

CURRENT STATUS OF INTELLIGENCE QUOTIENT AMONG FIRST GRADE STUDENTS IN HANOI

Tran Thi Ha^{*1} and Dinh Thi Bich Ngoc²

¹*Faculty of Primary Education, Hanoi National University of Education, Hanoi city, Vietnam*

²*Sai Dong Urban Primary School, Hanoi city, Vietnam*

^{*}Corresponding author: Tran Thi Ha

e-mail: maihoangha1986@gmail.com

Received August 17, 2025.

Revised September 24, 2025.

Accepted October 3, 2025.

THỰC TRẠNG CHỈ SỐ TRÍ TUỆ CỦA HỌC SINH ĐẦU LỚP 1 TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI

Trần Thị Hà^{*1} và Đinh Thị Bích Ngọc²

¹*Khoa Giáo dục Tiểu học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, thành phố Hà Nội, Việt Nam*

²*Trường Tiểu học Đô Thị Sài Đồng, thành phố Hà Nội, Việt Nam*

^{*}Tác giả liên hệ: Trần Thị Hà

e-mail: maihoangha1986@gmail.com

Ngày nhận bài: 17/8/2025.

Ngày sửa bài: 24/9/2025.

Ngày nhận đăng: 3/10/2025.

Abstract. The article presented the results of the assessment of the intelligence quotient (IQ) of first-grade students at the beginning of the school year. The research sample consisted of 196 students from two primary schools in Hanoi: Sai Dong Urban Primary School (Long Bien District) and Dai Mo Primary School (Nam Tu Liem District). Data were collected using the Gille intelligence test in combination with the first-grade mathematics assessment. The study focused on assessing the intellectual capacity of first-graders in five dimensions: spatial relationship establishment, generalization, analysis, synthesis and problem solving, and logical-abstract thinking. The survey results indicate that the majority of first grade students demonstrated IQ scores within the average to above-average range. Strengths were observed in spatial relationship skills and generalization ability, whereas performance related to synthesis and logical-abstract thinking was comparatively lower. In addition, statistically significant difference in IQ scores were found with respect to gender and school, while differences related to birth order were not statistically significant.

Keywords: Intelligence, Intelligence Quotient (IQ), first graders, intelligence assessment.

Tóm tắt. Bài báo trình bày kết quả đánh giá chỉ số trí tuệ (IQ) của học sinh đầu lớp 1. Mẫu nghiên cứu gồm 196 học sinh lớp 1 tại hai trường tiểu học: Trường Tiểu học Đô thị Sài Đồng (quận Long Biên) và Trường Tiểu học Đại Mỗ (quận Nam Từ Liêm), thành phố Hà Nội, sử dụng trắc nghiệm Gille. Nghiên cứu tập trung đánh giá năng lực trí tuệ của học sinh lớp 1 theo 5 khía cạnh: xác lập quan hệ không gian, khái quát hóa, phân tích, tổng hợp – giải quyết vấn đề và tư duy logic – trừu tượng. Kết quả khảo sát cho thấy phần lớn học sinh lớp 1 được khảo sát có chỉ số trí tuệ đạt ở trung bình và khá; nổi bật là khả năng xác lập quan hệ không gian và khả năng khái quát hoá, trong khi khả năng tổng hợp, khả năng tư duy logic và trừu tượng còn hạn chế. Ngoài ra, có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về chỉ số trí tuệ của học sinh lớp 1 nếu xét theo giới tính và trường học; có sự khác biệt nhưng không có ý nghĩa thống kê nếu xét theo thứ tự sinh của khách thể được khảo sát.

Từ khóa: Trí tuệ, Chỉ số trí tuệ (IQ), học sinh lớp 1, đánh giá trí tuệ.

1. Mở đầu

Trí tuệ là một trong những yếu tố quan trọng phản ánh năng lực học tập, khả năng thích nghi và phát triển của con người trong suốt cuộc đời. Đặc biệt, ở lứa tuổi đầu cấp tiểu học – giai đoạn bản lề của quá trình chuyển tiếp từ giáo dục mầm non sang giáo dục phổ thông, việc nhận diện và phát triển trí tuệ cho học sinh đóng vai trò quan trọng trong việc định hướng phương pháp giáo dục và xây dựng nền tảng học tập lâu dài [1], [2]. Chính vì lý do đó, ngay từ những ngày đầu khi học sinh bước vào lớp 1, giáo viên cần quan tâm đến chỉ số phát triển trí tuệ nói chung cũng như sự phát triển các khía cạnh trí tuệ của học sinh, làm cơ sở để đề xuất các biện pháp tác động nhằm phát huy tối đa các tiềm lực ở các em.

Tuy nhiên, thực tế cho thấy việc đánh giá và phát triển trí tuệ cho học sinh đầu lớp 1 hiện vẫn chưa được chú trọng đúng mức. Nhiều giáo viên và nhà quản lý giáo dục còn thiếu công cụ cũng như cơ sở lý luận để nhận diện rõ ràng mức độ trí tuệ của học sinh ngay từ những ngày đầu đặt chân đến trường tiểu học.

