

# DẠY TIẾNG ANH CHO TRẺ MẦM NON THEO CÁCH TIẾP CẬN HỌC QUA CHƠI: THỬ NGHIỆM, KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

Nguyễn Ngọc Lưu Ly<sup>1</sup>\*, Nguyễn Thu Bích Hà<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

<sup>2</sup> Trường Phổ thông liên cấp Olympia, Khu đô thị mới Trung Văn, Nam Từ Liêm, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 23 tháng 3 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 13 tháng 10 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 10 tháng 1 năm 2022

**Tóm tắt:** Trong bối cảnh nhu cầu phát triển về mặt lý luận và kinh nghiệm để nâng cao năng lực tiếng Anh cho mọi bậc học ở Việt Nam trở nên vô cùng cần thiết, chúng tôi đã tiến hành thử nghiệm hoạt động dạy tiếng Anh theo cách tiếp cận học qua chơi tại một cơ sở giáo dục mầm non. Các dữ liệu thu được trong một năm học cho thấy việc áp dụng cách tiếp cận này giúp trẻ cải thiện và duy trì động lực học tập, mức độ ghi nhớ từ vựng được duy trì ổn định và năng lực giao tiếp có chuyển biến tích cực; bên cạnh đó, dữ liệu cũng cho thấy trẻ hoàn toàn có khả năng tham gia hiệu quả vào quá trình tự học có hướng dẫn. Những kết quả ban đầu khả quan này tạo niềm tin về một hướng tiếp cận dạy học phù hợp với tâm sinh lý trẻ nhỏ, cũng như tạo đà tốt để các cơ sở giáo dục mầm non có thể áp dụng triển khai hoạt động dạy học theo gợi ý, tiếp tục sáng tạo và thử nghiệm hoạt động dạy học theo các nguyên tắc được đề xuất, phù hợp với điều kiện cụ thể của từng cơ sở.

*Từ khóa:* học qua chơi, Tiếng Anh mầm non, đặc điểm tâm sinh lý, trẻ mầm non, giáo dục mầm non

## 1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh hội nhập và toàn cầu hóa ngày nay, việc sử dụng và làm chủ ngoại ngữ sẽ giúp người Việt Nam có thêm nhiều cơ hội để phát triển bản thân và giao lưu hợp tác. Tuy nhiên, trên thực tế, nguồn nhân lực có khả năng sử dụng tiếng Anh ở Việt Nam hiện nay còn hạn chế, cản trở việc tận dụng và phát triển các cơ hội này. Tổng kết hội thảo triển khai đề án ngoại ngữ ở các trường đại học ngày 23/12/2011, Thứ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo Nguyễn Vinh Hiển đã nhấn mạnh: “Nếu ở môn học khác, bên cạnh những mặt còn hạn chế thì vẫn có thành công. Nhưng với môn ngoại ngữ, dạy mãi mà học sinh, sinh viên vẫn không sử dụng được, thì đó thật sự là một thất bại” (Vĩnh,

2011). Ở bậc mầm non, tình hình còn khó khăn hơn khi hơn 90% các cơ sở đào tạo đại học và cao đẳng trong cả nước không có chương trình đào tạo giáo viên tiếng Anh mầm non chuyên biệt (theo số liệu khảo sát của Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020 về việc rà soát và xây dựng chương trình đào tạo giáo viên tiếng Anh cho các bậc, cấp học). Trong khi đó, nhiều bằng chứng khoa học cho thấy tiềm năng ngôn ngữ của trẻ mầm non rất lớn, vì thế, trẻ có thể học ngôn ngữ và ngoại ngữ khá dễ dàng trong giai đoạn này.

Trong bối cảnh này, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã thể hiện quyết tâm nâng cao chất lượng dạy học ngoại ngữ, thông qua Đề án Ngoại ngữ Quốc gia 2020, qua các Hội thảo quốc gia, báo chí và diễn đàn. Ngày 18/3/2014, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban

\* Tác giả liên hệ

Địa chỉ email: [nguyen.ngoclully@yahoo.fr](mailto:nguyen.ngoclully@yahoo.fr)

hành công văn số 1303/BGDĐT-GDMN về việc tổ chức cho trẻ làm quen với ngoại ngữ tại các cơ sở giáo dục mầm non ở những nơi đủ điều kiện. Ngày 20/5/2016, tại buổi làm việc với các Giám đốc Sở Giáo dục & Đào tạo cả nước, Bộ trưởng Phùng Xuân Nhạ đã nhấn mạnh “cần tăng cường giảng dạy tiếng Anh ở tất cả cấp học, bậc học”. Do đó, nhu cầu phát triển cả về lý luận và kinh nghiệm để có thể nâng cao năng lực tiếng Anh ở Việt Nam nói chung và ở bậc mầm non nói riêng là vô cùng cần thiết.

Với mong muốn cải thiện chất lượng dạy và học tiếng Anh cho trẻ mầm non Việt Nam, chúng tôi đã tiến hành thử nghiệm dạy học theo cách tiếp cận học qua chơi ở một cơ sở giáo dục mầm non. Thử nghiệm đặt ra các câu hỏi nghiên cứu sau:

1. Việc áp dụng cách tiếp cận học qua chơi có tác động như thế nào đến động lực tham gia, mức độ ghi nhớ từ vựng và năng lực giao tiếp tiếng Anh của trẻ?

2. Trẻ có khả năng tự học tiếng Anh hay không? Nếu có, giáo viên có thể thiết kế hoạt động tự học theo cách tiếp cận học qua chơi như thế nào để hỗ trợ trẻ tự phát triển năng lực tiếng Anh?

## 2. Khung lý luận

### 2.1. Cơ chế lĩnh hội ngoại ngữ ở trẻ

Theo nhiều nhà nghiên cứu, trẻ mầm non ở trong độ tuổi thuận lợi cho việc lĩnh hội ngoại ngữ, nhờ đó, có tiềm năng hình thành khả năng ngoại ngữ lưu loát như người bản ngữ. Theo Krashen (1981), lĩnh hội là hoạt động vô thức diễn ra khi trẻ tiếp xúc trực tiếp với ngoại ngữ nhằm mục đích truyền thông, tương tự như quá trình trẻ học tiếng mẹ đẻ. Điều này đòi hỏi sự tương tác có chủ đích, sự giao tiếp tự nhiên, trong đó, người nói không quan tâm đến hình thức của lời nói, mà chỉ quan tâm đến thông điệp cần chuyển tải và cần hiểu. Cơ chế lĩnh hội ngoại ngữ này của trẻ khác với việc học tập ngoại ngữ (như thường thấy ở người trưởng thành),

vốn là hoạt động có ý thức diễn ra khi người học học thuộc các kiến thức về ngoại ngữ như danh sách từ vựng, quy tắc văn phạm,... Việc học tập ngoại ngữ dẫn tới kết quả là người học thường chuyển đổi giữa tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ, do vậy, không sử dụng ngoại ngữ được ở mức bản ngữ.

Theo Trần Hữu Luyện (2008), sự khác nhau căn bản giữa quá trình lĩnh hội ngoại ngữ và tiếng mẹ đẻ là ý thức. Với tiếng mẹ đẻ, trẻ lĩnh hội ngôn ngữ một cách vô thức, nghĩa là trẻ hoàn toàn không bận tâm tới việc lĩnh hội cái gì và lĩnh hội như thế nào. Tuy nhiên, quá trình lĩnh hội ngoại ngữ thường được diễn ra trong môi trường học tập ở nhà trường, là một hoạt động có ý thức, có tổ chức. Sự tham gia của ý thức sẽ giảm dần mức độ lĩnh hội của người học. Bởi vậy, việc thiết kế môi trường học tập kích thích sự hứng thú tham gia tự nhiên của trẻ, như qua các trò chơi sẽ giúp trẻ giảm căng thẳng bởi ý thức “đang học”, nhờ đó, tăng cường mức độ lĩnh hội ngoại ngữ của trẻ. Đồng tình với quan điểm này, Nguyễn Huy Cận (2021, tr. 201) đề xuất đặt mục tiêu của việc dạy học ngoại ngữ cho trẻ mầm non là cho trẻ “chơi với ngoại ngữ”.

Khác với người trưởng thành, trẻ cần có một thời gian dài nghe và hiểu lượng từ ngữ trước khi có thể sử dụng nó dưới hình thức phát ngôn hay diễn đạt viết (McKay, 2006). Meier (2004) cho rằng để chuyển sang sử dụng ngoại ngữ thoải mái và hiệu quả, trẻ trải qua các giai đoạn sau:

*Giai đoạn 1 - Bắt đầu yên lặng:* nếu được đưa vào môi trường sử dụng ngoại ngữ, trẻ bắt đầu yên lặng quan sát môi trường xung quanh và ghi nhớ các hoạt động lặp lại hàng ngày; lắng nghe các âm thanh, nhịp điệu, từ và cụm từ của ngôn ngữ mới; dần kết nối chúng với những cử chỉ, hành động để hiểu ngôn ngữ mới. Khi cảm thấy an toàn với môi trường mới, trẻ bắt đầu tham gia các hoạt động chung và nói những từ ngoại ngữ đầu tiên.

