

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT
THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH



LÊ THỊ HƯỜNG

VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC TÍCH CỰC
TRONG TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG NHẬN THỨC
CHO TRẺ MẪU GIÁO Ở TRƯỜNG MẦM NON
NGOÀI CÔNG LẬP TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

LUẬN ÁN TIẾN SĨ
NGÀNH: GIÁO DỤC HỌC

Thành phố Hồ Chí Minh, tháng 05 năm 2024

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT
THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH**

LÊ THỊ HƯỜNG

**VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC TÍCH CỰC
TRONG TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG NHẬN THỨC
CHO TRẺ MẪU GIÁO Ở TRƯỜNG MẦM NON
NGOÀI CÔNG LẬP TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH**

NGÀNH: GIÁO DỤC HỌC – 9140101

Người hướng dẫn khoa học 1: PGS.TS. Ngô Anh Tuấn

Người hướng dẫn khoa học 2: PGS.TS. Bùi Văn Hồng

Phản biện 1:

Phản biện 2:

Phản biện 3:

Thành phố Hồ Chí Minh, tháng 05 năm 2024

Số: 2100/QĐ-ĐHSPKT

Tp. Hồ Chí Minh, ngày 31 tháng 8 năm 2022

QUYẾT ĐỊNH

Về việc thay đổi người hướng dẫn luận án tiến sĩ

HIỆU TRƯỞNG TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT TP. HỒ CHÍ MINH

Căn cứ Luật Giáo dục đại học ngày 18/6/2012 và Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học ngày 19/11/2018;

Căn cứ Nghị định 99/2019/NĐ-CP ngày 30/12/2019 của Chính phủ Quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật giáo dục đại học;

Căn cứ Quyết định số 937/QĐ-TTg ngày 30/6/2017 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt đề án thí điểm đổi mới cơ chế hoạt động của Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh;

Căn cứ Nghị quyết số 11/NQ-HĐT ngày 08/01/2021 của Hội đồng trường ban hành Quy chế tổ chức và hoạt động của Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP. HCM;

Căn cứ Nghị quyết số 98/NQ-HĐT ngày 15 tháng 6 năm 2022 của Hội đồng trường về công tác cán bộ lãnh đạo trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh;

Căn cứ Thông tư số 10/2009/TT-BGDĐT ngày 07/5/2009 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc Ban hành Quy chế đào tạo trình độ tiến sĩ;

Căn cứ Thông tư số 05/2012/TT-BGDĐT ngày 15/02/2012 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc sửa đổi, bổ sung một số điều của Quy chế đào tạo trình độ tiến sĩ ban hành kèm theo Thông tư số 10/2009/TT-BGDĐT ngày 07/5/2009 của Bộ Giáo dục và Đào tạo;

Theo đề nghị của của nghiên cứu sinh, Khoa quản ngành và Trường phòng Đào tạo.

QUYẾT ĐỊNH:

Điều 1. Đồng ý thay đổi người hướng dẫn thứ nhất cho:

Nghiên cứu sinh : **Lê Thị Hương**

Ngành : Giáo dục học

Khoá: 2017 – 2020

Tên luận án : **Vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập tại Tp.HCM**

Người HD thứ nhất (HD chính): **PGS.TS. Ngô Anh Tuấn**

Người HD thứ hai : **PGS.TS. Bùi Văn Hồng**

Thời gian thực hiện : **17/5/2017 đến 17/5/2020**

Điều 2. Giao cho Phòng Đào tạo quản lý, thực hiện theo đúng Quy chế đào tạo trình độ tiến sĩ của Bộ Giáo dục & Đào tạo đã ban hành.

Điều 3. Trưởng các đơn vị: phòng Đào tạo, khoa quản ngành, phòng KHTC và các Ông (Bà) có tên ở Điều 1 chịu trách nhiệm thi hành quyết định này.

Nơi nhận:

- BGH (để chỉ đạo);
- Như điều 3;
- Lưu: VT, ĐT (3b).



LỜI CAM ĐOAN

Nghiên cứu sinh xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của cá nhân. Các số liệu và kết quả nghiên cứu ghi trong luận án là trung thực và chưa từng được công bố trong bất kì một công trình nào khác.

Nghiên cứu sinh

Lê Thị Hương

LỜI CẢM ƠN

Nghiên cứu sinh trân trọng cảm ơn PGS. TS. Ngô Anh Tuấn và PGS.TS. Bùi Văn Hồng đã tận tình hướng dẫn, giúp đỡ, động viên trong suốt quá trình thực hiện luận án.

Nghiên cứu sinh trân trọng gửi lời cảm ơn chân thành đến quý Thầy/ Cô: Ban Giám hiệu Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh; Ban Giám hiệu các trường mầm non ngoài công lập đã giúp đỡ khảo sát thực trạng; Ban giám hiệu và giáo viên trường mầm non Việt Nga đã nhiệt tình giúp đỡ trong quá trình thực nghiệm; Các chuyên gia, nhà giáo dục, chuyên môn đã góp ý kiến cho luận án; Gia đình và bạn bè đã hỗ trợ, tạo điều kiện thuận lợi trong học tập.

Thành phố Hồ Chí Minh, năm 2023

Nghiên cứu sinh

Lê Thị Hương

TÓM TẮT

Phương pháp giáo dục tích cực đang là xu hướng vận dụng trong giáo dục nói chung và giáo dục mầm non (GDMN) nói riêng. Với mục tiêu đề xuất vận dụng phương pháp giáo dục tích cực (PPGDTC) trong tổ chức hoạt động nhận thức (HĐNT) cho trẻ mẫu giáo (MG) ở trường mầm non ngoài công lập (MNNCL) tại **Thành** phố Hồ Chí Minh (TPHCM). Luận án trình bày kết quả nghiên cứu tổng quan về vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ MG; lý luận về vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ MG ở trường MNNCL; thực trạng về vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ MG ở trường MNNCL tại TPHCM; thiết kế và thực nghiệm sư phạm kế hoạch vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ MG ở trường MNNCL tại TPHCM. Nội dung của luận án được cấu trúc thành 4 chương như sau:

Chương 1: *Tổng quan nghiên cứu về vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non.* Nội dung trình bày kết quả nghiên cứu tổng quan: Về tổ chức hoạt động nhận thức bao gồm tiền đề vật chất của nhận thức, hoạt động nhận thức trong giai đoạn sớm, hoạt động nhận thức của trẻ mẫu giáo và tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non; Về phương pháp giáo dục tích cực bao gồm giáo dục tích cực, phương pháp giáo dục tích cực, khái niệm “giáo dục sớm” và về PPGDTC theo quan điểm giáo dục sớm; Về vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non bao gồm những dấu hiệu vận dụng các phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non.

Chương 2: *Cơ sở lý luận về vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập.* Nội dung trình bày kết quả nghiên cứu cơ sở lý luận, bao gồm: Các khái niệm sử dụng trong đề tài như: tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo, phương pháp giáo dục tích cực, vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non; Tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non; PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở trường MNNCL; Vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập; Các yếu tố ảnh hưởng đến vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở trường MNNCL.

Chương 3: *Thực trạng vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập tại Thành phố Hồ Chí Minh.* Nội dung trình bày kết quả đánh giá thực trạng sử dụng phương pháp giáo dục tích cực của giáo viên mầm non thể hiện qua: tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập; vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua sinh hoạt thường nhật của trẻ ở trường mầm non ngoài công lập; yếu tố ảnh hưởng của các yếu tố đối với vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua PPGDTC

Chương 4: *Thiết kế và thực nghiệm sư phạm kế hoạch vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập tại Thành phố Hồ Chí Minh.* Nội dung trình bày kết quả Thiết kế kế hoạch vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở trường MNNCL, trong đó bao gồm mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức, đánh giá và cách thực hiện; Lấy ý kiến chuyên gia và Thực nghiệm sư phạm kế hoạch vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở trường MNNCL

Cuối cùng, luận án trình bày phần Kết luận – Kiến nghị, danh mục Tài liệu tham khảo và các Phụ lục.

ABSTRACT

The active educational method is a trend applied in education in general and early childhood education in particular. With the aim of proposing the application of positive educational methods in organizing cognitive activities for preschool children in non-public preschools in Ho Chi Minh City. The thesis presents the results of an overview study on the application of positive educational methods in organizing cognitive activities for preschool children; theory of applying positive educational methods in organizing cognitive activities for preschool children in non-public preschools; the reality of applying positive educational methods in organizing cognitive activities for preschool children in non-public preschools in Ho Chi Minh City; Design and experiment with pedagogical experiments on a plan to apply active education methods in organizing cognitive activities for preschool children in non-public preschools in Ho Chi Minh City.

The content of the thesis is structured into four chapters as follows:

Chapter 1: *Research overview on applying active educational methods in organizing cognitive activities for preschool children in preschool.* The content presents the results of the overview research: About the organization of cognitive activities including the material premise of cognition, cognitive activities in the early stage, cognitive activities of preschool children and the organization of activities. awareness for preschool children in preschool; Regarding positive education methods, including active education, active education methods, the concept of "early education" and positive education methods from the perspective of early education; Regarding the application of positive educational methods in organizing cognitive activities for preschool children in preschool, including signs of applying positive educational methods in organizing cognitive activities for preschool children in kindergartens. preschool.

Chapter 2: *Theoretical basis for applying active educational methods in organizing cognitive activities for preschool children in non-public preschools.* The content presents the results of the research on the theoretical basis, including: Concepts used in the topic such as: organizing cognitive activities for preschool children, active educational methods, and applying educational methods. actively in organizing cognitive activities for preschool children in preschool; Organizing cognitive activities for preschool children at preschool; positive

educational methods in organizing cognitive activities for preschool children in non-public preschools; Applying positive educational methods in organizing cognitive activities for preschool children in non-public preschools; Factors affecting the application of positive educational methods in organizing cognitive activities for preschool children in non-public preschools.

Chapter 3: *The reality of applying positive educational methods in organizing cognitive activities for preschool children in non-public preschools in Ho Chi Minh City.* The content presents the results of the assessment of the current situation of using positive educational methods by preschool teachers as shown through: organize cognitive activities for preschool children in non-public preschools; applying positive educational methods in organizing cognitive activities for preschool children through children's daily activities in non-public preschools; Factors affecting the application of positive educational methods in organizing cognitive activities for preschool children through active educational methods.

Chapter 4: *Designing and pedagogical experimentation of a plan to apply active education methods in organizing cognitive activities for preschool children in non-public preschools in Ho Chi Minh City.* Content presentation of results Designing a plan to apply active educational methods in organizing cognitive activities for preschool children in non-public preschools, which includes objectives, contents, methods, form, evaluation and implementation; Consult experts and conduct pedagogical experiments to plan the application of positive educational methods in organizing cognitive activities for preschool children in non-public preschools.

Finally, the thesis presents the Conclusions - Recommendations, the list of References and the Appendices.

DANH MỤC CÁC TỪ VIẾT TẮT

Số thứ tự	Từ viết tắt	Từ được viết tắt
1	CBQL	Cán bộ quản lý
2	ĐC	Đối chứng
3	ĐLC	Độ lệch chuẩn
4	GV	Giáo viên
5	HĐNT	Hoạt động nhận thức
6	MN	Mầm non
7	MNCL	Mầm non công lập
8	MNNCL	Mầm non ngoài công lập
9	NCS	Nghiên cứu sinh
10	PP	Phương pháp
11	PPGD	Phương pháp giáo dục
12	PPGDTC	Phương pháp giáo dục tích cực
13	Tp.HCM	Thành phố Hồ Chí Minh
14	TB	Trung bình
15	TN	Thực nghiệm

DANH MỤC CÁC BẢNG

Bảng	Trang
Bảng 3.1: Đặc điểm phân bố các quận huyện theo khu vực	84
Bảng 3.2: Đơn vị mẫu được chọn.....	85
Bảng 3.3: Phân bố địa bàn được khảo sát.....	85
Bảng 3.4: Kế hoạch khảo sát cụ thể.....	86
Bảng 3.5: Kết quả khảo sát thông tin cá nhân các ĐTKS.....	89
Bảng 3.6: Chọn lựa các mục tiêu phát triển nhận thức.....	90
Bảng 3.7: Mức độ thực hiện thường xuyên 3 nội dung chính.....	91
Bảng 3.8: Mức độ sử dụng các phương pháp giáo dục.....	93
Bảng 3.9: Mức độ sử dụng thường xuyên các hình thức tổ chức.....	96
Bảng 3.10: Mức độ khó khi sử dụng các hình thức tổ chức.....	96
Bảng 3.11: Mức độ sử dụng thường xuyên về cách đánh giá trẻ.....	98
Bảng 3.12: Mức độ khó khi sử dụng các cách đánh giá trẻ.....	98
Bảng 3.13: Mức độ đầu tư điều kiện cơ sở vật chất, môi trường.....	100
Bảng 3.14: Mức độ tiếp cận các PPGDTC.....	100
Bảng 3.15: Tỷ lệ vận dụng PPGDTC.....	101
Bảng 3.16: Mức độ tổ chức hoạt động nhận thức qua 2 hình thức.....	103
Bảng 3.17: Mức độ tổ chức HĐNT thể hiện qua các giờ sinh hoạt.....	104
Bảng 3.18 Mức độ tổ chức HĐNT cho trẻ thông qua các công việc lao động.....	104
Bảng 3.19: Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố.....	105
Bảng 4.1: Thang đo đánh giá nhận thức của trẻ mẫu giáo.....	123
Bảng 4.2: Năm mức độ biểu hiện của trẻ.....	126
Bảng 4.3: Kế hoạch vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT thông qua sinh hoạt thường nhật theo năm (mẫu).....	129
Bảng 4.4: Một số gợi ý hoạt động chính cho từng tháng.....	130

Bảng 4.5: Kế hoạch vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo 5 tuổi thông qua sinh hoạt thường nhật theo tháng (mẫu).....	131
Bảng 4.6: Bảng phân chia công việc (mẫu).....	131
Bảng 4.7: Kế hoạch tháng.....	134
Bảng 4.8: kế hoạch tuần.....	138
Bảng 4.9: Qui đổi đánh giá chung mức độ nhận thức.....	145
Bảng 4.10: Kế hoạch phân bổ thời gian thực nghiệm.....	145
Bảng 4.11: Sự khác biệt khi tổ chức thực nghiệm giữa 2 nhóm.....	147
Bảng 4.12: Qui đổi đánh giá chung mức độ nhận thức.....	149
Bảng 4.13: Kết quả đầu vào của 2 nhóm qua tần số xuất hiện/tỷ lệ.....	150
Bảng 4.14: Kết quả kiểm định T-test đầu vào 2 nhóm.....	152
Bảng 4.15: Kết quả so sánh giữa đầu vào và đợt 1.....	152
Bảng 4.16: Kết quả kiểm định đầu vào – đợt 1 của nhóm ĐC.....	154
Bảng 4.17: Kết quả kiểm định đầu vào – đợt 1 của nhóm thực nghiệm.....	155
Bảng 4.18: Kết quả kiểm định đợt 1 của 2 nhóm.....	156
Bảng 4.19: Kết quả so sánh giữa đợt 1 và đợt 2.....	157
Bảng 4.20: Kết quả so sánh giữa đầu vào và đầu ra của 2 nhóm.....	159
Bảng 4.21: Kết quả kiểm định đầu vào – đầu ra của nhóm đối chứng	161
Bảng 4.22: Kết quả kiểm định đầu vào – đầu ra của nhóm thực nghiệm...	161
Bảng 4.23: Kết quả kiểm định đầu ra giữa 2 nhóm.....	161

DANH MỤC CÁC HÌNH

Hình	Trang
Hình 2.1: Quy trình vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo thông qua hoạt động thường nhật.....	69
Hình 2.2: Sơ đồ các yếu tố ảnh hưởng.....	71
Hình 3.1: Biểu đồ thể hiện mức độ khó khi vận dụng các PPGDTC.....	94
Hình 3.2: Biểu đồ về việc có hay không cho trẻ thảo luận đánh giá cuối ngày.....	105
Hình 4.1: So sánh kết quả đầu vào 2 nhóm.....	151
Hình 4.2: Biểu đồ so sánh kết quả ban đầu – đợt 1 của nhóm ĐC.....	154
Hình 4.3: Biểu đồ so sánh kết quả đầu vào – đợt 1 nhóm TN.....	155
Hình 4.4: Biểu đồ so sánh kết quả 2 nhóm.....	156
Hình 4.5: Biểu đồ so sánh 2 đợt thực nghiệm của nhóm ĐC.....	158
Hình 4.6: Biểu đồ so sánh kết quả đợt 1 – đợt 2 nhóm TN.....	159
Hình 4.7: Biểu đồ đầu vào - đầu ra của 2 nhóm.....	160
Hình 4.8: Biểu đồ so sánh kết quả đầu ra giữa 2 nhóm.....	161

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN	i
LỜI CẢM ƠN	ii
TÓM TẮT	iii
DANH MỤC CÁC TỪ VIẾT TẮT	vii
DANH MỤC CÁC BẢNG	viii
DANH MỤC CÁC HÌNH	x
MỤC LỤC	xi
MỞ ĐẦU	1
1.Lý do chọn đề tài	1
2.Mục tiêu nghiên cứu.....	3
3.Khách thể - Đối tượng nghiên cứu.....	3
4.Giả thuyết nghiên cứu.....	4
5.Nhiệm vụ nghiên cứu	4
6. Phạm vi nghiên cứu.....	4
7. Phương pháp nghiên cứu.....	5
8.Ý nghĩa.....	7
9.Cấu trúc luận án.....	7
CHƯƠNG 1. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC TÍCH CỰC TRONG TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG NHẬN THỨC CHO TRẺ MẪU GIÁO Ở TRƯỜNG MẦM NON.....	9
1.1 Nghiên cứu về tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo.....	9
1.1.1 Tiền đề vật chất của nhận thức.....	9
1.1.2 Chức năng não bộ trong giai đoạn sớm.....	10
1.1.3 Hoạt động nhận thức của trẻ mẫu giáo.....	12
1.1.4 Tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo	15
1.2 Nghiên cứu về phương pháp giáo dục tích cực.....	18
1.2.1 Giáo dục tích cực và phương pháp giáo dục tích cực	18
1.2.2 Nghiên cứu về cụm từ “Giáo dục sớm”	21
1.2.3 Phương pháp giáo dục tích cực theo quan điểm giáo dục sớm	23

1.3 Nghiên cứu về vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non	27
1.3.1 Vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong giáo dục mầm non	27
1.3.2 Vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo	29
Kết luận chương 1	34
CHƯƠNG 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC TÍCH CỰC TRONG TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG NHẬN THỨC CHO TRẺ MẪU GIÁO Ở TRƯỜNG MẦM NON NGOÀI CÔNG LẬP	35
2.1 Khái niệm sử dụng trong đề tài	35
2.1.1 Tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo	35
2.1.2 Phương pháp giáo dục tích cực	37
2.1.3 Vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo	40
2.2 Tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập	41
2.2.1 Đặc điểm hoạt động nhận thức của trẻ mẫu giáo	41
2.2.2 Các dạng tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập	42
2.2.3 Các thành tố của tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập	44
2.3 Phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập	50
2.3.1 Quan điểm đổi mới phương pháp giáo dục	50
2.3.2 Tiêu chí đánh giá tính tích cực của các phương pháp giáo dục tích cực.....	53
2.3.3 Các phương pháp giáo dục tích cực	57
2.4 Vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập	63
2.4.1 Căn cứ lựa chọn phương pháp giáo dục tích cực	63
2.4.2 Lựa chọn phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập	64
2.4.3 Quy trình vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập	68

2.5 Các yếu tố ảnh hưởng đến vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập	71
2.5.1 Yếu tố chủ quan.....	71
2.5.2 Yếu tố khách quan.....	75
Kết luận chương 2	78
CHƯƠNG 3. THỰC TRẠNG VỀ VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC TÍCH CỰC TRONG TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG NHẬN THỨC CHO TRẺ MẪU GIÁO Ở TRƯỜNG MẦM NON NGOÀI CÔNG LẬP TẠI TP. HỒ CHÍ MINH.....	79
3.1 Khái quát về hệ thống trường mầm non ngoài công lập	79
3.1.1 Đặc điểm trường mầm non ngoài công lập tại Thành phố Hồ Chí Minh	79
3.1.2 Chất lượng giáo dục trường mầm non ngoài công lập tại Thành phố Hồ Chí Minh	81
3.2 Tổ chức khảo sát thực trạng	82
3.2.1 Mục đích khảo sát	82
3.2.2 Nội dung và đối tượng khảo sát	82
3.2.3 Phương pháp khảo sát	83
3.2.4 Quy trình khảo sát	84
3.3. Kết quả khảo sát thực trạng vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập tại TPHCM	88
3.3.1 Kết quả khảo sát thực trạng tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở trường MNCL	89
3.3.2 Kết quả khảo sát thực trạng sử dụng các PPGDTC của giáo viên mầm non	91
3.3.3 Kết quả khảo sát về các dấu hiệu vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở trường MNCL	101
3.3.4 Kết quả khảo sát về các yếu tố ảnh hưởng vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở trường MNCL	104
3.4 Đánh giá chung về thực trạng	105
3.4.1 Điểm mạnh và hạn chế	105
3.4.2 Nguyên nhân thực trạng	110
Kết luận chương 3	113
CHƯƠNG 4. THIẾT KẾ VÀ THỰC NGHIỆM KẾ HOẠCH VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC TÍCH CỰC TRONG TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG NHẬN THỨC CHO TRẺ MẪU GIÁO Ở TRƯỜNG MẦM NON NGOÀI CÔNG LẬP TẠI TP. HỒ CHÍ MINH...	115

4.1. Thiết kế kế hoạch vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập tại TPHCM	115
4.1.1 Mục tiêu	115
4.1.2 Nội dung	116
4.1.3 Phương pháp	118
4.1.4 Hình thức	121
4.1.5 Đánh giá nhận thức của trẻ mẫu giáo	121
4.1.6 Cách thực hiện	127
4.1.7 Minh họa kế hoạch	132
4.2. Thực nghiệm kế hoạch vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập tại Thành phố Hồ Chí Minh	140
4.2.1 Mục đích, nội dung, giả thuyết, hình thức thực nghiệm	140
4.2.2 Tiến trình thực nghiệm	141
4.2.3 Kết quả thực nghiệm	148
Kết luận chương 4	161
KẾT LUẬN – KIẾN NGHỊ	163
1. Kết luận	163
2. Kiến nghị	164
Tài liệu tham khảo	166
Danh mục các công trình nghiên cứu	181
Danh mục các phụ lục	184

MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

Nghị quyết Ban Chấp hành Trung ương (2013) đã chỉ đạo rõ trong phần định hướng đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo: cần đổi mới phương pháp giáo dục đối với các cấp học. Theo đó, cùng với sự phát triển của ngành giáo dục, giáo dục mầm non thay đổi phương pháp giáo dục đồng thời là một yêu cầu quan trọng để nâng cao chất lượng giáo dục. Nếu các phương pháp giáo dục truyền thống với cách truyền thụ một chiều, nội dung chủ yếu cung cấp kiến thức, trẻ lĩnh hội một cách thụ động, giáo viên đóng vai trò chủ đạo thì các phương pháp giáo dục tích cực lại là cách thức tương tác 2 chiều, nội dung vừa cung cấp kiến thức, rèn kỹ năng, vận dụng giải quyết vấn đề, trẻ là trung tâm, giáo viên đóng vai trò hướng dẫn, hỗ trợ (Trần Thị Hoa & Nguyễn Minh Phương, 2016). Vì vậy vận dụng các PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non là phù hợp với quan điểm về đổi mới giáo dục hiện nay mang lại nhiều giá trị như: Đối với trường giúp nâng cao uy tín, chất lượng giáo dục, đối với giáo viên có thể linh hoạt, sáng tạo khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo, đối với trẻ giúp phát triển toàn diện, đặc biệt về mặt nhận thức, phát triển tính linh hoạt, tích cực, chủ động (Pekdogan, 2016). Một trong số những phương pháp giáo dục đó có thể kể như phương pháp Montessori, phương pháp Glenn Doman, phương pháp Shichida, ở góc độ chuyên môn những phương pháp giáo dục đó được đánh giá mang tính tích cực.

Hiện nay tại Việt Nam, các cơ sở mầm non công lập vẫn đang tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo theo những PPGD truyền thống được hướng dẫn, qui định trong chương trình giáo dục mầm non. Bên cạnh đó, một bộ phận khác trong khối mầm non ngoài công lập đã và đang mạnh dạn vận dụng nhiều phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức các hoạt động nói chung cho trẻ mẫu giáo, nhưng hầu như chưa nhất quán, đồng bộ, mỗi nơi mỗi trường vận dụng theo những cách khác nhau, kết quả đạt được trên trẻ cũng chưa được khảo sát dựa trên những tiêu chí đánh giá cụ thể (Nguyễn Thị Xuân Anh, 2020). Trong bài viết, tác giả trình bày khá nhiều những thực trạng, hạn chế khó khăn trong việc vận dụng PPGDTC trong giáo dục mầm non. Mặt khác bên ngoài môi trường lớp học nhiều bậc cha mẹ đã tự tìm hiểu áp dụng một trong số những phương pháp giáo dục tích cực theo cách hiểu của họ để dạy con tại nhà.

Về mặt pháp lý, Ban chấp hành Trung ương (2013) xác định rõ mục tiêu giáo dục mầm non “*giúp trẻ phát triển thể chất, tình cảm, hiểu biết, thẩm mỹ, hình thành các yếu tố đầu tiên của nhân cách, chuẩn bị tốt cho trẻ bước vào lớp 1*”. Đồng thời Quốc hội (2019), qui định phương pháp giáo dục mầm non “*phải kích thích sự phát triển các giác quan, cảm xúc và các chức năng tâm sinh lý; phải tạo điều kiện cho trẻ em được vui chơi, trải nghiệm, tìm tòi, khám phá môi trường xung quanh bằng nhiều hình thức, đáp ứng nhu cầu, hứng thú của trẻ em*”. Mặt khác mục tiêu giáo dục con người là phát triển toàn diện và phát huy tốt nhất tiềm năng, khả năng sáng tạo của mỗi cá nhân. Tiềm năng được hiểu một cách đơn giản là những năng lực thuộc yếu tố bên trong sẵn có của mỗi con người nhưng chưa được phát hiện hay chưa được phát triển một cách tối ưu. Nhiệm vụ của giáo dục là khai mở tiềm năng của người học, giúp những tố chất bên trong được kích hoạt và phát triển. Đối với giáo dục mầm non, nhiệm vụ phát triển nhận thức cho trẻ cũng chính là mục tiêu khai mở tiềm năng, tố chất riêng bên trong, việc vận dụng các phương pháp giáo dục mới, tiên bộ hướng đến phát triển trí tuệ, phát triển nhận thức, kích hoạt các giác quan và khai mở tiềm năng cho đứa trẻ là vô cùng quan trọng.

Ngày nay các nhà giáo dục đã chứng minh rằng nếu một đứa trẻ được nuôi dưỡng, giáo dục đúng phương pháp khoa học giai đoạn sớm là giai đoạn trong đó bao gồm trẻ từ 3-6 tuổi (trẻ mẫu giáo) thì có khả năng thành công trong quá trình phát triển sau này (Masaru, 2013). Tác giả khuyên những nhà giáo dục không nên bỏ phí giai đoạn sớm còn gọi là “giai đoạn vàng” này, vì đây là giai đoạn tốt để kích hoạt tối ưu những tố chất cũng như tiềm năng vượt trội vốn có bên trong mỗi đứa trẻ. Trong số các nghiên cứu về “giai đoạn vàng” có các tác giả nổi tiếng như Maria Montessori, Glenn Doman, Shichida, Phùng Đức Toàn...hầu hết đều đưa ra những phương pháp giáo dục tích cực nhằm phát triển toàn diện cho trẻ đặc biệt về mặt nhận thức.

Những phương pháp giáo dục tích cực đang được vận dụng trong hệ thống trường mầm non ngoài công lập là gì, tại sao được đánh giá có tính tích cực, có tác động như thế nào đến sự phát triển nhận thức của trẻ, cách vận dụng trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo như thế nào, căn cứ tiêu chí nào để đánh giá kết quả trên trẻ về mặt nhận thức. Tất cả những vấn đề trên vừa là trăn trở của riêng nghiên cứu sinh (NCS) vừa đồng thời là những nội dung được chia sẻ trình bày khúc chiết, rõ ràng từ các nhà khoa học, giáo dục Việt Nam trong “*Kỷ yếu hội thảo khoa học toàn quốc – Giáo dục sớm phát triển năng lực trẻ em trong những năm đầu đời lý luận và thực tiễn*” (Hội giáo dục chăm sóc sức

khỏe cộng đồng Việt Nam – viện nghiên cứu giáo dục phát triển tiềm năng con người – IPD, 2020). Quan tâm đến vận dụng phương pháp giáo dục tích cực (PPGDTC) ở bậc học mầm non, nghiên cứu sinh đã tìm hiểu, nghiên cứu và nhận ra vẫn có những nghiên cứu về phương pháp giáo dục tích cực nói chung, về vận dụng PPGDTC trong giáo dục mầm non nói riêng. Nhưng tính đến thời điểm hiện tại, xét về qui mô nghiên cứu ở bậc luận án tiến sĩ thì số lượng các nghiên cứu về vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo còn khá hạn chế. Từ những lý do phân tích trên, NCS chọn ***“Vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở các trường mầm non ngoài công lập tại Thành phố Hồ Chí Minh”*** làm đề tài nghiên cứu luận án tiến sĩ.

2. Mục tiêu nghiên cứu

Nghiên cứu vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập tại Thành phố Hồ Chí Minh góp phần nâng cao chất lượng giáo dục mầm non.

3. Đối tượng và khách thể nghiên cứu

3.1. Khách thể nghiên cứu

Phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

3.2. Đối tượng nghiên cứu

Vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở các trường mầm non NCL tại TPHCM.

4. Giả thuyết khoa học

Các trường mầm non ngoài công lập tại **Thành** phố Hồ Chí Minh đã và đang vận dụng các phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo, các trường tự thiết kế chương trình dựa trên sự tham khảo nhiều tài liệu, vì vậy dẫn đến mỗi trường vận dụng một kiểu, kết quả đạt được trên trẻ cũng khác nhau. Nếu tìm hiểu được thực trạng vận dụng các phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường MNCL một cách rõ ràng, đề tài sẽ đề xuất vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo cụ thể với cơ sở lý luận thuyết phục, qui trình, cách thực hiện tường minh, phù hợp với đặc điểm, điều kiện giáo dục mầm non nhằm phát triển nhận thức cho trẻ, nâng cao chất lượng GDMN.

5. Nhiệm vụ nghiên cứu

5.1 Tổng quan những công trình nghiên cứu có liên quan đến đề tài;

5.2 Xây dựng cơ sở lý luận về vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường MNNCL;

5.3 Đánh giá thực trạng vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập TPHCM;

5.4. Thiết kế, thực nghiệm kế hoạch vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập tại TPHCM;

6. Phạm vi nghiên cứu

6.1. Nội dung

- Tập trung làm rõ cơ sở lý luận về vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo. Từ đó có cơ sở tìm hiểu thực trạng vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập.

- Tập trung đề xuất qui trình vận dụng và thực nghiệm kế hoạch vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua hoạt động sinh hoạt thường nhật cho trẻ ở trường mầm non ngoài công lập.

6.2. Khách thể khảo sát

Đề tài tiến hành khảo sát 24 trường mầm non trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh, gồm 100 cán bộ quản lý và 280 giáo viên mầm non.

6.3. Thời gian thực hiện

Đề tài tiến hành từ năm học 2021 – 2022 đến năm học 2022 – 2023

6.4. Địa bàn khảo sát

Đề tài tìm hiểu thực trạng vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập gồm 04 quận và 02 huyện thuộc TPHCM.

7. Phương pháp nghiên cứu

7.1. Phương pháp nghiên cứu lý luận

Mục tiêu: Làm rõ các vấn đề lý luận có liên quan đến vấn đề nghiên cứu của luận án, từ đó hoàn thiện khung cơ sở lý luận nhằm làm cơ sở cho việc xây dựng các bộ công cụ nghiên cứu của luận án.

Dữ liệu thu thập: Đề đạt được mục đích trên NCS tiến hành thu thập, nghiên cứu, phân tích và tổng hợp các văn bản pháp quy, các tài liệu khoa học như sách, báo, tạp chí, luận án, các đề tài nghiên cứu trong và ngoài nước có liên quan đến các phương pháp giáo dục tích cực giúp phát triển nhận thức cho trẻ mẫu giáo.

Cách thực hiện: Thu thập tài liệu từ nhiều nguồn, phân luồng tài liệu theo các hướng nghiên cứu, đọc phân tích tổng hợp, hệ thống hóa dữ liệu.

7.2. Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn

7.2.1. Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi

Mục tiêu: Tìm hiểu thực trạng tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC ở trường mầm non ngoài công lập thành phố Hồ Chí Minh.

Dữ liệu thu thập: Sử dụng phiếu hỏi dành cho các đối tượng

Cách thực hiện: Thiết lập các bảng hỏi, liên hệ gửi phiếu lấy ý kiến đánh giá từ các đối tượng khảo sát

7.2.2. Phương pháp phỏng vấn

Mục tiêu: phương pháp này nhằm thu thập thông tin bổ sung cho phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi về thực trạng tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC ở trường mầm non ngoài công lập Tp. Hồ Chí Minh.

Dữ liệu thu thập: Sử dụng phiếu câu hỏi phỏng vấn

Cách thực hiện: Hẹn gặp các đối tượng, đặt các câu hỏi, ghi nhanh ý kiến của đối tượng khảo sát, ghi âm phần trả lời.

7.2.3. Phương pháp quan sát

Mục tiêu: nhằm thu thập thông tin bổ sung cho những phương pháp khác về thực trạng tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC ở trường MNCL thông qua biểu hiện của trẻ về ngôn ngữ, hành động, cách giải quyết vấn đề khi chơi khi hoạt động.

Dữ liệu thu thập: Dùng các thiết bị công nghệ hỗ trợ để ghi âm ghi hình trẻ, bút, tập ghi chép nhanh.

Cách thực hiện: Dùng điện thoại ghi hình lại các hoạt động của cô và trẻ

7.2.4. Phương pháp nghiên cứu sản phẩm hoạt động

Mục tiêu: phương pháp này nhằm thu thập thông tin bổ sung cho phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi về thực trạng tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC ở trường MNNCL **Thành** phố Hồ Chí Minh.

Dữ liệu thu thập: Sử dụng các sản phẩm hoạt động của giáo viên và trẻ

Cách thực hiện: Liên hệ thu thập, sao chép, ghi hình các sản phẩm của cô và trẻ

7.2.5. Phương pháp thực nghiệm

Mục tiêu: phương pháp này nhằm chứng minh tính khả thi khoa học, sự phù hợp và cần thiết của đề xuất vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập **Thành** phố Hồ Chí Minh.

Dữ liệu thu thập: Các phiếu đánh giá trẻ của giáo viên

Cách thực hiện: Tổ chức thực nghiệm theo kế hoạch

7.3. Phương pháp xử lý dữ liệu

Mục tiêu: Nhằm thiết lập các kết quả làm minh chứng cho những phân tích đánh giá và bình luận một cách có cơ sở, tường minh, rõ ràng và thuyết phục.

Dữ liệu thu thập

- Dữ liệu định tính bao gồm các phiếu phỏng vấn, quan sát, phân tích sản phẩm
- Dữ liệu định lượng bao gồm các phiếu hỏi, phiếu phỏng vấn, phiếu đánh giá

Cách thực hiện: Dùng phần mềm Excel, SPSS để tìm các giá trị như: giá trị trung bình, tỷ lệ, tần suất, độ lệch chuẩn, độ tin cậy và biểu đồ thể hiện.

8. Ý nghĩa khoa học và thực tiễn của đề tài

- *Về mặt lí luận:* Luận án làm sáng tỏ cơ sở lí luận về vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo bằng cách đưa ra một số khái niệm, lý luận về hoạt động nhận thức của trẻ mẫu giáo, tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non, các PPGDTC trong giáo dục mầm non, đặc biệt

phương pháp giáo dục cho trẻ 0-6 tuổi của các nhà giáo dục sớm trên thế giới, vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập, các yếu tố ảnh hưởng đến vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo.

- *Về mặt thực tiễn*: Thông qua kết quả khảo sát thực trạng vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập, nghiên cứu phát hiện những hạn chế khi sử dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ MG ở trường MNNCL. Từ những cơ sở đó luận án đề xuất vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập nhằm phát triển nhận thức, giúp khai mở tiềm năng và kích hoạt trí não cho trẻ giai đoạn sớm.

9. Cấu trúc luận án

Ngoài mở đầu, kết luận, kiến nghị và tài liệu tham khảo, luận án có 4 chương như sau:

Chương 1. Tổng quan nghiên cứu về vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non

Chương 2. Cơ sở lý luận về vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập.

Chương 3. Thực trạng vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập tại **Thành** phố Hồ Chí Minh.

Chương 4. Thiết kế và thực nghiệm kế hoạch vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập tại **Thành** phố Hồ Chí Minh.

CHƯƠNG 1. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC TÍCH CỰC TRONG TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG NHẬN THỨC CHO TRẺ MẪU GIÁO Ở TRƯỜNG MẦM NON

1.1 Nghiên cứu về tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

1.1.1 Tiền đề vật chất của nhận thức

Đại diện cho những nghiên cứu về nhận thức, về não bộ (cơ sở vật chất của nhận thức) có thể chú ý một số công trình khoa học:

Vào đầu thế kỷ XX, Pavlov được biết đến với những nghiên cứu về phương pháp phản xạ có điều kiện, là phương pháp kinh điển có thể sử dụng để nghiên cứu hoạt động thần kinh cấp cao. Xuất phát từ đây vấn đề nhận thức nghiên cứu dưới nhiều góc nhìn từ thần kinh học, tâm lý học đến giáo dục học ra đời. Vì thế có thể nói cơ sở đầu tiên của nhận thức là bộ não (Daniel Todes, 1997).

Luria (1973) chỉ ra cấu tạo về chức năng của từng tổ chức não bộ đối với từng thuộc tính tâm lý về tri giác, chú ý, trí nhớ, cử động và hành động, ngôn ngữ và tư duy. Trong đó cũng đề cập đến giá trị phương pháp kích thích (cả trực tiếp và gián tiếp) của các nghiên cứu để tìm hiểu về chức năng tổ chức não cũng như mức độ liên kết các tổ chức thông qua các neuron thần kinh.

Sperry (1975) tiếp cận phương pháp “*split brain*” thực hiện hàng loạt các thí nghiệm trên ếch, mèo, khỉ và người để nghiên cứu tìm hiểu về chức năng của hai bán cầu đại não. Các kết quả, nhận định được trình bày, mô tả trong hàng loạt các ấn phẩm của ông đồng thời được công bố với bài viết “*The Nobel Prize in Physiology or Medicine 1981*” (Roger, David & Torsten, 1981). Trong tất cả các công bố ông đều cho rằng: Hai bán cầu não trong bộ não con người có các chức năng khác nhau có thể độc lập có ý thức, bản chất hóa học của một tế bào thần kinh cụ thể được thiết lập từ rất sớm trong sự phát triển của các phôi.

Daniel (2005), xác nhận: não phải suy nghĩ bằng hình ảnh và có khả năng ghi nhớ tất cả những gì chúng ta nhìn thấy trong tích tắc một cách hoàn chỉnh, đồng thời có vai trò tổng hợp, xử lý thông tin thuộc về hình ảnh, cảm xúc, trong khi đó não trái có vai trò phân tích xử lý thông tin dựa trên dữ liệu, kết quả của não phải. Đó là nơi phát sinh sự sáng tạo. Não trái suy nghĩ bằng ngôn ngữ và hoạt động theo cơ chế phân tích và logic. Nếu não trái và phải cùng phối hợp hoạt động với nhau một cách cân bằng sẽ giúp tối ưu các chức năng của não bộ.

Buzan (2014) với nhiều nghiên cứu ứng dụng chức năng của não bộ trong cuộc sống như hệ thống các bài tập luyện trí não, được dùng thực nghiệm trên các đối tượng khảo sát ông luôn chứng minh: bộ não không già đi cùng với tuổi nếu nó được luyện tập được kích thích, kích hoạt thường xuyên. Bộ não càng được kích hoạt nhiều bao nhiêu thì càng có thêm nhiều kết nối tế bào thần kinh bấy nhiêu, các đường liên kết xuất hiện càng dày đặc bao nhiêu, nếp gấp càng nhiều, bộ não càng trở nên trẻ hóa bấy nhiêu. Ông cho rằng bộ não người bắt đầu phát triển ngay từ thời điểm tinh trùng thâm nhập vào trứng, nó phát triển với tốc độ không tưởng. Trong suốt thời kỳ ấu thơ, các tế bào thần kinh phát triển liên tục và được phân chia thành những khu vực chịu trách nhiệm đối với một kỹ năng cụ thể. Sự phát triển của các khu vực tùy thuộc vào mức độ được kích thích và mạng lưới những tế bào còn “sống sót”. Mặc dù được thừa hưởng những khả năng nhất định nhưng đây chỉ là một phần nhỏ. Việc nuôi dưỡng và rèn luyện tế bào não sẽ giúp xác định khả năng phát triển các tiềm lực sẵn có.

Winston (2016) cho rằng: 75% não là nước và hơn 100 tỉ noron thần kinh và 1 tỷ khớp thần kinh giúp kết nối các noron thần kinh, đủ chỗ chứa gấp 5 lần bộ từ điển bách khoa Encyclopedia Britannica hay khoảng 1.000 terrabyte thông tin, tất cả chúng đều “qua lại” với nhau. Đại não chỉ nặng hơn 1400 gram.

Các nghiên cứu cho thấy: 1) Cơ sở vật lý của nhận thức chính là bộ não người với cấu tạo gồm 2 bán cầu não trái và phải; 2) Mỗi bán cầu có những hoạt động và chức năng riêng biệt; 3) Các kết nối tế bào thần kinh càng nhiều tương ứng với mức độ nhận thức càng cao. Tuy nhiên các nghiên cứu chưa chỉ rõ bộ não phát triển và hoạt động như thế nào trong giai đoạn sớm.

1.1.2. Chức năng não bộ trong giai đoạn sớm

Tiếp nối mạch logic tìm hiểu về tiền đề vật chất của nhận thức chính là bộ não được cấu tạo gồm 2 bán cầu đại não với những chức năng riêng biệt, luận án tập trung nghiên cứu chức năng não bộ trong giai đoạn sớm, là một giai đoạn mà trẻ mẫu giáo (đối tượng nghiên cứu của luận án) thuộc về. Có khá nhiều nghiên cứu về nội dung này nhưng theo góc nhìn của đề tài, luận án chú ý một số nghiên cứu nổi bật:

Doman (2005) chứng minh sự kỳ diệu của não phải trong giai đoạn từ 3-6 tuổi: 1) Ngay từ khi trẻ 3 tuổi đã đạt 90% trọng lượng não bộ của người trưởng thành và đến 6 tuổi bộ não của trẻ hầu như hoàn thiện về cấu trúc, tương tự như não người trưởng thành; Điều

này có nghĩa trẻ có khả năng tiếp thu, hấp thụ kiến thức như một người trưởng thành bình thường. 2) Trong giai đoạn này, chính bán cầu não phải, chứ không phải bán cầu não trái, mới có khả năng hoạt động mạnh nhất, hấp thụ thông tin nhiều nhất, nhanh nhất; 3) Trong ba năm đầu đời, não phải đóng vai trò là bộ phận hoạt động chủ đạo, hơn hẳn não trái. Nhưng sang giai đoạn trẻ mẫu giáo từ ba đến sáu tuổi, vị trí chủ đạo của não phải chuyển dần sang não trái; đến sáu tuổi, não trái mới bắt đầu đóng vai trò chủ đạo, chi phối hoạt động của não phải. Điều này có nghĩa giai đoạn mẫu giáo (3-6 tuổi) là giai đoạn chuyển giao về vai trò chủ đạo từ não phải sang não trái, từ hoạt động không chủ định sang có chủ định. Nghiên cứu cho thấy, trong giai đoạn này trẻ có khả năng vừa tiếp nhận thông tin tốt vừa có khả năng phân tích, giải quyết vấn đề mang tính tư duy logic.

Siegel và Bryson (2012) cho rằng bộ não có thể lĩnh hội các tác động của giáo dục bất kể mức độ khó hay dễ. Đồng thời việc hấp thụ này không chỉ đơn giản là lưu giữ ký ức như một dạng kiến thức mà còn là quá trình định hình tài năng của trẻ, những tài năng có thể vượt xa những máy tính cao cấp. Những kiến thức hấp thụ được sẽ đi vào tiềm thức của trẻ một cách nguyên vẹn. Chúng sẽ trở thành khả năng vận hành năng lực suy nghĩ, năng lực tư duy độc đáo và năng lực sáng tạo ở trình độ cao. Nhận định của tác giả tiếp tục khẳng định giá trị của giai đoạn sớm, trẻ mẫu giáo là đối tượng trong giai đoạn đó có bộ não có thể lĩnh hội các thông tin, kiến thức từ bên ngoài thông qua con đường giáo dục. Nghiên cứu cho rằng nếu giáo dục đúng, tác động đúng sẽ đem đến hiệu quả trong việc lưu giữ dữ liệu vào não bộ của trẻ mẫu giáo một cách tốt nhất.

Shichida (2014) ông nhấn mạnh chức năng của não phải như một sự kỳ diệu, chứa đựng những tiềm năng của con người. Nó có khả năng tiếp nhận thông tin một cách vô hạn và vô thức nếu nó được phát triển được kích hoạt đúng cách. Đặc biệt quá trình phát triển não phải sẽ chỉ tối ưu nhất trong giai đoạn sớm. Gần đây, Cranford (2014) cho rằng: Bán cầu não phải nếu được phát triển tốt sẽ giúp bán cầu não trái phát triển vượt bậc, vì vậy phát triển não phải chính là cách duy nhất phát triển cả hai bán cầu não hay phát triển toàn bộ não. Theo Siegel và Bryson (2016) xác định: Não phải thiên về những cái mang tính tổng quan, những hành động không lời, cảm xúc trải nghiệm, chuyên tâm tập trung vào hình ảnh, cảm xúc và kỷ niệm của cá nhân. Những cảm giác như liệu lĩnh và xúc động đều sản sinh từ não phải, xét về qui trình phát triển, trẻ thường có xu hướng sử dụng não phải nhiều hơn. Các tác giả cho rằng cần có phương pháp để kích thích cả hai bán cầu, giúp bộ não phát triển cân đối và không nên bỏ phí giai đoạn sớm của bộ não.

Nguyễn Võ Kỳ Anh (2018) khẳng định trẻ nhỏ có thể học từ rất sớm: tất cả những gì trẻ học được, ngay giai đoạn rất sớm. Khi trẻ có các trải nghiệm khác nhau được lặp đi lặp lại nhiều lần, các kết nối trong não trở nên mạnh mẽ hơn. Chính các kết nối trong não quyết định mỗi cá nhân sẽ trở thành người như thế nào. Ngoài ra, trên các trang báo mạng, trên các tạp chí nước ngoài có khá nhiều bài viết chia sẻ vai trò, chức năng kỳ diệu của não phải trong giai đoạn sớm. Pietrangelo (2017) chia sẻ những kiến thức về não phải với bài viết: "Left Brain vs Right Brain: What Does This Mean for Me?"; Heguru (2017) và Burgess (2018): Nêu tầm quan trọng của việc phải chú ý kích hoạt não phải trong giai đoạn sớm, vì các tiềm năng của trẻ đều tùy thuộc vào việc bộ não được kích hoạt ra sao, đồng thời chia sẻ 5 cách luyện não phải để giải phóng tiềm năng cho trẻ. Sinrich (2019) nói rằng: Bộ não con người sẽ phát triển gấp ba lần kích thước của nó trong 6, năm đầu tiên của cuộc đời. Nó tiếp tục phát triển cho đến khoảng 18 tuổi.

Các nghiên cứu đều thống nhất chứng minh được giá trị của não phải trong giai đoạn sớm và nhấn mạnh cần có phương pháp tác động từ giáo dục song chưa chỉ ra cụ thể cách làm như thế nào để tác động lên não bộ nhằm phát triển nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua giáo dục.

1.1.3. Hoạt động nhận thức của trẻ mẫu giáo

Qua những nghiên cứu về chức năng hoạt động của 2 bán cầu não trong giai đoạn sớm, tác giả luận án phân nào hiệu hoạt động nhận thức của trẻ thông qua 2 quá trình: 1) thu nhận các thông tin dữ liệu từ thế giới bên ngoài vào não thông qua cảm nhận của 5 giác quan chủ đạo; 2) quá trình xử lý các dữ liệu thông tin và phản ánh ra ngoài. Nhưng hoạt động của 2 quá trình đó diễn ra như thế nào, làm gì để hoạt động nhận thức của trẻ đạt chất lượng, đề tài tiếp tục nghiên cứu hoạt động nhận thức của trẻ mẫu giáo, sau đây là một số nghiên cứu theo đánh giá của NCS là có liên quan đến vấn đề của đề tài:

Theo Carollee và Ellen (1995), cho rằng chất lượng chăm sóc trẻ, hành vi của giáo viên, hoạt động vui chơi của trẻ, an toàn về cảm xúc ảnh hưởng đến hoạt động nhận thức của trẻ. Bằng những phương pháp thực nghiệm ông đã chứng minh rằng sự thay đổi trong các hoạt động nhận thức của trẻ em có thể được giải thích trực tiếp hoặc gián tiếp bởi chất lượng chăm sóc trẻ, tương tác xã hội tích cực với giáo viên, các hoạt động vui chơi của trẻ. Nghiên cứu nhấn mạnh nếu trẻ được vui chơi hoạt động, tương tác xã hội tích cực thì đồng nghĩa nhận thức của trẻ được nâng lên.

Quá trình nhận thức của trẻ tăng lên rất nhiều giữa thời thơ ấu và tuổi thiếu niên. Sự gia tăng này cung cấp một cầu nối phát triển giữa sự nhận thức của trẻ về các trạng thái tinh thần với sự phản ánh nhận thức luận của thanh thiếu niên và người lớn (Bradford, 2010). Ông trình bày một khung mô tả những thay đổi phát triển trong hoạt động nhận thức của trẻ. Ông phân biệt 4 khía cạnh nhận thức của trẻ: (a) tri thức về các trạng thái tinh thần, (b) tri thức về sự xuất hiện của các hoạt động cụ thể, (c) tri thức về tổ chức các hoạt động nhận thức, (d) tri thức luận. Nghiên cứu giúp nhận diện HDNT của trẻ MG thông qua các biểu hiện về tinh thần (cảm xúc), hứng thú khi tham gia hoạt động, khả năng làm việc phối hợp nhóm và khả năng tương tác thảo luận cùng nhau.

Ở một góc nhìn khác, Nikolay (2010) cho rằng nhận thức của trẻ mẫu giáo liên quan đến quá trình làm chủ các công cụ, những công cụ này điều chỉnh các mối quan hệ với thế giới và cung cấp phương tiện để bản thân hành động. Năng lực (trái ngược với kiến thức, kỹ năng hay thói quen) có ý nghĩa tồn tại suốt đời. Một, tìm ra những phẩm chất của thế giới bằng cách sử dụng các công cụ ký hiệu và mô hình hóa. Hai, là bày tỏ thái độ với thực tế bằng cách sử dụng biểu tượng hóa. Các hoạt động thời thơ ấu cung cấp một không gian đặc biệt cho sự phát triển năng lực. Quy định về hành động của trẻ em xảy ra theo ba cách. Việc đầu tiên sử dụng các công cụ dấu hiệu và liên quan đến việc áp dụng các tiêu chuẩn văn hóa. Thứ hai sử dụng các công cụ tượng trưng và liên quan đến việc bày tỏ thái độ đối với các sự kiện. Loại thứ ba sử dụng cả công cụ ký hiệu và biểu tượng và liên quan đến việc biến đổi thực tế theo cách có ý nghĩa cá nhân. Ba cách quy định này làm phát sinh ba loại năng lực nhận thức mang tính quy luật, tượng trưng và chuyển hóa. Nghiên cứu chứng minh hoạt động nhận thức của trẻ mẫu giáo diễn ra mang tính quy luật, trẻ nhận biết sự vật lúc đầu bằng các ký hiệu mô hình hóa sau chuyển hóa vào não thành các biểu tượng.

Babakr và cộng sự (2019), cho rằng lý thuyết của Piaget có một số thiếu sót, bao gồm việc đánh giá quá cao khả năng của tuổi thiếu niên và đánh giá thấp khả năng của trẻ nhỏ. Piaget cũng bỏ quên yếu tố văn hóa và tương tác xã hội trong quá trình phát triển nhận thức và khả năng tư duy của trẻ. Điều này cho thấy nhóm tác giả đề cao yếu tố văn hóa, giao tiếp xã hội, có thể hiểu giao tiếp xã hội ảnh hưởng đến hoạt động nhận thức của trẻ mẫu giáo.

Nghiên cứu của John (1982) cân nhắc bàn đến tính đồng nhất và không đồng nhất về tâm trí của trẻ tại mọi thời điểm trong hoạt động nhận thức. Trong đó tác giả đề cập tính đồng nhất, khả năng xử lý thông tin của đứa trẻ có thể tùy mức độ tinh thần của trẻ. Cũng

có thể có nhiều sự đồng nhất về nhận thức: (1) trong phản ứng ban đầu của trẻ với các đầu vào; (2) ở phần đầu và phần cuối của một chuỗi hoạt động hơn là ở phần giữa; (3) trong nhận thức tự phát, hàng ngày hơn là trong các tình huống kiểm tra hoặc nhiệm vụ chính. Nghiên cứu cho thấy hoạt động nhận thức của trẻ cũng có tính đồng nhất, nếu tinh thần cảm xúc trẻ tốt thì nhận thức cũng tốt và nảy sinh tốt trong hàng ngày 1 cách tự phát.

Với lý thuyết nhận thức nổi tiếng của Jean Piaget, khi bàn về nhận thức của trẻ hình dung đứa trẻ đang phát triển như một diễn viên trong thế giới xã hội của chúng. Ông cho rằng cách thức mà trí thông minh của trẻ hoạt động khác với trí thông minh của người lớn. Piaget không quan tâm đến trả lời của trẻ đúng hay sai mà quan tâm đến quá trình suy luận cơ bản dẫn đến câu trả lời logic đằng sau câu trả lời. Từ đó Piaget suy luận các kỹ năng trí tuệ của trẻ em thay đổi theo thời gian và tùy thuộc vào độ tuổi khác nhau diễn giải thế giới khác nhau. Ông tin rằng trẻ xây dựng kiến thức trong quá trình suy nghĩ về các hành động thể chất và liên tục sắp xếp lại ý tưởng về thế giới khi trẻ tương tác với người và vật. Piaget đưa ra giả thuyết: khi bộ não của trẻ trưởng thành và trải nghiệm nhận thức của trẻ tiến bộ qua bốn giai đoạn của tư duy (Cảm giác, Tiền vận động, Vận động và hoạt động chính thức) (Ginsburg & Oppen, 1988).

Một cách tiếp cận mới để khái niệm hóa và đánh giá trí thông minh của con người được mô tả theo thuyết đa trí tuệ của Howard Gardner, mỗi con người có khả năng xử lý thông tin theo bảy hình thức tương đối độc lập, với các cá nhân khác nhau về đặc điểm trí thông minh cụ thể mà họ thể hiện. Phạm vi trí thông minh của trẻ được đánh giá tốt nhất thông qua các công cụ "trí thông minh công bằng" dựa trên ngữ cảnh và mỗi đứa trẻ đều thể hiện những đặc điểm khác biệt về điểm mạnh và điểm yếu (Howard & cộng sự, 1989). Nghiên cứu chỉ ra trẻ mẫu giáo cũng như người lớn có ít nhất 7 loại trí thông minh, mức độ của 7 loại sẽ khác nhau ở mỗi cá nhân. Nếu đặt trí thông minh đúng với ngữ cảnh thì sẽ đạt trí thông minh vượt trội.

1.1.4. Tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non

Có thể hiểu “*Tổ chức hoạt động nhận thức*” là cách thức sắp xếp các hoạt động theo những qui trình nhất định sao giúp phát triển mặt nhận thức cho người học (Lương Thị Lệ Hằng, 2013).

Trần Thị Ngọc Trâm và cộng sự (2021a), (2021b), (2021c) nhấn mạnh cần khuyến khích giáo viên áp dụng, phối hợp các phương pháp giáo dục khác nhau một cách sáng tạo.

Tổ chức môi trường cho trẻ được tăng cường hoạt động để tích cực hóa hoạt động tư duy thông qua chơi, trải nghiệm, khám phá và lao động. Crowley, Callanan, Jipson, Galco, Topping & Shrager (2001) giới thiệu chia sẻ những hoạt động mang tính tương tác khoa học, trải nghiệm như cho trẻ đến sở thú, bảo tàng, phòng thí nghiệm...để tìm hiểu phân tích và tương tác với những người có chuyên môn. Các tác giả chỉ ra rằng khi trẻ được tiếp xúc môi trường thông tin khoa học sớm trẻ sẽ học được và hình thành tư duy khoa học ngay từ nhỏ. Các nghiên cứu cho rằng để tổ chức HĐNT cho trẻ MG hiệu quả về PP nên kết hợp nhiều PP một cách sáng tạo, chú ý về điều kiện, môi trường.

Về mục tiêu, một tài liệu khác cho rằng phát triển nhận thức cho trẻ mẫu giáo là sự phát triển của quá trình tinh thần hoặc kỹ năng cho phép trẻ có thể hiểu được môi trường xung quanh trẻ. Từ đó các mục tiêu tổ chức hoạt động nhận thức được xác định: Phát triển các kỹ năng cơ bản (là các kỹ năng cảm nhận của 5 giác quan); Phát triển kỹ năng tinh thần (khả năng quan sát, phân loại, giải quyết vấn đề, lập trình); Hình thành khái niệm (màu sắc, hình dạng, kích thước, thời gian, không gian, số) (National Institute of Public Cooperation & Child Development, 2011).

Alimardonova (2019) chỉ rõ nội dung trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo: Tổ chức cho trẻ tìm hiểu, thu thập thông tin về thế giới; Tổ chức nhiều hoạt động cho trẻ được trải nghiệm, được khám phá về nhiều sự vật hiện tượng; Tổ chức cho trẻ được giao tiếp, tương tác trong các mối quan hệ của xã hội.

Lixin (2023) cho rằng trẻ tham gia các hoạt động có tổ chức, sẽ nảy sinh cảm xúc, tình cảm không chỉ giúp phát triển tình cảm xã hội còn phát triển về mặt nhận thức. Để chứng minh điều đó ông nghiên cứu bằng cách phỏng vấn trực tiếp với trẻ, yêu cầu đánh giá mức độ ảnh hưởng chung của chúng trong mỗi hoạt động được tổ chức mà chúng tham gia, sau đó đưa ra lý do cho câu trả lời. Tác giả chỉ ra rằng thông qua những hoạt động có tổ chức khi trẻ tham gia thì sẽ giúp phát triển về mặt nhận thức.

Một môi trường học tập được thiết kế có chủ đích nhằm kích thích trẻ tư duy sáng tạo. Để đạt được một nền giáo dục chất lượng, bài viết nhấn mạnh việc lập kế hoạch, quản lý và thực hiện. Để phát triển tính sáng tạo, cần bố trí một môi trường giáo dục có thể hỗ trợ khả năng sáng tạo của lứa tuổi vàng. Vì vậy, giáo viên cần quan tâm đến việc bố trí môi trường, cung cấp các phương tiện hỗ trợ khả năng sáng tạo của trẻ, bên cạnh đó giáo viên cũng cần quan tâm đến đặc điểm của phương tiện đó có phù hợp với giai đoạn phát triển

hoặc nhu cầu của trẻ hay không, đảm bảo khi thực hiện hoạt động trẻ cảm thấy vui vẻ, thoải mái, thích khám phá (Dadan, 2022)

Một nghiên cứu tìm hiểu việc giáo viên cung cấp khái niệm toán theo nhóm và mối liên hệ của nó với quá trình tư duy bậc cao của trẻ qua 25 bài học toán mầm non. Nghiên cứu xác định 12 chiến lược nhận thức cụ thể, được nhóm thành bốn chỉ số tổ chức và bao gồm: phân tích và lập luận, sáng tạo, tích hợp và kết nối với thế giới thực. Kết quả cho thấy: khi giáo viên sử dụng các chiến lược làm rõ/so sánh và động não, có liên quan tích cực đến việc trẻ thể hiện các quá trình nhận thức cấp cao (Tao, 2022). Nghiên cứu cho rằng nếu các khái niệm được cung cấp bằng cách tích hợp và kết nối với thế giới thực thì quá trình nhận thức của trẻ được nâng lên.

Trần Thị Phương (2015) phân tích kết quả khảo sát khả năng khái quát hóa của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi tại Thành phố Hồ Chí Minh. Kết quả này được dựa trên 24 bài tập đánh giá khả năng khái quát hóa của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi được soạn thảo từ trắc nghiệm “Đến tuổi học” do trung tâm nghiên cứu tâm lý trẻ em dịch từ bản tiếng Pháp. Số liệu khảo sát trên 90 trẻ em mẫu giáo 5-6 tuổi cho thấy khả năng khái quát hóa của các trẻ ở giai đoạn này đạt mức độ trung bình và thấp. Bài viết cho thấy kết quả nhận thức của trẻ đạt chưa cao.

Đồng Thị Thu Trang (2017) trình bày tóm tắt kết quả nghiên cứu thực trạng việc thiết kế và sử dụng trò chơi học tập nhằm rèn luyện trí nhớ cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi qua hoạt động làm quen với truyện kể. Kết quả nghiên cứu cho thấy: GV mầm non rất ít sử dụng trò chơi học tập nhằm rèn luyện trí nhớ cho trẻ trong hoạt động làm quen truyện kể. Nguyên nhân là do nguồn trò chơi học tập có trong các tài liệu còn hạn chế, GV không có thời gian để thiết kế các trò chơi học tập cho phù hợp với từng truyện kể. Bài viết đã trình bày thực trạng cách thức và kết quả GVMN dùng để tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo.

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2009) xác định rõ 5 mục tiêu trong phát triển nhận thức cho trẻ mẫu giáo. Đồng thời Phạm Thị Châu và cộng sự (2006), Đào Thanh Âm và cộng sự (2008), nhấn mạnh cần: khơi gợi trí tò mò, đam mê khám phá; rèn tinh thần tự giác học hỏi và biết cách nhìn nhận, giải quyết vấn đề một cách đa chiều; giúp trẻ biết cách thể hiện suy nghĩ, sự thấu hiểu của mình thông qua hành động, lời nói, cử chỉ; trang bị cho trẻ kiến thức cơ bản về toán học cùng những điều đơn giản về con người và những sự vật hiện tượng xung quanh.

Lê Thu Hương (2010), cho rằng phát triển nhận thức cần tập trung vào việc dạy cho trẻ cách xử lý thông tin, hình thành các khái niệm, tập có quan điểm riêng và tăng cường khả năng ngôn ngữ. Mục tiêu chính của sự phát triển nhận thức là tăng cường khả năng phát triển của não, qua đó giúp trẻ hiểu và ứng xử được trong thế giới xung quanh.

Hannelore và cộng sự (2011), nghiên cứu mối quan hệ giữa nhận xét, đánh giá của giáo viên và phụ huynh về sự phát triển của trẻ mẫu giáo qua các bài kiểm tra của WET, Kastner, K & Deimann, (2002). Các bài kiểm tra, bảng khảo sát nghiên cứu đều dựa vào biểu hiện của trẻ về ngôn ngữ, khả năng quan sát, phân tích, phán đoán khả năng giải quyết vấn đề đưa ra các mức độ từ đó các đối tượng (GV và Phụ huynh) theo cảm nhận riêng đưa ra lựa chọn. Kết quả nhận xét của 2 nhóm: Giáo viên – Phụ huynh là tương đồng.

1.2 . Nghiên cứu về phương pháp giáo dục tích cực

1.2.1 . Giáo dục tích cực và phương pháp giáo dục tích cực

Khoa học giáo dục ngày nay thường nhắc đến, bàn luận và phổ biến nhiều đến giá trị tích cực trong giáo dục, cụ thể là những phương pháp giáo dục tích cực. Theo tiến trình của đề tài đó cũng là một nội dung lớn cần được nghiên cứu.

Tâm lý học tích cực đã có sự phân nhánh mà đỉnh cao là mô hình giáo dục tích cực. Các nhà tâm lý học tích cực vẫn chưa phân tích khi trường học với tư cách là một tổ chức tích cực. Tuy nhiên, họ đã viết rất nhiều về những đặc điểm cá nhân tích cực như phẩm chất đạo đức và khả năng phục hồi, cũng như về những cảm xúc tích cực thể hiện trong trải nghiệm với tư cách là người hỗ trợ (Kristján, 2012).

Slemp và cộng sự (2017) định nghĩa giáo dục tích cực là một cách tiếp cận “kết hợp các khái niệm và kiến thức về tâm lý học tích cực với các hướng dẫn thực hành tốt nhất từ giáo dục”. Những định nghĩa này nhấn mạnh rằng giáo dục tích cực là một môn khoa học ứng dụng kết hợp kiến thức đương đại từ khoa học về sức khỏe và tâm lý học tích cực vào thực tiễn giáo dục. Lĩnh vực giáo dục tích cực mới đã mở rộng các mục tiêu vượt ra ngoài phản ứng được định nghĩa là trạng thái cảm thấy tốt và hoạt động tốt (Huppert & Johnson, 2010).

Ngoài sự phát triển của khoa học, Seligman và Alder (2018) đã phát hiện ra rằng thực hành giáo dục tích cực đang phát triển trên toàn cầu và đang được áp dụng tại các trường học trên khắp Bhutan, Trung Quốc, Ấn Độ, Israel, Các Tiểu vương quốc Ả Rập Thống

nhất, Vương quốc Ả Rập Saudi (KSA), Jordan, Úc, Mexico, Peru, Bắc Mỹ và Vương quốc Anh.

Các phương pháp truyền thống đang được thay thế bằng các phương pháp giáo dục và dạy học tích cực nhằm tăng cường sự phát triển nhận thức sáng tạo của trẻ. Do đó, cần phải đưa các phương pháp và công nghệ hiện đại vào quá trình học tập, đồng thời, trong những điều kiện thay đổi này, giáo viên mầm non cần có khả năng sử dụng nhiều loại công nghệ sư phạm hiện đại (Ganieva, 2022). Bài viết nhận định GVMN ngoài việc cần có khả năng sử dụng công nghệ còn cần thường xuyên tự học tập để cập nhật kiến thức về giáo dục tích cực cũng như các phương pháp giáo dục tích cực.

Dewey (2008), Piaget (2014), Vygotsky (1998a, 1998b), Erikson (1994) là những tác phẩm, tác giả nổi tiếng trình bày các quan điểm, tư tưởng, triết lý học thuyết về giáo dục nhận thức. Tiếp thu những tư tưởng đó nhiều phương pháp giáo dục tích cực ra đời như:

Giáo dục của High/Scope được đánh giá là một phương pháp giáo dục tích cực, với quan điểm cho rằng giáo dục tích cực là nền tảng có sự phát triển đầy đủ tiềm năng của trẻ và việc học tập tích cực diễn ra hiệu quả nhất trong các môi trường cung cấp các cơ hội học tập phù hợp với sự phát triển (Mar & David, 1995). Phương pháp giáo dục tích cực HighScope ra đời những năm 1960, được xây dựng xuất phát từ hai quan điểm giáo dục của Jean Piaget và John Dewey, là một mô hình giáo dục mầm non nhằm mục đích phát triển toàn diện và chú trọng phát triển nhận thức, coi trọng yếu tố cá nhân, nhấn mạnh hoạt động chủ động tích cực của cá nhân đứa trẻ. Học tập chủ động được hiểu là trẻ có những trải nghiệm trực tiếp với con người, sự vật, sự kiện và cả các ý tưởng, trẻ chỉ học tập hiệu quả nhất khi trẻ được tự lập kế hoạch, thực hiện và đánh giá kết quả thực hiện (Epstein & Hohmann 2019).

Phương pháp giáo dục tích cực Reggio Emilia ra đời vào những năm 1960, xuất phát từ quan điểm giáo dục của Jean Piaget, Vygotsky và Bruner. Triết lý Reggio Emilia bắt nguồn từ niềm tin cho rằng trong mỗi trẻ đều chứa đựng một tiềm năng lớn và tiềm năng đó sẽ được phát triển nhờ chính trí tò mò vốn có của trẻ. Trẻ cố gắng tìm hiểu thế giới xung quanh và tự đưa ra cách riêng của mình để giải thích sự vận động của thế giới xung quanh trẻ. Trẻ được khuyến khích và tạo điều kiện để tự giải quyết vấn đề và thể hiện ý tưởng, cảm xúc của bản thân. Môi trường học tập được thiết kế để thể hiện tính linh hoạt và thẩm mỹ, (Hewitt & Valarie 2001).

Phương pháp giáo dục tích cực Waldorf/Steiner, xuất phát từ quan điểm giáo dục của triết học người Áo Rudolf Steiner, ông chú trọng những giá trị nhân văn và năng lực: năng lực tự lập; Tinh thần hợp tác; Tư duy độc lập; Trực giác nhạy bén; Năng lực sáng tạo; Trí tưởng tượng phong phú. Đây cũng là một phương pháp được thế giới áp dụng giúp trẻ thích nghi môi trường sống, phát triển óc sáng tạo, trí tưởng tượng và nhận thức trí tuệ (Edmunds & Francis, 2004).

Giang Quân (2006) giới thiệu “*Những phương pháp giáo dục hiệu quả trên thế giới - phương pháp giáo dục toàn năng của Kail Wite*”, trong đó đề cập đến việc cần có phương pháp giáo dục giúp khai mở các tiềm năng sẵn có hay đúng hơn là phát triển nhận thức cho chính đứa trẻ. Trong phương pháp giáo dục của Kail Wite, nói đến nguyên lý giảm dần: con trẻ lúc chào đời có sẵn tiềm năng trí tuệ nhưng tiềm năng này sẽ giảm dần theo thời gian nếu không được tác động một cách hợp lý.

Doman (2005; 2006) giới thiệu “*Phương pháp Glenn Doman*” ra đời vào những năm 1950 tại Ý. Phương pháp căn cứ vào tầm quan trọng của giai đoạn trẻ từ 0-6 tuổi đối với sự phát triển và cân bằng hai bán cầu, đặc biệt chú trọng phát triển não phải để xây dựng cách thức giúp trẻ phát triển toàn diện, trong đó giúp phát triển các loại trí tuệ, trí thông minh. Phương pháp này nhận được nhiều sự ủng hộ của giới chuyên môn và cha mẹ trẻ em trên thế giới tìm hiểu, áp dụng đạt kết quả nhất định.

Phùng Đức Toàn (2012) giới thiệu “*Phương án 0 tuổi*” của Trung Quốc nhằm hướng đến sự phát triển nhận thức của trẻ cùng dựa trên cơ sở là chức năng não phải trong giai đoạn sớm. Ông nghiên cứu các phương pháp giáo dục tích cực cùng hướng, xây dựng hệ thống cơ sở lý luận rõ ràng, những nghiên cứu của ông được đón nhận, áp dụng rộng khắp trong hầu hết các trường mầm non cũng với mong muốn giáo dục trẻ phát triển toàn diện đặc biệt là trí tuệ.

