

THE EFFECTIVENESS OF AN ACTIVE SUPPORT PROGRAM ON PRESCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL PRACTICE IN SUPPORTING LATE-TALKING TODDLERS AGED 18-36 MONTHS IN INCLUSIVE CLASSROOMS

Dinh Thanh Tuyen

Email: tuyendt@hnue.edu.vn

Hanoi National University of Education
136 Xuan Thuy street, Cau Giay ward,
Hanoi, Vietnam

Received: 27/3/2026

Revised: 22/4/2026

Accepted: 20/5/2026

Published: 15/7/2026

Abstract: This study examines the effects of an active support program on preschool teachers' professional practice in supporting late-talking children aged 18–36 months in inclusive classrooms in Vietnam. To address the limited empirical evidence on teacher-level outcomes in early language intervention, a quasi-experimental pretest–posttest design was used with 30 preschool teachers across 06 preschools in Hanoi. Data was collected using a structured questionnaire, complemented by additional sources of information to enhance the validity of the assessment of teachers' awareness, knowledge of responsive interaction strategies, and classroom practices. Paired-samples T-tests and effect size analyses were conducted. The findings shown statistically significant improvements across all three dimensions. Teachers demonstrated enhanced understanding of late language development, increased knowledge of interaction-based strategies, and more frequent use of intentional one-to-one interactions. Effect sizes ranged from large to very large, indicating substantial practical significance. The results support interaction-based and ecological intervention frameworks, highlighting the central role of teachers as key agents in facilitating meaningful participation and early communication. This study provides empirical evidence for the scalability of active support programs within early childhood education in Vietnam.

Keywords: *Late talkers, active support, preschool teachers, early language intervention, experimental research.*

HIỆU QUẢ CỦA CHƯƠNG TRÌNH HỖ TRỢ TÍCH CỰC ĐỐI VỚI THỰC HÀNH NGHỀ NGHIỆP CỦA GIÁO VIÊN MẦM NON TRONG HỖ TRỢ TRẺ 18–36 THÁNG TUỔI CHẬM NÓI

Dinh Thanh Tuyền

Email: tuyendt@hnue.edu.vn

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội
136 Xuân Thủy, phường Cầu Giấy,
Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài: 27/3/2026

Chỉnh sửa xong: 22/4/2026

Chấp nhận đăng: 20/5/2026

Xuất bản: 15/7/2026

Tóm tắt: Nghiên cứu này nhằm đánh giá hiệu quả của chương trình hỗ trợ tích cực đối với thực hành nghề nghiệp của giáo viên mầm non khi hỗ trợ trẻ 18–36 tháng tuổi chậm nói trong lớp học hòa nhập. Thiết kế bán thực nghiệm theo mô hình đo lường trước – sau được áp dụng với 30 giáo viên tại 06 trường mầm non ở Hà Nội. Dữ liệu được thu thập thông qua phiếu hỏi cấu trúc và được kiểm chứng thông qua các nguồn thông tin bổ trợ nhằm tăng cường độ tin cậy của đánh giá về thực hành nghề nghiệp của giáo viên. Phân tích sử dụng kiểm định T-test mẫu phụ thuộc và hệ số ảnh hưởng. Kết quả cho thấy sự cải thiện có ý nghĩa thống kê ở cả ba phương diện. Giáo viên nâng cao nhận thức về chậm nói, hiểu rõ hơn các chiến lược tương tác phản hồi và tăng cường thực hành tương tác có chủ đích. Kích thước ảnh hưởng đạt mức lớn đến rất lớn, phản ánh ý nghĩa thực tiễn mạnh mẽ. Nghiên cứu củng cố các tiếp cận can thiệp dựa trên tương tác và môi trường tự nhiên, đồng thời nhấn mạnh vai trò trung tâm của giáo viên trong thúc đẩy giao tiếp sớm. Kết quả cung cấp cơ sở cho việc nhân rộng chương trình trong giáo dục mầm non Việt Nam.

Từ khóa: *Trẻ chậm nói, hỗ trợ tích cực, giáo viên mầm non, can thiệp ngôn ngữ sớm, nghiên cứu thực nghiệm.*

1. Đặt vấn đề

Phát triển ngôn ngữ trong giai đoạn 18 - 36 tháng tuổi giữ vai trò quan trọng đối với sự hình thành năng lực giao tiếp và tham gia xã hội của trẻ nhỏ (Rescorla, 2011). Theo quan điểm kiến tạo dựa trên sử dụng (Usage-based theory), ngôn ngữ được hình thành thông qua các trải nghiệm tương tác có ý nghĩa trong bối cảnh xã hội, thay vì được tiếp nhận một cách thụ động (Tomasello, 2003). Từ góc nhìn này, chậm nói không chỉ là sự thiếu hụt về số lượng từ mà phản ánh hạn chế trong mức độ tham gia tương tác của trẻ trong môi trường học tập và sinh hoạt.

Khái niệm "Late talkers" được sử dụng để chỉ những trẻ có vốn từ diễn đạt thấp hơn đáng kể so với chuẩn phát triển, nhưng không có khiếm khuyết trí tuệ hay rối loạn phát triển lan tỏa rõ rệt (Rescorla, 2011). Các nghiên cứu gần đây cho thấy, trẻ chậm nói thường gặp khó khăn ở các kỹ năng tiền ngôn ngữ như chú ý chung, khởi xướng tương tác và điều hòa hành vi - những yếu tố có vai trò dự báo quan trọng đối với sự phát triển ngôn ngữ về sau (Farabolini và cộng sự, 2023). Điều đó cho thấy, việc hỗ trợ trẻ chậm nói cần được tiếp cận như một quá trình tổ chức và nâng cao chất lượng tương tác trong môi trường lớp học.

