

TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ SỬ DỤNG TÁC PHẨM VĂN HỌC TRONG GIÁO DỤC ĐA VĂN HÓA CHO TRẺ MẦM NON

Hồ Hữu Nhật⁺,
Nguyễn Thanh Tâm,
Trần Việt Nhi

Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế
+ Tác giả liên hệ • Email: hohuunhat@dhsphue.edu.vn

Article history

Received: 11/6/2025

Accepted: 09/7/2025

Published: 20/9/2025

Keywords

Multicultural education,
preschool education, literary
works, culturally responsive
pedagogy

ABSTRACT

In the context of an increasingly diverse society in terms of culture and identity, developing intercultural communication skills for preschool children is an urgent need. This study presents a systematic critical review of the role and use of literary works in multicultural education for preschool children. Based on the theories of J.A. Banks, L. Derman-Sparks & J.O. Edwards, the article analyzes key international and Vietnamese studies to highlight major themes. The findings show that literary works are powerful tools for building identity and fostering multicultural understanding. Effective pedagogical methods go beyond simple storytelling to promote critical dialogue and creative connections. Preschool teachers play a crucial role but require continuous professional development support. The article offers specific implications for material selection, pedagogical innovation, and teacher training in Vietnam, while also suggesting priority areas for future research. The paper's contribution is demonstrated by linking the research findings with a rigorous theoretical framework and drawing practical implications for materials selection, pedagogical innovation and teacher training in Vietnam.

1. Mở đầu

Giáo dục đa văn hóa (GDĐVH) là một xu hướng cải cách giáo dục toàn diện, nhằm trang bị cho thế hệ trẻ những năng lực cần thiết để sống và làm việc trong một thế giới đa văn hóa (Banks, 2016). Về bản chất, đây là quá trình mang tính chính trị - xã hội, hướng đến việc thay đổi cấu trúc của các cơ sở giáo dục nhằm mang lại cơ hội học tập công bằng cho mọi học sinh, bất kể nền tảng văn hóa của họ (Nieto & Bode, 2018). Banks (2016) lập luận rằng GDĐVH không chỉ đơn thuần là việc tích hợp nội dung về các nhóm dân tộc khác nhau vào chương trình giáo dục. Thay vào đó, ông đề xuất một mô hình bao gồm: (1) Tích hợp nội dung; (2) Kiến tạo tri thức; (3) Giảm thiểu định kiến; (4) Áp dụng phương pháp sư phạm công bằng; (5) Xây dựng một văn hóa nhà trường và cấu trúc xã hội trao quyền. Trong bối cảnh giáo dục mầm non (GDMN), triết lý này có mối liên hệ mật thiết với giáo dục chống định kiến, nơi tập trung vào việc giúp trẻ xây dựng bản sắc cá nhân, cảm thấy thoải mái với sự đa dạng của con người, nhận biết các biểu hiện của định kiến và sự bất công, cũng như hình thành năng lực hành động chống lại sự bất công đó (Derman-Sparks & Edwards, 2020). Như vậy, GDĐVH ở lứa tuổi mầm non (MN) không chỉ là cung cấp kiến thức về đa dạng văn hóa cho trẻ mà còn là quá trình nuôi dưỡng toàn diện về nhận thức, kỹ năng và thái độ, đặt nền móng cho việc kiến tạo một xã hội công bằng và hòa nhập ngay từ những năm đầu đời (Derman-Sparks & Edwards, 2020; Nieto & Bode, 2018).

Tác phẩm văn học (TPVH) từ lâu đã được xem là một phương tiện GDĐVH ưu thế. Bishop (1990) đã khái quát chức năng của TPVH thông qua ba ẩn dụ sâu sắc: (1) Những “tấm gương” giúp trẻ em nhìn thấy bản sắc của chính mình; (2) Những “cửa sổ” mở ra cơ hội khám phá sự phong phú và đa dạng của thế giới; (3) Những “cánh cửa kính trọt” tạo điều kiện để trẻ bước vào những trải nghiệm mới và phát triển sự đồng cảm với các nền văn hóa khác nhau. Từ đó, TPVH không chỉ nuôi dưỡng sự đồng cảm mà còn kích thích tư duy phản biện ở trẻ em (Morgan, 2009).

