

THIẾT KẾ VÀ TỔ CHỨC TRÒ CHƠI HỌC TẬP TRONG DẠY HỌC MÔN TOÁN LỚP 1 THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC: KẾT QUẢ THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM

Nguyễn Thị Hồng Hạnh
Học viên cao học, Trường Sư phạm, Đại học Vinh

Tóm tắt: Nghiên cứu nhằm đề xuất và đánh giá hiệu quả của các biện pháp thiết kế, tổ chức trò chơi học tập trong dạy học môn Toán lớp 1 theo định hướng phát triển năng lực. Nghiên cứu được triển khai qua khảo sát thực trạng 43 giáo viên và 107 học sinh lớp 1 tại hai trường tiểu học ở Nghệ An, kết hợp thực nghiệm sư phạm trên 75 học sinh, gồm 38 học sinh lớp thực nghiệm và 37 học sinh lớp đối chứng. Các biện pháp tập trung vào việc gắn mục tiêu toán học với nhiệm vụ chơi, tổ chức hoạt động hình thành kiến thức, luyện tập – thực hành, tăng cường thao tác trực quan, tương tác, đối chiếu và tự điều chỉnh kết quả. Kết quả cho thấy điểm trung bình của lớp thực nghiệm tăng từ 6,68 lên 8,12, trong khi lớp đối chứng tăng từ 6,49 lên 7,12. Có 97,37% học sinh lớp thực nghiệm tăng điểm; 86,8% được xếp mức Tốt về hoạt động học tập. Kết quả cho thấy trò chơi học tập được thiết kế gắn với mục tiêu và hoạt động toán học có tiềm năng nâng cao kết quả, sự tham gia và hứng thú học tập của học sinh lớp 1.

Từ khóa: trò chơi học tập; Toán lớp 1; dạy học toán; năng lực toán học; thực nghiệm sư phạm.

DESIGNING AND IMPLEMENTING LEARNING GAMES IN GRADE 1 MATHEMATICS TEACHING TOWARD COMPETENCY DEVELOPMENT: RESULTS FROM A PEDAGOGICAL EXPERIMENT

Abstract: This study aimed to develop and evaluate measures for designing and implementing learning games in Grade 1 mathematics teaching from a competency-based perspective. The study involved a preliminary survey of 43 Grade 1 teachers and 107 pupils from two primary schools in Nghe An Province, followed by a pedagogical experiment with 75 pupils, including 38 in the experimental group and 37 in the control group. The proposed measures emphasized alignment between mathematical objectives and game tasks, the use of games for knowledge construction and practice, hands-on manipulation, interaction, comparison, and self-correction. The results showed that the experimental group's mean score increased from 6.68 before the intervention to 8.12 after the intervention, whereas the control group's mean score increased from 6.49 to 7.12. Moreover, 97.37% of pupils in the experimental group improved their scores, and 86.8% were rated at the "Good" level in classroom learning activities. These findings suggest that appropriately designed mathematics learning games can contribute to improved learning performance, participation, and interest among Grade 1 pupils.

Keywords: learning games; Grade 1 mathematics; mathematics teaching; mathematical competency; pedagogical experiment.

Nhận bài: 16/8/2026

Phản biện: 25/9/2026

Duyệt đăng: 29/9/2026

I. GIỚI THIỆU

Đổi mới giáo dục phổ thông ở Việt Nam đặt ra yêu cầu chuyển mạnh quá trình dạy học từ truyền thụ nội dung sang tổ chức hoạt động nhằm phát triển phẩm chất và năng lực của người học. Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 xác định môn Toán không chỉ cung cấp kiến thức và kỹ năng toán học mà còn góp phần hình thành các thành tố năng lực như tư duy và lập luận toán học, mô hình hóa, giải quyết vấn đề, giao tiếp toán học và sử dụng công cụ, phương tiện học Toán (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018a, 2018b). Đối với học sinh lớp 1, yêu cầu này đặc biệt quan trọng do đây là giai đoạn chuyển tiếp từ hoạt động vui chơi ở mầm non sang hoạt động học tập có chủ đích ở tiểu học.