Các nghiên cứu trên thế giới đã chỉ ra rằng trí tuệ ở lứa tuổi tiểu học có tính biến động cao và chịu ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố như môi trường gia đình, điều kiện học tập, phương pháp giáo dục, và đặc điểm cá nhân của trẻ [3], [4]. Do đó, việc khảo sát, đánh giá thực trạng trí tuệ của học sinh ngay đầu lớp 1 là hết sức cần thiết nhằm cung cấp dữ liệu thực tiễn phục vụ cho việc xây dựng các chiến lược giáo dục phù hợp.

Mặc dù đã có nhiều công trình nghiên cứu trong và ngoài nước tập trung vào chỉ số trí tuệ của học sinh ở các cấp học khác nhau nhưng các nghiên cứu chuyên sâu về mức độ trí tuệ, trí tuệ đa dạng đối với học sinh đầu lớp 1 vẫn còn hạn chế [5], [6], [7], [8], [9], [10].

Xuất phát từ yêu cầu đó, bài viết này tập trung nghiên cứu chỉ số trí tuệ của học sinh đầu lớp 1 tại một số trường tiểu học, sử dụng công cụ trắc nghiệm được chuẩn hoá nhằm đánh giá toàn diện các khía cạnh trí tuệ như tư duy logic, tri giác không gian, khả năng phân loại và khái quát hóa,... Bài viết không chỉ phản ánh thực trạng hiện tại mà còn phân tích mối quan hệ giữa chỉ số trí tuệ với các yếu tố nhân khẩu học, trên cơ sở đó tác giả bước đầu đưa ra một số khuyến nghị trong việc tổ chức dạy học và phát triển trí tuệ cho học sinh lớp 1 trong giai đoạn đầu của cấp tiểu học.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tổng quan nghiên cứu và các khái niệm công cụ

2.1.1. Trí tuệ

Trí tuệ là một khái niệm trung tâm trong tâm lý học, được tiếp cận và định nghĩa từ nhiều góc độ khác nhau. Wechsler (1958) cho rằng trí tuệ là *“khả năng tổng hợp của cá nhân để hành động có mục đích, suy nghĩ hợp lý và thích ứng hiệu quả với môi trường”* [11;17]. Gardner (1983), trong thuyết trí tuệ đa dạng (Multiple Intelligences), đã mở rộng phạm vi khái niệm này, bao gồm các dạng trí tuệ như ngôn ngữ, logic – toán học, không gian, âm nhạc, vận động cơ thể, nội tâm, giao tiếp xã hội và tự nhiên học [12]. Cách tiếp cận này đặc biệt hữu ích trong đánh giá năng lực nhận thức ở học sinh tiểu học – giai đoạn trẻ phát triển mạnh về nhận thức, cảm xúc và kỹ năng xã hội [13].

Cho đến hiện tại, tồn tại nhiều quan điểm khác nhau về khái niệm trí tuệ. Có thể khái quát thành 3 nhóm quan điểm lớn như sau [14]:

Nhóm quan điểm thứ nhất, đồng nhất trí tuệ với kết quả của hoạt động nhận thức. Các tác giả theo trường phái này có thể kể đến như N.D. Levitov (1970), E.Jaques (1985), X.L Rubinstein (2000),... Các tác giả theo quan niệm này đều cho rằng trí tuệ liên quan mật thiết đến các năng lực tâm thần như năng lực nhận thức, năng lực học tập, năng lực giải quyết vấn đề,... của con người. Trí tuệ chính là kết quả của hoạt động nhận thức, là khả năng nắm bắt, hiểu biết, suy luận và vận dụng tổng hợp thông tin, tri thức nhằm đạt được những mục tiêu đề ra.

Nhóm quan điểm thứ hai, nhìn nhận trí tuệ trong mối quan hệ tương đồng với năng lực thích ứng cá nhân. Một số tác giả tiêu biểu của dòng quan điểm này như J. Piaget (1969), D. Wechsler (1958), F. Raynal và A. Rieunier (1997),... Theo dòng quan niệm này, các tác giả nhìn nhận trí tuệ có mối quan hệ chặt chẽ với khả năng thích ứng của cá nhân. Hay nói cách khác, trí tuệ chính là khả năng thích ứng của con người. Đó không phải là sự thích ứng đơn thuần mà mang tính tích cực và có hiệu quả nhằm cải tạo môi trường sống cho phù hợp với mục đích của con người.

Nhóm quan điểm thứ ba mang tính tổng hợp, giúp đi sâu tìm hiểu bản chất trí tuệ. Những nhà nghiên cứu theo quan niệm này cho rằng, trí tuệ không phải là một cấu trúc xã hội hay một sự đánh giá về giá trị đơn thuần, có cấu trúc đơn nhất mà trí tuệ chính là một thuộc tính tương đối độc lập, có cấu trúc phức hợp, là tổng thể của nhiều năng lực cá nhân. Các tác giả tiêu biểu cho trường phái này có thể kể đến Ceci và Liker (1986), D. Goleman (1995), Ngô Quý Tùng (2000),...

