

TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM ĐẮK LẮK



Thông tin **KHOA HỌC**



Số 17
2026

THÔNG TIN KHOA HỌC TRƯỜNG CĐSP ĐẮK LẮK

BAN BIÊN TẬP

Trưởng ban

TS. Vũ Thị Thanh Hiền

Phó Trưởng ban

TS. Lữ Thị Hải Yến

Thư ký

ThS. Nguyễn Thị Nghĩa

Bìa và trình bày

In Đắc Lắc

HỘI ĐỒNG BIÊN TẬP

ThS. Lê Văn Huy

ThS. Lý Văn Quế

ThS. Phan Thị Quý

ThS. Mai Quang Sơn

LIÊN HỆ

Ban biên tập THÔNG TIN KHOA HỌC
Trường Cao đẳng Sư phạm Đắc Lắc.

Địa chỉ: Số 349 đường Lê Duẩn,
phường Ea Kao, tỉnh Đắc Lắc.

Email: Banbientap@dlc.edu.vn

Website: <http://dlc.edu.vn>

- GPXB xuất bản số: 548/GP-SVHTTDL,
do Sở Văn hóa, Thể thao và Du lịch tỉnh
Đắc Lắc cấp ngày 22/6/2026.

- In tại Công ty TNHH một thành viên In
Đắc Lắc, 45 Nguyễn Tất Thành. In xong
và nộp lưu chiểu tháng 6 năm 2026.

MỤC LỤC

Trang

- 1. ThS. Trịnh Thanh Hoa** - Kỹ năng tổ chức hoạt động thí nghiệm của sinh viên ngành Giáo dục Mầm non Trường Cao đẳng Sư phạm Đắc Lắc 1
- 2. ThS. Đỗ Thị Uyên Hương** - Phát triển kỹ năng suy luận logic cho trẻ trong dạy học Toán ở trường mầm non 16
- 3. CN. Đỗ Thị Thanh Hiền** - Giải pháp nâng cao hiệu quả hoạt động làm quen chữ cái theo hướng phát triển năng lực cho trẻ 5 - 6 tuổi tại Trường Thực hành Sư phạm Mầm non Hoa hồng 25
- 4. ThS. Lương Thị Ngọc Thảo** - Thực trạng năng lực thích ứng nghề nghiệp của sinh viên ngành Giáo dục Mầm non - Trường Cao đẳng Sư phạm Đắc Lắc 37
- 5. ThS. H' Na My Niê** - Hiện tượng tạo lập từ bằng phương thức phụ tố trong tiếng Êđê 47
- 6. ThS. Nguyễn Văn Vinh** - Đề xuất ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) trong việc giảng dạy các học phần âm nhạc ngành Giáo dục Mầm non 53
- 7. TS. Lâm Hồ Thực Trang** - Một số biện pháp phát triển trí tuệ cảm xúc cho sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Đắc Lắc 58

THỂ LỆ GỬI BÀI ĐĂNG THÔNG TIN KHOA HỌC

- [1] Bài nhận đăng THÔNG TIN KHOA HỌC là các công trình nghiên cứu, các bài giới thiệu những thành tựu khoa học mới của cán bộ giảng viên, nhà khoa học trong và ngoài Trường.
- [2] Bài viết phải cô đọng, súc tích, sử dụng thuật ngữ khoa học chính xác; nêu bật được những kết quả nghiên cứu của tác giả. Bài viết phải theo cấu trúc của một bài báo khoa học gồm các phần: Mở đầu, nội dung, kết luận. Ở đầu bài viết có phần tóm tắt bằng tiếng Việt (hoặc tiếng Anh) nêu ngắn gọn nội dung chính, cuối bài viết có phần giới thiệu những tài liệu tham khảo.
- [3] Phần tài liệu tham khảo ghi đầy đủ các thông tin cần thiết như sau: Số thứ tự; họ tên tác giả; tên ấn phẩm; trang; cơ quan xuất bản; nơi, năm xuất bản.
- [4] Bài viết đánh máy vi tính trên khổ giấy A4 bao gồm cả hình vẽ, bảng số và tài liệu tham khảo theo yêu cầu sau:
 - Phông chữ: Times New Roman (Unicode), cỡ chữ: 12Pt.
 - Căn lề trên: 2,5cm, dưới: 2,5cm, trái: 3cm, phải: 2cm.
 - Hình vẽ minh họa đặt đúng vị trí, rõ ràng; Ban biên tập không làm chế bản lại hình vẽ.
- [5] Cuối bài viết đề nghị tác giả cung cấp thêm một số thông tin về bản thân: Năm sinh, nơi công tác, học hàm, học vị, địa chỉ liên lạc, số điện thoại, địa chỉ email.
- [6] Tác giả gửi cho Ban biên tập file soạn thảo trên Microsoft Word theo địa chỉ Email của Ban biên tập.
- [7] Đối với các công trình thuộc đề tài nghiên cứu có cơ quan quản lý cần đính kèm theo giấy phép đồng ý cho công bố của cơ quan chủ quản.
- [8] Ban biên tập không trả lại bản thảo cho tác giả nếu bài viết không được đăng.

BAN BIÊN TẬP

GIỚI THIỆU VỀ TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM ĐẮK LẮK

LỊCH SỬ HÌNH THÀNH

Ngay sau khi giải phóng miền Nam, để thực hiện nhiệm vụ đào tạo đội ngũ giáo viên cho đất nước trong giai đoạn cách mạng mới. Bộ Giáo dục (nay là Bộ GD&ĐT) chủ trương thành lập các trường Sư phạm ở miền Nam. Tại Quyết định số 145/QĐ ngày 19/01/1976, Bộ trưởng Bộ Giáo dục quyết định thành lập Trường Sư phạm cấp II Buôn Ma Thuột. Chức năng, nhiệm vụ của trường là đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên cấp 2 (trung học cơ sở) cho 02 tỉnh Đắk Lắk, Gia Lai – Kon Tum.

Ngày 16/5/1976, Thủ tướng Chính phủ đồng ý cho phép thành lập Trường Cao đẳng Sư phạm Buôn Ma Thuột trực thuộc Bộ Giáo dục trên cơ sở Trường Sư phạm cấp II Buôn Ma Thuột.

Ngày 08/02/1993 Chủ tịch Ủy ban nhân dân tỉnh Đắk Lắk ban hành Quyết định số 77/QĐ-UB sáp nhập Trường Trung học Sư phạm Đắk Lắk vào Trường Cao đẳng Sư phạm Buôn Ma Thuột và đổi tên thành Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk. Ngày 28/8/2019 Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Quyết định 2556/QĐ-BGDĐT sát nhập Trường Trung cấp Sư phạm Mầm non Đắk Lắk vào Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk.

SỨ MẠNG NHÀ TRƯỜNG

Sứ mạng hiện nay của Nhà trường là đào tạo đội ngũ giáo viên có trình độ cao đẳng bậc mầm non; nghiên cứu khoa học, hợp tác đào tạo nguồn nhân lực đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội tỉnh Đắk Lắk và khu vực Tây Nguyên.

CƠ CẤU TỔ CHỨC BỘ MÁY NHÀ TRƯỜNG

Ban giám hiệu Nhà trường: 01 Phó Hiệu trưởng, Phụ trách Trường.

➤ Trường có 08 đơn vị trực thuộc: phòng Đào tạo - Bồi dưỡng, phòng Quản lý chất lượng - Khoa học và Công nghệ, phòng Tổ chức Cán bộ - Công tác sinh viên, phòng Hành chính quản trị, khoa Giáo dục Mầm non, Bộ môn chung, Tổ tài vụ và Trường Thực hành Sư phạm Mầm non Hoa Hồng.

➤ Đội ngũ viên chức, người lao động hiện nay gồm: 119 người (biên chế: 106; hợp đồng: 13). Cụ thể: viên chức hành chính: 21; giảng viên, giáo viên: 85 (giảng viên CĐSP: 56; giáo viên Mầm non: 29). Trong đó, giảng viên CĐSP hạng II: 04; giảng viên CĐSP hạng III: 52; giáo viên mầm non hạng II: 02; giáo viên mầm non hạng III: 26; giáo viên mầm non hạng IV: 01. Trình độ chuyên môn của đội ngũ viên chức: Tiến sĩ: 05; thạc sĩ: 53 (trong đó nghiên cứu sinh: 01); đại học: 43; cao đẳng: 02; trung cấp: 02; khác: 01.

CƠ SỞ VẬT CHẤT

Trường có diện tích hơn 20 ha gồm cơ sở 1 tại số 349 Lê Duẩn, phường Ea Kao và cơ sở 2 tại số 10 Nguyễn Tất Thành, phường Buôn Ma Thuột, tỉnh Đắk Lắk. Trường hiện có: 04 khu giảng đường, 01 khu thí nghiệm thực hành, 01 nhà thư viện, 02 khu nhà làm việc hành chính, 05 khu nhà nội trú sinh viên và cơ sở hoạt động văn hóa văn nghệ, thể thao, dịch vụ. Cơ sở vật chất được xây dựng kiên cố và từng bước được trang bị hiện đại, đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ đào tạo, bồi dưỡng, nghiên cứu khoa học và đời sống sinh hoạt của cán bộ, viên chức và sinh viên nhà trường.

NHỮNG THÀNH TÍCH ĐẠT ĐƯỢC

- Huân chương Giải phóng (năm 1976).
- Huân chương Lao động hạng Ba (năm 2001).
- Huân chương Lao động hạng Nhì (năm 2011).
- Huân chương Lao động hạng Nhất (năm 2016).
- Cờ thi đua của Chính phủ (năm 2010, 2012).
- Bằng khen của Chính phủ (năm 2009).

ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN CỦA NHÀ TRƯỜNG

Nhà trường tiếp tục thực hiện chủ trương sắp xếp, tổ chức lại hệ thống cơ sở giáo dục theo hướng tinh gọn, hiệu quả; nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ cho đội ngũ viên chức, hướng tới nâng cao chất lượng đào tạo, từng bước hội nhập với hệ thống giáo dục đại học.

KỸ NĂNG TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG THÍ NGHIỆM CỦA SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC MẦM NON TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM ĐẮK LẮK

ThS. Trịnh Thanh Hoa
Khoa Giáo dục Mầm non

TÓM TẮT: Nghiên cứu được thực hiện trên 92 sinh viên năm thứ hai và thứ ba ngành Giáo dục mầm non, 3 giảng viên Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk. Nghiên cứu nhằm đánh giá thực trạng và đề xuất biện pháp nâng cao kỹ năng tổ chức hoạt động thí nghiệm cho sinh viên ngành Giáo dục mầm non tại Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk. Nghiên cứu sử dụng các phương pháp: phân tích lý thuyết, điều tra bằng phiếu hỏi, quan sát, thực nghiệm sư phạm và thống kê toán học. Kết quả cho thấy kỹ năng tổ chức hoạt động thí nghiệm của sinh viên chủ yếu ở mức trung bình ($\bar{X} = 3,17$), trong đó các kỹ năng đặt câu hỏi, hướng dẫn và giải thích còn hạn chế. Thực nghiệm cho thấy nhóm sinh viên được tác động có sự cải thiện rõ rệt ($\bar{X}$ tăng từ 2,79 lên 3,60), trong khi nhóm đối chứng thay đổi không đáng kể. Nghiên cứu xác định được cấu trúc 9 kỹ năng thành phần và đề xuất 4 biện pháp nâng cao kỹ năng. Kết quả bước đầu khẳng định tính khả thi của các biện pháp, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên mầm non.

TỪ KHOA: Kỹ năng tổ chức hoạt động thí nghiệm, sinh viên sư phạm, khám phá khoa học, giáo dục mầm non, thí nghiệm cho trẻ mầm non.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hoạt động thí nghiệm (HĐTN) đóng vai trò then chốt trong giáo dục mầm non (GDMN), giúp trẻ khám phá thế giới xung quanh một cách trực quan và sâu sắc. Đây là phương pháp học tập qua trải nghiệm, kích thích sự tò mò, tư duy logic, và hình thành các kỹ năng (KN) độc lập, sáng tạo cho trẻ. Kiến thức thu được từ các thí nghiệm được trẻ ghi nhớ lâu hơn. Do đó, việc trang bị KN tổ chức HĐTN cho sinh viên (SV) sư phạm là một nhiệm vụ quan trọng của giáo dục hiện đại.

Trong những năm gần đây, có nhiều công trình nghiên cứu về HĐTN dành cho trẻ mầm non. Trong các công trình của mình, các tác giả cũng đưa ra các thí nghiệm hướng dẫn giáo viên (GV) cách sử dụng để tiến hành tổ chức thí nghiệm trong hoạt động khám phá của trẻ ở trường mầm non (Nguyễn Thị Thanh Thủy và Lê Thị Thanh Nga, 2004; Trần Thị Ngọc Trâm và Nguyễn Thị Nga, 2014; Trần Nguyên Anh Vũ, 2008; Hoàng Thị Oanh và Nguyễn Thị Xuân, 2011),... Tuy nhiên, chưa có công trình nghiên cứu đi sâu vào việc nâng cao KN tổ chức HĐTN cho SV trong học phần “Phương pháp hướng dẫn trẻ khám phá khoa học về môi trường xung quanh (MTXQ)”.

Thực tế giảng dạy cho thấy nhiều SV sư phạm chưa thực sự chú trọng đến việc rèn luyện KN tổ chức HĐTN. Các em gặp khó khăn trong việc lựa chọn, thiết kế, và tổ chức các thí nghiệm; hoặc nếu có tổ chức được thì chất lượng cũng chưa cao. Trước yêu cầu đổi mới của

nền giáo dục Việt Nam, việc SV ra trường phải đạt chuẩn KN sư phạm, trong đó có KN tổ chức HĐTN, là một yêu cầu thiết yếu.

Trường Cao đẳng Sư phạm (CĐSP) Đắk Lắk, với nhiệm vụ trọng tâm là đào tạo giáo viên mầm non trình độ cao đẳng, luôn xác định dạy nghề là một trong những mục tiêu quan trọng. Vì vậy, việc trang bị hệ thống KN nghề nghiệp, đặc biệt là KN tổ chức HĐTN, cho SV là điều không thể thiếu. Chúng tôi cho rằng, cần nghiên cứu thực trạng KN tổ chức HĐTN của SV ngành GDMN để tìm ra các giải pháp hiệu quả giúp SV nâng cao chất lượng các HĐTN, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của Nhà trường.

2. NỘI DUNG VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Nội dung nghiên cứu

Bài báo nghiên cứu thực trạng KN tổ chức HĐTN của SV ngành GDMN Trường CĐSP Đắk Lắk thông qua các KN thành phần (KN lựa chọn, sử dụng phối hợp các phương pháp giáo dục trong tổ chức thí nghiệm; KN tạo không khí lớp học, gây hứng thú chú ý của trẻ; KN sử dụng phù hợp đồ dùng, nguyên vật liệu đã chuẩn bị cho thí nghiệm; KN hướng dẫn trẻ quan sát, nhận xét đồ dùng, nguyên vật liệu đã chuẩn bị trước khi làm thí nghiệm; KN đặt câu hỏi để trẻ dự đoán kết quả trước khi làm thí nghiệm; KN làm thí nghiệm cho trẻ quan sát/hướng dẫn trẻ làm thí nghiệm; KN quan sát trẻ và xử lý tình huống sư phạm trong thực hiện thí nghiệm; KN hướng dẫn trẻ thảo luận, nhận xét về kết quả thí nghiệm theo ý hiểu của trẻ; KN nhận xét, giải thích kết quả thí nghiệm phù hợp với mục đích, yêu cầu của thí nghiệm và hiểu biết của trẻ) và thực trạng về các nguyên nhân ảnh hưởng đến KN tổ chức HĐTN của SV. Từ đó đề xuất các biện pháp nâng cao KN tổ chức HĐTN cho SV ngành GDMN Trường CĐSP Đắk Lắk.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

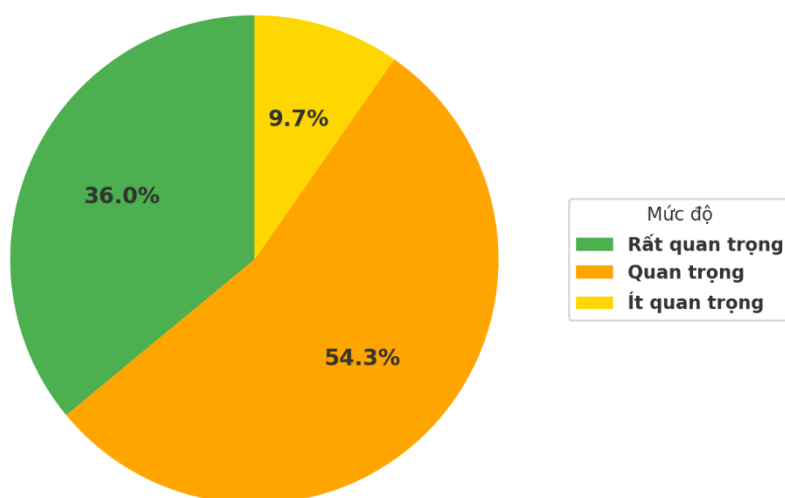
Các phương pháp được dùng trong nghiên cứu là: Phương pháp phân tích và tổng hợp lý thuyết, phương pháp phân loại và hệ thống hoá lý thuyết, phương pháp quan sát, phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi, phương pháp thực nghiệm sư phạm, phương pháp thống kê toán học (dữ liệu được xử lý bằng phần mềm SPSS 22.0, sử dụng các thống kê mô tả điểm trung bình, độ lệch chuẩn, kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha và kiểm định T-test để so sánh sự khác biệt giữa các nhóm với mức ý nghĩa $p < 0,05$).

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1 Thực trạng kỹ năng tổ chức hoạt động thí nghiệm của sinh viên ngành Giáo dục mầm non Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk

3.1.1. Nhận thức của sinh viên về vai trò của kỹ năng tổ chức hoạt động thí nghiệm cho trẻ mầm non

Để tìm hiểu nhận thức của SV sư phạm ngành GDMN Trường CĐSP Đắk Lắk về vai trò của KN tổ chức HĐTN, chúng tôi yêu cầu SV lựa chọn đáp án trong câu hỏi “*Theo bạn, KN tổ chức HĐTN có vai trò như thế nào đối với SV sư phạm ngành GDMN?*”. Kết quả cụ thể chúng tôi thu được như sau:



Biểu đồ 1. Nhận thức của SV ngành GDMN Trường CĐSP Đắk Lắk về vai trò của KN tổ chức HĐTN

Kết quả cho thấy đa số SV có nhận thức tích cực về vai trò của KN tổ chức HĐTN, phù hợp với xu hướng đổi mới giáo dục theo hướng tăng cường thực hành và trải nghiệm. Điều này tạo nền tảng thuận lợi cho quá trình rèn luyện KN trong đào tạo giáo viên mầm non.

Tuy nhiên, vẫn còn một bộ phận nhỏ SV chưa đánh giá cao vai trò của KN này, phản ánh sự chưa đồng đều trong nhận thức và nhu cầu cần tăng cường định hướng, hỗ trợ trong quá trình đào tạo.

Kết quả này tương đồng với các nghiên cứu trước, khẳng định nhận thức có ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả rèn luyện KN của SV (Nguyễn Văn Bản, 2013; Đặng Thành Hưng, 2010).

3.1.2. Thực trạng mức độ thực hiện kỹ năng tổ chức hoạt động thí nghiệm của sinh viên ngành Giáo dục mầm non Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk

Bảng 1. Thực trạng mức độ thực hiện KN tổ chức HĐTN của SV ngành GDMN Trường CĐSP Đắk Lắk

Kỹ năng	Quan sát		Bảng hỏi		ĐTB	Mức KN
	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC		
KN lựa chọn, sử dụng phối hợp các phương pháp giáo dục trong tổ chức thí nghiệm	3,39	0,98	3,37	0,95	3,38	TB
KN tạo không khí lớp học gây hứng thú chú ý của trẻ	3,48	0,97	3,50	0,92	3,49	Cao
KN sử dụng phù hợp đồ dùng, nguyên vật liệu đã chuẩn bị cho thí nghiệm	3,33	0,93	3,35	0,95	3,34	TB

Kỹ năng	Quan sát		Bảng hỏi		ĐTB	Mức KN
	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC		
KN hướng dẫn trẻ quan sát, nhận xét đồ dùng, nguyên vật liệu đã chuẩn bị trước khi làm thí nghiệm	3,28	0,98	3,33	0,91	3,31	TB
KN đặt câu hỏi để trẻ dự đoán kết quả trước khi làm thí nghiệm	2,86	0,98	2,89	0,93	2,88	TB
KN làm thí nghiệm cho trẻ quan sát/hướng dẫn trẻ làm thí nghiệm	2,96	0,95	3,01	0,92	2,99	TB
KN quan sát trẻ và xử lý tình huống sự phạm (nếu có) trong thực hiện thí nghiệm	3,26	0,95	3,29	0,95	3,28	TB
KN hướng dẫn trẻ thảo luận, nhận xét về kết quả thí nghiệm theo ý hiểu của trẻ	2,99	0,98	3,32	0,96	3,16	TB
KN nhận xét, giải thích kết quả thí nghiệm phù hợp với mục đích, yêu cầu của thí nghiệm và hiểu biết của trẻ	2,69	0,99	2,75	0,90	2,72	TB
Chung	3.14	0,97	3.20	0,93		
ĐTB chung KN					3,17	TB

Chú thích: $0 \leq \text{ĐTB} \leq 5$

Dữ liệu phản ánh KN tổ chức HĐTN của SV ngành GDMN Trường CĐSP Đắk Lắk chỉ đạt mức trung bình. Trong đó, các KN như giải thích kết quả thí nghiệm, đặt câu hỏi và hướng dẫn thực hiện thí nghiệm có mức điểm thấp hơn, phản ánh hạn chế ở các KN mang tính tư duy và tương tác sự phạm.

Ngược lại, các KN liên quan đến chuẩn bị và tổ chức hoạt động có mức điểm cao hơn, cho thấy SV bước đầu thực hiện tốt các thao tác cơ bản. Đáng chú ý, KN tạo không khí lớp học là KN duy nhất đạt mức cao, thể hiện ưu thế của SV trong việc thu hút sự chú ý của trẻ.

Đối với từng KN thành phần trong KN tổ chức HĐTN, SV thường bị hạn chế bởi những lỗi cụ thể như sau:

* *KN lựa chọn, sử dụng phối hợp các phương pháp giáo dục trong tổ chức thí nghiệm:* SV còn bị hạn chế bởi những lỗi như: Nhiều SV chưa hiểu rõ tâm lý và khả năng nhận thức của trẻ ở từng độ tuổi, dẫn đến việc lựa chọn phương pháp chưa phù hợp. Ví dụ: Dùng giảng giải quá nhiều thay vì cho trẻ trải nghiệm thực tế, không điều chỉnh phương pháp phù hợp với trẻ 3-4 tuổi (cần nhiều trực quan, hoạt động đơn giản) và trẻ 5-6 tuổi (có thể tham gia thảo luận, đặt câu hỏi); Nhiều SV chưa biết kết hợp các phương pháp một cách hiệu quả, sử dụng các phương pháp rời rạc, không có sự liên kết giữa các bước trong quá trình tổ chức thí nghiệm.

* *KN tạo không khí lớp học gây hứng thú chú ý của trẻ:*

Một số SV chỉ dừng lại ở việc tạo hứng thú ban đầu nhưng chưa biết cách gây tò mò liên tục trong suốt quá trình thí nghiệm. Ví dụ: Nếu làm thí nghiệm “Nước biến mất” (bỏ nước vào cốc có bột thấm nước), SV cần đặt câu hỏi kích thích tư duy như: “Tại sao nước lại biến

mất? Chuyện gì đã xảy ra?” thay vì chỉ giải thích ngay lập tức; Một số SV còn lúng túng trong việc điều chỉnh giọng nói, cử chỉ theo tình huống, thiếu sự linh hoạt trong giọng điệu, chưa biết nhấn nhá đúng lúc để tạo cao trào, cử chỉ, điệu bộ chưa phong phú, khiến trẻ chưa thực sự bị cuốn hút.

** KN sử dụng phù hợp đồ dùng, nguyên vật liệu đã chuẩn bị cho thí nghiệm:*

SV đã biết sử dụng đồ dùng và nguyên vật liệu, tuy nhiên nhiều SV chưa thực hiện được các yêu cầu như hướng dẫn đúng lượng nguyên vật liệu trong mỗi thí nghiệm, số lượng và chất lượng đồ dùng và nguyên vật liệu đảm bảo cho nhóm trẻ, thao tác với đồ dùng chưa được chính xác và còn bị thao tác thừa, sắp xếp đồ dùng chưa được khoa học dẫn tới quá trình thực hiện thí nghiệm diễn ra chưa đạt kết quả theo mong muốn.

** KN hướng dẫn trẻ quan sát, nhận xét đồ dùng, nguyên vật liệu đã chuẩn bị trước khi làm thí nghiệm:*

SV đã có thể giới thiệu rõ ràng, cụ thể cho trẻ biết về các đồ dùng, nguyên vật liệu làm thí nghiệm. Tuy nhiên, nhiều em lại chưa chú ý đến việc hướng dẫn trẻ quan sát, tự tìm hiểu các đồ vật, nguyên liệu làm thí nghiệm; SV chỉ đơn thuần mô tả đồ dùng, nguyên vật liệu mà chưa khuyến khích trẻ tự nói lên cảm nhận và suy nghĩ của mình; Nhiều SV chưa biết cách hướng dẫn trẻ quan sát một cách có hệ thống mà chỉ dừng lại ở việc giới thiệu chung chung về đồ dùng, nguyên vật liệu.

** KN đặt câu hỏi để trẻ dự đoán kết quả trước khi làm thí nghiệm:*

Nhiều SV khi đặt câu hỏi chỉ yêu cầu trả lời “có/không” thay vì câu hỏi mở giúp trẻ diễn đạt suy nghĩ như “*Con nghĩ điều gì sẽ xảy ra?*” hay “*Vì sao con lại đoán như vậy?*”. Ví dụ: Khi tổ chức làm thí nghiệm “*Sự đổi màu của nước*”, SV đặt câu hỏi “*Con đoán xem nước có đổi màu không?*” (Trẻ chỉ trả lời “có” hoặc “không”). Thay vì câu hỏi như trên, SV có thể đặt câu hỏi như sau: “*Con đoán xem điều gì sẽ xảy ra nếu...?*” (Giúp trẻ phát triển khả năng tư duy, phán đoán); Một số SV đặt câu hỏi chưa được phù hợp với lứa tuổi trẻ và các câu hỏi sắp xếp chưa được logic theo diễn biến của thí nghiệm.

** KN làm thí nghiệm cho trẻ quan sát/ hướng dẫn trẻ làm thí nghiệm:*

Một số SV còn lúng túng khi làm thí nghiệm, không trình bày các bước một cách logic, thiếu sự diễn giải kèm theo hành động, khiến trẻ khó theo dõi và hiểu được quá trình; Một số SV làm quá nhanh, khiến trẻ không kịp quan sát và nhận biết các thay đổi xảy ra. Ngược lại, có trường hợp làm quá chậm, khiến trẻ mất hứng thú; Một số SV chỉ làm mẫu mà không hướng dẫn trẻ quan sát kỹ các hiện tượng xảy ra, không tận dụng cử chỉ, điệu bộ và lời nói sinh động để giúp trẻ tập trung vào những điểm quan trọng; Một số SV chưa biết cách phân công nhiệm vụ phù hợp khi trẻ thực hành, thiếu KN kiểm soát lớp học, dẫn đến việc trẻ thực hiện không đồng đều hoặc mất tập trung, chưa chú ý đến việc hướng dẫn trẻ sử dụng đúng dụng cụ và đảm bảo an toàn khi làm thí nghiệm, một số SV có xu hướng làm thay cho trẻ thay vì để trẻ tự thực hiện.

** KN quan sát trẻ và xử lý tình huống sư phạm (nếu có) trong thực hiện thí nghiệm:*

Một số SV còn quan sát hời hợt, không có mục tiêu rõ ràng (SV chỉ nhìn tổng quát hoạt động mà không chú ý đến từng trẻ hoặc nhóm trẻ cụ thể dẫn tới việc không phát hiện được những trẻ gặp khó khăn hoặc có biểu hiện đặc biệt trong quá trình tham gia thí nghiệm; Chỉ

chú ý đến kết quả mà bỏ qua quá trình (SV chỉ tập trung vào việc trẻ làm đúng hay sai mà không theo dõi cách trẻ thực hiện thí nghiệm); Thiếu quan sát cảm xúc và thái độ của trẻ (nhiều SV chỉ theo dõi hành động mà không để ý đến biểu hiện cảm xúc như trẻ tỏ ra chán nản, bối rối hay hứng thú để có thể kịp thời điều chỉnh hoạt động hoặc hỗ trợ trẻ kịp lúc); Xử lý tình huống không kịp thời hoặc không phù hợp. Ví dụ: Khi trẻ làm đổ nước hay tranh cãi với bạn, SV có thể bỏ qua vì nghĩ đó là tình huống nhỏ. Điều này khiến trẻ có thể cảm thấy không được quan tâm hoặc hành vi không phù hợp sẽ lặp lại; Khi trẻ làm sai hoặc gây lộn xộn, nhiều SV tỏ ra mất bình tĩnh và la mắng làm cho trẻ cảm thấy xấu hổ hoặc sợ hãi, mất hứng thú tham gia thí nghiệm; Khi thí nghiệm không diễn ra như mong đợi (ví dụ: phản ứng không xảy ra), SV có thể lúng túng và không biết điều chỉnh hoạt động hoặc giải thích với trẻ; Không quan sát kỹ trẻ khi sử dụng dụng cụ gây nguy hiểm cho trẻ (như kéo, nước nóng)...

** KN hướng dẫn trẻ thảo luận, nhận xét về kết quả thí nghiệm theo ý hiểu của trẻ:*

Một số SV còn dùng từ ngữ chuyên môn hoặc quá trừu tượng khiến trẻ khó hiểu và khó tham gia thảo luận. Ví dụ: SV đặt câu hỏi: *“Con có thấy phản ứng hóa học xảy ra khi baking soda gặp giấm không?”* (Từ ngữ phức tạp với trẻ). Thay vào đó có thể đặt câu hỏi như sau: *“Con có thấy điều gì xảy ra khi trộn bột trắng và nước chua không?”* (Sử dụng từ quen thuộc với trẻ); Một số SV còn cắt ngang hoặc dẫn dắt trẻ theo hướng suy nghĩ của mình thay vì khuyến khích trẻ tự đưa ra ý kiến, không khai thác ý hiểu của trẻ. Ngoài ra khi thực hiện KN này, nhiều SV còn mắc một số lỗi khác như: Áp đặt kết quả đúng – sai; Không quản lý tốt nhóm trẻ (trong nhóm có một trẻ nói liên tục trong khi các bạn khác im lặng. SV không can thiệp và chỉ nghe một trẻ chia sẻ); Thiếu sự khuyến khích và phản hồi tích cực; Thiếu kiên nhẫn (sau khi đặt câu hỏi, SV thường không để cho trẻ có thời gian suy nghĩ và thường trả lời thay trẻ). Do đó, đối với KN này SV cần được rèn luyện nhiều hơn.

