

DEVELOPING AN ASSESSMENT FRAMEWORK FOR PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' SKILL IN DESIGNING AND ORGANIZING EDUCATIONAL GAMES

Hoang Thi Nga

Email: ngaht85@dhhp.edu.vn

Hai Phong University
171 Phan Dang Luu, Phu Lien ward,
Hai Phong City, Vietnam

Received: 08/3/2026

Revised: 20/4/2026

Accepted: 10/5/2026

Published: 20/5/2026

Abstract: This study aims to develop an assessment framework for primary education students' skills in designing and organizing educational games, grounded in a professional competence approach, aligned with teacher professional standards, program learning outcomes for primary education students, and the Learning through Play orientation. The study employs a combination of document analysis, expert consultation, and statistical data analysis. The results establish an assessment framework comprising five components, 13 behavioral indicators, and four levels of performance, ensuring a systematic structure, observability, and measurability. Findings from expert consultation and reliability testing indicate that the proposed framework demonstrates high relevance and strong reliability. The framework supports the assessment and development of students' skills in designing and organizing educational games in primary teacher education programs.

Keywords: Educational games, assessment framework, professional skill, skills in designing and organizing educational games, pre-service primary teachers, teacher education.

XÂY DỰNG KHUNG ĐÁNH GIÁ KỸ NĂNG THIẾT KẾ VÀ TỔ CHỨC TRÒ CHƠI HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC

Hoàng Thị Nga

Email: ngaht85@dhhp.edu.vn

Trường Đại học Hải Phòng
171 Phan Đăng Lưu, phường Phù Liễn,
Thành phố Hải Phòng, Việt Nam

Nhận bài: 08/3/2026

Chỉnh sửa xong: 20/4/2026

Chấp nhận đăng: 10/5/2026

Xuất bản: 20/5/2026

Tóm tắt: Nghiên cứu này nhằm xây dựng khung đánh giá kỹ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học theo tiếp cận kỹ năng nghề nghiệp gắn với Chuẩn nghề nghiệp giáo viên, chuẩn đầu ra của sinh viên ngành Giáo dục tiểu học và định hướng Học thông qua Chơi. Nghiên cứu sử dụng kết hợp phương pháp phân tích tài liệu, tham vấn chuyên gia và xử lý thống kê dữ liệu. Kết quả đã xác lập khung đánh giá gồm 5 thành tố, 13 chỉ số hành vi và 4 mức độ phát triển, đảm bảo tính hệ thống, khả năng quan sát và đo lường. Kết quả tham vấn chuyên gia và kiểm định độ tin cậy cho thấy khung đánh giá có mức độ phù hợp cao và độ tin cậy tốt. Khung đánh giá góp phần hỗ trợ đánh giá và phát triển kỹ năng thiết kế, tổ chức trò chơi học tập cho sinh viên trong quá trình đào tạo giáo viên tiểu học.

Từ khóa: Trò chơi học tập, khung đánh giá, kỹ năng nghề nghiệp, kỹ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập, sinh viên ngành Giáo dục tiểu học, đào tạo giáo viên.

1. Đặt vấn đề

Trong những thập niên gần đây, đổi mới giáo dục theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực người học đã trở thành xu thế chung trên thế giới. Ở Việt Nam, định hướng này được thể hiện rõ trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 với yêu cầu chuyển mạnh từ dạy học truyền thụ kiến thức sang tổ chức các hoạt động học tập tích cực, tạo cơ hội cho học sinh chủ động chiếm lĩnh tri thức và phát triển

năng lực thông qua trải nghiệm, tương tác và giải quyết vấn đề (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Trong bối cảnh đó, việc lựa chọn và vận dụng các hình thức tổ chức dạy học phù hợp với đặc điểm tâm lý và nhận thức của học sinh trở thành một yêu cầu có ý nghĩa then chốt.

Trò chơi học tập được xem là một trong những phương thức tổ chức dạy học có nhiều ưu thế ở

cấp Tiểu học, nhờ sự kết hợp hài hòa giữa yếu tố “chơi” và “học” giúp học sinh học tập trong trạng thái hứng thú, tích cực và ít áp lực hơn. Cách tiếp cận này tương đồng với định hướng “Học thông qua Chơi” (Learning through Play - LtP), trong đó các hoạt động mang tính chơi được thiết kế có chủ đích nhằm đạt được các mục tiêu giáo dục cụ thể thông qua trải nghiệm, khám phá và tương tác của người học (VVOB, 2021; Zosh và cộng sự, 2017). Theo đó, việc học không chỉ diễn ra thông qua tiếp nhận tri thức mà còn thông qua quá trình tham gia tích cực, thử nghiệm và phản tư của học sinh.

Ở phạm vi quốc tế, học tập dựa trên trò chơi (Game-based learning) và trò chơi hóa trong giáo dục (gamification) đã trở thành hướng nghiên cứu phát triển mạnh mẽ. Các công trình của Gee (2007), Deterding và cộng sự (2011), Plass và cộng sự (2015) tập trung phân tích cơ sở lý luận, thiết kế môi trường học tập dựa trên trò chơi và tác động của trò chơi đối với động cơ, sự tham gia và kết quả học tập của người học. Kết quả nghiên cứu cho thấy, trò chơi học tập có khả năng hỗ trợ phát triển tư duy bậc cao, kỹ năng giải quyết vấn đề và kỹ năng hợp tác khi được tích hợp phù hợp trong dạy học.