Từ việc phân tích các nội hàm khái niệm theo các quan điểm trên, có thể thấy: *Trí tuệ là một cấu trúc đa thành phần, bao gồm các thành phần tâm lí, trong đó hạt nhân cơ bản là các thành phần nhận thức, đảm bảo cho sự thích ứng của con người với hoàn cảnh và môi trường xung quanh.*

2.1.2. Chỉ số trí tuệ

Chỉ số IQ (Intelligence Quotient) từ lâu đã được xem là thước đo quan trọng phản ánh năng lực tư duy, khả năng học tập và tiềm năng phát triển của trẻ. Trong nghiên cứu trí tuệ, các công cụ đo lường IQ phổ biến gồm Thang đo trí tuệ Wechsler (WISC), Trắc nghiệm ma trận tiến triển Raven (Raven's Progressive Matrices – RPM) và các bài kiểm tra chuyên biệt khác [15]. Tuy nhiên, ở học sinh lớp 1, hạn chế về vốn từ vựng và đặc điểm tâm sinh lí đòi hỏi công cụ đo cần đảm bảo tính phù hợp về hình thức, thời lượng và khả năng duy trì hứng thú trong quá trình làm bài. Test Gille được thiết kế nhằm đáp ứng các yêu cầu này, dựa trên nguyên tắc đánh giá đa chiều các khả năng nhận thức, bao gồm quan hệ không gian, phân tích – tổng hợp, suy luận logic, nhận dạng mẫu và xử lí thông tin hình ảnh [16]. Hình thức câu hỏi trực quan, ngắn gọn và giàu yếu tố hình ảnh giúp giảm thiểu ảnh hưởng của ngôn ngữ và văn hóa, đồng thời tạo điều kiện để học sinh 6 – 7 tuổi thể hiện tối đa năng lực nhận thức.

Về mặt lí thuyết, cấu trúc và phương pháp quy đổi điểm của test Gille có sự tương đồng với thang đo Wechsler ở chỗ: năng lực nhận thức được lượng hóa qua các nhiệm vụ cụ thể, sau đó điểm thô được chuẩn hóa để tính chỉ số IQ. Công thức chuẩn hóa được sử dụng là:

$$IQ = 100 + \frac{x_i - \bar{x}}{SD} \times 15$$

Trong đó:

x_i : Điểm thô của từng nghiệm thể

$\bar{x}$: Điểm trung bình của nhóm nghiệm thể

SD: Độ lệch chuẩn

Nhờ áp dụng nguyên tắc chuẩn hóa tương tự Wechsler, kết quả từ test Gille có thể so sánh và diễn giải một cách khoa học, đồng thời vẫn đảm bảo khách quan và khả năng đối chiếu quốc tế. Với ưu thế hình thức trực quan, thời lượng hợp lí và hạn chế ảnh hưởng của kĩ năng ngôn ngữ, test Gille là công cụ phù hợp để đánh giá chỉ số trí tuệ của học sinh lớp 1 trong bối cảnh nghiên cứu giáo dục hiện nay.

2.1.3. Đặc điểm trí tuệ của học sinh lớp 1

Học sinh lớp 1 ở trong độ tuổi từ 6-7 tuổi, là giai đoạn vàng để phát triển các chức năng tâm lí nói chung và cấu trúc trí tuệ nói riêng [1]. Theo J. Piaget, các em đang ở giai đoạn đầu của tư duy logic – cụ thể, nghĩa là tư duy đã thoát khỏi tính trực quan hành động nhưng vẫn còn gắn chặt với các hình ảnh và tình huống cụ thể.

Tư duy trực quan – hình tượng còn chiếm ưu thế. Các em không còn hoàn toàn lệ thuộc vào các thao tác vật chất như ở tuổi mầm non mà bắt đầu có khả năng tư duy dựa trên các hình ảnh,

biểu tượng như quan sát tranh, sơ đồ,... Tuy vậy, tư duy trừu tượng vẫn còn hạn chế, cần có sự hỗ trợ bằng đồ dùng trực quan và các thao tác cụ thể trong dạy học. Các thao tác của tư duy như thao tác phân tích – tổng hợp và khái quát hoá ở học sinh lớp 1 còn non nớt. Các em chưa có khả năng tự mình phân biệt, đối chiếu các thuộc tính bản chất của sự vật, hiện tượng. Các khái niệm khoa học cũng được các em tiếp nhận chủ yếu thông qua trải nghiệm trực tiếp và hướng dẫn cụ thể. Do vậy, giáo viên cần tạo cơ hội cho học sinh được thực hành, thao tác, mô hình hoá, diễn đạt bằng lời nhằm phát triển dần khả năng khái quát hoá.

Trí nhớ của các em học sinh còn mang tính máy móc, khả năng ghi nhớ tốt, các em dễ ghi nhớ nhưng cũng nhanh quên. Các em có khả năng ghi nhớ các thông tin được lặp đi lặp lại, có vần điệu hoặc hình ảnh sinh động. Đặc biệt, những hình ảnh nhiều màu sắc, tạo được cho trẻ nhiều xúc cảm thì trẻ ghi nhớ nhanh và lâu hơn. Trí nhớ logic, có chủ đích chưa được phát triển mạnh ở các em học sinh do tính xúc cảm, rất cần sự hỗ trợ bằng hoạt động có tổ chức và định hướng rõ ràng.

