

**STUDY ON THE FACTORS AFFECTING
THE PRACTICE OF VOCABULARY
DEVELOPMENT FOR LATE-TALKING
CHILDREN AGED 18-24 MONTHS BY
EARLY CHILDHOOD TEACHERS IN HANOI**

Dinh Thanh Tuyen
*Faculty of Early Childhood Education, Hanoi
National University of Education,
Hanoi city, Vietnam*
Corresponding author Dinh Thanh Tuyen,
e-mail: tuyendt@hnue.edu.vn

Received February 11, 2024.

Revised March 12, 2024.

Accepted April 2, 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**

Dinh Thanh Tuyền
*Khoa Giáo dục Mầm non, Trường Đại học
Sư phạm Hà Nội, thành phố Hà Nội, Việt Nam*
Tác giả liên hệ: Đinh Thanh Tuyền,
e-mail: tuyendt@hnue.edu.vn

Ngày nhận bài: 11/2/2024.

Ngày sửa bài: 12/3/2024.

Ngày nhận đăng: 2/4/2024.

Abstract. This study focuses on evaluating the impact of resources, the coordination between preschool teachers and other educational forces, and the individual capabilities of teachers in facilitating/supporting vocabulary development for children with delayed speech aged 18-24 months in Hanoi, involving 255 teachers. Grounded in theories of early childhood education, the research employs quantitative methodology through data collection from questionnaires, aiming to understand the methods and factors influencing this process. The results not only provide a comprehensive view of language development practices for children with delayed speech but also propose strategies for improving training and professional development programs for teachers. Thus, the study highlights the importance of enhancing resources and improving coordination among stakeholders to best support children's language development, while also contributing to the formulation of appropriate policy recommendations.

Keywords: Late talkers/ speech delay/ late language emergence, vocabulary development, early childhood teachers, toddlers, 18-24 months old.

Tóm tắt. Nghiên cứu này tập trung vào việc đánh giá ảnh hưởng của nguồn lực, sự phối hợp giữa giáo viên mầm non và các lực lượng giáo dục khác, cũng như năng lực cá nhân của giáo viên đối với quá trình phát triển ngôn ngữ nói chung và vốn từ nói riêng cho trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi tại Hà Nội, với sự tham gia của 255 giáo viên. Trên nền tảng của các lý thuyết trong giáo dục mầm non và lý thuyết ý định hành vi, nghiên cứu sử dụng phương pháp định lượng qua bảng hỏi để thu thập dữ liệu, nhằm mục đích các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình này. Kết quả mong đợi không chỉ cung cấp cái nhìn toàn diện về thực hành phát triển vốn từ nói riêng, ngôn ngữ nói chung ở trẻ chậm nói mà còn là căn cứ để xem xét và đề xuất các hướng cải thiện hiệu quả thực hành phát triển vốn từ của giáo viên mầm non trong các nghiên cứu sau. Qua đó, nghiên cứu nhấn mạnh tầm quan trọng của việc tăng cường nguồn lực và cải thiện sự phối hợp giữa các bên liên quan để hỗ trợ tốt nhất cho sự phát triển vốn từ của trẻ, đồng thời góp phần vào việc xây dựng các khuyến nghị chính sách phù hợp.

Từ khóa: Trẻ chậm nói, chậm phát triển ngôn ngữ, phát triển vốn từ, giáo viên mầm non, trẻ 18-24 tháng tuổi.

1. Mở đầu

Chậm nói là hiện tượng có một số trẻ thể hiện sự chậm trễ đáng kể trong phát triển ngôn ngữ so với các bạn cùng lứa. Hiện tượng này đang gia tăng đáng chú ý trong những năm gần đây. Trẻ

chậm nói thường được định nghĩa là trẻ nhỏ từ 18 đến 24 tháng tuổi, có vốn từ vựng nói hạn chế cho nhóm tuổi của mình và không hình thành từ hoặc câu như mong đợi [1], [2]. Chậm nói ảnh hưởng tiêu cực đến sự phát triển của trẻ. Sự thiếu hụt về ngôn ngữ nói chung, vốn từ nói riêng đang làm một thách thức trong việc hỗ trợ chăm sóc và giáo dục trẻ trong ở môi trường mầm non hòa nhập [3]. Do đó, bài báo này đặc biệt quan tâm tới các yếu tố ảnh hưởng đến việc giáo viên mầm non tại Hà Nội phát triển ngôn ngữ và vốn từ vựng cho trẻ chậm nói.

Các nghiên cứu gần đây cho thấy xu hướng tăng lên về tần suất trẻ chậm nói trên toàn cầu [1], [4]. Sự tăng các trường hợp chậm nói ở trẻ do nhiều yếu tố như gen, môi trường, và xã hội... Sự chậm trễ ngôn ngữ gây khó khăn trong biểu đạt, hiểu thông tin, và giao tiếp, dẫn đến thất vọng, hành vi phản ứng và cô lập xã hội [1], [5]. Đối với trẻ chậm nói, các can thiệp nhằm mục tiêu để mở rộng vốn từ vựng là cần thiết để bắt kịp các bạn đồng trang lứa. Những can thiệp này thường tập trung vào việc làm giàu môi trường ngôn ngữ của trẻ, thúc đẩy học từ thông qua trò chơi, và tham gia vào các tương tác đáp ứng khuyến khích nỗ lực giao tiếp của trẻ [6], [7].

Dù nhận thức về việc can thiệp sớm cho trẻ chậm nói là quan trọng, việc cung cấp hỗ trợ đầy đủ trong môi trường mầm non hòa nhập vẫn gặp thách thức như nguồn lực hạn chế, sự khác biệt trong đào tạo giáo viên và nhu cầu hỗ trợ cá nhân hóa cho trẻ. Sự hợp tác giữa giáo viên, nhà trị liệu và gia đình, dù quan trọng, cũng thường gặp khó khăn trong thực tế triển khai. Nghiên cứu chủ yếu tìm hiểu các yếu tố tác động đến thực hành hỗ trợ sự phát triển từ vựng cho trẻ, với mục tiêu thiết kế chương trình đào tạo giáo viên hiệu quả và chiến lược can thiệp cá nhân hóa. Điều này không chỉ giải quyết vấn đề chậm nói mà còn cải thiện kết quả phát triển cho trẻ.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

2.1.1. Một số khái niệm cơ bản

a. Khái niệm giáo dục ngôn ngữ, trị liệu/ can thiệp ngôn ngữ

Giáo dục ngôn ngữ và trị liệu ngôn ngữ đều nhằm phát triển và cải thiện kỹ năng ngôn ngữ và giao tiếp. Giáo dục ngôn ngữ tập trung vào việc dạy kỹ năng ngôn ngữ cơ bản và sử dụng chúng một cách hiệu quả trong giao tiếp như ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp, và ngữ nghĩa mà còn bao gồm kỹ năng sử dụng ngôn ngữ một cách hiệu quả và phù hợp trong giao tiếp [8]. Các phương pháp giáo dục ngôn ngữ thường được thiết kế để phù hợp với nhu cầu cụ thể của từng cá nhân, dựa trên nguyên tắc rằng mỗi người học ngôn ngữ theo cách riêng của mình.

Trị liệu ngôn ngữ là quá trình đánh giá và điều trị rối loạn ngôn ngữ và giao tiếp, do nhà trị liệu ngôn ngữ chuyên nghiệp thực hiện. Họ làm việc với người mắc rối loạn ngôn ngữ, từ trẻ em đến người lớn mắc aphasia sau chấn thương. Can thiệp bao gồm bài tập phục hồi, tăng cường kỹ năng giao tiếp, công nghệ hỗ trợ và phương pháp dựa trên trò chơi [9].

