MỘT SỐ BIỆN PHÁP TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG LÀM QUEN VỚI BIỂU TƯỢNG SỐ LƯỢNG CHO TRẺ MẪU GIÁO 3–4 TUỔI THEO MÔ HÌNH HỌC TẬP TRẢI NGHIỆM CỦA DAVID A. KOLB TẠI PHƯỜNG AN LẠC, THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Đinh Thị Thúy Phượng
HVCH, Khoa GDMN, Trường ĐHSP Tp Hồ Chí Minh

Tóm tắt: *Hình thành biểu tượng số lượng là một nội dung quan trọng trong giáo dục toán học ban đầu cho trẻ 3–4 tuổi, góp phần phát triển tư duy, khả năng quan sát, so sánh và giải quyết các tình huống đơn giản trong cuộc sống. Tuy nhiên, trong thực tiễn giáo dục mầm non, hoạt động này đôi khi vẫn thiên về giáo viên hướng dẫn, làm mẫu và đưa ra kết luận, trong khi cơ hội để trẻ trực tiếp trải nghiệm, suy ngẫm và vận dụng còn hạn chế. Trên cơ sở lý thuyết học tập trải nghiệm của Kolb và quan điểm về vùng phát triển gần nhất của Vygotsky, bài viết đề xuất hệ thống biện pháp hình thành biểu tượng số lượng cho trẻ 3–4 tuổi theo hướng phát huy tính chủ động của trẻ. Hệ thống gồm bốn biện pháp tương ứng với bốn giai đoạn của chu trình học tập trải nghiệm: (1) tổ chức trải nghiệm cụ thể thông qua các tình huống gần gũi, tạo cơ hội cho trẻ trực tiếp đếm, xếp, ghép, chia và so sánh; (2) tổ chức quan sát – suy ngẫm bằng hệ thống câu hỏi định hướng giúp trẻ nhìn lại và diễn đạt kinh nghiệm; (3) hỗ trợ hình thành khái niệm thông qua kỹ thuật giàn giáo, giúp trẻ từng bước khái quát các mối quan hệ số lượng; và (4) tổ chức thử nghiệm tích cực trong tình huống mới nhằm phát triển khả năng vận dụng. Các biện pháp có mối quan hệ kế tiếp, hỗ trợ lẫn nhau, giúp chuyển trải nghiệm trực tiếp thành hiểu biết và khả năng vận dụng biểu tượng số lượng. Cách tiếp cận này góp phần đổi mới tổ chức hoạt động làm quen với toán theo hướng lấy trẻ làm trung tâm và tăng cường học tập thông qua trải nghiệm.*

Từ khóa*: biểu tượng số lượng; trẻ 3–4 tuổi; học tập trải nghiệm; chu trình Kolb; giáo dục mầm non.*

SOME MEASURES FOR ORGANIZING ACTIVITIES TO FAMILIARIZE 3–4-YEAR-OLD PRESCHOOL CHILDREN WITH QUANTITATIVE CONCEPTS BASED ON DAVID A. KOLB'S EXPERIENTIAL LEARNING MODEL IN AN LAC WARD, HO CHI MINH CITY

Abstract: *Developing quantitative concepts is an important component of early mathematics education for children aged 3–4 years, contributing to the development of thinking, observation, comparison, and problem-solving abilities in everyday situations. However, in preschool practice, activities for developing quantitative concepts may still rely heavily on teacher demonstration, direct instruction, and teacher-provided conclusions, while children have limited opportunities to experience, reflect, and apply what they have learned independently. Drawing on Kolb's experiential learning theory and Vygotsky's concept of the zone of proximal development, this article proposes a system of measures for developing quantitative concepts in 3–4-year-old children with an emphasis on children's active participation. The system consists of four interconnected measures corresponding to the four stages of Kolb's experiential learning cycle: (1) organizing concrete experiences through meaningful and familiar situations in which children directly count, arrange, match, divide, and compare objects; (2) facilitating reflective observation through focused questions that encourage children to review and describe their experiences; (3) supporting conceptualization through scaffolding techniques that enable children to gradually formulate simple quantitative relationships and conclusions; and (4) organizing active experimentation in new situations to strengthen children's ability to transfer and apply acquired knowledge. These measures operate as a continuous process in which direct experiences are progressively transformed into reflection, conceptual understanding, and practical application. The proposed approach provides a pedagogical framework for organizing early mathematics activities in a more child-centered and experiential manner, while enhancing children's initiative, independence, and ability to use quantitative concepts across different learning and everyday contexts.*

