NGÔN NGỮ CÁC DÂN TỘC THIỂU SỐ Ở VIỆT NAM

DẠY HỌC PHÂN HOÁ NHẰM PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NÓI VÀ NGHE (TRONG MÔN TIẾNG VIỆT) CHO HỌC SINH DÂN TỘC THIỂU SỐ LỚP 3 Ở TỈNH GIA LAI

NGUYỄN THỊ THANH LÂM*

TÓM TẮT: Bài viết đề xuất vận dụng dạy học phân hóa để phát triển năng lực nói - nghe cho học sinh dân tộc thiểu số lớp 3 ở Gia Lai. Nghiên cứu triển khai tại xã Chư Pưh với 10 giáo viên và 85 học sinh (4 lớp); dữ liệu thu thập qua khảo sát, quan sát và đánh giá theo Rubric. Kết quả thực trạng cho thấy HS còn rụt rè, hồi hộp khi phát biểu, ít dùng yếu tố phi ngôn ngữ và chưa chủ động tương tác. Trên cơ sở đó, bài viết thiết kế hệ biện pháp gồm: (1) tổ chức hoạt động trải nghiệm tạo không gian giao tiếp, tăng cơ hội dùng tiếng Việt; (2) dùng Rubric để giao nhiệm vụ, phản hồi và điều chỉnh hỗ trợ. Thực nghiệm sư phạm (08/04-19/04/2025) cho thấy đa số HS (từ 80% trở lên) đạt mức cơ bản về năng lực nói; khoảng 2/3 HS nghe hiểu ở mức cơ bản và thái độ tham gia tích cực.

TỪ KHÓA: dạy học phân hóa; năng lực nói - nghe; học sinh dân tộc thiểu số; tiếng Việt lớp 3; Gia Lai.

NHẬN BÀI: 06/12/2025. BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG: 25/01/2026

1. Đặt vấn đề

Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 xác định năng lực giao tiếp tiếng Việt là một năng lực cốt lõi của học sinh tiểu học, trong đó nói và nghe giữ vai trò nền tảng để hình thành năng lực ngôn ngữ và hỗ trợ học sinh tiếp cận nội dung các môn học khác. Đối với học sinh dân tộc thiểu số, yêu cầu này đặt ra thách thức lớn vì tiếng Việt thường được sử dụng như ngôn ngữ thứ hai, dẫn đến sự khác biệt đáng kể về vốn từ, mức độ tự tin và khả năng tham gia tương tác trong lớp học.

Trong bối cảnh các trường tiểu học ở vùng dân tộc thiểu số tại Gia Lai, môi trường sử dụng tiếng Việt của học sinh ngoài lớp học còn hạn chế, trong khi nhu cầu giao tiếp bằng tiếng Việt ở bậc tiểu học ngày càng tăng theo định hướng phát triển năng lực. Điều này có thể làm nảy sinh các biểu hiện như e ngại khi phát biểu, khó duy trì lượt lời hội thoại, hạn chế phản hồi và thiếu chủ động tham gia hoạt động trao đổi học tập. Nếu không có giải pháp tổ chức dạy học phù hợp, quá trình hình thành năng lực nói và nghe của học sinh dễ bị gián đoạn và kéo dài, đồng thời ảnh hưởng đến chất lượng học tập ở các phân môn khác trong môn Tiếng Việt.

Một đặc điểm cần lưu ý của lớp học vùng dân tộc thiểu số là sự không đồng đều về năng lực tiếng Việt ngay trong cùng một lớp, thể hiện ở khả năng tạo câu, lựa chọn từ ngữ, mức độ trôi chảy và khả năng hiểu yêu cầu giao tiếp. Vì vậy, việc áp dụng một yêu cầu đồng loạt hoặc một tiến trình dạy học duy nhất có thể làm gia tăng khoảng cách giữa các nhóm học sinh. Trên cơ sở đó, dạy học phân hóa được xem là hướng tiếp cận phù hợp, vì cho phép giáo viên điều chỉnh mục tiêu, nhiệm vụ học tập và mức độ hỗ trợ theo đặc điểm người học, qua đó mở rộng cơ hội luyện tập nói và nghe, đồng thời nâng cao chất lượng tương tác trong lớp học.

Xuất phát từ yêu cầu thực tiễn nêu trên, bài viết tập trung đề xuất vận dụng dạy học phân hóa nhằm phát triển năng lực nói và nghe cho học sinh dân tộc thiểu số lớp 3 ở tỉnh Gia Lai thông qua hai định hướng chính: tổ chức hoạt động trải nghiệm để tạo cơ hội giao tiếp có mục đích, và sử dụng Rubric như công cụ giao nhiệm vụ, phản hồi và điều chỉnh hỗ trợ. Từ đó, nghiên cứu đặt ra các câu hỏi: (1) Những khó khăn chủ yếu của học sinh dân tộc thiểu số lớp 3 trong năng lực nói và nghe là gì? (2) Dạy học phân hóa cần được tổ chức như thế nào để phù hợp với sự khác biệt của người học và mục tiêu giao tiếp? (3) Hiệu quả bước đầu của các biện pháp đề xuất được thể hiện ra sao thông qua quan sát và đánh giá theo tiêu chí?

**TS; Trường Đại học Đồng Nai; Email: dancathanhlam@gmail.com*

2. Cơ sở lí luận và khung dạy học phân hóa

2.1. Khái niệm dạy học phân hóa

Trong bối cảnh Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 chuyển mạnh sang định hướng phát triển phẩm chất và năng lực, dạy học phân hóa được xác định là phương thức tổ chức dạy học tối ưu để đảm bảo sự công bằng trong giáo dục. Theo định hướng này, mặc dù lớp học hướng tới mục tiêu chung, nhưng lộ trình, mức độ nhiệm vụ và hình thức hỗ trợ được điều chỉnh linh hoạt để phù hợp với sự khác biệt của người học. Tinh thần cốt lõi của dạy học phân hóa là dạy học "phù hợp với các đối tượng HS khác nhau" nhằm phát triển tối đa tiềm năng của mỗi cá nhân dựa trên nền tảng tâm - sinh lí, nhu cầu và khả năng vốn có (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Như vậy, phân hóa không đồng nghĩa với việc "dạy riêng lẻ" cho từng HS, mà là thiết kế các phương án học tập đa dạng trong một môi trường lớp học dị biệt (về trình độ, ngôn ngữ, phong cách học) để mỗi HS đều có "điểm tựa" tham gia hoạt động và có "bậc thang" để tiến bộ.

