

NHẬN THỨC CỦA GIÁO VIÊN MẦM NON TRONG VIỆC ĐÁP ỨNG NHU CẦU NGÔN NGỮ ĐA DẠNG CỦA TRẺ: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP LỚP MONTESSORI 3-6 TUỔI

PRESCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF ADDRESSING CHILDREN'S LINGUISTICALLY DIVERSE NEEDS:
A CASE STUDY OF MONTESSORI CLASSROOMS FOR CHILDREN AGED 3-6

Đinh Thanh Tuyền¹,
Vũ Thị Chang^{2,+},
Nguyễn Thị Phương Thảo²,
Lành Thị Chiêu²,
Bùi Trúc Lam²,
Trần Thị Thuần²

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: changanhcv@gmail.com

Article history

Received: 19/01/2026

Accepted: 10/02/2026

Published: 20/4/2026

Keywords

Preschool teacher, linguistic diversity, children, Montessori, ages 3-6

ABSTRACT

Language development is one of the core tasks of early childhood education, playing a foundational role in the formation of children's thinking, their capacity for behavioral regulation, and the construction of social identity. This study examines how Montessori preschool teachers in Vietnam perceive and address linguistic diversity in mixed-age classrooms for children aged 3-6. Using a qualitative case study approach, semi-structured interviews were conducted with 14 teachers and teaching assistants from Montessori schools in Hanoi, Ho Chi Minh City, and Cam Pha. The findings indicate that teachers interpret linguistic diversity through core Montessori principles such as respect for individual learning pace and acceptance of silent periods, and employ flexible strategies including action-based language modelling, natural translanguaging, and indirect correction. However, their practices are constrained by contextual factors such as parental expectations, large class sizes, and limited bilingual Montessori materials. The study contributes to clarifying pedagogical practices that respond to children's diverse linguistic needs and offers implications for professional development, as well as policy directions to support sustainable bilingual/multilingual education in early childhood education.

1. Mở đầu

Phát triển ngôn ngữ là một trong những nhiệm vụ trọng tâm của giáo dục mầm non, có vai trò nền tảng đối với sự hình thành tư duy, khả năng điều chỉnh hành vi và quá trình kiến tạo bản sắc xã hội của trẻ. Thông qua các hoạt động ngôn ngữ, trẻ không chỉ mở rộng vốn từ và cấu trúc câu, mà còn học cách tham gia tương tác, diễn đạt suy nghĩ và thương lượng ý nghĩa với người lớn và bạn bè. Tuy nhiên, nhiều nghiên cứu trong nước cho thấy thực hành tổ chức hoạt động ngôn ngữ trong lớp mầm non tại Việt Nam vẫn còn thiên về tính đồng loạt, chưa thực sự tạo điều kiện cho sự khác biệt cá nhân và nhu cầu giao tiếp đa dạng của trẻ (Trần Nguyễn Nguyên Hân, 2019).

Trong bối cảnh hậu COVID-19 và hội nhập quốc tế, sự đa dạng ngôn ngữ trong lớp mầm non ngày càng trở nên rõ nét. Trẻ có thể đồng thời sử dụng tiếng mẹ đẻ, tiếng Việt phổ thông, tiếng Anh hoặc các ngôn ngữ khác trong gia đình và cộng đồng. Trên bình diện quốc tế, nhóm trẻ này thường được mô tả là những người học song ngữ đang hình thành, với vốn ngôn ngữ phân tán ở nhiều hệ thống mã khác nhau (Sawyer và cộng sự, 2016). Thực tiễn này đặt GV mầm non vào vai trò "GV ngôn ngữ" trên thực tế, đồng thời buộc họ phải liên tục thương lượng giữa yêu cầu chương trình và việc tôn trọng bản sắc ngôn ngữ - văn hóa của trẻ (Kirsch, 2018). Trong dòng chảy đó, giáo dục Montessori được xem là một bối cảnh đặc thù nhưng còn ít được nghiên cứu dưới lăng kính đa ngôn ngữ, đặc biệt tại Việt Nam. Triết lý Montessori nhấn mạnh cá nhân hóa việc học trong môi trường có chuẩn bị, nơi trẻ được lựa chọn hoạt động, làm việc trong thời gian dài và tương tác với bạn bè khác độ tuổi. Những đặc điểm này mở ra nhiều cơ hội cho tương tác và phát triển ngôn ngữ gắn với trải nghiệm, song cũng đặt ra thách thức cho GV trong việc điều chỉnh thực hành sư phạm để đáp ứng sự đa dạng ngôn ngữ ngày càng gia tăng.

