

SURVEY OF THE CURRENT SITUATION AND PROPOSAL OF MEASURES TO DEVELOP LITERARY ARGUMENTATIVE WRITING SKILLS FOR LITERATURE GIFTED STUDENTS IN SPECIALIZED HIGH SCHOOLS

Bui Minh Duc¹, Duong Thi My Hang^{*2},
Tran Thi Hanh Phuong³

* Corresponding author
Email: duongthimhang@hpu2.edu.vn

¹ Email: buiminhduduc@hpu2.edu.vn

³ Email: tranthihanhphuong@hpu2.edu.vn

^{1,2,3} Hanoi Pedagogical University 2
32 Nguyen Van Linh street, Xuan Hoa ward,
Phu Tho province, Vietnam.

Received: 05/02/2026

Revised: 08/3/2026

Accepted: 20/4/2026

Published: 20/5/2026

Abstract: In the context of educational reform in Literature education towards competency development, this article assesses the current state of literary essay writing skills of gifted Literature students in specialized high schools through a self-assessment survey of 176 Literature-specialized students (grades 10-12) from six representative specialized high schools in Northern Vietnam. The student questionnaire used a five-point Likert scale and was systematically aligned with 14 components of writing competence across three stages of the writing process: pre-writing, drafting, and revision. Findings indicate that students generally rated their competence as moderately high during the pre-writing and drafting stages. In contrast, competence in the revision stage was predominantly evaluated at a moderate level. Based on these results, the study proposes several orientations and pedagogical implications to foster the coherent and integrated development of literary argumentative writing competence among gifted literature students. Specifically, it underscores the importance of process-oriented writing instruction combined with advanced writing strategies, while also emphasizing the need to reconceptualize perspectives, curricula, and enrichment program content in gifted literature education to address the demands of competency-based and learner-centered educational development effectively.

Keywords: Gifted students, Literature, writing competence, literary argumentative writing, specialized high schools.

KHẢO SÁT THỰC TRẠNG BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC VIẾT VĂN BẢN NGHỊ LUẬN VĂN HỌC CHO HỌC SINH CHUYÊN VĂN Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG CHUYÊN

Bùi Minh Đức¹, Dương Thị Mỹ Hằng^{*2},
Trần Thị Hạnh Phương³

* Tác giả liên hệ
Email: duongthimhang@hpu2.edu.vn

¹ Email: buiminhduduc@hpu2.edu.vn

³ Email: tranthihanhphuong@hpu2.edu.vn

^{1,2,3} Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2
32 Nguyễn Văn Linh, phường Xuân Hòa,
tỉnh Phú Thọ, Việt Nam

Nhận bài: 05/02/2026

Chỉnh sửa xong: 08/3/2026

Chấp nhận đăng: 20/4/2026

Xuất bản: 20/5/2026

Tóm tắt: Trong bối cảnh đổi mới giáo dục môn Ngữ văn theo định hướng phát triển năng lực, bài báo này đánh giá thực trạng năng lực viết nghị luận văn học của học sinh chuyên Văn ở trường trung học phổ thông chuyên thông qua khảo sát tự đánh giá của 176 học sinh chuyên Văn (lớp 10-12) thuộc 06 trường trung học phổ thông chuyên tiêu biểu tại miền Bắc. Phiếu hỏi học sinh được thiết kế theo thang đo Likert 5 bậc, bám sát 14 thành tố năng lực ở ba giai đoạn của tiến trình viết: trước khi viết, trong khi viết và sau khi viết. Kết quả khảo sát cho thấy, năng lực ở giai đoạn trước và trong khi viết chủ yếu được học sinh đánh giá ở mức khá; giai đoạn sau khi viết cơ bản ở mức trung bình. Từ những kết quả đó, bài báo gợi mở một số định hướng, giải pháp nhằm phát triển một cách đồng bộ các thành tố của năng lực viết văn bản nghị luận văn học cho học sinh chuyên Văn, trong đó chú trọng dạy viết dựa theo tiến trình gắn với các kĩ năng nâng cao, đồng thời nhấn mạnh yêu cầu đổi mới quan điểm, chương trình, nội dung bồi dưỡng học sinh chuyên Văn đáp ứng yêu cầu phát triển phẩm chất và năng lực.

Từ khóa: Học sinh chuyên, Ngữ văn, năng lực viết, nghị luận văn học, trường Chuyên.

1. Đặt vấn đề

Viết văn bản nghị luận văn học có vai trò đặc biệt quan trọng đối với học sinh chuyên Văn tại các trường Trung học phổ thông Chuyên. Không chỉ vậy, viết nghị luận văn học còn có quan hệ chặt chẽ với viết nghị luận xã hội, bởi cả hai đều đòi hỏi tư duy độc lập, biết phát hiện vấn đề, tổ chức luận điểm, lựa chọn lí lẽ, dẫn chứng và thể hiện quan điểm cá nhân một cách thuyết phục. Tuy nhiên, nếu nghị luận xã hội chủ yếu hướng đến việc bàn luận các vấn đề đời sống, tư tưởng, đạo đức và xã hội thì nghị luận văn học tập trung vào khả năng đọc hiểu, cảm thụ, phân tích và đánh giá văn bản nghệ thuật. Đó không chỉ là việc thực hiện các yêu cầu học tập mà còn là cơ hội thể hiện chiều sâu tư duy, bản lĩnh lập luận và dấu ấn cá nhân trong cảm thụ văn chương của người học. Điều này được thể hiện trong Chương trình giáo dục nâng cao môn Ngữ văn ở trường Trung học phổ thông chuyên: viết văn bản nghị luận văn học hướng tới hình thành tư duy bậc cao (phản biện, sáng tạo), tăng cường năng lực thẩm mĩ, tư duy hình tượng và tư duy logic cho học sinh, đồng thời giúp các em rèn luyện khả năng tiếp nhận, đánh giá văn bản văn học và các sản phẩm nghệ thuật theo quan điểm cá nhân, góp phần phát triển cá tính tích cực và hỗ trợ học sinh khám phá bản thân cũng như thế giới xung quanh (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2025).