Keywords: *quantitative concepts; children aged 3–4 years; experiential learning; Kolb's learning cycle; preschool education.*

Nhận bài: 19/8/2026 *Phản biện: 26/9/2026* *Duyệt đăng: 29/9/2026*

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục mầm non là cấp học đặt nền móng cho sự phát triển thể chất, nhận thức, ngôn ngữ, tình cảm – xã hội và những năng lực học tập ban đầu của trẻ. Trong đó, hoạt động làm quen với toán nói chung và làm quen với biểu tượng số lượng nói riêng có vai trò quan trọng đối với sự hình thành tư duy logic, khả năng quan sát, so sánh, phân loại và giải quyết vấn đề của trẻ. Chương trình Giáo dục mầm non hiện hành nhấn mạnh phương pháp giáo dục phải tạo điều kiện cho trẻ được trải nghiệm, tìm tòi, khám phá môi trường xung quanh bằng nhiều hình thức khác nhau, phù hợp với nhu cầu và hứng thú của trẻ, theo phương châm "chơi mà học, học bằng chơi" (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2021).

Đối với trẻ mẫu giáo 3–4 tuổi, nhận thức còn mang tính trực quan – hành động. Trẻ tiếp thu các biểu tượng toán học tốt hơn khi được trực tiếp cầm, xếp, đếm, so sánh và giải quyết những tình huống gần gũi với cuộc sống thay vì chỉ nghe giáo viên giải thích. Quan điểm này tương đồng với mô hình học tập trải nghiệm của David A. Kolb (1984), theo đó tri thức được hình thành thông qua quá trình chuyển hóa kinh nghiệm gồm bốn giai đoạn liên tục: trải nghiệm cụ thể, quan sát – suy ngẫm, hình thành khái niệm và thử nghiệm tích cực trong tình huống mới.

II. CƠ SỞ LÝ LUẬN

Biểu tượng số lượng là một thành tố cơ bản trong hệ thống biểu tượng toán học ban đầu của trẻ mầm non, được hình thành thông qua quá trình trẻ tiếp xúc, thao tác, so sánh và nhận biết số lượng của các nhóm đối tượng trong những tình huống cụ thể. Ở trẻ mẫu giáo, biểu tượng số lượng chưa tồn tại dưới dạng khái niệm toán học trừu tượng mà gắn với hình ảnh, đồ vật và hành động thực tiễn. Thông qua đếm, ghép đôi, xếp tương ứng, so sánh, gộp và tách nhóm, trẻ từng bước nhận biết số lượng và các mối quan hệ số lượng. Theo Chương trình Giáo dục mầm non, nội dung dành cho trẻ 3–4 tuổi gồm nhận biết "một và nhiều"; xếp tương ứng 1–1; đếm trong phạm vi 5 và đếm theo khả năng; nhận biết kết quả đếm; gộp, tách nhóm; so sánh số lượng hai nhóm bằng các từ "bằng nhau", "nhiều hơn", "ít hơn"; đồng thời nhận biết và sao chép một số quy tắc sắp xếp đơn giản (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2021). Những nội dung này cần được tổ chức từ đơn giản đến phức tạp và gắn với hoạt động thực tiễn của trẻ.

Ở độ tuổi 3–4, trẻ tiếp nhận tri thức chủ yếu thông qua hành động và trải nghiệm trực tiếp. Trẻ có thể bước đầu nhận biết "một", "nhiều", so sánh hai nhóm, thiết lập tương ứng 1–1 và đếm số lượng nhỏ. Tuy nhiên, nhận thức của trẻ còn dễ bị chi phối bởi màu sắc, kích thước, hình dạng hoặc cách bố trí đồ vật. Vì vậy, giáo viên cần tạo điều kiện để trẻ trực tiếp cầm, xếp, ghép, đếm, so sánh và kiểm tra kết quả thay vì ghi nhớ kết luận có sẵn (Nguyễn Ánh Tuyết, 2017; Vũ Thị Thanh Huyền & Vũ Thị Hồng Hạnh, 2025). Điều này phù hợp với quan điểm của Sarama và Clements (2009) rằng năng lực toán học ban đầu phát triển theo các quỹ đạo học tập với mức độ nhận thức ngày càng phức tạp.

