

# NHẬN ĐỊNH CỦA GIÁO VIÊN VỀ ĐIỂM MẠNH VÀ HẠN CHẾ CỦA HỌC SINH RỐI LOẠN PHỔ TỰ KỈ HỌC TIỂU HỌC HOÀ NHẬP

TS. NGUYỄN NỮ TÂM AN\*

Ngày nhận bài: 14/05/2016; ngày sửa chữa: 17/05/2016; ngày duyệt đăng: 17/05/2016.

**Abstract:** Assessments of teachers on strengths and weaknesses of students with autism spectrum disorders at inclusive primary school affects on learning opportunities of children with autism spectrum disorders in inclusive schools. The paper analyses the opinions of 48 teachers about the strengths and limitations of student with autism spectrum disorders who are studying at inclusive primary school. The results show that the teachers recognize the limitations easily because the weaknesses far outweigh strengths so it is not easy to cognitive strengths and understand nature of the weaknesses. Therefore, author proposes some solutions to raise awareness of teachers with aim to enhance quality of inclusive education for students with autism spectrum disorders.

**Keywords:** Students with autism spectrum disorders, assessment, strengths, limitations.

**T**rong vài năm trở lại đây, tỉ lệ học sinh (HS) rối loạn phổ tự kỉ (RLPTK) học tiểu học hoà nhập tăng lên đáng kể; tuy nhiên, mô hình giáo dục hoà nhập vẫn chủ yếu hoạt động theo kiểu tự phát. Thay vì nhận được sự hỗ trợ trực tiếp từ trường tiểu học, các gia đình thuê giáo viên (GV) đi cùng với con đến trường tiểu học. Cách làm này giúp đáp ứng nhu cầu cấp thiết được học hoà nhập của HS RLPTK nhưng hiệu quả thực tế đến đâu vẫn cần được nghiên cứu một cách nghiêm túc. HS RLPTK chỉ thực sự có được hỗ trợ tốt nhất khi chính GV dạy hoà nhập có hiểu biết đúng về các em và có phương pháp hỗ trợ phù hợp. Các nghiên cứu trên thế giới về giáo dục hòa nhập HS RLPTK cũng khẳng định hiểu biết của GV về HS RLPTK là một yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến cơ hội học hòa nhập của các em [1].

Bằng phương pháp sử dụng phiếu trưng cầu ý kiến, chúng tôi đã thu thập được ý kiến của GV về điểm mạnh và hạn chế của HS RLPTK học tiểu học hoà nhập, từ đó đề xuất một số ý tưởng giúp các GV có nhận thức và kì vọng đúng về HS RLPTK.

## 1. Mô tả khách thể nghiên cứu

Nghiên cứu khảo sát 48 GV dạy HS RLPTK tại các trường tiểu học: Bế Văn Đàn, Kim Giang, Mai Dịch, Dịch Vọng, Quan Hoa... đều trên địa bàn TP. Hà Nội. Đây là những GV trực tiếp đứng lớp tiểu học có HS RLPTK, GV hỗ trợ cá nhân cho HS RLPTK tại lớp hoà nhập (thường do gia đình gửi đến). Một số thông tin chính về nhóm GV khảo sát như sau:

- *Về kinh nghiệm làm việc:* số năm làm việc với HS RLPTK của GV là  $M = 3,9$  ( $SD = 2,1$ ), trong đó người có thâm niên cao nhất là 8 năm và thấp nhất là 1 năm. Kinh nghiệm làm việc với HS RLPTK chưa

thực sự nhiều, thực trạng này khá phổ biến tại các cơ sở giáo dục HS RLPTK Hà Nội. So với các dạng khuyết tật khác, RLPTK được biết đến ở Việt Nam muộn hơn rất nhiều (mới được khoảng hơn chục năm trở lại đây), do vậy nguồn nhân lực cho giáo dục HS RLPTK còn khá trẻ.