Xuất phát từ khoảng trống nghiên cứu đó, bài báo này lựa chọn tiếp cận nghiên cứu trường hợp định tính nhằm khám phá trải nghiệm của GV Montessori trong lớp học 3-6 tuổi tại Việt Nam khi đáp ứng nhu cầu ngôn ngữ đa dạng của trẻ. Nghiên cứu được dẫn dắt bởi ba câu hỏi: (1) GV Montessori 3-6 tại Việt Nam hiểu và định vị vai trò của mình như thế nào trong việc hỗ trợ trẻ có nhu cầu ngôn ngữ đa dạng?; (2) GV đã và đang sử dụng những chiến lược, điều chỉnh sự phạm nào trong lớp học hằng ngày để đáp ứng sự đa dạng ngôn ngữ của trẻ?; (3) Các yếu tố bối cảnh như chính sách, chương trình, tổ chức lớp học, kì vọng phụ huynh cùng những giảng viên về bản sắc nghề nghiệp ảnh hưởng ra sao đến cách GV Montessori đáp ứng nhu cầu ngôn ngữ đa dạng?. Thông qua việc làm rõ trải nghiệm và thực hành của GV trong một bối cảnh cụ thể, nghiên cứu kì vọng đóng góp một góc nhìn “từ dưới lên” về dạy học đáp ứng ngôn ngữ (linguistically responsive teaching - LRT) trong lớp Montessori Việt Nam, đồng thời gợi mở các hàm ý thực tiễn cho đào tạo và bồi dưỡng GV mầm non trong bối cảnh song ngữ/đa ngữ.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Giáo dục ngôn ngữ đáp ứng nhu cầu đa dạng trong lớp học Montessori 3-6 tuổi

Giáo dục ngôn ngữ trong lớp học mầm non đa dạng ngôn ngữ đòi hỏi sự chuyển dịch từ cách tiếp cận đồng loạt sang các hình thức dạy học đáp ứng nhu cầu cá nhân của trẻ. Trên bình diện quốc tế, nhiều nghiên cứu cho rằng sự đa dạng ngôn ngữ không nên được xem là “rào cản”, mà là nguồn lực học tập nếu GV có khả năng nhận diện và tích hợp linh hoạt vào thực hành sự phạm (Sawyer và cộng sự, 2016). Điều này đặc biệt có ý nghĩa trong giáo dục mầm non, nơi ngôn ngữ phát triển gắn chặt với trải nghiệm, tương tác và cảm xúc của trẻ.

Một khung lí luận quan trọng trong bối cảnh này là LRT. Lucas và Villegas (2013) nhấn mạnh rằng LRT bao gồm việc GV thấu hiểu bối cảnh ngôn ngữ - văn hóa của người học, nhận diện vốn ngôn ngữ sẵn có và thiết kế môi trường học tập cho phép trẻ sử dụng ngôn ngữ một cách có ý nghĩa. Trong giáo dục mầm non, LRT được thể hiện thông qua quan sát tinh tế, tương tác cá nhân hóa và các hình thức hỗ trợ gián tiếp bằng hoạt động, cử chỉ và ngữ cảnh học tập. Bên cạnh đó, “translanguaging” là một khái niệm ngày càng được sử dụng để lí giải cách trẻ song ngữ và đa ngữ huy động toàn bộ nguồn lực ngôn ngữ của mình trong quá trình giao tiếp và kiến tạo ý nghĩa. Ju và Hu (2021) cho rằng translanguaging không chỉ là sự pha trộn ngôn ngữ, mà là một thực hành nhận thức - xã hội cho phép trẻ linh hoạt sử dụng các hệ thống mã khác nhau để phục vụ mục đích giao tiếp. Trong lớp mầm non, translanguaging thường diễn ra tự nhiên thông qua chơi, kể chuyện, đóng vai và thao tác với đồ vật, song mức độ được thừa nhận và hỗ trợ phụ thuộc lớn vào nhận thức nghề nghiệp của GV (Kirsch, 2018).

