



## Bài báo nghiên cứu

# ĐỀ XUẤT MỘT SỐ KIỂU BÀI TẬP ĐỂ PHÁT TRIỂN KĨ NĂNG TƯỞNG TƯỢNG CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRONG VIỆC DẠY ĐỌC HIỂU VĂN BẢN TỰ SỰ

*Nguyễn Thị Ngọc Thúy\**, *Nguyễn Đắc Kim Phụng*

*Trường Đại học Sư phạm Thành phố Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam*

*\*Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Ngọc Thúy - Email: [thuyntn@hcmue.edu.vn](mailto:thuyntn@hcmue.edu.vn)*

*Ngày nhận bài: 19-4-2021; Ngày nhận bài sửa: 28-4-2021; Ngày duyệt đăng: 27-8-2021*

## TÓM TẮT

Để hỗ trợ học sinh (HS) đọc hiểu thành thạo một văn bản tự sự (VBTS), cung cấp cơ sở giúp giáo viên (GV) đánh giá năng lực đọc hiểu của HS thông qua một kĩ năng cụ thể, bài viết đề xuất các kiểu bài tập (BT) để phát triển kĩ năng tưởng tượng (KNTT) cho HS trung học phổ thông (THPT) trong dạy học đọc hiểu (DHDH) VBTS. Bài viết phân tích các thành quả nghiên cứu trong và ngoài nước để đưa ra kết luận về một số vấn đề liên quan đến KNTT như khái niệm, biểu hiện cụ thể, vai trò trong đọc hiểu; một số vấn đề liên quan đến BT để phát triển KNTT như khái niệm, lưu ý khi thiết kế. Từ đó, bài viết đề xuất một số định hướng thiết kế và kiểu BT để phát triển KNTT áp dụng trong DHDH VBTS theo ba giai đoạn: trước – trong – sau khi đọc.

**Từ khóa:** bài tập để phát triển kĩ năng; kĩ năng tưởng tượng; Ngữ văn; văn bản tự sự; đọc hiểu

## 1. Giới thiệu

Đối với việc đọc hiểu văn bản văn học, KNTT đóng vai trò rất quan trọng vì giúp người đọc giải mã được hệ thống hình tượng trong văn bản vốn được thể hiện bằng các kí hiệu ngôn ngữ. Bên cạnh đó, khi thực hiện thao tác tưởng tượng, quá trình đọc của mỗi cá nhân sẽ trở nên chủ động hơn, thể hiện được khả năng phản hồi của người đọc. Văn bản nhờ đó cũng trở nên sống động, gợi hứng thú. Vì vậy, đối với quá trình DHDH nói chung và đọc hiểu VBTS nói riêng, việc rèn luyện KNTT cho HS càng trở nên cần thiết. Trong nhà trường, HS có thể được rèn KNTT thông qua việc thực hiện các BT đọc hiểu. Theo lí luận dạy học hiện đại, BT đóng vai trò quan trọng để GV hỗ trợ HS phát triển kĩ năng, năng lực giải quyết các vấn đề trong học tập và đời sống. Trong việc DHDH, thông qua việc giải quyết các nhiệm vụ của BT, HS sẽ tương tác tích cực hơn với nội dung và hình thức văn bản. Đồng thời, tính phát triển của BT cũng tạo ra một số thách thức nhất định để HS vận dụng kĩ năng sẵn có, sự hỗ trợ của GV để vươn đến vùng phát triển gần của cá nhân HS. Đặc biệt, với việc giải quyết BT liên quan đến KNTT, HS có cơ hội huy động cảm xúc, tri giác để tạo dựng hình ảnh trong tâm trí về đối tượng được đề cập đến trong văn bản.

---

*Cite this article as:* Nguyen Thi Ngoc Thuy, & Nguyen Dac Kim Phung (2021). Proposing assignments to develop imaginative skills for high school students in teaching reading comprehension of narrative texts. *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 18(8), 1382-1392.

Với ý nghĩa ấy, chúng tôi đề xuất một số kiểu BT để giúp GV định hướng tốt hơn về cách thức phát triển KNTT cho HS THPT trong DHDH VBTS.

## 2. Giải quyết vấn đề

### 2.1. Mục đích, đối tượng, phạm vi và phương pháp nghiên cứu

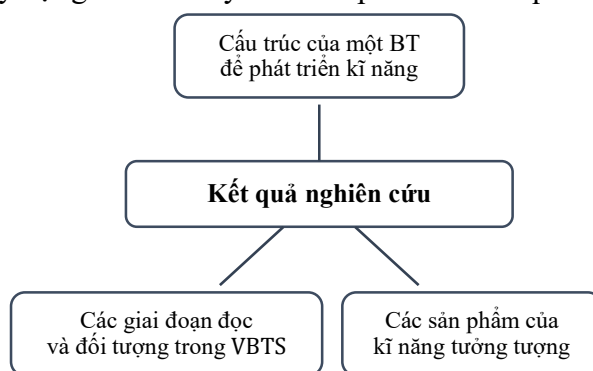
Mục đích của nghiên cứu này là đề xuất một số kiểu BT để phát triển KNTT cho HS THPT trong DHDH VBTS.

Đối tượng nghiên cứu là một số kiểu BT để phát triển KNTT cho HS THPT dùng trong DHDH VBTS.

Phương pháp nghiên cứu, gồm:

- Phân tích và tổng hợp lí thuyết: Phương pháp này được dùng để phân tích và tổng hợp các tài liệu nhằm hình thành các khái niệm liên quan trực tiếp đến đề tài nghiên cứu.

