

# PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TƯ DUY LOGIC CHO HỌC SINH TIỂU HỌC: NHẬN DIỆN TỪ THỰC TIỄN DẠY HỌC

Nguyễn Văn Phước

Tiến sĩ, Trường Cán bộ quản lý giáo dục Thành phố Hồ Chí Minh

Email: nvphuoc@iemh.edu.vn

**Tóm tắt:** Phát triển năng lực tư duy logic cho học sinh tiểu học là yêu cầu quan trọng trong triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, gắn với khả năng quan sát, phân tích, lập luận có căn cứ và tự điều chỉnh quá trình học tập. Bài viết nhận diện thực tiễn phát triển năng lực này từ dữ liệu khảo sát 250 giáo viên, tổ trưởng chuyên môn và cán bộ quản lý tiểu học. Nghiên cứu sử dụng bảng hỏi với thang đo Likert 5 mức kết hợp câu hỏi mở; dữ liệu được xử lý bằng thống kê mô tả và phân tích nội dung theo chủ đề. Kết quả cho thấy người tham gia khảo sát có nhận thức tích cực về vai trò của tư duy logic, đồng thời chỉ ra một số hạn chế của học sinh như khó giải thích lý do, lập luận chưa mạch lạc, phụ thuộc vào khuôn mẫu và lúng túng khi tình huống thay đổi. Bài viết đề xuất một số hàm ý sư phạm nhằm hỗ trợ phát triển năng lực này trong dạy học tiểu học.

**Từ khóa:** tư duy logic; năng lực tư duy logic; học sinh tiểu học; thực tiễn dạy học; giáo viên tiểu học.

## DEVELOPING LOGICAL THINKING SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS: IDENTIFICATIONS FROM TEACHING PRACTICE

**Abstract:** Developing logical thinking competence among primary school students is an important requirement in implementing Vietnam's 2018 General Education Curriculum. This competence is associated with students' abilities to observe, analyze, reason with evidence, and regulate their own learning processes. This article identifies the current practice of developing this competence based on survey data from 250 primary school teachers, subject leaders, and school administrators. The study employed a questionnaire using a five-point Likert scale combined with open-ended questions; the data were analyzed through descriptive statistics and thematic content analysis. The findings show that participants had positive perceptions of the role of logical thinking, while also identifying several student limitations, such as difficulty explaining reasons, incoherent reasoning, dependence on fixed patterns, and confusion when learning situations changed. The article proposes several pedagogical implications to support the development of this competence in primary teaching.

**Keywords:** logical thinking; logical thinking competence; primary school students; teaching practice; primary education teachers.

Nhận bài: 18/03/2026

Phản biện: 18/04/2026

Duyệt đăng: 22/04/2026

### I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông (GDPT), giáo dục (GD) tiểu học (TH) không chỉ hướng đến hình thành tri thức nền tảng, mà còn chú trọng phát triển phẩm chất, năng lực và phương pháp học tập lâu dài cho học sinh (HS). Chương trình GDPT 2018 xác định các năng lực chung cần hình thành và phát triển cho HS gồm năng lực tự chủ và tự học, giao tiếp và hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo; đồng thời phát triển các năng lực đặc thù thông qua các môn học và hoạt động GD (Bộ GD&ĐT, 2018). Các năng lực này có quan hệ chặt chẽ với tư duy logic (TDLG), bởi quá trình tự học, giải quyết vấn đề, giao tiếp có lập luận và vận dụng tri thức vào thực tiễn đều đòi hỏi HS biết quan sát, phân tích dữ kiện, thiết lập quan hệ, giải thích và đưa ra kết luận có căn cứ (Nguyễn Văn Phước, 2026; OECD, 2018).

Ở cấp TH, phát triển TDLG có ý nghĩa đặc biệt vì đây là giai đoạn HS chuyển dần từ tư duy trực quan cụ thể, sang các hình thức suy luận ban đầu. Tuy nhiên, năng lực này không thể hình thành chỉ

bằng việc ghi nhớ quy tắc hoặc làm theo mẫu. Các nghiên cứu gần đây về năng lực tư duy và lập luận toán học cho thấy HS cần được đặt vào những nhiệm vụ yêu cầu nhận diện dữ kiện, phân tích mối quan hệ, trình bày cách suy nghĩ, nêu chứng cứ và điều chỉnh cách giải (Phạm Huyền Trang et al., 2024; Lê Thị Cẩm Nhung, 2026).

