

**TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ VAI TRÒ CỦA CHẾ ĐỘ SINH HOẠT HÀNG NGÀY
ĐỐI VỚI GIÁO DỤC PHÁT TRIỂN NGŨ DỤNG CHO TRẺ RỐI LOẠN PHỔ TỰ KỶ
LỨA TUỔI MẦM NON**

Nguyễn Thị Anh Thu*, Đỗ Thị Thảo và Phạm Thị Bền
Trường Khoa học Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội, Việt Nam.
*Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Anh Thu, e-mail: n.anhthu1799@gmail.com
Ngày nhận bài: 30/3/2026. Ngày sửa bài: 11/5/2026. Ngày nhận đăng: 1/6/2026.

Tóm tắt. Bài viết sử dụng phương pháp tổng quan tường thuật, kết hợp tham chiếu các bước tìm kiếm và sàng lọc tài liệu nhằm phân tích 16 công trình nghiên cứu quốc tế về vai trò của chế độ sinh hoạt hàng ngày (CĐSHHN) đối với giáo dục phát triển ngữ dụng cho trẻ rối loạn phổ tự kỷ (RLPTK) lứa tuổi mầm non. Các tài liệu được lựa chọn dựa trên tiêu chí về độ tuổi, nội dung liên quan đến các thành tố ngữ dụng và bối cảnh sinh hoạt tự nhiên. Kết quả tổng hợp cho thấy CĐSHHN, với đặc trưng là các hoạt động diễn ra tự nhiên, lặp lại và có tổ chức, tạo ra hệ thống bối cảnh sử dụng ngôn ngữ đa dạng, qua đó hỗ trợ sự phát triển các thành tố ngữ dụng của trẻ. Bốn vai trò chính được xác định gồm: tăng cường khả năng tham gia vào tương tác có ý nghĩa, hỗ trợ điều chỉnh hành vi ngôn ngữ theo bối cảnh, thúc đẩy việc sử dụng ngôn ngữ nhằm đạt mục đích cụ thể và cung cấp các bối cảnh đa dạng để vận dụng ngôn ngữ. Bài viết góp phần hệ thống hóa các kết quả nghiên cứu hiện có và làm rõ mối liên hệ giữa đặc điểm của CĐSHHN với các khía cạnh của phát triển ngữ dụng. Trên cơ sở đó, nghiên cứu gợi ý hướng vận dụng trong tổ chức hoạt động giáo dục mầm non hòa nhập phù hợp với đặc điểm của trẻ RLPTK.

Từ khóa: ngữ dụng, rối loạn phổ tự kỷ, tổng quan, CĐSHHN, mầm non hòa nhập.

**THE ROLE OF DAILY ROUTINES IN PRAGMATIC DEVELOPMENT EDUCATION
FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: A REVIEW**

Nguyen Thi Anh Thu*, Do Thi Thao and Pham Thi Ben¹
School of Science Education, Hanoi National University of Education, Hanoi, Vietnam.
*Corresponding author: Nguyen Thi Anh Thu, e-mail: n.anhthu1799@gmail.com
Received March 30, 2026. Revised May 11, 2026. Accepted June 1, 2026.

Abstract. This study employs a narrative review design, while drawing on systematic search and screening procedures, to analyze 16 international studies on the role of daily routines in supporting pragmatic development in preschool children with autism spectrum disorder. The selected studies were identified based on criteria related to age range, focus on pragmatic components, and naturalistic activity contexts. The findings indicate that daily routines, characterized by natural, repetitive, and structured activities, provide diverse contexts for language use, thereby supporting the development of pragmatic skills. Four main roles are identified: enhancing participation in meaningful interaction, supporting the adjustment of language use across contexts, promoting the use of language to achieve specific purposes, and providing varied contexts for language application. This review contributes to synthesizing existing evidence and clarifying the relationship between features of daily routines and different aspects of pragmatic development. It also suggests implications for organizing inclusive early childhood education practices tailored to children with autism spectrum disorder.

Keywords: pragmatics, autism spectrum disorder, review, daily routines, inclusive preschool.

1. Mở đầu

RLPTK đang cho thấy tỉ lệ mắc ngày càng gia tăng trên toàn thế giới, đặt ra những thách thức lớn đối với cá nhân mắc rối loạn, gia đình của họ và hệ thống giáo dục (Lord và cộng sự, 2018), với khoảng 0,76% trẻ em trên toàn cầu bị ảnh hưởng (Zeidan và cộng sự, 2022). Theo Trung tâm Kiểm soát và Phòng ngừa Dịch bệnh Hoa Kỳ (CDC, 2020), tỉ lệ mắc RLPTK hiện nay là 1 trên 36 trẻ em, trong đó bé trai có khả năng được chẩn đoán cao gấp khoảng 3,8 lần so với bé gái (Maenner, 2023). Tại Việt Nam, các khảo sát gần đây cũng cho thấy tỉ lệ trẻ RLPTK dao động từ 0,7% đến 2,3% (Lê Thị Vui và cộng sự, 2021; Đỗ Thị Nga và cộng sự, 2025). Những con số này phản ánh rằng số lượng trẻ RLPTK không hề nhỏ và vẫn đang tiếp tục gia tăng, cho thấy sự cần thiết và cấp bách của các nghiên cứu cũng như các hoạt động hỗ trợ, đặc biệt là trong giai đoạn mầm non, thời kỳ then chốt cho sự hình thành và phát triển ngôn ngữ, nhận thức và kỹ năng xã hội. Một trong những khiếm khuyết cốt lõi của RLPTK là các vấn đề về giao tiếp xã hội, trong đó có khó khăn về ngữ dụng (Hiệp hội Tâm thần Hoa Kỳ, 2013). Ngữ dụng là khả năng sử dụng ngôn ngữ phù hợp với bối cảnh và người nghe, bao gồm việc điều chỉnh lời nói, hiểu hàm ý, sử dụng cử chỉ, giọng điệu và nét mặt để thể hiện ý định, cảm xúc (Paul, 2007). Những hạn chế này khiến trẻ RLPTK gặp khó khăn trong việc thiết lập và duy trì mối quan hệ xã hội, hiểu và phản hồi cảm xúc của người khác, dù có thể sử dụng ngôn ngữ đúng ngữ pháp, từ đó dẫn đến sự cô lập trong học tập và sinh hoạt (Hyter, 2007; Lord và cộng sự, 2018). Chính vì vậy, giáo dục phát triển ngữ dụng được xem là một hướng trọng tâm và cần thiết trong quá trình hỗ trợ trẻ RLPTK hòa nhập học đường và đời sống xã hội.