Trong bối cảnh lớp học hòa nhập, giáo viên mầm non giữ vai trò trung tâm trong việc tổ chức môi trường giao tiếp và tạo lập các cơ hội tương tác có ý nghĩa cho trẻ. Theo quan điểm của Lev Vygotsky (1978), sự phát triển của trẻ diễn ra thông qua các tương tác xã hội trong vùng phát triển gần nhất (Zone of Proximal Development - ZPD), nơi trẻ đạt được mức năng lực cao hơn với sự hỗ trợ phù hợp từ người lớn. Mở rộng từ đó, Jerome Bruner (1983) nhấn mạnh vai trò của "bắc giàn" (Scaffolding), trong đó giáo viên không chỉ cung cấp hỗ trợ mà còn điều chỉnh mức độ hỗ trợ một cách linh hoạt theo năng lực và sự tham gia của trẻ.

Đối với trẻ 18-36 tháng tuổi chậm nói, những khó khăn về chú ý chung, khởi xướng tương tác và điều hòa hành vi (Farabolini và cộng sự, 2023) đặt ra yêu cầu cao hơn đối với năng lực thực hành của giáo viên trong việc thiết kế và điều phối tương tác. Thay vì sử dụng các phương pháp truyền đạt trực tiếp hoặc yêu cầu trẻ lặp lại máy móc, giáo viên cần vận dụng các chiến lược dựa trên tương tác như chờ đợi có chủ đích, phản hồi nhạy cảm, mở rộng ngôn ngữ và tổ chức các tình huống giao tiếp mang tính chức năng trong bối cảnh tự nhiên (Roberts & Kaiser, 2011; Barton & Fettig, 2013). Những chiến lược này không chỉ hỗ trợ phát triển ngôn ngữ mà còn thúc

đẩy mức độ tham gia tích cực của trẻ trong các hoạt động hằng ngày.

Tuy nhiên, việc chuyển hóa từ hiểu biết lý thuyết sang thực hành lớp học không diễn ra một cách tự động. Như Mary Yoder và Susan Warren (2002) chỉ ra, hiệu quả của các mô hình can thiệp dựa trên môi trường tự nhiên phụ thuộc lớn vào khả năng của người thực hành trong việc duy trì và điều chỉnh các chiến lược tương tác trong bối cảnh thực tế. Bên cạnh đó, Jim Beadle-Brown và cộng sự (2014) nhấn mạnh rằng, hỗ trợ tích cực chỉ phát huy hiệu quả khi được gắn với thực hành chuyên môn có định hướng, có theo dõi và có cơ chế phản hồi liên tục trong tổ chức.

Những lập luận này cho thấy, trong lớp học hòa nhập, giáo viên không chỉ là người "triển khai" chương trình mà là tác nhân trung tâm kiến tạo môi trường học tập và điều phối quá trình tương tác. Do đó, việc nâng cao năng lực thực hành sư phạm của giáo viên - bao gồm khả năng nhận diện nhu cầu phát triển, lựa chọn và vận dụng chiến lược phù hợp, cũng như điều chỉnh môi trường giao tiếp - trở thành điều kiện tiên quyết để hỗ trợ hiệu quả trẻ chậm nói. Đây chính là cơ sở lý luận cho việc chuyển trọng tâm nghiên cứu từ kết quả ở cấp độ trẻ sang đánh giá sự thay đổi trong thực hành nghề nghiệp của giáo viên trong bối cảnh lớp học hòa nhập.

Sự chuyển dịch lý thuyết này đã kéo theo thay đổi trong mô hình can thiệp. Các tổng quan hệ thống cho thấy can thiệp hiệu quả đối với trẻ chậm nói cần được triển khai trong bối cảnh sinh hoạt tự nhiên, thay vì tách rời khỏi môi trường hằng ngày (Roberts và Kaiser, 2011; Carson và cộng sự, 2022). Theo đó, trọng tâm được chuyển từ trị liệu cá nhân hóa sang nâng cao năng lực của người tương tác trực tiếp với trẻ - đặc biệt là cha mẹ và giáo viên mầm non - nhằm tăng cường "liều lượng tương tác có ý nghĩa" (Barton và Fettig, 2013).

Tuy nhiên, mặc dù các bằng chứng lý thuyết và thực nghiệm đã khẳng định vai trò then chốt của tương tác trong phát triển ngôn ngữ sớm, phần lớn các nghiên cứu hiện nay vẫn tập trung chủ yếu vào kết quả ở cấp độ trẻ, trong khi còn thiếu các nghiên cứu đánh giá một cách hệ thống sự thay đổi trong thực hành nghề nghiệp của giáo viên - đặc biệt trong bối cảnh lớp học mầm non hòa nhập. Khoảng trống này trở nên đáng chú ý hơn khi xét đến thực tế rằng các mô hình can thiệp dựa trên môi trường tự nhiên chỉ có thể phát huy hiệu quả khi được thực thi thông qua thực hành hằng ngày của giáo viên trong lớp học (Yoder và Warren, 2002; Roberts và Kaiser, 2011).

Bên cạnh đó, Jim Beadle-Brown và cộng sự (2014) nhấn mạnh rằng, hỗ trợ tích cực không chỉ là tập hợp các kĩ thuật, mà là một hệ thống thực hành cần được duy trì thông qua lãnh đạo chuyên môn, giám sát và phản hồi liên tục trong tổ chức. Những nghiên cứu đó đã cho thấy việc thay đổi thực hành của giáo viên không thể đạt được thông qua các hình thức tập huấn ngắn hạn mà đòi hỏi một mô hình chương trình có cấu trúc, được triển khai trong bối cảnh thực tiễn và gắn với quá trình theo dõi, hỗ trợ và phản tư liên tục.

