

## LÀM QUEN CHỮ VIẾT CHO TRẺ MẦM NON – QUAN ĐIỂM KHOA HỌC VÀ THỰC TIỄN Ở TRƯỜNG MẦM NON

TRẦN NGUYỄN NGUYỄN HÂN\*

### TÓM TẮT

*Bài viết trình bày tóm tắt quan điểm làm quen chữ viết cho trẻ mầm non và thực tế hướng dẫn trẻ làm quen chữ viết trong trường mầm non nhằm tìm hiểu mối liên hệ giữa lí luận và thực tiễn làm quen chữ viết cho trẻ mầm non, tính khả thi và hiệu quả của các phương pháp hướng dẫn trẻ làm quen chữ viết hiện nay.*

**Từ khóa:** Làm quen chữ viết cho trẻ mầm non.

### ABSTRACT

#### *The view of literacy education for young children and literacy teaching practices in kindergartens*

*The paper presents a brief summary of the view of literacy education and the reality of instructing literacy for young children. The purpose of the study is to explore the link between theory and practice, the viability and effectiveness of the educational methods in kindergartens.*

**Keywords:** literacy education for young children, kindergarten.

### 1. Đặt vấn đề

Đọc ở ý nghĩa thực chất là quá trình suy nghĩ nhằm tạo sự liên kết giữa ngôn ngữ với kinh nghiệm của người đọc. Khi đọc, con người sử dụng năng lực hiểu và năng lực quan sát để hiểu nội dung của văn bản mà người viết muốn truyền tải, sau đó, thể hiện nội dung trong văn bản bằng sinh hoạt thực tế và kết hợp chúng với nhau, từ đó, con người có thể hiểu thế giới xung quanh một cách mới lạ hơn [12], [16]. Trẻ mầm non chưa có khả năng giải mã và hiểu ý của chữ viết nên không thể đọc chữ như người lớn, vì thế, việc hướng dẫn kĩ năng cần thiết để trẻ có khả năng giải mã chữ viết và kĩ năng hiểu ý nghĩa của chữ viết cần được coi trọng như nhau. Kĩ năng viết là năng lực trao đổi kinh nghiệm, cảm xúc, suy nghĩ của

mình một cách có ý nghĩa cho người khác bằng chữ viết [15]. Quá trình tiền viết của trẻ được bắt đầu khi trẻ cầm viết vẽ nguệch ngoạc trên giấy. Ngay từ khi còn rất nhỏ, trẻ đã có thể thực hiện nhiều cách viết phong phú theo nhu cầu và hứng thú của mình. Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi muốn trình bày các quan điểm làm quen chữ viết cho trẻ mầm non và thực tế tổ chức hoạt động làm quen chữ viết.

### 2. Nội dung

#### 2.1. Các quan điểm về sự phát triển kĩ năng đọc-viết của trẻ mầm non

##### 2.1.1. Quan điểm về độ chuẩn bị đọc-viết

Trước năm 1900, hầu hết các nghiên cứu đều cho rằng sự phát triển kĩ năng đọc viết chỉ được bắt đầu khi trẻ bước vào học phổ thông, tất cả trẻ đều

\* TS, Trường Đại học Sư phạm TPHCM; Email: han929@gmail.com

được dạy học đọc, viết phù hợp theo từng năm học. Do không được chuẩn bị cho việc học đọc, viết nên kết quả là kỹ năng đọc của đa số trẻ bị trì trệ. Điều này khiến cho các nhà giáo dục phải nỗ lực tìm ra phương pháp hướng dẫn đọc phù hợp hơn. Đến năm 1920, quan điểm về hướng dẫn kỹ năng tiền đọc, viết của trẻ đã được biến đổi khi khái niệm độ chuẩn bị đọc ra đời. Vào lúc này, học thuyết tự nhiên chủ nghĩa được phổ biến rộng rãi làm xuất hiện quan điểm trước khi dạy trẻ đọc, viết thì người lớn phải giúp trẻ phát triển các yếu tố sẵn sàng cho việc học đọc, viết. Theo quan điểm này, các yếu tố sẵn sàng cho việc học đọc, viết là kết quả của sự phát triển tự nhiên và kinh nghiệm đọc mà người lớn hình thành cho trẻ sẽ giúp trẻ phát triển kỹ năng đọc.

