

**PHONICS AND PHONOLOGICAL
AWARENESS IN READING
INTERVENTION FOR STUDENTS
WITH DYSLEXIA IN GRADES 1 AND 2:
CASE STUDY DATA**

Bui The Hop^{*1}, Nguyen Thi Cam
Huong¹, Do Thi Thao¹, Tran Thi Bich
Ngoc² and Nguyen Thi Hanh³

¹Faculty of Special Education, Hanoi National
University of Education, Hanoi city, Vietnam

²Faculty of Manage Education, Hanoi National
University of Education, Hanoi city, Vietnam

³Minh Tam Center for Supporting the
Development of Inclusive Education,
Quang Ninh province, Vietnam

*Corresponding author Bui The Hop,
e-mail: bthop@hnue.edu.vn

Received November 7, 2024.

Revised November 30, 2024.

Accepted December 15, 2024.

Abstract. Specific reading difficulty/dyslexia is a type of specific learning disorder in students who do not have intellectual or sensory disabilities but fail to learn to read in the early elementary grades. In this study, 2 cases of students with dyslexia in grades 1 and 2 were assessed on reading skills and then teaching reading in 3 months, using phonics and phonological awareness tasks. It is assumed that using the two methods with multiple times of phonics and phonological activities provided to the 2 cases compared to typical students, will help dyslexic students make progress at reading aloud skill, then approach the minimum requirement as prescribed in the 2018 curriculum by Ministry of Education and Training. The research results showed that both cases of the students significantly improved their reading speed and reduced the percentage of reading errors.

Keywords: dyslexia, phonics, phonological awareness, reading speed, percentage of reading errors.

**DAY ÂM-CHỮ VÀ NHẬN THỨC ÂM VỊ
TRONG HỖ TRỢ HỌC ĐỌC CHO HỌC
SINH KHÓ KHĂN VỀ ĐỌC ĐẦU CẤP
TIỂU HỌC: DỮ LIỆU NGHIÊN CỨU
TRƯỜNG HỢP**

Bùi Thế Hợp^{*1}, Nguyễn Thị Cẩm
Hường¹, Đỗ Thị Thảo¹, Trần Thị Bích
Ngọc² và Nguyễn Thị Hạnh³

¹Khoa Giáo dục Đặc biệt, Trường Đại học
Sư phạm, Hà Nội, thành phố Hà Nội, Việt Nam

²Khoa Quản lý Giáo dục, Trường Đại học Sư
phạm, Hà Nội, thành phố Hà Nội, Việt Nam

³Trung tâm Hỗ trợ phát triển Giáo dục hòa
nhập Minh Tâm, Quảng Ninh, Việt Nam

*Tác giả liên hệ: Bùi Thế Hợp,
e-mail: bthop@hnue.edu.vn

Ngày nhận bài: 7/11/2024.

Ngày sửa bài: 30/11/2024.

Ngày nhận đăng: 15/12/2024.

Tóm tắt. Khó khăn đọc hiểu/rối loạn đọc hiểu đặc hiệu là một dạng rối loạn học tập ở những học sinh không có khuyết tật về trí tuệ hoặc giác quan nhưng không học đọc ở những lớp đầu tiểu học. Thất bại đó được cho là do có khiếm khuyết cốt lõi về khả năng nhận thức âm vị của ngôn ngữ. Trong nghiên cứu này, 2 trường hợp học sinh mắc chứng khó đọc ở lớp 1 và lớp 2 được đánh giá về kỹ năng đọc hiểu và sau đó dạy đọc trong 3 tháng, sử dụng các bài tập nhận thức về ngữ âm và âm vị học. Giả định rằng việc sử dụng cả hai phương pháp với nhiều lần thực hiện các hoạt động ngữ âm và âm vị học cho 2 trường hợp so với học sinh bình thường, sẽ giúp học sinh mắc chứng khó đọc tiến bộ ở kỹ năng đọc to, tiến tới đạt yêu cầu tối thiểu theo quy định trong chương trình giáo dục phổ thông năm 2018 của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Kết quả nghiên cứu cho thấy cả hai trường hợp học sinh đều cải thiện đáng kể tốc độ đọc hiểu và giảm tỉ lệ lỗi đọc.