Từ góc độ phát triển nghề nghiệp, nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng GV mầm non thường chưa được chuẩn bị đầy đủ để làm việc trong bối cảnh đa ngôn ngữ, đặc biệt về kiến thức ngôn ngữ học ứng dụng, hiểu biết văn hóa và kĩ năng thiết kế môi trường học tập linh hoạt (Hadjiannou và cộng sự, 2016). Do thiếu các khung hướng dẫn cụ thể, GV thường phải tự điều chỉnh thực hành trong quá trình làm việc, dẫn đến các chiến lược mang tính cá nhân và tình huống hơn là có hệ thống.

Trong bối cảnh đó, giáo dục Montessori cung cấp một nền tảng lí luận và thực hành đặc thù cho giáo dục ngôn ngữ đáp ứng nhu cầu đa dạng. Triết lí Montessori nhấn mạnh cá nhân hóa việc học, tôn trọng nhịp độ phát triển riêng của trẻ và vai trò của môi trường có chuẩn bị. Ngôn ngữ trong Montessori được phát triển thông qua mối liên hệ giữa thao tác, giác quan và trải nghiệm, cho phép trẻ tiếp cận ngôn ngữ trong các ngữ cảnh có ý nghĩa và gắn với hành động cụ thể. Lớp học ghép độ tuổi 3-6 tạo điều kiện cho tương tác ngang hàng và học tập qua quan sát, hỗ trợ trẻ song ngữ và trẻ có độ trể ngôn ngữ mà không cần tách biệt khỏi dòng hoạt động chung. Tuy nhiên, các nghiên cứu cũng cho thấy GV Montessori phải liên tục thương lượng giữa việc duy trì tính “chuẩn phương pháp” và điều chỉnh linh hoạt để đáp ứng nhu cầu thực tế của trẻ. Christensen (2019) cho rằng, GV Montessori không chỉ là người hướng dẫn mà còn là người đưa ra các quyết định sự phạm tinh tế dựa trên quan sát hằng ngày. Nghiên cứu tại Indonesia cho thấy GV Montessori sử dụng song song tiếng mẹ đẻ và tiếng Anh, kết hợp kể chuyện, đóng vai và thao tác vật liệu để hỗ trợ trẻ học ngôn ngữ thứ hai một cách tự nhiên (Apriliana và cộng sự, 2024).

Tại Việt Nam, các nghiên cứu về Montessori chủ yếu tập trung vào phát triển nhận thức, trong khi giáo dục ngôn ngữ trong lớp Montessori đa ngữ còn ít được khai thác (Nguyễn Thị Phương Nga, 2024). Đồng thời, các nghiên cứu về phát triển ngôn ngữ mầm non cho thấy sự thiếu vắng các hướng dẫn cụ thể nhằm hỗ trợ GV đáp ứng sự khác biệt ngôn ngữ - văn hóa trong lớp học (Trần Nguyễn Nguyên Hân, 2019). Điều này cho thấy nhu cầu cần có những nghiên cứu đi sâu vào trải nghiệm và thực hành hằng ngày của GV Montessori, nhằm làm rõ cách các khung lí luận như LRT, translanguaging và Thiết kế Phổ quát cho Việc học (UDL) được diễn giải và vận dụng trong bối cảnh lớp học 3-6 tuổi tại Việt Nam.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng thiết kế nghiên cứu trường hợp định tính (qualitative case study), tập trung vào GV đang trực tiếp giảng dạy trong lớp Montessori 3-6 tuổi có sự đa dạng rõ nét về nền tảng ngôn ngữ của trẻ. Lựa chọn này cho phép khai thác chiều sâu trải nghiệm nghề nghiệp, cách GV diễn giải khái niệm đa dạng ngôn ngữ trong bối cảnh Montessori, cũng như các chiến lược sư phạm cụ thể được vận dụng trong thực hành hằng ngày (Cichocka, 2022; Kirsch, 2018).

Người tham gia nghiên cứu là những GV mầm non đáp ứng các tiêu chí: có tối thiểu ba năm kinh nghiệm làm việc trong môi trường Montessori, trong đó ít nhất một năm phụ trách lớp Montessori 3-6 tuổi; lớp học hiện tại có trẻ song ngữ, trẻ có ngôn ngữ mẹ đẻ khác tiếng Việt hoặc trẻ gặp khó khăn trong phát triển ngôn ngữ; GV có chứng chỉ/bồi dưỡng Montessori và được Ban Giám hiệu đánh giá có năng lực quan sát, phân tư và điều chỉnh môi trường học tập. Các tiêu chí này phù hợp với khuyến nghị của các nghiên cứu trước, cho rằng GV cần có đủ “độ dày trải nghiệm” để phân tích sâu các tình huống, giảng dạy và quá trình tự học trong bối cảnh đa ngôn ngữ (Hadjioannou và cộng sự, 2016; Volkant và Licandro, 2024; Christensen, 2019).