Mặc dù giới nghiên cứu đã khám phá những khía cạnh quan trọng của việc ứng dụng TPVH trong GDĐVH, song thực tiễn giáo dục vẫn phải đối mặt với nhiều thách thức như: thiếu hụt sách có nội dung đa văn hóa đảm bảo chất lượng, xu hướng “đơn văn hóa” trong tài liệu giáo dục cũng như những hạn chế về năng lực chuyên môn và nhận thức của đội ngũ GV (Adam, 2021). Ở Việt Nam, nghiên cứu của Hoàng Trường Giang (2014), Hà (2022) đã bước đầu đề cập đến GDĐVH trong chương trình GDMN và GDĐVH cho trẻ MN thông qua hoạt động làm quen TPVH. Tuy vậy, vẫn chưa có nhiều nghiên cứu tổng quan soi chiếu qua các khung lý thuyết đương đại nhằm khai phá một

cách toàn diện vấn đề sử dụng TPVH nhằm GDĐVH cho trẻ MN, từ đó, đưa ra những định hướng cụ thể cho bối cảnh Việt Nam. Bài báo tổng quan các nghiên cứu trong và ngoài nước về sử dụng TPVH GDĐVH, nhằm tập trung trả lời những câu hỏi sau: (1) TPVH GDĐVH dành cho trẻ MN cần đảm bảo những yêu cầu gì?; (2) Những chiến lược sư phạm nào đã được chứng minh là hiệu quả trong việc sử dụng TPVH nhằm GDĐVH cho trẻ MN?; (3) GV MN có vai trò như thế nào và cần những năng lực cốt lõi nào trong việc sử dụng TPVH nhằm GDĐVH cho trẻ MN?; (4) Sử dụng TPVH nhằm GDĐVH tác động như thế nào đến sự phát triển toàn diện của trẻ?

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp tổng quan tường thuật có hệ thống, kết hợp phân tích phê phán. Phương pháp này cho phép tổng hợp phân tích sâu sắc bằng chứng khoa học qua ba lý thuyết nền tảng: GDĐVH (Banks, 2016), Giáo dục chống định kiến (Derman-Sparks & Edwards, 2020) và Đọc hiểu phản biện (Luke, 2012). Lý thuyết GDĐVH nhấn mạnh việc tạo ra môi trường học tập đa văn hóa, giúp trẻ phát triển khả năng hòa nhập và tôn trọng sự khác biệt. Lý thuyết Giáo dục chống định kiến coi trọng vai trò của GV trong việc phát triển tư duy phản biện và nhận thức về sự bất công trong xã hội. Trong khi đó, lý thuyết Đọc hiểu phản biện chú trọng việc thúc đẩy trẻ phân tích, đánh giá và tương tác với các văn bản để phát triển tư duy phản biện. Các lý thuyết trên được sử dụng như những điểm nhìn quan trọng để nhận diện và phân tích các chủ đề từ bộ dữ liệu nghiên cứu. Phương pháp phân tích chủ đề, kết hợp với quá trình phân tích phê phán liên tục được sử dụng nhằm đối chiếu phát hiện của nghiên cứu với khung lý thuyết.

Tài liệu được tra cứu trên các cơ sở dữ liệu học thuật quốc tế uy tín, bao gồm Scopus, ERIC và Web of Science, cùng với nguồn tài liệu chuyên ngành tại Việt Nam. Chuỗi từ khóa tiếng Anh và tiếng Việt được xây dựng để truy vấn dữ liệu, tập trung vào ba khái niệm cốt lõi, gồm: GDĐVH/giáo dục chống định kiến, GDMN và TPVH/sách tranh dành cho trẻ em (“multicultural education” OR “anti-bias education”) AND (“preschool” OR “early childhood”) AND (“picture books” OR “children’s literature”). Quá trình sàng lọc tài liệu tuân thủ quy trình: (1) Tìm kiếm ban đầu thu được 164 bài báo; (2) Loại bỏ bài trùng lặp và sàng lọc theo tiêu chí lựa chọn (nghiên cứu được bình duyệt, đối tượng trẻ 0-6 tuổi, xuất bản sau năm 2009); (3) Các bài báo đủ điều kiện được đánh giá toàn văn để xác định sự phù hợp. Kết quả, một bộ dữ liệu chính gồm 16 bài báo tiêu biểu đã được lựa chọn để phân tích chuyên sâu.