Như vậy, giáo dục ngôn ngữ và trị liệu ngôn ngữ đều đóng một vai trò quan trọng trong việc hỗ trợ sự phát triển và cải thiện kỹ năng ngôn ngữ và giao tiếp, qua đó giúp cải thiện chất lượng cuộc sống của cá nhân.

b. Khái niệm phát triển vốn từ cho trẻ

Phát triển vốn từ cho trẻ mầm non tập trung vào việc mở rộng và tăng cường từ vựng của trẻ thông qua các hoạt động học tập, trò chơi, và tương tác hàng ngày. Quá trình này nhằm giới thiệu và luyện tập với các từ mới trong nhiều ngữ cảnh, bao gồm từ vựng cơ bản cần thiết cho giao tiếp hàng ngày, từ chuyên ngành liên quan đến các chủ đề cụ thể để mở rộng kiến thức về thế giới, cũng như phát triển kỹ năng ngôn ngữ như nghe hiểu và biểu đạt [8], [7]. Ngoài ra, việc này cũng hỗ trợ tương tác xã hội của trẻ, sử dụng ngôn ngữ để giao tiếp hiệu quả với người khác. Sự tham gia của giáo viên, cha mẹ và người chăm sóc trong việc đọc sách, kể chuyện, hát, và chơi các trò chơi tương tác giúp tạo cơ hội cho trẻ tiếp xúc và sử dụng ngôn ngữ mới một cách có ý nghĩa, là nền tảng cho sự phát triển ngôn ngữ toàn diện và thành công trong học tập và giao tiếp sau này.

c. Khái niệm phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói trong trường mầm non

Phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói trong trường mầm non nhấn mạnh việc hỗ trợ trẻ mở rộng từ vựng và khả năng giao tiếp thông qua các hoạt động tương tác và giáo dục có chủ đích [10]. Quá trình này bao gồm sự tham gia của giáo viên, cha mẹ và các chuyên gia trị liệu ngôn ngữ, sử dụng các phương pháp và hoạt động đa dạng như trò chơi giáo dục, kịch và đọc sách cùng trẻ. Các phương pháp này không chỉ giúp trẻ chậm nói phát triển từ vựng mà còn cải thiện khả năng sử dụng ngôn ngữ một cách có ý nghĩa và sáng tạo, đồng thời tăng cường sự tự tin và khả năng thích ứng xã hội.

2.1.2. Một số lí thuyết liên quan tới việc thực hành phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi của giáo viên mầm non

a. Lí thuyết tương tác xã hội trong giáo dục/ can thiệp ngôn ngữ

Lí thuyết Tương tác Xã hội trong giáo dục và can thiệp ngôn ngữ nhấn mạnh vai trò của tương tác giữa cá nhân và môi trường xã hội trong việc học và phát triển ngôn ngữ. Theo Vygotsky (1978), sự phát triển ngôn ngữ của trẻ là kết quả từ giao tiếp và tương tác xã hội, đặc biệt qua “Vùng Phát triển Gần nhất” (ZPD), nơi trẻ học hỏi kĩ năng mới với sự hỗ trợ từ người khác [11]. Bruner (1983) cũng ủng hộ quan điểm này, cho rằng tương tác xã hội cung cấp khung scaffolding – “bác giàn” giúp trẻ học hỏi hiệu quả hơn thông qua hướng dẫn phù hợp [12]. Lí thuyết này được áp dụng trong giáo dục và can thiệp ngôn ngữ để thiết kế môi trường học tập tương tác, khuyến khích trẻ tham gia vào các hoạt động giao tiếp xã hội, từ đó thúc đẩy sự phát triển ngôn ngữ. Nghiên cứu của Hart và Risley (1995) về lượng từ vựng mà trẻ tiếp xúc trong gia đình cũng chứng minh tầm quan trọng của tương tác xã hội trong việc hình thành và phát triển kĩ năng ngôn ngữ ở trẻ [13]. Điều này cho thấy, tương tác xã hội không chỉ là cơ sở cho việc học ngôn ngữ mà còn là yếu tố quan trọng trong việc can thiệp và giáo dục ngôn ngữ hiệu quả.

b. Thuyết hành động hợp lí (TRA) và Thuyết hành vi có kế hoạch (TPB)

Mô hình Lí thuyết Hành động Hợp lí (TRA) do Fishbein và Ajzen tạo ra vào năm 1975, nhằm dự báo ý định hành vi dựa trên thái độ và niềm tin cá nhân. “Thái độ” được hiểu là cá nhân đánh giá về một đối tượng, “niềm tin” là liên kết giữa đối tượng và các thuộc tính của nó, và “hành vi” được coi là kết quả của ý định [14]. Lí thuyết Hành vi Có Kế hoạch (TPB), mở rộng từ TRA, thêm vào khái niệm kiểm soát hành vi nhận thức, liên quan đến nhận thức về các rào cản và cơ hội đối với hành vi. TPB giúp phân tích mối quan hệ giữa niềm tin, thái độ, và hành vi, với việc nhấn mạnh ba loại niềm tin: hậu quả, chuẩn mực và kiểm soát, ảnh hưởng đến ý định và hành vi cuối cùng. Trong giáo dục, niềm tin của giáo viên về năng lực học sinh có tác động mạnh mẽ đến cách thức triển khai phương pháp giảng dạy, bao gồm phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng.

2.1.3. Một số mô hình về hành vi giáo dục của giáo viên

Ba yếu tố chính ảnh hưởng tới việc thực hành phát triển vốn từ cho trẻ 18-24 tháng tuổi của giáo viên mầm non là: nguồn lực tinh thần, vật chất trang thiết bị, và sự phối hợp với gia đình, cộng đồng cũng như năng lực, trình độ chuyên môn của giáo viên.

Nghiên cứu về “Preparing teachers for inclusive classrooms” nêu bật tầm quan trọng của niềm tin và thái độ tích cực của giáo viên đối với học sinh, điều này có thể được coi là một dạng của nguồn lực tinh thần [15]. Niềm tin rằng mỗi đứa trẻ có khả năng học và phát triển là cần thiết để tạo ra một môi trường học tập ủng hộ và tích cực, nơi trẻ có thể học từ mới một cách hiệu quả [16]. Chính sách cũng ảnh hưởng tới việc giảng dạy của giáo viên cả về phương diện vật chất và tinh thần [17].

Các nghiên cứu như “Relationship between school facility conditions and the delivery of instruction” chỉ ra rằng cơ sở vật chất và trang thiết bị đóng một vai trò quan trọng trong việc hỗ trợ giáo viên giảng dạy và học sinh học tập [18]. Ấn phẩm chứa đựng vốn từ vựng cơ bản sẵn có cũng có tác động tới việc thực hành phát triển vốn từ cho trẻ của giáo viên [19]. Trong việc phát triển vốn từ vựng cho trẻ 18-24 tháng tuổi, việc sở hữu các nguồn lực và trang thiết bị phong phú

giúp giáo viên tạo ra các hoạt động giáo dục phong phú và đa dạng, từ đó kích thích sự phát triển ngôn ngữ của trẻ.

Nghiên cứu “A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents” nêu bật tầm quan trọng của sự tham gia của gia đình và cộng đồng trong quá trình giáo dục [20]. Sự hợp tác này giúp tạo ra một môi trường học tập liên tục giữa nhà trường và gia đình, đồng thời hỗ trợ việc học từ mới của trẻ. Bên cạnh đó, năng lực và trình độ chuyên môn của giáo viên, như được khảo sát trong nghiên cứu “Professional competence of teachers”, cũng là yếu tố quan trọng, quyết định đến chất lượng và hiệu quả của việc giảng dạy và phát triển vốn từ cho trẻ [21] [22].

