

CẤU TRÚC NĂNG LỰC VIẾT SÁNG TẠO CỦA HỌC SINH LỚP 4 DƯỚI GÓC NHÌN NGÔN NGỮ HỌC VĂN BẢN VÀ TÂM LÝ HỌC

Thái Thị Phương Thảo*, Trần Thị Thanh Huyền

Trường Đại học Khánh Hòa

Thông tin chung:

Ngày nhận bài: 17/10/2025

Ngày phản biện: 19/10/2025

Ngày duyệt đăng: 02/12/2025

*Tác giả chính:

thaithiphuongthao@ukh.edu.vn

DOI:

<https://doi.org/10.70879/6hszBvKsv>

Title:

The Structure of Grade 4 Pupils' Creative Writing Competence from the Perspectives of Text Linguistics and Psychology

Từ khóa:

cấu trúc năng lực; năng lực viết sáng tạo; học sinh lớp 4; ngôn ngữ học văn bản; tâm lý học (phát triển)

Keywords:

competence structure; creative writing competence; Grade 4 pupils; text linguistics; (developmental) psychology

TÓM TẮT: Năng lực viết sáng tạo là thành tố quan trọng trong phát triển năng lực ngôn ngữ của học sinh theo Chương trình giáo dục phổ thông. Bài viết xác định khoảng trống trong nghiên cứu dạy viết sáng tạo ở tiểu học, đó là thiếu một khung năng lực có tính thao tác hóa và có thể đánh giá được trong lớp học. Bài viết tiếp cận khái niệm này từ hai góc độ: ngôn ngữ học văn bản và tâm lý học phát triển, tập trung vào học sinh lớp 4. Trên cơ sở tổng hợp lý thuyết và khảo sát thực trạng dạy- học viết sáng tạo trên địa bàn thành phố Nha Trang, bài viết đề xuất mô hình năng lực viết sáng tạo gồm bốn thành tố: (1) năng lực ngôn ngữ; (2) năng lực tưởng tượng – cảm xúc; (3) năng lực biểu đạt sáng tạo; (4) năng lực tự đánh giá và chỉnh sửa. Mô hình góp phần chuẩn hóa tiêu chí giảng dạy – đánh giá viết sáng tạo ở học sinh tiểu học và đặc biệt tập trung cho đối tượng học sinh lớp 4, tạo nền tảng cho các nghiên cứu thực nghiệm tiếp theo..

ABSTRACT: Creative writing competence is a vital component in developing students' language proficiency as required by the General Education Curriculum. This article identifies a key gap in existing research on teaching creative writing at the primary level—namely, the absence of an operationalized competence framework that can be applied and assessed in classroom settings. The study approaches the concept from two perspectives: text linguistics and developmental psychology, with a specific focus on Grade 4 learners. Based on a synthesis of theoretical foundations and an investigation into the current practices of teaching and learning creative writing in Nha Trang City, the article proposes a four-component model of creative writing competence: (1) linguistic competence; (2) imagination–emotion competence; (3) creative expression competence; and (4) self-assessment and revision competence. This model contributes to standardizing instructional and assessment criteria for creative writing in primary education, particularly for Grade 4 students, and lays the groundwork for subsequent experimental studies.

1. Giới thiệu vấn đề nghiên cứu

Chương trình giáo dục phổ thông hiện hành xác định năng lực ngôn ngữ là một trong bảy năng lực cốt lõi đặc thù mà người học cần hình thành và phát triển từ cấp tiểu học [3, tr.7]. Ở cấp học tiểu học, môn Tiếng Việt giữ vai trò trung tâm trong việc rèn luyện cho học sinh khả năng sử dụng ngôn ngữ để giao tiếp, tư duy và sáng tạo. Tuy nhiên, thực tế cho thấy, hoạt động dạy học viết sáng tạo trong nhà trường tiểu học phần lớn vẫn dừng lại ở việc hướng dẫn học sinh viết đúng cấu trúc,

đúng mẫu hoặc diễn đạt lại nội dung có sẵn, ít chú trọng tới sự độc đáo, biểu cảm và dấu ấn cá nhân trong bài viết.

Việc “dạy viết để tái hiện” thay vì “dạy viết để sáng tạo” khiến học sinh chưa được phát huy hết khả năng tư duy hình tượng, cảm xúc ngôn ngữ và trí tưởng tượng – những yếu tố đặc biệt quan trọng ở lứa tuổi tiểu học. Nhiều nghiên cứu gần đây đều khẳng định rằng việc rèn luyện năng lực viết sáng tạo không chỉ giúp học sinh biết diễn đạt sinh động, mà còn góp phần hình thành nhân cách,

nuôi dưỡng cảm xúc thẩm mỹ và tư duy ngôn ngữ linh hoạt.

Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn xác định mục tiêu chung môn học “Góp phần giúp học sinh phát triển các năng lực chung: năng lực tự chủ và tự học, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo” [3, tr.5]. Như vậy, trong bối cảnh giáo dục hiện đại, yêu cầu phát triển năng lực sáng tạo đã trở thành mục tiêu cốt lõi chung của tất cả các môn học và hoạt động giáo dục trong nhà trường, trong đó có môn Ngữ văn. Từ đó, hoạt động dạy viết ở tiểu học đặt ra nhu cầu cấp thiết phải xác định rõ: *Thế nào là năng lực viết sáng tạo ở học sinh tiểu học? Năng lực này gồm những thành tố nào để có thể tổ chức dạy học và đánh giá phù hợp?* Nghiên cứu này nhằm xác lập cơ sở lý luận về viết sáng tạo dưới góc nhìn ngôn ngữ học văn bản và tâm lý học; đồng thời, khảo sát thực trạng dạy – học viết sáng tạo ở lớp 4 tại một số trường tiểu học trên địa bàn thành phố Nha Trang; xây dựng mô hình cấu trúc năng lực viết sáng tạo cho học sinh lớp 4; từ đó đề xuất hệ thống chỉ báo và rubric đánh giá phục vụ dạy học viết theo định hướng phát triển năng lực trong môn Tiếng Việt lớp 4.

2. Cơ sở lý luận và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận

2.1.1. Khái niệm cấu trúc năng lực

Theo Chương trình giáo dục phổ thông, năng lực là thuộc tính cá nhân cho phép người học huy động tổng hợp kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính cá nhân khác để thực hiện thành công nhiệm vụ trong điều kiện cụ thể.

Cấu trúc năng lực thường được phân giải theo ba tầng, qua đó tạo cơ sở thuận lợi cho việc thiết kế rubric/ma trận đánh giá. Tầng thứ nhất là hợp phần, xác định những thành tố cấu thành năng lực (chẳng hạn tri thức, kỹ năng, thái độ/động cơ và các chiến lược thực hiện). Tầng thứ hai là chỉ số hành vi, tức các biểu hiện có thể quan sát được của từng hợp phần khi học sinh thực hiện nhiệm vụ học tập. Tầng thứ ba là tiêu chí chất lượng và mức độ, dùng để mô tả các bậc đạt được của năng lực từ thấp đến cao dựa trên những tiêu chí như

mức độ đúng–đủ, mạch lạc, hiệu quả diễn đạt và sự phù hợp với mục đích giao tiếp cũng như đối tượng người đọc.