Ở Việt Nam, trò chơi học tập đã được đề cập trong nhiều nghiên cứu về phương pháp dạy học ở tiểu học, chủ yếu nhấn mạnh vai trò trong việc tạo hứng thú, phát triển tư duy và nâng cao hiệu quả học tập (Luu Ngọc Sơn, 2014; Nguyễn Ngọc Quang, 2015). Gần đây, cách tiếp cận Học thông qua Chơi do VVOB triển khai đã bước đầu được tích hợp vào thiết kế chương trình đào tạo giáo viên tại một số cơ sở đào tạo, nhấn mạnh việc tổ chức các hoạt động học tập mang tính chơi có mục đích nhằm thúc đẩy sự tham gia tích cực của người học (VVOB, 2021; VVOB, 2023; VVOB, 2024).

Nhìn chung, các nghiên cứu kể trên chủ yếu vẫn tiếp cận trò chơi học tập như một biện pháp dạy học riêng lẻ, chưa chú trọng đến kỹ năng của chủ thể thiết kế và tổ chức trò chơi, trong khi hiệu quả của trò chơi học tập phụ thuộc lớn vào năng lực của giáo viên trong việc thiết kế và tổ chức trò chơi phù hợp với mục tiêu và đặc điểm người học. Kỹ năng này cũng là một biểu hiện cụ thể của yêu cầu xây dựng và tổ chức các hoạt động dạy học phù hợp và hiệu quả trong Chuẩn nghề nghiệp giáo viên tiểu học (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2026). Điều này đặt ra yêu cầu cần phát triển kỹ năng tương ứng cho sinh viên sư phạm trong quá trình đào tạo. Tuy nhiên, việc phát triển kỹ năng chỉ thực sự có ý nghĩa khi được

đặt trong một hệ thống đánh giá với các tiêu chí và chỉ báo hành vi rõ ràng, cho phép đo lường mức độ thành thạo một cách khách quan và khoa học. Thực tế đào tạo cho thấy mức độ thành thạo của sinh viên trong việc thiết kế và tổ chức trò chơi học tập còn chưa đồng đều, một phần do thiếu các công cụ đánh giá với tiêu chí và chỉ báo hành vi cụ thể để hướng dẫn và đo lường.

Bên cạnh đó, các nghiên cứu về khung năng lực hay việc xây dựng thang đo trong khoa học giáo dục, thiết kế và sử dụng rubric trong đánh giá theo tiếp cận năng lực cũng được quan tâm thảo luận (DeVellis, R. F., 2017; Nguyễn Thị Lan Phương và cộng sự, 2016, Brookhart, S. M., 2013). Tuy nhiên, các nghiên cứu này mới chỉ ở những vấn đề lý luận chung mà chưa đi sâu vào việc thiết kế công cụ đánh giá các năng lực, kỹ năng cụ thể.

Từ đó cho thấy, tồn tại khoảng trống nghiên cứu trong việc xây dựng công cụ đánh giá kỹ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học. Nghiên cứu này được thực hiện nhằm xây dựng khung đánh giá (rubric) với các tiêu chí và mức độ biểu hiện rõ ràng, góp phần hỗ trợ đánh giá và phát triển kỹ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập cho sinh viên trong quá trình đào tạo. Cụ thể, nghiên cứu này nhằm trả lời các câu hỏi sau: 1) Việc xây dựng khung đánh giá kỹ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập của sinh viên ngành Giáo dục tiểu học cần tuân theo nguyên tắc và quy trình như thế nào? 2) Có những thành tố, chỉ báo hành vi và mức độ phát triển nào đối với kỹ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập của sinh viên ngành Giáo dục tiểu học? 3) Làm thế nào để bước đầu kiểm nghiệm mức độ phù hợp và tính khả thi của khung đánh giá được đề xuất?

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng kết hợp phương pháp định tính và định lượng nhằm đảm bảo tính khoa học và độ tin cậy của kết quả.

Phương pháp phân tích tài liệu được sử dụng để tổng hợp các văn bản của Bộ Giáo dục và Đào tạo liên quan đến Chương trình giáo dục phổ thông 2018, Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông và chuẩn đầu ra ngành Giáo dục tiểu học, cùng với các công bố khoa học về kỹ năng nghề nghiệp, kỹ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập và đánh giá kỹ năng của người học. Kết quả phân tích là cơ sở lý thuyết để xây dựng khung đánh giá.

Phương pháp tham vấn chuyên gia được triển khai thông qua khảo sát 76 chuyên gia, bao gồm giảng viên,

cán bộ quản lý và giáo viên tiểu học có kinh nghiệm. Đồng thời, phỏng vấn sâu được thực hiện nhằm đánh giá mức độ phù hợp và độ tin cậy của cấu trúc khung, các chỉ báo hành vi và tiêu chí chất lượng, từ đó điều chỉnh và hoàn thiện khung đánh giá.

Dữ liệu thu thập được xử lý bằng các phương pháp thống kê mô tả với sự hỗ trợ của phần mềm IBM SPSS Statistics 26. Các chỉ số giá trị trung bình và độ lệch chuẩn được sử dụng, đồng thời kiểm định độ giá trị và độ tin cậy của thang đo nhằm đảm bảo tính chính xác và khả năng ứng dụng của công cụ nghiên cứu.

Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, tác giả không sử dụng công cụ AI.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Một số vấn đề lí luận

3.1.1. Trò chơi học tập

Nguyễn Ngọc Quang (2015) quan niệm trò chơi học tập là phương pháp giảng dạy giúp học sinh phát triển tư duy và kĩ năng thông qua các hoạt động tương tác; là một dạng trò chơi có luật, đòi hỏi người chơi phải huy động các hoạt động trí tuệ để giải quyết những tình huống học tập nhằm thỏa mãn nhu cầu nhận thức. Theo Nguyễn Phước Tín và Vương Vĩnh Phát (2025), trò chơi học tập là những trò chơi được giáo viên thiết kế, lựa chọn sử dụng một cách chủ động vào quá trình dạy học nhằm tăng tính tương tác, tích cực trong quá trình dạy học, từ đó đạt được mục tiêu dạy học.

Từ các quan điểm trên, có thể hiểu trò chơi học tập là những trò chơi có luật và nội dung học tập được thiết kế, lựa chọn và sử dụng trong quá trình dạy học nhằm gắn kết giữa hoạt động “học” và “chơi”; thông qua các hoạt động tương tác và giải quyết tình huống, người học huy động các thao tác trí tuệ để lĩnh hội kiến thức, phát triển tư duy và kĩ năng, đồng thời nâng cao được tính tích cực, hứng thú học tập.

3.1.2. Kĩ năng và kĩ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập

Xem xét kĩ năng như một dạng biểu hiện của năng lực hành động, Đặng Thành Hưng (2010) quan niệm: “Kĩ năng là một dạng hành động được thực hiện một cách tự giác, dựa trên tri thức về công việc, khả năng vận động và các điều kiện sinh học - tâm lí khác của cá nhân như nhu cầu, tình cảm, ý chí, tính tích cực cá nhân..., nhằm đạt được kết quả theo mục đích, tiêu chí đã xác định hoặc theo mức độ thành công nhất định phù hợp với chuẩn mực, quy định”.

Gắn với hành động sư phạm cụ thể, kĩ năng thiết

kế và tổ chức trò chơi học tập được hiểu là khả năng của chủ thể (giáo viên/sinh viên sư phạm) trong việc xây dựng, triển khai và cải tiến trò chơi nhằm đạt được mục tiêu dạy học.

Từ khái niệm này có thể làm rõ một số điểm cốt lõi: *Thứ nhất*, kĩ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập là một dạng kĩ năng nghề nghiệp đặc thù của giáo viên, gắn chặt với hoạt động dạy học và mục tiêu giáo dục. *Thứ hai*, kĩ năng này bao gồm hệ thống các kĩ năng thành tố, như: phân tích yêu cầu cần đạt và nội dung học tập để xác định nhiệm vụ nhận thức của trò chơi; lựa chọn trò chơi phù hợp; thiết kế trò chơi; hướng dẫn, điều hành; đánh giá và cải tiến trò chơi trong quá trình thực hiện. *Thứ ba*, kĩ năng này không có sẵn mà được hình thành và phát triển thông qua học tập, rèn luyện và trải nghiệm thực tiễn dạy học. *Thứ tư*, mức độ thành thạo của kĩ năng này thể hiện ở khả năng đảm bảo sự thống nhất giữa “chơi” và “học”, giữa tính hấp dẫn của trò chơi và hiệu quả lĩnh hội kiến thức của học sinh.

3.1.3. Vị trí của kĩ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập trong hệ thống kĩ năng nghề nghiệp của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học

Trong đào tạo giáo viên theo tiếp cận phát triển năng lực, kĩ năng nghề nghiệp của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học được hiểu là hệ thống các khả năng cho phép người học thực hiện hiệu quả các nhiệm vụ dạy học và giáo dục trong bối cảnh thực tiễn. Các kĩ năng này được hình thành trên cơ sở tích hợp tri thức chuyên môn, hiểu biết về người học và năng lực sư phạm, đồng thời được định hướng bởi Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông và chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo.

Theo Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông, giáo viên cần có năng lực xây dựng và thực hiện kế hoạch dạy học, tổ chức hoạt động học tập và kiểm tra, đánh giá theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2026). Trong đó, năng lực tổ chức hoạt động học tập giữ vai trò trung tâm, đòi hỏi giáo viên phải lựa chọn và triển khai các hình thức dạy học phù hợp với đặc điểm tâm lí, nhận thức của học sinh tiểu học. Trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông hiện nay, đặc biệt với định hướng Học thông qua Chơi, trò chơi học tập được xem là một hình thức tổ chức dạy học hiệu quả, góp phần tạo hứng thú, thúc đẩy sự tham gia tích cực và phát triển năng lực cho học sinh. Do đó, kĩ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập có thể được xác định là một biểu hiện cụ thể của năng lực tổ chức hoạt động dạy học của giáo viên tiểu học. Kĩ

năng này không chỉ dừng lại ở việc tổ chức trò chơi mà còn bao hàm khả năng phân tích mục tiêu, thiết kế nhiệm vụ học tập, điều hành hoạt động và đánh giá kết quả học tập trong bối cảnh trò chơi.

Từ những phân tích trên, có thể thấy rõ vị trí của kỹ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập trong hệ thống kỹ năng nghề nghiệp của sinh viên ngành Giáo dục tiểu học. Việc rèn luyện kỹ năng thiết kế và tổ chức trò chơi cho sinh viên ngành Giáo dục tiểu học góp phần chuẩn bị trực tiếp cho việc đáp ứng chuẩn nghề nghiệp ngay từ giai đoạn đào tạo ban đầu. Trên cơ sở đó, các yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp được cụ thể hóa thành các thành tố kỹ năng, chỉ báo hành vi và tiêu chí chất lượng có thể quan sát và đo lường, làm nền tảng cho việc trình bày khung đánh giá kỹ năng trong phần tiếp theo.