Học sinh lớp 1 tiếp cận các kiến thức ban đầu về số và phép tính, hình học và đo lường cùng một số yếu tố thống kê thông qua những biểu tượng còn mang tính trực quan. Vì vậy, hoạt động dạy học

cần tạo điều kiện để học sinh được thao tác, quan sát, trao đổi và hình thành kiến thức từ những tình huống cụ thể. Trong bối cảnh đó, trò chơi học tập có thể tạo ra môi trường kết hợp giữa yêu cầu nhận thức với hứng thú, tương tác và trải nghiệm. Trò chơi chỉ thực sự có giá trị giáo dục khi nhiệm vụ, luật chơi, phương tiện và kết quả chơi phục vụ trực tiếp cho mục tiêu học tập, thay vì chỉ tạo không khí vui vẻ hoặc thi đua.

Các nghiên cứu gần đây cũng cho thấy học tập dựa trên trò chơi trong giáo dục toán học có thể tác động đồng thời đến phương diện nhận thức và cảm xúc, bao gồm kiến thức, kỹ năng toán học, thành tích, thái độ, động cơ, hứng thú và mức độ tham gia của người học (Hui & Mahmud, 2023). Đối với giáo dục tiểu học, giá trị của trò chơi còn phụ thuộc đáng kể vào cách giáo viên tổ chức hỗ trợ, phản hồi và điều chỉnh nhiệm vụ trong quá trình học sinh tham gia (Sun et al., 2023).

Tuy nhiên, khảo sát được thực hiện trong luận văn cho thấy quá trình sử dụng trò chơi trong dạy học Toán lớp 1 còn một số điểm chưa đồng đều. Giáo viên thực hiện khá tốt việc lựa chọn nội dung phù hợp với bài học ($\text{ĐTB} = 4,05$) và xác định mục tiêu toán học ($\text{ĐTB} = 3,96$), nhưng việc xây dựng tiêu chí đánh giá kết quả chỉ đạt $\text{ĐTB} = 3,16$. Trong tổ chức trò chơi, hoạt động hướng dẫn cách chơi và phổ biến luật đạt $\text{ĐTB} = 4,02$, trong khi nhận xét và củng cố kiến thức sau trò chơi chỉ đạt $\text{ĐTB} = 3,35$. Điều này cho thấy một khoảng cách giữa việc “tổ chức cho học sinh chơi” và việc “sử dụng trò chơi như một hoạt động học toán có mục tiêu”.

Xuất phát từ vấn đề trên, nghiên cứu tập trung xây dựng các biện pháp thiết kế và tổ chức trò chơi theo hướng gắn chặt yêu cầu cần đạt, nội dung toán học, nhiệm vụ chơi, thao tác của học sinh, phản hồi và đánh giá. Nghiên cứu đồng thời tiến hành thực nghiệm sư phạm nhằm xem xét sự thay đổi về kết quả học tập, mức độ tham gia và hứng thú của học sinh lớp 1 sau khi áp dụng các biện pháp.

