VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP ĐA GIÁC QUAN ĐỂ DẠY ĐỌC CHO HỌC SINH LỚP 1 GẶP KHÓ KHĂN TRONG HỌC TẬP

LƯU THỊ DỊU
VŨ NGỌC HUYỀN
Trường Đại học Tây Nguyên

Nhận bài ngày 12/9/2026. Sửa chữa xong 12/10/2026. Duyệt đăng 22/10/2026.

Abstract

A survey of 229 first-grade students and 47 teachers at To Hieu Primary School in Dak Lak Province identified several common reading difficulties, including confusion between similar letters and sounds, limited comprehension, slow decoding, and word omission. Based on these findings, an eight-lesson intervention using the visual, auditory, kinesthetic, and tactile (VAKT) approach was conducted with 39 students in Class 1D. The results showed improvements in learning interest (M = 2.11–2.62), attention (M = 2.26–2.68), active participation (M = 2.32–2.63), and overall reading performance (M = 2.03–2.60). These findings provide preliminary evidence of the effectiveness of the multisensory approach in supporting first-grade students experiencing reading difficulties.

Keywords: *First-grade students, multisensory approach (VAKT), reading difficulties, reading instruction.*

1. Đặt vấn đề

Kĩ năng đọc có vai trò vô cùng quan trọng đối với học sinh (HS) tiểu học nói chung và HS lớp 1 nói riêng. Biết đọc giúp HS không chỉ chiếm lĩnh được một ngôn ngữ để giao tiếp mà còn giúp các em sử dụng ngôn ngữ Tiếng Việt để học các môn học khác, góp phần phát triển tư duy, khả năng giao tiếp và khả năng học tập suốt đời. Tuy nhiên, thực tiễn dạy học cho thấy nhiều HS ở giai đoạn đầu tiểu học gặp khó khăn trong nhận thức ngữ âm, giải mã mối quan hệ chữ - âm và hình thành kĩ năng đọc hiểu. Những hạn chế này nếu không được can thiệp kịp thời có thể ảnh hưởng lâu dài đến kết quả học tập của người học (Sarudin et al., 2019). Có nhiều phương pháp dạy học được sử dụng trong dạy đọc cho HS tiểu học. Một trong số đó là tiếp cận đa giác quan với mô hình VAKT (Visual - Thị giác, Auditory - Thính giác, Kinesthetic - Vận động, Tactile - Xúc giác) đã và đang trở thành một xu hướng dạy học hiện đại. Phương pháp này nhấn mạnh việc huy động đồng thời nhiều kênh giác quan nhằm tăng cường hiệu quả tiếp nhận và xử lý thông tin của người học (Phan Thị Hương Giang, Trần Thị Quỳnh Nga, 2024). Học tập thông qua đa giác quan giúp người học liên kết thông tin mới với những tri thức đã có, từ đó nâng cao khả năng hiểu và ghi nhớ lâu dài (Sarudin et al., 2019). Việc kết hợp nhiều giác quan trong cùng một hoạt động học tập không chỉ tạo ra nhiều cách để nhận và lưu trữ thông tin mà còn giúp người học tham gia tích cực hơn vào quá trình học tập (Sarudin et al., 2019). Đồng thời, việc kích hoạt đồng thời nhiều giác quan sẽ huy động các vùng khác nhau của vỏ não, góp phần hình thành các liên kết thần kinh bền vững hơn, qua đó cải thiện hiệu quả học tập và năng lực nhận thức của HS (Phan Thị Hương Giang, Trần Thị Quỳnh Nga, 2024).

Phương pháp đa giác quan được Sarudin và cộng sự (2019) xác định là quá trình người học tiếp nhận và xử lý thông tin thông qua sự phối hợp của nhiều kênh cảm giác, qua đó tăng cường khả năng nhận diện và ghi nhớ thông tin. Ở góc độ môi trường học tập, Esplendori et al., (2022) xem đây là

(*) Bài báo là kết quả nghiên cứu của đề tài khoa học cấp cơ sở: Biện pháp rèn luyện kĩ năng đọc cho học sinh lớp 1 gặp khó khăn trong học tập, mã số T2026-59SV.

