

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC DẠY HỌC VIẾT VĂN MIÊU TẢ CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC ĐÁP ỨNG YÊU CẦU CHUYỂN ĐỔI SỐ TRONG GIÁO DỤC

Hoàng Thị Thu Hằng¹

TÓM TẮT

Bài viết vận dụng TPACK và DigCompEdu để xác lập cấu trúc năng lực dạy học viết văn miêu tả trong môi trường số. Nghiên cứu trường hợp tại Trường Đại học Văn hóa, Thể thao và Du lịch Thanh Hóa mời 66 sinh viên tham gia và thu được 20 phiếu hợp lệ. Kết quả cho thấy PowerPoint và Canva được dùng phổ biến, nhưng công cụ viết hợp tác, LMS và phản hồi số còn ít được khai thác; 75% sinh viên lựa chọn thu bài trên giấy. Bài viết đề xuất tích hợp nhiệm vụ sư phạm số vào học phần cốt lõi, đánh giá bằng hồ sơ năng lực, phát triển học liệu dùng chung và quy tắc sử dụng AI có trách nhiệm. Kết quả có ý nghĩa tham dò do mẫu nhỏ và dữ liệu tự báo cáo.

Từ khóa: Văn miêu tả, giáo dục tiểu học, năng lực dạy học, TPACK, năng lực số.

DOI: <https://doi.org/10.70117/hdujs.3030-4741.07.2026.1418>

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chuyển đổi số giáo dục không chỉ là số hóa bài giảng hay đưa thiết bị vào lớp học, mà là quá trình tổ chức lại hoạt động dạy học, kiểm tra, đánh giá và phát triển chuyên môn trên cơ sở dữ liệu và công nghệ số. Quyết định số 131/QĐ-TTg xác định yêu cầu tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030 [2]. Gần đây, Bộ Giáo dục và Đào tạo tiếp tục ban hành Khung năng lực số cho người học [3] và Khung năng lực số đối với giáo viên, cán bộ quản lý cơ sở giáo dục [4]. Các văn bản này đặt ra yêu cầu trực tiếp đối với chương trình đào tạo giáo viên: sinh viên sư phạm phải được chuẩn bị đề thiết kế, tổ chức và đánh giá hoạt động học tập trong môi trường số, thay vì chỉ thành thạo một số phần mềm trình chiếu.

Đối với môn Tiếng Việt ở tiểu học, viết văn miêu tả là nội dung có tính đặc thù. Học sinh cần quan sát bằng nhiều giác quan, lựa chọn chi tiết tiêu biểu, hình thành cảm xúc và chuyển hóa trải nghiệm thành hình ảnh ngôn từ. Công nghệ số có thể mở rộng không gian quan sát thông qua ảnh 360 độ, video, bản đồ số, mô hình 3D; hỗ trợ cộng tác, phản hồi và chỉnh sửa bài viết trên các nền tảng trực tuyến. Tuy nhiên, công nghệ chỉ có giá trị khi được lựa chọn phù hợp với mục tiêu dạy học và đặc điểm tâm lý, ngôn ngữ của học sinh tiểu học. Việc sử dụng công cụ theo lối minh họa, thay bằng phần bảng màn hình trình chiếu, chưa đồng nghĩa với năng lực dạy học số.

¹ Trường Đại học Văn hóa Thể thao và Du lịch Thanh Hóa; Email: hoangthithuhang@dvtdt.edu.vn

Mô hình TPACK của Mishra và Koehler giải thích năng lực tích hợp công nghệ như sự tương tác giữa kiến thức nội dung, kiến thức sư phạm và kiến thức công nghệ [5]. DigCompEdu mở rộng góc nhìn từ việc biết dùng công cụ sang sáu miền năng lực của nhà giáo: tham gia chuyên môn, khai thác tài nguyên số, tổ chức dạy học, đánh giá, trao quyền cho người học và phát triển năng lực số của người học [6]. Sự kết hợp hai khung này phù hợp để phân tích năng lực dạy học viết văn miêu tả của sinh viên sư phạm, bởi nó đồng thời trả lời hai câu hỏi: sinh viên biết gì về nội dung và phương pháp dạy viết, và sinh viên có thể sử dụng công nghệ như thế nào để làm thay đổi chất lượng trải nghiệm học tập.