3.2. Nguyên tắc và quy trình xây dựng khung đánh giá kỹ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập của sinh viên ngành Giáo dục tiểu học

3.2.1. Nguyên tắc xây dựng

Việc xây dựng khung đánh giá kỹ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập được thực hiện dựa trên một số nguyên tắc cơ bản sau:

Đảm bảo tính mục tiêu: Khung đánh giá phải phản ánh rõ yêu cầu cần đạt của chương trình đào tạo và chuẩn nghề nghiệp giáo viên, gắn với mục tiêu phát triển kỹ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập cho sinh viên.

Đảm bảo tính hệ thống và logic: Các thành tố kỹ năng và chỉ báo hành vi được cấu trúc theo trình tự hợp lý, phản ánh đầy đủ các giai đoạn từ phân tích, thiết kế, tổ chức đến đánh giá và cải tiến hoạt động.

Đảm bảo tính quan sát và đo lường được: Các chỉ báo hành vi phải được mô tả cụ thể, rõ ràng, có thể quan sát và đánh giá trong thực tiễn dạy học.

Đảm bảo tính thực tiễn và khả thi: Khung đánh giá cần phù hợp với bối cảnh đào tạo giáo viên tiểu học, có thể áp dụng trong giảng dạy, thực hành sư phạm và đánh giá sinh viên.

Đảm bảo tiếp cận Học thông qua Chơi: Các thành tố và chỉ báo hành vi cần phản ánh các đặc trưng của LTP như tạo hứng thú, thúc đẩy sự tham gia tích cực, tính có ý nghĩa, cơ hội thử nghiệm và tương tác xã hội.

3.2.2. Quy trình xây dựng

Kế thừa các nghiên cứu về đánh giá kỹ năng trong giáo dục và căn cứ Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông, khung đánh giá được xây dựng theo quy trình gồm năm bước:

Bước 1. Xác lập cơ sở lý luận và thực tiễn

Tiến hành tổng quan tài liệu nhằm xác định nền tảng khoa học cho việc xây dựng khung đánh giá. Các tài liệu được sử dụng bao gồm: 1) Nghiên cứu về đánh giá kỹ năng và xây dựng tiêu chí đánh giá theo tiếp cận năng lực (Dreyfus, 1980; Nguyễn Thị Lan Phương và cộng sự, 2016; Brookhart, 2013; DeVellis, 2017); 2) Các lý thuyết học tập nhấn mạnh vai trò của hoạt động, tương tác và trải nghiệm trong phát triển nhận thức (Vygotsky, 1978; Bruner, 1966); 3) Các nghiên cứu về trò chơi học tập và Học thông qua Chơi (Zosh và cộng sự, 2017; VVOB, 2021; VVOB, 2023, VVOB, 2024). Đồng thời, nghiên cứu tham chiếu Chuẩn nghề nghiệp giáo viên tiểu học (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2026) nhằm đảm bảo tính phù hợp với bối cảnh đào tạo.

Bước 2. Xác định cấu trúc kỹ năng

Phân tích và xác định các thành tố cấu thành kỹ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập theo hướng tiếp cận quy trình hoạt động, bao quát các giai đoạn từ chuẩn bị, thiết kế, tổ chức đến đánh giá và cải tiến.

Bước 3. Xây dựng hệ thống chỉ báo hành vi và tiêu chí chất lượng

Cụ thể hóa từng thành tố kỹ năng thành các chỉ báo hành vi có thể quan sát và đo lường, được diễn đạt bằng các động từ hành động như: phân tích, lựa chọn, thiết kế, tổ chức, đánh giá... Các chỉ báo đảm bảo tính rõ ràng, cụ thể và phù hợp với thực tiễn đào tạo. Bên cạnh đó, tiêu chí chất lượng được xây dựng nhằm phân định các mức độ thực hiện của từng hành vi, bảo đảm tính phân hóa rõ ràng và tránh sử dụng các biểu đạt mơ hồ hoặc so sánh cảm tính.

Bước 4. Tham vấn chuyên gia

Tổ chức khảo sát và phỏng vấn chuyên gia nhằm thẩm định cấu trúc khung, mức độ phù hợp của các thành tố và chỉ báo hành vi. Đối tượng tham vấn bao gồm giảng viên, cán bộ quản lý và giáo viên tiểu học có kinh nghiệm.

Bước 5. Hoàn thiện khung đánh giá

Trên cơ sở kết quả tham vấn, tiến hành điều chỉnh và hoàn thiện khung đánh giá nhằm đảm bảo tính khoa học, tính hệ thống, tính khả thi và độ tin cậy khi áp dụng trong đào tạo giáo viên.

3.3. Kết quả tham vấn chuyên gia về khung đánh giá kỹ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập của sinh viên ngành Giáo dục tiểu học

Trên cơ sở các nguyên tắc và quy trình đã xác lập, khung đánh giá kỹ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập được xây dựng theo tiếp cận kỹ năng nghề

nghiệp, đồng thời tích hợp quan điểm Học thông qua Chơi. Khung gồm 5 thành tố với 13 chỉ báo hành vi tương ứng. Các tiêu chí chất lượng của mỗi chỉ báo hành vi được phân hóa thành 4 mức độ: Mức 1 - Khởi sự; Mức 2 - Bắt đầu; Mức 3 - Cơ bản; Mức 4 - Thành thạo.