Học tập trải nghiệm là khung lý luận phù hợp với đặc điểm trên. Dewey (1938) cho rằng kinh nghiệm chỉ có giá trị giáo dục khi người học không chỉ tham gia hoạt động mà còn suy nghĩ về những gì đã trải qua. Hoàng Thị Phương và cộng sự (2018) cũng nhấn mạnh giáo dục trải nghiệm ở trường mầm non là quá trình giáo viên thiết kế, tổ chức và hướng dẫn để trẻ trực tiếp tương tác với đối tượng, suy ngẫm và tích lũy kiến thức, kĩ năng thành kinh nghiệm cá nhân. Trên nền tảng đó, Kolb (1984) đề xuất chu trình học tập trải nghiệm gồm bốn giai đoạn. Thứ nhất, trải nghiệm cụ thể (Concrete Experience), trẻ trực tiếp tham gia các tình huống như chia đồ chơi, đếm ghế, xếp thìa tương ứng với bát hoặc lấy số lượng đồ vật theo yêu cầu. Thứ hai, quan sát – suy ngẫm (Reflective Observation), trẻ nhìn lại kết quả, đếm lại, so sánh và diễn đạt bằng những nhận xét đơn giản như "nhóm này nhiều hơn" hoặc "còn thiếu một cái". Thứ ba, hình thành khái niệm (Abstract Conceptualization), từ trải nghiệm và suy ngẫm, trẻ rút ra những hiểu biết ban đầu về quan hệ số lượng như "hai nhóm bằng nhau" hoặc "mỗi bạn cần một cái thìa". Ở giai đoạn này, giáo viên cần sử dụng câu hỏi gợi mở và hỗ trợ phù hợp với vùng phát triển gần nhất của trẻ (Vygotsky, 1978). Thứ tư, thử nghiệm tích cực (Active Experimentation), trẻ vận dụng điều vừa nhận biết vào tình huống mới. Qua đó, giáo viên có thể xác định trẻ thực sự hiểu hay chỉ lặp lại thao tác đã được hướng dẫn. Kolb và Kolb (2017) nhấn mạnh học tập trải nghiệm phải được tổ chức như một chu trình đầy đủ. Trong giáo dục toán mầm non, thao tác với đồ dùng chỉ là bước khởi đầu; để trải nghiệm chuyển hóa thành hiểu biết, trẻ cần được quan sát, suy ngẫm, diễn đạt, khái quát và vận dụng. Quan điểm này cũng phù hợp với khuyến nghị của NAEYC và NCTM (2010) về môi trường học tập tích cực, hoạt động có ý nghĩa, giao tiếp toán học và sự hỗ trợ có chủ đích của giáo viên.

Như vậy, vận dụng mô hình Kolb trong tổ chức hoạt động làm quen với biểu tượng số lượng phù hợp với đặc điểm nhận thức của trẻ 3–4 tuổi và định hướng giáo dục lấy trẻ làm trung tâm. Giáo viên giữ vai trò thiết kế môi trường, tổ chức tình huống, đặt câu hỏi và hỗ trợ; trẻ trực tiếp hành động, suy nghĩ, diễn đạt và vận dụng kiến thức. Trên cơ sở đó, bốn giai đoạn của chu trình Kolb có thể được cụ thể hóa thành các biện pháp tổ chức hoạt động có mối quan hệ chặt chẽ với nhau.

III. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Trên cơ sở lý luận và thực trạng, nghiên cứu xây dựng bốn biện pháp tương ứng với bốn giai đoạn của chu trình Kolb. Tính cần thiết và khả thi

của các biện pháp được khảo nghiệm trên 25 cán bộ quản lý và giáo viên. Nghiên cứu đồng thời tổ chức thử nghiệm bước đầu với 12 trẻ 3–4 tuổi tại Trường Mầm non Hương Sen thông qua 6 hoạt động, đánh giá trước và sau thử nghiệm theo năm tiêu chí về năng lực tham gia hoạt động làm quen với biểu tượng số lượng.

Dữ liệu định lượng được tổng hợp bằng thống kê mô tả, sử dụng tần suất, tỷ lệ phần trăm, điểm trung bình và độ lệch chuẩn khi phù hợp. Dữ liệu định tính từ phỏng vấn, quan sát và hồ sơ được phân tích nội dung và đối chiếu với kết quả khảo sát.