** KN nhận xét, giải thích kết quả thí nghiệm phù hợp với mục đích, yêu cầu của thí nghiệm và hiểu biết của trẻ:*

SV thường mắc những lỗi như: Giải thích kết quả thường đi theo chiều hướng giải thích cho người lớn hiểu chứ không phải là để cho trẻ hiểu. Ví dụ: Khi giải thích về hiện tượng hoà tan của đường, SV có câu giải thích như sau: *“Đường tan nhanh trong nước nóng do nhiệt độ cao làm tăng động năng của các phân tử, giúp quá trình khuếch tán diễn ra mạnh hơn.”* (cách giải thích này khiến trẻ mầm non khó hiểu do sử dụng những thuật ngữ khoa học phức tạp); việc giải thích đôi khi chưa được logic và rõ ràng, còn mang tính chung chung và đơn giản hoá quá mức. Ngoài ra SV còn mắc các lỗi khác như lỗi chỉ cung cấp lời giải thích một chiều mà không khuyến khích trẻ suy nghĩ khiến trẻ không được kích thích tư duy hoặc phát triển KN lập luận; Không kiểm tra mức độ hiểu của trẻ sau khi giải thích; Không khuyến khích trẻ đặt câu hỏi ngược lại hoặc chia sẻ suy nghĩ cá nhân sau khi nghe giải thích làm cho trẻ thiếu cơ hội tham gia tích cực vào hoạt động.

Trên đây là thực trạng mức độ thực hiện KN tổ chức HĐTN của SV ngành GDMN Trường CĐSP Đắk Lắk. Theo kết quả nghiên cứu trên các phương pháp khác nhau, chúng tôi nhận thấy: Kết quả điều tra trên quan sát SV đều thấp hơn so với kết quả điều tra trên bảng hỏi.

3.2. Thực trạng về các yếu tố ảnh hưởng đến kỹ năng tổ chức hoạt động thí nghiệm của sinh viên

Bảng 2. Các yếu tố ảnh hưởng đến KN tổ chức HĐTN của SV Trường CĐSP Đắk Lắk

STT	Các yếu tố	$\sum X$	$\bar{X}$	Thứ bậc
1	Kiến thức khoa học chưa vững chắc	461	7,32	2
2	Thiếu kinh nghiệm sư phạm và KN quản lý lớp học	468	7,43	1
4	Thiếu sự tự tin và khả năng sáng tạo	435	6,90	3
4	Chưa thấy hết được ý nghĩa, tác dụng của việc nâng cao KN tổ chức HĐTN cho trẻ mầm non	223	3,54	6
5	Chưa tích cực, chủ động nâng cao KN tổ chức HĐTN cho trẻ mầm non	294	4,67	5
6	Thiếu các tình huống mô phỏng sư phạm	356	5,65	4
7	Phương pháp, hình thức rèn luyện để nâng cao KN chưa hợp lý	209	3,32	7
8	Các yếu tố khác	87	1,38	8

Có thể nhận thấy các yếu tố ảnh hưởng đến KN tổ chức HĐTN của SV có mức độ khác nhau. Trong đó, thiếu kinh nghiệm sư phạm và KN quản lý lớp học là yếu tố tác động mạnh nhất, khiến SV gặp khó khăn trong việc hướng dẫn, tổ chức và xử lý tình huống trong quá trình thực hiện thí nghiệm.

Tiếp theo là hạn chế về kiến thức khoa học và sự thiếu tự tin, sáng tạo, dẫn đến việc tổ chức hoạt động còn mang tính hình thức, thiếu linh hoạt. Ngoài ra, các yếu tố như thiếu tình huống thực hành, chưa chủ động rèn luyện và chưa nhận thức đầy đủ ý nghĩa của việc phát triển KN cũng ảnh hưởng đáng kể.

Yếu tố về phương pháp và hình thức rèn luyện tuy có tác động nhưng ở mức thấp hơn so với các yếu tố trên.

Các yếu tố của thực trạng là căn cứ để đề xuất biện pháp nâng cao KN tổ chức HĐTN cho SV ngành GDMN tại Trường CĐSP Đắk Lắk.

3.3. Một số biện pháp nâng cao kỹ năng tổ chức hoạt động thí nghiệm cho sinh viên trong dạy học học phần “Phương pháp hướng dẫn trẻ khám phá khoa học về môi trường xung quanh”

3.3.1. Hướng dẫn sinh viên cách lựa chọn thí nghiệm, xác định hướng giải thích hiện tượng và chuẩn bị đồ dùng thí nghiệm

* *Mục đích:* Hình thành KN lựa chọn thí nghiệm, đồ dùng và phương tiện sử dụng thí nghiệm phù hợp với nhận thức, hứng thú của trẻ mầm non và chủ đề cho trẻ khám phá MTXQ; Tạo cơ sở, tiền đề tốt để SV có thể tiến hành thí nghiệm thành công, thuận tiện và đem lại hứng thú cho trẻ.

* *Nội dung:* Hướng dẫn SV cách lựa chọn thí nghiệm, xác định hướng giải thích hiện tượng và chuẩn bị đồ dùng thí nghiệm.

* *Cách tiến hành:*

- *Bước 1:* Xác định khả năng phát triển hiện tại của trẻ về kiến thức tìm hiểu MTXQ, từ đó

xác định thí nghiệm phù hợp, gần gũi, thiết thực, gắn với kinh nghiệm sống của trẻ và đặc biệt là tạo ra cơ hội cho trẻ khám phá.

+ Lựa chọn thí nghiệm đảm bảo tính hệ thống: SV cần căn cứ vào đặc điểm lứa tuổi, chương trình GDMN, chủ đề và điều kiện thực tế để lựa chọn thí nghiệm phù hợp.

+ Lập danh sách thí nghiệm cụ thể cho mỗi chủ đề: Xác định các nội dung nhận thức trọng tâm có thể tổ chức thí nghiệm, đặc biệt với những nội dung khó, cần trải nghiệm trực tiếp.

+ Xác định kiến thức của các hiện tượng khoa học cơ bản đằng sau các thí nghiệm: SV cần hiểu rõ hiện tượng và cách giải thích phù hợp với trẻ, đảm bảo tổ chức thí nghiệm đúng và hiệu quả.

- *Bước 2:* Hướng dẫn SV lựa chọn và chuẩn bị và sắp xếp đồ dùng thí nghiệm một cách khoa học, cụ thể, phù hợp với mục đích, nội dung thí nghiệm đã lựa chọn. Có thể sử dụng những vật liệu sẵn có hoặc các phế liệu. Đồ dùng thí nghiệm của cô và trẻ giống nhau để đảm bảo tính khách quan khi làm thí nghiệm, số lượng đồ dùng cần đầy đủ và đảm bảo an toàn cho trẻ, sắp xếp gọn gàng vào khay, có dán nhãn, qua đó trẻ biết cách sử dụng những đồ dùng dễ vỡ như thủy tinh, sành sứ, rèn luyện tính cẩn thận cho trẻ.

* *Điều kiện thực hiện biện pháp:*

- Giảng viên có kiến thức chuyên sâu về khoa học tự nhiên, phương pháp tổ chức thí nghiệm cho trẻ mầm non; Có khả năng hướng dẫn SV phân tích, lựa chọn thí nghiệm phù hợp với từng chủ đề GDMN, biết cách truyền đạt kiến thức khoa học một cách đơn giản, dễ hiểu để SV có thể áp dụng khi hướng dẫn trẻ; Có KN kiểm tra, đánh giá mức độ hiểu biết của SV về kiến thức khoa học và khả năng tổ chức thí nghiệm.

- SV có nền tảng kiến thức cơ bản về phương pháp giáo dục trẻ mầm non, đặc biệt là tổ chức hoạt động khám phá khoa học, có KN quan sát, phân tích để lựa chọn các thí nghiệm phù hợp với độ tuổi và nhận thức của trẻ.

3.3.2. Hướng dẫn sinh viên xây dựng hệ thống câu hỏi gợi mở cho trẻ trong quá trình tổ chức hoạt động thí nghiệm

* *Mục đích:* Giúp SV nâng cao KN đặt câu hỏi phù hợp với độ tuổi và đặc điểm nhận thức của trẻ nhằm phát triển khả năng nhận thức cho trẻ, đồng thời giúp trẻ hào hứng hơn khi tham gia các HĐTN.

* *Nội dung:* Hướng dẫn SV xây dựng hệ thống câu hỏi gợi mở cho trẻ trong quá trình tổ chức HĐTN.

* *Cách thức tiến hành:*

- *Bước 1:* Nâng cao cho SV KN đặt câu hỏi để đưa trẻ đến vấn đề nhận thức. SV cần tận dụng các vấn đề xuất phát từ những tình huống thực tiễn để huy động vốn hiểu biết của trẻ hoặc sử dụng các tình huống có vấn đề để gây hứng thú cho trẻ, giúp trẻ đưa ra các dự đoán và lựa chọn các phương án giải quyết nhiệm vụ nhận thức. Các câu hỏi “mở” giúp trẻ huy động vốn hiểu biết của mình.

- *Bước 2:* Nâng cao KN đặt câu hỏi trong quá trình tổ chức thí nghiệm để trẻ quan sát, phát

hiện so sánh sự thay đổi, khác biệt của cùng một sự vật hiện tượng đó khi thay đổi điều kiện tác động, điều này sẽ giúp trẻ nắm được những đặc tính cơ bản của chúng.

+ Trước khi cho trẻ làm thí nghiệm: SV cần sử dụng hệ thống câu hỏi mở mang tính định hướng cho trẻ quan sát, nhận xét và nắm được đặc điểm, dấu hiệu của các đối tượng tham gia thí nghiệm và so sánh chúng với nhau; đồng thời khuyến khích trẻ phán đoán các hiện tượng xảy ra. Tuy nhiên, các câu hỏi cần phù hợp với mỗi độ tuổi, ở các cấp độ khác nhau, từ cụ thể đến khái quát, như: Đây là cái gì? Có cách nào...? Làm thế nào để biết...? Khi cho vật này vào nước/lọ,... con cần làm thế nào? Theo con chuyện gì sẽ xảy ra khi cho nó vào nước?...

+ Trong khi cho trẻ làm thí nghiệm: Hướng dẫn trẻ làm thí nghiệm trên các đối tượng cụ thể. Trên cơ sở đã xác định được đặc điểm của đối tượng cũng như các điều kiện của thí nghiệm trước đó, GV sẽ thay đổi các điều kiện tác động lên các đối tượng, đây là lúc thí nghiệm diễn biến làm thay đổi các dấu hiệu mà trẻ đã xác định trước đó. Lúc này SV cần hướng dẫn từng bước thực hiện, song quan trọng hơn là cần phải định hướng trẻ quan sát và nhận ra sự thay đổi đó của các đối tượng theo diễn biến của thí nghiệm bằng các câu hỏi giúp cho trẻ nhận ra bằng quan sát, cảm nhận của trẻ như: Con sẽ làm thế nào...? Con nhìn thấy chuyện gì xảy ra? Tại sao lại như thế?... Các câu hỏi sẽ hướng cho trẻ quan sát kỹ hơn các hiện tượng, so sánh và tìm nguyên nhân của hiện tượng xảy ra.

- *Bước 3:* Hướng dẫn SV nâng cao KN đặt câu hỏi sau thí nghiệm, giải thích và kết luận. Cho trẻ đối chiếu kết quả nhận được với các giả thuyết ban đầu, giải thích các hiện tượng đã xảy ra và kết quả của thí nghiệm dựa vào những kinh nghiệm, kiến thức của trẻ đã được tích lũy. Các trẻ khác nhận xét, góp ý, đặt câu hỏi xung quanh cách làm của nhóm bạn như: Con vừa được làm gì? Các con có thích không? Hiện tượng gì đã xảy ra? Tại sao có hiện tượng đó?... Cần giải thích chính xác kết quả thí nghiệm, kết luận về vấn đề nhận thức đặt ra lúc đầu và đề xuất các vấn đề cần nghiên cứu, tìm hiểu tiếp theo. Đặc biệt, sau thí nghiệm, hướng dẫn trẻ chia sẻ kinh nghiệm hoặc vận dụng những kinh nghiệm đã biết vào thực tế.

** Điều kiện thực hiện biện pháp:*

- Giảng viên phải có trình độ chuyên môn, kiến thức khoa học phù hợp với trẻ mầm non, nắm vững chương trình GDMN, cách tổ chức HĐTN trong GDMN, có khả năng phân tích, tổng hợp tốt.

- SV Có kiến thức cơ bản về đặc điểm tâm lý, nhận thức của trẻ mầm non để đặt câu hỏi phù hợp với từng độ tuổi, nắm vững phương pháp tổ chức thí nghiệm khoa học cho trẻ, hiểu rõ mục tiêu của từng thí nghiệm để đặt câu hỏi phù hợp.

3.3.3. Hướng dẫn cho sinh viên thành thạo thao tác thực hiện thí nghiệm thông qua bài tập cá nhân

** Mục đích:* Hướng dẫn cho SV thành thạo thao tác thực hiện thí nghiệm thông qua các bài tập cá nhân, góp phần nâng cao hiệu quả KN thực hành tổ chức HĐTN.

** Nội dung:* Việc thực hiện các thao tác thí nghiệm ảnh hưởng lớn tới hiệu quả của HĐTN, bởi trẻ cần được cung cấp chính xác các trình tự thao tác thí nghiệm để học hỏi, bắt chước. Hướng dẫn cho SV thành thạo các thao tác thực hiện thí nghiệm qua các bài tập cá nhân rất cần thiết nhằm giúp SV tự học, tự tìm hiểu về những nội dung bài tập GV giao, tự thực hành quá trình thí nghiệm cụ thể, qua đó nâng cao KN tổ chức hoạt động.

** Cách thức tiến hành:*

- *Bước 1:* Giao bài tập cá nhân cho SV, bài tập được giao trên ứng dụng Google Classroom sau bài học. SV được tự lựa chọn chủ đề và lựa chọn thí nghiệm để thực hiện. SV quay lại video thực hiện thí nghiệm và trả bài theo đúng thời gian quy định mà giảng viên yêu cầu.

- *Bước 2:* Giảng viên tiến hành đánh giá, nhận xét và góp ý chỉnh sửa hoạt động thực hành của cá nhân. Giảng viên lựa chọn một vài video thực hành tốt và chưa tốt tổ chức cho SV tự đánh giá, nhận xét và rút kinh nghiệm nhằm đưa ra những hạn chế và lưu ý chung trong quá trình thực hiện các thao tác thí nghiệm cho trẻ mầm non.

- *Bước 3:* Nhận xét, đánh giá: Giảng viên giúp SV biết được những hạn chế cần điều chỉnh, đặc biệt ở các thao tác thực hiện thí nghiệm, giúp SV nâng cao KN thực hiện thao tác tổ chức HĐTN, rút kinh nghiệm để áp dụng vào các hoạt động cho trẻ khám phá MTXQ.

** Điều kiện thực hiện biện pháp:*

- Giảng viên phải có trình độ chuyên môn, kiến thức khoa học phù hợp với trẻ mầm non, nắm vững chương trình GDMN, cách tổ chức HĐTN trong GDMN, có khả năng phân tích, tổng hợp tốt. Thành thạo trong việc sử dụng công nghệ (Google Classroom hoặc các nền tảng học tập trực tuyến khác) để giao bài tập, theo dõi tiến độ và đánh giá bài làm của SV.

- SV có kiến thức cơ bản về các thí nghiệm khoa học dành cho trẻ mầm non, hiểu rõ mục tiêu và ý nghĩa của từng thí nghiệm, thành thạo KN sử dụng thiết bị quay video để ghi lại quá trình thực hiện thí nghiệm.

- Nhà trường có kết nối Internet ổn định để giảng viên, SV tải lên và xem video bài tập.

3.3.4. Hướng dẫn sinh viên nâng cao kỹ năng tổ chức thí nghiệm cho trẻ mầm non khám phá môi trường xung quanh qua mô hình “Lớp học đảo ngược”

* *Mục đích:* Nâng cao KN đánh giá, nhận xét của SV thông qua các hoạt động thực hành; Nâng cao khả năng tự học, tự nghiên cứu tìm hiểu tài liệu liên quan đến các HĐTN.

* *Nội dung:* Nâng cao KN tổ chức thí nghiệm cho SV qua mô hình “Lớp học đảo ngược”.

* *Cách thức tiến hành:* Tài liệu học tập về phương pháp thí nghiệm được cung cấp cho SV thông qua ứng dụng Google Classroom và nhóm Zalo của lớp học. SV sẽ học tập ở hai không gian trong và ngoài phạm vi lớp học làm tăng thời lượng và hiệu quả học tập. Cách thức này giúp người học phát huy tính chủ động trong việc học tập, nâng cao KN thực hành.

Bảng 3. Phân công nhiệm vụ trong mô hình “Lớp học đảo ngược”

Môi trường học	Giảng viên	SV
Ngoài không gian lớp học	- Soạn tài liệu giảng dạy về phương pháp thí nghiệm; Các tài liệu tham khảo có liên quan; - Video tổ chức các HĐTN của giáo viên mầm non; - Chia sẻ với SV trên ứng dụng Google Classroom và Zalo.	- Ghi chú những điều chưa rõ, chưa hiểu, chuẩn bị các câu hỏi dành cho giảng viên; - Tập thực hành theo nhóm nội dung giảng viên yêu cầu.

Môi trường học	Giảng viên	SV
Trong không gian lớp học	- Giảng dạy trên lớp; - Trả lời câu hỏi, tình huống thực tế của người học; - Nhận xét, đánh giá hoạt động thực hành.	- Chủ động tham gia lớp học; - Thực hiện các hoạt động thực hành theo nhóm đã được yêu cầu; - Đặt câu hỏi, thực hành, thảo luận, ứng dụng các kiến thức.

- *Bước 1:* Định hướng mục tiêu, nhiệm vụ, yêu cầu cần đạt. Giảng viên đưa ra mục tiêu, nhiệm vụ và các yêu cầu cần đạt cho mỗi nội dung học (chương). SV hiểu rõ được mục tiêu và yêu cầu của bài học để chuẩn bị các nội dung bài học liên quan dưới sự phân công của giảng viên. Giảng viên tiến hành gửi tài liệu môn học, tài liệu tham khảo học phần có liên quan đến HDTN cho SV, video tổ chức hoạt động, tiêu chí đánh giá... Yêu cầu SV tìm hiểu nội dung bài giảng ở phần nội dung thí nghiệm, chuẩn bị nội dung thực hành nhóm.

- *Bước 2:* SV nghiên cứu tư liệu, thiết kế kế hoạch tổ chức HDTN, chuẩn bị điều kiện, tự tập giảng. Giảng viên cung cấp cho SV các tài liệu cần thiết của học phần, nội dung cần tìm hiểu. SV kết hợp với việc tìm hiểu thêm các tài liệu cần thiết phục vụ cho nội dung bài học; Tìm hiểu thực tế việc tổ chức HDTN ở trường mầm non thông qua sưu tầm kế hoạch, xem video tổ chức thí nghiệm ... SV tự chuẩn bị nội dung trình bày, tự chuẩn bị các điều kiện cần thiết để tổ chức các HDTN mà nhóm đã tìm hiểu.

- *Bước 3:* SV trình bày sản phẩm trên lớp với nội dung bài học mà giảng viên yêu cầu, bao gồm: + Trình bày về phương pháp thí nghiệm; + Cách tiến hành thí nghiệm; + Cách đưa ra hệ thống câu hỏi tổ chức HDTN; + Thực hành thiết kế và tổ chức 01 HDTN. Quá trình này giúp SV hiểu sâu sắc về phương pháp thí nghiệm thông qua việc hoàn thành nội dung lí thuyết, thực hành và rèn luyện cho SV các KN thiết kế và thực hành hoạt động.

- *Bước 4:* SV nhận xét kết quả. Sau khi đã trình bày nội dung học tập theo yêu cầu, SV nhận xét kết quả lẫn nhau về cả nội dung lí thuyết và thực hành mà SV thực hiện. Quá trình này, rèn luyện cho SV khả năng đánh giá và hiểu nội dung bài học sâu sắc hơn qua mỗi lần trao đổi và đánh giá.

- *Bước 5:* Giảng viên đánh giá kết quả và điều chỉnh kế hoạch. Giảng viên nhận xét, đánh giá kết quả thực hiện nội dung theo yêu cầu từ trước.

* *Điều kiện thực hiện biện pháp:*

- Giảng viên phải có trình độ chuyên môn, nắm vững chương trình GDMN, cách tổ chức HDTN trong GDMN, có khả năng phân tích, tổng hợp tốt.

3.4. Kết quả thực nghiệm

* *Cách tiến hành*

Để thực hiện việc thực nghiệm, chúng tôi chọn một lớp SV ngành GDMN năm thứ hai (K48) Trường CĐSP Đắk Lắk để thử nghiệm biện pháp tác động. Lớp được chọn là lớp GDMN 48A gồm 32 SV, được chia thành 2 nhóm với số nghiệm thể bằng nhau (mỗi nhóm 16

SV): nhóm thực nghiệm (TN) và nhóm đối chứng (ĐC), 2 nhóm có sự tương quan về học lực, thành phần dân tộc thiểu số.

Tiến trình thử nghiệm được thực hiện theo 3 bước:

Bước 1: Khảo sát lần 1 về mức độ KN tổ chức HĐTN trên 2 nhóm TN và ĐC.

Bước 2: Tiến hành áp dụng các biện pháp tác động trên nhóm thực nghiệm.

Bước 3: Khảo sát lần 2 sự biến đổi của đối tượng sau khi thử nghiệm chương trình tác động, từ đó rút ra kết luận cần thiết.

Kết quả thử nghiệm như sau:

Kết quả đánh giá về KN tổ chức HĐTN của SV trước và sau khi thực nghiệm

Để khảo sát vấn đề này chúng tôi tiến hành đánh giá KN tổ chức HĐTN của SV theo tiêu chí đã đề ra. Kết quả cho thấy sau một thời gian áp dụng các biện pháp, SV đã đạt mức độ Cao ở tất cả các KN. Điều này thể hiện ở bảng sau:

Bảng 4. Bảng đánh giá mức độ thực hiện KN tổ chức HĐTN của SV trước và sau thực nghiệm

TT	Các KN thành phần	Mức độ đánh giá											
		Nhóm thực nghiệm						Nhóm ĐC					
		Trước thực nghiệm			Sau thực nghiệm			Trước thực nghiệm			Sau thực nghiệm		
		ĐTB	ĐLC	TH	ĐTB	ĐLC	TH	ĐTB	ĐLC	TH	ĐTB	ĐLC	TH
1	KN Lựa chọn, sử dụng phối hợp các phương pháp giáo dục trong tổ chức thí nghiệm	3,26	0,907	2	3,78	0,974	2	3,27	0,998	2	3,36	0,898	2
2	KN Tạo không khí lớp học gây hứng thú chú ý của trẻ	3,47	0,858	1	3,85	0,973	1	3,50	0,885	1	3,65	0,998	1
3	KN Sử dụng phù hợp đồ dùng, nguyên vật liệu đã chuẩn bị cho thí nghiệm	3,15	0,932	3	3,70	1,104	3	3,15	0,998	3	3,28	0,997	3
4	Hướng dẫn trẻ quan sát, nhận xét đồ dùng, nguyên vật liệu đã chuẩn bị trước khi làm thí nghiệm	3,12	0,858	4	3,52	0,975	6	3,10	0,878	4	3,25	0,828	4
5	Đặt câu hỏi để trẻ dự đoán kết quả trước khi làm thí nghiệm	2,31	0,884	8	3,50	0,861	7	2,36	0,884	8	2,48	0,884	8
6	Làm thí nghiệm cho trẻ quan sát/ hướng dẫn trẻ làm thí nghiệm	2,40	0,894	7	3,48	1,037	8	2,40	0,894	7	2,50	0,865	7

TT	Các KN thành phần	Mức độ đánh giá											
		Nhóm thực nghiệm						Nhóm ĐC					
		Trước thực nghiệm			Sau thực nghiệm			Trước thực nghiệm			Sau thực nghiệm		
		ĐTB	ĐLC	TH	ĐTB	ĐLC	TH	ĐTB	ĐLC	TH	ĐTB	ĐLC	TH
7	Quan sát trẻ và xử lý tình huống sự phạm (nếu có) trong thực hiện thí nghiệm	2,71	0,935	5	3,55	0,978	5	2,69	0,973	5	2,75	0,961	5
8	Hướng dẫn trẻ thảo luận, nhận xét về kết quả thí nghiệm theo ý hiểu của trẻ	2,43	0,898	6	3,60	0,984	4	2,44	0,937	6	2,68	0,960	6
9	Nhận xét, giải thích kết quả thí nghiệm phù hợp với mục đích, yêu cầu của thí nghiệm và hiểu biết của trẻ	2,30	0,814	9	3,45	0,964	9	2,35	0,982	9	2,42	0,931	9
Điểm trung bình		2,79			3,60			2,81			2,93		
Mức đánh giá		Trung bình			Cao			Trung bình			Trung bình		
Độ tin cậy của thang đo (Cronbach' Alpha)		0,965			0,983			0,937			0,924		

Chú thích: $0 \leq \text{ĐTB} \leq 5$

Từ viết tắt: TH (thứ hạng)

Kết quả cho thấy trước thực nghiệm, mức độ KN của hai nhóm thực nghiệm (ĐTB = 2,79) và đối chứng (ĐTB = 2,81) đều ở mức trung bình và tương đối tương đương. Sau thực nghiệm, nhóm thực nghiệm có sự cải thiện rõ rệt (ĐTB = 3,60 – mức cao), trong khi nhóm đối chứng chỉ tăng nhẹ (ĐTB = 2,93 – vẫn ở mức trung bình). Điều đó khẳng định các biện pháp tác động đã mang lại hiệu quả tích cực, giúp SV nâng cao KN tổ chức thí nghiệm cho trẻ mầm non một cách toàn diện.

Xét theo từng KN, nhóm thực nghiệm có mức tăng mạnh ở các KN như đặt câu hỏi (2,31 → 3,50), hướng dẫn thảo luận (2,43 → 3,60) và giải thích kết quả (2,30 → 3,45). Trong khi đó, nhóm đối chứng có mức tăng không đáng kể ở tất cả các KN.

Thứ hạng các KN có sự thay đổi nhất định ở nhóm thực nghiệm, phản ánh mức độ tác động khác nhau của các biện pháp đối với từng KN thành phần. Ngược lại, nhóm đối chứng gần như không có sự thay đổi về thứ hạng.

Ngoài ra, hệ số Cronbach's Alpha của thang đo đều rất cao (0,924–0,983), cho thấy công cụ đo lường có độ tin cậy tốt.

Kết quả ở bảng 4 cho thấy KN tổ chức HĐTN của SV ở cả hai nhóm đều có xu hướng cải

thiện sau thực nghiệm, tuy nhiên mức độ cải thiện có sự khác biệt rõ rệt. Nhóm thực nghiệm có sự tiến bộ đáng kể ở hầu hết các KN thành phần, đặc biệt là các KN mang tính tương tác như đặt câu hỏi, tổ chức thảo luận và giải thích kết quả, trong khi nhóm đối chứng chỉ có sự thay đổi nhẹ.

Để đảm bảo cơ sở khoa học cho việc so sánh, nghiên cứu đã tiến hành kiểm định Independent Samples T-test. Kết quả cho thấy trước thực nghiệm, sự khác biệt giữa hai nhóm không có ý nghĩa thống kê ($p > 0,05$), chứng tỏ hai nhóm tương đương về trình độ ban đầu. Sau thực nghiệm, sự khác biệt giữa hai nhóm đạt mức ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$), cho thấy các biện pháp tác động có ảnh hưởng tích cực đến việc nâng cao KN của SV.

Bên cạnh đó, thứ hạng các KN ở nhóm thực nghiệm có sự thay đổi nhất định, phản ánh mức độ tác động khác nhau của các biện pháp đối với từng KN thành phần. Điều này phù hợp với đặc điểm phát triển KN sư phạm, trong đó các KN tương tác thường có khả năng cải thiện nhanh hơn khi được rèn luyện thông qua các hình thức học tập tích cực.

Tuy nhiên, nghiên cứu vẫn tồn tại một số hạn chế như quy mô mẫu nhỏ và thời gian thực nghiệm chưa dài, do đó kết quả cần được tiếp tục kiểm chứng trong các nghiên cứu tiếp theo.

4. KẾT LUẬN

Nghiên cứu đã xác định được cấu trúc KN tổ chức HĐTN cho SV ngành GDMN gồm 9 KN thành phần, phản ánh đầy đủ các bước tổ chức HĐTN trong thực tiễn GDMN.

Kết quả khảo sát thực trạng cho thấy KN tổ chức HĐTN của SV còn ở mức trung bình, trong đó một số KN như đặt câu hỏi, tổ chức thảo luận và giải thích kết quả còn hạn chế, cần được chú trọng rèn luyện.

Kết quả thực nghiệm bước đầu khẳng định hiệu quả của các biện pháp đề xuất, thể hiện qua sự cải thiện rõ rệt của nhóm thực nghiệm, trong khi nhóm đối chứng thay đổi không đáng kể. Tuy nhiên, do hạn chế về quy mô mẫu, kết quả nghiên cứu cần được tiếp tục kiểm chứng trong các nghiên cứu tiếp theo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Apdulinna, O.A. (1976), *Về kỹ năng sư phạm trong những vấn đề về giáo dục đại học đại cương cho giáo viên trong tương lai*, Matsxcova, (Đình Loan, Lê Khánh Bằng dịch tay), Tư liệu Thư viện Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Chương trình giáo dục mầm non*, NXB Giáo dục Việt Nam (Hà Nội).
3. Đặng Thành Hưng (2010), *Tiêu chí nhận diện và đánh giá kỹ năng*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 64.
4. Hoàng Thị Oanh, Nguyễn Thị Xuân (2008), *Phương pháp cho trẻ mầm non khám phá khoa học về môi trường xung quanh*, NXB Giáo dục (Hà Nội).
5. Hoàng Thị Oanh, Nguyễn Thị Xuân (2011), *Phương pháp cho trẻ mầm non khám phá khoa học về môi trường xung quanh*, NXB Giáo dục (Hà Nội).