- *Về trình độ:* Độ ngũ GV có trình độ tốt: trình độ đại học chiếm 72,9%, trình độ cao đẳng chiếm 20,8%, một tỉ lệ nhỏ có trình độ sau đại học (6,2%) và không GV nào có trình độ trung cấp. Điều này thuận lợi cho quá trình nghiên cứu, tìm tòi các kiến thức chuyên môn về RLPTK.

- *Về chuyên môn:* GV được đào tạo chuyên ngành giáo dục tiểu học chiếm 35,4%, giáo dục đặc biệt chiếm 25,7%; số còn lại chiếm tỉ lệ khá cao (38,9%) là các GV tốt nghiệp ngành Tâm lí - Giáo dục học, Công tác xã hội, Giáo dục âm nhạc, Giáo dục thể chất...

- *Về cách thức tiếp cận kiến thức liên quan đến HS RLPTK của đội ngũ GV khảo sát:* tỉ lệ GV được đào tạo chiếm 25,7%, đây là những GV được đào tạo ngành giáo dục đặc biệt tại các cơ sở đào tạo như: Đại học Sư phạm Hà Nội, Cao đẳng Sư phạm Trung ương, Đại học Sư phạm Đà Nẵng... Số còn lại là các GV tốt nghiệp các chuyên ngành khác nhưng đã được tham gia các khoá tập huấn về phương pháp giáo dục HS RLPTK (39,6%). Vẫn còn một tỉ lệ nhỏ (12,5%) GV chưa từng được tập huấn về phương pháp giáo dục HS RLPTK, các GV này lựa chọn hình thức tự học.

## 2. Kết quả phân tích nhận định của GV về HS RLPTK học tiểu học hoà nhập

HS RLPTK có nhiều hạn chế, song cũng có một số

\* Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

điểm mạnh, tuy nhiên điều này không phải GV nào cũng nhận ra nếu không hiểu một cách bản chất biểu hiện của các em. Kết quả dưới đây tổng hợp ý kiến của GV về những điểm mạnh và hạn chế của HS RLPTK.

### 2.1. Nhận định của GV về điểm mạnh của HS RLPTK (bảng 1)

Bảng 1. Nhận định của GV về điểm mạnh của HS RLPTK (N = 48)[2]

Điểm mạnh của HS RLPTK	Điểm		Thứ bậc
	M	SD	
1. Có khả năng ghi nhớ hình ảnh tốt	1,85	0,35	1
2. Có khả năng học thuộc tài liệu một cách dễ dàng	1,75	0,43	2
3. Trí nhớ dài hạn tốt	1,69	0,46	5
4. Có khả năng tư duy hình ảnh tốt	1,75	0,43	2
5. Có thể thu lượm thông tin cụ thể nhanh chóng	1,67	0,47	6
6. Thực hiện tốt các nhiệm vụ được giao một cách rõ ràng	1,62	0,48	7
7. Cẩn thận, cầu toàn trong khi thực hiện nhiệm vụ	1,48	0,61	9
8. Khi đã nắm bắt được nội quy và thời gian biểu thì là một HS đáng tin cậy trong quá trình thực hiện	1,52	0,58	8
9. Trung thực và chân thật	1,75	0,43	2

Bảng 1 cho thấy, những điểm mạnh của HS RLPTK được GV khẳng định, tuy nhiên ở mức độ khác nhau. Trong đó: *khả năng ghi nhớ hình ảnh tốt* (M = 1,85, SD = 0,35) là điểm mạnh được GV khẳng định nhiều nhất, tiếp đó là những điểm mạnh như *khả năng học thuộc tài liệu một cách dễ dàng, khả năng tư duy hình ảnh, trung thực và chân thật* (M = 1,75, SD = 0,43) là những điểm mạnh được GV khẳng định nhiều.

Một số điểm mạnh khác của HS RLPTK được khẳng định thấp hơn như: *cẩn thận, cầu toàn trong khi thực hiện nhiệm vụ* (M = 1,48, SD = 0,61) và *khi đã nắm bắt được nội quy và thời gian biểu thì là một HS đáng tin cậy trong quá trình thực hiện*.

