

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO**  
**TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI**

**LÃ THỊ THANH HUYỀN**

**DAY HỌC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN THÔNG TIN CHO HỌC  
SINH DÂN TỘC MÔNG TRONG MÔN NGỮ VĂN Ở  
TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ**

*Chuyên ngành:* Lý luận và phương pháp dạy học bộ môn Văn và Tiếng Việt

*Mã số:* 9.14.01.11

**LUẬN ÁN TIẾN SĨ KHOA HỌC GIÁO DỤC**

*Người hướng dẫn khoa học:* PGS.TS. TRỊNH THỊ LAN  
PGS.TS. NGUYỄN VĂN TỬ

**Hà Nội, năm 2018**

## **LỜI CAM ĐOAN**

*Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của riêng tôi.*

*Các kết quả nêu trong luận án là trung thực và chưa từng được công bố trong bất kì công trình nào khác.*

**Tác giả luận án**

*Lã Thị Thanh Huyền*

## LỜI CẢM ƠN

Xin bày tỏ lòng biết ơn đến PGS.TS Trịnh Thị Lan: PGS.TS Nguyễn Văn Tứ đã tận tình hướng dẫn, giúp đỡ để tôi hoàn thành luận án này.

Tôi cũng xin chân thành cảm ơn các nhà khoa học, các thầy cô giáo trong tổ bộ môn LL& PPDH bộ môn văn - tiếng Việt khoa Ngữ văn Trường ĐH Sư phạm Hà Nội. Các giảng viên, giáo viên, học sinh đã góp ý, nhận xét, giúp đỡ tôi trong quá trình thực hiện đề tài luận án.

Tôi xin gửi lời cảm ơn đến gia đình, bạn bè, đồng nghiệp đã luôn tạo điều kiện thuận lợi, động viên, hỗ trợ để tôi hoàn thành tốt nhiệm vụ học tập của mình.

**Tác giả**

***Lã Thị Thanh Huyền***

## DANH MỤC CÁC CHỮ VIẾT TẮT

STT	Viết tắt	Từ, cụm từ
1	BT	Bài tập
2	CT	Chương trình
3	DTTS	Dân tộc thiểu số
4	ĐHVB	Độc hiệu văn bản
5	ĐH VBTT	Độc hiệu văn bản thông tin
6	GV	Giáo viên
7	GD	Giáo dục
8	GD – ĐT	Giáo dục – Đào tạo
9	HS	Học sinh
10	NL	Năng lực
11	KT – XH	Kinh tế - Xã hội
12	KH – CN	Khoa học – Công nghệ
13	KN	Kỹ năng
14	THPT	Trung học phổ thông
15	THCS	Trung học cơ sở
16	TPVC	Tác phẩm văn chương
17	TV	Tiếng Việt
18	SGK	Sách giáo khoa
19	PT DTBT	Phổ thông dân tộc bán trú
20	PP	Phương pháp
21	SV	Sinh viên
22	VB	Văn bản
23	VBĐH	Văn bản độc hiệu
24	VBTT	Văn bản thông tin
25	VBVH	Văn bản văn học

## MỤC LỤC

<b>MỞ ĐẦU</b> .....	1
<b>1. Lý do chọn đề tài</b> .....	1
<b>2. Mục đích nghiên cứu</b> .....	3
<b>3. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu</b> .....	4
<b>4. Nhiệm vụ nghiên cứu</b> .....	4
<b>5. Phương pháp nghiên cứu</b> .....	4
<b>6. Giả thuyết khoa học</b> .....	6
<b>7. Đóng góp của luận án</b> .....	6
<b>8. Cấu trúc của luận án</b> .....	7
<b>Chương 1. TỔNG QUAN VẤN ĐỀ NGHIÊN CỨU</b> .....	8
<b>1.1. Những nghiên cứu về dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn ở nước ngoài</b> .....	8
<i>1.1.1. Nghiên cứu về đọc hiểu văn bản</i> .....	8
<i>1.1.2. Nghiên cứu về dạy học đọc hiểu văn bản</i> .....	10
<i>1.1.3. Nghiên cứu vấn đề dạy học đọc hiểu văn bản thông tin</i> .....	11
<b>1.2. Những nghiên cứu về dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn ở trong nước.</b> .....	19
<i>1.2.1. Nghiên cứu về đọc hiểu văn bản</i> .....	19
<i>1.2.2. Nghiên cứu về dạy học đọc hiểu văn bản trong môn Ngữ văn</i> .....	22
<i>1.2.3. Nghiên cứu vấn đề dạy học đọc hiểu văn bản thông tin.</i> .....	27
<b>1.3. Nghiên cứu dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông ở trường trung học cơ sở</b> .....	31
<b>Tiểu kết chương 1</b> .....	36
<b>Chương 2: CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ CƠ SỞ THỰC TIỄN CỦA VIỆC DẠY HỌC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN THÔNG TIN CHO HỌC SINH DÂN TỘC MÔNG TRONG MÔN NGỮ VĂN Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ</b> .....	37

<b>2.1. Văn bản thông tin và dạy học đọc hiểu văn bản thông tin ở trường THCS</b>	37
2.1.1. <i>Khái niệm văn bản thông tin</i>	37
2.1.2 <i>Đặc điểm và phân loại văn bản thông tin</i>	38
2.1.3. <i>Vấn đề dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong chương trình Ngữ văn trung học cơ sở</i>	40
2.1.4. <i>Một số nội dung phát triển năng lực trong dạy học đọc hiểu văn bản thông tin ở trường trung học cơ sở</i>	43
<b>2.2. Đặc điểm tâm lý và nhận thức xã hội của học sinh dân tộc Mông ở trường trung học cơ sở</b>	46
2.2.1. <i>Đôi nét về người Mông và văn hóa dân tộc Mông</i>	46
2.2.2. <i>Đặc điểm tâm lý và nhận thức xã hội của học sinh dân tộc Mông ở trường trung học cơ sở</i>	49
2.2.3. <i>Một số khó khăn đặc biệt khi dạy học Ngữ văn cho HS người Mông</i>	54
<b>2.3. Thực trạng dạy học đọc hiểu văn bản và dạy học văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông trong môn Ngữ văn ở trường trung học cơ sở</b>	56
2.3.1. <i>Quá trình nghiên cứu thực trạng</i>	56
2.3.2. <i>Kết quả khảo sát thực tiễn và một số nhận xét về thực trạng dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh trung học cơ sở người Mông</i>	59
<b>Tiểu kết chương 2</b>	69
<b>Chương 3:TỔ CHỨC DẠY HỌC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN THÔNG TIN CHO HỌC SINH DÂN TỘC MÔNG TRONG MÔN NGỮ VĂN Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ</b>	70
<b>3.1. Một số định hướng dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông trong môn Ngữ văn ở trường trung học cơ sở</b>	70
3.1.1. <i>Bám sát định hướng đổi mới chương trình giáo dục phổ thông, đảm bảo việc dạy học theo hướng tiếp cận phát triển phẩm chất, năng lực người học</i>	70
3.1.2. <i>Đảm bảo đặc trưng và tính mục tiêu dạy học đọc hiểu văn bản thông tin</i>	71
3.1.3. <i>Quan tâm tới đối tượng đặc thù là học sinh dân tộc Mông</i>	72

3.2. Một số biện pháp tổ chức dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông trong môn Ngữ văn ở trường trung học cơ sở .....	73
3.2.1. Xây dựng chương trình, nội dung dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông trong môn Ngữ văn ở trường trung học cơ sở .....	73
3.2.2. Hướng dẫn học sinh dân tộc Mông sử dụng các kỹ thuật đọc hiểu VBTT.....	79
3.2.3. Tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông ở trường trung học cơ sở.....	90
3.2.4. Đổi mới cách thức đánh giá kết quả các hoạt động dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông ở trường trung học cơ sở.....	105
<b>3.4. Một số điều kiện để nâng cao chất lượng, hiệu quả dạy học văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông ở các trường trung học cơ sở .....</b>	<b>118</b>
3.4.1. Làm tốt công tác tuyên truyền, phối hợp vận động học sinh đến trường và hứng thú đọc hiểu văn bản thông tin.....	118
3.4.2. Làm tốt công tác phối kết hợp với các cơ quan chức năng, tổ chức đoàn thể vận động học sinh đến trường, chống tình trạng bỏ học, thất học, tái mù chữ ....	119
3.4.3. Bồi dưỡng, nâng cao trình độ, kinh nghiệm giáo dục học sinh dân tộc của giáo viên Ngữ văn .....	120
3.4.4. Cần trang bị kiến thức về tiếng dân tộc Mông cho giáo viên Ngữ văn.....	122
3.4.5. Phổ biến, tuyên truyền thói quen, năng lực sử dụng tiếng phổ thông cho dân tộc ít người, tạo môi trường cho học sinh rèn luyện kỹ năng sử dụng tiếng Việt.....	123
<b>Tiểu kết chương 3 .....</b>	<b>125</b>
<b>Chương 4. THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM .....</b>	<b>126</b>
<b>4.1. Mục đích thực nghiệm .....</b>	<b>126</b>
<b>4.2. Nội dung, yêu cầu thực nghiệm.....</b>	<b>126</b>
4.2.1. Nội dung thực nghiệm .....	126
4.2.2. Yêu cầu thực nghiệm .....	138
<b>4.3. Thời gian, đối tượng thực nghiệm .....</b>	<b>138</b>
<b>4.4. Tổ chức thực nghiệm.....</b>	<b>139</b>

<b>4.5. Kết quả thực nghiệm dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông trong môn Ngữ văn cho ở trường trung học cơ sở.....</b>	<b>140</b>
<i>4.5.1. Bộ tiêu chí, công cụ để đo kết quả thực nghiệm .....</i>	<i>140</i>
<i>4.5.2. Phân tích, đánh giá kết quả thực nghiệm.....</i>	<i>141</i>
<b>Kết luận chương 4 .....</b>	<b>147</b>
<b>KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ.....</b>	<b>148</b>
<b>DANH MỤC BÀI BÁO ĐÃ CÔNG BỐ .....</b>	<b>151</b>
<b>TÀI LIỆU THAM KHẢO .....</b>	<b>152</b>



## DANH MỤC BẢNG BIỂU

<b>Bảng 1.1:</b> Sự phân chia các loại văn bản trong Chuẩn chương trình cốt lõi bang ...	16
<b>Bảng 2.1.</b> Các văn bản thông tin ở chương trình môn Ngữ văn trường THCS .....	41
<b>Bảng 2.2.</b> Số tiết VBTT có theo PPCT của Bộ GD&ĐT hiện hành .....	41
<b>Bảng 2.4.</b> Quan niệm của GV về văn bản thông tin .....	59
<b>Bảng 2.5.</b> Những con đường của GV tiếp cận về dạy học đọc hiểu VBTT .....	60
<b>Bảng 2.7.</b> Thực trạng về việc tổ chức hoạt động dạy học đọc hiểu trong giờ dạy học đọc hiểu VBTT, dưới góc nhìn GV .....	63
<b>Bảng 2.8.</b> Thực trạng về việc tổ chức hoạt động dạy học đọc hiểu trong giờ dạy học đọc hiểu VBTT, dưới góc nhìn HS .....	64
<b>Bảng 2.9.</b> Bảng tổng hợp kết quả bài làm của học sinh .....	65
<b>Bảng 2.10.</b> Những khó khăn của GV trong dạy học VBTT .....	66
<b>Bảng 3.1.</b> Lựa chọn nội dung dạy học VBTT cho từng lớp .....	74
<b>Bảng 4.1.</b> Tần số điểm của các nhóm ĐC và TN ở các bài kiểm tra .....	144
<b>Bảng 4.2.</b> Bảng xếp loại HS lớp ĐC và lớp TN .....	145
<b>Bảng 4.3.</b> Điểm trung bình và độ lệch chuẩn TN và ĐC .....	146

## DANH MỤC BIỂU ĐỒ

<b>Biểu đồ 2.1.</b> Biểu đồ thể hiện tỷ lệ của các quan niệm.....	60
<b>Biểu đồ 2.2.</b> Tỷ lệ con đường GV tiếp nhận về dạy học đọc hiểu.....	61
văn bản thông tin.....	61
<b>Biểu đồ 2.3.</b> Đánh giá mức độ cần thiết của dạy học đọc hiểu.....	62
văn bản thông tin trong môn Ngữ văn THCS cho học sinh dân tộc Mông.....	62
<b>Biểu đồ 2.4.</b> Biểu đồ thể hiện tỷ lệ bài làm đúng của học sinh .....	65
<b>Biểu đồ 4.1.</b> Tần số điểm của nhóm TN và nhóm ĐC ở bài kiểm tra số 1.....	144
<b>Biểu đồ 4.2.</b> Tần số điểm của nhóm TN và nhóm ĐC ở bài kiểm tra số 2.....	145
<b>Biểu đồ 4.3.</b> So sánh xếp loại HS của nhóm TN và nhóm ĐC (Bài kiểm tra số 1)	146
<b>Biểu đồ 4.4.</b> So sánh xếp loại HS của nhóm TN và nhóm ĐC (Bài kiểm tra số 2)	146
<b>Biểu đồ 4.5.</b> Biểu đồ so sánh điểm trung bình và độ lệch chuẩn.....	147

## MỞ ĐẦU

### 1. Lý do chọn đề tài

*1.1. Giáo dục phổ thông đã và đang chuyển đổi từ tiếp cận nội dung sang tiếp cận phát triển năng lực*

Trong những năm đầu thế kỷ XX, Giáo dục Việt Nam đang có những thay đổi, chuyển biến mạnh mẽ quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển phẩm chất và chú trọng phát triển năng lực toàn diện cho HS. Bốn trụ cột về GD của UNESCO trong thế kỷ XXI là “học để biết” (bao gồm cả biết cách học), “học để làm”, “học để chung sống” và “học để tự khẳng định mình”... Cùng với sự phát triển kinh tế tri thức, toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế, xu thế chung của đổi mới GD phổ thông nước ta tập trung vào những vấn đề: GD thông qua hoạt động (huấn luyện hành động); GD phải tạo ra sự suy nghĩ độc lập cho cá nhân; người học tự nhận biết được cái mà đời sống cá nhân của họ cần khi họ hội nhập và hòa nhập cộng đồng... Điều này mang ý nghĩa quyết định, chi phối toàn bộ quá trình đổi mới chương trình GD phổ thông hiện nay, trong đó có môn Ngữ văn. Đổi mới từ mục tiêu, nội dung, chương trình, phương pháp, công tác kiểm tra đánh giá đến công tác quản lý GD và quản lý nhà trường v.v...

*1.2. Môn học Ngữ văn đang chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức Ngữ văn sang chú trọng phát triển năng lực toàn diện cho người học, đặc biệt là năng lực nghe, nói, đọc, viết*

Với đặc trưng của môn học công cụ-kỹ thuật, môn Ngữ văn có nhiệm vụ hình thành và phát triển năng lực Ngữ văn cho học sinh. Đó là năng lực nghe-nói-đọc-viết, năng lực tiếp nhận văn bản- tạo lập văn bản và năng lực thưởng thức nghệ thuật. Ứng với mỗi lớp học, cấp học, dựa trên mục tiêu giáo dục nói chung và mục tiêu môn học nói riêng, học sinh phải đạt tới những yêu cầu phát triển nhất định của từng lĩnh vực năng lực đó. Đặc biệt, năng lực đọc hiểu văn bản vừa là năng lực chung, vừa là năng lực riêng, vừa là năng lực cơ bản, nòng cốt, vừa là năng lực cụ thể. Năng lực đọc hiểu gắn với việc tiếp nhận tất cả các loại văn bản.

Các nhà nghiên cứu chuyên ngành Ngữ văn đang hướng phân loại kiểu văn bản thành 3 loại văn bản chủ yếu trong chương trình môn Ngữ văn là: văn bản văn

học, văn bản thông tin, văn bản nghị luận. Nếu như văn bản văn học, văn bản nghị luận là đối tượng đã quen với việc dạy học trong nhà trường, quen với người dạy học môn Ngữ văn thì văn bản thông tin vẫn còn là loại văn bản còn khá mới mẻ trong cách tiếp cận, triển khai dạy học ở trường phổ thông. Dù vậy, việc dạy học văn bản thông tin đã hứa hẹn khả năng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh không kém các loại văn bản đã quen thuộc; đồng thời vẫn đang đặt ra cho giới nghiên cứu, cho đội ngũ giáo viên Ngữ văn nhiều vấn đề cần được giải quyết sớm.

### *1.3. Dạy học đọc hiểu văn bản thông tin góp phần phát triển khả năng chiếm lĩnh tri thức, trang bị kỹ năng sống cho học sinh*

Thế giới đang ở trong giai đoạn phát triển kinh tế tri thức và cuộc cách mạng 4.0, con người không còn bị bó hẹp vào trong phạm vi của mỗi gia đình, mỗi địa bàn, mỗi quốc gia. Chính thế giới phẳng của xã hội bùng nổ công nghệ thông tin và truyền thông đang làm cho con người vượt qua những rào cản về không gian, thời gian, quan điểm chính trị, tôn giáo. Và *thông tin* trở thành một sức mạnh lớn lao để con người chiếm lĩnh tri thức, tạo ra sản phẩm cho con người, cho xã hội.

Thế giới bùng nổ thông tin, con người sẽ có lúc mông lung, mất phương hướng trong tiếp nhận, cần có những định hướng, phương pháp tiếp nhận thông tin một cách khoa học, chính xác, phù hợp thời đại. Vì vậy, dạy học đọc hiểu VBTT cũng cần được quan tâm đúng mức, phù hợp với đối tượng học sinh phổ thông nhằm phát triển khả năng tiếp cận tri thức, xây dựng vốn sống, hiểu biết xã hội, rèn luyện kỹ năng sống theo hướng tích cực trong xã hội hiện nay.

### *1.4. Văn bản thông tin có ý nghĩa đặc biệt quan trọng đối với học sinh dân tộc Mông ở trường THCS*

Sự vật, sự việc, hiện tượng của thế giới khách quan và các hoạt động của con người trong đời sống xã hội được phản ánh thông qua nhiều cách khác nhau như: giao tiếp, nghe đài, đọc báo, xem truyền hình, hoạt động dạy học ... điều này được thực hiện trên một hệ thống ngôn ngữ nhất định chính là nhu cầu thu thập thông tin của con người. Quá trình tiếp nhận thông tin chính là làm tăng hiểu biết, là nguồn gốc của nhận thức và là cơ sở quyết định hoạt động của con người đối với cộng đồng, xã hội. “Thiếu”, “mù” thông tin đối với đồng bào dân tộc thiểu số nói chung, đồng bào dân tộc Mông nói riêng là vấn đề cần báo động. Có nhiều nguyên nhân dẫn đến hiện tượng phổ biến trên như: môi

trường, vị trí địa lý, điều kiện kinh tế - văn hóa – xã hội, hoàn cảnh, trình độ dân trí, ngôn ngữ v.v....Đối với học sinh dân tộc Mông, rào cản lớn nhất để các em tiếp cận tri thức khoa học giáo dục chính là năng lực sử dụng tiếng Việt, năng lực đọc hiểu văn bản, trong đó có văn bản thông tin. Vì thế, động cơ, ý thức học tập môn Ngữ văn cũng như rèn luyện các kỹ năng sử dụng tiếng Việt, kỹ năng đọc hiểu văn bản, văn bản thông tin cũng chưa được gia đình, cộng đồng người dân tộc trong cụm dân cư chú ý.

Giáo dục mang trọng trách kiến thiết, xây dựng hệ thống tiếp cận thông tin nhân loại một cách toàn diện nhất nhằm tạo nên những con người có tri thức. Chính vì thế, đối với HS dân tộc Mông, bộ môn Ngữ văn càng trở nên quan trọng vì nó là cơ sở để HS tiếp cận được tri thức thông qua học tiếng Việt để học được tất cả các môn học khác, trong mỗi môn học chứa đựng rất nhiều thông tin cần thiết cho cuộc sống. Trong hoạt động dạy học môn Ngữ văn, hoạt động dạy học đọc hiểu văn bản thông tin càng trở nên quan trọng và cấp thiết, nó góp phần tạo tiền đề để học sinh biết cách tiếp cận với các loại văn bản khác hiệu quả và thông minh.

Chính vì những lí do trên, chúng tôi lựa chọn đề tài “*Dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn cho học sinh dân tộc Mông ở trường trung học cơ sở*”. Chúng tôi nghiên cứu đề tài này với mong muốn không chỉ giải quyết một nội dung cụ thể của chương trình dạy học Ngữ văn ở phổ thông, mà còn góp phần giải quyết một số vấn đề xã hội có ý nghĩa đối với những vùng có đồng bào dân tộc Mông sinh sống và học tập trên cả nước, góp phần thực hiện mục tiêu dân chủ, bình đẳng, hạnh phúc cho tất cả mọi người dân Việt Nam.

## **2. Mục đích nghiên cứu**

+ Làm rõ cơ sở lí luận và những tiền đề thực tiễn chi phối việc dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn cho học sinh trung học cơ sở dân tộc Mông.

+ Góp phần nâng cao chất lượng, hiệu quả của việc dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn cho học sinh trung học cơ sở dân tộc Mông, thực hiện đổi mới phương pháp dạy học môn Ngữ văn ở trường THCS có học sinh dân tộc Mông.

+ Đề xuất một số ý kiến đối với hoạt động đổi mới, phát triển chương trình, sách giáo khoa Ngữ văn ở phổ thông cũng như các tài liệu hỗ trợ việc dạy học môn Ngữ văn cho học sinh trung học cơ sở dân tộc Mông.

### **3. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu**

#### *3.1. Đối tượng nghiên cứu*

Đề tài tập trung nghiên cứu về hoạt động dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông trong môn Ngữ văn ở trường trung học cơ sở trên cả phương diện lí luận, thực tiễn.

#### *3.2. Phạm vi nghiên cứu*

Đề tài tập trung nghiên cứu về hoạt động dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông trong môn Ngữ văn ở trường trung học cơ sở. Chúng tôi giới hạn phạm vi khảo sát, nghiên cứu thực địa hoạt động dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn cho học sinh trung học cơ sở dân tộc Mông ở các huyện miền núi Kỳ Sơn, Quế Phong, Tương Dương, Con Cuông,... (tỉnh Nghệ An); Mường Lát, Thường Xuân,... (tỉnh Thanh Hóa).

### **4. Nhiệm vụ nghiên cứu**

- Luận án sẽ phân tích, hệ thống hóa, xây dựng cơ sở lí luận của việc dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn cho học sinh trung học cơ sở dân tộc Mông.

- Khảo sát, đánh giá thực trạng hoạt động dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn cho học sinh trung học cơ sở dân tộc Mông trong thời gian qua ở các địa bàn tỉnh Nghệ An, Thanh Hóa.

- Trên cơ sở những tiền đề lí luận và thực tiễn, đề xuất một số giải pháp cho việc đổi mới nội dung, phương pháp dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn cho học sinh trung học cơ sở dân tộc Mông.

- Đưa những giải pháp đã đề xuất vào thực nghiệm trên đối tượng học sinh dân tộc Mông ở Nghệ An, Thanh Hóa để kiểm chứng tính khả thi, tính hiệu quả trong hoạt động dạy học VBTT.

### **5. Phương pháp nghiên cứu**

Để thực hiện đề tài này, luận án đã sử dụng tổng hợp nhiều phương pháp nghiên cứu khoa học nói chung, phương pháp nghiên cứu chuyên ngành nói riêng.

#### *5.1. Nhóm các phương pháp nghiên cứu lí luận*

- Phương pháp hồi cứu tài liệu: tổng thuật các văn kiện, tài liệu, nghị quyết của

Đảng, Nhà nước, Bộ Giáo dục và Đào tạo,... về lí luận giáo dục và dạy học. Phân tích tổng hợp các tài liệu trong và ngoài nước về lí luận giáo dục, lí luận dạy học nói chung và dạy học bộ môn Ngữ văn nói riêng, trong đó có hoạt động dạy học Ngữ văn cho học sinh dân tộc, miền núi.

- Phương pháp phân tích-tổng hợp lí thuyết, khái quát hóa và phân loại, hệ thống hóa lí thuyết, từ các tài liệu có liên quan để xây dựng cơ sở lí luận của vấn đề dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn cho học sinh trung học cơ sở dân tộc Mông.

### 5.2. Nhóm các phương pháp nghiên cứu thực tiễn

- *Phương pháp quan sát*: tìm hiểu, quan sát thực tế quản lí hoạt động dạy học môn Ngữ văn và dạy đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn cho học sinh trung học cơ sở dân tộc Mông.

- *Phương pháp điều tra*: phỏng vấn, tư vấn, thăm dò để điều tra, thu thập thông tin về vấn đề dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn cho học sinh trung học cơ sở dân tộc Mông; đánh giá ưu điểm, nhược điểm để làm cơ sở đề xuất đổi mới các yếu tố liên quan đến việc dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn cho học sinh trung học cơ sở dân tộc Mông; thực nghiệm khảo sát, thăm dò về tính khả thi và hiệu quả của các nội dung đã đề xuất trong luận án về vấn đề nói trên.

- *Phương pháp tổng kết kinh nghiệm giáo dục*: để đánh giá, tổng hợp các bài học, kinh nghiệm, mô hình hiệu quả trong việc tổ chức dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn cho học sinh trung học cơ sở dân tộc Mông trên các địa bàn tổ chức khảo sát, thăm dò.

- *Phương pháp chuyên gia*: lấy ý kiến tư vấn, trao đổi, tham khảo, thăm dò ý kiến của các nhà quản lí, các chuyên gia giáo dục, các cán bộ và giáo viên trong ngành giáo dục, những chuyên gia về dân tộc và miền núi... về thực trạng dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn cho học sinh trung học cơ sở dân tộc Mông; về tính khả thi và hợp lý của các giải pháp đổi mới cácyếu tố của hoạt động dạy học nói trên; phản biện, so sánh, chứng minh tính hiệu quả, tính khả thi của việc áp dụng các đề xuất đổi mới chương trình, nội dung, phương pháp, quy trình và các điều kiện đảm bảo của việc tổ chức dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn cho học sinh trung học cơ sở dân tộc Mông.

### 5.3. Phương pháp thực nghiệm sư phạm:

Nhằm thống kê, đo lường, lượng hóa và xử lý các kết quả, số liệu liên quan đến thực trạng và tính cần thiết, tính khả thi, tính hiệu quả của việc đổi mới dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn cho học sinh trung học cơ sở dân tộc Mông.

### 5.4. Các phương pháp hỗ trợ khác

Thống kê toán học để xử lý các số liệu liên quan đến hoạt động khảo sát, thăm dò thực trạng và kiểm chứng tính hiệu quả, khả thi của các đề xuất đổi mới dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn cho học sinh trung học cơ sở dân tộc Mông.

## 6. Giả thuyết khoa học

Việc phát triển năng lực Ngữ văn cho học sinh nói chung và phát triển năng lực đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông nói riêng đang đặt ra những yêu cầu bức thiết, nhưng thực tiễn dạy học ở các trường THCS còn nhiều hạn chế, chưa đáp ứng được nhiệm vụ này. Nếu định hướng đúng đắn nhiệm vụ và đề ra được những giải pháp cụ thể, hữu hiệu cho việc tổ chức dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông trong môn Ngữ văn, thì việc dạy học văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông trong các trường THCS sẽ thuận lợi hơn, đem lại hiệu quả cao hơn.

## 7. Đóng góp của luận án

+ Góp phần làm rõ hơn một số nội dung lí luận về dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn cho học sinh dân tộc Mông ở trường trung học cơ sở, dạy học Ngữ văn cho một đối tượng dạy học đặc thù.

+ Góp phần đánh giá thực trạng dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông trong môn Ngữ văn ở các THCS miền núi Nghệ An và một số địa phương khác.

+ Đề xuất nguyên tắc, một số giải pháp tổ chức dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông trong môn Ngữ văn ở các trường THCS một cách hiệu quả. Các đề xuất trên được kiểm chứng bằng thực nghiệm sư phạm.



+ Đưa ra một số khuyến nghị liên quan đến việc đổi mới chương trình sách giáo khoa môn Ngữ văn nói chung và các tài liệu dạy học văn bản thông tin trong môn Ngữ văn cho học sinh THCS dân tộc thiểu số sau năm 2018.

### **8. Cấu trúc của luận án**

Ngoài phần Mở đầu, Kết luận và Khuyến nghị, Tài liệu tham khảo, Phụ lục nghiên cứu, luận án có các chương sau đây.

Chương 1. *Tổng quan vấn đề nghiên cứu*

Chương 2. *Cơ sở lí luận và cơ sở thực tiễn của việc dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông trong môn Ngữ văn ở trường trung học cơ sở*

Chương 3. *Tổ chức hoạt động dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông trong môn Ngữ văn ở trường trung học cơ sở*

Chương 4. *Thực nghiệm sư phạm*

## Chương 1. TỔNG QUAN VẤN ĐỀ NGHIÊN CỨU

### 1.1. Những nghiên cứu về dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn ở nước ngoài

#### 1.1.1. Nghiên cứu về đọc hiểu văn bản

Đọc hiểu là một khái niệm xuất hiện vào khoảng những thập niên 40 của thế kỉ XX. Ban đầu, khái niệm đọc hiểu gắn liền với khái niệm đọc văn. Descartes (1596 – 1650) đã nói rất hay về đọc văn như sau: “Đọc một cuốn sách hay cũng giống như sự đối thoại với những người phong nhã từ những thế kỉ trước; chính trong cuộc đối thoại ấy họ đem đến cho chúng ta những gì tinh túy như trong tư tưởng của họ”. Còn A. Puskin (1799 - 1837) thì cho rằng đọc văn là cách học tập tốt nhất. Đọc văn khi đã trở thành thói quen, có ý thức lại ảnh hưởng lâu dài đến trình độ văn hóa của con người [dẫn theo 111].

- Tác giả Karlin cho rằng, đọc là một dạng biểu hiện của tư duy, là dung nạp hay suy nghĩ về một hay những thông tin nào đó. Đọc là sự tái tạo những ý tưởng của người khác .v.v. Bởi xuất phát từ những yêu cầu và mục đích khác nhau nên mỗi người có thể phát biểu định nghĩa hay quan niệm về việc đọc văn bản khác nhau. Chẳng hạn, quan niệm của Walcult gắn việc đọc với một quá trình giải mã máy móc mà theo đó, các chữ của văn bản viết được chuyển đổi thành những âm thanh phát ra liên tiếp, tuyệt nhiên việc hiểu những từ trong văn bản này như thế nào thì không được đề cập. Trong khi đó, Karlin lại nhìn nhận việc đọc như một quá trình tiếp nhận tư duy, trong đó, tác giả "viết" dường như chỉ để chuyển tải ý tưởng và suy nghĩ của mình đến người đọc, vấn đề giải mã không hề được đề cập tới một chút nào [dẫn theo 111].

- Các tác giả Tinker và McCullough thì thừa nhận rằng, việc đọc bao gồm sự phát hiện và công nhận các kí hiệu in hoặc viết có tác dụng như những tác nhân khơi gợi nghĩa của từ vốn đã được người đọc thiết lập bằng kinh nghiệm trong quá khứ, và xây dựng thêm các nghĩa mới mà người đọc tìm ra nhờ những khái niệm tương tự, sẵn có ở người đọc [dẫn theo 39]. Theo quan điểm này, việc giải mã và việc hiểu kết quả giải mã ấy có ý nghĩa quan trọng như nhau. Việc đọc văn bản sẽ chẳng có ý nghĩa gì

nếu như người đọc chỉ dừng lại ở việc làm đơn giản là gọi ra những từ đã được giải mã sẵn. Hiểu được nghĩa của từ ngữ, hiểu được các từ ngữ đó liên kết với nhau và tạo ra những hiệu quả như thế nào để chuyển tải được bức thông điệp, và quan trọng hơn là chúng tác động như thế nào đến nhận thức, tình cảm và hành vi của người đọc là những yếu tố thiết yếu trong quá trình đọc. Ngược lại, quá trình tư duy không thể diễn ra nếu người đọc không thể giải mã được những từ ngữ đã được viết ra. Nói tóm lại, việc giải mã các yếu tố xây dựng nên văn bản và việc hiểu được các yếu tố ấy đều có vai trò quan trọng và quan trọng như nhau trong quá trình đọc văn bản. Bởi vậy, nhiều khi người ta nói đến việc đọc văn bản cũng là đồng thời đề cập đến vấn đề đọc hiểu văn bản. Có người nhận xét rằng, đứng trước một tác phẩm, dường như các độc giả thành thạo đều biết cách lấy ra những ý nghĩa của nó, biết đánh giá lời giải thích nào có thể chấp nhận được... Đọc là tham gia vào hoạt động của văn bản tác phẩm, là hành động sáng tạo nghĩa cùng tác giả và ta không thể xem như cái gì đó mang tính ngẫu nhiên.

- Về đối tượng đọc hiểu, một trong những vấn đề lí thuyết phổ thông của khái niệm đọc hiểu, PISA cho rằng: đối tượng đọc hiểu của PISA có hai dạng là văn bản liên tục (continuous text) hay văn bản liền mạch (gồm các loại tự sự: tự sự, giải thích, miêu tả, lập luận, giới thiệu, tư liệu hoặc ghi chép, siêu văn bản) và văn bản không liên tục (non – continuous text) (gồm biểu đồ và đồ thị, bảng biểu và ma trận, sơ đồ, thông tin, tờ rơi, tín hiệu và quảng cáo, hóa đơn chứng từ và văn bằng chứng chỉ)... Vậy đối tượng của đọc hiểu là cả các văn bản liên tục và không liên tục như đã nêu trên.

- Theo tác giả Mirian (Tạp chí The Journal of Education Research – 2004) việc vận dụng chiến lược đọc hiểu vô cùng linh hoạt và đem lại sức sống cho việc đổi mới tư duy và hình thành, phát triển lí thuyết đọc hiểu. Trước hết, đọc hiểu rất chú trọng mô hình như một minh chứng về bước đi và hiệu quả của nghiên cứu đọc hiểu. Tác giả Mirian Alfassi đề xuất “mô hình dạy tương hỗ” và “mô hình giải thích trực tiếp”. Cái hay của "mô hình dạy tương hỗ" là một kĩ thuật hướng dẫn đọc hiểu tương tự như hoạt động giải quyết vấn đề nhằm thúc đẩy tư duy trong khi đọc. Còn “mô hình giải thích trực tiếp” tập trung yêu cầu người đọc giải thích các tiến trình thuộc trí tuệ và năng lực lập luận trong đọc hiểu...

Các công trình nghiên cứu trên đều quan tâm và khẳng định đọc là hoạt động quan trọng của con người; đọc để tiếp thu tri thức, để phát triển con người về cả tâm hồn và thể chất. Dù xuất phát từ các quan điểm khác nhau, phương pháp tiếp cận khác nhau, ở các giai đoạn khác nhau, nhưng các nghiên cứu ở trên thế giới đều khẳng định vai trò của việc đọc nói chung và đọc văn bản nói riêng. Từ đó, các nghiên cứu đó đề xuất những phương pháp, cách thức đọc hiểu để có thể tiếp cận, để dạy học ở trong nhà trường. Vấn đề quan trọng là, từ quan điểm đổi mới GD-ĐT và nhiệm vụ phát triển phẩm chất, năng lực học sinh hiện nay, chúng ta cần chọn lọc những kết quả nghiên cứu đó như thế nào để vận dụng một cách linh hoạt, sáng tạo, phù hợp với GD phổ thông nói chung và việc dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong nhà trường Việt Nam nói riêng hiện nay.

### ***1.1.2. Nghiên cứu về dạy học đọc hiểu văn bản***

Dạy học đọc hiểu văn bản được kỹ thuật hóa trong giờ học ngôn ngữ, phương pháp dạy học đọc hiểu được cụ thể hóa bằng những kỹ thuật dạy học tích cực và hiệu quả trong từng hoạt động dạy học đọc hiểu văn bản. Nó đặc biệt có vị trí quan trọng đối với chiến lược giáo dục toàn cầu của khá nhiều nước lớn trên thế giới. Các nước trên thế giới như Mỹ, Anh, Úc, Singapo, .... đều dành một thời lượng lớn trong dạy học ngôn ngữ cho dạy học đọc hiểu văn bản, khẳng định vị trí, vai trò của dạy học rèn luyện năng lực đọc hiểu trong chương trình GD ở nhà trường các cấp.

Theo một số nhà nghiên cứu trong công trình “Cải thiện đọc hiểu” (đại học Saint Xavier, Chiago, Illinois) đã đưa ra tiến trình ba cấp độ đọc hiểu đơn giản gọi là “chỉ số chiến lược tiền nhận thức” gồm trước khi đọc hiểu, trong khi đọc hiểu, sau khi đọc hiểu. Chúng tôi nhận thấy cả ba cấp độ hay còn gọi là “chỉ số chiến lược tiền nhận thức” đều tập trung tìm kiếm những hành động đọc. Bên cạnh việc sử dụng những hành động đọc thích hợp với việc nâng cao năng lực nhận thức tác phẩm, tác giả còn lưu ý đến suy nghĩ của người đọc về tựa đề mới tốt hơn, về ý nghĩa của những từ đa nghĩa, nghĩ về những gì mình đã biết về tác phẩm... Cuối cùng, tác giả cũng đưa ra một số câu hỏi tự đặt cho người đọc dựa vào tác phẩm để có câu trả lời và những câu hỏi dự đoán và kiểm tra mục đích đọc [67].

Các tác giả Taffy. E Rapcheal và Efrieda Hiebert trong cuốn “Phương pháp dạy học đọc hiểu văn bản”, không trực tiếp gọi là kỹ năng nhưng đã đưa ra các thủ thuật đọc hiểu như: Xác định thông tin quan trọng, tóm tắt thông tin, suy luận, đặt câu hỏi, giám sát khả năng hiểu bao gồm tự đánh giá và điều chỉnh thủ thuật khi cần thiết. Công trình của tác giả Teele (năm 2004) cho rằng người đọc giỏi thì có liên quan một cách chủ động với văn bản tác phẩm, và họ ý thức đến tiến trình sử dụng để hiểu những gì họ đọc thông qua chiến lược đọc bao gồm dự đoán, tạo nối kết, hình dung, suy luận, nêu vấn đề và tóm tắt [67].

- Những kỹ năng tư duy bậc cao trong đọc hiểu cũng trở thành một nội dung cơ bản trong việc cải thiện đọc hiểu của tác giả Brigtie A.Mekown (Đại học Saint Xavier, Chicago, Illinois) vừa tiếp nối ý tưởng, vừa tìm cách trình bày và hướng dẫn cụ thể chiến lược đọc hiểu như một chiến lược giải pháp nhằm vào kỹ năng tư duy bậc cao trong khi đọc văn bản tác phẩm. Bao gồm khẳng định vấn đề và bối cảnh. Ngoài vấn đề tổng thể trong bối cảnh, tác giả chú ý tiếp tục đề xuất “bằng chứng của vấn đề” nhằm khẳng định khả năng đọc thành thạo liên quan đến sự thành đạt của một người trong nghề nghiệp và đời sống tương lai.

- Trong việc tìm hiểu những “chiến lược đọc siêu nhận thức” của một vài nhà nghiên cứu trên thế giới, chúng ta thấy các nhà nghiên cứu đó nhấn mạnh đến việc HS tạo ra những dự đoán khi đọc. Họ tự đánh giá những dự đoán đó và chuyển hóa, thay đổi dự đoán nếu cần thiết. Bên cạnh đó “chiến lược đọc siêu nhận thức” sẽ xem xét văn bản tác phẩm để kích hoạt tiền kiến thức và tập hợp thông tin cần thiết có thể tạo ra những dự đoán.

### ***1.1.3. Nghiên cứu vấn đề dạy học đọc hiểu văn bản thông tin***

Việc nghiên cứu đọc hiểu văn bản thông tin đã được nghiên cứu ở nhiều nước trên thế giới, đặc biệt là các nước có chế độ kinh tế - xã hội và nền giáo dục phát triển.

Việc nghiên cứu, tìm hiểu về văn bản thông tin và khai thác văn bản thông tin trong chương trình giáo dục của Hoa Kỳ đã diễn ra từ cách đây hai thập kỉ. Một trong những nghiên cứu sớm nhất về văn bản thông tin là công trình của Kamil, M., & Lane, D. vào năm 1997 với (December, 1997): *Sử dụng văn bản thông tin cho*

*đọc hiểu lớp 1: lý thuyết và thực hành* được in trong tập san Hội thảo đọc hiểu Quốc gia, nhà xuất bản Phoenix, AZ. Dù đề cập đến văn bản thông tin nhưng phạm vi nghiên cứu của tài liệu này là văn bản thông tin đối với học sinh tiểu học.

Nghiên cứu tiếp theo về văn bản thông tin gây được chú ý tại Mỹ là *Đọc và viết văn bản thông tin trong cấp tiểu học: lý thuyết và thực hành* của nhà xuất bản Nguồn giáo dục (Teaching Resources) phát hành năm 2003 do N.K. Duke và đồng nghiệp thực hiện. Trong công trình này, Duke và đồng nghiệp đã có đóng góp đặc biệt trong việc khu biệt khái niệm “văn bản thông tin” với khái niệm “văn bản phi hư cấu”, đưa ra sự khác biệt căn bản của hai văn bản này. Từ những đặc điểm đó, các nhà nghiên cứu đã đi đến hướng dẫn những kỹ năng đọc hiểu và tạo lập văn bản thông tin đối với cấp tiểu học [120].

Dựa trên những lý thuyết đưa ra của *Khung đọc hiểu cho Đánh giá Quốc gia về Tiến bộ Giáo dục- Đặc điểm văn bản: Văn bản văn học và văn bản thông tin*, các nhà biên soạn *Chuẩn chương trình cốt lõi bang cho bộ môn Tiếng Anh nghệ thuật* đã có những bổ sung, điều chỉnh phù hợp về dạy học văn bản thông tin trong nhà trường phổ thông Hoa Kỳ. Phát hành năm 2010, *Chuẩn chương trình cốt lõi bang cho bộ môn Tiếng Anh nghệ thuật* được coi là kim chỉ nam của toàn bộ chương trình giáo dục Hoa Kỳ. Dù một số quan điểm, thuật ngữ trong tài liệu này được sử dụng chưa thực sự thống nhất nhưng cũng đã cung cấp cho người học một cái nhìn bao quát về văn bản thông tin. Đặc biệt, tài liệu này đã khẳng định vị trí quan trọng của văn bản thông tin trong giáo dục Hoa Kỳ hiện nay [117].

Bài báo *Các văn bản thông tin và Chuẩn chương trình cốt lõi bang: Chúng ta đang thảo luận điều gì?* của Beth Maloch và Randy Bomer được in trong Tạp chí Ngôn ngữ nghệ thuật, số 90, kì 3, Tháng 1 năm 2013 thuộc bản quyền của Hội đồng giáo viên Anh ngữ quốc gia, là một trong những điểm sáng tiếp theo về nghiên cứu văn bản thông tin trong nhà trường ở Hoa Kỳ. Trong bài nghiên cứu này, các tác giả đã đưa ra mối quan hệ giữa văn bản thông tin với Chuẩn chương trình cốt lõi bang với cái nhìn mới mẻ. Không ít luồng ý kiến cho rằng việc đưa nhiều văn bản thông tin vào chương trình giáo dục tại Hoa Kỳ có một ảnh hưởng tiêu cực đến sự phát

triển các năng lực khác của học sinh, đặc biệt là năng lực thẩm mỹ. Bài nghiên cứu đã phân tích và đi sâu vào vấn đề này, chỉ ra chỗ đứng thực sự của văn bản thông tin trong chương trình giáo dục bộ môn Tiếng Anh nghệ thuật tại Mỹ [115].

Ngoài những tài liệu quan trọng kể trên, các nhà giáo dục Mỹ đã có vô số các bài báo phân tích, các bài bình luận, các giáo án về văn bản thông tin. Những công trình nghiên cứu này, dù chưa hoàn toàn thống nhất về quan điểm, định hướng nhưng đã cung cấp cho người dạy, lẫn người học một cái nhìn đa dạng, hoàn chỉnh về văn bản thông tin.

Ở Australia, học sinh cũng được dạy viết nhiều thể loại văn bản khác nhau, trong đó có 3 nhóm chính: văn bản tường tượng, văn bản thông tin và văn bản biện luận. Văn bản tường tượng là loại văn bản sử dụng ngôn ngữ để miêu tả, tái tạo, định hình và khám phá những trải nghiệm của con người trong thế giới thực và thế giới tưởng tượng. Chúng cũng bao gồm các tiểu mục như truyện cổ tích, giai thoại, tiểu thuyết, kịch, thơ, thư và sách minh họa. Văn bản biện luận là loại văn bản trình bày một cách hệ thống về một quan điểm, hoặc tìm cách thuyết phục người đọc. Chúng bao gồm dạng tranh luận, thảo luận, bài bình luận, thư gửi biên tập viên, bài đánh giá và quảng cáo. Văn bản thông tin là loại văn bản liên quan tới việc sử dụng ngôn ngữ để thể hiện ý tưởng và những thông tin liên quan đến con người, địa điểm, sự kiện, sự vật, khái niệm và các vấn đề. Chúng bao gồm các bản tường trình, báo cáo, miêu tả, tiểu sử, diễn giải, những văn bản giao dịch, bài báo...

Việc nghiên cứu về đọc hiểu văn bản thông tin ở trên thế giới cũng được triển khai với nhiều công trình, bài viết ở trên các phương diện: định nghĩa khái niệm văn bản thông tin, mục tiêu dạy học đọc hiểu văn bản thông tin, tài liệu để dạy đọc hiểu văn bản thông tin, nội dung, phương pháp, cách thức dạy học đọc hiểu văn bản thông tin,...

Vì thế theo Diana M.Barone sự minh họa thông tin bằng những công cụ trực quan như thế rất đa dạng trong một văn bản, mỗi một hình ảnh trực quan được sử dụng làm nổi bật những thông tin cần thiết hỗ trợ cho quá trình đọc hiểu. Người đọc vì thế cần được trang bị kỹ năng đọc hiểu những loại công cụ trực quan này để họ có thể sẵn sàng giải mã chúng chứ không phải là bỏ qua chúng trong quá trình đọc [121].

Vấn đề dạy học đọc hiểu văn bản, trong đó dạy học đọc hiểu văn bản thông tin đã được bàn và đưa vào nội dung dạy học cho học sinh, sinh viên từ lâu trên thế giới, với quan điểm phát triển kỹ năng đọc hiểu văn bản, phát triển năng lực ngôn ngữ, năng lực hiểu biết chung cho học sinh, sinh viên. Quan điểm dạy học tiến bộ này đã được nhiều nhà giáo dục, chuyên gia, triết gia bàn đến. Và hiện nay, dạy học văn bản thông tin đã trở thành một nội dung rất được chú trọng không thể thiếu trong dạy học đọc hiểu văn bản phổ biến trên thế giới.

Chương trình của Anh cũng dành một sự ưu ái đặc biệt cho văn bản thông tin. Điểm đặc biệt của chương trình Tiếng Anh THPT là nội dung dạy học, danh mục tác giả của các tác phẩm hư cấu, phi hư cấu ở giai đoạn 3 (THCS) và giai đoạn 4 (THPT) hoàn toàn tương đương nhau. Chương trình của Anh giới thiệu danh sách 128 tác giả của những tác phẩm văn chương hư cấu và 26 tác giả của những tác phẩm phi hư cấu cho cả cấp trung học cơ sở và cấp trung học phổ thông [122].

Các nhà giáo dục Australia cũng rất quan tâm đến việc dạy học văn bản thông tin trong chương trình và đã có những nhìn nhận cụ thể về các kiểu văn bản cần được giới thiệu. Sự phân chia này được tiến hành dựa theo mục đích sử dụng của từng kiểu văn bản. Các mục đích này ảnh hưởng đến các đặc điểm khác của văn bản. Nhìn chung, bộ môn Tiếng Anh trong chương trình giáo dục của Australia bao gồm các văn bản được chia thành ba loại: tường tượng, thông tin và thuyết phục. Mặc dù như đã biết, điểm khác biệt này không ổn định và rõ ràng, cũng như có những văn bản nằm trên đường biên của các loại. Chương trình của Australia cũng đã nêu lên những định nghĩa cụ thể cho ba loại trên. Văn bản tường tượng có mục đích chính là để giải trí thông qua các yếu tố ngôn từ giàu tính nghệ thuật. Các văn bản này bao gồm tiểu thuyết, truyện cổ tích, thơ, truyện ngắn, kịch và các văn bản hư cấu dành cho người trẻ hoặc trẻ em bao gồm các sách ảnh, các văn bản đa phương tiện như phim ảnh. Ngược lại, các văn bản thông tin lại thực hiện chức năng chủ yếu là cung cấp thông tin. Kiểu văn bản này bao chứa các vấn đề xã hội quan trọng và chúng có giá trị thông báo, lưu trữ kiến thức và là một phần không thể thiếu của đời sống thường nhật. Các văn bản này bao gồm các giải thích, mô tả các hiện



tượng tự nhiên, các sự kiện, các chỉ dẫn, các quy tắc và luật lệ, hay cung cấp các tin tức nóng hổi. Không chỉ có ý nghĩa đối với mảng đọc hiểu, kiểu văn bản thông tin này cũng đóng một vai trò quan trọng trong mảng tập làm văn. Qua đây, có thể thấy, các nhà giáo dục Australia đã có một sự quan tâm, tìm hiểu rõ ràng về kiểu văn bản thông tin này [113].

Như vậy, dù có sự khác biệt trong cách gọi tên thuật ngữ hay phân phối chương trình khác nhau, nhưng nhìn chung, giáo dục của các nước tiên tiến trên thế giới đều rất quan tâm đến việc dạy học văn bản thông tin trong nhà trường, coi đó là một trong những thể loại quan trọng mà học sinh cần phải nắm vững, không chỉ ở mảng đọc hiểu, tiếp cận mà còn ở cách tạo lập một văn bản thông tin đạt chuẩn. Đối với riêng phân môn đọc hiểu của nhiều chương trình giảng dạy trên thế giới, văn bản thông tin còn chiếm một tỉ lệ cao hơn. Việc dạy học văn bản thông tin không chỉ có ý nghĩa đối với môn Ngôn ngữ (hoặc Ngữ văn) mà còn vô cùng quan trọng bởi nhiều bộ môn khác như khoa học, lịch sử,.. Bởi lẽ, văn bản thông tin là loại văn bản mà học sinh phải tiếp cận thường xuyên trong nhiều môn học.

Trong chương trình môn Tiếng Anh nghệ thuật của Hoa Kỳ, có tồn tại một số khái niệm liên quan đến văn bản thông tin như sau: nonfiction (văn bản phi hư cấu) (được đặt trong mối tương quan với “fiction” - văn bản hư cấu), literature nonfiction (văn học phi hư cấu), informational text (văn bản thông tin). Theo các nhà nghiên cứu này, có năm thể loại (bao gồm tất cả các tiểu loại thuộc cả văn bản kiểu hư cấu và phi hư cấu) được giảng dạy trong nhà trường là: tự sự, trình bày mô tả, thủ tục, nghị luận và kịch.

Để làm sáng tỏ đặc điểm giữa các kiểu văn bản này, các nhà nghiên cứu đã tiến hành phân tích bằng cách dựa vào mục đích, đặc trưng, cấu trúc của chúng. Các văn bản thông tin phi tự sự là các văn bản trình bày thông tin về đối tượng và sử dụng cấu trúc trình bày mô tả. Khái niệm “phi tự sự” giúp đối lập những văn bản này với những văn bản có cấu trúc tự sự như tiểu sử, tự thuật, truyện lịch sử. Kiểu văn bản này lại được gọi là trình bày mô tả thông tin để làm sáng tỏ cấu trúc của chúng. Đôi khi, chúng lại được các nhà ngôn ngữ gọi là “bài tường thuật”, các văn bản này có xu hướng phản ánh những hiện tượng phổ biến hơn là những trường hợp đặc biệt.

Mặc dù có điểm khác biệt giữa các nghiên cứu gần đây, các nhà giáo dục học ở Hoa Kỳ sử dụng khái niệm văn bản thông tin theo nghĩa rộng, tức là văn bản thông tin bao gồm cả tiểu sử và tự thuật, “là kiểu văn bản trình bày về lịch sử, khoa học xã hội, khoa học tự nhiên và nghệ thuật”, “là các văn bản chuyên môn, bao gồm các định hướng, hình thức và thông tin được trình bày dưới dạng biểu đồ, đồ thị hoặc bản đồ” và “là nguồn dữ liệu số trong một phạm vi nhiều chủ đề” [117]. Số lượng dồi dào, được tuyển chọn từ một phạm vi văn hóa và thời đại rộng lớn nhưng các văn bản cung cấp cho học sinh từ khối lớp 6 – 12 ở Hoa Kỳ đều dựa theo hệ phân chia kiểu văn bản sau nhất định.

**Bảng 1.1:** Sự phân chia các loại văn bản trong Chuẩn chương trình cốt lõi bang

<b>Văn học</b> (Literature)			<b>Văn bản thông tin</b> (Information text)
<b>Truyện</b>	<b>Kịch</b>	<b>Thơ</b>	<b>Văn học phi hư cấu</b>
Bao gồm nhiều kiểu loại về các truyện phiêu lưu, kì ảo, huyền ảo, khoa học giả tưởng, hiện thực kì ảo, trào phúng, châm biếm, ngụ ngôn và các tiểu thuyết.	Bao gồm các vở kịch một hồi và các vở kịch nhiều hồi, ở các dạng kịch bản và dạng sân khấu.	Bao gồm nhiều kiểu loại về thơ tự sự, thơ trữ tình, thơ tự do, thơ theo luật, thơ ca tụng, thơ ballad hay sử thi.	Bao gồm các kiểu loại về các văn bản thuyết minh, nghị luận và các văn bản chức năng trong hình thức là một bài luận cá nhân, một bài diễn thuyết, một quan điểm, các bài luận về nghệ thuật, văn học tiểu sử, hồi kí, báo chí, lịch sử, khoa học, kĩ thuật hoặc báo cáo kinh tế (bao gồm các nguồn dữ liệu số) được viết cho một đối tượng độc giả rộng rãi.