Montessori (2014; 2015; 2016) giới thiệu “*Phương pháp Montessori*” ra đời từ gần thế kỷ nay là phương pháp tôn trọng yếu tố cá nhân trẻ. Phương pháp thực hiện với nguyên tắc: Học tập là một nhu cầu tự phát của trẻ, phụ thuộc vào môi trường mà trẻ học tập. Môi trường phải được trang bị bởi hệ thống các học cụ nhằm giúp trẻ có cơ hội được tương tác, trải nghiệm, trong đó giáo viên chỉ là người hỗ trợ trẻ, quan sát để hiểu trẻ. Là một phương pháp giáo dục tích cực được rất nhiều nước trên thế giới tiếp cận và áp dụng.

Vẫn theo hướng nghiên cứu này, nhiều nhà khoa học tiếp tục nghiên cứu để tìm ra những cách thức, phương thức tác động, giáo dục lên trẻ thời kỳ sớm với mục đích cuối cùng là phát triển trí tuệ, kích thích các quá trình hoạt động nhận thức cho đứa trẻ như: Amen (2011); Cranford (2014; 2015); Siegel và Bryson (2016). Shichida (2015; 2016; 2017) giới thiệu “Phương pháp giáo dục Shichida” của Nhật, phương pháp giáo dục hướng đến sự phát triển não bộ, đặc biệt giúp phát triển tối ưu chức năng não phải trong giai đoạn sớm đồng thời giúp phát triển nhận thức cho đối tượng trẻ mầm non và học sinh. Phương pháp này có những giá trị nhất định về giáo dục, được nhiều nước và cả Việt Nam tiếp cận, tìm hiểu, nghiên cứu áp dụng.

1.2.2. Nghiên cứu về cụm từ “giáo dục sớm”

Gần đây giáo dục học thế giới đã ghi nhận sự phát triển của lý thuyết Giáo dục sớm (early education) và xem đây như một bước đột phá của khoa học giáo dục hiện đại về nghiên cứu và giáo dục trẻ ở giai đoạn vàng từ 0-6 tuổi – thời kì phát triển nhanh nhất của não bộ. Theo hướng này, các chuyên gia giáo dục đã dựa trên kết quả nghiên cứu về chức năng hoạt động của não bộ và não phải, về tiềm năng của con người và khả năng tiếp thu tri thức vô hạn của não phải để từ đó tìm ra những phương pháp giáo dục nhằm giúp kích hoạt những tiềm năng, tố chất có sẵn trong mỗi con người, giúp kích hoạt não phải, cân bằng hai bán cầu não một cách tốt nhất.

Khởi đầu từ luận điểm quan trọng của nhà sinh lý học vĩ đại người Nga Ivan Pavlov năm 1890: “*Nếu bạn bắt đầu về việc giáo dục sau khi con chào đời ba ngày thì bạn đã muộn mất ba ngày rồi, vì giáo dục sớm một ngày thành công nhanh một bước, giáo dục muộn một ngày khó khăn bội phần hơn*” (Lal, 1999).

Về lịch sử hình thành và phát triển của phương pháp giáo dục sớm, có thể xem người đầu tiên đặt nền móng cho phương pháp này là Maria Montessori (1870 – 1952). Phương pháp Montessori ra đời cách đây gần một thế kỷ, thời điểm chưa có các nghiên cứu về não bộ, đặc biệt là não phải nhưng được xem là cơ sở của các nghiên cứu sau này về giáo dục trẻ ở lứa tuổi mầm non. Sau nghiên cứu của Maria Montessori, hàng loạt các nghiên cứu về tiềm năng con người, về hoạt động và chức năng của bộ não, đặc biệt là não phải đã dẫn đến sự ra đời phương pháp giáo dục sớm. Hiện nay, các phương pháp giáo dục sớm tiêu biểu, được đánh giá cao và phổ biến trên thế giới là phương pháp của các tác giả Glenn Doman (Mỹ), Makoto Shichida (Nhật), Phùng Đức Toàn (Trung Quốc) v.v. Điểm chung

của các phương pháp giáo dục này là đều quan tâm đến giáo dục trẻ giai đoạn sớm, đưa ra phương pháp giáo dục giúp kích thích trí não, khơi dậy mọi tiềm năng trong bộ não của trẻ, giúp kích thích sự tò mò, trí tưởng tượng và tinh thần ham học hỏi của trẻ, giúp phát triển toàn diện năng lực thị giác, thính giác và khả năng ngôn ngữ của trẻ...

Nghiên cứu mới về cách trí tuệ vận hành dường như mang lại giá trị của phương pháp tiếp cận kiến tạo đối với giáo dục mầm non, nơi môi trường được thiết kế để thu hút sự chú ý của người học, thúc đẩy các kết nối có ý nghĩa với sự hiểu biết trước đó và tối đa hóa cả trí nhớ ngắn hạn và dài hạn thông qua mô hình và giải quyết vấn đề tích cực. Mỗi người học duy nhất cần cảm thấy bị thách thức, nhưng không sợ hãi, để những trải nghiệm kích thích dẫn đến việc trao đổi ý kiến và thúc đẩy sự hiểu biết sâu sắc hơn, tác giả nhấn mạnh mối liên hệ giữa những nghiên cứu về não bộ với phương pháp giáo dục thực hành, trải nghiệm, khám phá, điều đó giúp kích hoạt trí não của trẻ. (Stephen & Elizabeth, 2001).

Wolfe và Brandt (1998) thảo luận về những phát hiện nghiên cứu về bộ não gần đây có liên quan đến các nhà giáo dục: 1) Bộ não thay đổi về mặt sinh lý là kết quả của kinh nghiệm; 2) IQ không cố định khi sinh; 3) Một số khả năng có được dễ dàng hơn trong những khoảng thời gian cơ hội nhất định; 4) Học tập bị ảnh hưởng mạnh mẽ bởi cảm xúc; 5) Làm giàu môi trường chắc chắn ảnh hưởng đến sự phát triển của nhận thức.

Bộ não trải qua quá trình phát triển sâu sắc trong suốt giai đoạn sớm (0-6 tuổi), bao gồm những thay đổi liên tục về hình thái, khả năng kết nối và chức năng của não, một phần phụ thuộc vào trải nghiệm của một người. Những thay đổi sinh học thần kinh này đi kèm với những thay đổi đáng kể trong quá trình học tập nhận thức của trẻ em. Bằng cách rút ra từ các nghiên cứu trong lĩnh vực đọc, học tập tăng cường và những khó khăn trong học tập, bài viết trình bày tổng quan về các phương pháp tiếp cận phương pháp và thiết kế nghiên cứu kết nối nghiên cứu hành vi và não bộ về học tập. Tác giả lập luận rằng cuối cùng những phương pháp và thiết kế có thể giúp làm sáng tỏ các câu hỏi như tại sao các biện pháp can thiệp học tập lại hiệu quả, những tính toán học tập nào thay đổi trong quá trình phát triển và những khó khăn trong học tập khác biệt như thế nào giữa các cá nhân. (Anna & cộng sự, 2022)

Nghiên cứu não bộ mở ra những giới hạn mới, bài viết áp dụng những phát hiện từ nghiên cứu khả năng phục hồi và nghiên cứu về não gần đây để xác định các chiến lược tiếp cận trẻ. Tất cả trẻ có thể mạnh mẽ và với sự hỗ trợ tích cực có thể thay đổi hướng phát

triển của trẻ vì bộ não có thể được “tái lập trình” bằng những trải nghiệm học tập tích cực, (Larry & James, 2005)

1.2.3. Phương pháp giáo dục tích cực theo quan điểm giáo dục sớm

Hiểu về vai trò, chức năng, hoạt động và giá trị của não bộ các nhà khoa học giáo dục đã nghiên cứu mối liên hệ với giáo dục nói chung giáo dục mầm non nói riêng như:

Larry và Valeri (2010) nhận thấy việc đơn giản hóa quá mức hoặc giải thích không phù hợp các nghiên cứu khoa học thần kinh phức tạp đang phổ biến trong các chương trình giảng dạy. Ông cho rằng các phương pháp tiếp cận dựa trên não bộ là có hiệu quả để cải thiện khả năng học tập và ghi nhớ. Ông đưa ra bài viết xem xét các chương trình giảng dạy gần đây được cho là dựa trên nghiên cứu khoa học thần kinh, thảo luận về tác động của việc hiểu sai như vậy đối với giáo dục đặc biệt, khoa học thần kinh thực sự hỗ trợ nhiều phương pháp giảng dạy truyền thống như thế nào và đề xuất các cách để thúc đẩy hiểu biết chính xác hơn về nghiên cứu khoa học thần kinh và tiềm năng ứng dụng của nó trong giáo dục đặc biệt.

Đồng quan điểm, Christina và cộng sự (2008) cũng nhìn nhận những tiến bộ về khoa học thần kinh ngày càng thể hiện mức độ phù hợp với giáo dục. Công nghệ hình ảnh phát triển cho phép các nhà khoa học quan sát được bộ não đang hoạt động, cung cấp những hiểu biết sâu sắc về cách chúng làm việc. Nghiên cứu cho thấy bộ não không phải là một thực thể ổn định và biệt lập, mà là một hệ thống năng động phản ứng nhạy bén với trải nghiệm. Công trình này nhấn mạnh vai trò cốt yếu của giáo dục trong việc hình thành khả năng của bộ não. Nghiên cứu về não cung cấp bằng chứng khoa học rằng cảm xúc là nền tảng cho việc học. Khoa học thần kinh cũng cung cấp những hiểu biết sâu sắc về cách chúng ta học ngôn ngữ, đọc viết và toán học có thể cung cấp thông tin cho việc thiết kế chương trình giảng dạy và đào tạo giáo viên.

Nghiên cứu về tác động, kích thích của trải nghiệm đối với cấu trúc và chức năng của não bộ trong suốt cuộc đời liên quan trực tiếp đến mối quan tâm của các chuyên gia liên quan đến sự phát triển và giáo dục sớm của trẻ, (Sandra, 2012). Bài viết xem xét: (a) vai trò của kinh nghiệm trong việc hình thành bộ não đang phát triển; (b) sự thích nghi của cá nhân với môi trường thông qua học tập và trí nhớ, (c) tác động của căng thẳng đối với bộ não đang phát triển và trưởng thành. Các quan điểm và phương pháp khoa học thần kinh hiện đang góp phần nghiên cứu về môi trường và trải nghiệm ban đầu của trẻ.

Cách đây 2 thế kỷ bắt đầu là những tài liệu về phương pháp nuôi dạy con của tác giả Carl Werter (thế kỷ 18, Đức), Montessori (những năm 1950) Glenn Doman (những năm 1960) Shichida (những năm 1970) sau đó là Phùng Đức Toàn và nhiều tác giả khác. Nguồn tài liệu được chia sẻ, lưu truyền dịch qua nhiều ngôn ngữ và phổ biến rộng khắp các nước châu Âu, châu Á và Châu Mỹ. Carl Wester (Đức, thế kỷ 18) với tập giáo án “*Việc giáo dục của Carl Wester*” dày hơn 1000 trang này đã chiếm một vị trí quan trọng trong trường đại học Harvard, giá trị của nó chính là ở chỗ ông đã chứng minh với thế giới rằng: thiên phú đối với cá nhân vốn không có ảnh hưởng đến tính quyết định nhưng vào thời điểm tiến hành giáo dục thời kỳ đầu đối với con cái, lại có thể sinh ra một thiên tài. Bất kỳ một đứa trẻ nào chỉ cần có trí lực bình thường, trải qua việc giáo dục thời kỳ đầu đúng đắn của gia đình, thì có thể trở thành một thiên tài. Tác phẩm được giới thiệu trích dẫn trong “*Cách giáo dục của Carl Wester / Carl Wester*” (Hà Nội, 2010)

Maria Montessori với hàng loạt tài liệu nghiên cứu về trẻ có giá trị như: *Basic Ideas of Montessori's Educational Theory* (1997); *The Discovery of the Child* (1948); *The Absorbent Mind* (1949); *The Montessori Method* (1912); *The Secret of Childhood* (1936). Hầu hết những tài liệu này được dịch thành nhiều ngôn ngữ.

Glenn Doman với các tài liệu nghiên cứu về não phải như: *What to do about your brain – injured child; Fit baby smart baby your baby from birth to age six* (Glenn Doman, 2021) ... và các tài liệu về phương pháp giáo dục giúp não trẻ phát triển thông qua dạy trẻ biết đọc, biết vận động, biết thế giới xung quanh, biết làm toán, dạy trẻ thông minh như bộ sách: *How to teach your baby math?* (1964), *How smart is your baby?* (2006); *How to multiply your baby intelligence?* (2006); *How to give your baby encyclopedic knowledge?* (2006); *How to teach your baby to read* (2006)

Makoto Shichida với nhiều nghiên cứu về não bộ đặc biệt não phải trong giai đoạn trẻ 0-6 tuổi như: *Bí ẩn của não phải – mỗi đứa trẻ là một thiên tài*, (2014); *33 bài thực hành theo phương pháp Shichida*, (2016); *Ba chìa khóa vàng nuôi dạy con theo phương pháp Shichida*, (2015); *Giáo dục não phải tương lai cho con bạn*, (2016), *Phát triển trí thông minh và tài năng của trẻ dưới 7 tuổi theo phương pháp Shichida*, (2017).

Phùng Đức Toàn với bộ tác phẩm “*Phương án 0 tuổi*”, tác giả xây dựng hệ thống cơ sở luận về phương pháp giáo dục một cách rõ ràng, logic và thuyết phục đã được chuyển thể nhiều ngôn ngữ trong đó tại Việt Nam có: *Phương án 0 tuổi - Con tôi đã phát triển tài*

năng như thế nào” (2012); Phương án 0 tuổi – phát triển ngôn ngữ từ trong nôi (2012); Phương án 0 tuổi - – chiếc nôi uơm hạt giống tài năng (2012).

Một số tác phẩm, tác giả khác như: *Đổi mới và trực giác* (Charles H. Cranford, 2015); *Phát triển não phải* (Charles H. Cranford, 2014); *Vô cùng tàn nhẫn, vô cùng yêu thương* (Sara Imas, 2015); *A whole new mind – why right – Braines will rule the future* (Daniel, 2005); *Bộ não tí hon cái nôi của thiên tài*, (Tony Buzan, 2014); *Thiên tài và sự giáo dục từ sớm* (Kimura Kyuichi, 2014); *Đa trí tuệ trong lớp học*, (Thomas Armstrong, 2014), *Chờ đến mẫu giáo thì đã muộn*, (Ibuka Masaru, 2013)

Một số tác giả Việt Nam tác giả Nguyễn Võ Kỳ Anh, Từ Đức Văn nghiên cứu các phương pháp giáo dục đã có các bài viết: *Giáo dục sớm trẻ từ 0-6 tuổi góp phần cải tạo nôi giống, bồi dưỡng nhân tài cho đất nước*, (2015); *Thuyết trí thông minh đa diện - khám phá cách dạy trẻ kiểu mới*, (2015); *Giáo dục sớm cho trẻ không phải là “kéo mạ thành dài; Phương án giáo dục sớm* (Ngô Khải Khê, 2012), *Những góc nhìn thế giới giáo dục*, (Sông Lam, 2014)

Phùng Đức Toàn (Feng De Quan) với ấn phẩm nổi tiếng “Phương án 0 tuổi”, sau 30 năm nghiên cứu, công trình khoa học này đã được đánh giá cao, tác giả chỉ rõ nhân loại cần nhận thức lại tiềm năng của bào thai, trẻ sơ sinh, trẻ mẫu giáo, đồng thời giới thiệu một hệ thống lý luận cơ bản về phương pháp giáo dục tích cực dành cho trẻ theo hướng khai mở tiềm năng.

Cranford qua 40 năm nghiên cứu về phương pháp giáo dục dành cho trẻ theo hướng phát triển não với các ấn phẩm: “Phát triển não phải trẻ em” (Tiếng việt) xuất bản năm 2013, nhà xuất bản Văn hóa – thông tin phát hành, hoặc tác phẩm bằng tiếng anh “Little red book” xuất bản năm 2001, cũng trình bày những giá trị của não phải trong giai đoạn sớm và giới thiệu phương pháp giáo dục nhằm phát triển trí thông minh của trẻ.

Hoặc Carl Wester, một thiên tài nổi tiếng của nước Đức vào thế kỷ 18 khẳng định rằng: Thiên phú đối với cá nhân vốn không có ảnh hưởng đến tính quyết định nhưng vào thời điểm tiến hành giáo dục thời kỳ đầu đối với con cái, lại có thể sinh ra một thiên tài. Hay phương pháp giáo dục tích cực của Kail Wite, ông khẳng định đứa trẻ có trở thành thiên tài hay không phụ thuộc vào giáo dục chứ không phải do thiên bẩm. Ông thực hiện theo nguyên lý giảm dần, phát triển vốn ngôn ngữ sớm cho trẻ, phát triển toàn diện, cho trẻ chủ động tư duy.

Tác giả Haifa Aljabreen (2020) có bài viết đăng trên tạp chí quốc tế khẳng định vai trò của giáo dục Montessori, Waldorf và Reggio Emil là ba trong số những phương pháp giáo dục tích cực dành cho giáo dục mầm non hiện nay. Mỗi cách tiếp cận này đều đã phát triển trên toàn cầu, với bề dày lịch sử hướng đến quyền tự do giáo dục của trẻ. Bài viết cung cấp phương tiện để các nhà giáo dục mầm non và các học giả hiểu được mục tiêu, khuôn khổ triết học và lý thuyết, sự phát triển lịch sử, lợi ích và thách thức trong các mô hình này và phương pháp thực hành của chúng. Khi giáo dục mầm non phát triển cùng với công nghệ và khi sự hình thành lại khái niệm về giáo dục sớm, sự hiểu biết về những lựa chọn thay thế cho các mô hình giáo dục truyền thống là rất quan trọng.

Bài viết của Candra Dewi (2017) giới thiệu cách vận dụng phương pháp giáo dục Glenn Doman trong việc cải thiện kỹ năng đọc cho trẻ chuẩn bị vào tiểu học, trong đó nêu giá trị của phương pháp đối với sự phát triển toàn diện, phát triển não bộ bên cạnh cải thiện kỹ năng đọc cho trẻ.

Nguyễn Minh (2014) giới thiệu phương pháp của Montessori trong việc nuôi dạy trẻ, giới thiệu về quan điểm của Montessori: từ khi sinh ra trẻ em đã có một “sức sống nội tại” rất tích cực và không ngừng phát triển. Nó mang trong mình sức mạnh vô biên. Nhiệm vụ của giáo dục là giúp trẻ em phát huy được sức sống nội tại để nó phát triển một cách tự nhiên và tự do theo qui luật của riêng nó...Không nên đối xử với trẻ như thể chúng là vật thể mà nên đối với chúng như một con người.

Đại học Thủ đô (tháng 3/2017) với Hội thảo Khoa học “*Tiếp cận một số phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến trên thế giới*” có hàng loạt tác giả nghiên cứu giới thiệu các phương pháp giáo dục tích cực xuất phát từ những quan điểm giáo dục và từ những nghiên cứu não bộ như: tác giả Vũ Ngọc Thúy, Vũ Thúy Hoàn – Đặng Út Phụng, Nguyễn Thị Bích Nguyệt, Tạ Chí Thành, Nguyễn Thị Bích Thủy, hầu hết các tác giả đều giới thiệu cho giáo dục mầm non tiếp cận những phương pháp giáo dục tích cực, tiên tiến trên thế giới, nhấn mạnh những giá trị về mặt cơ sở lý luận cũng như về thực tiễn của các phương pháp giáo dục.

Đại học Sư phạm Hà Nội (2015) với hội thảo khoa học quốc tế “*Tâm lý, Giáo dục học*” với nhiều bài viết của các tác giả: Nguyễn Võ Kỳ Anh và Từ Đức Văn. Hoặc Ngô Khải Khê (2012), Sông Lam (2014) hầu hết các bài viết đều giới thiệu các phương pháp giáo dục dành cho trẻ theo xu thế mới trên thế giới.

Mặt khác còn có các hội thảo lớn và nhỏ với mục đích toạ đàm, giới thiệu về phương pháp Montessori, về phương pháp giáo dục Glenn Doman, về phương pháp giáo dục Shichida được tổ chức tại nhiều nơi vào nhiều thời điểm khác nhau trong năm.

Ngoài ra tại Việt Nam có một số viện khoa học dành thời gian nghiên cứu các PP theo xu hướng mới như: “Viện nghiên cứu giáo dục phát triển tiềm năng con người IPD” (Hà Nội); “Viện giáo dục Shichida Việt Nam” (TPHCM); “Viện Nghiên Cứu Thành Tựu Tiềm Năng Con Người (IAHP) tại Việt Nam” đại diện là đơn vị Little Einsteins ứng dụng phương pháp giáo dục của Glenn Doman, cùng nhiều trung tâm đào tạo giáo viên dạy theo phương pháp Montessori.

1.3. Vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

1.3.1 Vận dụng các phương pháp giáo dục tích cực trong giáo dục mầm non

Ngoài sự phát triển của khoa học, Seligman và Alder (2018) đã phát hiện ra rằng các phương pháp giáo dục tích cực đang phát triển trên toàn cầu và đang được áp dụng tại các trường học trên khắp Bhutan, Trung Quốc, Ấn Độ, Israel, các Tiểu vương quốc Ả Rập Thống nhất, Vương quốc Ả Rập Saudi (KSA), Jordan, Úc, Mexico, Peru, Bắc Mỹ và Vương quốc Anh.

Phương pháp giáo dục Montessori: Trên thế giới được phổ biến rộng khắp (Mỹ: hơn 6000 trường, Nhật: 4000 trường, Anh: 800 trường, và nhiều nước khác); Về trung tâm nghiên cứu (nổi tiếng với Hai hiệp hội: AMI (Association Montessori International) và AMS (American Montessori Society). Tại Việt Nam, năm 2003 với khoảng 50 – 70 trường mầm non áp dụng mô hình Montessori vào giảng dạy như: Trường Mầm non Thần Đồng – Bright School, Trường Mầm Non Song Ngữ Việt Mỹ Montessori VAM,...; Hệ thống Trường mầm non Amon kindercare, gồm nhiều cơ sở tập trung khu vực Hà Nội; Hệ thống Ikids Montessori Preschool và nhiều hệ thống trường mầm non khác cũng áp dụng, nơi nghiên cứu: Học viện quốc tế Happy star (Nguyễn Thị Xuân Anh, 2020). Nhiều chuyên gia đã nghiên cứu và đã kiểm chứng thấy hiệu quả tích cực mà phương pháp giáo dục này mang lại cho trẻ em khắp nơi trên thế giới. Những kết quả về nghiên cứu và ứng dụng phương pháp Montessori cho thấy những tư tưởng giáo dục của Montessori là nhắm mục tiêu hướng đến mọi hành vi, suy nghĩ của trẻ em đều phải phát triển lành mạnh, làm cho giáo dục thể hiện được tính chất toàn diện của nó (Nguyễn Thị Xuân Anh, 2020)

Nghiêm Phương Mai (2012), Ngọc Thị Thu Hằng (2014), Lê Hoài Thu (2014) nghiên cứu về ứng dụng phương pháp Montessori vào việc giáo dục trẻ mẫu giáo ở trường mầm non đưa ra một số vấn đề: 1) Hầu hết các nhà giáo dục lo ngại khi nghiên cứu ứng dụng phương pháp giáo dục Montessori là nguồn tài chính cần để đầu tư trọn bộ giáo cụ Montessori và việc đào tạo giáo viên Montessori giỏi chuyên môn; 2) Việc áp dụng phương pháp này tại Việt Nam thì còn có nhiều hạn chế do nhiều yếu tố. Ngay như việc chia sẻ kiến thức và sự phối hợp chặt chẽ giữa gia đình và nhà trường không phải trường nào cũng làm được, những khó khăn trong việc duy trì phương pháp và áp dụng đúng chuẩn trong giảng dạy; 3) Nhiều giáo viên vẫn thường đề ra những mục tiêu giáo dục trẻ kỹ năng sử dụng vật thật khi sử dụng phương pháp giáo dục Montessori.

Phương pháp giáo dục tích cực của Glenn Doman: Được phổ biến trên 180 nước trên thế giới được dịch nhiều ngôn ngữ. Trung tâm chính là viện nghiên cứu IAHP của hoa kỳ, Viện nghiên cứu IPD tại Hà nội. Học viện quốc tế Happy star.

Phương pháp giáo dục tích cực Shichida: Được áp dụng tại 14 quốc gia trên thế giới: Đài Loan, Singapore, Malaysia, Indonesia, Thái Lan, Mỹ, Úc, Trung Quốc, Canada, Hồng Kong và Việt Nam... Hơn 500 trung tâm – Viện Giáo dục Shichida đã được thành lập. Học viện quốc tế Happy star.

Sự phát triển nhanh chóng của các phương pháp giáo dục tích cực tạo ra cả cơ hội và thách thức. Chắc chắn, việc mở rộng đã tạo ra khoa học và thực tiễn mới về các điều kiện và quy trình nhằm phát triển toàn diện cho người học. Rất nhiều cấu trúc, qui trình giáo dục phát triển nhanh chóng và mở rộng. Đánh giá của Froh và cộng sự (2011) cho thấy cấu trúc, quy trình tích cực được công bố đã được nghiên cứu, phân tích lặp lại cần thiết để thiết lập khả năng nhân rộng. Các phân tích tổng hợp đáng khen ngợi đang nổi lên về các chủ đề cụ thể (ví dụ: học tập cảm xúc xã hội, Durlak và cộng sự, 2011; chánh niệm, Maynard và cộng sự, 2017).

Sự rộng lớn của các phương pháp giáo dục tích cực đang phải đối mặt với những trường học không biết vận dụng ra sao trong số hàng trăm biện pháp khác nhau đối với trẻ. White và đồng nghiệp (White và Murray, 2015; White, 2016; White và Kern, 2018) đã lập luận rằng điều này có thể dẫn đến kết quả không hiệu quả, hoặc thậm chí có hại. Thomas và cộng sự (2016) lập luận rằng mặc dù mối quan tâm ngày càng tăng đối với trẻ, nhưng

lĩnh vực này thiếu khái niệm rõ ràng và đã thất bại trong việc vận dụng thực hiện, dẫn đến “cách tiếp cận rời rạc, thực hiện không phù hợp với kiến thức thực tiễn tốt nhất hiện nay”

1.3.2 Vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non

Vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo là vấn đề mới đang được các nhà khoa học giáo dục nghiên cứu cả về lý luận và thực tiễn. Tài liệu chính thống về vận dụng còn khá mờ và hạn chế mặc dù đã có nhiều hội thảo về giáo dục mầm non, về các phương pháp giáo dục hướng mới. Tuy nhiên gần đây, cùng thời điểm đề tài đang nghiên cứu có một hội thảo qui mô quốc gia được tổ chức về chủ đề có liên quan đến luận án. Sản phẩm của hội thảo là một tài liệu giá trị, đúc kết từ nhiều bài viết của những người làm khoa học giáo dục mầm non với dung lượng hơn 500 trang viết. Chủ đề hội thảo đã thu hút được gần 600 người tham dự gồm các nhà khoa học giáo dục, các chuyên gia giáo dục trẻ nhỏ, các nhà lãnh đạo, các nhà quản lý, giáo viên mầm non cùng rất nhiều cha mẹ. Tất cả đến để được nghe chia sẻ những khó khăn, rào cản, trở ngại trong công tác giáo dục mầm non cũng như chia sẻ những kinh nghiệm vận dụng các phương pháp giáo dục sớm (PPGDTC) trong giáo dục mầm non. Sau đây là một số chia sẻ về vận dụng PPGDTC trong giáo dục mầm non nói chung, trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo nói riêng (IPD, 2020).

Nguyễn Thị Mỹ Trinh và Nguyễn Thị Nga (2020) chia sẻ thực trạng và những rào cản khi thực hiện vận dụng các phương pháp giáo dục tích cực theo hướng mới. Trong đó trình bày chương trình giáo dục mầm non trên thế giới và tại Việt Nam đã tích hợp các phương pháp giáo dục tích cực ra sao. Các tác giả cũng nhấn mạnh sự tích hợp lồng ghép, vận dụng các phương pháp giáo dục mới vào chương trình khung còn hạn chế, thể hiện mờ nhạt và kết luận nên có nhiều nghiên cứu vận dụng các phương pháp giáo dục tích cực vào dạy trẻ không chỉ ở môi trường gia đình mà cả môi trường lớp học sao cho phù hợp có hiệu quả.

Lê Thị Xôn (2020) chia sẻ kinh nghiệm vận dụng phương pháp giáo dục Glenn Doman trong trường mầm non về dạy trẻ biết đọc, làm quen toán, làm quen thế giới xung quanh giúp phát triển nhận thức. Bài viết trình bày cách vận dụng cụ thể từ đối tượng, mục tiêu, phương pháp, chương trình đến bộ học cụ. Bài viết trình bày khá dài so với dung lượng một bài viết thông thường cho thấy sự tâm huyết, cố gắng của tác giả trong quá trình

vận dụng trong giáo dục trẻ vào môi trường lớp học, với số lượng trẻ khá đông. Tuy vậy trong bài tác giả cũng mạnh dạn chia sẻ những kết quả đạt được qua quá trình vận dụng tại nhiều cơ sở giáo dục mầm non thuộc tỉnh Thanh Hóa trong 7 năm.

Ngô Thị Thu Huyền (2020) lại chia sẻ những kinh nghiệm khi vận dụng các phương pháp giáo dục hướng mới trong trường mầm non tại khu công nghiệp Quang Minh – Hà Nội. Tác giả đưa ra những bất cập, khó khăn về đặc điểm trường mầm non về trẻ, về đội ngũ nhân sự, về nhận thức, trình độ, hoàn cảnh của phụ huynh, về qui định của khu công nghiệp ảnh hưởng nhiều đến việc triển khai vận dụng các phương pháp mới. Từ những khó khăn đó tác giả đã trăn trở tìm ra lối đi riêng cho việc áp dụng các PPGD mới sao cho phù hợp, hiệu quả và đã đạt được những kết quả nhất định.

Nguyễn Thanh Huyền (2020), ngoài việc đưa ra những nghiên cứu về mặt lý luận và thực tiễn đối với phương pháp Montessori, tác giả đồng thời trình bày vận dụng phương pháp vào các trường mầm non trên thế giới ra sao và tại Việt Nam như thế nào. Thể hiện rõ nét và cụ thể thông qua mô hình và chương trình học của trẻ tại chuỗi hệ thống trường mầm non Little Sol Montessori. Trong đó cũng chia sẻ cả những kết quả đạt được trên trẻ và phong trào đào tạo Montessori cho giáo viên mầm non, phụ huynh, chủ trường như thế nào.

Ngoài những thông tin chia sẻ về nghiên cứu và kinh nghiệm vận dụng các PPGDTC trong giáo dục mầm non, tài liệu vẫn có những bài viết về ứng dụng tư liệu học cụ trong vận dụng PPGDTC như Trần Thị Kim Hoa (2020), tác giả trình bày những tác dụng, lợi ích của đồ chơi đối với các mặt phát triển của trẻ cũng đồng thời giới thiệu hệ thống đồ dùng, đồ chơi, học cụ phục vụ cho vận dụng các PPGDTC.

Hội thảo khoa học giáo dục gần nhất ngày 8/1/2023 vừa qua với chủ đề “*Giáo dục sớm – Giáo dục Phần Lan, cánh cửa mở ra thế giới*” do trường Đại học Quốc gia Hà Nội tổ chức. Hội thảo nhằm mục đích trao đổi, chia sẻ các kết quả nghiên cứu, kinh nghiệm và chuyên môn học thuật với các nhà khoa học trong và ngoài nước về lĩnh vực giáo dục sớm – Giáo dục Phần Lan và thực tiễn áp dụng triết lý, mô hình, chương trình giáo dục sớm của Phần Lan vào Việt Nam. Từ đó đề xuất cách thức triển khai các phương pháp giáo dục hiện đại vào trong các cơ sở giáo dục mầm non. Trong tài liệu hội thảo gồm 3 chủ đề lớn, đề tài quan tâm chủ đề lớn thứ nhất “*Xu hướng, mô hình và các phương pháp giáo dục sớm trên thế giới và thực tiễn triển khai tại Việt Nam*”. Trong đó có nhiều phát biểu chia sẻ

về vận dụng các PP giáo dục sớm trong giáo dục mầm non trên thế giới và tại Việt Nam đạt kết quả ra sao (Đại học Quốc gia Hà Nội, 2023)

Nguyễn Thị Nga và Trương Thị Hương (2020) với bài viết “*Giáo dục sớm cho trẻ em trong độ tuổi mầm non – vấn đề cần được quan tâm phát triển toàn diện*” trình bày nhiều nội dung liên quan trong đó nổi bật “*Định hướng phát triển toàn diện giáo dục sớm cho trẻ độ tuổi mầm non*” với các tiêu chí như: ¹⁾ Chú trọng giáo dục sớm trong chương trình giáo dục mầm non. Khi tích hợp, lồng ghép các phương pháp giáo dục sớm (PPGDTC) vào chương trình mầm non phải chú ý đến mục tiêu và nội dung giáo dục mầm non. Phải hướng đến phát triển toàn diện, chuẩn bị cho trẻ trở thành con người có năng lực sáng tạo, trí tuệ và các kỹ năng sống cần thiết trong thời đại công nghiệp 4.0. ²⁾ Giáo dục sớm cho trẻ em trong độ tuổi mầm non tại gia đình và cộng đồng. ³⁾ Chú trọng đào tạo giáo viên thực hiện giáo dục sớm cho trẻ trong độ tuổi mầm non.

Mặt khác, đề tài tìm thấy dấu hiệu vận dụng PPGDTC trong giáo dục mầm non qua thông tin được biên soạn trong chương trình đào tạo giáo viên mầm non của trường Đại học Sư phạm Hà Nội có đề cương môn học “*Vận dụng các tư tưởng giáo dục hiện đại trong giáo dục mầm non*”. Đây là môn bắt buộc có mã số GM 338, xây dựng với 2 tín chỉ. Cấu trúc gồm 2 chương trong đó chương 2 dạy “*Lý thuyết và vận dụng lý thuyết giáo dục hiện đại trong giáo dục mầm non*”. Lý thuyết giáo dục hiện đại bao gồm phần nhiều các phương pháp giáo dục tích cực hướng mới (Đại học Sư phạm Hà Nội, 2017). Thông tin trên cho thấy dấu hiệu vận dụng PPGDTC trong giáo dục mầm non đã có trong đào tạo.

Bài viết “*Bồi dưỡng chuyên môn: Áp dụng các phương pháp giáo dục sớm cho trẻ mầm non*” Khoa Giáo dục Mầm non - Trường CĐSPTW được đăng trên trang website của trường nhằm mục đích bồi dưỡng, tập huấn cho đội ngũ giáo viên, sinh viên về vận dụng các phương pháp giáo dục sớm cho trẻ nói chung (Khoa GDMN, 2020) đã cho thấy sự quan tâm của các trường sư phạm đối với vấn đề vận dụng các PPGDTC trong mầm non nói chung trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ nói riêng.

Trong nhiều nghiên cứu, chia sẻ về vận dụng PPGDTC trong giáo dục mầm non, trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo, tác giả luận án đặc biệt quan tâm đến bài viết của Nguyễn Thị Xuân Anh (2020) với bài: “*Thực trạng vận dụng nguyên tắc giáo dục theo phương pháp Montessori tại một số trường mầm non Montessori*”. Bài viết khắc họa khá rõ nét về thực trạng vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức thông qua

những phương pháp khảo sát đáng tin cậy, kết hợp các trích dẫn có căn cứ khác để đưa ra những kết luận: 1) GVMN nhận thức được giá trị của PPGDTC (Montessori) đối với sự phát triển nhận thức của trẻ là tốt, cơ sở có đầu tư về môi trường Montessori nhưng thường tích hợp nhiều phương pháp khác, phương pháp chưa được phổ biến, giáo viên gặp nhiều khó khăn. Vì thế kết quả là chưa khai thác hết tiềm năng của trẻ, chưa tạo cơ hội cho trẻ phát huy khả năng của mình và chưa giúp trẻ phát triển cao khả năng học tập tốt theo quan điểm Montessori; 2) GVMN lựa chọn nội dung thích hợp cho từng khu vực hoạt động và theo kế hoạch hướng đến việc phát triển khả năng khái quát hóa cho trẻ chưa được quan tâm nhiều, vai trò là “thang đỡ” cho trẻ của giáo viên trong nhóm chưa thể hiện rõ, giáo viên còn nóng vội và làm giúp trẻ, chưa kiên nhẫn đợi trẻ thực hiện; 3) GVMN nhận định đúng một số điều kiện cần thiết để tổ chức hoạt động giáo dục theo phương pháp Montessori nhưng trong quá trình thực hiện, các điều kiện này chưa được sử dụng hiệu quả, giáo viên chưa tạo được môi trường hoạt động thân thiện và tích cực; 4) GV chỉ sử dụng, lựa chọn nội dung hoạt động, hay những góc chơi quen thuộc, có thành lập các khu vực chơi cho trẻ lẻ tẻ và rời rạc, thiếu tính hệ thống và không có sự nâng cao dần về mức độ khó, giáo viên chưa quan tâm đúng mức đến quá trình hoạt động của trẻ, chưa dành thời gian cho trẻ hoạt động và chưa tạo cơ hội cho trẻ tham gia hoạt động thực sự, chưa quan tâm đúng mức đến sự khác biệt cá nhân về trình độ phát triển của trẻ.

Bên cạnh những nghiên cứu về vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ tại Việt Nam còn khá mỏng thì vẫn có một số ít nghiên cứu nước ngoài thể hiện phần nào nội dung nghiên cứu thông qua những kết quả thực nghiệm trên trẻ như:

Qais Faryadi (2017) với nghiên cứu thực nghiệm trên 108 trẻ mẫu giáo nhằm điều tra xem liệu PPGDTC Montessori có giúp trẻ phát triển được nhận thức, tư duy toán học và kỹ năng giải quyết vấn đề. Tác giả đã dùng bảng câu hỏi, phỏng vấn và quan sát thực địa làm công cụ để thu thập dữ liệu. Bằng các phương pháp nghiên cứu định lượng, định tính và quan sát tác giả đưa ra các đánh giá về nhóm thực nghiệm và đối chứng thông qua các bài kiểm tra trước và sau thực nghiệm. Kết quả nghiên cứu cho thấy trẻ nhóm thực nghiệm có kết quả tốt hơn đạt 72,2% so với trẻ nhóm đối chứng đạt 39%. Kết quả chứng minh tính hiệu quả và khả thi khi vận dụng PPGDTC Montessori trong giáo dục trẻ mẫu giáo đối với sự phát triển tư duy và nhận thức

KẾT LUẬN CHƯƠNG 1

Kết quả nghiên cứu tổng quan cho thấy toàn cảnh 3 vấn đề của đề tài: tìm hiểu về Tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo; Tìm hiểu PPGDTC; Tìm hiểu vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo. Vấn đề thứ nhất, đề tài tìm hiểu về tiền đề vật chất của nhận thức, hoạt động nhận thức của trẻ mẫu giáo và tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo; Vấn đề thứ hai, đề tài tìm hiểu các phương pháp giáo dục tích cực, PPGDTC theo quan điểm giáo dục sớm; Vấn đề thứ ba, đề tài tìm hiểu vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ

Kết quả nghiên cứu tổng quan cho thấy, hiện nay giáo dục Việt Nam đang trong giai đoạn đổi mới toàn diện, việc các PPGDTC dần thay thế phần nào cho các PPGD truyền thống, biến các PPGD truyền thống thành những kỹ thuật hỗ trợ giáo dục là một xu thế tất yếu. Tiếp đến, giá trị tích cực của các PPGDTC đối với sự phát triển nhận thức của trẻ mẫu giáo là rõ ràng dựa trên những nghiên cứu mới về thần kinh. Đặc biệt, việc vận dụng các PPGDTC trong giáo dục mầm non vẫn đang được các nhà khoa học giáo dục nghiên cứu cả về lý luận và thực tiễn. Song nghiên cứu vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập thông qua các sinh hoạt thường nhật vẫn còn là một trong những vấn đề cần được nghiên cứu làm rõ. Vì vậy, đây là vấn đề được nghiên cứu và trình bày trong luận án.

CHƯƠNG 2: CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC TÍCH CỰC TRONG TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG NHẬN THỨC CHO TRẺ MẪU GIÁO Ở TRƯỜNG MẦM NON NGOÀI CÔNG LẬP

2.1. Khái niệm sử dụng trong đề tài

2.1.1. Tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

2.1.1.1. Hoạt động nhận thức của trẻ mẫu giáo

- Theo Điều 15, Thông tư số 52/2020/TT-BGDĐT, trẻ mẫu giáo được hiểu là *những trẻ từ 03 đến 06 tuổi tập hợp trong một nhóm lớp tại trường mầm non* (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2020).

Hoạt động

Theo từ điển Tiếng Việt của Hoàng Phê (2019), *hoạt động* là mối quan hệ tác động qua lại giữa con người (chủ thể) và thế giới (khách thể) để tạo ra sản phẩm nào đó. Đó là quá trình tác động qua lại tích cực giữa con người với thế giới khách quan mà qua đó mối quan hệ thực tiễn giữa con người với thế giới khách quan được thiết lập (Lê Văn Hồng và Lê Ngọc Lan, 2001). Dưới góc độ triết học *hoạt động* là quan hệ biện chứng giữa chủ thể và khách thể, trong quan hệ đó chủ thể là con người, khách thể là hiện thực khách quan, ở góc độ này hoạt động được xem là quá trình mà trong đó có sự chuyển hóa lẫn nhau giữa hai cực “chủ thể - khách thể” (Lenin, V.I. 1963). Dưới góc độ sinh học, *hoạt động* là quá trình tiêu hao năng lượng thần kinh và bắp thịt của con người khi tác động vào hiện thực khách quan nhằm thỏa mãn nhu cầu tinh thần và vật chất của con người (Vũ Anh Nhị, 2013). Dưới góc độ tâm lý học, xuất phát từ quan điểm cho rằng cuộc sống của con người là chuỗi những hoạt động giao tiếp kế tiếp nhau, đan xen nhau, hoạt động được hiểu là phương thức tồn tại của con người trong cuộc sống (Nguyễn Xuân Thúc & cộng sự, 2007)

Nhận thức

Nhận thức là một thuật ngữ được các tài liệu về triết học, tâm lý học, giáo dục học phân tích khái quát theo nhiều khía cạnh khác nhau. Lenin (1963) cho rằng *nhận thức* là quá trình phản ánh biện chứng hiện thực khách quan vào trong bộ óc của con người, có tính tích cực, năng động, sáng tạo trên cơ sở thực tiễn. Theo Từ điển triết học Hergel của Inwood, M. (2016), *nhận thức* là quá trình tái tạo lại hiện thực ở trong tư duy của con

người, được quyết định bởi quy luật phát triển xã hội và gắn liền cũng như không thể tách rời khỏi thực tiễn, nó phải là mục đích của thực tiễn, phải hướng tới chân lý khách quan.

Bùi Thị Tuyết Khanh (2004), cho rằng, “*Nhận thức là quá trình hay là kết quả phản ánh và tái tạo hiện thực vào trong tư duy của con người*”. Nhận thức được hiểu là một quá trình, là kết quả phản ánh, là quá trình con người nhận biết về thế giới, hay là kết quả của quá trình nhận thức đó (Nhận biết là mức độ thấp, hiểu biết là mức độ cao hơn, hiểu được các thuộc tính bản chất).

Vũ Ngọc Khánh (2003), *nhận thức* là quá trình hoặc kết quả phản ánh tái hiện hiện thực vào tư duy, nhận biết và hiểu biết thế giới khách quan. Quá trình ấy đi từ cảm giác đến tri giác, từ tri giác đến tri thức.

Theo từ điển tiếng việt của Hoàng Phê (2019), *nhận thức* (tiếng Anh: *cognition*) là hành động hay quá trình tiếp thu kiến thức và những am hiểu thông qua suy nghĩ, kinh nghiệm và giác quan, bao gồm các qui trình như tri thức, sự chú ý, trí nhớ, sự đánh giá, sự ước lượng, sự lí luận, sự tính toán, việc giải quyết vấn đề, việc đưa ra quyết định, sự lĩnh hội và việc sử dụng ngôn ngữ.

Hoạt động nhận thức

Hoạt động nhận thức là hoạt động đặc trưng của con người. Trong quá trình sống và hoạt động con người luôn nhận thức – phản ánh hiện thực khách quan, trên cơ sở đó con người tổ thái độ, hành động đối với thế giới (Nguyễn Công Uẩn & cộng sự, 2005)

Hoạt động nhận thức cũng có thể được hiểu là quá trình tâm lý phản ánh hiện thực khách quan và hiện thực của bản thân con người thông qua các cơ quan cảm giác và dựa trên những hiểu biết vốn liếng kinh nghiệm đã có của bản thân và là quá trình cá nhân thâm nhập khám phá, tái tạo lại, cấu trúc lại thế giới xung quanh, qua đó hình thành và phát triển hiểu biết của con người và cách thức vận động của nó nhằm thỏa mãn nhu cầu nhận thức của con người (Lê Văn Hân & cộng sự, 2012)

Từ những phân tích trên, trong phạm vi đề tài hoạt động nhận thức của trẻ mẫu giáo được hiểu là *mối quan hệ tương tác giữa trẻ và thế giới khách quan xung quanh theo 2 chiều: chiều vào là quá trình thu nhận thông tin dữ liệu từ thế giới bên ngoài vào não bộ thông qua các giác quan; chiều ra là quá trình xử lý thông tin nhằm phản ánh, nhận biết*

lại hiện thực khách quan được thể hiện ra bên ngoài thông qua ngôn ngữ, cảm xúc, hành động.

2.1.1.2. Tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

Tổ chức là một khái niệm có thể được hiểu theo nghĩa là một danh từ và nghĩa của 1 động từ. Nếu theo nghĩa danh từ, *tổ chức* được hiểu là một nhóm, một hội, một tập thể người cùng hoạt động vì những quyền lợi chung, nhằm một mục đích chung. Theo nghĩa động từ *tổ chức* là sắp xếp các chi tiết thành một tổng thể có cấu trúc hoặc chuẩn bị cho một sự kiện hoặc hoạt động (Hoàng Phê 2019). Trong phạm vi của luận án, *tổ chức* được hiểu là quá trình sắp xếp các hoạt động theo một trật tự nhất định để thực hiện hiệu quả một công việc nhằm đạt được mục tiêu đã đặt ra.

Từ những phân tích trên, tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo trong phạm vi đề tài này được hiểu là *sự sắp xếp các hoạt động nhằm mục đích cho trẻ được tương tác 2 chiều với thế giới xung quanh, giúp trẻ vừa nhận diện được thế giới xung quanh vừa phản ánh sự vật hiện tượng ra bên ngoài, qua đó nâng cao chất lượng hoạt động nhận thức nhằm hình thành và phát triển các năng lực, phẩm chất thuộc về nhận thức cho trẻ mẫu giáo.*

2.1.2 Phương pháp giáo dục tích cực

2.1.2.1 Phương pháp

Bắt nguồn từ tiếng Hy Lạp “methodos” phương pháp có nghĩa là con đường, công cụ nhận thức. Hoàng Phê (2019) định nghĩa, *phương pháp* là con đường, cách thức nhằm đạt được mục đích. Phương pháp theo nghĩa chung nhất là cách thức đạt tới mục tiêu, là hoạt động được sắp xếp theo một trình tự nhất định.

Trong giáo dục mầm non có khá nhiều những khái niệm đồng âm, đồng nghĩa nhưng nội hàm khác nhau. Tại đây đề tài làm rõ 2 thuật ngữ: 1) *phương pháp* vừa là cách thức thực hiện được xem như một kỹ thuật hỗ trợ. Ví dụ phương pháp trực quan, phương pháp thực hành, phương pháp dùng lời...những phương pháp này vừa mang nghĩa chung là một cách thức tác động đến đối tượng (trẻ), nhưng đồng thời chúng có thể được xem là một kỹ thuật, có khuynh hướng chỉ rõ, cụ thể cách làm với nội hàm nhỏ hơn, là con của nội hàm lớn hơn cũng mang khái niệm là phương pháp; 2) *phương pháp* có đồng âm, đồng nghĩa là cách thức tác động giống trường hợp thứ nhất nhưng có khuynh hướng, phạm vi cách thức

thực hiện lớn hơn, có những thành tố, qui trình rõ ràng từ mục tiêu, nội dung, cách thức, hình thức, đánh giá và cả yêu cầu về phương tiện, điều kiện thực hiện, có nội hàm lớn hơn, bao trùm khái niệm trên. Ví dụ phương pháp giáo dục truyền thống, phương pháp giáo dục stem. Trong giới hạn đề tài nghiên cứu *phương pháp* trong trường hợp thứ 2.

2.1.2.2 Phương pháp giáo dục

Nguyễn Văn Giao và cộng sự, (2001) định nghĩa PPGD là cách thức sử dụng các nguồn lực trong giáo dục như giáo viên, trường lớp, dụng cụ học tập, các phương tiện vật chất để giáo dục người học. Hiểu cách khác PPGD là hệ thống những tác động của nhà giáo dục đến các đối tượng giáo dục thông qua tổ chức cuộc sống, hoạt động và giao lưu xã hội nhằm giúp họ hình thành ý thức, thái độ, hành vi phù hợp với chuẩn mực đạo đức (Phạm Viết Vượng, 2008). Và trong giáo dục mầm non PPGD là những hình thức và cách thức hoạt động của cô và trẻ trong những môi trường dạy học được tổ chức, nhằm lĩnh hội tri thức, kỹ năng, thái độ, phát triển năng lực và phẩm chất (Bernd Meier và Nguyễn Văn Cường, 2019).

Vậy trong phạm vi của đề tài, phương pháp giáo dục (positive educational methods) được hiểu là *hệ thống những cách thức tương tác biện chứng, thống nhất giữa giáo viên và trẻ thông qua việc tổ chức các hoạt động nhằm mục đích phát triển toàn diện cho trẻ.*

2.1.2.3 Phương pháp giáo dục tích cực

PPGDTC có nghĩa PPGD đó mang tính tích cực

Tính tích cực

Có nhiều cách hiểu về tính tích cực. Tính tích cực là một phạm trù thuộc về tâm lý học, chỉ tính chất tốt đẹp, vui tươi lạc quan của con người của xã hội. Từ điển Collins online định nghĩa tính tích cực là “*Trạng thái hoặc phẩm chất của việc tích cực*”. Trong giáo dục, Bùi Hiền (2008), tính tích cực là các hoạt động nhằm làm chuyển biến vị trí của người học (trẻ) từ thụ động sang chủ động, từ đối tượng tiếp nhận tri thức sang chủ thể tìm kiếm tri thức để nâng cao hiệu quả học tập. Theo Hoàng Phê (2019), tích cực là trạng thái có tác dụng khẳng định, thúc đẩy sự phát triển, tỏ ra chủ động có những hoạt động tạo ra sự biến đổi theo hướng phát triển, tỏ ra nhiệt tình, đem hết khả năng và tâm trí vào công việc. Từ đó khái niệm *tích cực* được hiểu theo hai nghĩa: Nghĩa thứ nhất, chỉ ý nghĩa của hoạt động con người, những hoạt động đem lại lợi ích cho con người, cho xã hội, có ý

nghĩa cho sự phát triển, tiến bộ xã hội. Nghĩa thứ hai, chỉ khía cạnh tâm lý - ý thức, như là tinh thần hăng hái, lòng nhiệt tình, ý chí quyết tâm của con người, thúc đẩy họ hành động. Tương ứng với từ *tích cực* trong tiếng Việt là “*chủ động, hướng hoạt động nhằm tạo ra những thay đổi, phát triển*”, hay trong tiếng Anh: “ACTIVE” cũng có nghĩa là tính chủ động, tính năng động, sôi nổi, hăng hái. Hay trên trang website của viện Tích cực, tiến sĩ Suzy Green người sáng lập phương pháp Giáo dục tích cực cho rằng tính tích cực là tổng hợp “*Tiềm năng - Tâm lý học tích cực - Khoa học về hoạt động tối ưu của con người*”

Các tác giả Doman (2005), Bradford (2010), Motessori (2014), Shichida (2017), Dadan và cộng sự (2022) đều cho rằng tính tích cực của phương pháp chính là cách tác động lên não đứa trẻ thông qua một tổ chức hoạt động nhận thức được thực hiện ở mức độ thành thạo sẽ tạo ra những kinh nghiệm hằn trên võ não, tạo ra những nếp gấp rõ rệt. Điều này giúp cho đứa trẻ luôn phát huy được nội lực, tính tích cực bên trong mỗi đứa trẻ. Bên cạnh đó, những nghiên cứu về nhận thức nói chung và nhận thức trong giai đoạn sớm nói riêng có thể hiểu não trẻ có khả năng tiếp nhận dữ liệu vô hạn thông qua thao tác làm việc của các cơ quan cảm giác như thị giác, khứu giác, xúc giác, vị giác và thính giác. Mức độ tiếp nhận, cảm nhận càng tốt càng sâu sắc rõ nét, phản ánh càng đúng với bản chất sự vật hiện tượng khi tiếp nhận thì não càng phát triển, quá trình nhận thức diễn ra càng mạnh và tích cực.

Global (2019) hiểu “*giáo dục tích cực là một hành trình liên tục trong việc khai thác trái tim, bàn tay và khối óc của cộng đồng nhà trường, nhà trường phải luôn tràn đầy năng lượng với nhiều hoạt động, bài học cụ thể và các phương pháp giáo dục lên xuống tự nhiên*”. Vậy hiểu trong phạm vi lớp học mẫu giáo, giáo dục tích cực là một hành trình, quá trình không ngừng tương tác giữa cô và trẻ mẫu giáo sao cho không khí lớp học luôn tràn đầy năng lượng bằng nhiều hoạt động, nhiều cách thức, phương pháp tác động.

Nguyễn Thị Cẩm Bích (2013) giải thích PPGDTC là việc sử dụng một cách khéo léo, hợp lý các phương pháp giáo dục khác nhau nhằm phát huy tối đa yếu tố tích cực nhận thức và sự hợp tác của người học, trong đó người dạy là người tổ chức định hướng, tạo điều kiện, người học là người thực hiện.

Trong phạm vi của đề tài, phương pháp giáo dục tích cực được hiểu là *cách thức, là con đường nhằm tạo ra sự tương tác biện chứng giữa các chủ thể (cô - trẻ; trẻ -trẻ; trẻ với*

thế giới xung quanh) sao cho có được bầu không khí tràn đầy năng lượng với nhiều hoạt động.

2.1.3. Vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

2.1.3.1 Phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

Căn cứ từ những phân tích về các khái niệm trên luận án xây dựng khái niệm: *phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo là hệ thống những cách thức tương tác biện chứng (bao gồm các thành tố từ mục tiêu, nội dung, phương pháp (kỹ thuật), hình thức đến cách đánh giá và những điều kiện về phương tiện, cơ sở vật chất, môi trường), thống nhất giữa giáo viên và trẻ trong những hoạt động được sắp xếp, tổ chức nhằm phát triển nhận thức cho trẻ mẫu giáo.*

2.1.3.2 Vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

Hoàng Phê (2019), *vận dụng* là đem tri thức, lí luận từ nhà trường, kinh nghiệm của cá nhân, tập thể áp dụng vào thực tiễn.

Vậy trong phạm vi của đề tài, khái niệm vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo được hiểu là *đưa hệ thống cách thức tương tác gồm các thành tố: mục tiêu, nội dung, phương pháp (kỹ thuật), hình thức, cách đánh giá và điều kiện về cơ sở, môi trường áp dụng vào việc tổ chức, sắp xếp các hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo trong mối quan hệ biện chứng giữa trẻ với cô, trẻ với trẻ, trẻ với thế giới xung quanh nhằm phát triển nhận thức cho trẻ mẫu giáo.*

Hiện nay những PPGDTC chỉ mới được vận dụng tại các trường mầm non ngoài công lập vì xét về mặt quản lý chuyên môn, các trường NCL được phép vận dụng các chương trình giáo dục mầm non khác ngoài chương trình giáo dục mầm non của Bộ giáo dục và đào tạo, nhưng vẫn đảm bảo lồng ghép một cách hợp lý với chương trình của Bộ. Ngược lại các trường mầm non công lập chưa được phép vận dụng bất kỳ chương trình hay phương pháp giáo dục nào ngoài những phương pháp giáo dục được hướng dẫn trong chương trình giáo dục mầm non của Bộ (Bộ Giáo dục – Đào tạo, 2020)

2.2. Tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập

2.2.1 Đặc điểm nhận thức của trẻ mẫu giáo

Từ kết quả nghiên cứu của Zaporozhets và Êl'konin (1971); Liublinxkaia (1971); Mukhina (1981); Nguyễn Thị Ánh Tuyết (2008) cho thấy, trẻ mẫu giáo có những đặc điểm nhận thức sau:

Đối với trẻ mẫu giáo hoạt động chủ đạo chính là hoạt động chơi, chính xác hơn là vừa học vừa chơi, trong chơi có học và trong học có chơi. Khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ bằng bất kỳ phương pháp giáo dục tích cực nào cần thông qua chơi. Trẻ chơi mà hoàn toàn không biết rằng đang học. Chẳng hạn tổ chức cho trẻ chuẩn bị bàn ăn, trẻ cảm giác thích thú cùng nhau chia việc để làm như bạn xếp ghế, trải bàn, bạn xếp khăn, bạn chuẩn bị chén muỗng theo đúng số lượng..trẻ cho đó là chơi, chơi thật làm thật, nhưng rõ ràng trẻ đang được học, học đếm số lượng ghế, ly, khăn, chén, muỗng, được rèn thao tác ghép tương ứng 1-1 (một bạn-1 ghế- chén..). Thông qua hoạt động chơi tâm lý, nhân cách trẻ được phát triển vì trong khi chơi, trẻ mẫu giáo thể hiện rõ ý thức làm chủ, trẻ hoạt động hết mình, tích cực và độc lập.

Nhận thức của trẻ mẫu giáo là một quá trình tâm lý gồm cảm giác, tri giác, tư duy, tưởng tượng, trí nhớ. Khi tổ chức hoạt động nhận thức thông qua trải nghiệm, qua khám phá khoa học hay làm quen với các biểu tượng toán các quá trình tâm lý đều được phát triển. Chẳng hạn khi trẻ trải nghiệm công việc lau chùi, quét nhà trẻ buộc phải nhận biết được thế nào là sạch là dơ là bụi bẩn (tri giác, cảm giác phát triển), sau đó trẻ phải suy nghĩ cách giải quyết vấn đề làm sao để lau dọn cho sạch (tư duy phát triển), để làm được cách nào trẻ phải nhớ lại cách làm của người lớn (dùng khăn lau, giấy lau..) hoặc tưởng tượng cách xử lý vấn đề theo cách riêng của trẻ.

Nhận thức của trẻ có phạm vi phản ánh rộng. Khi trẻ tham gia vào hoạt động nhận thức, các sự vật hiện tượng bên ngoài tác động vào võ não thông qua các cơ quan cảm giác một cách trực quan và sinh động giúp trẻ nhận biết vô thức và nhiều hơn sự mong muốn của người lớn. Chẳng hạn khi cho trẻ trải nghiệm việc giặt khăn trẻ sẽ nhận biết khi bột xà phòng đổ vào nước sẽ tạo bọt, khăn khô nhẹ, khi nhúng nước sẽ nặng hơn, chuyển màu khi thấm nước, sau khi giặt nước xà phòng chuyển thành đen dần hết bọt (chất bẩn từ khăn thải ra). Trong khi giặt trẻ được nô đùa với bọt xà phòng, khám phá có thổi bay bọt xà phòng, hoặc phát hiện sắc màu từ bong bóng xà phòng khi nắng chiếu vào.

Nhận thức của trẻ mẫu giáo có nội dung phản ánh đa dạng (phản ánh các thuộc tính của sự vật hiện tượng, các mối quan hệ giữa các sự vật đang tồn tại trong thế giới khách quan). Quá trình nhận thức giúp trẻ khám phá được nhiều thuộc tính của sự vật như khi cho trẻ trải nghiệm việc chuẩn bị chén muống cho lớp ngoài việc phải đếm đủ số lượng tương ứng với số bạn trẻ còn nhận biết công dụng, độ nặng nhẹ, chất liệu của muống, chén như thế nào qua nhiều lần tiếp xúc, va chạm, cầm nắm, rơi, vỡ...Hoặc trẻ có thể nhận biết mối quan hệ giữa các sự vật hiện tượng. Ví dụ chén phải có muống, khăn giặt xong cần có nắng để khô, nắng chiếu vào nước bay hơi làm cho khăn khô, khi ra phơi khăn trẻ phải biết đội nón vì nắng, nóng.

Sản phẩm của hoạt động nhận thức rất đa dạng và phong phú. Trẻ cùng được tham gia chơi trong cùng một hoạt động giống nhau nhưng nhận thức là khác nhau dẫn đến mức độ phát triển nhận thức ở trẻ khác nhau. Ví dụ trẻ cùng được trải nghiệm giặt khăn nhưng có trẻ khám phá khá nhiều những thuộc tính, mối liên kết giữa nước-xà phòng-khăn một cách hứng thú nhưng có trẻ nhận biết ít hơn. Điều này còn tùy thuộc vào nhiều yếu tố như năng lực trình độ của trẻ, của cô, vốn sống của trẻ, môi trường giáo dục từ gia đình và xã hội nơi trẻ sống.

2.2.2. Các dạng tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập

Theo điều 4, Thông tư số 52/2020/TT-BGDĐT trường mầm non được phân thành 3 loại hình trường cơ bản: 1) Trường mầm non công lập là trường được thành lập từ sự đảm bảo, đầu tư của Nhà nước ; 2) Trường mầm non dân lập là trường được thành lập và đảm bảo kinh phí hoạt động của một cộng đồng dân cư đứng ra thành lập và có sự hỗ trợ từ phía chính quyền địa phương ; 3) Trường mầm non tư thục là trường được thành lập và đảm bảo kinh phí hoạt động bởi một tổ chức xã hội, tổ chức xã hội - nghề nghiệp, tổ chức kinh tế hoặc cá nhân và nguồn vốn đầu tư đảm bảo hoạt động cho cơ sở này sẽ được xuất phát từ nguồn vốn ngoài ngân sách nhà nước (Bộ Giáo dục – Đào tạo, 2020). Phạm vi đề tài liên quan đến cả 2 loại hình là trường tư thục và dân lập hay còn được gọi là nhóm trường ngoài công lập.

Theo thông tư số 01/VBHN-BGDĐT chương trình giáo dục mầm non gồm nhà trẻ và mẫu giáo. Trong đó, mục tiêu của chương trình giáo dục mầm non - hướng đến phát triển trẻ ở 05 mặt: thể chất, nhận thức, ngôn ngữ, tình cảm, kỹ năng xã hội và thẩm mỹ. Các

hoạt động sinh hoạt và thời gian tương ứng cho từng hoạt động được mô tả ở bảng 2.1 (Bộ Giáo dục - Đào tạo 2021)

Bảng 2.1: Chế độ sinh hoạt cho trẻ mẫu giáo (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2021)

Thời gian	Hoạt động
80 - 90 phút	Đón trẻ, chơi, thể dục sáng
30 - 40 phút	Học
40 - 50 phút	Chơi, hoạt động ở các góc
30 - 40 phút	Chơi ngoài trời
60 - 70 phút	Ăn bữa chính
140 - 150 phút	Ngủ
20 - 30 phút	Ăn bữa phụ
70 - 80 phút	Chơi, hoạt động theo ý thích
60 - 70 phút	Trẻ chuẩn bị ra về và trả trẻ

Căn cứ bảng 2.1, hoạt động nhận thức của trẻ mẫu giáo có thể được tổ chức thông qua 3 dạng: 1) thông qua hoạt động học (là hoạt động có chủ đích); 2) thông qua các hoạt động chơi (chơi góc, chơi ngoài trời, chơi tự do); 3) Thông qua các hoạt động sinh hoạt thường nhật (ăn, ngủ, sinh hoạt theo ý thích, đón – trả bé). Trong đó,

(1) Tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua hoạt động học: Giáo viên chọn các chủ đề đưa vào kế hoạch năm học được phân theo năm, tháng, tuần, ngày. Dựa vào mục tiêu phát triển các mặt, xác định lựa chọn nội dung để xây dựng, thiết kế giáo án dùng trong hoạt động học. Các hoạt động học buộc tổ chức 5 lần/tuần. Đây là hoạt động có chủ đích, được đánh giá là hoạt động đạt mục tiêu đề ra hơn cả, vì là hoạt động được giáo viên chú trọng, đầu tư, thường dùng để đánh giá thi đua đối với giáo viên (Trần Thị Ngọc Trâm & cộng sự, 2021).

(2) Tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua hoạt động chơi: Giáo viên dựa mục tiêu phát triển các mặt tổ chức cho trẻ chơi nhằm ôn luyện kiến thức cũ, rèn các kỹ năng nhận thức. Hoạt động này cũng được đánh giá cao trong việc giúp phát triển

toàn diện cho trẻ mẫu giáo. Cũng là hoạt động được dùng trong các kỳ thi giáo viên giỏi. Để tổ chức hoạt động chơi giáo viên thiết kế kế hoạch (Trần Thị Ngọc Trâm & cộng sự, 2021).

(3) Tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các sinh hoạt thường nhật: Giáo viên lựa chọn mục tiêu để đưa ra cách thực hiện lồng ghép trong các hoạt động này. Tương tự hoạt động chơi, ở hoạt động này giáo viên thiết kế kế hoạch, nhưng kế hoạch được lồng ghép, tích hợp vào kế hoạch hoạt động chung (Trần Thị Ngọc Trâm & cộng sự, 2021).

Từ những nội dung phân tích như trên cho thấy, tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo được thực hiện thông qua nhiều dạng khác nhau, trong đó có dạng tổ chức hoạt động nhận thức thông qua hoạt động sinh hoạt thường nhật, tổ chức cho trẻ thực hiện các công việc lao động, như: quét dọn, lau chùi, giặt khăn, rửa ly, sắp xếp kệ đồ chơi, chuẩn bị và dọn dẹp giờ ăn, giờ ngủ. Hình thức tổ chức HĐNT này phù hợp với đặc điểm nhận thức trẻ và có thể vận dụng được các PPGDTC trong tổ chức hoạt động cho trẻ.

2.2.3. Các thành tố của tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

2.2.3.1. Mục tiêu tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

- Mục tiêu tổ chức hoạt động nhận thức bao gồm (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2021):
 - Thứ nhất, phải hình thành và phát triển cho trẻ tính ham hiểu biết, thích khám phá, tìm tòi các sự vật, hiện tượng xung quanh. Mục tiêu này nhằm giúp trẻ tự tìm đến tri thức, tiếp nhận thông tin bằng tất cả các giác quan theo cách riêng của trẻ. Trẻ càng được trải nghiệm, khám phá thường xuyên đều đặn thì theo các nghiên cứu về não, kinh nghiệm của trẻ càng sâu đậm, các liên kết thần kinh càng chặt chẽ rõ nét, não càng phát triển, nhận thức của trẻ càng tốt và chính xác về sự vật. Thông qua đó lượng kiến thức của trẻ cũng ngày càng tăng, trẻ nhớ sẽ lâu và chắc chắn hơn nếu kiến thức do chính trẻ tìm hiểu, ghi nhận.
 - Thứ hai, trẻ phải có khả năng quan sát, so sánh, phân loại, phán đoán, chú ý, ghi nhớ có chủ định. Đây là các thao tác tư duy, nếu trẻ vận dụng các thao tác trên càng nhanh, nhạy thì đồng nghĩa nhận thức của trẻ càng phát triển. Theo các phân tích, nghiên cứu của tâm lý đây chính là các quá trình nhận thức (cảm tính – lý tính). Vì vậy rất cần thiết khi xây dựng mục tiêu nhận thức.

- Thứ ba, trẻ phải có khả năng phát hiện và giải quyết vấn đề đơn giản theo những cách khác nhau. Mục tiêu này phù hợp với xu thế giáo dục hướng đến phát triển năng lực người được giáo dục, đây là những kỹ năng cần thiết phải đạt được đối với trẻ để đáp ứng nhu cầu của xã hội về một đứa trẻ trong thời đại công nghệ 4.0

- Thứ tư, phải giúp trẻ có khả năng diễn đạt sự hiểu biết bằng các cách khác nhau (bằng hành động, hình ảnh, lời nói...) với ngôn ngữ nói là chủ yếu. Đạt được mục tiêu này giúp trẻ trở nên chủ động, linh hoạt, sáng tạo phù hợp, đáp ứng với sự thay đổi của xã hội về mọi mặt. Khi trẻ có khả năng diễn đạt tốt đồng nghĩa ngôn ngữ phát triển kéo theo tư duy logic phát triển và cuối cùng bộ não có điều kiện được rèn luyện nhiều.

- Cuối cùng phải giúp trẻ có một số hiểu biết ban đầu về con người, sự vật, hiện tượng xung quanh và một số khái niệm sơ đẳng về toán. Đúng hơn cung cấp cho trẻ những kiến thức cơ bản gồm cả tự nhiên và xã hội, làm nền tảng kích thích trẻ tự chủ động tìm kiếm thêm thông tin, tri thức. Vốn kiến thức của trẻ càng nhiều thì dữ liệu thông tin được lưu trên phần não phải càng nhiều, giúp trẻ có đủ “vốn” để xử lý thông tin xảy ra trên phần não trái. Điều này cũng giúp cân bằng 2 nửa bán cầu não một cách tốt nhất.

2.2.3.2 Nội dung tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

Nội dung tổ chức hoạt động nhận thức của trẻ mẫu giáo được xác định thông qua 3 mảng chính (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2021):

Khám phá khoa học

Để thực hiện nội dung khám phá khoa học, giáo viên mầm non dựa vào 4 chủ đề nhỏ để tổ chức hoạt động nhận thức của trẻ mẫu giáo xuyên suốt năm học. Cụ thể tổ chức cho trẻ được khám phá, tìm hiểu về: Các bộ phận của cơ thể con người; Đồ vật; Động vật và thực vật; Một số hiện tượng tự nhiên. Tùy theo lứa tuổi, đặc điểm trẻ tại lớp giáo viên chọn giới hạn những chủ đề nào để tổ chức hoạt động nhận thức. Ví dụ đối với trẻ 3 tuổi cũng dạy trẻ khám phá về động vật nhưng giới hạn về số lượng (1-2 con), đặc điểm, thuộc tính. Lên 4 tuổi tăng số lượng, đặc điểm, thuộc tính của động vật và có phân loại nhóm. Lên 5 tuổi nâng cao tính khái quát về động vật hơn. Thực hiện mảng nội dung này đầy đủ trẻ sẽ được cung cấp nhiều kiến thức về thế giới xung quanh, các hiện tượng tự nhiên cũng như được rèn luyện các thao tác tư duy, các kỹ năng làm việc.