Từ khóa: khó khăn về đọc, dạy âm-chữ, nhận thức âm vị, tốc độ đọc, phần trăm lỗi đọc.

1. Mở đầu

Trong các trường học luôn tồn tại một tỉ lệ nhất định những học sinh gặp khó khăn về đọc, và các em này rất cần nhận được sự hỗ trợ cá nhân cho việc học đọc bằng các kĩ thuật đặc thù ngay từ các lớp đầu cấp tiểu học. Khó khăn về đọc hay chứng đọc khó (dyslexia) là một dạng rối loạn học tập đặc thù xuất hiện ở lứa tuổi học đường, với tỉ lệ dao động khoảng từ 3%-7% tùy theo cách đánh giá và ước tính [1], [2]. Cùng được dạy học đọc ở lớp như các bạn khác, những em có khó khăn về đọc vốn không mắc khuyết tật trí tuệ hay giác quan cũng không thiếu các điều kiện học tập nhưng lại thất bại học đọc. Trong khi đến cuối lớp 1, đa số học sinh có thể đọc thành tiếng bài đọc với yêu cầu tốc độ đạt khoảng 40 chữ đúng/phút, thì những em khó khăn về đọc sẽ đọc chậm hơn rất nhiều với tỉ lệ phần trăm lỗi đọc cao, thậm chí có em gần như chưa biết chữ. Thất bại đó được cho là do có khiếm khuyết cốt lõi về nhận thức âm vị của ngôn ngữ [3]. Các kĩ thuật đặc thù hỗ trợ học đọc cho học sinh có khó khăn về đọc không ngừng được nghiên cứu và phát triển theo các tiếp cận khác nhau, hướng tới cá nhân hóa phù hợp đặc điểm nhận thức âm-chữ và nhận thức âm vị của mỗi học sinh khó khăn về đọc.

Trong số các kĩ thuật hỗ trợ học đọc cho các cá nhân học sinh khó khăn về đọc, dạy âm-chữ (phonics) và nhận thức âm vị (phonological awareness) được sử dụng khá phổ biến. Ở nhiều nước sử dụng bảng chữ cái ghi âm, kĩ thuật dạy âm-chữ thường được áp dụng vào giai đoạn đầu của việc học đọc, tạo thuận lợi cho người học nhận ra mối quan hệ tương ứng giữa âm với chữ. Kĩ thuật này được nghiên cứu áp dụng một cách hệ thống trong sự kết hợp với tiếp cận đa giác quan để dạy đọc cho học sinh khó khăn về đọc từ những năm 1935 bởi Orton và Gillingham [4]. Mặt khác, nhận thức âm vị ở trong số các kĩ thuật hỗ trợ học đọc ra đời muộn hơn và có nhiều bằng chứng nghiên cứu cho thấy hiệu quả đối với các trường hợp học sinh khó khăn về đọc [5], [6], [7]. Cả hai kĩ thuật vừa kể, một mặt tỏ ra dễ sử dụng đối với giáo viên tiểu học và giáo viên giáo dục đặc biệt tại nhiều nước phương tây; nhưng mặt khác cần được nghiên cứu làm rõ và áp dụng trong cho trường hợp tiếng Việt với học sinh khó khăn về đọc đầu cấp tiểu học ở nước ta.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thiết kế nghiên cứu

Từ quá trình nghiên cứu đánh giá kĩ năng đọc của học sinh khó khăn về đọc đầu cấp tiểu học (Đề tài B2023-SPH-10), 2 trong số các trường hợp học sinh đầu cấp tiểu học tại một trường địa phương đã được lựa chọn để đánh giá chuyên sâu và nghiên cứu thực nghiệm tác động. Kiểu cá nhân về khiếm khuyết nhận thức âm vị của mỗi trường hợp được kiểm tra, ghi lại và phân tích, làm dữ liệu ban đầu cho việc lên kế hoạch hỗ trợ học đọc cho mỗi em. Giáo viên hỗ trợ, chủ yếu là các giáo viên đã được đào tạo về giáo dục đặc biệt và hoạt động tại trung tâm hỗ trợ giáo dục hòa nhập, được hướng dẫn về kĩ thuật dạy âm-chữ và nhận thức âm vị tiếng Việt, sau đó sẽ xây dựng loạt giáo án tác động với các bài học âm-chữ và bài tập nhận thức âm vị cho riêng từng em. Nội dung chính trong các hoạt động được thiết kế ở các giáo án tác động được mô tả và giải thích trong mục 2.3 và 2.4. Thực nghiệm dạy học hỗ trợ cá nhân học đọc được thực hiện gần như liên tục trong 3 tháng mùa hè (từ tháng 5 đến tháng 8/2023), mỗi tuần 3 buổi, mỗi buổi 1 giờ (có nghỉ 5 phút giữa giờ), tại trung tâm hỗ trợ phát triển giáo dục hòa nhập. Mỗi buổi sẽ hướng dẫn học sinh 1-2 đơn vị âm hoặc vần mà em đó chưa nhận diện và/hoặc chưa đọc được. Sau mỗi 2 tuần từng học sinh được kiểm tra sự tiến bộ theo các chỉ số về tốc độ đọc thành tiếng và phần trăm lỗi đọc.

