

RÈN LUYỆN KĨ NĂNG TƯ DUY PHẢN BIỆN CHO HỌC SINH LỚP 11 TRONG DẠY HỌC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN

Nguyễn Thị Hà
Trường THPT Lương Đắc Bằng, Thanh Hoá

Tóm tắt: Tư duy phản biện là kĩ năng quan trọng góp phần phát triển năng lực tư duy độc lập, phân tích, đánh giá và giải quyết vấn đề của học sinh. Bài viết làm rõ một số vấn đề lí luận, thực trạng rèn luyện kĩ năng tư duy phản biện cho học sinh lớp 11 trong dạy học đọc hiểu văn bản; trên cơ sở đó đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả rèn luyện kĩ năng này, góp phần đáp ứng yêu cầu đổi mới dạy học Ngữ văn theo định hướng phát triển phẩm chất, năng lực người học.

Từ khóa: Tư duy phản biện; Đọc hiểu văn bản; Học sinh lớp 11; Ngữ văn.

DEVELOPING CRITICAL THINKING SKILLS FOR GRADE 11 STUDENTS IN TEACHING READING COMPREHENSION

Abstract: Critical thinking is an important skill that contributes to developing students' abilities to think independently, analyze, evaluate, and solve problems. This article examines several theoretical issues and the current state of developing critical thinking skills for Grade 11 students in teaching reading comprehension. On this basis, it proposes several solutions to improve the effectiveness of developing these skills, thereby contributing to meeting the requirements of innovation in Literature teaching toward the development of learners' qualities and competencies.

Keywords: Critical thinking; Reading comprehension; Grade 11 students; Literature.

Nhận bài: 19/08/2026

Phản biện: 20/09/2026

Duyệt đăng: 22/09/2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực người học, rèn luyện tư duy phản biện là yêu cầu quan trọng nhằm hình thành cho học sinh khả năng tư duy độc lập, phân tích, đánh giá thông tin và giải quyết vấn đề có căn cứ. Dạy học đọc hiểu văn bản môn Ngữ văn có nhiều điều kiện thuận lợi để phát triển năng lực này thông qua các hoạt động đặt câu hỏi, phân tích, lí giải, đánh giá, lập luận và bảo vệ quan điểm. Tuy nhiên, thực tiễn cho thấy một bộ phận học sinh lớp 11 còn thụ động trong tiếp nhận văn bản, phụ thuộc vào cách hiểu có sẵn, khả năng lập luận và bày tỏ quan điểm riêng còn hạn chế. Vì vậy, nghiên cứu và đề xuất các giải pháp rèn luyện kĩ năng tư duy phản biện cho học sinh lớp 11 trong dạy học đọc hiểu văn bản có ý nghĩa thiết thực đối với việc nâng cao chất lượng dạy học Ngữ văn hiện nay.

II. CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ THỰC TRẠNG RÈN LUYỆN KĨ NĂNG TƯ DUY PHẢN BIỆN CHO HỌC SINH LỚP 11 TRONG DẠY HỌC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN

2.1. Cơ sở lí luận

Tư duy phản biện là quá trình tư duy có mục đích, trong đó chủ thể chủ động phân tích, xem xét, đánh giá thông tin và các quan điểm khác nhau trên cơ sở lí lẽ, bằng chứng để hình thành nhận định và đưa ra kết luận có căn cứ. Đối với học sinh, tư duy phản biện không chỉ thể hiện ở

khả năng phát hiện vấn đề, đặt câu hỏi mà còn ở năng lực phân tích, đánh giá, lập luận, bảo vệ quan điểm, tiếp nhận ý kiến khác biệt và điều chỉnh nhận thức khi có những căn cứ thuyết phục hơn.

Đọc hiểu văn bản là quá trình người đọc chủ động tiếp nhận, giải mã, phân tích, lí giải và kiến tạo ý nghĩa của văn bản. Vì vậy, hoạt động đọc hiểu có nhiều điều kiện thuận lợi để rèn luyện tư duy phản biện cho học sinh. Thông qua việc phát hiện vấn đề, phân tích chi tiết, lựa chọn bằng chứng, đánh giá quan điểm, trao đổi và bảo vệ cách hiểu về văn bản, học sinh từng bước hình thành khả năng tư duy độc lập, đa chiều và có căn cứ. Đối với chương trình Ngữ văn lớp 11, sự đa dạng về thể loại và nội dung văn bản càng tạo cơ hội để tổ chức các hoạt động phân tích, đánh giá, tranh luận và vận dụng, qua đó phát triển tư duy phản biện gắn với năng lực đọc hiểu. Như vậy, rèn luyện tư duy phản biện trong dạy học đọc hiểu không phải là một nội dung tách rời mà cần được tích hợp vào toàn bộ quá trình học sinh tiếp nhận và kiến tạo ý nghĩa văn bản. Trọng tâm là hình thành cho học sinh khả năng đặt câu hỏi, phân tích, sử dụng bằng chứng, lập luận, phản hồi, đánh giá và hình thành quan điểm cá nhân, thay vì chỉ tiếp nhận những cách hiểu có sẵn.

