

KHÓ KHĂN VÀ CHIẾN LƯỢC CỦA GIÁO VIÊN KHI TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG NGÔN NGỮ CHO TRẺ RỐI LOẠN GIAO TIẾP TRONG LỚP MẦM NON HÒA NHẬP

TEACHERS' CHALLENGES AND STRATEGIES IN ORGANIZING LANGUAGE ACTIVITIES FOR CHILDREN WITH COMMUNICATION DISORDERS IN INCLUSIVE PRESCHOOL CLASSROOMS

**Đinh Thanh Tuyền¹,
Đoàn Thị Tươi²,
Chu Khánh Linh²,
Hồ Thị Thanh Nga^{2,+}**

¹Trường Đại học Sư phạm Hà Nội;

²Học viên cao học K34, Trường Khoa học Phát triển Trẻ thơ - Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

+Tác giả liên hệ • Email: hothithanhnga880@gmail.com

Article history

Received: 20/01/2026

Accepted: 26/02/2026

Published: 05/4/2026

Keywords

Communication disorders, language activities, inclusive preschool, teacher challenges, teaching strategies, Vietnam

ABSTRACT

In the context of the ongoing expansion of inclusive education, the number of children with autism spectrum disorder (ASD), speech delay, pragmatic language disorder, and other communication disorders enrolled in early childhood settings has been increasing. This article examines the experiences and adaptive strategies of Vietnamese preschool teachers when organizing language activities for children with communication disorders in inclusive classrooms. Using a qualitative multi-case study design, data were collected through semi-structured interviews and classroom observations in both public and private preschools. Findings reveal that teachers perceive communication disorders as intertwined linguistic, social, and behavioral challenges, and they rely largely on experiential knowledge. They apply flexible strategies such as simplifying language input, using visual supports, promoting play-based interaction, and engaging peers as facilitators. However, they face persistent constraints, including large class sizes, limited resources, and insufficient family collaboration. The study highlights the need for specialized training, practice-oriented materials, and structured school-based support systems to strengthen inclusive language practices.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh giáo dục hòa nhập ngày càng được mở rộng, số lượng trẻ có rối loạn phổ tự kỉ, chậm nói, rối loạn ngữ dụng và các dạng rối loạn giao tiếp khác theo học tại các cơ sở giáo dục mầm non có xu hướng gia tăng. Điều này đặt ra yêu cầu cấp thiết đối với việc tổ chức các hoạt động ngôn ngữ nhằm bảo đảm cơ hội tham gia, tương tác và phát triển năng lực giao tiếp cho mọi trẻ trong lớp mầm non hòa nhập (MNHN). Ở cấp độ thực hành, GV mầm non giữ vai trò then chốt trong việc thiết kế, triển khai và điều chỉnh các hoạt động ngôn ngữ phù hợp với sự đa dạng về nhu cầu và năng lực giao tiếp của trẻ.

Những nghiên cứu quốc tế tiêu biểu đã khẳng định vai trò trung tâm của GV trong việc kiến tạo các “cộng đồng học tập mầm non” cho phép những hình thức phát triển ngôn ngữ thay thế được nảy sinh trong môi trường hòa nhập (Balik và Özgün, 2024). Các chiến lược như mô hình hóa và mở rộng lời nói, can thiệp ngôn ngữ tự nhiên, sử dụng giao tiếp tăng cường và thay thế (AAC), cũng như huy động sự hỗ trợ của bạn cùng lứa đã được chứng minh là có tác động tích cực đến số lượt giao tiếp, chất lượng tương tác và mức độ chủ động của trẻ có rối loạn giao tiếp (Johnston và cộng sự, 2003). Tuy nhiên, nhiều nghiên cứu cũng chỉ ra rằng GV thường phải đối mặt với những thách thức đáng kể như sĩ số lớp đông, thiếu hỗ trợ chuyên môn và áp lực hoàn thành chương trình chung, làm hạn chế khả năng cá nhân hóa hỗ trợ ngôn ngữ trong lớp MNHN (Akalin và cộng sự, 2014). Tại Việt Nam, các nghiên cứu về giáo dục trẻ rối loạn phổ tự kỉ trong môi trường hòa nhập đã có những đóng góp quan trọng, đặc biệt trong lĩnh vực phát triển ngôn ngữ - giao tiếp thông qua hoạt động hằng ngày và trò chơi. Việc lồng ghép mục tiêu ngôn ngữ vào sinh hoạt thường nhật giúp gia tăng cơ hội tương tác cho trẻ. Nguyễn Thị Phương (2021) nhấn mạnh vai trò của điều chỉnh cách hướng dẫn khi tổ chức trò chơi nhằm nâng cao mức độ tham gia giao tiếp của trẻ. Ở bình diện lí luận, Nguyễn Thị Anh Thư và cộng sự (2024) tổng quan tiềm năng của Thiết kế phổ quát cho việc học (UDL) trong phát triển ngữ dụng cho trẻ rối loạn phổ tự kỉ tại Việt Nam.