Trong những năm qua, các nghiên cứu cho thấy những can thiệp dạy viết hiệu quả thường gắn với dạy chiến lược, thực hành có hướng dẫn và phản hồi chất lượng. Các tổng quan nhấn mạnh rằng, hướng dẫn viết có thể cải thiện chất lượng bài viết của học sinh khi tập trung vào tiến trình và chiến lược, thay vì chỉ “luyện đề” (Graham và Perin, (2007). Một bài văn hay trước hết là phải viết đúng, phải hiểu được thật sự cái hay của văn và phải “tạo được chất văn cho bài viết” và để nâng cao năng lực viết văn nghị luận văn học cần bồi dưỡng khả năng phân tích và bình giảng văn học (Nguyễn Đăng Mạnh và cộng sự, 1995). Do đó, cần rèn kĩ năng viết văn nghị luận cần thông qua “phân tích đề văn hay”, “đề mở”, cách xử lí các dạng đề này cũng như gợi ý những cách diễn đạt hay (Đỗ Ngọc Thống, 2013). Theo Trần Đình Sử (2018), giáo viên cần phải bồi dưỡng năng lực chủ động học văn cho học sinh, việc bám sát văn bản văn học là con đường đổi mới căn bản phương pháp dạy học văn. Để học sinh viết tốt, giáo viên cũng cần tích hợp dạy đọc hiểu văn bản với dạy viết để phát triển kĩ năng viết văn nghị luận văn học cho học sinh (Nguyễn Bình An và Nguyễn Thị Hồng Nam An, 2020). Các nghiên cứu gần đây về “lập luận văn

học” cho thấy, khi dạy học văn học được tổ chức theo hướng đối thoại và lập luận dựa văn bản, học sinh có thể cải thiện năng lực viết lập luận gắn với văn học và đồng thời thay đổi niềm tin/động lực viết (Fulton và cộng sự, 2023). Điều này cho thấy, chất lượng bài nghị luận văn học phụ thuộc không nhỏ vào chất lượng “đầu vào đọc hiểu” và cơ hội để người học thử nghiệm cách giải thích, phản biện, bảo vệ quan điểm trong môi trường có tiêu chí và chuẩn mực học thuật. Nussbaum và Schraw (2007) đã chỉ ra rằng, hướng dẫn tiêu chí và công cụ tổ chức có thể hỗ trợ người học tích hợp lập luận, phản luận trong bài viết tốt hơn. Với học sinh giỏi, yêu cầu này càng quan trọng vì bài nghị luận văn học nâng cao thường đòi hỏi người viết thể hiện năng lực “nhìn đa chiều” và diễn giải có căn cứ, thay vì khẳng định cảm tính.

Trong thực tế, học sinh thường gặp khó khăn chủ yếu ở khâu ý tưởng, bố cục chưa hợp lí, lập luận kém logic và lỗi diễn đạt (Nguyễn Bích Trâm, 2019). Nghiên cứu về phản hồi và sửa bài cho thấy người học thường ưu tiên chỉnh ngữ pháp, diễn đạt và lỗi kĩ thuật hơn là thực hiện sửa đổi ở cấp độ ý nghĩa như phát triển lập luận, tăng mạch lạc và làm sâu nội dung (Dressler và cộng sự, 2019). Sự nỗ lực nhận thức và đặc điểm phản hồi liên quan đến mức độ sửa bài thành công, qua đó nhấn mạnh vai trò của thiết kế phản hồi và hướng dẫn sửa bài thay vì chỉ “trả bài”. (Rybicki và cộng sự, 2024). Tổng quan của Ferretti và Graham nhấn mạnh rằng, viết nghị luận phát triển chậm và thường kém chất lượng nếu người học thiếu cơ hội được dạy về cấu trúc lập luận, tiêu chí đánh giá và chiến lược viết (Ferretti và Graham, 2019).

Về đánh giá bài văn nghị luận văn học, Nguyễn Thành Ngọc Bảo (2019) xây dựng rubric đánh giá bài nghị luận văn học theo 5 tiêu chí: vấn đề nghị luận, cấu trúc bài văn, lập luận, diễn đạt, sáng tạo. Bùi Minh Đức và cộng sự (2025) đã sử dụng phương pháp Delphi để xây dựng khung năng lực viết văn bản nghị luận văn học cho học sinh giỏi Ngữ văn Trung học phổ thông, đề xuất khung gồm 14 thành tố và 32 tiêu chí, tương ứng ba giai đoạn: trước khi viết, trong khi viết, sau khi viết. Khung này có ý nghĩa ở chỗ: đo năng lực không chỉ bằng sản phẩm cuối, mà bằng chuỗi thao tác và có sự chuyên biệt hóa cho đối tượng học sinh giỏi Ngữ văn.