2.2. Thực trạng

Thực tiễn dạy học đọc hiểu văn bản ở lớp 11 cho thấy việc rèn luyện tư duy phản biện cho học

sinh đã được quan tâm nhưng hiệu quả chưa đồng đều. Một bộ phận học sinh còn thụ động trong tiếp nhận văn bản, phụ thuộc vào cách phân tích của giáo viên và tài liệu tham khảo; khả năng phát hiện vấn đề, đặt câu hỏi, phân tích bằng chứng và xây dựng lập luận còn hạn chế. Khi gặp những vấn đề có nhiều cách lí giải, một số học sinh còn e ngại bày tỏ quan điểm riêng, chưa mạnh dạn trao đổi hoặc phản biện ý kiến của người khác.

Về phía giáo viên, việc đổi mới phương pháp dạy học đã được chú trọng, song ở một số giờ học vẫn còn biểu hiện thiên về truyền đạt, phân tích và cung cấp kết luận; hoạt động tương tác giữa học sinh với văn bản và giữa học sinh với học sinh chưa thực sự sâu. Hệ thống câu hỏi, nhiệm vụ học tập có lúc còn chú trọng nhận biết, tái hiện kiến thức, chưa tạo được nhiều tình huống đòi hỏi học sinh phân tích, đánh giá, lựa chọn và bảo vệ quan điểm. Môi trường trao đổi, tranh luận và việc đánh giá quá trình lập luận của học sinh cũng chưa được phát huy đầy đủ.

Thực trạng trên đặt ra yêu cầu cần tổ chức dạy học đọc hiểu theo hướng tạo môi trường cởi mở cho học sinh bày tỏ quan điểm; tăng cường câu hỏi và tình huống có vấn đề; phát huy các phương pháp dạy học tích cực, đối thoại và hợp tác; đồng thời đổi mới kiểm tra, đánh giá theo hướng coi trọng quá trình phân tích, lập luận và sử dụng bằng chứng của người học. Đây cũng là cơ sở thực tiễn để đề xuất các giải pháp rèn luyện kỹ năng tư duy phản biện cho học sinh lớp 11.

III. MỘT SỐ GIẢI PHÁP RÈN LUYỆN KỸ NĂNG TƯ DUY PHẢN BIỆN CHO HỌC SINH LỚP 11 TRONG DẠY HỌC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN

Rèn luyện kỹ năng tư duy phản biện cho học sinh trong dạy học đọc hiểu văn bản là một quá trình có tính hệ thống, đòi hỏi sự tác động đồng bộ từ môi trường học tập, nội dung và cách thức tổ chức hoạt động nhận thức đến kiểm tra, đánh giá. Từ đặc trưng của hoạt động đọc hiểu và thực trạng dạy học Ngữ văn ở trường trung học phổ thông, có thể tập trung vào bốn giải pháp chủ yếu sau:

Một là, xây dựng môi trường học tập dân chủ, cởi mở, khuyến khích đối thoại và tôn trọng quan điểm khác biệt.

Môi trường học tập dân chủ, cởi mở là điều kiện quan trọng để hình thành và phát triển tư duy phản biện. Bản chất của tư duy phản biện đòi hỏi người học phải có cơ hội đặt câu hỏi, bày tỏ quan điểm, trao đổi, tranh luận và xem xét những cách

lí giải khác nhau. Nếu học sinh luôn có tâm lí phải tìm kiếm một “đáp án chuẩn”, e ngại ý kiến của mình khác với giáo viên hoặc bạn học thì rất khó hình thành tư duy độc lập và khả năng phản biện. Vì vậy, trước hết cần tạo ra sự chuyển biến trong quan hệ giữa giáo viên và học sinh trong giờ đọc hiểu. Giáo viên không chỉ là người truyền đạt và xác nhận kiến thức mà cần giữ vai trò tổ chức, định hướng và điều phối hoạt động nhận thức; học sinh không chỉ tiếp nhận kết luận mà phải trở thành chủ thể trực tiếp khám phá, lí giải và đánh giá văn bản. Giáo viên cần tôn trọng ý kiến của học sinh, kể cả những nhận định chưa hoàn thiện; khuyến khích các em trình bày đầy đủ suy nghĩ trước khi nhận xét, đồng thời sử dụng câu hỏi gợi mở để học sinh tự nhận ra những điểm hợp lí hoặc hạn chế trong lập luận của mình.