Giai đoạn mầm non, đặc biệt từ 5–6 tuổi, được xem là thời kỳ có ý nghĩa quan trọng đối với sự phát triển ngôn ngữ và giao tiếp xã hội của trẻ. Theo quan điểm của Vygotsky (1978), sự phát triển ngôn ngữ diễn ra thông qua tương tác xã hội và sự tham gia của trẻ vào các hoạt động thường nhật. Trong bối cảnh giáo dục mầm non, các hoạt động sinh hoạt như chào hỏi, ăn uống, vệ sinh, nghỉ ngơi hay các thời điểm chuyển tiếp giữa học và chơi tạo thành những bối cảnh giao tiếp tự nhiên, có tính lặp lại và mang ý nghĩa giáo dục rõ rệt. Những bối cảnh này không chỉ giúp trẻ thực hành ngôn ngữ trong môi trường quen thuộc mà còn tạo điều kiện để hình thành và củng cố các kỹ năng giao tiếp trong tình huống thực tế. Đối với trẻ RLPTK, việc tham gia vào các hoạt động sinh hoạt hàng ngày trong môi trường mầm non hòa nhập góp phần mở rộng cơ hội tương tác với người lớn và bạn đồng trang lứa, qua đó hỗ trợ sự phát triển các thành tố của ngữ dụng. Khi các tình huống sinh hoạt được tổ chức và hỗ trợ phù hợp, trẻ có thể từng bước cải thiện khả năng diễn đạt ý định giao tiếp, hiểu và phản hồi các tín hiệu xã hội, cũng như điều chỉnh hành vi ngôn ngữ theo yêu cầu của bối cảnh (Prelock & Hutchins, 2018).

Các nghiên cứu gần đây trên thế giới cho thấy xu hướng nhấn mạnh vai trò của việc tích hợp các bối cảnh sinh hoạt hàng ngày vào giáo dục trẻ RLPTK. Wong và cộng sự (2015) chỉ ra rằng việc tận dụng các bối cảnh tự nhiên trong hoạt động thường nhật có liên quan đến việc nâng cao hiệu quả của các thực hành dựa trên bằng chứng trong phát triển giao tiếp xã hội. Tương tự, Prelock và Hutchins (2018) nhấn mạnh rằng các hoạt động thường nhật, khi được tổ chức và hỗ trợ phù hợp, có thể tạo điều kiện để trẻ thực hành giao tiếp trong các tình huống thực tế, qua đó góp phần thúc đẩy sự phát triển giao tiếp xã hội và các thành tố ngữ dụng. Những kết quả này gợi ý rằng các bối cảnh sinh hoạt hàng ngày không chỉ có ý nghĩa trong việc hình thành thói quen, mà còn có tiềm năng trở thành môi trường thuận lợi để hỗ trợ phát triển kỹ năng giao tiếp một cách có ý nghĩa và bền vững.

Trong bối cảnh Việt Nam, các nghiên cứu liên quan đến phát triển ngữ dụng cho trẻ RLPTK bước đầu đã được quan tâm, tuy nhiên mức độ tiếp cận và phạm vi nghiên cứu còn chưa đồng đều giữa các hướng nghiên cứu. Một số công trình tập trung vào các khía cạnh của ngôn ngữ theo nghĩa hẹp, như từ vựng, ngữ pháp hoặc phát âm, hoặc vào các hình thức can thiệp trong môi trường lớp học. Trong khi đó, việc xem xét vai trò của các bối cảnh sinh hoạt tự nhiên, đặc biệt

là trong khuôn khổ CĐSHHN, đối với sự phát triển ngữ dụng của trẻ vẫn chưa được đề cập một cách hệ thống trong các nghiên cứu hiện có.