Nhằm kiểm định độ tin cậy của các đề xuất và bảo đảm tính khả thi trong thực tiễn giáo dục, nghiên cứu đã tiến hành khảo sát ý kiến chuyên gia gồm 07 giảng viên thuộc các cơ sở đào tạo có ngành Giáo dục Tiểu học (Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2, Trường Đại học Hải Phòng, Đại học Cần Thơ, Trường Đại học Hùng Vương) và 69 cán bộ quản lý, giáo viên tiểu học tại một số địa phương gồm Hà Nội, Hải Phòng, Ninh Bình và Thành phố Hồ Chí Minh. Khảo sát được thực hiện trong khoảng thời gian từ tháng 11 đến tháng 12 năm 2025. Công cụ khảo sát được thiết kế theo thang đo Likert 5 mức độ, gồm: 1) Không phù hợp; 2) Phù hợp một phần; 3) Trung lập; 4) Phù hợp phần lớn; 5) Phù hợp.

Kết quả khảo sát được xử lý và diễn giải dựa trên giá trị điểm trung bình theo các khoảng phân loại tương ứng: từ 1,0 đến 1,8 - “Không phù hợp”; từ 1,8 đến 2,6 - “Phù hợp một phần”; từ 2,6 đến 3,4 -

“Trung lập”; từ 3,4 đến 4,2 - “Phù hợp phần lớn”; và từ 4,2 đến 5,0 - “Phù hợp”.

Kết quả tham vấn chuyên gia cho thấy, các thành tố của kĩ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập đều được đánh giá ở mức cao, với điểm trung bình dao động từ 4,39 đến 4,50. Đáng chú ý, không có ý kiến nào lựa chọn mức 1 hoặc 2 và tỉ lệ lựa chọn mức 4 và 5 chiếm ưu thế tuyệt đối (trên 90% ở tất cả các thành tố). Điều này cho thấy, các thành tố được xây dựng có mức độ phù hợp cao, phản ánh sự đồng thuận rõ rệt của chuyên gia về cấu trúc khung năng lực (xem Bảng 1).

Các chỉ báo hành vi - với vai trò cụ thể hóa các thành tố - cũng đạt mức đánh giá cao, với điểm trung bình dao động từ 4,00 đến 4,46. Trong đó, một số chỉ báo có giá trị nổi bật như CBHV11 (Mean = 4,46), CBHV6 và CBHV12 (Mean = 4,45), cho thấy các biểu hiện hành vi này được đánh giá có tính phù hợp và khả thi cao trong thực tiễn. Tuy nhiên, một số chỉ báo có điểm trung bình thấp hơn tương đối, điển hình là CBHV9 (Mean = 4,00), đồng thời có tỉ lệ lựa chọn mức 3 cao hơn (15,8%). Điều này phản ánh rằng, một số biểu hiện hành vi vẫn còn cần tiếp tục làm rõ hoặc điều chỉnh để tăng tính cụ thể và khả năng đo lường (xem Bảng 2).

Bảng 1: Kết quả tham vấn chuyên gia về sự phù hợp của các thành tố kĩ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học

Thành tố (TT)	Mức độ đánh giá (tỉ lệ %)					ĐTB (Mean)	ĐLC (Std. Deviation)
	1	2	3	4	5		
TT1	0	0	7,9	34,2	57,9	4,50	0,643
TT2	0	0	6,6	44,7	48,7	4,42	0,617
TT3	0	0	10,5	38,2	51,3	4,41	0,677
TT4	0	0	7,9	39,5	52,6	4,45	0,641
TT5	0	0	9,2	42,1	48,7	4,39	0,655

Bảng 2: Kết quả tham vấn chuyên gia về sự phù hợp của các chỉ báo hành vi của kĩ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học

Thành tố	Chỉ báo hành vi (CBHV)	Mức độ đánh giá (tỉ lệ %)					ĐTB (Mean)	ĐLC (Std. Deviation)
		1	2	3	4	5		
TT 1	CBHV1	0	0	5,3	50	44,7	4,39	0,591
	CBHV2	0	0	2,6	72,3	25,1	4,22	0,479
TT 2	CBHV3	0	0	7,9	68,4	23,7	4,16	0,543

Thành tố	Chỉ báo hành vi (CBHV)	Mức độ đánh giá (tỉ lệ %)					ĐTB (Mean)	ĐLC (Std. Deviation)
		1	2	3	4	5		
TT 3	CBHV4	0	0	3,9	71,1	25	4,21	0,498
	CBHV5	0	0	10,5	50	39,5	4,29	0,649
	CBHV6	0	0	6,6	42,1	51,3	4,45	0,620
	CBHV7	0	0	5,3	69,4	25,3	4,20	0,517
	CBHV8	0	0	2,6	75,0	22,4	4,21	0,462
	CBHV9	0	0	15,8	68,4	15,8	4,00	0,566
	CBHV10	0	0	10,5	63,2	26,3	4,16	0,590
	CBHV11	0	0	5,3	43,4	51,3	4,46	0,599
	CBHV12	0	0	3,8	46,1	50,1	4,45	0,576
TT5	CBHV13	0	0	6,6	50	43,4	4,37	0,608

Độ tin cậy của thang đo được kiểm định thông qua hệ số Cronbach's Alpha bằng phần mềm IBM SPSS Statistics 26 (xem Bảng 3).

Kết quả cho thấy, hệ số Cronbach's Alpha của nhóm biến thành tố đạt 0,898 và của nhóm chỉ báo hành vi đạt 0,878, đều vượt ngưỡng 0,8, cho thấy thang đo có độ tin cậy cao.