Để tạo điều kiện cho học sinh thực hành đối thoại, giáo viên có thể lựa chọn những vấn đề trong văn bản có khả năng hình thành các luồng ý kiến khác nhau. Chẳng hạn, khi dạy Bài ca ngất ngưỡng của Nguyễn Công Trứ, giáo viên có thể đặt vấn đề: “Em có đồng tình với thái độ sống ‘để ngoài tai mọi sự khen chê’ của Nguyễn Công Trứ không?”. Học sinh có thể hình thành hai hoặc nhiều cách nhìn, sau đó sử dụng chi tiết trong tác phẩm, hiểu biết về nhân vật trữ tình và bối cảnh để giải thích, bảo vệ quan điểm. Giáo viên đóng vai trò điều phối, yêu cầu các bên lắng nghe và phản hồi lập luận của nhau thay vì vội vàng đưa ra kết luận. Qua hoạt động này, học sinh vừa hiểu sâu hơn về tác phẩm, vừa từng bước hình thành sự tự tin, tính độc lập trong suy nghĩ và thái độ tôn trọng những cách tiếp cận khác biệt.

Hai là, thiết kế hệ thống câu hỏi và tình huống có vấn đề nhằm kích thích hoạt động phân tích, đánh giá và lập luận của học sinh.

Câu hỏi và tình huống có vấn đề là những công cụ trực tiếp kích hoạt tư duy phản biện trong quá trình đọc hiểu. Nếu hệ thống câu hỏi chủ yếu yêu cầu học sinh nhận biết, ghi nhớ và tái hiện kiến thức thì hoạt động tư duy thường dừng lại ở mức độ thấp. Ngược lại, những câu hỏi yêu cầu giải thích, phân tích, so sánh, đánh giá, lựa chọn và bảo vệ quan điểm sẽ đặt học sinh vào trạng thái phải suy nghĩ, tìm kiếm căn cứ và tự hình thành kết luận.

Khi hướng dẫn đọc hiểu Trao duyên, chẳng hạn, giáo viên có thể xây dựng chuỗi câu hỏi từ nhận diện đến phản biện: Điều gì khiến Thúy Kiều đau khổ, day dứt khi nghĩ đến Kim Trọng?

Thái độ của Thúy Vân trước tâm trạng của Thúy Kiều như thế nào? Thúy Vân có thực sự hiểu hết nỗi niềm của chị không? Quyết định trao duyên cho Thúy Vân đã được Kiều chuẩn bị từ trước hay chỉ nảy sinh trong hoàn cảnh cụ thể? Căn cứ nào trong văn bản cho phép khẳng định điều đó? Với cách thiết kế này, câu hỏi sau không chỉ kiểm tra câu trả lời trước mà tiếp tục đẩy hoạt động nhận thức của học sinh lên mức cao hơn.

Bên cạnh hệ thống câu hỏi, cần tăng cường xây dựng các tình huống có vấn đề. Tình huống phản biện phải chứa đựng mâu thuẫn nhận thức hoặc cho phép tồn tại nhiều cách tiếp cận hợp lý, khiến học sinh không thể trả lời ngay bằng kiến thức ghi nhớ mà phải phân tích các dữ kiện và lựa chọn quan điểm. Ví dụ, khi dạy Vợ nhặt của Kim Lân, giáo viên có thể đưa ra vấn đề: “Việc Tràng ‘nhặt vợ’ giữa nạn đói là một hành động dũng cảm hay liều lĩnh?”. Nếu nhìn từ điều kiện vật chất và hoàn cảnh nạn đói, học sinh có thể cho rằng đó là lựa chọn mạo hiểm; nhưng nếu tiếp cận từ khát vọng sống, khát vọng hạnh phúc và tình thương giữa con người với con người, các em có thể hình thành cách đánh giá khác. Điều quan trọng không phải là giáo viên xác định ngay phương án nào đúng mà là hướng dẫn học sinh quay trở lại văn bản, lựa chọn chi tiết, phân tích diễn biến tâm lý nhân vật và sử dụng bằng chứng để bảo vệ nhận định.