2.2. Các nghiên cứu trường hợp

Trường hợp 1 là em Nguyễn Đ. H., học sinh lớp 1 năm học 2022-2023, đã được tìm hiểu, kiểm tra và lựa chọn trong đánh giá chuyên sâu và nghiên cứu thực nghiệm dạy đọc cho cá nhân học sinh. Qua kiểm tra, em có chỉ số IQ = 90 tức không mắc khuyết tật trí tuệ, và cũng không có

khuyết tật giác quan. Nghiên cứu hồ sơ học tập trong năm học thì em đã chỉ nghỉ 3 buổi học trong năm. Gia đình em rất quan tâm, tạo đủ điều kiện học tập cho con mình và sẵn sàng hợp tác với giáo viên hỗ trợ. Tuy nhiên, H. đọc rất chậm, với tốc độ chỉ 19 chữ/đúng/phút, và phần trăm lỗi đọc trên tổng số tiếng đọc lên đến 37% dù nói năng không bị ngưng. Do đọc chậm, khả năng hiểu bài sau khi đọc cũng rất hạn chế, em chỉ đạt khoảng 10% điểm cho trả lời các câu hỏi tìm hiểu nội dung bài. Em H. nhận diện và đọc đúng được 37 chữ/tổ hợp chữ/dấu thanh trong bảng chữ cái bình dân gồm 45 đơn vị [8]. Em cũng đọc đúng ở mức 68 trên tổng số 154 vần ở bảng vần không có âm đệm và bảng vần có âm đệm. Thông tin chi tiết hơn về trường hợp 1 từ đánh giá trước thực nghiệm được phản ánh ở Bảng 1.

Bảng 1. Dữ liệu đánh giá ban đầu nghiên cứu trường hợp 1

Học sinh: Nguyễn Đ. H.		Ngày sinh: 16/11/2016	
Học lớp: 1A5 (năm học 2022-2023)		Ngày đánh giá: 10/5/2023	
<i>Miền đo</i>		<i>Chỉ số đo</i>	
IQ	90		
Tốc độ đọc	19 chữ/phút		
% lỗi đọc	37		
Điểm đọc hiểu (<i>trả lời câu hỏi về bài đọc</i>)	≈ 1/10		
Đọc chữ cái và dấu thanh	37/45 (nhầm lẫn b/d, huyền/sắc; chưa đọc được các chữ ph, kh, gi, gh, ngh, qu)		
Đọc vần	68/154 vần (chưa đọc được vần chứa nguyên âm đôi, vần có âm cuối -ng, -nh và -ch, vần có âm đệm)		
Khuyết tật giác quan	Không		
Chuyên cần và điều kiện học tập	3 buổi nghỉ/năm học; đủ sách vở và đồ dùng học tập.		
Kết luận: Học sinh có khó khăn về đọc.			

Trường hợp 2 là một học sinh lớp 2 năm học 2022-2023, em Lê T. Tr. Em có tốc độ đọc bài ở mức 31 chữ/đúng/phút và tỉ lệ lỗi đọc 16%. Các chỉ số thuộc các miền đo khác nhau và mức độ khả năng nhận thức và đọc âm-chữ và vần của em này được phản ánh tại Bảng 2.

