VJE Tạp chí Giáo dục (2026), 26(21), 100-107 ISSN: 2354-0753

THỰC TRẠNG KĨ NĂNG HỌC TẬP CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ

THE CURRENT STATE OF LEARNING SKILLS AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION

Mai Thị Mai[+], **Trần Thị Tố Oanh**

Viện Chiến lược và Chính sách Giáo dục

+Tác giả liên hệ ● Email: maimai1287@gmail.com

Article history
Received: 09/7/2026
Accepted: 28/8/2026
Published: 05/11/2026

Keywords
Primary school students, learning skills, digital transformation, primary education, current state

ABSTRACT

Digital transformation is transforming learning environments, learning resources, and the ways in which students perform learning tasks. This descriptive study employed a predominantly quantitative mixed-methods design to examine the learning skills of 476 third- and fifth-grade students from six primary schools in Hanoi, Ninh Binh, and Nghe An. The main data sources comprised student self-assessments, homeroom teacher assessments, and a learning skills test, supplemented by interviews, classroom observations, and analyses of student work. The results showed that student self-assessments and homeroom teacher assessments yielded higher scores than the learning skills test, while the three data sources were positively correlated at a moderate level. Information-processing skills received the lowest scores on both questionnaires and represented a prominent limitation when students were required to select, organize, transform, and verify information. In technology-supported learning environments, students performed better in accessing and submitting learning tasks but experienced difficulties in using feedback, monitoring their progress, and employing artificial intelligence to support learning. Across the six participating schools, differences by school location were found in all three data sources. Grade-level differences were identified in student self-assessments and test results, whereas no gender differences were found. These findings highlight the need to develop learning skills through specific learning tasks, explicit procedural guidance, the gradual reduction of support, and the purposeful use of technology.

1. Mở đầu

Kĩ năng học tập (KNHT) giữ vai trò nền tảng trong quá trình học tập và phát triển của học sinh tiểu học (HSTH). Ở cấp học này, HS lĩnh hội tri thức ban đầu, từng bước hình thành cách học, thói quen học tập và khả năng tổ chức hoạt động học tập. Chương trình giáo dục phổ thông 2018 đặt ra những yêu cầu liên quan đến việc HSTH tiếp nhận và thực hiện nhiệm vụ, lựa chọn cách thực hiện, phối hợp với bạn học, trình bày kết quả, tự nhận xét và điều chỉnh việc học ở mức độ phù hợp với lứa tuổi (Bộ GD-ĐT, 2018). Đồng thời, chuyển đổi số (CĐS) trong giáo dục đang làm thay đổi môi trường học tập, nguồn học liệu và phương thức tổ chức hoạt động học tập. Trong quá trình này, học liệu số, nền tảng học tập, công cụ tương tác và các công cụ mới trong đó có trí tuệ nhân tạo (AI), được sử dụng như nguồn lực và phương tiện hỗ trợ dạy học (OECD, 2023). Bối cảnh này đặt ra yêu cầu nhận diện KNHT không chỉ qua các thao tác học tập quen thuộc mà còn qua cách HSTH thực hiện nhiệm vụ trong môi trường học tập có sự hỗ trợ của công nghệ số.

Các nghiên cứu về học tập tự điều chỉnh đề cập đến vai trò của lập kế hoạch, theo dõi, kiểm soát, tự đánh giá và điều chỉnh quá trình học tập (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002). Nghiên cứu với HS lớp 3-6 trong nhiệm vụ Toán cho thấy các biểu hiện tự điều chỉnh có thể được xem xét theo nhiệm vụ cụ thể, gắn với hoạt động nhận thức, cảm xúc và động cơ học tập (Ebbes và cộng sự, 2024). Khung DigComp 2.2 nhấn mạnh việc sử dụng thông tin, dữ liệu và công nghệ số một cách tự tin, có phê phán, an toàn và có trách nhiệm (Vuorikari và cộng sự, 2022). Kết quả đánh giá các quá trình học tập có thể khác nhau tùy theo phương thức đo (Ohtani và Hisasaka, 2018). Ở trẻ em, tự nhận định về kết quả thực hiện và kết quả thực tế cũng không phải lúc nào trùng khớp (Xia và cộng sự, 2024). Vì vậy, việc

kết hợp tự đánh giá, đánh giá của GV và minh chứng từ thực hiện nhiệm vụ có thể cung cấp cái nhìn đầy đủ hơn về KNHT của HSTH. Ở Việt Nam, một số nghiên cứu gần với KNHT đã tập trung vào cấu trúc, tiêu chí và thực trạng năng lực tự học của HSTH (Trần Thị Hà Giang và cộng sự, 2018; Nguyễn Thị Liên, 2024). Mai Thị Mai và cộng sự (2025) bước đầu đề xuất khung KNHT của HSTH trong bối cảnh CĐS gồm hai nhóm: kĩ năng (KN) cốt lõi giải quyết nhiệm vụ học tập và KN hỗ trợ, phối hợp. Trên cơ sở tiếp tục phân tích vai trò của các KN ngôn ngữ nền tảng, nghiên cứu hiện tại điều chỉnh và cấu trúc lại hệ thống KNHT thành ba nhóm: KN ngôn ngữ nền tảng, KN cốt lõi giải quyết nhiệm vụ học tập và KN hỗ trợ giải quyết nhiệm vụ học tập. Trong phạm vi tài liệu được tổng quan, các nghiên cứu trong nước chủ yếu tập trung vào cấu trúc, tiêu chí hoặc mô tả thực trạng qua từng nguồn dữ liệu; bằng chứng ghép cặp nhiều nguồn trên cùng một HS về KNHT trong bối cảnh CĐS còn hạn chế. Vì vậy, cần làm rõ mức độ biểu hiện và những khó khăn về KNHT của HSTH thông qua nhiều nguồn minh chứng để có căn cứ đề xuất biện pháp phát triển phù hợp.

