

QUY TRÌNH THIẾT KẾ KẾ HOẠCH DẠY HỌC MỘT CHỦ ĐỀ/BÀI HỌC NGỮ VĂN LỚP 6 THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Luu Thị Trường Giang

Viện Sư phạm xã hội, Trường Đại học Vinh
Email: giangluu793776@gmail.com

Article History

Received: 30/3/2020

Accepted: 09/6/2020

Published: 20/7/2020

Keywords

designing processes, teaching plans, topic, lessons, Literature 6, General Education program 2018.

ABSTRACT

The article focuses on presenting new points of topic/lesson, teaching organization and rubric test questions, assess capacity development according to a topic/lesson. This content is made clear by analyzing the process of designing a topic/lesson in Literature 6. The process meets the General Education Program 2018 goals. Resolution of required system/content of grade 6 curriculum as well as suggestions on how to build rubric to evaluate questions in teaching a topic/lesson is the contribution of this article.

1. Mở đầu

Khác với chương trình hiện hành, Chương trình Giáo dục phổ thông (CTGDPT) 2018 được xây dựng theo định hướng phát triển năng lực (còn gọi là định hướng kết quả đầu ra). Thông qua những kiến thức cơ bản, thiết thực, hiện đại và các phương pháp tích cực hóa hoạt động của người học được thể hiện trong sách giáo khoa, giáo viên (GV) sẽ giúp học sinh (HS) hình thành và phát triển những phẩm chất và năng lực mà nhà trường và xã hội kì vọng. Theo cách tiếp cận này, kiến thức không phải là cái được “cung cấp” mà là cái được hình thành trong quá trình HS giải quyết các vấn đề trong học tập và đời sống. Trên thực tế, những kì vọng của chương trình mới lại diễn ra ở môi trường không mới - lớp học. Vậy, làm thế nào để trong không gian truyền thống này, người đứng lớp có thể làm mới và làm thay đổi những “lễ thói” trước những yêu cầu mới của CTGDPT 2018? Dù muốn thừa nhận hay không, “lớp học (class) cũng là nơi hầu hết những nỗ lực giáo dục của chúng ta diễn ra” (Clayton và cộng sự, tr 11). Vì vậy, trước hết, những chuẩn bị lên lớp hay kịch bản dạy học của GV cần phải được “quy hoạch” theo quy trình rõ ràng. CTGDPT mới không quy định sẵn từng đơn vị bài học cụ thể như CTGDPT trước đây mà chỉ đưa ra yêu cầu cần đạt và mạch kiến thức/chủ đề. Cách trình bày này đòi hỏi GV cần có năng lực thiết kế kế hoạch dạy học dựa trên chương trình. Trên cơ sở các yêu cầu cần đạt, mạch kiến thức và phân lượng thời gian dành cho đọc/viết/nói/nghe đã công bố, GV có thể tổ chức kịch bản dạy học theo trình tự các bước nhằm đảm bảo định hướng giáo dục mới.

2. Kết quả nghiên cứu

Khảo sát một số quy trình tổ chức bài học theo định hướng phát triển năng lực trong các tài liệu hướng dẫn dạy học môn Ngữ văn của Bộ GD-ĐT (Bộ GD-ĐT, 2018b, tr 26; Bộ GD-ĐT, 2019, tr 58, 72) và các tài liệu dạy học theo định hướng chương trình mới, có thể thấy các tài liệu hướng dẫn thực hiện chương trình trên đều vạch ra một quy trình như sau: 1) Tìm hiểu chương trình, sách giáo khoa môn học nhằm xác định mục tiêu của từng tiết dạy, bài dạy, đáp ứng yêu cầu chuẩn đầu ra của môn học; 2) Xác định các năng lực cốt lõi và năng lực đặc biệt cần phát triển ở HS; 3) Xác định các nội dung hoạt động học tập của HS; 4) Lựa chọn phương pháp, hình thức tổ chức dạy học và cách thức đánh giá thích hợp nhằm giúp HS học tập tích cực, chủ động, sáng tạo; 5) Xây dựng bản kế hoạch dạy học.

