

# VAI TRÒ “CẦU NỐI” CỦA TIẾNG MẸ ĐỂ TRONG DẠY HỌC TIẾNG VIỆT CHO HỌC SINH TIỂU HỌC NGƯỜI DÂN TỘC THIỂU SỐ (NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP HỌC SINH NGƯỜI DÂN TỘC Ê ĐÊ)

LƯU THỊ DỊU  
Trường Đại học Tây Nguyên

Nhận bài ngày 10/01/2026. Sửa chữa xong 28/02/2026. Duyệt đăng 13/03/2026.

## Abstract

Language barriers represent the greatest challenge for ethnic minority students entering primary school, often leading to passivity and limiting their ability to acquire knowledge. This article focuses on analyzing the bridging role of the mother tongue in the teaching of Vietnamese. Rather than completely excluding the mother tongue from classroom instruction, the study proposes using it as a cognitive support tool to explain abstract Vietnamese vocabulary, compare phonetic systems in order to correct characteristic pronunciation errors, and create a safe and supportive psychological environment. The findings show that allowing and encouraging the appropriate use of the mother tongue in Vietnamese lessons does not hinder the learning process; on the contrary, it helps students approach Vietnamese more proactively, confidently, and effectively.

**Keywords:** Ethnic minority, language bridge, mother tongue, primary school students, Vietnamese language.

## 1. Đặt vấn đề

Phát triển năng lực tiếng Việt cho học sinh (HS) người dân tộc thiểu số (DTTS) là một trong những nhiệm vụ trọng tâm, chiến lược của các trường tiểu học vùng khó khăn nhằm mục tiêu đảm bảo sự công bằng xã hội và mở ra cơ hội tiếp cận tri thức bình đẳng cho tất cả HS. Tuy nhiên, thực tế cho thấy, khi vừa bước chân vào trường tiểu học, phần lớn HS người DTTS ở các vùng khó khăn phải đối mặt với một rào cản vô hình nhưng vô cùng kiên cố: rào cản ngôn ngữ. Việc bị buộc phải chuyển đổi từ môi trường sinh hoạt gia đình, buôn làng nơi tiếng mẹ đẻ (TMĐ) là công cụ giao tiếp duy nhất sang môi trường nhà trường sử dụng hoàn toàn tiếng Việt tạo ra một cú sốc về tâm lý và nhận thức đối với HS người DTTS. Vậy làm thế nào để hóa giải rào cản này vẫn luôn là trở ngại lớn của các nhà giáo dục, nhà hoạch định chính sách, nhà ngôn ngữ học. Mặc dù nhiều nghiên cứu khoa học trong và ngoài nước đã khẳng định vai trò nền tảng, không thể thay thế của TMĐ trong quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai, song thực tiễn giảng dạy hiện nay lại tồn tại nghịch lý: e ngại việc sử dụng TMĐ sẽ khiến HS ỷ lại và làm chậm quá trình phát triển tiếng Việt. Điều này đã dẫn đến xu hướng loại bỏ hoàn toàn TMĐ ra khỏi không gian lớp học của HS người DTTS một cách kiên cường.

Xuất phát từ những mâu thuẫn giữa lý luận và thực tiễn nêu trên, bài viết đi sâu phân tích vai trò “cầu nối” của TMĐ trong quá trình dạy học Tiếng Việt cho HS tiểu học người DTTS. Thông qua phương pháp nghiên cứu trường hợp đối với HS người dân tộc Ê đê tại tỉnh Đắk Lắk, nghiên cứu cung cấp các minh chứng thực chứng nhằm khẳng định việc sử dụng TMĐ một cách có chủ đích không những không cản trở mà còn là công cụ hỗ trợ đắc lực giúp nâng cao hiệu quả tiếp thu tiếng Việt cho HS người DTTS.

(\*) Bài báo trên là kết quả nghiên cứu của đề tài khoa học cấp Bộ: Nâng cao năng lực tiếng Việt cho học sinh tiểu học người dân tộc thiểu số ở khu vực Tây Nguyên, mã số B2024-TTN-01.