(Nguồn: *Common Core Standard for New York school*) [117]

Văn bản thông tin là loại văn bản khảo sát, điều tra các thông tin về thế giới tự nhiên hoặc xã hội, được viết bởi một người được cho là có nhiều hiểu biết về đối tượng cho một người được cho là có ít hiểu biết hơn, với các đặc trưng ngôn ngữ như là các đề mục, vốn từ chuyên ngành để hỗ trợ trong việc thực hiện mục đích. Vì

thế, theo tiêu chí này, truyện tiểu sử là văn bản phi hư cấu nhưng không phải là văn bản thông tin, bởi vì mục đích chính của nó là tìm hiểu thông tin về cuộc đời của một cá nhân. Các văn bản hướng dẫn cũng là văn bản phi hư cấu nhưng không phải là văn bản thông tin với vì mục đích chính của nó là giải thích một cách làm cái gì đó, chứ không phải cung cấp thông tin về cái đó. Văn tự sự phi hư cấu hay các câu chuyện hiện thực cũng không được coi là văn bản thông tin bởi vì mục đích chính của nó là nói về một sự kiện hoặc một chuỗi sự kiện đã xảy ra.

Ranh giới giữa các khái niệm trên trong quan điểm giữa các nhà nghiên cứu Hoa Kỳ vẫn có điểm chưa thống nhất. Tuy nhiên, có một điều rõ ràng rằng ba khái niệm: văn bản thông tin, văn bản phi hư cấu và văn bản văn học phi hư cấu không hề đồng nhất. Văn bản thông tin là một dạng đặc biệt của văn bản phi hư cấu, văn bản văn học phi hư cấu lại là một dạng đặc biệt của văn bản thông tin và nằm trên thế giao thoa giữa văn bản thông tin và văn bản văn học.

Như đã nói, khái niệm “văn bản thông tin” và “văn bản phi hư cấu” có thể thay thế cho nhau trong quá trình sử dụng ở nhà trường. Nhưng thực tế, hai khái niệm này không đồng nhất. Văn bản thông tin là một loại của văn bản phi hư cấu – một loại rất đặc biệt. Văn bản phi hư cấu gồm các văn bản mang tính sự thật (hoặc theo một kiểu định nghĩa khác, bất kỳ một loại văn bản văn học nào nói về các sự thật, kể cả các thực đơn hay biển chỉ đường đều có thể được coi là một văn bản thông tin). Tuy nhiên, văn bản thông tin, ngoài việc cung cấp những sự thật mang tính phổ quát (chứ không phải sự thật liên quan đến một cá nhân như tiểu sử, hồi kí) còn có những đặc trưng riêng biệt mà các kiểu văn bản phi hư cấu khác không có. Mọi tác giả chuyên nghiệp đều hiểu rằng các loại văn bản khác nhau cần những yếu tố cấu thành khác nhau, và một người đọc chuyên nghiệp có thể sử dụng các đặc điểm văn bản riêng đó để hỗ trợ cho việc đọc hiểu.

Tác giả Duke đã công bố những nghiên cứu về văn bản thông tin [125]. Tác giả cho rằng, mục đích chính của văn bản thông tin là truyền tải thông tin về thế giới tự nhiên và xã hội, điển hình là từ những người được cho là biết thông tin đến những người được cho là không biết. Từ định nghĩa trên, Duke cho rằng, tiểu sử là

văn bản phi hư cấu nhưng không phải là văn bản thông tin vì mục đích chính của nó là truyền tải thông tin về cuộc đời của một cá nhân. Văn bản miêu tả các quy trình hay là văn bản hướng dẫn các thao tác cũng chỉ là văn bản phi hư cấu, không phải văn bản thông tin vì mục đích của nó là hướng dẫn thao tác chứ không phải chuyển tải thông tin về một điều gì đó. Những văn bản phi hư cấu có tính chất kể chuyện hoặc là những câu chuyện kể về sự thật” cũng là văn bản phi hư cấu chứ không phải là văn bản thông tin vì mục đích chính là kể về một sự kiện hoặc một chuỗi các sự kiện đã xảy ra. Từ sự phân biệt đó, tác giả đã một mực khẳng định văn bản thông tin có đặc điểm là trình bày toàn bộ các phân lớp của sự vật (khác với tiểu sử – một loại văn bản phi hư cấu chỉ tập trung vào một cá thể, một cá nhân) và nhìn đối tượng theo cách phi thời gian (khác với tiểu sử, chỉ tập trung vào những điểm thời gian đặc biệt). Do đó, văn bản thông tin có nội dung bao quát hơn, tổng quan hơn. Trên cơ sở đó, Duke đã trình bày tóm tắt định nghĩa về văn bản thông tin như sau [125]:

- Loại văn bản mà mục đích chính của nó là chuyển tải thông tin về thế giới tự nhiên và xã hội.

- Loại văn bản có những nét đặc trưng tiêu biểu chẳng hạn như hướng đến toàn bộ các lớp, loại của sự vật trong cách tiếp cận, không chịu sự chi phối bởi các yếu tố thời gian.

- Loại văn bản được thể hiện dưới nhiều hình thức khác nhau, gồm có: sách, tạp chí, thông cáo, bản tin, tài liệu quảng cáo, CD-ROMs, và Internet.

Văn bản thông tin không phải là:

- Loại văn bản mà mục đích chính của nó là những mục đích khác, ngoài việc chuyển tải thông tin về thế giới tự nhiên và xã hội, chẳng hạn như kể chuyện về cuộc đời của một cá nhân, về một sự kiện/ chuỗi các kiện hoặc kể về quy trình thực hiện một điều gì đó.

- Loại văn bản luôn luôn chỉ có những đặc điểm riêng biệt, cụ thể; trái lại đặc điểm của loại văn bản này sẽ thay đổi theo từng kiểu văn bản cụ thể.

- Chỉ là sách.”

Từ định nghĩa này, nhóm nghiên cứu của Duke đã xác định đặc điểm cơ bản

của văn bản thông tin như sau: văn bản có sự trình bày và lặp lại của đề tài, chủ đề; miêu tả những thuộc tính và những sự kiện đặc thù; sử dụng cấu trúc so sánh/ tương phản và phân loại; sử dụng từ ngữ kỹ thuật; minh họa bằng thực tế hoặc hình ảnh; các chương mục; giúp đỡ, hỗ trợ, định hướng cho người đọc bằng mục lục, số trang, đề mục và những phương tiện hình ảnh đa dạng như biểu đồ, bảng biểu và sơ đồ. Do đó việc đọc hiểu văn bản thông tin không đơn giản chỉ là đọc lần lượt theo từng dòng; mà còn phải đọc những sơ đồ, bảng biểu và suy nghĩ, tính toán; rồi tiếp tục đọc văn bản và xem xét lại sơ đồ, bảng biểu hoặc tính toán. Việc đọc cứ trở đi trở lại nhưng không theo đường thẳng; mà có thể tiến về phía trước rồi lại cho phép đọc lùi về sau và khai thác tối đa hiệu quả thông tin từ những phương tiện thể hiện đặc thù mà loại văn bản này mang lại để giúp cho việc đọc hiểu sâu hơn, rõ ràng hơn. Chẳng hạn như trong văn bản thông tin, việc sử dụng hình ảnh, bảng biểu, sơ đồ, v.v. (tạm gọi là những cách trình bày thông tin bằng hình ảnh trực quan) hỗ trợ rất tích cực cho người đọc trong quá trình giải mã thông tin [125].

Về hình thức thể hiện của văn bản thông tin, có nhiều loại khác nhau. Theo Duke, có những hình thức như sau: sách tham khảo, sách giáo khoa, sách chuyên ngành, sách viết về những thông tin mang tính quá trình (ví dụ như sách miêu tả về vòng đời của một loài động vật, sách viết về quá trình tạo ra và biến đổi của một loại vật chất, v.v.) và những loại văn bản khác không phải là sách, chẳng hạn như tạp chí, báo, áp phích quảng cáo, trang web và CD-ROM, v.v.

## **1.2. Những nghiên cứu về dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn ở trong nước**

### ***1.2.1. Nghiên cứu về đọc hiểu văn bản***

Nhiều nhà nghiên cứu ở Việt Nam đã đề cập đến vấn đề đọc hiểu văn bản từ nhiều góc độ khác nhau. Xin đề cập đến quan niệm của một số nhà nghiên cứu:

Theo tác giả Nguyễn Thái Hòa, từ góc độ ngôn ngữ học, đã quan niệm, dù đơn giản hay phức tạp, đọc hiểu đều là hành vi ngôn ngữ, sử dụng một loạt thủ pháp và thao tác bằng cơ quan thị giác, thính giác để tiếp nhận, phân tích, giải mã và ghi nhớ nội dung thông tin, cấu trúc văn bản[39]. Liên quan đến hành động đọc hiểu có các yếu tố

như: chiến lược đọc hiểu, các hình thức đọc hiểu, các cấp độ đọc hiểu và kỹ năng đọc hiểu; trong đó, chiến lược đọc hiểu là toàn bộ cách thức được hoạch định để thực hiện một tiến trình theo từng giai đoạn để phục vụ mục đích yêu cầu được xác định trước, bao gồm: mục đích đọc hiểu (đọc hiểu để làm gì? để hiểu biết thông tin? để thưởng thức nghệ thuật? để phân tích, đánh giá, phản bác hay xác nhận?...), yêu cầu đọc hiểu ở mức độ nào, phương pháp đọc hiểu, tiến trình đọc hiểu (bao gồm các bước thâm nhập văn bản), kiểm tra, ghi nhận đọc hiểu. Các hình thức đọc hiểu gồm có: đọc thành tiếng, đọc không thành tiếng - đọc thầm. Về kỹ năng đọc hiểu, tác giả nhấn mạnh: "Kỹ năng đọc là sự vận dụng thành thạo các thủ pháp và thao tác đọc, ví như nhận biết kí hiệu chữ viết, từ ngữ, câu, văn bản, phát âm thành tiếng (hay không thành tiếng) để tiếp nhận và làm người khác tiếp nhận được nội dung thông tin. Kỹ năng hiểu là sự vận dụng thành thạo các thủ pháp và thao tác ghi nhớ, liên hệ, suy ý để hiểu nội dung văn bản thông qua quá trình đọc văn bản. Ở cấp độ cao, đọc hiểu là một hệ thống thủ pháp và thao tác tích hợp, vận dụng toàn bộ hiểu biết kinh nghiệm, tri thức, kỹ năng để hiểu một văn bản. Như vậy, kỹ năng đọc hiểu là một kỹ năng tích hợp chứ không tách bạch". Theo đó, "dạy đọc hiểu là công việc của người thầy giáo phối hợp với HS để luyện cho HS những kỹ năng từ thấp đến cao, từ đơn giản đến phức tạp, từ dễ đến khó sao cho người học có thể tự mình không chỉ nhận biết thông tin mà còn có trình độ phân tích đánh giá nội dung thông tin và nguồn thông tin. Và như vậy, muốn có trình độ đọc hiểu tốt thì phải có phương pháp dạy đọc hiểu tốt và muốn dạy đọc hiểu tốt thì người dạy tất nhiên phải là người có trình độ đọc hiểu uyên thâm và có kỹ năng tinh xảo" [39].

Nhà nghiên cứu Nguyễn Thanh Hùng phân chia cấp độ đọc thành ba cấp độ cấu trúc của tác phẩm văn chương. Nói đến cấu trúc là phải xem xét cách tổ chức bên trong do các yếu tố liên kết với nhau trong tác phẩm. Đơn giản nhất là mối quan hệ giữa nội dung và hình thức. Đi sâu hơn nữa người ta thấy có mối liên hệ bên trong nội dung bao gồm: nội dung sự kiện, nội dung hình tượng và nội dung quan niệm. Xét nội tại hình thức tác phẩm văn chương cũng có thể thấy các hình thức mô phỏng hiện thực, hình thức tu từ học của chất liệu ngôn ngữ. Sau đó là luật lệ, thể thức của thể tài văn học. Cuối cùng là thi pháp, một cách nhìn chuyên sâu đặc biệt về giá trị biểu hiện nội dung

đích thực của hình thức tác phẩm. Khi thi pháp học ra đời, người ta mới hiểu rõ sự gắn bó hữu cơ, biện chứng giữa hình thức nghệ thuật và nội dung tư tưởng tác phẩm được tổ chức trong sự vận động đa tầng như thế nào trong tác phẩm. Theo tác giả Nguyễn Thanh Hùng đề nghị trước hết là “đọc hiểu giá trị ý nghĩa tầng cấu trúc ngôn từ” tiếp theo là “đọc hiểu giá trị ý nghĩa tầng cấu trúc hình tượng” và sau cùng là “đọc hiểu giá trị ý nghĩa tầng tư tưởng và ý vị nhân sinh của tác phẩm”. Tác giả viết: “Hiểu ý nghĩa tầng cấu trúc ngôn từ của tác phẩm văn chương là tìm cách nắm vững ngày càng đầy đủ và sâu sắc mối quan hệ giữa những kí hiệu nền tảng như: từ, nhóm từ, đoạn, phần của văn bản tác phẩm (...) Ngoài ra, khi tìm hiểu tầng cấu trúc ngôn từ tác phẩm văn chương còn phải nắm được không gian ngữ nghĩa trong các loại văn cảnh” [46], [47], [48].

Cũng nghiên cứu đọc hiểu văn bản và phương pháp dạy học đọc hiểu văn bản, nhà nghiên cứu Phan Trọng Luận cũng có nhận định rằng đọc văn không phải là quá trình thụ động tiếp nhận nghĩa văn bản mà là cả một quá trình kiến tạo, làm sống dậy nghĩa của văn bản bằng sự tương tác tích cực với văn bản. Theo tác giả, khi đọc văn là người đọc đang trò chuyện với tác giả và với chính bản thân mình; cuộc trò chuyện đó giúp bản thân người đọc hiểu biết thêm và cũng là để tự nhận thức [65].

Tác giả Nguyễn Trọng Hoàn nhấn mạnh, đọc không chỉ bằng kĩ thuật mà còn đọc bằng hồn, đọc bằng kế ước văn hóa, bằng trải nghiệm không ngừng; đọc văn chính là đọc người, đọc nhân cách nhà văn để hoàn thiện nhân cách của mình. Vì vậy, mỗi hình ảnh chi tiết trong tác phẩm cũng là gợi ý cho hình dung, tưởng tượng, so sánh để người đọc tri âm, để thấy người, thấy thời đại [75].

Nhà nghiên cứu Trần Đình Sử thì gọi các cấp độ đọc bằng “khâu cơ bản” nhất. Nó bắt đầu từ: hiểu từ, hiểu câu, hiểu đoạn, hiểu liên kết, hiểu nghĩa toàn bài. Theo tác giả, có hiểu đúng thì mới nói chuyện hiểu sáng tạo. Khi đề cập về vấn đề “Văn bản văn học: ngôn từ, thông báo, ý nghĩa”, tác giả Trần Đình Sử đã đưa ra các cấp độ đọc hiểu đó là: 1) Đọc thông. 2) Đọc thông báo. 3) Đọc ý nghĩa. 4) Đọc tổng hợp. Xuất phát từ cấu trúc luận, tác giả Trần Đình Sử xây dựng những kĩ năng đọc hiểu tương thích, như kĩ năng đọc ngôn từ, kĩ năng đọc thông báo, kĩ năng đọc

tư tưởng tình cảm và kỹ năng đọc tổng hợp [85]. Bàn về sự thay đổi thói quen đọc sách và vấn đề văn hóa đọc, tác giả đã nhấn mạnh: sách là kho tàng tri thức của dân tộc và nhân loại; đọc sách là phương thức tích lũy, phát triển, tiếp biến tri thức của nhân loại, nhưng văn hóa đọc hiện nay đã xuống cấp do nguồn đọc phong phú nên việc lựa chọn sách để đọc, thời gian đọc, cách đọc, mục đích đọc gặp nhiều khó khăn. Vì vậy, nói đến văn hóa đọc không thể không nói đến thói quen đọc, phương pháp đọc và danh mục sách cần phải đọc. Vậy phương pháp đọc và danh mục sách cần đọc đó là gì? Điều này cần được cả xã hội quan tâm, trong đó nhà trường giữ vai trò chủ chốt và quyết định sự thay đổi chất lượng văn hóa đọc [85].

Tác giả Phạm Thị Thu Hương thì nhấn mạnh đến tầm quan trọng của kỹ năng đọc hiểu “Không có kỹ năng đọc, độc giả sẽ không thể làm việc với các con chữ, giải mã, xây dựng thông điệp nghệ thuật và đáp ứng đối với văn bản mình đang đọc (...). Đơn giản nhất là kỹ năng chuyển từ kí hiệu chữ viết sang tín hiệu âm thanh gắn với hiểu nghĩa của từ trong văn cảnh mà chúng ta quen gọi là “hành động đọc” [54].

Như vậy, những nghiên cứu về vấn đề đọc hiểu văn bản cơ bản đều thống nhất ở chỗ coi ĐHVB là một hoạt động. Cơ sở lí luận của việc ĐHVB, nội dung bản chất của việc ĐHVB, khả năng vận dụng bản chất và quy trình ĐHVB vào nghiên cứu phê bình văn học và giảng dạy, học tập Ngữ văn đều đã được đề cập tới, lúc đậm lúc nhạt trong nhiều công trình nghiên cứu gần đây. Càng ngày những người quan tâm nghiên cứu vấn đề đọc hiểu văn bản càng nhận ra mối quan hệ biện chứng giữa quá trình đọc văn bản với việc hiểu văn bản; từ đó xác lập tư cách của quá trình đọc văn bản chính là quá trình ĐHVB, quá trình tiếp nhận văn bản. Đọc văn bản vừa là tiền đề cơ bản vừa là kết quả xác thực của việc hiểu văn bản; có đọc mới hiểu và có hiểu thì mới đọc tiếp được văn bản, đặc biệt đối với các văn bản thông tin, đọc luôn phải kèm với hiểu, với kỹ năng xử lý thông tin thông minh nếu không sẽ làm tiêu tan những giá trị và những thông tin sạch của văn bản thông tin.

### ***1.2.2. Nghiên cứu về dạy học đọc hiểu văn bản trong môn Ngữ văn***

Từ khi thuật ngữ “đọc hiểu” được đưa vào chương trình và SGK, và “đọc hiểu văn bản” thay thế cho tên gọi “giảng văn” thì vấn đề đọc hiểu văn bản càng



được quan tâm nghiên cứu. Việc dùng tên gọi “đọc hiểu văn bản” thay cho cách gọi “giảng văn”, “phân tích tác phẩm”, “bình giảng”,... thể hiện quan điểm chú ý đến chủ thể hoạt động là học sinh và hoạt động chủ đạo là đọc hiểu văn bản. So với cách dạy và quan điểm dạy học truyền thống, việc đưa “đọc hiểu văn bản” thành thuật ngữ chỉ một mạch kiến thức và kỹ năng môn Ngữ văn cho thấy sự chú trọng đổi mới dạy học Ngữ văn nhằm đề cao vai trò trung tâm của người học trong hoạt động dạy học.

Vấn đề đọc hiểu được quan tâm vận dụng vào việc dạy học Tiếng Việt được thể hiện trong công trình “Dạy học tập đọc ở tiểu học” của Lê Phương Nga. Tác giả Lê Phương Nga đã dành một chương bàn về việc “Tổ chức dạy học Tập đọc ở Tiểu học”, trong đó nêu ra các công việc chuẩn bị trước giờ lên lớp dạy học Tập đọc ở Tiểu học, hình thành và luyện kỹ năng đọc cho HS. Trong các kỹ năng đọc, tác giả trình bày kỹ năng “đọc thành tiếng” và “đọc hiểu”. Tác giả cũng đã nêu ra những việc cần làm để tổ chức quá trình đọc hiểu cho HS Tiểu học: tìm hiểu đề tài của văn bản, tìm hiểu tên bài, tìm hiểu từ ngữ trong bài, tìm hiểu câu, đoạn, làm rõ ý chính của văn bản, rèn luyện kỹ năng hỏi đáp văn bản của HS [76].

Công trình “Dạy học đọc hiểu ở tiểu học” của tác giả Nguyễn Thị Hạnh đã quan tâm đến một số phương diện của đọc hiểu trong việc dạy học Tiếng Việt. Theo tác giả, “Dạy học đọc hiểu ở Tiểu học là dạy một kỹ năng học tập”. Và mỗi khối lớp, tác giả nêu lên nội dung dạy học phù hợp (gồm kỹ năng đọc hiểu, văn bản đọc hiểu), phương pháp dạy học – tổ chức các hoạt động học tập để đọc hiểu [28].

Phương pháp dạy học Tiếng Việt, dạy học Ngữ văn được tác giả Hoàng Hòa Bình tiếp cận dạy học đọc hiểu với nhiệm vụ phát triển phẩm chất, năng lực người học. Tác giả chia văn bản thành hai loại (VB nghệ thuật và VB phi hư cấu) để đề xuất các phương pháp dạy học theo tác giả là phù hợp. Vấn đề các cấp độ đọc hiểu văn bản đối với HS đã được tác giả trình bày cụ thể và đề xuất một quy trình rèn luyện kỹ năng đọc hiểu theo ba cấp độ đọc hiểu [10], [11].

Nhiều công trình, chuyên luận về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông của các tác giả (Hoàng Hòa Bình, Nguyễn Thị Hạnh, Nguyễn Thúy Hồng, Trần Thị Hiền Lương, Vũ Nho, Nguyễn Thị Phương Thảo, Đỗ Ngọc Thống, Trịnh Thị Lan,

Nguyễn Thị Hồng Vân,...) đã bàn đến vấn đề đọc hiểu với tư cách là một phương pháp dạy học, thể hiện tinh thần đổi mới vì nó đề cao vai trò chủ thể tích cực, sáng tạo của HS trong hoạt động đọc, hướng tới phát triển phát triển phẩm chất, năng lực HS trong giai đoạn hiện nay.

Tác giả Nguyễn Thanh Hùng phân tích quan niệm “dạy đọc hiểu là tạo nền tảng văn hóa cho người đọc”, trong đó “đọc là một năng lực văn hóa có ý nghĩa cơ bản đối với việc phát triển nhân cách”; đồng thời, “đọc còn là phương diện thông tin nhiều loại khác nhau về quan điểm, thái độ, kinh nghiệm, tri thức”. Hoạt động đọc được xem là “một hoạt động phân tích và tổng hợp phức tạp được truyền đạt thông qua nội dung chứa đựng trong từ và câu để diễn tả những mối quan hệ khác nhau nhờ sự tiếp thu và nắm vững ý nghĩa được sắp xếp trong kí hiệu ngôn ngữ”. Đọc văn bản là sự hiểu biết ngôn ngữ, sự phân tích ý nghĩa sâu xa trong văn bản khi đã thiếu mất phương tiện hỗ trợ của người nói, trong đó người đọc phải tái tạo lại những điều đã đọc. Tác giả cũng định hướng cho việc chỉ dẫn HS đọc tác phẩm văn chương trong nhà trường: “Dạy đọc hiểu là dạy HS cách đọc ra nội dung trong những mối quan hệ ngày càng bao quát trọn vẹn văn bản, từ đó hình thành được kĩ năng đọc và biết vận dụng chúng trong cuộc sống có hiệu quả”. Những chỉ dẫn này rất có ý nghĩa đối với những nghiên cứu cụ thể về đọc hiểu văn bản và dạy học đọc hiểu văn bản, đặc biệt là văn bản văn chương. Theo tác giả Nguyễn Thanh Hùng, dạy học cần tập trung vào việc rèn luyện bốn kĩ năng sau: 1) Kĩ năng đọc chính xác. 2) Kĩ năng đọc phân tích. 3) Kĩ năng đọc sáng tạo. 4) Kĩ năng đọc tích lũy [47], [48].

Hướng dạy học đọc hiểu theo "chiến thuật đọc hiểu" thì có tác giả Phạm Thị Thu Hương với 10 chiến thuật hoặc có thể là hành động tiếp nhận: 1) Huy động tri thức trải nghiệm đọc hiểu. 2) Xác định mục tiêu đọc. 3) Giải mã văn bản. 4) Tạo kết nối trong và sau quá trình đọc văn bản. 5) Dự đoán. 6) Hình dung tưởng tượng. 7) Suy luận, cắt nghĩa. 8) Đặt câu hỏi. 9) Tổng hợp đánh giá và vận dụng. 10) Giám sát việc hiểu của bản thân [54].

Hai bộ SGK Ngữ văn THPT hiện hành đều đề cập đến vấn đề đọc hiểu. SGK Ngữ văn bộ sách nâng cao có bài: Tổng kết phương pháp đọc hiểu (Ngữ văn 10); Tổng kết phương pháp đọc hiểu (Ngữ văn 11); Tổng kết phương pháp đọc hiểu

(Ngữ văn 12). SGK Ngữ văn bộ chuẩn có ba bài: Ôn tập phương pháp đọc hiểu (Ngữ văn 10); Ôn tập phương pháp đọc hiểu (Ngữ văn 11); Ôn tập phương pháp đọc hiểu (Ngữ văn 12).

SGK Ngữ văn 12, bộ nâng cao nêu lên ba phương pháp đọc hiểu như sau: 1) Phát hiện các từ ngữ, biểu hiện cách cảm nhận độc đáo, hiểu được tư tưởng tình cảm tác giả thể hiện qua từ ngữ, câu văn, đoạn văn cùng với phát hiện hình tượng, chủ đề và đặc sắc nghệ thuật. 2) Phân tích nội dung đoạn văn, tìm ra ý tứ nối liền các câu trong đoạn và ý nghĩa tượng trưng của hình ảnh. 3) Khái quát nội dung của nhân vật, tư tưởng, tình cảm của tác giả qua tác phẩm hay đoạn trích, khái quát những chủ đề, hình tượng và đặc sắc nghệ thuật. Với các bài thơ cần chú ý đặc điểm của ngôn ngữ thơ, tìm hiểu từ ngữ, giọng điệu, hình ảnh, tứ thơ, mối liên kết chìm giữa các hình ảnh.

Đọc hiểu và dạy học đọc hiểu trong các công trình nghiên cứu đã nêu trên tuy có cách thể hiện khác nhau nhưng về cơ bản vẫn bổ sung cho nhau và vẫn hợp lưu vào dòng chảy gắn liền trong thiết kế vận dụng với chiến lược và chiến thuật đọc hiểu đa dạng, phong phú, mới mẻ và thấy rõ hiệu quả những bước đi của nó. Đọc hiểu lại cũng gắn gũi với phương pháp đặt và trả lời câu hỏi mà những năng lực nhận thức gắn với sự phát triển tư duy, năng lực ngôn ngữ gắn với việc phát triển khả năng trình bày, cắt nghĩa, luận giải. Và năng lực tự nhận thức gắn với tự hiểu, gắn với sự thay đổi tính chủ quan của người học, gắn với năng lực phản xạ, phản tỉnh, năng lực suy nghĩ điều đọc được. Cuối cùng, đọc hiểu không tách biệt hoàn toàn với năng lực đánh giá, năng lực thưởng thức cái đẹp, và năng lực cảm xúc thẩm mỹ trong đọc hiểu tác phẩm văn chương. Đây sẽ là những tiền đề gợi ý cho tác giả luận án triển khai nội dung luận án.

Tác giả Trần Đình Sử đã khẳng định, học văn trước hết là phải đọc hiểu văn, mà đọc hiểu văn thì không đơn giản như là đọc chữ. Bất cứ ai thoát nạn mù chữ đều có thể đọc được các văn bản nhưng không nhất thiết là đọc hiểu văn... Có đọc hiểu văn rồi mới biết thế nào là văn hay, thế nào là thị hiếu văn lành mạnh và viết thế nào là hay... Đọc hiểu văn bản trước hết là đọc hiểu văn bản ngôn từ, đọc hiểu thông báo và đọc hiểu ý nghĩa. Việc đọc hiểu ý nghĩa không chỉ dựa vào các liên hệ bên trong

văn bản văn học, mà còn dựa vào ngữ cảnh khi tác phẩm được viết ra hoặc dựa vào ngữ cảnh khi người đọc đọc tác phẩm. Vì thế tìm hiểu ngữ cảnh xã hội, văn hóa, tiểu sử tác giả cũng giúp người đọc tiếp cận với ý nghĩa của văn bản văn học. Ba yếu tố ấy được biểu hiện khác nhau qua các thể loại văn học. Mỗi thể loại lại có cách tổ chức các yếu tố nói trên khác nhau. Văn bản trước hết gắn với thể loại, không có văn bản mà không thuộc thể loại nào. Thể loại là một kiến thức thiết yếu trong quá trình đọc hiểu. Từ cấu trúc trên ta có ít nhất bốn cách tiếp cận đọc hiểu văn bản. Một là đọc thông, đọc hiểu văn bản ngôn từ. Hai là đọc hiểu thông báo của văn bản. Ba là đọc hiểu ý nghĩa. Bốn là đọc tổng hợp, phát hiện ý nghĩa của văn bản [85].

Tác giả Nguyễn Trọng Hoàn đã có một số bài viết công bố trên các báo, tạp chí và trong một số cuốn sách... Trong đó, tác giả đã trình bày quan niệm về đọc hiểu ở cả hai phương diện lý thuyết và thực hành. Về phương diện lý thuyết đọc hiểu, tác giả đã đưa ra quan niệm về đọc hiểu văn bản Ngữ văn. Mở đầu cuốn “Đọc hiểu văn bản Ngữ văn 6”, tác giả đã dành gần 10 trang để bàn “Về quan niệm và giải pháp đọc hiểu văn bản Ngữ văn”, trong đó tác giả khẳng định: “Với vị trí mở đầu cho mỗi đơn vị bài học Ngữ văn trong chương trình trung học cơ sở mới, hoạt động đọc hiểu giữ một vai trò đặc biệt, nó không chỉ giúp cho học sinh nắm được giá trị nghệ thuật và nội dung của chính văn bản (bài văn) ấy mà còn được xem là: đầu mối kiến thức hướng tới yêu cầu hành dụng của các phân môn Tiếng Việt và Tập làm văn” [75]. Trong bài “Đọc hiểu văn bản môn Ngữ văn ở THCS” in trong cuốn Tiếp cận văn học, tác giả đã đề cập đến một số phương diện lý thuyết quan trọng của việc dạy đọc hiểu ở trường phổ thông. Trong bài “Hình thành năng lực đọc cho học sinh trong dạy học Ngữ văn”, tác giả Nguyễn Trọng Hoàn cũng đã đưa ra một số quan niệm về “đọc”. Theo đó, dạy đọc hiểu không chỉ là việc giúp học sinh tìm ra con đường đến với từng tác phẩm cụ thể mà quan trọng hơn là qua đó rèn luyện kỹ năng đọc hiểu các văn bản khác. Dạy đọc hiểu là rèn luyện kỹ năng tự đọc hiểu văn bản. Trong các bài viết, tác giả đặc biệt chú ý đến nguyên tắc đọc hiểu văn bản theo đặc trưng thể loại, bởi chỉ khi hiểu rõ đặc trưng của đối tượng thì những tác động của chủ thể mới đạt được hiệu quả cao nhất.

Trong một số hội thảo về đổi mới phương pháp dạy học Ngữ văn theo mục tiêu phát triển phẩm chất, năng lực người học và thực hiện chương trình, sách giáo khoa GD phổ thông mới hiện nay, vấn đề dạy học đọc hiểu theo hướng phát triển năng lực, phẩm chất thông qua môn Ngữ văn cho HS đã nhận được nhiều ý kiến quan tâm. Nhiều nhà nghiên cứu đã chú ý đề xuất các ý kiến, biện pháp, định hướng dạy học đọc hiểu văn bản hướng đến mục tiêu rèn luyện và nâng cao kỹ năng tự học, tự nghiên cứu để từ đó nâng cao năng lực đọc hiểu cho HS.

Có thể nói, cho đến nay các nhà nghiên cứu quan tâm đến đọc hiểu đã mang đến cho khoa học dạy học Ngữ văn hệ thống lí thuyết tương đối khái quát về vấn đề đọc hiểu văn bản. Đây là cơ sở lí thuyết cho hoạt động nghiên cứu các phương pháp, biện pháp, hướng dạy học cụ thể cho từng thể loại văn bản, từng hoạt động dạy học, từng đối tượng học sinh, trong đó có dạy học đọc hiểu VBTT.

### ***1.2.3. Nghiên cứu vấn đề dạy học đọc hiểu văn bản thông tin.***

Khái niệm về văn bản thông tin chưa được các nhà NCKH trong nước quan tâm đề cập đến, và vì thế việc dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cũng chưa được quan tâm nghiên cứu. Tuy nhiên vấn đề về hướng nghiên cứu dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong tương lai lại được khá nhiều nhà nghiên cứu đề xuất sau khi nghiên cứu phương pháp, nội dung dạy học của một số nước trên thế giới.

Văn bản thông tin, như đã khẳng định, vẫn còn là một khái niệm tương đối mới mẻ đối với chương trình giáo dục tại Việt Nam. Nghiên cứu về văn bản thông tin chỉ xuất hiện rải rác trong một số tạp chí giáo dục, hội thảo giáo dục hay được đề cập thoáng qua trong một số công trình nghiên cứu. Tuy nhiên, ý thức về tầm quan trọng của văn bản thông tin trong nhà trường phổ thông đã được thể hiện rõ trong nhiều tài liệu. Các nhà giáo dục Việt Nam cũng đã ít nhiều đưa ra định hướng, quan điểm sơ khởi về văn bản thông tin. Chúng tôi xin điểm lại một số quan điểm, nghiên cứu về văn bản thông tin tại Việt Nam như sau:

Tác giả Bùi Mạnh Hùng trong bài viết “*Chuẩn chương trình cốt lõi của Mỹ và một số liên hệ với việc đổi mới chương trình Ngữ Văn của Việt Nam*” đã phân tích một số thay đổi quan trọng về lĩnh vực Ngữ văn trong hệ thống chuẩn của Mỹ từ đó

đưa ra một số chiến lược nghiên cứu dạy học văn bản thông tin dành cho HS phổ thông Việt Nam. Trong bài nghiên cứu này, tác giả đã phân tích, so sánh phương pháp dạy học văn bản thông tin trong hệ thống chuẩn của Mỹ. Chẳng hạn, hệ thống chuẩn đề nghị một văn bản như “Grapes of Wrath”, phù hợp với trình độ đọc của học sinh lớp 9 và lớp 10. Hệ thống chuẩn có một danh sách các tác phẩm làm mẫu, qua đó có thể xác định được độ khó thích hợp với từng lớp học và tương thích với yêu cầu dạy học được đặt ra trong chuẩn. Hệ thống chuẩn cũng có danh sách các văn bản tham khảo (xem thêm Phụ lục B), nhưng giáo viên có thể tự quyết định các văn bản được dùng dạy học để đáp ứng yêu cầu của hệ thống chuẩn. Theo kết quả nghiên cứu của nhóm soạn thảo thì học sinh Mỹ hiện nay đang học đọc những văn bản có độ khó thấp hơn so với yêu cầu khi học đại học và khi đi làm việc. Hệ thống chuẩn chung này cố gắng khắc phục khoảng cách đó [42].

Trong bài viết, tác giả đã trình bày và phân tích một sáng kiến giáo dục mới của Mỹ – chuẩn chương trình cốt lõi dùng cho nhiều bang trên toàn Liên bang, đặc biệt là những đổi mới trong hệ thống chuẩn chương trình môn Ngữ văn. Từ đó, bài viết nêu một số đề xuất về định hướng đổi mới chương trình môn Ngữ văn. Đó phải là một chương trình tích hợp, lấy học sinh làm trung tâm và chú trọng cả bốn kỹ năng giao tiếp. Khi thiết kế các nội dung đọc, chương trình cần chú ý đến độ phức tạp tăng dần và sự đa dạng của các loại văn bản sao cho nội dung đọc thích hợp với từng lớp học, cấp học.

Năm 2013, tại Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, tác giả Phạm Thị Thu Hiền đã bảo vệ luận án tiến sĩ với đề tài “*So sánh vấn đề đọc hiểu văn bản trong chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn của Việt Nam và một số nước trên thế giới*”. Tác giả đã đề xuất vấn đề so sánh vấn đề đọc hiểu văn bản trong chương trình và chuẩn chương trình của Việt Nam và một số nước trên thế giới. Từ việc dạy đọc hiểu văn bản trong chương trình và chuẩn chương trình môn Ngữ văn của Việt Nam và các nước Hàn Quốc, Singapore, bang California (Hoa Kỳ), chương trình đánh giá học sinh quốc tế (PISA), tác giả đã hệ thống hóa, nêu quan niệm và yêu cầu đọc hiểu văn bản trong chương trình và chuẩn chương trình Ngữ văn của mỗi nước; đề xuất được phương pháp, nội dung, đối tượng, cách thức so sánh; rút ra được

xu thế chung mang tính quốc tế. Từ đó, tác giả chỉ ra được những điểm tương đồng và khác biệt trong quan niệm và yêu cầu về đọc hiểu văn bản thể hiện qua chương trình và chuẩn chương trình môn Ngữ văn của Việt Nam và một số nước; đề xuất được một số đổi mới về việc biên soạn phần đọc hiểu văn bản trong đó có văn bản thông tin trong chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn của Việt Nam, đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế [33].

Khi đề xuất để đổi mới dạy học đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông, tác giả Phạm Thị Thu Hiền đã đề cập đến những nội dung liên quan đến dạy học văn bản thông tin. Văn bản thông tin bao giờ cũng trình bày thông tin một cách khách quan, không hư cấu; cung cấp thông tin về đối tượng một cách chi tiết, giúp người đọc/nghe hiểu những gì được mô tả bằng cách tổ chức hoặc phân loại thông tin. Trong văn bản, tác giả sử dụng các phương tiện (tính năng để hỗ trợ) người đọc trong việc tìm kiếm thông tin một cách nhanh chóng và có hiệu quả. Đó có thể là một bảng nội dung, một chỉ số, chữ in đậm hoặc in nghiêng, chú giải cho vốn từ vựng chuyên ngành, định nghĩa từ vựng chuyên ngành, minh họa cho hình ảnh, ghi chú, chú thích đồ thị và biểu đồ,... những tính năng này của văn bản thông tin giúp người đọc dễ dàng hơn trong việc điều hướng thông tin để hiểu nội dung của nó. Tác giả đề xuất về dạy học đọc hiểu văn bản thông tin ở trường trung học của Việt Nam [35].

Trong cuốn “*Hướng dẫn ôn luyện thi phổ thông quốc gia môn Ngữ văn*” của các tác giả Lê Quang Hưng- Phạm Thị Thu Hiền - Trịnh Thị Lan, đã dành một vị trí quan trọng đề cập đến một số đặc điểm cơ bản của văn bản thông tin và cũng dựa trên chuẩn đọc hiểu văn bản thông tin của PISA. Các tác giả phân tích rõ văn bản thông tin khác với văn bản văn học, văn bản thông tin chủ yếu được viết để truyền đạt thông tin hoặc kiến thức. “Về cơ bản, chúng ta đọc loại văn bản này để chuyển hoá các thông tin hoặc kiến thức trong văn bản thành tri thức của mình với mục đích sử dụng luôn trong học tập và đời sống hoặc làm tư liệu cho mai sau”, “người đọc sẽ có hai tư tưởng khi đọc văn bản thông tin, một là để trải nghiệm; hai là để định vị và ghi nhớ thông tin. Do đó, với hầu hết các văn bản thông tin, sự chú ý của người đọc sẽ tập trung chủ yếu vào những điều họ sẽ thu được từ việc đọc – tức là thông tin chứa đựng trong văn bản [51].

Có thể thấy, văn bản thông tin bao giờ cũng trình bày thông tin một cách khách quan, cung cấp thông tin về đối tượng một cách chi tiết, giúp người đọc, người nghe hiểu những gì được mô tả bằng cách tổ chức hoặc phân loại thông tin. Trong văn bản, tác giả sử dụng những cách thức hoặc phương tiện/tính năng để hỗ trợ người đọc trong việc tìm kiếm thông tin một cách nhanh chóng và có hiệu quả. Đó có thể là một bảng nội dung, một chỉ số, chữ in đậm hoặc in nghiêng, chú giải cho vốn từ vựng chuyên ngành, định nghĩa từ vựng chuyên ngành, minh họa cho hình ảnh, ghi chú, chú thích đồ thị và biểu đồ... Những tính năng này của văn bản thông tin giúp người đọc dễ dàng hơn trong việc điều hướng thông tin để hiểu nội dung của nó. Và các tác giả đã đưa ra những yêu cầu của đọc hiểu văn bản nhật dụng và văn bản thông tin như sau:

Học sinh cần huy động những hiểu biết của mình về các vấn đề có tính thời sự, quan trọng, bức thiết đối với cuộc sống hằng ngày của con người và xã hội hiện đại như: thiên nhiên, môi trường, dân số, đổi mới tư duy, ứng dụng công nghệ thông tin...; nắm vững các phong cách ngôn ngữ sinh hoạt, báo chí, chính luận, khoa học, hành chính để đọc hiểu những văn bản nhật dụng, văn bản thông tin có nội dung và hình thức phù hợp với trình độ của học sinh lớp 12 [51].

Trong bài viết “Ngôn ngữ học văn bản và việc dạy học đọc hiểu văn bản thông tin ở trường phổ thông”, tác giả Trịnh Thị Lan đã xác định nhiệm vụ dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho HS phổ thông và nêu định hướng vận dụng ngôn ngữ học văn bản vào dạy học đọc hiểu văn bản thông tin ở trường phổ thông;... Ngoài ra, tác giả còn đề cập đến nhiều nội dung liên quan đến một số nguyên tắc tiếp nhận văn bản thông tin dưới góc độ ngôn ngữ học văn bản [55], đề xuất một khái niệm “văn bản thông tin” gắn với phong cách ngôn ngữ của văn bản cho chương trình Ngữ văn ở trường phổ thông [58], giới thiệu một số kỹ thuật dạy viết văn bản thông tin của sách giáo khoa Literature của Hoa Kỳ vào dạy viết văn thuyết minh cho học sinh lớp 8 ở Việt Nam [59],...

Nhưng cho đến thời điểm này, những nghiên cứu về văn bản thông tin cũng chưa thật đầy đủ. Mặc dù một số tác giả như Phạm Thị Thu Hiền, Nguyễn Thị Ngọc Thúy, Trịnh Thị Lan, Dương Thị Hồng Hiếu, Nguyễn Thị Hồng Nam, Bùi Mạnh



Hùng... đã có những khảo sát và bước đầu đưa ra một số đặc điểm chi tiết nhằm nhận diện văn bản thông tin. Nhưng hầu hết mới chỉ định danh về văn bản thông tin như là: “Văn bản thông tin bao giờ cũng trình bày thông tin một cách khách quan, không hư cấu; cung cấp thông tin về đối tượng một cách chi tiết, giúp người đọc/người nghe hiểu những gì được mô tả bằng cách tổ chức hoặc phân loại thông tin...”[35] thì cũng vẫn rất khó để nhận diện văn bản thông tin nếu chỉ căn cứ vào chức năng truyền tải thông tin của văn bản. Bởi vì, văn bản nào cũng thể hiện chức năng truyền tải thông tin. Mặt khác, khi xác định một kiểu loại văn bản nào đó được dạy học trong nhà trường thì mục tiêu dạy học không chỉ dừng lại ở việc nhận diện được kiểu loại ấy mà còn phải xác định được các tổ hợp các dấu hiệu để nhận diện; trên cơ sở đó tiến tới hình thành kiến thức và kỹ năng tạo lập văn bản. Những dấu hiệu nhận biết và phân tích phải vừa đảm bảo tính khoa học về tín hiệu học, ngôn ngữ học, văn bản học...; vừa đảm bảo phù hợp với học sinh về khả năng nhận thức, về sự thuận lợi trong sử dụng tài liệu học tập, huy động kiến thức và cả hứng thú học tập.

Hầu hết các nhà nghiên cứu đều có cái nhìn khá tương đồng khi nhận diện khái niệm văn bản thông tin, những khái niệm trên đều dễ hiểu, nêu bật được điểm cốt lõi của văn bản thông tin, đặc điểm cũng như hình thức, nội dung của văn bản thông tin.

### ***1.3. Nghiên cứu dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông ở trường trung học cơ sở***

Vấn đề giáo dục cho học sinh dân tộc thiểu số nói chung và học sinh dân tộc Mông nói riêng, cũng đã được nhiều nhà khoa học; nhà nghiên cứu đăng tải các kết quả nghiên cứu trên các chuyên luận, luận án, đề tài khoa học, bài báo... Tuy nhiên, cho đến nay, chưa có bất kỳ một công trình nào đề cập đến vấn đề dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong chương trình Ngữ văn THCS dành cho học sinh dân tộc người Mông cũng như chưa có bất kỳ tài liệu nghiên cứu nào, bàn đến vấn đề hướng dẫn dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho đối tượng trên.

Do vậy, chúng tôi xin trích lược những nghiên cứu về vấn đề dạy học đọc hiểu văn bản, dạy học Tiếng Việt, dạy học bộ môn Ngữ văn và những vấn đề liên quan đến đối tượng học sinh dân tộc Mông như là một trong những nghiên cứu bổ sung cho công trình nghiên cứu của mình.

Luận án tiến sĩ Lí luận và Lịch sử giáo dục của tác giả Nguyễn Thị Thu Hằng (Trường Đại học Sư phạm – Đại học Thái Nguyên) bảo vệ năm 2013 với đề tài "*Giáo dục kỹ năng sống cho học sinh dân tộc thiểu số khu vực miền núi phía bắc Việt Nam (qua các môn tự nhiên và xã hội, khoa học)*" đã đề cập đến một nội dung liên quan đến việc rèn luyện kỹ năng sử dụng tiếng Việt qua việc tích hợp các môn tự nhiên, khoa học và xã hội.

*Giáo trình Tiếng Việt (dành cho học sinh dân tộc thiểu số hệ Dự bị đại học)*, NXB Đại học Cần Thơ, 2013 do Dự án Phát triển giáo viên THPT & THCS - Trường ĐHSP Hà Nội 2 xuất bản cũng đã trình bày một số vấn đề liên quan đến rèn luyện kỹ năng chính âm, chính tả; rèn luyện kỹ năng dùng từ trong văn bản; rèn luyện kỹ năng ngữ pháp,... cho học sinh dân tộc thiểu số hệ dự bị đại học.

Tạp chí *Khoa học Giáo dục* (Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam) đã có nhiều bài nghiên cứu về chính sách phát triển giáo dục ở vùng dân tộc thiểu số, dạy học song ngữ nói chung và dạy học tiếng Việt cho học sinh đồng bào dân tộc thiểu số nói riêng. Chúng tôi điểm lại một số bài viết trong thời gian gần đây.

Từ góc độ thực hiện chính sách giáo dục cho đồng bào dân tộc thiểu số, nhiều bài viết đã gián tiếp đề cập đến vấn đề dạy học tiếng Việt cho đồng bào và học sinh dân tộc thiểu số. Tác giả Ngô Quang Sơn, Nguyễn Thị Kim Thanh xem xét vấn đề hoạt động giữ gìn bản sắc văn hoá các dân tộc ở trung tâm học tập cộng đồng vùng núi, vùng dân tộc; tác giả Vi Văn Điều đã đề cập đến việc nghiên cứu về giáo dục dân tộc, giáo dục song ngữ và giáo dục ở vùng đồng bào dân tộc thiểu số trong quyết tâm đổi mới căn bản và toàn diện; tác giả Hà Đức Đà bàn về chính sách dân tộc với sự nghiệp phát triển giáo dục dân tộc, đổi mới tư duy về phát triển đội ngũ giáo viên người dân tộc thiểu số ở vùng dân tộc và miền núi; tác giả Kiều Thị Bích Thủy đề cập đến việc thúc đẩy bình đẳng giới và quyền trẻ em vùng dân tộc thiểu số;...

Nhiều bài viết đã đề cập trực tiếp đến việc giáo dục ngôn ngữ, dạy học song ngữ cho học sinh dân tộc thiểu số. Tác giả Trần Thị Xuyên nghiên cứu một số đặc điểm giao tiếp của học sinh dân tộc Chăm ở Ninh Thuận; tác giả Trần Thị Thành nghiên cứu về vai trò của cộng đồng và giáo dục song ngữ trên cơ sở tiếng mẹ đẻ; tác giả Đào Thị Bình đề cập đến giáo dục văn hoá cho học sinh dân tộc thiểu số và

trữ lượng văn hoá trong sách tiếng Mông theo chương trình giáo dục song ngữ; tác giả Tạ Văn Thông nghiên cứu việc bảo tồn ngôn ngữ các dân tộc thiểu số giáo dục ngôn ngữ ở vùng đồng bào các dân tộc thiểu số Việt Nam; tác giả Nguyễn Thị Phương Thảo, Hà Đức Đà nghiên cứu thực hành giáo dục song ngữ trên cơ sở tiếng mẹ đẻ - một số kết quả ban đầu và bài học kinh nghiệm; tác giả Nguyễn Thị Bảo Hoa tổng kết một số kinh nghiệm sử dụng nội dung văn hóa dân tộc trong xây dựng tài liệu kĩ thuật của chương trình giáo dục song ngữ trên cơ sở tiếng mẹ đẻ;...

Tác giả Nguyễn Thị Phương Thảo trong bài viết về *dạy âm/vần tiếng Việt lớp 3 trong chương trình giáo dục song ngữ trên cơ sở tiếng mẹ đẻ* (số 72, tháng 9-2011) đã đề cập đến việc dạy âm/vần môn Tiếng Việt lớp 3 trong chương trình giáo dục song ngữ trên cơ sở tiếng mẹ đẻ trên cơ sở chương trình hợp tác giữa Bộ Giáo dục và Đào tạo và Unicef giai đoạn 2006 - 2010 được thực hiện tại ba tỉnh Trà Vinh, Gia Lai và Lào Cai cho học sinh của ba nhóm dân tộc thiểu số Khmer, Jrai và Mông.

Nhiều bài viết đã trực tiếp trình bày những kết quả nghiên cứu về việc dạy học tiếng Việt cho học sinh con em dân tộc thiểu số trong thời gian qua. Nhiều tác giả cho rằng, để khắc phục tình trạng điều kiện học tiếng Việt của học sinh dân tộc thiểu số hiện nay còn nhiều bất cập, cần thực hiện một số định hướng dạy nghe nói tiếng Việt cho người dân tộc thiểu số, qua đó đề xuất các phương pháp và cách thực hiện các phương pháp đó trong thực tiễn dạy tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số. Trong các bài viết về giáo dục ngôn ngữ ở vùng đồng bào các dân tộc thiểu số Việt Nam [88], tác giả Tạ Văn Thông đã trình bày một số quan niệm chung về giáo dục ngôn ngữ, giáo dục song ngữ; từ đó đề xuất một số mô hình giáo dục ngôn ngữ ở vùng đồng bào các dân tộc thiểu số Việt Nam. Đề cập đến vấn đề phát triển ngôn ngữ nói cho học sinh dân tộc thiểu số ở tiểu học, tác giả Nguyễn Thị Kim Oanh đã đề cập đến việc phát triển ngôn ngữ nói cho học sinh dân tộc thiểu số ở tiểu học và nhấn mạnh rằng, phát triển ngôn ngữ nói cho học sinh dân tộc thiểu số ở tiểu học cần đảm bảo yêu cầu về kiến thức, kĩ năng nói tiếng Việt và lưu ý tới một số yếu tố ngôn ngữ học về ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp [79]... Cũng liên quan đến kỹ năng sống của học sinh miền núi, có tác giả đã đề cập đến việc giúp học sinh dân tộc cấp tiểu học giữ phép lịch sự khi nói năng, cho rằng, trong các loại câu, câu cầu khiến chiếm vị trí đặc biệt quan trọng. Khi học về câu cầu khiến, học sinh cần nắm được

mục đích, dùng đúng các từ để cầu khiến và hiểu được văn hóa giao tiếp của người Việt, nắm được quan hệ giữa người nói và người nghe để dùng các từ ngữ xưng hô phù hợp, tránh lối nói trống không, dùng các từ ngữ thể hiện sự thân mật, gần gũi và dùng câu hỏi để thể hiện cầu khiến.

Tác giả Phạm Hồng Quang khi nghiên cứu “năng lực học sinh người dân tộc thiểu số - tiền đề cơ bản để phát triển nguồn nhân lực có chất lượng cao đảm bảo sự phát triển bền vững vùng dân tộc thiểu số” (Tc Giáo dục, số 333, kỳ 1/5/2014) đã nêu lên những vấn đề cơ bản của việc phát triển năng lực nhằm phục vụ việc xây dựng một cuộc sống phát triển vững cho học sinh dân tộc, miền núi. Đối với môn Ngữ Văn xác định được mục đích phát triển năng lực cho học sinh ở các tiêu chuẩn, năng lực của cuộc sống xã hội như: sử dụng ngôn ngữ nói và viết trong giao tiếp và học tập; trình bày việc viết và nói thông qua các phương tiện thông tin đại chúng khác nhau; đọc và nghe các văn bản viết, nói và văn bản thông tin đại chúng; viết được các thể loại văn bản khác nhau với những mục đích cá nhân và xã hội; cập nhật những vấn đề thời sự văn học nghệ thuật; nắm bắt được những giá trị văn hóa nhân văn, bản sắc văn hóa dân tộc trong văn học;... Môn Ngữ văn sẽ quan tâm, chú ý cho học sinh thực hành, vận dụng kiến thức, kỹ năng vào các tình huống thực tiễn, các tình huống có tính “phức hợp”, tìm tòi khám phá, nghiên cứu, thực hiện các hoạt động thảo luận, thuyết trình; tăng cường các hình thức tổ chức hoạt động giáo dục, hoạt động xã hội của học sinh; quan tâm ứng dụng có hiệu quả về công nghệ thông tin; kết hợp tổ chức học tập theo chuyên đề... Mục đích cuối cùng là để học sinh thực hiện kỹ năng sử dụng tiếng Việt có hiệu quả vào cuộc sống của mình trong xã hội.