Từ góc độ lí luận, Tomlinson khẳng định rằng việc áp đặt một lộ trình giảng dạy đơn nhất cho toàn thể lớp học sẽ không mang lại hiệu quả tối ưu; thay vào đó, giáo viên cần chủ động thiết kế đa dạng các phương thức tiếp cận để đáp ứng sự khác biệt của người học (Tomlinson, 2001, 2014, 2017). Theo định hướng này, dạy học phân hóa được xác lập vừa là một triết lí giáo dục, vừa là hệ thống kĩ thuật sư phạm, nơi giáo viên linh hoạt điều chỉnh bốn yếu tố cốt lõi (nội dung, quy trình, sản phẩm và môi trường học tập) dựa trên sự tương thích với mức độ sẵn sàng, hứng thú và hồ sơ học tập của học sinh (Tomlinson, 2017). Để triển khai bền vững mô hình này, việc quản lí lớp học đòi hỏi sự mềm dẻo, quy trình minh bạch và chú trọng phát huy quyền tự chủ của người học (Tomlinson & Imbeau, 2010). Tính khả thi của dạy học phân hóa cũng được củng cố qua các tổng quan nghiên cứu của Subban, khẳng định hiệu quả thực nghiệm khi gắn liền với đánh giá thường xuyên và nhiệm vụ phân bậc (Subban, 2006). Quan điểm này hoàn toàn tương thích với nhận định của Hall, khi coi dạy học phân hóa là chiến lược tối đa hóa năng lực cá nhân thông qua quá trình thích ứng dạy - học (Hall, 2002).

Từ cơ sở trên, khung khái niệm dạy học phân hóa trong nghiên cứu này được xác lập theo ba trục chính: (1) Nhận diện sự khác biệt của người học (đặc biệt là năng lực tiếng Việt và tâm thế giao tiếp của HS DTTS); (2) Điều chỉnh "nhiệm vụ học tập" và "mức độ hỗ trợ" để mọi đối tượng đều có cơ hội thực hành nói - nghe; (3) Tổ chức đánh giá vì sự tiến bộ với các tiêu chí rõ ràng để phân nhóm và phản hồi kịp thời.

2.2. Nguyên tắc vận dụng dạy học phân hóa vào rèn luyện kĩ năng nói - nghe

Năng lực nói - nghe mang tính hành động và chỉ được hình thành bền vững khi người học được nhúng vào các tình huống giao tiếp có mục đích. Để vận dụng dạy học phân hóa hiệu quả vào phân môn này, cần chuyển trọng tâm từ "dạy hết nội dung" sang "tạo điều kiện để HS được nói và được nghe". Các nguyên tắc cụ thể bao gồm:

Thứ nhất, chấp nhận sự khác biệt là dữ liệu đầu vào của thiết kế dạy học. GV cần xem sự chênh lệch về vốn từ, ngữ điệu hay sự rụt rè của HS không phải là "lỗi", mà là căn cứ để xây dựng các gói hỗ trợ. Đối với HS lớp 3 vùng DTTS, cần áp dụng nguyên tắc *chuẩn bị năng lực* (pre-task support): cung cấp từ khóa, khung câu mẫu hoặc cho phép luyện tập nhóm đôi trước khi trình bày. Đây là cách phân hóa "đầu vào" nhằm đảm bảo HS yếu không bị loại bỏ khỏi dòng chảy của tiết học ngay từ đầu.

Thứ hai, ưu tiên chất lượng tương tác thông qua phân bậc nhiệm vụ (task tiers). Thay vì giao cùng một yêu cầu cho toàn lớp, giáo viên thiết kế nhiệm vụ theo các mức độ khác nhau để mọi học sinh đều đạt chuẩn tối thiểu và có cơ hội tiến bộ theo năng lực cá nhân (Tomlinson, 2017). Chẳng hạn, cùng một chủ đề, nhóm cần hỗ trợ có thể thực hiện nhiệm vụ nói từ 2 đến 3 câu dựa trên khung gợi ý; nhóm đạt chuẩn nói từ 4 đến 5 câu có liên kết; nhóm phát triển trình bày có lí giải và phản hồi phù hợp. Cách thiết kế nhiệm vụ theo bậc thang vừa đảm bảo mục tiêu chung của bài học, vừa tạo điều kiện cho từng nhóm học sinh học tập trong "vùng vừa sức", phù hợp với các hướng dẫn thực hành dạy học phân hóa trong lớp học phổ thông (Heacox, 2012; Tomlinson, 2014).

Thứ ba, linh hoạt hóa hình thức tổ chức lớp - nhóm - cá nhân. Trong điều kiện thời lượng tiết học hạn chế, giáo viên có thể vận dụng các hình thức tương tác như cặp đôi, nhóm nhỏ, xoay trạm hoặc phỏng vấn và báo cáo nhằm tăng tần suất học sinh được nói và được nghe. Dạy học phân hóa được thể hiện rõ qua việc phân nhóm linh hoạt dựa trên mức độ sẵn sàng hoặc hứng thú học tập, đồng thời phân vai phù hợp trong nhóm để học sinh đều có vị trí tham gia và có cơ hội chuyển dần từ vai nghe sang vai nói (Tomlinson, 2014; Tomlinson & Imbeau, 2010).

Thứ tư, gắn kết dạy học phân hóa với đánh giá bằng công cụ định lượng. Việc sử dụng Rubric (bảng đánh giá theo tiêu chí) cho phép sự phân hóa trở nên khả thi và minh bạch. Rubric giúp GV xác định chính xác "vùng phát triển gần" của HS để giao việc, đồng thời giúp HS tự định vị bản thân. Sự rõ ràng của tiêu chí đánh giá cũng góp phần tạo ra sự "an toàn tâm lí", giúp HS giảm bớt lo âu khi tham gia giao tiếp (Hall, 2002).

2.3. Đặc điểm của học sinh dân tộc thiểu số lớp 3 liên quan đến năng lực nói - nghe

Để áp dụng thành công khung dạy học phân hóa nêu trên, cần thấu hiểu đặc điểm đặc thù của đối tượng HS DTTS lớp 3 tại địa bàn nghiên cứu (Gia Lai):

Một là, hạn chế về môi trường giao tiếp tiếng Việt. Đối với các em, tiếng Việt chủ yếu đóng vai trò là ngôn ngữ trường học (ngôn ngữ thứ hai). Thực tế cho thấy, ngoài giờ học, HS có xu hướng quay trở lại sử dụng tiếng mẹ đẻ (Jrai, Bahnar...) để giao tiếp với gia đình và cộng đồng. Sự đứt gãy về môi trường giao tiếp này khiến vốn từ tiếng Việt chậm phát triển, HS thiếu các mẫu câu phản xạ tự nhiên và thường gặp khó khăn trong việc duy trì lượt lời hội thoại.

Hai là, rào cản tâm lí giao tiếp thụ động. Đặc điểm nổi bật của HS DTTS là sự rụt rè, thiếu tự tin. Khi gặp trở ngại ngôn ngữ, các em thường sử dụng "chiến lược im lặng" hoặc chờ đợi sự hỗ trợ từ GV thay vì chủ động hỏi lại. Đây là thách thức lớn nhất đối với dạy học nói - nghe, đòi hỏi GV phải kiến tạo được môi trường lớp học an toàn, khuyến khích sự "thử - sai" để phá băng tâm lí.