Mặc dù vậy, có thể nhận thấy một khoảng trống nghiên cứu rõ rệt. Phần lớn các công trình trong nước tập trung vào nhóm trẻ rối loạn phổ tự kỉ hoặc vào chương trình và biện pháp can thiệp, trong khi trải nghiệm nghề nghiệp của GV - đặc biệt là những khó khăn cụ thể và chiến lược ứng phó khi tổ chức hoạt động ngôn ngữ hằng ngày trong lớp MNHN đông trẻ, hạn chế nguồn lực - chưa được khảo sát một cách hệ thống. Đồng thời, vẫn thiếu các nghiên cứu kết nối trực tiếp giữa các khung lí thuyết quốc tế về can thiệp ngôn ngữ và giáo dục hòa nhập với thực tiễn tổ chức hoạt động ngôn ngữ trong bối cảnh mầm non Việt Nam từ góc nhìn của GV. Xuất phát từ những khoảng trống đó, bài báo này nhằm làm rõ: (1) những khó khăn mà GV mầm non gặp phải khi tổ chức hoạt động ngôn ngữ cho trẻ rối loạn giao tiếp trong lớp MNHN; (2) các chiến lược mà GV đang sử dụng để hỗ trợ sự tham gia và phát triển giao tiếp của trẻ; (3) những yếu tố bối cảnh ảnh hưởng đến việc lựa chọn và hiệu quả của các chiến lược này.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Tổ chức hoạt động ngôn ngữ cho trẻ rối loạn giao tiếp trong lớp mầm non hòa nhập

Trong giáo dục MNHN, tổ chức hoạt động ngôn ngữ cho trẻ rối loạn giao tiếp được xem là một nội dung cốt lõi nhằm bảo đảm quyền tham gia, tương tác và phát triển toàn diện của trẻ trong môi trường học tập chung. Các nghiên cứu quốc tế cho thấy, việc hỗ trợ giao tiếp cho trẻ có khó khăn không thể tách rời khỏi bối cảnh lớp học, mà cần được lồng ghép có chủ đích vào các hoạt động giáo dục thường nhật để tăng tính chức năng và khả năng khái quát hóa của ngôn ngữ (Lowenthal, 1995; Sandall và Schwartz, 2002).

Về mặt khái niệm, “tổ chức hoạt động ngôn ngữ cho trẻ rối loạn giao tiếp trong lớp MNHN” được hiểu là một tiến trình sư phạm mang tính thiết kế - điều phối - đánh giá, trong đó GV chủ động xây dựng các tình huống giao tiếp có mục đích, lựa chọn nhiệm vụ và phương tiện phù hợp, đồng thời điều chỉnh mức độ hỗ trợ nhằm đáp ứng nhu cầu giao tiếp đa dạng của trẻ. Tiến trình này hướng tới việc tạo ra các cơ hội giao tiếp có ý nghĩa cho trẻ ngay trong bối cảnh hoạt động chung của lớp, dựa trên hồ sơ phát triển ngôn ngữ và khả năng tham gia của từng trẻ, đồng thời vẫn duy trì nhịp độ và mục tiêu giáo dục chung (Sandall và Schwartz, 2002). Cách tiếp cận này phù hợp với quan điểm can thiệp ngôn ngữ trong bối cảnh tự nhiên, nhấn mạnh việc tận dụng các hoạt động quen thuộc như trò chơi, sinh hoạt và học theo chủ đề để thúc đẩy sự phát triển giao tiếp một cách bền vững (Lowenthal, 1995).

Trong mối quan hệ đối chiếu, hoạt động ngôn ngữ và can thiệp ngôn ngữ là hai khái niệm có liên quan nhưng không đồng nhất. Hoạt động ngôn ngữ trong lớp MNHN là các hoạt động giáo dục được tổ chức cho toàn lớp hoặc nhóm trẻ, nhằm tạo môi trường và cơ hội sử dụng ngôn ngữ trong học tập và tương tác xã hội. Ngược lại, can thiệp ngôn ngữ thường mang tính cá nhân hóa cao, tập trung trực tiếp vào việc cải thiện các kĩ năng ngôn ngữ cụ thể của từng trẻ thông qua mục tiêu và kĩ thuật chuyên biệt. Các nghiên cứu cho rằng trong môi trường hòa nhập, hoạt động ngôn ngữ đóng vai trò hỗ trợ phổ cập và bối cảnh hóa, trong khi can thiệp ngôn ngữ giữ vai trò hỗ trợ chuyên sâu; hiệu quả hỗ trợ giao tiếp đạt được cao nhất khi hai hình thức này được phối hợp linh hoạt và nhất quán (Bintoro và cộng sự, 2022; Machmud, 2023). Ở bình diện lí luận, tổ chức hoạt động ngôn ngữ cho trẻ rối loạn giao tiếp cần được đặt trong khung tiếp cận hệ thống, coi lớp học là một môi trường tương tác phức hợp với nhiều tác nhân ảnh hưởng. Gal và cộng sự (2010) chỉ ra rằng thái độ của GV, sự sắp xếp môi trường và điều kiện hỗ trợ là những yếu tố quyết định khả năng tiếp cận giao tiếp của trẻ có nhu cầu đặc biệt.