Học sinh lớp 1 khả năng chú ý còn chưa bền vững và dễ bị phân tán. Các em chỉ duy trì được sự tập trung, chú ý trong khoảng 10 – 15 phút. Chú ý không chủ định chiếm ưu thế, các em dễ bị thu hút bởi âm thanh, màu sắc và sự chuyển động. Do vậy, dạy học cần có các hoạt động ngắn, hấp dẫn, lôi cuốn để có thể duy trì sự chú ý, đồng thời tăng cường chú ý có chủ định thông qua luyện tập và hướng dẫn.

2.2. Mẫu nghiên cứu khảo sát

Bảng 1. Đặc điểm nhân khẩu học của khách thể nghiên cứu (N = 196)

TT	Yếu tố		Số lượng	Tỉ lệ %
1	Giới tính	Nam	98	50
		Nữ	98	50
3	Trường	TH Đô thị Sài Đồng	116	59,2
		TH Đại Mỗ	80	40,8
4	Thứ tự sinh con (trong gia đình)	Con một	31	15,8
		Con cả	67	34,2
		Con thứ	54	27,6
		Con út	44	22,4

2.3. Công cụ khảo sát

Trong nghiên cứu này, nhóm tác giả sử dụng trắc nghiệm Gille để đánh giá chỉ số trí tuệ của học sinh lớp 1. Đây là trắc nghiệm “Trí tuệ đa dạng” do Gille biên soạn vào năm 1944 tại Pháp, được xây dựng dựa trên lí luận cấu trúc trí tuệ đa thành phần và chịu ảnh hưởng trực tiếp từ thuyết phát sinh nhận thức của Jean Piaget. Thang đo này được thiết kế dành cho trẻ trong độ tuổi từ 6 đến 12 tuổi, phù hợp với lứa tuổi học sinh tiểu học, giúp đánh giá được mức độ trí tuệ cũng như các khía cạnh khác nhau của trí tuệ, phù hợp với giai đoạn phát triển nhận thức của các em. Trắc nghiệm gồm 62 tranh vẽ theo nhiều chủ đề, được thiết kế thành các bài tập dạng hình ảnh sinh động, phù hợp với trẻ em. Các bài tập được phân chia thành 5 nhóm chức năng chính, phản ánh các khía cạnh cấu thành trí tuệ như: (i) *Khả năng xác lập quan hệ không gian*; (ii) *Khả năng khái quát hóa*; (iii) *Khả năng phân tích*; (iv) *Khả năng tổng hợp và giải quyết vấn đề* và (v) *Khả năng tư duy logic và trừu tượng*.

Thời gian tiến hành khảo sát: Những tuần đầu tiên của năm học 2024 – 2025

Cách đánh giá

Mỗi bài tập được chấm theo hệ thống điểm có sẵn, tổng điểm tối đa sau khi làm trắc nghiệm sẽ được quy đổi sang chỉ số IQ chuẩn, với mức trung bình là 100 và độ lệch chuẩn là 15. Dựa trên điểm chỉ số IQ, học sinh được xếp loại theo 5 mức độ trí tuệ:

Mức độ	Chỉ số IQ	Nhận định
Rất cao	≥ 130	Năng lực trí tuệ vượt trội
Cao	115 – 129	Tư duy tốt, nổi bật
Khá	100 – 114	Khả năng trí tuệ bình thường cao
Trung bình	85 – 99	Mức trí tuệ phổ thông
Yếu	< 85	Cần hỗ trợ phát triển trí tuệ

2.4. Kết quả nghiên cứu thực trạng chỉ số trí tuệ của học sinh đầu lớp 1 trên địa bàn thành phố Hà Nội

2.4.1. Kết quả nghiên cứu khái quát về thực trạng chỉ số trí tuệ của học sinh đầu lớp 1 trên địa bàn thành phố Hà Nội

Như cách phân loại trình bày ở mục 2.3, dựa trên điểm thô, điểm trung bình của nhóm nghiệm thể và độ lệch chuẩn, trí tuệ được phân chia thành 5 mức từ yếu đến rất cao. Kết quả khảo sát trên 196 học sinh ở giai đoạn đầu lớp 1 với trắc nghiệm Gille được thể hiện cụ thể ở Bảng 2 dưới đây:

Bảng 2. Thực trạng chung về chỉ số trí tuệ của học sinh đầu lớp 1

STT	Mức độ trí tuệ	Số lượng	Tỉ lệ (%)
1	Yếu	31	15,82
2	Trung bình	84	42,86
3	Khá	56	28,57
4	Cao	25	12,76
5	Rất cao	0	0,00
Tổng		196	100