Ba là, sự không đồng đều về năng lực ngay trong cùng một lớp học. Trong một lớp học thực tế, luôn tồn tại khoảng cách lớn: có nhóm HS nói khá trôi chảy nhưng thiếu logic, ngược lại có nhóm gặp khó khăn ngay từ phát âm và tạo câu. Nếu áp dụng một mức yêu cầu chung, nhóm yếu sẽ dễ rơi vào trạng thái quá tải (dẫn đến bỏ cuộc), trong khi nhóm khá giỏi lại thiếu thách thức để phát triển tư duy. Thực tế này khẳng định tính tất yếu của việc áp dụng dạy học phân hóa: vừa để "nâng đỡ" nhóm yếu bằng các công cụ trực quan, vừa "thúc đẩy" nhóm khá bằng các yêu cầu tương tác sâu.

Nhìn chung, đặc điểm của HS DTTS lớp 3 đặt ra yêu cầu cấp thiết về một quy trình dạy học không chỉ dừng lại ở truyền thụ kiến thức, mà phải là kiến tạo môi trường trải nghiệm ngôn ngữ. Ở đó, các biện pháp DHPH (nhiệm vụ phân bậc, hỗ trợ cá thể hóa, đánh giá bằng Rubric) đóng vai trò là công cụ kĩ thuật để hiện thực hóa mục tiêu phát triển năng lực giao tiếp cho từng đối tượng HS.

3. Đối tượng và phương pháp nghiên cứu

Về địa bàn và khách thể khảo sát (GV), nghiên cứu được triển khai tại xã Chư Pưh (tỉnh Gia Lai) với địa bàn khảo sát trọng điểm là 03 trường: Tiểu học Anh Hùng Núp, Tiểu học Hùng Vương và Tiểu học Nguyễn Tất Thành. Nhằm thiết lập cơ sở thực tiễn xác đáng, chúng tôi tiến hành khảo sát sâu 10 GV đang trực tiếp giảng dạy lớp 3 tại các cơ sở này. Dữ liệu được thu thập thông qua quy trình kết hợp giữa phiếu hỏi và dự giờ, quan sát tiết dạy thực tế, qua đó ghi nhận một cách khách quan hiện trạng tổ chức hoạt động Nói và nghe (cũng như sự tích hợp của kĩ năng này trong các mạch đọc - viết) dưới áp lực đặc thù của lớp học vùng DTTS.

Đối với mẫu thực nghiệm là học sinh, quy mô mẫu bao gồm 85 HS lớp 3 thuộc 04 lớp, được chọn lọc từ 03 trường nêu trên. Quá trình chọn mẫu tuân thủ nguyên tắc đảm bảo tính đại diện cho đối tượng HS DTTS tại địa phương. Sự phân bố cụ thể của mẫu nghiên cứu được thống kê chi tiết tại Bảng 1.

Bảng 1. *Phân bố mẫu thực nghiệm theo trường*

Trường Tiểu học	Số lớp	Sĩ số (HS)	Nữ (HS)
Anh Hùng Núp	1	26	14
Hùng Vương	1	29	16

Nguyễn Tất Thành	2	30	9
Tổng cộng	4	85	39

Về phương pháp, nghiên cứu kết hợp giữa mô tả thực trạng và thực nghiệm sư phạm: (1) Khảo sát nhằm nhận diện những "điểm nghẽn" trong dạy học và các biểu hiện hạn chế về năng lực nói - nghe của HS; (2) Tổ chức tác động sư phạm để kiểm chứng tính khả thi và hiệu quả của hệ biện pháp DHPH đã đề xuất.

Để lượng hóa các kết quả nghiên cứu và đảm bảo độ tin cậy của dữ liệu, chúng tôi sử dụng đồng bộ hệ thống 04 công cụ bổ trợ lẫn nhau. Thứ nhất, phiếu hỏi ý kiến được thiết kế để khảo sát nhận thức và tần suất tích hợp kĩ năng nói - nghe của GV, đồng thời ghi nhận mức độ hứng thú và nhu cầu thực hành của HS sau tác động. Thứ hai, thông qua quan sát sư phạm, nhóm nghiên cứu ghi chép chi tiết tiến trình tổ chức lớp học, mức độ tham gia, các biểu hiện tâm lí (như sự tự tin hay e ngại) của HS cũng như chiến lược hỗ trợ phân hóa của GV đối với từng nhóm đối tượng. Thứ ba, phương pháp phỏng vấn sâu được tiến hành với một số HS sau giờ học nhằm làm rõ những trải nghiệm cá nhân, mức độ hiểu nhiệm vụ và các rào cản tâm lí cụ thể khi thực hiện hoạt động nói - nghe. Cuối cùng, Rubric đánh giá đóng vai trò là công cụ cốt lõi để đo lường sự tiến bộ ở ba cấu phần (nói, nghe, nói - nghe tương tác); hệ thống tiêu chí này được xây dựng bám sát yêu cầu cần đạt của Chương trình giáo dục phổ thông 2018 và tuân thủ quy định đánh giá 03 mức (Mức 1 - Mức 2 - Mức 3) của bậc tiểu học hiện hành (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2020).

Về quy trình thực nghiệm, trước khi triển khai, nhóm nghiên cứu đã xây dựng trích đoạn kế hoạch bài dạy và thống nhất phương án tổ chức với GV đứng lớp. Quá trình dạy học thực nghiệm được tiến hành bám sát phân phối chương trình chính khóa nhằm đảm bảo tính tự nhiên và khách quan của dữ liệu thu thập. Thời gian thực nghiệm diễn ra từ ngày 08/04/2025 đến 19/04/2025, tương ứng với tuần 30 và 31 của năm học 2024-2025.

4. Kết quả khảo sát thực trạng trước tác động sư phạm

Quá trình khảo sát được triển khai đồng bộ tại 03 trường tiểu học trên địa bàn xã Chư Pưh (Anh Hùng Núp, Hùng Vương, Nguyễn Tất Thành). Dữ liệu nghiên cứu được tổng hợp từ hai nguồn: (i) Phản hồi và quan sát lớp học của 10 GV; (ii) Dữ liệu điều tra trên 85 HS lớp 3 (100% là người dân tộc thiểu số). Kết quả phân tích nhằm nhận diện các biểu hiện cụ thể về tâm thế giao tiếp, thói quen nói - nghe và mức độ tương tác trong hoạt động học tập, được trình bày theo hai bình diện dưới đây.

Từ góc nhìn GV, kết quả khảo sát cho thấy GV có nhận thức khá thống nhất về vai trò cốt lõi của kĩ năng nói - nghe đối với HS DTTS. Cụ thể, 80% GV đánh giá kĩ năng này ở mức "quan trọng" và 20% đánh giá "rất quan trọng". Điều này phản ánh sự tương thích tích cực giữa nhận thức nghề nghiệp của GV với định hướng phát triển năng lực trong Chương trình GDPT 2018.