Tóm lại, để tối ưu hóa việc thực hành phát triển vốn từ cho trẻ 18-24 tháng tuổi, giáo viên mầm non cần phải được hỗ trợ với nguồn lực tinh thần mạnh mẽ, có sẵn vật chất và trang thiết bị cần thiết, tích cực phối hợp với gia đình và cộng đồng, và không ngừng nâng cao năng lực và trình độ chuyên môn của bản thân.

2.2. Giả thuyết và mô hình nghiên cứu

Dựa vào các nghiên cứu đã được xem xét, tác giả kết luận rằng: các nguồn lực về vật chất và tinh thần, sự phối hợp giữa giáo viên, trường học, phụ huynh, cộng đồng, cùng với năng lực, trình độ chuyên môn của giáo viên đều là những nhân tố quan trọng ảnh hưởng đến việc phát triển từ vựng ở trẻ em 18-24 tháng tuổi chậm nói. Sức ảnh hưởng của những yếu tố này có thể biến đổi tùy theo điều kiện kinh tế và xã hội khác nhau giữa các quốc gia, khu vực và tỉnh thành. Từ những nhận định trên, tác giả đã đề xuất một số giả thuyết cho nghiên cứu khoa học tiếp theo của mình.

2.2.1. Giả thuyết nghiên cứu

a. Nguồn lực tinh thần và vật chất trong giáo dục và thực hành giáo dục của giáo viên

Đây là hai yếu tố quan trọng có ảnh hưởng lớn đến thực hành giáo dục của giáo viên:

Nguồn lực vật chất bao gồm tất cả các phương tiện, trang thiết bị, và hỗ trợ tài chính cần thiết cho môi trường giáo dục, giúp tạo điều kiện thuận lợi cho việc dạy và học. Nguồn lực vật chất đóng vai trò cơ bản trong việc tạo ra một môi trường học tập chất lượng, nơi giáo viên có thể triển khai các phương pháp dạy học hiệu quả và sinh động, từ đó nâng cao kết quả học tập của trẻ [18].

Nguồn lực tinh thần liên quan đến hỗ trợ về mặt tinh thần, sự khích lệ, động viên, và phát triển nghề nghiệp cho giáo viên [21]. Nguồn lực tinh thần từ đồng nghiệp, quản lý, và cộng đồng, cùng với các chương trình phát triển nghề và mạng lưới giáo dục chuyên nghiệp, hỗ trợ tâm lý và nghề nghiệp cho giáo viên, tăng tự tin và cam kết, cải thiện chất lượng giảng dạy. Nguồn lực vật chất và tinh thần cùng nhau tạo điều kiện cho giáo viên thực hiện bài giảng sáng tạo, hiệu quả, và duy trì động lực, qua đó nâng cao chất lượng giáo dục.

H1: Nguồn lực vật chất và tinh thần trong giáo dục có mối tương quan đồng biến lên thực hành phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi của giáo viên mầm non

b. Sự phối hợp với phụ huynh, cộng đồng và thực hành giáo dục của giáo viên

Sự phối hợp giữa giáo viên, nhà trường, phụ huynh, và cộng đồng tạo nên quá trình hợp tác hỗ trợ phát triển giáo dục học sinh, khuyến khích sự tham gia của phụ huynh và huy động nguồn lực từ cộng đồng. Qua mối quan hệ này, chương trình học được điều chỉnh cho phù hợp và mạng lưới hỗ trợ cho trẻ em được củng cố, giúp họ thành công trong học tập. Điều này không chỉ nâng cao chất lượng giáo dục mà còn góp phần xây dựng cộng đồng giáo dục công bằng và đa dạng [23].

H2: Sự phối hợp với phụ huynh, cộng đồng có mối tương quan đồng biến lên thực hành phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi của giáo viên mầm non.

c. Trình độ và năng lực chuyên môn của giáo viên và thực hành giáo dục của giáo viên

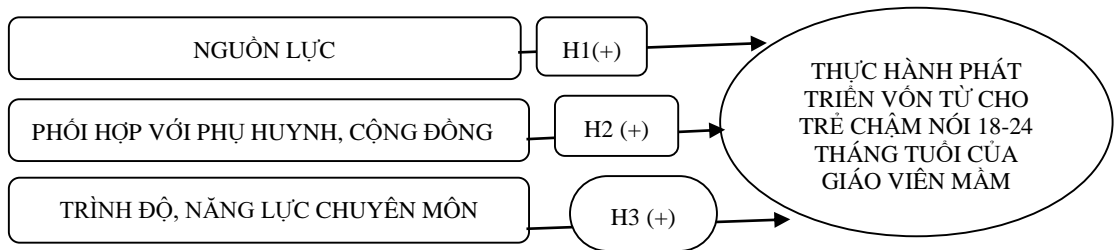
Trình độ và năng lực chuyên môn của giáo viên, bao gồm kiến thức chuyên ngành, kỹ năng giảng dạy, đánh giá và quản lý lớp học, có tác động quan trọng đến chất lượng giáo dục và kết quả

học tập của học sinh. Giáo viên có năng lực cao không chỉ cập nhật và áp dụng các phương pháp dạy học tiên tiến mà còn khuyến khích tư duy phê phán và sự sáng tạo ở học sinh, qua đó nâng cao hiệu quả giáo dục [24]. Họ cũng nhận thức được tầm quan trọng của việc học hỏi và phát triển chuyên môn liên tục, giúp thích ứng với thách thức giáo dục mới và đáp ứng nhu cầu đa dạng của học sinh [25]. Đầu tư vào việc nâng cao năng lực chuyên môn cho giáo viên là chìa khóa để đảm bảo chất lượng giáo dục và phát triển bền vững cho xã hội [26].

H3: Trình độ và năng lực chuyên môn của giáo viên có mối tương quan đồng biến lên thực hành phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi của giáo viên mầm non.

2.2.2. Mô hình nghiên cứu

Dựa trên lí thuyết về ý định hành vi, học thuyết, thực trạng, các kết quả nghiên cứu khoa học liên quan và tham khảo ý kiến của chuyên gia giáo dục mầm non, giáo dục đặc biệt, tác giả đề xuất mô hình nghiên cứu nhằm thực hiện mục tiêu nghiên cứu ban đầu “Các yếu tố ảnh hưởng đến việc thực hành phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi của giáo viên mầm non”. Mô hình nghiên cứu sẽ thể hiện mối quan hệ giữa các nhân tố độc lập với nhân tố phụ thuộc.