ii. CƠ SỞ LÝ LUẬN CỦA VẤN ĐỀ NGHIÊN CỨU

2.1. Trò chơi học tập trong dạy học môn Toán lớp 1

Trò chơi học tập có thể được hiểu là hoạt động học tập được tổ chức dưới hình thức chơi, trong đó học sinh thực hiện nhiệm vụ nhận thức thông qua các hành động và luật chơi nhằm đạt một mục tiêu dạy học xác định. Đối với môn Toán lớp 1, trò chơi phải chứa đựng một nhiệm vụ toán học cụ thể như đếm, so sánh, tính toán, ghép – tách, nhận dạng, phân loại, đo lường hoặc giải quyết một tình huống đơn giản. Điểm quan trọng là yếu tố toán học phải nằm ngay trong cơ chế thực hiện trò chơi. Nếu học sinh có thể thắng trò chơi mà không cần huy động kiến thức hoặc suy nghĩ toán học, hoạt động đó khó tạo ra giá trị học tập tương ứng. Ngược lại, khi luật chơi buộc người học phải tính, so sánh, lựa chọn hoặc giải thích để tiếp tục một lượt chơi, quá trình chơi trở thành phương tiện thực hiện nhiệm vụ nhận thức. Các tổng quan gần đây cho thấy trò chơi toán học không số hóa ở tiểu học có khả năng hỗ trợ việc học khi trò chơi tạo cơ hội cho người học tham gia trực tiếp vào những ý tưởng và thao tác toán học thay vì chỉ sử dụng yếu tố phần thưởng hoặc cạnh tranh (Russo et al., 2024). Điều này tương đồng với định hướng của nghiên cứu khi coi sự thống nhất giữa mục tiêu toán học – nhiệm vụ chơi – thao tác – phản hồi – kết quả học tập là cơ sở của quá trình thiết kế.

2.2. Nguyên tắc thiết kế và tổ chức

Trên cơ sở lý luận và kết quả khảo sát thực tiễn, việc thiết kế trò chơi được định hướng trước hết từ yêu cầu cần đạt của bài học. Giáo viên cần xác định học sinh phải hình thành hoặc luyện tập kiến thức, kỹ năng nào trước khi lựa chọn trò chơi. Cách tiếp cận này tránh tình trạng lựa chọn một trò chơi sẵn có rồi cố gắng gán nội dung Toán vào sau. Nhiệm vụ chơi cần được chuyển hóa từ chính hoạt động toán học mà học sinh phải thực hiện. Chẳng hạn, để hình thành biểu tượng về quan hệ lớn hơn – bé hơn, học sinh có thể ghép tương ứng hai nhóm đối tượng, quan sát phần còn thừa và từ đó khái quát thành quan hệ giữa hai số. Trong luyện tập, cùng một kiến thức có thể được tổ chức qua nhiều lượt với dữ liệu thay đổi để tăng cơ hội thực hành và hạn chế việc ghi nhớ máy móc.

Bên cạnh đó, nhiệm vụ cần vừa sức với đặc điểm nhận thức của học sinh lớp 1; câu lệnh ngắn, luật chơi rõ ràng, học liệu trực quan và mỗi học sinh đều phải có cơ hội trực tiếp thao tác. Quá trình tổ chức cũng cần có bước đối chiếu và sửa sai. Giáo viên không chỉ công bố người thắng mà phải giúp học sinh nhận biết vì sao kết quả đúng hoặc chưa đúng và có cơ hội thực hiện lại nhiệm vụ. Những nguyên tắc này trực tiếp đáp ứng các hạn chế được phát hiện ở khảo sát thực trạng, đặc biệt là khâu đánh giá, nhận xét và khai thác kết quả sau trò chơi.

III. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Thiết kế và đối tượng nghiên cứu

Nghiên cứu được triển khai qua hai giai đoạn. Giai đoạn thứ nhất khảo sát thực trạng tại Trường Tiểu học Nghi Phong và Trường Tiểu học Phúc Thọ, Nghệ An. Đối tượng khảo sát gồm 43 giáo viên đang giảng dạy lớp 1 và 107 học sinh lớp 1. Phiếu dành cho giáo viên và học sinh được xây dựng theo thang Likert 5 mức, kết hợp quan sát hoạt động dạy học.

