

# VẬN DỤNG MÔ HÌNH HỌC TẬP TRẢI NGHIỆM CỦA DAVID A. KOLB TRONG DẠY HỌC KHÁI NIỆM “MỆNH ĐỀ TOÁN HỌC” (TOÁN 10)

APPLYING DAVID A. KOLB'S EXPERIENTIAL LEARNING MODEL IN TEACHING THE CONCEPT “MATHEMATICAL PROPOSITIONS” (MATH 10)

Nguyễn Hữu Việt Anh,  
Nguyễn Hữu Tuyền<sup>+</sup>

Trường Cao đẳng Sư phạm Bắc Ninh  
+ Tác giả liên hệ • Email: [nguyenuutuyen@cdsppbacninh.edu.vn](mailto:nguyenuutuyen@cdsppbacninh.edu.vn)

## Article history

Received: 28/02/2026

Accepted: 16/4/2026

Published: 20/6/2026

## Keywords

Experiential learning model, concepts, mathematical propositions, students

## ABSTRACT

The theory of Experiential Learning, perfected and first officially published in 1984 by David A. Kolb, is now widely applied in many fields, including education in secondary schools in many countries around the world, including Vietnam. David A. Kolb's experiential learning model consists of four stages: Concrete Experience; Observation and Reflection; Abstract Conceptualization; and Active Experimentation. This is an effective tool for promoting active learning and enhancing students' understanding. This study applies David A. Kolb's experiential learning model to teaching the concept of “Mathematical Propositions” (Mathematics 10). This model allows students to directly participate in the knowledge formation process through concrete experiences, which is gradually transformed into generalized understanding. However, to effectively implement David A. Kolb's experiential learning model, teachers need to invest appropriate time in designing experiential activities and be flexible in organizing the lesson to optimize the teaching and learning process. Furthermore, as not all content in the mathematics curriculum can be easily implemented following this experiential learning model, careful selection and adjustment are vital.

## 1. Mở đầu

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, dạy học thông qua học tập trải nghiệm ngày càng được xem là một định hướng quan trọng, gắn với xu thế phát triển năng lực người học. Trên thế giới, tư tưởng này đã hình thành và phát triển từ lâu, gắn liền với các nhà tâm lý và giáo dục học như John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, Lev Vygotsky, David A. Kolb, ... Trong đó, mô hình “Học tập trải nghiệm” của David A. Kolb là một trong những mô hình có khung lý thuyết toàn diện, nhấn mạnh học tập như một quá trình liên tục gắn với trải nghiệm và sự phản tỉnh. Quan điểm “học qua làm”, “học qua trải nghiệm” hiện vẫn là triết lý giáo dục điển hình ở nhiều quốc gia có nền giáo dục tiên tiến và tiếp tục được nghiên cứu, phát triển trong các lĩnh vực giáo dục khác nhau (Nguyễn Hữu Tuyền, 2017). Mô hình Học tập trải nghiệm của David A. Kolb được ra đời năm 1984, với bốn giai đoạn: Trải nghiệm cụ thể; Quan sát, phản tư; Khái niệm hóa trừu tượng và Thử nghiệm tích cực (Kolb, 1984). Học tập trải nghiệm giúp người học chủ động tham gia vào trải nghiệm, sau đó phân tư để hình thành tri thức mới; cách tiếp cận này nhấn mạnh vai trò trung tâm của người học, coi việc học là quá trình tích hợp giữa trải nghiệm thực tiễn, nhận thức và hành động (Morris, 2020). Trong khi phương pháp dạy học truyền thống thường tập trung vào lý thuyết, mô hình Học tập trải nghiệm của David A. Kolb nhấn mạnh vào trải nghiệm và ứng dụng thực tế của người học; giúp GV tạo ra môi trường học tập tích cực và tăng tính tương tác cho HS (Luu Xuân Hiền và Nguyễn Phú Lộc, 2024). Cho đến nay, mô hình Học tập trải nghiệm của David A. Kolb vẫn được chú trọng, ghi nhận là phương thức học tập hiệu quả trong việc phát triển phẩm chất và năng lực cho người học.