Nhìn chung, các kết quả nghiên cứu về viết bài văn nghị luận văn học chủ yếu tập trung ở học sinh đại trà. Nghiên cứu về thực trạng năng lực viết nghị luận văn học của học sinh chuyên Văn ở Trung học phổ thông Chuyên dựa trên khung năng lực và

tiến trình viết vẫn còn là khoảng trống. Để lấp đầy khoảng trống đó, bài viết tập trung nghiên cứu đề tài “Khảo sát thực trạng bồi dưỡng năng lực viết văn bản nghị luận văn học cho học sinh chuyên Văn ở trường Trung học phổ thông Chuyên”. Trên cơ sở đó, nghiên cứu tập trung trả lời câu hỏi: Thực trạng bồi dưỡng năng lực viết văn bản nghị luận văn học cho học sinh chuyên Văn ở trường trung học phổ thông chuyên hiện nay như thế nào?

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Thiết kế nghiên cứu

Khách thể nghiên cứu là học sinh chuyên Văn trong các trường Trung học phổ thông Chuyên. Để thực hiện nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng phương pháp chọn mẫu thuận tiện có chủ đích. Tổng số mẫu là 176 học sinh chuyên Văn từ khối 10 đến khối 12 của 06 trường Trung học phổ thông Chuyên tiêu biểu tại miền Bắc. Các trường này được lựa chọn dựa trên sự đại diện về địa lý và đặc điểm kinh tế, xã hội, bao gồm khu vực đồng bằng, duyên hải và miền núi. Nhóm tác giả xác định đối tượng nghiên cứu chính là thực trạng năng lực viết văn bản nghị luận văn học của học sinh chuyên Văn.

Bộ công cụ khảo sát thực trạng được thiết kế dưới dạng thang đo Likert (mức độ: 1-Rất kém đến 5 - Rất tốt/Thành thạo). Các câu hỏi khảo sát được xây dựng dựa trên khung năng lực viết văn bản nghị luận học cho học sinh giỏi môn Ngữ văn (Bùi Minh Đức và cộng sự, 2025). Các mục hỏi được tinh chỉnh về thuật ngữ để phù hợp với trình độ tư duy và ngôn ngữ của học sinh khối chuyên vốn có yêu cầu cao hơn so với học sinh đại trà.

Các câu hỏi khảo sát được gửi đến cho học sinh chuyên Văn trong khoảng thời gian 10 ngày (từ ngày 05 tháng 12 đến ngày 15 tháng 12 năm 2025) thông qua liên kết Google form: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeKpgKeo_oS_EalpsPaYdVYdHp6yVRYyYkR0wjOmZtqXcwgV7w/viewform?usp=sharing&ouid=100289861061767654739. Nội dung bảng hỏi gồm 2 phần: phần 1 đề cập đến những thông tin chung về đối tượng khảo sát (khối lớp học, trường học, giới tính, sự tham gia cuộc thi học sinh giỏi Ngữ văn các cấp) và phần 2 gồm 21 câu hỏi (trắc nghiệm và tự luận) về khung năng lực viết văn bản nghị luận học cho học sinh giỏi môn Ngữ văn. Khung năng lực này được chia thành 3 giai đoạn: 1) Giai đoạn A: Trước khi viết có các thành tố như: xác định mục đích viết; xác định đối tượng đọc bài viết; xác định thông điệp muốn truyền tải; lựa chọn hình thức/dạng bài viết; thu thập thông tin cho

bài viết; tìm ý và lập dàn ý; 2) Giai đoạn B: Trong khi viết có các thành tố như viết mở bài; viết thân bài và viết kết bài; 3) Giai đoạn C: Sau khi viết có các thành tố như rà soát, chỉnh sửa; rút kinh nghiệm và công bố sản phẩm viết (Bùi Minh Đức và cộng sự, 2025).

2.2. Phương pháp phân tích dữ liệu

Dữ liệu sau khi được thu thập về được lưu trong file excel (CSV). Nghiên cứu sử dụng phần mềm SPSS (Statistical Package for the Social Sciences phiên bản 26) để tính toán tần suất, điểm trung bình (Mean) và độ lệch chuẩn (SD); phép kiểm định ANOVA được thực hiện nhằm kiểm định so sánh sự khác biệt giữa các mẫu thu được. Đây là một phần mềm thống kê được sử dụng rộng rãi để phân tích dữ liệu trong nghiên cứu khoa học, nhất là các lĩnh vực nghiên cứu điều tra xã hội học.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Văn bản nghị luận văn học

Văn bản nghị luận là “Văn bản chủ yếu dùng để thuyết phục người đọc (người nghe) về một vấn đề nào đó” (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Văn bản nghị luận thường bao gồm một luận điểm được lập luận chặt chẽ, với bằng chứng, lí lẽ liên quan và đòi hỏi khi là các phản biện hoặc bác bỏ (Toulmin, 1958). Trong dạy học Ngữ văn, nghị luận văn học được xem như một tiểu loại của văn bản nghị luận, hướng tới thuyết phục người đọc thông qua hệ thống luận điểm, lí lẽ và bằng chứng khi bàn về các vấn đề thuộc lĩnh vực văn học. Nội dung bài viết thường tập trung phân tích về đẹp về nội dung hoặc sự độc đáo về hình thức của tác phẩm văn học. Để thuyết phục người đọc, người viết văn bản nghị luận phải nêu lên ý kiến, lí lẽ và bằng chứng cụ thể (Nguyễn Minh Thuyết và cộng sự, 2022).