- Phân loại và hệ thống hóa lí thuyết: Sau khi phân tích và tổng hợp lí thuyết, phương pháp này được dùng để phân loại lí thuyết vào các nhóm cụ thể như nhóm lí thuyết về BT để phát triển kĩ năng; nhóm lí thuyết về KNTT trong DHDH và hệ thống hóa để xác lập mô hình lí thuyết chi phối đến việc thiết kế BT để phát triển KNTT trong DHDH VBTS. Từ đó, chúng tôi xây dựng sơ đồ các yếu tố chi phối đến kết quả nghiên cứu như sau:



### Sơ đồ 1. Các yếu tố lí thuyết chi phối các kiểu BT để phát triển KNTT

## 2.2. Kết quả và thảo luận

### 2.2.1. Một số vấn đề về KNTT trong DHDH VBTS

#### a) Khái niệm KNTT

Về khái niệm “tưởng tượng” (imagination), đây là một khái niệm phức tạp tồn tại trong triết học, tâm lí và giáo dục đi cùng với các kết quả tinh thần như hình ảnh tinh thần (mental imagery) và mô hình tình huống (situation model).

Ở phương diện triết học, Kant (1998) quan niệm “Tưởng tượng là năng lực thể hiện hành động tâm lí giúp con người trực giác một đối tượng mà bản thân nó không hiện hữu”. Các nhà triết học đã có nhiều cố gắng trong việc phân loại các loại hình tưởng tượng, như Kendall Walton (1990) xem tưởng tượng tự phát và có chủ ý. Song khi xem xét tưởng tượng như một kĩ năng thì cần lưu ý đến loại tưởng tượng có chủ ý.

Ở phương diện tâm lí học, quá trình tưởng tượng được đặc biệt quan tâm ở tính chuyển giao cái cũ và mới. Ribot (1901) cho rằng tưởng tượng là khả năng kết hợp các yếu tố của

tâm lí để tạo thành một cấu trúc hoàn chỉnh về nhận thức và trong quá trình tưởng tượng, con người sẽ kết hợp cái cũ theo một cách mới. Đồng tình với quan điểm trên, Reber (1995) đã gọi tưởng tượng như một cách “xem lại quá khứ” (mental review of the past).

Ở phương diện giáo dục, tưởng tượng được xem là hành động diễn ra trong tâm trí khi đọc văn bản, là quá trình HS chuyển đổi các kí hiệu ngôn ngữ thành các yếu tố phi ngôn ngữ được tái hiện trong trí óc khi tiếp xúc với văn bản. McNeil (1984) đã quan niệm tưởng tượng là quá trình tạo ra các hình ảnh trong tâm trí người đọc trước, trong hoặc sau khi đọc. Việc sử dụng hiệu quả nó phụ thuộc vào mối quan hệ của nó với trải nghiệm của người đọc và mối quan hệ logic giữa các ý tưởng được trình bày. Sản phẩm của tưởng tượng trong đọc hiểu cũng được xác định: *hình ảnh tinh thần* và *mô hình tình huống*. Hình ảnh tinh thần là kết quả tái hiện các đối tượng độc lập của văn bản trong tâm trí người đọc. Trong khi đó, việc biểu diễn hình ảnh tinh thần về mối quan hệ của các đối tượng ấy được định nghĩa là một mô hình tình huống. Các hình ảnh tinh thần ấy là sự tái hiện các trạng thái cụ thể (hình dáng, mùi vị, âm thanh hoặc cảm xúc của người đọc) về một đối tượng nhất định trong tâm trí người đọc thông qua sự kết hợp giữa thông tin văn bản với trải nghiệm của độc giả.

Mô hình tình huống là biểu hiện của mối quan hệ giữa các hình ảnh tinh thần và sự vận động của từng đối tượng cụ thể trong phạm vi những đối tượng khác. Các nhà nghiên cứu hành vi đọc như Bransford (1972), Glenberg (1987), Jahn (2004) và Zwaan (1998) đã khẳng định, giá trị của KNTT nằm ở việc người đọc hoàn toàn làm chủ các sự kiện trong một đoạn văn hoặc toàn bộ VBTS. Nói cách khác, mô hình tình huống là mô hình liên kết giữa các hình ảnh tinh thần về các đối tượng riêng biệt như: thời gian, không gian, nhân quả, người và vật được tạo ra bằng cách kết hợp nội dung của văn bản với tri thức nền, cảm xúc của người đọc. Vì thế, mô hình tình huống chủ yếu được xây dựng ở giai đoạn sau khi đọc, khi người đọc đã có cái nhìn tổng thể về văn bản, có đủ các thông tin cần thiết để tái hiện sự vận động của các đối tượng trong văn bản. Ngoài ra, khi xây dựng hình ảnh tinh thần và mô hình tình huống, người đọc còn bổ sung các cảm giác hoặc so sánh với các hình ảnh trong mong đợi của mình để có những trải nghiệm sâu sắc với văn bản đang đọc.

Về khái niệm “kĩ năng”, đây cũng là một căn cứ để đánh giá người đọc có thể tưởng tượng thành thạo hay không. Từ một số nghiên cứu về kĩ năng của Ph.N.Gonobolin (1979) (kĩ năng được xem xét nghiêng về mặt kĩ thuật của thao tác hay hoạt động), N.D.Levitov (2004) (kĩ năng được xem xét gắn với năng lực và các yếu tố sẵn có của con người như kinh nghiệm, thói quen), khái niệm *kĩ năng* trong bài viết này được quan niệm như sau: “Kĩ năng là thao tác, cách thức thực hiện thành thạo một hoạt động của cá nhân được thể hiện qua việc vận dụng kết hợp nhuần nhuyễn các tri thức kinh nghiệm của bản thân để giải quyết hiệu quả một vấn đề cụ thể”.

Từ việc xác định hai khái niệm “tưởng tượng” và “kĩ năng”, bài viết đề xuất khái niệm về KNTT trong đọc hiểu văn bản như “các thao tác, cách thức thực hiện quá trình tưởng tượng một cách thành thạo và sử dụng các sản phẩm của tưởng tượng để giải quyết vấn đề liên quan tới văn bản từ đó hình thành tri thức mới”.