Làm quen với một số khái niệm sơ đẳng về toán

Đối với nội dung làm quen với một số khái niệm sơ đẳng về toán, giáo viên dựa vào một số thao tác tư duy, kỹ năng toán và kiến thức ban đầu về toán để tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ trong cả năm học. Cụ thể tổ chức cho trẻ được làm quen, hiểu về các khái niệm (Tập hợp, số lượng, số thứ tự, về không gian, thời gian, về kích thước, hình dạng) và các thao tác, kỹ năng toán (Đếm, xếp tương ứng, so sánh, sắp xếp theo quy tắc; đo lường). Giáo viên cũng tùy theo lứa tuổi, trình độ, năng lực trẻ trong lớp để lựa chọn linh hoạt khái niệm và kỹ năng nào cho phù hợp khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ. Nếu giáo viên thường xuyên tổ chức thực hiện nội dung này trẻ được cung cấp cả kiến thức và kỹ năng cơ bản ban đầu về tư duy toán học.

Khám phá xã hội

Mảng nội dung này khá rộng, phổ quát đáng kể về xã hội hiện thực xung quanh trẻ, khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ, giáo viên cũng phải cân nhắc, lựa chọn đề tài thể hiện các chủ đề: Bản thân, gia đình, họ hàng và cộng đồng; Trường mầm non; Một số nghề phổ biến; Danh lam, thắng cảnh và các ngày lễ, hội. Nếu nội dung này thường xuyên được thực hiện sẽ giúp cung cấp các kiến thức, khái niệm, các chuẩn mực đạo đức trong xã hội, qua đó phát triển các kỹ năng thao tác tư duy như quan sát, phân tích, tổng hợp khái quát.

Trên đây là ba mảng nội dung lớn để giáo viên lựa chọn xây dựng kế hoạch giáo dục năm học cũng như giáo án tổ chức hoạt động nhận thức nhằm đạt mục tiêu về phát triển nhận thức cho trẻ mẫu giáo. Những nội dung này có thể được lồng ghép trong cùng một hoạt động. Ví dụ khi dạy nội dung khám phá xã hội: nghề nghiệp (đề tài giáo án: ba mẹ làm nghề gì?). Tại đây giáo viên có thể lồng nội dung làm quen các biểu tượng toán hoặc khám phá khoa học như: mẹ làm nghề kế toán thì sẽ liên quan đến các con số, bố làm kỹ sư thì liên quan đến nhận diện các hình khối, nếu ba làm thợ xây thì phải biết trộn hồ (trẻ khám phá “hồ” là một hỗn hợp được tạo ra từ ximăng, cát)

Tuy nhiên, mầm non là một cấp học đặc biệt, để giáo dục phát triển mặt nhận thức cho trẻ không chỉ thông qua hoạt động học (hay gọi là hoạt động có chủ đích, thường được giáo viên tổ chức vào một khung giờ nhất định buổi sáng từ 8-9h hàng ngày) mà còn thông qua sinh hoạt thường nhật hàng ngày (như giờ đón trả bé, giờ ăn, giờ ngủ, giờ sinh hoạt chiều). Ba mảng nội dung kể trên được giáo viên thiết kế xây dựng thành những giáo án

hoạt động cụ thể theo chủ đề hàng tháng, riêng hình thức là các giờ sinh hoạt trong ngày được giáo viên xây dựng thông qua công cụ gọi là kế hoạch.

Trong giới hạn, đề tài tìm hiểu tổ chức hoạt động nhận thức thông qua sinh hoạt thường nhật của trẻ ở trường. Như trên đã trình bày 3 hoạt động (Khám phá khoa học; Làm quen biểu tượng ban đầu về toán; khám phá xã hội) được giáo viên thiết kế phân định rõ ràng thể hiện bằng hệ thống các giáo án. Nhưng khi tổ chức hoạt động nhận thức thông qua sinh hoạt thường nhật của trẻ đòi hỏi 3 hoạt động trên phải gắn kết biện chứng logic với nhau. Tức khi tổ chức một hoạt động nhận thức thông qua sinh hoạt thường nhật thường xuất hiện đồng thời cả 3 hoạt động kể trên. Ví dụ khi tổ chức cho trẻ phơi khăn thì cả 3 hoạt động đều xuất hiện đồng thời, cụ thể: Hoạt động khám phá khoa học (trẻ chứng kiến, trải nghiệm, quan sát được hiện tượng trời nắng làm nóng đầu, nóng chân tay, mắt phải nheo lại khi ra nắng, khăn phơi lúc đầu nặng vì ngấm nước, 1 thời gian sau khăn khô dần và trở nên nhẹ hơn); Hoạt động làm quen với toán (trẻ được đếm số lượng khăn, được nhận diện hình ảnh, ký hiệu riêng từng bạn trên khăn, được nhận biết màu cũng như hình dạng chữ nhật hay vuông của khăn); Hoạt động khám phá xã hội (trẻ được trò chuyện, được trao đổi với nhau khi cùng làm việc, được hỗ trợ, được giúp đỡ nhau khi làm việc, được chủ động sắp xếp phân công nhau, ví dụ: *bạn phơi mấy cái này, mình phơi mấy cái này, bạn phơi xong chưa mình phụ nha...*)

2.2.3.3. Phương pháp tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

- Phương pháp tổ chức hoạt động nhận thức của trẻ mẫu giáo bao gồm các nhóm sau (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2021):

a. Nhóm phương pháp thực hành, trải nghiệm

- Phương pháp thực hành: Trẻ sử dụng và phối hợp các giác quan, làm theo sự chỉ dẫn của giáo viên, hành động đối với các đồ vật, đồ chơi để phát triển giác quan và rèn luyện thao tác tư duy.

- Phương pháp dùng trò chơi: sử dụng các loại trò chơi với các yếu tố chơi phù hợp để kích thích trẻ tự nguyện, hứng thú hoạt động tích cực giải quyết nhiệm vụ nhận thức, nhiệm vụ giáo dục đặt ra.

- Phương pháp nêu tình huống có vấn đề: Đưa ra các tình huống cụ thể nhằm kích thích trẻ tìm tòi, suy nghĩ dựa trên vốn kinh nghiệm để giải quyết vấn đề đặt ra.

- Phương pháp luyện tập: Trẻ thực hành lặp đi lặp lại các động tác, lời nói, cử chỉ, điệu bộ theo yêu cầu của giáo viên nhằm củng cố kiến thức và kỹ năng đã được thu nhận.

b. Nhóm phương pháp trực quan - minh họa (quan sát, làm mẫu, minh họa)

Phương pháp này cho trẻ quan sát, tiếp xúc, giao tiếp với các đối tượng, phương tiện (vật thật, đồ chơi, tranh ảnh); hành động mẫu; hình ảnh tự nhiên, mô hình, sơ đồ và phương tiện nghe nhìn (phim vô tuyến, đài, máy ghi âm, điện thoại, vi tính) thông qua sử dụng các giác quan kết hợp với lời nói nhằm tăng cường vốn hiểu biết, phát triển tư duy và ngôn ngữ của trẻ.

c. Nhóm phương pháp dùng lời nói

Sử dụng các phương tiện ngôn ngữ (đàm thoại, trò chuyện, kể chuyện, giải thích) nhằm truyền đạt và giúp trẻ thu nhận thông tin, kích thích trẻ suy nghĩ, chia sẻ ý tưởng, bộc lộ những cảm xúc, gợi nhớ những hình ảnh và sự kiện bằng lời nói. Lời nói, câu hỏi của giáo viên cần ngắn gọn, cụ thể, gần với kinh nghiệm sống của trẻ.

d. Nhóm phương pháp giáo dục bằng tình cảm và khích lệ

Phương pháp dùng cử chỉ điệu bộ kết hợp với lời nói thích hợp để khuyến khích và ủng hộ trẻ hoạt động nhằm khơi gợi niềm vui, tạo niềm tin, cổ vũ sự cố gắng của trẻ trong quá trình hoạt động.

e. Nhóm phương pháp nêu gương - đánh giá

- Nêu gương: Sử dụng các hình thức khen, chê phù hợp, đúng lúc, đúng chỗ. Biểu dương trẻ là chính, nhưng không lạm dụng.

- Đánh giá: Thể hiện thái độ đồng tình hoặc chưa đồng tình của người lớn, của bạn bè trước việc làm, hành vi, cử chỉ của trẻ. Từ đó đưa ra nhận xét, tự nhận xét trong từng tình huống hoặc hoàn cảnh cụ thể.

Trên đây là những phương pháp giáo dục truyền thống vẫn đang được vận dụng trong cả hệ thống mầm non công lập và ngoài công lập

2.2.3.4. Hình thức tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

Hoạt động nhận thức của trẻ được tổ chức theo các hình thức sau (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2021):

(1) Theo mục đích và nội dung giáo dục gồm 2 hình thức (Tổ chức hoạt động có chủ định của giáo viên và theo ý thích của trẻ; Tổ chức lễ, hội);

(2) Theo vị trí không gian, gồm 2 hình thức (Tổ chức hoạt động trong phòng lớp; Tổ chức hoạt động ngoài trời);

(3) Theo số lượng trẻ, có 3 hình thức (Tổ chức hoạt động cá nhân; Tổ chức hoạt động theo nhóm; Tổ chức hoạt động cả lớp)

Vậy có thể thấy nếu dựa vào cách phân loại theo mục đích, nội dung giáo dục thì tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ chính là hình thức tổ chức hoạt động có chủ định của giáo viên và theo ý thích của trẻ. Nếu theo vị trí không gian thì hình thức tổ chức hoạt động nhận thức gồm cả tổ chức trong và ngoài lớp học. Nếu theo số lượng trẻ thì hình thức tổ chức hoạt động nhận thức gồm cả 3 hình thức cá nhân, nhóm và cả lớp.

Đối với tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ thông qua sinh hoạt thường nhật thường dùng hình thức cá nhân, nhóm.

2.2.2.5 Đánh giá tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

Trong giáo dục mầm non có 2 hình thức đánh giá kết quả hoạt động nhận thức của trẻ sau (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2021):

- Đánh giá trẻ hằng ngày thông qua các phương pháp như: quan sát, trò chuyện, giao tiếp với trẻ, sử dụng tình huống, phân tích sản phẩm hoạt động của trẻ, trao đổi với cha, mẹ/người chăm sóc trẻ. Hằng ngày, giáo viên theo dõi và ghi chép lại những thay đổi rõ rệt của trẻ và những điều cần lưu ý để kịp thời điều chỉnh kế hoạch chăm sóc, giáo dục cho phù hợp.

- Đánh giá trẻ theo giai đoạn nhằm kiểm tra sự phát triển của trẻ ở các mặt phát triển vào thời điểm cuối tháng, cuối lứa tuổi thông qua các phương pháp như: quan sát, trò chuyện, giao tiếp với trẻ, sử dụng tình huống hoặc bài tập/trắc nghiệm, phân tích sản phẩm hoạt động của trẻ, trao đổi với cha, mẹ/người chăm sóc trẻ. Kết quả đánh giá được giáo viên lưu giữ trong hồ sơ cá nhân của trẻ.

2.3. Phương pháp giáo dục tích cực

2.3.1 Quan điểm đổi mới phương pháp giáo dục trong giáo dục mầm non

2.3.1.1. Quan điểm chung về đổi mới phương pháp giáo dục trong giáo dục mầm non trên thế giới

Kaga, Bennett và Moss (2010) đã trình bày nhiều quan điểm, nhiều cách nhìn về đổi mới PPGD trong giáo dục mầm non trên thế giới nhưng nhìn chung vẫn có những điểm tương đồng như:

- Trẻ là người học tích cực: PPGD phải hướng đến trẻ, lấy trẻ làm trung tâm, PPGD đó phải giúp phát triển tính tích cực của trẻ, trẻ luôn chủ động tham gia trong các hoạt động. Việc tổ chức cho trẻ học chính là tạo các cơ hội để trẻ quan sát, nghiên cứu, khám phá, trải nghiệm các hoạt động thực hành. Những hoạt động này phải dựa trên nhu cầu và hứng thú của trẻ.

- Trẻ học qua chơi: PPGD phải chú trọng yếu tố chơi vì đó là phương tiện để kích thích trẻ khám phá, tìm kiếm, chấp nhận mạo hiểm, mắc lỗi và vượt qua thất bại. Nó cho phép trẻ tham gia vào tổ chức, đưa ra quyết định, lựa chọn, thực hành, tiếp nhận và thể hiện cảm xúc, tình cảm. PPGD sử dụng chơi khuyến khích trẻ tự nguyện, tưởng tượng và tích cực sử dụng ngôn ngữ.

- Giáo viên đóng vai trò hỗ trợ trẻ: PPGD mà trong đó giáo viên tổ chức các hoạt động trải nghiệm, quan sát và hỗ trợ trẻ khi cần thiết, chấp nhận sự bừa bộn của trẻ, cho phép trẻ mắc lỗi. Trẻ là người thực hiện hoạt động và đảm bảo trẻ cảm thấy thoải mái, độc lập khi thực hiện các hoạt động.

- Thiết lập chương trình, hệ thống giáo án và kế hoạch phải đảm bảo tính vừa sức với trẻ. Theo thuyết tương tác xã hội của Vygotsky nói đến vùng phát triển gần, ông cho rằng khoảng cách từ những gì một người có thể thực hiện mà không cần sự giúp đỡ đến những gì người đó có thể làm khi có sự hỗ trợ từ một người có kiến thức hoặc chuyên môn cao hơn. Ông giải thích thêm khi một đứa trẻ tham gia đối thoại với "người có tầm hiểu biết hơn" như bạn bè cùng trang lứa hoặc người lớn tuổi thì dần dần, thông qua tương tác xã hội và hình thành ý thức, đứa trẻ ấy sẽ phát triển khả năng giải quyết vấn đề một cách độc lập và có thể thực hiện một số nhiệm vụ mà không cần sự trợ giúp của người khác (Verenikina, 2003).

2.3.1.2 *Quan điểm đổi mới phương pháp giáo dục trong giáo dục mầm non tại Việt Nam*

- Nghị Quyết số 29-NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đã đưa ra những quan điểm chỉ đạo về đổi mới phương pháp giáo dục trong giáo dục mầm non như: ¹⁾ Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo là đổi mới những vấn đề lớn, cốt lõi, cấp thiết, từ quan điểm, tư tưởng chỉ đạo đến mục tiêu, nội dung, phương pháp, cơ chế, chính sách, điều kiện bảo đảm thực hiện; ²⁾ Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học. Học đi đôi với hành, lý luận gắn với thực tiễn, giáo dục nhà trường kết hợp với giáo dục gia đình và giáo dục xã hội.

Bên cạnh đó, Thủ tướng Chính phủ (2018) đã thông qua Quyết Định số 1677 /QĐ-TTg xác định đổi mới giáo dục mầm non trong giai đoạn mới, trong đó nhấn mạnh “*Đổi mới hoạt động chuyên môn trong nhà trường; đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp, hình thức giáo dục mầm non; vận dụng các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến của các nước trong khu vực và thế giới phù hợp với thực tiễn Việt Nam để nâng cao chất lượng chăm sóc giáo dục trẻ*”

Chu Thị Hồng Nhung (2014) đã trình bày lại, hệ thống lại khá đầy đủ những thay đổi cần thiết về phương pháp giáo dục mầm non theo định hướng của Bộ Giáo dục: ¹⁾ Tổ chức cho trẻ tham gia vào các hoạt động với các hình thức đa dạng, phong phú, đáp ứng nhu cầu, hứng thú và hoạt động tích cực của trẻ; ²⁾ Tạo cơ hội cho trẻ hoạt động, trải nghiệm, khám phá bằng vận động thân thể và các giác quan dưới nhiều hình thức; ³⁾ Chú trọng đến việc trẻ “học như thế nào” hơn là “học cái gì”, coi trọng quá trình hơn là kết quả hoạt động; học một cách tích cực qua tìm hiểu, trải nghiệm, học thông qua sự hợp tác giữa trẻ với người lớn và giữa trẻ với trẻ; ⁴⁾ Coi trọng tổ chức môi trường cho trẻ hoạt động: tạo môi trường kích thích trẻ hoạt động tích cực, sáng tạo và phát triển phù hợp với từng cá nhân trẻ; ⁵⁾ Chú trọng việc giao tiếp, gắn bó giữa người lớn với trẻ và trẻ với trẻ; ⁶⁾ Phối hợp các phương pháp hợp lý nhằm tăng cường ở trẻ tính chủ động, tích cực hoạt động, đảm bảo trẻ “học mà chơi, chơi mà học.

2.3.1.3. Quan điểm đổi mới về phương pháp giáo dục trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

Moyer (2001) và Catalano (2021) trình bày vận dụng các quan điểm giáo dục theo hướng lấy trẻ làm trung tâm trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo: Trẻ là trung tâm, chủ động tiếp nhận thông tin, khám phá tri thức theo trình độ nhận thức riêng thông qua trải nghiệm, qua tương tác với cô và bạn, qua quan sát, qua chơi, cô thụ động đóng vai trò hướng dẫn, gợi mở, bao quát, nhắc nhở, hỗ trợ khi trẻ gặp vấn đề. Khi trẻ được chủ động lĩnh hội kiến thức theo cảm xúc hứng thú thì các quá trình nhận thức được phát triển tốt, trí não được kích hoạt nhiều đặc biệt là não phải là não của cảm xúc. Trẻ càng hứng thú hoạt động thì càng hình thành các liên kết thần kinh trên vỏ não, điều này phù hợp với các nghiên cứu về não bộ giai đoạn sớm.

Hoàng Thị Tú và Nguyễn Thị Đoan Trang, (2021) xác định giáo dục hướng đến hình thành cho trẻ tính tích cực, chủ động, sáng tạo trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo. Giáo dục là quan tâm “học như thế nào” hơn là “học cái gì”, đúng hơn là thái độ của trẻ khi lĩnh hội tri thức như thế nào, tích cực hay tiêu cực, chủ động hay thụ động. Xem trọng quá trình hơn kết quả tức đánh giá quá trình hoạt động ra sao, trẻ có vui vẻ không, có cảm xúc, hứng thú tham gia cùng cô và bạn hay không, có tích cực tư duy giải quyết vấn đề cùng bạn hay không. Không quá chú trọng vào kết quả vì giai đoạn trước 6 tuổi não trái là não phân tích logic phát triển hạn chế nên việc đòi hỏi buộc trẻ phải nhớ được, hiểu được kiến thức nào đó ngay sau khi kết thúc hoạt động là chưa phù hợp. Để nắm được kiến thức như các cấp học trên là chưa cần thiết vì giai đoạn này các quá trình nhận thức thực sự chưa hoàn thiện, hầu như chỉ mới bước đầu, chưa chủ định.

Raver (2002) xác định giáo dục là hướng đến cảm xúc, nhu cầu, hứng thú của trẻ trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo. Đề tài quan tâm đến vấn đề cảm xúc, nhu cầu, hứng thú của trẻ, để đạt được chất lượng giáo dục, để hình thành và phát triển hoàn thiện các nét phẩm chất tính cách, tâm lý cần thiết nói chung, phát triển mặt nhận thức cho trẻ nói riêng rất cần quan tâm. Đây là giai đoạn trẻ có đặc điểm hoạt động theo cảm xúc, cái gì trẻ thích thì sẽ quan tâm chú ý, hứng thú chủ động tích cực khám phá, tìm hiểu. Cảm xúc, nhu cầu, hứng thú của trẻ là cội nguồn của mọi hành động, hoạt động vì vậy cô cần phải tôn trọng cảm xúc của trẻ. Nhưng cô phải nhận biết được đâu là cảm xúc tích cực, đâu là cảm xúc tiêu cực của trẻ để có hướng giúp đỡ, can thiệp. Không nên thô bạo áp đặt cảm xúc của trẻ.

Wood và Hedges (2016) nhận định giáo dục là hướng đến sự đổi mới về mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức và cách đánh giá. Trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo đề tài quan tâm đến các thành tố của cấu trúc tổ chức sao cho phù hợp nhằm đáp ứng nhu cầu mong muốn của xã hội về những đứa trẻ phát triển toàn diện nói chung, phát triển nhận thức nói riêng trong thời đại công nghệ 4.0. Các phương pháp sử dụng phối hợp linh hoạt phù hợp trong từng tổ chức hoạt động; Hình thức tổ chức được lựa chọn phải đa dạng, kết hợp có logic để trẻ không cảm thấy nhàm chán mất hứng thú; Kết hợp đánh giá của cô và trẻ, điều này thể hiện được sự dân chủ trong lớp học, ngoài ý kiến của cô thì cần tạo điều kiện để trẻ được đánh giá lẫn nhau.

Samuelsson và Carlsson (2008) đưa ra quan điểm giáo dục hướng đến việc tạo điều kiện, cơ hội, môi trường tự nhiên cho trẻ được hoạt động, được trải nghiệm, được khám phá bằng vận động thân thể và các giác quan dưới nhiều hình thức đa dạng phong phú đáp ứng nhu cầu, cảm xúc, hứng thú của trẻ, đảm bảo “học mà chơi, chơi mà học. Trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo đề tài hướng đến việc trang trí môi trường trong và ngoài lớp, trang bị đầu tư các công cụ phục vụ cho việc trẻ được trải nghiệm, khám phá. Đề tài quan tâm đến việc tạo điều kiện cho trẻ được học, được chơi, được sinh hoạt với thế giới tự nhiên từ xã hội đến thiên nhiên. Các hoạt động, các khu vực, các góc chơi của trẻ được bố trí càng phong phú, đa dạng càng thu hút sự quan tâm chú ý của trẻ. Trẻ được hoạt động, được trải nghiệm trong môi trường có yếu tố giống thật nhiều bao nhiêu thì cảm xúc trẻ nhiều bấy nhiêu. Nếu cảm xúc có, kéo theo hứng thú, tích cực khám phá từ đó kết quả lĩnh hội ở trẻ càng nhiều và chắc chắn hơn

2.3.2. Tiêu chí đánh giá tính tích cực của các phương pháp giáo dục tích cực

2.3.2.1. Sự khác biệt giữa phương pháp giáo dục truyền thống và phương pháp giáo dục tích cực

Dựa vào những đặc điểm khác nhau giữa phương pháp giáo dục truyền thống và PPGDTC của Weltman, (2007), Giannousi và cộng sự (2014), Trần Thị Thơm (2018), kết hợp khái niệm PPGDTC đã được trình bày ở mục {2.1.2} của luận án, tiêu chí đánh giá PPGDTC được mô tả như trong bảng 2.1 dưới đây:

Bảng 2.1: Khác nhau giữa PPGD truyền thống và PPGDTC

Các mặt so sánh	PPGD truyền thống	PPGD tích cực
Khái niệm	Là những phương pháp giáo dục quen thuộc được duy trì qua nhiều thế hệ.	Là những phương pháp giáo dục theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của trẻ
Đặc điểm	-Truyền thụ một chiều từ cô sang trẻ -Cung cấp kiến thức, kỹ năng -Cứng nhắc trong thực hiện: tuân thủ theo đúng mục tiêu, nội dung, tiến trình đã định trong giáo án (kế hoạch)	-Tương tác 2 chiều cô và trẻ -Rèn luyện và vận dụng kiến thức, kỹ năng -Linh hoạt trong vận dụng: Có thể thay đổi mục tiêu, nội dung, tiến trình theo nhu cầu, cảm xúc, hứng thú của trẻ.
Quá trình học	-Quá trình diễn ra thụ động. -Kết quả giáo dục phụ thuộc cô.	-Quá trình học diễn ra trong bầu không khí tràn đầy năng lượng, kiến tạo tích cực - Kết quả phụ thuộc hứng thú của trẻ
Người học	-Trẻ đóng vai trò bị động, phụ thuộc sự dẫn dắt điều khiển của cô	-Trẻ đóng vai trò chủ động, tích cực khám phá
Người dạy	-Cô đóng vai trò chủ động, quyết định quá trình giáo dục, tạo các tình huống.	-Cô đóng vai trò hỗ trợ trẻ trong quá trình trẻ khám phá, hoạt động, gợi ý đưa ra các tình huống.
Cách đánh giá	-Cô được quyền đưa ra nhận xét và phán quyết hình thức khen, phạt, chê.	-Trẻ được quyền tự đánh giá bản thân và bạn, được đề nghị các hình thức phán quyết.
Ưu điểm	Vì PPGD truyền thống coi trọng việc truyền tải kiến thức nên nội dung bài dạy có tính hệ thống,	PPGCTC coi trọng phát huy năng lực tư duy sáng tạo, tự mày mò, tự chiếm lĩnh tri thức của

	logic cao. Mặt khác cô có thể cung cấp được nhiều nội dung kiến thức đến trẻ.	trẻ; chú trọng kỹ năng thực hành, vận dụng giải quyết các vấn đề thực tiễn, coi trọng tự học, tự nghiên cứu;
Hạn chế	Do lấy người cô làm trung tâm nên không phát huy được tính tích cực, chủ động, năng lực tư duy sáng tạo của trẻ, làm cho giờ học dễ đơn điệu, buồn tẻ, nặng về kiến thức, ít chú ý đến việc hình thành năng lực cho trẻ.	Do PPGDTC coi trọng vai trò của trẻ nên kế hoạch giáo án được giáo viên thiết kế dạng mở, chính vì vậy sẽ hạn chế trong việc đầu tư của cô cho tổ chức HĐNT cho trẻ.

Theo phân tích về sự khác nhau giữa 2 PPGD ở bảng 2.1 cho thấy, không có PPGD nào là vạn năng, mỗi PPGD đều có những ưu và hạn chế riêng, chúng có hiệu quả nhất định trong những giai đoạn xã hội phát triển khác nhau. Do đó chúng ta không nên phủ định sạch trơn bất kỳ một PPGD nào. Đặc biệt PPGD truyền thống là những PPGD đã được áp dụng thường xuyên, chính thống qua nhiều thế hệ vì nó có những giá trị riêng đối với giáo dục nói chung giáo dục mầm non nói riêng.

2.3.2.2. Tiêu chí đánh giá tính tích cực của các phương pháp giáo dục tích cực

Từ những nghiên cứu đánh giá về tính tích cực, PPGDTC đã được trình bày trong nội dung nghiên cứu tổng quan ở mục {1.2} và các khái niệm về tính tích cực đã được phân tích ở mục {2.1}, các tiêu chí đánh giá tính tích cực của các PPGDTC có thể được xác định như sau:

- Tiêu chí 1: phương pháp giáo dục đó phải phát huy được tính tích cực, chủ động, sáng tạo trong các hoạt động cho trẻ mẫu giáo. Trẻ luôn đóng vai trò chủ động, cô chỉ là người hỗ trợ, dẫn dắt chứ không điều khiển hoạt động của trẻ. Giáo viên thiết lập kế hoạch chỉ là khung hoạt động chính, còn diễn biến, kết quả do trẻ quyết định. Ví dụ theo kế hoạch: chuẩn bị giờ ăn, nhưng làm như thế nào, kết quả ra sao là do trẻ. Trẻ sẽ chia nhóm, phân công việc, mỗi nhóm giải quyết việc theo cách riêng. Kết quả như thế nào tùy thuộc vào trẻ. Cô chỉ bao quát, quan sát quá trình hoạt động của trẻ, chỉ hỗ trợ khi trẻ cần, ví dụ:

“cô ơi lấy giúp con cái chổi vì cao quá”. Hoặc cô có thể không giúp mà gợi ý cách giải quyết, ví dụ “Cao quá nhỉ, nhưng tiếc là cô đang bận rồi, vậy con nghĩ cách làm sao lấy đi”

- Tiêu chí 2: phương pháp giáo dục đó phải giúp khơi gợi tiềm năng, nội lực, phẩm chất vượt trội của trẻ. Mỗi trẻ là một phiên bản, có những vùng phát triển vượt trội được qui định sẵn trên võ não, nếu vùng phát triển được đặt đúng trong hoàn cảnh môi trường, tình huống thì vùng đó được kích hoạt. Trong nhóm sẽ có trẻ mạnh về ngôn ngữ, có trẻ mạnh về hành động, mạnh về âm nhạc, mạnh về kỹ năng tư duy logic.. Vì vậy PPGD phải giúp kích hoạt, đặt đề, đưa ra nhiều hoàn cảnh, tình huống, môi trường để buộc trẻ giải quyết. Ví dụ đối với trẻ mạnh về ngôn ngữ sẽ tạo điều kiện cho trẻ giao tiếp nhiều, trẻ mạnh về âm nhạc phải bật nhạc trong quá trình trẻ làm việc.

- Tiêu chí 3: phương pháp giáo dục đó phải giúp trẻ nhận biết, cảm nhận về sự vật hiện tượng thông qua các giác quan của trẻ đạt độ nhanh nhạy. Nhận thức phát triển nhờ quá trình 2 chiều tiếp nhận và phản ánh thông tin, tất cả đều thông qua các giác quan (nghe, nhìn, ngửi, sờ, nếm). PPGD đó phải giúp các cơ quan cảm giác của trẻ có điều kiện được tiếp xúc nhiều, đa dạng với sự vật. Ví dụ cho trẻ tiếp xúc nhiều, thường xuyên với nước (các mức độ nóng, lạnh), không khí (nóng, lạnh), chất liệu nặng nhẹ, thô ráp..., ánh sáng (chói, tối, êm dịu).. các vị (chua, ngọt, mặn, đắng, cay..).

- Tiêu chí 4: phương pháp giáo dục đó phải giúp duy trì được hứng thú, cảm xúc tích cực trong quá trình hoạt động. Đối với trẻ mẫu giáo, cảm xúc là một yếu tố khá quan trọng trong việc phát triển nhận thức. Nếu trong hoạt động trẻ duy trì được hứng thú đồng nghĩa với việc nhận thức của trẻ đạt chất lượng. Nếu hứng thú, cảm xúc với hoạt động thì trẻ sẽ càng lúc càng bị cuốn vào sự tò mò, khám phá sự vật, hăng say, đam mê và yêu thích công việc. Ví dụ, trẻ được phân công quét nhà, nếu trẻ thực hiện với tâm thế vui vẻ, hứng khởi thì trẻ chú tâm vào việc quét sao cho sạch, nếu có cản trở việc quét nhà (quét mà rác vẫn cứ bay lung tung) thì trẻ vẫn vui vẻ, bình tĩnh tìm cách, suy nghĩ sao rác cứ bay, do đâu, và khi nhận biết do gió trẻ sẽ nghĩ đến quạt, đến gió ở đâu ra và tìm cách giải quyết. Với tâm thế đó trẻ sẽ thực hiện hết việc quét nhà mà không bỏ giữa chừng.

- Tiêu chí 5: phương pháp giáo dục đó phải giúp trẻ tích lũy vốn hiểu biết, kinh nghiệm, kỹ năng sống qua từng ngày. Nếu kiến thức, kỹ năng được cung cấp không được rèn, được dùng, được vận dụng thì quá trình tích lũy sẽ hạn chế, tất cả sẽ không được lưu trữ biến thành vốn hiểu biết, kinh nghiệm. Do đó rất cần PPGD giúp những kiến thức, kỹ

năng trẻ thu nhận được từ nhiều nguồn không bị mai một, phải trở thành cái vốn riêng của trẻ. Ví dụ cho trẻ thực hiện những công việc thường xuyên đều đặn mỗi ngày như quét nhà, lau nhà, dọn dẹp, chuẩn bị bàn ăn...thì tất cả sẽ trở thành kỹ năng sống, thành thói quen của trẻ. Điều đó giúp ích cho trẻ trong quá trình trưởng thành sau này

2.3.3. Các phương pháp giáo dục tích cực

Căn cứ vào các tiêu chí đánh giá tính tích cực đã trình bày, NCS tiến hành so sánh đối chiếu các PPGD đang được các trường NCL vận dụng để chọn lựa thực hiện tiến hành khảo sơ bộ. Kết quả hiện nay có 11 PPGDTC (Montessori, Reggio, Glenn Doman, Steiner, Steam, HighScope, Shichida, Forest school, Phùng Đức Toàn, Karl Witte, William James Sidis) đã và đang được vận dụng ở hệ thống trường MNNCL, đồng thời khảo sát thêm những PPGDTC nào được các trường chọn vận dụng nhiều hơn, từ đó giới hạn trình bày 4 PPGDTC điển hình nhất (Phụ lục 14). Vậy nếu căn cứ theo các tiêu chí trên PPGD nào thỏa thì được đánh giá là PPGDTC và ngược lại.

2.3.3.1 Phương pháp giáo dục tích cực theo quan điểm Karl Witte (Witte, 1914).

Nguồn gốc: Xuất hiện từ thế kỷ 19, do tác giả người Đức tên Karl Witte đúc kết lại từ những ghi chép của cha dạy con từ nhỏ đến lớn. Ông phát hiện ra quy luật phát triển của não bộ và cách thức để kích hoạt tối đa tiềm năng của não bộ trẻ. Tác phẩm “*The Education of Karl Witte*” xuất bản năm 1914 ra đời đánh dấu sự xuất hiện một phương pháp giáo dục mới dành cho trẻ nhỏ.

Quan niệm của tác giả: Theo ông giáo dục con trẻ phải bắt đầu từ “*buổi bình minh của nhận thức*” hay “*Với giáo dục con trẻ thì không có sự bắt đầu nào là quá sớm*” có như vậy đứa trẻ mới trở nên vượt trội, ông coi trọng việc mở rộng tầm hiểu biết cho con hơn là nhồi nhét kiến thức.

Khái niệm: là một phương pháp giáo dục toàn diện dành cho trẻ giai đoạn sớm đòi hỏi sự kiên trì, nghiêm túc và trách nhiệm của người giáo dục (người lớn, cô giáo) đối với trẻ. Người lớn đóng vai trò hướng dẫn, gợi mở, định hướng cho trẻ được trải nghiệm, khám phá sự vật hiện tượng xung quanh trẻ.

Bản chất: Trẻ được tạo nhiều cơ hội, điều kiện, môi trường, tình huống để trải nghiệm, khám phá và rèn luyện các kiến thức cũng như kỹ năng, năng lực cần thiết.

Cách thực hiện: Tạo môi trường, tình huống để cung cấp kiến thức, rèn luyện kỹ năng càng thường xuyên càng tốt.

Ưu điểm: Giúp trẻ phát triển trí não, tăng vốn sống, vốn hiểu biết, phát triển các năng lực, tổ chức, kỹ năng sống

Hạn chế: Đây là phương pháp giáo dục một thầy – một trò hoặc chỉ 1 nhóm nhỏ (2-5 bé), đòi hỏi cô có trách nhiệm cao và tình yêu thương vô bờ. Giáo viên phải có trình độ và năng lực tốt để thường xuyên tổ chức duy trì, tạo tình huống cho trẻ khám phá, trải nghiệm.

2.3.3.2 Phương pháp giáo dục tích cực theo quan điểm Montessori (Montessori, 2014, 2015, 2016)

Nguồn gốc: Bắt đầu từ thế kỷ 20, do tác giả Maria Montessori người Italia sáng lập từ ý tưởng giáo dục cho những đứa trẻ bị khiếm khuyết về não bộ. Khi những đứa trẻ bị tổn thương não được cải thiện chữa lành thì phương pháp giáo dục của bà dần hoàn thiện và ra đời. Từ đây phương pháp của bà ngày càng được biết đến và phổ biến vận dụng khắp nơi trên thế giới.

Khái niệm: Là một phương pháp giáo dục dành cho trẻ nhỏ hướng đến phát triển toàn diện, đặc biệt phát triển và cân bằng não thông qua sự tương tác của các giác quan với thế giới tự nhiên bên ngoài xung quanh trẻ bằng hệ thống học liệu đặc biệt.

Bản chất: Trẻ được tự do lựa chọn mọi thứ từ môi trường, học liệu đến nhóm bạn để cùng nhau khám phá, trải nghiệm, nhận biết các mức độ cảm nhận của các giác quan, qua đó giúp hình thành các biểu tượng ngày càng nhiều trên vỏ não.

Cách thực hiện: Trẻ được chia thành nhóm nhỏ (2-5) quan sát và thực hiện cách tương tác với học cụ, học liệu. Trẻ tự khám phá trải nghiệm mức độ khác nhau khi tương tác với các học liệu khác nhau. Giáo viên chỉ đóng vai trò hướng dẫn cách tương tác với hệ thống học cụ.

Ưu điểm: Giúp trẻ chủ động, tích cực và hứng thú trong quá trình khám phá. Giúp kích thích, khơi gợi tiềm năng, phẩm chất riêng của trẻ.

Hạn chế: Giáo viên cần có trình độ và năng lực cần thiết để nhận thức hiểu được cách làm của phương pháp. Cần có sự đầu tư đúng đủ hệ thống học liệu. Cơ cấu số cô/số bé cần đảm bảo đủ.

2.3.3.3 Phương pháp giáo dục tích cực theo quan điểm Glenn Doman (Doman, 2005, 2006)

Nguồn gốc: Bắt đầu từ những năm 1950, Phương pháp được nghiên cứu và phát triển bởi giáo sư Glenn Doman cùng các cộng sự, ông là sáng lập viên của “Viện nghiên cứu và phát triển tiềm năng con người” IAHP. Sự nghiệp của ông được biết đến qua việc hỗ trợ phục hồi cho những trẻ em tổn thương não. Từ đây phương pháp Glenn Doman ra đời nhận được sự ủng hộ và vận dụng từ nhiều nơi trên thế giới.

Khái niệm: Phương pháp giáo dục Glenn Doman là một phương pháp giáo dục tập trung vào giai đoạn trẻ từ 0-6 tuổi (giai đoạn vàng phát triển não bộ của trẻ) nhằm phát triển toàn diện đặc biệt trí thông minh, óc sáng tạo cho trẻ. Phương pháp ứng dụng khả năng chụp ảnh nguyên mảng của não phải giúp trẻ học, tiếp nhận thông tin về từ, số lượng, thế giới xung quanh.

Bản chất: Kích thích các khả năng ghi nhớ, phân tích, xử lý tư duy logic bằng não phải của trẻ. Kích thích niềm say mê và yêu thích đặc biệt với một số lĩnh vực từ đó phát triển được điểm mạnh của bản thân, tập trung vào việc tác động để tăng cường kết nối giữa các tế bào vào đúng giai đoạn phát triển sinh trưởng mạnh nhất của não bộ.

Cách thực hiện: Thông qua hệ thống các thẻ chữ, thẻ số, thẻ chấm tròn, thẻ hình trẻ được nhìn trong một khoảng thời gian ngắn theo cách thức, qui trình riêng. Giáo viên tuân thủ cách thức thay đổi thẻ, cách thao tác tráo thẻ để tạo những hiệu ứng kích hoạt não bộ cho từng trẻ. Glenn Doman có nhiều phương pháp nhưng chủ đạo là cách sử dụng hệ thống thẻ (cards) đối tượng phần lớn trẻ từ 0-3 tuổi.

Ưu điểm: Giúp phát triển khả năng vận động cho trẻ từ khi mới chào đời đến 6 tuổi. giúp phát triển khả năng học đọc và học toán.

Hạn chế: Muốn áp dụng phương pháp này phải có sự giáo dục thường xuyên, kiên nhẫn và cần đầu tư về vật dụng, đồ dùng, học cụ riêng.

2.3.3.4 Phương pháp giáo dục tích cực theo quan điểm Shichida (Shichida, 2015)

Nguồn gốc: Bắt nguồn từ Nhật Bản, ra đời từ những năm 60 của thế kỷ 20. Người thiết kế và xây dựng phương pháp này là giáo sư Makoto Shichida, một nhà nghiên cứu có 40 năm kinh nghiệm trong lĩnh vực phát triển não bộ. Phương pháp giáo dục Shichida hiện đang được phổ biến, nghiên cứu và ứng dụng tại nhiều quốc gia trên thế giới.

Khái niệm: Phương pháp Shichida là một phương pháp giáo dục dành cho trẻ em nhằm phát triển toàn diện về tâm hồn, trí tuệ và thể chất thông qua các hoạt động kích thích não phải, phát triển não trái.

Bản chất: Với triết lý “*Yêu Thương, Khen Ngợi, Nhìn Nhận*” và phương châm “*nghiêm khắc và tin tưởng*”, phương pháp Shichida đưa ra những tác động mang tính giáo dục lên trẻ giai đoạn từ 0 đến 6 tuổi. Vì ông cho rằng đây là giai đoạn trình độ và năng lực hấp thụ tri thức mạnh nhất, nếu không được giáo dục tốt thì não sẽ không thể phát huy tối ưu và trình độ hấp thụ ấy sẽ mất đi. Những kiến thức được tiếp nhận vào hành trình này sẽ được ghi nhớ vào tiềm thức của các bạn nhỏ một cách nguyên vẹn; theo thời gian những thông tin này sẽ trở thành trình độ và năng lực tư duy, trình độ và năng lực suy đoán và trình độ sáng tạo ở khả năng cao.

Cách thực hiện: chủ đạo trong phương pháp của Shichida là thể hiện tình yêu thương của giáo viên (cha mẹ) đến trẻ thông qua cái ôm, thông qua việc quan tâm, lắng nghe con trẻ nói, trình bày, sau đó làm bạn với trẻ, cùng trẻ chia sẻ mọi thứ.

Ưu điểm: Những tác động mang tính giáo dục giúp bé tập luyện trí não, phát triển khả năng sáng tạo và những tố chất vốn có.

Hạn chế: Để thực hiện được phương pháp giáo dục Shichida đòi hỏi giáo viên phải là người có tâm lòng yêu thương trẻ ở mức gần như cha mẹ một cách vô điều kiện.

2.3.4 Nhận xét chung về các phương pháp giáo dục tích cực

2.3.4.1 Lịch sử nghiên cứu

Các phương pháp giáo dục theo hướng này được các nhà giáo dục thống nhất gọi là “*Phương pháp giáo dục sớm*” có nguồn gốc, lịch sử từ cách đây gần 2 thế kỷ, phương pháp dần được thế giới tiếp thu, nghiên cứu, phát triển một cách nghiêm túc, khoa học. Các nghiên cứu đều được thực nghiệm, kiểm chứng ở nhiều điều kiện giáo dục khác nhau. Đến nay các nhà giáo dục học đã dần kế thừa, phát huy và hoàn thiện thành những hệ thống lý luận khoa học vững chắc về các phương pháp giáo dục tích cực theo hướng phát triển não bộ cũng nhằm phát triển nhận thức cho trẻ.

2.3.4.2 Mục tiêu

Hầu hết các phương pháp giáo dục đều nhằm hướng đến kích hoạt não bộ, cân bằng hai bán cầu não, khai mở tiềm năng ở não phải trong giai đoạn từ 0-6 tuổi, tất cả cuối cùng

nhằm hình thành và phát triển toàn diện từ thể chất đến tinh thần, từ các tổ chất tư duy đến các nét phẩm chất tốt về tính cách. Trong đó đặc biệt phát triển mạnh các tổ chất thuộc về trí tuệ.

2.3.4.3 Nội dung

- Hình thành và phát triển toàn diện các mặt cho trẻ: Ngôn ngữ, nhận thức, thể chất, tình cảm
- Phát triển các năng lực vượt trội, tiềm ẩn, các loại hình thông minh
- Phát triển độ nhạy cảm của các cơ quan cảm giác.
- Cung cấp kiến thức, vốn sống và rèn luyện kỹ năng, năng lực cần thiết

2.3.4.4 Phương pháp

- Điều sử dụng chủ đạo các phương pháp trực quan, để tạo ra các kích thích trên vỏ não thông qua các cơ quan cảm giác như vị giác, khứu giác, thính giác, thị giác, xúc giác thậm chí qua giác quan thứ sáu để cảm nhận sự chuyển động, thay đổi của thế giới khách quan.
- Sử dụng phương pháp thực hành để đưa trẻ được rèn luyện, thực hành nhiều các dạng kích thích trong nhiều điều kiện trải nghiệm, nhiều hoạt động khác nhau.
- Sử dụng phương pháp dùng lời để kích thích và thoả mãn mọi thắc mắc của trẻ bất cứ khi nào.
- Đặc biệt dùng phương pháp “*Vết dầu loang*” để lan toả hoạt động từ bé lớn tới bé nhỏ, từ bé có năng lực tốt sang bé yếu kém.

2.3.4.5 Hình thức

Chủ đạo là hình thức dạy nhóm nhỏ, nhóm vừa, nhóm lớn tùy loại hoạt động, loại kích thích, tùy giai đoạn lứa tuổi mà số lượng trong nhóm có thể nhiều hay ít như: Nhóm nhỏ (1-3 trẻ); Nhóm vừa (3-7 trẻ); Nhóm lớn (8-12 trẻ).

2.3.4.6 Nguyên tắc

- Luôn tạo môi trường, bầu không khí thân thiện vui tươi cởi mở để mời chào, kích thích trẻ hứng thú tham gia hoạt động, không áp đặt ép buộc nếu tâm trạng trẻ không tốt.

- Yêu thương, quan tâm, tôn trọng trẻ chân thành, kiên nhẫn với mọi thách thức của trẻ.

- Chấp nhận mọi đặc điểm cá tính của trẻ, không dùng hình phạt bạo lực, nhục mạ, ám thị chê trách, chỉ nên góp ý động viên trẻ làm lại vào lần sau. Kiên nhẫn tìm hiểu gần gũi chia sẻ tạo cảm xúc tích cực cho trẻ.

2.3.4.7 Kết quả đạt được

Theo nhiều đánh giá của các nhà khoa học, giáo dục, trẻ được áp dụng phương pháp giáo dục theo hướng kích hoạt não bộ đều có chung đặc điểm, chủ động tích cực trong các hoạt động, linh hoạt giải quyết vấn đề, thân thiện cởi mở trong giao tiếp.

Giáo dục phát triển tiềm năng não bộ con người đang ngày càng nhận được nhiều sự quan tâm của các bậc cha mẹ và các nhà khoa học khắp nơi trên thế giới. Các trường phái giáo dục theo hướng giáo dục sớm cũng như các cá nhân, tổ chức tham gia vào lĩnh vực giáo dục này đang đóng góp một phần to lớn vào việc thay đổi nhận thức của nhân loại về năng lực học tập của trẻ. Tiềm năng của trẻ là vô hạn và cần cung cấp các kích thích cho các bé càng sớm càng tốt để kích hoạt các tiềm năng. Có thể nói các phương pháp giáo dục theo hướng này là giáo dục của tương lai.

2.3.4.8 Hạn chế của các phương pháp giáo dục tích cực

Bên cạnh những ưu điểm của các phương pháp giáo dục tích cực kể trên vẫn tồn tại những hạn chế trong việc vận dụng như: phương pháp Montessori chỉ thực hiện được ở những quốc gia có điều kiện về cơ sở vật chất, năng lực trình độ giáo viên cao. Phương pháp Glenn Doman hay Shichida chỉ áp dụng cho mô hình một thầy một trò (dạy tại gia đình), chưa có mô hình dành cho một thầy nhiều trò (dạy trong trường). Mặt khác chưa kể yếu tố đặc thù về văn hóa, kinh tế...mỗi quốc gia khác nhau nên không thể áp dụng nguyên thủy bất kỳ một phương pháp giáo dục nào. Việc nghiên cứu vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức của trẻ mẫu giáo trong trường mầm non tại thời điểm giáo dục có nhiều đổi mới trong giai đoạn công nghệ 4.0 là điều cần thiết.

2.4. Vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập

2.4.1. Căn cứ lựa chọn phương pháp giáo dục tích cực

Theo McIver, Fitzsimmons và Flanagan (2016) và Nguyễn Hữu Chí (2014) đề tài xác định các cơ sở để lựa chọn phương pháp giáo dục tích cực vận dụng trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập:

Thứ nhất, chọn PPGD phải có khả năng cao nhất đối với việc thực hiện được mục tiêu phát triển nhận thức. Mỗi PPGD đều có những điểm mạnh, điểm hạn chế nhất định vì vậy khi xem xét việc thực hiện một mục tiêu nào đó nhất định PPGD được chọn phải có khả năng cao hơn các PPGD khác.

Thứ hai, chọn các PPGD phải tương thích với nội dung phát triển nhận thức của trẻ. Phương pháp giáo dục nào càng hỗ trợ tốt cho việc thực hiện 3 mảng nội dung chính ở mầm non (khám phá khoa học, làm quen với toán, khám phá xã hội) thì càng có khả năng được ưu tiên.

Thứ ba, lựa chọn PPGD phải tính đến nhu cầu, hứng thú của trẻ. Đối với trẻ nhu cầu, hứng thú chủ đạo là chơi vậy sẽ ưu tiên những phương pháp thỏa được sự hoạt động tích cực của trẻ. Lựa chọn PPGD cũng cần tính đến việc thay đổi được các hình thức tổ chức hoạt động sao cho trẻ luôn hứng thú, hoạt động tích cực.

Thứ tư, lựa chọn PPGD cần chú ý đến trình độ, năng lực của giáo viên. Nếu PPGD được chọn quá khó với trình độ, nhận thức của giáo viên sẽ dẫn đến họ thực hiện không đúng, không mang lại kết quả. Hoặc PPGD được chọn không phù hợp với kinh nghiệm sư phạm, năng lực làm việc của cô thì hiệu quả vận dụng cũng không đạt yêu cầu.

Thứ năm, lựa chọn PPGD phải phù hợp với điều kiện tổ chức hoạt động nhận thức của trẻ, phù hợp với cơ sở vật chất của trường mầm non. Nếu điều kiện về các trang thiết bị, hệ thống học cụ, đồ dùng dạy, môi trường hoạt động chưa đạt có thể thay thế hoặc có thể chỉ vận dụng 1 phần của PPGD được lựa chọn. Lựa chọn phải linh hoạt dựa trên bối cảnh xã hội, điều kiện môi trường, năng lực phát triển của GV và trẻ.

2.4.2. Lựa chọn vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập

2.4.2.1 Lựa chọn (McIver, Fitzsimmons và Flanagan, (2016); Nguyễn Hữu Chí (2014))

Căn cứ vào những cơ sở lựa chọn PPGD tích cực để vận dụng ở trên, đề tài phân tích 4 PPGDTC theo 4 quan điểm đã được giới thiệu nhằm rút ra vận dụng một PPGDTC phù hợp nhất:

Thứ nhất, về khả năng thực hiện mục tiêu phát triển nhận thức cho trẻ mẫu giáo, luận án nhận thấy 4 PPGD được giới thiệu đều phát triển toàn diện, phát triển trí tuệ, phát triển não bộ. Nếu phân tích từng mục tiêu thì phương pháp Glenn Doman hạn chế hơn khi thực hiện mục tiêu thứ 4 là hình thành và phát triển khả năng diễn đạt sự hiểu biết bằng các cách khác nhau. Mục tiêu thứ 3 thì phương pháp giáo dục của Shichida là hạn chế hơn cả. Vậy nhìn chung nếu xét về mặt mục tiêu thì 2 phương pháp của Montessori và Karl Witte được ưu tiên lựa chọn hơn.

Thứ hai, về mức độ tương thích giữa nội dung phát triển nhận thức cho trẻ mẫu giáo được qui định trong chương trình giáo dục mầm non, luận án nhận thấy cả 4 phương pháp được giới thiệu đều tương thích, nhưng đối với nội dung khám phá khoa học thì phương pháp Glenn Doman lại hạn chế hơn nhất. Nhìn chung 3 phương pháp còn lại đều có sự tương hợp nhất định với nội dung phát triển nhận thức của trẻ mẫu giáo.

Thứ ba, về nhu cầu, hứng thú của trẻ thì cả 4 phương pháp đều đáp ứng thỏa mãn, kích thích trẻ hoạt động tích cực, chủ động. Nhưng xét về hình thức thực hiện cả 3 phương pháp Glenn Doman, Shichida và Karl Witte đều hạn chế vì nếu tổ chức kiểu một thầy một trò sẽ đảm bảo được kết quả của phương pháp hơn là tổ chức hình thức với số lượng trẻ nhiều hơn 1. Vậy nếu xét về hình thức tổ chức nếu theo số lượng trẻ thì phương pháp của Montessori phù hợp hơn hết.

Thứ tư, về sự phù hợp với trình độ, năng lực của giáo viên thì cả 4 phương pháp đều hạn chế như nhau. Về vấn đề này khi lựa chọn 1 phương pháp nào cần có kế hoạch đào tạo tập huấn rõ ràng, nghiêm túc cho đội ngũ giáo viên. Vậy nếu có một giải pháp bồi dưỡng, tập huấn giáo viên thì có thể lựa chọn được cả 4 phương pháp.

Cuối cùng xét về điều kiện đầu tư thiết bị, học cụ, đồ dùng trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ và cơ sở vật chất, môi trường hoạt động tại hệ thống mầm non ngoài công lập nhìn chung cả 4 phương pháp đều có hạn chế nhất định, trong đó phương pháp Montessori là khó khăn hơn nhất. Nhưng nếu chọn giải pháp vận dụng 1 phần của phương pháp Montessori thì vấn đề điều kiện, phương tiện không còn trở ngại hạn chế.

Từ nội dung các PPGDTC đã được trình bày ở mục {2.3.3}, các tiêu chí xác định tính tích cực của PPGDTC ở mục {2.3.2}, đặc điểm nhận thức của trẻ mẫu giáo và qua phân tích trên cho thấy, lựa chọn phương pháp giáo dục tích cực theo quan điểm Montessori để vận dụng trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non là phù hợp hơn so với những PPGDTC còn lại trong giai đoạn hiện nay. Tuy nhiên khi vận dụng cần chú ý đến 2 khía cạnh còn hạn chế đó là trình độ, năng lực của giáo viên và điều kiện, phương tiện tổ chức hoạt động.

Năm mục tiêu về nhận thức thể hiện thông qua 3 nội dung

- Nội dung khám phá khoa học: Trong hoạt động học, giáo viên sử dụng các bộ học cụ để dạy như khám phá sự chuyển màu, sự bốc hơi nước, sự sinh trưởng của cây. Trong sinh hoạt thường nhật trẻ được khám phá sự bay hơi của nước khi phơi khăn, sự thấm hút khi quần áo nhúng nước...khám phá âm thanh khác nhau từ các đồ vật có chất liệu khác nhau khi trẻ được sử dụng các dụng cụ thật.

- Nội dung cho trẻ làm quen toán: Trong hoạt động học thông qua các bộ học cụ khác nhau trẻ cảm nhận được kích thước, hình dạng, màu sắc của vật. Trong sinh hoạt thường nhật trẻ học được cách đếm số lượng khi xếp ghế chuẩn bị bàn ăn, nhận biết không gian trên dưới, trước sau, trái phải của vật hay của bạn hay của bản thân.

- Nội dung khám phá xã hội: Trong hoạt động học trẻ được khám phá thông qua nhiều học cụ khác nhau như tranh ảnh, vật thật. Trong sinh hoạt thường nhật trẻ được giao tiếp, đóng vai thật qua đó sẽ hiểu được các mối quan hệ xã hội, hiểu được một số ngành nghề...

Để thực hiện được 3 nội dung trên, phương pháp giáo dục Montessori sử dụng chủ đạo nhóm phương pháp thực hành, cho trẻ được trải nghiệm, được thử và sai. Bên cạnh linh hoạt sử dụng các nhóm phương pháp khác như một kỹ thuật hỗ trợ. Về hình thức Montessori sử dụng linh hoạt các hình thức từ trong lớp đến ngoài lớp, từ cá nhân đến nhóm. Về cách đánh giá phối hợp các kiểu đánh giá từ cá nhân đến giai đoạn và quá trình.

Điểm mới trong vận dụng

PPGD của Montessori là phương pháp giáo dục bao gồm một hệ thống các bài tập, trò chơi, hoạt động nhằm phát triển các mặt cho trẻ về cảm giác về cảm xúc, về nhận biết các sự vật trong thế giới tự nhiên – xã hội. Mỗi bài tập đều có bộ học liệu, cách thức tương tác riêng, yêu cầu riêng. Trong đó có “*các bài tập thực hành cuộc sống thực tiễn*” là một thuật ngữ trong PPGD của Montessori, để mô tả những hoạt động đơn giản thường ngày mà người lớn hay làm (Газина., О. М., Фокина, В. Г. (2013); Kilpatrick, 1914). Thông qua các bài tập trẻ được tiếp xúc, thực hành với các công cụ dùng trong cuộc sống hàng ngày của người lớn. Trong giới hạn, đề tài chọn vận dụng tinh thần, quan điểm trong PPGDTC của Montessori thể hiện qua các dạng bài tập thực hành cuộc sống thực tiễn. Cụ thể: PPGDTC của Montessori cho trẻ thực hành với các công cụ thông qua các dạng bài tập riêng biệt. Đối với vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo là thông qua dạng hoạt động (hoạt động lao động trong sinh hoạt thường nhật của trẻ ở trường). Sau đây là một số khác biệt về vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo thông qua dạng hoạt động sinh hoạt thường nhật:

Thứ nhất, trong PPGDTC theo quan điểm Montessori, trẻ được tương tác với các dụng cụ, công cụ khác nhau trong bối cảnh chơi, đóng vai, sau khi kết thúc trẻ thoát vai trở lại là chính trẻ. Trong đề xuất của đề tài trẻ vẫn được tương tác với các loại công cụ, dụng cụ khác nhau, trẻ vừa có cảm giác như đang được chơi nhưng cũng vừa cảm giác rất thật. Ví dụ trong PPGDTC của Montessori khi cho trẻ làm quen với việc quét, lau phòng thì chỉ là chơi, sản phẩm là chơi, kết thúc chơi trẻ lại trở về là trẻ. Nhưng trong đề xuất của đề tài trẻ được quét, lau phòng học thật. Sau khi quét, lau, sản phẩm trẻ tạo ra là sàn nhà dơ hay sạch là thật, chính trẻ sẽ là người thụ hưởng sản phẩm thật đó. Nếu lần đầu sàn nhà chưa sạch trẻ muốn có thể quét lại hoặc ngày hôm sau sẽ cố gắng quét sạch hơn. Những sản phẩm do trẻ tạo ra đều được thụ hưởng, trẻ phải tự đánh giá cảm nhận kết quả sản phẩm của mình và bạn. Mặt khác PPGDTC theo quan điểm Montessori chỉ tổ chức cho trẻ được sử dụng các công cụ nhưng không mang tính thường xuyên đều đặn mỗi ngày, trong khi tại qui trình được đề xuất vận dụng tổ chức cho trẻ được thao tác với công cụ thường xuyên mỗi ngày như một thói quen.

Thứ hai, trong PPGDTC theo quan điểm Montessori các công việc trẻ thực hiện mang tính riêng lẻ nhưng trong phương pháp được đề xuất các công việc trẻ thực hiện luôn có tính chất liên kết chặt chẽ. Ví dụ để chuẩn bị giờ ăn trẻ phải phân chia công việc và cùng

nhau làm, cùng giúp đỡ nhau để hoàn thành nhiệm vụ chung. Qua đó trẻ học được cách làm việc nhóm, phát huy tính đồng đội, đoàn kết giúp đỡ nhau. Mặt khác PPGDTC theo quan điểm Montessori chưa lồng ghép thao tác sử dụng công cụ vào hoạt động hàng ngày của trẻ nên khả năng vận dụng kiến thức và rèn kỹ năng trở nên thành thạo là hạn chế, trong khi tại qui trình đề xuất giáo viên lồng ghép việc sử dụng các công cụ vào các giờ sinh hoạt trong ngày của trẻ như một nhiệm vụ, trách nhiệm thực sự đối với trẻ khi vào trường.

Thứ ba, sự đầu tư trong PPGDTC theo quan điểm Montessori cần nghiêm túc, chi phí nhiều nhưng sự đầu tư trong phương pháp vận dụng chi phí linh hoạt theo nguồn tài chính của mỗi cơ sở giáo dục. Ví dụ để thực hiện đúng PPGDTC theo quan điểm Montessori chủ cơ sở giáo dục (trường) phải đầu tư hệ thống dụng cụ đúng, đủ cho trẻ theo số lượng. Đôi khi có những bộ học cụ dụng cụ phải nhập từ nước ngoài. Nhưng trong phương pháp vận dụng được đề xuất, hệ thống công cụ, dụng cụ lao động đơn giản, gần gũi, dễ mua, dễ tìm. Như chổi nhỏ, cây lau nhà nhỏ, thau chậu nhỏ..., ly, chén là những vật dụng trẻ vẫn dùng hàng ngày.

Thứ tư, PPGDTC theo quan điểm Montessori không tổ chức cho trẻ tự thảo luận đánh giá bạn và bản thân, tự rút kinh nghiệm dần sau mỗi lần thực hiện công việc. Trong khi tại qui trình đề xuất trẻ được tự trao đổi ý kiến, thống nhất sự phân chia đội nhóm, công việc chuẩn bị cho ngày hôm sau., tự đánh giá bạn và bản thân, rút kinh nghiệm cho ngày hôm sau vào mỗi buổi sinh hoạt chiều. Tính tự chủ động của trẻ khi thực hiện nhiệm vụ trong qui trình vận dụng được đề xuất cao hơn PPGDTC theo quan điểm Montessori.

Cuối cùng, phương pháp vận dụng được đề xuất phù hợp với đặc điểm, năng lực, trình độ của trẻ, giáo viên, điều kiện vật chất, môi trường tại trường mầm non ở Việt Nam, phù hợp với thay đổi giáo dục mầm non trong nước, phù hợp xu hướng của thời đại, của thế giới.

2.4.3. Quy trình vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

2.4.3.1 Quy trình (Montessori, 2015)

Kết hợp nội dung phương pháp giáo dục tích cực với hình thức tổ chức hoạt động nhận thức đề tài chọn quy trình vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua hoạt động sinh hoạt thường nhật ở trường MNCL bao gồm 5 bước như mô tả ở hình 2.1 như sau:

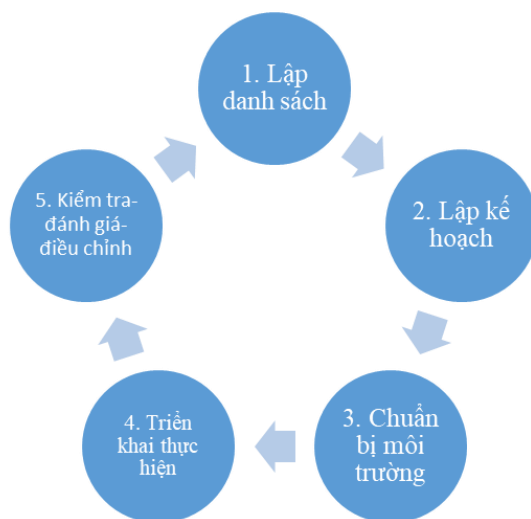
Bước 1: Lập danh sách các công việc. Tùy theo trình độ, năng lực, kỹ năng của trẻ tại lớp GVMN lựa chọn khối lượng các công việc sao cho phù hợp, vừa sức trẻ để tạo thành một danh sách các công việc từ đơn giản đến phức tạp. Ví dụ trẻ 3 tuổi trình độ nhận thức, kiến thức kỹ năng làm việc hạn chế thì chọn những công việc có yêu cầu đơn giản, chưa đòi hỏi sự phối hợp cao. Trẻ 5 tuổi có thể chọn công việc đòi hỏi cao về sự phối hợp và kỹ năng thành thạo chuyên nghiệp hơn.

Bước 2: Thiết lập kế hoạch vận dụng. GV sau khi lập được danh sách các công việc mà trẻ sẽ thực hiện, tiếp đến sắp xếp lựa chọn các công việc đưa vào kế hoạch, bắt đầu từ kế hoạch năm – tháng – tuần. Kế hoạch phải đảm bảo các nội dung: mục tiêu (xác định các nội dung về kiến thức, kỹ năng, thái độ tối thiểu trẻ cần đạt), chuẩn bị (xác định những điều kiện, phương tiện cần hỗ trợ cho trẻ trong quá trình hoạt động, thực hiện (xác định thực hiện như thế nào về phương pháp, hình thức, đánh giá)

Bước 3: Chuẩn bị môi trường. Sau khi thiết kế kế hoạch vận dụng GVMN cần phối hợp BGH, các bộ phận trong trường (nhà bếp, bác bảo vệ..) với phụ huynh để hỗ trợ về việc chuẩn bị các điều kiện về phương tiện, môi trường. Như đầu tư các dụng cụ có kích thước phù hợp với trẻ.

Bước 4: Triển khai thực hiện. Sau khi đã chuẩn bị các điều kiện GVMN sẽ tổ chức triển khai cho trẻ thực hiện theo kế hoạch đã được thiết kế.

Bước 5: Kiểm tra – Đánh giá – Điều chỉnh: Sau hết 1 tháng GVMN thực hiện kiểm tra trẻ thông qua các bài tập để đánh giá mức độ nhận thức của trẻ, sau đó đối chiếu với kế hoạch ban đầu để điều chỉnh các nội dung ở kế hoạch tháng tiếp theo.



Hình 2.1: Quy trình vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo thông qua hoạt động thường nhật

Từ quy trình vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo thông qua hoạt động thường nhật ở hình 2.1, kết hợp quan điểm đổi mới phương pháp giáo dục, việc vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT của trẻ cần đảm bảo các thành tố sau:

Thứ nhất về mục tiêu vận dụng phải bám sát 5 mục tiêu phát triển nhận thức cho trẻ mẫu giáo đã được qui định trong chương trình giáo dục mầm non. Bên cạnh mở rộng mục tiêu là phát triển não bộ, đặc biệt não phải, cân bằng 2 bán cầu não, phát triển mạnh các giác quan.

Thứ hai, về nội dung cần cố gắng linh hoạt thực hiện theo 3 mảng nội dung chính được qui định trong chương trình giáo dục mầm non. Tuy nhiên có thể tích hợp, lồng ghép giữa 3 nội dung với nhau để vừa đảm bảo theo chương trình chung vừa đảm bảo theo tinh thần vận hành của phương pháp Montessori nói riêng.

Thứ ba, về phương pháp, cách thức tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ tuy không sử dụng hoàn toàn các nhóm PPGD truyền thống nhưng vẫn có thể lồng ghép vào cách thức thực hiện riêng của phương pháp Montessori. Vì trong cách thức vận hành riêng của PPGD Montessori bản chất vẫn chứa các phương pháp giáo dục truyền thống như nhóm PP trực quan, thực hành, luyện tập và cả dùng lời.

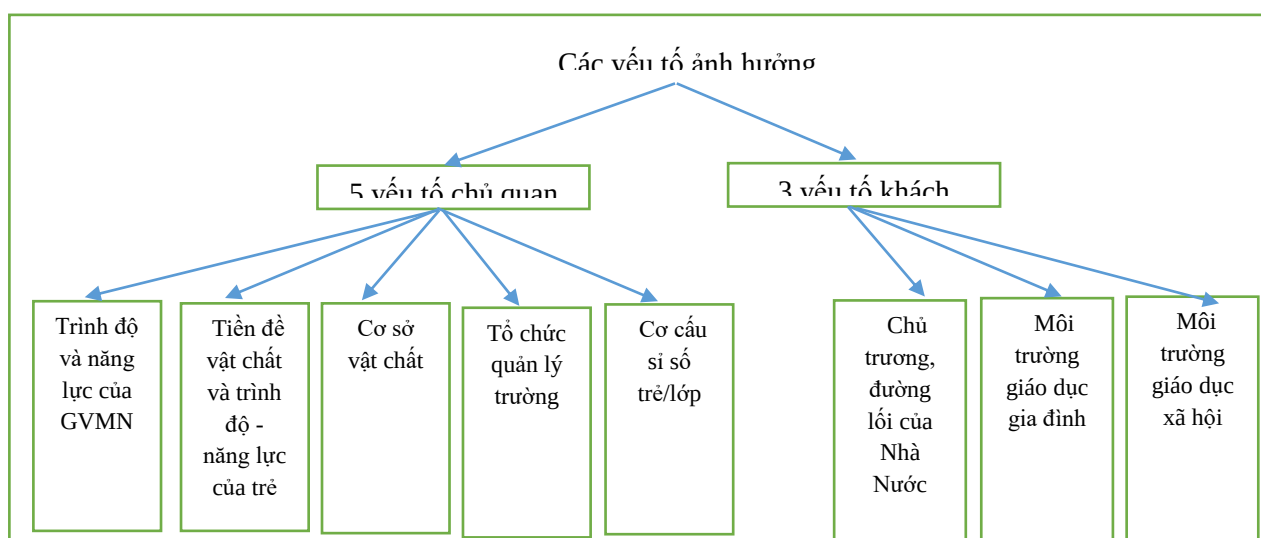
Thứ tư, về hình thức có thể linh hoạt vận dụng theo các kiểu hình thức được đề xuất trong chương trình giáo dục mầm non. Bản chất cách thức vận hành của PPGD Montessori vẫn có những hình thức tổ chức giống với hình thức tổ chức trong PPGD truyền thống.

Thứ năm, về cách đánh giá cơ bản cả 2 bên (PPGD truyền thống- PPGD Montessori) đều gần giống nhau, đều có nhận xét đánh giá mỗi ngày, hàng tuần, tháng, sau mỗi hoạt động, sau mỗi giai đoạn, học kỳ.

Thứ sáu, vai trò GV cũng được nhắc đến dưới nhiều vai trò khác nhau tùy tình huống, lúc là người hướng dẫn lúc là bạn là người tham gia cùng trẻ. Ngược lại trẻ cũng có quyền chủ động trong kế hoạch và nội dung hoạt động của mình khi hướng dẫn bạn chơi.

Cuối cùng, về môi trường, điều kiện vật chất, phương tiện phục vụ tổ chức hoạt động có thể xem xét linh hoạt đầu tư theo nguồn kinh phí cho phép của trường, từ đó có thể hạn chế giới hạn chỉ vận dụng 1 phần theo tinh thần, cách thức vận hành của PPGD Montessori.

2.5 Các yếu tố ảnh hưởng đến vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo



Hình 2.1: Sơ đồ các yếu tố ảnh hưởng

2.5.1. Yếu tố chủ quan

2.5.1.1 Trình độ, năng lực giáo viên

Đối với vận dụng PPGD tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ, trình độ và năng lực giáo viên rất quan trọng thể hiện thông qua một số nội dung cơ bản như:

Khái niệm: Thứ nhất, trình độ của giáo viên đó là minh chứng cho khả năng tiếp thu lĩnh hội, cập nhật thông tin một cách nhanh, linh hoạt thông qua hệ thống văn bằng. Trình độ của giáo viên mầm non hiện nay đang yêu cầu chuẩn hóa từ cao đẳng trở lên, đây là trình độ tối thiểu giáo viên mầm non phải đạt được. Thứ hai, năng lực của giáo viên mầm non chính là những kinh nghiệm chuyên môn trong giáo dục trẻ, là sự chủ động, tích cực, sáng tạo trong công việc, là những phẩm chất cần có như lòng yêu nghề mến trẻ, chịu thương chịu khó, tận tình chu đáo.

Ý nghĩa: Giáo viên mầm non là người đặt nền móng đầu tiên cho sự phát triển toàn diện đứa trẻ. Ngày nay vai trò đó càng được khẳng định khi thời gian trẻ ở trường, tiếp xúc với cô nhiều hơn ở nhà tiếp xúc với cha mẹ. Trẻ trong giai đoạn mầm non hoàn toàn “trắng” về mọi mặt, cô là người có thể vẽ lên đó bất cứ điều gì. Cô là tấm gương phản chiếu, trẻ sẽ học và bắt chước mọi điều từ cô.