Ở Việt Nam trong những năm gần đây, một số nghiên cứu trong nước cũng quan tâm đến việc vận dụng mô hình Học tập trải nghiệm của David A. Kolb trong dạy học môn Toán (Nguyễn Hữu Tuyền, 2017; Vũ Ngọc Hòa và cộng sự, 2023; Nguyễn Triệu Sơn, 2021; Nguyễn Thị Kim Thoa, 2024; Nguyễn Dương Hoàng và Nguyễn Đăng Xuân An, 2025; Nguyễn Ngọc Giang và cộng sự, 2022). Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu có xu hướng tiếp cận trải nghiệm theo nghĩa “trải nghiệm thực nghiệm”, chủ yếu gắn với bối cảnh thực tế, chưa có nhiều nghiên cứu tiếp cận mô hình này trong dạy học môn Toán ở lớp 10. Do vậy, rất cần những nghiên cứu về việc vận dụng mô hình Học

tập trải nghiệm của David A. Kolb ở các cấp học khác nhau nhằm cho thấy tính hiệu quả của mô hình này. Bài báo tập trung làm rõ quan điểm, các giai đoạn của mô hình Học tập trải nghiệm của David A. Kolb, tiếp đó minh họa việc vận dụng mô hình này vào dạy học khái niệm “Mệnh đề toán học” (Toán 10). Bài báo kỳ vọng góp phần làm rõ hơn cách hiểu về học tập trải nghiệm theo quan điểm của David A. Kolb, đồng thời cung cấp một ví dụ thực tiễn nhằm hỗ trợ GV trong quá trình tổ chức dạy học theo mô hình này.

## 2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện theo phương pháp nghiên cứu định tính, với định hướng nghiên cứu lý luận nhằm làm rõ quan điểm của David A. Kolb về học tập trải nghiệm. Việc lựa chọn phương pháp này xuất phát từ đặc thù đối tượng nghiên cứu là hệ thống lý thuyết, các giai đoạn của mô hình Học tập trải nghiệm của David A. Kolb, đòi hỏi cách tiếp cận chuyên sâu để phân tích bản chất khái niệm và lập luận học thuật.

Dữ liệu nghiên cứu chủ yếu được thu thập từ các tài liệu khoa học, nghiên cứu lý luận và nguồn học thuật liên quan đến mô hình Học tập trải nghiệm. Trên cơ sở đó, các phương pháp phân tích được sử dụng bao gồm: phân tích nội dung nhằm xác định các khái niệm và luận điểm cốt lõi; phân tích tổng hợp để hệ thống hóa và làm rõ cơ sở khoa học của vấn đề nghiên cứu; mô hình hóa sơ phạm nhằm chuyển hóa các luận điểm lý thuyết thành tiến trình tổ chức hoạt động dạy học cụ thể. Quy trình nghiên cứu được triển khai theo hướng từ phân tích lý thuyết đến đề xuất và minh họa vận dụng trong thực tiễn dạy học. Việc lựa chọn thiết kế, nguồn dữ liệu và phương pháp phân tích bảo đảm sự phù hợp với mục tiêu nghiên cứu, đồng thời góp phần nâng cao độ tin cậy, giá trị học thuật và khả năng vận dụng của kết quả nghiên cứu trong bối cảnh dạy học môn Toán ở trường THPT tại Việt Nam.

## 3. Kết quả nghiên cứu

### 3.1. Quan điểm về mô hình Học tập trải nghiệm của David A. Kolb

Học tập trải nghiệm trong các môi trường thực tiễn, xã hội hay phòng thí nghiệm đã được đề cập từ sớm trước khi mô hình của David A. Kolb được hoàn thiện, với những đóng góp quan trọng của Kurt Lewin và John Dewey (Dewey, 2012; Dewey, 1995). Tư tưởng giáo dục thông qua trải nghiệm và hành động đến nay vẫn là một xu hướng được nghiên cứu và ứng dụng rộng rãi, thể hiện rõ trong việc tổ chức các hoạt động trải nghiệm sáng tạo ở trường phổ thông (Nguyễn Hữu Tuyên, 2016). Trên cơ sở kế thừa các nghiên cứu trước đó, David A. Kolb đã xây dựng lý thuyết Học tập trải nghiệm với quan điểm cốt lõi, đó là bản chất học tập được hình thành từ kết quả của trải nghiệm; “học tập trải nghiệm” có thể được định nghĩa là quá trình học tập mà kiến thức là kết quả của sự kết hợp giữa việc nắm bắt và biến đổi một kinh nghiệm (Kolb, 1984). Mặc dù có nhiều ý kiến trái chiều, nhưng không thể phủ nhận giá trị của mô hình học tập tiến bộ này, bởi “xét trên khía cạnh khoa học, nó đã thay đổi tư duy giáo dục từ chỗ đặt người dạy vào vị trí trung tâm sang lấy người học làm trung tâm (Đào Thị Ngọc Minh và Nguyễn Thị Hằng, 2018); và “sang thế kỉ XXI, lý thuyết của ông vẫn được thế giới coi trọng, tiếp tục nghiên cứu, vận dụng không chỉ trong lĩnh vực giáo dục từ mầm non đến đại học, đặc biệt trong đào tạo GV, mà còn trong nhiều lĩnh vực khác” (Nguyễn Thị Hằng, 2014, tr 56).

