

TỔNG QUAN CÁC KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VỀ SỰ PHỐI HỢP GIỮA CƠ SỞ GIÁO DỤC MẦM NON VỚI PHỤ HUYNH TRONG GIÁO DỤC KỸ NĂNG XÃ HỘI CHO TRẺ MẦM NON CÓ RỐI LOẠN PHỔ TỰ KỶ

Nguyễn Thị Kim Anh

Trường Đại học Quốc tế Hồng Bàng

TÓM TẮT

Nội dung bài viết tập trung tổng quan một số hướng nghiên cứu cơ bản trên thế giới và ở Việt Nam về sự phối hợp giữa cơ sở giáo dục mầm non với phụ huynh trong giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non có rối loạn phổ tự kỷ. Hướng nghiên cứu thứ nhất là nghiên cứu về kỹ năng xã hội và giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non có rối loạn phổ tự kỷ. Hướng nghiên cứu thứ hai là nghiên cứu về sự phối hợp giữa gia đình, nhà trường trong giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non có rối loạn phổ tự kỷ. Trên cơ sở đó, bài viết đưa ra đánh giá chung tổng quan các kết quả nghiên cứu, định hướng cho việc nghiên cứu cơ sở lý luận về sự phối hợp giữa cơ sở giáo dục mầm non với phụ huynh.

Từ khóa: rối loạn phổ tự kỷ, kỹ năng xã hội, giáo dục kỹ năng xã hội, sự phối hợp giữa cơ sở giáo dục mầm non với phụ huynh.

1. MỞ ĐẦU

Rối loạn phổ tự kỷ (RLPTK) là một dạng khuyết tật phát triển phức tạp. Theo Cẩm nang Chẩn đoán và Thống kê Rối loạn Tâm thần, Phiên bản Thứ năm (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*) - viết tắt là DSM-5, rối loạn tự kỷ được chẩn đoán dựa vào các tiêu chí sau:

- Thường xuyên thiếu khả năng về giao tiếp xã hội và tương tác xã hội, cảm xúc;
- Thiếu khả năng trong hành vi truyền đạt không lời khi giao tiếp xã hội;
- Thiếu khả năng phát triển và duy trì các mối quan hệ đúng với mức độ phát triển.

Các mẫu lặp đi lặp lại, có hạn chế thuộc hành vi, sở thích; Phản ứng có tính quá mạnh hay quá yếu trước những cảm nhận giác quan hoặc chú ý không bình thường đến các mặt cảm nhận từ môi trường.

Các chứng phải khởi phát ở giai đoạn đầu đời, giới hạn và gây tổn thương chức năng hoạt động hàng ngày [15].

Vì vậy RLPTK là một rối loạn ảnh hưởng đến nhiều lĩnh vực phát triển của trẻ, gây nên sự thiếu hụt và khó khăn trong tương tác xã hội, kết bạn, phát triển ngôn ngữ – giao tiếp, hành vi – cảm giác, trí tuệ. Trong đó, khiếm khuyết về giao tiếp xã hội thường được xem là khó khăn điển hình và gây nhiều ảnh hưởng đến trẻ. Do đó, yêu cầu can thiệp về giao tiếp xã hội cho trẻ tự kỷ là một yêu cầu cần thiết và quan trọng, cần phải được ưu tiên hàng đầu. Muốn can thiệp trẻ mầm non có RLPTK có hiệu quả thì phải có sự phối hợp chặt chẽ giữa cơ sở giáo dục mầm non với phụ huynh. Điều này sẽ mang đến lợi ích cho tất cả các bên liên quan nhất là hướng đến lợi ích tốt nhất cho trẻ – trung tâm của công tác giáo dục.

Vấn đề trẻ có RLPTK, kỹ năng xã hội, giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ RLPTK đã được nhiều nhà khoa học trên thế giới và ở Việt Nam nghiên cứu. Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu về sự phối hợp giữa cơ sở giáo dục mầm non với phụ huynh trong giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non có RLPTK chưa nhiều, chưa được nghiên cứu một cách hệ thống, nhất là ở Việt Nam. Tổng quan những kết quả nghiên cứu về sự phối hợp giữa cơ sở giáo dục mầm non với phụ huynh trong giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non có RLPTK trên thế giới và ở Việt Nam sẽ cho thấy tính cấp thiết khi nghiên cứu cơ sở lý luận, thực trạng của vấn đề này.

2. NỘI DUNG

2.1. Các nghiên cứu về kỹ năng xã hội và giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non có RLPTK

Từ cuối thế kỷ XX, các tác giả Lotter (1966; 1967a; 1967b) Middlesex, England (Midx); Brask (1972) Aarhus, Denmark (Aarh); Wing & Gould (1979) Camberwell, London, England (Camb); Hoshino et al. (1982) Fukushima-ken, Japan(Fuma); Bohman et al. (1983) Västerbotten, Sweden (Väst); Cialdella & Mamelie (1989) Rhône, France (Rhône); Matsuishi et al. (1987) Kurume, Japan (Kuru); Tanoue et al. (1988) Ibaraki, Japan (Ibar), Sugiyania & Abe (1989) Nagoya, Japan (Nago); Burd et al. (1987) North Dakota, USA (NDak); Lorna Wing (1996), Utah Frith (1989) và Rita Jordan (1999) Lorna Wing (1996), Utah Frith (1989) và Rita Jordan (1999), Romanczyk, White, & Gillis, 2005; Weiss, (2001); Weiss & Harris (2001), White (2007)... là những tác giả đầu tiên đã xác định được là ở trẻ tự kỷ có một cụm 3 khiếm khuyết điển hình. Sau đây là tóm lược 3 khiếm khuyết điển hình đó:

- **Khiếm khuyết về tương tác xã hội:** Trẻ hay chơi một mình, có vẻ thờ ơ lãnh

đạm, tựa như không thấy ai xung quanh mình, và không đáp ứng; trẻ có thói quen nắm tay người khác dắt đến lấy một vật gì cho mình thay vì hỏi xin. Trẻ thường hướng về người lớn thay vì bạn bè cùng lứa; đáp ứng bất chợt; có khi thụ động chịu đựng các tiếp xúc, tựa như chấp nhận tham gia bất cứ sinh hoạt nào đề ra; thiếu đồng cảm; không biết khen người khác; không biết tương tác xã hội; nhìn một vật hay sự thể gì rất lâu, ngồi sát và phản ứng bất chợt rồi bỏ đi; không biết tìm an ủi khi lo âu căng thẳng.