Trong bối cảnh Việt Nam, Chương trình Giáo dục mầm non khẳng định quan điểm giáo dục lấy trẻ làm trung tâm và tăng cường cơ hội tham gia của trẻ trong môi trường hòa nhập (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2021). Tuy nhiên, nghiên cứu của Nguyễn Thị Quỳnh Anh (2017) cho thấy giáo viên mầm non còn hạn chế về kiến thức chuyên sâu liên quan đến chậm phát triển ngôn ngữ, đặc biệt trong việc tổ chức tương tác hỗ trợ. Đồng thời, các nghiên cứu lâm sàng về đặc điểm ngôn ngữ của trẻ tại Việt Nam chủ yếu dừng lại ở mô tả, chưa kiểm chứng hiệu quả của các chương trình can thiệp tích hợp trong lớp học.

Xuất phát từ những khoảng trống này, chương trình hỗ trợ tích cực dành cho trẻ 18–36 tháng tuổi chậm nói đã được xây dựng và triển khai trong khuôn khổ đề tài khoa học công nghệ cấp Bộ mã số B2024-SPH-02: “Xây dựng chương trình hỗ trợ tích cực cho trẻ 18–36 tháng tuổi chậm nói tại các trường mầm non”. Mặc dù chương trình hướng tới đối tượng thụ hưởng trực tiếp là trẻ chậm nói, nghiên cứu này tập trung đánh giá tác động của chương trình ở cấp độ giáo viên mầm non – với vai trò là người tổ chức và triển khai các hoạt động hỗ trợ trong lớp học hòa nhập.

Chương trình được thực nghiệm tại 06 trường mầm non ở Hà Nội trong thời gian 12 tuần, với sự tham gia của 30 giáo viên mầm non trực tiếp phụ trách lớp có trẻ chậm nói. Thay vì tổ chức dưới dạng trị liệu cá nhân tách biệt, chương trình được thiết kế như một mô-đun lồng ghép vào sinh hoạt hằng ngày nhằm nâng cao năng lực thực hành sư phạm của giáo viên trong việc: 1) Nhận diện vùng phát triển gần nhất của trẻ; 2) Áp dụng các chiến lược tương tác phản hồi; 3) Tổ chức môi trường giao tiếp giàu cơ hội.

Trong các nghiên cứu trước đây, tác giả chủ yếu tập trung vào kết quả ở cấp độ trẻ, trong khi nghiên cứu hiện tại chuyển trọng tâm sang đánh giá sự thay đổi trong thực hành nghề nghiệp của giáo viên mầm non. Cách tiếp cận này xuất phát từ giả định lí thuyết rằng giáo viên là tác nhân trung tâm trong hệ sinh thái hỗ trợ và sự thay đổi bền vững của trẻ phụ thuộc vào

sự thay đổi trong thực hành của người lớn (Roberts và Kaiser, 2011). Do đó, nghiên cứu hướng tới trả lời ba câu hỏi cốt lõi: 1) Sau 12 tuần triển khai chương trình, nhận thức và năng lực thực hành hỗ trợ tích cực của giáo viên thay đổi như thế nào? 2) Mức độ sử dụng các chiến lược hỗ trợ dựa trên vùng phát triển gần nhất (Zone of Proximal Development - ZPD) và bậc gần có gia tăng đáng kể hay không? 3) Những thay đổi này có hàm ý gì đối với việc mở rộng mô hình trong hệ thống giáo dục mầm non Việt Nam?

Bằng cách đặt nghiên cứu trong đối thoại với văn liệu quốc tế và bối cảnh chính sách trong nước, bài báo này không chỉ nhằm kiểm chứng hiệu quả của một chương trình cụ thể mà còn góp phần vào thảo luận rộng hơn về cách thức nội địa hóa các mô hình can thiệp dựa trên môi trường tự nhiên trong hệ thống giáo dục mầm non tại các quốc gia đang chuyển đổi. Qua đó, nghiên cứu đóng góp bằng chứng thực nghiệm cho lập luận rằng hỗ trợ tích cực không chỉ là một tập hợp kĩ thuật mà là một sự chuyển dịch mô hình thực hành – từ “dạy trẻ nói” sang “tổ chức sự tham gia có ý nghĩa”.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng thiết kế bán thực nghiệm (Quasi-experimental design) theo mô hình đo lường trước – sau can thiệp (Pretest-posttest design) nhằm đánh giá sự thay đổi trong nhận thức và thực hành nghề nghiệp của giáo viên mầm non sau khi tham gia chương trình hỗ trợ tích cực. Thiết kế này phù hợp với bối cảnh giáo dục thực tiễn, nơi việc phân nhóm ngẫu nhiên hoàn toàn khó khả thi về mặt tổ chức và đạo đức (Cohen, 1988).

Việc sử dụng đo lường lặp lại trên cùng một nhóm đối tượng cho phép đánh giá sự thay đổi nội tại của giáo viên trước và sau can thiệp, qua đó tăng cường giá trị suy luận về tác động của chương trình (Roberts & Kaiser, 2011). Thời gian triển khai chương trình là 12 tuần liên tục, đảm bảo đủ độ dài để tạo ra thay đổi ở cấp độ thực hành nghề nghiệp.

2.2. Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu gồm 30 giáo viên mầm non đang công tác tại 06 trường mầm non công lập và tư thục trên địa bàn Thành phố Hà Nội. Các giáo viên trực tiếp phụ trách lớp có trẻ 18–36 tháng tuổi chậm nói và tham gia đầy đủ chương trình trong 12 tuần. Tiêu chí lựa chọn mẫu bao gồm: 1) Đang giảng dạy nhóm trẻ 18–36 tháng tuổi; 2) Có ít nhất một trẻ có biểu hiện chậm nói trong lớp; 3) Đồng ý tham gia đầy đủ các hoạt động tập huấn và thực hành.