Trên cơ sở đó, bài báo phân tích thực trạng KNHT của HS lớp 3 và lớp 5 tại sáu trường tiểu học thuộc Hà Nội, Ninh Bình và Nghệ An thông qua tự đánh giá của HS, đánh giá của giáo viên chủ nhiệm (GVCN), bài kiểm tra KNHT và các minh chứng qua phỏng vấn, quan sát, sản phẩm học tập. Việc khảo sát HS lớp 3 và lớp 5 cho phép nhận diện KNHT ở hai giai đoạn có ý nghĩa so sánh trong cấp tiểu học. Nghiên cứu bổ sung bằng chứng thực nghiệm đa nguồn về KNHT của HSTH, trong đó có các biểu hiện gắn với môi trường học tập có sự hỗ trợ của công nghệ số. Ba câu hỏi nghiên cứu được đặt ra: (1) KNHT chung, các nhóm và KNHT thành phần của HS biểu hiện ở mức độ nào? (2) KNHT chung có khác biệt theo khối lớp, khu vực và giới tính không? (3) Các nguồn đánh giá phản ánh những điểm thống nhất và khác biệt nào về KNHT của HS?

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng thiết kế mô tả, kết hợp dữ liệu định lượng và định tính, trong đó định lượng giữ vai trò chính. Khảo sát được tiến hành trực tiếp từ tháng 12/2025 đến tháng 01/2026 tại sáu trường tiểu học được lựa chọn thuận tiện, gồm một trường thành thị và một trường nông thôn tại mỗi địa phương. Mẫu gồm 476 HS thuộc 12 lớp, trong đó Hà Nội 159 HS, Ninh Bình 161 HS, Nghệ An 156 HS; lớp 3 có 236 HS, lớp 5 có 240 HS; thành thị 256 HS, nông thôn 220 HS. Mỗi lớp do một GVCN đánh giá toàn bộ HS của lớp sau một học kì trực tiếp giảng dạy và theo dõi. Trước khi đánh giá, GVCN được hướng dẫn để thống nhất cách hiểu các biểu hiện và mức của thang đo**.** Tự đánh giá của HS, đánh giá của GVCN và kết quả bài kiểm tra được ghép theo mã định danh của từng HS. Do mẫu được lựa chọn thuận tiện, kết quả chỉ được diễn giải trong phạm vi các trường tham gia khảo sát.

Phiếu HS và phiếu GVCN có cùng cấu trúc, gồm 81 biểu hiện của 14 KNHT thuộc ba nhóm: KN ngôn ngữ nền tảng, KN cốt lõi giải quyết nhiệm vụ học tập và KN hỗ trợ giải quyết nhiệm vụ học tập. Hai phiếu sử dụng thang 4 mức, tương ứng với KN chưa hình thành rõ; KN bước đầu hình thành nhưng còn cần hỗ trợ; KN hình thành tương đối và được thực hiện khá chủ động trong nhiệm vụ quen thuộc; KN phát triển tốt, được thực hiện chủ động, linh hoạt và có điều chỉnh. Điểm của mỗi KN thành phần, từng nhóm KNHT và KNHT chung được tính bằng trung bình các biểu hiện tương ứng. Điểm trung bình (ĐTB) phân thành bốn khoảng: 1,00-1,75; trên 1,75-2,50; trên 2,50-3,25; trên 3,25-4,00. Bối cảnh CĐS được cụ thể hóa qua các biểu hiện khai thác học liệu số, tìm kiếm và kiểm chứng thông tin, chia sẻ tài liệu, sử dụng phản hồi số, theo dõi tiến trình học tập, bảo đảm an toàn số và sử dụng AI trung thực, có kiểm chứng.

Bài kiểm tra gồm hai phiên bản dành cho lớp 3 và lớp 5, thực hiện trong 45 phút, được xây dựng theo cùng ma trận, cấu trúc nhiệm vụ, yêu cầu thực hiện, thang điểm và hướng dẫn chấm. Ngữ liệu và mức độ phức tạp của nội dung được điều chỉnh phù hợp với đặc điểm nhận thức, ngôn ngữ và yêu cầu học tập của từng khối lớp. Mỗi phiên bản gồm bốn nhiệm vụ: xác định từ khóa, tóm tắt nội dung, tổ chức thông tin bằng sơ đồ tư duy, tạo lập và trình bày sản phẩm học tập. HS thực hiện nhiệm vụ theo hình thức cá nhân hoặc nhóm nhưng kết quả được chấm riêng cho từng em. Hai người chấm sử dụng cùng hướng dẫn và thống nhất các trường hợp chênh lệch trước khi nhập dữ liệu. Trọng số của bốn nhiệm vụ lần lượt là 15%, 20%, 30% và 35%; điểm tổng được tính theo công thức: Điểm tổng = 0,15 × NV1 + 0,20 × NV2 + 0,30 × NV3 + 0,35 × NV4. Điểm tổng được chuyển đổi tuyến tính từ thang 0-10 về thang 1- 4 theo công thức: Điểm quy đổi = 1 + 0,3 × Điểm tổng, sau đó được phân thành bốn mức như hai phiếu. Việc quy đổi chỉ nhằm thống nhất khung mô tả, không đồng nhất bản chất đo lường của các công cụ.

Công cụ được hai chuyên gia góp ý và thử nghiệm với 20 HS, 4 GV trước khi khảo sát chính thức. Độ tin cậy của các tiểu thang được kiểm tra trên dữ liệu khảo sát chính thức bằng hệ số Cronbach's Alpha. Với phiếu GVCN, hệ số của 14 tiểu thang dao động từ 0,827 đến 0,924. Ở phiếu HS, hệ số dao động từ 0,596 đến 0,843; 11/14 tiểu

thang đạt từ 0,700 trở lên, ba tiểu thang thấp hơn gồm KN nghe (0,596), KN nói/trình bày (0,642) và KN viết (0,690). Các kết quả từ những tiểu thang có độ nhất quán nội tại thấp hơn được diễn giải thận trọng.