Trên cơ sở đó, bài viết hướng tới ba mục tiêu: (1) xác lập cấu trúc năng lực dạy học viết văn miêu tả trong môi trường số; (2) mô tả một số biểu hiện sử dụng công nghệ của nhóm sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học trong một nghiên cứu trường hợp; và (3) đề xuất các giải pháp có tính khả thi đối với chương trình đào tạo, học liệu, thực hành nghề nghiệp và sử dụng trí tuệ nhân tạo. Điểm đóng góp của bài viết không nằm ở khái quát thống kê cho toàn bộ sinh viên sư phạm, mà ở việc kết nối khung lý thuyết với một tình huống đào tạo cụ thể và nhận diện những khâu cần ưu tiên can thiệp.

2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Khung tiếp cận năng lực dạy học viết văn miêu tả trong môi trường số

TPACK nhấn mạnh rằng việc tích hợp công nghệ hiệu quả không hình thành từ ba loại tri thức tách rời, mà từ khả năng lựa chọn và phối hợp công nghệ, phương pháp sư phạm và nội dung trong một bối cảnh dạy học cụ thể [5]. Trong dạy học viết văn miêu tả, kiến thức nội dung bao gồm đặc trưng kiểu bài, quy trình tạo lập văn bản, hệ thống từ ngữ gọi tả, biện pháp tu từ và yêu cầu về tính chân thực, giàu cảm xúc. Kiến thức sư phạm thể hiện ở khả năng tổ chức quan sát, gợi ý tìm ý, lập dàn ý, viết nháp, phản hồi và chỉnh sửa. Kiến thức công nghệ không chỉ là thao tác phần mềm mà còn là hiểu khả năng và giới hạn của từng công cụ đối với từng giai đoạn của quá trình viết.

DigCompEdu bổ sung cho TPACK một hệ tiêu chí hướng tới hành động nghề nghiệp. Sáu miền năng lực của DigCompEdu cho phép xem xét đầy đủ từ việc lựa chọn học liệu, tổ chức tương tác, đánh giá, cá thể hóa đến trách nhiệm phát triển năng lực số của người học [6]. Trong bối cảnh Việt Nam, Thông tư số 18/2026/TT-BGDĐT đã thiết lập khung năng lực số thống nhất đối với giáo viên và cán bộ quản lý với 6 miền năng lực, 20 năng lực thành phần [4]. Vì vậy, năng lực dạy học viết văn miêu tả trong môi trường số có thể được hiểu là khả năng huy động kiến thức, kỹ năng và thái độ để thiết kế, tổ chức, đánh giá hoạt động viết có sử dụng công nghệ một cách phù hợp, hiệu quả, an toàn và có trách nhiệm. Trên cơ sở tổng hợp các thành tố tri thức của mô hình TPACK (Mishra & Koehler, 2006), sáu miền năng lực của DigCompEdu (Redecker, 2017) và Khung năng lực số đối với giáo viên do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành (Thông tư số 18/2026/TT-BGDĐT), đồng thời đối chiếu với yêu cầu đặc thù của dạy học viết văn miêu tả ở Tiểu học, nghiên cứu tổng hợp, khái quát và đề xuất cấu trúc năng lực dạy học viết văn miêu tả trong môi trường số gồm năm thành tố như trình bày ở Bảng 1.

Bảng 1. Cấu trúc đề xuất của năng lực dạy học viết văn miêu tả trong môi trường số