Ba là, vận dụng linh hoạt các phương pháp, kỹ thuật dạy học tích cực, tăng cường tranh luận, hợp tác và trải nghiệm trong đọc hiểu văn bản.

Tư duy phản biện không thể hình thành đầy đủ nếu học sinh chỉ nghe giảng hoặc thực hiện các nhiệm vụ cá nhân mang tính tái hiện. Người học cần được đặt trong các hoạt động có sự tương tác, phải trình bày quan điểm, tiếp nhận ý kiến khác, phản hồi và bảo vệ kết luận của mình. Vì vậy, cần vận dụng linh hoạt các phương pháp như vấn đáp, thảo luận nhóm, nêu và giải quyết vấn đề, đóng vai, dạy học tình huống và dạy học theo dự án.

Thảo luận nhóm và tranh luận cần được chú trọng vì tạo điều kiện trực tiếp để học sinh tiếp xúc với nhiều cách nhìn. Nhiệm vụ thảo luận không nên dừng ở yêu cầu “tìm hiểu” hoặc “trình bày” nội dung mà cần được thiết kế thành những vấn đề buộc học sinh phải đưa ra nhận định và chứng minh. Mỗi nhóm cần xác định quan điểm, tìm bằng chứng, xây dựng lập luận và dự kiến những ý kiến có thể phản bác quan điểm của nhóm mình. Sau khi trình bày, các nhóm khác được đặt câu hỏi, yêu cầu giải thích hoặc đưa ra cách tiếp cận

khác; giáo viên chỉ tổng hợp và định hướng sau khi quá trình trao đổi đã diễn ra.

Dạy học theo dự án có thể mở rộng hoạt động phản biện ra ngoài phạm vi tiết học. Ví dụ, với dự án “Giải mã bí kịch và khát vọng sống của Chí Phèo”, các nhóm có thể tìm hiểu tư liệu về nguyên mẫu làng Vũ Đại, sân khấu hóa một đoạn tiêu biểu, phân tích quá trình tha hóa và thức tỉnh của nhân vật hoặc xây dựng video, infographic, sơ đồ tư duy. Trong quá trình thực hiện, học sinh phải tìm kiếm và lựa chọn thông tin, phân công nhiệm vụ, trao đổi để thống nhất quan điểm và giải trình cho sản phẩm. Giáo viên cần đặc biệt hướng dẫn học sinh kiểm tra nguồn thông tin và yêu cầu mọi nhận định quan trọng trong sản phẩm phải có căn cứ.

Bốn là, đổi mới tổ chức hoạt động đọc hiểu và kiểm tra, đánh giá theo hướng chú trọng quá trình tư duy, lập luận của học sinh.

Rèn luyện tư duy phản biện cần được thực hiện xuyên suốt toàn bộ quá trình đọc hiểu, từ khởi động, đọc văn bản, khám phá đến luyện tập, vận dụng và kiểm tra, đánh giá. Không nên coi phản biện là một hoạt động riêng được thực hiện ở cuối bài mà cần tích hợp vào từng nhiệm vụ học tập.

Hoạt động khởi động, giáo viên cần tạo ra nhu cầu nhận thức bằng một hình ảnh, câu chuyện, nhận định hoặc tình huống có liên quan đến vấn đề trung tâm của văn bản. Thay vì chỉ tạo không khí vui vẻ, khởi động nên đặt học sinh trước một câu hỏi mà các em chưa thể giải quyết đầy đủ nếu chưa đọc văn bản. Khi đó, vấn đề đặt ra từ đầu bài trở thành “sợi chỉ” dẫn dắt hoạt động khám phá tiếp theo.

Hoạt động đọc văn bản, giáo viên cần giao nhiệm vụ đọc cụ thể, hướng dẫn học sinh ghi lại những chi tiết đáng chú ý, câu hỏi nảy sinh, vấn đề chưa hiểu hoặc những điểm các em đồng tình, băn khoăn. Việc hình thành thói quen đặt câu hỏi trong khi đọc có ý nghĩa quan trọng bởi tư duy phản biện bắt đầu từ khả năng không tiếp nhận văn bản một cách thụ động.