Nhiều nghiên cứu cũng khẳng định vai trò của chiến lược tổ chức hoạt động trong việc nâng cao chất lượng giao tiếp của trẻ. Các hình thức như tổ chức tương tác nhóm nhỏ, trò chơi có luật đơn giản, phân vai rõ ràng và hỗ trợ trực quan giúp trẻ rối loạn giao tiếp dễ dàng tham gia và duy trì lượt lời hơn trong lớp MNHN (Yuniari và Sudarmawan, 2023). Ở góc độ năng lực nghề nghiệp, tổ chức hoạt động ngôn ngữ được xem là một năng lực tổng hợp của GV MNHN. Fyssa và cộng sự (2014) và D'Agostino (2024) cho rằng hiểu biết của GV về giáo dục hòa nhập, cùng với khả năng ra quyết định sư phạm linh hoạt trong lớp học, có ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng hỗ trợ dành cho trẻ có rối loạn giao tiếp. Khi thiếu sự chuẩn bị và hỗ trợ chuyên môn, GV thường dựa nhiều vào kinh nghiệm cá nhân, dẫn đến sự không đồng đều trong tổ chức hoạt động ngôn ngữ giữa các lớp và cơ sở giáo dục. Các nghiên cứu gần đây trong bối cảnh các dạng rối loạn giao tiếp khác nhau cũng cho thấy tổ chức hoạt động ngôn ngữ cần được điều chỉnh tinh vi theo hồ sơ ngôn ngữ cụ thể của trẻ. Rusdiansyah và Sudana (2024) chỉ ra rằng trong lớp MNHN, cùng một chiến lược có thể mang lại hiệu quả khác nhau tùy thuộc vào mức độ khó khăn giao tiếp và khả năng tham gia của trẻ, từ đó nhấn mạnh vai trò của quan sát, đánh giá thường xuyên và điều chỉnh liên tục trong quá trình tổ chức hoạt động. Tổng hợp các luận điểm trên cho thấy, tổ chức hoạt động ngôn ngữ cho trẻ rối loạn giao tiếp trong lớp MNHN không chỉ là việc áp dụng một tập hợp kĩ thuật sư phạm, mà là một quá trình ra quyết định nghề nghiệp phức hợp, gắn với hiểu biết về trẻ, năng lực tổ chức của GV và các điều kiện bối cảnh cụ thể. Cơ sở lí luận này là nền tảng

để nghiên cứu tiếp cận thực hành tổ chức hoạt động ngôn ngữ từ góc nhìn của GV, qua đó làm rõ những khó khăn và chiến lược đang được sử dụng trong thực tiễn lớp học MNHN tại Việt Nam.

Dựa trên cơ sở lí luận về tổ chức hoạt động ngôn ngữ cho trẻ rối loạn giao tiếp trong lớp MNHN, nghiên cứu này xây dựng khung phân tích nhằm định hướng thu thập và phân tích dữ liệu theo tiếp cận bối cảnh hóa. Khung phân tích coi việc tổ chức hoạt động ngôn ngữ là một quá trình ra quyết định sự phạm phức hợp của GV, diễn ra trong mối tương tác giữa thực hành giảng dạy và các điều kiện bối cảnh cụ thể của lớp MNHN (Sandall và Schwartz, 2002; Lowenthal, 1995; Then và Floth, 2025). Ở vị trí trung tâm của khung phân tích là thực hành tổ chức hoạt động ngôn ngữ của GV, được xem xét qua ba hợp phần liên kết: thiết kế hoạt động (xác định mục tiêu giao tiếp, lựa chọn hình thức tổ chức và phương tiện hỗ trợ), điều phối tương tác trong quá trình triển khai (tạo cơ hội giao tiếp, phản hồi và điều chỉnh mức độ hỗ trợ), và đánh giá - phản tư sau hoạt động nhằm điều chỉnh cho các lần tổ chức tiếp theo. Thực hành này được phân tích trong mối quan hệ với các yếu tố bối cảnh ở nhiều cấp độ. Cụ thể, ở cấp độ trẻ, khung phân tích xem xét hồ sơ giao tiếp, mức độ hiểu - diễn đạt và khả năng tham gia hoạt động chung của trẻ. Ở cấp độ GV, các yếu tố như nhận thức về rối loạn giao tiếp, kinh nghiệm nghề nghiệp và mức độ sẵn sàng tổ chức giáo dục hòa nhập ảnh hưởng đến việc lựa chọn và vận dụng chiến lược tổ chức hoạt động (Fyssa và cộng sự, 2014). Ở cấp độ lớp học và nhà trường, các ràng buộc như sĩ số lớp, thời gian, học liệu và hỗ trợ chuyên môn được xem là những yếu tố chi phối quan trọng (Gal và cộng sự, 2010). Khung phân tích này làm rõ mối liên hệ giữa khó khăn của GV, các chiến lược tổ chức hoạt động ngôn ngữ và các điều kiện bối cảnh, qua đó định hướng cho việc xây dựng công cụ nghiên cứu và phân tích dữ liệu trong phương pháp nghiên cứu tiếp theo.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng thiết kế định tính theo hướng nghiên cứu trường hợp đa dạng (multiple-case study) nhằm khám phá sâu trải nghiệm, khó khăn và chiến lược của GV mầm non khi tổ chức hoạt động ngôn ngữ cho trẻ rối loạn giao tiếp trong lớp MNHN. Thiết kế này cho phép tiếp cận thực hành sự phạm trong bối cảnh tự nhiên của lớp học và làm rõ sự đa dạng trong cách GV ra quyết định sự phạm dưới các điều kiện bối cảnh khác nhau (Yin, 2018).