Từ thực tiễn đó, việc tổng quan các nghiên cứu quốc tế về chủ đề này có thể góp phần làm rõ các hướng tiếp cận đã được triển khai, đồng thời cung cấp cơ sở tham chiếu cho việc xem xét và vận dụng trong bối cảnh giáo dục mầm non tại Việt Nam.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp tổng quan tường thuật (narrative review) nhằm tổng hợp và phân tích các nghiên cứu về vai trò của CĐSHHN đối với phát triển ngữ dụng cho trẻ RLPTK lứa tuổi mầm non. Tài liệu được tìm kiếm trên các cơ sở dữ liệu quốc tế như PubMed, ERIC, PsycINFO và Google Scholar bằng các nhóm từ khóa liên quan đến RLPTK, phát triển ngữ dụng và bối cảnh sinh hoạt hàng ngày. Các tài liệu được lựa chọn dựa trên các tiêu chí: (1) đối tượng nghiên cứu là trẻ RLPTK lứa tuổi mầm non hoặc có phân tích liên quan đến nhóm tuổi này; (2) nội dung đề cập đến vai trò của bối cảnh sinh hoạt tự nhiên hoặc CĐSHHN đối với phát triển ngữ dụng/giao tiếp xã hội; (3) nghiên cứu được công bố trên các nguồn học thuật có uy tín. Các nghiên cứu tập trung hoàn toàn vào can thiệp lâm sàng tách biệt khỏi bối cảnh sinh hoạt tự nhiên không được lựa chọn. Sau quá trình sàng lọc, 16 nghiên cứu được lựa chọn để phân tích. Dữ liệu được tổng hợp theo hướng phân tích nội dung nhằm xác định các chủ đề liên quan đến vai trò của CĐSHHN trong giáo dục phát triển ngữ dụng cho trẻ RLPTK.

3. Kết quả nghiên cứu

Bảng 1. Các nghiên cứu về vai trò của CĐSHHN với giáo dục phát triển ngữ dụng cho trẻ RLPTK lứa tuổi mầm non

Nghiên cứu (tác giả, năm; cỡ mẫu N, tuổi)	Vai trò của CĐSHHN
Chiang & Lin (2008) N=34 Tuổi: 2;2-5;11 (14), 6;0- 16;2 (20)	CĐSHHN: bối cảnh lặp lại, giao tiếp tự nhiên Vai trò: kích thích mục đích giao tiếp chức năng (yêu cầu, từ chối, khởi xướng,...) và đa dạng phương thức giao tiếp (bằng lời, công cụ,...)
Clifford, Minnes & Dawson (2010): N = 41; 4;0 - 6;0	CĐSHHN: bối cảnh quan sát tự nhiên trong lớp học. Vai trò: hỗ trợ đánh giá giao tiếp có chủ ý và hành vi ngôn ngữ/ngữ dụng qua hoạt động hàng ngày.
Hume và cộng sự (2019): N = 53; 2;9 - 5;11	CĐSHHN gồm: chơi giả vờ, vận động thô, nhóm nhỏ, hoạt động sáng tạo. Vai trò: CĐSHHN thúc đẩy: tương tác bạn bè, đặc biệt trong bối cảnh có cấu trúc và ít can thiệp trực tiếp của người lớn.
Pasco và cộng sự (2018): N = 91; 4;0 - 11;0	CĐSHHN: bối cảnh tự nhiên. Vai trò: quan sát hành vi khởi xướng và phản hồi giao tiếp trong điều kiện thực tế.
Ballard (1981): nghiên cứu lý thuyết; tuổi mẫu giáo	CĐSHHN (tự do): tạo tình huống khởi xướng tương tác. Vai trò: nguồn dữ liệu quan trọng để phân tích giao tiếp tự phát.
Anderson và cộng sự (2004): N = 11; 3;5 - 7;7	CĐSHHN (chơi tự do): tạo cơ hội giao tiếp. Vai trò: trẻ RLPTK ít tương tác nếu không có hỗ trợ, cần can thiệp trong bối cảnh này.
Kaale và cộng sự (2014): N = 61; 2;4 - 5;0	CĐSHHN: môi trường tích hợp can thiệp. Vai trò: tăng chú ý chung và tham gia giao tiếp khi lồng ghép kỹ thuật can thiệp vào hoạt động hàng ngày
Fasano và cộng sự (2021): N = 56; ~50 tháng	CĐSHHN: môi trường tương tác lặp lại trong lớp hòa nhập. Vai trò: hình thành mạng lưới giao tiếp; tương tác ngang hàng liên quan đến phát triển ngôn ngữ.
Bauminger-Zviely và cộng sự (2017): N = 51; 5;0 - 6;0	CĐSHHN (chơi tự nhiên): bối cảnh biểu hiện hành vi ngữ dụng. Vai trò: rèn luyện hội thoại, khởi xướng và duy trì tương tác.

Yuill và cộng sự (2007): N = 8; 5;0 - 7;0	CĐSHHN (môi trường vật lý - sân chơi): bối cảnh mở rộng. Vai trò: thiết kế môi trường thúc đẩy tương tác và chơi xã hội.
Reszka, Odom & Hume (2012): N = 68; mẫu giáo	CĐSHHN gồm: khu vực lớp, thời gian ăn, hoạt động cụ thể. Vai trò: một số bối cảnh tạo nhiều cơ hội tương tác hơn (đồ ăn, sách,...).
Wong và cộng sự (2015): tổng quan lý thuyết	CĐSHHN: Bối cảnh tự nhiên thuận lợi để tích hợp các thực hành dựa trên bằng chứng (EBPs). Vai trò: tăng hiệu quả can thiệp khi sử dụng lịch trình, hỗ trợ trực quan, tương tác ngang hàng.
Tsamitrou & Plumet (2024): tổng quan lý thuyết	CĐSHHN: bối cảnh quan sát tương tác. Vai trò: Tăng hiệu quả can thiệp giao tiếp thông qua việc lồng ghép lịch trình có cấu trúc, hỗ trợ trực quan và tương tác ngang hàng vào các hoạt động hàng ngày

Ghi chú: Một số nghiên cứu có phạm vi tuổi rộng hơn được sử dụng như nguồn tham chiếu bổ trợ để phân tích vai trò của bối cảnh sinh hoạt tự nhiên.

