



DOI: <https://doi.org/10.52714/dthu.ssh.3695.2044>

THỰC TRẠNG VẬN DỤNG MÔ HÌNH HỌC TẬP TRẢI NGHIỆM DẠY HỌC NỘI DUNG HÌNH HỌC VÀ ĐO LƯỜNG LỚP 4 TẠI BỐN TRƯỜNG TIỂU HỌC XÃ TAM NÔNG, TỈNH ĐỒNG THÁP

Lê Duy Cường^{1*} và Trương Minh Lý²

¹*Khoa Giáo dục Tiểu học-Mầm non, Trường Sư phạm, Trường Đại học Đồng Tháp, Việt Nam*

²*Học viên cao học, Trường Đại học Đồng Tháp, Việt Nam*

**Tác giả liên hệ: Email: ldcuong@dthu.edu.vn*

Lịch sử bài báo

Ngày nhận: 04/8/2026; Ngày nhận chỉnh sửa: 12/9/2026; Ngày duyệt đăng: 22/9/2026

Tóm tắt

Khảo sát mô tả nhằm phân tích thực trạng vận dụng mô hình học tập trải nghiệm Kolb trong dạy học nội dung Hình học và Đo lường lớp 4 tại bốn trường tiểu học thuộc xã Tam Nông, tỉnh Đồng Tháp. Mẫu khảo sát gồm 20 giáo viên và 120 học sinh; dữ liệu chính được thu thập bằng hai bảng hỏi Likert năm mức. Các mệnh đề được xây dựng dựa trên mục tiêu nghiên cứu và các biểu hiện của chu trình Kolb; do độ tin cậy của thang đo chưa được kiểm định, các điểm trung bình tổng hợp chỉ được sử dụng như chỉ số mô tả. Giáo viên có nhận thức tích cực về giá trị của học tập trải nghiệm ($M = 4,01$), trong khi mức độ vận dụng các biểu hiện của mô hình đạt ($M = 3,73$). Tổ chức hoạt động nhóm là thực hành nổi bật nhất ($M = 4,40$); ngược lại, xây dựng tình huống gắn với thực tiễn ($M = 3,40$) và tạo cơ hội để học sinh quan sát, khám phá, tự rút ra kiến thức ($M = 3,20$) còn hạn chế. Học sinh đánh giá tương đối tích cực trải nghiệm học tập ($M = 3,80$), đặc biệt ở mệnh đề hoạt động giúp bài học dễ hiểu hơn ($M = 4,15$). Giáo viên đồng thời ghi nhận khó khăn về thiết kế hoạt động, cơ sở vật chất và thời lượng ($M = 3,90$). Kết quả cho thấy các yếu tố trải nghiệm đã hiện diện trong lớp học, nhưng việc tổ chức đầy đủ các khâu phản tư, khái quát hóa và vận dụng vẫn cần được củng cố.

Từ khóa: *Giáo dục toán học, học sinh lớp 4, học tập trải nghiệm, Hình học và Đo lường, mô hình học tập trải nghiệm Kolb.*

Trích dẫn: Lê, D. C., & Trương, M. L. (2026). Thực trạng vận dụng mô hình học tập trải nghiệm dạy học nội Dung hình học và đo lường lớp 4 tại bốn trường tiểu học xã Tam Nông, tỉnh đồng Tháp. *Tạp chí Khoa học Đại học Đồng Tháp*, 15(04S), 253-265. <https://doi.org/10.52714/dthu.ssh.3695.2044>

Copyright © 2026 The author(s). This work is licensed under a CC BY-NC 4.0 License.

THE CURRENT STATE OF APPLYING THE EXPERIENTIAL LEARNING MODEL IN TEACHING GEOMETRY AND MEASUREMENT TO FOURTH - GRADERS IN FOUR PRIMARY SCHOOLS IN TAM NONG COMMUNE, DONG THAP PROVINCE

Lê Duy Cường^{1*} và Trương Minh Lý²

¹*Department of Elementary Education-Preschool, School of Education, Dong Thap University, Cao Lanh 870000, Vietnam*

²*Postgraduate, Dong Thap University, Cao Lanh 870000, Vietnam*

**Corresponding author, Email: ldcuong@dthu.edu.vn*

Article history

Received: 04/8/2026; Received in revised form: 12/9/2026; Accepted: 22/9/2026

Abstract

A descriptive survey was conducted to analyze the current status of applying Kolb's experiential learning model in teaching Geometry and Measurement to 4th-grade students across four primary schools in Tam Nong commune, Dong Thap province. The survey sample comprised 20 teachers and 120 students; primary data were collected using two five-point Likert questionnaires. The items were constructed based on the research objectives and the manifestations of the Kolb cycle. Since the reliability of the scale had not been tested, the overall mean scores were utilized solely as descriptive indicators. Teachers exhibited a positive perception regarding the value of experiential learning ($M = 4.01$), whereas the extent of applying the model's manifestations achieved a moderate-to-high level ($M = 3.73$). Organizing group activities emerged as the most prominent practice ($M = 4.40$); conversely, constructing real-world situations ($M = 3.40$) and creating opportunities for students to observe, explore, and derive knowledge independently ($M = 3.20$) remained limited. Students evaluated their learning experience relatively positively ($M = 3.80$), particularly the item: Activities made lessons easier to understand ($M = 4.15$). Teachers simultaneously acknowledged difficulties related to activity design, facilities, and time constraints ($M = 3.90$). The findings indicate that experiential elements are present in the classroom, but the full implementation of reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation still requires reinforcement.

Keywords: *Experiential learning, grade 4, Geometry and Measurement, Kolb's experiential learning model, mathematics education.*

1. Giới thiệu

Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán năm 2018 định hướng phát triển năng lực toán học thông qua việc tăng cường cho học sinh (HS) thực hành, khám phá, giải quyết vấn đề và vận dụng kiến thức vào các tình huống gần gũi với đời sống (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Định hướng này đòi hỏi giáo viên (GV) không chỉ truyền thụ kiến thức mà cần tổ chức môi trường để HS trực tiếp hoạt động, trải nghiệm, trao đổi và từng bước kiến tạo tri thức. Trong đó, nội dung Hình học và Đo lường lớp 4 có nhiều cơ hội thuận lợi để thực hiện dạy học theo mô hình học tập trải nghiệm (HTTN). Với các nội dung dạy học như: Góc, đường thẳng song song hay vuông góc, hình bình hành, hình thoi, đơn vị đo diện tích, khối lượng và thời gian đều gắn với đồ vật, không gian và thao tác mà HS quan sát trực tiếp. Một chiếc ê-ke, mặt bàn, nền gạch hoặc quãng đường trong sân trường trở thành điểm khởi đầu của một vấn đề toán học. Khi được đo, vẽ, lắp ghép, ước lượng rồi giải thích kết quả, HS không chỉ ghi nhớ tên gọi hay công thức; qua đó hiểu rõ hơn ý nghĩa và khả năng vận dụng của kiến thức trong những tình huống thực tế.

