

ĐỀ XUẤT KHUNG CẤU TRÚC KỸ NĂNG TIỀN ĐỌC - VIẾT CHO TRẺ 5-6 TUỔI TRÊN CƠ SỞ TỔNG QUAN CÁC MÔ HÌNH LÝ THUYẾT VÀ CÔNG CỤ ĐÁNH GIÁ

A PROPOSED FRAMEWORK FOR EMERGENT LITERACY SKILLS OF 5-6-YEAR-OLD PRESCHOOLERS
BASED ON A REVIEW OF THEORETICAL MODELS AND ASSESSMENT TOOLS

Nguyễn Thị Thanh Hương¹,
Phùng Thị Hà^{2,+}

¹Trường Đại học Sư phạm Hà Nội; ²Trường Đại học Tiền Giang
+Tác giả liên hệ • Email: phungthiha@tgu.edu.vn

Article history

Received: 06/8/2026

Accepted: 16/9/2026

Published: 05/10/2026

Keywords

Emergent literacy, literacy
assessment, preschool children,
reading and writing skills

ABSTRACT

Emergent literacy skills provide an essential foundation for preparing preschool children to learn reading and writing in primary school. Although numerous theoretical models and assessment tools have been developed worldwide, there is still no consensus regarding the structural components of emergent literacy, as these are influenced by the linguistic characteristics and educational contexts of different countries. In Vietnam, existing studies have primarily focused on developing individual emergent literacy skills or adapting international models, while no systematic review has integrated theoretical models, assessment tools, and the linguistic characteristics of Vietnamese to propose a structural framework for children aged 5-6 years. This study employed a document analysis and synthesis approach. A total of 29 publications were selected from major academic databases and reputable scholarly sources for content analysis, comparison, and cross-analysis of theoretical models, assessment tools, and relevant Vietnamese studies. The findings propose a structural framework for emergent literacy consisting of four components: oral language, phonological awareness, print knowledge, and emergent writing. The proposed framework integrates evidence from theoretical models, international assessment tools, and the linguistic characteristics of Vietnamese, providing a scientific basis for developing indicators and designing and validating an assessment tool for emergent literacy skills among Vietnamese preschool children aged 5-6 years.

1. Mở đầu

Phát triển kỹ năng tiền đọc - viết được xem là nền tảng cho quá trình học đọc, học viết ở cấp tiểu học và sự phát triển năng lực đọc - viết ở các giai đoạn học tập tiếp theo. Nhiều nghiên cứu đã khẳng định rằng những trải nghiệm ban đầu với ngôn ngữ nói, sách, chữ viết và các hoạt động đọc - viết có mối liên hệ chặt chẽ với khả năng đọc hiểu, viết và thành tích học tập của trẻ trong những năm đầu đến trường (Whitehurst và Lonigan, 1998; National Early Literacy Panel [NELP], 2008). Vì vậy, phát triển và đánh giá kỹ năng tiền đọc - viết đã trở thành một hướng nghiên cứu quan trọng trong giáo dục mầm non ở nhiều quốc gia. Tại Việt Nam, Chương trình giáo dục mầm non cũng nhấn mạnh việc tạo cơ hội cho trẻ phát triển ngôn ngữ, làm quen với sách và chữ viết, qua đó hình thành những năng lực ban đầu cần thiết trước khi vào lớp Một (Bộ GD-ĐT, 2021).

Quá trình phát triển những nghiên cứu về kỹ năng tiền đọc - viết phản ánh sự chuyển biến từ quan niệm coi đọc và viết là những kỹ năng chỉ được hình thành khi trẻ bắt đầu học ở trường sang cách tiếp cận phát triển, xem đây là quá trình diễn ra liên tục từ những năm đầu đời (Teale và Sulzby, 1986; Clay, 1991). Trên cơ sở đó, nhiều mô hình lý thuyết đã được xây dựng nhằm xác định các thành tố nền tảng của kỹ năng tiền đọc - viết và làm rõ mối quan hệ giữa chúng với sự phát triển đọc, viết sau này (Whitehurst và Lonigan, 1998; Lonigan, 2006; NELP, 2008; Rohde, 2015). Đồng thời, các công cụ đánh giá cũng được phát triển nhằm sàng lọc, theo dõi và hỗ trợ sự phát triển của trẻ trước khi vào tiểu học. Tuy nhiên, các mô hình lý thuyết và công cụ đánh giá được xây dựng trong những bối cảnh ngôn ngữ và giáo dục khác nhau nên có sự khác biệt về cách xác định các thành tố, phạm vi nội hàm và nhiệm vụ đánh giá. Đặc biệt, phần lớn các mô hình và công cụ hiện nay được phát triển trên cơ sở tiếng Anh, trong khi tiếng Việt có những đặc điểm riêng về loại hình ngôn ngữ, cấu trúc âm tiết và hệ thống chữ viết. Vì vậy, việc vận dụng

nguyên mẫu các khung cấu trúc và công cụ đánh giá quốc tế vào bối cảnh Việt Nam cần được xem xét trên cơ sở đặc điểm ngôn ngữ và điều kiện giáo dục trong nước nhằm đảm bảo tính phù hợp và khả năng ứng dụng.

Ở Việt Nam, các công trình về kỹ năng tiền đọc - viết đã có những bước phát triển đáng kể, từ việc tập trung chuẩn bị cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi vào lớp Một đến cách tiếp cận tiền đọc - viết theo quan điểm phát triển và bước đầu xác định các thành tố cấu thành của kỹ năng này (Đinh Hồng Thái, 2012, 2014; Lê Thị Thanh Nhân, 2016). Tuy nhiên, các nghiên cứu hiện có chủ yếu tập trung vào từng khía cạnh riêng lẻ hoặc vận dụng các mô hình quốc tế, mà chưa có nghiên cứu nào tổng hợp có hệ thống các mô hình lý thuyết, công cụ đánh giá và các nghiên cứu trong nước để đề xuất một khung cấu trúc phù hợp với trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi Việt Nam trên cơ sở đặc điểm ngôn ngữ tiếng Việt. Xuất phát từ khoảng trống đó, bài báo này tổng hợp và phân tích các mô hình lý thuyết, công cụ đánh giá quốc tế cùng các nghiên cứu trong nước, đồng thời đối chiếu với đặc điểm ngôn ngữ tiếng Việt để đề xuất khung cấu trúc kỹ năng tiền đọc - viết dành cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu nhằm đề xuất khung cấu trúc kỹ năng tiền đọc - viết của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi trên cơ sở tổng hợp các mô hình lý thuyết, nghiên cứu thực nghiệm và công cụ đánh giá trong nước và quốc tế. Nguồn dữ liệu bao gồm các bài báo khoa học, sách chuyên khảo, báo cáo nghiên cứu, tài liệu hướng dẫn công cụ đánh giá và văn bản chính sách liên quan đến kỹ năng tiền đọc - viết. Các tài liệu quốc tế được tìm kiếm trên Scopus, Web of Science, và Google Scholar, kết hợp với tài liệu do các tổ chức và nhà xuất bản chuyên ngành công bố. Các nghiên cứu trong nước được thu thập từ Tạp chí Giáo dục, cùng các sách chuyên khảo, giáo trình, đề tài nghiên cứu và văn bản của Bộ GD-ĐT. Việc tìm kiếm tài liệu được thực hiện với các từ khóa bằng tiếng Anh: emergent literacy, literacy assessment, preschool children; và từ khóa tiếng Việt kỹ năng tiền đọc - viết, đọc viết mới nổi, đánh giá tiền đọc - viết, và trẻ mẫu giáo.