Email: ltdiu@ttn.edu.vn

phương thức tổ chức giúp kết nối thông tin mới với cấu trúc tri thức sẵn có, trong khi Phan Thị Hương Giang và Trần Thị Quỳnh Nga (2024) nhấn mạnh tác dụng kích thích đồng thời từ hai giác quan trở lên nhằm mở rộng các kênh tiếp nhận, xử lý, lưu trữ và truy xuất thông tin của HS tiểu học. Về mặt tiến trình lý luận, tiếp cận VAKT có gốc rễ sâu xa từ mô hình thần kinh - nhận thức do Samuel Orton và Anna Gillingham đề xướng (Gillingham et al., 1960; Orton, 1937), kết hợp với kỹ thuật can thiệp xúc giác - vận động của Fernald (1943). Dưới ánh sáng của Mô hình đơn giản về đọc do Gough và Tunmer (1986) đề xướng cùng Tiến trình ánh xạ chỉnh tả củng cố bản đồ âm - chữ của Ehri (1995), việc kích hoạt đồng thời các kênh VAKT giúp giảm tải nhận thức cho bộ nhớ làm việc, hỗ trợ HS giải phóng dung lượng trí nhớ từ giải mã cơ học sang nhận diện từ trôi chảy và tự động hóa quá trình đọc hiểu.

Trên bình diện thực nghiệm, các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước đã làm sáng tỏ hiệu quả của mô hình VAKT ở nhiều cấp độ nhận thức khác nhau. Ở cấp độ giải mã cơ bản, các khảo sát của Sarudin và cộng sự (2019), Nordin và cộng sự (2024) cũng như Bùi Thế Hợp và cộng sự (2024) đều khẳng định việc tái lặp thông tin đồng thời qua các giác quan giúp trẻ củng cố bền vững mối liên kết giữa chữ cái, âm thanh và thao tác vận động, từ đó cải thiện rõ rệt nhận thức âm vị cho HS ở giai đoạn đầu học chữ. Khi tiến trình nhận diện âm - chữ được định hình, việc kết hợp các thao tác trực quan với hoạt động luyện đọc có nhịp điệu tiếp tục được Hazaymeh và Khasawneh (2024), Mitak và cộng sự (2023) chứng minh là có khả năng giải tỏa căng thẳng tâm lý, gia tăng mức độ tập trung và nâng cao tốc độ đọc trơn của trẻ. Gần đây, hướng tiếp cận này còn được mở rộng trong các mô hình tích hợp nội dung và ngôn ngữ hiện đại (Sukisno et al., 2025). Tuy nhiên, điểm hạn chế chung của phần lớn các công bố quốc tế là chủ yếu can thiệp trên nhóm đối tượng chuyên biệt với quy mô nhỏ. Trong khi đó tại Việt Nam, các nghiên cứu vận dụng tiếp cận đa giác quan còn khá phân tán, chủ yếu dừng lại ở các bài tập tình huống hoặc kinh nghiệm sư phạm mang tính rời rạc, chưa được thiết kế thành một tiến trình can thiệp hoàn chỉnh gắn liền với các tiết học đại trà trong chương trình Tiếng Việt 1 hiện hành. Việc triển khai một quy trình gồm các hoạt động liên hoàn ngay tại lớp học nhằm hỗ trợ sớm cho nhóm HS có nguy cơ gặp khó khăn về đọc vẫn là vấn đề cần tiếp tục nghiên cứu. Xuất phát từ thực tiễn đó, nghiên cứu hướng đến việc thiết kế và kiểm chứng hiệu quả thực nghiệm của quy trình sư phạm VAKT bám sát các bài học trong sách giáo khoa Tiếng Việt 1, qua đó cung cấp cơ sở thực chứng về sự cải thiện thái độ và năng lực đọc của HS lớp 1 trong bối cảnh dạy học ở phổ thông.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Lí luận về phương pháp đa giác quan trong dạy đọc