Thành tố năng lực	Nội dung cốt lõi	Biểu hiện trong dạy học viết văn miêu tả
1. Thiết kế nội dung và tiến trình dạy viết	Kết nối kiến thức về văn miêu tả với quy trình quan sát - tìm ý - lập dàn ý - viết - chỉnh sửa.	Xác định mục tiêu, nhiệm vụ và sản phẩm viết; lựa chọn công nghệ theo mục tiêu ngôn ngữ thay vì theo mức độ mới lạ của công cụ.
2. Khai thác và tạo lập học liệu số	Tìm kiếm, đánh giá, chỉnh sửa và xây dựng học liệu đa phương tiện.	Sử dụng ảnh, video, âm thanh, ảnh 360 độ hoặc mô hình 3D để mở rộng trải nghiệm quan sát; bảo đảm nguồn, bản quyền và tính phù hợp lứa tuổi.
3. Tổ chức tương tác và cộng tác	Tổ chức hoạt động cá nhân, nhóm và lớp trong môi trường trực tiếp, trực tuyến hoặc kết hợp.	Dùng Padlet, bảng tương tác, bản đồ tư duy hoặc tài liệu cộng tác để thu thập vốn từ, chia sẻ góc nhìn và hình thành dàn ý.
4. Phản hồi và đánh giá số	Thiết kế tiêu chí, thu thập minh chứng, phản hồi và theo dõi tiến bộ.	Xây dựng rubric; kết hợp phản hồi của giáo viên, bạn học và tự đánh giá; lưu vết các phiên bản bài viết trên LMS hoặc hồ sơ số.
5. Trao quyền, đạo đức số và phát triển chuyên môn	Cá thể hóa hỗ trợ, bảo vệ dữ liệu, sử dụng AI minh bạch và tự bồi dưỡng.	Hướng dẫn học sinh dùng công nghệ để phát triển ý tưởng, không sao chép văn mẫu; công khai mức độ sử dụng AI; kiểm chứng nội dung và bảo vệ dữ liệu cá nhân.

2.2. Thiết kế khảo sát và xử lý dữ liệu

Nghiên cứu được thiết kế theo phương pháp nghiên cứu trường hợp (case study), phù hợp khi cần phân tích sâu một hiện tượng trong bối cảnh cụ thể (Yin, 2018; Merriam & Tisdell, 2016). Đối tượng nghiên cứu là sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học tại Trường Đại học Văn hóa, Thể thao và Du lịch Thanh Hóa. Mẫu được lựa chọn theo phương pháp chọn mẫu thuận tiện (convenience sampling). Toàn bộ 66 sinh viên năm thứ hai và năm thứ ba đang học các học phần liên quan đến phương pháp dạy học Tiếng Việt được mời tham gia khảo sát trực tuyến. Kết thúc thời gian khảo sát thu được 20 phiếu hợp lệ (30,3%). Đây là nghiên cứu trường hợp mang tính thăm dò nên mục tiêu không nhằm khái quát thống kê cho tổng thể mà nhằm nhận diện thực trạng và những vấn đề cần tiếp tục nghiên cứu.

Bảng hỏi gồm 11 câu. Ba câu được sử dụng trực tiếp trong bài là: Q7 về các công cụ được sử dụng thường xuyên (câu hỏi nhiều lựa chọn); Q8 về tần suất sử dụng công nghệ trong dạy học viết theo thang 5 mức từ “rất hiếm khi” đến “rất thường xuyên”; Q11 về hình thức thu bài viết của học sinh (một lựa chọn). Các câu còn lại thu thập thông tin nền và trải nghiệm chung, không được cộng thành một thang đo tổng hợp. Dữ liệu được xử lý bằng thống kê mô tả, gồm tần số và tỷ lệ phần trăm. Với Q7, người trả lời có thể chọn nhiều phương án nên tổng tỷ lệ có thể lớn hơn 100%. Nội dung đo lường, hình thức trả lời và cách xử lý ba biến được trình bày cụ thể ở Bảng 2.

Bảng 2. Nội dung, dạng câu hỏi và cách xử lý các biến khảo sát được sử dụng trong bài viết

Mã câu hỏi	Nội dung khảo sát	Hình thức trả lời và phương án	Cách xử lý trong bài viết
Q7	Công cụ số được sử dụng thường xuyên khi chuẩn bị và tổ chức dạy học viết văn miêu tả.	Câu hỏi nhiều lựa chọn: PowerPoint, Canva, Google Docs, Padlet.	Tính tần số và tỷ lệ phần trăm theo từng phương án. Tổng tỷ lệ có thể vượt 100% vì người trả lời được chọn nhiều phương án.
Q8	Tần suất sử dụng công nghệ trong dạy học viết văn miêu tả.	Thang thứ bậc 5 mức: rất hiếm khi, hiếm khi, thỉnh thoảng, thường xuyên, rất thường xuyên.	Tính tần số và tỷ lệ phần trăm cho từng mức; không quy đổi thành điểm trung bình do mục tiêu của nghiên cứu là mô tả thăm dò.
Q11	Hình thức thu bài viết của học sinh.	Câu hỏi một lựa chọn: bài viết trên giấy, email, Google Classroom.	Tính tần số và tỷ lệ phần trăm theo từng hình thức.