3.2. Học sinh chuyên Văn ở trường Chuyên

Theo Đỗ Ngọc Thống (2018), học sinh giỏi Ngữ văn là những học sinh có khả năng và phương pháp tự học, tự cảm thụ, tự phân tích, lí giải hay đánh giá các hiện tượng văn học bằng những cảm nhận và ý kiến của riêng mình. Điều đó cũng có nghĩa là các em trước hết phải là một cá thể bạn đọc với năng lực văn học vượt trội hơn các học sinh đại trà. Đây được xem là yếu tố quan trọng để cấu thành năng lực văn học, phẩm chất tiêu biểu cho học sinh giỏi Ngữ văn ở trường chuyên. Mặt khác, người học cũng phải nắm được cách thức và quy trình tạo lập một văn bản; có những kĩ năng cơ bản và cần thiết để viết được một bài văn nghị luận, phê bình văn học hay, ấn tượng và hấp dẫn; giúp các em chuẩn bị những hành trang cần thiết để học tập ở trình độ cao hơn.

Học sinh chuyên Văn trong các trường Chuyên là những học sinh có sự phát triển cao về “năng lực thẩm mỹ, tư duy hình tượng và tư duy logic”; có khả năng “tiếp nhận và đánh giá các văn bản văn học nói riêng cũng như các sản phẩm nghệ thuật có giá trị thẩm mỹ trong cuộc sống nói chung theo quan điểm cá nhân”, có năng lực “tư duy phân biện, tư duy sáng tạo”; bước đầu biết “nghiên cứu khoa học trong các lĩnh vực xã hội và nhân văn”, “biết vận dụng hiệu quả kiến thức, kĩ năng đã học vào thực tiễn đời sống”. Đó cũng là những học sinh có sự “phát triển cá tính theo hướng tích cực”, có khả năng “khám phá bản thân và thế giới xung quanh”, “có đời sống tâm hồn phong phú, có quan niệm sống và ứng xử nhân văn (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018, 2025).

3.3. Khung năng lực viết văn bản nghị luận văn học

Năng lực viết văn bản nghị luận văn học là khả năng tạo lập văn bản theo tiến trình, bảo đảm tính lập luận, diễn đạt và sáng tạo. Trên cơ sở đó, nhiều nhà nghiên cứu đã đề xuất các khung năng lực nhằm cụ thể hóa những biểu hiện của năng lực này, phục vụ cho việc tổ chức dạy học và đánh giá. Tiêu biểu là khung năng lực viết văn bản nghị luận văn học của Bùi Minh Đức và cộng sự (2025). Khung năng lực viết văn bản nghị luận văn học được xây dựng theo tiến trình viết, gồm ba giai đoạn: trước khi viết, trong khi viết và sau khi viết. Ở giai đoạn *trước khi viết*, các biểu hiện của năng lực viết văn bản nghị luận văn học gồm: xác định mục đích, đối tượng đọc, thông điệp, lựa chọn hình thức bài viết, thu thập thông tin, tìm ý và lập dàn ý. Giai đoạn *trong khi viết* tập trung vào năng lực triển khai văn bản với các yêu cầu về mở bài, thân bài và kết bài, trong đó nhấn mạnh kĩ năng lập luận, vận dụng kiến thức lí luận văn học, sử dụng ngôn ngữ giàu tính biểu cảm và sáng tạo. Giai đoạn *sau khi viết* phản ánh năng lực tự đánh giá và phát triển thông qua hoạt động rà soát, chỉnh sửa, rút kinh nghiệm và công bố sản phẩm viết, qua đó góp phần hình thành năng lực tự học và phát triển bền vững ở người viết.

3.4. Kết quả khảo sát

3.4.1. Thống kê mô tả mẫu nghiên cứu

Dữ liệu thống kê từ bảng trên cho thấy, số lượng người tham gia khảo sát là 176 học sinh chuyên Văn ở các trường Trung học phổ thông Chuyên, nam là 12 (6.8%), nữ là 164 (93.2%). Sở dĩ có sự chênh lệch khá lớn giữa tỉ lệ nam và nữ bởi do đặc trưng đặc thù của môn học Ngữ văn. Sự chênh lệch này hoàn toàn không làm ảnh hưởng tới kết quả của nghiên cứu.

Số lượng học sinh được khảo sát như sau: lớp 10: 42 học sinh (22.73%); khối lớp 11: 69 (39.2%); lớp 12 là 67 (38.07%).

Tỉ lệ học sinh được tham gia kì thi học sinh giỏi Ngữ văn cấp tỉnh/thành phố chiếm cao nhất (75 học sinh chiếm 42.6%); cấp trường là 46 học sinh chiếm 26.14% và cấp Quốc gia/khu vực chỉ có 6 học sinh chiếm 3.41%. Đây cũng là một đặc thù của học sinh trường Trung học phổ thông Chuyên. Số lượng học sinh chưa tham gia kì thi nào chiếm tới 27.84% (49 học sinh).

3.4.2. Thực trạng biểu hiện năng lực viết văn bản nghị luận văn học

a. Thực trạng giai đoạn Trước khi viết

Nghiên cứu tiến hành phân tích biểu hiện năng lực viết văn bản nghị luận văn học của học sinh chuyên Văn cấp Trung học phổ thông theo 3 giai đoạn: trước khi viết (giai đoạn chuẩn bị); trong khi viết (tạo lập văn bản) và sau khi viết (chỉnh sửa và công bố). Việc phân tích dữ liệu dựa trên điểm trung bình (Mean) của từng giai đoạn. Dưới đây kết quả khảo sát năng lực viết văn bản nghị luận văn học ở giai đoạn trước khi viết (xem Bảng 3 và Bảng 4).