Để giảm thiểu sai lệch trong đánh giá, số lượng trẻ chậm nói trong mỗi lớp được theo dõi trong quá trình nghiên cứu. Tuy nhiên, do đặc thù bối cảnh lớp học tự nhiên, biến số này không được kiểm soát tuyệt đối và được xem là một hạn chế của nghiên cứu.

2.3. Công cụ nghiên cứu

Phiếu khảo sát được xây dựng dựa trên tổng hợp các nghiên cứu về chậm phát triển ngôn ngữ giai đoạn mầm non và các tiếp cận can thiệp dựa trên tương tác trong bối cảnh tự nhiên. Trên cơ sở đó, công cụ nghiên cứu được thiết kế dưới dạng phiếu hỏi tự báo cáo gồm 24 mục, phản ánh ba phương diện cốt lõi: Nhận thức về chậm nói, hiểu biết về chiến lược hỗ trợ tích cực và thực hành hỗ trợ trong lớp học.

Nội dung phiếu khảo sát được phát triển dựa trên các nền tảng lý thuyết về tương tác xã hội và học tập trong bối cảnh, tiêu biểu là quan điểm của Vygotsky (1978), Bruner (1983) và các nghiên cứu về hỗ trợ tích cực trong môi trường tự nhiên (Beadle-Brown và cộng sự, 2014).

Để đảm bảo độ giá trị nội dung, phiếu khảo sát đã được thẩm định bởi ba chuyên gia trong lĩnh vực giáo dục đặc biệt và phát triển ngôn ngữ. Sau đó, công cụ được thử nghiệm sơ bộ với 10 giáo viên mầm non nhằm kiểm tra tính rõ ràng của câu hỏi và mức độ phù hợp với bối cảnh thực tiễn trước khi sử dụng chính thức trong nghiên cứu. Phiếu hỏi được chia thành ba nhóm nội dung:

1/ Nhận thức về chậm nói (8 mục): Đánh giá hiểu biết của giáo viên về đặc điểm phát triển ngôn ngữ sớm, các dấu hiệu tiền ngôn ngữ và yếu tố liên quan đến sự tham gia của trẻ (Rescorla, 2011; Farabolini và cộng sự, 2023).

2/ Hiểu biết về chiến lược hỗ trợ tích cực (8 mục): Tập trung vào kiến thức về vùng phát triển gần nhất, chiến lược bắc giàn, phản hồi nhạy cảm và tổ chức môi trường giao tiếp (Bruner, 1983; Girolametto và cộng sự, 1996).

3/ Thực hành hỗ trợ trong lớp học (8 mục): Đo lường mức độ giáo viên áp dụng các chiến lược như chờ đợi - phản hồi - mở rộng, tổ chức tương tác 1:1, điều chỉnh học liệu nhằm tăng cơ hội giao tiếp (Roberts và Kaiser, 2011; Carson và cộng sự, 2022).

Các mục được đánh giá theo thang đo Likert 5 mức (1 = hoàn toàn không đồng ý; 5 = hoàn toàn đồng ý). Thang đo Likert được sử dụng rộng rãi trong nghiên cứu giáo dục do khả năng phản ánh thái độ và mức độ thực hành một cách linh hoạt và đáng tin cậy (Cohen, 1988).

Kiểm định độ tin cậy nội tại của thang đo cho thấy hệ số Cronbach's Alpha đạt 0,89, vượt ngưỡng 0,70 được khuyến nghị trong nghiên cứu khoa học xã hội, cho thấy thang đo có độ tin cậy cao và tính nhất quán nội tại tốt (Cohen, 1988). Việc đảm bảo độ tin cậy của công cụ là điều kiện tiên quyết nhằm tăng giá trị suy luận của các phân tích tiếp theo. Bên cạnh phiếu hỏi, nghiên cứu sử dụng các nguồn thông tin bổ trợ trong quá trình triển khai chương trình, bao gồm: 1) Ghi nhận quá trình tham gia tập huấn và thực hành của giáo viên; 2) Trao đổi chuyên môn và phản hồi trong quá trình triển khai; 3) Quan sát không chính thức về sự thay đổi trong tổ chức tương tác lớp học.

Các nguồn dữ liệu này được sử dụng nhằm đối chiếu và hỗ trợ diễn giải kết quả từ phiếu hỏi, qua đó góp phần giảm thiểu sai lệch do tự báo cáo (Self-report bias) và tăng cường độ tin cậy của đánh giá. Để hạn chế ảnh hưởng của thiên lệch xã hội (Social desirability bias), quá trình thu thập dữ liệu đảm bảo tính ẩn danh và khuyến khích giáo viên phản hồi trung thực. Tuy nhiên, nghiên cứu thừa nhận rằng, dữ liệu tự báo cáo có thể chưa phản ánh đầy đủ thực hành thực tế trong lớp học, do đó cần được diễn giải thận trọng.

2.4. Phân tích dữ liệu

Dữ liệu được xử lý bằng phần mềm thống kê chuyên dụng với các bước phân tích sau:

Thứ nhất, thống kê mô tả được sử dụng để tính điểm trung bình (Mean), độ lệch chuẩn (Standard Deviation) của các biến trước và sau can thiệp, nhằm phản ánh xu hướng thay đổi tổng thể của giáo viên.

Thứ hai, kiểm định T-test mẫu phụ thuộc (Paired-samples T-test) được sử dụng để so sánh sự khác biệt điểm trung bình trước và sau can thiệp trên cùng nhóm giáo viên. Phương pháp này phù hợp khi đánh giá sự thay đổi trong thiết kế đo lường lặp lại (Cohen, 1988).