Theo kết quả nghiên cứu về độ chuẩn bị đọc của Morphet & Washburne (1931), 6 năm 6 tháng là thời điểm cho kết quả tốt nhất để trẻ học đọc thực thụ, vì thế, trước độ tuổi này, việc học đọc viết của trẻ cần phải được chờ đợi cho đến khi trẻ được phát triển đầy đủ các yếu tố sẵn sàng cho việc học đọc viết. [10]

Quan điểm độ chuẩn bị đọc nhận ảnh hưởng bởi Gesell (nhà nghiên cứu đóng góp to lớn cho nghiên cứu phát triển và thực tiễn giáo dục ở Mỹ) được coi là quan điểm truyền thống trong việc dạy đọc, viết cho trẻ suốt từ năm 1920 đến năm 1950. Gesell tin rằng phát triển là kết quả của sự thuần thục, trẻ cần có thời gian để được trang bị kỹ năng cần thiết (prerequisite skill) chuẩn bị cho việc đọc [8]. Chính vì xem phát triển vận động và

trí tuệ là quá trình phát triển tự nhiên và lâu dài nên ông cho rằng để trẻ nhận được sự giáo dục tốt, người lớn phải cung cấp môi trường không cản trở đến trình tự phát triển của trẻ. Morphet & Washburne (1953) tán thành quan điểm này và cho rằng thời kỳ phù hợp để cho trẻ học đọc, viết là 6.5 tuổi [10]. Quan điểm này đã gây nên nhiều tranh cãi nhưng khái niệm về độ chuẩn bị đọc vẫn được sử dụng trong một thời gian dài. Hiện nay, độ tuổi bắt đầu học đọc, viết chính thức ở trường phổ thông phổ biến nhất là 6.

Vậy, các yếu tố sẵn sàng học đọc, viết của trẻ là gì? Hall (1987) cho rằng có sáu yếu tố ảnh hưởng đến khả năng học đọc viết của trẻ: Thể lực, tri giác, nhận thức, xúc cảm, tình cảm, môi trường và kinh nghiệm. Trẻ phải sẵn sàng về thể chất, về tri giác để có thể phân biệt chữ viết và âm thanh, sẵn sàng về nhận thức, ngôn ngữ để có thể hiểu, nghe, nói thành thạo, có khả năng thích ứng với môi trường mới, đặc biệt là trẻ phải có những kinh nghiệm về đọc, viết. [9]

Trong những năm từ 1920 đến 1940, độ chuẩn bị đọc không còn dừng ở việc chờ đợi cho đến khi trẻ hội đủ các yếu tố sẵn sàng cho việc học chữ mới được bắt đầu. Theo Bruner (1978), yếu tố môi trường được coi là yếu tố cần thiết nhằm đạt được độ chuẩn bị đọc nhanh hơn [2]. Theo đó, các nhà nghiên cứu về khái niệm độ chuẩn bị đọc cho rằng thời kỳ trẻ mầm non là thời kỳ có thể tiến hành hoạt động chuẩn bị cho đọc và viết, nhưng học đọc được chính thức bắt đầu sau khi thành thạo các kỹ năng liên quan đến độ

chuẩn bị đọc. Giáo viên và phụ huynh cũng nhấn mạnh việc học đọc, viết phải được bắt đầu ở trường học. Gần đây, khái niệm độ chuẩn bị đọc có vai trò quan trọng trong việc cung cấp hoạt động giáo dục phù hợp với trình độ phát triển của trẻ. [14]

### 2.1.2. Quan điểm đọc-viết tự phát

Quan điểm đọc, viết tự phát đối lập với thuyết chủ nghĩa hành vi và thuyết chủ nghĩa trưởng thành. Các nghiên cứu

của Teale & Sulzby (1986), Ferreiro & Teberosky (1979) đều chỉ ra rằng: “Năng lực đọc, viết sinh ra trước khi trẻ học đọc ở trường phổ thông”, “Đọc, viết không chỉ là quá trình đọc và giải mã (decoding) mà bao gồm cả hành động đọc toàn thể như thể hiện sự quan tâm đến sách, viết nguệch ngoạc, tự lấy sách và giả vờ đọc...”, “Đối với việc học đọc, viết, tình huống xã hội là yếu tố không thể bỏ qua.” [14].



