

THỰC TRẠNG THAM GIA VÀ HÀNH VI GIAO TIẾP CỦA TRẺ 18-36 THÁNG TUỔI CHẬM NÓI TẠI MỘT SỐ TRƯỜNG MẦM NON Ở HÀ NỘI

PARTICIPATION AND COMMUNICATION BEHAVIORS OF LATE-TALKERS (18-36 MONTHS) IN PRESCHOOLS:
EVIDENCE FROM HANOI, VIETNAM

Đinh Thanh Tuyền

Trường Khoa học Phát triển trẻ thơ - Trường Đại học Sư phạm Hà Nội
Email: tuyendt@hmu.edu.vn

Article history

Received: 02/4/2026

Accepted: 29/4/2026

Published: 05/7/2026

Keywords

Current situation, late-talker (18-36 months), meaningful participation, communication behaviors, early childhood education

ABSTRACT

Early language development between 18-36 months represents a critical window for vocabulary growth and social communication. However, an increasing number of late talkers has been reported in Vietnam, particularly following the COVID-19 pandemic. This study employs a cross-sectional descriptive design combined with inferential statistics (Chi-square, t-test, effect size analysis) to examine participation and communication behaviors of 60 late-talking toddlers in preschools in Hanoi. Findings indicate that most children demonstrated limited active participation and relied heavily on nonverbal communication behaviors. Participation level is significantly associated with sustained interaction ($\chi^2 = 8.74, p = .013$; Cramer's $V = .27$). Independent t-test results reveal a very large effect size ($d = 1.65$), demonstrating substantial differences in communication behaviors between actively engaged and less engaged children. The results suggest that meaningful participation plays a decisive role in shaping communication behaviors, rather than vocabulary size alone. These findings support socio-interactionist theory and provide empirical evidence for developing active support models in Vietnamese early childhood education.

1. Mở đầu

Giai đoạn 18-36 tháng tuổi được xem là “cửa sổ vàng” của phát triển ngôn ngữ, khi vốn từ của trẻ tăng trưởng nhanh và khả năng kết hợp từ bắt đầu hình thành, tạo nền tảng cho giao tiếp xã hội và phát triển nhận thức (Rescorla, 2011; Bruner, 1983). Ở giai đoạn này, sự phát triển ngôn ngữ không chỉ phụ thuộc vào đặc điểm cá nhân mà còn chịu ảnh hưởng mạnh mẽ từ môi trường tương tác, đặc biệt là chất lượng hỗ trợ và cơ hội tham gia của trẻ trong các hoạt động thường nhật (Vygotsky, 1978; Bộ GD-ĐT, 2021). Nhiều nghiên cứu cho thấy sự phát triển ngôn ngữ sớm phụ thuộc chặt chẽ vào mức độ tham gia tích cực của trẻ, bao gồm khả năng duy trì tương tác và sử dụng giao tiếp như một công cụ chức năng (Carson và cộng sự, 2022; Roberts và Kaiser, 2011; Walker và cộng sự, 2025). Khi cơ hội tương tác có ý nghĩa bị hạn chế, nguy cơ chậm nói và khó khăn tiền ngôn ngữ gia tăng, đồng thời ảnh hưởng đến sự phát triển giao tiếp xã hội của trẻ.

Trong nghiên cứu này, “chậm nói”, “sự tham gia” và “giao tiếp” được xem là các khái niệm trung tâm trong việc lý giải sự phát triển ngôn ngữ sớm. Thay vì chỉ tiếp cận chậm nói như một vấn đề về từ vựng, nghiên cứu nhấn mạnh vai trò của sự tham gia có ý nghĩa trong tương tác xã hội như một nền tảng của giao tiếp chức năng (Farabolini và cộng sự, 2023; Carson và cộng sự, 2022). Các nghiên cứu can thiệp cũng cho thấy việc tăng cường tương tác và hỗ trợ có định hướng, như các kỹ thuật kích thích ngôn ngữ trong bối cảnh tự nhiên, có thể cải thiện đáng kể khả năng giao tiếp của trẻ chậm nói (Girolametto và cộng sự, 1996; Roberts và Kaiser, 2011). Đồng thời, cách tiếp cận “hỗ trợ tích cực” (active support) nhấn mạnh vai trò của việc tạo điều kiện cho cá nhân tham gia chủ động trong hoạt động như một cơ chế thúc đẩy phát triển hành vi và kỹ năng (Stancliffe và cộng sự, 2008; Beadle-Brown và cộng sự, 2014). Các khái niệm này sẽ được làm rõ trong phần kết quả nhằm đảm bảo tính nhất quán giữa khung lý thuyết và phân tích thực nghiệm.