*Giai đoạn 2 - Sử dụng hạn chế ngoại ngữ:* để có thể kết bạn, vui chơi và tham gia các hoạt động cùng trẻ đồng lứa và thầy cô ở trường, trẻ tiếp tục điều chỉnh ngữ âm và hoàn thiện từ vựng, nhanh chóng kết hợp những kiến thức này với những gì trẻ biết về ngôn ngữ một cách có ý thức hoặc vô thức dựa vào kinh nghiệm sử dụng tiếng mẹ đẻ.

*Giai đoạn 3 - Sử dụng có lựa chọn ngoại ngữ:* càng tham gia nhiều hoạt động, trẻ càng tự tin, hứng thú và liên tục điều chỉnh ngữ âm và từ vựng, bổ sung những từ và cụm từ mới trong giao tiếp, trao đổi, nói những câu dài hơn, diễn đạt những nhu cầu của mình với bạn và giáo viên, thu nạp thêm nhiều yếu tố giao tiếp ngôn ngữ và phi ngôn ngữ. Cũng như quá trình lĩnh hội tiếng mẹ đẻ, trẻ có nhu cầu sao chép ngôn ngữ của người khác, lặp lại những gì đã trải nghiệm thông qua việc tự phát chơi trò đóng vai. Đây là yếu tố quan trọng giúp trẻ nhanh chóng có những tiến bộ trong việc sử dụng ngoại ngữ.

Stern (1970) đã tóm tắt những đề xuất về phương pháp giảng dạy ngoại ngữ cho trẻ dựa trên việc lĩnh hội tiếng mẹ đẻ, bao gồm: i) cho trẻ thực hành nhiều lần; ii) việc học ngôn ngữ chủ yếu là bắt chước. Do vậy, khi dạy ngoại ngữ, giáo viên cần làm mẫu, lặp lại nhiều lần cho học sinh bắt chước, hoặc tạo bài tập có yếu tố lặp lại; iii) trong quá trình lĩnh hội tiếng mẹ đẻ, trẻ thực hành âm, sau đó là từ, rồi đến câu. Đây là trình tự tự nhiên và vì thế cũng đúng đối với việc học ngoại ngữ; iv) trong quá trình phát triển lời nói, đầu tiên là trẻ học nghe, sau đó là học nói. Đọc và viết là những giai đoạn phát triển cao của sự phát triển ngôn ngữ. Trình tự này cũng cần được tuân thủ khi dạy ngoại ngữ; v) trẻ đơn giản là cần sử dụng ngôn ngữ, chứ không học ngữ pháp. Do vậy, giáo viên không cần sử dụng những khái niệm ngữ pháp trong giảng dạy ngoại ngữ cho trẻ.

Như vậy, mấu chốt quan trọng để trẻ sử dụng được ngoại ngữ là liên tục tạo cơ hội cho trẻ chơi cùng ngoại ngữ. Do đó, giáo

viên cần hiểu trẻ và có kỹ năng thao tác kỹ thuật dạy học phù hợp với cách học hỏi của trẻ, để có thể tổ chức được các hoạt động dạy học và đánh giá vừa thu hút trẻ, lại vừa ẩn chứa ý đồ cụ thể và có giá trị.

## 2.2. Học qua chơi

Trên thế giới, chơi là một chủ đề được đông đảo giới khoa học các nước quan tâm, nghiên cứu và áp dụng trong giáo dục sớm. Nhiều tác giả đã sử dụng trò chơi là phương thức giáo dục trẻ (Singer, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2006; Lillemyr, 2009). Ở một số nước, hoạt động chơi được chính thức đưa vào luật giáo dục quốc gia, như Điều luật giáo dục mầm non ở Na Uy từ năm 2005, Điều luật giáo dục mầm non ở Nhật Bản, New Zealand,...

Học qua chơi là quá trình hoạt động áp dụng các yếu tố điển hình của trò chơi (luật chơi, ghi điểm, tính cạnh tranh...) vào các lĩnh vực hoạt động khác, đặc biệt nhằm thu hút người sử dụng trong việc giải quyết vấn đề. Levy (1978) đã chỉ ra động lực nội tại là một đặc điểm của chơi, các hoạt động chơi kích thích sự tò mò và mong muốn học hỏi ở trẻ. Trong khi chơi, những lo sợ về nguy cơ thất bại giảm đi, động lực để ra ngoài và tham gia các thử thách mới tăng lên. Nhờ đó trẻ đạt được các tiến bộ mới và dần khám phá các tiềm năng của mình (Lillemyr, 2009, tr. 167-168). Thông qua chơi, tính kiên trì ở trẻ cũng được thúc đẩy một cách tự nhiên (Andrews, 2012, tr. 87). Chơi cũng tạo ra những cơ hội to lớn để phân biệt hoặc cá nhân hóa, khi đó trẻ có cơ hội hoạt động liên quan đến nhu cầu của mình (Lillemyr, 2009, tr. 167-168). Quá trình chơi giúp trẻ khám phá bản thân và thế giới bên ngoài, phát triển ngôn ngữ và khái niệm, hình thành những kinh nghiệm. Chơi kích thích mọi khía cạnh phát triển của trẻ.

Nhiều nhà nghiên cứu (Huizinga, 1955; Garvey, 1977; Lillemyr, 2009; Rasmussen, 1978;...) đã nỗ lực xác định các đặc tính của chơi nhằm hỗ trợ giáo dục trẻ nhỏ. Trên cơ sở những trình bày đó, chúng

tôi xin tổng hợp lại ngắn gọn các đặc tính của học qua chơi như sau: i) thu hút trẻ, mang lại cho trẻ hạnh phúc và niềm vui; ii) có giá trị riêng đối với trẻ và là một mục tiêu trong chính nó; iii) đáp ứng các nhu cầu quan trọng với trẻ, như nhu cầu hoạt động, an toàn, hứng thú, tò mò,...; iv) kích thích một vài khía cạnh phát triển hoặc năng lực ở trẻ; v) được tiến hành ở một nơi chốn xác định, vào một thời gian xác định; vi) có chức năng như một công cụ để tìm cách giải quyết vấn đề; vii) là hoạt động tùy chọn, trong đó, trẻ được chọn tham gia; viii) là hoạt động bất chước thể giới thực bên ngoài; ix) là một sân chơi xã hội hoá, nơi mà trẻ nhận được các yêu cầu, quy tắc và giá trị của xã hội, trẻ trải nghiệm và phát triển sự độc lập, trách nhiệm, nhân cách, quan niệm.

McTavish (2014, tr. 6) đưa ra quy trình các bước học hiệu quả thông qua “chơi và khám phá” đối với trẻ nhỏ như sau:

*Trẻ được kích thích/mời mọc*  
 → Trẻ tìm hiểu và khám phá  
 → Trẻ chơi với những điều đã biết  
 → Trẻ tự nguyện tham gia

Sơ đồ theo quan điểm của McTavish có thể hỗ trợ việc quan sát và lý giải cách trẻ nhỏ tiếp cận việc học. Tác giả nhấn mạnh việc tiếp cận cách trẻ chơi “như thế nào”, chứ không phải chỉ tập trung vào học cái gì. Với sự hỗ trợ của quan điểm này, giáo viên sẽ tập trung vào việc quan sát trẻ để xem trẻ đang làm “như thế nào”. Khi nắm rõ quá trình thế nào là hiệu quả đối với trẻ, giáo viên sẽ dễ dàng xác định được điểm chính, phụ, thứ tự ưu tiên trong mỗi hành động, cho mỗi hoạt động; khi nào nên hỗ trợ, khi nào nên dành cho trẻ không gian riêng tư, không rơi vào trạng thái sốt ruột, nóng vội mà luôn bình tĩnh trao cho trẻ các cơ hội để lựa chọn, và suy nghĩ về cách vượt qua khó khăn (đó chính là sáng tạo và tư duy phản biện). Điều đó cũng giúp trẻ học tính kiên trì và lặp lại quá trình nếu trẻ chưa làm được điều mình mong muốn.

Lillemyr (2009, tr. 167) đề xuất học

qua chơi nên được xây dựng dựa trên bốn điều kiện: i) hiểu trẻ và sự phát triển của trẻ; ii) hiểu quá trình phát triển hoạt động chơi và các đặc tính của nó; iii) có khả năng quan sát và đánh giá hoạt động chơi của trẻ; iv) hiểu rõ mục tiêu giáo dục cần đạt. Như vậy, các nhà giáo dục có thể tận dụng chơi như một quá trình giúp trẻ phát triển năng lực. Cần lưu ý rằng, đối với trẻ mầm non, việc phát triển mọi năng lực đều là hành trình dài. Do đó, việc xây dựng nền tảng hứng thú để từng bước hướng tới người học tự chủ nên được coi trọng hơn là kết quả tức thì.