Dữ liệu định lượng được phân tích bằng thống kê mô tả và các phép kiểm định thống kê. Thống kê mô tả gồm tần suất, tỉ lệ phần trăm, ĐTB và độ lệch chuẩn (ĐLC). Kiểm định t của Welch và Hedges' g được sử dụng để xem xét sự khác biệt về điểm KNHT chung theo khối lớp, khu vực và giới tính; kiểm định t cho hai mẫu phụ thuộc kèm Cohen's d_z được dùng để so sánh đánh giá của HS với GVCN. Tương quan Spearman được sử dụng để xem xét mối liên hệ giữa từng cặp trong ba nguồn dữ liệu. Sự khác biệt giữa 14 KNHT thành phần được kiểm định riêng đối với dữ liệu của HS và GVCN bằng Friedman, kèm Kendall's W; khi kết quả có ý nghĩa thống kê, các so sánh từng cặp được thực hiện bằng kiểm định dấu hạng Wilcoxon với điều chỉnh Holm. Mức ý nghĩa thống kê được xác định ở $p < 0,05$.

Dữ liệu định tính được thu thập qua phỏng vấn 12 GVCN và 108 HS, quan sát 36 tiết học và phân tích các sản phẩm học tập liên quan. Dữ liệu được mã hóa theo hệ thống KNHT và các chủ đề phát sinh, sau đó đối chiếu giữa các nguồn và với kết quả định lượng. Nghiên cứu được thực hiện với sự chấp thuận của nhà trường, sự đồng ý của cha mẹ HS và sự tự nguyện tham gia của HS. Các thông tin cá nhân được mã hóa và bảo mật.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Một số vấn đề lí luận về kĩ năng học tập của học sinh tiểu học trong bối cảnh chuyển đổi số

Trong nghiên cứu này, KNHT của HSTH trong bối cảnh CĐS được hiểu là hệ thống các dạng hành động học tập được HS thực hiện một cách tự giác, trên cơ sở vận dụng tri thức về phương thức học tập và các điều kiện cần thiết, nhằm đạt kết quả theo mục tiêu học tập xác định trong bối cảnh hoạt động học có những thay đổi gắn với công nghệ số. Các KNHT thành phần có mối quan hệ và được phối hợp với nhau trong quá trình thực hiện hoạt động học tập. Trong bối cảnh CĐS, các hành động này có thể được thực hiện theo hình thức trực tiếp, trực tuyến hoặc kết hợp, với sự hỗ trợ ở những mức độ khác nhau của học liệu số, nền tảng học tập và các công cụ tương tác. Vì vậy, KNHT trong bối cảnh CĐS không đồng nhất với KN số, công nghệ số được xem xét như một thành tố của bối cảnh và là nguồn lực, phương tiện hỗ trợ HS thực hiện hoạt động học tập.

Việc xác định hệ thống KNHT của HSTH cần dựa trên đặc điểm của hoạt động học tập, đặc điểm phát triển của HS và yêu cầu đổi mới giáo dục. Chương trình giáo dục phổ thông 2018 đặt ra yêu cầu hình thành và phát triển ở HS các năng lực tự chủ và tự học, giao tiếp và hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo (Bộ GD-ĐT, 2018). Các tiếp cận về học tập tự điều chỉnh nhấn mạnh mối liên hệ giữa xác định mục tiêu, lựa chọn cách học, theo dõi quá trình, tự đánh giá và điều chỉnh hành động học tập (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2002). Đối với HSTH, các biểu hiện này có thể được cụ thể hóa thành những hành động gắn với nhiệm vụ học tập, phù hợp với đặc điểm lứa tuổi và có sự tham gia của các yếu tố nhận thức, cảm xúc và động cơ của HS (Ebbes và cộng sự, 2024). Trong bối cảnh CĐS, công nghệ số làm mở rộng nguồn học liệu, công cụ và cách thức tương tác, qua đó tạo thêm những điều kiện và phương thức để HS thực hiện nhiệm vụ học tập (OECD, 2023). Trong nghiên cứu này, KN số và ứng dụng AI trong học tập được xem là phương tiện hỗ trợ HS tìm kiếm, xử lí thông tin, tương tác và hoàn thành nhiệm vụ, không thay thế hoạt động tư duy và thực hành của các em.

Trên cơ sở đó, nghiên cứu cụ thể hóa 14 KNHT thuộc ba nhóm phù hợp với đặc điểm HSTH và mục tiêu khảo sát thực trạng. Nhóm KN ngôn ngữ nền tảng gồm KN nghe hiểu, KN đọc hiểu, KN viết và KN nói; đây là những KN công cụ giúp HS tiếp nhận, tổ chức và biểu đạt thông tin học tập. Nhóm KN cốt lõi giải quyết nhiệm vụ học tập gồm KN tiếp nhận và xác định nhiệm vụ học tập, KN tìm kiếm và thu thập thông tin, KN xử lí thông tin, KN lựa chọn chiến lược học tập và KN đánh giá trong học tập. Nhóm KN hỗ trợ giải quyết nhiệm vụ học tập gồm KN giao tiếp học tập, KN làm việc nhóm, KN tổ chức không gian học tập, KN quản lí học tập, KN số và ứng dụng AI trong học tập. Các KN có chức năng riêng nhưng liên hệ và hỗ trợ lẫn nhau, tạo thành hệ thống hành động giúp HS giải quyết nhiệm vụ học tập trong bối cảnh CĐS.

3.2. Thực trạng kĩ năng học tập của học sinh tiểu học trong bối cảnh chuyển đổi số

3.2.1. Thực trạng chung về kĩ năng học tập của học sinh tiểu học trong bối cảnh chuyển đổi số

Bảng 1. Thực trạng KNHT chung của HSTH qua tự đánh giá của HS, đánh giá của GVCN và bài kiểm tra

Nguồn đánh giá	Mức 1 (%)	Mức 2 (%)	Mức 3 (%)	Mức 4 (%)	ĐTB	ĐLC
Tự đánh giá của HS	0,84	54,20	41,39	3,57	2,48	0,39
Đánh giá của GVCN	0,42	27,31	57,56	14,71	2,75	0,46
Bài kiểm tra KNHT	32,56	35,71	22,90	8,82	2,22	0,67

Kết quả từ ba nguồn dữ liệu phản ánh KNHT của HSTH ở những phương diện khác nhau. Tự đánh giá của HS tập trung chủ yếu ở Mức 2 (54,20%) và Mức 3 (41,39%), trong khi GVCN đánh giá 57,56% HS ở Mức 3 và 14,71% ở Mức 4. ĐTB đánh giá của GVCN cao hơn tự đánh giá của HS 0,27 điểm; khác biệt có ý nghĩa thống kê, $t(475) = 11,97$, $p < 0,001$, Cohen's $d_z = 0,55$. Chênh lệch này phản ánh những biểu hiện KNHT mà GVCN quan sát được trong hoạt động học tập hằng ngày tích cực hơn so với mức độ chủ động mà HS tự nhận định về bản thân.

