TRẢI NGHIỆM LỒNG GHÉP TƯ DUY PHẢN BIỆN KHI GIẢNG DẠY TÁC PHẨM VĂN HỌC

Nguyễn Thị Ngọc Hương¹

EXPERIENCING THE INTEGRATION OF CRITICAL THINKING IN TEACHING LITERARY WORKS

Nguyen Thi Ngoc Huong¹

Tóm tắt – Bài viết này minh họa trải nghiệm của giảng viên khi lồng ghép các hoạt động giảng dạy một tác phẩm văn học, cụ thể là truyện đọc, để xây dựng khả năng tư duy phản biện cho sinh viên khi học môn Văn học Anh dựa vào thang đo tư duy của học giả Bloom. Đầu tiên, sáu cấp độ của thang đo tư duy của Bloom được giới thiệu, giải thích cho 65 sinh viên năm thứ ba ngành Ngôn ngữ Anh. Kế tiếp, các câu hỏi mẫu với sáu cấp độ tư duy của câu chuyện dân gian “Tấm Cám” được đưa ra làm minh họa cụ thể cho việc vận dụng làm ra các câu hỏi liên quan đến câu chuyện đó theo sáu cấp độ. Để phát triển kỹ năng tư duy phản biện, bản thân sinh viên trải nghiệm các hoạt động khác nhau trên lớp liên quan đến các câu hỏi thuộc sáu cấp độ tư duy và thảo luận các vấn đề thông qua đọc và phân tích một tác phẩm văn học Anh trong chương trình đại học. Đó là truyện đọc “Sự tử, phù thủy và cái tủ áo” của tác giả Clive Staples Lewis. Tất cả sinh viên phản hồi tích cực đối với câu hỏi giúp phát triển tư duy phản biện khi học tác phẩm này và hầu hết mong muốn được luyện tập thêm trên lớp để đẩy mạnh khả năng suy nghĩ mang tính phê phán. Bài viết này cũng diễn đạt phản ánh của giảng viên trong việc phát triển tư duy phản biện cho sinh viên khi dạy môn Văn học Anh, đặc biệt là truyện đọc, sử dụng các câu hỏi dựa vào thang đo tư duy Bloom.

Từ khóa: tư duy phản biện, giảng dạy tác

phẩm văn học, tác phẩm văn học, văn học Anh.

Abstract – This article illustrates the lecturer’s experience of integrating activities in teaching a literary work, particularly a story, to build critical thinking ability for students when learning British literature based on Bloom’s taxonomy. At first, six levels of Bloom’s taxonomy were introduced, explained to 65 junior students majoring in English. Then, the sample questions in six levels of the Vietnamese folk tale “Tam Cam” were given to students as an illustration of applying to make questions in six levels relating to the story. To develop critical thinking skill, students themselves experienced different classroom activities relating to questions in 6 levels and discussed issues through reading and analyzing one British work in their undergraduate program. It is the story “The lion, the witch and the wardrobe” by Clive Staples Lewis. The students reacted positively to questions to develop critical thinking when learning this work and most of them want more classroom practice in order to strengthen their ability to think critically. This piece of writing also expresses the lecturer’s reflection in developing critical thinking for students in teaching British literature, especially stories, using questions based on Bloom’s taxonomy.

Keywords: critical thinking, teaching literary works, literary work, British literature.

¹ Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Trà Vinh
Email: ntnhuong@tvu.edu.vn

¹ School of Foreign Languages, Tra Vinh University

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Tư duy phản biện (critical thinking) đóng vai trò quan trọng trong sự phát triển tính cách con người và đã sớm được đưa vào giảng dạy trong trường học ở các nước phát triển trên thế giới. Gần đây ở Việt Nam, tư duy phản biện (TDPB) được chú trọng và đang dần được thử nghiệm trong một số môn học, ngành học ở các bậc học khác nhau như môn Tiếng Việt ở bậc tiểu học; môn Toán, Văn, Sử ở bậc trung học phổ thông; ngành Sư phạm Ngữ văn, Quản trị Nhân lực ở bậc cao đẳng và đại học. Tuy nhiên, ở bậc đại học, vẫn còn rất ít nghiên cứu hoặc trải nghiệm để phát triển TDPB thông qua việc giảng dạy một tác phẩm văn học cụ thể. Bài viết này minh họa và phản ánh trải nghiệm việc lồng ghép TDPB thông qua các hoạt động dạy học một tác phẩm văn học trong chương trình giảng dạy môn Văn học Anh của bậc đại học sử dụng các câu hỏi dựa theo thang đo cấp độ tư duy của học giả Bloom [1]. Nghiên cứu được thực hiện nhằm phát triển TDPB cho sinh viên năm thứ 3 chuyên ngành Ngôn ngữ Anh.

II. NỘI DUNG

A. Thang cấp độ tư duy Bloom và trình độ của người học

Theo thang cấp độ tư duy của Bloom [1], tư duy nhận thức được chia ra sáu bậc từ thấp đến cao gồm: (1) biết (know), (2) hiểu (comprehend/understand), (3) vận dụng (apply), (4) phân tích (analyze), (5) tổng hợp (synthesize), (6) đánh giá (evaluate). Sau này, dẫn theo Krathwohl [2], do tính sáng tạo đóng vai trò quan trọng, thang đo phiên bản mới vào năm 2001 được học trò của ông là Anderson và Krathwohl cải tiến thành 6 bậc gồm: (1) nhớ, (2) hiểu, (3) vận dụng, (4) phân tích, (5) đánh giá và (6) sáng tạo (Hình 1 và 2). Trong đó, cấp độ từ 1 đến 3 được xem là nhóm kỹ năng tư duy bậc thấp, và cấp độ từ 4 đến 6 thuộc về nhóm kỹ năng tư duy bậc cao.

B. Định nghĩa Tư duy phản biện

Hiện nay, TDPB được định nghĩa theo những góc nhìn khác nhau. Thiên về đánh giá, Ennis [3] định nghĩa TDPB là đánh giá đúng các câu phát

Hình 1: Thang đo tư duy Bloom - phiên bản cũ

Hình 2: Thang đo tư duy Bloom - phiên bản mới

biểu. Thiên về khả năng, Liao [4] xem TDPB là khả năng nêu ra các câu hỏi thuộc nhóm kỹ năng tư duy bậc cao. Tương tự, Kulekci và Kumlu [5] định nghĩa TDPB là khả năng suy nghĩ của một người, chịu trách nhiệm về suy nghĩ của bản thân mình khi phân tích và đánh giá việc gì, và phát triển các tiêu chí có căn cứ để làm tiêu chuẩn cho việc phân tích và đánh giá đó. Trong phạm vi bài viết này, TDPB là khả năng đưa ra câu hỏi và trả lời các câu hỏi thuộc nhóm kỹ năng tư duy bậc cao bằng hình thức viết hoặc nói, đặc biệt là nêu ra được đánh giá hoặc ý kiến phản ánh của cá nhân mình trong câu trả lời sau khi đã dẫn ra

các lập luận có căn cứ.