Từ cách tiếp cận đối tượng, tác giả Nguyễn Văn Sáng (2014), khi bàn về “*Dạy học phù hợp với đặc điểm tâm lý học sinh dân tộc thiểu số*”, cho rằng, học sinh dân tộc thiểu số sống trong môi trường tâm lý, phong tục, tập quán, truyền thống... hết sức phong phú và giàu bản sắc riêng. Do điều kiện tự nhiên, xã hội ở vùng dân tộc và miền núi đã tạo ra cho học sinh dân tộc thiểu số cấp Tiểu học bên cạnh những đặc điểm chung của tâm lý lứa tuổi, còn có những nét, những đặc trưng tâm lý riêng. Những đặc trưng này ảnh hưởng không nhỏ đến việc dạy học - giáo dục. Giáo viên cần hiểu rõ đặc điểm tâm lý của học sinh dân tộc thiểu số để tổ chức quá trình dạy học - giáo dục phù hợp, từ đó sẽ góp phần nâng cao chất lượng hiệu

quả cho giáo dục vùng dân tộc. Những đặc điểm tâm lí của học sinh dân tộc thiểu số cần phải được tính đến trong việc xây dựng chương trình và tài liệu mới [84].

Trong Tạp chí Giáo dục (Bộ Giáo dục và Đào tạo) cũng đã có nhiều bài viết liên quan về vấn đề dạy đọc hiểu văn bản nói riêng và giáo dục học sinh dân tộc nói chung.

Tác giả Lê Hồng Mai đã trình bày việc “vận dụng kỹ năng đọc hiểu cơ bản vào việc đọc hiểu văn bản kí ở trường phổ thông”. Từ việc phân tích đặc trưng của kí và kỹ năng đọc hiểu, tác giả xác định 4 kỹ năng đọc hiểu: kỹ năng đọc chính xác, kỹ năng đọc phân tích, kỹ năng đọc sáng tạo và kỹ năng đọc tích lũy [69].

Như đã nói, với chính sách phát triển bình đẳng giữa các dân tộc, công tác phát triển giáo dục và nâng cao chất lượng hoạt động dạy học cho học sinh miền núi, vùng dân tộc được chú ý. Cùng với các bộ môn khác, với đặc trưng và tính chất của mình, môn Ngữ văn ở trường trung học cơ sở đã có những đóng góp cho việc cung cấp tri thức, rèn luyện kỹ năng, phát triển nhân cách cho học sinh miền núi, dân tộc nói chung và học sinh dân tộc Mông nói riêng. Chính vì thế, để góp phần hoàn thiện hơn nữa vai trò của nó trong việc giáo dục, bồi dưỡng các năng lực, phẩm chất cho đối tượng HS trên, việc tổ chức dạy học đọc hiểu văn bản và văn bản thông tin trong môn Ngữ văn cần phải được quan tâm, đầu tư đúng mức. Một quan điểm khoa học đúng đắn, một hệ thống các phương pháp, biện pháp hiệu quả và có giá trị thực tiễn chính là sự cụ thể hóa một cách sâu sắc vai trò, nhiệm vụ trên.

### **Tiểu kết chương 1**

Như vậy, nhìn chung, các nhà giáo dục Việt Nam đã nhìn nhận được những điểm ưu việt của chương trình giáo dục Hoa Kỳ và một số nước trên thế giới, từ đó đề xuất hướng học tập, tiếp thu trên tinh thần chọn lọc. “Văn bản thông tin” cũng là cụm từ xuất hiện trong một số công trình nghiên cứu đọc hiểu tại Việt Nam những năm gần đây. Tuy nhiên, nhìn chung, những nghiên cứu kể trên đều là những quan điểm hoặc dựa trên các tài liệu nghiên cứu của nước ngoài, hoặc khái quát lại một số quan niệm ngầm về văn bản thông tin trong nhà trường hiện nay mà thiếu đi sự tìm hiểu dựa trên tình hình lí luận văn bản học của Việt Nam. Đây cũng chính là một hướng đi, một mảnh đất màu mỡ để các nghiên cứu sau này tiếp tục phát triển.

## Chương 2

### CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ CƠ SỞ THỰC TIỄN CỦA VIỆC DẠY HỌC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN THÔNG TIN CHO HỌC SINH DÂN TỘC MÔNG TRONG MÔN NGỮ VĂN Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ

#### 2.1. Văn bản thông tin và dạy học đọc hiểu văn bản thông tin ở trường THCS

##### 2.1.1. Khái niệm văn bản thông tin

Trong phân môn đọc hiểu đã dành một thời lượng cho kiểu văn bản không theo quan niệm về thể loại mà nó được định tính bằng nội dung nó chuyên tải đó là kiểu văn bản nhật dụng. Các nhà khoa học tạm định nghĩa kiểu văn bản này là: kiểu văn bản nhật dụng đề cập đến nội dung là những vấn đề cần thiết, bức thiết trong xã hội. Kiểu văn bản này được viết dưới rất nhiều thể loại: truyện ngắn, bút ký, chính luận, phóng sự,... được trình bày dưới các phương tiện biểu đạt ngôn ngữ như: tự sự, biểu cảm, miêu tả, nghị luận, thuyết minh,... Tuy nhiên, chúng ta không thể đồng nhất quan niệm văn bản nhật dụng và văn bản thông tin, hai kiểu văn bản này về cơ bản có khái niệm khác nhau, có ý nghĩa giáo dục khác nhau.

Theo các nhà nghiên cứu giáo dục, văn bản thông tin được định nghĩa rất ngắn gọn: *Văn bản thông tin là loại văn bản nhằm cung cấp thông tin*. Việc xác định khái niệm theo chức năng thể hiện là hướng đi không mới, nó phản ánh được xu thế phát triển, tuy nhiên, gọi văn bản thông tin là loại văn bản, theo chúng tôi nó vẫn thể hiện tính chung chung chưa phân biệt được loại văn bản thông tin với các văn bản khác.

Trong văn bản thông tin, tác giả có thể sử dụng những cách thức hoặc nhiều phương tiện/tính năng để hỗ trợ người đọc trong việc tìm kiếm thông tin một cách nhanh chóng và có hiệu quả. Đó có thể là một bảng nội dung, một chỉ số, chữ in đậm hoặc in nghiêng, chú giải cho vốn từ vựng chuyên ngành, định nghĩa từ vựng chuyên ngành, minh họa cho hình ảnh, ghi chú, chú thích đồ thị và biểu đồ. Ngoài việc văn bản thông tin được trình bày như một văn bản, nó còn có thể được kết hợp trình bày bằng video/clip, văn bản đa phương tiện ... Những tính năng này của văn bản thông tin giúp người đọc dễ dàng hơn trong việc điều hướng thông tin để hiểu nội dung của nó.

Văn bản thông tin thường xuất hiện trong sách giáo khoa các môn học, các tài liệu quảng cáo, các báo hoặc trang web..., được viết theo các phong cách ngôn ngữ như sinh hoạt, báo chí, chính luận, khoa học, hành chính. Chúng có thể là văn bản được in trên giấy theo kiểu truyền thống hoặc là những văn bản kỹ thuật số. Đây là loại văn bản rất phổ biến và hữu dụng trong học tập và đời sống sinh hoạt của mỗi cá nhân. Vì vậy, học sinh rất cần được dạy học đọc hiểu loại văn bản này trong nhà trường để ứng dụng vào thực tiễn.

Chúng tôi xin đề xuất khái niệm văn bản thông tin như sau: *văn bản thông tin là loại văn bản nhằm cung cấp thông tin, có tính khoa học và phổ biến. Văn bản thông tin được viết dưới nhiều hình thức như: giới thiệu, thuyết minh, chứng minh, giải thích, báo chí, hành chính – công vụ, báo cáo, văn bản đa phương tiện,...*

### **2.1.2 Đặc điểm và phân loại văn bản thông tin**

#### **a, Đặc điểm văn bản thông tin**

+ Văn bản thông tin có tính phổ biến:

Nhằm làm cho đông đảo người biết đến, thông tin được truyền tải dưới nhiều hình thức, đa dạng về mặt thể loại có thể kể ra một vài thể loại như đơn từ, công văn, văn bản nghị luận, bài thuyết trình, bài phát biểu, toa thuốc, văn bản quảng cáo, đề thi, bản hướng dẫn thực hiện một công việc, tự truyện, hồi kí, báo cáo khoa học, văn bản khoa học trong SGK, video/clips... Văn bản thông tin mang sứ mệnh nhằm cung cấp thông tin đến mọi người.

+ Văn bản thông tin có tính hữu dụng:

Văn bản thông tin thường đề cập đến những nội dung liên quan đến cuộc sống xã hội con người, những vấn đề được đề cập thường có ý nghĩa thiết thực, nhằm giải thích một hiện tượng nào đó trong cuộc sống, hoặc là hướng dẫn cách thực hiện một hoạt động nào đó, hay có thể là bài học có ý nghĩa nhân sinh... Như vậy, văn bản thông tin có tính hữu dụng thường đề cập, bàn luận, thuyết minh, tường thuật, miêu tả, đánh giá... về những vấn đề, những hiện tượng gần gũi, bức xúc với cuộc sống của con người và cộng đồng.



+ Văn bản thông tin có tính khoa học:

Ngôn từ trong văn bản thông tin có tính khoa học thường mang tính chính xác, cụ thể, ít dùng ẩn dụ, biểu tượng ngôn từ như trong văn bản văn chương. Bên cạnh việc sử dụng ngôn từ, các tác giả còn sử dụng các phương tiện khác để thể hiện ý tưởng như sơ đồ, biểu bảng, hình ảnh, âm nhạc, kí hiệu...

+ Văn bản thông tin có tính phi nghệ thuật:

Thuật ngữ này được dùng để chỉ các loại văn bản không chứa yếu tố hư cấu và có mục đích chính là cung cấp thông tin về các chủ đề, vấn đề, sự kiện, quá trình,... đã và đang xảy ra trong thực tế. Ví dụ: một bản hướng dẫn quy trình thực hiện, một bài báo khoa học, một bản tin,... đều được coi là những văn bản thông tin có tính phi nghệ thuật. Nhiều nhà nghiên cứu như Duke (2000) và Weinstein (2003) đã chỉ ra rằng trong khi văn bản văn chương được đánh giá cao vì khả năng miêu tả, soi rọi thế giới tình cảm của con người thì Văn bản thông tin có tính phi nghệ thuật cung cấp cho chúng ta những kiến thức về thế giới tự nhiên và xã hội.

#### *b, Phân loại văn bản thông tin*

Phân loại văn bản thông tin có ý nghĩa quan trọng trong việc nhận diện văn bản, cũng như định hướng dạy học đọc hiểu, tạo lập văn bản thông tin cho học sinh đạt hiệu quả. Hiện nay, đa số các công trình nghiên cứu văn bản thông tin chỉ mới đề cập đến những đặc trưng tiêu biểu của loại văn bản này. Một số nhà nghiên cứu khoa học có ý kiến phân loại văn bản thông tin theo phong cách chức năng ngôn ngữ. Nếu phân loại theo phong cách chức năng ngôn ngữ thì những văn bản sau được coi là văn bản thông tin: văn bản phong cách khoa học, văn bản phong cách báo chí, văn bản phong cách hành chính – công vụ, phong cách ngôn ngữ sinh hoạt... tuy nhiên, phong cách ngôn ngữ sinh hoạt lại nằm trên đường biên của văn bản thông tin và văn bản nghệ thuật. Nên cách phân chia này vẫn còn điểm chưa thỏa đáng. Để thuận tiện cho việc theo dõi, đồng thời gần gũi, phù hợp với thực tiễn giảng dạy ở trường THCS nên dựa vào cách phân loại văn bản theo phương thức biểu đạt. Nếu dựa vào cách phân loại văn bản thông tin theo phương thức biểu đạt thì Văn bản thông tin được phân loại như sau:

+ Văn bản thông tin chỉ dẫn: chỉ dẫn hành động, tín hiệu, cách thức sử dụng hoặc làm sản phẩm...

+ Văn bản thông tin giới thiệu: một số sự vật, hiện tượng, sách, phim, quy trình tiến hành thí nghiệm...

+ Văn bản thông tin trần thuật: việc làm, sự kiện lịch sử...

+ Văn bản thông tin thông báo: giấy mời, tin nhắn, thư điện tử ....

+ Văn bản thông tin thuyết minh: đối tượng, sự vật....

+ Văn bản thông tin hành chính – công vụ: đơn từ, kiến nghị, báo cáo, tường trình ....

+ Văn bản thông tin giải thích: hiện tượng xã hội, tự nhiên....

+ Văn bản thông tin báo chí (báo in, báo mạng): bản tin, bài phỏng vấn, quảng cáo (tờ rơi, áp phích), ....

+ Văn bản thông tin tổng hợp: thuyết minh có lồng ghép một hay nhiều yếu tố miêu tả, tự sự, biểu cảm, nghị luận.

+ Văn bản thông tin báo cáo kết quả nghiên cứu về một vấn đề tự nhiên hoặc xã hội, có sử dụng sơ đồ, bảng biểu, có thuyết minh các hình ảnh minh họa, có sử dụng trích dẫn, cước chú và phần tài liệu tham khảo.

+ Văn bản thông tin đa phương tiện: là một dạng văn bản sử dụng các phương tiện thông tin đại chúng để chuyển tải nội dung cần thiết đến người nhận. Ví dụ: Video/clip, hình ảnh, phóng sự...

### ***2.1.3. Vấn đề dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong chương trình Ngữ văn trung học cơ sở***

Chương trình Ngữ Văn THCS hiện hành đã dành cho kiểu văn bản nhật dụng một thời lượng khiêm tốn trong tổng thời lượng dạy học đọc hiểu văn bản nói chung. Dựa vào khái niệm văn bản thông tin trên, chúng tôi đã xác nhận và phân loại ra các văn bản thuộc loại văn bản thông tin có trong chương trình ngữ văn THCS hiện hành, cụ thể:

**Bảng 2.1. Các văn bản thông tin ở chương trình môn Ngữ văn trường THCS**

<i>Lớp</i>	<i>Tên văn bản</i>	<i>Đề tài của văn bản</i>
<b>Ngữ văn 6</b>	- Cầu Long Biên- chứng nhân lịch sử (1 tiết) - Động Phong Nha (1 tiết)	- Di tích lịch sử - Danh lam thắng cảnh
<b>Ngữ văn 7</b>	- Ca Huế trên sông Hương (1 tiết)	- Văn hoá dân tộc
<b>Ngữ văn 8</b>	- Thông tin về ngày trái đất năm 2000 (1 tiết) - Ôn dịch thuốc lá (1 tiết) - Bài toán dân số ( 1 tiết)	- Môi trường - Tệ nạn xã hội, bảo vệ sức khoẻ. - Dân số
<b>Ngữ văn 9</b>	- Đấu tranh cho một thế giới hoà bình (2 tiết) - Tuyên bố thế giới về sự sống còn, quyền được bảo vệ và phát triển của trẻ em (2 tiết)	- Bảo vệ hoà bình, chống chiến tranh - Quyền sống của con người

- Qua bảng thống kê trên, dễ dàng nhận thấy các văn bản thông tin phân phối không đều ở các lớp học, tiết dạy ít, chưa tương xứng với vị trí, tầm quan trọng của việc dạy học văn bản thông tin trong nhà trường hiện nay.

- Về nội dung dạy học văn bản thông tin còn nghèo nàn, hình thức đơn điệu, thiếu, yếu về nội dung. Đặc biệt, những vấn đề liên quan đến việc thực hiện mục tiêu dạy học văn bản thông tin cho học sinh trung học cơ sở dân tộc Mông chưa được thể hiện rõ.

Thời lượng dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong chương trình, SGK:

**Bảng 2.2. Số tiết VBTT có theo PPCT của Bộ GD&ĐT hiện hành**

<i>Lớp</i>	<i>Số tiết ĐHVB</i>	<i>Số tiết ĐHVBTT</i>	<i>Tỷ lệ</i>
<b>Lớp 6</b>	44	2	4,5%
<b>Lớp 7</b>	37	1	2,7%
<b>Lớp 8</b>	40	3	7,5%
<b>Lớp 9</b>	64	6	9,3%
<b>Tổng 6+7+8+9</b>	185	12	6,5%

Nhìn vào bảng phân tích, chúng ta thấy sự chênh lệch quá lớn số tiết dạy học đọc hiểu văn bản văn chương và văn bản thông tin. Dạy học đọc hiểu các tác phẩm văn chương từ lâu vốn được coi trọng vì mục tiêu hướng con người đến vẻ đẹp chân thiện mỹ...Tuy nhiên, hiện nay, đổi mới dạy học, trong đó đổi mới luôn mục tiêu dạy học, cũng như đổi mới tư duy, phương pháp dạy học đọc hiểu văn bản rõ ràng đã thay đổi nhiều về bản chất, thời lượng, nội dung ... Theo đó, việc dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho HS dân tộc Mông trong trường THCS là cần thiết và quan trọng. Tác giả Michael R. Graves cho rằng: “Về cơ bản, chúng ta đọc loại văn bản này để chuyển hóa các thông tin hoặc kiến thức trong văn bản thành tri thức của mình với mục đích sử dụng luôn trong học tập và đời sống hoặc làm tư liệu cho mai sau. Chỉ mục đích đó đã làm cho việc đọc văn bản thông tin trở nên khác với đọc văn bản văn học. Như Rosenblatt (1978) đã gợi ý, người đọc sẽ có hai tư tưởng khi đọc văn bản thông tin, một là để trải nghiệm, hai là để tìm kiếm và ghi nhớ thông tin. Do đó, với hầu hết các văn bản thông tin, sự chú ý của người đọc sẽ tập trung chủ yếu vào những điều họ thu được từ việc đọc – tức là thông tin chứa đựng trong văn bản” (dẫn theo Đỗ Ngọc Thống.... Dạy học phát triển năng lực môn Ngữ văn trung học phổ thông, trang 89).

Nội dung Dạy học đọc hiểu văn bản thông tin theo hướng dạy học mở như hiện nay, giới hạn văn bản thông tin là hướng đi không phù hợp. Vậy nên, Văn bản thông tin sẽ được giới hạn theo chủ đề, với mỗi chủ đề, việc tập hợp các văn bản thông tin có cùng chủ đề sẽ không chỉ là việc của người hướng dẫn, mà học sinh sẽ cùng tìm kiếm, thu thập các văn bản thông tin có cùng chủ đề; cùng lựa chọn; xử lý thông tin từ các văn bản thông tin; nắm bắt và ghi nhớ thông tin nào là cần thiết, có ích cho bản thân là mục tiêu dạy học đọc hiểu văn bản thông tin hướng đến.

Việc tăng thời lượng đọc hiểu văn bản thông tin lên là cần thiết với xu thế phát triển chung của thế giới. Và tỷ lệ thời lượng cũng cần được tăng theo từng cấp, lớp học. Tuy nhiên, đối với HS THCS Việt Nam, tăng thời lượng đọc hiểu VBTT là cần thiết nhưng cần tăng như thế nào, tăng bao nhiêu cần được nghiên cứu kỹ hơn, cần được các nhà nghiên cứu viết sách GK của Bộ Giáo dục và Đào tạo quan tâm nghiên cứu hoạch định rõ ràng hơn trong tương lai.

#### ***2.1.4. Một số nội dung phát triển năng lực trong dạy học đọc hiểu văn bản thông tin ở trường trung học cơ sở***

Theo chuẩn đọc hiểu văn bản nói chung, chuẩn đọc hiểu văn bản thông tin của chương trình môn English Language Arts (môn Ngôn ngữ Anh) tại bang Massachusetts (Mỹ), các hoạt động của học sinh khi tiến hành đọc hiểu văn bản thông tin cần đáp ứng được một số thành phần năng lực cụ thể. Áp dụng vào thực tiễn dạy học và đánh giá năng lực đọc hiểu văn bản thông tin của học sinh Việt Nam nói chung, chúng tôi xác định các thành phần năng lực đọc hiểu văn bản thông tin cần trang bị và phát triển cho học sinh dân tộc Mông trong môn Ngữ văn ở trường THCS như sau:

- *Năng lực xác định thông tin từ văn bản:* Bao gồm việc nắm được ý tưởng, các chi tiết chính có trong văn bản thông tin; xác định được thông tin cốt lõi trong các phần văn bản thông tin; tìm hiểu được ý tưởng trung tâm...

- *Năng lực phát triển thông tin từ văn bản:* Nắm được đặc điểm kết cấu, bố cục của văn bản thông tin; xác định được ý nghĩa của các từ, cụm từ trong văn bản thông tin, đánh giá được hiệu quả của các cấu trúc nội dung và hình thức mà tác giả sử dụng trong văn bản; xác định được quan điểm và mục đích của tác giả trong văn bản thông tin đó.

- *Năng lực kết nối thông tin từ văn bản với kiến thức chung, từ đó vận dụng, suy luận, phản hồi và đánh giá thông tin để giải quyết vấn đề:* Bao gồm khả năng kết nối kiến thức trong văn bản với kiến thức ngoài cuộc sống, khả năng giải quyết vấn đề thực tiễn từ những nguồn thông tin khác nhau mà học sinh đã được tiếp nhận hoặc từ những trải nghiệm của bản thân học sinh về vấn đề thông tin đang được bàn đến. Năng lực này còn yêu cầu học sinh phải đọc được nhiều loại văn bản thông tin ở các định dạng khác nhau (hình ảnh, tranh vẽ, kí hiệu...).

Dạy học đọc hiểu văn bản thông tin còn phát triển các năng lực khác bên ngoài năng lực đọc hiểu. Cụ thể:

- *Phát triển năng lực nhận thức, cá nhân trong dạy học đọc hiểu văn bản thông tin.*

Dạy đọc hiểu về văn bản thông tin hiện nay cần phải xác định lại mục đích phát triển cho học sinh có năng lực đọc, năng lực giải mã thông tin, nắm được thông tin, vận dụng thông tin để giải mã những hiện tượng diễn ra, xảy ra trong đời sống xã hội hay cả những vấn đề liên quan đến chính bản thân học sinh khi tham gia các hoạt động đời sống từ gia đình đến xã hội... Dạy đọc hiểu bài “Thông tin về ngày trái đất năm 2000” (Bài 10, SGK Ngữ văn 8, tập I) cần giải thích từ ngữ, phân tích hình ảnh, nhân vật,... Từ những ngữ liệu trong văn bản và ngữ liệu đã chuẩn bị trước (tài liệu liên quan) để thông tin cho học sinh về sự nguy hiểm của rác thải, nhất là rác thải công nghiệp, rác thải sinh hoạt đối với môi trường sinh thái. Đối với học sinh dân tộc miền núi, khi giáo viên tổ chức hoạt động dạy đọc hiểu văn bản thông tin, việc liên hệ thực tế, so sánh đối chiếu những nội dung văn bản thông tin thể hiện với những ngữ liệu tìm kiếm được sẽ làm tăng năng lực tiếp nhận thông tin, xử lý thông tin, từ đó nâng cao năng lực nhận thức, sự hiểu biết sự vật, hiện tượng, khái niệm mới.

Đối với văn bản thông tin về ngày trái đất năm 2000, từ văn bản thông tin thực dạy, đến những ngữ liệu liên quan, học sinh rút ra được bài học về cách sử dụng túi bóng, túi ni lông, cách khai thác tài nguyên, và có thói quen nói không đối với những hành vi trái phép như: chặt phá rừng, đốt rẫy, săn bắn, đánh bắt động vật rừng quý hiếm... Trong trường hợp này, giáo viên phải khéo léo làm rõ, việc sử dụng túi ni lông ở miền núi chưa phải là vấn đề nguy hiểm (có khi được xem là văn minh) mà chính là vấn đề phá rừng làm rẫy, săn bắn động vật hoang dã, khai thác khoáng sản trái phép, thói quen canh tác lạc hậu có tính chất hủy diệt đất đai,... ảnh hưởng tới môi trường nhiều hơn.

Dạy học đọc hiểu văn bản thông tin sẽ phát triển vốn sống, năng lực cá nhân cho học sinh trong việc hòa nhập với cuộc sống hiện đại từ việc phát triển, cải tạo cuộc sống của bản thân, gia đình ở làng, bản. Điều đó làm cho vai trò của hoạt động dạy học môn Ngữ văn có ý nghĩa thiết thực đối với giáo dục cách sống, cách đối xử với thiên nhiên, môi trường của chính các em học sinh.

- *Phát triển năng lực giao tiếp trong dạy học văn bản thông tin ở phần Tiếng Việt, Tập làm văn.* Các loại văn bản nhật dụng, các hình thức so sánh, đối chiếu với tiếng dân tộc khi dạy học tiếng Việt,... có thể làm cho học sinh tiếp nhận nhiều tri thức, rèn luyện được nhiều kỹ năng liên quan đến hoạt động giao tiếp ngôn ngữ. Bài “Hoạt động nói” (Bài 23, SGK Ngữ văn 8, tập II) là một bài học được đưa vào chương trình Ngữ văn với khái niệm “hành động nói”. Đối với học sinh dân tộc miền núi, khi dạy bài học này, giáo viên biết vận dụng sự so sánh đối chiếu các hoạt động giao tiếp trong sinh hoạt hằng ngày của học sinh với các ngữ liệu SGK trình bày. Từ những tình huống giao tiếp của người dân tộc miền núi với người Việt được chuẩn bị trong quá trình dạy học sẽ giúp HS nhanh chóng rút ra: nói cũng nhằm thực hiện một hoạt động trao đổi thông tin, nắm được thông tin trong mỗi một hoạt động nói, tạo thành kỹ năng cần để nói có hiệu quả.

- *Phát triển năng lực toàn diện trong dạy học văn bản thông tin ở phần dạy học tự chọn và hoạt động ngoài giờ chính khóa*

Là hoạt động quan trọng đối với việc phát triển năng lực toàn diện cho học sinh dân tộc miền núi. Các văn bản thông tin được tích hợp, lồng ghép trong hoạt động vui chơi, câu lạc bộ, tìm hiểu văn hóa dân tộc, trong việc đọc sách, xem phim,... sẽ củng cố thêm những tri thức các em được học ở chính khóa, củng cố vững chắc những kỹ năng, thái độ tích cực cho học sinh. Chúng tôi xin trình bày rõ hơn ở phần sau.

- *Phát triển năng lực sáng tạo trong tích hợp dạy học văn bản thông tin ở các môn học khác*

Nhằm cung cấp những tri thức, kỹ năng, tình cảm liên quan đến đặc trưng, nhiệm vụ của môn học. Vì vậy, việc tích hợp, lồng ghép thực hiện các mục tiêu của việc dạy học VBTT các môn học tự nhiên và xã hội trong chương trình sẽ tạo nên một sức mạnh tổng hợp để nâng cao chất lượng, hiệu quả dạy học môn Ngữ văn nói riêng và chất lượng giáo dục toàn diện nói chung.

Dạy học đọc hiểu là việc GV hướng dẫn HS sử dụng những kỹ năng để đọc hiểu văn bản thông qua các hoạt động, thao tác,... và theo một quy trình nhất định

nào đó. Đọc hiểu văn bản đề cao vai trò chủ thể tích cực, sáng tạo của HS trong hoạt động đọc. Song, điều quan trọng là cần thay đổi quan điểm về việc sử dụng phương pháp dạy học Ngữ văn nói chung và phương pháp dạy học đọc hiểu nói riêng, nghĩa là không có một phương pháp dạy học đọc hiểu duy nhất nào cả. Tùy thuộc vào loại văn bản, mục đích đọc, đối tượng HS..., GV được tự do lựa chọn bất kì phương tiện, phương pháp giảng dạy và cách hướng dẫn nào mà họ thấy hiệu quả nhất, đạt được mục tiêu đã đặt ra. Như thế, dù sử dụng phương pháp và phương tiện nào, GV cũng cần thiết kế các hoạt động sao cho phù hợp với đối tượng dạy học. Đối với HS dân tộc thiểu số người Mông, để đạt được năng lực sáng tạo trong đọc hiểu văn bản thông tin, ngoài các cách thông thường, người GV cần lựa chọn phương pháp, cách thức để học sinh tự đọc VBTT, có hướng dẫn giúp HS vận dụng các kĩ năng phân tích, suy luận, đưa được các dẫn chứng trong VBTT làm cơ sở cho các nhận định, phân tích của mình. Ngoài ra, giáo viên cần khuyến khích HS nêu lên cảm nhận, ý kiến cá nhân về văn bản thông tin đã đọc dựa trên kinh nghiệm, cảm xúc của mình (nhưng vẫn phải dựa trên các chi tiết, dẫn chứng từ VBTT). Từ đó, hình thành cho HS khả năng phân tích và tổng hợp sáng tạo trong đọc hiểu VBTT.

## **2.2. Đặc điểm tâm lý và nhận thức xã hội của học sinh dân tộc Mông ở trường trung học cơ sở**

### **2.2.1. Đôi nét về người Mông và văn hóa dân tộc Mông**

Người Mông trước đây ở Việt Nam hay gọi là người Mèo. Trung Quốc gọi là Miêu, Lào gọi là Mẹo. Mông bao gồm nhiều nhóm địa phương: Mông Đơ (Mông trắng), Mông Đu (Mông đen), Mông Lênh (Mông Hoa), Mông Jua (Mông xanh), Mông Si (Mông đỏ)... Sự phân biệt giữa các nhóm chủ yếu dựa trên sự khác nhau về trang phục và ngôn ngữ.

Ở Việt Nam, gia đình nhỏ người Mông là gia đình phụ quyền, cư trú chủ yếu ở vùng núi 13 tỉnh phía Bắc. Theo Tổng điều tra dân số và nhà ở năm 2009, người H'Mông ở Việt Nam có dân số 1.068.189 người, đứng hàng thứ 8 trong bảng danh sách các dân tộc ở Việt Nam, cư trú tại 62 trên tổng số 63 tỉnh, thành phố.

Nghệ An là tỉnh có số người Mông là 28.992 người, tập trung ở huyện 3 huyện



18 xã, Nghệ An với 2 nhánh Mông trắng và Mông hoa. Kỳ sơn có ở 13 xã, 1 thị trấn, huyện Tương Dương có ở 5 xã, huyện Quế Phong có ở 1 xã. Dân tộc Mông ở Thanh Hoá 2.361 hộ / 14.917 người, sinh sống ở 46 bản làng, 6 xã, 3 huyện: Thường Xuân và Mường Lát.

Họ cư trú tập trung theo dòng họ, thường mỗi bản là cả một dòng họ (ví dụ: ở bản Thà Là, Mường Lống: 100% họ Lầu). Do đặc điểm riêng biệt có yếu tố lịch sử, yếu tố tâm lý dân tộc như cách sống di canh di cư, biệt lập, hướng nội nên người Mông lựa chọn nơi sống trên những dãy núi cao, trong thung lũng sâu, hoặc xa, đặc biệt, người Mông thích sống nơi có sương mù. Người Mông ở nơi đầu nguồn của các con sông con suối, nơi khí hậu lạnh nên nhà của người Mông thấp và ít cửa sổ. Điềm qua 2 tỉnh Thanh Hóa và Nghệ An, chúng ta đều thấy người Mông chọn sống ở huyện, bản, làng xa nhất, sâu nhất, khó khăn nhất. Điềm qua tình hình phân bố dân cư của người Mông trên cả nước, chúng ta thấy, người Mông sống tập trung chủ yếu vùng núi cao biên giới phía Bắc, bao trùm và trải dài trên dãy núi Hoàng Liên Sơn, từ Hà Giang, Yên Bái, Cao Bằng, Lào Cai, Lạng Sơn, Hòa Bình, ... Vùng núi phía Tây các tỉnh Thanh Hóa, Nghệ An, một số ít người Mông đã di dân vào vùng đất núi cao của Tây Nguyên, nhưng cũng tập trung ở những huyện, tỉnh xa nhất, khó khăn nhất như Đăk Lăk, Đăk Nông...

Người Mông có những phong tục tập quán lâu đời và có những đặc trưng rất riêng. Người Mông cho rằng mọi vật đều có linh hồn và ngôi nhà cũng vậy, trong ngôi nhà có thần cửa, thần cột, thần bếp, ma nhà. Khi ra khỏi nhà, người Mông thường có một vật gì đó đem theo bên mình như thứ bùa để bảo vệ họ khỏi những rủi ro, tai ương, bất trắc hay ma quỷ.

Người Mông là dân tộc theo chế độ phụ hệ. Người đàn ông đóng vai trò quyết định mọi việc trong nhà và là người thừa kế tài sản trong gia đình. Người Mông thường có quan hệ hôn nhân trong nội tộc, việc dựng vợ gả chồng là để con cái nối dõi tông đường đồng thời nâng cao uy tín dòng họ cũng như tăng lực lượng lao động cho gia đình nên người Mông sinh rất nhiều con.

Đối với người Mông, thiết chế dòng họ đóng vai trò rất quan trọng. Trong một họ bao giờ cũng có một trưởng họ, mỗi khi có vấn đề gì xảy ra thì người ta tìm đến trưởng họ vì trưởng họ là người am hiểu luật lệ nhất, lý lẽ nhất. Tuy nhiên, mỗi họ người Mông lại có quy định, luật lệ khác nhau, và người ở trong họ phải tuân theo

quy định luật lệ của họ đó. Dòng họ rất quan trọng với người Mông còn thể hiện ở chỗ nếu cùng một họ thì có thể sống và chết trong nhà nhau. Con gái khi đi lấy chồng, người ta quan niệm đã thuộc về dòng họ khác khi đến kỳ sinh nở không được sinh con trong nhà bố mẹ đẻ, khi chết cũng không được để trong nhà bố mẹ đẻ.

Nguồn thực phẩm chính của đồng bào Mông chủ yếu từ trồng trọt, chăn nuôi và săn bắt, hái lượm; thường thì dân tộc Mông có 4 món ăn chủ yếu là luộc, xào, nướng và hấp. Cách dự trữ thực phẩm tốt nhất của đồng bào Mông đó là phơi thịt khô trên gác bếp, ủ chua trong chum..

Trang phục dân tộc Mông đặc biệt là trang phục của phụ nữ người Mông có nhiều đường nét hoa văn sắc sỡ, với một số màu nổi như màu vàng, đỏ, xanh, trắng; chất liệu trang phục ngày xưa chủ yếu được dệt từ sợi lanh, in hoa văn bằng sáp ong; ngày nay được thay thế bởi một số loại chất liệu vải tân tiến mới, in, thêu bằng sợi chỉ với nhiều loại màu khác nhau.

Người Mông có chữ viết cổ riêng. Tuy nhiên, đầu và giữa thế kỷ XX một số học giả đã sử dụng chữ quốc ngữ của một số quốc gia phiên sang tiếng Mông. ở Việt Nam những năm 1970, ông Phan Thanh đã sử dụng chữ quốc ngữ để phiên sang tiếng Mông và được sử dụng phổ biến ở Việt Nam.

Nhờ sự quan tâm của Đảng, Nhà nước, có nhiều chương trình, chính sách dự án lên vùng miền núi dân tộc nói chung và đồng bào dân tộc Mông nói riêng, cuộc sống vật chất và tinh thần đồng bào Mông từng bước được cải thiện, nhận thức được nâng lên rõ rệt. Từ những năm 2000 trở lại đây đã chấm dứt việc trồng và tái trồng cây thuốc phiện để trồng cây, nuôi con mới, phát triển kinh tế hoà nhập cộng đồng; ý thức tự giác và lòng tự hào dân tộc được khơi dậy, bản sắc văn hoá được giữ gìn và phát huy; cuộc sống ấm no hướng tới làm giàu cho gia đình và xã hội, theo kịp các dân tộc anh em khác, giữ vững an ninh biên cương, bảo vệ tổ quốc đặc biệt là khu vực biên giới Việt - Lào, phía Tây tỉnh Thanh Hoá, Nghệ An.

Trong cộng đồng 54 dân tộc Việt Nam, dân tộc Mông là một trong những dân tộc giữ được những nét độc đáo riêng mang đậm bản sắc văn hóa truyền thống trong cuộc sống hiện đại và hội nhập như hiện nay.

### ***2.2.2. Đặc điểm tâm lý và nhận thức xã hội của học sinh dân tộc Mông ở trường trung học cơ sở***

Ở vùng núi cao, sâu, xa nhất của 2 tỉnh Thanh Hóa, Nghệ An, dân tộc Mông chủ yếu sinh sống ở huyện, xã, bản làng có địa hình núi cao hiểm trở phức tạp nhất, mật độ dân số rất thấp, khoảng 65 đến 150 người/ 1 km<sup>2</sup>, dân cư sống phân tán không tập trung, rải rác trên đồi núi, trong thung lũng, nơi có khí hậu và thời tiết khắc nghiệt nhất, nhiều nơi gần như lạnh giá, ẩm ướt quanh năm như Bát Xát, Sa Pa,... Gần đây, Mường Lống, Na Ngoi của Nghệ An cũng diễn ra hiện tượng lạnh dưới 0°C gây băng tuyết, ảnh hưởng lớn đến sinh hoạt của người dân, làm chết hàng loạt cây trồng và vật nuôi.

Qua điều kiện tự nhiên ấy cũng đủ thấy sự khó khăn của HS dân tộc Mông trong việc đến trường như thế nào. Không những thế, hiện nay vẫn còn nhiều làng, bản, xã chỉ có đường thô sơ dành cho người đi bộ, việc HS dân tộc Mông đi học phải đi bộ xa 7 đến 9km là phổ biến. Trường THCS miền núi phía tây Nghệ An, Thanh Hóa chuyển đổi từ trường phổ thông THCS, sang trường phổ thông dân tộc bán trú THCS là sự biến đổi về hình thức dạy học tập trung có ăn - ở cho HS được nhà nước hỗ trợ phần nào rút bớt những khó khăn trong đi lại, ăn ở của HS, hạn chế được hiện tượng vì hoàn cảnh gia đình nghèo đói mà phải bỏ học.

Tình trạng nghèo đói phải tham gia lao động trước độ tuổi là phổ biến không chỉ đối với HS dân tộc Mông, mà là tình trạng chung của HS dân tộc thiểu số của HS vùng nông thôn. Công việc hằng ngày của dân tộc Mông thuộc diện lao động giản đơn nhưng nặng nhọc, có tính truyền thống, gắn liền với tự nhiên, dựa vào tự nhiên. Trên thực tế, có lúc, có nơi, có người với tư tưởng: không có lúa ngô thì đói, không có chữ cũng không chết, nên nhu cầu học tập của HS chưa được đặt ra một cách bức bách. Một số gia đình với suy nghĩ: có giỏi tiếng kinh khi về nhà làm nương làm rẫy cũng chẳng dùng đến cho nên không cần học. Đó là rào cản lớn, nếu không muốn nói là rất lớn trong việc vận động học sinh tới trường. Mặc dù nhu cầu giáo dục là rất cần thiết, nhưng một khi họ đã không muốn, tức là không có nhu cầu, thì việc dùng mệnh lệnh hành chính công vụ để giải quyết là rất khó. Chỉ còn biện pháp vận động, thuyết phục để họ dần cảm thấy có nhu cầu, và việc đó cần thời gian, cần sự kiên trì của các tổ chức, tập thể có trách nhiệm liên quan.

Khi nghiên cứu về tâm lý lứa tuổi học sinh THCS, do ảnh hưởng của văn hóa, điều kiện sống, các em ngay từ nhỏ đã quá quen với cuộc sống tự lập, quen chịu đựng gian khổ, biết từ gian khổ mà vượt lên. HS dân tộc Mông lứa tuổi THCS đã biết sống tự lập, tự chăm sóc bản thân, tự làm việc để phục vụ nhu cầu sống của mình như: đi chặt củi, bẻ nước, nấu ăn, săn bắn, con gái thì biết thêu thùa, may vá, ở nhà biết phụ gia đình những công việc nặng nhọc khác như : đi nương rẫy, bẻ ngô lúa sắn khoai, kéo gỗ dựng nhà, trồng rẫy khi cần thiết... Các em không thiếu sự thông minh, khéo léo và sáng tạo, nhiều em nam biết đan vót nan thành những sản phẩm sử dụng gia đình như: chổi, rổ, sọt,... những đồ chơi mang tính truyền thống như quả cò, khăn, gụ. Con gái thì biết thêu thùa những chiếc khăn, tấm vải theo hoa văn truyền thống... Đặc biệt, HS THCS dân tộc Mông rất thích hát múa, các bạn hát hay múa rất dẻo... Vấn đề là nhà trường, giáo viên làm sao để nguồn sáng tạo ấy được khơi lên.

Một nét điển hình về văn hóa xã hội của dân tộc Mông là mối quan hệ dòng họ, mối quan hệ này có hai mặt, mặt tích cực là sự tôn trọng đến mức tuân thủ tuyệt đối người đứng đầu. Tiếng nói của già làng, trưởng bản, của trưởng họ nhiều khi có hiệu lực và hiệu quả hơn những mệnh lệnh hành chính, thậm chí là luật pháp. Những người mang cái chữ tức là mang ánh sáng văn minh đến cho bản làng, những thầy giáo, cô giáo là những đối tượng được người dân kính trọng, tôn sùng. Trong mối quan hệ dòng họ, cần phải kể đến mối quan hệ trong từng dòng họ. Người Mông quan niệm chỉ cần cùng họ thì đó là anh em, dù ở đâu, làm gì, người xa lạ nơi khác đến, nếu cùng họ, thì được chủ nhà tiếp đón như người thân trong gia đình, giúp đỡ hết sức có thể, còn con gái sau khi đi lấy chồng coi như mang họ khác, coi như người ngoài, vì thế đây cũng là hạn chế của người Mông khi họ để cho mối quan hệ cận huyết phát triển, hiện tượng con cô lấy con cậu khá phổ biến.

Bên cạnh đó, nhiều tập tục, hủ tục cũng như lệ làng, lệ bản ở nhiều nơi đã thành luật tục, nhiều khi có uy lực hơn phép nước, luật pháp, đây cũng là sự cản trở đáng kể cho sự phát triển kinh tế, văn hóa – xã hội và giáo dục ở miền núi. Tục tảo hôn khá phổ biến, học sinh lớp 6 đã có ý thức chuẩn bị cho việc lấy vợ lấy chồng, đặc biệt là với các em gái, mới lớp 6, sau mỗi mùa tết, khi GV quay lại trường cũng

là lúc nhận được kha khá thiếp mới đi ăn cưới HS, nhiều sự việc khiến GV cười ra nước mắt là vì thế.

Những tác động của đời sống hiện đại cũng là một yếu tố không thể không nhắc đến. Một khi đất nước mở cửa, các chính sách thông thoáng, kinh tế thị trường, giao lưu rộng rãi không chịu sự bế quan tỏa cảng, việc đi lại trong nước và cả việc qua lại cửa khẩu dễ dàng hơn đã khiến người dân miền núi, dân tộc mở rộng tầm nhìn, mang đến nhiều tác động tích cực.

Một bộ phận người dân tộc Mông đã nhận thức nhanh cơ hội này nên cố gắng học hỏi từ sách vở, từ thực tế đời sống, từ những phương tiện thông tin đại chúng, tiếp cận những nét đẹp văn minh quốc gia và quốc tế, bước đầu hình thành lối sống hiện đại ở các trung tâm thành phố thị trấn, thị xã. Nhiều người dân tộc Mông sớm thoát li gia đình, làm cách mạng, có tư tưởng tiến bộ, làm quản lý hành chính, buôn bán làm ăn, có điều kiện, nên đầu tư con cái học tập. Nhiều con em cán bộ xã, huyện người Mông được đầu tư ăn học, họ cho con em đến trường điểm, học đại học hoặc ra nước ngoài. Họ có tiềm lực tài chính và mong muốn con em mình được mở mắt nên sẵn sàng đáp ứng những yêu cầu của nhà trường....

Bên cạnh đó, một bộ phận khác, nhiều hơn, lại choáng ngợp trước sự thay đổi điều kiện sống từ phương tiện đi lại, nhà hàng, quán xá đến xu hướng chơi bời, hút sách cùng những tệ nạn xã hội khác, và họ tiếp nhận chúng một cách tiêu cực. Họ có tâm lý thuần túy hưởng thụ, thực dụng, đua đòi, ham vật chất, chỉ biết hôm nay không biết ngày mai, nhất là đối tượng thanh thiếu niên, bộ phận này rất dễ bị lôi kéo bỏ học, đi chơi và buôn bán ma túy. Có thời điểm, cả bản Xám Xúm, xã Mường Lống, huyện Kỳ Sơn từ người già đến trẻ con đều cất dấu và buôn bán ma túy, việc HS THCS dân tộc Mông bị lôi kéo bỏ học qua biên giới Lào vận chuyển hàng cấm không phải hiếm.

Tâm lí học sinh dân tộc Mông cũng có một số đặc điểm tâm lí chung như những học sinh THCS cùng trang lứa. Tuy nhiên, bên cạnh những đặc điểm chung đó các em có những đặc trưng riêng, những đặc trưng mang tính dân tộc Mông và những đặc trưng do điều kiện tự nhiên, kinh tế, văn hóa tạo nên việc học tập chưa

được gia đình, cộng đồng và chính bản thân các em quan tâm đúng mức. Ở miền núi Kỳ Sơn Nghệ An, như đã trình bày, các tổ chức xã hội, gia đình, nhà trường chưa tạo ra được nét chuyển biến rõ rệt về mặt tâm lý đến trường, tâm lý chủ động học tập, chuẩn bị bài, tâm thế học tập tích cực cho HS dân tộc Mông, cũng như việc tạo ra hứng thú nhu cầu thích đi học. Các nét tâm lý như ý chí rèn luyện, óc quan sát, khả năng ghi nhớ, tính kiên trì, tính kỷ luật... của HS dân tộc Mông chưa được chuẩn bị chu đáo. Việc học chưa được chính các em coi trọng, vì thiếu động cơ thúc đẩy, nhiều em đi học với nhiều mục đích trẻ con như: đi học để khỏi phải làm việc nhà, được đi chơi, hay có nhiều em đi học để được nhận tiền, gạo hỗ trợ từ nhà nước...

Học sinh dân tộc Mông sinh ra và lớn lên ở vùng núi cao, hoàn cảnh kinh tế khó khăn, hoàn cảnh thụ hưởng sự giáo dục khác với học sinh vùng đồng bằng, thành phố, đã tạo cho các em một số đặc điểm riêng về cảm giác, tri giác. Học sinh dân tộc Mông có độ nhạy cảm cao về thính giác và thị giác. Tai và mắt của các em rất tinh nhạy là do từ nhỏ các em đã theo người lớn vào rừng săn bắn, bẫy chim, tìm cây, tìm rau rừng nên hình thành thói quen tri giác tập trung, khả năng phân biệt sự vật và hiện tượng tốt. Các em có thể nghe và phân biệt rõ từng loại tiếng chim hay tiếng thú rừng, thậm chí có thể phân biệt được tiếng động rất nhỏ từ bước đi của những con vật trong rừng sâu. Ngoài thính giác, thị giác các em cũng có độ nhạy cảm rất cao. Vào rừng các em có thể phân biệt được hàng trăm loại cây khác nhau, từ xa, các em có thể thậm chí thấy được những con côn trùng rất nhỏ. Sở dĩ mắt các em tinh tường và nhạy cảm như vậy là do các em sống trong môi trường ánh sáng tự nhiên, không bị ảnh hưởng bởi các nguồn sáng nhân tạo khác.

Tuy có độ nhạy cảm cao trong thính giác và thị giác, nhưng trong học tập, tính kế hoạch và sự kiên trì quan sát ở các em học sinh dân tộc Mông còn rất hạn chế, đây là trở ngại của các thầy cô giáo khi phải thực hiện một giờ giảng thiếu đồ dùng dạy học, thiếu ngôn ngữ dân tộc để giảng giải một từ khó cho các em. Đối với dạy học đọc hiểu văn bản, khi đã không hiểu bài, giáo viên lại nói nhanh, nói quá to, thì sự chán nản của các em đến rất nhanh. Các em học sinh dân tộc Mông rất ngoan trong giờ học, mặc dù không hiểu bài, các em vẫn ngồi im ngoan ngoãn, song

không tập trung quan sát, trong đầu các em hầu như không hoạt động, các em cũng chỉ nghe từ tai nọ sang tai kia mà thôi.

Tư duy của HS THCS dân tộc Mông cũng mang đầy đủ các đặc điểm cơ bản của các học sinh THCS khác ở đồng bằng hay thành phố: tính có vấn đề của tư duy, tính gián tiếp của tư duy, tính trừu tượng và khái quát của tư duy, tính chất lí tính của tư duy, tư duy có quan hệ chặt chẽ với ngôn ngữ, tư duy có quan hệ mật thiết với nhận thức cảm tính. HS dân tộc Mông cũng có đầy đủ các loại tư duy: tư duy trực quan – hành động, tư duy trực quan – hình ảnh, tư duy trừu tượng hay tư duy ngôn ngữ, tư duy logic. Dù có phát triển chậm song tư duy của HS dân tộc Mông ở trường THCS cũng tuân thủ các quy luật chung của tư duy. Mặc dù vậy, học sinh dân tộc Mông ở trường THCS vẫn có những đặc điểm tư duy riêng biệt sau:

- Các em còn chưa tư duy bằng trí óc, ngại suy nghĩ, ngại động não. Khi vấp phải vấn đề khó trong bài học là các em bỏ qua, không muốn đọc đi đọc lại, lật đi lật lại vấn đề để hiểu. Các em ít thắc mắc, đặt câu hỏi cho GV khi thấy bài học có vấn đề, hiểu hay không hiểu cũng không hỏi, không nói. Các em thường suy nghĩ kiến thức về bài học một cách xuôi chiều, dễ dãi. Khi suy xét một vấn đề hay một hiện tượng nào đó các em không biết đi sâu vào tìm hiểu nguyên nhân, ý nghĩa, diễn biến, hậu quả, kết quả.... mà dễ dàng thừa nhận những điều người khác nói. Từ đó dẫn đến việc học sinh khó có khả năng tự học tốt. Các em thích học thuộc, thậm chí học thuộc cả phần ghi sai trong vở mà vẫn không hiểu. Dẫn đến tình trạng các em thể hiện sự kém linh hoạt, nhanh nhẹn. Khả năng thay đổi giải pháp, dự kiến cho phù hợp với hoàn cảnh còn chậm chạp, máy móc, rập khuôn. Khả năng phân tích tổng hợp, khái quát còn yếu. Bởi thường sau các bài học, các em rất khó để có thể tự tổng hợp khái quát được những kiến thức, tri thức đã học. Ghi nhớ một cách máy móc, học vẹt còn tồn tại nhiều học sinh dân tộc Mông.

- Tình cảm của các em HS dân tộc Mông lứa tuổi THCS rất chân thực, mộc mạc, yêu ghét rõ ràng, sôi nổi, tuy nhiên các bạn nữ dân tộc Mông ở độ tuổi này lại kín đáo, ít bộc lộ ra ngoài. Các em rất gắn bó với gia đình, làng bản, quê hương, lứa tuổi này các em đã định hình được sở thích, gu bạn bè, trở nên thân thiết hơn nhờ ăn chung,

ngủ chung trong khu nhà bán trú của nhà trường. Tuy nhiên, do có mối quan hệ họ tộc nên trong sinh hoạt bán trú, các bạn học sinh dân tộc Mông tự phân chia khu nhà ở, sinh hoạt theo nhóm cùng bản, cùng làng, cùng họ. Tình cảm này tồn tại khá bền vững, đây vừa là ưu điểm nhưng cũng là hạn chế. Ví dụ: bạn nghỉ học về bản, thế nào cũng kéo theo một vài người nghỉ theo, một khi các em đã thân nhau thì sẽ bảo vệ nhau đến cùng, cho dù bạn có làm điều gì đó không hay cũng nhất quyết bảo vệ, che giấu cho bạn. Tình cảm lứa tuổi này vẫn khá bồng bột và dễ bị tổn thương, và các em vẫn còn có những phản ứng khá tiêu cực như bỏ học, đánh lộn, nặng hơn các em rất dễ phản ứng bằng cách ăn lá ngón, đặc biệt đối với người Mông, việc trai gái thích nhau, cha mẹ thường không dám cấm đoán, bởi đã có những trường hợp bị cấm đoán từ một trong hai gia đình, các em phản ứng bằng cách rủ nhau ăn lá ngón.

Một đặc điểm quan trọng mang tính dân tộc của học sinh dân tộc Mông đó là tính dễ tin người song cũng dễ nghi ngờ. Khi các em đã tin là tin tuyệt đối, nhưng khi mất niềm tin thì khó có thể lấy lại được. Người dân tộc Mông nói chung cũng như HS người Mông lứa tuổi THCS rất ghét lừa đảo, xảo trá, thủ đoạn, thiếu chân thật, các em thừa hưởng tính cách tốt đẹp của cha ông mình đó là chân thành, thật thà, thẳng thắn. Ngay cả với giáo viên, các em rất tin tưởng và lắng nghe sự chỉ bảo ân cần của thầy cô.