2.1.1. Một số khái niệm cơ bản

Theo Sarudin và cộng sự (2019), học tập đa giác quan là "Quá trình người học tiếp nhận và xử lý thông tin thông qua sự phối hợp của nhiều kênh cảm giác như thị giác, thính giác, vận động và xúc giác, qua đó giúp tăng cường khả năng nhận diện và ghi nhớ thông tin". Quan điểm này nhấn mạnh vai trò của việc đa kênh hóa trải nghiệm học tập nhằm hỗ trợ người học, đặc biệt là trong việc phát triển kỹ năng đọc. Ở góc độ môi trường học tập, Esplendori và cộng sự (2022) xem đây là cách thức tổ chức cho người học tiếp nhận thông tin thông qua sự phối hợp của nhiều hệ thống cảm giác, qua đó tạo liên kết giữa thông tin mới với kiến thức đã có. Phan Thị Hương Giang và Trần Thị Quỳnh Nga (2024) khẳng định tiếp cận đa giác quan là phương pháp dạy học kích thích từ hai giác quan trở lên trong cùng một hoạt động, giúp mở rộng các con đường tiếp nhận, xử lý, lưu trữ và truy xuất thông tin của HS. Ngoài ra, các hoạt động học tập có tích hợp đa giác quan góp phần cải thiện nhận thức ngữ âm và khả năng xử lý ngôn ngữ ở HS có khó khăn học tập (Nordin et al., 2024).

Từ việc tổng hợp các quan điểm trên, trong nghiên cứu này, chúng tôi quan niệm: Tiếp cận đa giác quan trong dạy học đọc là phương thức tổ chức hoạt động học tập theo hướng huy động đồng thời nhiều kênh cảm giác (thị giác, thính giác, xúc giác, vận động) nhằm tăng cường khả năng tiếp nhận, xử lý và ghi nhớ biểu tượng ngôn ngữ, qua đó hỗ trợ hiệu quả quá trình phát triển kĩ năng giải mã và đọc hiểu của HS.

2.1.2. Cơ chế rèn luyện kĩ năng đọc theo phương pháp đa giác quan

Học đọc là quá trình nhận thức phức hợp gồm nhận diện ký tự, liên kết âm - chữ và kiến tạo nghĩa. Tiếp cận VAKT huy động đồng thời thị giác, thính giác, vận động và xúc giác nhằm hình thành mạng lưới liên kết đa giác quan bền vững, hỗ trợ quá trình giải mã và lưu giữ biểu tượng ngôn ngữ.

Về mặt thần kinh - nhận thức, việc kích hoạt đa kênh cảm giác giúp củng cố liên kết đa chiều giữa các vùng chức năng vỏ não, tối ưu hóa bộ nhớ làm việc và tăng cường chuyển giao thông tin vào trí nhớ dài hạn. Thao tác đồng thời nhìn chữ, phát âm, viết và vận động giúp HS thiết lập mối liên kết chặt chẽ chữ - âm - nghĩa - vận động, tác động trực tiếp đến nhận thức âm vị - năng lực cốt lõi quyết định thành công ở giai đoạn đầu học đọc (Nordin et al., 2024).

Theo Mô hình đơn giản về đọc (Gough et al., 1986), năng lực đọc hiểu phụ thuộc đồng thời vào kĩ năng giải mã và nghe hiểu. VAKT thúc đẩy tiến trình ánh xạ chỉnh tả (Ehri, 1995), hỗ trợ HS tự động hóa khâu giải mã. Việc giải mã đạt mức tự động giúp giải phóng dung lượng bộ nhớ làm việc, cho phép HS dồn nguồn lực nhận thức vào xử lý ngữ nghĩa và đọc hiểu văn bản.

2.1.3. Vai trò của phương pháp dạy học đa giác quan trong dạy đọc

Tích hợp đa giác quan tạo ra các điểm tựa nhận thức đa dạng, nâng cao hiệu quả tiếp nhận, liên kết và xử lý thông tin cho HS tiểu học (Hazaymeh et al,. 2024). Sự phối hợp đồng bộ giữa nhìn chữ (thị giác), nghe âm (thính giác) và thao tác chạm, viết, ghép chữ (xúc giác - vận động) giữ vai trò quyết định trong việc củng cố mối liên hệ giữa ký hiệu chữ viết và âm thanh ngôn ngữ (Mitak et al., 2023).