Quy trình trên đây là quy trình chung, chưa được áp dụng vào việc dạy học các nội dung giáo dục cụ thể ở lớp 6. Vì vậy, chúng tôi một mặt vừa tiếp thu quy trình chung này, mặt khác vừa bám sát nội dung giáo dục cụ thể của lớp 6 để đề ra một quy trình dạy học các chủ đề/bài học theo định hướng phát triển năng lực gồm 6 bước như sau: 1) Xác định chủ đề/bài học; 2) Xác định mục tiêu/yêu cầu cần đạt và kết quả dự kiến của chủ đề/bài học; 3) Xác định nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy - học; 4) Hệ thống câu hỏi/bài tập và rubric đánh giá bộ câu hỏi/bài tập; 5) Xác định phương tiện, thiết bị dạy - học; 6) Tiến trình tổ chức hoạt động dạy - học.

Sáu bước trên đây vừa là sự cụ thể hóa quy trình dạy học nói chung theo định hướng phát triển năng lực, vừa thể hiện đặc trưng riêng của nội dung giáo dục lớp 6 của CTGDPT 2018. Chúng tôi dựa vào yêu cầu cần đạt và nội dung kiến thức cụ thể của lớp 6 trong CTGDPT môn Ngữ văn 2018 (Bộ GD-ĐT, 2018a, tr 40-44) để phân tích quy trình này. Dưới đây là mô hình dạy học một chủ đề/bài học theo định hướng phát triển năng lực môn Ngữ văn lớp 6:

2.1. Xác định chủ đề/bài học

Chương trình Ngữ văn 2018 không quy định hệ thống bài học cụ thể như chương trình hiện hành mà chỉ công bố yêu cầu cần đạt về 4 kỹ năng đọc, viết, nói, nghe và mạch nội dung kiến thức Tiếng Việt, Văn học. Trên cơ sở chương trình mới, kế thừa những ưu điểm của bộ sách giáo khoa tích hợp hiện hành, sách giáo khoa mới rất có thể được tổ chức thành các chủ đề/bài học lớn. Có thể nghĩ đến các chủ đề/bài học như: “Quê hương Việt Nam”, “Hành tinh của chúng ta”, “Cốt truyện và bối cảnh”, “Sử thi và huyền thoại”, “Nhân vật và cốt truyện”, “Các vấn đề về đọc”, “Văn học và cuộc sống”,...

Kiểu chủ đề/bài học này khác với kiểu bài trong chương trình hiện hành. Trong chương trình hiện hành, bài học đồng nhất với một đơn vị kiến thức cụ thể, một văn bản cụ thể. Chương trình hiện hành có 34 bài tương đương với 34 tuần học. Bài học trong CTGDPT 2018 có thể là một tổ hợp những đơn vị kiến thức đi theo trục kỹ năng giao tiếp (đọc, viết, nói, nghe). GV sẽ dựa vào trục này sẽ hình thành và phát triển các năng lực cho HS. Vì là một tổ hợp bao gồm nhiều văn bản, nhiều hoạt động nên thời lượng cho các bài học trong sách giáo khoa mới có thể lên tới 10-14 tiết. Một bài học có thể dạy trong một tháng. Cũng theo sự thay đổi về quan niệm bài học mà số lượng các bài học trong sách giáo khoa theo định hướng chương trình mới cũng có thể ít hơn nhiều lần so với chương trình hiện hành.

Việc xác định chủ đề/bài học thực sự cần thiết để có thể đảm bảo cả mục tiêu phát triển năng lực chuyên môn và mục tiêu phát triển những phẩm chất, năng lực chung trong dạy học môn Ngữ văn.

2.2. Xác định mục tiêu

Xét trên vấn đề đang bàn, *mục tiêu* và *yêu cầu cần đạt* là hai khái niệm tương đương nhau. Mục tiêu của chủ đề/bài học có sẵn trong sách giáo khoa là đích nhỏ mà chúng ta phải đạt đến (trong tương quan với mục tiêu chương trình). Mỗi mục tiêu của bài học gắn liền với những nhiệm vụ cụ thể. Thực hiện các nhiệm vụ cụ thể là để đạt được mục tiêu. Mục tiêu có thể chia thành nhiều yêu cầu cần đạt và gắn với từng hoạt động.

So sánh với chương trình hiện hành, có thể thấy CTGDPT 2018 đã có sự đổi mới căn bản. Sự đổi mới này có thể dùng từ khóa *năng lực* để gọi tên. Các thành tố, chỉ số hành vi của năng lực và tiêu chí chất lượng là mục tiêu/yêu cầu cần đạt của dạy học theo định hướng chương trình mới.