Tại Việt Nam, số lượng trẻ có biểu hiện chậm nói có xu hướng gia tăng, đặc biệt sau đại dịch COVID-19 - giai đoạn làm gián đoạn cơ hội giao tiếp trực tiếp của trẻ (Bệnh viện Nhi Trung ương, 2022). Các báo cáo trong nước cho thấy nhiều trẻ gặp khó khăn trong duy trì tương tác và giao tiếp chức năng (Nguyễn Thị Quỳnh Anh, 2017), đồng thời các nghiên cứu gần đây cũng ghi nhận những đặc điểm ngôn ngữ hạn chế ở trẻ có rối loạn phát triển trong bối cảnh

giáo dục và y tế (Hà Thị Như Quỳnh, Đinh Thanh Tuyên, 2023; Nguyễn Thị Thúy Quỳnh và cộng sự, 2023). Xu hướng này phù hợp với các nghiên cứu quốc tế về vai trò của tương tác xã hội trong phát triển ngôn ngữ sớm (Farabolini và cộng sự, 2023).

Về mặt lý thuyết, tiếp cận tương tác xã hội (Vygotsky, 1978; Bruner, 1983) nhấn mạnh rằng ngôn ngữ phát triển thông qua các tương tác có ý nghĩa với người khác, trong đó sự hỗ trợ phù hợp giúp trẻ duy trì và mở rộng tham gia. Do đó, mức độ tham gia của trẻ trong lớp học có thể được xem là một chỉ báo quan trọng phản ánh tiềm năng phát triển giao tiếp, đồng thời là cơ sở để thiết kế các can thiệp phù hợp trong môi trường giáo dục sớm.

Mặc dù đã có một số nghiên cứu trong nước về đặc điểm ngôn ngữ của trẻ trong bối cảnh lâm sàng, các khảo sát thực chứng về mức độ tham gia và hành vi giao tiếp của trẻ chậm nói trong môi trường lớp học mầm non còn hạn chế. Phần lớn nghiên cứu tập trung vào đánh giá cá nhân, trong khi môi trường lớp học - nơi diễn ra tương tác tự nhiên - chưa được phân tích một cách hệ thống dưới góc độ sự tham gia có ý nghĩa. Xuất phát từ khoảng trống đó, nghiên cứu này nhằm trả lời ba câu hỏi: (1) Mức độ tham gia và hành vi giao tiếp của trẻ 18-36 tháng tuổi chậm nói trong lớp học mầm non như thế nào? (2) Mối liên hệ giữa mức độ tham gia và hành vi giao tiếp ra sao? (3) Những hàm ý nào được rút ra cho việc xây dựng các chương trình hỗ trợ dựa trên môi trường tự nhiên?

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu được triển khai theo thiết kế mô tả cắt ngang (cross-sectional descriptive design) kết hợp phân tích thống kê suy luận nhằm đánh giá thực trạng mức độ tham gia và hành vi giao tiếp của trẻ 18-36 tháng tuổi có biểu hiện chậm nói trong bối cảnh lớp học mầm non. Thiết kế cắt ngang cho phép thu thập dữ liệu tại một thời điểm xác định, phản ánh bức tranh hiện trạng của đối tượng nghiên cứu trong môi trường tự nhiên mà không can thiệp vào quá trình tổ chức hoạt động giáo dục.

Bên cạnh mục tiêu mô tả, nghiên cứu còn sử dụng các phân tích suy luận (inferential statistics) nhằm kiểm định sự khác biệt và mối liên hệ giữa các biến số, bao gồm mức độ tham gia, hành vi giao tiếp và các đặc điểm nhân khẩu học của trẻ. Cách tiếp cận này giúp nâng cao độ tin cậy khoa học của kết quả, đồng thời tạo cơ sở cho việc khái quát hóa các phát hiện trong phạm vi mẫu nghiên cứu.

Việc kết hợp giữa mô tả và phân tích suy luận phù hợp với mục tiêu kép của nghiên cứu: (1) xác định đặc điểm tham gia và giao tiếp của trẻ chậm nói trong lớp học mầm non; (2) kiểm chứng các giả định lý thuyết về mối liên hệ giữa sự tham gia có ý nghĩa và hành vi giao tiếp sớm. Thiết kế này đặc biệt phù hợp trong bối cảnh giáo dục mầm non, nơi các nghiên cứu thực nghiệm quy mô lớn thường gặp hạn chế về thời gian và điều kiện triển khai.

2.2. Đối tượng nghiên cứu

Mẫu nghiên cứu gồm 60 trẻ trong độ tuổi từ 18 đến 36 tháng đang theo học tại 6 trường mầm non trên địa bàn thành phố Hà Nội. Các cơ sở giáo dục được lựa chọn theo phương pháp chọn mẫu thuận tiện có kiểm soát, bảo đảm đại diện cho các khu vực nội thành và ngoại thành, đồng thời đáp ứng tiêu chí có lớp nhà trẻ hòa nhập.

Trẻ được xác định có biểu hiện chậm nói dựa trên hai tiêu chí: (1) kết quả sàng lọc thông qua bảng kiểm phát triển ngôn ngữ theo mốc tuổi; (2) đánh giá chuyên môn của GV mầm non trực tiếp phụ trách lớp. Bảng kiểm được xây dựng dựa trên các mốc phát triển ngôn ngữ điển hình ở giai đoạn 18-36 tháng, bao gồm số lượng từ nói được, khả năng kết hợp từ, mức độ khởi xướng hành vi giao tiếp và kỹ năng chú ý chung. Trẻ được đưa vào mẫu nghiên cứu khi có ít nhất một trong các biểu hiện sau: số lượng từ nói được thấp hơn đáng kể so với mốc phát triển tuổi, hạn chế kết hợp từ đơn, khó duy trì tương tác giao tiếp hoặc phụ thuộc chủ yếu vào cử chỉ thay vì lời nói.