**Hình 1.** Trẻ nhận thức vật thể trong sách với vật thể bên ngoài

Nghiên cứu của Durkin (1966) có ảnh hưởng lớn đến sự xuất hiện của quan điểm đọc, viết tự phát. Kết quả phỏng vấn phụ huynh của trẻ có khả năng hiểu ý nghĩa chữ viết trong nghiên cứu của ông cho thấy rằng khả năng hiểu ý nghĩa chữ viết được phát triển sớm do môi trường sách ở nhà phong phú và bố mẹ thường xuyên đọc ấn phẩm. Khi trẻ bắt đầu có biểu hiện tò mò về chữ viết trong sinh hoạt hàng ngày, bố mẹ chịu khó trả lời câu hỏi của trẻ. Ngay từ khi trẻ còn nhỏ, bố mẹ thường xuyên đọc sách cho trẻ

nghe. Điều này cho thấy, trẻ có khả năng hiểu ý nghĩa chữ viết sớm nhờ được sống trong môi trường chữ viết phong phú ngay từ khi còn nhỏ và thông qua tương tác với mẹ, trẻ học ngôn ngữ viết một cách tự do. [7]

Sau năm 1970, vấn đề trẻ viết hay đọc trước khi được học tập ở trường và trẻ viết trước khi có thể đọc sách được đề cập. Quá trình học tập ngôn ngữ của trẻ được tiếp cận thông qua học thuyết tương tác và tiếp cận ngôn ngữ học xã hội. Học thuyết tương tác trung lập với học thuyết

thuần thực chủ nghĩa và học thuyết hành vi chủ nghĩa [3], [7], [4]. Theo đó, quá trình lĩnh hội kiến thức thông qua sự tương tác với môi trường vật chất mà trẻ đang tồn tại và sự tham gia tích cực của trẻ là yếu tố ảnh hưởng đến sự phát triển ngôn ngữ của trẻ. Đồng thời, ông cũng quan tâm sâu sắc đến vai trò của ngôn ngữ đối với sự phát triển trí tuệ của trẻ. Ông cho rằng sự phát triển ngôn ngữ của trẻ được quyết định bởi cấu trúc trí tuệ của trẻ và ngôn ngữ của trẻ ở thời kì đầu gắn với sự kiện và đối tượng trong thế giới xung quanh trẻ.

Mặt khác, học thuyết tương tác xã hội được đại diện bởi L. S. Vygotsky cho rằng sự phát triển của trẻ được quyết định bởi yếu tố bẩm sinh di truyền và kinh nghiệm có được trong quá trình tương tác xã hội. Theo L. S. Vygotsky, chức năng tư duy của con người xuất hiện từ phương diện xã hội dần chuyển sang phương diện cá nhân, ngôn ngữ bên ngoài là mức độ đầu tiên cho sự chuyển hóa của tư duy. Ông cho rằng yếu tố đặc biệt quan trọng trong sự phát triển trí tuệ của con người chính là việc giao tiếp với người khác. [15]

Ban đầu, người lớn giúp trẻ sử dụng ngôn ngữ một cách cụ thể nhưng sự giúp đỡ sẽ được giảm bớt khi trẻ dần dần trở nên tiến bộ hơn. Quá trình giao tiếp giữa trẻ và người lớn sẽ là động lực giúp trẻ phát triển trí tuệ. Để chính xác hóa vai trò của người lớn, L. S. Vygotsky đã đưa ra thuật ngữ “Vùng phát triển gần (Zone of Proximal Development, ZDP). Vùng phát triển gần là sự khác biệt giữa trình độ thực chất của trẻ có thể tự mình giải

quyết vấn đề với trình độ có thể giải quyết vấn đề nhờ vào sự giúp đỡ của người lớn hay bạn bè của trẻ. Khái niệm này cho thấy vai trò quan trọng của người lớn đối với sự phát triển ngôn ngữ của trẻ. Tuy nhiên, ở thời điểm trẻ có thể tự mình thực hiện hoạt động đọc, viết thì sự giúp đỡ của người lớn không còn cần thiết và vùng phát triển gần cũng bị biến mất. Theo L. S. Vygotsky, việc hướng dẫn (instruction) phải xuất phát ngay từ “vùng phát triển gần” [15].