Do được sống giữa tự nhiên núi rừng đại ngàn hùng vĩ mà thưa thớt dân cư, ít có sự tính toán cá nhân nên các em học sinh THCS khó hòa nhập được môi trường kỉ luật, lối sống tập thể. Các em thích kiểu sống tự do, không thích gò bó, chặt chẽ, vì thế các em sống trong môi trường bán trú còn có những thói quen chưa tốt như: lè mề, chậm chạp, luộm thuộm, thiếu tập trung, chưa có tinh thần tự học. Điều này đã tạo nên những khó khăn nhất định trong việc quản lí hầu hết các trường nội trú hay bán trú. Phòng ở của các em thường lộn xộn, quần áo, sách vở, bát đũa, giày dép để rất tùy tiện. Hàng tuần các thầy cô giáo trực bán trú luôn phải nhắc nhở các em gấp chăn màn, sắp xếp đồ dùng vật dụng gọn gàng...

### **2.2.3. Một số khó khăn đặc biệt khi dạy học Ngữ văn cho HS người Mông**

Qua khảo sát thực trạng sử dụng ngôn ngữ tiếng Việt của học sinh dân tộc Mông. Những hạn chế về vốn từ của các em người dân tộc thiểu số khi bắt đầu vào học tiểu



học, rồi lên THCS. Trong những năm gần đây, mặc dù phần lớn trẻ em DTTS đã học qua lớp mẫu giáo thực hiện chương trình làm quen tiếng Việt nhưng nhìn chung, vốn từ và kỹ năng nghe, nói, đọc, viết của các em còn hết sức hạn hẹp.

Về phát âm: do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ và thổ âm nên các em DTTS phát âm sai ở hầu hết dấu thanh và phần vần. Trẻ em dân tộc Mông phát âm tiếng có vần *on* thành *un* (*tron* thành *trun*), vần *anh* thành *ăn*, vần *uôi* thành *oi* (*tuôi/ tời; về xuôi* thì HS đọc là *về xoi*), hay vần *ung* thì HS đọc là *âng* (*lung lay* HS đọc thành *lâng lay*), vần *ich* HS đọc nhầm thành *ip* (*ngịch* HS đọc thành *nghip*). .. Lỗi phát âm này do ảnh hưởng tiếng mẹ đẻ nên sẽ rất khó sửa (nếu không nói là không sửa được) nếu không được sửa chữa từ các lớp mầm non và ở tiểu học, thì lên đến THCS đây là vấn đề mà nhiều GV dạy văn gặp khó khăn trong quá trình giảng dạy, việc phát âm sai dẫn đến việc nghe hiểu, đọc hiểu văn bản trở nên không chính xác.

Môi trường giao tiếp bằng tiếng Việt của học sinh DTTS hạn hẹp và không thuần nhất. Trong khi học sinh bình thường được học tập, giao tiếp trong môi trường thuần tiếng Việt thì môi trường giao tiếp của các em vùng DTTS hết sức hạn hẹp và thiếu tính tích cực. Ở trường, khi học trên lớp, chủ yếu các em được nghe cô giáo giảng bài (có lúc phải dùng cả hai thứ tiếng để HS hiểu được nội dung bài dạy), được luyện đọc nhưng không hiểu nội dung bài đọc; được luyện viết nhưng chỉ luyện để viết đúng con chữ mà không thể viết thành bài văn hoàn chỉnh được. Còn khi ra chơi, các em lại nói với nhau bằng tiếng mẹ đẻ. Về với gia đình và cộng đồng, các em lại sống trong môi trường thuần tiếng dân tộc, vốn từ, kỹ năng sử dụng tiếng Việt tạm thời bị chìm vào dạng tiềm năng. Nếu học một buổi/ngày, mỗi ngày các em chỉ sử dụng tiếng Việt trong khoảng thời gian 3 tiếng trong môi trường học tập. Môi trường giao tiếp bằng tiếng Việt bị hạn hẹp chính là nguyên nhân, là rào cản lớn nhất của sự hình thành kỹ năng sử dụng tiếng Việt của các em DTTS, là nguyên nhân cốt lõi khiến chất lượng thấp kết quả không cao của quá trình dạy và học thầy và trò vùng cao, vùng sâu, vùng có người dân tộc thiểu số....

Việc dạy học đọc hiểu các VBTT một lần nữa có ý nghĩa thiết thực đối với các em, khi dạy học đọc hiểu VBTT chính là một lần nữa giúp các em củng cố, rèn

luyện thêm các kỹ năng sử dụng tiếng Việt, nhằm nâng cao năng lực giao tiếp tiếng Việt trong cuộc sống. Ngoài ra, dạy học đọc hiểu VBTT còn có ý nghĩa thiết thực hơn nữa, đó là với những văn bản thông tin cung cấp các thông tin cập nhật của đời sống, xã hội là giúp các em mở rộng hiểu biết xã hội của bản thân, và giúp các em phát triển được năng lực giao tiếp xã hội.

### **2.3. Thực trạng dạy học đọc hiểu văn bản và dạy học văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông trong môn Ngữ văn ở trường trung học cơ sở**

#### **2.3.1. Quá trình nghiên cứu thực trạng**

##### *2.3.1.1. Đối tượng và thời gian nghiên cứu, khảo sát thực trạng*

Đối tượng khảo sát:

- Chúng tôi đã khảo sát thực trạng tại 7 trường phổ thông dân tộc bán trú THCS (chủ yếu HS người Mông) trên 2 tỉnh Nghệ An và Thanh Hóa:

+ Trường PT DTBT THCS Mường Lống(huyện Kỳ Sơn, tỉnh Nghệ An)

+ Trường PT DTBT THCS Nậm Càn(huyện Kỳ Sơn, tỉnh Nghệ An)

+ Trường PT DTBT THCS Nậm Cẩn(huyện Kỳ Sơn, tỉnh Nghệ An)

+ Trường PT DTBT THCS Na Ngoi (huyện Kỳ Sơn, tỉnh Nghệ An)

+ Trường PT DTBT THCS Huồi Tụ(huyện Kỳ Sơn, tỉnh Nghệ An)

+ Trường PT DTBT THCS Luận Khê (huyện Thường Xuân, tỉnh Thanh Hóa)

+ Trường PT DTBT THCS Mường Lý (huyện Mường Lát, tỉnh Thanh Hóa)

- Số lượng tham gia khảo sát: Khảo sát 840 HS ở các khối lớp 6, 7, 8, 9 ( mỗi khối 30 em x 4 khối x 7 trường); Khảo sát GV và cán bộ phụ trách chuyên môn dạy môn Ngữ Văn (mỗi trường 7 người x 7 trường).

**- Những trường khảo sát có tỷ lệ học sinh dân tộc Mông chiếm từ 91 đến 98%, những lớp học được khảo sát học sinh dân tộc Mông chiếm tỷ lệ 100%.**

- Thời gian khảo sát: năm học 2015 – 2016; năm học 2016 – 2017

##### *2.3.1.2. Nội dung nghiên cứu, khảo sát thực trạng*

- **Nội dung khảo sát GV:** (Phụ lục 1)

Chúng tôi tiến hành khảo sát nội dung dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong chương trình và SGK hiện hành; khảo sát việc dạy đọc hiểu VBTT của GV ở các trường THCS có HS Mông.

- + Quan niệm thế nào là văn bản thông tin?
- + Thầy cô tiếp cận việc dạy học đọc hiểu VBTT bằng con đường nào?
- + Theo thầy cô, mức độ cần thiết của việc dạy học đọc hiểu VBTT dành cho HS dân tộc Mông là gì?

+ Nhận thức của GV về vai trò dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong giờ học Ngữ văn ở Trường THCS đối với HS dân tộc Mông?

+ Thực trạng về việc tổ chức các hoạt động dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong giờ học Ngữ văn ở Trường THCS đối với HS dân tộc Mông từ góc nhìn của GV?

+ Những thuận lợi, khó khăn của GV trong quá trình tổ chức hoạt động dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong giờ học Ngữ văn ở trường THCS có HS dân tộc Mông?

**- Nội dung khảo sát HS dân tộc Mông ở trường THCS: (Phụ lục 2)**

+ Nhận thức của HS về vai trò của dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong giờ học Ngữ văn ở Trường THCS

+ Năng lực tiếp nhận văn bản thông tin của HS DTTS người Mông

+ Thực trạng về việc tổ chức hoạt động dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong giờ học Ngữ văn ở Trường THCS đối với HS dân tộc Mông từ góc nhìn học sinh

+ Những khó khăn mà HS DTTS người Mông gặp phải trong quá trình tiếp nhận văn bản thông tin, đọc hiểu văn bản thông tin; nguyên nhân của những khó khăn

*2.3.1.3. Phương pháp nghiên cứu, khảo sát thực trạng*

**- Đối với GV:**

Sử dụng phiếu điều tra:

+ Phiếu 1: Quan niệm thế nào về đọc hiểu VBTT

+ Phiếu 2: Thầy cô tiếp cận việc dạy học đọc hiểu VBTT bằng con đường nào?

+ Phiếu 3: gồm 3 phần, với 22 câu hỏi (Phần I: 4 câu hỏi nhận thức về việc dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn cho HS dân tộc Mông trong Trường THCS của GV. Phần II: 6 câu hỏi về thực trạng việc tổ chức các hoạt động dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn dành cho học sinh THCS dân tộc Mông. Phần III: 12 câu về những khó khăn và thuận lợi của GV khi dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn ở THCS dành cho HS dân tộc Mông. Có 49 GV tham gia khảo sát, thu được 49 phiếu (*xem phụ lục 2*).

+ Nghiên cứu sản phẩm: Khảo sát 06 giáo án của GV để nghiên cứu:

1. Cầu Long Biên – Chứng nhân lịch sử (Lớp 6)
2. Động Phong Nha (lớp 6)
3. Ca Huế trên sông Hương (lớp 7)
4. Thông tin về ngày trái đất năm 2000 (Lớp 8)
5. Ôn dịch thuốc lá (Lớp 8)
6. Bài toán dân số (Lớp 8)

+ Phương pháp quan sát:

Tiến hành dự 6 giờ dạy học ở trên lớp.

+ Phương pháp phỏng vấn, đàm thoại: Chúng tôi tiến hành phỏng vấn trực tiếp một số GV và trao đổi thêm với nhiều GV trong và ngoài Trường PT DTBT THCS về vấn đề dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn.

- **Đối với HS:**

+ Phương pháp điều tra: Sử dụng phiếu điều tra, gồm 2 phần với 24 câu hỏi (Phần I: 12 câu về năng lực sử dụng Tiếng Việt trong giao tiếp và học tập. Phần 2: 12 câu về nhận thức, thực trạng việc dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn). Có 840 HS tham gia, thu được 840 phiếu (*Xem phụ lục 1*).

+ Nghiên cứu sản phẩm: phối hợp với GV xây dựng đề kiểm tra để tìm hiểu. Mượn bài làm của HS để nghiên cứu, số lượng bài được khảo sát là 420 bài, mỗi khối 5 bài, mỗi trường 60 bài.

+ Phương pháp quan sát: Chúng tôi tiến hành dự 06 giờ dạy học ở trên lớp.

+ Phương pháp phỏng vấn: gặp và phỏng vấn một số học sinh trước và sau các tiết thăm lớp dự giờ, giờ ra chơi, giờ học sinh học bài buổi tối ở bán trú...

#### *2.3.1.4. Tiêu chí đánh giá kết quả nghiên cứu, khảo sát thực trạng*

- Về định tính: Quan sát và đánh giá không khí giờ học, tính tích cực, chủ động của HS; thái độ tổ chức dạy học của GV,...

- Về định lượng: Trên cơ sở kết quả điều tra để thống kê, phân loại, tính số lượng, tính phần trăm ý kiến theo tiêu chí như đúng- sai; chính xác – chưa chính xác; phù hợp – chưa phù hợp; có – không; nhiều – ít; thường xuyên – không thường xuyên;... phân tích nguyên nhân, đề ra định hướng nghiên cứu.

**2.3.2. Kết quả khảo sát thực tiễn và một số nhận xét về thực trạng dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh trung học cơ sở người Mông**

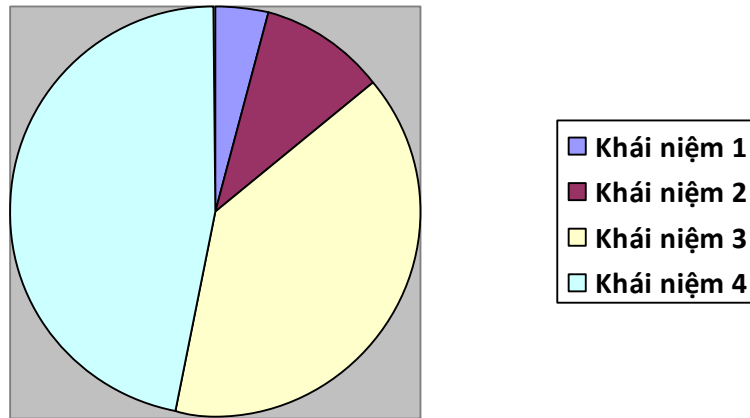
2.3.2.2. Kết quả khảo sát nhận thức của giáo viên và học sinh về văn bản thông tin và vai trò của dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn ở trung học cơ sở

Để tìm hiểu thực trạng nhận thức về dạy học đọc hiểu văn bản thông tin và tổ chức dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong trường THCS dành cho HS dân tộc Mông của giáo viên môn Ngữ văn, tác giả đã tiến hành lấy ý kiến thông qua phiếu hỏi và phỏng vấn trực tiếp (49 giáo viên giảng dạy môn Ngữ văn) đối với một số vấn đề cụ thể. Kết quả được xử lý bằng phần mềm SPSS và thể hiện qua các bảng dưới đây:

**- Kết quả khảo sát quan niệm về văn bản thông tin**

**Bảng 2.4. Quan niệm của GV về văn bản thông tin**

<b>TT</b>	<b>Nội dung</b>	<b>Số phiếu</b>	<b>Tỷ lệ (%)</b>
1	Là văn bản có phương thức biểu đạt chủ yếu là nghị luận khoa học và xã hội, chứa đựng và truyền đạt tin tức mang tính khách quan	2/49	4.1%
2	Là một tổ chức ngôn ngữ nhất định, bao giờ cũng trình bày thông tin một cách khách quan, cung cấp thông tin về đối tượng một cách chi tiết, giúp người đọc, người nghe hiểu những gì được mô tả bằng ngôn ngữ phi nghệ thuật thông qua hình thức đa phương tiện	5/49	10.2%
3	Là văn bản có tổ chức ngôn ngữ phi nghệ thuật thực hiện chức năng chính là giao tiếp lý trí, cung cấp thông tin một cách khách quan, chính xác	19/49	38.8%
4	VBTT là loại văn bản nhằm cung cấp thông tin, có tính khoa học và sáng tạo. VBTT được viết dưới nhiều hình thức như: giới thiệu, thuyết minh, chứng minh, giải thích, báo chí, HC – CV, báo cáo, đa phương tiện,....	23/49	46.9%

**Biểu đồ 2.1:** Biểu đồ thể hiện tỷ lệ của các quan niệm**Nhận xét:**

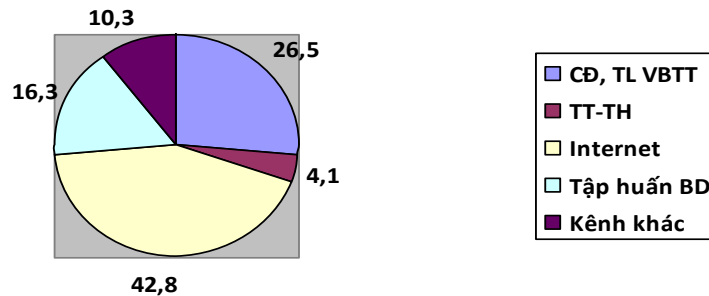
Nhìn vào biểu đồ chúng ta nhận thấy có khá nhiều GV phân vân khi lựa chọn quan niệm VBTT, trước khái niệm 3 và 4, tỷ lệ lựa chọn vênh nhau rất ít. Như vậy, đa số GV cho rằng văn bản thông tin là loại văn bản có chức năng chính là cung cấp thông tin; (5.8%) cho rằng văn bản thông tin có phương thức biểu đạt khả năng làm cho hành vi và cách ứng xử của con người thay đổi phù hợp với nhu cầu và cách thức của cuộc sống. Nhìn chung nhận thức như vậy đều đúng, mặc dầu có thể chưa thấy hết ý nghĩa của từng tiêu chí.

- GV được tiếp cận dạy học đọc hiểu VBTT từ những nguồn thông tin nào?

**Bảng 2.5.** Những con đường của GV tiếp cận về dạy học đọc hiểu VBTT

TT	Nội dung	Số phiếu	Tỷ lệ (%)
1	Chuyên đề, tài liệu về VBTT	13/49	26.5%
2	Truyền thanh, truyền hình	2/49	4.1%
3	Mạng Internet	21/49	42.8%
4	Các lớp tập huấn bồi dưỡng	8/49	16.3%
5	Thông qua các kênh khác	5/49	10.3%

**Biểu đồ 2.2:** Tỷ lệ con đường GV tiếp nhận về dạy học đọc hiểu văn bản thông tin



**Nhận xét:** Đa số giáo viên biết về văn bản thông tin và dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong nhà trường hiện nay chủ yếu thông qua các phương tiện từ mạng Internet là 42,8%, từ các chuyên đề, hội nghị, hội thảo 16,3% và 10% từ các lớp tập huấn và 4,1% là qua các kênh khác. Tình hình trên là do vấn đề dạy học đọc hiểu văn bản thông tin chỉ vừa mới được một số nhà nghiên cứu khoa học giáo dục quan tâm đề cập trong những năm gần đây, chưa có trong chương trình, SGK hiện hành. Nên dạy học đọc hiểu VBTT cần được quan tâm, nghiên cứu và có hướng triển khai trong chương trình giáo dục phổ thông mới.

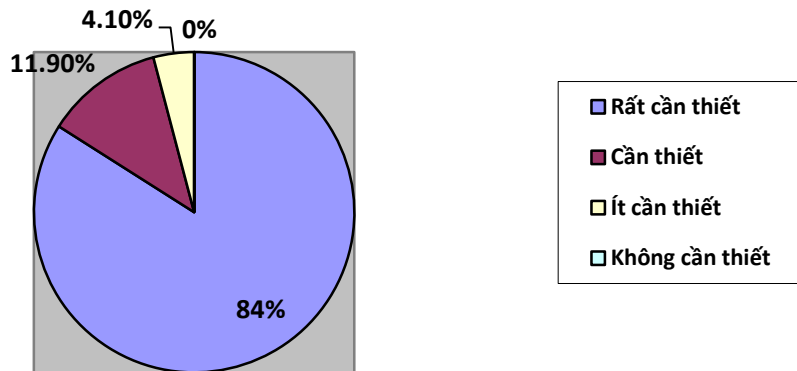
Nghiên cứu tính hình nhận thức của GV và HS về vai trò của dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn ở trường PT DTBT THCS người Mông, chúng tôi đã tiến hành thăm dò ý kiến của 49 GV thông qua phiếu khảo sát. Với câu hỏi dành cho GV: Có cần thiết dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn THCS dành cho HS DT Mông hay không?

\* **Kết quả như sau:**

**Bảng 2.6.** Nhận thức của GV về mức độ cần thiết dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn THCS dành cho HS DT Mông

TT	Nội dung	Số phiếu	Tỷ lệ (%)
1	Rất cần thiết	35/49	84
2	Cần thiết	5/49	11.9
3	Ít cần thiết	2/49	4.1
4	Không cần thiết	0/49	0

**Biểu đồ 2.3.**Đánh giá mức độ cần thiết của dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn THCS cho học sinh dân tộc Mông



**Nhận xét:**

Kết quả thăm dò ý kiến đã cho thấy tất cả giáo viên được hỏi đều nhận thấy dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong Trường PT THCS DTBT có Hs dân tộc Mông đóng vai trò rất quan trọng trong giáo dục nhà trường hiện nay. 84% cho rằng dạy học đọc hiểu văn bản thông tin rất cần thiết cho học sinh dân tộc Mông, còn có một số ý kiến rất nhỏ cho rằng ít cần thiết (4,1%) và không có trường hợp nào phủ định giá trị của dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn.

**2.3.2.3. Kết quả khảo sát thực trạng tổ chức hoạt động dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong quá trình tổ chức dạy học đọc hiểu văn bản**

Để biết được thực trạng việc tổ chức các hoạt động học tập nhằm phát huy năng lực đọc hiểu trong giờ học đọc hiểu VBTT hiện nay, làm cơ sở cho việc đề xuất các biện pháp, chúng tôi đã tiến hành khảo sát, dự giờ, phỏng vấn trực tiếp GV, HS để có thông tin cụ thể.

**Kết quả khảo sát:**



**Bảng 2.7.** Thực trạng về việc tổ chức hoạt động dạy học đọc hiểu trong giờ dạy học đọc hiểu VBTT, dưới góc nhìn GV

Câu hỏi	Nội dung câu trả lời	Số GV	Tỉ lệ %
1. Theo thầy/cô: tài liệu, sách tham khảo về dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn dành cho HS THCS người Mông có phổ biến không?	A. Phổ biến	2/49	4%
	B. Ít phổ biến	28/49	57%
	C. Rất phổ biến	0/49	0%
	D. Không phổ biến	19/49	39%
2. Theo thầy/cô: có cần thiết dạy song ngữ trong dạy học đọc hiểu văn bản thông tin đối với HS DTTS người Mông hay không?	A. Cần thiết	28/49	57%
	B. Ít cần thiết	2/49	4%
	C. Rất cần thiết	15/49	31%
	D. Không cần thiết	4/49	8%
3. Để dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn cho HS THCS DT Mông, Thầy/cô chuẩn bị những công việc và nội dung nào sau đây?	A. Thiết kế dạy học theo tài liệu tham khảo, sách giáo viên	43/49	88%
	B. Hướng dẫn HS đọc hiểu VBTT trước khi lên lớp	49/49	100%
	C. Tổ chức dạy học đọc hiểu VBTT bằng phương pháp thuyết trình, HS ghi chép	33/49	67%
	D. Chuẩn bị đồ dùng dạy học phù hợp, tìm kiếm những thông tin liên quan nội dung VB, tài liệu bổ sung cho HS tham khảo	45/49	92%
4.Theo thầy/cô, kỹ năng quan trọng cần đạt sau khi dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn cho HS DTTS	A. Kỹ năng sử dụng tiếng Việt	41/49	84%
	B. Kỹ năng giao tiếp	37/49	75%
	C. Kỹ năng tìm kiếm thông tin	46/49	94%
	E. Kỹ năng xử lý thông tin	44/49	90%

người Mông là:	E. Kỹ năng đọc văn bản	47/49	96%
5. Khi dạy văn bản thông tin, thầy/cô đã sử dụng hình thức nào để hướng dẫn HS đọc, giải mã thông tin:	A. Yêu cầu HS đọc kỹ phần chú thích nghĩa của từ trong SGK	43/49	88%
	B. Minh họa bằng hình ảnh, sự kiện trong đời sống	33/49	67%
	C. HS suy luận, phân tích nội dung thông tin	13/49	26%
	D. Sử dụng phương pháp so sánh đối chiếu	5/49	10%
6. Thầy/cô đã sử dụng hình thức nào để khơi gợi hứng thú tìm kiếm thông tin, tăng cường thông tin của HS DTTS người Mông:	A. Khuyến khích bằng điểm số	27/49	55%
	B. Gọi dẫn trí tò mò của HS về tin tức hấp dẫn của xã hội	24/49	49%
	C. Phát tài liệu, sách báo để HS đọc	12/49	24%
	E. Hướng dẫn HS cách truy cập mạng xã hội, tìm kiếm thông tin trên google	9/49	18%

**Bảng 2.8.** Thực trạng về việc tổ chức hoạt động dạy học đọc hiểu trong giờ dạy học đọc hiểu VBTT, dưới góc nhìn HS

TT	Câu hỏi	Hiếu	Hiếu bình thường	Không hiếu
1	HS hiểu về khái niệm thông tin	89	261	490
2	HS hiểu về những nội dung trong VBTT	135	378	327
3	HS liên hệ được với thực tiễn liên quan đến VBTT	133	354	353
4	HS thể hiện được những kiến thức VBTT trong việc nói và viết của bản thân	90	319	431

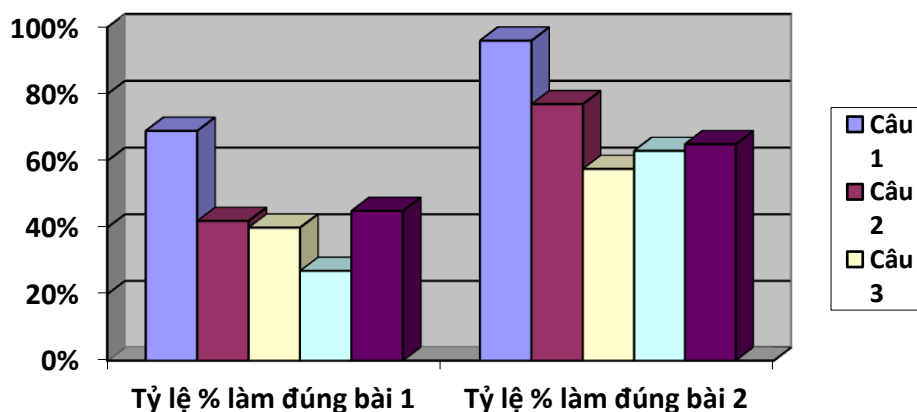
Để phân tích đúng tình hình thực tế thực trạng về việc tổ chức hoạt động dạy học đọc hiểu VBTT trong quá trình tổ chức dạy học đọc hiểu văn bản cho HS DTTS người Mông, chúng tôi lựa chọn một VBTT và bài tập khảo sát. Về cách thực hiện: để có thể rút ra được kết luận mang tính khách quan, chính xác trong sự so sánh đối chiếu, chúng tôi tiến hành khảo sát thực trạng về năng lực đọc hiểu VBTT của HS DTTS người Mông trên các trường THCS được chọn theo cách: thực hiện khảo sát trên 7 trường, mỗi Một trường, chúng tôi chọn số lượng 2 lớp học ngẫu nhiên cùng khối lớp 6, số lượng học sinh các lớp được cân bằng nhau, tuy nhiên, hai lớp sẽ được học một VBTT nhưng giáo viên dạy theo hai giáo án khác nhau. Lớp đối chứng: dạy theo giáo án thông thường; lớp thực nghiệm: dạy theo giáo án thử nghiệm do chúng tôi soạn, dựa trên những đặc trưng cơ bản của HS, của VBTT, xoáy sâu vào những đặc điểm của VBTT. Đề kiểm tra của 2 lớp giống nhau.

Sau khi tổng hợp lại, chúng tôi có kết quả như sau:

**Bảng 2.9.** Bảng tổng hợp kết quả bài làm của học sinh

Câu	lớp “ĐC” (210 bài)		lớp “TN” (210 bài)	
	Số bài làm đúng	Tỷ lệ	Số bài làm đúng	Tỷ lệ
Câu 1	145	69%	201	96%
Câu 2	88	42%	162	77%
Câu 3	83	40%	121	57,6%
Câu 4	57	27%	133	63%
Câu 5	95	45%	140	65%

**Biểu đồ 2.4.** Biểu đồ thể hiện tỷ lệ bài làm đúng của học sinh



**Nhận xét:** nhìn vào biểu đồ chúng ta có thể thấy với giáo án thử nghiệm, học sinh lớp thực nghiệm làm bài tập tốt hơn học sinh lớp đối chứng không dạy theo giáo án thử nghiệm. Với kết quả này, chúng ta thấy việc nghiên cứu hướng dạy VBTT có nội dung, phương pháp dạy học phù hợp với đối tượng HS thì chất lượng học tập sẽ được cải thiện, nâng cao rõ rệt.

*2.3.2.4. Kết quả khảo sát thực trạng về những thuận lợi, khó khăn của giáo viên và học sinh khi tổ chức dạy học đọc hiểu văn bản thông tin ở trường trung học cơ sở cho học sinh người Mông*

a) Những thuận lợi, khó khăn về phía GV

Kết quả khảo sát những thuận lợi, khó khăn của GV khi tổ chức dạy học đọc hiểu văn bản thông tin ở trường trung học cơ sở cho học sinh người Mông được thể hiện qua bảng tổng hợp sau đây:

**Bảng 2.10.** Những khó khăn của GV trong dạy học VBTT

<i>Câu hỏi khảo sát ý kiến về những thuận lợi, khó khăn trong dạy học VBTT</i>	<i>Thuận lợi</i>	<i>Tỷ lệ %</i>	<i>Khó khăn</i>	<i>Tỷ lệ %</i>
1. Khả năng sử dụng tiếng Việt của HS DT Mông	10	20%	39	80%
2. Năng lực đọc hiểu văn bản của HS DT Mông	7	14%	42	86%
3. Hiểu biết về cuộc sống và xã hội của HS DT Mông	5	10%	44	90%
4. Điều kiện học tập, trao đổi kinh nghiệm chuyên môn của GV	20	41%	29	59%
5. Sự khác biệt về văn hóa, dân tộc và ngôn ngữ mẹ đẻ giữa GV và HS	10	20%	39	80%
6. Các phương tiện thiết bị hỗ trợ dạy học	25	51%	24	49%
7. Thiếu tự tin, nhút nhát trong giao tiếp của HS DT Mông	8	16%	41	84%
8. Thói quen học thuộc lòng (học vẹt) của HS	19	39%	30	61%
9. Tính kỷ luật và ý thức trách nhiệm của HS	41	84%	8	16%
10. Việc đổi mới PP DH Ngữ Văn hiện nay	12	22%	37	78%
11. Sự kết nối giáo dục giữa phụ huynh HS với nhà trường và các cơ quan chức năng trên địa bàn	11	21%	35	79%
12. Các chính sách đối với giáo dục của nhà nước đối với HS DT Mông	31	63%	18	37%

***Nhận xét:***

Kết quả khảo sát bảng 2.10 cho thấy, trong quá trình nghiên cứu, thực nghiệm ở trường THCS có HS DTTS, cả người học và người dạy đều gặp khó khăn. Nhiều GV cũng có những khó khăn chung mà họ thường gặp khi dạy HS DTTS người Mông như: hạn chế về khả năng sử dụng tiếng Việt, hiểu biết về cuộc sống và con người của HS thấp, thiếu thốn các nguồn thông tin chính thống, nên các em cũng gặp nhiều hạn chế khi tư duy... có khá nhiều trở ngại cho GV khi dạy học đọc hiểu VBTT cho HS DTTS người Mông: ngôn ngữ, kênh thông tin, năng lực tư duy của HS, ... Bên cạnh đó, cũng có không ít trở ngại đến từ chính các GV, đa số GV đều cho rằng: do điều kiện học tập, trau dồi trao đổi kinh nghiệm chuyên môn ít, sự khác nhau về ngôn ngữ, văn hóa, cũng như tính đặc thù của trường chuyên biệt: nguồn tài liệu học tập ít, các phương pháp dạy học đặc trưng của đọc hiểu văn bản nói chung cũng như dạy học đọc hiểu VBTT nói riêng cho đối tượng HS DTTS ít được đề cập, ít có những tài liệu nghiên cứu cụ thể, chuyên sâu, GV tự vận dụng năng lực dạy học cá nhân là chủ yếu trong quá trình nghiên cứu tổ chức dạy học đọc hiểu VBTT cho HS... Để có một giờ dạy học tích cực, huy động được khả năng, vốn sống của HS nhằm tìm hiểu VB một cách tốt nhất, GV phải đầu tư kỹ lưỡng về tất cả các khâu từ nhỏ nhất như: tìm kiếm và cung cấp luôn nguồn tài liệu học tập, tham khảo, soạn giáo án, hướng dẫn HS chuẩn bị bài trước khi đến lớp, chuẩn bị đồ dùng dạy học, và GV lúc này phải như kho bách khoa toàn thư, là nguồn cung cấp duy nhất tri thức, kiến thức, ... cho HS, điều này, khiến cho nhiều GV ngại không đầu tư thời gian, công sức, và nếu có thì chỉ được thực hiện ở những tiết thao giảng, thăm lớp dự giờ. Đa số GV được hỏi đều có một phương pháp đứng lớp chung nhất đó là phương pháp cô giảng trò ghi, thuyết giảng trở thành phương pháp chủ đạo trong mọi tiết học, ... thực trạng và những nguyên nhân trên cần được khắc phục, nếu muốn phát huy được tính tích cực, chủ động sáng tạo trong học tập của HS, muốn đạt được mục tiêu giáo dục hướng đến phát triển năng lực ĐH của HS, đó không chỉ là trách nhiệm của GV đứng lớp, mà còn là trách nhiệm của các cấp lãnh đạo, quản lý của đảng và nhà nước.

## b) Những thuận lợi, khó khăn về phía HS

Kết quả khảo sát những thuận lợi, khó khăn của HS khi tổ chức dạy học đọc hiểu văn bản thông tin ở trường trung học cơ sở cho học sinh người Mông được thể hiện qua bảng tổng hợp sau đây:

**Bảng 2.11.** Kết quả khảo sát những thuận lợi, khó khăn của HS khi học VBTT

TT	Câu hỏi khảo sát ý kiến về những thuận lợi, khó khăn trong học VBTT của HS	Thuận lợi	Tỷ lệ %	Khó khăn	Tỷ lệ %
1	Hứng thú đối với việc học tập VBTT	538	64%	302	36%
2	Những nội dung trong VBTT	350	42%	490	58%
3	Thông tin trong văn bản gần gũi với đời sống của HS dân tộc	576	69%	264	31%
4	Phương pháp dạy học VBTT của GV	245	29%	595	71%
5	Các bài kiểm tra về VBTT	466	55%	374	45%
6	Tài liệu, sách giáo khoa về VBTT	217	26%	623	74%
7	Điều kiện của môi trường sống, gia đình, làng bản đối với việc học VBTT	202	24%	638	76%

**Nhận xét:**

Mặc dù đã có một số kết quả, nhưng so với yêu cầu đổi mới hiện nay, hoạt động dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn ở trung học cơ sở cho đối tượng là học sinh dân tộc miền núi còn nhiều bất cập cả về nhận thức, về chương trình, nội dung, phương pháp, hình thức dạy học, kiểm tra đánh giá, việc quản lý tổ chức dạy học cũng như các điều kiện đảm bảo khác.

- Nội dung, chương trình, sách giáo khoa môn Ngữ văn đang được dùng chung cho tất cả các đối tượng HS, trong đó có HS dân tộc, miền núi. Dạy học Ngữ văn nói chung và dạy học văn bản thông tin nói riêng chỉ dừng lại những kiến thức, kỹ năng ngữ văn chung chung, chưa bám sát đối tượng cụ thể.

- Các trường THCS, các tổ chuyên môn và GV chưa linh hoạt, sáng tạo trong việc bám sát đối tượng để cụ thể hóa kế hoạch dạy học. Đối với HS dân tộc Mông, việc GV tối giản nội dung một cách chính xác, đơn giản, ngắn gọn, phù hợp với trình độ của HS là vô cùng quan trọng và cần thiết. Tuy nhiên một số GV còn lúng

túng trong sử dụng phương pháp dạy học, chưa biết tạo hứng thú cho HS, chưa biết cá thể hóa và tổ chức hoạt động nhóm theo đối tượng HS. Việc phải dạy học những nội dung HS cần song song với việc dạy những nội dung chương trình quy định khiến cho GV trở nên thụ động trong việc tổ chức hoạt động dạy – học.

- Trình độ và khả năng am hiểu đối tượng HS, trong đó có việc am hiểu tiếng dân tộc đang là sự thiếu hụt của nhiều GV. Đội ngũ GV Ngữ văn cũng như các GV bộ môn khác cần phải tự trau dồi tiếng dân tộc mà HS đang sử dụng, GV càng thông thạo tiếng dân tộc càng thuận lợi khi truyền tải kiến thức cho HS nói tiếng dân tộc đó, để có thể đồng thời chuyển dịch tri thức, KN từ TV sang tiếng dân tộc hoặc ngược lại. Điều này không chỉ phụ thuộc vào ý chí, điều kiện của GV mà phụ thuộc rất lớn vào kế hoạch vĩ mô của các cấp quản lý GD, của các trường sư phạm.

- Sự quan tâm của gia đình, của làng bản đối với việc học tập của HS chưa cao, chưa được phát triển trên một nền học vấn nhất định nào đó của gia đình. Động cơ, ý thức học môn Ngữ văn cũng như rèn luyện kỹ năng đọc hiểu văn bản thông tin chưa được gia đình, cộng đồng người dân tộc trong cụm dân cư chú ý. Các cấp quản lý giáo dục chưa chú ý bồi dưỡng năng lực dạy học cho HS dân tộc cho GV, chưa chú ý đảm bảo các điều kiện đời sống vật chất của GV vùng sâu, vùng cao, vùng dân tộc thiểu số.

## **Tiểu kết chương 2**

Dạy học VBTT cho HS là một trong những hoạt động nhằm góp phần phát triển năng lực toàn diện cho HS phổ thông. Đối với HS sinh THCS dân tộc Mông, việc dạy học VBTT lại càng quan trọng. Tuy nhiên, để có thể đạt được kết quả tốt nhất, việc dạy học VBTT cho HS THCS dân tộc Mông không thể thực hiện một cách ngẫu hứng, duy ý chí, hình thức và đối phó mà cần phải căn cứ vào những cơ sở lý luận liên quan đến việc dạy học đọc hiểu văn bản và VBTT trong nhà trường nói chung và ở trường THCS nói riêng; đặc điểm tâm sinh lý, trình độ nhận thức và điều kiện sống của HS THCS dân tộc Mông; thực trạng của quá trình tổ chức hoạt động dạy và học đọc hiểu VBTT ở trường THCS có HS DTTS người Mông đối với VBTT hiện nay. Đó chính là những cơ sở lý luận và cơ sở thực tiễn để tổ chức hoạt động dạy học VBTT cho HS dân tộc Mông ở trường THCS, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.

**Chương 3**

**TỔ CHỨC DẠY HỌC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN THÔNG TIN  
CHO HỌC SINH DÂN TỘC MÔNG TRONG MÔN NGỮ VĂN  
Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ**

**3.1. Một số định hướng dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông trong môn Ngữ văn ở trường trung học cơ sở**

***3.1.1. Bám sát định hướng đổi mới chương trình giáo dục phổ thông, đảm bảo việc dạy học theo hướng tiếp cận phát triển phẩm chất, năng lực người học***

Chương trình giáo dục phổ thông mới đã quán triệt nguyên tắc phân hóa và tích hợp để thực hiện mục tiêu phát triển phẩm chất, năng lực người học. Chương trình giáo dục phổ thông thể hiện mục tiêu giáo dục phổ thông; quy định yêu cầu cần đạt đối với học sinh; phạm vi và cấu trúc nội dung giáo dục phổ thông; phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động giáo dục; cách thức đánh giá kết quả giáo dục đối với các môn học, chuyên đề học tập và hoạt động trải nghiệm sáng tạo ở mỗi lớp và mỗi cấp học. Chương trình giáo dục phổ thông nhằm hình thành và phát triển cho học sinh 5 phẩm chất và 10 năng lực cốt lõi [9].

Chương trình Ngữ văn mới với thiết kế các chuẩn học tập, trong đó có chuẩn năng lực đọc hiểu. Nghiên cứu chuẩn năng lực đọc hiểu, xây dựng chuẩn năng lực đọc hiểu cho HS THCS, cụ thể cho HS dân tộc Mông, dạy học theo chuẩn năng lực đọc hiểu.

Mục tiêu chung của dạy học đọc hiểu VBTT trong chương trình giáo dục phổ thông mới là giúp HS trở thành người có kỹ năng đọc các loại VBTT lấy từ nhiều nguồn khác nhau. Cùng với đọc hiểu VB VH, việc dạy học đọc hiểu VBTT sẽ giúp HS trở thành người có năng lực đọc để đáp ứng những yêu cầu của học tập và đời sống.

Đổi mới phương pháp dạy học môn Ngữ văn ở trường phổ thông, trong đó có đổi mới phương pháp dạy đọc hiểu văn bản thông tin cho HS THCS dân tộc Mông là nhằm thực hiện những chủ trương đổi mới nói trên. Làm được điều đó là góp



phần phát triển kỹ năng sống, năng lực toàn diện cho HS ở vùng sâu, vùng cao, vùng dân tộc thiểu số.

Việc đổi mới phương pháp dạy học đòi hỏi những điều kiện thích hợp về phương tiện, cơ sở vật chất và tổ chức dạy học, điều kiện về tổ chức, quản lý. Ngoài ra, phương pháp dạy học còn mang tính chủ quan. Mỗi giáo viên với kinh nghiệm riêng cần xác định phương hướng để cải tiến phương pháp dạy học. Vấn đề quan trọng là, căn cứ vào đối tượng người học là học sinh THCS dân tộc Mông, vào đặc trưng của môn Ngữ văn, vào điều kiện kinh tế - xã hội vùng miền, vào khả năng của giáo viên và nhà trường, cần vận dụng các phương pháp nói trên vào việc dạy đọc hiểu văn bản thông tin như thế nào cho hiệu quả, khả thi, thực hiện được mục tiêu của môn học.

### ***3.1.2. Đảm bảo đặc trưng và tính mục tiêu dạy học đọc hiểu văn bản thông tin***

Bám sát mục tiêu chung của chương trình giáo dục phổ thông và cụ thể hóa để thực hiện mục tiêu dạy học đọc hiểu văn bản cho học sinh của chương trình nhà trường. Đề xuất điều chỉnh mục tiêu cụ thể, riêng cho dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho HS dân tộc Mông và HS DTTS: Phát triển kỹ năng đọc hiểu văn bản; Phát triển năng lực đọc hiểu chung; Phát triển năng lực hiểu biết chung hướng tới phát triển con người toàn diện.

Đảm bảo đặc trưng và mục tiêu của môn Ngữ văn ở trường THCS là yêu cầu quan trọng của bất cứ việc áp dụng một phương pháp, hình thức, quy trình dạy học nào đối với một tiết học, bài học, nội dung dạy học.

Dù với mục tiêu dạy chữ, dạy người, phát triển năng lực, nhưng không vì thế làm mất đặc trưng của môn Ngữ văn, biến giờ dạy đọc hiểu văn bản thông tin thành một tiết học chỉ nhằm cung cấp một số thông báo có tính cứng nhắc, khuôn sáo, một giờ giáo dục công dân hay một giờ tuyên truyền chính trị.

Mục tiêu dạy học Ngữ văn hiện nay là sự cụ thể hóa mục tiêu giáo dục nói chung, chú trọng dạy chữ, dạy người, chuyển từ việc cung cấp tri thức sang chủ yếu phát triển năng lực toàn diện người học, làm cho người học có khả năng thích ứng với cuộc sống xã hội và các mối quan hệ xung quanh bản thân.

- Trang bị những kiến thức phổ thông, cơ bản, hiện đại, có tính hệ thống về ngôn

ngữ và văn học – trọng tâm là tiếng Việt và văn học Việt Nam – phù hợp với trình độ phát triển của lứa tuổi, đặc điểm vùng miền của đối tượng học sinh.

- Hình thành và phát triển ở học sinh các năng lực sử dụng tiếng Việt, tiếp nhận văn bản, cảm thụ thẩm mỹ, phương pháp học tập tư duy, đặc biệt là phương pháp tự học, năng lực ứng dụng những điều đã học vào cuộc sống.

- Bồi dưỡng cho học sinh tình yêu tiếng Việt, văn học, văn hóa, tình yêu gia đình, thiên nhiên, đất nước, lòng tự hào dân tộc, ý chí tự lập, tự cường, tinh thần dân chủ nhân văn, giáo dục cho học sinh trách nhiệm công dân, tinh thần hữu nghị hợp tác quốc tế, ý thức tôn trọng và phát huy các giá trị văn hóa của dân tộc và nhân loại.

Nói tóm lại, mục tiêu chung của môn Ngữ Văn ở trường THCS bao gồm ba mục tiêu chính: mục tiêu về kiến thức, mục tiêu kỹ năng và mục tiêu về thái độ. Vì vậy, khi dạy học đọc hiểu văn bản thông tin, phải bám sát vào mục tiêu này và phải thấy được mục tiêu dạy học trong thiết kế giáo án, lựa chọn nội dung, hình thức và phương pháp tổ chức giờ dạy đọc hiểu.

### ***3.1.3. Quan tâm tới đối tượng đặc thù là học sinh dân tộc Mông***

Bám sát đối tượng, phân hóa là nguyên tắc đảm bảo sự thành công, hiệu quả trong dạy học đọc hiểu văn bản thông tin nói chung và dạy học môn Ngữ văn cho học sinh THCS dân tộc Mông nói riêng. Do những điều kiện về kinh tế - xã hội, điều kiện về nền tảng tri thức và môi trường sống, học sinh THCS ở các huyện miền núi, ở đồng bào dân tộc thường có mặt bằng thấp hơn so với học sinh THCS nói chung. Vì vậy, vận dụng mục tiêu, chương trình, nội dung, phương pháp và cách thức dạy học, kiểm tra đánh giá môn Ngữ văn phải phù hợp với đối tượng học sinh THCS dân tộc Mông. Không xem nhẹ, không thả lỏng chất lượng giáo dục đại trà, không để học sinh ngồi nhầm lớp, không chạy theo thành tích,... nhưng nếu đồng nhất hoạt động dạy học môn Ngữ văn cho các đối tượng khác nhau, sẽ dẫn đến thất bại về nhiều phương diện trong dạy học môn Ngữ văn.

Hơn nữa, học sinh THCS dân tộc Mông ở các huyện miền núi Nghệ An cũng có những đặc điểm riêng về tri thức, kỹ năng, điều kiện sống, hoàn cảnh gia đình,... nên cần phải phân hóa đối tượng để có biện pháp dạy học đọc hiểu văn bản thông

tin một cách phù hợp, tạo nên được “cái chất, cái mới” trong nhận thức, kỹ năng, nhân cách của mỗi học sinh. Dạy học phân hóa là phương pháp giảng dạy yêu cầu người dạy phải quan tâm chú ý tới từng đối tượng người học, lấy dạy cho cá nhân thay thế việc dạy cho số đông. Đây là một phương pháp tiên tiến hiện nay, khi mà mỗi người học là một thế giới riêng, có những đặc trưng, hoàn cảnh riêng về tri thức, kỹ năng, tình cảm, thể lực, hoàn cảnh sống,... Phương pháp dạy học này phù hợp với sự phát triển đa dạng, đề cao tính cá thể, tính tự chủ và tự do cá nhân của xã hội hiện đại. Với quan điểm lấy người học làm trung tâm, dạy học phân hóa giúp người học có được tinh thần tự học, tính độc lập, óc sáng tạo, thích ứng với môi trường biến đổi, phát huy nội lực và rèn luyện tư duy độc lập, biện chứng trong việc tiếp nhận các kênh tri thức, xử lý tốt các tình huống cụ thể, tạo nên năng lực học suốt đời, học để cùng làm việc, để hiểu nhau, cùng chung sống.

Tính khả thi, hiệu quả là tiêu chí, nguyên tắc cao nhất cho việc áp dụng các phương pháp trong hoạt động dạy học môn Ngữ văn cho học sinh THCS dân tộc Mông. Các phương pháp, hình thức, quy trình có thể tối ưu về các phương diện khoa học, nhưng nếu không áp dụng được đối với đối tượng học sinh cụ thể, không phát huy được hiệu quả trong việc thực hiện mục tiêu môn Ngữ văn nói riêng và mục tiêu giáo dục nói chung thì hoạt động dạy học sẽ trở nên lãng phí, xa thực tế.

### **3.2. Một số biện pháp tổ chức dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông trong môn Ngữ văn ở trường trung học cơ sở**

#### ***3.2.1. Xây dựng chương trình, nội dung dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông trong môn Ngữ văn ở trường trung học cơ sở***

##### ***3.2.1.1. Trên cơ sở chương trình, nội dung môn Ngữ văn để cụ thể hóa nội dung dạy học phù hợp với học sinh dân tộc Mông ở trường trung học cơ sở***

Sau khi đã xác định được dạy học theo chuẩn năng lực đọc hiểu, vấn đề đặt ra là cần có các văn bản thông tin để tiến hành tổ chức dạy học đọc hiểu. Vì vậy, ngoài việc tổ chức dạy học đọc hiểu các văn bản thông tin đã có trong chương trình Ngữ văn THCS, thì lựa chọn các văn bản thông tin phù hợp với khả năng, nhu cầu, hứng thú và định hướng phát triển năng lực đọc hiểu của HS dân tộc Mông cũng là một trong những nguyên tắc quan trọng. Việc xác định ngữ liệu là phương tiện phục vụ cho việc dạy học

đọc hiểu văn bản thông tin có vai trò quan trọng trong việc định hướng, cung cấp các công cụ giúp các tác giả soạn SGK, giúp GV và HS, đặc biệt là HS dân tộc Mông lựa chọn được các văn bản phù hợp với từng cấp lớp và người học cụ thể.

Dựa trên nội dung một số văn bản thông tin đã có trong SGK hiện nay, dựa trên kinh nghiệm dạy học đọc hiểu văn bản cho HS dân tộc Mông, dự kiến hệ thống chủ đề dạy học đọc hiểu VBTT cho HS dân tộc Mông ở THCS:

- Xây dựng chủ đề dạy học đọc hiểu VBTT theo đặc điểm nhận diện. Cần đưa đặc điểm của các phong cách ngôn ngữ vào phân môn tiếng Việt trong chương trình Ngữ Văn THCS để tổ chức hoạt động dạy học. Cụ thể theo bảng sau đây:

**Bảng 3.1. Lựa chọn nội dung dạy học VBTT cho từng lớp**

Lớp	Nội dung VBTT				
6	Giới thiệu	Báo cáo	Bản tin	Đơn từ	VB khoa học xã hội
7	Giải thích	Tổng hợp	Phóng sự	Hợp đồng	VB khoa học tự nhiên
8	Chứng minh	Sự kiện lịch sử	Quảng cáo	Thư điện tử	VB khoa học công nghệ
9	Giải thích, chứng minh	Kiến nghị	Ký sự	Thông tư, nghị định	VB khoa học

- Xây dựng hệ thống chủ đề dạy học đọc hiểu VBTT theo nội dung: lựa chọn một số nội dung cơ bản phù hợp với năng lực tiếp nhận cũng như nhu cầu phát triển năng lực đọc hiểu cho HS THCS.

- Xây dựng hệ thống chủ đề đọc hiểu VBTT theo những nội dung quan trọng, cần thiết đối với đối tượng đọc hiểu. Cách xây dựng chủ đề: dựa vào năng lực đọc hiểu của đối tượng mà xây dựng nội dung chủ đề phù hợp.

+ Chủ đề về môi trường (môi trường sống quanh ta; rừng và những vấn đề thiên nhiên; biển và cuộc sống của con người; khí thải, chất thải và môi trường sống; một số kỹ năng để bảo vệ môi trường sống;...)

+ Chủ đề về gia đình, bạn bè (Thông tin về truyền thống gia đình Việt; tình bạn, tình yêu; những câu chuyện đẹp trong gia đình; kỹ năng giao tiếp trong gia đình;...)

+ Những chủ đề khác như: chủ đề về văn hóa và xã hội; chủ đề về danh lam thắng cảnh, du lịch; chủ đề về khoa học xã hội; chủ đề về khoa học tự nhiên; chủ đề về an toàn giao thông; chủ đề về kiến thức khoa học lịch sử;

### 3.2.1.2. Cách thức thực hiện

a) *Xây dựng hệ thống ngữ liệu từ nội dung văn bản thông tin được học*

+ *Phân loại văn bản thông tin hoặc nhóm VBTT phù hợp phân bổ nội dung Bài học .*

Ví dụ: Để chuẩn bị cho bài học "*Ca Huế trên sông Hương*", với đối tượng học sinh lớp 7 người dân tộc Mông, ngoài việc nắm bắt ý nghĩa của VBTT là vấn đề bảo tồn bản sắc văn hoá dân tộc qua một di tích văn hoá phi vật thể là ca Huế. Để HS có định hướng đọc hiểu đúng cho bài học này, giáo viên còn phải tạo thêm nguồn tư liệu bổ sung cho bài học trên các kênh âm nhạc dân gian các vùng miền, các bài hát về Huế, các bài báo và tranh, ảnh về cố đô Huế, nhã nhạc cung đình Huế - di sản văn hoá thế giới... đồng thời giao cho các nhóm HS sưu tầm tư liệu: dân ca Huế, tranh ảnh về vẻ đẹp cố đô Huế làm tư liệu cho bài học.

Cần dựa vào đặc điểm tâm lý học sinh, trình độ, sự hiểu biết của học sinh THCS dân tộc Mông để thiết kế, chuyển đổi các ngữ liệu dạy học một cách phù hợp, học sinh dễ nhận diện. Các ngữ liệu gắn với các văn bản đã có sẵn và xây dựng, bổ sung, mở rộng thêm các chủ đề mới để phù hợp với đối tượng học sinh.

**Ví dụ:** dạy học đọc hiểu văn bản: Động Phong Nha

Bài tập dành cho HS, đối với HS miền xuôi GV chỉ cần hướng dẫn và yêu cầu HS về nhà thực hiện. Riêng đối với HS DT Mông, GV chưa thể làm như thế, GV miền núi vất vả hơn vì muốn HS học tốt hơn thì GV phải chuẩn bị nguồn tư liệu này, chuẩn bị vài lần, rồi mới có thể hướng dẫn cho HS tự làm theo được.