6. Nguyễn Văn Bản (2013), *Hình thành và phát triển kỹ năng sư phạm cho sinh viên ngành Giáo dục Mầm non Trường Đại học Đồng Tháp*, Tạp chí Giáo dục, số 305.
7. Nguyễn Thị Thanh Thủy, Lê Thị Thanh Nga (2004), *Các hoạt động, trò chơi với chủ đề môi trường tự nhiên*, NXB Giáo dục (Hà Nội).
8. Trần Thị Ngọc Trâm, Nguyễn Thị Nga (2014), *Các hoạt động khám phá khoa học của trẻ mầm non (theo chương trình giáo dục mầm non mới)*, NXB Giáo dục Việt Nam (Hà Nội).
9. Trần Nguyên Anh Vũ (2008), *Khám phá thiên nhiên qua hoạt động thử nghiệm*, NXB Giáo dục (Hà Nội).
10. Vũ Dũng (2000), *Từ điển tâm lý học*, NXB Khoa học Xã hội (Hà Nội).

PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG SUY LUẬN LOGIC CHO TRẺ TRONG DẠY HỌC TOÁN Ở TRƯỜNG MẦM NON

ThS. Đỗ Thị Uyên Hương

Khoa Giáo dục Mầm non

TÓM TẮT: Kỹ năng suy luận logic đóng vai trò quan trọng trong sự phát triển của trẻ, giúp trẻ có khả năng giải quyết vấn đề, khả năng giao tiếp và chuẩn bị cho trẻ học toán cũng như các môn khoa học khác ở các cấp học tiếp theo. Thông qua quá trình hình thành các biểu tượng toán học sơ đẳng cho trẻ, giáo viên có nhiều cơ hội để rèn luyện và phát triển ở trẻ kỹ năng suy luận logic. Bài viết này trình bày một số nội dung cơ bản liên quan đến suy luận logic của trẻ mầm non, đồng thời đề xuất được một số biện pháp giúp trẻ phát triển kỹ năng suy luận logic trong dạy học toán ở trường mầm non.

TỪ KHÓA: Suy luận logic, kỹ năng suy luận logic của trẻ mầm non.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Suy luận logic là quá trình tư duy có hệ thống để đi đến một kết luận hợp lý từ những thông tin hoặc dữ liệu đã có. Kỹ năng suy luận logic là khả năng phân tích, so sánh, tổng hợp và rút ra kết luận một cách có hệ thống, có quy tắc và hợp lý. Suy luận logic đóng một vai trò vô cùng quan trọng đối với sự phát triển toàn diện của trẻ, giúp trẻ phát triển khả năng giải quyết vấn đề, cải thiện kỹ năng giao tiếp, phát triển tư duy phản biện và tư duy độc lập, chuẩn bị nền tảng vững chắc cho trẻ học toán và các môn học khoa học khác ở các cấp học tiếp theo. Khi suy luận logic được rèn luyện, trẻ có khả năng nhìn nhận vấn đề từ nhiều góc độ, hiểu và phân tích lập luận của người khác. Điều này giúp trẻ giao tiếp và giải quyết mâu thuẫn một cách khéo léo hơn.

Ở trường mầm non, hoạt động cho trẻ làm quen với toán đóng vai trò rất quan trọng trong việc phát triển kỹ năng suy luận logic cho trẻ, bởi vì thông qua hoạt động này trẻ sẽ có nhiều cơ hội để được tập cách tư duy có hệ thống, lập luận chặt chẽ và giải quyết vấn đề. Thông qua việc sử dụng các hình ảnh trực quan trong quá trình dạy học và các hoạt động vui chơi, trẻ dễ dàng nhận biết và phân loại các đồ vật theo màu sắc, kích thước, hình dạng. Đây là nền tảng ban đầu cho việc phát triển suy luận logic. Hơn nữa, đặc điểm của trẻ rất thích quan sát, hay tò mò và đặt các câu hỏi về thế giới xung quanh. Đó là cơ hội rất tốt để có thể phát triển suy luận logic cho trẻ. Tuy nhiên, nhiều sinh viên ngành mầm non và giáo viên mầm non vẫn chưa được tiếp cận với các kiến thức cơ bản về suy luận logic trong chương trình học ở trường sư phạm nên chưa nhận thấy được sự thể hiện của suy luận logic trong toán mầm non. Hơn nữa, qua trao đổi trực tiếp, chúng tôi được biết vẫn có nhiều giáo viên đang dạy ở các trường mầm non trong và ngoài tỉnh vẫn chưa thực sự quan tâm và tạo cơ hội để phát triển kỹ năng suy luận logic cho trẻ. Bài viết này hệ thống lại một số kiến thức cơ bản liên quan đến suy luận logic trong toán mầm non và đề xuất một số biện pháp nhằm phát triển kỹ năng suy luận logic cho trẻ thông qua hoạt động dạy toán ở trường mầm non.

2. NỘI DUNG VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Trong bài viết này, chúng tôi đã hệ thống lại một số kiến thức cơ bản về suy luận logic,

sự thể hiện của suy luận logic trong toán mầm non, biểu hiện khả năng suy luận logic của trẻ mầm non và đề xuất một số biện pháp phát triển kỹ năng suy luận logic cho trẻ thông qua quá trình tổ chức các hoạt động cho trẻ làm quen với toán ở trường mầm non.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Suy luận trong toán mầm non

3.1.1. Một số kiến thức cơ bản về suy luận logic

Suy luận là rút ra một mệnh đề mới từ một hoặc nhiều mệnh đề đã có. Những mệnh đề đã có gọi là tiền đề của suy luận. Mệnh đề mới được rút ra gọi là kết luận của suy luận.

Sau đây là một số quy tắc suy luận cơ bản được biểu diễn dưới dạng công thức toán học (logic mệnh đề) có liên quan đến toán mầm non:

Với P, Q là hai mệnh đề:

Quy tắc khẳng định: $\frac{P, P \Rightarrow Q}{Q}$ (Nếu $P \Rightarrow Q$ đúng và P đúng thì Q cũng đúng).

Quy tắc phủ định: $\frac{P \Rightarrow Q, \bar{Q}}{\bar{P}}$ (Nếu $P \Rightarrow Q$ đúng và $\bar{Q}$ đúng thì $\bar{P}$ cũng đúng).

Quy tắc tam đoạn luận giả định: $\frac{P \Rightarrow Q, Q \Rightarrow R}{P \Rightarrow R}$ (Nếu $P \Rightarrow Q$ đúng và $Q \Rightarrow R$ đúng thì $P \Rightarrow R$ cũng đúng).

Quy tắc phân đoạn tam đoạn luận: $\frac{P \vee Q, \bar{P}}{Q}$ (Nếu $P \vee Q$ đúng và $\bar{P}$ đúng thì Q cũng đúng).

Quy tắc đơn giản hóa: $\frac{P \wedge Q}{P}$ (Nếu $P \wedge Q$ đúng thì P cũng đúng).

Quy tắc hội: $\frac{P, Q}{P \wedge Q}$ (Nếu P và Q đúng thì $P \wedge Q$ cũng đúng).

Quy tắc tuyển: $\frac{P}{P \vee Q}$ (Nếu P đúng thì $P \vee Q$ cũng đúng).

Với $P(x), Q(x)$ là hai hàm mệnh đề:

$$1. \frac{\forall x \in X, P(x)}{P(a)}$$

$$2. \frac{\forall x \in X (P(x) \Rightarrow Q(x)), P(a)}{Q(a)}$$

Có hai kiểu suy luận: suy luận diễn dịch và suy luận nghe có lý.

Suy luận diễn dịch (hay suy diễn) là suy luận theo những quy tắc suy luận tổng quát, xác định rằng nếu các tiền đề là đúng thì kết luận rút ra cũng phải đúng.

Suy luận nghe có lý (hay suy luận có lý) là suy luận không theo một quy tắc suy luận tổng quát nào để từ những tiền đề đã có, rút ra được một kết luận xác định.

Nếu các tiền đề đều đúng thì kết luận rút ra không chắc đúng, mà chỉ có tính chất dự đoán, giả thuyết.

Trong toán học, có hai kiểu suy luận nghe có lý thường dùng: phép quy nạp không hoàn toàn và phép quy nạp hoàn toàn.

3.1.2. Sự thể hiện của suy luận logic trong toán mầm non

Suy luận logic thường xuất hiện tàng ẩn trong các khâu của hoạt động làm quen với toán.

- **Hình thành cho trẻ các khái niệm toán học sơ đẳng:** Hầu hết các khái niệm toán học sơ đẳng đều được hình thành cho trẻ mầm non theo con đường suy luận quy nạp không hoàn toàn. Xuất phát từ những đồ vật trực quan hoặc những tình huống cụ thể, giáo viên tổ chức cho trẻ thực hiện các hoạt động với các đồ vật trực quan đó, gợi mở để trẻ nêu nhận xét sau khi hoạt động với đồ vật. Cuối cùng, giáo viên thực hiện chính xác hóa câu trả lời của trẻ và khái quát hóa thành kiến thức mới cho trẻ. Trong quá trình đó, trẻ tập thực hiện các thao tác tư duy như phân tích, so sánh, tổng hợp, khái quát hóa, trừu tượng hóa và được làm quen với các quy tắc suy luận đơn giản.

Ví dụ: Hình thành khái niệm dài nhất/ ngắn nhất.



Từ hai tiền đề:

“Băng giấy vàng dài hơn băng giấy xanh”.

“Băng giấy vàng dài hơn băng giấy đỏ”.

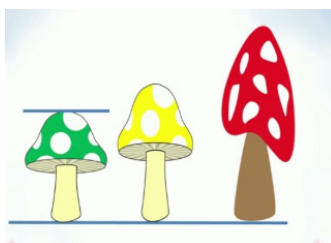
Rút ra kết luận 1: “*Băng giấy vàng dài hơn băng giấy xanh và băng giấy đỏ (hay băng giấy vàng dài nhất)*”.

Từ kết luận 1, ta lại rút ra kết luận 2: “*Đối tượng nào dài hơn các đối tượng còn lại thì đối tượng đó dài nhất*”.

Nhận xét: Trong quá trình trên chúng ta đã sử dụng cả hai phép suy luận: suy diễn theo quy tắc suy luận $\frac{P, Q}{P \wedge Q}$ và quy nạp không hoàn toàn. Các kết luận rút ra là những mệnh đề đúng.

- **Trẻ thực hiện bài tập củng cố các khái niệm toán học sơ đẳng:** Sau khi giáo viên đã thực hiện khái quát hóa hình thành kiến thức mới cho trẻ, trẻ cần được thực hiện các bài tập, trò chơi nhằm củng cố những kiến thức mới vừa học. Lúc này, việc thực hiện các bài tập, trò chơi đó theo con đường suy diễn.

Ví dụ: Củng cố khái niệm cao nhất/ thấp nhất



Kết luận: “*Cây nấm màu đỏ cao nhất*” được rút ra từ hai tiền đề:

“Đối tượng nào cao hơn các đối tượng còn lại thì đối tượng đó cao nhất”.

“Cây nấm màu đỏ cao hơn cây nấm màu vàng và cây nấm màu xanh”.

Nhận xét: Đây là một suy luận diễn dịch theo quy tắc suy luận $\frac{\forall x \in X (P(x) \Rightarrow Q(x)), P(a)}{Q(a)}$. Kết luận là một mệnh đề đúng.

- **Trẻ nhận ra quy luật sắp xếp và sắp xếp theo quy tắc:** Từ cách sắp xếp của một số đối tượng cho trước trong dãy, trẻ dự đoán ra quy luật sắp xếp và thực hiện sắp xếp các đối tượng tiếp theo hoặc đối tượng còn thiếu vào dãy theo quy luật đó.

Ví dụ: Tô màu theo quy luật



Nhận xét: Ở quá trình trên trẻ đã sử dụng quy nạp không hoàn toàn.

3.2. Một số biểu hiện khả năng suy luận logic của trẻ mầm non

- *Trẻ có tư duy phân biện:* Trẻ có thể phân tích thông tin, xác định được tiền đề và rút ra được các kết luận có giá trị.

- *Trẻ nhận dạng được các quy tắc sắp xếp:* Trẻ xác định được một cách nhanh chóng các quy luật được lặp lại dựa vào các đối tượng đã cho và vận dụng quy luật đó để dự đoán kết quả.

- *Trẻ có khả năng giải quyết vấn đề phức tạp:* Trẻ biết cách chia nhỏ vấn đề phức tạp và sử dụng các quy tắc logic để đưa ra các kết luận.

- *Trẻ có thể sử dụng ngôn ngữ một cách có hiệu quả để diễn đạt các ý tưởng và việc suy luận của mình một cách rõ ràng.*

3.3. Một số biện pháp giúp trẻ phát triển kỹ năng suy luận logic cho trẻ thông qua tổ chức dạy toán ở trường mầm non

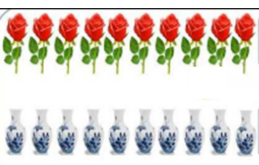
3.3.1. Biện pháp 1:

Thông qua quan sát các tiết học làm quen với toán ở trường mầm non, chúng tôi nhận thấy các câu trả lời của trẻ thường ngắn gọn và giáo viên cũng chưa chú ý nhiều đến việc giúp trẻ diễn đạt lại câu trả lời một cách đầy đủ. Do đó, theo tôi biện pháp đầu tiên giáo viên cần quan tâm để giúp trẻ rèn luyện và phát triển suy luận logic đó là trong quá trình hình thành các kiến thức toán học sơ đẳng cho trẻ, giáo viên cần thường xuyên chú ý hơn đến việc giúp trẻ trả lời đầy đủ, đồng thời nên để các trẻ khác được nhận xét câu trả lời của bạn. Thực chất đó là cơ hội để giúp trẻ tập lập các mệnh đề đơn giản, thực hiện các phép toán với các mệnh đề đơn giản và xác định giá trị chân lý của các mệnh đề đó.

Ví dụ 1: Trẻ tập lập các mệnh đề đơn giản và xác định giá trị chân lý của mệnh đề đó.

	Số quả táo và số quả cam như thế nào với nhau?	Số quả táo bằng số quả cam.	Đúng
	Hình bên có tất cả bao nhiêu con gà?	Hình bên có tất cả 5 con gà.	Sai
 5	5 con vịt tương ứng với thẻ số mấy?	5 con vịt tương ứng với thẻ số 5.	Đúng

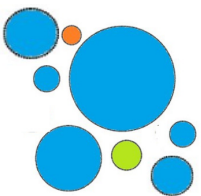
Ví dụ 2: Trẻ tập thực hiện các phép toán với các mệnh đề đơn giản và xác định giá trị chân lý của mệnh đề đó.

	Hình vuông và hình chữ nhật có đặc điểm gì giống nhau?	Hình vuông và hình chữ nhật đều có 4 cạnh, 4 góc.	Đúng
	Khối vuông và khối chữ nhật giống nhau ở điểm nào?	Khối vuông và khối chữ nhật đều có 6 mặt.	Đúng
	Số bông hoa bằng số bình hoa và cùng bằng mấy?	Số bông hoa bằng số bình hoa và cùng bằng 10.	Đúng

3.3.2. Biện pháp 2:

Trẻ mầm non thường khó khăn khi hiểu ý nghĩa của các lượng từ, đặc biệt là lượng từ toàn thể. Chẳng hạn, trẻ thường không thực hiện hết nhiệm vụ khi cô yêu cầu “lấy cho cô tất cả các hình tròn trong rổ bỏ ra ngoài”. Do đó, để giúp trẻ hiểu ý nghĩa của các lượng từ và rèn luyện khả năng suy luận logic thì ngoài việc giải thích, giáo viên nên cho trẻ thực hiện thêm các bài tập dạng đúng sai liên quan đến mệnh đề chứa lượng từ toàn thể và lượng từ tồn tại. Với các mệnh đề sai, giáo viên cũng nên yêu cầu trẻ giải thích vì sao. Xét về mặt toán học thì thực chất giáo viên cho trẻ làm quen với mệnh đề chứa lượng từ, xác định giá trị chân lý của mệnh đề đó và thực hiện phủ định đối với mệnh đề đó.

Ví dụ:

	Tất cả các hình tròn trên đều có màu xanh dương.	Sai	Có hai hình tròn không phải màu xanh dương.
	$\forall x \in X, P(x)$		$\overline{\forall x \in X, P(x)} \equiv \exists x \in X, \overline{P(x)}$

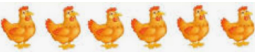
	Trong bức tranh sau có phương tiện không phải là phương tiện giao thông đường bộ.	Sai	Tất cả các phương tiện trong bức tranh đều là phương tiện giao thông đường bộ.
	$\exists x \in X, P(x)$		$\overline{\exists x \in X, P(x)} \equiv \forall x \in X, \overline{P(x)}$

3.3.3. Biện pháp 3:

Ở hoạt động hình thành kiến thức mới, giáo viên thường tổ chức cho trẻ hoạt động đối với đồ dùng trực quan, gợi mở cho trẻ nhận xét kết quả sau hoạt động và từ đó rút ra kết luận. Tuy nhiên, kết luận đó chỉ mới là kết luận rút ra đối với đồ dùng trực quan mà giáo viên đã sử dụng. Do đó, để tập cho trẻ làm quen với suy luận quy nạp không hoàn toàn thì theo chúng tôi trong quá trình dạy trẻ hình thành kiến thức mới, giáo viên cần chú ý đến việc khái quát hóa kiến thức dựa trên kết luận đã rút ra đối với đồ dùng trực quan đã sử dụng. Đồng thời trong quá trình tổ chức trẻ thực hiện các bài tập luyện tập hay các trò chơi củng cố kiến thức, giáo viên cũng nên thường xuyên quan tâm đến việc đặt câu hỏi “vì sao?”, “làm thế nào”, “bằng cách nào”, ... để trẻ giải thích, nhằm tập cho trẻ làm quen với suy luận diễn dịch dựa vào kiến thức đã được cô khái quát.

Ví dụ:

Đề tài dạy trẻ	Kiến thức cần khái quát cho trẻ	Bài tập luyện tập củng cố kiến thức	Giải thích
Dạy trẻ so sánh chiều dài hai đối tượng (thông qua hướng dẫn trẻ biện pháp so sánh chiều dài hai đối tượng cụ thể: hai băng giấy xanh và đỏ, băng giấy xanh có phần chiều dài dư ra so với băng giấy đỏ, như vậy băng giấy xanh dài hơn băng giấy đỏ, băng giấy đỏ ngắn hơn băng giấy xanh). 	Đối tượng nào có phần chiều dài dư ra so với đối tượng còn lại thì đối tượng đó dài hơn, đối tượng còn lại ngắn hơn.	 Bút vàng và bút đỏ, bút nào dài hơn? Vì sao?	Bút vàng dài hơn bút đỏ vì bút đỏ có phần chiều dài dư ra so với bút xanh.

Đề tài dạy trẻ	Kiến thức cần khái quát cho trẻ	Bài tập luyện tập củng cố kiến thức	Giải thích
Dạy trẻ đếm xác định trong phạm vi 6, nhận biết số 6 (thông qua so sánh, tạo sự bằng nhau về số lượng giữa hai nhóm cụ thể: nhóm thỏ và nhóm cà rốt đều có số lượng là sáu và sẽ sử dụng số 6 để biểu thị cho số lượng các nhóm đó). 	Mọi nhóm có số lượng là sáu đều tương ứng với thẻ số 6 (Số 6 biểu thị cho số lượng của các nhóm có sáu đối tượng).	 Gắn thẻ số mấy tương ứng với nhóm gà? Vì sao lại chọn thẻ đó?	Gắn thẻ số 6 tương ứng với nhóm gà vì có tất cả sáu con gà.
Dạy trẻ xác định phía trên, phía dưới của bản thân (dựa vào tình huống cụ thể: trần nhà ở trên đầu con, con phải ngẩng đầu lên mới nhìn thấy trần nhà, như vậy trần nhà ở phía trên của con).	Những đồ vật ở trên đầu của các con, các con phải ngẩng đầu lên mới nhìn thấy nó thì những đồ vật đó ở phía trên của các con.	- Cái quạt trần ở đâu? Bóng điện ở đâu? - Kể tên các đồ vật ở phía trên của con.	Bóng điện, quạt trần, ... ở phía trên của con vì nó ở trên đầu của con, con phải ngẩng đầu lên mới nhìn thấy nó.
Dạy trẻ đo chiều dài các đối tượng bằng một đơn vị đo dựa vào đo chiều dài 2 băng giấy xanh và đỏ (băng giấy xanh dài hơn băng giấy đỏ) bằng cùng một băng giấy vàng. Trẻ sẽ nhận thấy đo băng giấy xanh được nhiều lần hơn so với đo băng giấy đỏ.	- Đo 2 đối tượng bằng cùng một đơn vị đo, nếu đối tượng nào dài hơn thì số lần đo sẽ nhiều hơn, đối tượng nào ngắn hơn thì số lần đo sẽ ít hơn. - Ngược lại, nếu đối tượng nào đo được nhiều lần hơn thì đối tượng đó dài hơn, đối tượng nào đo được ít lần hơn thì đối tượng đó ngắn hơn.	Đo chiều dài cái bàn và chiều dài cái băng bằng thước đo cho trước. Từ đó cho biết cái bàn và cái băng cái nào có chiều dài dài hơn.	Cái băng có chiều dài dài hơn cái bàn vì đo chiều dài cái băng được nhiều lần hơn.

3.3.4. Biện pháp 4:

Nội dung sắp xếp theo quy tắc là một trong những nội dung của hoạt động học toán có chủ đích ở tất cả các lớp mẫu giáo. Đây cũng là nội dung quan trọng giúp trẻ rèn luyện và phát triển tư duy logic. Nội dung này thể hiện ở nhiều cấp độ và cấp độ càng cao thì cơ hội phát triển khả năng suy luận logic cho trẻ càng nhiều. Do đó, trong quá trình dạy trẻ nội dung sắp xếp theo quy tắc, giáo viên cần tổ chức các hoạt động theo trình tự và nâng dần cấp độ từ dễ đến khó, từ đơn giản đến phức tạp. Bên cạnh đó, việc đặt câu hỏi gợi mở của giáo viên để giúp trẻ phát hiện quy luật, giải quyết vấn đề cũng quyết định rất nhiều trong việc giúp trẻ phát triển kỹ năng suy luận logic.

- *Cấp độ 1:* Giáo viên cần sử dụng câu hỏi gợi mở để trẻ nêu nhận xét về các sắp xếp của dãy đối tượng đã cho, yêu cầu trẻ thực hiện lại cách sắp xếp đó theo mẫu.

- *Cấp độ 2:* Giáo viên yêu cầu trẻ quan sát các đối tượng đã cho và lựa chọn đối tượng để sắp xếp tiếp theo vào trong dãy. Trong quá trình này, giáo viên cần chú ý tạo cơ hội để trẻ giải thích vì sao lại chọn đối tượng đó.

Ở từng cấp độ 1 và 2, các qui luật sắp xếp cũng cần được tăng dần độ phức tạp dựa vào số lượng loại đối tượng có trong dãy, số lượng lặp lại của cùng một loại đối tượng (A-B; A-B-C; A-BB; ...)

- *Cấp độ 3:* Giáo viên cần khuyến khích trẻ tự sáng tạo ra các cách sắp xếp khác.

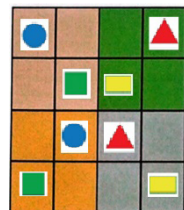
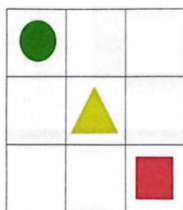
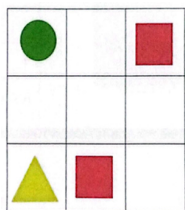
Ngoài ra, giáo viên cũng nên thiết kế và tổ chức cho trẻ thực hiện các dạng bài tập như tìm hình sai quy tắc, vận động theo quy tắc, ...

Ngoài các tiết học có chủ đích về nội dung này, giáo viên cũng nên lồng ghép tổ chức cho trẻ thực hiện nhiều bài tập, trò chơi dạng phát hiện quy tắc sắp xếp và sắp xếp theo quy tắc ở các tiết học về nội dung khác hoặc ngoài tiết học có chủ đích. Đó là cơ hội giúp trẻ rèn luyện kỹ năng quan sát, phân tích, so sánh và phát triển suy luận quy nạp không hoàn toàn (thể hiện ở chỗ trẻ quan sát việc sắp xếp của một số đối tượng đã cho để từ đó dự đoán quy luật sắp xếp của các đối tượng) và suy luận diễn dịch (thể hiện ở chỗ trẻ có thể sắp xếp các đối tượng tiếp theo vào dãy).

3.3.5. Biện pháp 5:

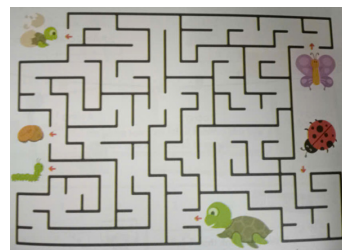
Khi thiết kế và tổ chức hoạt động củng cố kiến thức và hoạt động ôn tập cho trẻ, giáo viên thường chưa chú ý nhiều đến việc sử dụng các bài tập, trò chơi sáng tạo với dụng ý phát triển tư duy toán học cho trẻ. Do đó, một trong những biện pháp mà giáo viên cũng nên quan tâm đó là tạo cơ hội cho trẻ thực hiện các trò chơi mang tính suy luận logic ở mức độ đơn giản, phù hợp với chủ đề và đề tài mà trẻ đang học. Những trò chơi như vậy không những gây hứng thú cho trẻ mà còn giúp trẻ phát triển kỹ năng suy luận logic.

Ví dụ 1: Khi cho trẻ ôn tập về nhận biết và gọi tên các hình hình học, giáo viên có thể thiết kế, tổ chức cho trẻ thực hiện “trò chơi Sudoku” theo các cấp độ tăng dần về độ khó để giúp trẻ phát triển khả năng suy luận.



Ví dụ 2: Khi cho trẻ ôn tập về nội dung định hướng trong không gian, giáo viên có thể thiết kế, tổ chức cho trẻ thực hiện trò chơi “tìm đường đi trong mê cung” với đa dạng hình thức (mê cung trên giấy, mê cung từ đồ chơi, mê cung ngoài trời) và đa dạng các cấp độ theo từng độ tuổi (bắt đầu từ mê cung đơn giản, có ít ngõ cụt, ít chướng ngại vật đến mê cung có nhiều lối rẽ, nhiều ngõ cụt, nhiều chướng ngại vật). Khi tổ chức các trò chơi này, giáo viên nên bắt đầu bằng cách kể một câu chuyện hấp dẫn để dẫn dắt, sau đó giới thiệu với trẻ về mê cung,

lượt chơi và tổ chức cho trẻ thực hiện chơi. Trong quá trình trẻ chơi, giáo viên nên để trẻ tự dò tìm đường đi, đồng thời quan sát, động viên, gợi ý cho trẻ khi cần thiết. Trò chơi này có thể tổ chức dưới hình thức các trẻ khác chỉ đường cho trẻ ở trong mê cung để giúp trẻ củng cố thêm định hướng trong không gian.



3.3.6. Biện pháp 6:

Bài tập so sánh, phân loại đồ vật là dạng toán yêu cầu trẻ phải quan sát đối tượng, phân tích các dấu hiệu, đặc điểm riêng lẻ (màu sắc, hình dạng, kích thước, ...) và tổng hợp chúng lại để xếp vào một nhóm theo một quy tắc nhất định. Đây chính là nền tảng của suy luận logic. Do đó, giáo viên cũng nên sử dụng dạng bài tập này một cách đa dạng cả về hình thức tổ chức và tăng dần mức độ yêu cầu nhằm giúp trẻ rèn luyện kỹ năng suy luận, đặc biệt là suy luận loại trừ.

Ví dụ: Khi dạy cho trẻ nhận biết và gọi tên hình tròn, hình vuông, ngoài yêu cầu trẻ tìm hoặc tạo nhóm hình tròn, hình vuông thì giáo viên có thể yêu cầu trẻ tìm hoặc tạo nhóm các hình không phải hình tròn, không phải hình vuông. Khi dạy trẻ so sánh chiều dài 2 đối tượng, ngoài yêu cầu trẻ chọn đồ vật dài hơn trong 2 đồ vật cho trước, giáo viên có thể đưa cho trẻ một đồ vật và yêu cầu trẻ chọn đồ vật (hoặc tất cả đồ vật) không dài hơn đồ vật cô đưa ra.

4. KẾT LUẬN

Kỹ năng suy luận logic là một trong những kỹ năng không thể thiếu của mỗi con người. Phát triển kỹ năng suy luận logic cho trẻ là nhiệm vụ thiết yếu của giáo dục mầm non. Ngay từ khi còn học ở trường mầm non, trẻ cần được làm quen với việc lập các mệnh đề, xác định giá trị chân lý của mệnh đề, các quy tắc suy luận đơn giản và các kiểu suy luận. Các hoạt động cho trẻ làm quen với toán ở trường mầm non là cơ hội rất tốt để rèn luyện cho trẻ các thao tác tư duy logic từ phân tích, so sánh, tổng hợp đến suy luận quy nạp, suy luận diễn dịch. Tuy nhiên, để giúp trẻ có thể phát triển tốt hơn kỹ năng suy luận logic, đòi hỏi mỗi sinh viên ngành mầm non và giáo viên mầm non cần phải nắm vững các kiến thức cơ bản về suy luận logic, nhận thấy được sự thể hiện của suy luận logic trong toán mầm non và phải luôn có ý thức tạo cơ hội để trẻ vận dụng các quy tắc suy luận đó một cách tự nhiên, phù hợp với đặc điểm phát triển của trẻ trong quá trình tổ chức các hoạt động cho trẻ làm quen với toán. Với một số biện pháp như đã trình bày trong đề tài, cùng với sự quan tâm, kiên trì, tạo cơ hội của các giáo viên mầm non trong quá trình tổ chức các hoạt động cho trẻ làm quen với toán, chúng tôi tin rằng kỹ năng suy luận logic của trẻ sẽ dần được phát triển, trẻ sẽ giao tiếp tốt hơn và giải quyết vấn đề tốt hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trần Diên Hiên (2007), *Cơ sở lý thuyết tập hợp và logic toán*, NXB Giáo dục.
2. TS. Đỗ Thị Minh Liên (2008), *Giáo trình phương pháp cho trẻ mầm non làm quen với toán*, NXB Giáo dục.
3. Đỗ Thị Minh Liên (2012), *Lý luận và phương pháp hình thành biểu tượng toán học sơ đẳng cho trẻ mầm non*, NXB ĐH Sư phạm.
4. Trương Thị Mỹ Nga, Lê Thị Tuyết Trinh (2024), *Phát triển năng lực tư duy và lập luận toán học cho học sinh lớp 1*, Tạp chí Thiết bị Giáo dục (Số 325, Kỳ 2, Tháng 11-2024).
5. Lê Thị Thanh Nga (2013), *Phương pháp hình thành biểu tượng toán ban đầu cho trẻ mầm non*, NXB Giáo dục Việt Nam.
6. Nguyễn Thị Nga (2019), *Phát triển khả năng suy luận cho trẻ mẫu giáo 5- 6 tuổi qua hoạt động khám phá khoa học*, Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam (số 13 tháng 1/2019).
8. Chu Cẩm Thơ (chủ biên), Lưu Thanh Hà, Trịnh Thị Lộc, Doãn Thị Lương, Vũ Tuấn Anh (2023), *POMath- Toán tư duy cho trẻ em (trọn bộ 6 quyển)*, NXB ĐH Quốc gia Hà Nội.