IV. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. Một số biện pháp tổ chức hoạt động làm quen với biểu tượng số lượng cho trẻ mẫu giáo 3-4 tuổi theo mô hình học tập trải nghiệm của David A. Kolb

Biện pháp 1: Tổ chức tình huống trải nghiệm cụ thể, gắn với cuộc sống thực hằng ngày của trẻ

Biện pháp thứ nhất tương ứng với giai đoạn Trải nghiệm cụ thể trong mô hình Kolb, nhằm tạo cơ hội cho trẻ tiếp xúc với biểu tượng số lượng thông qua các tình huống gần gũi, có ý nghĩa thay vì bắt đầu bằng lời giảng hoặc thao tác mẫu của giáo viên. Trẻ được trực tiếp cầm, đếm, xếp, ghép, chia và so sánh đồ vật, qua đó hình thành kinh nghiệm ban đầu cho các giai đoạn học tập tiếp theo. Nội dung trải nghiệm cần phù hợp với yêu cầu hình thành biểu tượng số lượng cho trẻ 3–4 tuổi như nhận biết "một và nhiều", tương ứng 1–1, đếm trong phạm vi 5, gộp – tách nhóm, so sánh số lượng và sắp xếp theo quy tắc đơn giản. Các nội dung này nên được đặt trong bối cảnh đời sống, chẳng hạn chia bánh trong tiệc sinh nhật, lấy số thìa tương ứng với số bát, đếm đồ chơi trước khi cất hoặc đếm khối gỗ khi xây dựng. Quy trình thực hiện bắt đầu từ việc giáo viên xác định biểu tượng số lượng cần hình thành, sau đó lựa chọn tình huống thực tế làm nảy sinh nhu cầu sử dụng kiến thức toán học. Tình huống cần tạo cơ hội để trẻ thực hiện nhiệm vụ có ý nghĩa, không chỉ nhằm gây hứng thú. Giáo viên chuẩn bị đủ học liệu, ưu tiên vật thật hoặc vật liệu quen thuộc, an toàn như thìa, bát, hoa, lá, đồ chơi, khối gỗ, nắp chai. Mỗi trẻ cần có cơ hội trực tiếp thao tác thay vì chỉ quan sát. Giáo viên giới thiệu tình huống ngắn gọn và giao nhiệm vụ nhưng không hướng dẫn sẵn cách giải quyết. Ví dụ: "Bạn Vy có ba cây kem nhưng muốn mời ông, bà, ba và mẹ mỗi người một cây. Các con hãy giúp bạn Vy". Qua thao tác, trẻ tự nhận ra mối quan hệ giữa số lượng đồ vật và số người.

Trong quá trình trẻ thực hiện, giáo viên chủ yếu quan sát cách đếm, khả năng tương ứng 1–1, cách xử lý khi thừa hoặc thiếu và mức độ hỗ trợ cần thiết. Giáo viên không nên can thiệp quá sớm mà khuyến khích trẻ thử nghiệm, tự điều chỉnh; chỉ gợi ý khi trẻ thực sự bế tắc. Sau khi hoàn thành, kết quả được giữ lại để trẻ quan sát và suy ngẫm thông qua các câu hỏi như: "Con vừa làm gì?", "Con chia như thế nào?", "Có đủ cho mọi người không?". Thời gian trải nghiệm nên khoảng 7–8 phút, bảo đảm đủ thời lượng cho các giai đoạn tiếp theo của chu trình Kolb. Hiệu quả của biện pháp không phụ thuộc vào số lượng học liệu mà chủ yếu ở tính gần gũi của tình huống và mức độ trẻ được chủ động hành động.

4.2. Biện pháp 2: Tổ chức môi trường trải nghiệm và hệ thống câu hỏi gợi mở giúp trẻ quan sát, suy ngẫm và chia sẻ về số lượng

Biện pháp này tương ứng với giai đoạn Quan sát – suy ngẫm trong mô hình Kolb, đánh dấu bước chuyển từ "làm" sang "nghĩ về điều mình vừa làm". Thực tế cho thấy giáo viên có sử dụng câu hỏi nhưng đôi khi chưa hướng đúng vào bản chất số lượng. Vì vậy, điều quan trọng không phải là hỏi nhiều mà là câu hỏi có giúp trẻ nhìn lại, phân tích và rút ra nhận xét từ trải nghiệm vừa có hay không.