- **Khiếm khuyết về giao tiếp:** Trẻ có vẻ không muốn giao tiếp; không hiểu các cử chỉ của người khác; có vẻ không muốn truyền thông điều gì cả; khi nói thì nói máy móc những câu thuộc lòng, nói trước khi hiểu nội dung, không cảm xúc, không hiểu đang nói với ai; chỉ hiểu nghĩa đen, không hiểu nghĩa bóng và trù tượng, không hiểu những lời hài hước của người khác.
- **Hành vi và tư duy cứng nhắc:** Trẻ có những thói quen chơi lặp đi lặp lại hoài, đong đưa, quay vòng hoài không chán, đặc biệt lúc trẻ muốn tránh né một kích thích nào đó; rất trật tự, không mềm dẻo và phản ứng mạnh với những thay đổi nhỏ; trẻ có thói quen phải hoàn tất một việc gì rồi mới chuyển tiếp. Trẻ thiếu những hành vi phù hợp như nhìn vào mắt, nhận biết các nét mặt của người khác, giao tiếp bằng cử chỉ thân thể; không biết tạo quan hệ bè bạn cùng lứa tuổi; thiếu chia sẻ tự nhiên những niềm vui và sở thích – không biết khoe hay chỉ vào những vật mà trẻ thích; thiếu bày tỏ tình cảm với người khác, không biết

mở đầu các quan hệ tương tác ra sao hoặc đáp lại người khác ra sao; không biết gây chú ý và chú ý theo người khác và không biết biết nhận ra những xúc cảm của chính mình [11], [15].

Wing và Gould [15] trong nghiên cứu trường hợp điển hình của Camberwell, xác định rằng tất cả trẻ tự kỷ bị khiếm khuyết trong khả năng tương tác xã hội đối ứng. Các tác giả này nhận thấy rằng trẻ bất thường trong tương tác xã hội này có liên quan chặt chẽ với sự suy yếu của giao tiếp và trí tưởng tượng. Họ đã đề cập đến điều này như là “**bộ ba những khiếm khuyết xã hội**” [15]. Taubman và McEachin đã viết sách về các kỹ thuật để dạy kỹ năng xã hội cho các cá nhân từ trẻ mầm non đến thanh thiếu niên và người lớn có RLPTK. Trong đó gồm hai phần chính và 8 chương mô tả các nguyên tắc cơ bản của phương pháp ABA. Phần một gồm các chủ đề áp dụng đối với việc giảng dạy các kỹ năng xã hội cho các cá nhân có RLPTK như:

- Giảng dạy tương tác;
- Kết bạn;
- Đánh giá kỹ năng xã hội đối với trẻ tự kỷ;
- Xây dựng giáo trình: nhiệm vụ và chiến lược.

Phần hai là một chương trình dạy kỹ năng xã hội cho các cá nhân với RLPTK. Nghiên cứu này hữu dụng cho các nhà giáo dục, nhân viên xã hội và nhà tâm lý học người chịu trách nhiệm giảng dạy các kỹ năng xã hội cho các cá nhân có RLPTK [11], [15].

Justin B. Leaf, Kathleen H. Tsuji, Brandy Griggs, Andrew Edward, Mitchell Taubman, John McEachin, Ronald Leaf, and Misty L. Oppenheim-Leaf trong nghiên cứu Teaching Social Skills to Children with Autism Using the Cool versus Not Cool Procedure đã nghiên cứu lý luận và đánh giá thực trạng phù hợp hoặc không phù hợp

của những phương pháp dạy 8 kỹ năng xã hội trên 3 trẻ được chẩn đoán có RLPTK. Kết quả nghiên cứu đã cho thấy 50% trẻ tham gia thử nghiệm học được kỹ năng xã hội thông qua bắt chước làm mẫu của giáo viên kết hợp với chơi đóng vai; 37,5% trẻ tham gia thử nghiệm học được kỹ năng xã hội thông qua bắt chước làm mẫu của giáo viên mà không kết hợp với chơi đóng vai và 12,5% trẻ không học được kỹ năng xã hội khi không có khả năng bắt chước và chơi đóng vai [15].

Trong bài báo khoa học “Hòa nhập trẻ tự kỷ vào hệ thống giáo dục: mục tiêu và chiến lược tổng quát” (Инклюзия детей с аутизмом в общеобразовательную систему: обзор целей и стратегий) được đăng trên Tạp chí khoa học Neuro News [30], các tác giả đã công bố kết quả nghiên cứu 4 kỹ năng xã hội cần thiết dạy cho trẻ có RLPTK tuổi mầm non như:

- **Kỹ năng sinh tồn xã hội** (Навыки «социального выживания»): Trẻ có RLPTK cần được dạy kỹ năng nhận biết, giải quyết các vấn đề xã hội khi bị xúc phạm bởi những lời lăng mạ và hành vi bắt nạt bởi các bạn cùng tuổi hoặc lớn tuổi hơn (Ross & Horner, 2009).
- **Kỹ năng hòa nhập trong cộng đồng và thu hút sự chú ý của các bạn bè** (Навыки включения в коллектив и привлечения к себе внимания сверстников): Những kỹ năng này có thể giúp khắc phục sự hạn chế trong tương tác xã hội với bạn bè của trẻ tự kỷ. Để đạt được các mục tiêu đòi hỏi công việc chuyên sâu về sự phát triển kỹ năng xã hội trong những thế mạnh của từng trẻ tự kỷ và việc tìm kiếm các lợi ích chung với bạn bè (Taubman, McEachin, 2011). Trong trường hợp này, các chiến lược “học tập tự nhiên”, học hỏi các kỹ năng quan trọng và các sáng kiến tăng cường quan hệ với bạn

bè sẽ thực sự hiệu quả cho trẻ có RLPTK.

- **Kỹ năng tương tác và hợp tác với bạn bè:** Nhiệm vụ của giáo viên là dạy cho trẻ có RLPTK hợp tác với bạn bè, thực hiện các yêu cầu, trả lời các câu hỏi, tham gia vào trò chơi cùng với bạn bè (Taubman, Leaf, McEachin, 2011). Điều quan trọng là giảm bớt sự kiểm soát chặt chẽ của người lớn mà chuyển giao cho bạn bè cùng tuổi hướng dẫn, hỗ trợ cho trẻ có RLPTK trong các hoạt động cặp đôi, trong nhóm nhỏ.
- **Kỹ năng phát triển mối quan hệ bạn bè, tình bạn:** Sự phát triển có thể được thực hiện bằng cách sử dụng phương pháp trị liệu nghệ thuật, tiếp cận cá nhân về hành vi, tập những kỹ năng để mở rộng sự hiểu biết về cảm xúc của người khác, nhận thức xã hội, và các thành phần quan trọng khác của các mối quan hệ con người [30].