Phân tích Item-Total Statistics cho thấy hệ số tương quan biến - tổng hiệu chỉnh của các biến thành tố dao động từ 0,711 đến 0,815; các chỉ báo hành vi dao động từ 0,456 đến 0,643. Tất cả các giá trị này đều lớn hơn ngưỡng 0,3, do đó không có biến quan sát nào cần loại bỏ. Ngoài ra, hệ số Cronbach's Alpha nếu loại biến (Cronbach's Alpha if Item Deleted) của từng biến đều không cao hơn đáng kể so với hệ số Cronbach's Alpha tổng thể của thang đo. Theo tiêu chí đánh giá, một biến chỉ nên bị loại khi việc loại bỏ biến đó làm tăng đáng kể độ tin cậy của thang đo. Tuy nhiên, trong nghiên cứu này, điều kiện đó không xảy ra, cho thấy tất cả các biến quan sát đều phù hợp và được giữ lại trong mô hình. Như vậy, thang đo trong nghiên cứu đạt độ tin cậy tốt và đảm bảo tính nhất quán nội tại, đủ điều kiện để sử dụng trong các bước phân tích tiếp theo.

Bên cạnh đó, kết quả phỏng vấn sâu chuyên gia cho thấy các tiêu chí chất lượng của từng chỉ báo hành vi trong khung đánh giá nhìn chung được đánh giá là phù hợp, có mức độ mô tả rõ ràng và bám sát yêu cầu cần đạt của kỹ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập đối với sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học. Tuy nhiên, các chuyên gia cũng đề xuất cần tiếp tục

tinh giản cấu trúc khung đánh giá, chuẩn hóa cách diễn đạt và phân định rõ ràng hơn giữa các chỉ báo hành vi nhằm bảo đảm tính logic, nâng cao khả năng đo lường, đồng thời gia tăng giá trị ứng dụng của công cụ trong nghiên cứu và thực tiễn đào tạo giáo viên tiểu học.

3.4. Khung đánh giá kỹ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập của sinh viên ngành Giáo dục tiểu học

Trên cơ sở kết quả khảo sát và tham vấn ý kiến chuyên gia, nhóm nghiên cứu đã tiến hành rà soát, điều chỉnh và bổ sung nhằm hoàn thiện khung đánh giá kỹ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học. Khung đánh giá gồm 5 thành tố kỹ năng với 13 chỉ báo hành vi tương ứng, phản ánh đầy đủ tiến trình từ phân tích, thiết kế, tổ chức đến đánh giá và cải tiến trò chơi học tập. Mỗi chỉ báo hành vi được phân hóa thành 4 mức độ phát triển, bao gồm: Mức 1 - Khởi sự; Mức 2 - Bắt đầu; Mức 3 - Cơ bản; Mức 4 - Thành thạo, nhằm đánh giá mức độ thành thạo kỹ năng của sinh viên theo hướng phát triển liên tục (xem Bảng 4).

Khung đánh giá được xây dựng theo cấu trúc tiến trình, các thành tố kỹ năng có sự liên kết chặt chẽ, phản ánh mối quan hệ giữa thiết kế sư phạm và thực hành tổ chức trong lớp học. Hệ thống chỉ báo hành vi giúp cụ thể hóa kỹ năng thành các biểu hiện quan sát được, tạo điều kiện cho việc đánh giá khách quan và nhất quán. Đồng thời, việc phân hóa thành bốn mức độ phát triển cho phép theo dõi tiến trình hình thành kỹ năng của sinh viên, phù hợp

Bảng 3: Hệ số tin cậy của thang đo

Các biến quan sát	Kí hiệu	Số lượng biến quan sát	Hệ số độ tin cậy Cronbach's Alpha
Thành tố	TT	05	0,898
Chỉ báo hành vi	CBHV	13	0,878

Item-Total Statistics				
Thành tố	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
TT1	17.67	4.730	.815	.860
TT2	17.75	5.070	.711	.883
TT3	17.76	4.796	.732	.879
TT4	17.72	4.923	.735	.878
TT5	17.78	4.843	.747	.876

Item-Total Statistics				
Chỉ báo hành vi	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CBHV1	51.17	18.944	.497	.873
CBHV2	51.11	18.655	.548	.870
CBHV3	51.20	18.161	.641	.865
CBHV4	51.28	18.549	.514	.873
CBHV5	51.11	18.815	.541	.870
CBHV6	51.12	18.079	.643	.865
CBHV7	51.36	18.819	.643	.866
CBHV8	51.41	19.151	.506	.872
CBHV9	51.37	18.742	.634	.866
CBHV10	51.37	19.222	.595	.868
CBHV11	51.34	19.401	.526	.871
CBHV12	51.57	19.262	.456	.875
CBHV13	51.41	18.671	.555	.870

Bảng 4: Khung đánh giá kỹ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học

Thành tố kĩ năng	Chỉ báo hành vi	Mức độ			
		Mức 1 - Khởi sự	Mức 2 - Bắt đầu	Mức 3 - Cơ bản	Mức 4 - Thành thạo
1. Phân tích yêu cầu cần đạt của hoạt động để lựa chọn trò chơi	1. Phân tích yêu cầu cần đạt để xác định nhiệm vụ nhận thức trong trò chơi.	Chưa phân tích được yêu cầu cần đạt để xác định nhiệm vụ nhận thức trong trò chơi.	Phân tích được một số yêu cầu cần đạt cơ bản của hoạt động để xác định nhiệm vụ nhận thức trong trò chơi.	Phân tích đúng yêu cầu cần đạt để xác định đúng nhiệm vụ nhận thức.	Phân tích rõ yêu cầu cần đạt và xác định chính xác nhiệm vụ nhận thức trong trò chơi.