Trong bài viết này, cấu trúc năng lực được hiểu là hệ thống các thành tố có quan hệ chức năng nhằm tạo nên một năng lực mục tiêu; mỗi thành tố được mô tả bằng các chỉ báo hành vi/biểu hiện có thể nhận diện qua sản phẩm viết và quá trình thực hiện nhiệm vụ viết. Cách hiểu này phù hợp với định hướng dạy học phát triển năng lực trong Chương trình giáo dục phổ thông, trong đó nhấn mạnh việc hình thành năng lực thông qua hoạt động, thể hiện *bằng kết quả và tiến bộ của người học* [3, tr.7].

Từ tiếp cận liên ngành, cấu trúc năng lực viết sáng tạo của học sinh lớp 4 được xem là sự kết hợp giữa khả năng tổ chức văn bản mạch lạc – phù hợp ngữ cảnh và khả năng điều hành quá trình viết như một hoạt động giải quyết vấn đề, trong đó tính sáng tạo được biểu hiện qua độ linh hoạt, độc đáo và phát triển ý tưởng có thể quan sát được.

2.1.2. Khái niệm năng lực viết sáng tạo

Viết được xem là một kỹ năng ngôn ngữ phức hợp, đòi hỏi sự phối hợp giữa tư duy tổng hợp và năng lực sáng tạo ở mức độ cao. Ở bình diện tâm lý học phát triển, Vygotski khẳng định: “Một trong những vấn đề quan trọng nhất của tâm lý học thiếu nhi và giáo dục học là vấn đề sự sáng tạo và ý nghĩa của công việc sáng tạo đối với sự phát triển chung và sự trưởng thành của trẻ em” [15]. Theo Trần Thị Hiền Lương, “bất kỳ điều gì chúng ta viết ra không phải là sao chép từ người khác đều được gọi là viết sáng tạo” [8, tr.361]. Trong phạm vi viết sáng tạo, “người viết phải tạo ra một sản phẩm không giống với sản phẩm mà người khác đã tạo ra trước đó” [12, tr.356]. Tính sáng tạo trong hoạt động viết gắn với bản chất của viết như một quá trình tư duy, một quá trình tự nhận thức và một quá trình giao tiếp [7].

Theo từ điển Tiếng Việt, “Sáng tạo là tìm ra cái mới, cách giải quyết mới, không bị gò bó, phụ thuộc vào cái đã có” [8, tr.847]. Huỳnh Văn Sơn (2009) đưa ra quan niệm: “Năng lực sáng tạo là khả năng tạo ra những

cái mới hoặc giải quyết vấn đề một cách mới mẻ của con người” [11, tr.29]. Như vậy, năng lực sáng tạo đòi hỏi ở cá nhân khả năng tạo ra cái mới có giá trị dựa trên khả năng huy động tổng hợp, tạo được dấu ấn gắn với những thuộc tính về phẩm chất và năng lực cá nhân. Theo chúng tôi, năng lực viết sáng tạo được hiểu là khả năng thể hiện cái mới, mang dấu ấn về nhận thức, trải nghiệm, cảm xúc cá nhân nhằm đạt được hiệu quả giao tiếp ở dạng viết.

2.1.3. Cơ sở ngôn ngữ học văn bản

Trong tiếp cận ngôn ngữ học văn bản, một văn bản chỉ có ý nghĩa giao tiếp khi đồng thời thỏa mãn hai lớp điều kiện: kết dính (cohesion) ở bề mặt hình thức và mạch lạc (coherence) ở tầng nghĩa; các điều kiện này vận hành trong khung tình huống - thể loại cụ thể [6]. Trên nền đó, Beaugrande & Dressler [1] mô tả bảy tiêu chuẩn văn bản tính (liên kết, mạch lạc, chủ đích, chấp nhận, thông tin, tình huống, liên văn bản), nhấn mạnh rằng chất lượng văn bản không chỉ ở sự đúng ngữ pháp của câu riêng lẻ mà ở tổ chức nghĩa toàn văn bản. Các khảo cứu trong nước của Diệp Quang Ban, Đỗ Hữu Châu và Đinh Trọng Lạc đã làm rõ phương tiện liên kết (lặp, thế, liên tưởng, nói,...), tổ chức đoạn - bài theo chủ đề/đề tài/tình thái, cũng như tiêu chí phù hợp với mục đích văn bản.

Từ nền tảng này, chúng tôi cho rằng có thể xác lập những tiêu chí tối thiểu cho bài viết của học sinh tiểu học: duy trì chủ đề nhất quán; sử dụng phương tiện liên kết thông dụng để thiết lập trật tự nghĩa; tuân thủ bố cục thể loại viết (kể, miêu tả, bộc lộ cảm xúc,...) với cấu trúc rõ ràng. Những tiêu chí này là cơ sở để dạy viết đúng và phát hiện những yếu tố sáng tạo trong bài viết của học sinh.

Trong Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn, viết sáng tạo ở bậc tiểu học được xem là mục tiêu quan trọng để hình thành và phát triển năng lực ngôn ngữ cho học sinh, đồng thời nuôi dưỡng cảm xúc, trí tưởng tượng và khả năng biểu đạt cá nhân. Viết sáng tạo không chỉ dừng lại ở việc viết văn miêu tả, kể chuyện, thuật việc mà còn mở rộng sang nhiều kiểu văn bản có yếu tố sáng

tạo như viết thư, nhật ký, bài cảm nghĩ, nêu ý kiến, thông báo, bản tin...

2.1.4. Cơ sở tâm lý học

Về mặt phát triển nhận thức, học sinh lớp 4 nằm chủ yếu trong giai đoạn tư duy cụ thể: suy luận logic đã xuất hiện nhưng gắn chặt với các đối tượng và tình huống quen thuộc. Ở chiều văn hóa, việc kể/viết là hình thức kiến tạo nghĩa qua đó người học gắn trải nghiệm cá nhân với những khuôn mẫu diễn ngôn chung của cộng đồng. Tâm lý học giáo dục tiểu học chỉ ra đặc trưng tư duy trực quan – hình tượng, nhu cầu thể hiện ‘cái tôi’ và động lực mạnh mẽ xuất phát từ phản hồi tích cực cũng như các sản phẩm học tập hữu hình. Nghiên cứu về thi pháp học hiện đại, Trần Đình Sử đưa ra quan niệm giọng điệu, điểm nhìn và hệ thống hình tượng là các thành tố then chốt góp phần tạo nên “dấu ấn tác giả”, kể cả ở người viết nhỏ tuổi “Giọng điệu là một yếu tố đặc trưng của hình tượng tác giả trong tác phẩm... giọng điệu giúp nhận ra tác giả” [10, tr.111].