Bên cạnh định hướng chương trình, Thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT về đánh giá HS TH nhấn mạnh việc kết hợp đánh giá thường xuyên bằng nhận xét với đánh giá định kỳ, chú trọng mức độ đáp ứng yêu cầu cần đạt và biểu hiện cụ thể về các thành phần năng lực của HS (Bộ GD&ĐT, 2020). Định hướng này tạo cơ sở để giáo viên (GV) quan tâm không chỉ đến sản phẩm cuối cùng mà còn đến quá trình HS xác định dữ kiện, giải thích cách làm, phát hiện sai sót và điều chỉnh lập luận.

Ở phương diện tổ chức hoạt động NT và phát triển đội ngũ, Thông tư số 15/2026/TT-BGDĐT ban hành Điều lệ trường phổ thông, cùng Thông tư số 30/2026/TT-BGDĐT quy định chuẩn nghề

ng nghiệp GV cơ sở GDPT, cho thấy phát triển năng lực HS cần gắn với tổ chức môi trường học tập, sinh hoạt chuyên môn, bồi dưỡng GV và phối hợp các lực lượng GD (Bộ GD&ĐT, 2026a, 2026b). Vì vậy, phát triển TDLG không chỉ là nhiệm vụ phương pháp của từng GV, mà còn là vấn đề của quản lý chuyên môn trong NT.

Từ những cơ sở trên, bài viết nhận diện thực tiễn phát triển năng lực TDLG cho HS TH từ góc nhìn của GV, tổ trưởng chuyên môn (TTCM) và cán bộ quản lý (CBQL); qua đó làm rõ nhận thức của đội ngũ, biểu hiện hạn chế của HS, khó khăn trong tổ chức dạy học và những hàm ý sư phạm cần thiết.

## II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

### 2.1. Cơ sở lý luận và pháp lý

#### 2.1.1 Tư duy logic và năng lực tư duy logic ở học sinh tiểu học

TDLG là hình thức tư duy lý trí, thể hiện khả năng nhận thức sự vật, hiện tượng thông qua các thao tác suy luận có căn cứ và tuân theo quy luật logic. Trong tâm lý học nhận thức, TDLG gắn với phân tích, so sánh, khái quát hóa và rút ra kết luận dựa trên mối quan hệ giữa các dữ kiện. Nhờ đó, người học có thể suy nghĩ có trình tự, có lý lẽ và hạn chế suy luận cảm tính (Nguyễn Văn Phước, 2026).

Ở bậc TH, phát triển TDLG cần đặt trong mối quan hệ với đặc điểm nhận thức lứa tuổi và yêu cầu dạy học theo định hướng phát triển năng lực. Các lý thuyết kinh điển cho thấy HS TH suy luận hiệu quả hơn khi nhiệm vụ học tập gắn với tình huống cụ thể, hoạt động thực hành, tương tác xã hội và sự hỗ trợ sư phạm phù hợp (Piaget & Inhelder, 1972; Vygotsky, 1978). Tuy nhiên, các nghiên cứu gần đây ở Việt Nam nhấn mạnh rằng phát triển TDLG cần được cụ thể hóa qua các hoạt động yêu cầu HS nhận diện dữ kiện, phân tích quan hệ, trình bày cách nghĩ, nêu chứng cứ và điều chỉnh cách giải (Phạm Huyền Trang et al., 2024; Lê Thị Cẩm Nhung, 2026).

