TỔ CHỨC ĐỌC TƯƠNG TÁC THEO HƯỚNG KHUYẾN KHÍCH TRẺ ĐỒNG KIẾN TẠO Ý NGHĨA TÁC PHẨM VĂN HỌC Ở TRƯỜNG MẦM NON

Nguyễn Thị Minh Huệ
Khoa Sư phạm Tiểu học – Mầm non, Trường Đại học Đồng Nai

Tóm tắt: *Làm quen với tác phẩm văn học không chỉ giúp trẻ mầm non phát triển ngôn ngữ mà còn tạo cơ hội để trẻ cảm nhận, suy nghĩ và bày tỏ cách hiểu về nhân vật, tình huống và những vấn đề được gợi ra từ tác phẩm. Trong thực tế, phần trò chuyện sau khi đọc, kể vẫn thường được tổ chức theo hướng giáo viên đặt câu hỏi và trẻ trả lời để đi đến nội dung, ý nghĩa đã được xác định trước. Vì vậy, bài viết tiếp cận đọc tương tác như một cách tổ chức hoạt động trong đó trẻ được tham gia tích cực hơn vào quá trình tiếp nhận tác phẩm thông qua dự đoán, đặt câu hỏi, lí giải, tìm căn cứ, trao đổi với bạn và nhìn lại cách hiểu của mình. Trên cơ sở phân tích đặc điểm ngôn ngữ, tư duy của trẻ mẫu giáo cùng những ưu điểm và khó khăn khi tổ chức đọc tương tác, bài viết đề xuất quy trình gồm năm bước và minh họa qua truyện Cậu bé nói dối. Điểm được nhấn mạnh là sự thay đổi cách tổ chức cuộc trò chuyện: giáo viên không chỉ hỏi và xác nhận câu trả lời mà lắng nghe, gợi mở và tiếp nối phản hồi để trẻ có cơ hội hình thành, trao đổi và điều chỉnh cách hiểu về tác phẩm. Từ đó, bài viết đề xuất một số câu hỏi và lưu ý giúp giáo viên mầm non, sinh viên ngành Giáo dục mầm non vận dụng đọc tương tác phù hợp trong tổ chức hoạt động làm quen với tác phẩm văn học.*

Từ khóa: *đọc tương tác; tác phẩm văn học; trẻ mẫu giáo; tiếp nhận văn học; đồng kiến tạo ý nghĩa.*

INTERACTIVE READING TO ENCOURAGE PRESCHOOL CHILDREN'S CO-CONSTRUCTION OF LITERARY MEANING

Abstract: *Introducing preschool children to literary works not only supports language development but also provides opportunities for them to express feelings, thoughts, and interpretations of characters, events, and issues arising from stories. In practice, post-reading conversations often follow a teacher-led question-and-answer pattern in which children are guided toward predetermined content and meanings. This paper approaches interactive reading as a way of organizing literary experiences that gives children a more active role in meaning-making through predicting, questioning, explaining, identifying evidence, exchanging ideas with peers, and reconsidering their initial interpretations. Drawing on preschool children's language and thinking characteristics as well as the advantages and challenges of interactive reading, the paper proposes a flexible five-stage process and illustrates its application through The Boy Who Cried Wolf. Particular attention is given to a shift in teacher–child interaction: rather than simply asking questions and confirming answers, teachers listen to, prompt, and extend children's responses so that children can develop, discuss, and revise their understanding of a literary work. The paper also suggests practical questions and considerations for preschool teachers and early childhood education students when organizing interactive reading activities.*

Keywords*: interactive reading; literary works; preschool children; literary response; co-construction of meaning.*

Nhận bài: 16/07/2026 Phản biện: 16/08/2026 Duyệt đăng: 19/08/2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Tác phẩm văn học tạo cho trẻ mầm non cơ hội tiếp xúc với ngôn ngữ giàu hình ảnh, trải nghiệm cảm xúc và những tình huống gần gũi với đời sống. Trong hoạt động làm quen với tác phẩm văn học, giáo viên thường đọc, kể và đàm thoại để giúp trẻ nhớ diễn biến, hiểu nhân vật, nhận ra ý nghĩa câu chuyện và liên hệ thực tế. Cách tổ chức này có giá trị nhất định, nhưng nếu cuộc trò chuyện chủ yếu theo hướng giáo viên hỏi – trẻ trả lời thì tiếng nói riêng của trẻ và những cách lí giải khác nhau về tác phẩm còn ít cơ hội xuất hiện.