Các tài liệu được lựa chọn theo các tiêu chí: (1) nghiên cứu về kỹ năng tiền đọc - viết hoặc các kỹ năng dự báo sự phát triển đọc - viết của trẻ mầm non; (2) trình bày mô hình lý thuyết, thành tố, chỉ báo hoặc công cụ đánh giá kỹ năng tiền đọc - viết; (3) được công bố trên các nguồn học thuật hoặc do các tổ chức, nhà xuất bản có uy tín phát hành; và (4) có liên quan đến đặc điểm ngôn ngữ tiếng Việt hoặc giáo dục mầm non Việt Nam. Những tài liệu trùng lặp, không toàn văn hoặc không liên quan trực tiếp đến mục tiêu nghiên cứu được loại bỏ. Sau quá trình sàng lọc, 31 tài liệu được sử dụng để phân tích. Trong đó, có 08 tài liệu về mô hình lý thuyết, 07 tài liệu về công cụ đánh giá, 09 nghiên cứu trong nước, 04 tài liệu ngôn ngữ học và giáo dục, 02 báo cáo nghiên cứu và 1 văn bản chương trình giáo dục. Dữ liệu được xử lý bằng phương pháp phân tích nội dung kết hợp so sánh và đối chiếu nhằm xác định mức độ thống nhất của các thành tố giữa các mô hình lý thuyết, công cụ đánh giá và nghiên cứu trong nước, đồng thời xem xét sự phù hợp của các thành tố này với đặc điểm ngôn ngữ tiếng Việt. Từ đó, nghiên cứu đề xuất khung cấu trúc kỹ năng tiền đọc - viết dành cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi Việt Nam.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Khái niệm “tiền đọc - viết” và “kỹ năng tiền đọc - viết”

Khái niệm “tiền đọc - viết” (*emergent literacy*) được hình thành từ quan điểm cho rằng đọc và viết không xuất hiện đột ngột khi trẻ bắt đầu học ở trường mà được phát triển dần từ những năm đầu đời thông qua tương tác với ngôn ngữ, sách và môi trường chữ viết. Clay (1979, 1986, 1991) đặt nền móng cho cách tiếp cận này; Tiếp nối quan điểm đó, Teale và Sulzby (1986) tiếp tục khẳng định đọc và viết là hai phương diện gắn kết của một quá trình phát triển liên tục. Theo đó, những hành vi như giả vờ đọc, kể chuyện theo tranh, viết nguệch ngoạc hoặc sử dụng ký hiệu để biểu đạt ý nghĩa được xem là những biểu hiện ban đầu của chính quá trình đọc - viết, không chỉ là hoạt động chuẩn bị bên ngoài. Whitehurst và Lonigan (1998) tiếp tục mở rộng nội hàm của tiền đọc - viết khi xác định khái niệm này bao gồm cả các kỹ năng xử lý chữ viết, như nhận thức âm vị và kiến thức chữ cái, cùng các năng lực ngôn ngữ như vốn từ, hiểu ngôn ngữ và hiểu biết về chức năng của chữ viết. Như vậy, tiền đọc - viết có thể được hiểu là giai đoạn và quá trình hình thành, phát triển những kiến thức, kỹ năng, thái độ và hành vi nền tảng liên quan đến ngôn ngữ nói, đọc và viết của trẻ trước khi trẻ làm chủ hệ thống đọc viết theo quy ước. Quá trình này diễn ra liên tục qua trải nghiệm và tương tác có ý nghĩa với con người, sách, chữ viết và môi trường văn hoá - xã hội.

Trong bài báo này, thuật ngữ “tiền đọc - viết” được sử dụng để bảo đảm sự thống nhất với cách dùng phổ biến trong lĩnh vực giáo dục mầm non Việt Nam và để chỉ giai đoạn phát triển các năng lực nền tảng trước khi trẻ làm chủ việc đọc, viết theo quy ước. Tiền tố “tiền” không hàm ý rằng các biểu hiện của trẻ hoàn toàn nằm ngoài quá trình đọc - viết, mà nhấn mạnh tính chất đang hình thành và phát triển, trong đó từng bước chuyển dần từ những hành vi chưa theo quy ước sang đọc, viết theo quy ước. Theo cách hiểu này, tiền đọc - viết là một bộ phận trong tiến trình

phát triển liên tục của trẻ, chứ không đơn thuần là sự chuẩn bị diễn ra trước khi quá trình đọc - viết ban đầu. Từ cách tiếp cận trên, việc hình thành và phát triển kỹ năng tiền đọc - viết không đồng nhất với việc dạy trước chương trình lớp Một, mà tập trung tạo cơ hội để trẻ phát triển ngôn ngữ, hiểu biết về sách và chữ viết, nhận thức âm thanh của lời nói, khả năng biểu đạt bằng ký hiệu và sự chủ động tham gia vào các hoạt động đọc - viết.

Trên cơ sở nghiên cứu này, kỹ năng tiền đọc - viết được xác định là khả năng trẻ huy động và vận dụng các kiến thức, kinh nghiệm, thái độ và thao tác liên quan đến ngôn ngữ nói, đọc và viết để thực hiện các hành động tiền đọc và tiền viết phù hợp với đặc điểm phát triển trước và trong giai đoạn chuyển tiếp sang đọc - viết theo quy ước. Các kỹ năng này tạo nền tảng cho việc học đọc và học viết ở giai đoạn tiếp theo.

3.2. Một số mô hình và công cụ đánh giá kỹ năng tiền đọc viết trên thế giới

3.2.1. Sự hình thành và phát triển của mô hình kỹ năng tiền đọc - viết

Trong nhiều thập kỷ, việc học đọc và viết được xem là chỉ bắt đầu khi trẻ bước vào giáo dục phổ thông và được tiếp cận với hoạt động dạy học chính thức. Quan điểm này cho rằng trẻ chỉ có thể học đọc, học viết khi đạt đến một mức độ sẵn sàng nhất định về nhận thức, ngôn ngữ và sinh lý. Từ những năm 1960, cùng với sự phát triển của tâm lý học phát triển, ngôn ngữ học và khoa học giáo dục, cách tiếp cận này dần được thay thế bởi quan điểm phát triển, nhấn mạnh rằng năng lực đọc - viết được hình thành từ rất sớm thông qua sự tương tác của trẻ với ngôn ngữ nói, sách, chữ viết và môi trường sống. Đây là cơ sở cho sự hình thành các mô hình lý thuyết về kỹ năng tiền đọc - viết.