Bên cạnh đó, TDLG ở TH gắn chặt với năng lực diễn đạt và giao tiếp học thuật. HS không chỉ cần “làm đúng”, mà còn cần giải thích được vì sao đúng, trình bày được quy trình suy nghĩ và biết bảo vệ hoặc điều chỉnh lập luận của mình. Phạm Thị Thanh Trúc (2025) chỉ ra rằng HS TH còn hạn chế trong diễn đạt, lý giải và phản biện ý tưởng toán học; việc thiếu khả năng lập luận và giải thích rõ quy trình giải bài có thể ảnh hưởng đến kết quả học tập và sự tự tin của HS. Vì vậy, phát triển

TDLG cần thông qua nhiệm vụ học tập có vấn đề, hoạt động thực hành, thảo luận, giải thích, khai thác lỗi sai và phản hồi sư phạm thường xuyên.

#### 2.1.2. Cấu trúc năng lực tư duy logic

Theo tiếp cận năng lực, năng lực TDLG của HS TH không đồng nhất với việc làm đúng bài tập hoặc thực hiện thành thạo một quy trình mẫu. Năng lực này thể hiện ở khả năng HS huy động và phối hợp các thao tác tư duy để nhận diện vấn đề, kết nối dữ kiện, lập luận có căn cứ, giải thích cách nghĩ và từng bước tự điều chỉnh quá trình tư duy của bản thân (OECD, 2018; Nguyễn Văn Phước, 2026).

Năng lực TDLG ở HS TH có thể được nhận diện qua năm thành tố liên kết: quan sát và thu thập thông tin; phân tích và phân loại; xác định quy luật và mối liên hệ; lập luận và đưa ra kết luận; kiểm tra và điều chỉnh suy nghĩ. Các thành tố này được xem là cấu trúc vận hành cốt lõi của năng lực TDLG, từ nhận diện dữ kiện đến lập luận và tự điều chỉnh tiến trình tư duy (Flavell, 1979; Nguyễn Văn Phước, 2026). Cách tiếp cận này tương thích với các nghiên cứu về phát triển năng lực tư duy và lập luận toán học, trong đó HS không chỉ thực hiện thao tác tính toán mà còn cần giải thích, chứng minh, điều chỉnh và khái quát hóa cách giải (Nguyễn Thị Mỹ Hằng, Nguyễn Thị Xoan, & Lê Thị Thảo, 2025).

Từ góc độ dạy học, phát triển TDLG không phải là tăng độ khó của bài học, mà là tổ chức có chủ đích các tình huống học tập để HS được quan sát, so sánh, phân loại, thử nghiệm, giải thích, phát hiện lỗi sai và điều chỉnh cách nghĩ. Trọng tâm không nằm ở việc HS trả lời nhanh, mà ở việc HS biết suy nghĩ có căn cứ và diễn đạt được tiến trình suy nghĩ của mình.

#### 2.1.3. Cơ sở pháp lý

Phát triển năng lực TDLG cho HS TH có cơ sở pháp lý từ các văn bản hiện hành về chương trình, đánh giá, tổ chức hoạt động NT và chuẩn nghề nghiệp GV. Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ban hành Chương trình GDPT xác lập định hướng phát triển phẩm chất và năng lực HS. Các năng lực chung như tự chủ và tự học, giao tiếp và hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo đều đòi hỏi HS biết phân tích thông tin, kết nối dữ kiện, giải thích lựa chọn và đưa ra quyết định có căn cứ (Bộ GD&ĐT, 2018). Đây là nền tảng để phát triển TDLG xuyên suốt các môn học và hoạt động GD ở TH.

Thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT quy định đánh giá HS TH theo hướng kết hợp đánh giá

thường xuyên bằng nhận xét với đánh giá định kỳ, đồng thời chú trọng biểu hiện cụ thể về các thành phần năng lực của HS (Bộ GD&ĐT, 2020). Định hướng này tạo điều kiện để GV quan sát không chỉ sản phẩm cuối cùng mà còn quá trình HS xác định dữ kiện, giải thích cách làm, phát hiện sai sót và điều chỉnh lập luận.