C. Tầm quan trọng của Tư duy phản biện

Tung và Chang [6] chỉ ra tầm quan trọng của TDPB đối với người học trong việc biết cách học và suy nghĩ rõ ràng, đưa ra các phán xét có chủ tâm về cái gì nên tin và nên làm, chuẩn bị tốt hơn để sẵn sàng đua tranh và rèn luyện các quyền và trách nhiệm của công dân, cũng như đáp ứng đòi hỏi mới của lực lượng lao động toàn cầu trong việc làm và thăng tiến. TDPB mà người học được rèn luyện trong nhà trường sẽ giúp ích cho họ khi làm việc sau này. Nếu sinh viên và giảng viên dạy và học theo phương pháp truyền thống cũ, quá chú trọng nội dung theo sách vở và học theo kiểu thuộc lòng, các kiến thức mà sinh viên nắm được chỉ là bề mặt và các sự việc. Zabit [7] cho rằng việc học như thế thì không hiệu quả vì trong khi dạy và học có chú trọng phát triển TDPB, sinh viên học được sâu và có chia sẻ ý kiến.

Esplugas và Landwehr [8] khuyến cáo rằng, khi được trang bị kỹ năng TDPB trong học tập, sinh viên trở thành công dân có am hiểu và có thể đánh giá được các thông tin dồn dập hàng ngày trong cuộc sống cho dù đó là thông tin quảng bá sản phẩm hoặc quảng bá chiến dịch chính trị thuyết phục gia nhập vào phe của một ứng cử viên. Ruggieri dẫn theo Esplugas [8] nhận định kỹ năng TDPB không chỉ giúp cho sinh viên trong học thuật mà còn là phương tiện hỗ trợ đảm bảo sức khỏe tinh thần để giúp các em trong vai trò xây dựng xã hội.

Đặc biệt đối với môn Văn học, Abida [9] cho rằng dạy văn học khuyến khích phát triển TDPB khi học về cốt truyện, chủ đề, và nhân vật, do đó văn học rất cần thiết trong quá trình dạy và học để phát triển TDPB.

D. Quy trình Tư duy phản biện

Quy trình TDPB gồm 3 bước chính, theo Hilson [10]. Bước 1, 2, 3 theo thứ tự là miêu tả (description), phân tích (analysis), và đánh giá (evaluation). Mỗi bước được thực hiện cụ thể như sau:

1) Bước 1 – Miêu tả: xác định rõ ràng điều bạn đang nói tới, bao gồm những gì, ở đâu, hoàn

cảnh nào, bằng cách hỏi và trả lời các câu hỏi Cái gì? Ai? Ở đâu? Khi nào? (What? Who? Where? When?).

2) Bước 2 – Phân tích: đưa ra lí do, so sánh các điểm tương đồng và khác biệt, cho thấy mình hiểu được các mối liên hệ bằng cách hỏi và trả lời các câu hỏi Như thế nào? Tại sao? Chuyện gì sẽ xảy ra nếu như? (How? Why? What if?)

3) Bước 3 – Đánh giá: đánh giá sự thành công hay thất bại, hàm ý, giá trị của sự việc là gì, chẳng hạn “Vậy thì có ngụ ý gì? Chuyện gì sẽ xảy ra tiếp?” (So what, What next?).

Ba bước trên có thể được sinh viên suy nghĩ nhanh chóng trong đầu hoặc viết ra khi phải giải quyết một vấn đề.

E. Các kỹ thuật, hoạt động giảng dạy để phát triển Tư duy phản biện

Kỹ thuật giảng dạy để phát triển TDBP được dùng và kể đến nhiều nhất là hỏi đáp theo Snyder [11], Liao [5], Zabit [8]. Trong đó, Snyder [11] khuyến cáo giảng viên nên dùng những câu hỏi thuộc cấp độ cao như hỏi như thế nào, tại sao, hậu quả, vượt qua khỏi mức các sự kiện (facts) trong câu chuyện; chọn các câu hỏi mà có thể có hơn một câu trả lời hợp lí, cho phép sinh viên có thời gian suy nghĩ; hỏi các câu bổ sung như “Em có thể bổ sung gì thêm?” hoặc “Ý kiến của em là gì?”; giáo viên cho phản hồi vừa không bác bỏ vừa không khẳng định câu trả lời của sinh viên là đúng chẳng hạn nói “thật thú vị” hoặc “Thầy/Cô chưa nghĩ đến điều đó” để cuộc thảo luận vẫn còn để mở, khơi gợi cho sinh viên khác trả lời bằng cách hỏi “Em nào đồng ý với bạn A? Ai không đồng ý? Tại sao?” và khuyến khích sinh viên đưa ra câu hỏi cho các sinh viên khác.

Đàm thoại giữa các sinh viên với nhau cũng là một kỹ thuật được dùng để thúc đẩy TDPB theo Liao [5]. Thêm vào đó, thảo luận, theo Abida [9], không những cho sinh viên cơ hội bộc lộ ý kiến của riêng mình về cuộc sống, giá trị và niềm tin, mối quan tâm lẫn điều ghét bỏ, mà còn buộc các em sử dụng cấu trúc ngôn ngữ phức và dùng từ vựng bậc cao.

Snyder [11] miêu tả hoạt động “xếp hàng giá trị” (the value line) khi thảo luận ý tưởng, vấn đề mới, gồm 6 bước: (1) giáo viên nêu ra câu hỏi

có/không về một vấn đề/nhận định mà các ý kiến có thể khác nhau, (2) mỗi sinh viên suy ngẫm về câu hỏi và viết ra câu trả lời có ghi rõ lí do, (3) hai sinh viên đứng ở hai phía, mỗi sinh viên đại diện cho một hàng có câu trả lời “có” và “không” cho câu hỏi hoặc vấn đề được thảo luận, (4) các sinh viên còn lại được yêu cầu thảo luận và rồi đứng vào hàng bên nào mà họ có chung ý kiến, (5) các sinh viên trong cùng một hàng thảo luận với nhau, (6) đại diện của một hàng trình bày tóm tắt các ý kiến về vấn đề. Sinh viên có thể chuyển đến đứng ở hàng kia sau khi nghe trình bày mà mình thay đổi suy nghĩ, thay đổi giá trị.

Tung và Chang [6] áp dụng viết nhật kí học tập, sử dụng câu đố, viết bài luận, thuyết trình nhóm khi thực nghiệm giảng dạy các câu chuyện để phát triển TDPB cho sinh viên.

Khi giảng dạy tác phẩm văn học, Esplugas và Landwehr [8] tập trung các hoạt động dạy học vào phát triển TDPB ở ba lĩnh vực: ngôn ngữ, phân tích nhân vật, và đánh giá độ tin cậy của người kể chuyện. Tương tự, Kumlu và Kuleki [5] cũng cho sinh viên phân tích nhân vật, nghiên cứu cốt truyện, dạy các khía cạnh ngôn ngữ và từ vựng.

F. Lồng ghép Tư duy phản biện trong giảng dạy ở Việt nam

Thế giới đã có rất nhiều nghiên cứu để phát triển TDPB ở nhiều bậc, môn, ngành học khác nhau. Mĩ có tổ chức, trung tâm, và quỹ TDPB chuyên phát hành các sách, tài liệu hướng dẫn, phim, tài liệu dạy học để phát triển TDPB cho học sinh và sinh viên cũng như tài trợ cho hội nghị quốc tế thường niên về TDPB.