Dựa trên tổng hợp các nghiên cứu, kết quả được tổ chức thành bốn chủ đề chính phản ánh vai trò của CĐSHHN đối với giáo dục phát triển ngữ dụng cho trẻ RLPTK lứa tuổi mầm non. Việc phân nhóm được thực hiện theo hướng phân tích nội dung quy nạp, đồng thời tham chiếu khung phát triển ngữ dụng của Dewart và Summers (1995). Trên cơ sở đó, các kết quả được tổng hợp thành bốn nhóm chính gồm: (1) khả năng tương tác với người lớn và bạn bè; (2) sự linh hoạt trong sử dụng các hình thức giao tiếp theo bối cảnh; (3) giao tiếp chức năng; và (4) sự tham gia trong các bối cảnh giao tiếp đa dạng.

3.1. Khả năng tương tác với người lớn và bạn bè

Khả năng tương tác với người lớn và bạn bè được hiểu là mức độ trẻ tham gia vào các tình huống giao tiếp xã hội thông qua việc khởi xướng, phản hồi và duy trì tương tác bằng các phương thức lời nói và phi ngôn ngữ. Theo Bruner (1983), sự phát triển ngôn ngữ diễn ra thông qua các tương tác xã hội, trong khi Tomasello (2003) nhấn mạnh vai trò của chú ý chung và ý định giao tiếp trong sự phát triển giao tiếp của trẻ.

Với người lớn: Các nghiên cứu cho thấy tương tác giữa trẻ RLPTK và người lớn có xu hướng gia tăng trong các bối cảnh giáo dục được tổ chức có chủ đích, đặc biệt khi các hoạt động sinh hoạt hàng ngày được thiết kế với mục tiêu giao tiếp rõ ràng. Đối với nhóm trẻ RLPTK, Chiang và Lin (2008) chỉ ra rằng khi người lớn chủ động khởi xướng và hỗ trợ giao tiếp, trẻ gia tăng hành vi khởi xướng và sử dụng các phương thức giao tiếp, đặc biệt là giao tiếp phi ngôn ngữ. Các kết quả này cho thấy sự gia tăng tương tác không chỉ phụ thuộc vào bối cảnh, mà được hình thành thông qua các cơ chế như chia sẻ chú ý chung và hỗ trợ có chủ đích từ người lớn, trong đó người lớn đóng vai trò định hướng, duy trì và mở rộng tương tác. Đồng thời, các yếu tố như mức độ cấu trúc của hoạt động và sự chủ động của người lớn trong việc tạo cơ hội giao tiếp đóng vai trò trung gian quan trọng, quyết định việc trẻ có tham gia và duy trì tương tác hay không.

Với bạn bè đồng trang lứa: Tương tác với bạn bè đồng trang lứa đóng vai trò quan trọng trong phát triển ngôn ngữ giao tiếp và kỹ năng xã hội của trẻ RLPTK, tuy nhiên hiệu quả của tương tác này phụ thuộc đáng kể vào cách thức tổ chức hoạt động. Kaale và cộng sự (2014) cho thấy sau các can thiệp giao tiếp xã hội trong môi trường mầm non, trẻ cải thiện khả năng khởi xướng và chia sẻ chú ý chung với bạn bè, cho thấy vai trò của cơ chế chú ý chung và phối hợp xã hội trong tương tác ngang hàng. Bên cạnh đó, Clifford, Minnes và Dawson (2010) ghi nhận rằng các hoạt động nhóm nhỏ có hướng dẫn giúp gia tăng tần suất và chất lượng các hành vi tương tác như mời bạn, trao đổi và duy trì hội thoại. Các kết quả này cho thấy tương tác ngang hàng không tự động xảy ra chỉ nhờ sự hiện diện của bạn bè, mà phụ thuộc vào các điều kiện như cấu trúc hoạt động, sự hỗ trợ gián tiếp từ người lớn và cơ hội chia sẻ mục tiêu giao tiếp. Những yếu tố này đóng vai trò trung gian trong việc kích hoạt và duy trì tương tác giữa trẻ với bạn đồng trang lứa.

Các nghiên cứu về tương tác với người lớn và bạn bè có những điểm tương đồng nhưng cũng cho thấy sự khác biệt về điều kiện tác động. Chiang và Lin (2008) nhấn mạnh vai trò của sự khởi xướng từ phía người lớn trong việc thúc đẩy hành vi giao tiếp, đặc biệt là giao tiếp phi ngôn ngữ. Đối với tương tác ngang hàng, Kaale và cộng sự (2014) ghi nhận sự gia tăng hành vi khởi xướng sau can thiệp giao tiếp xã hội, trong khi Clifford và cộng sự (2010) cho thấy hiệu quả này phụ thuộc vào việc tổ chức hoạt động nhóm nhỏ có hướng dẫn. Sự khác biệt này cho thấy tương tác với người lớn thường chịu ảnh hưởng bởi vai trò điều phối trực tiếp, trong khi tương tác với bạn bè phụ thuộc nhiều hơn vào cấu trúc hoạt động và cơ hội tương tác được thiết kế.

3.2. Điều chỉnh linh hoạt các hình thức giao tiếp phù hợp với từng bối cảnh

Điều chỉnh linh hoạt các hình thức giao tiếp phù hợp với từng bối cảnh là sự thay đổi cách thức giao tiếp dựa trên đặc điểm của đối tượng, mục đích và tình huống giao tiếp. Theo Grice (1975), việc sử dụng ngôn ngữ hiệu quả phụ thuộc vào khả năng điều chỉnh theo các nguyên tắc hội thoại, trong khi Dewart và Summers (1995) nhấn mạnh khả năng điều chỉnh hành vi giao tiếp theo bối cảnh xã hội là một khía cạnh quan trọng của năng lực ngữ dụng.