Ảnh hưởng: Nếu giáo viên mầm non không đủ giỏi, không có trình độ và năng lực thì rất có thể sẽ tạo ra những phiên bản, sản phẩm bị lỗi. Nếu giáo dục của một quốc gia có quá nhiều sản phẩm bị lỗi thì đồng nghĩa tương lai đất nước đó sẽ đi xuống. Nếu trình độ của cô thấp sẽ hạn chế trong việc tiếp cận những đổi mới từ mục tiêu, nội dung, cách thức vận dụng các phương pháp giáo dục mới, dẫn đến hiểu không đúng tinh thần đổi mới và thực hiện sẽ không hiệu quả, làm cho chất lượng giáo dục không đạt yêu cầu đồng nghĩa với việc tổ chức hoạt động nhận thức của trẻ bị hạn chế. Tương tự, nếu năng lực của cô đạt khá – giỏi thì cô sẽ tích cực chủ động tìm hiểu nghiên cứu, học tập để nâng cao trình độ, năng lực, cập nhật kịp các thay đổi, có cách thức vận dụng linh hoạt sáng tạo các phương pháp giáo dục, giúp phát triển nhận thức cho trẻ tốt nhất.

2.5.1.2 Tiền đề vật chất và trình độ năng lực ở trẻ mẫu giáo

•Tiền đề vật chất

Chúng ta có thể hình dung ảnh hưởng của tiền đề vật chất qua các thành tố nội dung:

Khái niệm: Tiền đề vật chất đó chính là bộ não và hệ giác quan của trẻ. Cơ sở tiền đề đầu tiên là bộ não, trẻ sinh ra được di truyền là một bộ não người với những yếu tố thuộc về xã hội, đó chính là mầm mống của ý thức, nhận thức. Cơ sở tiền đề thứ 2 là hệ giác quan, đó là một tập hợp phức tạp các tế bào thần kinh (tế bào trong cơ thể).

Vai trò: Bộ não gồm 2 bán cầu não trái- phải, não trái có vai trò xử lý, mã hóa thông tin mang tính logic, não phải có chức năng thu nhận thông tin mang tính sáng tạo, cảm xúc. Hai bán cầu luôn phối hợp nhịp nhàng để giải quyết vấn đề nhận thức. Hệ thống các cơ quan cảm giác có vai trò tiếp nhận các tác động bên ngoài để dẫn lên não.

Ảnh hưởng: Nếu tiền đề vật chất của trẻ phát triển bình thường khỏe mạnh sẽ đảm bảo quá trình nhận thức tốt, khả năng tiếp thu khi tham gia hoạt động nhận thức là hiệu quả, ngược lại nếu tiền đề vật chất của một đứa trẻ có vấn đề như tổn thương não, một trong các cơ quan cảm giác mất chức năng thì sẽ ảnh hưởng tùy theo mức độ đến sự phát triển nhận thức cũng như hiệu quả khi vận dụng các phương pháp giáo dục.

• *Trình độ năng lực trẻ mẫu giáo*

Tìm hiểu sự ảnh hưởng của trình độ năng lực trẻ đối với vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức qua các nội dung:

Khái niệm: Trình độ của trẻ đó chính là vốn hiểu biết của trẻ về thế giới xung quanh nhiều hay ít và được thể hiện ra bên ngoài như thế nào. Tương tự năng lực trẻ mẫu giáo chính là các loại kỹ năng về nhận thức, vận động, giao tiếp, kỹ năng sử dụng công cụ.

Vai trò: Trình độ và năng lực của trẻ góp phần vào việc vận dụng PPGDTC đạt hiệu quả

Ảnh hưởng: Nếu trẻ có trình độ hiểu biết nhiều, phong phú thì hiệu quả vận dụng phương pháp giáo dục cao, trẻ tham gia hoạt động nhận thức tích cực chủ động, trẻ có thể dẫn dắt, hướng dẫn bạn yếu hơn cùng làm cùng chơi cùng hoạt động một cách nhiệt tình, hứng thú. Nếu năng lực của trẻ tốt, mức độ các kỹ năng tốt thì ảnh hưởng tốt đến hiệu quả vận dụng các phương pháp giáo dục, từ đó các kỹ năng ngày càng thành thạo, tạo hứng thú cho trẻ khi tham gia hoạt động nhận thức, hình thành các thói quen tích cực trong sinh hoạt hàng ngày. Ngược lại nếu năng lực trẻ yếu thì sẽ rất hạn chế trong việc tiếp nhận thông tin, kiến thức, cũng như các kỹ năng sống cần thiết, dẫn đến ảnh hưởng đến vận dụng phương pháp giáo dục, hạn chế sự phát triển nhận thức của trẻ.

2.5.1.3 Tổ chức quản lý nhà trường mầm non

Tổ chức quản lý nhà trường ảnh hưởng đến vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức của trẻ thông qua các nội dung:

Khái niệm: Tổ chức quản lý trường là công việc quản lý của người quản lý (ban giám hiệu), cụ thể đó chính là văn bản quyết định, hướng dẫn, các kế hoạch tập huấn giáo viên, kế hoạch đầu tư trang bị các dụng cụ, thiết bị phục vụ cho hoạt động nhận thức của trẻ.

Vai trò: Trong tổ chức quản lý nhà trường, vai trò người quản lý rất quan trọng thể hiện qua các văn bản quyết định. Tổ chức quản lý nhà trường là khung sườn về mặt pháp lý giúp toàn bộ hoạt động của trường phát triển vững mạnh, gắn bó, có nền tảng, giúp đảm bảo cho những chủ trương đường lối hoạt động về mọi mặt cũng như chuyên môn được thực thi nghiêm túc.

Ảnh hưởng: Nếu công tác tổ chức quản lý nhà trường đúng đắn, phù hợp với điều kiện cơ sở vật chất của trường, trình độ giáo viên, trình độ năng lực của trẻ, với xu hướng phát triển nhận thức trong và ngoài nước thì vận dụng phương pháp giáo dục sẽ đạt hiệu quả, chất lượng. Hoặc người quản lý hạn chế về năng lực và chuyên môn, sẽ hạn chế trong tiếp cận, nghiên cứu vận dụng các phương pháp giáo dục mới, sẽ thiếu sự mạnh dạn vận dụng vào chương trình giáo dục trẻ tại trường. Điều này ảnh hưởng tuy không trực tiếp nhưng khá quan trọng đến vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức của trẻ mẫu giáo.

2.5.1.4 Cơ sở vật chất tại trường mầm non

Cơ sở vật chất tại trường mầm non cũng là một yếu tố ảnh hưởng đến tổ chức hoạt động nhận thức của trẻ mẫu giáo thông qua PPGDTC thể hiện các nội dung:

Khái niệm: CSVC ở trường mầm non có thể hiểu là những trang thiết bị, dụng cụ phục vụ cho việc chăm sóc giáo dục trẻ. Trong thời đại công nghệ mới, cơ sở vật chất được xem là điều kiện cần trong việc tạo nên môi trường giáo dục tốt.

Vai trò: Cơ sở vật chất không chỉ thể hiện được qui mô, chất lượng của một nền giáo dục, một ngành giáo dục, hay một cơ sở giáo dục nó còn cho thấy với thực trạng đó có phù hợp với một chương trình, một phương pháp giáo dục nào đó hay không. Đối với ngành giáo dục mầm non yếu tố này càng được xem trọng.

Ảnh hưởng: Yếu tố CSVC khá quan trọng, để phát triển nhận thức cho trẻ không thể thiếu sự đầu tư đủ chuẩn, đạt yêu cầu chất lượng và có hệ thống về các dụng cụ, bộ đồ chơi, các thiết bị giúp trẻ khám phá, trải nghiệm. Sự trải nghiệm đôi khi không dừng ở dạng mô hình mà phải là một không gian thực, sinh động phản ánh thật nhất thể giới quan.

Ví dụ nhằm giúp trẻ khám phá và trải nghiệm công việc trồng rau thì nhất thiết phải có một khu vườn đủ rộng để trẻ được tự do khám phá, trải nghiệm, qua đó trẻ được vừa chơi vừa học một cách hiệu quả.

2.5.1.5 Cơ cấu sĩ số trẻ/ lớp

Đây cũng là một yếu tố ảnh hưởng khá nhiều đến tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua PPGDTC thể hiện:

Khái niệm: Cơ cấu sĩ số trẻ trong lớp có thể hiểu đó là định mức qui định bao nhiêu trẻ trong 1 lớp tương ứng với bao nhiêu giáo viên.

Tác dụng: trong giáo dục rất cần qui định số lượng trẻ/cô/lớp vì nếu qui định đúng số trẻ tức cơ cấu phù hợp sẽ mang lại hiệu quả,

Ảnh hưởng: nếu không phù hợp là quá đông trẻ mà quá ít cô trong 1 lớp cũng không hiệu quả. Hoặc ngược lại quá ít trẻ so với số cô trong 1 lớp sẽ ảnh hưởng đến chi phí.

2.5.2. Yếu tố khách quan

2.5.2.1. Chủ trương đường lối, quan điểm phát triển giáo dục mầm non

Yếu tố chủ trương đường lối, quan điểm phát triển giáo dục mầm non ảnh hưởng khách quan đến tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua PPGDTC, có thể hiểu:

Khái niệm: Chủ trương đường lối, quan điểm phát triển giáo dục mầm non chính là những văn bản pháp lý thể hiện những quan điểm giáo dục về mầm non, văn bản chỉ đạo và hướng dẫn thực hiện chương trình giáo dục mầm non của các cơ quan quản lý cấp cao (Đảng và Nhà nước)

Vai trò: Lý luận và thực tiễn cách mạng nước ta đã chứng minh và khẳng định sự lãnh đạo của Đảng là nhân tố quyết định thắng lợi của cách mạng Việt Nam. Đảng lãnh đạo toàn diện trên tất cả các lĩnh vực của đời sống xã hội, trong đó có giáo dục và đào tạo. Giáo dục - đào tạo là một vấn đề hết sức quan trọng trong đời sống chính trị của mỗi nước, là biểu hiện trình độ phát triển của quốc gia, nó liên quan đến nhiều lĩnh vực khác của đời sống xã hội. Chủ trương, quan điểm về giáo dục mầm non của Đảng và Nhà nước Việt Nam là kim chỉ nam dẫn đường cho hệ thống mầm non phát triển.

Ảnh hưởng: Nếu chủ trương đường lối chỉ đạo đúng thì hệ thống mầm non phát triển đúng hướng theo xu thế thời đại, phát huy được những mặt tích cực hạn chế được những thực trạng bất cập trong giáo dục mầm non. Ngược lại nếu chủ trương đường lối không đúng sẽ kiềm chế sự phát triển của toàn ngành mầm non nói chung và ảnh hưởng gián tiếp đến vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức nói riêng.

2.5.2.2. Môi trường giáo dục gia đình

Chúng ta có thể thấy yếu tố môi trường giáo dục gia đình cũng ảnh hưởng không ít đến tổ chức hoạt động nhận thức nói riêng thông qua các nội dung:

Khái niệm: Môi trường giáo dục gia đình là một môi trường giáo dục đặc biệt, cha mẹ là người thầy đầu tiên từ khi trẻ mới lọt lòng, thậm chí từ quá trình thai kỳ, người mẹ đã truyền dạy cho thai nhi nhận biết về thế giới bên ngoài thông qua những tương tác giữa mẹ và con.

Vai trò: Trong những năm đầu đời môi trường giáo dục gia đình có ý nghĩa vô cùng quan trọng với trẻ, là nơi giúp trẻ phát triển và trưởng thành qua từng ngày. Gia đình còn là cầu nối giữa trẻ với nhà trường, với thầy cô và lớn hơn là môi trường xã hội.

Ảnh hưởng: Nếu cha mẹ hiểu biết quan tâm giáo dục con đúng, đủ, biết cách khơi gợi tình yêu thương, tính tò mò ham thích khám phá sẽ giúp cho con có những nền tảng vững chắc khi mở rộng môi trường giáo dục là nhà trường và xã hội. Đã có rất nhiều tài liệu nói đến tầm quan trọng của môi trường giáo dục gia đình, trong đó chia sẻ cách giáo dục con của cha mẹ, nhiều điển hình đã giúp con trưởng thành, đạt được nhiều thành tích trong học tập cũng như trong cuộc sống. Do đó việc vận dụng có kết quả một phương pháp giáo dục nào không thể không nhắc đến nền tảng giáo dục của gia đình. Một phương pháp giáo dục có kết quả cao nhất khi có sự phối hợp với giáo dục tại nhà. Cha mẹ cũng cần nắm và hiểu cách làm cách vận dụng các phương pháp giáo dục tích cực cho trẻ tại trường mầm non.

Nhận thức của cha mẹ, phụ huynh trong giai đoạn hiện nay ra sao, như thế nào cũng là một yếu tố ảnh hưởng khách quan đến vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ. Theo khảo sát của tác giả Huỳnh Văn Sơn (2011) cho rằng nhận thức của phụ huynh ảnh hưởng đến trí tuệ của con trẻ. Nếu phụ huynh có nhận thức, hiểu biết về tầm quan trọng của việc cần phát triển các tố chất của não bộ thì họ sẽ dễ dàng tiếp nhận những đổi mới trong giáo dục cũng như hoàn toàn ủng hộ, hỗ trợ, phối hợp tốt với nhà trường trong việc dạy con tại nhà

2.5.2.3. Môi trường giáo dục xã hội

Tương tự môi trường giáo dục xã hội cũng ảnh hưởng khách quan đến việc vận dụng PPGD tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ.

Khái niệm: Môi trường giáo dục xã hội là môi trường sống xung quanh trẻ rộng hơn phạm vi gia đình đó là làng xã, khu xóm và rộng hơn là những nơi công cộng mà trong đó tồn tại những nét văn hóa, chuẩn mực đạo đức xã hội mang tính giáo dục.

Vai trò: Môi trường giáo dục xã hội là một trong 3 môi trường ảnh hưởng đáng kể đến đến nhận thức của một đứa trẻ. Bất cứ ai cũng trở thành người thầy của trẻ, dạy trẻ cách sống của xã hội loài người. Nếu trẻ sinh ra không được sống tương tác trong môi trường giáo dục của xã hội thì tất cả những kiến thức, kỹ năng trẻ học được từ trường lớp, gia đình sẽ bị mai một vì không có môi trường để trẻ được vận dụng và rèn luyện để phát triển.

Ảnh hưởng: Nếu văn hóa, cách sinh hoạt của môi trường xã hội tốt, chuẩn mực, văn minh thì đứa trẻ có những nền tảng tốt về nhận thức mọi sự vật. Nếu người lớn trong môi trường cộng đồng xã hội đa phần hiểu biết, có những hành vi, cử chỉ, lời nói đúng mực đó sẽ là tấm gương, người thầy giáo dục dạy trẻ một cách vô tình hay hữu ý. Nếu trẻ được sống được tiếp xúc trong một môi trường xã hội lành mạnh, điều đó đồng nghĩa với việc trẻ sẽ tích lũy được nhiều kiến thức, vốn sống, kỹ năng sống bổ ích.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 2

Chương 2 đã hệ thống cơ sở lý luận về vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo, làm tiền đề phát triển các chương tiếp theo cụ thể:

Ba nhóm khái niệm chủ đạo giúp làm rõ các thuật ngữ sử dụng trong đề tài như: Tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo; Phương pháp giáo dục tích cực; Vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo.

Lý luận về tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non giúp đề tài thiết lập công cụ khảo sát trong chương 3, tìm hiểu thực trạng về vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở trường MNNCL.

Lý luận về phương pháp giáo dục tích cực giúp đề tài xác định rõ PPGDTC được vận dụng trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo, phương pháp đó có giá trị như thế nào trong việc phát triển nhận thức của trẻ mẫu giáo, có phù hợp với xu hướng chung về đổi mới PPGD ở mầm non.

Lý luận về vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập, làm cơ sở thiết kế và thực nghiệm kế hoạch vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở chương 4.

Lý luận về các yếu tố ảnh hưởng đến vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non giúp làm cơ sở thiết lập công cụ khảo sát ở chương 3 một cách rõ ràng.

CHƯƠNG 3: THỰC TRẠNG VỀ VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC TÍCH CỰC TRONG TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG NHẬN THỨC CHO TRẺ MẪU GIÁO Ở TRƯỜNG MẦM NON NGOÀI CÔNG LẬP TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

3.1 Khái quát về giáo dục mầm non ngoài công lập *Thành phố Hồ Chí Minh*

3.1.1 *Đặc điểm trường mầm non ngoài công lập tại Thành phố Hồ Chí Minh*

Theo cập nhật mới nhất, Thành phố Hồ Chí Minh là một trung tâm gồm 17 quận và 5 huyện thuận lợi thông thương mua bán, có các loại hình dịch vụ, dân cư tập trung đông giúp nền kinh tế phát triển. Bên cạnh đó giáo dục cũng được chú trọng ở các cấp học. Riêng mầm non được lãnh đạo cấp sở ban hành nhiều văn bản nhằm chấn chỉnh, nâng cao chất lượng nuôi dạy trẻ ở các trường lớp, cơ sở giáo dục mầm non trên địa bàn. Thời gian qua, thành phố đã quan tâm đầu tư cho công tác giáo dục mầm non, mạng lưới trường lớp mầm non được mở rộng, cơ sở vật chất được xây dựng khang trang. Cùng sự phát triển đó một hệ thống mầm non mới ra đời đồng hành với mầm non chính thống (mầm non công lập) gọi là hệ thống mầm non ngoài công lập (MNNCL).

Theo điều 2 “*vị trí của nhà trường, nhà trẻ, nhóm trẻ, lớp mẫu giáo độc lập tư thực*” và điều 3 “*Nhiệm vụ, quyền hạn của nhà trường, nhà trẻ, nhóm trẻ, lớp mẫu giáo độc lập tư thực*” trong thông tư ban hành quy chế tổ chức và hoạt động trường mầm non tư thực (Bộ Giáo dục –Đào tạo, 2018) có 3 loại hình trường mầm non: 1) Trường mầm non (mẫu giáo) công lập được thành lập từ sự đảm bảo, đầu tư của Nhà nước; 2) Trường mầm non (mẫu giáo) dân lập được thành lập và đảm bảo kinh phí hoạt động của một cộng đồng dân cư đứng ra thành lập và có sự hỗ trợ từ phía chính quyền địa phương; 3) Trường mầm non (mẫu giáo) tư thực được thành lập và đảm bảo kinh phí hoạt động bởi một tổ chức xã hội, tổ chức xã hội - nghề nghiệp, tổ chức kinh tế hoặc cá nhân và nguồn vốn đầu tư đảm bảo hoạt động cho cơ sở này xuất phát từ nguồn vốn ngoài ngân sách nhà nước.

Vậy theo quy định trên thì các loại hình cơ sở mầm non, giáo dục trên sẽ khác nhau cơ bản ở 3 điểm: nguồn vốn thành lập, đầu tư và đảm bảo hoạt động; cơ quan thành lập; sự hỗ trợ hoạt động từ phía thứ ba ngoài phía thành lập. Ngoài ra, theo quy định tại Điều 4 “*Phân cấp quản lý nhà nước đối với nhà trường, nhà trẻ, nhóm trẻ, lớp mẫu giáo độc lập*” của quy chế trên thì 3 loại hình cơ sở mẫu giáo, mầm non trên còn khác nhau về cơ quan quản lý nhà nước như: Thứ nhất, ủy ban nhân dân quận, huyện, thị xã, thành phố trực

thuộc tỉnh (sau đây gọi chung là cấp huyện) quản lý nhà trường, nhà trẻ công lập trên địa bàn; Thứ hai, uỷ ban nhân dân xã, phường, thị trấn (sau đây gọi chung là cấp xã) quản lý nhà trường, nhà trẻ dân lập; nhà trường, nhà trẻ tư thục và các nhóm trẻ, lớp mẫu giáo độc lập trên địa bàn; Thứ ba, phòng Giáo dục và Đào tạo thực hiện chức năng quản lý nhà nước về giáo dục đối với mọi loại hình nhà trường, nhà trẻ, nhóm trẻ, lớp mẫu giáo độc lập trên địa bàn.

Như vậy, mầm non công lập và mầm non ngoài công lập khác nhau từ cách thức thành lập, quy chế hoạt động, nguồn kinh phí đảm bảo và quy chế quản lý của địa phương.

Hệ thống mầm non ngoài công lập là những cơ sở giáo dục mầm non được thành lập và đầu tư từ nguồn ngân sách ngoài nhà nước; Về qui mô: Trường mầm non, trường mẫu giáo, nhóm lớp mầm non, (lớp mẫu giáo, nhóm trẻ); Quyền hạn về tài chính: Thu - chi được tự quyết theo nguồn ngân sách tự có; Chương trình học: Thực hiện theo chương trình khung về giáo dục mầm non của Bộ. Đối với những cơ sở giáo dục mầm non có vốn lớn, có yếu tố liên kết quốc tế vẫn tự chủ quyền lựa chọn các phương pháp giáo dục mới để vận dụng vào chương trình; Quyền tuyển sinh – tuyển dụng: Được quyền tự chủ về số lượng tuyển sinh, về các tiêu chí tuyển dụng nhân sự. Lương thưởng hoàn toàn do thỏa thuận từ hai phía (nhà tuyển dụng và người được tuyển dụng); Cơ quan quản lý: Cơ quan các cấp lãnh đạo chỉ quản lý chủ yếu về hoạt động chuyên môn, và an toàn của trẻ; Đặc điểm chung: Mang tính chủ động, tích cực, độ linh hoạt trong giải quyết vấn đề cao và thuận lợi trong việc vận dụng hay nhận chuyển giao các phương pháp giáo dục theo xu hướng mới.

Hệ thống này có lịch sử hình thành và phát triển muộn so với MNCL, chỉ mới ra đời từ thập niên 2000 và đặc biệt phát triển từ khi có chính sách xã hội hóa giáo dục qui định trong Nghị quyết 29 (Bộ Giáo dục – Đào tạo, 2013) về đổi mới toàn diện giáo dục và đào tạo.

Tại **Thành** phố Hồ Chí Minh, hệ thống MNNCL phát triển nhanh, mạnh đáp ứng phần lớn nhu cầu gửi trẻ của phụ huynh. Mầm non ngoài công lập chiếm một tỷ trọng khá lớn trong hệ thống giáo dục mầm non, riêng TPHCM có 896 trường, chiếm 65,5% so với cả nước. Vì đây là thành phố thương mại nên thu hút khá nhiều sự đầu tư và hệ thống MNNCL cũng ngày càng phát triển mạnh thông qua đầu tư từ cá nhân, hội, tập đoàn. Hệ thống MNNCL bao gồm các loại hình cơ sở từ nhỏ đến lớn dưới nhiều tên gọi: nhóm trẻ, nhóm lớp, trường tư thục, trường dân lập, trường quốc tế. Vào những năm đầu của thập niên 2000, hệ thống MNNCL chỉ đơn thuần là những cơ sở giáo dục mầm non có qui mô

nhỏ, chất lượng hạn chế về nhiều mặt, nhưng tính đến nay hệ thống đã không ngừng phát triển về nhiều mặt từ qui mô đến chất lượng. Hệ thống này ra đời và phát triển đã giúp thành phố giải quyết được gánh nặng trường lớp cho đối tượng trẻ mầm non. Chính vì vậy MNCL đang ngày càng được chính phủ và lãnh đạo thành phố quan tâm, giúp đỡ, tạo mọi điều kiện để mở rộng qui mô và nâng cao chất lượng giáo dục.

3.1.2 . Chất lượng giáo dục trường mầm non ngoài công lập tại *Thành phố Hồ Chí Minh*

Tác giả có thể hình dung chất lượng giáo dục mầm non ngoài công lập thông qua số liệu thống kê về giáo dục của *Thành phố Hồ Chí Minh* (Cục thống kê TPHCM, 2019) và báo cáo tổng kết năm học 2019 (Sở Giáo dục- Đào tạo TPHCM, 2020):

Về qui mô: toàn thành phố có 878 trường mầm non ngoài công lập với 12.976 (cán bộ quản lý, giáo viên) và 183.458 trẻ. Tính trên toàn thành phố, tổng số trẻ trong độ tuổi mầm non trong năm học này là 339.298 trẻ, tăng 5.140 trẻ so với năm học trước. Như vậy, số trẻ học tại các cơ sở giáo dục mầm non ngoài công lập chiếm khoảng 54% tổng số trẻ toàn thành phố.

Về cơ sở vật chất: Đối với các cơ sở nhóm, lớp có qui mô nhỏ do hạn chế về nguồn vốn nên mức độ đầu tư chưa cao, đa phần dừng lại ở mức: phòng học xây dựng từ bán kiên cố đến kiên cố, đồ dùng thiết bị đầu tư đạt từ 50-60% so với yêu cầu của ngành. Đối với các cơ sở có qui mô trường đa phần được xây dựng kiên cố, trường lớp được đầu tư đầy đủ đạt từ 90 -100% yêu cầu của ngành. Trong số đó nhiều trường đạt “trường chuẩn quốc gia”, trường có liên kết hoặc có yếu tố nước ngoài có mức đầu tư trang thiết bị và cơ sở vật chất tốt hơn yêu cầu. Những cơ sở giáo dục này thu hút khá nhiều phụ huynh gửi con dù mức phí đóng khá cao.

Về trình độ năng lực đội ngũ giáo viên mầm non: Đối với các cơ sở có qui mô nhỏ thì đội ngũ giáo viên luôn trong tình trạng thiếu so với yêu cầu (2 giáo viên/lớp). Trình độ đa phần hạn chế chỉ dừng ở mức đạt chuẩn (trung cấp mầm non), năng lực cũng hạn chế, dừng ở mức cầm tay chỉ việc, chưa chủ động học tập nâng cao năng lực chuyên môn. Đối với các cơ sở qui mô lớn hơn thì trình độ giáo viên khá hơn, đa phần đạt từ cấp cao đẳng- đại học. Lương được thanh toán cao hơn các cơ sở nhỏ nên tinh thần làm việc, chủ động học tập nâng cao chuyên môn tốt hơn. Chất lượng giáo dục trẻ tốt, tạo được uy tín và thương hiệu.

Về trình độ trẻ: Đối với cơ sở nhóm lớp nhỏ, đối tượng trẻ đa phần xuất thân từ gia đình có thu nhập không cao, cha mẹ ít thời gian quan tâm tìm hiểu phối hợp nhà trường giáo dục con nên trẻ cũng nhận thức ít hơn, thụ động hơn. Nhiều cơ sở chỉ thuần chăm sóc hơn là giáo dục trẻ. Đối với các cơ sở lớn thì trẻ đa phần xuất thân từ gia đình có thu nhập cao nên được cha mẹ quan tâm hơn, trẻ được tiếp xúc nhiều với thế giới ngoại cảnh, các phương tiện công nghệ nên trẻ linh hoạt nhận biết, nhận thức nhiều hơn, sáng tạo hơn, mạnh dạn hơn. Đặc biệt những trẻ được học trong những trường có sự đầu tư tốt về môi trường, về mọi mặt như các trường liên kết quốc tế.

Nhìn chung tốc độ phát triển và chất lượng của hệ thống MNNCL xét về nhiều mặt vẫn có những đóng góp nhất định cho giáo dục mầm non **Thành phố Hồ Chí Minh**.

3.2. Tổ chức khảo sát thực trạng

3.2.1. Mục đích khảo sát

Khảo sát thực trạng vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập tại TP.HCM, từ đó có cơ sở đề xuất vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập tại TP.HCM.

3.2.2. Nội dung và đối tượng khảo sát

Nội dung khảo sát

- Thực trạng tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập: thể hiện qua 9 câu hỏi (từ câu 1 - 9).
- Thực trạng sử dụng phương pháp giáo dục tích cực của giáo viên mầm non: thể hiện qua 3 câu (10-12)
- Thực trạng vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua sinh hoạt thường nhật của trẻ ở trường mầm non ngoài công lập: 4 câu (14-17)
- Thực trạng yếu tố ảnh hưởng đối với vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua PPGDTC: 1 câu (13)

Đối tượng khảo sát

Cán bộ quản lý, Giáo viên mầm non.

3.2.3. Phương pháp và công cụ khảo sát

3.2.3.1 Phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi

- Mục đích: Dùng hệ thống câu hỏi để khảo sát thực trạng tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua phương pháp giáo dục tích cực ở trường mầm non ngoài công lập.

- Đối tượng được khảo sát bằng bảng hỏi: Cán bộ quản lý; giáo viên

- Phương tiện: Thiết kế bảng hỏi (phụ lục 1)

- Số lượng phiếu: 450 gồm 120 phiếu CBQL và 330 phiếu GV

3.2.3.2 *Phương pháp khảo sát bằng phỏng vấn*

- Mục đích: Nhằm tìm hiểu rõ hơn bản chất vấn đề mà kết quả khảo sát bằng bảng hỏi chưa thể hiện hết.

- Đối tượng khảo sát: Giáo viên, cán bộ quản lý

- Phương tiện: Bảng phỏng vấn (phụ lục 12)

- Số lượng: hạn chế hơn khảo sát bằng bảng hỏi, chiếm 10 % so với số lượng khảo sát bằng bảng hỏi.

3.2.3.3. *Phương pháp khảo sát quan sát*

- Mục đích: Thông qua việc quan sát quá trình tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ tại trường mầm non ngoài công lập nhằm bổ sung, làm rõ thêm cho thực trạng khảo sát.

- Đối tượng khảo sát: Hoạt động của cô và trẻ

- Phương tiện: Sổ sách ghi chép, máy ghi hình, ghi âm (điện thoại martphone)

- Số lượng: Quan sát hoạt động của cả 24 lớp gồm: 8 mầm, 8 chồi, 8 lá. Quan sát 24 trường, mỗi trường chọn 1 lớp để quan sát.

- Nội dung quan sát: Chú ý các mặt như mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức, cách đánh giá được thể hiện ra sao trong thực tế, chú ý điều kiện về cơ sở vật chất, môi trường, phương tiện phục vụ tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

3.2.3.4 *Phương pháp khảo sát bằng sản phẩm*

- Mục đích: Nhằm bổ sung căn cứ, bằng chứng, nhận định cho kết quả khảo sát của các phương pháp trên.

- Sản phẩm: Một số sổ sách, kế hoạch của giáo viên liên quan đến việc tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ; Một số sản phẩm của trẻ (tranh ảnh, thành quả công việc), sổ sách chuyên môn của cán bộ quản lý.

- Phương tiện: Sao y sổ sách giáo viên, ghi hình sản phẩm trẻ bằng điện thoại dưới sự cho phép của BGH và GVMN

3.2.4. Qui trình khảo sát

Bước 1: Chuẩn bị

Thiết kế bảng hỏi và chọn mẫu

Bảng hỏi được biên soạn căn cứ 4 nội dung khảo sát gồm 17 câu hỏi được thiết kế theo thang đo của Like 5 mức độ (từ thấp – cao).

Kỹ thuật xử lý mẫu (chọn mẫu)

Thành phố có sự phân cấp khá rõ gồm 3 vùng: trung tâm, vùng ven ngoại thành, ngoại thành với đặc điểm và sự phát triển tương đối chênh lệch. Có thể hình dung sự phân bố thông qua bảng 3.1

Bảng 3.1: Đặc điểm phân bố các quận huyện theo khu vực

Các khu vực	Đặc điểm
Khu trung tâm	- Kinh tế: phát triển, mặt bằng dân trí cao. - Giáo dục: Tập trung nhiều cơ sở mầm non có qui mô lớn, có chất lượng giáo dục tốt.
Khu vùng ven	-Kinh tế: phát triển muộn hơn, mặt bằng dân trí phát triển không đồng đều. - Giáo dục: Cơ sở mầm non không mang tính tập trung, dàn trải ở các loại hình lớn và nhỏ.
Khu ngoại thành	-Kinh tế: tốc độ phát triển chậm hơn, mặt bằng dân trí hạn chế. -Giáo dục: Tập trung nhiều cơ sở giáo dục mầm non qui mô nhỏ.

Chọn đơn vị mẫu

Theo bảng 3.1 đề tài chọn ngẫu nhiên mỗi khu vực 2 quận (huyện) cụ thể

Bảng 3.2: Đơn vị mẫu được chọn

Khu vực	Đại diện mẫu	Lý do ưu tiên chọn
Khu trung tâm	Quận 1; quận 3	-Thuận tiện trong việc liên hệ và di chuyển.
Khu vùng ven	Quận 7; quận 4	
Khu ngoại thành	Huyện Nhà Bè, Huyện Bình Chánh	

Tiêu chí chọn mẫu

- . Cơ sở mầm non ngoài công lập có qui mô lớn (hình thức trường)
- . Trường có vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo.

Bảng 3.3: Phân bố địa bàn được khảo sát

Quận (huyện)	Số trường	Số lượng	
		CBQL	GVMN
Quận 1	7	21	139
Quận 3	8	24	148
Quận 4	7	21	141
Quận 7	8	22	158
Huyện Nhà Bè	7	21	154
Huyện Bình Chánh	8	24	193
	45	133	933

Áp dụng công thức của (Yamane, 1967) để tìm cỡ mẫu nhóm CBQL và GV

$$n = \frac{N}{1 + N.e^2}$$

Trong đó:

n: số lượng mẫu cần xác định

N: Tổng số CBQL (133) và tổng số GV (933)

e: sai số cho phép, lựa chọn $e = \pm 0.05$ (5%)

Vậy theo công thức trên cỡ mẫu được xác định

. Cỡ mẫu đối với nhóm CBQL: 99,81 làm tròn 100

. Cỡ mẫu đối với nhóm GV: 279,97 làm tròn 280

Số phiếu chuẩn bị phát ra: 120 (CBQL) và 330 (GV)

Bước 2: Tiến hành khảo sát

Khảo sát thử

— Mục đích: Khảo sát thử nhằm điều chỉnh lại các biến khảo sát cho phù hợp với đặc điểm của mẫu mang lại hiệu quả và chất lượng nghiên cứu.

— Thực hiện: đề tài thực hiện trên 120 đối tượng thuộc huyện Nhà Bè, sau đó tính hệ số tin cậy Cronbach's Alpha.

Khảo sát chính thức

- Mục đích: tìm hiểu thực trạng trên diện rộng như đã trình bày.
- Thực hiện: lên kế hoạch về thời gian, phương tiện, gửi phiếu, nhập số liệu vào máy cho chạy phần mềm Excel và SPSS.

Để đảm bảo quá trình khảo sát đạt kết quả và không gián đoạn tác giả luận án lập kế hoạch khảo sát cụ thể như sau

Bảng 3.4: *Kế hoạch khảo sát cụ thể*

Chuẩn bị	- Số lượng phiếu, điện thoại ghi hình, ghi âm - Địa chỉ, số điện thoại, các đơn vị và email của chủ (hay hiệu trưởng) đơn vị được chọn khảo sát
Tiến hành	- Gửi phiếu: Cách 1: liên hệ quản lý các đơn vị được chọn khảo sát gửi phiếu đến trực tiếp các đối tượng cần khảo sát, hẹn ngày đến lấy kết quả. Cách 2: Liên hệ quản lý, gửi phiếu qua email, hẹn ngày lấy kết quả. Cách 3: gửi link google form - Phỏng vấn: Liên hệ quản lý, giáo viên hẹn ngày đến phỏng vấn trực tiếp hoặc trực tuyến các đối tượng cần. - Quan sát: Liên hệ quản lý trường đến dự giờ các giờ tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ của giáo viên. Nhân tiện xin phép sao y, chụp ảnh các sản phẩm về nhận thức của trẻ và các kế hoạch giáo dục của giáo viên và quản lý.
Kết quả thu được	- Số phiếu phát ra 450 - Số phiếu thu được 393 - Số phiếu phỏng vấn thu được 38 - Hình ảnh từ sản phẩm của cô và trẻ: gồm nhiều loại - Chất lượng phiếu: phiếu hiểu sai câu hỏi, phiếu trả lời sót câu hỏi, thất lạc phiếu vì vậy kết quả tính trên 380 đúng theo cỡ mẫu cần.

Xử lý dữ liệu

Bảng hỏi phần lớn là các biến định tính nên đề tài chủ yếu sử dụng dạng thống kê mô tả dùng phần mềm SPSS để phân tích dữ liệu.

Quy trình: 1) thiết kế phiếu khảo sát (trên google form), in phiếu rồi → 2) gửi đường link chứa phiếu khảo sát, gửi phiếu trực tiếp → 3) kiểm tra đủ số lượng cần khóa đường link nộp → 4) xuất excel và mã hóa → 5) chuyển sang SPSS nhập mã cho các biến → 6) chạy các thống kê theo mong muốn → 7) tổng hợp các bảng kết quả tương minh đưa vào luận án để viết phân tích.

Mô tả xử lý SPSS

– Độ tin cậy của bảng hỏi

Để kiểm định giá trị tin cậy của bảng hỏi, đề tài chọn Cronbach' Alpha. Theo Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2008) đánh giá mức giá trị hệ số Cronbach's Alpha: Từ 0.8 đến gần bằng 1: thang đo lường rất tốt; Từ 0.7 đến gần bằng 0.8: thang đo lường sử dụng tốt; Từ 0.6 trở lên: thang đo lường đủ điều kiện. Trong khi đó kết quả bảng hỏi của đề tài có giá trị Cronbach's Alpha đạt $0.869 > 0.7$ vậy chứng minh thang đo có giá trị tin cậy sử dụng tốt. Kết quả thể hiện trong phụ lục 2.

Mặt khác theo Nunnally (1978) nếu một biến đo lường có hệ số tương quan biến tổng Corrected Item – Total Correlation ≥ 0.3 thì biến đó đạt yêu cầu. Sau khi chạy kiểm định SPSS bảng hỏi thu được các biến đều đạt yêu cầu > 0.3 . Kết quả thể hiện phụ lục 3.

- Dùng giá trị trung bình để phân tích đánh giá thực trạng

Tác giả chạy phần mềm SPSS đưa ra các kết quả về giá trị trung bình các biến giữa 2 nhóm đối tượng (giáo viên- quản lý) để đánh giá phân tích thực trạng chung.

Quy ước về thang đo

- Thang đo Like 5 mức độ gồm các câu hỏi về mức độ hiểu biết, mức độ thường xuyên, mức độ khó, mức độ đầu tư. Chia thước đo Likert 5 mức độ thành 5 phần đều nhau và phân phối mỗi phần tương ứng với một giá trị của thước đo:

Giá trị khoảng cách = (Giá trị lớn nhất – Giá trị nhỏ nhất) / 5 = $(5-1) : 5 = 0.8$

Thang đo sẽ có các đoạn giá trị:

- 1.00 – 1.80: Hoàn toàn không thực hiện/ hoàn toàn không khó/ Hoàn toàn không ảnh hưởng
- 1.81 – 2.60: Ít thực hiện/ Ít khó/ Ít ảnh hưởng
- 2.61 – 3.40: Trung bình/ Bình thường/ Bình thường
- 3.41 – 4.20: Thường xuyên thực hiện/Khó/ Ảnh hưởng
- 4.21 – 5.00: Rất thường xuyên thực hiện/ Rất khó/ Rất ảnh hưởng.

3.3 Kết quả khảo sát thực trạng vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập tại Thành phố Hồ Chí Minh

Đề tài tập trung thu thập 2 thông tin cá nhân cơ bản (thâm niên, trình độ) nhằm biết đối tượng có thâm niên và trình độ thế nào, phần nào làm rõ được nguyên nhân của thực trạng. Sau đây là kết quả về thông tin cá nhân của các đối tượng khảo sát.

Về thâm niên, kết quả bảng 3.5 cho thấy đối tượng là GV có thâm niên từ 5-10 năm chiếm tỉ lệ cao nhất (57,1%), điều này phần nào cho thấy đa phần đối tượng khảo sát là GV vừa mang đầy đủ những nét tâm lý của người trẻ như năng động, linh hoạt, thích nghi nhanh nhưng cũng là đối tượng đủ trưởng thành, có kinh nghiệm và lý luận vững vì vậy thông tin này giúp khảo sát thực trạng mang tính trung thực và khách quan. Phía đối tượng khảo sát là CBQL có thâm niên từ 10-15 năm chiếm tỉ lệ cao nhất (50%), điều này cho thấy đối tượng khảo sát sẽ ít nhiều có vốn sống, vốn kinh nghiệm về quản lý về chuyên, sẽ chắc chắn hơn trong các quyết định. Kết quả này cũng giúp kết quả khảo sát mang tính khách quan hơn.

Về trình độ, bảng 3.5 cũng cho thấy về phía đối tượng là GV có trình độ cao đẳng chiếm 42,9 % và đại học chiếm 35,7% là chủ đạo, điều này cho thấy đa phần đối tượng là GV đều có trình độ đủ đáp ứng các yêu cầu về chuyên môn và năng lực nghề, phần khác cho thấy đủ trình độ lý luận để hiểu và tiếp cận những thay đổi về giáo dục trong thời đại mới. Phía đối tượng là CBQL có trình độ đại học chiếm 75% thể hiện trình độ này đủ để hiểu, tiếp cận và cập nhật những thay đổi về giáo dục mầm non trong và ngoài nước. Điều này cũng giúp khảo sát thực trạng đạt kết quả về tính khách quan.

Bảng 3.5: Kết quả khảo sát thông tin cá nhân các ĐTKS

Thông tin	Mức độ	Quản lý (%)	Giáo viên(%)
Thâm niên	Dưới 5 năm	0	7,1
	Từ 5-10 năm	33,3	57,1
	Từ 10-15 năm	50	21,4
	Trên 15 năm	16,7	14,3
Trình độ	Trung cấp	0	14,3
	Cao đẳng	16,7	42,9

	Đại học	75	35,7
	Trên đại học	8,3	7,1

3.3.1 Kết quả khảo sát thực trạng tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập

Để tìm hiểu thực trạng về tổ chức HĐNT cho trẻ MG, NCS lần lượt khảo sát các thành tố thuộc về cấu trúc tổ chức.

3.3.1.1 Mục tiêu

Mục tiêu của tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo chính là mục tiêu phát triển nhận thức. Để tìm hiểu NCS tiến hành khảo sát thông qua câu thứ 1 trong bảng hỏi (phụ lục 1). Trong câu hỏi gợi ý 8 mục tiêu phát triển nhận thức trong đó 5 mục tiêu (1,2,3,4,5) tương đồng với mục tiêu phát triển trong chương trình giáo dục mầm non và 3 mục tiêu (6,7,8) tương đồng mục tiêu phát triển về não bộ, đáp án lựa chọn thống nhất :1 là chọn, 2 là không chọn và kết quả thể hiện như sau:

Bảng 3.6: Chọn lựa các mục tiêu phát triển nhận thức

Các mục tiêu nhận thức	Giáo viên (TB - DLC)	CBQL (TB - DLC)
<i>Mục tiêu 1:</i> Hình thành và phát triển cho trẻ tính ham hiểu biết, thích khám phá, tìm tòi các sự vật, hiện tượng xung quanh	1.07/0.25	1.05/0.224
<i>Mục tiêu 2:</i> Có khả năng quan sát, so sánh, phân loại, phán đoán, chú ý, ghi nhớ có chủ định	1/0.0	1/0.0
<i>Mục tiêu 3:</i> Có khả năng phát hiện và giải quyết vấn đề đơn giản theo những cách khác nhau.	1.43/0.49	1/0.0
<i>Mục tiêu 4:</i> Có khả năng diễn đạt sự hiểu biết bằng các cách khác nhau	1.43/ 0.49	1/0.0

<i>Mục tiêu 5: Có một số hiểu biết ban đầu về con người, sự vật, hiện tượng xung quanh và một số khái niệm sơ đẳng về toán</i>	1/0.0	1/0.0
<i>Mục tiêu 6: Kích hoạt não bộ, cân bằng hai bán cầu não</i>	1.89 /0.35	1.4/0.49
<i>Mục tiêu 7: Khai mở tiềm năng ở não phải trong giai đoạn từ 0-6 tuổi</i>	1.82/0.35	1.48/0.49
<i>Mục tiêu 8: Phát triển độ nhạy của các cơ quan cảm giác</i>	1.75/0.41	1.37/0.49

Bảng 3.6 cho thấy hầu hết các đối tượng đều chọn 5 mục tiêu đầu với giá trị trung bình gần như tuyệt đối là 1, dao động từ 1 -1.43, bên cạnh đó độ lệch chuẩn đều nhỏ hơn 1 vậy chứng minh độ lệch chuẩn nhỏ hơn giá trị trung bình. Điều này cho thấy, giá trị trung bình có sự dao động nhẹ và sự khác biệt về đáp án trả lời của người tham gia là nhỏ, cho thấy sự thống nhất và sự quen thuộc của các đối tượng khi xác định các mục tiêu phát triển nhận thức. Riêng 3 mục tiêu phát triển về não bộ vẫn còn là điều mới, mục tiêu mới, không quen thuộc, không giống những mục tiêu phát triển nhận thức thông thường mà các đối tượng thường hiểu, thể hiện giá trị trung bình nằm dao động từ 1,4 - 1.89 và DLC đều nhỏ hơn 1. Xem xét kỹ NCS thấy phía đối tượng là CBQL dường như chọn 3 mục tiêu cuối nhiều hơn đối tượng là giáo viên, cụ thể giá trị trung bình tập trung gần 1 dao động từ 1.37 – 1.48, chứng tỏ CBQL nhận thức mục tiêu phát triển não bộ cũng là mục tiêu quan trọng, cần thiết trong giai đoạn hiện nay. Để rõ hơn tác giả luận án đặt thêm câu hỏi phỏng vấn một số đối tượng: *Theo cô mục tiêu phát triển não bộ có quan trọng để đưa vào chung các mục tiêu khác hay không và tại sao?* Kết quả phần lớn các đối tượng đều cho rằng mục tiêu phát triển não bộ cũng là phát triển nhận thức nên cũng rất quan trọng nhưng đưa vào mục tiêu chung có thể khó đạt được vì khó để đánh giá. Nhưng khi xem xét trên các chương trình, tài liệu liên quan của đơn vị dùng khi quảng bá đều ít nhiều nói đến mục tiêu giúp phát triển não bộ, cân bằng hai bán cầu, kích hoạt khai mở tiềm năng cho trẻ. Vậy chứng minh rằng các đối tượng đều biết đến mục tiêu của các PPGDTC không chỉ giúp phát triển thông toàn diện mà còn phát triển não bộ.

3.3.1.2. Nội dung

Thông qua câu số trong bảng hỏi (phụ lục 1) NCS tiến hành khảo sát tìm hiểu nội dung khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo. Trong câu hỏi đưa ra 5 mức độ từ thấp đến cao nhằm tìm hiểu mức độ thực hiện thường xuyên đối với 3 mảng nội dung chính và sau đây là kết quả:

Bảng 3.7: *Mức độ thực hiện thường xuyên 3 nội dung chính*

Các nội dung	Giáo viên (TB - ĐLC)	CBQL (TB - ĐLC)
<i>Nội dung 1:</i> Khám phá khoa học	2.43 /0.70	3.40/0.49
<i>Nội dung 2:</i> Làm quen với một số khái niệm sơ đẳng về toán	2.71 /0.49	3/0.0
<i>Nội dung 3:</i> Khám phá xã hội	3 /0.37	3.40/0.49

Bảng 3.7 cho thấy kết quả từ 2 phía đối tượng khảo sát là tương đồng, giá trị trung bình dao động từ 2.43 – 3.40 tương ứng với mức dưới và trên của mức trung bình và ĐLC đều nhỏ hơn 1 cho thấy không có sự khác biệt về nhận định của các nhóm đối tượng khảo sát. Điều này chứng minh các nội dung đều được các đối tượng chú trọng thực hiện thường xuyên nhưng dao động ở mức trung bình. Xem xét kỹ NCS thấy đối tượng GV cho rằng mức độ thực hiện ít hơn dưới mức trung bình với các giá trị: 2.43, 2.71, 3 nhưng đối tượng CBQL lại cho rằng GV của trường thực hiện trên mức trung bình với các giá trị trên 3. Kết quả cho thấy CBQL dựa vào tần xuất dự giờ, kiểm tra để đánh giá còn GV dựa vào kinh nghiệm thực tế để nhận định nhưng nhìn chung kết quả từ 2 phía không lệch nhau nhiều vậy có thể hiểu mức độ thực hiện các nội dung chỉ dừng ở mức trung bình. Đặc biệt nội dung 1 và 2 mức thực hiện dưới trung bình.

Để hiểu rõ hơn tại sao mức độ thực hiện chỉ dưới mức trung bình đối với cả 3 nội dung NCS thực hiện phỏng vấn thêm 1 số đối tượng với câu hỏi: *Theo cô để thực hiện 3 nội dung phát triển nhận thức khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC có khó hay không và tại sao?* Kết quả đa số các đối tượng đều cho rằng không khó lắm nhưng “khô khan”, khó trong việc tìm, khai thác các đề tài phù hợp để dạy, khó trong việc truyền đạt, chuyển những đặc điểm, khái niệm mang tính khoa học thành những từ ngữ gần gũi để trẻ hiểu được, khó trong việc duy trì hứng thú cho trẻ, chính vì vậy đa phần GV chỉ thực hiện các nội dung ở mức yêu cầu. Đồng thời qua quan sát một số

hoạt động nhận thức được giáo viên tổ chức, tác giả nhận thấy khoảng 70-80 % trẻ không hứng thú, hoạt động buồn, thiếu không khí, đặc biệt các hoạt động cho trẻ khám phá khoa học, hoạt động cho trẻ làm quen với toán, chỉ số ít trẻ chú ý và trả lời câu hỏi của cô. Hoặc một số hoạt động giáo viên cho trẻ xem tranh, đọc thẻ chữ, thẻ số trong hình thức nhóm đông trẻ, khi quan sát chúng tôi thấy tình trạng nhiều trẻ thể hiện sự uể oải, mệt mỏi khi đọc theo cô.

3.3.1.3 Phương pháp

Để tìm hiểu về phương pháp khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo NCS tiến hành khảo sát với 2 câu (6,7) trong bảng hỏi (phụ lục 1). Đầu tiên NCS tìm hiểu mức độ sử dụng các phương pháp giáo dục của các GVMN, sau đây là kết quả

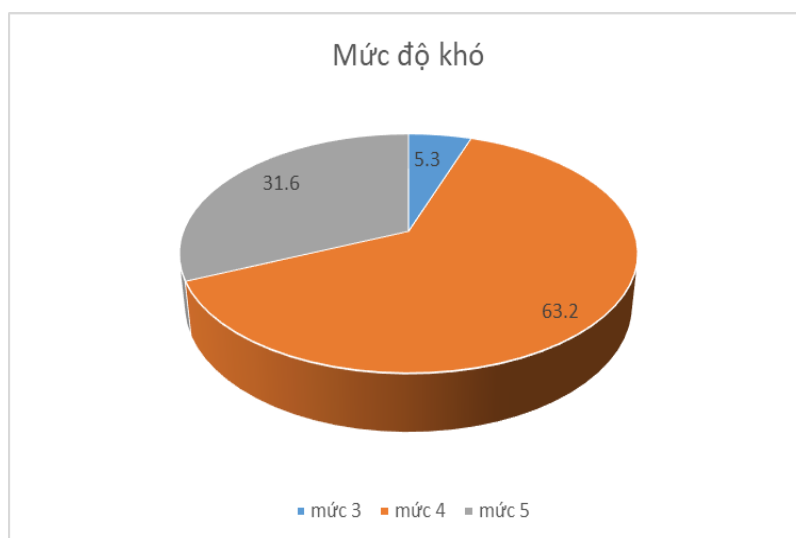
Bảng 3.8: Mức độ sử dụng các phương pháp giáo dục

Các PPGD	Giáo viên	Quản lý
Nhóm phương pháp thực hành, trải nghiệm (PP thực hành, PP trò chơi, PP nêu tình huống, PP luyện tập)	2.93/0.5	4/0.0
Nhóm phương pháp trực quan - minh họa (Quan sát, Làm mẫu, Minh họa)	3.5/0.5	4/0.0
Nhóm phương pháp dùng lời nói (Đàm thoại, Trò chuyện, Kể chuyện, Giải thích)	3.43/0.6	4/0.0
Nhóm phương pháp giáo dục bằng tình cảm và khích lệ	2.93/0.7	3.8/0.4
Nhóm phương pháp nêu gương - đánh giá	2.79/0.77	3.8/0.4
Phương pháp giáo dục tích cực (PP Montessori, PP Glenn Doman, PP Shichida, PP Karl Witte)	2.07/0.4	2.8/0.9

Bảng 3.8 cho thấy các đối tượng đều đánh giá mức độ sử dụng các PPGD dao động từ 2 - 4 tương ứng mức dưới trung bình đến thường xuyên. Phía đối tượng là CBQL đánh giá mức độ sử dụng thường xuyên hơn dao động từ 3.8 – 4, trong khi phía đối tượng GV đánh giá từ dưới trung bình đến hơn trung bình (2.79 – 3.5). Nếu căn cứ theo kết quả khảo sát thì nhìn chung các PPGD vẫn được GVMN sử dụng tuy chỉ đạt mức trung bình. Cũng căn

cứ vào kết quả bảng 3.10 NCS xem xét thấy mức sử dụng 4 PPGDTC thấp chỉ dao động từ 2.07 - 2.8 tương ứng mức ít sử dụng đến trung bình. Điều này cho biết các PPGDTC hiện nay vẫn được GV vận dụng nhưng mức độ không thường xuyên. Kết quả cho thấy các đáp án tuy có sự khác biệt nhưng không cao do DLC đều nhỏ hơn 1 tức nhỏ hơn giá trị trung bình.

Tiếp theo NCS tìm hiểu mức độ khó khi vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo với 5 mức độ, sau đây là kết quả:



Hình 3.1: Biểu đồ thể hiện mức độ khó khi vận dụng các PPGDTC

Hình 3.1 cho thấy diện tích lớn nhất tương ứng mức độ 4 là mức khó chiếm 63,2%, diện tích ít hơn tương ứng mức độ 5 là rất khó chiếm 31,6 %, diện tích ít nhất tương ứng mức độ 3 là mức trung bình chiếm 5,3%. Không có đánh giá mức 1 và mức 2. Điều này chứng tỏ vận dụng PPDGTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo vẫn đang gặp khó khăn.

Để làm rõ hơn thực trạng về mức độ sử dụng 4 PPGDTC NCS đặt câu hỏi phỏng vấn (phụ lục 12): *Theo cô khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo PPGDTC giáo viên mầm non đang gặp khó khăn gì và tại sao?* Kết quả hầu hết các đối tượng đều cho rằng thứ nhất, do hiểu chưa đủ, chưa rõ thấu đáo nên khi vận dụng chưa đạt kết quả như mong muốn. Thứ hai vì các PPGDTC đều xuất phát từ nước ngoài nên khi áp dụng cho trình độ của cô và trẻ ở Việt Nam có những chỗ chưa phù hợp, khi đó các GVMN bở ngỡ hoang mang không biết phải điều chỉnh thế nào cho đúng. Thứ ba, một số học cụ học liệu phải nhập từ nước ngoài, hoặc thiếu thốn nên cũng khó khi vận dụng. Thứ tư, bên cạnh vận dụng PPGDTC cũng phải cân nhắc lồng ghép vào chương trình giáo dục mầm non chung

vì thế nếu người quản lý chuyên môn không đủ năng lực, trình độ rất dễ gây rối loạn khi phối hợp giữa PPGD truyền thống và PPGDTC. Cuối cùng do sĩ số trẻ trong lớp đông cũng khó thực hiện vận dụng PPGDTC.

Mặt khác khi quan sát việc tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC ở trường mầm non ngoài công lập, tác giả nhận thấy GVMN còn khá lúng túng trong cách tổ chức, sĩ số trẻ đúng là khá đông trong 1 lớp, khi dạy các GVMN đều tiến hành chia lớp nhưng số lượng trẻ vẫn đông nếu thực hiện PPGDTC. Thời gian dành cho vận dụng cũng không nhiều thường tập trung vào khung giờ từ 8- 9 giờ sáng hoặc từ 9 – 10 giờ sáng, vì từ 6h30 đến 8h là khung giờ cho sinh hoạt như hoạt động đón trẻ, ăn sáng, thể dục, từ 9 -10h30 thường là khung giờ cho vui chơi bắt buộc (trong lớp hoặc ngoài sân). Các giờ khác cũng dành cho sinh hoạt, vệ sinh, ăn trưa, ngủ trưa, ăn xế, vệ sinh chiều, trả bé. Buổi chiều nhiều trường có tranh thủ 1 khung giờ để vận dụng thêm là giờ sinh hoạt chiều nhưng cũng kéo dài từ 30-40 phút. Chưa kể nhiều trường dành khung giờ sinh hoạt chiều để tổ chức trẻ học ngoại khóa thêm theo yêu cầu của phụ huynh hay chương trình của trường như học tạo hình, bơi, nhịp điệu, anh văn với người bản xứ...

Để tìm hiểu kỹ hơn tác giả nghiên cứu các hồ sơ quản lý chuyên môn thì thấy rất ít những biên bản, phiếu đánh giá nhận xét về vận dụng PPGDTC của GVMN, đơn thuần nhiều nhất vẫn là các nhận xét, biên bản thi đua của GVMN khi sử dụng các PPGD truyền thống thông thường. Tác giả cũng ít tìm được các chứng nhận đã qua đào tạo tập huấn của GVMN về vận dụng PPGDTC, ngoài số ít, rất ít một số GVMN hoặc quản lý chuyên môn có chứng nhận qua đào tạo về PPGD Montessori do 1 vài nơi như trung tâm nghiên cứu hay viện nghiên cứu nào đó chứng nhận. Nhưng ngược lại các hình ảnh khi GVMN tổ chức vận dụng PPGDTC lại thể hiện khá nhiều trên các áp phích, chương trình hoạt động của trường.

3.3.1.4. Hình thức

Để tìm hiểu về hình thức khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC ở trường mầm non ngoài công lập, NCS tiến hành khảo sát thông qua 2 câu (8-9) trong bảng hỏi (phụ lục 1).

Đầu tiên NCS tìm hiểu mức độ sử dụng thường xuyên ra sao, có 5 mức độ từ thấp đến cao tương ứng từ hoàn toàn không sử dụng đến sử dụng rất thường xuyên, kết quả cụ thể như sau:

Bảng 3.9: *Mức độ sử dụng thường xuyên các hình thức tổ chức*

Các hình thức	Giáo viên (TB - ĐLC)	CBQL (TB - ĐLC)
<i>Hình thức 1:</i> Tổ chức hoạt động có chủ định	3.57/0.7	3.75/0.4
<i>Hình thức 2:</i> Tổ chức hoạt động trong phòng	3.71/0.5	3.90/0.4
<i>Hình thức 3:</i> Tổ chức hoạt động ngoài trời	2.79/0.7	3.56/0.4
<i>Hình thức 4:</i> Tổ chức hoạt động cá nhân	2.57/0.6	3.40/0.49
<i>Hình thức 5:</i> Tổ chức hoạt động theo nhóm	3.43/0.4	3.77/0.4
<i>Hình thức 6:</i> Tổ chức hoạt động cả lớp	3.71/0.4	3.82/0.4

Bảng 3.9 cho thấy nhìn chung 2 nhóm đối tượng đánh giá cho kết quả khá tương đồng về giá trị trung bình dao động từ 2.57 – 3.90 tương ứng mức dưới trung bình đến gần mức thường xuyên. Kết quả tập trung cao ở mức trên trung bình đến gần thường xuyên. Mặt khác ĐLC đều nhỏ hơn 1 vậy không có sự khác biệt lớn giữa các nhóm đối tượng KS. Điều này chứng minh GVMN vẫn thường xuyên sử dụng dần trải đều cả 6 loại hình thức tổ chức. Nhưng xem xét kỹ phía đối tượng là GV đánh giá hình thức 3 (Tổ chức hoạt động ngoài) và hình thức 4 (Tổ chức hoạt động cá nhân) thấp dưới mức trung bình về sử dụng. Theo nghiên cứu thì hầu hết các GVMN lại chọn sử dụng 2 hình thức (3-4) nhiều tương đương các hình thức khác.

Không dừng lại đề tài tìm hiểu mức độ khó khi sử dụng các hình thức tổ chức, kết quả thể hiện dưới đây:

Bảng 3.10: *Mức độ khó khi sử dụng các hình thức tổ chức*

Các hình thức	Giáo viên (TB - ĐLC)	CBQL (TB - ĐLC)
<i>Hình thức 1:</i> Tổ chức hoạt động có chủ định	3.21/0.45	2.71/0
<i>Hình thức 2:</i> Tổ chức hoạt động trong phòng	3.11/0.48	2.64/0
<i>Hình thức 3:</i> Tổ chức hoạt động ngoài trời	3.87/0.79	3.22/0
<i>Hình thức 4:</i> Tổ chức hoạt động cá nhân	3.54/0.7	2.93/0
<i>Hình thức 5:</i> Tổ chức hoạt động theo nhóm	2.98/0.4	2.79/0
<i>Hình thức 6:</i> Tổ chức hoạt động cả lớp	2.83/ 0.49	2.43/0

Bảng 3.10 cho thấy đánh giá của 2 nhóm đối tượng khảo sát là tương đồng, không có khác biệt cao vì DLC đều nhỏ hơn 1, mức độ tập trung có giá trị trung bình dao động từ 2.43 – 3.87 tương ứng mức độ khó từ dưới mức trung bình đến trên trung bình. Xem xét kỹ hình thức 3 và 4 thì đồng nhất với câu hỏi về mức độ sử dụng, khi hình thức 3 và 4 được đánh giá khó hơn cả thì cũng tương đồng mức sử dụng cũng ít hơn. Các đối tượng đánh giá mức khó đối với hình thức 3 – 4 với giá trị trung bình 3.87 và 3.54. Điều này chứng tỏ GVMN khá e ngại khi sử dụng hình thức tổ chức 3 – 4. Để hiểu rõ hơn tác giả phỏng vấn thêm 1 số đối tượng với câu hỏi (phụ lục 12): *Theo cô hình thức tổ chức nào là khó hơn cả và tại sao?* Kết quả khoảng hơn 70% các đối tượng cho rằng: Với hình thức 3 (tổ chức ngoài trời) GVMN thường e ngại vì khi ra ngoài sân, không gian thoáng, âm thanh (tiếng nói của GV) thường bị khuếch tán (loãng) nên trẻ không nghe rõ, vì vậy trẻ khó tập trung, việc quản trẻ trở nên vất vả. Mặt khác GV phải vất vả trong việc vận chuyển, bày biện, thu dọn các học cụ, học liệu (nếu có). Thêm nữa khi ra ngoài sân trẻ thường mất khả năng tập trung, hay bị phân tán chú ý bởi nhiều tác nhân bên ngoài. Đối với hình thức 4 là tổ chức cá nhân, phần lớn do mất nhiều thời gian, trong khi lượng thời gian là hạn chế do đó hình thức này ít được GVMN ưu tiên lựa chọn sử dụng nhiều.

Qua quan sát thêm tác giả nhận thấy các GVMN vẫn có tổ chức hình thức ngoài trời nhưng chủ yếu dành cho các hoạt động vui chơi mang tính tự do, trẻ được tự do vui chơi, vận động tương tác theo ý thích với các dụng cụ, đồ chơi có sẵn ngoài ngoài (cầu trượt, bập bênh, xích đu) hoặc 1 số trò chơi góc ngoài trời khác như vẽ, chơi cát, chơi nước. Tuy nhiên ở một số ít trường mầm non có qui mô lớn, đầu tư đầy đủ, chúng tôi thấy hình ảnh vận dụng PPGDTC như cho trẻ đi chân không trên các loại chất liệu khác nhau để phát triển độ nhạy về cảm giác của xúc giác, cho trẻ gõ các dụng cụ được làm từ nhiều chất liệu khác nhau để phát triển độ nhạy của thính giác. Đối với hình thức tổ chức cá nhân chúng tôi vẫn thấy GVMN sử dụng nhưng khá qua loa, không đủ để trẻ ấn tượng hay ghi nhớ điều gì.

3.3.1.5. Đánh giá trẻ

Để tìm hiểu đánh giá trẻ khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC tác giả tiến hành khảo sát các đối tượng thông qua 2 câu (10-11) trong bảng hỏi (phụ lục 1)

Đầu tiên tác giả tìm hiểu mức độ sử dụng thường xuyên của các GVMN đối với 2 cách đánh giá trẻ cơ bản (đánh giá theo ngày và theo giai đoạn), sau đây là kết quả:

Bảng 3.11: Mức độ sử dụng thường xuyên về cách đánh giá trẻ

Cách đánh giá	Giáo viên (TB - ĐLC)	CBQL (TB - ĐLC)
Đánh giá hàng ngày	2.33/0.79	3.1/0.43
Đánh giá theo giai đoạn	3.41/0.6	3.76/0.58

Bảng 3.11 cho thấy đánh giá của 2 nhóm đối tượng tương đồng với các giá trị trung bình tập trung dao động từ 2.33 – 3.76 tương ứng mức độ sử dụng từ dưới trung bình đến gần mức thường xuyên. Nếu xem xét kỹ đối với cách đánh giá trẻ theo ngày, cả 2 nhóm đều chọn mức độ sử dụng thấp hơn cách đánh giá trẻ theo giai đoạn, điều này thể hiện qua giá trị trung bình của từng nhóm cụ thể nhóm GV: $2.33 \leq 3.41$, tương ứng chọn ít sử dụng đánh giá trẻ theo ngày hơn cách đánh giá trẻ theo giai đoạn. Tương tự bên nhóm CBQL cũng thể hiện giá trị trung bình $3.1 \leq 3.76$ tương ứng mức độ ít sử dụng cách đánh giá trẻ thứ nhất hơn cách thứ 2. Mặt khác ĐLC ở 2 nhóm đều nhỏ hơn 1 nên khác biệt về đáp án giữa 2 nhóm là không đáng kể.

Để hiểu rõ hơn mức độ khó của 2 cách đánh giá trẻ tác giả tiếp tục khảo sát với câu hỏi có 5 mức độ khó từ thấp đến cao và sau đây là kết quả:

Bảng 3.12: Mức độ khó khi sử dụng các cách đánh giá trẻ

Cách đánh giá	Giáo viên (TB - ĐLC)	CBQL (TB - ĐLC)
Đánh giá hàng ngày	3.64/0.48	3/0.0
Đánh giá theo giai đoạn	3/0.0	2.6/0.49

Bảng 3.12 cho thấy sự tương đồng trong cách đánh giá với bảng 3.11, nếu bảng trên đánh giá mức độ sử dụng ít thường xuyên thì bảng dưới thể hiện mức độ khó khăn hơn. Cách đánh giá giữa 2 nhóm đối tượng cũng khá tương đồng tập trung với giá trị trung bình dao động từ 2.6 – 3.64 tương ứng mức độ khó từ khó dưới mức trung bình đến gần khó. Nếu so sánh 2 nhóm thì nhóm GV đánh giá mức độ khó hơn nhóm CBQL thể hiện $3.64 \geq 3$ và $3 \geq 2.6$. Nếu so sánh mức độ khó giữa 2 cách đánh giá trẻ thì 2 nhóm đều nhận định

đánh giá trẻ theo ngày khó hơn theo giai đoạn. Tương tự giá trị về DLC cả 2 nhóm đều nhỏ hơn 1 nên sự khác biệt là không rõ rệt.

Để tìm hiểu rõ hơn tác giả đặt thêm câu hỏi phỏng vấn 1 số đối tượng: *Theo cô cách đánh giá nào thuận tiện cho các cô hơn và tại sao?* Kết quả hơn 80% các đối tượng cho rằng đánh giá trẻ theo giai đoạn đơn giản, tiện hơn không mất thời gian. Đánh giá theo ngày mất thời gian và ngày nào cũng giống nhau nên sẽ không kích thích GVMN thực hiện, nếu có thực hiện kết quả cũng sẽ không đều thường xuyên.

Qua xem xét các hồ sơ chuyên môn của GVMN tác giả vẫn thấy có thể hiện đánh giá trẻ theo giai đoạn, thể hiện trong các loại sổ (sổ liên lạc, sổ bé ngoan), phiếu trao đổi với phụ huynh hàng tháng nhưng lời nhận xét thường giống nhau qua các tháng, mang tính khái quát chung, sơ lược không có nét riêng của từng trẻ, thường giống nhau giữa các trẻ có cùng năng lực trình độ. Hoặc có thể hiện đánh giá trẻ theo ngày thể hiện rất ít trong 1 số giáo án, kế hoạch dạy, nhận xét cuối hoạt động, nhưng hầu như là những nhận xét chung, ví dụ: 70% trẻ đạt yêu cầu, 20% bé còn lo ra.

Qua quan sát hoạt động đón trả bé, tác giả vẫn nhận thấy GVMN đánh giá trẻ khi trao đổi với phụ huynh nhưng chỉ là sự trao đổi thông thường không có căn cứ, cơ sở được ghi nhận lưu giữ lại.

3.3.2.6. Điều kiện cơ sở vật chất, môi trường

Để khảo sát về điều kiện cơ sở vật chất, môi trường khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC ở trường mầm non ngoài công lập, tác giả tiến hành tìm hiểu sự đầu tư ở các trường với câu hỏi có 5 mức độ, kết quả như sau:

Bảng 3.13: *Mức độ đầu tư điều kiện cơ sở vật chất, môi trường*

Các điều kiện	Giáo viên (TB - DLC)	CBQL (TB - DLC)
<i>Điều kiện 1:</i> Cơ sở vật chất (môi trường trong và ngoài lớp học đảm bảo xanh- sạch- đẹp)	4.21/0.59	4.80/0.4
<i>Điều kiện 2:</i> Điều kiện trang thiết bị phục vụ tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ	4.07/0.59	4.60/0.49
<i>Điều kiện 3:</i> Hệ thống học cụ, đồ dùng phục vụ tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ (phương tiện)	3.07/0.7	3.40/0.49

Bảng 3.13 cho thấy các đối tượng khảo sát đánh giá về mức độ đầu tư khá tương đồng, độ tập trung cao với giá trị trung bình dao động từ 3.07 – 4.80 tương ứng mức đầu tư từ trung bình đến đầu tư rất nhiều. Xem xét kỹ NCS thấy điều kiện thứ 3 (phương tiện) mức đầu tư thấp hơn hết có giá trị trung bình từ 3.07 – 3.40. Điều này chứng minh hiện nay điều kiện về môi trường về cơ sở vật chất, khuôn viên, các trang thiết bị đều được chú trọng quan tâm đầu tư mức tốt nhưng về hệ thống học cụ thấp hơn.

Để làm rõ vấn đề tác giả hỏi thêm 1 số đối tượng là quản lý: *Theo cô, còn điều gì làm cô chưa hài lòng về sự đầu tư trường, lớp khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC và tại sao?* Kết quả khoảng hơn 60 % đối tượng cho rằng điều kiện về cơ sở vật chất có thể đáp ứng được nhưng riêng về phương tiện phục vụ khi vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức còn hạn chế vì đôi khi bản thân CBQL chưa hiểu hết về PPGDTC nên chưa biết phải đầu tư hệ thống học cụ học liệu sao là đúng đủ, hoặc có khi một số học cụ buộc phải nhập từ nước ngoài, hoặc không còn không đủ để mua đầu tư. Mặt khác khi đầu tư nhiều GVMN sử dụng cũng không hiệu quả cao nên cũng không kích thích các nhà đầu tư trang bị bổ sung thêm cho mỗi năm.