Teale (1995) cho rằng những người biết đọc và viết chữ nếu tham gia với tư cách người hướng dẫn trong hoạt động đọc, viết của trẻ sẽ giúp phát triển năng lực đọc, viết của trẻ [14]. Durkin (1966) và Clay (1975) cho rằng đọc, viết không phải là việc đọc và giải mã một cách đơn giản mà bao gồm việc hiểu chức năng của chữ viết, quy trình đọc từ trái qua phải, từ trên xuống dưới, biết cách sử dụng sách... [7], [4]. Quan điểm của các nhà nghiên cứu có ảnh hưởng rộng lớn đến hoạt động dạy trẻ làm quen chữ viết từ năm 1980 đến 1990, dẫn đến sự xuất hiện của quan điểm đọc, viết tự phát. Tiêu biểu cho quan điểm này là cách tiếp cận toàn thể. Theo cách tiếp cận toàn thể, hướng dẫn trẻ đọc, viết không thực hiện một cách trực tiếp và theo trình tự cứng nhắc mà phải tiếp cận một cách tự nhiên thông qua các tài liệu đọc, viết có ý nghĩa cho trẻ.

Clay (1975) là người đầu tiên sử dụng khái niệm khả năng đọc, viết tự phát (emergent literacy). Việc đọc, viết của trẻ mầm non được thể hiện tự do theo kinh nghiệm phù hợp và sự tương tác với người

lớn. Ông cho rằng khả năng học chữ không chỉ là đọc hiểu đơn giản mà cần phải biết quy trình đọc, hiểu chức năng của chữ viết, biết sử dụng sách [4]. Trẻ mầm non thực hiện hoạt động viết trước khi được học đọc, viết thực sự. Chữ viết sáng tạo không giống với hệ thống chữ viết được tiêu chuẩn hóa mà là kết quả của việc trẻ thu thập kiến thức về chữ viết mà trẻ được biết trong môi trường xung quanh và trẻ nỗ lực để viết theo kinh nghiệm có được. [2]

Từ khi còn nhỏ, khả năng đọc viết của trẻ đã được phát triển nhờ tiếp xúc với môi trường chữ viết xung quanh. Khả năng đọc viết của trẻ bao gồm cả hành động trẻ cầm sách và giả vờ đọc (pretend reading), trẻ vẽ tranh hay viết nguệch ngoạc. Hành động giả vờ đọc sách là việc trẻ biết trong sách có nội dung có ý nghĩa với trẻ và trẻ muốn bắt chước hành động đọc sách của người lớn. Tuy không biết chữ nhưng trẻ muốn thể hiện ý nghĩa bằng cách viết nguệch ngoạc. Tất cả

những hành động này đều cho thấy trẻ mầm non có khả năng đọc, viết.

Quan điểm đọc, viết tự phát mang đến sự thay đổi lớn cho nội dung giáo dục, thời kì giáo dục và phương pháp giáo dục. Hướng dẫn đọc, viết cho trẻ mầm non không phải là hình thức hướng dẫn trực tiếp mà là hình thức để cho trẻ được tiếp cận một cách tự do các tài liệu đọc, viết có ý nghĩa. Người lớn cần hướng dẫn để trẻ tự lĩnh hội quy tắc về chữ viết thông qua hoạt động có ý nghĩa như đọc sách cho trẻ nghe, cho trẻ tự lấy sách để đọc, viết lại lời trẻ nói.

## 2.2. Thực tế hướng dẫn trẻ làm quen chữ viết hiện nay

### 2.2.1. Hướng dẫn trẻ hiểu ý nghĩa của chữ viết trong sinh hoạt hàng ngày

Giáo viên cần hướng dẫn trẻ đọc bằng cách cho trẻ tiếp xúc với môi trường chữ viết phong phú xung quanh trẻ. Từ đó, trẻ có thể hiểu mối quan hệ giữa chữ viết với sinh hoạt hàng ngày (bảng biểu, tên đồ vật, đồ dùng, đồ chơi, con vật quen thuộc...).



