

NHẬN THỨC VÀ THỰC HÀNH CỦA GIÁO VIÊN MẦM NON TRONG HỖ TRỢ NGÔN NGỮ CHO TRẺ CÓ NỀN TẢNG NGÔN NGỮ ĐA DẠNG

PRESCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS AND PRACTICES IN PROVIDING LANGUAGE SUPPORT FOR
CHILDREN WITH DIVERSE LINGUISTIC BACKGROUNDS

Đinh Thanh Tuyền¹,
Đào Thái Hà^{2,+},
Trần Thị Mỹ Dung³,
Nguyễn Thị Hồng Nhung⁴

¹Trường Đại học Sư phạm Hà Nội;
²Phân hiệu Đại học Thái Nguyên tại Lào Cai;
^{3,4}Học viên cao học K34, Trường Khoa học Phát triển Trẻ thơ, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội
+Tác giả liên hệ • Email: hadt.phlc@tmu.edu.vn

Article history

Received: 05/01/2026

Accepted: 19/3/2026

Published: 05/5/2026

Keywords

Preschool, teachers, language support, cognitive, practice, children.

ABSTRACT

In the context of Vietnamese early childhood education, which is increasingly focused on inclusiveness and the cultural and linguistic diversity of children, supporting language development for children with diverse language backgrounds is becoming an important educational practice. This article surveys how early childhood teachers in Vietnam perceive and implement language support activities for children with diverse language backgrounds, including ethnic minority children and bilingual children. Data was collected through in-depth interviews and classroom observations at several early childhood education institutions in the North and South. The analysis results show four main themes: (1) teachers often perceive linguistic diversity primarily through the level of Vietnamese language use by children; (2) common support strategies include language games, storytelling, and flexible code switching; (3) organizing activities is still difficult due to large class sizes, lack of bilingual learning materials, and limitations in professional training; (4) The linguistic diversity context encourages teachers to adjust their pedagogical practices. This article clarifies the practice of supporting language development in preschool education in Vietnam and suggests strengthening teacher training and support policies that align with learners' cultural and linguistic contexts.

1. Mở đầu

Bối cảnh toàn cầu hóa và di cư gia tăng khiến nhiều lớp học mầm non trở nên đa dạng về ngôn ngữ và văn hóa. Thực tế này đặt ra yêu cầu đối với GV phải tổ chức các hoạt động sư phạm phù hợp với nền tảng ngôn ngữ khác nhau của trẻ (Balik và Ozgun, 2024). Vì vậy, nhiều hệ thống giáo dục chú trọng xây dựng môi trường học tập hỗ trợ đa ngôn ngữ và thúc đẩy sự phát triển ngôn ngữ từ giai đoạn đầu đời. Chính sách giáo dục Việt Nam nhiều năm qua nhấn mạnh việc tăng cường tiếng Việt cho trẻ em dân tộc thiểu số nhằm hỗ trợ khả năng tiếp cận chương trình học và tham gia đời sống xã hội (Thái Bình, 2023). Tuy nhiên, thực tiễn giáo dục mầm non (GDMN) cho thấy việc tổ chức dạy học ở các lớp có trẻ với nền tảng ngôn ngữ khác nhau vẫn đặt ra nhiều thách thức đối với GV. Các công trình quốc tế cho thấy nhận thức và niềm tin nghề nghiệp của GV ảnh hưởng đáng kể đến việc lựa chọn chiến lược hỗ trợ ngôn ngữ cũng như cách tổ chức môi trường học tập (Rizzuto, 2017; Choi và cộng sự, 2021). Một số nghiên cứu tại Hoa Kỳ và Iceland cho thấy GV mầm non đôi khi xem năng lực song ngữ của trẻ như một khó khăn đối với quá trình dạy học thay vì một nguồn lực học tập (Palviainen và cộng sự, 2016). Bên cạnh đó, GV ở nhiều bối cảnh giáo dục còn gặp hạn chế về học liệu và cơ hội bồi dưỡng chuyên môn liên quan đến giáo dục đa ngôn ngữ (Zulu và Mkandawire, 2024).

Ở Việt Nam, các công trình về phát triển ngôn ngữ cho trẻ dân tộc thiểu số chủ yếu tập trung vào định hướng chính sách hoặc mô tả hoạt động tăng cường tiếng Việt tại nhà trường (Đào Nam Sơn, 2014; Hà Đức Đà và cộng sự, 2021). Một số nghiên cứu gần đây đề cập đến việc phát triển vốn từ và các biện pháp hỗ trợ ngôn ngữ cho nhóm trẻ đặc thù (Đinh Thanh Tuyền và Hà Thị Như Quỳnh, 2023; Đinh Thanh Tuyền, 2024). Tuy vậy, số lượng công trình phân tích cách GV mầm non nhận thức và triển khai các chiến lược hỗ trợ ngôn ngữ đối với trẻ có nền tảng ngôn ngữ đa dạng vẫn còn hạn chế. Đồng thời, các yếu tố như quy mô lớp học lớn, thiếu học liệu song ngữ hoặc kì vọng

của phụ huynh về việc chuẩn hóa tiếng Việt cũng ảnh hưởng đến thực hành sư phạm ngôn ngữ (Trần Thị Tâm Minh và Lý Kiều Hưng, 2023).