Bài tập 1: Tìm các văn bản liên quan đến Động Phong Nha, viết bài.

Bài tập 2: Sản phẩm. GV phát tài liệu cho HS, yêu cầu HS đọc, nghiên cứu, trả lời các câu hỏi, viết bài ... Việc chuẩn bị tốt tài liệu, nguồn tư liệu phong phú, là yếu tố quan trọng phát huy được tính tích cực, chủ động, hoạt động tư duy sáng tạo của học sinh đối với chủ đề GV đưa ra, đồng thời giúp cho tiết học ngay sau đó diễn ra sinh động, hấp dẫn, HS nhanh chóng tiếp thu và chủ động hơn trong quá trình tổ chức hoạt động dạy và học...

Tìm kiếm tư liệu đối với HS THCS miền xuôi, GV chỉ cần hướng dẫn, HS có thể tự tìm kiếm bởi HS miền xuôi có sẵn máy tính, điện thoại thông minh, mạng viễn thông... Còn đối với HS DTTS, cụ thể như HS dân tộc Mông vùng cao, thì gần như 99% HS không được tiếp xúc với máy tính, với mạng internet, việc tìm kiếm trên google trở nên xa lạ với các em. Cho nên, tìm kiếm tư liệu lại do chính cô giáo trực tiếp tìm kiếm, in ấn, phát tài liệu cho HS. Việc này nói thì dễ nhưng khi thực hiện lại gặp khá nhiều khó khăn. Ví dụ: GV ở Trường THCS Na Loi, điện lưới quốc gia chưa có, mạng viễn thông chỉ có 2G, GV muốn tìm tư liệu liên quan đến bài học thì phải ra thị trấn cách xa hơn 30km đường rừng núi, việc đi lại gây tốn kém. Những trường hợp như vậy, việc GV dạy chay trở nên dễ hiểu, và vì ngại phức tạp nên việc tìm kiếm tư liệu, tài liệu liên quan đến nội dung bài học trở nên xa vời với các em, hay ở trường THCS Na Ngoi, hỏi 1 GV ngữ văn trực tiếp đứng lớp, dù trường lớp đã có mạng, việc tìm kiếm tài liệu dễ hơn nhưng việc thực hiện thường xuyên tương đối khó khi HS đa số con em hộ nghèo, việc in một lần kha khá nhiều giấy tốn một khoản tiền dù nhỏ nhưng vài chục nghìn in ấn trong 1 tháng sẽ là quá lớn đối với các em, GV lương eo hẹp, chỉ có một vài tiết thao giảng, GV mới đầu tư tài liệu in ấn phát miễn phí cho HS, còn lại GV cũng không thể kham nổi việc thường xuyên cung cấp tài liệu học tập dù công việc đó không khó khăn nữa... Cho nên, nghiên cứu và xây dựng hệ thống ngữ liệu phong phú được sắp xếp theo từng mảng nội dung, đề tài sẽ là công cụ hỗ trợ đắc lực cho dạy học đọc hiểu VBTT.

*+ Dựa vào năng lực đọc hiểu của đối tượng mà xây dựng nội dung, chủ đề phù hợp.*

Ví dụ: Trong phần dạy học đọc hiểu VBTT lớp 6, khi dạy học đọc hiểu VBTT: Cầu Long Biên – Chứng nhân lịch sử, GV chủ động tìm kiếm các VBTT có một số chủ đề liên quan đến nội dung văn bản như: Tên gọi của Chiến dịch Điện Biên Phủ trên không (72 ngày đêm); hay tài liệu ảnh phân biệt các kiểu cầu: cầu văng, cầu treo, cầu bê tông....; hoặc những cây cầu bắc qua sông Hồng đoạn trên địa bàn Hà Nội,... Giáo viên biên soạn các bài tập, hướng dẫn học sinh trả lời các câu hỏi liên quan đến các VBTT trên, từ đó HS có thể có cái nhìn khái quát, rộng hơn đối với những vấn đề liên quan đến bài học đọc hiểu Cầu Long Biên – Chứng nhân lịch sử.

Đối với HS dân tộc Mông, các ngữ liệu văn bản thông tin được GV cung cấp cực kỳ quan trọng, đây là nguồn tài liệu hỗ trợ rất lớn trong quá trình tiếp nhận, xây dựng tri thức sống. Đặc biệt, trước nguồn ngữ liệu văn bản thông tin phong phú, với cách xử lý thông tin hợp lý, sẽ giúp các em mở mang được tầm nhìn, có kỹ năng sống, gom vào các kỹ năng tích lũy làm hành trang cho cuộc sống tương lai.

+ *Đầu tư tài liệu, nguồn ngữ liệu tham khảo phong phú, cập nhật thông tin mới nhất sẽ làm cho khoảng cách năng lực tiếp nhận văn hóa xã hội của vùng miền xích lại gần nhau hơn. Ví dụ: khi dạy văn bản thông tin: Động Phong Nha, GV cung cấp thêm nguồn tư liệu về các danh lam thắng cảnh của Nghệ An (phụ lục 5).*

Và để thực hiện được mục tiêu đó, trách nhiệm đó không chỉ riêng của GV đứng lớp, đó còn cần cả sự vào cuộc, đầu tư có chiến lược của các ban ngành liên quan...

b) *Xây dựng hệ thống ngữ liệu có nội dung gần gũi với đời sống HS dân tộc Mông*

Nội dung đọc hiểu phụ thuộc vào nhiều yếu tố như: mục đích đọc hiểu, đặc điểm của văn bản đọc hiểu,... Dựa vào các tiêu chí khác nhau như kiểu loại văn bản, mục đích đọc, cấp độ đọc, trình độ của bạn đọc, đối tượng đọc hiểu... mà nội dung đọc hiểu có những điểm khác nhau.

Đối với HS dân tộc Mông, nội dung đọc hiểu VBTT, ngoài những VBTT được dùng dạy học chung cho HS THCS, thì những VBTT có nội dung gần gũi với đời sống như: thế giới thiên nhiên quanh em, phong tục tập quán, bản sắc văn hoá người Mông; những VBTT viết về thế giới quanh ta, thế giới đó đây... Gần hơn nữa là những VBTT thường xuyên sử dụng: đơn xin phép, CMND, vé xe, vé tàu, vé máy bay; những giấy tờ văn bản hành chính khác như sơ yếu lý lịch, hợp đồng lao động; hay những loại giấy tờ liên quan đến mua bán nhà đất. Ngoài ra, còn rất nhiều dạng VBTT khác HS phải tiếp cận, sử dụng thường xuyên: sgk các môn học, tài liệu tham khảo. Ví dụ: SGK sinh học 6, sách bài tập sinh học 6, sách bài tập nâng cao sinh học 6, sách học theo chủ đề sinh học 6... rất cần thiết để HS dân tộc thiểu số tiếp cận.

VD: với chủ đề phong tục tập quán, bản sắc văn hoá người Mông trên địa bàn Nghệ An, chúng tôi tìm được những đầu sách hữu ích: Văn hóa bản sắc người Mông, tác giả Hoàng Xuân Lương, sưu tầm các bài báo viết về phong tục tập quán, những nét sinh hoạt độc đáo của người Mông trên địa bàn Kỳ Sơn, Nghệ An, các bài báo viết về người Mông phía Bắc (có ngữ liệu cụ thể trong phần phụ lục 6).

*Với học sinh dân tộc Mông khối lớp 6,7 trước những chủ đề như:*

- Văn bản thuật lại một sự kiện lịch sử: Đề HS rèn được kỹ năng so sánh tổng hợp, khái quát, nhìn nhận sự việc có tính hệ thống, chúng tôi sẽ ưu tiên lựa chọn những văn bản thuật lại sự kiện lịch sử theo một trong những cách sau: lựa chọn sự kiện theo mốc thời gian; lựa chọn sự kiện theo không gian, địa điểm; lựa chọn sự kiện theo hướng từ sự kiện nhỏ diễn ra trên địa phương HS (Huyện) đến sự kiện lớn diễn ra trên địa bàn (Tỉnh), đến sự kiện lớn trên toàn quốc.

- VBTT giới thiệu một quy tắc hay luật lệ trong trò chơi hoặc hoạt động: Đối với HS Mông, giới thiệu quy tắc trò chơi cũng sẽ bắt đầu từ những trò chơi dân gian quen thuộc với các em như: ném còn, đánh khăng, xoay gu, đến những trò chơi phổ biến hơn: bóng đá, bóng chuyền, bóng bàn.... Đối với HS dân tộc Mông lớp 6,7, việc giới thiệu cho HS một số VBTT về quy trình trồng cây, gây giống vật nuôi, về việc xử lý đất rừng, đất nông nghiệp, hay một số VBTT giới thiệu về mô hình phát triển kinh tế Vườn ao chuồng, vườn ao chuồng ruộng...

- VBTT kiến nghị: Đối với HS dân tộc Mông khối lớp 6,7 việc giới thiệu cách sử dụng một hòm thư điện tử là cần thiết, đặc biệt GV cần hướng dẫn HS soạn thảo được một bức thư điện tử chính là rèn luyện kỹ năng soạn thảo thư từ, một trong những kỹ năng cần thiết trong thời đại kỹ thuật số hiện nay.

*Với HS dân tộc Mông khối 8,9 trước những chủ đề:*

- VBTT giải thích một hiện tượng tự nhiên hoặc VB giới thiệu một cuốn sách hay một bộ phim đã xem: GV cần lựa chọn những ngữ liệu phù hợp với các em.

- VBTT giải thích một hiện tượng xã hội hoặc VB giới thiệu quy trình tiến hành một thí nghiệm.

- VBTT bản tin (báo in hoặc báo mạng). VB tường trình, quảng cáo, bài phỏng vấn.



### **3.2.2. Hướng dẫn học sinh dân tộc Mông sử dụng các kỹ thuật đọc hiểu VBTT**

#### **3.2.2.1 Tổ chức huy động kiến thức nền và bổ sung tri thức đọc hiểu cho HS dân tộc Mông trong dạy học đọc hiểu VBTT**

Quá trình học và hỏi ở trường ở lớp rất quan trọng, bởi những kiến thức thu nạp được từ môi trường trường lớp chính là kiến thức nền. Kiến thức nền của mỗi một bài học đọc hiểu VBTT là nội dung bài học được giáo viên tổ chức hoạt động dạy học thông qua quá trình: khởi động, hướng dẫn hình thành kiến thức, luyện tập và vận dụng, mở rộng ... Để hiểu được những gì đang đọc thì giáo viên cần giúp hình thành và phát triển một số kỹ năng đọc cho học sinh thông qua quá trình dạy học. Việc huy động và bổ sung kiến thức nền cho HS dân tộc Mông càng trở nên cần thiết và quan trọng, bởi đối tượng HS dân tộc Mông ở trường THCS vốn có cách học thụ động, rụt rè, ngại trình bày ý kiến trước đám đông,

Đối với VBTT, huy động và bổ sung kiến thức nền được thực hiện một cách khả quan nhờ vào đặc điểm phổ biến, tính thực tiễn của VBTT. Bằng những hiểu biết về quy luật tự nhiên, xã hội, về bản thân mình, thì việc vận dụng những hiểu biết đó vào hoạt động dạy học là để không ngừng chiếm lĩnh đối tượng, đáp ứng mục tiêu đặt ra, phát triển và hoàn thiện bản thân. Điều đó chính là giúp HS dân tộc Mông tích cực hoạt động, tự chủ trong quá trình tiếp nhận hình thành kiến thức.

Đối với học sinh dân tộc Mông, việc huy động kiến thức nền sẽ được thực hiện linh hoạt tùy thuộc vào từng mục tiêu, nội dung, thông tin cần đạt của từng VBTT tiếp nhận... Chẳng hạn, với những văn bản hiện tại có trong SGK như: Ôn dịch thuốc lá, Cầu Long Biên - chứng nhân lịch sử... cần có những giải pháp khác nhau. Với VBTT “Ôn dịch thuốc lá”, GV chỉ cần bổ sung tri thức hiểu nghĩa của từ “ Ôn dịch” là học sinh có thể chủ động huy động kiến thức nền về thuốc lá, tệ nạn thuốc lá. Trong khi đó, với bài “ Cầu Long Biên - chứng nhân lịch sử” việc huy động kiến thức nền của HS lại là một vấn đề không đơn giản. Học sinh có thể hiểu nghĩa của từ cầu như: cây cầu bắc qua sông, suối, khe... nhưng thường là những cây cầu bằng tre nửa mét, gỗ ... sơ sài, ý niệm về một cây cầu sắt sừng sững trở thành xa lạ đối với HS Mông. GV phải có biện pháp bổ sung tri thức cần thiết để hiểu về cầu Long Biên. Gv sử dụng tranh

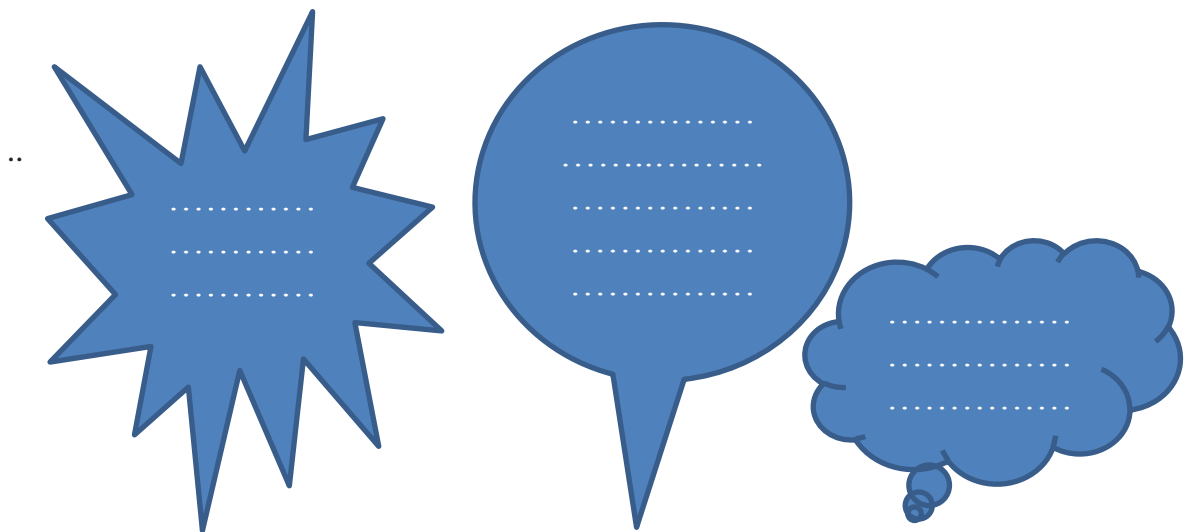
ảnh, hình vẽ trên bảng, phiếu học tập, hoặc GV giới thiệu và cung cấp tài liệu để HS tự đọc, tự trang bị tri thức nền. Việc hiểu “chứng nhân lịch sử” là một vấn đề đặc biệt khó đối với HS dân tộc Mông. Trong trường hợp này, GV không chỉ sử dụng kỹ thuật giảng nghĩa từ mà còn phải sử dụng phương pháp dạy học tích hợp phù hợp.

Một số cách cơ bản để huy động, bổ sung kiến thức nền cho HS dân tộc Mông:

- *Huy động kiến thức sẵn có của học sinh*

Huy động kiến thức nền cần chú ý những tri thức nền của học sinh dân tộc Mông có liên quan đến nội dung, chủ đề hay thông tin của VB. Ví dụ: Để huy động kiến thức nền cho VBTT cần học: Ôn dịch thuốc lá. GV sử dụng phiếu học tập và yêu cầu HS thực hiện:

- Từ việc tìm hiểu “ôn dịch” là gì, em hãy trao đổi với bạn và thử đưa ra các cách hiểu về nhan đề “ Ôn dịch thuốc lá”.

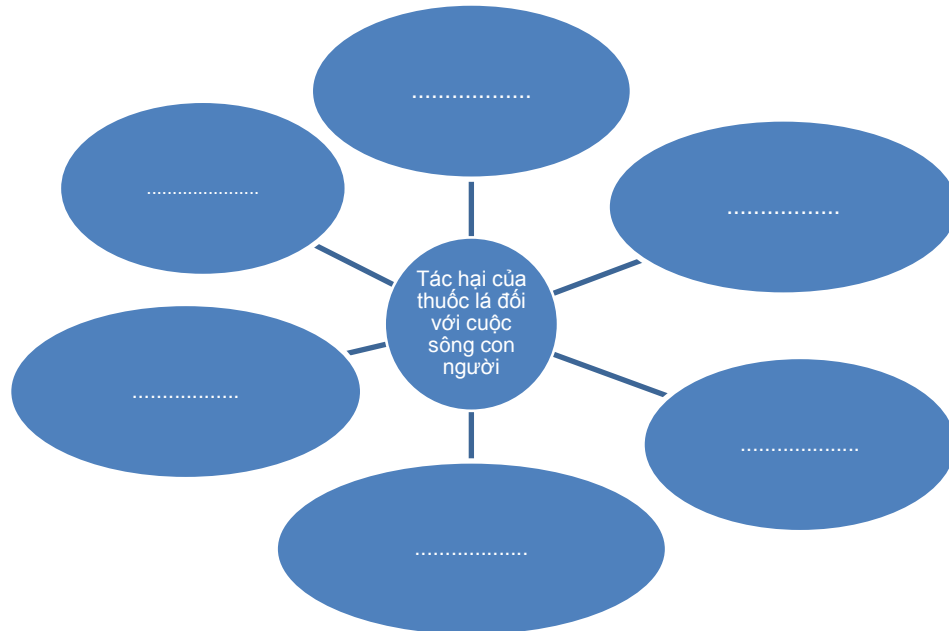


Ôn dịch thuốc lá là:

- *Việc huy động kiến thức nền cũng có thể được thực hiện khi HS tìm hiểu chi tiết cụ thể về VB. Chẳng hạn, trước khi cho HS tiếp cận với những thông tin về tác hại của thuốc lá mà tác giả Nguyễn Khắc Viện cung cấp trong VB, HS được thực hiện nhiệm vụ:*

- Ở bản em, trong gia đình em còn có người hút thuốc không? Theo em hút thuốc lá có hại như thế nào? ( HS điền vào sơ đồ)

**Phiếu bài tập**



HS có thể chỉ điền được một ô trong sơ đồ, cũng có thể nhiều hơn một nhưng việc huy động kiến thức nền này đã mở ra cho HS những suy nghĩ ban đầu, một mặt có tác dụng “ phá băng”, một mặt kích thích nhu cầu đọc hiểu chi tiết VB của HS.

- *GV cung cấp kiến thức nền cho học sinh*

Trong dạy học đọc hiểu VB, việc GV cập nhật và cung cấp, bổ sung kiến thức nền cho HS là hết sức cần thiết. Ngoài những thông tin trong SGK cần được làm rõ, nguồn tài liệu tham khảo, số liệu cập nhật, các thông tin nóng hổi từ các nguồn internet, báo chí, truyền hình...càng có ý nghĩa quan trọng đối với việc đọc hiểu VBTT.. Đối với HS dân tộc Mông tuổi từ 12 đến 16, các em cũng có nhu cầu mở rộng tìm hiểu, nhưng nguồn tài liệu thường rất hạn hẹp. Cần có những hình thức bổ sung tri thức kịp thời ngay trong quá trình đọc hiểu VBTT ở trên lớp.

GV có thể sưu tầm hoặc hướng dẫn học sinh sưu tầm sách báo, phim tài liệu, phương tiện tuyên truyền thông tin đại chúng (áp phích, tờ rơi, khẩu hiệu, ...) liên quan đến đề tài, chủ đề của các VBTT có trong SGK và ngoài SGK; tổ chức cho HS quan sát, trình bày thu hoạch, chuẩn bị kiến thức nền cho bài học.

Việc làm này có thể được tổ chức hàng tuần, định kỳ kết hợp với một số hoạt động liên môn, hoặc hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp (về các chủ đề: môi trường, văn hóa, phòng chống tệ nạn, ...).

### 3.2.2.2. *Hướng dẫn học sinh dân tộc Mông xác định thông tin cốt lõi, tóm tắt VBTT*

Việc xác định được ý chính, thông tin quan trọng của HS dân tộc Mông có vai trò to lớn trong việc tiếp nhận kiến thức VB. HS miền xuôi ở trường THCS có thể nhanh chóng nhận biết được ý chính, thông tin quan trọng qua các từ ngữ, hình ảnh, thông tin quan trọng, nhưng đối với HS dân tộc Mông, hạn chế về năng lực hiểu nghĩa của từ tiếng Việt, việc nhận biết các từ ngữ, hình ảnh, thông tin quan trọng trở nên khá khó khăn. GV ngoài việc thường xuyên phải giúp học sinh phát triển năng lực tra cứu vốn từ, giải thích nghĩa của từ, thì để xác định được thông tin nào quan trọng trong bài học, hay ý chính của bài học, giáo viên cần hướng dẫn học sinh dân tộc Mông một số kỹ thuật đọc hiểu như: đánh dấu bên lề, đặt câu hỏi, sử dụng sơ đồ tư duy để xác định và ghi nhớ thông tin quan trọng, ý chính trong VBTT.

#### *Cách 1: Đánh dấu và ghi chú bên lề*

VBTT thường nhằm cung cấp thông tin, tùy vào từng mục đích của tác giả mà dung lượng nhiều hay ít, thông thường dung lượng của loại VB này chiếm một số trang khá lớn. Để việc đọc thành công thì tư duy của người đọc cần được phải “ghim” lại được những từ ngữ quan trọng, là ý nghĩa then chốt của VB, là nội dung của VB, cách thức tổ chức và triển khai nội dung của tác giả. Trong quá trình tổ chức hướng dẫn HS dân tộc Mông đọc hiểu VB, lâu nay, GV vẫn hướng dẫn HS gạch chân vào những từ ngữ quan trọng, tuy nhiên, khá nhiều HS dân tộc Mông không biết cách xác định các từ quan trọng để gạch, do đó có khi các em gạch luôn tất cả các chữ. Với VBTT, nội dung đánh dấu có thể là từ quan trọng, những cụm từ được lặp đi lặp lại nhiều lần gắn với thông điệp thông tin cơ bản trong VB. Đặc biệt, VBTT rất hay sử dụng các thuật ngữ: nguyên nhân, tác hại, giải pháp, biện pháp,... thường được viết theo cách diễn dịch, quy nạp, tổng hợp – phân tích, song hành... thì nội dung chính của nó thường nằm trong câu mở đầu hoặc kết đoạn.

Cùng với việc đánh dấu vào văn bản, GV hướng dẫn HS kết hợp ghi chú bên lề cho nội dung đánh dấu. Đây là cách để HS nhìn lại tổng thể VBTT, lược thông tin chính của VB, dựa vào đó, HS có căn cứ để trình bày được ý kiến cá nhân trong quá trình học tập, hợp tác với thầy cô và bạn bè. Khi HS quen với việc đánh dấu và ghi chú bên lề, GV có thể hướng dẫn họ sử dụng các màu mực khác nhau cho từng loại đánh dấu và ghi chú, HS có thể sử dụng kỹ thuật này trong quá trình chuẩn bị bài ở nhà hoặc thực hiện trên lớp theo yêu cầu của GV.

Cách thức tiến hành :

- Lựa chọn phần VBTT cần đọc hiểu hoặc toàn bộ VBTT.
- Xác định mục đích đánh dấu: đánh dấu vào các luận điểm chính hoặc tìm các chi tiết minh họa, cắt nghĩa, làm sáng rõ luận điểm, hoặc tìm khái niệm then chốt...
- Đọc lướt phần VB cần đánh dấu.
- Đánh dấu, kết hợp với ghi chú, cân nhắc để đảm bảo nội dung đánh dấu, ghi chú ngắn gọn mà đầy đủ.
- Đọc lại nội dung đánh dấu và ghi chú bên lề.

Để sử dụng kỹ thuật đánh dấu và ghi chú bên lề cho VBTT, GV cần yêu cầu HS chuẩn bị ở nhà theo nhiệm vụ cụ thể. Chẳng hạn, GV nhắc HS đọc VBTT: Thông tin về ngày trái đất năm 2000 (SGK Ngữ văn 8, tập 1), dùng kỹ thuật đánh dấu và ghi chú bên lề để xác định xem nguyên nhân ra đời của bản thông điệp: Thông tin về ngày trái đất năm 2000; xác định được tác hại của việc sử dụng bao bì ni lông và những biện pháp để hạn chế sử dụng chúng. Từ đó, HS xác định được ý nghĩa của vấn đề đó là gì. Do đặc điểm SGK không để lề đủ rộng để có thể ghi chú nên khi sử dụng kỹ thuật này trên lớp, GV có thể chuyển đoạn văn bản cần đánh dấu và ghi chú thành phiếu học tập. Ví dụ: Với một đoạn VB trong: “Thông tin về ngày trái đất năm 2000”, HS cần phải đánh dấu và ghi chú được như sau:

### Phiếu bài tập: Đánh dấu và ghi chú bên lề

Ngày 22 tháng 4 hằng năm được gọi là Ngày Trái Đất do một tổ chức bảo vệ môi trường của Mỹ khởi xướng từ năm 1970. Từ đó đến nay đã có 141 nước trên thế giới tham gia tổ chức này, với quy mô và nội dung thiết thực về bảo vệ môi trường.

Ngày Trái Đất hằng năm được tổ chức theo những chủ đề liên quan đến những vấn đề môi trường nóng bỏng nhất của từng nước hoặc từng khu vực.

Năm 2000 là năm đầu tiên Việt Nam tham gia Ngày Trái Đất với chủ đề “ Một ngày không dùng bao bì ni lông”.

Ý chính: nguyên nhân ra đời của thông điệp: Thông tin về ngày trái đất năm 2000

*Cách 2: Hướng dẫn học sinh dân tộc Mông đặt câu hỏi 5whys để xác định thông tin quan trọng, ý chính trong VBTT*

Trong quá trình tổ chức hướng dẫn học sinh học tập, việc đặt câu hỏi không có gì là lạ lắm đối với GV. Tuy nhiên, việc xây dựng một hệ thống câu hỏi kỹ càng, có định hướng sẽ giúp HS chiếm lĩnh được nội dung, giá trị của VB tốt hơn.

GV thường phải sử dụng câu hỏi để gợi mở, dẫn dắt HS tìm hiểu, khám phá thông tin, kiến thức, kỹ năng mới, để đánh giá kết quả học tập của HS; HS cũng phải sử dụng câu hỏi để hỏi lại, hỏi thêm GV và các HS khác về những nội dung bài học chưa sáng tỏ. Đối với HS dân tộc Mông, việc sử dụng câu hỏi phù hợp với năng lực HS là rất quan trọng, và kỹ thuật đặt câu hỏi 5 whys đáp ứng được nhiệm vụ đó. Phương pháp này khá đơn giản: khi một vấn đề xảy ra chúng ta có thể tìm kiếm và phát hiện ra bản chất, nguồn gốc của nó bằng cách hỏi "tại sao" không dưới năm lần.

Sử dụng câu hỏi có hiệu quả đem lại sự hiểu biết lẫn nhau giữa HS - GV và HS - HS. Kỹ năng đặt câu hỏi càng tốt thì mức độ tham gia của HS càng nhiều; HS sẽ học

tập tích cực hơn. 5 whys là cách giải quyết vấn đề ở mức đơn giản và có độ khó vừa phải trong việc tìm kiếm thông tin. Đối với việc tiếp cận nội dung VBTT của HS dân tộc Mông, hướng đi 5 whys sẽ giúp giải quyết nhiệm vụ này một cách thuận lợi.

Sử dụng câu hỏi 5 whys trong dạy học đọc hiểu VBTT cho HS dân tộc Mông có thể đem lại một số tác dụng sau:

- Kích thích, dẫn dắt HS suy nghĩ, khám phá tri thức mới, tạo điều kiện cho HS tham gia vào quá trình dạy học.

- Kiểm tra, đánh giá kiến thức, kỹ năng của HS và sự quan tâm, hứng thú của các em đối với nội dung học tập.

- Thu thập, mở rộng thông tin, kiến thức.

Câu hỏi 5 whys cần đảm bảo các yêu cầu: Phải liên quan đến việc thực hiện mục tiêu bài học; Cần ngắn gọn, rõ ràng, dễ hiểu; Đúng lúc, đúng chỗ; Phù hợp với trình độ HS; Kích thích suy nghĩ của HS; Phù hợp với thời gian thực tế; Được sắp xếp theo trình tự từ dễ đến khó, từ đơn giản đến phức tạp; Không ghép nhiều câu hỏi thành một câu hỏi móc xích; Không hỏi nhiều vấn đề cùng một lúc.

Ví dụ: Trong dạy học đọc hiểu VBTT *Cầu Long Biên, chứng nhân lịch sử* (SGK Ngữ văn 6, tập 2), câu hỏi: “Tại sao tác giả lại gọi cầu Long Biên là “chứng nhân lịch sử”?” là một câu hỏi quán xuyên toàn bộ nội dung dạy học. GV cần định hướng để HS đặt được ít nhất 5 câu hỏi “tại sao” liên quan đến câu hỏi lớn này. Chẳng hạn:

+ Tại sao?

Vì cầu Long Biên chứng kiến lịch sử ở tất cả các giai đoạn: thời Pháp thuộc, những năm tháng hòa bình ở phía Bắc sau 1954, những năm tháng chống Mĩ cứu nước?

+ Tại sao?

Vì cầu Long Biên đã được chứng kiến cảnh “Tàu , xe đi lại thông dong, người người tấp nập gánh gồng ngược xuôi” trong thời bình nhưng cũng từng đau xót quặn lòng khi thấy những chàng trai hào hoa buộc phải rời thủ đô để kháng chiến trường kì chống Pháp.

+ Tại sao?

Vì trong kháng chiến chống xâm lược Mỹ, cầu Long Biên không chỉ là nhân chứng cho tội ác tày trời của đế quốc Mỹ, cho quyết tâm bảo vệ cầu phi thường của nhân dân ta mà còn thực sự trở thành nạn nhân khi cầu là mục tiêu ném bom dữ dội nhất của không lực Hoa Kỳ .

+ Tại sao?

Vì vị trí cầu Long Biên rất đẹp và rất đặc biệt : Nó được ví như “một dải lụa uốn lượn vắt ngang sông Hồng” và nhìn thấy “màu xanh bãi mía, nương dâu...” Phía Gia Lâm những ngày nước lên cao, người ta đã chứng kiến “dòng sông Hồng đỏ rực, nước cuộn cuộn chảy...”

Hoặc HS sẽ thảo luận để đề xuất ít nhất 5 câu hỏi “Tại sao” liên quan đến việc đọc hiểu VB. Ví dụ:

- Tại sao cầu Long Biên lại từng được gọi là cầu Đu – me?
- Tại sao giờ đây bắc qua sông Hồng đã có nhiều cầu hiện đại hơn như: cầu Chương Dương, cầu Nhật Tân, cầu Thanh Trì... nhưng cầu Long Biên vẫn còn đó?
- Tại sao cầu Long Biên lại được xây dựng không chỉ bằng mồ hôi mà còn bằng xương máu của bao nhiêu con người?
- Tại sao cầu Long Biên lại trở thành mục tiêu ném bom dữ dội nhất của không lực Hoa Kỳ trong những năm chống Mỹ oanh liệt của dân tộc?
- Tại sao cầu Long Biên đã chứng kiến bao lịch sử hào hùng, bi tráng?
- Tại sao cầu Long Biên lại là nhân chứng sống động và đau thương của thủ đô Hà Nội?

Việc trả lời các câu hỏi “tại sao” như thế này là không hề dễ dàng đối với HS dân tộc Mông, bởi lẽ đây là loại câu hỏi đòi hỏi tư duy bậc cao. Đặt được câu hỏi “tại sao” lại là một vấn đề khó hơn. Tuy nhiên, nếu HS đặt ra và giải quyết được những câu hỏi “tại sao” quán xuyên toàn bộ VB, thì chất lượng đọc hiểu sẽ được nâng cao. Do vậy, cần căn cứ vào tình hình nhận thức cụ thể của từng nhóm học sinh (nhất là với học sinh lớp 6,7) để hướng dẫn HS đặt câu hỏi và trả lời một cách vừa sức.



*Cách 3: Hướng dẫn học sinh dân tộc Mông cách tóm tắt VBTT*

Tóm tắt văn bản là một trong những cách kiến tạo tri thức hiệu quả nhất nội dung bài học. Tóm tắt văn bản thông tin nhằm rút gọn nội dung văn bản thông tin bằng những thông tin quan trọng mà học sinh đã xác định được trong quá trình đọc hiểu, trong đó hệ thống hóa được những vấn đề cốt lõi của thông tin. Thông thường, tóm tắt văn bản sẽ bằng ngôn ngữ nói và viết, ngoài ra, giáo viên cũng có thể hướng dẫn học sinh tóm tắt VBTT bằng sơ đồ, bảng biểu...

Đối với HS dân tộc Mông, GV phải thường xuyên hướng dẫn HS tóm tắt văn bản, sau khi tổ chức hoạt động dạy học đọc hiểu văn bản, dù là văn bản văn học hay VBTT, GV luôn phải hướng dẫn HS tóm tắt VB. Đây là cách để HS ghi nhớ được nội dung bài học, kiến thức nền vừa hình thành. GV luôn hướng dẫn HS các bước tóm tắt VBTT như sau:

- + Đọc toàn bộ VB, nắm được ý tưởng nội dung của văn bản
- + Lựa chọn những nội dung chính cần ghi lại
- + Các sự việc, số liệu quan trọng quyết định đến chủ đề của văn bản
- + Sắp xếp hợp lý nội dung chính theo trình tự hợp lý
- + Diễn đạt bằng lời văn của mình những nội dung đã xác định.

Trong kỹ thuật dạy học, có khá nhiều cách ghi tóm tắt, đối với HS dân tộc Mông, GV nên chọn hướng dẫn một số cách ghi tóm tắt sau:

- *Gạch đầu dòng*: Với mỗi gạch đầu dòng là một ý chính, một thông tin quan trọng cần ghi nhớ. Ghi những vai trò, thuận lợi, khó khăn, hay đó là vấn đề cấp thiết. Việc gạch đầu dòng nó giúp học sinh ghi nhớ nội dung thông tin mà không cần đọc lại toàn VB. Và những ghi chép đó chính là tri thức nền cho HS, giúp HS nhận biết, vận dụng và sử dụng trong tạo lập văn bản hay liên hệ thực tiễn cuộc sống....

- *Tóm tắt bằng miệng mỗi ngày*: Việc rèn luyện nói bằng miệng cũng là một cách rèn luyện kỹ năng giao tiếp, kỹ năng nói cho HS dân tộc Mông, một thiếu hụt lớn cần phải bù đắp bằng những rèn luyện cụ thể như tóm tắt các VB thông tin bằng miệng, hướng dẫn HS dành 15 phút mỗi sáng để tóm tắt lại một văn bản bằng miệng, có thể nói to, hoặc không phát thành tiếng như đọc bằng mắt nội dung tóm tắt VB vài

lần. Ví dụ: tóm tắt VB “ôn dịch - thuốc lá”. Học sinh soạn nội dung và sau đó thực hành việc tóm tắt bằng miệng ở nhà, GV có thể kiểm tra việc rèn luyện kỹ năng này trong quá trình học bài mới tiếp theo, trong khi kiểm tra bài cũ, hay phân luyện tập VB... GV có thể linh động tùy vào nội dung, đối tượng dạy học mà lựa chọn thời điểm hợp lý để kiểm tra điều này.

- *Tóm tắt VBTT bằng sơ đồ tư duy*: Việc sử dụng sơ đồ tư duy trong hoạt động tổ chức dạy học không còn mới lạ đối với cả GV và HS, tuy nhiên đối với HS dân tộc Mông, việc sử dụng sơ đồ tư duy trong học tập môn Ngữ văn vẫn còn nhiều hạn chế. Để khắc phục tình trạng này, GV dạy môn Ngữ văn cần có giải pháp phù hợp hơn để hướng dẫn HS đạt kết quả cao hơn. Như chúng ta đã biết tóm tắt VBTT bằng sơ đồ tư duy là một sơ đồ nhằm trình bày một cách rõ ràng những thông tin, nội dung quan trọng của VBTT. GV hướng dẫn HS tóm tắt VBTT cần lưu ý:

+ Viết tên chủ đề/VBTT chính ở trung tâm.

+ Từ chủ đề/VBTT chính ở trung tâm, vẽ các nhánh chính, trên mỗi nhánh chính viết một nội dung lớn của chủ đề hoặc các nội dung liên quan xoay quanh chủ đề VBTT trung tâm nói trên.

+ Từ mỗi nhánh chính vẽ tiếp các nhánh phụ để viết tiếp những nội dung thuộc nhánh chính đó.

+ Tiếp tục như vậy ở các tầng phụ tiếp theo.

Ví dụ: sơ đồ tóm tắt VBTT: Ôn dịch, thuốc lá (SGK Ngữ văn 8, tập 1)

*3.2.2.3. Hướng dẫn HS dân tộc Mông kết nối thông tin với thực tiễn trong dạy học đọc hiểu VBTT*

Trong đọc hiểu VB người đọc bao giờ cũng thực hiện việc “đối thoại” với người viết qua văn bản, để làm được điều đó, HS phải tích lũy các điều kiện để tham gia vào cuộc đối thoại: vốn sống, thị hiếu, khả năng phân tích phê phán, kỹ năng đọc hiểu các loại VB ... Đối với HS THCS người Mông, các em sẽ có hứng thú “đối thoại” khi nội dung mà VB phản ánh thiết thực, gần gũi, hấp dẫn đối với các em. Khi đó, những hiểu biết chính những vấn đề của VB là cầu nối để HS hiểu VB hơn và kết nối thông tin từ VB tới các thông tin của thực tiễn đời sống. Có thể hướng dẫn học sinh kết nối thông tin với thực tiễn bằng một số cách thức sau:

- *Thiết kế các phiếu học tập, ở đó tạo các cơ hội để HS chuyển hóa thông tin*

Phiếu học tập thì có thể sử dụng trong các hoạt động học tập khác nhau, có thể là trong quá trình hình thành, củng cố kiến thức, ở đây, chúng tôi sử dụng phiếu học tập để tích cực hóa thông tin bài học, chuyển hóa kiến thức cho HS.

Ví dụ: Những thông tin HS có được từ bài “Ôn dịch thuốc lá”: tác hại của thuốc lá, .... sẽ được sử dụng vào hoạt động học tập sau:

Phiếu học tập

Tác hại của thuốc lá	Giải pháp của em
Tác hại 1:..... ..... .....	Giải pháp 1:..... ..... .....
Tác hại 2:..... ..... .....	Giải pháp 2:..... ..... .....
Tác hại 3:..... ..... .....	Giải pháp 3:..... ..... .....
Tác hại khác:..... ..... ..... Giải pháp khác:..... ..... .....	

Hoặc từ đọc hiểu VBTT *Cầu Long Biên, chứng nhân lịch sử*, GV gợi ý cho HS nhiệm vụ: nhớ về một cây cầu hoặc một công trình nào đó trong ký ức của bản làng

em. HS kết nối kiến thức cầu Long Biên với tư cách là chứng nhân lịch sử để tìm đến giới thiệu một công trình nào đó của địa phương nay đã trở thành di tích lịch sử hoặc không được sử dụng nhưng vẫn gắn với kỷ niệm của cộng đồng. HS chỉ cần nhắc đến được tên, giới thiệu sơ lược để thấy được ý nghĩa của công trình; qua đó thể hiện được sự thông hiểu kiến thức VBTT vừa học.

- *Đặt các câu hỏi kích thích sự thảo luận chia sẻ của HS*

Việc này tập trung tổ chức vào phần cuối của các giờ học đọc hiểu, tương ứng với các phần luyện tập, vận dụng, kết nối của bài học.

Trong dạy học đọc hiểu VBTT cần chú ý rằng: HS không chỉ tiếp nhận thông tin mà còn phải biết xử lí thông tin. Hình thức thảo luận chính là bước đầu xử lí thông tin. Để tạo ra nội dung thảo luận cho HS cần có những câu hỏi có vấn đề. Chẳng hạn: với VB “*Ôn dịch thuốc lá*”, câu hỏi kết nối sẽ là:

- Gắn với tình hình của xã em, nên thay “Ôn dịch thuốc lá” bằng “Ôn dịch,...”?
- Hút thuốc lá có phải là cách để chứng minh mình đã trưởng thành?
- Người Mông phải làm gì để tránh xa “ôn dịch thuốc lá”?

### ***3.2.3. Tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông ở trường trung học cơ sở***

#### ***3.2.3.1. Vai trò của hoạt động trải nghiệm trong dạy học đọc hiểu văn bản thông tin***

Hoạt động trải nghiệm đến nay đã được xem là một bộ phận quan trọng không thể thiếu trong quá trình giáo dục nói chung, quá trình dạy học nói riêng ở nhà trường phổ thông. Hoạt động trải nghiệm là hoạt động giáo dục trong đó từng học sinh được trực tiếp hoạt động thực tiễn trong nhà trường hoặc ngoài xã hội dưới sự hướng dẫn và tổ chức của các nhà giáo dục. Qua đó phát triển tình cảm, đạo đức, các kỹ năng và tích lũy kinh nghiệm riêng của cá nhân. Trải nghiệm là hoạt động được coi trọng trong từng môn học, đồng thời trong kế hoạch giáo dục cũng được bố trí các hoạt động trải nghiệm riêng, mỗi hoạt động này mang tính tổng hợp của nhiều lĩnh vực giáo dục, kiến thức, kỹ năng khác nhau.

Dạy học đọc hiểu VBTT đề cao vai trò chủ thể tích cực, sáng tạo của HS trong hoạt động đọc, việc kết hợp tổ chức được hoạt động trải nghiệm trong quá trình tổ chức dạy học trong hay ngoài giờ học sẽ giúp cho việc thực hiện hiệu quả mục đích giáo dục như: hình thành và phát triển những phẩm chất, tư tưởng, ý chí, tình cảm, giá trị, kỹ năng sống và những năng lực chung cần có ở con người trong xã hội hiện đại. Từ đó, tham gia vào giao tiếp văn học và giao tiếp đời sống một cách hiệu quả hơn.

Tổ chức hoạt động trải nghiệm trong quá trình tổ chức dạy học đọc hiểu VBTT trong hay ngoài giờ học giúp cho HS tìm tòi, phát hiện tri thức, kiến thức thực tiễn gắn với đời sống, địa phương, cộng đồng, đất nước, mang tính tổng hợp nhiều lĩnh vực giáo dục, nhiều môn học, dễ vận dụng vào thực tế.

Tổ chức hoạt động trải nghiệm trong quá trình tổ chức dạy học đọc hiểu VBTT trong hay ngoài giờ học với sự đa dạng, phong phú, mềm dẻo, linh hoạt, mở về không gian, thời gian, quy mô, đối tượng và số lượng.... về hình thức sẽ giúp HS có nhiều cơ hội trải nghiệm cá nhân. Với nhiều lực lượng tham gia chỉ đạo, tổ chức các hoạt động trải nghiệm với các mức độ khác nhau (giáo viên, phụ huynh, nhà hoạt động xã hội, chính quyền, doanh nghiệp...)

*3.2.3.2. Mục tiêu, nội dung của hoạt động trải nghiệm trong dạy học đọc hiểu văn bản thông tin dành cho học sinh dân tộc Mông ở trường trung học cơ sở*

Xuất phát từ những mục tiêu chung của hoạt động trải nghiệm môn Ngữ văn, hoạt động trải nghiệm trong dạy học đọc hiểu VBTT có các mục tiêu cụ thể hóa sao cho phù hợp với đặc thù và tăng cường tính khả dụng của VBTT như sau:

- Phát triển năng lực học sinh trong dạy học văn bản thông tin ở phần dạy học tự chọn và hoạt động ngoài giờ chính khóa. Đây là hoạt động quan trọng đối với việc phát triển năng lực học sinh trong dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông. Các văn bản thông tin được tích hợp, lồng ghép trong hoạt động vui chơi, câu lạc bộ, tìm hiểu văn hóa dân tộc, trong việc đọc sách, xem phim,... sẽ củng cố thêm những tri thức các em được học ở chính khóa và củng cố vững chắc những kỹ năng, thái độ tích cực của các em học sinh.

- Phát triển năng lực học sinh trong tích hợp dạy học văn bản thông tin ở các

môn học khác (Giáo dục công dân, Lịch sử, Địa lí,...). Các môn học trong chương trình giáo dục THCS đều là những hình thức khác nhau của các văn bản thông tin nhằm cung cấp những tri thức, kỹ năng, tình cảm liên quan đến đặc trưng, nhiệm vụ của môn học. Vì vậy, việc tích hợp, lồng ghép thực hiện các mục tiêu của việc dạy học văn bản thông tin các môn học tự nhiên và xã hội trong chương trình sẽ tạo nên một sức mạnh tổng hợp để nâng cao chất lượng, hiệu quả dạy học môn Ngữ văn nói riêng và chất lượng giáo dục toàn diện nói chung.

*3.2.3.3. Một số hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học đọc hiểu văn bản thông tin dành cho học sinh dân tộc Mông ở trường trung học cơ sở*

Hoạt động trải nghiệm trong dạy học đọc hiểu VBTT nhìn chung rất phong phú và đa dạng về hình thức. Căn cứ vào điều kiện thời gian, địa điểm, cơ sở vật chất, đối tượng tham gia mà có thể lựa chọn một hình thức tổ chức phù hợp: học tập theo dự án, tổ chức hoạt động văn nghệ có định hướng, rung chuông vàng, vẽ tranh theo nội dung bài học, sáng tác thơ, nhạc, đóng kịch ....

Đối với HS DTTS người Mông việc thực hiện được mục tiêu dạy học đọc hiểu VBTT có hiệu quả đầu tiên GV vẫn phải bám sát các VBTT trong SGK, thông qua các tiết học đọc hiểu VBTT đó.

Hoạt động trải nghiệm có thể diễn ra trong và ngoài giờ học chính khóa môn Ngữ văn. Chúng ta có thể tổ chức các hoạt động trải nghiệm ngay trong tiết dạy học đọc hiểu VBTT, hoặc thực hiện ngoại khóa và dưới dạng tự chọn...

*a) Dạy học theo chủ đề*

+ *Các bài tập ứng dụng:*

- *Vận dụng kiến thức đọc hiểu để giải thích, phân tích, nêu ý kiến về một hiện tượng đời sống, ...*

Ví dụ: đối với VBTT Cầu Long Biên – chứng nhân lịch sử

Khi đọc hiểu VBTT *Cầu Long Biên, chứng nhân lịch sử* (Ngữ văn 6), HS có thể thực hành trải nghiệm đóng vai người viết đi tìm hiểu thực tế trên chính địa phương để lấy chất liệu, luyện viết ... . HS xây dựng kế hoạch, lựa chọn thời gian địa điểm và mục đích quan sát, tiến hành quan sát và ghi chép những câu chuyện

xảy ra trong cuộc sống, sắp xếp các chi tiết và rút ra những bài học cho bản thân từ những câu chuyện của cuộc sống, lựa chọn những thông tin của một văn bản văn học. Hoạt động này có thể dành cho những HS có xu hướng và khả năng quan sát, sáng tác, là một cách trải nghiệm cuộc sống rất có ý nghĩa trong quá trình học tập và cũng là cách để HS nhìn tác phẩm từ nhiều góc độ để khám phá ra những ý nghĩa đa chiều của VB. Chẳng hạn, vẫn với chủ đề *Văn bản thông tin: thuyết minh di tích văn hóa lịch sử của địa phương* (Ngữ văn 8), để viết các văn bản thuyết minh về di tích lịch sử, danh lam thắng cảnh, đặc sắc truyền thống địa phương, HS có thể xây dựng các dự án tìm hiểu về địa phương, bao gồm: xác định mục đích, đối tượng, xây dựng phương án, tiến hành thu thập các nguồn thông tin có liên quan, sắp xếp phân loại, phân tích các thông tin, lập dàn ý và trình bày văn bản. Hoạt động dự án này giúp cho việc học tập theo hướng tích hợp, liên môn có hiệu quả.

Dự án học tập cũng có thể được thực hiện dưới dạng một nhiệm vụ mang tính giả định.

Chẳng hạn, với văn bản *Ôn dịch thuốc lá* (Ngữ văn 8), có thể yêu cầu HS thực hiện nhiệm vụ sau: *Giả sử em phải làm một bài thuyết trình về tác hại của thuốc lá đối với sức khỏe con người .... Em hãy xây dựng kế hoạch, thu thập thông tin, lập dàn ý và trình bày bài thuyết trình.*

- *Vận dụng kiến thức, kỹ năng Tiếng Việt để giải quyết một số vấn đề, như: giải nghĩa, tìm từ loại, xác định cấu tạo từ, ... trong các hiện tượng ngôn ngữ của cuộc sống.*

*Lưu ý:* Hoạt động ứng dụng khác với hoạt động thực hành. Hoạt động thực hành là làm bài tập cụ thể do giáo viên hoặc sách hướng dẫn đặt ra còn hoạt động ứng dụng là hoạt động triển khai ở nhà, cộng đồng; đồng viên, khuyến khích học sinh nghiên cứu, sáng tạo; giúp học sinh gắn gũi với gia đình, địa phương, tranh thủ sự hướng dẫn của gia đình, địa phương. Học sinh tự đặt ra yêu cầu cho mình, trao đổi, thảo luận với gia đình và cộng đồng để cùng giải quyết. Tuy nhiên, hoạt động ứng dụng vẫn có thể được tổ chức trên lớp (nếu giáo viên thấy cần thiết và có thời gian).

Cụ thể: Đọc thêm các đoạn trích, văn bản có liên quan; Trao đổi với người

thân về nội dung bài học, như: kể cho người thân nghe về câu chuyện vừa học, hỏi về ý nghĩa của câu chuyện, v.v...; Tìm đọc ở sách báo, mạng internet ... một số nội dung theo yêu cầu.

*Ví dụ:* Khi dạy học đọc hiểu VBTT “Thông tin về ngày trái đất năm 2000”: Từ thực tế ở địa phương em, hãy đề xuất một số giải pháp để hạn chế việc sử dụng bao bì ni lông?

(Các em có thể thực hiện bằng các bảng điều tra, những bài phỏng vấn, những phóng sự về tình hình rác thải ở địa phương -> từ đó các em sẽ rút ra những nhận thức đúng đắn và bằng hành động cụ thể thiết thực tham gia vào việc bảo vệ môi trường ở địa phương). (Giáo viên hướng dẫn học sinh làm bài tập này ở nhà (theo 4 nhóm) và trình bày trong tiết *Chương trình địa phương (phần Văn) HKII. Ngữ văn 8*)

Ví dụ: Để chuẩn bị học đọc hiểu VBTT “Thông tin về ngày trái đất năm 2000”, HS chuẩn bị: sưu tầm bài viết hoặc sáng tác một tiểu phẩm liên quan đến nội dung: “Vấn đề sử dụng bao bì ni lông với ô nhiễm môi trường”

+ *Chuyển đổi loại hình*

Có thể chuyển thể các văn bản hoặc một nội dung văn bản theo hình thức: vẽ tranh, sáng tác thơ, nhạc, đóng kịch,... Hình thức chuyển thể văn bản tạo cho HS thêm các cơ hội để tiếp cận và trải nghiệm với văn bản, với con người, cuộc sống, với những vấn đề mà các em yêu thích. Đồng thời phát huy năng lực cảm thụ thẩm mỹ, thưởng thức văn học của HS.

+ *Xây dựng tình huống giả định:*

Có thể đưa ra các tình huống giao tiếp giả định, yêu cầu HS vận dụng các kiến thức, kỹ năng đã học về hội thoại để xây dựng các hội thoại phù hợp, hoặc đưa ra các đoạn hội thoại để HS chỉ ra các yếu tố hội thoại (phương châm hội thoại, hành động nói,...) giúp tăng cường khả năng giao tiếp cho người học.

VD: ngữ liệu về chủ đề: phong tục tập quán, bản sắc văn hóa người Mông trên địa bàn Nghệ An. Với nội dung này, GV có thể thực hiện ở trong chương trình: Ngữ văn địa phương, Tiết học Ngữ văn tự chọn, hoặc tổ chức thành chương trình dạy học trải nghiệm sáng tạo. ( Xem phụ lục 6)



HS chuẩn bị:

Bài tập 1: tìm các ngữ liệu có chủ đề: phong tục tập quán, bản sắc văn hóa người Mông trên địa bàn Nghệ An.

Bài tập 2: Viết đoạn văn, bài văn giới thiệu một nét văn hóa hay của người Mông

Khi tiến hành thực hiện chú ý liên hệ đến những vấn đề đời sống đang nổi cộm nhiều vấn đề nên hay không nên duy trì một số phong tục tập quán như: cướp vợ. GV nên tải những đoạn video trên mạng có cảnh tổ chức bắt cướp vợ của người Mông được nhiều người đăng tải và xem như hiện nay trình chiếu, HS xem và nhận xét, đưa ra ý kiến của mình theo hướng ý kiến cá nhân, ý kiến của nhóm (tổ chức hoạt động nhóm). GV định hướng rõ mặt tích cực cũng như hạn chế của phong tục, từ đó giúp HS nhận ra nên hay không nên làm gì trước một phong tục tập quán.

