

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC THẨM MỸ CHO SINH VIÊN ĐẠI HỌC NGÀNH GIÁO DỤC MẦM NON THÔNG QUA HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM TRONG DẠY HỌC MĨ THUẬT

TRẦN XUÂN MÙI
Phân hiệu Ninh Thuận,
Trường Đại học Nông Lâm TP. Hồ Chí Minh

Nhận bài ngày 25/6/2026. Sửa chữa xong 28/7/2026. Duyệt đăng 05/8/2026.

Abstract

This study examined the aesthetic competence of 35 Early Childhood Education undergraduates at the Ninh Thuan Branch of Nong Lam University Ho Chi Minh City, with five students selected for in-depth analysis. Field activities at four local cultural sites were organized into the seven-step Aesthetic Experience–Creation–Development (AECD) model. Data included instructor notes, sketches, visual journals, student-made toys, and semi-structured interviews. Aesthetic competence was assessed through observation, perception, analysis, expression, and pedagogical creative application. The findings showed uneven improvement: some students progressed in aesthetic perception and learning-material design, whereas two remained at Level 2 in technical expression. Local materials also broadened students' choices for preschool art activities.

Keywords: AECD model, aesthetic competence, art education, Early Childhood Education, experiential learning.

1. Đặt vấn đề

Hoạt động tạo hình ở trường mầm non là một phương tiện để trẻ biểu đạt nhận thức, phối hợp vận động tinh và làm quen với hình khối, màu sắc qua thao tác trực tiếp. Trong quá trình đó, trẻ quan sát, thử, sửa và chọn cách thể hiện phù hợp với khả năng của mình. Vì vậy, sinh viên (SV) Giáo dục mầm non (GDMN) cần nắm được ngôn ngữ tạo hình căn bản, biết đặt câu hỏi gợi mở, lựa chọn vật liệu và tổ chức hoạt động phù hợp với đặc điểm lứa tuổi (Lê Thanh Thủy, 2017; Vũ Long Giang, 2024). Kỹ thuật vẽ đẹp theo chuẩn của người làm nghề mỹ thuật không phải là thước đo chính trong đào tạo giáo viên mầm non. Điều cần thiết hơn là khả năng hướng dẫn trẻ thao tác, quan sát và tự tạo sản phẩm từ những vật liệu gần gũi.

Trong chương trình đào tạo GDMN, học phần Mĩ thuật có yêu cầu thực hành cụ thể: SV phải vẽ, nặn, cắt dán, xử lý vật liệu và nghĩ cách đưa sản phẩm vào hoạt động với trẻ. Các nghiên cứu về đào tạo giáo viên cho thấy việc học nghệ thuật hiệu quả hơn khi người học được trực tiếp cảm nhận, suy nghĩ và thực hành trong một tình huống cụ thể, thay cho việc lặp lại mẫu có sẵn (Møller-Skau, 2024; Vũ Long Giang, 2023). Ở bậc đại học, giáo dục thẩm mỹ còn gắn với khả năng nhận biết, đánh giá và tạo ra giá trị thẩm mỹ trong hoạt động nghề nghiệp, Trần Thị Thu Hương, (2024). Từ thực tế đứng lớp, khoảng cách giữa một bài vẽ hoàn thành trên giấy và việc tổ chức được một hoạt động tạo hình cho trẻ vẫn là vấn đề cần xử lý trong quá trình đào tạo. Qua nhiều đợt dạy học Mĩ thuật cho SV sư phạm mầm non, tác giả thường gặp ba tình huống sau:

Nỗi sợ kỹ thuật: Ở những buổi đầu, một số SV ngại cầm cọ hoặc đưa bài cho giảng viên (GV) xem vì cho rằng mình “không có năng khiếu”. Các em thường dừng khá lâu ở khâu bắt đầu, sửa đi sửa lại một nét và chú ý nhiều đến việc bài có giống mẫu hay không. Tâm lý sợ sai làm giảm thời gian thử nghiệm và khiến SV ít chủ động với chất liệu.

Lối học theo mẫu: Khi được giao bài, SV có xu hướng tìm hình tham khảo, video hướng dẫn hoặc

Email: mui.tranxuan@hcmuaf.edu.vn

chờ GV làm mẫu rồi thực hiện lại từng bước. Cách này giúp các em hoàn thành bài nhanh hơn, nhưng ý tưởng cá nhân ít xuất hiện và khả năng xử lý một đối tượng đang thay đổi ngoài thực địa còn hạn chế.

Phụ thuộc vật liệu công nghiệp: Với các bài làm đồ dùng, đồ chơi, SV thường chọn xốp tạo hình, decal nhựa hoặc bộ vật liệu bán sẵn vì dễ cắt ghép và cho hình thức đồng đều. Thói quen đó khiến các em ít chú ý đến đất, sỏi, gỗ vụn, vỏ ốc, cành khô hay các vật liệu có sẵn tại địa phương. Đây cũng là một hạn chế khi SV phải tổ chức hoạt động ở những cơ sở mầm non có điều kiện vật chất khác nhau.