### ***2.3. Tác động của môi trường và học liệu đến hoạt động dạy ngoại ngữ cho trẻ mầm non***

Hoạt động chơi gắn liền với các vật dụng chiếm rất nhiều thời gian của trẻ. Nghiên cứu của Giddings và Halverson (1981) chỉ ra rằng trung bình trẻ dành bốn giờ mỗi ngày để chơi cùng đồ chơi, đồ dùng gia đình, vật liệu tự nhiên. Các tác giả Tizard, Phelps and Plewis (1976) trong nghiên cứu về trẻ mầm non ở Anh đã chỉ ra 97% các hoạt động chơi tự do của trẻ nhỏ đều gắn với một vài loại học liệu. Hiểu được tầm ảnh hưởng của môi trường và các học liệu đối với việc học hỏi ở trẻ, giáo viên cần chủ động sáng tạo trong việc cải tạo môi trường; điều chỉnh, bổ sung học liệu, liên tục tạo nhiều tình huống, hoạt động chơi tự nhiên và vừa sức nhằm tối ưu hoá hiệu quả dạy học ngoại ngữ cho trẻ.

Trẻ em hiện nay là thế hệ rành công nghệ (digital native), nghĩa là trẻ được làm quen và có thể sử dụng thành thạo công nghệ từ lứa tuổi rất nhỏ. Việc đưa công nghệ thông tin vào hỗ trợ trẻ nhỏ làm quen với ngoại ngữ được nhiều tác giả hưởng ứng (McKeown & McGlashon, 2012; Whyte & Schmid, 2015). Chapelle (2013) đề xuất cách thức ứng dụng công nghệ vào việc dạy ngoại ngữ như sau: i) làm nổi bật các tính năng ngôn ngữ, ii) cung cấp đầu vào và hỗ trợ tương tác bao gồm cả việc điều chỉnh cho phù hợp điều kiện cụ thể, iii) cho phép người học tham gia tích cực vào các nhiệm vụ, iv) tạo điều kiện

cho việc nhận ra lỗi và kết hợp phản hồi.

Do đó, khi người giáo viên có năng lực tìm kiếm các nguồn học liệu trực tuyến phù hợp với tâm sinh lý lứa tuổi mầm non và mang giá trị giáo dục; cũng như biết cách khai thác có hiệu quả các nguồn học liệu này, việc dạy ngoại ngữ cho trẻ sẽ được tối ưu hoá cả ở trong và ngoài lớp học.

### 3. Cách thức dạy tiếng Anh cho trẻ mầm non trong thử nghiệm

Trên cơ sở các nghiên cứu kể trên, chúng tôi đã thiết kế các hoạt động dạy tiếng Anh cho trẻ mầm non thỏa mãn bốn nguyên tắc chủ đạo sau:

i) *Đem lại niềm vui và/ hoặc khiến trẻ tò mò*: việc trẻ có hứng thú hoặc tò mò kích thích sự tham gia tự nhiên của trẻ vào hoạt động học tập có chủ đích mà giáo viên tổ chức. Chẳng hạn, trong hoạt động học từ vựng, giáo viên cho trẻ xem hình ảnh của một vài từ vựng, yêu cầu trẻ đoán là từ vựng gì, sau đó, xếp hình ảnh của những từ vựng đã số trẻ không biết hoặc đưa ra nhiều đáp án khác nhau ở một vị trí riêng biệt và yêu cầu trẻ tự tìm ra đáp án bằng cách nghe, quan sát và đọc theo một tài liệu, video ngắn chứa các từ vựng đó. Hoạt động này kích thích trẻ tò mò, quan sát, suy nghĩ, tự chủ trong giải quyết vấn đề, từ đó, có động lực tự thân trong việc học tập một cách chủ động.

ii) *Học liệu trực quan, an toàn, đa dạng về chất liệu và hình thức thể hiện*: Với đặc trưng của lứa tuổi mầm non là việc học tập cần được thực hiện thông qua trải nghiệm, hình ảnh trực quan, học liệu là một nhân tố vô cùng quan trọng để hỗ trợ quá trình chơi mà học một cách hiệu quả của trẻ. Các học liệu cần đảm bảo tính trực quan, nghĩa là trẻ có thể tiếp xúc trực tiếp thông qua các giác quan, như hình ảnh (tiếp xúc qua thị giác), đồ chơi (tiếp xúc qua thị giác và xúc giác), vật thật như đồ ăn, quần áo (tiếp xúc qua thị giác, khứu giác, xúc giác), video bài hát (tiếp xúc qua thị giác, thính giác),... Các học liệu cũng cần đảm bảo tính an toàn

về thể chất (như không sắc, nhọn, có thể làm trẻ bị thương) và tinh thần cho trẻ (như các nội dung video, hình ảnh có nội dung lành mạnh). Việc sử dụng học liệu đa dạng về hình thức, chất liệu, từ học liệu trình chiếu trên máy tính (như powerpoint, trò chơi, video,...) tới các học liệu thật với nhiều chất liệu như giấy, đất nặn, gỗ, nhựa, thực phẩm thật,... cũng được khuyến khích sử dụng.

iii) *Kích thích trẻ giải quyết vấn đề*: Các hoạt động học tập cần kích thích trẻ tham gia vào quá trình giải quyết vấn đề, nghĩa là, trẻ cần vận dụng tổng hợp những hiểu biết, năng lực của mình không chỉ bó hẹp trong lĩnh vực tiếng Anh để giải quyết vấn đề mà tình huống học tập đặt ra. Điều này kích thích trẻ suy nghĩ và có nhu cầu học tập, giao tiếp tự nhiên với giáo viên.

iv) *Kết thúc trước khi trẻ không còn sự hứng thú*: Nhằm duy trì sự hứng thú tham gia của trẻ, giáo viên cần nhạy cảm trong việc lựa chọn khoảng thời gian phù hợp cho từng hoạt động, từng nhóm trẻ và chủ động đẩy nhanh hoặc kéo dài các hoạt động sao cho trẻ luôn duy trì được sự hứng thú khi tham gia hoạt động.

Dựa vào các nguyên tắc này, các hoạt động dạy tiếng Anh được thiết kế một cách đa dạng và linh hoạt, phù hợp với từng nội dung bài học, tối ưu hóa khả năng học tập của từng trẻ, nhóm trẻ. Một số hoạt động điển hình trong thử nghiệm bao gồm:

i) *Dạy học thông qua trò chơi*: cấu trúc của một buổi học tiếng Anh gồm 2 phần: phần 1 của buổi học, giáo viên dạy học thông qua các hoạt động, trò chơi nhằm cung cấp, củng cố cho trẻ các từ vựng, cấu trúc tiếng Anh phù hợp với chủ đề.

ii) *Dạy học theo tình huống*: vào phần 2 của buổi học, giáo viên tổ chức dạy học theo tình huống, trong đó, trẻ ứng dụng những từ vựng, cấu trúc được học để giải quyết vấn đề mà tình huống đặt ra.

iii) *Dạy học thông qua bài hát*: bài hát là một phương tiện hữu hiệu giúp trẻ lĩnh hội tiếng Anh do tính nhịp điệu và hình ảnh,

hành động phù hợp với ngữ cảnh. Mỗi tuần, trẻ học một bài hát liên quan đến chủ đề của tuần học. Mỗi ngày, giáo viên hướng dẫn trẻ học sâu một phần của bài hát, ôn luyện những từ vựng, cấu trúc liên quan, với mục tiêu trẻ có thể hát toàn bộ hoặc một phần của bài hát khi kết thúc tuần học. Trong mỗi giờ học, hoạt động này thường được thực hiện trong khoảng thời gian ngắn (5-10 phút đầu giờ), để tạo tâm thế vui tươi cho trẻ bước vào giờ học. Các học liệu trực quan cũng thường được sử dụng để kích thích sự quan sát và tham gia của trẻ.

iv) *Tổ chức hoạt động tự học*: trong bối cảnh các học liệu ứng dụng công nghệ để hỗ trợ trẻ học tiếng Anh phát triển đa dạng và phong phú, chúng tôi tổ chức cho trẻ làm quen với phần mềm Raz-Kids, thư viện sách nói tương tác trực tuyến của Mỹ, được trường học tại nhiều nước trên thế giới lựa chọn sử dụng để nâng cao kỹ năng đọc cho người học. Thư viện bao gồm hơn 2,557 đầu sách được phân loại theo 29 cấp độ (aa - Z2) từ dễ đến khó với hệ thống chủ đề đa dạng. Sử dụng phần mềm này, trẻ có thể tự bổ sung vốn từ vựng, cấu trúc tiếng Anh thông qua hoạt động lắng nghe và đọc lại các từ vựng, cấu trúc tương ứng hình ảnh minh họa, với sự hỗ trợ phát âm chuẩn của người bản ngữ. Bên cạnh đó, phần mềm Raz-Kids cũng được thiết kế như một trò chơi thú vị. Sau khi hoàn thành mỗi hoạt động học tập, trẻ được tặng thưởng một số sao nhất định. Trẻ có thể sử dụng số sao này để mua quần áo, đồ dùng, vật dụng trang trí cho hình ảnh biểu tượng (avatar) hoặc phi thuyền không gian của mình.

