PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ CHO HỌC SINH LỚP 11 THÔNG QUA TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM TRONG DẠY HỌC CHUYÊN ĐỀ TÌM HIỂU NGÔN NGỮ TRONG ĐỜI SỐNG XÃ HỘI HIỆN ĐẠI

Lâm Bích Như*, Trịnh Thị Hương**
***Trường Trung học phổ thông Định Thành, tỉnh Cà Mau**
****Trường Sư phạm, Đại học Cần Thơ**
Email: lambichnhu1@gmail.com

Tóm tắt: *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018 xác định năng lực giải quyết vấn đề (NLGQVĐ) là một trong những năng lực chung cần được hình thành thông qua các hoạt động học tập gắn với thực tiễn đời sống. Nghiên cứu tổ chức thực nghiệm sư phạm một nhóm, đo trước - sau, trên 71 học sinh (HS) lớp 11 (hai lớp 11XH2, 11XH3) tại một trường trung học phổ thông ở Cà Mau, thông qua ba hoạt động trải nghiệm (15 tiết) được tổ chức theo chu trình học tập trải nghiệm của Kolb trong dạy học Chuyên đề 11.2 - Tìm hiểu ngôn ngữ trong đời sống xã hội hiện đại, hướng đến năm thành tố của NLGQVĐ: phát hiện vấn đề, phân tích vấn đề, đề xuất và lựa chọn giải pháp, thực hiện giải pháp, đánh giá và điều chỉnh giải pháp. Kết quả cho thấy điểm trung bình NLGQVĐ chung tăng từ 1,21 lên 2,34 (kiểm định Wilcoxon Signed-Rank, W = 0,00; p < 0,001); cả năm thành tố đều tăng, mức tăng dao động từ +0,78 đến +1,56; chưa ghi nhận khác biệt có ý nghĩa thống kê về mức độ tiến bộ giữa HS nam và nữ (Mann-Whitney U = 501,00; p = 0,193). Do sử dụng thiết kế một nhóm không có đối chứng, kết quả chưa cho phép khẳng định quan hệ nhân quả; tuy nhiên, các phát hiện phù hợp với nhận định rằng hoạt động trải nghiệm tổ chức theo chu trình Kolb, gắn với nhiệm vụ giải quyết vấn đề, có thể là một hướng tổ chức dạy học khả thi trong chuyên đề Ngữ văn.*

Từ khóa: *năng lực giải quyết vấn đề; hoạt động trải nghiệm; chu trình Kolb; chuyên đề Ngữ văn; học sinh trung học phổ thông.*

DEVELOPING PROBLEM-SOLVING COMPETENCE FOR GRADE-11 STUDENTS THROUGH ORGANIZING EXPERIENTIAL ACTIVITIES IN TEACHING THE SPECIALIZED TOPIC "EXPLORING LANGUAGE IN MODERN SOCIAL LIFE"

Abstract: *The 2018 Vietnamese General Education Curriculum for Literature identifies problem-solving competence (PSC) as a core competence to be developed through learning tasks grounded in real-life practice. Using a one-group pretest-posttest design, this study involved 71 grade-11 students (classes 11XH2 and 11XH3) at a high school in Ca Mau province in three experiential activities (15 periods), organized according to Kolb's experiential learning cycle within specialized topic 11.2 - Exploring Language in Modern Social Life, and targeting five PSC components: identifying the problem, analyzing the problem, proposing and selecting a solution, implementing the solution, and evaluating and adjusting the solution. The mean overall PSC score increased from 1.21 to 2.34 (Wilcoxon signed-rank test, W = 0.00, p < .001); all five components improved, with gains ranging from +0.78 to +1.56; no statistically significant gender difference in the magnitude of change was found (Mann-Whitney U = 501.00, p = .193). As a one-group design without a control group, the findings do not permit causal inference; they are nonetheless consistent with the proposition that experiential activities organized around Kolb's cycle and structured around problem-solving tasks may offer a feasible instructional pathway within a Literature specialized topic.*

Keywords*: problem-solving competence; experiential activities; Kolb's cycle; Literature specialized topic; high school students.*