Tại Phân hiệu Ninh Thuận, nguồn học liệu nằm khá gần nơi học: Tháp Po Klong Garai, gốm Bầu Trúc, dệt Mỹ Nghiệp, cảng cá Đông Hải và các cảnh quan tự nhiên của địa phương. Tác giả sử dụng chính những địa điểm này để tổ chức chuỗi nhiệm vụ quan sát, ký họa, thao tác chất liệu, phản tư và chế tác. Nghiên cứu tập trung vào ba vấn đề: thay đổi tâm lý khi làm bài tạo hình, thay đổi trong thực hành quan sát – biểu đạt, và khả năng chuyển chất liệu bản địa thành đồ dùng hoặc đồ chơi cho trẻ. AECD là tên tác giả dùng để hệ thống hóa 7 bước đã triển khai trong chuỗi hoạt động này.

2. Cơ sở lý luận và khung năng lực

2.1. Cơ sở xác định hướng nghiên cứu

Các công trình gần đây cung cấp cơ sở để xác định những thành tố cần theo dõi trong nghiên cứu này. Vũ Long Giang (2024) xem năng lực tổ chức hoạt động tạo hình là một phần của năng lực nghề ở SV Sư phạm mầm non. Trần Thị Thu Hương (2024) đề cập các yêu cầu nhận thức, đánh giá và sáng tạo trong giáo dục thẩm mỹ. Møller-Skau (2024) mô tả học tập thẩm mỹ của SV sư phạm qua các phương diện cảm xúc, trí tuệ và thực hành. Rozhnova (2021) và Zhao (2023) tiếp cận năng lực thẩm mỹ theo cấu trúc nhiều thành tố. Những nghiên cứu này giúp xác định khung tham chiếu, nhưng chưa cho thấy cụ thể SV GDMN thay đổi ra sao khi phải quan sát trực tiếp, tự xử lý chất liệu địa phương và đưa kết quả quan sát vào một nhiệm vụ sư phạm.

2.2. Tiếp cận học tập qua trải nghiệm

Nghiên cứu tham chiếu chu trình học tập qua trải nghiệm của Kolb (1984), gồm bốn pha: Trải nghiệm cụ thể → Quan sát phản tư → Khái quát hóa → Thử nghiệm tích cực. Khi áp dụng vào giờ Mỹ thuật, trình tự này được triển khai theo hướng thực hành: SV nhìn đối tượng thật, chạm hoặc thử vật liệu, ghi nhanh điều quan sát được, trao đổi về khó khăn khi làm bài rồi tiếp tục điều chỉnh sản phẩm. Màu sắc, ánh sáng và chất cảm vì thế được học qua thao tác và đối chiếu với đối tượng thực tế, thay cho việc chỉ ghi nhớ khái niệm từ bài giảng.

Dewey (1934) xem nghệ thuật như một dạng kinh nghiệm hình thành trong mối quan hệ giữa con người và môi trường. Reggio Emilia cũng coi môi trường, xưởng nghệ thuật và vật liệu có khả năng biến đổi là thành phần quan trọng trong hoạt động biểu đạt của trẻ (Malaguzzi, 1998; Vecchi, 2010). Hai gợi ý này phù hợp với cách tổ chức của nghiên cứu: cảnh quan và vật liệu địa phương được đưa trực tiếp vào nhiệm vụ học, để SV quan sát, ghi chép, thử thao tác và quyết định cách sử dụng chúng trong sản phẩm sư phạm.

2.3. Khung 5 thành tố năng lực thẩm mỹ

Rubric 5 thành tố được xây dựng cho học phần này và dùng để mô tả diễn biến của 5 trường hợp điển cứu; rubric chưa được xem là một thang đo chuẩn hóa. Khi xây dựng tiêu chí, tác giả tham chiếu các nghiên cứu về cấu trúc năng lực thẩm mỹ và năng lực tổ chức hoạt động tạo hình trong đào tạo sư phạm (Rozhnova, 2021; Vũ Long Giang, 2024; Zhao, 2023), đồng thời đối chiếu với yêu cầu giáo dục thẩm mỹ ở bậc đại học (Trần Thị Thu Hương, 2024). Năm thành tố được sử dụng gồm Quan sát, Cảm

thụ, Phân tích, Biểu đạt và Sáng tạo ứng dụng sự phạm. Mỗi thành tố có ba mức hành vi để GV đối chiếu với ghi chép, sản phẩm và phát biểu của SV (Bảng 1).