GIẢI PHÁP NÂNG CAO HIỆU QUẢ HOẠT ĐỘNG LÀM QUEN CHỮ CÁI THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CHO TRẺ 5 - 6 TUỔI TẠI TRƯỜNG THỰC HÀNH SƯ PHẠM MẦM NON HOA HỒNG

Đỗ Thị Thanh Hiền

Trường Thực hành Sư phạm Mầm non Hoa Hồng

TÓM TẮT: Bài báo tập trung nghiên cứu các giải pháp nâng cao hiệu quả hoạt động làm quen chữ cái theo hướng phát triển năng lực cho trẻ 5–6 tuổi tại Trường Thực hành Sư phạm Mầm non Hoa Hồng nhằm nâng cao hiệu quả phát triển ngôn ngữ và kỹ năng tiền đọc – tiền viết cho trẻ mẫu giáo lớn. Nghiên cứu sử dụng các phương pháp: phân tích – tổng hợp tài liệu, quan sát sư phạm, khảo sát thực trạng và xử lý số liệu thống kê. Trên cơ sở đó, đề tài đã đề xuất và triển khai một số biện pháp như: xây dựng kế hoạch giáo dục phù hợp, tạo môi trường chữ cái phong phú, đổi mới phương pháp tổ chức hoạt động theo hướng lấy trẻ làm trung tâm, tích hợp STEAM và tăng cường phối hợp với phụ huynh.

Kết quả nghiên cứu cho thấy hiệu quả rõ rệt: tỷ lệ trẻ nhận biết và phát âm đúng chữ cái, hứng thú tham gia hoạt động tăng từ 27,2% – 48,5% lên 97% – 100%. Trẻ mạnh dạn, tự tin hơn trong giao tiếp và bước đầu hình thành kỹ năng tiền đọc – tiền viết. Đặc biệt có tính khả thi cao và có thể áp dụng rộng rãi trong thực tiễn giáo dục mầm non.

TỪ KHÓA: Giáo dục mầm non, làm quen chữ cái, phát triển năng lực, hứng thú học tập.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục mầm non giữ vai trò nền tảng trong hệ thống giáo dục quốc dân, góp phần hình thành những yếu tố ban đầu của nhân cách và tạo tiền đề cho sự phát triển toàn diện của trẻ. Như Hồ Chí Minh đã khẳng định: “Giáo dục mẫu giáo tốt sẽ mở đầu cho một nền giáo dục tốt”. Quan điểm này nhấn mạnh ý nghĩa đặc biệt của giai đoạn giáo dục sớm đối với quá trình học tập suốt đời của mỗi cá nhân.

Trong chương trình giáo dục mầm non, hoạt động làm quen với chữ cái có vai trò quan trọng trong việc phát triển ngôn ngữ, tư duy và năng lực giao tiếp của trẻ. Đây là bước khởi đầu hình thành các kỹ năng tiền đọc – tiền viết, góp phần chuẩn bị cho trẻ sẵn sàng bước vào bậc tiểu học. Đặc biệt, đối với trẻ 5 – 6 tuổi giai đoạn tiền học đường việc tổ chức cho trẻ làm quen với chữ cái cần được thực hiện một cách khoa học, phù hợp với đặc điểm phát triển tâm sinh lý và theo định hướng giáo dục lấy trẻ làm trung tâm.

Tuy nhiên, thực tiễn tổ chức hoạt động tại lớp mẫu giáo lớn cho thấy vẫn còn tồn tại một số hạn chế như: mức độ hứng thú của trẻ chưa cao; khả năng nhận diện và phân biệt các chữ cái còn nhầm lẫn; kỹ năng phát âm chưa chuẩn; một bộ phận trẻ còn thiếu tự tin khi tham gia hoạt động. Bên cạnh đó, phương pháp tổ chức hoạt động ở một số trường hợp vẫn mang tính truyền thống, chưa phát huy được tính tích cực, chủ động và trải nghiệm của trẻ.

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, đặc biệt là định hướng phát triển năng lực người

học và tổ chức hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm, việc nghiên cứu và đề xuất các giải pháp nâng cao hiệu quả hoạt động làm quen chữ cái theo hướng phát triển năng lực cho trẻ mẫu giáo lớn là cần thiết.

Từ thực tiễn trên, nghiên cứu tập trung đề xuất các giải pháp nâng cao hiệu quả hoạt động làm quen chữ cái theo hướng phát triển năng lực cho trẻ 5 – 6 tuổi tại Trường Thực hành Sư phạm Mầm non Hoa Hồng, nhằm góp phần nâng cao hiệu quả phát triển ngôn ngữ và chuẩn bị cho trẻ sẵn sàng vào lớp một.

2. NỘI DUNG VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện theo thiết kế thực nghiệm sư phạm dạng trước – sau (pre-test/post-test) trên cùng một nhóm đối tượng nhằm đánh giá sự thay đổi sau khi áp dụng các biện pháp can thiệp.

Đối tượng nghiên cứu là 33 trẻ lớp mẫu giáo 5 – 6 tuổi tại Trường Thực hành Sư phạm Mầm non Hoa Hồng.

Thời gian nghiên cứu được tiến hành trong năm học 2024 – 2025, đảm bảo đủ thời gian để theo dõi sự thay đổi của trẻ.

2.2. Phương pháp nghiên cứu lý luận

Sử dụng phương pháp phân tích, tổng hợp và hệ thống hóa các tài liệu khoa học liên quan đến:

- Chương trình giáo dục mầm non hiện hành
- Phát triển ngôn ngữ cho trẻ mầm non
- Phương pháp giáo dục lấy trẻ làm trung tâm
- Giáo dục STEAM trong mầm non

Nhằm xây dựng cơ sở lý luận và định hướng cho việc đề xuất các biện pháp nghiên cứu.

2.3. Phương pháp nghiên cứu thực tiễn

2.3.1. Phương pháp quan sát sư phạm

Quan sát được tiến hành thường xuyên trong các hoạt động học và chơi của trẻ nhằm đánh giá:

- Mức độ hứng thú tham gia hoạt động
- Khả năng nhận biết và phát âm chữ cái
- Mức độ tích cực, chủ động của trẻ

Công cụ: Phiếu quan sát thiết kế theo tiêu chí cụ thể

Thang đo: 3 mức (1: Chưa đạt; 2: Đạt; 3: Tốt)

2.3.2. Phương pháp phân tích sản phẩm hoạt động

Đánh giá sản phẩm học tập của trẻ thông qua:

- Bài tập tô, viết chữ cái
- Sản phẩm tạo hình chữ cái
- Hoạt động ghép chữ

Công cụ: Bảng tiêu chí đánh giá

Thang đo: 3 mức (1–3 điểm)

2.3.3. Phương pháp khảo sát định lượng

Khảo sát được thực hiện trước và sau khi áp dụng biện pháp trên cùng nhóm trẻ.

Nội dung khảo sát gồm 4 tiêu chí:

- Nhận biết chữ cái
- Phát âm chữ cái
- Sao chép, tái hiện chữ cái
- Hứng thú tham gia hoạt động

Thang đo: Đạt/Chưa đạt

2.4. Phương pháp xử lý số liệu

Dữ liệu thu thập được xử lý bằng phương pháp thống kê mô tả, bao gồm:

- Tính tần suất (số lượng trẻ đạt)
- Tính tỷ lệ phần trăm (%)
- So sánh trước – sau can thiệp

Kết quả được trình bày dưới dạng bảng và biểu đồ nhằm minh họa rõ sự thay đổi của các tiêu chí đánh giá.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Thực trạng

Trường Thực hành Sư phạm Mầm non Hoa Hồng là cơ sở II trực thuộc Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk, có bề dày kinh nghiệm trong công tác nuôi dưỡng, chăm sóc và giáo dục trẻ mầm non. Nhà trường có cơ sở vật chất tương đối khang trang, diện tích rộng rãi, môi trường giáo dục an toàn, thân thiện, đáp ứng cơ bản yêu cầu tổ chức các hoạt động giáo dục cho trẻ.

Đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên của nhà trường có trình độ chuyên môn đạt chuẩn và trên chuẩn, giàu kinh nghiệm, tâm huyết với nghề, yêu thương trẻ. Ban Giám hiệu nhà trường luôn quan tâm, tạo điều kiện thuận lợi trong việc bồi dưỡng chuyên môn, đổi mới phương pháp giảng dạy, đầu tư cơ sở vật chất và đồ dùng dạy học.

Bên cạnh đó, nhà trường luôn nhận được sự quan tâm, chỉ đạo sát sao của các cấp lãnh đạo, sự phối hợp và ủng hộ của đa số phụ huynh trong công tác chăm sóc, giáo dục trẻ. Đây là những điều kiện thuận lợi để giáo viên triển khai và áp dụng các biện pháp nâng cao chất lượng hoạt động làm quen chữ cái cho trẻ.

Bên cạnh những thuận lợi nêu trên, trong quá trình tổ chức hoạt động làm quen chữ cái cho trẻ lớp Lá 4 vẫn còn tồn tại một số khó khăn nhất định: Trẻ trong cùng một lớp tuy cùng độ tuổi nhưng khả năng nhận thức, mức độ tiếp thu không đồng đều; có trẻ tiếp thu nhanh, có trẻ tiếp thu chậm, dẫn đến kết quả học tập chưa đồng đều. Một số trẻ còn phát âm chưa chuẩn, nói ngọng, nói nhỏ; kỹ năng ghi nhớ chữ cái còn hạn chế. Một bộ phận phụ huynh chưa nhận thức đầy đủ về vai trò của hoạt động làm quen chữ cái ở lứa tuổi mầm non, còn phó mặc hoàn toàn cho nhà trường; trong khi đó, một số phụ huynh khác lại quá nóng vội, mong muốn cho trẻ học đọc, học viết trước chương trình lớp Một, gây áp lực không cần thiết cho trẻ. Việc áp dụng phương pháp dạy học truyền thống còn tồn tại, hình thức tổ chức hoạt động chưa thật sự phong phú, sáng tạo, chưa khai thác triệt để tính tích cực, chủ động của trẻ. Những khó khăn trên đã phần nào ảnh hưởng đến chất lượng hoạt động làm quen chữ cái cho trẻ tại lớp.

Phương pháp dạy chữ cái truyền thống vẫn còn phổ biến, chủ yếu dựa trên việc học thuộc và viết đi viết lại các chữ cái. Mặc dù phương pháp truyền thống có thể hiệu quả trong việc giúp trẻ ghi nhớ và viết chữ cái, nhưng nó cũng có một số hạn chế, chẳng hạn như dễ gây nhàm chán, thiếu sự sáng tạo và không tạo được hứng thú cho trẻ. Việc đánh giá hiệu quả giảng dạy và điều chỉnh phương pháp giáo dục chưa được thực hiện thường xuyên và khoa học. Chưa có hệ thống đánh giá rõ ràng và phương pháp điều chỉnh linh hoạt, dẫn đến hiệu quả giảng dạy không cao.

Kết quả khảo sát : Bảng khảo sát trẻ trước khi áp dụng các biện pháp được đánh giá qua 4 nội dung. Thực trạng trên trẻ đạt từ 27,2% - 48,5%, tỉ lệ chưa đạt từ 51,5% - 72,8%:

Bảng 1: Kết quả áp dụng đến tháng 8/2024

Nội dung	Số trẻ (33)			
	Đạt		Chưa đạt	
	Số trẻ	Tỉ lệ %	Số trẻ	Tỉ lệ %
Trẻ nhận biết, nhớ đúng mặt chữ cái đã học	15	45,5%	18	54,5%
Trẻ phát âm chữ cái rõ ràng chính xác	15	45,5%	18	54,5%
Bắt chước hành vi và sao chép từ, chữ cái.	9	27,2%	24	72,8%
Trẻ hứng thú vào hoạt động làm quen với chữ cái.	16	48,5%	17	51,5%

Thực trạng nàycó thể là do những nguyên nhân sau:

Nguyên nhân khách quan:

- Phụ huynh chưa phối hợp tốt, dạy trước chương trình hoặc phát âm chưa chuẩn.
- Cơ sở vật chất, học liệu chữ cái còn hạn chế.
- Trẻ chênh lệch trình độ, một số trẻ nói ngọng, khả năng tập trung chưa bền.

Nguyên nhân chủ quan:

- Phương pháp tổ chức của giáo viên còn đơn điệu, ít đổi mới.
- Chưa tăng cường hoạt động trải nghiệm.
- Sự phối hợp giữa giáo viên và phụ huynh chưa thường xuyên.

3.2. Giải pháp

Xuất phát từ thực trạng của lớp Lá 4 yêu cầu cần có những giải pháp cụ thể, thiết thực và phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý trẻ 5–6 tuổi. Việc tổ chức cho trẻ làm quen chữ cái không chỉ dừng lại ở hoạt động học có chủ đích mà cần được lồng ghép linh hoạt trong mọi hoạt động hằng ngày, tạo môi trường chữ viết phong phú và tăng cường sự phối hợp giữa gia đình và nhà trường.

Từ những định hướng đó đã triển khai một số giải pháp nâng cao hiệu quả hoạt động làm quen chữ cái theo hướng phát triển năng lực cho trẻ 5–6 tuổi tại Trường Thực hành Sư phạm Mầm non Hoa Hồng như sau:

3.2.1. Giải pháp 1: Xây dựng kế hoạch giáo dục làm quen chữ cái theo chủ đề

** Mục tiêu:*

Tổ chức hoạt động làm quen chữ cái có hệ thống, phù hợp với đặc điểm phát triển của trẻ và nội dung chương trình giáo dục mầm non.

** Nội dung và cách thực hiện:*

Giáo viên căn cứ chương trình giáo dục mầm non, nhiệm vụ năm học và tình hình thực tế của lớp để xây dựng kế hoạch giáo dục theo chủ đề. Nội dung chữ cái được lựa chọn, sắp xếp theo nhóm và tích hợp trong các hoạt động học và hoạt động trong ngày.

Việc lập kế hoạch đảm bảo tính logic, liên thông giữa các chủ đề, đồng thời tạo điều kiện cho trẻ được tiếp cận chữ cái một cách tự nhiên, phù hợp với khả năng nhận thức.

Bảng 2: Kế hoạch năm học lồng ghép các nhóm chữ cái

Tháng	Chủ đề	Nhóm chữ cái	Ghi chú
Tháng 8/2024	Ổn định nề nếp	Xây dựng môi trường chữ cái	
Tháng 9/2024	Trường Mầm non	o, ô, ơ	
Tháng 10/2024	Bản thân - Dinh dưỡng	a, ă, â	
Tháng 11/2024	Gia đình	e, ê	
Tháng 12/2024	Nghề nghiệp	u, ư	
Tháng 01/2025	Thế giới thực vật	i, t, c, h, k	
Tháng 2/2025	Thế giới động vật	b, d, đ	
Tháng 3/2025	Phương tiện giao thông	l, m, n	
Tháng 4/2025	Nước - Hiện tượng tự nhiên	p, q, g, y	
Tháng 5/2025	Quê hương - Đất nước - Bác Hồ Trường tiểu học	s, x, v, r	

** Điều kiện thực hiện:*

Giáo viên nắm vững chương trình giáo dục mầm non, có khả năng thiết kế kế hoạch giáo dục linh hoạt và phù hợp với đối tượng trẻ.

3.2.2. Giải pháp 2: Xây dựng môi trường chữ cái phong phú trong và ngoài lớp học

** Mục tiêu:*

Tạo môi trường giáo dục mở, giúp trẻ làm quen chữ cái mọi lúc, mọi nơi thông qua hoạt động trải nghiệm.

** Nội dung và cách thực hiện:*

Giáo viên chủ động nghiên cứu, tham khảo các mô hình xây dựng môi trường lớp học mầm non nhằm thiết kế không gian giáo dục phù hợp, hỗ trợ hiệu quả cho hoạt động làm quen chữ cái.

Môi trường lớp học được tổ chức theo hướng mở, khuyến khích sự tham gia của trẻ trong quá trình xây dựng và sử dụng. Hệ thống chữ cái được thiết kế theo mẫu chữ quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo, bố trí ở vị trí phù hợp với tầm nhìn và khả năng tương tác của trẻ.

Các góc hoạt động được bố trí hợp lý, trong đó góc chữ cái được thiết kế với hình ảnh trực quan, dễ nhận diện. Giáo viên sử dụng đa dạng hình thức thể hiện như bảng chữ cái, thẻ chữ, câu, thơ, băng từ... đặt tại các vị trí thuận lợi nhằm tạo điều kiện cho trẻ tiếp cận chữ cái thường xuyên.

Tại các góc học tập, giáo viên xây dựng các hoạt động mở như: nhận diện chữ cái trong từ, ghép chữ, nối chữ, tập viết theo mẫu hoặc sáng tạo chữ cái theo ý thích. Các hoạt động này góp phần hình thành kỹ năng tiền đọc – tiền viết cho trẻ theo nguyên tắc từ trái sang phải, từ trên xuống dưới.

Môi trường chữ cái được thay đổi linh hoạt theo từng chủ đề nhằm tạo sự mới mẻ, kích thích hứng thú và nhu cầu khám phá của trẻ. Đồng thời, giáo viên chuẩn bị đồ dùng trực quan đa dạng, phù hợp với đặc điểm nhận thức của trẻ, giúp quá trình tiếp thu kiến thức diễn ra nhẹ nhàng, hiệu quả.

Ngoài ra, chữ cái còn được tích hợp trong các đồ dùng cá nhân của trẻ như khăn mặt, cốc uống nước, sản phẩm học tập... góp phần tăng cường khả năng nhận diện và ghi nhớ chữ cái trong các tình huống thực tiễn.

Giải pháp này tạo môi trường học tập giàu tính tương tác, góp phần hình thành hứng thú và thói quen tiếp cận chữ cái của trẻ một cách tự nhiên.

** Điều kiện thực hiện:*

Có sự phối hợp giữa nhà trường – giáo viên – phụ huynh; đảm bảo cơ sở vật chất và môi trường giáo dục an toàn, thân thiện.

3.2.3. Giải pháp 3: Tổ chức hoạt động làm quen chữ cái theo hướng phát huy tính tích cực của trẻ

** Mục tiêu:*

Phát triển năng lực ngôn ngữ và tăng cường sự tham gia tích cực, chủ động của trẻ trong hoạt động học.

** Nội dung và cách thực hiện:*

Hoạt động làm quen chữ cái ở lứa tuổi mẫu giáo lớn có đặc thù dễ gây nhàm chán nếu tổ chức theo phương pháp truyền thống. Do đó, việc đổi mới phương pháp tổ chức theo hướng phát huy tính tích cực của trẻ là cần thiết nhằm nâng cao hiệu quả giáo dục.

Căn cứ vào đặc điểm tâm sinh lý của trẻ 5 – 6 tuổi như khả năng chú ý chưa bền vững, hứng thú với các yếu tố trực quan và mới lạ, giáo viên tổ chức hoạt động học thông qua hình ảnh, đồ dùng trực quan và trải nghiệm thực hành. Việc sử dụng học liệu có tính thẩm mỹ cao, phù hợp với tư duy trực quan – hình tượng của trẻ giúp tăng khả năng ghi nhớ và tiếp thu kiến thức.

Trong quá trình tổ chức hoạt động, giáo viên cho trẻ làm quen với chữ cái thông qua tranh ảnh, vật thật và các tình huống gần gũi, giúp trẻ nhận diện và ghi nhớ chữ cái một cách tự nhiên.

Bên cạnh đó, việc ứng dụng công nghệ thông tin như bài giảng điện tử, trò chơi tương tác góp phần tăng cường sự tập trung và hứng thú của trẻ. Các trò chơi học tập được thiết kế ngắn gọn, phù hợp với từng nhóm chữ cái, kết hợp yếu tố thi đua nhằm khuyến khích sự tham gia tích cực của trẻ.

Giáo viên đồng thời chú trọng rèn luyện phát âm chuẩn cho trẻ thông qua việc làm mẫu chính xác, hướng dẫn cụ thể và tổ chức luyện tập cá nhân, nhóm. Việc sửa lỗi kịp thời và tăng cường luyện tập giúp trẻ hình thành kỹ năng phát âm đúng ngay từ đầu.

Ví dụ: Khi cho trẻ làm quen với các chữ cái giáo viên thường giới thiệu chữ cái định cho trẻ làm quen, hướng dẫn trẻ cách phát âm chuẩn, cấu tạo của chữ cái đó. Khi dạy trẻ chữ cái l - n, giáo viên đọc to rõ ràng âm thật chuẩn để trẻ nghe rõ cách đọc, đồng thời giáo viên nêu rõ cách phát âm cho trẻ hiểu. Chữ l: Khi phát âm đầu lưỡi đặt ở chân răng hàm trên và miệng mở ra lấy hơi. Sau đó trẻ uốn đầu lưỡi cong lên rồi bật mạnh. Tiếp theo trẻ sẽ từ từ hạ lưỡi xuống đến khi hơi luồn từ họng qua mép lưỡi để tạo thành âm. Chữ n: đặt đầu lưỡi ở chân răng hàm trên vòm cứng sao cho miệng hơi mở khi nói. Tiếp theo thì lưỡi cứng lại và bật nhẹ đầu lưỡi xuống. Khi trẻ thực hiện thao tác này thì luồng hơi từ họng sẽ đi qua hai lỗ mũi tạo thành âm.

Hướng dẫn và cùng luyện tập với trẻ để trẻ biết cách đọc đúng, phát âm chuẩn. Giáo viên cho trẻ chơi trò chơi “ Thi đọc đúng” giữa các đội tạo cho trẻ tính thi đua trong học tập. Việc này tránh nhàm chán và mang lại hiệu quả cao trong học tập. Đối với những trẻ phát âm chưa chuẩn giáo viên kịp thời động viên khuyến khích cho trẻ luyện tập cá nhân nhiều hơn các trẻ khác, thường xuyên quan tâm giúp đỡ trẻ phát âm đúng, chính xác.

Ngoài ra, hoạt động làm quen chữ cái được tích hợp với phương pháp giáo dục STEAM, tạo cơ hội cho trẻ khám phá, trải nghiệm và vận dụng kiến thức thông qua các hoạt động tạo hình, sắp xếp và thiết kế chữ cái từ các nguyên vật liệu khác nhau. Qua đó, góp phần phát triển đồng thời các năng lực nhận thức, ngôn ngữ và kỹ năng tư duy cho trẻ.

Ví dụ: Hoạt động làm quen chữ cái E - Ê

Xác định mục tiêu:

S - Khoa học: Khám phá đặc điểm cấu tạo của chữ cái e, ê.

T - Công nghệ: Sử dụng tivi ôn lại kiến thức. Đọc tên chữ cái e, ê. Dùng các nguyên vật liệu tạo chữ e, ê.

E - Chế tạo: Quy trình tạo ra chữ cái e, ê từ các nguyên vật liệu: Ống hút, bông, hạt hạt, cát,...

A - Nghệ thuật: In và tô màu chữ cái e, ê.

M - Toán: Sắp xếp, dài ngắn, trang trí chữ cái ê, ê.

** Điều kiện thực hiện:*

Giáo viên có chuyên môn vững, sử dụng linh hoạt phương pháp dạy học tích cực và công nghệ hỗ trợ; đảm bảo môi trường học tập an toàn, khuyến khích sáng tạo.

3.2.4. Giải pháp 4: Tổ chức cho trẻ làm quen chữ cái thông qua các hoạt động trong ngày

** Mục tiêu:*

Củng cố và mở rộng kiến thức về chữ cái thông qua các hoạt động đa dạng, giúp trẻ ghi nhớ bền vững.

** Nội dung và cách thực hiện:*

Ở lứa tuổi mẫu giáo, hoạt động học của trẻ mang tính chất “học thông qua chơi”, do đó việc tổ chức cho trẻ làm quen chữ cái cần được thực hiện linh hoạt, tích hợp trong các hoạt động hàng ngày nhằm tăng cường khả năng ghi nhớ và vận dụng.

Hoạt động làm quen chữ cái không chỉ giới hạn trong giờ học có chủ đích mà được lồng ghép vào các thời điểm trong ngày như: đón – trả trẻ, hoạt động ngoài trời, hoạt động góc và các hoạt động giáo dục khác.

Trong giờ đón – trả trẻ, giáo viên tổ chức cho trẻ tham gia các hoạt động nhẹ nhàng như nhận diện, tô màu, trò chơi chữ cái nhằm tạo hứng thú ban đầu và củng cố kiến thức đã học.

Trong hoạt động ngoài trời, giáo viên tổ chức các trò chơi vận động kết hợp nhận diện chữ cái như xếp chữ bằng vật liệu tự nhiên, viết chữ trên sân hoặc tham gia các trò chơi thi đua theo nhóm. Hình thức này giúp trẻ vừa vận động vừa học tập, góp phần tăng cường ghi nhớ.

Trong hoạt động góc, chữ cái được tích hợp vào các góc chơi thông qua đồ dùng, học liệu và trò chơi học tập. Trẻ được tham gia các hoạt động như ghép chữ, tạo hình chữ cái, nhận diện chữ trong tranh ảnh, qua đó phát triển kỹ năng tiền đọc – tiền viết.

Bên cạnh đó, nội dung làm quen chữ cái được tích hợp vào các lĩnh vực giáo dục khác như: làm quen văn học, âm nhạc, giáo dục thể chất, khám phá khoa học và tạo hình. Việc tích hợp này giúp trẻ được tiếp cận chữ cái trong nhiều ngữ cảnh khác nhau, góp phần củng cố kiến thức một cách tự nhiên và hiệu quả.

Như vậy, việc tổ chức cho trẻ làm quen chữ cái thông qua các hoạt động trong ngày không chỉ nâng cao hứng thú học tập mà còn giúp trẻ ghi nhớ bền vững và phát triển toàn diện các kỹ năng liên quan.

** Điều kiện thực hiện:*

Không gian lớp học phù hợp, đầy đủ đồ dùng học liệu; giáo viên linh hoạt trong tổ chức hoạt động và theo dõi, hỗ trợ trẻ kịp thời.

3.2.5. Giải pháp 5: Tăng cường phối hợp với cha mẹ trẻ trong giáo dục chữ cái

** Mục tiêu:*

Huy động sự tham gia của gia đình nhằm nâng cao hiệu quả giáo dục và tạo sự thống nhất trong quá trình hỗ trợ trẻ.

** Nội dung và cách thực hiện:*

Giáo viên tăng cường phối hợp với cha mẹ trẻ thông qua các kênh trao đổi trực tiếp và trực tuyến nhằm nâng cao nhận thức về vai trò của hoạt động làm quen chữ cái đối với sự phát triển ngôn ngữ và chuẩn bị tâm thế cho trẻ vào lớp Một.

Trong các thời điểm đón – trả trẻ, giáo viên trao đổi với phụ huynh về nội dung học tập, hướng dẫn cách nhận biết và phát âm chữ cái đúng phương pháp. Đồng thời, tuyên truyền phụ huynh không dạy trước chương trình nhằm tránh gây tâm lý chủ quan và ảnh hưởng đến khả năng tập trung của trẻ trong hoạt động học tại lớp.

Bên cạnh đó, giáo viên cung cấp kế hoạch giáo dục hàng tuần thông qua bảng thông tin lớp và các kênh liên lạc (nhóm lớp) như Zalo để phụ huynh nắm bắt nội dung học tập, từ đó phối hợp hỗ trợ trẻ tại nhà một cách phù hợp.

Việc phối hợp chặt chẽ giữa gia đình và nhà trường góp phần nâng cao hiệu quả giáo dục, hình thành thói quen học tập tích cực và đảm bảo sự phát triển đồng bộ cho trẻ.

** Điều kiện thực hiện:*

Đảm bảo sự phối hợp chặt chẽ giữa giáo viên, phụ huynh và nhà trường trong quá trình tổ chức hoạt động giáo dục. Xây dựng môi trường học tập linh hoạt, thân thiện, tích cực, phù hợp với đặc điểm phát triển của trẻ. Đồng thời, duy trì kênh giao tiếp hiệu quả giữa giáo viên và phụ huynh nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động làm quen chữ cái theo hướng phát triển năng lực cho trẻ.

Các giải pháp được đề xuất trong nghiên cứu có sự khác biệt về nội dung và cách thức thực hiện, song có mối quan hệ chặt chẽ, bổ trợ lẫn nhau trong quá trình triển khai. Mỗi giải pháp đảm nhận một vai trò nhất định, đồng thời góp phần hỗ trợ và nâng cao hiệu quả của các biện pháp khác, tạo nên tính thống nhất và đồng bộ trong tổ chức hoạt động làm quen chữ cái cho trẻ.

Trong đó, giải pháp phát huy tính tích cực, chủ động của trẻ trong hoạt động làm quen chữ cái giữ vai trò trung tâm, quyết định hiệu quả của quá trình giáo dục. Việc tổ chức hoạt động theo hướng này không chỉ giúp trẻ tiếp thu kiến thức tốt hơn mà còn góp phần phát triển toàn diện các năng lực như tư duy, giao tiếp, hợp tác và giải quyết vấn đề.

Thông qua quá trình trải nghiệm, khám phá và tham gia tích cực vào hoạt động học, trẻ hình thành sự tự tin, khả năng diễn đạt, thói quen học tập chủ động và hứng thú với việc học. Đây là nền tảng quan trọng cho sự phát triển lâu dài và chuẩn bị sẵn sàng cho các giai đoạn học tập tiếp theo.

Các giải pháp được xây dựng dựa trên cơ sở thực tiễn của trẻ 5 – 6 tuổi tại đơn vị, phù hợp với mục tiêu phát triển của chương trình giáo dục mầm non và các định hướng nghiên cứu hiện hành, đảm bảo tính khoa học và khả thi trong triển khai.

