho HS thu được những tín hiệu ngược dòng; - Đảm bảo giới thiệu cho HS những nguồn thông tin cần thiết và hướng dẫn HS phân tích, khai thác những nguồn thông tin đó.

2.3.2. Yêu cầu xây dựng tình huống có vấn đề trong dạy đọc hiểu tác phẩm văn học cho học sinh

Tình huống phải chứa đựng thông tin đầy đủ, buộc người học phải sử dụng thông tin trong tình huống để GQVĐ. Tình huống đưa ra phải thể hiện những thách thức thực sự đối với người học, phải tạo ra

khả năng để người học đưa ra nhiều giải pháp, để thu hút sự chú ý, kích thích tư duy, tình huống phải "có vấn đề" và không có câu trả lời duy nhất đúng cho vấn đề đó. Các nhân vật, sự kiện trong tình huống có tính hiện thực. Tình huống đưa ra phải có tính phức tạp vừa đủ, buộc người học phải suy nghĩ, vận dụng khả năng trí tuệ để giải quyết. Một tình huống có thể rất dài, phức tạp hoặc rất ngắn gọn và đơn giản. Độ dài và độ phức tạp của tình huống không phụ thuộc vào mục tiêu giảng dạy GV đề ra. Nói chung, độ dài của tình huống không quyết định mức độ phức tạp của tình huống. Tuy nhiên, GV có thể tạo ra các nhân vật, sự kiện, bổ sung thông tin để phục vụ cho mục tiêu giảng dạy. Nội dung tình huống phải phù hợp với trình độ của người học. Khi viết hoặc lựa chọn tình huống cần lưu ý tới trình độ và kinh nghiệm của người học. Không nên đưa ra tình huống phức tạp, cao hơn khả năng của người học và ngược lại. Điều này có thể làm cho người học nản lòng và không muốn tham gia. Ví dụ: *X*ây dựng tình huống lựa chọn: Tình huống lựa chọn là tình huống GV đặt HS trước một sự lựa chọn rất khó khăn. HS được chọn một giải pháp trước hai hay nhiều phương án giải quyết mà cái nào cũng có vẻ như có lí, có sức hấp dẫn. Tình huống này đòi hỏi HS phải bộc lộ quan điểm, thái độ của bản thân với mỗi vấn đề được nêu ra. Qua đây, phát huy được tính tích cực chủ động của mỗi HS và tăng hứng thú của các em trong mỗi giờ học. Với tình huống này để HS phát biểu ý kiến cá nhân sau đó nhận xét và nêu định hướng chung cho việc giải quyết tình huống.

GV: Câu thơ "Con ở miền Nam ra thăm lăng Bác" trong bài Viếng lăng Bác của Viễn Phương (Ngữ văn 9), nếu thay từ "con" bằng từ: "cháu", "tôi", "ta", "mình" sắc thái ý nghĩa từ đó có phù hợp với tình cảm tác giả muốn bộc lộ không?

HS: Chọn cách GQVĐ: Nếu thay từ "con" bằng từ "cháu", "tôi", "mình" sắc thái biểu cảm thay đổi, ý thơ không thay đổi nhiều song không phù hợp với tình cảm tác giả muốn bộc lộ. Bởi sinh thời: "Bác nhớ miền Nam nỗi nhớ nhà/Miền Nam mong Bác nỗi mong cha".

Tình cảm của tác giả đối với Bác là tình cảm ruột thịt. Không từ ngữ nào có thể nói được cảm xúc của nhà thơ ấm áp hơn từ "con".

- *X*ây dựng tình huống phản bác (tranh luận): Tình huống phản bác là tình huống GV cố tình đưa ra ý kiến sai lệch, thiếu chính xác để HS dùng lập luận bác bỏ ý kiến này và đưa ra ý kiến đúng đắn, trên cơ sở đó nắm vững nội dung bài học. Tình huống này đòi hỏi HS phải biết dùng lí lẽ và dẫn chứng để bác bỏ ý kiến sai lệch và thuyết phục mọi người bằng ý kiến đúng. Giải quyết được tình huống HS sẽ tránh được cách hiểu vấn đề thiên lệch, thiếu chính xác. Với tình huống này, tổ chức cho HS thảo luận theo nhóm nhỏ (5 HS/nhóm), HS trong nhóm sẽ trình bày ý kiến và nhóm trưởng tổng hợp, đại diện trình bày trước lớp. GV tổ chức, chỉ đạo chung và hỗ trợ các nhóm khi cần thiết bằng câu hỏi gợi dẫn. Kết thúc hoạt động này, GV đánh giá, nhận xét và nêu định hướng chung cho việc trả lời câu hỏi.