Bảng 1. Tiêu chí đánh giá 5 thành tố năng lực thẩm mỹ của SV GDMN

Thành tố	Mức 1: Chưa đạt	Mức 2: Đạt	Mức 3: Khá – Tốt
1. Quan sát	Nhìn lướt qua bề mặt; bỏ qua sự thay đổi của ánh sáng, hình khối; chỉ nhìn sự vật theo thói quen.	Biết chú ý có chủ đích vào đối tượng; nhận ra hình dáng và màu sắc chính theo gợi ý của GV.	Nhận ra được hướng chính của đường nét, mảng sáng – tối và tương quan giữa đối tượng với không gian; ký họa nhanh được hình chính mà không cần bám vào mẫu có sẵn.
2. Cảm thụ	Ít tập trung vào đối tượng quan sát; chủ yếu xem hoạt động như một chuyển tham quan; chưa thể hiện cảm xúc cá nhân rõ ràng.	Ghi nhận được một vài đặc điểm của cảnh vật và có phản hồi cá nhân, nhưng phần diễn đạt còn chung và dễ lặp lại cách nói quen thuộc.	Ghi nhận được đặc trưng sinh hoạt và nhịp điệu của cảnh vật địa phương; thể hiện cảm xúc cá nhân rõ ràng trong nhật ký thị giác và tranh vẽ, không sao chép công thức có sẵn.
3. Phân tích	Nhận xét cảm tính, chỉ dùng từ “đẹp” hoặc “xấu”; chưa sử dụng được thuật ngữ mỹ thuật cơ bản.	Bắt đầu dùng được các khái niệm nóng – lạnh, đậm – nhạt, mảng chính – phụ; nhận xét còn rời rạc và cần gợi ý.	Vận dụng đúng các thuật ngữ mỹ thuật cơ bản (tương quan hòa sắc, mảng đặc – rỗng, hiệu ứng chất cảm); giải thích được cấu trúc bố cục và cách xử lý màu sắc của tác phẩm.
4. Biểu đạt	Lúng túng, sợ sai; nét vẽ gò bó; chỉ biết chép lại tranh của người khác.	Thực hiện được các thao tác cơ bản như vẽ nét, tô mảng, nặn và ghép hình; sản phẩm nhận diện được nhưng nét, màu hoặc bố cục còn thiếu ổn định.	Thao tác tương đối ổn định với nét, màu và một số chất liệu; chủ động thử đất sét thô, lá khô, bột màu hoặc vật liệu khác để hoàn thành ý tưởng riêng.
5. Sáng tạo sự phạm	Không biết ứng dụng; chỉ làm ra sản phẩm treo tường tĩnh; không gắn với trẻ mầm non.	Làm được đồ dùng hoặc đồ chơi theo yêu cầu nhưng cách sử dụng còn ít; sản phẩm thiên về trang trí hoặc vẫn bám nhiều vào mẫu có sẵn.	Thiết kế được đồ chơi mở hoặc học liệu cho một lứa tuổi cụ thể; vật liệu được xử lý an toàn, kích thước phù hợp và trẻ có thể trực tiếp cảm, xếp, ghép hoặc khám phá bề mặt.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Thiết kế nghiên cứu và địa bàn triển khai

Nghiên cứu sử dụng thiết kế trường hợp định tính (qualitative case study). Lựa chọn này phù hợp vì câu hỏi nghiên cứu tập trung vào diễn biến của SV trong một lớp học cụ thể và cần đối chiếu nhiều loại dữ liệu trong cùng bối cảnh (Stake, 1995; Yin, 2018). Các kết quả được trình bày theo hướng mô tả trường hợp, không dùng để suy rộng thống kê cho toàn bộ SV GDMN.

Nghiên cứu được thực hiện tại Phân hiệu Trường Đại học Nông Lâm TP. Hồ Chí Minh ở Ninh Thuận. Theo khung chương trình đào tạo đại học chính quy từ khóa 2022, ngành Giáo dục Mầm non, mã ngành 7140201, được tổ chức đào tạo tại Phân hiệu (Trường Đại học Nông Lâm TP. Hồ Chí Minh, 2022). Khu vực này có nhiều địa điểm phù hợp với yêu cầu của học phần: Tháp Po Klong Garai cho quan sát kiến trúc và họa tiết; Bàu Trúc và Mỹ Nghiệp cho thao tác với đất, sợi và hoa văn; cảng cá Đông Hải và đồi cát Nam Cương cho các bài quan sát cảnh quan, chuyển động và tương quan sáng tối.