Clay (1979, 1991, 1986) là người đặt nền móng cho quan điểm này khi khẳng định rằng những trải nghiệm hằng ngày với ngôn ngữ, sách và chữ viết tạo nên nền tảng ban đầu của năng lực đọc - viết. Kế thừa tư tưởng của Clay, Teale và Sulzby (1986) phát triển khái niệm emergent literacy như một khuôn khổ lý thuyết hoàn chỉnh, trong đó đọc và viết được xem là hai phương diện của cùng một quá trình phát triển. Theo quan điểm này, các hành vi như lật sách, quan sát tranh, giả vờ đọc, vẽ nguệch ngoạc hay giả vờ viết đều là những biểu hiện ban đầu của sự phát triển đọc - viết, thay vì chỉ được xem là hoạt động vui chơi hay chuẩn bị trước khi đến trường. Từ cuối thập niên 90, trọng tâm nghiên cứu chuyển từ việc giải thích bản chất của kỹ năng tiền đọc - viết sang xác định các thành tố cấu thành và giá trị dự báo của chúng đối với kết quả đọc sau này. Whitehurst và Lonigan (1998) đề xuất mô hình gồm hai nhóm quá trình: các quá trình xử lý chữ viết (inside-out processes), bao gồm nhận thức âm vị và kiến thức chữ cái; và các quá trình xử lý ngôn ngữ (outside-in processes), bao gồm vốn từ, ngôn ngữ nói, hiểu ngôn ngữ và tri thức nền. Mô hình này tạo cơ sở lý luận quan trọng cho việc nghiên cứu các kỹ năng nền tảng của đọc và phát triển các công cụ đánh giá. Lonigan (2006) cụ thể hóa cấu trúc kỹ năng tiền đọc - viết thành ba lĩnh vực cốt lõi gồm ngôn ngữ nói, nhận thức âm vị và hiểu biết về bản in, tạo điều kiện chuyển các khái niệm lý thuyết thành những thành tố có thể quan sát và đo lường. Tiếp đó, National Early Literacy Panel (2008) tổng hợp 299 nghiên cứu thực nghiệm từ 7.313 tài liệu ban đầu và xác định các kỹ năng có giá trị dự báo mạnh nhất đối với kết quả đọc sau này, gồm kiến thức chữ cái, nhận thức âm vị, hiểu biết về bản in, gọi tên nhanh, trí nhớ âm vị và viết tên hoặc viết ban đầu. Những bằng chứng này góp phần củng cố cơ sở thực nghiệm cho việc xác định các thành tố của kỹ năng tiền đọc - viết. Rohde (2015) mở rộng cách tiếp cận từ việc xác định các kỹ năng dự báo sang xem xét mối quan hệ giữa các thành tố và bối cảnh phát triển. Trong mô hình tiền đọc - viết toàn diện, kỹ năng tiền đọc - viết được xem là một hệ thống gồm bốn lĩnh vực trung tâm: ngôn ngữ nói, nhận thức âm vị, hiểu biết về bản in và viết ban đầu. Các lĩnh vực này phát triển đồng thời, tác động qua lại lẫn nhau và chịu ảnh hưởng của môi trường gia đình, nhà trường và cộng đồng.

Quá trình phát triển của các mô hình lý thuyết cho thấy ba xu hướng chính: (1) Từ quan điểm coi đọc và viết là những kỹ năng chỉ hình thành khi trẻ đến trường sang cách tiếp cận phát triển liên tục từ những năm đầu đời; (2) Từ mô tả các biểu hiện ban đầu của đọc - viết sang xác định các thành tố cốt lõi có giá trị dự báo đối với kết quả học đọc; (3) Mở rộng phạm vi nghiên cứu từ các kỹ năng cá nhân sang xem xét vai trò của môi trường và bối cảnh phát triển. Mặc dù khác nhau về phạm vi và cách tiếp cận, các mô hình đều thống nhất rằng ngôn ngữ nói, nhận thức âm vị và hiểu biết về bản in là những thành tố nền tảng của kỹ năng tiền đọc - viết; đồng thời, các nghiên cứu gần đây nhấn mạnh thêm vai trò của viết ban đầu như một thành tố phản ánh sự tích hợp các năng lực đọc - viết ở giai đoạn trước khi trẻ được học theo quy ước.

3.2.2. Một số công cụ đánh giá kỹ năng tiền đọc viết trên thế giới

Sự phát triển của các mô hình lý thuyết đã tạo nền tảng cho việc xây dựng nhiều công cụ đánh giá nhằm sàng lọc, theo dõi và dự báo sự phát triển đọc - viết của trẻ trước khi vào tiểu học. Mặc dù được xây dựng trong những bối cảnh khác nhau, các công cụ đều kế thừa những thành tố cốt lõi đã được xác lập trong các mô hình lý thuyết, đặc biệt là ngôn ngữ nói, nhận thức âm vị, hiểu biết về bản in, kiến thức chữ cái và viết ban đầu, đồng thời được kiểm định về độ tin cậy, giá trị và khả năng dự báo kết quả đọc sau này (Lonigan, 2006; NELP, 2008).

Trong giai đoạn 1990-2001, hệ thống Chỉ báo phát triển cá nhân (IGDIs) được xây dựng nhằm phát triển các chỉ báo theo dõi sự phát triển của trẻ từ sơ sinh đến 8 tuổi. Ba nhóm nghiên cứu từ Đại học Kansas, Minnesota và Oregon đã phát triển các bộ chỉ báo cho trẻ sơ sinh và nhà trẻ (Infant-Toddler IGDIs), trẻ mẫu giáo (Preschool IGDIs, sau này là MyIGDIs) và hệ thống Các chỉ số động về kỹ năng đọc viết cơ bản giai đoạn đầu (DIBELS) (Missall và McConnell, 2004). DIBELS (Good và Kaminski, 2002) là công cụ có khá nhiều ảnh hưởng đối với lĩnh vực đánh giá đọc - viết sớm. Nó được thiết kế theo hướng đánh giá tiến bộ, cho phép GV đánh giá định kỳ để theo dõi tốc độ phát triển và phát hiện sớm nguy cơ khó khăn trong học đọc. Các nhiệm vụ của DIBELS tập trung chủ yếu vào nhận thức âm vị, kiến thức chữ cái và các kỹ năng giải mã, đồng thời đặt nền móng cho xu hướng sử dụng các chỉ báo ngắn gọn nhưng có giá trị dự báo cao trong đánh giá đọc - viết sớm. Tiếp cận theo hướng sàng lọc ban đầu, Get Ready to Read! Screening Tool (GRTR) được Whitehurst (2003) phát triển nhằm đánh giá nhanh các kỹ năng tiền đọc - viết của trẻ trước khi vào lớp Một. Công cụ tập trung vào ba nhóm kỹ năng chính gồm hiểu biết về bản in, nhận thức ngôn ngữ và viết ban đầu, giúp GV và phụ huynh nhận diện sớm những trẻ có nguy cơ gặp khó khăn trong học đọc. Phonological Awareness Literacy Screening - PreK (PALS-PreK) được xây dựng như một công cụ sàng lọc kết hợp chẩn đoán, hỗ trợ GV xác định điểm mạnh và hạn chế của từng trẻ để điều chỉnh hoạt động giáo dục. Công cụ đánh giá các lĩnh vực như viết tên, kiến thức chữ cái, nhận thức âm đầu, hiểu biết về bản in và nhận thức vần điệu, trong đó kiến thức chữ cái được đánh giá tương đối toàn diện thông qua nhận diện chữ hoa, chữ thường và mối quan hệ âm - chữ (Invernizzi và cộng sự, 2004). Lonigan và cộng sự (2007) đã phát triển Test of Preschool Early Literacy (TOPEL) nhằm đánh giá ba thành tố có giá trị dự báo cao nhất của kỹ năng tiền đọc - viết, gồm kiến thức về bản in, vốn từ và nhận thức âm vị. Công cụ được sử dụng rộng rãi trong các nghiên cứu về đọc - viết sớm và thường được xem là thước đo chuẩn để đánh giá hiệu quả của các chương trình can thiệp (Ecalte và cộng sự, 2020). Kế thừa triết lý đo lường của DIBELS, Preschool Early Literacy Indicators (PELI) mở rộng phạm vi đánh giá sang bối cảnh giáo dục mầm non thông qua các nhiệm vụ về ngôn ngữ nói, vốn từ, hiểu ngôn ngữ, nhận thức âm vị và hiểu biết về bản in. Điểm khác biệt của PELI là kết hợp chức năng sàng lọc và theo dõi tiến bộ, cho phép GV theo dõi quỹ đạo phát triển của từng trẻ trong suốt năm học thay vì chỉ đánh giá tại một thời điểm (Kaminski và cộng sự, 2014). Gắn với xu hướng phát triển mô hình có sự tham gia của yếu tố môi trường và bối cảnh, Early Literacy Skills Assessment Tool (ELSAT) (Iyer và cộng sự, 2019) được xây dựng trên cơ sở phân tích tâm trắc học nhằm lựa chọn những chỉ báo có giá trị dự báo cao nhất. Công cụ chỉ gồm 10 mục nhưng vẫn đảm bảo độ tin cậy và khả năng sàng lọc thông qua ba lĩnh vực: kiến thức chữ cái, hiểu biết về bản in và nhận thức âm vị.