(Nguồn: Tác giả đề xuất)

2.3. Phương pháp và mẫu nghiên cứu

2.3.1. Phương pháp và công cụ nghiên cứu

Do sự khác biệt về độ tuổi, trình độ, và thâm niên của đối tượng khảo sát, tác giả áp dụng phương pháp lấy mẫu thuận tiện, một phương pháp chọn mẫu phi xác suất, lựa chọn các đối tượng dễ tiếp cận theo Nguyễn Đình Thọ (2011) [27]. Tác giả sử dụng kĩ thuật lấy mẫu thuận tiện qua khảo sát online bằng Google Form ở Hà Nội, chọn mẫu từ giáo viên nội và ngoại thành để tăng tính đại diện [28], phân tích EFA yêu cầu cỡ mẫu tối thiểu gấp năm lần số biến, với 24 biến cần 120 quan sát [29]. Tuy nhiên, để tăng độ tin cậy, tác giả khảo sát 255 giáo viên ở Hà Nội, có kinh nghiệm với trẻ chậm nói 18-24 tháng, sử dụng thang đo Likert 5 điểm cho 24 biến, bao gồm 17 biến độc lập và 7 biến phụ thuộc (Bảng 1):

Bảng 1. Các yếu tố ảnh hưởng tới việc thực hành giáo dục của giáo viên mầm non

Kí hiệu	Yếu tố ảnh hưởng	Nội dung đánh giá	Nguồn
Nguồn lực (NL)	Một số nguồn lực ảnh hưởng đến việc thực hành phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi	NL1. Các văn bản chỉ đạo về GDMN hướng dẫn tổ chức hoạt động thực hành phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi.	Cohen, D K., & Ball, D L.[17]
		NL2. Hệ thống các bộ học liệu, tài liệu hướng dẫn và dùng cho thực hành phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi có phổ biến trong thư viện trường hay không.	Weizman, Z O., & Snow, C E.[19]
		NL3. Những nghiên cứu mới về phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói luôn luôn được cập nhật cho nhà trường, giáo viên.	Stoel-Gammon, C.[30]
		NL4. Có đội ngũ chuyên gia, đồng nghiệp có trình độ chuyên môn cao và các tổ chức xã hội khác luôn hỗ trợ cho trẻ chậm nói.	[31]

ĐT Tuyển

		NL5. Cơ sở vật chất và kỹ thuật đảm bảo để sử dụng để thực hành phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi	HD Nelson, P Nygren, M Walker, R Panoscha [31]
		NL6. Các lớp tập huấn GVMN thực hành phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi được tổ chức kịp thời để bồi dưỡng trình độ chuyên môn của giáo viên.	G Gibbs, M Coffey [21]
Phối hợp (PH)	Sự phối hợp của trẻ, gia đình và xã hội ảnh hưởng đến việc thực hành phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi	PH1. Gia đình có thành viên thực hành tương tác thường xuyên ngôn ngữ với con.	Seitsinger, A M., Felner, R D., Brand, S., & Burns, A. Pedro Bonilla R., Immaculada Armadans, M. Anguera [20]
		PH2. Phụ huynh ủng hộ giáo viên trong việc tổ chức các hoạt động thực hành phát triển vốn từ cho trẻ tại lớp.	
		PH3. Trẻ tích cực, thích thú tham gia hoạt động phát triển vốn từ theo nhiều hình thức nhóm, cá nhân.	
		PH4. Phụ huynh sẵn sàng phối hợp với giáo viên hỗ trợ chuẩn bị học liệu để phát triển vốn từ cho trẻ.	
		PH5. Phụ huynh tích cực thực hành lại các bài học tăng cường vốn từ mà giáo viên đã triển khai ở trên lớp.	
		PH6. Hệ thống các nhà xuất bản, các nhà sản xuất học liệu tăng cường xuất bản các sách truyện, học liệu tập trung vào mảng từ vựng cơ bản để phát triển vốn từ cho trẻ mầm non nói chung và trẻ chậm nói nói riêng.	
Giáo viên (GV)	Năng lực của giáo viên về việc thực hành phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi	GV1. GV hiểu được mục tiêu phát triển vốn từ cho trẻ mầm non nói chung và trẻ chậm nói nói riêng.	Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A.[22], R Collopy [16]
		GV2. GV hiểu được nội dung phát triển vốn từ cho trẻ mầm non nói chung và trẻ chậm nói nói riêng.	
		GV3. GV hiểu được hình thức, biện pháp phát triển vốn từ trẻ mầm non nói chung và trẻ chậm nói nói riêng.	
		GV4. GV hiểu được đặc điểm phát triển vốn từ, đặc điểm về nhận thức, tư duy và cảm xúc của trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi.	
		GV5. GV tin tưởng vào trẻ và xây dựng các bài tập đánh giá, các hoạt động phát triển vốn từ trẻ mầm non nói chung và trẻ chậm nói nói riêng.	
Thực hành phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi của GVMN . (TH)	Về việc thực hành phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi của GVMN. (TH)	TH1. Tôi chọn lọc các bộ truyện tranh, học liệu chứa đựng các chủ đề có vốn từ vựng cơ bản như: bộ phận cơ thể, động vật, quần áo,..cho trẻ mầm non nói chung và trẻ chậm nói nói riêng.	Đình Thanh Tuyển [8]
		TH2. Tôi tận dụng cơ hội sử dụng các phương tiện trực quan là vật thật hoặc sử dụng ngữ cảnh thực để giải thích nghĩa của từ trẻ mầm non nói chung và trẻ chậm nói nói riêng.	
		TH3. Tôi chia sẻ với PH về tình hình phát triển vốn từ của trẻ ở các phương diện: phát âm, số lượng từ trẻ có thể nói, khả năng hiểu nghĩa và sử dụng từ trong giao tiếp của trẻ.	
		TH4. Tôi sử dụng hệ thống câu hỏi tương tác với trẻ để phát triển vốn từ thông qua hoạt động giáo dục.	
		TH5. Tôi trao đổi chuyên môn cùng đồng nghiệp để tìm cách tốt nhất nhằm phát triển vốn từ trẻ mầm non nói chung và trẻ chậm nói nói riêng.	

		TH6. Tôi sẵn sàng tìm hiểu các khóa tập huấn để nâng cao trình độ chuyên môn nhằm phát triển phát triển vốn từ trẻ mầm non nói chung và trẻ chậm nói nói riêng.	
		TH7. Tôi chia sẻ và hướng dẫn với PH các cách thức tôi vẫn làm để phát triển vốn từ cho trẻ.	

(Nguồn: Tác giả tổng hợp)

2.3.1. Mẫu nghiên cứu và thang đo

Nghiên cứu này khảo sát 255 giáo viên mầm non dạy lớp nhà trẻ có trẻ chậm nói qua bảng câu hỏi online google form để thu thập dữ liệu, đánh giá độ tin cậy của thang đo và phù hợp của mô hình. Dữ liệu được xử lý bằng SPSS 26, bao gồm kiểm định Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố EFA, tương quan Pearson, hồi quy tuyến tính và ANOVA. Mục tiêu là xác định các yếu tố ảnh hưởng đến việc giáo viên mầm non tại Hà Nội phát triển ngôn ngữ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng, với kết quả hướng đến việc đưa ra kết luận và khuyến nghị cải thiện thực hành này.

Bảng 2. Đặc điểm mẫu khảo sát

Thông tin	Chi tiết	Số lượng	Tỉ lệ (%)
Giới tính	Nam	2	.8
	Nữ	253	99.2
Thâm niên	Dưới 3 năm	175	68.6
	Từ 3 năm đến dưới 5 năm	26	10.2
	Từ 5 năm trở lên	54	21.2
Trình độ	Cao đẳng	240	94.1
	Đại học	15	5.9
Vị trí nhà trường	Nội thành	176	69.0
	Ngoại thành	79	31.0
Loại hình trường	Trường công lập	96	37.6
	Trường tư thục	159	62.4

(Nguồn: Tác giả tổng hợp khảo sát trên phần mềm SPSS)

Theo bảng số liệu trên, ta thấy nữ chiếm tỉ lệ gần như tuyệt đối so với nam, đa số là giáo viên có thâm niên dưới 3 năm và có trình độ cao đẳng, đa số trường có vị trí là nội thành, và trường tư thục thì chiếm số lượng nhiều hơn.

