QUY TRÌNH BỐN BƯỚC THIẾT KẾ VÀ TỔ CHỨC TRÒ CHƠI HỌC TẬP NHẰM THÚC ĐẨY ĐỘNG LỰC HỌC TIẾNG ANH CHO HỌC SINH LỚP 5

Đỗ Thị Mỹ Duyên*, Nguyễn Hương Trà, Trần Châu Thành***, Trần Thị Lâm******
***Trường Tiểu học Bình An – phân hiệu Bình An 3, tỉnh An Giang**
****Khoa Ngoại ngữ, Đại học Cần Thơ**
*****Trường Trung học phổ thông Đầm Dơi, tỉnh Cà Mau**
******Trường Sư phạm, Đại học Cần Thơ**
Email: doduyen218@gmail.com

Tóm tắt: *Chương trình giáo dục phổ thông môn Tiếng Anh 2018 đặt mục tiêu hình thành năng lực giao tiếp cho học sinh từ cấp tiểu học. Tuy nhiên, tại các trường vùng nông thôn, việc tổ chức hoạt động học tập tích cực còn gặp khó khăn do hạn chế về thiết bị, phòng chức năng và học liệu. Khảo sát 65 học sinh lớp 5 và phỏng vấn bán cấu trúc 10 học sinh cùng cán bộ quản lý tại một trường tiểu học ở An Giang cho thấy 83,1% học sinh thích thú với giờ Tiếng Anh, nhưng 55,4% gặp khó khăn về từ vựng và chỉ 20,0% tự tin nói trước lớp. Dựa trên thuyết Tự quyết của Deci và Ryan, phân loại động lực nội tại của Malone và Lepper, mô hình ARCS và lý thuyết giàn giáo của Vygotsky, bài viết đề xuất quy trình bốn bước gồm phân tích mục tiêu, lựa chọn trò chơi phù hợp, thiết kế luật chơi và giáo cụ, tổ chức–quan sát–tinh chỉnh. Quy trình được minh họa qua Slap the Board, Matching Game và Lightning Round, gắn với ba cơ chế: kích thích nhận thức, giàn giáo và tương tác đồng đẳng. Thực nghiệm một nhóm trên 34 học sinh trong tám tuần ghi nhận 85,3% ở mức hứng thú trở lên, 94,1% cho rằng trò chơi giúp học tốt hơn và 79,4% tự đánh giá ở mức tự tin trở lên; trong khi 14,7% vẫn ngại ngùng và 5,9% không thích tham gia. Do không có nhóm đối chứng, dữ liệu chỉ được phân tích mô tả và chưa cho phép suy luận quan hệ nhân quả. Kết quả bước đầu cho thấy quy trình có tính khả thi đối với giáo viên Tiếng Anh tiểu học trong điều kiện hạn chế thiết bị.*

Từ khóa: *quy trình thiết kế; trò chơi học tập; động lực học tập; tiếng Anh tiểu học; học sinh lớp 5 vùng nông thôn.*

A FOUR-STEP PROCEDURE FOR DESIGNING AND DELIVERING LEARNING GAMES TO ENHANCE ENGLISH LEARNING MOTIVATION FOR GRADE 5 STUDENTS

Abstract: *The 2018 General Education Curriculum for English aims to develop students' communicative competence from the primary level. However, in rural schools, the implementation of active learning activities remains constrained by limited equipment, functional classrooms, and instructional materials. A survey of 65 fifth-grade students, together with semi-structured interviews with 10 students and a school administrator at a primary school in An Giang, showed that 83.1% of students reported enjoying English lessons, whereas 55.4% experienced difficulties with vocabulary and only 20.0% felt confident speaking in front of the class. Drawing on Deci and Ryan's Self-Determination Theory, Malone and Lepper's classification of intrinsic motivation, the ARCS model, and Vygotsky's scaffolding theory, this study proposes a four-step procedure comprising learning-objective analysis, selection of appropriate game formats, design of game rules and instructional materials, and implementation accompanied by observation and refinement. The procedure is illustrated through three language games—Slap the Board, Matching Game, and Lightning Round—linked to three pedagogical mechanisms: cognitive stimulation, scaffolding, and peer interaction. An eight-week, one-group intervention involving 34 fifth-grade students found that 85.3% reported at least a positive level of interest, 94.1% perceived that the games helped them learn better, and 79.4% rated themselves as at least confident, while 14.7% still felt hesitant and 5.9% did not enjoy participating. Because the study did not include a control group, the data were analyzed descriptively and do not permit causal inference. The preliminary findings suggest that the proposed procedure is feasible for primary English teachers working in resource-constrained settings.*