Căn cứ xác định mục tiêu/yêu cầu cần đạt của bài học: - Dựa vào chương trình tổng thể, chương trình môn học; - Dựa vào văn bản, dựa vào sách giáo khoa cụ thể của chương trình 2018 (sẽ có sau này).

Căn cứ vào quan niệm về các năng lực cốt lõi và năng lực đặc biệt được thể hiện trong CTGDPT môn Ngữ văn cũng như căn cứ vào đối tượng HS thực tế, GV cần mô tả cụ thể các biểu hiện, các chỉ số hành vi và mức độ phát triển từng năng lực. Điều này có thể giúp GV tìm phương pháp phù hợp để phát triển năng lực đối với từng HS cụ thể và về phía mình, HS cũng có thể coi đó như là một căn cứ tự đánh giá.

Ví dụ, phát triển năng lực giao tiếp trong dạy mạch nội dung *Sự phát triển ngôn ngữ* và *Phương tiện giao tiếp* GV phải chỉ ra được các cấp độ của năng lực giao tiếp gồm: 1) Thành tố - Kỹ năng thành phần: *Hiểu biết về mục đích giao tiếp; Lựa chọn nội dung giao tiếp; Sử dụng ngôn ngữ giao tiếp; Thể hiện thái độ giao tiếp*; 2) Các chỉ số hành vi - nói, viết, tạo ra, làm: *Xác định mục đích giao tiếp; Lựa chọn nội dung giao tiếp; Sử dụng ngôn ngữ giao tiếp; Thể hiện thái độ giao tiếp*; 3) Mức độ phát triển năng lực: 1. *Nhận biết tình huống giao tiếp*; 2. *Hiểu biết phương tiện giao tiếp*; 3. *Thiết lập quan hệ giao tiếp*; 4. *Tạo lập các sản phẩm giao tiếp*; 5. *Thể hiện văn hóa giao tiếp*. Trong 5 mức đó, mức 5 là cao nhất, là mức xuất sắc. Các mức độ cụ thể này là yêu cầu cần đạt song còn là chuẩn đầu ra, là căn cứ/tiêu chí đo lường đường phát triển năng lực của HS (Nguyễn Thị Hồng Vân, 2018).



Mô hình dạy học một chủ đề/bài học theo định hướng phát triển năng lực môn Ngữ văn lớp 6

Cách trình bày mục tiêu: - Trình bày mục tiêu phải đầy đủ 4 kỹ năng đọc, viết, nói, nghe; nhật ra từng kỹ năng đúng cấp - lớp - bài đang soạn dạy để dán vào phần mục tiêu những kỹ năng tương thích, đúng trình độ của HS;
- Dùng các động từ do Bloom (1956) đề xuất để gọi tên.

Các mức độ đáp ứng yêu cầu cần đạt của môn Ngữ văn lớp 6:

Trên cơ sở các lý thuyết về mức độ nhận thức, môn Ngữ văn 6 xác định các mức độ của yêu cầu cần đạt. Trong bảng liệt kê dưới đây, đối tượng, mức độ cần đạt được chỉ dẫn bằng các động từ khác nhau. Trong quá trình dạy học, đặc biệt là khi đặt câu hỏi thảo luận, ra đề kiểm tra, đánh giá, GV có thể dùng những động từ nêu trong bảng này hoặc thay thế bằng các động từ có nghĩa tương đương cho phù hợp với tình huống sư phạm và nhiệm vụ cụ thể giao cho HS.