Từ thực tiễn đó, bài báo tìm hiểu cách GV mầm non nhận thức về sự đa dạng ngôn ngữ của trẻ và các chiến lược được sử dụng nhằm hỗ trợ phát triển ngôn ngữ. Cụ thể, bài báo hướng tới trả lời ba câu hỏi: (1) GV mầm non ở Việt Nam nhận thức như thế nào về sự đa dạng ngôn ngữ của trẻ trong lớp học?; (2) GV sử dụng những chiến lược nào để hỗ trợ phát triển ngôn ngữ cho trẻ có nền tảng ngôn ngữ khác nhau? (3) Những yếu tố nào thúc đẩy hoặc cản trở việc thực hành hỗ trợ ngôn ngữ đa dạng trong bối cảnh GDMN Việt Nam? Kết quả nghiên cứu được kì vọng sẽ đóng góp về mặt lí luận cho lĩnh vực GDMN đa ngôn ngữ, đồng thời cung cấp gợi ý thực tiễn cho việc xây dựng chương trình đào tạo và bồi dưỡng GV, hướng tới một nền GDMN công bằng, toàn diện và tôn trọng sự đa dạng ngôn ngữ - văn hóa của trẻ.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nhằm tìm hiểu sâu nhận thức và thực hành của GV mầm non khi hỗ trợ ngôn ngữ cho trẻ có nền tảng ngôn ngữ đa dạng, bài báo áp dụng thiết kế nghiên cứu trường hợp định tính. Cách tiếp cận này cho phép xem xét hiện tượng trong bối cảnh lớp học cụ thể và phân tích cách GV lí giải, ra quyết định cũng như điều chỉnh thực hành sư phạm khi làm việc với trẻ có sự khác biệt về ngôn ngữ. Vì vậy, thiết kế này tạo điều kiện làm rõ cách GV hình thành ý nghĩa nghề nghiệp và phát triển các chiến lược hỗ trợ ngôn ngữ trong lớp học có sự đa dạng ngôn ngữ. Mẫu nghiên cứu gồm 14 GV mầm non, được lựa chọn theo phương pháp chọn mẫu có chủ đích. Khách thể phải đáp ứng ba tiêu chí: (1) Có ít nhất ba năm kinh nghiệm giảng dạy, trong đó tối thiểu một năm làm việc với lớp có trẻ dân tộc thiểu số, song ngữ hoặc gặp khó khăn về ngôn ngữ; (2) Đang giảng dạy ở lớp có sự đa dạng ngôn ngữ rõ rệt; (3) Sẵn sàng tham gia phỏng vấn và chia sẻ các trải nghiệm nghề nghiệp. Các tiêu chí giúp bảo đảm người tham gia có đủ trải nghiệm thực tiễn để phản ánh nhận thức, cảm xúc và chiến lược sư phạm liên quan đến việc hỗ trợ ngôn ngữ cho trẻ. Cách lựa chọn mẫu như vậy nhằm thu thập dữ liệu có chiều sâu và phản ánh rõ bối cảnh thực hành của GV. Đặc điểm của khách thể tham gia được trình bày ở bảng 1.

Bảng 1. Tóm tắt đặc điểm khách thể tham gia nghiên cứu

Mã GV	Loại hình trường	Kinh nghiệm (năm)	Bối cảnh lớp học	Số trẻ đa ngôn ngữ / tổng số	Ngôn ngữ chính của trẻ
GV1	Công lập	7	Thành phố	6/30	H'Mông - Việt
GV2	Công lập	10	Miền núi	12/28	Thái - Việt
GV3	Tư thực	5	Đô thị	4/25	Anh - Việt
GV4	Bán công	8	Đồng bằng	5/32	Khmer - Việt
GV5	Công lập	6	Nông thôn	7/29	Nùng - Việt
GV6	Tư thực	9	Đô thị	3/24	Anh - Việt
GV7	Công lập	12	Miền núi	15/31	Mông - Việt
GV8	Bán công	4	Ngoại thành	5/27	Hoa - Việt
GV9	Công lập	11	Miền núi	10/30	Dao - Việt
GV10	Tư thực	6	Thành phố	6/26	Anh - Việt
GV11	Công lập	13	Vùng dân tộc thiểu số	14/33	Êđê - Việt
GV12	Bán công	5	Nông thôn	8/28	Khmer - Việt
GV13	Công lập	9	Miền núi	10/30	H'Mông - Việt
GV14	Tư thực	7	Đô thị	4/25	Việt - Anh