Công cụ thu thập dữ liệu chính là phiếu hỏi phỏng vấn bán cấu trúc, được xây dựng bằng tiếng Việt dựa trên tổng hợp cơ sở lý luận và thực tiễn. Phiếu hỏi gồm bảy cụm chủ đề: (1) Bối cảnh nghề nghiệp và đặc điểm lớp học; (2) Quan niệm và cách nhận diện đa dạng ngôn ngữ trong lớp Montessori (Lucas và Villegas, 2013; Ju và Hu, 2021); (3) Trải nghiệm nghề nghiệp trong lớp học đa ngôn ngữ (Cichocka, 2022; Kirsch, 2018); (4) Phương pháp và chiến lược sư phạm, đặc biệt là việc sử dụng vật liệu Montessori và tương tác ngôn ngữ (Trần Nguyễn Nguyên Hân, 2019; Ngọc Thị Thu Hằng, 2019); (5) Vai trò của phụ huynh và môi trường học tập (Trần Thị Tâm Minh và Lý Kiều Hưng, 2023); (6) Thách thức và nhu cầu hỗ trợ nghề nghiệp (Hadjioannou và cộng sự, 2016; Nguyễn Thị Thúy Vinh, 2024); (7) Phân tư nghề nghiệp và định hướng phát triển chuyên môn (Jabeen, 2019). Cấu trúc này vừa đảm bảo bám sát mục tiêu nghiên cứu, vừa tạo không gian để GV tự do kể lại trải nghiệm cá nhân.

Phỏng vấn được tiến hành trực tiếp tại trường, trong không gian yên tĩnh, mỗi cuộc kéo dài khoảng 30-40 phút, được ghi âm với sự đồng thuận của người tham gia và kèm theo ghi chép nhanh về ngôn ngữ cơ thể, cảm xúc và bối cảnh lớp học. Quy trình nghiên cứu tuân thủ các nguyên tắc đạo đức trong khoa học xã hội, bao gồm cung cấp thông tin nghiên cứu, đảm bảo quyền tự nguyện tham gia, ẩn danh và bảo mật dữ liệu. Các nguyên tắc này phù hợp với chuẩn mực đạo đức quốc tế trong nghiên cứu GV và trẻ em (Almodóvar và Atilas, 2015; Becerra-Lubies và Fones, 2016).

Dữ liệu được phân tích theo phương pháp phân tích chủ đề (thematic analysis), kết hợp giữa mã hóa định hướng dựa trên khung câu hỏi phỏng vấn và mã hóa mở nhằm tiếp nhận các ý nghĩa phát sinh. Quy trình phân tích bao gồm làm quen dữ liệu, mã hóa sơ bộ, xây dựng và tinh chỉnh chủ đề, sau đó diễn giải kết quả trong mối liên hệ với các khung lý luận như LRT, translanguaging và giáo dục Montessori (Lucas và Villegas, 2010; Ju và Hu, 2021; Christensen, 2019). Với thiết kế trường hợp đơn, độ bão hòa được xác định dựa trên sự lặp lại và nhất quán của các mẫu ý nghĩa trong dữ liệu, hơn là số lượng người tham gia. Bảy cụm chủ đề này được sử dụng như khung định hướng thu thập dữ liệu. Trong giai đoạn phân tích, dữ liệu được mã hóa theo hướng kết hợp giữa mã hóa định hướng (theo các cụm chủ đề phỏng vấn) và mã hóa mở, từ đó tái cấu trúc và trích xuất các chủ đề phân tích cấp cao, dẫn tới 4 chủ đề chính trình bày ở phần Kết quả và bàn luận.