Đối tượng tham gia nghiên cứu là GV mầm non đang giảng dạy tại các lớp hòa nhập có trẻ rối loạn giao tiếp (bao gồm rối loạn phổ tự kỉ, chậm nói và các khó khăn giao tiếp khác). Trẻ có rối loạn giao tiếp” trong nghiên cứu, nhấn mạnh đây là nhóm trẻ có biểu hiện khó khăn giao tiếp được GV nhận diện trong thực tiễn lớp học hòa nhập, không nhằm phân loại chẩn đoán lâm sàng, đồng thời làm rõ mối quan hệ chằng lẩn giữa các biểu hiện (đặc biệt ở trẻ rối loạn phổ tự kỉ). Trong nghiên cứu này, thuật ngữ “trẻ có rối loạn giao tiếp” được sử dụng theo cách tiếp cận thực hành giáo dục, dựa trên nhận diện của GV trong bối cảnh lớp MNHN, thay vì dựa trên chẩn đoán lâm sàng. Cụ thể, trẻ được GV xác định là có rối loạn giao tiếp khi thường xuyên thể hiện một hoặc nhiều biểu hiện như: hạn chế sử dụng lời nói, khó duy trì lượt giao tiếp, hạn chế đáp ứng giao tiếp, sử dụng giao tiếp không lời là chủ yếu, hoặc gặp khó khăn trong tương tác xã hội bằng ngôn ngữ trong các hoạt động chung của lớp. Nghiên cứu ghi nhận rằng các biểu hiện giao tiếp này có thể chằng lẩn giữa các nhóm trẻ (đặc biệt ở trẻ rối loạn phổ tự kỉ), do đó không nhằm mục đích phân loại hay so sánh giữa các dạng rối loạn, mà tập trung phân tích trải nghiệm và chiến lược tổ chức hoạt động ngôn ngữ của GV khi làm việc với nhóm trẻ có nhu cầu giao tiếp đa dạng trong lớp học hòa nhập. GV được lựa chọn theo phương pháp chọn mẫu có chủ đích dựa trên các tiêu chí: trực tiếp tổ chức hoạt động ngôn ngữ trong lớp hòa nhập, có ít nhất một năm kinh nghiệm làm việc với trẻ có khó khăn giao tiếp và tự nguyện tham gia nghiên cứu. Mẫu nghiên cứu gồm GV đến từ trường mầm non công lập và tư thục nhằm phản ánh sự đa dạng về điều kiện tổ chức lớp học.

Dữ liệu được thu thập thông qua phỏng vấn bán cấu trúc và quan sát lớp học. Phỏng vấn tập trung khai thác nhận thức của GV về rối loạn giao tiếp, những khó khăn gặp phải và các chiến lược tổ chức hoạt động ngôn ngữ. Quan sát được tiến hành trong các hoạt động ngôn ngữ có cấu trúc và bán cấu trúc, nhằm ghi nhận trực tiếp cách GV thiết kế và điều phối tương tác trong lớp. Việc kết hợp hai nguồn dữ liệu giúp tăng độ tin cậy của kết quả nghiên cứu (Miles và cộng sự, 2014). Dữ liệu được phân tích theo phương pháp phân tích chủ đề với các bước mã hóa, xây dựng và tinh chỉnh chủ đề, bám sát khung phân tích đã xác lập và câu hỏi nghiên cứu (Braun và Clarke, 2006).