Keywords: *design procedure; learning games; learning motivation; primary English; rural grade 5 students.*

Nhận bài: 07/08/2026 Phản biện: 07/09/2026 Duyệt đăng: 10/09/2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 xác định môn Tiếng Anh ở cấp tiểu học hướng tới hình thành năng lực giao tiếp ban đầu, trong đó hoạt động học tập cần được tổ chức nhẹ nhàng, sinh động và phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý lứa tuổi (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Yêu cầu này đặt động lực học tập vào vị trí trung tâm: ở lứa tuổi tiểu học, việc học ngoại ngữ phụ thuộc nhiều vào hứng thú tức thời và cảm giác an toàn trong lớp học hơn là vào mục tiêu dài hạn.

Tuy vậy, khoảng cách giữa yêu cầu chương trình và điều kiện triển khai ở vùng nông thôn vẫn còn lớn. Nguyễn Thị Thu Hà và Nguyễn Thúy Nga (2018) chỉ ra những rào cản về thời lượng giờ học, đội ngũ giáo viên và chính sách khi triển khai dạy học tiếng Anh ở tiểu học. Phạm Thị Hồng Nhung

và Võ Thị Liên Hương (2022) cho thấy trong bối cảnh học sinh ít có cơ hội tiếp xúc trực tiếp với người bản ngữ, diễn ngôn lớp học của giáo viên trở thành nguồn ngữ liệu tiếng Anh chủ yếu, song nhận thức của giáo viên về vai trò của nguồn ngữ liệu này còn chưa đầy đủ. Nguyễn Thị Thúy Dung (2021) nhấn mạnh khó khăn của học sinh trong ghi nhớ từ vựng, kỹ năng nghe – nói và sự tự tin khi học ngoại ngữ.

Trò chơi học tập từ lâu được xem là một lối vào tự nhiên cho lứa tuổi này. Malone và Lepper (1987) mô tả cơ chế kích thích động lực nội tại của trò chơi qua các yếu tố thử thách, kiểm soát và hiếu kỳ; Wright và cộng sự (2006) hệ thống hóa kho trò chơi ngôn ngữ dùng được trong lớp học. Các tổng quan gần đây về học tập dựa trên trò chơi (Qian và Clark, 2016; Tobias và cộng sự, 2014; Kim và cộng sự, 2018) ghi nhận tiềm năng của cách tiếp cận này đối với động lực và kết quả học tập. Tuy nhiên, phần lớn nghiên cứu được thực hiện ở bậc trung học và đại học, trong môi trường có hạ tầng công nghệ tương đối đầy đủ; tổng quan hệ thống 46 công trình giai đoạn 2014–2024 của Aung và Nikolov (2025) cũng giới hạn ở người học bậc đại học. Việc ứng dụng trò chơi học tập cho học sinh tiểu học ở những địa bàn nông thôn thiếu thiết bị còn ít được nghiên cứu.

Điều còn thiếu là một bộ công cụ đủ cụ thể để giáo viên tiểu học vùng nông thôn có thể dùng được ngay: các trò chơi không phụ thuộc vào máy chiếu, máy tính bảng hay đường truyền, vận hành gọn trong tiết học 35–40 phút, đồng thời được neo vào cơ chế sư phạm rõ ràng thay vì chỉ là hoạt động giải trí xen kẽ. Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất một quy trình bốn bước thiết kế và tổ chức trò chơi học tập cho lớp học tiểu học vùng nông thôn, minh họa bằng bộ ba trò chơi ngôn ngữ không đòi hỏi thiết bị công nghệ và bằng kết quả thực nghiệm bước đầu tại một trường tiểu học tỉnh An Giang.