Các tác giả Jennifer M. Gillis, Ph.D., BCBA & Robert C. Butler, B.S. [11] đã viết bài báo khoa học “**Can thiệp sớm cho trẻ mẫu giáo có rối loạn phổ tự kỷ: Mô tả về nghiên cứu thiết kế đơn đề**” (*Social skills interventions for preschoolers with Autism Spectrum Disorder: A description of single-subject design studies*) trên tạp chí tự kỷ. Phát triển kỹ năng xã hội là một trong những lĩnh vực chính của sự can thiệp đối với trẻ mẫu giáo có RLPTK. Mục đích của bài viết này là để tiến hành xem xét hồi cứu của nghiên cứu kỹ năng can thiệp xã hội cho trẻ em mẫu giáo có RLPTK. Các tác giả đã so sánh các kết quả nghiên cứu từ 17 nghiên cứu riêng biệt trong 12 tạp chí (1999–2006) liên quan đến các tính năng của các can thiệp kỹ năng xã hội, các yếu tố chọn mẫu thiết kế sử dụng trong các nghiên cứu, và sự thành công chung của các can thiệp hành vi xã hội. Các phương pháp thích hợp để dạy kỹ năng xã hội cho trẻ mẫu giáo có RLPTK trong chương trình can thiệp như

giải thích, làm mẫu và nhắc nhở, video, kể chuyện xã hội đã được nghiên cứu và chứng minh tính hiệu quả.

Trung tâm giáo dục trẻ có RLPTK Quốc gia Hoa kỳ [23] trong năm 2012 đã công bố một báo cáo của một nhóm các nhà khoa học thuộc Viện nghiên cứu phát triển trẻ em Frank Porter Graham tại Đại học Bắc Carolina, Mỹ. Các tác giả đã phân tích 29,000 bài báo khoa học trên các RLPTK, và xác định các nghiên cứu đáng tin cậy nhất về phương pháp can thiệp trẻ RLPTK từ sơ sinh đến 22 tuổi. Có thể kể đến các phương pháp can thiệp trẻ có RLPTK được đánh giá là có hiệu quả trên thực tiễn như:

- Can thiệp hành vi dựa trên ABA;
- Can thiệp nhận thức hành vi (CBT);
- Khen thưởng khi trẻ thực hiện đúng hành vi mong đợi;
- Phương pháp dạy 1–1;
- Phương pháp vận động;
- Phương pháp điều chỉnh khen thưởng;
- Phân tích chức năng của hành vi;
- Thay thế hành vi có vấn đề bằng hành vi tích cực;
- Mô phỏng/làm mẫu hành vi mong đợi;
- Can thiệp vào môi trường tự nhiên;
- Can thiệp bằng cách tăng cơ hội giao tiếp giữa trẻ có RLPTK với cha mẹ;
- Tăng cơ hội cho trẻ có RLPTK giao tiếp với bạn bè;
- Phương pháp giao tiếp bằng hình ảnh;
- Vận dụng câu chuyện xã hội.

Kết quả nghiên cứu đã chứng minh kết quả bước đầu của những phương pháp can thiệp trên đối với sự thay đổi hành vi của trẻ có RLPTK theo chiều hướng tích cực.

2.2. Các nghiên cứu về sự phối hợp giữa gia đình và nhà trường trong giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non có RLPTK

2.2.1. Hướng nghiên cứu thứ nhất

Nghiên cứu về vai trò, ý nghĩa của sự phối hợp giữa gia đình và nhà trường trong giáo dục trẻ mầm non

Các nhà tâm lý học, giáo dục học Xô Viết và các nước trên thế giới như: A.D. Levitov (1971), K.K. Platonov (1976), Yu.E. Aleshina (1977), G.M. Andreeva (1977), A.I. Antonov (1977), M. Argyll, A.N. Volov (1978), V.N. Druzhinin (1978), P. Ia. Galperin (1978), A.C. Makarenko (1978), E.S. Kalmykova (1979), S. Kratochvil, A. Kronik, E. Kronik, A. Maslow (1990), N.N. Obozov (1990), A.N. Obozova (1990), Yu.N. Oleinik (1991), D.I. Olson, V.A. Petrovsky, K. Rogers, A.S. Spivakovskaya, T.M. Trapeznikova (2000) nghiên cứu gia đình như một hiện tượng xã hội. Trong các công trình nghiên cứu đã khẳng định nền tảng nhân cách một con người đều bắt nguồn từ gia đình [7], [8], [9], [10], [11], [13], [14], [15].

Bên cạnh đó, vai trò của gia đình trong sự phát triển nhân cách của trẻ em đã được các nhà khoa học như: A.Ya. Varga, P.F. Lesgaft, A. Maslow (1990), Yu.B. Orlov, N. Pezeshkian, K. Rogers, V. Satir, A.S. Spivakovskaya, O.V. Suvorov, E.G. Eidemiller (2000) và cộng sự nghiên cứu. Các vấn đề hỗ trợ tâm lý cho gia đình được nghiên cứu bởi các nhà khoa học như: Yu.E. Aleshina, V. Bamberri, G.V. Burmenskaya, E.N. Vasilyeva, A.Ya. Varga (1998), K. Whitaker, Ô Karabanova, A.G. Liders, V.Yu. Menovshchikov, R. Nelson Jones (2001), N.I. Pezeshkian, A.Z. Shapiro, E.G. Eidemiller, V.V. Justitskis (2002) và cộng sự [7], [8], [9], [10], [11], [13], [14], [15].

Vòng đời gia đình đã được các nhà tâm lý học và giáo dục học nghiên cứu như: MA Abalakina, L.F. Burlachuk, A.N. RoLova, L.Ya. Gozman, V.N. Druzhinin, A. Zvinklen, R. Ziler (2000), V., L.A. Korostyleva, N.V. Malyarova, D. Olson, L.P. Pankova (2001), V.A. Sysenko, B.C. Trokhti, Z.I. Fainburg, A.G. Kharchev, T.Yu. Chistyakova, B.Yu. Shapiro, V.I. Shtilbans, N.A. Yurkevich (2004) [7], [8], [9], [10], [11], [13], [14], [15].