Dữ liệu được thu thập thông qua phỏng vấn bán cấu trúc với từng GV. Bộ câu hỏi phỏng vấn được xây dựng dựa trên các khuyến nghị của Merriam và Tisdell (2016), tập trung vào bảy nhóm chủ đề: thông tin nghề nghiệp; nhận thức về đa dạng ngôn ngữ; trải nghiệm lớp học; các chiến lược hỗ trợ ngôn ngữ; sự phối hợp với gia đình; những thách thức và nhu cầu hỗ trợ chuyên môn; cũng như hoạt động phản tư nghề nghiệp. Các câu hỏi được thiết kế theo dạng mở nhằm khuyến khích GV chia sẻ các tình huống và kinh nghiệm thực tế trong quá trình giảng dạy. Mỗi cuộc phỏng vấn kéo dài khoảng 35-50 phút và được thực hiện trực tiếp tại trường trong không gian riêng với sự đồng thuận của người tham gia. Quá trình phỏng vấn được ghi âm và ghi chú bổ sung các yếu tố phi ngôn ngữ như ngữ điệu, cảm xúc hoặc cử chỉ. Cách thức này giúp duy trì tính linh hoạt của phỏng vấn định tính đồng thời bảo đảm độ sâu của dữ liệu thu thập được (Xu và Brown, 2016). Dữ liệu phỏng vấn được xử lí bằng phương pháp phân tích chủ đề. Quy trình phân tích gồm 05 bước: (1) Đọc và làm quen với bản ghi chép; (2) Mã hóa các đoạn dữ liệu liên quan đến nhận thức của GV, chiến lược sư phạm, các rào cản và hoạt động phản tư; (3) Nhóm các mã thành những chủ đề khái quát; (4) Rà soát và đối chiếu các chủ đề với dữ liệu gốc; (5) Diễn giải kết quả dựa trên các khung lí thuyết về giáo dục đa ngôn ngữ và dạy học đáp ứng ngôn ngữ (VVOB, 2023). Tất cả khách thể được cung cấp thông tin về mục đích, quy

trình và quyền rút lui khỏi nghiên cứu bất cứ thời điểm nào. Dữ liệu thu thập được ẩn danh hóa và chỉ sử dụng cho mục đích học thuật.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Một số khái niệm cơ bản

Đa dạng ngôn ngữ: Trong bối cảnh toàn cầu hóa và gia tăng di cư, môi trường GDMN ngày càng xuất hiện nhiều ngôn ngữ khác nhau. UNESCO (n.d.) sử dụng thuật ngữ “đa dạng ngôn ngữ” để chỉ sự cùng tồn tại và tương tác của nhiều ngôn ngữ trong một không gian xã hội hoặc giáo dục. Ở bậc học mầm non, sự đa dạng này thường thể hiện qua việc trẻ sử dụng các ngôn ngữ khác nhau trong giao tiếp hằng ngày, chẳng hạn tiếng Việt, tiếng dân tộc thiểu số hoặc ngoại ngữ. Nền tảng ngôn ngữ của trẻ đồng thời gắn với cách biểu đạt cảm xúc, kinh nghiệm sống và các yếu tố văn hóa hình thành từ môi trường gia đình và cộng đồng. Vì vậy, trong GDMN, ngôn ngữ không chỉ đóng vai trò phương tiện giao tiếp mà còn gắn với đời sống xã hội và bản sắc của trẻ.

Hỗ trợ ngôn ngữ: Trong GDMN, khái niệm “hỗ trợ ngôn ngữ” bao gồm các hình thức tổ chức hoạt động và tương tác sư phạm nhằm tạo điều kiện cho trẻ phát triển năng lực giao tiếp. Những hoạt động này hướng đến việc củng cố ngôn ngữ học tập của nhà trường - ở Việt Nam là tiếng Việt - đồng thời chú ý đến nền tảng ngôn ngữ sẵn có của trẻ. Flynn và Hoy (2025) mô tả quá trình hỗ trợ ngôn ngữ ở giai đoạn đầu đời thông qua các hoạt động tương tác như trò chuyện, kể chuyện, chơi và trải nghiệm. Trong những tình huống này, trẻ sử dụng ngôn ngữ một cách tự nhiên và từng bước mở rộng vốn từ cũng như khả năng giao tiếp. Tại Việt Nam, nhiều nghiên cứu về phát triển ngôn ngữ cho trẻ dân tộc thiểu số tập trung vào chính sách tăng cường tiếng Việt trong GDMN (Thái Bình, 2023) hoặc mô tả các hoạt động phát triển ngôn ngữ thông qua trải nghiệm học tập (Hà Đức Hà và cộng sự, 2021; Đào Nam Sơn, 2014). Một số công trình khác đề cập đến các trường hợp trẻ chậm nói hoặc gặp khó khăn về giao tiếp và nhấn mạnh vai trò của điều kiện dạy học cũng như năng lực chuyên môn của GV đối với sự phát triển ngôn ngữ của trẻ (Đình Thanh Tuyền và Hà Thị Như Quỳnh, 2023; Đình Thanh Tuyền, 2024).