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Khung lý thuyết của đề xuất

Đề xuất trong bài dựa trên bốn trục lý thuyết bổ sung cho nhau. Thuyết Tự quyết của Deci và Ryan (1985) cho rằng động lực nội tại được nuôi dưỡng khi ba nhu cầu cơ bản được thỏa mãn: quyền tự chủ, cảm nhận năng lực và sự gắn kết xã hội; đây là căn cứ để thiết kế trò chơi theo hướng cho học sinh quyền lựa chọn, bảo đảm nhiệm vụ vừa sức và ưu tiên hình thức đồng đội. Phân loại của Malone và Lepper (1987) chỉ ra bốn nguồn động lực nội tại trong hoạt động chơi, thử thách, hiếu kỳ, kiểm soát và tưởng tượng, cung cấp tiêu chí cụ thể khi cân chỉnh luật chơi.

Mô hình ARCS của Keller (1987) với bốn cấu phần Gây chú ý, Thiết lập liên hệ, Kiến tạo tự tin và Mang lại thỏa mãn được dùng như bảng kiểm khi rà soát một hoạt động trò chơi trước khi đưa vào tiết dạy. Cuối cùng, lý thuyết giàn giáo trong vùng phát triển gần của Vygotsky (1978) chi phối cách phân bậc nhiệm vụ: cùng một trò chơi được thiết kế nhiều mức độ khó để học sinh yếu vẫn tham gia được, đồng thời học sinh khá có không gian thử thách. Hai nguyên tắc dạy học ngoại ngữ cho trẻ em cũng được vận dụng: ưu tiên nghe – nói trước đọc – viết theo tiến trình thụ đắc tự nhiên (Krashen, 1982) và gắn ngôn ngữ với vận động thể chất (Asher, 1977).

2.2. Thực trạng động lực học tiếng Anh tại địa bàn nghiên cứu

Khảo sát được thực hiện trên 65 học sinh lớp 5 tại Trường Tiểu học Bình An – phân hiệu Bình An 3 (xã Bình An, tỉnh An Giang), kết hợp phỏng vấn bán cấu trúc 10 học sinh thuộc hai lớp 5/1, 5/2 và một cán bộ quản lý chuyên môn. Vì vậy, kết quả phản ánh thực trạng chung của khối lớp 5, không chỉ lớp thực nghiệm. Nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp thiên về định tính (Creswell, 2014): khảo sát được thực hiện trước để xác định xu hướng, sau đó phỏng vấn nhằm lý giải kết quả; dữ liệu định tính giữ vai trò chính, số liệu khảo sát dùng để mô tả và đối chiếu.

Kết quả cho thấy 83,1% học sinh thích thú với giờ Tiếng Anh, 15,4% ở mức bình thường, 1,5% cảm thấy chán và 89,2% yêu thích môn học; 80,0% cho biết giáo viên có tổ chức trò chơi trong giờ học. Tuy nhiên, 55,4% gặp khó khăn khi nhớ nghĩa và cách viết từ mới, 30% gặp khó khăn về ngữ âm và chỉ 20% tự tin khi nói trước lớp. Trong phỏng vấn, 7/10 học sinh cho biết không tự tin, chủ yếu do sợ phát âm sai trước tập thể.

Dữ liệu phỏng vấn cho thấy học sinh chủ yếu gắn sự yêu thích với giáo viên và không khí lớp học hơn là bản thân việc học ngôn ngữ, cho thấy động lực còn phụ thuộc nhiều vào yếu tố ngoại tại. Về nguyện vọng, 36,9% mong muốn trải nghiệm trò chơi mới, 26,2% muốn giáo viên giảng chậm hơn, 18,5% muốn học theo nhóm và 16,9% muốn tăng cơ hội thực hành giao tiếp.