Mức độ	Động từ mô tả mức độ
Biết	<ul style="list-style-type: none"> - Nêu được (ấn tượng chung về văn bản, tác dụng của các yếu tố); phát biểu được (định nghĩa, khái niệm, chủ đề); xác định, liệt kê được (các kiểu nhân vật, thể loại, đặc điểm); ghi lại; kể được; lặp lại được; đưa được dẫn chứng. - Nhận biết (cấu trúc, sơ đồ tư duy, ý kiến, lí lẽ, bằng chứng, tình cảm, cảm xúc của người viết); thống kê được (thể loại, số dòng, số tiếng, vần, nhịp). - Sưu tầm được; thu thập được (các ngữ liệu cần thiết); trích dẫn được tài liệu; tìm được các thông tin (bài viết, hình ảnh bằng các công cụ tìm kiếm, sử dụng từ khóa).
Hiểu	<ul style="list-style-type: none"> - Mô tả được (một sự vật, hiện tượng); diễn giải được (chi tiết, đặc điểm); trình bày được (đặc điểm, ý nghĩa, biểu hiện, tác động của các yếu tố ngoài văn bản); tóm tắt được (văn bản, các nội dung chính); truyền đạt được (tình cảm, cảm xúc của người viết); nêu được các ví dụ hoặc biểu hiện về vai trò, đặc điểm, mối liên hệ giữa các ý kiến, lí lẽ, bằng chứng; vẽ sơ đồ tư duy luận điểm, vấn đề, văn bản. - Đưa ra được các yếu tố tác động đến quan điểm, tư tưởng tác giả; lựa chọn được hoặc bổ sung được, sắp xếp được những thông tin cần thiết để giải quyết một vấn đề; phân tích được đặc điểm nhân vật thể hiện qua hình dáng, cử chỉ, hành động, ngôn ngữ, ý nghĩ của nhân vật; chứng minh được (các đặc điểm, vai trò, tác động của các yếu tố trong/ngoài văn bản); giải thích được (một số vấn đề thực tế, các nhận xét rút ra từ sơ đồ, thông kê, kết quả chuẩn bị). - Phân biệt được những điểm giống nhau, khác nhau giữa hai nhân vật, hai cách kể, hai thể loại; nhận xét được (đặc điểm, cách kể chuyện, cách sử dụng từ ngữ, giọng điệu); phân loại được (các loại văn bản, đặc điểm, chức năng) theo những cơ sở nhất định; liên hệ được (kiểu loại, kiểu nhân vật, hình thức viết, hình thức thơ); nhận xét, đánh giá được (nhân vật, sự kiện, cách kể, cách ghi chép, cách triển khai văn bản); chỉ ra được mối liên kết giữa các chi tiết, dữ liệu với thông tin cơ bản của văn bản.
Vận dụng	<ul style="list-style-type: none"> - Áp dụng (cách viết, cách ghi chép, cách dùng từ, đặt câu văn của tác giả); chuyển đổi được (lời thoại, cách viết); nhập vai (nhân vật, tác giả); phát hiện được (những kết luận thiếu chính xác, thông tin thiếu cập nhật, liên hệ thực tế thiếu phù hợp trong quá trình thảo luận, seminar); chỉnh sửa được; cập nhật được (các kiến thức thực tế); đặt câu, soạn được văn bản theo yêu cầu; thể hiện được ý kiến quan điểm của bản thân. - Giải quyết được (những tình huống mới bằng việc vận dụng các khái niệm, đặc điểm, cách viết, cách triển khai văn bản); sử dụng các từ và nghĩa của từ vào các hoạt động giao tiếp. - Sơ đồ hoá được (một vấn đề/nội dung, nhân vật, sự kiện); mở rộng được; biến đổi được (các mô hình, sơ đồ đã có để phù hợp với nội dung thông tin mới); hệ thống hoá được (các tài liệu, tư liệu thu thập được); viết được (bài văn kể, bài văn tả, bước đầu biết viết bài văn trình bày ý kiến); thuyết trình/thuyết minh được về một vấn đề/nội dung (là kết quả làm việc cá nhân hay làm việc nhóm); đề xuất được (các giải pháp, biện pháp, định hướng); dự báo được (những thay đổi); lên kế hoạch (một chuyên tham quan học tập trong ngày dưới sự chỉ dẫn của GV); thiết kế được (một áp phích về bảo vệ môi trường); kể được một trải nghiệm, bước đầu sáng tạo được câu chuyện mới, làm thơ lục bát.

2.3. Xác định nội dung, hình thức tổ chức hoạt động

Năng lực gắn liền với khả năng hành động cho nên phát triển năng lực người học là phát triển khả năng hành động ở họ. Triển khai nội dung dạy học phát triển năng lực người học là chú trọng các hoạt động vận dụng/tương tượng/sáng tạo/thực hành trong từng bài học.

Căn cứ vào chương trình môn học, mục tiêu bài học, tài liệu học tập, đối tượng HS và điều kiện thực hiện, GV sẽ xác định các nội dung của chủ đề/bài học. Ngoài tài liệu học tập chính (sách giáo khoa), GV có thể sử dụng các tài liệu khác để xác định các nội dung cụ thể của bài học, trình tự bài học,...