Cơ sở lí luận phù hợp với định hướng trên là mô hình HTTN của Kolb. Theo Kolb (1984), học tập là quá trình chuyển hóa kinh nghiệm thông qua chu trình gồm bốn giai đoạn: trải nghiệm cụ thể, quan sát và phản tư, khái niệm hóa trừu tượng và thử nghiệm tích cực. Như vậy, bản chất của mô hình HTTN không chỉ nằm ở việc HS được “làm” mà còn ở quá trình suy ngẫm về kinh nghiệm, khái quát hóa thành kiến thức và tiếp tục vận dụng kiến thức đó trong tình huống mới. Do đó, hoạt động thực hành, làm việc nhóm hay sử dụng vật thật chỉ thực sự thể hiện HTTN khi được kết nối thành một chu trình học tập có chủ đích.

Các nghiên cứu quốc tế cho thấy mô hình HTTN có tiềm năng hỗ trợ kết quả và chất lượng học tập Toán. Theo Chesimet & cs. (2016) cho thấy mô hình HTTN có tác động tích cực đến khả năng sáng tạo toán học của HS. Trong lĩnh vực Hình học, Edo & cs. (2023) ghi nhận HS học diện tích các hình phẳng theo mô hình HTTN đạt kết quả cao hơn nhóm học theo mô hình truyền thống. Gần đây, Sridevi và Sharma (2025) vận dụng mô hình HTTN của Kolb trong dạy học khái niệm đo lường ở giai đoạn giáo dục nền tảng, nhấn mạnh vai trò của trải nghiệm trực tiếp, thao tác, phản tư và khái quát hóa. Bên cạnh đó, Žakelj & cs. (2024) cũng cung cấp bằng chứng thực nghiệm về tác động tích cực của học tập tích cực theo mô hình HTTN đối với kết quả học tập môn Toán ở HS phổ thông. Những kết quả này cho thấy mô hình HTTN có khả năng tạo điều kiện để HS kết nối kinh nghiệm thực tế với kiến thức toán học; tuy nhiên, phần lớn nghiên cứu tập trung vào thiết kế hoặc thực nghiệm các hoạt động và đánh giá kết quả học tập của HS, trong khi thực trạng GV vận dụng mô hình HTTN trong điều kiện lớp học còn ít được quan tâm.

Ở Việt Nam, một số nghiên cứu đã vận dụng mô hình HTTN trong dạy học Toán. Tác giả Tăng và Phạm (2020) nghiên cứu vận dụng mô hình HTTN Kolb trong dạy học hình học; Tăng & cs. (2021) nghiên cứu dạy học diện tích xung quanh hình trụ theo tiếp cận HTTN. Đáng chú ý, nhóm nghiên cứu của tác giả Uyen & cs. (2022) cho thấy các nhiệm vụ HTTN gắn với thực tiễn có thể góp phần cải thiện thái độ và kết quả học tập Toán. Tuy nhiên, các nghiên cứu hiện có chủ yếu hướng đến xây dựng quy trình, thiết kế hoạt động hoặc kiểm chứng hiệu quả, chưa phản ánh đầy đủ cách GV đang vận dụng mô hình HTTN đối với một mạch nội dung cụ thể ở tiểu học.

Từ tổng quan trên có thể nhận diện ba khoảng trống:

1) Thứ nhất, về nội dung, bằng chứng thực nghiệm về vận dụng mô hình HTTN trong dạy học riêng mạch Hình học và Đo lường ở lớp 4 còn hạn chế.

2) Thứ hai, về góc độ nghiên cứu, chưa có nhiều nghiên cứu khảo sát đồng thời nhận thức của GV, mức độ vận dụng thực tế, trải nghiệm của HS và những khó khăn trong quá trình

triển khai.

3) Thứ ba, về bản chất vận dụng mô hình HTTN, việc GV tổ chức một số hoạt động trải nghiệm chưa đồng nghĩa với việc thực hiện đầy đủ chu trình Kolb, đặc biệt ở các khâu phản tư và khái niệm hóa. Vì vậy, cần có những khảo sát thực tiễn để xác định những thành tố của chu trình đã được vận dụng tương đối rõ và những thành tố còn chưa ổn định.

Xuất phát từ những vấn đề trên, nghiên cứu này khảo sát thực trạng vận dụng mô hình HTTN trong dạy học nội dung Hình học và Đo lường lớp 4 tại bốn trường tiểu học thuộc xã Tam Nông, tỉnh Đồng Tháp. Nghiên cứu tập trung làm rõ nhận thức của GV về mô hình HTTN; mức độ và các biểu hiện vận dụng mô hình này trong dạy học; đánh giá của GV và HS về hiệu quả, cơ hội tham gia và những khó khăn khi triển khai. Qua đó, nghiên cứu cung cấp cơ sở thực tiễn cho việc xác định những điểm đã được thực hiện tương đối tốt, những khâu còn đứt quãng trong chu trình trải nghiệm và định hướng hỗ trợ GV tổ chức dạy học Hình học và Đo lường theo mô hình HTTN phù hợp với yêu cầu phát triển năng lực toán học của HS.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng thiết kế khảo sát mô tả, trong đó bảng hỏi là nguồn dữ liệu chính. Các ghi chép quan sát lớp học và trao đổi chuyên môn với GV trong quá trình khảo sát chỉ được dùng để hỗ trợ nhóm tác giả hiểu bối cảnh triển khai; chúng không được mã hóa thành hệ chủ đề định tính, không được tính vào các chỉ số kết quả và không được sử dụng để suy luận độc lập. Cách xác định này nhằm tránh diễn giải nghiên cứu như một thiết kế hỗn hợp khi phân định tính không được phân tích có hệ thống.

2.2. Khách thể nghiên cứu

Đối với giáo viên: Mẫu khảo sát gồm 20 GV đang trực tiếp giảng dạy môn Toán lớp 4, trong đó có 16 GV nữ (80,0%) và 4 GV nam (20,0%). Về trình độ chuyên môn, 100% GV có trình độ đại học sư phạm. Về thâm niên giảng dạy, 16 GV có trên 10 năm kinh nghiệm (80,0%) và 4 GV có dưới 10 năm (20,0%). Nhìn chung, mẫu GV có trình độ đào tạo tương đồng và chủ yếu là những người có thâm niên giảng dạy trên 10 năm.

Đối với học sinh: Mẫu khảo sát gồm 120 HS lớp 4, được phân bố đều tại bốn trường, mỗi trường 30 HS. Tổng số HS nữ là 62 (51,7%) và HS nam là 58 (48,3%), cho thấy cơ cấu giới tính của mẫu HS tương đối cân bằng. Bảng 1 trình bày phân bố mẫu theo trường. Với quy mô và phạm vi này, kết quả được giới hạn ở việc mô tả nhóm tham gia khảo sát và không được xem là ước lượng đại diện cho toàn bộ GV, HS tiểu học trên địa bàn.