Tuy nhiên, một nghịch lí xuất hiện khi đối chiếu giữa nhận thức và mức độ thực hành sư phạm: hơn 70% GV cho biết "hiếm khi" tích hợp rèn luyện nói - nghe trong tiến trình dạy học các phân môn khác, và chỉ khoảng 30% thực hiện ở mức "thỉnh thoảng". Từ dữ liệu phỏng vấn và dự giờ thực tế, chúng tôi nhận thấy nguyên nhân của thực trạng này không nằm ở thái độ thiếu quan tâm, mà xuất phát từ các rào cản trong khâu tổ chức: (1) Thời lượng dành cho hoạt động nói - nghe thường ngắn, dễ bị "lướt qua" do áp lực hoàn thành kiến thức đọc/ viết; (2) Tâm lí HS rụt rè và vốn tiếng Việt hạn chế làm giảm hiệu quả của các hoạt động thảo luận nhóm; (3) Phương pháp dạy học của một bộ phận GV vẫn thiên về thao tác "mẫu - lặp lại" thay vì xây dựng các tình huống giao tiếp "có mục đích". Những yếu tố này dẫn đến hệ quả là HS ít có cơ hội tham gia tương tác thực chất, khả năng phản xạ nghe - hiểu còn chậm. Thực tế này đặt ra nhu cầu cấp thiết về một khung tổ chức dạy học linh hoạt hơn (theo hướng phân hóa) để vừa tạo cơ hội thực hành, vừa "nâng đỡ" nhóm HS yếu về tâm thế và ngôn ngữ.

Từ góc nhìn HS, kết quả điều tra trên 85 HS cho thấy khó khăn của HS DTTS lớp 3 không chỉ dừng lại ở kĩ năng ngôn ngữ (từ vựng, ngữ pháp) mà chủ yếu nằm ở các "nút thắt" về tâm thế giao tiếp và năng lực tương tác xã hội:

Về sự tự tin và tâm lí khi nói, có thể thấy rằng sự tự tin là điều kiện tiên quyết để HS bước vào tình huống giao tiếp. Tuy nhiên, số liệu tại Bảng 2. cho thấy đa số HS rơi vào trạng thái thiếu tự tin khi phải phát biểu trước tập thể.

Bảng 2. *Mức độ tự tin khi nói của HS (n=85)*

Mức độ	Số lượng	Tỉ lệ (%)
Tự tin	5	5,89
Khá tự tin	7	8,24
Không tự tin lắm	52	61,16
Không tự tin	21	24,71

Nhóm HS lựa chọn "không tự tin lắm" và "không tự tin" chiếm tỉ lệ áp đảo (tổng cộng 85,87%), trong khi nhóm "tự tin" chỉ khiêm tốn ở mức 5,89%. Sự thiếu hụt này đi kèm với rào cản tâm lí rõ nét: 55,23% HS cảm thấy "rất lo lắng, hồi hộp" và 23,53% "khá lo lắng" khi nói. Hệ quả trực tiếp được ghi nhận qua quan sát là nhiều em nói nhỏ, âm lượng không đủ nghe, lời nói ấp úng và thiếu mạch lạc. Đây là rào cản lớn nhất triệt tiêu nhu cầu giao tiếp tự nhiên của người học.

Một chỉ báo quan trọng khác của năng lực giao tiếp là khả năng sử dụng yếu tố phi ngôn ngữ (ánh mắt, cử chỉ, điệu bộ). Dữ liệu khảo sát cho thấy một thực tế đáng quan ngại: 0% HS sử dụng các yếu tố này ở mức "thường xuyên"; 37,65% ở mức "thỉnh thoảng"; trong khi nhóm "hiếm khi" và "không bao giờ" chiếm đa số với 62,35%. Điều này chứng tỏ HS chưa hình thành thói quen phối hợp đa phương thức để tăng hiệu lực biểu đạt. Do đó, quá trình can thiệp sư phạm cần chú trọng rèn luyện các thao tác cụ thể như: trình bày rõ ràng, duy trì giao tiếp mắt và sử dụng cử chỉ phù hợp.

Nếu tự tin và phi ngôn từ phản ánh năng lực cá nhân, thì mức độ tranh luận/ phát biểu phản ánh năng lực tương tác - yếu tố quyết định chất lượng của giờ học tích cực.

Bảng 3. *Mức độ tranh luận/phát biểu của HS trong khi nói (n=85)*

Mức độ	Số lượng	Tỉ lệ (%)
Thường xuyên	9	10,59
Thỉnh thoảng	22	25,88
Hiếm khi	40	47,06
Không bao giờ	14	16,47

Số liệu Bảng trên chỉ ra rằng nhóm HS "hiếm khi" và "không bao giờ" tranh luận chiếm tới 63,53%. Kết quả phỏng vấn bổ sung cũng xác nhận tình trạng HS thiếu chủ động trong hỏi - đáp, thường xuyên trả lời trống không, quên từ xưng hô hoặc thậm chí giữ thái độ im lặng thụ động.

Tổng hợp các phân tích trên, có thể nhận diện bức tranh năng lực nói - nghe của HS DTTS lớp 3 tại địa bàn nghiên cứu qua ba đặc điểm cốt lõi: (1) Tâm lí e ngại, thiếu tự tin chiếm ưu thế; (2) Kĩ năng sử dụng phương tiện phi ngôn ngữ gần như bị bỏ ngỏ; (3) Năng lực tương tác và phản biện chưa được hình thành. Những "điểm nghẽn" này chính là cơ sở thực tiễn để bài viết đề xuất hệ thống biện pháp DHPH ở phần tiếp theo, nhằm tháo gỡ khó khăn tâm lí và cung cấp công cụ giao tiếp phù hợp cho từng nhóm đối tượng.

5. Hệ thống biện pháp dạy học phân hóa đề xuất nhằm phát triển năng lực nói và nghe

Biện pháp 1: Tổ chức hoạt động trải nghiệm trong môn tiếng Việt

Về cơ sở thực tiễn, kết quả khảo sát đã chỉ ra điểm nghẽn lớn nhất của HS DTTS không chỉ nằm ở vốn từ vựng hạn chế mà còn ở sự thiếu hụt nghiêm trọng môi trường thực hành và tâm thế giao tiếp. Thực tế cho thấy không gian sử dụng tiếng Việt của các em rất hạn chế, chủ yếu chỉ diễn ra trong tương tác với thầy cô giáo, còn trong đời sống sinh hoạt hàng ngày thì ngôn ngữ mẹ đẻ vẫn giữ vai trò chủ đạo. Do đó, yêu cầu cấp thiết đặt ra là cần phải tạo môi trường cho các em được sử dụng tiếng Việt nhiều hơn. Đây chính là nền tảng để nghiên cứu lựa chọn hoạt động trải nghiệm như một đòn bẩy sư phạm, giúp kiến tạo các tình huống giao tiếp gần gũi, có mục đích, đồng thời giảm áp lực tâm lí sợ nói sai nhờ cơ chế học qua làm. Về mặt lí luận, Chương trình giáo dục phổ thông 2018 xác định nói và nghe là trục năng lực quan trọng. Trong bối cảnh lớp học có sự dị biệt về trình độ, hoạt động

trải nghiệm phát huy ưu thế vượt trội thông qua việc tạo ra các tình huống giao tiếp thực hoặc giả định để HS có lí do nói và có nhu cầu nghe. Đồng thời, hình thức này cũng thuận lợi cho việc thiết kế nhiệm vụ phân bậc theo mức độ sẵn sàng của từng nhóm đối tượng và linh hoạt trong hình thức tổ chức từ toàn lớp, nhóm đến cặp đôi nhằm tối đa hóa tần suất sử dụng tiếng Việt (Tomlinson, 2001).