Nhìn chung, sự phát triển của các công cụ đánh giá cho thấy sự chuyển biến từ các bài kiểm tra đơn lẻ sang hệ thống đánh giá tiến bộ, cho phép theo dõi sự phát triển của trẻ theo thời gian (IGDIs, DIBELS, PELI); từ đánh giá khả năng đọc ban đầu sang đánh giá các kỹ năng nền tảng có giá trị dự báo, đặc biệt là ngôn ngữ nói, nhận thức âm vị, hiểu biết về bản in và kiến thức chữ cái (TOPEL, GRTR, PALS-PreK); tối ưu hóa công cụ theo hướng ngắn gọn nhưng vẫn bảo đảm độ tin cậy và giá trị dự báo (ELSAT).

Bảng 1. Các thành tố kỹ năng của 7 bộ công cụ

TT	Tên công cụ, tác giả, năm	Thành tố kỹ năng đánh giá	Đóng góp chính
1	Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) (Good và Kaminski, 2002)	Nhận thức âm vị; kiến thức chữ cái; giải mã; đọc lưu loát; hiểu đọc; ngôn ngữ nói.	Là một trong những hệ thống đánh giá đọc sớm có ảnh hưởng lớn; tiên phong áp dụng đánh giá tiến trình, cho phép theo dõi sự phát triển liên tục từ kỹ năng tiền đọc - viết đến năng lực đọc ban đầu.
2	Get Ready to Read! - Revised (GRTR-R) (Whitehurst, 2003)	Kiến thức về bản in; nhận thức âm vị; viết ban đầu	Phát triển công cụ sàng lọc nhanh, ngắn gọn, dễ sử dụng cho GV và phụ huynh nhằm phát hiện sớm nguy cơ gặp khó khăn trong học đọc.
3	Phonological Awareness Literacy Screening-PreK (PALS-PreK) (Invernizzi và cộng sự, 2004)	Kiến thức chữ cái; nhận thức âm vị; kiến thức âm-chữ; nhận thức về chữ in và từ; nhận thức vần điệu; viết tên.	Kết hợp sàng lọc, chẩn đoán và theo dõi tiến bộ; hỗ trợ GV sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh hoạt động dạy học.
4	Individual Growth and Development Indicators (IGDIs) (Missall và McConnell, 2004)	Nhận thức âm vị (điệp âm, gieo vần); ngôn ngữ nói/từ vựng (gọi tên tranh).	Đề xuất hệ thống chỉ báo ngắn gọn để theo dõi sự phát triển; tập trung vào những kỹ năng có giá trị dự báo cao và phù hợp với đánh giá thường xuyên trong lớp học.
5	Test of Preschool Early Literacy (TOPEL) (Lonigan và cộng sự, 2007)	Kiến thức về bản in; nhận thức âm vị; vốn từ.	Chuẩn hóa đánh giá ba thành tố dự báo mạnh nhất của khả năng học đọc; được sử dụng rộng rãi trong nghiên cứu và sàng lọc trẻ mẫu giáo có nguy cơ gặp khó khăn về đọc.

6	Preschool Early Literacy Indicators (PELI) (Kaminski và cộng sự, 2014)	Ngôn ngữ nói; nhận thức âm vị; kiến thức chữ viết; vốn từ; hiểu ngôn ngữ.	Phát triển theo hướng đánh giá quá trình trong lớp học; hỗ trợ GV theo dõi thường xuyên sự phát triển của trẻ và điều chỉnh hoạt động giáo dục.
7	Early Literacy Skills Assessment Tool (ELSAT) (Iyer và cộng sự, 2019)	Kiến thức về chữ in và nhận biết từ; kiến thức chữ cái; nhận thức âm vị.	Đại diện cho xu hướng tối ưu hóa công cụ đánh giá dựa trên bằng chứng tâm trắc học; rút gọn số lượng mục đánh giá nhưng vẫn đảm bảo độ tin cậy và khả năng dự báo cao, phù hợp với sàng lọc nhanh trong thực tiễn giáo dục và y tế cộng đồng.

Bảng 2. So sánh các thành tố của kỹ năng đọc - viết của 7 bộ công cụ

Thành tố kỹ năng	DIBELS (2002)	GRTR-R (2003)	PALS-PreK (2004)	IGDIs (2004)	TOPEL (2007)	PELI (2012)	ELSAT (2019)	Số công cụ
Ngôn ngữ nói	✓	✓		✓		✓		4/7
Vốn từ	✓	✓		✓	✓	✓		5/7
Nhận thức âm vị	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7/7
Hiểu biết về bản in		✓	✓		✓	✓	✓	5/7
Kiến thức chữ cái	✓	✓	✓		✓	✓	✓	6/7
Kiến thức âm - chữ	✓		✓			✓		3/7
Viết ban đầu		✓	✓					2/7
Hiểu ngôn ngữ/Hiểu đọc	✓					✓		2/7
Đọc lưu loát/Giải mã	✓							1/7

Bảng 3. Mức độ xuất hiện của các thành tố trong 7 bộ công cụ

Thành tố	Mức độ xuất hiện
Nhận thức âm vị	Xuất hiện trong tất cả các công cụ (7/7)
Kiến thức chữ cái	Xuất hiện rất phổ biến (6/7)
Kiến thức về chữ in; Vốn từ	Xuất hiện phổ biến (5/7)
Ngôn ngữ nói	Xuất hiện ở mức trung bình (4/7)
Kiến thức âm - chữ	Xuất hiện ở một số công cụ (3/7)
Viết ban đầu; Hiểu ngôn ngữ/Hiểu đọc	Xuất hiện ít (2/7)
Đọc lưu loát; Giải mã	Chỉ xuất hiện ở công cụ mở rộng sang giai đoạn học đọc (1/7)