Do Tiếng Việt là ngôn ngữ đơn lập với các âm tiết có ranh giới rõ ràng, HS đầu cấp thường đối mặt với thao tác giải mã kép. Đây là nguyên nhân trực tiếp dẫn tới hiện tượng nhầm lẫn các ký tự tương đồng thị giác (b-d, p-q), hoặc đọc trơn cơ học nhưng không hiểu nghĩa. Việc huy động đa kênh cảm giác giúp cụ thể hóa các biểu tượng ngôn ngữ trừu tượng, giải tỏa áp lực tâm lý và duy trì sự chú ý bền vững cho HS gặp khó khăn học đọc (Nordin et al., 2024).

2.2. Thực trạng kĩ năng đọc của học sinh lớp 1 gặp khó khăn trong học tập

Khảo sát thực trạng khó khăn học đọc được tiến hành qua phiếu hỏi theo thang đo Likert 3 mức độ (Mức 1: Ít khó khăn; Mức 2: Khó khăn; Mức 3: Rất khó khăn) trên 47 GV dạy lớp 1 tại Trường Tiểu học Tô Hiệu và các trường tiểu học trên địa bàn. Kết quả khảo sát được thể hiện ở bảng 1:

Bảng 1: Mức độ biểu hiện khó khăn trong kĩ năng đọc của HS lớp 1

STT	Biểu hiện khó khăn	ĐTB	Thứ bậc
1	Nhầm lẫn các chữ cái/âm giống nhau (b-d, p-q; l-n)	1.56	1
2	Đảo ngược vị trí chữ/âm khi đọc	1.51	3
3	Tốc độ đánh vần rất chậm	1.42	4
4	Bỏ sót từ, nhảy dòng hoặc tự đoán từ	1.35	5
5	Biểu hiện căng thẳng khi đọc	1.24	6
6	Đọc được nhưng không hiểu nội dung	1.53	2

Kết quả ở bảng 1 cho thấy, HS lớp 1 chủ yếu gặp khó khăn ở khả năng nhận diện và phân biệt chữ - âm (ĐTB = 1.56), khả năng hiểu nội dung (ĐTB = 1.53) và lỗi đảo ngược vị trí chữ/âm (ĐTB = 1.51). Bên cạnh đó, khảo sát trên 229 HS lớp 1 thông qua quan sát trực tiếp cũng ghi nhận nhiều em thể hiện tốc độ đánh vần chậm, hay bỏ dòng và thiếu tự tin khi thực hiện bài đọc. Đây là những khía cạnh trọng tâm cần được ưu tiên xử lý khi thiết kế các hoạt động can thiệp bằng phương pháp VAKT.

2.3. Đề xuất quy trình tổ chức dạy học theo phương pháp đa giác quan cho học sinh lớp 1 gặp khó khăn trong học tập

Dựa trên quy trình dạy đọc đa giác quan (Nordin et al., 2024) và kết quả phân loại các dạng hoạt động VAKT (Mitak et al., 2023), chúng tôi đề xuất quy trình dạy học đọc 4 giai đoạn tích hợp VAKT bám sát tiến trình bài học Tiếng Việt 1:



Tiếp cận đa giác quan trong dạy học đọc được triển khai thông qua nhiều dạng hoạt động khác nhau nhằm huy động đồng thời các kênh cảm giác của người học. Dựa trên các nghiên cứu ứng dụng (Mitak et al., 2023), việc kết hợp thị giác, thính giác, vận động và xúc giác giúp tạo ra nhiều con đường tiếp nhận thông tin, đặc biệt hữu ích đối với người học gặp khó khăn về đọc. Các dạng hoạt động cụ thể được triển khai phối hợp bao gồm:

Hoạt động thị giác - thính giác (Look & Listen): HS quan sát chữ cái, từ ngữ trên bảng/thẻ chữ (thị giác) đồng thời nghe GV đọc mẫu hoặc phát âm chuẩn (thính giác) để định hình mối liên hệ chữ - âm.