Kết quả khảo sát chỉ số trí tuệ của 196 học sinh lớp 1 theo trắc nghiệm Gille cho thấy sự phân bố thành 5 nhóm, phản ánh rõ nét bức tranh đa dạng về năng lực trí tuệ của học sinh. Trong đó, phần lớn học sinh nằm ở mức trung bình (42,86%), tiếp theo là nhóm khá (28,57%). Nhóm trung bình gồm 84 em (chiếm tỉ lệ 42,86%), phản ánh trình độ phổ biến trong mặt bằng trí tuệ của học sinh, không có biểu hiện quá nổi bật cũng như hạn chế. Đáng chú ý, vẫn còn 31 học sinh (15,82%) ở mức trí tuệ yếu, đây là nhóm cần được quan tâm đặc biệt trong quá trình tổ chức hoạt động học tập nhằm hỗ trợ phát triển tư duy và khả năng học tập cơ bản. Bên cạnh đó, có 25 học sinh (12,76%) đạt mức trí tuệ cao, thể hiện tiềm năng vượt trội trong tư duy logic, khả năng phân tích và giải quyết vấn đề – đây là nhóm có thể được phát hiện và bồi dưỡng nâng cao. Không có học sinh nào đạt mức trí tuệ rất cao, cho thấy trong mẫu khảo sát chưa có em nào biểu hiện mức phát triển trí tuệ vượt trội đặc biệt theo chuẩn thang đo Gille. Nhìn chung, kết quả cho thấy sự phân bố trí tuệ của học sinh được khảo sát tập trung chủ yếu ở mức trung bình và khá, không có nhóm học sinh có trí tuệ vượt trội, do đó, giáo viên tiểu học cần sử dụng các phương pháp, hình thức dạy học tích cực nhằm tích cực hoá hoạt động học tập của học sinh, giúp các em phát triển một cách tối đa trí tuệ cũng như các thành phần của năng lực nhận thức. Đồng thời, cũng cần có lộ trình cá nhân hoá hoạt động học của học sinh nhằm giúp các em có cơ hội được phát triển các tiềm năng của bản thân theo các loại hình trí tuệ đa dạng.

2.4.2. Thực trạng chỉ số trí tuệ của học sinh lớp 1 theo các khía cạnh cấu thành trí tuệ

Các bài tập được thiết kế trong trắc nghiệm Gille được thiết kế nhằm đo lường 5 khía cạnh cấu thành trí tuệ như: Khả năng xác lập quan hệ không gian; Khả năng khái quát hóa; Khả năng phân tích; Khả năng tổng hợp và giải quyết vấn đề và Khả năng tư duy logic và trừu tượng. Kết quả được thể hiện cụ thể ở Bảng 3 dưới đây:

Bảng 3. Thực trạng chỉ số trí tuệ của học sinh lớp 1 xét theo các thành tố của trí tuệ

Stt	Các khía cạnh	Điểm tối đa	ĐTB	ĐLC
1	Khả năng xác lập quan hệ không gian	20	15,35	3,39
2	Khả năng khái quát hóa	30	16,96	5,40
3	Khả năng phân tích	50	24,55	7,71
4	Khả năng tổng hợp và giải quyết vấn đề	62	26,54	9,65
5	Khả năng tư duy logic và trừu tượng	42	19,36	8,05

Kết quả phân tích cho thấy, học sinh lớp 1 đạt điểm trung bình cao nhất ở khía cạnh *khả năng xác lập quan hệ không gian* với 15,35/20 điểm, tương đương 76,75% so với mức tối đa, phản ánh năng lực định hướng, nhận biết vị trí và hình dạng của các em ở mức khá tốt. *Khả năng khái quát hóa* đạt 16,96/30 điểm (56,53%), ở mức tương đối khá, tuy nhiên vẫn còn hạn chế ở những tình huống đòi hỏi nhận diện điểm chung của các đối tượng có đặc điểm trừu tượng. Cụ thể với các bài từ 13 đến bài 17, phần lớn học sinh gặp khó khăn trong việc tìm và đánh dấu được vào các tranh có hai hình giống hệt nhau. Điều này được lí giải bởi khả năng tri giác của học sinh còn gặp nhiều hạn chế, tính không chủ định và tính đại thể vẫn chiếm ưu thế. Bởi vậy, trong quá trình dạy học, người giáo viên cần định hướng các mục đích cho hành động và hướng dẫn học sinh bằng các câu hỏi gợi mở để các em tiến hành phân tích, so sánh khi quan sát sự vật, hiện tượng.