Thứ ba, để đánh giá ý nghĩa thực tiễn của kết quả, hệ số ảnh hưởng Cohen's d được tính toán. Kích thước ảnh hưởng được tính bằng hệ số Cohen's d nhằm đánh giá ý nghĩa thực tiễn của kết quả (Cohen, 1988). Việc báo cáo effect size được khuyến nghị trong nghiên cứu giáo dục hiện đại nhằm tránh phụ thuộc hoàn toàn vào giá trị p và tăng cường khả năng diễn giải thực tiễn của kết quả (Camilli và cộng sự 2010).

Ngưỡng ý nghĩa thống kê được xác định ở mức $p < 0,05$. Bên cạnh ý nghĩa thống kê, nghiên cứu nhấn mạnh đến kích thước ảnh hưởng nhằm phản ánh

mức độ thay đổi thực sự trong năng lực và thực hành của giáo viên - yếu tố có ý nghĩa quyết định trong đánh giá hiệu quả chương trình can thiệp (Roberts và Kaiser, 2011).

Trong quá trình thực hiện nghiên cứu, các công cụ trí tuệ nhân tạo (AI) được sử dụng ở mức hỗ trợ kỹ thuật, bao gồm kiểm tra ngữ pháp, hiệu đính ngôn ngữ và hỗ trợ trình bày văn bản. AI không được sử dụng để tạo dữ liệu, phân tích dữ liệu hay đưa ra kết luận nghiên cứu. Toàn bộ nội dung khoa học, thiết kế nghiên cứu và diễn giải kết quả do tác giả thực hiện và chịu trách nhiệm.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Độ tin cậy và cấu trúc thang đo

Trước khi phân tích sự thay đổi trước - sau can thiệp, nghiên cứu tiến hành kiểm định độ tin cậy và cấu trúc nhân tố của công cụ 24 mục nhằm đảm bảo tính giá trị đo lường. Kết quả phân tích độ tin cậy cho thấy hệ số Cronbach's Alpha của toàn thang đo đạt 0,89, phản ánh mức độ nhất quán nội tại cao theo tiêu chuẩn của Cohen (1988). Ở cấp độ nhân tố, hệ số Cronbach's Alpha lần lượt là: 1) Nhận thức về chậm nói (NT): $\alpha = 0,86$; 2) Hiểu biết chiến lược hỗ trợ tích cực (CL): $\alpha = 0,88$; 3) Thực hành hỗ trợ trong lớp học (TH): $\alpha = 0,91$.

Các giá trị này đều vượt ngưỡng 0,80, cho thấy thang đo có độ tin cậy tốt và phù hợp cho phân tích suy luận tiếp theo. Phân tích nhân tố khám phá xác nhận cấu trúc ba nhân tố như mô hình lý thuyết đề xuất. Hệ số KMO đạt 0,87 ($> 0,80$), kiểm định Bartlett có ý nghĩa thống kê ($p < 0,001$), tổng phương sai trích đạt 64,2%, cho thấy mô hình đo lường phù hợp. Không có biến quan sát nào có tải nhân tố dưới 0,50. Như vậy, công cụ nghiên cứu đảm bảo độ tin cậy và giá trị cấu trúc, tạo cơ sở vững chắc cho việc đánh giá hiệu quả chương trình.

3.2. Câu hỏi nghiên cứu 1: Chương trình có nâng cao nhận thức của giáo viên về chậm nói hay không?

3.2.1. Thống kê mô tả

Điểm trung bình trước và sau can thiệp đối với nhân tố Nhận thức được trình bày trong Bảng 1.

Bảng 1: So sánh điểm nhận thức trước – sau can thiệp ($n = 30$)

Thời điểm	M	SD
Trước can thiệp	3,41	0,48
Sau can thiệp	4,29	0,37

Kết quả cho thấy, mức tăng trung bình đạt 0,88 điểm trên thang Likert 5 mức. Sự gia tăng này phản ánh một chuyển biến đáng kể trong cách giáo viên hiểu về chậm nói. Nếu trước can thiệp, nhiều giáo viên có xu hướng đồng nhất chậm nói với biểu hiện “nói ít” hoặc “nói muộn” thì sau can thiệp, điểm số cao hơn cho thấy giáo viên đã tiếp cận vấn đề theo hướng phát triển - xã hội, coi chậm nói là hiện tượng đa chiều gắn với chú ý chung, khởi xướng tương tác và môi trường giao tiếp. Điều này phù hợp với lập luận của Rescorla (2011) và Farabolini và cộng sự (2023) cho rằng, chậm nói không thể quy giản thành thiếu hụt từ vựng đơn thuần mà cần được nhìn nhận trong tổng thể phát triển giao tiếp.

3.2.2. Kiểm định T-test mẫu phụ thuộc

Kết quả kiểm định T-test mẫu phụ thuộc cho thấy: $t(29) = 8,72; p < 0,001$.

Sự khác biệt giữa hai thời điểm có ý nghĩa thống kê ở mức rất cao. Kết quả này khẳng định rằng, sự thay đổi về nhận thức không phải do dao động ngẫu nhiên mà là hệ quả của chương trình thực nghiệm. Xét trong bối cảnh đào tạo giáo viên mầm non, kết quả này cho thấy việc cung cấp khung lý thuyết có hệ thống và gắn với thực hành lớp học có thể tạo ra chuyển biến nhận thức rõ rệt trong thời gian tương đối ngắn (12 tuần).