Bảng 1. Phân bố mẫu khảo sát theo trường

TT	Trường tiểu học	GV	HS	Tổng
1	Trường Tiểu học Tràm Chim 1	5	30	35
2	Trường Tiểu học Phú Đức	5	30	35
3	Trường Tiểu học Tràm Chim 2	5	30	35
4	Trường Tiểu học Phú Hiệp	5	30	35
Tổng cộng		20	120	140

Nguồn: Kết quả khảo sát của nhóm tác giả (2026)

2.3. Công cụ thu thập dữ liệu

Hai bảng hỏi được nhóm tác giả xây dựng theo mục tiêu nghiên cứu và các biểu hiện của chu trình học tập trải nghiệm Kolb. Phiếu khảo sát GV gồm 14 mệnh đề thuộc ba nhóm nội dung: nhận thức về mô hình (4 mệnh đề), biểu hiện vận dụng trong dạy Hình học và Đo lường (6 mệnh đề), và lợi ích cảm nhận cùng khó khăn khi triển khai (4 mệnh đề). Phiếu khảo sát HS gồm 7 mệnh đề về hứng thú, cơ hội sử dụng đồ dùng, làm việc nhóm, mức độ dễ hiểu, khả năng vận dụng, sự tự tin và mong muốn được tham gia thêm hoạt động trải nghiệm. Đối với HS lớp 4, nhóm nghiên cứu giải thích mục đích và cách thức khảo sát bằng ngôn ngữ phù hợp với lứa tuổi, bảo đảm việc tham gia khảo sát được thực hiện trên tinh thần tự nguyện và thông tin thu thập chỉ phục vụ mục đích nghiên cứu. Việc nhóm mệnh đề được dùng để tổ chức nội dung khảo sát, không được xem là các thang đo tiềm ẩn đã được xác nhận.

Các mệnh đề được trả lời trên thang Likert 5 mức. Với GV, mức 1 tương ứng “hoàn toàn không đồng ý” và mức 5 là “hoàn toàn đồng ý”; phiếu HS sử dụng cách diễn đạt ngắn, phù hợp lứa tuổi, từ “không đồng ý” đến “rất đồng ý”. Nội dung các mệnh đề tập trung phản ánh những nhận thức và biểu hiện có thể quan sát trong quá trình dạy và học. Nghiên cứu không sử dụng Cronbach’s alpha để kiểm định độ tin cậy; do đó các giá trị trung bình gộp trong bài chỉ được hiểu là trung bình mô tả của các mệnh đề, không phải điểm của một thang đo đã được kiểm định. Đây cũng là một hạn chế về phương diện đo lường cần được cân nhắc khi diễn giải và khái quát hóa các kết quả nghiên cứu.

2.4. Quy trình thu thập dữ liệu

Sau khi được Ban Giám hiệu của bốn trường tiểu học tại xã Tam Nông, tỉnh Đồng Tháp chấp thuận, nhóm nghiên cứu tiến hành thu thập dữ liệu khảo sát trong khoảng thời gian từ tháng 3 đến tháng 5 năm 2026. Trước khi thực hiện khảo sát, GV và HS được thông tin về mục đích sử dụng dữ liệu, trong đó các câu trả lời chỉ phục vụ cho nghiên cứu. Đối với HS, hướng dẫn trả lời được trình bày bằng ngôn ngữ ngắn gọn, dễ hiểu và phù hợp với lứa tuổi; GV không được cung cấp hoặc gợi ý phương án trả lời. Sau khi thu hồi, các phiếu khảo sát được kiểm tra về mức độ đầy đủ trước khi mã hóa và nhập dữ liệu để phân tích.

Trong quá trình triển khai, nhóm nghiên cứu có quan sát một số tiết dạy Hình học và Đo lường và trao đổi với GV về chuẩn bị vật liệu, tổ chức hoạt động và giới hạn thời gian. Trong bài báo này, các ghi chép đó chỉ được dùng để hỗ trợ hiểu bối cảnh và không được mã hóa, phân tích hay báo cáo như một nguồn dữ liệu định tính độc lập.

2.5. Xử lý và phân tích dữ liệu

Dữ liệu bảng hỏi được mã hóa, nhập và xử lý bằng Microsoft Excel. Phân tích dữ liệu chủ yếu sử dụng thống kê mô tả, trọng tâm là điểm trung bình (M) và độ lệch chuẩn (SD) của từng mệnh đề. Việc báo cáo M và SD trên thang Likert 5 mức được sử dụng như một cách tóm tắt xu hướng trả lời thường gặp trong nghiên cứu giáo dục; các chỉ số này không được diễn giải như phép đo khoảng tuyệt đối. Để thuận tiện khi mô tả, nghiên cứu quy ước năm mức: rất thấp (1,00 - 1,80), thấp (1,81 - 2,60), trung bình (2,61 - 3,40), tương đối cao (3,41 - 4,20) và rất cao (4,21 - 5,00). Đây là quy ước của nghiên cứu, không phải một thang chuẩn đã được chuẩn hóa.

Phân tích không sử dụng các kiểm định thống kê suy luận vì mục tiêu của nghiên cứu là mô tả thực trạng trong phạm vi mẫu khảo sát, không nhằm so sánh hiệu quả giữa các trường hay xác lập quan hệ nhân quả. SD được báo cáo ở từng mệnh đề để phản ánh mức độ phân tán câu trả lời. Ở các dòng “trung bình mô tả”, M là trung bình số học của các M theo mệnh đề và SD là trung bình số học của các SD theo mệnh đề; các giá trị này không phải M và SD của một điểm thang đo tổng hợp.

Bảng 2. Quy ước mô tả điểm trung bình theo năm mức

Khoảng M	Mức mô tả	Mức phân loại	Ý nghĩa mô tả
1,00 - 1,80	Rất thấp	Kém	Mức biểu hiện rất hạn chế
1,81 - 2,60	Thấp	Yếu	Mức biểu hiện hạn chế
2,61 - 3,40	Trung bình	Trung bình	Mức biểu hiện chưa ổn định
3,41 - 4,20	Tương đối cao	Cao	Mức biểu hiện tương đối rõ
4,21 - 5,00	Rất cao	Rất cao	Mức biểu hiện rõ và nhất quán

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Nhận thức của giáo viên về mô hình học tập trải nghiệm

Kết quả ở Bảng 3 cho thấy trung bình mô tả của bốn mệnh đề về nhận thức đạt $M = 4,01$; trung bình các SD theo mệnh đề là 0,74. Theo quy ước ở Bảng 2, mức biểu hiện chung thuộc nhóm tương đối cao. Tuy nhiên, các mệnh đề có sự khác biệt đáng chú ý về giá trị trung bình.