Bảng 2. Dữ liệu đánh giá ban đầu nghiên cứu trường hợp 2

Học sinh: Lê T. Tr.		Ngày sinh: 16/7/2015	
Học lớp: 2A3 (năm học 2022-2023)		Ngày đánh giá: 10/5/2023	
<i>Miền đo</i>		<i>Chỉ số đo</i>	
IQ	100		
Tốc độ đọc	31 chữ/phút		
% lỗi đọc	16		
Điểm đọc hiểu	≈ 4/10		
Đọc chữ cái và dấu thanh	44/45 (nhầm lẫn p/q)		
Đọc vần	112/154 vần (nhầm lẫn các vần khác nhau về trật tự chữ như: ao/oa, eo/oe, êu/uê; nhầm lẫn vần có âm đệm, và vần có âm cuối chứa -i/-y như: oai/oay; chưa đọc được vần vừa có âm đệm và có nguyên âm đôi iê; chưa đọc được các vần có âm đệm và có âm cuối -nh, -ch).		

Khuyết tật giác quan	Không
Chuyên cần và điều kiện học tập	1 buổi nghỉ/năm học; sách vở và đồ dùng học tập đầy đủ.
Kết luận: Học sinh có khó khăn về đọc (<i>đọc chậm hơn cả mức yêu cầu cuối lớp 1</i>)	

Với mỗi đơn vị chữ và/hoặc vần mà từng em trong 2 trường hợp mô tả ở trên chưa đọc được, giáo viên hỗ trợ sẽ đưa vào giáo án dạy đọc cá nhân cho mỗi em, áp dụng kỹ thuật dạy âm –chữ và nhận thức âm vị.

2.3. Kỹ thuật dạy âm-chữ

Trong tiếng Anh, các âm vị trong phát âm và chữ cái/tổ hợp chữ cái ghi âm vị đó hầu như không có sự tương ứng 1-1. Trong 44 âm vị tiếng Anh, chỉ có 1 trường hợp tương ứng âm-chữ là 1 – 1 (còn lại là 1 âm-nhiều cách ghi, hoặc 2 âm-1 cách ghi) [9]. Do đó, để làm giảm độ khó cho giai đoạn đầu học tiếng Anh của học sinh khó khăn về đọc, kỹ thuật dạy âm-chữ sẽ lấy âm vị là đơn vị gốc, và ứng với mỗi đơn vị này, học sinh sẽ phát âm và học các đơn vị chữ cái/tổ hợp chữ cái ghi âm đó, sau đó là đánh vần và đọc các từ minh họa cho mỗi cách ghi âm. *Bảng 3* dưới đây minh họa cho cách dạy âm-chữ cho học sinh khó khăn về đọc ở Anh.

Bảng 3. Minh họa về dạy âm-chữ trong trường hợp tiếng Anh

Âm	Chữ	Đánh vần và đọc từ
d	d, dd, ed	dad, day, door add, ladd milled, filled
au	ow, ou, ough	now, snow, show cloud, shout, about bough, plough

Ở trường hợp tiếng Việt, sự không tương ứng 1-1 giữa âm và chữ cái/tổ hợp chữ cái/dấu thanh ít hơn nhiều so với tiếng Anh, nhất là khi sử dụng bảng chữ cái bình dân gồm 45 đơn vị. Vì vậy, trật tự các bước dạy âm-chữ có khác hơn, đi từ chữ đến âm rồi đánh vần và đọc. *Bảng 4* là một minh họa về dạy âm-chữ cho trường hợp em H.

Bảng 4. Minh họa về dạy âm-chữ trong trường hợp tiếng Anh

Chữ	Âm (Đọc tên chữ)	Đánh vần và đọc
g	gờ	ga, gà, gá, gà, gá gạ gô, gò, gồ, gỏ, gỗ, gộ go, gò, gồ, gỏ, gồ, gọ
gh	gờ (kép)	ghi, ghi, ghĩ, ghi, ghĩ, ghi ghê, ghề, ghề, ghề, gề, gề ghe, ghề, ghề, ghề, ghề, ghề

Kỹ thuật dạy âm-chữ chỉ áp dụng để dạy các đơn vị chữ cái/tổ hợp chữ cái/dấu thanh mà 2 trường hợp học sinh khó khăn về đọc, qua kiểm tra ban đầu, chưa đọc được hoặc thường xuyên nhầm lẫn. Với các đơn vị vần mà các em này chưa đọc được thì áp dụng kỹ thuật bài tập nhận thức âm vị.