Ví dụ: soạn mạch nội dung về *Truyện thuyết*, có một số điểm cần lưu ý về mặt nội dung: - Khái niệm truyền thuyết, đặc trưng truyền thuyết; - Các giai đoạn phát triển của truyền thuyết; - Giá trị nội dung và nghệ thuật của *Thánh Gióng*; - Những thông điệp từ truyền thuyết.

Căn cứ vào yêu cầu cần đạt và nội dung của chủ đề/bài học cũng như thực trạng nhà trường, GV lựa chọn hình thức tổ chức dạy học phù hợp. Hiện nay, trên thực tế, người ta đang tổ chức nhiều hình thức tổ chức hoạt động khác nhau, phổ biến nhất là hình thức 5 bước hoạt động theo trình tự: *khởi động, hình thành kiến thức, luyện tập, vận dụng, mở rộng*.

2.4. Hệ thống câu hỏi và rubric đánh giá bộ câu hỏi/bài tập

2.4.1. Hệ thống câu hỏi/bài tập

Đặt câu hỏi trong dạy học Ngữ văn theo định hướng phát triển năng lực cũng phải đi từ đơn giản đến phức tạp, đi từ câu hỏi yêu cầu tái hiện, phân tích khái quát đến đánh giá và thể hiện cảm xúc. Tuy vậy, câu hỏi tái hiện được hạn chế, câu hỏi áp đặt kiến thức bị loại trừ; chú trọng yêu cầu khám phá chứ không phải chứng minh một luận điểm sẵn hay theo sự áp đặt của người thầy. Đây chính là sự khác nhau căn bản giữa câu hỏi trong dạy học trang bị nội dung và dạy học phát triển năng lực. Một bên có tính chất tái hiện, một bên có tính chất tư duy, sáng tạo.

Mỗi câu hỏi phải được biên soạn đảm bảo đúng các tiêu chí kỹ thuật: phải thể hiện đúng nội dung và mức độ tư duy cần đo đã quy định trong chương trình; phải đủ thời gian cho HS suy nghĩ, trả lời; chỉ rõ nhiệm vụ HS cần thực hiện bằng hướng dẫn cụ thể; độ khó phù hợp với đối tượng HS; đặt yêu cầu cao ở nhận thức và hành động của HS hơn là phải thể hiện sự nhận biết và thông hiểu (Hoàng Hòa Bình và cộng sự, 2016).

2.4.2. Xây dựng rubric đánh giá bộ câu hỏi/bài tập

Trong một nghiên cứu về cách nhìn nhận mối quan hệ giữa GV và HS, Thomas Gordon (2019) nhận định: Nhiều HS phản ứng với những GV hay phê bình, phán xét và đánh giá bằng cách thận trọng, đối mặt với ít rủi ro nhất có thể. Một số HS khác nổi loạn và trả đũa bằng cách tiếp tục hành vi mà chúng biết sẽ khiến GV bực mình. Ông khẳng định rằng: “các phản hồi phê bình và phán xét rõ ràng đã ngăn cản quá trình học hỏi của HS”. Trong khi giới hạn của sự bình giá ở phía GV không có một lần ranh cố định, vậy phải làm cách nào để có thể hỗ trợ học tập, cải thiện mối quan hệ với HS, giữa lúc việc kiểm tra, đánh giá ngày càng đòi hỏi phải diễn ra thường xuyên hơn, chi tiết hơn và sự vùng vằng, thiếu sót trong học tập của HS không phải là ít. Câu trả lời, dẫn theo tiến sĩ Thomas Gordon (2019), phải là “họ muốn biết *cách làm*”. Sự chỉ dẫn *cách làm* này không chỉ đúng đối với GV mà ngay cả ở HS cũng cần được đề cao như một biện pháp cởi mở, minh bạch thay vì “sự lệ thuộc” về đánh giá như bao lâu nay.

Rubric câu hỏi cải thiện được mối quan hệ của GV với HS thông qua việc bày *cách làm/cách tự đánh giá* cho HS. Trên thực tế, nếu vận dụng tốt, rubric còn làm giảm thời lượng vốn dành cho hoạt động dạy học của GV - hoạt động chấm bài, theo dõi đường phát triển năng lực, sự công bằng giữa các HS...

