

UBND TỈNH NINH BÌNH
TRƯỜNG ĐẠI HỌC HOA LƯ

**BÁO CÁO KẾT QUẢ THỰC HIỆN
NHIỆM VỤ KHOA HỌC VÀ CÔNG NGHỆ CẤP CƠ SỞ**

**LẬP KẾ HOẠCH TỔ CHỨC
HOẠT ĐỘNG LÀM QUEN VỚI TOÁN
NHẪM HÌNH THÀNH BIỂU TƯỢNG KÍCH THƯỚC
CHO TRẺ 5-6 TUỔI THEO HƯỚNG TRẢI NGHIỆM**

**Chủ nhiệm nhiệm vụ: ThS. VŨ THỊ DIỆU THÚY
Đơn vị: KHOA SP TIỂU HỌC- MẦM NON**

NINH BÌNH, 2022

UBND TỈNH NINH BÌNH
TRƯỜNG ĐẠI HỌC HOA LƯ

**BÁO CÁO KẾT QUẢ THỰC HIỆN
NHIỆM VỤ KHOA HỌC VÀ CÔNG NGHỆ CẤP CƠ SỞ**

**LẬP KẾ HOẠCH TỔ CHỨC
HOẠT ĐỘNG LÀM QUEN VỚI TOÁN
NHẪM HÌNH THÀNH BIỂU TƯỢNG KÍCH THƯỚC
CHO TRẺ 5-6 TUỔI THEO HƯỚNG TRẢI NGHIỆM**

Chủ nhiệm nhiệm vụ: ThS. VŨ THỊ DIỆU THÚY

Các thành viên: ThS. LŨU THỊ CHUNG

ThS. LƯƠNG THỊ HÀ

ThS. BÙI THỊ KIM PHỤNG

Đơn vị: KHOA SP TIỂU HỌC- MẦM NON

Xác nhận của chủ tịch HĐ nghiệm thu

Chủ nhiệm nhiệm vụ

NINH BÌNH, 2022

MỤC LỤC

DANH MỤC BẢNG BIỂU	iv
BẢNG KÝ HIỆU VÀ CHỮ VIẾT TẮT	v
TRANG THÔNG TIN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU.....	vi
MỞ ĐẦU	vii
1. Tổng quan tình hình nghiên cứu	vii
2. Tính cấp thiết của nhiệm vụ nghiên cứu khoa học và công nghệ.....	viii
3. Mục tiêu nghiên cứu.....	ix
4. Đối tượng nghiên cứu.....	ix
5. Phạm vi nghiên cứu.....	ix
6. Cách tiếp cận và phương pháp nghiên cứu	ix
NỘI DUNG NGHIÊN CỨU	1
Chương 1 - CƠ SỞ LÝ LUẬN LẬP KẾ HOẠCH TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG LÀM QUEN VỚI TOÁN NHẪM HÌNH THÀNH BIỂU TƯỢNG ĐO DUNG TÍCH CHO TRẺ 5-6 TUỔI THEO HƯỚNG TRẢI NGHIỆM.....	1
1.1. KHÁI NIỆM.....	1
1.1.1. Biểu tượng đo dung tích của trẻ 5-6 tuổi	1
1.1.2. Giáo dục theo hướng trải nghiệm.....	2
1.1.3. Lập kế hoạch tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm	3
1.2. HÌNH THÀNH BIỂU TƯỢNG ĐO DUNG TÍCH CHO TRẺ 5-6 TUỔI.....	3
1.2.1. Đặc điểm hình thành biểu tượng đo dung tích của trẻ 5-6 tuổi	3
1.2.2. Nội dung hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi.....	5
1.2.3. Phương pháp hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi	5
1.1.4. Hình thức hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi.....	10
1.1.5. Phương tiện dạy trẻ 5-6 tuổi hình thành biểu tượng đo dung tích	14
1.3. HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC THEO HƯỚNG TRẢI NGHIỆM CHO TRẺ 5-6 TUỔI.....	15
1.3.1. Vai trò của trải nghiệm đối với giáo dục trẻ 5-6 tuổi.....	15
1.3.2. Quy trình giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ mầm non.....	18
1.3.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ 5-6 tuổi	19
1.4. LÝ LUẬN VỀ VIỆC LẬP KẾ HOẠCH TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG LÀM QUEN VỚI TOÁN NHẪM HÌNH THÀNH BIỂU TƯỢNG ĐO DUNG TÍCH CHO TRẺ 5-6 TUỔI THEO HƯỚNG TRẢI NGHIỆM	21

1.4.1. Vai trò của việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động Làm quen với toán đối với việc hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm.....	21
1.4.2. Nguyên tắc lập kế hoạch tổ chức hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm	21
1.4.3. Quy trình lập kế hoạch tổ chức hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành Biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm.	23
1.4.4. Cấu trúc kế hoạch hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành Biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm	25
Kết luận chương 1	27
Chương 2 - THỰC TRẠNG HÌNH THÀNH BIỂU TƯỢNG ĐO DUNG TÍCH CHO TRẺ 5-6 TUỔI Ở TRƯỜNG MẦM NON THEO HƯỚNG TRẢI NGHIỆM.....	28
2.1. MỤC ĐÍCH ĐIỀU TRA THỰC TRẠNG.....	28
2.2. ĐỐI TƯỢNG, PHẠM VI VÀ THỜI GIAN ĐIỀU TRA	28
2.3. NỘI DUNG ĐIỀU TRA.....	28
2.4. CÁCH TIẾN HÀNH ĐIỀU TRA.....	28
2.5. TIÊU CHÍ VÀ THANG ĐÁNH GIÁ MỨC ĐỘ HÌNH THÀNH BIỂU TƯỢNG VỀ DUNG TÍCH CỦA TRẺ 5-6 TUỔI	28
2.5.1. Tiêu chí đánh giá.....	29
2.5.2. Thang đánh giá.....	29
2.5.3. Cách đánh giá trẻ.....	30
2.5.4. Tổ chức đánh giá trẻ.....	30
2.6. PHÂN TÍCH KẾT QUẢ ĐIỀU TRA	30
2.6.1. Nhận thức của giáo viên về việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm	30
2.6.2. Việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành BTKT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm	36
2.6.3. Thực trạng mức độ hình thành biểu tượng đo dung tích của trẻ 5-6 tuổi	39
2.7. NGUYÊN NHÂN CỦA THỰC TRẠNG	44
2.7.1. Nguyên nhân chủ quan.....	44
2.7.2. Nguyên nhân khách quan.....	45
Kết luận chương 2	46

Chương 3 - LẬP KẾ HOẠCH TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG LÀM QUEN VỚI TOÁN NHẪM HÌNH THÀNH BIỂU TƯỢNG ĐO DUNG TÍCH CHO TRẺ 5-6 TUỔI THEO HƯỚNG TRẢI NGHIỆM VÀ THỰC NGHIỆM SỬ PHẠM.....	47
3.1. LẬP KẾ HOẠCH TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG LÀM QUEN VỚI TOÁN NHẪM HÌNH THÀNH BIỂU TƯỢNG ĐO DUNG TÍCH CHO TRẺ 5-6 TUỔI THEO HƯỚNG TRẢI NGHIỆM.....	47
3.2. THỰC NGHIỆM SỬ PHẠM.....	56
3.2.1. Mục đích thực nghiệm	56
3.2.2. Nội dung thực nghiệm.....	56
3.2.3. Mẫu thực nghiệm	56
3.2.4. Thời gian thực nghiệm: Từ tháng 4 đến tháng 5 năm 2022.....	56
3.2.5. Tiêu chí và thang đánh giá (mục 2.5.2).....	56
3.2.6. Quy trình tổ chức thực nghiệm	56
3.2.7. Kết quả thực nghiệm	57
Kết luận chương 3	70
KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ	71
1. Kết luận	71
2. Kiến nghị.....	72
DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO.....	73
PHỤ LỤC	

DANH MỤC BẢNG BIỂU

Bảng 2.1. Mức độ cần thiết của việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động LQVT	30
nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi.....	30
Bảng 2.2. Nội dung hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi	31
Bảng 2.3. Các hình thức hình thành BTĐDDT cho trẻ.....	32
Bảng 2.4. Quan điểm về GD theo hướng trải nghiệm	33
Bảng 2.5. Quy trình giáo dục theo hướng trải nghiệm.....	34
Bảng 2.6. Vai trò của trải nghiệm đối với giáo dục trẻ mầm non.....	35
Bảng 2.7. Các giờ Làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi.....	36
Bảng 2.8. Những thuận lợi, khó khăn	37
Bảng 2.9. Khả năng đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo	39
Biểu 2.1. Khả năng đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo (Theo %).....	39
Bảng 2.10. Khả năng đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo	41
Biểu 2.2. Khả năng đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo	41
Bảng 2.11. Mức độ hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi	43
Biểu 2.3. Mức độ hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi	43
Bảng 3.1. Khả năng đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo	57
Biểu 3.1. Khả năng đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo (Theo %).....	57
Bảng 3.2. Khả năng đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo	58
Biểu 3.2. Khả năng đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo (Theo %).....	59
Bảng 3.3. Mức độ hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi	60
Biểu 3.3. Mức độ hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi (Theo %).....	61
Bảng 3.4. Khả năng đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo	62
Biểu 3.4. Khả năng đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo (Theo %).....	62
Bảng 3.5. Khả năng đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo	64
Biểu 3.5. Khả năng đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo (Theo %).....	64
Bảng 3.6. Mức độ hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi	66
Biểu 3.6. Mức độ hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi (Theo %).....	66
Bảng 3.7. Mức độ hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi trước và sau thực nghiệm	67
Biểu 3.7. Mức độ hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi (Theo %).....	68

BẢNG KÝ HIỆU VÀ CHỮ VIẾT TẮT

TCĐVCCĐ	: Trò chơi đóng vai có chủ đề
ĐVCCĐ	: Đóng vai có chủ đề
MN	: Mầm non.
GVMN	: Giáo viên mầm non
TB	: Trung bình
TBC	: Trung bình chung
TC	: Trò chơi
MĐRT	: Mức độ rất thấp
MĐT	: Mức độ thấp
MĐTB	: Mức độ trung bình
MĐC	: Mức độ cao
MĐRC	: Mức độ rất cao
TN	: Thực nghiệm
ĐC	: Đối chứng
TTN	: Trước thực nghiệm
STN	: Sau thực nghiệm

TRANG THÔNG TIN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Đề tài nghiên cứu việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động làm quen với toán theo hướng trải nghiệm cho trẻ 5-6 tuổi nhằm giúp trẻ phát triển kỹ năng đo lường một đối tượng bằng các đơn vị đo, các đối tượng bằng 1 đơn vị đo và kỹ năng so sánh mối quan hệ hơn nhất về kích thước của các đối tượng.

Đề tài hệ thống hoá lí luận về việc hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm. Việc đánh giá thực trạng cho thấy GVMN chưa nắm chắc quy trình tổ chức hoạt động dạy học theo hướng trải nghiệm khi cho trẻ đo dung tích, lần nội dung dạy trẻ đo dung tích, chưa vận dụng quan điểm giáo dục theo hướng trải nghiệm, chưa khái thác quy trình trải nghiệm đo dung tích; kết quả hình thành BTĐDDT ở 2 lớp 5-6 tuổi ở mức trung bình.

Đề tài đã xây dựng 02 kế hoạch hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm phù hợp với nhu cầu nhận thức, nhu cầu vận động của trẻ để tạo thành chương trình thực nghiệm.

Kết quả thực nghiệm cho thấy nhóm thực nghiệm đạt kết quả cao hơn, ở mức cao theo thang đánh giá, kế hoạch hoạt động đo, chủ động thực hiện và đánh giá hoạt động đo, rút ra kinh nghiệm về việc đong, đo dung tích, hiểu rõ hơn ý nghĩa của hoạt động đo dung tích trong cuộc sống; còn nhóm đối chứng có tiến bộ hơn trước thực nghiệm nhưng vẫn ở mức trung bình theo thang đánh giá.

Do vậy, đề tài có ý nghĩa đối với sự phát triển nhận thức của trẻ 5-6 tuổi, có thể sử dụng làm tài liệu dạy học các học phần thuộc khối kiến thức chuyên ngành của CTĐT ngành GDMN như: Phương pháp hình thành biểu tượng toán sơ đẳng cho trẻ mầm non, Tổ chức các hoạt động giáo dục theo hướng tích hợp, Tổ chức các hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm, Thực hành sư phạm, Thực tập sư phạm...

MỞ ĐẦU

1. Tổng quan tình hình nghiên cứu

** Những nghiên cứu về việc hình thành biểu tượng kích thước cho trẻ mầm non*

- Ở Việt Nam, việc hình thành biểu tượng kích thước (BTKT) cho trẻ mẫu giáo đã được quan tâm. Chương trình giáo dục mầm non năm 2021 xác định rõ nội dung, kết quả mong đợi về việc hình thành BTKT cho trẻ 5-6 tuổi trong đó quan tâm đến kỹ năng đo và xác định, so sánh kết quả đo nhiều đối tượng bằng 1 đơn vị đo hoặc đo 1 đối tượng bằng nhiều đơn vị đo [2, 40].

- Các nhà giáo dục Đỗ Thị Minh Liên [7],[8], Đinh Thị Nhung [11, [12], Vũ Thị Thanh Huyền [5]... đã nghiên cứu đặc điểm hình thành BTKT của trẻ 5-6 tuổi, nội dung, phương pháp, hình thức, phương tiện hình thành BTKT cho trẻ 5-6 tuổi nói riêng và trẻ mầm non nói chung. Đây là những công trình nghiên cứu, những giáo trình trang bị lí luận cho đề tài này.

** Những nghiên cứu về tổ chức hoạt động giáo dục cho trẻ mầm non theo hướng trải nghiệm*

Nghiên cứu về bản chất của việc giáo dục qua trải nghiệm ở nước ngoài tiêu biểu có David Kolb [27], ông quan tâm đến cách học tập qua trải nghiệm, việc học là quá trình tạo ra tri thức mới trên cơ sở trải nghiệm thực tế, dựa trên những đánh giá, phân tích trên những kinh nghiệm, kiến thức sẵn có. T.E. Tlegenova đề cao lí thuyết về trải nghiệm, coi đó là đối tượng nghiên cứu của giáo dục với nhiều quan điểm tiên bộ [28].

Ở Việt Nam có một số nghiên cứu về giáo dục trải nghiệm trong đó tác giả Hoàng Thị Phương làm rõ bản chất của việc tổ chức các hoạt động giáo dục (HĐGD) theo hướng trải nghiệm cho trẻ ở trường mầm non (MN) [15].

Nghiên cứu về mô hình giáo dục qua trải nghiệm:

Ở nước ngoài, Angela Passarelli và Garima Sharma đã nghiên cứu ra một mô hình 4 chức năng về giáo dục (GD) dựa vào trải nghiệm: người hỗ trợ (*facilitator*), chuyên gia môn học (*subject expert*), người thiết lập và đánh giá tiêu chuẩn (*standard-setter/evaluator*), người huấn luyện (*coach*) [26]. David Kolb chia quá trình học qua trải nghiệm thành 4 giai đoạn với 4 xu hướng học tập gồm trải nghiệm thực tế, quan sát suy ngẫm, khái niệm hóa, thử nghiệm tích cực [27]. Cả 2 mô hình đều hướng đến điểm chung: người học chủ động tham gia tiếp xúc với đối tượng, quan sát, phân tích thông tin thu được để rút ra kinh nghiệm còn người dạy tạo cơ hội, hỗ trợ, sẵn sàng trợ giúp khi người học cần sự hướng dẫn để người học chủ động tìm ra kiến thức.

Ở Việt Nam, Hoàng Thị Phương kế thừa một cách sáng tạo mô hình học tập qua trải nghiệm của Kolb để xác định 4 giai đoạn giáo dục dựa vào trải nghiệm cho trẻ mầm non [15, 83-190].

Các nghiên cứu trên đều quan tâm việc tận dụng mọi cơ hội phát triển năng lực nhận thức, kỹ năng hoạt động, thái độ học tập... cho trẻ theo năng lực và nhu cầu

hoạt động của trẻ. Nó phù hợp với xu hướng phát triển GDMN theo quan điểm lấy trẻ làm trung tâm, phát huy tính tích cực nhận thức cho trẻ của khu vực và thế giới, đó cũng là quan điểm nghiên cứu mà đề tài áp dụng.

*** Những nghiên cứu về việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động cho trẻ mầm non làm quen với toán**

Có nhiều đề tài NCKH của giảng viên ngành GDMN trường Đại học Hoa Lu đã nghiên cứu về việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động giáo dục trẻ mầm non, cụ thể:

Những NCKH về lập kế hoạch tổ chức hoạt động cho trẻ LQVMTXQ gồm nghiên cứu của Vũ Thị Diệu Thúy [17], [19], [21]; Phạm Thị Thanh Vân [24]... làm rõ khái niệm, cấu trúc, ý nghĩa của việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động giáo dục trẻ.

Những NCKH về lập kế hoạch tổ chức hoạt động cho trẻ LQVT của Vũ Thị Diệu Thúy [18],[20]; Đinh Thị Hồng Loan [10].... đã cụ thể hóa khái niệm lập kế hoạch tổ chức hoạt động làm quen với toán cho trẻ mẫu giáo mà đề tài sẽ kế thừa phần lí luận này. Tuy nhiên, hiện nay chưa có nghiên cứu nào đi sâu vào việc lập kế hoạch hình thành BTKT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm thông qua hoạt động học. Vì vậy, đề tài kế thừa lí luận của các nghiên cứu trước làm rõ việc dạy trẻ BTKT theo hướng trải nghiệm để GVMN có thể thực hiện dạy trẻ ở các cơ sở GDMN.

2. Tính cấp thiết của nhiệm vụ nghiên cứu khoa học và công nghệ

Kích thước là một trong những dấu hiệu của sự vật. Hình thành BTKT có ý nghĩa quan trọng với sự phát triển nhận thức và các kĩ năng sống cho trẻ 5-6 tuổi vì nó liên quan đến sự phát triển các kĩ năng quan sát, phân tích, so sánh, khái quát đặc điểm của các đối tượng xung quanh, từ đó lựa chọn, sử dụng các đồ vật một cách hợp lý, có thể sáng tạo sự vật theo khả năng của trẻ. Hướng dẫn trẻ kĩ năng đo và nhận xét mối quan hệ dung tích của các đối tượng có ý nghĩa quan trọng đối với sự phát triển nhận thức của trẻ, giúp trẻ vận dụng BTKT vào thực tế cuộc sống cũng như hoạt động học tập ở các bậc học tiếp theo trong việc thực hiện những nhiệm vụ hoạt động có liên quan đến dung tích, khối lượng.

Trẻ 5-6 tuổi đã thực hiện được nhiệm vụ phân tích mối quan hệ kích thước giữa các vật; trẻ có thể thực hiện các biện pháp so sánh kích thước giữa các vật theo phương thức xếp chồng, xếp cạnh và xếp theo thứ tự tăng dần hoặc giảm dần; trẻ cũng có thể bước đầu so sánh kích thước của các đối tượng bằng mắt. Bên cạnh đó, trẻ đã nắm được kĩ năng đếm, kĩ năng đo một đối tượng bằng một đơn vị đo. Vì vậy, cần hướng dẫn trẻ so sánh kích thước các đơn vị đo khi sử dụng chúng để đo dung tích một đối tượng hoặc so sánh dung tích các đối tượng khi dùng một đơn vị đo để đo lường nó.

Việc tổ chức cho trẻ tham gia trải nghiệm có ý nghĩa quan trọng đối với kĩ năng đo lường của trẻ. Giáo dục lấy trẻ làm trung tâm, tăng cường hoạt động trải nghiệm, phát huy tính tích cực của trẻ là xu thế GDMN trong khu vực và trên thế

giới. Tham gia các hoạt động trải nghiệm kỹ năng đo lường chính là con đường hình thành biểu tượng về KT một cách trực quan, sinh động, giúp trẻ không chỉ thành thục các kỹ năng đo mà còn dễ dàng nhận ra mối quan hệ hơn nhất, kém nhất của các đơn vị đo và đối tượng đo.

Chương trình GDMN hiện nay rất quan tâm đến việc dạy trẻ 5-6 tuổi thực hiện kỹ năng đo lường trong cả hoạt động học và một số hoạt động ngoài giờ học. Việc thực hiện chương trình GDMN đòi hỏi nhà giáo dục cần linh hoạt sử dụng các phương thức dạy học, quan điểm dạy học hiện đại trong đó có quan điểm giáo dục theo hướng trải nghiệm vì giáo dục theo hướng trải nghiệm không chỉ tạo cơ hội cho trẻ tiếp xúc trực tiếp với các đối tượng để hiểu biết về nó mà còn tạo cơ hội cho trẻ chia sẻ kinh nghiệm đã thu được qua quá trình tiếp xúc đó, vận dụng kinh nghiệm vào thực tế cuộc sống của trẻ. Tuy nhiên, hiện nay ở nhiều trường mầm non, GV chưa thực sự hiểu rõ và vận dụng hợp lý quan điểm dạy học theo hướng trải nghiệm, chưa tạo cơ hội cho trẻ 5-6 tuổi trải nghiệm kỹ năng đo lường và vận dụng chúng vào thực tế cuộc sống hàng ngày của trẻ.

Với những lí do trên, chúng tôi lựa chọn nghiên cứu đề tài “*Lập kế hoạch tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành biểu tượng kích thước cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm*”.

3. Mục tiêu nghiên cứu

Nghiên cứu việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động làm quen với toán theo hướng trải nghiệm cho trẻ 5-6 tuổi nhằm giúp trẻ phát triển kỹ năng đo lường một đối tượng bằng các đơn vị đo, các đối tượng bằng 1 đơn vị đo và kỹ năng so sánh mối quan hệ hơn nhất về kích thước của các đối tượng.

4. Đối tượng nghiên cứu

Lập kế hoạch tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTKT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm.

5. Phạm vi nghiên cứu

- Hoạt động: Làm quen với toán
- Nội dung: Hình thành biểu tượng về đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi
- Thời gian nghiên cứu: Từ tháng 11/2021 đến tháng 11/2022
- 60 trẻ 5-6 tuổi ở trường Đông Thành, Thành phố Ninh Bình.
- 30 GVMN đã và đang dạy trẻ 5-6 tuổi ở tỉnh Ninh Bình và Nam Định

6. Cách tiếp cận và phương pháp nghiên cứu

6.1. Cách tiếp cận: Lý thuyết – Thực trạng – Giải pháp

6.2. Phương pháp nghiên cứu

6.2.1. Nhóm các phương pháp nghiên cứu lý luận

- Phương pháp phân tích – tổng hợp lý thuyết

- Phương pháp phân loại và hệ thống hoá lý thuyết
- Phương pháp cụ thể hóa lý thuyết
- Phương pháp giả thuyết

6.2.2. Nhóm các phương pháp nghiên cứu thực tiễn

- Phương pháp điều tra

Dùng phiếu điều tra (Anket) nhằm đánh giá nhận thức, thái độ của giáo viên mầm non đối với việc hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi

- Phương pháp nghiên cứu sản phẩm

Nghiên cứu kế hoạch tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi, sản phẩm đo lường của trẻ 5-6 tuổi.

- Phương pháp quan sát

Quan sát việc tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi.

Quan sát biểu hiện về nhận thức, kỹ năng thái độ của trẻ 5-6 tuổi trong hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ.

- Phương pháp đàm thoại

Trao đổi với GVMN, cán bộ quản lý trường MN và trẻ về những vấn đề có liên quan đến cách lập kế hoạch hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm.

- Phương pháp tổng kết kinh nghiệm

Tổng kết những kinh nghiệm của GVMN về cách lập kế hoạch hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm.

- Phương pháp thực nghiệm

Tổ chức thực nghiệm kiểm chứng và thực nghiệm hình thành trên trẻ.

6.2.3. Nhóm phương pháp nghiên cứu hỗ trợ

Sử dụng công thức toán thống kê kết hợp phần mềm Excel để xử lý số liệu thu được qua khảo sát thực trạng và tổ chức thực nghiệm sư phạm.

NỘI DUNG NGHIÊN CỨU
Chương 1 - CƠ SỞ LÝ LUẬN LẬP KẾ HOẠCH TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG
LÀM QUEN VỚI TOÁN NHẪM HÌNH THÀNH BIỂU TƯỢNG ĐO DUNG TÍCH
CHO TRẺ 5-6 TUỔI THEO HƯỚNG TRẢI NGHIỆM

1.1. KHÁI NIỆM

1.1.1. Biểu tượng đo dung tích của trẻ 5-6 tuổi

- Biểu tượng:

Theo Hoàng Phê, biểu tượng được hiểu như sau:

+ Thứ nhất: Biểu tượng là hình ảnh tượng trưng.

+ Thứ hai: Biểu tượng là hình thức của nhận thức, cao hơn cảm giác cho ta hình ảnh của sự vật còn giữ lại trong đầu óc sau khi tác động của sự vật vào giác quan ta đã chấm dứt [14, 64]

Theo quan điểm sinh lý, biểu tượng được hình thành khi sự vật hiện tượng trước đây tác động vào giác quan tạo ra những đường liên hệ thần kinh tạm thời để lại những dấu vết trong vỏ não. Do đó, biểu tượng được xây dựng trên cơ sở tri giác. Nếu không có tri giác biểu tượng không thể hình thành được [6, 491].

Theo triết học Mác - Lênin: “Biểu tượng là một hình ảnh của khách thể đã được tri giác còn lưu lại trong bộ óc con người và do một tác động nào đó được tái hiện, nhớ lại”. Biểu tượng cũng như cảm giác, tri giác “là hình ảnh chủ quan của thế giới khách quan” nhưng khác với cảm giác và tri giác, biểu tượng phản ánh khách thể một cách gián tiếp, là “hình ảnh của hình ảnh” [1]. Ngoài ra, bằng tưởng tượng từ những biểu tượng cũ, con người có thể sáng tạo ra những biểu tượng mới.

Theo quan điểm tâm lý học, A.A. Liublinxkaia coi “Biểu tượng là những hình ảnh cụ thể của sự vật, hiện tượng nảy sinh ra trong óc khi không có sự tác động trực tiếp vào các giác quan”. V.X Mukhina coi “Biểu tượng là hình ảnh trực quan nảy sinh trong não người về những sự vật, hiện tượng đã tri giác trước” [23, 6].

Những định nghĩa và quan niệm trên cho thấy BT được coi như sản phẩm của quá trình ghi nhớ và tưởng tượng. Điểm chính của BT là sự xâm nhập giữa tính trực quan và tính khái quát, nếu BT được coi là quá độ giữa hình tượng và khái niệm, là giai đoạn chuyển tiếp từ nhận thức cảm tính lên nhận thức lí tính. BT là kết quả của sự chế biến và tổng hợp được hình thành do tri giác tạo ra. Thiếu tri giác, BT không thể hình thành được.

Biểu tượng có những đặc điểm khác với hình tượng tri giác. Hình ảnh của biểu tượng phản ánh những đặc điểm cụ thể của sự vật, giống như hình tượng của tri giác. Nhưng nó có khái quát qua nhiều lần tri giác trong những điều kiện khác nhau, ở những thời điểm khác nhau. Tuy nhiên, biểu tượng chỉ tái hiện lại những đặc điểm cơ bản, gây ấn tượng mạnh, có ý nghĩa đối với hoạt động của trẻ, bỏ đi những chi tiết ngẫu nhiên, rườm rà. Như vậy, biểu tượng vừa mang tính cụ thể vừa mang tính khái quát.

Biểu tượng có những khác biệt rất căn bản với khái niệm, biểu tượng phản ánh những đặc điểm cụ thể, bên ngoài, đặc trưng, trực quan, của sự vật, hiện tượng. Khái niệm phản ánh những thuộc tính của bản chất, những mối liên hệ, quan hệ có tính quy luật của hàng loạt các sự vật, hiện tượng cùng loại. Các khái niệm kết hợp chặt chẽ với nhau cho phép từ tri thức này suy ra tri thức kia. Các biểu tượng vốn có ở trẻ không tự nhiên biến thành khái niệm. Chúng chỉ có thể được sử dụng khi hình thành khái niệm [23, 6].

Đề tài xác định: *Biểu tượng là những hình ảnh cụ thể về sự vật, hiện tượng mà con người đã tri giác trước đây, là hình thức cao nhất của sự phản ánh trực quan, cảm tính trong não người.*

- Đo, đong

Theo Hoàng Phê, **đo** là:

1. Xác định độ lớn của một đại lượng cùng loại được chọn làm đơn vị. Ví dụ: dùng mét đo chiều dài; đo diện tích; đo nhiệt độ.

2. Đo để lấy một lượng nhất định của vật tính theo chiều dài. Ví dụ: Đo 10 mét vải bán cho khách [14, 316].

Trong nghiên cứu này, nhóm tác giả sử dụng ý nghĩa thứ nhất của “đo”: *Đo là xác định độ lớn của một đại lượng cùng loại được chọn làm đơn vị.*

Đong là:

1. Đo thể tích chất lỏng hoặc chất rời. Ví dụ: Đong dầu; đong gạo bằng đấu...

2. Đong để lấy một lượng nhất định của vật tính theo thể tích. Ví dụ: Đong mấy lít nước mắm bán cho khách.

3. Mua những thứ có thể đong được. Ví dụ: Đi chợ đong vài yến gạo [13, 320].

Đề tài sử dụng ý nghĩa thứ nhất của từ “đong”: *Đong là đo thể tích chất lỏng hoặc chất rời.*

- Dung tích

Đề tài sử dụng khái niệm “dung tích” theo Hoàng Phê: *Dung tích là lượng tối đa có thể chứa được, biểu thị bằng con số, của vật chứa.* Ví dụ: Dung tích của thùng là 20 lít [14, 258].

- Biểu tượng đo dung tích của trẻ 5-6 tuổi

Từ các khái niệm trên, đề tài quan niệm về biểu tượng đo dung tích của trẻ 5-6 tuổi như sau:

Biểu tượng đo dung tích của trẻ 5-6 tuổi là những hình ảnh cụ thể về đo thể tích chất lỏng hoặc chất rời để xác định lượng tối đa có thể chứa được của vật chứa mà trẻ đã thực hiện hành động đó giúp trẻ xác định được mối quan hệ về độ lớn của các đơn vị đo hoặc các đối tượng đo.

1.1.2. Giáo dục theo hướng trải nghiệm

GD được hiểu theo nhiều nghĩa: Theo nghĩa hẹp, GD là “quá trình hình thành cho người được GD lí tưởng, động cơ, tình cảm, niềm tin, những nét tính cách của nhân cách, những hành vi, thói quen cư xử đúng đắn trong xã hội thông qua

việc tổ chức cho họ các hoạt động và giao lưu” [13, 22]. Theo nghĩa rộng, GD là “quá trình tác động có mục đích, có tổ chức, có kế hoạch, có nội dung và bằng phương pháp khoa học của nhà GD tới người được GD trong các cơ quan GD, nhằm hình thành nhân cách cho người học”. Đề tài sử dụng nghĩa rộng của GD.

Trải nghiệm là quá trình cá nhân được tham dự hay tiếp xúc, tương tác trực tiếp, được chiêm nghiệm, tự tích lũy kiến thức, kỹ năng, thái độ tạo thành kinh nghiệm riêng của bản thân [14, 8].

Học tập qua trải nghiệm (*experiential learning*), một cách học thông qua làm, với quan niệm việc học là quá trình tạo ra tri thức mới trên cơ sở trải nghiệm thực tế, dựa trên những đánh giá, phân tích trên những kinh nghiệm, kiến thức sẵn có. Học qua trải nghiệm thường được cho là đối ngược với cách học hàn lâm, là quá trình đạt được thông tin thông qua nghiên cứu một vấn đề mà không cần kinh nghiệm trực tiếp (*direct experience*) [24].

Trải nghiệm cụ thể và ngay lập tức cho phép phản ánh những kinh nghiệm mới dưới những góc độ khác nhau. Từ những quan sát cụ thể để hình thành khái niệm, tổng quát rồi sử dụng những khái niệm đó vào hành động. Những thử nghiệm tích cực giúp kiểm tra những kinh nghiệm bằng những tình huống mới và phức tạp hơn tạo ra trải nghiệm cụ thể khác, nhưng ở một cấp độ phức tạp hơn trước.

Trải nghiệm là một trong những phương pháp học tập bao gồm việc chuyển đổi các điều kiện lý thuyết hay thực tế, trong đó hiện tượng này xảy ra, để thiết lập hoặc minh họa cho một quan điểm lý luận cụ thể.

GD theo hướng trải nghiệm được coi là xu hướng, cách tiếp cận GD hiệu quả, có tính thực tế. Theo Vygotski, Piaget, Dewey... thì quá trình GD và quá trình sống luôn thống nhất nên “cách GD tốt nhất là học kinh nghiệm cho bản thân và tự cải biến kinh nghiệm của mình” [14, 8]. GD theo hướng trải nghiệm là xu hướng GD tiên tiến nhất hiện nay.

Đề tài sử dụng khái niệm theo tác giả Hoàng Thị Phương: *GD theo hướng trải nghiệm cho trẻ là phương thức sử dụng các hoạt động giáo dục, trong đó giáo viên là người thiết kế, tổ chức, hướng dẫn các hoạt động để trẻ được tham dự hay tiếp xúc, tương tác trực tiếp, được chiêm nghiệm, tự tích lũy kiến thức, kỹ năng, thái độ tạo thành kinh nghiệm riêng của bản thân* [14, 8].

1.1.3. Lập kế hoạch tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm

Lập kế hoạch tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm là dự kiến hệ thống các mục tiêu mà trẻ cần đạt được về kỹ năng đo dung tích thông qua việc lựa chọn và xác định nội dung, phương pháp, hình thức, phương tiện giáo dục để thực hiện mục tiêu đã đề ra và đánh giá việc thực hiện hoạt động giáo dục đó.

1.2. HÌNH THÀNH BIỂU TƯỢNG ĐO DUNG TÍCH CHO TRẺ 5-6 TUỔI

1.2.1. Đặc điểm hình thành biểu tượng đo dung tích của trẻ 5-6 tuổi

Kích thước là một trong các dấu hiệu để phân biệt các đối tượng. Kích thước biểu thị độ lớn của các đại lượng, như: số lượng, độ dài, bề rộng, chiều cao, khối lượng... Mỗi loại kích thước lại có phương pháp xác định và cách so sánh riêng.

Đối với trẻ nhỏ, việc biết phân chia kích thước như là tính chất của vật và gọi đúng kí hiệu kích thước không chỉ để trẻ biết được từng vật riêng rẽ mà còn giúp trẻ hiểu được các mối quan hệ giữa chúng.

Hiểu rõ kích thước của các vật ảnh hưởng đến sự phát triển trí tuệ vì nó liên quan đến sự phát triển khả năng đồng nhất, sự phân biệt, so sánh, khái quát hướng dẫn trẻ hiểu được kích thước là một khái niệm toán học và chuẩn bị cho trẻ nắm vững phần toán tương ứng ở trường phổ thông.

Sự phản ánh của kích thước như là dấu hiệu trung gian của vật, nó liên quan đến sự cảm thụ – là quá trình cảm giác quan trọng nhằm để nhận biết và quan sát các vật, tìm thấy những đặc điểm của vật. Trong quá trình này có sự tham gia của các cơ quan phân tích khác nhau như: thị giác, thính giác, xúc giác...

Sự cảm thụ kích thước đúng phụ thuộc vào kinh nghiệm tính toán thực tế các vật, phát triển khả năng ước lượng bằng mắt, sự cảm thụ lời nói, sự tham gia của các quá trình tư duy như: so sánh, phân tích, tổng hợp... Sau cùng là dùng tiếng nói để khái quát những nhận biết về kích thước, các mối quan hệ kích thước.

Khả năng nhận biết kích thước các vật được tăng dần cùng với kinh nghiệm của trẻ và nhờ có sự tác động của nhà giáo dục. Trẻ ở các lứa tuổi khác nhau thì khả năng nhận biết kích thước các vật cũng khác nhau [5, 98].

Kích thước của nhiều vật được đặc trưng bởi các chiều đo: chiều dài, chiều rộng, chiều cao (hay bề dày của vật). Để nắm được kích thước của vật cần phải có sự phân tích các chiều đo kích thước khác nhau của vật và thiết lập mối quan hệ kích thước giữa chúng. Nhờ sự giúp đỡ của người lớn mà trẻ 5 – 6 tuổi đã thực hiện được tốt hơn nhiệm vụ phân tích chiều dài, chiều rộng, chiều cao của vật.

Khả năng so sánh kích thước của trẻ bằng các biện pháp như: xếp chồng, xếp cạnh càng phát triển, các thao tác so sánh ngày càng thành thục, nhờ vậy mà trẻ phân biệt được mối quan hệ kích thước giữa các vật càng chính xác. Dưới tác động dạy học, trẻ bắt đầu biết sắp xếp từ 3 vật trở lên thành 1 dãy theo kích thước tăng hay giảm dần.

Trên cơ sở những kiến thức, kĩ năng nhận biết và so sánh kích thước thì khả năng ước lượng bằng mắt về kích thước các vật của trẻ cũng ngày càng phát triển. Khả năng này rất cần thiết trong cuộc sống hằng ngày của trẻ bởi trẻ phải thường xuyên so sánh bằng mắt kích thước của nhiều vật có ở xung quanh. Vì vậy, việc dạy trẻ các biện pháp ước lượng kích thước bằng mắt đóng một vai trò quan trọng và đồng thời trở thành đối tượng dạy học cho trẻ [5, 101-102], [7, 106]

Do trẻ 5 – 6 tuổi đã phân biệt được các chiều đo kích thước của vật, trẻ đã có biểu tượng về số lượng, đã nắm được kĩ năng đếm, nhận biết các chữ số, vì vậy, trẻ bắt đầu có khả năng sử dụng thước đo ước lệ để xác định kích thước của vật. Vì

vậy, trong quá trình dạy trẻ, giáo viên dạy trẻ phép đo lường nhằm giúp trẻ xác định kích thước của các vật ngày càng chính xác hơn và trẻ cũng hiểu hơn tính tương đối của sự so sánh kích thước [5, 98-102]; [7, 107]

Các công trình nghiên cứu cho thấy khả năng ước lượng kích thước bằng mắt phát triển cùng với sự lớn lên của đứa trẻ; trẻ càng lớn thì ước lượng kích thước càng trở nên chính xác hơn. Tuy nhiên, việc dạy trẻ các biện pháp và thủ thuật ước lượng kích thước bằng mắt đóng vai trò rất quan trọng. Vì vậy trong quá trình dạy trẻ, giáo viên cần chú ý dạy trẻ các biện pháp đó. Hơn nữa việc dạy trẻ phép đo lường với việc sử dụng các thước đo ước lệ sẽ giúp trẻ xác định kích thước của vật ngày càng chính xác hơn [9, 27].