Khác với cách hiểu truyền thống thường giới hạn trải nghiệm trong môi trường thực địa hoặc phòng thí nghiệm, Kolb mở rộng phạm vi này khi cho rằng học tập có thể diễn ra trong mọi tình huống của đời sống. Ông nhấn mạnh sự tương tác giữa con người và môi trường, trong đó môi trường trải nghiệm được hiểu là bất cứ điều kiện nào có thể tạo ra kinh nghiệm cho người học, kể cả những trải nghiệm mang tính trừu tượng như đọc sách hay tưởng tượng. Quan điểm này cho thấy, sự phát triển từ cách tiếp cận coi trải nghiệm chủ yếu là tiếp xúc trực tiếp với thực tiễn sang cách tiếp cận toàn diện hơn, nhấn mạnh quá trình chuyển hóa kinh nghiệm thành tri thức; học tập trải nghiệm là quá trình người học thu nhận tri thức thông qua sự chuyển hóa kinh nghiệm, không bị giới hạn bởi hình thức hay môi trường cụ thể (Kolb, 1984).

Như vậy, môi trường trải nghiệm trong mô hình của David A. Kolb có phạm vi rộng, bao gồm các tình huống có khả năng tạo ra và biến đổi kinh nghiệm của người học. Việc học không nhất thiết phải bắt đầu từ trải nghiệm thực tế mà phụ thuộc vào phong cách học tập và cách thức nắm bắt kinh nghiệm của mỗi cá nhân. Trong bài báo này, học tập trải nghiệm được hiểu là quá trình hình thành kiến thức và năng lực thông qua sự chuyển hóa kinh nghiệm của người học.

### 3.2. Các giai đoạn của mô hình Học tập trải nghiệm của David A. Kolb

Mô hình Học tập trải nghiệm của David A. Kolb được bắt đầu với sự tham gia của người học bằng trải nghiệm cụ thể. Người học phản ánh trải nghiệm này từ nhiều khía cạnh và tìm hiểu ý nghĩa của nó, từ đó kết luận để đưa ra

các quyết định và hành động (thử nghiệm tích cực), dẫn đến kinh nghiệm và một chu trình học tập mới. Mô hình Học tập trải nghiệm của David A. Kolb gồm 04 giai đoạn như sau (Kolb, 1984):

*Giai đoạn 1: Trải nghiệm cụ thể.* Ở giai đoạn này, người dạy có thể tổ chức cho người học tham gia trải nghiệm cụ thể bằng các câu hỏi, tổ chức gameshow, các buổi dã ngoại liên quan đến nội dung cần học tập trải nghiệm,...; qua đó, giúp người dạy nắm được người học đã có những kiến thức, kỹ năng nào? Người học tiến hành các hoạt động trên các đối tượng, ví dụ như đọc tài liệu, nghe giảng, xem video về chủ đề đang học,... Tất cả các yếu tố đó sẽ tạo ra những kinh nghiệm nhất định cho người học và trở thành “nguyên liệu đầu vào” quan trọng của quá trình học tập.

*Giai đoạn 2: Quan sát, phân tư.* Người dạy cần quan sát lớp, tạo điều kiện để các cá nhân/nhóm tự do trình bày ý kiến, đồng thời kịp thời điều chỉnh, định hướng vào nội dung học tập, sử dụng câu hỏi gợi mở. Người học cần có những phân tích, đánh giá các sự kiện và kinh nghiệm đã có. Sự đánh giá này cần mang tính “phân tư”, tức là tự mình suy tưởng về các kinh nghiệm đó, xem mình cảm thấy thế nào, có hiểu được hay không, có thấy hợp lý hay không,...