3.2. Mẫu khảo sát và 5 trường hợp điển cứu

Lớp GDMN K22 của Phân hiệu Ninh Thuận, Trường Đại học Nông Lâm TP. Hồ Chí Minh có 35 SV và được theo dõi trong học kỳ I năm học 2025–2026. Từ lớp này, 5 SV được chọn để phân tích sâu vì có điểm xuất phát khác nhau về sự tự tin, kỹ thuật tạo hình, thói quen làm theo mẫu và vốn trải nghiệm văn hóa. Đây là cách chọn trường hợp có chủ đích thường dùng trong nghiên cứu định tính (Stake, 1995; Yin, 2018). Bài báo dùng mã SV01–SV05 để hạn chế khả năng nhận diện người tham gia. Đặc điểm ban đầu của từng trường hợp được ghi nhận như sau:

SV01: Kỹ thuật vẽ tĩnh vật khá, nhưng thường tìm mẫu trên mạng và gặp khó khăn khi phải tự xây dựng ý tưởng từ đối tượng đang quan sát.

SV02: Tự đánh giá thấp khả năng tạo hình; trong giờ học thường rụt rè và có lúc che sản phẩm khi GV đến gần.

SV03: Khéo ở các thao tác thủ công và làm việc tỉ mỉ, nhưng quen đi theo video hướng dẫn từng bước; chưa xác định rõ cách biến sản phẩm thủ công thành học liệu cho trẻ.

SV04: Diễn đạt cảm xúc bằng lời khá rõ, trong khi việc điều khiển nét, phối màu và sắp xếp bố cục còn thiếu ổn định.

SV05: Có hiểu biết về văn hóa và trang trí truyền thống ở địa phương, song ít chia sẻ trong lớp và chưa từng chủ động đưa vốn hiểu biết này vào nhiệm vụ thiết kế hoạt động cho trẻ.

3.3. Thu thập và xử lý dữ liệu

Dữ liệu được thu từ ba nguồn rồi đối chiếu trong quá trình phân tích. Việc đối chiếu giúp tác giả kiểm tra một nhận định bằng nhiều bằng chứng khác nhau, thay vì dựa riêng vào quan sát trên lớp. Cách làm này phù hợp với nguyên tắc đối chiếu nguồn (triangulation) trong nghiên cứu định tính (Lincoln & Guba, 1985):

Ghi chép của GV: Nhật ký đứng lớp và phiếu theo dõi tập trung vào mức độ tham gia, cách SV bắt đầu nhiệm vụ, phản ứng khi gặp khó khăn và thái độ khi làm việc tại hiện trường.

Sản phẩm học tập: 140 bài ký họa, 35 sổ nhật ký thị giác có phác thảo, mẫu vật và ghi chú, cùng các bộ đồ chơi SV tự chế tác sau hoạt động thực địa.

Phòng vấn sâu: Hai đợt phỏng vấn bán cấu trúc được thực hiện với 5 SV điển cứu, một đợt trước chuỗi hoạt động thực địa và một đợt sau triển lãm cuối kỳ. Mỗi buổi kéo dài khoảng 40 phút và được gỡ băng chi tiết.

Bản gỡ băng, nhật ký thị giác và ghi chép của GV được đọc nhiều lượt, mã hóa và nhóm theo chủ đề theo hướng dẫn phân tích chủ đề của Braun và Clarke (2006). Khi đối chiếu dữ liệu, tác giả tập trung vào ba nhóm dấu hiệu: thay đổi tâm lý khi làm bài, thay đổi trong thao tác tạo hình và cách SV đưa trải nghiệm thực địa vào ý tưởng sự phạm.

4. Kết quả nghiên cứu và bàn luận

4.1. Sự thay đổi tâm lý qua thực địa: Minh họa từ ba trường hợp điển cứu

4.1.1. SV02: Từ né tránh bài vẽ đến chủ động hơn với đất sét

Ở đầu khóa học, SV02 thường tránh vẽ trước mặt người khác và tự đánh giá rất thấp khả năng của mình. Trong đợt phỏng vấn đầu, em nói: “Từ hồi đi học phổ thông em đã sợ môn vẽ vì vẽ con gì cô giáo cũng bảo không giống. Lên đại học thấy môn này em chỉ mong qua môn.” Chi tiết này phù hợp với ghi chép trên lớp về việc SV02 rụt rè và có xu hướng che bài khi GV đến gần.

Tại làng gốm Bàu Trúc, nhiệm vụ đầu tiên của SV02 là thử thao tác với đất thô cùng nghệ nhân và người thực hành nghề gốm Chăm, chưa phải hoàn thành ngay một bài vẽ trên giấy. Chất liệu mềm, ẩm và cách tạo hình bằng tay giúp em dễ bắt đầu hơn so với nhiệm vụ vẽ trên giấy. Trong nhật ký, SV02 viết: “Đất sét không bắt mình phải vẽ một đường thẳng tắp. Tay em dính đầy bùn nhưng em thấy nhẹ nhõm vì nặn méo một chút người nghệ nhân bảo đó mới là cái duyên của gốm tay.” Đến cuối kỳ, em đã tự làm bộ ấm chén và một số con vật nhỏ bằng gốm thô để dùng ở góc phân vai (chủ đề gia đình). Kỹ thuật biểu đạt của SV02 vẫn ở Mức 2 theo rubric, nhưng thái độ tham gia và khả năng nghĩ cách sử dụng sản phẩm cho trẻ đã thay đổi rõ hơn.