Từ các kết quả nghiên cứu trên cho thấy, dạy viết ở bậc tiểu học không thể dừng ở tái hiện nội dung, mà phải thiết kế các nhiệm vụ cho phép học sinh tưởng tượng hóa trải nghiệm cá nhân và biểu đạt cảm xúc một cách có kiểm soát, tương thích với giới hạn phát triển của lứa tuổi. Năng lực viết sáng tạo vì vậy bao hàm một thành tố độc lập đo lường mức độ huy động tưởng tượng cảm xúc và dấu ấn cá nhân trong văn bản; đây chính là nền tảng khoa học cho thành tố “tưởng tượng cảm xúc” trong mô hình. Mặt khác, Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn xác định rõ mục tiêu của môn Tiếng Việt ở cấp tiểu học là hình thành và phát triển năng lực ngôn ngữ và năng lực văn học cho học sinh. Điều này thể hiện bước chuyển quan trọng từ việc chỉ chú trọng rèn kỹ năng nghe, nói, đọc, viết sang phát triển toàn diện năng lực sử dụng ngôn ngữ như một công cụ tư duy và sáng tạo. Trong đó, viết sáng tạo đóng vai trò như một phương tiện hữu hiệu để học sinh:

- Thể hiện tư duy độc lập, suy nghĩ cá nhân và cảm xúc chân thật;

- Rèn luyện khả năng tổ chức ý tưởng và diễn đạt sinh động, linh hoạt;

- Tự tin sử dụng tiếng Việt như một công cụ để khám phá và phản ánh thế giới xung quanh.

2.1.5. Lượng hóa “tính hay” trong bài viết của học sinh

Một khó khăn nổi bật của đánh giá viết ở bậc tiểu học là làm sao đo được “tính hay” mà không rơi vào chủ quan. Theo Guilford [5] và Torrance [13], các định hướng đánh giá “tính hay” trong bài viết của học sinh được thực hiện thông qua bốn chỉ báo: fluency (lưu loát/trôi chảy – số lượng ý tưởng liên quan), flexibility (linh hoạt – khả năng chuyển đổi góc nhìn, cách tiếp cận), originality (độc đáo – độ khác biệt) và elaboration (phát triển chi tiết – mức độ bồi đắp và cụ thể hóa ý tưởng).

Trong bối cảnh lớp học, những sáng tạo nhỏ và các đổi mới vừa sức, có ý nghĩa với người học, được xem là mục tiêu thực tế, đi kèm những tiêu chí rõ để có thể quan sát và đánh giá minh bạch về hoạt động viết. Trong phạm vi môn Tiếng Việt ở tiểu học, hệ thống phong cách tu từ như so sánh, nhân hóa, điệp từ, trường liên tưởng... là phương tiện để học sinh hiện thực hóa ý tưởng, hình ảnh, giọng điệu... của mình trong bài viết.

Từ khung này, “tính hay” có thể được lượng hóa bằng các biểu hiện: các ý không trùng lặp, một thay đổi có chủ đích ở cấu trúc (mở/kết/ngôi kể), một chi tiết độc đáo, khác thường nhưng phù hợp, và các dấu hiệu giác quan về màu sắc, âm thanh, mùi vị, xúc giác,... xuất hiện trong bài viết. Việc quy đổi như vậy bảo đảm tính khả kiểm của thành tố biểu đạt sáng tạo, đồng thời kết nối trực tiếp với các yêu cầu về giọng kể, điểm nhìn, tu từ,... tạo nên cầu nối giữa lý thuyết và thực hành.

2.1.6. Viết như một quá trình tự đánh giá và chỉnh sửa

Theo Bereiter, C., & Scardamalia, M. [2] trong quá trình học dạy – học viết ở tiểu học, học sinh tiến bộ thông qua dịch chuyển từ knowledge-telling sang knowledge-transforming, tức từ kể/chép theo tri thức sẵn có sang tái cấu trúc tri thức để đạt mục tiêu

giao tiếp. Ở bình diện xã hội - nhận thức, Vygotsky [15] nêu khái niệm vùng phát triển gần nhất (ZPD) và nhấn mạnh vai trò giàn đỡ (scaffolding) của công cụ và tương tác xã hội. Tương tự, một số nghiên cứu trong nước cũng xem các hình thức dạy viết như mẫu đoạn, dàn ý, kho từ ngữ, câu hỏi gợi mở là giàn đỡ. Quá trình áp dụng các hình thức này thực hiện theo cơ chế rút đỡ dần. Đây là cách hữu hiệu để chuyển quyền kiểm soát quá trình viết từ giáo viên sang học sinh. Đồng thời, trong quá trình học viết, việc học sinh tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng sẽ thúc đẩy ý thức tự điều chỉnh trong mỗi cá thể học sinh. Do đó, việc hình thành một mô hình năng lực có giá trị sư phạm để đo được quá trình viết chứ không chỉ sản phẩm của học sinh là cần thiết. Thành tố tự đánh giá và chỉnh sửa có thể được xem như là cơ chế phát triển nội sinh của năng lực viết: học sinh đặt mục tiêu, so sánh sản phẩm với tiêu chí, nhận - xử lý phản hồi và thực sự sửa cả nội dung lẫn hình thức của sản phẩm mình tạo ra. Việc định danh và lượng hóa riêng thành tố này bảo đảm mô hình phản ánh đúng bản chất “viết là quá trình” trong dạy học hiện đại.

Từ những phân tích trên, chúng tôi đề xuất cấu trúc bốn thành tố về các phương diện của năng lực viết sáng tạo ở học sinh lớp 4:

(1) Năng lực ngôn ngữ: điều kiện nền bảo đảm văn bản tính của bài viết;

(2) Năng lực tưởng tượng, cảm xúc: biểu đạt nội dung gắn với cảm xúc, phù hợp bối cảnh, tạo dấu ấn điểm nhìn cá nhân;

(3) Năng lực biểu đạt sáng tạo: mức độ mới, vừa sức với học sinh;

(4) Năng lực tự đánh giá và chỉnh sửa: cơ chế quá trình tạo ra tiến bộ của học sinh.

Cấu trúc này liên kết trực *đúng – rõ – hay – tiến bộ* với chuẩn đầu ra của hoạt động dạy viết trong Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn. Nói cách khác, đây là một khung năng lực vừa đảm bảo tính lý thuyết, vừa khả thi trong đánh giá, làm nền tảng trực tiếp cho việc đề xuất mô hình năng lực viết sáng tạo ở học sinh tiểu học.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Bài nghiên cứu được triển khai theo hướng nghiên cứu lí luận (theoretical research), kết hợp các phương pháp sau:

2.2.1. Phương pháp phân tích – tổng hợp

Tác giả tiến hành thu thập, phân tích và hệ thống hóa các tài liệu trong bốn lĩnh vực:

- + Ngôn ngữ học văn bản
- + Tâm lí học phát triển
- + Tâm lí học sáng tạo
- + Dạy viết như một quá trình

Việc phân tích nhằm xác định những luận điểm cốt lõi liên quan đến: cấu trúc văn bản, đặc điểm phát triển nhận thức, cơ chế sáng tạo và bản chất của hành vi viết, sau đó tổng hợp để hình thành khung tiếp cận liên ngành và định hướng xây dựng mô hình.