Qua quan sát tác giả nhận thấy khoảng 80-90 % các cơ sở mầm non ngoài công lập có qui mô đều có sự đầu tư khá tốt về các điều kiện vật chất, môi trường khang trang, sạch, xanh – thoáng, thu hút rất nhiều sự tin tưởng của phụ huynh khi gửi trẻ, nhưng khi đi sâu tìm hiểu hệ thống các phương tiện phục vụ vận dụng PPGDTC thì vẫn còn chưa rõ ràng theo chuẩn của PPGDTC riêng nào đó. Điều đó gây lúng túng cho GVMN khi vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ.

3.3.2 Kết quả khảo sát thực trạng sử dụng phương pháp giáo dục tích cực của giáo viên mầm non

Như đã trình bày, các trường mầm non NCL vận dụng khá nhiều PPGDTC, do giới hạn của luận án, đề tài chọn 4 PPGDTC theo 4 quan điểm Karl Witte, Montessori, Glenn Doman, Shichida. Đây là 4 PPGD được tiếp cận và vận dụng nhiều hơn cả sau khi đề tài thực hiện khảo sát sơ bộ (Phụ lục 14)

Nhằm tìm hiểu hướng GVMN tiếp cận các PPGDTC ra sao đề tài khảo sát thông qua 3 câu hỏi trong bảng hỏi (phụ lục 1), sau đây là kết quả khảo sát:

Đầu tiên đề tài tìm hiểu mức độ tiếp cận dựa trên 5 mức độ từ hoàn toàn không biết đến hiểu 100%. Sau khi khảo sát, kết quả bảng 3.15 cho thấy giá trị trung bình của CBQL

và GV là tương đồng về mức độ hiểu các PPGDTC. Nhưng kết quả cho thấy giá trị tập trung ở khoảng từ 1.14 -2.63 tương đương mức hoàn toàn không biết, không hiểu đến biết và hiểu mức trung bình 50%. Kết quả về ĐLC đều nhỏ hơn 1 chứng minh tương quan giữa 2 nhóm đối tượng không khác nhau nhiều nhưng chứng tỏ mức độ tiếp cận còn khá thấp, phần nào ảnh hưởng đến tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC.

Bảng 3.15: Mức độ tiếp cận các PPGDTC

Đối tượng KS	PPGDTC Montessori (TB - ĐLC)	PPGDTC Glenn Doman (TB - ĐLC)	PPGDTC Shichida (TB - ĐLC)	PPGDTC Karl Witte (TB - ĐLC)
Giáo viên	2.43/0.73	1.79/0.55	1.14/0.35	1.43/0.49
CBQL	2.63/0.4	1.95/0.49	1.42/0.4	1.74/0.49

Mặt khác khi hỏi về con đường tiếp cận, kết quả thể hiện hầu hết các đối tượng đều được đào tạo, tập huấn và tự tìm hiểu thêm. (phụ lục 3). Đồng thời với câu hỏi thứ 3 về việc xác nhận cơ sở có vận dụng 4 PPGDTC, kết quả bảng 3.16 cho thấy tỷ lệ lựa chọn vận dụng PPGDTC theo quan điểm của Montessori chiếm ưu thế đối với 2 nhóm GV và CBQL (86 % và 89%) và tần suất cao (241 – 89)

Bảng 3.16: Tỷ lệ/tần số vận dụng PPGDTC

	PPGDTC Montessori		PPGDTC Glenn Doman		PPGDTC Shichida		PPGDTC Karl Witte	
Lựa chọn	Có	Không	Có	Không	Có	Không	Có	Không
GV	86% / (241)	13,9% (39)	42,5% / (119)	57,5% / (161)	11,4% / (32)	88,5% / (248)	13,9% / (39)	86% / (241)
CBQL	89% / (89)	11% / (11)	60% / (60)	40% / (40)	8% / (8)	92% / (92)	18% / (18)	82% / (82%)

Nhằm làm rõ hơn thực trạng này đề tài tiến hành phỏng vấn 1 số đối tượng với câu hỏi: Đơn vị trường đã vận dụng PPGDTC được thời gian bao lâu và tại sao dù đã được thực hiện, được đào tạo cộng thêm quá trình tự tìm hiểu mà cô vẫn cho rằng chưa hiểu rõ về PPGDTC? Kết quả thu được, hầu như đều cho rằng hiện nay có quá nhiều PPGD dành cho trẻ, mục đích của các PPGD đều gần giống nhau nhưng cách vận dụng lại gần như

khác nhau. Khi đưa vào vận dụng dạy cho trẻ ở Việt Nam lại có những lúc không thực hiện đúng được. Điều đó gây rối loạn giữa cách hiểu và cách vận dụng. Mặt khác, thông qua một số sản phẩm về quản lý như sổ hợp chuyên môn, biên bản tập huấn kiểm tra học tập của CBQL, tác giả nhận thấy đúng các đối tượng đều được tập huấn về vận dụng PPGDTC. Bên cạnh đó thông qua phỏng vấn sâu 1 số CBQL hoặc chủ trường, chúng tôi nhận thấy 1 số trường có mua bản quyền chương trình giáo dục của 1 hay nhiều PPGDTC từ những nơi nghiên cứu như viện nghiên cứu hay trung tâm nghiên cứu, 1 phần khác CBQL tìm thuê chuyên gia giáo dục về tập huấn riêng hoặc chuyên môn của trường tự tìm hiểu, xây dựng tài liệu và tập huấn riêng cho trường theo cách hiểu chủ quan của người quản lý chuyên môn.

Trên đây là một vài kết quả khảo sát đề tài ghi nhận được về cách tiếp cận các PPGDTC của GVMN nhưng vẫn chưa thể nhận định được điều gì về thực trạng đề tài muốn tìm hiểu. Tiếp tục sau đây sẽ là kết quả khảo sát thực trạng về tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo thông qua các thành tố: mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức, cách đánh giá trẻ và cả điều kiện về cơ sở vật chất, môi trường, phương tiện ở trường mầm non ngoài công lập.

3.3.3. Kết quả khảo sát dấu hiệu vận dụng *phương pháp giáo dục tích cực* trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua sinh hoạt thường nhật của trẻ ở trường mầm non ngoài công lập

Nhằm tìm hiểu những dấu hiệu vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo thông qua sinh hoạt thường nhật của trẻ có hay không, mức độ, dấu hiệu biểu hiện ra sao, để từ đó có cơ sở cho việc đề xuất qui trình, cách thức thực hiện ở chương sau, tác giả tiếp tục khảo sát 5 mức độ và sau đây là kết quả cụ thể

Bảng 3.17: *Mức độ tổ chức hoạt động nhận thức qua 2 hình thức*

Hình thức	Mức độ thường xuyên (tần số/tỷ lệ)				
	1	2	3	4	5
<i>Dạng 1:</i> Tổ chức HĐNT thông qua hoạt động học (có giáo án) và HĐ chơi (có kế hoạch)	1/0.3	3/0.8	39/10.3	301/79.2	36/9.5
<i>Dạng 2:</i> Tổ chức HĐNT thông qua sinh hoạt thường nhật như giờ đón trả, giờ trực nhật, giờ ăn, giờ sinh hoạt chiều thể hiện bằng kế hoạch	183/48.2	193/50.8	2/0.5	1/0.3	1/0.3

Bảng 3.17 cho thấy, đối với dạng thứ 1: tần số xuất hiện nhiều nhất ở mức 4 là mức khá thường xuyên tổ chức chiếm 301/380 lượt đánh giá chiếm 79,2 %. Ngược lại đối với dạng thứ 2 các lượt đánh giá tập trung nhiều ở mức 1 và mức 2 tương ứng mức không bao giờ thực hiện và ít thực hiện với tần suất 183, 193 chiếm 48,2 %, 50.8 %. Điều này chứng tỏ các GVMN vẫn lựa chọn dạng 1 là dạng tổ chức HĐ có chủ đích, có giáo án hơn là chọn dạng 2 tổ chức HĐNT thông qua sinh hoạt thường nhật của trẻ. Vậy có nghĩa các cơ sở mầm non, các GVMN biết thông qua sinh hoạt thường nhật vẫn có thể tổ chức HĐNT cho trẻ nhưng cách làm này chưa thực sự được vận dụng phát huy để tổ chức HĐNT cho trẻ.

Mặt khác, đề tài cũng tìm hiểu thêm GVMN có dùng các giờ sinh hoạt thường nhật của trẻ ở trường để giáo dục, tổ chức HĐNT cho trẻ hay không, ở mức độ ra sao, sau đây là kết quả cụ thể:

Bảng 3.18: *Mức độ tổ chức HĐNT thể hiện qua các giờ sinh hoạt*

Giờ sinh hoạt	Mức độ thường xuyên (tần số / tỷ lệ)				
	1	2	3	4	5
Giờ đón trả	261/68.7	116/30.5	2/0.5	1/0.3	0
Giờ ăn trưa – xế	377/99.2	2 / 0.5	1/ 0.3	0	0
Giờ sinh hoạt chiều	40/ 10.5	296/ 77.9	40/ 10.5	3/ 0.8	1/ 0.3

Bảng 3.18 cho thấy cả 3 khung giờ sinh hoạt đều được đánh giá mức 1, 2 tương ứng mức hòa toàn không thực hiện đến ít thực hiện với những tần số, tỷ lệ cao dao động từ 116 đến 377 lượt đánh giá tương đương tỉ lệ từ 30,5 đến 99.2%. Trong đó đặc biệt đối với giờ sinh hoạt chiều tỉ lệ mức 2 là mức ít thực hiện nhiều hơn cả với 77,9 %. Vậy một lần nữa chứng minh dấu hiệu tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo thông qua các khung giờ sinh hoạt vẫn có tuy rất ít.

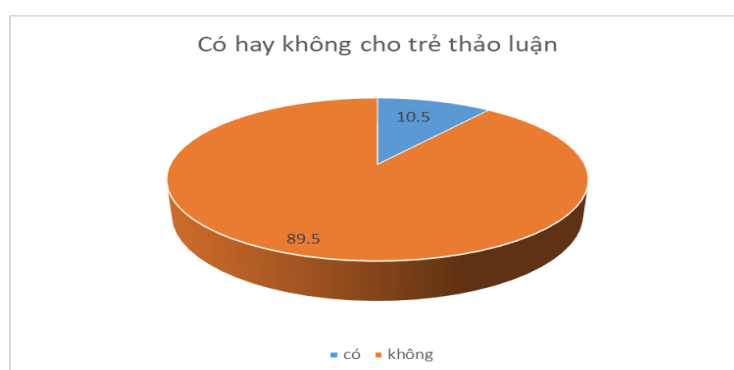
Tiếp theo đề tài muốn tìm hiểu các GVMN có tổ HĐNT cho trẻ thông qua cụ thể một số công việc trực nhật, lau chùi, vệ sinh hay không, sau đây là kết quả cụ thể:

Bảng 3.19: Mức độ tổ chức HDNT cho trẻ thông qua các công việc lao động

Công việc	Mức độ thường xuyên (tần số/tỷ lệ)				
	1	2	3	4	5
Quét dọn lau chùi	269/ 70.8	106/ 27.9	3/ 0.8	1/0.3	1/ 0.3
Trực nhật chuẩn bị dọn đẹp giờ ăn, giờ ngủ	151/ 39.7	218/ 57.4	5/1.3	4/ 1.1	2/ 0.5
Thao tác giặt khăn, rửa ly, rửa đồ chơi	325/ 85.5	52/ 13.7	2/ 0.5	1/ 0.3	0
Một số việc tự phục vụ: xếp quần áo, gói chiếu, ghế, đồ chơi	113/29.7	247/65	12/3.2	5/ 1.3	3/0.8

Bảng 3.19 cho thấy các giá trị tần số, tỉ lệ và giá trị trung bình đề tập trung cao ở mức 1 và 2 tương ứng hoàn toàn không thực hiện và ít thực hiện, riêng một số việc tự phục vụ và trực nhật giờ ăn, giờ ngủ được đánh giá ở mức thực hiện ít cao hơn hết với giá trị 218/57.4 và 247/65. Những công việc khác vẫn có dấu hiệu thực hiện tuy rất ít.

Cuối cùng đề tài muốn tìm hiểu GVMN có thực hiện cho trẻ thảo luận, tự nhận xét đánh giá vào cuối ngày hay không, kết quả thể hiện cụ thể qua biểu đồ hình tròn dưới đây:



Hình 3.2: Biểu đồ về việc có hay không cho trẻ thảo luận đánh giá cuối ngày

Hình 3.2 cho thấy GVMN không thực hiện cho trẻ thảo luận tự đánh giá chiếm 81.8 %. Vậy cũng có thấy dấu hiệu vẫn có tuy không cao.

3.3.4. Kết quả khảo sát về các yếu tố ảnh hưởng vận dụng *phương pháp giáo dục tích cực* trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập

Để tìm hiểu sự ảnh hưởng của các yếu tố khách quan, chủ quan tác giả tiến hành khảo sát các đối tượng thông qua câu hỏi với 5 mức độ ảnh hưởng từ thấp đến cao, kết quả thể hiện như sau:

Bảng 3.20: *Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố*

Các yếu tố ảnh hưởng	Giáo viên (TB - ĐLC)	Quản lý (TB - ĐLC)
<i>Yếu tố 1:</i> Trình độ, năng lực giáo viên	4.14/0.56	4.8/0.4
<i>Yếu tố 2:</i> Tiền đề vật chất và năng lực ở trẻ mẫu giáo	3.93/0.45	4.76/4
<i>Yếu tố 3:</i> Cơ sở vật chất tại trường mầm non	3.85/0.59	4.60/0.49
<i>Yếu tố 4:</i> Chủ trương đường lối, quan điểm phát triển GDMN	3.21/0.55	4.20/0.4
<i>Yếu tố 5:</i> Môi trường giáo dục gia đình	3.15/0.55	3.65/0.49
<i>Yếu tố 6:</i> Môi trường giáo dục xã hội	3.20/0.56	3.53/0.49
<i>Yếu tố 7:</i> Cơ cấu sĩ số trẻ/lớp	4/0.00	4.57/0.49

Bảng 3.20 cho thấy 2 nhóm đối tượng khảo sát nhận định khá tương đồng, giá trị trung bình tập trung cao ít gần trải dao động từ 3.15 – 4.80 tương ứng mức ảnh hưởng từ trên mức trung bình đến gần mức rất ảnh hưởng. Chứng minh hầu hết các yếu tố đều ảnh hưởng đến vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ. Nếu so sánh giữa 2 nhóm NCS thấy nhóm đối tượng là CBQL nhận định mức ảnh hưởng cao hơn nhóm GV. Đặc biệt yếu tố 1 (Trình độ, năng lực giáo viên) và yếu tố 7 (Cơ cấu sĩ số trẻ/lớp) được cả 2 nhóm nhận định mức ảnh hưởng cao hơn hết, thể hiện các giá trị trung bình đều ≥ 4 .

Tìm hiểu thêm tác giả đặt câu hỏi phỏng vấn 1 số đối tượng: *Theo cô yếu tố nào ảnh hưởng nhiều nhất đến tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC và tại sao?* Kết quả khoảng 55% đối tượng cho rằng yếu tố 7 ảnh hưởng nhiều nhất và 45% đối tượng cho rằng yếu tố 1 ảnh hưởng nhiều nhất. Các đối tượng cho rằng

hiện nay sĩ số trẻ/ lớp khá đông mà các PPGDTC yêu cầu chỉ nên tổ chức nhóm nhỏ nên điều này khá ảnh hưởng. Và trình độ năng lực của GVMN cũng ảnh hưởng nhiều vì nếu GVMN không đủ trình độ và năng lực cũng hạn chế trong việc hiểu và vận dụng có kết quả.

Qua quan sát tác giả nhận thấy sĩ số trẻ trong lớp trường dao động từ 35 - 45 trẻ, khi chia trẻ theo cô sẽ là từ khoảng từ 12- 22 trẻ/ nhóm/1 cô. Khá ít trường đạt khoảng 12-15 trẻ/lớp/2 cô.

3.4. Đánh giá chung về thực trạng

3.4.1. Điểm mạnh và hạn chế

3.4.1.1. Ưu điểm

Thứ nhất, căn cứ theo kết quả khảo sát phần thông tin cá nhân tác giả thấy thực trạng về trình độ của GVMN, CBQL hiện đã được nâng chuẩn từ trung học lên bậc cao đẳng, đại học thậm chí cả trình độ sau đại học chiếm tỉ lệ cao. Mặt khác kết quả thăm niên cho thấy hiện đội ngũ GVMN phần lớn thuộc tầng lớp trẻ, trưởng thành có kinh nghiệm, có nhận thức tốt. Thêm vào đó khi tìm hiểu về cách tiếp cận các PPGDTC NCS nhận thấy GVMN vẫn có ý thức khi tự biết tìm hiểu thêm ngoài việc được đào tạo, tập huấn. Chứng minh giáo dục mầm non ngày càng phát triển mạnh về đội ngũ giáo viên, điều này ảnh hưởng thuận lợi đến vận dụng PPGDTC.

Thứ hai, kết quả khảo sát cho thấy thực trạng các trường mầm non vẫn đang thực hiện vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ theo nhiều mức độ khác nhau và kết quả cũng cho thấy các trường phổ biến ưu tiên chọn vận dụng PPGDTC Montessori nhiều hơn cả. Theo tìm hiểu thêm, tác giả đồng thời nhận ra trong nước hiện có nhiều nơi gọi là trung tâm nghiên cứu, viện nghiên cứu, trường đại học vẫn đang nghiên cứu, tổ chức nhiều hội thảo xoay quanh tìm hiểu, giới thiệu, vận dụng các PPGDTC, nhiều nhất nổi bật PPGDTC Montessori. Có thể nói thực trạng này là dấu hiệu để tác giả tiếp tục nghiên cứu đề tài.

Thứ ba, khi tìm hiểu các thành tố của giáo dục về mục tiêu phát triển nhận thức, nội dung (nhiệm vụ), phương pháp, hình thức tổ chức, cách đánh giá trẻ NCS nhận thấy những thực trạng khi vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ như:

- Về mục tiêu phát triển nhận thức, GVMN và CBQL vẫn hiểu và nhận thức tầm quan trọng, ý nghĩa của 3 mục tiêu phát triển não bộ, cân bằng não và kích hoạt não phải khi vận dụng PPGDTC thể hiện các trường luôn đưa 3 mục tiêu phát triển não vào các áp

phích, chương trình giới thiệu khi quảng cáo hoạt động của trường. Tác giả nhận thấy mục tiêu phát triển não khá thu hút sự quan tâm, tin tưởng của phụ huynh vì vậy đây cũng là dấu hiệu giáo dục mầm non đang vận hành theo xu hướng giáo dục não bộ chung của thế giới.

- Về nội dung, qua kết quả khảo sát cho thấy các đối tượng đều nghiêm túc bám sát các tài liệu hướng dẫn thực hiện chương trình giáo dục mầm non, đều cố gắng thực hiện thường xuyên các nội dung phát triển nhận thức. Theo quan sát hầu hết các GVMN đều rất chăm chỉ, vất vả cố gắng tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ một cách chính chu với nhiều học cụ học liệu phong phú đa dạng tự làm.

- Về phương pháp, bên cạnh việc GVMN lựa chọn và sử dụng các PPGD truyền thống NCS vẫn nhận ra dấu hiệu có sử dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức của trẻ. Cụ thể tác giả vẫn quan sát bắt gặp nhiều hình ảnh GVMN sử dụng PPGDTC của Montessori, Glenn Doman, Shichida và Karl trong thực tế và cả trên các hình ảnh quảng cáo. Đó là dấu hiệu cho thấy việc vận dụng các PPGDTC ở hệ thống mầm non ngoài công lập đang dần trở nên phổ biến.

- Về hình thức tổ chức, qua kết quả khảo sát tác giả nhận thấy GVMN vẫn hiểu và sử dụng đều thường xuyên các hình thức tổ chức, ngay cả hình thức tổ chức cá nhân và ngoài trời tuy có khó khăn nhưng vẫn có sử dụng, những hình thức tổ chức mà GVMN sử dụng về cơ bản vẫn giống với hình thức tổ chức đối với vận dụng PPGDTC. Điều này thuận lợi khi triển khai vận dụng PPGDTC trong tổ chức nhận thức cho trẻ.

- Về cách đánh giá trẻ, qua kết quả khảo sát tác giả nhận thấy GVMN vẫn sử dụng cả 2 cách đánh giá trẻ, tuy các cô vẫn chuộng cách đánh giá theo giai đoạn nhưng đây cũng là dấu hiệu, ưu điểm cho việc vận dụng PPGDTC sau này khi đánh giá trẻ.

Thứ tư, qua kết quả khảo sát tác giả đồng thời nhận ra rằng hiện nay về điều kiện cơ sở vật chất, môi trường và phương tiện phục vụ tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ được các trường đầu tư ở mức khá tốt trở lên. Đó là dấu hiệu đáng mừng cho sự phát triển ngành giáo dục mầm non nói chung và tin vui cho hệ thống mầm non ngoài công lập ngày càng vững bền. Chứng tỏ giáo dục mầm non ngày càng được quan tâm, đầu tư, chú trọng ngang bằng các cấp học khác. Đồng thời làm nền tảng cho vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ đạt kết quả

Đồng thời qua quan sát thực tế tác giả nhận thấy ngày nay trẻ rất được cha mẹ quan tâm không chỉ về mặt chăm sóc thể chất còn chú trọng giáo dục nhằm phát triển trí tuệ, tư

duy, cảm xúc trí tuệ, (EQ). Phụ huynh phần lớn đã biết kết nối chặt chẽ với cả quản lý và giáo viên để trao đổi thường xuyên về tình hình của trẻ. Họ rất nhiệt tình ủng hộ nhà trường hay các đề xuất của giáo viên nếu điều đó có lợi cho sự phát triển toàn diện của trẻ đặc biệt là trí tuệ.

Một điều quan trọng, qua kết quả khảo sát NCS nhận được một số dấu hiệu về vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo thông qua hoạt động sinh hoạt thường nhật như: trong kế hoạch tháng của GVMN có thể hiện các dạng hoạt động sinh hoạt thường nhật, có tổ chức cho trẻ trực nhật bàn ăn (nhưng chỉ giao cho 1 vài trẻ có kỹ năng lao động linh hoạt với vài việc đơn giản như xếp ghế vào bàn, trải khăn, xếp muống), xếp gối giờ ngủ tuy mức độ không thường xuyên.

3.4.1.2. Hạn chế

Bất cứ một thực trạng nào đều có 2 mặt, bên cạnh những mặt tốt cần phát huy đều tồn tại những vấn đề, những hạn chế cần giải quyết. Kết quả khảo sát thực trạng vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập cũng thể hiện một số vấn đề như:

Thứ nhất, về trình độ của GVMN thể hiện đạt chuẩn nhưng về năng lực vẫn còn hạn chế khi kết quả khảo sát về mức độ tiếp cận các PPGDTC khá thấp, phần lớn chỉ dừng ở mức hiểu ít đến hiểu được trung bình (50-60%) và mức độ vận dụng PPGDTC cũng không nhiều dù đã qua đào tạo, tập huấn thậm chí cả tự tìm hiểu. Chứng minh rằng năng lực GVMN hiện chưa đủ để hiểu thấu đáo về PPGDTC và cách vận dụng.

Thứ hai, các PPGDTC bằng cách nào đó được trường tiếp cận và vận dụng nhưng qua kết quả khảo sát cho thấy việc vận dụng được GVMN đón nhận và thực hiện còn mờ nhạt, chưa mạnh dạn, hay có sự đầu tư thời gian nghiên cứu, vận dụng và càng chưa có nhiều hồ sơ dấu hiệu của việc kiểm tra, dự giờ, nhận xét, tổ chức học tập lẫn nhau giữa các GVMN khi vận dụng PPGDTC của người quản lý chuyên môn.

Thứ ba, khi xem xét các thành tố của cấu trúc tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo về mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức, cách đánh giá trẻ tác giả vẫn thấy có những điểm cần lưu ý như:

- Về mục tiêu, kết quả khảo sát cho thấy GVMN vẫn theo lối mòn, vẫn bám sát các mục tiêu được qui định trong chương trình mầm non, chưa mạnh dạn nhìn nhận giá trị của 3 mục tiêu phát triển não bộ nên thể hiện kết quả lựa chọn không nhiều. Điều này cho

thấy nhận thức và tư duy của GVMN hiện vẫn trong khuôn khổ chưa thoát ra bên ngoài để tìm hiểu, tự tin lựa chọn đưa vào mục tiêu phát triển nhận thức cho trẻ giai đoạn sớm.

– Về nội dung, kết quả khảo sát cho thấy mảng khám phá xã hội được đánh giá nhiều hơn. Mảng nội dung này thường tập trung khám phá các đặc điểm của đối tượng cụ thể, của sự vật hiện tượng nhưng cũng chủ yếu các đặc điểm bên ngoài chưa thực sự đi vào bên trong bản chất vấn đề. Để tìm hiểu bản chất thì rất khó truyền đạt cho trẻ hiểu chỉ trừ khi bản thân đứa trẻ mong muốn được khám phá tìm hiểu. Mảng nội dung thứ 2 là làm quen với các biểu tượng về toán cũng chỉ dừng lại những kiến thức, khái niệm ban đầu của toán học, để truyền thụ để tổ chức tương tác cho trẻ hiểu cũng khó khăn, vì đây là những kiến thức khá khô nếu trẻ không hứng thú muốn khám phá thì trẻ sẽ không tập trung chú ý. Mảng thứ 3 là khám phá khoa học, là mảng ít được GVMN lựa chọn nhưng vẫn tổ chức hoạt động nhận thức. Theo kết quả quan sát và tìm hiểu thông qua tài liệu sản phẩm của GVMN tác giả nhận thấy đề tài của mảng này khá ít và thường giống nhau giữa các lớp thậm chí các trường. Khi tổ chức trẻ khám phá khá thụ động. Vì vậy có thể thấy thực trạng nội dung phát triển nhận thức hiện nay vẫn hướng đến cung cấp kiến thức phần nhiều thiếu tính vận dụng thông qua các kỹ năng tư duy.

– Về phương pháp, kết quả khảo sát cho thấy GVMN vẫn quen chọn và sử dụng các PPGD truyền thống hơn là các PPGDTC trong tổ chức hoạt động cho trẻ dù rằng trong chương trình giáo dục, kế hoạch hoạt động của trường vẫn đề xuất, thể hiện có vận dụng PPGDTC. Các PPGDTC chỉ vận dụng để lên chuyên đề, để các lớp các trường học tập chứ chưa được vận dụng thường xuyên trong tổ chức hoạt động nhận thức thường ngày. Tìm trong sản phẩm của GV hay quản lý tác giả thấy vẫn xuất hiện biên bản những buổi tập huấn về 1 số PPGDTC ở một vài trường nhưng lại không tìm thấy những kế hoạch triển khai vận dụng thường xuyên, chỉ có những phiếu dự giờ các chuyên đề, các biên bản góp ý. Chứng minh một thực trạng rằng các PPGDTC vẫn đang được vận dụng nhưng để kiểm tra, đánh giá thì vẫn chưa được cơ quan chuyên môn nào quản lý về chất lượng, kết quả như thế nào. Dẫn đến hiện tượng các trường cứ tiếp cận, cứ vận dụng, cứ giới thiệu, phụ huynh cứ tin tưởng gửi con dù không hiểu nhiều về vận dụng PPGDTC. Vậy có thể nói thực tế vẫn có vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức nhưng thực trạng kết quả vận dụng còn hạn chế.

– Về hình thức tổ chức, kết quả khảo sát cho thấy GVMN vẫn e ngại khi chọn và sử dụng hình thức tổ chức cá nhân và tổ chức ngoài trời, trong khi đây là những hình

thức được sử dụng nhiều trong khi vận dụng PPGDTC. Trong kết quả cũng chỉ ra những khó khăn của GVMN khi sử dụng 2 hình thức này. Đối với hình thức tổ chức cá nhân GVMN không đủ thời gian để có đầy đủ nhận xét đối với từng trẻ theo từng ngày, đối với hình thức tổ chức ngoài trời trẻ đông, không gian rộng, giọng cô nhỏ, nhiều tác động khách quan tất cả làm cho trẻ mất khả năng tập trung. Vì vậy đây là vấn đề cần lưu ý khi vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ.

– Về cách đánh giá trẻ, kết quả cho thấy thực trạng GVMN rất hạn chế lựa chọn cách đánh giá trẻ theo ngày bên cạnh đưa ra những lý do là khó khăn, kết quả tập trung nhiều ở hình thức cuối tháng cuối học kỳ (cuối năm). Hoàn toàn chưa có cách ghi chép nhật ký về trẻ để làm cơ sở đánh giá, điều chỉnh kế hoạch, điều chỉnh cách tổ chức của giáo viên. Cách đánh giá vẫn còn chủ quan theo cảm xúc, theo mong muốn, theo cảm nhận của giáo viên, khi tìm đọc các đánh giá của giáo viên trong các sản phẩm như “Sổ bé ngoan” tác giả nhận thấy khá giống nhau giữa các trẻ, giống nhau giữa các tháng, như một hình thức. Cách đánh giá chưa thực sự dựa trên những căn cứ, cơ sở cụ thể rõ ràng ngoài các chỉ số cân, đo hàng tháng (được biết những chỉ số này thể hiện chủ yếu cho mặt thể chất). Vì vậy có thể nói thực trạng đánh giá trẻ hiện nay còn khá phiến diện, thiếu cơ sở, chưa thấy được sự thay đổi của trẻ theo thời gian. Chúng ta vẫn biết trẻ tuổi mẫu giáo có những đặc điểm về tâm sinh lý thay đổi liên tục, phát triển theo từng ngày, vì vậy không thể bỏ qua cách đánh giá này, dữ liệu của ngày sẽ là cơ sở của tháng, dữ liệu tháng là cơ sở của cả 1 quá trình, giai đoạn. Vì vậy đây cũng là điểm thực trạng khó khăn cần cân nhắc khi vận dụng PPGDTC.

– Về điều kiện cơ sở vật chất, môi trường và phương tiện tổ chức hoạt động nhận thức được đánh giá ở mức từ trung bình đến tốt vậy có thể nói ban giám hiệu nhà trường, các chủ đầu tư, các nhà lãnh đạo khá quan tâm đến vấn đề cơ sở vật chất song kết quả đạt được về mặt nhận thức trên trẻ lại hạn chế chỉ dừng ở mức kiến thức thiếu sự linh hoạt, chủ động, tích cực khi các tiêu chí về kỹ năng, năng lực trí tuệ như khám phá, giải quyết vấn đề lại mờ nhạt. Vì vậy việc trẻ được chăm sóc giáo dục trong những môi trường, điều kiện tốt nhưng kết quả trên trẻ còn hạn chế là một thực tế cần quan tâm.

Cuối cùng, khi tìm hiểu về dấu hiệu vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo thông qua hoạt động sinh hoạt thường nhật ở trường MNNCL, NCS nhận thấy tuy GV có tổ chức cho trẻ một số công việc trực nhật trong các hoạt động sinh hoạt thường nhật nhưng không thường xuyên và chỉ tập trung 1 số trẻ, cũng không tổ chức cho trẻ được

tự đánh giá, thảo luận, còn làm thay trẻ khá nhiều việc thay vì trẻ có thể tự làm trải chiếu, xếp, dọn gối, xếp dọn ghế, bàn ăn, phơi khăn, xếp khăn, úp ly...

3.4.2. Nguyên nhân thực trạng

Sau khi phân tích đánh giá những ưu điểm và hạn chế của thực trạng vận dụng PPDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ MG, tác giả nhận thấy có nhiều nguyên nhân dẫn đến những vấn đề kể trên. Riêng đối với thực trạng về trình độ năng lực của GVMN còn hạn chế là vấn đề thuộc về quản lý, ví dụ do khối lượng công việc và thời gian nhiều ảnh hưởng đến việc tự bồi dưỡng nâng cao trình độ năng lực chuyên môn, vì vậy trong giới hạn của đề tài tác giả không đi sâu tìm hiểu nguyên nhân. Sau đây sẽ là một số nguyên nhân chính dẫn đến những hạn chế về vận dụng PPGDTC hiện nay:

Thứ nhất, mức độ hiểu biết về mục tiêu phát triển nhận thức cho trẻ của GVMN còn hạn chế trong tiếp cận PPGDTC do thời gian tập huấn khá ngắn, GV chưa kịp hiểu rõ, vận dụng cũng chưa thường xuyên vì vậy GV không kịp thay đổi suy nghĩ, quan niệm, nhận thức về mục tiêu phát triển não bộ nó quan trọng như thế nào. Theo quan sát thực tế khối lượng làm việc của GVMN hiện nay khá nhiều nên GV không đủ thời gian và năng lượng để có thể ngoài những buổi tập huấn ngắn tự tìm hiểu thêm một cách thấu đáo cách vận dụng PPGDTC sao có hiệu quả. Mặt khác mục tiêu nhằm phát triển nhận thức được xây dựng còn mang tính chung chưa thật cụ thể, vẫn là hướng đến cung cấp kiến thức phần nhiều và những thao tác như phân tích, so sánh, khái quát. Thiếu vắng những mục tiêu cụ thể thể hiện những năng lực, phẩm chất của trí tuệ mang tính mới như giải quyết vấn đề, ham thích khám phá...Nếu xác định được cụ thể các mục tiêu theo hướng mới các nội dung sẽ thay đổi linh hoạt hơn không chỉ cung cấp kiến thức, kỹ năng tư duy còn rèn luyện các tố chất năng lực thuộc về trí tuệ.

Thứ hai, đối với thực trạng về thực hiện 3 mảng nội dung chính khi vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức còn hạn chế do GVMN chưa thực sự hiểu thấu đáo về PPGDTC mà mình đang vận dụng nên khó biết cách lồng ghép vào thực hiện 3 nội dung một cách linh hoạt uyển chuyển. GVMN chưa biết cách xây dựng, tổ chức hoạt động nhận thức vào nhiều khung giờ khác nhau trong ngày vì vậy vẫn cứng nhắc trong cách thực hiện 3 mảng nội dung.

Thứ ba, đối với thực trạng về thực hiện phương pháp khi vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức còn hạn chế do GVMN chưa thực sự hiểu và mong muốn tìm tòi vận dụng một cách thường xuyên. Mặt khác người quản lý chuyên môn dù có tiếp cận

PPGDTC nhưng để vận dụng hiệu quả ra sao, làm thế nào cũng thực sự còn mơ hồ, dẫn đến việc vẫn tổ chức tập huấn, tổ chức lên chuyên đề cho GV góp ý nhưng lại chưa thực sự hướng dẫn GV cách vận dụng, chưa rút ra được cách vận dụng nào là tối ưu nhất. Quan trọng hơn đó là chưa có nghiên cứu nào đưa ra cách làm cách vận dụng phù hợp với tình hình, đặc điểm của cô và trẻ.

Thứ tư, đối với thực trạng về sử dụng hình thức tổ chức hoạt động nhận thức còn hạn chế do thói quen sử dụng của GVMN ngại sử dụng vận dụng những hình thức tổ chức gây mất thời gian, khó khăn. Mặt khác tuy GVMN hiện nay đa phần có trình độ nhất định nhưng theo kết quả khảo sát cho thấy tuy vẫn có dấu hiệu GVMN tự ý thức tìm hiểu học tập thêm về PPGDTC nhưng tỉ lệ đó còn ít chứng minh thực trạng năng lực chủ động, tích cực của GV còn hạn chế, kéo theo việc sử dụng các hình thức tổ chức mới cũng hạn chế và nếu có cũng thiếu sự khéo léo linh hoạt, còn thực hiện rập khuôn giống nhau thiếu sáng tạo trong việc sử dụng và cũng không mang tính thường xuyên.

Thứ năm, thực trạng về cách đánh giá trẻ còn hạn chế do chưa có những tiêu chí đánh giá cụ thể rõ ràng thông qua những thang đo thuyết phục thể hiện mặt phát triển nhận thức.

Cuối cùng, thực trạng về điều kiện, môi trường và phương tiện khi vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức hạn chế ở vấn đề: kết quả thể hiện trên trẻ, mặt phát triển nhận thức của trẻ không cao trong khi điều kiện vật chất được đầu tư trang bị tốt. Nguyên nhân do việc đầu tư cơ sở vật chất chỉ mới thỏa mãn về mặt hình thức, thiếu sự tìm hiểu PPDTC cần trang bị gì, như thế nào, học cụ ra sao, môi trường thế nào là đúng, đủ và phù hợp.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 3

Trong chương 3, đề tài tập trung làm rõ thực trạng vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập với nội dung chính: 1) Tìm hiểu khái quát về hệ thống mầm non ngoài công lập tại TPHCM. Trong đó giới thiệu về đặc điểm và chất lượng giáo dục của hệ thống MNCL tại TPHCM; 2) Trình bày cách thức tổ chức khảo sát thực trạng thông qua xác định mục đích, nội dung, đối tượng, phương pháp và qui trình khảo sát; 3) Trình bày các kết quả khảo sát tập trung: a) Tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ MG thông qua các PPGDTC thể hiện qua tìm hiểu các thành tố: mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức, đánh giá và điều kiện phương tiện; b) Hướng tiếp cận các PPGDTC của GVMN; c) Các yếu tố ảnh hưởng đến vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo; d) Dấu hiệu vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ MG thông qua dạng hoạt động sinh hoạt thường nhật cho trẻ ở trường MNCL; 4) Nhận xét kết quả thực trạng trong đó đưa ra: đánh giá những ưu điểm - hạn chế về thực trạng và phân tích nguyên nhân của thực trạng

Từ những đánh giá về kết quả khảo sát thực trạng trong chương 3 cho thấy:

Về mục tiêu phát triển nhận thức cho trẻ mẫu giáo vẫn được GVMN hiểu và lựa chọn 5 mục tiêu được qui định trong chương trình mầm non. Vì thế những mục tiêu phát triển nhận thức cụ thể phát triển não bộ được GVMN ít quan tâm lựa chọn.

Về phần thực hiện 3 mảng nội dung chính GVMN vẫn cứng nhắc trong cách dùng, chưa lồng ghép, xây dựng, tổ chức thực hiện các nội dung theo nhiều khung giờ linh hoạt khác nhau trong ngày.

Về cách vận dụng phương pháp GVMN vẫn quen thuộc với những PPGD truyền thống thông thường nên lựa chọn thực hiện vận dụng PPGDTC tuy có nhưng không mang tính thường xuyên đều đặn, đồng bộ và nhất quán.

Về cách sử dụng hình thức tổ chức GVMN vẫn ưu tiên chọn thực hiện nhiều, thường xuyên các hình thức mang tính quen thuộc, tiện, đơn giản hơn những hình thức tổ chức mang tính mới, mất nhiều thời gian và công sức.

Về cách đánh giá trẻ GVMN vẫn sử dụng cách đánh giá trẻ theo giai đoạn là chủ yếu và thường cách đánh giá còn khá hình thức, chung chung, đại khái, không thể hiện việc đánh giá trẻ có cơ sở, có đầu tư.

Về điều kiện cơ sở vật chất, môi trường và các phương tiện phục vụ dạy học thì được đánh giá có đầu tư ở mức khá tốt nhưng thực trạng trái ngược khi kết quả thể hiện trên trẻ về phát triển nhận thức lại hạn chế, mờ nhạt, thiếu sự linh hoạt, tích cực chủ động khi tham gia hoạt động.

Kết quả trên chính là cơ sở thực tiễn cho việc vận dụng PPGCTD trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở trường MNCL thông qua dạng hoạt động sinh hoạt thường nhật.

**CHƯƠNG 4: THIẾT KẾ VÀ THỰC NGHIỆM KẾ HOẠCH
VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC TÍCH CỰC TRONG TỔ CHỨC HOẠT
ĐỘNG NHẬN THỨC CHO TRẺ MẪU GIÁO Ở TRƯỜNG
MẦM NON NGOÀI CÔNG LẬP TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH**

4.1. Thiết kế kế hoạch vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập tại Thành phố Hồ Chí Minh

Căn cứ theo Bộ Giáo dục – Đào tạo (2021) qui định về mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức, đánh giá và những đánh giá chung, nhận định về nguyên nhân thực trạng, dấu hiệu vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua dạng hoạt động sinh hoạt thường nhật của trẻ ở trường mầm non luận án thiết kế kế hoạch vận dụng cụ thể với cấu trúc sau:

4.1.1. Mục tiêu

Căn cứ mục tiêu phát triển nhận thức cho trẻ mẫu giáo được qui định trong chương trình mầm non tại Việt Nam kết hợp mục tiêu phát triển nhận thức cho trẻ được thể hiện trong PPGDTC đề tài xác định rõ hơn mục tiêu trong kế hoạch:

Mục tiêu chung: Nhằm hình thành và rèn luyện các thao tác tư duy, các phẩm chất trí tuệ, các năng lực chủ động, tích cực, sáng tạo và giúp phát triển, kích hoạt trí não trong giai đoạn sớm.

Mục tiêu cụ thể

- Thứ nhất, trẻ phải đặt được nhiều câu hỏi, có nhiều cách thức tác động lên sự vật hiện tượng khi khám phá. Ví dụ khi tổ chức cho trẻ giặt khăn, trẻ sẽ đưa ra nhiều thắc mắc: tại sao phải giặt khăn, sao khi nhúng khăn vào nước thì khăn nặng quá, khi cho xà phòng vào nước khuấy lên thì không còn thấy bột xà phòng nữa và bọt nổi lên, khi vò khăn 1 lúc khăn đã trắng hơn. Khi giặt khăn trẻ khám phá bằng cách tương tác với nước, với bột xà phòng, cảm nhận được sự liên quan giữa nước, bột xà phòng, khăn, cảm nhận da tay thay đổi khi ngâm lâu trong nước xà phòng. Tương tự trẻ phải tự mình khám phá, biết cách tương tác, tác động đến sự vật hiện tượng, tự cảm nhận, tự đặt ra nhiều câu hỏi xung quanh sự vật khi được thực hiện bất cứ lao động trực nhật nào.

- Thứ hai, trẻ phải đưa ra nhiều suy luận về đặc điểm, thuộc tính, bản chất của sự vật hiện tượng. Ví dụ khi quét nhà trẻ phải hiểu tại sao phải quét nhà, khi quét thì phải tắt quạt để gió không thổi rác lung tung, quét phải lùa rác gom dần về 1 hướng không hất

nhiều hương, chổi quét gồm 1 cái cán cầm phải chắc, 1 đầu là rom mềm hoặc bằng nhựa mềm mới lùa được bụi cát, quét xong phải gom hót bỏ thùng rác.

- Thứ ba, trẻ luôn đề xuất đưa ra nhiều phương án giải quyết cho bất kỳ vấn đề nào đó. Ví dụ khi làm nhiệm vụ chuẩn bị bàn ăn trẻ sẽ nghĩ ra nhiều cách làm, lúc thì xếp ghế vào bàn trước rồi trải khăn, xếp muống sau, lúc thì trải khăn bàn, xếp muống, bình hoa trước, xếp ghế sau, lúc thì xếp bàn góc này, lúc lại xếp góc kia. Lúc trải khăn bàn kiểu này, lúc lại xoay kiểu khác.

- Thứ tư, trẻ luôn mạnh dạn và biết cách thể hiện chính kiến của bản thân về sự vật hiện tượng bằng ngôn ngữ. Ví dụ phân cho 1 nhóm bạn dọn bàn sau khi ăn thì trẻ phải tự đề xuất ý kiến mình làm gì, lý do tại sao. Nếu trẻ muốn làm nhiệm vụ lau bàn, dọn các vật dụng còn lại trên bàn sẽ nói lý do sao muốn dọn. Hoặc đề xuất ý kiến bàn nào còn 1 bạn ngồi thì phải sang bàn còn nhiều bạn ăn để dọn trước bàn này.

- Cuối cùng, trẻ phải tích lũy được ngày càng nhiều vốn sống, vốn hiểu biết về thế giới xung quanh và các khái niệm toán ban đầu. Ví dụ thông qua các công việc lao động hàng ngày trẻ phải nhớ, gọi tên thường xuyên các đồ dùng, vật dụng. Chẳng hạn trẻ phải nói được đặc điểm của cái thau, cái xô, cái ghế bất kỳ mà trẻ cần khi yêu cầu bạn hoặc ai đó lấy giúp. Ví dụ trẻ yêu cầu bạn *“Lấy dùm mình cái gối ôm dài, hình chuột micky đó, nó trong tủ chiếu gối đó, rồi bạn xếp ở chiếu bên trong sát tường cho mình đi”*

4.1.2. Nội dung

Để đạt được mục tiêu phát triển, trong chương trình giáo dục mầm non có gợi ý đưa ra 3 mảng nội dung với những chủ đề tổng quát từ tự nhiên đến xã hội. Đối với mảng nội dung thứ nhất (khám phá khoa học), trong phạm vi của đề tài có thể hiểu đó chính là những tương tác của trẻ với nhiều sự vật hiện tượng mang tính khám phá như một số công việc: giặt khăn (trẻ nhận biết sự tương tác giữa nước với xà phòng...), phơi khăn (trẻ nhận biết nắng và nước trong khăn...), rửa ly (cảm nhận sự dơ và sạch...), chia thức ăn (cảm nhận khám phá độ nóng, nguội trong thức ăn...). Đối với nội dung thứ 2 (khám phá xã hội), trong phạm vi đề tài có thể hiểu đó chính là các tương tác trao đổi giữa trẻ với nhau, giữa trẻ với cô và mọi người trong trường, qua đó trẻ dần nhận biết được chức năng nhiệm vụ của mọi người trong trường (bác bảo vệ, bác sĩ trường học, cô hiệu trưởng, cô cấp dưỡng...). Đối với nội dung thứ 3 (làm quen các biểu tượng toán ban đầu), trong giới hạn của đề tài đó chính là sự cảm nhận, nhận biết của trẻ khi trực tiếp làm việc với các đồ

dùng, dụng cụ lao động, qua đó trẻ biết đặc điểm của vật về kích thước, hình dạng, chất liệu, nặng nhẹ, màu sắc.

Trong phạm vi của đề tài về phát triển nhận thức, đề tài xác định rõ nhiệm vụ trọng tâm trong phần nội dung cần thực hiện khi vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ thông qua hoạt động lao động thường nhật của trẻ như sau:

- Rèn luyện các loại kỹ năng (kỹ năng tự phục vụ, kỹ năng giao tiếp, kỹ năng giải quyết vấn đề...). Khi trẻ tham gia hoạt động lao động thường xuyên hàng ngày đồng nghĩa các kỹ năng được thực hành, rèn luyện, nhờ đó ngày càng nâng cao về chất lượng ở mức thành thạo.

- Phát triển kỹ năng sống, vốn ngôn ngữ, khả năng tư duy, cảm xúc tích cực. Trong quá trình tham gia hoạt động lao động trẻ buộc phải sử dụng ngôn ngữ để giao tiếp với bạn và cô, như thế vốn ngôn ngữ và cả vốn sống ngày càng được trau dồi đồng thời cảm xúc trí tuệ cũng theo đó phát triển.

- Hình thành và phát huy những phẩm chất mang yếu tố tích cực (đoàn kết, giúp đỡ, quan tâm, làm việc cùng nhau...). Đồng thời hạn chế những tâm lý xấu, tiêu cực (giận hờn, gây gổ, không hợp tác, không nhường nhịn...). Trong quá trình trẻ tham gia lao động cùng bạn bè rất nhiều tính cách của trẻ được bộc lộ, qua đó cô sẽ có cách động viên để phát huy các thói quen, tính cách tốt, hoặc sẽ nhắc nhở hạn chế giảm dần những biểu hiện cảm xúc không tốt của trẻ.

- Tạo và duy trì hứng thú, chủ động tích cực hoạt động trải nghiệm, khám phá, kiên nhẫn giải quyết vấn đề. Khi được tham gia hoạt động thật, tạo ra thành quả công việc thật, được tôn trọng, công nhận thật sẽ giúp trẻ luôn hứng thú, chủ động chơi, khám phá, qua đó các yếu tố về nhận thức thực sự phát triển hiệu quả.

4.1.3 Phương pháp

Phương pháp vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo chính là sự kết hợp chặt chẽ giữa phương pháp giáo dục truyền thống và phương pháp giáo dục tích cực theo quan điểm của Montessori.

Thứ nhất, về cơ bản vẫn sử dụng các phương pháp giáo dục truyền thống, chủ đạo nhóm phương pháp thực hành – trải nghiệm và các phương pháp hỗ trợ khác thể hiện cụ thể:

Nhóm phương pháp thực hành, trải nghiệm

Dùng làm chủ đạo thông qua việc trẻ được hành động, được làm việc, được tương tác với các dụng cụ lao động thường xuyên mỗi ngày.

- Mục đích: Hình thành và rèn luyện cho trẻ các kỹ năng cần thiết phục vụ cho cuộc sống của trẻ, phát triển các tố chất thuộc về nhận thức, phát triển sự nhạy cảm của các cơ quan cảm giác. Từ đó giúp trẻ tạo được nhiều liên kết thần kinh trên võ não thông qua kinh nghiệm lao động của trẻ được tích lũy thường xuyên mỗi ngày.

- Cách thực hiện: Bước 1: Cô cùng trẻ trao đổi thống nhất công việc sẽ làm ngày hôm sau, thống nhất phân công cho từng nhóm, cùng trẻ ghi chú thích trên bảng phân công từ buổi chiều của ngày trước; Bước 2: Sáng hôm sau cô bám sát lịch phân công nhắc trẻ công việc phải thực hiện là gì. Đối với những dụng cụ mới, thao tác, kỹ năng mới cô tổ chức giới thiệu hướng dẫn theo hình thức tập thể. Bước 3: Cô quan sát, bao quát hoạt động đồng thời của các nhóm trẻ, để trẻ được vận hành theo cách của trẻ, sẽ can thiệp nếu cần thiết; Bước 4: Cô cùng trẻ đánh giá, nhận xét lại quá trình trẻ và bạn đã làm việc, cho trẻ chủ động tự nhận xét bản thân và đánh giá bạn, sau cùng cô khái quát nhấn mạnh lại cái gì trẻ làm được, cái gì chưa được, khuyến khích, ghi nhận những đánh giá của trẻ cũng như khéo léo điều chỉnh cách nhìn nhận đánh giá của trẻ về bạn một cách tích cực.

Nhóm phương pháp dùng lời nói

Dùng làm hỗ trợ cho nhóm phương pháp chủ đạo và phối kết hợp với các nhóm phương pháp khác để đạt kết quả trọn vẹn. Được dùng trong suốt quá trình trẻ hoạt động, cô thường xuyên quan sát, giúp đỡ, chỉ dẫn trẻ, đánh giá trẻ bằng lời nói.

- Mục đích: Giúp phát triển sự nhận thức của trẻ, như một cách truyền thụ chỉ dẫn bước đầu giúp trẻ làm quen với sự vận hành của công việc, giúp trẻ mở rộng sự giao tiếp xã hội, mở rộng vốn ngôn ngữ hiểu biết, giúp khắc sâu hơn những kiến thức thu được của trẻ trên võ não.

- Cách thực hiện: Bước 1: Thu hút sự tập trung chú ý của trẻ bằng cách riêng của cô, ví dụ bằng hiệu lệnh, bằng dấu hiệu qui ước riêng cô và trẻ, bằng kỹ thuật, thủ thuật nào đó của cô; Bước 2: truyền đạt nội dung cần nói cho tập thể, nhóm hay chỉ cá nhân; Bước 3: Kiểm tra mức độ nắm bắt nội dung của trẻ bằng một số câu hỏi, ví dụ: *các con đã hiểu chưa?* Hoặc: *Muốn quét phòng đầu tiên các con phải làm gì để bụi không bay khi quét nè?*

Nhóm phương pháp nêu gương - đánh giá

Dùng hỗ trợ cho nhóm phương pháp thực hành – trải nghiệm và phối kết hợp các nhóm phương pháp khác, qua việc cô đánh giá kết quả công việc trẻ làm, thái độ, thao tác thực hiện kỹ năng của trẻ vào mỗi cuối ngày.

- Mục đích: Nhằm kích thích cho tinh thần của trẻ thêm phần phấn chấn, duy trì hứng thú, tạo cảm xúc tích cực, chủ động hăng say làm việc, cố gắng làm tốt hơn những lần sau; Giúp chỉ ra cho trẻ nhận biết những việc làm được hay chưa được, cần rút kinh nghiệm thế nào ở lần thực hiện sau.

- Cách thực hiện: Bước 1: Gọi ý cho trẻ tự nhận xét, đánh giá bản thân đã làm được gì và chưa được gì, cảm xúc thế nào, thích hay không; Bước 2: Gọi ý cho trẻ nhận xét đánh giá bạn trong nhóm, nhóm khác như thế nào. Bước 3: Khái quát lại bằng nhận xét của cô và điều chỉnh những thái độ chưa đúng cũng như khuyến khích những nhận xét tích cực về bạn, những thái độ tích cực khi làm việc của trẻ.

Nhóm phương pháp trực quan - minh họa

Sử dụng nhóm phương pháp này cũng mang tính hỗ trợ thể hiện qua việc khi cô hay trẻ làm mẫu 1 công việc nào đó, làm mẫu cách sử dụng công cụ lao động bất kỳ hay một cách giải quyết vấn đề nào đó.

- Mục đích: Nhằm làm rõ hơn cách vận hành công việc mà trẻ phải thực hiện, giúp trẻ hạn chế việc mất thời gian khi thao tác công cụ.

- Cách thực hiện: Bước 1: Cô giới thiệu vấn đề cần làm mẫu, trẻ cần chú ý quan sát; Bước 2: Cô (trẻ) thực hiện thao tác, cách thức mẫu cho tất cả trẻ cùng xem; Bước 3: trẻ thực hiện thử, cô điều chỉnh; Bước 4: Triển khai cho trẻ thực hiện.

Nhóm phương pháp giáo dục bằng tình cảm và khích lệ

Sử dụng nhóm PP này thể hiện qua việc cô dùng lời nói, hành động yêu thương (ôm, hôn) để động viên, khích lệ tinh thần khi trẻ thực hiện tốt bất cứ công việc gì, hay khi trẻ có thái độ đúng đắn, tích cực nào đó đối với công việc, với bạn, với người lớn.

- Mục đích: Nhằm kích thích tinh thần, tình cảm cũng như cảm xúc tích cực ở trẻ. Nếu trẻ có cảm xúc tốt thì trẻ luôn thể hiện sự hứng thú, vui vẻ, tích cực khi tham gia làm việc cùng đội nhóm.

- Cách thực hiện: Thực hiện bất cứ khi nào có thể đối với bất cứ trẻ nào cần được động viên tinh thần. Cách làm đơn giản chỉ cần dùng ngôn ngữ (lời nói), phi ngôn ngữ (nét

mặt, điệu bộ, cử chỉ, nụ cười), hành động (ôm ấp, vuốt ve, hôn nhẹ) tác động lên trẻ ngay tại thời điểm trẻ cần được quan tâm, chú ý, động viên.

Một số lưu ý:

Thứ nhất, vẫn sử dụng các PPGD truyền thống khi vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua sinh hoạt thường nhật của trẻ ở trường mầm non.

Thứ hai, vận dụng phương pháp giáo dục tích cực theo quan điểm của Montessori chính là áp dụng 1 phần của PPGD Montessori cụ thể:

Trong hệ thống các bài tập của PPGDTC Montessori (phương pháp gốc), có một nhóm bài tập mục đích, cho trẻ được sử dụng các công cụ lao động nhằm tạo cho trẻ có cảm giác được sống thật như người lớn thông qua môi trường với đầy đủ các dụng cụ có kích thước thu nhỏ vừa với kích thước cầm nắm của trẻ. Thế giới của trẻ như một xã hội thu nhỏ của người lớn, trong đó trẻ được thỏa sức trải nghiệm và bộc lộ các cảm xúc vốn có của trẻ. Theo tinh thần và quan điểm của PPGDTC Montessori trẻ được trải nghiệm trong thế giới thu nhỏ của mình càng nhiều, càng thường xuyên, càng thật bao nhiêu sẽ đồng nghĩa với sự phát triển trọn vẹn toàn diện nhiều mặt đặc biệt là sự phát triển nhận thức bấy nhiêu. Trải nghiệm của trẻ càng nhiều thì kinh nghiệm được tích lũy càng nhiều và chính xác. Kinh nghiệm của trẻ càng nhiều tức các liên kết trên não càng sâu càng nhiều, một số tổn thương về não có thể được cải thiện.

Cuối cùng, trong giới hạn của đề tài, phương pháp được vận dụng ở góc độ cho trẻ được làm quen với nhiều công việc trong sinh hoạt thường nhật của trẻ ở trường mầm non, được thao tác làm quen với nhiều dụng cụ, công cụ lao động có kích thước vừa với trẻ, được tổ chức thường xuyên đan xen vào các khung giờ sinh hoạt trong 1 ngày ở trường của trẻ. Khi lên kế hoạch giáo viên phải bám sát lịch sinh hoạt trong ngày của trẻ tại trường, tổ chức như một hoạt động nhận thức với cách thực hiện riêng không giống cấu trúc tiết học thông thường. Trẻ thực hiện vui vẻ như một trách nhiệm nhẹ nhàng thường ngày hoàn toàn không áp đặt, bắt buộc.

4.1.4. Hình thức

Tùy theo mỗi cách phân loại, có nhiều hình thức tổ chức khác nhau khi vận dụng cụ thể:

- *Theo mục đích và nội dung giáo dục:* hình thức chủ yếu là tổ chức hoạt động có chủ định theo kế hoạch của giáo viên. Giáo viên lên kế hoạch về khối lượng công việc được

phân bố đều vào các tháng trong năm. Cô theo đó chủ động tùy theo mục đích và nội dung dạy gì, thao tác gì, công cụ gì để chọn hình thức tổ chức hoạt động có chủ định hay không. Ví dụ cô muốn trẻ hiểu và ấn tượng thêm về tương tác giữa bột giặt và nước như thế nào, thể hiện được nội dung khám phá giáo dục, cô sẽ chọn hình thức tổ chức hoạt động có chủ định.

- *Theo vị trí không gian*: Chủ yếu là tổ chức hoạt động trong phòng học, lớp học. Trẻ được lao động làm việc trong các khung giờ khác nhau (giờ ăn sáng, ăn trưa, ngủ, xế) vì vậy hoạt động chủ yếu được tổ chức diễn ra trong phạm vi lớp học. Hoặc cô muốn trẻ thực hiện nhiệm vụ dọn dẹp sân chơi thì cô sẽ chọn hình thức tổ chức ngoài trời.

- *Theo số lượng trẻ*: Chủ yếu sử dụng cả 3 hình thức (cá nhân; nhóm; cả lớp). Khi cô cần trao đổi, thống nhất, thảo luận, giới thiệu sẽ sử dụng hình thức cả nhóm. Khi trẻ thực hiện nhiệm vụ được giao cô sử dụng hình thức chia nhóm nhỏ để thực hiện các nhiệm vụ nhỏ. Khi cần chỉ dẫn trẻ yếu về kỹ năng cô sử dụng hình thức cá nhân.

4.1.5. Đánh giá trẻ

Để đánh giá nhận thức của trẻ đề tài đề xuất dựa vào: ¹⁾ Mục tiêu đánh giá; ²⁾ Nhật ký trẻ; ³⁾ Các kiểu bài tập và tình huống. Ngoài ra có thể dùng nhận xét từ cha mẹ để bổ sung, hỗ trợ thêm đánh giá trẻ được khách quan hơn.

4.1.5.1 Tiêu chí đánh giá

Trong chương trình giáo dục mầm non, đánh giá trẻ không dựa trên điểm số như các cấp học trên và cũng không có thang đo đánh giá chính xác về phát triển nhận thức của trẻ. Cách thông thường, GVMN dựa vào các tiêu chí về phát triển nhận thức để nhận xét, đánh giá mang tính cảm tính, chủ quan. Để đảm bảo tính thuyết phục, luận án đề xuất xây dựng thang đo đánh giá sự phát triển nhận thức của trẻ mẫu giáo theo 5 mức độ. Thang đo được xây dựng bằng cách dựa vào các tiêu chí đã được đóng khung trong chương trình giáo dục mầm non để chia nhỏ thành các biểu hiện cụ thể thông qua hành vi, lời nói, hành động, cách giải quyết vấn đề, cách trẻ tương tác với đội nhóm. Thang đo sau đây vừa đồng thời làm cơ sở đánh giá trẻ trong giai đoạn thực nghiệm.

Bảng 4.1: Thang đo đánh giá phát triển nhận thức của trẻ mẫu giáo

Các tiêu chí	Các mức độ				
	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4	Mức 5
Tiêu chí 1: Trẻ đặt được nhiều câu hỏi, có nhiều cách thức tác động lên sự vật hiện tượng khi khám phá	Chỉ im lặng ngồi nhìn các bạn làm gì thì làm	Bạn bảo làm gì thì im lặng làm	Có tương tác hỏi bạn cách giải quyết vấn đề	Chỉ đưa nhiều câu hỏi nhưng không đưa ra cách làm	Đưa nhiều câu hỏi có giá trị và cách làm cho các bạn
Tiêu chí 2: Trẻ đưa ra nhiều suy luận về đặc điểm, thuộc tính, bản chất của sự vật hiện tượng	Chỉ ngồi im quan sát thờ ơ	Ngồi im nhưng quan sát và lắng nghe các bạn một cách hứng thú	Thỉnh thoảng đưa 1 vài ý kiến một cách rụt rè, các bạn không ai để ý	Đưa nhiều ý kiến nhưng ít giá trị	Đưa ít hay nhiều ý kiến nhưng đều đi vào cốt lõi, bản chất của sự vật
Tiêu chí 3: Trẻ luôn đề xuất đưa ra nhiều phương án giải quyết cho bất kỳ vấn đề nào đó.	Ngồi im thờ ơ	Có chú ý hội thoại, trao đổi của nhóm dù không có bất kỳ đề xuất phương án nào	Không đưa ý kiến, phương án giải quyết nhưng tự làm	Đưa nhiều phương án giải quyết nhưng ít có giá trị	Đưa nhiều phương án giải quyết có giá trị
Tiêu chí 4:	Không phản	Ít nói nhưng	Nghe và trả	Nói nhiều	Nói nhiều

Trẻ luôn mạnh dạn và biết cách thể hiện chính kiến của bản thân về sự vật hiện tượng bằng ngôn ngữ	ứng gì rõ rệt, chỉ ngồi im	chú ý và lắng nghe bạn nói	lời nếu bạn hỏi	hết phần bạn	nhưng có chú ý lắng nghe tương tác nhịp nhàng với bạn
<i>Tiêu chí 5:</i> Vốn sống, vốn hiểu biết của trẻ ngày càng tăng về thế giới xung quanh và các khái niệm toán ban đầu	Trả lời chậm và chỉ trả lời những nội dung ngắn, đơn giản, không cần suy nghĩ, hầu như không nhận diện được các khái niệm ban đầu về toán	Trả lời, diễn đạt còn lúng túng nhiều, nhận diện và gọi tên được ít các khái niệm về toán	Trả lời được những câu hỏi có nội dung đơn giản, nắm được một số khái niệm đơn giản về toán	Trả lời nhanh, nắm và gọi tên được nhiều khái niệm về toán	Trả lời được một số những câu hỏi tại sao và nắm khá nhiều các khái niệm, biểu tượng toán học

Cách đánh giá

Cô lựa chọn đánh dấu x vào lựa chọn phù hợp theo từng tiêu chí dành cho mỗi trẻ. Tùy theo mức độ và từng tiêu chí giáo viên có thể đánh giá trẻ: Mức 1 (trẻ nhận thức yếu), mức 2 (trẻ nhận thức kém), mức 3 (trẻ nhận thức trung bình), mức 4 (trẻ nhận thức khá), mức 5 (trẻ nhận thức tốt). Có 2 cách tính để đánh giá mức độ: thứ nhất có thể qui dấu x thành điểm (được trình bày rõ trong phần thực nghiệm ở mục xử lý kết quả); thứ 2, GV có thể nhận xét theo cảm tính (Nếu mức độ đánh giá tập trung từ trên 3 tiêu chí thì đánh giá chung ở mức độ tập trung đó, còn 2 tiêu chí đánh giá không tập trung thì nhận thức của trẻ có yếu tố đặc biệt (tốt hoặc xấu), lúc đó cô cần quan tâm lưu ý đặc điểm này, tìm nguyên

nhân. Ví dụ: 1 trẻ được đánh giá tiêu chí 1, 2, 4 đều mức 4 riêng tiêu chí 3 mức 2, tiêu chí 5 mức 5 thì nhận xét trẻ có nhận thức khá, có vốn sống tốt tuy nhiên trẻ thường không thích thương tác với bạn)

Nhật ký trẻ

Theo Field (1989) nhật ký là bản ghi chép với các mục riêng biệt được sắp xếp theo ngày dùng để thuật lại những gì đã diễn ra trong suốt một ngày hoặc giai đoạn. Một cuốn nhật ký cá nhân có thể bao gồm những trải nghiệm, suy nghĩ hoặc cảm xúc của một người. Vậy trong giới hạn của đề tài, nhật ký trẻ được hiểu là một bản ghi chép lại những biểu hiện về tâm trạng, lời nói (ngôn ngữ), thái độ (giao tiếp, phối hợp với bạn) và những yếu tố nổi trội (sáng tạo, đề xuất) của trẻ. Người thực hiện bản ghi chép là GVMN.

Để đơn giản hóa việc ghi chép nhật ký trẻ GVMN chỉ cần đánh dấu x vào các dấu hiệu, biểu hiện của trẻ theo từng nội dung thay vì theo cách thông thường (bằng văn viết). GVMN có thể tự thiết kế các mức độ cho từng nội dung trong nhật ký của trẻ hoặc có thể dựa vào bảng phân chia 5 mức độ các biểu hiện của trẻ sau đây:

Bảng 4.2: Năm mức độ biểu hiện của trẻ

Nội dung	Mức độ					Ghi chú
Tâm trạng	Uể oải	Không hứng thú	Bình thường	Vui vẻ hứng thú	Rất hứng thú năng động	
Ngôn ngữ	Câu ngắn thiếu chủ ngữ (vị ngữ)	Câu ngắn đủ chủ -vị	Bình thường	Câu dài nhưng lộn xộn chủ-vị	Câu dài rõ cấu trúc chủ-vị	
Giao tiếp	Buồn ngủ	Không muốn nói chuyện	Bình thường	Nói nhiều chỉ với bạn	Chủ động chia sẻ với cô và bạn	
Phối hợp	Không quan tâm ai	Hời hợt không hứng thú tương tác với bạn	Bình thường	Cùng trao đổi, làm việc chung với bạn	Trao đổi, giúp đỡ bạn, hỏi ý cô	

Sáng tạo	Hoàn toàn không làm gì	Chỉ bắt chước thờ ơ	Bình thường, bạn làm gì làm theo	Có sáng tạo nhưng không chia sẻ bạn	Sáng tạo và hứng thú chia sẻ cô và bạn	
Đề xuất của trẻ	Hoàn toàn không ý kiến gì	Có chú ý lắng nghe ý kiến của cô và bạn	Bình thường	Đưa nhiều ý kiến nhưng chưa giải thích ý kiến đề xuất	Đưa ý kiến và giải thích ý kiến đề xuất	

Cô có thể tự thiết kế mỗi trẻ 1 tài liệu (file) nhật ký hoặc dựa theo mẫu nhật ký trẻ (phụ lục 8). Cô nhận xét bắt đầu từ ngày, tổng ngày thành tháng, tổng tháng thành học kỳ, tổng học kỳ thành năm. Nhật ký trẻ có thể được dùng chuyển lên lớp trên để làm cơ sở cho giáo viên lớp mới. Ngoài ra cô có thể điều chỉnh, chuyển thể “Nhật ký trẻ” sang dạng bút ký với ngôn từ phù hợp, in thành sách gửi tặng phụ huynh như một kỷ niệm về thời thơ ấu của con (có thể phối hợp với quản lý trường và phụ huynh về phí làm sách).

Cách đánh giá

- Cô đánh dấu x vào mức độ phù hợp cho từng nội dung hoặc diễn tả bằng văn viết vào mức độ phù hợp đối với từng trẻ;
- Chú thích những tiến bộ đột biến của trẻ;
- Đánh dấu màu đen (biểu hiện tiêu cực), màu đỏ (biểu hiện tích cực)

Lưu ý: Sau cuối ngày cô sẽ ghi nhanh những trẻ có biểu hiện khác mọi ngày theo chiều hướng tích cực hoặc tiêu cực. Nếu cuối tháng nhật ký trẻ đạt 80-100% màu đỏ đánh giá trẻ có tiến bộ về nhận thức. Ngược lại nếu đạt 80-100% màu đen trẻ được đánh giá chậm tiến bộ. Lúc đó cô cần tìm hiểu nguyên nhân với trẻ để có cách kích thích, rèn cá nhân hoặc giúp đỡ trẻ nhiều hơn. Những trẻ biểu hiện như những ngày khác chỉ cần đánh dấu X vào những mức độ phù hợp.

Các dạng bài tập

GVMN có thể tự thiết kế hoặc theo mẫu gợi ý trong phụ lục 9. Cô dùng kiểm tra trẻ vào tuần cuối của tháng hoặc giai đoạn, học kỳ. Tùy cô linh hoạt sắp xếp về thời gian để kiểm tra trẻ xen kẽ theo hình thức cá nhân, nhóm hoặc tập thể. Để đánh giá trẻ mang tính tổng quát toàn diện thông qua việc cho trẻ thực hiện các bài tập GVMN cần thiết kể đủ 3 dạng theo 3 nội dung kiểm tra về kiến thức, kỹ năng, phẩm chất trí tuệ như sau:

- Kiến thức: Những dạng bài tập về toán, về môi trường xung quanh rất nhiều trong các tài liệu học tập dành cho mầm non, GVMN có thể chọn lọc, phân loại bài tập theo 5 hoặc 3 mức độ để cho trẻ thực hiện ngay trên tài liệu, hoặc sao y (copy) thành nhiều bản để trẻ thực hiện. Cách khác GVMN có thể tìm trên mạng khá nhiều kiểu bài tập đo kiến thức cho trẻ mầm non cũng copy, in ấn thành nhiều bản. Hoặc GVMN có thể tự thiết kế bài tập cho trẻ dựa trên trình độ đồ họa, vi tính (nếu có). Dùng 5 bài ở 5 mức độ khác nhau. Có thể dùng hình thức kiểm tra tập thể hoặc chia nhóm nhỏ. (phụ lục 9).

- Kỹ năng: Dùng các bài tập lắp ghép trên mặt phẳng (chính là các bài tập hay gọi là trò chơi học tập dành cho mầm non, kiểu này GVMN vẫn đang sử dụng thường xuyên trong các góc chơi). Hoặc các trò chơi lắp ghép dạng không gian 3 chiều (mô hình). Cô lần lượt đưa 5 yêu cầu với 5 mức độ từ thấp đến cao, có thể dùng hình thức nhóm. (phụ lục 9a)

- Phẩm chất trí tuệ (linh hoạt, giải quyết vấn đề, sáng tạo): GVMN tạo tình huống bất kỳ, đặt 3 câu hỏi với độ khó tăng dần (mức 1: câu hỏi có 2 đáp án; mức 2: câu hỏi đơn nội dung; mức 3 câu hỏi đa nội dung) (phụ lục 9). Dùng hình thức cá nhân, nếu ít thời gian có thể dùng hình thức nhóm. Ví dụ tình huống: *Có em bé nhỏ tuổi đến lớp chơi*. Đặt 3 câu hỏi từ dễ đến khó: Câu 1: Hôm nay lớp mình có ai đến chơi không? (2 đáp án có hoặc không: nhận thức trung bình yếu); Câu 2: Vậy ai đã đến lớp mình chơi? (chỉ có 1 đáp án: nhận thức trung bình); Câu 3: Em bé tới lớp chơi thì mình là anh là chị phải đón tiếp thế nào? (đáp án mở: nhận thức tốt).