1.2.2. Nội dung hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi

Lên 5 tuổi, trẻ đã có những biểu tượng nhất định về kích thước các vật. Đặc biệt trẻ lứa tuổi này rất có hứng thú đối với những kiến thức toán học nói chung và đối với việc so sánh kích thước nói riêng.

Trẻ 5 - 6 tuổi có khả năng dùng thước đo ước lệ để đánh giá kích thước của vật, hiểu được sự phụ thuộc giữa độ lớn của thước đo với kết quả đo. Vì vậy, cần dạy trẻ phép đo lường nhằm giúp trẻ nhận biết kích thước của vật một cách chính xác hơn và góp phần chuẩn bị cho trẻ học phép đo lường ở trường tiểu học [9, 158].

Như vậy, nội dung hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5 - 6 tuổi bao gồm: Dạy trẻ đo dung tích các vật, so sánh và diễn đạt kết quả đo [2, 40]. Nội dung dạy trẻ đo lường các đối tượng được đưa vào chương trình dạy trẻ mẫu giáo 5 tuổi. Bởi việc đưa hoạt động đo với các thước đo ước lệ vào dạy trẻ đòi hỏi trẻ phải có kỹ năng phân biệt được các chiều kích thước của vật, như: chiều dài, chiều rộng chiều cao và độ lớn của vật; điều này giúp trẻ tập trung chú ý tới các thao tác đo. Đặc biệt, trẻ phải nắm được kỹ năng đếm và có biểu tượng về số lượng để có thể kết hợp giữa phép đếm và phép đo trong quá trình đo các vật khác nhau và giúp trẻ khái quát kết quả đo.

1.2.3. Phương pháp hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi

1.2.3.1. Nhóm phương pháp thực hành

Trong quá trình hình thành BTĐDDT cho trẻ, phương pháp thực hành đóng vai trò là nhóm phương pháp chủ đạo vì giúp trẻ nắm kiến thức, kỹ năng mới về việc hình thành BTĐDDT, tạo cơ hội cho trẻ vận dụng các kiến thức, kỹ năng về đo dung tích để giải quyết các nhiệm vụ đa dạng khác trong vui chơi, học tập, sinh hoạt. Nhóm phương pháp này gồm có:

*** Phương pháp luyện tập**

Luyện tập là vận dụng tri thức vào hành động, giúp củng cố, chính xác hóa kiến thức về đo dung tích cho trẻ. Việc luyện tập kỹ năng đo dung tích thực hiện dưới dạng các bài tập sao chép, bài tập tái tạo và bài tập sáng tạo.

Bài tập sao chép được sử dụng khi hình thành kiến thức, kỹ năng mới. Là loại bài tập trẻ bắt chước các hoạt động của giáo viên. Giáo viên định hướng từng thao

tác cho trẻ bằng hành động mẫu cùng vật mẫu, có kèm lời hướng dẫn cách làm của giáo viên.

Bài tập tái tạo sử dụng đồ cứng cố, ôn luyện kiến thức, kỹ năng, là loại bài tập được giáo viên mô tả rõ kỹ năng hoặc biện pháp giải quyết vấn đề đặt ra, trẻ tự mình thực hiện một phần hoặc toàn bộ quá trình hoạt động dưới sự chỉ dẫn bằng lời của giáo viên.

Bài tập sáng tạo sử dụng đồ vận dụng kiến thức – kỹ năng trong các hoàn cảnh khác nhau. Là loại bài tập trong đó giáo viên chỉ nêu vấn đề cần giải quyết, không có lời hướng dẫn và hành động mẫu của cô. Trẻ dựa vào vốn kiến thức và kỹ năng đã có, lựa chọn biện pháp hoặc kỹ năng thích hợp để hoàn thành bài tập (giáo viên có thể định hướng cho trẻ bằng lời gợi ý, bằng câu hỏi, yêu cầu trẻ thử và phát hiện ra phương thức đúng nhất) [5, 35].

- Sử dụng trò chơi học tập

Trò chơi học tập vừa củng cố kiến thức, kỹ năng đã có về dung tích vừa phát triển năng lực hoạt động trí tuệ cho trẻ. Để hình thành BT đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi, GV cần lựa chọn trò chơi, lập kế hoạch chơi, tổ chức hướng dẫn, đánh giá quá trình và kết quả chơi của trẻ [5, 37-40].

1.2.3.2. Nhóm phương pháp dùng lời

Phương pháp dùng lời là phương pháp sử dụng lời nói của cô để mô tả, hướng dẫn, gợi ý hoặc hỏi trẻ nhằm hướng dẫn trẻ quan sát, đối chiếu, so sánh, phân tích để nắm được biểu tượng về đo dung tích. GV có thể sử dụng các phương pháp sau:

- Đàm thoại

Đàm thoại là phương pháp dạy học sử dụng hệ thống các câu hỏi của giáo viên và câu trả lời của trẻ.

Câu hỏi của GV có các mức độ [5, 40-41]

+ Câu hỏi dựa trên sự tri giác và trí nhớ tái tạo của trẻ nhằm ghi nhận những đặc điểm bên ngoài của đối tượng, yêu cầu trẻ mô tả lại những điều vừa quan sát hay nhắc lại nhiệm vụ cô giao.

+ Câu hỏi tái tạo có nhận thức nhằm giúp trẻ đào sâu những kiến thức đã biết. thiết lập tư duy suy đoán, lí giải.

+ Câu hỏi sáng tạo: là những câu hỏi dựa trên kinh nghiệm, lập luận để phát hiện ra cái mới, rút ra những suy luận mang tính tổng quát hơn.

Ví dụ: Để khảo sát trẻ đo 1 đối tượng bằng các đơn vị đo. Giáo viên dùng các câu hỏi: Con có nhận xét gì về độ lớn của các cốc này? Con hãy đo dung tích bình nước bằng các cái cốc xem kết quả khác nhau như thế nào? Con đã thu được kết quả đo như thế nào? Các cốc đo có dung tích khác nhau như thế nào? Vì sao?

- Sử dụng truyện, thơ, câu đố

Trong quá trình hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ mầm non, có thể sử dụng truyện, thơ, câu đố như là một phương pháp dạy học nhằm hoàn thiện những kiến thức và kỹ năng tư duy, kỹ năng ngôn ngữ của trẻ.

Ngoài việc sử dụng các tác phẩm văn học có sẵn, giáo viên mầm non có thể tự sưu tầm, sáng tác ra những câu chuyện, bài thơ, câu đố nhằm hình thành, củng cố các biểu tượng đo dung tích cho trẻ [5, 42-43].

1.2.3.3. Nhóm phương pháp trực quan

Phương pháp trực quan gồm: trực quan làm mẫu, trực quan trình bày và mô hình hóa [5, 43-49].

Trực quan làm mẫu là làm mẫu kết hợp giải thích. Trực quan làm mẫu thường không tồn tại một cách độc lập, mà được sử dụng kết hợp với thực hành và dùng lời. Vì vậy có thể nói trực quan làm mẫu mang tính trực quan hành động, được sử dụng nhằm hình thành cho trẻ những kỹ năng thực hành mới. Ví dụ: Để dạy trẻ kỹ năng đo, giáo viên sẽ làm mẫu các thao tác của kỹ năng đo, vừa làm vừa giải thích.

Trực quan trình bày chính là việc trình bày các đồ dùng trực quan như: vật mẫu, tranh ảnh, giáo cụ dạy học trong quá trình hình thành các biểu tượng toán nhằm giúp trẻ quan sát, phân tích, so sánh, đếm, phân loại... từ đó rút ra kết luận về kiến thức. Trình bày trực quan trong quá trình hình thành các biểu tượng đo dung tích không tồn tại một cách độc lập mà đóng vai trò là biện pháp hỗ trợ cho các biện pháp khác, thường đi kèm với trực quan làm mẫu hoặc đi kèm với việc luyện tập, củng cố các biểu tượng toán.

Mô hình hóa là việc tái tạo lại những đặc điểm, thuộc tính đặc trưng khó nhận thấy hoặc các mối liên hệ, quan hệ toán học dưới dạng các sơ đồ, mô hình trực quan dễ hiểu nhằm phát triển tư duy cho trẻ và giúp trẻ lưu giữ các kết quả quan sát và khám phá. Sử dụng phương pháp mô hình hóa sẽ giúp trẻ dễ dàng tri giác các tính chất, các mối liên hệ, quan hệ toán học bản chất ẩn chứa bên trong đối tượng mà khi tri giác trực tiếp trẻ rất khó nhận ra.

Nhà giáo dục thực hiện các phương pháp, biện pháp cụ thể trong quá trình hình thành BTĐDT cho trẻ 5-6 tuổi như sau:

Việc dạy trẻ 5 – 6 tuổi đo lường có tác dụng phát triển sự tri giác kích thước các vật của trẻ và làm cho nó trở nên chính xác hơn. Trong quá trình học đo lường, trẻ học được cách phân biệt vật làm đối tượng đo, vật làm thước đo và kết quả đo, trẻ được làm quen với các quy định của phép đo lường, thông qua số các thước đo mà trẻ hình dung được kết quả đo. Vì vậy, sự ước lượng kích thước các vật của trẻ được phát triển. Nhờ hoạt động đo mà biểu tượng về số lượng về mối quan hệ giữa các con số của trẻ được củng cố.

Việc dạy trẻ đo lường cần được tiến hành theo các giai đoạn sau:

- Giáo viên giúp trẻ thấy được vai trò và mục đích của phép đo lường mà trẻ sẽ học.

- Giáo viên hướng dẫn trẻ thực hiện hoạt động đo, qua đó dạy trẻ thực hiện các thao tác đo và quy định cần tuân thủ trong quá trình đo.

- Giáo viên tổ chức cho trẻ thực hành nắm biện pháp đo lường trong quá trình đo các đối tượng khác nhau.

Khi dạy trẻ đo, giáo viên cần giúp trẻ thấy được vai trò và mục đích của hoạt động đo lường mà trẻ sẽ học để nhằm xác định kích thước của vật thông qua kích thước của một vật bất kì lấy làm đơn vị đo.

Để trẻ thấy sự cần thiết và vai trò của đo lường trong hoạt động thực tiễn của con người, giáo viên cần sử dụng các ví dụ lấy từ thực tiễn cuộc sống để minh họa. Hoặc giáo viên tạo ra những tình huống có vấn đề mà để giải quyết chúng, con người phải sử dụng tới phép đo. Hơn nữa để tăng hứng thú học đo cho trẻ, giáo viên cần thông báo cho trẻ biết trẻ sẽ tiếp tục học đo ở trường phổ thông [5, 110], [9, 158-159].

Trẻ 5 – 6 tuổi được học đo dung tích các vật bằng một đơn vị đo nào đó, qua đó trẻ nắm được kết quả đo dung tích của đối tượng được thể hiện qua số lần đong khối lượng của đối tượng. Trẻ sẽ phản ánh chính xác mối quan hệ về dung tích giữa các đối tượng.

Với mục đích dạy trẻ biện pháp đo lường, giáo viên cần chuẩn bị sẵn các vật để làm đối tượng đo và các vật dùng làm thước đo. Nên sử dụng các vật gần gũi xung quanh trẻ để làm đối tượng đo. Ví dụ: Trẻ đong lượng nước trong xô, lượng gạo, thóc trong rá... Với các vật dùng làm thước đo, nên sử dụng các vật như: ca, cốc, gáo... Việc cho trẻ sử dụng các thước đo khác nhau trong các bài luyện tập phong phú có tác dụng giúp trẻ hiểu tính ước lệ của các thước đo và hình thành kỹ năng đo bền vững cho trẻ.

Khi dạy trẻ đo, giáo viên cần chọn thước đo sao cho kết quả đo là số nguyên và không quá lớn (quá khả năng đếm số lượng của trẻ). Hơn nữa, giáo viên cần chuẩn bị đủ vật đo và thước đo cho tất cả trẻ và chúng cần phải giống nhau để trẻ dễ đánh giá kết quả đo của mình.

- Đối với đo thể tích/dung tích [5, 113], giáo viên chọn và quy ước với trẻ về đơn vị đo, ví dụ: cốc, bát, bơ... Cho trẻ múc đầy cát/gạo, đỗ... vào dụng cụ đo, dùng que gạt cho bằng miệng, sau đó đổ đầy vào vật cần đo (ví dụ: chai, lọ, bình, ...). Khi đã đổ đầy vật cần đo, cho trẻ đếm số lượng cốc, bát... mà trẻ đã múc đầy và đổ vào vật. Số lượng cốc, bát... mà trẻ đếm được chính là thể tích, dung tích của vật cần đo. (Có thể mỗi lần đong 1 cốc hoặc 1 bát thay thế bằng 1 viên sỏi. Khi đã đong đầy bình thì đếm số viên sỏi).

Riêng với chất lỏng như các loại nước, giáo viên phải lưu ý chuẩn bị cốc/ca đong (đơn vị đo) có vạch đánh dấu và quy ước với trẻ chỉ đong đến vạch cô đánh dấu sẵn. Ví dụ: đo vật có thể tích bằng 1 lít thì chuẩn bị cốc đong có thể tích thực khoảng 120ml và có vạch đánh dấu ở mức 100ml nhằm tránh tình trạng có trẻ đong đầy, trẻ đong vơi khiến kết quả không chính xác.

Khi mới học dạng đo này, trẻ thường mắc lỗi như: đong không đồng đều (cốc đầy, cốc vơi), quên không đếm số lần đong hay đếm nhầm số lần múc lên và đổ vào nên kết quả đo không chính xác. Giáo viên cần thường xuyên nhắc nhở để trẻ tránh mắc các lỗi này.

Cũng như đo độ dài, trong quá trình dạy trẻ đo thể tích, dung tích các đối tượng, giáo viên cần dạy trẻ phản ánh quá trình đo và diễn đạt kết quả đo bằng các câu hỏi: Cháu đo cái gì? Đo bằng cái gì và kết quả đo như thế nào? Khi nêu kết quả, trẻ cần gắn số kết quả với tên gọi của thước đo, chẳng hạn: Nước trong bình bằng 5 ca... [5, 113], [9, 160-161]

- Khi tổ chức cho trẻ thực hành luyện tập đo nhằm giúp trẻ nắm những kiến thức và kỹ năng trong quá trình đo dung tích các đối tượng khác nhau, giáo viên cần sử dụng các bài luyện tập đa dạng như: [5, 113], [9, 161]

+ Bài tập đo các đối tượng có kích thước bằng nhau bằng cùng một thước đo nhằm giúp trẻ nhận thấy các đối tượng này có cùng một kết quả đo.

+ Bài tập đo các đối tượng có kích thước khác nhau bằng cùng một thước đo nhằm giúp trẻ nhận thấy các đối tượng này có kết quả đo khác nhau, vật nào có kích thước lớn hơn sẽ có số đo lớn hơn. (*vật nào to hơn thì đo được nhiều lần hơn, kết quả đo lớn hơn.*)

+ Bài tập đo một đối tượng bằng các thước đo khác nhau sẽ giúp trẻ nắm được mối quan hệ nhân quả giữa kết quả đo và kích thước của vật dùng làm thước đo: cốc đo càng to thì số kết quả đo càng nhỏ và ngược lại, cốc đo càng nhỏ thì số kết quả đo càng lớn. Sử dụng thước đo khác nhau giúp trẻ hiểu: Với mỗi vật cụ thể phải chọn thước đo sao cho phù hợp.

-Việc dạy trẻ đo độ lớn một đối tượng (nhiều đối tượng) bằng nhiều (bằng một) đơn vị đo có thể được tiến hành theo các bước sau [5, 114]

+ Bước 1: So sánh độ lớn các đối tượng (các đơn vị đo).

+ Bước 2: Thực hành đo các đối tượng bằng một thước đo (đo một đối tượng bằng nhiều thước).

Cho trẻ dùng thước đo để đo độ lớn từng đối tượng (hoặc lấy lần lượt từng thước đo để đo độ lớn của cùng một đối tượng).

Đo xong lấy thẻ số tương ứng với kết quả đo đặt vào từng đối tượng (từng thước đo).

+ Bước 3: So sánh các kết quả đo để hình thành các mối quan hệ.

Cho trẻ nhắc lại các kết quả đo.

Cho trẻ so sánh các kết quả đo với nhau xem đối tượng (thước đo) nào đo được nhiều lần hơn, đối tượng (thước đo) nào đo được ít lần hơn.

Dựa vào kết quả đo, giáo viên gợi ý trẻ giải thích và nêu mối quan hệ giữa kết quả đo với kích thước của các thước (đối tượng) đo.

Giáo viên chính xác hoá kết quả của trẻ và kết luận.

- Việc dạy trẻ phép đo lường được tiến hành trên giờ học với cả lớp, với từng nhóm trẻ hoặc với từng trẻ là phụ thuộc vào mức độ lĩnh hội kiến thức, kỹ năng đo lường của trẻ. Trong các hoạt động thực hiện các bài tập luyện đo, giáo viên phải tùy mức độ nắm kiến thức, kỹ năng đo của trẻ để lựa chọn mức độ hướng dẫn bằng lời hay làm mẫu cho trẻ.

Ngoài giờ học, giáo viên cần tổ chức cho trẻ luyện tập đo các đối tượng bằng các đơn vị đo khác nhau nhằm củng cố kiến thức và kỹ năng đo cho trẻ thông qua các trò chơi trong khu vực hoạt động: khám phá khoa học, tạo hình... Các nội dung dạy trẻ đo lường cần được tích hợp vào các chủ đề một cách hợp lý, nhẹ nhàng, không gò ép. Ví dụ: Nội dung đo lường được tích hợp trong chủ đề “Thế giới thực vật” qua việc đo lường thóc, đỗ, lạc..., trong chủ đề “Nước và hiện tượng tự nhiên” qua việc đong lượng nước... Ngoài ra, giáo viên có thể tổ chức cho trẻ luyện tập đo trong thời gian trẻ tham gia các hoạt động ngoài trời, như: Trẻ đong lượng nước trong xô để tưới đều cho mỗi cây trong vườn...; trong các giờ học khác như: tạo hình, thể chất... và trong cuộc sống hằng ngày của trẻ [5, 114], [9, 161].

1.1.4. Hình thức hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi

Giờ học là hình thức chủ đạo trong quá trình hình thành các biểu tượng toán cho trẻ mầm non, có vai trò quan trọng trong việc cung cấp cho trẻ hệ thống kiến thức, kỹ năng toán học chính xác, đảm bảo tính khoa học. Chính trên các giờ học này, giáo viên thực hiện phần lớn nội dung hình thành các biểu tượng toán cho trẻ mầm non được quy định trong chương trình giáo dục mầm non.

Việc hình thành các biểu tượng toán trên các giờ học còn góp phần phát triển và hoàn thiện năng lực cảm giác, tri giác, thúc đẩy tính ham hiểu biết của trẻ [5, 50].

1.1.4.1. Hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi trong hoạt động Làm quen với toán

*** Ý nghĩa**

- Đây là hình thức cho trẻ làm quen với toán có vai trò quan trọng trong việc cung cấp cho trẻ hệ thống kiến thức, kỹ năng chính xác, đảm bảo tính khoa học.

- Thực hiện một cách có hệ thống nội dung chương trình cho trẻ LQVT được quy định trong chương trình giáo dục mầm non.

- Góp phần phát triển các năng lực cảm giác, hình thành các thao tác tư duy, phát triển ngôn ngữ, phát triển hứng thú nhận biết... cho trẻ.

- Góp phần hình thành cho trẻ những kỹ năng của hoạt động học tập như: chú ý lắng nghe, tích cực ghi nhớ, giơ tay phát biểu, thực hiện nhiệm vụ được giao đúng thời gian quy định... [9, 105].

*** Đặc điểm**

Trẻ lĩnh hội tri thức, hình thành kỹ năng thông qua hoạt động, qua việc làm của bản thân trẻ, như: quan sát, khảo sát, thực hiện các hành động khác nhau với đồ vật dưới sự hướng dẫn của giáo viên. Như vậy, trẻ giữ vai trò chủ thể của hoạt động, còn giáo viên là người thiết kế, tổ chức, hướng dẫn trẻ hoạt động theo trình tự:

- Khi trẻ mới bắt đầu học, giáo viên có thể hướng dẫn trẻ hoạt động bằng vật mẫu hay hành động mẫu kết hợp với lời giảng giải, với trẻ lớn giáo viên có thể hướng dẫn trẻ bằng lời nói.

- Trẻ tự hoạt động với các đồ vật, đồ chơi, tranh ảnh,... theo hướng dẫn của giáo viên để nắm tri thức mới, thực hành luyện tập theo khả năng của bản thân, củng cố tri thức, kĩ năng, tự kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động nhận biết của mình.

- Trong quá trình diễn ra tiết học, trẻ có thể không hành động theo mẫu mà còn có thể tự hành động theo ý mình, có thể trao đổi, hỏi ý kiến của người khác, nhìn và bắt chước hành động của người khác. Giáo viên đến chỗ từng trẻ để theo dõi, hướng dẫn, kiểm tra, trao đổi ý kiến... Khi cần thiết, giáo viên có thể tạm dừng hoạt động của trẻ để trao đổi, hướng dẫn chung, thông báo kết quả. Ví dụ: Giáo viên hướng dẫn lại cho trẻ cách thực hiện hành động đo dung tích của các bình nước xem bằng bao nhiêu cốc nước khi thấy nhiều trẻ làm chưa đúng...

- Sau khi hoạt động khám phá đối tượng, trẻ nêu lên nhận xét về những điều lĩnh hội được qua hoạt động, tự kiểm tra, đánh giá kết quả thực hiện công việc của mình và của bạn.

Giáo viên chính xác hóa các kiến thức, khái quát hóa kết quả nhận thức của trẻ để hình thành kiến thức mới [9, 105-106].

* Cấu trúc của một tiết học toán:

Tiết học toán bao gồm một chuỗi các hoạt động mang tính cấu trúc, trong đó mỗi hoạt động trước sẽ là cơ sở để tiến hành hoạt động sau, cụ thể:

Hoạt động 1: Ôn luyện những kiến thức, kĩ năng đã học làm cơ sở cho việc học những kiến thức, kĩ năng mới.

Trong quá trình thực hiện hoạt động 1, trẻ được ôn luyện nhằm củng cố những kiến thức, kĩ năng đã học. Trọng tâm ôn luyện vào những kiến thức, kĩ năng có liên quan trực tiếp đến nội dung bài học mà trẻ sẽ tiến hành ở hoạt động tiếp theo. Tuy nhiên có thể lồng ghép các kiến thức, kĩ năng khác cho trẻ ôn luyện.

Trong quá trình cho trẻ ôn luyện, giáo viên cần hướng dẫn sự chú ý của trẻ tới nhiệm vụ mới cần giải quyết. Tuy nhiên để giải quyết chúng, trẻ lại cần nắm và sử dụng được những kiến thức, kĩ năng sẽ học ở hoạt động sau, điều đó tạo tâm thế cho trẻ học nội dung kiến thức và kĩ năng mới [9, 50,106].

Hoạt động 2: Học kiến thức, kĩ năng mới

Trong thời gian tiến hành hoạt động này, trẻ cần được tích cực hoạt động với đối tượng nghiên cứu theo trình tự nhất định bằng mọi giác quan dưới sự hướng dẫn của giáo viên, trên cơ sở đó trẻ nắm được kiến thức cùng với phương thức hành động. Trong quá trình trẻ hoạt động với đối tượng, giáo viên dùng các câu hỏi gợi mở để hướng trẻ chú ý tới dấu hiệu toán học và mối quan hệ toán học cần nhận biết và dạy trẻ phản ánh chúng bằng lời nói [9, 107] [8, 50].

Ví dụ, dạy trẻ đo 1 đối tượng bằng các đơn vị đo

- Con có thể đo dung tích bình nước này bằng những vật nào? (*Cốc 1, 2, 3*)

- Con có nhận xét gì về độ lớn của các cốc này? *Cốc 1 to nhất, Cốc 2 nhỏ hơn, Cốc 3 nhỏ nhất*

- Con hãy đo dung tích các bình nước bằng cái cốc này xem kết quả khác nhau như thế nào? *Lần lượt lấy từng bình, đong đầy cốc nước đổ vào bình, lấy bút lông vạch lên thành bình sau mỗi lần đổ 1 cốc nước đến khi bình đầy nước. Lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng bình)*

- Con đã thu được kết quả đo như thế nào?

- Các cốc đo có dung tích khác nhau như thế nào? Vì sao? *Cốc 3 có dung tích nhỏ nhất vì đo được nhiều lần nhất; Cốc 2 có dung tích lớn hơn vì đo được ít lần hơn; Cốc 1 có dung tích lớn nhất vì đo được ít lần nhất . Cốc 1 to nhất, cốc 2 nhỏ hơn, cốc 3 nhỏ nhất.*

Hoạt động 3: Luyện tập nhằm củng cố kiến thức, kỹ năng đã học

Trong hoạt động này, trẻ được thực hành luyện tập những kiến thức, kỹ năng vừa học ở hoạt động 2. Tuy nhiên, giáo viên cần cho trẻ luyện tập một cách tổng hợp cả những kiến thức toán sơ đẳng và kiến thức, kỹ năng thuộc về các lĩnh vực giáo dục khác đã học [9, 107].

Hoạt động 4: Trẻ ứng dụng tái tạo những kiến thức, kỹ năng đã học Giáo viên tổ chức cho trẻ vận dụng tái tạo những kiến thức, kỹ năng đã học vào các hoạt động khác nhau của trẻ, như: tạo hình, âm nhạc, trò chơi,...

Hoạt động 5: Ứng dụng sáng tạo những kiến thức, kỹ năng đã học.

Giáo viên tổ chức cho trẻ các hoạt động khác nhau, trong các hoạt động này trẻ cần ứng dụng linh hoạt, sáng tạo những kiến thức, kỹ năng đã học để thực hiện các nhiệm vụ khác nhau nhằm đem lại hiệu quả mong muốn. Ví dụ: Trẻ ứng dụng kiến thức, kỹ năng đo lường để đo các đối tượng khác nhau trong lớp học của mình [8, 51-52], [9, 108].

1.1.4.2. Hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi trong các hoạt động học khác

* Ý nghĩa:

- Đa dạng hóa các hình thức cho trẻ làm quen với toán trong trường mầm non.

- Đảm bảo nguyên tắc “Học đi đôi với hành, giáo dục gắn liền với cuộc sống” trong quá trình dạy học những kiến thức toán học sơ đẳng cho trẻ mầm non.

- Tạo điều kiện để củng cố và làm sâu sắc hơn những kiến thức, kỹ năng mà trẻ đã học được trên các hoạt động học toán có chủ đích.

- Góp phần hình thành cho trẻ kỹ năng và thói quen vận dụng những điều đã học vào các tình huống, hoàn cảnh khác nhau của cuộc sống.

- Giúp trẻ thấy được ý nghĩa của những kiến thức toán học và những kỹ năng nhận biết đã học trong cuộc sống thực tế hằng ngày của trẻ, qua đó hình thành cho trẻ hứng thú đối với những kiến thức, kỹ năng toán học [8, 54-55], [9, 110-111].

* Cách tiến hành:

Việc hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ không chỉ trong hoạt động làm quen với toán mà còn được tổ chức tích hợp trong các hoạt động khác, như hoạt động tạo hình, làm quen với môi trường xung quanh...từ đó giúp cho việc hình thành biểu tượng toán cho trẻ bớt khô khan, cứng nhắc.

Có thể thấy, nội dung giáo dục ở trường mầm non mang tính tích hợp, trong quá trình trẻ lĩnh hội kiến thức thuộc các lĩnh vực khác nhau, giáo viên cần tận dụng mọi cơ hội, điều kiện để trẻ thấy được mối liên hệ giữa các biểu tượng toán và kiến thức của môn học đó.

Việc tích hợp các nhiệm vụ của chương trình, tích hợp các dạng hoạt động khác nhau của trẻ trong quá trình tổ chức các hoạt động cho trẻ LQVT sẽ đem lại hiệu quả của quá trình này. Đặc biệt sự tích hợp này rất đặc trưng cho việc dạy trẻ những kiến thức toán học sơ đẳng, bởi đối với trẻ em lứa tuổi mầm non thì việc nắm kiến thức và kỹ năng sẽ diễn ra một cách tự nhiên hơn khi thông qua các hoạt động khác nhau .

Tuy nhiên, giáo viên cần hiểu rằng, trong các giờ học đó, các biểu tượng toán được lồng ghép chỉ là phương tiện giúp trẻ tiếp thu kiến thức của môn học khác, vì vậy giáo viên cần nắm chắc chương trình môn toán cũng như chương trình và mục đích của các giờ học khác nhằm lựa chọn nội dung lồng ghép cho phù hợp.

1.1.4.3. Hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi trong các hoạt động ngoài giờ học

Đặc điểm của trẻ dễ nhớ, mau quên và một trong các nguyên tắc dạy học quan trọng là học đi đôi với hành, học phải kết hợp với cuộc sống, do đó việc hình thành các biểu tượng đo dung tích cho trẻ mầm non không chỉ dừng trong các giờ học mà giáo viên cần dạy cho trẻ biết vận dụng các kiến thức, kỹ năng đã học vào các hoạt động khác của trẻ ở trường mầm non (hoạt động góc, hoạt động ngoài trời, hoạt động chiều...), giúp trẻ củng cố các kiến thức, kỹ năng đã có, làm cho nhận thức của trẻ sâu sắc hơn; giúp trẻ hiểu được ý nghĩa của các kiến thức đó với cuộc sống thực tế và chính điều này giúp trẻ biết quan tâm đến cuộc sống xung quanh nó, mọi lúc, mọi nơi [5, 53].

Ví dụ, trong thời gian trẻ nhỏ tham gia các hoạt động ngoài trời, giáo viên có thể tổ chức cho trẻ luyện tập đo trong thời gian trẻ tham gia các hoạt động ngoài trời, như: Trẻ đong lượng nước trong xô để tưới đều cho mỗi cây trong vườn...;

Như vậy, trong quá trình dạy trẻ làm quen với toán nhằm hình thành các biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5 – 6 tuổi, giáo viên phải biết sử dụng, lựa chọn các hình thức dạy học khác nhau: trên hoạt động học toán có chủ đích, trên các hoạt động khác nhau, như: tạo hình, âm nhạc, thể dục... và trong cuộc sống hàng ngày của trẻ để cung cấp và củng cố những biểu tượng đo dung tích cho trẻ. Bên cạnh việc sử dụng hình thức dạy trong tiết học là chính thì phải biết kết hợp dạy trẻ trên hình thức ngoài tiết học nhằm tạo mọi cơ hội để hình thành biểu tượng cho trẻ [9, 110-112]

1.1.5. Phương tiện dạy trẻ 5-6 tuổi hình thành biểu tượng đo dung tích

Trong quá trình hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ, giáo viên cần phải sử dụng các phương tiện đa dạng, phong phú nhằm tạo điều kiện thuận lợi giúp trẻ lĩnh hội và lưu giữ các thông tin về biểu tượng trong tâm trí trẻ và chuyển các thông tin đó thành kiến thức của bản thân.

* *Đồ dùng của cô và của trẻ*

Để hình thành biểu tượng đo dung tích, trẻ không chỉ tri giác bằng thị giác mà còn thông qua các hoạt động thực tiễn. Bởi chính các hoạt động thực tiễn này sẽ giúp trẻ hình dung rõ hơn, đầy đủ và chính xác hơn về biểu tượng đo dung tích.

Ở trường mầm non, trẻ em có thể đo dung tích bình chứa nước, bình chứa hạt... với các dụng cụ như bình chứa, các cốc đo đánh số từ 1,2,3; thẻ số; bút lông; ...giáo viên cho trẻ tiếp xúc và khảo sát đồ dùng có kích thước khác nhau, giúp trẻ phân tích đặc điểm của các đồ vật, ví dụ: Cốc 3 có dung tích nhỏ nhất vì đo được nhiều lần nhất; Cốc 2 có dung tích lớn hơn vì đo được ít lần hơn; Cốc 1 có dung tích lớn nhất vì đo được ít lần nhất; Cốc 1 to nhất, cốc 2 nhỏ hơn, cốc 3 nhỏ nhất.

Tuy nhiên, khi sử dụng các đồ dùng này làm phương tiện dạy học, giáo viên cần lưu ý về kích thước giữa đồ dùng của cô và của trẻ: Đồ dùng của cô có hình dạng giống với đồ dùng của trẻ nhưng có kích thước to hơn để tất cả trẻ trong lớp có thể nhìn thấy vật mẫu cũng như cách cô thao tác với vật mẫu. Đồ dùng của trẻ nhỏ hơn để trẻ dễ cầm nắm, dễ thao tác trong quá trình sử dụng. Việc sử dụng đồ dùng dạy học giúp cho giờ học thêm sinh động, thu hút sự chú ý của trẻ và đặc biệt giúp việc hình thành biểu tượng đo dung tích ở trẻ đạt kết quả tốt hơn.

* *Đồ vật trong cuộc sống xung quanh và các hiện tượng tự nhiên*

Giáo viên có thể xây dựng môi trường giáo dục bằng cách tận dụng những đồ vật trong lớp, trong khuôn viên trường, các hiện tượng tự nhiên... để hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ ở mọi lúc mọi nơi.

* *Lời nói của giáo viên:*

Trong quá trình hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ, lời nói của giáo viên đóng một vai trò quan trọng trong việc hướng trẻ chú ý tới những khía cạnh cơ bản của vật nghiên cứu. Lời nói đúng lúc và chính xác của giáo viên trong quá trình tổ chức cho trẻ tri giác vật có tác dụng làm sâu sắc hơn những biểu tượng về vật của trẻ và giúp trẻ ghi nhớ những điều quan sát. Bằng lời nói giáo viên hướng dẫn trẻ tự đưa ra những kết luận cần thiết trong quá trình nghiên cứu vật và diễn đạt chúng bằng lời. Lời nói có tác dụng nâng sự tri giác cảm nhận hình dạng vật của trẻ lên mức độ khái quát, vì vậy trong quá trình trẻ tìm hiểu vật, tuyệt đối giáo viên không nên vội vã tách lời nói với sự tri giác vật cảm giác, mà cần hướng trẻ thực hiện trình tự các thao tác khảo sát vật, giảng giải chúng cho trẻ và thông qua hệ thống câu hỏi, giáo viên giúp trẻ diễn đạt bằng lời nói những điều nhận biết được trong quá trình khảo sát và giúp trẻ tự đưa ra những kết luận khái quát.

1.3. HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC THEO HƯỚNG TRẢI NGHIỆM CHO TRẺ 5-6 TUỔI

1.3.1. Vai trò của trải nghiệm đối với giáo dục trẻ 5-6 tuổi

1.3.1.1. Thực hiện mục tiêu phát triển năng lực trẻ 5-6 tuổi

Mục tiêu giáo dục trẻ mầm non là giúp trẻ em phát triển về thể chất, tình cảm, trí tuệ, thẩm mỹ, hình thành những yếu tố đầu tiên của nhân cách, chuẩn bị cho trẻ em vào lớp một; hình thành và phát triển ở trẻ em những chức năng tâm sinh lý, năng lực và phẩm chất mang tính nền tảng, những kỹ năng sống cần thiết phù hợp với lứa tuổi, khơi dậy và phát triển tối đa những khả năng tiềm ẩn, đặt nền tảng cho việc học ở các cấp học tiếp theo và cho việc học tập suốt đời [2], mục tiêu đó được thể hiện ở 5 lĩnh vực giáo dục trẻ, gồm: phát triển thể chất, nhận thức, ngôn ngữ, tình cảm, xã hội và thẩm mỹ.

Tham gia hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm, các mục tiêu giáo dục được thực hiện đồng bộ, thống nhất giữa kiến thức, kỹ năng, thái độ để trẻ 5-6 tuổi giải quyết các nhiệm vụ đặt ra, giúp trẻ phát triển toàn diện các năng lực và phẩm chất cần thiết để thích ứng với cuộc sống hiện tại, chuẩn bị cho việc học tập ở bậc học sau [14, 12-13].

1.3.1.2. Tích hợp nội dung giáo dục trẻ 5-6 tuổi

Hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm tạo ra những tình huống thực tiễn, gần gũi với trẻ 5-6 tuổi trong cuộc sống hằng ngày liên quan đến sự vật, hiện tượng và các mối quan hệ của nó trong môi trường. Ví dụ, hoạt động “Đong nước vào bình tưới” tích hợp các nội dung giáo dục: khám phá đặc điểm và tác dụng của nước (lỏng, mềm, không màu, không mùi, không hình dạng cố định, dùng để tưới cây, rửa sạch lá cây...), của bình (chất liệu là nhựa hoặc kim loại, cấu tạo phù hợp với chức năng (phần tay cầm ở phía trên để xách cho đỡ nặng, phần thân bình rộng và thành bình kín đặc để chứa nước, phần vòi sen có nhiều lỗ để khi nghiêng bình, nước xả ra như mưa giúp lá cây sạch hơn, nước thấm vào đất dễ hơn...), của ca đong, của quy trình đong nước (mở vòi, xả nước vào chậu, đong nước vào bình, đếm số ca đong để biết dung tích của bình, vặn khóa vòi nước), kỹ năng đong (mức gần đầy ca nước để nước không đổ ra ngoài, rót nước ở ca vào bình), của việc sử dụng nước tiết kiệm...

Các chủ đề, đề tài hoặc dự án trải nghiệm của trẻ 5-6 tuổi cần khơi gợi ý tưởng liên kết các nội dung giáo dục như toán, khám phá khoa học, khám phá xã hội, tạo hình, âm nhạc, phát triển vận động, văn học... do đó giảm bớt sự quá tải nội dung chương trình giáo dục và phù hợp với đặc điểm nhận thức mang tính tổng hợp của trẻ 5-6 tuổi, do vậy GD theo hướng trải nghiệm tạo cơ hội cho trẻ thể hiện tối đa các năng lực cá nhân.

Các tình huống trải nghiệm được thể hiện dưới nhiều hình thức hoạt động của trẻ 5-6 tuổi như vui chơi, học tập, tham quan, lễ hội... GV phối hợp các hình thức giáo dục để tận dụng ưu thế trong việc tích lũy kiến thức, hình thành và rèn

luyện kĩ năng, thái độ cho trẻ đối với thế giới xung quanh, giúp trẻ củng cố, chính xác hóa và mở rộng kiến thức ở mọi lúc, mọi nơi một cách tự nhiên, thoải mái [14, 13]. Ngoài ra, hình thức GD theo hướng trải nghiệm rất phong phú, đa dạng, mọi hoạt động trong ngày của trẻ ở trường MN đều có thể sử dụng để trẻ trải nghiệm.