2.3. Kết quả và bàn luận

2.3.1. Thông tin mô tả người tham gia nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phỏng vấn bán cấu trúc với 14 GV Montessori, bao gồm cả GV chính và trợ tá, đang giảng dạy tại các lớp Casa 3-6 ở một số trường mầm non quốc tế, tư thục song ngữ và cơ sở Montessori tại Hà Nội, Cẩm Phả và TP. Hồ Chí Minh. Thâm niên công tác của GV dao động từ 2 đến 10 năm, trong đó đa số có chứng chỉ Montessori quốc tế AMI 3-6 hoặc chứng chỉ trợ tá AMI. Sĩ số lớp nơi họ đang công tác dao động từ 20 đến 30 trẻ, phản ánh đặc trưng lớp Casa đa độ tuổi. Đáng chú ý, trong tất cả các lớp đều có sự hiện diện của trẻ mang yếu tố đa dạng ngôn ngữ: trẻ song ngữ Việt - Anh, Việt - Pháp, Việt - Hàn; trẻ là con gia đình người nước ngoài hoặc gia đình Việt kiều; trẻ dân tộc thiểu số (Dao, Tày); trẻ nói ngọng, chậm nói hoặc trải qua giai đoạn im lặng kéo dài (silent period). Điều này cho thấy bối cảnh lớp Montessori tại Việt Nam là một môi trường đa ngữ, đa văn hoá với mức độ khác biệt rất cao về năng lực giao tiếp của trẻ, là “đất” thuận lợi để khảo sát trải nghiệm nghề nghiệp của GV trong việc đáp ứng nhu cầu ngôn ngữ đa dạng.

Bảng 1. Thông tin mô tả người tham gia phỏng vấn (Nguồn: Nhóm tác giả)

Mã GV	Số năm kinh nghiệm	Chứng chỉ Montessori	Sĩ số lớp	Trẻ đa ngữ	Các dạng đa ngữ chính
GV1	5 năm	AMI 3-6	20	5	Song ngữ, im lặng
GV2	6 năm	AMI 3-6	25	5	Trẻ nói ngọng, chậm nói
GV3	7 năm	AMI 3-6	30	7	Song ngữ, nói ngọng
GV4	5 năm	AMI 3-6	28	6	Trẻ lai đa ngữ
GV5	8 năm	AMI 3-6	25	8	Song ngữ, ngọng
GV6	2 năm	Đang học AMI	25	6	Song ngữ, im lặng
GV7	8 năm	AMI 3-6	28	7	Việt - Anh - Hoa
GV8	10 năm	AMI 3-6	25	6	Trẻ Hàn, chậm nói
GV9	2 năm	Trợ tá Montessori	28	6	Trẻ nói nhiều - ít
GV10	4 năm	Trợ tá Montessori	20	8	Dao - Tây, song ngữ
GV11	4 năm	Trợ tá AMI	24	8	Trẻ dân tộc, song ngữ
GV12	6 năm	Trợ tá Montessori	28	7	Trẻ lai - song ngữ
GV13	6 năm	Trợ tá Montessori	24	9	Nhật - Hàn - Singapore
GV 14	9 năm	Trợ tá Montessori	Không nêu	Không nêu	Trẻ chậm nói, giọng địa phương

Bảng 1 cho thấy sự phong phú về bối cảnh lớp học và hồ sơ ngôn ngữ của trẻ, cung cấp nền tảng quan trọng để phân tích sâu các trải nghiệm, chiến lược sư phạm và phản tư nghề nghiệp của GV trong môi trường Montessori đa ngôn ngữ.

2.3.2. Quá trình phân tích và trích xuất chủ đề

Dựa trên phân tích chủ đề từ 14 bản ghi phỏng vấn theo quy trình phân tích nội dung hướng tiếp cận chủ đề (Clarke và Braun, 2018), bốn chủ đề chính được trích xuất không chỉ phản ánh cấu trúc trải nghiệm của GV Montessori trong lớp học đa ngôn ngữ, mà còn trực tiếp trả lời ba câu hỏi nghiên cứu của bài báo, liên quan đến cách GV định vị vai trò nghề nghiệp, lựa chọn chiến lược sư phạm và ứng phó với các yếu tố bối cảnh. Trên cơ sở dữ liệu phỏng vấn được tổ chức theo 7 cụm chủ đề của phiếu hỏi, quá trình mã hóa và phân tích chủ đề (thematic analysis) đã tổng hợp và tái cấu trúc dữ liệu thành 4 chủ đề phân tích cấp cao (themes) phản ánh các mẫu ý nghĩa nổi bật. Bốn chủ đề này không tương ứng cơ học với bảy cụm chủ đề phỏng vấn, mà là kết quả của quá trình khái quát hóa và nhóm mã theo ý nghĩa nổi trội trong dữ liệu.