Bảng 3. Nhận thức của giáo viên về mô hình học tập trải nghiệm

$N = 20\ GV$

TT	Nội dung khảo sát	M	SD	Mức đánh giá
1	Hiểu bản chất của mô hình HTTN trong dạy học môn Toán	3,50	0,95	Tương đối cao
2	Mô hình HTTN phù hợp để tổ chức dạy học nội dung Hình học và Đo lường lớp 4	3,40	1,05	Trung bình
3	Vận dụng mô hình HTTN giúp HS chủ động khám phá và hình thành kiến thức	4,40	0,50	Rất cao
4	Vận dụng mô hình HTTN góp phần phát triển năng lực toán học cho HS	4,75	0,44	Rất cao
Trung bình mô tả các mệnh đề		4,01	0,74	Tương đối cao

Mệnh đề “Vận dụng mô hình HTTN góp phần phát triển năng lực toán học cho HS” có M cao nhất ($M = 4,75$; $SD = 0,44$), tiếp theo là mệnh đề về khả năng giúp HS chủ động khám phá và hình thành kiến thức ($M = 4,40$; $SD = 0,50$). Hai mệnh đề này đều thuộc mức rất cao theo quy ước mô tả.

Ở các mệnh đề đòi hỏi hiểu biết cụ thể hơn về mô hình, mức điểm thấp hơn: “Hiểu bản chất của mô hình HTTN trong dạy học môn Toán” đạt $M = 3,50$ ($SD = 0,95$), còn “Mô hình HTTN phù hợp để tổ chức dạy học nội dung Hình học và Đo lường lớp 4” đạt $M = 3,40$ ($SD = 1,05$). Mức SD cao hơn ở hai mệnh đề này cho thấy câu trả lời của GV phân tán hơn so với các mệnh đề về lợi ích.

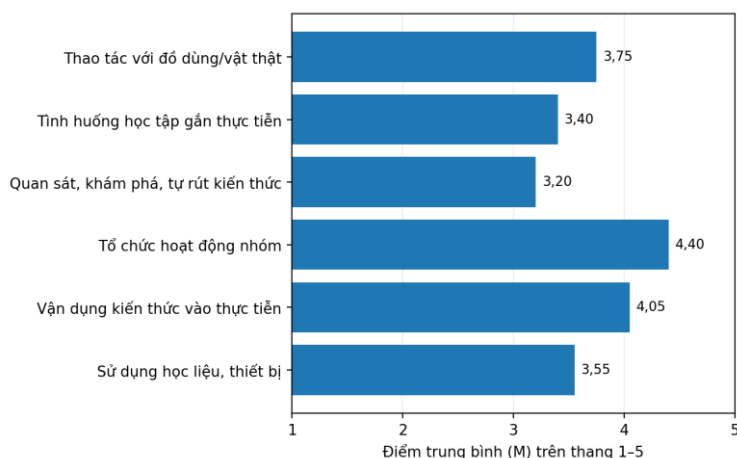
Như vậy, dữ liệu mô tả cho thấy sự đồng thuận về giá trị của hướng tiếp cận cao hơn mức chắc chắn của GV khi đánh giá bản chất và khả năng áp dụng mô hình vào một nội dung cụ thể. Kết quả này được thảo luận thêm ở Mục 4.

3.2. Mức độ vận dụng mô hình học tập trải nghiệm trong dạy học Hình học và Đo lường

Trung bình mô tả của sáu mệnh đề về mức độ vận dụng đạt $M = 3,73$; trung bình các SD là 0,81, thuộc mức tương đối cao theo quy ước nghiên cứu. Mức biểu hiện giữa các thực hành không đồng đều (Bảng 4).

Bảng 4. Mức độ biểu hiện của các hoạt động trong mô hình HTTN của GV

TT	Nội dung khảo sát	M	SD	Mức đánh giá
1	Tổ chức cho HS thao tác với đồ dùng học tập hoặc vật thật	3,75	0,85	Tương đối cao
2	Xây dựng tình huống học tập gắn với thực tiễn	3,40	1,05	Trung bình
3	Tạo điều kiện để HS quan sát, khám phá và tự rút ra kiến thức	3,20	1,06	Trung bình
4	Tổ chức hoạt động nhóm	4,40	0,50	Rất cao
5	Hướng dẫn HS vận dụng kiến thức vào thực tiễn	4,05	0,51	Tương đối cao
6	Sử dụng học liệu và thiết bị hỗ trợ hoạt động trải nghiệm	3,55	0,89	Tương đối cao
Trung bình mô tả các mệnh đề		3,73	0,81	Tương đối cao



Biểu đồ 1. Điểm trung bình các biểu hiện vận dụng mô hình học tập trải nghiệm của giáo viên

Hoạt động nhóm là biểu hiện nổi bật nhất ($M = 4,40$; $SD = 0,50$). Hướng dẫn HS vận dụng kiến thức vào thực tiễn đạt $M = 4,05$ ($SD = 0,51$), còn tổ chức cho HS thao tác với đồ dùng hoặc vật thật đạt $M = 3,75$ ($SD = 0,85$). Các mệnh đề này có điểm cao hơn so với những biểu hiện liên quan đến xây dựng tình huống và quá trình tự khám phá.

Việc sử dụng học liệu và thiết bị hỗ trợ hoạt động trải nghiệm đạt $M = 3,55$ ($SD = 0,89$), thuộc mức tương đối cao. Kết quả cho thấy các điều kiện và hình thức hỗ trợ đã xuất hiện trong thực hành, nhưng mức độ trả lời vẫn có độ phân tán đáng kể.

Hai mệnh đề có M thấp nhất là xây dựng tình huống học tập gắn với thực tiễn ($M =$

3,40; SD = 1,05) và tạo điều kiện để HS quan sát, khám phá, tự rút ra kiến thức (M = 3,20; SD = 1,06). Cả hai nằm ở mức trung bình; SD trên 1,0 cho thấy phản hồi giữa các GV phân tán tương đối lớn.

Các số liệu trên cho thấy mức độ thường xuyên của hoạt động nhóm không đi kèm với mức tương đương ở các biểu hiện tự khám phá và tình huống thực tiễn. Dữ liệu khảo sát không trực tiếp đo lường chất lượng phân tư hoặc khái quát hóa trong từng tiết học; vì vậy, phát hiện này được xem là dấu hiệu mô tả để thảo luận, không phải bằng chứng rằng một giai đoạn cụ thể của chu trình đã bị bỏ qua.

3.3. Lợi ích và khó khăn khi triển khai mô hình học tập trải nghiệm

Bảng 5 cho thấy một điểm đáng chú ý: GV đánh giá rất cao các lợi ích mà họ cảm nhận ở HS, đồng thời cũng ghi nhận rõ những khó khăn trong quá trình tổ chức. Hai nhóm mệnh đề này cần được đọc theo hai chiều khác nhau.