CĐSHHN trong trường mầm non hòa nhập tạo ra hệ thống các bối cảnh giao tiếp đa dạng và có tính chuyển đổi liên tục, qua đó hỗ trợ trẻ RLPTK phát triển khả năng sử dụng linh hoạt các hình thức giao tiếp. Trong các hoạt động có cấu trúc và có sự tham gia của đối tác giao tiếp, trẻ gia tăng mức độ tham gia vào tương tác lời nói và cải thiện khả năng phản hồi phù hợp với yêu cầu của tình huống (Fasano và cộng sự, 2021). Đồng thời, sự thay đổi giữa các bối cảnh như hoạt động nhóm, hoạt động có hướng dẫn hay các thời điểm chuyển tiếp trong ngày tạo điều kiện để trẻ thực hành điều chỉnh cách thức giao tiếp và phối hợp giữa lời nói với các hình thức giao tiếp phi ngôn ngữ. Tuy nhiên, các nghiên cứu cũng cho thấy hành vi giao tiếp của trẻ RLPTK không tự động xuất hiện trong các bối cảnh tự nhiên nếu thiếu sự hỗ trợ phù hợp. Gutierrez Jr. và cộng sự (2007) cho rằng hành vi giao tiếp phụ thuộc vào các điều kiện kích thích và động cơ giao tiếp có ý nghĩa, trong khi Tsamitrou và cộng sự (2024) nhấn mạnh rằng trong các bối cảnh ít cấu trúc, trẻ có thể gặp khó khăn trong việc khởi xướng giao tiếp nếu thiếu hỗ trợ từ người lớn. Các kết quả này cho thấy hiệu quả phát triển tính linh hoạt giao tiếp không chỉ phụ thuộc vào sự đa dạng của bối cảnh mà còn liên quan đến mức độ cấu trúc của hoạt động và sự hỗ trợ trong quá trình tương tác.

Nhìn chung, việc tổ chức CĐSHHN theo hướng kết hợp giữa hoạt động có cấu trúc và ít cấu trúc, đồng thời tăng cường sự hỗ trợ của người lớn trong quá trình tương tác, có ý nghĩa quan trọng đối với việc giúp trẻ RLPTK sử dụng linh hoạt các hình thức giao tiếp và điều chỉnh hành vi giao tiếp phù hợp với từng bối cảnh trong môi trường mầm non hòa nhập.

3.3. Giao tiếp chức năng

Giao tiếp chức năng được hiểu là việc cá nhân sử dụng hành vi giao tiếp bằng lời hoặc phi ngôn ngữ nhằm đạt được các mục đích cụ thể trong tương tác, như yêu cầu, từ chối, thu hút sự chú ý hoặc tìm kiếm sự hỗ trợ. Theo Dewart và Summers (1995), việc sử dụng ngôn ngữ nhằm đạt mục đích giao tiếp là một trong những khía cạnh quan trọng của năng lực ngữ dụng. Trong môi trường mầm non hòa nhập, CĐSHHN tạo điều kiện để các dạng giao tiếp này được hình thành thông qua các hoạt động gắn với nhu cầu thực tế của trẻ. Tuy nhiên, các nghiên cứu cho thấy sự khác biệt đáng chú ý về loại chức năng giao tiếp được ghi nhận. Nghiên cứu của Chiang và Lin (2008), với đối tượng có độ tuổi rộng hơn, cho thấy các hành vi giao tiếp mang tính công cụ như yêu cầu và từ chối xuất hiện với tần suất cao trong các tình huống gắn với nhu cầu trực tiếp. Kết quả này phản ánh đặc điểm phổ biến ở trẻ RLPTK, song cần được cân nhắc khi áp dụng riêng cho nhóm trẻ 5–6 tuổi. Ngược lại, nghiên cứu của Bauminger-Zviely và cộng sự (2017) trong bối cảnh hoạt động nhóm lại nhấn mạnh sự gia tăng các hành vi giao tiếp mang tính xã hội như chia sẻ, duy trì tương tác và phối hợp hành động với bạn bè. Bên cạnh đó, Boyd và cộng sự (2011) và Reszka, Odom và Hume (2012) cho thấy các hoạt động có cấu trúc và cách tổ chức môi

trường lớp học có ảnh hưởng đến tần suất khởi xướng giao tiếp, nhưng không xác định rõ loại chức năng giao tiếp nào chiếm ưu thế. Khi đối chiếu các nghiên cứu, có thể thấy rằng giao tiếp chức năng và giao tiếp xã hội không tách biệt hoàn toàn, mà tồn tại trong mối quan hệ bổ sung và chuyển hóa tùy theo bối cảnh. Các bối cảnh gắn với nhu cầu trực tiếp (như ăn uống, chơi với đồ vật) thường thúc đẩy các hành vi giao tiếp mang tính công cụ, trong khi các bối cảnh tương tác xã hội (như hoạt động nhóm, chơi chung) tạo điều kiện phát triển các hành vi giao tiếp mang tính xã hội. Các kết quả này cho thấy hiệu quả phát triển giao tiếp chức năng phụ thuộc vào một số yếu tố then chốt, bao gồm: (1) việc tạo ra nhu cầu giao tiếp có ý nghĩa trong hoạt động; (2) mức độ cấu trúc của bối cảnh giúp trẻ nhận diện mục đích giao tiếp; và (3) sự hỗ trợ của người lớn trong việc khởi xướng và mở rộng hành vi giao tiếp. Những yếu tố này đóng vai trò trung gian trong việc chuyển từ các hành vi giao tiếp mang tính phản ứng sang các hành vi giao tiếp có mục đích rõ ràng và phù hợp với bối cảnh.