Ở Việt Nam, TDPB gần đây được chú trọng và dần được đưa vào thử nghiệm ở các bậc, môn học, và chuyên ngành khác nhau. Ở bậc tiểu học, Ngô Vũ Thu Hằng và các cộng sự [12] đưa ra các hoạt động đề xuất phát triển TDPB cho môn Tiếng Việt lớp 5, môn Tự nhiên và Xã hội lớp 3. Ở bậc trung học, khảo sát của Đinh Thị Kim Thoa và các cộng sự [13] nghiên cứu về năng lực TDPB của học sinh trung học phổ thông ở Hà Nội với 91 học sinh của ba khối lớp 10, 11, và 12, và 39 giáo viên dạy môn Ngữ văn. Kết quả cho thấy đa số học sinh còn thụ động và ít khi đặt

câu hỏi phản biện mặc dù giáo viên có tổ chức các hoạt động khuyến khích các em lập luận, thể hiện quan điểm để hình thành TDPB. Đối với môn Lịch sử, với nhiều sự kiện và nhân vật lịch sử, Nguyễn Văn Ninh [14] đề xuất sử dụng hai hình thức thảo luận và tranh luận cho học sinh trung học phổ thông, kèm theo bảng hướng dẫn cho học sinh tự đánh giá, cùng với đánh giá của giáo viên, giúp học sinh hình thành và phát triển TBPB. Bùi Thế Nhưng [15] chia sẻ trải nghiệm phát huy khả năng TDPB của học sinh trung học phổ thông trong dạy học môn Văn. Ở bậc cao đẳng, nghiên cứu về TDPB trong kĩ năng nói tiếng Anh của Phạm Thị Thắng [16] được thực hiện thông qua các hoạt động: động não, chia sẻ từng cặp, nhóm (think-pair-group-share), đóng vai (role playing), và phản hồi (feedback). Ở bậc đại học, Trịnh Chí Thâm đề xuất các chiến lược phát triển TDPB cho sinh viên đại học [17]; chiến lược xây dựng câu hỏi nhằm phát triển TDPB cho sinh viên ngành Sư phạm Ngữ văn của Trần Thị Nâu [18]; biện pháp rèn kĩ năng TDPB cho sinh viên ngành Quản trị Nhân lực của Đỗ Khánh Năm và Lê Thị Ngọc Anh [19], cho sinh viên ngành Luật của Nguyễn Thị Tuyết Mai [20], và các hoạt động sử dụng kĩ năng TDPB để nâng cao kĩ năng nói tiếng Anh cho sinh viên của Mai Thị Hiền [21]. Tuy nhiên, chúng tôi chưa tìm thấy nghiên cứu hoặc trải nghiệm phát triển TDPB cho sinh viên bậc đại học khi giảng dạy một tác phẩm văn học, đặc biệt đối với một truyện đọc cụ thể.

G. Trải nghiệm lồng ghép phát triển tư duy phản biện khi dạy tác phẩm văn học “Sư tử, phù thủy và cái tủ áo” (The lion, the witch and the wardrobe) của tác giả C. S. Lewis

Đối với giảng dạy tác phẩm văn học, câu hỏi nhằm phát triển TDPB cho sinh viên đã được đưa vào giảng dạy từ trước. Tuy nhiên, các câu hỏi tập trung vào cấp độ bậc cao và có khiếm khuyết là giảng viên không có giới thiệu đầy đủ 6 cấp bậc TDPB của Bloom và không đưa ra vận dụng mẫu, do đó sinh viên không có thấy rõ sự khác biệt về cấp độ giữa các câu hỏi và từ đó không có câu trả lời thích đáng theo yêu cầu của từng cấp độ.

Để lồng ghép TDPB trong giảng dạy một tác phẩm văn học một cách đầy đủ và cụ thể cho sinh viên, giảng viên có bước khảo sát sơ bộ, giới thiệu, giải thích, và đưa ra câu hỏi mẫu với 6 bậc thang đo cấp độ TDPB, được xem như là bước chuẩn bị để xây dựng sự hiểu biết nền tảng vững chắc cho sinh viên trước khi các em thực hành xác định các cấp độ câu hỏi cho một tác phẩm văn học trong chương trình học. Qua khảo sát 65 sinh viên đại học năm thứ ba chuyên ngành Ngôn ngữ Anh, 100% sinh viên chưa biết thang đo Bloom là gì cũng như không biết vận dụng thang đo đó vào xác định mức độ của câu hỏi, viết ra câu hỏi, và trả lời câu hỏi về một tác phẩm văn học. Khi được yêu cầu đoán thử nó gồm bao nhiêu cấp độ thì sinh viên chỉ đoán nó gồm 3 đến 5 cấp độ, không có sinh viên nào đoán là có 6 cấp độ.

Trong trải nghiệm này, sau khi giới thiệu 6 cấp độ tư duy theo thang đo Bloom với cả hai phiên bản và giải thích sự khác biệt giữa các cấp độ và các phiên bản, giảng viên đưa ra vận dụng minh họa mẫu cho câu chuyện cổ tích phổ biến Tấm Cám với 6 cấp độ câu hỏi, trong đó mỗi cấp độ liệt kê khoảng 6 câu hỏi theo thang đo Bloom phiên bản mới, cụ thể như sau:

Cấp độ 1 – nhớ (recall/remember):

- Trong truyện đọc Tấm Cám, ai là nhân vật chính?
- Sau khi cha mất, cô Tấm sống với ai?
- Người mẹ kế, Tấm, và Cám: Mỗi người làm các công việc gì trong nhà?
- Ai thường an ủi, giúp đỡ cô Tấm mỗi khi cô khóc hoặc gặp khó khăn?
- Cô Tấm nuôi con vật gì ở giếng nước?
- Mẹ kế bảo cô Tấm leo lên cây gì để hái trái cúng giỗ ba của Tấm?

Cấp độ 2 – hiểu (comprehend):

- Tấm làm các công việc gì trong nhà từ sáng đến tối?
- Tại sao mẹ kế lại bắt cô Tấm lựa các hạt đậu (hoặc thóc) theo từng loại riêng?
- Bạn hãy tóm tắt cốt truyện Tấm Cám trong vòng 5 câu.
- Hãy sắp xếp (hoặc liệt kê ra) các khổ nạn mà cô Tấm đã trải qua theo trật tự thời gian.

- Hãy vẽ sơ đồ cây (tree) cho cốt truyện theo kết cấu nguyên nhân và hậu quả

- Hãy giải thích tại sao câu chuyện có tựa là Tấm Cám.

Cấp độ 3 – vận dụng (apply):

- Bạn có biết nhân vật nào tương tự như cô Tấm trong các tác phẩm khác không?
- Có khi nào bạn rất muốn đi đâu đó nhưng lại không thể đi, giống như cô Tấm muốn đi thăm hội nhưng mẹ kế bắt phải nhặt xong các hạt đậu (mè hoặc thóc) theo từng loại riêng biệt?
- Bạn có biết được ai trong cuộc sống mà giống với nhân vật Cám không?
- Nếu bạn gặp được cô Tấm ngoài đường, bạn sẽ nói gì với cô?
- Nếu bạn phải tặng một món quà cho cô Tấm, bạn sẽ tặng cô quà gì?
- Hãy kể ra một tình huống/trường hợp mà lúc đó bạn đã từng tha thiết cần ai đó giúp đỡ mình?