Giai đoạn thứ hai sử dụng thiết kế tiền kiểm – hậu kiểm với nhóm đối chứng theo các lớp học sẵn có. Thực nghiệm được tiến hành trong năm học 2024–2025 trên 75 học sinh lớp 1. Nhóm thực nghiệm gồm 38 học sinh của Trường Tiểu học Nghi Phong; nhóm đối chứng gồm 37 học sinh của Trường Tiểu học Phúc Thọ. Hai nhóm được tổ chức học cùng nội dung, cùng yêu cầu cần đạt và thời lượng tương đương. Nhóm thực nghiệm được áp dụng các biện pháp thiết kế và tổ chức trò chơi; nhóm đối chứng học theo cách dạy thông thường.

3.2. Nội dung tác động

Các biện pháp được triển khai trong hoạt động hình thành kiến thức, luyện tập – thực hành và vận dụng. Với hoạt động hình thành kiến thức, quy trình bắt đầu từ xác định yêu cầu cần đạt, chuyển nội dung toán học thành nhiệm vụ chơi, thiết kế luật và học liệu, tổ chức học sinh thao tác, trình bày – đối chiếu kết quả, sau đó hướng dẫn khái quát thành kiến thức mới. Trong quy trình này, kiến thức không được đưa ra trước mà được hình thành từ kết quả thao tác và trao đổi của học sinh.

Đối với luyện tập – thực hành, giáo viên xác định kỹ năng cần củng cố rồi thiết kế nhiệm vụ thành nhiều lượt với dữ liệu thay đổi và mức độ tăng dần. Học sinh được tìm, ghép, xếp, tính, lựa chọn hoặc phân loại; sau mỗi lượt có thể đối chiếu và sửa kết quả. Nhiệm vụ được điều chỉnh theo ba mức từ thực hiện lại kiến thức với dữ liệu quen thuộc đến vận dụng trong tình huống có thêm bước lựa chọn hoặc kiểm tra.

3.3. Công cụ và xử lý dữ liệu

Nghiên cứu sử dụng phiếu đánh giá của giáo viên, phiếu quan sát hoạt động của học sinh, bài kiểm tra trước và sau thực nghiệm và phiếu phản hồi của học sinh. Các tiêu chí quan sát gồm kết quả thực hiện nhiệm vụ Toán, mức độ tham gia, giao tiếp – hợp tác, tự kiểm tra – sửa sai và hứng thú học tập.

Dữ liệu được tổng hợp bằng tần suất, tỷ lệ phần trăm, điểm trung bình và độ lệch chuẩn. Do luận văn gốc chủ yếu trình bày thống kê mô tả, các kết luận của bài viết tập trung vào mức độ thay đổi và khuynh hướng khác biệt giữa hai nhóm, không diễn giải kết quả như bằng chứng nhân quả tuyệt đối.

iv. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

4.1. Một số vấn đề từ khảo sát thực trạng

Kết quả khảo sát cho thấy giáo viên nhìn chung đã nhận thức được vai trò của trò chơi học tập và

có khả năng lựa chọn nội dung trò chơi gắn với bài học. Tuy nhiên, các thành phần sâu hơn của thiết kế và đánh giá chưa được thực hiện đồng đều. Trong thiết kế, lựa chọn nội dung phù hợp với bài học đạt ĐTB = $4,05 \pm 0,72$ và xác định mục tiêu toán học đạt $3,96 \pm 0,78$. Ngược lại, xây dựng nhiệm vụ, cách chơi và luật chơi đạt $3,56 \pm 0,93$, còn xây dựng tiêu chí đánh giá chỉ đạt $3,16 \pm 1,05$. Sự chênh lệch còn thể hiện ở nội dung được chuyển thành trò chơi. Có 90,7% giáo viên lựa chọn các nội dung đếm, đọc, viết và so sánh số; 86,0% lựa chọn phép cộng và phép trừ, nhưng chỉ 32,6% sử dụng trò chơi cho thu thập, phân loại và biểu diễn số liệu đơn giản. Điều này cho thấy trò chơi chủ yếu được sử dụng với những dạng bài có thao tác và đáp án nhanh, trong khi tiềm năng của trò chơi đối với các hoạt động quan sát, phân loại, giao tiếp và giải quyết tình huống chưa được khai thác tương xứng.