Nhận thức nghề nghiệp của GV: Trong nghiên cứu giáo dục, thuật ngữ “teacher cognition” đề cập đến hệ thống niềm tin, hiểu biết và kinh nghiệm nghề nghiệp ảnh hưởng đến các quyết định sư phạm của GV (Veliz và cộng sự, 2025). Các yếu tố này bao gồm quan niệm về cách trẻ học ngôn ngữ, vai trò của ngôn ngữ mẹ đẻ và cách GV nhìn nhận sự đa dạng ngôn ngữ trong lớp học. Nhận thức nghề nghiệp liên quan trực tiếp đến cách GV tổ chức các hoạt động hỗ trợ ngôn ngữ cho trẻ. Choi và cộng sự (2021) cho rằng niềm tin nghề nghiệp ảnh hưởng đến chất lượng tương tác ngôn ngữ giữa GV và trẻ. Một số nghiên cứu cũng chỉ ra rằng khi GV coi ngôn ngữ mẹ đẻ của trẻ là một nguồn lực học tập, họ thường sử dụng các hình thức giao tiếp linh hoạt hơn trong lớp học (Palviainen và cộng sự, 2016). Mặt khác, việc ưu tiên tuyệt đối một ngôn ngữ thống trị có thể làm giảm cơ hội tham gia giao tiếp của trẻ (Rizzuto, 2017).

3.2. Vai trò của giáo viên mầm non trong hỗ trợ ngôn ngữ cho trẻ có nền tảng ngôn ngữ đa dạng

Trong các nghiên cứu về GDMN, GV thường được xem là chủ thể trung tâm trong việc tổ chức môi trường giao tiếp và định hình các cơ hội phát triển ngôn ngữ của trẻ trong lớp học. Vai trò này thể hiện không chỉ ở cách GV thiết kế hoạt động học tập mà còn ở cách họ diễn giải sự đa dạng ngôn ngữ và phản ứng với các nhu cầu giao tiếp khác nhau của trẻ.

(1) *Niềm tin và thực hành sư phạm:* Nhiều nghiên cứu về GDMN chỉ ra rằng GV giữ vai trò quan trọng trong việc hình thành môi trường giao tiếp ngôn ngữ của lớp học. Niềm tin nghề nghiệp có thể ảnh hưởng đến cách GV lí giải sự khác biệt ngôn ngữ giữa các trẻ cũng như cách họ lựa chọn hình thức tổ chức hoạt động. Trong bối cảnh GDMN hướng tới cách tiếp cận lấy trẻ làm trung tâm, ngôn ngữ thường được xem là phương tiện giao tiếp gắn với cảm xúc và cảm giác an toàn của trẻ. Vì vậy, cách GV nhìn nhận sự im lặng hoặc chậm nói của trẻ có thể ảnh hưởng đến cách họ tổ chức các hoạt động hỗ trợ ngôn ngữ.

(2) *Năng lực phản ứng sư phạm:* Đề cập khả năng GV quan sát, lắng nghe và điều chỉnh hoạt động dạy học nhằm phù hợp với nhu cầu của người học, Balik và Ozgun (2024) cho rằng GV làm việc trong môi trường đa ngôn ngữ cần có khả năng nhận diện các yếu tố văn hóa và ngôn ngữ của trẻ, từ đó điều chỉnh hoạt động lớp học. Cách tiếp cận này thường được gắn với định hướng giáo dục hòa nhập, trong đó sự khác biệt ngôn ngữ được xem như một đặc điểm của lớp học thay vì một trở ngại cần loại bỏ.

(3) *Dạy học đáp ứng ngôn ngữ:* Được sử dụng để chỉ những cách tổ chức dạy học có tính đến nền tảng ngôn ngữ của người học. Flynn và Hoy (2025) cho rằng GV có nhận thức về vai trò của ngôn ngữ trong học tập thường tích hợp các hoạt động phát triển ngôn ngữ vào nhiều tình huống khác nhau trong ngày học. Một số nghiên cứu cũng đề cập việc sử dụng linh hoạt hai ngôn ngữ hoặc hiện tượng chuyển mã (*translanguaging*) trong lớp học như một cách hỗ trợ quá trình học ngôn ngữ của trẻ (Palviainen và cộng sự, 2016).