Chủ đề 1, Montessori như lăng kính giúp GV diễn giải đa dạng ngôn ngữ, gắn chặt với Câu hỏi nghiên cứu 1 về cách GV hiểu và định vị vai trò của mình trong việc hỗ trợ trẻ có nhu cầu ngôn ngữ đa dạng. Dữ liệu cho thấy GV không tiếp cận đa dạng ngôn ngữ theo nghĩa thuần túy về số lượng ngôn ngữ, mà nhìn nhận ngôn ngữ như một hiện tượng xã hội - cảm xúc, bao gồm cả nhịp độ phát triển, phong cách biểu đạt và ngôn ngữ không lời. Qua lăng kính Montessori, GV định vị mình trước hết là người quan sát, lắng nghe và tạo cảm giác an toàn cho trẻ, thay vì là người sửa lỗi hay thúc ép trẻ nói. Việc tôn trọng giai đoạn “im lặng” được xem như một phần tự nhiên của quá trình hấp thụ ngôn ngữ, phù hợp với tinh thần tôn trọng cá nhân và nhịp độ riêng của trẻ trong giáo dục Montessori (Montessori, 2011; Lillard, 2017).

Chủ đề 2, Chiến lược sư phạm linh hoạt trong bối cảnh đa ngôn ngữ, trực tiếp trả lời Câu hỏi nghiên cứu 2 về các chiến lược và điều chỉnh sư phạm mà GV sử dụng trong lớp học hằng ngày. Các chiến lược như ngôn ngữ gắn với hành động, tránh sửa lỗi trực tiếp, song ngữ tự nhiên và sử dụng giáo cụ cảm quan cho thấy GV không áp dụng một mô hình dạy ngôn ngữ cứng nhắc, mà linh hoạt vận dụng triết lý Montessori để giảm áp lực giao tiếp và tăng sự tự tin cho trẻ. Những thực hành này phản ánh sự giao thoa giữa Montessori và các tiếp cận hiện đại như translanguaging, trong đó trẻ được phép huy động toàn bộ nguồn lực ngôn ngữ để kiến tạo ý nghĩa trong tương tác hằng ngày (Lillard, 2017).

Chủ đề 3, Rào cản từ phụ huynh và môi trường dạy học, liên quan chặt chẽ đến Câu hỏi nghiên cứu 3 về ảnh hưởng của các yếu tố bối cảnh và những giằng co nghề nghiệp mà GV phải đối diện. Dữ liệu cho thấy kì vọng cao và đôi khi chưa thực tế từ phụ huynh, sĩ số lớp đông, thiếu học liệu song ngữ và thiếu tập huấn chuyên sâu đã tạo ra áp lực đáng kể cho GV trong việc cá nhân hóa hỗ trợ ngôn ngữ. Những rào cản này khiến GV phải liên tục thương lượng giữa việc bảo vệ nhịp độ phát triển tự nhiên của trẻ và việc đáp ứng mong đợi từ gia đình và nhà trường. Điều

này cho thấy hỗ trợ trẻ đa ngôn ngữ trong môi trường Montessori không chỉ là vấn đề kỹ thuật sư phạm, mà còn gắn với cấu trúc hệ thống và nhận thức xã hội rộng hơn (Lillard, 2017).

Chủ đề 4, Phân tư nghề nghiệp và sự trưởng thành của GV, tạo cầu nối giữa cả ba câu hỏi nghiên cứu. Trải nghiệm làm việc với trẻ đa ngôn ngữ đã thúc đẩy GV tái định hình vai trò nghề nghiệp (RQ1), tinh chỉnh và làm sâu sắc các chiến lược sư phạm (RQ2), đồng thời phát triển năng lực ứng phó với các áp lực bối cảnh (RQ3). GV chuyển từ cách tiếp cận “dạy nói đúng” sang việc xây dựng môi trường an toàn, giàu kết nối cảm xúc để trẻ muốn và dám nói. Qua đó, ngôn ngữ được nhìn nhận không chỉ là kỹ năng học thuật mà còn là phương tiện kết nối và khẳng định bản thân của trẻ. Sự trưởng thành này cho thấy tiềm năng của giáo dục Montessori trong việc nuôi dưỡng năng lực phân tư và phát triển chuyên môn của GV trong bối cảnh lớp học đa ngôn ngữ.