Ở bài kiểm tra, 68,27% HS thuộc Mức 1-2 và 31,72% thuộc mức 3-4. Xét từng nhiệm vụ trên thang 10 điểm, HS đạt kết quả cao hơn ở xác định từ khóa (ĐTB = 5,42) và tóm tắt nội dung (ĐTB = 5,28); kết quả thấp hơn ở tổ chức thông tin bằng sơ đồ tư duy (ĐTB = 3,60) và tạo lập, trình bày sản phẩm học tập (ĐTB = 3,21). Kết quả cho thấy HS thực hiện tốt hơn các yêu cầu nhận diện và khái quát thông tin ban đầu; khó khăn bộc lộ rõ hơn khi các em phải tổ chức, liên kết và chuyển hóa thông tin thành sản phẩm học tập có cấu trúc.

Quan sát giờ học, phỏng vấn và phân tích sản phẩm góp phần lí giải sự khác biệt giữa các nguồn dữ liệu. Trong hoạt động học tập hằng ngày, HS thường hoàn thành được những nhiệm vụ quen thuộc khi yêu cầu được chia thành từng bước, có mẫu hoặc được GV gợi ý trực tiếp. Khi mức hỗ trợ giảm, nhiều em còn lúng túng trong xác định trình tự, phối hợp các thao tác và kiểm tra sản phẩm. Vì vậy, những biểu hiện được quan sát trong quá trình học tập có hướng dẫn chưa hoàn toàn trùng với kết quả thực hiện các nhiệm vụ có yêu cầu phối hợp nhiều KNHT trong bài kiểm tra và trong điều kiện tương đối độc lập.

Tương quan giữa tự đánh giá của HS và đánh giá của GVCN đạt $r_s = 0,355$; giữa tự đánh giá của HS và bài kiểm tra đạt $r_s = 0,419$; giữa đánh giá của GVCN và bài kiểm tra đạt $r_s = 0,363$; các tương quan đều thuận, ở mức trung bình và có ý nghĩa thống kê với $p < 0,001$. Các hệ số này cho thấy ba nguồn có sự liên hệ nhưng mức độ hội tụ không hoàn toàn. Tự đánh giá phản ánh nhận định của HS về cách học của bản thân, đánh giá của GVCN dựa trên những biểu hiện quan sát trong quá trình học tập, bài kiểm tra cung cấp minh chứng về kết quả thực hiện nhiệm vụ trong điều kiện xác định. Do đó, mỗi nguồn cung cấp một phương diện thông tin riêng và không thể thay thế cho nhau.

3.2.2. Thực trạng các kĩ năng học tập thành phần của học sinh tiểu học trong bối cảnh chuyển đổi số

Bảng 2. Kết quả các KNHT thành phần của HSTH qua tự đánh giá của HS và đánh giá của GVCN

Nhóm KNHT/KN thành phần	Tự đánh giá của HS		Đánh giá của GVCN	
	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
Nhóm KN ngôn ngữ nền tảng	2,46	0,37	2,75	0,47
KN nghe hiểu	2,49	0,44	2,77	0,55
KN đọc hiểu	2,47	0,43	2,76	0,50
KN viết	2,48	0,47	2,70	0,47
KN nói	2,43	0,44	2,76	0,55
Nhóm KN cốt lõi giải quyết nhiệm vụ học tập	2,43	0,43	2,72	0,49
KN tiếp nhận và xác định nhiệm vụ học tập	2,57	0,51	2,80	0,53
KN tìm kiếm và thu thập thông tin	2,43	0,48	2,72	0,50
KN xử lí thông tin	2,26	0,48	2,57	0,59
KN lựa chọn chiến lược học tập	2,42	0,52	2,72	0,52
KN đánh giá trong học tập	2,49	0,51	2,80	0,53
Nhóm KN hỗ trợ giải quyết nhiệm vụ học tập	2,54	0,45	2,78	0,47
KN giao tiếp trong học tập	2,74	0,50	2,94	0,51
KN làm việc nhóm	2,42	0,53	2,78	0,53
KN tổ chức không gian học tập	2,67	0,58	2,94	0,54
KN quản lí hoạt động học tập	2,47	0,59	2,79	0,56
KN số và ứng dụng AI trong học tập	2,47	0,47	2,59	0,49

Xét ở cấp độ nhóm, kết quả KNHT của HSTH không chênh lệch lớn giữa ba nhóm: từ 2,43 đến 2,54 theo tự đánh giá của HS và từ 2,72 đến 2,78 theo đánh giá của GVCN. Sự khác biệt thể hiện rõ hơn ở các KN thành phần tương ứng với từng khâu của quá trình thực hiện nhiệm vụ. Kiểm định Friedman xác nhận sự khác biệt giữa 14 KNHT ở cả tự đánh giá của HS, $\chi^2(13) = 705,99$, $p < 0,001$, Kendall's $W = 0,114$, và đánh giá của GVCN, $\chi^2(13) = 753,40$, $p < 0,001$, $W = 0,122$. Giá trị Kendall's W cho thấy mức độ khác biệt tổng thể giữa các KNHT không lớn. Kết quả ở từng nhóm KNHT được làm rõ thêm qua phỏng vấn, quan sát các giờ học và phân tích sản phẩm học tập.