Bảng 1. Mô tả mẫu nghiên cứu

Tiêu chí	Đặc điểm mẫu nghiên cứu
Tổng số GV	15
Loại hình trường	Công lập (9); Tư thục (6)
Kinh nghiệm giảng dạy	1-3 năm (3); 3-5 năm (5); 6-10 năm (4); Trên 10 năm (3)
Độ tuổi lớp đang giảng dạy	3-4 tuổi (4); 4-5 tuổi (6); 5-6 tuổi (5)
Trẻ có rối loạn giao tiếp trong lớp	Tự kỉ (15/15); Chậm nói (11/15); Rối loạn ngữ dụng (6/15); Khó khăn giao tiếp hỗn hợp (5/15)
Hình thức lớp học	Lớp hòa nhập toàn phần

Việc mã hóa dữ liệu được thực hiện theo hướng kết hợp giữa mã hóa định hướng bởi khung lý thuyết và mã hóa quy nạp từ dữ liệu, trong đó các mã con được gộp thành các chủ đề lớn nhằm bảo đảm tính cô đọng và phù hợp với dung lượng bài báo.

Bảng 2. Khung mã hóa chủ đề rút gọn (Thematic coding framework)

Chủ đề chính	Mã nội dung	Mô tả trọng tâm
Nhận thức của GV về rối loạn giao tiếp	Hiểu biết về biểu hiện giao tiếp	Cách GV diễn giải rối loạn giao tiếp như sự đan xen giữa khó khăn ngôn ngữ, tương tác xã hội và hành vi
Khó khăn trong tổ chức hoạt động ngôn ngữ	Rào cản lớp học	Sĩ số lớp đông, hạn chế thời gian, khó cá nhân hóa hỗ trợ
	Quản lý hành vi và chú ý	Hành vi thách thức, khó duy trì sự tham gia của trẻ trong hoạt động chung
Chiến lược tổ chức hoạt động ngôn ngữ	Điều chỉnh và hỗ trợ giao tiếp	Đơn giản hóa, mô hình hóa lời nói; sử dụng hỗ trợ trực quan và cử chỉ
	Tổ chức tương tác	Nhóm nhỏ, trò chơi, huy động bạn cùng lứa hỗ trợ giao tiếp
Yếu tố bối cảnh	Điều kiện hỗ trợ	Sự hỗ trợ chuyên môn của nhà trường, học liệu, phối hợp gia đình
Học tập và phát triển nghề nghiệp	Phản tư và nhu cầu bồi dưỡng	Học hỏi qua thực hành, nhu cầu được đào tạo và hỗ trợ chuyên sâu

2.3. Kết quả và bàn luận

Kết quả nghiên cứu được trình bày dựa trên phân tích dữ liệu phỏng vấn bán cấu trúc của 15 GV mầm non đang giảng dạy tại các lớp MNHN có trẻ rối loạn giao tiếp, kết hợp với dữ liệu quan sát hoạt động ngôn ngữ trong lớp học. Các chủ đề được hình thành không chỉ phản ánh nhận thức và thực hành chung của GV, mà còn cho thấy sự khác biệt trong trải nghiệm và chiến lược tổ chức hoạt động ngôn ngữ liên quan đến kinh nghiệm giảng dạy, độ tuổi lớp và bối cảnh tổ chức lớp học hòa nhập. Các kết quả được phân tích trong mối liên hệ với đặc điểm mẫu nghiên cứu, bao gồm độ tuổi lớp học (3-6 tuổi), kinh nghiệm giảng dạy của GV và sự đa dạng về dạng khó khăn giao tiếp của trẻ trong lớp học hòa nhập. Những yếu tố này được xem là bối cảnh quan trọng chi phối cách GV diễn giải rối loạn giao tiếp, lựa chọn chiến lược tổ chức hoạt động ngôn ngữ và đối diện với các rào cản trong thực hành. Dữ liệu từ 15 bản ghi phỏng vấn được phân tích theo phương pháp phân tích chủ đề, với quy trình mã hóa mở, nhóm mã và trích xuất chủ đề (Braun và Clarke, 2018). Từ hơn 140 mã ban đầu, các mã được khái quát thành bốn chủ đề chính, phản ánh cách GV diễn giải rối loạn giao tiếp, các chiến lược tổ chức hoạt động ngôn ngữ, những rào cản trong thực hành giáo dục hòa nhập và sự chuyển biến nghề nghiệp của GV.