Email: [ldiu@ttn.edu.vn](mailto:ldiu@ttn.edu.vn)

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Tổng quan về việc sử dụng tiếng mẹ đẻ trong dạy học Tiếng Việt - ngôn ngữ thứ hai cho học sinh người dân tộc thiểu số

Nhiều nhà khoa học trên thế giới và tại Việt Nam đã đồng loạt khẳng định vai trò không thể thay thế của TMĐ trong quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai. Trên thế giới, Tổ chức UNESCO liên tục nhấn mạnh tầm quan trọng của giáo dục song ngữ dựa trên TMĐ, khẳng định việc trẻ em được học tập bằng TMĐ trong những năm đầu đời sẽ tạo nền tảng vững chắc cho việc tiếp thu các ngôn ngữ khác. Giáo dục đa ngôn ngữ dựa trên TMĐ là một trong những cách tiếp cận hiệu quả nhất nhằm nâng cao chất lượng học tập cho HS người DTTS. TMĐ không chỉ là phương tiện giao tiếp của cộng đồng mà còn là công cụ tư duy và là nền tảng quan trọng trong việc hình thành kĩ năng học tập ban đầu cho trẻ [4]. Trong thuyết phụ thuộc lẫn nhau (Interdependence Hypothesis), Jim Cummins (1991) cho rằng ngôn ngữ mẹ đẻ và ngôn ngữ thứ hai không phát triển biệt lập mà cùng dựa trên một năng lực ngôn ngữ nền tảng chung. Những kiến thức và kĩ năng đã được xây dựng bằng ngôn ngữ mẹ đẻ có thể được chuyển giao sang ngôn ngữ thứ hai, miễn là người học có đủ điều kiện tiếp xúc với ngôn ngữ thứ hai và có động lực học tập. Lý thuyết của Cummins đã khiến các nhà giáo dục nhận ra rằng việc cấm trẻ em sử dụng tiếng mẹ đẻ khi học ngôn ngữ thứ hai là sai lầm. Thay vào đó, việc củng cố và phát triển tiếng mẹ đẻ vững chắc chính là bệ phóng tốt nhất để trẻ làm chủ ngôn ngữ thứ hai [2]. Trong nghiên cứu của mình, Priya Adwani và Sanjay Shrivastava (2017), Priya Adwani và Sanjay Shrivastava đã phân tích 5 yếu tố cốt lõi ảnh hưởng đến quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai, bao gồm: từ vựng, ngữ pháp, sự can thiệp của TMĐ, năng lực tự thân và động lực của người học. Theo quan điểm của các tác giả, TMĐ là một yếu tố không thể tách rời trong quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai, bởi người học thường vận dụng kiến thức ngôn ngữ thứ nhất vào ngôn ngữ thứ hai, dẫn đến những dạng chuyển di tích cực hoặc tiêu cực [9]. Ở Việt Nam, các nhà nghiên cứu cũng khẳng định vai trò quan trọng của TMĐ trong việc học tiếng Việt - ngôn ngữ thứ hai của HS người DTTS. Nguyen, H. T. T., Le, H. T. T., & Ha, K. T. (2023), khẳng định TMĐ đóng một vai trò quan trọng đối với bản sắc văn hóa và sự phát triển toàn diện của các cá nhân thuộc một nhóm DTTS [8]. Lê Phương Nga (2008) đề xuất sử dụng phương pháp sử dụng TMĐ của HS người DTTS trong quá trình dạy Tiếng Việt để giúp HS tiếp nhận một ngôn ngữ mới (tiếng Việt) trên cơ sở tận dụng được vốn ngôn ngữ sẵn có của mình (tiếng dân tộc), tránh được sự căng thẳng trong nhận thức của HS, nhất là với HS ở các lớp đầu cấp tiểu học [6, tr. 11]. Nguyễn Thị Hải (2018), đề xuất 3 nhóm giải pháp nâng cao năng lực Tiếng Việt cho HS người DTTS trong các môi trường nhà trường, gia đình và cộng đồng. Tác giả nhấn mạnh rằng để nâng cao năng lực tiếng Việt cần tăng cường công tác bồi dưỡng giáo viên (GV) học tiếng dân tộc (TMĐ của HS) và phương pháp dạy Tiếng Việt như một ngôn ngữ thứ hai [7]. Khác với HS người Kinh, HS người DTTS gặp nhiều khó khăn khi học Tiếng Việt với tư cách là ngôn ngữ thứ hai. Hồ Trần Ngọc Oanh (2015) cho rằng sự khác nhau giữa TMĐ và tiếng Việt là rào cản trong việc học Tiếng Việt của HS [3]. Tạ Văn Thông (2019) khẳng định HS người DTTS chịu nhiều thiệt thòi hơn HS người Kinh khi phải học Tiếng Việt là ngôn ngữ thứ hai [10]. Lê Phương Nga (2008) cho rằng, khác với HS người Kinh, HS người DTTS trước khi đi học mới chỉ nắm vững TMĐ và phát triển nhận thức bằng TMĐ chứ không phải bằng tiếng Việt. Vốn tiếng Việt của các em rất ít hoặc không có gì, nếu có một chút vốn tiếng Việt lại chưa chuẩn xác trong cách phát âm và sử dụng. Khi đến trường các em mới bắt đầu học Tiếng Việt trên cơ sở kinh nghiệm của TMĐ trong khi môi trường học Tiếng Việt của HS bị bó hẹp [6, tr. 9]. Tác giả Trần Thị Yên (2019) cho rằng TMĐ của HS là một trong những yếu tố ảnh hưởng tới việc nâng cao năng lực tiếng Việt cho HS tiểu học người DTTS [11].