Nhận bài: 20/08/2026 *Phản biện: 20/09/2026* *Duyệt đăng: 23/09/2026*

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018 xác định năng lực giải quyết vấn đề (NLGQVĐ) là một trong những năng lực chung cần được hình thành và phát triển thông qua các hoạt động học tập gắn với thực tiễn đời sống (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Ở lớp 11, các chuyên đề học tập được thiết kế nhằm mở rộng, nâng cao kiến thức và kĩ năng, đồng thời tạo không gian để học sinh (HS) vận dụng kiến thức vào giải quyết những vấn đề gắn với đời sống xã hội (Phan Quân Thông, 2023). Chuyên đề 11.2 - Tìm hiểu ngôn ngữ trong đời sống xã hội hiện đại, với nội dung xoay quanh các hiện tượng ngôn ngữ mới (từ viết tắt, tiếng lóng, kí hiệu, hashtag…), là một không gian phù hợp để tổ chức các nhiệm vụ học tập có tính vấn đề, đòi hỏi HS trải qua một tiến trình từ phát hiện vấn đề đến đề xuất, thực hiện và điều chỉnh giải pháp.

Trên phương diện lí luận, hoạt động trải nghiệm (HĐTN), đặc biệt khi được tổ chức theo chu trình học tập trải nghiệm của Kolb (1984) - gồm bốn giai đoạn Trải nghiệm cụ thể, Quan sát và phản tư,

Khái quát hóa trừu tượng và Thử nghiệm tích cực - được xem là có tiềm năng gắn kết chặt chẽ với tiến trình giải quyết vấn đề: từ tiếp xúc với hiện tượng thực tiễn, phân tích và khái quát hóa, đến đề xuất và thử nghiệm giải pháp. Một số nghiên cứu trong nước đã bước đầu tổ chức HĐTN trong dạy học Ngữ văn theo hướng phát triển NLGQVĐ và năng lực sáng tạo cho HS lớp 11 (Đoàn Kim Ngọc và Nguyễn Thị Hồng Nam, 2024), hoặc khai thác mối liên hệ giữa dạy học Ngữ văn với NLGQVĐ qua mô hình lớp học đảo ngược (Nguyễn Hải Yến và Lê Hoàng Toàn, 2020); tuy nhiên, các nghiên cứu gắn cụ thể chu trình Kolb với tiến trình phát triển từng thành tố của NLGQVĐ trong một chuyên đề học tập của môn Ngữ văn 11 còn ít được thực hiện.

Xuất phát từ khoảng trống đó, nghiên cứu tổ chức thực nghiệm sư phạm nhằm trả lời câu hỏi: Việc tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chu trình Kolb trong dạy học Chuyên đề 11.2 đi kèm với sự thay đổi như thế nào ở NLGQVĐ của HS lớp 11, xét trên bình diện điểm số chung, từng thành tố của năng lực và biểu hiện qua sản phẩm học tập?

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Thiết kế và khách thể nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng thiết kế thực nghiệm sư phạm một nhóm, đo trước và đo sau tác động (One-group Pretest-Posttest Design): O1 - X - O2, trong đó O1, O2 lần lượt là kết quả đo NLGQVĐ trước và sau tác động, X là tác động sư phạm thông qua tổ chức ba hoạt động trải nghiệm. Thiết kế được lựa chọn phù hợp với điều kiện tổ chức thực tế về số lớp học, thời gian và phạm vi triển khai; do không bố trí nhóm đối chứng và chỉ đo hai thời điểm, kết quả chưa cho phép loại trừ hoàn toàn ảnh hưởng của sự trưởng thành tự nhiên của HS, hiệu ứng làm quen với công cụ đo hay quá trình dạy học song song, nên cần được đọc như bằng chứng mô tả sự thay đổi kèm cách lí giải khả dĩ hơn là quan hệ nhân quả đã được kiểm chứng chặt chẽ.

Thực nghiệm được tiến hành trên 71 HS lớp 11 của hai lớp 11XH2 (37 HS) và 11XH3 (34 HS) tại Trường THPT Định Thành, tỉnh Cà Mau, từ tháng 12/2025 đến tháng 02/2026. Hai lớp được xem là một nhóm thực nghiệm chung, được đánh giá tại hai thời điểm trước và sau tác động; HS được thông tin về mục đích, nội dung nghiên cứu và tham gia trên cơ sở tự nguyện.