Từ kết quả chẩn đoán, ba rào cản chính gồm

vốn từ vựng hạn chế, lo âu khi nói trước tập thể và động lực phụ thuộc ngoại tại. Đây là căn cứ trực tiếp để lựa chọn cơ chế sư phạm và thiết kế trò chơi ở các mục tiếp theo (Bảng 1).

Bảng 1. Ánh xạ từ rào cản chẩn đoán được sang cơ chế sư phạm và trò chơi tương ứng

Rào cản chẩn đoán được	Cơ chế sư phạm vận dụng	Trò chơi tương ứng	Chỉ báo kỳ vọng thay đổi
Vốn từ vựng mỏng, dễ quên (55,4% học sinh)	Kích thích nhận thức: đa dạng hóa hình thức ôn tập, lặp lại có chủ đích trong bối cảnh vận động	Slap the Board; Matching Game	Tỷ lệ học sinh tự báo cáo nhớ từ tốt hơn; mức độ tham gia ghi trong phiếu quan sát
Lo âu, sợ sai khi nói trước tập thể (chỉ 20% tự tin)	Giàn giáo: phân bậc độ khó, hỗ trợ ngôn ngữ tức thời, cho phép trả lời theo nhóm trước khi trả lời cá nhân	Lightning Round (phân bậc); Matching Game	Tần suất phát biểu tự nguyện; tự đánh giá mức độ tự tin
Động lực phụ thuộc ngoại tại, chưa bền (dữ liệu phỏng vấn)	Tương tác đồng đẳng: chuyển trọng tâm từ quan hệ thầy – trò sang quan hệ bạn – bạn trong nhiệm vụ chung	Matching Game; Slap the Board theo đội	Lý do yêu thích môn học do học sinh tự nêu; mức độ hợp tác nhóm

(Nguồn: nhóm tác giả tổng hợp từ dữ liệu khảo sát và phỏng vấn)

2.3. Ba nguyên tắc thiết kế cho bối cảnh thiếu thiết bị

Thứ nhất, không phụ thuộc hạ tầng. Giáo cụ chỉ gồm thẻ từ, thẻ hình, bảng và phấn, không cần điện, máy chiếu hay đường truyền. Nguyên tắc này phù hợp với điều kiện trường ở địa bàn nông thôn, còn hạn chế về phòng chức năng và thiết bị hỗ trợ, đồng thời một bộ phận học sinh Khmer có tính chuyên cần gián đoạn theo lịch lễ hội truyền thống.

Thứ hai, vừa khít thời lượng. Mỗi trò chơi kéo dài 7–10 phút trong tiết học 35–40 phút, bố trí ở khâu luyện tập hoặc củng cố để không ảnh hưởng thời gian hình thành kiến thức mới và có thể được tổ chức thường xuyên.

Thứ ba, phân bậc trong cùng một trò chơi. Mỗi trò chơi được thiết kế với nhiều mức nhiệm vụ để giáo viên điều chỉnh theo phản ứng của lớp, vừa duy trì hoạt động chung vừa tránh phân nhóm công khai theo năng lực, qua đó hạn chế tâm lý e dè của học sinh yếu đã ghi nhận ở mục 2.2.

2.4. Quy trình bốn bước thiết kế và tổ chức trò chơi học tập

Ba nguyên tắc trên được cụ thể hóa thành một quy trình gồm bốn bước, vận hành lặp lại cho từng tiết học trong chuỗi can thiệp (Bảng 2). Quy trình không tuyến tính cứng nhắc mà mang tính đệ quy: tại Bước 4, nếu quan sát cho thấy luật chơi quá sức hoặc quá dễ với phần lớn học sinh, người thiết kế quay lại Bước 3 để cân chỉnh mức nhiệm vụ và cơ chế điểm trước khi tổ chức ở tiết kế tiếp.