Từ góc độ lý luận, các tiếp cận can thiệp trong bối cảnh tự nhiên nhấn mạnh rằng giao tiếp chức năng cần được hình thành thông qua các tình huống thực tế để đảm bảo tính sử dụng và khả năng khái quát hóa (Schreibman, 2005). Điều này cho thấy CĐSHHN, khi được tổ chức theo hướng tạo ra nhu cầu giao tiếp rõ ràng và có sự hỗ trợ phù hợp, có thể đóng vai trò như một môi trường thuận lợi để phát triển cả giao tiếp chức năng và giao tiếp xã hội ở trẻ RLPTK.

3.4. Cung cấp đa dạng bối cảnh giao tiếp

Cung cấp đa dạng bối cảnh giao tiếp được hiểu là việc tạo điều kiện để trẻ tham gia giao tiếp trong nhiều môi trường, hoạt động, mối quan hệ xã hội và tình huống khác nhau, qua đó có cơ hội sử dụng, điều chỉnh và khái quát hóa các hành vi giao tiếp phù hợp với yêu cầu của từng bối cảnh. Sự đa dạng này bao gồm các bối cảnh có cấu trúc và ít cấu trúc, bối cảnh chính thức và không chính thức, cũng như các hoạt động diễn ra trong những thời điểm khác nhau của chế độ sinh hoạt hằng ngày. Theo Vygotsky (1978), sự phát triển ngôn ngữ diễn ra thông qua việc tham gia vào các hoạt động xã hội đa dạng. Bên cạnh đó, Kaiser và Hemmeter (1994) cho rằng việc tạo ra nhiều cơ hội giao tiếp trong các bối cảnh tự nhiên góp phần thúc đẩy sự khái quát hóa và duy trì các kỹ năng giao tiếp của trẻ.

CĐSHHN trong trường mầm non hòa nhập không chỉ tạo ra các cơ hội giao tiếp lặp lại mà còn cung cấp nhiều bối cảnh giao tiếp khác nhau để trẻ RLPTK thực hành và khái quát hóa kỹ năng ngữ dụng. Các bối cảnh này bao gồm hoạt động có cấu trúc như hoạt động nhóm, hoạt động học có hướng dẫn, hoạt động chuyển tiếp và các hoạt động ít cấu trúc như chơi tự do hoặc chơi ngoài trời. Mỗi dạng bối cảnh tạo ra những cơ hội giao tiếp khác nhau: hoạt động có cấu trúc giúp trẻ nhận biết rõ hơn mục tiêu, vai trò và quy tắc tương tác, trong khi hoạt động ít cấu trúc tạo điều kiện để trẻ chủ động khởi xướng, điều chỉnh và duy trì giao tiếp trong các tình huống linh hoạt hơn. Trong các bối cảnh có cấu trúc, trẻ có điều kiện nhận biết vai trò giao tiếp, quy tắc tương tác và trình tự phản hồi rõ ràng hơn. Hume và cộng sự (2019) cho thấy mức độ tương tác xã hội của trẻ RLPTK thay đổi theo từng bối cảnh hoạt động trong môi trường mầm non, trong khi Reszka, Odom và Hume (2012) nhấn mạnh vai trò của môi trường lớp học, khu vực hoạt động và cách tổ chức không gian đối với mức độ tham gia xã hội của trẻ. Các kết quả này cho thấy các hoạt động được tổ chức rõ ràng có thể giúp trẻ giảm sự mơ hồ trong giao tiếp và tăng cơ hội tham gia tương tác với người khác. Bên cạnh đó, các hoạt động ít cấu trúc như chơi tự do hoặc chơi ngoài trời tạo cơ hội để trẻ điều chỉnh hành vi giao tiếp trong các tình huống tự nhiên và linh hoạt hơn. Yuill và cộng sự (2007) cho thấy việc thiết kế phù hợp môi trường sân chơi có thể thúc đẩy khởi xướng xã hội và chơi nhóm ở trẻ RLPTK. Đồng thời, Tsamitrou và Plumet (2024) cho rằng mỗi loại bối cảnh giao tiếp bộc lộ những khía cạnh khác nhau của năng lực giao tiếp xã hội ở trẻ, do đó việc kết hợp đa dạng các bối cảnh trong CĐSHHN có ý nghĩa quan trọng đối với sự phát triển và khái quát hóa kỹ năng ngữ dụng.

Nhìn chung, các nghiên cứu cho thấy vai trò của CĐSHHN không nằm ở một hoạt động riêng lẻ mà ở khả năng tạo ra chuỗi bối cảnh giao tiếp đa dạng, từ hoạt động có cấu trúc đến ít

cấu trúc, từ trong lớp đến ngoài trời, từ tương tác với người lớn đến tương tác với bạn bè. Sự đa dạng này giúp trẻ RLPTK có cơ hội vận dụng, điều chỉnh và khái quát hóa kỹ năng ngữ dụng trong các tình huống giao tiếp thực tế.