3.2.3. Hệ số ảnh hưởng

Hệ số ảnh hưởng được tính bằng Cohen's d đạt 1,59. Theo Cohen (1988), giá trị $d > 0,80$ được xem là hiệu ứng lớn. Như vậy, mức độ thay đổi không chỉ có ý nghĩa thống kê mà còn có ý nghĩa thực tiễn mạnh mẽ. Hiệu ứng lớn này phản ánh sự dịch chuyển từ cách hiểu giản lược về chậm nói sang cách tiếp cận dựa trên tương tác xã hội và môi trường, phù hợp với quan điểm phát triển của Vygotsky (1978) và các nghiên cứu hiện đại về đặc điểm của trẻ chậm nói.

3.3. Câu hỏi nghiên cứu 2: Chương trình có nâng cao hiểu biết của giáo viên về chiến lược hỗ trợ tích cực hay không?

3.3.1. Cơ sở đo lường và kiểm chứng

Hiểu biết của giáo viên về chiến lược hỗ trợ tích cực được đo lường thông qua phiếu hỏi tự báo cáo. Tuy nhiên, để hạn chế sai lệch thường gặp của dữ liệu tự đánh giá, các mục khảo sát được xây dựng dựa trên các tình huống thực hành cụ thể trong lớp học, phản ánh mức độ hiểu gắn với khả năng vận dụng các chiến lược như chờ đợi có chủ đích, phản hồi nhạy cảm, mở rộng ngôn ngữ và tổ chức tương tác. Bên cạnh đó, kết quả của biến này được xem xét

trong mối liên hệ với sự thay đổi ở biến “thực hành hỗ trợ”, qua đó góp phần kiểm chứng tính nhất quán và tăng cường độ tin cậy trong diễn giải kết quả.

3.3.2. Thống kê mô tả

Bảng 2: So sánh điểm hiểu biết chiến lược trước - sau can thiệp

Thời điểm	M	SD
Trước can thiệp	3,22	0,52
Sau can thiệp	4,34	0,41

Mức tăng trung bình đạt 1,12 điểm, cao nhất trong ba nhân tố. Dữ liệu này cho thấy chương trình có tác động mạnh mẽ đến kiến thức chuyên môn của giáo viên về chiến lược hỗ trợ tích cực, bao gồm vùng phát triển gần nhất, bắc giàn, phản hồi nhạy cảm và tổ chức môi trường giao tiếp (xem Bảng 2).

Sự gia tăng này đặc biệt đáng chú ý bởi trước can thiệp, nhiều giáo viên thừa nhận chưa nắm rõ cách vận dụng lí thuyết vào thực tiễn. Sau can thiệp, điểm số cao hơn phản ánh mức độ hiểu biết sâu hơn và có tính ứng dụng cao hơn.

3.3.3. Kiểm định T-test

Kết quả kiểm định cho thấy: $t(29) = 9,84; p < 0,001$.

Sự khác biệt có ý nghĩa thống kê rất cao, cho thấy chương trình đã tác động đáng kể đến năng lực nhận thức chiến lược của giáo viên.

3.3.4. Hệ số ảnh hưởng

Cohen's $d = 1,80$, cho thấy hiệu ứng rất lớn. Hiệu ứng này cho thấy, giáo viên không chỉ tiếp nhận các khái niệm lí thuyết như ZPD (Vygotsky, 1978) hay scaffolding (Bruner, 1983) ở mức độ nhận biết, mà đã hiểu cách vận dụng chúng vào bối cảnh lớp học. Kết quả này có ý nghĩa đặc biệt quan trọng, bởi Roberts và Kaiser (2011) chỉ ra rằng, khoảng cách giữa “biết” và “làm” là rào cản phổ biến trong các chương trình can thiệp sớm. Sự gia tăng mạnh ở nhân tố này tạo nền tảng cho thay đổi thực hành lớp học ở bước tiếp theo.

3.4. Câu hỏi nghiên cứu 3: Chương trình có làm thay đổi thực hành hỗ trợ trong lớp học hay không?

3.4.1. Thống kê mô tả

Bảng 3: So sánh điểm thực hành trước - sau can thiệp

Thời điểm	M	SD
Trước can thiệp	3,08	0,56
Sau can thiệp	4,21	0,45

Mức tăng trung bình đạt 1,13 điểm, cho thấy sự cải thiện đáng kể trong thực hành hỗ trợ tích cực của giáo viên (xem Bảng 3). Kết quả này không chỉ được ghi nhận qua phiếu tự báo cáo mà còn được phản ánh qua các quan sát trong quá trình triển khai, trong đó giáo viên có xu hướng giảm yêu cầu trẻ lặp lại máy móc và tăng cường tổ chức các tương tác 1:1 có chủ đích, cũng như điều chỉnh học liệu để tạo cơ hội giao tiếp tự nhiên hơn. Trước can thiệp, nhiều giáo viên có xu hướng sử dụng biện pháp nhắc nhở hoặc yêu cầu trẻ lặp lại máy móc. Sau can thiệp, điểm trung bình cao hơn phản ánh sự chuyển dịch sang các chiến lược tương tác có chủ đích, linh hoạt và cá nhân hóa hơn.

3.4.2. Kiểm định T-test

$t(29) = 10,12; p < 0,001$.

Sự khác biệt có ý nghĩa thống kê rất cao, khẳng định chương trình có tác động rõ rệt đến hành vi lớp học của giáo viên.

3.4.3. Hệ số ảnh hưởng

Cohen's $d = 1,85$, cho thấy hiệu ứng rất lớn và mang tính chuyển đổi (transformative effect).

Số liệu trên đã chứng tỏ sự thay đổi không chỉ dừng ở mức nhận thức mà đã lan tỏa sang thực hành cụ thể trong lớp học – một chỉ báo quan trọng của hiệu quả chương trình đào tạo chuyên môn.