Lưu ý: dựa vào mức độ của các bài tập để làm căn cứ đánh giá sự phát triển nhận thức của trẻ

Nhận xét từ cha mẹ

Xin nhận xét của cha mẹ thông qua trực tiếp hoặc bằng bảng trắc nghiệm hỏi ngắn. Nguồn dữ liệu này chỉ dùng hỗ trợ cho các căn cứ trên.

4.1.6. Thực hiện

Đối với giáo viên: Thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động nhận thức thông qua sinh hoạt thường nhật của trẻ ở trường mầm non cho cả năm. Sau đây là mẫu kế hoạch:

Bảng 4.3: Kế hoạch vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ 5 tuổi thông qua sinh hoạt thường nhật theo năm (mẫu)

KẾ HOẠCH VẬN DỤNG PPGDTC TRONG TỔ CHỨC HĐNT CHO TRẺ 5 TUỔI THÔNG QUA SINH HOẠT THƯỜNG NHẬT Năm học :.....				
I. Mục tiêu II. Nội dung III. Phương pháp IV. Hình thức V. Đánh giá VI. Chuẩn bị VII. Thực hiện				
Thời gian	Hoạt động	Mục đích	Kết quả	Điều chỉnh
Tháng 9	-Giáo viên lựa chọn các công việc để sắp xếp đưa vào từng tháng. -Đảm bảo bắt đầu từ đơn giản đến phức tạp, từ ít đến nhiều. - Chú ý tinh vừa sức - Chú ý xác định hoạt động chính – phụ. -Chú ý duy trì hoạt động phụ đều thường xuyên (là những hoạt động củ của tháng trước)	- Mục đích từng tháng xây dựng theo 3 nội dung: kiến thức, kỹ năng và thái độ. - Tùy vào lượng kiến thức, kỹ năng, năng lực của trẻ tại lớp ở tháng trước giáo viên linh hoạt thay đổi hay giữ nguyên mục đích của từng tháng. -Căn cứ hoạt động của tháng là gì để xác định mục đích phù hợp -Mục đích đưa ra nên vừa sức của trẻ	-Giáo viên đánh giá chung theo 3 nội dung của mục đích theo từng tháng - Phân tích tìm nguyên nhân để điều chỉnh	-Giáo viên ghi chú những nội dung cần chỉnh theo từng tháng.
Tháng 10				
Tháng 11				
Tháng 12				
Tháng 01				
Tháng 02				
Tháng 03				
Tháng 04				
Tháng 05				

Bảng 4.4: Một số gợi ý hoạt động chính cho các tháng

Tháng	Hoạt động	Thời điểm
9	Đọc - hiểu bảng phân công	- Giờ sinh hoạt chiều - Giờ đón – trả - Giờ chuyển giao các sinh hoạt
10	Quét – lau sàn nhà	- Giờ Sinh hoạt chiều - Giờ đón – trả - Trước và sau giờ ăn - Trước và sau giờ ngủ
11	Chuẩn bị - dọn dẹp giờ ngủ	- Giờ sinh hoạt chiều - Giờ ngủ
12	Chuẩn bị giờ ăn	- Giờ sinh hoạt chiều - Trước giờ ăn
1	Dọn dẹp giờ ăn	- Giờ sinh hoạt chiều - Sau giờ ăn
2	Giặt – phơi khăn	- Giờ sinh hoạt chiều - Sau giờ ăn
3	Rửa – úp ly	- Giờ sinh hoạt chiều - Sau giờ ăn
4	Rửa và phơi đồ chơi	- Giờ sinh hoạt chiều - Sau giờ ăn xế
5	Lau kệ - sắp xếp kệ đồ chơi	- Giờ sinh hoạt chiều - Sau giờ ăn xế

Phối hợp với quản lý để được cung cấp các dụng cụ, công cụ có kích thước nhỏ vừa với thao tác cầm nắm, dễ cho trẻ sử dụng (chổi, dụng cụ lau nhà, xô đựng thức ăn...); Thiết kế biểu bảng phân chia công việc cho trẻ (mẫu); Liên hệ các bộ phận (bếp, văn phòng, lao công...).

Từ kế hoạch năm, giáo viên xây dựng kế hoạch tổ chức cho từng tuần trong mỗi tháng. Sau đây là mẫu kế hoạch được triển khai theo tháng:

**Bảng 4.5: Kế hoạch vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức
thông qua sinh hoạt thường nhật theo tháng (mẫu)**

KẾ HOẠCH VẬN DỤNG PPGDTC TRONG TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG NHẬN THỨC CHO TRẺ MẪU GIÁO 5 TUỔI THÔNG QUA SINH HOẠT THƯỜNG NHẬT Tháng / 20.. Hoạt động chính:				
I. Mục đích – -Kiến thức – -Kỹ năng – -Thái độ				
II. Chuẩn bị				
III. Tổ chức thực hiện				
Tuần	Tên hoạt động	Mục đích	Thời điểm	Kết quả
Tuần 1	-Giáo viên chia hoạt động chính thành những tên gọi mô tả hoạt động nhỏ. -Chú ý tăng dần độ khó của hoạt động.	-Giáo viên căn cứ tên hoạt động đã được chia nhỏ theo từng tuần để xây dựng mục đích theo cấu trúc: Kiến thức, kỹ năng, thái độ.	-Giáo viên căn nhắc lựa chọn thời điểm phù hợp trong khung giờ các sinh hoạt thường nhật để tổ chức hoạt động nhận thức theo tuần.	-Giáo viên căn cứ mục đích để đánh giá chung tỷ lệ đạt được của trẻ
Tuần 2				
Tuần 3				
Tuần 4				

Bảng 4.6: Bảng phân chia công việc (mẫu)

Thời gian	Công việc	Nhóm	Thành viên nhóm	Đánh giá	
Buổi sáng	Công việc 1	Nhóm 1	-Nhóm 1: Bạn A, bạn B...	Tốt	Cần cố gắng
	Công việc 2	Nhóm 2	-Nhóm 2: Bạn C, Bạn D ...		
	Công việc 3	Nhóm 3	-Nhóm 3:		
	Công việc ..	Nhóm....			
Buổi trưa	Công việc 1	Nhóm 1		Nhóm ...	Nhóm: ...
	Công việc 2	Nhóm 2			
	Công việc 3	Nhóm 3			
	Công việc ..	Nhóm....			

Buổi chiều	Công việc 1 Công việc 2 Công việc 3 Công việc ..	Nhóm 1 Nhóm 2 Nhóm 3 Nhóm....			
Cuối ngày	Thảo luận				

Đối với trẻ: Được tự mình cùng các bạn thực hiện các công việc cụ thể như: quét lớp, lau phòng, lau kệ, lau bàn, chuẩn bị giờ ăn, bàn ăn (sáng, trưa, xế), dọn dẹp sau ăn, giặt khăn, rửa ly, phơi khăn, chuẩn bị giờ tắm, giờ ngủ...Trẻ được thực hiện mỗi ngày thường xuyên bắt đầu từ lúc vào lớp đến khi ra về.

Trẻ được tự phân chia nhóm, phân chia công việc cho nhau và ghi chú lên một công cụ gọi là “Bảng phân chia công việc”

Lưu ý: các thông số về công việc và các thành viên trong nhóm có thể thay đổi theo ngày, theo tuần để tạo sự mới, gây hứng thú cho trẻ. Giáo viên hoàn toàn có thể dùng chữ để ghi chú các thông tin trong bảng.

Cách thực hiện

- Bước 1: Thảo luận trước một ngày về công việc ngày hôm sau
- Bước 2: Trẻ thực hiện, cô luôn bao quát, quan sát, nhắc việc và giúp đỡ khi cần, không quá can thiệp vào cách trẻ thực hiện. Chấp nhận thành quả, sản phẩm của trẻ dù chưa đạt. Cô ghi chép nhanh những tình huống cần chú ý, những trao đổi đặc biệt của trẻ diễn ra trong quá trình trẻ thực hiện
- Bước 3: Thảo luận cuối ngày, trẻ được tự do tự nhận xét bản thân và bạn về công việc trong ngày làm được gì và chưa được gì. Cô tổng kết lại nhận xét của trẻ và hướng dẫn lại những thao tác nào trẻ chưa thực hiện được, giải thích những thắc mắc của trẻ trong quá trình thực hiện. Cùng trẻ thống nhất phân công lại công việc ngày hôm sau. Cùng điều chỉnh tên trẻ trên bảng phân công.
- Bước 4: Cô ghi chép nhật ký trẻ

Nguyên tắc khi tổ chức hoạt động lao động thường nhật của trẻ tại trường mầm non

- Trẻ được tham gia hoạt động lao động thường nhật thường xuyên, đều đặn mỗi ngày.

- Tôn trọng sản phẩm lao động của trẻ, dù sản phẩm lao động của trẻ chưa thật sạch, thật tốt. Ví dụ khi trẻ đã quét nhà rồi thì cô không quét lại trước mặt trẻ. Cô chỉ thực hiện lại khi không có trẻ nếu cần thiết.

- Không can thiệp khi trẻ đang thao tác, nếu kỹ năng trẻ yếu có thể gợi ý sự trợ giúp của bạn có kỹ năng tốt (theo cách thức “vết dầu loang”) trẻ sẽ học qua bạn, học qua thử và sai và tự điều chỉnh lần sau.

- Không chê, nên khen và động viên khuyến khích trẻ cố gắng lần sau.

- Nên trao đổi, thống nhất với phụ huynh về nguyên tắc tôn trọng sản phẩm của trẻ, khuyến khích trẻ được lặp lại các thao tác, kỹ năng vừa thực hiện ở trường khi về nhà, không nuông chiều, làm thay con mọi việc trong khả năng con có thể giải quyết.

- Luôn quan sát, kích thích trẻ được giao tiếp với bạn với khách với các thầy cô khác trong và ngoài môi trường lớp học càng nhiều càng tốt.

- Chú trọng khen ngợi cách giải quyết của trẻ, ý tưởng mới của trẻ tại thời điểm trẻ đề xuất hay vào cuối ngày trước mặt các bạn.

- Không ép buộc nếu thể trạng bé không tốt chưa sẵn sàng

- Kích thích các dụng cụ phải phù hợp với trẻ

4.1.7. Minh họa kế hoạch vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập

Như đã trình bày GV phải căn cứ, bám sát vào trình độ năng lực trẻ trong lớp để thiết lập kế hoạch cả năm sau đó sẽ chia ra phân bổ vào các tháng, sau 1 tháng trẻ sẽ được kiểm tra và GV sẽ điều chỉnh cho kế hoạch sau. Nhằm hình dung rõ hơn cách thiết kế kế hoạch, luận án trình bày minh họa kế hoạch tháng 9, tháng 10 và tháng 11, tuy nhiên do chỉ mang tính chất minh họa nên luận án thống nhất trình độ, năng lực trẻ ở mức trung bình cả kiến thức, kỹ năng và thái độ.

Bảng 4.7: Kế hoạch tháng

**Kế hoạch vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT
cho trẻ 5 tuổi thông qua sinh hoạt thường nhật**

I. Mục đích chung

1.1 Kiến thức

- Nhận biết, phân biệt đặc điểm, thuộc tính của sự vật hiện tượng, đồ dùng, dụng cụ lao động
- Nhận biết mối liên hệ giữa các sự vật hiện tượng
- Hiểu ý nghĩa công việc lao động mà trẻ thực hiện

1.2 Kỹ năng

- Biết thao tác sử dụng các công cụ lao động từ mức thấp đến thành thạo
- Có kỹ năng tư duy: phân tích, so sánh, quan sát, khái quát...
- Có các kỹ năng phản biện, giải quyết vấn đề

1.3 Thái độ

- Luôn chủ động, tích cực tham gia hoạt động
- Biết phối hợp làm việc nhóm, đoàn kết, tương trợ
- Sáng tạo, linh hoạt, giao tiếp tốt

II. Chuẩn bị

- Thiết kế bảng phân công công việc
- Trang bị đầy đủ các dụng cụ lao động kích thước phù hợp với trẻ

III. Thực hiện

Tháng	Mục đích	Nội dung	Thời gian	Cách thực hiện
Tháng 9: đọc – hiểu bảng phân công	- KT: Trẻ nhận diện được “bảng phân công công việc” ở mức đơn giản. -KN: Trẻ biết quan sát, phân tích các ký hiệu, chữ trên bảng -TĐ: Hứng thú, chủ động, tích cực khám phá bảng phân công	- Làm quen với bảng phân công công việc - Thực hành khám phá bảng phân công		- GV giới thiệu và hướng dẫn đọc – hiểu “bảng phân công công việc” - Chia nhóm luyện cách nhận diện bảng phân công - Dùng trò chơi để rèn luyện, khám phá bảng phân công
Tháng 10: Quét – lau sàn nhà	- KT: Trẻ hiểu đặc điểm, chức năng, công dụng của các dụng cụ lau – quét nhà. Hiểu được ý nghĩa của công việc. -KN: Trẻ biết cách sử dụng công cụ lao động từ mức thấp đến cao; Trẻ biết phân công công việc cho bản thân và bạn theo nhóm; Trẻ biết thay đổi thông tin trên bảng phân công sau khi trao đổi -TĐ: Trẻ quan tâm đến bạn trong nhóm và khác nhóm.	-Củng cố cách đọc-hiểu bảng phân công -Thực hành trao đổi, phân chia công việc trên bảng phân công. -Thực hành cách ghi chép, cập nhật thông tin trên bảng phân công theo cách của trẻ. -Rèn luyện thao tác sử dụng công cụ lao động	Thực hiện xuyên suốt 4 tuần	-Dùng hình thức nhóm, cá nhân để trẻ thực hiện suốt quá trình hoạt động lao động. -Dùng hình thức tập thể để cùng trẻ đánh giá nhận xét bản thân và bạn, trao đổi thảo luận về công việc ngày kế tiếp vào thời điểm mỗi cuối ngày.

Tháng 11: Chuẩn bị - dọn dẹp giờ ngủ	- KT: Trẻ hiểu được ý nghĩa của công việc - KN: Trẻ biết cách phân chia công việc; Trẻ biết nhận xét bản thân và bạn về cách làm việc ở mức đơn giản. - TĐ: ý thức trách nhiệm, hoàn thành công việc được giao	- Tiếp tục rèn cách đọc – hiểu, cập nhật thông tin trên bảng. - Rèn đánh giá và phân chia công việc mức linh hoạt sáng tạo - Rèn sử dụng công cụ lao động ở mức kỹ năng	- Tiếp tục phối hợp các hình thức tổ chức: tập thể, nhóm, cá nhân - Duy trì cho trẻ thảo luận, đánh giá cuối ngày - Chú ý khen thưởng những trẻ có tiến bộ
Tháng 12: Chuẩn bị giờ ăn	- KT: Nhớ được trình tự công việc - KN: Trẻ sử dụng công cụ ở mức thói quen; Trẻ linh hoạt giải quyết các vấn đề xảy ra trong công việc; Trẻ biết phối hợp với bạn trong nhóm để hoàn thành việc. - TĐ: Trẻ quan tâm chú ý nhận biết được các mối liên hệ xung quanh các công việc trẻ thực hiện; Trẻ biết giúp đỡ bạn khi cần.	- Tiếp tục rèn kỹ năng sử dụng công cụ lao động - Khuyến khích trẻ phát hiện các đặc điểm, mối liên hệ giữa các sự vật hiện tượng thông qua công việc trẻ làm	- Triển khai chia nhóm cho trẻ thực hiện. - Cô quan sát nhắc nếu trẻ không nhớ qui trình, thứ tự công việc - Ghi chú những phát hiện của trẻ

Tháng 1: Dọn dẹp giờ ăn	- KT: Hiểu và nhớ được qui trình, trình tự công việc; Hiểu và biết sử dụng ngôn ngữ giao tiếp đúng ngữ cảnh khi làm việc nhóm - KN: Trẻ biết làm việc theo nhóm, liên kết, tương trợ trong nhóm và ngoài nhóm; Trẻ phát hiện vấn đề và giải quyết vấn đề - TĐ: Trẻ luôn hứng thú tích cực, chủ động khi tham gia làm việc	-Rèn cách làm việc nhóm -Kích thích, tạo tình huống có vấn đề để trẻ phát hiện và tìm cách giải quyết		Cô hướng dẫn trẻ tự tổ chức thảo luận cuối ngày
Tháng 2	-Học kỳ 2 tập trung ôn luyện kiến thức, rèn các kỹ năng và điều chỉnh thái độ, vì vậy GV sẽ linh hoạt điều chỉnh các nội dung về mục tiêu, nội dung, phân bổ thời gian sao cho phù hợp với tình hình trẻ trong lớp. - Tập trung rèn luyện kỹ năng và phát triển tính chủ động, tích cực và sáng tạo trong cách làm việc giải quyết vấn đề của trẻ. - Tăng cường liên kết, phối hợp với gia đình, thống nhất cho trẻ tiếp tục được làm việc trải nghiệm các kiến thức, kỹ năng làm việc trong môi trường gia đình. -Tôn trọng các ý tưởng, thao tác sử dụng công cụ (lạ) của trẻ, không làm thay trẻ. - Đánh giá sự tiến bộ của chính trẻ			
Tháng 3				
Tháng 4				
Tháng 5				

Theo kế hoạch trên, giáo viên thiết lập kế hoạch cụ thể cho từng tuần theo từng tháng.

Bảng 4.8: Kế hoạch tuần

Kế hoạch tuần

**Kế hoạch vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ 5 tuổi (lớp lá)
thông qua sinh hoạt thường nhật**

THÁNG 9: Hoạt động chính: Đọc – hiểu bảng phân công

Nội dung		Tuần 1	Tuần 2	Tuần 3	Tuần 4
Mục đích	Kiến thức	-Biết chức năng, công dụng của bảng phân công	Nhận diện được tên của mình, bạn và nhóm qua chữ, ký hiệu hay biểu tượng	Nhận diện tên công việc	Hiểu mối quan hệ giữa cột và hàng trong bảng
	Kỹ năng	-Trẻ biết tìm kiếm, quan sát các chữ, hình, ký hiệu, biểu tượng trong bảng	Dùng mắt, ngón tay rà tìm tên của mình, bạn và nhóm	Dùng mắt, ngón tay rà tìm tên công việc	Quan sát, phân tích hàng và cột
	Thái độ	Hứng thú, tích cực và chủ động khám phá bảng phân công	Hứng thú, rủ bạn cùng khám phá	Chủ động đọc tên mình, tên bạn, tên công việc	Hứng thú trao đổi với bạn về bảng phân công
Chuẩn bị	Dụng cụ	Bảng phân công công việc treo trong lớp (các vị trí tên, công việc nên cài đặt dạng tháp lắp)	Thay đổi vị trí tên và công việc bằng chữ, ký hiệu, biểu tượng theo từng tuần để rèn cách nhận diện và hứng thú khám phá của trẻ		
	Thời điểm	Giờ sinh hoạt chiều	-Giờ sinh hoạt chiều -Khuyến khích trẻ tự chủ động khám phá trong giờ đón – trả, giờ chuyển giao các sinh hoạt		
Thực hiện	Cô	-Giới thiệu bảng phân công một cách tổng quát	- Dùng trò chơi “thi xem ai nhanh” để kích thích trẻ hứng thú khám phá bảng phân công - Dùng hình thức động viên, khuyến khích, khen		

	Trẻ	-Làm quen bảng phân công -Làm quen tên (biểu tượng, ký hiệu) của cá nhân và nhóm	thường để trẻ quan sát, phân tích bảng phân công - Cho trẻ thảo luận trao đổi thay thế vị trí tên ban và công việc
--	-----	---	---

THÁNG 10: Quét – lau sàn nhà

Nội dung		Tuần 1	Tuần 2	Tuần 3	Tuần 4
Mục đích	Kiến thức	- Trẻ nhận biết đặc điểm, chức năng của dụng cụ ở mức bề ngoài -Hiểu được ý nghĩa của công việc	-Trẻ nhận biết được đặc điểm, bản chất của dụng cụ	-Trẻ nhận biết sự khác nhau giữa các dụng cụ lao động với nhiều chất liệu và kích thước khác.	- Trẻ hiểu mối quan hệ giữa các dụng cụ với nhau -Nhận biết không gian đơn – sạch
	Kỹ năng	- Trẻ biết sử dụng dụng cụ làm việc ở mức đơn giản	-Trẻ sử dụng dụng cụ mức quen việc	Trẻ sử dụng dụng cụ ở mức thói quen	Trẻ sử dụng dụng cụ mức linh hoạt
	Thái độ	Hứng thú, tích cực, chủ động thao tác dụng cụ	Cố gắng hoàn thành việc của mình	Hứng thú, giúp đỡ việc bạn	Vui vẻ cùng bạn làm việc,
Chuẩn bị	Dụng cụ	Chuổi, dụng cụ lau nhà kích thước phù hợp với trẻ	Cung cấp thêm vài loại dụng cụ khác		
	Thời điểm	Giờ sinh hoạt chiều Trước – sau giờ ăn, giờ ngủ	-Giờ sinh hoạt chiều -Khuyến khích trẻ tự chủ động làm việc - Tạo tình huống để trẻ ý thức giải quyết vấn đề, rèn ý thức biết vệ sinh		

Thực hiện	Cô	-Giới thiệu các dụng cụ làm việc	- Tạo tình huống, điều kiện cho trẻ làm việc và giải quyết vấn đề.
	Trẻ	- Làm quen thao tác sử dụng dụng cụ - Làm quen cách xử lý công việc	- Cô – trò cùng trao đổi cách xử lý công việc sao cho hiệu quả - Tôn trọng sản phẩm của trẻ (sàn nhà dơ hay sạch), không xử lý lại ngay trước mặt trẻ

THÁNG 11: Chuẩn bị - dọn dẹp giờ ngủ

Nội dung		Tuần 1	Tuần 2	Tuần 3	Tuần 4
Mục đích	Kiến thức	-Hiểu ý nghĩa của công việc mức khái quát, đơn giản	- Hiểu qui trình công việc	- Hiểu và cảm nhận được nhạc, âm thanh, tiếng động trước và sau khi ngủ	Hiểu mối quan hệ của các sự vật xung quanh đối với giấc ngủ
	Kỹ năng	-Trẻ làm quen trình tự công việc - Trẻ biết phối hợp làm việc nhóm	- Trẻ nhớ trình tự công việc -Trẻ phối hợp làm việc trong nhóm ở mức linh hoạt	-Trẻ tự giác nhớ và thực hiện công việc -Trẻ nhắc việc cho bạn	-Trẻ làm việc như thói quen
	Thái độ	Hứng thú làm quen công việc	Cố gắng nhớ việc	Vui vẻ phối hợp làm việc	Tự giác làm việc
Chuẩn bị	Dụng cụ	Các dụng cụ để vệ sinh trước và sau khi ngủ Tủ chiếu gối			
	Thời điểm	Giờ sinh hoạt chiều Trước – sau giờ ngủ			

Thực hiện	Cô	-Giới thiệu trình tự công việc	- Trẻ được tự do làm việc - Tôn trọng sản phẩm của trẻ (bố trí vị trí ngủ lộn xộn hay gọn gàng) - Tạo tình huống để trẻ suy nghĩ giải quyết vấn đề nếu cô thấy quá trình trẻ làm chưa đạt.
	Trẻ	-Làm quen trình tự công việc	

4.2. Thực nghiệm kế hoạch vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ MG 5 tuổi tại trường MNNCL

4.2.1. Mục đích, nội dung, giả thuyết, hình thức thực nghiệm

4.2.1.1. Mục đích thực nghiệm

Triển khai kế hoạch vận dụng phương pháp giáo dục tích cực vào thực tế tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo tại trường mầm non ngoài công lập, nhằm đánh giá tính hiệu quả của quy trình vận dụng, qua đó kiểm chứng giả thuyết nghiên cứu của đề tài.

4.2.1.2 Nội dung thực nghiệm

Thực nghiệm kế hoạch vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua sinh hoạt thường nhật của trẻ tại trường mầm non ngoài công lập.

4.2.1.3 Phương pháp thu thập dữ liệu thực nghiệm

Theo Moreno (2012) đề tài tổng hợp các dữ liệu từ hoạt động thực nghiệm thông qua:

Cách 1: Dữ liệu định lượng qua phiếu đánh giá trẻ của 2 lớp (đối chứng và thực nghiệm) cụ thể: Đo trước tác động, kết quả đầu vào (88 phiếu); Đo sau tác động lần 1(88 phiếu), Đo sau tác động lần 2, kết quả đầu ra (88 phiếu)

Cách 2: Dữ liệu định tính qua báo cáo của GV (email) mỗi ngày về quan sát, diễn biến của trẻ, trao đổi của phụ huynh (nếu có)

4.2.1.4 Giả thuyết thực nghiệm

Giả thuyết thực nghiệm chính là việc chứng minh cho việc chấp nhận hay bác bỏ giả thuyết H_0 . Nếu thực nghiệm đủ minh chứng sẽ bác bỏ giả thuyết H_0 và thay thế giả thuyết H_1 . Ngược lại nếu thực nghiệm không đủ cơ sở sẽ bác bỏ giả thuyết H_1 vẫn tiếp tục chấp nhận H_0 .

Giả thuyết H_0 ở đây chính là thực trạng vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo khi chưa có tác động sư phạm. (Kết quả trước khi thực nghiệm)

Giả thuyết H_1 chính là kết quả sau khi tác động vào thực trạng vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo bằng cách thức mới. (Kết quả sau khi thực nghiệm)

4.2.1.5 Hình thức thực nghiệm

Tổ chức thực nghiệm trong môi trường tự nhiên, điều kiện về không gian thời gian diễn ra trong lớp học của trẻ. Hai lớp đối chứng và thực nghiệm có cùng điều kiện về môi trường.

4.2.1.6 Thời gian và địa điểm thực nghiệm

- Thời gian: 3 tháng hè năm học 2021-2022 (vì là trường ngoài công lập nên hè trẻ vẫn học ổn định)

- Địa điểm: Trường mầm non Việt Nga, xã Phú Xuân, huyện Nhà Bè, **Thành phố Hồ Chí Minh**

- Sơ lược đặc điểm trường mầm non Việt Nga: Trường mầm non Việt Nga là một cơ sở ngoài công lập có diện tích 800 m² tại 1 khu dân cư mới với hệ thống cơ sở hạ tầng và đường bàn cờ thông thoáng, xanh, sạch, đẹp thành lập từ năm 2011. Tổng số lượng trẻ gồm hơn 300 bé phân bố vào 10 lớp. Đội ngũ nhân sự gồm 20 giáo viên, 6 bảo mẫu và các nhân viên khác. Chủ cơ sở và ban giám hiệu là những người có trình độ chuyên môn, kinh nghiệm, có tinh thần học hỏi luôn cập nhật những chương trình, phương pháp giáo dục mới, trong đó có vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong các hoạt động nhưng kết quả không rõ nét.

4.2.2. Tiến trình thực nghiệm

Quá trình tổ chức thực nghiệm gồm 3 giai đoạn: 1) Giai đoạn chuẩn bị trước thực nghiệm; 2) Giai đoạn tiến hành thực nghiệm; 3) Giai đoạn tổng kết sau thực nghiệm. Vì vậy biện pháp được đề xuất sẽ tuân thủ tiến trình thực nghiệm như sau:

4.2.2.1. Giai đoạn chuẩn bị thực nghiệm

Đối tượng thực nghiệm

Xác định cỡ mẫu thực nghiệm: Không có công thức chung cho cách tính cỡ mẫu thực nghiệm do đó đề tài chọn cách tính giá trị trung bình số trẻ mẫu giáo tại các trường mầm non. Theo số liệu điều tra thống kê năm 2019-2020 (Ủy ban nhân dân TPHCM, 2020) về

số lượng trẻ mẫu giáo ở các trường mầm non ngoài công lập gồm 741.134 trẻ chia trung bình cho 2800 cơ sở ta có 264,6 trẻ. Vậy đề tài chọn ngẫu nhiên 1 trường mầm non ngoài công lập tại thành phố Hồ Chí Minh có số lượng trẻ mẫu giáo dao động trong khoảng 200-300. Tùy vào số trẻ 5 tuổi trong trường để lựa chọn sàng lọc tiêu chuẩn làm đối tượng thực nghiệm.

Cơ sở mầm non thực nghiệm: Trường mầm non Việt Nga tại huyện Nhà Bè có tổng trẻ tại thời điểm thực nghiệm 278 trong đó có 104 trẻ 5 tuổi.

Tiêu chuẩn chọn đối tượng thực nghiệm: Có trình độ đại học, thâm niên từ 5-10 năm, năng lực được đánh giá tốt; Trẻ có chỉ số thể chất bằng nhau, đạt kênh A về chiều cao và cân nặng, hoàn cảnh gia đình giống nhau (trẻ được quan tâm, cha mẹ có hiểu biết, ham học hỏi cách nuôi dạy con, nhiệt tình hưởng ứng phối hợp với nhà trường trong cách nuôi dạy con).

Tiến hành sàng lọc: Thông qua kết quả cân đo hàng tháng của trẻ, phiếu khảo sát về hoàn cảnh gia đình của trẻ (phụ lục 7), nhận xét đánh giá về năng lực nhận thức của trẻ từ giáo viên và ban giám hiệu để lựa chọn đối tượng thực nghiệm. Đồng thời để đảm bảo tính khách quan, thuyết phục chúng tôi lựa chọn trẻ tham gia 2 lớp thực nghiệm thông qua các tiêu chí: Trẻ 5 tuổi ưu tiên chọn những bé sinh các tháng từ 2 - 11 (vì những bé sinh đầu và cuối năm sẽ có khác biệt về tâm sinh lý và cảm nhận thức); Gia đình có từ 1-2 con (sẽ hạn chế áp lực về việc chăm sóc nuôi dạy hơn những gia đình đông con); Là con đầu ; Gia đình có thu nhập và có dư nhưng không nhiều; Cha mẹ tìm hiểu cách nuôi con qua sách báo; Dành từ 1-2 tiếng cho con mỗi ngày; Dành 1 buổi cho con đi chơi vào các ngày nghỉ. Những phiếu đạt đủ những điều kiện trên chứng minh 1 điều các bé này đều nhận được sự quan tâm từ gia đình, cha mẹ đều có kiến thức hiểu biết nhất định, có thu nhập tương đối ổn định, gia đình không quá đông con. Tất cả đều xuất phát điểm như nhau.

Kết quả sàng lọc: căn cứ các tiêu chuẩn đề tài sàng lọc được 89 trẻ 5 tuổi, để cân đối số lượng 2 nhóm (thực nghiệm - đối chứng) chúng tôi chọn cỡ mẫu thực nghiệm 88 chia đều cho 2 lớp thực nghiệm và 2 lớp đối chứng, cơ cấu cụ thể 22 bé/2 giáo viên/lớp

 *Tiến hành đo kiểm tra kết quả đầu vào*

Như trên trình bày có thể dùng 1 hay phối hợp nhiều cách đánh giá như qua tiêu chí, nhật ký trẻ, bài tập, ở đây trong khuôn khổ thời gian có hạn chúng tôi chọn tiêu chí làm phương tiện đánh giá trẻ. Để quá trình kiểm tra kết quả nhận thức của đối tượng 2 nhóm đạt kết quả khách quan chúng tôi tiến hành như sau:

Chuẩn bị: Phiếu đánh giá mức độ nhận thức trẻ mẫu giáo qua 5 tiêu chí cụ thể; (phụ lục 11). Hướng dẫn giáo viên thực hiện kiểm tra đánh giá trẻ bằng phiếu dựa vào 5 mức độ nhận thức (bảng 4.1.5a)

Cách thực hiện: Vì thời gian có hạn nên chúng tôi kiểm tra kết quả nhận thức của trẻ theo nhóm thông qua nhiệm vụ cụ thể: tạo hình và trang trí con điều giấy. Mỗi lớp 22 bé chia 4 nhóm và quá trình kiểm tra được thực hiện 4 lần/4 nhóm/lớp. Giáo viên quan sát và đánh giá theo hướng dẫn của tác giả luận án. Thời gian cho mỗi nhóm thực hiện 30-45 phút. Giáo viên tổ chức thực hiện theo các bước:

Bước 1: Cô cho trẻ quan sát một số mẫu điều giấy qua hình ảnh, clip.

Bước 2: Trẻ tự lấy dụng cụ và nguyên vật liệu cùng nhau làm con điều giấy

Bước 3: Cô quan sát quá trình trẻ làm và đánh giá vào phiếu riêng của trẻ (đánh dấu X vào mức độ thích hợp)

Xử lý kết quả kiểm tra

Kết quả thể hiện trên phiếu đánh giá là những dấu X vì vậy tác giả thực hiện qui đổi: Mức 1: 1 điểm; Mức 2: 2 điểm; Mức 3: 3 điểm; Mức 4: 4 điểm; Mức 5: 5 điểm. Như vậy ta có điểm tổng 5 tiêu chí thấp nhất là 5 và cao nhất là 25. Từ đây tác giả xây dựng khung đánh giá chung cho cả 5 tiêu chí phát triển nhận thức gồm 5 mức độ thông qua tổng điểm chung như sau:

Bảng 4.9: *Qui đổi đánh giá chung mức độ nhận thức*

Mức độ	Điểm tổng 5 tiêu chí
Mức yếu	5-7
Mức trung bình – yếu	8-10
Mức trung bình	11-15
Mức khá	16-20
Mức tốt	21-25

4.2.2.2 *Giai đoạn thực nghiệm*

Kế hoạch tổ chức thực nghiệm

Để đảm bảo quá trình thực nghiệm diễn ra nghiêm túc đạt kết quả luận án xây dựng kế hoạch phân bố thời gian thực nghiệm như

Bảng 4.10: Kế hoạch phân bổ thời gian thực nghiệm

Tháng	Tuần	Công việc
Tháng 5/2022	Tuần 1: Chuẩn bị	-Liên hệ, phối hợp quản lý trang bị một số đồ dùng dụng cụ cần thiết (tài chính cá nhân) -Hướng dẫn giáo viên sắp xếp dụng cụ, thiết kế trang trí bảng phân công công việc -Kiểm tra 2 lớp thực nghiệm về trang thiết bị, đồ dùng, dụng cụ, biểu bảng và điều chỉnh (nếu cần)
	Tuần 2	- Tập huấn 4 giáo viên 2 lớp thực nghiệm về lý thuyết và cách thực hiện vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ thông qua lao động thường nhật, cách viết nhật ký, cách quan sát và nhận xét nhận thức của trẻ. - Giáo viên tổ chức thử - Tác giả bám sát điều chỉnh, hướng dẫn.
	Tuần 3 - 4	- Quan sát giáo viên 2 lớp thực nghiệm biện pháp vận dụng đã được tập huấn. -Trao đổi, điều chỉnh cách giáo viên thực hiện tổ chức thực nghiệm, cách đánh giá trẻ. - Ghi nhận những khó khăn của cô và trẻ
Tháng 6/2022	Tuần 1	Thực hiện như tuần 3-4 /tháng 5
	Tuần 2	- Thực hiện như tuần 1 - Thứ 5: thực hiện kiểm tra đo mức độ nhận thức đợt 1 nhóm đối chứng - Thứ 6: thực hiện kiểm tra đo mức độ nhận thức đợt 1 nhóm thực nghiệm. - Thứ 7: Thu và xử lý kết quả kiểm tra đợt 1
	Tuần 3	- Tác giả tổng hợp đánh giá hiệu quả thực nghiệm đợt 1 - Tác giả thống nhất điều chỉnh (nếu cần) để chuẩn bị thực nghiệm đợt 2. - Tiếp tục bám sát, quan sát, ghi nhận, nhắc nhở, điều chỉnh quá trình tổ chức hoạt động của giáo viên 2 lớp thực nghiệm.

	Tuần 4	-Giáo viên vẫn tiếp tục thực hiện thực nghiệm -Giáo viên báo cáo kết quả thường xuyên qua email cho tác giả
Tháng 7/2022	Tuần 1 - 2 - 3	-Giáo viên tiếp tục thực hiện qui trình thực nghiệm -Tác giả thu nhận kết quả thông qua báo cáo thường xuyên của giáo viên -Bám sát 2 lớp thực nghiệm
	Tuần 4	- Thứ 3: thực hiện kiểm tra đo mức độ nhận thức đợt 2 nhóm đối chứng - Thứ 4: thực hiện kiểm tra đo mức độ nhận thức đợt 2 nhóm thực nghiệm. - Thứ 5: Thu và xử lý kết quả kiểm tra đợt 2 - Thứ 6: Tổ chức tặng quà cho cô và trẻ cả 2 nhóm đối chứng – thực nghiệm
Lưu ý: 2 nhóm tổ chức hoạt động nhận thức cùng thời gian nhưng 2 lớp đối chứng được tiến hành theo phương pháp truyền thống của đơn vị, 2 lớp thực nghiệm theo vận dụng mới.		

Đề tài trình bày rõ hơn về cách thực hiện tổ chức hoạt động nhận thức diễn ra ở 2 nhóm lớp như sau:

Bảng 4.11: Sự khác biệt khi tổ chức thực nghiệm giữa 2 nhóm

Khác biệt	Nhóm đối chứng	Nhóm thực nghiệm
Cách thực hiện	Truyền thống: chủ yếu thông qua tổ chức cho trẻ làm quen với toán, qua tìm hiểu môi trường xung quanh, qua khám phá khoa học. Những hoạt động này chủ yếu tổ chức dưới dạng hoạt động chung diễn ra theo khung giờ định sẵn (8-9h sáng).	Biện pháp đề xuất: thông qua tổ chức hoạt động lao động thường nhật của trẻ xuyên suốt, đều đặn từ khâu đón bé (7h30) đến trả trẻ (4h).

Hoạt động của cô	-Nhìn chung cô vẫn là người dẫn dắt trong mọi hoạt động. -Cô kết thúc nhận xét cuối hoạt động.	-Nhìn chung trẻ được chủ động thực hiện, cô chấp nhận trẻ có lúc quên việc. -Cô chỉ phân tích giúp trẻ tự nhận xét bạn và bản thân vào cuối ngày. -Cô quan sát chú ý và ghi nhận kịp những chuyển biến, thay đổi dù tốt hay hạn chế ở trẻ vào bất kỳ thời khắc nào trong ngày bằng nhiều cách (bút ký nhanh, ghi âm, ghi hình.
Hoạt động trẻ	Trẻ làm ít hơn cô trong các hoạt động	Trẻ làm nhiều hơn cô trong các hoạt động

Như trên trình bày, giáo viên sẽ lập kế hoạch cho từng tháng tùy theo đặc điểm, trình độ năng lực của trẻ trong lớp. Ở đây để thực nghiệm biện pháp được đề xuất đề tài đưa ra gợi ý kế hoạch cho 3 tháng thực nghiệm (phụ lục 14).

Tiến hành đo kiểm tra kết quả 2 đợt

Quá trình thực nghiệm chia thành 2 đợt và chúng tôi tiếp tục dùng tiêu chí để đo kiểm tra kết quả nhận thức của trẻ sau mỗi đợt thực nghiệm như sau:

• Đo lần 1

Để đo kiểm tra kết quả thực nghiệm sau đợt thực nghiệm lần 1 chúng tôi dùng 5 bài tập với 5 mức độ nhận thức từ thấp đến cao.

- Chuẩn bị: Hình ảnh bài tập có trong sách tài liệu thuộc chương trình mầm non (phụ lục ...); In phiếu đánh giá trẻ (phụ lục 12) mỗi trẻ 1 phiếu; Hướng dẫn giáo viên cách tổ chức đo kiểm tra trẻ, quan sát và đánh giá trẻ qua phiếu.

- Thời gian kiểm tra: 10 phút /nhóm

- Cách thực hiện: tiến hành đo 2 lớp thực nghiệm và 2 lớp đối chứng. Mỗi lớp chia 4 nhóm. Mỗi lần kiểm tra 1 nhóm. Giáo viên tiến hành cho trẻ thực hiện kiểm tra theo các bước:

Bước 1: Lần lượt cho trẻ xem hình và đưa yêu cầu cần thực hiện cho mỗi bài tập (hình ảnh bài tập).

Bước 2: Phát 1 lượt 5 hình ảnh để trẻ tự giải quyết vấn đề

Bước 3: Hết 10 phút thu hình ảnh lại và hoàn thiện phiếu nhận xét

- *Đo lần 2*

Ở lần 2 chúng tôi dùng tình huống để đo kiểm tra nhận thức của trẻ với 5 câu hỏi tương ứng 5 mức độ từ thấp đến cao. Để tương đồng về 5 mức độ với các lần đo trước nên chúng tôi chọn 5 mức độ. Thực tế GVMN vẫn có thể chỉ dùng 3 mức độ với 3 câu hỏi trong tình huống như đã trình bày.

- Chuẩn bị: Dùng tình huống có người lạ đến lớp cho đồ chơi, bánh kẹo và rủ đi chơi. Tình huống được thể hiện bằng 1 đoạn video dài 1,5 phút; Phiếu đánh giá trẻ in đủ số trẻ; Hướng dẫn giáo viên cách tổ chức đo kiểm tra trẻ, quan sát và đánh giá trẻ qua phiếu.

- Thời gian thực hiện: Mỗi trẻ được suy nghĩ trả lời 5 phút không tính thời gian xem video và nghe cô đặt câu hỏi.

- Cách thực hiện: Dùng hình thức tổ chức cá nhân để đo kiểm tra trẻ. GV thực hiện như sau:

Bước 1: Cho trẻ xem đoạn clip chứa nội dung tình huống.

Bước 2: Lần lượt đặt các câu hỏi (phụ lục 12) và quan sát, ghi âm câu trả lời của trẻ.

Bước 3: Thực hiện đánh giá trẻ trên phiếu

 Xử lý kết quả thực nghiệm cả 2 đợt

Tương tự như cách xử lý kết quả đầu vào, chúng tôi cũng qui đổi phiếu đánh giá trẻ của GV thành điểm số: Mức 1: 1 điểm; Mức 2: 2 điểm; Mức 3: 3 điểm; Mức 4: 4 điểm; Mức 5: 5 điểm. Vậy với 5 tiêu chí chúng ta sẽ có tổng điểm với mức thấp nhất là 5, cao nhất là 25 điểm. Với khung điểm từ 5 – 25 tương tự chúng tôi chia thành 5 mức độ nhận thức tương ứng với điểm số như sau:

Bảng 4.12: Qui đổi đánh giá chung mức độ nhận thức

Mức độ	Điểm tổng 5 tiêu chí
Mức yếu	5-7
Mức trung bình – yếu	8-10
Mức trung bình	11-15
Mức khá	16-20
Mức tốt	21-25

Sau khi thu thập đầy đủ kết quả kiểm tra nhận thức của trẻ sau 2 đợt thực nghiệm ở cả 2 nhóm chúng tôi tiến hành phân tích, so sánh sự thay đổi trong cùng 1 nhóm ở từng giai đoạn (trước, trong và sau thực nghiệm), so sánh sự khác biệt giữa 2 nhóm ở giai đoạn

trước và sau thực nghiệm. Để so sánh các kết quả thực nghiệm chúng tôi dùng phần mềm Excel, SPSS để tính toán và thống nhất dùng các giá trị sau để thể hiện kết quả:

Tần số xuất hiện/ tỷ lệ: tìm sự tập trung ở mức nào để đánh giá mức độ nhận thức của tổng thể (nhóm);

Hình ảnh so sánh kết quả 2 nhóm qua biểu đồ dạng line: tìm sự khác biệt hay tương đồng giữa 2 nhóm;

Để kết quả thực nghiệm mang tính khách quan, khoa học, thuyết phục hơn chúng tôi sử dụng phương pháp thống kê gọi là kiểm định T-test được sử dụng nhiều trong SPSS. Thông thường có 3 dạng kiểm định nhưng trong phạm vi của đề tài, luận án muốn tìm sự khác biệt của 2 nhóm trước và sau khi được tác động bởi một biện pháp thực nghiệm nên chọn kiểm định Paired-Samples T- Test. Đây là loại kiểm định với cách thức so sánh theo từng cặp tương ứng của 2 nhóm vì vậy chúng tôi lần lượt tiến hành kiểm định so sánh các trường hợp cùng nhóm và khác nhóm tương tự cách phân tích thông qua tần số xuất hiện và tỷ lệ.

Quy trình kiểm định: bước 1 (đặt giả thuyết) → Bước 2 (thực hiện kiểm định Paired-Samples T-Test) → Bước 3(So sánh giá trị Sig của kiểm định T-test được xác định ở bước 2.

Theo quy trình trên chúng ta có 2 giả thuyết: H_0 (Không có sự chênh lệch, khác nhau về giá trị hai trung bình giữa 2 nhóm; H_1 : Có sự khác biệt về giá trị trung bình giữa 1 nhóm). Nếu giá trị Sig tìm được $\leq 0,05$ (tức độ tin cậy của giả thuyết đạt 95%) thì bác bỏ giả thuyết H_0 và chấp nhận giả thuyết H_1 . Chứng minh khi tác động biện pháp đề xuất dẫn đến có thay đổi, khác biệt so với lúc chưa tác động.

Sau khi thực hiện các thao tác kiểm định Paired-Samples T-Test trên SPSS chúng tôi thu được các kết quả trong phụ lục 13.

4.2.3. Kết quả thực nghiệm “Kế hoạch vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở trường MNNCL”

Sau đây là kết quả thực nghiệm thu được qua các lần đo, kiểm tra đầu vào, lần 1 và đầu ra

4.2.3.1 Kết quả đầu vào

So sánh kết quả trước thực nghiệm của 2 nhóm, đề tài căn cứ vào các dữ liệu:

Tần số xuất hiện/ tỷ lệ: tìm sự tập trung ở mức nào để đánh giá mức độ nhận thức của tổng thể (nhóm)

Hình ảnh so sánh kết quả 2 nhóm qua biểu đồ dạng line: tìm sự khác biệt hay tương đồng giữa 2 nhóm

Kiểm định T-test để so sánh kết quả đầu vào 2 nhóm, từ đó nhận định các giả thuyết H_0 và H_1 . Sau khi có kết quả từ SPSS chúng tôi chọn quan tâm giá trị Sig, nếu $Sig \geq 0.05$ thì chấp nhận giả thuyết H_0 ngược lại sẽ chấp nhận giả thuyết H_1

Sau đây là kết quả kiểm tra đầu vào của 2 nhóm thông qua các thông số:

Bảng 4.13: Kết quả đầu vào của 2 nhóm thể hiện qua tần số xuất hiện/tỷ lệ

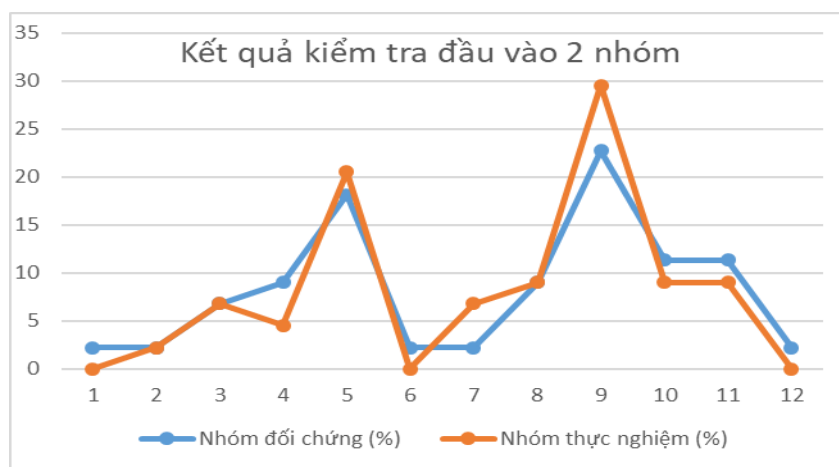
Tổng điểm các tiêu chí	Nhóm đối chứng (44 trẻ)		Nhóm thực nghiệm (44 trẻ)	
	Tần số xuất hiện	Tỷ lệ	Tần số xuất hiện	Tỷ lệ
7	1	2.2	0	0
8	1	2.2	1	2.2
9	3	6.8	3	6.8
10	4	9	2	4.5
11	8	18.1	9	20.5
12	1	2.2	0	0
13	1	2.2	3	6.8
14	4	9.	4	9
15	10	22.7	13	29.5
16	5	11.3	4	9
17	5	11.3	4	9
21	1	2.2	0	0
<i>Chú thích:</i> Do kết quả điểm tổng các tiêu chí chỉ dao động xuất hiện từ 7-21 vì thế để rút gọn bảng tác giả thống nhất chỉ diễn đạt những điểm số có xuất hiện trong kết quả.				

Nguồn: Kết quả kiểm tra đầu vào

Bảng 4.13 cho thấy tổng điểm đánh giá về nhận thức của trẻ ở cả 2 nhóm đều không cao. Ở nhóm đối chứng tần số xuất hiện nhiều nhất là 8 bé đạt 11 điểm chiếm 18,1% và 10 bé đạt 15 điểm chiếm 22,7%. Nhóm thực nghiệm tần số xuất hiện nhiều nhất là 9 bé đạt 11 điểm chiếm 20,5 % và 13 bé đạt 15 điểm chiếm 29,5%. Căn cứ bảng 5.2.2c cho thấy điểm 11 chỉ đạt mức trung bình- yếu và điểm 15 đạt trung bình về nhận thức. Tỷ lệ đạt mức khá, tốt chiếm tỷ lệ không đáng kể. Điều này cho thấy kết quả nhận thức của trẻ ở cả 2 nhóm

đều chưa cao chỉ đạt mức trung bình, đồng thời qua bảng 5.3.1a cũng thấy rõ sự tương đồng về mức độ nhận thức giữa 2 nhóm.

Sau đây là hình ảnh kết quả đầu vào của 2 nhóm thể hiện qua dạng biểu đồ hình line



Hình 4.1: So sánh kết quả đầu vào 2 nhóm

Hình 4.1 cho thấy hình vẽ biểu diễn kết quả kiểm tra đầu vào của 2 nhóm gần như trùng khít lên nhau điều này chứng minh 2 nhóm tương đồng về kết quả, khoảng cách chênh lệch là không đáng kể.

Bảng 4.14: Kết quả kiểm định T-test đầu vào 2 nhóm

Các cặp so sánh	Giá trị Sig	Đối chiếu giá trị sig với mức 0.05	Kết luận
Cặp 1: Mức độ nhận thức yếu	0.32	≥ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_0
Cặp 2: Mức độ nhận thức trung bình – yếu	0.16	≥ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_0
Cặp 3: Mức độ nhận thức trung bình	0.00	≤ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_1
Cặp 4: Mức độ nhận thức khá	0.16	≥ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_0
Lưu ý: cặp 5 không có vì kết quả kiểm tra không có			

Cuối cùng bảng 4.14 đã chứng minh giả thuyết H_0 : kết quả ban đầu ở 2 nhóm bằng nhau, không khác biệt, vì kết quả cho thấy $\frac{3}{4}$ cặp đều chấp nhận giả thuyết H_0 .

Kết quả thực nghiệm lần 1

So sánh kết quả trong cùng 1 nhóm thể hiện qua tần số xuất hiện và tỷ lệ như sau:

Bảng 4.15: Kết quả so sánh giữa đầu vào và đợt 1

Tổng điểm	Nhóm đối chứng				Nhóm thực nghiệm			
	Đầu vào		Đợt 1		Đầu vào		Đợt 1	
	Tần số	Tỷ lệ	Tần số	Tỷ lệ	Tần số	Tỷ lệ	Tần số	Tỷ lệ
7	1	2.2	0	0	0	0	0	0
8	1	2.2	2	4.5	1	2.2	1	2.2
9	3	6.8	4	9	3	6.8	3	6.8
10	4	9	4	9	2	4.5	3	6.8
11	8	18.1	7	15.9	9	20.5	2	4.5
12	1	2.2	1	2.2	0	0	2	4.5
13	1	2.2	1	2.2	4	6.8	3	6.8
14	4	9.	2	4.5	4	9	3	6.8
15	10	22.7	9	20.4	13	29.5	11	25
16	5	11.3	8	18.1	4	9	5	11.3
17	5	11.3	4	9	4	9	6	13.6
18	0	0	1	2.2	0	0	1	0
20	0	0	1	2.2	0	0	1	2.2
21	1	2.2	0	0	0	0	1	2.2
22	0	0	0	0	0	0	1	2.2
24	0	0	0	0	0	0	1	2.2

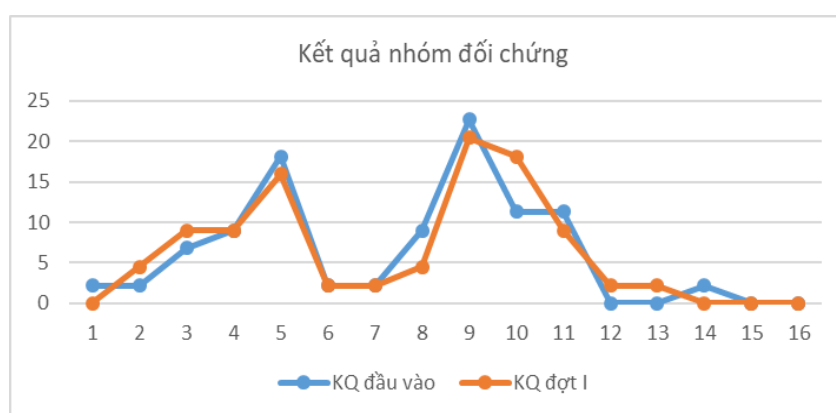
Khi so sánh kết quả trong cùng nhóm, bảng 4.15 cho thấy kết quả sau đợt thực nghiệm lần 1 ở nhóm đối chứng không có sự thay đổi khác biệt nhiều, tần số xuất hiện vẫn thể hiện dàn trải, tần số tập trung ở điểm 11 (7), điểm 15 (8), điểm 16 (9) so với đầu vào chênh lệch không đáng kể. Thêm vào đó ở nhóm đối chứng có 1 tần số đạt điểm 21 tương ứng mức độ nhận thức tốt nhưng sau thực nghiệm lần 1 tần số đó đã không xuất hiện. Tiếp tục quan sát tần số xuất hiện ở nhóm thực nghiệm sau lần 1 có sự thay đổi thể hiện: kết quả đầu vào không có tần số xuất hiện nào ở điểm từ 18 – 24 tương ứng mức khá và giỏi nhưng sau thực nghiệm lần 1 đã thấy tần số xuất hiện tuy chưa nhiều và tăng tần số xuất hiện ở điểm 16 (4→5), điểm 17 (4→6). Còn lại nhìn chung các tần số xuất hiện ở các điểm từ 7 – 15 vẫn dàn trải và không chênh lệch nhiều tuy nhiên có giảm ở điểm 11 (9 → 2).

Khi so sánh kết quả giữa 2 nhóm, cũng qua bảng 5.3.1c cho thấy tần số xuất hiện từ điểm 7 đến điểm 15 tương ứng mức độ từ yếu đến trung bình là dàn trải không chênh lệch nhiều nhưng so sánh mức độ nhận thức từ khá - tốt tương ứng điểm từ 16 -24 có sự khác biệt cụ thể ở nhóm thực nghiệm đã tăng dần tần số xuất hiện ở mức độ tốt trong khi nhóm

đối chứng vẫn không tăng mà còn giảm từ điểm 21 xuống điểm 20. Kết quả này có thể phần nào chứng minh có sự khác biệt có sự chênh lệch thay đổi sau thực nghiệm biện pháp vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ thông qua hoạt động lao động thường nhật tại trường mầm non của trẻ.

Để hình dung rõ hơn kết quả trước thực nghiệm và sau lần 1 trong cùng nhóm và giữa 2 nhóm chúng ta có thể quan sát các biểu đồ hình line bên dưới:

Hình 4.2 thể hiện sự so sánh giữa kết quả ban đầu với kết quả sau thực nghiệm lần 1 của nhóm đối chứng, biểu đồ cho thấy 2 đường biểu diễn màu đỏ và xanh dương gần như trùng lấp lên nhau, chứng minh ở nhóm đối chứng không có sự thay đổi khác biệt gì đáng kể.



Hình 4.2: Biểu đồ so sánh kết quả ban đầu – đợt 1 của nhóm ĐC

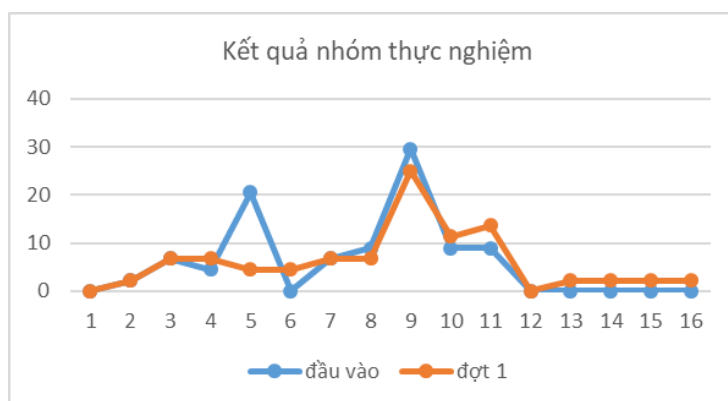
Nhằm chứng minh các giả thuyết chúng tôi kiểm định Paired-Samples T-Test tìm giá trị Sig so sánh kết quả đầu vào với lần thực nghiệm thứ nhất có khác biệt hay không, kết quả thể hiện dưới đây:

Bảng 4.16: Kết quả kiểm định đầu vào – đợt 1 của nhóm đối chứng

Các cặp so sánh	Giá trị Sig	Đối chiếu giá trị sig với mức 0.05	Kết luận
Cặp 1: Mức độ nhận thức yếu	0.32	≥ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_0
Cặp 2: Mức độ nhận thức trung bình – yếu	0.16	≥ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_0
Cặp 3: Mức độ nhận thức trung bình	0.44	≥ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_0
Cặp 4: Mức độ nhận thức khá	0.03	≤ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_1
Cặp 5: Mức độ nhận thức tốt	0.32	≥ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_0

Bảng 4.16 chứng minh 4/5 cặp biến trong nhóm đối chứng đều chấp nhận giả thuyết H_0 tức không có khác biệt về kết quả đầu vào và thực nghiệm lần 1 (thực nghiệm PPGDTC truyền thống) trong nhóm đối chứng. Riêng cặp biến thứ tư có thể hiện sự khác biệt nhưng đối chiếu bảng kết quả thể hiện tần số xuất hiện chỉ có 1/44 trường hợp đạt 2.2%.

Kết quả so sánh kết quả đầu vào và sau lần thực nghiệm thứ nhất của nhóm thực nghiệm thể hiện ở hình 4.3:



Hình 4.3: Biểu đồ so sánh kết quả đầu vào – đợt 1 nhóm TN

Tiếp tục hình 4.3 thể hiện sự so sánh kết quả đầu vào và kết quả sau đợt thực nghiệm lần 1 ở cùng nhóm thực nghiệm, biểu đồ thể hiện rõ sự khác biệt rõ hơn giữa đường biểu diễn màu cam (KQ đợt I) với đường biểu diễn màu đỏ (KQ đầu vào). Ở điểm số có mức nhận thức trung bình – yếu có tỷ lệ ban đầu cao hơn giai đoạn sau thực nghiệm đợt I rất rõ. Đồng thời đường màu cam ở đoạn có mức nhận thức tốt bắt đầu có khoảng cách cao hơn đường màu xanh. Sự khác biệt đó chứng minh nhóm thực nghiệm có sự thay đổi so với lúc ban đầu khi chưa có tác động của biện pháp vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ thông qua hoạt động lao động thường nhật tại trường mầm non.

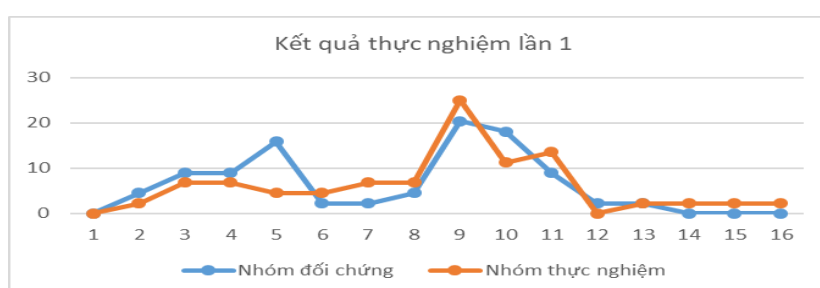
Để rõ hơn chúng tôi tiếp tục kiểm định T-test để nhận định các giả thuyết đã nêu, kết quả thể hiện ở bảng dưới đây:

Bảng 4.17: Kết quả kiểm định đầu vào – đợt 1 của nhóm thực nghiệm

Các cặp so sánh	Giá trị Sig	Đối chiếu giá trị sig với mức 0.05	Kết luận
Cặp 2: Mức độ nhận thức TB – yếu	0.32	≥ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_0

Cặp 3: Mức độ nhận thức trung bình	0.02	≤ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_1
Cặp 4: Mức độ nhận thức khá	0.04	≤ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_1
Cặp 5: Mức độ nhận thức tốt	0.04	≤ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_1
Lưu ý: Cặp 1 không thể hiện vì không có tần số xuất hiện.			

Bảng 4.17 cho thấy 3/4 cặp biến trong nhóm thực nghiệm đều chứng minh chấp nhận giả thuyết H_1 tức có sự khác biệt giữa kết quả đầu vào và sau đợt 1 thực nghiệm, vậy chứng tỏ biện pháp tác động có sự thay đổi.



Hình 4.4: Biểu đồ so sánh kết quả 2 nhóm

Mặt khác hình 4.4 thể hiện sự so sánh kết quả 2 nhóm giai đoạn sau thực nghiệm lần 1, 2 đường biểu diễn thể hiện phần nào khá rõ sự chênh lệch khác biệt. Đường màu cam (nhóm thực nghiệm) giảm dần ở đoạn mức độ nhận thức thấp và tăng dần ở mức độ nhận thức cao so với đường biểu diễn màu xanh (nhóm đối chứng). Một lần nữa điều này chứng minh có sự khác biệt giữa 2 nhóm sau khi có tác động của biện pháp được đề xuất.

Cũng để chứng minh các giả thuyết chúng tôi tiến hành kiểm định và sau đây là kết quả:

Bảng 4.18: Kết quả kiểm định đợt 1 của 2 nhóm

Các cặp so sánh	Giá trị Sig	Đối chiếu giá trị sig với mức 0.05	Kết luận
Cặp 2: Mức độ nhận thức TB – yếu	0.08	≥ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_0
Cặp 3: Mức độ nhận thức trung	0.32	≥ 0.05	Chấp nhận giả thuyết

bình			H ₀
Cặp 4: Mức độ nhận thức khá	0.00	≤ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H ₁
Cặp 5: Mức độ nhận thức tốt	0.04	≤ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H ₁
Lưu ý: Cặp 1 không thể hiện vì không có tần số xuất hiện.			

Bảng 4.18 cho thấy 2/2 cặp biến cho kết quả chấp nhận H₁ và 2 biến chấp nhận H₀ chứng minh vừa có sự khác biệt vừa không có sự khác biệt ở 2 nhóm sau lần thực nghiệm lần 1. Chính vì vậy chúng tôi tiếp tục thực nghiệm lần 2.

Kết quả thực nghiệm lần 2

Sau thực nghiệm lần 2 NCS tiến hành xử lý, phân tích so sánh kết quả trong cùng nhóm và khác nhóm, sau đây là các kết quả thể hiện:

Bảng 4.19: Kết quả so sánh giữa đợt 1 và đợt 2

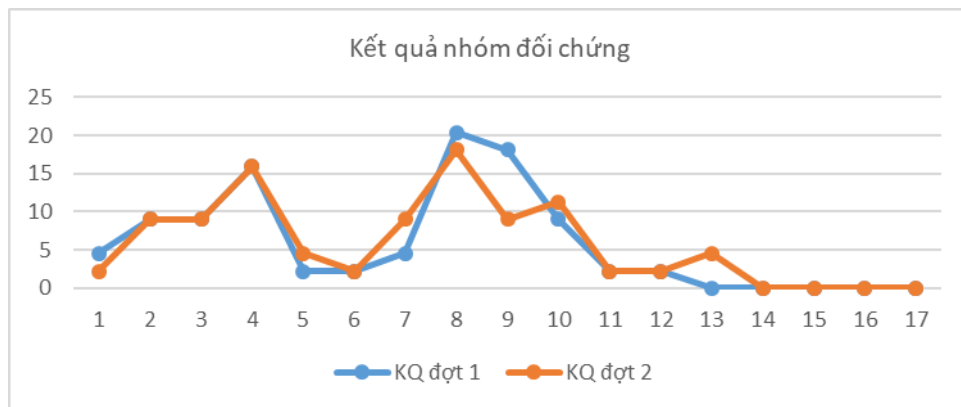
Tổng điểm	Nhóm đối chứng				Nhóm thực nghiệm			
	Đợt 1		Đợt 2		Đợt 1		Đợt 2	
	Tần số	Tỷ lệ	Tần số	Tỷ lệ	Tần số	Tỷ lệ	Tần số	Tỷ lệ
8	2	4.5	1	2.2	1	2.2	0	0
9	4	9	4	9	3	6.8	0	0
10	4	9	4	9	3	6.8	1	2.2
11	7	15.9	7	15.9	2	4.5	0	0
12	1	2.2	2	4.5	2	4.5	2	4.5
13	1	2.2	1	2.2	3	6.8	1	2.2
14	2	4.5	4	9	3	6.8	2	4.5
15	9	20.4	8	18.1	11	25	9	20.4
16	8	18.1	4	9	5	11.3	4	9
17	4	9	5	11.3	6	13.6	5	11.3
18	1	2.2	1	2.2	1	0	3	6.8
19	1	2.2	1	2.2	1	2.2	2	4.5
20	0	0	2	4.5	1	2.2	2	4.5
21	0	0	0	0	1	2.2	2	4.5
22	0	0	0	0	0	0	3	6.8
23	0	0	0	0	1	2.2	5	11.3
25	0	0	0	0	0	0	3	6.8

Khi so sánh kết quả trong cùng nhóm ở lần thực nghiệm thứ 2, bảng 4.19 cho thấy kết quả ở nhóm đối chứng vẫn không có sự thay đổi khác biệt nhiều, tần số xuất hiện vẫn thể hiện dàn trải, tần số tập trung nhiều ở mức trung bình, chênh lệch giữa 2 đợt không

đáng kể. Duy nhất có 2 tần số đạt điểm 20 tương ứng mức độ nhận thức tốt sau thực nghiệm lần 2. Tiếp tục quan sát tần số xuất hiện ở nhóm thực nghiệm sau lần 2 có sự thay đổi đáng kể thể hiện: tần số xuất hiện ở mức nhận thức trung bình yếu và trung bình giảm nhiều so với kết quả đợt 1 đồng thời tần số xuất hiện ở mức nhận thức khá và tốt tăng cao so với kết quả đợt 1. Điều này cho thấy bản thân giữa 2 đợt thực nghiệm đã có sự thay đổi rõ rệt chứng tỏ biện pháp tác động có giá trị và hiệu quả lên mặt phát triển nhận thức của trẻ.

Khi so sánh kết quả giữa 2 nhóm sau đợt thực nghiệm thứ 2, cũng qua bảng 4.19 cho thấy tần số ở mức nhận thức thấp xuất hiện ở nhóm đối chứng vẫn nhiều hơn tần số xuất hiện ở nhóm thực nghiệm, ngược lại nhóm thực nghiệm có tần số xuất hiện cao hơn ở mức nhận thức khá, tốt so với nhóm đối chứng. Điều này cũng chứng minh sự khác biệt rõ nét giữa 2 nhóm trong cùng một đợt thực nghiệm. Kết quả càng thể hiện giá trị của biện pháp thực nghiệm là khả thi và phù hợp.

Tương tự để minh chứng rõ nét hơn về sự khác biệt về kết quả thực nghiệm chúng ta có thể hình dung qua các hình biểu đồ so sánh dưới đây.

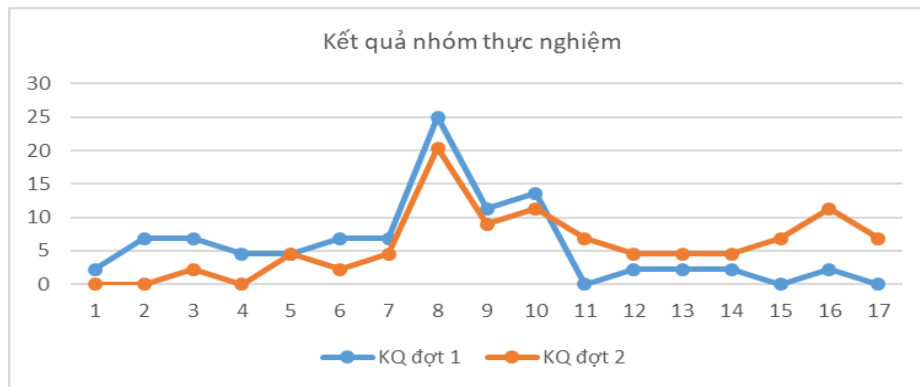


Hình 4.5: Biểu đồ so sánh 2 đợt thực nghiệm của nhóm ĐC

Hình 4.5 thể hiện kết quả qua 2 lần thực nghiệm của nhóm đối chứng, chúng ta thấy 2 đường biểu diễn gần như trùng khít, không thể hiện sự khác biệt đáng kể. Điều này cho thấy thực trạng vận dụng PPGDTC như hiện nay chưa mang lại kết quả cao. Tần số xuất hiện tập trung nhiều ở mức độ trung bình là chủ yếu dù trước hay sau thực nghiệm.

Tiếp theo hình 4.6 thể hiện kết quả qua 2 lần thực nghiệm của nhóm thực nghiệm, chúng ta thấy rất rõ 2 đường biểu diễn cách biệt nhau, đặc biệt đường biểu diễn màu đỏ (đợt 2) có đoạn đầu tương ứng mức nhận thức trung bình – yếu và trung bình thấp hơn đoạn ở đường màu xanh (đợt 1), ngược lại đường màu đỏ lại cao hơn màu xanh ở đoạn thể

hiện mức nhận thức tốt. Điều này một lần nữa nhấn mạnh sự thuyết phục về tính khả thi, phù hợp của biện pháp thực nghiệm.



Hình 4.6: Biểu đồ so sánh kết quả đợt 1 – đợt 2 nhóm TN

Giai đoạn sau thực nghiệm

Kết thúc thực nghiệm chúng tôi tổng kết các kết quả và đưa ra kết quả cuối cùng là so sánh 2 nhóm, kiểm chứng các giả thuyết H_1 và H_0 đánh giá sự khác biệt.

Đầu tiên chúng tôi so sánh kết quả đầu vào và đầu ra giữa 2 nhóm sau tác động của biện pháp thực nghiệm thể hiện qua tần số xuất hiện và tỷ lệ.