2.2. Tổ chức tác động sư phạm

Tác động sư phạm được thực hiện thông qua hệ thống ba hoạt động trải nghiệm gắn với nội dung Chuyên đề 11.2, được thiết kế theo chu trình Kolb (Lâm Bích Như và Trịnh Thị Hương, 2025), tổng thời lượng 15 tiết, tổ chức liên tục theo bốn giai đoạn: ở giai đoạn Trải nghiệm cụ thể, HS tiếp cận các hiện tượng ngôn ngữ mới qua tình huống và ngữ liệu thực tế; ở giai đoạn Quan sát và phản tư, HS phân tích hiện tượng, đặt câu hỏi và xác định vấn đề cần giải quyết; ở giai đoạn Khái quát hóa trừu tượng, HS hệ thống hóa thông tin và hình thành tiêu chí, định hướng giải quyết vấn đề; ở giai đoạn Thử nghiệm tích cực, HS lựa chọn và thực hiện giải pháp, xây dựng sản phẩm học tập (infographic, video, bài trình bày…), trình bày, nhận phản hồi, đánh giá và điều chỉnh sản phẩm - tiêu biểu là sản phẩm "Bộ quy tắc ứng xử ngôn ngữ trên mạng xã hội" do các nhóm HS xây dựng và hoàn thiện qua nhiều vòng phản hồi. Để hạn chế thiên lệch đánh giá, tác giả trực tiếp tổ chức dạy học nhưng không trực tiếp chấm điểm; việc chấm bài kiểm tra trước và sau thực nghiệm được thực hiện độc lập bởi hai giáo viên trong tổ chuyên môn, dựa trên cùng một hệ thống tiêu chí, rubric đã được thống nhất trước khi chấm.

2.3. Công cụ đo lường và xử lí dữ liệu

Dựa trên cấu trúc năng lực giải quyết vấn đề được đề xuất cho chương trình giáo dục phổ thông mới (Nguyễn Thị Lan Phương, 2014), NLGQVĐ được đánh giá qua năm thành tố: (C1) Phát hiện và xác định vấn đề; (C2) Phân tích vấn đề; (C3) Đề xuất và lựa chọn giải pháp; (C4) Thực hiện giải pháp; (C5) Đánh giá và điều chỉnh giải pháp, mỗi thành tố được chấm theo rubric bốn mức (0-3 điểm) bằng bài kiểm tra trước và sau thực nghiệm có cấu trúc tương đương. Bên cạnh dữ liệu định lượng, nghiên cứu thu thập minh chứng định tính từ phiếu học tập, sản phẩm học tập, phiếu quan sát, nhật kí học tập và phiếu tự đánh giá của HS.

Dữ liệu định lượng được xử lí bằng phần mềm Jamovi. Phân phối của biến chênh lệch điểm số trước - sau được kiểm tra bằng kiểm định Shapiro-Wilk; do dữ liệu không tuân theo phân phối chuẩn, kiểm định Wilcoxon Signed-Rank được sử dụng để xem xét sự khác biệt giữa hai thời điểm đo trên cùng một nhóm HS, kiểm định Mann-Whitney U được sử dụng để so sánh mức độ tiến bộ giữa HS nam và nữ.

2.4. Kết quả chung về năng lực giải quyết vấn đề trước và sau thực nghiệm

Kết quả thống kê mô tả ở Bảng 1 cho thấy điểm trung bình NLGQVĐ tăng từ 1,21 trước thực nghiệm lên 2,34 sau thực nghiệm (+1,13 điểm); độ

lệch chuẩn giảm từ 0,392 xuống 0,320, cho thấy điểm số sau thực nghiệm tập trung hơn quanh giá trị trung bình. Kiểm định Shapiro-Wilk cho thấy biến chênh lệch không tuân theo phân phối chuẩn (W = 0,946; p = 0,004), nên kiểm định Wilcoxon Signed-Rank được sử dụng; kết quả cho thấy khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa hai thời điểm đo (W = 0,00; p < 0,001), toàn bộ 71 HS đều có điểm chênh lệch dương, tương ứng hệ số tương quan hạng nhị phân đạt độ lớn tối đa (|r| = 1,00).

Bảng 1. Kết quả thống kê mô tả năng lực giải quyết vấn đề trước và sau thực nghiệm

Chỉ số	Trước TN	Sau TN	Chênh lệch
Số học sinh	71	71	-
Điểm trung bình	1,21	2,34	+1,13
Độ lệch chuẩn	0,392	0,320	-0,072
Giá trị nhỏ nhất	0,20	1,20	-
Giá trị lớn nhất	2,40	3,00	-

Nguồn: Kết quả xử lí dữ liệu bằng Jamovi.