Chủ đề thứ nhất liên quan đến cách GV diễn giải rối loạn giao tiếp trong bối cảnh hòa nhập. Có 10/15 GV không xem rối loạn giao tiếp đơn thuần là chậm nói hay phát âm kém, mà nhìn nhận đây là hiện tượng đa chiều, bao gồm khó khăn ngôn ngữ, hạn chế tương tác xã hội, hành vi tránh giao tiếp và các biểu hiện cảm xúc đi kèm. 12/15 GV cho rằng sự im lặng hoặc ít đáp ứng của trẻ không nhất thiết phản ánh sự thiếu hiểu biết, mà liên quan đến nhu cầu và cảm giác an toàn trong giao tiếp. Một GV chia sẻ: *“Nhiều bé không phải là không biết nói, mà là các con chưa thấy cần giao tiếp. Khi chưa thấy an toàn hay có nhu cầu, con sẽ im lặng.”* (GV7). Cách diễn giải này cho thấy GV tiếp cận rối loạn giao tiếp như một khác biệt trong cách trẻ tham gia tương tác, thay vì chỉ là thiếu hụt ngôn ngữ. Đáng chú ý, cách diễn giải rối loạn giao tiếp của GV có xu hướng gắn với kinh nghiệm làm việc thực tiễn hơn là kiến thức chẩn đoán chuyên môn. Các GV có thời gian giảng dạy trên 5 năm thường mô tả rối loạn giao tiếp như một quá trình tương tác linh hoạt, chịu ảnh hưởng bởi cảm xúc và bối cảnh hoạt động, trong khi các GV ít kinh nghiệm hơn có xu hướng tập trung vào biểu hiện bề mặt như chậm nói hay ít đáp ứng. Điều này cho thấy nhận thức về rối loạn giao tiếp không đồng nhất trong đội ngũ GV và chịu ảnh hưởng đáng kể từ quá trình tích lũy kinh nghiệm trong lớp học hòa nhập. Phân tích dữ liệu cũng cho thấy kinh nghiệm giảng dạy là yếu tố ảnh hưởng đến cách GV nhìn nhận và ứng phó với rối loạn giao tiếp. Các GV có trên 5 năm kinh nghiệm thường mô tả chiến lược tổ chức hoạt động ngôn ngữ một cách linh hoạt và nhấn mạnh vai trò của mối quan hệ, trong khi các GV ít kinh nghiệm hơn có xu hướng tìm kiếm các kỹ thuật cụ thể và gặp nhiều băn khoăn trong việc điều chỉnh hoạt động cho trẻ trong lớp học hòa nhập.

Chủ đề thứ hai phản ánh các chiến lược sư phạm mà GV sử dụng khi tổ chức hoạt động ngôn ngữ. Các chiến lược mang tính linh hoạt và bối cảnh hóa, bao gồm mô hình hóa ngôn ngữ gắn với hành động, đơn giản hóa lời nói, sử dụng hỗ trợ trực quan - cử chỉ, chia nhỏ nhiệm vụ và tổ chức tương tác nhóm nhỏ. GV đặc biệt chú trọng giảm áp lực giao tiếp cho trẻ, tránh sửa lỗi trực diện để duy trì động cơ tham gia. Một GV cho biết: *“Tôi không sửa ngay khi con nói sai, vì chỉ cần mình sửa một câu là con sẽ không dám nói nữa.”* (GV3). Bên cạnh đó, GV cũng nhìn nhận

giao tiếp không lời như một phần quan trọng của hoạt động ngôn ngữ: “*Con không trả lời nhưng lại quan sát rất kĩ. Đó cũng là giao tiếp. Khi mình ép nói quá, con rút lui ngay.*” (GV14).

Sự khác biệt về độ tuổi lớp học cũng ảnh hưởng đến cách GV tổ chức hoạt động ngôn ngữ. GV dạy lớp 3-4 tuổi cho biết họ tập trung nhiều hơn vào giao tiếp không lời, mô hình hóa hành động và tạo cảm giác an toàn cho trẻ, trong khi GV dạy lớp 5-6 tuổi có xu hướng khuyến khích trẻ sử dụng lời nói rõ ràng hơn và tham gia vào các lượt giao tiếp kéo dài. Điều này cho thấy chiến lược tổ chức hoạt động ngôn ngữ được điều chỉnh phù hợp với mức độ phát triển ngôn ngữ chung của lớp.

Phân tích sâu hơn cho thấy các chiến lược tổ chức hoạt động ngôn ngữ mà GV sử dụng có mối liên hệ chặt chẽ với điều kiện tổ chức lớp học. Trong các lớp có sĩ số đông và nhiều trẻ có nhu cầu đặc biệt, GV ưu tiên các chiến lược mang tính linh hoạt như đơn giản hóa lời nói, hỗ trợ trực quan và tổ chức tương tác nhóm nhỏ để duy trì sự tham gia tối thiểu của trẻ. Ngược lại, ở những lớp có điều kiện thuận lợi hơn, GV có xu hướng dành nhiều thời gian cho phân hồi mở rộng và khuyến khích lượt giao tiếp kéo dài. Điều này cho thấy việc lựa chọn chiến lược không chỉ phụ thuộc vào hiểu biết sư phạm mà còn chịu chi phối mạnh từ bối cảnh thực tiễn.