Nguồn: Thiết kế khảo sát của tác giả, năm 2025;

Ghi chú: Mẫu phân tích gồm 20 phiếu hợp lệ trong số 66 sinh viên được mời tham gia;

Q7 là câu hỏi nhiều lựa chọn; Q8 và Q11 được xử lý như các biến đơn mục.

Như thể hiện ở Bảng 2, các biến được sử dụng trong nghiên cứu là các biến đơn mục (single-item variables), có bản chất là biến phân loại hoặc biến thứ bậc, vì vậy nghiên cứu không tiến hành kiểm định độ tin cậy bằng hệ số Cronbach's Alpha. Theo Hair và cộng sự (2019), Cronbach's Alpha được sử dụng để đánh giá độ nhất quán nội tại của một thang đo đa biến, trong đó nhiều biến quan sát cùng đo lường một cấu trúc tiềm ẩn. Trong khi đó, các thang đo TPACK đã được chuẩn hóa như của Schmidt và cộng sự (2009) thường kiểm định Cronbach's Alpha cho từng nhóm biến quan sát tương ứng với các thành tố của mô hình TPACK. Do nghiên cứu này chỉ sử dụng một số câu hỏi đơn lẻ nhằm mô tả thực trạng nên việc không thực hiện kiểm định Cronbach's Alpha là phù hợp với thiết kế nghiên cứu. Đây đồng thời cũng là một giới hạn của nghiên cứu và cần được khắc phục trong các nghiên cứu tiếp theo bằng việc sử dụng thang đo TPACK/DigCompEdu đầy đủ.

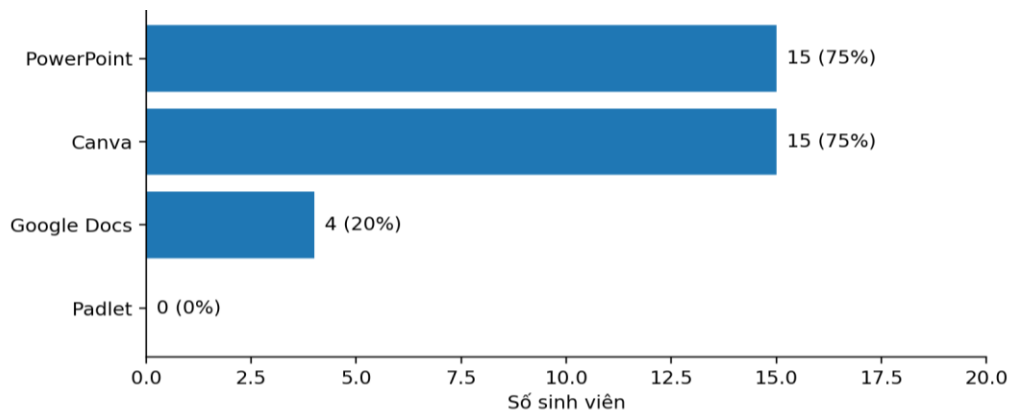
Bên cạnh quy mô mẫu nhỏ và tỷ lệ phản hồi thấp, dữ liệu được thu thập bằng tự báo cáo, không có quan sát tiết dạy, phân tích sản phẩm hay phỏng vấn sâu để đối chiếu. Vì vậy, kết quả chỉ mô tả xu hướng của nhóm tham gia và không được dùng để khái quát cho toàn bộ sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học. Các lý giải về nguyên nhân trong phần thảo luận được trình bày như giả thuyết diễn giải dựa trên đặc điểm đào tạo và khung lý thuyết, không phải là kết luận nhân quả đã được kiểm chứng. Phiếu khảo sát được thiết kế và triển khai trên nền tảng Google Forms. Đường dẫn truy cập phiếu khảo sát:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc4_Y7ONaIxhiPha57oUJjfILL5h6-8ytPKnu0kKukA16zFqA/viewform?usp=heade