3.3. Kết quả và bàn luận

3.3.1. Quá trình phân tích và trích xuất chủ đề

Phân tích dữ liệu từ 14 cuộc phỏng vấn được thực hiện theo phương pháp phân tích chủ đề. Quá trình này bắt đầu bằng việc đọc nhiều lần bản ghi phỏng vấn để xác định các đơn vị ý nghĩa ban đầu, sau đó tiến hành mã hóa mở và nhóm các mã có nội dung tương đồng. Hơn 120 mã ban đầu được xác định, phản ánh nhiều khía cạnh trong trải nghiệm nghề nghiệp của GV mầm non, từ cách họ hiểu về đa dạng ngôn ngữ, các chiến lược hỗ trợ giao tiếp trong lớp học, đến những khó khăn trong quá trình giảng dạy. Qua nhiều vòng so sánh và đối chiếu dữ liệu, bốn chủ đề chính được hình thành, phản ánh cách GV diễn giải, thực hành và điều chỉnh hoạt động dạy học trong môi trường có sự đa dạng ngôn ngữ. Các chủ đề này cũng cho thấy mối liên hệ giữa nhận thức nghề nghiệp của GV và các điều kiện tổ chức của GDMN hiện nay (Bộ GD-ĐT, 2020, 2021; VVOB, 2020).

Bảng 2. Quá trình trích xuất chủ đề từ dữ liệu định tính

Mã mở (ví dụ)	Nhóm mã trung gian	Chủ đề hình thành
“Trẻ không hiểu tiếng Việt”, “cần thời gian quan sát”, “ngôn ngữ gắn với cảm xúc an toàn”	Nhận thức về đa dạng ngôn ngữ và quan sát ban đầu	Cách GV diễn giải đa dạng ngôn ngữ trong lớp học mầm non
“Dùng hình ảnh - cử chỉ”, “nhắc lại từ khóa”, “ghép cặp bạn hỗ trợ”, “học vài từ tiếng mẹ đẻ của trẻ”	Chiến lược hỗ trợ ngôn ngữ	Thực hành sự phạm linh hoạt trong hỗ trợ ngôn ngữ
“Số lớp lớn”, “thiếu học liệu song ngữ”, “phụ huynh ít phối hợp”, “GV chưa được tập huấn chuyên sâu”	Rào cản và điều kiện thực tế	Rào cản từ môi trường, nguồn lực và áp lực phụ huynh
“Tôi kiên nhẫn hơn”, “hiểu vai trò của tiếng mẹ đẻ”, “thay đổi niềm tin nghề nghiệp”, “học thêm cách quan sát trẻ”	Phản tư và phát triển nghề nghiệp	Sự trưởng thành trong nhận thức và năng lực sự phạm của GV

3.3.2. Cách giáo viên diễn giải đa dạng ngôn ngữ trong lớp học

Phần lớn GV tham gia nghiên cứu (11/14) cho rằng đa dạng ngôn ngữ không chỉ liên quan đến việc trẻ sử dụng các ngôn ngữ khác nhau mà còn gắn với sự khác biệt về cách biểu đạt, tốc độ phản hồi và mức độ tự tin khi giao tiếp. Một số GV cho rằng việc trẻ ít nói hoặc chậm tham gia vào hoạt động giao tiếp đôi khi liên quan đến cảm giác chưa quen với môi trường lớp học. Quan điểm này tương đồng với các nghiên cứu về phát triển ngôn ngữ ở trẻ nhỏ, trong đó yếu tố cảm xúc và cảm giác an toàn được xem là điều kiện quan trọng đối với giao tiếp ngôn ngữ (Hoff, 2006; VVOB, 2020). Một GV chia sẻ: “*Không có đứa trẻ nào không biết nói, chỉ là con chưa thấy an toàn để nói*” (GV1). Những chia sẻ như vậy cho thấy, nhiều GV nhìn nhận ngôn ngữ của trẻ trong mối liên hệ với trải nghiệm cảm xúc và môi trường giao tiếp. Cách hiểu này cũng phù hợp với định hướng GDMN lấy trẻ làm trung tâm được đề cập trong Chương trình GDMN (Bộ GD-ĐT, 2020)

3.3.3. Chiến lược sự phạm linh hoạt trong hỗ trợ ngôn ngữ

Dữ liệu phỏng vấn cho thấy GV sử dụng nhiều hình thức hỗ trợ ngôn ngữ khác nhau khi làm việc với trẻ có nền tảng ngôn ngữ đa dạng. Bốn nhóm chiến lược được nhắc đến thường xuyên gồm: kết hợp lời nói với hành động cụ thể, hạn chế sửa lỗi trực tiếp, sử dụng song ngữ trong giao tiếp và tăng cường học liệu trực quan. Trong thực hành lớp học, nhiều GV cho biết họ kết hợp lời nói với thao tác hoặc hành động để giúp trẻ hiểu nghĩa của từ. Một số GV lựa chọn cách lặp lại mẫu câu đúng thay vì sửa lỗi trực tiếp nhằm tránh tạo áp lực cho trẻ khi giao tiếp. Ngoài ra, việc sử dụng từ khóa bằng hai ngôn ngữ hoặc kết hợp tranh ảnh và vật thật cũng được xem là những cách hỗ trợ giao tiếp hiệu quả.