+ *Mô hình của hoạt động dạy học theo chủ đề:*

Hoạt động 1: Khởi động dự án	Mục tiêu	Thành lập các nhóm
	Thời gian	1 tuần chuẩn bị
	Nội dung	GV giới thiệu dự án cho HS: <ul style="list-style-type: none"> <li>- HS thảo luận cùng GV để xác định các chủ đề của dự án</li> <li>- Phân chia nhóm</li> <li>- GV giao nhiệm vụ từng nhóm</li> <li>- Phát phiếu học tập có định hướng</li> </ul>
Hoạt động 2: Triển khai dự án	Mục tiêu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Các nhóm tự phân công tìm hiểu, nghiên cứu, sưu tầm tranh ảnh, vi deo về các nội dung được phân công</li> <li>- Rèn được kỹ năng làm việc nhóm</li> <li>- Góp phần hình thành kỹ năng thu thập thông tin, phỏng vấn, điều tra thực tế... kỹ năng viết báo cáo, trình bày vấn đề</li> </ul>
	Nội dung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GV giúp đỡ, định hướng cho HS và các nhóm trong quá trình làm việc</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- HS xây dựng và thực hiện theo kế hoạch sinh hoạt nhóm để hoàn thành nhiệm vụ</li> <li>- Chuẩn bị tổ chức báo cáo kết quả làm việc thông qua thuyết trình, thảo luận</li> </ul>
Hoạt động 3: Kết thúc dự án	Mục tiêu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hình thành cho HS được kỹ năng: lắng nghe, thuyết trình, phản biện, thảo luận nêu vấn đề và thương thuyết...</li> <li>- Góp phần rèn luyện các kỹ năng bộ môn</li> </ul>
	Nội dung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- HS báo cáo kết quả làm việc của các nhóm: thuyết trình sản phẩm</li> <li>- GV dẫn dắt vấn đề, tổ chức thảo luận, phản biện</li> <li>- Thu hồi các sản phẩm và phiếu giao việc trong nhóm</li> </ul>
	Nhận xét, đánh giá	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nhận xét và đánh giá các sản phẩm của HS</li> </ul>

***b) hoạt động trải nghiệm ngoại khóa***

Hoạt động ngoại khóa là một thuật ngữ dùng để chỉ các hình thức hoạt động kết hợp dạy học với vui chơi ngoài lớp, nhằm mục đích gắn việc giảng dạy, học tập trong nhà trường với thực tế xã hội.

Việc tổ chức thực hiện ngoại khóa và dưới dạng tự chọn thường nó là hoạt động trải nghiệm có nhiệm vụ củng cố, bổ sung và mở rộng kiến thức cho chương trình chính khóa nên có thể không được quy định cụ thể trong chương trình chính khóa. Đối với học sinh dân tộc Mông ở tỉnh Nghệ An, việc tổ chức hoạt động ngoại khóa và dưới dạng tự chọn phần nhiều được quyết định, định hướng bởi BGH, bởi tổ chuyên môn, bởi chính giáo viên dạy môn học, và tính khả quan thấy rõ khi tổ chức hoạt

động này; bởi vì, học sinh dân tộc Mông Nghệ An ở trường THCS 100% đều là trường PT DTBT, nên gần như đa số HS ở bán trú, sinh hoạt, học tập đều dưới sự quản lý của Nhà trường. Việc tổ chức hoạt động trải nghiệm là rất thuận lợi, phù hợp với điều kiện, môi trường cũng như đối tượng HS, phù hợp trong bối cảnh nhiều trường PT DTBT không biết tổ chức gì cho HS hoạt động buổi chiều ngoài buổi học chính khóa, vòng quay để hết 5 buổi chiều, buổi tối thường là: lao động, tập đoàn đội, bồi dưỡng học sinh giỏi, phụ đạo học sinh yếu kém, lao động, tự học, tự học và tự học...

Hoạt động trải nghiệm trong dạy học đọc hiểu VBTT nhìn chung rất phong phú và đa dạng về hình thức. Căn cứ vào điều kiện thời gian, địa điểm, cơ sở vật chất, đối tượng tham gia mà có thể lựa chọn một hình thức tổ chức phù hợp: học tập theo dự án, tổ chức hoạt động văn nghệ có định hướng, rung chuông vàng, vẽ tranh theo nội dung bài học, sáng tác thơ, nhạc, đóng kịch hay một số hoạt động trải nghiệm: hành trình văn hóa, ngôi nhà thiên nhiên, thế giới động vật biển...

Để tạo ra sân chơi lành mạnh giúp các em mở rộng tri thức, hiểu biết về bản sắc văn hóa dân tộc và hội nhập quốc tế, hay những hiểu biết cơ bản về môi trường tự nhiên: không khí, đất, nước, biển... Tổ chức những hoạt động trải nghiệm như: Hành trình văn hóa, thế giới quanh em, Đại dương xanh, Nghệ An hội tụ và phát triển.... sẽ giúp cho HS đặc biệt HS dân tộc Mông thấy được thực trạng môi trường hiện nay, hay nghĩa vụ và trách nhiệm của mình với việc giữ gìn bản sắc văn hóa dân tộc và hội nhập quốc tế, sự hiểu biết bản sắc văn hóa dân tộc: ẩm thực, trang phục truyền thống, di tích lịch sử, danh lam thắng cảnh, nhân vật lịch sử... từ đó vận dụng những hiểu biết của mình vào thực tiễn. Thông qua các tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo là rèn cho HS một số kỹ năng cơ bản như: kỹ năng quan sát, chú ý, ghi nhớ và tư duy; kỹ năng hợp tác làm việc nhóm và hoạt động tập thể; kỹ năng nghe, nói, giáo tiếp và sự tự tin, trong đó nhằm khơi gợi kỹ năng tự tin thể hiện năng khiếu bản thân. Việc tạo ra sân chơi này cũng nhằm tạo cho HS có hứng thú và tích cực tham gia các hoạt động ngoại khóa.

Mô hình chung của những hoạt động này:

*Ví dụ:* hoạt động trải nghiệm: thể giới thiên nhiên quanh em

I. Công tác chuẩn bị	1. Phương tiện cần thiết	- Máy chiếu và file trình chiếu - Loa đài
	2. Giáo viên	- Xác định nội dung, tìm kiếm tài liệu phù hợp - Xác định thành phần tham gia – lập kế hoạch chi tiết – soạn thảo phiếu khảo sát, đánh giá - Phổ biến kế hoạch chi tiết tới từng thành phần tham gia
	3. Học sinh	- Kê bàn ghế, máy chiếu, loa đài - Tham gia tích cực, đầy đủ mọi hoạt động
	4. Dự trù kinh phí	- Dụng cụ liên quan (giấy, bút...): 300.000 - Nước: 150.000
II. Tổ chức hoạt động	1. Hoạt động chung	- Tập trung HS dưới sân trường - Xem clip về thế giới tự nhiên: rừng, thực vật, động vật, môi trường tự nhiên ... - Diễn kịch về thế giới các loài hoa Tái hiện lại kiến thức cơ bản về môi trường tự nhiên - Lắng nghe câu hỏi và điền câu trả lời vào phiếu
	2. Hoạt động riêng	- Hoạt động nhóm - Thuyết trình, thảo luận, phản biện về các vấn đề trên
III. Tổng kết, rút kinh nghiệm	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Đối với VBTT: áp dụng những kiến thức có được trong kỹ năng đọc và xử lý thông tin, có kỹ năng giải thích chứng minh một số vấn đề xã hội: vấn đề môi trường, bảo tồn đa dạng sinh vật, bảo vệ động vật...</li> <li>- Đối với môn sinh học: hiểu được thực trạng ô nhiễm môi trường và các biện pháp bảo vệ môi trường, HS có cái nhìn bao quát về môi trường sống, nhận thức được những tác nhân gây ô nhiễm môi trường và bước đầu nghĩ ra hướng giải quyết phù hợp với lứa tuổi và khả năng</li> <li>- Đối với môn GDCD: giáo dục ý thức cá nhân và ý thức cộng đồng về bảo vệ môi trường</li> <li>- Địa lý: phân địa lý tự nhiên</li> </ul>	

Việc tổ chức những buổi sinh hoạt ngoại khoá sẽ làm đa dạng và phong phú hơn việc dạy học môn Ngữ văn trường THCS trên địa bàn huyện Kỳ Sơn. Đồng thời phát huy tính tích cực chủ động của học sinh DTTS, tạo được niềm hứng thú say mê học tập cho học sinh.

Ví dụ: hoạt động trải nghiệm hướng nghiệp

Đây là một hoạt động trong chuỗi các hoạt động liên quan đến việc định hướng nghề nghiệp, nhằm mục đích khẳng định vai trò hàng đầu của yếu tố bản thân đến việc lựa chọn nghề nghiệp. Đối với HS người Mông việc được định hướng nghề nghiệp nó rất quan trọng, là một trong những yếu tố cần thiết chi phối việc lựa chọn ngành nghề trong tương lai. Đặc biệt, những thông tin các ngành nghề trong tương lai cần đưa ra để HS chọn lựa sao cho phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý, hoàn cảnh, năng lực, sở thích với ngành nghề tương ứng.

Việc xây dựng hoạt động “hướng nghiệp” cũng nhằm để HS người Mông có kỹ năng làm việc nhóm, tổ chức hoạt động để tạo nên những kỹ năng như: phán đoán, hùng biện, thuyết trình. Qua đó khám phá, bộc lộ khả năng của bản thân, đặc biệt thấy được sự phù hợp với các nhóm ngành nghề tương ứng.

Cách xây dựng nội dung, hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm hướng nghiệp như sau:

- Đối tượng tham gia: HS khối lớp 8, 9, ban giám hiệu, phụ huynh, giáo viên, đoàn thanh niên...
- Nội dung: HS tìm hiểu các yếu tố chi phối đến lựa chọn nghề nghiệp, tìm hiểu về mối liên hệ giữa sở thích, khả năng với nhóm nghề tương ứng.
- Hình thức tổ chức: Làm việc nhóm, thảo luận, thuyết trình, phản biện, trò chơi...

Mô hình thực hiện hoạt động trải nghiệm hướng nghiệp:

IV. Công tác chuẩn bị	1. Phương tiện cần thiết	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Giấy A0.A3, bút</li> <li>- Clip các ngành nghề</li> <li>- Máy chiếu, loa đài</li> </ul>
-----------------------	--------------------------	--

	3. Giáo viên	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lập kế hoạch tổ chức chi tiết</li> <li>- Gửi thư mời ban giám hiệu, phụ huynh, đoàn thanh niên...</li> <li>- Làm phiếu khảo sát về nhu cầu hứng thú nghề nghiệp cho các học sinh</li> <li>- Dựa vào kết quả phiếu khảo sát để quyết định chọn các ngành nghề phổ biến để trình chiếu</li> </ul>
	3. Học sinh	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kê bàn ghế, máy chiếu, loa đài</li> <li>- Hoàn thành phiếu khảo sát, nộp lại cho GV chủ nhiệm</li> </ul>
	4. Dự trù kinh phí	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dụng cụ liên quan (giấy, bút...): 300.000</li> <li>- Nước: 150.000</li> </ul>
	V. Tổ chức hoạt động	1. Hoạt động chung
	2. Hoạt động riêng	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoạt động nhóm</li> <li>- Thuyết trình, thảo luận, phản biện</li> <li>- Tham gia các hoạt động của các ngành nghề HS lựa chọn (y tế, giáo dục, công nghệ thông tin, nông lâm ngư nghiệp, cơ khí, tài chính ngân hàng, du lịch...)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mỗi ngành nghề có GV hướng dẫn trải nghiệm: giới thiệu chung về ngành nghề, HS thảo luận, phản biện....</li> <li>- Nhận xét, tổng kết</li> </ul>
VI. Tổng kết, rút kinh nghiệm	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Đối với VBTT: áp dụng những kiến thức có được trong kỹ năng đọc và xử lý thông tin về vấn đề lựa chọn định hướng nghề nghiệp, đường tới tương lai.</li> <li>- Tích hợp với các môn học khác như GDCC: giáo dục tinh thần đoàn kết, chủ động tích cực và tinh thần trách nhiệm đối với chính bản thân, tương lai của mình. Với môn Tin học: nâng cao hiểu biết về công nghệ thông tin</li> </ul>	

*c. Tổ chức hoạt động trải nghiệm bằng VBTT đa phương tiện.*

“Multimedia” trong tiếng Anh được dịch là “truyền thông đa phương tiện”, có nghĩa là truyền tải một thông điệp bằng sự kết hợp của ngôn ngữ viết, ảnh, đoạn phim, âm thanh, thiết kế đồ họa và các phương thức tương tác khác; các hình thức thể hiện đa diện góp phần tạo nên câu chuyện thuyết phục nhất và đầy đủ thông tin nhất. Với sự hỗ trợ của các thành tựu khoa học và công nghệ, truyền thông đa phương tiện chính là tương lai của sự phát triển thông tin trên thế giới. Đa phương tiện truyền tải lượng thông tin khổng lồ tới cộng đồng thông qua rất nhiều kênh như: Truyền hình, báo mạng điện tử và mạng xã hội internet nhờ vào sức hấp dẫn về nội dung cũng như tốc độ truyền tin của nó. Hằng ngày, chúng ta có thể cập nhật tin tức vô cùng sống động bằng hình ảnh, âm thanh trên khắp thế giới chỉ cần có kết nối mạng internet hoặc truyền hình. Nội dung thông tin mới mẻ, phong phú và vô cùng hấp dẫn khiến đa phương tiện trở thành “món ăn” không thể thiếu trong đời sống xã hội hiện đại. [102].

Như đã nói ở trên, ngữ liệu đa phương tiện là các văn bản đa phương tiện được sử dụng trong dạy học như là một đối tượng để học sinh có thể thể nghiệm,

phân tích từ đó rút ra được nội dung kiến thức cần học. Các văn bản đa phương tiện vốn có những đặc điểm là sự tích hợp của nhiều yếu tố âm thanh và hình ảnh vì vậy rất hấp dẫn với học sinh. Khi tiếp cận với các ngữ liệu đa phương tiện, học sinh được sử dụng nhiều giác quan, làm phong phú về trải nghiệm cũng như giúp giờ học vì thế mà sống động hơn. Mặt khác, các văn bản đa phương tiện có lợi thế về tính thời sự, khả năng tích hợp nhiều thông tin nên rất có lợi thế trong việc giúp học sinh tiếp cận những nội dung mới và ứng dụng nó vào thực tiễn đời sống. Đem đến các trải nghiệm mang tính thực tiễn trong quá trình học tập cho các em.

Như vậy, ngữ liệu đa phương tiện sử dụng trong dạy học cần vừa thỏa mãn yêu cầu của ngữ liệu dạy học Ngữ văn thông thường, vừa phải là một văn bản thông tin chuẩn về hình thức và nội dung và phù hợp với mục tiêu giáo dục. Đó là các VB: tin truyền hình, báo truyền hình, phóng sự, ký sự, phim tài liệu.... Văn bản đa phương tiện sử dụng làm ngữ liệu dạy học cần có những yếu tố sau:

- Văn bản đa phương tiện phải được cung cấp từ những nguồn tin chính thống, tin cậy. Thông tin được trực tiếp thu thập và cung cấp mà không qua trích lại từ các nguồn khác hoặc các nguồn ẩn danh (“Có người đã nói”, “Theo thông tin đã nhận được”...).

- Văn bản đa phương thức phải có tính khoa học, đảm bảo tính thẩm mỹ. Nội dung thông tin phải được kiểm duyệt và nghiên cứu. Hình thức văn bản phải là văn bản đa phương tiện chuẩn mực về kết cấu và thể loại. Hình ảnh phải rõ nét, âm thanh rõ ràng, lời thuyết minh mạch lạc.

- Nội dung văn bản đa phương tiện phải có tính thực tiễn cao. Văn bản phải cập nhật thông tin “nóng” của đời sống, đặc biệt là những thông tin “sát sườn” với đời sống của học sinh để từ đó dễ dàng thúc đẩy nhu cầu học tập của các em.

- Nội dung văn bản đa phương tiện phải có tính giáo dục, tính định hướng cao. Văn bản cần đề cập tới những vấn đề phù hợp với đặc điểm phát triển tâm sinh lý cũng như hoàn cảnh sống của học sinh. Hình ảnh và âm thanh của văn bản cần phải ấn tượng, chân thực, thậm chí gây ám ảnh để tác động tới trí nhớ và cảm xúc của học sinh, từ đó, định hướng hành vi của các em.



- Văn bản đa phương tiện cũng cần phong phú, đa dạng về nội dung và hình thức thể hiện. Nó có thể là văn bản ngắn với thời lượng chưa tới một phút hoặc văn bản có độ dài lên tới nhiều tập, nhiều giờ. Nội dung văn bản có thể là những vấn đề hằng ngày như thực phẩm, sức khỏe... nhưng cũng có thể là những vấn đề lớn như vũ trụ, trái đất trong tương lai... Chỉ có như vậy, văn bản đa phương tiện mới thể hiện được hết khả năng cung cấp nguồn thông tin sinh động, dễ tiếp thu nhưng rất rộng lớn của nó [Theo phụ lục 7]

Trên thực tế, việc dạy học đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn ở trường phổ thông có rất nhiều hạn chế do quan niệm về dạy học Ngữ văn. Văn bản thông tin hiện nay chỉ được dạy với số lượng rất ít. Theo đó, văn bản thông tin được dạy trong nhà trường chỉ với mục đích ngắn hạn, phương pháp dạy học cũng chưa được đa dạng, thời gian tổ chức hoạt động dạy và học ngắn. Hơn nữa, văn bản thông tin trong nhà trường thường ngắn, vụn, không có tính hệ thống. Văn bản sử dụng chủ yếu trong nhà trường vẫn là văn bản in (print-text) chưa có sự xuất hiện của văn bản hình hay văn bản đa phương tiện.

Vì thế chúng tôi tin rằng, văn bản thông tin đa phương tiện là một nhu cầu tất yếu của giáo dục hiện đại. Văn bản có nội dung lớn để học sinh tiếp nhận đầy đủ thông tin. Việc trích dẫn để dạy học vẫn có thể thực hiện rất dễ dàng bởi khả năng tua nhanh chậm hoặc dừng hình của các chương trình hiện đại. Tuy nhiên, việc xem một văn bản thông tin đa phương tiện dài dễ dàng hơn rất nhiều việc yêu cầu học sinh đọc một bài viết cung cấp thông tin đơn thuần. Hơn nữa, văn bản từ truyền hình với những nội dung gần gũi với thực tiễn, dễ xem không chỉ hỗ trợ hoạt động dạy học trên lớp của giáo viên mà còn kích thích quá trình tự học của học sinh. Văn bản đa phương tiện truyền hình là một trong những nguồn văn bản chính thống và đáng tin cậy nhất hiện nay bởi những văn bản này luôn được kiểm duyệt chặt chẽ. Hệ thống văn bản phù hợp với tư tưởng văn hóa chính trị và đạo đức của xã hội. Thông tin cũng như hình thức thể hiện từ truyền hình luôn cập nhật vì vậy đáp ứng được xu thế phát triển. Hơn hết, với số lượng chương trình lớn, các chuyên mục phân nhỏ, độ tuổi và đối tượng khán giả được phân theo các

kênh nên văn bản thông tin được khai thác từ truyền hình phù hợp với quan điểm dạy học phát triển là đáp ứng nhu cầu của mọi người học với những mức tiếp nhận khác nhau. Chẳng hạn, với các nội dung học tập như: Trình bày một vấn đề, phỏng vấn và trả lời phỏng vấn, phát biểu theo chủ đề và phát biểu tự do,... HS có thể thực hành theo các tình huống giả định trong cuộc sống, theo các góc nhìn và các vai giao tiếp khác nhau, thông qua các tình huống giao tiếp đó để nâng cao khả năng sử dụng tiếng Việt và văn hoá giao tiếp của HS.

Đối với HS dân tộc Mông, nguồn tiếp cận tri thức từ tri thức nền cơ bản đến những tri thức khoa học chuyên môn cao thực sự hạn chế, cho nên nếu học sinh dân tộc Mông được GV tổ chức hoạt động dạy học các VBTT theo dạng VBTT đa phương tiện được khai thác từ kênh truyền hình trở nên thiết thực và khả năng đạt hiệu quả cao là tất yếu. Trong quá trình tìm kiếm nguồn ngữ liệu, chúng tôi lựa chọn một vài đề tài phù hợp với đối tượng học sinh dân tộc Mông trong rất nhiều ngữ liệu của truyền hình. Một trong những ngữ liệu chúng tôi lựa chọn làm ngữ liệu dạy học, tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh đó là đề tài: cuộc sống trên cao nguyên đá, con đường đến trường [theo phụ lục 8 ]... Những thước phim với những hình ảnh thật về thiên nhiên, cuộc sống của người Mông trên cao nguyên Đá Hà Giang, với lời thuyết minh hay, hấp dẫn thu hút người nghe, người xem, đặc biệt, đối với các em học sinh dân tộc Mông, nó có ý nghĩa lớn, giúp các em có những cảm xúc đặc biệt, những cung bậc cảm xúc sau khi xem, điều đó, mang đến cho các em những cảm xúc trải nghiệm mới về vùng đất mới lạ nhưng cũng gần gũi, thân quen. Chúng tôi đã phỏng vấn nhanh một số học sinh sau khi xem, nội dung câu hỏi xoay quanh chủ đề: em cảm nhận cuộc sống trên cao nguyên đá đó như thế nào? Giống cuộc sống của gia đình em, dân tộc em, nơi sinh sống của em không? Cảm xúc của em sau khi xem phim tài liệu? Câu trả lời nhận được gần giống nhau: rất hay, rất thích, rất có ý nghĩa, .....

Có thể nói, ngữ liệu đa phương tiện với những đặc điểm khác biệt về hình thức thể hiện so với văn bản viết đã cho thấy tiềm năng cung cấp thông tin cũng như sức hấp dẫn vô hạn của chúng đối với học sinh nói riêng và với con người nói chung. Chính vì vậy, việc sử dụng ngữ liệu đa phương tiện trong dạy học nói chung

và đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn ở trường phổ thông nói riêng là một điều hết sức cần thiết.

### ***3.2.4. Đổi mới cách thức đánh giá kết quả các hoạt động dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông ở trường trung học cơ sở***

Việc kiểm tra, đánh giá kết quả dạy học VBTT cho HS dân tộc Mông trong bài đọc hiểu cần bám sát mục tiêu dạy học, yêu cầu kiểm tra, đặc trưng của VB và đặc điểm của đối tượng HS. Bám sát thực tiễn đời sống của HS dân tộc Mông để biên soạn những đề kiểm tra đảm bảo dung lượng kiến thức và bám sát đối tượng người học theo chuẩn năng lực đọc hiểu hiện hành của Bộ GD và ĐT.

#### ***3.2.4.1. Đánh giá định tính***

Đánh giá định tính là một hình thức đánh giá quan trọng trong việc kiểm tra, đánh giá phẩm chất, năng lực của HS, cho phép có thể tiếp cận với những thay đổi của HS mà không thể đo đếm được. Tuy nhiên, đánh giá định tính phải khách quan, trung thực, chính xác và kết hợp với đánh giá định lượng.

Việc đánh giá định tính được thực hiện bởi giáo viên Ngữ văn, các giáo viên khác và những người liên quan (phụ huynh, cán bộ, dân bản,...). Việc đánh giá định tính được dựa trên những cảm nhận chủ quan của người đánh giá được khái quát từ việc nhận xét sự thay đổi, tiến bộ về trình độ, năng lực, phẩm chất mà HS có được sau khi học VBTT. Ví dụ, thái độ phản kháng đối với tệ nạn nghiện hút của HS sau khi học bài về ôn dịch thuốc lá. Trước hiện tượng dân bản hút thuốc lá, thuốc phiện, heroin... thái độ của HS đối với hiện tượng này theo chiều hướng tích cực tẩy chay bởi những tác hại của nó đem lại thông qua bài học là mục tiêu dạy học hướng đến.

Việc đánh giá định tính được sử dụng khá nhiều trong quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo, ngoài một số tiêu chí có những thang đo để tính điểm. GV nhận xét thái độ, tinh thần cũng như kết quả tham gia hoạt động của HS bằng các mức độ như: tốt, khá, trung bình, yếu kém.

#### ***3.2.4.2 Đánh giá định lượng***

Đánh giá định lượng là hình thức đánh giá dựa vào kết quả đo đếm chính xác các số liệu liên quan đến sự thay đổi của sự vật, hiện tượng cần đánh giá. Đánh giá định lượng sử dụng các phép tính toán, các công thức,... nhằm xác định mức độ của sự thay đổi. Đây là hình thức đánh giá có tính khách quan, trung thực, chính xác.

Tuy nhiên, trong giáo dục và đặc biệt là trong đánh giá con người, nhiều lúc không thể lấy con số, việc đo, đếm để đánh giá bản chất thực tế của đối tượng. Vì vậy, có những khâu, những phương diện, cần phải kết hợp với việc đánh giá định tính.

Trong quy định kiểm tra, đánh giá xếp loại học sinh ở trường THCS theo thông tư 58 của Bộ GD & ĐT, các điểm kiểm tra thường xuyên và điểm kiểm tra định kỳ là kết quả dùng để xếp loại đánh giá chất lượng học sinh.

- Các phương thức kiểm tra thường xuyên dành cho học sinh THCS trong môn Ngữ văn:

+ Kiểm tra miệng: đối với các bài đọc hiểu VBTT ở trường THCS dành cho học sinh dân tộc Mông, hiện nay không có quy định cụ thể về cách kiểm tra miệng, song thay vì kiểm tra học thuộc các nội dung ghi nhớ nào đó của VB một cách máy móc, chúng ta nên yêu cầu học sinh Mông hiểu và lý giải được một khía cạnh nào đó của VBTT dưới hình thức nói/ trình bày miệng. Ví dụ: Trình bày ngắn gọn ....

Kiểm tra miệng không chỉ được thực hiện vào đầu các giờ học đọc hiểu như là việc kiểm tra bài cũ, kiểm tra miệng còn được kết hợp trong quá trình tổ chức dạy học đọc hiểu VBTT, phương pháp của kiểm tra miệng là GV đặt câu hỏi và HS trả lời hoặc ngược lại, nhằm rút ra những kết luận, những tri thức mới mà học sinh cần nắm được hoặc nhằm tổng kết, củng cố, kiểm tra, mở rộng, đào sâu những tri thức mà HS đã học. Sử dụng phương pháp kiểm tra miệng này cung cấp rất nhiều thông tin chính thức và không chính thức về HS. Việc làm chủ, thành thạo các kỹ thuật đặt câu hỏi đặc biệt có ích trong khi dạy học. đối với HS dân tộc Mông, việc cho điểm trong quá trình tổ chức dạy học đọc hiểu còn có ý nghĩa khích lệ, khuyến khích học sinh tích cực hơn, hứng thú học tập hơn.

Trong các phương pháp kiểm tra thì phương pháp kiểm tra viết được dùng nhiều nhất trong giai đoạn hiện nay. Trong kiểm tra viết, người ta thường sử dụng câu hỏi trắc nghiệm khách quan và câu hỏi tự luận.

Kiểm tra viết thường được chia thành 2 nhóm chính:

Nhóm 1: câu hỏi tự luận

Là hình thức kiểm tra bắt buộc HS phải tự trình bày ý kiến để giải đáp yêu cầu mà câu hỏi đề ra. Câu trả lời có thể là đoạn văn, một bài văn ngắn, tiểu luận.

Câu hỏi tự luận cho phép HS có một khoảng tự do tương đối khi trả lời, nhưng đồng thời đòi hỏi HS phải đào sâu suy nghĩ, phải biết sắp xếp, diễn đạt ý của mình một cách chính xác, sáng sủa.

#### Nhóm 2: câu hỏi trắc nghiệm khách quan

Là hình thức kiểm tra yêu cầu HS lựa chọn đáp án đúng hoặc đúng nhất từ những câu trả lời có sẵn cho mỗi câu hỏi đưa ra hoặc đưa ra một phương án trả lời đúng nhất cho một câu hỏi.

Trong kiểm tra viết có các dạng bài kiểm tra dưới một tiết và kiểm tra từ một tiết trở lên.

+ Kiểm tra dưới một tiết (thường là kiểm tra 15 phút): GV nêu yêu cầu HS hiểu và lí giải một khía cạnh nào đó của VBTT dưới hình thức viết; yêu cầu hs tạo lập các VBTT ngắn hoặc đoạn văn; lập dàn ý ....

+ Bài kiểm tra định kỳ: Kiểm tra từ một tiết trở lên: Dưới dạng trắc nghiệm kết hợp tự luận hoặc tự luận, ở các mức độ nhận biết, thông hiểu và vận dụng; yêu cầu học sinh tạo lập VBTT về vấn đề có tính xã hội đời sống; phạm vi kiến thức và kỹ năng kiểm tra hẹp (sau một bài, sau một cụm bài VBTT) nên chia thành các câu nhỏ với độ khó và biểu điểm khác nhau; khuyến khích ra đề mở.

- *Các năng lực cần đạt trong khi kiểm tra thường xuyên, định kỳ đối với dạy học đọc hiểu VBTT:*

**Năng lực đọc hiểu:** Kiểm tra kiến thức về tiếng Việt, chẳng hạn, cho một đoạn văn trích trong VBTT có nhiều sai sót về chính tả, ngữ pháp, chấm câu, dùng từ, logic... chẳng hạn: cho một đoạn văn trong VBTT: Động Phong Nha, đoạn văn có nhiều sai sót và yêu cầu học sinh phát hiện những sai sót trong đoạn văn đó; Yêu cầu tóm tắt ý chính của một đoạn VBTT bất kỳ cho trước. Và đoạn văn VB/ ngữ liệu dùng để đọc hiểu có thể là những VB quen thuộc, đã được học, hoặc cũng có thể là VBTT mới ( có tính chất tương đương về kiểu loại, phù hợp, thiết thực với người đọc...); chỉ ra được

**Năng lực viết:** Viết giới thiệu về các vấn đề tự nhiên, xã hội theo đề tài, chủ đề VBTT đã học: yêu cầu tích hợp những hiểu biết các kiến thức lịch sử, địa lý, đạo đức, văn hóa... ra theo dạng đề mở và đáp án mở.

Viết giải thích về các vấn đề tự nhiên, xã hội theo yêu cầu phân hóa cao hơn: yêu cầu vận dụng sáng tạo những hiểu biết về kiến thức và kỹ năng trình bày các vấn đề liên quan đến chủ đề, đề tài VBTT đã học.

Các bước biên soạn câu hỏi, bài kiểm tra:

Bước 1: Lựa chọn chủ đề

Một chủ đề là một nội dung dạy học, là một mạch kiến thức. Chủ đề của VBTT thường rộng có tính thực tiễn cao, tuy nhiên trong chủ đề lớn thì có nhiều chủ đề nhỏ gắn liền với những VBTT cụ thể. Việc lựa chọn chủ đề nhỏ để biên soạn câu hỏi, bài kiểm tra, đánh giá cũng cần căn cứ vào tài liệu *Chương trình đánh giá giáo dục phổ thông môn Ngữ văn (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2006)*, đồng thời căn cứ vào mục đích yêu cầu cụ thể của việc kiểm tra, căn cứ vào chuẩn kiến thức, kỹ năng của chương trình và thực tế học tập của HS để xây dựng đề kiểm tra cho phù hợp.

Đối với đọc hiểu VBTT, việc kiểm tra bài một tiết trở lên cũng cần được lựa chọn hình thức: có thể là tự luận; trắc nghiệm khách quan, hay tự luận kết hợp trắc nghiệm khách quan.

Bước 2: xác định chuẩn cần đạt:

Chuẩn cần đạt là mức tối thiểu HS cần có về kiến thức, kỹ năng, thái độ và năng lực khi HS học xong mỗi nội dung chủ đề. Đây là căn cứ phải có để xây dựng câu hỏi và bài tập đánh giá kết quả học tập từng chủ đề.

Ví dụ: khi lập bảng mô tả các mức độ đánh giá chủ đề: thế giới tự nhiên và bảo vệ môi trường, theo định hướng năng lực, đầu tiên cần xác định chuẩn kiến thức, kỹ năng khi học xong chủ đề đó là:

- Hiểu được kiến thức cơ bản về môi trường tự nhiên
- Thực trạng về ô nhiễm môi trường trong thời gian qua: không khí, nước, đất, ...
- Những tác hại do ô nhiễm môi trường đem lại cho cs của người dân: môi trường sống, trồng trọt chăn nuôi...
- Những biện pháp thiết thực gắn với khả năng của bản thân để khắc phục
- Biết cách thu thập thông tin, tái hiện, thuyết trình và tư duy

Từ đó HS có thể hình thành các năng lực sau:

- Năng lực thu thập thông tin liên quan đến VB, chủ đề
- Năng lực giải quyết những tình huống đặt ra trong các văn bản.
- Năng lực đọc hiểu VBTT đa diện.
- Năng lực trình bày suy nghĩ, cảm nhận của cá nhân về ý nghĩa của VBTT
- Năng lực hợp tác khi trao đổi, thảo luận về nội dung và liên hệ thực tế của VBTT

Sau khi xác định được chuẩn kiến thức kỹ năng, bước tiếp theo là xác định nội dung kiến thức, kỹ năng cần tìm hiểu khi dạy chủ đề này. người học đạt được về kiến thức, kỹ năng, thái độ khi học xong mỗi một chủ đề. Đó là: VBTT, (sự việc, sự kiện, hiện tượng, địa điểm...); Tác giả (xuất xứ, hoàn cảnh ra đời); đề tài (chi tiết, lập luận, giải thích,....)....

Bước 3: lập bảng mô tả các mức độ đánh giá theo định hướng năng lực

Sau khi xác định được chủ đề, nội dung kiến thức kỹ năng, chúng ta cần xác định mức độ đánh giá theo định hướng năng lực, việc định hướng năng lực cũng cần được mô tả bằng thang đo nhận thức của Bloom. Ví dụ, mức độ nhận thức về môi trường, thế giới tự nhiên, tác hại của ô nhiễm môi trường, được thể hiện như sau:

<i>Nhận biết</i>	<i>Thông hiểu</i>	<i>Vận dụng</i>	
		<i>Vận dụng thấp</i>	<i>Vận dụng cao</i>
Nhận biết về chủ đề, đề tài	Hiểu được cơ bản về môi trường, lợi ích và tác hại	Vận dụng hiểu biết về chủ đề vào phân tích lợi ích và tác hại của nó đối với đời sống	Từ chủ đề xác định được biện pháp khắc phục, sử dụng tư duy để phân tích, giải thích, lập luận vấn đề

Bước 4: Xác định các hình thức, công cụ đánh giá (bảng mô tả tiêu chí của đề kiểm tra)

Đề kiểm tra là công cụ dùng để đánh giá kết quả học tập của HS

Các công cụ này bao gồm các câu hỏi, bài tập mà thông qua việc trả lời các câu hỏi, hoàn thành các bài tập này sẽ đánh giá được HS đạt mức độ nào của chuẩn đánh giá. Sau khi học xong một chủ đề, người biên soạn đề kiểm tra cần căn cứ vào mục đích yêu cầu cụ thể của việc kiểm tra, căn cứ vào chuẩn kiến thức và kỹ năng của chương trình và thực tế học tập của HS để xây dựng mục đích đề kiểm tra cho

phù hợp. Việc thiết lập ma trận đề kiểm tra để dung hòa lượng kiến thức cũng như xây dựng câu hỏi cho phù hợp.

Các thao tác cơ bản thiết lập ma trận đề kiểm tra:

- Thao tác 1: liệt kê nội dung, chủ đề cần đánh giá rồi viết các chuẩn cần đánh giá vào mỗi cấp độ tư duy

Cách làm: Cần xem lại chương trình và nội dung cần đánh giá, lựa chọn nội dung, kỹ năng cần đánh giá, sau đó liệt kê các chuẩn cần đánh giá rồi lựa chọn các chuẩn cần đánh giá theo từng cấp độ và sắp xếp vào ô ma trận

- Thao tác 2: quyết định tổng số điểm của bài kiểm tra và phân phối tỉ lệ tổng điểm % cho mỗi nội dung chủ đề.

Cách làm: căn cứ vào mục đích của đề kiểm tra, căn cứ vào mức độ quan trọng của mỗi chủ đề (nội dung, chương...) trong chương trình và thời lượng quy định trong phân phối chương trình để phân phối tỉ lệ tổng điểm cho từng chủ đề (nội dung, chương...). Với đề kiểm tra tự luận: tổng điểm thường là 10 và có thể chia điểm lẻ đến 0,25. Đối với đề kiểm tra tự luận kết hợp trắc nghiệm khách quan, điểm toàn bài bằng tổng điểm của 2 phần, phân phối điểm của mỗi phần theo nguyên tắc số điểm mỗi phần tỉ lệ thuận với thời gian dự kiến HS hoàn thành từng phần. Mỗi câu trắc nghiệm khách quan đúng thường được từ 0,25 đến 0,5 điểm.

- Thao tác 3: tính tỉ lệ điểm tương ứng

Cách làm: căn cứ vào số điểm đã xác định để quyết định số điểm và số câu tương ứng của mỗi chuẩn cần đánh giá tương ứng với mỗi cột. tính tổng số điểm và tổng số câu cho mỗi cột. Tính tỉ lệ % tổng số điểm phân phối cho mỗi cột.

Lưu ý: Tỉ lệ % của các cấp độ tư duy nên đảm bảo theo tỉ lệ: 20 -30- 30- 20.

- Thao tác 4: đánh giá lại ma trận và hoàn thiện

Cách làm: Xem xét lại toàn bộ ma trận được thiết lập có phù hợp không: + chủ đề tham gia đánh giá có thực sự cần thiết không?

+ Tỉ lệ % dành cho mỗi nội dung chủ đề có phù hợp không?

+ Chuẩn cần đánh giá có phải là chuẩn quan trọng không?

+ Tỉ lệ các cấp độ tư duy có phù hợp không?

+ Số lượng câu hỏi so với thời gian dự kiến làm bài như thế nào?

Ví dụ: ma trận đề kiểm tra cho chủ đề: thế giới tự nhiên và bảo vệ môi trường



Mức độ Chủ đề	Nhận biết	Thông hiểu	Vận dụng	Vận dụng ở cấp độ cao	Tổng số
I. Đọc hiểu	<p>- Sự hiện diện của vấn đề môi trường, thế giới tự nhiên qua số liệu thống kê, sự việc, hiện tượng...</p> <p>- Một số biện pháp tu từ được sử dụng</p>	<p>- Hiểu được vai trò và tác hại của ô nhiễm môi trường đối với môi trường sống</p> <p>- Hiểu được tác dụng của những biện pháp cải tạo môi trường nhằm xây dựng môi trường sống trong lành từ: không khí, nước, đất...</p>	<p>Vận dụng hiểu biết về thế giới tự nhiên và môi trường để đưa ra những biện pháp khắc phục phù hợp với năng lực lứa tuổi</p>	<p>Vận dụng tổng hợp những hiểu biết về chủ đề, biết thuyết minh, giải thích, làm rõ tác hại và lợi ích của việc cần phải bảo vệ môi trường sống...</p>	
Số câu Số điểm Tỉ lệ	41,10%	21,10%	10,55%	10,55%	83,03%
II. Làm văn Giải thích, chứng minh xã hội			<p>- Vận dụng hiểu biết về thế giới tự nhiên và môi trường và kỹ năng tạo lập văn bản để viết bài văn giải thích chứng minh vấn đề xã hội</p>		
Số câu Số điểm Tỉ lệ			17,07%		17,07%
Tổng chung: Số câu Số điểm Tỉ lệ	41,01%	21,01%	27,57%	10,55%	91,01%

Bước 5: Biên soạn câu hỏi theo ma trận

Việc biên soạn câu hỏi theo ma trận cần đảm bảo nguyên tắc: loại câu hỏi, số câu hỏi và nội dung câu hỏi do ma trận đề quy định, mỗi câu hỏi trắc nghiệm khách quan chỉ kiểm tra một chuẩn hoặc một vấn đề, hiện tượng khái niệm.

Ví dụ:

<b>ĐỀ KIỂM TRA</b> <b>CHỦ ĐỀ Ô NHIỄM MÔI TRƯỜNG</b> <i>(thời gian làm bài : 45 phút)</i>	
<b>PHẦN I: ĐỌC HIỂU (3,0 điểm)</b>	
Đọc đoạn văn và trả lời những câu hỏi sau:	
Báo cáo chung Tổng quan của ngành Y tế năm 2014 đã chỉ ra các yếu tố ảnh hưởng đến sức khỏe cộng đồng, trong đó có việc gia tăng các yếu tố nguy cơ từ ô nhiễm không khí, ô nhiễm nguồn nước và thực phẩm, ô nhiễm do rác thải...	
Trong số các bệnh tật gây ra bởi ô nhiễm môi trường, có 4 nguyên nhân bệnh chủ yếu gây ra gánh nặng bệnh tật cho cộng đồng gồm: (1) Tiêu chảy: 94% các bệnh liên quan đến tiêu hóa là do ô nhiễm môi trường nước, điều kiện vệ sinh kém; (2) Nhiễm trùng đường hô hấp dưới: nguyên nhân chủ yếu do ô nhiễm không khí, ngộ độc khí thải từ đốt nhiên liệu dùng cho nấu nướng sinh hoạt, khói thuốc lá; (3) Tai nạn, thương tích bao gồm: nguy cơ tai nạn nơi làm việc, bức xạ, tai nạn công nghiệp..., đáng chú ý có tới 44% số tai nạn có nguồn gốc từ các yếu tố môi trường; (4) Bệnh sốt rét: chiếm đến 42% từ các nguyên nhân như chuyển đổi mục đích sử dụng đất, phá rừng, quản lý nguồn nước, thiết kế nhà ở. Bốn nguyên nhân gây ra gánh nặng bệnh tật chủ yếu này góp phần làm gia tăng tỷ lệ các bệnh chính gây mất đi số năm sống khỏe mạnh do tử vong sớm ở nam giới và nữ giới.	
(Trích: chương 8, Tác động của ô nhiễm môi trường. Theo cuốn: Ô nhiễm môi trường do Trung tâm Quan trắc môi trường chủ biên, NXB Giáo dục Việt Nam, 2017, tr167).	
Những thông tin sau về đoạn trích trên đúng hay sai?	
Các bệnh liên quan đến tiêu hóa là do ô nhiễm môi trường nước, điều kiện vệ sinh kém.	Đúng/sai
Bệnh sốt rét có nguyên nhân từ ô nhiễm không khí, khí thải từ đốt nhiên liệu dùng cho nấu nướng, khói thuốc lá.	Đúng/sai

Ô nhiễm nguồn nước, không khí, rừng, là những nguyên nhân gây ra gánh nặng bệnh tật, góp phần làm tăng tỉ lệ các bệnh chính gây mất đi số năm sống khỏe mạnh do tử vong sớm ở nam và nữ.	Đúng/sai
Độ tin cậy của những thông tin trên là chính xác do được cung cấp bởi “Báo cáo chung Tổng quan của ngành Y tế năm 2014”	Đúng/sai

2. Việc cung cấp những thông tin trên chủ yếu nhằm thể hiện điều gì?
- Tác hại của ô nhiễm nguồn nước đối với sức khỏe con người
  - Tiêu chảy, lao phổi, sốt rét, tai nạn lao động... là những bệnh do ô nhiễm môi trường mang lại
  - Ô nhiễm môi trường là một trong những yếu tố ảnh hưởng đến sức khỏe cộng đồng.
  - Tác hại của đốt rừng, phá rừng đối với sức khỏe con người.
3. Đoạn văn trên được viết theo cách diễn đạt nào?
- Diễn dịch
  - Quy nạp
  - Tổng phân hợp
4. Đánh giá đoạn văn trên, có ý kiến cho rằng: sống chết do số. Bạn có đồng ý ý kiến này không? Hãy giải thích ngắn gọn (không quá 3 câu).

- .....
5. Chúng ta có thể nói gì về những yếu tố ảnh hưởng đến sức khỏe cộng đồng qua đoạn VBTT này? (trình bày trong khoảng 5 -7 câu)
- .....

## PHẦN II: TỰ LUẬN (7,0 điểm)

Bằng những hiểu biết bản thân về vấn đề môi trường, viết bài văn trình bày biện pháp khắc phục một trong những vấn đề đáng báo động của môi trường sống quanh em. (bài viết không quá 400 từ)

Khi xây dựng các câu hỏi, bài tập, phải căn cứ vào bảng mô tả đề câu hỏi, bài tập đánh giá được những nội dung trọng tâm của chủ đề và đánh giá được các phương diện kiến thức, kỹ năng, thái độ và năng lực khi học xong chủ đề.

Do đặc thù là đối tượng học sinh người dân tộc Mông, nên đối với việc dạy học đọc hiểu VBTT, một trong những nội dung rất quan trọng mà việc đánh giá cần hướng đến là năng lực sử dụng tiếng Việt của học sinh trong tư duy và giao tiếp. Năng lực này chỉ có thể được bộc lộ qua việc trình bày bằng ngôn ngữ (nói và viết). Vì thế, việc yêu cầu học sinh thực hiện những câu hỏi tự luận giới thiệu, giải thích vẫn là một cách ra đề hiệu quả. Chú ý, nên yêu cầu học sinh viết có giới hạn về dung lượng, chú ý tới kiểu câu vừa khai thác được những kiến thức ở các phân môn khác nhau vừa kiểm tra được năng lực tiếp nhận VBTT và các kỹ năng tạo lập VBTT để thực hiện tốt các yêu cầu của chương trình

#### *3.2.4.3. Xây dựng hướng dẫn chấm*

Đây là khâu vô cùng quan trọng trong quy trình xây dựng đề kiểm tra thường xuyên cũng như định kỳ trong dạy học đọc hiểu VBTT dành cho học sinh người dân tộc Mông ở trường THCS.

Khác với các môn học khác, việc xây dựng hướng dẫn chấm của bài học đọc hiểu VBTT trong môn Ngữ văn phức tạp, khó khăn hơn rất nhiều. Nó vừa đòi hỏi sự chi tiết, cụ thể để chính xác hóa mức độ đạt được trong phần trả lời của học sinh vừa đòi hỏi độ mở cần thiết phù hợp với năng lực tiếp nhận, kiến thức nền sẵn có cũng như khả năng kiến tạo VB của học sinh dân tộc Mông; cũng là để đánh giá được những sáng tạo bất ngờ của học sinh dân tộc mông trong việc thực hiện các yêu cầu của đề chứ không nên bó buộc cứng nhắc vào một cách làm bài nhất định của dạng bài kiểm tra bộ môn Ngữ văn

Có như vậy mới khuyến khích được những suy nghĩ, những tìm tòi riêng, hạn chế được kiểu làm bài học vẹt, sao chép theo khuôn mẫu sáo mòn.

Một số năng lực học sinh cần đạt khi xây dựng hướng dẫn chấm đề kiểm tra GV cần lưu ý:

+ Năng lực đọc hiểu VBTT: Chúng ta nên vận dụng cách đánh giá của PISA

để thiết kế câu hỏi đánh giá năng lực đọc hiểu VBTT của học sinh trong dạy học. Có 2 dạng câu hỏi: Trắc nghiệm khách quan và trắc nghiệm tự luận. Trắc nghiệm khách quan sử dụng câu hỏi có nhiều lựa chọn và chỉ một đáp án đúng. Trắc nghiệm tự luận sử dụng loại câu hỏi mở, phải viết câu hỏi ngắn theo suy luận của học sinh.

+ Năng lực viết: Trong chương trình đánh giá những năm gần đây, việc xây dựng hướng dẫn chấm đã có những đổi mới đáng kể. Hướng dẫn chấm bài viết của học sinh thường chia ra các phương diện cụ thể để đánh giá như: Hình thức trình bày, cách lập luận, tính sáng tạo, phần nội dung được chia nhỏ ra các ý, mỗi ý lại được mã hóa theo các mức độ khác nhau (tối đa và chưa tối đa).

Một trong những cách nên xây dựng hướng dẫn chấm kiểm tra đọc hiểu VBTT là xây dựng Rubric đối với chấm kiểm tra năng lực viết của học sinh.

Rubric là một tập hợp các quy tắc nhằm giúp đưa ra được những đánh giá về học sinh thông qua những minh chứng có được từ kết quả học tập của học sinh thể hiện ở bài kiểm tra, thi hoặc ở phần đánh giá chung.

Mỗi một bài kiểm tra cần có rubric để có thể có cơ sở đưa ra những quyết định hợp lý và tin cậy về kết quả học tập của học sinh. Rubric còn được sử dụng khi cần giải thích rõ cho học sinh, giáo viên, cha mẹ học sinh và cả những người khác về chuẩn quy định cho các mức điểm khác nhau.

Giáo viên có thể sử dụng rubric như một công cụ để thiết lập mối liên hệ giữa việc đánh giá, phản hồi và quy trình tổ chức hoạt động dạy học đọc hiểu VBTT.

Rubric cũng mang lại những thông tin đầy đủ nhất để chuyển đến học sinh, phụ huynh học sinh và giáo viên về kết quả học tập của học sinh và giúp giáo viên điều chỉnh hoạt động dạy học của mình theo hướng hiệu quả hơn.

Với rubric, giáo viên có thể đánh giá được những kiến thức mà học sinh nắm được đối với bộ môn và những năng lực, phẩm chất cụ thể.

Mẫu thiết kế Rubric trong đánh giá kết quả học tập của học sinh:

<i>Nội dung đánh giá</i>	<i>Mức độ kết quả học tập cần đạt</i>				
	<i>Giỏi</i>	<i>Khá</i>	<i>Trung bình</i>	<i>Yếu</i>	<i>Kém</i>
Nội dung 1	Tiêu chí.... Điểm....	Tiêu chí.... Điểm....	Tiêu chí.... Điểm....	Tiêu chí.... Điểm....	Tiêu chí.... Điểm....
Nội dung 2	Tiêu chí.... Điểm....	Tiêu chí.... Điểm....	Tiêu chí.... Điểm....	Tiêu chí.... Điểm....	Tiêu chí.... Điểm....
.....	.....	.....	.....	.....	.....

Trong mỗi ô cần phải điền một lượng thông tin ngắn gọn gọi là những chỉ số thực hiện đối với mỗi kết quả cụ thể được quy định ở một mức chuẩn cụ thể. Những chỉ số này quy định về kết quả những việc HS cần phải làm để có thể đạt được một điểm số cụ thể. Những chỉ số này được trình bày rõ ràng để tất cả mọi người có thể hiểu HS cần phải làm gì, kết quả ra sao để có thể minh chứng được kết quả học tập ở mỗi một mức độ.

Ví dụ:

<b>HƯỚNG DẪN CHẤM CHO ĐỀ KIỂM TRA</b>	
<b>CHỦ ĐỀ Ô NHIỄM MÔI TRƯỜNG</b>	
<b>PHẦN I: ĐỌC HIỂU (3 điểm)</b>	
<b>Câu 1: 1,0 điểm, mỗi ý: 0,25 điểm</b>	
Các bệnh liên quan đến tiêu hóa là do ô nhiễm môi trường nước, điều kiện vệ sinh kém.	Sai
Bệnh sốt rét có nguyên nhân từ ô nhiễm không khí, khí thải từ đốt nhiên liệu dùng cho nấu nướng, khói thuốc lá.	Sai
Ô nhiễm nguồn nước, không khí, rừng, là những nguyên nhân gây ra gánh nặng bệnh tật, góp phần làm tăng tỉ lệ các bệnh chính gây mất đi số năm sống khỏe mạnh do tử vong sớm ở nam và nữ.	Đúng
Độ tin cậy của những thông tin trên là chính xác do được cung cấp bởi “ Báo cáo chung Tổng quan của ngành Y tế năm 2014”	Đúng
<b>Câu 2: (0,5 điểm)</b>	
Phương án:	

**Câu 3: (0,5 điểm)**

Phương án:

**Câu 4: (0,5 điểm)**

Không. Vì sức khỏe của mỗi người là do môi trường sống, nguồn thực phẩm và lối sống lành mạnh của chính mình, đó là nguyên nhân chính kéo dài tuổi thọ của con người.

**Câu 5:**

- Ô nhiễm môi trường là một trong những nguyên nhân chính ảnh hưởng đến sức khỏe của con người

- Ô nhiễm không khí, rác thải, nước, đất.... là nguyên nhân gây nên các bệnh như: tiêu chảy, hô hấp, sốt rét....

- Chúng ta cần chung tay cải thiện môi trường sống nhằm giảm các tác nhân gây bệnh kể trên

**PHẦN II: LÀM VĂN (7,0 điểm)****1. Yêu cầu về kỹ năng:**

- Biết cách làm bài văn giải thích, chứng minh về vấn đề ô nhiễm môi trường
- Vận dụng tốt các thao tác giải thích, chứng minh
- Không mắc lỗi chính tả, dùng từ, đặt câu, diễn đạt.
- Có những cách viết sáng tạo, độc đáo.

**2. Yêu cầu về kiến thức:**

HS có thể viết theo những cách khác nhau miễn là thuyết phục trên cơ sở lập trường như sau: cần có sự linh hoạt, ứng biến phù hợp với môi trường sống của chính mình, tùy từng tình huống mà có biện pháp xử lý hợp lý, thuyết phục, có ích, có ý nghĩa thực tiễn.

**3. Biểu điểm:**

- Điểm 6-7: đáp ứng tốt các yêu cầu trên, có thể có một vài sai sót về diễn đạt
- Điểm 4-5: đáp ứng phần lớn yêu cầu trên, có thể còn một vài sai sót về diễn đạt
- Điểm 2-3: đáp ứng được một phần các yêu cầu trên, còn mắc nhiều lỗi về diễn đạt, chính tả
- Điểm 1: không đáp ứng được các yêu cầu trên, mắc lỗi diễn đạt, chính tả
- Điểm 0: không làm bài.