2.4. Kết quả nghiên cứu

Bằng phương pháp khảo sát online lấy ý kiến, thu về được 255 mẫu khảo sát có câu trả lời hợp lệ (dùng làm dữ liệu cho nghiên cứu). Vì vậy, tác giả tiến hành phân tích dữ liệu với 255 mẫu.

2.4.1. Kiểm định độ tin cậy của thang đo với hệ số Cronbach's Alpha

Bảng 3. Kết quả phân tích Cronbach's Alpha

Thang đo thành phần	Số biến quan sát ban đầu	Hệ số Cronbach's Alpha	Hệ số tương quan biến tổng
Nguồn lực	6	.885	≥ 0.592
Phối hợp	6	.875	≥ 0.589
Năng lực chuyên môn của GV	5	.854	≥ 0.571
Ý định thực hành phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói	7	.846	≥ 0.516
Toàn thang đo	24	0.933	≥ 0.501

(Nguồn: Tác giả tổng hợp khảo sát trên phần mềm SPSS)

Mô hình nghiên cứu bao gồm 3 nhân tố biến độc lập và 1 biến phụ thuộc, nghiên cứu ảnh hưởng của chúng đến việc giáo viên mầm non phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng. Tác giả sử dụng Cronbach's Alpha để kiểm định độ tin cậy, với kết quả cho thấy hệ số Cronbach Alpha trên 0,6 và tương quan biến tổng trên 0,3, chứng minh 14 biến quan sát về các nhân tố và 7 biến quan sát về ý định thực hành đều đạt độ tin cậy [32].

2.4.2. Phân tích nhân tố EFA

a. Phân tích nhân tố EFA cho biến độc lập

Trong nghiên cứu này, tác giả tìm hiểu giả thuyết ban đầu có 3 nhân tố độc lập tác động đến hành vi thực hành phát triển ngôn ngữ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi của giáo viên mầm non. Để phân tích EFA cho thang đo này, tác giả tiến hành xem xét nhân tố trích cho 3 nhân tố: Nguồn lực (NL1, NL2, NL3, NL4, NL5, NL6); Phối hợp (PH1, PH2, PH3, PH4, PH5, PH6); Năng lực của GVMN (GV1, GV2, GV3, GV4, GV5).

**Bảng 4. Tóm tắt kết quả phân tích nhân tố khám phá EFA:
Ma trận xoay nhân tố và kết quả kiểm định Bartlett và chỉ số KMO**

Ma trận xoay nhân tố			
	Nhân tố		
	1	2	3
NL5	.812		
NL6	.808		
NL3	.786		
NL1	.756		
NL2	.743		
NL4	.698		
PH6		.798	
PH1		.790	
PH2		.755	
PH4		.742	
PH5		.666	
PH3		.660	
GV4			.820
GV2			.782
GV1			.755
GV5			.730
GV3			.644
Phương pháp trích xuất: Phân tích thành phần chính.			
Phương pháp xoay: Varimax với chuẩn hóa Kaiser.			
a. Quá trình xoay hội tụ sau 5 lần lặp.			
Kết quả kiểm định Bartlett và chỉ số KMO			
KMO = KMO = 0.920 > 0.5 nên phân tích nhân tố là phù hợp			
Sig. (Bartlett's Test) = 0.000 (sig. < 0.05) chứng tỏ các biến quan sát tham gia vào phân tích EFA có tương quan với nhau.			
Giá trị riêng = 1.588 > 1			
Tổng phương sai trích = 63.352% > 50%			

(Nguồn: Tác giả tổng hợp khảo sát trên phần mềm SPSS)

Có 3 nhân tố được trích dựa vào tiêu chí eigenvalue 1.588 > 1, như vậy 3 nhân tố này tóm tắt thông tin của 17 biến quan sát đưa vào EFA một cách tốt nhất. Tổng phương sai các nhân tố này

trích được là 63.352% > 50%, như vậy, 3 nhân tố được trích giải thích được 63.352% biến thiên dữ liệu của 17 biến quan sát tham gia vào EFA.

Phân tích EFA cho biến độc lập với ma trận xoay nhân tố chỉ ra hệ số tải nhân tố $\geq 0,5$, tạo ra 3 nhân tố có ý nghĩa trong mô hình [28] và đáp ứng yêu cầu cho phân tích hồi quy tuyến tính. Kiểm định Bartlett xác nhận các biến có mối tương quan ($\text{sig} = 0.000 < 0.05$) và $\text{KMO} = 0.920$, cho thấy dữ liệu phù hợp cho EFA. Tổng phương sai trích là 63.352%, giải thích 63.352% sự biến thiên.

Phân tích nhân tố khám phá (EFA) đã tiết lộ ba nhân tố chính ảnh hưởng đến quá trình phát triển vốn từ cho trẻ, bao gồm nguồn lực (NL), phối hợp giữa nhà trường và gia đình, cộng đồng (PH), và năng lực chuyên môn của giáo viên (GV). Mỗi yếu tố này đóng vai trò quan trọng và có ảnh hưởng riêng biệt nhưng đồng thời cũng tương tác với nhau, tạo nên một hệ thống hỗ trợ phức tạp cho việc phát triển ngôn ngữ ở trẻ.

Nguồn lực (NL) cung cấp cơ sở vật chất và tinh thần cho quá trình học tập, từ sách và trò chơi giáo dục đến công nghệ và phần mềm hỗ trợ. Những nguồn lực này giúp trẻ tiếp cận được với một lượng lớn từ vựng và cấu trúc ngôn ngữ trong một môi trường học tập kích thích và thú vị. Hơn nữa, sự hỗ trợ tinh thần từ giáo viên và phụ huynh, bao gồm sự khích lệ và công nhận, tạo động lực cho trẻ trong quá trình học từ mới.

Phối hợp giữa nhà trường và gia đình, cộng đồng (PH) là yếu tố không thể thiếu, tạo điều kiện cho trẻ được hỗ trợ và khuyến khích không chỉ trong môi trường học đường mà còn ở nhà và trong cộng đồng. Sự phối hợp này giúp trẻ áp dụng những từ mới học được vào đời sống hàng ngày, qua đó củng cố và mở rộng vốn từ vựng của mình. Môi trường học tập liên tục và đa dạng này giúp trẻ phát triển khả năng ngôn ngữ một cách tự nhiên và hiệu quả.

Cuối cùng, năng lực chuyên môn của giáo viên (GV) ảnh hưởng sâu sắc đến quá trình học từ mới của trẻ. Giáo viên với kỹ năng và kiến thức chuyên môn cao có khả năng thiết kế và thực hiện các hoạt động giáo dục phù hợp, đáp ứng nhu cầu và khả năng học tập của từng trẻ. Họ cũng là người hướng dẫn, khích lệ trẻ khám phá và sử dụng từ mới, qua đó góp phần nâng cao hiệu quả học tập và phát triển ngôn ngữ.