2.2. Kết quả và bàn luận

Phân tích bộ dữ liệu cho thấy bức tranh đa chiều về vai trò, tiềm năng và những thách thức trong việc sử dụng TPVH nhằm GDĐVH cho trẻ MN. Những phát hiện chính được trình bày theo bốn chủ đề chính sau:

2.2.1. Những tiêu chuẩn cốt lõi của tác phẩm văn học giáo dục đa văn hóa cho trẻ mầm non

Các học giả quốc tế nhấn mạnh hai yêu cầu cốt lõi đối với TPVH dành cho trẻ MN là tính đại diện và tính xác thực văn hóa. Lý tưởng nhất, TPVH hoạt động như những “tấm gương và cửa sổ”, vừa giúp trẻ nhìn thấy hình ảnh của chính mình, vừa mở ra thế giới quan của người khác (Bishop, 1990). Tuy nhiên, nghiên cứu thực nghiệm đã chỉ ra một thực trạng đáng lo ngại rằng nhiều bộ sưu tập sách trong các cơ sở GDMN vẫn mang nặng tính “đơn văn hóa”, thiếu vắng hoặc miêu tả rập khuôn về các nhóm văn hóa thiểu số (Adam, 2021). Tình trạng này có thể vô tình gây tổn thương đến sự phát triển tâm lý và cản trở quá trình hình thành bản sắc tích cực ở trẻ. Hơn nữa, ngay cả khi TPVH có yếu tố đa dạng, việc đảm bảo tính xác thực - tức phản ánh trung thực văn hóa từ góc nhìn nội tại của cộng đồng - vẫn là một thách thức lớn (Morgan, 2009). Thách thức này trở nên sâu sắc hơn trước nguy cơ “chiếm dụng văn hóa”, khi các yếu tố của một nền văn hóa thiểu số bị sử dụng một cách hời hợt, tách rời khỏi bối cảnh gốc, dẫn đến việc củng cố thêm định kiến thay vì phá bỏ chúng.

Những thiếu sót về tính đại diện và xác thực này làm suy yếu trực tiếp các mục tiêu nền tảng của giáo dục. Theo Banks (2016), chúng làm suy giảm hai chiều kích cốt lõi của GDĐVH là “tích hợp nội dung đa dạng” và “giảm thiểu định kiến”. Đồng thời, chúng cũng tạo ra rào cản đối với các mục tiêu của giáo dục chống định kiến như “xây dựng bản sắc tích cực” và “tạo dựng sự thoải mái với đa dạng văn hóa” (Derman-Sparks & Edwards, 2020). Hệ quả là trẻ em từ nhóm thiểu số không thấy mình được phản ánh tích cực, trong khi trẻ em nhóm đa số bị hạn chế cơ hội học hỏi về sự phong phú của nhân loại. Đặt trong bối cảnh Việt Nam với 54 dân tộc, những phát hiện này cho thấy sự cấp thiết của việc phải rà soát, đánh giá kho tàng TPVH hiện có. Kho tàng văn học dân gian của các dân tộc là một nguồn tài nguyên vô giá, nhưng cần được khai thác một cách tôn trọng và khoa học. Do đó, việc khuyến khích, hỗ trợ sáng tác và xuất bản các TPVH đa dạng, xác thực, phù hợp với lứa tuổi MN là một nhiệm vụ quan trọng.

2.2.2. Các chiến lược sư phạm hiệu quả trong sử dụng tác phẩm văn học nhằm giáo dục đa văn hóa cho trẻ mầm non

Việc lựa chọn TPVH đa dạng và xác thực chỉ là bước khởi đầu trong GDĐVH. Yếu tố quyết định thành công là chiến lược sư phạm mà GV triển khai để phát huy tiềm năng giáo dục của TPVH trong việc GDĐVH. Các chiến lược được nhấn mạnh bao gồm:

(1) *Đọc hiểu có phản biện*: Các nghiên cứu nhấn mạnh sự cần thiết phải vượt ra ngoài việc đọc hiểu văn bản đơn thuần. Định hướng nổi bật là áp dụng thực hành đọc hiểu có phản biện ngay từ lứa tuổi MN, khuyến khích trẻ không chỉ đọc “con chữ” mà còn đọc “thế giới”, đặt câu hỏi về thông điệp, ý nghĩa ẩn sâu và những tiếng nói bị bỏ qua trong mỗi câu chuyện (Deprez, 2010). Để thực hiện hiệu quả, việc tạo môi trường lớp học khuyến khích đối thoại và tương tác xã hội là vô cùng quan trọng. Trong nghiên cứu trường hợp với trẻ song ngữ ở Hoa Kỳ, Kim và cộng sự (2019) cho thấy các hoạt động như dự đoán cốt truyện và đặt câu hỏi mở giúp trẻ tham gia sâu vào việc kiến tạo ý nghĩa. Tại Việt Nam, Hà (2022) chứng minh rằng tích hợp học tập qua trò chơi và mô hình “vòng tròn kể chuyện” có thể phát triển năng lực liên văn hóa cho trẻ MN một cách hiệu quả.

(2) *Kết nối văn học với hoạt động sáng tạo và trải nghiệm thực tế*: Nghiên cứu của Kim và cộng sự (2017) tại Hàn Quốc ghi nhận hoạt động làm thơ sau khi đọc sách tranh đa văn hóa giúp trẻ MN khám phá sự đa dạng chủng tộc và giá trị bình đẳng. Tương tự, Alfayez và Allehyani (2024) tại Ả Rập Xê Út cho thấy việc sử dụng trò chơi đóng vai cùng sách và tranh ảnh để dạy khái niệm về chống định kiến một cách sinh động. Zhang (2022) lưu ý GV Trung Quốc thường bỏ sung việc đọc sách tranh bằng trải nghiệm thực tế như tham quan hay mời nghệ nhân đến lớp để tăng cường hiểu biết văn hóa. Bên cạnh đó, kết nối văn học với hoạt động sáng tạo như làm thơ, đóng kịch, vẽ tranh cho phép trẻ xử lý thông tin ở mức độ sâu, thể hiện sự hiểu biết và cảm xúc đa dạng, biến việc học thành quá trình chủ động và có ý nghĩa, phù hợp với đặc điểm học qua chơi của trẻ MN.

(3) *Đa dạng hóa loại hình văn học*: Sự đa dạng của loại hình TPVH mang đến chiến lược tiếp cận phong phú. Nghiên cứu của Riquelme Mella và cộng sự (2023) về việc sử dụng truyện kể truyền miệng của người Mapuche ở Chile cho thấy những câu chuyện này không chỉ truyền tải kiến thức văn hóa mà còn là phương tiện xã hội hóa cảm xúc mạnh mẽ. Thành công của dự án “La Ciudad de Tanawwue” ở Tây Ban Nha (Gervás et al., 2017) càng khẳng định tiềm năng to lớn của việc khai thác các hình thức văn học đa dạng. Trân trọng và sử dụng TPVH truyền miệng, văn học dân gian của các dân tộc không chỉ làm phong phú nguồn tài liệu mà còn góp phần bảo tồn giá trị văn hóa bản địa, củng cố bản sắc văn hóa cho trẻ em thuộc cộng đồng này.

Những chiến lược sư phạm kể trên phản ánh sâu sắc nguyên tắc GDĐVH và giáo dục chống định kiến. Việc áp dụng đọc hiểu có phản biện thực hiện chiều kích “Quá trình kiến tạo tri thức” và “Giảm thiểu định kiến” của Banks (2016), đồng thời hướng đến giúp trẻ nhận biết sự không công bằng và hiểu tác hại của nó (Derman-Sparks & Edwards, 2020). Để thực hành điều này, GV có thể sử dụng câu hỏi gợi mở, phù hợp với lứa tuổi nhằm thúc đẩy tư duy phản biện, ví dụ: “Ai là người đang kể câu chuyện này?”, “Ai không có mặt trong câu chuyện này và tại sao?”, hay “Câu chuyện sẽ thay đổi thế nào nếu nhân vật chính là một bạn gái/bạn trai có hoàn cảnh khác?”. Những câu hỏi như vậy giúp trẻ bắt đầu học cách phân tích cấu trúc quyền lực và các tiếng nói bị bỏ qua. Các hoạt động tương tác xã hội như thảo luận nhóm, vòng tròn kể chuyện không chỉ phát triển kỹ năng ngôn ngữ mà còn tạo cơ hội thực hành đồng cảm, lắng nghe và tôn trọng quan điểm khác biệt nền tảng của năng lực liên văn hóa.