Bảng 2. Quy trình bốn bước thiết kế và tổ chức trò chơi học tập trong giờ Tiếng Anh tiểu học

Bước	Thao tác thiết kế cốt lõi
Bước 1. Phân tích mục tiêu bài học và chuẩn đầu ra	Đọc kỹ tiến trình bài học; xác định nội dung cần củng cố trong tiết là nhóm từ vựng theo chủ đề hay cấu trúc giao tiếp chức năng; chốt danh mục ngôn liệu sẽ đưa vào trò chơi và ước lượng thời lượng dành cho hoạt động.
Bước 2. Lựa chọn mô hình trò chơi tương thích	Căn cứ mục tiêu ngôn ngữ, nhịp độ tiết học và đặc điểm phân hóa của lớp để chọn trò chơi: Slap the Board khi cần ôn tập từ vựng và tạo không khí; Matching Game khi cần củng cố liên kết ngữ nghĩa theo nhóm; Lightning Round khi cần rèn phản xạ nói cá nhân.

Bước 3. Thiết kế luật chơi, cơ chế điểm và chuẩn bị giáo cụ	Cụ thể hóa luật chơi rõ ràng và công bằng; thiết lập cơ chế khen thưởng ở mức vừa phải (sao thi đua, phần thưởng nhỏ) nhằm khơi mào tham gia mà không lấn át hứng thú tự thân; chuẩn bị bộ thẻ trực quan theo nhiều mức độ khó để sẵn sàng phân bậc tại chỗ.
Bước 4. Tổ chức, quan sát và tinh chỉnh	Triển khai trò chơi trong tiết dạy; quan sát biểu hiện lo âu, tần suất phát biểu tự nguyện và mức độ tham gia của từng nhóm học sinh; điều chỉnh thời lượng, tốc độ hoặc quy mô nhóm cho các tiết kế tiếp, hoặc quay lại Bước 3 khi cần cân chỉnh luật chơi.

(Nguồn: nhóm tác giả đề xuất)

2.5. Minh họa vận dụng: bộ ba trò chơi ngôn ngữ

Vận dụng quy trình trên vào điều kiện thực tế của địa bàn nghiên cứu, ba trò chơi đã được lựa chọn ở Bước 2 và cân chỉnh ở Bước 3 qua tám tuần thực nghiệm. Ba trò chơi này không được chọn ngẫu nhiên mà theo nguyên tắc bổ trợ về hình thức tổ chức và về kênh năng lực tác động: một trò chơi vận động toàn lớp theo đội, một trò chơi tĩnh theo cặp hoặc nhóm nhỏ, và một trò chơi phản xạ cá nhân. Sự luân phiên giữa ba hình thức này giúp lớp học duy trì nhịp độ đa dạng qua các tuần, đồng thời phân bố cơ hội thành công cho các nhóm học sinh có thế mạnh khác nhau (Bảng 3).

Bảng 3. Bộ ba trò chơi: mục tiêu, cách tổ chức, cơ chế động lực và giáo cụ

Trò chơi	Mục tiêu sư phạm	Cách tổ chức cốt lõi	Cơ chế động lực	Giáo cụ
Slap the Board (Vỗ bảng)	Củng cố từ vựng; rèn nhận diện thính giác kết hợp thị giác; phản xạ nhanh gắn với vận động	Dán thẻ hình hoặc viết nhóm từ lên bảng, chia lớp thành các đội; nghe hiệu lệnh của giáo viên, đại diện hai đội chạy lên vỗ vào từ đúng để ghi điểm	Vận động thể chất giảm lo âu ngôn ngữ (Asher, 1977); thi đua đồng đội đáp ứng nhu cầu gắn kết xã hội	Thẻ hình, phấn, bảng lớp
Matching Game (Ghép đôi)	Ghi nhớ sâu ngữ nghĩa qua liên kết giữa mặt chữ và hình ảnh; rèn tư duy logic	Học sinh chơi theo cặp hoặc nhóm hợp tác, lần lượt lật và ghép thẻ từ với thẻ nghĩa hoặc thẻ hình; nhóm ghép đúng nhiều nhất trong thời gian quy định thắng	Nhiệm vụ chung tạo phụ thuộc tích cực giữa các thành viên; chuỗi thành công nhỏ liên tiếp nâng đỡ cảm nhận năng lực	Bộ thẻ từ và thẻ nghĩa/ hình
Lightning Round (Tia chớp)	Rèn phản xạ nghe – nói; tăng mức độ dạn dĩ khi trả lời trước tập thể	Giáo viên nêu câu hỏi ngắn bám cấu trúc bài học kèm giáo cụ trực quan; học sinh trả lời bằng tiếng Anh trong vài giây; đáp án nhanh và phát âm chuẩn được ghi điểm	Thử thách tốc độ tạo áp lực tích cực; phân bậc câu hỏi để học sinh yếu vẫn có cơ hội ghi điểm	Danh mục câu hỏi ngắn, thẻ hình