2.5. Kết quả theo từng thành tố của năng lực giải quyết vấn đề

Cả năm thành tố của NLGQVĐ đều có điểm trung bình tăng sau thực nghiệm, song mức tăng không đồng đều (Bảng 2). C4 - Thực hiện giải pháp có mức tăng cao nhất (+1,56 điểm), với tỉ lệ HS đạt mức 3 tăng từ 5,6% lên 71,8% và không còn HS ở mức 0. C2 - Phân tích vấn đề và C5 - Đánh giá và điều chỉnh giải pháp cùng tăng 1,26 điểm; ở C5, tỉ lệ HS đạt mức 3 tăng từ 14,1% lên 88,7%. C3 - Đề xuất và lựa chọn giải pháp tăng 1,11 điểm, tỉ lệ đạt mức 2 và 3 tăng từ 36,7% lên 84,5%. C1 - Phát hiện và xác định vấn đề có mức tăng thấp nhất (+0,78 điểm); tỉ lệ HS đạt mức 2 và 3 ở thành tố này tăng từ 28,3% lên 71,8%, song vẫn thấp hơn mức tăng của bốn thành tố còn lại, cho thấy khả năng phát hiện và xác định vấn đề một cách độc lập, cụ thể vẫn là khía cạnh cần tiếp tục được rèn luyện.

Bảng 2. Mức độ biểu hiện các thành tố năng lực giải quyết vấn đề trước và sau thực nghiệm

Thành tố	Trước TN	Sau TN	Chênh lệch
C1 - Phát hiện và xác định vấn đề	1,18	1,96	+0,78
C2 - Phân tích vấn đề	1,06	2,32	+1,26
C3 - Đề xuất và lựa chọn giải pháp	1,23	2,34	+1,11
C4 - Thực hiện giải pháp	1,07	2,63	+1,56
C5 - Đánh giá và điều chỉnh giải pháp	1,61	2,87	+1,26
NLGQVĐ chung	1,21	2,34	+1,13

Nguồn: Kết quả xử lí dữ liệu bằng Jamovi

2.6. Sự khác biệt về mức độ tiến bộ theo giới tính

Cả hai nhóm nam và nữ đều có điểm NLGQVĐ tăng sau thực nghiệm, với mức chênh lệch trung bình khá gần nhau (nam: 1,19 điểm; nữ: 1,10 điểm) và cùng đạt trung vị 1,20 điểm (Bảng 3). Do hai nhóm là độc lập, kiểm định Mann-Whitney U được sử dụng trên biến chênh lệch điểm số trước - sau; kết quả cho thấy U = 501,00; p = 0,193 (> 0,05), hệ số tương quan hạng hai điểm r = -0,177. Như vậy, trong phạm vi mẫu nghiên cứu, chưa có bằng chứng thống kê cho thấy mức độ tiến bộ NLGQVĐ khác nhau giữa HS nam và nữ; kết quả này gợi ý rằng hệ thống hoạt động trải nghiệm được thiết kế trong nghiên cứu có thể đã tạo cơ hội tham gia tương đối đồng đều cho HS ở cả hai nhóm, song không nên khái quát thành kết luận rằng giới tính không có bất kỳ mối liên hệ nào với sự phát triển NLGQVĐ.

Bảng 3. Mức độ thay đổi năng lực giải quyết vấn đề của học sinh theo giới tính

Giới tính	N	Chênh lệch TB	Trung vị	ĐLC	Nhỏ nhất	Lớn nhất
Nam	29	1,19	1,20	0,288	0,60	1,80
Nữ	42	1,10	1,20	0,310	0,40	2,00

Nguồn: Kết quả xử lí dữ liệu bằng Jamovi.

2.7. Minh chứng định tính từ quá trình và sản phẩm học tập

Bên cạnh kết quả định lượng, các minh chứng từ phiếu nhiệm vụ, phiếu tự đánh giá, nhật kí học tập, phiếu quan sát và sản phẩm học tập cho thấy sự phát triển NLGQVĐ không chỉ thể hiện qua điểm số mà còn qua cách HS thực hiện nhiệm vụ. Ở giai đoạn đầu, nhiều HS còn dừng lại ở việc mô tả hiện tượng ngôn ngữ quan sát được, chưa chuyển thành một vấn đề cụ thể; qua các hoạt động tiếp theo, việc xây dựng "bản đồ vấn đề" và điều chỉnh câu hỏi sau phản hồi giúp HS dần thu hẹp phạm vi và xác định vấn đề rõ ràng hơn (C1). Ở C2, sản phẩm của HS chuyển dần từ liệt kê thông tin sang phân tích theo chuỗi hiện tượng → biểu hiện → dữ liệu → nguyên nhân → tác động → nhận định. Ở C3, HS chuyển từ lựa chọn mang tính trực giác sang xem xét giải pháp theo các tiêu chí như phù hợp, rõ ràng, hiệu quả và khả thi; khả năng giải thích lựa chọn bằng dữ liệu và ví dụ thực tế ở một số HS vẫn còn chung chung.