Thông tư số 15/2026/TT-BGDĐT tạo khung tổ chức hoạt động GD trong NT phổ thông, bao gồm tổ chức và quản lý NT, hoạt động giáo dục, nhiệm vụ của GV và quan hệ giữa NT, gia đình, xã hội (Bộ GD&ĐT, 2026a). Thông tư số 30/2026/TT-BGDĐT quy định chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở GDPT và trách nhiệm đào tạo, bồi dưỡng, phát triển đội ngũ GV đáp ứng chuẩn nghề nghiệp (Bộ GD&ĐT, 2026b). Vì vậy, phát triển năng lực TDLG cho HS TH là yêu cầu có tính hệ thống, gắn với chương trình, đánh giá, tổ chức hoạt động NT và phát triển đội ngũ GV.

## 2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi, kết hợp câu hỏi đóng theo thang Likert 5 mức và câu hỏi mở. Dữ liệu gồm 250 phản hồi hợp lệ từ GV, TTCM và CBQL TH. Các nội dung khảo sát tập trung vào nhận thức, năng lực tổ chức hoạt động, tương tác sư phạm hỗ trợ suy luận và khả năng vận dụng trong dạy học phát triển TDLG. Dữ liệu định lượng được xử lý bằng thống kê mô tả với tần số, tỉ lệ phần trăm, điểm trung bình và độ lệch chuẩn.

Dữ liệu định tính từ câu hỏi mở được xử lý bằng phương pháp phân tích nội dung theo chủ đề. Các câu trả lời được đọc nhiều lần, làm sạch, loại bỏ nội dung trùng lặp hoặc không liên quan, sau đó được mã hóa theo ba hướng chính: biểu hiện hạn chế của HS, khó khăn của GV và định hướng tổ chức hoạt động phát triển TDLG. Để bảo đảm tính ẩn danh, người tham gia khảo sát được mã hóa theo vị trí công tác, gồm: GV (giáo viên), TTCM (tổ trưởng chuyên môn), CBQL (cán bộ quản lý), kèm theo số thứ tự phản hồi. Các trích dẫn trực tiếp được lựa chọn theo tiêu chí phản ánh rõ chủ đề, có tính đại diện và hỗ trợ cho kết quả phân tích.

Với quy mô 250 phản hồi, nghiên cứu có cơ sở để nhận diện một số xu hướng nổi bật trong thực tiễn dạy học. Tuy nhiên, kết quả được diễn giải thận trọng vì chủ yếu dựa trên tự đánh giá và ý kiến khảo sát, chưa kết hợp quan sát lớp học, phỏng vấn sâu hoặc phân tích sản phẩm học tập của HS.

## 2.3. Kết quả nghiên cứu và bàn luận

### 2.3.1. Đặc điểm mẫu khảo sát

Dữ liệu khảo sát thu được 250 phản hồi hợp lệ từ GV, TTCM và CBQL TH. Trong đó, GV dạy nhiều môn chiếm tỉ lệ chủ yếu với 160 người, tương ứng với 64,0%; GV dạy bộ môn có 50 người, chiếm 20,0%; TTCM có 30 người, chiếm 12,0%; CBQL có 10 người, chiếm 4,0%. Cơ cấu này phù hợp với mục tiêu nhận diện thực tiễn dạy học từ góc nhìn của đội ngũ trực tiếp tổ chức hoạt động học tập hằng ngày ở TH, đồng thời có thêm góc nhìn từ tổ chuyên môn và quản lý NT.

Về thâm niên công tác, mẫu khảo sát có sự tham gia của GV ở nhiều giai đoạn nghề nghiệp khác nhau. Nhóm có thâm niên từ 5 đến 10 năm chiếm tỉ lệ cao nhất với 90 người, tương ứng 36,0%; tiếp đến là nhóm trên 20 năm với 80 người, chiếm 32,0%. Nhóm dưới 5 năm có 50 người, chiếm 20,0%, trong khi nhóm từ 11 đến 20 năm có 30 người, chiếm 12,0%. Cơ cấu này cho thấy dữ liệu khảo sát phản ánh được cả góc nhìn của đội ngũ GV đang trong giai đoạn thích ứng, phát triển nghề nghiệp và đội ngũ có nhiều kinh nghiệm thực tiễn.