Mục tiêu của biện pháp là giúp trẻ nhớ lại hành động, quan sát kết quả, so sánh với bạn và diễn đạt nhận thức ban đầu về số lượng. Với trẻ 3–4 tuổi, phản tư không nhất thiết phải thể hiện bằng lời giải thích dài. Những hành vi như đếm lại, chỉ vào nhóm có nhiều vật hơn, ghép hai nhóm để kiểm tra hoặc nói "cái này nhiều hơn" đều được xem là biểu hiện của suy ngẫm. Trong giai đoạn này, học liệu từ hoạt động trải nghiệm nên tiếp tục được giữ lại để làm điểm tựa trực quan. Trẻ có thể cầm, đếm, di chuyển đồ vật hoặc đặt sản phẩm cạnh nhau để kiểm tra. Việc cất học liệu quá sớm và chỉ yêu cầu trẻ trả lời bằng lời có thể làm giảm hiệu quả nhận thức. Giáo viên nên chuẩn bị khoảng 3–5 câu hỏi tập trung trực tiếp vào số lượng, sắp xếp từ cụ thể đến khái quát. Ví dụ, sau tình huống chia kem, có thể hỏi: "Con vừa làm gì?", "Con đã chia đủ chưa?", "Số người và số kem, cái nào nhiều hơn?", "Làm thế nào để ai cũng có kem?". Chuỗi câu hỏi này giúp trẻ lần lượt tái hiện hành động, nhận xét kết quả, so sánh và tìm cách giải quyết. Sau mỗi câu hỏi, giáo viên cần dành khoảng 5–10 giây để trẻ suy nghĩ, đồng thời tạo cơ hội cho 3–5 trẻ có cách làm khác nhau được chia sẻ. Sự khác

biệt giữa các câu trả lời giúp trẻ so sánh, kiểm tra và điều chỉnh nhận thức. Giáo viên vận dụng nguyên tắc hỗ trợ theo vùng phát triển gần nhất của Vygotsky (1978). Với trẻ gặp khó khăn, câu hỏi được chia nhỏ và gắn với vật liệu; với trẻ đã có khả năng, giáo viên giảm dần hỗ trợ. Khi trẻ trả lời chưa chính xác, không nên vội phán xét mà khuyến khích trẻ đếm lại, so sánh hoặc kiểm tra bằng thao tác. Thời lượng phù hợp cho giai đoạn này khoảng 5–7 phút. Hiệu quả không nằm ở số lượng câu hỏi mà ở mức độ câu hỏi kích thích trẻ quan sát, suy nghĩ và tạo cầu nối từ trải nghiệm trực tiếp đến hình thành khái niệm.

4.3. Biện pháp 3: Vận dụng kỹ thuật giàn giáo trong đàm thoại, gợi mở giúp trẻ tự rút ra khái niệm về số lượng

Biện pháp này tương ứng với giai đoạn Hình thành khái niệm trong chu trình Kolb, đòi hỏi sự thay đổi rõ nét trong vai trò của giáo viên. Thực tế cho thấy giáo viên thường đưa ra kết luận sau khi trẻ thao tác rồi yêu cầu trẻ nhắc lại. Cách làm này có thể giúp trẻ ghi nhớ nhưng hạn chế cơ hội tự khái quát từ kinh nghiệm. Vì vậy, giáo viên cần chuyển từ "kết luận thay trẻ" sang hỗ trợ để trẻ tự hình thành nhận xét.