4.1.2. SV01: Giảm phụ thuộc vào hình tham khảo tại cảng cá Đông Hải

SV01 làm khá tốt khi có hình tĩnh để tham khảo. Tại cảng cá Đông Hải, quy ước hạn chế sử dụng điện thoại trong giai đoạn quan sát ban đầu khiến em phải làm việc với một cảnh luôn thay đổi. Khoảng 30 phút đầu, SV01 loay hoay vì người, thuyền và các nhóm kéo cá liên tục di chuyển; cách bắt từng chi tiết như khi chép ảnh trên màn hình không còn phù hợp.

GV yêu cầu SV01 chuyển từ việc bám từng nhân vật sang dùng que than ghi các mảng đậm – nhạt lớn của nhóm người kéo cá. Bài ký họa đầu bị lem và nét còn run. Sau khi được nhắc tập trung vào mảng chính và hướng chuyển động, em hoàn thành được bố cục tổng thể rõ hơn. Trong phỏng vấn sau hoạt động, SV01 nhắc lại: “Gió biển thổi rất mặt, tiếng người mua bán ồn ào làm em run tay. Bức ký họa đầu tiên lem nhem vết than, nhưng khi nhìn lại, em thấy nó sống động hơn hẳn những bức tranh

tô màu đều tăm tắp em chép trên mạng.” Trường hợp này cho thấy SV01 bắt đầu thay đổi cách quan sát và bắt lẹ thuộc vào hình ảnh tĩnh trên internet.

4.1.3. SV05: Đưa vốn văn hóa địa phương vào sản phẩm học tập

Ở làng dệt Mỹ Nghiệp và Tháp Po Klong Garai, SV05 chủ động giải thích một số hoa văn cho các bạn trong nhóm. Từ vai trò này, em tham gia trao đổi nhiều hơn so với những buổi học trước và bắt đầu dùng sợi len thừa, vỏ cây để thử làm tranh nổi. Trong phỏng vấn, SV05 nói: “Em nhận ra nét đẹp của quê mình rất gần gũi. Mai này đi dạy mầm non ở xã, em sẽ cùng trẻ nhặt đá sỏi, dùng vỏ cây làm màu vẽ chứ không cần chờ mua màu sáp đất tiền từ thị trấn.” Dữ liệu của trường hợp này cho thấy SV05 đã đưa vốn hiểu biết địa phương vào một ý tưởng gắn với hoạt động nghề nghiệp.

4.2. Biến chuyển trên 5 thành tố năng lực thẩm mỹ

Bảng 2 cho thấy mức thay đổi của 5 trường hợp không đồng đều giữa các thành tố. Vì rubric được dùng cho phân tích trường hợp, các mức trước – sau chỉ có ý nghĩa mô tả diễn biến của từng SV trong học phần. Đáng chú ý, SV02 và SV04 sau khóa học vẫn ở Mức 2 về Biểu đạt; SV02 và SV03 cũng dừng ở Mức 2 về Phân tích. Kết quả này phản ánh sự phân hóa trong lớp và tránh cách hiểu rằng trải nghiệm thực địa làm mọi kỹ năng tăng lên cùng một tốc độ.

Bảng 2: Đánh giá mức độ năng lực của 5 trường hợp trước và sau trải nghiệm

SV	1. Quan sát		2. Cảm thụ		3. Phân tích		4. Biểu đạt		5. Sáng tạo sự phạm	
	Trước	Sau	Trước	Sau	Trước	Sau	Trước	Sau	Trước	Sau
SV01	Mức 2	Mức 3	Mức 2	Mức 3	Mức 2	Mức 3	Mức 2	Mức 3	Mức 2	Mức 3
SV02	Mức 1	Mức 2	Mức 1	Mức 3	Mức 1	Mức 2	Mức 1	Mức 2	Mức 1	Mức 3
SV03	Mức 2	Mức 3	Mức 2	Mức 3	Mức 1	Mức 2	Mức 2	Mức 3	Mức 2	Mức 3
SV04	Mức 2	Mức 3	Mức 2	Mức 3	Mức 2	Mức 3	Mức 1	Mức 2	Mức 2	Mức 3
SV05	Mức 2	Mức 3	Mức 2	Mức 3	Mức 1	Mức 3	Mức 2	Mức 3	Mức 2	Mức 3

Về quan sát, phân tích và biểu đạt: SV01, SV03, SV04 và SV05 đạt Mức 3 về Quan sát sau trải nghiệm, trong khi SV02 ở Mức 2. Ở tiêu chí Phân tích, SV01, SV04 và SV05 đạt Mức 3; SV02 và SV03 ở Mức 2. Sự khác biệt rõ hơn xuất hiện ở Biểu đạt: SV02 và SV04 tăng từ Mức 1 lên Mức 2, còn SV01, SV03 và SV05 đạt Mức 3. Ghi chép và sản phẩm cho thấy các em bắt đầu dùng những thuật ngữ cụ thể hơn như sắc độ, tương quan nóng – lạnh và mảng đặc – rỗng khi nhận xét bài, nhưng độ thuần thục về nét, màu và bố cục còn khác nhau giữa các trường hợp.