Trong quá trình xã hội hóa cá nhân, sự giáo dục của gia đình đóng vai trò cơ bản, quyết định. Gia đình là môi trường chủ yếu hình thành và phát triển nhân cách của trẻ em. Ở tuổi ấu thơ thì gia đình là cả thế giới ấm áp, hạnh phúc, cha mẹ là tấm gương cho trẻ bắt chước noi theo. A.C. Makarenko trong tác phẩm **“Nói chuyện về giáo dục gia đình”** đã nhấn mạnh về tầm quan trọng của sự thống nhất quan điểm giáo dục của cha với mẹ, của mọi người trong gia đình và sự thống nhất quan điểm giáo dục, phương pháp giáo dục giữa gia đình và nhà trường. Ông quan tâm đến việc giáo dục trẻ em phải được bắt đầu ngay từ tuổi mầm non. Nếu trẻ em không được gia đình giáo dục ngay từ tuổi nhỏ thì công việc cải tạo sẽ tốn nhiều công sức không chỉ của gia đình, mà cả xã hội [5].

Stephanie Brooks [18] trong công trình **“Thiết lập mối quan hệ thành công giữa giáo viên và phụ huynh tại các trường học ở Waldorf”** đã nghiên cứu về sự tham gia của phụ huynh vào việc chăm sóc, giáo dục con cái, mối quan hệ mật thiết giữa gia đình với nhà trường. Mối quan hệ được xem là hiệu quả cần phải dựa trên sự tin tưởng và tôn trọng lẫn nhau, cùng chia sẻ trách nhiệm đối với việc chăm sóc, giáo dục trẻ tại cơ sở giáo dục. Sự tin tưởng và

tôn trọng chính là những thành tố tạo nên năng lực xã hội, năng lực nhận thức cũng như các kỹ năng tạo mối liên hệ cho gia đình với nhà trường.

Ở Việt Nam, trong bài phát biểu của Bác Hồ tại Hội nghị cán bộ Đảng trong ngành giáo dục tháng 6/1957, trong tác phẩm ***"Hồ Chủ tịch bàn về giáo dục"***, đã nói đến ý nghĩa sâu sắc của việc phối hợp các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường ***"Giáo dục trong nhà trường chỉ là một phần, còn cần có sự giáo dục ngoài xã hội và trong gia đình để giúp cho việc giáo dục trong nhà trường được tốt hơn. Giáo dục trong nhà trường dù tốt đến mấy, nhưng thiếu giáo dục trong gia đình và ngoài xã hội thì kết quả cũng không hoàn toàn"*** [5], [8], [9], [13], [16].

Vai trò, ý nghĩa của sự phối hợp giữa gia đình, nhà trường và cộng đồng trong giáo dục đã được đề cập trong nhiều công trình nghiên cứu. Trong sách ***"Giáo dục học"*** tập 2, 1977, các tác giả Hà Thế Ngữ và Đặng Vũ Hoạt đã dành một chương về sự phối hợp gia đình, nhà trường và xã hội trong công tác giáo dục trẻ. Các tác giả đã phân tích ý nghĩa, mục tiêu, nội dung, phương pháp và hình thức phối hợp gia đình, nhà trường và xã hội trong công tác giáo dục trẻ [5], [8], [9], [13], [16].

Công tác phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong việc chăm sóc giáo dục trẻ em đã luôn được coi trọng và đề cao ở Việt Nam trong thời gian qua. Một số văn bản chỉ đạo của Chính phủ, Bộ Giáo dục và Đào tạo có nội dung liên quan đến công tác phối hợp nhà trường, gia đình và xã hội trong chăm sóc giáo dục trẻ mầm non.

Điều 89, Luật Giáo dục sửa đổi năm 2019 [12] đã khẳng định: ***"Nhà trường có trách nhiệm thực hiện kế hoạch phổ cập***

giáo dục, quy tắc ứng xử; chủ động phối hợp với gia đình và xã hội để tổ chức hoặc tham gia các hoạt động giáo dục theo kế hoạch của nhà trường...".

Ngày 24 tháng 01 năm 2017, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Thông tư số 01/VBHN-BGDĐT [3] và chương trình Giáo dục mầm non, trong văn bản hướng dẫn thực hiện chương trình nêu rõ việc phối hợp chặt chẽ giữa cơ sở giáo dục mầm non với gia đình và cộng đồng để chăm sóc giáo dục trẻ tốt nhất là một trong những nhiệm vụ khi thực hiện chương trình Giáo dục Mầm non.

Thông tư số 26/2018/TT-BGDĐT [4] do Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ký ngày 08 tháng 10 năm 2018 có điều 7 – tiêu chuẩn 4 – phát triển mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng đã nêu rõ trách nhiệm của giáo viên mầm non trong việc tham gia tổ chức, thực hiện việc xây dựng, phát triển mối quan hệ hợp tác với cha, mẹ hoặc người giám hộ trẻ em và cộng đồng để nâng cao chất lượng nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ em và bảo vệ quyền trẻ em.

Chiến lược phát triển giáo dục giai đoạn 2011–2020 (Ban hành kèm theo Quyết định số 711/QĐ-TTg ngày 13 tháng 6 năm 2012 của Thủ tướng Chính phủ) có nêu 8 giải pháp để đạt được mục tiêu của Chiến lược, trong đó có ***"Quy định trách nhiệm của các ngành, các tổ chức chính trị xã hội, cộng đồng và gia đình trong việc đóng góp nguồn lực và tham gia các hoạt động giáo dục..."*** [13], [19].

Quyết định số 149/TTg ban hành ***"Đề án phát triển Giáo dục mầm non giai đoạn 2006–2015"***, có nêu mục tiêu cụ thể của Đề án là: ***"Tăng tỉ lệ cha mẹ có con ở lứa tuổi mầm non được cung cấp và áp***

dụng kiến thức, kỹ năng cơ bản về nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ đạt 70% vào năm 2010 và 90% vào năm 2015". Đề án đã đưa ra 7 nhiệm vụ và giải pháp phát triển Giáo dục Mầm non, trong đó **"Đẩy mạnh công tác tuyên truyền về giáo dục mầm non trong xã hội"** là một giải pháp quan trọng [13], [19].

Quyết định số 11/2008/QĐ-BGDĐT ký ngày 28/3/2008 của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Điều lệ Ban đại diện cha mẹ học sinh có hướng dẫn tổ chức và hoạt động của Ban đại diện cha mẹ học sinh, làm cầu nối giữa cha mẹ trẻ với nhà trường, hỗ trợ nhà trường trong việc vận động phụ huynh tham gia thực hiện tốt các hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ [13], [19].

Ngày 23/12/2008, Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Chỉ thị số 71/2008/CT-BGDĐT về tăng cường phối hợp nhà trường, gia đình và xã hội trong công tác giáo dục trẻ em, học sinh, sinh viên, trong đó nêu rõ: **"Đối với các trường mầm non cần tập trung: trao đổi thông tin thường xuyên giữa nhà trường với gia đình; kết hợp tuyên truyền, phổ biến kiến thức khoa học nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ em; xử lý kịp thời các vấn đề liên quan đến chăm sóc, nuôi dưỡng trẻ em trong trường học...."** [13], [19].