Kết quả thống kê cho thấy, điểm trung bình các thành tố dao động từ 3.39–3.88, độ lệch chuẩn 0.825–0.942. Học sinh tự đánh giá cao nhất ở A4 (lựa chọn hình thức/dạng thức bài viết) và A2 (xác định đối tượng đọc), tiệm cận mức 4. Ngược lại, thấp nhất là A1 (xác định mục đích viết) và A5 (thu thập thông tin cho bài viết), tiệm cận mức 3, cho thấy đây là những khâu còn hạn chế. A7 (lập dàn ý) đạt 3.52 nhưng vẫn ở mức trung bình. Kết quả cho thấy, học sinh chuyên

Bảng 3. Kết quả khảo sát năng lực viết văn bản nghị luận văn học ở giai đoạn trước khi viết (thành tố A1 - A7)

Thành tố	N	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
A1	176	3,39	0,848
A2	176	3,82	0,836
A3	176	3,54	0,881
A4	176	3,88	0,825
A5	176	3,39	0,906
A6	176	3,69	0,942
A7	176	3,52	0,848

(Nguồn: Kết quả xử lí số liệu bằng phần mềm IBM SPSS Statistics phiên bản 26).

Bảng 4. Kết quả khảo sát năng lực giai đoạn trong khi viết (Thành tố B1 - B6)

Thành tố	N	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
B1	176	3,31	0,868
B2	176	3,59	0,795
B3	176	3,40	0,794
B4	176	3,34	0,818
B5	176	3,56	0,847
B6	176	3,38	0,917
A7	176	3,52	0,848

(Nguồn: Kết quả xử lý số liệu bằng phần mềm IBM SPSS Statistics phiên bản 26).

Vẫn thực hiện tốt các thao tác lựa chọn hình thức bài viết và xác định đối tượng đọc, nhưng còn hạn chế ở xác định mục đích viết và thu thập thông tin.

b. Thực trạng giai đoạn “Trong khi viết”

Ở giai đoạn trong khi viết, năng lực của học sinh chuyên Văn có điểm trung bình 3.31–3.59 (mức trung bình khá), độ lệch chuẩn 0.794–0.917, cho thấy kết quả phân tán và năng lực chưa đồng đều. Riêng kĩ năng viết mở bài (B1) có điểm trung bình 3.31, phản ánh mức trung bình và hạn chế về tính độc đáo, sáng tạo, khả năng tạo ấn tượng ban đầu; mức độ thể hiện còn chưa ổn định.

Ở phần thân bài, học sinh tự đánh giá biểu đạt/ngôn ngữ (B3: 3.40) và vận dụng lí luận văn học (B4: 3.34) ở mức trung bình, trong đó hạn chế nổi bật là khả năng vận dụng linh hoạt lí luận để lí giải vấn đề sâu sắc. Ngược lại, kết hợp thao tác lập luận (B2: 3.59) và huy động vốn sống (B5: 3.56) đạt mức khá, nhưng chưa vượt ngưỡng 3.80, cho thấy năng lực đã hình thành song còn thiếu ổn định và vẫn có tiềm năng cải thiện nếu có can thiệp sự phạm phù hợp.

Ở kĩ năng viết kết bài (B6), học sinh tự đánh giá đạt $M = 3.38$, $SD = 0.917$, cho thấy mức trung bình và sự phân hóa rõ rệt. Một số em thực hiện khá tốt, song vẫn còn nhóm học sinh gặp khó khăn, nhất là trong việc tạo kết bài có dư âm và gợi mở suy ngẫm. Kết quả này gợi ý cần bồi dưỡng theo hướng cá thể hóa.

c. Thực trạng giai đoạn “Sau khi viết”

Kết quả khảo sát năng lực giai đoạn sau khi viết (các thành tố C1–C3) được trình bày ở Bảng 5.

Kết quả ở Bảng 5 cho thấy, kĩ năng sau viết của học sinh chuyên Văn có giá trị trung bình 2.39–3.38,

Bảng 5: Kết quả khảo sát năng lực giai đoạn sau khi viết (Thành tố C1 - C3)

Thành tố	N	Giá trị trung bình (M)	Độ lệch chuẩn
C1	176	3,20	1,071
C2	176	3,14	1,044
C3	176	3,38	0,967
C4	176	3,11	1,055
C5	176	2,39	0,985

(Nguồn: Kết quả xử lý số liệu bằng phần mềm IBM SPSS Statistics phiên bản 26)

chỉ đạt mức trung bình đến trung bình yếu; độ lệch chuẩn 0.967–1.071 phản ánh sự phân hóa rõ rệt giữa các học sinh. Thấp nhất là C5 (công bố bài viết) với $M = 2.39$, cho thấy học sinh còn lúng túng và thiếu tự tin khi chia sẻ sản phẩm để nhận phản hồi. Các kĩ năng tự chỉnh sửa bằng tiêu chí/dàn ý (C2: $M = 3.14$) và trao đổi với giáo viên/chuyên gia (C4: $M = 3.11$) chưa được thực hiện như thao tác quy trình hóa, trong khi rút kinh nghiệm/ghi chép tiệm cận mức trung bình khá nhưng chưa ổn định và chưa trở thành thói quen.

3.4.3. Kết quả so sánh về thực trạng năng lực viết văn bản nghị luận văn học giữa các khối lớp

Nhằm làm rõ sự khác biệt về thực trạng năng lực viết văn bản nghị luận văn học giữa các khối lớp, nghiên cứu tiến hành so sánh kết quả khảo sát về khả năng của học sinh ở các giai đoạn trước viết, viết văn bản và sau khi viết (xem Bảng 6).