Xét theo tần suất xuất hiện, nhận thức âm vị là thành tố duy nhất có mặt trong tất cả các công cụ được khảo sát (7/7), cho thấy đây là kỹ năng được thừa nhận rộng rãi nhất và có vai trò trung tâm trong sự phát triển đọc - viết sớm. Kiến thức chữ cái, kiến thức về chữ in và ngôn ngữ nói (bao gồm vốn từ và hiểu ngôn ngữ) cũng xuất hiện với tần suất cao trong hầu hết các công cụ. Các thành tố như viết ban đầu, đọc lưu loát, giải mã hoặc hiểu đọc chỉ xuất hiện ở một số công cụ nhất định. Có thể thấy mặc dù chưa tồn tại một mô hình hay công cụ thống nhất được áp dụng cho mọi quốc gia, các nghiên cứu quốc tế đều hội tụ ở một số thành tố cốt lõi của kỹ năng tiền đọc - viết. Đây là cơ sở cho việc lựa chọn và đề xuất khung cấu trúc kỹ năng tiền đọc - viết phù hợp với trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi Việt Nam. Song việc lựa chọn các thành tố không chỉ dựa trên tần suất xuất hiện trong các công cụ quốc tế mà còn cần xem xét đặc điểm loại hình ngôn ngữ của tiếng Việt.

3.3. Các nghiên cứu về tiền đọc - viết tại Việt Nam

Nghiên cứu về kỹ năng tiền đọc - viết ở Việt Nam xuất hiện khá muộn và chỉ thực sự được quan tâm từ cuối những năm 2000. Trước đó, các công trình trong lĩnh vực Giáo dục mầm non chủ yếu tập trung vào chuẩn bị tiếng Việt cho trẻ mẫu giáo thông qua hoạt động làm quen chữ cái, làm quen chữ viết và làm quen với sách. Khái niệm “tiền đọc - viết” chưa được sử dụng thống nhất và thường được hiểu theo nghĩa chuẩn bị cho trẻ trước khi vào lớp 1. Thuật ngữ này chỉ bắt đầu được sử dụng ở Việt Nam khoảng hơn mười năm trước, mặc dù các hoạt động chuẩn bị cho trẻ học đọc, học viết đã được triển khai từ lâu trong thực tiễn giáo dục mầm non (Đinh Hồng Thái, 2014). Nguyễn Thị Phương Nga (1996) đã nhấn mạnh sự cần thiết phải phát triển cho trẻ 5-6 tuổi các kỹ năng nghe, nói, đọc và viết như những tiền đề để học tiếng Việt ở tiểu học. Nghiên cứu còn chú ý tới năng lực phân tích âm vị, mối liên hệ giữa âm và chữ, kỹ năng đọc đơn giản và các kỹ năng vận động phục vụ viết, cho thấy nhận thức ban đầu về những yếu tố nền tảng của đọc viết sau này.

Các công trình của Phan Thị Lan Anh (2010), Đinh Hồng Thái (2012), Mai Thị Nguyệt Nga và Nguyễn Thị Thanh Bình (2014), Lê Thị Thanh Nhân (2016), Đào Thị Thanh Hoài và Phạm Thanh Thủy (2024) đã làm rõ cơ sở

lí luận, thực trạng và các biện pháp phát triển kỹ năng tiền đọc - viết cho trẻ mẫu giáo. Song, phần lớn các nghiên cứu tập trung vào việc phát triển từng kỹ năng hoặc tổ chức các hoạt động giáo dục. Một số công trình khác tiếp tục tập trung vào việc phát triển kỹ năng tiền đọc - viết thông qua các hoạt động giáo dục. Đặng Thị Ngọc Phương và Ngô Thị Bích Ngọc (2024) cho thấy các hoạt động trải nghiệm có tác động tích cực đến sự phát triển khả năng tiền đọc - viết của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi. Tống Thị Khánh An và cộng sự (2026) tổng quan các nghiên cứu về sách tương tác và hoạt động làm quen chữ viết, chỉ ra xu hướng kết hợp môi trường đọc, tương tác với sách và hoạt động làm quen chữ viết nhằm phát triển đồng thời các kỹ năng tiền đọc - viết ở trẻ mẫu giáo. Các nghiên cứu này góp phần mở rộng cơ sở thực tiễn cho việc tổ chức các hoạt động phát triển tiền đọc - viết nhưng chưa tập trung vào việc xác định cấu trúc của kỹ năng và mối quan hệ giữa các thành tố.

3.4. Cơ sở ngôn ngữ học của việc lựa chọn các thành tố kỹ năng tiền đọc - viết

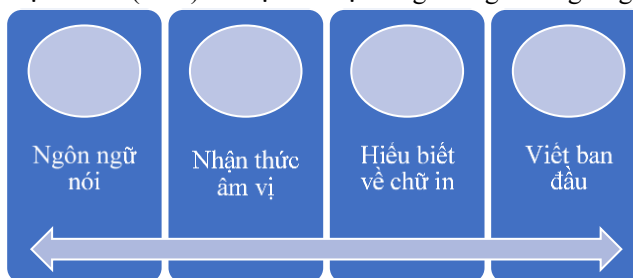
Sự phát triển ngôn ngữ của trẻ là một quá trình liên tục, trong đó ngôn ngữ nói giữ vai trò nền tảng đối với việc tiếp thu ngôn ngữ viết. Do đó, việc lựa chọn các thành tố và chỉ báo đánh giá kỹ năng tiền đọc - viết không chỉ dựa trên bằng chứng từ các mô hình lí thuyết mà còn cần phù hợp với đặc điểm ngôn ngữ của trẻ và hệ thống ngôn ngữ được sử dụng (Nguyễn Huy Cẩn, 2021). Tiếng Việt thuộc loại hình ngôn ngữ đơn lập, trong đó tiếng thường tương ứng với một âm tiết và là đơn vị ngữ âm cơ sở. Mỗi âm tiết có cấu trúc tương đối ổn định gồm âm đầu, âm đệm, âm chính, âm cuối và thanh điệu; trong đó thanh điệu là một thành phần của âm tiết và có chức năng khu biệt nghĩa (Đoàn Thiện Thuật, 2007). Hệ thống chữ Quốc ngữ được xây dựng theo nguyên tắc ghi âm với mối quan hệ âm - chữ tương đối nhất quán. Những đặc điểm này tạo nên sự khác biệt trong quá trình trẻ tiếp cận và xử lí ngôn ngữ nói cũng như ngôn ngữ viết so với nhiều ngôn ngữ khác, đặc biệt là tiếng Anh.