Về sáng tạo sự phạm: Cả 5 trường hợp đều được đánh giá Mức 3 ở tiêu chí này sau trải nghiệm. Tiêu chí này tập trung vào khả năng biến chất liệu thành học liệu phù hợp với trẻ; mức đánh giá không phản ánh trực tiếp kỹ thuật vẽ của từng SV. SV01 và SV03, chẳng hạn, tạo bộ xếp hình gợi dạng vòm tháp bằng đất sét nung mộc và gỗ vụn. Bề mặt các khối giữ được khác biệt thô – nhẵn và nặng – nhẹ, phù hợp với mục đích cho trẻ 4–5 tuổi thao tác, so sánh và lắp ghép. Đây là một biểu hiện cụ thể của việc chuyển quan sát thực địa sang nhiệm vụ thiết kế học liệu.

4.3. Bàn luận

Dữ liệu cho thấy hiệu quả của hoạt động thực địa phụ thuộc nhiều vào cách GV giao nhiệm vụ trước, trong và sau chuyến đi. Chỉ đưa SV đến một địa điểm mới chưa đủ để tạo ra thay đổi. Ở các trường hợp được phân tích, tiến bộ xuất hiện rõ khi SV phải quan sát có mục tiêu, ghi nhanh bằng ký họa, thử vật liệu, nói lại điều mình thấy và tiếp tục chế tác sau khi trở về lớp. Mức tiến bộ cũng không đồng đều: SV02 và SV04 vẫn ở Mức 2 về Biểu đạt, trong khi những thay đổi ở Cảm thụ hoặc Sáng tạo sự phạm rõ hơn. Kết quả này gần với mô tả của Møller-Skau (2024) về sự đan xen giữa cảm xúc, nhận thức và thực hành trong học tập thẩm mỹ của SV sự phạm. Việc sử dụng đất, sỏi, vỏ ốc và cành khô cũng phù hợp với tinh thần Reggio Emilia về vai trò của môi trường và vật liệu trong khám phá, biểu đạt (Malaguzzi, 1998; Vecchi, 2010).

Vũ Long Giang (2024) tập trung vào năng lực tổ chức hoạt động tạo hình như một năng lực nghề của SV sự phạm mầm non. Nghiên cứu này đi vào một khâu cụ thể hơn trong quá trình chuẩn bị cho

năng lực đó: giúp SV bớt né tránh hoạt động tạo hình, biết quan sát đối tượng thật và có trải nghiệm trực tiếp với chất liệu trước khi thiết kế nhiệm vụ cho trẻ. Dữ liệu từ 5 trường hợp cho thấy bước chuẩn bị này có ý nghĩa, nhưng mức tiến bộ về kỹ thuật vẫn phụ thuộc vào điểm xuất phát của từng SV. Vì vậy, trải nghiệm bản địa nên được xem là một nguồn học liệu bổ sung cho thực hành nghề; việc rèn luyện kỹ thuật tạo hình thường xuyên vẫn cần được duy trì.

5. Quy trình 7 bước của mô hình Aesthetic Experience–Creation–Development (AECD) và hướng dẫn vận hành

Sau quá trình triển khai, tác giả hệ thống hóa chuỗi hoạt động thành mô hình Aesthetic Experience–Creation–Development (AECD) gồm 7 bước (Bảng 3). Ba cụm từ trong tên mô hình tương ứng với ba phần việc của SV: tiếp xúc và quan sát trực tiếp (Aesthetic Experience), làm ra sản phẩm từ điều đã quan sát và thử nghiệm (Creation), rồi điều chỉnh sản phẩm cho mục đích sư phạm (Development). Trình tự 7 bước đi từ chuẩn bị, thực địa, thao tác chất liệu đến phản tư, chế tác, trưng bày và đúc kết. Cấu trúc này tham chiếu chu trình của Kolb (1984), quan niệm nghệ thuật như kinh nghiệm của Dewey (1934), cách Reggio Emilia sử dụng môi trường và vật liệu (Malaguzzi, 1998; Vecchi, 2010), đồng thời được đặt trong yêu cầu phát triển năng lực tổ chức hoạt động tạo hình của SV GDMN (Vũ Long Giang, 2024).