(M = 1,52; SD = 0,58). Nhiều GV, đặc biệt là GV dạy tại các lớp hoà nhập còn hoài nghi về điểm mạnh này ở HS RLPTK. Trên thực tế, việc giúp HS RLPTK thực hiện nội quy hoặc thực hiện các kỹ năng đòi hỏi sự cẩn thận như kỹ năng viết luôn là một thách thức lớn đối với nhiều GV. Theo chúng tôi, sở dĩ điểm mạnh này của HS RLPTK không được phát huy là vì quá trình rèn luyện từ các cấp học dưới chưa thực sự chu đáo và bản thân các GV dạy HS RLPTK cấp tiểu học cũng chưa có biện pháp phù hợp để phát huy điểm mạnh này cho các em.

### 2.2. Nhận định của GV về điểm yếu của HS RLPTK (bảng 2)

Bảng 2. Nhận định của GV về hạn chế của HS RLPTK (N = 48)[2]

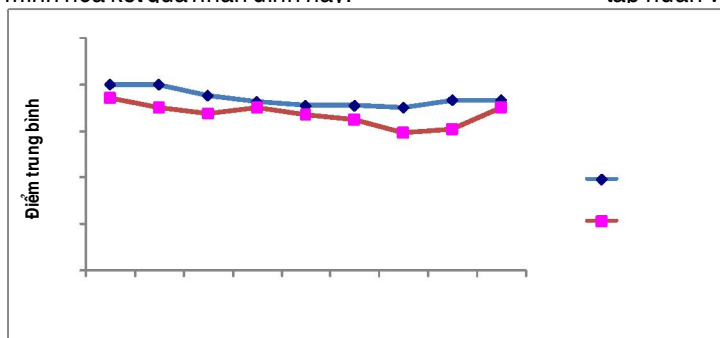
Hạn chế của HS RLPTK	Điểm		Thứ bậc
	M	SD	
1. Khả năng tiếp thu kiến thức và kỹ năng khó khăn, đặc biệt là kiến thức đòi hỏi khả năng ngôn ngữ và tư duy trừu tượng	2	0	1
2. Có hành vi bất thường làm ảnh hưởng đến bản thân và hoạt động của lớp học	2	0	1
3. Khó khăn trong việc hiểu và thực hiện nội quy lớp học	1,88	0,33	3
4. Khó khăn trong việc thể hiện ý kiến của bản thân bằng giao tiếp có lời và không lời	1,81	0,39	6
5. Cảm thấy bối rối thậm chí là giận dữ khi không biết phải làm gì và làm như thế nào với nhiệm vụ mới	1,77	0,42	7
6. Cảm thấy không thoải mái thậm chí là giận dữ khi có sự thay đổi (vị trí, thời gian, hoạt động, con người)	1,77	0,42	7
7. Tính tổ chức trong việc thực hiện nhiệm vụ học tập kém (không rõ bắt đầu - kết thúc, không nắm được trình tự)	1,75	0,43	9
8. Chỉ muốn làm việc mình thích và quen thuộc.	1,83	0,37	4
9. Không thích hoặc không biết giao tiếp/ứng xử phù hợp với GV và bạn cùng lớp	1,83	0,37	4

Bảng 2 cho thấy, GV đã khẳng định khá rõ những hạn chế của HS RLPTK. Trong các hạn chế mà chúng tôi nêu ra, hạn chế về *khả năng tiếp thu kiến thức và kỹ năng khó khăn, đặc biệt là kiến thức đòi hỏi khả năng ngôn ngữ và tư duy trừu tượng* và *có hành vi bất thường làm ảnh hưởng đến bản thân và hoạt động của lớp học* (M = 2) là những hạn chế được tất cả các GV khẳng định. Trên thực tế, đây là hai khó khăn mà hầu hết HS RLPTK gặp phải, nhất là khi các em tham gia vào lớp học hoà nhập. Một số khó khăn nhận được sự khẳng định thấp hơn của các GV gồm: *cảm thấy bối rối thậm chí là giận dữ khi không biết phải làm gì và làm như thế nào với nhiệm vụ mới được giao* (M = 1,77; SD = 0,42), *cảm thấy không thoải mái thậm chí là giận dữ khi có sự thay đổi* (M = 1,77; SD = 0,42) và *tính tổ chức trong việc thực hiện nhiệm vụ học tập kém* (M = 1,75; SD = 0,43). Đây là những khó khăn không dễ nhận ra nếu GV không có sự quan sát tinh tế, kỹ lưỡng các biểu hiện của HS RLPTK, những khó khăn này không phải lúc nào cũng thể hiện rõ, song lại là một trong những nguyên nhân dẫn đến hành vi của HS RLPTK. Một HS RLPTK có thể khóc lóc, la hét khi phát hiện ra sự thay đổi vị trí để đồ dùng học tập và một số em khác có thể đi đi, lại lại trong lớp nhiều hơn