Thành tố kỹ năng	Chỉ báo hành vi	Mức độ			
		Mức 1 - Khởi sự	Mức 2 - Bắt đầu	Mức 3 - Cơ bản	Mức 4 - Thành thạo
	2. Lựa chọn trò chơi	Lựa chọn trò chơi không phù hợp, chưa gắn với nhiệm vụ nhận thức	Lựa chọn được trò chơi phù hợp với nhiệm vụ nhận thức nhưng còn hạn chế về hiệu quả su phạm.	Lựa chọn trò chơi phù hợp với học sinh và nhiệm vụ nhận thức, đáp ứng yêu cầu bài học.	Lựa chọn trò chơi linh hoạt, sáng tạo phù hợp, hỗ trợ hiệu quả việc đạt mục tiêu học tập.
2. Thiết kế trò chơi học tập	3. Thiết kế luật chơi và hành động chơi	Thiết kế luật chơi và hành động chơi chưa rõ ràng, khó hiểu.	Thiết kế luật chơi và hành động chơi cơ bản rõ ràng nhưng còn hạn chế về tính hấp dẫn và hiệu quả su phạm.	Thiết kế luật chơi và hành động chơi rõ ràng, phù hợp với học sinh.	Thiết kế luật chơi và hành động chơi linh hoạt, hấp dẫn, phát huy tính tích cực của học sinh.
	4. Thiết kế công cụ đánh giá trong trò chơi	Chưa thiết kế hoặc thiết kế chưa phù hợp công cụ đánh giá.	Thiết kế được công cụ đánh giá đơn giản.	Thiết kế công cụ đánh giá phù hợp với nhiệm vụ trò chơi	Thiết kế công cụ đánh giá rõ ràng, có tính phân hóa, đa dạng các hình thức đánh giá.
	5. Xác định phương tiện, học liệu hỗ trợ tổ chức trò chơi	Chưa xác định được phương tiện, học liệu hỗ trợ tổ chức trò chơi.	Xác định được một số phương tiện, học liệu hỗ trợ tổ chức trò chơi cần thiết.	Lựa chọn phương tiện, học liệu hỗ trợ tổ chức trò chơi phù hợp.	Lựa chọn và thiết kế phương tiện, học liệu hỗ trợ hiệu quả hoạt động chơi.
	6. Dự kiến kết quả và các tình huống su phạm có thể phát sinh trong quá trình chơi	Chưa dự kiến được kết quả hoặc các tình huống su phạm	Dự kiến được một số kết quả hoặc tình huống su phạm có thể phát sinh.	Dự kiến được kết quả và các tình huống su phạm cơ bản.	Dự kiến đầy đủ kết quả và các tình huống su phạm có thể phát sinh.
3. Tổ chức và điều hành trò chơi học tập	7. Giới thiệu trò chơi	Giới thiệu trò chơi chưa rõ ràng.	Giới thiệu được trò chơi với các thông tin cần thiết nhưng còn hạn chế về tính hấp dẫn.	Giới thiệu trò chơi rõ ràng, tạo hứng thú cho học sinh.	Giới thiệu trò chơi rõ ràng, hấp dẫn, nâng cao động cơ và hiệu quả học tập.
	8. Hướng dẫn, điều hành học sinh tham gia trò chơi	Hướng dẫn và điều hành trò chơi chưa rõ ràng, khiến học sinh khó tham gia chơi.	Hướng dẫn và điều hành được học sinh tham gia trò chơi.	Hướng dẫn rõ ràng giúp học sinh tham gia thuận lợi; điều hành khá linh hoạt.	Hướng dẫn rõ ràng và điều hành trò chơi linh hoạt, phát huy tính chủ động, tích cực của học sinh.
	9. Quản lý thời gian, không gian và trật tự lớp học trong quá trình chơi	Chưa quản lý được thời gian, không gian và trật tự lớp học.	Quản lý được các yếu tố cơ bản về thời gian, không gian và trật tự lớp học.	Quản lý tốt thời gian, không gian và trật tự lớp học.	Quản lý hiệu quả thời gian, không gian và trật tự lớp học, tạo môi trường học tập tích cực.
4. Quan sát, đánh giá và phản hồi trong trò chơi học tập	10. Quan sát và hỗ trợ học sinh trong quá trình chơi	Chưa quan sát được sự tham gia trò chơi của học sinh nên chưa có sự hỗ trợ kịp thời.	Quan sát được một số hành vi và mức độ tham gia trò chơi của học sinh; hỗ trợ ở mức cơ bản	Quan sát được hành vi, mức độ tham gia trò chơi của học sinh; có hỗ trợ kịp thời cho đa số học sinh.	Quan sát toàn diện và liên tục; hỗ trợ kịp thời và phù hợp với từng học sinh/nhóm học sinh.