Qua tổng quan, chúng tôi nhận thấy mặc dù đã có không ít công trình nghiên cứu về việc dạy học Tiếng Việt cho HS người DTTS, song phần lớn các tài liệu hiện có chủ yếu tiếp cận vấn đề dưới lăng kính chính sách và định hướng vĩ mô. Thực tiễn này để lộ một khoảng trống trong nghiên cứu giáo dục: sự thiếu vắng các nghiên cứu trường hợp đi sâu vào hệ sinh thái văn hóa - ngôn ngữ của từng đối tượng HS người DTTS cụ thể. Xuất phát từ thực trạng trên, nghiên cứu này không dừng lại ở các lập luận lí thuyết mà đi sâu vào khía cạnh vi mô của thực tiễn sư phạm. Bài viết tập trung mô tả và phân tích chi

tiết cách thức vận dụng TMD như một “cầu nối” trong các tiết dạy môn Tiếng Việt cho HS người dân tộc Ê đê ở khu vực Tây Nguyên.

## **2.2. Thực trạng rào cản ngôn ngữ đối với học sinh người dân tộc thiểu số**

Hiện nay, rào cản ngôn ngữ vẫn đang là một trong những nút thắt lớn nhất đối với giáo dục vùng đồng bào DTTS tại Việt Nam. Thực trạng này diễn ra khá phổ biến và tác động sâu sắc đến quá trình học tập của HS, được thể hiện rõ qua các khía cạnh sau:

Đa số HS người DTTS sinh ra và lớn lên trong môi trường gia đình, buôn làng chủ yếu giao tiếp bằng TMD. Khi bước vào môi trường học đường, đặc biệt là ở bậc Mầm non và Tiểu học, các em phải sử dụng tiếng Việt - ngôn ngữ thứ hai để học tập và giao tiếp. Sự chuyển đổi môi trường ngôn ngữ này khiến HS bị sốc văn hóa và gặp khó khăn ngay từ những bài học đầu tiên. Hơn nữa, do vốn từ vựng tiếng Việt nghèo nàn, HS người DTTS thường chật vật trong việc nghe hiểu bài giảng, đọc hiểu văn bản và diễn đạt suy nghĩ của mình. Đặc biệt, khi đối diện với các khái niệm trừu tượng hay thuật ngữ khoa học ở các lớp lớn hơn, các em mất nhiều thời gian để chuyển ngữ trong đầu. Điều này tạo ra sự chậm nhịp trong tư duy, khiến kết quả học tập của HS thấp hơn mặt bằng chung.