Các nghiên cứu về shared book reading và dialogic reading cho thấy hiệu quả của đọc chung phụ thuộc đáng kể vào chất lượng tương tác giữa người lớn và trẻ. Câu hỏi mở, lời gợi ý, phản hồi tiếp nối và những câu hỏi do trẻ khởi xướng có thể làm tăng mức độ tham gia bằng ngôn ngữ và tạo điều kiện để trẻ diễn đạt suy nghĩ của mình (Mol, Bus, & de Jong, 2009; Kucherenko, Rydland, & Grøver, 2025; Wu et al., 2025). Với giáo dục văn học, vấn đề không chỉ là trẻ nói nhiều hơn mà còn là trẻ hiểu nhân vật, tình huống và ý nghĩa tác phẩm như thế nào.

Vì vậy, bài viết tập trung làm rõ đọc tương tác trong hoạt động làm quen với tác phẩm văn học ở trường mầm non; phân tích ưu điểm, khó khăn và những đặc điểm ngôn ngữ, tư duy của trẻ cần lưu ý; từ đó đề xuất quy trình tổ chức theo hướng trẻ được dự đoán, lí giải, tìm căn cứ, trao đổi và điều chỉnh cách hiểu. Bài viết đồng thời minh họa cách tổ chức với một truyện cụ thể, đề xuất một số câu hỏi và kiến nghị nhằm hỗ trợ giáo viên, sinh viên ngành Giáo dục mầm non vận dụng đọc tương tác phù hợp.

II. CƠ SỞ LÍ LUẬN VỀ ĐỌC TƯƠNG TÁC TRONG HOẠT ĐỘNG LÀM QUEN VỚI TÁC PHẨM VĂN HỌC

2.1. Khái niệm đọc tương tác

Shared book reading là hoạt động người lớn và trẻ cùng đọc hoặc thưởng thức sách thông qua đọc thành tiếng, kể chuyện và trò chuyện; dialogic reading nhấn mạnh việc tạo cơ hội để trẻ tham gia bằng câu hỏi, gợi ý và phản hồi của người lớn. Kế thừa hướng tiếp cận này và lí thuyết giao dịch của Rosenblatt (1978, 1982), bài viết hiểu đọc tương tác là cách tổ chức trẻ tiếp xúc với tác phẩm trong một quá trình đối thoại, ở đó trẻ không chỉ nghe và trả lời câu hỏi mà còn được dự đoán, nêu thắc mắc, bộc lộ cảm xúc, lí giải, tìm chi tiết làm căn cứ, nghe ý kiến của bạn và điều chỉnh cách hiểu.

Điểm phân biệt với đàm thoại theo cách quen thuộc không nằm ở việc giáo viên dùng nhiều câu hỏi hơn. Trong đàm thoại định hướng sẵn, giáo viên thường xác định nội dung cần đạt rồi đặt câu hỏi để trẻ đi đến câu trả lời dự kiến. Trong đọc tương tác, giáo viên vẫn định hướng nhưng không vội khép cuộc trò chuyện; câu trả lời của trẻ trở thành chất liệu cho lượt trao đổi tiếp theo. Quan hệ tiếp nhận vì thế được mở rộng từ Tác phẩm → Giáo viên → Trẻ thành sự tương tác giữa tác phẩm – trẻ – giáo viên – bạn bè – kinh nghiệm sống của trẻ. Đây là cơ sở để trẻ từng bước cùng người khác kiến tạo ý nghĩa tác phẩm ở mức phù hợp với lứa tuổi.

2.2. Ưu điểm và khó khăn khi tổ chức đọc tương tác

Đọc tương tác có một số ưu điểm đáng chú ý. Trước hết, trẻ được sử dụng ngôn ngữ trong tình huống có ý nghĩa thay vì chỉ nhắc lại thông tin. Các câu hỏi mở và câu hỏi gắn với kinh nghiệm sống có liên hệ tích cực với phản hồi bằng lời của trẻ (Wu et al., 2025). Thứ hai, việc dự đoán, lí giải và tìm căn cứ giúp trẻ chú ý sâu hơn đến nhân vật, sự kiện, tranh minh họa và mối quan hệ trong câu chuyện. Thứ ba, khi nghe cách nghĩ của bạn và được quyền bổ sung hoặc thay đổi ý kiến, trẻ có cơ hội học cách lắng nghe, diễn đạt quan điểm và nhận ra rằng một tình huống văn học có thể được nhìn từ nhiều góc độ. Cách tổ chức này cũng giúp giáo viên quan sát rõ hơn quá trình trẻ hiểu tác phẩm, thay vì chỉ biết trẻ nhớ được bao nhiêu.