2a. Góc thư viện



2b. Góc khoa học

**Hình 2.** Môi trường chữ viết trong góc chơi

### 2.2.2. Hướng dẫn trẻ đọc, viết một cách tự do thông qua vui chơi

#### a) Trò chơi sắm vai

Tích hợp trò chơi sắm vai với hoạt động đọc, viết của trẻ là một trong những phương pháp hướng dẫn đọc, viết hiệu quả. Theo Davidson (1996), có bốn cách để tích hợp trò chơi sắm vai với hoạt động đọc viết:

➤ Tích hợp toàn thể (all-encompassing integration)

Đọc, viết là tình huống cốt lõi của trò chơi sắm vai, có nghĩa là hoạt động đọc, viết đóng vai trò chủ đạo trong trò chơi sắm vai, ví dụ như trò chơi Tòa soạn báo.

➤ Tích hợp bổ sung (enrichment integration)

Giáo viên cung cấp tài liệu đọc, viết tùy theo chủ đề chơi (ví dụ ở trò chơi Nhà hàng, giáo viên cung cấp tài liệu đọc như bảng thực đơn, bảng hiệu, giá cả, tiền... để trẻ hình thành kinh nghiệm đọc.



**Hình 3.** Hoạt động đọc, viết nảy sinh trong tình huống chơi sắm vai Cửa hàng

#### Hoạt động chơi sắm vai Cửa hàng

➤ Tích hợp ngẫu nhiên (incidental integration)

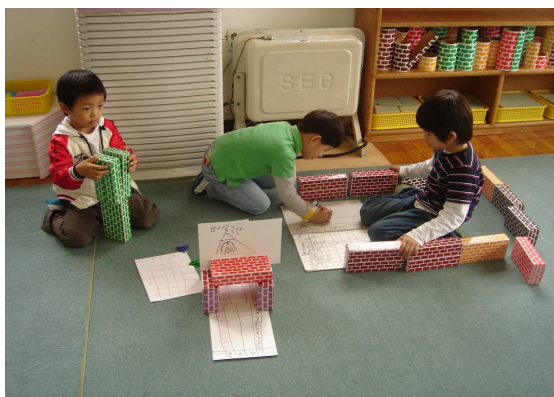
Giáo viên không lập kế hoạch trước mà trong quá trình chơi, khi có cơ hội xảy ra ngẫu nhiên, cô sẽ tích hợp trò chơi sắm vai với hoạt động đọc, viết. Ví dụ: Trong trò chơi búp bê, khi trẻ định cho búp bê ngủ, cô có thể đề nghị trẻ hãy đọc sách cho búp bê nghe.



**Hình 4.** Trẻ đóng vai bác sĩ kê toa thuốc cho bệnh nhân

➤ Tích hợp do trẻ khởi xướng (child-initiated integration)

Trẻ tích hợp đọc, viết một cách tự phát ở trò chơi của mình. Ví dụ: Khi trẻ đang chơi trò chơi Cửa hàng sinh tố, trẻ vừa chơi vừa đọc chữ dán ở chai sinh tố.



**Hình 5.** Hoạt động chơi xây dựng

b) Trò chơi với chữ

Trò chơi với chữ rất đa dạng, bao gồm: trò chơi xếp hình chữ, lắp ráp các khối ráp hình có in chữ, đóng dấu chữ, nặn chữ viết bằng bột mì, cho trẻ nhúng ngón tay vào màu nước rồi viết chữ, làm sách bằng cách cắt dán chữ trong tạp chí, họa báo, tìm từ có chứa chữ cái, câu cá chữ... Thông qua các trò chơi này, trẻ phát triển khả năng nhận thức âm vần, biết tách và ghép âm. Ngoài ra, thông qua trò chơi âm nhạc, đồng dao, đọc thơ theo nhóm, trẻ có thể hiểu mối quan hệ giữa âm thanh và chữ viết, từ đó, phát triển năng lực đọc ở trẻ. [5]