### 2.3.2. Thống kê mô tả các nhóm nội dung khảo sát

Kết quả thống kê mô tả cho thấy các nhóm nội dung khảo sát đều đạt mức cao, với điểm trung bình dao động từ 3,87 đến 4,02; trung bình chung đạt 3,97, SD = 1,37. Cụ thể, nhận thức về TDLG đạt Mean = 3,87, SD = 1,40; năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động đạt Mean = 3,97, SD = 1,23; tương tác sư phạm hỗ trợ suy luận và khả năng vận dụng vào thực tiễn dạy học cùng đạt Mean = 4,02.

Kết quả này cho thấy đội ngũ tham gia khảo sát có nhận thức tích cực về vai trò của TDLG và đã liên hệ năng lực này với các thao tác sư phạm cụ thể như đặt câu hỏi gợi mở, khuyến khích HS giải thích cách nghĩ, chú trọng quá trình suy luận và vận dụng vào bài dạy; tuy nhiên, độ lệch chuẩn dao động từ 1,23 đến 1,41 cho thấy mức độ nhận thức và khả năng vận dụng chưa thật sự đồng đều giữa các đối tượng khảo sát.

### 2.3.3. Biểu hiện tư duy logic còn hạn chế ở học sinh tiểu học

Dữ liệu câu hỏi mở cho thấy các ý kiến tập trung vào bốn nhóm biểu hiện chính: HS khó giải thích lý do, lập luận chưa mạch lạc, phụ thuộc vào khuôn mẫu và lúng túng khi tình huống học tập thay đổi. Đây là những biểu hiện có liên quan trực tiếp đến cấu trúc năng lực TDLG, nhất là khả

năng nhận diện dữ kiện, thiết lập quan hệ, lập luận và tự điều chỉnh tiến trình tư duy.

Biểu hiện được nhắc đến nhiều là HS có thể làm được bài nhưng chưa giải thích được vì sao làm như vậy. Một GV nhận xét: “Nhiều em làm đúng nhưng khi hỏi vì sao thì chưa nói được, thường chỉ trả lời là làm theo cách cô đã dạy” (GV-027). Một biểu hiện khác là HS trình bày suy nghĩ chưa mạch lạc: “Các em có ý nhưng nói chưa thành mạch, bước trước bước sau còn lẫn lộn” (GV-064). Các phản hồi này cho thấy kết quả đúng chưa đủ để khẳng định HS đã có TDLG vững chắc; điều quan trọng là HS phải nêu được căn cứ, trình bày được tiến trình suy nghĩ và biết tự kiểm tra lập luận của mình.

Dữ liệu định tính cũng cho thấy nhiều HS còn phụ thuộc vào khuôn mẫu. Một phản hồi nêu: “Khi bài toán thay đổi một chút so với mẫu, nhiều em lúng túng và không biết bắt đầu từ đâu” (GV-118). Ngoài ra, một TTCM nhận xét: “HS còn yếu ở chỗ tìm mối liên hệ giữa các dữ kiện, nhất là khi phải giải thích nguyên nhân dẫn đến kết quả” (TTCM-009). Những phát hiện này phù hợp với các nghiên cứu gần đây về phát triển năng lực tư duy và lập luận toán học ở TH, trong đó nhấn mạnh yêu cầu đặt HS vào quá trình nhận diện dữ kiện, tìm mối quan hệ, nêu chứng cứ và trình bày cách suy nghĩ khi giải quyết vấn đề (Phạm Huyền Trang et al., 2024; Lê Thị Cẩm Nhung, 2026).

#### 2.3.4. *Khó khăn của giáo viên trong tổ chức dạy học phát triển tư duy logic*

Bên cạnh những biểu hiện hạn chế của HS, dữ liệu từ câu hỏi mở cũng cho thấy GV gặp nhiều khó khăn trong việc tổ chức hoạt động phát triển TDLG. Các khó khăn này không chỉ xuất phát từ phía HS, mà còn liên quan đến điều kiện lớp học, thời lượng chương trình, văn hóa đánh giá và năng lực tổ chức hoạt động của GV.