1.3.1.3. Tạo cơ hội để sử dụng các phương pháp giáo dục tích cực

Để tổ chức hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm, nhà giáo dục cần sử dụng nhiều phương pháp giáo dục tích cực phù hợp với nhận thức, cảm xúc, kinh nghiệm, kĩ năng của trẻ 5-6 tuổi.

Được tự do, thoải mái, tự tin, thể hiện sự chủ động, tích cực, linh hoạt khi tham gia hoạt động trải nghiệm, trẻ 5-6 tuổi tự giác nỗ lực hết sức để thực hiện có hiệu quả các nhiệm vụ do mình lựa chọn và khi cần thiết sẽ chủ động đề nghị sự giúp đỡ của mọi người xung quanh. Trẻ lứa tuổi này biết đánh giá và tự đánh giá kết quả hoạt động của bản thân, bạn bè và chủ động vận dụng kinh nghiệm lĩnh hội được qua hoạt động trải nghiệm vào thực tiễn. GD theo hướng trải nghiệm tạo cơ hội cho trẻ tiếp xúc với các sự vật, hiện tượng bằng các giác quan; tạo cơ hội cho trẻ giao tiếp, tương tác với mọi người xung quanh giúp trẻ hình thành biểu tượng trọn vẹn hơn về sự vật, hiện tượng đồng thời phát triển kĩ năng lựa chọn hoạt động, lập kế hoạch và thực hiện hoạt động để thỏa mãn nhu cầu vận động, nhận thức, tâm lí.

Đặc điểm của các hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm là tính linh hoạt, sáng tạo, đầy thách thức mà trẻ được thử làm, khám phá, nhìn, nghe, chơi với bạn, chia sẻ, suy nghĩ và độc lập giải quyết vấn đề. Do vậy, giáo viên phải sử dụng các phương pháp giáo dục tích cực để tạo cơ hội cho trẻ được trải nghiệm (qua việc khám phá, chơi, tạo hình...), tương tác (chia sẻ kinh nghiệm với bạn và học hỏi từ bạn, từ người lớn), rút kinh nghiệm (suy nghĩ về kinh nghiệm mà mình học được và rút ra bài học để áp dụng cho các tình huống khác), giao tiếp (trao đổi những điều đã học và cách thức học những điều đó với người khác)... Tham gia hoạt động trải nghiệm, trẻ linh hoạt sử dụng kinh nghiệm đã có để giải quyết các tình huống có vấn đề trong thực tiễn, nhờ đó kiến thức, kĩ năng, thái độ của trẻ phát triển theo quy luật “đồng hóa” và “điều ứng” (Theo tác giả Hoàng Thị Phương) giúp kinh nghiệm của trẻ trở nên chính xác và phù hợp hơn, có thể vận dụng để xử lí các tình huống trong thực tiễn linh hoạt hơn.

Có sự phối hợp hoạt động giữa GV và trẻ trong đó trẻ là chủ thể hoạt động còn GV là “thang đỡ”, “điểm tựa” [4, 81] giúp trẻ tự giác, chủ động lĩnh hội kiến thức, phát triển kĩ năng, thái độ tích cực với đối tượng nhận thức. Do vậy, GV cần cùng trẻ tạo môi trường phù hợp để kích thích sự tò mò, ham hiểu biết của trẻ, tạo tâm thế tích cực cho trẻ tham gia hoạt động. Khi trẻ hoạt động, GV luôn quan sát trẻ, hỗ trợ phù hợp giúp trẻ thực hiện được nhiệm vụ đã lựa chọn đồng thời đánh giá được sự tiến bộ, cố gắng của trẻ để xác định hoạt động tiếp theo [14, 13].

1.3.1.4. Phối hợp các lực lượng giáo dục và kết nối kinh nghiệm trẻ 5-6 tuổi học được trường với gia đình và cộng đồng

Hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm của trẻ là môi trường liên kết các lực lượng giáo dục từ nhà trường, gia đình và xã hội; nó phát huy ưu thế về trí tuệ, tinh thần, vật chất, tạo ra hiệu quả kép của quá trình giáo dục từ các nguồn lực, trong đó gia đình, xã hội tham gia hỗ trợ, kiểm soát hoạt động giáo dục của nhà trường và ngược lại, nhà trường chủ động điều chỉnh hoạt động giáo dục để đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của xã hội.

Nhà trường tổ chức các hoạt động giáo dục hướng đến sự phát triển của trẻ 5-6 tuổi, đó cũng là mục tiêu gia đình quan tâm, xã hội mong đợi. Nhà trường tận dụng các nguồn lực để điều hành, kiểm tra, giám sát hoạt động giáo dục; khuyến khích gia đình, xã hội tham gia đóng góp theo khả năng của họ. Hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm tạo ra môi trường để gia đình, xã hội nhận ra vai trò của họ trong việc hỗ trợ nhà trường và để kiểm soát hiệu quả của những đóng góp đó.

Gia đình quan tâm chăm sóc, giáo dục trẻ, muốn biết rõ các hoạt động giáo dục của nhà trường và tác động của nó đến sự phát triển của con mình qua từng giai đoạn nên việc hỗ trợ nhà trường để các hoạt động giáo dục có chất lượng hơn là mong muốn của gia đình. Hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm giúp gia đình đóng góp vào hoạt động giáo dục trẻ theo đặc điểm của họ, qua đó họ dễ dàng nhận thấy kết quả giáo dục thông qua sự tiến bộ về nhận thức, kỹ năng, thái độ của trẻ.

Xã hội là nơi cung cấp môi trường đa dạng cho trẻ trải nghiệm, giúp việc học tập của trẻ gắn liền với cuộc sống như các danh lam thắng cảnh, di tích lịch sử, công trình văn hoá...; nhà máy, xí nghiệp, trang trại, làng nghề...; công viên, vườn hoa... Nhà liên kết với các tổ chức xã hội để mở rộng địa điểm trải nghiệm phù hợp với điều kiện của mỗi địa phương giúp trẻ tiếp cận với môi trường hoạt động thực tế đa dạng để rèn luyện các kỹ năng sống cần thiết. Ví dụ, trường mầm non kết hợp với ban quản lý Vườn quốc gia Cúc Phương để trẻ đến tham quan, giúp trẻ có hiểu biết thực tế về phân loại thực vật, động vật, rèn kỹ năng bảo vệ động vật rừng: “không để lại gì ngoài những dấu chân” – không để lại rác, “không lấy gì ngoài những bức ảnh đẹp” – không lấy bất cứ cây, con vật hay mẫu vật nào của rừng, “không giết gì ngoài thời gian” – trân quý sinh mạng của mọi loài cây – đặc biệt là cây chò ngàn năm; con vật của rừng - nhất là các loài động vật quý hiếm như voọc quần đùi trắng, rùa, các loại linh trưởng, các loại bướm...; trân quý sự tồn tại của các yếu tố thiên nhiên vô sinh như không khí, hang động và nhũ đá; nguồn suối khoáng quý giá... đồng thời khơi gợi ở trẻ lòng yêu thiên nhiên, niềm tự hào về rừng nguyên sinh tươi đẹp của Ninh Bình.

Mỗi trẻ có vốn kinh nghiệm khác nhau tùy theo môi trường gia đình và cộng đồng xung quanh trẻ. Các hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm cùng với sự phối hợp của nhà trường, gia đình và xã hội sẽ giúp cho trẻ học những kinh nghiệm mới dựa trên những kinh nghiệm đã có được trong cuộc sống, đồng thời áp dụng kinh nghiệm được tạo ra ở lớp vào gia đình và cộng đồng thông qua việc giải quyết các tình huống có ý nghĩa với đời sống của trẻ. Ví dụ khuyến khích trẻ vận dụng

kinh nghiệm xếp hàng ở lớp vào cuộc sống, biết xếp hàng và tôn trọng thứ tự trong hàng khi đến bệnh viện, đi siêu thị... tránh lối sống tùy tiện, không tôn trọng thứ tự của một số người trưởng thành ở nước ta hiện nay – điều mà người phương tây rất ngạc nhiên khi sống và làm việc ở Việt Nam.

1.3.2. Quy trình giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ mầm non

Có nhiều quan điểm khác nhau, đề tài quan tâm hai quan điểm chính sau:

D.Kolb (1981) chia quy trình học qua trải nghiệm (Experiential learning theory) thành 4 giai đoạn có tính tuần hoàn như sau:

1. Trải nghiệm thực tế, trẻ học qua các hoạt động, hành vi, thao tác cụ thể, trực tiếp;

2. Quan sát suy ngẫm, trẻ học tập thông qua quan sát hoạt động do người khác thực hiện hoặc chiêm nghiệm lại bản thân, suy ngẫm và đúc kết các trải nghiệm;

3. Khái niệm hoá, trẻ học tập thông qua việc xây dựng các khái niệm, tổng hợp, biện giải và phân tích những gì quan sát được;

4. Thử nghiệm tích cực, trẻ học qua những thử nghiệm, đề xuất các phương án giải quyết vấn đề và đưa ra quyết định [25], [26].

Tác giả Hoàng Thị Phương kết hợp sử dụng quy trình học qua trải nghiệm của D. Kolb và đặc điểm nhận thức của trẻ MN để chia ra 4 giai đoạn trong quy trình giáo dục trẻ theo hướng trải nghiệm gồm:

1. Trải nghiệm thực tế: Trẻ tham gia trực tiếp vào các hoạt động do giáo viên tổ chức. Chất lượng của sự trải nghiệm phụ thuộc vào mức độ tham gia của trẻ, tình huống mà trẻ được trải nghiệm.

2. Chia sẻ kinh nghiệm: Chia sẻ kinh nghiệm giúp trẻ củng cố, chính xác hóa biểu tượng đã thu được, tạo cảm xúc tích cực, giúp nhận thức của trẻ phát triển từ thấp (ghi nhận thông tin) đến cao hơn (tìm hiểu nguyên nhân, mối quan hệ) qua việc hỏi, đáp.

3. Rút ra kinh nghiệm cho bản thân: Trẻ học kiến thức và kinh nghiệm mới dựa trên việc phân tích, đánh giá kinh nghiệm có được qua những giai đoạn trước đó.

4. Vận dụng kinh nghiệm vào cuộc sống: Vận dụng những kinh nghiệm đã có để giải quyết các tình huống trong cuộc sống giúp kinh nghiệm ngày càng nâng cao.

Các giai đoạn này có mối quan hệ biện chứng, kết quả của giai đoạn trước là cơ sở để hình thành giai đoạn sau, khi kinh nghiệm mới được hình thành lại tiếp tục hoạt động để giúp nó chính xác, hoàn chỉnh hơn [14, tr. 11-12].

Nghiên cứu cả hai quan điểm trên và đặc điểm hình thành biểu tượng đo dung tích của trẻ, đề tài xác định quy trình giáo dục theo hướng trải nghiệm gồm 4 giai đoạn sau:

- *Tạo cơ hội cho trẻ trải nghiệm thực tế*: Trẻ học đo dung tích qua các hoạt động, hành vi, thao tác cụ thể, trực tiếp do giáo viên điều khiển, tổ chức.

- *Giúp trẻ chia sẻ kinh nghiệm:* Trẻ học qua việc chia sẻ kinh nghiệm để củng cố, chính xác hóa biểu tượng đo dung tích đã thu được, tạo cảm xúc tích cực, giúp nhận thức của trẻ phát triển từ thấp đến cao hơn.

- *Giúp trẻ khái niệm hoá, tạo thành kinh nghiệm:* Trẻ học tập thông qua việc xây dựng các khái niệm, tổng hợp, giải thích, phân tích những gì quan sát được tạo thành kinh nghiệm cho bản thân về việc đo dung tích.

- *Tạo điều kiện cho trẻ thử nghiệm tích cực để vận dụng kinh nghiệm vào cuộc sống:* Trẻ đề xuất các phương án giải quyết vấn đề, đưa ra quyết định, thực hiện giải quyết vấn đề theo kinh nghiệm đã thu được trước đó giúp kinh nghiệm ngày càng chính xác, hợp lí hơn về việc đo dung tích.

Như vậy, trong quá trình GD theo hướng trải nghiệm, trẻ chủ động tiếp xúc với đối tượng, quan sát, phân tích thông tin thu được để rút ra kinh nghiệm, vận dụng để điều chỉnh, chính xác hóa kinh nghiệm còn người dạy tạo cơ hội, hỗ trợ, sẵn sàng trợ giúp khi trẻ cần sự hướng dẫn để trẻ chủ động tìm ra kiến thức.

1.3.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ 5-6 tuổi

Có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ 5-6 tuổi như đặc điểm lứa tuổi, bản chất môi trường hoạt động của trẻ và các tác động giáo dục của giáo viên.

1.3.3.1. Trẻ 5-6 tuổi

Trẻ 5 – 6 tuổi có thể thực hiện độc lập và thành thục các kĩ năng vận động tinh và vận động thô đơn giản trong sinh hoạt, học tập, vui chơi. Tuy hoạt động vui chơi vẫn giữ vị trí chủ đạo nhưng ở cuối thời kì này bắt đầu nảy sinh những yếu tố của hoạt động học tập như đo, đếm, cầm bút, nhận diện chữ cái, chữ số...

Khả năng chú ý có chủ định của trẻ 5-6 tuổi phát triển mạnh hơn, trẻ có thể phân phối sự chú ý vào hai, ba đối tượng cùng một lúc nhưng thời gian chú ý chưa bền vững, dễ dao động bởi các yếu tố xung quanh. Sự phát triển tư duy diễn ra mạnh mẽ, trẻ có thể thiết lập các mối quan hệ giữa các sự kiện...; biết phân tích, tổng hợp không chỉ dừng lại ở đồ vật, hình ảnh mà cả với từ ngữ. Ví dụ, trẻ có thể giải thích: “Vì bình này nhỏ nhất nên đong được ít ca nước nhất”. Tư duy của trẻ tiến dần đến khách quan, hiện thực hơn, ví dụ trẻ nhận ra và chấp nhận là bình của mình nhỏ hơn nên chứa ít nước hơn, chứ không mặc định theo lối tư duy duy kỉ rằng cứ bình của mình thì to hơn, to nhất... Tính kế hoạch xuất hiện, trẻ nghĩ ra và sắp xếp “công việc” theo trình tự và cố gắng thực hiện theo trình tự đó để đạt đến kết quả cuối cùng.

Ngôn ngữ đã trở thành công cụ chủ yếu để trẻ 5-6 tuổi học tập. Trẻ sử dụng ngôn ngữ như một kĩ năng xã hội chủ chốt để tự tin đề nghị với người lớn và trả lời những câu hỏi mang tính chất cá nhân. Trẻ đã sử dụng các câu tương đối ngắn gọn, chính xác và khi cần thì mở rộng; phát triển kĩ năng nhận xét lời nói của các bạn, bổ sung hoặc sửa chữa các câu trả lời đó. Trẻ có thể sắp xếp các câu chuyện theo một

chủ đề cho trước một cách tuần tự và rõ ràng; từng bước thể hiện tốt các sắc thái cảm xúc hợp lí trong hành vi lời nói; nắm vững ngữ âm, biết nói diễn cảm, dùng điệu bộ bổ sung cho lời nói, biết sử dụng ngữ điệu phù hợp với nội dung giao tiếp. Trẻ đã sử dụng được lời nói để giải thích cho các bạn hoặc người lớn hiểu về các sự kiện xảy ra xung quanh.

Trẻ 5-6 tuổi có khả năng làm chủ được hành vi của bản thân, thích được người lớn giao cho một số công việc phù hợp. Trẻ ngày càng ý thức và cố gắng hoàn thành công việc, tinh thần trách nhiệm dần dần được hình thành, biết tự đánh giá về thành công và thất bại của mình, về những ưu điểm và khuyết điểm của bản thân, về những khả năng và khó khăn của bản thân trong một tình huống cụ thể. Sang 6 tuổi, trẻ có được kĩ năng so sánh mình với người khác, điều này là cơ sở để trẻ tự đánh giá một cách đúng đắn hơn. Trẻ cũng dần học cách điều khiển và điều chỉnh hành vi của mình cho phù hợp với những chuẩn mực, những quy tắc xã hội. Cuối giai đoạn mẫu giáo lớn, trẻ đã có những tiền đề cần thiết về các mặt tâm sinh lí, nhận thức, trí tuệ, ngôn ngữ và tâm thế để có thể thích nghi bước đầu với điều kiện học tập ở lớp 1 [14, 16-21].

1.3.3.2. Môi trường giáo dục

Môi trường giáo dục là nơi thực hiện hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ 5-6 tuổi, gồm các yếu tố tự nhiên, xã hội do GV và trẻ tạo ra, giúp trẻ được hoạt động trong môi trường đó để tự mình tích lũy kiến thức, kĩ năng, thái độ tạo thành kinh nghiệm riêng của bản thân trẻ.

Môi trường giáo dục theo hướng trải nghiệm của trẻ phụ thuộc vào hoạt động chủ đạo của trẻ, vì sự phát triển của hoạt động ấy quy định sự biến đổi chủ yếu các quá trình tâm lí và đặc điểm tâm lí nhân cách trẻ ở giai đoạn phát triển đó. Hoạt động chủ đạo của trẻ 5-6 tuổi là hoạt động chơi, do vậy đồ dùng, đồ chơi, vật liệu là phương tiện giúp trẻ thực hiện giao tiếp với bạn, giúp trẻ lĩnh hội được cách thức quan hệ giữa con người với nhau: đó là các quy tắc hành vi, cách ứng xử, cách tiến hành hoạt động, các phẩm chất con người bộc lộ thông qua quá trình hoạt động và giao tiếp... GV cần xây dựng môi trường giáo dục trẻ 5 – 6 tuổi đáp ứng nhu cầu hoạt động theo nhóm; đảm bảo các đối tượng phong phú, đa dạng, hấp dẫn trẻ, với số lượng đủ để trẻ có thể cùng tham gia; giúp trẻ có thể sử dụng sáng tạo trong việc thể hiện các ý tưởng khác nhau. Trẻ 5-6 tuổi có thể tự chuẩn bị cho hoạt động nên việc sắp xếp, bố trí cũng có sự thay đổi so với lứa tuổi trước, GV không cần bày đồ chơi trước mặt trẻ mà nên xếp đặt gọn gàng trong tủ, giá để trẻ có cơ hội tự chuẩn bị cho hoạt động và thu dọn sau khi hoạt động kết thúc [14, 21-23].

1.3.3.3. Nhà giáo dục

Nhà giáo dục cần hiểu biết về trẻ, về môi trường trải nghiệm đồng thời là người hướng dẫn, giúp đỡ trẻ, đảm bảo cho trẻ thể hiện vai trò chủ thể của quá trình giáo dục. Vai trò của nhà giáo dục được thể hiện như sau:

- Thiết kế các hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm phù hợp với nhu cầu, hứng thú, khả năng, kinh nghiệm của trẻ và điều kiện cơ sở vật chất tại nơi giáo dục. Do vậy, giáo viên phải hiểu nhu cầu và khả năng của trẻ, nội dung chương trình giáo dục của lớp 5-6 tuổi, có kỹ năng thiết kế, tổ chức và đánh giá hoạt động giáo dục.

- Chuẩn bị môi trường phù hợp với hứng thú, khả năng, kinh nghiệm của trẻ để cuốn hút trẻ tham gia tích cực với khả năng độc lập cao nhất; cần xây dựng môi trường hợp lý, thuận tiện, phù hợp với trẻ, mang tính mở để khơi gợi ý tưởng sáng tạo của trẻ, giúp trẻ thoải mái, tự tin tham gia các hoạt động và giao tiếp với mọi người xung quanh.

- Khi tổ chức hoạt động giáo dục, GV cần tạo cơ hội cho mọi trẻ tham gia tích cực, tương tác với các đối tượng hoạt động, với bạn và mọi người xung quanh; quan sát trẻ hoạt động và đáp ứng nhu cầu của trẻ kịp thời bằng cách thức hỗ trợ phù hợp trong hoạt động, đảm bảo cho trẻ được thoải mái nhu cầu cá nhân và thể hiện vai trò chủ thể của trẻ.

Như vậy, để tổ chức hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm có hiệu quả, giáo viên cần hiểu trẻ, đặc điểm môi trường giáo dục và tổ chức phù hợp với nhu cầu, khả năng và kinh nghiệm của trẻ [14, 21-23].

1.4. LÍ LUẬN VỀ VIỆC LẬP KẾ HOẠCH TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG LÀM QUEN VỚI TOÁN NHẪM HÌNH THÀNH BIỂU TƯỢNG ĐO DUNG TÍCH CHO TRẺ 5-6 TUỔI THEO HƯỚNG TRẢI NGHIỆM

1.4.1. Vai trò của việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động Làm quen với toán đối với việc hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm

Việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm là khâu chuẩn bị rất quan trọng của người giáo viên nhằm đem lại hiệu quả cao nhất trong việc hình thành BTĐDDT cho trẻ vì nó giúp trẻ tích cực, chủ động thực hiện hoạt động đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo hoặc đo dung tích 1 đối tượng bằng các đơn vị đo một cách cụ thể, chủ động và có định hướng. Thông tin hướng dẫn hoặc lời khái quát hóa của giáo viên đã được dự kiến trong kế hoạch nên đảm bảo tính chính xác và trọn vẹn.

Việc lập kế hoạch sẽ giúp cho giáo viên có thể gắn mục tiêu với thời gian cụ thể, giúp giáo viên phân bổ thời gian hợp lý để có thể giúp trẻ củng cố kỹ năng đo dung tích 1 đối tượng bằng một đơn vị đo, từ đó đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo hoặc đo dung tích 1 đối tượng bằng các đơn vị đo theo nội dung bài, củng cố kỹ năng đo cho trẻ qua hệ thống bài tập trải nghiệm đảm bảo thời gian tương ứng phù hợp và xuyên suốt theo quy trình trải nghiệm.

1.4.2. Nguyên tắc lập kế hoạch tổ chức hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm

1.4.2.1. Đảm bảo tính mục đích

Mục đích của việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm là làm chính xác hóa, phong phú, khái quát hơn về BTĐDDT đã có ở trẻ 5-6 tuổi, tức là củng cố, chính xác hóa kỹ năng đo dung tích 1 đối tượng bằng 1 đơn vị đo từ đó phát triển, mở rộng kiến thức, kỹ năng cho trẻ về việc đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo hoặc đo dung tích 1 đối tượng bằng các đơn vị đo nói riêng và mục tiêu giáo dục mầm non nói chung, giúp trẻ có hứng thú trong các hoạt động, thỏa sức trải nghiệm kỹ năng đo dung tích để thỏa mãn nhu cầu hoạt động, nhu cầu nhận thức, nhu cầu giao tiếp để khẳng định năng lực của bản thân.

1.4.2.2. Đảm bảo tính hấp dẫn

Việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm phải hấp dẫn, tạo hứng thú, cuốn hút trẻ tập trung chú ý vì chỉ khi trẻ hào hứng, thích thú tham gia hoạt động mới đảm bảo hiệu quả giáo dục trẻ hình thành biểu tượng về đo dung tích. Khi tổ chức các hoạt động làm quen với toán, giáo viên cần tạo ra sự phong phú về các đồ dùng dạy học, tạo môi trường theo hướng mở để khơi gợi sự tò mò, kích thích trẻ tự tìm tòi, sáng tạo, chủ động tham gia hoạt động đo dung tích. Giáo viên cần tạo tình huống để trẻ tham gia hoạt động một cách tự nguyện, không bị gò bó hay áp đặt và giải quyết nhiệm vụ của giáo viên thoải mái, tự nhiên. Điều đó làm cho trẻ thích tham gia hoạt động, vận dụng vốn hiểu biết của mình, nỗ lực, cố gắng để hoàn thành tốt các nhiệm vụ đặt ra [3, 27].

1.4.2.3. Đảm bảo tính hệ thống và tính phát triển

Để đảm bảo nguyên tắc này đòi hỏi khi tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm được thực hiện từ đơn giản đến phức tạp, từ dễ đến khó: từ đo dung tích 1 đối tượng bằng một đơn vị đo đến đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo hoặc đo dung tích 1 đối tượng bằng các đơn vị đo. Điều đó tạo cơ hội cho trẻ lĩnh hội kiến thức và hình thành kỹ năng theo khả năng nhận thức của trẻ; giúp trẻ có thể vận dụng những điều đã biết vào hoàn cảnh mới, tình huống mới trong sinh hoạt hàng ngày theo quan điểm giáo dục theo “vùng phát triển gần nhất” mà Vygotski đã định hướng [3, 27-28].

Nhiệm vụ nhận thức đặt ra cho trẻ cần phải sắp xếp logic, có trình tự, phù hợp với độ tuổi, theo đúng tiến trình. Những yêu cầu đặt ra cho trẻ tăng dần mức độ khó, kiến thức sau phải bắt nguồn từ nền tảng của kiến thức trước, những gì trẻ đã biết, đã được học sẽ làm cơ sở cho sự lĩnh hội và giải quyết nhiệm vụ nhận thức chưa biết, ví dụ ôn kỹ năng đo dung tích 1 đối tượng trước, sau đó mới hình thành kỹ năng đo dung tích 3 đối tượng bằng 1 đơn vị đo.

1.4.2.4. Đảm bảo tính đa dạng

Lập kế hoạch tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm phải đa dạng, phong phú để duy trì hứng thú tham gia hoạt động cho trẻ. Nên tổ chức hoạt động làm quen với

toán dưới nhiều hình thức khác nhau, tránh sự trùng lặp, nhàm chán, khô cứng; cần tạo sự mới lạ, hấp dẫn trẻ. Môi trường học tập đa dạng về học liệu, cơ hội trải nghiệm, hình thức hoạt động theo nhóm, tập thể, cá nhân... giúp trẻ được chủ động thực hành, áp dụng vốn hiểu biết của mình trong những tình huống khác nhau [3, 28].

1.4.2.5. Đảm bảo tính linh hoạt

Trong quá trình tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm, giáo viên cần linh hoạt trong việc lựa chọn và sử dụng đồ dùng trực quan đảm bảo sự phong phú, đa dạng. Trong những tình huống cụ thể, giáo viên có thể sử dụng đồ dùng dạy học thay thế mà vẫn đảm bảo thẩm mỹ, vừa sức với trẻ. Bên cạnh đó, giáo viên cần sử dụng phối kết hợp nhiều phương pháp bởi mỗi phương pháp có những ưu điểm riêng, cần linh hoạt sử dụng các phương pháp trong tình huống nhất định [3, 28].

1.4.2.6. Đảm bảo tính chính xác, khoa học

Tính khoa học được thể hiện trong việc giáo viên cần nắm vững đặc điểm hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi; nắm vững nội dung, phương pháp, hình thức về hình thành BTĐDDT phù hợp với độ tuổi.

Bản chất của biểu tượng toán nói chung và BTĐDDT nói riêng đã chứa đựng tính chính xác cao, vì vậy giáo viên cần chú ý sử dụng ngôn ngữ chính xác để hình thành BTĐDDT cho trẻ. Tính chính xác còn thể hiện ở việc lựa chọn các nội dung về BTĐDDT để dạy trẻ phải phù hợp với độ tuổi và đồ dùng dạy học [3, 28].

1.4.2.7. Đảm bảo tính pháp lệnh

Theo *Chương trình giáo dục mầm non 2021*, nội dung hình thành BTĐDDT cho trẻ nói chung, cho trẻ 5 – 6 tuổi gồm có: Đo dung tích các vật, sắp xếp và diễn đạt kết quả đo [2, 40] với kết quả mong đợi:

- So sánh số lượng của 3 nhóm đối tượng trong phạm vi 10 bằng các cách khác nhau và nói được kết quả: bằng nhau, nhiều nhất, ít hơn, ít nhất [2, 55]
- Biết sắp xếp các đối tượng theo trình tự nhất định được yêu cầu [2, 56]
- Sử dụng được một số dụng cụ để đo, đong và so sánh, nói kết quả [2, 55]

Dựa trên các nội dung và kết quả mong đợi này, giáo viên xây dựng các kế hoạch cụ thể nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi [3, 29].

1.4.3. Quy trình lập kế hoạch tổ chức hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành Biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm

1.4.3.1. Xác định đề tài, nội dung tích hợp

Tên đề tài thể hiện lĩnh vực kiến thức mà giáo viên đã lựa chọn trong nội dung dạy trẻ hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm. Tên đề tài ngắn gọn, rõ ràng, dễ trẻ dễ nhớ, dễ hiểu. Ví dụ: Đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo; Đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo.

1.4.3.2. Xác định mục đích yêu cầu

Xác định mục đích yêu cầu mà trẻ cần đạt được trong quá trình tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải

nghiệm, đó là những kiến thức và kỹ năng cần cung cấp cho trẻ đồng thời xác định những kiến thức cần củng cố, chính xác hóa về BTĐDDT và qua đó giáo dục thái độ cho trẻ. Ví dụ:

- Kiến thức:

+ Trẻ nắm được mối quan hệ giữa kết quả đong và độ lớn các đơn vị đo: đơn vị đo lớn nhất thì đong được ít lần nhất, đơn vị đo nhỏ hơn thì đong được nhiều lần hơn, đơn vị đo nhỏ nhất thì đong được nhiều lần nhất. Nhận biết kết quả đong bằng số đếm.

+ Trẻ nắm được mối quan hệ giữa kết quả đo và độ lớn các đối tượng đo: đối tượng đo lớn nhất thì đong được nhiều lần nhất, đối tượng đo nhỏ hơn thì đong được ít lần hơn, đối tượng đo nhỏ nhất thì đong được ít lần nhất. Nhận biết kết quả đong bằng số đếm.

- Kỹ năng: Dựa vào kết quả đo để xác định mối quan hệ độ lớn các đơn vị đo hoặc đối tượng đo.

- Thái độ: Giáo dục tư tưởng, thái độ cho trẻ trong giờ học (quan tâm, tích cực, hứng thú tham gia hoạt động đo dung tích; quan tâm đánh giá dung tích của các đối tượng ở môi trường xung quanh...), thái độ tích cực đối với đối tượng sử dụng làm đồ dùng dạy học và các học liệu có liên quan đến hoạt động đo dung tích.

1.4.3.3. Xác định việc chuẩn bị giờ học

* Môi trường vật chất:

- Đồ dùng: Sử dụng đồ dùng trong chủ đề đang thực hiện, xác định loại đồ dùng, số lượng đồ dùng, kích thước đồ dùng của cô và trẻ như nhau để đảm bảo tính chính xác của kết quả đo; thời điểm sử dụng các đồ dùng đó (gây hứng thú, ôn kiến thức cũ, hình thành biểu tượng mới, củng cố kiến thức...).

- Không gian lớp học đủ rộng, đảm bảo an toàn, thuận tiện cho trẻ hoạt động và cách sắp xếp trẻ khi tổ chức hoạt động làm quen với toán (ngồi chiếu hay bàn, hình chữ U hay vòng tròn...)

* Môi trường tâm lí:

- Tìm hiểu và đánh giá kiến thức, kỹ năng đo dung tích của trẻ; khả năng tiếp nhận các nội dung mới để từ đó xây dựng kế hoạch cho phù hợp.

- Chuẩn bị câu đố, truyện kể, bài thơ, bài hát, trò chơi dân gian, trò chơi vận động... có chứa đựng kiến thức, kỹ năng có liên quan đến biểu tượng đo dung tích để sử dụng trong tổ chức các giờ làm quen với toán, giúp hoạt động LQVT thêm phong phú, sinh động [3, 30].

1.4.3.4. Xác định các bước tiến hành giờ học

Hoạt động 1: Ôn định tổ chức, khơi gợi hứng thú

Hoạt động 2: Nội dung

- Ôn tập, củng cố kỹ năng đo dung tích 1 đối tượng bằng 1 đơn vị đo.

- Hình thành tri thức, kỹ năng mới. Gồm 2 giai đoạn

+ Tổ chức hướng dẫn trẻ thực hiện tiến trình hoạt động đo dung tích các đối tượng bằng 1 đơn vị đo hoặc 1 đối tượng bằng các đơn vị đo.

+ Sử dụng phương pháp trò chuyện, hướng dẫn trẻ phân tích, đối chiếu, so sánh, khái quát những vấn đề cần lĩnh hội trên cơ sở tiến trình và kết quả của hoạt động đo ở giai đoạn 1.

- Luyện tập củng cố: Tiếp tục cho trẻ hoạt động thực hành với các đối tượng khác nhằm rèn luyện, củng cố kỹ năng đo dung tích các đối tượng bằng 1 đơn vị đo hoặc 1 đối tượng bằng các đơn vị đo.

Hoạt động 3: Kết thúc

1.4.4. Cấu trúc kế hoạch hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành Biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm

LĨNH VỰC PHÁT TRIỂN NHẬN THỨC

Hoạt động làm quen với toán

Chủ đề:

Đề tài:

Đối tượng trẻ:

Số lượng trẻ:

Thời gian:

I. Mục đích - yêu cầu

1. Kiến thức: (Kiến thức dạy mới, kiến thức củng cố, ứng dụng, kiến thức kết hợp)
2. Kỹ năng: (Kỹ năng mới cần hình thành, kỹ năng cũ cần luyện tập)
3. Thái độ: (Tích cực, thích tham gia các hoạt động,...)

II. Chuẩn bị

1. Đồ dùng: Của cô, của trẻ (tên, đặc điểm, số lượng, cách sắp xếp đồ dùng học liệu: vật thật hay tranh ảnh, mô hình, đồ chơi,...)
2. Kiến thức, kỹ năng liên quan của trẻ trước khi tổ chức tiết học (nếu cần)
3. Địa điểm: Ghi rõ địa điểm tổ chức tiết học

III. Tiến hành

<i>Phần</i>	<i>Hoạt động của giáo viên</i>	<i>Dự kiến hoạt động của trẻ</i>
1. Gây hứng thú	Giáo viên tạo tình huống/ tổ chức hoạt động để tạo hứng thú cho trẻ, dẫn dắt trẻ vào tiết học.	Trẻ tham gia hoạt động giáo viên tổ chức.
2. Nội dung		
2.1. Ôn kiến thức cũ, kỹ năng cũ	- Cách thức giáo viên hướng dẫn trẻ thực hiện từng hoạt động, từng nhiệm vụ học tập.	- Nêu rõ hoạt động trẻ cần tham gia. - Trình bày các hành động mà trẻ cần thực hiện.
2.2. Dạy kiến thức, kỹ năng mới.	- Hệ thống câu hỏi, lời hướng dẫn, giảng giải của giáo viên. - Cách giáo viên thực hiện hành động mẫu, trình bày mẫu.	- Dự kiến kết quả hành động/ câu trả lời cần đạt ở trẻ.
2.3. Luyện tập, củng cố.	- Hệ thống bài tập, trò chơi và cách	- Dự kiến tình huống có thể xảy ra

3. Kết thúc	thực hiện chúng khi dạy trẻ. - Dự kiến tình huống và cách xử lý.	
-------------	---	--

Kết luận chương 1

Chương 1 đã giải quyết các nhiệm vụ nghiên cứu sau:

- Thứ nhất, hình thành các khái niệm: BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi, giáo dục theo hướng trải nghiệm, lập kế hoạch tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm

- Thứ hai, hệ thống hoá lí luận về việc hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi gồm xác định đặc điểm hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi; nội dung, phương pháp, hình thức, phương tiện hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi nhằm giúp trẻ thành thực kĩ năng đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo và đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo.

- Thứ ba, hệ thống hoá lí luận về việc tổ chức hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ mầm non bao gồm xác định vai trò của trải nghiệm đối với giáo dục trẻ mầm non; làm rõ quy trình giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ mầm non gồm 4 bước: trải nghiệm thực tế, chia sẻ kinh nghiệm, rút kinh nghiệm cho bản thân, vận dụng kinh nghiệm vào thực tế; xác định các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ mầm non gồm các yếu tố chủ quan (về phía giáo viên mầm non), yếu tố khách quan (bản thân trẻ, môi trường giáo dục trẻ)

- Thứ tư, xây dựng lí luận về việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm bao gồm:

+ Xác định vai trò của việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động làm quen với toán đối với việc hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm

+ Xác định những nguyên tắc lập kế hoạch tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm

+ Xác định quy trình lập kế hoạch tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm gồm: xác định đề tài, nội dung tích hợp; xác định mục đích yêu cầu; xác định việc chuẩn bị giờ học; xác định các bước tiến hành giờ học; xác định cấu trúc kế hoạch hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm.

Từ cơ sở lí luận trên, đề tài xây dựng tiêu chí, thang đánh giá mức độ hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi, đánh giá nhận thức và quá trình hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi của GVMN để lập kế hoạch hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm phù hợp với khả năng và nhu cầu của trẻ.

Chương 2 - THỰC TRẠNG HÌNH THÀNH BIỂU TƯỢNG ĐO DUNG TÍCH CHO TRẺ 5-6 TUỔI Ở TRƯỜNG MẦM NON THEO HƯỚNG TRẢI NGHIỆM

2.1. MỤC ĐÍCH ĐIỀU TRA THỰC TRẠNG

Tìm hiểu thực trạng việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm và mức độ hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi; từ đó lập kế hoạch tổ chức hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm.

2.2. ĐỐI TƯỢNG, PHẠM VI VÀ THỜI GIAN ĐIỀU TRA

Điều tra thực trạng được tiến hành trong phạm vi sau:

- 30 GV đã và đang giảng dạy các các lớp 5-6 tuổi thuộc một số trường mầm non trong tỉnh Ninh Bình, Nam Định.
- 60 trẻ 5-6 tuổi ở trường mầm non Đông Thành (thành phố Ninh Bình)
- Hoạt động Làm quen với toán.
- Thời gian điều tra: Từ tháng 3 đến tháng 4 năm 2022

2.3. NỘI DUNG ĐIỀU TRA

- Nhận thức của giáo viên về việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi.
- Việc tổ chức hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm.
- Mức độ hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi.

2.4. CÁCH TIẾN HÀNH ĐIỀU TRA

Bước 1:

- Gửi phiếu khảo sát tới GVMN. Phiếu khảo sát gồm hệ thống câu hỏi đóng và câu hỏi mở.
- Dự giờ hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi.
- Đàm thoại: Tiến hành đàm thoại, trao đổi ý kiến với ban giám hiệu trường mầm non, giáo viên mầm non, trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi nhằm làm rõ các nội dung cần khảo sát, đồng thời xác định rõ nguyên nhân của thực trạng.
- Nghiên cứu sản phẩm: Kế hoạch tổ chức hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi của GVMN, sản phẩm hoạt động đo lường của trẻ.
- Tổ chức khảo sát mức độ hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi.