*b) Vai trò, ý nghĩa của KNTT trong việc đáp ứng yêu cầu cần đạt đối với chương trình Ngữ văn 2018 và DHDH VBTS*

Với chương trình Ngữ văn 2018, KNTT chiếm vị trí khá quan trọng trong mục tiêu chung của các cấp lớp và yêu cầu cần đạt của các khối lớp. Cụ thể như sau:

- Yêu cầu cần đạt về năng lực đặc thù của cấp tiểu học: Biết liên tưởng, tưởng tượng và diễn đạt có tính văn học trong viết và nói. (tr.8)
- Yêu cầu cần đạt của đọc hiểu hình thức văn bản văn học lớp 8: Nhận biết và phân tích được vai trò của tưởng tượng trong tiếp nhận văn bản văn học. (tr.50)
- Mục tiêu chung của cấp THPT: Phát triển năng lực văn học với yêu cầu: phân biệt được tác phẩm văn học và các tác phẩm thuộc loại hình nghệ thuật khác; phân tích và nhận xét được đặc điểm của ngôn ngữ văn học; phân biệt được cái biểu đạt và cái được biểu đạt trong văn học; nhận biết và phân tích, cảm thụ tác phẩm văn học dựa vào đặc điểm phong cách văn học; *có trí tưởng tượng phong phú* (tr.7)

Từ đó có thể nhận thấy KNTT đóng vai trò quan trọng trong việc dạy học nói chung và DHDH văn bản văn học nói riêng để đáp ứng định hướng của Chương trình Ngữ văn 2018.

Ngoài ra, KNTT còn là một kĩ năng quan trọng giúp HS đọc hiểu VBTS hiệu quả. Trung tâm của VBTS là hệ thống các nhân vật được thể hiện trong các sự kiện, không gian và thời gian nhất định. Các yếu tố này được khắc họa bằng hệ thống ngôn ngữ giàu tính hình tượng. Trong đó, KNTT được các nhà nghiên cứu đánh giá cao về tính hiệu quả khi hỗ trợ người đọc giải mã hình tượng, hình dung được các sự kiện, diễn biến tâm lí của nhân vật, các bối cảnh không gian thời gian trong văn bản. Harvey (2018) quan niệm KNTT sẽ tạo các kích thích về tri giác, cảm xúc của người đọc khi đọc văn bản, từ đó người đọc tự đặt mình vào câu chuyện, tạo được sự kết nối với kinh nghiệm của bản thân và tạo niềm vui trong quá trình đọc. Bên cạnh đó, các nhà nghiên cứu cũng đưa ra những nhận định quan trọng về vai trò của KNTT trong quá trình đọc hiểu văn bản nói chung và VBTS nói riêng. Hibbing (2003) bằng những thực nghiệm của mình đã khẳng định rằng người đọc sẽ có những vấn đề về lĩnh hội nếu thiếu kĩ năng này. Snow (2002) thì nhấn mạnh người đọc khi sử dụng kĩ năng này thành thạo sẽ thành công hơn trong việc lĩnh hội văn bản.

Từ đó có thể thấy hoạt động rèn luyện và phát triển KNTT được xem như một chiến thuật hiệu quả để cải thiện năng lực đọc hiểu ở người đọc. KNTT giúp người đọc tái hiện trong tâm trí các biểu hiện phi ngôn ngữ về đối tượng trong văn bản. Các biểu hiện phi ngôn ngữ có thể là âm thanh, màu sắc, hình ảnh... cụ thể về đối tượng được tưởng tượng; từ đó, người đọc hiểu sâu sắc các vấn đề gợi ra từ đối tượng ấy, trở nên chủ động và tích cực hơn trong quá trình giải mã và kiến tạo nghĩa cho văn bản. Mặt khác, việc phát triển KNTT thông qua quá trình đọc hiểu nhiều văn bản sẽ hỗ trợ HS hình thành năng lực đọc sáng tạo, đọc độc lập.

### *2.2.2. Một số vấn đề về BT để phát triển KNTT trong DHDH VBTS*

#### *a) Khái niệm BT để phát triển KNTT trong DHDH*

Theo từ điển Tiếng Việt (2001), *bài tập* được định nghĩa là “bài ra cho HS làm để vận dụng những điều đã học” (p.27) hay từ điển Oxford (1995) đã định nghĩa BT

(assignment) là “một nhiệm vụ hoặc một phần công việc mà ai đó được giao làm, thường là một phần của công việc hoặc nghiên cứu của họ” (p.5). Cả hai cách định nghĩa ở cấp độ từ vựng này đều xác định khái niệm BT qua yếu tố là yêu cầu “giao làm”. Yếu tố “giao làm” trong môi trường sư phạm được hiểu là quá trình GV chuyển giao nhiệm vụ cho HS một cách rõ ràng, minh bạch, công khai. Các vấn đề trong BT phải gắn với những kiến thức và kỹ năng đã học để HS có cơ sở giải quyết BT. Nếu Nguyễn Hữu Châu (2005) xem xét BT như những nhiệm vụ, công việc được giao nhằm rèn luyện kỹ năng, tăng cường kiến thức thì Thái Duy Tuyên (2000) lại quan tâm tới tính cấu trúc của BT bao gồm “cái cho – cái phải tìm”. Trong số những công trình ấy, đặc biệt phải kể đến một số nghiên cứu về quy trình thiết kế BT của Eleanor Dougherty, Allison Boye. E. Dougherty (2012) đặc biệt chú ý đến yếu tố sản phẩm của BT – điểm khác biệt quan trọng của BT so với câu hỏi và nhiệm vụ. Trên cơ sở kế thừa các nghiên cứu đi trước, bài viết đề xuất quan niệm như sau về BT: *BT là một hệ thống thông tin có kết nối chặt chẽ giữa các thành tố “điều kiện – yêu cầu – sản phẩm”*. Trong đó, các điều kiện của BT có thể biểu hiện dưới dạng một đoạn thông tin, một tình huống được xây dựng có mục đích; các yêu cầu được biểu hiện dưới dạng câu hỏi, câu cầu khiến; sản phẩm của BT có thể là một bài viết, bức tranh...