Ở nhóm KN ngôn ngữ nền tảng, HS thực hiện thuận lợi hơn các hành động tiếp nhận và biểu đạt thông tin quen thuộc so với tổ chức nội dung để phục vụ mục đích học tập. ĐTB của bốn KN khá gần nhau, dao động từ 2,43 đến 2,49 theo tự đánh giá của HS và từ 2,70 đến 2,77 theo đánh giá của GVCN. Khó khăn không tập trung ở một KN

riêng lẻ mà biểu hiện rõ hơn ở những thao tác đòi hỏi HS lựa chọn và tổ chức nội dung trước khi biểu đạt. Lập dàn ý trước khi nói và trước khi viết chỉ đạt lần lượt 2,11 và 2,24 điểm. Quan sát giờ học và phân tích sản phẩm ghi nhận HS có thể theo dõi lời giảng, đọc văn bản, ghi lại nội dung và trả lời câu hỏi ngắn; tuy nhiên, câu trả lời thường phụ thuộc vào gợi ý, còn bài viết có nội dung cơ bản nhưng liên kết và thứ tự các ý chưa rõ.

Trong môi trường số, sự chênh lệch giữa tiếp nhận thông tin và chủ động phản hồi thể hiện khá rõ. HS nghe lời nói của GV và bạn thuận lợi hơn (ĐTB = 2,56) so với theo dõi nội dung và phản hồi qua ô trò chuyện (ĐTB = 2,10). Khi chưa hiểu, nhiều HS biết tìm sự hỗ trợ từ GV, bạn bè hoặc cha mẹ, nhưng kết quả phỏng vấn ghi nhận các em chưa xác định rõ nội dung cần hỏi và chưa diễn đạt cụ thể khó khăn của mình. Ở KN đọc hiểu, HS thực hiện được những yêu cầu quen thuộc nhưng còn hạn chế trong đọc lướt, xác định thông tin trọng tâm và đọc có chọn lọc trên môi trường số. Như vậy, hạn chế của nhóm KN ngôn ngữ thể hiện rõ hơn khi HS phải sử dụng ngôn ngữ để xác định trọng tâm, tổ chức cách hiểu và chủ động phản hồi theo yêu cầu của nhiệm vụ.

Ở nhóm KN cốt lõi giải quyết nhiệm vụ học tập, hạn chế tập trung rõ nhất ở quá trình chuyển từ hiểu yêu cầu sang tự tổ chức cách thực hiện. KN tiếp nhận và xác định nhiệm vụ có kết quả cao hơn trong nhóm, đạt 2,57 điểm theo HS và 2,80 điểm theo GVCN. KN đánh giá trong học tập cũng đạt lần lượt 2,49 và 2,80 điểm. Ngược lại, KN xử lí thông tin có ĐTB thấp nhất trong toàn bộ 14 KNHT, tương ứng là 2,26 và 2,57; KN tìm kiếm và thu thập thông tin đạt 2,43 và 2,72; KN lựa chọn chiến lược học tập đạt 2,42 và 2,72. Hậu kiểm Wilcoxon với điều chỉnh Holm cho thấy, theo tự đánh giá của HS, KN xử lí thông tin thấp hơn cả 13 KN còn lại (p sau điều chỉnh < 0,001). Theo đánh giá của GVCN, KN này thấp hơn 12 KN còn lại (p sau điều chỉnh < 0,001), nhưng không khác biệt có ý nghĩa thống kê với KN số và ứng dụng AI trong học tập (p sau điều chỉnh > 0,05). Các minh chứng từ kết quả khảo sát định tính giúp làm rõ hơn hạn chế này. Khi tìm kiếm thông tin, nhiều HS còn dựa chủ yếu vào SGK, tài liệu GV cung cấp hoặc kết quả tra cứu đầu tiên; việc xác định nội dung cần tìm, lựa chọn nguồn và lưu trữ thông tin để sử dụng lại chưa ổn định. Trong bài viết, sơ đồ và sản phẩm học tập, khó khăn tập trung ở phân loại thông tin, loại bỏ nội dung không phù hợp, gộp các ý tương đồng và xác định mối quan hệ giữa các nội dung. Một số HS tìm được thông tin cần thiết nhưng còn sao chép hoặc sắp xếp rời rạc, chưa chuyển hóa thành dàn ý, sơ đồ hoặc sản phẩm theo cách hiểu của mình. Kết quả cho thấy khó khăn nổi bật không chỉ nằm ở việc tìm được thông tin mà ở khả năng chọn lọc, tổ chức và sử dụng thông tin để lựa chọn cách thực hiện và tạo lập sản phẩm học tập.

Khó khăn trong xử lí thông tin còn tiếp nối ở khâu HS tự kiểm tra và điều chỉnh kết quả học tập. Các minh chứng định tính phản ánh HS chủ yếu đối chiếu bài làm với yêu cầu có sẵn hoặc tiếp nhận nhận xét của GV; việc tự xác định nguyên nhân của lỗi và thay đổi cách thực hiện chưa diễn ra thường xuyên. Trong môi trường số, HS thực hiện việc mở và nộp đúng bài trên nền tảng thuận lợi hơn (ĐTB = 2,53) so với sử dụng thiết bị để theo dõi tiến trình (ĐTB = 2,12) và khai thác kết quả, gợi ý sửa sai (ĐTB = 2,36). Kết quả của KN đánh giá vì vậy chủ yếu phản ánh việc HS đã biết đối chiếu kết quả và tiếp nhận nhận xét, trong khi khả năng tự theo dõi, xác định nguyên nhân và điều chỉnh cách học còn chưa ổn định.