Ở khâu tổ chức, giáo viên thực hiện khá thường xuyên việc hướng dẫn cách chơi và phổ biến luật chơi (ĐTB = 4,02), nhưng nhận xét và củng cố kiến thức sau trò chơi đạt 3,35. Đây là một điểm cần đặc biệt lưu ý. Nếu trò chơi kết thúc ngay sau khi xác định người thắng hoặc đáp án đúng, mối liên hệ giữa trải nghiệm chơi và kiến thức toán học chưa được khai thác đầy đủ. Vì vậy, các biện pháp của nghiên cứu đặt bước trình bày, đối chiếu, sửa lỗi và khái quát kiến thức vào cấu trúc bắt buộc của hoạt động.

4.2. Kết quả học tập trước và sau thực nghiệm

Trước tác động, điểm trung bình của hai nhóm khá gần nhau. Nhóm thực nghiệm đạt $6,68 \pm 1,07$, trong khi nhóm đối chứng đạt $6,49 \pm 0,85$; chênh lệch 0,19 điểm. Khoảng điểm của nhóm thực nghiệm từ 4,5 đến 8,5 và nhóm đối chứng từ 5,0 đến 8,0.

Bảng 1. Kết quả học tập trước và sau thực nghiệm

Nhóm	n	Trước TN, M $\pm$ SD	Sau TN, M $\pm$ SD	Mức tăng
Thực nghiệm	38	$6,68 \pm 1,07$	$8,12 \pm 1,22$	+1,43
Đối chứng	37	$6,49 \pm 0,85$	$7,12 \pm 1,04$	+0,64

Sau thực nghiệm, nhóm thực nghiệm đạt điểm trung bình $8,12 \pm 1,22$, cao hơn mức $7,12 \pm 1,04$ của nhóm đối chứng. Như vậy, khoảng cách trung bình giữa hai nhóm tăng từ 0,19 điểm ở thời điểm trước thực nghiệm lên 1,00 điểm sau thực nghiệm. Xét mức thay đổi theo thời gian, điểm trung bình của nhóm thực nghiệm tăng 1,43 điểm, tương

ứng khoảng 21,45% so với điểm ban đầu; nhóm đối chứng tăng 0,64 điểm, tương ứng 9,79%. Sự cải thiện ở cả hai nhóm là hợp lý bởi học sinh đều tiếp tục được học theo chương trình trong thời gian thực nghiệm. Điều đáng chú ý là mức tăng của nhóm thực nghiệm lớn hơn, gợi ý rằng cách tổ chức trò chơi có thể tạo thêm cơ hội luyện

tập và phản hồi ngoài tiến bộ chung do quá trình học tập thông thường. Kết quả ở cấp độ từng học sinh cũng cố nhận định này. Có 37/38 học sinh nhóm thực nghiệm tăng điểm, tương ứng 97,37%; một học sinh giữ nguyên và không có học sinh giảm điểm. Ở nhóm đối chứng, 25/37 học sinh tăng điểm (67,57%), 11 học sinh không thay đổi (29,73%) và một học sinh giảm điểm. Điều này cho thấy điểm đáng quan tâm không chỉ nằm ở mức tăng của trung bình nhóm mà còn ở phạm vi tác động. Sự tiến bộ xuất hiện ở gần như toàn bộ học sinh lớp thực nghiệm, bao gồm cả những học sinh có mức độ ban đầu khác nhau. Có thể lý giải rằng các lượt chơi ngắn, học liệu trực quan, cơ hội thực hiện lặp lại với dữ liệu thay đổi và phản hồi ngay sau thao tác đã tạo ra nhiều điểm tiếp cận nhiệm vụ hơn so với một hoạt động đồng loạt.