Biện pháp này được triển khai theo quy trình logic gồm thiết lập tình huống, giao nhiệm vụ phân hóa, tổ chức thực hành và phản hồi theo Rubric để điều chỉnh hỗ trợ. Quy trình này đảm bảo sự thống nhất giữa mục tiêu năng lực, minh chứng cần đạt và hoạt động học tập, phù hợp với định hướng kết hợp giữa thiết kế ngược và dạy học phân hóa trong tổ chức bài dạy (Tomlinson & McTighe, 2006).

Thứ nhất là phân hóa nhiệm vụ (task tiers), nghĩa là thiết kế nhiệm vụ theo ba mức độ tốt, đạt và cần cố gắng bám sát các tiêu chí đánh giá năng lực của Thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT. Cách làm này đảm bảo mỗi HS đều có một nhiệm vụ vừa sức để hoàn thành.

Thứ hai là phân hóa hỗ trợ (scaffolding), cụ thể là cung cấp hệ thống giá đỡ phù hợp cho từng đối tượng; đối với nhóm cần cố gắng, GV hỗ trợ bằng khung câu mẫu, từ khoá hoặc tranh gợi ý, còn đối với nhóm khá giỏi thì tăng cường yêu cầu về lập luận, phản hồi và tương tác chiều sâu. Ví dụ:

Mô hình minh hoạ "Rèn nghi thức lời nói qua đóng vai":

- Về mục tiêu, hoạt động này hướng đến việc rèn luyện kĩ năng chào hỏi, xưng hô phù hợp vai vế, đồng thời luyện nghe trong tương tác và hình thành sự tự tin trước đám đông.

- Tình huống trải nghiệm giả định được GV thiết lập là đặt HS vào ngữ cảnh tham quan thực tế và yêu cầu thực hành lời chào phù hợp, ví dụ như chào bác bảo vệ tại bảo tàng hay chào nhân viên tại di tích lịch sử, qua đó hướng dẫn các em rút ra quy tắc ứng xử với người lớn tuổi.

- Trong hoạt động này, nhiệm vụ được thiết kế phân hóa theo ba mức độ cụ thể: Ở mức cần cố gắng, HS được yêu cầu nói được một đến hai câu chào hỏi đúng vai vế dựa trên khung mẫu cho sẵn, chẳng hạn như câu chào bác bảo vệ. Ở mức đạt, HS cần thực hiện chào hỏi kết hợp nêu mục đích ngắn gọn trong khoảng hai đến ba câu. Ở mức tốt, yêu cầu được nâng cao hơn khi HS phải chào hỏi, nêu mục đích kết hợp đặt câu hỏi hoặc đề nghị lịch sự và phản hồi lại trong khoảng bốn đến năm câu, đồng thời khuyến khích sử dụng yếu tố phi ngôn ngữ như nhìn vào người đối thoại và cúi chào.

Quy trình tổ chức được tiến hành qua sáu bước:

Bước một, GV làm mẫu, làm chậm và miêu tả để minh hoạ ngữ điệu và thái độ cần thiết.

Bước hai, GV kiểm tra xem học sinh đã hiểu nhiệm vụ chưa.

Bước ba, HS luyện tập theo nhóm (phân vai người nói, người nghe và người quan sát).

Bước bốn, HS luyện tập theo cặp để tăng cơ hội tương tác trực tiếp.

Bước năm, HS luyện tập cá nhân để tự củng cố kĩ năng.

Bước sáu, GV đúc kết, rút ra quy tắc giao tiếp và ghi chú lên góc nhắc nhở của lớp.

Thông qua chuỗi thao tác này, năng lực nghe được phát triển nhờ yêu cầu nghe để đáp lời, còn năng lực tương tác được kích hoạt qua sự luân phiên lượt lời, phù hợp với các chỉ báo trong Rubric đánh giá (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2020).

Mô hình minh hoạ "Hoạt động Em vẽ - Em giới thiệu":

- Về mục tiêu, mô hình này tận dụng sản phẩm trực quan làm điểm tựa để phát triển năng lực nói và nghe, qua đó phát huy tính chủ thể và sự sáng tạo của HS.

- Quy trình thực hiện bao gồm hai bước cốt lõi:

+ Bước thứ nhất là tạo sản phẩm, trong đó HS vẽ tranh theo chủ đề bài học với sự lưu ý của GV là không áp đặt khuôn mẫu để khuyến khích sự sáng tạo; đồng thời GV chuẩn bị bộ câu hỏi gợi ý làm điểm tựa tư duy cho HS như câu hỏi về nội dung, màu sắc hay hành động của nhân vật.

+ Bước thứ hai là tổ chức chia sẻ, có thể triển khai theo hình thức phòng tranh hoặc đóng vai phóng viên nhí. Cá nhân hoặc nhóm sẽ giới thiệu sản phẩm, sau đó mời bạn bè nhận xét và bình chọn bằng thẻ dán. Để tăng tính tương tác, GV có thể mời HS có khả năng ngôn ngữ tốt đóng vai phóng viên phỏng vấn tác giả bức tranh.

Chiến lược phân hóa trong hoạt động này được vận hành đồng bộ từ đầu vào đến đầu ra:

Về phân hóa đầu vào, nhóm HS yếu được cung cấp từ khoá về màu sắc, hành động và luyện nói theo cặp trước khi trình bày, trong khi nhóm HS khá được yêu cầu chuẩn bị thêm câu hỏi để đố bạn.

Về phân hóa đầu ra, yêu cầu sản phẩm nói tăng dần độ khó từ hai đến ba câu đơn giản đối với mức cần cố gắng, lên bốn đến năm câu có liên kết đối với mức đạt, và sáu đến tám câu có so sánh, giải thích lí do đối với mức tốt.

Đề phân hóa vai trò, việc phân công nhiệm vụ trong nhóm hợp lí giữa người giới thiệu, người ghi chép và người phản biện sẽ giúp ngay cả những HS rụt rè nhất cũng có vị trí tham gia và chuyển dần từ vai nghe sang vai nói.

Để biện pháp này thực sự mang tính chất phân hóa chứ không chỉ là hoạt động ngoại khóa đơn thuần, GV cần lưu ý ba điểm quan trọng.

Thứ nhất, GV cần linh hoạt điều chỉnh kế hoạch theo thực tế lớp học; với đối tượng HS DTTS, cần ưu tiên thời lượng cho luyện tập nhóm đôi và chấp nhận các hình thức giảm áp lực như cho phép nói tại chỗ hoặc nói trong nhóm nhỏ trước khi đứng trước lớp.