Bảng 5. Đánh giá của giáo viên về lợi ích và khó khăn khi vận dụng mô hình học tập trải nghiệm

N = 20 GV

TT	Nội dung khảo sát	M	SD	Mức đánh giá
1	GV nhận thấy HS hứng thú hơn khi tham gia các hoạt động học tập trải nghiệm	4,75	0,44	Rất cao
2	GV nhận thấy HS có biểu hiện hiểu bài tốt hơn khi tham gia các hoạt động học tập trải nghiệm	4,60	0,50	Rất cao
3	GV gặp khó khăn trong việc thiết kế và tổ chức các hoạt động học tập trải nghiệm phù hợp với nội dung Hình học và Đo lường	3,90	0,91	Tương đối cao
4	GV gặp khó khăn do hạn chế về cơ sở vật chất, thiết bị và thời gian khi tổ chức các hoạt động học tập trải nghiệm	3,90	1,17	Tương đối cao

GV đánh giá rất cao hai lợi ích của việc vận dụng mô hình HTTN. Cụ thể, mệnh đề “GV nhận thấy HS hứng thú hơn khi tham gia các hoạt động học tập trải nghiệm” đạt M = 4,75 (SD = 0,44), trong khi mệnh đề “GV nhận thấy HS có biểu hiện hiểu bài tốt hơn khi tham gia các hoạt động học tập trải nghiệm” đạt M = 4,60 (SD = 0,50). Trung bình của hai giá trị M là 4,68, cho thấy nhận định của GV về các lợi ích của hoạt động HTTN ở mức rất cao. Tuy nhiên, các kết quả này phản ánh đánh giá chủ quan của GV dựa trên nhận xét về quá trình học tập của HS, không phải kết quả đo lường trực tiếp bằng bài kiểm tra kiến thức hoặc đánh giá thực nghiệm. Do đó, chưa thể sử dụng các số liệu này để khẳng định rằng mô hình HTTN làm tăng mức độ hiểu kiến thức của HS hoặc tạo ra tác động nhân quả.

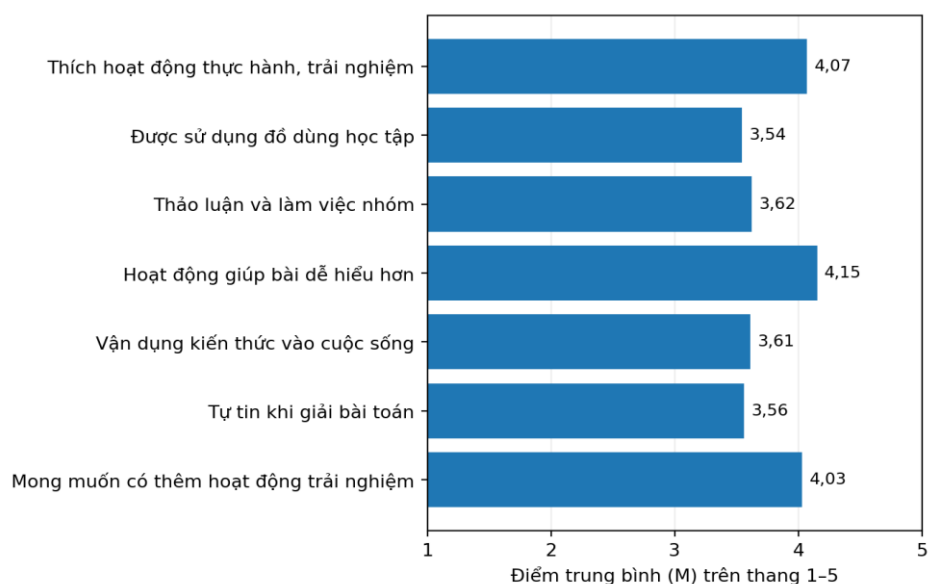
Ở chiều ngược lại, hai mệnh đề phản ánh khó khăn trong quá trình vận dụng mô hình HTTN đều đạt M = 3,90. Trong đó, khó khăn trong thiết kế và tổ chức các hoạt động HTTN phù hợp với nội dung Hình học và Đo lường có SD = 0,91; khó khăn do hạn chế về cơ sở vật chất, thiết bị và thời gian có SD = 1,17. Giá trị SD = 1,17 cho thấy mức độ phân tán trong phản hồi của GV về nhóm khó khăn này tương đối lớn hơn so với khó khăn trong thiết kế hoạt động. Tuy nhiên, với dữ liệu hiện có, chưa đủ cơ sở để xác định sự khác biệt trong phản hồi bắt nguồn từ đặc điểm của từng trường, lớp học hay đặc điểm cá nhân của GV.

3.4. Trải nghiệm học tập của học sinh

Dữ liệu từ 120 HS được dùng để mô tả cách các em cảm nhận những cơ hội học tập liên quan đến thực hành, đồ dùng, thảo luận, mức độ dễ hiểu, vận dụng và sự tự tin. Trung bình số học của bảy M là 3,80; trung bình các SD theo mệnh đề là 0,98. Hai con số này chỉ là chỉ số mô tả tổng hợp, không phải M và SD của một thang đo đã được kiểm định.

Bảng 6. Đánh giá của học sinh về việc tham gia học tập theo mô hình trải nghiệm

TT	Nội dung khảo sát	M	SD	Mức đánh giá
1	Em thích tham gia các hoạt động thực hành, trải nghiệm trong giờ Toán	4,07	0,91	Tương đối cao
2	Em thường được sử dụng đồ dùng học tập khi học Hình học và Đo lường	3,54	1,08	Tương đối cao
3	Em được tham gia thảo luận và làm việc nhóm trong giờ Toán	3,62	1,04	Tương đối cao
4	Các hoạt động học tập qua trải nghiệm giúp em hiểu bài dễ hơn	4,15	0,84	Tương đối cao
5	Em vận dụng kiến thức về nội dung Hình học và Đo lường vào cuộc sống hằng ngày tốt hơn	3,61	1,00	Tương đối cao
6	Em cảm thấy tự tin hơn khi giải bài toán Hình học và Đo lường	3,56	1,04	Tương đối cao
7	Em mong muốn GV tổ chức nhiều hoạt động học tập qua trải nghiệm hơn	4,03	0,93	Tương đối cao
Trung bình mô tả các mệnh đề		3,80	0,98	Tương đối cao



Biểu đồ 2. Điểm trung bình trải nghiệm học tập của HS

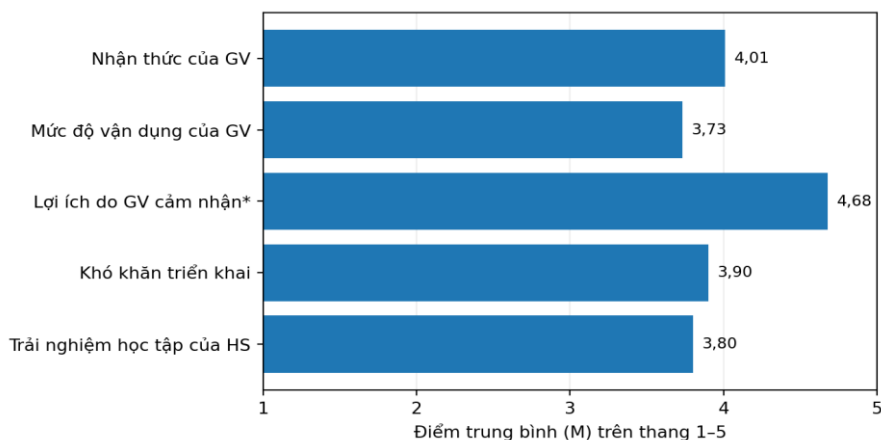
Mệnh đề “Các hoạt động học tập qua trải nghiệm giúp em hiểu bài dễ hơn” đạt M cao nhất ($M = 4,15$; $SD = 0,84$). HS cũng đánh giá tích cực việc tham gia hoạt động thực hành, trải nghiệm ($M = 4,07$; $SD = 0,91$) và mong muốn GV tổ chức thêm các hoạt động tương tự ($M = 4,03$; $SD = 0,93$). Các số liệu này phản ánh cảm nhận của HS về trải nghiệm học tập, không phải kết quả kiểm tra mức độ hiểu kiến thức.