Trước hết, nhiều GV cho rằng HS còn quen học theo mẫu và ít chủ động nêu cách nghĩ riêng: “HS thường chờ cô hướng dẫn mẫu rồi làm theo, ít em chủ động nêu cách nghĩ riêng” (GV-041). Khó khăn thứ hai là sự không đồng đều về năng lực HS trong lớp: “Trong một lớp, mức độ nhận thức của HS rất khác nhau nên khó tổ chức hoạt động suy luận cho tất cả các em cùng tham gia” (GV-086). Vì vậy, GV cần thiết kế nhiệm vụ phân hóa và xây dựng chiến lược hỗ trợ phù hợp.

Khó khăn thứ ba liên quan đến thời lượng tiết học và áp lực hoàn thành chương trình: “Nếu cho

HS giải thích, trao đổi nhiều thì rất tốt nhưng thời lượng tiết học thường không đủ” (GV-132). Khó khăn thứ tư đến từ văn hóa đánh giá: “Phụ huynh thường quan tâm con làm đúng hay sai, ít chú ý đến việc con có hiểu và giải thích được cách làm không” (CBQL-003). Ngoài ra, một TTCM cho rằng: “GV cần được hướng dẫn cụ thể hơn về cách đặt câu hỏi gợi mở và khai thác lỗi sai của HS” (TTCM-014). Các phát hiện này tương đồng với nhận định của Phạm Thị Thanh Trúc (2025) về hạn chế của HS trong diễn đạt, lý giải và phân biện ý tưởng toán học; đồng thời phù hợp với yêu cầu thiết kế tình huống dạy học và công cụ đánh giá để HS có cơ hội suy luận, nêu chứng cứ và bảo vệ ý kiến (Nguyễn Thị Mỹ Hằng et al., 2025).

#### 2.3.5. *Định hướng tổ chức hoạt động được gợi mở từ thực tiễn*

Dữ liệu định tính không chỉ phản ánh khó khăn mà còn gợi mở nhiều hướng tổ chức hoạt động dạy học phát triển TDLG. Các đề xuất của GV tập trung vào việc tăng cơ hội cho HS giải thích, so sánh, phát hiện lỗi sai, thảo luận và trình bày cách nghĩ.

Một định hướng nổi bật là tăng cường câu hỏi gợi mở. Một GV đề xuất: “GV nên hỏi HS vì sao chọn cách làm đó, nếu thay đổi dữ kiện thì kết quả có thay đổi không?” (GV-052). Những câu hỏi như “vì sao?”, “nếu... thì...?”, “còn cách nào khác không?” buộc HS quay lại với dữ kiện, phân tích quan hệ và giải thích căn cứ lựa chọn. Một định hướng khác là khai thác lỗi sai như một tình huống học tập: “Có thể đưa ra một lời giải sai để HS tìm lỗi và giải thích vì sao sai” (GV-097). Cách làm này giúp HS kiểm tra lập luận, phát hiện mâu thuẫn và điều chỉnh cách nghĩ.

GV cũng đề xuất cho HS so sánh nhiều cách giải: “Nên cho HS trình bày nhiều cách giải rồi cùng so sánh cách nào hợp lý hơn” (GV-145). Bên cạnh đó, thảo luận nhóm và biểu đạt bằng sơ đồ cũng được xem là hình thức hỗ trợ TDLG: “Thảo luận nhóm giúp HS mạnh dạn nói ra cách nghĩ và nghe bạn giải thích” (GV-173); “Với HS TH, dùng sơ đồ hoặc hình vẽ giúp các em dễ trình bày mối quan hệ giữa các dữ kiện” (GV-201). Nhìn chung, các định hướng này cho thấy phát triển TDLG có thể bắt đầu từ những thao tác sư phạm gần gũi trong lớp học: hỏi HS “vì sao”, yêu cầu HS nói lại cách làm, đưa ra lời giải sai để HS tìm lỗi, khuyến khích nhiều cách giải, tổ chức thảo luận và sử dụng sơ đồ để biểu đạt quan hệ.