Bước 2: Xử lý kết quả khảo sát.

Bước 3: Nhận xét ưu điểm, hạn chế của thực trạng và rút ra nguyên nhân.

2.5. TIÊU CHÍ VÀ THANG ĐÁNH GIÁ MỨC ĐỘ HÌNH THÀNH BIỂU TƯỢNG VỀ DUNG TÍCH CỦA TRẺ 5-6 TUỔI

2.5.1. Tiêu chí đánh giá

Tiêu chí 1: Đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo

Tiêu chí 2: Đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo

2.5.2. Thang đánh giá

Tiêu chí 1: Đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo

- Nhận biết, gọi tên các đơn vị đo 1,0 đ
- So sánh được kích thước các đơn vị đo:
 - + *Đơn vị A to nhất* 0,5 đ
 - + *Đơn vị B nhỏ hơn* 0,5 đ
 - + *Đơn vị C nhỏ nhất.* 0,5 đ
- Thực hiện đúng kỹ thuật đo với từng đơn vị đo (sử dụng từng đơn vị đo để đo dung tích của đối tượng, sau mỗi lần đo trẻ lấy chữ số tương ứng đặt vào từng đơn vị đo) 3,0 đ
- So sánh được các kết quả đo
- + *Nêu kết quả đo: Đơn vị C đo được nhiều lần nhất; B đo được ít lần hơn, A đo được ít lần nhất.* 1,5 đ
- + *Nêu mối quan hệ kích thước của các đơn vị đo (Đơn vị C đo được nhiều lần nhất vì nó nhỏ nhất; B đo được ít lần hơn vì nó to hơn; A đo được ít lần nhất vì nó to nhất // A to nhất, B nhỏ hơn, C nhỏ nhất)* 3,0 đ

Tiêu chí 2: Đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo

- Nhận biết, gọi tên các đối tượng đo 1,0 đ
- So sánh được kích thước các đối tượng đo:
 - + *Đối tượng A to nhất* 0,5 đ
 - + *Đối tượng B nhỏ hơn* 0,5 đ
 - + *Đối tượng C nhỏ nhất.* 0,5 đ
- Thực hiện đúng kỹ thuật đo với từng đối tượng đo (sử dụng từng đơn vị đo để đo dung tích của đối tượng, sau mỗi lần đo trẻ lấy chữ số tương ứng đặt vào từng đối tượng đo) 3,0 đ
- So sánh được các kết quả đo
- + *Nêu kết quả đo: Vật A đo được nhiều lần nhất; B đo được ít lần hơn, C đo được ít lần nhất.* 1,5 đ
- + *Nêu mối quan hệ kích thước của các đơn vị đo (Vật A đo được nhiều lần nhất vì nó to nhất; B đo được ít lần hơn vì nó nhỏ hơn; C đo được ít lần nhất vì nó nhỏ nhất //Vật A to nhất, B nhỏ hơn, C nhỏ nhất)* 3,0 đ

Mỗi tiêu chí được đánh giá qua 1 bài tập, điểm tối đa trẻ đạt được ở từng tiêu chí là 10 điểm. Với mỗi tiêu chí, có 5 mức độ hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi. Tổng điểm tối đa trẻ đạt được sau khi đánh giá 2 tiêu chí là 20 điểm.

Do vậy, sau 2 tiêu chí, có 5 mức độ mức độ hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi như sau:

<i>Sau 1 tiêu chí</i>	<i>Sau 2 tiêu chí</i>
+ Rất cao: 8 - 10 điểm	+ Rất cao: 16 - 20 điểm
+ Cao: 6,5 - < 8 điểm	+ Cao: 13 - < 16 điểm
+ TB: 5 - < 6,5 điểm	+ TB: 10 - < 13 điểm
+ Thấp: 3,5 - < 5 điểm	+ Thấp: 7 - < 10 điểm
+ Rất thấp: < 3,5 điểm	+ Rất thấp: < 7 điểm

2.5.3. Cách đánh giá trẻ

Đánh giá trẻ theo hệ thống bài tập khảo sát, điền thông tin đánh giá vào phiếu đánh giá, sau đó thống kê kết quả đánh giá theo 5 mức độ của mỗi tiêu chí và 5 mức độ sau cả 2 tiêu chí.

2.5.4. Tổ chức đánh giá trẻ

- Chuẩn bị bàn, vị trí ngồi cho cô và trẻ (phòng thoáng, không gian, ánh sáng phù hợp, yên tĩnh không làm trẻ phân tán).

- Các bài tập đo được tiến hành với từng cá nhân trẻ. Mỗi buổi khảo sát chỉ tiến hành một bài tập. Người nghiên cứu đưa ra các câu hỏi để trẻ trả lời, đưa ra các yêu cầu để trẻ thực hiện. Trong trường hợp cần thiết người nghiên cứu chỉ nhắc lại yêu cầu mà không giải thích, gợi ý gì thêm. Trong lúc trẻ thực hiện yêu cầu, trả lời câu hỏi, người đo ghi chép thông tin phản hồi hoặc kết quả thực hiện nhiệm vụ vào phiếu đánh giá trẻ.

2.6. PHÂN TÍCH KẾT QUẢ ĐIỀU TRA

2.6.1. Nhận thức của giáo viên về việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm

2.6.1.1. Nhận định về mức độ cần thiết của việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm

Bảng 2.1. Mức độ cần thiết của việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động LQVT nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi

Mức độ	SL	%
Rất cần thiết	22	73.3
Cần thiết	8	26.7
Không cần thiết	0	0

Kết quả khảo sát qua phiếu trưng cầu ý kiến thể hiện ở bảng 2.1 cho thấy GVMN đã có nhận thức đúng về mức độ cần thiết của việc lập kế hoạch tổ chức

hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm, không có giáo viên nào chọn mức không cần thiết. Khi trò chuyện với GVMN về lí do của sự lựa chọn đó, đa số GVMN đã nêu ra những lợi ích cho sự phát triển của trẻ từ hoạt động đo dung tích như sau:

- Thứ nhất, cho trẻ đo dung tích vừa giúp trẻ củng cố biểu tượng số lượng như phép đếm, biết ý nghĩa số lượng của con số, nhận biết chữ số, củng cố mối quan hệ số lượng giữa 3 đối tượng (là đơn vị đo hoặc đối tượng đo).

- Thứ hai, việc đo dung tích giúp trẻ biết quan tâm đến biểu tượng toán là dung tích, kích thước của các đơn vị đo hoặc đối tượng đo, từ đó thích tìm hiểu dung tích của các vật thể ở xung quanh, có cơ sở khoa học của việc xác định dung tích, mối quan hệ dung tích của các đối tượng.

- Thứ ba, việc thực hiện kĩ năng đo dung tích giúp trẻ phát triển cả trí tuệ, cả kĩ năng đong, đo; phát triển vận động tinh cho trẻ đồng thời giáo dục trẻ quan tâm đến môi trường nước, sử dụng nước hợp lí, tiết kiệm, đúng mục đích, cách bảo quản nước cũng như khám phá các đặc điểm, tính chất của nước: nước là chất lỏng, mềm, không có hình dạng cố định...

- Thứ tư, việc đo dung tích theo hướng trải nghiệm phát huy tính tích cực nhận thức, tích cực vận động của trẻ, giúp trẻ chủ động, tự tin đề xuất các phương án đong đo, đánh giá dung tích các vật thể, chọn lựa cách đong đo mà trẻ cho là phù hợp nhất; trẻ được đong, đo theo cách của trẻ, được kiểm nghiệm kết quả đo và rút ra kinh nghiệm về việc đong đo nước hoặc hạt... để vận dụng kinh nghiệm đong đo vào các hoạt động khác như hoạt động chơi, hoạt động khám phá môi trường xung quanh, hoạt động ngoài trời...

2.6.1.2. Nhận định về những nội dung hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi

Bảng 2.2. Nội dung hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi

STT	Nội dung	Lựa chọn	SL	%
1	So sánh, sắp xếp độ lớn 3 đối tượng		9	30
2	Đo dung tích một đối tượng bằng một đơn vị đo		12	40
3	Đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo		21	70
4	Đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo		15	50

Kết quả khảo sát qua phiếu trưng cầu ý kiến thể hiện ở bảng 2.2 cho thấy có 30-40% số GVMN chọn nội dung 1 và 2 là hai nội dung dạy trẻ hình thành BTĐDDT ở lứa tuổi 4-5 tuổi. Khi trò chuyện với GVMN về sự lựa chọn đó, các GV cho rằng để thực hiện dạy trẻ các nội dung 3,4 thì GVMN có thể sử dụng trò chơi hoặc bài tập củng cố nội dung so sánh, sắp xếp độ lớn 3 đối tượng hoặc đo dung tích một đối

tượng bằng một đơn vị đo ở phần ôn kiến thức cũ, làm cơ sở cho việc đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo, đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo, do vậy, sự lựa chọn này là phù hợp.

Tuy vậy, có tới 10 GVMN trong số 12 GV cho rằng vẫn nên cho trẻ 5-6 tuổi đo dung tích một đối tượng bằng một đơn vị đo vì GVMN dạy lớp 4-5 tuổi chưa thực hiện dạy trẻ nội dung này. Điều này cho thấy việc thực hiện CTGDMN ở một số trường chưa đảm bảo theo quy định, vì CTGDMN 2021 trang 40 chỉ rõ một trong các nội dung dạy trẻ 4-5 tuổi đo lường là đo dung tích 1 đối tượng bằng một đơn vị đo, còn với trẻ 5-6 tuổi là đo dung tích các vật, so sánh và diễn đạt kết quả đo.

Kết quả khảo sát cho thấy có từ 30-70% GV có sự lựa chọn chính xác các nội dung dạy trẻ 5-6 tuổi đo dung tích.

2.6.1.3. Nhận định về các hình thức hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi

Bảng 2.3. Các hình thức hình thành BTĐDDT cho trẻ

Hình thức	Đề tài/Hoạt động	SL	%
Hoạt động làm quen với Toán		27	90
Tích hợp trong giờ học khác	Tạo hình	3	10
	Khám phá khoa học/Khám phá xã hội	15	50
	Phát triển vận động	3	10
	Làm quen chữ cái	2	6.7
	Âm nhạc	1	3.3
	Làm quen tác phẩm văn học	1	3.3
	Giờ học khác:		
Các hoạt động khác ngoài giờ học	Hoạt động vui chơi	12	40
	Hoạt động ngoài trời	16	53.3
	Hoạt động lễ hội	6	20
	Hoạt động chiều	12	40
	Hoạt động khác:	7	23.3

Kết quả khảo sát qua phiếu trưng cầu ý kiến và trò chuyện với GVMN cho thấy họ đã sử dụng phong phú các hình thức hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi, trong đó 90% lựa chọn hoạt động đo dung tích ở các giờ Làm quen với toán; kế sau đó là hoạt động ngoài trời với 53,3% vì trẻ được làm các thí nghiệm với nước, với cát, sỏi... có liên quan đến đo dung tích, hoặc trẻ chơi tự do ở góc thiên nhiên với cát, sỏi, đá... nên được tự do đóng, đo để trải nghiệm hành động đo dung tích. Hoạt động khám phá khoa học, khám phá xã hội (công việc của một số nghề nghiệp)... cũng được GVMN quan tâm lựa chọn với tỉ lệ 50% vì trẻ có nhiều cơ hội trải nghiệm hành động đo dung tích.

Ngoài ra, trẻ có thể được đong, đo dung tích ở hoạt động chiều, hoạt động lễ hội... nhưng tỉ lệ lựa chọn ít hơn vì cơ hội cho trẻ đong, đo dung tích không nhiều bằng 3 hình thức trên.

Như vậy, GVMN đã lựa chọn hợp lí các hình thức cho trẻ trải nghiệm hoạt động đong, đo dung tích các đối tượng.

2.6.1.4. Nhận định về quan điểm giáo dục theo hướng trải nghiệm

Bảng 2.4. Quan điểm về GD theo hướng trải nghiệm

TT	Quan điểm	SL	%
1	Giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ là phương thức sử dụng các hoạt động giáo dục trong đó giáo viên là người thiết kế, tổ chức, hướng dẫn các hoạt động để trẻ được tham dự, tiếp xúc trực tiếp.	2	6.7
2	Giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ là phương thức sử dụng các hoạt động giáo dục trong đó giáo viên là người thiết kế, tổ chức, hướng dẫn các hoạt động để trẻ được tham dự, tiếp xúc trực tiếp, tự tích lũy kiến thức, kĩ năng, thái độ	1	3.3
3	Giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ là phương thức sử dụng các hoạt động giáo dục trong đó giáo viên là người thiết kế, tổ chức, hướng dẫn các hoạt động để trẻ được tham dự, tiếp xúc trực tiếp, tự tích lũy kiến thức, kĩ năng, thái độ tạo thành kinh nghiệm riêng của bản thân	27	90

Kết quả khảo sát ở bảng 2.4 cho thấy GVMN đã nhận thức đúng về quan điểm tổ chức hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm: Giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ là phương thức sử dụng các hoạt động giáo dục trong đó giáo viên là người thiết kế, tổ chức, hướng dẫn các hoạt động để trẻ được tham dự, tiếp xúc trực tiếp, tự tích lũy kiến thức, kĩ năng, thái độ tạo thành kinh nghiệm riêng của bản thân. Chỉ có 3 GVMN có sự lựa chọn chưa chính xác về nhận định trên.

Tuy nhiên, khi trò chuyện trực tiếp cũng như quan sát việc tổ chức các hoạt động giáo dục trẻ của GVMN, chúng tôi nhận thấy GV chưa thể hiện nhận thức đầy đủ về quan điểm GD này, nhất là ở hoạt động làm quen với toán vì giáo viên là người thiết kế, tổ chức, hướng dẫn các hoạt động để trẻ tham dự, tích lũy kiến thức, kĩ năng theo sự chỉ dẫn cụ thể của GV mà chưa cho trẻ tự chủ động lựa chọn, tham gia hoạt động, được trải nghiệm thử-sai để tạo thành kinh nghiệm riêng của bản thân trẻ vì hầu hết các GVMN ngại việc giờ học bị kéo dài thời gian hơn quy định hiện hành, ngại việc hết giờ mà trẻ chưa nắm được kiến thức hoặc kĩ năng theo mục đích yêu cầu mà hoạt động giáo dục đã đề ra. Vì vậy, để đảm bảo an toàn cho

việc tổ chức giờ hoạt động, GV hướng tới việc hướng dẫn cụ thể để mọi trẻ làm theo mẫu để giải quyết mục đích giờ hoạt động đã đề ra.

2.6.1.5. Nhận định về quy trình giáo dục theo hướng trải nghiệm

Bảng 2.5. Quy trình giáo dục theo hướng trải nghiệm

TT	Quy trình giáo dục theo hướng trải nghiệm	SL	%
1	Vận dụng kinh nghiệm vào cuộc sống, Trải nghiệm thực tế, Rút ra kinh nghiệm cho bản thân, Chia sẻ kinh nghiệm	3	10
2	Trải nghiệm thực tế, Rút ra kinh nghiệm cho bản thân, Chia sẻ kinh nghiệm, Vận dụng kinh nghiệm vào cuộc sống,	11	36.7
3	Trải nghiệm thực tế, Chia sẻ kinh nghiệm, Rút ra kinh nghiệm cho bản thân, Vận dụng kinh nghiệm vào cuộc sống,	12	40
4	Rút ra kinh nghiệm cho bản thân, Chia sẻ kinh nghiệm Vận dụng kinh nghiệm vào cuộc sống, Trải nghiệm thực tế,	4	13.3

Khảo sát nhận thức của GVMN về quy trình giáo dục theo hướng trải nghiệm cho thấy chỉ có 12 GV (40%) xác định đúng quy trình: Cần cho trẻ trải nghiệm thực tế để trẻ nêu ra kinh nghiệm ban đầu, trẻ chia sẻ kinh nghiệm với cô, với các bạn từ đó rút ra kinh nghiệm đúng đắn cho bản thân sau quá trình chia sẻ theo cách thức điều ứng thông tin rồi lại tạo cơ hội cho trẻ vận dụng kinh nghiệm đã thu được vào các hoạt động khác trong học tập, vui chơi hoặc sinh hoạt hàng ngày của trẻ.

Có 36,7% GVMN xác định quy trình theo cách thứ hai vì họ cho rằng sau khi trải nghiệm thực tế, trẻ phải rút ra kinh nghiệm đã rồi mới đi chia sẻ kinh nghiệm, mới vận dụng kinh nghiệm vào cuộc sống. Cách hiểu này cũng có ý đúng, nhưng xét theo quy luật nhận thức, trước khi trải nghiệm thực tế, trẻ hoặc chưa có kinh nghiệm về hoạt động đó hoặc đã có kinh nghiệm từ 1 cơ sở nào đó, việc trải nghiệm thực tế giúp trẻ có thêm kinh nghiệm hoặc chính xác hoá kinh nghiệm đã có theo cá nhân trẻ, vậy kinh nghiệm lúc này có thể đã đúng hoặc chưa đúng với quy luật khách quan tạo ra kết quả hành động. Do vậy, nếu cho trẻ chia sẻ kinh nghiệm này rồi vận dụng vào cuộc sống thì vẫn có thể xảy ra kết quả sai. Ví dụ, trẻ trải nghiệm cách chọn dụng cụ đóng nước to hơn bằng cách



xếp hai cốc đo cạnh nhau, trẻ rút ra kinh nghiệm là cốc 1 có dung tích nhỏ hơn cốc 2, vì cốc 1 thấp hơn. Nếu cho trẻ chia sẻ kinh nghiệm này thì kết quả đo dung tích là sai, cả 2 cốc đều chứa lượng nước bằng nhau vì cốc 1 tuy thấp hơn nhưng thành cốc mỏng và thẳng nên lòng cốc lớn, cốc 2 cao nhưng

thành dày và thót đoạn giữa nên lòng cốc nhỏ. Lúc này, cho trẻ vận dụng bằng cách đong nước, trẻ sẽ nhận ra kinh nghiệm này chưa đúng, trẻ lại phải điều chỉnh kinh nghiệm, như vậy quy trình trải nghiệm sẽ kéo dài hơn và lặp lại.

2.6.1.6. Nhận định về vai trò của trải nghiệm đối với giáo dục trẻ mầm non

Bảng 2.6. Vai trò của trải nghiệm đối với giáo dục trẻ mầm non

TT	Vai trò	SL	%
1	Thực hiện mục tiêu phát triển năng lực cho trẻ mầm non	10	33.3
2	Tích hợp nội dung giáo dục trẻ mầm non	7	23.3
3	Tạo cơ hội để sử dụng các phương pháp giáo dục tích cực	8	26.7
4	Phối hợp các lực lượng giáo dục và kết nối kinh nghiệm trẻ học được ở nhà trường, gia đình và cộng đồng	16	53.3
5	Đáp ứng mục tiêu giáo dục lấy trẻ làm trung tâm	19	63.3

Khảo sát về vai trò của trải nghiệm đối với giáo dục trẻ mầm non cho thấy lựa chọn của GVMN đã đúng nhưng chưa hoàn toàn logic. Vai trò thứ 5 được lựa chọn nhiều nhất (63,3%) vì hoạt động giáo dục tổ chức theo hướng trải nghiệm phát huy tính tích cực của trẻ tốt nhất, trẻ chủ động nêu phương án hoạt động, chọn cách thức hoạt động trải nghiệm thực tế, tự rút ra kinh nghiệm, được vận dụng kinh nghiệm vào thực tế nên phù hợp với quan điểm giáo dục lấy trẻ làm trung tâm. Điều đó cũng có nghĩa là trải nghiệm thực hiện mục tiêu phát triển năng lực cho trẻ mầm non nhưng vai trò này chỉ có 33,3% GV lựa chọn.

Một vai trò của trải nghiệm là phối hợp các lực lượng giáo dục và kết nối kinh nghiệm trẻ học được ở nhà trường, gia đình và cộng đồng được 53,3% GV lựa chọn là hoàn toàn phù hợp vì việc tổ chức hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm cần cả không gian, thời gian, cơ sở vật chất...nên cần có sự chung sức của các lực lượng giáo dục cũng như sự đồng thuận về quan điểm giáo dục giữa cán bộ quản lý với GVMN trong việc thực hiện hoạt động giáo dục. Đây là điều mọi GVMN quan tâm nên hơn 50% GV đã lựa chọn vai trò này của giáo dục theo hướng trải nghiệm.

2.6.2. Việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành BTKT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm

2.6.2.1. Thống kê kế hoạch hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDT cho trẻ 5-6 tuổi

Bảng 2.7. Các giờ Làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDT cho trẻ 5-6 tuổi

TT	Đề tài	SL	%
1	Đo dung tích một đối tượng bằng một đơn vị đo	13	43.3
2	Đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo	21	70
3	Đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo	14	46.7

Việc khảo sát qua phiếu trưng cầu ý kiến GV và khảo sát kế hoạch giáo dục của họ cho thấy:

Có 43,3% GVMN lựa chọn sai nội dung dạy trẻ 5-6 tuổi đo dung tích nên họ đã soạn giáo án *Đo dung tích một đối tượng bằng một đơn vị đo*. Đây là nội dung dạy trẻ 4-5 tuổi.

Có 70% GVMN thực hiện soạn giáo án và dạy trẻ *Đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo*, 46,7% dạy *Đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo*. Điều đó chứng tỏ GVMN chưa thực sự quan tâm thực hiện đủ hoạt động dạy trẻ đo dung tích phù hợp ở lớp 5-6 tuổi.

2.6.2.2. Mức độ vận dụng quan điểm giáo dục theo hướng trải nghiệm khi hình thành BTĐDT cho trẻ 5-6 tuổi

Nghiên cứu giáo án và dự giờ dạy trẻ đo dung tích ở lớp 5-6 tuổi cho thấy GVMN Chưa vận dụng đúng quan điểm giáo dục theo hướng trải nghiệm vì họ thực hiện hoạt động theo trình tự sau:

1. Ôn kiến thức cũ: GV cho trẻ ôn so sánh kích thước 3 đối tượng. Cô đặt các câu hỏi cho trẻ quan sát, trả lời.

2. Dạy trẻ đo dung tích

GV giới thiệu với trẻ về đơn vị đo chứ không đặt tình huống cho trẻ xác định đơn vị đo, đối tượng đo.

GV đã đặt câu hỏi gợi mở “Để biết dung tích của mỗi bình bằng bao nhiêu lần đơn vị đo theo các con phải làm như thế nào?” nhưng chưa chú ý cho các trẻ hoặc nhóm trẻ nêu phương án đo, dự đoán kết quả đo từ phương án đó, tự chọn dụng cụ đo... sau đó chính xác hoá khái niệm dung tích.

GV làm mẫu quy trình đo lần lượt với các đơn vị đo hoặc đối tượng đo, sau đó cho trẻ thực hiện theo mẫu. Tiếp theo, GV trò chuyện về kết quả đo để trẻ quan sát, trả lời, xác định mối quan hệ dung tích của các đơn vị đo, đối tượng đo.

3. Luyện tập: GV nêu cách chơi, luật chơi các trò chơi học tập cho trẻ ôn luyện kỹ năng đo dung tích các vật bằng 1 đơn vị đo hoặc đo dung tích một vật bằng các đơn vị đo.

Như vậy, khi thực hiện giờ hoạt động cho trẻ 5-6 tuổi làm quen với toán để hình thành BTĐDDT, GV mới dừng lại ở việc cung cấp biểu tượng về dung tích, về cách đo dung tích; GV làm mẫu để trẻ thực hiện theo mẫu; sau khi trẻ thực hiện, GV chính xác hoá thông tin về cách đo dung tích, mối quan hệ dung tích của các đơn vị đo hoặc đối tượng đo. Với hoạt động ôn kiến thức cũ và luyện tập kiến thức mới, GV phổ biến cách chơi, luật chơi để trẻ chơi theo cách cô đã hướng dẫn mà chưa tạo cơ hội cho trẻ đề xuất cách chơi, thực hiện chơi theo cách của trẻ...

2.6.2.3. Những thuận lợi, khó khăn khi tổ chức dạy trẻ 5-6 tuổi hình thành BTĐDDT theo hướng trải nghiệm

Bảng 2.8. Những thuận lợi, khó khăn

TT	Yếu tố ảnh hưởng	Thuận lợi		Khó khăn	
		SL	%	SL	%
1	Kỹ năng vận động của trẻ 5-6 tuổi	27	90	3	10
2	Tính tích cực, chủ động, sáng tạo của trẻ 5-6 tuổi	28	93.3	2	6.7
3	Sự phát triển tư duy của trẻ 5-6 tuổi	24	80	6	20
4	Sự phát triển ngôn ngữ của trẻ 5-6 tuổi	29	96.7	1	3.3
5	Khả năng lập kế hoạch, tổ chức thực hiện kế hoạch hoạt động của trẻ 5-6 tuổi	22	73.3	8	26.7
6	Mức độ làm chủ bản thân của trẻ 5-6 tuổi	19	63.3	11	36.7
7	Khả năng nhận xét, đánh giá của trẻ 5-6 tuổi	21	70	9	30
8	Đồ dùng, đồ chơi, học liệu ở lớp 5-6 tuổi	16	53.3	14	46.7
9	Không gian tổ chức hoạt động trải nghiệm ở lớp, trường	12	40	18	60
10	Khả năng thiết kế, tổ chức, đánh giá hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm của giáo viên	23	76.7	7	23.3
11	Khả năng chuẩn bị môi trường tổ chức hoạt động trải nghiệm cho trẻ của giáo viên	18	60	12	40
12	Ý kiến khác	20	66.7	10	33.3

Bảng 2.8 cho thấy GVMN đã nhận ra thế mạnh của trẻ 5-6 tuổi trong việc tham gia hoạt động trải nghiệm, nhất là sự phát triển ngôn ngữ và tính tích cực, chủ

động, sáng tạo của trẻ. Điều quan trọng nhất về phía trẻ là khả năng lập kế hoạch, tổ chức thực hiện kế hoạch hoạt động và khả năng nhận xét, đánh giá của trẻ 5-6 tuổi khi tham gia hoạt động trải nghiệm thì có 53,3-73,3% GVMN lựa chọn. Bên cạnh đó, một yếu tố chủ quan nữa là cơ sở vật chất của trường lớp gồm các đồ dùng, đồ chơi, học liệu và không gian tổ chức hoạt động trải nghiệm ở lớp, trường cũng được GV quan tâm nhưng sự lựa chọn ít hơn.

Có 76,7% GVMN tự tin lựa chọn thuận lợi về khả năng thiết kế, tổ chức, đánh giá hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm của giáo viên. Tuy nhiên, qua cả việc nghiên cứu giáo án của GVMN, dự giờ tổ chức hoạt động làm quen với toán của GVMN cho thấy họ chưa thực sự nắm vững quy trình tổ chức hoạt động trải nghiệm, chưa vận dụng quy trình này vào hoạt động dạy trẻ, vì vậy theo chúng tôi, lựa chọn này có thể có xu hướng nhận định mang tính chủ quan. Chỉ có 7 GVMN khẳng định mình còn gặp khó khăn trong việc thiết kế, tổ chức, đánh giá hoạt động dạy trẻ đo dung tích theo hướng trải nghiệm và họ cho rằng mình còn cần học tập, nghiên cứu và cần nguồn tài liệu tham khảo để lập kế hoạch, tổ chức thực hiện hoạt động dạy toán theo hướng trải nghiệm cho phù hợp hơn.

2.6.2.4. Tổng kết kinh nghiệm khi tổ chức dạy trẻ 5-6 tuổi hình thành BTĐDT theo hướng trải nghiệm của GVMN

Qua khảo sát bằng phiếu trưng cầu ý kiến và trò chuyện trực tiếp, GVMN chia sẻ một số kinh nghiệm, có thể khái quát thành các ý chính như sau:

Nhóm ý kiến thứ nhất cho rằng: Cho trẻ thực hành đo dung tích trong giờ học Làm quen với toán và các hoạt động khác, nhất là hoạt động ngoài trời, hoạt động vui chơi (góc thiên nhiên). Như vậy, GVMN quan tâm đến việc tích hợp cho trẻ đo dung tích ở nhiều hoạt động giáo dục khác nhau.

Nhóm ý kiến thứ hai cho rằng: “Sự phối hợp với phụ huynh dạy con tại nhà kiến thức cơ bản về hình thành biểu tượng về dung tích tạo thuận lợi khi dạy trẻ ở trường, giúp trẻ thực hiện nhanh hơn”. Các GVMN này chú trọng đến việc phối kết hợp các lực lượng giáo dục để trẻ có nhiều cơ hội trải nghiệm kỹ năng đo dung tích.

Nhóm ý kiến thứ 3 đề cao vai trò của trải nghiệm với việc dạy trẻ đo dung tích: Khi học đo dung tích bằng một đơn vị đo theo hướng trải nghiệm trẻ thích thú, tích cực tham gia các hoạt động theo yêu cầu của cô, trẻ được tự mình trải nghiệm tất cả quá trình từ chuẩn bị đồ dùng đến cách đo lường. Như vậy, những GVMN này đã quan tâm đến việc cho trẻ chủ động tham gia hoạt động đo dung tích, bắt đầu từ việc chuẩn bị đồ dùng. Đây là biểu hiện tích cực thể hiện cách vận dụng quan điểm giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ trong hoạt động đo dung tích.

Một giáo viên chia sẻ cách tổ chức trải nghiệm đo dung tích cho trẻ bằng cách đặt tình huống bác nông dân cần gánh nước vào chiếc thùng nước, và đặt câu hỏi cho trẻ rằng không biết cần bao nhiêu xô nước thì chiếc thùng của bác nông dân sẽ đầy để trẻ đề xuất hướng giải quyết là đo dung tích thùng nước; cho trẻ thực hiện đong nước đổ vào thùng và ghi lại kết quả không gian tổ chức cho trẻ tham gia hoạt động cần đủ rộng cho các nhóm thực hiện hoạt động trải nghiệm, đồ dùng đồ chơi để đo dung tích nên gần gũi với đời sống hàng ngày của trẻ... Nếu khai thác thêm giai đoạn cho trẻ chia sẻ kinh nghiệm, rút ra kinh nghiệm về việc đong nước, việc đo, việc xác định kết quả đo... để vận dụng vào hoạt động đo lường khác thì hoạt động của GV này đã đảm bảo quy trình cho trẻ đo dung tích theo hướng trải nghiệm.

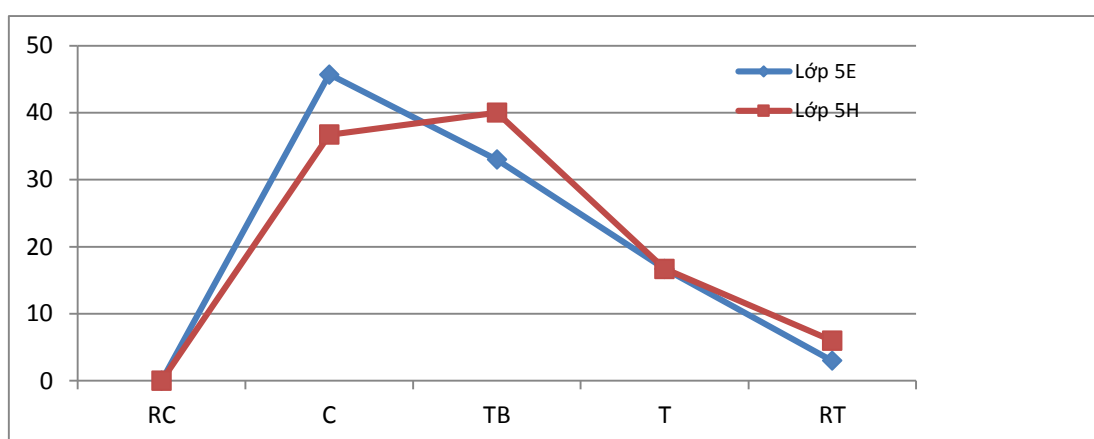
Điều này cho thấy, GVMN đã quan tâm đến việc vận dụng quan điểm giáo dục theo hướng trải nghiệm vào hoạt động dạy trẻ nhưng họ chưa thành thực cả kĩ thuật và quy trình thực hiện hoạt động giáo dục theo quan điểm này.

2.6.3. Thực trạng mức độ hình thành biểu tượng đo dung tích của trẻ 5-6 tuổi

2.6.3.1. Đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo

Bảng 2.9. Khả năng đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo

Mức \ Lớp	Rất cao		Cao		TB		Thấp		R.thấp		\bar{X}	δ
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
5E	0	0	14	46,7	10	33	5	16,7	1	3	5,98	1,30
5H	0	0	11	36,7	12	40	5	16,7	2	6	5,83	1,37



Biểu 2.1. Khả năng đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo (Theo %)

Bảng 2.9 và biểu 2.1 cho thấy khả năng ĐDT một đối tượng bằng các đơn vị đo của trẻ cả 2 lớp tương đương nhau, ở mức trung bình so với thang đánh giá.

- Xét theo các mức độ hình thành kĩ năng đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo, ta thấy:

+ Mức rất cao: không trẻ nào ở cả 2 nhóm đạt mức rất cao.

+ Mức cao: Lớp 5E có số trẻ đạt mức cao nhiều hơn lớp 5H là 10%. Những trẻ này đều nhận biết, gọi tên các đơn vị đo là 3 cái cốc, nói được cốc 1 to, cốc 2 và cốc 3 nhỏ, có 8 trẻ lớp 5E và 13 trẻ lớp 5H xác định đúng mối quan hệ kích thước của 3 cái cốc: Cốc 1 to nhất, cốc 2 nhỏ hơn, cốc 3 nhỏ nhất.

Có 5 trẻ lớp 5H thực hiện đúng kỹ thuật đo dung tích bình nước với từng từng chiếc cốc, sau mỗi lần đo trẻ lấy chữ số tương ứng đặt vào bên cạnh chiếc cốc đó. Tuy vậy, khi so sánh kết quả đo, trẻ chỉ nêu được số lượng đo ở từng cốc mà chưa dùng từ chỉ mối quan hệ số lượng chính xác là “cốc 3 đo được nhiều lần nhất, là 8 lần; cốc 2 đo được ít lần hơn, là 6 lần; cốc 1 đo được ít lần nhất, là 4 lần”. Sau khi đo, chỉ có 9 trẻ (2,25đ) xác định gần đầy đủ mối quan hệ kích thước các cốc đo: Cốc 3 có dung tích nhỏ nhất vì đo được nhiều lần nhất; cốc 2 có dung tích lớn hơn vì đo được ít lần hơn, cốc 1 có dung tích lớn nhất vì đo được ít lần nhất và khẳng định: Cốc 1 to nhất, cốc 2 nhỏ hơn, cốc 3 nhỏ nhất.

+ Mức trung bình: Lớp 5H có số trẻ đạt mức trung bình nhiều hơn lớp 5E là 7%. Những trẻ này cũng nhận biết, gọi tên các đơn vị đo là 3 cái cốc, nhưng hầu hết chỉ nói được cốc 1 to, cốc 2 và cốc 3 nhỏ mà chưa dùng từ so sánh hơn nhất. Trẻ mức trung bình đạt tối đa 2,0 điểm khi đo dung tích bình nước lần lượt theo 3 cốc vì trẻ thường mắc các lỗi: đong nước ở các cốc không đầy bằng nhau, vạch trên thành bình thiếu chính xác hoặc đếm nhầm kết quả đong, lấy chữ số chưa phù hợp đặt vào bên cạnh chiếc cốc đó... Khi so sánh kết quả đo, trẻ chỉ nêu được số lượng đo ở từng cốc mà không dùng từ chỉ mối quan hệ số lượng lần đo ở mỗi cốc. Trẻ chưa giải thích được mối quan hệ kích thước các cốc đo mà chỉ nêu: Cốc 3 có nhỏ, cốc 2 to, cốc 1 to nhất nhất.

+ Mức thấp ở cả 2 lớp tương đương nhau. Trẻ nhận biết, gọi tên các đơn vị đo là 3 cái cốc, nhưng hầu hết chỉ nói được cốc 1 to, cốc 2 và cốc 3 nhỏ mà chưa dùng từ so sánh hơn nhất, một số trẻ không nhận xét mối quan hệ kích thước của các cốc mà chỉ tiến hành đo dung tích theo yêu cầu của GV. Khi so sánh kết quả đo, trẻ chỉ nêu được số lượng đo ở từng cốc mà không dùng từ chỉ mối quan hệ số lượng lần đo ở mỗi cốc; một số trẻ không trả lời câu hỏi.

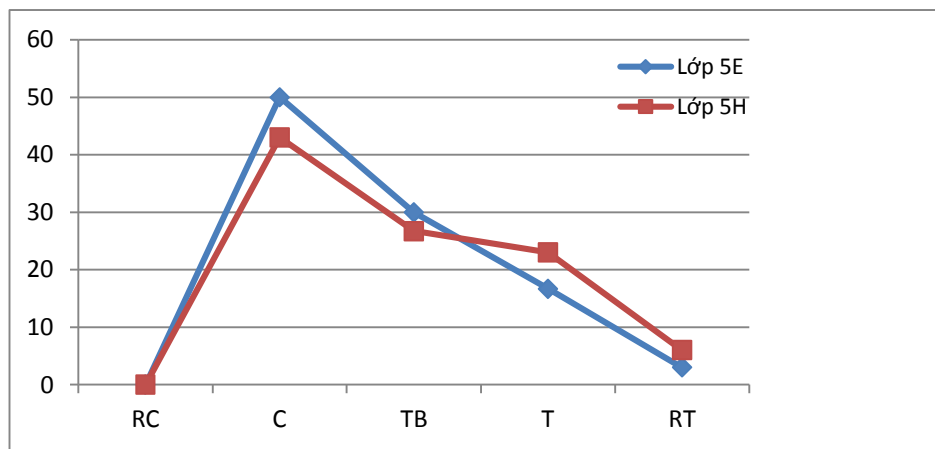
+ Mức rất thấp: Lớp 5H có số trẻ đạt mức rất thấp nhiều hơn lớp 5E là 3%. Trẻ nhận biết, gọi tên các đơn vị đo là 3 cái cốc, nhưng hầu hết chỉ nói được cốc 1 to, cốc 2 và cốc 3 nhỏ mà chưa dùng từ so sánh hơn nhất, một số trẻ không nhận xét mối quan hệ kích thước của các cốc; 2 trẻ chỉ tiến hành đo dung tích bình nước từ 1 chiếc cốc, cả 3 trẻ không nêu được kết quả đo, 1 trẻ không so sánh kết quả đo, không trả lời câu hỏi.