3.3. Kết quả nghiên cứu

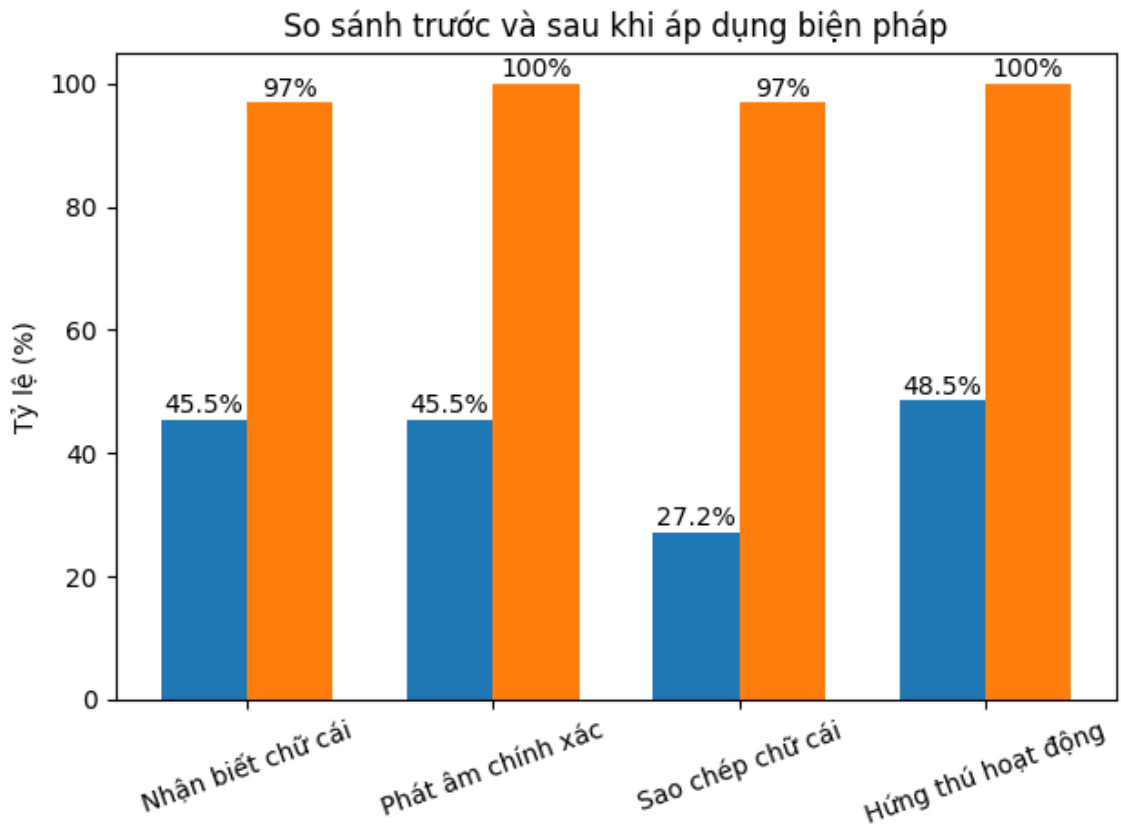
Sau khi áp dụng các giải pháp thu được kết quả như sau:

Bảng 3: Kết quả áp dụng đến tháng 5/2025

Nội dung	Số trẻ (33)			
	Đạt		Chưa đạt	
	Số trẻ	Tỉ lệ %	Số trẻ	Tỉ lệ %
Trẻ nhận biết, nhớ đúng mặt chữ cái đã học	32/33	97%	1/33	3%
Trẻ phát âm chữ cái rõ ràng chính xác	33/33	100%	0/33	0%
Bắt chước hành vi và sao chép từ, chữ cái.	32/33	97%	1/33	3%
Trẻ hứng thú vào hoạt động làm quen với chữ cái.	33/33	100%	0/33	0%

Bảng 4: Khảo sát trước và sau khi áp dụng các giải pháp

STT	Thời điểm Nội dung khảo sát	Trước khi áp dụng BP		Sau khi áp dụng BP		Ghi chú
		Đạt	Tỉ lệ	Đạt	Tỉ lệ	
1	Trẻ nhận biết, nhớ đúng mặt chữ cái đã học	15/33	45,5%	32/33	97%	
2	Trẻ phát âm chữ cái rõ ràng chính xác	15/33	45,5%	33/33	100%	
3	Bắt chước hành vi và sao chép từ, chữ cái.	9/33	27,2%	32/33	97%	
4	Trẻ hứng thú vào hoạt động làm quen với chữ cái.	16/33	48,5%	33/33	100%	



Hình 1: Biểu đồ so sánh trước và sau khi áp dụng các giải pháp

Kết quả sau khi khảo nghiệm như sau : Đầu năm khi chưa áp dụng giải pháp khảo sát đạt từ 27,2 đến 48,5%. Sau khi được áp dụng đạt 97 – 100 %.

Qua bảng số liệu trên ta thấy được, khi áp dụng “Giải pháp nâng cao hiệu quả hoạt động làm quen chữ cái theo hướng phát triển năng lực cho trẻ 5 – 6 tuổi tại Trường Thực hành Sư phạm Mầm non Hoa Hồng” và kết quả trên trẻ đạt được như sau:

** Đối với trẻ*

Với việc áp dụng những hình thức dạy trẻ làm quen chữ cái, trẻ học tập rất sôi nổi, hứng thú, thuộc nhanh, nhớ lâu những chữ cái đã được học.

Qua khảo sát cho thấy 97% trẻ nhận biết, nhớ đúng mặt chữ cái đã học, 100% trẻ phát âm chữ cái rõ ràng chính xác, 97% trẻ bắt chước hành vi và sao chép từ, chữ cái, 100% trẻ hứng thú trong giờ học.

Giờ học diễn ra vui vẻ, nhẹ nhàng, trẻ tư duy nhanh nhẹn, linh hoạt, ngôn ngữ của trẻ phát triển tiến bộ, những câu trả lời của trẻ rõ ràng, mạch lạc, điều này cũng góp phần cho những môn học khác đạt kết quả tốt.

** Đối với phụ huynh:*

Nhận thức rõ được sự quan trọng của việc cho trẻ nhận biết 29 chữ cái. Từ đó phụ huynh dành nhiều thời gian ôn luyện chữ cái cùng với con ở nhà .

Tạo được mối quan hệ vững chắc giữa gia đình và nhà trường cùng chăm sóc giáo dục trẻ tốt hơn.

Yên tâm, tin tưởng cô giáo, nhiệt tình trao đổi với cô về tình hình của con em mình, gửi con em mình đến lớp đều đặn hơn, không còn tình trạng học sinh nghỉ học tùy tiện, nhiều phụ huynh ủng hộ nguyên vật liệu mở như : Bìa catton, giấy báo, hạt, hạt,... cho lớp.

** Đối với giáo viên*

Nâng cao tay nghề, trình độ chuyên môn, nắm chắc phương pháp bộ môn, nắm chắc đặc điểm tâm sinh lí, nhu cầu hứng thú của trẻ, có kỹ năng xây dựng kế hoạch, thực hiện kế hoạch giáo dục linh động, sáng tạo.

Giao tiếp ứng xử phù hợp hơn, kiên nhẫn hơn trong mọi tình huống, được phụ huynh đồng nghiệp tin tưởng quý mến, học trò luôn yêu thương

Luôn lấy trẻ làm trung tâm, tận dụng mọi cơ hội để phát triển toàn diện cho trẻ.

Kết quả nghiên cứu cho thấy việc tổ chức hoạt động làm quen chữ cái theo hướng tích hợp, trải nghiệm và lấy trẻ làm trung tâm đã mang lại hiệu quả rõ rệt. Điều này phù hợp với các nghiên cứu về giáo dục STEAM và giáo dục mầm non hiện đại (Hoàng Thị Phương, 2020), trong đó nhấn mạnh vai trò của hoạt động trải nghiệm và tương tác trong việc phát triển ngôn ngữ và tư duy cho trẻ.

Sự gia tăng mạnh về mức độ hứng thú và khả năng thực hành của trẻ cho thấy khi trẻ được tham gia chủ động vào quá trình học tập, hiệu quả tiếp thu kiến thức sẽ cao hơn so với phương pháp truyền thống.

4. KẾT LUẬN

Kết quả thực nghiệm cho thấy các giải pháp đã mang lại hiệu quả rõ rệt, thể hiện qua sự gia tăng đáng kể về khả năng nhận biết, phát âm, tái hiện chữ cái cũng như mức độ hứng thú tham gia hoạt động của trẻ. Điều này khẳng định tính khả thi và hiệu quả của việc tổ chức hoạt động theo hướng lấy trẻ làm trung tâm, tích hợp trải nghiệm, ứng dụng công nghệ và xây dựng môi trường học tập mở.

Nghiên cứu không chỉ góp phần nâng cao chất lượng phát triển ngôn ngữ và kỹ năng tiền đọc – tiền viết cho trẻ mà còn hỗ trợ hình thành các năng lực quan trọng như tư duy, giao tiếp, hợp tác và giải quyết vấn đề.

Các giải pháp đề xuất có thể áp dụng rộng rãi trong các cơ sở giáo dục mầm non có điều kiện tương đồng, góp phần đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục trong giai đoạn hiện nay.

Kết quả nghiên cứu khẳng định rằng việc tổ chức hoạt động làm quen chữ cái theo hướng tích hợp, trải nghiệm và lấy trẻ làm trung tâm là giải pháp hiệu quả, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục mầm non và chuẩn bị vững chắc cho trẻ bước vào bậc tiểu học.

Tuy nhiên không thể tránh những hạn chế nghiên cứu chưa sử dụng nhóm đối chứng và phạm vi mẫu còn hạn chế, do đó cần tiếp tục nghiên cứu mở rộng trong các điều kiện khác nhau để tăng tính khái quát.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), Chương trình giáo dục mầm non (Ban hành kèm theo Thông tư số 51/2020/TT-BGDĐT ngày 31/12/2020)(Hà Nội).
2. Bùi Thị Lâm, Nguyễn Thị Luyến, Trần Viết Nhi, Nguyễn Thị Thanh Hương, Đặng Út Phụng, Nguyễn Mạnh Tuấn, & Trần Thị Thắm (2022), *Thực trạng kiến thức và thực hành của giáo viên khu vực miền Trung về giáo dục STEAM cho trẻ mẫu giáo*, Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội(Hà Nội).
3. Hoàng Thị Phương (2020), *Đặc trưng của giáo dục STEAM cho trẻ mầm non – Khả năng tích hợp vào chương trình giáo dục mầm non*, Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội(Hà Nội).
4. Lê Thị Phương Thảo (2019), *Đồ chơi tự tạo cho trẻ mầm non*, NXB Giáo dục Việt Nam(Hà Nội).
5. Lê Thu Hương (2012), *Hướng dẫn tổ chức thực hiện các hoạt động giáo dục trong trường mầm non theo chủ đề*, NXB Giáo dục Việt Nam(Hà Nội).
6. Nguyễn Thành Hải (2019), *Giáo dục STEM/STEAM từ trải nghiệm thực hành đến tư duy sáng tạo*, NXB Trẻ.
7. Nguyễn Thị Luyến (2021), *Tổ chức hoạt động giáo dục STEAM cho trẻ mầm non*, Tạp chí Thiết bị Giáo dục.
8. Trần Viết Nhi, Nguyễn Tuấn Vĩnh, & N.T.B.T. (2020), *Bồi dưỡng năng lực giáo dục STEAM cho giáo viên mầm non*, Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội(Hà Nội).

THỰC TRẠNG NĂNG LỰC THÍCH ỨNG NGHỀ NGHIỆP CỦA SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC MẦM NON TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM ĐẮK LẮK

ThS. Lương Thị Ngọc Thảo

Phòng Đào tạo – Bồi dưỡng

TÓM TẮT: Trong bối cảnh chuyển đổi số và sự thắt chặt của thị trường lao động sư phạm, năng lực thích ứng nghề nghiệp trở thành yếu tố then chốt quyết định sự thành công của sinh viên sau khi tốt nghiệp. Nghiên cứu thực hiện khảo sát trên 106 sinh viên ngành Giáo dục Mầm non tại Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk nhằm đánh giá thực trạng về năng lực thích ứng nghề nghiệp của đối tượng này. Kết quả khảo sát cho thấy năng lực thích ứng nghề nghiệp của sinh viên đạt mức khá, với điểm trung bình dao động trong khoảng từ 3.15 đến 3.87. Tuy nhiên, dữ liệu cũng ghi nhận sự phân hóa mạnh mẽ trong kỹ năng công nghệ và ý thức tự học trên nhóm đối tượng khảo sát. Kết quả nghiên cứu góp phần khóa lấp khoảng trống về cấu trúc năng lực thích ứng đặc thù cho khối ngành sư phạm mầm non tại khu vực Tây Nguyên, thay vì các nghiên cứu đa ngành chung chung trước đây, đồng thời là cơ sở lý luận và thực tiễn cho các nhà quản lý, các giảng viên đề xuất các giải pháp bồi dưỡng cá nhân hóa nhằm nâng cao chất lượng đầu ra cho đội ngũ giáo viên mầm non tương lai tại địa phương.

TỪ KHÓA: Thích ứng nghề nghiệp, năng lực thích ứng nghề nghiệp, sinh viên sư phạm, giáo dục mầm non, Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong tiến trình đào tạo đại học và cao đẳng, giai đoạn chuyển tiếp từ môi trường học thuật sang thị trường lao động thực tế được xem là một bước ngoặt đối với sinh viên (SV). Năng lực thích ứng nghề nghiệp (NLTUNN) không chỉ đơn thuần là sự chuẩn bị về mặt tâm lý, mà còn là một cấu trúc năng lực phức hợp, giúp cá nhân chủ động điều chỉnh nguồn lực nội tại để đáp ứng những biến động và áp lực từ môi trường làm việc thực tế. Nghiên cứu của Akkermans và cộng sự (2018) đã nhấn mạnh rằng việc phát triển các nguồn lực cá nhân thông qua hệ thống kỹ năng tự quản lý nghề nghiệp là nền tảng cốt yếu để người học vượt qua những rào cản về không gian, các mối quan hệ xã hội mới và áp lực nghề nghiệp ngày càng gia tăng.

Tại Việt Nam, vấn đề thích ứng nghề nghiệp của SV đã thu hút sự quan tâm của nhiều nhà khoa học. Các công trình của Phạm Thanh Trung, Nguyễn Thị Hồng Duyên (2024) hay Nguyễn Thị Thúy, Lê Thị Xuân Mai (2018) đều chỉ ra thực trạng chung: SV thường gặp khó khăn trong quá trình chuyển tiếp từ môi trường học tập sang môi trường làm việc do khả năng thích ứng còn hạn chế. Tuy nhiên, phần lớn các công trình hiện nay mới chỉ dừng lại ở việc khảo sát diện rộng hoặc đề xuất các giải pháp mang tính khái quát cho đa ngành. Việc nghiên cứu cấu trúc năng lực thích ứng mang tính đặc thù, đặc biệt là trong khối ngành GDMN, vẫn còn là một khoảng trống cần được lấp đầy. Kế thừa các định hướng từ nghiên cứu của Lê Thị Bích Ngọc (2023), việc xác lập một cấu trúc năng lực

thích ứng riêng biệt cho ngành giáo dục mầm non (GDMN) không chỉ là thước đo chất lượng đào tạo mà còn là công cụ để SV định vị bản thân trước những thách thức nghề nghiệp tương lai.

Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk (CĐSP Đắk Lắk), với vai trò là đơn vị trọng điểm đào tạo giáo viên mầm non cho địa phương, đang đối mặt với yêu cầu cấp bách trong việc nâng cao chất lượng đầu ra. Đặc thù của ngành GDMN đòi hỏi người giáo viên không chỉ có kiến thức chuyên môn vững vàng mà còn phải sở hữu sự bền bỉ về tâm lý và tính linh hoạt cao để gắn bó lâu dài với nghề. Mặc dù công tác kiến tập, thực tập đã được chú trọng, song khả năng hiện thực hóa các kỹ năng này thành năng lực thích ứng thực tế của SV sau tốt nghiệp vẫn là một nghi vấn lớn. Trong bối cảnh thị trường lao động sư phạm đang có sự cạnh tranh gắt gao và yêu cầu về chuẩn nghề nghiệp ngày càng khắt khe, việc thiếu hụt sự chuẩn bị về năng lực thích ứng sẽ dẫn đến nguy cơ rời bỏ nghề hoặc hiệu quả công tác kém. Mục tiêu của nghiên cứu là xác định thực trạng NLTUNN của SV ngành GDMN tại Trường CĐSP Đắk Lắk theo mô hình 7 thành tố, làm cơ sở đề xuất các giải pháp bồi dưỡng thực chất. Kết quả nghiên cứu kỳ vọng sẽ xác lập cơ sở khoa học quan trọng cho việc đổi mới nội dung, phương pháp đào tạo theo hướng tiếp cận năng lực thực hiện, giúp SV không chỉ hội nhập nhanh chóng mà còn phát triển bền vững trong môi trường GDMN hiện đại.

2. NỘI DUNG VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1 Cơ sở lý thuyết

Năng lực thích ứng được định nghĩa sự chuyển dịch tư duy từ việc sở hữu tri thức đơn thuần sang khả năng huy động tổng thể các nguồn lực cá nhân để kiến tạo hành vi thích ứng trong thực tiễn (Sylvia Vitello và Jackie Greatorex, 2022). Trên cơ sở vận dụng thuyết kiến tạo nghề nghiệp của Savickas và Porfeli (2012) làm nền tảng luận giải cốt lõi, nghiên cứu xác lập năng lực thích ứng nghề nghiệp là một hệ thống phức hợp bao gồm các nguồn lực tâm lý - xã hội và trạng thái sẵn sàng của cá nhân. Hệ thống này cho phép chủ thể ứng phó linh hoạt với các nhiệm vụ phát triển, các giai đoạn chuyển đổi nghề nghiệp dự tính cũng như những biến số bất định trong lộ trình nghề nghiệp. Dưới góc độ tiếp cận này, năng lực thích ứng không tồn tại như một tập hợp các kỹ năng rời rạc hay sự cộng gộp cơ học các thao tác kỹ thuật; thay vào đó, nó là một cấu trúc tâm lý - xã hội đa chiều, có tính hệ thống, đóng vai trò điều hướng và định hình hành vi thích nghi của cá nhân trong môi trường nghề nghiệp biến động.

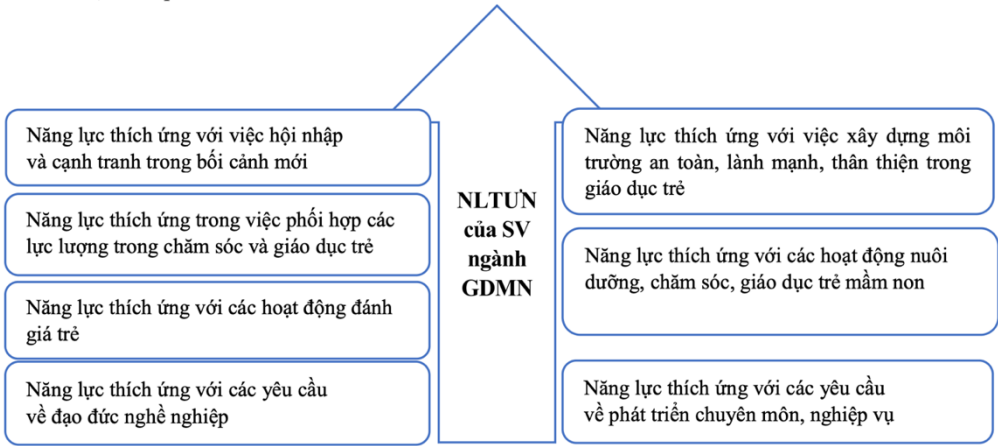
Năng lực thích ứng nghề nghiệp không chỉ là công cụ giúp SV ngành GDMN trụ vững trước những áp lực đặc thù, mà còn là động lực cốt lõi để tự chuyển hoá những thách thức thành cơ hội phát triển (Lê Thị Hoà và cộng sự, 2025). Việc bồi dưỡng năng lực này chính là giải pháp căn bản để nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, đảm bảo đội ngũ giáo viên tương lai vừa vững vàng về phẩm chất đạo đức, vừa linh hoạt và sắc sảo về kỹ năng chuyên môn.

Theo Savickas và Porfeli (2012) mô hình đánh giá NLTUNN được cấu thành từ bốn thành tố then chốt, được viết tắt là 4Cs: Concern (Sự quan tâm: thể hiện tầm nhìn và sự chuẩn bị cho tương lai), Control (Sự kiểm soát: năng lực tự chủ và trách nhiệm trong

ra quyết định), Curiosity (Sự tò mò: ý thức khám phá bản thân và cơ hội nghề nghiệp) và Confidence (Sự tự tin: niềm tin vào khả năng hiện thực hóa các mục tiêu) (2012). Các thành tố này không vận hành độc lập mà có mối quan hệ biện chứng, bổ trợ lẫn nhau để hình thành nên động cơ nội tại giúp SV chủ động trong tiến trình định hình bản sắc nghề nghiệp.

Trên cơ sở kế thừa khung lý thuyết nêu trên, nghiên cứu vận dụng mô hình cấu trúc NLTUNN đặc thù cho SV ngành GDMN của Lê Thị Bích Ngọc (2023) làm công cụ đánh giá thực chứng. Trong cấu trúc này, mô hình 4Cs đóng vai trò là hệ thống nguồn lực tự điều chỉnh giúp cá nhân duy trì trạng thái sẵn sàng trước các thách thức phát triển nghề nghiệp. Tuy nhiên, để các nguồn lực nội tại này chuyển hóa thành năng lực thực tiễn trong môi trường sư phạm mầm non, cần có sự cụ thể hóa thông qua 7 thành tố hành vi cốt lõi. NLTUNN không được xem là phép cộng cơ học giữa các thành tố, mà là một tiến trình động nhằm hiện thực hóa các nguồn lực tâm lý thành hành vi nghề nghiệp tường minh. Nếu thiếu đi các thành tố hành vi, các nguồn lực 4Cs chỉ tồn tại dưới dạng tiềm năng. Ngược lại, nếu chỉ tập trung vào các kỹ năng hành vi (7 thành tố) mà thiếu hụt nền tảng 4Cs, SV dễ rơi vào trạng thái thích ứng thụ động, thiếu tính linh hoạt và giảm khả năng chống chịu trước những biến động đột ngột hoặc áp lực đặc thù của môi trường giáo dục mầm non.

Việc lựa chọn mô hình NLTUNN của Lê Thị Bích Ngọc (2023) xuất phát từ tính tương thích cao với bối cảnh đào tạo tại Việt Nam và sự phù hợp chặt chẽ với hệ thống chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non hiện hành. Cấu trúc này bao gồm 7 thành tố cốt lõi, phản ánh toàn diện các diện mạo hoạt động nghề nghiệp đặc thù của người giáo viên mầm non tương lai. Về mặt bản chất, đây chính là tiến trình hiện thực hóa các nguồn lực tâm lý xã hội trừu tượng thành những hành vi nghề nghiệp cụ thể, có khả năng quan sát và đo lường được, giúp SV không chỉ vững vàng về chuyên môn mà còn sở hữu sự linh hoạt để thích ứng bền vững với môi trường thực tiễn tại các cơ sở giáo dục. Chi tiết các thành tố cấu trúc được mô tả trực quan tại Hình 1.1:



Sơ đồ 1. Cấu trúc NLTUNN của SV ngành GDMN trong chương trình đào tạo GV

Hình 1.1. Mô hình nghiên cứu NLTUNN của SV ngành GDMN

Bảng 1. Cấu trúc NLTUNN của SV ngành GDMN

Phân loại biến	NLTU	Tiêu chí	Ký hiệu
Biến độc lập	Các yêu cầu về đạo đức nghề nghiệp	Yêu thiên nhiên, quê hương, đất nước	DD1
		Yêu nghề, yêu thương trẻ	DD2
		Trung thực và đáng tin cậy	DD3
		Ý thức tự học, tự rèn luyện bản thân và hỗ trợ đồng nghiệp	DD4
	Phát triển chuyên môn, nghiệp vụ	Tri thức khoa học về GDMN	CM1
		Khả năng nghệ thuật	2
		Phát triển chuyên môn của bản thân	CM3
		Quản lý nhóm lớp	CM4
	Nuôi dưỡng, chăm sóc, GD trẻ mầm non	Xây dựng kế hoạch nuôi dưỡng, chăm sóc, GD trẻ phát triển toàn diện	ND1
		Thực hiện việc nuôi dưỡng và chăm sóc sức khỏe trẻ em	ND2
		Thực hiện giáo dục phát triển trẻ em	ND3
	Hoạt động đánh giá trẻ	Đánh giá sự phát triển của trẻ	DG1
		Phản hồi thông tin đến phụ huynh của trẻ	DG3
	Xây dựng môi trường an toàn, lành mạnh, thân thiện trong GD trẻ	Xây dựng môi trường GD an toàn, lành mạnh, thân thiện	MT1
		Thực hiện quyền dân chủ trong nhà trường	MT2
	Phối hợp các lực lượng trong chăm sóc và giáo dục trẻ	Phối hợp với cha, mẹ hoặc người giám hộ trẻ em và cộng đồng để nâng cao chất lượng nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ em	PH1
		Phối hợp với cha, mẹ hoặc người giám hộ trẻ em và cộng đồng để bảo vệ quyền trẻ em	PH2
	Hội nhập và cạnh tranh trong bối cảnh mới	Sử dụng ngoại ngữ (ưu tiên tiếng Anh) hoặc tiếng dân tộc của trẻ em	HN1
		Ứng dụng công nghệ thông tin	HN2
		Phát triển kỹ năng mềm	HN3
Biến phụ thuộc	Năng lực thích ứng nghề nghiệp	Tôi có khả năng nhanh chóng hòa nhập với văn hóa và môi trường làm việc thực tế.	NL1
		Tôi có khả năng hoàn thành tốt các nhiệm vụ chuyên môn của một giáo viên mầm non ngay sau khi tốt nghiệp.	NL2
		Tôi có khả năng vận dụng kỹ năng và kiến thức hiện có của mình đáp ứng tốt yêu cầu nghề nghiệp.	NL3
		Tôi có khả năng vượt qua những khó khăn, áp lực đặc thù của nghề giáo viên mầm non.	NL4

2.2 Phương pháp nghiên cứu

2.2.1 Phương pháp chọn mẫu

Tổng số biến quan sát trong nghiên cứu được xác định dựa trên yêu cầu về kích thước mẫu tối thiểu (Hair và cộng sự, 2004), theo đó kích thước mẫu tối thiểu được xác định theo công thức $n=50+8m$, trong đó m là số lượng biến độc lập. Với 24 biến quan sát (được chia thành 07 biến độc lập và 01 biến phụ thuộc), kích thước mẫu 106 là hoàn toàn phù hợp. Dữ liệu sơ cấp được thu thập thông qua bảng câu hỏi khảo sát thiết kế trên Google Forms, gửi đến các SV ngành GDMN khóa 49 và khóa 50 đang học tại Trường CĐSP Đắk Lắk. Trong tổng số 106 SV được khảo sát, tất cả (100%) đều là nữ, trong đó khóa 49: 55,8%, khóa 50: 44,3%.

2.2.2 Phương pháp phân tích

- Phương pháp nghiên cứu lý thuyết: được thực hiện thông qua việc phân tích và tổng hợp các tài liệu liên quan, kế thừa khung cấu trúc năng lực của Lê Thị Bích Ngọc (Lê Thị Bích Ngọc, 2023). Đây là cơ sở khoa học để xây dựng hệ thống chỉ báo và thiết kế bảng hỏi khảo sát phù hợp với thực tiễn nghiên cứu.

- Phương pháp nghiên cứu thực tiễn:

+ Phương pháp điều tra khảo sát: Sử dụng bảng hỏi với 24 nhận định được thiết kế theo thang đo Likert 5 mức độ, trong đó giá trị từ 1 đến 5 lần lượt biểu thị: 1 – Hoàn toàn không đồng ý, 2 – Không đồng ý, 3 – Trung lập, 4 – Đồng ý, 5 – Hoàn toàn đồng ý. Để đánh giá định lượng mức độ NLTUNN của SV, điểm trung bình (ĐTB) của các biến được đối chiếu với thang đo gốc như sau: 1.00 – 1.80 (Rất thấp); 1.81 – 2.60 (Thấp); 2.61 – 3.40 (Trung bình); 3.41 – 4.20 (Khá) và 4.21 – 5.00 (Tốt).

+ Phương pháp phân tích nhân tố khám phá (EFA): Áp dụng quy trình phân tích theo đề xuất của Hair và cộng sự (2004) nhằm đánh giá độ tương thích của mô hình lý thuyết về cấu trúc NLTUNN đối với SV ngành GDMN trường CĐSP Đắk Lắk, đồng thời xác lập tính hợp lệ và độ tin cậy của các câu hỏi trong bảng hỏi khảo sát.

+ Phương pháp thống kê mô tả: Thực hiện tính toán điểm trung bình và độ lệch chuẩn của từng chỉ báo cũng như các năng lực thành phần. Kết quả thu được là căn cứ thực chứng để đối chiếu với khung năng lực gốc, từ đó đánh giá thực trạng NLTUNN của SV ngành GDMN trường CĐSP Đắk Lắk.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1 Kết quả kiểm định Cronbach's Alpha

Để đánh giá mức độ tương quan giữa các câu hỏi trong cùng một thang đo, phương pháp kiểm định hệ số Cronbach's Alpha được sử dụng, đồng thời xem xét hệ số tương quan biến-tổng (Corrected Item-Total Correlation) của từng biến trong thang đo. Theo tiêu chuẩn của Nunnally và Bernstein (1994) các biến được giữ lại để tiếp tục phân tích phải thỏa mãn điều kiện: hệ số tương quan biến-tổng lớn hơn hoặc bằng 0.3 và hệ số Cronbach's Alpha của thang đo lớn hơn hoặc bằng 0.6.

Kết quả đo lường hệ số Cronbach's Alpha cho thang đo HN ban đầu đạt giá trị 0.557, cho thấy độ tin cậy của thang đo chưa đạt yêu cầu. Biến HN3 của thang đo có hệ số *Cronbach's Alpha if Item Deleted* là 0.654, nghĩa là khi loại bỏ biến này, độ tin cậy của thang đo đạt yêu cầu. Do đó, biến HN3 đã được loại bỏ để đảm bảo thang đo đạt độ tin cậy.

Sau khi loại bỏ biến HN3, kết quả đo lường hệ số Cronbach's Alpha cho các thang đo đều đạt yêu cầu về độ tin cậy, với hệ số Cronbach's Alpha nằm trong ngưỡng chấp nhận (kết quả cụ thể được trình bày trong Bảng 2) cho thấy tính nhất quán cao giữa các biến trong từng thang đo. Điều này đảm bảo cơ sở khoa học cho việc sử dụng các thang đo trong nghiên cứu, góp phần gia tăng tính tin cậy và chất lượng của kết quả phân tích.