*Giai đoạn 3: Khái niệm hóa trừu tượng.* Người dạy hỗ trợ người học tìm kiếm và làm sáng tỏ các kiến thức liên quan đến sản phẩm hoặc kết quả học tập. Đây là giai đoạn quan trọng để kinh nghiệm của người học được chuyển đổi thành tri thức, hệ thống khái niệm bắt đầu lưu giữ trong não bộ. Người học lĩnh hội kiến thức mới và xây dựng quy trình luyện tập, thực hành. Giai đoạn này là bước quan trọng để các kinh nghiệm được chuyển đổi thành “tri thức”, hệ thống kỹ năng và bắt đầu lưu giữ lại trong não bộ.

*Bước 4: Thử nghiệm tích cực.* Ở giai đoạn 3, người học đã có một bản “kết luận”, bản kết luận đó có thể coi như một giả thuyết, cần đưa ra vào thực tiễn để kiểm nghiệm. Người dạy chủ động hướng dẫn, theo sát người học, đảm bảo khi kết thúc giai đoạn này, người học được củng cố kiến thức và phát triển kỹ năng mới; kinh nghiệm này lại trở thành kinh nghiệm ban đầu cho tiến trình học tập tiếp theo. Người học với những hiểu biết về kiến thức liên quan, khái niệm mới đã được làm sáng tỏ sẽ tiếp tục tiến hành luyện tập, thực hành một cách chủ động.

### **3.3. Vận dụng mô hình Học tập trải nghiệm của David A. Kolb trong dạy học khái niệm “Mệnh đề toán học” (Toán 10)**

*Mục tiêu dạy học:* - Về kiến thức: HS hiểu được khái niệm mệnh đề toán học; nhận biết được mệnh đề toán học là một câu khẳng định có thể xác định được tính đúng hoặc sai; phân biệt được mệnh đề toán học với các phát biểu không phải là mệnh đề (như: câu hỏi, câu cảm thán hoặc các phát biểu không xác định được tính đúng, sai); - Về kỹ năng: HS có khả năng xác định một phát biểu cho trước có phải là mệnh đề toán học hay không; xác định được tính đúng hoặc sai của các mệnh đề đơn giản; - Về thái độ: Có thái độ học tập tích cực, chủ động tham gia vào các hoạt động học tập; rèn luyện tính cẩn thận, chính xác và trung thực trong suy luận toán học.

Tiến trình dạy học khái niệm “Mệnh đề toán học” (Toán 10) theo mô hình Học tập trải nghiệm của David A. Kolb gồm các giai đoạn sau:

*Giai đoạn 1: Trải nghiệm cụ thể.* Mục tiêu của bước này là GV đưa HS vào môi trường trải nghiệm cụ thể bằng cách dẫn dắt và đưa ra yêu cầu thông qua các hoạt động học tập trải nghiệm. Nhiệm vụ của HS là huy động kinh nghiệm đã có của bản thân, bước đầu có những chuyển hóa các kinh nghiệm đó để sẵn sàng bước vào giai đoạn tiếp theo của mô hình học tập. Trước tiên, GV đưa ra một số phát biểu và yêu cầu HS xác định đâu là một mệnh đề toán học: Phát biểu 1: “Số 15 chia hết cho 3”; Phát biểu 2: “Việt Nam là một nước ở khu vực Đông Nam Á”; Phát biểu 3: “Số 9 là một số chẵn”.

Để gợi mở vấn đề cho HS, GV có thể đưa ra các câu hỏi gợi ý như: Phát biểu 1 có phải là một câu khẳng định về tính chất chia hết trong toán học hay không?; Phát biểu 2 có phải là một câu khẳng định về một sự kiện trong toán học hay không?; Phát biểu 3 có phải là một câu khẳng định về tính chẵn, lẻ của một số trong toán học hay không?; Với nhiệm vụ GV đưa ra, HS bắt đầu bước vào môi trường trải nghiệm, các em sẽ huy động những kinh nghiệm rời rạc, kiến thức đã có để giải quyết vấn đề. HS sẽ chuyển hóa từ kinh nghiệm đã có để đi đến nhận định rằng, phát biểu nào đúng, phát biểu nào sai, phát biểu nào là mệnh đề toán học,...

Câu trả lời mong đợi: Phát biểu 1 và Phát biểu 2 là đúng, Phát biểu 3 là sai. Phát biểu 1 và 3 là mệnh đề toán học, phát biểu 2 không phải là mệnh đề toán học.