2.2.2. Phương pháp mô hình hóa

Dựa trên các kết quả phân tích – tổng hợp, nghiên cứu xây dựng mô hình bốn thành tố năng lực viết sáng tạo theo logic: đúng → rõ → hay → tiến bộ, tương ứng với:

- (1) Năng lực ngôn ngữ;
- (2) Năng lực tưởng tượng – cảm xúc;
- (3) Năng lực biểu đạt sáng tạo;
- (4) Năng lực tự đánh giá – chỉnh sửa.

Mô hình được mô hình hóa theo cấu trúc bảo đảm mỗi thành tố đều có chỉ báo cụ thể và khả năng đo lường.

2.2.3. Phương pháp đối chiếu – so sánh

Nghiên cứu đối chiếu mô hình đề xuất với chuẩn đầu ra của hoạt động viết trong Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn; các mô hình năng lực viết ở tiểu học trong và ngoài nước nhằm kiểm chứng tính phù hợp và tính mới.

3. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

3.1. Cơ sở thực tiễn của dạy học viết sáng tạo ở tiểu học và học sinh lớp 4

Trong Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn, việc rèn luyện các kĩ năng giao tiếp (đọc, viết, nói và nghe) được xác định là trục xuyên suốt ở cả ba cấp học; nội dung kiến thức tiếng Việt và văn học hình thành chủ yếu thông qua hoạt động tiếp nhận – tạo lập văn bản, phục vụ trực tiếp cho phát triển năng lực ngôn ngữ và năng lực văn học. Đồng thời, mục tiêu chương trình nhấn mạnh phát

triển năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo, trong đó môn Ngữ văn góp phần rèn luyện năng lực ngôn ngữ, năng lực văn học và khả năng tạo lập các văn bản thông dụng.

Ở cấp tiểu học, dạy viết được định hướng theo hai mạch gắn kết: (i) dạy kĩ thuật viết và (ii) dạy viết đoạn văn, văn bản; trong đó giáo viên vừa hướng dẫn quy trình tạo lập văn bản, vừa tổ chức thực hành đa dạng kiểu văn bản; có thể sử dụng nhiều phương pháp như rèn luyện theo mẫu, đặt câu hỏi, thảo luận nhóm và viết sáng tạo. Cách tiếp cận này đặt nền cho yêu cầu vừa đúng chuẩn mực văn bản, vừa khơi mở dấu ấn cá nhân, phù hợp với định hướng phát triển năng lực ở tiểu học.

3.1.1. Nội dung dạy học viết sáng tạo (định hướng thực hành)

Về mặt tổ chức dạy học, nội dung dạy viết ở tiểu học nhấn mạnh viết như một quá trình, gồm các hoạt động trọng tâm: (1) lựa chọn/chốt nội dung viết; (2) quan sát, thu thập tư liệu; (3) hình thành ý chính và phác thảo dàn ý; (4) viết đoạn/bài theo mục đích và kiểu văn bản; (5) chỉnh sửa về bố cục, dùng từ, đặt câu, chính tả; đồng thời tăng cường trao đổi, phản hồi dựa trên tiêu chí. Trên thực tế, các hoạt động này tạo “khung giàn đỡ” để học sinh có thể làm mới cách nói trong giới hạn thể loại và độ tuổi, thay vì chỉ sao chép hoặc diễn đạt lại nội dung có sẵn.

3.1.2. Yêu cầu cần đạt về viết ở lớp 4

Yêu cầu cần đạt về viết ở tiểu học được cụ thể hóa theo từng lớp, trong đó lớp 4 là giai đoạn học sinh đã có nền kĩ năng cơ bản và bắt đầu được yêu cầu viết các văn bản có cấu trúc rõ hơn. Ở lớp 4, yêu cầu cần đạt về viết tập trung vào hai nhóm:

(a) Quy trình viết: học sinh biết viết theo các bước (xác định nội dung; quan sát – tìm tư liệu; hình thành ý chính; viết; chỉnh sửa); viết đoạn/bài đảm bảo chủ đề – ý tưởng chính; phù hợp kiểu loại; có mở đầu – triển khai – kết thúc; các câu/đoạn có liên kết.

(b) Thực hành viết: học sinh viết được các kiểu văn bản vừa mang tính tái hiện trải nghiệm, vừa có “đất” cho tưởng tượng – cảm xúc, tiêu biểu như: thuật lại sự việc có kèm suy nghĩ, tình cảm; kể lại câu chuyện đã

đọc/nghe hoặc viết đoạn tưởng tượng dựa vào câu chuyện; miêu tả con vật/cây cối có sử dụng nhân hoá và từ ngữ gợi tả; viết đoạn nêu tình cảm/cảm xúc; nêu lí do yêu thích câu chuyện; viết văn bản hướng dẫn 2–3 bước; và một số văn bản thông dụng như báo cáo thảo luận nhóm, đơn theo mẫu, thư cho người thân/bạn bè.

Các yêu cầu này cho thấy: “viết sáng tạo” ở lớp 4 không tách rời chuẩn mực văn bản, mà vận hành trong khung thể loại – mục đích – người đọc, đồng thời mở rộng không gian cho chi tiết kiến tạo, cảm xúc nhất quán và dấu ấn điểm nhìn cá nhân.

3.1.3. Khái quát thực trạng dạy học viết sáng tạo ở lớp 4

Trong quá trình thực hiện nghiên cứu, chúng tôi tổ chức khảo sát thực trạng dạy - học viết sáng tạo ở học sinh lớp 4 trên địa bàn thành phố Nha Trang (địa danh cũ) trên đối tượng giáo viên và học sinh. Kết quả khảo sát 37 giáo viên và 233 học sinh lớp 4 trên địa bàn thành phố Nha Trang cho thấy, nhận thức về viết sáng tạo trong nhà trường tiểu học nhìn chung khá thống nhất. 89,2% giáo viên (33/37) cho rằng viết sáng tạo là hình thức biểu đạt mang dấu ấn cá nhân; tương ứng, 85,0% học sinh (198/233) hiểu viết sáng tạo là viết mới dựa trên ý tưởng và cảm xúc của bản thân. Mặc dù vậy, 50,6% học sinh (118/233) vẫn mong muốn kết hợp viết theo mẫu, cho thấy sự phụ thuộc nhất định vào khuôn mẫu ở lứa tuổi tiểu học.

Những khó khăn lớn nhất trong thực tiễn dạy – học viết sáng tạo tập trung vào các yếu tố thuộc cấu trúc năng lực người học. Về phía học sinh, 58,4% (136/233) cho biết thiếu thời gian; 50,6% (118/233) gặp khó khăn do thiếu ý tưởng; 29,2% (68/233) cho rằng khả năng viết còn yếu; 27,0% (63/233) thiếu vốn từ; và 10,7% (25/233) không hứng thú. Về phía giáo viên, tỉ lệ quan sát khó khăn ở học sinh còn cao hơn: 91,9% (34/37) cho rằng HS thiếu vốn từ, 73,0% (27/37) cho rằng HS viết chưa tốt và 70,3% (26/37) khẳng định học sinh thiếu ý tưởng. Điều này cho thấy các hợp phần trong “cấu trúc năng lực viết sáng tạo” – từ vốn ngôn ngữ, năng lực tưởng tượng đến

khả năng tổ chức văn bản – chưa phát triển cân bằng.