Rubric câu hỏi là một công cụ để kiểm tra/chấm điểm, được xây dựng bởi GV để hỗ trợ việc đánh giá chi tiết mức độ trả lời câu hỏi của HS. Theo cách này, GV có thể kiểm tra, đánh giá HS thường xuyên. Đó là những tư liệu, minh chứng để điều chỉnh việc học của HS. GV thu thập những dữ liệu về HS để lựa chọn hình thức dạy học phù hợp. Bên cạnh đó, rubric còn có giá trị đối với các GV dạy tiếp ở lớp sau. Họ có thể căn cứ vào các bảng đánh giá này để tiếp tục thúc đẩy việc phát triển năng lực cho HS.

Tuy vậy, để xây dựng thang đánh giá cho từng câu hỏi trong dạy học, GV khi biên soạn câu hỏi cần bám sát yêu cầu cần đạt của chương trình, chú trọng xây dựng loại câu hỏi cơ bản. Từ những câu hỏi cơ bản, tùy thuộc đối tượng HS, GV sẽ triển khai chúng thành hệ thống câu hỏi cao/khó hơn hoặc thấp/dễ hơn. Với mỗi loại câu hỏi, GV xây dựng rubric đánh giá mức độ trả lời câu hỏi của HS (theo thang đo Bloom, theo yêu cầu cần đạt của 4 kỹ năng: đọc, viết, nói, nghe và theo đặc trưng loại hình văn bản).

Ví dụ, phát triển *kỹ năng đọc hiểu* trong dạy học mạch nội dung truyện kí hiện đại lớp 6, GV trước hết cần xác định được những đòi hỏi chính đối với việc dạy học mạch nội dung này: 1) Bám sát đặc trưng thể loại; 2) Có cách tiếp cận mới mẻ và biết vận dụng một cách thích hợp những hiểu biết ngoài văn bản. Căn cứ vào các đòi hỏi chính này, ta sẽ có các hệ thống câu hỏi cơ bản sau: - Loại câu hỏi khám phá thế giới sự kiện và nhân vật; - Loại câu hỏi khám phá nghệ thuật trần thuật; - Loại câu hỏi khám phá yếu tố thời đại ảnh hưởng đến quan điểm thẩm mỹ của tác giả.

Có thể gợi ý một số rubric đánh giá mức độ trả lời câu hỏi của HS như sau:

Loại câu hỏi	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4	Tổng điểm
Câu hỏi khám phá thế giới sự kiện và nhân vật	- Phát hiện được sự kiện và nhân vật	- Tái hiện được sự kiện và nhân vật	- Phân tích được sự kiện và đặc điểm nhân vật thể hiện qua hình dáng, cử chỉ, hành động, ngôn ngữ, ý nghĩ của nhân vật	- Thể hiện được thái độ, cảm xúc cá nhân do đời sống nhân vật gợi ra - Tương tượng nhập vai	

			- Liên hệ, so sánh được sự giống và khác nhau giữa hai nhân vật trong hai văn bản		
Câu hỏi khám phá nghệ thuật trần thuật	- Về ngôi kể: + Nhận biết được người kể chuyện ngôi thứ nhất và người kể chuyện ngôi thứ 3 + Nhận ra được hư cấu trong nghệ thuật xây dựng người kể chuyện	- Về không gian, thời gian nghệ thuật: + Nhận biết được môi trường, hoàn cảnh xảy ra truyện + Nhận biết thời gian diễn ra trong truyện + Nêu được tác dụng của không gian và thời gian ấy	- Về giọng điệu: + Nhận biết được giọng điệu là một hiện tượng có tính cá nhân + Nhận biết được các sắc thái giọng điệu trong văn bản + Biết được nhân tố ảnh hưởng đến giọng điệu (trào lưu, thời đại)	- Về ngôn ngữ: + Nhận biết được ngôn ngữ là biểu hiện của giọng điệu + Nhận biết được cách kể sự việc (cách dùng từ ngữ, câu văn, biện pháp tu từ) + Nhận biết hiệu quả của ngôn ngữ mang lại + Kết nối được một/một số nhà văn khác có sự giống hoặc khác nhau về ngôn ngữ + Bước đầu nhận xét được nét độc đáo của ngôn ngữ tác giả	
Câu hỏi khám phá truyện kí với những yếu tố ngoài văn bản	Phát hiện, tóm tắt được những yếu tố, sự kiện nổi bật của thời đại qua tác phẩm	Hiểu được sự ảnh hưởng của yếu tố thời đại tới quan điểm thẩm mỹ của truyện kí?	Nêu được bài học về cách nghĩ và cách ứng xử của cá nhân do văn bản đã đọc gợi ra	Mở rộng được các truyện kí cùng chủ đề ngoài chương trình	
Thang điểm	1,0	1,0	3,0	5,0	

- Thang điểm: 10.