Mặt khác, cần phân biệt rõ sự khác biệt giữa hai khái niệm BT và câu hỏi vì đây đều là công cụ giúp GV thiết kế nhiệm vụ học tập để rèn luyện kỹ năng cho HS. Đầu tiên, tính linh hoạt trong cấu trúc câu hỏi cho phép GV sử dụng nó như một công cụ đa chức năng: khám phá tri thức mới, củng cố tri thức đã học và vận dụng tri thức để giải quyết các vấn đề có tính thử thách. Nhưng đối với BT – hệ thống thông tin có định bao gồm điều kiện – yêu cầu – sản phẩm đòi hỏi HS thực hiện các thao tác cụ thể theo trình tự nhất định. Các thao tác này bao gồm sử dụng điều kiện được cung cấp, huy động tri thức nền, giải quyết các yêu cầu của BT bằng việc xây dựng một sản phẩm cụ thể. Quá trình này cần diễn ra liên tục để HS vận dụng được cái đã biết để giải quyết cái chưa biết. Khác biệt này giữa câu hỏi và BT cho thấy được lợi thế của BT trong việc phát triển KNTT khi đọc hiểu văn bản. Vì bản chất của việc hình thành kỹ năng là quá trình người học vận dụng tri thức để giải quyết vấn đề mang tính thử thách để từ đó rèn luyện các thao tác thành thạo và hiệu quả. Khác biệt thứ hai giữa 2 đối tượng câu hỏi – BT là tính chất bắt buộc của chúng. Vì BT được thiết kế hướng tới một mục tiêu lớn của bài học, tính chất giao làm rõ ràng hơn câu hỏi nên HS sẽ được đặt vào môi trường phù hợp để luyện tập các thao tác giải quyết vấn đề trong văn bản bằng KNTT. Khác biệt thứ ba giữa hai công cụ này là yêu cầu về kết quả. Nếu câu hỏi không cố định HS trong hình thức phản hồi thì BT đưa ra một yêu cầu cụ thể về sản phẩm. HS cần trình bày một kết quả trực quan về quá trình giải quyết yêu cầu trong BT. Khác biệt này chứng minh được hiệu quả vượt trội của BT đối với câu hỏi trong việc phát triển KNTT bởi GV cần có một cơ sở rõ ràng để đánh giá sự cụ thể của các hình ảnh tinh thần và mô hình tình huống mà HS xây dựng trong tâm trí dựa vào KNTT.

Từ những cơ sở đó, có thể hiểu một BT để phát triển KNTT cần đưa ra được các điều kiện, yêu cầu và sản phẩm phù hợp với các thao tác và sản phẩm của KNTT. Ngoài ra, đối với kiểu BT để phát triển kỹ năng, điều kiện cần ở HS là nắm được các thao tác cơ bản để

vận dụng kỹ năng được xác định. Từ đó người học có thể thực hiện các yêu cầu mang tính thách thức hơn nhằm nâng cao kỹ năng hiện có đồng thời tiếp cận và hình thành các thao tác liên quan tới KNTT.

Tóm lại, từ việc tìm hiểu hai đối tượng khái quát như BT và KNTT đến việc đặt 2 đối tượng ấy vào trong mục đích cụ thể là đọc hiểu VBTS, *BT để phát triển KNTT* trong việc DHDH VBTS có thể được hiểu là *một hệ thống thông tin thể hiện đặc điểm của KNTT như các thao tác, sản phẩm và đặc trưng của quá trình đọc, hệ thống thông tin này kết nối chặt chẽ bao gồm điều kiện để HS liên kết giữa cái đã biết và cái phải giải quyết, một yêu cầu liên quan tới vấn đề trong văn bản mang tính bắt buộc và một sản phẩm cụ thể gắn liền với sản phẩm của KNTT.*

b) *Một số lưu ý khi thiết kế BT để phát triển KNTT trong DHDH văn bản*

Dựa trên đặc trưng của khái niệm BT để phát triển kỹ năng trong DHDH văn bản, khi thiết kế loại BT này cần lưu ý một số vấn đề sau:

- *Hệ thống thông tin trong BT phải hướng đến các yêu cầu cần đạt mà Chương trình đã đề ra.* Khác với câu hỏi – một công cụ có tính linh hoạt, có thể sử dụng để gợi mở, dẫn dắt HS tìm hiểu vấn đề thì BT cần được thiết kế bám sát vào mục tiêu bài học. Bên cạnh đó, việc thiết kế BT và thực hiện các yêu cầu, tạo ra các sản phẩm đòi hỏi một khoảng thời gian và công sức đáng kể. Vì thế, một BT được thiết kế cần đảm bảo phục vụ trực tiếp việc đáp ứng một mục tiêu bài học cụ thể, rõ ràng.

- *BT cần phù hợp với các giai đoạn dạy đọc và được đặt trong một hệ thống xác định.* Việc dạy đọc văn bản có sự chuyển mình mạnh mẽ từ giảng văn sang đọc hiểu, từ xem trọng tuyệt đối vai trò của người thầy sang đặt trọng tâm ở HS. Vì thế, việc dạy đọc hiểu cũng cần bám sát quá trình đọc của HS với ba giai đoạn cụ thể trước, trong và sau khi đọc. Do đó, để vận dụng BT như một công cụ DHDH, GV cần gắn BT với các đặc điểm của từng giai đoạn. Chẳng hạn, BT được sử dụng ở giai đoạn *trước khi đọc* cần hướng HS đến việc tạo ra sản phẩm cụ thể để trình bày các hình ảnh trong tâm trí về ấn tượng sơ bộ với văn bản thông qua các đối tượng như: nhan đề, hình ảnh minh họa. BT được sử dụng ở giai đoạn *trong khi đọc* cần kích thích và kiểm tra được mức độ hiểu văn bản và tái hiện hình ảnh tinh thần của các đối tượng trong VBTS ở mỗi đoạn đọc cụ thể của HS. Những BT trong giai đoạn này hướng tới các chi tiết, sự kiện cụ thể, yêu cầu mức độ nhận biết, phân tích của HS khi giải mã và kiến tạo nghĩa cho văn bản. Các BT trong giai đoạn *sau khi đọc* cần hướng HS tới các nhiệm vụ mang tính đánh giá các khía cạnh của văn bản, tạo điều kiện để HS tham gia đồng sáng tạo cùng tác giả, xây dựng các cách diễn giải mới lạ, sâu sắc về văn bản. Sản phẩm tưởng tượng của HS về văn bản ở giai đoạn này không dừng lại ở một khía cạnh hay đối tượng độc lập mà được đặt trong mối quan hệ giữa nhiều đối tượng nhằm hình thành chính thể cách hiểu của HS về văn bản.