Sau khi trẻ được luyện tập thao tác sử dụng phần mềm thành thạo với giáo viên tại trường, phần mềm được gửi tới phụ huynh để hỗ trợ trẻ tiếp tục học tập tại nhà. Mỗi ngày, trẻ được yêu cầu đọc 1-2 cuốn sách trên phần mềm (có thể hoàn thành trong 10-20 phút), với 3 bước: 1) nghe và nhắc lại các từ vựng, cấu trúc trong bài; 2) quan sát hình ảnh và nói từ hoặc câu tương ứng (hoạt động này được ghi âm và gửi tới giáo viên thông qua

phần mềm); 3) trả lời các câu hỏi cuối bài (chỉ áp dụng với những trẻ có khả năng nghe hiểu tốt). Mỗi trẻ được cài đặt học ở cấp độ khác nhau, phù hợp với trình độ của từng trẻ.

#### 4. Phương pháp nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu của chúng tôi là 28 trẻ mầm non, trong khoảng 4 đến 6 tuổi, được chia vào 2 nhóm lớp theo trình độ tiếng Anh. Trong năm học 2019-2020, chúng tôi đưa các hoạt động dạy học kể trên vào triển khai. Trẻ có 1 giờ học tiếng Anh mỗi ngày, 5 giờ học/tuần (khoảng 180 giờ/năm học), mỗi giờ học kéo dài 60 phút. Mỗi tuần, trẻ học về một chủ đề. Các từ vựng, cấu trúc chính của tuần được lặp lại qua nhiều hoạt động, trò chơi, tình huống khác nhau. Việc lựa chọn chủ đề, từ vựng, cấu trúc được thực hiện dựa trên tham khảo giáo trình *Big Fun* của Pearson.

Việc triển khai hoạt động dạy học đồng thời luôn đi cùng với những quan sát, ghi chép dữ liệu đánh giá, chiêm nghiệm, đúc rút và điều chỉnh để có thể liên tục hoàn thiện, không chỉ phù hợp với khung lý luận đã phân tích, mà quan trọng hơn là phù hợp và hiệu quả với bối cảnh và con người ở cơ sở mầm non. Chúng tôi sử dụng ba phương pháp nghiên cứu chủ đạo:

i) *Quan sát trực tiếp*: chúng tôi quan sát trực tiếp các giờ học và ghi nhận mức độ tham gia của trẻ theo hai tiêu chí là tần suất (ít/ thỉnh thoảng/ thường xuyên tham gia) và chất lượng tham gia (chủ yếu quan sát/ lúc quan sát, lúc thực hiện hoạt động học tập/ tích cực thực hiện hoạt động học tập). Việc quan sát và đánh giá này được tiến hành 3 đợt/năm học (đầu, giữa và cuối năm học) bởi giáo viên trực tiếp dạy trẻ. Vào thời điểm đánh giá, giáo viên được yêu cầu hỏi tường về quá trình tham gia học tập của trẻ và ghi nhận mức độ tham gia của trẻ theo tiêu chí đã đề ra. Điều này giúp chúng tôi có cái nhìn tổng quan trên cả quá trình tham gia hoạt động của trẻ, hơn là chỉ tại một thời điểm. Trên cơ sở đó, chúng tôi có thể điều chỉnh

nội dung, phương pháp dạy học, cách thức tổ chức các hoạt động, trò chơi để phù hợp với khả năng và khuynh hướng học của trẻ; tìm hiểu những vấn đề, khó khăn của trẻ để có phương pháp hỗ trợ, động viên kịp thời với từng trẻ; có lộ trình hỗ trợ trẻ đạt tiến bộ ở cấp độ tiếp theo. Dữ liệu đánh giá mức độ tham gia vào thời điểm đầu và cuối năm học được trình bày trong Phụ lục 1, trong đó, chúng tôi chỉ sử dụng những dữ liệu có đủ cả hai đợt đánh giá.

ii) *Phân tích dữ liệu đánh giá mức độ ghi nhớ từ vựng và năng lực giao tiếp, bao gồm:*

*Đánh giá mức độ ghi nhớ từ vựng:* đánh giá này được thực hiện 2 đợt/năm học, vào đầu năm và cuối năm. Vào mỗi đợt, chúng tôi thực hiện 2 lần đánh giá, trước và sau một chủ đề học tập (mỗi chủ đề được triển khai trong một tuần, với khoảng 20 từ vựng). Đánh giá này nhằm ghi nhận số lượng từ vựng mới trẻ có thể nhận diện sau một tuần học; từ đó, giáo viên có cơ sở đánh giá hiệu quả của hoạt động học tập và có những điều chỉnh phù hợp với nhóm trẻ. Về hình thức thực hiện, hoạt động đánh giá thường được thiết kế như một trò chơi thú vị, tạo sự bất ngờ, tò mò cho trẻ. Chẳng hạn, với nhóm từ vựng về Giáng sinh, giáo viên “giấu” các hình ảnh, đồ vật trong chiếc túi đựng quà của ông già Noel. Bằng cách đó, trẻ có sự háo hức trong việc khám phá túi đồ chơi của ông già Noel và thực hiện yêu cầu đánh giá - tìm và lấy các hình ảnh, đồ vật theo yêu cầu của giáo viên – như trong một trò chơi. Thông qua hoạt động này, giáo viên ghi nhận số lượng từ vựng trẻ có thể nhận diện trước và sau tuần học vào phiếu đánh giá. Dữ liệu đánh giá mức độ ghi nhớ từ vựng vào thời điểm đầu và cuối năm học được trình bày trong Phụ lục 2, trong đó, chúng tôi chỉ sử dụng những dữ liệu có đủ cả hai đợt đánh giá này.

*Đánh giá năng lực giao tiếp:* đánh giá này được thực hiện 2 đợt/năm học, vào đầu năm và cuối năm, nhằm ghi nhận năng lực giao tiếp, cụ thể là khả năng nghe-hiểu

và nói tiếng Anh của trẻ. Để thực hiện đánh giá này, giáo viên giao tiếp với từng trẻ thông qua tình huống giả lập. Chẳng hạn, giáo viên tạo ra bối cảnh là “căn bếp” với các dụng cụ nấu ăn và thực phẩm là đồ chơi hay vật thật. Khi bước vào không gian “căn bếp” đó, trẻ cùng chơi với giáo viên để nấu một món ăn và được yêu cầu miêu tả các thao tác trẻ làm khi nấu món ăn đó (VD: bỏ đồ ăn vào nồi, đổ nước, bật bếp, khuấy,...). Giáo viên có thể mở rộng nội dung cuộc hội thoại sử dụng những tình huống phát sinh trong quá trình đánh giá, như yêu cầu trẻ tìm và lấy một loại đồ ăn, đồ dùng giáo viên yêu cầu, hỏi trẻ về cách giải quyết tình huống khi trẻ nhớ làm đổ “nước súp” ra bàn, hay hỏi trẻ về món ăn trẻ ưa thích,... Với cách thiết kế tình huống này, trẻ có nhu cầu giao tiếp một cách hết sức tự nhiên. Dữ liệu đánh giá năng lực giao tiếp vào thời điểm đầu và cuối năm học được trình bày trong Phụ lục 3, trong đó, chúng tôi chỉ sử dụng những dữ liệu có đủ cả hai đợt đánh giá này.

iii) *Phân tích dữ liệu về cấp độ học tập của trẻ trên phần mềm tự học:* dữ liệu này ghi nhận độ khó của sách trẻ đọc trên phần mềm Raz-Kids, bao gồm 5 cấp độ: cấp độ aa tập trung vào từ đơn; cấp độ A tập trung vào câu đơn; cấp độ B-D có số lượng từ, câu tăng dần với nhiều cấu trúc phức tạp và đa dạng hơn. Dữ liệu này được ghi nhận 2 đợt/ năm học. Vào thời điểm trẻ bắt đầu tự học, giáo viên cài đặt và ghi nhận cấp độ phù hợp với từng trẻ bằng cách cho trẻ đọc sách ở nhiều cấp độ và chọn một cấp độ vừa sức với khả năng của trẻ. Vào cuối năm học, giáo viên ghi nhận dữ liệu về cấp độ của sách trẻ đang học trên phần mềm. Dữ liệu chi tiết của đánh giá này được trình bày trong Phụ lục 4.