Để đảm bảo tính đồng nhất của mẫu, các trẻ có chẩn đoán rối loạn phát triển thần kinh nặng (ví dụ: rối loạn phổ tự kỷ mức độ trung bình - nặng hoặc khuyết tật trí tuệ rõ rệt) không được đưa vào nghiên cứu. Điều này nhằm tập trung phân tích nhóm trẻ chậm nói chưa có chẩn đoán lâm sàng phức hợp, phù hợp với mục tiêu khảo sát thực trạng trong bối cảnh giáo dục mầm non phổ thông. Về đặc điểm nhân khẩu học, mẫu nghiên cứu bao gồm cả trẻ nam và nữ, với phân bố độ tuổi tương đối đồng đều giữa ba nhóm: 18 - 24 tháng, 25 - 30 tháng và 31 - 36 tháng. Sự phân tầng độ tuổi này cho phép so sánh xu hướng thay đổi về mức độ tham gia và hành vi giao tiếp theo giai đoạn phát triển, đồng thời cung cấp cơ sở phân tích thống kê suy luận trong các bước tiếp theo. Việc lựa chọn mẫu theo tiêu chí trên giúp đảm bảo tính phù hợp giữa đối tượng nghiên cứu và mục tiêu phân tích, đồng thời phản ánh thực trạng trẻ chậm nói trong môi trường lớp học mầm non hòa nhập tại Hà Nội.

2.3. Công cụ nghiên cứu

Công cụ thu thập dữ liệu chính của nghiên cứu là *bảng kiểm quan sát hành vi*, được xây dựng dựa trên các khung đánh giá phát triển ngôn ngữ sớm và sự tham gia của trẻ trong môi trường giáo dục mầm non (Carson và cộng sự,

2022; Farabolini và cộng sự, 2023). Bảng kiểm gồm ba lĩnh vực cốt lõi: (1) *mức độ tham gia hoạt động*; (2) *hành vi hành vi giao tiếp và khả năng khởi xướng tương tác*; (3) *kỹ năng tiền ngôn ngữ và điều hòa hành vi*. Cấu trúc này phù hợp với quan điểm coi sự tham gia có ý nghĩa là tiền đề của phát triển ngôn ngữ (Vygotsky, 1978; Roberts và Kaiser, 2011). Mỗi chỉ báo được đánh giá theo thang điểm 3 mức (1-2-3), phản ánh mức độ từ thấp đến cao (từ thụ động đến tham gia/hành vi giao tiếp chủ động và ổn định). Thang đo dạng thứ bậc này cho phép ghi nhận sự khác biệt về cường độ và tính bền vững của hành vi, đồng thời phù hợp với nghiên cứu quan sát trong bối cảnh tự nhiên của lớp học mầm non.

Độ tin cậy nội tại của bảng kiểm được xác định thông qua hệ số Cronbach's Alpha đạt 0,87, cho thấy mức độ nhất quán cao giữa các chỉ báo và đáp ứng yêu cầu của nghiên cứu khoa học xã hội. Điều này đảm bảo công cụ có đủ độ ổn định để sử dụng trong phân tích mô tả và suy luận thống kê.

2.4. Phân tích dữ liệu

Dữ liệu được xử lý bằng các phương pháp thống kê mô tả và suy luận. Thống kê mô tả được sử dụng nhằm xác định tần suất, tỉ lệ phần trăm, giá trị trung bình và độ lệch chuẩn của các biến nghiên cứu. Bên cạnh đó, kiểm định Chi-square được áp dụng để phân tích sự khác biệt về phân bố mức độ tham gia và hành vi giao tiếp giữa các nhóm trẻ. Kiểm định t-test độc lập được sử dụng để so sánh giá trị trung bình giữa các nhóm trong những trường hợp phù hợp. Mức ý nghĩa thống kê được xác định ở ngưỡng $p < 0,05$.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Một số khái niệm công cụ