### 2.2.3. Đề xuất các kiểu BT để phát triển KNTT

Nhằm kiểm soát mức độ hoàn thành của người học và tính hiệu quả của BT để phát triển KNTT, BT cần được thiết kế bám sát các định hướng sau:

- Xác định yêu cầu cần đạt nào mà nếu không có KNTT thì HS khó đạt được.

- Xác định rõ các sản phẩm của KNTT mà BT cần đạt được: hình ảnh tinh thần (một đối tượng/ nhiều đối tượng); mô hình tình huống (một phần văn bản/ toàn bộ văn bản).
- Xác định “tính phát triển” của BT: BT để phát triển theo mức độ phức tạp của sản phẩm (tương tự đối tượng dựa vào một đơn vị tri giác hay nhiều đơn vị tri giác, mức độ tham gia của cảm xúc) hoặc mức độ phát triển của tư duy (nhận biết, phân tích, đánh giá, sáng tạo), khả năng hoàn thành BT độc lập (HS có thể giải quyết một mình hay có sự hỗ trợ).
- Xác định mức độ phù hợp của BT với các giai đoạn dạy đọc (trước – trong – sau khi đọc) và các đối tượng cụ thể của văn bản được xác định theo mục tiêu dạy đọc hiểu.
- Xác định hình thức sản phẩm và cách thức HS sử dụng để thực hiện yêu cầu của BT: các câu trả lời trong phiếu học tập, tranh vẽ, đoạn đối thoại HS xây dựng.

**Bảng 1. Một số kiểu BT để phát triển KNTT trong DHDH VBTS**

Giai đoạn	Các đối tượng cần đọc hiểu theo yêu cầu của BT	Sản phẩm sau khi thực hiện BT	Mô tả BT	Ví dụ
<b>Trước khi đọc</b>	Mở đầu – kết thúc của VBTS	Hình ảnh tinh thần gợi ra từ phần mở đầu và kết thúc văn bản → Thể hiện dưới dạng một số sản phẩm như: các hình vẽ của HS nhằm tái hiện ấn tượng của mình về đoạn mở đầu và kết thúc, câu trả lời về những tương tự của HS về các sự kiện có thể xảy ra trong văn bản	Sau khi đọc lướt đoạn đầu tiên và cuối cùng của văn bản, <i>hãy mô tả những hình ảnh xuất hiện trong trí óc em bằng 3-5 câu hoặc tái hiện bằng các hình vẽ cụ thể</i> Em <i>hãy dự đoán 1-2 sự kiện có thể xảy ra</i> để dẫn tới sự thay đổi ở phần đầu – cuối của văn bản	<b>[Điều kiện]</b> Sau khi đọc đoạn đầu tiên và cuối cùng của truyện ngắn “ <i>Người trong bao</i> ”, <b>[yêu cầu]</b> hãy mô tả các hình ảnh xuất hiện trong đầu em <b>[sản phẩm]</b> bằng các hình vẽ/ biểu tượng đơn giản/ đoạn văn 3-5 câu <b>[Điều kiện]</b> Dựa vào sự thay đổi của đoạn đầu và cuối, <b>[yêu cầu]</b> hãy tương tự một số sự kiện có thể xảy ra <b>[sản phẩm]</b> bằng cách viết ngắn gọn 1-2 sự kiện vào phiếu học tập
<b>Trong khi đọc</b>	Ngoại hình nhân vật	Hình ảnh tinh thần về ngoại hình nhân vật → Thể hiện dưới dạng một số sản phẩm như: các hình vẽ của HS về ngoại hình nhân vật, các từ láy gợi hình mà HS tương tự về nhân vật, các miêu tả cụ thể của cá nhân HS về nhân vật	<b>Dạng 1.</b> Hãy xác định đoạn văn miêu tả ngoại hình của nhân vật. Từ đó em <i>hãy tái hiện các chi tiết đặc biệt về ngoại hình của nhân vật bằng hình vẽ hoặc 2-3 từ láy</i> phù hợp <b>Dạng 2.</b> <i>Nếu em là nhân vật ..., em sẽ miêu tả nhân vật... như thế nào?</i> Trình bày ý tưởng bằng 3-5 câu hoặc hình vẽ đơn giản	<b>[Điều kiện]</b> Lắng nghe đoạn đọc chậm về đoạn văn miêu tả ngoại hình nhân vật “ <i>Hắn về lớp này trông khác hẳn ... Trông góm chết</i> ” (Chí Phèo, Nam Cao), <b>[yêu cầu]</b> hãy trình bày hình ảnh của nhân vật xuất hiện trong đầu em <b>[sản phẩm]</b> bằng 2-3 tính từ (khuyến khích sử dụng từ láy) hoặc một hình vẽ đơn giản