Tóm lại, quá trình phát triển vốn từ cho trẻ là kết quả của sự kết hợp giữa nguồn lực đa dạng, sự phối hợp chặt chẽ giữa nhà trường và gia đình, cùng với năng lực chuyên môn của giáo viên. Chỉ khi cả ba yếu tố này được tối ưu hóa, trẻ mới có thể phát triển vốn từ vựng một cách toàn diện và bền vững.

b. Phân tích nhân tố EFA cho biến phụ thuộc

Bảng 5. Tóm tắt kết quả phân tích EFA cho các biến phụ thuộc

Giải thích tổng phương sai						
Nhân tố	Giá trị riêng ban đầu			Tổng của bình phương tải trọng trích xuất		
	Tổng	% phương sai	Phần trăm lũy kế %	Tổng	% of Phương sai	Phần trăm lũy kế %
1	3.673	52.472	52.472	3.673	52.472	52.472
2	.696	9.942	62.414			
3	.664	9.479	71.893			
4	.604	8.635	80.528			
5	.562	8.034	88.562			
6	.459	6.553	95.115			
7	.342	4.885	100.000			

Phương pháp trích xuất: Phân tích thành phần chính
 $\text{KMO} = 0.888 > 0.5$ nên phân tích nhân tố là phù hợp
 $\text{Sig. (Bartlett's Test)} = 0.000$ ($\text{sig.} < 0.05$) chứng tỏ các biến quan sát tham gia vào phân tích EFA có tương quan với nhau.
 Eigenvalues = 3.673
 Tổng phương sai trích = 52.472%

(Nguồn: Tác giả tổng hợp khảo sát trên phần mềm SPSS)

Phân tích EFA cho biến phụ thuộc với ma trận xoay nhân tố chỉ ra hệ số tải nhân tố $\geq 0,5$, đáp ứng yêu cầu phân tích. Kiểm định Bartlett khẳng định các biến có tương quan ($\text{sig} = 0.000 < 0.05$), KMO = 0.888, cho thấy dữ liệu phù hợp cho EFA. Tổng phương sai trích là 52.472%, giải thích 52.472% sự biến thiên của dữ liệu, với 1 nhân tố trích từ dữ liệu có eigenvalue 3.673 > 1.

Phân tích EFA cho biến phụ thuộc với ma trận xoay nhân tố cho thấy hệ số tải nhân tố $\geq 0,5$, nghĩa là các biến này đều có mối tương quan mạnh mẽ với nhân tố đã trích, đáp ứng yêu cầu cho việc phân tích.

Kết luận từ phân tích này cho thấy dữ liệu phù hợp cho phân tích nhân tố khám phá, với một nhân tố chính giải thích một phần lớn sự biến thiên trong dữ liệu biến phụ thuộc. Điều này giúp ích trong việc hiểu rõ hơn về cấu trúc dưới nền của dữ liệu, có thể hỗ trợ trong việc giảm kích thước dữ liệu hoặc xác định các biến tiềm năng để tiến hành các phân tích sâu hơn.

2.4.3. Phân tích tương quan Pearson

Giá trị trung bình Mean gần bằng 0, độ lệch chuẩn là 0.994 gần bằng 1, như vậy phân phối phần dư là xấp xỉ chuẩn. Đây là cơ sở để chạy tương quan Pearson.

Bảng 6. Kiểm định tương quan của mô hình

Hệ số tương quan		TH	NL	PH	GV
TH	Hệ số tương quan Pearson	1	.560**	.752**	.638**
	Sig. (2-đuôi)		.000	.000	.000
	N	255	255	255	255
NL	Hệ số tương quan Pearson	.560**	1	.450**	.402**
	Sig. (2-đuôi)	.000		.000	.000
	N	255	255	255	255
PH	Hệ số tương quan Pearson	.752**	.450**	1	.547**
	Sig. (2-đuôi)	.000	.000		.000
	N	255	255	255	255
GV	Hệ số tương quan Pearson	.638**	.402**	.547**	1
	Sig. (2-đuôi)	.000	.000	.000	
	N	255	255	255	255

Tương quan có ý nghĩa thống kê ở mức 0.01 (hai đuôi).

(Nguồn: Tác giả tổng hợp khảo sát trên phần mềm SPSS)

Từ kết quả Pearson cho thấy các biến độc lập NL, PH, GV có mối tương quan thuận chiều với biến phụ thuộc TH vì các hệ số tương quan (Pearson Correlation) của các biến độc lập và biến phụ thuộc đều dương. Hệ số Sig của các biến độc lập đều có giá trị $< 0,05$ do đó chúng cho thấy chúng có ý nghĩa về mặt thống kê. Kết quả cho thấy tất cả các giá trị sig tương quan Pearson giữa các biến độc lập với biến phụ thuộc đều nhỏ hơn 0.05. Như vậy các biến độc lập đều có tương quan tuyến tính với biến phụ thuộc.

Phân tích nhân tố khám phá (EFA) và kiểm định tương quan Pearson mang lại cái nhìn sâu sắc về mối quan hệ giữa các biến độc lập (NL, PH, GV) và biến phụ thuộc (TH), trong nghiên cứu về quá trình phát triển vốn từ cho trẻ. Kết quả từ EFA cho thấy một nhân tố chính với giá trị Eigenvalue là 3.673, chiếm 52.472% tổng phương sai, chỉ ra rằng một lượng lớn thông tin có thể được giải thích bởi nhân tố này. Điều này củng cố sự phù hợp của việc sử dụng phân tích nhân tố cho dữ liệu này, được chứng minh thêm bởi giá trị KMO (0.888) cao và kết quả kiểm định Bartlett ($\text{sig.} = 0.000$) cho thấy các biến có mối tương quan đáng kể.

Tương quan Pearson giữa các biến độc lập (NL, PH, GV) và biến phụ thuộc (TH) đều cho thấy hệ số tương quan dương, với giá trị sig. nhỏ hơn 0.05, chỉ ra mối tương quan thuận và có ý nghĩa thống kê. Cụ thể, NL (Nguồn lực) có mối quan hệ mạnh mẽ với TH, cho thấy tầm quan trọng của việc cung cấp nguồn lực vật chất và tinh thần cho trẻ để phát triển vốn từ. PH (Phối hợp giữa nhà trường và gia đình, cộng đồng) cũng có mối tương quan cao với TH, nhấn mạnh vai trò của sự phối hợp này trong việc tạo điều kiện cho trẻ học từ mới. Cuối cùng, GV (Năng lực chuyên môn của giáo viên) tương quan tích cực với TH, chỉ ra rằng năng lực chuyên môn và kĩ năng giảng dạy của giáo viên có ảnh hưởng lớn đến khả năng học từ của trẻ.

Như vậy, phân tích kết quả cho thấy tất cả ba biến độc lập (NL, PH, GV) đều có tương quan đáng kể với khả năng phát triển vốn từ của trẻ, mỗi yếu tố đóng góp vào quá trình học của trẻ một cách tích cực. Việc tối ưu hóa các yếu tố này có thể tăng cường khả năng và tốc độ phát triển vốn từ của trẻ, góp phần vào sự phát triển ngôn ngữ toàn diện.

2.4.4 Phân tích hồi quy và kiểm định giả thuyết

Bảng 7. Kiểm định ANOVA

ANOVA ^a						
	Mô hình	Tổng bình phương	df	Bình phương trung bình	F	Sig.
1	Hồi quy	50.586	3	16.862	175.712	.000 ^b
	Phần dư	24.087	251	.096		
	Tổng	74.672	254			
a. Nhân tố phụ thuộc: TH						
b. Nhân tố dự đoán: (Không đổi), GV, NL, PH						

(Nguồn: Tác giả tổng hợp khảo sát trên phần mềm SPSS)

Từ bảng kết quả phân tích ANOVA cho thấy, với độ tin cậy 95% (Sig. = 0,000 < 0,05) có nghĩa là mô hình lí thuyết phù hợp với dữ liệu thực tế nghiên cứu, các biến độc lập trong mô hình có tương quan với biến phụ thuộc. Sig kiểm định F = 0.000 < 0.05, như vậy mô hình hồi quy có ý nghĩa.