Bất đồng ngôn ngữ tạo ra một bức tường tâm lý vô hình nhưng vô cùng kiên cố. HS tiểu học người DTTS thường nảy sinh tâm lý tự ti, rụt rè, sợ nói sai sẽ bị cười chê nên thu mình lại. Các em rất ngại phát biểu, ít tương tác với GV và bạn bè, dẫn đến môi trường lớp học kém sôi nổi và HS bị hạn chế phát triển các kĩ năng giao tiếp bằng tiếng Việt. Bên cạnh đó, rất nhiều GV công tác tại vùng sâu, vùng xa là người Kinh không thông thạo TMD của HS. Sự bất đồng ngôn ngữ từ cả hai phía khiến GV khó thực hiện hiệu quả tiết dạy, đồng thời khó nắm bắt tâm tư, tình cảm của HS để có biện pháp hỗ trợ kịp thời. Rào cản ngôn ngữ không chỉ làm giảm sút chất lượng tiếp thu mà còn là một trong những nguyên nhân gốc rễ dẫn đến tâm lý chán học và nguy cơ bỏ học giữa chừng của HS vùng đồng bào DTTS.

## **2.3. Vai trò “cầu nối” của tiếng mẹ đẻ trong dạy học Tiếng Việt**

Trong bối cảnh lớp học đa ngôn ngữ, việc cho phép sử dụng TMD như một “cầu nối” trung gian không nhằm mục đích dịch thuật song ngữ toàn bộ bài học vì thực hiện như vậy có thể làm giảm thời lượng tiếp xúc với ngôn ngữ đích - tiếng Việt. Thay vào đó, TMD đóng vai trò như một giàn giáo để hỗ trợ nhận thức. Vận dụng thuyết phụ thuộc lẫn nhau của Cummins (1991), vốn kinh nghiệm sống và ngôn ngữ mẹ đẻ của HS được xem là nền tảng vững chắc để “chuyển di” tư duy của HS từ TMD sang tiếng Việt [2]. Vai trò này được thể hiện đậm nét qua ba khía cạnh cốt lõi sau:

### **2.3.1. Sử dụng tiếng mẹ đẻ của học sinh để giải nghĩa các từ ngữ tiếng Việt trừu tượng**

Trong chương trình môn Tiếng Việt cấp tiểu học, bên cạnh hệ thống danh từ chỉ sự vật cụ thể có thể dễ dàng giải nghĩa bằng phương pháp trực quan sinh động (vật thật, hình ảnh, video), HS thường xuyên phải tiếp xúc với các từ ngữ mang tính trừu tượng [1]. Đây là những từ chỉ tính chất, trạng thái tâm lý, tình cảm hoặc các khái niệm văn hóa xã hội. Đối với HS người DTTS nói chung và HS dân tộc Ê đê nói riêng, những khái niệm này đôi khi không phổ biến hoặc được biểu đạt rất khác trong không gian sinh hoạt thường nhật của buôn làng. Với vốn tiếng Việt còn hạn chế ở giai đoạn đầu cấp, việc GV yêu cầu HS hiểu các khái niệm này thông qua những lời giải thích dài dòng bằng chính tiếng Việt thường không mang lại hiệu quả. Thậm chí, việc dùng một từ xa lạ để giải thích một từ xa lạ còn tạo thêm rào cản nhận thức, gây quá tải bộ nhớ làm việc và khiến các em rối trí, nảy sinh tâm lý e ngại, sợ học Tiếng Việt. Giải pháp sư phạm tối ưu trong trường hợp này là GV (hoặc thông qua sự hỗ trợ của HS song ngữ trong lớp) tận dụng tối đa vốn TMD của HS để tạo ra sự đối chiếu khái niệm. Dưới góc độ tâm lý học nhận thức, đây là quá trình chuyển di ngôn ngữ, nơi HS sử dụng sơ đồ tư duy đã có sẵn trong TMD làm giàn giáo để leo lên tiếp thu ngôn ngữ thứ hai. Bằng cách sử dụng các từ đồng nghĩa hoặc các cấu trúc mô tả tương đương trong TMD, GV giúp HS nhanh chóng móc nối từ vựng tiếng Việt mới với mạng lưới tri thức, cảm xúc đã được hình thành từ trước.