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

3.1. Mức độ và cách thức sử dụng công cụ số

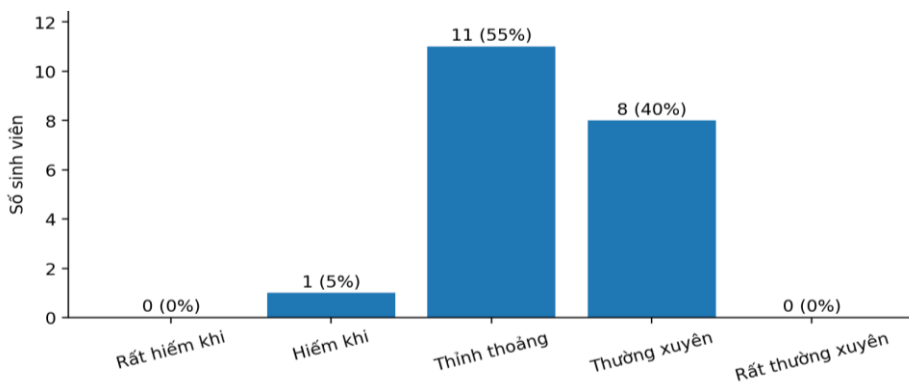
Kết quả Q7 cho thấy PowerPoint và Canva cùng được 15/20 sinh viên lựa chọn, tương ứng 75%; Google Docs được 4/20 sinh viên lựa chọn, tương ứng 20%; chưa có sinh viên nào lựa chọn Padlet. Mẫu hình này cho thấy công nghệ được sử dụng chủ yếu ở chức năng trình bày và thiết kế trực quan. Các công cụ hỗ trợ cộng tác, phát triển ý tưởng, lưu vết chỉnh sửa và phản hồi trong quá trình viết chưa trở thành lựa chọn thường xuyên của nhóm khảo sát.



Biểu đồ 1. Công cụ số được sử dụng thường xuyên (Q7)

Nguồn: Khảo sát của tác giả, n=20, năm 2025.

Kết quả Q8 cho thấy 11/20 sinh viên (55%) sử dụng công nghệ ở mức thỉnh thoảng, 8/20 sinh viên (40%) ở mức thường xuyên và 1/20 sinh viên (5%) ở mức hiếm khi; không có lựa chọn “rất thường xuyên”. Như vậy, công nghệ đã hiện diện trong hoạt động học tập và thiết kế bài dạy, nhưng chưa hình thành một thực hành nghề nghiệp ổn định. Sự khác biệt giữa “có sử dụng” và “sử dụng có chủ đích sư phạm” cần được lưu ý: tần suất tương đối cao không tự động phản ánh khả năng lựa chọn công cụ phù hợp với mục tiêu quan sát, tạo lập hình ảnh ngôn từ hay phản hồi bài viết.

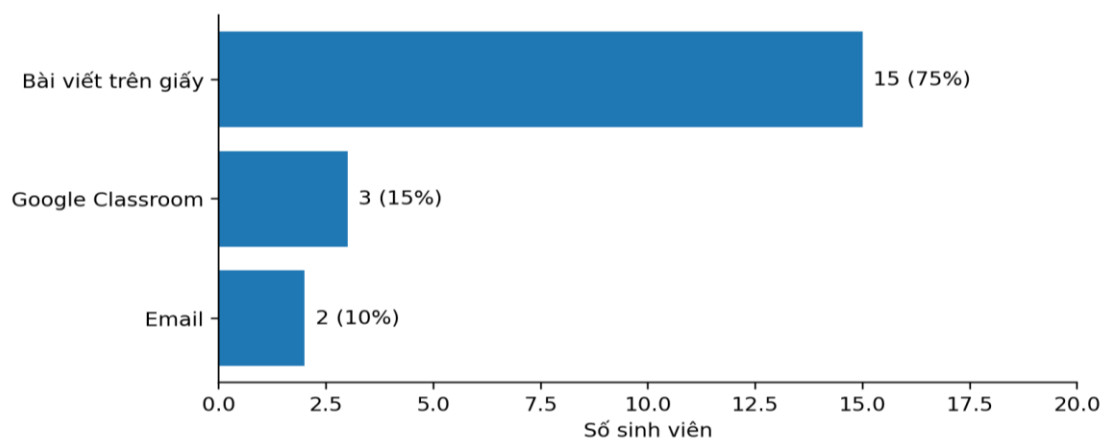


Biểu đồ 2. Tần suất sử dụng công nghệ trong dạy học viết (Q8)

Nguồn: Khảo sát của tác giả, n=20, năm 2025.