Cơ hội sử dụng đồ dùng học tập có $M = 3,54$ ($SD = 1,08$), thấp nhất trong bảy mệnh đề. Sự tự tin khi giải bài toán Hình học và Đo lường đạt $M = 3,56$ ($SD = 1,04$), khả năng vận dụng kiến thức vào đời sống đạt $M = 3,61$ ($SD = 1,00$), và cơ hội thảo luận, làm việc nhóm đạt $M = 3,62$ ($SD = 1,04$). Các SD từ 1,00 trở lên cho thấy mức độ đồng thuận của HS ở những mệnh đề này thấp hơn so với mệnh đề về mức độ dễ hiểu.

Khi đặt dữ liệu GV và HS cạnh nhau, nhận thấy hai nguồn cùng cho thấy mức đánh giá tích cực đối với sự tham gia và mức độ dễ tiếp cận của hoạt động trải nghiệm, đồng thời phản ánh sự chưa đồng đều ở cơ hội sử dụng học liệu và một số thực hành học tập. Do hai bảng hỏi không tạo thành các thang đo đã được kiểm định và không có thiết kế liên kết cặp GV-HS theo lớp, sự tương đồng này chỉ nên được xem là đối chiếu mô tả.

Những hàm ý từ sự đối chiếu này được trình bày trong phần Thảo luận thay vì xem như các giải pháp đã được kiểm chứng.

3.5. Tổng hợp các nhóm chỉ báo



Biểu đồ 3. So sánh điểm trung bình của các nhóm chỉ báo

Khi quy đổi theo quy ước mô tả ở Bảng 2, trung bình các mệnh đề về nhận thức của GV ($M = 4,01$), mức độ vận dụng ($M = 3,73$), khó khăn triển khai ($M = 3,90$) và trải nghiệm học tập của HS ($M = 3,80$) đều nằm ở mức tương đối cao. Trung bình số học của hai mệnh đề về lợi ích do GV cảm nhận là $M = 4,68$, thuộc mức rất cao. Với nhóm khó khăn, M cao biểu thị rào cản được GV ghi nhận rõ hơn, không phải kết quả tích cực hơn.

Biểu đồ 3 chỉ dùng để so sánh mô tả các M trung bình theo nhóm mệnh đề. Các giá trị này không phải điểm của các thang đo đã được xác nhận và không được dùng để kiểm định khác biệt giữa các nhóm.

4. Thảo luận

4.1. Nhận thức tích cực nhưng mức hiểu mô hình học tập trải nghiệm chưa đồng đều

Kết quả cho thấy GV đánh giá cao giá trị của HTTN đối với năng lực toán học và sự

chủ động của HS, trong khi mức tự đánh giá về hiểu bản chất mô hình HTTN và mức độ phù hợp khi vận dụng vào nội dung Hình học và Đo lường thấp hơn. Khoảng cách này có thể được lí giải từ đặc trưng của mô hình Kolb: nhận thức về vai trò của trải nghiệm không đồng nghĩa với khả năng thiết kế và tổ chức đầy đủ chu trình từ trải nghiệm cụ thể, quan sát phản tư, khái quát hóa đến thử nghiệm tích cực (Kolb, 1984). Một số nghiên cứu trong nước cũng nhấn mạnh vai trò của việc thiết kế nhiệm vụ và câu hỏi dẫn dắt trong tổ chức hoạt động theo mô hình HTTN, thay vì chỉ gia tăng số lượng hoạt động (Đoàn, 2022; Nguyễn & Nguyễn, 2022; Nguyễn, 2024). Tuy nhiên, do nghiên cứu hiện tại sử dụng dữ liệu tự báo cáo, nhận định trên chủ yếu có ý nghĩa diễn giải kết quả khảo sát, chưa đủ để xác định nguyên nhân của sự chênh lệch này.

4.2. Khoảng cách giữa tham gia hoạt động và chu trình trải nghiệm

Hoạt động nhóm có mức đánh giá cao nhất, trong khi tình huống thực tiễn và cơ hội để HS tự quan sát, khám phá, rút ra kiến thức có mức đánh giá thấp hơn. Kết quả này gợi ý sự khác biệt giữa mức độ tham gia vào hoạt động và mức độ thể hiện đầy đủ các thành tố của quá trình học qua kinh nghiệm. Tác giả Sun và Xiao (2023) cho thấy tham gia hành vi không tự nó giải thích đầy đủ các biến liên quan đến thái độ, tự hiệu quả và năng lực toán học; từ đó có thể xem xét vai trò của phản tư, giải thích và khái quát hóa trong quá trình học tập. Đối với nghiên cứu hiện tại, dữ liệu chưa cho phép đánh giá trực tiếp chất lượng từng pha của chu trình Kolb. Vì vậy, sự chênh lệch giữa các mệnh đề chỉ nên được xem là một biểu hiện cần tiếp tục nghiên cứu, thay vì bằng chứng về mức độ thực hiện của từng pha trong thực tế lớp học.

4.3. Lợi ích cảm nhận và điều kiện triển khai

Giáo viên đánh giá cao hứng thú và mức độ dễ hiểu bài của HS khi tham gia các hoạt động HTTN; HS cũng đánh giá tích cực đối với mô hình HTTN giúp bài học dễ hiểu hơn. Những kết quả này có thể được đối chiếu với nghiên cứu của Uyen & cs. (2022) cho thấy mô hình HTTN có ảnh hưởng tích cực đến thái độ học Toán và tiến bộ về thành tích học tập của HS. Tuy nhiên, sự tương đồng này chỉ có ý nghĩa tham chiếu về xu hướng, bởi nghiên cứu của Uyen & cs. (2022) khác nghiên cứu hiện tại về đối tượng, nội dung, thiết kế và cách đo lường kết quả. Đặc biệt, các kết quả về hứng thú và mức độ dễ hiểu trong nghiên cứu hiện tại là đánh giá của GV và HS, không phải kết quả đo lường trực tiếp bằng bài kiểm tra thành tích. Do đó, chưa có cơ sở để khẳng định mô hình HTTN đã tạo ra sự cải thiện về kết quả học tập của HS trong mẫu khảo sát hiện tại.