Ở phương diện thái độ, mức độ yêu thích viết sáng tạo của học sinh ở mức trung bình–khá: 59,2% (138/233) bày tỏ hứng thú hoặc rất hứng thú, trong khi 13,3% (31/233) ít hoặc không hứng thú. Tự đánh giá năng lực cho thấy chỉ 16,3% (38/233) nhận mình viết sáng tạo rất tốt; phần lớn ở mức khá (31,8%) hoặc trung bình (12,4%). Đánh giá của giáo viên cũng tương tự khi 51,3% (19/37) cho rằng HS đạt mức khá và 32,4% (12/37) ở mức trung bình.

Mặc dù giáo viên đánh giá rất cao vai trò của đổi mới phương pháp (81–90% GV chọn “rất cần thiết” cho các yếu tố đổi mới PPDH – hình thức – phương tiện), mức độ triển khai thực tế chưa tương xứng: chỉ 32,4% GV (12/37) “rất thường xuyên” tổ chức dã ngoại; và nhiều hoạt động tiền viết như quan sát – tìm ý – lập dàn ý chỉ được thực hiện đều đặn ở một số lớp. Phía học sinh cũng phản ánh điều này khi 48,5% (113/233) cho biết các chuyến tham quan hiếm khi hoặc chưa bao giờ được tổ chức.

Nhìn chung, thực trạng khảo sát cho thấy năng lực viết sáng tạo của học sinh lớp 4 chịu ảnh hưởng mạnh từ vốn sống, vốn từ, trải nghiệm đọc và môi trường học tập. Việc bồi dưỡng năng lực này cần sự phối hợp đồng bộ giữa giáo viên – gia đình – nhà trường, đồng thời yêu cầu tăng cường các hoạt động giàu trải nghiệm nhằm hỗ trợ phát triển toàn diện các hợp phần ngôn ngữ, nhận thức và cảm xúc của người học.

Trên cơ sở những nghiên cứu lí thuyết, chúng tôi thiết kế mô hình cấu trúc năng lực viết sáng tạo dành cho đối tượng học sinh tiểu học, đặc biệt học sinh lớp 4, gồm 4 thành tố: năng lực ngôn ngữ, năng lực tưởng tượng – cảm xúc, năng lực biểu đạt sáng tạo, năng lực tự đánh giá và chỉnh sửa với những khái niệm và các chỉ báo cụ thể để trong quá trình thực hiện người dạy và người học dễ dàng đánh giá được mức độ đạt được của bài viết.

3.2. Bốn thành tố của mô hình năng lực viết sáng tạo ở học sinh lớp 4

3.2.1. Nguyên tắc thiết kế mô hình năng lực viết sáng tạo ở học sinh lớp 4

Mô hình cấu trúc năng lực viết sáng tạo được thiết kế dựa trên bốn nguyên tắc: (i) tương hợp văn bản tính - đảm bảo kết dính, mạch lạc và phù hợp thể loại; (ii) phù hợp phát triển – gắn liền với thao tác cụ thể và nhu cầu biểu đạt cái tôi ở lớp 4; (iii) khả kiểm về sáng tạo trong văn bản viết ở bậc tiểu học - lượng hóa qua bốn phương diện: lưu loát, linh hoạt, độc đáo, phát triển chi tiết; (iv) quá trình thực hành viết có giàn đỡ - viết là vòng lặp từ lập ý - nháp - phản hồi - chỉnh sửa. Chúng tôi gọi chung là mô hình cấu trúc bốn thành tố: (1) năng lực ngôn ngữ; (2) năng lực tưởng tượng - cảm xúc; (3) năng lực biểu đạt sáng tạo; (4) năng lực tự đánh giá và chỉnh sửa.

3.2.2. Năng lực ngôn ngữ trong hoạt động viết sáng tạo

Là khả năng lựa chọn và tổ chức phương tiện ngôn ngữ (từ vựng, ngữ pháp, phương tiện liên kết) để kiến tạo văn bản có kết cấu, mạch lạc và tuân thủ những đặc điểm quy ước của thể loại.

Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn xác định, ở lớp 4, năng lực viết của học sinh được quy định gắn với hai nhóm yêu cầu trọng tâm: quy trình viết và thực hành viết. Về quy trình viết, học sinh cần nắm được các bước cơ bản của hoạt động tạo lập văn bản, bao gồm: xác định nội dung sẽ viết (viết về ai, về điều gì); quan sát và thu thập tư liệu phục vụ bài viết; hình thành ý chính cho đoạn hoặc bài; viết đoạn, bài theo mục đích và kiểu văn bản; và cuối cùng là chỉnh sửa về bố cục, dùng từ, đặt câu và chính tả. Đồng thời, học sinh phải biết viết đoạn văn hoặc bài văn thể hiện rõ chủ đề, ý tưởng trung tâm, phù hợp yêu cầu kiểu loại; có bố cục mở đầu – triển khai – kết thúc; và bảo đảm tính liên kết giữa các câu, đoạn. Về thực hành viết, học sinh cần đáp ứng được các yêu cầu đa dạng hơn theo từng kiểu văn bản. Các em phải viết được bài văn thuật lại một sự việc đã chứng kiến hoặc tham gia, kèm theo suy nghĩ và cảm xúc của bản thân về sự việc ấy. Học sinh cũng cần viết được bài văn kể lại câu chuyện đã đọc, đã nghe, hoặc sáng tạo đoạn văn tưởng tượng

dựa trên câu chuyện có sẵn. Bên cạnh đó, các em phải biết viết bài văn miêu tả con vật, cây cối, vận dụng được biện pháp nhân hoá và từ ngữ gợi tả đặc điểm nổi bật của đối tượng. Học sinh lớp 4 còn cần viết đoạn văn thể hiện tình cảm đối với một nhân vật văn học hoặc một người thân, nêu được lí do yêu thích một câu chuyện đã đọc, cũng như tạo lập văn bản hướng dẫn cách thực hiện một công việc đơn giản gồm 2–3 bước. Ngoài ra, các em phải biết viết các văn bản thông dụng như báo cáo thảo luận nhóm, đơn theo mẫu và thư gửi người thân, bạn bè.

Năng lực ngôn ngữ qua hoạt động viết của học sinh lớp 4 trong Chương trình giáo dục phổ thông hình thành trên bốn thành tố chỉ báo: (1) năng lực tạo lập văn bản, thể hiện ở khả năng xác định mục đích, lập dàn ý và viết đoạn/bài mạch lạc; (2) năng lực sử dụng kiến thức tiếng Việt, bao gồm vận dụng từ ngữ, câu, dấu câu và biện pháp tu từ đơn giản; (3) năng lực đọc–hiểu phục vụ viết, giúp học sinh khai thác văn bản mẫu, rút thông tin và học cách tổ chức văn bản; (4) năng lực giao tiếp bằng viết, thể hiện ở việc lựa chọn giọng điệu, người đọc và mục đích.