Đặc điểm của tiếng Việt không làm thay đổi bản chất của các thành tố kỹ năng tiền đọc - viết, nhưng ảnh hưởng trực tiếp đến việc lựa chọn đơn vị ngôn ngữ và dạng nhiệm vụ đánh giá. Đối với nhận thức âm vị, các nhiệm vụ cần ưu tiên các đơn vị phù hợp với cấu trúc tiếng Việt như tiếng, âm đầu và vần thay vì các cụm phụ âm hay âm vị riêng lẻ thường được sử dụng trong tiếng Anh. Đối với hiểu biết về bản in, nội dung đánh giá cần phản ánh đặc điểm của chữ Quốc ngữ, bao gồm nhận biết chữ cái, mối quan hệ chữ-âm, từ in và các quy ước cơ bản của sách và văn bản. Như vậy, khung cấu trúc được đề xuất trong nghiên cứu này được xây dựng trên cơ sở kế thừa các bằng chứng từ mô hình lí thuyết và công cụ đánh giá quốc tế, đồng thời điều chỉnh nội hàm của các thành tố và chỉ báo đánh giá cho phù hợp với đặc điểm ngôn ngữ tiếng Việt và bối cảnh giáo dục mầm non Việt Nam.

3.5. Đề xuất khung cấu trúc kỹ năng tiền đọc - viết

Trên cơ sở tổng hợp các mô hình lí thuyết, công cụ đánh giá và các nghiên cứu trong nước, nghiên cứu đề xuất khung cấu trúc kỹ năng tiền đọc - viết dành cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi. Khung cấu trúc này không nhằm thay thế các mô hình hiện có mà kế thừa những thành tố đã được kiểm chứng trong nghiên cứu quốc tế, đồng thời điều chỉnh nội hàm và chỉ báo theo đặc điểm ngôn ngữ tiếng Việt và bối cảnh giáo dục mầm non Việt Nam. Việc đề xuất khung cấu trúc được thực hiện theo ba nguyên tắc: (1) Ưu tiên lựa chọn các thành tố có giá trị dự báo cao và được thừa nhận tương đối nhất quán trong các mô hình lí thuyết và các nghiên cứu tổng hợp về kỹ năng tiền đọc - viết; (2) Các thành tố phải được phản ánh ổn định trong các công cụ đánh giá chuẩn hóa đã được kiểm chứng về độ tin cậy và giá trị; (3) Nội hàm của từng thành tố được xem xét trên cơ sở đặc điểm phát triển của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi và đặc trưng ngôn ngữ tiếng Việt. Từ các nguyên tắc trên, nghiên cứu đề xuất khung cấu trúc gồm 4 thành tố: Ngôn ngữ nói; Nhận thức âm vị; Hiểu biết về chữ in; Viết ban đầu.

Trong 4 thành tố, ngôn ngữ nói, nhận thức âm vị và hiểu biết về bản in là ba thành tố xuất hiện ổn định nhất ở cả mô hình lí thuyết và công cụ đánh giá. Viết ban đầu có tần suất xuất hiện thấp hơn trong các công cụ sàng lọc ngắn do yêu cầu về thời gian và tính thuận tiện khi chấm điểm, nhưng vẫn được giữ lại vì có vị trí rõ ràng trong các lí thuyết về tiền đọc - viết (Clay, 1991, 1986; Rohde, 2015), đồng thời được NELP (2008) xác định là một trong những kỹ năng có giá trị dự báo đối với thành công đọc - viết ở giai đoạn đầu tiểu học. Bốn thành tố không tồn tại độc lập mà có mối quan hệ hỗ trợ lẫn nhau. *Ngôn ngữ nói* tạo nền tảng cho việc hình thành vốn từ, hiểu ngôn ngữ và giao tiếp; *nhận thức âm vị* giúp trẻ nhận biết và thao tác với cấu trúc âm thanh của ngôn ngữ; *hiểu biết về bản in* giúp trẻ nhận thức được đặc điểm và chức năng của hệ thống chữ viết; còn *viết ban đầu* phản ánh khả năng vận dụng tổng hợp các thành tố trên để biểu đạt ý tưởng thông qua chữ viết. Mặc dù khung cấu trúc



Hình 1. Khung cấu trúc thành tố kỹ năng tiền đọc - viết

chỉ bao gồm các thành tố của kỹ năng tiền đọc - viết, sự phát triển của các thành tố này chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố bối cảnh như môi trường gia đình, nhà trường và trải nghiệm đọc - viết, phù hợp với quan điểm của Rohde (2015). Tuy nhiên, các yếu tố này không được đưa vào khung cấu trúc vì không thuộc đối tượng đo lường của nghiên cứu.

3.5.1. Ngôn ngữ nói

Ngôn ngữ nói được xem là nền tảng của sự phát triển kỹ năng tiền đọc - viết và được đề cập nhất quán trong các mô hình lý thuyết cũng như các công cụ đánh giá quốc tế. Theo Whitehurst và Lonigan (1998), ngôn ngữ nói thuộc nhóm các quá trình xử lý ngôn ngữ, bao gồm vốn từ, hiểu ngôn ngữ và kiến thức nền, giữ vai trò giúp trẻ tiếp nhận và kiến tạo ý nghĩa của văn bản. Kế thừa quan điểm này, Lonigan (2006) xác định ngôn ngữ nói là một trong ba lĩnh vực cốt lõi của kỹ năng tiền đọc - viết. Kết quả phân tích tổng hợp của NELP (2008) và nghiên cứu của Rohde (2015) cho thấy các kỹ năng ngôn ngữ nói có mối liên hệ chặt chẽ với sự phát triển đọc, đặc biệt là khả năng đọc hiểu. Trong các công cụ đánh giá kỹ năng tiền đọc - viết, ngôn ngữ nói được cụ thể hóa thông qua nhiều dạng nhiệm vụ khác nhau. TOPEL và ELSAT tập trung đánh giá vốn từ; IGDIs sử dụng nhiệm vụ gọi tên tranh để phản ánh năng lực ngôn ngữ nói; trong khi PELI mở rộng sang các nhiệm vụ nghe hiểu, kể chuyện và diễn đạt. Mặc dù cách thức đánh giá có sự khác biệt, các công cụ đều thống nhất xem ngôn ngữ nói là một thành tố cốt lõi của kỹ năng tiền đọc - viết, bao quát cả khả năng tiếp nhận và khả năng biểu đạt ngôn ngữ. Mặc dù phạm vi đánh giá có sự khác nhau, các công cụ đều xem ngôn ngữ nói là một thành tố độc lập, có thể đo lường trực tiếp và có giá trị dự báo đối với sự phát triển đọc - viết sau này. Trên cơ sở tổng hợp các mô hình lý thuyết, bằng chứng thực nghiệm và các công cụ đánh giá, nghiên cứu xác định ngôn ngữ nói là khả năng tiếp nhận và sử dụng ngôn ngữ bằng lời nói để hiểu và biểu đạt ý nghĩa trong giao tiếp. Thành tố này gồm ba nhóm chỉ báo: vốn từ; hiểu ngôn ngữ và biểu đạt ngôn ngữ.