Quyết định số 239/QĐ-TTg ngày 9/2/2010 của Thủ tướng Chính phủ ban hành **"Đề án phổ cập giáo dục mầm non cho trẻ em năm tuổi giai đoạn 2010-2015"**, trong đó một trong những nhiệm vụ trọng tâm của ngành giáo dục là **"Đẩy mạnh công tác tuyên truyền nâng cao nhận thức, trách nhiệm cho các cấp, các ngành, gia đình và cộng đồng về chủ trương, mục**

đích, ý nghĩa của phổ cập giáo dục mầm non cho trẻ em năm tuổi trong nâng cao chất lượng giáo dục và phát triển nguồn nhân lực" [13], [19].

Bên cạnh cơ sở pháp lý đã có nhiều tài liệu, đề tài nghiên cứu, nhiều bài viết trong các kỷ yếu hội thảo khoa học của các nhà nghiên cứu / nhà khoa học về tầm quan trọng và sự cần thiết đối với sự phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc giáo dục trẻ mầm non. Có thể minh chứng từ cuốn **"Giáo dục mầm non – những vấn đề lý luận và thực tiễn"**, trong đó tác giả Nguyễn Ánh Tuyết đã phân tích những quan điểm cơ bản của giáo dục mầm non Việt Nam, xem giáo dục mầm non là khâu đầu tiên của quá trình đào tạo nhân cách con người mới Việt Nam, hay vai trò của gia đình đối với sự phát triển của trẻ thơ. Trong cuốn xã hội hóa giáo dục của Viện Khoa học Giáo dục do tác giả Võ Tấn Quang làm chủ biên đã nêu trong chương 2 – xã hội hóa giáo dục mầm non: **"Trẻ mầm non với tư cách là đối tượng chăm sóc – giáo dục được chăm lo của giáo dục nhà trẻ, giáo dục mẫu giáo và giáo dục gia đình một cách tự giác lẫn tự phát"**.

Tác giả Phạm Bích Thủy trong luận án Tiến sĩ Giáo dục học **"Biện pháp bồi dưỡng cho cha mẹ năng lực giáo dục hành vi đạo đức với trẻ mẫu giáo lớn"** và trong báo cáo tổng kết nhiệm vụ nghiên cứu khoa học, Viện Khoa học Giáo dục 2009 của tác giả Phan Thị Ngọc Anh về xây dựng nội dung giáo dục trẻ cho các bậc cha mẹ ở gia đình góp phần thực hiện chương trình giáo dục mầm non mới, đều khẳng định vai trò đan xen, kết hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ mầm non là quan trọng và tất yếu [13], [16], [19].

Tác giả Hoàng Hải Quế, trong nội dung nghiên cứu **“Phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ mầm non”** đã trình bày một số nguyên tắc, nội dung, hình thức, phương pháp phối hợp giữa gia đình và nhà trường trong chăm sóc, giáo dục trẻ mầm non, trong đó nhấn mạnh biện pháp tuyên truyền nhằm nâng cao nhận thức cho phụ huynh [15].

Hiện nay ở Việt Nam có hai loại mô hình cơ bản trong việc hỗ trợ phụ huynh trong chăm sóc phát triển trẻ thơ toàn diện: Mô hình nhóm trẻ gia đình; Mô hình nhóm cha mẹ. Dự án **“Tăng cường khả năng sẵn sàng đi học cho trẻ mầm non”**, đã dành 2 module về hợp tác với cha mẹ trong việc chăm sóc, giáo dục trẻ cho cán bộ quản lý và giáo viên mầm non [15].

Tác giả Trần Thị Bích Trà trong đề tài nghiên cứu khoa học cấp Bộ **“Nghiên cứu đề xuất biện pháp nâng cao chất lượng chăm sóc giáo dục trẻ từ 0–6 tuổi ở gia đình”** đã phân tích vai trò của gia đình trong quá trình chăm sóc giáo dục trẻ từ 0–6 tuổi, đặc điểm của giáo dục gia đình, các nội dung, phương pháp chăm sóc giáo dục trẻ ở gia đình và đề xuất được một số biện pháp nâng cao chất lượng chăm sóc giáo dục trẻ từ 0–6 tuổi ở gia đình, phối hợp chặt chẽ với trường mầm non [15].

Tác giả Võ Thị Tường Vy trong luận văn thạc sỹ **“Quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong công tác chăm sóc giáo dục trẻ 5 tuổi ở trường mầm non công lập Phường 3, Quận 10, TP.HCM”** [19] đã kết luận rằng công tác phối hợp giữa nhà trường và gia đình nhằm chăm sóc giáo dục trẻ đòi hỏi sự thống nhất về mục

đích, yêu cầu, nội dung và phương pháp giáo dục nhằm phát huy những mặt mạnh, hạn chế những mặt yếu kém của từng lực lượng phối hợp tạo ra sức mạnh, hạn chế những mặt yếu kém của từng lực lượng phối hợp tạo ra sức mạnh tổng hợp để thể hiện kế hoạch đạt đến mục tiêu đã đề ra. Trong quá trình chăm sóc giáo dục trẻ, muốn đạt được kết quả thì ngoài việc phải thường xuyên cải tiến, đổi mới nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức các hoạt động chăm sóc giáo dục trẻ còn phải chú ý đến công tác phối hợp giữa nhà trường và gia đình tạo thành một cầu nối thông suốt, thống nhất để cùng tương tác hỗ trợ các hoạt động chăm sóc giáo dục trẻ không chỉ ở trong trường mầm non mà ở mọi lúc, mọi nơi. Trên cơ sở nghiên cứu thực trạng việc phối hợp chăm sóc giáo dục trẻ tuổi mầm non ở trường Mầm non Phường 3, Quận 10, tác giả đã đề xuất 5 giải pháp phối hợp nhằm nâng cao chất lượng quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong công tác chăm sóc giáo dục trẻ ở trường mầm non Phường 3, Quận 10, TP.HCM.

Nghiên cứu về vai trò, ý nghĩa của sự phối hợp giữa gia đình và nhà trường trong giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non có RLPTK

Sự phối hợp giáo dục giữa gia đình và nhà trường đối với sự phát triển nhân cách của trẻ mầm non đã được nhiều nhà tâm lý học, giáo dục học quan tâm nghiên cứu. I.A. Conmensky, I.G. Pestalozy đã bàn nhiều về giáo dục trẻ em trong gia đình, về ảnh hưởng của người mẹ đối với nhân cách của con trẻ và chỉ ra những phương pháp giáo dục đạo đức cho trẻ trong gia đình, trong đó nhấn mạnh sự thống nhất giữa gia đình và nhà trường trong mục

tiêu, nội dung giáo dục đạo đức cho trẻ em [8], [9], [16], [17].