Hoạt động xúc giác - vận động (Touch & Move): HS dùng ngón tay tô chữ nổi, viết chữ trên khay cát, trên không trung, hoặc thao tác ghép thẻ âm/vần trên bảng gài nhằm ghi nhớ nét chữ qua vận động cơ tay.

Hoạt động âm thanh - nhịp điệu (Rhythm & Sound): HS đọc vần/câu theo nhịp vỗ tay, nhịp gõ thước hoặc giai điệu bài hát nhằm tăng cường nhận thức âm vị, tạo độ trôi chảy và giảm căng thẳng tâm lý khi đọc.

Hoạt động tích hợp đa giác quan (Full VAKT Integration): HS phối hợp đồng thời nhìn chữ - đọc to - chỉ tay - thao tác ghép từ và trả lời câu hỏi đọc hiểu thông qua trò chơi học tập.

Các dạng hoạt động dạy đọc đa giác quan không tồn tại riêng lẻ mà cần được thiết kế linh hoạt, kết hợp đa dạng nhằm tạo môi trường học tập phong phú, phù hợp với đặc điểm nhận thức của HS tiểu học.

2.4. Thực nghiệm sư phạm

2.4.1. Tổ chức thực nghiệm

Nghiên cứu tiến hành thực nghiệm 8 tiết dạy đọc (thuộc 4 bài học: "Tia nắng đi đâu", "Ngày mới bắt đầu", "Hoa phượng" và "Ruộng bậc thang ở Sa Pa") tại lớp 1D (sĩ số 39 HS, trong đó có 8 HS gặp khó khăn rõ rệt về đọc), Trường Tiểu học Tô Hiệu, phường EaKao, tỉnh Đắk Lắk. GV thực nghiệm áp dụng đúng quy trình VAKT 4 giai đoạn đã đề xuất. Mức độ hỗ trợ được giảm dần qua các tiết học để thúc đẩy tính độc lập của người học.

2.4.2. Kết quả thực nghiệm

a. Mức độ chú ý, hứng thú và tính tích cực của HS: Kết quả đánh giá qua quan sát hành vi của HS trước và sau thực nghiệm được thể hiện chi tiết ở bảng 2:

Bảng 2: Kết quả vận dụng PPDH dạy học đa giác quan

STT	Các nội dung và tiêu chí quan sát	Trước TN	Sau TN
I.	**Mức độ hứng thú trong học tập**	**2.11**	**2.62**
I.1.	HS thể hiện sự thích thú khi tham gia hoạt động (trò chơi, đọc thơ) *(nhìn - nghe - nói - vận động)*	1.95	2.49
I.2.	HS hào hứng phát biểu, chia sẻ ý kiến *(nghe - nhìn - nói)*	2.05	2.51
I.3.	HS tham gia đầy đủ các hoạt động học tập *(phối hợp nhìn - nghe - nói - vận động)*	2.33	2.86
II.	**Mức độ chú ý trong giờ học**	**2.26**	**2.68**
II.1.	HS tập trung lắng nghe GV hướng dẫn, đọc mẫu *(nghe - nhìn - đọc theo)*	2.38	2.84
II.2.	HS theo dõi bài (nhìn chữ, chỉ tay, đọc theo) *(nhìn - nghe - chỉ - đọc)*	2.44	2.88
II.3.	HS ít bị phân tán, không làm việc riêng *(duy trì chú ý qua nhìn - nghe - vận động)*	1.97	2.31
III.	**Tính tích cực trong học tập**	**2.32**	**2.63**
III.1	HS chủ động tham gia đọc, ghép vần, xung phong trả lời *(nhìn - nghe - nói - vận động)*	2.21	2.49
III.2	HS hợp tác với bạn trong hoạt động nhóm *(nhìn - nghe - nói - thao tác)*	2.54	2.84
III.3	HS mạnh dạn đọc to, không ngại sai *(nghe - nói - vận động phát âm)*	2.21	2.58