- Xét theo điểm trung bình và độ lệch chuẩn ta thấy cả hai lớp đều đạt mức trung bình, trẻ lớp 5E có mức hình thành kỹ năng đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo đồng đều hơn lớp 5H vì độ lệch chuẩn thấp hơn.

2.6.3.2. Đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo

Bảng 2.10. Khả năng đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo

Mức \ Lớp	Rất cao		Cao		TB		Thấp		Rất thấp		\bar{X}	δ
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
5E	0	0	15	50	9	30	5	16,7	1	3	5,96	1,36
5H	0	0	13	43	8	26,7	7	23	2	6	5,71	1,41



Biểu 2.2. Khả năng đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo

Bảng 2.10 và biểu 2.2 cho thấy khả năng đo dung tích các đối tượng bằng 1 đơn vị đo của trẻ cả 2 lớp như sau:

- Xét theo các mức độ hình thành kỹ năng đo dung tích các đối tượng bằng 1 đơn vị đo:

+ Mức rất cao: không trẻ nào ở cả 2 nhóm đạt mức rất cao.

+ Mức cao: Lớp 5E có số trẻ đạt mức cao nhiều hơn lớp 5H là 13%. Trẻ nhóm này xác định được đơn vị đo là cái cốc, những vật cần đo là bình 1, 2, 3. Trẻ đạt từ 1,00 – 1,5 điểm khi xác định độ lớn của các bình: Bình 1 to nhất, bình 2 nhỏ hơn, bình 3 nhỏ nhất. Trẻ đạt từ 2,0 – 3,0 điểm khi đo dung tích các bình nước bằng cái cốc nhưng còn có lỗi về việc đong đầy cốc nước đổ vào bình, lấy bút lông vạch lên thành bình sau mỗi lần đổ 1 cốc nước hoặc lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng bình. Chỉ 1 trẻ đạt điểm tối đa khi đo 3 bình nước. Nhóm trẻ này đạt từ 0,5 – 0,75 điểm khi nêu kết quả đo do hầu như trẻ chỉ nêu được số lần cốc đo ở từng bình mà chưa dùng từ chỉ mối quan hệ hơn nhất về số lượng lượt cốc đo: Bình 1 đo được nhiều lần nhất là 10 lần cốc nước; bình 2 đo được ít lần hơn là 6 lần cốc nước, bình 3 đo được ít lần nhất, là 4 lần cốc nước. Việc xác định mối quan hệ dung tích của 3

bình nước, trẻ đạt từ 1,25 – 2,25 điểm do trẻ chỉ nêu độ lớn dung tích 3 bình nhưng chưa giải thích được đầy đủ: bình 1 có dung tích lớn nhất vì đo được nhiều lần nhất; bình 2 có dung tích nhỏ hơn vì đo được ít lần hơn, bình có dung tích nhỏ nhất vì đo được ít lần nhất. Hầu hết trẻ chỉ nói được mối quan hệ kích thước 3 bình nước theo chiều giảm dần: Bình 1 to nhất, bình 2 nhỏ hơn, bình nhỏ nhất mà chưa nêu được theo chiều ngược lại.

+ Mức trung bình: Lớp 5E nhiều hơn lớp 5H 1 trẻ. Trẻ nhóm này xác định được đơn vị đo là cái cốc, những vật cần đo là bình 1, 2, 3. Trẻ hầu như chỉ nêu: Bình 1 to, bình 2 nhỏ, bình 3 nhỏ. Trẻ thường mắc lỗi đong không đồng đều các cốc nước đổ vào bình, vạch lên thành bình sau mỗi lần đổ 1 cốc nước hoặc lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng bình khi đo dung tích các bình nước bằng cái cốc. Khi nêu kết quả đo hầu như trẻ chỉ nêu được số lần cốc đo ở từng bình mà chưa dùng từ chỉ mối quan hệ hơn nhất về số lượng lượt cốc đo, sau đó chỉ nêu độ lớn dung tích 3 bình nhưng chưa đầy đủ, không giải thích được mối quan hệ dung tích 3 bình.

+ Mức thấp: Lớp 5H có nhiều trẻ mức thấp hơn lớp 5E. Trẻ nhóm này xác định được đơn vị đo là cái cốc, những vật cần đo là bình 1, 2, 3. Trẻ hầu như chỉ nêu: Bình 1 to, bình 2 nhỏ, bình 3 nhỏ hoặc không trả lời câu hỏi Trẻ thường mắc lỗi đong không đồng đều các cốc nước đổ vào bình, vạch lên thành bình sau mỗi lần đổ 1 cốc nước hoặc lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng bình khi đo dung tích các bình nước bằng cái cốc. Khi nêu kết quả đo hầu như trẻ chỉ nêu được số lần cốc đo ở từng bình mà chưa dùng từ chỉ mối quan hệ hơn nhất về số lượng lượt cốc đo, sau đó chỉ nêu độ lớn dung tích 3 bình nhưng chưa đầy đủ, có trẻ không trả lời câu hỏi về kết quả đo hoặc mối quan hệ dung tích các bình.

+ Mức rất thấp: 1 trẻ lớp 5E ở mức rất thấp. Trẻ xác định được đơn vị đo là cái cốc, những vật cần đo là bình 1, 2, 3. Trẻ hầu như chỉ nêu: Bình 1 to, bình 2 nhỏ. Trẻ mắc lỗi đong không đồng đều các cốc nước đổ vào bình, vạch lên thành bình sau mỗi lần đổ 1 cốc nước, lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng bình khi đo dung tích các bình nước bằng cái cốc không chính xác. Trẻ không nêu kết quả đo và mối quan hệ độ lớn dung tích 3 bình.

- Xét theo điểm trung bình và độ lệch chuẩn ta thấy cả hai lớp đều đạt mức trung bình, trẻ lớp 5E có mức hình thành kỹ năng đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo đồng đều hơn lớp 5H vì độ lệch chuẩn thấp hơn.

2.6.3.3. Đánh giá thực trạng mức độ hình thành biểu tượng đo dung tích của trẻ 5-6 tuổi

Bảng 2.11 và biểu 2.3 cho thấy khả năng đo dung tích của trẻ cả 2 lớp tương đồng nhau.

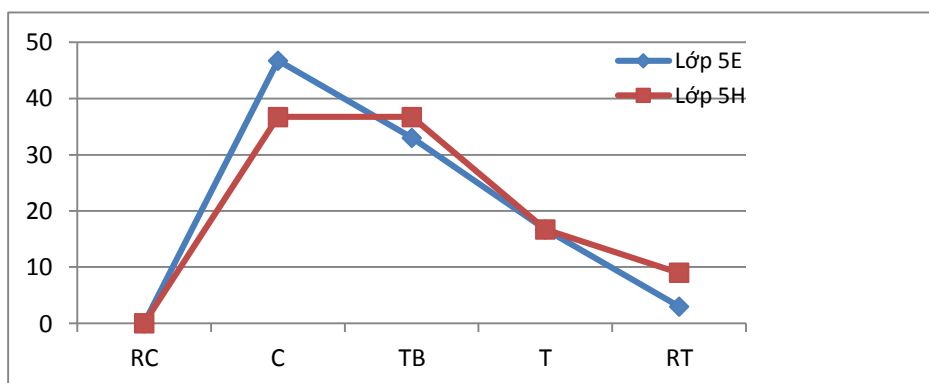
- Xét theo các mức độ hình thành kỹ năng đo dung tích của trẻ 5-6 tuổi:

+ Mức rất cao: không trẻ nào ở cả 2 nhóm đạt mức rất cao.

+ Mức cao: Lớp 5E có số trẻ đạt mức cao nhiều hơn lớp 5H là 10%. Trẻ nhóm này xác định được đơn vị đo, vật cần đo. Trẻ xác định gần đủ mối quan hệ độ lớn của các bình, các cốc. Trẻ đong nước và nêu được số lần cốc đo ở từng bình nhưng hạn chế khi dùng từ chỉ mối quan hệ hơn nhất về số lượng lượt cốc đo ở mỗi bình. Trẻ xác định đúng nhưng chưa đủ mối quan hệ dung tích của 3 bình nước hoặc dung tích của các cốc đo. Hầu hết trẻ nói được mối quan hệ kích thước 3 bình nước, 3 cốc đo theo chiều giảm dần nhưng chưa nêu được theo chiều ngược lại.

Bảng 2.11. Mức độ hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi

Mức \ Lớp	Rất cao		Cao		TB		Thấp		Rất thấp		\bar{X}	δ
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
5E	0	0	14	46,7	10	33	5	16,7	1	3	11,93	2,55
5H	0	0	11	36,7	11	36,7	5	16,7	3	9	11,54	2,69



Biểu 2.3. Mức độ hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi

+ Mức trung bình: Lớp 5E nhiều hơn lớp 5H là 1 trẻ. Trẻ xác định được đơn vị đo là cái cốc, những vật cần đo là bình 1, 2, 3. Trẻ chỉ nêu độ lớn của các bình, các cốc nhưng chưa dùng từ chỉ mối quan hệ hơn nhất. Trẻ còn mắc lỗi đong không đồng đều các cốc nước đổ vào bình, vạch lên thành bình sau mỗi lần đổ 1 cốc nước hoặc lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng bình khi đo dung tích. Trẻ nêu độ lớn dung tích 3 bình, 3 cốc nhưng chưa đầy đủ, không giải thích được mối quan hệ dung tích 3 bình.

+ Mức thấp: Lớp 5H có nhiều trẻ mức thấp hơn lớp 5E. Trẻ xác định được đơn vị đo là cái cốc, những vật cần đo là bình 1, 2, 3. Trẻ hầu như chỉ nêu kích thước 3 bình hoặc 3 cốc nhưng không dùng từ chỉ quan hệ hơn nhất hoặc không trả lời câu hỏi. Trẻ thường mắc lỗi đong nước, vạch lên thành bình hoặc lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng bình hoặc thành cốc. Trẻ chỉ nêu độ lớn dung tích 3 bình hoặc 3 cốc

nhưng chưa đầy đủ, có trẻ không trả lời câu hỏi về kết quả đo hoặc mối quan hệ dung tích các bình.

+ Mức rất thấp: 1 trẻ lớp 5E ở mức rất thấp. Trẻ xác định được đơn vị đo là cái cốc, những vật cần đo là bình 1, 2, 3. Trẻ chỉ nêu kích thước bình hoặc cốc theo mối quan hệ hơn kém, không dùng quan hệ hơn nhất. Trẻ mắc lỗi đong không đồng đều các cốc nước đổ vào bình, vạch lên thành bình sau mỗi lần đổ 1 cốc nước, lấy thể số tương ứng không chính xác. Trẻ không nêu kết quả đo và mối quan hệ độ lớn dung tích 3 bình.

- Xét theo điểm trung bình và độ lệch chuẩn ta thấy lớp 5E có điểm cao hơn lớp 5H, đều đạt mức trung bình, trẻ lớp 5E có mức hình thành kỹ năng đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo đồng đều hơn lớp 5H vì độ lệch chuẩn thấp hơn.

- Xét theo giá trị kiểm định: Gọi điểm trung bình của lớp 5E là \bar{X}_1 , điểm trung bình lớp 5H là \bar{X}_2 ; độ lệch chuẩn lớp 5E là δ_1 còn độ lệch chuẩn lớp 5H là δ_2 , $n = 30$, ta được $T = 0,579$.

Đối chiếu với bảng tra giá trị kiểm định với khoảng tin cậy là 90%, ta có $T_\alpha = 1,708$. Như vậy, $T < T_\alpha$. Điều đó có nghĩa sự chênh lệch điểm của 2 nhóm không có ý nghĩa, mức độ hình thành BTĐDT của 2 nhóm tương đương nhau.

2.7. NGUYÊN NHÂN CỦA THỰC TRẠNG

2.7.1. Nguyên nhân chủ quan

- Đa số GVMN đã quan tâm thực hiện hoạt động dạy trẻ đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo và đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo, một vài giáo viên còn dạy trẻ đo dung tích một đối tượng bằng một đơn vị đo, do vậy giúp trẻ thực hiện được kỹ năng đo dung tích với nước.

- GVMN nhận thức đúng về tầm quan trọng và mức cần thiết của việc hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm nhưng còn thực hiện hoạt động làm quen với toán theo kinh nghiệm, theo thói quen, chưa vận dụng linh hoạt quy trình tổ chức hoạt động dạy học theo hướng trải nghiệm khi cho trẻ đo dung tích.

- GV chịu ảnh hưởng của nhà quản lý về việc đảm bảo giờ giấc, tỉ lệ trẻ đạt được mục tiêu giờ học theo giáo án về kiến thức, kỹ năng sau mỗi giờ học nên chưa mạnh dạn tạo cơ hội cho trẻ trải nghiệm theo đúng quy trình,

- Đôi khi, GV còn hoài nghi về khả năng lập kế hoạch, chủ động thực hiện hoạt động đo dung tích của trẻ 5-6 tuổi và khả năng nhận xét, đánh giá, chia sẻ kinh nghiệm của trẻ... nên chưa thực sự tự tin vận dụng quan điểm giáo dục theo hướng trải nghiệm khi cho trẻ làm quen với toán.

- Hiện nay ở trường MN chưa có nhiều tài liệu về việc tổ chức các hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm để GVMN tìm hiểu, tham khảo.

2.7.2. Nguyên nhân khách quan

- Về cơ sở vật chất: Đa số các trường mầm non trong đó có trường MN Đông Thành đều đảm bảo cơ sở vật chất phù hợp với việc tổ chức các hoạt động giáo dục cho trẻ nói chung, hoạt động đo dung tích nói riêng. Hầu hết các lớp học, các trường mầm non đều có góc thiên nhiên, góc dân gian có cát, sỏi, nước... thuận lợi cho trẻ vui chơi, trải nghiệm kỹ năng đo dung tích.

- Về khả năng của trẻ 5-6 tuổi: Trẻ rất tự tin, mạnh dạn tham gia các hoạt động, vốn ngôn ngữ của trẻ phát triển tốt, có thể diễn đạt điều trẻ muốn nói để người nghiên cứu nghe, hiểu được. Một số trẻ đã đạt mức rất cao, mức cao khi thực hiện kỹ năng đo dung tích và nhận xét mối quan hệ về độ lớn (dung tích) của các đối tượng đo, dụng cụ đo... Tuy nhiên, do ảnh hưởng của dịch bệnh Covid, trẻ nghỉ học ở nhà với thời gian dài, ít thực hiện các hoạt động học tập theo chế độ sinh hoạt ở trường mầm non, ít sử dụng các thuật ngữ mang tính học thuật, ví dụ các từ chỉ mối quan hệ hơn nhất về số lượng, về độ lớn... của vật thể nên khi nhóm nghiên cứu thực hiện bài khảo sát, một số trẻ chỉ thực hiện thao tác đong đo mà chưa nhận xét, giải thích; rất nhiều trẻ còn mắc lỗi khi đong, cầm bút lông để vạch đánh dấu mức nước trên thành bình chứa... Do vậy, kết quả đánh giá kỹ năng đo dung tích của 2 lớp đều ở mức trung bình theo thang đánh giá.

Kết luận chương 2

Chương 2 đã giải quyết các nhiệm vụ nghiên cứu cơ bản như sau:

Xác định tiêu chí, thang đánh giá, bài tập đánh giá và phiếu đánh giá mức độ hình thành BTĐDDT; phiếu trưng cầu ý kiến GVMN về việc hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm qua hoạt động làm quen với toán.

Xác định phương pháp, nội dung đánh giá thực trạng việc hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi ở trường mầm non.

Kết quả khảo sát thực trạng cho thấy:

+ GVMN nhận thức đúng về sự cần thiết của việc hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm nhưng chưa nắm chắc quy trình tổ chức hoạt động dạy học theo hướng trải nghiệm khi cho trẻ đo dung tích. Việc xác định nội dung dạy trẻ 5-6 tuổi đo dung tích còn có sự nhầm lẫn với nội dung dạy trẻ 4-5 tuổi. GVMN cho rằng có thể dạy trẻ đo dung tích ở nhiều hoạt động giáo dục khác nhau nhưng hình thức hoạt động làm quen với Toán là quan trọng nhất.

+ Việc lập kế hoạch, tổ chức hoạt động làm quen với toán để hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi còn chưa đầy đủ theo CTGDMN vì một số GVMN chưa xây dựng kế hoạch, chưa tổ chức hoạt động này. Khi dạy trẻ đo dung tích, GV chưa vận dụng quan điểm giáo dục theo hướng trải nghiệm, chưa khai thác quy trình trải nghiệm đo dung tích.

+ Kết quả hình thành BTĐDDT ở 2 lớp 5-6 tuổi đồng đều nhau, ở mức trung bình so với thang đánh giá; phần lớn trẻ hạn chế trong kĩ thuật đong, đo và vạch đánh dấu trên đối tượng đo; nhiều trẻ chưa nêu được mối quan hệ kích thước của các đối tượng đo hoặc dụng cụ đo, không giải thích được cơ sở để xác định mối quan hệ kích thước đó mà chỉ nêu được kết quả đo.

Từ kết quả khảo sát trên, đề tài xác định nguyên nhân khách quan về phía nhận thức và việc dạy trẻ hình thành biểu tượng đo dung tích của GVMN và một số nguyên nhân khách quan về phía trẻ, về cơ sở vật chất ở trường mầm non.

Kết quả khảo sát thực trạng là cơ sở cho việc lập kế hoạch hoạt động hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi ở chương tiếp theo.

**Chương 3 - LẬP KẾ HOẠCH TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG LÀM QUEN VỚI TOÁN
NHẪM HÌNH THÀNH BIỂU TƯỢNG ĐO DUNG TÍCH CHO TRẺ 5-6 TUỔI
THEO HƯỚNG TRẢI NGHIỆM VÀ THỰC NGHIỆM SỬ PHẠM**

**3.1. LẬP KẾ HOẠCH TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG LÀM QUEN VỚI TOÁN
NHẪM HÌNH THÀNH BIỂU TƯỢNG ĐO DUNG TÍCH CHO TRẺ 5-6 TUỔI
THEO HƯỚNG TRẢI NGHIỆM**

LĨNH VỰC PHÁT TRIỂN NHẬN THỨC

Hoạt động:	Làm quen với toán
Chủ đề:	Tết và mùa xuân
Đề tài:	Đo dung tích 1 đối tượng bằng các đơn vị đo
Độ tuổi:	5-6 tuổi
Thời gian:	30-35 phút

I. Mục đích yêu cầu:

1. Kiến thức:

- Trẻ hiểu mối quan hệ giữa kết quả đo và dung tích các đơn vị đo: đơn vị đo to nhất thì đo được ít lần nhất, đơn vị đo nhỏ hơn thì đo được nhiều lần hơn, đơn vị đo nhỏ nhất thì đo được nhiều lần nhất.
- Trẻ biết kết quả đo bằng số đếm.
- Trẻ nhớ quy trình đo, biết cách xác định kết quả đo.
- Trẻ biết tên, cách chơi, luật chơi các trò chơi học tập.

2. Kỹ năng:

- Có kỹ năng đo dung tích 1 đối tượng bằng 1 đơn vị đo, 3 đơn vị đo.
- Nêu mối quan hệ độ lớn các đơn vị đo dựa vào kết quả đo: cốc/thìa 1 to nhất, cốc/thìa 2 nhỏ hơn, cốc/thìa 3 nhỏ nhất.
- Trẻ chơi thành thục các trò chơi học tập.

3. Thái độ:

- Trẻ thích quan sát, tìm hiểu so sánh độ lớn (dung tích) của các vật chứa.
- Trẻ tích cực tham gia vào các hoạt động
- Trẻ có ý thức chơi tập thể, đoàn kết trong khi chơi

II. Chuẩn bị

1. Đồ dùng cho cô và trẻ

* Bàn vật liệu có các đồ vật:

- Xô nước, bình nước 2,5 lít đánh dấu ở vạch 2 lít; cốc 1,2,3
- Chậu bột nếp, hộp đựng bột đánh dấu ở vạch 2 lít, cốc 1,2,3; muối đong bột
- Hộp đường, tô đựng đường đánh dấu ở vạch 0,5kg, thìa 1,2,3
- Rá đỗ xanh, hộp đựng đỗ đánh dấu ở vạch 2 lít, cốc 1,2,3
- Mâm nhào bột: Mỗi nhóm 2 cái

- Nồi nấu đồ: 1 cái

* Thẻ số từ 1-20; bút lông hoặc bút dạ đủ cho trẻ dùng

2. Trải nghiệm của trẻ

- Thuộc bài đồng dao Đi cầu đi quán

- Thành thực kỹ năng đo dung tích 1 đối tượng bằng 1 đơn vị đo, kỹ năng đếm, nhận biết ý nghĩa số lượng của các con số, nhận biết thẻ số.

- Biết nguyên liệu, quy trình làm bánh trôi, biết bánh trôi thường được làm trong dịp tết Hàn thực

III. Tiến hành hoạt động

<i>Hoạt động của cô</i>	<i>Dự kiến thông tin trẻ cần đạt</i>
<p>1. Ổn định tổ chức, gây hứng thú</p> <p>-Các bác đi đâu mà vui thế?</p> <p>-Các bác định nấu món gì, mua những thực phẩm gì?</p> <p>-Các bác ơi, ngày lễ Hàn thực sắp đến rồi, chúng mình nên làm món gì đón tết Hàn thực nào?</p> <p>-Vậy chúng mình cần chuẩn bị những vật liệu gì để làm bánh?</p> <p>Chúng mình cùng nhau đi chuẩn bị đồ dùng, vật liệu nào! Còn ai chưa rửa tay bằng xà phòng thì khăn trương rửa sạch tay nhé.</p> <p>Cô đưa trẻ đến bên bàn vật liệu cho trẻ quan sát:</p> <p>- Xô nước, bình nước 2,5 lít đánh dấu ở vạch 2 lít; cốc 1</p> <p>- Chậu bột nếp, hộp đựng bột đánh dấu ở vạch 2 lít, cốc 2; muối xúc bột</p> <p>- Hộp đường, tô đựng đường đánh dấu ở vạch 0,5kg, thìa 1</p> <p>- Rá đỗ xanh, hộp đựng đỗ đánh dấu ở vạch 2 lít, cốc 3</p> <p>2. Nội dung</p> <p>2.1. Ôn kỹ năng đo và cách xác định kết quả đo</p> <p>-Ở đây có rất nhiều nguyên liệu làm bánh và các hộp chứa, ta làm thế nào để biết mỗi hộp</p>	<p>Trẻ đọc bài đồng dao <i>Đi cầu đi quán</i> và vào lớp</p> <p>-Chúng tôi đi chợ mua đồ về nấu ăn</p> <p>Trẻ kể</p> <p>-Làm bánh trôi bánh chay</p> <p>-Cần bột nếp, đường, đỗ xanh, nước nhào bột và lược bánh...</p> <p>Đi cùng cô đến quan sát các đồ vật</p> <p>Trẻ thể hiện cảm xúc</p> <p>Cần đo dung tích hộp</p> <p>Trẻ lắng nghe và chơi theo luật</p>

<p>chứa có dung tích là bao nhiêu?</p> <p>- Muốn đo dung tích 1 vật bằng 1 đơn vị đo, ta cần làm như thế nào, cần những dụng cụ gì?</p> <p>-Cô mời 1 bạn đo dung tích bình nước, 1 bạn đo dung tích hộp đựng bột, 1 bạn đo dung tích tô đựng đường, 1 bạn đo dung tích hộp đựng đỗ</p> <p>-Mời các bạn nêu kết quả đo. Các con có được kinh nghiệm gì về việc đo dung tích, mời các con chia sẻ cho cô và các bạn nghe.</p> <p>-Ai có ý kiến khác, ai có cách làm khác?</p> <p>-Chúng mình kiểm tra xem kết quả bạn A1 đo có giống bạn A không nhé</p> <p>-Muốn biết ai có cách đo đúng hơn, cô cháu mình cùng kiểm tra nhé.</p> <p>Cô đo để kiểm tra.</p> <p>Vậy kinh nghiệm đo của ai đúng nhất? Chúng mình học được điều gì về cách đo dung tích của 1 đối tượng bằng 1 đơn vị đo? Mời các con vận dụng kinh nghiệm đo vào hoạt động thú vị tiếp theo cùng cô nào!</p> <p>Cô đã chuẩn bị các bàn nguyên liệu làm bánh: bàn 1 có nước và các dụng cụ, bàn 2 có bột nếp và các dụng cụ, bàn 3 có đường và các dụng cụ, bàn 4 có đỗ và các dụng cụ. Mời các con về với các bàn mà chúng mình thích sao cho mỗi bàn có 5-6 bạn</p> <p>2.2. Hình thành mối quan hệ giữa kết quả đo và dung tích các thước đo</p> <p><i>* Xác định đối tượng và đơn vị đo</i></p> <p>Các con nhìn trên bàn xem, chúng mình cần đo cái gì, đo bằng dụng cụ gì?</p> <p>-Các con có nhận xét gì về độ lớn của các đơn vị đo?</p>	<p>-Cần phải đo</p> <p>-Đong đầy vật cần đo đến bằng miệng đơn vị đo, đổ vào bình chứa, dùng bút đánh dấu sau từng lần đong trên thành bình chứa, đếm kết quả đo, chọn thẻ số tương ứng đặt vào cạnh bình chứa</p> <p>Trẻ đo, nêu kết quả</p> <p>Trẻ nêu ý kiến</p> <p>Nếu có trẻ có ý kiến khác, mời trẻ đó lên đo theo cách của trẻ</p> <p>So sánh 2 kết quả đo</p> <p>Trẻ nhắc lại kỹ thuật đo đúng</p> <p>Hưởng ứng, thể hiện cảm xúc</p> <p>Đi cùng cô đến bên bàn nước</p> <p>-Bàn 1: đo bình nước bằng các cốc 1,2,3</p> <p>- Bàn 2: đo hộp đựng bột bằng các cốc 1,2,3</p> <p>- Bàn 3: đo tô đựng đường bằng các thìa 1,2,3</p> <p>- Bàn 4: đo hộp đựng đỗ bằng các cốc 1,2,3</p> <p>-Cốc/thìa 1 to nhất, cốc/thìa 2 nhỏ</p>
---	--

<p><i>* Trẻ đo dung tích bằng 3 đơn vị đo</i></p> <p>-Con định đo dung tích các vật chứa như thế nào với các đơn vị đo này?</p> <p>-Cô mời mỗi nhóm chọn 1 ý kiến mà các con thấy hợp lí nhất và đo dung tích vật chứa rồi báo cáo kết quả với cô nhé!</p> <p>Sau khi trẻ báo cáo, cô trò chuyện:</p> <p>-Các con đã hài lòng với cách đo và kết quả đo mình vừa thực hiện chưa? Có ai có ý kiến hay muốn điều chỉnh cách đo khác không? Nếu trẻ có muốn đo lại, cho trẻ cơ hội thực hiện.</p> <p>Nếu kết quả đo chưa chính xác, cô yêu cầu trẻ đo lại để cô và các bạn cùng nhận xét:</p> <p>-Vì sao lần đầu con đo ra kết quả khác?</p> <p>-Con rút ra kinh nghiệm gì khi đo để có kết quả đúng?</p> <p>-Cách đo nào phù hợp hơn, kết quả lần đo nào đúng hơn, vì sao?</p> <p>-Vậy con rút ra kinh nghiệm gì khi đo 1 đối tượng bằng 3 đơn vị đo?</p> <p>Cô chính xác hoá thông tin.</p> <p><i>* So sánh các kết quả đo</i></p> <p>-Các con có nhận xét gì về 3 kết quả đo từ 3 đơn vị đo?</p> <p>-Kết quả đo khác nhau như thế nào?</p> <p>- Tại sao cốc/thìa 3 đo được nhiều lần nhất?</p> <p>- Tại sao cốc/thìa 2 đo được ít lần hơn?</p> <p>- Tại sao cốc/thìa 1 đo được ít lần nhất?</p> <p>- Ba đơn vị đo này có dung tích khác nhau như thế nào?</p> <p>-Các con hãy sắp xếp 3 đơn vị đo theo thứ tự đúng và nêu cách sắp xếp cho cô và các bạn nghe nhé!</p> <p>-Những ai sắp xếp 3 đơn vị đo từ nhỏ đến</p>	<p>hơn, cốc/thìa 3 nhỏ nhất</p> <p>Trẻ nêu ra các ý kiến</p> <p>Trẻ thảo luận nhóm, chọn phương án trẻ thích và thực hiện đo, xác định kết quả và báo cáo kết quả đo</p> <p>-Lấy 1 đơn vị đo, đong nguyên liệu bằng miệng đơn vị đo, đổ vào vật chứa, dùng bút vạch đánh dấu rồi đong tiếp, khi đầy đến vạch quy định thì đếm kết quả đo, lấy thẻ số để vào bên đơn vị đo đó rồi tiếp tục đo với đơn vị đo khác.</p> <p>-Kết quả đo không bằng nhau</p> <p>-Cốc/thìa 1 đo được ít lần nhất, cốc/thìa 2 đo được nhiều lần hơn, cốc/thìa 3 đo được nhiều lần nhất</p> <p>-Vì cốc/thìa 3 nhỏ nhất</p> <p>-Vì cốc/thìa 2 to nhất</p> <p>-Vì cốc/thìa 1 to nhất</p> <p>-Cốc/thìa 1 to nhất, cốc/thìa 2 nhỏ hơn, cốc/thìa 3 nhỏ nhất</p> <p>Cách 1: To nhất-nhỏ hơn-nhỏ nhất</p> <p>Cách 2: Nhỏ nhất-tơ hơn-to nhất</p> <p>Trẻ trả lời</p>
--	--

<p>to?</p> <p>-Những ai sắp xếp theo thứ tự từ to đến nhỏ?</p> <p>-Các cách sắp xếp này có đúng không, vì sao</p> <p>-Bạn nào có thể chia sẻ kinh nghiệm thu được về kết quả đo 1 đối tượng bằng 3 đơn vị đo?</p> <p>Cô thấy các con rất giỏi, biết vận dụng kinh nghiệm đo dung tích 1 đối tượng bằng 1 đơn vị đo vào việc đo dung tích 1 đối tượng bằng 3 đơn vị đo, các con đã nhận ra sự khác nhau giữa các kết quả đo: đơn vị đo nào đo được ít lần nhất thì có dung tích to nhất, đơn vị đo nào đo được nhiều lần hơn thì có dung tích nhỏ hơn, đơn vị đo nào đo được nhiều lần nhất thì có dung tích nhỏ nhất.</p> <p>Cô mời các con đứng dậy, đổi vị trí bàn cho nhau để chúng mình được đo dung tích các nguyên liệu làm bánh khác nhau với các đơn vị đo khác nhé.</p> <p>2.3. Luyện tập</p> <p>Cho trẻ thực hiện đo dung tích đối tượng đo với các đơn vị đo khác.</p> <p>Mời trẻ nêu kết quả đo, so sánh độ lớn của các đơn vị đo</p> <p>Chia sẻ kinh nghiệm đo, rút ra kết luận</p> <p>3. Kết thúc (2-3 phút)</p> <p>Các con rất giỏi, các con đã biết cách đo và xác định kết quả đo dung tích 1 đối tượng bằng các đơn vị đo. Dung tích của đối tượng đo có thể tính bằng vật liệu là nước hoặc các hạt hạt, bột...</p> <p>Bây giờ, cô cháu mình cùng nhau chuẩn bị làm bánh nhé, nhóm 1,2 cùng cô đi nhào bột, nhóm 3,4 cùng cô B đi nấu đồ làm nhân.</p>	<p>-Đều đúng, vì 3 vật không to bằng nhau có thể xếp theo chiều từ nhỏ đến to hoặc từ to đến nhỏ</p> <p>- Đo 1 đối tượng bằng các đơn vị đo khác nhau, đơn vị đo nào đo được ít lần nhất thì có dung tích to nhất, đơn vị đo nào đo được nhiều lần hơn thì có dung tích nhỏ hơn, đơn vị đo nào đo được nhiều lần nhất thì có dung tích nhỏ nhất</p> <p>Trẻ đứng dậy, đổi chỗ cho các nhóm</p> <p>-Cốc/thìa 1 đo được ít lần nhất, cốc/thìa 2 đo được nhiều lần hơn, cốc/thìa 3 đo được nhiều lần nhất</p> <p>- Đo 1 đối tượng bằng các đơn vị đo khác nhau, đơn vị đo nào đo được ít lần nhất thì có dung tích to nhất, đơn vị đo nào đo được nhiều lần hơn thì có dung tích nhỏ hơn, đơn vị đo nào đo được nhiều lần nhất thì có dung tích nhỏ nhất</p> <p>Trẻ cùng cô tham gia nhào bột, nấu đồ làm nhân</p>
---	--

LĨNH VỰC PHÁT TRIỂN NHẬN THỨC

Hoạt động:	Làm quen với toán
Chủ đề:	Nghề nghiệp
Đề tài:	Đo dung tích 3 đối tượng bằng 1 đơn vị đo
Độ tuổi:	5-6 tuổi
Thời gian:	30-35 phút

I. Mục đích yêu cầu:

1. Kiến thức:

- Trẻ nắm được mối quan hệ giữa kết quả đo và kích thước các đối tượng: đối tượng có dung tích to nhất thì đo được nhiều lần nhất, đối tượng có dung tích nhỏ hơn thì đo được ít lần hơn, đối tượng có dung tích nhỏ nhất thì đo được ít lần nhất.
- Trẻ biết kết quả đo bằng số đếm.
- Trẻ nhớ quy trình đo, biết cách xác định kết quả đo.
- Trẻ biết tên, cách chơi, luật chơi các trò chơi học tập.

2. Kỹ năng:

- Có kỹ năng đo dung tích 1 đối tượng bằng 1 đơn vị đo, đo 3 đối tượng bằng đơn vị đo.
- Nêu mối quan hệ độ lớn các đơn vị đo dựa vào kết quả đo: cốc/thìa 1 to nhất, cốc/thìa 2 nhỏ hơn, cốc/thìa 3 nhỏ nhất.
- Trẻ chơi thành thục các trò chơi học tập.

3. Thái độ:

- Trẻ thích quan sát, tìm hiểu so sánh độ lớn (dung tích) của các đối tượng.
- Trẻ tích cực tham gia vào các hoạt động
- Trẻ có ý thức chơi tập thể, đoàn kết trong khi chơi

II. Chuẩn bị

1. Đồ dùng cho cô và trẻ

* Bàn vật liệu có các đồ vật:

- Xô nước, hộp nhựa to nhất – hộp nhỏ hơn – hộp nhỏ nhất; 1 cốc đo
- Chậu bột nếp, hộp nhựa to nhất – hộp nhỏ hơn – hộp nhỏ nhất; 1 muôi đong bột
- Hộp đường, bát to nhất – bát nhỏ hơn – bát nhỏ nhất, 1 thìa đong đường
- Rá đỗ xanh, hộp nhựa to nhất – hộp nhỏ hơn – hộp nhỏ nhất; 1 cốc đo
- Rá ngô/gạo, hộp nhựa to nhất – hộp nhỏ hơn – hộp nhỏ nhất; 1 cốc đo
- Thùng cát khô/đá vụn, xô to nhất – xô nhỏ hơn – xô nhỏ nhất; 1 cốc đo

* Thẻ số từ 1-20; bút lông hoặc bút dạ đủ cho trẻ dùng

2. Trải nghiệm của trẻ

- Thuộc bài thơ *Bé làm bao nhiêu nghề*
- Thành thục kỹ năng vận động theo nhạc bài hát *Cháu yêu cô chú công nhân*

- Thành thực kĩ năng đo dung tích 1 đối tượng bằng 1 đơn vị đo, kĩ năng đếm, nhận biết ý nghĩa số lượng của các con số, nhận biết thẻ số.