Chẳng hạn, trong bài tập đọc “Tôi là học HS 1” sách giáo khoa Tiếng Việt 1, tập 2, bộ sách Kết nối tri thức với cuộc sống có 3 từ ngữ mới cần giúp HS hiểu nghĩa: đồng phục, hãnh diện, chững chạc. GV có thể hướng dẫn cho HS hiểu nghĩa của từ đồng phục bằng tiếng Việt, vì đây là từ chỉ sự vật, HS có thể nghe lời giải nghĩa kết hợp với quan sát tranh minh họa để hiểu nghĩa của từ. Với hai từ hãnh diện và chững chạc, nếu GV giải thích hoàn toàn bằng Tiếng Việt: “Hãnh diện là tự hào với cái mình cho là hơn người khác; chững chạc là đứng đắn, tự tin và đàng hoàng”, HS lớp 1 người Ê đê sẽ khó lĩnh hội vì bản thân lời giải thích lại chứa thêm những từ xa lạ khác. Tuy nhiên, nếu GV kết nối trực tiếp khái niệm này bằng một từ tương đương trong tiếng Ê đê, ví dụ như “mơak” (chỉ sự vui mừng, hân hoan và sự hãnh diện, tự hào về một ai đó hay một điều gì đó), “kpa ênô” (chỉ người ngay thẳng, đứng đắn, sống đúng đạo lý) quá trình giải mã ý nghĩa sẽ diễn ra ngay lập tức. Trong trường hợp này, tiếng Ê đê đã thực hiện nhiệm vụ của một chiếc “cầu nối”. HS sẽ nhận ra hãnh diện hay thương xót thực chất là những trạng thái cảm xúc, chững chạc là một đặc điểm về tính cách của con người mà các em đã từng trải nghiệm, từng sống cùng và biết cách gọi tên trong TMD. Quá trình giải mã ý nghĩa không còn là sự học thuộc lòng máy móc mà là sự đồng hóa kiến thức. Từ đó, việc ghi nhớ tiếng Việt diễn ra tự nhiên, chủ động và sâu sắc hơn. Hơn thế nữa, phương pháp đó còn tạo ra môi trường học tập thân thiện, nơi TMD của các em được tôn trọng, giúp HS người DTTS thêm tự tin và cởi mở hơn trong quá trình giao tiếp song ngữ.

### 2.3.2. Đối chiếu hệ thống ngữ âm để sửa lỗi phát âm cho học sinh

Dưới góc độ ngôn ngữ học, tiếng Việt và tiếng Ê đê thuộc hai ngữ hệ hoàn toàn khác nhau: tiếng Việt thuộc ngữ hệ Nam Á, trong khi tiếng Ê đê thuộc ngữ hệ Nam Đảo. Do sự khác biệt về loại hình ngôn ngữ, hệ thống âm vị của hai ngôn ngữ có những độ vênh nhất định. Tiếng Việt là ngôn ngữ đơn lập, sở hữu hệ thống thanh điệu phức tạp (6 thanh) và cấu trúc âm tiết chặt chẽ. Ngược lại, tiếng Ê đê không có hệ thống thanh điệu tương tự và có những quy luật kết hợp âm vị riêng biệt. Sự giao thoa ngôn ngữ này dẫn đến hiện tượng “chuyển di tiêu cực”, khiến HS người Ê đê thường mắc các lỗi phát âm đặc trưng khi nói tiếng Việt.

Khi dạy nhóm bài âm vần mới trong các tiết Học vần, GV có thể sử dụng tiếng Ê đê để hướng dẫn HS cách phát âm một số âm trong tiếng Việt, đặc biệt là những âm có cách phát âm giống hệt hoặc gần giống với tiếng Ê đê. Cách làm này giúp HS người Ê đê cảm thấy gần gũi và dễ dàng hơn khi học phát âm các âm trong tiếng Việt, từ đó tăng hiệu quả dạy đọc trong phần Học vần.

- Trường hợp 1: Những âm, vần trong tiếng Việt có cách phát âm giống hệt với các âm trong tiếng Ê đê. Chẳng hạn các chữ đ, g, h, i, m, n, ph, s, t, r và y trong tiếng Việt được phát âm như các chữ đ, g, h, i, m, n, ph, s, t, r và y trong tiếng Ê đê. Với trường hợp này, khi dạy phát âm cho HS, GV chỉ cần phát âm mẫu cho HS nghe và nhấn mạnh rằng các âm này có cách phát âm tương tự như các âm trong tiếng Ê đê mà các em đã biết.

Với các vần trong tiếng Việt có cách phát âm giống với các vần trong tiếng Ê đê, GV có thể phát âm mẫu, kết hợp cho HS nhận diện và tìm ra các tiếng/từ trong tiếng Ê đê có chứa vần phát âm tương tự như trong tiếng Việt để làm ví dụ minh họa cho HS.