Trong GDMN Việt Nam, thực tiễn yêu cầu GVMN phải được trang bị các kỹ năng thiết kế và tổ chức hoạt động thảo luận sâu, đặt câu hỏi mở nhằm khơi gợi tư duy, đồng thời khuyến khích trẻ liên hệ các câu chuyện với trải nghiệm cá nhân và suy nghĩ về các vấn đề công bằng và sự khác biệt một cách phù hợp với lứa tuổi. Đồng thời, cần tận dụng kho tàng truyện cổ, đồng dao, ca dao, tục ngữ phong phú của 54 dân tộc như một nguồn tài liệu giáo dục văn hóa dân tộc quý giá, giúp trẻ hiểu về cội nguồn văn hóa và sự đa dạng trong đất nước mình. Việc phát triển các hoạt động học tập dựa trên TPVH kết hợp với nghệ thuật, vận động và trải nghiệm thực tế cũng sẽ tạo cơ hội cho trẻ học tập đa giác quan, khắc sâu bài học về đa văn hóa. Quan trọng không kém, một môi trường lớp học an toàn về tâm lý, nơi mọi ý kiến được lắng nghe và tôn trọng, sẽ là yếu tố nền tảng để các chiến lược này phát huy hiệu quả.

2.2.3. Vai trò và thách thức đối với giáo viên trong sử dụng tác phẩm văn học giáo dục đa văn hóa cho trẻ mầm non

Trong quá trình triển khai GDĐVH, GVMN giữ vai trò trung tâm như những “kiến trúc sư” và “người gác cổng văn hóa”, quyết định hiệu quả của việc dạy học (Banks, 2016). Tuy nhiên, GV phải đối mặt với nhiều thách thức đáng kể, bao gồm hiểu biết hạn hẹp về đa văn hóa, thường chỉ tập trung vào các biểu hiện bề nổi thay vì giá trị sâu sắc (Zhang, 2022) và niềm tin sai lệch rằng đối xử với mọi trẻ em như nhau mới là công bằng (Adam, 2021). Thái độ và kinh nghiệm của GV cũng ảnh hưởng lớn đến thực hành; nghiên cứu cho thấy thái độ cởi mở

và kinh nghiệm làm việc với các nền văn hóa đa dạng giúp thúc đẩy năng lực sư phạm đa văn hóa và thực hành chống định kiến hiệu quả hơn (Alfayez & Allehyani, 2024). Dù vậy, họ vẫn gặp khó khăn trong việc chọn lựa TPVH có tính xác thực văn hóa và lo ngại về việc “dạy sai” hoặc gây tổn thương cho trẻ (Nganga, 2020), cùng với áp lực từ chương trình và thời gian.

Để vượt qua những rào cản này, GV cần được trang bị các năng lực cốt lõi, bao gồm kiến thức chuyên môn về GDĐVH và giáo dục chống định kiến, kỹ năng phân tích TPVH một cách phê phán và khả năng thiết kế hoạt động đáp ứng văn hóa. Đặc biệt quan trọng là năng lực tự phản tư để liên tục soi chiếu và thách thức những định kiến của chính bản thân mình (Banks, 2016). Những yêu cầu này đặt ra các hàm ý trực tiếp cho công tác đào tạo và bồi dưỡng GVMN tại Việt Nam. Cần tích hợp một cách hệ thống các nội dung về GDĐVH, giáo dục chống định kiến và kỹ năng phân tích TPVH vào chương trình đào tạo tại các trường sư phạm. Bên cạnh đó, việc tổ chức các khóa bồi dưỡng chuyên môn định kỳ và thiết lập các diễn đàn học tập để GV chia sẻ kinh nghiệm là hết sức cần thiết nhằm xây dựng một đội ngũ nhà giáo có đủ năng lực thực thi GDĐVH hiệu quả.