3.5.2. Nhận thức âm vị

Trong các thành tố của kỹ năng tiền đọc - viết, nhận thức âm vị là thành tố có sự thống nhất cao nhất giữa các mô hình lý thuyết và các công cụ đánh giá. Phân tích tổng hợp của NELP (2008) xác định đây là một trong những kỹ năng dự báo mạnh đối với kết quả đọc sau này. Quan điểm này cũng thống nhất với mô hình của Whitehurst và Lonigan (1998), trong đó nhận thức âm vị thuộc nhóm các quá trình xử lý chữ viết và với Lonigan (2006), khi thành tố này được xác định là một trong ba lĩnh vực cốt lõi của kỹ năng tiền đọc - viết. Nhận thức âm vị là thành tố duy nhất xuất hiện trong tất cả các công cụ được tổng hợp trong nghiên cứu, mặc dù các nhiệm vụ đánh giá có sự khác nhau. Các công cụ: TOPEL, PALS-PreK và IGDIs đều tập trung vào nhiệm vụ nhận biết âm đầu, vần và gieo vần; DIBELS đánh giá khả năng phân đoạn âm vị và độ trôi chảy âm đầu; và ELSAT vẫn giữ nhận thức âm vị là một trong ba lĩnh vực đánh giá cốt lõi của công cụ. Có thể thấy nhận thức âm vị được xem là thành tố trung tâm trong thực tiễn đánh giá kỹ năng tiền đọc - viết. Tuy nhiên, khi đưa vào thành tố cấu kỹ năng tiền đọc - viết của trẻ 5-6 tuổi Việt Nam, chúng tôi nhận thấy nên ưu tiên những nhiệm vụ liên quan đến nhận biết và phân tách tiếng, nhận biết âm đầu, vần, cũng như ghép các bộ phận âm thanh để tạo thành tiếng. Trong nghiên cứu này, nhận thức âm vị được mô tả thông qua ba nhóm chỉ báo: nhận biết âm đầu, nhận biết vần, nhận biết tiếng. Việc lựa chọn các chỉ báo nhằm bảo đảm sự thống nhất với các bằng chứng quốc tế, đồng thời phản ánh đặc điểm của tiếng Việt và yêu cầu đánh giá đối với trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi.

3.5.3. Hiểu biết về bản in

Hiểu biết về bản in phản ánh những hiểu biết ban đầu của trẻ về đặc điểm, chức năng và quy ước của ngôn ngữ viết trong các tài liệu in như sách, truyện và văn bản. Thành tố này không chỉ bao gồm kiến thức về chữ cái mà còn thể hiện sự hiểu biết của trẻ về mối quan hệ giữa lời nói và chữ viết, chức năng của chữ viết trong việc truyền đạt ý nghĩa cũng như cách thức tổ chức và sử dụng bản in. Thông qua những hiểu biết này, trẻ từng bước hình thành nhận thức về hệ thống chữ viết và các quy ước trước khi được học đọc và viết chính thức. Trong các mô hình của Whitehurst và Lonigan (1998), Lonigan (2006) và NELP (2008), kiến thức về chữ cái và các khái niệm về bản in đều được xem là những nền tảng quan trọng của việc học đọc. Các công cụ đánh giá kỹ năng tiền đọc - viết như TOPEL; PALS-PreK đều kết hợp đánh giá kiến thức chữ cái, mối quan hệ giữa chữ và âm cùng các khái niệm về bản in; ELSAT đánh giá khả năng nhận biết chữ cái, từ in và các quy ước cơ bản của bản in. Tổng quan của Ecalle và cộng sự (2020) cũng cho thấy, cùng với ngôn ngữ nói và nhận thức âm vị, hiểu biết về bản in là một trong những thành tố xuất hiện thường xuyên nhất trong các công cụ sàng lọc kỹ năng tiền đọc - viết dành cho trẻ mẫu giáo. Thành tố này được cụ thể hóa thông qua ba nhóm chỉ báo: (1) nhận biết chữ cái; (2) hiểu đặc điểm và quy ước bản in; (3) nhận biết chức năng của chữ viết.

3.5.4. Viết ban đầu

Viết ban đầu là khả năng sử dụng chữ viết để biểu đạt ý nghĩa trước khi trẻ được học viết theo quy ước. Quan điểm này được đặt nền tảng từ lý thuyết tiền đọc - viết của Clay (1991) và Teale và Sulzby (1986), trong đó đọc và

viết được xem là hai quá trình phát triển đồng thời và có mối quan hệ tương hỗ ngay từ những năm đầu đời. Trẻ không chỉ từng bước nhận biết chữ viết mà còn bắt đầu sử dụng nét vẽ, kí hiệu, chữ cái hoặc các hình thức viết ban đầu để ghi lại và truyền đạt ý tưởng của mình. Kế thừa quan điểm này, Rohde (2015) đưa viết vào mô hình tiền đọc - viết toàn diện như một thành tố cốt lõi, phản ánh sự tích hợp giữa ngôn ngữ nói, hiểu biết về bản in, nhận thức âm vị và kiến thức chữ cái trong quá trình tạo lập thông điệp bằng chữ viết.

Mặc dù không xuất hiện trong tất cả các công cụ đánh giá, viết ban đầu vẫn được xem là một thành tố quan trọng của kĩ năng tiền đọc - viết. Việc thành tố này ít được đưa vào các công cụ sàng lọc chủ yếu xuất phát từ yêu cầu đánh giá nhanh và thuận tiện trong chấm điểm, hơn là do vai trò hạn chế của nó đối với sự phát triển tiền đọc - viết. Phân tích tổng hợp của NELP (2008) cho thấy các nhiệm vụ viết, đặc biệt là viết tên, có giá trị dự báo đáng kể đối với kết quả đọc và viết ở những năm đầu tiểu học. Bên cạnh đó, PALS-PreK, GRTR-R và một số hệ thống đánh giá phát triển cũng đã đưa các nhiệm vụ viết ban đầu vào nội dung đánh giá, cho thấy ngày càng có nhiều bằng chứng khẳng định vai trò của thành tố này trong sự phát triển kĩ năng đọc - viết.

Hai nhóm chỉ báo của thành tố này gồm: (1) Tái hiện chữ viết; (2) Biểu đạt bằng chữ viết. Các chỉ báo này phản ánh sự phát triển chức năng của chữ viết như một phương tiện biểu đạt, đồng thời thể hiện quá trình trẻ từng bước vận dụng những hiểu biết về ngôn ngữ nói, nhận thức âm vị và hiểu biết về bản in vào hoạt động viết.

Khung cấu trúc được đề xuất phản ánh sự hội tụ giữa bằng chứng lí thuyết về mô hình và công cụ đánh giá kĩ năng tiền đọc - viết, đặc điểm ngôn ngữ tiếng Việt. Nghiên cứu lựa chọn những thành tố có mức độ đồng thuận cao và giá trị dự báo mạnh, đồng thời điều chỉnh nội hàm theo bối cảnh giáo dục mầm non Việt Nam. Vì vậy, khung cấu trúc này có thể được sử dụng làm cơ sở để xây dựng hệ thống chỉ báo, phát triển công cụ đánh giá và kiểm định các đặc tính tâm trắc trong các nghiên cứu tiếp theo. Tuy nhiên, do được xây dựng trên cơ sở tổng hợp lí luận, khung cấu trúc cần tiếp tục được kiểm chứng bằng các nghiên cứu thực nghiệm thông qua đánh giá giá trị nội dung, giá trị cấu trúc và độ tin cậy trước khi ứng dụng rộng rãi.