Trong nghiên cứu này, ba khái niệm trung tâm bao gồm “chậm nói”, “sự tham gia” và “hành vi giao tiếp” được tiếp cận theo cả góc độ lý thuyết và định nghĩa thao tác nhằm đảm bảo sự nhất quán giữa khung khái niệm và đo lường thực nghiệm. “Chậm nói” được hiểu là tình trạng trẻ có biểu hiện hạn chế đáng kể về ngôn ngữ diễn đạt so với mốc phát triển tuổi, bao gồm số lượng từ nói được thấp, ít hoặc chưa kết hợp từ và phụ thuộc chủ yếu vào hành vi giao tiếp không lời (Rescorla, 2011). Ở mức độ thao tác, khái niệm này được xác định thông qua bảng kiểm phát triển ngôn ngữ và đánh giá chuyên môn của GV mầm non. “Sự tham gia” được hiểu là mức độ trẻ tham gia có ý nghĩa vào hoạt động, bao gồm khả năng duy trì chú ý, đáp ứng và khởi xướng tương tác trong bối cảnh lớp học. Trong nghiên cứu này, sự tham gia được đo lường thông qua thang đánh giá 3 mức (1-2-3), phản ánh mức độ từ thụ động đến chủ động trong hoạt động. “Hành vi giao tiếp” được tiếp cận theo nghĩa chức năng, tức việc trẻ sử dụng các hành vi (lời nói hoặc không lời) để truyền đạt thông tin, yêu cầu hoặc chia sẻ cảm xúc với người khác. Trong phạm vi nghiên cứu này, “hành vi giao tiếp” được sử dụng như biến đo lường cụ thể, bao gồm các biểu hiện như cử chỉ, ánh mắt, luân phiên tương tác và kết hợp lời nói. Ba khái niệm này có mối liên hệ chặt chẽ và tạo thành trục phân tích chính của nghiên cứu.

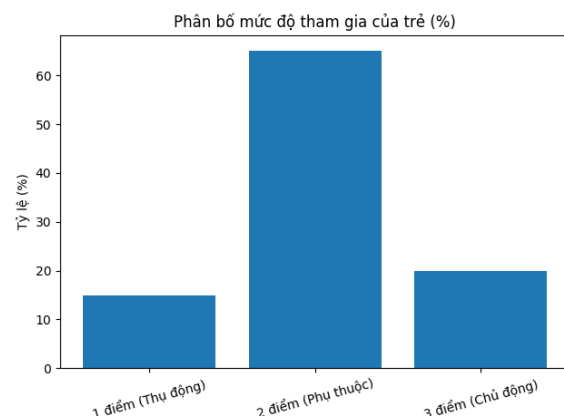
3.2. Mức độ tham gia của trẻ 18-36 tháng tuổi chậm nói

Kết quả quan sát 60 trẻ 18-36 tháng tuổi có biểu hiện chậm nói tại 6 trường mầm non ở Hà Nội cho thấy mức độ tham gia của trẻ trong các hoạt động lớp học nhìn chung còn hạn chế và chưa đạt mức tham gia chủ động - một chỉ báo quan trọng của “sự tham gia có ý nghĩa” trong giáo dục mầm non. Cụ thể, có 15% trẻ ở mức 1 điểm (thụ động, gần như không tham gia nếu không có hỗ trợ trực tiếp), 65% trẻ ở mức 2 điểm (tham gia khi có sự hỗ trợ rõ rệt từ GV), và chỉ 20% trẻ đạt mức 3 điểm (tham gia chủ động, tự khởi xướng hoặc duy trì hoạt động trong thời gian phù hợp). Điểm trung bình mức độ tham gia của toàn mẫu đạt $M = 2,05$ ($SD = 0,59$), phản ánh rằng phần lớn trẻ mới dừng ở mức phụ thuộc hỗ trợ. Kết quả được minh họa rõ hơn qua hình 1, cho thấy phần lớn trẻ tập trung ở mức tham gia phụ thuộc hỗ trợ.

Phân bố này cho thấy 80% trẻ chưa đạt ngưỡng tham gia chủ động trong các hoạt động lớp học. Theo quan điểm về sự tham gia có ý nghĩa, tham gia không chỉ đơn thuần

Bảng 1. Phân bố mức độ tham gia của trẻ ($N = 60$)

Mức độ tham gia	Số trẻ	Tỉ lệ (%)
1 điểm (thụ động)	9	15,0
2 điểm (phụ thuộc hỗ trợ)	39	65,0
3 điểm (chủ động)	12	20,0
Tổng	60	100



Hình 1. Phân bố mức độ tham gia của trẻ ($N = 60$)

là hiện diện trong hoạt động mà còn bao hàm mức độ chủ động, duy trì tương tác và đóng góp vào tiến trình hoạt động chung. Việc đa số trẻ chỉ tham gia khi được hỗ trợ cho thấy nguy cơ hạn chế cơ hội phát triển hành vi giao tiếp chức năng trong môi trường tự nhiên. Độ lệch chuẩn tương đối cao ($SD = 0,59$) cũng gợi ý sự phân hóa đáng kể giữa các trẻ, cho thấy vai trò điều tiết tiềm năng của môi trường lớp học và mức độ hỗ trợ tương tác từ GV.

3.3. Hành vi giao tiếp và khởi xướng tương tác

Phân tích hành vi giao tiếp cho thấy phần lớn trẻ trong mẫu nghiên cứu vẫn dựa chủ yếu vào hành vi giao tiếp không lời. Có tới 70% trẻ sử dụng cử chỉ, ánh mắt hoặc hành vi phi ngôn ngữ làm phương tiện giao tiếp chính. Chỉ 30% trẻ có khả năng kết hợp lời nói với cử chỉ, và 25% trẻ duy trì được tối thiểu hai lượt tương tác liên tiếp với người lớn hoặc bạn cùng lớp. Điểm trung bình về hành vi giao tiếp đạt $M = 0,92$ ($SD = 0,63$), thấp hơn mức trung bình lí tưởng, phản ánh hạn chế đáng kể trong hành vi giao tiếp chức năng.