Cấp độ 4 – phân tích (analyse):

- Bạn thích nhất phần nào của câu chuyện? (Vì sao?)
- Phần nào trong câu chuyện Tấm Cám là thật? là không có thật? (Vì sao?)
- Nơi nào trong câu chuyện Tấm Cám bạn muốn đến thăm viếng (nếu có thể)? Bạn không thích? (Vì sao?)
- Nêu ra chi tiết/sự việc nào trong câu chuyện Tấm Cám bạn không thích? Vì sao?
- Hãy so sánh hai nhân vật Tấm và Cám. (hoặc: Hai nhân vật Tấm và Cám có những đặc điểm giống và khác nhau như thế nào?)
- Hãy điểm lại các khổ nạn mà Tấm đã trải qua: Vì sao Cám lại lần lượt hại chết cô Tấm?

Cấp độ 5 – đánh giá (evaluate):

- Sau khi so sánh, hãy nêu lên đánh giá và suy nghĩ của cá nhân bạn về hai nhân vật Tấm và Cám.
- Bạn nghĩ câu chuyện Tấm Cám có tốt cho trẻ em đọc không?
- Nhân vật cô Tấm/cô Cám trong câu chuyện là nhân vật tốt hay xấu? Vì sao?
- Bạn có nghĩ cái kết của câu chuyện như thế là phù hợp không? Vì sao?
- Bạn có được bài học gì sau khi đọc câu chuyện Tấm Cám?

- Bạn có suy nghĩ hoặc nhận định gì về hai phiên bản (xưa và nay) của câu chuyện Tấm Cám?

Cấp độ 6 – sáng tạo (create):

- Hãy thiết kế một tờ áp phích (poster) cho nhân vật cô Tấm.

- Hãy thiết kế trang phục đi lễ hội cho cô Tấm.

- Hãy dùng trí tưởng tượng của bạn để vẽ một bức tranh về câu chuyện Tấm Cám.

- Giả sử bạn là nhân vật cô Tấm, hãy viết một đoạn nhật ký về những việc mà bạn đã làm ngày hôm trước (mẹ kể bảo Tấm và Cám đi xúc tép/bắt cá) và ghi lại cảm xúc của bạn sau một ngày.

- Hãy viết một kết thúc khác cho câu chuyện Tấm Cám.

- Hãy viết ra câu chuyện Tấm Cám mới mà có nhân vật mẹ kế tử tế.

Tiếp theo, sinh viên trải nghiệm các hoạt động ở lớp nhằm phát triển TDPB khi học trong 4 tuần tác phẩm truyện đọc “Sư tử, phù thủy và cái tử áo” của tác giả C.S. Lewis [22], sử dụng ba cấp độ tư duy bậc cao là 4, 5, và 6 của thang đo Bloom nhiều hơn bậc thấp.

Hoạt động 1: Xác định cấp độ (1 đến 6 theo Bloom) của 12 câu hỏi thuộc Chương 1 của câu chuyện “Sư tử, phù thủy và cái tử áo”.

a) Trong chương 1, Peter và Edmund (hoặc Susan và Lucy) có những đặc điểm giống và khác nhau như thế nào?

b) Giả sử bạn là Lucy, hãy viết một đoạn nhật ký ghi lại những vật mà Lucy nhìn thấy cùng cảm nghĩ của cô bé từ lúc mới đến nhà của giáo sư cho tới hết Chương 1.

c) Tại sao các bé quyết định khám phá ngôi nhà vào sáng ngày hôm sau?

d) Bốn đứa trẻ được đưa đến nhà của ai ở miền quê?

e) Bạn có biết hoặc đọc một câu chuyện nào tương tự có một nhóm trẻ ưa thích khám phá mọi thứ xung quanh không?

f) Bạn thấy được mỗi đứa trẻ thể hiện tính cách gì trong trong #chương 1? Tại sao?

g) Hãy tìm ra 5 điểm mà một hoặc các đứa trẻ tương đối giống bạn.

h) Hãy vẽ biểu đồ khám phá ngôi nhà của giáo sư kèm theo hình vẽ một số hiện vật mà bốn đứa trẻ nhìn thấy trong #chương 1.

i) Bốn đứa trẻ sống ở đâu trước khi được đưa về miền quê?

j) Hãy liệt kê ngắn gọn 5 sự việc chính xảy ra trong Chương 1 theo trật tự thời gian.

k) Bạn có từng tham quan một ngôi nhà nào đó đặc biệt như nhà của giáo sư chưa?

l) Bạn phải chọn một trong bốn đứa trẻ để kết bạn, bạn sẽ chọn ai? Tại sao?

Hoạt động 1 được thiết kế với mục đích giúp sinh viên xác định, phân biệt được các câu hỏi có cấp độ tư duy từ 1 đến 6, có cơ hội thực hành để có được kinh nghiệm, hiểu biết tổng quan ban đầu sau khi làm bài tập này.

Hoạt động 2: Sinh viên trả lời các câu hỏi trên. Giảng viên đưa ra nhận xét cho các câu trả lời của sinh viên. Mục đích giúp sinh viên thấy rõ yêu cầu khác biệt về câu trả lời giữa các câu hỏi từ cấp độ 1 đến 6.

Hoạt động 3: Trả lời câu hỏi (cấp độ 4 + 5) “Ấn tượng ban đầu của bạn về tính cách của mỗi đứa trẻ trong chương 1 là gì?”.

Đây là câu hỏi mở và không có câu trả lời cứng nhắc vì nó phụ thuộc vào cảm nhận của người đọc. Chương 1 không hề miêu tả trực tiếp rõ ràng tính cách cá nhân của bốn đứa trẻ (có tên là Peter, Susan, Edmund, và Lucy) trong truyện như thế nào. Tuy nhiên tác giả diễn tả hành động, lời nói, cử chỉ, và suy nghĩ của mỗi trẻ, và sinh viên cần thu lượm, để ý đến những chi tiết đó để đưa ra ấn tượng, cảm nhận ban đầu về tính cách của mỗi trẻ. Sinh viên cần đưa ra ý kiến cá nhân (ấn tượng ban đầu là gì?) về mỗi trẻ và cần phải nêu ra lập luận có cơ sở, căn cứ vào những biểu lộ của mỗi trẻ (chi tiết cụ thể) trong Chương 1 để có câu trả lời thuyết phục. Như vậy, sinh viên bước đầu làm quen với dạng câu hỏi và trả lời nhằm phát triển TDPB qua dạng câu hỏi mở như trên.

Hoạt động 4: Sau khi đọc Chương 2, sinh viên làm việc theo đôi và viết ra câu trả lời để điền vào ô trống trong sơ đồ theo mỗi liên hệ nguyên nhân-hậu quả thuộc cấp độ tư duy bậc 2 theo thang đo Bloom.

Hoạt động 5: Thảo luận “Đồng ý hay Không đồng ý?” (Agree or disagree?) (cấp độ 5 +6): Hãy cho biết cá nhân bạn đồng ý (+) hay không đồng ý (-) với các nhận định về nhân vật Edmund. Hãy

Thần nông Tumnus không thể đáp lại lời chào của bé Lucy ngay lập tức	bởi vì	
Thần nông Tumnus vui mừng khi biết bé Lucy là hậu duệ của Eva	bởi vì	
Bé Lucy tỏ ý không muốn lưu lại chỗ của Tumnus lâu trước khi quyết định đến đó uống trà	bởi vì	
Thần nông Tumnus thôi sáo cho Lucy nghe sau khi dùng trà	bởi vì	
Thần nông Tumnus khóc và thú nhận bản thân mình là một thần nông xấu xa với bé Lucy	bởi vì	
Thần nông Tumnus giả vờ làm bạn và mời bé Lucy dùng trà	bởi vì	
Thần nông Tumnus sợ phù thủy phát hiện ông không báo cho bà biết sự hiện hữu của bé Lucy	bởi vì	
...	bởi vì	

đưa ra chứng cứ và lập luận, giải thích của bạn để chứng minh ý kiến của bạn khi chia sẻ cho cả lớp. Cuối cùng, đưa ra kết luận của bạn cho câu hỏi “Edmund là một nhân vật tốt hay xấu?”.