bình thường chỉ vì hôm nay có hoạt động mới mà em chưa được hướng dẫn một cách đầy đủ, tuy nhiên GV có thể không biết nguyên nhân của những hành vi đó.

### 2.3. So sánh nhận định của GV về điểm mạnh và điểm yếu của HS RLPTK

Kết quả phân tích số liệu cũng cho thấy, những hạn chế của HS RLPTK nhận được sự khẳng định cao hơn những điểm mạnh của các em. *Biểu đồ* dưới đây giúp minh họa kết quả nhân định này.



Biểu đồ. So sánh nhận định của GV về điểm mạnh và hạn chế của HS RLPTK

GV khẳng định những điểm mạnh của HS RLPTK thấp hơn những điểm hạn chế, điều này có thể phản ánh thực tế về HS RLPTK. Kết quả can thiệp sớm và chuẩn bị hòa nhập bậc tiểu học chưa thực sự tốt [3] làm ảnh hưởng đến sự tham gia của các em vào quá trình học tập ở tiểu học và đây là nguyên nhân chính dẫn đến nhận định của GV. Thêm nữa, RLPTK là một rối loạn phát triển phức tạp, sự tiến bộ về mặt kĩ năng chưa đủ để làm mờ hẳn hoặc mất đi những khiếm khuyết ở các em. Tuy nhiên, cũng cần phải thấy rằng, việc GV khẳng định những điểm mạnh của HS RLPTK ở mức độ thấp sẽ ảnh hưởng nhiều đến việc thực hiện yêu cầu “giáo dục dựa trên điểm mạnh của HS RLPTK”. Điều này cũng sẽ ảnh hưởng đến kì vọng của GV trong quá trình giáo dục HS RLPTK, nhiều GV thậm chí còn khần khoăn khi “không tìm ra điểm mạnh nào ở HS RLPTK”.

Như vậy, bằng những kiến thức được trang bị và kinh nghiệm tiếp xúc với HS RLPTK, các GV đã có nhận thức nhất định về một số điểm mạnh cũng như hạn chế của HS RLPTK. Tuy nhiên, một số đặc điểm không bộc lộ một cách rõ ràng và cần sự quan sát tỉ mỉ thì vẫn còn nhiều GV chưa nhận ra. Ấn tượng về hạn chế của HS RLPTK là chủ yếu và đậm nét hơn những điểm mạnh của các em. Cần có các biện pháp nâng cao hiểu biết của GV về HS RLPTK, đặc biệt là các GV mới vào nghề và những GV chưa được tập huấn chuyên môn về

RLPTK. Ngoài ra, cũng cần giúp GV xác định kì vọng hợp lí về HS RLPTK thay vì cái nhìn bi quan về các em, từ đó giúp quá trình giáo dục HS có được định hướng phù hợp.