Trước thực nghiệm, mức độ hứng thú học tập của HS còn thấp, ĐTB của 3 tiêu chí đạt 2.11. Qua 4 bài dạy thực nghiệm, ĐTB tăng từ 2.11 lên 2.62, cho thấy sự tiến bộ rõ rệt về hứng thú và mức độ tham gia của HS. Trong đó, I.3. HS tham gia đầy đủ các hoạt động học tập có ĐTB tăng từ 2.33 lên 2.86, còn I.1. HS thể hiện sự thích thú khi tham gia hoạt động tăng từ 1.95 lên 2.49. Kết quả cho thấy việc tổ chức

các hoạt động có sự phối hợp nhìn - nghe - nói - vận động đã góp phần tạo sự hấp dẫn, duy trì hứng thú và thúc đẩy HS tham gia tích cực hơn vào quá trình học đọc.

Mức độ chú ý của HS đạt ĐTB 2.26 trước thực nghiệm, kết quả này phản ánh khả năng tập trung và theo dõi hoạt động học tập còn hạn chế. Sau 4 bài thực nghiệm, ĐTB tăng từ 2.26 lên 2.68. Đặc biệt, II.2. HS theo dõi bài (nhìn chữ, chỉ tay, đọc theo) tăng từ 2.44 lên 2.88; II.1. HS tập trung lắng nghe GV hướng dẫn, đọc mẫu tăng từ 2.38 lên 2.84. Điều này cho thấy việc huy động đồng thời thị giác, thính giác và vận động, nhất là thao tác nhìn chữ, chỉ tay và đọc theo, đã góp phần duy trì sự chú ý của HS trong các hoạt động đọc. Tuy nhiên, tiêu chí II.3 tăng từ 1.97 lên 2.31, cho thấy khả năng hạn chế phân tán cũng có cải thiện nhưng mức độ tiến bộ thấp hơn hai tiêu chí còn lại.

Trước thực nghiệm, tính tích cực học tập của HS có ĐTB chung khoảng 2.32; qua các bài thực nghiệm, kết quả có xu hướng tăng rõ rệt lên 2.63, đặc biệt ở những tiết sau. Tiêu chí III.2. HS hợp tác với bạn trong hoạt động nhóm tăng từ 2.54 lên 2.84, trong khi III.3. HS mạnh dạn đọc to, không ngại sai tăng từ 2.21 lên 2.58, cho thấy sự thay đổi đáng kể về mức độ tự tin khi đọc. Tiêu chí III.1 tăng từ 2.21 lên 2.49. Việc kết hợp nhìn - nghe - nói - vận động và thao tác trong các hoạt động luyện đọc đã tạo nhiều cơ hội cho HS thực hành, tương tác với bạn và mạnh dạn thể hiện khả năng đọc, qua đó cho thấy tác động tích cực của dạy học đa giác quan đối với tính tích cực học tập. Điều này khẳng định môi trường học tập đa giác quan đã tạo tâm lý an toàn, giúp HS cởi bỏ sự tự ti ban đầu.

b. Kĩ năng đọc của HS: Có xu hướng cải thiện rõ rệt qua quá trình học tập, thực hành và luyện đọc theo phương pháp VAKT. Trước TN, kĩ năng đọc của HS còn chưa đồng đều, với ĐTB chung của các kĩ năng đọc đạt 2.03. HS thực hiện tương đối tốt việc nhận diện chữ cái, âm - vần và ghép vần, đọc tiếng đơn giản; tuy nhiên, kĩ năng đọc từ và đặc biệt đọc câu ngắn còn hạn chế, cho thấy HS gặp khó khăn khi chuyển từ đọc tiếng, từ sang đọc câu và bước đầu đọc hiểu nội dung. Sự chuyển biến về năng lực đọc của HS qua 8 tiết thực nghiệm được tổng hợp trong bảng 3.