Mục tiêu của biện pháp là giúp trẻ đưa ra những kết luận đơn giản về số lượng thông qua hệ thống câu hỏi theo kỹ thuật giàn giáo. Với trẻ 3–4 tuổi, hình thành khái niệm không đòi hỏi định nghĩa trừu tượng mà thể hiện ở khả năng nhận biết và diễn đạt các quan hệ như "nhiều hơn", "ít hơn", "bằng nhau", hiểu tương ứng 1–1 hoặc xác định kết quả đếm trong phạm vi 5. Kỹ thuật giàn giáo được thực hiện bằng cách cung cấp mức hỗ trợ cần thiết khi trẻ chưa tự giải quyết được và giảm dần khi trẻ đã có khả năng, phù hợp với vùng phát triển gần nhất của Vygotsky (1978). Trước hoạt động, giáo viên cần xác định rõ kết luận toán học trẻ cần hình thành và thiết kế chuỗi câu hỏi từ cụ thể đến khái quát. Chẳng hạn, thay vì hỏi "Nhóm hoa nhiều hơn đúng không?", giáo viên có thể hỏi: "Nhóm hoa có mấy bông?", "Nhóm bướm có mấy con?", "Ghép mỗi bông hoa với một con bướm thì còn thừa gì?", "Vậy nhóm nào nhiều hơn?". Nhờ đó, kết luận được hình thành từ chính thao tác và quan sát của trẻ. Mức hỗ trợ cần được điều chỉnh theo khả năng từng trẻ. Trẻ gặp khó khăn có thể được hướng dẫn bằng câu hỏi nhỏ và thao tác trực tiếp với vật thật; trẻ đã hiểu một phần có thể được gợi ý bằng câu nói bỏ trống; với trẻ đã tự giải thích được, giáo viên giảm hỗ trợ và chỉ xác nhận kết quả. Giàn giáo cần được rút dần để tránh biến hoạt động thành việc trẻ đoán câu trả lời theo gợi ý. Sau khi đa số trẻ đã hình thành nhận thức ban đầu, giáo viên mới chốt kiến thức bằng câu ngắn gọn, chính xác và phù hợp lứa tuổi. Học liệu trực quan vẫn nên được giữ lại để hỗ trợ tư duy. Thời lượng phù hợp khoảng 5–7 phút. Hiệu quả của biện pháp phụ thuộc chủ yếu vào khả năng giáo viên thiết kế mức hỗ trợ vừa đủ, giúp trẻ chuyển từ kinh nghiệm cụ thể sang nhận xét có tính khái quát.

4.4. Biện pháp 4: Tổ chức tình huống trải nghiệm mới để trẻ chủ động vận dụng biểu tượng số lượng vào thực tiễn

Ở Giai đoạn 4, trẻ được đặt vào một tình huống mới, khác với tình huống trải nghiệm ban đầu ở Giai đoạn 1, qua đó chủ động vận dụng biểu tượng số lượng (BTSL) vừa hình thành để giải quyết nhiệm vụ theo cách riêng của mình. Biện pháp này nhằm giúp trẻ củng cố và mở rộng BTSL thông qua quá trình tự lựa chọn cách thực hiện, tự thao tác, kiểm tra kết quả và điều chỉnh khi cần thiết, phù hợp với tinh thần Thử nghiệm tích cực (Active Experimentation) trong chu trình học tập trải nghiệm của Kolb (1984). Nội dung hoạt động tập trung vào việc tạo cơ hội cho trẻ vận dụng các kiến thức và kỹ năng về số lượng đã có vào những bối cảnh thực tiễn mới, qua đó tiếp tục củng cố kỹ năng đếm, so sánh, tách – gộp trong phạm vi 5 và từng bước hình thành khả năng sử dụng BTSL một cách linh hoạt trong cuộc sống. Để thực hiện, giáo viên thiết kế các tình huống mới dưới dạng trò chơi học tập, hoạt động góc, hoạt động ngoài trời hoặc các tình huống sinh hoạt hằng ngày, hạn chế sử dụng các bài tập mang tính khuôn mẫu trên giấy. Học liệu cần được chuẩn bị đầy đủ cho từng trẻ và ưu tiên các vật liệu thật, quen thuộc, gần gũi với đời sống. Khi tổ chức hoạt động, giáo viên chỉ giới thiệu ngắn gọn bối cảnh và nhiệm vụ cần thực hiện mà không hướng dẫn sẵn cách giải quyết, tạo điều kiện để trẻ tự suy nghĩ, lựa chọn phương án và tiến hành thao tác. Trong quá trình đó, giáo viên chủ yếu quan sát, ghi nhận cách trẻ thực hiện và chỉ hỗ trợ khi trẻ thực sự gặp khó khăn thông qua các câu hỏi gợi mở, tránh làm thay hoặc áp đặt cách giải quyết. Cuối hoạt động, trẻ được khuyến khích chia sẻ cách đã thực hiện và giải thích kết quả, qua đó giúp trẻ củng cố kinh nghiệm, nhận biết hiệu quả của cách làm và tăng khả năng vận dụng BTSL vào những tình huống mới.