Sukomlinsky. V.A trong tác phẩm **“Giáo dục con người chân chính như thế nào”** cho thấy giáo dục gia đình có ảnh hưởng to lớn đến đạo đức của con trẻ, nhấn mạnh ý nghĩa của giáo dục lòng nhân ái, tình cảm tinh tế như ân cần, chu đáo, lòng vị tha cho trẻ em. Ông đề cao sự phối hợp chặt chẽ giữa gia đình và nhà trường trong giáo dục đạo đức cho trẻ [8], [9], [16].

Bên cạnh đó, chủ đề về giáo dục gia đình, sự phối hợp giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non cũng được các tác giả nổi tiếng như N.K. Krupskaya, A.X. Makarenko nghiên cứu và đưa ra những lời khuyên cho các bậc cha mẹ trong việc giáo dục đạo đức, kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non [8], [9], [16].

A.V. Zaporozet trong tác phẩm **“Những cơ sở giáo dục học mẫu giáo”** đã chỉ rõ vai trò của sự phối hợp giữa gia đình, nhà trường, xã hội đối với sự phát triển đạo đức, tình cảm, trí tuệ, thể chất của trẻ và phân tích rõ sự ảnh hưởng đến từng mặt của nhân cách trẻ [8], [9], [16].

Một số tác giả như: Bojsakova.L.N, Beco-nove.v.v, Phomicheva.C.V, Ovsianiko.I.Iu, Trenkina.N.V, Tararuk đã nghiên cứu mô hình phối hợp, biện pháp phối hợp giữa cha mẹ trẻ và trường mầm non trong giáo dục trẻ có RLPTK [25], [26], [27], [28], [29].

Tác giả Amy L. Reschly [2], Đại học Georgia trong bài viết **“Schools, Families, and Response to Intervention”** đã chứng minh được tầm quan trọng của mối quan hệ chặt chẽ giữa gia đình và nhà trường đã ảnh hưởng tích cực đến kết quả can thiệp sớm trên trẻ có RLPTK. Khi nhà trường và gia đình hợp tác để hỗ trợ sự học tập của học sinh thì kết quả học tập của học sinh được cải

thiện (Henderson & Mapp, 2002). Sự phối hợp chặt chẽ giữa gia đình và nhà trường là một cơ hội để mang lại sự thay đổi có ý nghĩa trong các mối quan hệ giữa nhà trường và gia đình, cho phép tạo ra sự hợp tác gắn bó giữa các nhà giáo dục và phụ huynh thông qua các nỗ lực hợp tác, giải quyết vấn đề.

Guerra.M; Luciano.E [23] trong nghiên cứu **“Chia sẻ trách nhiệm trong giáo dục kỹ năng xã hội: Mối quan hệ giữa giáo viên và phụ huynh trong giáo dục trẻ từ 0 đến 6 tuổi có rối loạn phổ tự kỷ”** đã khẳng định gia đình là môi trường giáo dục đầu tiên của trẻ và có ảnh hưởng đến sự phát triển của trẻ. Trong khi đó, cơ sở giáo dục mầm non có nhiệm vụ quan trọng trong chăm sóc, giáo dục trẻ từ 0 đến 6 tuổi có RLPTK. Nghiên cứu đã chứng minh được tầm quan trọng của sự phối hợp giữa gia đình và nhà trường trong việc chăm sóc, giáo dục nhằm phát triển trẻ. Các bằng chứng đều cho thấy mối quan hệ tốt giữa gia đình và nhà trường sẽ làm tăng hiệu quả can thiệp, giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ từ 0 đến 6 tuổi có RLPTK, tạo ra sự trao đổi, hiểu biết lẫn nhau nhiều hơn giữa giáo viên và phụ huynh.

2.2.2. Hướng nghiên cứu thứ hai

Nghiên cứu về sự phối hợp giữa gia đình, nhà trường trong việc lựa chọn, xây dựng nội dung, sử dụng phương pháp, hình thức giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non có RLPTK

Trong sách **“Family – School Partnerships Framework – A guide for schools and families”** (Quan hệ đối tác giữa trường học và gia đình – Hướng dẫn cho nhà trường và gia đình) [1] nêu rằng: Quan hệ đối tác giữa trường học và gia đình là các mối quan hệ hợp tác và các hoạt động liên quan đến nhân viên của nhà trường, phụ huynh và

các thành viên khác trong gia đình của học sinh tại một trường học. Quan hệ đối tác dựa trên sự tin tưởng và tôn trọng lẫn nhau, chia sẻ trách nhiệm đối với giáo dục trẻ em tại trường học.

Nghiên cứu của Vụ Giáo dục Mầm non Úc năm 2011 [6] đã phát triển và đánh giá Bảng câu hỏi về sự tham gia của gia đình (FIQ), một thang đo đa chiều về sự tham gia của gia đình trong giáo dục mầm non. FIQ được thu thập từ 641 phụ huynh. Các phân tích đa biến về sự khác biệt của mẫu nghiên cứu cho thấy rằng phụ huynh có trình độ học vấn cao đã tham gia vào các hoạt động ở trường, hội thảo, quan tâm con nhiều hơn so với phụ huynh có trình độ học vấn thấp hơn.

Các tác giả Jan Hughes và Oi-man Kwok (2007) trong sách ***Hướng dẫn thực hiện: Nhà trường, Gia đình và những đối tác cộng đồng*** đã nghiên cứu mối quan hệ giữa giáo viên và phụ huynh. Mối quan hệ giữa giáo viên với phụ huynh đã ảnh hưởng đến sự phát triển của trẻ em. Khi phụ huynh tham gia vào việc giáo dục con trẻ cả ở gia đình và ở trường, cùng trải nghiệm mối quan hệ với các giáo viên được đặc trưng bởi sự tương hỗ, ấm áp và tôn trọng thì trẻ thể hiện mức độ cảm xúc, xã hội cao hơn các trẻ khác cùng lứa tuổi (Fan & Chen, 2001; Henderson & Mapp, 2002; Marcon, 1999; Reynold, 1991). Một số nhà nghiên cứu đã phân biệt giữa các hành vi hoặc hoạt động liên quan đến phụ huynh và chất lượng của mối quan hệ giáo viên phụ huynh (Kohl, Lengua, & McMahon, 2000; Rimm Kaufman, LaParo, Downer, & Pianta, 2005; Vickers & Minke, 1995). Các hành vi tham gia của phụ huynh bao gồm các hoạt động tình nguyện ở trường, giao tiếp với giáo viên, và thực hiện tốt việc chăm sóc, giáo

dục trẻ tại gia đình. Chất lượng mối quan hệ giữa giáo viên và phụ huynh liên quan đến chất lượng tình cảm. Sự kết nối chặt chẽ giữa nhà trường và gia đình được dựa trên cơ sở của niềm tin, tương hỗ, liên kết, hỗ trợ, các giá trị được chia sẻ, những kỳ vọng và niềm tin chung về nhau (Vickers & Minke, 1995). Nhiều nghiên cứu với các mẫu nghiên cứu đã chứng minh rằng mối quan hệ giữa gia đình và nhà trường đều gắn liền với sự tham gia và thành tích học tập của trẻ (Boethel, 2003) [10].