3.2. Hạn chế ở khâu thu bài và phản hồi số

Ở Q11, 15/20 sinh viên (75%) lựa chọn thu bài viết trên giấy; 3/20 sinh viên (15%) lựa chọn Google Classroom và 2/20 sinh viên (10%) lựa chọn email. Kết quả này cho thấy khâu đánh giá và phản hồi số là mất xích yếu hơn so với khâu trình bày học liệu. Khi bài viết chủ yếu được thu trên giấy, sinh viên ít có cơ hội thực hành các thao tác quan trọng của dạy viết hiện đại như lưu phiên bản, nhận xét theo tiêu chí, phản hồi đồng đẳng, theo dõi tiến bộ và xây dựng hồ sơ học tập số.



Biểu đồ 3. Hình thức thu bài viết của học sinh (Q11)

Nguồn: Khảo sát của tác giả, n=20, năm 2025.

Tỷ lệ 75% lựa chọn bài viết trên giấy không nên được diễn giải giản đơn là sự “kháng cự công nghệ”. Trong dạy học Tiếng Việt ở tiểu học, viết tay vẫn có giá trị đối với việc rèn chữ, hình thành thói quen trình bày và bảo đảm phù hợp với điều kiện thiết bị của học sinh. Mặt khác, lựa chọn này có thể liên quan đến kinh nghiệm thực tập chủ yếu theo mô hình lớp học truyền thống, mức độ quen thuộc thấp với LMS, lo ngại về kết nối mạng và thiết bị, hoặc chưa được hướng dẫn cụ thể cách phản hồi bài viết trên nền tảng số. Do khảo sát không có câu hỏi mở và phỏng vấn sâu, các yếu tố trên mới là giả thuyết cần kiểm chứng trong nghiên cứu tiếp theo.

Đối chiếu với mô hình TPACK, kết quả khảo sát cho thấy hạn chế nổi bật của nhóm sinh viên không phải là thiếu hoàn toàn kiến thức công nghệ, mà là chưa hình thành rõ khả năng tích hợp tri thức công nghệ với tri thức nội dung và tri thức sư phạm trong từng giai đoạn của quá trình dạy viết. Theo Mishra và Koehler (2006), hiệu quả của việc ứng dụng công nghệ không được quyết định bởi số lượng hay mức độ hiện đại của công cụ, mà bởi khả năng lựa chọn và phối hợp công nghệ phù hợp với mục tiêu nội dung, phương pháp tổ chức và bối cảnh dạy học cụ thể [5]. Từ góc nhìn DigCompEdu, nhóm sinh viên mới chủ yếu tiếp cận các hoạt động khai thác tài nguyên số và trình bày học liệu, trong khi các năng lực tổ chức tương tác, đánh giá, phản hồi, trao quyền cho người học và phát triển năng lực số của người học còn hạn chế [6]. Điều này lý giải vì sao sinh viên có thể sử dụng PowerPoint và Canva để thiết kế bài trình chiếu trực quan nhưng vẫn còn lúng túng khi tổ chức viết hợp tác, phản hồi theo rubric, theo dõi sự tiến bộ hoặc quản lý các phiên bản bài viết trên môi trường số.

3.3. Giải pháp phát triển năng lực dạy học viết văn miêu tả trong bối cảnh mới

Thứ nhất, cần tích hợp năng lực số vào các học phần cốt lõi thay vì tách thành một học phần “tin học ứng dụng” độc lập. Trong học phần Phương pháp dạy học Tiếng Việt, mỗi chủ đề nên có chuẩn đầu ra gắn với TPACK và DigCompEdu, chẳng hạn: lựa chọn học liệu số phù hợp với mục tiêu quan sát; thiết kế hoạt động tương tác; xây dựng rubric; tổ chức phản hồi trực tuyến; đánh giá rủi ro về bản quyền, dữ liệu và sự phụ thuộc vào AI. Cách tiếp cận này giúp sinh viên hiểu rằng công nghệ là một thành phần của thiết kế sư phạm, không phải phần trang trí bổ sung.