*Giai đoạn 2: Quan sát, phân tư.* Mục tiêu của giai đoạn này là giúp HS nhìn lại quá trình trải nghiệm, phân tích và đánh giá kết quả đã đạt được, từ đó hình thành nhận thức ban đầu về khái niệm “mệnh đề toán học”. Trên cơ sở câu trả lời của HS ở giai đoạn 1, GV tổ chức thảo luận, yêu cầu các em giải thích rõ lý do vì sao phát biểu 1 và phát biểu 3 được gọi là mệnh đề toán học, phát biểu 2 không phải là mệnh đề toán học.

Để giúp HS thực hiện quá trình phân tư, GV có thể đưa ra một số câu hỏi giúp HS định hướng: Các phát biểu được gọi là mệnh đề toán học có đặc điểm gì chung? Các phát biểu đó có xác định được tính đúng sai hay không? Một phát biểu không phải là mệnh đề toán học thì thiếu yếu tố nào? GV tổ chức cho HS thảo luận, giúp các em nhận thấy các phát biểu 1 và 3 đều là những câu khẳng định trong toán học và có thể xác định được tính đúng hoặc sai, trong khi phát biểu 2 tuy là một câu khẳng định nhưng không thuộc lĩnh vực toán học nên không được xem là mệnh đề toán học. Thông qua hoạt động phân tư, HS bước đầu rút ra nhận xét rằng: mệnh đề toán học là những câu khẳng định có thể xác định được tính đúng hoặc sai. Đây chính là cơ sở để HS chuyển sang giai đoạn khái niệm hóa ở bước tiếp theo.

Trong giai đoạn 2, HS phải huy động kinh nghiệm đã có của bản thân để hoàn thành nhiệm vụ do GV đặt ra. Sau khi giải quyết vấn đề, HS có thêm kinh nghiệm về việc phân loại, lí giải để đưa ra kết luận về các phát biểu trong cuộc sống, trong toán học được khẳng định là đúng, sai hoặc không xác định được tính đúng/sai. Đến đây, tuy GV chưa chuẩn hóa khái niệm “mệnh đề toán học”, nhưng HS đã có một dự đoán về việc phân biệt một phát biểu có phải là mệnh đề toán học hay không.

*Giai đoạn 3: Khái niệm hóa trừu tượng.* Mục tiêu của giai đoạn này là giúp HS khái quát hóa các kết quả đã thu được từ hoạt động phân chiếu, từ đó hình thành khái niệm “mệnh đề toán học” một cách chính xác và có hệ thống. Dựa trên quá trình lĩnh hội kiến thức, kinh nghiệm của giai đoạn 1 và 2, GV cho HS phát biểu quan điểm của mình về khái niệm “mệnh đề toán học”. Sau đó, GV chuẩn hóa kiến thức bằng cách đưa ra định nghĩa: “*Mệnh đề toán học là một câu khẳng định về một sự kiện trong toán học, có thể xác định được tính đúng hoặc sai. Khi mệnh đề toán học là đúng, ta gọi mệnh đề đó là một mệnh đề đúng. Khi mệnh đề toán học là sai, ta gọi mệnh đề đó là một mệnh đề sai. Chú ý: Khi không sợ nhầm lẫn, ta thường gọi tất mệnh đề toán học là mệnh đề*” (Đỗ Đức Thái và cộng sự, 2023, tr 28).

Để củng cố kiến thức cho HS, GV có thể giao cho HS xác định đâu là mệnh đề toán học trong bài toán 1:

*Bài toán 1:* Trong các phát biểu sau, đâu là một mệnh đề toán học?

- Tổng ba góc của một tam giác bằng  $180^0$ .
- Số 6 là một số nguyên tố.
- $n$  chia hết cho 3.

Với bài toán 1, sử dụng định nghĩa về một mệnh đề toán học, HS dễ dàng xác định được phát biểu ở câu a là một mệnh đề toán học đúng, phát biểu ở câu b là mệnh đề toán học sai. Phát biểu ở câu c chưa khẳng định được tính đúng/sai do phụ thuộc vào giá trị của  $n$  nên không phải là một mệnh đề toán học.

Thông qua bài tập 1, HS tiếp tục hoàn thiện nhận thức về một mệnh đề toán học, tránh nhầm lẫn giữa mệnh đề với câu hỏi, hoặc các phát biểu mà không xác định được tính đúng, sai. Ở giai đoạn 3, các kinh nghiệm ban đầu của HS đã được chuyển hóa thành tri thức mang tính khái quát, giúp các em nắm vững bản chất của khái niệm “mệnh đề toán học”.