Thứ hai, cần sử dụng Rubric như thước đo xuyên suốt quá trình; các tiêu chí về âm lượng, tốc độ, thái độ và yếu tố phi ngôn từ (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2020) cần được cụ thể hóa để GV xác định chính xác điểm cần cải thiện của từng nhóm, từ đó giao nhiệm vụ tương ứng thay vì áp đặt đồng loạt.

Thứ ba, việc đảm bảo nguyên tắc an toàn tâm lí là điều kiện tiên quyết; phản hồi của GV cần theo hướng mô tả và gợi mở, nghĩa là ghi nhận điểm làm được trước và góp ý điểm hạn chế sau, tránh so sánh gây tâm lí tự ti để HS DTTS dám bộc lộ và tiến bộ bền vững.

Biện pháp 2: Xây dựng công cụ đánh giá (Rubric) để dạy học phân hóa vận hành hiệu quả

Trong dạy học nói - nghe theo định hướng phát triển năng lực, thách thức lớn nhất không nằm ở khâu tổ chức hoạt động, mà ở chỗ làm thế nào để GV theo dõi được tiến bộ của từng cá nhân và điều chỉnh mức độ nhiệm vụ nhằm đảm bảo sự phân hóa diễn ra thực chất. Đặc biệt, đối với lớp học vùng DTTS, sự chênh lệch đáng kể về vốn tiếng Việt, tâm thế giao tiếp và tốc độ hình thành kĩ năng khiến việc đánh giá theo cảm tính dễ dẫn đến tình trạng giao việc đồng loạt, vô tình đẩy nhóm HS yếu vào thế né tránh, trong khi nhóm HS khá giỏi lại thiếu đi sự thách thức cần thiết. Nhận thức rõ vấn đề này, nghiên cứu đã sử dụng Rubric như một công cụ kĩ thuật để kết nối chặt chẽ ba khâu: chẩn đoán đầu vào, phân bậc nhiệm vụ và phản hồi điều chỉnh hỗ trợ. Cách tiếp cận này hoàn toàn phù hợp với tinh thần đánh giá vì sự tiến bộ của HS tiểu học cũng như yêu cầu cần đạt về năng lực giao tiếp trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Hệ thống Rubric trong nghiên cứu được thiết kế theo cấu trúc ba mức độ: Mức 1 (Tốt), Mức 2 (Đạt) và Mức 3 (Cần cố gắng). Cấu trúc này không chỉ tạo ra đường biên rõ ràng giúp GV nhận diện nhanh nhóm HS cần hỗ trợ, mà còn thiết lập các đích đến gần để động viên người học tiến bộ theo từng nấc thang, thay vì áp đặt một chuẩn mực quá cao ngay từ đầu. Trên cơ sở đó, Rubric được cụ thể hóa thành ba cấu phần gắn liền với các hoạt động giao tiếp đặc thù của lớp 3.

Bảng 4. *Ma trận Rubric đánh giá năng lực nói - nghe (lớp 3 vùng DTTS)*

Cấu phần	Tiêu chí	Mức 1 (Tốt)	Mức 2 (Đạt)	Mức 3 (Cần cố gắng)
Nói	Âm lượng, tốc độ, cách diễn đạt khi trình bày	Nói rõ, âm lượng phù hợp; tốc độ vừa; diễn đạt khá mạch lạc	Âm lượng/ tốc độ tương đối; đôi lúc ngập ngừng	Nói nhỏ/ nhanh/ chậm; ngắt quãng; khó theo dõi
Nói	Xưng hô phù hợp	Xưng hô đúng vai vế, phù hợp ngữ cảnh	Xưng hô cơ bản đúng; đôi lúc chưa nhất quán	Xưng hô sai/ thiếu; dùng đại từ không phù hợp
Nói	Tạo lập lời nói đủ thành phần câu	Câu tương đối hoàn chỉnh; ít lỗi; ý trọn vẹn	Câu cơ bản đúng; đôi lúc thiếu thành phần	Thường xuyên thiếu thành phần; nói cụt/ khó hiểu
Nói	Thái độ (tự tin,	Tự tin, chủ động; sẵn	Khá tự tin; cần gợi	Rụt rè; né tránh; chỉ

	nghiêm túc, mạnh dạn)	sàng phát biểu	mở mới phát biểu	nói khi bị gọi
Nói	Yếu tố phi ngôn ngữ (cử chỉ, điệu bộ…)	Có giao tiếp mắt/ cử chỉ phù hợp hỗ trợ diễn đạt	Có sử dụng nhưng chưa ổn định	Hiếm khi/ không sử dụng
Nghe	Thái độ khi nghe	Tập trung; tôn trọng; không ngắt lời	Tương đối tập trung; đôi lúc xao nhãng	Dễ mất tập trung; ít chú ý người nói
Nghe	Hiểu và nắm nội dung cơ bản	Nắm ý chính; trả lời/ nhắc lại được điểm trọng tâm	Hiểu một phần; cần nhắc lại/ gợi ý	Khó nắm ý; trả lời lạc đề/ không trả lời
Tương tác	Nguyên tắc hội thoại (lắng nghe, luân phiên lượt lời…)	Luân phiên lượt lời tốt; biết lắng nghe	Có luân phiên nhưng đôi lúc chen lời/quên lượt	Chưa tuân thủ; ít lắng nghe; chen lời/ im lặng
Tương tác	Trao đổi tương tác	Biết hỏi-đáp, trao đổi 2-3 lượt; có phản hồi	Có trao đổi nhưng ngắn; phản hồi còn đơn giản	Ít/ không trao đổi; trả lời trống không
Tương tác	Phản hồi sau khi nghe	Có nhận xét/ đặt câu hỏi phù hợp sau khi nghe	Có phản hồi nhưng còn chung chung	Hầu như không phản hồi/ không biết phản hồi

Thứ nhất, với năng lực nói, Rubric tập trung vào các biểu hiện dễ quan sát, phù hợp tâm lí lứa tuổi và đặc thù HS dùng tiếng Việt như ngôn ngữ thứ hai. Các tiêu chí chính gồm: âm lượng, tốc độ, mức độ liền mạch và trọn vẹn ý; xưng hô phù hợp; tạo lập câu đủ thành phần; thái độ tự tin và sử dụng yếu tố phi ngôn ngữ hỗ trợ diễn đạt. Hệ tiêu chí này giúp GV không chỉ đánh giá đúng/ sai nội dung mà còn nhận diện "điểm nghẽn" như rụt rè, nói ngắt quãng, thiếu thành phần câu để can thiệp bằng hỗ trợ phân hóa ngay trong hoạt động.

Thứ hai, Rubric đánh giá năng lực nghe dựa trên quan điểm nghe là hành vi giao tiếp tích cực, có mục đích. Tiêu chí gồm: thái độ tập trung, tôn trọng người nói; khả năng hiểu và nắm nội dung cơ bản; ghi chép thông tin cần thiết và phản hồi phi ngôn ngữ. Với tiêu chí hiểu nội dung, Rubric không yêu cầu HS tái hiện đầy đủ ngay, mà GV quan sát mức nắm ý chính để điều chỉnh hỗ trợ (từ khoá, tranh minh hoạ) cho nhóm cần cố gắng, đồng thời mở rộng nhiệm vụ cho nhóm tốt qua tóm tắt, đặt câu hỏi hoặc nhận xét.