- Biết công việc và một số vật liệu lao động của các nghề: làm bánh, nông dân, công nhân xây dựng

III. Tiến hành hoạt động

<i>Hoạt động của cô</i>	<i>Dự kiến thông tin trẻ cần đạt</i>
<p>1. Ổn định tổ chức, gây hứng thú</p> <p>-Các con lại đây với cô nào!</p> <p>-Bài thơ <i>Bé làm bao nhiêu nghề</i> cho con biết những nghề gì?</p> <p>-Nghề nào trong bài thơ có tạo ra sản phẩm</p> <p>Có những nghề sản xuất, tạo ra được những sản phẩm phục vụ cho con người. Chúng mình cùng cô quan sát xem những vật liệu hay sản phẩm này thuộc về nghề nào nhé!</p> <p>2. Nội dung</p> <p>2.1. Ôn kĩ năng đo và cách xác định kết quả đo</p> <p>- Cát, đá là vật liệu của nghề nào?</p> <p>Còn gạo và ngô là sản phẩm của nghề nào?</p> <p>-Trong những đồ dùng trên, cần đo dung tích của đồ vật nào, dùng cái gì làm đơn vị đo?</p> <p>-Chúng mình sẽ đo dung tích của hộp hoặc cốc bằng cách nào?</p> <p>+ Rá ngô, hộp nhựa, 1 cốc đo</p> <p>+ Rá gạo, hộp nhựa, 1 cốc đo</p> <p>+ Thùng cát khô, xô, 1 cốc đo</p> <p>+ Thùng đá vụn, xô, 1 cốc đo</p> <p>-Cô mời đại diện 4 tổ lên đo dung tích hộp hoặc xô nhé, tất cả chúng mình quan sát xem bạn đo đúng kĩ thuật chưa nhé.</p> <p>-Các bạn đã đo như thế nào?</p> <p>-Bạn hãy chia sẻ kinh nghiệm đo cho các</p>	<p>Trẻ đi từ ngoài vào, đọc thơ <i>Bé làm bao nhiêu nghề</i></p> <p>-Thợ nề, thợ mỏ, thợ hàn, thầy thuốc, cô giáo...</p> <p>-Thợ nề, thợ mỏ, thợ hàn</p> <p>Lắng nghe, cùng cô đến bàn quan sát</p> <p>-Nghề xây dựng (thợ nề)</p> <p>-Nghề nông</p> <p>- Đo dung tích hộp, xô, đo bằng cốc đong</p> <p>-Đong đầy vật cần đo đến bằng miệng cốc đo, đổ vào vật chứa, dùng bút đánh dấu sau từng lần đong trên thành hộp/xô, đếm kết quả đo, chọn thẻ số tương ứng đặt vào cạnh bình chứa</p> <p>Trẻ thực hiện đo dung tích 1 vật bằng 1 đơn vị đo, nêu kết quả đo, chọn thẻ số tương ứng đặt vào cốc đo của mình</p> <p>Trẻ nhắc lại kĩ thuật đo</p>

<p>bạn cùng nghe nhé</p> <p>Các con ạ, mỗi nghề sản xuất lại có những vật liệu hoặc sản phẩm phong phú khác nhau, chúng mình có muốn cùng cô khám phá không nào?</p> <p>Ngày hôm nay, cô cháu mình sẽ trải nghiệm đo dung tích 3 đối tượng bằng 1 đơn vị đo đối với những vật liệu sản xuất hoặc sản phẩm của các nghề nhé.</p> <p>Cô phụ bổ sung dụng cụ vào các bàn có ngô, gạo, đá, cát xếp về phía phải của cô chính</p> <p>Các con đoán xem đây bàn phía trái của cô có vật liệu của nghề gì?</p> <p>+ Xô nước, hộp nhựa to nhất – hộp nhỏ hơn – hộp nhỏ nhất; 1 cốc đo</p> <p>+ Chậu bột nếp, hộp nhựa to nhất – hộp nhỏ hơn – hộp nhỏ nhất; 1 muôi đong bột</p> <p>+ Hộp đường, bát to nhất – bát nhỏ hơn – bát nhỏ nhất, 1 thìa đong đường</p> <p>+ Rá đỗ xanh, hộp nhựa to nhất – hộp nhỏ hơn – hộp nhỏ nhất; 1 cốc đo</p> <p>Ai thích đo dung tích với vật liệu nào thì mời các các về bàn đó cùng nhau đo nhé.</p> <p>2.2. Hình thành mối quan hệ giữa kết quả đo và dung tích các đối tượng đo</p> <p>- Nhiệm vụ của các nhóm là thảo luận để xác định đối tượng đo dung tích, đơn vị đo và cách đo để giới thiệu cho cô và các bạn cùng nghe cách đo mà nhóm con chọn. Cô mời đội....</p> <p>-Cô mời các con đo dung tích của 3 vật chứa trên bàn của nhóm mình, sau đó báo cáo kết quả nhé.</p> <p>* So sánh các kết quả đo</p> <p>-Cô mời các con báo cáo kết quả đo</p>	<p>-Có ạ</p> <p>Trẻ thể hiện cảm xúc</p> <p>Nghề làm bánh</p> <p>Trẻ lần lượt giới thiệu: -Nhóm con đo hộp 1,2,3 bằng cốc đo. Khi đo, đong đầy gạo bằng miệng cốc đo, đổ vào hộp 1, dùng bút đánh dấu sau từng lần đong trên thành hộp, đếm kết quả đo, chọn thẻ số tương ứng đặt vào cạnh hộp 1. Sau đó đo hộp 2, 3.</p> <p>Tương tự các nhóm khác</p> <p>Trẻ thực hiện đo theo cách đã thống nhất, trò chuyện với nhau về cách đo, kết quả đo</p> <p>Báo cáo kết quả đo</p>
---	---

<p>của nhóm mình nào!</p> <p>-Các con đã hài lòng với cách đo và kết quả đo mình vừa thực hiện chưa? Có ai có ý kiến hay muốn điều chỉnh cách đo khác không?</p> <p>Nếu trẻ có muốn đo lại, cho trẻ cơ hội thực hiện.</p> <p>Nếu kết quả đo chưa chính xác, cô yêu cầu trẻ đo lại để cô và các bạn cùng nhận xét:</p> <p>-Vì sao lần đầu con đo ra kết quả khác?</p> <p>-Con rút ra kinh nghiệm gì khi đo để có kết quả đúng?</p> <p>-Cách đo nào phù hợp hơn, kết quả lần đo nào đúng hơn, vì sao?</p> <p>-Vậy con rút ra kinh nghiệm gì khi đo 3 đối tượng bằng 1 đơn vị đo?</p> <p>Cô chính xác hoá thông tin.</p> <p>-Con có nhận xét gì về kết quả đo ở 3 vật chứa?</p> <p>- Tại sao hộp/xô 1 đo được nhiều lần nhất?</p> <p>- Tại sao hộp/xô 2 đo được ít lần hơn?</p> <p>- Tại sao hộp/xô 3 đo được ít lần nhất?</p> <p>- Ba vật chứa này có dung tích khác nhau như thế nào?</p> <p>- Con học được điều gì qua việc đo dung tích 3 đối tượng = 1 đơn vị đo? Cô chính xác hóa kết quả.</p> <p>Để biết thêm các sản phẩm, các vật liệu sản xuất của các nghề, cô mời các con đứng lên đổi sang đo ở bàn khác nhé. Chúng mình cùng vận động theo nhạc bài <i>Cháu yêu cô chú công nhân</i> để thể hiện tình cảm quý trọng với các cô, các chú nào!</p> <p>2.3. Luyện tập</p>	<p>-Hộp/xô 1 đo được... , hộp/xô 2 đo được..., hộp/xô 3 đo được.... lần</p> <p>Trẻ trả lời</p> <p>-Các lần đong phải đầy bằng nhau, đổ hết vào vật chứa, không để rớt ra ngoài.</p> <p>-Hộp/xô 1 có nhiều lần đơn vị đo nhất, hộp/xô 2 có ít lần đơn vị đo hơn, hộp/xô 3 có ít lần đơn vị đo nhất</p> <p>-Hộp/xô 1 đo được nhiều lần nhất vì có dung tích to nhất</p> <p>-Hộp/xô 2 đo được ít lần hơn vì có dung tích nhỏ hơn</p> <p>-Hộp/xô 3 đo được ít lần nhất vì có dung tích nhỏ nhất</p> <p>-Hộp/xô 1 có dung tích to nhất, hộp/xô 2 có dung tích nhỏ hơn, hộp/xô 3 có dung tích nhỏ nhất</p> <p>- Đo dung tích 3 đối tượng bằng 1 đơn vị đo, đối tượng nào đo được nhiều lần nhất thì có dung tích to nhất, đối tượng nào đo được ít lần hơn thì có dung tích nhỏ hơn, đối tượng nào đo được ít lần nhất thì có dung tích nhỏ nhất.</p> <p>Vận động theo nhạc bài hát <i>Cháu yêu cô chú công nhân</i></p>
---	--

<p>Cho trẻ đổi bàn đo, đo dung tích 3 đối tượng với các vật liệu khác</p> <p>Mời trẻ nêu kết quả đo, so sánh dung tích 3 đối tượng đo</p> <p>-Con biết được điều gì khi đo dung tích 3 đối tượng bằng 1 đơn vị đo?</p> <p>3. Kết thúc (2-3 phút)</p> <p>Hôm nay cô thấy các con rất giỏi, ai cũng tích cực tham gia đo dung tích 3 đối tượng bằng 1 đơn vị đo, ai cũng có thể giải thích sự khác nhau về dung tích của 3 vật chứa, cô khen tất cả các con. Bây giờ các con nhẹ nhàng cất đồ dùng vào kệ rồi cô cháu mình ra sân trường xem dung tích các chậu cây, các xô nước... khác nhau như thế nào nhé!</p>	<p>-Hộp/xô 1 đo được nhiều lần nhất, hộp/xô 2 đo được ít lần hơn, hộp/xô 3 đo được ít lần nhất</p> <p>- Đo 1 đối tượng bằng các đơn vị đo khác nhau, đơn vị đo nào đo được ít lần nhất thì có dung tích to nhất, đơn vị đo nào đo được nhiều lần hơn thì có dung tích nhỏ hơn, đơn vị đo nào đo được nhiều lần nhất thì có dung tích nhỏ nhất</p> <p>Cất đồ dùng, cùng cô ra hoạt động ngoài trời</p>
---	---

3.2. THỰC NGHIỆM SỬ PHẠM

3.2.1. Mục đích thực nghiệm

Thực nghiệm nhằm kiểm chứng tính khả thi, tính hiệu quả của các kế hoạch đã lập nhằm hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm.

3.2.2. Nội dung thực nghiệm

Tổ chức các kế hoạch hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành Biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm.

3.2.3. Mẫu thực nghiệm

Thực nghiệm tiến hành với 50 trẻ 5-6 tuổi ở trường mầm non Đông Thành, trong đó có 25 trẻ ở nhóm thực nghiệm, 25 trẻ ở nhóm đối chứng. Hai nhóm này có nhiều điểm tương đồng về số lượng trẻ trai và trẻ gái, điều kiện chăm sóc giáo dục, trình độ của giáo viên và trẻ

3.2.4. Thời gian thực nghiệm: Từ tháng 4 đến tháng 5 năm 2022

3.2.5. Tiêu chí và thang đánh giá (mục 2.5.2)

Bài tập đánh giá, phiếu đánh giá (Phụ lục...)

3.2.6. Quy trình tổ chức thực nghiệm

Bước 1: Chọn mẫu thực nghiệm.

Bước 2: Chuẩn bị thực nghiệm.

Bước 3: Tổ chức các hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành biểu tượng kích thước cho trẻ 5-6 tuổi

Bước 4: Đánh giá kết quả thực nghiệm.

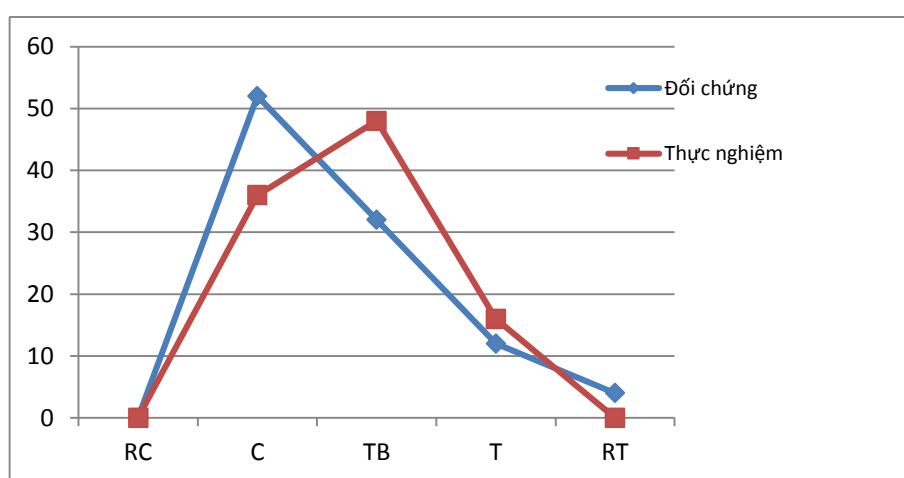
3.2.7. Kết quả thực nghiệm

3.2.7.1. Kết quả kiểm tra trước thực nghiệm

a. Đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo-

Bảng 3.1. Khả năng đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo

Nhóm	Mức		Rất cao		Cao		TB		Thấp		R.thấp		\bar{X}	δ
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Đối chứng	0	0	13	52	8	32	3	12	1	4	6,09	1,30		
Thực nghiệm	0	0	9	36	12	48	4	16	0	0	6,04	1,06		



Biểu 3.1. Khả năng đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo (Theo %)

Bảng 3.1 và biểu 3.1 cho thấy khả năng đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo của trẻ cả 2 nhóm tương đương nhau, ở mức trung bình so với thang đánh giá.

- Xét theo các mức độ hình thành kỹ năng đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo, ta thấy:

+ Mức rất cao: không trẻ nào ở cả 2 nhóm đạt mức rất cao.

+ Mức cao: Nhóm đối chứng có số trẻ đạt mức cao nhiều hơn nhóm thực nghiệm là 16%. Những trẻ này đều nhận biết, gọi tên các đơn vị đo là 3 cái cốc, nói được cốc 1 to, cốc 2 và cốc 3 nhỏ, có 7 trẻ nhóm đối chứng và 10 trẻ nhóm thực nghiệm xác định đúng mối quan hệ kích thước của 3 cái cốc: Cốc 1 to nhất, cốc 2 nhỏ hơn, cốc 3 nhỏ nhất.

Có 4 trẻ nhóm thực nghiệm thực hiện đúng kỹ thuật đo dung tích bình nước với từng từng chiếc cốc, sau mỗi lần đo trẻ lấy chữ số tương ứng đặt vào bên cạnh chiếc cốc đó. Tuy vậy, khi so sánh kết quả đo, trẻ chỉ nêu được số lượng đo ở từng cốc mà chưa dùng từ chỉ mối quan hệ số lượng chính xác là “cốc 3 đo được nhiều lần nhất, là 8 lần; cốc 2 đo được ít lần hơn, là 6 lần; cốc 1 đo được ít lần nhất, là 4

lần”. Sau khi đo, chỉ có 9 trẻ xác định gần đủ mối quan hệ kích thước các cốc đo: Cốc 3 có dung tích nhỏ nhất vì đo được nhiều lần nhất; cốc 2 có dung tích lớn hơn vì đo được ít lần hơn, cốc 1 có dung tích lớn nhất vì đo được ít lần nhất và khẳng định: Cốc 1 to nhất, cốc 2 nhỏ hơn, cốc 3 nhỏ nhất.

+ Mức trung bình: nhóm thực nghiệm có số trẻ đạt mức trung bình nhiều hơn nhóm đối chứng là 16%. Những trẻ này cũng nhận biết, gọi tên các đơn vị đo là 3 cái cốc, nhưng hầu hết chỉ nói được cốc 1 to, cốc 2 và cốc 3 nhỏ mà chưa dùng từ so sánh hơn nhất. Trẻ mức trung bình đạt tối đa 2,0 điểm khi đo dung tích bình nước lần lượt theo 3 cốc vì trẻ thường mắc các lỗi: đong nước ở các cốc không đầy bằng nhau, vạch trên thành bình thiếu chính xác hoặc đếm nhầm kết quả đong, lấy chữ số chưa phù hợp đặt vào bên cạnh chiếc cốc đó... Khi so sánh kết quả đo, trẻ chỉ nêu được số lượng đo ở từng cốc mà không dùng từ chỉ mối quan hệ số lượng lần đo ở mỗi cốc. Trẻ chưa giải thích được mối quan hệ kích thước các cốc đo mà chỉ nêu: Cốc 3 có nhỏ, cốc 2 to, cốc 1 to nhất nhất.

+ Mức thấp ở nhóm thực nghiệm nhiều hơn nhóm đối chứng là 4%. Trẻ nhận biết, gọi tên các đơn vị đo là 3 cái cốc, nhưng hầu hết chỉ nói được cốc 1 to, cốc 2 và cốc 3 nhỏ mà chưa dùng từ so sánh hơn nhất, một số trẻ không nhận xét mối quan hệ kích thước của các cốc mà chỉ tiến hành đo dung tích theo yêu cầu của GV. Khi so sánh kết quả đo, trẻ chỉ nêu được số lượng đo ở từng cốc mà không dùng từ chỉ mối quan hệ số lượng lần đo ở mỗi cốc; một số trẻ không trả lời câu hỏi.

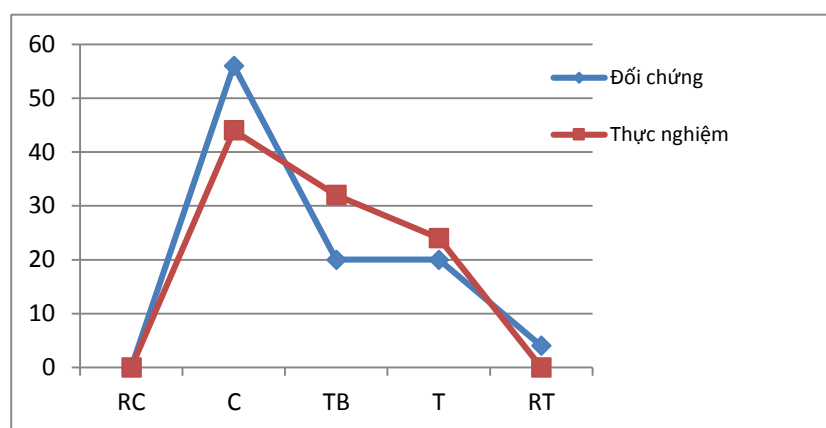
+ Mức rất thấp: Nhóm đối chứng có 1 trẻ đạt mức rất thấp còn nhóm thực nghiệm không có trẻ ở mức này. Trẻ nhận biết, gọi tên các đơn vị đo là 3 cái cốc, nhưng hầu hết chỉ nói được cốc 1 to, cốc 2 và cốc 3 nhỏ mà chưa dùng từ so sánh hơn nhất, một số trẻ không nhận xét mối quan hệ kích thước của các cốc; 2 trẻ chỉ tiến hành đo dung tích bình nước từ 1 chiếc cốc, cả 3 trẻ không nêu được kết quả đo, 1 trẻ không so sánh kết quả đo, không trả lời câu hỏi.

- Xét theo điểm trung bình và độ lệch chuẩn ta thấy cả hai nhóm đều đạt mức trung bình, trẻ nhóm thực nghiệm có mức hình thành kỹ năng đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo đồng đều hơn nhóm đối chứng vì độ lệch chuẩn thấp hơn.

b. Đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo

Bảng 3.2. Khả năng đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo

Nhóm	Mức		Rất cao		Cao		TB		Thấp		Rất thấp		\bar{X}	δ
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%				
Đối chứng	0	0	14	56	5	20	5	20	1	4	5,98	1,43		
Thực nghiệm	0	0	11	44	8	32	6	24	0	0	5,89	1,16		



Biểu 3.2. Khả năng đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo (Theo %)

Bảng 3.2 và biểu 3.2 cho thấy khả năng đo dung tích các đối tượng bằng 1 đơn vị đo của trẻ cả 2 nhóm như sau:

- Xét theo các mức độ hình thành kỹ năng đo dung tích các đối tượng bằng 1 đơn vị đo:

+ Mức rất cao: không trẻ nào ở cả 2 nhóm đạt mức rất cao.

+ Mức cao: Nhóm đối chứng có số trẻ đạt mức cao nhiều hơn nhóm thực nghiệm là 12%. Trẻ nhóm này xác định được đơn vị đo là cái cốc, những vật cần đo là bình 1, 2, 3. Trẻ đạt từ 1,00 – 1,5 điểm khi xác định độ lớn của các bình: Bình 1 to nhất, bình 2 nhỏ hơn, bình 3 nhỏ nhất. Trẻ đạt từ 2,0 – 3,0 điểm khi đo dung tích các bình nước bằng cái cốc nhưng còn có lỗi về việc đong đầy cốc nước đổ vào bình, lấy bút lông vạch lên thành bình sau mỗi lần đổ 1 cốc nước hoặc lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng bình. Chỉ 1 trẻ đạt điểm tối đa khi đo 3 bình nước. Nhóm trẻ này đạt từ 0,5 – 0,75 điểm khi nêu kết quả đo do hầu như trẻ chỉ nêu được số lần cốc đo ở từng bình mà chưa dùng từ chỉ mối quan hệ hơn nhất về số lượng lượt cốc đo: Bình 1 đo được nhiều lần nhất là 10 lần cốc nước; bình 2 đo được ít lần hơn là 6 lần cốc nước, bình 3 đo được ít lần nhất, là 4 lần cốc nước. Việc xác định mối quan hệ dung tích của 3 bình nước, trẻ đạt từ 1,25 – 2,25 điểm do trẻ chỉ nêu độ lớn dung tích 3 bình nhưng chưa giải thích được đầy đủ: bình 1 có dung tích lớn nhất vì đo được nhiều lần nhất; bình 2 có dung tích nhỏ hơn vì đo được ít lần hơn, bình có dung tích nhỏ nhất vì đo được ít lần nhất. Hầu hết trẻ chỉ nói được mối quan hệ kích thước 3 bình nước theo chiều giảm dần: Bình 1 to nhất, bình 2 nhỏ hơn, bình nhỏ nhất mà chưa nêu được theo chiều ngược lại.

+ Mức trung bình: Nhóm thực nghiệm nhiều hơn nhóm đối chứng 12% trẻ. Trẻ nhóm này xác định được đơn vị đo là cái cốc, những vật cần đo là bình 1, 2, 3. Trẻ hầu như chỉ nêu: Bình 1 to, bình 2 nhỏ, bình 3 nhỏ. Trẻ thường mắc lỗi đong không đồng đều các cốc nước đổ vào bình, vạch lên thành bình sau mỗi lần đổ 1 cốc nước hoặc lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng bình khi đo dung tích các bình nước

bằng cái cốc. Khi nêu kết quả đo hầu như trẻ chỉ nêu được số lần cốc đo ở từng bình mà chưa dùng từ chỉ mối quan hệ hơn nhất về số lượng lượt cốc đo, sau đó chỉ nêu độ lớn dung tích 3 bình nhưng chưa đầy đủ, không giải thích được mối quan hệ dung tích 3 bình.

+ Mức thấp: Nhóm thực nghiệm nhiều hơn nhóm đối chứng 4%. Trẻ nhóm này xác định được đơn vị đo là cái cốc, những vật cần đo là bình 1, 2, 3. Trẻ hầu như chỉ nêu: Bình 1 to, bình 2 nhỏ, bình 3 nhỏ hoặc không trả lời câu hỏi Trẻ thường mắc lỗi đong không đồng đều các cốc nước đổ vào bình, vạch lên thành bình sau mỗi lần đổ 1 cốc nước hoặc lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng bình khi đo dung tích các bình nước bằng cái cốc. Khi nêu kết quả đo hầu như trẻ chỉ nêu được số lần cốc đo ở từng bình mà chưa dùng từ chỉ mối quan hệ hơn nhất về số lượng lượt cốc đo, sau đó chỉ nêu độ lớn dung tích 3 bình nhưng chưa đầy đủ, có trẻ không trả lời câu hỏi về kết quả đo hoặc mối quan hệ dung tích các bình.

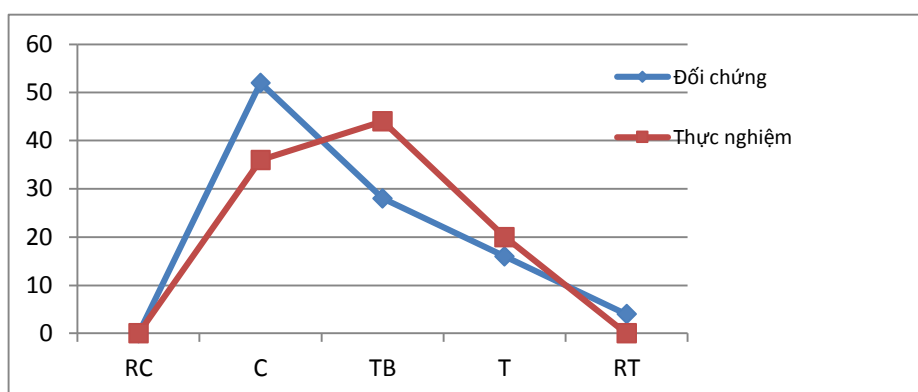
+ Mức rất thấp: 1 trẻ nhóm đối chứng ở mức rất thấp. Trẻ xác định được đơn vị đo là cái cốc, những vật cần đo là bình 1, 2, 3. Trẻ hầu như chỉ nêu: Bình 1 to, bình 2 nhỏ. Trẻ mắc lỗi đong không đồng đều các cốc nước đổ vào bình, vạch lên thành bình sau mỗi lần đổ 1 cốc nước, lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng bình khi đo dung tích các bình nước bằng cái cốc không chính xác. Trẻ không nêu kết quả đo và mối quan hệ độ lớn dung tích 3 bình.

- Xét theo điểm trung bình và độ lệch chuẩn ta thấy cả hai lớp đều đạt mức trung bình, trẻ nhóm thực nghiệm có điểm trung bình thấp hơn và thấp đồng đều, còn nhóm đối chứng có điểm cao hơn nhưng độ lệch chuẩn giữa các trẻ cao hơn nhóm thực nghiệm.

c. Đánh giá thực trạng mức độ hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi

Bảng 3.3. Mức độ hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi

Nhóm \ Mức	Rất cao		Cao		TB		Thấp		Rất thấp		\bar{X}	δ
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Đối chứng	0	0	13	52	7	28	4	16	1	4	12,07	2,64
Thực nghiệm	0	0	9	36	11	44	5	20	0	0	11,93	2,09



Biểu 3.3. Mức độ hình thành BTDDT của trẻ 5-6 tuổi (Theo %)

Bảng 3.3 và biểu 3.3 cho thấy khả năng đo dung tích của trẻ cả 2 nhóm tương đồng nhau.

- Xét theo các mức độ hình thành kỹ năng đo dung tích của trẻ 5-6 tuổi:

+ Mức rất cao: không trẻ nào ở cả 2 nhóm đạt mức rất cao.

+ Mức cao: nhóm đối chứng có số trẻ đạt mức cao nhiều hơn nhóm thực nghiệm là 16%. Trẻ nhóm này xác định được đơn vị đo, vật cần đo. Trẻ xác định gần đủ mối quan hệ độ lớn của các bình, các cốc. Trẻ đong nước và nêu được số lần cốc đo ở từng bình nhưng hạn chế khi dùng từ chỉ mối quan hệ hơn nhất về số lượng lượt cốc đo ở mỗi bình. Trẻ xác định đúng nhưng chưa đủ mối quan hệ dung tích của 3 bình nước hoặc dung tích của các cốc đo. Hầu hết trẻ nói được mối quan hệ kích thước 3 bình nước, 3 cốc đo theo chiều giảm dần nhưng chưa nêu được theo chiều ngược lại.

+ Mức trung bình: Nhóm thực nghiệm nhiều hơn nhóm đối chứng là 16%. Trẻ xác định được đơn vị đo là cái cốc, những vật cần đo là bình 1, 2, 3. Trẻ chỉ nêu độ lớn của các bình, các cốc nhưng chưa dùng từ chỉ mối quan hệ hơn nhất. Trẻ còn mắc lỗi đong không đồng đều các cốc nước đổ vào bình, vạch lên thành bình sau mỗi lần đổ 1 cốc nước hoặc lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng bình khi đo dung tích. Trẻ nêu độ lớn dung tích 3 bình, 3 cốc nhưng chưa đầy đủ, không giải thích được mối quan hệ dung tích 3 bình.

+ Mức thấp: Nhóm thực nghiệm nhiều hơn nhóm đối chứng là 4%. Trẻ xác định được đơn vị đo là cái cốc, những vật cần đo là bình 1, 2, 3. Trẻ hầu như chỉ nêu kích thước 3 bình hoặc 3 cốc nhưng không dùng từ chỉ quan hệ hơn nhất hoặc không trả lời câu hỏi. Trẻ thường mắc lỗi đong nước, vạch lên thành bình hoặc lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng bình hoặc thành cốc. Trẻ chỉ nêu độ lớn dung tích 3 bình hoặc 3 cốc nhưng chưa đầy đủ, có trẻ không trả lời câu hỏi về kết quả đo hoặc mối quan hệ dung tích các bình.

+ Mức rất thấp: 1 trẻ nhóm đối chứng ở mức rất thấp. Trẻ xác định được đơn vị đo là cái cốc, những vật cân đo là bình 1, 2, 3. Trẻ chỉ nêu kích thước bình hoặc cốc theo mối quan hệ hơn kém, không dùng quan hệ hơn nhất. Trẻ mắc lỗi đong không đồng đều các cốc nước đổ vào bình, vạch lên thành bình sau mỗi lần đổ 1 cốc nước, lấy thẻ số tương ứng không chính xác. Trẻ không nêu kết quả đo và mối quan hệ độ lớn dung tích 3 bình.

- Xét theo điểm trung bình và độ lệch chuẩn ta thấy nhóm đối chứng có điểm cao hơn nhóm thực nghiệm, đều đạt mức trung bình. Trẻ nhóm thực nghiệm có điểm kém đồng đều hơn nhóm đối chứng vì độ lệch chuẩn thấp hơn.

- Xét theo giá trị kiểm định: Gọi điểm trung bình của nhóm đối chứng là \bar{X}_1 , điểm trung bình nhóm thực nghiệm là \bar{X}_2 ; độ lệch chuẩn nhóm đối chứng là δ_1 còn độ lệch chuẩn nhóm thực nghiệm là δ_2 , $n = 25$, ta được $T = 0,2079$.

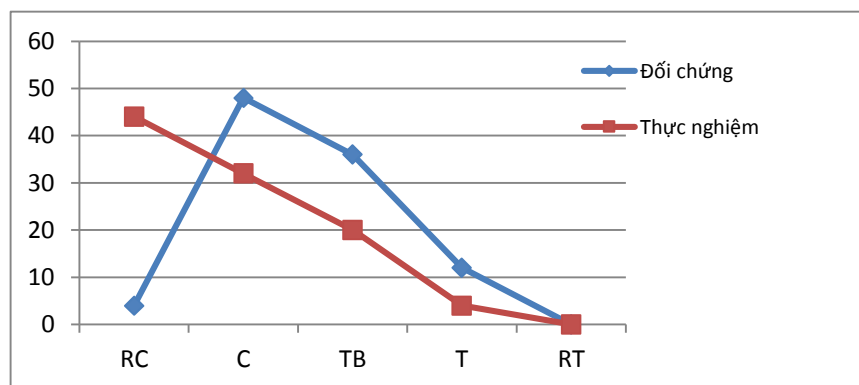
Đối chiếu với bảng tra giá trị kiểm định với khoảng tin cậy là 90%, ta có $T_\alpha = 1,708$. Như vậy, $T < T_\alpha$. Điều đó có nghĩa sự chênh lệch điểm của 2 nhóm không có ý nghĩa, mức độ hình thành BTĐDDT của 2 nhóm tương đương nhau.

3.2.7.2. Kết quả kiểm tra sau thực nghiệm

a. Đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo

Bảng 3.4. Khả năng đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo

Nhóm \ Mức	Rất cao		Cao		TB		Thấp		R.thấp		\bar{X}	δ
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Đối chứng	1	4	12	48	9	36	3	12	0	0	6,34	1,13
Thực nghiệm	11	44	8	32	5	20	1	4	0	0	7,46	1,29



Biểu 3.4. Khả năng đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo (Theo %)

Bảng 3.4 và biểu 3.4 cho thấy khả năng đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo của trẻ cả 2 nhóm có sự khác biệt đáng kể, cụ thể:

- Xét theo các mức độ hình thành kỹ năng đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo, ta thấy:

+ Mức rất cao: Nhóm thực nghiệm có 44%, hơn nhóm đối chứng 40%. Chỉ có 5 trẻ nhóm thực nghiệm chưa xác định đủ mối quan hệ về kích thước của 3 đơn vị đo, mới chỉ dùng từ “to, nhỏ” để biểu thị mối quan hệ hơn kém kích thước mà chưa nêu được theo mỗi quan hệ hơn nhất, số còn lại dùng đúng từ Cốc 1 to nhất, cốc 2 nhỏ hơn, cốc 3 nhỏ nhất. Có 10 trẻ nhóm thực nghiệm và 1 trẻ đối chứng thực hiện đúng kỹ thuật đo dung tích bình nước với từng từng chiếc cốc, sau mỗi lần đo trẻ lấy chữ số tương ứng đặt vào bên cạnh chiếc cốc đó. 11 trẻ nhóm thực nghiệm và 1 trẻ nhóm đối chứng xác định đúng mỗi quan hệ về kết quả đo, trẻ nêu được: “Cốc 3 đo được nhiều lần nhất là 8 lần; cốc 2 đo được ít lần hơn là 6 lần, cốc 1 đo được ít lần nhất, là 4 lần”. Chưa có trẻ nào ở cả 2 nhóm giải thích đầy đủ câu hỏi về mối quan hệ dung tích của 3 chiếc cốc sau khi đo mà chỉ nêu câu kết luận: “Cốc 1 to nhất, cốc 2 nhỏ hơn, cốc 3 nhỏ nhất”.

+ Mức cao: Nhóm đối chứng có số trẻ đạt mức cao nhiều hơn nhóm thực nghiệm là 16%. Những trẻ này đều nhận biết, gọi tên các đơn vị đo là 3 cái cốc, nói được cốc 1 to, cốc 2 và cốc 3 nhỏ, có 7 trẻ nhóm đối chứng và 10 trẻ nhóm thực nghiệm xác định đúng mỗi quan hệ kích thước của 3 cái cốc: Cốc 1 to nhất, cốc 2 nhỏ hơn, cốc 3 nhỏ nhất. Có 2 trẻ nhóm thực nghiệm đạt điểm uy vậy, khi so sánh kết quả đo, trẻ chỉ nêu được số lượng đo ở từng cốc mà chưa dùng từ chỉ mối quan hệ số lượng chính xác là “cốc 3 đo được nhiều lần nhất, là 8 lần; cốc 2 đo được ít lần hơn, là 6 lần; cốc 1 đo được ít lần nhất, là 4 lần”.

+ Mức trung bình: nhóm thực nghiệm có số trẻ đạt mức trung bình ít hơn nhóm đối chứng là 16%. Những trẻ này cũng nhận biết, gọi tên các đơn vị đo là 3 cái cốc, nhưng hầu hết chỉ nói được cốc 1 to, cốc 2 và cốc 3 nhỏ mà chưa dùng từ so sánh hơn nhất. Trẻ mức trung bình đạt tối đa 2,0 điểm khi đo dung tích bình nước lần lượt theo 3 cốc vì trẻ thường mắc các lỗi: đong nước ở các cốc không đầy bằng nhau, vạch trên thành bình thiếu chính xác hoặc đếm nhầm kết quả đong, lấy chữ số chưa phù hợp đặt vào bên cạnh chiếc cốc đó... Khi so sánh kết quả đo, trẻ chỉ nêu được số lượng đo ở từng cốc mà không dùng từ chỉ mối quan hệ số lượng lần đo ở mỗi cốc. Trẻ chưa giải thích được mối quan hệ kích thước các cốc đo mà chỉ nêu: Cốc 3 có nhỏ, cốc 2 to, cốc 1 to nhất.

+ Mức thấp ở nhóm thực nghiệm ít hơn nhóm đối chứng là 8%. Trẻ nhận biết, gọi tên các đơn vị đo là 3 cái cốc, nhưng hầu hết chỉ nói được cốc 1 to, cốc 2 và cốc 3 nhỏ mà chưa dùng từ so sánh hơn nhất, một số trẻ không nhận xét mối quan hệ kích thước của các cốc mà chỉ tiến hành đo dung tích theo yêu cầu của GV.

Khi so sánh kết quả đo, trẻ chỉ nêu được số lượng đo ở từng cốc mà không dùng từ chỉ mối quan hệ số lượng lần đo ở mỗi cốc; một số trẻ không trả lời câu hỏi.

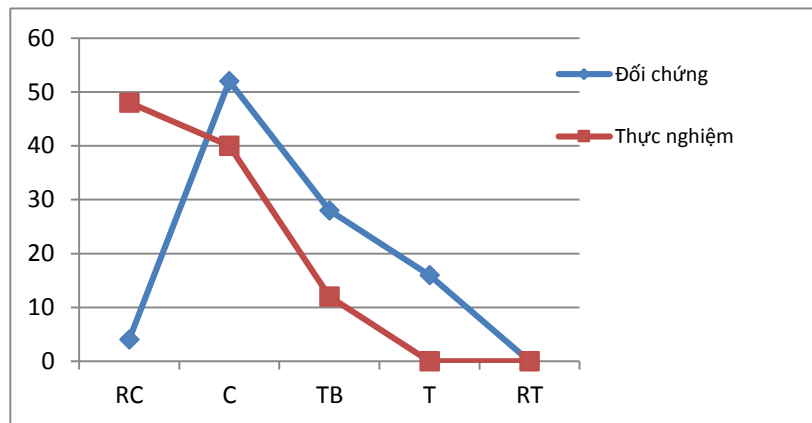
+ Mức rất thấp: Cả hai nhóm không còn trẻ ở mức rất thấp.

- Xét theo điểm trung bình và độ lệch chuẩn ta thấy nhóm thực nghiệm ở mức cao theo thang đánh giá còn nhóm đối chứng ở mức trung bình, trẻ nhóm thực nghiệm có mức hình thành kỹ năng đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo đồng đều hơn nhóm đối chứng vì độ lệch chuẩn thấp hơn.

b. Đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo

Bảng 3.5. Khả năng đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo

Nhóm	Mức Rất cao		Cao		TB		Thấp		Rất thấp		\bar{X}	δ
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Đối chứng	1	4	13	52	7	28	4	16	0	0	6,34	1,13
Thực nghiệm	12	48	10	40	3	12	0	0	0	0	7,46	1,29



Biểu 3.5. Khả năng đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo (Theo %)

Bảng 3.5 và biểu 3.5 cho thấy khả năng đo dung tích các đối tượng bằng 1 đơn vị đo của trẻ ở 2 khác biệt như sau:

- Xét theo các mức độ hình thành kỹ năng đo dung tích các đối tượng bằng 1 đơn vị đo:

+ Mức rất cao: Nhóm thực nghiệm có 48% trẻ đạt mức rất cao, hơn nhóm đối chứng 44%. 12 trẻ nhóm thực nghiệm và 1 trẻ nhóm đối chứng xác định đúng mối quan hệ độ lớn của 3 bình: *Bình 1 to nhất, bình 2 nhỏ hơn, bình 3 nhỏ nhất*; 7 trẻ nhóm thực nghiệm và 1 trẻ nhóm đối chứng thực hiện đúng trọn vẹn kỹ năng đo dung tích 3 bình bằng 1 đơn vị đo, dùng bút vạch đúng vị trí nước dâng sau mỗi lần đong, xác định đúng kết quả đo và chọn đúng thẻ số; 11 trẻ nhóm thực nghiệm và 1 trẻ nhóm đối chứng xác định được kết quả đo: *Bình 1 đo được nhiều lần nhất là 10 lần cốc nước; bình 2 đo được ít lần hơn là 6 lần cốc nước, bình 3 đo được ít lần nhất, là*

4 lần cốc nước. Không có trẻ nào đạt điểm tối đa khi xác định mối quan hệ dung tích của các bình nước: *Bình 1 có dung tích lớn nhất vì đo được nhiều lần nhất; bình 2 có dung tích nhỏ hơn vì đo được ít lần hơn, bình 3 có dung tích nhỏ nhất vì đo được ít lần nhất mà chỉ nhận xét: Bình 1 to nhất, bình 2 nhỏ hơn, bình 3 nhỏ nhất.*

+ Mức cao: Nhóm đối chứng có số trẻ đạt mức cao nhiều hơn nhóm thực nghiệm là 12%. Trẻ nhóm này xác định được đơn vị đo là cái cốc, những vật cần đo là bình 1, 2, 3. Trẻ xác định độ lớn của các bình: Bình 1 to nhất, bình 2 nhỏ hơn, bình 3 nhỏ nhất. Trẻ đạt từ 2,0 – 3,0 điểm khi đo dung tích các bình nước bằng cái cốc nhưng còn có lỗi về việc đong đầy cốc nước đổ vào bình, lấy bút lông vạch lên thành bình sau mỗi lần đổ 1 cốc nước hoặc lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng bình, không có trẻ đạt điểm tối đa khi đo 3 bình nước. Khi nêu kết quả đo, chỉ có 4 trẻ nhóm thực nghiệm nêu được đúng mối quan hệ hơn nhất về số lượng lượt cốc đo ở các bình. Việc xác định mối quan hệ dung tích của 3 bình nước, trẻ chỉ nêu độ lớn dung tích 3 bình nhưng chưa giải thích được đầy đủ. Hầu hết trẻ chỉ nói được mối quan hệ kích thước 3 bình nước theo chiều giảm dần: Bình 1 to nhất, bình 2 nhỏ hơn, bình 3 nhỏ nhất mà chưa nêu được theo chiều ngược lại.