## 5. Kết quả và thảo luận

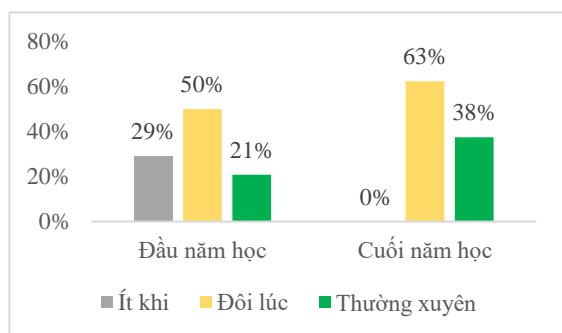
### 5.1. Động lực học tập

Chúng tôi ghi nhận những chuyển biến tích cực trong việc phát triển hứng thú học tập tiếng Anh của trẻ. Vào đầu năm học, có 29% trẻ hầu như không hề tham gia vào

giờ học. Vào cuối năm học, 100% trẻ đã tham gia vào các hoạt động học tập (Biểu đồ 1). Chất lượng tham gia của trẻ (Biểu đồ 2) cũng được cải thiện đáng kể. Số trẻ chỉ quan sát, không tương tác trong giờ học giảm từ 38% vào đầu năm học xuống 4% vào cuối năm học. Số trẻ tham gia tích cực tăng từ 4% vào thời điểm đầu năm học lên 17% vào thời điểm cuối năm. Trẻ thể hiện sự tích cực tham gia học tập, ở các mức độ khác nhau. Điều này cho thấy các hoạt động học tập thiết kế theo cách tiếp cận dạy học qua chơi đã chứng minh được hiệu quả trong việc thúc đẩy sự hứng thú tham gia học tập của trẻ.

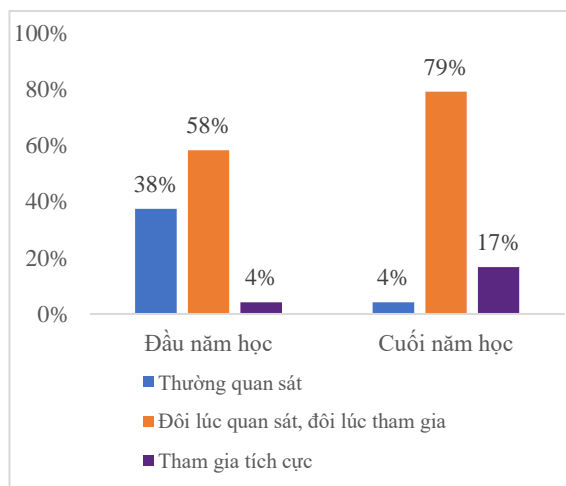
### Biểu đồ 1

Tần suất tham gia



### Biểu đồ 2

Chất lượng tham gia



Số liệu trên được lý giải bằng việc:

*Thứ nhất*, chúng tôi luôn bám sát các nguyên tắc triển khai hoạt động dạy học, cụ thể là nỗ lực tạo ra các tình huống giả lập để trẻ chơi cùng tiếng Anh. Chẳng hạn, khi học

về chủ đề quần áo, giáo viên tạo ra tình huống mua sắm quần áo cho búp bê bằng giấy, trong đó, giáo viên đóng vai người bán hàng. Để mua được quần áo cho búp bê, trẻ cần vận dụng tất cả vốn ngôn ngữ tiếng Anh mình có để miêu tả loại quần áo mình muốn, đồng thời, học các cấu trúc tiếng Anh để giao tiếp phù hợp với ngữ cảnh như hỏi mua, hỏi giá, trao đổi về việc sẽ sử dụng quần áo đó vào việc gì,... Học liệu sinh động và phù hợp đã khiến trẻ có thể vượt qua rào cản tâm lý e dè để toàn tâm toàn ý tham gia vào hoạt động.

*Thứ hai*, chúng tôi cũng luôn tìm kiếm những cơ hội giúp trẻ kết hợp ôn bài cũ và thực hành bài mới. Ví dụ, khi bắt đầu mỗi giờ học, giáo viên thực hiện hoạt động chào hỏi, trong đó, trẻ gửi lời chào tới giáo viên một cách ngộ nghĩnh như “Hello, teacher Ha, the tiger” (Xin chào cô Hà “hồ”); hay biến đổi một bài hát để trêu đùa giáo viên như “I have a pet. She is Ha. And she says “Meow, Meow, Meow” (Con có một bạn vật nuôi. Bạn ấy là cô Hà. Và cô Hà nói “Meo, meo, meo”). Đáp lại lời chào đó của trẻ, giáo viên làm các hành động, động tác thể hiện từ vựng trẻ nói hay thái độ ngạc nhiên, vui thích hoặc trêu đùa lại trẻ bằng các từ vựng, cấu trúc khác trẻ đã biết, ưu tiên các từ vựng, cấu trúc cùng chủ đề trẻ đang học, như “Hello Nhat Minh, the shirt” (Chào Nhật Minh, cái áo) và khuyến khích trẻ cùng hát bài hát của tuần “Put on your shirt” (Mặc áo vào nào). Điều này khiến trẻ thích thú khi nhận được phản hồi từ phía giáo viên, suy nghĩ, tìm kiếm những vốn từ vựng, cấu trúc mình biết để có được niềm vui tương tác.

*Thứ ba*, việc thường xuyên thay đổi học liệu và tình huống cũng rất quan trọng, góp phần tác động tích cực đến động lực học tập của trẻ. Cùng trong chủ đề quần áo, nếu như ngày hôm trước trẻ đã được mua bán quần áo giấy cho búp bê, thì ngày hôm sau, với bài hát “Put on your shoes” (Đi giày vào nào), giáo viên mang tới lớp rất nhiều quần áo, đồ dùng thực tương ứng với các từ vựng trong bài hát như giày, áo khoác, khăn,



mũ,... Trong khi cùng trẻ hát, giáo viên úm mặt các loại quần, áo, đồ dùng lên người, đôi lúc, cố tình thực hiện một cách vụng về (như quần khăn trùm kín lên cả mặt) khiến trẻ vui thích tham gia hát cùng với giáo viên. Đồng thời, việc thiết kế hoạt động trong thời gian ngắn, lặp đi lặp lại hàng ngày cũng giúp trẻ dễ dàng ghi nhớ lời và nhịp điệu của bài hát mà không gây nhàm chán. Bên cạnh đó, ngoài giờ học, giáo viên có thể sử dụng bài hát trong những tình huống trẻ cần đi giày, mặc áo để ra sân chơi, hay thay thế các từ vựng trong bài hát như “Put on your mask” (Đeo khẩu trang vào nào) trong giai đoạn cần áp dụng các biện pháp phòng chống dịch COVID-19. Điều này khiến trẻ thích thú và cùng giáo viên hát bài hát phù hợp với hành động mình đang thực hiện hay nghĩ ra thêm các từ vựng khác để hát với giáo viên.

Theo dữ liệu thu nhận được trong năm học 2019-2020, số trẻ “đôi lúc” tham gia học tập chiếm 50% vào thời điểm đầu năm học và 63% vào thời điểm cuối năm học. Điều này phản ánh rất rõ đặc điểm của trẻ nhỏ: khả năng tập trung còn hạn chế. Vì vậy, mỗi hoạt động cần có sự tính toán kỹ càng, vừa linh hoạt để kết thúc trước khi trẻ không còn hứng thú, vừa đủ sức hút để dần rèn luyện sự tập trung cho trẻ. Qua các thử nghiệm và điều chỉnh, chúng tôi nhận thấy số liệu này tuy đã tích cực hơn, nhưng vẫn còn hạn chế, nghĩa là các hoạt động giáo viên tổ chức không phải lúc nào cũng thu hút được trẻ. Chúng tôi lý giải điều đó như sau:

*Thứ nhất*, một hoạt động đã thu hút trẻ có thể sẽ dần bớt thu hút. Ví dụ, trong trò chơi “Hide-and-Seek” (Trôn tìm), giáo viên giấu các thẻ hình ảnh tương ứng với từ vựng, cấu trúc của bài xung quanh lớp học. Trước mỗi lượt chơi, giáo viên cho trẻ xem và đọc đồng thanh 3-4 từ vựng cần củng cố, rồi đưa ra hiệu lệnh để trẻ đi tìm thẻ hình ảnh theo yêu cầu của giáo viên và nói lại từ vựng, cấu trúc khi đưa lại hình ảnh cho giáo viên. Với việc thiết kế trò chơi như vậy, trẻ có nhu cầu quan sát và tham gia vào hoạt động đọc, ghi nhớ từ vựng, cấu trúc để có thể tham gia trò

chơi. Giáo viên tổ chức một vài lượt chơi, thường kéo dài trong khoảng 10 phút nhằm duy trì sự hào hứng của trẻ đối với trò chơi. Tuy nhiên, chúng tôi nhận thấy có một số nhóm trẻ dù rất hào hứng tham gia trò chơi trong thời gian đầu nhưng mất dần sự hứng thú sau một thời gian.