Ở C4, HS thể hiện khả năng chuyển giải pháp đã lựa chọn thành sản phẩm cụ thể; sau khi nhận phản hồi, HS có xu hướng điều chỉnh sản phẩm theo yêu cầu nội dung thay vì chỉ chỉnh sửa hình thức. Ở C5, HS chuyển từ nhận xét khái quát ("đẹp", "dễ hiểu") sang đối chiếu sản phẩm với tiêu chí, xác định điểm chưa phù hợp và đề xuất hướng điều chỉnh cụ thể. Cần lưu ý rằng các minh chứng này phản ánh cách HS tự thực hiện và mô tả lại quá trình của mình, nên có giá trị soi sáng và củng cố cho xu hướng định lượng hơn là bằng chứng kiểm chứng độc lập.

2.8. Bàn luận

Kết quả cho thấy cả năm thành tố của NLGQVĐ đều có mức điểm trung bình tăng sau thực nghiệm, phù hợp với cách lý giải rằng hệ thống hoạt động trải nghiệm được tổ chức theo chu trình Kolb đã đặt HS vào những tình huống có vấn đề xuất phát từ thực tiễn giao tiếp: trải nghiệm cụ thể gắn với phát hiện vấn đề (C1); quan sát và phản tư gắn với phân tích vấn đề (C2); khái quát hóa trừu tượng gắn với đề xuất và lựa chọn giải pháp (C3); thử nghiệm tích cực gắn với thực hiện, đánh giá và điều chỉnh giải pháp (C4, C5). Sự tương thích này gợi ý rằng chu trình Kolb có thể được sử dụng không chỉ như một cách tổ chức hoạt động học tập mà còn như một khung vận hành cho tiến trình giải quyết vấn đề, tương đồng với nghiên cứu của Đoàn Kim Ngọc và Nguyễn Thị Hồng Nam (2024) khi tổ chức HĐTN trong môn Ngữ văn cho HS lớp 11 và ghi nhận hoạt động trải nghiệm có liên hệ với sự phát triển NLGQVĐ và năng lực sáng tạo. Kết quả này cũng tương đồng với các nghiên cứu khác vận dụng chu trình Kolb trong dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông, chẳng hạn trong dạy đọc văn bản văn chương (Hoàng Thị Mai, 2025) hay trong việc phát triển phẩm chất, năng lực học sinh nói chung qua hoạt động trải nghiệm (Trương Thanh Tòng, 2023).

Mức tăng không đồng đều giữa các thành tố - đặc biệt là mức tăng thấp hơn ở C1 so với bốn thành tố còn lại - cho thấy việc tổ chức HĐTN không tự động dẫn đến sự phát triển đồng đều của tất cả các thành tố năng lực. Điều này gợi ý rằng GV có thể cần xây dựng thêm công cụ hỗ trợ (như bản đồ vấn đề, hệ thống câu hỏi định hướng) để giúp HS chuyển từ mô tả hiện tượng sang xác định vấn đề một cách độc lập hơn. Kết quả kiểm định Mann-Whitney U cho thấy chưa có bằng chứng về sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa HS nam và nữ về mức độ tiến bộ NLGQVĐ; kết quả này cần được hiểu trong phạm vi của mẫu nghiên cứu, không khái quát thành kết luận chung.

Nghiên cứu có một số hạn chế cần lưu ý khi diễn giải kết quả. Thứ nhất, thiết kế một nhóm trước - sau không có nhóm đối chứng nên các thay đổi ghi nhận được chưa thể quy hoàn toàn cho tác động thực nghiệm; ảnh hưởng của quá trình học tập thường xuyên, sự trưởng thành của HS và hiệu ứng làm quen với công cụ đo chưa được loại trừ. Thứ hai, việc chỉ đo hai thời điểm chưa cho phép đánh giá tính ổn định của thay đổi theo thời gian. Thứ ba, thực nghiệm được tiến hành trên 71 HS của hai lớp tại một trường THPT, nên kết quả có giá trị chủ yếu trong phạm vi bối cảnh nghiên cứu, cần thêm các nghiên cứu ở quy mô lớn hơn, có thiết kế đối chứng hoặc đo lường theo thời gian để kiểm chứng thêm các cách lý giải đã đề xuất.