Dưới đây là một số nhận định đối lập về Edmund (gọi tắt là Ed):

- 1) Ed là một người nhút nhát.
- 2) Ed là một người cam đảm.
- 3) Ed là một người công bằng.
- 4) Ed là một người bất công.

5) Ed là một người tốt.

6) Ed là một người xấu xa.

Để đưa ra quyết định đồng ý hay bất đồng với một nhận định về một nhân vật, người học cần phải phân tích và đánh giá nhân vật. Do đó hoạt động 5 bao gồm cấp độ 4 và 5 của thang đo Bloom.

Trước khi đưa ra ý kiến, sinh viên được gợi ý điền vào sơ đồ bong bóng (bubble diagram – xem Hình 3), trong đó mỗi bong bóng chứa một

bằng chứng (có thể vẽ thêm bong bóng khi cần), và thảo luận, chia sẻ ý kiến của mình với một bạn học theo hình thức suy ngẫm – làm việc theo cặp – chia sẻ (think-pair-share), cuối cùng chia sẻ và thảo luận cả lớp.

Mục đích của hoạt động này: rèn cho sinh viên tìm và đưa ra chứng cứ hợp lý “nói có sách, mách có chứng” trước khi bày tỏ ý kiến của riêng mình về nhận định đối với một nhân vật trong truyện, và bước chia sẻ với một bạn học giúp sinh viên tự tin hơn trước khi chia sẻ với cả lớp.

Hoạt động 6: xếp hàng giá trị (the value line) với chủ đề “Bênh vực hay tố giác?” (Defend or Denounce?) (cấp độ 5+6). Sinh viên được yêu cầu chọn một trong hai chọn lựa: bảo vệ hoặc phản bác nhân vật Rip Van Winkle. Giảng viên yêu cầu cả lớp thực hiện hoạt động “xếp hàng giá trị” tạo cơ hội chia sẻ cho cả lớp và cơ hội thay đổi ý kiến cá nhân.

Hình 3: Sơ đồ bong bóng

Hoạt động 7: “Bình đẳng giới” (Gender equity) (cấp độ 5+6): Nhóm của các bạn có nhận xét và ý kiến gì về vấn đề bình đẳng giới trong truyện này? Hãy thảo luận trong nhóm, sau đó chia sẻ với cả lớp.

Để có một nhận định hoặc đánh giá về vấn đề

bình đẳng giới, sinh viên cần phân tích các sự kiện, chi tiết, phát ngôn trong truyện đọc và dựa vào sự phân tích đó để đưa ra đánh giá cuối cùng, do vậy hoạt động này thuộc cấp độ 5 và 6 của thang đo Bloom. Hoạt động 7 kết hợp đưa vấn đề xã hội (bình đẳng giới) vào phân tích truyện để giúp sinh viên liên hệ bài học với thực tế.

Bước hỗ trợ: Thành viên nhóm hãy cùng nhau thảo luận để điền vào bảng bên dưới và đánh dấu vào các ô phù hợp. Hãy đánh dấu ✓ vào một ô vuông khi bạn tìm được một bằng chứng trong truyện nói tốt, và đánh dấu x vào một ô vuông khi bạn tìm được một bằng chứng nói xấu về nam hoặc nữ giới (hoặc giống đực hoặc cái đối với con thú trong câu chuyện). Cuối cùng trình bày, chia sẻ ý kiến của nhóm với lớp.

Hoạt động 8: “Nhân vật và chủ đề” (cấp độ tư duy bậc 4 và 5): Các nhân vật phản ánh các chủ đề của truyện như thế nào? Các chủ đề trong truyện bao gồm: thiện ác, lòng can đảm, sự phản bội, sự vị tha, lòng trắc ẩn, mong muốn khám phá và trải nghiệm, sự duy linh/sự sùng đạo (trong công giáo), con người và thế giới tự nhiên, sự siêu phàm.

Hoạt động 9: So sánh 2 nhân vật (cấp độ 4). Sau khi đọc xong tác phẩm “Sư tử, phù thủy và cái tử áo”, sinh viên được yêu cầu so sánh các cặp nhân vật của tác phẩm, cụ thể là:

- So sánh cặp nhân vật nam chính: Peter và Edmund
- So sánh cặp nhân vật nữ chính: Susan và Lucy
- So sánh cặp nhân vật thần thoại: Sư tử Aslan và phù thủy tuyết Jadis.

Giảng viên hướng dẫn sinh viên so sánh cặp nhân vật sử dụng sơ đồ Venn, so sánh về tính cách nhân vật, lời nói, hành động, suy nghĩ/mục đích/tham vọng của nhân vật, suy nghĩ của nhân vật khác về nhân vật này, v.v. Dưới đây là sơ đồ Venn gợi ý (Hình 4) giúp sinh viên so sánh hai nhân vật thần thoại sư tử Aslan và phù thủy tuyết Jadis. Sau khi so sánh, sinh viên có thể đưa ra nhận định, ý kiến cá nhân về mỗi nhân vật (cấp độ 5).

Hoạt động 10: (cấp độ 6) Bài tập nhóm thiên về sáng tạo. Các nhóm có thể chọn một trong các yêu cầu sau:

	Khen, nói tốt về nam giới/giống đực	Chê, nói xấu về nam giới/giống đực	Khen, nói tốt về nữ giới/giống cái	Chê, nói xấu về nữ giới/giống cái
Đánh một dấu ✓ vào ô phù hợp khi tìm ra một bằng chứng	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Bằng chứng (ghi rõ dòng mấy/trang mấy)				
Nhận xét và đề xuất của nhóm về vấn đề bình đẳng giới trong truyện:				

+ Hãy thiết kế hai tờ áp phích/poster quảng bá câu chuyện có hình ảnh của 4 đứa trẻ cầm quà tặng của ông già Nô-el, sư tử Aslan và phù thủy tuyệt Jadis; sao đó thuyết trình trước lớp về thiết kế đó.

+ Hãy chọn một chương: bổ sung thêm lời thoại cho nhân vật, sau đó đóng kịch và quay thành một video của chương.

+ Giả sử bạn là Edmund: Hãy viết 03 trang nhật kí, mỗi trang về suy nghĩ nội tâm của Edmund sau khi đến Narnia lần đầu và quay lại nhà giáo sư, sau khi gặp phù thủy lần thứ 2 và đi tìm 03 đứa trẻ kia, và sau khi đánh gãy gãy thần của phù thủy.

+ Hãy viết một bài luận 03 trang về các xung đột trong câu chuyện có kèm theo ý kiến, suy nghĩ cá nhân của (nhóm) bạn về các xung đột đó.

H. Phản ánh của giảng viên sau trải nghiệm

Qua trải nghiệm nêu trên, tác giả rút ra được một số kinh nghiệm khi lồng ghép phát triển TDPB cho sinh viên, bao gồm việc xác định cấp độ câu hỏi nào là phù hợp, hỏi và đáp, và các hoạt động giảng dạy dựa vào câu hỏi thuộc cấp độ tư duy bậc cao cho một tác phẩm văn học.