Bảng 8. Kết quả phân tích mô hình hồi quy

Hệ số ^a								
Mô hình		Hệ số chưa chuẩn hóa		Hệ số đã chuẩn hóa	t	Sig.	Thông kê đa cộng tuyến	
		B	Std. Error	Beta			Độ dung sai	VIF
1	(Hằng số)	.902	.138		6.536	.000		
	NL	.152	.028	.224	5.467	.000	.763	1.311
	PH	.402	.036	.501	11.171	.000	.638	1.567
	GV	.229	.037	.274	6.255	.000	.671	1.491
a. Biến phụ thuộc: TH								

(Nguồn: Tác giả tổng hợp khảo sát trên phần mềm SPSS)

Phân tích hồi quy cho thấy 3 nhân tố độc lập (NL, PH, GV) có mức ý nghĩa sig. < 0.05 và hệ số VIF từ 1.311 đến 1.567, dưới 2, loại trừ vấn đề đa cộng tuyến và chứng tỏ mô hình có ý nghĩa thống kê. Các chỉ số VIF dưới 5 cho thấy không có đa cộng tuyến giữa các biến độc lập. Mô hình hồi quy tuyến tính chưa được chuẩn hóa như sau: Chưa chuẩn hoá: TH = 0.902 + 0.152*NL + 0.402*PH + 0.229*GV + ε. Mô hình hồi quy tuyến tính được chuẩn hóa như sau: Chuẩn hoá: TH = 0.224*NL + 0.501*PH + 0.274*GV + ε

Theo phương trình hồi quy chuẩn hóa thì nhân tố Phối hợp với gia đình và cộng đồng tác động mạnh nhất tới ý định thực hành phát triển ngôn ngữ, thứ hai là nhân tố Năng lực của giáo viên, thứ ba là nhân tố nguồn lực vật chất và tinh thần. “Phối hợp với gia đình và cộng đồng” là

yếu tố có tác động mạnh mẽ nhất với hệ số $\beta = 0,501$, điều này nêu bật tầm quan trọng của sự hợp tác giữa nhà trường và gia đình, cộng đồng trong việc hỗ trợ trẻ chậm nói. Tiếp theo, “Năng lực của giáo viên” với $\beta = 0,274$ và “Nguồn lực” với $\beta = 0,224$, cũng được chứng minh là có ảnh hưởng đáng kể, chỉ ra rằng giáo viên cần được trang bị đầy đủ kiến thức và nguồn lực để thực hiện hiệu quả việc giáo dục này.

3. Kết luận

Yếu tố “Phối hợp với gia đình và cộng đồng” có mối quan hệ cùng chiều, và là nhân tố tác động mạnh nhất đến “Ý định thực hành phát triển ngôn ngữ cho trẻ chậm nói” của giáo viên mầm non tại Hà Nội với $\beta = 0,501$. Giáo viên đánh giá đồng ý với những yếu tố: Gia đình có thành viên thực hành tương tác thường xuyên ngôn ngữ với con, Phụ huynh ủng hộ giáo viên trong việc tổ chức các hoạt động thực hành phát triển vốn từ cho trẻ tại lớp, Trẻ tích cực, thích thú tham gia hoạt động phát triển vốn từ theo nhiều hình thức nhóm, cá nhân, Phụ huynh sẵn sàng phối hợp với giáo viên hỗ trợ chuẩn bị học liệu để phát triển vốn từ cho trẻ, Phụ huynh tích cực thực hành lại các bài học tăng cường vốn từ mà giáo viên đã triển khai ở trên lớp, Hệ thống các nhà xuất bản, các nhà sản xuất học liệu tăng cường xuất bản các sách truyện, học liệu tập trung vào mảng từ vựng cơ bản để phát triển vốn từ cho trẻ mầm non nói chung và trẻ chậm nói nói riêng. Điều này cho thấy lợi ích vốn có của sự phối hợp với gia đình và cộng đồng đã tạo động lực mạnh mẽ cho giáo viên mầm non thực hành phát triển ngôn ngữ cho trẻ chậm nói, như là một minh chứng cho lợi ích của giáo dục mầm non, giáo dục đặc biệt dựa vào cộng đồng. Các nhà trường, các nhà quản lý giáo dục cần nỗ lực đẩy mạnh và củng cố thúc đẩy sự phối hợp giữa nhà trường và gia đình, cộng đồng để phát triển chất lượng và hiệu quả của giáo dục nói chung và can thiệp chậm nói nói riêng.

Yếu tố “Năng lực của giáo viên” có mối quan hệ cùng chiều và là nhân tố tác động mạnh thứ 2 đến “Ý định thực hành phát triển cho trẻ chậm nói” của giáo viên mầm non tại Hà Nội với $\beta = 0,274$. Sinh viên đánh giá đồng ý với những yếu tố: GV hiểu được mục tiêu phát triển vốn từ cho trẻ mầm non nói chung và trẻ chậm nói nói riêng, GV hiểu được nội dung phát triển vốn từ cho trẻ mầm non nói chung và trẻ chậm nói nói riêng, GV hiểu được hình thức, biện pháp phát triển vốn từ trẻ mầm non nói chung và trẻ chậm nói nói riêng, GV hiểu được đặc điểm phát triển vốn từ, đặc điểm về nhận thức, tư duy và cảm xúc của trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi, GV tin tưởng vào trẻ và xây dựng các bài tập đánh giá, các hoạt động phát triển vốn từ trẻ mầm non nói chung và trẻ chậm nói nói riêng. Do đó, các nhà trường, các phòng ban chức năng cần hỗ trợ để giáo viên mầm non có nhiều cơ hội học tập, rèn luyện trau dồi phát triển chuyên môn nghề nghiệp bằng cách cung cấp nhiều khóa tập huấn chuyên môn thiết thực, hiệu quả.

Yếu tố “Nguồn lực” có mối quan hệ cùng chiều và là nhân tố tác động mạnh thứ 3 đến “Ý định thực hành phát triển ngôn ngữ cho trẻ chậm nói” của giáo viên mầm non tại Hà Nội với $\beta = 0,224$. Giáo viên đồng ý với các nguồn lực hỗ trợ hữu ích như: Các văn bản chỉ đạo về GDMN hướng dẫn tổ chức hoạt động thực hành phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi, Hệ thống các bộ học liệu, tài liệu hướng dẫn và dùng cho thực hành phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi có phổ biến trong thư viện trường hay không, Những nghiên cứu mới về phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói luôn luôn được cập nhật cho nhà trường, giáo viên, Có đội ngũ chuyên gia, đồng nghiệp có trình độ chuyên môn cao và các tổ chức xã hội khác luôn hỗ trợ cho trẻ chậm nói, Cơ sở vật chất và kỹ thuật đảm bảo để sử dụng để thực hành phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi, Các lớp tập huấn GVMN thực hành phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi được tổ chức kịp thời để bồi dưỡng trình độ chuyên môn của giáo viên. Các nhà trường nên đầu tư vào các nguồn lực vật chất và tinh thần để hỗ trợ giáo viên kịp thời trong quá trình thực hành giáo dục nói chung và thực hành phát triển cho trẻ chậm nói nói riêng.

Tóm lại, thực hành phát triển ngôn ngữ cho trẻ chậm nói cho trẻ 18-24 tháng tại trường mầm non càng ngày càng phổ biến và trở thành nhu cầu cấp bách trên thế giới cũng như tại Việt Nam.