Thứ ba, Rubric đánh giá nói - nghe tương tác nhằm đo chất lượng tham gia trong trao đổi, thảo luận nhóm, tập trung vào: thái độ tương tác, tuân thủ nguyên tắc hội thoại (đặc biệt luân phiên lượt lời), diễn đạt rõ ý và hiểu nội dung trao đổi. Nhờ đó, GV có cơ sở phân vai và điều chỉnh yêu cầu theo mức độ: nhóm cần cố gắng bắt đầu hỏi-đáp ngắn theo khung; nhóm đạt trình bày mạch lạc 4-5 câu và phản hồi một ý; nhóm tốt được khuyến khích lí giải, nhận xét và mở rộng theo định hướng thiết kế dạy học phân hóa dựa trên mức độ sẵn sàng và nhu cầu của học sinh (Tomlinson, 2001).

Về quy trình, Rubric được dùng qua ba bước: đánh giá trước hoạt động để phân nhóm và chuẩn bị gói hỗ trợ; đánh giá trong hoạt động để phản hồi kịp thời (gợi ý từ khoá, khung câu, nhắc nhịp độ nói); và đánh giá sau hoạt động để ghi nhận tiến bộ, điều chỉnh nhiệm vụ cho lần học sau và tạo dữ liệu minh chứng. Vì vậy, Rubric không chỉ là công cụ chấm điểm mà còn là công cụ tổ chức DHPH, làm rõ chuẩn đầu ra theo mức độ, hỗ trợ GV ra quyết định sư phạm và tạo an toàn tâm lí cho HS khi biết mục tiêu cần đạt tiếp theo (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2020).

6. Kết quả tác động của biện pháp và thảo luận

6.1. Kết quả

Thực nghiệm sư phạm được triển khai tại xã Chư Pưh (Gia Lai) ở 03 trường tiểu học với 04 lớp 3, tổng mẫu 85 HS (100% DTTS), có sự phối hợp của 10 GV. Thời gian thực nghiệm từ 08/04/2025 đến

19/04/2025 (tuần 30-31, năm học 2024-2025). Trước thực nghiệm, nhóm nghiên cứu xây dựng kế hoạch bài dạy mẫu và thống nhất quy trình với GV để đảm bảo tác động diễn ra bình thường, bám sát chương trình. Can thiệp tập trung vào: (1) tổ chức hoạt động trải nghiệm tạo cơ hội nói - nghe thực chất; (2) tích hợp Rubric vào các mạch đọc, viết, luyện tập theo tinh thần DHPH. Dữ liệu thu thập qua quan sát giờ học, ghi nhận mức độ tham gia và sản phẩm giao tiếp, kết hợp phỏng vấn và điều tra nhanh về hứng thú; kết quả được đối chiếu theo Rubric ở các thời điểm trước tác động, trong tác động và sau tác động, bảo đảm phù hợp định hướng đánh giá thường xuyên và yêu cầu phát triển năng lực trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018; Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2020). Quan sát cho thấy ban đầu HS còn rụt rè, thụ động; khi GV tổ chức phân hóa (nhiệm vụ theo mức độ, luyện tập cặp đôi, khung ngôn ngữ hỗ trợ), HS trở nên cởi mở, tập trung và tự tin hơn. Hỗ trợ bằng hình ảnh, từ khoá, mẫu câu giúp giảm áp lực tâm lí và khuyến khích HS tham gia thay vì né tránh. Trong hoạt động trải nghiệm, HS hứng thú hơn nhờ nhiệm vụ gần gũi. Ở hoạt động "Em vẽ - Em giới thiệu" (chủ đề "Nhân vật yêu thích"), đa số HS giới thiệu được nội dung chính, một số em khá hơn bổ sung thông tin và bước đầu nêu nhận xét/ thắc mắc. Đồng thời, HS tiến bộ về dùng tiếng Việt: tạo câu hoàn chỉnh hơn, xác định đúng đối tượng giao tiếp và xưng hô phù hợp, qua đó nâng chất lượng nói - nghe theo hướng mạch lạc, có mục đích, làm cơ sở cho phân tích định lượng và bàn luận về vai trò nhiệm vụ phân bậc, hoạt động trải nghiệm và Rubric trong mô hình DHPH (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018; Tomlinson, 2001). Kết quả định lượng từ Rubric (N=85) theo 03 mức (Mức 1-Mức 2-Mức 3) ở ba cấu phần nói, nghe và nói-nghe tương tác cho thấy sau tác động, HS đạt Mức 1 và Mức 2 chiếm ưu thế ở đa số tiêu chí, phản ánh xu hướng tiến bộ cả về kĩ thuật ngôn ngữ lẫn chất lượng tương tác trong giao tiếp học đường.

Bảng 6.1. *Kết quả đánh giá năng lực nói sau thực nghiệm (N = 85)*

Tiêu chí (Năng lực Nói)	Mức 1	Mức 2	Mức 3
Âm lượng, tốc độ, cách diễn đạt khi trình bày	21	53	11
Xưng hô phù hợp	34	43	8
Tạo lập lời nói đúng ngữ pháp, đủ thành phần câu	14	54	17
Thái độ (tự tin, nghiêm túc, mạnh dạn)	42	39	4
Sử dụng yếu tố phi ngôn ngữ (cử chỉ, điệu bộ…)	8	66	11

Phân tích số liệu từ Bảng 6.1 cho thấy hai điểm nổi bật. Thứ nhất, thái độ khi nói là tiêu chí có sự cải thiện rõ rệt nhất khi đa số HS đã vươn lên Mức 1 và Mức 2, giảm thiểu đáng kể tình trạng e ngại ban đầu. Thứ hai, đối với các tiêu chí mang tính kĩ thuật như tạo lập lời nói, vẫn còn một bộ phận HS dừng lại ở Mức 3. Điều này phản ánh đúng đặc thù của lớp học với 100% HS DTTS, nơi mà vốn từ và cấu trúc câu tiếng Việt chưa thật sự ổn định, đòi hỏi GV cần tiếp tục duy trì các biện pháp nâng đỡ bằng khung câu mẫu và lộ trình luyện tập phân bậc trong thời gian tiếp theo.

Bảng 6.2. *Kết quả đánh giá năng lực nghe và nói – nghe tương tác sau thực nghiệm (trích tiêu chí trọng tâm, N = 85)*

Cấu phần	Tiêu chí	Mức 1	Mức 2	Mức 3
Nghe	Thái độ khi nghe	37	42	6
Nghe	Hiểu và nắm nội dung cơ bản	18	44	23
Tương tác	Nguyên tắc hội thoại (lắng nghe, luân phiên lượt lời…)	40	41	4
Tương tác	Trao đổi tương tác	15	46	24
Tương tác	Phản hồi sau khi nghe	12	50	23

Đối với năng lực nghe và tương tác, dữ liệu từ Bảng 6.2 cho thấy sự chuyển biến tích cực. Cụ thể, khoảng 2/3 số HS đã đạt mức cơ bản (Mức 1 và Mức 2) ở tiêu chí hiểu nội dung, đồng thời thái độ khi nghe cũng được cải thiện rõ rệt. Đáng chú ý ở năng lực nói - nghe tương tác, HS đã bắt đầu hình

thành được văn hóa hội thoại lớp học thể hiện qua việc tôn trọng lượt lời, biết lắng nghe và có phản hồi phù hợp. Đây là nền tảng quan trọng để triển khai các hoạt động thảo luận ở mức độ tư duy cao hơn trong các giai đoạn tiếp theo.