*Giai đoạn 4: Thử nghiệm tích cực.* Mục tiêu của giai đoạn này là giúp HS vận dụng khái niệm mệnh đề toán học đã hình thành vào các tình huống cụ thể, qua đó các em nâng cao được kiến thức và phát triển kỹ năng nhận diện một mệnh đề toán học.

*Bài tập 2:* Trong các phát biểu sau, phát biểu nào là mệnh đề toán học:

- “5 là số nguyên tố”;
- “Bạn Nga chưa làm bài tập về nhà”.
- “10 là số chính phương”.
- “Ngôi nhà đẹp quá!”.

*Bài tập 3:* Xét các phát biểu sau:

- Mọi số tự nhiên đều là số dương.
- Tích hai số thực trái dấu là một số thực âm.
- Ngày mùng 10 tháng 3 là ngày Quốc tế Lao động;
- Mọi tam giác luôn là tam giác cân.
- Tổng hai số chẵn là một số lẻ;
- Mọi số nguyên đều là số chẵn.

Em hãy cho biết, trong các phát biểu trên, đâu là mệnh đề toán học? Cho biết mỗi mệnh đề là đúng hay sai và giải thích?

*Bài tập 4:* Em hãy:

- a) Viết hai mệnh đề toán học đúng.
- b) Viết hai mệnh đề toán học sai.
- c) Viết một phát biểu không phải là một mệnh đề toán học.

GV có thể tổ chức cho HS thực hiện làm việc cá nhân hoặc theo nhóm để phân tích và đưa ra câu trả lời. Trong quá trình thực hiện, HS chủ động vận dụng định nghĩa mệnh đề toán học để kiểm chứng kết quả, đồng thời trao đổi, thảo luận để thống nhất ý kiến. GV quan sát, hỗ trợ và kịp thời điều chỉnh những sai sót của HS, đặc biệt là các trường hợp nhầm lẫn giữa mệnh đề và các dạng phát biểu khác. Sau khi HS thực hiện xong các nhiệm vụ học tập, GV tổ chức cho các nhóm trình bày kết quả, nhận xét và đánh giá kết quả của nhóm bạn.

Ở giai đoạn 4, HS bước vào một giai đoạn mới, đó là được vận dụng, thể hiện, củng cố khái niệm; tiếp tục huy động những kinh nghiệm đã có để thử nghiệm trong môi trường mới. Đây chính là bước khởi đầu để kinh nghiệm mới được hình thành. Kết thúc hoạt động, GV tổng kết, nhấn mạnh lại đặc điểm của mệnh đề toán học và ý nghĩa của việc xác định tính đúng, sai của mệnh đề. Qua đó, HS được củng cố kiến thức và hình thành kinh nghiệm mới, làm cơ sở cho các hoạt động học tập tiếp theo.

#### 4. Kết luận và bình luận

Bài báo đã hệ thống hóa cơ sở lí luận về mô hình Học tập trải nghiệm của David A. Kolb và minh họa việc vận dụng mô hình này trong dạy học khái niệm “Mệnh đề toán học” (Toán 10), với mục tiêu nâng cao chất lượng dạy học và tăng cường sự tham gia của HS. Thông qua thực hiện 4 giai đoạn cụ thể của mô hình nhằm giúp HS chủ động xây dựng kiến thức, nâng cao năng lực vận dụng kiến thức về mệnh đề toán học vào giải các bài toán.