Ở nhóm KN hỗ trợ giải quyết nhiệm vụ học tập, mặt tích cực thể hiện ở giao tiếp và chuẩn bị điều kiện học tập, trong khi hạn chế nổi bật nằm ở phối hợp nhóm và quản lí quá trình thực hiện. KN giao tiếp trong học tập và KN tổ chức không gian học tập lần lượt đạt 2,74 và 2,67 điểm theo đánh giá của HS, cùng đạt 2,94 điểm theo đánh giá của GVCN. HS biết đề nghị hỗ trợ, trao đổi với người khác và chuẩn bị địa điểm, đồ dùng hoặc thiết bị phục vụ học tập. Tuy nhiên, KN làm việc nhóm chỉ đạt 2,42 điểm theo tự đánh giá của HS. Qua quan sát, nhiều HS đã tham gia trao đổi nhưng còn phụ thuộc vào sự phân công của GV; việc xác định mục tiêu chung, thống nhất cách làm, theo dõi phần việc và cùng kiểm tra sản phẩm chưa được thực hiện thường xuyên và chủ động. KN làm việc nhóm của HS vì vậy mới chủ yếu thể hiện ở việc tham gia và thực hiện phần việc được giao, chưa thể hiện rõ khả năng chủ động phối hợp và cùng chịu trách nhiệm đối với sản phẩm chung.

KN quản lí hoạt động học tập đạt 2,47 điểm theo HS và 2,79 điểm theo GVCN. HS đã bước đầu biết chuẩn bị và sắp xếp việc học, nhưng chưa duy trì ổn định kế hoạch, theo dõi tiến độ và điều chỉnh thời gian hoặc cách thực hiện khi gặp trở ngại. Hạn chế này rõ hơn trong hoạt động nhóm có sử dụng công nghệ: biểu hiện xem hoặc chia sẻ tài liệu chung trên nền tảng chỉ đạt 2,00 điểm. Phỏng vấn và quan sát ghi nhận nền tảng số chủ yếu được sử dụng để chuyển tài liệu hoặc trao đổi rất ngắn; các chức năng hỗ trợ phân công, phối hợp sắp xếp và tổng hợp thông tin, theo dõi tiến độ và hoàn thiện sản phẩm chưa được khai thác rõ. Hạn chế của nhóm KN hỗ trợ tập trung ở khả năng duy trì, phối hợp và điều chỉnh hoạt động, không chỉ ở việc tham gia nhiệm vụ.

Đối với KN số và ứng dụng AI trong học tập, kết quả cho thấy sự khác biệt giữa việc thực hiện các thao tác công nghệ và việc khai thác công nghệ để hỗ trợ học tập. HS thực hiện tích cực hơn việc giữ an toàn và lịch sự trên mạng

(ĐTB = 2,92), nhưng còn hạn chế trong lựa chọn thông tin phù hợp khi sử dụng AI (ĐTB = 2,22) và sử dụng AI để hỗ trợ hiểu bài thay vì tìm đáp án có sẵn (ĐTB = 2,30). Phỏng vấn cho thấy HS đã biết sử dụng thiết bị, học liệu số và AI để tra cứu hoặc làm bài, nhưng thường ưu tiên tìm nhanh thông tin hoặc kiểm tra đúng - sai. Việc xác định mục đích tìm kiếm, đánh giá độ tin cậy của nguồn, kiểm chứng nội dung, diễn đạt lại thông tin bằng cách hiểu của mình và sử dụng phản hồi số để sửa bài chưa trở thành hoạt động thường xuyên. Kết quả này cho thấy hạn chế không chủ yếu nằm ở khả năng tiếp cận công nghệ mà ở việc sử dụng công nghệ như một công cụ để xử lí thông tin, phát triển cách hiểu và điều chỉnh việc học.

Nhìn chung, HS đạt kết quả tương đối tích cực ở KN tiếp nhận và xác định nhiệm vụ, KN giao tiếp trong học tập và KN tổ chức không gian học tập. Các em đã bước đầu biết tiếp nhận yêu cầu, đề nghị hỗ trợ, trao đổi với người khác và chuẩn bị điều kiện phục vụ học tập. Tuy nhiên, HSTH tham gia khảo sát còn gặp khá nhiều hạn chế về KNHT trong bối cảnh CĐS. KN xử lí thông tin có kết quả thấp nhất, phản ánh khó khăn trong lựa chọn, phân loại, tổ chức và chuyển hóa thông tin thành sản phẩm học tập. KN tìm kiếm và thu thập thông tin, KN lựa chọn chiến lược học tập cũng chưa ổn định khi HS phải tự xác định nguồn thông tin, lựa chọn cách làm hoặc thay đổi cách thực hiện. Ở nhóm KN hỗ trợ, khó khăn thể hiện ở sự phối hợp trong làm việc nhóm, theo dõi tiến độ và điều chỉnh hoạt động học tập. Đối với các KN ngôn ngữ và KN số, hạn chế nổi lên ở những yêu cầu phức hợp như lập dàn ý, liên kết và trình bày nội dung, kiểm chứng thông tin và sử dụng phản hồi để sửa đổi sản phẩm. Kết quả cho thấy HS đã thực hiện được nhiều hành động học tập quen thuộc nhưng khả năng phối hợp các hành động để giải quyết nhiệm vụ tương đối độc lập còn chưa ổn định.

3.2.3. Sự khác biệt về kĩ năng học tập của học sinh tiểu học theo khối lớp, khu vực và giới tính

Bảng 3. KNHT chung của HSTH trong bối cảnh CĐS theo khối lớp, khu vực và giới tính

Tiêu chí	Nhóm	HS tự đánh giá			GVCN đánh giá			Bài kiểm tra KNHT (điểm quy đổi)		
		ĐTB (ĐLC)	p (Welch)	|g|	ĐTB (ĐLC)	p (Welch)	|g|	ĐTB (ĐLC)	p (Welch)	|g|
Khối lớp	Lớp 3	2,36 (0,36)	p < 0,001	0,61	2,73 (0,45)	0,306	0,09	1,95 (0,49)	p < 0,001	0,87
	Lớp 5	2,59 (0,38)			2,77 (0,47)			2,49 (0,71)		
Khu vực	Thành thị	2,60 (0,41)	p < 0,001	0,70	2,85 (0,43)	p < 0,001	0,45	2,33 (0,70)	p < 0,001	0,35
	Nông thôn	2,34 (0,30)			2,64 (0,48)			2,10 (0,60)		
Giới tính	Nam	2,47 (0,39)	0,648	0,04	2,73 (0,48)	0,441	0,07	2,23 (0,69)	0,777	0,03
	Nữ	2,49 (0,39)			2,77 (0,44)			2,21 (0,65)		

Kết quả phân tích phản ánh sự khác biệt KNHT theo khối lớp và khu vực, trong khi kết quả của HS nam và HS nữ gần như tương đương. Khác biệt theo khối lớp không xuất hiện nhất quán giữa các nguồn, còn khác biệt theo khu vực được ghi nhận ở cả tự đánh giá của HS, đánh giá của GVCN và bài kiểm tra.