Kết quả này phù hợp với đặc điểm được mô tả trong các nghiên cứu về trẻ chậm nói, trong đó khó khăn tiền ngôn ngữ - bao gồm chú ý chung, luân phiên hội thoại và khởi xướng tương tác - thường là yếu tố nền tảng cản trở sự phát triển lời nói. Việc chỉ một phần tư trẻ có thể duy trì tương tác từ hai lượt trở lên cho thấy hành vi giao tiếp xã hội của trẻ chưa ổn định, từ đó làm giảm cơ hội mở rộng vốn từ và cấu trúc câu trong các tình huống tự nhiên.

3.4. Mối liên hệ giữa mức độ tham gia và duy trì tương tác

Để làm rõ vai trò của mức độ tham gia đối với hành vi giao tiếp, nghiên cứu tiến hành kiểm định Chi-square nhằm phân tích mối liên hệ giữa mức tham gia (1-2-3 điểm) và khả năng duy trì tối thiểu hai lượt tương tác. Kết quả cho thấy mối liên hệ có ý nghĩa thống kê, $\chi^2(2, N = 60) = 8,74, p = 0,013$. Kết quả này cho thấy mức độ tham gia có mối liên hệ thực chất với hành vi duy trì tương tác.

Chỉ số Cramer's V được tính toán đạt $V \approx 0,27$. Theo phân loại của Cohen (1988), giá trị này tiệm cận mức ảnh hưởng trung bình, cho thấy mối liên hệ không chỉ có ý nghĩa thống kê mà còn có ý nghĩa thực tiễn đáng kể. Nói cách khác, trẻ tham gia chủ động có xác suất duy trì tương tác cao hơn rõ rệt so với nhóm thụ động hoặc phụ thuộc hỗ trợ. Điều này củng cố luận điểm của lí thuyết tương tác xã hội rằng sự tham gia tích cực trong hoạt động là tiền đề quan trọng cho sự phát triển hành vi giao tiếp.

3.5. So sánh điểm hành vi giao tiếp giữa nhóm tham gia chủ động và không chủ động

Phân tích t-test độc lập được thực hiện để so sánh điểm hành vi giao tiếp giữa nhóm trẻ tham gia chủ động ($n = 12$) và nhóm còn lại ($n = 48$). Kết quả cho thấy sự khác biệt có ý nghĩa thống kê, $t(58) = 4,62, p < 0,001$. Điểm trung bình hành vi giao tiếp của nhóm chủ động đạt $M = 1,58$ ($SD = 0,49$), trong khi nhóm không chủ động chỉ đạt $M = 0,74$ ($SD = 0,52$). Nhóm tham gia chủ động ($n = 12$); Nhóm không chủ động ($n = 48$). Sự khác biệt về điểm hành vi giao tiếp giữa hai nhóm được thể hiện trực quan trong hình 2.

Hiệu ứng Cohen's d được tính toán đạt $d \approx 1,65$, vượt xa ngưỡng 0,8 - mức được xem là hiệu ứng lớn theo Cohen (1988). Giá trị này cho thấy sự khác biệt giữa hai nhóm không chỉ có ý nghĩa thống kê mà còn có

Bảng 2. Hành vi giao tiếp của trẻ ($N = 60$)

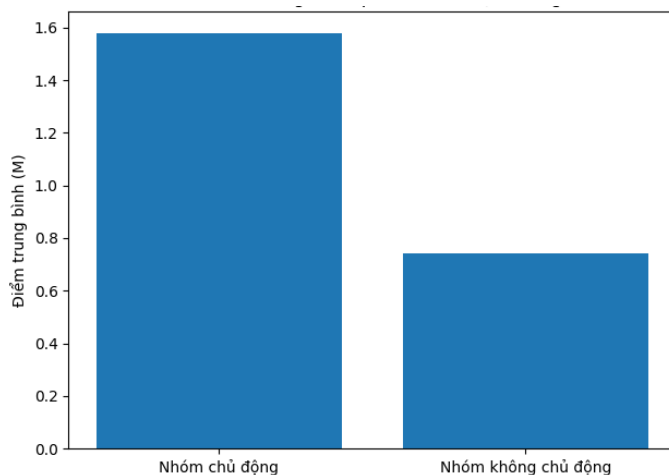
Hành vi	Số trẻ	Tỉ lệ (%)
Giao tiếp chủ yếu bằng cử chỉ	42	70,0
Duy trì ≥ 2 lượt tương tác	15	25,0
Kết hợp lời + cử chỉ	18	30,0

Bảng 3. Liên hệ giữa mức độ tham gia và duy trì tương tác ≥ 2 lượt

Mức tham gia	Duy trì ≥ 2 lượt	Không duy trì
1 điểm	0	9
2 điểm	6	33
3 điểm	9	3

Bảng 4. So sánh điểm hành vi giao tiếp theo mức tham gia

Nhóm	M	SD
Chủ động	1,58	0,49
Không chủ động	0,74	0,52



Hình 2. So sánh điểm hành vi giao tiếp theo mức độ tham gia

cường độ tác động rất mạnh về mặt thực tiễn. Như vậy, mức độ tham gia chủ động có liên hệ chặt chẽ và mạnh mẽ với hành vi giao tiếp của trẻ.