- Yêu cầu tính điểm: chiết điểm từng vế trong 1 ý, từng ý trong một mức.

- Lưu ý: ở từng loại câu hỏi, GV tiếp tục thiết kế rubric chi tiết hơn.

- Cách tiếp cận đánh giá: đánh giá học tập, đánh giá hỗ trợ học tập và đánh giá để học tập (giúp GV hoàn thiện bài dạy, phương pháp dạy học và hỗ trợ HS tiến bộ; giúp HS tự đánh giá mức độ mình đạt được - tự đánh giá để tự chủ trong quá trình học).

2.5. Xác định phương tiện, thiết bị dạy - học

Khâu chuẩn bị các phương tiện, học liệu cần thiết cho hoạt động dạy học môn Ngữ văn 6 cần đảm bảo:

- Thiết bị và học liệu dạy học phù hợp với sản phẩm học tập mà HS phải hoàn thành; HS được chỉ dẫn chuẩn bị, sử dụng phương tiện, thiết bị để thực hiện những hoạt động; phù hợp với kỹ thuật dạy học tích cực được sử dụng.

- Bản kế hoạch bài dạy cần chỉ rõ: trong từng hoạt động cần phải chuẩn bị những gì về nội dung, phương tiện, điều kiện cơ sở vật chất,...

- Thiết bị và học liệu đáp ứng tối ưu yêu cầu kiểm tra, đánh giá về các hoạt động giáo dục.

2.6. Tiến trình tổ chức hoạt động dạy - học

Để tổ chức hoạt động dạy học theo định hướng phát triển năng lực, trước hết cần nắm vững quan điểm: luôn vận dụng kiến thức có được vào thực tiễn. Trước đây, kỹ năng mà chúng ta đòi hỏi ở HS chủ yếu là tái hiện những gì được cung cấp. Cũng vì vậy, các em thường lúng túng, gặp khó khăn trong việc giải quyết những tình huống mới. CTGDPT 2018 hướng đến mục tiêu đào tạo những người học có tư duy độc lập, chủ động, linh hoạt khi gặp các tình huống thực tiễn.

Theo tài liệu hướng dẫn học Ngữ văn trung học cơ sở của Bộ GD-ĐT, mỗi bài học được tổ chức theo 5 hoạt động cơ bản: hoạt động *Khởi động* được tổ chức khi bắt đầu một giờ học nhằm giúp HS huy động những kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm của bản thân về các vấn đề có nội dung liên quan đến bài học mới. Bên cạnh đó, hoạt động này còn đóng vai trò truyền động lực, tạo ra hưng phấn, sự thích thú để tiếp thu bài học. Hoạt động *Hình thành kiến thức* giúp HS tìm hiểu nội dung kiến thức của chủ đề, phát huy khả năng tư duy thông qua việc thực hiện các công việc

cụ thể. Hoạt động *Luyện tập* yêu cầu HS phải vận dụng những kiến thức vừa tiếp thu được ở bước *Hình thành kiến thức* để giải quyết những nhiệm vụ cụ thể, qua đó GV biết rõ HS đã nắm được kiến thức hay chưa và nắm ở mức độ nào. Hoạt động *Vận dụng* tạo cơ hội cho HS vận dụng những kiến thức, kỹ năng, thể nghiệm giá trị đã được học vào trong cuộc sống thực tiễn ở gia đình, nhà trường và cộng đồng. Hoạt động *Tìm tòi, mở rộng* để mở rộng kiến thức, giúp HS hiểu rằng ngoài kiến thức đã học trong nhà trường còn rất nhiều điều cần phải tiếp tục học hỏi, khám phá. Mô hình 5 bước hoạt động trên đây thể hiện rõ quy trình tổ chức dạy học theo quan điểm kiến tạo, coi HS là chủ thể của quá trình nhận thức. 5 bước hoạt động này không cứng nhắc mà có thể được thiết kế và thực hiện linh hoạt, mềm dẻo. Căn cứ vào mục tiêu bài học cụ thể, các hoạt động có thể được kết hợp với nhau. GV cũng có thể bớt đi một hoặc hai hoạt động.