+ Mức trung bình: Nhóm thực nghiệm ít hơn nhóm đối chứng 16%. Trẻ nhóm này xác định được đơn vị đo là cái cốc, những vật cần đo là bình 1, 2, 3. Trẻ hầu như chỉ nêu: Bình 1 to, bình 2 nhỏ, bình 3 nhỏ. Trẻ thường mắc lỗi đong không đồng đều các cốc nước đổ vào bình, vạch lên thành bình sau mỗi lần đổ 1 cốc nước hoặc lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng bình khi đo dung tích các bình nước bằng cái cốc. Khi nêu kết quả đo hầu như trẻ chỉ nêu được số lần cốc đo ở từng bình mà chưa dùng từ chỉ mối quan hệ hơn nhất về số lượng lượt cốc đo, sau đó chỉ nêu độ lớn dung tích 3 bình nhưng chưa đầy đủ, không giải thích được mối quan hệ dung tích 3 bình.

+ Mức thấp: Chỉ nhóm đối chứng còn 16%. Trẻ xác định được đơn vị đo là cái cốc, những vật cần đo là bình 1, 2, 3. Trẻ hầu như chỉ nêu: Bình 1 to, bình 2 nhỏ, bình 3 nhỏ hoặc không trả lời câu hỏi. Trẻ thường mắc lỗi đong không đồng đều các cốc nước đổ vào bình, vạch lên thành bình sau mỗi lần đổ 1 cốc nước hoặc lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng bình khi đo dung tích các bình nước bằng cái cốc. Khi nêu kết quả đo hầu như trẻ chỉ nêu được số lần cốc đo ở từng bình mà chưa dùng từ chỉ mối quan hệ hơn nhất về số lượng lượt cốc đo, sau đó chỉ nêu độ lớn dung tích 3 bình nhưng chưa đầy đủ, có trẻ không trả lời câu hỏi về kết quả đo hoặc mối quan hệ dung tích các bình.

+ Mức rất thấp: Cả hai nhóm không còn mức rất thấp.

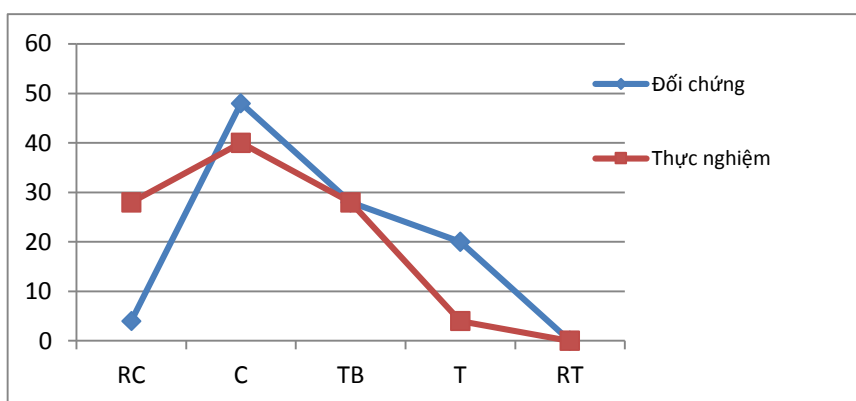
- Xét theo điểm trung bình và độ lệch chuẩn ta thấy nhóm đối chứng đạt mức trung bình, thấp hơn nhóm thực nghiệm và thấp đồng đều vì độ lệch chuẩn nhỏ hơn

nhóm thực nghiệm; trẻ nhóm thực nghiệm có điểm trung bình ở mức cao theo tháng đánh giá.

c. Đánh giá thực trạng mức độ hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi

Bảng 3.6. Mức độ hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi

Nhóm \ Mức	Rất cao		Cao		TB		Thấp		Rất thấp		\bar{X}	δ
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
Đối chứng	1	4	12	48	7	28	5	20	0	0	12,62	2,35
Thực nghiệm	7	28	10	40	7	28	1	4	0	0	15,19	2,33



Biểu 3.6. Mức độ hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi (Theo %)

Bảng 3.6 và biểu 3.6 cho thấy khả năng đo dung tích của trẻ nhóm thực nghiệm tiến bộ hơn hẳn nhóm đối chứng, cụ thể:

- Xét theo các mức độ hình thành kỹ năng đo dung tích của trẻ 5-6 tuổi:

+ Mức rất cao: Nhóm thực nghiệm có 28% trẻ đạt mức rất cao, hơn nhóm đối chứng 24%. Trẻ nhóm này xác định được đơn vị đo, vật cần đo. Trẻ xác định gần đủ mối quan hệ độ lớn của các bình, các cốc. Trẻ đong nước và nêu được số lần cốc đo ở từng bình nhưng hạn chế khi dùng từ chỉ mối quan hệ hơn nhất về số lượng lượt cốc đo ở mỗi bình. Trẻ xác định đúng mối quan hệ dung tích của 3 bình nước hoặc dung tích của các cốc đo. Hầu hết trẻ nói được mối quan hệ kích thước 3 bình nước, 3 cốc đo nhưng chưa giải thích trọn vẹn về mối quan hệ đó.

+ Mức cao: nhóm đối chứng có số trẻ đạt mức cao nhiều hơn nhóm thực nghiệm là 4%. Trẻ nhóm này xác định được đơn vị đo, vật cần đo. Trẻ xác định gần đủ mối quan hệ độ lớn của các bình, các cốc. Trẻ đong nước và nêu được số lần cốc đo ở từng bình nhưng hạn chế khi dùng từ chỉ mối quan hệ hơn nhất về số lượng lượt cốc đo ở mỗi bình. Trẻ xác định đúng nhưng chưa đủ mối quan hệ dung tích của 3 bình nước hoặc dung tích của các cốc đo. Hầu hết trẻ nói được mối quan hệ kích thước 3 bình nước, 3 cốc đo theo chiều giảm dần nhưng chưa nêu được theo chiều ngược lại.

+ Mức trung bình ở hai nhóm như nhau. Trẻ xác định được đơn vị đo là cái cốc, những vật cần đo là bình 1, 2, 3. Trẻ chỉ nêu độ lớn của các bình, các cốc nhưng chưa dùng từ chỉ mối quan hệ hơn nhất. Trẻ còn mắc lỗi đong không đồng đều các cốc nước đổ vào bình, vạch lên thành bình sau mỗi lần đổ 1 cốc nước hoặc lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng bình khi đo dung tích. Trẻ nêu độ lớn dung tích 3 bình, 3 cốc nhưng chưa đầy đủ, không giải thích được mối quan hệ dung tích 3 bình.

+ Mức thấp: Nhóm thực nghiệm ít hơn nhóm đối chứng là 16%. Trẻ xác định được đơn vị đo là cái cốc, những vật cần đo là bình 1, 2, 3. Trẻ hầu như chỉ nêu kích thước 3 bình hoặc 3 cốc nhưng không dùng từ chỉ quan hệ hơn nhất hoặc không trả lời câu hỏi. Trẻ thường mắc lỗi đong nước, vạch lên thành bình hoặc lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng bình hoặc thành cốc. Trẻ chỉ nêu độ lớn dung tích 3 bình hoặc 3 cốc nhưng chưa đầy đủ, có trẻ không trả lời câu hỏi về kết quả đo hoặc mối quan hệ dung tích các bình.

+ Mức rất thấp: Cả hai nhóm không còn mức rất thấp.

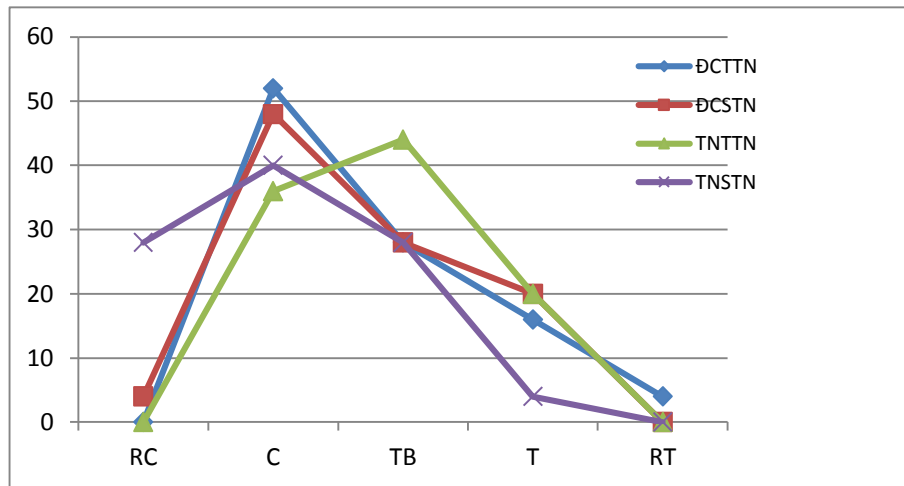
- Xét theo điểm trung bình và độ lệch chuẩn ta thấy nhóm đối chứng có điểm đạt mức trung bình, độ lệch chuẩn cao hơn nhóm thực nghiệm. Trẻ nhóm thực nghiệm có điểm trung bình ở mức cao theo thang đánh giá, kết quả khảo sát giữa các trẻ trong nhóm đồng đều hơn vì độ lệch chuẩn thấp hơn.

- Xét theo giá trị kiểm định: Gọi điểm trung bình của nhóm thực nghiệm là \bar{X}_1 , điểm trung bình nhóm đối chứng là \bar{X}_2 ; độ lệch chuẩn nhóm thực nghiệm là δ_1 còn độ lệch chuẩn nhóm đối chứng là δ_2 , $n = 25$, ta được $T = 3,885$. Đối chiếu với bảng tra giá trị kiểm định với khoảng tin cậy là 90%, ta có $T_\alpha = 1,708$. Như vậy, $T > T_\alpha$, tức sự chênh lệch điểm của 2 nhóm là có ý nghĩa kiểm định. Điều đó cho thấy sau chương trình thực nghiệm, nhóm thực nghiệm đã có kỹ năng đo dung tích tốt hơn so với nhóm đối chứng.

3.2.7.3. So sánh kết quả trước thực nghiệm và sau thực nghiệm.

Bảng 3.7. Mức độ hình thành BTĐDT của trẻ 5-6 tuổi trước và sau thực nghiệm

Mức Nhóm	Rất cao		Cao		TB		Thấp		R.thấp		\bar{X}	δ
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
ĐCTTN	0	0	13	52	7	28	4	16	1	4	12,07	2,64
ĐCSTN	1	4	12	48	7	28	5	20	0	0	12,62	2,35
TNTTN	0	0	9	36	11	44	5	20	0	0	11,93	2,09
TNSTN	7	28	10	40	7	28	1	4	0	0	15,19	2,33



Biểu 3.7. Mức độ hình thành BTĐDDT của trẻ 5-6 tuổi (Theo %)

Bảng 3.7 và biểu 3.7 cho thấy khả năng đo dung tích của trẻ nhóm thực nghiệm sau thực nghiệm cao hơn hẳn các nhóm còn lại, cụ thể:

- Xét theo các mức độ hình thành kỹ năng đo dung tích của trẻ 5-6 tuổi:

+ Mức rất cao: Nhóm thực nghiệm sau thực nghiệm có 28% trẻ đạt mức rất cao, hơn nhóm đối chứng sau thực nghiệm 24%, hai nhóm còn lại không có trẻ nào ở mức độ này. Trẻ nhóm này xác định được đơn vị đo, vật cần đo. Trẻ xác định gần đủ mối quan hệ độ lớn của các bình, các cốc. Trẻ đong nước và nêu được số lần cốc đo ở từng bình nhưng hạn chế khi dùng từ chỉ mối quan hệ hơn nhất về số lượng lượt cốc đo ở mỗi bình. Trẻ xác định đúng mối quan hệ dung tích của 3 bình nước hoặc dung tích của các cốc đo. Hầu hết trẻ nói được mối quan hệ kích thước 3 bình nước, 3 cốc đo nhưng chưa giải thích trọn vẹn về mối quan hệ đó.

+ Mức cao: nhóm đối chứng trước thực nghiệm có số trẻ đạt mức cao nhiều nhất. Trẻ nhóm này xác định được đơn vị đo, vật cần đo. Trẻ xác định gần đủ mối quan hệ độ lớn của các bình, các cốc. Trẻ đong nước và nêu được số lần cốc đo ở từng bình nhưng hạn chế khi dùng từ chỉ mối quan hệ hơn nhất về số lượng lượt cốc đo ở mỗi bình. Trẻ xác định đúng nhưng chưa đủ mối quan hệ dung tích của 3 bình nước hoặc dung tích của các cốc đo. Hầu hết trẻ nói được mối quan hệ kích thước 3 bình nước, 3 cốc đo theo chiều giảm dần nhưng chưa nêu được theo chiều ngược lại.

+ Mức trung bình của nhóm thực nghiệm trước thực nghiệm có tỉ lệ cao nhất, ba nhóm còn lại đều có 28% trẻ ở mức trung bình. Trẻ xác định được đơn vị đo là cái cốc, những vật cần đo là bình 1, 2, 3. Trẻ chỉ nêu độ lớn của các bình, các cốc nhưng chưa dùng từ chỉ mối quan hệ hơn nhất. Trẻ còn mắc lỗi đong không đồng đều các cốc nước đổ vào bình, vạch lên thành bình sau mỗi lần đổ 1 cốc nước hoặc lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng bình khi đo dung tích. Trẻ nêu độ lớn dung tích 3 bình, 3 cốc nhưng chưa đầy đủ, không giải thích được mối quan hệ dung tích 3 bình.

+ Mức thấp: Nhóm thực nghiệm sau thực nghiệm có mức thấp ít nhất. Trẻ xác định được đơn vị đo là cái cốc, những vật cần đo là bình 1, 2, 3. Trẻ hầu như chỉ nêu kích thước 3 bình hoặc 3 cốc nhưng không dùng từ chỉ quan hệ hơn nhất hoặc không trả lời câu hỏi. Trẻ thường mắc lỗi đong nước, vạch lên thành bình hoặc lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng bình hoặc thành cốc. Trẻ chỉ nêu độ lớn dung tích 3 bình hoặc 3 cốc nhưng chưa đầy đủ, có trẻ không trả lời câu hỏi về kết quả đo hoặc mối quan hệ dung tích các bình.

+ Mức rất thấp: Chỉ có 1 trẻ nhóm đối chứng trước thực nghiệm ở mức rất thấp. Trẻ xác định đúng đơn vị đo là cái cốc, những vật cần đo là bình 1, 2, 3. Trẻ chỉ nêu kích thước bình hoặc cốc theo mối quan hệ hơn kém. Trẻ mắc lỗi đong không đồng đều, vạch lên thành bình và lấy thẻ số tương ứng chưa chính xác. Trẻ không nêu kết quả đo và mối quan hệ độ lớn dung tích 3 bình

- Xét theo điểm trung bình và độ lệch chuẩn ta thấy chỉ mình nhóm thực nghiệm sau thực nghiệm ở mức cao và kỹ năng đo dung tích giữa các trẻ trong nhóm cao đồng đều, 3 nhóm còn lại ở mức trung bình theo thang đánh giá.

- Xét theo giá trị kiểm định:

Ý c mục 3.2.7.2. đã chỉ rõ ý nghĩa kiểm định kết quả đánh giá kỹ năng đo dung tích của nhóm thực nghiệm sau thực nghiệm với nhóm đối chứng sau thực nghiệm, chứng tỏ hiệu quả của hoạt động thực nghiệm đối với trẻ.

Trong mục này, đề tài làm rõ ý nghĩa kiểm định của nhóm thực nghiệm sau thực nghiệm với nhóm thực nghiệm trước thực nghiệm:

Gọi điểm trung bình của nhóm thực nghiệm sau thực nghiệm là \bar{X}_1 , điểm trung bình nhóm thực nghiệm trước thực nghiệm là \bar{X}_2 ; độ lệch chuẩn nhóm thực nghiệm sau thực nghiệm là δ_1 còn độ lệch chuẩn nhóm thực nghiệm trước thực nghiệm là δ_2 , $n = 25$, ta được $T = 5,207$. Đối chiếu với bảng tra giá trị kiểm định với khoảng tin cậy là 90%, ta có $T_\alpha = 1,708$. Như vậy, $T > T_\alpha$, tức sự chênh lệch điểm của 2 nhóm là có ý nghĩa kiểm định. Điều đó cho thấy sau chương trình thực nghiệm, nhóm thực nghiệm đã có kỹ năng đo dung tích tốt hơn so với nhóm đối chứng, đề tài đã giải quyết được nhiệm vụ và mục đích nghiên cứu.

Kết luận chương 3

Chương 3 đã nghiên cứu những vấn đề sau:

- Lập 02 kế hoạch hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm phù hợp với nhu cầu nhận thức, nhu cầu vận động của trẻ để tạo thành chương trình thực nghiệm.

- Xác định mục đích thực nghiệm nhằm kiểm chứng tính khả thi, tính hiệu quả của các kế hoạch hình thành biểu tượng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm.

- Chọn mẫu thực nghiệm: 25 trẻ ở nhóm thực nghiệm, 25 trẻ ở nhóm đối chứng trong đó hai nhóm này có nhiều điểm tương đồng về giới tính, điều kiện chăm sóc giáo dục, cùng các GV giảng dạy như lúc khảo sát thực trạng.

- Tiến hành thực nghiệm và đánh giá sau thực nghiệm trong tháng 5 năm 2022, tiêu chí đánh giá như mục 2.5.2.

- Kết quả thực nghiệm:

Trước thực nghiệm, nhóm đối chứng và nhóm thực nghiệm có kỹ năng đo dung tích tương đương nhau, ở mức trung bình theo thang đánh giá.

Sau thực nghiệm, nhóm thực nghiệm đạt kết quả cao hơn, ở mức cao theo thang đánh giá, còn nhóm đối chứng có tiến bộ hơn trước thực nghiệm nhưng vẫn ở mức trung bình theo thang đánh giá. Ngoài tiến bộ trong kỹ năng đo dung tích, nhóm thực nghiệm còn phát triển các kỹ năng lập kế hoạch hoạt động đo, chủ động thực hiện và đánh giá hoạt động đo, rút ra kinh nghiệm về việc đong, đo, vạch đánh dấu, xác định kết quả đo, so sánh kết quả đo để xác định mối quan hệ dung tích giữa các đơn vị đo, đối tượng đo. Bên cạnh đó, trẻ hiểu rõ hơn ý nghĩa của hoạt động đo dung tích trong cuộc sống: đo vật liệu xây dựng, đo nguyên liệu làm món ăn... để đảm bảo chất lượng cho sản phẩm dự định làm.

Do đó, các kế hoạch hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm thực sự có ý nghĩa đối với sự phát triển của trẻ.

KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

1. Kết luận

Hướng dẫn đo dung tích giúp trẻ phát triển các kỹ năng quan sát, phân tích, so sánh, khái quát đặc điểm của các đối tượng xung quanh, từ đó lựa chọn, sử dụng các đồ vật một cách hợp lý, có thể sáng tạo sự vật theo khả năng của trẻ.

- Hệ thống hoá lí luận về việc hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi, tổ chức hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ mầm non theo 4 bước: trải nghiệm thực tế, chia sẻ kinh nghiệm, rút kinh nghiệm cho bản thân, vận dụng kinh nghiệm vào thực tế; xây dựng lí luận về việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm.

- GVMN chưa nắm chắc quy trình tổ chức hoạt động dạy học theo hướng trải nghiệm khi cho trẻ đo dung tích, còn nhầm lẫn nội dung dạy trẻ đo dung tích. Một số GVMN chưa xây dựng kế hoạch, chưa tổ chức hoạt động dạy trẻ đo dung tích, GV chưa vận dụng quan điểm giáo dục theo hướng trải nghiệm, chưa khai thác quy trình trải nghiệm đo dung tích.

- Kết quả hình thành BTĐDDT ở 2 lớp 5-6 tuổi ở mức trung bình, trẻ hạn chế trong kỹ thuật đong, đo và vạch đánh dấu trên đối tượng đo; nhiều trẻ chưa nêu được mối quan hệ kích thước của các đối tượng đo hoặc dụng cụ đo, không giải thích được cơ sở để xác định mối quan hệ kích thước đó mà chỉ nêu được kết quả đo.

- Đề tài đã xây dựng 02 kế hoạch hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm phù hợp với nhu cầu nhận thức, nhu cầu vận động của trẻ để tạo thành chương trình thực nghiệm.

- Kết quả thực nghiệm cho thấy: Trước thực nghiệm, trẻ có kỹ năng đo dung tích tương đương nhau, ở mức trung bình theo thang đánh giá. Sau thực nghiệm, nhóm thực nghiệm đạt kết quả cao hơn, ở mức cao theo thang đánh giá, còn nhóm đối chứng có tiến bộ hơn trước thực nghiệm nhưng vẫn ở mức trung bình theo thang đánh giá. Ngoài tiến bộ trong kỹ năng đo dung tích, nhóm thực nghiệm còn phát triển các kỹ năng lập kế hoạch hoạt động đo, chủ động thực hiện và đánh giá hoạt động đo, rút ra kinh nghiệm về việc đong, đo, vạch đánh dấu, xác định kết quả đo, so sánh kết quả đo để xác định mối quan hệ dung tích giữa các đơn vị đo, đối tượng đo. Bên cạnh đó, trẻ hiểu rõ hơn ý nghĩa của hoạt động đo dung tích trong cuộc sống: đo vật liệu xây dựng, đo nguyên liệu làm món ăn... để đảm bảo chất lượng cho sản phẩm dự định làm.

Do đó, các kế hoạch hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm thực sự có ý nghĩa đối với sự phát triển của trẻ.

2. Kiến nghị

2.1. Về phía trường mầm non

- Tổ chức tập huấn và bồi dưỡng cho GV về việc tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành kỹ năng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi qua trải nghiệm.

- Tiếp tục nghiên cứu, hoàn thiện các biện pháp tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành kỹ năng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi qua trải nghiệm.

- Khuyến khích GV tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành kỹ năng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi qua trải nghiệm.

2.2. Về phía giáo viên mầm non

Tích cực học hỏi, nghiên cứu về mục tiêu, nội dung, phương pháp - biện pháp, hình thức, phương tiện tổ chức hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành kỹ năng đo dung tích cho trẻ 5-6 tuổi qua trải nghiệm.

DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Bộ giáo dục và Đào tạo (2005), *Giáo trình Triết học Mác-Lênin*, Nxb Chính trị quốc gia
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Chương trình giáo dục mầm non*, Nxb Giáo dục Việt Nam
3. Bùi Hương Giang, Vũ Thị Diệu Thúy, Đinh Thị Hồng Loan (2021), *Lập kế hoạch tổ chức hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành biểu tượng kích thước cho trẻ 5-6 tuổi*, đề tài NCKH trường Đại học Hoa Lư
4. Nguyễn Thị Hòa (2010), “*Giáo trình Giáo dục tích hợp*”, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội
5. Vũ Thị Thanh Huyền-Vũ Thị Hồng Hạnh (2018), *Giáo trình phương pháp hình thành các biểu tượng toán cho trẻ mầm non*, Nxb Giáo dục Việt Nam
6. Tạ Thúy Lan, Trần Thị Loan (2011), *Sinh lý học trẻ em*, Nxb Đại học Sư phạm
7. Đỗ Thị Minh Liên (2008), *Phương pháp hình thành biểu tượng toán học sơ đẳng cho trẻ mầm non*, Nxb Đại học Sư phạm
8. Đỗ Thị Minh Liên (2008), *Giáo trình phương pháp cho trẻ mầm non làm quen với toán: Dành cho hệ cao đẳng sư phạm mầm non*, Nxb Giáo dục.
9. Đỗ Thị Minh Liên (2016), *Lí luận và phương pháp hình thành biểu tượng toán học sơ đẳng cho trẻ mầm non*, Nxb Đại học sư phạm.
10. Đinh Thị Hồng Loan, Vũ Thị Diệu Thúy, Bùi Hương Giang (2020), *Lập kế hoạch hoạt động làm quen với toán nhằm hình thành biểu tượng hình dạng cho trẻ 4-5 tuổi*, đề tài NCKH trường Đại học Hoa Lư
11. Đinh Thị Nhung (2015), *Phương pháp hình thành biểu tượng toán cho trẻ mẫu giáo*, Nxb Giáo dục Việt Nam
12. Đinh Thị Nhung (2001), *Toán và phương pháp hình thành các biểu tượng toán học cho trẻ mẫu giáo, Quyển II*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
13. Trần Thị Tuyết Oanh chủ biên (2008), “*Giáo trình Giáo dục học*”, tập 1, Nxb Đại học Sư phạm
14. Hoàng Phê (2009), *Từ điển Tiếng Việt*, NXB Đà Nẵng, Đà Nẵng.
15. Hoàng Thị Phương, Lã Thị Bắc Lý, Bùi Thị Lâm, Nguyễn Mạnh Tuấn, Nguyễn Thị Mỹ Dung, Vũ Thanh Vân (2018), *Tổ chức các hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ mầm non*, Nxb Đại học Sư phạm
16. Đinh Thị Thu (2010), *Một số biện pháp nâng cao hiệu quả hình thành biểu tượng kích thước cho trẻ 4-5 tuổi theo hướng tích hợp*, Luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

17. Vũ Thị Diệu Thúy (2009), *Thiết kế một số hoạt động chung cho trẻ mẫu giáo lớn khám phá khoa học về môi trường xung quanh*, đề tài NCKH trường Đại học Hoa Lư
18. Vũ Thị Diệu Thúy (2014), *Xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động giáo dục nhằm phát triển khả năng định hướng độ dài thời gian cho trẻ 5-6 tuổi*, đề tài NCKH trường Đại học Hoa Lư
19. Vũ Thị Diệu Thúy (2015), *Lập kế hoạch tổ chức hoạt động học làm quen với môi trường xung quanh nhằm phát triển khả năng định hướng thời gian cho trẻ 5-6 tuổi*, đề tài NCKH trường Đại học Hoa Lư
20. Vũ Thị Diệu Thúy [(2016), *Thiết kế một số hoạt động cho trẻ 5-6 tuổi trải nghiệm nhằm phát triển khả năng nhận biết thời gian*, đề tài NCKH trường Đại học Hoa Lư
21. Vũ Thị Diệu Thúy, Lương Thị Hà, Bùi Thị Kim Phương, Trương Hải Yến (2019), *Lập kế hoạch tổ chức hoạt động nhận biết phân biệt cho trẻ 24-36 tháng ở trường mầm non*, đề tài NCKH trường Đại học Hoa Lư.
22. Nguyễn Ánh Tuyết (chủ biên), Nguyễn Thị Như Mai, Đinh Thị Kim Thoa (2019), *Tâm lí học trẻ em lứa tuổi mầm non (từ lọt lòng đến 6 tuổi)*, Nxb Đại học Sư phạm.
23. Nguyễn Ánh Tuyết (chủ biên, 2002), *Tâm lí học trẻ em lứa tuổi mầm non*, Nxb Đại học Sư phạm
24. Phạm Thị Thanh Vân, Vũ Thị Diệu Thúy, Lưu Thị Chung (2019) *Lập kế hoạch sử dụng tác phẩm văn học trong hoạt động khám phá khoa học về MTXQ cho trẻ 5-6 tuổi*, đề tài NCKH trường Đại học Hoa Lư
25. Nguyễn Thị Vân (2014) *Học tập qua trải nghiệm và vai trò của người dạy*, Dự án Công nghệ giáo dục, mstudy.vn

Tiếng nước ngoài

26. Kolb D.A (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice–Hall, Englewood Cliffs
27. Kold D.A, Boyatzis R.E and Mainemelis C. (2002), *Experiential learning theory: Previous research and new directions*, In R.J. Sternberg and L.F. Zhang (Eds)
28. Тлегенова Т.Е (2011), *Опыт творческой деятельности как педагогическая проблема, Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.)*.Т. I. — Пермь: Меркурий, 2011. — С. 44-47

PHỤ LỤC

PHỤ LỤC 1: PHIẾU TRƯNG CẦU Ý KIẾN

PHIẾU TRƯNG CẦU Ý KIẾN

(Dành cho GVMN đã và đang dạy trẻ 5-6 tuổi)

Để góp phần nâng cao hiệu quả tổ chức hoạt động Làm quen với Toán nhằm hình thành Biểu tượng đo dung tích (BTĐDT) cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm để, xin chị vui lòng cho biết ý kiến của mình về những vấn đề sau đây bằng cách đánh dấu “X” vào ô trả lời hoặc trả lời câu hỏi.

Nhóm nghiên cứu cam kết việc khảo sát chỉ nhằm mục đích thực hiện hoạt động nghiên cứu khoa học, đảm bảo nguyên tắc bảo mật. Rất mong sự hợp tác của chị!

Câu 1. Chị vui lòng cho biết mức độ cần thiết của việc lập kế hoạch tổ chức hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành BTĐDT cho trẻ 5-6 tuổi theo hướng trải nghiệm. Vì sao chị chọn phương án này?

Mức độ	Lựa chọn
Rất cần thiết	
Cần thiết	
Không cần thiết	

Câu 2. Theo chị, cần dạy trẻ những nội dung nào sau đây để hình thành BTĐDT cho trẻ 5-6 tuổi?

Nội dung	Lựa chọn
So sánh, sắp xếp độ lớn 3 đối tượng	
Đo dung tích một đối tượng bằng một đơn vị đo	
Đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo	
Đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo	

Câu 3. Theo chị, có thể sử dụng các hình thức nào để hình thành BTKT cho trẻ 5-6 tuổi?

TT	Hình thức	Đề tài/hoạt động	Lựa chọn
1	Hoạt động LQVT		
2	Tích hợp trong giờ học khác	Tạo hình	
		Khám phá khoa học/Khám phá xã hội	
		Phát triển vận động	
		Làm quen chữ cái	
		Âm nhạc	
		Làm quen tác phẩm văn học	

		Giờ học khác:	
3	Các hoạt động khác ngoài giờ học	Hoạt động vui chơi	
		Hoạt động ngoài trời	
		Hoạt động lễ hội	
		Hoạt động chiều	
		Hoạt động khác:	

Câu 4. Chị vui lòng chia sẻ nhận định của mình về quan điểm giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ mầm non.

Quan điểm	Lựa chọn
Giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ là phương thức sử dụng các hoạt động giáo dục trong đó giáo viên là người thiết kế, tổ chức, hướng dẫn các hoạt động để trẻ được tham dự, tiếp xúc trực tiếp.	
Giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ là phương thức sử dụng các hoạt động giáo dục trong đó giáo viên là người thiết kế, tổ chức, hướng dẫn các hoạt động để trẻ được tham dự, tiếp xúc trực tiếp, tự tích lũy kiến thức, kỹ năng, thái độ	
Giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ là phương thức sử dụng các hoạt động giáo dục trong đó giáo viên là người thiết kế, tổ chức, hướng dẫn các hoạt động để trẻ được tham dự, tiếp xúc trực tiếp, tự tích lũy kiến thức, kỹ năng, thái độ tạo thành kinh nghiệm riêng của bản thân	

Câu 5. Theo chị, việc giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ mầm non được thực hiện theo quy trình nào?

Quy trình giáo dục theo hướng trải nghiệm	Lựa chọn
Vận dụng kinh nghiệm vào cuộc sống, Trải nghiệm thực tế, Rút ra kinh nghiệm cho bản thân, Chia sẻ kinh nghiệm	
Trải nghiệm thực tế, Rút ra kinh nghiệm cho bản thân, Chia sẻ kinh nghiệm, Vận dụng kinh nghiệm vào cuộc sống	
Trải nghiệm thực tế, Chia sẻ kinh nghiệm, Rút ra kinh nghiệm cho bản thân, Vận dụng kinh nghiệm vào cuộc sống,	
Rút ra kinh nghiệm cho bản thân, Chia sẻ kinh nghiệm, Vận dụng kinh nghiệm vào cuộc sống, Trải nghiệm thực tế	

Câu 6. Theo chị, giáo dục theo hướng trải nghiệm có vai trò như thế nào đối với giáo dục trẻ mầm non?

Vai trò	Lựa chọn
Thực hiện mục tiêu phát triển năng lực cho trẻ mầm non	

Tích hợp nội dung giáo dục trẻ mầm non	
Tạo cơ hội để sử dụng các phương pháp giáo dục tích cực	
Phối hợp các lực lượng giáo dục và kết nối kinh nghiệm trẻ học được ở nhà trường, gia đình và cộng đồng	
Đáp ứng mục tiêu giáo dục lấy trẻ làm trung tâm	

Câu 7. Chị đã thực hiện lập kế hoạch tổ chức hoạt động Làm quen với toán nhằm hình thành BTKT cho trẻ 5-6 tuổi theo những đề tài nào?

TT	Đề tài	Lựa chọn
1	Đo dung tích một đối tượng bằng một đơn vị đo	
2	Đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo	
3	Đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo	

Câu 8. Chị gặp những thuận lợi, khó khăn gì khi tổ chức dạy trẻ 5-6 tuổi hình thành BTKT theo hướng trải nghiệm ?

TT	Yếu tố ảnh hưởng	Thuận lợi	Khó khăn
1	Kỹ năng vận động của trẻ 5-6 tuổi		
2	Tính tích cực, chủ động, sáng tạo của trẻ 5-6 tuổi		
3	Sự phát triển tư duy của trẻ 5-6 tuổi		
4	Sự phát triển ngôn ngữ của trẻ 5-6 tuổi		
5	Khả năng lập kế hoạch, tổ chức thực hiện kế hoạch hoạt động của trẻ 5-6 tuổi		
6	Mức độ làm chủ bản thân của trẻ 5-6 tuổi		
7	Khả năng nhận xét, đánh giá của trẻ 5-6 tuổi		
8	Đồ dùng, đồ chơi, học liệu ở lớp 5-6 tuổi		
9	Không gian tổ chức hoạt động trải nghiệm ở lớp, trường mầm non		
10	Khả năng thiết kế, tổ chức, đánh giá hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm của giáo viên		
11	Khả năng chuẩn bị môi trường tổ chức hoạt động trải nghiệm cho trẻ của giáo viên		
12	Ý kiến khác		

Câu 9. Chị vui lòng chia sẻ những kinh nghiệm khi tổ chức dạy trẻ 5-6 tuổi hình thành BTKT theo hướng trải nghiệm mà chị thấy hiệu quả tích cực.

.....

Trân trọng cảm ơn chị!

PHỤ LỤC 2: BÀI TẬP KHẢO SÁT

Bài tập 1

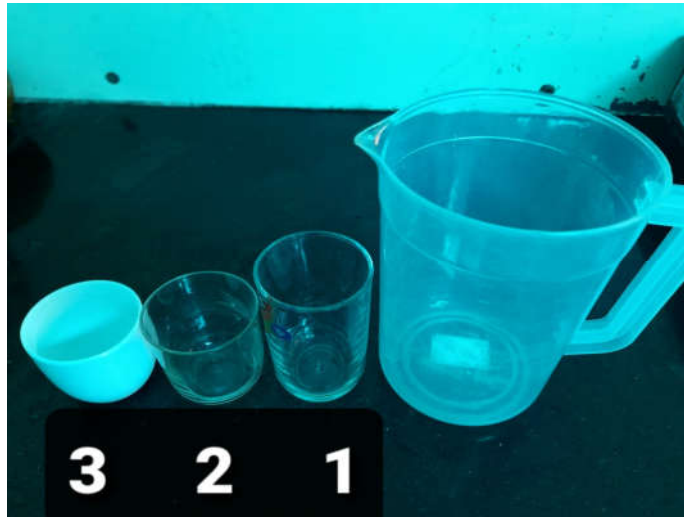
Mục đích: Đánh giá khả năng đo dung tích một đối tượng bằng các đơn vị đo

Chuẩn bị: - Phiếu khảo sát, bút, camera (nếu có).

- Bàn ghế cho cô và trẻ; phòng thoáng, yên tĩnh.

- Bình nước 1 lít; 3 cốc đánh số từ 1,2,3.

- Thẻ số từ 1 – 10; Bút lông



Tiến hành:

- Con có thể đo dung tích bình nước này bằng những vật nào? (Cốc 1, 2, 3)

- Con có nhận xét gì về độ lớn của các cốc này? (Cốc 1 to nhất, cốc 2 nhỏ hơn, cốc 3 nhỏ nhất)

- Con hãy đo dung tích bình nước bằng các cái cốc xem kết quả khác nhau như thế nào! (Lần lượt lấy từng cốc, đong đầy nước đổ vào bình, lấy bút lông vạch lên thành bình sau mỗi lần đổ 1 cốc nước đến khi bình đầy nước. Lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng cốc)

- Con đã thu được kết quả đo như thế nào? (Cốc 3 đo được nhiều lần nhất là 8 lần; cốc 2 đo được ít lần hơn là 6 lần, cốc 1 đo được ít lần nhất, là 4 lần)

- Các cốc đo có dung tích khác nhau như thế nào? Vì sao? (Cốc 3 có dung tích nhỏ nhất vì đo được nhiều lần nhất; cốc 2 có dung tích lớn hơn vì đo được ít lần hơn, cốc 1 có dung tích lớn nhất vì đo được ít lần nhất // Cốc 1 to nhất, cốc 2 nhỏ hơn, cốc 3 nhỏ nhất.)