3. Kết luận

Các phát hiện định tính cho thấy GV Montessori tại Việt Nam không diễn giải sự đa dạng ngôn ngữ của trẻ như một trở ngại cần khắc phục, mà như một đặc điểm phát triển tự nhiên gắn với nhịp độ cá nhân, cảm xúc và bối cảnh tương tác. Cách tiếp cận này phản ánh rõ triết lý “follow the child” của Montessori (2011), trong đó GV đóng vai trò quan sát và kiến tạo môi trường an toàn để trẻ tự bộc lộ. Việc nhìn nhận im lặng, cử chỉ và hành động như những hình thức ngôn ngữ cũng cho thấy sự tương thích với quan niệm ngôn ngữ như một thực hành xã hội - văn hóa trong nghiên cứu về translanguaging (García và Wei, 2014). So sánh với khung lý thuyết LRT, các chiến lược sư phạm mà GV sử dụng thể hiện rõ năng lực đáp ứng ngôn ngữ. Việc gắn ngôn ngữ với hành động, tránh sửa lỗi trực tiếp, lặp lại mẫu chuẩn và điều chỉnh tương tác theo từng khoảnh khắc cho thấy GV liên tục đưa ra các quyết định sư phạm vì mô nhằm tối ưu hóa cơ hội giao tiếp cho từng trẻ, phù hợp với mô hình GV đáp ứng ngôn ngữ của Lucas và Villegas (2010). Đáng chú ý, các thực hành translanguaging trong lớp Montessori diễn ra một cách tự nhiên, không mang tính áp đặt, nhưng vẫn cho phép trẻ huy động linh hoạt toàn bộ nguồn lực ngôn ngữ để kiến tạo ý nghĩa (García, 1995; Cichocka, 2022).

Tuy nhiên, nghiên cứu cũng chỉ ra rằng thực hành đáp ứng ngôn ngữ của GV chịu ảnh hưởng mạnh mẽ từ các yếu tố bối cảnh. Kỳ vọng cao và chưa thực tế từ phụ huynh, sĩ số lớp lớn, thiếu học liệu song ngữ chuẩn hóa theo Montessori và hạn chế trong đào tạo chuyên sâu về phát triển ngôn ngữ đã tạo ra áp lực nghề nghiệp đáng kể. Những rào cản này tương đồng với kết quả của Su (2005), cho thấy thực hành sư phạm luôn là kết quả của sự thương lượng giữa niềm tin nghề nghiệp và các ràng buộc hệ thống. Đồng thời, nghiên cứu làm rõ mối liên hệ giữa môi trường đa ngôn ngữ và sự trưởng thành nghề nghiệp của GV Montessori. Trải nghiệm này thúc đẩy GV phát triển năng lực quan sát, sự kiên nhẫn và cách tiếp cận lấy mối quan hệ làm trung tâm, phù hợp với nhận định của Christensen (2019), White và McCallum (2020). Tóm lại, GV Montessori tại Việt Nam thể hiện năng lực thích ứng cao trong việc hỗ trợ trẻ có nhu cầu ngôn ngữ đa dạng; tuy nhiên, để phát huy bền vững năng lực này, cần có sự đầu tư đồng bộ về đào tạo GV, học liệu song ngữ và sự đồng hành của phụ huynh và hệ thống giáo dục.

Bên cạnh những đóng góp về mặt mô tả và diễn giải thực hành sư phạm, nghiên cứu này vẫn tồn tại một số hạn chế. Trước hết, dữ liệu nghiên cứu chủ yếu được thu thập từ phỏng vấn GV và trợ tá Montessori, do đó phản ánh góc nhìn từ phía người dạy. Nghiên cứu chưa bao gồm dữ liệu trực tiếp từ trẻ như quan sát tương tác, phân tích sản phẩm ngôn ngữ hay theo dõi sự phát triển ngôn ngữ của trẻ theo thời gian. Vì vậy, các kết quả được trình bày cần được hiểu như sự phản ánh cách GV nhận diện và điều chỉnh thực hành nhằm đáp ứng nhu cầu ngôn ngữ đa dạng, hơn là bằng chứng về mức độ tác động hay hiệu quả giáo dục đối với trẻ. Từ những hạn chế này, các nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng bằng cách kết hợp nhiều nguồn dữ liệu, đặc biệt là quan sát lớp học, phân tích tương tác GV - trẻ và thu thập dữ liệu phát triển ngôn ngữ của trẻ. Cách tiếp cận đa phương pháp sẽ giúp làm rõ hơn mối quan hệ giữa thực hành sư phạm đáp ứng ngôn ngữ của GV và hiệu quả giáo dục trong bối cảnh lớp học Montessori đa ngôn ngữ.