GV: Có ý kiến cho rằng, trong đoạn trích "Mã Giám Sinh mua Kiều" (Trích "Truyện Kiều" - Nguyễn Du, Ngữ văn 9) nói riêng, trong "Truyện Kiều" nói chung có một hình tượng giấu mặt nhưng có thế lực rất mạnh đó là đồng tiền nhưng lại có ý kiến cho rằng, bản thân đồng tiền chẳng mang tính thiện ác gì mà vấn đề là ở chỗ người sử dụng nó như thế nào, nhằm mục đích gì? Ý kiến của em thế nào?

HS: Nguyễn Du vừa phê phán đồng tiền vì đồng tiền dễ dàng tha hóa con người, lạnh lùng đẩy một cô gái khuê các xuống địa ngục, biến một cô gái tài sắc vẹn toàn thành một món hàng giá chỉ vài trăm lạng. Mã Giám Sinh vì tiền mà táng tận lương tâm. Song Nguyễn Du cũng thấy được giá trị của đồng tiền khi ở trong tay những người tốt như Thúc Sinh, Từ Hải lại cứu nguy cho một gia đình thoát cơn hoạn nạn, cứu Kiều ra khỏi lầu xanh.

- *X*ây dựng tình huống giả định: Tình huống giả định là tình huống GV nêu ra một số giả thiết nào đó khi phân tích tác phẩm văn học để làm rõ vấn đề hay sự việc cần tìm hiểu. Tình huống này giúp HS được biểu lộ NL thích ứng trong tình huống của cuộc sống, HS được nhập vai để phát huy trí tưởng tượng và NL sáng tạo. Với tình huống này, tổ chức cho HS giải quyết bằng cách phát biểu ý kiến cá nhân, sau đó nhận xét, đánh giá và nêu định hướng chung để làm rõ vấn đề cần tìm hiểu.

GV: Trong đoạn trích "Chị em Thúy Kiều" (Ngữ văn 9) của Nguyễn Du, nếu tác giả chỉ tả kĩ Thúy Vân sau đó thêm hai câu thơ: "Kiều càng sắc sảo mặn mà/So bề tài sắc lại là phần hơn".

Người đọc có thể hình dung ra Thúy Kiều hay không? Tại sao Nguyễn Du lại dùng nhiều câu thơ nữa để miêu tả Thúy Kiều?

HS: Nguyễn Du sử dụng thủ pháp đòn bẩy khi tả kĩ Thúy Vân làm nền để tả Thúy Kiều. Sử dụng hai câu so sánh để khẳng định sự vượt trội của vẻ đẹp Thúy Kiều song chưa đủ để gợi ra vẻ đẹp của Thúy Kiều, vì vậy tác giả phải dùng nhiều câu thơ tiếp nhằm làm rõ sự vượt trội đó.

2.3.3. Quy trình dạy học bằng phương pháp nêu vấn đề trong đọc hiểu tác phẩm văn học cho học sinh

Vấn đề đặt ra là GV cần phải làm gì để mỗi tiết dạy giúp HS nắm vững kiến thức mà mình truyền đạt. Muốn như thế, GV phải đưa ra những câu hỏi đa dạng, phong phú có sức hấp dẫn và phù hợp với từng đối tượng HS trong lớp, tạo cơ hội cho HS tham gia một cách tích cực, chủ động và sáng tạo trong quá trình lĩnh hội kiến thức. Sử dụng các phương pháp và hình thức dạy học hợp lí. Cho nên, vai trò của GV rất quan trọng trong việc chọn lựa hệ thống câu hỏi có vấn đề, giúp HS có thể tiếp thu bài học tốt hơn. Khi tổ chức dạy học TPVH trên lớp, chú ý chọn thời điểm thích hợp để nêu câu hỏi có vấn đề để HS tư duy. HS thảo luận nhóm các câu hỏi khó, HS tự do trình bày theo cảm nhận, theo quan điểm của mình. Trong quá trình này, GV phải là trọng tài phân minh, động viên, khuyến khích HS suy nghĩ, tích cực học tập. Quy trình DHNVĐ được tiến hành theo trình tự như sau:

Bước 1: GV giới thiệu tình huống có vấn đề. Tình huống đưa ra cần hấp dẫn, gây sự tò mò của HS.