Bài tập 2

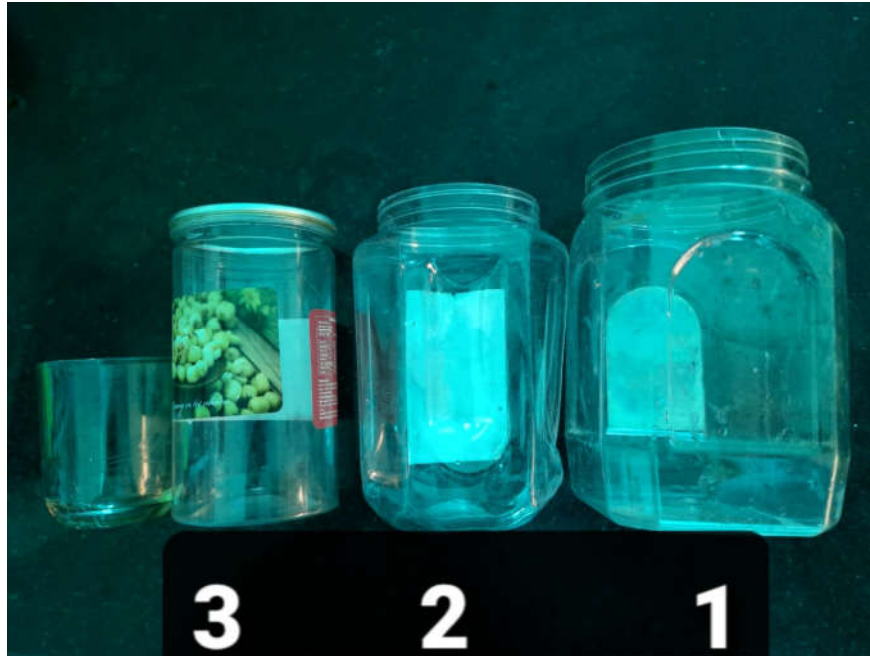
Mục đích: Đánh giá khả năng đo dung tích các đối tượng bằng một đơn vị đo

Chuẩn bị: - Phiếu khảo sát, bút, camera (nếu có).

- Bàn ghế cho cô và trẻ; phòng thoáng, yên tĩnh.

- Bình 1 to nhất (chứa 10 cốc), bình 2 (6 cốc), bình 3 (4 cốc).

- Cốc đo 250 ml; Thẻ số từ 1 – 10; Bút lông



Tiến hành:

- Con có thể dùng cái cốc này đo dung tích những vật nào? (Bình 1, 2, 3)

- Con có nhận xét gì về độ lớn của các bình này? (Bình 1 to nhất, bình 2 nhỏ hơn, bình 3 nhỏ nhất)

- Con hãy đo dung tích các bình nước bằng cái cốc này xem kết quả khác nhau như thế nào! (Lần lượt lấy từng bình, đong đầy cốc nước đổ vào bình, lấy bút lông vạch lên thành bình sau mỗi lần đổ 1 cốc nước đến khi bình đầy nước. Lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng bình)

- Con đã thu được kết quả đo như thế nào? (Bình 1 đo được nhiều lần nhất là 10 lần cốc nước; bình 2 đo được ít lần hơn là 6 lần cốc nước, bình 3 đo được ít lần nhất, là 4 lần cốc nước)

- Các bình nước có dung tích khác nhau như thế nào? Vì sao? (Bình 1 có dung tích lớn nhất vì đo được nhiều lần nhất; bình 2 có dung tích nhỏ hơn vì đo được ít lần hơn, bình có dung tích nhỏ nhất vì đo được ít lần nhất // Bình 1 to nhất, bình 2 nhỏ hơn, bình nhỏ nhất. Ngược lại.)

PHỤ LỤC 3: PHIẾU KHẢO SÁT
KHẢO SÁT KHẢ NĂNG ĐO 1 ĐỐI TƯỢNG BẰNG CÁC ĐƠN VỊ ĐO

Họ và tên trẻ:..... Trường MN:.....

Ngày khảo sát:..... Người khảo sát:.....

Nội dung	Điểm		Ghi chú
	Tối đa	Thực	
Con có thể đo dung tích bình nước này bằng những vật nào? (Cốc 1, 2, 3)	1,0		
Con có nhận xét gì về độ lớn của các cốc này? <i>Cốc 1 to nhất,</i>	0,5		
<i>Cốc 2 nhỏ hơn,</i>	0,5		
<i>Cốc 3 nhỏ nhất</i>	0,5		
Con hãy đo dung tích bình nước bằng các cái cốc xem kết quả khác nhau như thế nào! <i>Lần lượt lấy từng cốc, đong đầy nước đổ vào bình, lấy bút lông vạch lên thành bình sau mỗi lần đổ 1 cốc nước đến khi bình đầy nước.</i>	2,0		
<i>Lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng cốc</i>	1,0		
Con đã thu được kết quả đo như thế nào? <i>Cốc 3 đo được nhiều lần nhất là ... lần;</i>	0,5		
<i>Cốc 2 đo được ít lần hơn là ... lần,</i>	0,5		
<i>Cốc 1 đo được ít lần nhất, là ... lần)</i>	0,5		
Các cốc đo có dung tích khác nhau như thế nào? Vì sao? <i>Cốc 3 có dung tích nhỏ nhất vì đo được nhiều lần nhất</i>	0,5		
<i>Cốc 2 có dung tích lớn hơn vì đo được ít lần hơn</i>	0,5		
<i>Cốc 1 có dung tích lớn nhất vì đo được ít lần nhất</i>	0,5		
<i>Cốc 1 to nhất, cốc 2 nhỏ hơn, cốc 3 nhỏ nhất.</i>	1,5		
Tổng	10		

KHẢO SÁT KHẢ NĂNG ĐO 3 ĐỐI TƯỢNG BẰNG 1 ĐƠN VỊ ĐO

Họ và tên trẻ:..... Trường MN:.....

Ngày khảo sát:..... Người khảo sát:.....

Nội dung	Điểm		Ghi chú
	Tối đa	Thực	
Con có thể dùng cái cốc này đo dung tích những vật nào? <i>(Bình 1, 2, 3)</i>	1,0		
Con có nhận xét gì về độ lớn của các bình này? <i>Bình 1 to nhất,</i> <i>Bình 2 nhỏ hơn</i> <i>Bình 3 nhỏ nhất</i>	0,5 0,5 0,5		
Con hãy đo dung tích các bình nước bằng cái cốc này xem kết quả khác nhau như thế nào! <i>Lần lượt lấy từng bình, đong đầy cốc nước đổ vào bình, lấy bút lông vạch lên thành bình sau mỗi lần đổ 1 cốc nước đến khi bình đầy nước.</i> <i>Lấy thẻ số tương ứng đặt vào từng bình)</i>	2 1		
Con đã thu được kết quả đo như thế nào? <i>Bình 1 đo được nhiều lần nhất là ... lần cốc nước;</i> <i>Bình 2 đo được ít lần hơn là ... lần cốc nước</i> <i>Bình 3 đo được ít lần nhất, là ... lần cốc nước</i>	0,5 0,5 0,5		
Các bình nước có dung tích khác nhau như thế nào? Vì sao? <i>Bình 1 có dung tích lớn nhất vì đo được nhiều lần nhất</i> <i>Bình 2 có dung tích nhỏ hơn vì đo được ít lần hơn</i> <i>Bình 3 có dung tích nhỏ nhất vì đo được ít lần nhất</i> <i>Bình 1 to nhất, bình 2 nhỏ hơn, bình nhỏ nhất</i>	0,5 0,5 0,5 1,5		
Tổng	10		

PHỤ LỤC 4: KẾT QUẢ KHẢO SÁT THỰC TRẠNG

KẾT QUẢ KHẢO SÁT THỰC TRẠNG MỨC ĐỘ HTBTKT CỦA TRẺ LỚP 5E, TRƯỜNG ĐÔNG THÀNH

TT	Họ và tên	Đo 1 dt bằng các đv đo							Đo 3 đối tượng bằng 1 đv đo							Tổng điểm	Xếp loại
		1	2	3	4	5	Σ	XL	1	2	3	4	5	Σ	XL		
1	Đình Ngọc Bách	1.00	1.00	2.50	0.75	1.75	7.00	C	1.00	1.00	2.25	0.75	1.75	6.75	C	13.75	C
2	Trần Hải Minh	1.00	0.75	2.00	0.75	0.50	5.00	TB	1.00	0.75	2.00	0.75	0.75	5.25	TB	10.25	TB
3	Trần Quang Anh	1.00	1.00	2.00	0.75	1.75	6.50	C	1.00	0.75	2.00	0.75	1.75	6.25	TB	12.75	TB
4	Vũ Nguyễn Anh Tuệ	1.00	0.75	1.00	0.00	0.00	2.75	RT	1.00	0.75	1.00	0.00	0.00	2.75	RT	5.50	RT
5	Lê Trần Minh Quang	1.00	0.75	2.00	0.75	1.75	6.25	TB	1.00	1.25	2.00	0.75	2.00	7.00	C	13.25	C
6	Mai Duy Quang	1.00	1.00	2.50	0.75	1.75	7.00	C	1.00	1.25	2.00	0.75	2.00	7.00	C	14.00	C
7	Đình Trọng Hiếu	1.00	0.75	2.00	0.75	1.50	6.00	TB	1.00	0.75	2.50	0.75	2.50	7.50	C	13.50	C
8	Lê Hoàng Dương	1.00	1.00	2.00	0.75	2.25	7.00	C	1.00	1.00	2.00	0.75	1.75	6.50	C	13.50	C
9	Lê Anh Thư	1.00	0.75	2.00	0.75	2.25	6.75	C	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	14.25	C
10	Đình Khánh Linh	1.00	0.75	2.00	0.75	1.50	6.00	TB	1.00	0.75	2.00	0.75	0.75	5.25	TB	11.25	TB
11	Đặng Diệp Linh	1.00	0.00	2.00	0.75	0.00	3.75	Thấp	1.00	0.00	2.00	0.75	0.00	3.75	Thấp	7.50	Thấp
12	Nguyễn Ngô Bảo An	1.00	1.00	2.00	0.75	1.75	6.50	C	1.00	1.00	2.00	0.75	1.75	6.50	C	13.00	C
13	Phạm Minh Anh	1.00	0.00	2.00	0.75	1.75	5.50	TB	1.00	0.75	2.00	0.00	0.00	3.75	Thấp	9.25	Thấp
14	Nguyễn Hoàng Bách	1.00	1.50	2.00	0.75	2.00	7.25	C	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	14.75	C
15	Dương Duy Phúc	1.00	0.00	2.00	0.00	0.50	3.50	Thấp	1.00	0.75	2.00	0.75	0.00	4.50	Thấp	8.00	Thấp
16	Hoàng Minh Lâm	1.00	0.75	2.50	0.50	1.50	6.25	TB	1.00	0.75	2.50	0.75	1.50	6.50	C	12.75	TB
17	Vũ Ngọc Ánh	1.00	0.75	2.00	0.75	2.25	6.75	C	1.00	0.75	2.00	0.75	2.25	6.75	C	13.50	C
18	Võ Bảo Nguyên	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	15.00	C
19	Nguyễn Việt Thành	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	1.00	1.50	1.50	0.75	2.25	7.00	C	14.50	C
20	Cù Nhật Duy	1.00	1.50	2.00	0.75	2.00	7.25	C	1.00	1.50	1.50	0.75	2.25	7.00	C	14.25	C
21	Trần Minh Khang	1.00	1.50	2.00	0.00	1.50	6.00	TB	1.00	1.50	2.00	0.00	0.00	4.50	Thấp	10.50	TB
22	Hà Quỳnh Chi	1.00	0.75	2.50	0.75	1.50	6.50	C	1.00	0.75	2.00	0.75	0.75	5.25	TB	11.75	TB
23	Nguyễn Minh Anh	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	15.00	C
24	Bùi Gia Huy	1.00	1.50	2.00	0.00	1.50	6.00	TB	1.00	1.50	2.00	0.00	1.50	6.00	TB	12.00	TB
25	Nguyễn Đăng Khôi	1.00	0.75	2.50	0.00	0.00	4.25	Thấp	1.00	0.75	2.00	0.00	0.00	3.75	Thấp	8.00	Thấp
26	Nguyễn Gia Bảo	1.00	0.75	2.00	0.00	0.75	4.50	Thấp	1.00	0.75	2.00	0.75	0.50	5.00	TB	9.50	Thấp
27	Đình Bảo Anh	1.00	0.75	2.00	0.75	0.75	5.25	TB	1.00	0.75	2.00	0.75	0.75	5.25	TB	10.50	TB
28	Hà Hoàng Đăng	1.00	0.75	2.00	0.75	0.75	5.25	TB	1.00	0.75	2.00	0.75	0.75	5.25	TB	10.50	TB
29	Trần Hoàng Anh Thư	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	15.00	C
30	Trần Thị Minh Ngọc	1.00	0.75	2.00	0.00	0.75	4.50	Thấp	1.00	1.00	2.00	0.75	1.50	6.25	TB	10.75	TB
	Điểm trung bình	1.00	0.92	2.05	0.57	1.44	5.98	TB	1.00	1.02	1.98	0.63	1.34	5.96	TB	11.93	
	Độ lệch chuẩn						1.30							1.36		2.55	

KẾT QUẢ KHẢO SÁT THỰC TRẠNG MỨC ĐỘ HTBTKT CỦA TRẺ LỚP 5H, TRƯỜNG ĐÔNG THÀNH

TT	Họ và tên	Đo 1 dt bằng các đv đo							Đo 3 đối tượng bằng 1 đv đo							Tổng điểm	Xếp loại
		1	2	3	4	5	Σ	XL	1	2	3	4	5	Σ	XL		
1	Lưu Phương Thảo	1.00	0.75	2.00	0.00	1.50	5.25	TB	1.00	0.75	1.50	0.50	1.50	5.25	TB	10.50	TB
2	Đình Bảo Nam	1.00	0.75	2.00	0.50	1.50	5.75	TB	1.00	0.75	1.50	0.25	0.75	4.25	Thấp	10.00	TB
3	Hoàng Mai Anh	1.00	1.50	2.00	0.00	1.50	6.00	TB	1.00	1.50	2.00	0.75	1.50	6.75	C	12.75	TB
4	Trần Thanh Hiền	1.00	0.75	2.00	0.75	1.50	6.00	TB	1.00	1.50	2.00	0.50	1.50	6.50	C	12.50	TB
5	Đào Lê Bách	1.00	1.50	2.00	0.00	1.50	6.00	TB	1.00	1.50	2.50	0.75	1.50	7.25	C	13.25	C
6	Nguyễn Minh Quân	1.00	1.50	2.00	0.50	2.25	7.25	C	1.00	1.50	2.50	0.50	1.50	7.00	C	14.25	C
7	Nguyễn Ngọc Ánh	1.00	1.25	3.00	0.00	2.00	7.25	C	1.00	1.25	2.00	0.00	1.25	5.50	TB	12.75	TB
8	Ngô Minh Anh	1.00	0.75	2.00	0.00	0.50	4.25	Thấp	1.00	0.75	2.00	0.00	1.00	4.75	Thấp	9.00	Thấp
9	Đỗ Văn Anh	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	1.00	1.50	2.00	0.00	1.50	6.00	TB	13.50	C
10	Phạm Thảo Quyên	1.00	1.50	2.00	0.00	1.50	6.00	TB	1.00	1.50	2.00	0.00	1.50	6.00	TB	12.00	TB
11	Vũ Tiến Lộc	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	1.00	1.50	2.00	0.50	1.50	6.50	C	14.00	C
12	Nguyễn Tiến Dũng	1.00	1.50	2.50	0.50	1.50	7.00	C	1.00	1.50	3.00	0.75	1.50	7.75	C	14.75	C
13	Lê Bách Diệp	1.00	0.75	2.00	0.75	1.00	5.50	TB	1.00	0.75	2.00	0.75	1.00	5.50	TB	11.00	TB
14	Lê Ngọc Bảo Trâm	1.00	0.75	2.00	0.50	1.00	5.25	TB	1.00	0.75	2.00	0.50	1.00	5.25	TB	10.50	TB
15	Lê Hà Phương	1.00	0.75	3.00	0.75	1.00	6.50	C	1.00	0.75	3.00	0.75	1.25	6.75	C	13.25	C
16	Quách Minh Quân	1.00	1.50	3.00	0.50	1.50	7.50	C	1.00	1.50	3.00	0.75	1.50	7.75	C	15.25	C
17	Bùi Bảo Ngọc	1.00	0.75	2.00	0.75	1.00	5.50	TB	1.00	0.75	2.00	0.75	1.00	5.50	TB	11.00	TB
18	Đình Thanh Hà	1.00	1.50	3.00	0.75	1.50	7.75	C	1.00	1.50	2.50	0.75	1.50	7.25	C	15.00	C
19	Vũ Minh Uyên	1.00	1.50	1.50	0.50	1.50	6.00	TB	1.00	1.50	2.00	0.75	1.50	6.75	C	12.75	TB
20	Đình Ngọc Linh An	1.00	0.75	1.50	0.50	1.00	4.75	Thấp	1.00	0.75	1.25	0.25	1.00	4.25	Thấp	9.00	Thấp
21	Nguyễn Minh Anh	1.00	1.50	2.50	0.50	1.50	7.00	C	1.00	1.50	2.50	0.50	1.25	6.75	C	13.75	C
22	Đỗ Minh Quang	1.00	0.75	1.50	0.50	0.75	4.50	Thấp	1.00	0.75	1.50	0.00	0.75	4.00	Thấp	8.50	Thấp
23	Phạm Bảo Anh	1.00	0.75	2.00	0.75	0.75	5.25	TB	1.00	0.75	1.50	0.25	0.75	4.25	Thấp	9.50	Thấp
24	Trần Hải Đăng	1.00	0.75	1.50	0.50	0.75	4.50	Thấp	1.00	0.75	1.50	0.50	0.75	4.50	Thấp	9.00	Thấp
25	Nguyễn Vũ Đan Lê	1.00	0.75	2.00	0.75	0.75	5.25	TB	1.00	0.75	2.00	0.75	0.75	5.25	TB	10.50	TB
26	Đỗ Đăng Huy	1.00	1.50	3.00	0.75	1.50	7.75	C	1.00	1.50	3.00	0.75	1.50	7.75	C	15.50	C
27	Nguyễn Phúc Nguyên	1.00	0.75	1.00	0.00	0.75	3.50	Thấp	1.00	0.75	0.50	0.00	0.75	3.00	RT	6.50	RT
28	Nguyễn Phú Lâm	1.00	0.75	0.50	0.00	0.75	3.00	RT	1.00	0.75	0.50	0.00	0.75	3.00	RT	6.00	RT
29	Nguyễn Đức Anh	1.00	0.75	0.50	0.00	0.75	3.00	RT	1.00	0.75	1.00	0.00	0.75	3.50	Thấp	6.50	RT
30	Nguyễn Nhật Anh	1.00	1.50	2.00	0.75	1.50	6.75	C	1.00	1.50	2.00	0.75	1.50	6.75	C	13.50	C
	Điểm trung bình	1.00	1.09	2.00	0.44	1.30	5.83	TB	1.00	1.12	1.96	0.44	1.19	5.71	TB	11.54	
	Độ lệch chuẩn						1.37							1.41		2.69	

PHỤ LỤC 5: KẾT QUẢ KHẢO SÁT TRƯỚC VÀ SAU THỰC NGHIỆM

KẾT QUẢ KHẢO SÁT TRƯỚC THỰC NGHIỆM MỨC ĐỘ HTBTKT CỦA NHÓM ĐỐI CHỨNG

TT	Họ và tên	Đo 1 dt bằng các dv đo							Đo 3 đối tượng bằng 1 dv đo							Tổng điểm	Xếp loại
		1	2	3	4	5	Σ	XL	1	2	3	4	5	Σ	XL		
1	Đình Ngọc Bách	1.00	1.00	2.50	0.75	1.75	7.00	C	1.00	1.00	2.25	0.75	1.75	6.75	C	13.75	C
2	Trần Hải Minh	1.00	0.75	2.00	0.75	0.50	5.00	TB	1.00	0.75	2.00	0.75	0.75	5.25	TB	10.25	TB
3	Trần Quang Anh	1.00	1.00	2.00	0.75	1.75	6.50	C	1.00	0.75	2.00	0.75	1.75	6.25	TB	12.75	TB
4	Vũ Nguyễn Anh Tuệ	1.00	0.75	1.00	0.00	0.00	2.75	RT	1.00	0.75	1.00	0.00	0.00	2.75	RT	5.50	RT
5	Lê Trần Minh Quang	1.00	0.75	2.00	0.75	1.75	6.25	TB	1.00	1.25	2.00	0.75	2.00	7.00	C	13.25	C
6	Mai Duy Quang	1.00	1.00	2.50	0.75	1.75	7.00	C	1.00	1.25	2.00	0.75	2.00	7.00	C	14.00	C
7	Đình Trọng Hiếu	1.00	0.75	2.00	0.75	1.50	6.00	TB	1.00	0.75	2.50	0.75	2.50	7.50	C	13.50	C
8	Lê Hoàng Dương	1.00	1.00	2.00	0.75	2.25	7.00	C	1.00	1.00	2.00	0.75	1.75	6.50	C	13.50	C
9	Lê Anh Thư	1.00	0.75	2.00	0.75	2.25	6.75	C	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	14.25	C
10	Đình Khánh Linh	1.00	0.75	2.00	0.75	1.50	6.00	TB	1.00	0.75	2.00	0.75	0.75	5.25	TB	11.25	TB
11	Đặng Diệp Linh	1.00	0.00	2.00	0.75	0.00	3.75	Thấp	1.00	0.00	2.00	0.75	0.00	3.75	Thấp	7.50	Thấp
12	Nguyễn Ngô Bảo An	1.00	1.00	2.00	0.75	1.75	6.50	C	1.00	1.00	2.00	0.75	1.75	6.50	C	13.00	C
13	Phạm Minh Anh	1.00	0.00	2.00	0.75	1.75	5.50	TB	1.00	0.75	2.00	0.00	0.00	3.75	Thấp	9.25	Thấp
14	Nguyễn Hoàng Bách	1.00	1.50	2.00	0.75	2.00	7.25	C	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	14.75	C
15	Dương Duy Phúc	1.00	0.00	2.00	0.00	0.50	3.50	Thấp	1.00	0.75	2.00	0.75	0.00	4.50	Thấp	8.00	Thấp
16	Hoàng Minh Lâm	1.00	0.75	2.50	0.50	1.50	6.25	TB	1.00	0.75	2.50	0.75	1.50	6.50	C	12.75	TB
17	Vũ Ngọc Ánh	1.00	0.75	2.00	0.75	2.25	6.75	C	1.00	0.75	2.00	0.75	2.25	6.75	C	13.50	C
18	Võ Bảo Nguyên	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	15.00	C
19	Nguyễn Việt Thành	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	1.00	1.50	1.50	0.75	2.25	7.00	C	14.50	C
20	Cù Nhật Duy	1.00	1.50	2.00	0.75	2.00	7.25	C	1.00	1.50	1.50	0.75	2.25	7.00	C	14.25	C
21	Trần Minh Khang	1.00	1.50	2.00	0.00	1.50	6.00	TB	1.00	1.50	2.00	0.00	0.00	4.50	Thấp	10.50	TB
22	Hà Quỳnh Chi	1.00	0.75	2.50	0.75	1.50	6.50	C	1.00	0.75	2.00	0.75	0.75	5.25	TB	11.75	TB
23	Nguyễn Minh Anh	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	15.00	C
24	Bùi Gia Huy	1.00	1.50	2.00	0.00	1.50	6.00	TB	1.00	1.50	2.00	0.00	1.50	6.00	TB	12.00	TB
25	Nguyễn Đăng Khôi	1.00	0.75	2.50	0.00	0.00	4.25	Thấp	1.00	0.75	2.00	0.00	0.00	3.75	Thấp	8.00	Thấp
	Điểm trung bình	1.00	0.92	2.06	0.59	1.52	6.09	TB	1.00	1.03	1.97	0.60	1.38	5.98	TB	12.07	
	Độ lệch chuẩn						1.30							1.43		2.64	

KẾT QUẢ KHẢO SÁT TRƯỚC THỰC NGHIỆM MỨC ĐỘ HTBTKT CỦA NHÓM THỰC NGHIỆM

TT	Họ và tên	Đo 1 dt bằng các dv đo							Đo 3 đối tượng bằng 1 dv đo							Tổng điểm	Xếp loại
		1	2	3	4	5	Σ	XL	1	2	3	4	5	Σ	XL		
1	Lưu Phương Thảo	1.00	0.75	2.00	0.00	1.50	5.25	TB	1.00	0.75	1.50	0.50	1.50	5.25	TB	10.50	TB
2	Đình Bảo Nam	1.00	0.75	2.00	0.50	1.50	5.75	TB	1.00	0.75	1.50	0.25	0.75	4.25	Thấp	10.00	TB
3	Hoàng Mai Anh	1.00	1.50	2.00	0.00	1.50	6.00	TB	1.00	1.50	2.00	0.75	1.50	6.75	C	12.75	TB
4	Trần Thanh Hiền	1.00	0.75	2.00	0.75	1.50	6.00	TB	1.00	1.50	2.00	0.50	1.50	6.50	C	12.50	TB
5	Đào Lê Bách	1.00	1.50	2.00	0.00	1.50	6.00	TB	1.00	1.50	2.50	0.75	1.50	7.25	C	13.25	C
6	Nguyễn Minh Quân	1.00	1.50	2.00	0.50	2.25	7.25	C	1.00	1.50	2.50	0.50	1.50	7.00	C	14.25	C
7	Nguyễn Ngọc Ánh	1.00	1.25	3.00	0.00	2.00	7.25	C	1.00	1.25	2.00	0.00	1.25	5.50	TB	12.75	TB
8	Ngô Minh Anh	1.00	0.75	2.00	0.00	0.50	4.25	Thấp	1.00	0.75	2.00	0.00	1.00	4.75	Thấp	9.00	Thấp
9	Đỗ Văn Anh	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	1.00	1.50	2.00	0.00	1.50	6.00	TB	13.50	C
10	Phạm Thảo Quyên	1.00	1.50	2.00	0.00	1.50	6.00	TB	1.00	1.50	2.00	0.00	1.50	6.00	TB	12.00	TB
11	Vũ Tiến Lộc	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	1.00	1.50	2.00	0.50	1.50	6.50	C	14.00	C
12	Nguyễn Tiến Dũng	1.00	1.50	2.50	0.50	1.50	7.00	C	1.00	1.50	3.00	0.75	1.50	7.75	C	14.75	C
13	Lê Bách Diệp	1.00	0.75	2.00	0.75	1.00	5.50	TB	1.00	0.75	2.00	0.75	1.00	5.50	TB	11.00	TB
14	Lê Ngọc Bảo Trâm	1.00	0.75	2.00	0.50	1.00	5.25	TB	1.00	0.75	2.00	0.50	1.00	5.25	TB	10.50	TB
15	Lê Hà Phương	1.00	0.75	3.00	0.75	1.00	6.50	C	1.00	0.75	3.00	0.75	1.25	6.75	C	13.25	C
16	Quách Minh Quân	1.00	1.50	3.00	0.50	1.50	7.50	C	1.00	1.50	3.00	0.75	1.50	7.75	C	15.25	C
17	Bùi Bảo Ngọc	1.00	0.75	2.00	0.75	1.00	5.50	TB	1.00	0.75	2.00	0.75	1.00	5.50	TB	11.00	TB
18	Đình Thanh Hà	1.00	1.50	3.00	0.75	1.50	7.75	C	1.00	1.50	2.50	0.75	1.50	7.25	C	15.00	C
19	Vũ Minh Uyên	1.00	1.50	1.50	0.50	1.50	6.00	TB	1.00	1.50	2.00	0.75	1.50	6.75	C	12.75	TB
20	Đình Ngọc Linh An	1.00	0.75	1.50	0.50	1.00	4.75	Thấp	1.00	0.75	1.25	0.25	1.00	4.25	Thấp	9.00	Thấp
21	Nguyễn Minh Anh	1.00	1.50	2.50	0.50	1.50	7.00	C	1.00	1.50	2.50	0.50	1.25	6.75	C	13.75	C
22	Đỗ Minh Quang	1.00	0.75	1.50	0.50	0.75	4.50	Thấp	1.00	0.75	1.50	0.00	0.75	4.00	Thấp	8.50	Thấp
23	Phạm Bảo Anh	1.00	0.75	2.00	0.75	0.75	5.25	TB	1.00	0.75	1.50	0.25	0.75	4.25	Thấp	9.50	Thấp
24	Trần Hải Đăng	1.00	0.75	1.50	0.50	0.75	4.50	Thấp	1.00	0.75	1.50	0.50	0.75	4.50	Thấp	9.00	Thấp
25	Nguyễn Vũ Đan Lê	1.00	0.75	2.00	0.75	0.75	5.25	TB	1.00	0.75	2.00	0.75	0.75	5.25	TB	10.50	TB
	Điểm trung bình	1.00	1.10	2.12	0.47	1.35	6.04	TB	1.00	1.13	2.07	0.47	1.22	5.89	TB	11.93	
	Độ lệch chuẩn						1.06							1.16		2.09	

KẾT QUẢ KHẢO SÁT SAU THỰC NGHIỆM MỨC ĐỘ HTBTKT CỦA TRẺ NHÓM ĐỐI CHỨNG

TT	Họ và tên	Đo 1 dt bằng các dv đo							Đo 3 đối tượng bằng 1 dv đo							Tổng điểm	Xếp loại
		1	2	3	4	5	Σ	XL	1	2	3	4	5	Σ	XL		
1	Đình Ngọc Bách	1.00	1.00	2.50	0.75	1.75	7.00	C	1.00	1.00	2.25	0.75	1.75	6.75	C	13.75	C
2	Trần Hải Minh	1.00	0.75	2.00	0.75	0.50	5.00	TB	1.00	0.75	2.00	0.75	0.75	5.25	TB	10.25	TB
3	Trần Quang Anh	1.00	1.00	2.00	0.75	1.75	6.50	C	1.00	0.75	2.00	0.75	1.75	6.25	TB	12.75	TB
4	Vũ Nguyễn Anh Tuệ	1.00	0.75	1.00	0.50	0.50	3.75	Thấp	1.00	0.75	1.00	0.50	0.50	3.75	Thấp	7.50	Thấp
5	Lê Trần Minh Quang	1.00	0.75	2.00	0.75	1.75	6.25	TB	1.00	1.25	2.00	0.75	2.00	7.00	C	13.25	C
6	Mai Duy Quang	1.00	1.00	2.50	0.75	1.75	7.00	C	1.00	1.25	2.00	0.75	2.00	7.00	C	14.00	C
7	Đình Trọng Hiếu	1.00	0.75	2.00	0.75	1.50	6.00	TB	1.00	0.75	2.50	0.75	2.50	7.50	C	13.50	C
8	Lê Hoàng Dương	1.00	1.00	2.00	0.75	2.25	7.00	C	1.00	1.00	2.00	0.75	1.75	6.50	C	13.50	C
9	Lê Anh Thư	1.00	0.75	2.00	0.75	2.25	6.75	C	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	14.25	C
10	Đình Khánh Linh	1.00	0.75	2.00	0.75	1.50	6.00	TB	1.00	0.75	2.00	0.75	0.75	5.25	TB	11.25	TB
11	Đặng Diệp Linh	1.00	0.00	2.00	0.75	0.75	4.50	Thấp	1.00	0.00	2.00	0.75	0.50	4.25	Thấp	8.75	Thấp
12	Nguyễn Ngô Bảo An	1.00	1.00	2.00	0.75	1.75	6.50	C	1.00	1.00	2.00	0.75	1.75	6.50	C	13.00	C
13	Phạm Minh Anh	1.00	0.00	2.00	0.75	1.75	5.50	TB	1.00	0.75	2.00	0.50	0.50	4.75	Thấp	10.25	TB
14	Nguyễn Hoàng Bách	1.00	1.50	3.00	1.50	2.00	9.00	RC	1.00	1.50	3.00	1.50	2.25	9.25	RC	18.25	RC
15	Dương Duy Phúc	1.00	0.50	2.00	0.50	0.50	4.50	Thấp	1.00	0.75	2.00	0.75	0.50	5.00	TB	9.50	Thấp
16	Hoàng Minh Lâm	1.00	0.75	2.50	0.50	1.50	6.25	TB	1.00	0.75	2.50	0.75	1.50	6.50	C	12.75	TB
17	Vũ Ngọc Ánh	1.00	0.75	2.00	0.75	2.25	6.75	C	1.00	0.75	2.00	0.75	2.25	6.75	C	13.50	C
18	Võ Bảo Nguyên	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	15.00	C
19	Nguyễn Việt Thành	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	15.00	C
20	Cù Nhật Duy	1.00	1.50	2.00	0.75	2.00	7.25	C	1.00	1.50	1.50	0.75	2.25	7.00	C	14.25	C
21	Trần Minh Khang	1.00	1.50	2.00	0.00	1.50	6.00	TB	1.00	1.50	2.00	0.00	0.50	5.00	TB	11.00	TB
22	Hà Quỳnh Chi	1.00	0.75	2.50	0.75	1.50	6.50	C	1.00	0.75	2.00	0.75	0.75	5.25	TB	11.75	TB
23	Nguyễn Minh Anh	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	1.00	1.50	2.00	0.75	2.25	7.50	C	15.00	C
24	Bùi Gia Huy	1.00	1.50	2.00	0.50	1.50	6.50	C	1.00	1.50	2.00	0.50	1.50	6.50	C	13.00	C
25	Nguyễn Đăng Khôi	1.00	0.75	2.50	0.50	0.75	5.50	TB	1.00	0.75	2.00	0.50	0.75	5.00	TB	10.50	TB
	Điểm trung bình	1.00	0.94	2.10	0.70	1.60	6.34	TB	1.00	1.03	2.03	0.71	1.51	6.28	TB	12.62	
	Độ lệch chuẩn						1.13							1.28		2.35	

KẾT QUẢ KHẢO SÁT SAU THỰC NGHIỆM MỨC ĐỘ HTBTKT CỦA TRẺ NHÓM THỰC NGHIỆM

TT	Họ và tên	Đo 1 dt bằng các dv đo							Đo 3 đối tượng bằng 1 dv đo							Tổng điểm	Xếp loại
		1	2	3	4	5	Σ	XL	1	2	3	4	5	Σ	XL		
1	Lưu Phương Thảo	1.00	1.50	3.00	1.50	1.50	8.50	RC	1.00	1.50	2.00	0.50	2.25	7.25	C	15.75	C
2	Đình Bảo Nam	1.00	1.50	2.00	0.50	1.50	6.50	C	1.00	0.75	1.50	0.75	2.25	6.25	TB	12.75	TB
3	Hoàng Mai Anh	1.00	1.50	2.00	1.50	1.50	7.50	C	1.00	1.50	3.00	0.75	2.00	8.25	RC	15.75	C
4	Trần Thanh Hiền	1.00	1.50	2.00	1.50	1.50	7.50	C	1.00	1.50	2.00	1.50	2.25	8.25	RC	15.75	C
5	Đào Lê Bách	1.00	1.50	3.00	1.50	1.50	8.50	RC	1.00	1.50	3.00	1.50	2.25	9.25	RC	17.75	RC
6	Nguyễn Minh Quân	1.00	1.50	3.00	1.50	2.25	9.25	RC	1.00	1.50	3.00	1.50	2.00	9.00	RC	18.25	RC
7	Nguyễn Ngọc Ánh	1.00	1.50	3.00	1.50	2.00	9.00	RC	1.00	1.50	2.00	0.75	1.50	6.75	C	15.75	C
8	Ngô Minh Anh	1.00	0.75	2.00	0.50	1.50	5.75	TB	1.00	1.25	2.00	0.75	2.00	7.00	C	12.75	TB
9	Đỗ Văn Anh	1.00	1.50	2.00	1.50	2.25	8.25	RC	1.00	1.50	2.00	1.50	2.25	8.25	RC	16.50	RC
10	Phạm Thảo Quyên	1.00	1.50	2.25	1.00	2.00	7.75	C	1.00	1.50	2.00	1.50	2.00	8.00	RC	15.75	C
11	Vũ Tiến Lộc	1.00	1.50	3.00	1.50	2.25	9.25	RC	1.00	1.50	3.00	1.50	2.00	9.00	RC	18.25	RC
12	Nguyễn Tiến Dũng	1.00	1.50	3.00	1.50	1.50	8.50	RC	1.00	1.50	3.00	1.50	2.00	9.00	RC	17.50	RC
13	Lê Bách Diệp	1.00	1.50	3.00	1.50	1.00	8.00	RC	1.00	1.50	2.00	1.50	1.75	7.75	C	15.75	C
14	Lê Ngọc Bảo Trâm	1.00	1.50	3.00	0.50	1.00	7.00	C	1.00	0.75	2.00	1.00	1.00	5.75	TB	12.75	TB
15	Lê Hà Phương	1.00	1.50	3.00	1.50	1.50	8.50	RC	1.00	1.50	3.00	1.50	3.00	10.00	RC	18.50	RC
16	Quách Minh Quân	1.00	1.50	3.00	1.50	1.50	8.50	RC	1.00	1.50	3.00	1.50	3.00	10.00	RC	18.50	RC
17	Bùi Bảo Ngọc	1.00	1.50	2.00	0.75	1.00	6.25	TB	1.00	0.75	2.00	1.00	1.75	6.50	C	12.75	TB
18	Đình Thanh Hà	1.00	1.50	3.00	1.50	1.50	8.50	RC	1.00	1.50	2.00	1.00	1.75	7.25	C	15.75	C
19	Vũ Minh Uyên	1.00	1.50	2.00	1.50	1.50	7.50	C	1.00	1.50	2.00	1.50	2.25	8.25	RC	15.75	C
20	Đình Ngọc Linh An	1.00	0.75	2.00	0.75	1.00	5.50	TB	1.00	0.75	2.00	1.50	2.00	7.25	C	12.75	TB
21	Nguyễn Minh Anh	1.00	1.50	3.00	0.50	1.50	7.50	C	1.00	1.50	2.50	1.50	1.75	8.25	RC	15.75	C
22	Đỗ Minh Quang	1.00	0.75	1.50	0.50	1.00	4.75	Thấp	1.00	0.75	1.50	0.75	1.00	5.00	TB	9.75	Thấp
23	Phạm Bảo Anh	1.00	0.75	2.00	0.75	1.00	5.50	TB	1.00	0.75	1.50	1.50	2.50	7.25	C	12.75	TB
24	Trần Hải Đăng	1.00	0.75	1.50	0.75	1.75	5.75	TB	1.00	1.50	1.50	1.00	2.00	7.00	C	12.75	TB
25	Nguyễn Vũ Đan Lê	1.00	1.50	2.00	1.50	1.00	7.00	C	1.00	1.50	2.00	1.50	0.75	6.75	C	13.75	C
	Điểm trung bình	1.00	1.35	2.45	1.16	1.50	7.46	C	1.00	1.31	2.22	1.23	1.97	7.73	C	15.19	
	Độ lệch chuẩn						1.29						1.26		2.33		