<p>Những xung đột trong tâm lí/ cuộc sống của nhân vật</p>	<p>Hình ảnh tinh thần về diễn biến tâm lí của nhân vật → Thể hiện dưới dạng một số sản phẩm như: các hình vẽ, từ khóa miêu tả tâm lí của nhân vật xuất hiện trong đầu HS, các lí giải bằng ngôn ngữ của HS khi nhập thân vào nhân vật</p>	<p><b>Dạng 1.</b> (GV chọn 1 hình ảnh xuất hiện trong đoạn văn) <i>Nếu em là nhân vật ..., em sẽ vẽ thêm các chi tiết nào vào hình ảnh ấy?</i> Lí giải nguyên nhân trong 3-5 dòng <b>Dạng 2.</b> Đọc đoạn văn sau: "...". Trong quá trình đọc, <i>hãy ghi chú phía trên những cảm xúc, suy nghĩ bổ sung</i> của em khi đứng dưới góc độ nhân vật. Từ đó, em hãy đánh giá tâm lí của nhân vật được thể hiện trong đoạn văn trên</p>	<p><b>[Điều kiện]</b> Đọc đoạn văn miêu tả <i>cảnh tượng xưa nay chưa từng có</i> trong truyện ngắn <i>Chữ người tử tù</i>, <b>[yêu cầu]</b> em hãy nhập vai viên quản ngục để miêu tả lại cảnh tượng ấy <b>[sản phẩm]</b> bằng bức tranh có các biểu tượng và màu sắc cụ thể và chú giải ngắn về ý nghĩa của các màu sắc ấy</p>																		
<p>Không gian nghệ thuật</p>	<p>Hình ảnh tinh thần về không gian nghệ thuật → Thể hiện dưới dạng một số sản phẩm như: các từ khóa miêu tả cụ thể tính chất của không gian theo nhiều giác quan, các lựa chọn về màu sắc, biểu tượng của HS khi tưởng tượng về không gian, các phản hồi sáng tạo của HS khi nhập thân là nhân vật nhìn thấy không gian ấy</p>	<p><b>Dạng 1.</b> Đọc đoạn văn sau "...", hãy điền vào bảng giác quan sau để tái hiện không gian được miêu tả trong đoạn văn:</p> <table border="1" data-bbox="729 808 1023 1099"> <thead> <tr> <th>Giác quan</th> <th>Từ ngữ</th> <th>Đánh giá</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Thị giác</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Vị giác</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Xúc giác</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Khứu giác</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Thính giác</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p><b>Dạng 2.</b> Đọc đoạn văn sau "...", <i>hãy chọn một màu sắc chủ đạo để tái hiện không gian nghệ thuật</i> mà đoạn văn gợi ra. Lí giải từ 3 – 5 câu về nguyên nhân chọn lựa màu sắc ấy</p> <p><b>Dạng 3.</b> Đọc đoạn văn sau "...", <i>nếu tách đoạn văn ra khỏi văn bản, em dự đoán như thế nào về tâm trạng/ cảm xúc của chủ thể đang nhìn thấy không gian ấy?</i></p>	Giác quan	Từ ngữ	Đánh giá	Thị giác			Vị giác			Xúc giác			Khứu giác			Thính giác			<p><b>[Điều kiện]</b> Đọc đoạn văn sau: <i>"Tiếng trống thu không ... thời khắc của ngày tàn"</i>, <b>[yêu cầu]</b> em hãy trình bày các tưởng tượng của mình về không gian của phố huyện <b>[sản phẩm]</b> thông qua bảng sau:</p>
Giác quan	Từ ngữ	Đánh giá																			
Thị giác																					
Vị giác																					
Xúc giác																					
Khứu giác																					
Thính giác																					
<p>Mối quan hệ giữa không gian nghệ thuật và nhân vật</p>	<p>Mô hình tình huống → Thể hiện dưới dạng một số sản phẩm như: các phân hồi cụ thể dưới dạng đoạn văn để thể hiện sự ảnh hưởng của không gian và nhân vật, các hình ảnh trong tưởng tượng về 1 đối tượng khi đối tượng còn lại thay đổi tính chất</p>	<p><b>Dạng 1.</b> Đọc 2 đoạn văn sau: "...". Em hãy <i>đóng vai nhân vật để ghi lại nhật kí hành trình về sự thay đổi trong tâm lí của mình khi di chuyển qua từng không gian</i>. Sản phẩm được thể hiện dưới dạng đoạn văn 200 chữ hoặc tranh vẽ <b>Dạng 2.</b> Em hãy đưa ra <i>các tưởng tượng về sự thay đổi của nhân vật/ không gian khi có sự thay đổi về không gian/nhân vật</i> như sau: - Nếu tôi được đặt trong bối cảnh..., tôi sẽ/ sẽ không ... - Nếu tôi đang cảm thấy ... không gian mà tôi nhìn thấy sẽ có/không có...</p>	<p><b>[Điều kiện]</b> Sau khi đọc xong <i>Người trong bao</i> (Chekhov), dựa vào đặc điểm của không gian và nhân vật, <b>[yêu cầu]</b> em hãy tưởng tượng chân dung nhân vật và không gian nước Nga theo 2 giả thiết sau: - Nếu Bê-li-cốp không sinh ra và lớn lên trong xã hội Nga với những vấn đề xã hội như thế - Nếu xã hội Nga không tồn tại những con người như Bê-li-cốp <b>[sản phẩm]</b> Hãy trình bày các tưởng tượng của em bằng hình vẽ hoặc đoạn văn 8 – 10 câu</p>																		

Sau khi đọc



Một số hình ảnh minh họa các đề xuất về các kiểu BT để phát triển KNTT dùng trong DHDH truyện ngắn *Hai đứa trẻ* (Thạch Lam):

**#BT1 HAI ĐỨA TRẺ**

1. Đọc hai đoạn văn sau và gạch dưới những hình ảnh gây ấn tượng cho em:

Tiếng trống thu không trên cái chòi của huyện nhỏ, từng tiếng một vang xa để gọi buổi chiều. Phương tây đỏ rực như lửa cháy và những đám mây ánh hồng như hòn than sắp tàn. Dãy tre làng trước mặt đen lại và cắt hình rõ rệt trên nền trời.