Bảng 3: Hướng dẫn vận hành mô hình Aesthetic Experience–Creation–Development (AECD) cho GV Mỹ thuật

Bước thực hiện	Nhiệm vụ của GV	Hoạt động của SV	Sản phẩm đầu ra
1. Chuẩn bị và xác định mục tiêu	Chọn địa điểm phù hợp với mục tiêu bài học; liên hệ trước với địa phương; giao phiếu quan sát và yêu cầu sản phẩm.	Đọc thông tin cơ bản về địa điểm; chuẩn bị sổ vẽ, giấy thô, than chì, bút sáp; chia nhóm 4–5 người.	Kế hoạch dã ngoại; Phiếu nhiệm vụ.
2. Thực địa và quan sát trực tiếp	Yêu cầu hạn chế dùng điện thoại trong 10 phút đầu; cho SV quan sát yên lặng; nhắc tập trung vào mảng lớn, hướng sáng và chuyển động chính.	Quan sát trực tiếp; thực hiện 2–3 ký họa nhanh (5–10 phút/bài); thu nhặt mẫu vật tự nhiên đã rụng như vỏ ốc, cành khô khi điều kiện cho phép.	Ký họa tại chỗ; Túi mẫu vật tự nhiên.
3. Tương tác chất liệu	Phối hợp với thợ thủ công hoặc người thực hành nghề; bố trí để SV quan sát và thử một số thao tác phù hợp.	Thử nhào đất, dệt sợi hoặc trao đổi với người làm nghề; ghi lại thao tác khó, dễ và đặc điểm của vật liệu.	Ghi chép thao tác nghề; nhận xét ngắn về vật liệu.
4. Phản tư và trao đổi	Tổ chức trao đổi tại chỗ hoặc sau chuyến đi; hỏi cụ thể SV đã thấy gì, thao tác nào khó và chi tiết nào muốn đưa vào bài làm.	Viết vào sổ; đặt mẫu vật cạnh ký họa; chọn một vài chi tiết để giải thích cho nhóm và ghi lại ý tưởng sẽ thử khi về lớp.	Trang nhật ký thị giác có ký họa, ghi chú và mẫu vật.
5. Chế tác sản phẩm sư phạm	Hướng dẫn làm sạch, loại bỏ góc nhọn và kiểm tra kích thước vật liệu; gợi ý cách chuyển chúng thành đồ chơi mở hoặc học liệu thao tác.	Làm việc nhóm; thiết kế sản phẩm cho một độ tuổi cụ thể, xác định cách trẻ cầm, xếp, ghép hoặc khám phá vật liệu.	Bộ đồ chơi/học liệu; ghi chú cách trẻ sử dụng.
6. Trưng bày và nhận xét	Tổ chức trưng bày; yêu cầu SV nhận xét sản phẩm theo tiêu chí ở Bảng 1 và chỉ ra điểm cần sửa.	Thuyết minh ngắn về vật liệu, cách xử lý và công dụng; ghi lại góp ý của bạn để chỉnh sửa sản phẩm.	Phiếu đánh giá theo tiêu chí.
7. Đúc kết kinh nghiệm	Tổng hợp lỗi thường gặp; kiểm tra lại độ an toàn, tiện dụng và mức phù hợp với nhiệm vụ mầm non trước khi kết thúc học phần.	Chỉnh sửa sản phẩm; bổ sung hướng dẫn sử dụng; lưu sản phẩm và ghi chép vào hồ sơ học tập để chuẩn bị cho thực tập sư phạm.	Hồ sơ học tập hoàn thiện.

6. Kết luận

Thực tế triển khai học phần Mỹ thuật với lớp GDMN K22 tại Phân hiệu Trường Đại học Nông Lâm TP. Hồ Chí Minh ở Ninh Thuận cho thấy hoạt động thực địa có ích khi được gắn với nhiệm vụ cụ thể. Ở Bàu Trúc, SV trực tiếp nhào đất và quan sát cách tạo hình bằng tay; tại Mỹ Nghiệp, các em chú ý đến sợi và hoa văn; ở cảng cá Đông Hải, việc ký họa buộc SV xử lý một cảnh luôn chuyển động thay cho việc chép ảnh tĩnh. Những tình huống này giúp một số SV bớt e ngại, chủ động quan sát và nghĩ ra cách dùng vật liệu địa phương cho đồ chơi và học liệu mầm non. Mức tiến bộ không đồng đều ở mọi tiêu chí. SV02 và SV04 vẫn dừng ở Mức 2 về Biểu đạt, cho thấy kỹ thuật tạo hình cần thêm thời gian luyện tập bên cạnh các hoạt động trải nghiệm.