Khả năng phân tích đạt 24,55/50 điểm (49,10%), cho thấy nhiều học sinh gặp khó khăn trong việc tách biệt và so sánh các đặc điểm khi xử lí thông tin phức tạp. Phần lớn học sinh làm sai hoặc bỏ trống bài 25 (Vẽ thêm chi tiết còn thiếu) hay chưa hiểu và tìm được con vật có đuôi lệch về bên trái (bài 29); một số học sinh chưa xác định được những hình còn thiếu để hoàn thiện bức tranh (bài 30, 31, 32). *Khả năng tổng hợp và giải quyết vấn đề* đạt 26,54/62 điểm (42,81%), là khía cạnh thấp nhất, phản ánh sự hạn chế trong xử lí bài toán đa bước hoặc cần kết hợp nhiều nguồn thông tin; nhiều học sinh thường bỏ trống bước cuối hoặc lựa chọn theo cảm tính (bài 43 đến bài 47). *Khả năng tư duy logic và trừu tượng* đạt 19,36/42 điểm (46,10%), mức trung bình – thấp, với khó khăn chủ yếu ở các bài tập yêu cầu suy luận gián tiếp hoặc tìm ra quy luật phức tạp. Nhìn chung, học sinh lớp 1 có ưu thế nổi bật ở khả năng nhận thức không gian, nhưng còn hạn chế ở các năng lực tư duy bậc cao như tổng hợp, phân tích sâu và suy luận trừu tượng. Do đó, trong quá trình dạy học, người giáo viên cần thiết kế dạy học theo hướng trực quan hoá – thao tác hoá – từng bước hoá, thay vì chỉ yêu cầu trẻ suy luận độc lập. Cụ thể, trong thiết kế các nội dung/nhiệm vụ học tập, giáo viên nên chia nhiệm vụ thành các chuỗi bước nhỏ theo tuần tự và hướng dẫn từng bước trong “vùng phát triển gần” [17]; tăng cường các nhóm bài tập phân tích từng bước trước khi tổng hợp; sử dụng các mô hình, tranh ảnh, vật thật, thao tác tay [18]. Điều quan trọng hơn cả là người giáo viên cần kiên nhẫn và khuyến khích, luôn biết cách khen ngợi và khích lệ những nỗ lực dù là nhỏ của học sinh; sử dụng nhiều trò chơi lồng ghép trong các hoạt động học tập vì với học sinh đầu lớp 1, những dư âm của giai đoạn cuối cấp mầm non vẫn còn đậm nét và vui chơi được xem là cách học tập tự nhiên và hiệu quả nhất đối với các em. Giáo viên cũng cần biết tạo dựng môi trường học tập tích cực cho học sinh bằng các tình huống có vấn đề, các câu hỏi gợi mở khơi gợi trí tò mò, ham hiểu biết của trẻ.

2.4.3. Thực trạng chỉ số trí tuệ của học sinh xét theo các yếu tố nhân khẩu học

Kết quả Bảng 4 cho thấy một số khác biệt đáng chú ý về chỉ số IQ trung bình giữa các nhóm đặc điểm nhân khẩu học của học sinh.

Về giới tính, học sinh nam ($n = 98$) có chỉ số IQ trung bình là 98,25 ($SD = 15,17$), thấp hơn so với học sinh nữ ($n = 98$) có trung bình 101,75 ($SD = 14,77$). Sự chênh lệch này là -3,49 điểm, tuy nhiên kiểm định thống kê cho thấy giá trị $p = 0,10$, nghĩa là chưa đạt mức ý nghĩa thống kê 0,05, nên có thể coi sự khác biệt này không đủ mạnh để khẳng định tồn tại khác biệt thực sự giữa nam và nữ.

Bảng 4. Thực trạng chỉ tuệ của học sinh lớp 1 xét theo các yếu tố nhân khẩu học

Stt	Yếu tố		N	Mean	SD	Difference				
						Mean	SE	95%CI		P
1	Giới tính	Nam	98	98,25	15,17	-3,49	2.14	-7.71	0.72	0,1
		Nữ	98	101,75	14,77					
2	Thứ tự con	Con một	31	92,93	13,87	-	-	-	-	-
		Con cả	54	101,17	16,05	101,60	1,62	98,37	104,83	0,016
		Con thứ	67	102,22	14,02	99,81	1,94	95,92	103,71	0,117
		Con út	44	100,15	15,05	99,37	2,10	95,14	103,60	0,209
3	Loại hình trường	Công lập CLC	116	102,20	12,63	5,38	2,16	1,13	9,63	0,01
		Công lập	80	96,81	15,57					

Về thứ tự sinh, kết quả phân tích cho thấy, nhóm con một có điểm trung bình thấp nhất (92,93 điểm), thấp hơn rõ rệt so với cả con cả (101,17 điểm), con thứ (102,22 điểm) và con út (100,15 điểm). Sự khác biệt giữa con một và con cả đạt mức ý nghĩa thống kê với $p = 0,016$, cho thấy con cả có chỉ số trí tuệ trung bình cao hơn so với con một. Tuy con thứ và con út cũng có điểm trung bình cao hơn con một (lần lượt 102,22 và 100,15 điểm), nhưng sự khác biệt này không đạt mức ý nghĩa thống kê ($p > 0,05$). Điều này gợi ý rằng thứ tự sinh, sự quan tâm của cha mẹ trong các lần có con có thể ảnh hưởng nhất định đến chỉ số trí tuệ của học sinh lớp 1, trong đó con một có xu hướng đạt kết quả thấp hơn so với những trẻ có anh/chị/em.