2.4. Nhận thức âm vị và các dạng bài tập nhận thức âm vị

Nhận thức âm vị (phonological awareness) là nhận thức của cá nhân về cấu trúc âm vị học của ngôn ngữ. Cấu trúc âm vị học của ngôn ngữ, về cơ bản, được xét đến ở 3 cấp độ: 1) Các âm

tiết/tiếng; 2) Các âm đầu, các vần, và các đơn vị thượng đoạn (như là thanh điệu hoặc trọng âm); và 3) Các âm vị riêng rẽ. Ở trường hợp tiếng Việt, nhận thức âm vị gồm các cấp độ: 1) Nhận ra các tiếng có trong một phát ngôn/câu nói; 2) Phân tích tiếng (âm đầu, vần, thanh); 3) Phân tích vần và/hoặc nhận ra các thành phần âm đầu, âm đệm, âm chính, âm cuối và thanh điệu có trong một âm tiết.

Bài tập nhận thức âm vị bao hàm những yêu cầu thực hành, luyện tập giúp nâng cao nhận thức âm vị học cho người học. Những dạng bài tập nhận thức âm vị thường được sử dụng gồm: 1) Bài tập phân đoạn (segmenting task) với yêu cầu đếm và nhận ra các âm tiết/tiếng trong một câu, và phân tích tiếng ra âm đầu, vần và thanh điệu; 2) Bài tập kết nối (blending task) đòi hỏi ghép âm đầu, vần và thanh để tạo tiếng; 3) Bài tập thay thế (substituting task) yêu cầu đọc tiếng mới khi thay thế một thành phần âm tiết trong tiếng cũ; 4) Bài tập thêm (adding task) yêu cầu đọc tiếng mới khi đã thêm một âm vị vào âm tiết cũ; & 5) Bài tập xóa (deleting task) với yêu cầu ngược lại so với bài tập thêm, tức là đọc tiếng mới khi xóa bớt một âm vị trong âm tiết cũ.

Các bảng 5-8 minh họa 5 dạng bài tập nhận thức âm vị khi hướng dẫn cá nhân học sinh khó khăn về đọc học vần ‘oai’, là đơn vị vần mà trẻ đó chưa đọc được.

Bảng 5. Minh họa về bài tập phân đoạn với vần ‘oai’

Nghe-đếm số tiếng trong mỗi câu sau đây	Tiếng nào có vần <u>oai</u>?	Phân tích tiếng (âm đầu-vần-thanh)
Mẹ mua khoai.	khoai	âm khờ - vần oai- thanh ngang
Cây xoài trĩu quả.	....	....
Nhà có ba loại xe.	....	....
Bé ngoài đầu nhìn lại.	....	....

Bảng 6. Minh họa về bài tập kết nối với vần ‘oai’

Ghép âm đầu-vần-thanh để tạo tiếng và đọc:							
Âm đầu	Vần “oai”	Thanh					
		<i>ngang</i>	<i>huyền</i>	<i>ngã</i>	<i>hỏi</i>	<i>sắc</i>	<i>nặng</i>
x	oai	xoai	xoài	xoãi	xoỏi	xoáis	xoạis
l		...	...	...	...	...	...
ng		...	...	...	...	...	...
kh		...	...	...	...	...	...

Bảng 7. Minh họa về bài tập thay thế với vần ‘oai’

Khi thay âm đầu trong mỗi tiếng có vần ‘oai’ dưới đây ta được tiếng mới nào?		
Tiếng	Thay âm	Tiếng mới
xoài	x => l	loài
khoái	kh => ng	....
ngoại	ng => th	....
thoại	th => l	....
ngoài	ng => x	....