3.6. Phân tích Odds Ratio

Phân tích bổ sung về Odds Ratio cho thấy trẻ tham gia chủ động có xác suất duy trì tương tác ≥ 2 lượt là 75%, trong khi nhóm không chủ động chỉ đạt 15%. Odds Ratio ước tính khoảng 17,0, nghĩa là trẻ tham gia chủ động có khả năng duy trì tương tác cao gấp khoảng 17 lần so với nhóm thụ động.

Đây là một chỉ báo có ý nghĩa thực tiễn cao trong nghiên cứu giáo dục, cho thấy sự tham gia chủ động đóng vai trò dự báo quan trọng đối với hành vi giao tiếp. Giá trị OR cao như vậy hiếm gặp trong các nghiên cứu phát triển sớm, nhấn mạnh rằng mức độ tham gia không chỉ là một biểu hiện bề mặt mà là yếu tố trung tâm quyết định chất lượng giao tiếp.

3.7. Tổng hợp kết quả

Tổng hợp các phân tích mô tả và suy luận cho thấy một bức tranh nhất quán: đa số trẻ chậm nói trong mẫu nghiên cứu chưa đạt mức tham gia chủ động; hành vi giao tiếp vẫn phụ thuộc chủ yếu vào cử chỉ; và mức độ tham gia có liên hệ chặt chẽ, thậm chí mạnh mẽ, với khả năng duy trì tương tác và điểm hành vi giao tiếp tổng thể. Các chỉ số hiệu ứng (Cramer's $V \approx 0,27$; Cohen's $d \approx 1,65$; $OR \approx 17$) đều cho thấy ý nghĩa thực tiễn rõ rệt.

Những kết quả này cung cấp bằng chứng thực nghiệm mạnh mẽ cho luận điểm rằng sự tham gia có ý nghĩa trong môi trường lớp học là nền tảng của phát triển hành vi giao tiếp ở trẻ 18-36 tháng tuổi chậm nói. Do đó, việc tăng cường cơ hội tham gia chủ động trong các hoạt động sinh hoạt thường nhật cần được xem là trọng tâm trong các chương trình hỗ trợ tích cực tại trường mầm non.

Bên cạnh đó, kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra rằng phần lớn trẻ 18-36 tháng tuổi chậm nói trong mẫu khảo sát có mức độ tham gia và hành vi giao tiếp còn hạn chế trong môi trường lớp học mầm non. Cụ thể, 65% trẻ chỉ tham gia khi có hỗ trợ trực tiếp từ GV và chỉ 20% đạt mức tham gia chủ động. Điểm trung bình mức độ tham gia ($M = 2,05$; $SD = 0,59$) phản ánh xu hướng phụ thuộc hỗ trợ ở đa số trẻ. Ở lĩnh vực hành vi giao tiếp, phần lớn trẻ dựa vào cử chỉ (70%), trong khi chỉ 25% duy trì được từ hai lượt tương tác trở lên và 30% kết hợp lời nói với cử chỉ. Các chỉ số này cho thấy khó khăn của trẻ không chỉ nằm ở số lượng từ vựng mà ở năng lực tham gia tương tác xã hội có ý nghĩa - yếu tố nền tảng của phát triển ngôn ngữ sớm, phù hợp với các nghiên cứu về sự phụ thuộc vào hành vi giao tiếp không lời và hạn chế tương tác ở trẻ chậm nói (Rescorla, 2011; Farabolini và cộng sự, 2023).

Phân tích thống kê suy luận củng cố mạnh mẽ kết luận này. Kiểm định Chi-square cho thấy tồn tại mối liên hệ có ý nghĩa thống kê giữa mức độ tham gia và khả năng duy trì tương tác ($\chi^2(2, N = 60) = 8,74$; $p = 0,013$). Quan trọng hơn, chỉ số Cramer's $V \approx 0,27$ cho thấy mức liên hệ gần mức trung bình theo tiêu chuẩn của Cohen (1988). Điều này chứng minh rằng mối quan hệ giữa tham gia và tương tác không chỉ mang tính hình thức mà có ý nghĩa thực chất trong bối cảnh phát triển hành vi giao tiếp của trẻ chậm nói, đồng thời phù hợp với các bằng chứng về vai trò của sự tham gia tích cực trong việc hình thành hành vi giao tiếp (Stancliffe và cộng sự, 2008; Beadle-Brown và cộng sự, 2014).