Về môi trường giáo dục, sự khác biệt giữa hai trường là đáng kể và có ý nghĩa thống kê ($p = 0,01$). Học sinh trường công lập chất lượng cao có IQ trung bình 102,20 điểm (SD = 12,63) cao hơn đáng kể so với học sinh trường tiểu học công lập (96,81 điểm; SD = 15,57), với mức chênh lệch 5,38 điểm. Kết quả trên phần nào cho thấy môi trường giáo dục, bao gồm chất lượng cơ sở vật chất, đội ngũ giáo viên, phương pháp giảng dạy, và các yếu tố hỗ trợ học tập khác ... có tác động đáng kể đến sự phát triển trí tuệ của học sinh.

2.4.4. Tương quan giữa các khía cạnh thành phần và chỉ số trí tuệ của học sinh lớp 1

Bảng 5. Tương quan giữa chỉ số trí tuệ và các khía cạnh của trí tuệ ở học sinh lớp 1

	Khả năng xác lập quan hệ không gian	Khả năng khái quát hóa	Khả năng phân tích	Khả năng tổng hợp và giải quyết vấn đề	Khả năng tư duy logic và trừu tượng	Chỉ số trí tuệ
Khả năng xác lập quan hệ không gian	-					
Khả năng khái quát hóa	0,41*	-				
Khả năng phân tích	0,29*	0,33*	-			
Khả năng tổng hợp và giải quyết vấn đề	0,39*	0,43*	0,43*	-		

Khả năng tư duy logic và trừu tượng	0,13	0,10	0,25*	0,23*	-	
Chỉ số trí tuệ	0,53*	0,60*	0,71*	0,81*	0,54*	-

*: $p < 0,01$ Sự tương quan có ý nghĩa thống kê.

Số liệu ở Bảng 5 cho thấy, giữa các khía cạnh trí tuệ của học sinh lớp 1 tồn tại mối tương quan thuận với mức độ khác nhau, trong đó phần lớn các mối quan hệ đạt ý nghĩa thống kê ở mức $p < 0,01$. Cụ thể, khả năng xác lập quan hệ không gian có mối liên hệ ở mức trung bình với khả năng khái quát hóa ($\rho = 0,41^*$) và khả năng tổng hợp, giải quyết vấn đề ($\rho = 0,39^*$), đồng thời có mối liên hệ yếu với khả năng phân tích ($\rho = 0,29^*$). Tuy nhiên, mối liên hệ giữa khía cạnh này với tư duy logic và trừu tượng rất yếu và không đạt ý nghĩa thống kê ($\rho = 0,13$; $p > 0,05$), cho thấy năng lực không gian của học sinh chưa có sự gắn kết chặt chẽ với khả năng lập luận trừu tượng. Khả năng khái quát hóa thể hiện mối tương quan thuận trung bình với tổng hợp, giải quyết vấn đề ($\rho = 0,43^*$) và yếu với khả năng phân tích ($\rho = 0,33^*$), nhưng không có ý nghĩa với khả năng tư duy logic – trừu tượng ($\rho = 0,10$). Đáng chú ý, khả năng phân tích có mối liên hệ trung bình với khả năng tổng hợp, giải quyết vấn đề ($\rho = 0,43^*$) và yếu với khả năng tư duy logic – trừu tượng ($\rho = 0,25^*$), cho thấy kỹ năng phân tích đóng vai trò cầu nối giữa các quá trình xử lý thông tin và lập luận logic. Bên cạnh đó, khả năng tổng hợp, giải quyết vấn đề liên hệ yếu với khả năng tư duy logic – trừu tượng ($\rho = 0,23^*$), phản ánh rằng khả năng giải quyết vấn đề của học sinh không hoàn toàn phụ thuộc vào tư duy trừu tượng.

Xét mối liên hệ với chỉ số trí tuệ (IQ), tất cả các khía cạnh đều có tương quan thuận và đạt ý nghĩa thống kê cao. Trong đó, khả năng tổng hợp và giải quyết vấn đề có mối liên hệ rất mạnh với IQ ($\rho = 0,81^*$), khẳng định đây là thành tố quan trọng nhất quyết định mức IQ của học sinh lớp 1. Tiếp theo là khả năng phân tích ($\rho = 0,71^*$; mạnh) và khả năng khái quát hóa ($\rho = 0,60^*$; mạnh), thể hiện vai trò nền tảng của các quá trình tư duy khái niệm và phân tích dữ liệu trong cấu trúc trí tuệ. Tư duy logic – trừu tượng ($\rho = 0,54^*$) và khả năng không gian ($\rho = 0,53^*$) tuy có mức tương quan trung bình, nhưng vẫn đóng góp đáng kể vào chỉ số IQ.

Nhìn chung, kết quả cho thấy trí tuệ của học sinh đầu lớp 1 có cấu trúc đa thành phần, trong đó năng lực tổng hợp và phân tích để giải quyết vấn đề giữ vai trò trung tâm, trong khi tư duy không gian và logic – trừu tượng hỗ trợ ở mức vừa phải.