*Thứ hai*, với mỗi hoạt động, trẻ cần thời gian để làm quen và thao tác. Ví dụ, học qua tình huống là một hoạt động phức hợp. Trẻ cần thời gian để làm quen, để hiểu và thao tác. Trong chủ đề “The movie” (phim truyện), tình huống được xây dựng là trẻ đóng vai người đi xem phim và giáo viên là người bán vé, soát vé tại rạp chiếu phim. Để có không gian và thời gian chất lượng với từng trẻ, nhóm trẻ, giáo viên tổ chức hoạt động thành 3 trạm: Trạm 1, giáo viên giao một nhiệm vụ cho tất cả trẻ, như trong trường hợp này là trang trí chiếc cốc đựng bỏng ngô; Trạm 2, khi tất cả trẻ đang làm mê với nhiệm vụ tại Trạm 1, giáo viên gọi từng trẻ, nhóm trẻ lên mua vé xem phim và bỏng ngô. Việc giữ cho cả lớp bận rộn giúp giáo viên có thời gian tương tác chất lượng với từng trẻ, nhóm trẻ. Tùy vào khả năng của mỗi trẻ, giáo viên có thể tăng, giảm thời gian và nội dung giao tiếp, chẳng hạn, mở rộng hệ câu hỏi như yêu cầu trẻ miêu tả nhiều hơn về bộ phim trẻ muốn xem, dự đoán nội dung bộ phim,...; Trạm 3, sau khi tất cả trẻ đã hoàn tất việc mua vé và bỏng ngô, giáo viên yêu cầu lớp xếp hàng để soát vé, đưa ra các hiệu lệnh như “Make a line” (Xếp hàng), đặt câu hỏi để trẻ nói về quy định trong rạp chiếu phim như “Be quite” (Giữ trật tự) (đã được giới thiệu trong phần trước của bài học) và cho trẻ xem phim ngắn và thưởng thức bỏng ngô như trong rạp chiếu phim thực thụ. Các hoạt động được thực hiện trong khoảng thời gian phù hợp với độ tuổi để trẻ duy trì sự hứng thú (10-15 phút làm cốc đựng bỏng ngô, 1-2 phút giao tiếp với giáo viên, xếp hàng soát vé và xem phim trong khoảng 3-5 phút). Với hoạt động phức hợp như vậy, vào những lần đầu tham gia học tập, trẻ còn nhiều lúng túng về thao tác quy trình; và chỉ

có thể toàn tâm toàn ý tham gia sau một thời gian làm quen.

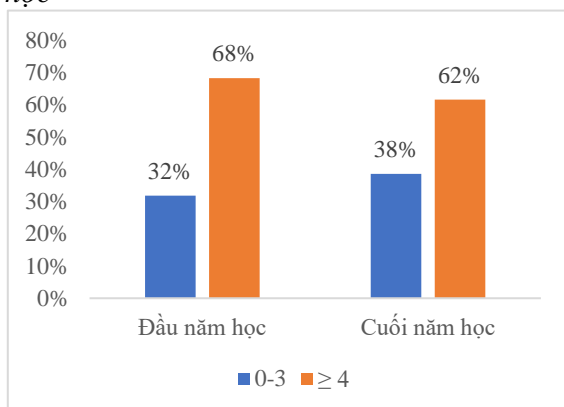
*Thứ ba*, việc phát triển và duy trì động lực học tập cho người học nói chung và cho trẻ mầm non nói riêng luôn là phần thử thách nhất khi triển khai dạy học. Khi động lực được duy trì tốt thì quá trình dạy học sẽ thuận lợi và hiệu quả, và kết quả tích cực sẽ từ từ tới. Để có thể dạy trẻ hiệu quả, người giáo viên cần thường xuyên đánh giá lại các hoạt động học tập, tìm hiểu sở thích của trẻ, liên tục sáng tạo để có thể thay thế các hoạt động đã nhàm chán bằng các hoạt động mới mẻ, phong phú hơn.

### 5.2. Mức độ ghi nhớ từ vựng và năng lực giao tiếp

Biểu đồ 3 cho thấy mức độ ghi nhớ từ vựng của trẻ tương đối ổn định trong suốt năm học với trên 60% trẻ có thể ghi nhớ tối thiểu 4 từ vựng mới/tuần. Như vậy, trong một năm học (36 tuần), trẻ có thể ghi nhớ ít nhất 144 từ vựng mới. Số lượng từ vựng mới này tương đương với các giáo trình tiếng Anh mầm non quốc tế (khoảng 150 từ với giáo trình *Big Fun* của Pearson) hay gấp 2-4 lần số lượng từ vựng mục tiêu (35-70 từ) đối với học sinh lớp 1 và lớp 2 theo chương trình của Bộ Giáo dục và Đào tạo<sup>1</sup>.

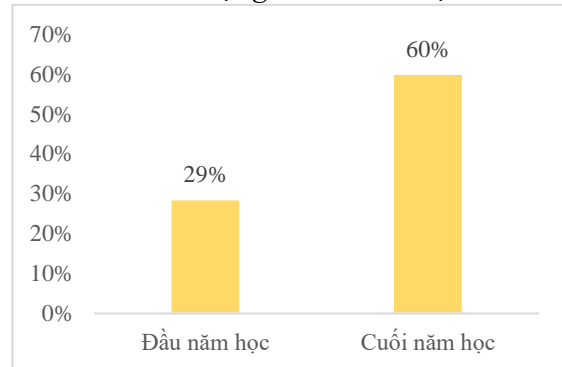
#### Biểu đồ 3

*Số lượng từ vựng mới trẻ ghi nhớ sau 1 tuần học*



#### Biểu đồ 4

*[Nhóm học 0-3 từ mới/ tuần] Số trẻ đã biết trên 70% số từ vựng trước tuần học*



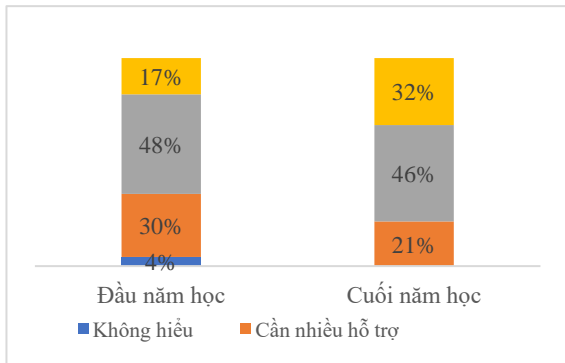
Việc trẻ học thêm được ít từ vựng mới sau một tuần học (0-3 từ) có thể là do: 1) trẻ gặp khó khăn trong việc ghi nhớ từ vựng, hoặc 2) trẻ đã biết phần lớn số từ vựng được học trong tuần. Biểu đồ 4 cho thấy vào cuối năm học, trong nhóm trẻ học thêm được ít từ vựng mới, 60% đã biết phần lớn số lượng từ vựng được dùng để đánh giá trước khi bước vào tuần học. Số liệu này chỉ là 29% vào đầu năm học. Điều này cho thấy nhiều trẻ có thể tự học thêm từ vựng mới ngoài lớp học. Như vậy, việc triển khai chương trình tự học với nhóm trẻ này là hữu ích bởi trẻ có khả năng ghi nhớ từ vựng tốt mà không cần nhiều sự hỗ trợ của giáo viên. Đồng thời, các phân tích trên cũng chỉ ra nhóm trẻ gặp khó khăn trong ghi nhớ từ vựng là nhóm trẻ cần được lưu ý để hỗ trợ nhất.

Biểu đồ 5 và 6 cho thấy những biến chuyển tích cực trong năng lực giao tiếp của trẻ với 100% trẻ có thể nghe-hiểu và giao tiếp ở các cấp độ khác nhau vào cuối năm học. Vào cuối năm học, số trẻ có thể nghe-hiểu và tự thể hiện điều mình muốn mà không cần sự hỗ trợ của giáo viên tăng so với đầu năm học, lần lượt chiếm 32% và 36% tổng số trẻ. Điều này cho thấy hiệu quả của cách tiếp cận dạy học qua chơi, đặt trẻ vào các tình huống thực tế để trẻ vận dụng vốn ngôn ngữ của mình trong giao tiếp.

<sup>1</sup> Theo Chương trình giáo dục phổ thông Làm quen tiếng Anh lớp 1 và lớp 2, ban hành kèm theo Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.