Bảng 3: Kĩ năng đọc của HS sau TN

STT	Nhóm	Tiêu chí	TBC
1	A. Đọc tiếng - đọc từ	A.1. Đọc đúng các tiếng khó	2.87
2		A.2. Ghép vần đúng	2.65
3		A.3. Đọc trơn các từ trong bài	2.61
4	B. Đọc câu - đọc đoạn	B.1. Đọc rõ ràng, đúng tiếng	2.77
5		B.2. Biết ngắt nghỉ đúng	2.12
6		B.3. Đọc liền mạch, không đánh vần kéo dài	2.61
7	C. Hiểu nội dung	C.1.1 (Biết)	2.89
8		C.1.2 (Biết)	2.78
9		C.1.3 (Hiểu)	2.56
10		C.1.4 (Vận dụng)	2.33
11		C.2. Hiểu nội dung chính của bài học	2.39
	Điểm trung bình		**2.60**

Kết quả TN cho thấy việc vận dụng PPDH đa giác quan mang lại sự cải thiện tích cực về kĩ năng đọc cho nhóm HS có mức độ khó khăn cao nhất khối. Từ mức đánh giá kĩ năng ban đầu còn nhiều hạn chế (ĐTB = 2.03), quá trình can thiệp 8 tiết đã giúp HS nâng cao năng lực đọc, thể hiện qua ĐTB chung sau thực nghiệm đạt 2.60, trong đó cả ba nhóm kĩ năng: đọc tiếng - đọc từ, đọc câu - đọc đoạn và hiểu nội dung đều tăng trưởng liên tục qua các bài học. Sự chuyển biến này hoàn toàn phù hợp với cơ sở lí luận của mô hình VAKT, khi HS được kích hoạt đồng thời thị giác, thính giác, vận động và xúc giác để tiếp nhận, xử lý và củng cố biểu tượng ngôn ngữ. Tuy nhiên, mức độ tiến bộ giữa các tiêu chí chưa hoàn toàn đồng đều. Một số kĩ năng đọc câu - đoạn và hiểu nội dung vẫn cần tiếp tục củng cố, đặc biệt là khả năng ngắt nghỉ và vận dụng nội dung sau khi đọc. Ngoài ra, TN chỉ tiến hành trên một lớp học nên kết quả chủ yếu phản ánh sự thay đổi của toàn bộ HS tham gia can thiệp. Do đó, kết quả bước đầu cho thấy tác động tích cực và tiềm năng của VAKT nên cần được tiếp tục kiểm chứng qua thời gian và nhóm khách thể rộng hơn.

3. Kết luận

Nghiên cứu đã làm sáng tỏ cơ sở lý luận và thực tiễn của việc vận dụng phương pháp đa giác quan (VAKT) trong dạy học đọc cho HS lớp 1 gặp khó khăn trong học tập. Bằng việc kích hoạt đồng thời các kênh cảm giác - thị giác, thính giác, xúc giác và vận động - mô hình VAKT đã tái cấu trúc tiến trình tiếp nhận ngôn ngữ, hỗ trợ hiệu quả HS trong việc củng cố mối liên kết âm - chữ, tự động hóa khâu giải mã và giảm tải nhận thức cho bộ nhớ làm việc. Kết quả thực nghiệm 8 tiết dạy trên đối tượng HS lớp 1 cho thấy những chuyển biến tích cực cả về thái độ lẫn năng lực đọc: mức độ hứng thú, sự tập trung chú ý và tính tích cực học tập đều gia tăng đáng kể; đồng thời kĩ năng đọc của HS được cải thiện rõ rệt. Kết quả này là minh chứng thực chứng khẳng định VAKT không chỉ là một kỹ thuật can thiệp chuyên biệt mà hoàn toàn có thể tích hợp hiệu quả vào các tiết học đại trà thuộc Chương trình Tiếng Việt 1 hiện hành.