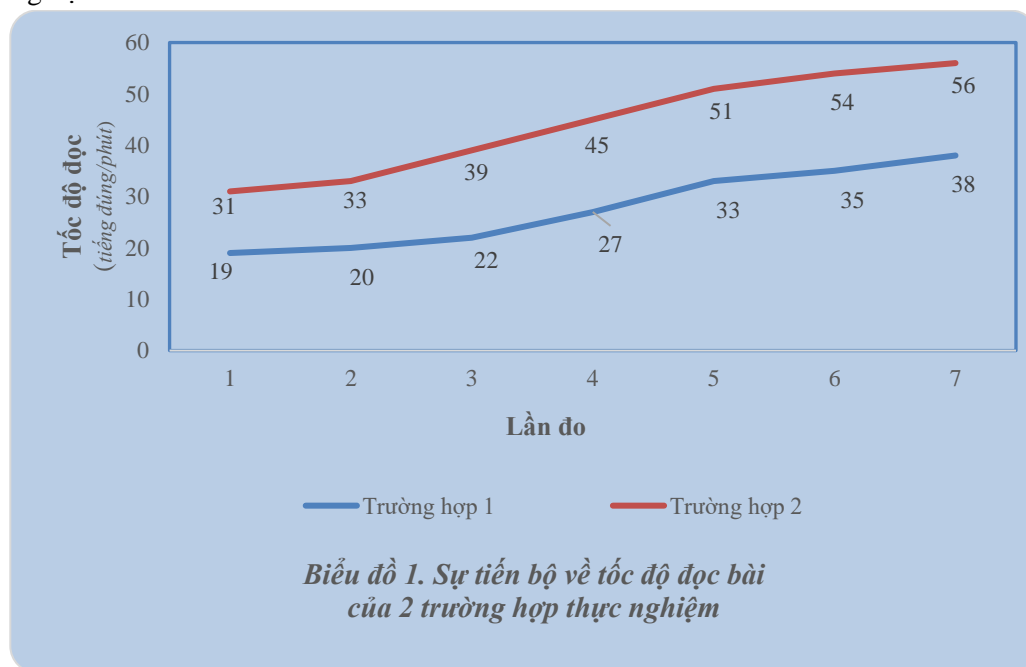
Bảng 8. Minh họa về bài tập thêm và bài tập xóa với vần ‘oai’

Tiếng	Thêm âm	Tiếng mới	Tiếng	Thêm âm	Tiếng mới
xoà	-i	xoài	xoài	o	Xài
khoá		....	ngoại	o	....
thoả		....	nhoài	o	....
loà		....	khoái	i	....
oai	Kh	....	thoải	th	....

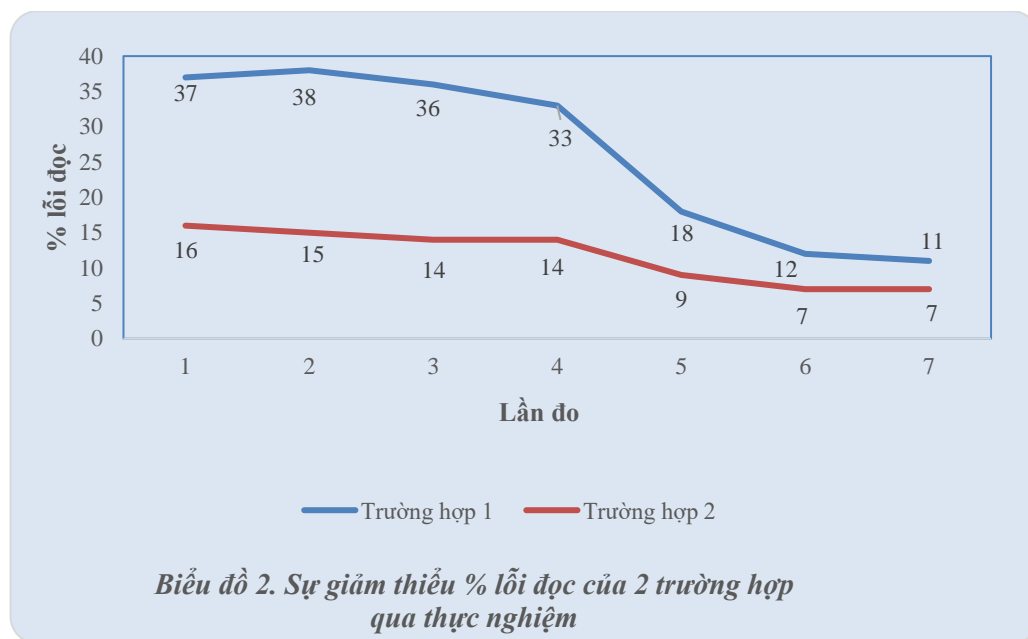
Với 5 dạng bài tập như minh họa ở trên, có thể tạo ra vô số cơ hội để trẻ luyện tập và thực hành với tiếng có vần ‘oai’.