Chủ đề thứ ba làm nổi bật các rào cản mang tính hệ thống trong tổ chức hoạt động ngôn ngữ. GV thường xuyên đề cập đến áp lực từ kì vọng chưa thực tế của phụ huynh, sĩ số lớp đông và sự thiếu hụt học liệu cũng như tập huấn chuyên sâu về rối loạn giao tiếp. Một GV phản ánh: “*Phụ huynh hỏi ‘Sao con vẫn nói ngọng?’ , nhưng ở nhà cha mẹ nói rất nhanh và ít trò chuyện với con.*” (GV9). Sĩ số lớp đông cũng được xem là rào cản đáng kể đối với việc duy trì tương tác và hỗ trợ cá nhân hóa, như một GV mô tả: “*Trong lớp hơn 30 trẻ, chỉ quay đi một chút là trẻ rối loạn giao tiếp đã tách nhóm hoặc thu mình.*” (GV11). Các rào cản được GV đề cập không tồn tại độc lập mà có tính tương tác lẫn nhau, trong đó sĩ số lớp đông làm gia tăng khó khăn trong quản lí hành vi, đồng thời hạn chế khả năng cá nhân hóa hỗ trợ ngôn ngữ cho trẻ. Bên cạnh đó, kì vọng chưa thực tế từ một bộ phận phụ huynh khiến GV phải “*thương lượng*” giữa mục tiêu phát triển giao tiếp lâu dài và áp lực kết quả tức thời. Những rào cản này góp phần lí giải vì sao nhiều chiến lược hỗ trợ giao tiếp của GV mang tính ứng phó hơn là có kế hoạch dài hạn. Việc GV phải đồng thời làm việc với trẻ có các dạng khó khăn giao tiếp khác nhau trong cùng một lớp học (ví dụ: trẻ rối loạn phổ tự kỉ, trẻ chậm nói, trẻ có khó khăn giao tiếp hỗn hợp) làm gia tăng độ phức tạp trong tổ chức hoạt động ngôn ngữ. GV cho biết họ khó duy trì một hình thức hỗ trợ thống nhất, mà thường phải điều chỉnh linh hoạt theo từng trẻ trong khi vẫn bảo đảm nhịp độ hoạt động chung của lớp.

Chủ đề thứ tư liên quan đến phản tư nghề nghiệp và sự trưởng thành của GV. Dữ liệu cho thấy việc làm việc với trẻ rối loạn giao tiếp đã thúc đẩy sự thay đổi trong triết lí dạy học của GV, từ chú trọng “*dạy trẻ nói đúng*” sang “*tạo môi trường để trẻ muốn giao tiếp*”. Một GV chia sẻ: “*Trước đây tôi có dạy con nói cho đúng. Giờ tôi chỉ cố để con muốn nói chuyện với mình trước đã.*” (GV7). GV trở nên nhạy cảm hơn với các tín hiệu giao tiếp không lời, kiên nhẫn hơn với nhịp độ cá nhân của trẻ và nhận thức rõ vai trò của cảm xúc và mối quan hệ trong phát triển ngôn ngữ. Sự chuyển biến trong cách nhìn và thực hành của GV cho thấy tổ chức hoạt động ngôn ngữ không chỉ là nhiệm vụ chuyên môn mà còn là nguồn học tập nghề nghiệp quan trọng. Quá trình phản tư diễn ra liên tục thông qua quan sát phản ứng của trẻ, điều chỉnh chiến lược và đánh giá lại mục tiêu giao tiếp, từ đó hình thành cách tiếp cận lấy mối quan hệ và cảm xúc của trẻ làm trung tâm. Điều này góp phần lí giải sự trưởng thành nghề nghiệp được GV nhấn mạnh trong các chia sẻ. Những thay đổi trong cách nhìn và thực hành của GV cho thấy quá trình tổ chức hoạt động ngôn ngữ cho trẻ rối loạn giao tiếp đã trở thành một động lực phản tư nghề nghiệp, thúc đẩy GV điều chỉnh mục tiêu từ “*dạy trẻ nói đúng*” sang “*tạo điều kiện để trẻ muốn giao tiếp*”. Nhận định này được hình thành từ các minh chứng thực tiễn trong dữ liệu phỏng vấn và quan sát lớp học.

Nhìn chung, kết quả nghiên cứu cho thấy 15 GV mầm non đã thể hiện năng lực thích ứng đáng kể khi tổ chức hoạt động ngôn ngữ cho trẻ rối loạn giao tiếp trong lớp MNHN. Tuy nhiên, hiệu quả thực hành vẫn chịu ảnh hưởng mạnh từ các điều kiện hệ thống, cho thấy nhu cầu cấp thiết về đào tạo chuyên sâu, học liệu hỗ trợ và cơ chế phối hợp hiệu quả giữa nhà trường và gia đình. Cần lưu ý rằng các kết quả trên phản ánh trải nghiệm và thực hành của nhóm 15 GV tham gia nghiên cứu trong những bối cảnh lớp MNHN cụ thể. Việc sử dụng các trích dẫn minh họa nhằm làm rõ chiều sâu trải nghiệm, không nhằm suy rộng hay đại diện cho thực trạng của toàn bộ GV mầm non Việt Nam. Nhìn từ góc độ bàn luận, kết quả trên cho thấy việc tổ chức hoạt động ngôn ngữ cho trẻ rối loạn giao tiếp không chỉ là một nhiệm vụ chuyên môn mang tính kĩ thuật, mà còn là quá trình học tập nghề nghiệp liên tục của GV mầm non trong bối cảnh hòa nhập. Thông qua tương tác hằng ngày với trẻ, GV từng bước điều chỉnh cách nhìn về giao tiếp, chuyển từ trọng tâm “*sửa lỗi ngôn ngữ*” sang “*xây dựng động cơ và cảm giác an toàn trong giao tiếp*”. Quá trình này gắn liền với hoạt động phản tư trong thực tiễn, khi GV quan sát phản ứng của trẻ, đánh giá hiệu quả của các chiến