Ví dụ: Khi dạy vần an và vần ăn, để hướng dẫn HS phát âm hai vần này được tốt hơn, phân biệt được cách phát âm hai vần, GV đưa ra ví dụ một số từ trong tiếng Ê đê phát âm gần giống với vần an, ăn:

Từ trong tiếng Ê đê phát âm gần giống với vần an: kan (con cá); hjan (cơn mưa); êlan (con đường); êran (chạy); êman (con voi); kpan (cái ghế dài); yan (mùa);...

Từ trong tiếng Ê đê phát âm gần giống với vần ăn: wăn (vòng đeo tay); kăn (to lớn, trưởng thành); ngăn (sự thật); găn (đi qua, băng qua); păn (chăn nuôi); lăn (đặt đai); anăn (tên); êmăn (kẻ trộm);...

Sau đó, GV có thể gọi HS tìm những từ tương tự, đọc các từ đã tìm được, đối sánh để nhận ra được sự tương đồng về âm đọc, từ đó HS có thể đọc chuẩn xác hơn vần an, ăn và các tiếng, từ trong tiếng Việt có chứa hai vần này.

- Trường hợp 2: Những âm trong tiếng Việt có cách phát âm gần giống với cách phát âm trong tiếng Ê-đê. Ví dụ:

Âm b trong tiếng Việt có cách phát âm gần giống với âm b trong tiếng Ê-đê.

Âm nh trong tiếng Việt tương đương với âm ñ trong tiếng Ê-đê.

Âm p trong tiếng Việt ở vị trí âm cuối vẫn có cách phát âm gần giống với âm p trong tiếng Ê-đê.

Âm ch trong tiếng Việt có cách phát âm gần giống với âm ɕ trong tiếng Ê-đê.

Trong trường hợp này GV cần phát âm mẫu và chỉ rõ điểm giống và khác nhau trong cách đọc của âm trong tiếng Việt với âm trong tiếng Ê-đê. Khi ấy, tiếng Ê-đê đóng vai trò là cơ sở để thực hiện thủ pháp đối chiếu ngôn ngữ, giúp HS điều chỉnh cách đọc và đọc đúng hơn các âm trong tiếng Việt.

Như vậy, thay vì chỉ áp dụng phương pháp luyện tập theo mẫu, yêu cầu HS nghe và đọc lại cho đúng, GV nên dựa trên sự khác biệt về ngữ âm giữa tiếng Việt và TMĐ để hướng dẫn HS phát âm đúng chuẩn. Bằng cách so sánh vị trí cấu âm (cách đặt lưỡi, độ mở của miệng,...) của âm tiếng Việt mà HS phát âm sai với một âm tương đương hoặc gần giống trong TMĐ, GV giúp HS hình dung trực quan về cách phát âm. Khi HS nhận thức rõ được sự khác biệt về mặt âm vị học thông qua sự đối chiếu với TMĐ, các em sẽ tự điều chỉnh cơ quan phát âm một cách có ý thức và khắc phục lỗi sai bền vững hơn.

### 2.3.3. Sử dụng tiếng mẹ đẻ của học sinh để tạo dựng môi trường tâm lý an toàn, thân thiện

Ở bậc tiểu học, với đối tượng HS người DTTS, môi trường tâm lý an toàn là tiền đề mang tính quyết định cho mọi hoạt động nhận thức của HS. Dưới góc độ tâm lý học ngôn ngữ, giả thuyết bộ lọc cảm xúc (Affective Filter Hypothesis) của Stephen Krashen (1982) đã chỉ ra rằng: khi người học ở trạng thái căng thẳng, lo âu hoặc thiếu tự tin, "bộ lọc cảm xúc" sẽ dâng cao, ngăn cản các dữ liệu ngôn ngữ mới tiến vào não bộ [5]. Khi bước vào một môi trường học đường hoàn toàn xa lạ và bị bao phủ bởi một ngôn ngữ chưa quen thuộc (tiếng Việt), HS người DTTS rất dễ rơi vào trạng thái phòng thủ tâm lý này. Để hóa giải thách thức đó, việc GV linh hoạt sử dụng TMĐ của HS xen kẽ trong quá trình tổ chức lớp học chính là giải pháp hữu hiệu nhằm hạ thấp bộ lọc cảm xúc. Cụ thể, GV dùng TMĐ của HS để hướng dẫn các em thực hiện quy định của giờ học bằng những lệnh ngắn. Những câu này được sử dụng bằng tiếng DTTS trong những giờ học đầu tiên nhằm hướng dẫn HS thực hiện một số hoạt động học tập, dần dần được chuyển sang tiếng Việt.