Việc xác lập được mô hình năng lực ngôn ngữ cho học sinh lớp 4 có ý nghĩa định hướng cho việc đánh giá đo lường *tính đúng* trong hoạt động viết của học sinh. Đó là mức tối thiểu học sinh lớp 4 cần đạt được trong quá trình viết.

3.2.3. Năng lực tưởng tượng – cảm xúc

Là khả năng tưởng tượng hóa trải nghiệm gần và biểu đạt cảm xúc phù hợp bối cảnh, tạo dấu ấn điểm nhìn cá nhân trong văn bản.

Ở đối tượng học sinh lớp 4, năng lực tưởng tượng – cảm xúc được thể hiện qua các tiêu chí chỉ báo: Có ít nhất một chi tiết/tình huống do học sinh tự kiến tạo hợp lí với lứa tuổi; (b) cảm xúc nhất quán với mạch kể/tả (vui, buồn, hạnh phúc, biết ơn, tiếc nuối...); (c) xuất hiện điểm nhìn cá nhân trong bài viết.

Ví dụ (1) : *Chi tiết kiến tạo có kết hợp cảm xúc*: “Khi những búp phượng đầu tiên hé đỏ như những đốm diêm nhỏ, *tôi thấy lòng bồi hồi xúc động* vì biết mùa hè sắp đến và tôi sẽ phải chia tay lớp Bốn.”

Thể hiện điểm nhìn cá nhân: “Tôi nghĩ nếu hôm đó em bé không khóc, có lẽ tôi đã không hiểu mình cần dịu dàng hơn.”

Thực hiện đánh giá năng lực tưởng tượng – cảm xúc thông qua các tiêu chí chỉ báo sẽ giúp giáo viên nắm rõ được mức độ tư duy của học sinh, từ đó phân hóa người học vào các nhóm học phù hợp; mặt khác, hoạt động này cũng giúp học sinh nắm rõ được cách viết làm sao cho rõ ràng, mạch lạc và thể hiện được tính cá thể của mình trong bài viết. Thành tố này hướng tới *tính rõ* của bài viết học sinh.

3.2.4. Năng lực biểu đạt sáng tạo

Là mức độ làm mới cách nói theo các phương diện: lưu loát (nhiều ý liên quan), linh hoạt (thay đổi góc nhìn), độc đáo (chi tiết độc đáo, khác thường phù hợp với ngữ cảnh), phát triển chi tiết (tái hiện sự việc, con người, khung cảnh ... bằng các từ ngữ giác quan/từ đơn giản).

Năng lực biểu đạt sáng tạo của học sinh lớp 4 là khả năng sử dụng ngôn ngữ một cách linh hoạt, rõ ràng và giàu hình ảnh để thể hiện ý tưởng cá nhân. Học sinh không chỉ viết đúng mà còn biết lựa chọn từ ngữ, câu văn, cách diễn đạt hiệu quả, phù hợp với mục đích bài viết và cảm xúc cá nhân. Năng lực này thể hiện ở khả năng quan sát, tưởng tượng, tổ chức ý, tạo lập đoạn văn mạch lạc, biết thêm thắt chi tiết, sử dụng biện pháp tu từ đơn giản và thể hiện “giọng điệu riêng”. Trong dạy viết hiện nay, giáo viên cần tạo môi trường trải nghiệm, khơi mở cảm xúc, hướng dẫn kỹ thuật viết, mô hình hoá, cho học sinh thực hành đa dạng kiểu bài, phản hồi kịp thời để nuôi dưỡng khả năng diễn đạt sáng tạo, giúp các em viết tự tin và độc đáo.

Có thể lượng hóa năng lực biểu đạt sáng tạo của học sinh lớp 4 với các chỉ báo như sau: (a) Nêu ≥ 2 ý không trùng lặp về cùng chủ đề; (b) thử ≥ 1 biến đổi (ngôi kể, cách mở/kết, trật tự sự kiện); (c) có ≥ 1 chi tiết độc đáo hợp lý; (d) sử dụng 2–3 tín hiệu giác quan hoặc biện pháp tu từ cơ bản (so sánh, nhân hóa, điệp).

Ví dụ (2) : *Đó là sự linh hoạt trong mở bài:* “Có những điều ta nhìn thấy mỗi ngày

mà chẳng nhận ra vẻ đẹp của nó, cho đến khi một buổi sáng, *tôi ngỡ ngàng dừng lại trước cây xoài già trước cổng nhà*, thấy nó đẹp đến lạ.” (mở bài bằng cảm xúc bất ngờ)

Đó là sự cảm nhận độc đáo, đa giác quan trong câu văn: “*Ngắm* những búp hoa khế tím li ti, *nghe* ong kéo về rì rào, *ngửi* mùi hương nhè nhẹ, *tôi* lại thấy nơi đầu lưỡi *vị* chua thanh rất quen của những trái khế tuổi thơ.”

Các chỉ báo về năng lực biểu đạt sáng tạo sẽ giúp giáo viên đánh giá được *mức độ hay* trong bài viết của học sinh mà không bị dẫn dắt bởi cảm tính cá nhân. Từ phía học sinh, việc lượng hóa được năng lực sáng tạo sẽ giúp các em hiểu được cách tổ chức bài viết thế nào cho độc đáo, sáng tạo để đạt được mức hay theo giáo viên gợi ý và yêu cầu.

3.2.5. Năng lực tự đánh giá và chỉnh sửa

Là khả năng đặt mục tiêu cho bài viết, tự rà soát theo tiêu chí, tiếp nhận phản hồi để chỉnh sửa nội dung và hình thức, làm cho văn bản thay đổi theo chiều hướng tích cực qua các vòng chỉnh sửa.

Năng lực tự đánh giá và chỉnh sửa trong hoạt động viết của học sinh lớp 4 là khả năng các em tự xem xét bài viết của mình dựa trên mục tiêu, yêu cầu và tiêu chí đã được học. Học sinh biết phát hiện lỗi sai về nội dung, trình bày, dùng từ, chính tả, câu và mạch ý; đồng thời biết điều chỉnh, bổ sung để bài viết rõ ràng, hợp lý và giàu ý nghĩa hơn. Năng lực này giúp các em hình thành thói quen viết cẩn thận, có trách nhiệm, chủ động hoàn thiện sản phẩm, thay vì phụ thuộc hoàn toàn vào giáo viên. Trong dạy - học viết, giáo viên cần hướng dẫn tiêu chí đơn giản, minh họa mẫu, cho học sinh thực hành đối chiếu – chỉnh sửa nhiều lần và khuyến khích trao đổi, phản hồi để nâng cao khả năng tự điều chỉnh.