Phân tích sâu theo nhóm mục. Phân tích chi tiết từng mục cho thấy:

- Tăng mạnh ở mục “tương tác 1:1 có chủ đích” (+1,25 điểm).

- Giảm đáng kể hành vi “yêu cầu trẻ lặp lại máy móc”.

- Tăng cường tổ chức nhóm nhỏ và điều chỉnh học liệu để tạo cơ hội giao tiếp.

Những thay đổi này phản ánh sự chuyển dịch từ mô hình “dạy – yêu cầu – kiểm soát” sang mô hình “hỗ trợ – điều chỉnh – đồng kiến tạo”, phù hợp với triết lí Active Support (Beadle-Brown và cộng sự 2014) và tiếp cận can thiệp dựa trên môi trường tự nhiên.

3.5. Phân tích mối quan hệ giữa ba nhân tố

Bảng 4: Kết quả tương tác sau can thiệp

Nhân tố	r với Thực hành
Nhận thức	0,52*
Hiểu biết chiến lược	0,71**

Phân tích tương quan sau can thiệp cho thấy:

$$p < 0,05; p < 0,01$$

Kết quả cho thấy hiểu biết chiến lược có tương quan mạnh hơn với thực hành so với nhận thức chung. Kết quả này gợi ý rằng, việc nâng cao nhận thức lí thuyết là điều kiện cần nhưng chưa đủ; yếu tố quyết định đối với thay đổi hành vi lớp học nằm ở năng lực vận dụng chiến lược cụ thể (xem Bảng 4).

Phát hiện này củng cố lập luận rằng, phát triển chuyên môn giáo viên cần vượt qua cấp độ “nhận thức khái niệm” để đạt đến cấp độ “năng lực thực hành”. Trong bối cảnh chương trình hỗ trợ tích cực, việc giáo viên nắm vững các kĩ thuật như chờ đợi – phản hồi – mở rộng và tổ chức tương tác có chủ đích chính là cầu nối giữa lí thuyết và thực tiễn lớp học.

3.6. Diễn giải và kiểm chứng kết quả

Kết quả nghiên cứu cho thấy sự cải thiện nhất quán ở cả 3 phương diện: Nhận thức, hiểu biết chiến lược và thực hành hỗ trợ. Đáng chú ý, mức độ thay đổi mạnh nhất được ghi nhận ở hiểu biết chiến lược và thực hành lớp học, cho thấy chương trình không chỉ tác động đến nhận thức mà còn thúc đẩy chuyển hóa thành hành vi nghề nghiệp cụ thể. Sự gia tăng mạnh mẽ ở biến “hiểu biết chiến lược” cần được xem xét trong mối quan hệ với các biến khác để đảm bảo tính thuyết phục. Kết quả phân tích cho thấy, biến này có mối tương quan chặt chẽ với biến “thực hành hỗ trợ” sau can thiệp ($r = 0,71; p < 0,01$), cho thấy hiểu biết chiến lược không chỉ tồn tại ở mức nhận thức mà đã được chuyển hóa thành hành vi thực hành trong lớp học.

Ngoài ra, phân tích theo từng mục cho thấy giáo viên có sự cải thiện rõ rệt trong việc hiểu và sử dụng các chiến lược tương tác như chờ đợi – phản hồi – mở rộng và tổ chức tương tác 1:1 có chủ đích. Những thay đổi này phù hợp với các tiếp cận can thiệp dựa trên môi trường tự nhiên và nhấn mạnh vai trò của người lớn trong việc tổ chức cơ hội tham gia cho trẻ (Yoder và Warren, 2002). Tuy nhiên cần lưu ý rằng, dữ liệu được thu thập chủ yếu thông qua tự báo cáo, do đó có thể chịu ảnh hưởng của thiên lệch xã hội. Mặc dù vậy, sự nhất quán giữa các kết quả định lượng (T-test, kích thước ảnh hưởng) và mối liên hệ chặt chẽ với biến thực hành hỗ trợ cho thấy những thay đổi quan sát được có khả năng phản ánh sự chuyển biến thực chất trong năng lực chuyên môn của giáo viên. Sự nhất quán giữa kết quả định lượng và các nguồn thông tin bổ trợ cho thấy những thay đổi ghi nhận không chỉ mang tính nhận thức mà có khả năng phản ánh sự chuyển biến thực chất trong thực hành lớp học. Kết

quả trên đã đặt nền tảng cho phần Thảo luận, nơi kết quả sẽ được đối chiếu với các nghiên cứu quốc tế và khung lí thuyết tương tác xã hội.

4. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy chương trình hỗ trợ tích cực có tác động rõ rệt đến nhận thức, hiểu biết chiến lược và thực hành nghề nghiệp của giáo viên mầm non trong hỗ trợ trẻ chậm nói. Những thay đổi này không chỉ phản ánh sự tiếp thu kiến thức mà còn cho thấy sự chuyển biến trong cách tổ chức tương tác và tạo cơ hội tham gia cho trẻ trong bối cảnh lớp học hòa nhập. Kết quả này cũng phù hợp với các nghiên cứu về vai trò của môi trường hỗ trợ trong việc thúc đẩy hành vi thích ứng và mức độ tham gia của người học, trong đó nhấn mạnh rằng, các điều kiện tổ chức và môi trường tương tác có ảnh hưởng đáng kể đến kết quả phát triển (Felce & Emerson, 2001).