Kết quả thống kê ở Bảng 6 cho thấy, năng lực viết văn bản nghị luận văn học của học sinh chuyên Văn lớp 10, 11 và 12 tại các trường Trung học phổ thông Chuyên có những khác biệt và xu hướng phát triển nhất định theo từng giai đoạn. Ở giai đoạn trước khi viết, giá trị trung bình của học sinh ba khối lớp dao động quanh mức 3,5/5 – mức khá cao, cụ thể: lớp 10 (3,5969), lớp 11 (3,4764) và lớp 12 (3,6250). Sự khác biệt này không có ý nghĩa thống kê (ANOVA $F=1,059$; $p=0,349$). Điều này cho thấy cần có thêm các thông tin bổ trợ khác để khẳng định, xem xét sự khác biệt giữa học sinh lớp 10, 11 và 12 ở khâu chuẩn bị viết là có thật hay không.

Từ dữ liệu tự đánh giá, có thể nhận định học sinh giỏi khối 10–12 thực hiện khá tốt các thao tác chuẩn bị trước khi viết, như xác định mục đích chính (A1.2)

Bảng 6: So sánh về thực trạng năng lực viết văn bản nghị luận văn học giữa các khối lớp

	Lớp	N	Giá trị trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)	F	Sig.
TB_NhomA	Lớp 10	40	3,5969	0,52386		
	Lớp 11	69	3,4764	0,63603		
	Lớp 12	67	3,6250	0,65929		
	Tổng	176	3,5604	0,62206		
	Anova				1,059	0,349
TB_NhomB	Lớp 10	40	3,3667	0,51363		
	Lớp 11	69	3,3164	0,62042		
	Lớp 12	67	3,5796	0,67130		
	Tổng	176	3,4280	0,62681		
	Anova				3,331	0,038
TB_NhomC	Lớp 10	40	3,2050	0,70673		
	Lớp 11	69	2,9739	0,70202		
	Lớp 12	67	3,0209	0,81585		
	Tổng	176	3,0443	0,74961		
	Anova				1,260	0,286

(Nguồn: Kết quả xử lý số liệu bằng phần mềm IBM SPSS Statistics phiên bản 26)

và lập dàn ý đầy đủ, logic (A7.1–A7.2), cho thấy các em nắm rõ yêu cầu đề và định hướng nội dung, hình thức bài viết. Tuy nhiên, điểm số giữa ba khối tương đối đồng đều, chưa thể hiện sự khác biệt theo năm học, gợi ý năng lực lập kế hoạch viết chưa tăng đáng kể qua từng lớp.

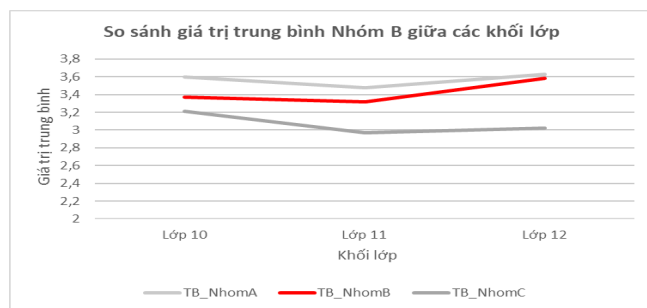
Ở giai đoạn trong khi viết, số liệu ở Bảng 6 cho thấy, lớp 12 có kết quả cao hơn hai lớp dưới: lớp 10 đạt $M=3,3667$, lớp 11 $M=3,3164$, trong khi lớp 12 đạt $M=3,5796$. Kiểm định ANOVA xác nhận sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($F=3,331$; $p=0,038$), cho thấy năng lực viết nghị luận văn học có xu hướng tăng theo cấp lớp. Xét theo tiêu chí, học sinh chuyên Văn lớp 12 nổi trội ở các kỹ năng triển khai lập luận và tổ chức diễn đạt, như phối hợp thao tác lập luận (B2.1), kết hợp phương thức biểu đạt (B2.2), sử dụng ngôn ngữ giàu hình ảnh – cảm xúc (B2.3) cũng như vận dụng kiến thức lí luận và hiểu biết về tác giả, tác phẩm (B2.4–B2.5). Dù học sinh lớp 10 và 11 đã đạt mức tương đối (xấp xỉ 3,3), kết quả vẫn thấp hơn lớp 12, có thể do sự khác biệt về kinh nghiệm viết và

định hướng luyện thi. Từ đó, kết quả gợi ý cần tăng cường các chiến lược bồi dưỡng kỹ năng nghị luận cho học sinh lớp 10–11 nhằm thu hẹp khoảng cách và nâng cao năng lực viết theo tiến trình.

Ở giai đoạn sau khi viết, điểm trung bình của cả ba khối đều thấp (dao động quanh 3,0): lớp 10 $M=3,2050$, lớp 11 $M=2,9739$, lớp 12 $M=3,0209$. Kiểm định ANOVA cho thấy khác biệt không có ý nghĩa thống kê ($F=1,260$; $p=0,286$), nên chưa đủ cơ sở kết luận năng lực sau viết khác nhau theo khối lớp, nghĩa là cần có thêm bằng chứng để xem xét sự khác biệt thực sự về năng lực tự rà soát, chỉnh sửa, rút kinh nghiệm và công bố của học sinh chuyên Văn ở cả ba khối. Dữ liệu tự đánh giá gợi ý học sinh còn hạn chế ở thao tác đọc lại, phát hiện lỗi (C1.1) và rút kinh nghiệm có hệ thống (C2.1), cho thấy thói quen chỉnh sửa chưa bền vững. Vì vậy, cần tăng cường rèn luyện kỹ năng tự đánh giá, chỉnh sửa và hoàn thiện sản phẩm viết.