Theo khối lớp, HS lớp 5 có kết quả cao hơn lớp 3 ở tự đánh giá, với ĐTB lần lượt là 2,59 và 2,36 ($p < 0,001$; $|g| = 0,61$), và ở bài kiểm tra, với ĐTB tương ứng là 2,49 và 1,95 ($p < 0,001$; $|g| = 0,87$). Tuy nhiên, hai phiên bản bài kiểm tra dành cho lớp 3 và lớp 5 chưa được kiểm định tính tương đương về độ khó; vì vậy, chênh lệch điểm giữa hai khối được hiểu là sự khác biệt về kết quả thực hiện các nhiệm vụ tương ứng với yêu cầu của từng khối, không phải là so sánh trực tiếp trên cùng một thang độ khó hoàn toàn tương đương. Trong khi đó, đánh giá của GVCN đối với hai khối gần tương đương, với ĐTB = 2,73 ở lớp 3 và 2,77 ở lớp 5 ($p = 0,306$; $|g| = 0,09$). Như vậy, trong dữ liệu khảo sát, khác biệt theo khối lớp được ghi nhận qua tự đánh giá của HS và bài kiểm tra nhưng không được ghi nhận qua đánh giá của GVCN. Sự không nhất quán giữa các nguồn cho thấy khác biệt theo khối lớp không biểu hiện giống nhau ở các phương thức đánh giá KNHT.

Trong sáu trường tham gia khảo sát, khác biệt theo khu vực xuất hiện nhất quán ở cả ba nguồn dữ liệu. HS tại ba trường thành thị có kết quả cao hơn HS tại ba trường nông thôn theo tự đánh giá, với ĐTB = 2,60 so với 2,34 ($p < 0,001$; $|g| = 0,70$); theo đánh giá của GVCN, với ĐTB = 2,85 so với 2,64 ($p < 0,001$; $|g| = 0,45$); và ở bài kiểm tra, với ĐTB = 2,33 so với 2,10 ($p < 0,001$; $|g| = 0,35$). Sự thống nhất về chiều chênh lệch giữa ba nguồn cho thấy khác biệt theo khu vực không chỉ xuất hiện trong nhận định của HS hoặc GVCN mà còn thể hiện qua kết quả thực hiện

nhiệm vụ. Phỏng vấn và quan sát gợi ý rằng HS tại các trường thành thị có nhiều thuận lợi hơn về tiếp cận học liệu, thiết bị số và sự hỗ trợ của gia đình. Tuy nhiên, các điều kiện này chưa được đo lường định lượng trong nghiên cứu, nên chỉ được xem là những giả thuyết giải thích cần tiếp tục kiểm chứng.

Đối với giới tính, nghiên cứu này không ghi nhận khác biệt có ý nghĩa thống kê ở tự đánh giá của HS, đánh giá của GVCN và bài kiểm tra (tất cả $p>0,05$; $|g| \leq 0,07$). ĐTB giữa HS nam và HS nữ gần như tương đương ở cả ba nguồn dữ liệu.

Phân tích kết hợp theo khối lớp và khu vực cho thấy HS lớp 3 tại các trường nông thôn có kết quả bài kiểm tra thấp nhất: 92,66% thuộc Mức 1-2. Đây là nhóm cùng lúc có đặc điểm của hai nhóm đạt kết quả thấp hơn trong các so sánh riêng theo khối lớp và khu vực. Ngược lại, HS lớp 5 tại các trường thành thị có kết quả cao nhất trong bốn nhóm, nhưng vẫn có 38,76% thuộc Mức 1-2. Như vậy, khó khăn về KNHT tập trung rõ nhất ở HS lớp 3 tại các trường nông thôn, song vẫn hiện diện ở một bộ phận đáng kể HS lớp 5 tại các trường thành thị.

4. Kết luận và bình luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy ba nguồn dữ liệu có sự thống nhất nhất định nhưng phản ánh những phương diện khác nhau của KNHT: tự đánh giá của HS và đánh giá của GVCN tích cực hơn kết quả trực tiếp thực hiện nhiệm vụ, trong khi tương quan giữa các nguồn chỉ ở mức trung bình. Sự khác biệt này cho thấy kết quả đánh giá KNHT phụ thuộc một phần vào phương thức đo. Các nghiên cứu trước cũng ghi nhận sự không trùng khớp giữa tự nhận định và kết quả thực hiện ở trẻ em (Xia và cộng sự, 2024), cũng như ảnh hưởng của phương thức đo đối với kết quả đánh giá siêu nhận thức (Ohtani và Hisasaka, 2018). Vì vậy, các nguồn dữ liệu trong nghiên cứu này nên được xem là những minh chứng bổ sung cho nhau hơn là các thước đo có thể thay thế trực tiếp. Khó khăn nổi bật tập trung ở KN xử lí thông tin, thể hiện qua việc lựa chọn, tổ chức, chuyển hóa và kiểm chứng thông tin. Đồng thời, HS còn hạn chế trong lựa chọn chiến lược, khai thác phản hồi, tự kiểm tra và điều chỉnh việc học. Trong sáu trường khảo sát, khác biệt theo khu vực xuất hiện ở cả ba nguồn; khác biệt theo khối lớp được ghi nhận qua tự đánh giá và bài kiểm tra, trong khi không có khác biệt theo giới tính. Những phát hiện này cho thấy việc đánh giá và hỗ trợ KNHT cần gắn với nhiệm vụ cụ thể, kết hợp nhiều nguồn minh chứng và phù hợp với nhu cầu của từng nhóm HS.