Vận dụng mô hình Học tập trải nghiệm của David A. Kolb trong dạy học môn Toán nhằm tăng cường sự tham gia tích cực của HS, giúp các em hình thành kiến thức một cách tự nhiên, đồng thời phát triển các kĩ năng tư duy độc lập, cách lập luận và giao tiếp toán học. HS không chỉ được chủ động tiếp nhận tri thức, mà còn có cơ hội được khám phá, phân tư và vận dụng kiến thức vào các tình huống cụ thể. Tuy nhiên, hạn chế của bài báo là việc minh họa mới chỉ dừng lại ở một nội dung cụ thể trong chương trình Toán 10, chưa có điều kiện triển khai thực nghiệm sư phạm trên diện rộng để đánh giá đầy đủ hiệu quả của mô hình. Bên cạnh đó, để tổ chức dạy học theo mô hình Học tập trải nghiệm, GV nên lựa chọn những hình thức trải nghiệm đơn giản, dễ triển khai, tận dụng các phương tiện và điều kiện dạy học sẵn có, tránh tổ chức những hoạt động quá phức tạp hoặc mất nhiều thời gian chuẩn bị. Do đó, các nghiên cứu tiếp theo có thể triển khai thực nghiệm sư phạm ở nhiều nội dung và cấp học khác nhau, nhằm đánh giá sâu hơn hiệu quả của mô hình Học tập trải nghiệm của David A. Kolb trong dạy học môn Toán; đồng thời có thể nghiên cứu việc kết hợp mô hình này với các phương pháp dạy học tích cực khác để nâng cao hiệu quả dạy học, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục trong bối cảnh hiện nay.

**Tuyên bố về đóng góp của các tác giả:** Nguyễn Hữu Việt Anh: *Viết bản thảo, tổng hợp tài liệu, chỉnh sửa bản thảo.*  
Nguyễn Hữu Tuyền: *Lên ý tưởng, xác định phương pháp và công cụ nghiên cứu, chỉnh sửa bản thảo.*

**Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả:** Trong quá trình chuẩn bị bản thảo, các tác giả không sử dụng công cụ AI nào.

**Tuyên bố về xung đột lợi ích:** Các tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.

**Thông tin tài trợ:** Nghiên cứu này không nhận được tài trợ từ bên ngoài.

#### Tài liệu tham khảo

- Dewey, J. (1995). *The school and society and the child and the curriculum*. Centennial Publications of The University of Chicago Press, 1st Edition.
- Dewey, J. (2012). *Kinh nghiệm và giáo dục* (Phạm Anh Tuấn, dịch). NXB Trẻ.
- Đào Thị Ngọc Minh, Nguyễn Thị Hằng (2018). Học tập trải nghiệm - lí thuyết và vận dụng vào thiết kế, tổ chức hoạt động trải nghiệm trong môn học ở trường phổ thông. *Tạp chí Giáo dục*, 433, 36-40.
- Đỗ Đức Thái (Tổng Chủ biên), Phạm Xuân Chung, Nguyễn Sơn Hà, Nguyễn Thị Phương Loan, Phạm Sỹ Nam, Hồ Minh Phương, Phạm Hoàng Quân (2023). *Toán 10* (tập 1). NXB Đại học Sư phạm.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.

- Lưu Xuân Hiền, Nguyễn Phú Lộc (2024). Vận dụng mô hình “Học tập trải nghiệm” của David A. Kolb vào dạy học khái niệm “Cấp số nhân” (Toán 11). *Tạp chí Giáo dục*, 24(13), 85-90. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/3047>
- Morris, T. H. (2020). Experiential learning - A systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064-1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Nguyễn Dương Hoàng, Nguyễn Đăng Xuân An (2025). Tổ chức hoạt động thực hành và trải nghiệm trong dạy học môn Toán 8. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Đồng Tháp*, 14(1), 194-208.
- Nguyễn Hữu Tuyền (2016). Vận dụng lí thuyết hoạt động để tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Toán ở trường phổ thông. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 61(6), 35-42.
- Nguyễn Hữu Tuyền (2017). Tổ chức dạy học giải bài tập trong môn Toán cho học sinh trung học cơ sở qua hoạt động trải nghiệm. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 145, 50-60.
- Nguyễn Ngọc Giang, Nguyễn Thị Nga, Nguyễn Việt Dương (2022). Tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học nội dung “Một số yếu tố thống kê” (Toán 6). *Tạp chí Giáo dục*, 22(18), 1-6. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/523>
- Nguyễn Thị Hằng (2014). Định hướng hình thành năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo cho sinh viên sư phạm. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 59, 205-21
- Nguyễn Thị Kim Thoa (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*, 133(6D), 135-145.
- Nguyễn Triệu Sơn (2021). Thiết kế hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong dạy học môn Toán ở trường trung học cơ sở. *Tạp chí Giáo dục*, 515, 19-22.
- Vũ Ngọc Hòa, Nguyễn Thanh Hưng, Lê Anh Vinh (2023). Một số vấn đề về tổ chức hoạt động thực hành và trải nghiệm trong dạy học môn Toán lớp 10. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 19(01), 38-43.