Tuy nhiên, đọc tương tác cũng đặt ra những khó khăn. Nếu giáo viên dừng truyện quá nhiều để hỏi, mạch cảm xúc và tính chỉnh thể của tác phẩm dễ bị phá vỡ. Câu hỏi mở nhưng giáo viên vẫn chờ một đáp án duy nhất sẽ làm tương tác trở thành hình thức. Một lớp đông trẻ khiến việc lắng nghe và tiếp nối từng phản hồi khó thực hiện; trẻ có vốn từ hạn chế hoặc ít tự tin cũng có thể cần thêm thời gian, tranh minh họa, cử chỉ hoặc lựa chọn diễn đạt khác. Vì vậy, đọc tương tác đòi hỏi giáo viên biết lựa chọn điểm dừng, đặt câu hỏi vừa sức, chấp nhận khoảng chờ, quan sát phản ứng của trẻ và linh hoạt thay đổi kế hoạch đối thoại.

2.3. Đặc điểm ngôn ngữ và tư duy của trẻ mẫu giáo liên quan đến đọc tương tác

Trẻ mẫu giáo tiếp nhận văn học chủ yếu qua ngôn ngữ nghe, hình ảnh, hành động và cảm xúc. Khả năng diễn đạt đang phát triển nên trẻ có thể hiểu một tình huống nhưng chưa nói thành câu đầy đủ; phản hồi đôi khi xuất hiện bằng nét mặt, cử chỉ, một câu ngắn hoặc câu hỏi bất ngờ. Sipe (2007) cho thấy phản ứng văn học của trẻ có thể là nhận xét nhân vật, liên hệ kinh nghiệm, nhập vai, tưởng tượng ngoài văn bản hoặc chú ý đến hình ảnh và cách kể. Vì vậy, giáo viên không nên chỉ coi câu trả lời dài, đúng cấu trúc là dấu hiệu trẻ hiểu tác phẩm.

Tư duy của trẻ còn gắn nhiều với cái cụ thể và kinh nghiệm trực tiếp. Những câu hỏi yêu cầu phân tích khái quát quá sớm dễ vượt quá khả năng của trẻ; ngược lại, tranh, tình tiết nổi bật, lời thoại và tình huống gần gũi có thể trở thành điểm tựa để trẻ suy luận. Trẻ cũng thường nhìn sự việc từ trải nghiệm cá nhân, nên các cách hiểu ban đầu có thể khác nhau. Vai trò của giáo viên là giúp trẻ chuyển dần từ "con nghĩ vậy" sang "con nghĩ vậy vì chi tiết nào", đồng thời tạo cơ hội nghe ý kiến của bạn. Cách hỗ trợ này vừa tôn trọng tiếng nói của trẻ vừa giữ phản hồi gắn với tác phẩm.

2.4. Quy trình tổ chức hoạt động đọc tương tác

Từ những cơ sở trên, bài viết đề xuất quy trình năm bước có tính linh hoạt, không phải năm thao tác cứng nhắc. Tùy tác phẩm và phản ứng thực tế của trẻ, giáo viên có thể quay lại hoặc kết hợp các bước.

Bước 1. Khơi gợi kinh nghiệm và tạo nhu cầu tiếp nhận. Giáo viên sử dụng tình huống, tranh hoặc câu hỏi ngắn để gợi kinh nghiệm có liên quan đến vấn đề của truyện. Mục đích là tạo nhu cầu nghe và hình thành suy nghĩ ban đầu, không yêu cầu trẻ đoán đúng nội dung.

Bước 2. Tiếp xúc với tác phẩm. Giáo viên đọc hoặc kể diễn cảm, ưu tiên cho trẻ cảm nhận tương đối trọn vẹn mạch truyện. Chỉ dừng ở những điểm thật sự có giá trị để dự đoán hoặc làm rõ một phản ứng đáng chú ý.

Bước 3. Đối thoại kiến tạo ý nghĩa. Giáo viên khuyến khích trẻ dự đoán, lí giải hành động, nhận diện cảm xúc, tìm căn cứ và phản hồi ý kiến của bạn. Thay vì chốt "đúng/sai" ngay, giáo viên tiếp nối bằng các câu như "Vì sao con nghĩ vậy?", "Chi tiết nào giúp con nghĩ như thế?", "Có bạn nào nghĩ khác không?".

Bước 4. Tái tạo và mở rộng. Trẻ thể hiện cách hiểu bằng đóng vai, thay lời thoại, kể từ góc nhìn nhân vật, tưởng tượng tình tiết hoặc kết thúc khác. Giáo viên quan tâm đến lí do lựa chọn của trẻ hơn là yêu cầu sản phẩm giống nguyên tác.