2.6. Kết quả thực nghiệm tác động trên các trường hợp nghiên cứu

Sau 3 tháng tác động thực nghiệm, cả 2 trường hợp học sinh đều đã đạt được sự tiến bộ về tốc độ đọc bài (xem Biểu đồ 1). Ở trường hợp 1, từ chỗ học sinh đọc bài với tốc độ 19 tiếng đúng/phút ở lần đo đầu tiên, thì sau thực nghiệm đã đạt đến mức 38 tiếng đúng/phút. Tương tự, trường hợp thứ 2 đã đạt tiến bộ từ mức 31 tiếng đúng/phút ở lần đo 1 đến mức 56 tiếng đúng/phút ở lần đo cuối thực nghiệm. Sự tiến bộ nhanh diễn ra ở giai đoạn từ tháng thứ hai của quá trình thực nghiệm.



Cùng với sự tiến bộ đạt được về tốc độ đọc thành tiếng bài đọc, chỉ số về phần trăm lỗi đọc được quan sát thấy đã giảm hẳn ở cả 2 trường hợp nghiên cứu sau thực nghiệm. Tỷ lệ phần trăm lỗi đọc của trường hợp 1 giảm từ mức 37% xuống còn 11%. Tương tự, trường hợp 2 giảm phần trăm lỗi đọc từ mức 16% trước thực nghiệm xuống còn 7%. Tuy vẫn còn tỷ lệ phần trăm lỗi đọc, nhưng mức giảm rõ rệt ở chỉ số này cũng cho thấy sự tiến bộ về kỹ năng đọc của các em. Sự giảm chỉ số phần trăm lỗi đọc được quan sát thấy rõ ở giai đoạn từ cuối tháng thứ 2 đến giữa tháng thứ 3 của quá trình thực nghiệm (xem Biểu đồ 2).



2.7. Bàn luận

Kĩ thuật dạy âm-chữ và nhận thức âm vị được áp dụng đã tỏ ra hiệu quả với 2 trường hợp học sinh khó khăn về đọc. Sau thực nghiệm, tốc độ đọc thành tiếng của 2 trường hợp này đã tiệm cận mức yêu cầu tối thiểu được quy định trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 ở kĩ năng đọc thành tiếng, mốc 40 chữ/phút với cuối lớp 1 và 60 chữ/phút với cuối lớp 2 [10]. Điều đó có thể được giải thích và kiểm tra bởi giả định rằng, với 2 kĩ thuật được áp dụng trong suốt quá trình thực nghiệm tác động, học sinh khó khăn về đọc được thực hành và luyện tập các đơn vị âm-chữ và vần với bội số lần cơ hội so với trong năm học và so với các bạn ở lớp. Số cơ hội luyện tập và thực hành nhiều đơn vị âm-chữ và vần ở lớp trong năm học được cho là chưa đủ với các em khó khăn về đọc. Sự đáp ứng tích cực của 2 trường hợp thực nghiệm với các kĩ thuật đã áp dụng dường như củng cố thêm cho câu ngạn ngữ rằng ‘đốt đến đâu học lâu cũng biết’.

Các kĩ thuật được áp dụng trong thực nghiệm tác động, tuy nhiên, cũng có những hạn chế nhất định. Dữ liệu quan sát cho thấy, ở tháng đầu tiên của quá trình hỗ trợ cá nhân việc học đọc của 2 trường hợp học sinh, nhiều buổi các em tỏ ra mệt mỏi với cường độ cao của việc thực hành và luyện tập. Các bài học và bài tập được soạn riêng và cá nhân hóa với thực trạng nhận thức âm-chữ và vần của từng em đã đòi hỏi ở giáo viên hỗ trợ khá nhiều thời gian cho việc chuẩn bị và dạy học cá nhân. Chưa kể, sự đáp ứng tích cực với cùng một kĩ thuật dạy học rất có thể rất khác nhau ở các trường hợp khác, nhất là với những học sinh khó khăn về đọc kèm theo các rối loạn khác như quá hiếu động, giảm tập trung (ADHD), có rối loạn về hành vi và cảm xúc, và nhiều các rối loạn phát triển khác.