Bảng 2. Kết quả phân tích Cronbach's Alpha

STT	Nhóm nhân tố	Biến quan sát	Hệ số Cronbach's Alpha
1	DD	DD1, DD2, DD3, DD4	0.835
2	CM	CM1, CM2, CM3, CM4	0.820
3	ND	ND1, ND2, ND3	0.762
4	DG	DG1, DG2	0.634
5	MT	MT1, MT2	0.640
6	PH	PH1, PH2	0.675
7	HN	HN1, HN2	0.654
8	NL	NL1, NL2, NL3, NL4	0.866

3.2 Phân tích nhân tố khám phá (EFA)

* Phân tích nhân tố khám phá đối với biến độc lập

Trong kết quả kiểm định ban đầu, có một biến quan sát bị loại là CM4, do biến này có hệ số tải nhỏ hơn 0.55. Kết quả phân tích EFA lần hai với 18 biến quan sát cho thấy các kiểm định đạt yêu cầu (Hair và cộng sự, 2004) cụ thể: (1) Kiểm định tính thích hợp của mô hình: Giá trị KMO đạt 0,809 ($0.5 < KMO < 1.0$), thể hiện mức độ phù hợp của dữ liệu; (2) Kiểm định Bartlett's về sự tương quan giữa các biến quan sát: Giá trị Sig. = 0.000 (< 0.05), cho thấy các biến có mối liên hệ chặt chẽ với nhau; (3) Tổng phương sai trích: Đạt 74.035% ($> 50\%$), chứng minh rằng 7 nhóm nhân tố giải thích được 74.035% tổng độ biến thiên của dữ liệu. Ngoài ra, hệ số tải nhân tố của các biến đều lớn hơn 0.55, phù hợp với kích thước mẫu là 106. Kết quả này khẳng định phân tích EFA là hoàn toàn phù hợp.

* Phân tích nhân tố khám phá đối với biến phụ thuộc

Kết quả phân tích nhân tố khám phá với biến phụ thuộc cho thấy các kiểm định đều đáp ứng các yêu cầu theo tiêu chuẩn (Hair và cộng sự, 2004), cụ thể: (1) Kiểm định tính thích hợp của mô hình: Giá trị KMO đạt 0.822 ($0.5 < KMO < 1.0$), chứng minh rằng dữ liệu phù hợp để thực hiện phân tích nhân tố; (2) Kiểm định Bartlett's về sự tương quan giữa các biến quan sát: Giá trị Sig. = 0.000 (< 0.05), cho thấy các biến quan sát có mối liên hệ chặt chẽ với nhau; (3) Tổng phương sai trích: Đạt 71.461% ($> 50\%$), cho thấy nhóm nhân tố mới được tạo ra giải thích được 71.461% độ biến thiên của dữ liệu.

Dựa vào các kết quả phân tích trên, nghiên cứu xác định có 7 yếu tố: DD, CM, ND, PH, MT, HN, DG (07 biến độc lập) và NL (01 biến phụ thuộc) tương ứng với 22 biến quan sát (18 quan sát thuộc biến độc lập và 4 quan sát thuộc biến phụ thuộc) đạt yêu cầu để đưa vào đo lường nhằm đánh giá thực trạng NL TUNN của SV ngành GDMN trường CĐSP Đắk Lắk.

3.3. Thực trạng biểu hiện và mức độ của năng lực thích ứng nghề nghiệp của sinh viên ngành Giáo dục Mầm non trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk

Bảng 3. Thực trạng biểu hiện và mức độ của năng lực thích ứng nghề nghiệp của sinh viên ngành Giáo dục Mầm non trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk

STT	Biến	Tiêu chí	ĐTB	ĐLC
1	DD1	Yêu thiên nhiên, quê hương, đất nước	3.15	0.934
2	DD2	Yêu nghề, yêu thương trẻ	3.64	0.938
3	DD3	Trung thực và đáng tin cậy	3.64	0.958
4	DD4	Ý thức tự học, tự rèn luyện bản thân và hỗ trợ đồng nghiệp	3.40	1.002
5	CM1	Tri thức khoa học về GDMN	3.28	0.837
6	CM2	Khả năng nghệ thuật	3.77	0.831
7	CM3	Phát triển chuyên môn của bản thân	3.67	0.881
8	ND1	Xây dựng kế hoạch nuôi dưỡng, chăm sóc, GD trẻ phát triển toàn diện	3.67	0.902
9	ND2	Thực hiện việc nuôi dưỡng và chăm sóc sức khỏe trẻ em	3.71	1.004
10	ND3	Thực hiện giáo dục phát triển trẻ em	3.54	0.928
11	DG1	Đánh giá sự phát triển của trẻ	3.42	0.791
12	DG2	Phản hồi thông tin đến phụ huynh của trẻ	3.67	0.913
13	MT1	Xây dựng môi trường GD an toàn, lành mạnh, thân thiện	3.43	0.851
14	MT2	Thực hiện quyền dân chủ trong nhà trường	3.87	0.947
15	PH1	Phối hợp với cha, mẹ hoặc người giám hộ trẻ em và cộng đồng để nâng cao chất lượng nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ em	3.37	0.865
16	PH2	Phối hợp với cha, mẹ hoặc người giám hộ trẻ và cộng đồng để bảo vệ quyền trẻ em	3.69	0.950
17	HN1	Sử dụng ngoại ngữ (ưu tiên tiếng Anh) hoặc tiếng dân tộc của trẻ em	3.61	0.890
18	HN2	Ứng dụng công nghệ thông tin	3.60	1.039

Trên cơ sở dữ liệu khảo sát, thực trạng NLTUNN của SV ngành GDMN tại trường cho thấy:

Về năng lực chuyên môn và nghiệp vụ (CM): Kết quả khảo sát minh chứng cho mức độ thích ứng khá cao và ổn định (ĐTB: 3.28 – 3.77). SV thể hiện sự tự tin vượt trội ở khía cạnh nghệ thuật với ĐTB là 3.77. Tuy nhiên, điểm trung bình thấp nhất rơi vào khả năng làm chủ kiến thức khoa học chuyên sâu (ĐTB: 3.28), cho thấy SV có xu hướng thích ứng tốt hơn với các hoạt động thực hành trực quan hơn là các nội dung lý luận hàn lâm.

Ở năng lực nuôi dưỡng, chăm sóc và giáo dục trẻ (ND): Đây là nhóm năng lực cốt lõi đạt điểm số ấn tượng (ĐTB: 3.54 – 3.71). Điểm nhấn nằm ở khả năng thực hiện nuôi dưỡng và chăm sóc sức khỏe (ND2: 3.71). Đáng chú ý, biến ND2 có độ lệch chuẩn lớn hơn 1.0. Dưới

góc độ khoa học giáo dục, sự phân hóa này phản ánh sự khác biệt về trải nghiệm thực tiễn tại các cơ sở thực tập. Những SV được tiếp cận với môi trường mầm non có quy trình chăm sóc chuẩn hóa sẽ có mức độ thích ứng cao hơn hẳn so với nhóm chưa có nhiều cơ hội và chạm thực tế, dẫn đến sự phân tán trong kết quả tự đánh giá.

Kết quả khảo sát năng lực đạo đức nghề nghiệp (DD) cho thấy SV bộc lộ tình cảm nghề nghiệp tích cực (DD2: 3.64) nhưng lại lúng túng trong việc cụ thể hóa tình yêu quê hương đất nước qua các hoạt động giáo dục (DD1) với ĐTB đạt 3.15. Biến DD4 (Ý thức tự học, tự rèn luyện bản thân và hỗ trợ đồng nghiệp) ghi nhận độ lệch chuẩn lớn hơn 1.0, điều này được giải thích bởi sự khác biệt trong “nguồn lực nội tại” của mỗi cá nhân. Tính tự chủ trong học tập và tinh thần cộng tác thường không đồng đều ở giai đoạn SV, dẫn đến một bộ phận đã định hình được bản sắc nghề nghiệp rõ nét, trong khi bộ phận còn lại vẫn đang trong quá trình định hướng.

Với năng lực xây dựng môi trường an toàn, lành mạnh, thân thiện trong GD trẻ và hội nhập (MT) và năng lực hội nhập và cạnh tranh trong bối cảnh mới (HN) thì khả năng thực hiện quyền dân chủ trong nhà trường (MT2) đạt điểm trung bình cao nhất (ĐTB: 3.87). Bên cạnh đó, độ lệch trong các câu trả lời của SV ở nội dung ứng dụng công nghệ thông tin (HN2: 3.60) lại khá lớn (ĐLC: 1.039). Sự biến thiên này mang tính tất yếu khoa học, phản ánh “khoảng cách kỹ năng số” giữa các SV. Trong bối cảnh chuyển đổi số, năng lực thích ứng với công nghệ phụ thuộc chặt chẽ vào điều kiện tiếp cận thiết bị và nền tảng kỹ năng sẵn có của mỗi cá nhân, từ đó tạo ra sự phân hóa mạnh mẽ về mức độ tự tin.

SV có nền tảng tâm lý tích cực, yêu nghề và sở hữu năng khiếu phù hợp với đặc thù ngành. Tuy nhiên, sự chênh lệch về năng lực tự học và kỹ năng công nghệ chính là rào cản nội tại lớn nhất. Những biến số có độ lệch chuẩn trên 1.0 chính là minh chứng cho thấy năng lực thích ứng của SV chưa đạt đến sự đồng bộ, đòi hỏi sự nỗ lực tự thân trong việc chuẩn bị các “nguồn lực tâm lý xã hội” theo mô hình của Savickas.

Qua phân tích thực trạng từ số liệu khảo sát thu được, có thể nhận định: Trường CĐSP Đắk Lắk đã tạo ra môi trường thực hành dân chủ và thực tiễn, giúp SV sớm hình thành các kỹ năng nghề nghiệp cơ bản. Dù vậy, vẫn tồn tại độ lệch lớn ở câu trả lời một số nội dung của SV cũng đặt ra yêu cầu đối với nhà trường trong việc đồng bộ hóa chất lượng tại cơ sở thực tập, đảm bảo mọi SV đều có cơ hội trải nghiệm và phát triển năng lực thích ứng trong những điều kiện tiêu chuẩn như nhau. Nhìn chung, NLTUNN của SV đạt mức Khá. Các chỉ số phân tán không làm giảm tính tin cậy của dữ liệu mà trái lại, chúng cung cấp bằng chứng khoa học quan trọng về sự phân hóa năng lực cá nhân. Đây là cơ sở thực chứng để nhà trường đề xuất các biện pháp bồi dưỡng cá nhân hóa, tập trung vào những mảng SV còn thiếu sự thống nhất như kỹ năng số và đạo đức nghề nghiệp tự nguyện.

4. THẢO LUẬN

Kết quả nghiên cứu về NLTUNN của SV ngành GDMN Trường CĐSP Đắk Lắk cho thấy một bức tranh tổng thể về sự chuẩn bị của người học trước ngưỡng cửa nghề nghiệp. Qua phân tích 18 tiêu chí thuộc 07 nhóm năng lực cốt lõi, nghiên cứu xác định năng lực thích ứng của SV đạt mức Khá, với điểm trung bình dao động từ 3.15 đến 3.87. Trong đó, SV thể hiện sự thích nghi vượt trội ở các hoạt động mang tính thực hành và dân chủ như: Thực hiện quyền

dân chủ trong nhà trường (ĐTB: 3.87), Khả năng nghệ thuật (ĐTB: 3.77), và Thực hiện nuôi dưỡng, chăm sóc sức khỏe trẻ em (ĐTB: 3.71).

Kết quả này có sự tương đồng với nhận định của Nguyễn Thị Thúy và Lê Thị Xuân Mai (2018) khi cho rằng SV khối ngành sư phạm thường có thể mạnh và tâm thế chủ động trong các hoạt động nghiệp vụ trực tiếp tại cơ sở giáo dục. Tuy nhiên, điểm đáng chú ý là mặc dù SV có tâm thế yêu nghề và kỹ năng thực hành tốt, mức độ thích ứng vẫn tồn tại sự phân hóa đáng kể ở một số lĩnh vực then chốt. Sự biến thiên mạnh mẽ của các chỉ số có độ lệch chuẩn trên 1.0 như: Ứng dụng công nghệ thông tin (ĐLC: 1.039) và Ý thức tự học, tự rèn luyện bản thân và hỗ trợ đồng nghiệp (ĐLC: 1.002) đã phản ánh một khoảng cách năng lực khách quan giữa các nhóm SV. Điều này cũng có thêm quan điểm của Phạm Thanh Trung và Nguyễn Thị Hồng Duyên (2024) về việc SV hiện nay dù có tiềm năng nhưng khả năng tự chủ và thích ứng với các yêu cầu công nghệ mới vẫn còn khoảng cách lớn giữa các cá nhân.

Bên cạnh đó, việc các nội dung liên quan đến tri thức khoa học chuyên sâu và giáo dục tình yêu quê hương đất nước đạt mức điểm khiêm tốn (ĐTB: 3,15) cho thấy sự kết nối giữa lý luận và thực tiễn đôi khi còn mang tính hình thức. Thực trạng này phản ánh đúng khoảng trống mà các nghiên cứu trước đây đã chỉ ra: SV dễ dàng thích nghi với các thao tác kỹ thuật thực hành nhưng lại lúng túng khi chuyển hóa các giá trị tư tưởng và tri thức vào bối cảnh nghề nghiệp cụ thể.

5. KẾT LUẬN

Nghiên cứu khẳng định năng lực thích ứng nghề nghiệp của SV ngành Giáo dục Mầm non Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk đạt mức Khá, với thế mạnh tập trung vào các kỹ năng nghiệp vụ trực tiếp và khả năng hội nhập môi trường dân chủ. Tuy nhiên, nghiên cứu cũng xác nhận sự phân hóa đáng kể về năng lực số và ý thức tự học, cùng với sự hạn chế trong việc kết nối tri thức khoa học chuyên sâu vào thực tiễn.

Để nâng cao chất lượng đào tạo, nghiên cứu đề xuất ba nhóm giải pháp trọng tâm:

- Về đào tạo: Tích hợp các tình huống nghề nghiệp thực tế vào giảng dạy lý thuyết để thu hẹp khoảng cách tri thức. Mục tiêu cốt lõi là nâng cao nhận thức về vị trí việc làm và thu hẹp khoảng cách giữa lý thuyết học thuật với thực tiễn sư phạm. Để thực hiện, nhà trường cần tích hợp hệ thống tình huống nghề nghiệp thực tế vào nội dung giảng dạy các học phần lý thuyết chuyên ngành, đồng thời định kỳ tổ chức các diễn đàn, tọa đàm có sự tham gia của các chuyên gia giáo dục và giáo viên mầm non cốt cán tại địa phương. Giải pháp này đòi hỏi điều kiện tiên quyết là sự đổi mới trong phương pháp giảng dạy của đội ngũ giảng viên, đi kèm với việc xây dựng hệ thống học liệu số và kho tình huống thực hành phong phú, bám sát diễn biến thực tế tại các cơ sở giáo dục mầm non hiện nay.

- Về rèn luyện: Cá nhân hóa các chương trình bồi dưỡng kỹ năng số và năng lực tự học nhằm đảm bảo sự đồng đều về chất lượng đầu ra. Mục tiêu tập trung vào việc khắc phục sự phân hóa trong năng lực số và thúc đẩy ý thức tự bồi dưỡng nhằm đảm bảo sự đồng bộ về chất lượng đầu ra. Cách thức triển khai bao gồm việc tổ chức các khóa bồi dưỡng ngắn hạn về ứng dụng công nghệ trong giáo dục mầm non theo từng cấp độ năng lực, kết hợp với việc hướng dẫn SV thiết lập kế hoạch tự học dưới sự giám sát, hỗ trợ của cố vấn học tập. Điều kiện thực hiện giải pháp nằm ở sự đầu tư đồng bộ về hạ tầng công nghệ thông tin của nhà trường và tinh thần chủ động, sẵn sàng thích ứng với yêu cầu chuyển đổi số giáo dục từ phía người học.

- Về thực tiễn: Chuẩn hóa quy trình giám sát thực tập tại các cơ sở giáo dục mầm non để đảm bảo tính thực chất trong trải nghiệm nghề nghiệp. Mục tiêu hướng tới việc chuẩn hóa quy trình trải nghiệm thực tế để củng cố sự tự tin và khả năng hội nhập cho SV. Nhà trường cần hoàn thiện quy trình thực tập sư phạm, tăng cường cơ chế phối hợp chặt chẽ với các trường mầm non thực hành trong việc giám sát, đánh giá và phản hồi năng lực SV theo hướng tiệm cận với Chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non. Giải pháp này chỉ thực sự hiệu quả khi thiết lập được mạng lưới liên kết bền vững giữa cơ sở đào tạo và đơn vị sử dụng lao động, tạo ra một hệ sinh thái giáo dục hỗ trợ tối đa cho tiến trình kiến tạo nghề nghiệp của SV.

Mặc dù còn hạn chế về quy mô mẫu (106 quan sát), kết quả nghiên cứu đã cung cấp cơ sở thực chứng quan trọng cho việc hình thành đội ngũ giáo viên mầm non năng động, thích ứng cao trong bối cảnh đổi mới giáo dục. Các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng phạm vi khảo sát và đi sâu phân tích các nhân tố tiềm năng như điều kiện kinh tế, khu vực cư trú tác động đến sự biến thiên năng lực thích ứng nghề nghiệp của SV.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Akkermans, J., Paradniké, K., Van der Heijden, B. I. J. M., & De Vos, A. (2018). The Best of Both Worlds: The Role of Career Adaptability and Career Competencies in Students' Well-Being and Performance. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01678>
2. Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2004). *Multivariate data analysis*. Pearson Prentice Hall.
3. Lê Thị Bích Ngọc. (2023). Nghiên cứu đề xuất cấu trúc năng lực thích ứng nghề nghiệp của sinh viên ngành Giáo dục Mầm non. *Tạp Chí Giáo Dục*, 23(03), 54–59.
4. Lê Thị Hoà, Đặng Lan Phương, Trần Thị Mẫn, & Nguyễn Lê Thương. (2025). Một số vấn đề lý luận về phát triển năng lực nghề nghiệp cho giáo viên mầm non đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục. *Tạp Chí Giáo Dục*, 25(6), 8–14.
5. Nguyễn Thị Thúy, & Lê Thị Xuân Mai. (2018). Nghiên cứu khả năng thích ứng nghề nghiệp của sinh viên dân tộc KhMer sau khi tốt nghiệp tại trường Đại học Trà Vinh. *Tạp Chí Khoa Học Trường Đại Học Trà Vinh*.
6. Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric Theory*.
7. Phạm Thành Trung, & Nguyễn Thị Hồng Duyên. (2024). Nghiên cứu khả năng thích ứng nghề nghiệp của sinh viên Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội và các trường trực thuộc. *Tạp Chí Giáo Dục*.
8. Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
9. Sylvia Vitello, & Jackie Greatorex. (2022). *What is competence? A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment*. Cambridge University Press & Assessment.

HIỆN TƯỢNG TẠO LẬP TỪ BẰNG PHƯƠNG THỨC PHỤ TỐ TRONG TIẾNG ÊĐÊ

ThS. H' Na My Niê

Khoa Giáo dục Mầm non

TÓM TẮT: Bài viết tập trung nghiên cứu một trong những phương thức cấu tạo từ đặc thù của tiếng Êđê: phương thức phụ tố. Trong bối cảnh tiếng Êđê đang có xu hướng đơn tiết hóa dưới ảnh hưởng của tiếng Việt, việc tìm hiểu các yếu tố hình thái học cổ còn lưu giữ lại có ý nghĩa quan trọng trong việc bảo tồn và nhận diện bản sắc ngôn ngữ. Bằng các phương pháp điều tra, phân tích, miêu tả, thống kê và tổng hợp, bài viết làm rõ vai trò và đặc điểm của các tiền tố (m-, k-) và trung tố (-n-, -d-) trong việc tạo ra từ phái sinh. Kết quả nghiên cứu cho thấy, mặc dù không còn là phương thức tạo từ chủ đạo, nhưng phụ tố vẫn đóng một vai trò nhất định trong việc hình thành các từ chỉ công cụ, hành động tác động, hoặc mang ý nghĩa tương tác, góp phần làm phong phú thêm vốn từ vựng của tiếng Êđê. Nghiên cứu này cung cấp một cái nhìn sâu hơn về cấu trúc nội tại của từ trong tiếng Êđê, đóng góp tư liệu cho việc giảng dạy và nghiên cứu ngôn ngữ các dân tộc thiểu số tại Việt Nam.

TỪ KHÓA: tạo lập từ, phương thức phụ tố, tiền tố, trung tố, từ phái sinh...

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong xu thế hội nhập và giao thoa văn hóa mạnh mẽ, ngôn ngữ của các dân tộc thiểu số, trong đó có tiếng Êđê ở Việt Nam, đang đối mặt với nhiều thách thức. Dưới tác động của kinh tế - xã hội và sự ảnh hưởng của tiếng Việt với vai trò là ngôn ngữ quốc gia, việc sử dụng và bảo tồn tiếng mẹ đẻ của người Êđê có xu hướng thay đổi rõ rệt. Hiện tượng trộn mã, chuyển mã ngày càng trở nên phổ biến, thậm chí tiếng Việt dần trở thành ngôn ngữ giao tiếp chính trong một số gia đình người Êđê ở khu vực đô thị hóa. Trước thực trạng đó, việc nâng cao năng lực sử dụng tiếng nói, chữ viết, đồng thời nghiên cứu sâu sắc về bản chất ngôn ngữ Êđê để góp phần bảo tồn và phát huy bản sắc văn hóa dân tộc là một nhiệm vụ cấp bách. Tiếng Êđê, thuộc tiểu nhóm Chamic, ngữ hệ Nam Đảo (Austronesia), về cơ bản là một ngôn ngữ đơn lập, trong đó quan hệ ngữ pháp chủ yếu được biểu thị bằng trật tự từ và hư từ. Tuy nhiên, khác với nhiều ngôn ngữ đơn lập điển hình, tiếng Êđê vẫn còn lưu giữ những dấu vết của một giai đoạn ngôn ngữ đa tiết, thể hiện qua phương thức cấu tạo từ bằng phụ tố. Đây là một đặc điểm rất thú vị và đặc trưng, phản ánh quá trình biến đổi lịch sử của ngôn ngữ. Các công trình nghiên cứu trước đây như của Đoàn Văn Phúc và Tạ Văn Thông (Ngữ pháp tiếng Êđê), Phan Văn Phúc (Cấu tạo từ tiếng Êđê), hay Nguyễn Minh Hoạt (Từ loại danh từ tiếng Êđê) đã đề cập đến các phương thức cấu tạo từ của tiếng Êđê, trong đó có phương thức phụ tố. Các tác giả đã chỉ ra sự tồn tại của các tiền tố, trung tố và vai trò cơ bản của chúng. Tuy nhiên, việc đi sâu phân tích một cách hệ thống các loại phụ tố, chức năng và quy tắc hoạt động của chúng trong việc tạo lập từ vẫn còn là một mảng đề tài cần được khai thác chi tiết hơn. Vì vậy, bài viết này lựa chọn chủ đề : *“Hiện tượng tạo lập từ bằng phương thức phụ tố trong tiếng Êđê”* với mục đích hệ thống hóa và làm rõ hơn các đặc điểm về phương diện cấu tạo từ bằng phương thức này, đồng thời giới thiệu những trường hợp điển hình, qua đó góp phần cung cấp một cái nhìn toàn diện hơn về một khía cạnh độc đáo trong từ vựng-ngữ pháp tiếng Êđê.

2. NỘI DUNG VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Nội dung nghiên cứu

Tìm hiểu và nghiên cứu về phương thức phụ tố trong việc tạo lập từ và cấu tạo từ tiếng Êđê; đồng thời giới thiệu được những trường hợp điển hình trong cách thức tạo lập từ tiếng Êđê bằng phương thức này.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Bài nghiên cứu này mang tính điều tra xã hội, văn hóa. Do vậy, chúng tôi sử dụng một số phương pháp cụ thể sau:

- Phương pháp điều tra điền dã nhằm thu thập, sưu tầm và bổ sung tư liệu về từ vựng tiếng Êđê được tạo lập bằng phương thức phụ tố.
- Phương pháp thống kê phân loại, phân tích tổng hợp được sử dụng nhằm mục đích phân loại các phương thức phụ tố được sử dụng trong việc tạo lập từ tiếng Êđê.
- Bên cạnh đó, chúng tôi còn sử dụng các phương pháp miêu tả, quy nạp, diễn dịch để trình bày bài viết.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Khái quát về tiếng Êđê và vấn đề cấu tạo từ

Tiếng Êđê có quan hệ họ hàng gần gũi với các ngôn ngữ Chăm, Gia-rai, Chu-ru (ở Việt Nam) và tiếng Malayu, Indonesia... (ở Đông Nam Á). Về mặt loại hình, tiếng Êđê mang đặc điểm của một ngôn ngữ đang trong giai đoạn chuyển đổi từ đa tiết sang đơn tiết. Do đó, hệ thống ngữ âm của tiếng Êđê khá phức tạp, vẫn còn tồn tại nhiều tổ hợp phụ âm đầu, trong khi hầu hết các âm tiết đều có nghĩa và có khả năng hoạt động độc lập như từ. Về cấu tạo từ, tiếng Êđê sử dụng ba phương thức chính như:

- Phương thức ghép: là sự kết hợp các hình vị (từ) có nghĩa lại với nhau để tạo ra từ mới. Đây là phương thức phổ biến và phát triển nhất hiện nay. Ví dụ: “mtô” (dạy) + “mjuă” (làm quen) → “mtô mjuă” (giáo dục).

- Phương thức láy: là sự lặp lại một phần hoặc toàn bộ hình vị gốc để tạo từ mới, thường mang ý nghĩa giảm nhẹ, khuếch đại hoặc mô phỏng. Ví dụ: hrah hrah (đỏ đỏ), mtaḥ mtaḥ (xanh xanh)...

- Phương thức phụ tố (phụ gia): là sự kết hợp một hình vị không có nghĩa từ vựng độc lập (phụ tố) với một hình vị gốc (căn tố) để tạo ra từ phái sinh. Ví dụ: m + “gang” (rào, che) → mgang (bảo vệ), k + bũc (nhỏ) → kbũc (bị bật gốc)...

Trong khi phương thức ghép và láy có xu hướng phát triển mạnh, thì phương thức phụ tố lại ít phổ biến hơn và có xu hướng bị mờ hóa. Các phụ tố trong tiếng Êđê là những yếu tố hình thái cổ, thường chỉ còn lại dưới dạng các âm vị riêng lẻ được thêm vào đầu (tiền tố) hoặc chen vào giữa (trung tố) của căn tố. Từ phái sinh được tạo ra là một khối ngữ âm hoàn chỉnh, không thể tách rời các thành tố.

3.2. Cấu tạo từ phái sinh

Mặc dù đã trở thành một ngôn ngữ đơn lập khá điển hình và đã “hình thành một loạt đặc

điểm cấu trúc không đặc trưng cho các ngôn ngữ Tây nam đảo hải đảo” (Fedorov A.V.1986), nhưng tiếng Êđê hiện nay vẫn còn lưu giữ các yếu tố hình thái xưa cũ. Đó là các phụ tố cấu tạo từ. Các phụ tố này được phương thức phụ gia (phụ tố - yếu tố chỉ có ý nghĩa ngữ pháp trừu tượng, khái quát, không chỉ sự vật, hiện tượng) sử dụng liên kết với các hình vị gốc (căn tố – là yếu tố có ý nghĩa từ vựng, chỉ sự vật, hiện tượng) để tạo nên các từ phái sinh. Trong từ phái sinh, căn tố và phụ tố kết hợp với nhau thành một khối ngữ âm hoàn chỉnh, không được phát âm tách bạch. Cấu tạo từ bằng phụ tố tạo nên hiện tượng ý nghĩa khái quát chung trong hàng loạt từ phái sinh là do một phụ tố mang lại.

Từ phái sinh tiếng Êđê có một số đặc điểm sau:

- Có hình thức đơn tiết (giống các từ đơn - đơn tiết) có cấu trúc nội tại (bao gồm ít nhất là một phụ tố và một hình vị gốc).

- Có cơ cấu ngữ nghĩa có thể phân tích thành “ý nghĩa từ vựng của hình vị gốc + ý nghĩa từ vựng - ngữ pháp của hình vị phụ tố. Cấu tạo từ bằng cách kết hợp căn tố (là yếu tố có ý nghĩa từ vựng, chỉ sự vật hiện tượng) và phụ tố (yếu tố chỉ có ý nghĩa ngữ pháp trừu tượng khái quát, không chỉ sự vật hiện tượng).

- Các phụ tố trong tiếng Êđê được phân biệt thành: tiền tố (là phụ tố đứng trước căn tố trong từ phái sinh) và trung tố (là phụ tố đứng chen vào bên trong căn tố của từ phái sinh).

3.3. Các phương thức phụ tố

3.3.1. Phương thức phụ tố với sự tham gia của các tiền tố

Trong một số trường hợp cấu tạo từ tiếng Êđê có sự tham gia của tiền tố thì các tiền tố có thể được sử dụng với các căn tố xuất phát từ những đơn vị gốc biểu thị động tác, trạng thái, tính chất hoặc sự vật để tạo ra hàng loạt các từ mới mang một hoặc một số nét nghĩa chung và thường cùng từ loại (cùng ý nghĩa khái quát và có đặc điểm ngữ pháp như nhau).

- Đối với tiền tố m (m-):

Tiền tố m kết hợp với các căn tố chỉ động tác, trạng thái, tính chất, sự vật tạo nên các từ phái sinh cùng mang một nét nghĩa khái quát: chỉ hành động hướng tới để có được động tác, trạng thái, tính chất, sự vật do căn tố biểu thị (ý nghĩa tạo tác).

Ví dụ:

M + boh (quả, trứng) → mboh (ra quả, đẻ trứng)...

M + chỗ (bẩn) → mchỗ (làm bẩn);

M + brũ (thối, rửa) → mbrũ (làm thối, làm rửa);

M + huĩ (sợ) → mhuĩ (dọa, làm cho sợ);

M + bỏ (đầy) → mbỏ (đổ đầy, làm đầy);

M + bắt (vừa miệng) → mbắt (nêm cho vừa miệng);

Ngoài được sử dụng với ý nghĩa khiếm động là “làm”, “làm cho” như trên thì trong tiếng Êđê m- còn được sử dụng với ý nghĩa khái quát là chỉ quan hệ tác động qua lại giữa các bên (ý nghĩa tương tác). Ví dụ:

M + tuôm (gặp) → mtuôm (gặp nhau);

M + jẽ (gần) → mjẽ (qua lại với nhau)

M + juk (tô) (bạn thân nữ) → mjuk (nữ kết bạn với nhau);

M + chuê (nói) => mchuê (nói với nhau)...