Sau khi biên soạn đề kiểm tra, cần xem xét lại việc biên soạn, cụ thể như sau: Cần đối chiếu từng câu hỏi với hướng dẫn chấm và thang điểm, phát hiện những sai sót hoặc thiếu chính xác của đề và đáp án. Sửa các từ ngữ, nội dung nếu thấy cần thiết để đảm bảo tính khoa học và chính xác. Cần đối chiếu từng câu hỏi với ma trận đề, xem xét câu hỏi có phù hợp với chuẩn cần đánh giá không, có phù hợp với cấp độ nhận thức cần đánh giá không.....

### **3.4. Một số điều kiện để nâng cao chất lượng, hiệu quả dạy học văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông ở các trường trung học cơ sở**

Để nâng cao chất lượng, hiệu quả dạy học VBTT cho HS dân tộc Mông ở các trường THCS, nhằm thực hiện mục tiêu phát triển phẩm chất, năng lực HS, cần phải đảm bảo các điều kiện chủ quan và khách quan. Nếu động viên, hô hào đội ngũ giáo viên Ngữ văn dạy tốt một cách đơn thuần mà không chú ý tới các điều kiện đảm bảo thì sẽ sa vào chủ nghĩa duy ý chí, hình thức, đối phó, chủ quan, có khi dẫn tới những hậu quả sai lầm. Vì vậy, cần phải đảm bảo các điều kiện để nâng cao chất lượng, hiệu quả dạy học văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông ở các trường trung học cơ sở, nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới GD phổ thông hiện nay.

#### ***3.4.1. Làm tốt công tác tuyên truyền, phối hợp vận động học sinh đến trường và hứng thú đọc hiểu văn bản thông tin***

Tuyên truyền cho cha mẹ học sinh và học sinh hiểu biết về sự cần thiết của việc học tập. Muốn đổi mới được gia đình, đổi mới quê hương, làng bản thì không có con đường nào khác là phải “Học” tiếp thu những tinh hoa, văn hóa của nhân loại, có tri thức khoa học để phục vụ vào cuộc sống và nâng cao trình độ dân trí. Đồng thời nêu rõ tầm quan trọng của việc đọc hiểu VBTT, trong đó coi đọc hiểu VBTT là một phần quan trọng để rèn luyện kỹ năng sử dụng tiếng Việt trong việc nâng cao chất lượng dạy - học của học sinh người DTTS. Tổ chức tuyên truyền qua các buổi họp phụ huynh, các buổi họp bản, các buổi lễ chào cờ đầu tuần (đối với học sinh).

Tùy thuộc mỗi địa bàn xã của Huyện có HS DTTS mà GV có biện pháp tuyên truyền phù hợp. Nếu như ở những trường có chất lượng HS tương đối tốt như DTNT huyện, Mường Lống, Nậm cấn. Hữu Kiệm... thì tuyên truyền việc học, sự



quan tâm đến vấn đề học tập của phụ huynh, kêu gọi sự đồng thuận của phụ huynh trong việc đồng tâm, đồng sức nâng cao chất lượng học tập của HS sẽ dễ dàng hơn là với các phụ huynh ở những xã xa như: Keng đu, Đoc mạy, Bảo Thắng, Bảo Nam.... Vì vậy, với những xã khó khăn GV phải chuẩn bị chu đáo những nội dung cần đề cập để làm sao phụ huynh thấu hiểu được lợi ích, những tương lai tốt đẹp do học tập mang lại cho con em họ. Và công việc vận động này không chỉ do GV thực hiện, BLD nhà trường nên phối kết hợp với lãnh đạo UBND xã, các tổ chức, đoàn thể trong xã cùng chung tay tuyên truyền vận động. Trong những buổi sinh hoạt các tổ chức, đoàn thể nên lồng ghép câu chuyện học tập, giao lưu, đối thoại bằng tiếng Việt để phụ huynh hiểu được tầm quan trọng của tiếng Việt trong quá trình nhận thức tri thức, phát triển đời sống

Ngoài ra cần phải giao nhiệm vụ cho ban chỉ huy Liên đội, chi đội và lực lượng nòng cốt của đội trong việc tuyên truyền, huy động học sinh duy trì tỉ lệ chuyên cần, giao tiếp bằng tiếng Việt mọi lúc, mọi nơi. Để công tác tuyên truyền HS DTTS thường xuyên trao đổi, giao tiếp bằng tiếng Việt, công tác đội phải được thông qua nội quy, quy chế hoạt động, được sự quan tâm của BLD nhà trường trong các hoạt động đoàn, đội. Tổ chức nhiều buổi sinh hoạt chi đội, liên đội trong đó có nội dung duy trì, nâng cao chất lượng giao tiếp bằng tiếng Việt cho đội viên cũng như đoàn viên. Ngoài ra GV dạy Ngữ văn thường xuyên tham mưu cho Đoàn- đội tổ chức nhiều trò chơi có liên quan đến kiến thức học tập như: Rung chuông vàng, Bảy sắc cầu vồng, Đường lên đỉnh Olympia....

### ***3.4.2. Làm tốt công tác phối kết hợp với các cơ quan chức năng, tổ chức đoàn thể vận động học sinh đến trường, chống tình trạng bỏ học, thất học, tái mù chữ***

Trong nhiều năm qua, tình trạng HS THCS DTTS tỉnh Nghệ An bỏ học vì lập gia đình sớm, hoặc bỏ học vì nhiều lý do khác diễn ra phổ biến.

Phối kết hợp với các ban ngành đoàn thể trong xã, trong trường làm tốt công tác huy động học sinh trong độ tuổi đến trường. Đặc biệt cần phối kết hợp với trưởng bản, bí thư chi bộ bản thường xuyên trao đổi thông tin hai chiều để có biện pháp vận động

học sinh tham gia học tập đầy đủ. Ngoài ra cũng cần phải cam kết giữa ủy ban nhân dân xã - nhà trường và gia đình. Tham mưu với chính quyền địa phương, ban giám hiệu nhà trường đưa nội dung cam kết vào trong quy định, hương ước của thôn bản.

Bên cạnh đó cần có sự phối hợp, giúp đỡ của lực lượng đoàn viên thanh niên trong xã. Đặc biệt là ban chấp hành Đoàn xã, cần chỉ đạo ban chấp hành các chi đoàn bản làm tốt công tác hướng dẫn các đội viên, thiếu niên, nhi đồng trong mọi hoạt động, phong trào trong dịp hè sinh hoạt tại địa phương. Thường xuyên phối hợp với Hội đồng Đội xã tuyên truyền, vận động học sinh qua các chương trình do Hội đồng Đội phát động, qua các buổi lễ chào cờ đầu tuần,...

Phối kết hợp với giáo viên chủ nhiệm thường xuyên đôn đốc, nhắc nhở học sinh rèn luyện tiếng Việt. Đồng thời đưa ra giải pháp cho giáo viên chủ nhiệm cần cử ra những học sinh khá giỏi, có ý thức tổ chức kỷ luật, có tinh thần trách nhiệm giao nhiệm vụ kèm các bạn học sinh yếu, kém ở điểm bản của mình ở trên lớp cũng như ở nhà, thường xuyên tìm hiểu nắm bắt lý do các bạn học kém báo cáo với giáo viên chủ nhiệm để từ đó có những giải pháp hữu hiệu và kịp thời tuyên truyền, vận động học sinh. Động viên, khích lệ, tuyên dương những học sinh siêng năng chăm chỉ rèn luyện tiếng Việt trong các buổi lễ chào cờ đầu tuần, sinh hoạt lớp, trong các hoạt động tập chung của liên đội,... Tạo không khí thi đua sôi nổi để học sinh thích và hào hứng khi tới trường. Từ đó giúp các em có được hứng thú khi tham gia vào các hoạt động chung.

### ***3.4.3. Bồi dưỡng, nâng cao trình độ, kinh nghiệm giáo dục học sinh dân tộc của giáo viên Ngữ văn***

Tạo môi trường giao tiếp thuần tiếng Việt trong các hoạt động vui chơi, giáo dục ở trường DTBT THCS trên địa bàn:

Trường THCS là nơi HS DTTS tiếp xúc với môi trường hoạt động, giao tiếp có định hướng nên việc hình thành các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết trong sử dụng tiếng Việt có ý nghĩa quan trọng trong việc chuẩn bị vốn tiếng và kỹ năng giao tiếp bằng tiếng Việt cho HS DTTS trước khi vào học kiến thức.

Tổ chức các hoạt động dạy học đọc hiểu VBTT ở DTBT THCS theo hướng tăng cường vốn tiếng Việt và tích cực hóa vốn tiếng Việt:

Kỹ năng giao tiếp bằng ngôn ngữ lệ thuộc vào ba yếu tố: sự phong phú và tích cực của vốn từ; tính tích cực trong hoạt động giao tiếp của chủ thể và môi trường giao tiếp. Cả ba yếu tố này ở trẻ em người dân tộc thiểu số đều hạn chế. Vì vậy, dạy học đọc hiểu VBTT cho học sinh dân tộc thiểu số nếu thực hiện trung thành các tài liệu dạy học đọc hiểu VBTT chung cho cả nước sẽ không thể thành công được.

Trên cơ sở chương trình và sách giáo khoa Ngữ văn: dạy đọc hiểu VBTT phải tập trung vào luyện phát âm chuẩn, phát triển vốn từ và tích cực hóa vốn từ trong các hoạt động nghe, nói, đọc, viết VBTT. Theo định hướng chung đó, chúng tôi đã tập trung giải quyết vấn đề dạy học để học sinh học xong lớp 9 đạt được khoảng 60% yêu cầu về Chuẩn kỹ năng nghe, nói, đọc, viết theo chương trình chung: có thể nghe - hiểu được; nói được thành câu ngắn những vấn đề đơn giản; đọc trơn được với tốc độ khoảng 9 đến 12 dòng/phút; nghĩa là khoảng 150 đến 180 chữ/1 phút (chuẩn chương trình là 15dòng/phút, khoảng 200 đến 220 chữ/1 phút); viết đúng mẫu chữ tiếng Việt.

Dạy học các môn học theo hướng tích hợp dạy kỹ năng sử dụng tiếng Việt trong học tập môn học khác:

Dạy học tích hợp là xu hướng phổ biến hiện nay ở THCS như tích hợp kỹ năng sống, kỹ năng giao tiếp vào các môn học, tích hợp môn học,...Dạy học tích hợp kỹ năng sử dụng tiếng Việt vào các môn học, các hoạt động GD là hình thức tổ chức dạy học, qua đó, học sinh được thực hành nhiều hơn về kỹ năng sử dụng tiếng Việt để thực hiện các yêu cầu của bài học, môn học.

Tuy nhiên, dạy học theo hướng tích hợp tiếng Việt vào các môn học sẽ khó khăn cho GV và HS khi gặp những bài học cung cấp khái niệm trừu tượng. Để khắc phục khó khăn này, cần có sự chỉ đạo giảm tải hoặc “dễ hóa” các vấn đề quá tải được trình bày trong SGK. Cần tổ chức thêm nhiều chuyên đề nâng cao trình độ, để GV có cơ hội chia sẻ chuyên môn, kinh nghiệm với nhau. Và việc thường xuyên học tập, nâng cao trình độ là điều vô cùng cần thiết đối với GV vùng Biên giới.

#### ***3.4.4. Cần trang bị kiến thức về tiếng dân tộc Mông cho giáo viên Ngữ văn***

Đa số giáo viên người Kinh ở nơi khác đến giảng dạy ở huyện miền núi đều không biết ngôn ngữ Dân tộc, nếu biết thì cũng chỉ dừng ở mức độ rất ít nên họ không thể so sánh, đối chiếu, liên hệ khi gặp những tình huống cần thiết trong dạy học tiếng Việt, dạy đọc hiểu VB, trong đó có VBTT cho đối tượng học sinh đặc biệt này. Mặt khác, về phong tục tập quán, họ lại càng không có điều kiện tìm hiểu, cho nên họ khó có thể tiếp cận với phụ huynh, gia đình các em, khó có thể tiếp xúc gần gũi, rút ngắn khoảng cách, xóa ranh giới không cần thiết giữa thầy và trò, để dạy học hiệu quả. Chính vì vậy GV, đặc biệt GV dạy môn Ngữ Văn phải học tiếng dân tộc, phong tục tập quán, văn hóa bản sắc dân tộc để có thể tiếp xúc trò chuyện, từ đó mới có thể kết hợp tiếng dân tộc trong quá trình giảng dạy. Hiện nay, tỷ lệ GV địa phương (người dân tộc) đã chiếm một bộ phận dù chưa lớn nhưng rải rác đều trên địa bàn tỉnh Nghệ An nơi có HS DTTS. Bộ phận GV là người địa phương đó sẽ góp một phần rất quan trọng trong việc nâng cao tiếng dân tộc cho các GV bởi là người địa phương nên việc GV người miền xuôi học tiếng dân tộc từ chính đồng nghiệp của mình sẽ trở nên dễ dàng, thuận tiện và được phổ biến hơn, thực tiễn cho thấy nhiều GV dân tộc rất tích cực hướng dẫn, chỉ bảo tận tình cách giao tiếp nên một số GV miền xuôi lên Kỳ Sơn sau một thời gian dài thì nói tiếng Dân tộc Mông rất giỏi. Đây là thuận lợi lớn trong quá trình dạy học đối với môn ngữ văn cũng như các môn học khác.

Dạy học cho người dân tộc thiểu số phải do chính giáo viên người địa phương đảm nhiệm mới mang lại hiệu quả cao được. Nhưng ngặt nỗi, trình độ chuyên môn của giáo viên địa phương chưa được chuẩn, đa số giáo viên địa phương ở đây được tuyển chọn vào Cao đẳng, đại học theo hệ cử tuyển, rồi bù vào đó là tám bằng Đại học Từ Xa, hoặc nhà trường Sư phạm phải tạo điều kiện ra trường cho họ để đáp ứng nhu cầu về giáo viên của địa phương ở những năm trước đây., nên công việc giảng dạy của họ khó mang lại được hiệu quả mong muốn. Bản thân họ cũng chưa nắm vững những kiến thức về tiếng Việt nên họ truyền tải những kiến thức này đến cho học sinh rất khó khăn. Như vậy, hiệu quả dạy học của giáo viên người dân tộc là vấn đề khá nan giải!

Quan tâm đến việc học tập của học sinh, đặc biệt lại là học sinh dân tộc thiểu số cũng không có được mấy người trong số tất cả những người đang trên bục giảng ở vùng khó khăn quan tâm sâu sát. Và trước tâm thế đến trường của học sinh như vậy, thiết nghĩ, giảng dạy cho học sinh ở những vùng khó, chúng ta cần hiểu được những vấn đề về tâm lý của học sinh, về điều kiện, hoàn cảnh sống của gia đình các em để tìm ra những biện pháp giáo dục, dạy học các em hiệu quả hơn, đưa các em đến với ánh sáng của tri thức. Giáo viên cũng cần tự bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ, học ngôn ngữ địa phương, thâm nhập đời sống văn hóa cộng đồng, cần có sự chỉ đạo trực tiếp của lãnh đạo để công tác giáo dục vùng biên dần từng bước nâng lên nhằm giảm bớt sự chênh lệch vùng miền, phấn đấu miền núi tiến kịp miền xuôi trong thời gian không xa.

***3.4.5. Phổ biến, tuyên truyền thói quen, năng lực sử dụng tiếng phổ thông cho dân tộc ít người, tạo môi trường cho học sinh rèn luyện kỹ năng sử dụng tiếng Việt***

Mở rộng môi trường giao tiếp bằng tiếng Việt trong nhà trường và cộng đồng. Một trong những khó khăn lớn nhất để phát triển kỹ năng sử dụng TV cho HS DTTS là môi trường giao tiếp bằng TV của các em quá hạn hẹp. Để giảm thiểu khó khăn này, nhà trường và cộng đồng phải cùng vào cuộc. Tăng cường các hoạt động tập thể ngoài các giờ học trên lớp nhằm tạo môi trường giao tiếp tự nhiên cho HS:

Khác với HS bình thường, HS DTTS thường không sử dụng tiếng Việt trong các hoạt động ngoài giờ lên lớp. Giờ ra chơi, nếu chơi tự do, các em sẽ chơi thành từng nhóm dân tộc và giao tiếp bằng tiếng mẹ đẻ. Chúng tôi nêu ý tưởng mới là trong các hoạt động tập thể, giờ ra chơi, GV tham gia cùng học sinh, tổ chức, hướng dẫn các em chơi các trò chơi sân trường và yêu cầu các em nói với nhau bằng tiếng Việt. Trong môi trường giao tiếp tự nhiên, không bị cưỡng bức bởi nội dung bài học, các em sử dụng TV sẽ dễ dàng hơn. Tuy nhiên, thay đổi được thói quen hành vi này thường gặp khó khăn ở thời gian đầu. HS trong giờ ra chơi ngại nói tiếng Việt, thời gian của giờ ra chơi rất ít nên GV cũng không thường xuyên tham gia các hoạt động chơi với các em được. Vì vậy, nếu nhà trường đưa ra được các sinh hoạt văn hóa tích cực ở địa phương vào trong các hoạt

động tập thể sẽ lôi cuốn hứng thú tham gia của học sinh, từ đó sẽ giúp các em tự tin hơn trong giao tiếp. Ví dụ: một số trò chơi dân gian của dân tộc H'mông như ném còn, hay các trò chơi dân gian khác từ chương trình dạy môn thể dục: nhảy dây, đá cầu, chơi cướp cờ, v.v...

Ngoài ra, các trường THCS vùng DTTS cần tổ chức các sân chơi sử dụng tiếng Việt trong giao tiếp như Câu lạc bộ “Tiếng Việt của chúng em”, “Thế giới quanh em” nhằm giúp học sinh tự tin hơn trong giao tiếp. Để các câu lạc bộ hoạt động tốt GV Ngữ văn cần phối kết hợp tốt với tổng phụ trách đội, các GVCN, các chi đội trưởng để có biện pháp, giải pháp phù hợp cho từng đơn vị trường, đối tượng HS tham gia. Mục tiêu là nội dung phải bổ ích, hấp dẫn, gây hứng thú, kết hợp một vài tiết mục văn nghệ đặc sắc.

Nếu tổ chức được thường xuyên các hoạt động tập thể theo lớp, khối, trường, và tổ chức các sân chơi bổ ích, kỹ năng sử dụng tiếng Việt của HS DTTS sẽ phát triển nhanh và bền vững hơn, sẽ giúp cho các em có công cụ học tập tốt hơn.

Mở rộng môi trường giao tiếp ở gia đình và cộng đồng: Đây là vấn đề khó thực hiện thành công bởi môi trường giao tiếp của người dân tộc thiểu số thường thể hiện nét đặc trưng riêng với những phong tục tập quán riêng. Trong đó, ngôn ngữ là một yếu tố bản sắc phi vật thể. Tuy nhiên, để hướng tới vì sự tiến bộ của con em mình trong học tập, nhiều thôn bản đã đồng thuận với đề nghị của nhà trường là khi về nhà, nói chuyện với con em mình, nên sử dụng tiếng Việt hoặc một phần tiếng Việt. Nếu làm được điều này, sẽ hỗ trợ được rất nhiều cho các em trong việc dạy học đọc hiểu VBTT, tăng cường năng lực sử dụng tiếng Việt trong giao tiếp và học tập.

### **Tiểu kết chương 3**

Trên cơ sở những tiền đề về lý luận dạy học văn bản và dạy học văn bản thông tin trong môn Ngữ văn, bám sát đặc điểm đối tượng học sinh trung học cơ sở người dân tộc, chúng tôi đã nêu lên định hướng chung và các biện pháp dạy học văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông. Những biện pháp mà chúng tôi nêu thực chất là quá trình vận dụng, linh hoạt, sáng tạo các phương pháp truyền thống trong dạy học môn Ngữ văn vào những nội dung cụ thể (văn bản thông tin), cho một đối tượng cụ thể (học sinh trung học cơ sở dân tộc Mông) trong một bối cảnh cụ thể (các trường trung học cơ sở ở địa bàn miền núi, dân tộc ít người) để thực hiện mục tiêu cụ thể (phát triển năng lực cho học sinh dân tộc miền núi). Vì vậy, vấn đề quan trọng là cách vận dụng linh hoạt, sáng tạo của giáo viên Ngữ văn trong những tiết học, thời gian học cụ thể với các điều kiện đảm bảo khác. Mặc dù vậy, được xuất phát từ những cơ sở lý luận và cơ sở thực tiễn, những biện pháp mà chúng tôi nêu đều có tính khả thi, hiệu quả trong việc nâng cao chất lượng dạy học văn bản thông tin cho học sinh trung học cơ sở dân tộc Mông, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay. Điều này sẽ được chúng tôi chứng minh ở Chương 4 về thực nghiệm sư phạm sau đây.

## Chương 4. THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM

### 4.1. Mục đích thực nghiệm

- Cụ thể hóa, hiện thực hóa các biện pháp dạy học đọc hiểu VBTT trong môn Ngữ văn ở trường THCS cho HS DTTS người Mông đã đề xuất trong luận án.

- Đánh giá kết quả thu được qua sự phân tích, đối chiếu định tính và định lượng kết quả giữa lớp đối chứng (ĐC) với lớp thực nghiệm(TN).

- Rút ra những mặt được và chưa được trong quá trình thực nghiệm

Từ đó:

- Khẳng định tính hiệu quả và tính khả thi của những biện pháp đã đề ra trong việc góp phần giải quyết những hạn chế, tồn tại trong thực tiễn và nâng cao chất lượng dạy học đọc hiểu văn bản trong môn ngữ văn hiện nay ở các trường THCS dành cho HS dân tộc Mông

- Khẳng định tính đúng đắn của giả thuyết khoa học đã nêu.

### 4.2. Nội dung, yêu cầu thực nghiệm

#### 4.2.1 Nội dung thực nghiệm

Bài 1: **Động Phong Nha** (Lớp 6) (Phụ lục 3)

Bài 2: **Ôn dịch, thuốc lá** (Lớp 8) (Phụ lục 4)

Các văn bản lựa chọn để thực nghiệm nằm ở chương trình của các khối lớp 6,8.THCS. Với sự lựa chọn này tác giả mong muốn hướng đến một sự thể nghiệm có tính đại diện và phổ quát để rút ra được những kết luận có ý nghĩa khoa học cũng như thực tiễn.

Tất cả các giáo án thực nghiệm đều được thiết kế bám sát *chuẩn kiến thức – kỹ năng* cũng như khung chương trình, phân phối chương trình, SGK hiện hành để đảm bảo mục tiêu và nội dung trọng tâm bài học và đảm bảo tính thống nhất giữa lớp TN và lớp ĐC.

**Giáo án ĐC:** là những giáo án dạy ở lớp ĐC, theo thiết kế thông thường trong giờ học đọc hiểu văn bản. Qua khảo sát, người nghiên cứu thấy rằng, những giáo án ĐC thông thường về cơ bản đảm bảo những nội dung trọng yếu của bài học,



thể hiện được quy trình tổ chức dạy học với các hoạt động của GV và HS. Tuy nhiên, hệ thống các biện pháp tổ chức tiếp nhận VBTT chưa rõ nét, chưa phát huy được vai trò của VBTT, học sinh chưa chủ động tiếp nhận VBTT. Hoạt động dạy học của GV và HS còn đơn điệu, chủ yếu là hỏi – đáp, thuyết trình. Giáo án cũng chỉ chú trọng hoạt động HS tiếp cận, phân tích VBTT thiên về lí tính chứ chưa quan tâm đến các hoạt động chủ động tìm kiếm, sáng tạo....

**Giáo án thực nghiệm:** Tập trung thể hiện những biện pháp mà luận án đã đề xuất trong sự phối hợp chặt chẽ, linh hoạt giữa các biện pháp dạy học và phù hợp với các điều kiện thực tế.... Khác với các giáo án khác, giáo án thực nghiệm nhấn mạnh vai trò của dạy học đọc hiểu VBTT trong môn Ngữ văn THCS đối với HS DTTS người Mông, HS là chủ thể tiếp nhận TT, chú trọng các biện pháp dạy học đọc hiểu VBTT để HS chiếm lĩnh được nội dung bài học cũng như rèn luyện được các kỹ năng đọc hiểu từ đó nâng cao năng lực tiếp nhận của HS DTTS người Mông. Giáo án thực nghiệm đã rút được kinh nghiệm từ giáo án ĐC, nên đã tập trung chú ý sự tương tác của HS cả trước, trong và sau giờ học để nâng cao hiệu quả dạy học.

**Đề kiểm tra:** Xây dựng đề kiểm tra được người nghiên cứu soạn thảo gắn với mục tiêu và chuẩn kiến thức kỹ năng, trọng tâm của bài học nói riêng, và chương trình THCS nói chung, kèm đáp án và thang điểm cụ thể. Đề kiểm tra được dùng chung cho cả 2 đối tượng: lớp ĐC và lớp TN. Mục đích là nhằm đánh giá kết quả đạt được của HS sau cùng bài học nhưng được dạy bởi các giáo án khác nhau, cách thức dạy học khác nhau.

Trong quá trình soạn giáo án cũng như đề kiểm tra, người nghiên cứu cũng đã trao đổi và tham khảo thêm ý kiến của GV đang trực tiếp giảng dạy môn Ngữ văn ở trường THCS nói chung và trường PT DTBT THCS nói riêng để đảm bảo tính phù hợp với tình hình thực tế dạy học hiện nay trên quan điểm bám sát định hướng, biện pháp đã đề xuất.

\* Thiết kế giáo án thực nghiệm:

**Giáo án 1:** Lớp 6. Tuần 34 – tiết 129. Văn bản: Động Phong Nha (Phụ lục 3)

**Giáo án 2:** Lớp 8. Tiết 45. Văn bản: Ôn dịch, thuốc lá

**Tiết 45****ÔN DỊCH, THUỐC LÁ****I. MỤC TIÊU CẦN ĐẠT****1. Kiến thức**

- HS trình bày được mối nguy hại ghê gớm toàn diện của tệ nghiện thuốc lá đối với đời sống cá nhân và cộng đồng.

- HS xác định được quyết tâm phòng chống thuốc lá.

- HS chỉ ra được tác dụng của việc kết hợp các phương thức lập luận và thuyết minh trong văn bản.

**2. Kỹ năng**

- Rèn kỹ năng đọc – hiểu một văn bản thông tin đề cập đến một vấn đề xã hội bức thiết.

- Tích hợp với phần tập làm văn để tập viết bài văn thuyết minh một vấn đề của đời sống xã hội.

**3. Thái độ**

- HS ý thức được tác hại của thuốc lá đối với đời sống và sức khỏe, từ đó có trách nhiệm ngăn ngừa và phòng tránh hút thuốc lá và các bệnh do thuốc lá gây ra.

**4. Định hướng phát triển năng lực**

- Năng lực hợp tác, năng lực giao tiếp tiếng Việt, năng lực cảm thụ thẩm mỹ, năng lực tạo lập văn bản, năng lực sáng tạo, năng lực tự quản bản thân

**II. CHUẨN BỊ****1. Giáo viên**

- Sách giáo khoa, sách GV, sách bài tập, thiết kế bài giảng.

- Tài liệu và các thông tin về bảo vệ môi trường, thuốc lá.

**Dự kiến khả năng tích hợp:**

- **Với thực tế:** Hiểu biết về tác hại của thuốc lá đối với đời sống và sức khỏe của con người

- **Tích hợp bảo vệ môi trường:** Ảnh hưởng của thuốc lá đối với môi trường nơi HS ở: Vấn đề hạn chế và bỏ thuốc lá.

## 2. Học sinh

- Đọc văn bản, trả lời câu hỏi đọc - hiểu văn bản.
- Tìm hiểu thêm tình hình sử dụng thuốc lá và tác hại của thuốc lá.

## III. TIỀN TRÌNH TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG DẠY VÀ HỌC

### 1. Ổn định tổ chức lớp và kiểm tra sĩ số

### 2. Kiểm tra bài cũ

### 3. Bài mới

**Thuốc lá là nguyên nhân hàng đầu gây tử vong cho con người nhưng có thể ngăn ngừa được.** Mỗi năm chúng ta có hơn 5 triệu người chết do nghiện thuốc lá trong khi đó đây lại là sản phẩm tiêu dùng hợp pháp duy nhất gây chết người. Chính vì những tác hại đó thế giới đã có ngày **Thế giới không hút thuốc lá** 31/5 nhằm tuyên truyền cho mọi người nhất là giới trẻ hiểu được những tác hại của khói thuốc để từ đó có biện pháp bảo vệ bản thân và những người xung quanh. Để hiểu rõ những tác hại của thuốc lá tiết học ngày hôm nay chúng ta cùng tìm hiểu bài “*Ôn dịch, thuốc lá*”

Hoạt động của GV	Hoạt động của HS	Nội dung cần đạt	Hình thành và phát triển năng lực
<b>Hoạt động 1: Hướng dẫn tìm hiểu chung về văn bản</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hãy trình bày những hiểu biết của em về tác giả Nguyễn Khắc Viện.</li> <li>- GV phát phiếu bài tập yêu cầu HS thực hiện nhanh:</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;">           Vài nét về GS.BS Nguyễn Khắc Viện            .....            .....            .....         </div>	HS trả lời	<b><u>I. TÌM HIỂU CHUNG</u></b> <b>1. Tác giả</b> Giáo sư, bác sĩ Nguyễn Khắc Viện (1913 – 1997) là người am hiểu nhiều về khoa học tự nhiên và khoa học xã hội, đặc biệt là y học. Ông là tấm gương tiêu biểu trong việc bảo vệ và chăm sóc sức khỏe con người.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Năng lực giao tiếp Tiếng Việt</i></li> <li>- <i>Năng lực cảm thụ thẩm mỹ</i></li> </ul>

-.....			
- Hãy nêu xuất xứ của văn bản.		<p>- Nhiều tác phẩm của ông viết về phòng bệnh và chữa bệnh là bài học bổ ích cho mọi người.</p> <p><b>2. Tác phẩm</b></p> <p><b>a. Đọc – tìm hiểu chú thích</b></p> <p><b>b. Xuất xứ</b></p> <p>- Trích từ bài “<i>Từ thuốc lá đến ma túy – bệnh nghiện</i>”.</p>	
<p>- Xác định kiểu văn bản và phương thức biểu đạt của văn bản.</p> <p>- VB này viết về vấn đề gì?</p>	HS trả lời cá nhân	<p><b>c. Kiểu VB và PTBD</b></p> <p>- Văn bản nhật dụng</p> <p>- Thuyết minh một vấn đề khoa học – xã hội.</p> <p>- ND:</p> <p>+ Tác hại to lớn, nhiều mặt của thuốc lá đối với đời sống cá nhân và cộng đồng.</p> <p>+ Quyết tâm phòng chống thuốc lá</p>	
- Em hãy xác định bố cục của văn bản.	HS trả lời cá nhân	<p><b>d. Bố cục:</b> 3 phần:</p> <p>- <i>Từ đầu..... AIDS: Thông báo về nạn dịch thuốc lá.</i></p> <p>- <i>Tiếp theo..... con đường phạm pháp: Tác hại của thuốc lá.</i></p> <p>- <i>Còn lại: Kiến nghị chống</i></p>	

		<b>lại ôn dịch thuốc lá.</b>	
<p>- Em hiểu ôn dịch là gì? Nhan đề bài viết <b><i>Ôn dịch, thuốc lá</i></b> được hiểu như thế nào?</p> <p><b><i>GV mở rộng:</i></b> Thuốc lá có hại cho sức khỏe nhưng nhiều người vẫn hút thuốc lá. Nó được coi là một ôn dịch cần được ngăn chặn.</p>	<p>HS trả lời cá nhân</p>	<p><b>e. Nhan đề:</b></p> <p>- <b>“Ôn dịch”:</b></p> <p>+ chỉ những bệnh nguy hiểm, lây lan rộng và làm chết người hàng loạt trong thời gian nhất định. (Ví dụ: dịch hạch, dịch tả, dịch lao, dịch SARS...).</p> <p>+ Tiếng chửi rủa</p> <p>- <b>“thuốc lá”:</b> cách nói tắt của cụm từ “tệ nghiện thuốc lá”.</p> <p>- <b>Dấu phẩy (,):</b></p> <p>+ Đặt giữa 2 từ để ngắt giọng,</p> <p>+ Nhấn mạnh sắc thái biểu cảm, bộc lộ thái độ vừa căm tức vừa ghê sợ.</p> <p><b>→ <i>Thuốc lá! Mà là đồ ôn dịch!</i></b></p>	
<b>Hoạt động 3: Hướng dẫn tìm hiểu chi tiết nội dung và nghệ thuật của văn bản</b>			
<p>- Ở phần mở đầu, tác giả đã đề cập đến những đại dịch nào? Trong đó đại</p>	<p>HS trả lời cá nhân</p>	<p><b><u>II. ĐỌC HIỂU VĂN BẢN</u></b></p> <p><b>1. Thông báo về nạn dịch thuốc lá</b></p> <p>- Tác giả đề cập đến một số ôn dịch nguy hiểm khác mà</p>	

<p>dịch nào nguy hiểm nhất?</p> <p>- Cách nêu vấn đề như vậy có tác dụng gì?</p>		<p>mọi người đã rõ: dịch hạch, thổ tả, AIDS... Một số ôn dịch đã được chế ngự nhưng một số ôn dịch vẫn đang bùng phát mạnh và là nguy cơ đe dọa sinh mạng con người.</p> <p>- Nạn AIDS và ôn dịch thuốc lá</p> <p>→ Thuốc lá đang đe dọa sức khỏe và tính mạng loài người.</p> <p>→ Các thuật ngữ khoa học của ngành y tế, dùng phép so sánh, dựa vào kết luận của hơn năm vạn công trình nghiên cứu → thông báo ngắn gọn chính xác, nhấn mạnh được hiểm họa to lớn của thuốc lá.</p> <p><b>→ Nêu vấn đề gián tiếp nhưng đánh mạnh vào nhận thức của con người về tác hại của thuốc lá với đời sống.</b></p>	
<p>- Tại sao người viết lại dẫn lời của Trần Hưng Đạo trước khi nêu tác hại</p>	<p>HS trả lời cá nhân</p>	<p><b>2. Tác hại của thuốc lá</b></p> <p>- “<i>Nếu giặc đánh như vũ bão thì không đáng sợ, đáng sợ là giặc gặm nhấm</i></p>	<p>- <b>Năng lực cảm thụ thẩm mỹ</b></p> <p>- <b>Năng lực</b></p>

<p>của thuốc lá? (+ Tác dụng? + Tầm ăn dâu là như thế nào?)</p> <p><b>GV:</b> <i>Hút thuốc lá từ lâu đã được cảnh báo là mối nguy gây ra vô số những căn bệnh quái ác, nhưng bỏ ngoài tai những lời khuyên cáo, khoảng 15 triệu người Việt Nam hàng ngày vẫn vô tư hút thuốc lá như một chất gây mê không thể tách rời. Tai hại hơn khi có rất nhiều người vẫn còn hiểu sai về tác hại và cách phòng chống tái nghiện loại độc dược đang khiến con người ta sống mòn này.</i></p>		<p><i>như tầm ăn dâu”.</i></p> <p>+ Giặc đánh như vũ bão: là đánh với tốc độ nhanh , mạnh nhưng ta còn biết trước được thế lực của địch mà đối phó. Vì thế mà không đáng sợ.</p> <p>+ Giặc gặm nhấm: tấn công từ từ mà chắc chắn</p> <p>→ Tác giả muốn gây ấn tượng mạnh khi so sánh việc thuốc lá tấn công loài người như giặc ngoại xâm đánh phá.</p> <p>- Dâu: con người, sức khỏe con người. Tầm: Khói thuốc lá</p> <p>→ Tầm ăn dâu dù chậm nhưng vẫn biết đến đó. Thuốc lá gây nên những tác hại từ từ, gặm nhấm nhưng rất nguy hiểm có khi vô phương cứu chữa. Các hậu quả này đến dần dần như tầm ăn dâu.</p>	<p><b>giao tiếp TV</b></p>
<p>- Qua việc đọc văn bản và hiểu biết của bản thân, con thấy thuốc lá có những tác hại gì? (+ Thuốc lá ảnh hưởng đến</p>	<p>HS trả lời cá nhân.</p>	<p>- Ảnh hưởng đối với đời sống con người</p> <p><b>* Đối với sức khỏe người hút</b></p> <p><b>* Đối với sức khỏe những</b></p>	

<p>sức khỏe của những ai? + Thuốc lá còn ảnh hưởng như thế nào đến đời sống XH?)</p>		<p><b>người xung quanh</b> - Ảnh hưởng đối với đời sống XH <b>* Đối với kinh tế</b> <b>* Đối với đạo đức XH</b></p>	<p>- <b>Năng lực hợp tác</b></p>
<p>- GV giao nhiệm vụ học tập cho các nhóm. - HS đọc thông tin trong SGK mục 2/ tr 119 để hoàn thành phiếu học tập. - GV gọi đại diện 1 nhóm lên trình bày kết quả phần thảo luận. - GV gọi các nhóm khác nhận xét, bổ sung. - GV nhận xét và chốt lại kiến thức.</p>	<p>- HS thảo luận nhóm. Đại diện nhóm trình bày. - HS nhóm khác nhận xét, bổ sung.</p>	<p><b>a. Ảnh hưởng đối với đời sống con người</b> <b>b. Đối với đời sống XH</b></p>	
<p>- Em có nhận xét gì về cách lập luận của tác giả để thuyết minh tác hại của tệ nạn hút thuốc lá?</p>	<p>HS trả lời cá nhân</p>	<p>→ Bằng những lập luận chặt chẽ, dẫn chứng sinh động (các số liệu thống kê, phân tích so sánh...) và cả tình cảm nhiệt thành của mình tác giả đã khẳng định mạnh mẽ <b>thuốc lá là một thứ độc hại ghê gớm đối với sức khỏe cá nhân và cộng đồng thậm chí có thể hủy hoại nhân cách tuổi trẻ.</b></p>	



<p>- GV chuyển ý.</p> <p>- Em hiểu thế nào chiến dịch chống thuốc lá?</p> <p>- Vì sao tác giả lại đưa ra những số liệu để so sánh tình hình hút thuốc lá ở nước ta với các nước châu Âu (Bi) trước khi đưa ra kiến nghị: <i>Đã đến lúc mọi người phải đứng lên chống lại, ngăn ngừa nạn ôn dịch này?</i></p> <p>- GV chốt.</p>	<p>HS trả lời cá nhân</p>	<p><b>3. Kiến nghị chống thuốc lá</b></p> <p>- Chiến dịch chống thuốc lá: Là các hoạt động tự nhiên rộng khắp nhằm chống lại 1 cách hiệu quả <b>ôn dịch thuốc lá</b></p> <p>- Tác giả nêu ví dụ và so sánh:</p> <p>+ Ở Bỉ hút thuốc nơi công cộng phạt 40 đô la, tái phạm phạt 500 đô la.</p> <p>+ Không quảng cáo thuốc lá</p> <p>+ Chiến dịch đã làm giảm hẳn số người hút và mục tiêu cuối thế kỷ 20 “Một châu Âu không còn thuốc lá”</p> <p>- Nước ta nghèo nên càng phải chống thuốc lá.</p> <p>→ Nhờ tính khách quan của thông tin nên đã thuyết phục người đọc về ý nghĩa cần có chiến dịch chống thuốc lá.</p> <p>- “<i>Nghĩ đến mà kinh. Đã đến lúc mọi người phải đứng lên chống lại, ngăn ngừa nạn ôn dịch này.</i>”</p>	<p>- <i>Năng lực tự quản bản thân</i></p> <p>- <i>Năng lực cảm thụ thẩm mỹ</i></p> <p>- <i>Năng lực giao tiếp TV</i></p>
--	---------------------------	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>+ Kêu gọi mọi người từ bỏ thuốc lá.</li> <li>+ Phải quyết tâm chống lại nạn dịch này.</li> <li>+ Muốn thắng nó cần sự chung tay của mọi người, phải hành động bền bỉ, lâu dài.</li> </ul>	
<b>Hoạt động 4: Hướng dẫn tổng kết nội dung và nghệ thuật của văn bản</b>			
<p>GV hướng dẫn HS tổng kết.</p> <p>- Có rất nhiều VB viết về thuốc lá cùng những tác hại của nó gây ra đối với sức khỏe của loài người nhưng tại sao bài <b>Ôn dịch thuốc lá</b> lại có thể tác động mạnh mẽ đến nhận thức của mọi người?</p> <p>- <b>GV chốt.</b></p>	<p>HS tự bộc lộ cá nhân (<i>So sánh với 1 số VB cùng chủ đề</i>)</p>	<p><b>III. TỔNG KẾT</b></p> <p><b>1. Nội dung</b></p> <p>- Ôn dịch thuốc lá gây tác hại nhiều mặt đến sức khỏe, tính mạng của con người cũng như cuộc sống gia đình và xã hội.</p> <p>- Muốn chống lại nó, cần có quyết tâm cao và biện pháp triệt để hơn để phòng chống nạn ôn dịch này.</p> <p><b>2. Nghệ thuật</b></p> <p>- Lập luận chặt chẽ, đánh thép, lo gic, dẫn chứng khoa học, khách quan khiến độc giả nhận thức rõ vấn đề</p> <p>- Có sự kết hợp giữa phương thức lập luận và thuyết minh → sức thuyết phục của bài văn.</p>	<p>- <i>Năng lực cảm thụ thẩm mỹ</i></p> <p>- <i>Năng lực giải quyết vấn đề</i></p> <p>- <i>Năng lực giao tiếp TV</i></p>

		(Liên hệ với các PP TM ở tiết sau)	
<b>Hoạt động 5: Hướng dẫn luyện tập</b>			
Ngày nay có hiện tượng hút thuốc lá ở giới trẻ đặc biệt là HS. Theo em nguyên nhân hút thuốc lá là do đâu? Làm thế nào để hạn chế tệ nạn nghiện thuốc lá? - Bản thân em cần làm gì để không mắc vào tệ nạn nghiện thuốc lá? - GV chốt.	HS thảo luận và trình bày.	<b>IV. LUYỆN TẬP</b> <b>Gợi ý</b> - Nguyên nhân: vui chơi, nể bạn, bắt chước, muốn thể hiện bản thân, xã giao . - Giải pháp: + Tuyên truyền, giáo dục ý thức + Đặt ra luật lệ quy định + In nhãn cảnh báo trên bao bì thuốc lá + Đánh thuế ...	- Năng lực giải quyết vấn đề - Năng lực sáng tạo
<b>Hoạt động 6: Bổ sung</b>			
- Hãy tìm hiểu thực tế sử dụng thuốc lá ở địa phương em. Em có suy nghĩ gì về thực trạng đó? (Tích hợp với bài chương trình địa phương phần Văn kì II)	HS về nhà tìm hiểu, viết bài.	- Trình bày được suy nghĩ của em về thực trạng sử dụng thuốc lá ở địa phương em.	- Năng lực giải quyết vấn đề - Năng lực cảm thụ thẩm mỹ - Năng lực sáng tạo
Vẽ tranh tuyên truyền về việc phòng, chống tác hại của thuốc lá.	- HS thực hành Vẽ tranh.		

**4.Củng cố:** Nhắc lại các nội dung trọng tâm của bài học.

**5. Dặn dò:**

- Học bài

- Chuẩn bị bài mới **Câu ghép (tiếp theo)**

**Kết bài:** Như vậy thông qua bài học hôm nay, chúng ta có thể thấy rằng thuốc lá là một ôn dịch rất nguy hiểm, cần phải được ngăn chặn ngay. Tuy nhiên để làm được điều đó, rất cần sự chung tay góp sức của cộng đồng cùng với sự quyết tâm bền bỉ. Có như vậy chúng ta mới hi vọng một thế giới không thuốc lá trong tương lai.

#### 4.2.2. Yêu cầu thực nghiệm

- Lựa chọn đối tượng TN và ĐC trên cơ sở tương quan về trình độ và điều kiện
- Trao đổi trước với GV những điểm cần chú ý trong giáo án TN cũng như trong quá trình dạy học TN.
- Triển khai dạy TN phải đảm bảo tính liên tục, đúng tiến độ, kế hoạch đề ra, đảm bảo tính tự nhiên, khách quan trong quá trình dạy học.
- Thực hiện khâu kiểm tra, đánh giá chặt chẽ, khách quan bằng dự giờ quan sát, phỏng vấn và bằng các bài kiểm tra.

#### 4.3. Thời gian, đối tượng thực nghiệm

**Thời gian:** Thực nghiệm được tiến hành trong năm học 2015-2016, 2016 - 2017

**Đối tượng thực nghiệm:** Để đảm bảo tính khoa học, tính thường xuyên và liên tục, chúng tôi chọn một điểm trường Trường PT DTBT THCS Na Ngoi và trường PT DTBT THCS Nậm Cắn để tiến hành thực hiện thực nghiệm. Đối tượng thực nghiệm và đối chứng được lựa chọn ngẫu nhiên theo sự phân bố lớp học của điểm trường. Cụ thể:

Trường thực nghiệm	Lớp TN			Lớp ĐC		
	Lớp	Sĩ số	GV dạy	Lớp	Sĩ số	GV dạy
Trường PT DTBT THCS Na Ngoi	6A	30	Đặng Thị Thanh	6C	28	Trần Thu Hiền
	6B	26	Đặng Thị Thanh	6D	26	Trần Thu Hiền
Trường PT DTBT THCS Na Ngoi	8A	26	Nguyễn Thị Lợi	8C	27	Trần Thị Hạnh
	8B	26	Nguyễn Thị Lợi	8D	25	Trần Thị Hạnh
Trường PT DTBT THCS	6A	32	Vi Thị Giang	6C	30	Trần Trung Sơn

Nậm Cẩn	6B	31	Vi Thị Giang	6D	32	Trần Trung Sơn
Trường PT DTBT THCS Nậm Cẩn	8A	30	Nguyễn Thị Xuân	8C	30	Lương Thị Soa
	8B	32	Nguyễn Thị Xuân	8D	31	Lương Thị Soa

#### 4.4. Tổ chức thực nghiệm

TN được tiến hành thông qua việc thiết kế giáo án TN và triển khai dạy học TN, kiểm tra – đánh giá kết quả TN. TN sư phạm được tiến hành như sau:

Bước 1: Chuẩn bị thực nghiệm:

Thiết kế giáo án TN thể hiện được các định hướng, biện pháp mà luận án đã đề xuất có điều chỉnh sau khi TN thăm dò và soạn đề kiểm tra kèm đáp án, thang điểm

Lựa chọn đối tượng thực nghiệm

Bước 2: Triển khai thực nghiệm

Trao đổi với GV đã được lựa chọn những vấn đề cốt lõi của luận án và đặc biệt là các định hướng, biện pháp được thể hiện trong giáo án TN

Dạy học các giáo án TN trên các đối tượng đã xác định theo đúng chương trình, kế hoạch giảng dạy của các trường TN

Kiểm tra – đánh giá kết quả sau giờ học bằng dự giờ và đề kiểm tra chung cho cả lớp TN và lớp ĐC

Quan sát, trao đổi với GV và HS sau khi TN

Bước 3: Xử lý số liệu và đánh giá kết quả TN

Chấm bài kiểm tra của HS lớp ĐC và lớp TN

Mã hóa và nhập điểm vào Excel

Xử lý kết quả trên bằng phần mềm SPSS để tìm ra các thông số: tần số, điểm trung bình, độ lệch chuẩn, điểm cao nhất và điểm thấp nhất, xếp loại trình độ và kiểm định mức ý nghĩa của sự khác nhau

Đánh giá kết quả thu được trên cơ sở so sánh các thông số trên ở lớp TN và lớp ĐC, vẽ biểu đồ so sánh

## **4.5. Kết quả thực nghiệm dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông trong môn Ngữ văn cho ở trường trung học cơ sở**

### **4.5.1. Bộ tiêu chí, công cụ để đo kết quả thực nghiệm**

#### *4.5.1.1. Tiêu chí đánh giá định tính*

Thể hiện qua thái độ, tinh thần tham gia giờ học, thực hiện các nhiệm vụ dạy – học tích cực hay không tích cực; không khí lớp học sôi nổi, hứng thú hay trầm chán...

#### *1.5.1.2. Tiêu chí đánh giá định lượng*

Được xác định qua các mức đánh giá sau đây

- Mức 5: 0-1-2 điểm: chưa hiểu yêu cầu đề ra, chưa hiểu từ ngữ thông tin, có nêu nhưng không đúng, HS không trả lời được các câu hỏi. Ứng với mức này, HS xếp loại kém

- Mức 4: 3 -4 điểm: trả lời được 30 - 40% nội dung câu hỏi, có hiểu nhưng chưa chính xác, chưa sâu. Ứng với mức này, HS xếp loại yếu

- Mức 3: 5 – 6 điểm: HS đã phát hiện được nội dung ý nghĩa của ngôn từ thông tin, biết phân tích, cắt nghĩa nội dung thông tin, trả lời được 50 -60 % nội dung câu hỏi. Ứng với mức này, HS xếp loại trung bình

- Mức 2: 7 -8 điểm: Ứng với mức này, HS xếp loại khá

- Mức 1: 9 -10 điểm: HS hiểu rõ nội dung VBTT, biết vận dụng sáng tạo trong phân tích, đánh giá, vận dụng sáng tạo cao. Ứng với mức này, HS xếp loại xuất sắc

Tiêu chí đánh giá và xếp loại như trên thực chất chỉ mang tính chất tương đối nhưng hướng đến mục đích để so sánh, phân hóa mức độ tiếp nhận VBTT của 2 đối tượng HS là HS lớp ĐC và HS lớp thực nghiệm. Đây là hoạt động có ý nghĩa với quá trình nghiên cứu, thực nghiệm đề tài, và có tính khả thi khi rút ra kết luận nghiên cứu.

#### *1.5.1.3. Hình thức đánh giá*

Kết quả thực nghiệm được xem xét, đánh giá cả về định tính và định lượng

Định tính qua quan sát, tìm hiểu, phỏng vấn đối tượng điều tra, dự giờ nhiều tiết dạy học đọc hiểu VBTT

Định lượng qua chấm bài kiểm tra, xử lý kết quả điểm số thu được và đánh giá theo các tiêu chí đưa ra.

Luận án đã vận dụng các phương pháp xác xuất thống kê trong khoa học giáo dục phối hợp sử dụng phần mềm xử lý số liệu SPSS để đánh giá kết quả thực nghiệm.

#### **4.5.2. Phân tích, đánh giá kết quả thực nghiệm**

##### **4.5.2.1. Đánh giá giáo án thực nghiệm và giáo án đối chứng**

Giáo án thực nghiệm chúng tôi soạn có nội dung bám sát SGK và SGK, tuân thủ theo chuẩn kiến thức kỹ năng. Trong giáo án này, việc bám sát nội dung, tuân thủ chuẩn kiến thức kỹ năng, với nguyên tắc lựa chọn nội dung phù hợp với đối tượng là HS dân tộc Mông, chúng tôi đã tối giản mục tiêu cần đạt ở mức đạt chuẩn, tuy nhiên, chúng tôi lại chú trọng phần liên hệ thực tế, cung cấp nhiều ngữ liệu có cùng chủ đề để HS đọc hiểu trước khi đến lớp tìm hiểu bài mới. Ví dụ như dạy học VBTT: Động Phong Nha, chúng tôi cung cấp một số ngữ liệu liên quan như: những hoạt động thám hiểm hang động; hệ thống hang động của tỉnh Quảng Bình; hệ thống hang động Phong Nha – Kẻ Bàng; các danh lam thắng cảnh của tỉnh Nghệ An, huyện Kỳ Sơn. Đặc biệt, trong phần chuẩn bị bài trước khi đến lớp, GV yêu cầu HS tìm hiểu một điểm danh lam thắng cảnh mà em biết, hoặc từng tham quan, rồi viết bài giới thiệu về danh lam thắng cảnh đó. Việc hướng dẫn HS chuẩn bị bài, đọc thêm nhiều ngữ liệu, tự nghiên cứu trước bài học ở nhà được chú trọng giúp cho HS có kỹ năng chủ động tiếp nhận kiến thức, tự lực nghiên cứu, kỹ năng tạo lập văn bản... Và đây cũng là nguồn công cụ tri thức có tác dụng làm nền tảng để HS dùng làm định hướng đọc hiểu VBTT....

Giáo án thực nghiệm được soạn theo quan điểm: người học là trung tâm của hoạt động dạy học, cho nên Giáo án thực nghiệm chú trọng cách thức tổ chức dạy học: như chú trọng cách thức tổ chức hoạt động nhóm, chú trọng vào xây dựng hệ thống câu hỏi, yêu cầu mà trong đó đều nhằm định hướng nội dung bài học, nó mang tính “dẫn dắt” HS tìm hiểu bài học theo bố cục mà giáo án đã xây dựng.