Bước 2: GV tổ chức điều khiển lớp hoạt động để đưa ra cách giải quyết tình huống: - GV định hướng bằng cách: Đặt câu hỏi theo các mức độ từ dễ đến khó để làm sáng tỏ vấn đề, sử dụng các câu hỏi để đặt HS vào tình hu; - HS hoạt động: Đề xuất các ý tưởng, giả thuyết; xác định các kiến thức cần cho việc GQVĐ.

Bước 3: HS trình bày phương án giải quyết tình huống: Sáng tạo; Phản biện; Lựa chọn tối ưu; Đề xuất các ý tưởng. Có thể chứng minh khẳng định giả thuyết đưa ra là đúng. Nhưng cũng có thể chứng minh giả thuyết đó là sai để đi đến giả thuyết mới và lại tiếp tục chứng minh cho đến khi đúng.

Bước 4: Kiểm tra lời giải đáp: Thảo luận kết quả và đánh giá; Khẳng định hay bác bỏ giả thuyết đã nêu.

Bước 5: Kết luận về cách giải quyết tình huống sau khi HS trả lời: Khẳng định và củng cố. Xác nhận kiến thức, kĩ năng và phương pháp mà HS cần thu nhận được thông qua tình huống. Vai trò của GV và HS trong việc thực hiện các bước trên còn tùy thuộc vào mức độ của việc giải quyết tình huống có vấn đề.

3. Kết luận

Như vậy, DHNVĐ là một PPDH, trong đó GV nêu lên nghi vấn để hướng sự suy nghĩ tích cực, có định hướng của HS nhằm tạo nên tình huống có vấn đề. Vì thế DHNVĐ chứa đựng trong nó bản chất tích cực, tiến bộ của tư tưởng dạy học mới [6]. Vận dụng phương pháp DHNVĐ trong dạy học môn Ngữ văn nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới PPDH, nâng cao chất lượng dạy học bộ môn Ngữ văn. Trên thực tế, vận dụng DHNVĐ trong giảng Văn cho HS THCS tại thành phố Hải Dương là một việc làm còn nhiều khó khăn đối với GV. Có thể nói, điều hấp dẫn và bổ ích nhất của việc DHNVĐ chính là kích thích tính chủ động của HS trong việc tìm ra tri thức mới. Nguyên tắc cơ bản của phương pháp này là song song với việc lĩnh hội tích cực về kiến thức là sự phát triển những NL sáng tạo ở HS. Con đường hình thành nhân cách và lĩnh hội kiến thức phải thông qua sự vận động bên trong của bản thân chủ thể HS, làm tăng khả năng tư duy của các em trong giờ học Văn. PPDH này có sức tác động mạnh vào tiềm năng trí tuệ của HS, hình thành NL phân tích, làm quen với cách giải quyết tình huống cụ thể ngay trong quá trình học tập ở trường [7].

Tài liệu tham khảo

[1] Phan Trọng Luận (chủ biên, 2001), *Phương pháp dạy học Văn* (tập 1), NXB Giáo dục, Hà Nội.

[2] Nguyễn Thị Hồng Vân (2013), *Phát triển Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn theo hướng tiếp cận năng lực*, Kỉ yếu Hội thảo Khoa học Quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.

[3] Nguyễn Thanh Hùng (2008), *Phương pháp dạy học Ngữ văn ở trung học cơ sở*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.

[4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 32/TT-BGDĐT, ngày 26/12/2018 ban hành Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn.*

[5] Nguyễn Ngọc Bảo (1995), *Phát huy tính tích cực, tính tự lực của học sinh trong quá trình dạy học,* NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.

[6] Trần Thị Nam (1999), *Sử dụng tình huống có vấn đề dạy học Văn*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.

[7] Bùi Thanh Thủy (2020), *Vận dụng phương pháp dạy học nêu vấn đề vào dạy đọc hiểu tác phẩm văn học nhằm nâng cao năng lực Ngữ văn cho học sinh trung học cơ sở,* Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, số đặc biệt tháng 12, tr. 86-91.