Phát hiện này phù hợp với các tiếp cận can thiệp dựa trên tương tác và môi trường tự nhiên, trong đó vai trò của người lớn được xem là yếu tố trung tâm trong việc kiến tạo cơ hội phát triển ngôn ngữ cho trẻ (Yoder và Warren, 2002; Roberts và Kaiser, 2011). Từ góc nhìn của Lev Vygotsky (1978), sự thay đổi trong thực hành của giáo viên có thể được hiểu như quá trình điều chỉnh hỗ trợ trong vùng phát triển gần nhất, nơi giáo viên đóng vai trò là người tổ chức và dẫn dắt tương tác phù hợp với mức năng lực của trẻ. Kết quả này cũng nhất quán với các nghiên cứu về can thiệp sớm dựa trên tương tác xã hội, cho thấy việc tăng cường các cơ hội giao tiếp trong bối cảnh tự nhiên có thể cải thiện đáng kể sự phát triển ngôn ngữ và tham gia xã hội của trẻ nhỏ (Wetherby & Woods, 2006).

Một điểm đáng chú ý là sự nhất quán giữa sự cải thiện về hiểu biết chiến lược và thay đổi trong thực hành lớp học. Điều này cho thấy việc nâng cao hiểu biết không dừng lại ở mức nhận thức mà có khả năng được chuyển hóa thành hành vi nghề nghiệp cụ thể. Kết quả này góp phần làm rõ vai trò của giáo viên như một cơ chế trung gian quan trọng trong các mô hình can thiệp sớm, thay vì chỉ tập trung vào kết quả ở cấp độ trẻ. Về mặt thực tiễn, kết quả cho thấy tiềm năng của việc tích hợp các chiến lược hỗ trợ tích cực vào sinh hoạt hằng ngày trong lớp học hòa nhập, thay vì triển khai dưới dạng can thiệp tách biệt. Tuy nhiên, việc triển khai hiệu quả đòi hỏi sự hỗ trợ về đào tạo, giám sát và phản hồi chuyên môn liên tục.

5. Kết luận

Nghiên cứu này cung cấp bằng chứng thực nghiệm cho thấy chương trình hỗ trợ tích cực dành cho trẻ 18–36 tháng tuổi chậm nói có hiệu quả rõ rệt

ở cấp độ giáo viên mầm non. Cụ thể, chương trình giúp cải thiện nhận thức và hiểu biết chuyên môn, đồng thời thúc đẩy chuyển đổi thực hành lớp học theo hướng tăng cường tương tác và sự tham gia có ý nghĩa. Kích thước hiệu ứng lớn cho thấy tác động thực tiễn mạnh mẽ. Sự thay đổi không chỉ dừng ở mức nhận thức mà được thể hiện qua hành vi nghề nghiệp cụ thể, cho thấy tiềm năng ứng dụng của mô hình trong bối cảnh lớp học hòa nhập. Trong điều kiện giáo dục mầm non Việt Nam, kết quả này gợi ý tính khả thi của việc tích hợp các chiến lược hỗ trợ tích cực vào thực hành giảng dạy hằng ngày. Nghiên cứu đề xuất cần tiếp tục kiểm chứng hiệu quả của chương trình thông qua các thiết kế chặt chẽ hơn,

đồng thời xem xét khả năng mở rộng trong các bối cảnh giáo dục khác nhau.

Lời cảm ơn: Bài viết này là một trong những sản phẩm của đề tài khoa học và công nghệ cấp Bộ do Bộ Giáo dục và Đào tạo tài trợ, mã số: B2024-SPH-02 với tên đề tài “Xây dựng chương trình hỗ trợ tích cực cho trẻ 18–36 tháng tuổi chậm nói tại các trường mầm non”.

Xung đột lợi ích: Tác giả cam kết không có xung đột lợi ích liên quan đến nghiên cứu này. Mọi nhận định và đánh giá trong bài viết hoàn toàn thuộc trách nhiệm của tác giả và không đại diện cho bất kỳ tổ chức hay bên liên quan nào.

Tài liệu tham khảo

- Barton, E. E. và Fettig, A. (2013). Parent-implemented interventions for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 35(3), pp.194–219. <https://doi.org/10.1177/1053815113504625>.
- Beadle-Brown, J., Mansell, J., Ashman, B., Ockenden, J., Iles, R. và Whelton, B. (2014). Practice leadership and active support in residential services for people with intellectual disabilities: an exploratory study. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 58(9), pp.838–850. <https://doi.org/10.1111/jir.12099>.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021). *Chương trình Giáo dục mầm non*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.
- Carson, L., Baker, E. và Munro, N. (2022). A systematic review of interventions for late talkers: Intervention approaches, elements, and vocabulary outcomes. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 31(4), pp.1865–1885. 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), p.1563.
- Felce, D. và Emerson, E. (2001). Living with support in a home in the community: Predictors of behavioral development and household and community activity. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 7(2), pp.75–83. <https://doi.org/10.1002/mrdd.1011>.
- Girolametto, L., Pearce, P. S. và Weitzman, E. (1996). Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39(6), pp.1274–1283. <https://doi.org/10.1044/jshr.3906.1274>.
- Kaiser, A.P. và Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children who have intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(1), pp.295–309. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0231\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0231))
- Nguyễn Thị Quỳnh Anh. (2017). Chậm phát triển ngôn ngữ và ảnh hưởng của nó đến sự phát triển toàn diện trẻ mẫu giáo. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 141, tr.88–92. http://vjes.vnies.edu.vn/sites/default/files/bai20_141_06_2017.pdf.
- Rescorla, L. (2011). Late talkers: Do good predictors of outcome exist?. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 17(2), pp.141–150. <https://doi.org/10.1002/ddrr.1108>.
- Roberts, M. Y. và Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(3), pp.180–199. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0055\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0055)).
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wetherby, A. M. và Woods, J. J. (2006). Early Social Interaction Project for children with autism spectrum disorders beginning in the second year of life. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(2), pp.67–82. <https://doi.org/10.1177/02711214060260020201>.
- Yoder, P. và Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsiveness education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), pp.1158–1174. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/094\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/094)).