Trên cơ sở nội dung đã thống nhất, dạy học đọc hiểu VBTT không thể thiếu phiếu bài tập, xây dựng phiếu bài tập cho đọc hiểu VBTT là cách giúp HS có thể thống kê, khái quát thông tin bài học một cách chính xác, hợp lý và khoa học nhất

Giáo án thực nghiệm chú trọng việc xây dựng thêm chủ đề từ chủ đề chính của VBTT trong đó có gắn với thực tế đời sống, mở rộng liên hệ thực tế là giúp HS DTTS có thêm thông tin xã hội, hình thành thêm kỹ năng sống sau khi mở rộng

thêm kiến thức đời sống thu nhận được qua quá trình tổ chức hoạt động dạy học đọc hiểu VBTT

Như vậy, Giáo án thực nghiệm đã chú ý rất nhiều đến việc hình thành nhiều kỹ năng học tập: tự học, tự nghiên cứu, chủ động tìm kiến tri thức, kỹ năng đọc hiểu, kỹ năng tạo lập văn bản, kỹ năng sống... Giáo án thực nghiệm hướng đến giúp HS phát huy được vai trò chủ động, tích cực chiếm lĩnh kiến thức. Với giáo án này, GV phải chuẩn bị công phu hơn từ mục tiêu, nội dung, phương pháp, những hoạt động cụ thể HS sẽ hoạt động trong quá trình dạy học. GV đứng lớp cũng phải mất nhiều thời gian hơn trong thiết kế, tìm kiếm tài liệu soạn giáo án. GV đứng lớp cần linh động hơn khi dạy học... linh hoạt để HS hoạt động nhanh hơn, tránh để thời gian chết do HS lệch nhịp (GV điều chỉnh kịp thời nếu hoạt động giữa HS và GV không được như mục tiêu của giáo án đề ra). Đương nhiên, đối với GA này, HS hoạt động nhiều hơn, HS phải tích cực và tự giác hơn, GV cần khéo léo, có ngôn ngữ hợp lý, dễ hiểu cũng rất cần thiết để bài học thành công. Như vậy, để GATN thành công như mục tiêu, rất cần nhiều yếu tố.... trong đó có hoạt động của GV và HS ....

Đối với giáo án đối chứng, GV soạn như bấy lâu nay vẫn soạn và dạy ở trường. Sinh hoạt chuyên môn với một số trường trong quá trình khảo sát, thực nghiệm, chúng tôi nhận thấy, một số trường, tổ bộ môn còn đưa ra giáo án chung, làm cơ sở cho các GV của tổ thực hiện, mà hạn chế rõ nhất của giáo án chung là không chú trọng cụ thể, chi tiết các bước chuẩn bị của GV và HS trước khi lên lớp, trước khi tổ chức hoạt động dạy học đọc hiểu VBTT, các phương pháp dạy học lại chủ yếu là Gv thường gọi mở, định hướng nội dung bài học bằng những câu hỏi sát sườn...kiểu GV giảng, HS chép. Và Hoạt động tương tác giữa GV với HS, giữa HS với HS, giữa HS với VBTT ít xảy ra.... chưa thực sự xảy ra.

#### *4.5.2.2 Đánh giá quá trình dạy thực nghiệm và đối chứng*

Chúng tôi đã dự giờ 4 tiết đối chứng, 4 tiết TN của 2 tiết đọc hiểu VBTT của 2 điểm trường được chọn thực nghiệm: PT DTBT THCS Na Ngoi, PT DTBT THCS Nậm Cắn. Kết quả chúng tôi thu nhận được một số nhận xét như sau:

**Đối với GV:** Về phía GV dạy đối chứng, với giáo án được soạn theo chuẩn kiến thức cơ bản chung, với mục tiêu dành chung cho tất cả mọi HS, việc GV tuân



thủ theo đã là một ràng buộc làm hạn chế những sáng tạo trong dạy học. Trong quá trình tổ chức hoạt động dạy học, theo cảm nhận cá nhân của chúng tôi, tiết học trôi qua nhàn nhạt, có chút nặng nề, khiên cưỡng. Do tâm lí lo không thực hiện được như kế hoạch đề ra trong giáo án, GV hầu như chiếm lĩnh toàn bộ không gian, thời gian, biến mình thành trung tâm của lớp học, giờ học. GV chủ động bình giảng, sử dụng thêm một số câu hỏi đáp nhằm có thể hiện được có sự tương tác qua lại giữa GV và HS, hay như GV cũng có một số bài tập nhanh dành cho hoạt động nhóm, nhưng cách thức tổ chức còn mang tính gượng ép, thủ tục, vì trong quá trình tham dự, quan sát, chúng tôi thấy hoạt động nhóm của lớp 6A, trong tiết Động Phong Nha: GV chuẩn bị 4 bài tập nhanh dành cho 4 nhóm, nhưng thực tế, lớp học 6A có đến 3 dãy bàn, mỗi dãy ít nhất 4 bàn. Khi GV tổ chức hoạt động nhóm đã không linh động, vẫn rập khuôn như kế hoạch, chia 4 nhóm, mỗi nhóm hơn 3 bàn gần nhau, để lớp học trật tự, GV trong khi chia lại dặn dò HS ngồi đúng vị trí, không dịch chuyển, và GV giao bài tập nhanh cho nhóm trưởng (bạn HS có vẻ học tốt hơn so với các bạn khác trong nhóm), một số bạn túm lại với bạn nhóm trưởng, những bạn khác xa xa hơn, lại ngồi im, cúi xuống xem sách vở. Chỉ sau chưa đầy 2 phút, GV đã yêu cầu đại diện nhóm trình bày kết quả. Việc tổ chức hoạt động nhóm như vậy chưa hiệu quả. HS chưa thực sự làm việc nhóm, thời gian làm việc nhóm không hiệu quả, đại diện nhóm phát biểu thực ra là phát biểu ý kiến của cá nhân chứ chưa phải đại diện phát biểu ý kiến cho nhóm, cuối cùng GV lại trình bày nội dung mình đã chuẩn bị. Việc HS, GV lúng túng, chưa tích cực, thụ động do khâu chuẩn bị lên kế hoạch hoạt động nhóm chưa kỹ càng, cụ thể, chưa bám sát đúng đối tượng: lớp học, sự phân bố vị trí bàn ghế lớp học, ....

**Đối với HS:** Sau khi dạy ĐC và TN xong, chúng tôi đánh giá kết quả tiếp thu bài học của HS bằng cách yêu cầu các em làm một bài kiểm tra 45 phút, đề bài của 2 lớp ĐC và TN là giống nhau. Chúng tôi thảo luận và thống nhất với GV tham gia thực nghiệm về đề cũng như đáp án, biểu điểm. Để khách quan chúng tôi mời 2 GV khác (không phải GV dạy thực nghiệm) chấm bài kiểm tra của cả 2 lớp ĐC và lớp TN.

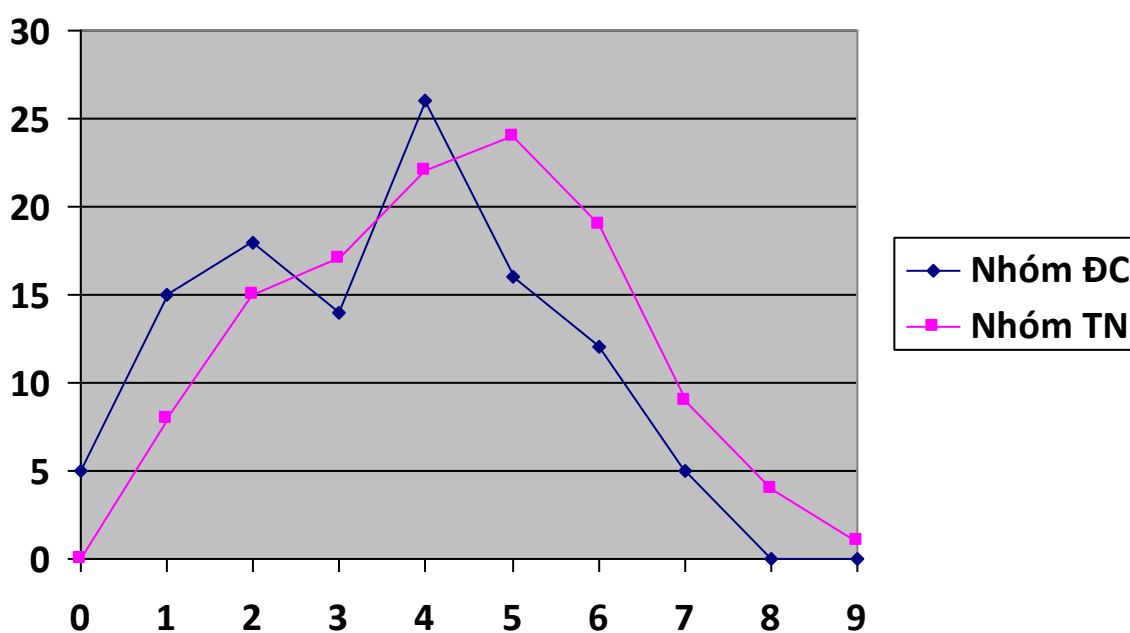
*4.5.2.3. Phân tích về điểm số nhóm HS thực nghiệm và nhóm HS đối chứng ở các bài kiểm tra*

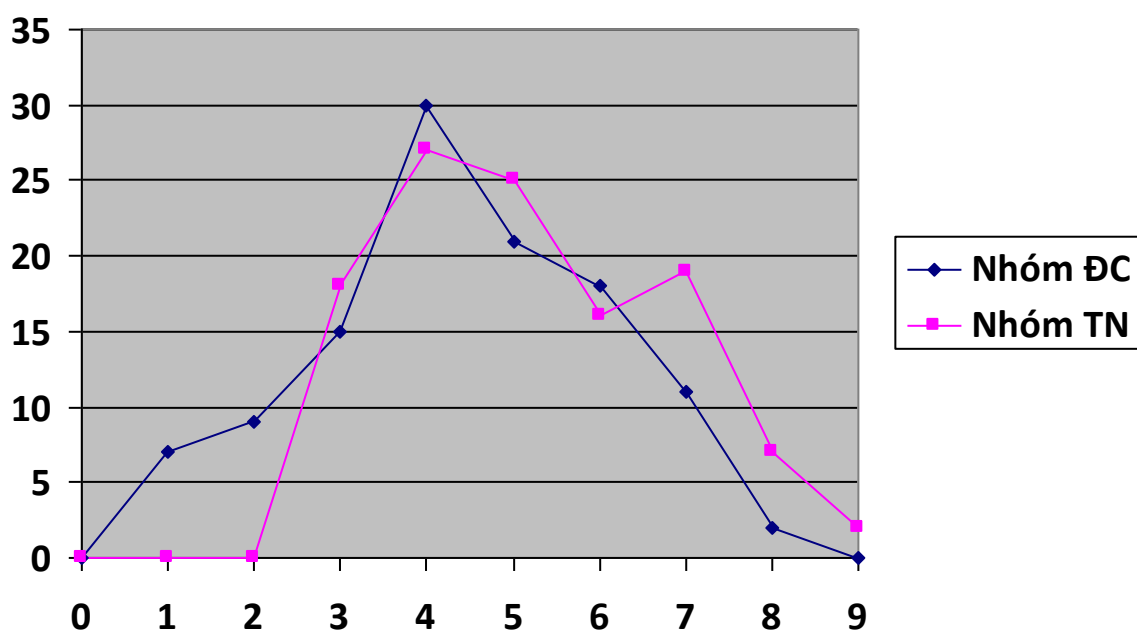
Tổng số bài kiểm tra: lớp ĐC: 229, lớp TN: 233

**Bảng 4.1.** Tần số điểm của các nhóm ĐC và TN ở các bài kiểm tra

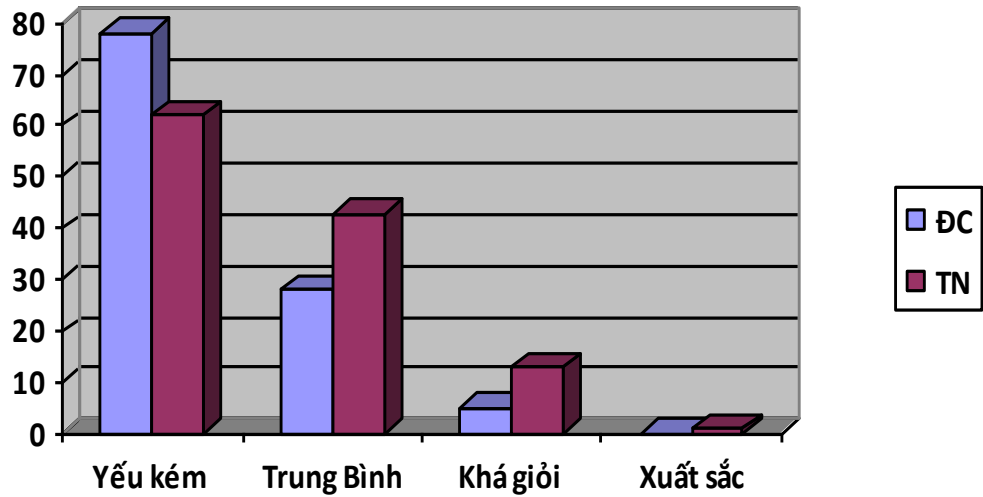
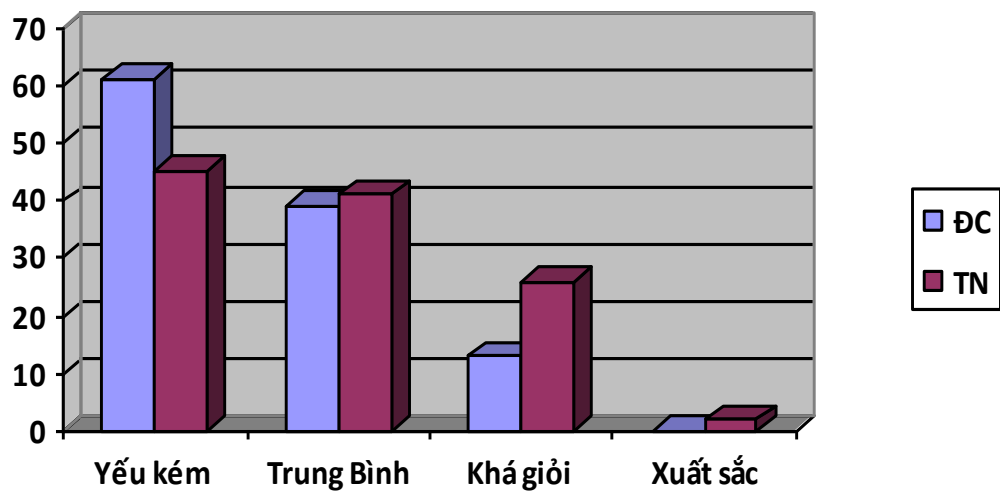
Tần số điểm của nhóm TN và ĐC ở bài kiểm tra số 1 (lớp 6)			Tần số điểm của nhóm TN và ĐC ở bài kiểm tra số 2 (lớp 8)		
Loại điểm	Nhóm ĐC (116 HS)	Nhóm TN (119 HS)	Loại điểm	Nhóm ĐC (113HS)	Nhóm TN (114HS)
0	5	0	0	0	0
1	15	8	1	7	0
2	18	15	2	9	0
3	14	17	3	15	18
4	26	22	4	30	27
5	16	24	5	21	25
6	12	19	6	18	16
7	5	9	7	11	19
8	0	4	8	2	7
9	0	1	9	0	2

Kết quả các loại điểm:

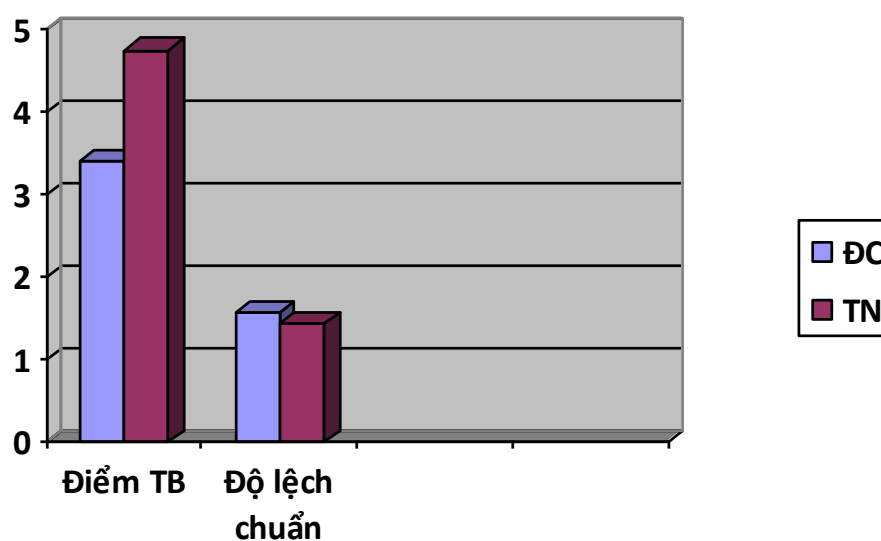
**Biểu đồ 4.1.** Tần số điểm của nhóm TN và nhóm ĐC ở bài kiểm tra số 1

*Biểu đồ 4.2. Tần số điểm của nhóm TN và nhóm ĐC ở bài kiểm tra số 2**Bảng 4.2. Bảng xếp loại HS lớp ĐC và lớp TN*

Bài kiểm tra	Nhóm lớp	Tổng số HS	Yếu kém (0 đ -4đ)		Trung bình (5 đ -6đ)		Điểm khá, giỏi (7 đ -8đ)		Xuất sắc (9 đ -10đ)	
			Số HS	Tỷ lệ %	Số HS	Tỷ lệ %	Số HS	Tỷ lệ %	Số HS	Tỷ lệ %
BKT số 1	TN	119	62		43		13		1	
	ĐC	116	78		28		5		0	
BKT số 2	TN	114	45		41		26		2	
	ĐC	113	61		39		13		0	

**Biểu đồ 4.3.** So sánh xếp loại HS của nhóm TN và nhóm ĐC (Bài kiểm tra số 1)**Biểu đồ 4.4.** So sánh xếp loại HS của nhóm TN và nhóm ĐC (Bài kiểm tra số 2)**Bảng 4.3.** Điểm trung bình và độ lệch chuẩn TN và ĐC

Đối tượng	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
Đối chứng 229	3,4	1,564
Thực nghiệm 233	4,75	1,425

*Biểu đồ 4.5. Biểu đồ so sánh điểm trung bình và độ lệch chuẩn*

#### Kết luận chương 4

Như vậy, bằng phương pháp thực nghiệm sư phạm trên những địa bàn và đối tượng cụ thể, với những giáo án cụ thể, chúng tôi đã khẳng định tính khả thi, hiệu quả của việc dạy học văn bản thông tin cho học sinh THCS dân tộc Mông mà chúng tôi đã trình bày, đề xuất trong các chương 1, chương 2, chương 3 của luận án. Những kết quả thực nghiệm được chúng tôi đánh giá bằng phương pháp định tính và định lượng với các phép tính được sử dụng trong phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục. Những kết quả định tính và định lượng nói trên có thể có những sai số, nhưng tỷ lệ không đáng kể, không ảnh hưởng tới những kết luận mà chúng tôi đã trình bày kết luận. Điều này đã chứng minh tính đúng đắn của giả thuyết khoa học mà chúng tôi đã nêu trong phần mở đầu. Vấn đề quan trọng là mỗi giáo viên Ngữ văn ở trường THCS cần phải vận dụng một cách sáng tạo, linh hoạt, phù hợp với đối tượng học sinh người Mông ở địa bàn cụ thể, để nâng cao chất lượng, hiệu quả dạy học văn bản thông tin nói riêng và môn Ngữ văn nói chung.

## **KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ**

### **1. Kết luận**

1.1. Dạy học đọc hiểu VBTT trong dạy học bộ môn Ngữ văn nói chung và trong giờ học đọc hiểu VB nói riêng luôn là một vấn đề vừa có giá trị khoa học vừa mang ý nghĩa thực tiễn. Vừa phù hợp với những cơ sở khoa học vừa có ý nghĩa nhân văn. Đặc biệt, dạy học đọc hiểu VBTT cho học sinh dân tộc Mông trong bộ môn Ngữ văn ở trường THCS còn có ý nghĩa mang tính chiến lược dân tộc khi nó chính là quan điểm, chủ trương của Đảng và Nhà nước về chính sách dân tộc, phát triển văn hóa giáo dục đặc biệt nói chung, người dân tộc Mông nói riêng.

1.2. Tác giả luận án đã nghiên cứu, tham khảo, khảo sát những công trình nghiên cứu về dạy học đọc hiểu VBTT trong môn Ngữ văn cả trên thế giới và ở Việt Nam nhằm nắm được tổng quan tình hình nghiên cứu những vấn đề liên quan đến đề tài luận án. Từ đó, đánh giá những vấn đề nghiên cứu, những vấn đề còn bỏ ngỏ hay những vấn đề cần trao đổi thêm để xác lập những điểm kế thừa và những điểm đóng góp của luận án.

1.3. Luận án đã đi từ những cơ sở lý luận có tính nền tảng như: khái niệm VBTT, vai trò của VBTT, tầm quan trọng của VBTT... Luận án cũng đã phân tích những cơ sở thực tiễn về đặc điểm tâm sinh lý, đặc điểm văn hóa, địa bàn sinh sống của HS DTTS người Mông; chủ trương, chính sách của Đảng và Nhà nước về vấn đề dân tộc...; Đánh giá thực trạng về vai trò của hoạt động dạy học đọc hiểu VBTT trong giờ học đọc hiểu, trong bộ môn Ngữ văn từ đặc điểm về nhận thức và khả năng tiếp nhận VBTT của HS DTTS người Mông. Những thuận lợi, khó khăn của cả GV, HS về quá trình tiếp nhận, tổ chức hoạt động dạy học....

Những cơ sở lý luận và thực tiễn này đã định hướng cho tác giả trong quá trình nghiên cứu đề xuất những nguyên tắc và biện pháp nhằm nâng cao chất lượng dạy học đọc hiểu VBTT trong môn Ngữ văn ở Trường THCS có HS DTTS người Mông, sao cho phù hợp với mục tiêu, nội dung với đối tượng là HS DTTS người Mông.

1.4. Nguyên tắc và biện pháp nâng cao chất lượng dạy học đọc hiểu VBTT cho học sinh dân tộc Mông trong môn Ngữ văn ở trường THCS chính là nội dung tập trung những đóng góp của luận án.

Đó là những nguyên tắc cơ bản: Nguyên tắc đảm bảo tính mục tiêu dạy học đọc hiểu văn bản thông tin; Nguyên tắc tôn trọng đặc trưng và mục tiêu của môn Ngữ Văn; Nguyên tắc bám sát đối tượng, đảm bảo tính phân hóa; Nguyên tắc đảm bảo tính khả thi và hiệu quả.

Từ đó luận án đã đề xuất những biện pháp cụ thể: Phát triển chương trình, nội dung dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông trong môn Ngữ văn ở trường trung học cơ sở; Trải nghiệm trong dạy học đọc hiểu VBTT cho HS dân tộc Mông ở trường THCS; Tăng cường sử dụng thiết bị dạy học, tài liệu và các phương tiện thông tin đại chúng trong dạy đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh dân tộc Mông ở THCS.

Tuy nhiên, để thực hiện được các biện pháp nói trên một cách khả thi và hiệu quả, ngoài sự nỗ lực của đội ngũ GV Ngữ văn và nhà trường, cần phải có những điều kiện đảm bảo khác để nâng cao chất lượng việc dạy học đọc hiểu VBTT cho HS dân tộc Mông ở trường THCS.

## **2. Khuyến nghị**

Từ những kết quả nghiên cứu về việc dạy học văn bản thông tin cho học sinh THCS dân tộc Mông, chúng tôi có những kiến nghị sau đây:

- Đối với giáo viên bộ môn Ngữ văn ở trường THCS trực tiếp giảng dạy cho HS dân tộc Mông, cần không ngừng nâng cao trình độ chuyên môn, kỹ năng sư phạm, thái độ nghề nghiệp để dạy tốt môn Ngữ văn nói chung và dạy học văn bản thông tin nói riêng. Tích cực tham gia bám lớp, bám bản, tìm hiểu đối tượng học sinh dân tộc Mông để thực hiện tốt mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy học văn bản thông tin. Tiếp cận với chương trình GD phổ thông mới, đặc biệt là chương trình Ngữ văn, để vận dụng, thực hiện một cách linh hoạt sáng tạo cho đối tượng HS dân tộc Mông ở trường THCS.

- Đối với các cấp chính quyền và cơ quan quản lý giáo dục ở tỉnh, huyện có HS dân tộc Mông, cần cụ thể những chủ trương, chính sách, quy định của Đảng, Nhà nước, ngành đối với việc phát triển giáo dục vùng núi, vùng dân tộc thiểu số, tạo hành lang pháp lý và động lực cho đội ngũ giáo viên thực hiện tốt nhiệm vụ giảng dạy, giáo dục học sinh. Bộ Giáo dục – Đào tạo và cơ quan quản lý, xây dựng, biên soạn chương trình

môn Ngữ văn ở trường THCS sau năm 2018 cần cụ thể hóa những nội dung tự chọn về Ngữ văn địa phương để phù hợp với điều kiện, nhận thức, đặc điểm của học sinh THCS dân tộc Mông. Các cơ quan quản lý giáo dục tiếp tục có những kiến nghị đối với các cấp chính quyền, đoàn thể, tổ chức xã hội,... tăng cường những chính sách hỗ trợ, động viên, khuyến khích giáo dục vùng núi, dân tộc thiểu số; phát triển đời sống kinh tế - xã hội ở vùng núi, vùng dân tộc thiểu số để tạo nền tảng phát triển giáo dục.

- Đối với các trường sư phạm, các cơ sở bồi dưỡng giáo viên bộ môn Ngữ văn ở trường THCS, cần tham mưu, tư vấn hiệu quả hơn cho đội ngũ giáo viên ngữ văn dạy ở địa bàn dân tộc thiểu số. Biên soạn những chuyên đề liên quan đến dạy học Ngữ văn và dạy học văn bản thông tin cho đối tượng học sinh dân tộc Mông. Cần bổ sung thêm một số học phần về nội dung, phương pháp dạy học cho học sinh dân tộc thiểu số trong chương trình đào tạo giáo viên Ngữ văn ở các trường đại học, cao đẳng. Tích hợp và phân hóa những kiến thức, kỹ năng về dạy học VBTT trong các bộ môn khác của chương trình GD ở trường THCS.



## DANH MỤC CÁC BÀI VIẾT CỦA NGHIÊN CỨU SINH ĐÃ CÔNG BỐ

1. Lã Thị Thanh Huyền (2013), *Rèn luyện kỹ năng nói và đọc trong dạy học tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số ở trường trung học cơ sở huyện Kỳ Sơn, Nghệ An*, Tạp chí Giáo chức Việt Nam(Hội Cựu Giáo chức Việt Nam), số 80, tháng 12/2013
2. Lã Thị Thanh Huyền (2014), *Đổi mới công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên dạy môn Ngữ văn cho học sinh dân tộc thiểu số*, Tạp chí Giáo dục (Bộ Giáo dục và Đào tạo), số đặc biệt, tháng 3/2014.
3. Lã Thị Thanh Huyền (2014), *Từ thực tiễn dạy học tiếng Việt ở trường trung học cơ sở miền núi Nghệ An, đề xuất đổi mới đào tạo giáo viên của các trường sư phạm*, Kỷ yếu Hội thảo quốc gia “*Dạy học Ngữ văn trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông*” do Trường ĐHSP TP. Hồ Chí Minh tổ chức (25/4/2014)
4. Lã Thị Thanh Huyền (2014), *Sử dụng phương pháp so sánh – đối chiếu trong dạy học Tiếng Việt cho học sinh trung học cơ sở người dân tộc thiểu số ở Kỳ Sơn, Nghệ An*, Tạp chí Thiết bị Giáo dục (Cơ quan của Hiệp hội Thiết bị giáo dục Việt Nam), số 105, tháng 5/2014.
5. Lã Thị Thanh Huyền (2015), *Tích hợp giáo dục kỹ năng sống cho học sinh dân tộc miền núi tỉnh Nghệ An trong dạy học môn Ngữ văn trung học cơ sở*, Tạp chí Giáo dục, số 364 (kỳ 2, tháng 8/2015), tr.22-24
6. Lã Thị Thanh Huyền (2015), *Dạy đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn ở trường trung học cơ sở cho học sinh dân tộc Mông*, Báo cáo tham gia Hội thảo khoa học toàn quốc “*Đổi mới nghiên cứu và dạy học Ngữ văn ở các trường sư phạm*” do Trường Đại học Sư phạm Hà Nội tổ chức (tháng 12/2015)
7. Lã Thị Thanh Huyền (2016), *Dạy đọc hiểu văn bản thông tin trong môn Ngữ văn ở trường trung học cơ sở cho học sinh dân tộc miền núi*, Tạp chí Thiết bị Giáo dục, số tháng 9/2016, tr.34-36

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

### A. Tài liệu tiếng Việt

1. Lê A – Nguyễn Quang Ninh – Bùi Minh Toán (1996), *Phương pháp dạy học Tiếng Việt*, NXB GD, H.1996.
2. Lê Kim Anh (2013), *Tích hợp giáo dục kỹ năng sống trong dạy học môn Ngữ văn*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 96, tháng 9/2013
3. Benjamin Bloom (1995), *Nguyên tắc phân loại mục tiêu giáo dục - Lĩnh vực nhận thức*, NXB Giáo dục
4. Nguyễn Trọng Báu, Nguyễn Quang Ninh, Trần Ngọc Thêm (1985), *Ngữ pháp văn bản và việc dạy làm văn*, NXB Giáo dục
5. Đặng Quốc Bảo, Phạm Minh Mục (2015), *Năng lực và phát triển năng lực cho học sinh*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 117, tháng 6/2015
6. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Chương trình trung học cơ sở*, NXB GD, 2006
7. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2002), *Một số vấn đề về đổi mới phương pháp dạy học ở Trường THCS môn Ngữ Văn*, H.2002
8. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2013), *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, NXB ĐHSP, H.2013.
9. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*
10. Hoàng Hoà Bình (2013), *Từ đổi mới mục tiêu giáo dục đến đổi mới phương pháp dạy học Ngữ văn*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 91, tháng 4/2013
11. Hoàng Hoà Bình (2015), *Năng lực và cấu trúc của năng lực*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 117, tháng 6/2015
12. Đào Thị Bình, Đào Nam Sơn (2013), *Tri thức địa phương với giáo dục học sinh dân tộc thiểu số*, Tạp chí Khoa học giáo dục, số 80, tháng 5-2012
13. Đào Thị Bình (2011), *Giáo dục văn hoá cho học sinh dân tộc thiểu số và trữ lượng văn hoá trong sách tiếng Mông theo chương trình giáo dục song ngữ*, Tạp chí Khoa học giáo dục, số 70, tháng 7-2011
14. Nguyễn Thanh Bình (2015), *Giáo dục tích hợp giá trị và kỹ năng sống cho học sinh*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 112, tháng 1/ 2015

15. Trần Đình Châu, Đặng Thị Thu Thủy (2011), *Dạy tốt – học tốt các môn học bằng bản đồ tư duy*, NXB Giáo dục Việt Nam, H.2011
16. Chính phủ (2008), *Nghị quyết số 30/A/2008/NQ-CP ngày 27/12/2008 của Chính phủ về Chương trình hỗ trợ giảm nghèo nhanh và bền vững đối với 61 huyện nghèo*
17. Hoàng Chúng (1983), *Phương pháp thống kê toán học trong khoa học giáo dục*, NXB Giáo dục, H.1983
18. Nguyễn Quang Cường (2011), *Thực chất của việc dạy đọc-hiểu và tích hợp ở môn Ngữ văn*, Tạp chí Khoa học giáo dục số 65, tháng 2-2011
19. Trần Thị Kim Dung (2014), *Đánh giá năng lực học sinh trong dạy học môn Ngữ văn ở trung học cơ sở - nhìn từ mục tiêu dạy học*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 106, tháng 7/2014
20. Dự án PT GV THPT & THCN – Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 (2013), *Giáo trình Tiếng Việt (dành cho học sinh dân tộc thiểu số hệ Dự bị đại học)*, NXB Đại học Cần Thơ, 2013.
21. Hà Đức Đà (2013), *Đổi mới tư duy về phát triển đội ngũ giáo viên người dân tộc thiểu số ở vùng dân tộc và miền núi*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 90, tháng 3/2013
22. Hà Đức Đà (2011), *Chính sách dân tộc với sự nghiệp phát triển giáo dục dân tộc*, Tạp chí Khoa học giáo dục số 68, tháng 5-2011
23. Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 của Hội nghị lần thứ 8, Ban Chấp hành Trung ương khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.*
24. Vi Văn Điều, Đào Nam Sơn (2011), *Giáo dục ở vùng đồng bào dân tộc thiểu số trong quyết tâm đổi mới căn bản và toàn diện*, Tạp chí Khoa học giáo dục, số 75, tháng 12-2011

25. Đỗ Tiến Đạt (2016), *Cơ sở lý luận xác định nội dung dạy học ở trường phổ thông*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 124, tháng 1/2016
26. Nguyễn Thị Hương Giang (2015), *Sử dụng truyện tranh để phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học tiếng Việt cho học sinh lớp 3*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 117, tháng 6/2015
27. Cao Thị Hà (2013), *Một số yếu tố ảnh hưởng đến khả năng tư duy toán học của học sinh phổ thông khu vực miền núi và vùng dân tộc thiểu số*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 92, tháng 5/2013
28. Nguyễn Thị Hạnh (2002), *Dạy học đọc hiểu ở tiểu học*, NXB ĐHQG Hà Nội
29. Nguyễn Thị Hạnh (2013), *Một số cơ sở khoa học để xác định nội dung học tập trong chương trình môn Ngữ văn ở trường phổ thông sau 2015*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 96, tháng 9/2013
30. Nguyễn Thị Hạnh (2009), *Chuẩn bị tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số trước khi vào lớp 1*, Tạp chí Khoa học giáo dục số 48, tháng 9-2009
31. Nguyễn Thị Hạnh (2014), *Về cách thiết kế chuẩn đánh giá năng lực đọc hiểu trong môn Ngữ văn sau năm 2015*, Tạp chí Khoa học giáo dục, số 102, tháng 3/2014
32. Nguyễn Thị Thu Hằng (2013), *Giáo dục kỹ năng sống cho học sinh dân tộc thiểu số khu vực miền núi phía bắc Việt Nam (qua các môn tự nhiên và xã hội, khoa học)*, Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục, Trường Đại học Sư phạm – Đại học Thái Nguyên
33. Phạm Thị Thu Hiền (2013), *So sánh vấn đề đọc hiểu văn bản trong chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn của Việt Nam và một số nước trên thế giới*, Luận án tiến sĩ KHGD, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam
34. Nguyễn Thị Hiền (2015), *Thực hiện tích hợp nội môn, liên môn và tích hợp kiến thức đời sống trong dạy học tiếng Việt ở trường trung học phổ thông*, T/c Giáo dục, số 366, tháng 9/2015.
35. Phạm Thị Thu Hiền (2014), *Một số đề xuất để đổi mới dạy học đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông*, Tạp chí Khoa học ĐHSP TP. Hồ Chí Minh, số 56/2014.

36. Nguyễn Thúy Hồng (2010), *Thực trạng và giải pháp đổi mới phương pháp dạy học ở trường trung học cơ sở*, Tạp chí Khoa học giáo dục, số 55, tháng 4 năm 2010
37. Trịnh Thị Anh Hoa (2010), *Hệ thống các giải pháp chủ yếu thực hiện phổ cập giáo dục cho các vùng khó khăn*, Tạp chí Khoa học giáo dục, số 55, tháng 4 năm 2010
38. Trần Thị Kim Hoa (2015), *Biện pháp khắc phục lỗi chính tả cho học sinh tiểu học người dân tộc thiểu số ở một số tỉnh miền núi phía Bắc*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 119, tháng 8 / 2015
39. Nguyễn Thái Hòa (2004), *Vấn đề đọc hiểu và dạy đọc hiểu*, Thông tin Khoa học sư phạm, (5/2004)
40. Dương Thị Hồng Hiếu, Nguyễn Thị Hồng Nam (2015), *Văn bản và phân chia các loại văn bản*, T/c Khoa học ĐH Sài Gòn, số 3(28), (tr 99-106)
41. Dương Thị Hồng Hiếu (2014), *Bản chất của hoạt động đọc văn và việc dạy đọc văn bản văn học trong nhà trường*, T/c Khoa học ĐHSPTPHCM, số 56 (tr 48 – 56)
42. Bùi Mạnh Hùng (2013), *Chuẩn chương trình cốt lõi của Mĩ và một số liên hệ với việc đổi mới chương trình Ngữ Văn của Việt Nam*”, Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh, số 45 năm 2013.
43. Đỗ Việt Hùng (1997), *Rèn luyện năng lực ngôn ngữ cho học sinh qua việc giảng dạy môn Tiếng Việt*, Tài liệu bồi dưỡng giáo viên THPT chu kì 1997-2000, H.1997.
44. Đỗ Việt Hùng (2012), *Đọc – hiểu tác phẩm văn chương trong nhà trường*, NXB Đại học Sư phạm, H.2012
45. Nguyễn Thanh Hùng (2013), *Đổi mới căn bản, toàn diện môn Ngữ văn trong giáo dục Việt Nam*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 89, Tháng 02/2013
46. Nguyễn Thanh Hùng (2001), “*Dạy đọc hiểu là tạo nền tảng văn hóa cho người đọc*”, *Khoa Ngữ văn, trường ĐHSPT Hà Nội - Hợp tuyển những công trình nghiên cứu*), NXB Giáo dục, tr.706 – 720
47. Nguyễn Thanh Hùng (2001), *Hiểu văn - Dạy văn*, NXB Giáo dục
48. Nguyễn Thanh Hùng (2002), *Đọc và tiếp nhận văn chương*, NXB Giáo dục

49. Phạm Minh Hùng, Lưu Đức Thuyên, Võ Văn Mai (2013), *Quy hoạch phát triển giáo dục trung học phổ thông tỉnh Nghệ An đến năm 2020*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 88, tháng 01/2013
50. Phạm Thị Huệ (2014), *Mô hình câu hỏi dạy học đọc hiểu văn bản nghị luận trong chương trình Ngữ văn trung học*, Luận án tiến sĩ khoa học Giáo dục, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, 2014.
51. Lê Quang Hưng (chủ biên) – Phạm Thị Thu Hiền – Trịnh Thị Lan (201...), *Hướng dẫn ôn luyện thi phổ thông quốc gia môn Ngữ văn*, NXB ĐHSP
52. Vũ Thị Thu Hương (2015), *Sử dụng một số kỹ thuật dạy học nhằm nâng cao chất lượng học tập môn Ngữ văn cho học sinh nói chung và học sinh miền núi nói riêng*, T/c Giáo dục, số 363, tháng 8/2015
53. Đoàn Thị Thanh Huyền (2017), *Phát triển năng lực đọc hiểu cho học sinh lớp 10 trong dạy học Ngữ văn*, Luận án tiến sĩ Khoa học Giáo dục, ĐHSPHN
54. Phạm Thị Thu Hương (2012), *Đọc hiểu và chiến thuật đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông*, NXB ĐHSP
55. Trịnh Thị Lan (2006), *Ngôn ngữ học văn bản với việc dạy đọc hiểu văn bản ở trường phổ thông*, Tạp chí Giáo dục, số 131/2006
56. Trịnh Thị Lan (2007), *Một số nguyên tắc tiếp nhận văn bản dưới góc độ ngôn ngữ học văn bản*, Tạp chí Giáo dục, số 168/2007
57. Trịnh Thị Lan (2017), *Văn bản và dạy học văn bản ở trường trung học (vận dụng vào dạy học truyện dân gian)*, NXB Đại học Sư phạm
58. Trịnh Thị Lan (2016), *Đề xuất một khái niệm “văn bản thông tin” gắn với phong cách ngôn ngữ của văn bản cho chương trình Ngữ văn ở trường phổ thông*, T/c Khoa học Giáo dục, số 132 (tr56-59)
59. Trịnh Thị Lan, Nguyễn Thu Thủy, (2017), *Một số kỹ thuật dạy viết văn bản thông tin của sách giáo khoa Literaturn (Mc Dougal Littell – Hoa Kỳ) vào dạy viết văn thuyết minh cho học sinh lớp 8 (Việt Nam)*, T/c Khoa học ĐHSP Hà Nội, (Vol.62 N 10).
60. Đào Thái Lai, Nguyễn Thị Hồng Vân (2013), *Đề xuất phương án tổ chức dạy*

- học phân hoá ở trường trung học phổ thông sau năm 2015*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 89, Tháng 02/2013
61. Nguyễn Thị Thanh Lâm (2014), *Phát triển năng lực đọc hiểu văn bản thơ trữ tình cho học sinh phổ thông*, Tạp chí Khoa học Giáo dục số 110, tháng 11/2014
  62. Đỗ Thị Bích Loan (2011), *Giáo dục giới cho học sinh người dân tộc thiểu số - Một vấn đề cần quan tâm*, Tạp chí Khoa học giáo dục số 71, tháng 8-2011
  63. Đỗ Thị Bích Loan (2013), *Giáo dục văn hóa truyền thống trong các trường phổ thông dân tộc nội trú ở Việt Nam*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 98, tháng 11/2013
  64. Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Đinh Thị Kim Thoa, Đặng Hoàng Minh (2012), *Giáo dục giá trị sống và kỹ năng sống cho học sinh trung học cơ sở*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội
  65. Phan Trọng Luận (2001), *Phương pháp dạy học Ngữ văn*, NXB GD
  66. Đậu Kỳ Luật (2014), *Dòng họ Mông với công tác dân vận*, Tạp chí Khoa học Xã hội và Nhân văn Nghệ An, số 10/2014
  67. Taffy E. Raphael - Efrieda H. Hiebert (2008 (nhóm dịch giả Đại học Cần Thơ dịch), *Phương pháp dạy đọc hiểu văn bản*, NXB ĐHSPT
  68. Trần Thị Hiền Lương (2015), *Thiết kế chuẩn học tập môn Ngữ văn theo định hướng phát triển năng lực*, Tạp chí Khoa học Giáo dục số 114, tháng 3/2015
  69. Lê Hồng Mai (2015), *Quy trình rèn kỹ năng đọc hiểu văn bản văn học cho học sinh phổ thông*, Tạp chí Khoa học Giáo dục số 114, tháng 3/2015
  70. Lê Hồng Mai (2015), *Vận dụng kỹ năng đọc hiểu cơ bản vào việc đọc hiểu văn bản kí ở trường phổ thông*, T/c Giáo dục, số 354, tháng 3/2015.
  71. Hoàng Thị Mai (2015), *Sử dụng các phiên bản của biểu đồ K-W-L vào việc dạy đọc – hiểu văn bản văn chương ở trường trung học phổ thông*, T/c Giáo dục, số 370, tháng 11/2015
  72. Nguyễn Phương Mai (2016), *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, số 125, tháng 2-2016

73. Nguyễn Đức Minh (2012), *Một số vấn đề về đánh giá theo kiến thức, kỹ năng và theo năng lực của học sinh*, Tạp chí Khoa học giáo dục, số 84, tháng 9-2012
74. Phạm Minh Mục, Trần Thị Văng (2012), *Xây dựng chính sách giáo dục hoà nhập cho trẻ em có hoàn cảnh khó khăn*, Tạp chí Khoa học giáo dục, số 82, tháng 7-2012
75. Vũ Nho - Nguyễn Trọng Hoàn - Nguyễn Thúy Hồng - Đỗ Việt Hùng - Nguyễn Thị Ngọc (2002), *Một số vấn đề về đổi mới phương pháp dạy học ở trường trung học cơ sở môn Ngữ văn*, Dự án Phát triển GDTHCS, Loan No.1527 VIE(SF)ADB - MOET Việt Nam
76. Lê Phương Nga (2001), *Dạy học tập đọc ở tiểu học*, NXB Giáo dục, H. 2001
77. Nguyễn Thị Hồng Nam, Võ Huy Bình (2014), *Chuẩn môn học và một số bài học kinh nghiệm về thiết kế chuẩn môn Ngữ văn của Việt Nam và môn ngôn ngữ Anh của Hoa Kỳ*, T/c Khoa học DDHSPTPHCM, số 56 (Tr 116-125)
78. Trần Thị Ngọc (2015), *Một số biện pháp phát triển năng lực tự đọc – hiểu văn bản văn học cho học sinh trung học phổ thông*, T/c Giáo dục, số 362, tháng 7/2015
79. Nguyễn Thị Kim Oanh (2012), *Phát triển ngôn ngữ nói cho học sinh dân tộc thiểu số ở tiểu học*, Tạp chí Khoa học giáo dục, số 81, tháng 6-2012
80. Nguyễn Khắc Phi (chủ biên, 2002), *Ngữ Văn 6, 7,8,9* ( Sách giáo viên và sách học sinh), NXBGD, H.2002
81. Hoàng Trọng Phiến, Phạm Thành (1997), *Từ quan niệm song ngữ đến việc dạy Tiếng Việt cho học sinh dân tộc ít người ở Việt Nam*, Kỷ yếu Hội thảo đề tài B96-49-TD06, Trung tâm nghiên cứu giáo dục dân tộc, 1997
82. *Phương pháp dạy học tiếng mẹ đẻ*, (tài liệu dịch, 2 tập),NXB GD,H.1989.
83. Peter Jordens (2006), *Xu hướng hiện nay trong việc phát triển và giảng dạy 4 kỹ năng ngôn ngữ*, NXB Mouton de Gruyter, 2006
84. Nguyễn Văn Sáng (2014), *Dạy học phù hợp với đặc điểm tâm lí học sinh dân tộc thiểu số*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 107, tháng 8/2014
85. Trần Đình Sử (2006), *Đọc hiểu văn bản, một khâu đột phá trong nội dung và phương pháp dạy Văn hiện nay*, Tài liệu bồi dưỡng giáo viên, Hà Nội, 2006



86. Lê Xuân Thại (1996), *Bồi dưỡng hứng thú của học sinh đối với môn Tiếng Việt*, Tạp chí Ngôn ngữ, số 4/1996.
87. Trần Thị Thành (2012), *Cộng đồng và giáo dục song ngữ trên cơ sở tiếng mẹ đẻ*, Tạp chí Khoa học giáo dục, số 65, tháng 2-2011
88. Tạ Văn Thông (2011), *Giáo dục ngôn ngữ ở vùng đồng bào các dân tộc thiểu số Việt Nam*, Tạp chí Khoa học giáo dục, số 72, tháng 9-2011
89. Đỗ Ngọc Thống (2011), *Xây dựng chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tiếp cận năng lực*, Tạp chí Khoa học giáo dục, số 68, tháng 5-2011
90. Đỗ Ngọc Thống (2011), *Một số vấn đề về đổi mới chương trình và sách giáo khoa giáo dục phổ thông*, Tạp chí Khoa học giáo dục, số 64, tháng 1-2011
91. Đỗ Ngọc Thống (2002), *Đổi mới việc dạy và học môn Ngữ văn ở Trung học cơ sở*, NXBGD, H.2002
92. Đỗ Ngọc Thống (2015), *Những yêu cầu cơ bản của việc xây dựng chương trình giáo dục phổ thông mới*, Tạp chí Khoa học Giáo dục số 120, tháng 9/2015
93. Đỗ Ngọc Thống (2016), *Tích hợp trong chương trình giáo dục phổ thông mới*, Tạp chí Khoa học Giáo dục số 125, tháng 2/2016
94. Thủ tướng Chính phủ (2012), *Quyết định 711/QĐ-TTg ngày 13/6/2012 về việc phê duyệt “Chiến lược phát triển giáo dục 2011-2020”*.
95. Ngô Thị Thanh Thủy (2014), *Sử dụng bản đồ tư duy trong dạy học tiếng Việt – ngôn ngữ thứ hai - cho học sinh dân tộc thiểu số*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 108, tháng 9/2014
96. Nguyễn Thị Ngọc Thúy (2016), *Văn bản thông tin trong chương trình Ngữ văn của một số nước trên thế giới*, Tạp chí Khoa học ĐHSPTP. HCM
97. Nguyễn Văn Tú (2004), *Ngữ liệu văn học dân gian trong dạy học tiếng Việt (sách)*, NXB ĐHSPTP, H.2004
98. Nguyễn Văn Tú (2007), *Sáng kiến kinh nghiệm trong dạy học Ngữ văn và việc đổi mới phương pháp dạy học ở trường phổ thông*, T/c Giáo dục, 2007
99. Nguyễn Văn Tú (2014), *Tích hợp và phân hóa trong đào tạo, bồi dưỡng giáo viên Ngữ văn*, Tạp chí Quản lý Giáo dục, số 64, tháng 10/2014

100. Nguyễn Văn Tú (2015), *Phát triển chương trình dạy học ở trường trung học phổ thông*, (đồng tác giả) Tạp chí Giáo dục, số tháng 5/2015
101. Thái Duy Tuyên (1992), *Một số vấn đề lí luận dạy học hiện đại*, Viện KHGD, H.1992.
102. Võ Thùy Trang (2017), *Xây dựng nguồn ngữ liệu đa phương tiện từ lĩnh vực truyền hình để dạy học đọc hiểu VBTT trong môn Ngữ văn ở trường phổ thông*, Luận văn Thạc sỹ Khoa học Giáo dục, ĐHSPTHN
103. Phạm Hồng Quang (2014), *Năng lực học sinh người dân tộc thiểu số - tiền đề cơ bản để phát triển nguồn nhân lực có chất lượng cao đảm bảo sự phát triển bền vững vùng dân tộc thiểu số*, T/c Giáo dục, số 333, kỳ 1/5/2014.
104. Quốc hội Nước CHXHCN Việt Nam, *Luật Giáo dục 2005* (sửa đổi bổ sung 2009)
105. Quốc hội Nước CHXHCN Việt Nam (2014), *Nghị quyết số 88/2014/QH13 ngày 28/11/2014 về đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông*
106. Nguyễn Văn Sáng (2014), *Dạy học phù hợp với đặc điểm tâm lí học sinh dân tộc thiểu số*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 107, tháng 8/2014
107. Ngô Quang Sơn (2010), *Phát triển giáo dục cho các dân tộc rất ít người đến năm 2015: Thực trạng và giải pháp cơ bản*, Tạp chí Khoa học giáo dục, số 55, tháng 4 năm 2010
108. Phùng Quý Sơn (2015), *Hướng đổi mới chương trình và dạy học Ngữ văn địa phương trung học cơ sở tỉnh Lạng Sơn*, T/c Giáo dục, số 357, tháng 5/2015.
109. Nguyễn Thị Hồng Vân (2011), *Đánh giá kết quả học tập môn Ngữ văn trung học cơ sở theo hướng tiếp cận năng lực*, Tạp chí Khoa học giáo dục, số 65, tháng 2-2011
110. Nguyễn Thị Hồng Vân (2015), *Đề xuất cấu trúc và chuẩn đánh giá năng lực đọc hiểu trong chương trình giáo dục phổ thông mới*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 114, tháng 3/2015
111. Viện Văn học (1995), *“Phê bình văn học Pháp thế kỉ XX”*. NXB Văn học. H, 1995

### **B. Tài liệu tiếng nước ngoài**

112. American Institutes for Research. (2005) *Reading framework for the 2009*

- National Assessment of Educational Progress* pre-publication edition (lấy từ [http://www.nagb.org/pubs/reading\\_fw\\_06\\_05\\_prepub\\_edition.doc](http://www.nagb.org/pubs/reading_fw_06_05_prepub_edition.doc))
113. ACARA (2013). *The English – The Australian Curriculum*, Version 5.1. <http://www.australiancurriculum.edu.au/>
114. Barbara Moss (2004). “*Teaching Expository Text Structures through Informational Trade Book Retellings*”. *The Reading Teacher*, 57, No.8 (05/2004), tr. 710 – 718.
115. Beth Maloch & Randy Bomer (2013). “*Informational Texts and the Common Core Standards: What are we talking about, anyway?*”. *Language Arts*, 90, No.3 (01/2013), tr. 205 – 213.
116. California State Board of Education (2013), *Common Core State Standards for English Language Arts, Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve* (lấy từ <http://www.cde.ca.gov>)
117. Common Core State Standards Initiative (2010), *Common core state standards for English language arts and literacy in history/social studies, science, and technical subjects* (lấy từ [http://corestandards.org/assets/CCSSI\\_ELA%20Standards.pdf](http://corestandards.org/assets/CCSSI_ELA%20Standards.pdf) )
118. Culler, Jonathan (2000), *Literary Theory: A Very Short Introduction*, Oxford University Press (lấy từ <http://www.oupcanada.com/catalog/9780199691340.html>)
119. Duke, N. (2000), *3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade*, *Reading Research Quarterly*, 35 (lấy từ <http://www.readingrockets.org>)
120. Duke, N.K & Bennett-Armistead, V.S. (2003), *Reading and writing informational text in the primary grades: Research based practices*. New York: Scholastic (lấy từ <http://www.scholastic.com>)
121. Diana M. Barone (2011), *Children’s Literature in the Classroom*. The Guilford Press, U.S.A.

122. UK (2013). The National Curriculum in England (*Framework Document*).  
[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/210969/NC\\_framework\\_document\\_-\\_FINAL.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/210969/NC_framework_document_-_FINAL.pdf)
123. Ministry of Education Singapore (2010). *English Language Syllabus 2010 – Primary & Secondary (Express/ Normal [Academic])*.
124. <http://www.moe.gov.sg/education/syllabuses/english-language-and-literature/files/english-primary-secondary-express-normal-academic.pdf1>.
125. Nell K. Duke, V. Susan Bennett-Armistead, P. David Pearson (2003), *Reading & Writing Informational Text in the Primary Grades*. Scholastic Inc, U.S.A.
126. New Zealand Ministry of Education (2013). The New Zealand Curriculum.  
<http://www.minedu.govt.nz/Boards/TeachingAndLearning/NewZealandCurriculum.aspx>
127. PISA (2012), *Assessment and Analytical Framework Mathematics, Reading, Science, Problem solving and Financial literacy* (nguồn: <http://www.oecd.org>).
128. Pearson, P. David (2009), “*The roots of Reading Comprehension Instruction*”, *Handbook of research on Reading Comprehension*, Susan Israel, Gerald G. Duffy (eds), New York and London: Routledge, pp.3-53).