Tài liệu tham khảo

- Almodóvar, M., & Atilas, J. T. (2015). *Children Crossing Borders: Immigrant Parent and Teacher Perspectives on Preschool: Joseph Tobin, Angela E. Arzubiaga, and Jennifer Keys Adair*. New York: Russell Sage Foundation.
- Apriliana, D. R., Waluyo, U., Soepriyanti, H., & Suryaningsih, H. (2024). English Teachers' Strategies in Teaching Preschool Students Using The Montessori Method: A Case Study at Bale Anak Lombok Montessori School Futura Indonesia. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, 9(4), 3168-3173.
- Becerra-Lubies, R., & Fones, A. (2016). The needs of educators in intercultural and bilingual preschools in Chile: A case study. *International Journal of Multicultural Education*, 18(2), 58-84.

- Christensen, O. (2019). Montessori Identity in Dialogue: A Selected Review of Literature on Teacher Identity. *Journal of Montessori Research*, 5(2), 45-56.
- Cichocka, J. (2024). Early childhood educators as language teachers: Preschool teachers' understanding of language learning and language use. *Journal of Early Childhood Literacy*, 24(4), 948-969.
- Clarke, V., & Braun, V. (2018). Using thematic analysis in counselling and psychotherapy research: A critical reflection. *Counselling and Psychotherapy Research*, 18(2), 107-110.
- Garcia, E. E. (1995). *Meeting the Challenge of Linguistic and Cultural Diversity in Early Childhood Education. Yearbook in Early Childhood Education Series, Volume 6*. Teachers College Press.
- Hadjoannou, X., Hutchinson, M. C., & Hockman, M. (2016). Addressing the needs of 21st-century teachers working with culturally and linguistically diverse learners. *The CATESOL Journal*, 28(2).
- Jabeen, R. (2019). Multicultural diverse classroom addressing the instructional challenges and reflections, from a teacher's perspective. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue: The Dynamics of EFL in Saudi Arabia*.
- Ju, Q., & Hu, J. (2022). *Translanguaging for emergent bilinguals: inclusive teaching in the linguistically diverse classroom*. Danling Fu, Xenia Hadjoannou and Xiaodi Zhou, New York, Teacher College Press.
- Kirsch, C. (2018). Dynamic interplay of language policies, beliefs and pedagogy in a preschool in Luxembourg. *Language and Education*, 32(5), 444-461.
- Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 52(2), 98-109.
- Montessori, M. (2011). *The absorbent mind*. Lulu.com.
- Ngọc Thị Thu Hằng (2019). Giới thiệu phương pháp giáo dục Montessori. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 57, 125-139.
- Nguyễn Thị Phương Nga (2024). Hình thành biểu tượng hình dạng cho trẻ mầm non theo phương pháp Montessori. *Tạp chí Thiết bị Giáo dục*, 1(316), 268-270.
- Nguyễn Thị Thúy Vinh (2024). Tổng quan nghiên cứu về quản lý hoạt động phát triển ngôn ngữ cho trẻ ở các trường mầm non. *Tạp chí Thiết bị Giáo dục*, 1(322), 369-371.
- Sawyer, B. E., Hammer, C. S., Cycyk, L. M., López, L., Blair, C., Sandilos, L., & Komaroff, E. (2016). Preschool teachers' language and literacy practices with dual language learners. *Bilingual Research Journal*, 39(1), 35-49.
- Su, Y. L. (2005). *Understanding Teachers' Experiences Working with Young Children from Diverse Cultural and Linguistic Backgrounds*. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Trần Nguyễn Nguyễn Hân (2019). Tổ chức hoạt động phát triển ngôn ngữ cho trẻ mầm non theo hướng "Học với động cơ chơi". *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 28, 106-112.
- Trần Thị Tâm Minh, Lý Kiều Hưng (2023) Tiếp cận đa văn hóa trong Chương trình giáo dục tại các trường mầm non. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 19(S4), 116-119.
- Volkant, S., & Licandro, U. (2024). Preparing teachers for linguistically diverse classrooms-A systematic review on interventions and intersectional perspectives. *Education Sciences*, 14(8), 846.
- White, S., & McCallum, F. (2020). Teacher resilience: A narrative inquiry into lived experience. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103044. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103044>