III. KẾT LUẬN

Kết quả thực nghiệm cho thấy mức độ biểu hiện NLGQVĐ của HS lớp 11 có sự thay đổi theo hướng tăng sau khi tham gia hệ thống hoạt động trải nghiệm được tổ chức theo chu trình Kolb trong dạy học Chuyên đề 11.2. Điểm trung bình NLGQVĐ chung tăng từ 1,21 lên 2,34 (+1,13 điểm), với khác biệt có ý nghĩa thống kê theo kiểm định Wilcoxon Signed-Rank ($W = 0,00$; $p < 0,001$); cả năm thành tố đều tăng, trong đó C4 có mức tăng cao nhất và C1 có mức tăng thấp nhất; chưa ghi nhận khác biệt có ý nghĩa thống kê về mức độ tiến bộ giữa HS nam và nữ. Các minh chứng từ sản

phẩm và quá trình học tập hội tụ với xu hướng định lượng, phản ánh sự dịch chuyển từ nhận diện, mô tả hiện tượng sang phân tích, lựa chọn, thực hiện và điều chỉnh giải pháp có căn cứ hơn.

Do sử dụng thiết kế một nhóm trước - sau, không có nhóm đối chứng và chỉ đo hai thời điểm, các phát hiện trên cần được xem như bằng chứng mô tả sự thay đổi kèm cách lý giải khả dĩ, hơn là kết luận về quan hệ nhân quả đã được xác lập chắc chắn; cần tiếp tục được kiểm chứng ở các nghiên cứu có thiết kế chặt chẽ hơn, quy mô mẫu lớn hơn hoặc theo dõi dài hạn hơn. Trong phạm vi đó, kết quả gợi ý rằng việc tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chu trình Kolb, gắn với các nhiệm vụ giải quyết vấn đề xuất phát từ thực tiễn ngôn ngữ - xã hội, có thể là một hướng tổ chức dạy học khả thi để phát triển NLGQVĐ trong chuyên đề Ngữ văn ở trường trung học phổ thông; đồng thời, GV nên chú ý xây dựng thêm công cụ hỗ trợ HS ở khâu phát hiện và xác định vấn đề - thành tố có mức tiến bộ khiêm tốn hơn so với các thành tố còn lại.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.

Đinh Thị Kim Thoa, Bùi Ngọc Diệp, Lê Thái Hưng, Lại Thị Yến Ngọc, Trần Thị Quỳnh Trang, & Lê Thế Tình. (2019). Hướng dẫn tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chương trình giáo dục phổ thông mới. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.

Đoàn Kim Ngọc, & Nguyễn Thị Hồng Nam. (2024). Phát triển năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo cho học sinh lớp 11 qua hoạt động trải nghiệm trong môn Ngữ văn. Tạp chí Khoa học Đại học Cần Thơ, 60(1), 179–189. https://doi.org/10.22144/ctujos.2024.238

Hoàng Thị Mai. (2025). Vận dụng chu trình học tập trải nghiệm của David Kolb vào quá trình dạy đọc văn bản văn chương ở trường trung học phổ thông. Tạp chí Giáo dục, 25(12), 19–24.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice-Hall.

Lâm Bích Như, & Trịnh Thị Hương. (2025). Thiết kế hoạt động trải nghiệm trong dạy học chuyên đề Ngữ văn 11. Tạp chí Giáo dục, 25(6), 82–88.

Nguyễn Hải Yến, & Lê Hoàng Toàn. (2020). Sử dụng mô hình lớp học đảo ngược trong dạy học Ngữ văn nhằm phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh trung học phổ thông. Tạp chí Nhân lực Khoa học và Xã hội, (91), 89–98.

Nguyễn Thị Lan Phương. (2014). Đề xuất cấu trúc và chuẩn đánh giá năng lực giải quyết vấn đề trong chương trình giáo dục phổ thông mới. Tạp chí Khoa học Giáo dục, (111), 1–6, 40.

Phan Quân Thông. (2023). Một số giải pháp nâng cao hiệu quả hoạt động dạy học chuyên đề học tập môn Ngữ văn theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Tạp chí Thiết bị Giáo dục, 1(302).

Trương Thanh Tòng. (2023). Mô hình dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm để phát triển phẩm chất, năng lực học sinh trung học phổ thông. Tạp chí Khoa học - Trường Đại học Sư phạm Hà Nội: Khoa học Giáo dục, 68(2), 54–62. https://doi.org/10.18173/2354-1075.2023-0039