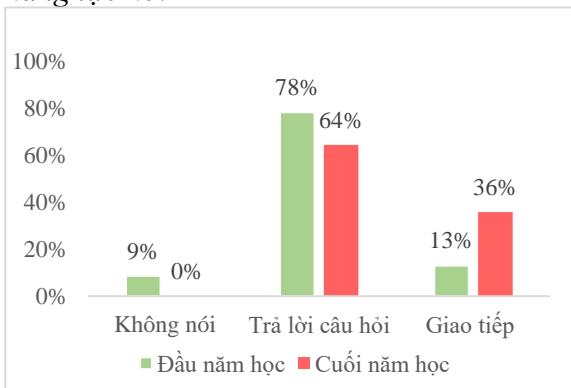
**Biểu đồ 5**

*Năng lực nghe - hiểu*



**Biểu đồ 6**

*Năng lực nói*



Dù vậy, nhìn chung các số liệu về năng lực nghe-hiểu và nói của trẻ không có biến động lớn. Điều này cũng chiều với nghiên cứu về các giai đoạn sử dụng ngoại ngữ của Meier (2004), rằng trẻ cần nhiều thời gian để nghe, quan sát, thẩm thấu ngôn ngữ trước khi có thể hiểu và sử dụng ngôn ngữ đó một cách linh hoạt. Số liệu này thu được trong bối cảnh thời gian trẻ có thể tương tác, giao tiếp bằng tiếng Anh ngoài giờ học tương đối hạn chế. Như vậy, kết quả này gợi ý về cách thức phát triển năng lực giao tiếp cho trẻ là tăng tần suất giao tiếp tiếng Anh ngoài giờ học, bên cạnh đó, duy trì các hoạt động học tập hiện có được thiết kế theo cách tiếp cận học qua chơi.

**5.3. Tự học**

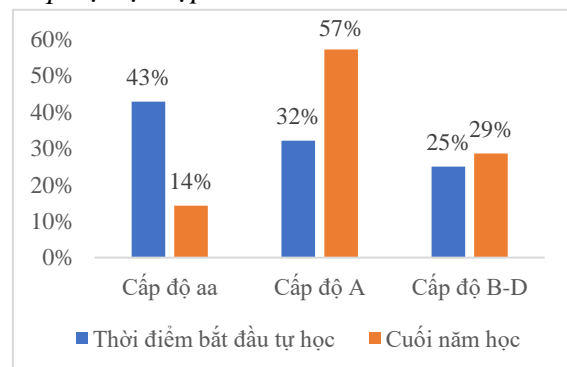
Biểu đồ 7 so sánh cấp độ học tập giữa thời điểm trẻ bắt đầu tự học và cuối năm học. Biểu đồ cho thấy vào cuối năm học, số lượng trẻ học ở cấp độ thấp (aa) giảm mạnh và

chuyển dịch sang các cấp độ cao hơn. Điều này cho thấy trẻ mầm non đã có tiềm năng tự học rất tốt, với điều kiện: phần mềm được chọn phải đủ vui tươi và vừa sức; và việc ghi nhận, khuyến khích cần được triển khai thường xuyên. Bên cạnh việc sử dụng tính năng sao thường sẵn có trong phần mềm, định kỳ mỗi tuần, giáo viên tổ chức cho trẻ xem các hình ảnh biểu tượng của nhau, tặng thưởng hình dán (sticker) cho những trẻ tích cực tham gia tự học nhằm kích thích trẻ tham gia học tập. Với cách thiết kế như vậy, việc học trở thành một trò chơi thú vị với trẻ, trong đó, trẻ đóng vai trò trung tâm trong việc nâng cấp độ chơi của mình.

Biểu đồ 7 cũng cho thấy mức độ thay đổi ở các cấp độ học cao hơn (B-D) không có biến động lớn. Điều này là dễ hiểu bởi tốc độ thay đổi thường nhanh hơn ở cấp độ học tập thấp hơn. Kết quả này cũng gợi ý về việc giáo viên cần tập trung hỗ trợ, sát sao rèn luyện việc tự học với nhóm trẻ có trình độ thấp hơn để có thể nhanh chóng giúp trẻ nắm được những từ vựng, cấu trúc tiếng Anh cơ bản, tiệm cận dần với năng lực trung bình của cả lớp. Đối với nhóm trẻ có năng lực tốt hơn, giáo viên có thể theo dõi dữ liệu để hiểu và đưa ra những gợi ý tự học riêng cho mỗi trẻ.

**Biểu đồ 7**

*Cấp độ học tập*



**6. Kết luận**

Như đã phân tích, nguyên tắc mẫu chốt để trẻ sử dụng được ngoại ngữ là liên tục tạo cơ hội cho trẻ chơi cùng ngoại ngữ.

Krashen (2009, tr. 187) nhận định: “Lĩnh hội để sử dụng khác với học: lĩnh hội chậm và khó thấy, còn học thì nhanh và dễ thấy. Lĩnh hội cần thời gian.” Vậy nên, trong giáo dục ngoại ngữ, nếu người học chỉ phụ thuộc vào vài giờ lên lớp mà không tìm thêm những cách luyện tập phù hợp với bản thân ngoài lớp học thì sẽ khó lòng sử dụng được ngoại ngữ một cách thành thục và tự nhiên. Do đó, các nhà giáo dục nên chú trọng xây dựng nền tảng hứng thú để từng bước hướng tới người học tự chủ hơn là coi trọng kết quả tức thì.

Nguồn học liệu tiếng Anh ngày nay rất phong phú. Đó chính là một điểm nhân hấp dẫn giúp trẻ dù sống ở Việt Nam vẫn có thể tiếp cận được tiếng Anh bản ngữ phù hợp với lứa tuổi, và sử dụng được tiếng Anh một cách tự nhiên, như thực tiễn nhiều gia đình ở Việt Nam đã làm được. Tuy nhiên, để làm được điều này, thầy cô và cha mẹ cần có hiểu biết đúng đắn về cách sử dụng hiệu quả các học liệu này để hỗ trợ quá trình học tập và sử dụng ngoại ngữ của trẻ.

Thầy cô và cơ sở giáo dục giữ một vai trò đặc biệt quan trọng trong cách tiếp cận tiếng Anh này, bởi lẽ ngoài nhiệm vụ dạy học trực tiếp trên lớp, thầy cô cũng chính là những người khai thác và hệ thống hoá các nguồn học liệu ngoại ngữ phù hợp với cách tiếp cận học qua chơi và tâm sinh lý của trẻ; phối hợp cùng cơ sở giáo dục để thiết lập cơ sở vật chất phù hợp, thí điểm áp dụng trên quy mô từ nhỏ tới lớn; tuyên truyền và hướng dẫn phụ huynh hỗ trợ con em mình ngoài lớp học, cũng như giúp phụ huynh phối hợp hiệu quả và cùng nhịp với cơ sở giáo dục, tạo cơ hội để trẻ sử dụng ngoại ngữ khi chơi tương tác với nhau,...

Cuối cùng, cách tiếp cận ngoại ngữ thông qua các hoạt động chơi phù hợp với tâm sinh lý lứa tuổi mầm non này mang lại nhiều kết quả tích cực, ngoài khuôn khổ của việc học ngoại ngữ, bởi lẽ điều đáng quý còn là chơi kích thích mọi khía cạnh phát triển của trẻ (Bruce, 1996, tr. 34), xây dựng nền tảng đầu tiên để hướng tới một cá nhân độc

lập, sáng tạo, biết chung sống, làm việc và hoà nhập với thế giới.

### Tài liệu tham khảo

- Andrews, M. (2012). *Exploring play for early childhood studies*. Sage publications.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. The Guilford Press.
- Bruce, T. (1996). *Helping young children to play*. Hodder Education.
- Bruce, T. (2001). *Learning through play: Babies, toddlers and the foundation years*. Hodder Education.
- Chapelle, C. (2013). *The encyclopedia of applied linguistics*. John Wiley and Sons, Inc.
- Christie, J. F., & Roskos, K. A. (2006). Standards, science, and the role of play in early literacy education. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 57-73). Oxford University Press.
- Cronin, S., & Sosa-Masso, C. (2003). *Soy bilingüe: Language, culture and young Latino children*. Center for Linguistic and Cultural Democracy.
- Garvey, C. (1977). *Play*. Fontana, Open Books.
- Giddings, M., & Halverson, C. (1981). *Young children's use of toys in home environments, family relations*. National Council on Family Relations.
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. Beacon Press.
- Hutt, S. J., Tyler, S., Hutt, C., & Christopherson, H. (1989). *Play, exploration and learning*. Routledge Education Books.
- Huỳnh, T. B. V. (2015). Vận dụng lý thuyết thụ đắc tiếng mẹ đẻ vào giảng dạy tiếng Anh cho trẻ em. *Ngôn ngữ & Đời sống*, (2), 60-66.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Wardle, F. (2005). *Play, development and early education*. Pearson Education.
- Jones, E., & Cooper, R. M. (2006). *Playing to get smart*. Teachers College Press, Columbia University.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.