Một tình huống dạy học minh họa có thể được triển khai với chủ đề “Tả một cây hoặc một cảnh vật quen thuộc”. Ở giai đoạn trước khi viết, học sinh quan sát trực tiếp kết hợp ảnh 360 độ hoặc mô hình 3D; sinh viên thiết kế Padlet với các cột “màu sắc - hình dáng”, “âm thanh - chuyển động”, “mùi - cảm giác” và “cảm xúc - liên tưởng” để học sinh ghi nhanh chi tiết. Ở giai đoạn tìm ý, các nhóm bình luận, bổ sung vốn từ và xây dựng bản đồ tư duy. Ở giai đoạn viết nháp, giáo viên lựa chọn viết tay hay Google Docs tùy mục tiêu; nếu dùng công cụ số, hệ thống phải lưu được phiên bản. Ở giai đoạn phản hồi, học sinh sử dụng rubric gồm bốn tiêu chí: chi tiết quan sát, hình ảnh ngôn từ, bố cục và dấu ấn cảm xúc. AI chỉ được dùng để gợi câu hỏi quan sát hoặc đề xuất từ đồng nghĩa; người học phải tự lựa chọn, kiểm chứng và công khai phần hỗ trợ của AI.

Thứ hai, cần chuyển từ đánh giá khả năng thao tác phần mềm sang đánh giá năng lực thiết kế và thực hành sư phạm số. Mỗi sinh viên nên có một hồ sơ năng lực điện tử gồm kế hoạch bài dạy, học liệu, sản phẩm dạy học vi mô, bảng tiêu chí đánh giá, minh chứng phản hồi và bản tự đánh giá. Giảng viên đánh giá theo các tiêu chí: tính phù hợp giữa công nghệ và mục tiêu dạy viết; mức độ tham gia của học sinh; chất lượng phản hồi; khả năng tiếp cận và an toàn số. Hoạt động microteaching cần có vòng thiết kế - dạy thử - nhận phản hồi - chỉnh sửa để sinh viên trải nghiệm công nghệ như một quá trình nghề nghiệp.

Thứ ba, cần phát triển kho học liệu số dùng chung và không gian thực hành sư phạm số. Quyết định số 1268/QĐ-TTg ngày 14/7/2026 về việc sáp nhập Trường Đại học Văn hóa, Thể thao và Du lịch Thanh Hóa vào Trường Đại học Hồng Đức tạo ra bối cảnh mới cho việc tích hợp nguồn lực đào tạo [10]. Trong quá trình tổ chức lại, cần ưu tiên kiểm kê và kết nối học liệu, phòng thực hành, hệ thống LMS, thiết bị ghi hình và các không gian văn hóa - nghệ thuật có thể số hóa thành tư liệu dạy học. Một kho học liệu vùng gồm cảnh quan, di sản, sinh hoạt văn hóa và môi trường địa phương sẽ giúp sinh viên thiết kế bài viết miêu tả giàu trải nghiệm, đồng thời tăng tính địa phương hóa của chương trình.

Thứ tư, cần xây dựng quy tắc sử dụng AI có trách nhiệm trong đào tạo giáo viên. UNESCO nhấn mạnh yêu cầu bảo vệ dữ liệu, minh bạch, giám sát của con người và phù hợp lứa tuổi khi sử dụng AI tạo sinh trong giáo dục [10]. Đối với dạy viết văn miêu tả, quy tắc tối thiểu cần bao gồm: không nhập dữ liệu cá nhân của học sinh; không dùng AI tạo toàn bộ bài văn mẫu để học sinh sao chép; phải kiểm tra tính chính xác và thiên lệch của nội dung; ghi nhận mức độ sử dụng AI; giáo viên chịu trách nhiệm cuối cùng về nhiệm vụ, phản hồi và đánh giá. Mục tiêu là dùng AI để mở rộng câu hỏi, gợi ý quan sát và hỗ trợ phản hồi, không thay thế trải nghiệm, cảm xúc và tiếng nói cá nhân của người viết.

Thứ năm, cần tăng cường liên kết với trường tiểu học và sử dụng nghiên cứu hành động. Sinh viên nên được quan sát các lớp học có điều kiện công nghệ khác nhau, dạy thử trên cả phương án trực tiếp và kết hợp, sau đó thu thập phản hồi từ giáo viên hướng dẫn và học sinh. Các nghiên cứu tiếp theo cần sử dụng thang đo nhiều biến quan sát dựa trên TPACK/DigCompEdu, kiểm định độ tin cậy và giá trị; đồng thời kết hợp khảo sát với phân tích kế hoạch bài dạy, video microteaching, sản phẩm học sinh và phỏng vấn. Thiết kế hỗn hợp như vậy sẽ giúp phân biệt rõ năng lực tự đánh giá với năng lực thực hành.