Để hiện thực hóa năng lực tự đánh giá và chỉnh sửa, giáo viên có thể có thể sử dụng những chỉ báo gợi ý sau: (a) Sử dụng bảng kiểm “đủ ý – đúng – hay” trước khi nộp; (b) thể hiện hoạt động sửa nội dung: thêm/bớt/đổi chi tiết; sửa hình thức chính tả, dấu câu; (c) ghi lý do sửa.

Ví dụ (3): (1) Bản nháp: “Tán cây rất rộng và xanh.” → Bản sửa: “Tán cây *xoè rộng như*

một chiếc ô khổng lồ, những chiếc lá xanh mướt lấp lánh dưới nắng sớm.”

(2) Bản nháp: “Thân cây to và màu nâu.”
→ Bản sửa: “Thân cây to mập, lớp vỏ nâu sẫm sần sùi như những đường vân thời gian khắc lại.”

Lí do sửa: *thêm từ ngữ đặc tả và hình ảnh so sánh để làm rõ đặc điểm của đối tượng.*

Năng lực tự đánh giá trong quá trình viết của học sinh sẽ giúp cho giáo viên đo lường được *sự tiến bộ* của học sinh qua quá trình viết từ bản nháp đến bản cuối cùng. Hoạt

động này được thực hiện thường xuyên sẽ giúp các em tiến bộ không ngừng và làm chủ được hoạt động viết của mình.

3.3. Rubric đánh giá năng lực viết sáng tạo của học sinh lớp 4 theo mô hình bốn thành tố

Để hiện thực hóa mô hình bốn thành tố năng lực viết sáng tạo trong giảng dạy thực tế, chúng tôi gợi ý bảng Rubric đánh giá mức độ đạt được về năng lực viết sáng tạo của học sinh lớp 4 như sau:

Bảng Rubric đánh giá mức độ đạt được về năng lực viết sáng tạo của học sinh lớp 4

Thành tố năng lực	M1 – Chưa đạt	M2 – Đạt tối thiểu	M3 – Đạt yêu cầu	M4 – Tốt/tiến bộ
1. Năng lực ngôn ngữ (Tính đúng)	Bố cục rời rạc, câu sai, từ dùng không phù hợp; văn bản thiếu mạch lạc.	Có bố cục cơ bản; câu đúng; dùng 1–2 liên kết đơn giản; ý còn đơn điệu.	Văn bản rõ ràng, mạch lạc; dùng từ ngữ miêu tả phù hợp; 2–3 phương tiện liên kết hợp lí.	Cấu trúc chặt; diễn đạt linh hoạt; từ ngữ chính xác và có sắc thái; giọng điệu nhất quán.
2. Tưởng tượng – cảm xúc (Tính rõ)	Không có chi tiết kiến tạo; cảm xúc mờ nhạt; điểm nhìn không rõ.	Có cảm xúc đơn giản; một số suy nghĩ riêng nhưng còn rời rạc.	Có chi tiết kiến tạo hợp lí; cảm xúc nhất quán; điểm nhìn cá nhân rõ ràng.	Cảm xúc tinh tế; chi tiết giàu chiều sâu; điểm nhìn nhất quán, có dấu ấn cá nhân.
3. Biểu đạt sáng tạo (Tính hay)	Chỉ kể/miêu tả đơn điệu; không có hình ảnh hay giác quan.	Có 1 hình ảnh hoặc 1 giác quan; diễn đạt còn vụng.	Có ≥ 2 ý mới; 1 biến đổi (mở bài, kết bài, trật tự); dùng 2–3 giác quan/biện pháp tu từ.	Có chi tiết độc đáo; hình ảnh giàu liên tưởng; giọng văn riêng; sáng tạo phù hợp ngữ cảnh.
4. Tự đánh giá – chỉnh sửa (Tính tiến bộ)	Không chỉnh sửa; bản nháp giống bản cuối.	Sửa lỗi bề mặt (chính tả, dấu câu).	Sửa nội dung + cách diễn đạt; có lí do sửa; bản cuối tốt hơn bản nháp.	Chỉnh sửa nhiều vòng; nhận diện điểm mạnh – yếu; thể hiện sự tiến bộ rõ rệt.

3.4 Định hướng sử dụng rubric trong dạy - học viết sáng tạo

Kết quả nghiên cứu cho thấy rubric chỉ phát huy được giá trị khi được sử dụng như một công cụ hỗ trợ quá trình dạy – học, thay vì chỉ làm nhiệm vụ đánh giá cuối cùng. Trên cơ sở đó, có thể định hướng việc vận dụng rubric trong dạy học viết sáng tạo ở lớp 4 theo ba giai đoạn: trước khi viết, trong khi viết, và sau khi viết.

3.4.1. Trước khi viết

Trước khi học sinh bắt đầu sản phẩm viết, giáo viên cần giúp các em nhận diện rõ mục tiêu của bài viết thông qua các thành tố năng lực và các chỉ báo cốt lõi của rubric. Việc giới thiệu rubric nên được thực hiện bằng ngôn ngữ phù hợp với lứa tuổi, gắn với ví dụ điển hình để học sinh nhận biết mức độ thể hiện của từng tiêu chí. Bên cạnh đó, giáo viên có thể sử dụng một số câu hỏi gợi mở (về điểm nhìn, cảm xúc, chi tiết dự định triển khai...) nhằm định hướng cho học sinh lựa chọn ý

tương ban đầu. Việc phân tích 1–2 bài mẫu tương ứng với các mức độ trong rubric giúp học sinh hình dung cụ thể cách thức vận dụng tiêu chí vào bài viết thực tế.

3.4.2. Trong khi viết

Trong quá trình học sinh triển khai bài viết, rubric được sử dụng như công cụ hỗ trợ điều chỉnh hoạt động viết. Giáo viên có thể gợi ý để học sinh tự kiểm tra các tiêu chí nền tảng (độ rõ của câu, sự mạch lạc của ý, dấu hiệu điểm nhìn cá nhân...), từ đó điều chỉnh kịp thời. Một số chỉ báo (như chỉ tiết giác quan, biểu đạt cảm xúc, mức độ biến đổi ý tưởng) có thể được giáo viên nhắc nhở nhẹ nhàng để khuyến khích học sinh mở rộng bài viết. Học sinh cũng có thể ghi chú vào bản thảo những đoạn thể hiện tốt hoặc cần chỉnh sửa, qua đó hình thành thói quen tự nhận diện năng lực. Việc trao đổi theo cặp đôi hoặc nhóm nhỏ dựa trên từng chỉ báo giúp tăng cường tương tác và hỗ trợ nhau trong quá trình viết.