2.2.4. Tác động của việc sử dụng tác phẩm văn học trong giáo dục đa văn hóa cho trẻ mầm non

Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra những tác động tích cực của việc cho trẻ MN tiếp xúc với TPVH GDĐVH và chống định kiến, không chỉ ở mặt nhận thức mà còn trong phát triển cảm xúc - xã hội và ngôn ngữ. Các nghiên cứu của Morgan (2009), Kim và cộng sự (2017) cho thấy khi trẻ được tiếp xúc với những câu chuyện có nhân vật và bối cảnh từ nhiều nền văn hóa khác nhau, trẻ sẽ có cơ hội mở rộng hiểu biết về thế giới, nhận ra sự tương đồng và tôn trọng sự khác biệt giữa các nền văn hóa, từ đó hình thành sự đồng cảm và thái độ tích cực đối với người khác. Đặc biệt, nghiên cứu của Kim và cộng sự (2017) chỉ ra rằng, qua hoạt động sáng tạo, trẻ MN Hàn Quốc đã phát triển nhận thức phê phán về sự bình đẳng và giá trị cá nhân. Deprez (2010) cho rằng, việc áp dụng đọc hiểu có phản biện ngay từ sớm giúp trẻ phát triển tư duy phản biện - năng lực thiết yếu trong thế giới hiện đại.

Nghiên cứu của Kim và cộng sự (2019) với trẻ song ngữ Hàn - Anh cho thấy TPVH GDĐVH hỗ trợ sự phát triển ngôn ngữ mẹ đẻ và ngôn ngữ thứ hai, đồng thời khuyến khích trẻ nhìn nhận vấn đề từ nhiều góc độ. Bên cạnh đó, Adam (2021) cảnh báo rằng thiếu tính đại diện tích cực trong TPVH có thể tổn thương lòng tự trọng và bản sắc của trẻ thuộc nhóm văn hóa thiểu số. Ngược lại, khi trẻ thấy bản thân và gia đình mình được phản ánh chân thực trong sách, họ sẽ hình thành bản sắc văn hóa tích cực và cảm thấy tự hào về nguồn cội của mình. Riquelme Mella và cộng sự (2023) nhấn mạnh vai trò của truyện kể bản địa trong xã hội hóa cảm xúc, giúp trẻ học cách nhận diện và điều chỉnh cảm xúc phù hợp với chuẩn mực văn hóa của cộng đồng.

Bên cạnh đó, TPVH giúp trẻ xây dựng bản sắc văn hóa tích cực và cảm thấy tự tin khi tiếp xúc với sự đa dạng, đồng thời giúp trẻ phát triển năng lực giải quyết xung đột hòa bình và sáng tạo. Tiếp xúc với các ngôn ngữ khác nhau qua TPVH song ngữ hay TPVH từ những nền văn hóa khác cũng giúp trẻ nâng cao vốn từ vựng và nhận thức về sự đa dạng ngôn ngữ toàn cầu. Đặc biệt, vai trò của TPVH bản địa như Epew cho thấy văn học không chỉ truyền tải kiến thức mà còn duy trì và truyền thụ các giá trị văn hóa cốt lõi. Việc phát triển sự đồng cảm, thái độ tôn trọng sự khác biệt và năng lực tư duy phản biện từ những năm đầu đời chính là nền tảng giúp trẻ trở thành công dân tích cực và có khả năng thích ứng trong một thế giới kết nối. Điều này trực tiếp góp phần vào mục tiêu của GDĐVH theo Banks (2016), như “Giảm thiểu định kiến” và tạo ra một “Văn hóa nhà trường và cấu trúc xã hội trao quyền”.

Những lợi ích trên đặt ra yêu cầu cần thiết cho GDMN tại Việt Nam, đặc biệt là việc truyền thông rộng rãi về tầm quan trọng của việc cho trẻ tiếp xúc sớm với TPVH GDĐVH và chống định kiến. GV và phụ huynh cần được hướng dẫn cách lựa chọn và sử dụng TPVH để tối đa hóa tác động tích cực đến sự phát triển của trẻ. Việc tích hợp TPVH GDĐVH vào giáo dục trẻ hằng ngày không chỉ thông qua hoạt động làm quen văn học đơn thuần mà còn là chiến lược xây dựng một thể hệ công dân cởi mở, đồng cảm, có năng lực hội nhập quốc tế và tự hào về bản sắc văn hóa dân tộc.