Bên cạnh những lợi ích được ghi nhận, GV cũng đánh giá các khó khăn về thiết kế hoạt động, học liệu, cơ sở vật chất và thời lượng ở mức tương đối cao. Kết quả này cho thấy việc vận dụng mô hình HTTN trong dạy học Hình học và Đo lường có thể đặt ra yêu cầu về thời gian và nguồn lực tổ chức, đặc biệt khi hoạt động cần tạo cơ hội cho HS trải nghiệm, trao đổi và phản tư. Từ kết quả khảo sát, có thể rút ra một số hàm ý đối với hoạt động chuyên môn, như chú trọng phân tích bài học cụ thể, thiết kế câu hỏi phản tư, khai thác vật thật và bối cảnh gần gũi với HS, đồng thời bố trí thời gian phù hợp cho HS trình bày và trao đổi. Tuy nhiên, đây là những hàm ý được suy ra từ dữ liệu mô tả, chưa phải là các giải pháp đã được kiểm chứng về hiệu quả trong nghiên cứu hiện tại.

4.4. Điểm mới và giới hạn của nghiên cứu

Điểm đóng góp của nghiên cứu là cung cấp một lát cắt địa phương về việc vận dụng mô hình HTTN của Kolb trong dạy học nội dung Hình học và Đo lường lớp 4, đồng thời xem xét thực trạng từ đánh giá của cả GV và HS. Thay vì tập trung xác định mô hình HTTN có “hiệu quả” hay không, nghiên cứu mô tả mức độ xuất hiện của một số biểu hiện thực hành và những thuận lợi, khó khăn được các đối tượng khảo sát ghi nhận. Qua đó, nghiên cứu góp phần nhận diện khoảng cách giữa nhận thức tích cực về HTTN và mức độ thể hiện của một số thành tố

trong quá trình tổ chức dạy học.

Nghiên cứu có một số giới hạn cần được lưu ý. Mẫu chỉ gồm bốn trường và 20 GV nên không có cơ sở để xem là mẫu đại diện xác suất cho toàn tỉnh. Dữ liệu chủ yếu dựa trên tự báo cáo, không có thước đo khách quan về thành tích học tập hoặc chất lượng triển khai từng pha của chu trình Kolb. Các bảng hỏi chưa được kiểm định độ tin cậy bằng Cronbach's alpha và chưa có bằng chứng định lượng đầy đủ về độ giá trị nội dung; vì vậy, các giá trị trung bình được sử dụng chủ yếu nhằm mô tả xu hướng trả lời của mẫu khảo sát. Nghiên cứu cũng không sử dụng kiểm định suy luận, không phân tích sự khác biệt theo các đặc điểm của mẫu và các ghi chép quan sát, trao đổi chưa được chuẩn hóa thành một nguồn dữ liệu định tính độc lập. Những giới hạn này cho thấy các kết luận của nghiên cứu cần được hiểu trong phạm vi mẫu khảo sát và theo hướng mô tả, đồng thời gợi mở nhu cầu thực hiện các nghiên cứu tiếp theo với thiết kế hỗn hợp, dữ liệu quan sát được chuẩn hóa và/hoặc thiết kế thực nghiệm để đánh giá rõ hơn tác động của HTTN đối với kết quả học tập môn Toán.

5. Kết luận

Khảo sát tại bốn trường tiểu học thuộc xã Tam Nông, tỉnh Đồng Tháp cho thấy GV và HS nhìn chung có nhận định tích cực về việc vận dụng mô hình HTTN trong dạy học nội dung Hình học và Đo lường lớp 4. Tuy nhiên, thực trạng chưa đồng đều giữa việc tổ chức cho HS tham gia hoạt động và việc tạo cơ hội để HS trải nghiệm, quan sát, phản tư và khái quát hóa kiến thức. GV đồng thời ghi nhận một số khó khăn liên quan đến thiết kế hoạt động, học liệu, cơ sở vật chất và thời lượng tổ chức. Do nghiên cứu chủ yếu dựa trên dữ liệu tự báo cáo và có tính mô tả, các kết quả về hứng thú, mức độ dễ hiểu bài của HS được hiểu là nhận định của đối tượng khảo sát, chưa phải bằng chứng về hiệu quả hay tác động nhân quả của HTTN.

Về hàm ý thực tiễn, kết quả gợi ý GV và tổ chuyên môn có thể chú trọng hơn đến thiết kế nhiệm vụ, câu hỏi dẫn dắt và sự liên kết giữa trải nghiệm với phản tư, khái quát hóa và vận dụng; đồng thời lựa chọn học liệu và bối cảnh phù hợp với nội dung Hình học và Đo lường. Đây là những hàm ý tham khảo được rút ra từ kết quả khảo sát, chưa phải các giải pháp đã được kiểm chứng. Các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng phạm vi khảo sát và kết hợp dữ liệu quan sát, đánh giá khách quan hoặc thiết kế thực nghiệm để kiểm chứng rõ hơn quá trình triển khai và tác động của mô hình HTTN đối với kết quả học tập môn Toán.

Tài liệu tham khảo

- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018)*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Chesimet, M. C., Githua, B. N., & Ng'eno, J. K. (2016). Effects of experiential learning approach on students' mathematical creativity among secondary school students of Kericho East Sub-County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(23), 51-57. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112801.pdf>
- Đoàn, T. M. L. (2022). Thiết kế và tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học theo mô hình học tập trải nghiệm của John Dewey. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 18(1), 45 - 49. http://vjcs.vnics.edu.vn/sites/default/files/khdg_tap_18_-_so_01_nam_2022-45-49.pdf
- Edo, H., Boateng, F. O., Maanu, V., & Gyimah, K. (2023). Effect of Experiential Learning Approach on Junior High School Pupils' Performance in Finding Area of Plane Figures. *African Journal of Educational Studies in Mathematics and Sciences*, 19(2), 255-268. <https://doi.org/10.4314/ajesms.v19i2.10>