3.4.3. Sau khi viết

Sau khi học sinh hoàn thành bài viết, giáo viên sử dụng rubric để phản hồi tập trung vào hai khía cạnh: (i) điểm mạnh theo từng thành tố năng lực; (ii) gợi ý điều chỉnh cụ thể giúp học sinh cải thiện bài viết trong lần sau. Hoạt động tự đánh giá của học sinh cũng cần được triển khai một cách có hướng dẫn, thông qua một số câu hỏi trọng tâm (điểm học sinh hài lòng nhất, câu/đoạn cần viết lại, dấu hiệu sáng tạo học sinh đã sử dụng...). Trên cơ sở phản hồi của giáo viên, học sinh thực hiện một số điều chỉnh nhỏ (tách câu, bổ sung chi tiết cảm xúc, thay đổi trình tự ý...) để hình thành năng lực chỉnh sửa như một thao tác độc lập. Việc lưu trữ các sản phẩm qua nhiều lần viết góp phần giúp học sinh nhận thấy tiến bộ của mình theo các mức độ của rubric.

Lưu ý khi triển khai: Rubric không được xem như một thang đo cứng để phân loại học sinh, mà là công cụ nhằm hỗ trợ phát triển năng lực theo tiến trình. Giáo viên có thể lựa chọn 1–2 tiêu chí trọng tâm cho mỗi bài viết tùy theo mục tiêu của tiết học. Việc áp dụng rubric cần linh hoạt, tôn trọng sự đa dạng trong mức độ thể hiện của từng cá nhân, đồng

thời đảm bảo tính khả thi trong bối cảnh thời lượng và đặc điểm lớp học tiểu học.

3.5 Điểm mới của nghiên cứu

Nghiên cứu này đưa ra một số đóng góp mới về tiếp cận lí luận và định hướng thực hành trong việc xác định năng lực viết sáng tạo của học sinh tiểu học.

Thứ nhất, bài viết xây dựng được một khung năng lực viết sáng tạo theo hướng tích hợp, kết nối hai tuyến lí thuyết quan trọng: ngôn ngữ học văn bản (nhấn mạnh tính “đúng – rõ” của văn bản) và tâm lí học phát triển – sáng tạo (nhấn mạnh “hay – tiến bộ”). Sự kết hợp này cho phép nhìn nhận hoạt động viết sáng tạo như một quá trình vừa mang tính cấu trúc ngôn ngữ, vừa gắn với sự phát triển tư duy, cảm xúc và điểm nhìn cá nhân của học sinh lớp 4.

Thứ hai, nghiên cứu đề xuất được mô hình cấu trúc thành bốn thành tố có tính nhận diện cao, gồm: (1) năng lực ngôn ngữ; (2) năng lực tưởng tượng – cảm xúc; (3) năng lực biểu đạt sáng tạo; (4) năng lực tự đánh giá và chỉnh sửa. Việc xem “tự đánh giá – chỉnh sửa” như một thành tố độc lập, thay vì chỉ là bước cuối của quy trình viết, là điểm nhấn mới của nghiên cứu và phù hợp với định hướng phát triển năng lực theo chương trình giáo dục phổ thông hiện hành.

Thứ ba, nghiên cứu tiến hành thao tác hóa các thành tố năng lực thông qua hệ thống chỉ báo cụ thể, thể hiện ở mức độ biến đổi ý tưởng, dấu hiệu điểm nhìn cá nhân, mức độ huy động giác quan, hay loại hình chỉnh sửa trong quá trình viết. Các chỉ báo này giúp giáo viên có cơ sở quan sát rõ ràng hơn, giảm tính cảm tính trong đánh giá sản phẩm viết.

Thứ tư, bài viết đề xuất một rubric đánh giá bốn mức (M1–M4) gắn với từng thành tố năng lực, có thể sử dụng trong lớp học tiểu học đồng thời có hướng dẫn thực hiện rõ ràng, cụ thể. Rubric được thiết kế theo hướng mô tả hành vi, kèm ví dụ minh họa, qua đó hỗ trợ giáo viên triển khai dạy học viết sáng tạo theo hướng phát triển năng lực và có thể dùng để phản hồi quá trình trong từng bài viết.

Cuối cùng, nghiên cứu góp phần điều chỉnh và Việt hóa các tiếp cận quốc tế về viết

sáng tạo vào bối cảnh giáo dục tiếng Việt, đặc biệt là yêu cầu cần đạt của học sinh lớp 4 theo Chương trình giáo dục phổ thông hiện hành. Điều này giúp mô hình có tính khả thi cao và tạo nền tảng cho các nghiên cứu thực nghiệm tiếp theo trong dạy học viết ở tiểu học.

4. Kết luận

Từ khung ngôn ngữ học văn bản, tâm lí học phát triển, viết như quá trình và tâm lí học sáng tạo, bài viết đề xuất mô hình bốn thành tố năng lực viết sáng tạo cho học sinh lớp 4 gồm: (1) Năng lực ngôn ngữ; (2) Tưởng tượng–cảm xúc; (3) Biểu đạt sáng tạo; (4) Tự đánh giá–chỉnh sửa. Mỗi thành tố được định nghĩa thao tác, gắn chỉ báo quan sát được, kèm ví dụ minh họa nhằm bảo đảm khả năng đánh giá và đo lường được mức độ đạt được của năng lực cũng như tính sự phạm của mô hình. Cách tiếp cận này của chúng tôi hướng đến việc tạo cầu nối giữa chuẩn mực văn bản và giá trị thẩm mỹ, đồng thời nhấn mạnh đến sự tiến bộ qua quá trình viết, phù hợp định hướng hoạt động dạy viết trong Chương trình giáo dục phổ thông hiện hành.

Ghi chú: Các ví dụ (1),(2),(3): trong bài viết đều do nhóm tác giả tự xây dựng để minh họa cho các luận điểm.

Tài liệu tham khảo

1. Beaugrande, R. de, & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. Longman.
2. Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể*. NXB Giáo dục Việt Nam.
4. 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 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
5. Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
6. Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
7. Lê Ngọc Tường Khanh (2016). Dạy viết văn bản cho học sinh tiểu học: các quan điểm và định hướng cho chương trình sau 2015. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, Số 134, 75-78.
8. Trần Thị Hiền Lương (2010). *Phát triển kỹ năng viết sáng tạo cho học sinh phổ thông*. (bài in trong sách Bình, H. H. (2010). *Dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông*. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
9. Hoàng Phê (chủ biên). (2000). *Từ điển Tiếng Việt*. Nhà xuất bản Đà Nẵng – Trung tâm Từ điển học.
10. Trần Đình Sử (2007). *Giáo trình Dẫn luận thi pháp học*, Huế, Nxb GD/ĐH Huế.
11. Huỳnh Văn Sơn (2009). *Giáo trình Tâm lí học sáng tạo*. Nhà xuất bản Giáo dục.
12. Chu Thị Hà Thanh (2015). *Đề bài tập làm văn và việc rèn luyện năng lực viết sáng tạo cho học sinh tiểu học*. Kỷ yếu hội thảo “Nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên và cán bộ quản lí giáo dục”. Nhà xuất bản Đại học Vinh.
13. Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Personnel Press.
14. Vygotski, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 1). Plenum Press.
15. Vygotski, L. S. (2002). *Trí tưởng tượng và sáng tạo ở lứa tuổi thiếu nhi*. Nhà xuất bản Văn hóa Dân tộc.