4. Kết luận

Tổng hợp các nghiên cứu quốc tế cho thấy CĐSHHN có liên quan đến sự phát triển ngữ dụng ở trẻ RLPTK lứa tuổi mầm non, đặc biệt ở các khía cạnh như sử dụng ngôn ngữ nhằm đạt mục đích giao tiếp, điều chỉnh hành vi ngôn ngữ theo bối cảnh và đối tượng, cũng như tham gia vào các tương tác có ý nghĩa xã hội. Các kết quả cũng cho thấy vai trò của CĐSHHN không chỉ xuất phát từ sự đa dạng của các tình huống sinh hoạt, mà còn gắn với cách thức tổ chức hoạt động, mức độ cấu trúc và sự hỗ trợ của người lớn trong việc định hướng và mở rộng hành vi ngôn ngữ của trẻ trong từng bối cảnh cụ thể.

Trên cơ sở tổng hợp và đối chiếu các nghiên cứu, bài viết đã làm rõ bốn hướng vai trò của CĐSHHN đối với phát triển ngữ dụng, bao gồm: tăng cường khả năng tham gia vào tương tác có ý nghĩa, hỗ trợ điều chỉnh linh hoạt hành vi ngôn ngữ theo bối cảnh, thúc đẩy việc sử dụng ngôn ngữ nhằm đạt mục đích cụ thể và tạo điều kiện để trẻ vận dụng ngôn ngữ trong các tình huống đa dạng. Đồng thời, việc phân tích các nghiên cứu cũng cho thấy một số yếu tố có liên quan đến quá trình này, như mức độ cấu trúc của hoạt động, sự hỗ trợ của người lớn và việc tạo ra các tình huống giao tiếp có ý nghĩa. Việc hệ thống hóa các kết quả này góp phần làm rõ hơn mối liên hệ giữa đặc điểm của CĐSHHN và sự phát triển ngữ dụng ở trẻ RLPTK.

Tuy nhiên, tổng quan này còn một số hạn chế nhất định. Việc lựa chọn tài liệu chưa bao quát toàn bộ các nghiên cứu trong lĩnh vực, đồng thời cách phân loại và tổng hợp chủ đề chủ yếu dựa trên phân tích nội dung nên vẫn mang tính diễn giải. Bên cạnh đó, do sự khác biệt về đối tượng, độ tuổi và bối cảnh nghiên cứu giữa các công trình, việc so sánh và khái quát các kết quả liên quan đến phát triển ngữ dụng còn ở mức tương đối. Những hạn chế này cần được cân nhắc khi diễn giải và vận dụng các kết quả tổng quan.

Khuyến nghị

Đối với các nhà nghiên cứu, các kết quả tổng quan cho thấy vai trò của CĐSHHN đối với phát triển ngữ dụng phụ thuộc vào loại bối cảnh hoạt động (có cấu trúc/ít cấu trúc), mức độ hỗ trợ của người lớn và sự hiện diện của nhu cầu giao tiếp có ý nghĩa. Vì vậy, cần thiết kế các nghiên cứu thực nghiệm làm rõ: (i) tác động riêng của từng loại hoạt động (ví dụ: hoạt động nhóm có cấu trúc so với chơi tự do) đối với từng thành tố ngữ dụng như sử dụng ngôn ngữ nhằm đạt mục đích hay điều chỉnh hành vi ngôn ngữ theo bối cảnh; (ii) vai trò trung gian của hỗ trợ từ người lớn trong việc chuyển từ hành vi phản ứng sang hành vi ngôn ngữ có chủ đích; và (iii) điều kiện kích thích giao tiếp (nhu cầu, vật liệu, tình huống) trong việc thúc đẩy giao tiếp chức năng.

Đối với các cơ sở giáo dục mầm non, các kết quả cho thấy: (1) hoạt động có cấu trúc giúp trẻ hình thành và củng cố hành vi ngôn ngữ phù hợp với yêu cầu cụ thể; (2) bối cảnh ít cấu trúc tạo cơ hội để trẻ điều chỉnh và khái quát hóa hành vi ngôn ngữ; và (3) tương tác có sự hỗ trợ của người lớn là điều kiện quan trọng để kích hoạt và mở rộng hành vi ngôn ngữ. Do đó, việc tổ chức CĐSHHN cần: (i) thiết kế các hoạt động với mục đích ngữ dụng rõ ràng (ví dụ: tạo tình huống yêu cầu trong giờ ăn, thương lượng trong chơi nhóm); (ii) kết hợp có chủ đích giữa hoạt động có cấu trúc và ít cấu trúc để vừa hình thành vừa khái quát hóa kỹ năng; và (iii) tăng cường vai trò của giáo viên trong việc khởi xướng, gợi ý và mở rộng hành vi ngôn ngữ trong từng tình huống sinh hoạt. Đối với cấp quản lý giáo dục, các kết quả tổng quan cho thấy hiệu quả phát triển ngữ dụng không chỉ phụ thuộc vào nội dung hoạt động mà còn vào cách tổ chức bối cảnh và cơ hội sử dụng ngôn ngữ trong ngày. Vì vậy, cần định hướng tổ chức CĐSHHN theo hướng: (i) tăng cường sự đa dạng bối cảnh giao tiếp (giờ ăn, giờ chơi, hoạt động nhóm, chuyển tiếp) để hỗ trợ các thành tố ngữ dụng khác nhau; (ii) lồng ghép mục tiêu phát triển ngữ dụng vào từng giai đoạn sinh hoạt, thay vì tách biệt thành hoạt động riêng; và (iii) bồi dưỡng giáo viên về cách khai thác

các cơ chế đã được xác định (cấu trúc hoạt động, hỗ trợ của người lớn, tạo nhu cầu giao tiếp) nhằm nâng cao hiệu quả tổ chức thực tiễn.