4. KẾT LUẬN

Phát triển năng lực dạy học viết văn miêu tả cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học trong bối cảnh chuyển đổi số cần được nhìn nhận như sự tích hợp giữa tri thức nội dung, phương pháp sư phạm, công nghệ, đánh giá và trách nhiệm đạo đức. TPACK cung cấp cấu trúc quan hệ giữa nội dung - sư phạm - công nghệ, trong khi DigCompEdu và Khung năng lực số đối với giáo viên của Việt Nam giúp cụ thể hóa các biểu hiện nghề nghiệp cần hình thành. Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất năm thành tố năng lực: thiết kế tiến trình dạy viết; khai thác học liệu số; tổ chức tương tác; phản hồi - đánh giá số; trao quyền, đạo đức số và phát triển chuyên môn.

Nghiên cứu trường hợp với 20 phiếu hợp lệ cho thấy nhóm sinh viên đã quen với PowerPoint và Canva nhưng ít sử dụng công cụ cộng tác, LMS và phản hồi số; việc thu bài trên giấy vẫn chiếm ưu thế. Kết quả này gợi ra khoảng cách giữa kỹ năng sử dụng công cụ và năng lực tích hợp công nghệ vào quá trình dạy viết. Tuy nhiên, do mẫu nhỏ, tỷ lệ phản hồi thấp và dữ liệu tự báo cáo, kết quả không có giá trị khái quát thống kê. Để nâng cao chất lượng đào tạo, cần tích hợp nhiệm vụ sư phạm số vào học phần cốt lõi, đánh giá bằng hồ sơ năng lực, xây dựng kho học liệu dùng chung, tận dụng cơ hội tái cấu trúc nguồn lực sau sáp nhập và thiết lập quy tắc sử dụng AI có trách nhiệm.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 ban hành Chương trình giáo dục phổ thông; Chương trình môn Ngữ văn*.
- [2] Thủ tướng Chính phủ (2022), *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 phê duyệt Đề án Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030*.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2025), *Thông tư số 02/2025/TT-BGDĐT ngày 24/01/2025 quy định Khung năng lực số cho người học*.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2026), *Thông tư số 18/2026/TT-BGDĐT ngày 27/03/2026 ban hành Khung năng lực số đối với giáo viên, cán bộ quản lý cơ sở giáo dục mầm non, phổ thông và giáo dục thường xuyên*.
- [5] Mishra, P., Koehler, M. J. (2006), *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*, Teachers College Record, 108(6):1017-1054.

- [6] Redecker, C. (2017), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://doi.org/10.2760/159770>.
- [7] Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009), *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers*, Journal of Research on Technology in Education, 42(2):123-149.
- [8] Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019), *Multivariate Data Analysis*, 8th ed., Cengage Learning, Andover.
- [9] UNESCO (2018), *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*, Version 3, UNESCO, Paris.
- [10] UNESCO (2023), *Guidance for Generative AI in Education and Research*, UNESCO, Paris. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>.
- [11] Thủ tướng Chính phủ (2026), *Quyết định số 1268/QĐ-TTg ngày 14/07/2026 về việc sáp nhập Trường Đại học Văn hóa, Thể thao và Du lịch Thanh Hóa vào Trường Đại học Hồng Đức*, Hà Nội.

DEVELOPING THE CAPACITY TO TEACH DESCRIPTIVE WRITING FOR PRIMARY EDUCATION STUDENTS IN RESPONSE TO DIGITAL TRANSFORMATION IN EDUCATION

Hoang Thi Thu Hang

ABSTRACT

Drawing on TPACK and DigCompEdu, this article proposes a structure for teaching descriptive writing in digital learning environments. A case study at Thanh Hoa University of Culture, Sports and Tourism invited 66 Primary Education students and analyzed 20 valid questionnaires. PowerPoint and Canva were commonly used, while collaborative writing tools, LMS-based feedback and digital submission remained limited; 75% preferred paper-based work. The article recommends embedding digital pedagogical tasks in core courses, using competency portfolios, developing shared digital resources and establishing responsible AI-use principles. The findings are exploratory because of the small self-reported sample.

Keywords: Training, pedagogical competency, primary education students, digital transformation, local universities.

* Ngày nộp bài: 28/05/2026; Ngày gửi phản biện: 03/07/2026; Ngày duyệt đăng: 15/07/2026