3. Kết luận

Nghiên cứu này tổng hợp và phân tích phê phán bằng chứng khoa học về việc sử dụng TPVH trong GDĐVH cho trẻ MN. Kết quả chỉ ra TPVH là công cụ hiệu quả dù còn đối diện thách thức từ chủ nghĩa đơn văn hóa; các chiến lược sư phạm thành công cần có tính tương tác, tư duy phản biện; vai trò của GV có ảnh hưởng quyết định, đòi hỏi phát triển chuyên môn sâu rộng; và tác động đến trẻ cho thấy sự tích cực trên nhiều phương diện. Từ đó, nghiên cứu đề xuất các hàm ý cho Việt Nam: (1) đầu tư sáng tác, xuất bản TPVH phản ánh sự đa dạng của 54 dân tộc và văn hóa thế giới; (2) đổi mới phương pháp sư phạm đáp ứng văn hóa, khai thác văn học dân gian; (3) tích hợp nội dung GDĐVH và giáo dục chống định kiến vào đào tạo GV; (4) xây dựng môi trường giáo dục hòa nhập. Đồng thời, các hướng nghiên cứu tiếp theo cần ưu tiên: đánh giá thực trạng định kiến trong TPVH, thực nghiệm các mô

hình sự phạm mới, khảo sát nhu cầu chuyên môn của GV và phân tích vai trò của gia đình, cộng đồng. Việc sử dụng hiệu quả TPVH là cam kết xây dựng một môi trường giáo dục công bằng, trang bị cho mỗi trẻ hành trang để tự tin bước vào một thế giới đa dạng.

Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được tài trợ bởi Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế trong đề tài “Tổ chức hoạt động làm quen tác phẩm văn học cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi theo hướng tiếp cận đa văn hóa”, mã số: T.25.XH.503.05.

Tài liệu tham khảo

- Adam, H. (2021). When authenticity goes missing: How monocultural children's literature is silencing the voices and contributing to invisibility of children from minority backgrounds. *Education Sciences*, 11(1), 32. <https://doi.org/10.3390/educsci11010032>
- Alfayez, S. A., & Allehyani, S. H. (2024). “It is okay to be different” - Anti-bias practices of early childhood teachers in Saudi Arabia. *South African Journal of Education*, 44(3), 2389. <https://doi.org/10.15700/saje.v44n3a2389>
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), ix-xi.
- Deprez, M. (2010). The use of critical literacy practices with young children: For the development of social and cultural awareness. *International Journal of Learning*, 17(7), 479-486. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/cgp/v17i07/47145>
- Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2020). *Anti-bias education for young children and ourselves* (2nd ed.). National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Gervás, J. M. A., Martins, D. V., Bilbao, C. D. T., & Barcelar, L. de S. (2017). Interculturality, Intraculturality and Education: New Proposals for Sociocultural Intervention in Latin America. *Journal of Human Values*, 23(2), 106-115. <https://doi.org/10.1177/0971685816689738> (Original work published 2017).
- Hà, T.-A. (2022). The integration of playful approaches and story circles to build intercultural competence for children: a pedagogical intervention. *Culture and Education*, 34(3), 726-753. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2064085>
- Hoàng Trường Giang (2014). Giáo dục văn hóa thông qua hoạt động “Làm quen với tác phẩm văn học” dành cho trẻ ở bậc học mầm non. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 57, 172-175.
- Kim, S. J., Wee, S.-J., & Lee, Y. (2017). ‘The color of heart is more important’: Korean kindergarteners exploring racial diversity through poem writing. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(1), 60-69. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.1.07>
- Kim, S. J., Wee, S.-J., & Park, S. (2019). Exploring multicultural books through predictions and social interactions: A case study with kindergarteners in the United States. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(1), 32-47. <https://doi.org/10.1177/1836939119841472>
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Morgan, H. (2009). Picture book biographies for young children: A way to teach multiple perspectives. *Early Childhood Education Journal*, 37(3), 219-227. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0339-7>
- Nganga, L. (2020). Analyzing Children's Literature for Hidden Bias Helps Preservice Teachers Gain Pedagogical Practices in Critical Multicultural Education. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(1), 93-107. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1692109>
- Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (7th ed.). Pearson.
- Riquelme Mella, E., Nahuelcheo, M., Padilla Soto, E., Calfunao, F., Toledo, J., Bizama, K., & Jara, E. (2023). Socialization of Knowing How to Feel through the Epew in Mapuche Culture: Guidelines for Early Childhood Education. *Education Sciences*, 13(6), 622. <https://doi.org/10.3390/educsci13060622>
- Zhang, X. (2022). The Evaluation of the Cultural Diversity Effect by Using Picture Books with a Preschool Teacher. *Mobile Information Systems*, 2022, 6338221. <https://doi.org/10.1155/2022/6338221>