### III. KẾT LUẬN

Kết quả nghiên cứu cho thấy phát triển năng lực TDLG cho HS TH là yêu cầu được GV, TTCM và CBQL nhìn nhận tích cực từ thực tiễn dạy học. Từ các phân hồi khảo sát, có thể nhận diện một số hạn chế của HS như: khó giải thích lý do, lập luận chưa có căn cứ, suy luận nguyên nhân - kết quả còn hạn chế, trình bày mạch suy nghĩ chưa rõ và lúng túng khi điều chỉnh cách làm trong tình huống thay đổi. Những biểu hiện này tương ứng với các thành tố cốt lõi của năng lực TDLG ở HS TH (Nguyễn Văn Phước, 2026).

Từ kết quả nghiên cứu, có thể rút ra một số hàm ý sư phạm: 1) GV cần chuyển trọng tâm từ đánh giá đáp án sang quan sát tiến trình tư duy; tăng cường yêu cầu HS giải thích, lập luận, phát

hiện lỗi sai và tự điều chỉnh cách nghĩ; 2) Tổ chuyên môn và NT cần cụ thể hóa yêu cầu phát triển TDLG thành các biểu hiện quan sát được trong từng môn học, đưa nội dung này vào sinh hoạt chuyên môn, dự giờ, phân tích bài học và bồi dưỡng GV; đồng thời, 3) cần phối hợp với cha mẹ HS để thay đổi quan niệm đánh giá, không chỉ quan tâm đến kết quả đúng - sai mà chú ý nhiều hơn đến cách HS suy nghĩ.

Nghiên cứu vẫn có giới hạn do dữ liệu chủ yếu dựa trên tự đánh giá và ý kiến khảo sát; chưa kết hợp quan sát lớp học, phỏng vấn sâu hoặc phân tích sản phẩm học tập của HS. Vì vậy, các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng phương pháp thu thập dữ liệu và kiểm chứng hiệu quả của các biện pháp dạy học phát triển TDLG trong thực tiễn lớp học.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 ban hành Chương trình Giáo dục phổ thông*.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2020). *Thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 9 năm 2020 ban hành Quy định đánh giá học sinh tiểu học*.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2026a). *Thông tư số 15/2026/TT-BGDĐT ngày 24 tháng 3 năm 2026 ban hành Điều lệ trường tiểu học, trường trung học cơ sở, trường trung học phổ thông và trường phổ thông có nhiều cấp học*.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2026b). *Thông tư số 30/2026/TT-BGDĐT ngày 14 tháng 4 năm 2026 quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông*.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Lê Thị Cẩm Nhung. (2026). Sử dụng bài tập toán ở tiểu học để dạy học hình học ở tiểu học theo hướng phát triển năng lực tư duy và lập luận toán học cho học sinh. *Tạp chí Tâm lý - Giáo dục*, 32 (03, kì 3), 137-241.
- Nguyễn Thị Mỹ Hằng, Nguyễn Thị Xoan, & Lê Thị Thảo. (2025). Một số nghiên cứu về năng lực tư duy và lập luận toán học của học sinh phổ thông tại Việt Nam giai đoạn 2018–2024. *Tạp chí Giáo dục*, 25(7), 12–16.
- Nguyễn Văn Phước. (2026). Lý luận về phát triển năng lực tư duy logic cho học sinh tiểu học. *Tạp chí Tâm lý - Giáo dục*, 32 (01, kì 2), 127–131.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Phạm Huyền Trang, Nguyễn Ngọc Giang, Nguyễn Huy Thao, Trương Thị Kim Tiên, & Hoàng Thiên Kim. (2024). Phát triển năng lực tư duy và lập luận toán học cho học sinh trong dạy học giải toán nội dung “Giảm một số đi một số lần” (Toán 3). *Tạp chí Giáo dục*, 24(6), 17–21.
- Phạm Thị Thanh Trúc. (2025). Phát triển năng lực giao tiếp toán học nhằm nâng cao hứng thú học tập cho học sinh tiểu học thông qua ứng dụng chuyển đổi số. *Tạp chí Tâm lý - Giáo dục*, 31(06), 74–78.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.