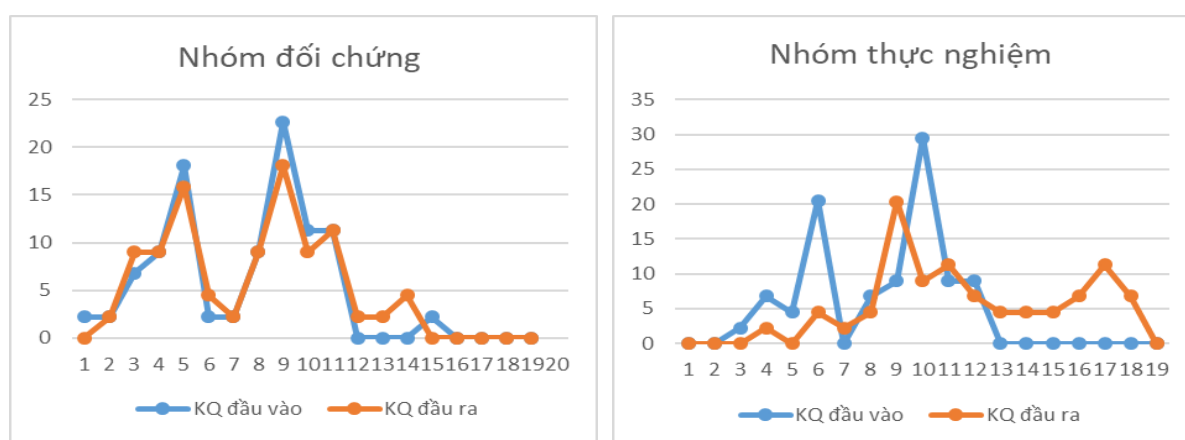
Bảng 4.20: Kết quả so sánh giữa đầu vào và đầu ra của 2 nhóm

Tổng điểm	Nhóm đối chứng				Nhóm thực nghiệm			
	Đầu vào		Đầu ra		Đầu vào		Đầu ra	
	Tần số	Tỷ lệ	Tần số	Tỷ lệ	Tần số	Tỷ lệ	Tần số	Tỷ lệ
7	1	2.2	0	0	0	0	0	0
8	1	2.2	1	2.2	1	2.2	0	0
9	3	6.8	4	9	3	6.8	0	0
10	4	9	4	9	2	4.5	1	2.2
11	8	18.1	7	15.9	9	20.5	0	0
12	1	2.2	2	4.5	0	0	2	4.5
13	1	2.2	1	2.2	3	6.8	1	2.2
14	4	9	4	9	4	9	2	4.5
15	10	22.7	8	18.1	13	29.5	9	20.4
16	5	11.3	4	9	4	9	4	9
17	5	11.3	5	11.3	4	9	5	11.3
18	0	0	1	2.2	0	0	3	6.8
19	0	0	1	2.2	0	0	2	4.5
20	0	0	2	4.5	0	0	2	4.5
21	1	2.2	0	0	0	0	2	4.5

22	0	0	0	0	0	0	3	6.8
23	0	0	0	0	0	0	5	11.3
24	0	0	0	0	0	0	3	6.8
25	0	0	0	0	0	0	0	0

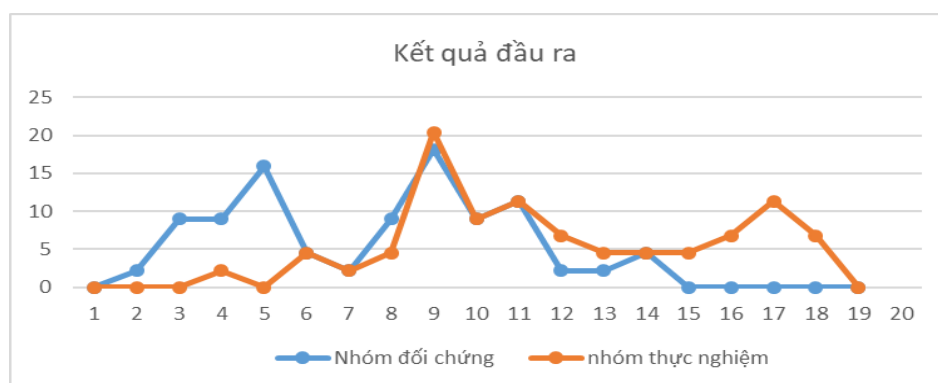
Bảng 4.20 thể hiện kết quả ban đầu và sau thực nghiệm của cả 2 nhóm, chúng ta thấy nếu so sánh tần số xuất hiện giữa đầu vào và đầu ra của riêng nhóm đối chứng sự khác biệt là không rõ nét, nhưng kết quả so sánh trong nhóm thực nghiệm thể hiện khá rõ, kết quả sau thực nghiệm có tần số xuất hiện nhiều ở mức nhận thức tốt và ít hơn ở mức nhận thức yếu, trung bình. Khi so sánh kết quả đầu ra của 2 nhóm vẫn thấy rất rõ tần số xuất hiện ở nhóm thực nghiệm nhiều hơn đối với mức nhận thức tốt so với nhóm đối chứng. Chúng ta có thể hình dung rõ hơn qua các hình biểu đồ biểu diễn kết quả so sánh 2 nhóm sau:

Hình 4.8 cho chúng ta thấy rõ kết quả sau thực nghiệm ở 2 nhóm là khác biệt. Đường biểu diễn màu cam (KQ sau thực nghiệm) ở nhóm đối chứng gần như trùng khít với đường màu xanh (kết quả ban đầu) trong khi đường màu cam bên nhóm thực nghiệm lại thấp hơn đường màu xanh ở đoạn có mức nhận thức yếu, trung bình nhưng lại cao hơn nhiều so với đường màu xanh ở đoạn có mức nhận thức tốt.



Hình 4.7: Biểu đồ đầu vào - đầu ra của 2 nhóm

Tiếp theo sau đây là biểu đồ so sánh kết quả đầu ra giữa 2 nhóm, hình 4.7 cho chúng ta thấy đường cam (nhóm thực nghiệm) có khoảng cách, khác biệt gần như tách biệt với đường màu xanh (nhóm đối chứng) ở đoạn đầu (mức nhận thức trung bình yếu) và đoạn cuối (mức nhận thức tốt). Nhìn biểu đồ chúng ta có thể thấy sau thực nghiệm mức độ nhận thức của trẻ được nâng lên rõ rệt, thể hiện tần số giảm ở mức nhận thức thấp, tần số tăng nhiều ở mức nhận thức cao hơn. Vậy có thể nói biện pháp thực nghiệm là khả thi, có giá trị về mặt khoa học.



Hình 4.8: Biểu đồ so sánh kết quả đầu ra giữa 2 nhóm

Sau đây là những kết quả kiểm định T-test đầu ra trong cùng nhóm và khác nhóm:

Đầu tiên xét kiểm định so sánh kết quả đầu vào – đầu ra trong cùng nhóm đối chứng

Bảng 4.21: Kết quả kiểm định đầu vào – đầu ra của nhóm đối chứng

Các cặp so sánh	Giá trị Sig	Đối chiếu giá trị sig với mức 0.05	Kết luận
Cặp 1: Mức độ nhận thức yếu	0.32	≥ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_0
Cặp 2: Mức độ nhận thức TB – yếu	0.32	≥ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_0
Cặp 3: Mức độ nhận thức trung bình	0.16	≥ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_0
Cặp 5: Mức độ nhận thức tốt	0.32	≥ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_0
Lưu ý: Cặp 4 không thể hiện vì không có tần số xuất hiện.			

Bảng 4.22: Kết quả kiểm định đầu vào – đầu ra của nhóm thực nghiệm

Các cặp so sánh	Giá trị Sig	Đối chiếu giá trị sig với mức 0.05	Kết luận
Cặp 2: Mức độ nhận thức TB – yếu	0.02	≤ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_1
Cặp 3: Mức độ nhận thức trung bình	0.00	≤ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_1
Cặp 4: Mức độ nhận thức khá	0.01	≤ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_1
Cặp 5: Mức độ nhận thức tốt	0.00	≤ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_1
Lưu ý: Cặp 1 không thể hiện vì không có tần số xuất hiện.			

Bảng 4.22 cho thấy cả 4/4 cặp biến đều cho Sig lớn hơn 0.05 đồng nghĩa việc chấp nhận giả thuyết H_0 tức không có khác biệt sau 2 lần thực nghiệm. Ngược lại bảng 4.20 cho thấy 4/4 cặp biến trong cùng nhóm thực nghiệm đều có giá trị Sig nhỏ hơn 0.05 kết luận có

sự thay đổi khác biệt giữa kết quả ban đầu và kết quả sau thực nghiệm. Điều này minh chứng cho giá trị về mặt khoa học và thực tiễn của biện pháp tác động.

Sau đây là kết quả so sánh kết quả đầu ra giữa 2 nhóm qua kiểm định:

Bảng 4.23: Kết quả kiểm định đầu ra giữa 2 nhóm

Các cặp so sánh	Giá trị Sig	Đôi chiều giá trị sig với mức 0.05	Kết luận
Cặp 2: Mức độ nhận thức TB – yếu	0.03	≤ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_1
Cặp 3: Mức độ nhận thức trung bình	0.04	≤ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_1
Cặp 5: Mức độ nhận thức tốt	0.00	≤ 0.05	Chấp nhận giả thuyết H_1
Lưu ý: Cặp 1,4 không thể hiện vì không có tần số xuất hiện.			

Bảng 4.23 cho thấy các giá trị Sig đều nhỏ hơn 0.05 có nghĩa chấp nhận giả thuyết H_1 có sự khác biệt, thay đổi giữa 2 nhóm đối chứng và thực nghiệm sau 2 lần có tác động của biện pháp vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo.

Nhận định tính khả thi của vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo

Sau khi thực nghiệm, thu thập và phân tích kết quả qua nhiều cách thể hiện tác giả rút ra một số giá trị của đề xuất vận dụng tác động như sau:

Thứ nhất, kết quả kiểm định về đầu ra giữa 2 nhóm thông qua 5 cặp mức độ nhận thức cho thấy giá trị Sig đều nhỏ hơn 0,05, tức chấp nhận giả thuyết H_1 . Giả thuyết H_1 chính là đề xuất vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ MG. Chứng minh đề xuất của đề tài đáp ứng được mục tiêu, thực hiện đúng nội dung phát triển nhận thức, vẫn duy trì phát huy những PPGD truyền thống, vẫn sử dụng các hình thức tổ chức thông thường và thực hiện đúng cách thức đánh giá trẻ.

Thứ hai, đáp ứng được nhu cầu, xu thế của thời đại, phát triển toàn diện không chỉ là 5 mặt mà còn toàn diện chú trọng về mặt trí tuệ nhận thức (Fiske, Reed & Sautter, 1992).

Thứ ba, kết quả thực nghiệm chứng minh đề xuất vận dụng của đề tài phù hợp với điều kiện về môi trường, phương tiện, vật chất ở Việt Nam và cả trình độ năng lực giáo viên mầm non.

Cuối cùng kết quả thực nghiệm đã chứng minh giá trị hiệu quả của vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo là thuyết phục, khách quan, khoa học và đúng đắn khi vận dụng trong tình hình đổi mới giáo dục như hiện nay.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 4

Căn cứ kết quả khảo sát thực trạng và dấu hiệu vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ ở các trường mầm non ngoài công lập tại thành phố Hồ Chí Minh, đề tài đề xuất vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua sinh hoạt thường nhật của trẻ ở trường mầm non.

Trong chương 4 trình bày tường minh thiết kế cách vận dụng PPGDTC Montessori trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ ở các trường mầm non ngoài công lập, với đầy đủ cấu trúc của một quá trình giáo dục gồm mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức, cách đánh giá, cách tổ chức thực hiện và những điều kiện hỗ trợ dựa trên 3 nguyên tắc cơ bản (đảm bảo tính mục đích, tính toàn diện, tính thực tiễn, tính kế thừa và phát triển). Đồng thời để thẩm định khách quan tính khả thi, khoa học và phù hợp của qui trình vận dụng được đề xuất, đề tài tiến hành lấy ý kiến chuyên gia. Kết quả các nhà khoa học đều có những đánh giá khá tốt về tính khả thi của qui trình được đề xuất. Tiếp theo, chương 4 cũng trình bày quá trình thực nghiệm sư phạm với đầy đủ những hạng mục cần thiết như: Mục tiêu, nội dung, phương pháp thực nghiệm; Tiến trình thực nghiệm và kết quả thực nghiệm. Các kết quả đều được phân tích, so sánh bằng nhiều giá trị đo lường như tỷ lệ, tần số xuất hiện, giá trị trung bình, các chỉ số về giả thuyết (sig) qua các lần thực nghiệm giữa 2 nhóm (đối chứng – thực nghiệm), để cuối cùng đưa ra những nhận định chung có giá trị về mặt khoa học.

KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

1. Kết luận

Thời đại ngày nay là kỷ nguyên của tư duy và sáng tạo, bộ não con người là biểu tượng tri thức, là đối tượng của nhiều nghiên cứu khoa học. Loài người đã khám phá rất nhiều điều kỳ thú xung quanh khối vật chất chỉ nặng 1,5kg, ngày nay khoa học đã chứng minh sự tư duy thuộc về não trái và sáng tạo thuộc về não phải, đặc biệt não phải sẽ được phát huy tối ưu nhất chỉ trong giai đoạn từ 0-6 tuổi. Trẻ em trong giai đoạn này là đối tượng nghiên cứu của giáo dục nói chung giáo dục mầm non nói riêng.

Từ đó, luận án xác định tên đề tài “Vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập” với 3 lý do chính: Về pháp lý có nhiều văn bản xác định rõ tầm quan trọng của mục tiêu phát triển nhận thức cho trẻ và chỉ đạo rõ cần thay đổi toàn diện về giáo dục trong đó có thay đổi về phương pháp giáo dục; Về khoa học lý luận đã có nhiều công trình nghiên cứu về chức năng hoạt động của 2 bán cầu não, đặc biệt vai trò của não phải trong giai đoạn sớm (tương ứng với lứa tuổi 3-6). Bên cạnh là những nghiên cứu về PPGDTC xuất phát từ những nghiên cứu về não bộ; Về thực tiễn đang có nhiều nghiên cứu vận dụng PPGDTC trong giáo dục mầm non. Sau khi lựa chọn tên đề tài, NCS tiến hành xây dựng cấu trúc ngoài phần mở và kết luận luận án gồm 4 chương cơ bản: 1) Tổng quan các công trình nghiên cứu có liên quan; 2) Xây dựng hệ thống khung cơ sở lý luận về đề tài; 3) Khảo sát tìm hiểu về thực trạng của đề tài; 4) Tiến hành thiết kế và thực nghiệm sư phạm kế hoạch được đề xuất.

Trong phần mở cơ bản gồm 9 nội dung: Lý do, mục tiêu, giả thuyết, nhiệm vụ, đối tượng –khách thể, phương pháp, giới hạn, ý nghĩa và cấu trúc. Trong đó luận án xác định mục tiêu nghiên cứu: đề xuất qui trình vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo thông qua công cụ là kế hoạch.

Trong chương 1, tổng quan NC 3 vấn đề cơ bản: NC về tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo; NC về phương pháp giáo dục tích cực; NC về vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non. Kết quả nghiên cứu tổng quan cho thấy, trẻ mẫu giáo là lứa tuổi được các nhà khoa học đánh giá là giai đoạn vàng để phát triển nhận thức; Các nghiên cứu PPGDTC hầu như đều có liên quan đến các giá trị của nghiên cứu não bộ giai đoạn sớm; Hiện nay không chỉ trên thế giới mà ngay tại Việt Nam đã và đang có nhiều vận dụng PPGDTC trong giáo dục mầm non, nhưng nghiên cứu về

vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non còn khá hạn chế nên hệ thống lý luận còn khá mờ. Chính vì vậy luận án xây dựng chương 2 cơ sở lý luận cho đề tài.

Trong chương 2 cơ sở lý luận, luận án thiết lập khung cấu trúc gồm 5 nội dung: 1) Các khái niệm liên quan, trong đó xây dựng 3 nhóm khái niệm: *Tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo; Phương pháp giáo dục tích cực; Vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non.*; 2) Tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non ngoài công lập; 3) Phương pháp giáo dục tích cực; 4) Vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở trường MNCL; 5) Các yếu tố ảnh hưởng. Trong chương 2 ngoài việc xây dựng các khái niệm công cụ, các đặc điểm về tổ chức, các phương pháp điển hình các yếu tố, luận án trình bày nội dung cốt lõi là đề xuất qui trình vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo ở trường MNCL với những nội dung chặt chẽ, thuyết phục và tường minh bằng cách đưa ra những nguyên tắc, căn cứ lựa chọn, sáng lọc để đưa ra vận dụng PPGDTC một cách phù hợp nhất.

Trong chương 3 thực trạng, luận án trình bày chủ đạo kết quả 4 nội dung khảo sát: 1) Thực trạng về các hướng tiếp cận các PPGDTC của GVMN; 2) Các thành tố của tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo; 3) Các yếu tố ảnh hưởng; 4) Các dấu hiệu vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ MG thông qua dạng hoạt động sinh hoạt thường nhật. Các kết quả đều được tổng hợp, phân tích, đánh giá tường minh thông qua các dữ liệu cả định tính và định lượng. Qua đó tác giả luận án nhận thấy một số hạn chế về thực trạng vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo như sau:

Thứ nhất, hầu như GVMN ở khối mầm non ngoài công lập đều được tiếp cận các PPGDTC theo hướng mới nhưng khi vận dụng vào tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ còn khá hạn chế, chưa đồng bộ, mỗi cơ sở vận dụng một kiểu theo cách hiểu riêng, chưa thật đúng với PPGDTC nguyên bản. Điều này dẫn đến kết quả nhận thức trên trẻ chưa thể hiện rõ. Nguyên nhân mức độ hiểu của GVMN đối với các PPGDTC chưa đi vào bản chất, đa phần tự tìm hiểu và vận dụng, chưa thực sự có những đào tạo nghiêm túc về cách thực hiện.

Thứ hai, các thành tố của tổ chức hoạt động nhận thức như mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức, phương thức đánh giá và những điều kiện tổ chức vẫn còn hạn chế nhất định, chưa thể hiện tính mới trong vận dụng PPGDTC.

Thứ ba, riêng đối với tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ thông qua sinh hoạt thường nhật vẫn có dấu hiệu thực hiện nhưng khá mờ nhạt, chỉ thể hiện rất ít ở một số sản phẩm của GVMN là sổ kế hoạch. Cách thực hiện chỉ là rên cá nhân vào giờ sinh hoạt chiều.

Qua những nhận định, đánh giá chung về thực trạng và dấu hiệu vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ, luận án trình bày thiết kế kế hoạch vận dụng PPGDTC trong tổ chức HĐNT cho trẻ MG thông qua sinh hoạt thường nhật của trẻ được trình bày tuần tự trong chương 4. Trong đó giới thiệu minh họa kế hoạch 3 tháng (9,10,11) và triển khai đến kế hoạch tuần của từng tháng. Đồng thời trong chương 4, luận án đã sử dụng kế hoạch minh họa cho quá trình thực nghiệm sư phạm 3 tháng hè. Các kết quả thực nghiệm dù thể hiện bằng bảng hay bằng hình biểu đồ vẫn chứng minh được tính khả thi, đúng đắn, phù hợp nếu được vận dụng trong thời điểm hiện nay sẽ giúp phát triển nhận thức của trẻ đồng thời giúp kích hoạt trí não một cách tối ưu.

2. Kiến nghị

Thông qua những nghiên cứu về vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo, đề tài phân nào làm rõ những vấn đề liên quan và chứng minh tính khả thi của qui trình và kế hoạch vận dụng được đề xuất đối với giáo dục mầm non. Bên cạnh, luận án cũng rút ra một số kiến nghị nhất định đối với các cấp lãnh đạo và cơ sở giáo dục cụ thể:

2.1. Đối với Bộ Giáo dục – Đào tạo

- Cần nhìn nhận những giá trị của bộ não, đặc biệt não phải trong giai đoạn sớm, từ đó thấy được tầm quan trọng của việc phải có những phương pháp giáo dục nhằm kích thích những năng lực bẩm sinh của trẻ mầm non một cách tối ưu nhất.

- Cần có những khuyến khích nghiên cứu về các phương pháp giáo dục dành cho trẻ theo hướng kích hoạt não, cụ thể tổ chức những hội thảo về xu hướng giáo dục sớm, khen thưởng động viên những nghiên cứu vận dụng PPGDTC (PPGDS) có giá trị, hiệu quả trong giáo dục mầm non nhằm phát triển tiềm năng nội tại của mỗi đứa trẻ.

- Cần có những thẩm định, đánh giá nghiêm túc về các nghiên cứu ứng dụng dành cho trẻ giai đoạn sớm, từ đó mạnh dạn triển khai đưa vào áp dụng diện rộng.

- Cần khuyến khích những nghiên cứu sử dụng các giờ sinh hoạt thường nhật của trẻ tại trường để giáo dục. Qua đó trẻ được trải nghiệm, rèn luyện nhằm giúp trẻ tích lũy kiến thức một cách chủ động, kỹ năng phát triển mức thành thạo, thái độ trở thành những thói quen, tính cách tốt.

2.2 Đối với các sở Giáo dục – Đào tạo

- Cần quản lý, kiểm tra các cơ sở giáo dục có vận dụng các PPGD hướng mới để có những nắm bắt chặt chẽ về kết quả thực hiện, nếu tốt sẽ tổ chức học tập cho các cơ sở khác, nếu chưa tốt sẽ hướng dẫn, góp ý thêm.

- Cần nghiên cứu về các PPGDS, cách vận dụng để có những hướng dẫn, chỉ đạo mang tính đồng bộ, nhất quán đối với các cơ sở có vận dụng PPGDTC trong tổ chức nhận thức cho trẻ.

2.3. Đối với các cơ sở giáo dục mầm non

- Cần tìm hiểu thấu đáo các PPGDTC trước khi có những vận dụng vào tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ, nếu chưa rõ cần liên hệ các nhà khoa học, chuyên môn để xin ý kiến.

- Cần có những liên kết với các cấp lãnh đạo, các trường đại học để yêu cầu được đào tạo tập huấn kiến thức trước khi vận dụng bất cứ 1 PPGDTC nào.

2.4. Đối với giáo viên mầm non

- Cần chủ động, tích cực tìm hiểu nghiên cứu nhiều nguồn để hiểu về PPGDTC sẽ vận dụng.

- Cần xác định rõ các thành tố của việc vận dụng về mục đích, nội dung, phương pháp, hình thức, cách đánh giá thế nào trước khi thực hiện.

- Đối với vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ thông qua sinh hoạt thường nhật cần nghiêm túc xây dựng bản kế hoạch thực hiện cho từng tháng với đầy đủ cấu trúc của một quá trình giáo dục.

Tài liệu tham khảo

- Armstrong, T. (2017). *7 loại hình thông minh*. Nhà xuất bản Lao động xã hội
- Alimardonova, M. B (2019). *Model of cognitive development preschool children in integrated educational process of preschool educational organization*. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences Vol. 7 No. 2, 2019 ISSN 2056-5852 Progressive Academic Publishing, UK Page 48
- Anna C. K et al (2022). A methodological perspective on learning in the developing brain. npj Science of Learning volume 7, Article number: 12
- Ban chấp hành trung ương. (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW “Về đổi mới căn bản toàn diện Giáo dục và Đào tạo. Ngày 4/11/2013.
- Bộ Giáo dục & Đào tạo. (2018). Giáo trình “*Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mac – Lenin*”. Nhà xuất bản Chính trị quốc gia sự thật
- Bộ Giáo dục & Đào tạo. (2020). Thông tư số 52/TT/2020-BĐTGD “*Ban hành điều lệ trường mầm non*”. Ngày 31/12/2020
- Bộ Giáo dục & Đào tạo. (2018). Thông tư số 06 “*Ban hành quy chế tổ chức và hoạt động trường mầm non tư thục*. Ngày 18 tháng 6 năm 2018
- Bộ Giáo dục & Đào tạo. (2019). Thông tư số 12 “*Ban hành chương trình bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên mầm non*”. Ngày 26/8/2019
- Bộ Giáo dục & Đào tạo. (2021). Thông tư số 01 “*Ban hành chương trình giáo dục mầm non*. Ngày 13 tháng 4 năm 2021
- Bộ Giáo dục & Đào tạo, Hoàng Đức Minh, Nguyễn Thị Mỹ Trinh. (2016). Tài liệu bồi dưỡng thường xuyên: Cán bộ quản lý và giáo viên mầm non. Nhà xuất bản: Giáo dục Việt Nam.
- Bùi Hiền. (2008). *Từ điển giáo dục học*. Nhà xuất bản: Từ điển bách khoa
- Bernd Meier - Nguyễn Văn Cường (2019). *Lí luận dạy học hiện đại cơ sở đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học*. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm
- Buzan, T. (2014). “*Cải thiện năng lực trí não - Phương pháp tư duy và kích hoạt trí não*”. Tập 1. Nhà xuất bản Tổng hợp TP HCM.
- Buzan, T. (2014). *Cải thiện năng lực trí não- Duy trì năng lực não bộ*. Tập 2. Nhà xuất bản Tổng hợp TP HCM

- Burgess,L. (2018). Left Brain vs. Right Brain: Fact and Fiction. On February 26, 2018. <https://www.medicalnewstoday.com/articles/321037.php>
- Bùi Thị Tuyết Khanh, (2004). *Từ điển tiếng việt*. Nhà xuất bản Thông Kê
- Bradford H. P (2010) *Development of Children's Understanding of Cognitive Activities*. The Journal of Genetic Psychology. Pages 297-321
- Babakr, et. al (2019). *Piaget's Cognitive Developmental Theory*. Education Quarterly Reviews, Vol.2 No.3 (2019), Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3437574>
- Bruner, J. S, Goodnow, J. J & Austin, G. A. (1978). *Quá trình tinh thần trong học tập*. Madrid: Nancea.
- Chu Thị Hồng Nhung, (2014). *Tình hình đổi mới giáo dục mầm non tại Việt Nam qua các giai đoạn*. Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm TPHCM, Số 57. Ngày 8/4/2014
- Cục thống kê thành phố Hồ Chí Minh, 2019
- Cranford, C.H. (2014). *Phát triển não phải trẻ em*. Nhà xuất bản Văn hóa – Thông tin
- Cranford, C.H. (2015). *Đổi mới và trực giác*. Nhà xuất bản Văn Hóa Thông Tin.
- Cao Thị Cúc. (2017). Luận án “*Tập luyện kỹ năng hoạt động nhóm cho trẻ 5-6 tuổi ở trường mầm non*”. Nhà xuất bản Viện khoa học giáo dục Việt Nam
- C.Mác & Ph. Ăngghen (1995). *C.Mác và Ph. Ăngghen toàn tập 1*. Nhà xuất bản Chính trị quốc gia.
- Carolllee H, Ellen W. S (1995) *Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care*. Early Childhood Research Quarterly. Volume 10, Issue 4, 1995, Pages 381-404
- Christina. H và cộng sự. (2008). *Brain Research, Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice†*
<https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00336.x>
- Crowly, K, Callanan, M, A, Jipson.J.L, Galco.J, Topping .K & Shrager,J.

- (2001). *Shared scientific thinking in everything parent- child activity*. Science Education, 85(6),712-732.
- Candra Dewi. (2017). *Implementation of Glenn Doman Method Assisted with Picture Cards to Improve The Skill of Reading Primary Student*. Copyright ©2017 PGSD Universitas PGRI Madiun. Volume 1 Page 9 - 14 2017. <http://prosiding.unipma.ac.id/index.php/ISPE>
- Catalano, H. (2021). *Child-centered Paradigm in Early Education*. Astra Salvensis-revista de istorie si cultura, 9(18), 29-36.
- Doman, G. (2005). *What to do about your brain – injured child?* Publishing company Square One
- Dewey, J. (2008). *Dân chủ và Giáo dục*. Nhà xuất bản Tri Thức. Tr.390
- Doman, G. (2005). *How to teach your baby math*. Publishing company Square One
- Doman, G. (2006). *How smart is your baby?* Publishing company Square One
- Daniel G & Amen, M.D. (2011). *Hãy chăm sóc để bộ não luôn trẻ trung*. Nhà xuất bản Thời đại
- Dadan. S et al (2022). *Management of Creative Early Childhood Education Environment in Increasing Golden Age Creativity*.
<https://www.atlantis-press.com/proceedings/icece-6-21/125975282>
- Daniel T. (1997). *Pavlov's Physiology Factory*
Isis 88:205-246
- Đồng Thị Thu Trang (2017). *Thực trạng việc thiết kế và sử dụng trò chơi học tập nhằm rèn luyện trí nhớ cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi qua hoạt động làm quen với truyện kể*. Tạp chí Khoa học giáo dục. Số 7. Nhà xuất bản ĐHSP TPHCM.
- Đại học sư phạm Hà Nội (2017). “*Đề cương môn học: Vận dụng các tư tưởng giáo dục hiện đại trong giáo dục mầm non*”
http://ms.hpu2.edu.vn/uploads/dao-tao/2017_08/van-dung-cac-tu-tuong-giao-duc-hien-dai-trong-giao-duc-mam-non.pdf
- Đại học Quốc gia Hà Nội (2023). Kỷ yếu “*Giáo dục sớm - Giáo dục Phần Lan, cánh cửa mở ra thế giới*”

- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the Life Cycle*, Nhà xuất bản: Norton
- Giang Quân. (2006). *Những phương pháp giáo dục hiệu quả trên thế giới – phương pháp giáo dục toàn năng của Kail Wite*. Nhà xuất bản Tư Pháp
- Ganieva V. Y. (2022). *Activation of the development of creative cognitive thinking of preschool children*. International journal of social science & interdisciplinary research ISSN: 2277-3630 Impact Factor: 7.429, 11(11), 462–464. Retrieved from <http://www.gejournal.net/index.php/IJSSIR/article/view/1231>
- Ginsburg, H. P., & Oppen, S. (1988). *Piaget's theory of intellectual development* (3rd ed.). Prentice-Hall, Inc.
- Global Happiness Council,(2019). *Global Happiness and Well-Being Policy Report*. The 2019 *Global Happiness and Well-Being Policy Report* was presented at World Government Summit held in Dubai.
- Fiske, E., Reed, S. D., & Sautter, R. C. (1992). *Smart schools, smart kids: Why do some schools work?*. Simon and Schuster.
- Field, T. (1989). *Form and function in the diary novel*. Rowman & Littlefield.
- Heguru, C. S. M. (2017). *5 Ways Right Brain Training from An Early Age Unleashes Your Child's Potential*. 27 October 2017. <http://singaporeschild.com.sg/5-ways-right-brain-training-from-an-early-age-unleashes-your-childs-potential/>
- Haifa. A (2020). *Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education*. International Journal of Early Childhood volume 52, pages337–353(2020). <https://link.springer.com/article/10.1007/s13158-020-00277-1>
- Howard. G et al. (1989).*Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences*. Volume 18, Issue 8
<https://doi.org/10.3102/0013189X018008004>
- Hoàng Thị Thu Hương. (2013). Modul 22 “*Ứng dụng phương pháp dạy học*

tích cực trong lĩnh vực phát triển nhận thức”.Nhà xuất bản ĐHSP
TPHCM

Hoàng phê. (2019). *Từ điển Tiếng Việt*. Nhà xuất bản Hồng Đức,

Hà Nội. (2010). *Cách giáo dục của Carl Wester / Carl Wester*. Nhà xuất bản
Thời đại. 524 tr

Hannelore, K và cộng sự. (2011). *The development of kindergarten children
as evaluated by their kindergarten teachers and mothers*. Psychological Test
and Assessment Modeling, Volume 53, 2011 (2), 241-257

Hoàng Thị Trang và Nguyễn Thị Đoàn Trang, (2021). *Building math
familiarization activities in integrated orient promote positive and
Creative activities for preschooler in the north mountain of
Vietnam*. Международный журнал гуманитарных и естественных
наук, (12-3), 210-213.

Kamble, M.S, Pune, Maharashtra. (2018). *Top 8 Cognitive Development
Activities For Preschoolers (Age 3 to 5)*.

[https://www.webindia123.com/health/article.asp?a_no=4822&article=top-
8 cognitive-development-activities-for-preschoolers-age-3-to-5-](https://www.webindia123.com/health/article.asp?a_no=4822&article=top-8-cognitive-development-activities-for-preschoolers-age-3-to-5-). Ngày
truy cập 27/11/2018

Kennedy, A & Barblett, L. (12/2010). *Learning and teaching through play
Supporting the Early Years Learning Framework*.

[https://ieccwa.org/uploads/IECC2012/HANDOUTS/KEY_1288710/L
earningThroughPlay_handout.docx](https://ieccwa.org/uploads/IECC2012/HANDOUTS/KEY_1288710/LearningThroughPlay_handout.docx)

Kristján.K, (2012). *Positive Psychology and Positive Education: Old Wine in
New Bottles?* Educational Psychologist Volume 47, 2012 - Issue 2
Pages 86-105 | Published online: 23 Apr 2012

<https://doi.org/10.1080/00461520.2011.610678>

Khoa Giáo dục Mầm non, Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương (2020). *Bồi
dưỡng chuyên môn: Áp dụng các phương pháp giáo dục sớm cho trẻ
mầm non*”

<http://cdsptw.edu.vn/articledetail.aspx?sitepageid=575&articleid=20697>

Kastner, K.U., & Deimann, P. (2002). *Der Wiener Entwicklungstest*. Ein
Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes bei

Kinder von 3 bis 6 Jahren (2. überab. u. neu norm. Aufl.) [Viennese developmental test]. Göttingen: Hogrefe.

Kaga, Y., Bennett, J., & Moss, P. (2010). *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Unesco.

Kilpatrick, W. H. (1914). *The Montessori system examined*. Houghton Mifflin.

Lê Thị Hân, Huỳnh văn Sơn, Trần Thị Thu Mai, Nguyễn Thị Uyên Thy (2012). *Giáo trình tâm lý học đại cương*. Nhà xuất bản Đại học sư phạm TPHCM

Lê Thị Tuyết Hạnh. (2017). *Thuyết Đa trí năng và ngầm định cho giáo dục*. Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam. Số 137, tháng 2/2017.

Lê Thị Hương. (2017). *Bí mật sự phát triển não bộ giai đoạn 0-6 tuổi cơ hội vàng duy nhất cho giáo dục sớm*. Kỷ yếu hội thảo khoa học “Tiếp cận một số phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến trên thế giới”. Nhà xuất bản ĐH Thủ đô HN tháng 3/2017, tr. 40-48

Lý Thị Hoàng Uyên. (2017). *Thực trạng sử dụng trò chơi học tập nhằm phát triển khả năng khái quát hóa cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi trong hoạt động khám phá khoa học*. Tạp chí Khoa học giáo dục. Số 7. Nhà xuất bản ĐHSP TPHCM. Tr 173-182

Lê Văn Hồng, Lê Ngọc Lan (2001). *Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm*. Nhà xuất bản Giáo dục

Lê Thị Xôn, (2020). “*Vận dụng phương pháp Glenn Doman vào cơ sở mầm non IPDI Thanh Hóa*”. Kỷ yếu hội thảo khoa học toàn quốc: Giáo dục sớm phát triển năng lực trẻ em trong những năm đầu đời – Lý luận và thực tiễn. Nhà xuất bản Dân Trí

Lê Hoài Thu, (2019). *Thực trạng giáo viên mầm non sử dụng phương pháp Montessori để giáo dục kỹ năng sử dụng vật thật cho trẻ từ 24-36 tháng tại trường mầm non tư thục Montessori, phường Thảo Điền, Quận 2, TPHCM*’ Tạp chí Giáo dục

Lương Thị Lệ Hằng, (2013). *Tổ chức hoạt động nhận thức cho học sinh trong dạy học chương “Từ trường” và “cảm ứng điện từ” vật lý 11 THPT*

theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề với sự hỗ trợ của máy vi tính. Nhà xuất bản: Đại học Huế

Lenin, V.I. (1963). *Bút ký triết học*. Nhà xuất bản Sự thật.Tr 189.

Luria, A.R. (1973). *Cơ sở tâm lý học thần kinh*. Nhà xuất bản Giáo dục.

Lixin R, Suqing W & Lingyun M, (2023). *Developmental implications of preschool children's affective experiences during organized activities*. Early Child Development and Care, Volume 193, 2023 - Issue 5

Larry A. A & Valeri F.D, (2010). *Brain-(not) Based Education: Dangers of Misunderstanding and Misapplication of Neuroscience Research*. Pages 42-52 | Published online: 13 Jan 2010. <https://doi.org/10.1080/09362830903462573>

Lal, A. (1999). *Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936)*. Indian Journal of Physiology and Pharmacology, 43, 411-414. https://ijpp.com/IJPP%20archives/1999_43_4/1999_43_4_toc.php

Larry K. B & James E. L (2005). *The Resilient Brain*. volume 14, number 1 spring

Motessori, M. (2015). *Sức thẩm thấu của tâm hồn*. Nhà xuất bản Đại học sư phạm TPHCM

Motessori, M. (2012). *Trẻ thơ trong gia đình*, Nhà xuất bản Trí Thức, Hà Nội

Motessori, M. (2014). *Phương pháp Montessori – nghệ thuật nuôi dạy trẻ đỉnh cao*. Nhà xuất bản Lao động

Montessori, M. (2015). *Phương pháp giáo dục Montessori – phát hiện mới về trẻ thơ*. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm TPHCM

Motessori, M. (2016). *Giáo dục vì thế giới mới*. Nhà xuất bản Trí Thức

Meltzoff, A.N. & Moore, M.K. (1977). *Imitation of Facial and Manual Gestures by Human Neonates*. Science, 198, 75-78

Masaru, I. (2013). *Chờ đến mẫu giáo thì đã muộn*. Nhà xuất bản Văn học.

Melhuish, E (2012). *Preschool programs*. Nhà xuất bản: Encyclopedia on Early Childhood Development

- Melnick et al. (2017). *Understanding California's Early Care and Education System*. Nhà xuất bản: Learning Policy Institute
- Mary. H & David P. W, (1995). *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs excerpt from Educating Young Children* (pages 13-41). A curriculum guide from High/Scope Moyer, J. Educational Research Foundation, Ypsilanti, Michigan, Publication of the High/Scope Press
- Moyer, J. (2001). *The child-centered kindergarten: a position paper: Association for childhood education international*. Childhood Education, 77(3), 161-166.
- McIver, D., Fitzsimmons, S., & Flanagan, D. (2016). *Instructional design as knowledge management: A knowledge-in-practice approach to choosing instructional methods*. Journal of Management Education, 40(1), 47-75.
- Moreno, J. L. (2012). *Sociometry, experimental method and the science of society*. Lulu. com.
- Inwood, M. (2016). *Từ điển triết học Hergel*. Nhà xuất bản Tri Thức. Bùi Văn Nam Sơn dịch.
- Nguyễn Văn Tường. (2010). Chuyên đề “*Tâm lý học nhận thức*”. Ngày truy cập 25/4/2014, link: <https://tailieu.vn/doc/chuyen-de-tam-ly-hoc-nhan-thuc-nguyen-van-tuong-1681813.html>
- Nguyễn Võ Kỳ Anh. (2018). *Sự cần thiết phải chăm sóc phát triển trẻ thơ toàn diện*. Báo “*Sức khỏe cộng đồng*”. Số 42. Ngày 4/12/2018
- Nguyễn Võ Kỳ Anh. (3/2018), *Giáo trình “Giáo dục sớm cho trẻ 0-3 tuổi*. Nhà xuất bản Viện IPD Hà Nội.
- Nguyễn Võ Kỳ Anh & Từ Đức Văn. (2015). *Giáo dục sớm trẻ từ 0-6 tuổi góp phần cải tạo nòi giống, bồi dưỡng nhân tài cho đất nước*. Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc tế “*Tâm lý, Giáo dục học*”. Nhà xuất bản ĐHSP HN
- Nguyễn Võ Kỳ Anh (2015). *Thuyết trí thông minh đa diện- khám phá cách dạy trẻ kiểu mới*. Nhà xuất bản Tổng hợp

- Nguyễn Võ Kỳ Anh. (2015). *Muốn trẻ thành tài, phải giáo dục từ khi còn bào thai*. Ngày truy cập 21/12/2015, <https://vnexpress.net/giao-duc/muon-tre-thanh-tai-phai-giao-duc-tu-khi-con-bao-thai-3331413.html>
- Ngô Khải Khê. (2012). *Phương án giáo dục sớm*. Nhà xuất bản Dân trí
- Nguyễn Minh. (2014). *Phương pháp Montessori- nghệ thuật nuôi dạy trẻ đỉnh cao*. Nhà xuất bản Lao động
- Nguyễn Thị Bích Nguyệt. (2017). *Highscope – một mô hình giáo dục mầm non hiện đại*. Kỷ yếu hội thảo khoa học “Tiếp cận một số phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến trên thế giới”. Nhà xuất bản ĐH Thủ đô HN tháng 3/2017,
- Nguyễn Quang Uẩn, Nguyễn Văn Lũy, Đinh Văn Lang. (2005). *Giáo trình tâm lý học đại cương*. Nhà xuất bản Đại học sư phạm.
- Nguyễn Xuân Thúc, Nguyễn Quang Uẩn, Nguyễn Văn Thạc, Trần Quốc Thành, Hoàng Anh Lê Thị Bền, Vũ Kim Thanh, Nguyễn Kim Quý, Nguyễn Thị Huệ. (2007). *Giáo trình tâm lý học đại cương*. Nhà xuất bản Đại học sư phạm.
- Nguyễn Ánh Tuyết, Nguyễn Như Mai (2008). *Giáo trình sự phát triển tâm lý trẻ em lứa tuổi mầm non*. Nhà xuất bản Giáo dục.
- Nguyễn Bích Thủy, Nguyễn Thị Anh Thư. (2005). *Tâm lý học trẻ em lứa tuổi mầm non*. Nhà xuất bản Hà Nội.
- Nguyễn Văn Giao, Nguyễn Hữu Quỳnh, Vũ Văn Tảo, Bùi Hiền (2001). *Từ điển giáo dục học*. Nhà xuất bản Từ điển Bách khoa.
- Nguyễn Thị Cẩm Bích (2013). *Giáo trình Giáo dục học mầm non, Module MN 20: Phương pháp dạy học tích cực trong giáo dục mầm non*. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm
- Nguyễn Thị Mỹ Trinh, Nguyễn Thị Nga (2020). “*Giáo dục sớm trong chương trình giáo dục mầm non – Thực trạng và những rào cản khi thực hiện*”. Kỷ yếu hội thảo khoa học toàn quốc: Giáo dục sớm phát triển năng lực trẻ em trong những năm đầu đời – Lý luận và thực tiễn. Nhà xuất bản Dân Trí
- Ngô Thị Thu Huyền (2020). “*Kinh nghiệm tiến hành giáo dục sớm trong trường mầm non ở vùng khu công nghiệp Quang Minh – Hà Nội*”. Kỷ

yếu hội thảo khoa học toàn quốc: Giáo dục sớm phát triển năng lực trẻ em trong những năm đầu đời – Lý luận và thực tiễn. Nhà xuất bản Dân Trí

Nguyễn Thanh Huyền (2020). “*Ứng dụng phương pháp Montessori vào mô hình hệ thống chuỗi trường mầm non ngoài công lập*”. Giáo dục sớm phát triển năng lực trẻ em trong những năm đầu đời – Lý luận và thực tiễn. Nhà xuất bản Dân Trí.

Nguyễn Thị Nga, Trương Thị Hương (2020). “*Giáo dục sớm cho trẻ em trong độ tuổi mầm non – vấn đề cần được quan tâm phát triển toàn diện*”. Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc tế lần thứ nhất về khoa học giáo dục: “*Giáo dục sớm trong thời đại công nghệ, những cơ hội và thách thức*”. Nhà xuất bản: Đại học Quốc gia Hà Nội.

Nguyễn Thị Xuân Anh. (2020). *Thực trạng vận dụng nguyên tắc giáo dục theo phương pháp Montessori tại một số trường mầm non Montessori*. Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 26, trang 122-126.
<http://stdb.hnue.edu.vn>

Ngọc Thị Thu Hằng. (2014). *Giới thiệu phương pháp Montessori*. Tạp chí Khoa học Trường ĐH Sư phạm TPHCM

Nguyễn Hữu Chí. (2004). *Các căn cứ lý luận và thực tiễn lựa chọn phương pháp dạy học*, Bài từ Tủ sách Khoa học VLOS. Viện Chiến lược và Chương trình Giáo dục.

Noethren Ireland (1996). Learning Through Play.
https://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum/area_of_learning/ks1_learning_through_play_resource_book.pdf

Nikolay E. V (2010) . *Development of cognitive capacities in preschool age*. International Journal of Early Years Education. Pages 79-87 |
<https://www.tandfonline.com/journals/ciey20>

Pink,D.H. (2005). “*A whole new mind, why right – Braines will rule the future*”, nhà xuất bản River head books.

Pietrangelo, A. (2017), "Left Brain vs. Right Brain: What Does This Mean for

- Me?”, January 18, 2017 , <https://www.healthline.com/health/left-brain-vs-right-brain>
- Phạm Đình Lưu. (2008). *Sinh lý học y khoa*. Tập 3, chương XII. Nhà xuất bản Y học
- Phan Trọng Ngô; Dương Diệu Hoa; Nguyễn Lan Anh (2001). *Tâm lý học trí tuệ*. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Piaget, J (1972). *The Psychology of Intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield.
- Piaget, J (2014). *Sự ra đời trí khôn ở trẻ em*. Nhà xuất bản: Trí Thức, Người dịch: Hoàng Hưng.
- Phùng Đức Toàn, (2012), “*Phương án 0 tuổi- Con tôi đã phát triển tài năng như thế nào*”, nhà xuất bản Lao động-Xã hội.
- Phạm Viết Vượng (2008). *Giáo trình dành cho các trường Đại học và cao đẳng sư phạm*. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm
- Pillai,S. (2019). *Cognitive Development In Children: Stages And Activities*. https://www.momjunction.com/articles/stages-of-cognitive-development_00349351/. Ngày truy cập ngày 2/12/2019.
- Pekdogan và cộng sự (2016). *A Qualitative Research on Active Learning Practices in Pre-School Education*. Journal of Education and Training Studies, v4 n9 p232-239 Sep 2016
- Raver, C. C. (2002). *Emotions Matter: Making the Case for the Role of Young Children's Emotional Development for Early School Readiness*. Social Policy Report. Volume 16, Number 3. Society for Research in Child Development.
- Quốc hội(2019). *Luật giáo dục số 43/2019/QH14, ngày 14/6/2019*.
- Qais Faryadi (2017). “*The Application of Montessori Method in Learning Mathematics: An Experimental Research*” Open Access Library Journal, 4, e4140
- Sông Lam,(2014), “*Những góc nhìn thế giới giáo dục*”, nhà xuất bản Thanh niên.
- Sandoval, W.A, Sodian, B, Koerber, S & Wong, J. (2014). *Developing children's early competencies to engage with science*. Educational

- Psychologist.49 (2),139-152.
- Sperry, R. W. (1975). *Left-brain, right-brain*. *Saturday Review*. Aug. 9, pp. 30-33.
- Shichida, M. (2016). *Giáo dục não phải tương lai cho con bạn*. Nhà xuất bản Thế Giới
- Shichida, M. (2015). *Ba chìa khóa vàng nuôi dạy con theo phương pháp Shichida*. Nhà xuất bản Thế Giới
- Shichida, M. (2017). *Phát triển trí thông minh và tài năng của trẻ dưới 7 tuổi theo phương pháp Shichida*. Nhà xuất bản Thế Giới.
- Shichida, M. (2014). *Bí ẩn của não phải – mỗi đứa trẻ là một thiên tài*. Nhà xuất bản Trẻ First News
- Sinrich,J. (2019). *30 Amazing facts about your brain that will blow your mind*.
<https://www.thehealthy.com/aging/mind-memory/brain-facts/>
- Siegel, D & Bryson, T. (2016). *Độc vị tâm trí trẻ- pp nuôi dạy trẻ phát triển trí não toàn diện*. Nhà xuất bản Lao động
- Siegel, D & Bryson, T.P. (2012). *The Whole-Brain Child: 12 revolutionary strategies to Nurture Your Child's Developing Mind*. Publishing company Scribe Publications
- Stephen. R & Elizabeth. L. (2001) *Shaping the Learning Environment: Connecting Developmentally Appropriate Practices to Brain Research*
Early Childhood Education Journal volume 29, pages25–33 (2001). DOI:
<https://doi.org/10.1023/A:1011304805899>
- Sandra, T. (2012). *Effects of Experience on the Brain: The Role of Neuroscience in Early Development and Education*. Pages 96-119 |
Published online: 18 Jan 2012.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2011.613735>
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). *The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood*. *Scandinavian journal of educational research*, 52(6), 623-641.
- Senapaty, H & Rajput, A. K. (April/ 2018). *Preschool curriculum*.
http://www.ncert.nic.in/pdf_files/preschool_curriculum.pdf
- Taylor, J.B. (2009). *My stroke of insight – A brain scientist's personal journey*.

Nhà xuất bản Penguin Group US

Thủ tướng chính phủ. (2018). Quyết Định số 1677/QĐ-TTg về *Phê duyệt Đề án phát triển Giáo dục mầm non giai đoạn 2018 – 2025*. Ban hành ngày 03/12/2018.

Trần Hân. (2013). *Phương pháp giáo dục con của người Do Thái*. Nhà xuất bản Hồng Bàng

Trần Hân. (2013). *Phương pháp dạy con của người Mỹ*. Nhà xuất bản Hồng Bàng

Trần Thị Hương. (1994). Luận án: “*Sự hình thành tư duy trực quan – sơ đồ ở trẻ mẫu giáo từ 4-6 tuổi*”. Nhà xuất bản ĐHSP HN

Trần Thị Hương. (2012). *Dạy học tích cực*. Nhà xuất bản Thành phố Hồ Chí Minh.

Trần Thị Ngọc Trâm. (2003). *Thiết kế và sử dụng trò chơi học tập nhằm phát triển khả năng khái quát hóa của trẻ mẫu giáo lớn 5-6 tuổi*. Nhà xuất bản Viện khoa học giáo dục.

Trần Nguyễn Nguyên Hân, (2016). Xu hướng phát triển ngôn ngữ cho trẻ mầm non trên thế giới. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*. Số 10. ĐHSP TPHCM.

Trần Thị Phương, (2015). Khả năng khái quát hóa của trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi tại Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*. Số 6. ĐHSP TPHCM.

Trần Thị Kim Hoa (2020). “*Hiệu quả của đồ chơi – học liệu giáo dục được sử dụng để tiến hành giáo dục sớm cho trẻ*”. Giáo dục sớm phát triển năng lực trẻ em trong những năm đầu đời – Lý luận và thực tiễn. Nhà xuất bản Dân Trí

Trần Thị Hoa – Nguyễn Minh Phương (2016). *Đổi mới phương pháp dạy học định hướng tích cực hóa hoạt động học tập*. Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia.

Trần Thị Ngọc Trâm và cộng sự (2021a). *Hướng dẫn tổ chức thực hiện chương trình giáo dục mầm non mẫu giáo 3-4 tuổi*. Nhà xuất bản Giáo dục

Trần Thị Ngọc Trâm và cộng sự (2021b). *Hướng dẫn tổ chức thực hiện chương trình giáo dục mầm non mẫu giáo 4-5 tuổi*. Nhà xuất bản Giáo

dục

Trần Thị Ngọc Trâm và cộng sự (2021b). *Hướng dẫn tổ chức thực hiện chương trình giáo dục mầm non mẫu giáo 5-6 tuổi*. Nhà xuất bản Giáo dục

The Scottish Government, (June/2013). *Play strategy for Scotland: our vision*. APS Group Scotland

The Nobel Prize, (1981). *The Nobel Prize in Physiology or Medicine 1981*.
<https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/1981/sperry/article/>

Tao, D (2022). *Chinese Preschool Teachers' Use of Concept Development Strategies in Whole-Group Math Lessons and its Effectiveness*. Early Education and Development Pages 685-704 |
Publishedonline:<https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2067428>

Vygotsky, L.S. (1978). Cambridge, MA: Harvard University Press

Vũ Ngọc Thúy. (2017). *Vận dụng Phương án 0 tuổi – công trình giáo dục sớm đặc sắc của Trung Quốc vào giáo dục mầm non Việt Nam*. Kỷ yếu hội thảo khoa học “Tiếp cận một số phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến trên thế giới”. Nhà xuất bản ĐH Thủ đô HN tháng 3/2017. Tr. 40-48

Vũ Thúy Hoàn – Đặng Út Phương. (2017). Định hướng xây dựng môi trường cho trẻ theo phương pháp giáo dục Montessori. Kỷ yếu hội thảo khoa học “Tiếp cận một số phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến trên thế giới”. Nhà xuất bản ĐH Thủ đô HN tháng 3/2017.

Vũ Ngọc Khánh (2003). *Văn hóa dân gian*. Nhà xuất bản Nghệ An

Vũ Anh Nhị (2013). *Thần kinh học*. Nhà xuất bản: Đại học Quốc gia TPHCM

Vygotsky, L. S. (1998b). *Thời thơ ấu*. tập 5. Nhà xuất bản: New York.

Vygotsky, L. S. (1998a). *Vấn đề Tuổi tác*. tập 5. Tâm lý trẻ em.
Nhà xuất bản: New York

Verenikina, I. (2003). *Vygotsky's socio-cultural theory and the zone of proximal development*.

Wester, C. (2010). *Cách giáo dục của Carl Wester*. Nhà xuất bản Thời đại

Wakuda, M. (2017). *Cha mẹ Nhật dạy con: lắng nghe hơn là la mắng*. Nhà xuất bản Phụ Nữ

Winston, W. (2016). *All about your brain (big question your brain)*.

- <https://www.amazon.co.uk/All-About-Your-Brain-Questions/dp/0241243599>
- Wolfe, J. & Brandt, R. (1998). What we know from brain research. *Educational Leadership*, 56(3), 8–14.
- Wood, E., & Hedges, H. (2016). *Curriculum in early childhood education: Critical questions about content, coherence, and control*. *The curriculum journal*, 27(3), 387-405.
- John H. F (1982). On Cognitive Development. *Child Development* Vol. 53, No. 1 (Feb., 1982), pp. 1-10 (10 pages).
<https://doi.org/10.2307/1129634>
- Zaporozhets, A. V., & El'konin, D. B. (1971). *The Psychology of Preschool Children*: AV Zaporozhets and DB Elkonin, Editors. MIT Press.
- Yamane, T., 1967. *Statistics, An Introductory Analysis*, 2nd Edition. Harper and Row, New York, 919 pages.
- О. М., Фокина, В. Г. (2013). *Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста*. Издательство «Прометей» 56-68р

DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU

TT	Tên tạp chí/kỷ yếu	Tên bài báo	Ngày công bố	Thứ tự tên tác giả
1	Tạp chí dạy và học	Vài nét về giáo dục sớm	12/2016	1
2	Tạp chí dạy và học	Mấy vấn đề cơ bản trong phương pháp giáo dục sớm của Montessori	1/2017	1
3	Kỷ yếu hội thảo quốc tế: Các vấn đề mới khoa học giáo dục tiếp cận liên ngành và xuyên ngành.	Vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo	6/2019	1
4	Proceedings of the 1 st international conference on Innovation in Learning instruction and teacher education – Ilite 1	The preschool of organizing experiential activities in preschool: A method of developing 5 year-old children's initiative and positivity	12/2019	1
5	Kỷ yếu hội thảo quốc tế lần 1 về khoa học giáo dục: Giáo dục sớm trong thời đại công nghệ - những cơ hội và thách thức	Xu hướng tiếp cận trong giáo dục trẻ giai đoạn sớm trên thế giới và tại Việt Nam	12/2020	1
6	Kỷ yếu hội thảo khoa học toàn quốc: Giáo dục sớm phát triển năng lực trẻ em trong những năm đầu đời lý luận và thực tiễn	Kích hoạt não cho trẻ trong giai đoạn sớm giúp phát triển nhận thức	11/2020	1
7	Proceedings of 1 st Hanoi International forum. On Pedagogical and educational sciences	Improved methods for cognitive development in children from the perspective of early childhood education	11/2021	2

8	Proceedings of 2 nd Hanoi International forum. On Pedagogical and educational sciences	The actual situation of the application of early childhood education methods in organizing cognitive activities for preschool children	11/2022	1
9	Proceedings of 2 nd Hanoi International forum. On Pedagogical and educational sciences	Experiment on the application of early childhood education methods through daily activities of preschool children	11/2022	1

CÁCH TÍNH ĐIỂM

Sтт	Tên bài viết	Tên tạp chí	Năm - NXB	Điểm
1	Vài nét về giáo dục sớm	Tạp chí dạy và học	2016	0,25
2	Mấy vấn đề cơ bản trong phương pháp giáo dục sớm của Montessori	Tạp chí dạy và học	2017 -	0,25
3	Vận dụng phương pháp giáo dục tích cực trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo	Kỷ yếu hội thảo quốc tế: Các vấn đề mới khoa học giáo dục tiếp cận liên ngành và xuyên ngành.	2019 - Đại học Quốc gia Hà Nội	0,5
4	The preschool of organizing experiential activities in preschool: A method of developing 5 year-old children's initiative and positivity	Proceedings of the 1 st international conference on Innovation in Learning instruction and teacher education – Ilite 1	2019 - University of education publishing house. Page	0,5

5	Xu hướng tiếp cận trong giáo dục trẻ giai đoạn sớm trên thế giới và tại Việt Nam	Kỷ yếu hội thảo quốc tế lần 1 về khoa học giáo dục: Giáo dục sớm trong thời đại công nghệ - những cơ hội và thách thức	2020 - Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội	0,5
6	Kích hoạt não cho trẻ trong giai đoạn sớm giúp phát triển nhận thức	Kỷ yếu hội thảo khoa học toàn quốc: Giáo dục sớm phát triển năng lực trẻ em trong những năm đầu đời lý luận và thực tiễn	2020 - Nhà xuất bản Dân trí	0,25
7	Improved methods for cognitive development in children from the perspective of early childhood education	Proceedings of 1 st Hanoi International forum. On Pedagogical and educational sciences	2021 - Vietnam national university press Ha Noi. Page 585	0,5
8	The actual situation of the application of early childhood education methods in organizing cognitive activities for preschool children	Proceedings of 2 nd Hanoi International forum. On Pedagogical and educational sciences	11/2022 - Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội	0,5
9	Experiment on the application of early childhood education methods through daily activities of preschool children	Proceedings of 2 nd Hanoi International forum. On Pedagogical and educational sciences	1/2022 - Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội	0,5
Tổng điểm				3,25

DANH MỤC PHỤ LỤC

Phụ lục	Trang
Phụ lục 1: Phiếu trưng cầu ý kiến	1
Phụ lục 2: Phiếu phỏng vấn về thực trạng.....	9
Phụ lục 3: Kết quả khảo sát SPSS.....	11
Phụ lục 4: Phiếu phỏng vấn xin ý kiến chuyên gia.....	21
Phụ lục 5: Phiếu điều tra trẻ.....	24
Phụ lục 6: Mẫu nhật ký trẻ.....	26
Phụ lục 7: Mẫu các bài tập dùng kiểm tra nhận thức trẻ.....	28
Phụ lục 8: Danh sách trường được khảo sát.....	31
Phụ lục 9: Phiếu đánh giá trẻ.....	32
Phụ lục 10: Công cụ đo kiểm tra nhận thức trẻ.....	34
Phụ lục 11: Kết quả thực nghiệm spss.....	37
Phụ lục 12: Biên bản tổng hợp kết quả phỏng vấn.....	41
Phụ lục 13: Phiếu khảo sát sơ bộ.....	48
Phụ lục 14: Biên bản tổng hợp kết quả khảo sát sơ bộ.....	50

PHỤ LỤC

Phụ lục 1

Trường ĐHSPKT TPHCM

Viện SPKT TPHCM

PHIẾU TRƯNG CẦU Ý KIẾN

(Dành cho CBQL-GVMN)

Kính thưa quý Thầy (Cô)!

Chúng tôi đang tiến hành nghiên cứu thực trạng tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua phương pháp giáo dục tích cực ở trường mầm non. Kính mong quý Thầy Cô vui lòng trả lời những câu hỏi bằng cách đánh dấu X vào ô tương ứng với câu trả lời phù hợp của quý Thầy/ Cô. Bảng hỏi chỉ sử dụng vào mục đích nghiên cứu khoa học, không nhằm đánh giá cá nhân hay đơn vị.

Trân trọng cảm ơn sự giúp đỡ của quý Thầy Cô!

Thông tin chung

Xin Thầy/Cô vui lòng cho biết số năm công tác trong ngành mầm non.

- a. ☐ Dưới 5 năm
- b. ☐ Từ 5 - 10 năm
- c. ☐ Từ 10 - 15 năm
- d. ☐ Trên 15 năm

Xin Thầy/Cô vui lòng cho biết trình độ chuyên môn ở cấp nào sau đây.

- a. ☐ Trung học b. ☐ Cao đẳng
- c. ☐ Đại học d. ☐ Sau đại học

Nội dung chính

Câu 1: Xin Thầy/Cô cho biết khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC, giáo viên mầm non (GVMN) thường chọn những mục tiêu phát triển nhận thức nào sau đây? *(Đánh dấu x vào những lựa chọn thích hợp)*

Các mục tiêu	Chọn	Không chọn
Hình thành và phát triển cho trẻ tính ham hiểu biết, thích khám phá, tìm tòi các sự vật, hiện tượng xung quanh		

Có khả năng quan sát, so sánh, phân loại, phán đoán, chú ý, ghi nhớ có chủ định		
Có khả năng phát hiện và giải quyết vấn đề đơn giản theo những cách khác nhau.		
Có khả năng diễn đạt sự hiểu biết bằng các cách khác nhau		
Có một số hiểu biết ban đầu về con người, sự vật, hiện tượng xung quanh và một số khái niệm sơ đẳng về toán		
Kích hoạt não bộ, cân bằng hai bán cầu não		
Khai mở tiềm năng ở não phải trong giai đoạn từ 0-6 tuổi		
Phát triển độ nhạy của các cơ quan cảm giác		

Câu 2: Xin Thầy/Cô cho biết khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC GVMN thường xuyên thực hiện 3 nội dung phát triển nhận thức sau ở mức độ nào? *(Đánh dấu x vào sự lựa chọn thích cho mỗi nội dung)*

Các nội dung	Mức độ thường xuyên thực hiện				
	1	2	3	4	5
Khám phá khoa học					
Làm quen với toán					
Khám phá xã hội					

Chú thích: 1): Hoàn toàn không thực hiện; 2): Ít thực hiện;

3): Bình thường; 4) Thường xuyên; 5) Rất thường xuyên.

Câu 3: Xin Thầy/Cô cho biết khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC GVMN thường xuyên sử dụng các PPGD sau ở mức độ nào? *(Đánh dấu x vào sự lựa chọn thích cho mỗi nội dung)*

Các phương pháp giáo dục	Mức độ thường xuyên sử dụng				
	1	2	3	4	5

Nhóm phương pháp thực hành, trải nghiệm (PP thực hành, PP trò chơi, PP nêu tình huống, PP luyện tập)					
Nhóm phương pháp trực quan - minh họa (Quan sát, Làm mẫu, Minh họa)					
Nhóm phương pháp dùng lời nói (Đàm thoại, Trò chuyện, Kể chuyện, Giải thích)					
Nhóm phương pháp giáo dục bằng tình cảm và khích lệ					
Nhóm phương pháp nêu gương - đánh giá					
Phương pháp giáo dục tích cực (PP Montessori, PP Glenn Doman, PP Shichida, PP Karl Witte)					

Chú thích: 1): Hoàn toàn không sử dụng; 2): Ít sử dụng;

3): Bình thường; 4) Thường xuyên; 5) Rất thường xuyên.

Câu 4: Xin Thầy / Cô đánh giá độ khó khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC. *(Đánh dấu x vào 1 lựa chọn thích hợp)*

☐: Hoàn toàn không khó

☐: Ít khó

☐: Trung bình

☐: Khó

☐: Rất khó

Câu 5: Xin Thầy/Cô cho biết khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC GVMN thường xuyên sử dụng các hình thức tổ chức sau ở mức độ nào? *(Đánh dấu x vào sự lựa chọn thích cho mỗi nội dung)*

Các hình thức tổ chức hoạt động	Mức độ thường xuyên sử dụng				
	1	2	3	4	5
Tổ chức hoạt động có chủ định					
Tổ chức hoạt động trong phòng lớp					
Tổ chức hoạt động ngoài trời					
Tổ chức hoạt động cá nhân					
Tổ chức hoạt động theo nhóm					
Tổ chức hoạt động cả lớp					

Chú thích: 1): Hoàn toàn không sử dụng; 2): Ít sử dụng;

3): Bình thường; 4) Thường xuyên; 5) Rất thường xuyên.

Câu 6: Xin Thầy/Cô cho biết khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC GVMN thường gặp khó khăn ở mức độ nào khi sử dụng các hình thức tổ chức dưới đây? *(Đánh dấu x vào sự lựa chọn thích cho mỗi nội dung)*

Các hình thức tổ chức hoạt động	Mức độ khó				
	1	2	3	4	5
Tổ chức hoạt động có chủ định					
Tổ chức hoạt động trong phòng lớp					
Tổ chức hoạt động ngoài trời					
Tổ chức hoạt động cá nhân					
Tổ chức hoạt động theo nhóm					
Tổ chức hoạt động cả lớp					

Chú thích: 1): Hoàn toàn không khó; 2): Ít khó; 3): Bình thường; 4) Khó; 5) Rất khó.

Câu 7: Xin Thầy/Cô cho biết khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC GVMN thường xuyên sử dụng hình thức đánh giá trẻ sau đây ở mức độ nào? *(Đánh dấu x vào sự lựa chọn thích cho mỗi nội dung)*

Các hình thức đánh giá	Mức độ thường xuyên sử dụng				
	1	2	3	4	5
Đánh giá hàng ngày					

Đánh giá theo giai đoạn					
-------------------------	--	--	--	--	--

Chú thích: (1): Hoàn toàn không sử dụng; (2): Ít sử dụng;

(3) Bình thường; (4): Thường xuyên; (5) Rất thường xuyên

Câu 8: Xin Thầy/Cô cho biết độ khó sử dụng của 2 hình thức đánh giá nhận thức của trẻ khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC. (Đánh dấu x vào sự lựa chọn thích cho mỗi nội dung)

Các hình thức đánh giá	Mức độ khó				
	1	2	3	4	5
Đánh giá hàng ngày					
Đánh giá theo giai đoạn					

Chú thích: 1): Hoàn toàn không khó; 2): Ít khó; 3): Bình thường; 4) Khó; 5) Rất khó.

Câu 9: Xin Thầy/Cô vui lòng cho biết mức độ đầu tư về điều kiện, cơ sở vật chất, phương tiện khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC tại đơn vị mình. (Đánh dấu x vào sự lựa chọn thích cho mỗi nội dung)

Các điều kiện	Mức độ đầu tư				
	1	2	3	4	5
Cơ sở vật chất (môi trường trong và ngoài lớp học đảm bảo xanh- sạch- đẹp)					
Điều kiện trang thiết bị phục vụ tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ					
Hệ thống học cụ, đồ dùng phục vụ tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ (phương tiện)					

Chú thích: (1): Hoàn toàn không đầu tư; (2): Ít đầu tư 40-50%;

(3): Trung bình 50- 60 %; (4): Đầu tư nhiều 60-80%; (5) Rất thường xuyên 80-100%

Câu 10: Xin Thầy/Cô cho biết mức độ tiếp cận với những PPGDTC sau đây? (Đánh dấu x vào sự lựa chọn thích hợp)

Các nội dung	Mức độ tiếp cận				
	1	2	3	4	5
PPGDTC Montessori					
PPGDTC Glenn Doman					
PPGDTC Shichida					
PPGDTC Karl Witte					

Chú thích: 1): Hoàn toàn không biết; 2): Biết ít;

3): Hiểu 50 -60%; 4) Hiểu 70-80%; 5) Hiểu 80-90%

Câu 11: Bằng cách nào sau đây Thầy/Cô biết đến 4 PPGDTC trên? (Đánh dấu x vào 1 lựa chọn thích hợp)

☐: Tự tìm hiểu, nghiên cứu qua tài liệu

☐: Được đào tạo, tập huấn

☐: Cả 2

Câu 12: Thầy/Cô có thể cho biết đơn vị nơi cô làm việc có đang vận dụng PPGDTC nào

sau đây hay không? (Đánh dấu x vào sự lựa chọn thích hợp cho mỗi PPGD)

Các PPGD	Có vận dụng	Không vận dụng
PPGDTC Montessori		
PPGDTC Glenn Doman		
PPGDTC Shichida		
PPGDTC Karl Witte		

Câu 13: Xin Thầy/Cô cho biết mức độ ảnh hưởng của các của các yếu tố sau đây (đánh dấu x sự lựa chọn thích hợp cho mỗi yếu tố)

Các yếu tố	Mức độ ảnh hưởng				
	1	2	3	4	5
Trình độ, năng lực giáo viên					
Tiền đề vật chất và năng lực của trẻ mẫu					

giáo					
Cơ sở vật chất tại trường mầm non					
Chủ trương đường lối, quan điểm phát triển giáo dục mầm non					
Môi trường giáo dục gia đình					
Môi trường giáo dục xã hội					
Cơ cấu sĩ số trẻ/lớp					

Chú thích: (1): không ảnh hưởng; (2): Ít ảnh hưởng;

(3): Bình thường; (4) Ảnh hưởng; (5): Rất ảnh hưởng

Câu 14: Xin Thầy / Cô cho biết mức độ thường xuyên khi giáo viên mầm non khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC qua hình thức sau? (Đánh dấu x vào 1 sự lựa chọn thích hợp)

Các hình thức tổ chức hoạt động nhận thức	Mức độ thường xuyên				
	1	2	3	4	5
Qua tổ chức hoạt động chung (hoạt động học có chủ đích), hình thức có giáo án					
Qua sinh hoạt thường nhật (giờ đón trả, giờ trực nhật, giờ ăn, giờ sinh hoạt chiều thể hiện bằng kế hoạch)					

Chú thích: 1): Hoàn toàn không tổ chức; 2): Ít tổ chức;

3): Bình thường; 4) Thường xuyên; 5) Rất thường xuyên.

Câu 15: Xin Cô cho biết mức độ thường xuyên tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ thông qua sinh hoạt thường ngày của trẻ mẫu giáo ở trường? (Đánh dấu x cho mỗi giờ sinh hoạt)

Giờ sinh hoạt	Mức độ thường xuyên				
	1	2	3	4	5
Giờ đón trả					
Giờ ăn trưa – xế					
Giờ sinh hoạt chiều					

Chú thích: 1): Hoàn toàn không tổ chức; 2): Ít tổ chức;

3): *Bình thường*; 4) *Thường xuyên*; 5) *Rất thường xuyên*.

Câu 16: Theo Cô, giáo viên mầm non cho trẻ thực hiện một số công việc sau với mức độ thường xuyên mỗi ngày thế nào? (*Đánh dấu x cho mỗi giờ sinh hoạt*)

Công việc	Mức độ thường xuyên				
	1	2	3	4	5
Quét dọn lau chùi					
Trực nhật chuẩn bị dọn dẹp giờ ăn, giờ ngủ					
Thao tác giặt khăn, rửa ly, rửa đồ chơi					
Một số việc tự phục vụ: xếp quần áo, gối chiếu, ghế, đồ chơi					

Chú thích: 1): Hoàn toàn không tổ chức; 2): Ít tổ chức;

3): Bình thường; 4) Thường xuyên; 5) Rất thường xuyên.