Bước 5. Nhìn lại và vận dụng cách hiểu. Trẻ được so sánh suy nghĩ ban đầu với suy nghĩ sau khi nghe truyện và trao đổi với bạn: điều gì vẫn giữ nguyên, điều gì thay đổi, ý kiến nào làm trẻ nghĩ thêm. Sau đó giáo viên mới mở rộng sang tình huống gần gũi trong đời sống. Bước này khác với việc giáo viên rút sẵn một bài học đạo đức; trọng tâm là trẻ nhìn lại, điều chỉnh và chuyển cách hiểu sang tình huống mới.

III. TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG ĐỌC TƯƠNG TÁC: MINH HỌA, CÂU HỎI VÀ KIẾN NGHỊ

3.1. Minh họa tổ chức đọc tương tác với truyện "Cậu bé nói dối"

Có thể tổ chức truyện "Cậu bé nói dối" theo quy trình trên. Trước khi đọc, giáo viên gợi một tình huống ngắn: "Nếu một người nhiều lần nói điều không đúng, đến lúc người đó nói thật thì mọi người có tin ngay không?". Câu hỏi chỉ nhằm khơi suy nghĩ ban đầu. Sau đó giáo viên kể truyện tương đối liền mạch để trẻ theo dõi diễn biến và cảm xúc của nhân vật.

Ở phần đối thoại, giáo viên lựa chọn một số nút truyện thay vì hỏi lại toàn bộ diễn biến. Khi cậu bé kêu "Sói! Sói!" dù không có sói, có thể hỏi: "Theo con, vì sao cậu bé lại làm như vậy?". Nếu trẻ trả lời "vì muốn trêu mọi người", giáo viên tiếp: "Chi tiết nào làm con nghĩ cậu bé muốn trêu?". Khi dân làng nhiều lần bị lừa, giáo viên hỏi: "Nếu là người dân, con sẽ cảm thấy thế nào?" và mời trẻ nghe các cách trả lời khác. Đến khi sói thật xuất hiện, câu hỏi "Vì sao lần này cậu bé nói thật mà mọi người vẫn không đến?" giúp trẻ liên hệ những sự việc trước đó với sự mất niềm tin.

Điểm quan trọng là giáo viên không vội kết thúc bằng bài học "không được nói dối". Chẳng hạn, nếu một trẻ nói "dân làng không đến vì họ tức", trẻ khác nói "vì họ không tin", giáo viên có thể đặt hai ý kiến cạnh nhau: "Hai cách nghĩ này có liên quan với nhau không? Điều gì trong truyện giúp con giải thích?". Sau đối thoại, trẻ có thể đóng vai cậu bé xin lỗi dân làng, kể lại câu chuyện từ góc nhìn của một người dân hoặc đề xuất một kết thúc khác. Cuối cùng, giáo viên mời trẻ nhìn lại: "Lúc đầu con nghĩ điều gì làm người khác không tin một người? Sau câu chuyện con có nghĩ thêm điều gì không?". Như vậy, trẻ không chỉ trả lời câu hỏi của cô mà có cơ hội hình thành, trao đổi và điều chỉnh cách hiểu về lời nói, niềm tin và hậu quả của hành động.

3.2. Một số câu hỏi gợi ý

Câu hỏi trong đọc tương tác nên được lựa chọn theo mục đích của cuộc trò chuyện, không dùng như một danh sách bắt buộc. Có thể tham khảo các nhóm sau:

Mục đích	Câu hỏi gợi ý	Cách tiếp nối
Dự đoán	Theo con, chuyện gì có thể xảy ra tiếp theo?	Vì sao con dự đoán như vậy?
Lí giải	Vì sao cậu bé vẫn tiếp tục nói dối?	Chi tiết nào trong truyện làm con nghĩ thế?
Nhận diện cảm xúc	Khi sói thật xuất hiện, cậu bé có thể cảm thấy thế nào?	Có bạn nào nghĩ khác? Vì sao?
Đánh giá	Con có đồng ý với cách dân làng không chạy đến nữa không?	Nếu con nghĩ khác, con sẽ làm gì?
Tái tạo	Nếu được thay đổi một việc trong truyện, con muốn thay đổi điều gì?	Nếu thay đổi như vậy, câu chuyện sẽ khác ra sao?
Nhìn lại – vận dụng	Sau khi nghe các bạn, con có thay đổi suy nghĩ nào lúc đầu không?	Điều gì làm con thay đổi hoặc giữ nguyên ý kiến?