Ghi chú về tác giả: ThS Nguyễn Thị Anh Thư, TS. Đỗ Thị Thảo và PGS. TS. Phạm Thị Bền là giảng viên tại Khoa Giáo dục Đặc biệt, Trường Khoa học Phát triển Trẻ thơ, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Việt Nam. Tác giả 1 xây dựng thiết kế nghiên cứu, thu thập, phân tích, xử lý dữ liệu và viết bản thảo; Tác giả 2 và 3 xây dựng thiết kế nghiên cứu, thu thập, phân tích, xử lý dữ liệu và viết bản thảo; góp ý và chỉnh sửa hoàn thiện bài viết.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Các tác giả tuyên bố có không có xung đột lợi ích liên quan đến bài báo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Anderson, A., Moore, D. W., Godfrey, R., & Fletcher-Flinn, C. M. (2004). Social skills assessment of children with autism in free-play situations. *Autism*, 8(3), 333–350.
- Ballard, K. D. (1981). An observation procedure for assessing children's social behaviours in free play settings. *Educational Psychology*, 1(2), 185–199.
- Bauminger-Zviely, N., Eytan, D., Hoshmand, S., & Rajwan Ben-Shlomo, O. (2021). Research on interventions promoting social interaction, play, and conversation in preschoolers with ASD. In N. Bauminger-Zviely (Ed.), *Preschool peer social intervention in autism spectrum disorder: Social communication growth via peer play, conversation, and interaction* (pp. 29–46). Springer.
- Bruner, J. S. (1983). Education as Social Invention. *Journal of Social Issues*, 39(4).
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of applied behavior analysis*, 18(2), 111–126.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2020). *Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2016. MMWR Surveillance Summaries*, 69(4), 1–12.
- Clifford, S., Minnes, P., & Dawson, A. (2010). The modified classroom observation schedule to measure intentional communication (M-COSMIC). *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 509–525.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Chiang, H. M., & Lin, Y. H. (2008). Expressive communication of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(3), 538–545.
- Dewart, H., & Summers, S. (1995). *The pragmatics profile of everyday communication skills in children*. Nfer-Nelson.
- Đỗ T.N, Vũ T.H & Nguyễn T.T.M. (2025). Rối loạn xử lý cảm giác giác quan ở trẻ mắc RLPTK tại Bệnh viện Nhi Thái Bình. *Tạp chí Nghiên cứu Y học*, 193(8), 46–53..
- Fasano, R. M., Perry, L. K., Zhang, Y., Vitale, L., Wang, J., Song, C., & Messinger, D. S. (2021). A granular perspective on inclusion: Objectively measured interactions of preschoolers with and without autism. *Autism Research*, 14(8), 1658–1669.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In *Speech acts* (pp. 41–58). Brill.
- Gutierrez, A., Vollmer, T. R., Dozier, C. L., Borrero, J. C., Rapp, J. T., Bourret, J. C., & Gadaire, D. (2007). Manipulating establishing operations to verify and establish stimulus control during mand training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(4), 645–658.

- Hemmeter, M. L., & Kaiser, A. P. (1994). Enhanced milieu teaching: Effects of parent-implemented language intervention. *Journal of Early Intervention*, 18(3), 269-289.
- Hume, K., Boyd, B. A., Hamm, J. V., & Kucharczyk, S. (2019). Facilitating social interactions with peers in specialized early childhood settings for young children with ASD. *School Psychology Review*, 48(2), 123-132.
- Hutchins, T. L., & Prelock, P. A. (2018). Using story-based interventions to improve episodic memory in autism spectrum disorder. *Seminars in Speech and Language*, 39(2), 125-143.
- Hyter, Y. D. (2007). Pragmatic language assessment: A pragmatic approach. *Topics in Language Disorders*, 27(2), 128-149.
- Kaale, A., Fagerland, M. W., Martinsen, E. W., & Smith, L. (2014). Preschool-based social communication treatment for children with autism: 12-month follow-up of a randomized trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(2), 188-198.
- Lê T.V. (2020). *Dịch tễ học RLPTK ở trẻ 18–30 tháng và rào cản tiếp cận dịch vụ chẩn đoán, can thiệp RLPTK tại Việt Nam giai đoạn 2017–2019* (in Vietnamese). Trường Đại học Y tế Công cộng Hà Nội.
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508-520.
- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., và cộng sự. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. *MMWR Surveillance Summaries*, 72(2), 1-14.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *BMJ*, 339, b2535.
- Pasco, G., Gordon, R. K., Howlin, P., & Charman, T. (2008). The classroom observation schedule to measure intentional communication (COSMIC). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), 1807-1818.
- Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment and intervention* (3rd ed.). Mosby Elsevier.
- Reszka, S. S., Odom, S. L., & Hume, K. A. (2012). Ecological features of preschools and the social engagement of children with autism. *Journal of Early Intervention*, 34(1), 40-56.
- Schreibman, L. (2005). *The science and fiction of autism*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2003). The key is social cognition. *Language in mind: Advances in the study of language and thought*, 47-57.
- Tsamitrou, S., & Plumet, M. H. (2024). The importance and challenges of observing social interactions in autistic preschoolers during inclusive educational settings: A scoping review. *Autism & Developmental Language Impairments*, 9, 23969415241227077.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1951-1966.
- Yuill, N., Strieth, S., Roake, C., Aspden, R., & Todd, B. (2007). Designing a playground for children with autistic spectrum disorders: Effects on playful peer interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1192-1196.
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scora, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., và cộng sự. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778-790.