Câu 17: Cô có duy trì cho trẻ thảo luận thường xuyên sau mỗi ngày về một ngày sinh hoạt của trẻ hay không?

☐ Có ☐ Không

Xin chân thành cảm ơn và chúc sức khỏe quý Thầy/Cô

Phụ lục 2

PHIẾU PHỎNG VẤN (Dành cho giáo viên-CBQL)

Câu 1: Đơn vị trường đã vận dụng PPGDTC được thời gian bao lâu và tại sao dù đã được thực hiện?

.....
.....

Câu 2: Theo cô mục tiêu phát triển nào bộ có quan trọng để đưa vào chung các mục tiêu khác hay không và tại sao?

.....
.....

Câu 3: Theo cô để thực hiện 3 nội dung phát triển nhận thức khi vận dụng PPGDTC có khó hay không và tại sao?

.....
.....

Câu 4: Theo cô khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua PPGDTC đang gặp khó khăn gì và tại sao?

.....
.....

Câu 5: Theo cô hình thức tổ chức nào là khó hơn cả và tại sao?

.....
.....

Câu 6: Theo cô cách đánh giá nào thuận tiện cho các cô hơn và tại sao?

.....
.....

Câu 7: Theo cô, còn điều gì làm cô chưa hài lòng về sự đầu tư trường, lớp khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua PPGDTC và tại sao?

.....
.....

Câu 8: Theo cô yếu tố nào ảnh hưởng nhiều nhất đến tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua PPGDTC và tại sao?

.....

.....

Phụ lục 3

KẾT QUẢ SPSS

1. Kiểm định hệ số tin cậy Cronbach Alpha.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.869	53

Hệ số Cronbach's alpha $0.869 > 0.7$ như vậy kết luận toàn bộ hệ thống thang đo có giá trị tin cậy.

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
C1.Muc do tiep can PP Mon	145.58	104.508	.530	.862
C1.Muc do tiep can PP Glenn	146.27	106.676	.483	.864
C1.Muc do tiep can PP Shi	146.79	103.168	.796	.858
C1.Muc do tiep can PP Karl	146.48	101.137	.796	.857
C2. Con duong tiep can	146.00	104.673	.416	.865
C3.Co - ko van dung PP Mon	147.16	113.264	-.048	.870
C3. Co-ko van dung PP Glen	146.69	113.250	-.039	.872
C3. Co- ko van dung PP Shi	146.32	114.508	-.230	.872
C3. Co - ko PP Karl	146.37	116.424	-.441	.875
C4.van dung muc tieu 1	147.16	113.465	-.090	.870
C4. van dung muc tieu 2	147.21	113.086	.000	.869
C4.van dung muc tieu 3	147.00	115.232	-.264	.874
C4.van dung muc tieu 4	146.90	116.277	-.339	.875
C4. van dung muc tieu 5	147.21	113.086	.000	.869
C4. van dung muc tieu 6	146.48	117.495	-.482	.877
C4.van dung muc tieu7	146.48	117.495	-.482	.877
C4.van dung muc tieu 8	146.53	116.440	-.355	.876
C5.van dung nd 1	145.32	104.919	.520	.863
C5. van dung nd 2	145.11	106.155	.731	.862
Câu 5: Khi v?n d?ng C5.van dung nd 3	144.48	110.419	.206	.869
C6. mdo sdung PPGD 1	145.00	101.628	.783	.857
C6.mdo sdung PPGD2	144.58	108.951	.387	.866
C6. mdo sdung PPGD 3	144.63	112.085	.052	.871
C6.mdo sdung PPGD 4	145.06	101.136	.758	.857
C6.mdo sdung PPGD 5	145.16	100.278	.732	.857
C6.mdo sdung PPGD 6	145.95	105.900	.454	.864
C7.mdo kho sdung PPGD	143.95	118.670	-.493	.879
C8.Mdo su dung hthuc 1	144.58	103.558	.670	.860
C8.Mdo su dung hthuc 2	144.48	106.097	.593	.862
C8.Mdo su dung hthuc 3	145.16	98.700	.834	.855

C8.Mdo su dung hthuc 4	145.42	102.730	.701	.859
C8.Mdo su dung hthuc 5	144.69	107.651	.500	.864
C8.Mdo su dung hthuc 1	144.48	109.891	.325	.867
C9. mdo kho hthuc 1	145.42	112.846	.008	.871
C9. mdo kho hthuc 2	145.48	111.902	.106	.870
C9. mdo kho hthuc 3	145.05	117.219	-.310	.879
C9. mdo kho hthuc 4	145.27	113.752	-.080	.874
C9. mdo kho hthuc 5	145.37	114.419	-.188	.872
C9. mdo kho hthuc 6	145.63	111.684	.111	.870
C10. mdo su dung cach dgia 1	145.74	102.563	.732	.859
C10. mdo su dung cach dgia 2	144.69	106.374	.627	.862
C11. mdo kho hthuc dgia 1	144.74	121.238	-.763	.882
C11. mdo su dung cach dgia 2	145.32	117.146	-.625	.875
C12.mdo dau tu nd 1	143.84	105.562	.601	.862
C12.mdo dau tu nd 2	144.00	103.317	.752	.859
C12.mdo dau tu nd 3	145.06	107.920	.338	.866
C13. mdo ahuong nd 1	143.90	104.361	.725	.860
C13. mdo ahuong nd 2	144.06	103.261	.795	.859
C13. mdo ahuong nd 3	144.11	104.038	.660	.860
C13. mdo ahuong nd 4	144.74	103.840	.635	.861
C13. mdo ahuong nd 5	144.90	106.588	.527	.863
C13. mdo ahuong nd 6	145.00	107.865	.457	.865
C13. mdo ahuong nd 7	144.11	109.215	.588	.865

Giá trị Cronbach's Alpha if Item Deleted đều > 0.3 vậy kết luận thang đo có giá độ tin cậy.

2. Thực trạng

Nội dung 1: Kết quả khảo sát về thực trạng hướng tiếp cận các PPGDTC của đối tượng khảo sát

Câu 1: Mức độ tiếp cận các PPGDTC

Report					
Đối tượng khảo sát		C1.Mức độ tiếp cận PP Mon	C1.Mức độ tiếp cận PP Glenn	C1.Mức độ tiếp cận PP Shi	C1.Mức độ tiếp cận PP Karl
Giao vien	Mean	2.43	1.79	1.14	1.43
	N	280	280	280	280
	Std. Deviation	.730	.559	.351	.496
Quan ly	Mean	2.63	1.95	1.42	1.74
	N	100	100	100	100
	Std. Deviation	.402	.492	.402	.492
Total	Mean	3.20	2.40	2.20	2.60
	N	380	380	380	380
	Std. Deviation	.742	.605	.592	.715

Câu 2: Con đường tiếp cận.

Có 3 con đường

Report

Đôi tượng khảo sát		C2. Con đường tiếp cận
	Mean	1.93
Giao viên	N	280
	Std. Deviation	.885
	Mean	2.21
Quan lý	N	100
	Std. Deviation	.000
	Mean	3.00
Total	N	380
	Std. Deviation	.894

Câu 3: Có hay không vận dụng các PPGDTC.

chức vụ * C3.Co - ko vận dụng PP Mon Crosstabulation

Count

		C3.Co - ko vận dụng PP Mon		Total
		co	ko	
chức vụ	giao viên	241	39	280
	quan lý	89	11	100
Total		330	50	380

chức vụ * C3. Co-ko vận dụng PP Glen Crosstabulation

Count

		C3. Co-ko vận dụng PP Glen		Total
		co	ko	
chức vụ	giao viên	119	161	280
	quan lý	60	40	100
Total		179	201	380

chức vụ * C3. Co- ko vận dụng PP Shi Crosstabulation

Count

		C3. Co- ko van dung PP Shi		Total
		co	ko	
chuc vu	giao vien	32	248	280
	quan ly	8	92	100
Total		40	340	380

chuc vu * C3. Co - ko PP Karl Crosstabulation

Count

		C3. Co - ko PP Karl		Total
		co	ko	
chuc vu	giao vien	39	241	280
	quan ly	18	82	100
Total		57	323	380

Nội dung 2: kết quả khảo sát về mục tiêu phát triển nhận thức khi vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

Câu 4: Kết quả xác định mục tiêu phát triển

Report

Đôi tượng khảo sát		C4.van dung muc tieu 1	C4. van dung muc tieu 2	C4.van dung muc tieu 3	C4.van dung muc tieu 4
Giao vien	Mean	1.07	1.00	1.43	1.43
	N	280	280	280	280
	Std. Deviation	.258	.000	.496	.496
Quan ly	Mean	1.00	1.00	1.00	1.00
	N	100	100	100	100
	Std. Deviation	.000	.000	.000	.000
Total	Mean	1.05	1.00	1.32	1.32
	N	380	380	380	380
	Std. Deviation	.224	.000	.465	.465

Report

Đôi tượng khảo sát		C4. van dung muc tieu 5	C4. van dung muc tieu 6	C4.van dung muc tieu7	C4.van dung muc tieu 8
Giao vien	Mean	1.00	1.89	1.82	1.75
	N	280	280	280	280
	Std. Deviation	.000	.351	.351	.411

	Mean	1.00	1.40	1.48	1.37
Quan ly	N	100	100	100	100
	Std. Deviation	.000	.492	.492	.492
	Mean	1.00	1.74	1.74	1.68
Total	N	380	380	380	380
	Std. Deviation	.000	.441	.441	.465

Nội dung 3: Kết quả khảo sát về nội dung khi vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

Câu 5: Mức độ thực hiện thường xuyên 3 nội dung chính

Report

Đối tượng khảo sát		C5.van dung nd 1	C5. van dung nd 2	C5. van dung nd 3
	Mean	2.71	3.00	2.43
Giao vien	N	280	280	280
	Std. Deviation	.701	.379	.496
	Mean	3.40	3.40	3.00
Quan ly	N	100	100	100
	Std. Deviation	.492	.492	.000
	Mean	2.89	3.11	2.58
Total	N	380	380	380
	Std. Deviation	.719	.447	.494

Nội dung 4: Kết quả khảo sát về phương pháp khi vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

Câu 6: Mức độ sử dụng các phương pháp giáo dục

Report

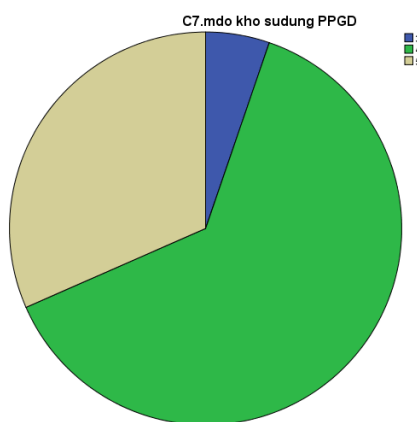
Đối tượng khảo sát		C6. mdo sdung PPGD 1	C6.mdo sdung PPGD2	C6. mdo sdung PPGD 3	C6.mdo sdung PPGD 4	C6.mdo sdung PPGD 5	C6.mdo sdung PPGD 6
	Mean	2.93	3.50	3.43	2.93	2.79	2.07
Giao	N	280	280	280	280	280	280
vien	Std. Deviation	.594	.501	.624	.707	.774	.458
	% of Total N	73.7%	73.7%	73.7%	73.7%	73.7%	73.7%

	Mean	4.00	4.00	4.00	3.80	3.80	2.80
Quan ly	N	100	100	100	100	100	100
	Std. Deviation	.000	.000	.000	.402	.402	.985
	% of Total N	26.3%	26.3%	26.3%	26.3%	26.3%	26.3%
	Mean	3.21	3.63	3.58	3.16	3.05	2.26
Total	N	380	380	380	380	380	380
	Std. Deviation	.695	.483	.592	.748	.827	.715
	% of Total N	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Câu 7: Mức độ khó của PPGDTC

C7.mdo kho sudung PPGD

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
3	20	5.3	5.3	5.3
4	240	63.2	63.2	68.4
5	120	31.6	31.6	100.0
Total	380	100.0	100.0	



Nội dung 5: Kết quả khảo sát về hình thức khi vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

Câu 8: Mức độ sử dụng thường xuyên các hình thức khi vận dụng PPGDTC

Report

Doi tuong khao sat		C8.Mdo su dung hthuc 1	C8.Mdo su dung hthuc 2	C8.Mdo su dung hthuc 3	C8.Mdo su dung hthuc 4	C8.Mdo su dung hthuc 5	C8.Mdo su dung hthuc 6
Giao vien	Mean	3.57	3.71	2.79	2.57	3.43	3.71
	N	280	280	280	280	280	280
	Std. Deviation	.730	.590	.774	.624	.496	.453
	% of Total N	73.7%	73.7%	73.7%	73.7%	73.7%	73.7%
Quan ly	Mean	3.75	3.90	3.56	3.40	3.77	3.82
	N	100	100	100	100	100	100
	Std. Deviation	.402	.402	.402	.492	.402	.402
	% of Total N	26.3%	26.3%	26.3%	26.3%	26.3%	26.3%
Total	Mean	3.63	3.74	3.05	2.79	3.53	3.74
	N	380	380	380	380	380	380
	Std. Deviation	.667	.548	.827	.695	.500	.441
	% of Total N	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Câu 9: Mức độ khó khi sử dụng các hình thức tổ chức

Report

Doi tuong khao sat		C9. mdo kho hthuc 1	C9. mdo kho hthuc 2	C9. mdo kho hthuc 3	C9. mdo kho hthuc 4	C9. mdo kho hthuc 5	C9. mdo kho hthuc 6
Giao vien	Mean	3.21	3.11	3.87	3.54	2.98	2.83
	N	280	280	280	280	280	280
	Std. Deviation	.453	.480	.790	.705	.411	.496
	% of Total N	73.7%	73.7%	73.7%	73.7%	73.7%	73.7%
Quan ly	Mean	2.71	2.64	3.22	2.93	2.79	2.43
	N	100	100	100	100	100	100
	Std. Deviation	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	% of Total N	26.3%	26.3%	26.3%	26.3%	26.3%	26.3%
Total	Mean	2.79	2.74	3.16	2.95	2.84	2.58
	N	380	380	380	380	380	380
	Std. Deviation	.408	.441	.685	.605	.365	.494
	% of Total N	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Nội dung 6: Kết quả khảo sát về đánh giá trẻ khi vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

Câu 10: Mức độ sử dụng thường xuyên cách đánh giá trẻ

Report			
Doi tuong khao sat		C10. mdo su dung cach dgia 1	C10. mdo su dung cach dgia 2
Giao vien	Mean	2.33	3.41
	N	280	280
	Std. Deviation	.797	.638
	% of Total N	73.7%	73.7%
Quan ly	Mean	3.10	3.76
	N	100	100
	Std. Deviation	.438	.588
	% of Total N	26.3%	26.3%
Total	Mean	2.53	3.50
	N	380	380
	Std. Deviation	.797	.644
	% of Total N	100.0%	100.0%

Câu 11: Mức độ khó khi sử dụng các cách đánh giá trẻ

Report			
Doi tuong khao sat		C11. mdo kho hthuc dgia 1	C11. mdo su dung cach dgia 2
Giao vien	Mean	3.64	3.00
	N	280	280
	Std. Deviation	.480	.000
	% of Total N	73.7%	73.7%
Quan ly	Mean	3.00	2.60
	N	100	100
	Std. Deviation	.000	.492
	% of Total N	26.3%	26.3%
Total	Mean	3.47	2.89
	N	380	380
	Std. Deviation	.500	.307
	% of Total N	100.0%	100.0%

Nội dung 7: Kết quả khảo sát về điều kiện cơ sở, môi trường khi vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

Câu 12: Mức độ đầu tư điều kiện cơ sở vật chất, môi trường

Report

Đối tượng khảo sát		C12.mdo đầu tu nd 1	C12.mdo đầu tu nd 2	C12.mdo đầu tu nd 3
Giáo viên	Mean	4.21	4.07	3.07
	N	280	280	280
	Std. Deviation	.559	.594	.705
Quản lý	Mean	4.80	4.60	3.40
	N	100	100	100
	Std. Deviation	.402	.492	.492
Total	Mean	4.37	4.21	3.16
	N	380	380	380
	Std. Deviation	.582	.615	.671

Nội dung 8: Kết quả khảo sát về các yếu tố ảnh hưởng khi vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo

Câu 13: Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố

Report

Đối tượng khảo sát		C13. mdo ahuong nd 1	C13. mdo ahuong nd 2	C13. mdo ahuong nd 3	C13. mdo ahuong nd 4	C13. mdo ahuong nd 5	C13. mdo ahuong nd 6	C13. mdo ahuong nd 7
Giáo viên	Mean	4.14	3.93	3.85	3.21	3.15	3.20	4.00
	N	280	280	280	280	280	280	280
	Std. Deviation	.516	.458	.594	.559	.559	.516	.000
Quản lý	Mean	4.80	4.76	4.60	4.20	3.65	3.53	4.57
	N	100	100	100	100	100	100	100
	Std. Deviation	.402	.402	.492	.402	.492	.492	.492
Total	Mean	4.32	4.16	4.11	3.47	3.32	3.21	4.11
	N	380	380	380	380	380	380	380
	Std. Deviation	.568	.587	.641	.679	.568	.522	.307

Nội dung 9: Dấu hiệu vận dụng

Câu 14

Statistics

	C1.hình thức 1	C1.hình thức 2
--	----------------	----------------

N	Valid	380	380
	Missing	0	0
Mean		3.99	1.52

C1.hình thức 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	0.26	0.26	0.26
	2	3	0.78	0.78	0.78
	3	39	10.3	10.3	10.3
	4	301	78.26	78.26	90.5
	5	36	9.5	9.5	100.0
	Total	380	100.0	100.0	

C1.hình thức 2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	184	48.4	48.4	48.4
	2	196	51.6	51.6	100.0
	Total	380	100.0	100.0	

Câu 15

Statistics

		C2. gio don tra	C2.gio an trua - xe	C2. gio sinh hoat chieu
N	Valid	380	380	380
	Missing	0	0	0
Mean		1.31	1.00	2.00

C2. gio don tra

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	264	69.5	69.5	69.5
	2	116	30.5	30.5	100.0
	Total	380	100.0	100.0	

C2.gio an trua - xe

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	380	100.0	100.0	100.0

C2. gio sinh hoat chieu

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	40	10.5	10.5	10.5
2	300	78.9	78.9	89.5
3	40	10.5	10.5	100.0
Total	380	100.0	100.0	

Câu 16

Statistics

	C3. quet don lau chui	C3. truc nhut	C3. giat khan	C3. tu phuc vu
N Valid	380	380	380	380
Missing	0	0	0	0
Mean	1.28	1.59	1.00	1.69

C3. quet don lau chui

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	274	72.1	72.1	72.1
2	106	27.9	27.9	100.0
Total	380	100.0	100.0	

C3. truc nhut

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

	1	156	41.1	41.1	41.1
Valid	2	224	58.9	58.9	100.0
	Total	380	100.0	100.0	

C3. giat khan

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	380	100.0	100.0	100.0

C3. tu phuc vu

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	119	31.3	31.3	31.3
Valid 2	261	68.7	68.7	100.0
Total	380	100.0	100.0	

Cau 17

C4. thao luan

Statistics

C4. thao luan

Valid	380
Missing	0
Mean	1.89

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	40	10.5	10.5	10.5
Valid 2	340	89.5	89.5	100.0
Total	380	100.0	100.0	

Phụ lục 4

PHIẾU XIN Ý KIẾN CHUYÊN GIA

Dành cho các chuyên gia giáo dục

Thông tin cá nhân

-Họ tên:

-Trình độ

-Đơn vị công tác

-Thâm niên nghiên cứu khoa học

Nội dung cần xin ý kiến

Câu 1: Xin Thầy/Cô cho ý kiến về mục tiêu vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua sinh hoạt thường nhật như thế có phù hợp với thực tiễn không? Tại sao Thầy/Cô có ý kiến như thế?

Câu 2: Xin Thầy/Cô cho ý kiến về nội dung vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua sinh hoạt thường nhật đã hợp lý chưa và tại sao?

Câu 3: Xin Thầy/Cô cho ý kiến về phương pháp vận dụng như thế có phù hợp với thực tiễn hay chưa và tại sao?

Câu 4: Xin Thầy/Cô cho ý kiến về hình thức được đề xuất trong biện pháp đề xuất có phù hợp với thực tiễn hay chưa và tại sao?

Câu 5: Xin Thầy/Cô cho ý kiến về cách đánh giá trẻ về mặt nhận thức có phù hợp chưa và tại sao?

Câu 6: Thầy/Cô có đóng góp gì thêm cho qui trình vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua sinh hoạt thường nhật hay không?

Phụ lục 5

PHIẾU ĐIỀU TRA TRẺ

(Dành cho phụ huynh trường mầm non)

Nhằm mục đích thực nghiệm, lựa chọn trẻ có cùng đặc điểm về hoàn cảnh xuất thân chúng tôi rất mong quý phụ huynh cung cấp một số thông tin sau. Thông tin chỉ nhằm mục đích nghiên cứu khoa học.

1. Gia đình có mấy con?

- ☐ 1 -2 con
- ☐ Trên 3 -5 con
- ☐ Trên 5 con

2. Bé thuộc con thứ mấy trong gia đình?

- ☐ Đầu
- ☐ Giữa
- ☐ Út

3. Thu nhập gia đình ở mức nào?

- ☐ Lao động nghèo
- ☐ Thu nhập đủ ăn, không dư
- ☐ Thu nhập có dư nhưng nhiều
- ☐ Thu nhập cao, có tài sản

4. Gia đình thường tìm hiểu tâm sinh lý qua những kênh thông tin nào?

- ☐ Sách báo, truyền thông internet
- ☐ Bản thân tham gia các khóa, lớp hướng dẫn phương pháp nuôi dạy con.
- ☐ Theo kinh nghiệm bản thân

5. Gia đình dành bao nhiêu thời gian để chơi cùng bé mỗi ngày.

- ☐ 1-2 tiếng
- ☐ Trên 3 tiếng

6. Gia đình cho bé đi chơi (ví dụ công viên, nhà sách) vào ngày nghỉ mỗi tuần như thế nào?

- ☐ 3 tiếng
- ☐ 1 buổi
- ☐ ½ ngày
- ☐ 1 ngày trọn vẹn

7. Gia đình có đồng ý cho bé tham gia lớp thực nghiệm về vận dụng pp... hay ko?

☐ Có

☐ Không

Phụ lục 6

Mẫu nhật ký trẻ

Trang bìa: gồm tên trường, lớp, trẻ, giáo viên, năm học.

Nội dung trang chính

Ngày: 6/4/2022

Nội dung	Mức độ					
Tâm trạng				x		-Con hôm nay đã có tiến bộ. -Cho con dấu * đỏ.
Ngôn ngữ			x			
Giao tiếp			x			
Phối hợp				Con bắt đầu nhờ bạn chỉ cách quét nhà		
Sáng tạo			x			
Đề xuất		Đã chú ý nghe bạn nói				

Ngày 6/4/2022

Nội dung	Mức độ					
Tâm trạng					Con vui vẻ chào cô và nói chuyện nhiều với các bạn	-Con hôm nay lại giỏi hơn hôm qua. -Cho con dấu * đỏ nữa nhé.
Ngôn ngữ		Con nói câu vẫn chưa rõ cấu trúc				
Giao tiếp			Chịu nói chuyện với			

			cô			
Phối hợp				Nhờ bạn tắt quạt để quét		
Sáng tạo		Vẫn chưa tự suy nghĩ để làm, còn đợi cô và bạn giúp				
Đề xuất		x				

Nhận xét cuối tháng

1. Tâm trạng: Tháng này con đi học đã vui vẻ hơn so với tháng trước, thích đi học, vào biết chào cô và các bạn
2. Ngôn ngữ: Câu nói vẫn còn ngắn, cấu trúc lộn xộn, phát âm ngọng nhiều, tháng sau cố gắng nói rõ hơn nhé
3. Giao tiếp: Con đã biết quan tâm các bạn trong lớp, chịu nói chuyện vui vẻ với tất cả các bạn.
4. Phối hợp: Đã làm tốt phần việc của mình và bắt đầu biết giúp bạn
5. Sáng tạo: Con vẫn chưa mạnh dạn tự làm theo ý mình, không sao, con cứ làm theo ý con nhé.
6. Đề xuất: Con vẫn chưa biết cách đưa ý kiến, chỉ nghe bạn và làm theo, tháng sau nhớ góp ý với bạn nhé.

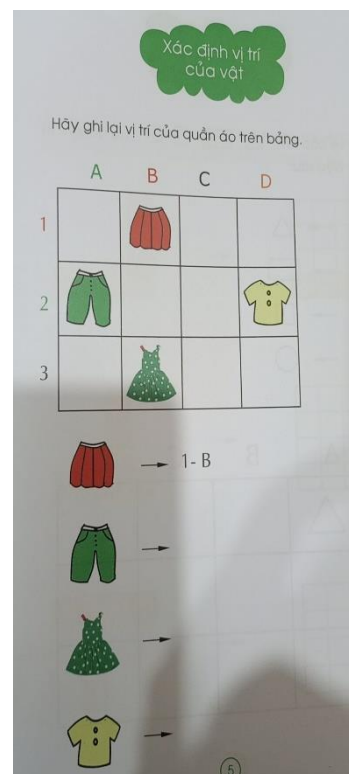
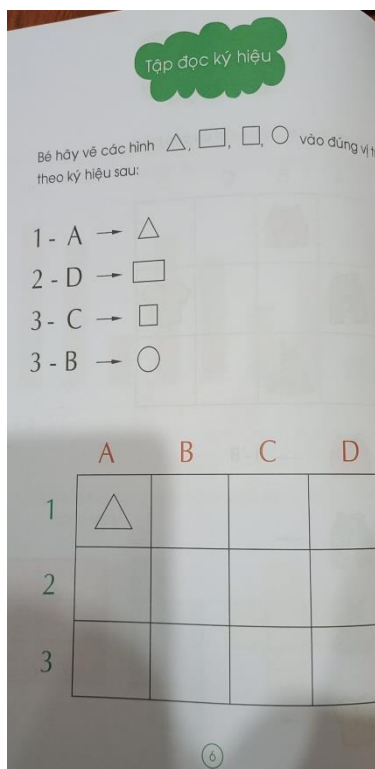
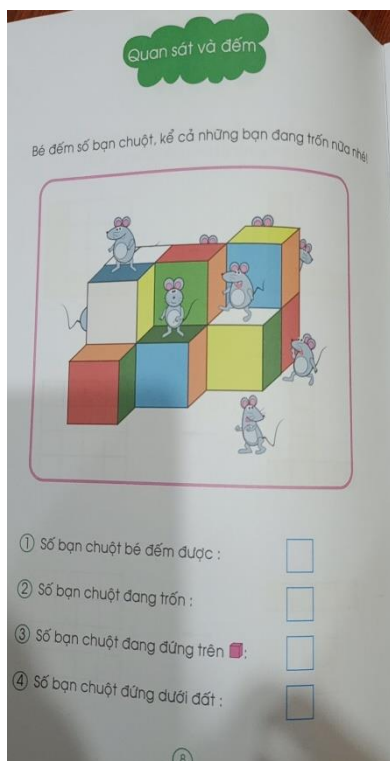
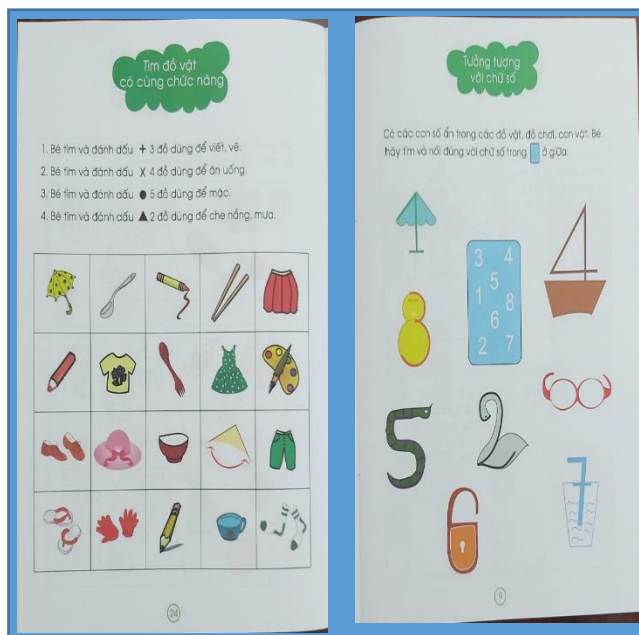
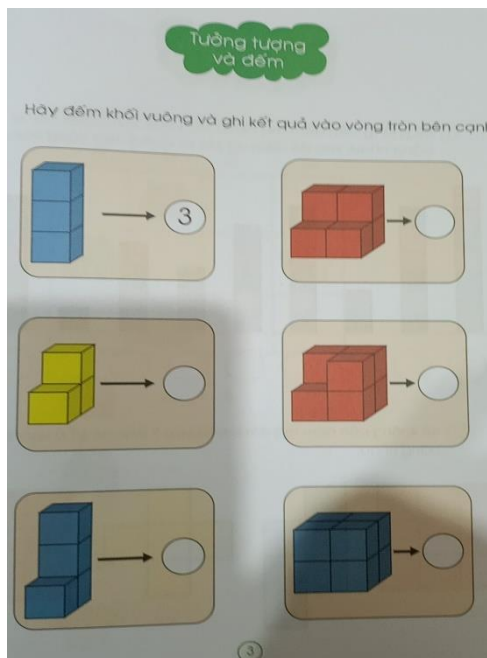
.....

Lưu ý: Trên đây là mẫu gợi ý về nhật ký trẻ, cách đánh dấu và nhận xét cũng chỉ là minh họa. Tùy theo trẻ và năng lực của mỗi GVMN lời nhận xét sẽ khác nhau về sự sâu sắc khi quan sát, nhìn nhận biểu hiện của trẻ.

Phụ lục 7

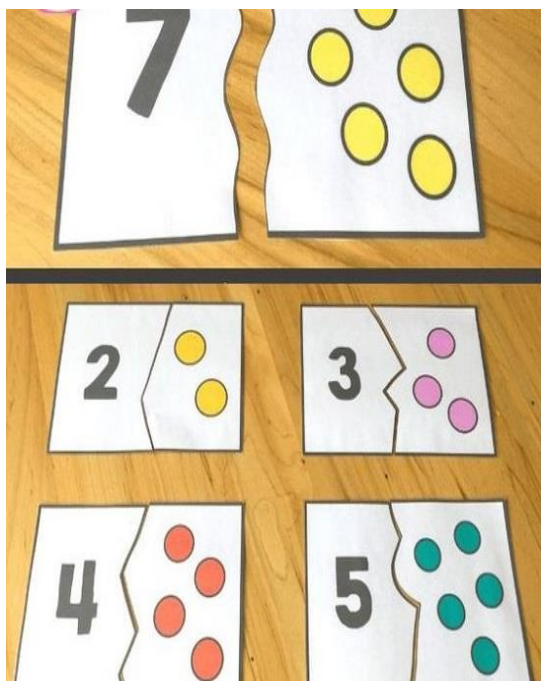
Mẫu các bài tập dùng kiểm tra nhận thức trẻ

1. Các bài tập trong tài liệu mầm non (kiểm tra kiến thức)



2. Các trò chơi lắp ghép dạng mặt phẳng và mô hình (kiểm tra các kỹ năng: phân tích, quan sát, ước lượng bằng mắt..)

a. Trò chơi lắp ghép dạng mặt phẳng



b. Trò chơi lắp ghép dạng không gian 3 chiều (mô hình)



3. Tạo tình huống (Phẩm chất trí tuệ (linh hoạt, giải quyết vấn đề, sáng tạo)

Tình huống 1: Có người khách lạ vào lớp, cho con đồ chơi, bánh kẹo, rủ con ra khỏi lớp khỏi trường đi chơi.

Tình huống 2: Có một em bé nhỏ tuổi hơn đến lớp chơi.

Tình huống 3: Lớp có một bạn bị ngã đau.

.....

Trên đây là một số hình ảnh minh họa cho các kiểu bài tập dùng để đo kiểm tra nhận thức của trẻ. GVMN có thể tự tìm hiểu thêm, tự lựa chọn các kiểu cụ thể để dùng khi cần kiểm tra trẻ cuối giai đoạn.

Phụ lục 8

DANH SÁCH TRƯỜNG ĐƯỢC KHẢO SÁT

Quận	Trường	Số lượng	
		CB	GV
Quận 1	Mầm non 1	3	12
	Mầm non 2	2	15
	Mầm non 3	3	12
	Mầm non 4	2	8
Quận 3	Mầm non 6	3	18
	Mầm non 7	3	14
	Mầm non 8	2	16
	Mầm non 9	3	12
Quận 4	Mầm non 10	3	20
	Mầm non 11	2	14
	Mầm non 12	3	13
	Mầm non 13	3	16
Quận 7	Mầm non 14	2	21
	Mầm non 15	3	13
	Mầm non 16	3	15
	Mầm non 17	3	16
Huyện Nhà Bè	Mầm non 18	2	10
	Mầm non 19	2	14
	Mầm non 20	2	15
	Mầm non 21	3	14
Huyện Bình Chánh	Mầm non 22	2	16
	Mầm non 23	2	12
	Mầm non 24	3	14
	Mầm non 25	3	15
Tổng	24 trường	65	357

Phụ lục 9

PHIẾU ĐÁNH GIÁ TRẺ

Họ tên trẻ:.....

Nhóm: Thực nghiệm: ☐

Đối chứng: ☐

Kiểm tra : Đầu vào

Các tiêu chí	Mức độ nhận thức				
	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4	Mức 5
Tiêu chí 1: Trẻ đặt được nhiều câu hỏi, có nhiều cách thức tác động lên sự vật hiện tượng khi khám phá					
Tiêu chí 2: Trẻ đưa ra nhiều suy luận về đặc điểm, thuộc tính, bản chất của sự vật hiện tượng					
Tiêu chí 3: Trẻ luôn đề xuất đưa ra nhiều phương án giải quyết cho bất kỳ vấn đề nào đó.					
Tiêu chí 4: Trẻ luôn mạnh dạn và biết cách thể hiện chính kiến của bản thân về sự vật hiện tượng bằng ngôn ngữ					
Tiêu chí 5: Vốn sống, vốn hiểu biết của trẻ ngày càng tăng về thế giới xung quanh và các khái niệm toán ban đầu					

Kiểm tra: đợt 1

Các tiêu chí	Mức độ nhận thức				
	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4	Mức 5
Tiêu chí 1: Trẻ đặt được nhiều câu hỏi, có nhiều cách thức tác động lên sự vật hiện tượng khi khám phá					
Tiêu chí 2: Trẻ đưa ra nhiều suy luận về đặc điểm, thuộc tính, bản chất của sự vật hiện tượng					
Tiêu chí 3: Trẻ luôn đề xuất đưa ra nhiều					

phương án giải quyết cho bất kỳ vấn đề nào đó.					
Tiêu chí 4: Trẻ luôn mạnh dạn và biết cách thể hiện chính kiến của bản thân về sự vật hiện tượng bằng ngôn ngữ					
Tiêu chí 5: Vốn sống, vốn hiểu biết của trẻ ngày càng tăng về thế giới xung quanh và các khái niệm toán ban đầu					

Kiểm tra: đợt 2

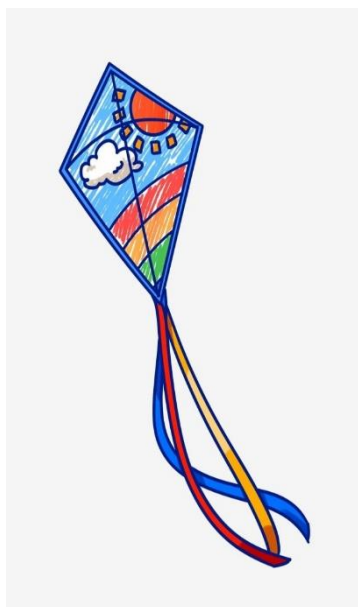
Các tiêu chí	Mức độ nhận thức				
	Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4	Mức 5
Tiêu chí 1: Trẻ đặt được nhiều câu hỏi, có nhiều cách thức tác động lên sự vật hiện tượng khi khám phá					
Tiêu chí 2: Trẻ đưa ra nhiều suy luận về đặc điểm, thuộc tính, bản chất của sự vật hiện tượng					
Tiêu chí 3: Trẻ luôn đề xuất đưa ra nhiều phương án giải quyết cho bất kỳ vấn đề nào đó.					
Tiêu chí 4: Trẻ luôn mạnh dạn và biết cách thể hiện chính kiến của bản thân về sự vật hiện tượng bằng ngôn ngữ					
Tiêu chí 5: Vốn sống, vốn hiểu biết của trẻ ngày càng tăng về thế giới xung quanh và các khái niệm toán ban đầu					

Phụ lục 10

CÔNG CỤ ĐO KIỂM TRA NHẬN THỨC CỦA TRẺ

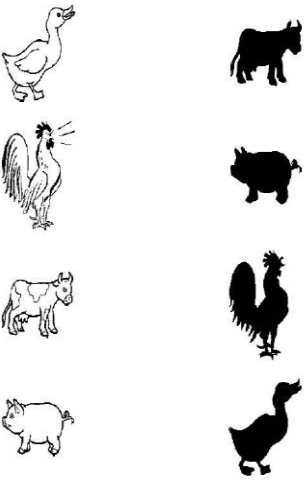
1. Đo đầu vào

Để đo kiểm tra nhận thức của trẻ chúng tôi giao nhiệm vụ cho trẻ thực hiện: Trẻ trong nhóm cùng tạo hình và trang trí con diều giấy, sau đây là hình ảnh một số con diều mẫu



2. Đo kiểm tra đợt 1

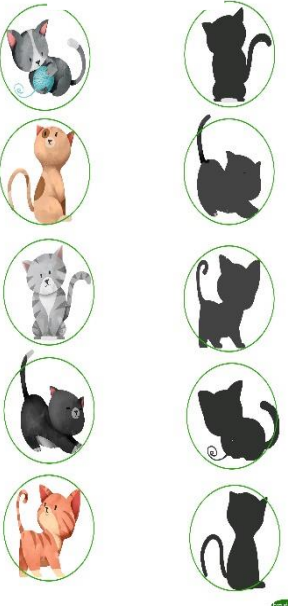
Để đo kiểm tra nhận thức của trẻ chúng tôi dùng bài tập là 5 hình ảnh tương ứng 5 mức độ nhận thức



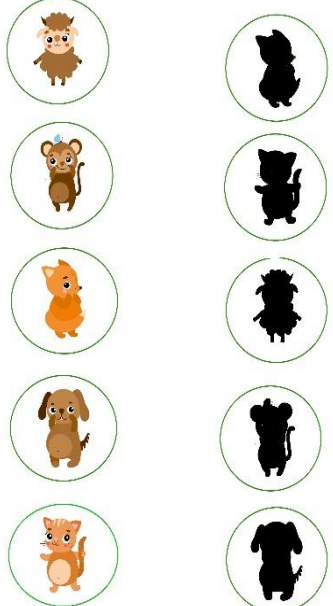
Mức 1

Bé nói con

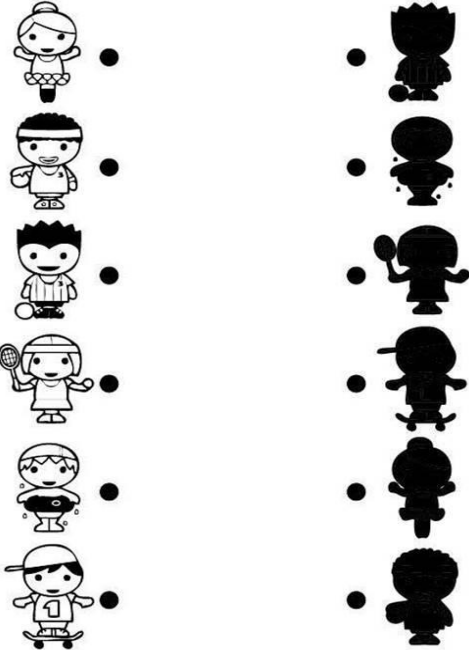
Mức 2



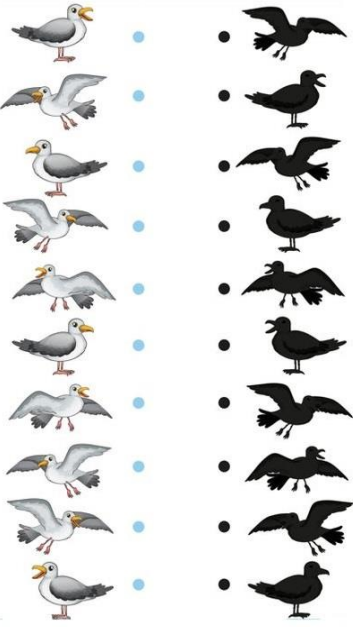
Mức 3



Mức 4



www.jufmarije.nl



Mức 5

3. Đo kiểm tra đợt 2

Để đo kiểm tra nhận thức của trẻ lần 2 chúng tôi dùng tình huống: Có người lạ đến lớp cho đồ chơi bánh kẹo rủ trẻ ra khỏi lớp. Yêu cầu trẻ lần lượt trả lời câu hỏi tương ứng 5 mức độ:

Câu 1: Trong đoạn phim vừa xem con có thấy ai vào lớp bạn Mi không?

Câu 2: Người vào lớp bạn Mi là người quen hay lạ vậy?

Câu 3: Người đó cho bạn Mi cái gì?

Câu 4: Con có biết người đó cho bạn Mi nhiều thứ để làm gì vậy?

Câu 5: Nếu con là bạn Mi con sẽ làm như thế nào?

Phụ lục 11

KẾT QUẢ THỰC NGHIỆM SPSS

1. So sánh kết quả đầu vào của 2 nhóm đối chứng – thực nghiệm

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	dvaomucdo1D								
	C -								
	dvaomucdo1T	.023	.151	.023	-.023	.069	1.000	44	.323
Pair 2	N								
	dvaomucdo2D								
	C -								
Pair 2	dvaomucdo2T	.045	.211	.032	-.019	.110	1.431	44	.160
	N								
	dvaomucdo3D								
Pair 3	C -								
	dvaomucdo4T	.364	.487	.073	.216	.512	4.957	44	.000
	N								
Pair 4	dvaomucdo4D								
	C -								
	dvaomucdo4T	.045	.211	.032	-.019	.110	1.431	44	.160
Pair 4	N								

2. So sánh kết quả đầu vào với thực nghiệm lần 1 của nhóm đối chứng

Paired Samples Test

		Paired Differences				T	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	dvaomucdo1								
	DC - dot	.023	.151	.023	-.023	.069	1.000	44	.323
Pair 2	1mucdo1DC								
	dvaomucdo2								
Pair 2	DC - dot	-.045	.211	.032	-.110	.019	-1.431	44	.160
	1mucdo2DC								

	dvaomucdo3								
Pair 3	DC - dot	.091	.291	.044	.002	.179	2.074	44	.044
	1mucdo3DC								
	dvaomucdo4								
Pair 4	DC - dot	.182	.390	.059	.063	.300	3.091	44	.003
	1mucdo4DC								
	dvaomucdo5								
Pair 5	DC - dot	.023	.151	.023	-.023	.069	1.000	44	.323
	1mucdo5DC								

3. So sánh kết quả giữa đầu vào với đầu ra của nhóm đối chứng

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	dvaomucdo1DC – dau ra mucdo1DC	.023	.151	.023	-.023	.069	1.000	44	.323
Pair 2	dvaomucdo2DC – dau ra mucdo2DC	-.023	.151	.023	-.069	.023	-1.000	44	.323
Pair 3	dvaomucdo3DC – dau ra mucdo3DC	.045	.211	.032	-.019	.110	1.431	44	.160
Pair 5	dvaomucdo5DC – dau ra mucdo5DC	.023	.151	.023	-.023	.069	1.000	44	.323

4. So sánh kết quả đầu vào với thực nghiệm lần 1 của nhóm thực nghiệm

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 2	dvaomucdo2TN – dau ra mucdo2TN	.114	.321	.048	.016	.211	2.348	44	.024
Pair 3	dvaomucdo3TN – dau ra mucdo3TN	.273	.451	.068	.136	.410	4.016	44	.000
Pair 4	dvaomucdo4TN – dau ra mucdo4TN	-.045	.211	.032	-.110	.019	-1.431	44	.160
Pair 5	dvaomucdo5TN – dau ra mucdo5TN	-.341	.479	.072	-.487	-.195	-4.716	44	.000

5. So sánh kết quả 2 nhóm sau đợt thực nghiệm lần 1

Paired Samples Test

		Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 2	dot 1mucdo2DC - dot 1mucdo2TN	.068	.255	.038	-.009	.146	1.774	44	.083
Pair 3	dot 1mucdo3DC - dot 1mucdo3TN	-.023	.151	.023	-.069	.023	-1.000	44	.323
Pair 4	dot 1mucdo4DC - dot 1mucdo4TN	-.227	.424	.064	-.356	-.098	-3.556	44	.001
Pair 5	dot 1mucdo5DC - dot 1mucdo5TN	-.091	.291	.044	-.179	-.002	-2.074	44	.044

6. So sánh kết quả giữa đầu vào với đầu ra của nhóm thực nghiệm

Paired Samples Test

	Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
dvaomucdo2TN Pair 2 – dau ra mucdo2TN	.114	.321	.048	.016	.211	2.348	44	.024
dvaomucdo3TN Pair 3 – dau ra mucdo3TN	.273	.451	.068	.136	.410	4.016	44	.000
dvaomucdo4TN Pair 4 – dau ra mucdo4TN	-.045	.211	.032	-.110	.019	-1.431	44	.001
dvaomucdo5TN Pair 5 – dau ra mucdo5TN	-.341	.479	.072	-.487	-.195	-4.716	44	.000

7. So sánh kết quả đầu ra của 2 nhóm đối chứng – thực nghiệm

Paired Samples Test

	Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)	
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
				Lower	Upper				
Pair 2	Dau ra mucdo2DC – dau ra mucdo2TN	.182	.390	.059	.063	.300	3.091	44	.003
Pair 3	Dau ra mucdo3DC – dau ramucdo3TN	.091	.291	.044	.002	.179	2.074	44	.004
Pair 5	Dau ra mucdo5DC – dau ra mucdo5TN	-.341	.479	.072	-.487	-.195	-4.716	44	.000

Phụ lục 12

TỔNG HỢP KẾT QUẢ PHỎNG VẤN

Câu 1: Đơn vị trường đã vận dụng PPGDTC được thời gian bao lâu và tại sao dù đã được thực hiện, được đào tạo cộng thêm quá trình tự tìm hiểu mà cô vẫn cho rằng chưa hiểu rõ về PPGDTC?

Đa phần các ý kiến đều cho rằng: Dù trường có vận dụng nhiều PPGDTC như Montessori, Glenn Doman thậm chí cả của Shichida nhưng hiệu quả thực sự vẫn không như mong muốn. Trường rất cố gắng tìm cách tiếp cận tốt nhất như gửi giáo viên học ở các trung tâm hay học tập ở các trường bạn, hoặc mời chuyên gia về trường tập huấn riêng nhưng dường như giáo viên vẫn chưa hiểu rõ, thực hiện cũng không giống nhau.

Khi hỏi thêm riêng các quản lý thì họ nói bản thân vẫn rất mơ hồ khi vận dụng dù đã tìm hiểu nhiều tài liệu.

Số khác cho rằng để vận dụng các PPGDTC có kết quả thì rất khó dù các PPGDTC đó hay.

Có ý kiến: *“Thời đại ngày nay, người ta không chỉ quan tâm trẻ khỏe mà còn rất mong muốn con phát triển trí tuệ. Hiểu được điều đó tôi đã tìm hiểu nhiều phương pháp giáo dục nhằm phát triển trí thông minh cho trẻ để mà áp dụng vào trường. Tôi cũng nhận ra rằng khi giới thiệu rằng trường có áp dụng các chương trình dạy học theo Montessori hay Glenn Doman thì phụ huynh rất hứng thú, tin tưởng mong muốn con được học. Tôi đã mạnh dạn đạo điều kiện cho 1 số giáo viên được học các lớp các khóa đào tạo về Montessori, từ đó sẽ về nhân rộng thêm tại trường. Nhưng thực tế để có kết quả tốt như mong muốn thì có lẽ phải cần nhiều yếu tố hơn nữa.”*

Câu 2: Theo cô mục tiêu phát triển não bộ có quan trọng để đưa vào chung các mục tiêu khác hay không và tại sao?

Kết quả phần lớn các đối tượng đều cho rằng: Khi áp dụng các PPGDTC, tất cả đều hiểu mục đích là phát triển nhận thức, phát triển não bộ, cân bằng não và đều thừa nhận mục tiêu phát triển trí tuệ, phát triển não là quan trọng đối với trẻ mẫu giáo. Nhưng hầu như đều trả lời không đưa vào mục tiêu chung đã được qui định trong chương trình khung vì khó đánh giá, không có căn cứ nào để biết trẻ có phát triển hay không.

Khi hỏi thêm rằng các hình ảnh áp phích quảng bá giới thiệu của trường đều đưa ra mục tiêu này thì sao, các đối tượng đều trả lời rằng phụ huynh ấn tượng và quan tâm nhiều đến những mục tiêu phát triển não hơn những mục tiêu trong chương trình.

Có ý kiến: *Tôi vẫn biết các mục tiêu về phát triển não rất quan trọng đối với trẻ trong giai đoạn mầm non và cũng rất thu hút sự quan tâm, tin tưởng nơi phụ huynh nếu trường có các phương châm, khẩu hiệu nhằm phát triển trí não cho trẻ. Vì cô biết đó ngày nay người ta quan tâm nhiều chú trọng nhiều đến trí não, đến sự thông minh, người ta không chỉ muốn con được khỏe mà còn phải thông minh. Về chăm sóc sao cho trẻ khỏe mạnh đầy đủ dinh dưỡng thì không còn là vấn đề khó khăn nữa, giờ hầu hết phụ huynh đều có kiến thức về dinh dưỡng, ăn uống sao cho khoa học, chăm sóc con sao khỏe mạnh. Nhưng để một đứa trẻ thông minh, phát triển tiềm năng vượt trội này nọ thì họ chưa hiểu nên nếu trường có phương pháp giáo dục tác động giúp não đứa trẻ phát triển tốt, giúp cân bằng các vùng phát triển thì phụ huynh rất thích. Nhưng nếu đưa vào mục tiêu chung thì tôi nghĩ là khó. Vì những mục tiêu chung khi đánh giá đã khó, chỉ mang tính chung chung theo chủ quan của giáo viên phần nhiều chứ có chính xác đâu. Trong phiếu bé ngoan hay sổ liên lạc thậm chí khi trao đổi với phụ huynh về trẻ giáo viên cũng chỉ nhận xét chung chung. Nếu đưa các mục tiêu phát triển não bộ vào thì càng khó để đánh giá chính xác hơn.”*

Câu 3: Theo cô để thực hiện 3 nội dung phát triển nhận thức khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC có khó hay không và tại sao?

Kết quả đa số các đối tượng đều cho rằng: việc tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC thể hiện 3 mặt nội dung được qui định trong chương trình khung thì không khó lắm. vì bất kỳ một hoạt động nhận thức nào của trẻ đều chứa đựng cả 3 nội dung. Nhưng ở mầm non khác các cấp học trên là không có cấu trúc từng bài, tất cả chỉ là khung sườn, các mạch các mạng chủ điểm, chủ đề được gợi ý, tùy theo đặc điểm vùng miền, lớp học, trẻ, trình độ cô và sự kiện nào đó giáo viên tự suy nghĩ đưa ra tên bài, chủ đề, đề tài để tổ chức HĐNT cho trẻ. Mặt khác, để thể hiện nội dung làm quen với toán, cho trẻ mẫu giáo biết đến các khái niệm về toán thì cũng là vấn đề, vì trẻ mẫu giáo chỉ tiếp nhận nhanh và dễ những hình ảnh, từ ngữ quen thuộc gần gũi hơn những khái niệm trừu

tượng. Do đó nếu GV không biết cách khéo léo vận dụng chuyển những khái niệm mang tính toán học khoa học thành những điều gần gũi thì sẽ làm cho hoạt động nhận thức trở nên khô khan, trẻ không hứng thú. Vì vậy đa phần GV chỉ chọn mức độ đạt được từ trung bình đến khá.

Hỏi thêm: Vậy trường chỉ tuyển dụng những giáo viên có trình độ và năng lực tốt thì hiệu quả tổ chức HĐNT cho trẻ thể hiện nhuần nhuyễn 3 nội dung trên được không? Các ý kiến đều cho rằng điều đó sẽ cải thiện phần nào nhưng do đặc thù công việc của GVMN khá nhiều nên khó đòi hỏi GVMN toàn tâm toàn ý trong việc đầu tư vào các tổ chức hoạt động nhất là HĐNT cho trẻ.

Có ý kiến: *“Để thực hiện 3 nội dung trọng tâm khi tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC thực ra không khó. Vì bản thân các PPGDTC đều thể hiện cả 3 mảng nội dung là khám phá xã hội, khám phá tự nhiên, làm quen các biểu tượng toán. Nhưng mình thấy GVMN ngại tổ chức HĐNT cho trẻ đối với nội dung làm quen với các biểu tượng toán vì toán khá khô cứng, GV tổ chức thường trẻ không mấy chú ý hứng thú. Lại thêm GV cũng chưa thực sự hiểu về các PPGDTC nên khi tổ chức HĐNT cho trẻ càng khó, mơ hồ hơn.”*

Câu 4: Theo cô khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC GVMN đang gặp khó khăn gì và tại sao?

Kết quả đa số đều cho rằng khi tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC đều gặp nhiều khó khăn khác nhau như:

Luồng ý kiến thứ nhất: *“Các PPGDTC đều rất hay, nước ngoài họ vận dụng đều đạt kết quả, mình vận dụng không đạt kết quả do trình độ giáo viên mầm non của mình còn yếu, nước ngoài GVMN thường phải trình độ đại học trở lên, còn Việt Nam vẫn có GVMN trình độ trung học. Trình độ vậy thì sao đủ để hiểu các PPGDTC như thế nào. Đã không hiểu thì sao vận dụng được chứ”*

Luồng ý kiến thứ hai: *“Các PPGDTC đa phần của nước ngoài, có đầy đủ điều kiện về môi trường, vật chất nên ứng dụng được, lại thêm trình độ GVMN cao, có năng lực nên khi tiếp cận họ tự biết cách vận dụng. Còn GVMN mình hạn chế cả về trình độ và năng lực nên khi được hướng dẫn tập huấn cũng không đủ sự sáng tạo để vận dụng vào tổ chức hoạt động.”*

Luồng ý kiến thứ ba: *Khó vận dụng có kết quả vì Việt Nam mình không có những học cụ như nước ngoài, nếu muốn thì không tự sản xuất phải nhập từ nước ngoài, tôi nghĩ đó cũng là khó khăn khi vận dụng*

Luồng ý kiến thứ tư: *“Tôi thấy khó vì khi áp dụng bất kỳ một PPGDTC bất kỳ từ nước ngoài phải cân nhắc lồng ghép đưa vào chương trình khung của Bộ Giáo dục – Đào tạo, chứ không thể xây dựng riêng. Làm gì cũng phải bám sát chương trình khung. Vì thế trách nhiệm này sẽ là của quản lý chuyên môn. Nếu quản lý chuyên môn không giỏi không hiểu rõ về các PPGDTC thì khi tổ chức triển khai thực hiện cũng không hiệu quả đâu”*

Câu 5: Theo cô hình thức tổ chức nào là khó hơn cả và tại sao?

Kết quả khoảng hơn 70% các đối tượng cho rằng: cả 6 hình thức đều có ưu và hạn chế riêng vì vậy tốt nhất vẫn là nên phối hợp các hình thức để hỗ trợ nhau. Nhưng để nói hình thức nào khó nhất thì phải nói là hình thức 3 (tổ chức ngoài trời), GVMN thường e ngại vì khi ra ngoài sân, không gian thoáng, âm thanh (tiếng nói của GV) thường bị khuếch tán (loãng) nên trẻ không nghe rõ, vì vậy trẻ khó tập trung, việc quản trẻ trở nên vất vả. Mặt khác GV phải vất vả trong việc vận chuyển, bày biện, thu dọn các học cụ, học liệu (nếu có). Thêm nữa khi ra ngoài sân trẻ thường mất khả năng tập trung, hay bị phân tán chú ý bởi nhiều tác nhân bên ngoài. Đối với hình thức 4 là tổ chức cá nhân, phần lớn do mất nhiều thời gian, trong khi lượng thời gian là hạn chế do đó hình thức này ít được GVMN ưu tiên lựa chọn sử dụng nhiều.

Hỏi thêm rằng nếu hình thức 3 và 4 được dùng thường xuyên thì kết quả sẽ cao hơn hay không, một số đối tượng cho rằng đây chính là ưu điểm của 2 hình thức tổ chức nhưng khó cho giáo viên dù vẫn được khuyến khích dùng.

Có ý kiến: *“Theo tôi, hình thức tổ chức nào cũng có mức độ khó khác nhau và kết quả cũng khác nhau, tùy theo hoạt động giáo viên tổ chức là hoạt động gì để lựa chọn cho phù hợp. Tuy nhiên để nói là khó hơn cả, là hình thức mà hầu hết các GVMN đều e ngại chọn là tổ chức ngoài trời và hình thức cá nhân. Một đằng thì không gian loãng, trẻ ít tập trung, giọng giáo viên cũng không đủ lớn để bao quát được trẻ khi cho ra sân. Lại thêm nếu hoạt động đó cần học cụ thì phải sắp xếp để bày ra dọn vào sao cho tiện và nhanh. Một đằng thì lại mất nhiều thời gian nếu cứ dạy từng bé từng bé trong khi sĩ số trẻ trong*

lớp khá đông, khung thời gian để tổ chức HĐNT lại không đủ để dạy như thế. Vì thế chỉ là phối hợp, xen kẽ các hình thức sao cho thuận tiện nhất có thể.”

Câu 6: Theo cô cách đánh giá nào thuận tiện cho các cô hơn và tại sao?

Kết quả hơn 80% các đối tượng cho rằng: Việc đánh giá trẻ mẫu giáo ở mầm non khác các cấp học trên là không đánh giá bằng điểm số, trẻ mẫu giáo đa phần được GVMN nhìn nhận đánh giá cảm tính và thường cuối 1 giai đoạn. Vì họ nói đánh giá trẻ theo giai đoạn đơn giản, tiện hơn không mất thời gian. Đánh giá theo ngày mất thời gian và ngày nào cũng giống nhau nên sẽ không kích thích GVMN thực hiện, nếu có thực hiện kết quả cũng sẽ không đều thường xuyên.

Hỏi thêm vậy GVMN ở trường thầy cô có thường xuyên đánh giá trẻ theo ngày không thì đa phần nói lấp lửng rằng cũng có nhưng không thường xuyên và nêu lý do GVMN quá bận và vất vả nên không thể quản lý xuê việc đánh giá trẻ theo từng ngày.

Có ý kiến: *“Thực ra hiện nay hầu hết các trường đều thực hiện đánh giá trẻ theo giai đoạn là chủ yếu và là đánh giá chung toàn diện các mặt chứ không riêng mặt phát triển nhận thức. Nếu có thì chỉ là đánh giá trẻ theo ngày thể hiện qua các buổi trao đổi với phụ huynh giờ đón – trả. Theo tôi thì đánh giá trẻ theo giai đoạn vẫn tiện cho các GVMN hơn.”*

Câu 7: Theo cô, còn điều gì làm cô chưa hài lòng về sự đầu tư trường, lớp khi tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC và tại sao?

Kết quả khoảng hơn 60 % đối tượng cho rằng cảm thấy hài lòng trong việc đầu tư điều kiện về cơ sở vật chất nhằm hỗ trợ cho tổ chức HĐNT cho trẻ thông qua các PPGDTC. Vì họ cho rằng trường lớp, cơ sở nơi họ làm việc hầu như đạt chuẩn quốc gia, thậm chí có trường được đánh giá tốt tầm quốc tế. Cụ thể khuôn viên đủ rộng bao gồm hệ thống phòng ban, lớp học, phòng chức năng, sân rộng, có khoảng cho trẻ trải nghiệm với thiên nhiên. Trang thiết bị khang trang đầy đủ, tiện nghi.

Khi hỏi thêm, thầy cô có còn gì muốn đầu tư thêm mà chưa được không, thì một số cho rằng những điều kiện mà trường hiện có có thể đáp ứng được các hoạt động của trẻ cũng như tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo, nhưng để vận dụng các PPGDTC mới thì có lẽ còn hạn chế vì đôi khi bản thân CBQL chưa hiểu hết về PPGDTC nên chưa biết phải đầu tư hệ thống học cụ học liệu sao là đúng đủ, hoặc có khi một số học cụ buộc

phải nhập từ nước ngoài, hoặc không còn không đủ để mua đầu tư. Mặt khác khi đầu tư nhiều GVMN sử dụng cũng không hiệu quả cao nên cũng không kích thích các nhà đầu tư trang bị bổ sung thêm cho mỗi năm.

Có ý kiến: *“Cô thấy đó, các trường mầm non bây giờ, hầu hết đều rất tốt về nhiều mặt nhất là về điều kiện cơ sở vật chất, nhất là những trường có yếu tố nước ngoài lại càng được đầu tư, đầu tư rất hệ thống bài bản nên không riêng gì tôi mà các quản lý khác cũng thế đều khá hài lòng. Chỉ có điều xã hội phát triển, nhu cầu của phụ huynh cũng nhiều thì việc đầu tư cũng theo đó ngày càng được cải thiện, đầu tư nâng cấp theo. Nhưng nói về cái còn lẫn lộn thì có vì nhiều khi bản thân tôi cũng chưa hiểu hết về các PPGDTC, chưa biết vận dụng ra sao, thế nào nên cũng đầu tư theo cảm tính, chưa đúng, đủ nên ảnh hưởng đến hiệu quả tổ chức HĐNT cho trẻ. Lại thêm mua rồi ít dùng, nếu GV có dùng thì cũng không ai kiểm soát được tính hiệu quả, nên chúng ít được quan tâm đưa vào danh mục ưu tiên cần đầu tư.”*

Câu 8: Theo cô yếu tố nào ảnh hưởng nhiều nhất đến tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua PPGDTC và tại sao?

Kết quả khoảng 55% đối tượng cho rằng yếu tố 7 ảnh hưởng nhiều nhất và 45% đối tượng cho rằng yếu tố 1 ảnh hưởng nhiều nhất. Nhìn chung các đối tượng cho rằng: tất cả các yếu tố đều khá ảnh hưởng đến việc tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo thông qua các PPGDTC. Họ đưa nhiều lý do cho từng yếu tố. Như yếu tố thứ 2 là tiền đề vật chất, trình độ của trẻ cũng quan trọng, nếu trẻ bị tổn thương não, trí tuệ không phát triển hay chậm phát triển cũng khó tiếp thu kiến thức hay tham gia hoạt động được. Hoặc yếu tố thứ 4 là chủ trương, đường lối của Nhà Nước cũng ảnh hưởng vì nếu Nhà Nước không thông qua không ủng hộ cho vận dụng các PPGDTC vào chương trình mầm non thì cũng khó thực hiện. Nhưng phần lớn các đối tượng nhận xét 2 yếu tố (1-7) là cao hơn cả, ảnh hưởng nhiều nhất. Vì theo họ, hiện nay sĩ số trẻ/ lớp khá đông mà các PPGDTC yêu cầu chỉ nên tổ chức nhóm nhỏ nên điều này khá ảnh hưởng. Và trình độ năng lực của GVMN cũng ảnh hưởng nhiều vì nếu GVMN không đủ trình độ và năng lực cũng hạn chế trong việc hiểu và vận dụng có kết quả.

Có ý kiến: *“Theo tôi thì các yếu tố cô đưa ra đều ảnh hưởng hết, ảnh hưởng ngang nhau. Nhưng những yếu tố như cơ sở vật chất của trường, chủ trương đường lối của Nhà*

Nước, môi trường giáo dục từ gia đình, xã hội vẫn có thể thay đổi, chuyển hóa được đứa trẻ, giúp đứa trẻ phát triển tốt nhờ giáo dục đúng cách. Nhưng nếu đứa trẻ bẩm sinh bị các bệnh về thần kinh về não như các bệnh về tự kỷ, chậm phát triển thì tôi nghĩ ảnh hưởng nhiều”

Có ý kiến: “Theo tôi thì yếu tố về cơ cấu trẻ trong 1 lớp là quan trọng, theo như tôi hiểu nếu vận dụng các PPGDTC hiện đại ngày nay đều yêu cầu sĩ số trẻ ít trong nhóm mới có kết quả. Tôi cũng thừa nhận điều đó, nhưng với tình hình hiện nay, có thể nói là thực trạng rằng là quá tải sĩ số trẻ trong một lớp quá đông, để sắp xếp chia nhỏ lớp cũng khó, như thế phải dạy nhiều ca à.”

Phụ lục 13

Trường ĐHSPKT TPHCM

Viện SPKT TPHCM

PHIẾU KHẢO SÁT SƠ BỘ

(Dành cho CBQL)

Kính thưa quý Thầy (Cô)!

Chúng tôi đang tiến hành nghiên cứu thực trạng tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ mẫu giáo thông qua phương pháp giáo dục tích cực ở trường mầm non. Kính mong quý Thầy Cô vui lòng trả lời những câu hỏi bằng cách đánh dấu X vào ô tương ứng với câu trả lời phù hợp của quý thầy cô. Bảng hỏi chỉ sử dụng vào mục đích nghiên cứu khoa học, không nhằm đánh giá cá nhân hay đơn vị.

Trân trọng cảm ơn sự giúp đỡ của quý Thầy Cô!

1. Xin Thầy/Cô vui lòng cho biết tại đơn vị mình có vận dụng các phương pháp giáo dục khác vào trong chương trình mầm non của Bộ hay không?

☐: Có

☐: không

2. Xin Thầy/ Cô vui lòng cho biết những phương pháp giáo dục mà đơn vị mình đã và đang vận dụng?

.....
.....

3. Thầy /Cô vui lòng cho biết mức độ hiệu quả đạt được của các PPGD đó?

Các PPGDTC	Mức độ hiệu quả đạt được				
	1	2	3	4	5
PP1:					
PP2:					
PP3:					
PP4:					

PP khác					
---------	--	--	--	--	--

Chú thích: 1): Hoàn toàn không hiệu quả; 2): Ít hiệu quả;

3): Bình thường; 4) Hiệu quả; 5) Rất hiệu quả.

Xin chân thành cảm ơn và chúc sức khỏe quý Thầy/Cô

Phụ lục 14

BIÊN BẢN TỔNG HỢP KẾT QUẢ KHẢO SÁT SƠ BỘ

Nhằm có kết quả sơ bộ về việc các trường MNNCL có hay không vận dụng các PPGDTC, đã và đang vận dụng những PPGD nào, hiệu quả thế nào để có cơ sở giới hạn tìm hiểu về các PPGD hiện đang được vận dụng vào chương trình mầm non tại Việt Nam, tác giả tiến hành phát phiếu khảo sát sơ bộ như sau:

Vì **Thành** phố Hồ Chí Minh gồm 22 quận và huyện nên tác giả chọn khảo sát ngẫu nhiên 6 quận và 2 huyện, trong đó mỗi quận huyện chọn ngẫu nhiên 10 trường MNNCL. Mỗi trường chỉ một phiếu, vậy tổng sẽ có mẫu khảo sát sơ bộ: $8 \times 10 = 80$ phiếu.

Cách thức: Tác giả liên hệ lãnh đạo Phòng Đào tạo - Giáo dục của 8 quận huyện xin được hỗ trợ nghiên cứu. Cách 1: Gửi các phiếu đến quản lý của các trường. Cách 2: tạo form phiếu khảo sát gửi đến quản lý của các trường.

Kết quả phiếu: Thu được 80 phiếu

Sau đây là tổng hợp kết quả khảo sát sơ bộ

Câu 1: Xin Thầy/Cô vui lòng cho biết tại đơn vị mình có vận dụng các phương pháp giáo dục khác vào trong chương trình mầm non của Bộ hay không?

Sau khi tổng hợp, tác giả thu được 58 phiếu trả lời “có” chiếm 72,5 %, 22 phiếu trả lời “không” chiếm 27,5 %. Kết quả cho thấy các trường MNNCL tại Tp.HCM đã và đang vận dụng các PPGD khác ngoài những PPGD của giáo dục mầm non truyền thống.

Câu 2: Xin Thầy/ Cô vui lòng cho biết những phương pháp giáo dục mà đơn vị mình đã và đang vận dụng?

Sau khi tổng hợp tác giả nhận thấy các trường đã sử dụng các PPGD sau đây:

Thứ tự	Các PPGD	Có (%)
1	PP Montessori (Ý)	83
2	PP Reggio Emilia (Ý)	34
3	PP Glenn Doman (Mỹ)	56
4	PPGD Steiner (Áo)	49
5	PPGD Steam	42
6	PPGD HighScope (Mỹ)	45

7	PPGD Shichida (Nhật)	53
8	PPGD Forest school	23
9	PPGD của Phùng Đức Toàn	29
10	PPGD Karl Witte (Đức)	48
11	PPGD William James Sidis	14

Bảng kết quả cho thấy các PPGD ở vị trí thứ 1, 3, 4, 6, 7 và 10 chiếm tỷ lệ cao về việc được vận dụng trong các trường MNCL. Nếu chọn PPGD điển hình để dùng trong luận án sẽ là những PPGD có tỷ lệ cao nhất như các PPGD ở thứ 1, 3, 7 và 4 tương ứng các PPGD của Montessori (83%), Glenn Doman (56%), Shichida (53%) và Steiner (49%). Nhưng giữa PPGD Steiner và PPGD Karl Witte NCS chọn PPGD của Karl Witte vì khi tìm hiểu về 2 PPGD này NCS nhận thấy cách thực hiện là tương đồng nhưng ở PPGD Karl Witte có gì nổi bật đặc biệt khi nguồn gốc xuất phát của nó từ cách đây gần 2 thế kỷ nhưng đến ngày nay các giá trị của nó vẫn được bảo tồn và phù hợp. Vì vậy NCS đã chọn PPGD Karl Witte thay cho PPGD Steiner.

Câu 3: Thầy /Cô vui lòng cho biết mức độ hiệu quả đạt được của các PPGD đó?

Sau khi tổng hợp, NCS nhận thấy các ĐTKS đều đánh giá hiệu quả đạt được ở mức bình thường chiếm tỷ lệ dao động từ 42% - 57% cho các PPGD, đạt mức hiệu quả chiếm tỷ lệ dao động từ 12% - 21%. Vẫn có tỷ lệ đánh giá mức rất hiệu quả nhưng dao động thấp từ 5% - 11.4%. Nhưng không có đánh giá ở mức không hiệu quả hay hiệu quả ít. Kết quả này cũng cho thấy khi vận dụng các PPGD mới vào giáo dục mầm non nói chung vẫn có kết quả, tuy nhiên kết quả chưa cao. Đây cũng là cơ sở để NCS quyết định đề xuất vận dụng PPGDTC trong tổ chức hoạt động nhận thức cho trẻ.