Đối với GV tiểu học: Cần chuyển đổi linh hoạt từ phương pháp truyền thụ đơn kênh (chủ yếu nhìn - nghe) sang thiết kế chuỗi hoạt động đa kênh cảm giác. Việc kết hợp nhịp nhàng giữa quan sát, phát âm, thao tác vận động và đọc có nhịp điệu giúp cụ thể hóa các biểu tượng ngôn ngữ trừu tượng, giải tỏa áp lực tâm lý và tạo tâm lý an toàn cho HS có nguy cơ thất bại khi học đọc. Đối với công tác quản lý và phát triển chương trình: Cần chú trọng tập huấn cho GV về kỹ năng nhận diện sớm khó khăn học đọc và quy trình can thiệp VAKT; đồng thời bổ sung các thiết bị, học liệu hỗ trợ đa giác quan (thẻ chữ nổi, khay tương tác, học liệu âm thanh) vào danh mục đồ dùng dạy học tối thiểu ở cấp tiểu học.

Mặc dù đạt được những kết quả khả quan bước đầu, nghiên cứu vẫn tồn tại một số hạn chế nhất định: quy mô thực nghiệm mới dừng lại ở phạm vi một lớp học với thời gian can thiệp ngắn (8 tiết). Do đó, các nghiên cứu tiếp theo cần được mở rộng trên mẫu khách thể đa dạng hơn, kết hợp đối chứng nhóm và theo dõi tác động lâu dài để đánh giá độ bền vững của kĩ năng đọc trơn và đọc hiểu cũng như nghiên cứu khả năng chuyển giao phương pháp VAKT sang các mạch kiến thức khác như viết và phát triển vốn từ cho HS tiểu học.

Tài liệu tham khảo

Bui, T. H., Nguyen, T. C. H., Duong, T. T., Tran, T. B. N., & Nguyen, T. H. (2024). Phonics and phonological awareness in reading intervention for students with dyslexia in grades 1 and 2: case study data. *HNUE Journal of Science: Journal of Educational Science*, *69*(5A), 249-256. https://doi.org/10.18173/2354-1075.2024-0100a.

Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight, *Journal of Research in Reading*, *18*(2), 116-125. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x.

Esplendori, G. F., Kobayashi, R. M., & De Araújo Puschel, V. A. (2022). Multisensory integration approach, cognitive domains, meaningful learning: reflections for undergraduate nursing education. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 56, e20210381. https://doi.org/10.1590/1980-220x-reeusp-2021-0381.

Fernald, G. M. (1943). *Remedial techniques in basic school subjects*. McGraw-Hill Book Company.

Gillingham, A., & Stillman, B. W. (1960). *Remedial training for children with specific disability in reading, spelling, and penmanship*. Educators Publishing Service.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, *7*(1), 6-10. https://doi.org/10.1177/074193258600700104.

Hazaymeh, W., & Khasawneh, M. (2024). Exploring the efficacy of multisensory techniques in enhancing reading fluency for dyslexic English language learners. *World Journal of English Language*, *15*(1), 146-155. https://doi.org/10.5430/wjel.v15n1p146.

Mitak, M. F., Fitriah, F. & Chesoh, M. (2023). Implementing multisensory approach to overcome reading difficulties in 4th grade students. *Buletin Edukasi Indonesia*, *2*(2), 55-60. https://doi.org/10.56741/bei.v2i02.184.

Nordin, N. H., Hashim, H., & Yunus, M. M. (2024). Multisensory approach in phonological awareness intervention for pupils with learning difficulties, *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *13*(1), 120-135. https://doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i1/20854.

Orton, S. T. (1937). *Reading, writing and speech problems in children*. W. W. Norton & Company.

Phan Thị Hương Giang, Trần Thị Quỳnh Nga (2024). Tiếp cận đa giác quan và dạy học viết văn miêu tả ở tiểu học theo hướng tiếp cận đa giác quan, *Tạp chí Giáo dục*, *24*(18), 24-29.

Sarudin, N. A. A., Hashim, H., & Yunus, M. M. (2019). Multi-Sensory approach: How it helps in improving words recognition?, *Creative Education*, *10*(12), 3186-3194. https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012242.

Sukisno, S., Lustyantie, N., & Chaeruman, U. (2025). CLIL-based multisensory intensive reading in an ESP program, *Jurnal BASIS*, *12*(1), 45-56. https://doi.org/10.33884/basisupb.v12i1.9457.