6.2. Thảo luận

Các kết quả khả quan nêu trên có thể được lí giải từ việc hệ thống biện pháp đã tác động trúng vào điểm nghẽn cốt lõi của HS DTTS lớp 3. Đó là tình trạng môi trường sử dụng tiếng Việt bị giới hạn, chủ yếu chỉ diễn ra trong tương tác thầy trò, dẫn đến tâm thế rụt rè và chiến lược né tránh giao tiếp. Trong bối cảnh ấy, việc đưa vào các hoạt động trải nghiệm và công cụ Rubric không chỉ dừng lại ở ý nghĩa ngoại khóa, mà thực chất đóng vai trò kiến tạo không gian thực hành tiếng Việt có chủ đích, giúp gia tăng đáng kể tần suất và chất lượng cơ hội nói - nghe của từng cá nhân.

Từ góc độ lí luận DHPH, hiệu quả thực nghiệm được minh chứng qua hai cơ chế tác động chính. Cơ chế thứ nhất là việc phân hóa giúp hạ ngưỡng tham gia cho nhóm HS cần hỗ trợ bằng các đầu vào có dẫn dắt như từ khóa, khung câu hay nói mẫu. Cách tiếp cận này giúp giảm áp lực tâm lí khi các em phải phát biểu trước lớp, đồng thời vẫn đảm bảo mở rộng thách thức cho nhóm khá giỏi bằng các yêu cầu giải thích và phản biện. Sự linh hoạt trong tổ chức này hoàn toàn phù hợp với thực tế lớp học dị biệt về năng lực ngôn ngữ, giải thích vì sao các chỉ báo về thái độ và nguyên tắc hội thoại lại đạt tỉ lệ tiến bộ cao.

Cơ chế thứ hai nằm ở vai trò của Rubric như một bộ khung vận hành nhất quán. Hệ thống tiêu chí rõ ràng giúp GV thực hiện quy trình chia mức, giao nhiệm vụ và phản hồi dựa trên bằng chứng xác thực, thay vì đánh giá cảm tính. Quan trọng hơn, Rubric giúp HS tự định vị năng lực bản thân để biết hướng cố gắng. Chính sự phản hồi liên tục và cụ thể này là nguyên nhân dẫn đến sự chuyển biến tích cực ở các tiêu chí khó như phản hồi sau khi nghe và trao đổi tương tác - những kĩ năng vốn rất khó hình thành nếu phương pháp dạy học chỉ dừng lại ở hình thức nghe và nhắc lại đơn thuần.

7. Kết luận

Kết quả nghiên cứu khẳng định tính khả thi và hiệu quả bước đầu của hệ thống biện pháp DHPH thông qua việc tăng cường hoạt động trải nghiệm, thiết kế công cụ Rubric và đánh giá bằng Rubric trong việc phát triển năng lực nói - nghe cho HS DTTS lớp 3 tại địa bàn khảo sát. Các dữ liệu định lượng đã phản ánh xu hướng tiến bộ rõ nét: năng lực nói chuyển biến tích cực về thái độ và tính mạch lạc; năng lực nghe hiểu đạt mức cơ bản ở đa số HS; và đặc biệt là năng lực tương tác xã hội đã bắt đầu được hình thành thông qua các hành vi giao tiếp văn minh như lắng nghe, luân phiên lượt lời và phản hồi tích cực.

Trên cơ sở kết quả nghiên cứu, bài viết đề xuất một số khuyến nghị sư phạm nhằm duy trì và nâng cao hiệu quả tác động. Về phía GV, cần xác định Rubric là công cụ thường trực để phân nhóm và giao nhiệm vụ, đồng thời tích hợp rèn luyện nói - nghe vào xuyên suốt các mạch đọc - viết chứ không tách rời như một hoạt động phụ; bên cạnh đó, cần đầu tư thiết kế các hoạt động trải nghiệm có mẫu minh hoạ cụ thể, nhất là ở khâu chuẩn bị chủ đề và học liệu trực quan. Về phía nhà trường, cần tạo điều kiện thuận lợi về không gian, thời lượng và cơ sở vật chất để tổ chức các hoạt động trải nghiệm ngôn ngữ, xây dựng môi trường giao tiếp tiếng Việt thân thiện, nơi HS được khuyến khích theo tinh thần được nói, được sai và được sửa. Cuối cùng, về phía gia đình và cộng đồng, sự phối hợp chặt chẽ với nhà trường trong việc mở rộng môi trường sử dụng tiếng Việt trong sinh hoạt hàng ngày là yếu tố then chốt để giảm thiểu sự đứt gãy ngôn ngữ giữa môi trường lớp học và đời sống thực tế của HS.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông: Chương trình tổng thể* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT).
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT ban hành Quy định đánh giá học sinh tiểu học*.

Tiếng Anh

3. Hall, T. (2002), *Differentiated instruction*. National Center on Accessing the General Curriculum.
4. Heacox, D. (2012), *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners* (2nd ed.). Free Spirit Publishing.
5. Subban, P. (2006), Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal, 7*(7), 935-947.
6. Tomlinson, C. A. (2001), *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.
7. Tomlinson, C. A. (2014), *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
8. Tomlinson, C. A. (2017), *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
9. Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010), *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.
10. Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006), *Integrating differentiated instruction and Understanding by Design: Connecting content and kids*. ASCD.

Differentiated instruction to develop speaking and listening competence in the vietnamese subject for grade 3 ethnic minority students in Gia Lai province

Abstract: This article proposes the application of differentiated instruction to develop speaking and listening competence for Grade 3 ethnic minority students in Gia Lai province. The study was conducted in Chu Puh district involving 10 teachers and 85 students (across 4 classes); data were collected via surveys, observations, and Rubric-based assessments. Situational analysis revealed that students were often shy and nervous when speaking, rarely utilized non-verbal communication cues, and lacked initiative in interaction. On this basis, the article proposes a system of measures comprising: (1) organizing experiential activities to create a communication space and increase opportunities for Vietnamese usage; (2) utilizing Rubrics for task assignment, feedback, and support adjustment. Pedagogical experiments (April 8–19, 2025) indicated that at least 80% of students achieved the basic level of speaking competence, while approximately two-thirds demonstrated basic listening comprehension and a positive attitude towards participation.

Key words: Differentiated instruction; speaking and listening competence; ethnic minority students; Grade 3 Vietnamese; Gia Lai.