Bước đầu tiên, đối với việc xác định, đặt và trả lời các câu hỏi cho một tác phẩm văn học. Việc giới thiệu đầy đủ 6 cấp độ thang đo của Bloom cả hai phiên bản cũ và mới, giải thích cho từng cấp độ, và đặc biệt là câu hỏi áp dụng mẫu cho một câu chuyện cổ tích phổ biến là bước chuẩn bị nền tảng vô cùng cần thiết trước khi tiến hành thực nghiệm phát triển TDPB thông qua xây dựng câu hỏi và đưa ra câu trả lời khi giảng dạy một tác phẩm văn học hoặc truyện đọc.

Bước thứ hai là phải giúp người học phân biệt được sự khác biệt giữa các cấp độ khi đặt câu

Hình 4: So sánh hai nhân vật với sơ đồ Venn

hỏi cũng như đưa ra câu trả lời, và chúng tôi cho rằng giảng viên nên giảng giải sự khác biệt trên cho sinh viên và đồng thời xác định câu hỏi ở cấp độ nào là phù hợp để rèn kỹ năng TDPB, Cụ thể như sau:

Cấp độ 1 – Nhớ (Recall/ Remember):

- **Hỏi:** các câu hỏi thiên về sự kiện (facts), các tình tiết trong câu chuyện liên quan đến nhân vật, địa điểm, thời gian, và các sự việc xảy ra theo cốt truyện. Đặc biệt câu hỏi ở cấp độ 1 không nên hỏi ý kiến, suy nghĩ hoặc nhận xét cá nhân của người học.

- **Trả lời:** Người học có thể dễ dàng tìm ra câu trả lời cho câu hỏi bằng cách đọc, dò tìm, xác định, và chép ra câu trả lời ở dòng, trang nào trong câu chuyện. Các câu trả lời chỉ mang tính bề mặt, không có chiều sâu, không cần giải thích.

Do đây là cấp độ thấp nhất của thang đo Bloom, câu trả lời được phép lấy ra giống hệt trong câu chuyện. Chỉ có ở cấp độ này, và sinh viên không cần động não nhiều để có được câu trả lời cũng như không chia sẻ ý kiến, suy nghĩ cá nhân. Vì vậy, đối với việc rèn luyện kỹ năng tư duy phản biện cho sinh viên, thiết nghĩ giảng viên không nên dùng câu hỏi ở cấp độ này.

Cấp độ 2 – Hiểu (Comprehend):

- **Hỏi:** các câu hỏi về trình tự các sự việc, sự kiện, một phần hoặc cả cốt truyện, tựa của câu chuyện, mối quan hệ nhân quả (cause/effect relationships) để kiểm tra kỹ năng giải thích.

- **Trả lời:** Dựa vào sự hiểu biết của người học sau khi đọc truyện, do đó câu trả lời phải cho thấy người đọc hiểu được câu chuyện, không nên chép một câu giống hệt trong câu chuyện làm thành câu trả lời.

Từ cấp độ 2 trở đi, các câu trả lời sẽ không sao chép giống hệt cả một câu trọn vẹn từ câu chuyện mà chỉ có thể chọn lọc lấy phần, chi tiết cần thiết, hoặc do người học tự suy ra thể hiện mình hiểu được tình tiết, câu chuyện. Thí dụ, ở chương 9 của câu chuyện Sư tử, phù thủy và cái tủ áo (The lion, the witch and the wardrobe), nhân vật Edmund trốn các anh chị em của nó và một mình lên đi tìm đến chỗ của phù thủy, và khi được đưa vào bên trong lâu đài để gặp phù thủy, Edmund háo hức lao đến nói “Con đã đến, thưa nữ hoàng”. Phù thủy nói bằng giọng khùng khiếp “Sao người dám đến một mình? Chẳng phải ta đã bảo người mang theo mấy đứa kia sao?”. Câu hỏi cấp độ 2 đưa ra ở đây là “Mụ phù thủy chào đón

Edmund như thế nào?”. Câu trả lời chép lại từ câu chuyện là “Bà ấy nói bằng một giọng khùng khấp” sẽ không thỏa mãn yêu cầu của câu hỏi cấp độ 2. Tuy nhiên, câu trả lời “Bà ấy chào đón Edmund bằng một thái độ giận dữ vì nó không mang anh chị em nó đến cùng” cho thấy sự hiểu biết của người học khi suy ra thái độ “giận dữ” từ giọng nói và câu hỏi của phù thủy mặc dù trong câu chuyện không hề có chứa từ “giận dữ”. Vì mục đích là kiểm tra mức độ hiểu của sinh viên sau khi đọc truyện, câu hỏi ở cấp độ 2 sẽ không phù hợp cho giảng viên sử dụng để rèn kỹ năng TDPB cho sinh viên. Như vậy, hoạt động 2 (nguyên nhân – hậu quả) nên bị loại bỏ khi giảng viên muốn đặt trọng tâm bài dạy vào việc rèn kỹ năng TDPB cho sinh viên.

Cấp độ 3 – Vận dụng (Apply):

- Hỏi: các câu hỏi liên quan đến tác phẩm khác hoặc tương tự, liên quan đến đời thực, tình huống mới hoặc tình huống giả sử trong thực tế.

- Trả lời: Người học cần vận dụng kiến thức có được khi đọc tác phẩm hoặc truyện đọc khác, kinh nghiệm và lập luận của bản thân để trả lời hoặc giải quyết vấn đề.

Để có một câu trả lời đạt yêu cầu ở cấp độ 3 này, sinh viên cần biết là mình cần vận dụng những gì mình đã đọc, học, nghe thấy, suy nghĩ, lập luận, giải thích và có thể vận dụng trải nghiệm cá nhân để trả lời câu hỏi, hoặc giải quyết tình huống. Do có sự liên kết với tác phẩm hoặc truyện đọc khác tương tự, hoặc đặt sinh viên vào một tình huống mới, nên câu hỏi ở cấp độ 3 có thể phù hợp cho giảng viên sử dụng trong phát triển TDPB cho sinh viên. Tuy nhiên, việc áp dụng câu hỏi cấp độ 3 phụ thuộc vào tình huống cụ thể và sự linh hoạt của giảng viên.

Cấp độ 4 – Phân tích (Analyze):

- Hỏi: các câu hỏi liên quan đến phân loại hoặc đề mục, xác định các phần rất chi tiết của câu chuyện, phân biệt giả và thật, sự thật và ý kiến (facts and opinions), phân tích, so sánh nhân vật, sự kiện.

- Trả lời: nêu rõ các chi tiết trong câu chuyện để minh chứng cho các đề mục hoặc phân loại mà mình muốn phân tích theo chủ ý. Ngoài ra, có thể thuyết phục thêm bằng cách liên hệ đến các nhân vật, tác phẩm, sự kiện khác tương tự

nếu muốn so sánh.

Kể từ cấp độ 4 trở đi, các câu trả lời của sinh viên đều bắt buộc phải có minh chứng cụ thể lấy ra từ câu chuyện để làm cơ sở giải thích cho lập luận hoặc kết luận của mình về một vấn đề nào đó trong câu chuyện. Giải thích lý do “tại sao?” luôn được khuyến khích nêu ra trong câu trả lời cho dù câu hỏi không có hỏi lý do vì sao. Do đó, câu hỏi ở cấp độ 4 thường được sử dụng để rèn luyện kỹ năng TDPB cho sinh viên.