Ở một vài trường hợp khác, sau khi tiền tố đã kết hợp với căn tố, các đơn vị gốc và từ mới được tạo thành tiếp tục trong quá trình biến đổi, cả về âm và cả về nghĩa. Kết quả là: mối quan hệ về nghĩa và âm giữa căn tố (trong từ phái sinh) và đơn vị gốc (bên ngoài từ phái sinh) đôi khi trở nên mờ nhạt hoặc khó nhận biết. Nói cách khác, m- còn được dùng để cấu tạo nên từ phái sinh theo định hướng phát triển nghĩa một cách “trừu tượng”, “ẩn dụ” ...

Ví dụ:

M + gổ (hiếp dâm) → mgổ (ép buộc);

M + trứt (xô, đẩy) → mtrứt (đôn đốc, khuyến khích);

M + blah (bỏ, chẻ) → mblah (chiến tranh);

M + gang (rào, che) → mgang (bảo vệ) ...

Hay:

M+ êa (nước) → m'êa (loãng);

M + yang (thần) → myang (màu nhiệm, thiêngb (như thần)) ...

M + găm (che, đập) → mkăm (chất thành đồng).

- Đối với tiền tố K:

So với tiền tố m, tiền tố k (k-) không được sử dụng nhiều. Nó kết hợp với các căn tố chỉ động tác, tạo nên các từ phái sinh cùng mang nét nghĩa khái quát: chỉ công cụ, phương tiện (có thể hiểu là “cái, thứ, vật”...) để thực hiện hành động do căn tố biểu thị. Ở nhiều trường hợp, mối quan hệ về nghĩa và âm giữa từ phái sinh và căn tố (trong từ) trở thành mờ nhạt, khó nhận biết. Ví dụ:

K + mứt (vào) → kmứt (cái búa);

K+ truă (đẩy) → kdruă (cái nắp, cái vung);

K + tuăk (ngoặc) → knuăk (cái óc, cái ngoặc)....

Ngoài hiện tượng tạo lập từ có ý nghĩa khái quát là «cái, thứ», «vật» ... như ở trên, k- còn tạo lập từ với ý nghĩa khái quát chỉ “mức độ cao, mạnh, nhiều ...” . Ví dụ:

K + luh (roi) → kluh (roi -mạnh, nhiều)

K + blăm (đốp, ngoạm) → kblăm (đốp, ngoạm (mạnh))....

K + beh (sút, mẽ) → kbeh (sút, mẽ (to, nhiều))

3.3.2. Phương thức phụ tố với sự tham gia của các trung tố

Trong tiếng Êđê, có thể gặp vài trường hợp trung tố tham gia cấu tạo từ. Cơ bản là trung tố

n (-n-) và trung tố (-d-). Sự biểu hiện của phương thức phụ tố với sự tham gia của các trung tố như sau:

- Trung tố n kết hợp với căn tố chỉ động tác tạo nên các từ phái sinh cùng mang nét nghĩa khái quát: chỉ công cụ, phương tiện dùng để thực hiện hành động do căn tố biểu thị. Tuy nhiên, các từ phái sinh này có sự biến đổi về cả âm và nghĩa nên khó nhận biết. Thậm chí, không được phát hiện và không được đồng bào thừa nhận. Do vậy, trong quyển Ngữ pháp tiếng Êđê, tác giả Đoàn Văn Phúc và Tạ Văn Thông đã nói: “Cũng do sự biến đổi về âm và nghĩa nên ở đa số các trường hợp, mối quan hệ giữa từ phái sinh (với sự tham gia của -n-) và căn tố trở nên mờ nhạt, chỉ có thể được nhận biết do suy luận”. Chẳng hạn:

N + kal (cài, gài (cửa)) → knal (cái then (cửa))

N + bũ (ngăn) → mnũ (hang rào);

N + poh (gỗ, đánh) → mnoh (cái dùi);

N + puh (quạt) → mnuh (cái quạt);...

- Một số trường hợp có thể gặp trong tiếng Êđê là từ phái sinh được cấu tạo với sự tham gia của một trung tố có hình thức là d. Ví dụ:

D + hruôm (gói, bọc) → hduôm (cái gói, cái bọc);

D + hrĩng (xâu lại) → hdrĩng (chuỗi, xâu);

D + hrăng (thắt, thắt lại) → hdrăng (dây thắt lưng);....

Mặc dù có ý kiến nhận định rằng -d- chỉ là một biến thể của -n- nhưng qua ý kiến nhận định của bà con Êđê, việc phát âm hai âm vị trong quá trình phát âm âm tiết hoàn toàn rõ ràng, không lẫn lộn và khác nhau nên chúng có thể được xem là 2 trung tố có nhiệm vụ tương tự nhau nhưng độc lập với nhau.

Cùng với xu hướng đơn tiết hóa, nhìn chung phương thức phụ tố trong tiếng Êđê không phát triển nhiều. Nhận xét này có cơ sở thực tế là: Số lượng các phụ tố trong tiếng Êđê không nhiều (4 phụ tố: -m, -k, -n-, -d-); Các từ phái sinh được cấu tạo với sự tham gia của mỗi phụ tố có số lượng không lớn (khoảng 200/3500 từ); Mối quan hệ (về âm và nghĩa) giữa từ phái sinh với căn tố nhiều khi khó nhận biết trực tiếp, đặc biệt là các từ được cấu tạo bằng phương thức phụ tố với phụ từ -n-, -d-).

4. KẾT LUẬN

Nghiên cứu về hiện tượng tạo lập từ bằng phương thức phụ tố trong tiếng Êđê đã chỉ ra một đặc điểm cấu trúc nội tại rất đặc trưng và có giá trị của ngôn ngữ này. Mặc dù tiếng Êđê đang trong quá trình biến đổi mạnh mẽ theo hướng đơn tiết hóa, các dấu vết của một loại hình ngôn ngữ chấp dính vẫn còn được lưu giữ qua các tiền tố (m-, k-) và trung tố (-n-, -d-). Các phụ tố này không chỉ đơn thuần là yếu tố cấu tạo từ mà còn là những phương tiện ngữ pháp hữu hiệu để tạo ra các từ có ý nghĩa phái sinh một cách hệ thống: tạo động từ tác động, động từ tương tác từ các căn tố chỉ trạng thái, hành động; tạo danh từ chỉ công cụ từ các căn tố chỉ hành động; hay biểu thị mức độ, cường độ của một tính chất, hành vi. Việc xác định được một số phụ tố và chỉ ra các quy tắc hoạt động của chúng, dù có những trường hợp đã bị mờ hóa, vẫn cho phép

chúng ta khẳng định rằng: cùng với xu hướng đơn tiết hóa, phương thức phụ tố trong tiếng Êđê không phát triển nhưng nó vẫn là một kênh tạo từ quan trọng, góp phần làm nên sự đa dạng và độc đáo cho hệ thống từ vựng. Kết quả nghiên cứu này có thể được sử dụng làm tài liệu tham khảo trong công tác giảng dạy tiếng Êđê, giúp người học hiểu sâu hơn về cấu trúc của từ và sự phong phú của các phương thức tạo từ. Đồng thời, nó cũng là một nguồn tư liệu đóng góp vào lĩnh vực nghiên cứu so sánh các ngôn ngữ thuộc ngữ hệ Nam Đảo ở Việt Nam và khu vực, góp một phần nhỏ vào sự nghiệp bảo tồn và phát huy giá trị các ngôn ngữ dân tộc thiểu số.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Minh Hoạt (2012), *Từ loại danh từ trong tiếng Êđê (có so sánh với tiếng Việt)*, Luận án tiến sĩ Ngữ Văn, Học viện KHXH, Hà Nội.
2. Đoàn Văn Phúc (chủ biên, 1988),..., *Hdruôm hră hriăm klei Êđê*, Sở Giáo dục Đắk Lắk, Buôn Ma Thuột.
3. Đoàn Văn Phúc, Tạ Văn Thông (2011), *Ngữ pháp tiếng Êđê*, Nxb. Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
4. Phan Văn Phúc (1993), *Cấu tạo từ tiếng Êđê*, Luận án PTS khoa học Ngữ Văn, Viện Ngôn ngữ học, Hà Nội.

ĐỀ XUẤT ỨNG DỤNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO (AI) TRONG VIỆC GIẢNG DẠY CÁC HỌC PHẦN ÂM NHẠC NGÀNH GIÁO DỤC MẦM NON

ThS. Nguyễn Văn Vinh

Khoa Giáo dục Mầm non

TÓM TẮT: Trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục, việc tích hợp Trí tuệ nhân tạo (AI) vào đào tạo giáo viên mầm non trở thành xu hướng tất yếu nhằm nâng cao chất lượng đào tạo và mở rộng năng lực thực hành của sinh viên. Bài báo này tập trung nghiên cứu và đề xuất việc ứng dụng AI trong giảng dạy và ôn tập học phần “Phương pháp tổ chức hoạt động âm nhạc cho trẻ mầm non”. Nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích tài liệu kết hợp đánh giá thực tiễn các công cụ AI đang được áp dụng trong giáo dục âm nhạc. Kết quả cho thấy AI hỗ trợ hiệu quả trong bốn hoạt động cốt lõi: dạy hát, nghe nhạc, vận động theo nhạc và trò chơi âm nhạc. Các công cụ như Sing Sharp, Chrome Music Lab, MoveNet hay Teachable Machine giúp cá nhân hóa lộ trình học tập, tăng độ chính xác của kỹ năng mẫu, đồng thời mở rộng nguồn học liệu số cho giáo viên. Bài báo đề xuất khung ứng dụng AI phù hợp với năng lực và điều kiện của sinh viên ngành Giáo dục Mầm non, góp phần hiện đại hóa giáo dục âm nhạc theo định hướng đổi mới và phát triển năng lực.

TỪ KHÓA: trí tuệ nhân tạo, giáo dục mầm non, âm nhạc, phương pháp giảng dạy, công nghệ giáo dục.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Âm nhạc đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển cảm xúc, thẩm mỹ và nhận thức của trẻ mầm non. Theo nhà nghiên cứu giáo dục Phạm Thị Hòa, thì các kỹ năng âm nhạc được hình thành mạnh mẽ ở giai đoạn 3-6 tuổi, đòi hỏi giáo viên phải có khả năng thực hành chuẩn xác và phương pháp tổ chức linh hoạt. Tuy nhiên, thực tiễn đào tạo giáo viên mầm non cho thấy sinh viên thường gặp khó khăn trong việc rèn luyện kỹ năng hát mẫu, vận động minh họa hay nhận diện âm thanh do thiếu công cụ hỗ trợ phản hồi khách quan.

Trong khi đó, sự phát triển của Trí tuệ nhân tạo (AI) mở ra nhiều cơ hội mới cho giáo dục, đặc biệt trong việc hỗ trợ phân tích âm thanh, hình ảnh và phản hồi thời gian thực. Một số nghiên cứu quốc tế (NAfME, 2025; Frontiers in Psychology, 2025) đã chỉ ra rằng AI có thể hỗ trợ người học tự điều chỉnh kỹ năng và cải thiện tự tin âm nhạc.

Tuy nhiên, tại Việt Nam, việc ứng dụng AI trong đào tạo giáo viên mầm non, đặc biệt ở lĩnh vực âm nhạc, còn hạn chế và chưa có khung ứng dụng cụ thể. Do đó, bài báo này được thực hiện nhằm:

- Tổng hợp và phân tích các ứng dụng AI phù hợp với học phần âm nhạc mầm non.
- Đề xuất khung ứng dụng AI theo bốn hoạt động cơ bản của chương trình âm nhạc mầm non.
- Gợi ý mô hình ôn tập - tự đánh giá hiệu quả cho sinh viên.

2. NỘI DUNG VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

- Đối tượng: Các công cụ AI có khả năng hỗ trợ giảng dạy âm nhạc cho trẻ mầm non.
- Phạm vi: 4 hoạt động cốt lõi của học phần “Phương pháp tổ chức hoạt động âm nhạc cho trẻ mầm non”: (1) Dạy hát, (2) Nghe nhạc, (3) Vận động theo nhạc, (4) Trò chơi âm nhạc.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng các phương pháp sau:

2.2.1. Phân tích - tổng hợp tài liệu:

Thu thập các nghiên cứu từ NafME, Frontiers, MDPI và hướng dẫn công cụ AI.

2.2.2. Quan sát và đánh giá thực tiễn:

Quan sát việc sinh viên ngành Giáo dục Mầm non sử dụng công cụ AI trong luyện tập kỹ năng hát, vận động và thiết kế trò chơi.

2.2.3. Phân tích công cụ:

Đánh giá mức độ phù hợp của các công cụ AI cho môi trường mầm non dựa trên tiêu chí:

- Tính đơn giản
- Tính an toàn
- Tính trực quan
- Tính khả dụng khi dạy trẻ

2.3. Phương pháp xử lý thông tin

- Dữ liệu được phân tích theo hướng mô tả, so sánh và đối chiếu kết quả từ các nguồn khác nhau.
- Kết quả được trình bày theo nhóm hoạt động âm nhạc.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

Ngoài việc phải nắm vững các phương pháp và các bước tiến hành dạy các hoạt động âm nhạc ở trường Mầm non, sinh viên cần phải có những hiểu biết về việc ứng dụng AI vào quá trình tiến hành các hoạt động giáo dục, để từ đó vận dụng linh hoạt trong suốt quá trình dạy học, nhằm đem lại hiệu quả cao hơn trong giáo dục.

3.1. Kết quả

3.1.1. Hoạt động Dạy hát: Phản hồi cao độ và cá nhân hóa học liệu

Hoạt động dạy hát đòi hỏi sự chính xác về cao độ và cách nhả chữ rõ ràng.¹

- Ứng dụng phản hồi thời gian thực: Sử dụng công cụ như Sing Sharp hoặc Vocal Image. Các ứng dụng này sử dụng thuật toán Pitch Detection để hiển thị đồ thị cao độ của giọng hát so với giai điệu chuẩn.

- Ví dụ: Khi sinh viên tập hát mẫu bài “Màu hoa”, nếu hát đến câu “Tím đỏ vàng” bị phô

(thấp hoặc cao hơn nốt nhạc thực tế), hệ thống sẽ hiển thị đường sóng âm không trùng khớp (nằm dưới hoặc nằm trên vạch đỏ), buộc người học phải điều chỉnh luồng hơi và vị trí âm thanh để “chạm” đúng nốt.⁸

- AI tạo sinh học liệu theo chủ đề: Sử dụng Suno AI hoặc Udio để phổ nhạc cho các bài thơ/ đồng dao có trong chương trình mầm non.⁸

- Ví dụ: Với chủ đề “Giao thông”, giáo viên nhập đoạn thơ “Đèn xanh, đèn đỏ, đèn vàng” vào Suno với yêu cầu: “Nhạc thiếu nhi vui nhộn, nhịp 2/4, tempo 120 BPM”. AI sẽ tạo ra một bài hát hoàn chỉnh để giáo viên giới thiệu cho trẻ, giúp làm phong phú kho bài hát vốn hạn hẹp.

3.1.2. Hoạt động Dạy nghe nhạc: Thị giác hóa và phân tích cấu trúc

- Nghe nhạc giúp trẻ phát triển nhạc cảm và trí tưởng tượng hình tượng.¹

- Thị giác hóa âm thanh (Audio Visualization): Sử dụng Chrome Music Lab (Spectrogram) để biến âm thanh trừu tượng thành hình khối .

- Ví dụ: Khi nghe tiếng sáo trúc mô phỏng tiếng chim, màn hình hiện các đường nét thanh mảnh, cao. Khi nghe tiếng trống, màn hình hiện các khối đậm, thấp. Điều này giúp trẻ lớp mầm (3-4 tuổi) hiểu khái niệm “âm thanh cao - thấp” một cách trực quan qua thị giác .

- Tách lớp âm thanh (Stem Splitting): Sử dụng Practice Pro hoặc Moises.ai để tách riêng giọng hát và nhạc cụ .

- Ví dụ: Trong tiết dạy trẻ nhận biết âm sắc nhạc cụ dân tộc, giáo viên dùng AI để tắt tiếng hát và các nhạc cụ khác, chỉ để lại tiếng Đàn Bầu. Trẻ sẽ tập trung hoàn toàn vào màu sắc âm thanh đặc trưng của loại nhạc cụ đó theo yêu cầu sư phạm của giáo trình .

3.1.3. Hoạt động Vận động theo nhạc: Sử dụng Công nghệ Pose Estimation

- Vận động giúp trẻ phối hợp thần kinh và cơ bắp.¹

- Sửa lỗi động tác thông minh: Sử dụng các mô hình dựa trên MoveNet hoặc ứng dụng Dance Helper .

- Ví dụ: Khi sinh viên tập vận động theo nhạc ở bài «Chim bay», AI camera sẽ quét 19 điểm khớp xương chính. Nếu cánh tay giơ chưa đủ biên độ so với video mẫu, hệ thống sẽ khoanh vùng đỏ và đưa ra chỉ dẫn «Cần nâng cao khớp vai thêm 15 độ». Nghiên cứu cho thấy phương pháp này tăng độ chính xác động tác lên 66.8% .

- Biên đạo ảo (AI-driven Choreography): Sử dụng các mô hình khuếch tán để gợi ý chuỗi vận động từ âm nhạc.⁸

- Ví dụ: Giáo viên tải bản nhạc “Tết Trung Thu” lên, AI sẽ phân tích nhịp phách mạnh - nhẹ và đề xuất các tổ hợp múa lân hoặc rước đèn sáng tạo, giúp giáo viên tránh các động tác mòn cũ.⁸

3.1.4. Hoạt động Trò chơi âm nhạc: Gamification và tương tác thông minh.

- Huấn luyện AI nhận diện âm thanh: Sử dụng Teachable Machine (Google) để thiết kế trò chơi nhận biết nhạc cụ.⁸

- Ví dụ: Giáo viên cùng trẻ thu âm tiếng gõ “phách tre” và “trống lắc”. Sau đó chơi trò: Trẻ

gỗ phách tre thì AI hiện hình con thỏ, gỗ trống lắc thì hiện hình chú voi. Hoạt động này giúp trẻ rèn luyện thính giác một cách hào hứng.⁸

- Lập trình vũ điệu: Sử dụng Mix & Move with AI (Code.org).⁸

- Ví dụ: Trẻ chọn nhân vật ảo và sử dụng lệnh kéo-thả để điều khiển nhân vật vận động theo phong cách mình tự chọn (Pop, Folk), giúp trẻ hiểu mối quan hệ giữa lệnh điều khiển và phản ứng vận động.

3.1.5. Ôn tập và tự đánh giá (Mô hình PGRRF)

Sinh viên có thể ôn tập học phần thông qua mô hình 5 bước: Prompt (Lệnh) -> Generate (Tạo) -> Review (Kiểm tra) -> Regenerate (Cải thiện) -> Finalize (Hoàn thiện).⁸

- Bước 1: Dùng ChatGPT soạn giáo án tích hợp chủ đề (Ví dụ: “Gia đình”).
- Bước 2: Dùng AI tạo nhạc đệm và video minh họa.
- Bước 3: Tự ghi hình bài giảng và dùng AI chấm điểm kỹ năng hát/múa.
- Bước 4: Điều chỉnh các chỗ AI báo lỗi.
- Bước 5: Đóng gói thành hồ sơ bài giảng điện tử (e-Portfolio).⁸

3.2. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng AI:

- Mang lại môi trường luyện tập cá nhân hóa.
- Giúp sinh viên nhận phản hồi tức thì, tránh sai lệch kỹ năng mẫu.
- Tăng tính trực quan và đa giác quan, hỗ trợ phát triển cảm thụ âm nhạc.

Tuy nhiên:

- Một số công cụ cần thiết bị mạnh, không phải cơ sở nào cũng đáp ứng.
- Giáo viên cần năng lực số để sử dụng AI hiệu quả.
- AI không thay thế vai trò cảm xúc - nghệ thuật của giáo viên.

So sánh với các nghiên cứu quốc tế, kết quả phù hợp với xu hướng:

AI là công cụ hỗ trợ - không phải người dạy thay thế.

Mô hình giúp sinh viên tự học chủ động và hệ thống hóa kiến thức.

4. KẾT LUẬN

Việc ứng dụng AI mang lại tác động tích cực đến khả năng cảm thụ và thực hành âm nhạc của sinh viên và trẻ mầm non, hỗ trợ phát triển neuroplasticity (tính mềm dẻo của hệ thần kinh) thông qua các phản hồi đa giác quan (là việc kết hợp đồng thời thị giác, thính giác, xúc giác, vận động và khứu giác để kích thích não bộ hình thành kết nối mới, củng cố ghi nhớ và phục hồi chức năng. Tập luyện nhất quán và đa giác quan giúp tái tổ chức vỏ não, tăng cường hiệu suất các vùng não liên quan).⁸ Tuy nhiên, công nghệ cần được sử dụng như một “người bạn đồng hành” hỗ trợ sáng tạo, trong đó sự dẫn dắt cảm xúc và định hướng thẩm mỹ của giáo viên vẫn là yếu tố cốt lõi.¹ Việc bồi dưỡng năng lực số cho đội ngũ giáo

viên tương lai là chìa khóa để hiện thực hóa một môi trường giáo dục nghệ thuật công bằng và hiện đại.⁸

Bước đầu ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) trong việc giảng dạy các học phần âm nhạc ngành giáo dục mầm non, chúng tôi nhận thấy sinh viên rất hào hứng trong học tập và tìm tòi ứng dụng. Vì vậy, chúng tôi kỳ vọng việc ứng dụng AI trong giảng dạy âm nhạc cho trẻ mầm non là khả thi, hiệu quả và phù hợp bối cảnh chuyển đổi số. AI giúp nâng cao chất lượng luyện tập của sinh viên, mở rộng học liệu và tăng tính cá nhân hóa. Tuy nhiên, để đạt hiệu quả tối ưu, chúng tôi cần có thêm thời gian thực nghiệm và đánh giá chính xác các ưu nhược điểm của công việc này trong thời gian tiếp theo. Trước hết, cần có định hướng đào tạo năng lực số cho sinh viên và hướng dẫn sử dụng AI đúng mục đích.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Phạm Thị Hòa, *Giáo trình Phương pháp giáo dục âm nhạc trong trường Mầm non*, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.¹
2. National Association for Music Education (NAfME), *Guiding Principles, Frameworks, and Applications for AI in Music Education*, 2025.
3. Stanford University, *AI dance feedback pipeline using MoveNet and Vision Transformer*, 2025.
4. *Frontiers in Psychology*, *The impact of AI-assisted practice app on self-efficacy and performance in music*, 2025.
5. *Emerging Science Journal*, *Music Education with Artificial Intelligence for Inclusive and Sustainable Early Childhood Learning*, 2025.
6. MDPI Applied Sciences, *Integration of Music-Driven Dance Generation and Virtual Human in Teaching*, 2024.
7. Google Creative Lab, *Teachable Machine & Chrome Music Lab Experiments*, 2024-2025.
8. Một số nguồn trích dẫn trên Internet khác.

MỘT SỐ BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN TRÍ TUỆ CẢM XÚC CHO SINH VIÊN TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM ĐẮK LẮK

TS. Lâm Hồ Thục Trang
Bộ môn Chung

TÓM TẮT: Nghiên cứu này nhằm đề xuất một số biện pháp phát triển TTCX cho sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk trên cơ sở phân tích dữ liệu khảo sát thực trạng. Kết quả nghiên cứu cho thấy cấu trúc TTCX của sinh viên có xu hướng thiên về nhận diện và điều chỉnh cảm xúc nội tại hơn là khả năng tương tác xã hội và cảm nhận tích cực về bản thân. Từ đó, bài viết đề xuất bốn biện pháp phát triển TTCX cho sinh viên gồm: (1) nâng cao nhận thức về TTCX cho sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk; (2) bồi dưỡng các đặc điểm cá nhân liên quan đến cảm xúc của sinh viên; (3) bồi dưỡng TTCX cho sinh viên thông qua các trải nghiệm nghề nghiệp thực tiễn; và (4) rèn luyện TTCX cho sinh viên thông qua bộ bài tập xử lý tình huống sư phạm ngành giáo dục mầm non. Các biện pháp phù hợp với đặc thù đào tạo của nhà trường và góp phần nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên mầm non.

TỪ KHÓA: biện pháp, phát triển, trí tuệ cảm xúc, sinh viên.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong tiến trình đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đội ngũ giáo viên không chỉ cần được trang bị năng lực chuyên môn vững vàng mà còn phải phát triển các phẩm chất tâm lý, xã hội, đặc biệt là khả năng nhận diện, quản lý và điều hòa cảm xúc trong các mối quan hệ nghề nghiệp. Một vài năm gần đây, TTCX ngày càng được nhiều nhà nghiên cứu và nhà giáo dục quan tâm bởi vai trò quan trọng của nó đối với sự thành công cá nhân, hiệu quả công việc cũng như chất lượng các mối quan hệ xã hội. Nhiều nghiên cứu cho thấy TTCX có ảnh hưởng sâu sắc đến khả năng thích ứng nghề nghiệp, kỹ năng giao tiếp, năng lực hợp tác và sức khỏe tâm lý của người giáo viên trong môi trường làm việc hiện đại.

Đối với lĩnh vực giáo dục mầm non, TTCX càng có ý nghĩa đặc biệt quan trọng. Lao động của giáo viên mầm non gắn liền với việc chăm sóc, giáo dục trẻ nhỏ và thường xuyên diễn ra trong môi trường giàu tính cảm xúc. Trong quá trình thực hiện nhiệm vụ nghề nghiệp, giáo viên không chỉ tương tác với trẻ mà còn phải phối hợp chặt chẽ với phụ huynh, đồng nghiệp và cán bộ quản lý nhà trường. Những tình huống sư phạm phát sinh trong thực tiễn đòi hỏi người giáo viên phải có khả năng thấu hiểu cảm xúc của bản thân và người khác, đồng thời biết điều chỉnh cảm xúc một cách phù hợp để duy trì bầu không khí giáo dục tích cực. Thiếu hụt TTCX có thể dẫn đến những phản ứng cảm xúc thiếu kiểm soát, ảnh hưởng đến chất lượng chăm sóc, giáo dục trẻ và hình ảnh của người giáo viên trong xã hội.

Nhận thức được vai trò của TTCX đối với hoạt động nghề nghiệp của giáo viên mầm non, việc phát triển TTCX cho sinh viên sư phạm mầm non trở thành một nhiệm vụ quan trọng của các cơ sở đào tạo giáo viên. Thông qua quá trình đào tạo, sinh viên không chỉ cần được trang bị tri thức chuyên môn và kỹ năng sư phạm mà còn cần được hỗ trợ phát triển các năng lực cảm xúc xã hội để có thể thích ứng với những yêu cầu của môi trường nghề nghiệp sau khi tốt nghiệp.

Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk là cơ sở đào tạo giáo viên mầm non cho tỉnh Đắk Lắk

và khu vực Tây Nguyên. Trong quá trình đào tạo, nội dung liên quan đến TTCX đã được lồng ghép trong một số học phần và hoạt động giáo dục của nhà trường. Tuy nhiên, trên thực tế không phải sinh viên nào cũng có khả năng nhận diện, điều chỉnh cảm xúc và thiết lập các mối quan hệ xã hội một cách hiệu quả. Bên cạnh những sinh viên có kết quả học tập tốt nhưng còn hạn chế trong giao tiếp và quản lý cảm xúc, cũng có những sinh viên thể hiện khả năng kết nối, thấu cảm và tạo ảnh hưởng tích cực đối với tập thể dù thành tích học tập không nổi bật. Điều này cho thấy sự cần thiết phải nghiên cứu và đề xuất các biện pháp phù hợp nhằm phát triển TTCX cho sinh viên trong quá trình đào tạo.

Xuất phát từ những yêu cầu lý luận và thực tiễn trên, bài viết tập trung đề xuất một số biện pháp phát triển TTCX cho sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk trên cơ sở phân tích kết quả khảo sát thực trạng, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên mầm non đáp ứng yêu cầu của giáo dục hiện nay.

2. KHÁCH THỂ VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Khách thể nghiên cứu: gồm 150 sinh viên ngành Giáo dục Mầm non đang theo học hệ chính quy tại Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk trong năm học 2024–2025.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Bài báo sử dụng kết hợp phương pháp nghiên cứu lý luận và nghiên cứu thực tiễn. Trong đó, phương pháp nghiên cứu lý luận được vận dụng nhằm tổng hợp và phân tích các tài liệu liên quan đến TTCX của sinh viên, qua đó xây dựng cơ sở lý luận cho đề tài. Ở nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn, phương pháp trắc nghiệm được sử dụng để đánh giá mức độ TTCX của sinh viên ngành Giáo dục Mầm non Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk. Công cụ thu thập dữ liệu là thang đo Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form (TEIQue-SF) do Petrides và Furnham phát triển. Thang đo gồm các mục hỏi đánh giá những đặc điểm cảm xúc của cá nhân theo thang Likert 7 mức độ, phản ánh bốn thành tố chính của trí tuệ cảm xúc theo mô hình Trait EI, bao gồm: Tính cảm xúc, Khả năng tự kiểm soát, Khả năng xã hội và Sự an lạc. Trong thang đo này, điểm số càng cao phản ánh mức độ TTCX càng cao. Để đánh giá mức độ TTCX của sinh viên theo 5 mức, khoảng biến thiên của thang đo (từ 1 đến 7) được chia đều, với độ rộng mỗi khoảng là 1,20. Trên cơ sở đó, chúng tôi quy ước mức độ TTCX nói chung và từng thành tố như sau: Rất thấp: $1,00 \leq \text{ĐTB} \leq 2,20$; Thấp: $2,21 \leq \text{ĐTB} \leq 3,40$; Trung bình: $3,41 \leq \text{ĐTB} \leq 4,60$; Cao: $4,61 \leq \text{ĐTB} \leq 5,80$; Rất cao: $5,81 \leq \text{ĐTB} \leq 7,00$.

Dữ liệu thu thập từ sinh viên được xử lý bằng các phương pháp thống kê mô tả nhằm xác định mức độ biểu hiện của TTCX cũng như các yếu tố có liên quan. Kết quả phân tích là cơ sở thực tiễn quan trọng để đề xuất các biện pháp phát triển TTCX phù hợp với sinh viên ngành Giáo dục Mầm non trong bối cảnh đào tạo hiện nay.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Một số khái niệm cơ bản

3.1.1. Khái niệm trí tuệ cảm xúc

TTCX là một vấn đề tương đối mới mẻ, phức tạp và đang được nghiên cứu sâu rộng. Có nhiều khái niệm khác nhau về TTCX, tuy nhiên trong phạm vi bài báo này, chúng tôi đồng tình với quan điểm của Petrides và Furnham (2001) khi coi TTCX là “*một tập hợp các đặc điểm cá nhân liên*

quan đến cảm xúc và tính cách”. Nó phản ánh cách một cá nhân tự đánh giá khả năng của mình trong việc nhận biết, xử lý và quản lý cảm xúc của bản thân và người khác trong đời sống hàng ngày. Trên cơ sở đó, chúng tôi đưa ra định nghĩa về TTCX như sau: “*Trí tuệ cảm xúc là tập hợp các đặc điểm cá nhân liên quan đến cảm xúc thuộc về tính cách của con người, được biểu hiện qua khả năng tự đánh giá các mặt: Sự an lạc, khả năng tự kiểm soát, tính cảm xúc và khả năng xã hội*”

3.1.2. Khái niệm trí tuệ cảm xúc của sinh viên

Từ khái niệm chung về TTCX, chúng tôi xây dựng khái niệm TTCX của sinh viên như sau: “*Trí tuệ cảm xúc của sinh viên là tập hợp các đặc điểm cá nhân của sinh viên có liên quan đến cảm xúc thuộc về tính cách của họ, được biểu hiện qua khả năng tự đánh giá các mặt: sự an lạc, khả năng tự kiểm soát, tính cảm xúc và khả năng xã hội*”.