lược đã sử dụng và linh hoạt điều chỉnh cách tổ chức hoạt động ngôn ngữ cho phù hợp với nhu cầu giao tiếp đa dạng trong lớp học. Những phát hiện này cho thấy sự trưởng thành nghề nghiệp của GV được hình thành chủ yếu thông qua trải nghiệm thực hành trong lớp MNHN, đặc biệt trong điều kiện còn hạn chế về hỗ trợ chuyên môn. Do đó, phân tư nghề nghiệp có thể được xem là một nguồn lực quan trọng giúp GV duy trì và phát triển các thực hành hỗ trợ giao tiếp mang tính nhân văn và bền vững cho trẻ rối loạn giao tiếp.

3. Kết luận

Nghiên cứu đã làm rõ những khó khăn và chiến lược của GV mầm non khi tổ chức hoạt động ngôn ngữ cho trẻ rối loạn giao tiếp trong các lớp MNHN, thông qua phân tích trải nghiệm của 15 GV trong bối cảnh lớp học cụ thể. Kết quả cho thấy GV có xu hướng tiếp cận rối loạn giao tiếp như một hiện tượng đa chiều, vận dụng linh hoạt các chiến lược hỗ trợ giao tiếp và đồng thời đối mặt với nhiều rào cản mang tính hệ thống. Từ các phát hiện này, nghiên cứu nhấn mạnh nhu cầu tăng cường bồi dưỡng chuyên môn về rối loạn giao tiếp, cung cấp học liệu thực hành và xây dựng cơ chế hỗ trợ trong nhà trường nhằm nâng cao hiệu quả tổ chức hoạt động ngôn ngữ hòa nhập. Trong tương lai, các nghiên cứu với mẫu lớn hơn và đa dạng bối cảnh hơn có thể tiếp tục làm rõ sự khác biệt trong thực hành của GV và mở rộng khả năng khái quát hóa kết quả.

Tài liệu tham khảo

- Akalın, S., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İçsen, F. (2014). The Needs of Inclusive Preschool Teachers about Inclusive Practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 14, 39-60.
- Balık, F., & Özgün, Ö. (2024). Inclusive education in early childhood: Teacher perceptions, practices, challenges and needs. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 487-506.
- Bintoro, T., Fahrurrozi, & Murni Winarsih. (2022). Identifying Language Learning Strategies for Children with Communication Disorder in New Normal Era. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dan Pembelajaran*, 6(2), 305-316.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- D'Agostino, S. R. (2024). Examining inclusive preschool teachers' perspectives and observed practices: A convergent mixed-methods study. *Journal of Early Intervention*, 46(1), 3-22.
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237.
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99.
- Johnston, S. S., McDonnell, A. P., Nelson, C., & Magnavito, A. (2003). Teaching functional communication skills using augmentative and alternative communication in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 25(4), 263-280.
- Lowenthal, B. (1995). Naturalistic language intervention in inclusive environments. *Intervention in School and Clinic*, 31(2), 114-118. <https://doi.org/10.1177/105345129503100209>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.
- Nguyễn Thị Phương (2021). Điều chỉnh cách hướng dẫn khi tổ chức trò chơi nhằm phát triển ngôn ngữ cho trẻ rối loạn phổ tự kỉ tuổi mẫu giáo. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 46, 48-53.
- Nguyễn Thị Anh Thư, Đỗ Thị Thảo, Phạm Thị Bền (2024). Tổng quan nghiên cứu về áp dụng thiết kế phổ quát cho việc học (UDL) nhằm phát triển ngữ dụng cho trẻ rối loạn phổ tự kỉ tại trường mầm non hòa nhập. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội: Khoa học giáo dục*, 69(5A), 96-106.
- Rusdiansyah, R., & Sudana, D. (2024). Analysis of inclusive teaching strategies for addressing communication disorders in children with Down syndrome: A case study. *IDEAS Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 12(2), 1152-1166. <https://doi.org/10.24256/ideas.v12i2.5158>
- Sandall, S. R., & Schwartz, I. (2002). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Then, D., & Floth, A. (2025). Mindsets for preschool inclusion: Preschool teachers' perspectives on disability in early childhood education. *Education Sciences*, 15(9), Article 1261. <https://doi.org/10.3390/educsci15091261>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.
- Yuniari, N. M., & Sudarmawan, I. P. Y. (2023). Teaching Strategies for Children with Expressive Language Disorder. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dan Pembelajaran*, 6(3), 654-664.