Cấp độ 5 – Đánh giá (Evaluate):

- Hỏi: về ý kiến cá nhân của người đọc/sinh viên về nhân vật, phần hoặc chương, chủ đề, kết thúc của câu chuyện, về một số nhận định.

- Trả lời: thiên về ý kiến cá nhân, có cơ sở minh chứng rõ ràng bằng cách đưa ra chi tiết dẫn chứng từ câu chuyện để tạo sự thuyết phục cho lập luận hoặc đánh giá của mình.

Cấp độ 5 bao hàm bước so sánh trước khi đưa ra ý kiến (của cá nhân hoặc của nhóm) đánh giá về nhân vật, sự kiện, chủ đề, nhận định, v.v. Do đó, câu hỏi cấp độ 4 và 5 thường có liên quan với nhau và phần lập luận chặt chẽ trong câu trả lời của sinh viên luôn thể hiện rõ kỹ năng TDPB của sinh viên. Các hoạt động tranh luận trên lớp thuộc phạm vi có hai thái cực đối lập như đúng/sai, tốt/xấu, phù hợp/không phù hợp, đồng ý/không đồng ý với một nhận định, ủng hộ/phản bác khi liên kết với hành động của nhân vật, tình huống, tính cách nhân vật, chủ đề trong truyện đọc luôn luôn tạo cơ hội tốt để phát triển TDPB cho sinh viên.

Cấp độ 6 – Sáng tạo (Create):

- Hỏi: là các yêu cầu tạo ra một sản phẩm mới dựa vào câu chuyện, lập luận, đánh giá, trí tưởng tượng, và óc sáng tạo của sinh viên

- Trả lời: có thể là một sản phẩm nói (ghi âm, ghi hình), viết, vẽ, thiết kế, v.v. do sinh viên làm ra, căn cứ vào tác phẩm vừa học. Sinh viên được yêu cầu viết ra thuyết minh, giải thích, thuyết trình về sản phẩm của mình khi được yêu cầu chia sẻ sản phẩm với lớp.

Với cấp độ 6, người học bắt buộc phải tạo ra một sản phẩm có liên quan chặt chẽ đến câu chuyện vừa học. Sản phẩm có thể nhỏ (như viết ra tựa mới, một đoạn mới trong phần cuối của câu chuyện), trung, hoặc lớn (như thiết kế một

áp phích quảng cáo cho câu chuyện, vẽ một bức tranh về một việc xảy ra trong câu chuyện, vẽ một bức tranh về một nhân vật, viết lại câu chuyện có thêm một nhân vật mới, viết lại câu chuyện có đổi tính cách hoặc hành động của một nhân vật). Sinh viên phải nỗ lực suy nghĩ, đầu tư, chọn lọc các chi tiết, chủ đề từ câu chuyện để có thể tạo ra một sản phẩm liên quan, thảo luận hoặc tranh luận trong nhóm để chọn lọc ý tưởng cho sản phẩm, lập luận khi thuyết trình, v.v. Do đó, câu hỏi cấp độ 6 rất phù hợp cho giảng viên sử dụng để rèn kỹ năng TDPB cho sinh viên.

Đối với các hoạt động trên lớp, các hoạt động tranh luận giữa hai cực đối lập như đồng ý hay bất đồng, ủng hộ hay phản đối, đúng hay sai, thật hay giả, lợi hay hại, v.v. nên được giảng viên chọn lựa sử dụng khi muốn sinh viên hình thành khả năng TDPB. Thêm vào đó, giảng viên cần tiến hành bước phụ để hỗ trợ cho nhóm đối tượng sinh viên có sức học hơi yếu bằng cách thiết kế các bảng biểu, sơ đồ, v.v. giúp định hướng, gợi ý cho các em thu thập chứng cứ để hỗ trợ lập luận của mình, làm bước đệm trước khi tiến hành hoạt động thảo luận cả lớp và như thế sẽ giúp các em tự tin khi chia sẻ trước lớp. Mặt khác, giảng viên cần thiết kế thêm các hoạt động đa dạng hơn nữa để tránh sinh viên nhàm chán. Ngoài ra, một vấn đề trong giảng dạy mà giảng viên có thể gặp phải là bản thân giảng viên phải là người có kỹ năng TDPB, có trải nghiệm bản thân để tự tin thiết kế các hoạt động dạy học hiệu quả giúp sinh viên dần hình thành kỹ năng TDPB.

Khi biết các câu hỏi ở cấp độ 4, 5 giúp rèn kỹ năng TDPB, sinh viên tỏ ra hứng thú và tích cực tham gia thảo luận, các hoạt động trên lớp để có được câu trả lời thuyết phục với lập luận tự tin được hỗ trợ bằng các dẫn chứng từ câu chuyện. Giảng viên thấy rõ là sinh viên đọc tác phẩm kỹ hơn. Việc này cũng khắc phục được tình trạng một số sinh viên có khuynh hướng trả lời câu hỏi theo cảm tính, thiếu cơ sở như trước đây. Hơn nữa, trong quá trình phân tích và tìm dẫn chứng phù hợp để mình chứng cho lập luận, sinh viên đôi khi có thêm phát hiện mới về truyện đọc và hào hứng chia sẻ phát hiện trước lớp. Ví dụ, đối với việc phù thủy Jadis phù chú Narnia mãi mãi là mùa đông cho dù các sinh vật khác ở

Narnia đau khổ vì không có mùa xuân và tác giả không hề diễn tả lí do tại sao phù thủy lại phù chú như thế, sinh viên khám phá ra tính lô-gíc của phù chú vì nó phù hợp với phương tiện di chuyển của bà là xe trượt tuyết do tuần lộc kéo cần có tuyết trong mùa đông.

I. Phản ánh của sinh viên

Qua trải nghiệm, 100% (N= 65) sinh viên có phản ánh tích cực đối với câu hỏi nhằm phát triển TDPB vì các em cho rằng các câu hỏi phát triển TDPB là hữu ích. Khi được yêu cầu cho biết phản hồi cá nhân, sinh viên K phản ánh là ‘theo em, câu hỏi thiên về TDPB có ứng dụng hay cho việc phân tích tác phẩm. Em có thể hiểu tác phẩm từ nội dung nông đến sâu. Vì vậy, khá dễ phân tích tác phẩm’. Phản hồi về sáu cấp độ tư duy của câu hỏi theo học giả Bloom, sinh viên T bày tỏ ‘em thấy hứng thú vì học được cách nhận biết những câu hỏi thuộc cấp độ nào. Bên cạnh đó, em còn được học cách đặt câu hỏi theo từng cấp độ’. Vượt ra khỏi nội dung bài giảng về tác phẩm văn học, sinh viên V bày tỏ mức độ hiểu về TDPB sâu sắc khi cho biết ‘em thấy học thêm cái đó cũng hay. Kiểu mình sẽ suy nghĩ nhiều hơn trước khi nói, đặt câu hỏi, hay nhìn nhận bất cứ vấn đề gì xảy ra trong cuộc sống’. Em V còn phản ánh thêm về bài dạy của giảng viên là ‘rất chi tiết, có nhiều thí dụ giúp sinh viên hiểu và phân loại các cấp độ tư duy’. Tuy nhiên, phần đông sinh viên (khoảng 77%) cho là câu hỏi rèn TDPB xếp vào loại câu hỏi khó và thực tế đòi hỏi sinh viên phải đọc kỹ tác phẩm, suy nghĩ, chọn lọc ý hoặc chi tiết đưa ra trong lập luận để có thể có được một câu trả lời thuyết phục. Các em nhận thấy kỹ năng TDPB của mình còn chưa cao và mong muốn có thêm cơ hội, bài tập rèn TDPB trên lớp vì thời lượng bốn tuần khá ngắn ngủi. Điều này đúng như Guleker [23] đúc kết từ nghiên cứu của mình là ‘sinh viên cần luyện tập vận dụng TDPB thường xuyên và liên tục và họ cần thực hành vận dụng nó theo nhiều cách đa dạng’. Đối với câu hỏi cấp độ 6 của hoạt động 10, sinh viên không chọn quay video và phản ánh tại lớp là không đủ thời gian để bổ sung lời thoại, đóng và quay phim cho một chương của truyện đọc.