Do kết quả ANOVA cho thấy sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về giá trị trung bình Nhóm B giữa

các khối lớp ($p < 0,05$), nghiên cứu tiếp tục thực hiện phân tích hậu nghiệm (post-hoc) nhằm xác định cụ thể các cặp khối lớp có sự khác biệt (xem Hình 1).



(Nguồn: Kết quả xử lý số liệu bằng phần mềm Excel)

Hình 1: So sánh giá trị trung bình Nhóm B giữa các khối lớp

Kết quả kiểm định Post-hoc chỉ ra sự khác biệt có ý nghĩa về giá trị trung bình của Nhóm B giữa học sinh Khối 11 ($M = 3,32$) và Khối 12 ($M = 3,58$) với $p = 0,037$. Dựa trên biểu đồ ở Hình 1, có thể thấy một xu hướng gia tăng rõ rệt về điểm số trung bình của Nhóm B khi học sinh bước vào năm cuối cấp (Khối 12 đạt 3,58) so với Khối 11 (3,32). Sự khác biệt này đạt mức ý nghĩa thống kê với $p = 0,037$. Ngược lại, các chỉ số của Nhóm A và Nhóm C duy trì mức ổn định và không có sự thay đổi đáng kể qua các năm học ($p > 0,05$).

Nhìn chung, dữ liệu ở Bảng 6 và kết quả hậu kiểm (xem Hình 1) đã bước đầu trình hiện xu hướng phát triển năng lực viết văn nghị luận của học sinh chuyên Văn theo khối lớp. Trước hết, phần trước khi viết và trong khi viết có mức thể hiện năng lực tương đối cao, trong đó, có sự cải thiện rõ nét hơn ở giai đoạn viết khi học sinh lên lớp trên. Đặc biệt, giai đoạn viết thể hiện sự tiến bộ có ý nghĩa ở lớp 12 so với lớp 10 và 11, chứng tỏ khả năng nghị luận và vận dụng kiến thức văn học ngày càng tốt.

Các phát hiện này có ý nghĩa lí luận khi góp phần làm rõ tiến trình phát triển kĩ năng viết nghị luận văn học ở học sinh chuyên Văn, đồng thời có giá trị thực tiễn trong việc tăng cường bồi dưỡng các thao tác sau viết như kiểm tra, chỉnh sửa, trao đổi phản hồi và công bố sản phẩm. Từ đó, nghiên cứu bước đầu khẳng định năng lực viết có xu hướng tăng theo cấp lớp và chỉ ra những khâu cần cải thiện để phát triển toàn diện.

3.4.4. Thảo luận

Kết quả khảo sát bước đầu cho thấy năng lực viết nghị luận văn học của học sinh chuyên Văn ở các trường trung học phổ thông chủ yếu đạt mức khá ở

giai đoạn trước và trong khi viết, nhưng chỉ ở mức trung bình ở giai đoạn sau khi viết. Bên cạnh những biểu hiện khá tốt, học sinh cũng tự nhận diện một số hạn chế: chưa thuần thục trong xác định mục đích viết và thu thập thông tin; mở bài chưa thực sự độc đáo, tạo ấn tượng; còn khó khăn khi vận dụng linh hoạt lí luận văn học để lí giải vấn đề sâu sắc. Ở giai đoạn sau viết, việc sử dụng công cụ/tiêu chí tự chỉnh sửa, đối chiếu với dàn ý cũng như chủ động trao đổi với giáo viên hoặc chuyên gia chưa trở thành thao tác thường xuyên. Đặc biệt, học sinh còn lúng túng và thiếu tự tin trong công bố, chia sẻ bài viết để nhận phản hồi.

Những tồn tại, hạn chế trên có thể bắt nguồn từ nhiều nguyên nhân chủ quan và khách quan. Về nguyên nhân chủ quan, có thể do học sinh đã duy trì thói quen học tập lấy sản phẩm là đích đến duy nhất, coi trọng khâu viết bài hơn là chuẩn bị và rà soát, chỉnh sửa. Bản thân các em chưa được hướng dẫn hoặc chưa chú ý tìm hiểu, rèn luyện các kĩ năng tạo lập văn bản theo tiến trình; chưa có phương pháp học tập chủ động theo các chiến thuật viết văn hiện đại. Về khách quan, việc dạy học của giáo viên cũng nghiêng về dạy viết theo kết quả hơn là dạy viết theo quá trình. Việc dạy học có thể còn đang chú trọng trang bị kiến thức văn học, xã hội và chỉ tập trung rèn luyện các kĩ năng theo các yêu cầu của các kì thi mà chưa quan tâm đầy đủ đến các bước của tiến trình sản sinh văn bản.

Đối chiếu với Khung năng lực viết văn bản nghị luận văn học được xây dựng trên cơ sở đồng thuận chuyên gia, cần triển khai các giải pháp đồng bộ về chương trình, nội dung và phương pháp dạy học nhằm giúp học sinh giỏi phát triển ở mức cao các kĩ năng viết theo tiến trình. Qua đó, năng lực viết được phát triển toàn diện, đồng thời hình thành năng lực tự học để học sinh tự điều chỉnh hạn chế và duy trì sự phát triển bền vững, tránh tình trạng bồi dưỡng chỉ phục vụ mục tiêu thi cử.