Triển khai dạy học là bước hiện thực hóa kế hoạch dạy học đã được thiết kế. Kế hoạch dạy học mới chỉ là những “kịch bản” dự kiến của GV. Trong thực tế dạy học, nhiều khi nảy sinh những tình huống, những vấn đề nằm ngoài dự kiến của GV. Vì vậy, GV cần chủ động, linh hoạt chứ không nên lệ thuộc hoàn toàn vào kế hoạch dạy học.

Sau mỗi lần vận hành kế hoạch dạy học trong thực tế, GV cần được phân tích và rút kinh nghiệm về cách thức tổ chức dạy học của chính mình. Những bài học kinh nghiệm đó là cơ sở để GV điều chỉnh, cải tiến quá trình dạy học, từ đó nâng cao năng lực dạy học của bản thân bởi muốn phát triển năng lực người học, trước hết, người dạy cần đảm bảo và được phát triển về năng lực dạy học.

3. Kết luận

Dạy học theo định hướng phát triển năng lực đã được Bộ GD-ĐT triển khai từ nhiều năm qua. Cùng với việc bồi dưỡng thành công module hướng dẫn thực hiện chương trình môn Ngữ văn trong CTGDPT 2018 vào năm 2019 (Bộ GD-ĐT, 2019), hầu hết các GV chủ chốt đã nắm bắt được tư tưởng chủ đạo và quan điểm phát triển CTGDPT; ý thức rõ những đòi hỏi của dạy học phát triển năng lực HS. Tuy nhiên, để việc dạy học thực sự có hiệu quả, cần có sự hướng dẫn cụ thể hơn cho GV cách thiết kế kế hoạch dạy học. Với nhận thức này, tác giả bài viết đã đề xuất quy trình thiết kế kế hoạch dạy học một chủ đề/bài học theo định hướng phát triển năng lực cấp trung học cơ sở cho HS lớp 6. Quy trình này tuy không mới nhưng đáp ứng đúng mục tiêu của CTGDPT 2018.

Tài liệu tham khảo

- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook 1: The Cognitive Domain*. David McKay, New York.
- Bộ GD-ĐT (2006). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn*. NXB Giáo dục.
- Bộ GD-ĐT (2018a). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn - Chương trình tổng thể (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT)*.
- Bộ GD-ĐT (2018b). *Hướng dẫn thực nghiệm chương trình mới cấp trung học cơ sở môn Ngữ văn*.
- Bộ GD-ĐT (2019). *Hướng dẫn dạy học theo chương trình giáo dục phổ thông mới - môn Ngữ văn (Tài liệu bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý)*.
- Clayton M. Christensen, Michael B. Horn, Curtis W. Johnson (Nguyễn Dương Hiếu, Lương Ngọc Phương Anh, Đặng Nguyễn Hiếu Trung dịch, 2016). *Disrupting class - Lớp học đột phá*. NXB Trẻ.
- Đỗ Ngọc Thống (chủ biên), Phạm Thị Thu Hiền, Lê Thị Minh Nguyệt (2019). *Hướng dẫn dạy học môn Ngữ văn trung học cơ sở theo Chương trình Giáo dục phổ thông mới*. NXB Đại học Sư phạm.
- Hoàng Hòa Bình (chủ biên), Nguyễn Thị Hạnh, Nguyễn Thúy Hồng, Trần Thị Hiền Lương, Vũ Nho, Nguyễn Thị Phương Thảo, Đỗ Ngọc Thống, Nguyễn Thị Hồng Vân (2016). *Dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Nguyễn Lộc, Nguyễn Thị Lan Phương (đồng chủ biên), Đặng Xuân Cương, Trịnh Thị Anh Hoa, Nguyễn Thị Hồng Vân (2018). *Phương pháp, kỹ thuật xây dựng chuẩn đánh giá năng lực đọc hiểu và năng lực giải quyết vấn đề*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Nguyễn Thị Hồng Vân (chủ biên), Bùi Thị Diễm, Trần Thị Kim Dung, Đỗ Thu Hà, Nguyễn Thị Hương Lan, Nguyễn Thị Thanh Nga (2018). *Dạy học môn Ngữ văn trung học cơ sở theo định hướng phát triển năng lực học sinh (theo chương trình mới)*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn Thị Lan Phương (chủ biên, 2016). *Chương trình tiếp cận năng lực và đánh giá năng lực người học*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Thomas Gordon (Faros Education dịch, 2019). *Teacher Effectiveness Training - Đào tạo giáo viên hiệu quả*. NXB Phụ nữ.