4. Kết luận và bình luận

Bài báo đã tổng hợp và đối chiếu các mô hình lí thuyết, công cụ đánh giá và các nghiên cứu về kĩ năng tiền đọc - viết, từ đó đề xuất khung cấu trúc gồm 4 thành tố: ngôn ngữ nói, nhận thức âm vị, hiểu biết về bản in và viết ban đầu. Đây là những thành tố cốt lõi được thừa nhận tương đối nhất quán trong các mô hình lí thuyết và công cụ đánh giá quốc tế, đồng thời được điều chỉnh trên cơ sở đặc điểm ngôn ngữ và bối cảnh giáo dục Việt Nam. Khung cấu trúc này góp phần bổ sung cơ sở lí luận cho nghiên cứu về kĩ năng tiền đọc - viết, đồng thời tạo nền tảng cho việc xây dựng các chỉ báo và phát triển công cụ đánh giá phù hợp với trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi ở Việt Nam. Tuy nhiên, do được xây dựng trên cơ sở tổng quan tài liệu, khung cấu trúc đề xuất chưa được kiểm chứng bằng dữ liệu thực nghiệm. Vì vậy, các nghiên cứu tiếp theo cần tiến hành kiểm định giá trị nội dung, giá trị cấu trúc, độ tin cậy và khả năng dự báo của các chỉ báo trên mẫu trẻ mẫu giáo Việt Nam, qua đó hoàn thiện hệ thống đánh giá kĩ năng tiền đọc - viết phù hợp với điều kiện giáo dục trong nước.

Tuyên bố về vai trò của các tác giả: Nguyễn Thị Thanh Hương: Xây dựng, phát triển các mục tiêu và mục đích nghiên cứu tổng thể, Phân tích, Đối chiếu dữ liệu, Viết bản thảo ban đầu. Phùng Thị Hà: Chỉnh sửa và hoàn thiện bản thảo.

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, các tác giả đã sử dụng ChatGPT-5.5 để rà soát tài liệu, cách dịch và diễn đạt.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Các tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.

Thông tin tài trợ: Nghiên cứu này được tài trợ bởi Đề tài cấp Bộ theo mã số B2025-SPH-08.

Tài liệu tham khảo

Bộ GD-ĐT (2021). *Văn bản hợp nhất số 01/VBHN-BGDĐT ngày 13/4/2021 hợp nhất Thông tư ban hành Chương trình Giáo dục mầm non*.

Clay, M. M. (1979). *What Did I Write? Beginning Writing Behaviour*. Heinemann Educational Books Inc.

Clay, M. M. (1986). Constructive processes: Talking, reading, writing, art, and craft. *The Reading Teacher*, 39(8), 764-770.

Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Heinemann.

Đặng Thị Ngọc Phượng, Ngô Thị Bích Ngọc (2024). Thực trạng phát triển khả năng tiền đọc viết cho trẻ 5-6 tuổi qua trải nghiệm tại các trường mầm non thành phố Huế, tỉnh Thừa Thiên Huế. *Tạp chí Giáo dục*, 24(4), 41-46. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/1481>

- Đào Thị Thanh Hoài, Phạm Thanh Thủy (2024). Rèn luyện kỹ năng tiền đọc cho trẻ 5-6 tuổi đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục mầm non. *Tạp chí Thiết bị Giáo dục*, 2(311), 203-205. <https://vjol.info.vn/tctbgd/vi/article/view/97255/>
- Đinh Hồng Thái (2012). Mấy vấn đề về phát triển khả năng tiền đọc - viết tuổi mầm non. *Tạp chí Giáo dục*, 296, 21-22; 30.
- Đinh Hồng Thái (2014). *Giáo trình phát triển khả năng tiền đọc viết tuổi mầm non theo hướng tích hợp*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Đoàn Thiện Thuật (2007). *Ngữ âm tiếng Việt*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Ecalle, J., Thierry, X., & Magnan, A. (2020). A brief screening tool for literacy skills in preschool children: An item response theory analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(8), 995-1013. <https://doi.org/10.1177/0734282920922079>
- Good, R. H., III, & Kaminski, R. A. (2002). *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (6th ed.). Institute for the Development of Educational Achievement, University of Oregon. <https://www.cscbroward.org/wp-content/uploads/PDF/Performance-Measurement-Tools/MOSTDibelsProviderManual.pdf>
- Invernizzi, M., Meier, J., & Swank, L. (2004). *Phonological Awareness Literacy Screening for Preschoolers (PALS-PreK)*. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t27727-000>
- Iyer, S., Do, D., Akshoomoff, N., Malcarne, V. L., Hattrup, K., Berger, S. P., Gahagan, S., & Needlman, R. (2019). Development of a brief screening tool for early literacy skills in preschool children. *Academic Pediatrics*, 19(4), 464-470. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2018.11.008>
- Kaminski, R. A., Abbott, M., Bravo Aguayo, K., Latimer, R., & Good, R. H., III. (2014). The Preschool Early Literacy Indicators: Validity and benchmark goals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(2), 71-82. <https://doi.org/10.1177/0271121414527003>
- Lê Thị Thanh Nhân (2016). Xác lập khung thành tố năng lực tiền đọc viết tuổi mầm non. *Tạp chí Khoa học Xã hội, Nhân văn & Giáo dục*, 6(2), 106-111.
- Lonigan, C. J. (2006). Development, assessment, and promotion of preliteracy skills. *Early Education and Development*, 17(1), 91-114. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_5
- Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (2007). *Test of Preschool Early Literacy (TOPEL)*. Pro-Ed. <https://assessments.academictherapy.com/i/test-of-preschool-early-literacy-topel>
- Mai Thị Nguyệt Nga, Nguyễn Thị Thanh Bình (2014). Thực trạng hình thành kỹ năng tiền đọc, viết cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi tại Bến Cát, Bình Dương. *Tạp chí Khoa học Đại học Văn Hiến*, 5, 91-99.
- Missall, K. N., & McConnell, S. R. (2004). *Psychometric characteristics of individual growth and development indicators: Picture naming, rhyming, and alliteration*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Center for Early Education and Development.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/NELPReport09.pdf>
- Nguyễn Huy Cẩn (2021). *Sự hình thành và phát triển ngôn ngữ ở trẻ em*. NXB Tri thức.
- Nguyễn Thị Phương Nga (1996). *Chuẩn bị cho trẻ mẫu giáo lớn học tiếng Việt* (Đề tài nghiên cứu khoa học cấp Bộ, không xuất bản). Trường Cao đẳng Sư phạm Mẫu giáo Trung ương 3.
- Phan Thị Lan Anh (2010). Sử dụng trò chơi nhằm phát triển khả năng tiền đọc - viết của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi trong trường mầm non. *Tạp chí Giáo dục*, 230, 30-31; 34.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *SAGE Open*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading. Writing research: Multidisciplinary inquiries into the nature of writing series*. Ablex Publishing Corporation.
- Tổng Thị Khánh An, Nguyễn Văn Tuấn, Lê Ngọc Thảo Vy (2026). Tổng quan nghiên cứu về sách tương tác và hoạt động làm quen chữ viết trong phát triển kỹ năng tiền đọc - viết cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi. *Tạp chí Giáo dục*, 26(7), 47-52. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/5430>
- Whitehurst, G. J. (2003). The NCLD Get Ready to Read screening tool technical report. Arlington, VA: National Center for Learning Disabilities. <https://reachoutandread.org/wp-content/uploads/2023/04/GRTR-Technical-Report.pdf>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>