Do tỉ lệ trẻ chậm nói không rõ nguyên nhân càng ngày càng tăng. Đề tài đã khảo sát bằng bảng hỏi cho 255 giáo viên mầm non tại Hà Nội và đã sử dụng mô hình phân tích nhân tố khám phá cho việc xác định nhân tố ảnh hưởng chủ yếu đến ý định thực hành phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói 18-24 tháng tuổi, bao gồm: Phối hợp với gia đình và cộng đồng, Năng lực giáo viên và nguồn lực. Dựa trên kết quả nghiên cứu, các nhà quản lý giáo dục, các chương trình tập huấn và bản thân người giáo viên sẽ chủ động xem xét các giải pháp tăng cường khả năng và ý định của giáo viên trong việc thực hành phát triển vốn từ cho trẻ chậm nói, bao gồm việc tăng cường sự phối hợp giữa gia đình và nhà trường, cung cấp đào tạo chuyên môn cho giáo viên và đầu tư vào nguồn lực giáo dục. Sử dụng phần mềm SPSS 26.0 để phân tích dữ liệu, nghiên cứu không chỉ cung cấp cái nhìn sâu sắc về các nhân tố ảnh hưởng đến việc phát triển ngôn ngữ ở trẻ chậm nói mà còn tạo căn cứ khoa học để tìm kiếm các phương án cụ thể để cải thiện tình hình, từ đó nâng cao chất lượng giáo dục mầm non và đáp ứng nhu cầu ngày càng tăng về giáo dục đặc biệt cho trẻ em này tại Việt Nam và trên toàn thế giới.

Lời cảm ơn: Nghiên cứu được tài trợ bởi Bộ Giáo dục và Đào tạo trong đề tài: “Xây dựng chương trình hỗ trợ tích cực cho trẻ chậm nói 18-36 tháng tuổi tại các trường mầm non”. Mã số: B2024-SHP-02.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Hammer CS, Morgan P, Farkas G, Hillemeier M, Bitetti D, and Maczuga S, (2017). “Late talkers: A population-based study of risk factors and school readiness consequences”. *J. Speech, Lang. Hear. Res.*, 60(3), 607–626.
- [2] Zubrick SR, Taylor CL, Rice ML, and Slegers DW, (2007). “Late language emergence at 24 months: An epidemiological study of prevalence, predictors, and covariates”. *Journal of Speech, Language, and Hearing*, 50, pp.1562- 1592.
- [3] NTQ 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, 88–92.
- [4] Hawa VV and Spanoudis G, (2014). “Toddlers with delayed expressive language: An overview of the characteristics, risk factors and language outcomes”. *Res. Dev. Disabil.*, 35(2), 400–407.
- [5] Fernald A and Marchman VA, (2012). “Individual differences in lexical processing at 18 months predict vocabulary growth in typically developing and late-talking toddlers”. *Child Dev.*, 83(1), 203–222.
- [6] Ramsook KA, Welsh J A, and Bierman KL, (2020). “What you say, and how you say it: Preschoolers’ growth in vocabulary and communication skills differentially predict kindergarten academic achievement and self-regulation”. *Soc. Dev.*, 29(3), 783–800.
- [7] ĐT Thảo, BLâm, and NT Dung, (2017). “Vocabulary in children with autism spectrum disorders from 3 to 4 years old at inclusive kindergarten”. *J. Sci. Educ. Sci.*, 62(1), 146–153, doi: 10.18173/2354-1075.2017-0016.
- [8] ĐT Tuyên, (2019). *Lí luận và phương pháp tổ chức hoạt động phát triển ngôn ngữ tuổi mầm non*. NXB Đại học Sư phạm.
- [9] Law J, Garrett Z, and Nye C, (2005). “Speech and language therapy interventions for children with primary speech and language delay or disorder”. *Campbell Syst. Rev.*, 1(1), 1–85.
- [10] Lowenthal B, (1995). “Naturalistic language intervention in inclusive environments”. *Interv. Sch. Clin.*, 31(2), 114–118.
- [11] Robbins D, (2001). *Vygotsky’s psychology-philosophy: A metaphor for language theory and learning*. Springer Science & Business Media.
- [12] Bruner J, (1985). “Child’s talk: Learning to use language”. *Child Lang. Teach. Ther.*, 1(1), 111–114.
- [13] Hart B and Risley TR, (1996). “Meaningful differences in the everyday experience of young

- American children”. *Community Altern.*, 8, 92–93.
- [14] Ajzen I and Fishbein M, (1975). “A Bayesian analysis of attribution processes”. *Psychol. Bull.*, 82(2), p. 261.
- [15] Jordan A, Schwartz E, and McGhie-Richmond D, (2009). “Preparing teachers for inclusive classrooms”. *Teach. Teach. Educ.*, 25(4), 535–542.
- [16] Collopy R, (2003). “Curriculum materials as a professional development tool: How a mathematics textbook affected two teachers’ learning”. *Elem. Sch. J.*, 103(3), 287–311.
- [17] Cohen DK and Ball D L(1990). “Relations between policy and practice: A commentary”. *Educ. Eval. Policy Anal.*, 12(3), 331–338.
- [18] Duyar I, (2010). “Relationship between school facility conditions and the delivery of instruction: Evidence from a national survey of school principals”. *J. Facil. Manag.*, 8(1), 8–25.
- [19] Weizman ZO and Snow CE, (2001). “Lexical output as related to children’s vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning.”. *Dev. Psychol.*, 37(2), p. 265.
- [20] Seitsinger AM, Felner RD, Brand S, and Burns A, (2008). “A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers’ practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact”. *J. Sch. Psychol.*, 46(4), 477–505.
- [21] Gibbs G and Coffey M, (2004). “The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students”. *Act. Learn. High. Educ.*, 5(1), 87–100.
- [22] Kunter M, Klusmann U, Baumert J, Richter D, Voss T, and Hachfeld A, (2013). “Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development”. *J. Educ. Psychol.*, 105(3), p. 805.
- [23] Summers JA, Hoffman L, Marquis J, Turnbull A, Poston D, and Nelson LL, (2005). “Measuring the quality of family—professional partnerships in special education services”. *Except. Child.*, 72(1), 65–81.
- [24] Vaso L, (2015). “Teacher as a Decisive Factor to Enhance the Quality in School”. *Acad. J. Interdiscip. Stud.*, 4(3) S1, p. 83.
- [25] Shen J and Hsieh C, (1999). “Improving the professional status of teaching: perspectives of future teachers, current teachers, and education professors”. *Teach. Teach. Educ.*, 15(3), 315–323.
- [26] TTT Phan, NT Ta, VAP Duong, and AD Hoang, (2020). “Dataset of Vietnamese teachers’ habits and motivation behind continuous professional development programs participation”. *Data Br*, 33, p. 106525.
- [27] NĐ Thọ and NTM Trang, (2009). *Nghiên cứu khoa học Marketing-Ứng dụng mô hình cấu trúc tuyến tính SEM*. NXB Lao động.
- [28] Hair JF, (2009) “Multivariate data analysis”.
- [29] McNeish D, (2017). “Exploratory factor analysis with small samples and missing data”. *J. Pers. Assess.*, 99(6), 637–652.
- [30] McKenney S, Boschman F, Pieters J, and Voogt J, (Jul. 2016), “Collaborative Design of Technology-Enhanced Learning: What can We Learn from Teacher Talk?”. *TechTrends*, 60(4), 385–391, doi: 10.1007/S11528-016-0078-8.
- [31] Nelson HD, Nygren P, Walker M and Panoscha R, (2006). “Screening for speech and language delay in preschool children: systematic evidence review for the US Preventive Services Task Force”. *Pediatrics*, 117(2), e298–e319.
- [32] Amirudin M, Nasution K, and Supahar S, (2021). “Effect of variability on Cronbach alpha reliability in research practice”. *J. Mat. Stat. dan Komputasi*, 17(2), 223–230.