4.2. Kết quả thử nghiệm các biện pháp

Kết quả khảo nghiệm với 25 cán bộ quản lý và giáo viên tại 5 trường mầm non cho thấy bốn biện pháp và bộ kế hoạch giáo dục mẫu được đánh giá ở mức rất cần thiết, với điểm trung bình chung 3,76/4, và rất khả thi, với điểm trung bình chung 3,78/4. Trong đó, biện pháp 2 được đánh giá có mức độ cần thiết cao, trong khi biện pháp 3 có điểm thấp hơn tương đối do yêu cầu giáo viên thay đổi khá sâu thói quen tự chốt kiến thức.

Thử nghiệm bước đầu trên 12 trẻ 3–4 tuổi tại lớp Mầm 5, Trường Mầm non Hương Sen qua 6 hoạt động cho thấy điểm trung bình chung của năm tiêu chí đánh giá tăng từ 2,13 trước thử nghiệm lên 2,87 sau thử nghiệm, chênh lệch 0,73 điểm. Những tiêu chí về sự chủ động tham gia và hiệu quả thực hiện hoạt động có mức chuyển biến rõ hơn, trong khi khả năng tự đánh giá kết quả và vận dụng kinh nghiệm vào cuộc sống tuy tiến bộ nhưng còn ở mức thấp hơn. Do quy mô thử nghiệm nhỏ, sử dụng một lớp thuận tiện và không có nhóm đối chứng, kết quả này phù hợp để xem là bằng chứng bước đầu về tính khả thi và triển vọng của các biện pháp, chưa phải căn cứ để khái quát quan hệ nhân quả cho quần thể rộng hơn.

V. KẾT LUẬN

Tổ chức hoạt động làm quen với biểu tượng số lượng cho trẻ mẫu giáo 3–4 tuổi theo mô hình học tập trải nghiệm của David A. Kolb phù hợp với đặc điểm nhận thức trực quan – hành động của trẻ và định hướng giáo dục lấy trẻ làm trung tâm. Kết quả khảo sát tại các trường mầm non thuộc phường An Lạc cho thấy mặc dù giáo viên đã quan tâm đến phương pháp trải nghiệm, việc tổ chức trên thực tế còn thiên về cho trẻ thao tác với đồ vật, chưa bảo đảm đầy đủ quá trình chuyển hóa kinh nghiệm theo bốn giai đoạn của chu trình Kolb. Kết quả khảo nghiệm của cán bộ quản lý, giáo viên và thử nghiệm bước đầu trên trẻ cho thấy các biện pháp có tính cần thiết, khả thi và tạo ra những chuyển biến tích cực. Tuy nhiên, do thử nghiệm được thực hiện trên quy mô nhỏ và chưa có nhóm đối chứng, các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng mẫu, thời gian can thiệp và thiết kế so sánh để kiểm chứng chắc chắn hơn hiệu quả của mô hình. Trong thực tiễn, việc nâng cao năng lực thiết kế tình huống, đặt câu hỏi và sử dụng giàn giáo cho giáo viên là điều kiện quan trọng để các biện pháp phát huy hiệu quả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021). Chương trình giáo dục mầm non. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.

Dewey, J. (1938). Experience and education. Macmillan.

Hoàng Thị Phương (Chủ biên), Lã Thị Lý Bắc, Bùi Thị Lâm, Nguyễn Mạnh Tuấn, Nguyễn Thị Mỹ Dung, & Vũ Thị Vân. (2018). Tổ chức hoạt động giáo dục theo hướng trải nghiệm cho trẻ ở trường mầm non. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2017). The experiential educator: Principles and practices of experiential learning. Experience Based Learning Systems.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.

National Association for the Education of Young Children, & National Council of Teachers of Mathematics. (2010). Early childhood mathematics: Promoting good beginnings (Updated joint position statement). Authors.

Nguyễn Ánh Tuyết. (2017). Tâm lý học trẻ em lứa tuổi mầm non. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.

Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203883785

Vũ Thị Thanh Huyền (Chủ biên), & Vũ Thị Hồng Hạnh. (2025). Giáo trình phương pháp hình thành các biểu tượng toán cho trẻ mầm non. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.

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