Từ kết quả nghiên cứu, việc phát triển KNHT cần được tích hợp vào các nhiệm vụ cụ thể trong môn học và hoạt động giáo dục, tập trung vào xử lí thông tin, lựa chọn chiến lược, tự kiểm tra và điều chỉnh. GV cần hướng dẫn rõ quy trình và tiêu chí thực hiện, cung cấp phản hồi phù hợp, đồng thời giảm dần mức hỗ trợ để HS từng bước tự tổ chức hoạt động học tập. Các chương trình phát triển học tập tự điều chỉnh ở tiểu học cho thấy hiệu quả rõ hơn khi được triển khai trong lớp học, gắn với nội dung học tập và hướng dẫn trực tiếp về chiến lược (Olid-Luque và cộng sự, 2025). Đối với công nghệ số và AI, trọng tâm cần chuyển từ thao tác sử dụng sang hỗ trợ HS xác định mục đích tìm kiếm, lựa chọn và kiểm chứng thông tin, tổ chức nội dung, khai thác phản hồi và hoàn thiện sản phẩm học tập. Trong phạm vi sáu trường khảo sát, hoạt động hỗ trợ cần chú ý hơn đến HS lớp 3 và HS tại các trường nông thôn; tuy nhiên, các ưu tiên này cần được điều chỉnh theo đặc điểm và nhu cầu thực tế của từng nhóm HS.

Nghiên cứu còn một số giới hạn do mẫu được lựa chọn thuận tiện, chỉ gồm HS lớp 3 và lớp 5 tại sáu trường; thiết kế mô tả cắt ngang chưa cho phép xác định sự thay đổi KNHT theo thời gian hoặc quan hệ nhân quả. Một số tiểu thang trong phiếu HS có độ nhất quán nội tại còn hạn chế và tính tương đương giữa hai phiên bản bài kiểm tra chưa được kiểm định. Bên cạnh đó, các điều kiện về thiết bị, học liệu và sự hỗ trợ của gia đình mới được ghi nhận chủ yếu qua dữ liệu định tính, chưa được đo lường định lượng để kiểm định vai trò của chúng đối với khác biệt giữa các nhóm HS. Các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng mẫu và khối lớp, tiếp tục hoàn thiện công cụ, kiểm định tính tương đương giữa hai phiên bản bài kiểm tra, bổ sung các biến bối cảnh và sử dụng thiết kế theo chiều dọc hoặc thực nghiệm để xem xét sự phát triển KNHT cũng như hiệu quả của các biện pháp hỗ trợ.

Tuyên bố về vai trò của các tác giả: *Mai Thị Mai: Xây dựng ý tưởng nghiên cứu, thiết kế công cụ nghiên cứu, tổ chức thu thập và phân tích dữ liệu, viết bản thảo ban đầu; Trần Thị Tố Oanh: Góp ý khung lí luận và phương pháp nghiên cứu, thẩm định kết quả phân tích, chỉnh sửa và hoàn thiện bản thảo.*

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: *Trong quá trình chuẩn bị bản thảo, nhóm tác giả đã sử dụng ChatGPT của OpenAI để hỗ trợ diễn đạt học thuật trên cơ sở các ý tưởng và nội dung do tác giả xây dựng, rà soát ngôn ngữ, hiệu đính và dịch tóm tắt sang tiếng Anh. Nhóm tác giả chịu hoàn toàn trách nhiệm về nội dung bài viết.*

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

Thông tin tài trợ: *Bài báo là sản phẩm nghiên cứu được tiến hành trong khuôn khổ đề tài khoa học công nghệ cấp Bộ: "Phát triển kĩ năng học tập cho học sinh tiểu học trong bối cảnh chuyển đổi số", mã số: B2025-VKG-03.*

Tài liệu tham khảo

Bộ GD-ĐT (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể* (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).

Ebbes, R., Schuitema, J. A., Koomen, H. M. Y., Jansen, B. R. J., & Zee, M. (2024). Self-regulated learning: Validating a task-specific questionnaire for children in elementary school. *Studies in Educational Evaluation*, *81*, 101339. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101339

Mai Thị Mai, Nguyễn Thị Hương, Đặng Văn Hải (2025). Đề xuất khung kĩ năng học tập của học sinh tiểu học trong bối cảnh chuyển đổi số. *Tạp chí Giáo dục*, *25*(số đặc biệt 11), 38-45. https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/4819

Nguyễn Thị Liên (2024). Thực trạng đánh giá năng lực tự học của học sinh lớp 3 tại một số trường tiểu học một số tỉnh phía Bắc. *Tạp chí Giáo dục*, *23*(số đặc biệt 10), 263-267. https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/1322

OECD (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en

Ohtani, K., & Hisasaka, T. (2018). Beyond intelligence: A meta-analytic review of the relationship among metacognition, intelligence, and academic performance. *Metacognition and Learning*, *13*(2), 179-212. https://doi.org/10.1007/s11409-018-9183-8

Olid-Luque, M., Ayllón-Salas, P., Arco-Tirado, J. L., & Fernández-Martín, F. D. (2025). Impact of self-regulated learning programs in primary education: A systematic review. *Psychology in the Schools*, *62*(3), 734-755. https://doi.org/10.1002/pits.23352

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, *16*(4), 385-407. https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x

Trần Thị Hà Giang, Nguyễn Huyền Chang, Phạm Việt Quỳnh, Kiều Thị Thu Giang (2018). Đề xuất cấu trúc và tiêu chí đánh giá năng lực tự học của học sinh tiểu học. *Tạp chí Khoa học*, *Trường Đại học Thủ đô Hà Nội*, *21*, 73-82.

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/115376

Xia, M., Poorthuis, A. M. G., & Thomaes, S. (2024). Children's overestimation of performance across age, task, and historical time: A meta-analysis. *Child Development*, *95*(3), 1001-1022. https://doi.org/10.1111/cdev.14042

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, *41*(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2