4. Kết luận

Theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, phát triển năng lực ngôn ngữ, văn học và đặc biệt năng lực viết là yêu cầu đối với mọi học sinh, trong đó có học sinh chuyên Văn. Vì vậy, các em cần được bồi dưỡng để phát triển cao các kĩ năng đọc, viết, nói, nghe. Về kĩ năng viết, cụ thể là viết văn bản nghị luận văn học, kết quả khảo sát cho thấy học sinh chuyên Văn ở các trường Trung học phổ thông Chuyên có điểm mạnh ở một số thao tác trước khi viết và trong khi viết.

Từ thực trạng trên, bài báo khuyến nghị giáo viên Ngữ văn ở các trường Trung học phổ thông Chuyên đổi mới quan điểm và nội dung bồi dưỡng học sinh chuyên Văn theo định hướng phát triển phẩm chất, năng lực bền vững. Trọng tâm là phát triển năng lực tự học, giải quyết vấn đề, sáng tạo và tư duy phản biện thông qua dạy viết theo tiến trình. Giáo viên cần hướng dẫn quy trình tạo lập văn bản theo ba giai đoạn trước, trong, sau khi viết, đồng thời rèn cho học sinh thói quen xác định mục đích, đối tượng viết, hình thành ý tưởng, tư duy phản biện và huy động tri thức văn học, xã hội khi viết. Đặc biệt, cần coi trọng các hoạt động sau khi viết với quan điểm dạy học để phát triển năng lực. Với học sinh, các em cần thay đổi thói quen viết ngẫu hứng sang viết có chiến lược; không

ngừng tự học và tự rèn luyện nâng cao các kĩ năng nghị luận; chú trọng các bước tạo sinh văn bản. Để hỗ trợ giáo viên và học sinh đổi mới chương trình, nội dung, phương pháp dạy học viết, nhà trường cần hỗ trợ tích cực về nguồn học liệu, nhất là nguồn tài liệu cập nhật, tăng cường sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học đồng thời kiến tạo môi trường để học sinh công bố sản phẩm viết (câu lạc bộ ngoại khoá văn học, nội san/chuyên san,...).

Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được tài trợ từ nguồn kinh phí Khoa học Công nghệ của Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 cho Đề tài Khoa học, mã số: HPU2.2023-UT-20.

Tài liệu tham khảo

- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018).
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2025). *Chương trình giáo dục nâng cao môn Ngữ văn trong trường trung học phổ thông chuyên* (Ban hành kèm theo Thông tư số 22/2025/TT-BGDĐT ngày 30 tháng 9 năm 2025).
- Bùi Minh Đức, Trần Thị Hạnh Phương & Dương Thị Mỹ Hằng. (2025). Vận dụng phương pháp Delphi trong xây dựng khung năng lực viết văn bản nghị luận văn học cho học sinh giỏi Ngữ văn trung học phổ thông Việt Nam. *Tạp chí Giáo dục*, 25(18), tr.36–41. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/4002>
- Dressler, R., Chu, M.-W., Crossman, K. & Hilman, B. (2019). Quantity and quality of uptake: Examining surface and meaning-level feedback provided by peers and an instructor in a graduate research course. *Assessing Writing*, 39, pp.14–24. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.11.001>.
- Đỗ Ngọc Thống. (2013). *Tài liệu chuyên Văn (Tập 3)*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Đỗ Ngọc Thống. (2018). *Tài liệu chuyên văn (Tập 2)*. NXB Giáo dục Việt Nam
- Ferretti, R. P. & Graham, S. (2019). Argumentative writing: Theory, assessment, and instruction. *Reading and Writing*, 32, pp.1345–1357. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09950-x>.
- Fulton, K., Lin, T.-J. & Newell, G. (2023). Dialogic literary argumentation and close reading: Effects on high school students' literature-related argumentative writing and motivational beliefs. *Frontiers in Psychology*, 14, p.1214773. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1214773>.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), pp.445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>.
- Nguyễn Bích Trâm. (2019). Tìm ý tưởng để tạo lập văn bản nghị luận văn học. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Đồng Nai*, (14), tr.96–104.
- Nguyễn Bình An & Nguyễn Thị Hồng Nam. (2020). Tích hợp dạy đọc hiểu văn bản với dạy viết để phát triển kĩ năng viết văn nghị luận văn học cho học sinh lớp 11. *Tạp chí Khoa học, Đại học Cần Thơ*, 56(3), tr. 168-176. <https://doi.org/10.22144/ctu.jvn.2020.066>.
- Nguyễn Đăng Mạnh, Đỗ Ngọc Thống & Lư Đức Hạnh. (1995). *Muốn viết được bài văn hay*. NXB Giáo dục.
- Nguyễn Minh Thuyết (Tổng Chủ biên), Đỗ Ngọc Thống (Chủ biên), (2022). *Ngữ văn 7 (Bộ Cánh diều)*. Tập một. NXB Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
- Nguyễn Thành Ngọc Bảo. (2019). Rubric đánh giá năng lực tạo lập văn bản nghị luận văn học của học sinh trung học phổ thông. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 15(10), tr.54-54.
- Nussbaum, E. M. & Schraw, G. (2007). Promoting argument-counterargument integration in students' writing. *The Journal of Experimental Education*, 76(1), pp.59–92. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.1.59-92>.
- Rybicki, J.-M., Hämäläinen, W., Pitkänen, K. K. & Malmi, L. (2024). Why students fail to revise? Analysis of written metalinguistic feedback and cognitive effort on revision success. *Ampersand*, 13, Article 100211. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2024.100211>.
- Toulmin, S.E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trần Đình Sử. (2018). *Môn Ngữ văn và dạy học Ngữ văn trong trường phổ thông*. NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.