4.3. Mức độ tham gia của học sinh

Quan sát hoạt động cho thấy điểm trung bình chung của 10 biểu hiện ở lớp thực nghiệm đạt 2,58/3. Hai biểu hiện nổi bật là “chủ động tham gia trò chơi” (2,82/3; 84,21% học sinh đạt mức 3) và “xác định được kết quả đúng” (2,79/3; 78,95%). Khả năng trao đổi và phối hợp với bạn đạt 2,66/3, trong khi duy trì tập trung và hứng thú đạt 2,71/3. Kết quả đáng chú ý nhất theo chiều ngược lại là khả năng “phát hiện và sửa lỗi khi thực hiện sai”, chỉ đạt 2,08/3 và 36,84% học sinh được đánh giá ở mức tốt. Điều này cho thấy trò chơi có tác động rõ hơn đến sự tham gia và thực hiện nhiệm vụ so với khả năng tự điều chỉnh. Nói cách khác, việc học sinh tích cực tham gia không đồng nghĩa với việc các em đã hình thành đầy đủ năng lực tự kiểm tra.

Khi tổng hợp mức hoạt động, 33/38 học sinh, tương ứng 86,8%, đạt mức Tốt; năm học sinh đạt mức Đạt và không có học sinh thuộc nhóm Cần hỗ trợ. Kết quả này có ý nghĩa đối với lớp 1 bởi hoạt động chơi theo nhóm dễ dẫn đến tình trạng học sinh nhanh hoặc mạnh dạn thực hiện phần lớn nhiệm vụ trong khi một số học sinh khác chỉ quan sát. Việc toàn bộ học sinh đạt mức tối thiểu cho thấy cấu trúc lượt chơi và phân công thao tác đã tạo cơ hội tham gia tương đối rộng.

4.4. Hứng thú và phản hồi của học sinh

Kết quả phản hồi cho thấy 73,7% học sinh lựa chọn mức cao nhất đối với phát biểu “Em thích học Toán bằng trò chơi”, trong khi 76,3% lựa chọn mức cao nhất đối với mong muốn tiếp tục

học Toán bằng trò chơi. Đặc biệt, 89,5% học sinh cho rằng mình hiểu nhiệm vụ giáo viên giao khi chơi. Tuy nhiên, tỷ lệ học sinh lựa chọn mức cao nhất đối với phát biểu “Em tự làm được nhiệm vụ Toán trong trò chơi” chỉ đạt 63,2%. Khoảng cách giữa “hiểu nhiệm vụ” và “tự thực hiện nhiệm vụ” cho thấy một bộ phận học sinh vẫn cần hỗ trợ của bạn, giáo viên hoặc học liệu trực quan. Đây là một phát hiện cần được chú trọng hơn là chỉ nhấn mạnh tỷ lệ hứng thú cao. Kết quả này cũng phù hợp với nghiên cứu tổng quan của Hui và Mahmud (2023), theo đó học tập dựa trên trò chơi trong Toán có thể tạo hiệu quả ở cả lĩnh vực nhận thức và cảm xúc, nhưng hiệu quả không tự động xuất hiện chỉ vì hoạt động có tính trò chơi. Vai trò thiết kế và hỗ trợ của giáo viên vẫn rất quan trọng, đặc biệt trong việc giúp học sinh chuyển từ tham gia tích cực sang giải thích, tự kiểm tra và điều chỉnh chiến lược học tập.