(Nguồn: nhóm tác giả đề xuất)

Trong tám tuần thực nghiệm, ba trò chơi được luân phiên theo nguyên tắc tăng dần yêu cầu sản sinh ngôn ngữ: các tuần đầu ưu tiên Lightning Round ở mức nhận diện và Slap the Board để tạo không khí, các tuần giữa chuyển trọng tâm sang Matching Game nhằm củng cố ngữ nghĩa theo nhóm, và các tuần cuối kết hợp đồng thời hai trò chơi trong một tiết để học sinh chuyển linh hoạt giữa nhiệm vụ cá nhân và nhiệm vụ nhóm. Việc điều chỉnh này chính là kết quả của vòng lặp Bước 4 quay về Bước 3 qua từng tuần dạy.

2.6. Kết quả bước đầu qua thực nghiệm

Quy trình bốn bước cùng ba trò chơi được triển khai trong tám tuần với 34 học sinh lớp 5/2 tại Trường Tiểu học Bình An – phân hiệu Bình An 3. Dữ liệu gồm khảo sát trước–sau can thiệp, quan sát lớp học hằng tuần và phỏng vấn bán cấu trúc 12 học sinh cùng cán bộ quản lý chuyên môn. Do nghiên cứu chỉ thực hiện trên một lớp và không có nhóm đối chứng, dữ liệu được xử lý bằng thống kê mô tả, không sử dụng kiểm định thống kê hay suy luận quan hệ nhân quả từ chênh lệch tỉ lệ.

Kết quả cho thấy 85,3% học sinh ở mức hứng thú trở lên, 94,1% cho rằng trò chơi giúp học tốt hơn, 79,4% tự đánh giá ở mức tự tin trở lên và 100% mong muốn tiếp tục học qua trò chơi. Tuy nhiên, 14,7% vẫn cảm thấy ngại ngùng, 5,9% không thích tham gia và 5,9% cho rằng trò chơi không giúp học tốt hơn. Đây là nhóm cần được chú ý khi điều chỉnh ở Bước 4.

Về lý do yêu thích trò chơi, 29,4% học sinh cho rằng luật chơi dễ hiểu, 26,5% thích được chơi cùng bạn bè và 26,5% đề cập đến lợi ích học tập như hỗ trợ từ vựng, ngữ pháp hoặc tăng sự tự tin khi nói. Điều này cho thấy động lực của học sinh không chỉ gắn với không khí lớp học mà còn bắt đầu hướng đến giá trị của chính hoạt động học tập.

Quan sát trong tám tuần ghi nhận không khí lớp học cởi mở hơn và sự e ngại khi nói sai giảm dần; từ tuần 5 đến tuần 8, mức độ tham gia thảo luận tích cực xuất hiện trong hơn 75% số tiết thực nghiệm. Cả 12 học sinh được phỏng vấn sau can thiệp đều bày tỏ vui và hào hứng, cao hơn tỷ lệ 79,5% từ phiếu khảo sát khuyết danh. Chênh lệch này cần được diễn giải thận trọng do mẫu phỏng vấn nhỏ, chọn có chủ đích và học sinh trả lời trực tiếp giáo viên, nên có thể chịu ảnh hưởng của thiên lệch mong đợi xã hội.