Thành tố kĩ năng	Chỉ báo hành vi	Mức độ			
		Mức 1 - Khởi sự	Mức 2 - Bắt đầu	Mức 3 - Cơ bản	Mức 4 - Thành thạo
	11. Đánh giá kết quả trò chơi và phản hồi cho học sinh	Chưa đánh giá được kết quả thực hiện nhiệm vụ của học sinh.	Đánh giá được kết quả trò chơi ở mức cơ bản, song còn chung chung, nội dung thiên về thông báo kết quả.	Đánh giá được kết quả trò chơi, có yếu tố động viên và định hướng cho học sinh.	Đánh giá chính xác và toàn diện kết quả trò chơi gần; phản hồi cụ thể giúp hỗ trợ học sinh cải thiện kết quả học tập.
5. Đánh giá và cải tiến trò chơi học tập	12. Phân tích hiệu quả, nhận diện hạn chế của trò chơi	Chưa phân tích được hiệu quả và nhận diện được hạn chế của trò chơi.	Phân tích được ở mức cơ bản hiệu quả, hạn chế của trò chơi.	Phân tích được hiệu quả, hạn chế chủ yếu và chỉ ra được một số nguyên nhân.	Phân tích rõ ràng hiệu quả, hạn chế của trò chơi, chỉ ra nguyên nhân cụ thể, xác đáng.
	13. Cải tiến trò chơi để sử dụng hiệu quả hơn trong các lần dạy học sau	Chưa có sự cải tiến trò chơi.	Có thực hiện một số cải tiến đơn giản trò chơi.	Cải tiến trò chơi phù hợp hơn với đối tượng học sinh và điều kiện dạy học.	Cải tiến, sáng tạo trò chơi mới phù hợp với bối cảnh dạy học khác nhau, góp phần nâng cao hiệu quả học tập của học sinh.

với tiếp cận đánh giá vì sự phát triển. Bên cạnh đó, khung đánh giá đã tích hợp các đặc trưng của Học thông qua Chơi, thể hiện qua việc chú trọng đến yếu tố hứng thú, sự tham gia tích cực, tương tác và trải nghiệm của người học. Điều này góp phần đảm bảo tính phù hợp với định hướng đổi mới dạy học hiện nay, nâng cao ý nghĩa thực tiễn của khung trong đào tạo giáo viên tiểu học.

4. Kết luận

Nghiên cứu này tập trung xây dựng khung đánh giá kĩ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học trên cơ sở tiếp cận kĩ năng nghề nghiệp gắn với Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông và yêu cầu đổi mới đào tạo giáo viên hiện nay. Trên nền tảng phân tích cơ sở lí luận và thực tiễn, nghiên cứu đã xác lập cấu trúc kĩ năng gồm 5 thành tố, 13 chỉ báo hành vi và các tiêu chí chất lượng được phân hóa theo 4 mức độ phát triển, qua đó đảm bảo tính logic, tính khoa học cũng như khả năng quan sát và đo lường của công cụ đánh giá.

Kết quả tham vấn chuyên gia và kiểm định độ tin cậy cho thấy khung đánh giá được đề xuất có mức độ phù hợp cao, phản ánh tương đối đầy đủ các yêu

cầu cốt lõi của kĩ năng thiết kế và tổ chức trò chơi học tập trong bối cảnh dạy học ở tiểu học. Trên phương diện thực tiễn, khung đánh giá góp phần chuẩn hóa các yêu cầu cần đạt đối với sinh viên trong quá trình đào tạo, đồng thời cung cấp cơ sở để giảng viên sử dụng như một công cụ định hướng, theo dõi và đánh giá sự phát triển kĩ năng nghề nghiệp. Bên cạnh đó, công cụ này cũng hỗ trợ sinh viên trong việc tự đánh giá, điều chỉnh và phát triển kĩ năng một cách có hệ thống, qua đó góp phần nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên tiểu học, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông.

Tuy nhiên, khung đánh giá mới được xây dựng và kiểm chứng chủ yếu thông qua tham vấn chuyên gia và phân tích độ tin cậy, chưa được triển khai thực nghiệm trên diện rộng với sinh viên trong các bối cảnh đào tạo khác nhau. Do đó, các nghiên cứu tiếp theo cần tiếp tục kiểm định tính hiệu lực của khung thông qua các nghiên cứu thực nghiệm, đồng thời mở rộng phạm vi áp dụng đối với các kĩ năng nghề nghiệp hoặc các cấp học khác. Đây là hướng nghiên cứu cần thiết nhằm hoàn thiện và nâng cao giá trị ứng dụng của khung đánh giá trong thực tiễn đào tạo giáo viên.

Tài liệu tham khảo

- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể 2018* (Ban hành kèm theo Thông tư 32/TT-BGDĐT của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2026). *Thông tư số 30/2026/TT-BGDĐT quy định Chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông*.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Alexandria, VA: ASCD.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Detering, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2021). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, pp.9-15.
- Dreyfus, S. E. & Dreyfus, H. L. (1980). *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*. Operations Research Center, University of California, Berkeley.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Sage Publications.
- Đặng Thành Hưng. (2010). Nhận diện và đánh giá kỹ năng. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, 64, tr.25-28.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Lưu Ngọc Sơn. (2014). *Trò chơi học tập trong dạy học ở tiểu học*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Nguyễn Ngọc Quang. (2015). *Lí luận dạy học đại cương*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Nguyễn Phước Tín, Vương Vĩnh Phát. (2025). Tổ chức trò chơi học tập trong dạy học môn Toán ở tiểu học. *Tạp chí Giáo dục*, 25 (số đặc biệt 6), tr. 96-100.
- Nguyễn Thị Lan Phương (chủ biên). (2016). *Đánh giá năng lực học sinh theo tiếp cận năng lực*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Plass, J. L., Homer, B. D. & Kinzer, C. K. (2015). Foundations of game-based learning. *Educational Psychologist*, 50(4), pp.258-283.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- VVOB – Education for Development. (2021). *Integrating play-based learning activities for young learners (iPLAY) project: Programme document*.
- VVOB – Education for Development. (2023). *Learning through play: Teacher professional development toolkit*.
- VVOB – Education for Development. (2024). *Play Accelerator endline report – Vietnam*.
- Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L. & Whitebread, D. (2017). *Learning through play: A review of the evidence*. The LEGO Foundation.