Nhìn tổng thể, kết quả thực nghiệm gợi ý ba cơ chế có thể giải thích lợi thế của nhóm thực nghiệm. Thứ nhất, học sinh có nhiều cơ hội trực tiếp thao tác với các đối tượng Toán thay vì chỉ quan sát giáo viên. Thứ hai, dữ liệu và nhiệm vụ được thay đổi qua nhiều lượt nên cùng một kiến thức được sử dụng trong những tình huống khác nhau. Thứ ba, hoạt động trao đổi và đối chiếu tạo phản hồi ngay trong quá trình thực hiện. Đây cũng là những đặc trưng phù hợp với các nghiên cứu gần đây về trò chơi toán học ở tiểu học, trong đó sự tham gia về mặt toán học và chất lượng tương tác được xem là quan trọng hơn yếu tố thi đua đơn thuần. Tuy vậy, kết quả cần được diễn giải thận trọng. Hai lớp thuộc hai trường khác nhau và không có bằng chứng trong luận văn về phân nhóm ngẫu nhiên; thời gian tác động và ảnh hưởng riêng của giáo viên cũng chưa được kiểm soát đầy đủ. Ngoài ra, kết quả về tham gia và hứng thú được thu thập chủ yếu ở nhóm thực nghiệm, nên chưa thể kết luận mức chênh lệch tương ứng với nhóm đối chứng. Do đó, nghiên cứu cung cấp bằng chứng thực nghiệm bước đầu về tính khả thi và lợi ích của các biện pháp hơn là bằng chứng nhân quả ở mức độ khẳng định.

V. KẾT LUẬN

Nghiên cứu đã xây dựng và triển khai các biện pháp thiết kế, tổ chức trò chơi học tập trong dạy học môn Toán lớp 1 theo hướng gắn mục tiêu toán học với nhiệm vụ chơi, thao tác của học sinh, học

liệu, tương tác, phản hồi và đánh giá. Cách tiếp cận này khắc phục một hạn chế thường gặp là coi trò chơi chủ yếu như phương tiện tạo hứng thú hoặc thi đua mà chưa khai thác đầy đủ giá trị nhận thức. Kết quả thực nghiệm trên 75 học sinh cho thấy nhóm được học với các biện pháp trò chơi có mức tiến bộ cao hơn nhóm đối chứng. Điểm trung bình của nhóm thực nghiệm tăng từ 6,68 lên 8,12, so với mức tăng từ 6,49 lên 7,12 ở nhóm đối chứng. Có 97,37% học sinh nhóm thực nghiệm tăng điểm và 86,8% được xếp mức Tốt về hoạt

động học tập. Đồng thời, phần lớn học sinh thể hiện sự yêu thích và mong muốn tiếp tục học Toán bằng trò chơi. Kết quả cũng chỉ ra một vấn đề cần tiếp tục cải thiện: khả năng tự phát hiện và sửa lỗi của học sinh thấp hơn rõ so với mức độ tham gia, thực hiện thao tác và hứng thú. Vì vậy, trò chơi học tập trong môn Toán lớp 1 cần được thiết kế theo hướng không chỉ tạo nhiều lượt thực hành mà còn dành thời gian cho học sinh giải thích cách làm, đối chiếu kết quả, xác định nguyên nhân sai và thực hiện lại nhiệm vụ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018a). Chương trình giáo dục phổ thông – Chương trình tổng thể. Hà Nội.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018b). Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán. Hà Nội.
- Đặng Thành Hưng. (2002). Dạy học hiện đại: Lí luận – Biện pháp – Kỹ thuật. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Hà Huy Khoái, & Lê Anh Vinh. (2020). Toán 1 – Kết nối tri thức với cuộc sống. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.
- Hui, H. B., & Mahmud, M. S. (2023). Influence of game-based learning in mathematics education on the students' cognitive and affective domain: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, 1105806. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1105806>
- Russo, J., Kalogeropoulos, P., Bragg, L. A., & Heyeres, M. (2024). Non-digital games that promote mathematical learning in primary years students: A systematic review. *Education Sciences*, 14(2), 200. <https://doi.org/10.3390/educsci14020200>
- Sun, L., Kangas, M., Ruokamo, H., & Siklander, S. (2023). A systematic literature review of teacher scaffolding in game-based learning in primary education. *Educational Research Review*, 40, 100546. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100546>