3. Kết luận

Quá trình và kết quả nghiên cứu dạy âm-chữ và nhận thức âm vị trong thực nghiệm hỗ trợ học đọc cho 2 trường hợp học sinh lớp 1 và 2 cho phép rút ra một số kết luận: 1) Có các trường hợp học sinh tiểu học dù không mắc khuyết tật trí tuệ hay giác quan, cũng không thiếu các điều kiện học tập, nhưng vẫn thất bại học đọc ngay từ những năm đầu phổ thông; 2) Tìm hiểu và đánh giá các chỉ số liên quan đến quá trình và khả năng đọc giúp tìm ra đặc điểm cá nhân về khả năng nhận thức âm-chữ, vần và mức độ kĩ năng đọc hiện thời của học sinh, làm thông tin cơ sở cho quá trình hỗ trợ học đọc phù hợp với cá nhân mỗi em có khăn về đọc; 3) Kĩ thuật dạy âm-chữ và nhận

thức âm vị cho phép gia tăng bội số lần cơ hội thực hành và luyện tập các đơn vị âm-chữ, vẫn mà học sinh chưa nhận biết và/hoặc đọc được; 4) Học sinh khó khăn về đọc đầu cấp tiểu học có thể đạt được tiến bộ đáng kể về chỉ số tốc độ đọc thành tiếng và giảm phần trăm lỗi đọc khi áp dụng 2 kỹ thuật vừa nêu, giúp các em có cơ hội rèn luyện và đạt được mức tiệm cận yêu cầu tối thiểu được quy định trong chương trình giáo dục.

Không phải mọi học sinh có khó khăn về đọc đều sẽ đáp ứng tích cực với một hay một vài kỹ thuật đặc thù hỗ trợ cá nhân cho việc học đọc. Việc tìm kiếm và áp dụng thêm nhiều kỹ thuật mới, và trong sự phối hợp các phương pháp và kỹ thuật khác nhau, luôn là điều cần thiết để đáp ứng tính đa dạng về đặc điểm học tập của các cá nhân học sinh có khó khăn về đọc. Nghiên cứu này có thể góp phần như một minh họa tham khảo cho quá trình không ngừng tìm kiếm và áp dụng các giải pháp mới giúp cải thiện kỹ năng đọc cho nhóm học sinh có khó khăn đặc thù về đọc ở các trường phổ thông cấp tiểu học hiện nay.

***Ghi chú:** Bài báo là một sản phẩm thuộc đề tài khoa học công nghệ cấp Bộ năm 2023, *Nghiên cứu đánh giá kỹ năng đọc của học sinh có khó khăn về đọc đầu cấp tiểu học*, mã số B2023-SPH-10.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Fletcher JM, Lyon GM, Fuchs LS, & Barnes MA, (2019). *Learning disabilities: From identification to intervention*, (2nd Ed.). New York: Guilford.
- [2] Snowling MJ, & Melby-Lervag M, (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142 (5), 498-545.
- [3] Snowling M, (1998). Dyslexia as a Phonological Deficit: Evidence and Implications. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3 (1), 4 – 11.
- [4] Ritchey KD, Goeke JL, (2006). Orton-Gillingham and Orton-Gillingham—Based Reading Instruction: A Review of the Literature. *The Journal of Special Education*, 40 (3), 171–183.
- [5] Adams MJ, (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- [6] Hatcher PJ, (2006). *Phonological awareness and reading intervention*, p. 167-197, in Snowling JM, & Stackhouse J, (2006). *Dyslexia, Speech and Language: A practitioner's handbook* (2nd edition). London and Philadelphia: Whurr Publisher.
- [7] Hatcher PJ, Duff FJ & Hulme C, (2014). *Sound Linkage: An Integrated Programme for Overcoming Reading Difficulties* (3rd Edition). London: Wiley.
- [8] HC Cường, (2004). Về chữ quốc ngữ hiện nay. *Tạp chí Ngôn ngữ* 12/2003, 1-8, & *Tạp chí Ngôn ngữ* 1/2024, 29-35.
- [9] The Reading Well, (2024, August). The 44 phonemes in English. <https://www.dyslexia-reading-well.com/44-phonemes-in-english.html>.
- [10] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2018). Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn. Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.