Bảng 3. Các chiến lược sự phạm linh hoạt trong hỗ trợ ngôn ngữ

Nhóm chiến lược	Mô tả ngắn	Ví dụ trích dẫn
Ngôn ngữ gắn hành động	Lời nói đi kèm thao tác cụ thể, nhịp chậm, lặp lại	“Con nhìn - làm - rồi nói theo.” (GV4)
Không sửa lỗi trực tiếp	Lặp lại mẫu đúng thay vì phê bình	“Tôi không sửa để con không xấu hổ.” (GV2)
Song ngữ tự nhiên	Kết hợp từ khóa bằng hai ngôn ngữ	“Apple - quả táo.” (GV6)
Học liệu trực quan	Sử dụng tranh ảnh, vật thật, hoạt động cảm quan	“Trẻ cần nhìn và chạm để hiểu từ.” (GV3)

Các cách tiếp cận này có điểm tương đồng với những mô tả về thực hành giao tiếp linh hoạt trong lớp học song ngữ, nơi GV tận dụng các nguồn lực ngôn ngữ sẵn có của trẻ để hỗ trợ quá trình giao tiếp (Palviainen và cộng sự, 2016).

3.3.4. Rào cản từ môi trường và kì vọng phụ huynh

Bên cạnh các chiến lược hỗ trợ ngôn ngữ, GV cũng đề cập đến một số khó khăn trong quá trình giảng dạy. Ba nhóm rào cản được nhắc đến nhiều nhất gồm kì vọng của phụ huynh về việc trẻ nhanh chóng sử dụng tiếng Việt, quy mô lớp học lớn và sự thiếu hụt học liệu song ngữ cũng như các khóa bồi dưỡng chuyên môn liên quan đến giáo dục đa ngôn ngữ. Những yếu tố này khiến việc hỗ trợ ngôn ngữ đôi khi phụ thuộc nhiều vào kinh nghiệm cá nhân của GV. Một số GV cho biết họ phải tự điều chỉnh cách tổ chức hoạt động lớp học để phù hợp với nhu cầu giao tiếp khác nhau của trẻ. Các rào cản được nêu trong phỏng vấn không chỉ liên quan đến kĩ thuật dạy học mà còn gắn với

các điều kiện tổ chức của hệ thống giáo dục, bao gồm đào tạo GV, cơ sở vật chất và nhận thức xã hội về trẻ đa ngôn ngữ (Chang, 2025).

3.3.5. *Phản tư nghề nghiệp và sự trưởng thành của giáo viên*

Một kết quả đáng chú ý là nhiều GV cho rằng trải nghiệm làm việc với trẻ có nền tảng ngôn ngữ khác nhau đã ảnh hưởng đến cách họ nhìn nhận hoạt động giảng dạy. Một số GV cho biết họ chú ý hơn đến việc quan sát và lắng nghe trẻ, đồng thời điều chỉnh cách tổ chức các hoạt động giao tiếp trong lớp học. GV 2 chia sẻ: “*Tôi học cách nghe trẻ bằng mắt và bằng cảm nhận, không chỉ bằng tai*”. Những chia sẻ này cho thấy môi trường lớp học đa ngôn ngữ có thể tạo điều kiện cho quá trình phản tư nghề nghiệp của GV. Sự chú ý đến cảm xúc và tương tác trong giao tiếp của trẻ cũng được đề cập trong một số nghiên cứu về GDMN (Flynn và Hoy, 2025).

3.3.6. *Thảo luận*

Các dữ liệu phỏng vấn gợi ra một cách nhìn tương đối nhất quán của GV về vai trò của ngôn ngữ trong lớp học mầm non. Nhiều GV mô tả ngôn ngữ của trẻ gắn với cảm xúc và các tương tác diễn ra trong sinh hoạt hằng ngày của lớp học (Flynn và Hoy, 2025). Trong các mô tả của GV, việc phát triển ngôn ngữ thường gắn với những tình huống quen thuộc như hoạt động chơi, trải nghiệm cảm quan hoặc tương tác giữa trẻ với bạn và với GV. Ngôn ngữ vì vậy được lồng ghép vào môi trường sinh hoạt chung của lớp học thay vì tách biệt thành các nội dung giảng dạy riêng.