Ví dụ: Diih dlăng mbĩt (Các em hãy đọc đồng thanh.), Diih cĩh hlãm hră (Các em hãy viết bài vào vở),...

Giáo viên sử dụng những câu giao tiếp ngắn, những lời chào hỏi hay động viên, khen ngợi bằng tiếng DTTS - TMĐ của HS sẽ mang lại hiệu ứng tâm lý to lớn, giúp phá vỡ rào cản e ngại của HS.

Ví dụ: Ih cĩh siam snăk! (Em viết đẹp lắm!), Ih dlăng djỡ leh! (Em đọc đúng rồi!), Ih hriãm jăk snăk, nai kơ-uê ih! (Em học rất chăm chỉ, cô khen em nhé!),...

Khi nghe thấy âm hưởng quen thuộc của TMĐ vang lên từ chính GV, HS cảm nhận được sự tôn trọng, bao dung đối với văn hóa và bản sắc của mình. Nhờ đó, sự xa cách giữa GV và HS bị xóa nhòa, nhường chỗ cho sự gắn kết và tin tưởng.

Phương pháp sử dụng TMĐ của HS trong dạy học Tiếng Việt còn làm tăng tính chủ động trong giao tiếp của HS. Khi biết rằng GV có thể hiểu được tiếng nói của mình, HS sẽ đỡ bỏ được tâm lý sợ sai, trở nên dạn dĩ hơn trong việc tương tác và sẵn sàng đặt câu hỏi khi không hiểu bài. Trong những tình huống này, việc cho phép HS diễn đạt thắc mắc bằng tiếng Ê-đê, sau đó GV tiếp nhận và hướng dẫn các em diễn đạt lại bằng tiếng Việt là một quy trình chuyển tiếp phù hợp, nó không chỉ duy trì luồng tư duy liên tục của trẻ mà còn biến lớp học thành một không gian giao tiếp tự nhiên, nơi tiếng Việt được tiếp thu một cách chủ động và hào hứng.

### 2.4. Thực nghiệm sư phạm

Để kiểm chứng tính khả thi và hiệu quả thực tế của biện pháp sử dụng TMĐ trong quá trình dạy học môn Tiếng Việt cho HS người DTTS, chúng tôi đã tiến hành dạy thực nghiệm sư phạm.

Địa điểm và thời gian: Nghiên cứu được triển khai tại Trường Tiểu học Y Jut (xã Dray Bông, tỉnh Đắk Lắk) trong suốt học kì 1 năm học 2025-2026. Đây là môi trường giáo dục có tỉ lệ HS người dân tộc Ê đê tương đối cao.

Mô hình thực nghiệm: Phương pháp đối chứng song song được áp dụng trên hai lớp học có sĩ số và điều kiện học tập tương đương:

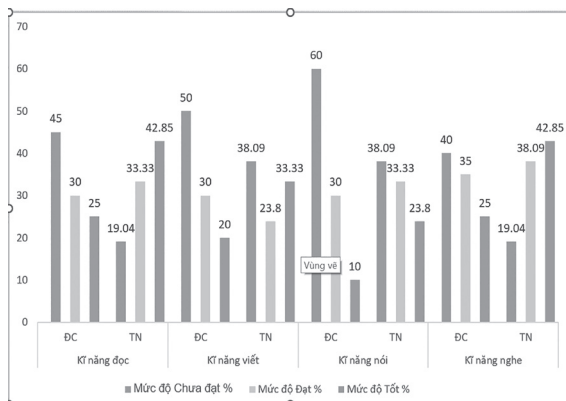
- Lớp thực nghiệm (Lớp 1B): Tổng số 30 HS, trong đó có 21 HS là người dân tộc Ê đê. Tại lớp này, GV chủ động linh hoạt sử dụng tiếng Ê đê như một công cụ hỗ trợ để giải nghĩa từ khó, hướng dẫn phát âm và chuyển giao nhiệm vụ học tập và tương tác với HS.