### 3. Đề xuất một số giải pháp nâng cao nhận thức và kì vọng của GV về HS RLPTK

Để nâng cao hiểu biết cho GV về HS RLPTK, cách làm “truyền thông” và căn bản nhất vẫn là các khóa tập huấn và cung cấp các tài liệu hướng dẫn chuyên môn. Để tăng cường hiệu quả của cách làm này, cần có sự đầu tư về tư liệu học tập cho GV như các video minh họa, các chân dung HS RLPTK được phân tích kĩ lưỡng, các hoạt động trải nghiệm dành cho các GV tham gia... Ngoài ra, cũng cần nhấn mạnh rằng, chỉ có kiến thức thôi chưa đủ để GV có kì vọng phù hợp mà cần tổ chức cho GV tham gia các hoạt động thực tiễn liên quan đến người RLPTK, cụ thể:

- GV được khuyến khích tham gia các hoạt động để có hiểu biết tốt hơn về thế giới đôi khi khác biệt, kì lạ của HS RLPTK, chẳng hạn: triển lãm ảnh do HS RLPTK vẽ, triển lãm ảnh “thế giới qua đôi mắt em” do HS RLPTK chụp, triển lãm các sản phẩm thủ công của người RLPTK, tổ chức hoà nhạc có sự tham gia của người RLPTK và đại hội thể thao dành cho người RLPTK...

- GV được khuyến khích tham gia các buổi tọa đàm do chính cha mẹ, GV và đặc biệt là người RLPTK trưởng thành nói chuyện. Bằng hoạt động này, GV được nghe chính những trải nghiệm thực tế của người RLPTK, từ đó hiểu được thế giới bên trong họ. Gần đây, buổi tọa đàm trực tuyến với phó giáo sư Stephen Mark Shore về giáo dục đặc biệt (ông cũng là người RLPTK trưởng thành) do Đại sứ quán Mỹ tại Việt Nam tổ chức được một số cá nhân hưởng ứng, quy mô của những buổi tọa đàm nói trên có thể mở rộng hơn.

- GV sẽ hiểu RLPTK hơn khi được giới thiệu những bộ phim về người tự kỉ (ví dụ như *Người mưa/Rain man*), những cuốn tự truyện do người tự kỉ viết (ví dụ như *Sinh vào ngày xanh* - bản tiếng Việt)...

- GV dạy học hoà nhập có thể được tham quan các cơ sở giáo dục chuyên biệt hoặc các lớp học hoà nhập có HS RLPTK để trao đổi kinh nghiệm.

(Xem tiếp trang 114)

với chỉ số Giao tiếp trong Vineland-II, với Đọc viết. Trong môi trường trường học, những khó khăn về đọc viết ảnh hưởng lớn đến khả năng thích ứng xã hội, đồng thời khiến trẻ ngày càng chịu nhiều trải nghiệm thất bại từ đó làm giảm giá trị tự trọng của trẻ. Những trở ngại trong mối quan hệ tương tác với mọi người cũng làm xuất hiện tâm trạng căng thẳng trong quan hệ xã hội, cùng với việc giảm sút cảm giác tự trọng, khả năng giao tiếp của trẻ sẽ bị suy giảm nghiêm trọng hơn.

Kết quả nghiên cứu này cũng cho thấy đối với các trường hợp ASD, việc năng lực giao tiếp cao không phải lúc nào cũng đồng nghĩa với việc năng lực hành vi thích ứng cao. Mặc dầu mối tương quan với lứa tuổi không phải không thấy rõ, nhưng mối tương quan nghịch giữa chỉ số Hiểu ngôn ngữ trong WISC với Giao tiếp trong TĐHVTV cho thấy ở trẻ ASD có khả năng ngôn ngữ cao, do có những rối loạn phát triển thần kinh khác và sự gia tăng tự vựng bất thường làm suy giảm chất lượng giao tiếp nên những hành vi không thích ứng có xu hướng gia tăng. Do vậy, ở những nghiên cứu tiếp theo, chúng tôi muốn gia tăng số lượng trường hợp nghiên cứu để khẳng định kết quả trên là đúng hay có sự khác biệt nào khác [4], [5], [6]. Ngoài ra, việc tìm hiểu những đặc trưng ở trẻ ASD có trí tuệ mức độ cao cũng là việc hết sức cần thiết.