Từ kết quả của lớp học, nghiên cứu đề xuất hai hướng điều chỉnh có thể thực hiện trong học phần: Về chương trình: Có thể bố trí một phần thời lượng thành đợt thực địa tập trung 2–3 ngày, nhưng cần

có buổi chuẩn bị trước khi đi và buổi phản tư, chỉnh sửa sản phẩm sau khi trở về. Phiếu quan sát, yêu cầu ký họa và nhiệm vụ chế tác nên được giao rõ từ đầu để chuyển đi gắn trực tiếp với mục tiêu học phần.

Về học liệu: GV nên cho SV làm việc với cả vật liệu công nghiệp và vật liệu sẵn có tại địa phương. Với vỏ ốc, gỗ vụn, cành khô hoặc đất thô, cần có bước làm sạch, xử lý góc nhọn, kiểm tra kích thước và xác định cách trẻ sẽ cầm, xếp hoặc thao tác. Việc lựa chọn vật liệu cần dựa trên độ an toàn, mục đích hoạt động và điều kiện thực tế của cơ sở mầm non.

Nghiên cứu có ba giới hạn chính. Mẫu gồm 35 SV tại một phân hiệu và phần phân tích sâu chỉ tập trung vào 5 trường hợp. Rubric 5 thành tố được xây dựng cho học phần, chưa qua quá trình chuẩn hóa và kiểm định độ tin cậy như một thang đo độc lập. Với thiết kế trường hợp định tính, kết quả phù hợp để mô tả diễn biến trong bối cảnh nghiên cứu hơn là suy rộng cho toàn bộ SV GDMN. Các nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng địa bàn, sử dụng thêm đánh giá của GV thứ hai hoặc chuyên gia, kiểm tra độ ổn định của rubric và theo dõi sản phẩm khi SV đưa vào lớp mầm non thực tập. Khi đó có thể xem xét thêm mức độ an toàn, cách trẻ tương tác với vật liệu và thời gian duy trì hứng thú của trẻ.

Tài liệu tham khảo

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company. <https://books.google.com/books?id=DHxPAAAMAAJ>.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall. <https://books.google.com/books?id=zXruAAAAMAAJ>.
- Lê Thanh Thủy (2017). Phương pháp tổ chức hoạt động tạo hình cho trẻ mầm non. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm. https://lib.hpu2.edu.vn/Opac/DmdInfo.aspx?dmd_id=26882&mnuid=141&search_field=author&search_id=19584.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications. <https://uk.sagepub.com/en-gb/asi/book/naturalistic-inquiry>.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections* (2nd ed., pp. 49–97). Ablex Publishing. <https://eric.ed.gov/?id=ED425855>.
- Møller-Skau, M. (2024). Exploring student teachers' aesthetic learning processes. *Teaching Education*, 35(3), 277–292. <https://doi.org/10.1080/10476210.2023.2278802>.
- Rozhnova, V. (2021). The model of development of aesthetic competence of future educators of preschool education institutions. *Traektoriâ Nauki = Path of Science*, 7(1), 5001–5006. <https://doi.org/10.22178/pos.66-5>.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications. <https://us2.sagepub.com/en-us/nam/the-art-of-case-study-research/book4954>.
- Trần Thị Thu Hương (2024). Nội dung và hình thức giáo dục thẩm mỹ cho SV – vấn đề cần quan tâm. *Tạp chí Thiết bị Giáo dục: Nghiên cứu ứng dụng*, 2(305), 299–301. <https://vjol.info.vn/index.php/tctbgd/article/view/95179>.
- Trường Đại học Nông Lâm Thành phố Hồ Chí Minh. (2022). Khung chương trình đào tạo 2022: Ngành Giáo dục Mầm non (mã ngành 7140201), Phân hiệu Ninh Thuận. https://pdt.hcmuaf.edu.vn/data/file/Chuong%20trinh%20dao%20tao%20tu%20khoa%202022/61_Giao%20duc%20mam%20non%20DH_2022.pdf.
- Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203854679>.
- Vũ Long Giang (2023). Thiết kế quy trình dạy học bộ môn Mĩ thuật cho SV đại học ngành Giáo dục mầm non theo định hướng phát triển năng lực nghề. *Tạp chí Giáo dục*, 23(Số đặc biệt 8), 202–206. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/1007>.
- Vũ Long Giang (2024). Phát triển năng lực tổ chức hoạt động tạo hình cho SV đại học sư phạm ngành Giáo dục mầm non [Luận án tiến sĩ khoa học giáo dục, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam]. <https://cantholib.org.vn/thu-muc-tai-lieu-moi/thu-muc-luan-an-luan-van/thu-muc-luan-an-luan-van-nam-2025-167.html?download=1&id=0>.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications. <https://study.sagepub.com/yin6e>.
- Zhao, R. (2023). Aesthetic competence of applicants for higher pedagogical education: Structural and functional model. *Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action*, (28), 101–113. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2023.28.293172>.