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Nguyễn, T. K. T. (2024). Tổ chức hoạt động thực hành và trải nghiệm cho học sinh lớp 3 trong dạy học môn Toán. *Tạp chí Khoa học Đại học Huế: Khoa học Xã hội và Nhân văn*, 133(6D), 135-145. <https://doi.org/10.26459/hueunijsssh.v133i6D.7415>
- Nguyễn, T. T. M., & Nguyễn, T. K. (2022). Biện pháp tổ chức hoạt động thực hành và trải nghiệm trong dạy học môn Toán ở tiểu học. *Tạp chí Khoa học Đại học Đồng Tháp*, 11(1), 12-19. <https://doi.org/10.52714/dthu.11.1.2022.920>
- Sun, L., & Xiao, L. (2023). An SEM model of learning engagement and basic mathematical competencies based on experiential learning. *Applied Sciences*, 13(6), 3650. <https://doi.org/10.3390/app13063650>
- Sridevi, K., & Sharma, P. (2025). Exploring the concept of Measurement at the foundational stage: A hands-on journey through experiential learning. *School Science*, 62(1), 3040. Truy cập từ <https://ejournals.ncert.gov.in/index.php/SS/article/view/4773>
- Tăng, M. D., & Phạm, K. M. (2020). Mô hình học tập trải nghiệm Kolb: Dạy học trường hợp đồng dạng cạnh-cạnh-cạnh của hai tam giác. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 17(5), 766–774. [https://doi.org/10.54607/hcmue.js.17.5.2713\(2020\)](https://doi.org/10.54607/hcmue.js.17.5.2713(2020))
- Tăng, M. D., Triệu, T. T., & Nguyễn, T. N. (2021). Dạy học diện tích xung quanh của hình trụ theo tiếp cận học tập trải nghiệm. *HNUE Journal of Science*, 66(3), 201–210. DOI: 10.18173/2354-1075.2021-0056
- Uyen, B. P., Tong, D. H., & Lien, N. B. (2022). The effectiveness of experiential learning in teaching arithmetic and geometry in sixth grade. *Frontiers in Education*, 7, Article 858631. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.858631>
- Žakelj, A., Cotič, M., & Doz, D. (2024). Evaluating the impact of active and experiential learning in mathematics: An experimental study on eighth-grade student outcomes. *Cogent Education*, 11(1), Article 2436698. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2436698>

PHỤ LỤC KHẢO SÁT

Phụ lục 1. Phiếu khảo sát dành cho giáo viên dạy lớp 4

Kính thưa quý Thầy/Cô! Phiếu này tìm hiểu thực trạng vận dụng mô hình học tập trải nghiệm trong dạy học nội dung Hình học và Đo lường cho học sinh lớp 4. Thông tin thu được chỉ phục vụ nghiên cứu và được bảo mật.

I. Thông tin chung

1. Giới tính: ☐ Nam ☐ Nữ
2. Trường:
3. Số năm dạy học: ☐ Dưới 5 năm ☐ 5 –10 năm ☐ Trên 10 năm
4. Trình độ chuyên môn: ☐ Đại học ☐ Sau đại học
5. Khu vực công tác: ☐ Xã ☐ Phường

II. Nội dung khảo sát

Hướng dẫn: Thầy/Cô đánh dấu (✓) vào một mức độ phù hợp nhất với ý kiến của mình.

Mức độ	Ý nghĩa
1	Hoàn toàn không đồng ý
2	Không đồng ý
3	Phân vân
4	Đồng ý
5	Hoàn toàn đồng ý

A. Nhận thức của giáo viên về mô hình học tập trải nghiệm

TT	Nội dung khảo sát	1	2	3	4	5
1	Hiểu bản chất của mô hình HTTN trong dạy học môn Toán	☐	☐	☐	☐	☐
2	Mô hình HTTN phù hợp để tổ chức dạy học nội dung Hình học và Đo lường lớp 4	☐	☐	☐	☐	☐
3	Vận dụng mô hình HTTN giúp HS chủ động khám phá và hình thành kiến thức	☐	☐	☐	☐	☐
4	Vận dụng mô hình HTTN góp phần phát triển năng lực toán học cho HS	☐	☐	☐	☐	☐

B. Mức độ vận dụng mô hình học tập trải nghiệm trong dạy học Hình học và Đo lường

TT	Nội dung khảo sát	1	2	3	4	5
1	Tổ chức cho HS thao tác với đồ dùng học tập hoặc vật thật	☐	☐	☐	☐	☐

TT	Nội dung khảo sát	1	2	3	4	5
2	Xây dựng tình huống học tập gắn với thực tiễn	☐	☐	☐	☐	☐
3	Tạo điều kiện để HS quan sát, khám phá và tự rút ra kiến thức	☐	☐	☐	☐	☐
4	Tổ chức hoạt động nhóm	☐	☐	☐	☐	☐
5	Hướng dẫn HS vận dụng kiến thức vào thực tiễn	☐	☐	☐	☐	☐
6	Sử dụng học liệu và thiết bị hỗ trợ hoạt động trải nghiệm	☐	☐	☐	☐	☐

C. Lợi ích và khó khăn khi triển khai mô hình học tập trải nghiệm

TT	Nội dung khảo sát	1	2	3	4	5
1	GV nhận thấy HS hứng thú hơn khi tham gia các hoạt động học tập trải nghiệm	☐	☐	☐	☐	☐
2	GV nhận thấy HS có biểu hiện hiểu bài tốt hơn khi tham gia các hoạt động học tập trải nghiệm	☐	☐	☐	☐	☐
3	GV gặp khó khăn trong việc thiết kế và tổ chức các hoạt động học tập trải nghiệm phù hợp với nội dung Hình học và Đo lường	☐	☐	☐	☐	☐
4	GV gặp khó khăn do hạn chế về cơ sở vật chất, thiết bị và thời gian khi tổ chức các hoạt động học tập trải nghiệm	☐	☐	☐	☐	☐

Theo Thầy/Cô, khó khăn lớn nhất khi vận dụng mô hình học tập trải nghiệm là gì?

.....

.....

Thầy/Cô có đề xuất gì để nâng cao hiệu quả vận dụng mô hình?

.....

.....

Chân thành cảm ơn quý Thầy/Cô!

Phụ lục 2. Phiếu khảo sát dành cho học sinh lớp 4

Các em thân mến! Phiếu này tìm hiểu việc tham gia các hoạt động học tập trải nghiệm trong giờ Toán. Không có câu trả lời đúng hay sai; các em hãy chọn phương án phù hợp nhất với trải nghiệm của mình. Thông tin chỉ được dùng cho nghiên cứu.

I. Thông tin chung

Họ và tên:

Trường: Lớp:

Giới tính: ☐ Nam ☐ Nữ

II. Nội dung khảo sát

Hướng dẫn: Em đánh dấu (✓) vào một mức độ phù hợp nhất với ý kiến của mình.

Mức độ	Ý nghĩa
1	Không đồng ý
2	Ít đồng ý
3	Bình thường
4	Đồng ý
5	Rất đồng ý

TT	Nội dung khảo sát	1	2	3	4	5
1	Em thích tham gia các hoạt động thực hành, trải nghiệm trong giờ Toán	☐	☐	☐	☐	☐
2	Em thường được sử dụng đồ dùng học tập khi học Hình học và Đo lường	☐	☐	☐	☐	☐
3	Em được tham gia thảo luận và làm việc nhóm trong giờ Toán	☐	☐	☐	☐	☐
4	Các hoạt động học tập qua trải nghiệm giúp em hiểu bài dễ hơn	☐	☐	☐	☐	☐
5	Em vận dụng kiến thức về nội dung Hình học và Đo lường vào cuộc sống hằng ngày tốt hơn	☐	☐	☐	☐	☐
6	Em cảm thấy tự tin hơn khi giải bài toán Hình học và Đo lường	☐	☐	☐	☐	☐
7	Em mong muốn GV tổ chức nhiều hoạt động học tập qua trải nghiệm hơn	☐	☐	☐	☐	☐

Cảm ơn em đã trả lời!