**Hình 6.** Góc làm quen chữ viết

### 2.2.3. Hướng dẫn trẻ đọc, viết thông qua hoạt động với sách

#### a) Đọc sách

Theo Beaty & Pratt (2007), có bốn cách hướng dẫn đọc sách:

- Giáo viên đọc to cho trẻ nghe

Đọc to là phương pháp phổ biến nhất được sử dụng khi giáo viên đọc sách cho cả nhóm trẻ nghe. Đọc to giúp trẻ có thái độ tích cực về việc đọc, hiểu chức năng, khái niệm, quy tắc của chữ viết, phát triển vốn từ, tăng hứng thú của trẻ đối với sách. Hướng dẫn trẻ đọc một mình

- Giáo viên khuyến khích trẻ tự đọc sách hay đọc cùng nhau

Trẻ tự lựa chọn sách mà trẻ thích để đọc mà không có sự can thiệp của cô hay bạn bè. Giáo viên cần gia tăng hứng thú và động cơ đọc của trẻ để trẻ thực hiện hành động này một cách thường xuyên.



**Hình 7.** Trẻ đọc sách một mình trong góc thư viện

- Giáo viên đọc cùng trẻ

Kinh nghiệm đọc cùng với cô, phụ huynh hay bạn bè là cơ hội tương tác ngôn ngữ tích cực không những giúp trẻ phát triển ngôn ngữ mà còn hình thành mối quan hệ xã hội.



Đọc và phân tích	<p>Giáo viên đặt câu hỏi để lôi cuốn trẻ quan tâm đến các yếu tố: bối cảnh câu chuyện trong sách, nhân vật, chủ đề, sự kiện trọng tâm, phần kết thúc của câu chuyện</p> <p>“Trong câu chuyện có những nhân vật nào xuất hiện?”, “Con thích nhân vật nào nhất trong câu chuyện này?”, “Làm cách nào mà con biết điều đó?”, “Câu chuyện này xảy ra vào lúc nào? Ở đâu?”, “Trong câu chuyện có những sự việc nào đã xảy ra?”, “Có mấy sự việc đã xảy ra?”, “Nhân vật đã dùng cách nào để giải quyết?”, “Câu chuyện đã kết thúc như thế nào?”</p>
Đọc và liên kết với kinh nghiệm của bản thân	<p>- Trẻ thể hiện phản ứng với các tình tiết trong câu chuyện và liên hệ với kinh nghiệm sinh hoạt của bản thân. Trẻ liên hệ cuộc sống của nhân vật với cuộc sống của bản thân, dự đoán kết quả. Giáo viên cần khuyến khích trẻ tương tác với sách bằng cách hướng sự chú ý của trẻ đến tranh ảnh để liên tưởng với kinh nghiệm sẵn có và nêu ý tưởng mới của mình</p> <p>“Con thích trở thành nhân vật nào trong câu chuyện này?”, “Con thích câu chuyện này không? Vì sao con thích? Vì sao con không thích?”, “Con thích nhất điểm gì trong câu chuyện này?”, “Tâm trạng của nhân vật trong câu chuyện như thế nào? Con cũng có tâm trạng như thế chứ?”, “Con nhớ câu nói nào nhất trong câu chuyện này?”, “Con có thể kể câu chuyện khác không?”, “Con có biết nhân vật nào trong câu chuyện khác giống với nhân vật trong câu chuyện này không? Họ giống nhau ở điểm nào?”, “Nội dung nào trong câu chuyện này làm con suy nghĩ lâu nhất?”</p>

Nguồn: [12]

➤ Giáo viên đọc lặp lại nhiều lần nội dung sách cho trẻ nghe

Khi đọc sách cho trẻ nghe, giáo viên không chỉ đọc sách có nội dung mới mà nên đọc lại sách có nội dung mà trẻ yêu thích. Vì mỗi lần đọc lại sách, năng lực hiểu và phân tích của trẻ được phát triển ở trình độ khác nhau. Khi đọc lại sách, trẻ hiểu rõ hơn cấu trúc câu chuyện, hiểu ý nghĩa của chữ viết, nhận biết mối quan hệ tương ứng giữa chữ viết và âm thanh lời nói. [1]

b) Viết kinh nghiệm về sách

Giáo viên có thể cho trẻ viết kinh nghiệm về sách trong hoạt động vui chơi tự do. Giáo viên có thể kẹp một vài trang giấy để cho từng trẻ làm sách, cho trẻ chơi viết trên máy tính và in ra, hoặc cho trẻ vừa ghi chép, vừa vẽ tranh... Giáo viên cần khuyến khích trẻ thể hiện nội dung viết phù hợp với trình độ phát triển của trẻ bằng cách viết nguệch ngoạc, sử dụng đường nét, kí hiệu.