Liên quay lại nhìn em thấy An cũng đã ngủ say, tay nắm chặt tà áo chít và đầu vẫn dựa vào vai. Liên nhìn quanh đêm tối, gió đã thổi lạnh và đom đóm không còn nữa. Chỉ cúi xuống vọc em vào trong hàng, mắt cũng đã rớt lại. Chỉ gọi còi của cần thận và vận nhỏ đến đặt trên cái quả thuốc sơn đen, rồi Liên đến bên em nằm xuống. Chỉ gọi đầu lên tay nhắm mắt lại. Những cảm giác ban ngày lắng đi trong tâm hồn Liên và hình ảnh của thế giới quanh mình mờ đi trong mắt chị. Liên thấy mình sống giữa bao nhiêu sự xa xôi không biết như chiếc đèn con của cha chị. Chỉ chiếu sáng một vùng đất nhỏ. Nhưng Liên không nghĩ được lâu; mắt chị nặng dần, rồi sau Liên ngộp vào giấc ngủ yên tĩnh, cũng yên tĩnh như đêm ở trong phố, tịch mịch và đầy bóng tối.

2. Hình dung không gian và tâm trạng nhân vật và hoàn thành bức tranh dưới đây theo yêu cầu:

- Hình vuông: không gian nghệ thuật  
- Hình tròn: cảm xúc nhân vật

Lí giải ý tưởng

3. Từ đó, em hãy đưa ra những dự đoán của em về không gian chủ đạo của truyện, sự diễn biến của tâm lý nhân vật trung tâm:

**#BT2 HAI ĐỨA TRẺ**

1. Đọc thầm hai đoạn văn sau:

Chều, chiều rồi. Một chiều êm ả như ru, văng vẳng tiếng ếch nhái kêu ran ngoài đồng ruộng theo gió nhẹ đưa vào. Trong cái hàng hiên tối, muỗi đã bắt đầu vo ve. Liên ngồi yên lặng bên mấy quả thuốc sơn đen, cúi mắt nhìn bóng tối ngập đầy dần và cái buồn của buổi chiều quê thấm thía vào tâm hồn ngây thơ của chị. Liên không hiểu sao, nhưng chị thấy lòng buồn man mác trước cái gọi khác của ngày hôm.

Chợ họp giữa phố vắng từ lâu. Người về hết và tiếng ồn ào cũng mất. Trên đất chỉ còn rác nước, vỏ chuối, vỏ thị, lá nhãn và lá mía. Một mùi ẩm ướt bốc lên, hơi nóng của ban ngày lẫn mùi cái bụi quặm thuốc qua, khiến chị em Liên tưởng là mùi riêng của đất, của quê hương này. Một vài người bán hàng về muộn đứng thu xếp hàng hóa, dọn gánh đi ra sẵn vào quang trời, họ còn đứng nói chuyện với nhau ở cửa nhà.

2. Hình dung từ thông tin văn bản và điền vào bảng sau

giác quan	mô tả kết quả hình dung	đánh giá kết quả

3. Từ kết quả ở phần 2, em có nhận xét gì về:  
- yếu tố của không gian phố huyện được Thạch Lam tập trung miêu tả  
- cuộc sống của những con người nơi phố huyện nghèo.

**HAI ĐỨA TRẺ** #BT3

1. Đọc thầm và lắng nghe bạn đọc đoạn văn bản sau, ghi chú ngắn những suy nghĩ của em về tâm lý nhân vật vào hai bên lề:

Tiếng đàn ghita khi kết nghe rõ rệt, khời theo gió tạt lại chỗ hai chị em: bác Siêu đã tới gần, đặt gánh phở xuống đường, bác cái xuống, nhón lại lửa, thổi vào cái nồi sên. Bỗng bác bỗng mang ngà xuống đất một tiếng và kéo dài đến tận hàng rào hai bên ngõ. An là liên người ngây ngây phở thơm, nhưng ở cái huyện nhỏ này, quả bác Siêu bán là một thứ quả xa xỉ, nhiều tiền, hai chị em không bao giờ mua được. Liên nhớ lại khi ở Hà Nội chị được hưởng những thức quả ngon, là - buổi giờ mẹ Liên nhiều tiền - được đi chơi bỏ bỏ uống những cốc nước lạnh xanh đỏ. Ngoài ra, kỷ niệm nhỏ là không rõ rệt, chỉ là một tiếng sáng rực và lấp lánh. Hà Nội nhiều đèn quá! Từ khi nhà Liên dọn về đây, từ khi có cái cửa hàng này, đêm nào Liên và em cũng ghé ngồi trên chiếc chong tre đánh gạc hàng với cái tối của quang cảnh phố chung quanh.

2. Từ các ghi chú trong phần 1, em hãy hoàn thành HỒ SƠ sau:

Tôi là .....

Khi tôi nhìn thầy \_\_\_\_\_

Tôi cảm thấy/ nghĩ \_\_\_\_\_

Bởi vì \_\_\_\_\_

3. Từ kinh nghiệm đã có từ phần 1-2, em hãy hoàn thành HỒ SƠ cho đoạn văn:

Hai chị em chờ không lâu. Tiếng còi đã rì lên, và tàu rầm rộ đi tới. Liên dắt em đứng dậy để nhìn đoàn xe vượt qua, các toa đèn sáng trưng, chiếu ánh cả xuống đường. Liên chỉ thoáng trông thấy những toa hàng trên tầng trong là những chiếc ghế, đệm và gối lấp lánh, và các cửa kính sáng. Rồi chiếc tàu đi vào đêm tối, để lại những đoàn than đỏ bay tung trên đường sắt. Hai chị em còn nhìn theo cái chòi đỏ của chòi, đến xanh trên toa hàng cùng, xa xa mãi rồi khuất sau rặng tre.