Trong khuôn khổ đề tài này, khách thể nghiên cứu là sinh viên hệ chính quy đang theo học ngành Giáo dục Mầm non tại Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk. Do đó, các thuật ngữ “sinh viên” được sử dụng trong toàn bộ bài viết vừa phản ánh những đặc điểm chung của sinh viên nói chung, với tư cách là một nhóm xã hội đặc biệt đang trong quá trình tích lũy tri thức nghề nghiệp để trở thành chuyên gia, đồng thời hàm chứa những nét đặc thù của sinh viên trường cao đẳng sư phạm, cụ thể là sinh viên ngành Giáo dục Mầm non.

3.2. Căn cứ thực tiễn để đề xuất biện pháp

Bảng 1. Mức độ trí tuệ cảm xúc của sinh viên Trường CDSP Đắk Lắk

Các thành tố TTCX	ĐTB	ĐLC	Mức độ TTCX của SV									
			Rất thấp		Thấp		Trung bình		Cao		Rất cao	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
1. Sự an lạc	2,55	0,83	73	48,7	62	41,3	13	8,7	1	0,7	1	0,7
2. Khả năng tự kiểm soát	3,09	0,97	28	18,7	74	49,3	43	28,7	5	3,3	0	0,0
3. Tính cảm xúc	4,14	0,92	18	12,0	48	32,0	56	37,3	26	17,3	2	1,3
4. Khả năng xã hội	2,98	0,88	60	40,0	64	42,6	23	15,3	2	1,3	1	0,7
Chung (n = 150)	3,68	0,84	23	15,3	71	47,3	51	34,0	3	2,0	2	1,3

Ghi chú: 1<ĐTB<5.

Số liệu tại Bảng 1 cho thấy mức độ TTCX của sinh viên trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk chủ yếu ở mức độ trung bình (ĐTB = 3,68; ĐLC = 0,84). Trong tổng số 150 sinh viên được khảo sát có 23 sinh viên có TTCX ở mức rất thấp (chiếm tỷ lệ 15,3%), 71 sinh viên có TTCX ở mức thấp (chiếm tỷ lệ 47,3%), 51 sinh viên có TTCX ở mức trung bình (chiếm tỷ lệ 34,0%), 03 sinh viên có TTCX ở mức cao (chiếm tỷ lệ 2,0%) và 02 sinh viên có TTCX ở mức rất cao (chiếm tỷ lệ 1,3%). Dữ liệu thu được có sự tương đồng cao với một số nghiên cứu về TTCX của sinh viên tại Việt Nam (có sử dụng trắc nghiệm TEIQue – SF). Chẳng hạn, tác giả Nguyễn Ngọc Quỳnh Anh (2021) thực hiện nghiên cứu về TTCX của 503 sinh viên thuộc bốn trường thành viên Đại học Huế và nghiên cứu thực hiện trên 73 sinh viên ngành Sư phạm tiếng Anh tại Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Huế, Nguyễn Thị Bảo Châu và Phan Đỗ Quỳnh Trâm (2023) đều chỉ ra rằng TTCX của sinh viên ở mức độ trung bình.

Những số liệu này là một tín hiệu cảnh báo quan trọng, phản ánh thực trạng TTCX của sinh

viên trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk (với 100% sinh viên ngành giáo dục mầm non) còn tương đối khiêm tốn, chưa đáp ứng được kỳ vọng nghề nghiệp vốn đòi hỏi sự biểu lộ cảm xúc tích cực, khả năng tự kiểm soát cảm xúc, sự đồng cảm và khả năng xây dựng các mối quan hệ xã hội trong môi trường làm việc đặc thù với trẻ nhỏ. Đáng chú ý, có rất ít sinh viên đạt mức TTCX cao và rất cao cho thấy sự thiếu hụt nghiêm trọng các biểu hiện lành mạnh và phù hợp về mặt cảm xúc xã hội trong nhóm đối tượng nghiên cứu.

Trong bối cảnh nghiên cứu, dữ liệu cho thấy “*Tính cảm xúc*” là thành tố có điểm trung bình cao nhất trong bốn thành phần của TTCX ở sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk (ĐTB = 4,14; DLC = 0,92), tương ứng với mức độ trung bình. Kết quả này là hoàn toàn hợp lý khi được soi chiếu dưới các khía cạnh tâm lý học phát triển, giới tính, văn hóa – xã hội và đặc thù ngành nghề mà sinh viên đang học tập.

“*Khả năng tự kiểm soát*” là thành tố có điểm trung bình đứng thứ 2 (ĐTB = 3,09; DLC = 0,97) trong bốn thành tố TTCX ở sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk, cho thấy đây là một đặc điểm tính cách đang được hình thành rõ nét trong quá trình chuẩn bị cho nghề nghiệp tương lai của các em.

Thành tố *Khả năng xã hội* xếp ở vị trí thứ ba trong bốn thành tố trí tuệ cảm xúc với ĐTB = 2,98; DLC = 0,88, tương ứng với mức độ thấp. Hiện tại, nội dung chương trình đào tạo ngành giáo dục mầm non hiện vẫn chủ yếu tập trung vào các năng lực chuyên môn và mối quan hệ với trẻ, trong khi chưa có nhiều hoạt động hệ thống nhằm bồi dưỡng sâu kỹ năng giao tiếp xã hội ở cấp độ đồng nghiệp, phụ huynh và cộng đồng. Do đó, sinh viên thường ít cơ hội trải nghiệm thực tiễn phong phú để phát triển toàn diện thành tố *Khả năng xã hội* trong cấu trúc TTCX.

Thành tố *Sự an lạc* có điểm trung bình thấp nhất trong bốn thành tố của TTCX ở sinh viên trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk (ĐTB = 2,55; DLC = 0,83), tương ứng với mức độ thấp. Đây là phát hiện có ý nghĩa, phản ánh mức độ hạn chế trong cảm nhận về sự hài lòng với bản thân, sự lạc quan và cảm xúc tích cực: những yếu tố cốt lõi cấu thành nên sự an lạc theo mô hình Trait Emotional Intelligence của Petrides & Furnham (2001).

Như vậy, dữ liệu nghiên cứu cho thấy điểm trung bình của các thành tố TTCX từ cao xuống thấp lần lượt là: *Tính cảm xúc*, *Khả năng tự kiểm soát*, *Khả năng xã hội* và *Sự an lạc*. Thứ tự này phản ánh một cấu trúc TTCX thiên về khả năng nhận diện và điều chỉnh cảm xúc nội tại, hơn là khả năng tương tác xã hội hay cảm nhận tích cực về bản thân. Những kết quả này không chỉ góp phần phác họa bức tranh toàn diện về TTCX của sinh viên trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk, mà đó còn là căn cứ để đề xuất một số biện pháp phát triển hài hòa TTCX nói chung và 4 thành tố TTCX nói riêng cho sinh viên.

3.3. Một số biện pháp phát triển trí tuệ cảm xúc cho sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk

3.3.1. Biện pháp 1: Nâng cao nhận thức về trí tuệ cảm xúc cho sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk

a. Mục tiêu biện pháp

Biện pháp nhằm tăng cường nhận thức của sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk về TTCX và vai trò thiết yếu của TTCX trong học tập cũng như trong hoạt động nghề nghiệp

tương lai. Thông qua quá trình bồi dưỡng có định hướng, sinh viên không chỉ lĩnh hội các kiến thức nền tảng về TTCX mà còn hình thành nhu cầu phát triển TTCX như một phẩm chất chuyên môn, nhân cách cốt lõi, đáp ứng yêu cầu của nghề giáo viên mầm non.

b. Nội dung và cách thức thực hiện

- Trang bị tri thức nền tảng về TTCX cho sinh viên: Cung cấp cho sinh viên các kiến thức lý luận căn bản về TTCX, bao gồm: khái niệm, đặc điểm, cấu trúc thành phần, tầm quan trọng của TTCX trong đời sống cá nhân và nghề giáo viên mầm non. Bên cạnh đó giúp sinh viên nhận diện được những biểu hiện TTCX điển hình như: Nhận biết, chia sẻ, hiểu và kết nối cảm xúc; Điều chỉnh cảm xúc, giữ bình tĩnh, quản lý căng thẳng; Giao tiếp hiệu quả, tác động đến người khác, xây dựng các mối quan hệ; Lạc quan, tự tin, hài lòng với bản thân và cuộc sống. Có thể thực hiện nội dung này thông qua việc tổ chức chuyên đề bồi dưỡng về TTCX, trong đó kết hợp tình huống giả định và ví dụ thực tiễn để sinh viên lĩnh hội được những tri thức cốt lõi về TTCX.

- Rèn luyện kỹ năng tự nhận thức, suy ngẫm và đánh giá về cảm xúc của chính mình:

+ Tổ chức các phiên thảo luận nhóm nhỏ, trong đó sinh viên trao đổi về những trải nghiệm cảm xúc mà cá nhân đã trải qua trong học tập hoặc trong quá trình thực hành sư phạm và làm rõ vai trò của TTCX trong những tình huống đó. Mỗi sinh viên tự ghi nhận những suy nghĩ hoặc câu hỏi của bản thân về TTCX, từ đó giảng viên và nhóm cùng phản hồi, định hướng cách hiểu đúng và ứng dụng phù hợp.

+ Thực hành tự nhận thức, suy ngẫm và đánh giá về cảm xúc của chính mình. Giảng viên hướng dẫn sinh viên sử dụng công cụ đơn giản như nhật ký cảm xúc, nhật ký học tập, sơ đồ cảm xúc để theo dõi trạng thái cảm xúc trong ngày/tuần. Khuyến khích sinh viên tự phát hiện những điểm mạnh và điểm cần cải thiện trong kỹ năng ứng phó cảm xúc của bản thân.

- Thực hành giao tiếp cảm xúc tích cực:

+ Hướng dẫn sinh viên vận dụng kỹ thuật sử dụng ngôn ngữ cảm xúc lành mạnh thay vì phán xét hay quy kết cảm xúc cho người khác. Thiết kế các tình huống thực hành và đặt sinh viên vào tình huống để các em tập luyện phản ứng cảm xúc hợp lý, kiểm soát hành vi bộc phát và chuyển hóa cảm xúc tiêu cực thành năng lượng tích cực trong tương tác sư phạm.

c. Điều kiện thực hiện biện pháp

- Về nhân lực: Giảng viên thực hiện cần có chuyên môn về Tâm lý học, giáo dục học, đồng thời có kinh nghiệm trong tổ chức hoạt động nhóm.

- Về môi trường học tập: Không gian tổ chức hoạt động cần đảm bảo sự thân thiện, an toàn tâm lý, khuyến khích sinh viên chia sẻ cảm xúc chân thực và không lo sợ bị đánh giá.

- Về tài liệu và công cụ hỗ trợ: Giảng viên cần chuẩn bị các tài liệu giảng dạy về TTCX (nội dung, slide bài giảng, mẫu nhật ký cảm xúc...)

- Về tổ chức thực hiện: Biện pháp có thể được triển khai trong khuôn khổ các học phần có liên hệ đến kỹ năng mềm và phát triển năng lực nghề nghiệp (ví dụ: Giao tiếp sư phạm, Giáo dục học mầm non, Nghề giáo viên mầm non). Ngoài ra, nhà trường nên tạo điều kiện để hoạt động này được tích hợp vào các buổi sinh hoạt chuyên đề, talkshow, hoạt động Đoàn, Hội..

3.3.2. Biện pháp 2: Bồi dưỡng những đặc điểm cá nhân liên quan đến cảm xúc của sinh viên

a. Mục tiêu

Biện pháp được xây dựng nhằm phát triển các đặc điểm cá nhân còn hạn chế trong cấu trúc TTCX của sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk, cụ thể là hai thành tố “Khả năng xã hội” và “Sự an lạc”. Trên cơ sở dữ liệu khảo sát cho thấy, hai yếu tố có ảnh hưởng mạnh nhất đến sự phát triển TTCX của sinh viên là “Sự giáo dục của nhà trường” cùng “Kinh nghiệm sống và những trải nghiệm về mặt cảm xúc”, biện pháp này hướng đến mục tiêu cụ thể:

- + Bồi dưỡng nhận thức cảm xúc xã hội, giúp sinh viên hiểu rõ hơn về chính mình và người khác trong quá trình tương tác;
- + Tăng cường cảm nhận tích cực về bản thân, thông qua việc phát triển các trải nghiệm cảm xúc có ý nghĩa và tạo dựng hình ảnh bản thân tích cực;
- + Nâng cao chất lượng các mối quan hệ xã hội, từ đó góp phần cải thiện sự thích nghi trong học tập, thực hành nghề nghiệp và cuộc sống cá nhân;
- + Phát huy vai trò giáo dục định hướng cảm xúc của nhà trường, thông qua các chuyên đề trải nghiệm và hoạt động nhóm được thiết kế phù hợp với ngành Giáo dục mầm non.

b. Nội dung và cách thức thực hiện biện pháp

- Rèn luyện kỹ năng giao tiếp tích cực và thấu cảm trong các mối quan hệ đặc thù của giáo viên mầm non: với trẻ em, phụ huynh, đồng nghiệp, cán bộ quản lý;
- Thực hành khả năng đàm phán, bày tỏ chính kiến, ứng xử linh hoạt trong tình huống xung đột hoặc cảm xúc căng thẳng (ví dụ: trẻ cư xử lệch chuẩn, phụ huynh phàn nàn, đồng nghiệp thiếu hợp tác...);
- Phát triển kỹ năng điều phối cảm xúc trong tương tác, nhằm tạo dựng hình ảnh sư phạm tích cực, thể hiện sự vững vàng tâm lý, thái độ chuyên nghiệp và khả năng truyền cảm hứng.
- Giúp sinh viên hiểu đúng bản chất của “sự an lạc: đây không chỉ là trạng thái cảm xúc dễ chịu thoáng qua, mà là một thái độ sống tích cực, có thể hình thành, phát triển thông qua quá trình nhận thức, lựa chọn giá trị sống phù hợp, cũng như rèn luyện thói quen tinh thần tích cực.
- Khai thác và phát triển các trải nghiệm cảm xúc tích cực trong học tập và thực hành nghề nghiệp nhằm hình thành nền tảng cảm xúc tích cực và nuôi dưỡng động cơ nghề nghiệp bền vững: Hướng dẫn sinh viên hồi tưởng và ghi nhận những trải nghiệm cảm xúc có giá trị đã trải qua trong hành trình học tập, rèn luyện nghiệp vụ sư phạm, từ đó hình thành nền tảng cảm xúc tích cực giúp nuôi dưỡng nội lực và niềm tin nghề nghiệp.
- Thực hành các kỹ thuật phục hồi, nuôi dưỡng cảm xúc tích cực và điều hòa cảm xúc nhằm tăng cường trạng thái tích cực và sự bền vững tâm lý trong môi trường học tập, thực hành nghề nghiệp như: Tổ chức thiền chánh niệm ngắn (5 phút đầu giờ), mô hình cây cảm xúc, mô hình bản thân lý tưởng để nâng cao khả năng tự điều chỉnh cảm xúc và tạo dựng sự hài hòa nội tâm trong đời sống sinh viên.
- Tạo lập không gian chia sẻ nhóm mang tính chữa lành và kết nối cảm xúc: Thiết kế các buổi sinh hoạt nhóm nhỏ để sinh viên có thể tự do bày tỏ những cảm xúc tiêu cực như lo âu về nghề nghiệp, áp lực học tập, hoài nghi bản thân; đồng thời được hỗ trợ bởi giảng viên nhằm điều chỉnh góc nhìn và củng cố tinh thần cho sinh viên.

Có thể triển khai thực hiện biện pháp này bằng cách tổ chức các buổi sinh hoạt chuyên đề (từ

1 đến 2 buổi), hoặc lồng ghép vào hoạt động sinh hoạt chi đoàn, câu lạc bộ kỹ năng sư phạm hoặc tuần sinh hoạt công dân đầu khóa/cuối khóa. Cũng có thể sử dụng phương pháp học tập trải nghiệm như cho sinh viên tham gia mô phỏng tình huống nghề nghiệp, nhập vai, thảo luận nhóm, suy ngẫm cảm xúc..., từ đó có sự thay đổi trong nhận thức và hành vi cảm xúc.

c. Điều kiện thực hiện biện pháp

- Bảo đảm sự sẵn sàng về tâm thế và nhận thức của sinh viên: Sinh viên cần có nhận thức ban đầu về tầm quan trọng của TTCX đối với nghề giáo viên mầm non, cũng như tinh thần cởi mở trong việc tham gia các hoạt động trải nghiệm và chia sẻ. Việc chuẩn bị trước về tâm thế giúp tăng mức độ tham gia chủ động và hiệu quả tiếp nhận của sinh viên trong quá trình thực hiện biện pháp.

- Tận dụng các khung thời gian linh hoạt trong chương trình đào tạo: Biện pháp có thể thực hiện trong tuần sinh hoạt đầu khóa/cuối khóa hoặc các dịp sinh hoạt ngoại khóa, hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp... để đảm bảo sinh viên được tham gia đầy đủ, hiệu quả.

- Xây dựng quy trình tổ chức hoạt động có định hướng rõ ràng: Mỗi chuyên đề hoặc buổi trải nghiệm cần thiết kế theo một lộ trình chặt chẽ, có kế hoạch chi tiết. Việc đảm bảo sự liên mạch trong quá trình trải nghiệm sẽ góp phần tạo nên tác động nội tâm bền vững cho người học.

- Khuyến khích sự tham gia tích cực của các lực lượng hỗ trợ trong nhà trường như cố vấn học tập, tổ bộ môn, tổ chức Đoàn, Hội... Các lực lượng này cần phối hợp chặt chẽ nhằm khích lệ tinh thần và đồng hành cùng sinh viên trong suốt tiến trình hoạt động. Điều này góp phần tạo nên mạng lưới hỗ trợ cảm xúc đa tầng, giúp sinh viên có thêm điểm tựa tâm lý trong suốt quá trình rèn luyện TTCX.

3.3.3. Biện pháp 3: Bồi dưỡng trí tuệ cảm xúc cho sinh viên thông qua các trải nghiệm nghề nghiệp thực tiễn

a. Mục tiêu

Biện pháp hướng đến việc phát triển TTCX cho sinh viên ngành Giáo dục mầm non thông qua các trải nghiệm nghề nghiệp thực tiễn gắn với bối cảnh đào tạo, phù hợp với đặc thù của Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk. Thông qua các hình thức hoạt động gần gũi với sinh viên như viết cảm nhận nghề nghiệp, thể hiện cảm xúc qua tranh ảnh, thơ văn, trình bày góc nhìn nghề nghiệp thông qua sản phẩm cá nhân..., biện pháp góp phần gắn kết nội dung phát triển trí tuệ cảm xúc với trải nghiệm thực tiễn trong quá trình học tập chuyên môn. Qua đó, sinh viên được hỗ trợ nhận diện cảm xúc cá nhân trong môi trường nghề và điều chỉnh chúng phù hợp với chuẩn mực sư phạm; đồng thời phát huy khả năng tự thể hiện, tư duy tích cực và cảm nhận ý nghĩa nghề nghiệp. Những trải nghiệm này giúp sinh viên hình thành nhận thức nghề sâu sắc, điều chỉnh cảm xúc phù hợp với nghề, đồng thời nuôi dưỡng sự an lạc và khả năng kết nối cảm xúc với người khác, từ đó tăng cường động lực học tập và từng bước trở thành hình mẫu người giáo viên mầm non có cảm xúc hài hòa, phù hợp.

b. Nội dung và cách thức thực hiện biện pháp

- Tổ chức hoạt động “Viết về nghề”

+ Sau khi hoàn thành các học phần chuyên môn như Giáo dục học mầm non, Sự học và phát triển tâm lý trẻ em lứa tuổi mầm non, Thực hành sư phạm..., sinh viên được yêu cầu viết một đoạn văn hoặc bài viết ngắn thể hiện cảm nhận cá nhân về nghề giáo viên mầm non trên nền tảng những trải nghiệm học tập đã tích lũy.

+ Nội dung bài viết cần phản ánh trung thực cảm xúc, góc nhìn và sự chuyển biến nội tâm của sinh viên trong quá trình tiếp cận với tri thức nghề nghiệp, bao gồm cả nhận thức về khó khăn, giá trị, niềm tin và động lực gắn bó với nghề.

+ Giảng viên đọc và phản hồi thông qua các câu hỏi định hướng cảm xúc hoặc phản hồi tích cực nhằm khơi gợi quá trình tự nhận thức, giúp sinh viên soi chiếu lại trải nghiệm nội tâm và làm sâu sắc hơn sự hiểu biết về cảm xúc của bản thân trong vai trò người giáo viên mầm non tương lai.

- *Thiết kế các sản phẩm biểu đạt cảm xúc gắn với nghề nghiệp*

+ Tổ chức cho sinh viên trình bày cảm xúc đối với nghề giáo qua các hình thức tự chọn như đóng kịch, vẽ tranh, sáng tác thơ ngắn, ca khúc, video... về nghề giáo viên mầm non.

+ Khuyến khích sinh viên chia sẻ sản phẩm trong các hoạt động tại nhà trường (trưng bày, hoạt động Đoàn, Hội...) để tăng cường kết nối và truyền cảm hứng về nghề với nhau.

- *Lồng ghép phản hồi cảm xúc vào các buổi học thực hành*

+ Trong các buổi dạy học phương pháp (tổ chức thực hành giảng dạy), hoặc sau những buổi dạy đánh giá tại trường mầm non giảng viên có thể yêu cầu sinh viên chia sẻ cảm xúc ngay sau khi kết thúc hoạt động. Việc này giúp sinh viên nhận diện cảm xúc kịp thời, điều chỉnh nhận thức và tăng cường khả năng kiểm soát cảm xúc trong môi trường nghề nghiệp.

- *Phát triển tinh thần tích cực và sự an lạc thông qua hoạt động nghề hướng thiện*

+ Tổ chức các hoạt động nuôi dưỡng cảm xúc tại trường mầm non thực hành (tự làm đồ chơi, kể chuyện, đọc sách cho trẻ, trang trí góc lớp...). Các hoạt động này góp phần giúp sinh viên nhận ra ý nghĩa nhân văn của nghề giáo viên mầm non, từ đó hình thành động lực nghề nghiệp lành mạnh, bồi đắp tinh thần tích cực, tăng cường khả năng kết nối cảm xúc và phát triển trí tuệ cảm xúc một cách tự nhiên trong môi trường sư phạm, giúp hạn chế những cảm xúc căng thẳng thông thường trong học tập.

c. Điều kiện thực hiện biện pháp

- Giảng viên cần có khả năng lắng nghe, phản hồi cảm xúc và khích lệ sinh viên thể hiện bản thân qua nhiều hình thức khác nhau (viết, nói, trình bày trực quan...).

- Nhà trường cần tạo điều kiện tối đa về không gian, thời gian, kinh phí để sinh viên trưng bày sản phẩm cảm xúc, chia sẻ nội dung cảm nhận nghề nghiệp.

- Biện pháp này có thể lồng ghép trong các học phần chuyên ngành, các buổi học thực hành sư phạm, sinh hoạt chuyên đề hoặc trong tuần sinh hoạt công dân.

3.3.4. Biện pháp 4: Rèn luyện trí tuệ cảm xúc cho sinh viên thông qua bộ bài tập xử lý tình huống sư phạm ngành giáo dục mầm non

a. Mục tiêu

Biện pháp này hướng đến phát triển TTCX cho sinh viên ngành Giáo dục mầm non thông qua hệ thống bài tập tình huống sư phạm có yếu tố cảm xúc, được thiết kế sát với thực tiễn giảng dạy và chăm sóc trẻ trong môi trường mầm non. Qua các hoạt động phân tích, thảo luận, mô phỏng và phản biện các tình huống sư phạm điển hình, sinh viên không chỉ rèn luyện năng lực nhận diện và điều chỉnh cảm xúc linh hoạt mà còn phát triển khả năng giao tiếp cảm xúc tích cực, làm

chủ hành vi trong điều kiện áp lực tâm lý. Từ đó sinh viên được thực hành phản ứng cảm xúc trong môi trường nghề nghiệp đặc thù, hình thành phong cách ứng xử sư phạm tích cực và bản lĩnh cảm xúc phù hợp với chuẩn mực nghề giáo. Đồng thời là cơ hội để sinh viên củng cố tư duy đa chiều, khả năng đồng cảm, kỹ năng hợp tác nhóm và phản xạ cảm xúc linh hoạt. Đây là những yếu tố nền tảng của TTCX và nhân cách người giáo viên mầm non hiện đại.

b. Nội dung và cách thức thực hiện biện pháp

- Xây dựng bộ bài tập tình huống sư phạm giàu yếu tố cảm xúc: Giảng viên xây dựng một ngân hàng tình huống thực tiễn có yếu tố cảm xúc điển hình, phản ánh các tình huống xảy ra phổ biến trong công việc của giáo viên mầm non như:

- + Trẻ có hành vi gây rối, xung đột với bạn hoặc từ chối tham gia hoạt động học tập.
- + Phụ huynh có thái độ chỉ trích, hiểu lầm, can thiệp cảm xúc tiêu cực vào hoạt động lớp.
- + Đồng nghiệp thiếu tinh thần hợp tác, thiếu thiện chí.
- + Mâu thuẫn với ban giám hiệu nhà trường.
- + Sinh viên gặp thất vọng, căng thẳng khi dạy chưa đạt yêu cầu hoặc bị phê bình.

Mỗi tình huống cần được thiết kế với mô tả chi tiết, có chỉ dẫn cảm xúc ngầm định và gợi mở đa dạng hướng ứng xử.

- Tổ chức hoạt động xử lý tình huống theo quy trình bốn bước:

+ Phân tích cảm xúc: cá nhân sinh viên xác định cảm xúc của các nhân vật trong tình huống và của chính mình nếu ở vào vai trò đó.

+ Xây dựng phương án ứng xử: nhóm sinh viên thảo luận lựa chọn giải pháp phù hợp cả về mặt chuyên môn lẫn cảm xúc xã hội.

+ Mô phỏng và phản biện: thực hiện đóng vai để thể hiện cách ứng xử, sau đó cả lớp và giảng viên cùng phân tích, đánh giá phản ứng về phương diện TTCX và hiệu quả sư phạm.

+ Liên hệ với chuẩn nghề nghiệp và thành tố trí tuệ cảm xúc: Sau mỗi tình huống, giảng viên hướng dẫn sinh viên đối chiếu hành vi và cảm xúc của mình với các tiêu chí trong chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non và các thành tố trong mô hình TTCX như: khả năng tự kiểm soát, cảm thông, điều tiết cảm xúc, tạo động lực tích cực...

c. Điều kiện thực hiện biện pháp

- Về nguồn lực: Giảng viên thực hiện cần có hiểu biết chuyên sâu về tâm lý học giáo dục và thực tiễn nghề giáo viên mầm non; đồng thời có khả năng thiết kế tình huống, điều phối hoạt động nhóm và phân tích phản ứng cảm xúc phù hợp.

- Về học liệu và tổ chức: Cần xây dựng ngân hàng bài tập tình huống phong phú, phân loại theo nhóm chủ đề (tình huống với trẻ, với phụ huynh, với đồng nghiệp...). Các buổi thực hiện nên bố trí linh hoạt, kết hợp trong học phần thực hành hoặc chuyên đề kỹ năng mềm.

- Về không gian và hình thức: Lớp học hoặc hội trường nhỏ để sinh viên dễ dàng tương tác, đóng vai.

- Về tính khả thi: Biện pháp có thể triển khai lồng ghép trong các học phần như Giáo dục học mầm non, Giao tiếp sư phạm, Nghề giáo viên mầm non hoặc trong các hoạt động chuyên

đề về kỹ năng xử lý tình huống nghề nghiệp. Ngoài ra, có thể sử dụng như tài liệu hỗ trợ trong các buổi hội thảo, sinh hoạt chuyên đề...

4. KẾT LUẬN

Kết quả nghiên cứu cho thấy TTCX của sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Đắk Lắk chủ yếu ở mức trung bình, trong đó tỷ lệ sinh viên có TTCX ở mức thấp và trung bình chiếm ưu thế. Các thành tố TTCX phát triển chưa đồng đều, đặc biệt “Khả năng xã hội” và “Sự an lạc” còn ở mức thấp, phản ánh những hạn chế trong năng lực tương tác xã hội và duy trì trạng thái cảm xúc tích cực của sinh viên. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đã đề xuất hệ thống biện pháp phát triển TTCX cho sinh viên theo hướng toàn diện và phù hợp với đặc thù đào tạo giáo viên mầm non. Nhìn chung, các biện pháp có tính khả thi cao do có thể tích hợp vào các hoạt động đào tạo hiện có như hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm, hoạt động trải nghiệm, thực tập sư phạm và các hoạt động Đoàn – Hội. Việc triển khai đồng bộ các biện pháp này không chỉ góp phần nâng cao TTCX cho sinh viên mà còn hỗ trợ hình thành những phẩm chất tâm lý xã hội cần thiết đối với giáo viên mầm non trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Thị Bảo Châu, & Phan Đỗ Quỳnh Trâm (2023), Trí tuệ cảm xúc của sinh viên ngành Sư phạm tiếng Anh, Đại học Ngoại ngữ – Đại học Huế, *Tạp chí Khoa học Ngôn ngữ và Văn hóa*, 7(1), 1–11.
2. Nguyễn Công Khanh (2005), *Cơ sở phương pháp nghiên cứu trí tuệ cảm xúc*, NXB Đại Học Sư phạm, Hà Nội.
3. Nguyen, N. Q. A. (2021), Emotional intelligence of Hue University students, *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, 11(2), 35–43.
4. Petrides, K. V. (2009), *Technical Manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*, London: Psychometric Laboratory, University College London.
5. Petrides, K. V. (2009), TEIQue-SF, *Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)*, https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_5
6. Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001), Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies, *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448, <https://doi.org/10.1002/per.416>
7. Psychometric Lab (2023), *TEIQue Scoring Key and SPSS Syntax (Short Form)*, University College London, <https://www.psychometriclab.com>