3.3. Một số kiến nghị khi tổ chức đọc tương tác

Thứ nhất, Không biến đọc tương tác thành hỏi liên tục. Trẻ cần được nghe và cảm nhận tác phẩm; giáo viên chỉ chọn những điểm dừng có khả năng mở ra suy nghĩ.

Thứ hai, Không coi câu hỏi mở là đủ. Giá trị của tương tác nằm ở lời tiếp nối sau câu trả lời của trẻ. Giáo viên cần lắng nghe, yêu cầu trẻ giải thích và kết nối các ý kiến thay vì nhanh chóng xác nhận "đúng rồi".

Thứ ba, Câu hỏi phải phù hợp với ngôn ngữ và tư duy của trẻ. Nên bắt đầu từ chi tiết, tranh, hành động, cảm xúc cụ thể rồi mới nâng dần đến lí giải, đánh giá và liên hệ.

Thứ tư, Tôn trọng khác biệt nhưng giúp trẻ tìm căn cứ trong tác phẩm. Một cách hiểu khác với dự kiến của giáo viên vẫn có giá trị nếu trẻ có thể chỉ ra chi tiết hoặc kinh nghiệm làm cơ sở cho suy nghĩ.

Thứ năm, Chú ý câu hỏi và phản ứng do trẻ tự khởi xướng. Đây có thể là dấu hiệu trẻ đang thực sự quan tâm đến câu chuyện và là cơ hội để mở rộng đối thoại (Kucherenko et al., 2025).

Thứ sáu, Trong đào tạo sinh viên ngành Giáo dục mầm non, nên yêu cầu thiết kế theo ba thành phần: Câu hỏi dự kiến – Phản hồi có thể có của trẻ – Cách giáo viên tiếp nối. Cách làm này giúp sinh viên chuyển từ chuẩn bị một kịch bản hỏi – đáp sang dự kiến một quá trình tương tác.

IV. KẾT LUẬN

Đọc tương tác trong hoạt động làm quen với tác phẩm văn học không phải là tăng số lượng câu hỏi sau khi kể mà là thay đổi cách tổ chức cuộc trò chuyện về tác phẩm. Trẻ được tạo cơ hội dự đoán, lí giải, tìm căn cứ, nghe cách hiểu khác, tái tạo và nhìn lại suy nghĩ của mình; giáo viên chuyển từ chủ yếu hỏi – xác nhận sang lắng nghe và tiếp nối đối thoại. Việc vận dụng cần phù hợp với đặc điểm ngôn ngữ, tư duy của trẻ và bảo đảm mạch cảm xúc của tác phẩm. Quy trình năm bước, các câu hỏi gợi ý và kiến nghị trong bài viết là một khung tham khảo linh hoạt cho giáo viên mầm non và sinh viên ngành Giáo dục mầm non. Các nghiên cứu tiếp theo cần kiểm chứng hiệu quả của cách tổ chức này với những độ tuổi, thể loại tác phẩm và điều kiện lớp học khác nhau.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Kachorsky, D., Moses, L., Serafini, F., & Hoelting, M. (2017). Meaning making with picturebooks: Young children's use of semiotic resources. Literacy Research and Instruction, 56(3), 231–249. https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1304595

Kucherenko, S., Rydland, V., & Grøver, V. (2025). Dual-language learners' questions and teacher responses in shared reading in preschool. Early Childhood Education Journal, 53, 727–739. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01624-2

Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. Review of Educational Research, 79(2), 979–1007. https://doi.org/10.3102/0034654309332561

Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. Early Education and Development, 19(1), 7–26. https://doi.org/10.1080/10409280701838603

NAEYC. (2020). Developmentally appropriate practice: A position statement of the National Association for the Education of Young Children. National Association for the Education of Young Children.

OECD. (2021). Starting Strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en

Rosenblatt, L. M. (1978). The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work. Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. Theory Into Practice, 21(4), 268–277.

Sipe, L. R. (2007). Storytime: Young children's literary understanding in the classroom. Teachers College Press.

van der Wilt, F., & van Driel, S. (2025). The relationship between teachers' teaching style and the number and types of questions they ask during shared book reading: An explorative study in early childhood education. Early Years, 45, 797–813. https://doi.org/10.1080/09669760.2024.2446465

Wu, Y., Chen, S., Wang, X., Qiao, P., & Jiang, Y. (2025). Teacher-child talk in shared-book reading with preschoolers: Linkages between teacher questioning and child responsiveness. Early Childhood Education Journal, 53, 2871–2882. https://doi.org/10.1007/s10643-024-01830-6