Những chiến lược được GV đề cập như lặp lại mẫu câu đúng, kết hợp lời nói với hành động hoặc sử dụng song ngữ linh hoạt - cũng được ghi nhận trong các nghiên cứu về lớp học song ngữ (Palviainen và cộng sự, 2016). Việc cho phép trẻ sử dụng linh hoạt nhiều nguồn lực ngôn ngữ có thể hỗ trợ giao tiếp và quá trình học tập mà không đặt nặng yêu cầu chuẩn hóa ngay từ đầu. Một số khách thể trong nghiên cứu này cho biết họ đôi khi sử dụng từ khóa trong ngôn ngữ mẹ đẻ của trẻ như một cách giúp trẻ tham gia vào hoạt động lớp học và từng bước tiếp cận tiếng Việt.

Bối cảnh nghiên cứu cũng đặt ra một số khác biệt so với các công trình quốc tế nêu trên. Nhiều nghiên cứu về giáo dục song ngữ được thực hiện trong các hệ thống giáo dục đã có định hướng chính sách đa ngôn ngữ rõ ràng, trong khi GDMN tại Việt Nam vẫn đặt trọng tâm vào việc tăng cường tiếng Việt như ngôn ngữ học tập chính thức. Trong điều kiện này, các cách tiếp cận linh hoạt của GV thường xuất phát từ kinh nghiệm nghề nghiệp và sự điều chỉnh trong thực tiễn lớp học hơn là từ các hướng dẫn chuyên môn cụ thể. Từ các dữ liệu thu thập được có thể rút ra ba điểm đáng chú ý: GV thường tiếp cận ngôn ngữ như một thành tố của môi trường tương tác trong lớp học; các hình thức hỗ trợ ngôn ngữ gắn với các hoạt động giao tiếp hằng ngày của trẻ; và việc triển khai các thực hành này chịu ảnh hưởng đáng kể từ bối cảnh chính sách và điều kiện tổ chức lớp học.

4. **Kết luận và bình luận**

Nhìn chung, GV đã sử dụng nhiều cách thức linh hoạt để hỗ trợ trẻ có nền tảng ngôn ngữ khác nhau trong lớp học. Các chiến lược như kết hợp lời nói với hành động, sử dụng học liệu trực quan hoặc lặp lại mẫu câu đúng phản ánh sự điều chỉnh của GV trước nhu cầu giao tiếp đa dạng của trẻ. Tuy nhiên, nhiều thực hành trong số đó chủ yếu được hình thành từ kinh nghiệm cá nhân hơn là từ các hướng dẫn chuyên môn cụ thể, cho thấy khoảng cách nhất định giữa định hướng chính sách và điều kiện triển khai trong thực tiễn lớp học. Đồng thời, nhận thức nghề nghiệp của GV có liên quan đến cách họ tổ chức các hoạt động hỗ trợ ngôn ngữ. Khi GV chú ý nhiều hơn đến cảm xúc, mức độ tham gia và sự an toàn giao tiếp của trẻ, các hoạt động ngôn ngữ thường được tích hợp vào nhiều tình huống học tập và tương tác hằng ngày. Điều này gợi ý rằng việc phát triển năng lực phân tích bối cảnh lớp học và điều chỉnh thực hành sư phạm có thể đóng vai trò quan trọng trong hỗ trợ trẻ có nền tảng ngôn ngữ đa dạng.

Bài báo được thực hiện với mẫu 14 GV được lựa chọn theo phương pháp chọn mẫu có chủ đích, vì vậy các kết quả chủ yếu phản ánh kinh nghiệm và quan điểm của những người tham gia nghiên cứu. Các nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng phạm vi mẫu hoặc kết hợp các phương pháp nghiên cứu khác để làm rõ hơn các xu hướng thực hành hỗ trợ ngôn ngữ trong GDMN, đồng thời xem xét sâu hơn vai trò của gia đình và cộng đồng trong quá trình phát triển ngôn ngữ của trẻ. Trong phạm vi dữ liệu thu thập được, nghiên cứu phản ánh việc làm việc với trẻ có nền tảng ngôn ngữ khác nhau không chỉ đặt ra thách thức trong tổ chức lớp học mà còn mở ra cơ hội để GV điều chỉnh cách tiếp cận sư phạm và suy nghĩ lại về vai trò của ngôn ngữ trong GDMN. Những kết quả này góp phần bổ sung bằng chứng thực nghiệm cho các thảo luận về GDMN trong bối cảnh đa dạng ngôn ngữ tại Việt Nam.