Phân tích t-test tiếp tục làm rõ sự khác biệt đáng kể về hành vi giao tiếp giữa nhóm trẻ tham gia chủ động và nhóm còn lại ($t(58) = 4,62$; $p < 0,001$). Điểm trung bình hành vi giao tiếp của nhóm chủ động ($M = 1,58$) cao hơn rõ rệt so với nhóm không chủ động ($M = 0,74$). Đặc biệt, hệ số Cohen's $d \approx 1,65$ cho thấy kích thước hiệu ứng rất lớn (very large effect size). Theo Cohen (1988), giá trị này vượt xa ngưỡng 0,8 - vốn đã được xem là hiệu ứng lớn - và phản ánh sự khác biệt mang ý nghĩa thực tiễn mạnh mẽ. Như vậy, không chỉ tồn tại sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$), mà còn có bằng chứng rõ ràng về tầm quan trọng thực tế của mức độ tham gia đối với hành vi giao tiếp của trẻ chậm nói, tương thích với các kết quả về hiệu quả của can thiệp dựa trên tương tác trong môi trường tự nhiên (Roberts và Kaiser, 2011; Carson và cộng sự, 2022; Walker và cộng sự, 2025).

Kết quả này phù hợp với lý thuyết vùng phát triển gần nhất (ZPD) của Vygotsky (1978), theo đó sự phát triển ngôn ngữ diễn ra mạnh mẽ khi trẻ được tham gia vào các tương tác có ý nghĩa với người lớn hoặc bạn đồng trang lứa có năng lực cao hơn. Bruner (1983) tiếp tục nhấn mạnh vai trò của "bắc giàn" (scaffolding), trong đó người lớn điều chỉnh mức hỗ trợ phù hợp để trẻ duy trì tham gia tích cực. Khi trẻ đạt mức tham gia chủ động, khả năng duy trì tương tác tăng đáng kể - một phát hiện hoàn toàn tương thích với lập luận rằng hành vi giao tiếp phát triển thông qua sự tham gia xã hội lặp lại và có cấu trúc, đồng thời được củng cố bởi các nghiên cứu về kích thích tương tác ngôn ngữ trong bối cảnh tự nhiên (Girolametto và cộng sự, 1996).

Các kết quả cũng đồng thuận với các nghiên cứu quốc tế về late talkers. Rescorla (2011) chỉ ra rằng nhiều trẻ chậm nói biểu hiện khó khăn tiền ngôn ngữ như chú ý chung và duy trì tương tác, và đây là yếu tố dự báo quan trọng

cho quỹ đạo phát triển sau này. Roberts và Kaiser (2011) cho thấy các can thiệp dựa trên tương tác phản hồi có hiệu quả rõ rệt khi trẻ được tham gia chủ động trong môi trường tự nhiên. Tương tự, Carson và cộng sự (2022) khẳng định rằng các mô hình can thiệp dựa trên sự tham gia có ý nghĩa trong sinh hoạt hằng ngày mang lại hiệu quả bền vững hơn so với các phiên trị liệu rời rạc.

4. Kết luận và bình luận

Trong bối cảnh Việt Nam, kết quả nghiên cứu phản ánh thực trạng được ghi nhận trong các báo cáo chuyên môn gần đây, khi số lượng trẻ chậm nói có xu hướng gia tăng và biểu hiện khó khăn không chỉ ở lời nói mà ở khả năng tham gia xã hội (Nguyễn Thị Quỳnh Anh, 2017; Bệnh viện Nhi Trung ương, 2022). Các nghiên cứu trong nước cũng cho thấy những hạn chế về vốn từ và hành vi giao tiếp ở trẻ có rối loạn phát triển trong bối cảnh giáo dục và y tế (Hà Thị Như Quỳnh và Đinh Thanh Tuyền, 2023; Nguyễn Thị Thúy Quỳnh và cộng sự, 2023). Điều này cho thấy vấn đề của trẻ chậm nói không nên được hiểu đơn giản như “nói muộn” hay “thiếu từ vựng”, mà cần được nhìn nhận dưới góc độ tham gia có ý nghĩa trong môi trường giáo dục, phù hợp với định hướng của Chương trình giáo dục mầm non hiện hành (Bộ GD-ĐT, 2021).

Từ góc độ thực tiễn, việc bổ sung các chỉ số effect size trong phân tích đã nâng cao sức thuyết phục của kết quả nghiên cứu. Nếu chỉ dừng lại ở p-value, nghiên cứu mới chỉ chứng minh được sự tồn tại của khác biệt. Tuy nhiên, với Cohen's $d \approx 1,65$ và Cramer's $V \approx 0,27$, có thể khẳng định mức độ ảnh hưởng của sự tham gia đối với hành vi giao tiếp là đáng kể về mặt giáo dục. Điều này có hàm ý rằng các chương trình hỗ trợ cần ưu tiên thiết kế môi trường tăng cường tham gia, thay vì chỉ tập trung vào dạy phát âm hoặc mở rộng vốn từ theo cách tách rời bối cảnh.