Hoạt động khám phá, cần dành thời lượng thích đáng cho phân tích, lí giải và đánh giá. Giáo viên không nhất thiết khai thác đồng đều mọi phương diện của văn bản mà có thể lựa chọn những yếu tố tiêu biểu, có khả năng tạo vấn đề để học sinh nghiên cứu sâu. Học sinh được khuyến khích đề xuất cách hiểu nhưng phải trả lời được câu hỏi “Căn cứ vào đâu?”. Qua đó, các em từng bước hình thành thói quen sử dụng bằng chứng từ văn bản thay cho những nhận xét cảm tính.

Hoạt động luyện tập và vận dụng, nhiệm vụ cần tiếp tục tạo cơ hội để học sinh thể hiện tư duy độc lập. Có thể yêu cầu học sinh viết đoạn văn khoảng 150 chữ bảo vệ hoặc phản bác một nhận định; giải thích một chi tiết từ góc nhìn khác; so sánh hai cách tiếp nhận; đề xuất cách giải quyết một tình huống gắn với văn bản. Hoạt động vận dụng cần kết nối vấn đề của tác phẩm với trải nghiệm của học sinh một cách tự nhiên, tránh liên hệ khiên cưỡng hoặc biến tác phẩm văn học thành những bài học đạo đức đơn giản.

Cùng với đổi mới tổ chức hoạt động đọc hiểu cần đổi mới kiểm tra, đánh giá. Nếu đánh giá chủ yếu yêu cầu học sinh tái hiện kiến thức thì rất khó thúc đẩy các em đầu tư cho quá trình suy nghĩ, phân tích và phản biện. Vì vậy, bên cạnh yêu cầu nhận biết và thông hiểu, cần tăng cường câu hỏi mở, bài tập tình huống, nhiệm vụ so sánh, bài viết phản biện và sản phẩm sáng tạo.

Đánh giá cũng cần kết hợp giữa đánh giá của giáo viên, tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng. Có thể xây dựng rubric tập trung vào một số tiêu chí như: xác định đúng vấn đề; quan điểm rõ ràng; lí

lẽ logic; bằng chứng phù hợp; khả năng xem xét quan điểm khác; khả năng phản hồi và điều chỉnh lập luận; cách diễn đạt. Khi tiêu chí được công khai trước hoạt động, học sinh có cơ sở để tự kiểm soát quá trình tư duy của mình, đồng thời hiểu rằng chất lượng của một câu trả lời không chỉ phụ thuộc vào kết luận cuối cùng mà còn nằm ở cách thức đi đến kết luận đó.

IV. KẾT LUẬN

Rèn luyện kĩ năng tư duy phản biện cho học sinh lớp 11 trong dạy học đọc hiểu văn bản góp phần nâng cao năng lực đọc hiểu, đồng thời hình thành khả năng tư duy độc lập, phân tích, đánh giá, lập luận và giải quyết vấn đề. Để đạt hiệu quả, cần thực hiện đồng bộ các giải pháp: xây dựng môi trường học tập dân chủ, cởi mở; thiết kế câu hỏi và tình huống có vấn đề; vận dụng linh hoạt các phương pháp, kĩ thuật dạy học tích cực; đổi mới tổ chức hoạt động đọc hiểu gắn với kiểm tra, đánh giá. Việc triển khai thường xuyên, phù hợp các giải pháp này sẽ phát huy tính chủ động, sáng tạo của học sinh và góp phần thực hiện mục tiêu dạy học Ngữ văn theo định hướng phát triển phẩm chất, năng lực người học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Bùi Lan Hương (2023), Phát triển năng lực tư duy phản biện cho học sinh trung học phổ thông trong quá trình thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018, Tạp chí giáo dục, số 14, trang 29-34.

Lê Duy Nhã (2023), Luận văn thạc sĩ Phát triển kĩ năng tư duy phản biện qua dạy học đọc hiểu văn bản cho học sinh THPT thị xã La Gi, tỉnh Bình Thuận.

Nguyễn Kim Kỳ (2025), Giảng dạy văn học theo hướng phát triển năng lực tư duy phản biện cho học sinh THPT, Tạp chí Tâm lý - Giáo dục, Tập 31 số 02 tháng 2/2025, trang 24-26.

Ngô Vũ Thu Hằng (2018), Giáo dục tư duy phê phán cho học sinh để nâng cao hiệu quả giáo dục phổ thông, Tạp chí khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội: nghiên cứu giáo dục, số 1, trang 58-63.