Tuyên bố về vai trò của các tác giả: Đào Thái Hà, Trần Thị Mỹ Dung, Nguyễn Thị Hồng Nhung: Lên ý tưởng, thiết kế nghiên cứu, thu thập và phân tích dữ liệu, viết bản thảo ban đầu và chỉnh sửa và phân biện bản thảo; Đinh Thanh Tuyền: Hướng dẫn, giám sát quá trình nghiên cứu, góp ý chỉnh sửa bản thảo.

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, các tác giả có sử dụng một số công cụ GenAI để hỗ trợ tìm từ khóa, tóm tắt tài liệu và chỉnh sửa văn phong học thuật. Các công cụ này chỉ được sử dụng như phương tiện hỗ trợ và không thay thế việc phân tích xử lý dữ liệu hay diễn giải kết quả nghiên cứu. Các tác giả chịu hoàn toàn trách nhiệm về nội dung của bài báo.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Các tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.

Thông tin tài trợ: Nghiên cứu này không nhận được tài trợ từ bên ngoài.

Tài liệu tham khảo

- Balık, F., & Ozgun, O. (2024). Inclusive Education in Early Childhood: Teacher Perceptions, Practices, Challenges and Needs. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 487-506. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1479155>
- Bộ GD-ĐT (2020). *Thông tư số 51/2020/TT-BGDĐT ngày 31/12/2020 sửa đổi, bổ sung một số nội dung của Chương trình Giáo dục mầm non ban hành kèm theo Thông tư số 17/2009/TT-BGDĐT ngày 25/7/2009 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT, đã được sửa đổi, bổ sung bởi Thông tư số 28/2016/TT-BGDĐT ngày 30/12/2016 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT.*
- Bộ GD-ĐT (2021). *Thông tư số 01/VBHN-BGDĐT ngày 13/4/2020 về ban hành Chương trình Giáo dục mầm non.*
- Chang, S. K. (2025). *Exploring early childhood educators' perceptions and experiences in supporting language development: A qualitative exploratory case study of Hawai'i preschools.* Doctoral Dissertation, National University.
- Choi, J. Y., Ryu, D., Van Pay, C. K., Meacham, S., & Beecher, C. C. (2021). Listening to Head Start teachers: Teacher beliefs, practices, and needs for educating dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 110-124. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.08.005>
- Đào Nam Sơn (2014). Giáo dục văn hóa cho trẻ em trong cộng đồng dân tộc thiểu số. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 102, 52-55.
- Đình Thanh Tuyền (2024). Nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến việc thực hành phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng của giáo viên mầm non tại Hà Nội. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 69(2), 95-108.
- Đình Thanh Tuyền, Hà Thị Như Quỳnh (2023). Tổng quan về các phương pháp can thiệp rối loạn ngôn ngữ ở trẻ mầm non. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 19(S4), 126-131.
- Flynn, E. E., & Hoy, S. L. (2025). 'Language is a part of everything': early childhood teachers' conceptualization of language learning. *Language and Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/09500782.2025.2579847>
- Hà Đức Đà, Trần Thị Yên, Cao Việt Hà (2021). Phát triển năng lực ngôn ngữ cho trẻ em người dân tộc thiểu số trong giáo dục: Những bài học kinh nghiệm. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 17, 83-88.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Palviainen, A., Protassova, E., Mård-Miettinen, K., & Schwartz, M. (2016). Two languages in the air: a cross-cultural comparison of preschool teachers' reflections on their flexible bilingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 614-630. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1184615>
- Rizzuto, K. C. (2017). *Teachers' perceptions of ELL students: Do their attitudes shape their instruction? The Teacher Educator*, 52(3), 182-197. <https://doi.org/10.1080/08878730.2017.1296912>
- Thái Bình (2023). *Day tăng cường tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số - tạo nền tảng tiếp cận tri thức mới.* Trang Thông tin điện tử Tạp chí Giáo dục. <https://tapchigiaoduc.edu.vn/article/89005/211/day-tang-cuong-tieng-viet-cho-hoc-sinh-dan-toc-thieu-so-tao-nen-tang-tiep-can-tri-thuc-moi/>
- 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.
- UNESCO (n.d.). *Multilingualism and Linguistic diversity.* <https://www.unesco.org/en/multilingualism-linguistic-diversity>
- Veliz, L., Zhang, Z., & Akhlagh, S. B. (2025). Early childhood educators' pedagogical knowledge for effective practice in culturally and linguistically diverse contexts. *Early Childhood Education Journal*, 53(8), 2909-2919. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01912-z>
- VVOB(2023). *TALK - Promoting language-rich and inclusive learning environments in early childhood education.* <https://www.vvob.org/our-work/our-projects/talk>
- Xu, Y., & Brown, G. T. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Žulu, P., & Mkandawire, S. B. (2024). Preschool teachers' experiences in handling linguistically and culturally diverse learners in multilingual literacy classes of Zambia. *Journal of Language Teaching*, 8(1), 86-101.