3. Kết luận

Nghiên cứu này đã tập trung khảo sát thực trạng chỉ số trí tuệ (IQ) của học sinh đầu lớp 1 tại hai trường tiểu học trên địa bàn thành phố Hà Nội, với tổng số 196 học sinh tham gia.

Kết quả cho thấy đa số học sinh đầu lớp 1 được khảo sát đạt mức IQ từ trung bình đến khá, trong đó nhóm học sinh có IQ cao chiếm tỷ lệ tương đối, nhưng không có học sinh nào đạt mức “rất cao”. Năng lực trí tuệ không phát triển đồng đều giữa các khía cạnh. Cụ thể, khả năng xác lập quan hệ không gian tổng hợp và khả năng khái quát hoá là 2 năng lực trí tuệ nổi bật hơn cả; trong khi đó, khả năng tổng hợp và giải quyết vấn đề và khả năng tư duy logic và trừu tượng lại tỏ ra hạn chế. Kết quả phân tích cũng chỉ ra sự khác biệt về chỉ số IQ giữa các nhóm học sinh theo một số yếu tố nhân khẩu học. Học sinh nữ, học sinh là con cả và học sinh tại trường có điều kiện học tập thuận lợi thường có chỉ số IQ trung bình cao hơn so với các nhóm còn lại. Trong các thành phần/khía cạnh của năng lực trí tuệ thì khả năng tổng hợp và giải quyết vấn đề, khả năng phân tích có tương quan mạnh, có ý nghĩa với năng lực trí tuệ của học sinh được khảo sát.

Trên cơ sở phân tích thực trạng, bài viết cũng đưa ra một số khuyến nghị trong tổ chức hoạt động dạy học nhằm phát triển trí tuệ nói chung và các thành phần trí tuệ nói riêng cho học sinh lớp 1.

Đồng thời, kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra những hạn chế do mới sử dụng trắc nghiệm Gille trên số lượng mẫu là học sinh lớp 1 tại 2 trường tiểu học trên địa bàn thành phố Hà Nội. Những

nghiên cứu tiếp theo cần sử dụng thêm các thang đo/trắc nghiệm đo lường trí tuệ khác và mở rộng thêm mẫu nghiên cứu trên các địa bàn khảo sát khác nhau để gia tăng độ tin cậy, khách quan của các kết quả nghiên cứu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] BV Huệ, PTH Mai & NX Thức, (2008). *Giáo trình Tâm lí học tiểu học*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [2] ĐV Điều, (2019). *Tâm lí học trí tuệ*. NXB Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh
- [3] Hufer-Thamm A, Jürgens R, Bergold S & Steinmayr R, (2025). Teachers' and Parents' Assessments of Primary School Children's Intellectual Investment as Predictors of Change in Need for Cognition. *Journal of Intelligence*, 13(1), 10.
- [4] Izat M, Kyyakbayeva U, et al, (2025). The implications of educational games on the development of children's intellectual abilities, *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 8 (1): 126 -136. DOI: 10.53894/ijirss.v8i1.3578.
- [5] NTT Hằng, (2008). *Nghiên cứu một số chỉ số thể lực và trí tuệ của học sinh trường THCS Cầu Diễn và trường THPT Nguyễn Thị Minh Khai thành phố Hà Nội*. Luận án tiến sĩ, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [6] NT Thoa, (2011). *Nghiên cứu một số chỉ số thể lực và trí tuệ của sinh viên thuộc một số chuyên ngành Trường Đại học Sư phạm Thể dục thể thao Hà Nội*. Luận văn thạc sĩ Khoa học Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội
- [7] NT Hải, (2016). *Nghiên cứu một số chỉ số thể lực, trí tuệ và biện pháp nâng cao năng lực trí tuệ của học sinh trường THCS Thác Bà, huyện Yên Bình, tỉnh Yên Bái*. Luận văn thạc sĩ Khoa học Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [8] Adeyemi BA & Fatoye OD, (2022). Intelligence quotient as correlates of lower primary school pupils' performance in Social Studies in Osun state, Nigeria. *Journal of Educational Review*, 14(1), 13-20.
- [9] He X, Wang H, Chang F, Dill SE, Liu H, Tang B & Shi Y, (2021). IQ, grit, and academic achievement: Evidence from rural China. *International Journal of Educational Development*, 80, 102306.
- [10] Nulhakim L & Berlian L, (2020). Investigation of multiple intelligence of primary school students. *Jurnal Inovasi Pendidikan IPA*, 6(1). 101-113.
- [11] Wechsler D, (1958). *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence* (4th ed.). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- [12] Gardner H, (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- [13] Armstrong T, (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom* (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- [14] Vũ Thị Lan Anh, (2011). *Trí tuệ và các chỉ số biểu hiện trí tuệ của học sinh lớp 5*. NXB Đại học sư phạm, NXB Từ điển Bách khoa, Hà Nội
- [15] Raven J, Court JH & Raven JC, (1998). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales*. Oxford, UK: Oxford Psychologists Press.
- [16] PT Ngô, (2015). *Tâm lí học trí tuệ*. NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [17] Vygotsky LS, (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard University Press.
- [18] Piaget J, (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Trans. D. Coltman.