8a. Trẻ trang trí bìa sách



8b. Trẻ làm sách



8c. Trẻ viết thư cho nhân vật



8d. Trẻ lập mạng về sách

**Hình 8.** Hoạt động viết kết nối với kinh nghiệm đọc sách của trẻ

### 3. Kết luận

Ngôn ngữ viết là phương tiện giao tiếp thông qua kí hiệu chữ viết. Năng lực đọc viết (literacy) không chỉ đơn giản là năng lực sử dụng kí hiệu chữ viết mà bao gồm thái độ về đọc, viết, hành động đọc, viết trong sinh hoạt hàng ngày. Đọc có nghĩa là năng lực tìm kiếm ý nghĩa của chữ viết. Viết là năng lực sử dụng kí hiệu chữ viết để giao tiếp với người khác. Năng lực đọc, viết không bó hẹp ở việc chuyển đổi một cách đơn giản từ kí hiệu âm thanh sang kí hiệu chữ viết và ngược

lại mà được sử dụng rộng rãi ở quá trình giao tiếp. Dạy trẻ làm quen chữ viết cần lưu ý đến độ chuẩn bị đọc của trẻ, đồng thời lưu ý đến kinh nghiệm và hứng thú đọc, viết của trẻ. Thực tế hiện nay, đa số giáo viên mầm non chưa được tiếp cận các quan điểm về dạy trẻ đọc, viết mà chỉ thực hiện theo sự chỉ đạo của cấp trên. Vì thế, muốn dạy trẻ làm quen chữ viết hiệu quả, giáo viên mầm non cần được trang bị lí luận đầy đủ và có khả năng vận dụng lí luận vào thực tế.

**TÀI LIỆU THAM KHẢO**

1. Beaty, J. J., & Pratt, L. (2007). *Early literacy in preschool and kindergarten: A multicultural perspective*. New Jersey, Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
2. Bruner, J. S. (1978). Learning how to do things with words in J.S. Bruner and A. Garton (eds.). *Human growth and development*. Oxford: Clarendon Press.
3. Clark, M. (1976). *Young fluent readers*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
4. Clay, M. (1975). *What did I write?*, Auckland, New Zealand: Heinemann Educational Books.
5. Davidson, J. (1996). *Emergent literacy and dramatic play in early education*. Albany, NY: Del-mar Publishers.
6. Deford, D. (1981). Literacy, reading, writing, and other essentials. *Language Arts*, 58, 652-658.
7. Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.
8. Gesell, A. (1949). *Child development, an introduction to the study of human growth*. New York: Harper.
9. Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
10. Morphett, M., & Washburne, C. (1953). When should children begin to read? *Elementary School Journal*, 31, 496-503.
11. Morrow, L. M. (2001). *Literacy development in the early years*. Allyn and Bacon.
12. Ruddle, R. B., & Ruddle, M. B. (1995). *Teaching children to read and write: Becoming an influential teacher*. Boston: Allyn & Bacon.
13. Sulzby, E. (1985). Children's emerging reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.
14. Teale, W. H. (1995). Introduction. In T. Harris & R. Hodges(eds.), *The literacy dictionary*. Newark, DE: International Reading Association.
15. Vygotsky, L. S. (1962). The prehistory of written language. In M. Cole, U. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman(eds.). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: the M. I. T. Press.
16. Weaver, C. (1994). *Reading process and practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.

(Ngày Tòa soạn nhận được bài: 05-7-2015; ngày phản biện đánh giá: 05-12-2015;  
ngày chấp nhận đăng: 15-01-2016)