Lớp đối chứng (Lớp 1A): Tổng số 30 HS, trong đó có 20 HS là người dân tộc Ê đê. Lớp học này được tiến hành giảng dạy không sử dụng tiếng Ê đê mà sử dụng tiếng Việt làm ngôn ngữ giao tiếp và truyền đạt duy nhất.

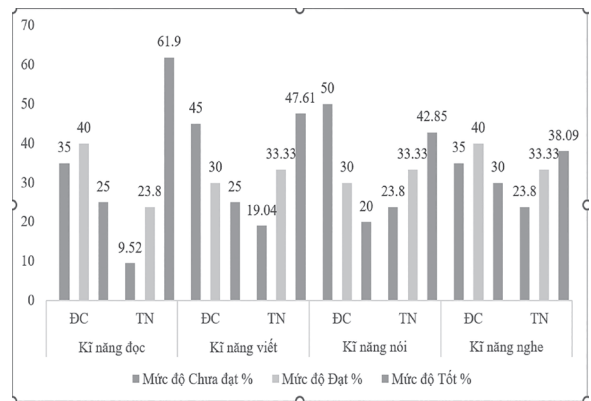
Trước khi bước vào thực nghiệm, chúng tôi đã tiến hành một bài khảo sát đo lường năng lực đầu vào. Kết quả cho thấy, HS người dân tộc Ê đê ở cả hai lớp 1A và 1B đều có xuất phát điểm tương đương nhau về các kĩ năng đọc, viết, nói và nghe và năng lực học tập môn Tiếng Việt.

Kết quả định lượng: Đánh giá định lượng được thực hiện hai lần, lần 1 sau một thời gian thực nghiệm, lần 2 sau khi kết thúc quá trình thực nghiệm. Kết quả như sau:

Biểu đồ 1: Kết quả thực nghiệm lần 1



Biểu đồ 2: Kết quả thực nghiệm lần 2



Dữ liệu tổng hợp từ các biểu đồ trên chỉ ra rằng, HS người Ê-đê ở lớp thực nghiệm (1B) có sự bứt phá đáng kể. Các kĩ năng ngôn ngữ bao gồm nghe, nói, đọc, viết đều được cải thiện rõ rệt và đạt tỉ lệ điểm khá, giỏi cao hơn hẳn so với lớp đối chứng (1A). Việc sử dụng TMD một cách chừng mực và đúng thời điểm ở giai đoạn đầu cấp đã thực sự giúp các em phá vỡ rào cản nhận thức, tiếp cận nội dung bài học dễ dàng hơn và giải quyết các nhiệm vụ học tập trên lớp một cách chính xác.

Kết quả định tính: Qua quá trình quan sát thực tế tại lớp thực nghiệm 1B, chúng tôi ghi nhận thành công lớn nhất của biện pháp này nằm ở sự chuyển biến tích cực trong tâm lí và thái độ học tập của HS. Các em trở nên tự tin và chủ động hơn. Việc được nghe chính ngôn ngữ quen thuộc của dân tộc mình từ cô giáo đã tạo ra một hiệu ứng tâm lí vô cùng tích cực. HS rũ bỏ được sự e ngại, rụt rè thường thấy ở những tuần đầu nhận lớp. HS mạnh dạn hơn trong việc giơ tay phát biểu và chủ động tham gia vào các hoạt động nhóm. Bầu không khí lớp học trở nên cởi mở hơn. Khi gặp những từ ngữ tiếng Việt hoặc những yêu cầu khó hiểu, thay vì im lặng và thụ động như trước, các em đã dám chủ động đứng lên hỏi lại GV hoặc trao đổi thẳng thắn với các bạn song ngữ trong lớp. TMD không chỉ là "cầu nối" tri thức mà còn là sợi dây gắn kết tình cảm, tạo ra môi trường học tập an toàn, thân thiện, nơi HS cảm thấy văn hóa và ngôn ngữ của mình được tôn trọng. Chính sự gắn gũi này đã giúp HS hiểu thấu đáo các hiệu lệnh, yêu cầu của GV, từ đó biến quá trình học Tiếng Việt từ một nhiệm vụ khó khăn thành một trải nghiệm khám phá tự nhiên và hiệu quả.

Xem tiếp trang 227