Hình 1. Phiếu học tập minh họa các kiểu bài tập để phát triển KNTT khi dạy đọc hiểu truyện ngắn *Hai đứa trẻ* (Thạch Lam)

**3. Kết luận**

Nghiên cứu trên tập trung đưa ra một số kiểu BT để phát triển KNTT cho HS THPT trong DHDH VBTS thông qua việc nghiên cứu các khái niệm và biểu hiện của KNTT và BT phát triển KNTT. Các BT được thiết kế dựa trên ba trục chính: Thứ nhất, các đối tượng trong VBTS và giai đoạn đọc để phù hợp với việc dạy đọc theo thể loại đáp ứng yêu cầu

của Chương trình Ngữ văn 2018; thứ hai, các thành tố trong cấu trúc BT để phân biệt với câu hỏi – công cụ để nhằm lẫn với BT; thứ ba, các sản phẩm của quá trình tưởng tượng như hình ảnh tinh thần về đối tượng cụ thể và mô hình tình huống biểu thị mối quan hệ giữa các đối tượng trong tâm trí HS để từ đó GV có cơ sở để đánh giá mức độ thành thạo của KNTT ở mỗi cá nhân.

Để vận dụng hiệu quả các kiểu BT này, GV cần đảm bảo mức độ đồng đều trong tri thức nền của HS đồng thời thiết kế các BT từ dễ đến khó, từ yêu cầu sản phẩm đơn giản đến phức tạp. Đồng thời, số lượng BT phụ thuộc vào mục tiêu và tiến trình dạy học cùng với điều kiện vật chất ở lớp học để tạo môi trường thuận lợi cho HS thực hiện các BT.

Từ các nghiên cứu và đề xuất trên, có thể đưa tới một số nền tảng nhất định để thiết kế BT giúp HS phát triển các kỹ năng khác khi DHDH VBTS nói riêng và VB nói chung.

❖ **Tuyên bố về quyền lợi:** Các tác giả xác nhận hoàn toàn không có xung đột về quyền lợi.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bransford, J. D., & Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11(6), 717-726.
- Crowther, J. (1995). *Oxford Learner's Dictionary of Current English*.
- Dougherty, E. (2012). *Assignments matter: Making the connections that help students meet standards*. ASCD.
- Glenberg, A. M., Meyer, M., & Lindem, K. (1987). Mental models contribute to foregrounding during text comprehension. *Journal of Memory and Language*, 26(1), 69-83. doi:10.1016/0749-596X(87)90063-5
- Gônôbôlin, P. N. (1979). *Nhưng phạm chat tam li cua nguoi giao vien [Personality traits of the teacher]*. Hanoi: Education Publishing House.
- Harvey, A. (2018). Imagination Library: A Study of the Sustained Effects of Participation in an Early Reading Program. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 84(3), 32-45.
- Hibbing, A. N., & Rankin-Erickson, J. L. (2003). A picture is worth a thousand words: using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. *The Reading Teacher*, 56, 758-771.
- Hoang, P. (2001). *Tu dien tieng Viet [Vietnamese dictionary]*. Vietnam Institute of Linguists: Encyclopedia Dictionary.
- Jahn, G. (2004). Three Turtles in Danger: Spontaneous Construction of Causally Relevant Spatial Situation Models. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30(5), 969-987. doi:10.1037/0278-7393.30.5.969
- Kant, I. (1998) *Critique of Pure Reason*. Trans. and eds. Paul Guyer and Allen Wood. Cambridge: Cambridge University Press.

- Levitov, N. D. (1970). *Tam li hoc tre em va tam li hoc su pham [Children's and Pedagogical Psychology]*. Hanoi: Education Publishing House.
- Levitov H. D. (1972). *Tam li hoc tre em va tam li hoc su pham [Children's and Pedagogical Psychology]*. Hanoi: Education Publishing House.
- McNeil, M. C., Polloway, E. A., & Smith, J. D. (1984). Feral and isolated children: Historical review and analysis. *Education and training of the mentally retarded*, 70-79.
- Nguyen, H. C. (2005). Day hoc hop tac [Cooperative teaching]. *Vietnam Journal of Educational Science*, 114.
- Reber, A. S. (1995). *The Penguin dictionary of psychology*. Penguin Press.
- Ribot, T. (1901). *Tvorcheskoe voobrazhenie [Creative imagination]*. Translated from French. St. Petersburg: Iu. N. Erlikh.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica: Office of Education Research and Improvement (OERI), Science and Technology policy institute, RAND Reading Study Group, RAND.
- Thai, D. T. (2000). Li luan day hoc [Teaching Theory]. *Vietnam Journal of Education*, 40.
- Walton, K. L. (1990). *Mimesis as make-believe: On the foundations of the representational arts*. Harvard University Press.
- Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123(2), 162-185. doi:10.1037/0033-2909.123.2.162

---

**PROPOSING ASSIGNMENTS TO DEVELOP IMAGINATIVE SKILLS  
FOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN TEACHING READING COMPREHENSION  
OF NARRATIVE TEXTS**

***Nguyen Thi Ngoc Thuy\** *Nguyen Dac Kim Phung***

*Ho Chi Minh City University of Education, Vietnam*

*\*Corresponding author: Nguyen Thi Ngoc Thuy – Email: thuyntn@hcmue.edu.vn*

*Received: April 19, 2021; Revised: April 28, 2021; Accepted: August 27, 2021*

**ABSTRACT**

*In order to support students in reading comprehension proficiency of a narrative text, providing a basis for teachers to evaluate students' reading comprehension through reading skills, this paper proposes assignment types to develop imaginative skills for high school students. The paper focuses on reviewing related literature to draw some conclusions on issues related to skill development assignment such as concepts, roles and design considerations and some issues related to imaginative skill such as concepts and specific expressions. Since then, the paper proposes design orientations and types of assignments to develop imaginative skills in teaching reading comprehension of narrative texts in three stages of reading: before, during and after.*

**Keywords:** assignment to develop skills; imaginative skills; Language Arts and Literature; narrative text; reading comprehension