Tổng thể, nghiên cứu cung cấp bằng chứng thực nghiệm cho luận điểm rằng mức độ tham gia có ý nghĩa là tiền đề của hành vi giao tiếp ở trẻ chậm nói. Sự tham gia không chỉ là kết quả của phát triển ngôn ngữ mà chính là điều kiện để ngôn ngữ phát triển. Phát hiện này củng cố cơ sở khoa học cho việc xây dựng và triển khai các mô hình hỗ trợ tích cực dựa trên môi trường tự nhiên, tương tác phản hồi và bắc giàn linh hoạt trong giáo dục mầm non. Những kết quả này góp phần mở rộng hiểu biết về chậm nói trong bối cảnh Việt Nam, đồng thời cung cấp cơ sở thực tiễn cho việc thiết kế các chương trình hỗ trợ nhằm tăng cường sự tham gia và hành vi giao tiếp của trẻ 18-36 tháng tuổi trong lớp học mầm non.

Tuyên bố về vai trò của tác giả: Tác giả chịu trách nhiệm toàn bộ về việc xây dựng ý tưởng nghiên cứu, thiết kế nghiên cứu, thu thập và phân tích dữ liệu, cũng như viết và hoàn thiện bản thảo bài báo.

Tuyên bố về việc sử dụng trí tuệ nhân tạo (AI): Tác giả cam kết không sử dụng các công cụ trí tuệ nhân tạo (AI) để tạo nội dung khoa học, dữ liệu hoặc kết quả nghiên cứu. Các công cụ hỗ trợ chỉ được sử dụng trong phạm vi kiểm tra ngôn ngữ và trình bày văn bản, không ảnh hưởng đến nội dung học thuật của bài báo.

Xung đột lợi ích: Tác giả cam kết không có xung đột lợi ích liên quan đến nghiên cứu này.

Nguồn tài trợ: Nghiên cứu này được tài trợ bởi Đề tài khoa học và công nghệ cấp Bộ “Xây dựng chương trình hỗ trợ tích cực cho trẻ 18-36 tháng tuổi chậm nói tại các trường mầm non” (mã số B2024-02-SPH).

Tài liệu tham khảo

- Beadle-Brown, J., Mansell, J., Ashman, B., Ockenden, J., Iles, R., & Whelton, B. (2014). Practice leadership and active support in residential services for people with intellectual disabilities: An exploratory study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(9), 838-850. <https://doi.org/10.1111/jir.12099>
- Bệnh viện Nhi Trung ương (2022). Trẻ chậm phát triển ngôn ngữ: Phát hiện sớm, can thiệp hiệu quả. <https://benhviennhitruong.gov.vn/tre-cham-phat-trien-ngon-ngu-phat-hien-som-can-thiep-hieu-qua.html>
- Bộ GD-ĐT (2021). *Chương trình giáo dục mầm non* (ban hành kèm theo Thông tư số 01/VBHN-BGDĐT ngày 13/4/2021 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.
- Carson, L., Baker, E., & Munro, N. (2022). A systematic review of interventions for late talkers: Intervention approaches, elements, and vocabulary outcomes. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31(6), 2861-2874. https://doi.org/10.1044/2022_AJSLP-21-00168
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Farabolini, G., Ceravolo, M. G., & Marini, A. (2023). Towards a Characterization of Late Talkers: The Developmental Profile of Children with Late Language Emergence through a Web-Based Communicative-

- Language Assessment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2), 1563. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021563>
- Girolametto, L., Pearce, P. S., & Weitzman, E. (1996). Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39(6), 1274-1283. <https://doi.org/10.1044/jshr.3906.1274>
- Hà Thị Như Quỳnh, Đinh Thanh Tuyên (2023). Vốn từ của trẻ rối loạn phổ tự kỉ 3-4 tuổi: Nghiên cứu trường hợp. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 19(S4), 110-115.
- Nguyễn Thị Quỳnh Anh (2017). Chậm phát triển ngôn ngữ và ảnh hưởng đến sự phát triển toàn diện trẻ mẫu giáo. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 141, 88-92.
- Nguyễn Thị Thúy Quỳnh, Nguyễn Thái Đông Vy, Lê Duy Long, Võ Ngọc Xuân Đài, Trần Thị Thu Thủy, Trần Thiện Thắng (2023). Nghiên cứu đặc điểm ngôn ngữ của trẻ rối loạn phổ tự kỉ. *Tạp chí Y Dược học Cần Thơ*, 61, 219-225. <https://doi.org/10.58490/ctump.2023i61.567>
- Rescorla L. (2011). Late talkers: do good predictors of outcome exist? *Developmental Disabilities Research Reviews*, 17(2), 141-150. <https://doi.org/10.1002/ddrr.1108>
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: a meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(3), 180-199. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0055\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0055))
- Stancliff, R. J., Jones, E., Mansell, J., & Lowe, K. (2008). Active support: a critical review and commentary. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 33(3), 196-214. <https://doi.org/10.1080/13668250802315397>
- Walker, D., Carta, J. J., Greenwood, C. R., Bigelow, K. M., & Schnitz, A. G. (2025). Interventions for Early Language and Communication. *Education and Treatment of Children*, 48(3), 229-244. <https://doi.org/10.1007/s43494-024-00147-8>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.