Kết quả cần được xem xét trong giới hạn của thiết kế một nhóm, đo hai thời điểm và không có nhóm đối chứng. Nghiên cứu chưa loại trừ ảnh hưởng của chương trình học chính khóa, sự trưởng thành tự nhiên, hiệu ứng Hawthorne và hiệu ứng giáo viên. Dữ liệu động lực chủ yếu dựa trên tự báo cáo và chưa sử dụng thang đo chuẩn hóa, nên chưa có bằng chứng về độ tin cậy của công cụ. Vì vậy, kết quả chỉ được xem là bằng chứng ban đầu về tính khả thi của quy trình trong bối cảnh nghiên cứu cụ thể.

III. KẾT LUẬN

Bài viết đề xuất quy trình bốn bước thiết kế và tổ chức trò chơi học tập trong giờ Tiếng Anh tiểu học: phân tích mục tiêu, lựa chọn trò chơi phù hợp, thiết kế luật chơi và giáo cụ, tổ chức–quan sát–tinh chỉnh. Quy trình được minh họa qua ba trò chơi: Slap the Board, Matching Game và Lightning Round. Điểm mới nằm ở Bước 2, khi trò chơi được lựa chọn dựa trên các rào cản đã chẩn đoán gồm vốn từ vựng hạn chế, lo âu khi nói trước tập thể và động lực còn phụ thuộc ngoại tại.

Thực nghiệm bước đầu trên 34 học sinh lớp 5 tại một trường tiểu học vùng nông thôn tỉnh An Giang ghi nhận 85,3% học sinh ở mức hứng thú trở lên và 79,4% tự đánh giá ở mức tự tin trở lên, cùng những chuyển biến tích cực về mức độ tham gia và cách học sinh lý giải động lực học tập. Trong điều kiện hạ tầng công nghệ hạn chế, quy trình cho thấy tính khả thi và có thể mở rộng sang các trò chơi ngôn ngữ khác.

Nghiên cứu tiếp theo cần bổ sung nhóm đối chứng, tăng số lần đo, mở rộng sang các khối lớp và địa bàn khác, đồng thời sử dụng thang đo động lực đã được thẩm định. Nếu đối chiếu với kết quả học tập, cần xây dựng hai đề kiểm tra có độ khó tương đương và triển khai trong cùng khung thời gian can thiệp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Asher, J. J. (1977). Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook. Sky Oaks Productions.

Aung, M. M., & Nikolov, M. (2025). Tertiary students' English language learning motivation: A systematic review. Acta

Psychologica, 261, Article 105854. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105854

Bộ Giáo dục và Đào tạo (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).

Chen, C.-C., & Tu, H.-Y. (2021). The effect of digital game-based learning on learning motivation and performance under social cognitive theory and entrepreneurial thinking. Frontiers in Psychology, 12, Article 750711. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.750711

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). SAGE.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. Journal of Instructional Development, 10(3), 2-10. https://doi.org/10.1007/BF02905780

Kim, S., Song, K., Lockee, B., & Burton, J. (2018). Gamification in learning and education: Enjoy learning like gaming. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47283-6

Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press.

Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), Aptitude, learning, and instruction: Vol. 3. Conative and affective process analyses (pp. 223-253). Lawrence Erlbaum.

Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. Annual Review of Psychology, 57, 487-503. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258

Nguyễn Thị Thu Hà, & Nguyễn Thúy Nga (2018). Đào tạo song ngữ cấp tiểu học: Góc nhìn người trong cuộc. Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài, 34(3), 1-10.

Nguyễn Thị Thúy Dung (2021). Tạo động lực học tập cho học sinh – Một năng lực cần thiết của giáo viên phổ thông đáp ứng giáo dục 4.0. Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, (43), 1-5.

Phạm Thị Hồng Nhung, & Võ Thị Liên Hương (2022). Nhận thức của giáo viên tiếng Anh tiểu học về diễn ngôn lớp học. Ngôn ngữ & Đời sống, (4/324), 32-39.

Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research. Computers in Human Behavior, 63, 50-58. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023

Tobias, S., Fletcher, J. D., & Wind, A. P. (2014). Game-based learning. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), Handbook of research on educational communications and technology (4th ed., pp. 485-503). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_38

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). Games for language learning (3rd ed.). Cambridge University Press.