- Krashen, S. D. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. Internet Edition.
- Levy, J. (1978). *Play behavior*. John Wiley and Sons, Inc.
- Lillemyr, O. F. (2009). *Taking play seriously: Children and play in early childhood education – an exciting challenge*. Information Age Publishing.
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge University Press.
- McKeown, S., & McGlashon, A. (2012). *Brilliant ideas for using ICT in the inclusive classroom*. Routledge.
- McTavish, A. (2014). *Playing and exploring in the early years: A practical guide to how babies and young children learn*. Essential Resources Educational Publishers.
- Meier, D. R. (2004). *The young child's memory for words: Developing first and second language and literacy*. Teachers College Press, Columbia University.
- Michelsen, V. (1982). *Educational approaches in day care centres*. Host & Sons Forlag, Kobenhavn.
- Moyles, J. (2010). *Thinking about play: Developing a reflective approach*. Open University Press.
- Nguyễn, H. C. (2021). *Sự hình thành và phát triển ngôn ngữ ở trẻ em*. Nxb Tri thức.
- Pellegrini, A. D. (2005). *Recess: Its role in education and development*. Erlbaum, Mahwah.
- Rasmussen, T. H. (1978). *The significance of play*. Liber Laromedel Lund.
- Rogers, S., & Evans, J. (2008). *Inside role-play in early childhood education: Researching young children's perspectives*. Routledge.
- Sheridan, M. D. (2011). *Play in early childhood: From birth to six years*. Routledge.
- Stern, H. H. (1970). *Perspectives on second language teaching*. Ontario Institute for Studies in Education.
- Tizard, B., Phelps, J., & Plewis, L. (1976). Play in preschool centres: Play measures and their relation to age, sex and IQ. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 251-264.
- Tizard, B., Phelps, J., & Plewis, L. (1976). Play in preschool centres: Effects on play of the child's social class and of the educational orientation of the centre. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 265-274.
- Trần, H. L. (2008). *Cơ sở tâm lý học dạy học ngoại ngữ*. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Trentacosta, C., & Izard, C. E. (2007). Feeling, thinking and playing: Social and emotional learning in early childhood. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on socialization and social development in early childhood education* (pp. 59-77). Information Age Publishing.
- Vĩnh, H. (2011, 24-12). *Ngoại ngữ: Dạy mãi sinh viên vẫn kém!* Tuổi trẻ online. <http://tuoitre.vn/tin/giao-duc/20111224/ngoai-ngu-day-mai-sinh-vien-van-kem/470754.html>
- Whyte, S., & Schmid, E. C. (2015). *Teaching young learners with technology*. Bloomsbury Publishing.
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum* (2<sup>nd</sup> ed.). Paul Chapman.

**Phụ lục 1**  
**Số liệu về Đánh giá mức độ sẵn sàng tham gia\***

Học sinh	Đầu năm học		Cuối năm học		Tiêu chí
	Tần suất tham gia	Chất lượng tham gia	Tần suất tham gia	Chất lượng tham gia	
1	3	B	3	B	<b>Tần suất tham gia</b> 1. Trẻ ít khi tham gia 2. Trẻ thỉnh thoảng tham gia 3. Trẻ thường xuyên tham gia
2	3	B	2	B	
3	3	B	3	B	
4	3	B	3	B	
5	3	C	3	C	
6	2	A	2	B	<b>Chất lượng tham gia</b> A. Trẻ quan sát nhiều hơn là thực hiện các hoạt động học tập B. Trẻ lúc quan sát, lúc thực hiện các hoạt động học tập C. Trẻ tích cực thực hiện các hoạt động học tập
7	2	B	2	B	
8	2	B	3	B	
9	2	B	2	B	
10	2	B	2	B	
11	2	B	2	B	
12	2	B	3	C	
13	2	B	3	C	
14	2	B	2	B	
15	2	A	2	B	
16	2	B	3	B	
17	2	B	3	C	
18	1	A	2	B	
19	1	A	2	B	
20	1	A	2	B	
21	1	A	2	A	
22	1	A	2	B	
23	1	A	2	B	
24	1	A	2	B	
25	-	-	1	A	
26	-	-	2	B	
27	-	-	2	B	
28	-	-	2	B	

**Phụ lục 2****Số liệu về Đánh giá mức độ ghi nhớ từ vựng\***

Đơn vị: số từ

Học sinh	Đầu năm học			Cuối năm học		
	Trước khi học	Sau khi học	Khác biệt	Trước khi học	Sau khi học	Khác biệt
1	18	20	2	18	20	2
2	15	20	5	16	20	4
3	14	18	4	15	20	5
4	14	19	5	16	20	4
5	14	19	5	20	20	0
6	14	19	5	12	20	8
7	14	17	3	15	18	3
8	13	17	4	12	16	4
9	13	19	6	12	-	-
10	11	16	5	17	18	1
11	10	16	6	12	18	6
12	10	16	6	20	20	0
13	9	11	2	6	11	5
14	9	11	2	5	13	8
15	9	10	1	6	10	4
16	9	10	1	8	9	1
17	8	16	8	12	20	8
18	8	14	6	11	17	6
19	6	8	2	3	10	7
20	6	12	6	13	-	-
21	0	8	8	5	5	0
22	-	-	0	17	20	3
23	-	8	-	5	7	2
24	-	-	0	4	7	3
25	-	-	0	10	14	4
26	-	-	0	10	19	9
27	-	-	0	16	20	4
28	-	-	0	4	13	9

**Phụ lục 3**  
**Số liệu về Đánh giá năng lực giao tiếp\***

Học sinh	Đầu năm học		Cuối năm học		Tiêu chí
	Nghe - Hiểu	Nói	Nghe - Hiểu	Nói	
1	3	2	3	3	<b>Nghe – Hiểu</b> 0. Không hiểu 1. Cần rất nhiều hỗ trợ rất mới có thể hiểu 2. Cần đôi chút hỗ trợ để hiểu 3. Hiểu ngay những gì giáo viên nói và có thể phản xạ ngay lập tức <b>Nói</b> 0. Không nói 1. Trả lời câu hỏi của giáo viên 2. Giao tiếp ngắn (2-4 câu) 3. Giao tiếp linh hoạt với vốn từ vựng và cấu trúc phong phú
2	3	2	3	3	
3	3	1	2	2	
4	3	2	3	1	
5	3	1	2	1	
6	2	1	3	2	
7	2	1	3	2	
8	2	1	3	2	
9	2	1	3	2	
10	2	1	2	2	
11	2	1	2	1	
12	2	1	2	1	
13	2	1	2	1	
14	2	1	2	1	
15	2	1	1	1	
16	1	1	2	1	
17	1	1	2	1	
18	1	1	1	1	
19	1	1	1	1	
20	1	1	2	1	
21	1	1	1	1	
22	1	0	1	1	
23	0	0	2	1	
24	-	-	3	2	
25	-	-	3	2	
26	-	-	2	1	
27	-	-	1	1	
28	-	-	2	1	

(\*) **Lưu ý về việc sử dụng số liệu trong Phụ lục 1, 2 và 3: chỉ những số liệu đầy đủ trong tất cả các lần đánh giá mới được tính để biểu thị trên Biểu đồ 1-6.**



**Phụ lục 4**  
**Đánh giá cấp độ học tập**

Học sinh	Cấp độ học tập	
	Thời điểm bắt đầu học	Cuối năm học
1	B	C
2	A	B
3	C	D
4	aa	A
5	aa	A
6	aa	aa
7	B	B
8	aa	aa
9	aa	A
10	A	A
11	aa	A
12	aa	A
13	aa	aa
14	B	C

Học sinh	Cấp độ học tập	
	Thời điểm bắt đầu học	Cuối năm học
15	aa	A
16	aa	A
17	B	B
18	A	A
19	A	A
20	aa	aa
21	C	D
22	A	A
23	B	B
24	A	A
25	A	A
26	aa	A
27	A	A
28	A	A

## TEACHING ENGLISH TO PRE-SCHOOLERS USING ‘LEARNING BY PLAYING’ APPROACH: EXPERIMENT, RESULTS AND DISCUSSION

Nguyen Ngoc Luu Ly, Nguyen Thu Bich Ha

<sup>1</sup> VNU University of Languages and International Studies, Pham Van Dong, Cau Giay, Ha Noi, Vietnam

<sup>2</sup> The Olympia Schools, Trung Van new urban area, Nam Tu Liem, Hanoi

**Abstract:** While it was becoming more and more imperative to develop applicable theories and gather experience in improving learners’ English proficiency at all levels of education, we piloted the ‘learning by playing’ approach in teaching English to pre-schoolers at a kindergarten. Evaluation results over the course of a school year show that this approach helps pre-schoolers improve and maintain their learning motivation, keep their words-memorizing-ability at a sustainable level and improve their communication ability. Besides, the results point out that pre-schoolers are able to participate effectively in guided self-study. These positive initial results promote the belief in a teaching approach that suits children’s psycho-biological characteristics, as well as encourage early childhood educational institutions to apply suggested teaching activities, create and experiment new activities following suggested principles that are suitable to their given conditions.

*Keywords:* learning by playing, English for pre-schoolers, psycho-biological characteristics, pre-schoolers, early childhood education