Theo L.S. Vygotsky, trẻ có nhu cầu đặc biệt học được thông qua tương tác xã hội với người hướng dẫn là ông bà, cha mẹ, anh chị, giáo viên, bạn bè; sự phối hợp giữa giáo viên với cha mẹ sẽ ảnh hưởng tích cực đến sự phát triển ***“Vùng phát triển gần”*** của từng trẻ [21].

Maria Montessori trong tác phẩm ***“Trẻ thơ trong gia đình”*** đã chú trọng môi trường cho trẻ trải nghiệm, tìm tòi, khám phá cuộc sống bằng các giác quan. Maria Montessori nhấn mạnh vai trò của sự kết nối giữa gia đình và nhà trường trong việc tạo môi trường mang tính học cụ cho trẻ trải nghiệm tích cực [20].

Tác giả Lukina [24] trong nghiên cứu ***“Mối quan hệ giữa chuyên gia với phụ huynh trong nhóm trẻ đặc biệt”*** tập trung vào sự tương tác với cha mẹ: cha mẹ nên tham gia vào việc thực hiện chương trình, tạo điều kiện cho sự phát triển toàn diện và kịp thời của trẻ tuổi mẫu giáo, để không bỏ lỡ giai đoạn quan trọng trong sự phát triển nhân cách của trẻ. Phụ huynh nên là người tham gia tích cực vào quá trình giáo dục, người tham gia trong tất cả các dự án, không chỉ là đồng minh của nhà trường, mà còn là trợ lý có thẩm quyền, để kích hoạt cha mẹ trẻ, thu hút sự chú ý của họ vào các nhiệm vụ điều chỉnh, can

thiệt sự phạm khi làm việc với trẻ mầm non. Nguyên tắc tương tác là:

- Phong cách giao tiếp thân thiện của giáo viên với phụ huynh;
- Cách tiếp cận cá nhân;
- Năng động;
- Hợp tác;
- Huấn luyện nghiêm túc;
- Tăng dần độ phức tạp.

Đối với sự phối hợp giữa cơ sở giáo dục mầm non với phụ huynh trong giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non có RLPTK đến thời điểm hiện tại có thể điểm qua một số công trình nghiên cứu có bằng chứng khoa học như sau:

Can thiệp sớm trẻ dưới 3 tuổi có RLPTK (*Early Intervention for Children With Autism Spectrum Disorder Under 3 Years of Age: Recommendations for Practice and Research*) của nhóm tác giả Zwaigenbaum L, Bauman ML, Choueiri R, Kasari C, Carter A, Granpeesheh D, Mailloux Z, Smith R, Wager S, Wagner S, Fein D, Pierce K, Buie T, Davis PA, Newschaffer C, Robins D, Wetherby A, Stone WL, Yirmiya N, Estes A, Hansen RL, McPartland JC, Natowicz MR đã chứng minh được hiệu quả của một số phương pháp và mô hình can thiệp trẻ dưới 3 tuổi có RLPTK trong thời gian được thực nghiệm từ 8–12 tuần. Nghiên cứu đã nhấn mạnh vai trò của cha mẹ trong can thiệp trẻ tại gia đình kết hợp với các hoạt động giáo dục kỹ năng xã hội trong chế độ sinh hoạt hàng ngày [15], [20], [21], [22].

Ya-Chih Chang, Wendy Shih and Connie Kasari trong bài báo công bố kết quả nghiên cứu *“Friendships in preschool children with autism spectrum disorder: What holds them back, child characteristics or teacher behavior?”* cho rằng: trẻ

mầm non không có RLPTK bắt đầu chơi với bạn ngay từ lúc 2 tuổi nhưng trái lại trẻ có RLPTK gặp khó khăn trong việc kết bạn. Nghiên cứu này đã khảo sát mức độ mối quan hệ bạn bè của trẻ mầm non có RLPTK. Mục đích thứ hai của nghiên cứu là xác định mức độ mà giáo viên sử dụng các chiến lược để tạo điều kiện thuận lợi cho việc phát triển tình bạn cho 31 trẻ ở lứa tuổi mẫu giáo từ 2–5 tuổi có RLPTK. Kết quả nghiên cứu cho thấy 20% trẻ có khả năng kết bạn ở trường và có mức độ kỹ năng tương tác, giao tiếp trong khi chơi với những trẻ khác. Các giáo viên đã sử dụng rất ít chiến lược để tạo dựng tình bạn mà thường sử dụng các chiến lược quản lý hành vi trong lớp học [15], [22].

Aubyn C Stahmer, Nicole M. Collings, and Lawrence A Palinkas [2] đã tiến hành một nghiên cứu định tính **“Thực hành can thiệp trẻ có rối loạn phổ tự kỷ: Mô tả sự hỗ trợ từ cộng đồng”** (*Early Intervention Practices for Children With Autism: Descriptions From Community Providers*) để xác định những loại kỹ thuật can thiệp trẻ mầm non có RLPTK đang được sử dụng trong môi trường cộng đồng ở Nam California nhằm giúp trả lời các câu hỏi nghiên cứu sau:

- (i) Các nhà cung cấp dịch vụ sử dụng phương pháp can thiệp nào cho trẻ mầm non có RLPTK?
- (ii) Các nhà cung cấp dịch vụ có hiểu biết về kỹ thuật can thiệp không?
- (iii) Sự phối hợp giữa giáo viên và những người chăm sóc trẻ/cha mẹ của trẻ có RLPTK như thế nào [15], [22]?