Trên phương diện vận động của trẻ ASD, những vấn đề về đọc viết và hỗ trợ đọc viết càng ở mức chức năng cao càng cần được quan tâm đến. Bởi vì dù trẻ không có khả năng viết nhưng vẫn có thể học các kĩ thuật, tuy nhiên có thể những khó khăn về vận động (đặc biệt là vận động tinh) sẽ có thể dẫn đến những thất bại về lòng tự trọng. Ngoài ra, trẻ ASD có vốn ngôn ngữ nhiều thì không chỉ thực hiện được các hành vi thích ứng giao tiếp bên ngoài mà còn biết sắp xếp bên trong, do vậy cần phải hỗ trợ trẻ giao tiếp, cấu trúc hóa tri giác thị giác chức năng cao của trẻ. □

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Sparrow S.S. - Balla D.A. - Cicchetti, D.V. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales*. Circle Pines, MN: American Guidance Service. Inc.
- [2] Tsujii M. - Murakami T. (2014). *Japanese Vineland-II Adaptive Behavior Scales manual*. Tokyo: Nihon Bunka Kagakusha Co., Ltd. (in Japanese).
- [3] Billstedt E. - Gillberg, C. - Gillberg C. (2005).

*Autism after Adolescence: Population-based 13- to 22-year Follow-up Study of 120 Individuals with Autism Diagnosed in Childhood*. Journal of Autism and Developmental Disorders 35, 351-360.

[4] Freeman B.J. - Edward R.R. - Yokota A. - Childs J. - Pollard, J (1988). *WISC-R and Vineland Adaptive Behavior Scale Scores in Autistic Children*. American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 27, 428-429.

[5] Perry A. - Helen E. F. - Geiger J.D. - Freeman N.L. (2009). *Brief Report: The Vineland Adaptive Behavior Scales in Young Children with Autism Spectrum Disorders at Different Cognitive Levels*. Journal of Autism and Developmental Disorders 39, 1066-1078.

[6] Schatz J. - Hamden - Allen G. (1995). *Effects of age and IQ on adaptive behavior domains for children with autism*. Journal of Autism and Developmental Disorders 25, 51-60.

---

## Nhận định của giáo viên về...

(Tiếp theo trang 129)

- GV tham gia tổ chức các hoạt động dành cho HS RLPTK được giao lưu với các HS khác trong trường.

- Có thể đưa nội dung hiểu biết về RLPTK như một phần nhỏ trong các cuộc thi hoặc sinh hoạt chuyên môn của GV.

\*\*\*

Giáo dục hoà nhập cho HS RLPTK chỉ có thể thực hiện tốt nếu chính các GV có hiểu biết đầy đủ và kì vọng phù hợp về các em. Tùy vào điều kiện cụ thể, có thể tổ chức để GV dạy HS RLPTK tăng thêm hiểu biết và kì vọng về HS RLPTK. Dù là cách làm nào đi chăng nữa cũng cần đảm bảo các GV có thể hiểu bản chất của RLPTK, vận dụng các hiểu biết vào hoạt động trải nghiệm... □

---

#### Tài liệu tham khảo

- [1] Judith Barnard, Steve Broach, David Potter, Aidan Prior (2002). *Autism in school: crisis and challenge*. The National Autistic Society.
- [2] Nguyễn Nữ Tâm An (2013). *Biện pháp dạy học đọc hiểu cho học sinh rối loạn phổ tự kỉ đầu cấp tiểu học*. Luận án tiến sĩ. Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [3] Nguyễn Thị Hoàng Yến (2014). *Nghiên cứu biện pháp can thiệp sớm và giáo dục hòa nhập cho trẻ tự kỉ ở nước ta hiện nay và trong giai đoạn 2011-2020*. Đề tài khoa học cấp nhà nước.
- [4] Rich Frost (2008). *Một số kĩ năng dạy học hòa nhập cho trẻ tự kỉ*. NXB Hà Nội.
- [5] Nguyễn Thị Hoàng Yến (2013). *Tự kỉ - những vấn đề lí luận và thực tiễn*. NXB Đại học Sư phạm.