III. KẾT LUẬN

Sinh viên có phản hồi tích cực đối với việc giảng viên đưa ra các câu hỏi và hoạt động học nhằm mục đích hình thành kĩ năng TDPB cho sinh viên sau khi biết được vận dụng của thang đo tư duy Bloom vào một truyện đọc cụ thể. Khi đưa các hoạt động rèn TDPB có dựa vào thang đo tư duy Bloom vào giảng dạy môn học chuyên ngành, tác giả nhận thấy các câu hỏi thuộc cấp độ tư duy từ 3 đến 6 là thích hợp cho giảng viên sử dụng để hỏi và thiết kế các hoạt động giảng dạy cho một truyện đọc cụ thể đối với môn Văn học Anh hoặc Mỹ cho sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh nói riêng và dạy truyện đọc đối với môn Văn nói chung. Giảng viên có thể thiết kế các bảng biểu hoặc sơ đồ để hỗ trợ cho sinh viên trong bước tìm kiếm dẫn chứng từ câu chuyện hoặc phân tích nhân vật làm cơ sở cho việc đánh giá hoặc đưa ra nhận định về các nhân vật. Nhìn chung, trải nghiệm bước đầu cho thấy việc lồng ghép phát triển TDPB cho sinh viên trong giảng dạy chuyên môn là khả thi, hữu ích và cần được duy trì để đạt hiệu quả mong muốn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bloom, B. S. *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc. 1956.
- [2] David R. Krathwohl. *A revision of Bloom's taxonomy: an overview*. 2002. Available from: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>. [truy cập 20/5/2019].
- [3] Ennis, R.H. A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*. 1962; 32(1):81-111
- [4] Min-hsun Liao. Cultivating Critical Thinking through Literature Circles in EFL Context. *Spectrum: Studies in Language, Literature, Translation, and Interpretation*. 2009; 5:89-116.
- [5] Gulsah Kuleki, Esin Kumlu. Developing critical thinking skills in English language teaching classes through novels. *International Journal of Language Academy*. 2015. Volume 3/2:76-90.
- [6] Chi-An Tung, Shu-Ying Chang. Developing Critical Thinking through Literature Reading. *Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences*. 2009; 19:287-317.
- [7] Mohd Nazir Md Zabiti. Problem-Based Learning on Students' Critical Thinking Skills in Teaching Business Education in Malaysia: A literature Review. *American Journal of Business Education*. 2010; 3(6):19-32.
- [8] Celia Esplugas, Margarete Landwehr. The use of critical thinking skills in literary analysis. *Foreign Language Annals*. 1996; 29(3).
- [9] Fithriyah Inda Nur Abida. Critical Thinking Skills to Literary Works: A Method of Teaching Language through Literature. *Journal of English Educators Society (JEES)*. 2016. Volume 1: 11-18. ISSN 2503-3492. [ngày truy cập: 30/4/2019]
- [10] John Hilsdon. *Critical thinking*. https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/1/1710/Critical_Thinking.pdf [ngày truy cập: 01/5/2019]
- [11] Mark Jon Snyder. *Critical thinking: teaching methods and strategies*. <https://www.scribd.com/document/175142611/HANDOUT-Critical-Thinking-Teaching-Methods-and-Strategies> [ngày truy cập: 25/4/2019]
- [12] Ngô Vũ Thu Hằng, Nguyễn Thùy Ninh, Phạm Thị Phương Liên. Thiết kế các dạng bài tập nhằm phát triển tư duy phản biện cho học sinh tiểu học. *Tạp chí Giáo dục*. 2018; 438:28-32.
- [13] Đinh Thị Kim Thoa, Trần Thị Huỳnh Trang, Lê Thị Hằng. Thực trạng năng lực tư duy phản biện của học sinh trung học phổ thông tại Hà Nội. *Tạp chí Giáo dục*. 2016; số đặc biệt tháng: 130-134.
- [14] Nguyễn Văn Ninh. Vận dụng phương pháp thảo luận, tranh luận để phát triển tư duy phản biện cho học sinh trong dạy học lịch sử Việt Nam (giai đoạn 1802-1884) ở trường trung học phổ thông. *Tạp chí Giáo dục*. 2017; số đặc biệt tháng 7:193-196.
- [15] Bùi Thế Nhưng. Phát huy khả năng phản biện của học sinh trung học phổ thông trong dạy học văn. *Tạp chí Giáo dục*. 2013; 303:15-17.
- [16] Phạm Thị Thắng. Tư duy phản biện trong học kĩ năng nói tiếng Anh. *Tạp chí Giáo dục*. 2015; số đặc biệt 3:164-165.
- [17] Trịnh Chí Thâm. Một số chiến lược nhằm phát triển tư duy phản biện cho sinh viên đại học. *Tạp chí Giáo dục*. 2018; 423:23-26.
- [18] Trần Thị Nâu. Chiến lược xây dựng câu hỏi nhằm phát triển năng lực tư duy phản biện cho sinh viên ngành sư phạm ngữ văn. *Dạy và học ngày nay*. 2018; 04:54-57.
- [19] Đỗ Khánh Năm, Lê Thị Ngọc Anh. Một số biện pháp rèn luyện kĩ năng tư duy phản biện cho sinh viên ngành quản trị nhân lực trường đại học nội vụ Hà Nội. *Tạp chí Giáo dục*. 2018; 436:16-20.

- [20] Nguyễn Thị Tuyết Mai. *Phát triển năng lực tư duy phản biện cho sinh viên ngành Luật ở Việt Nam hiện nay*. Luận văn Tiến sĩ. Truy cập từ: <https://hcma.vn/content/tintuc/Lists/News/Attachments/28715/Tom%20tat%20Viet.doc.pdf>.
- [21] Mai Thị Hiền. Các hoạt động sử dụng kỹ năng tư duy phản biện để nâng cao kỹ năng nói tiếng Anh cho sinh viên. *Tạp chí Giáo dục*. 2017; 407:48-50.
- [22] C.S.Lewis. *The lion, the witch, and the wardrobe*. First published in Lions. Great Britain: Lions; 1980.
- [23] Rudina Guleker. Instructional strategies to foster critical thinking: self-reports practices of the faculty in Albania. *International Journal of Teaching and Education*. Vol.III.No. 4/2015. DOI 10.20472/TE/2015.3.4.002.