Katarina Celic trong năm 2007 [19] đã công bố kết quả của nghiên cứu: **“Tổng quan các công trình nghiên cứu về việc giáo viên và cha mẹ tổ chức trò chơi biểu tượng cho trẻ**

mầm non có rối loạn phổ tự kỷ” (Teacher and parents implemented interventions targeting symbolic play of preschool aged children with Autism Spectrum Disorder A systematic review). Kết quả của nghiên cứu này đã thống kê được tỷ lệ trẻ có RLPTK năm 2007 là khoảng 6,5–6,6/1000 trẻ em. Kỹ năng chơi biểu tượng là một trong những chỉ số chẩn đoán RLPTK. Tuy nhiên giáo viên và cha mẹ chưa quan tâm đến việc tổ chức các hoạt động chơi biểu tượng ở trẻ. Từ đó nghiên cứu đã đề xuất một số phương pháp can thiệp cho trẻ bằng việc tổ chức cho trẻ chơi các trò chơi biểu tượng trong môi trường tự nhiên nhằm cải thiện hành vi chơi biểu tượng của trẻ mầm non có RLPTK. Đồng thời nghiên cứu đã khuyến nghị tăng cường sự phối hợp giữa giáo viên và cha mẹ trong việc tổ chức trò chơi biểu tượng cho trẻ mầm non có RLPTK.

Ở Việt Nam, tác giả Nguyễn Thị Hoàng Yến và cộng sự [14] đã nghiên cứu đề tài: **Nghiên cứu biện pháp can thiệp sớm và giáo dục hòa nhập cho trẻ tự kỷ ở nước ta hiện nay và trong giai đoạn 2011–2020**; tác giả Đỗ Thị Thảo thuộc khoa Giáo dục Đặc biệt, Đại học Sư phạm Hà Nội đã công bố kết quả của một số nghiên cứu có liên quan đến đề tài như: **Biện pháp giáo dục kỹ năng thiết lập mối quan hệ xã hội cho trẻ RLPTK nhẹ trong trường mầm non hòa nhập, một số nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích hành vi ứng dụng trong can thiệp sớm trẻ RLPTK** [7]. Năm 2016, tác giả Đỗ Thị Thảo [8] đã công bố kết quả nghiên cứu về sự phối hợp giữa các lực lượng giáo dục trẻ có rối loạn phổ tự kỷ qua bài viết **“Hợp tác giữa nhà trường và gia đình trong can thiệp sớm giáo dục trẻ rối loạn phổ tự kỷ”** trên Tạp

chí Khoa học số 61 của Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

Bên cạnh đó nhóm tác giả Nguyễn Xuân Hải, Eva Lindsking đã dày công nghiên cứu và triển khai dự án: **Tiến tới giáo dục cho mọi trẻ em – Những bài học kinh nghiệm từ chương trình Giáo dục hòa nhập ở Việt Nam** trong báo cáo của tổ chức cứu trợ trẻ em của Thụy Điển. Báo cáo này đã phân tích cơ sở lý luận và thực trạng của chương trình Giáo dục hòa nhập ở Việt Nam, trong đó có thực trạng về sự phối hợp giữa gia đình và nhà trường trong can thiệp sớm trẻ RLPTK [14].

Năm 2017, nhóm tác giả Nguyễn Quang Uẩn, Phạm Thị Thu Trang [16] thuộc Khoa Tâm lý – Giáo dục học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Trường Mầm non Thực hành Hoa Thủy Tiên Hà Nội đã công bố bài viết về một số vấn đề lý luận về trẻ RLPTK, sự phối hợp các lực lượng xã hội trong giáo dục trẻ có RLPTK 4–5 tuổi học hòa nhập tại hai trường mầm non thực hành tại Hà Nội, đề xuất 5 biện pháp phối hợp các lực lượng xã hội trong giáo dục trẻ 4–5 tuổi có RLPTK và tiến hành thực nghiệm 2 trong 5 biện pháp nhằm bước đầu khẳng định kết quả nghiên cứu.

Tác giả Nguyễn Thị Kim Anh cùng các cộng sự đã nghiên cứu đề tài **“Xây dựng chương trình dạy kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non có rối loạn phổ tự kỷ tại Thành phố Hồ Chí Minh”** [15] cùng sản phẩm mang tính thực tiễn cao là **“Hướng dẫn sử dụng Chương trình dạy kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non có RLPTK”**. Kết quả nghiên cứu đã phân tích các phương pháp dạy kỹ năng xã hội, cách lập kế hoạch tổ chức các buổi học cá nhân, buổi học theo nhóm, các hoạt động dạy 4 nhóm kỹ năng xã hội:

- Nhóm kỹ năng giao tiếp xã hội,

- Nhóm kỹ năng tự chăm sóc bản thân,
- Nhóm kỹ năng tương tác xã hội,
- Nhóm kỹ năng đồng cảm với 3 mức độ của trẻ mầm non có RLPTK.

Tóm lại, trên thế giới đã có khá nhiều công trình nghiên cứu về trẻ có RLPTK, biện pháp giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ RLPTK. Những nghiên cứu đó được thực hiện trên những nhóm đối tượng có những đặc điểm tâm sinh lý, xã hội, kinh tế... đa dạng và đã đưa ra những góc nhìn, những cách tiếp cận nghiên cứu rất khoa học. Tuy nhiên, các công trình khoa học công bố kết quả về sự phối hợp giữa cơ sở giáo dục mầm non với phụ huynh trong giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non có RLPTK chưa phác họa được mô hình giáo dục kỹ năng xã hội, phương pháp, hình thức, nội dung, phương tiện giáo dục đặc thù và đặc biệt là công cụ đánh giá kỹ năng xã hội của trẻ mầm non có RLPTK.

Ở Việt Nam, nhìn chung một số nghiên cứu về sự phối hợp giữa gia đình và nhà trường trong giáo dục trẻ RLPTK đã đề xuất các biện pháp mang tính khoa học và thực tiễn. Tuy nhiên, các nghiên cứu về sự phối hợp giữa cơ sở giáo dục mầm non và phụ huynh trong giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non có RLPTK còn chưa nhiều, bị bỏ ngỏ cả trên bình diện lý luận và thực tiễn mặc dù được xem là nội dung quan trọng cần thiết được nghiên cứu để phục vụ cho việc nâng cao chất lượng can thiệp sớm, hỗ trợ trẻ mầm non có RLPTK hòa nhập.

3. KẾT LUẬN

Thông qua việc tổng hợp và phân tích một số kết quả nghiên cứu trên thế giới và ở Việt Nam về sự phối hợp giữa cơ sở giáo dục mầm

non với phụ huynh trong giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non có RLPTK, chúng tôi đã đúc kết được các công trình nghiên cứu về kỹ năng xã hội, phương pháp dạy kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non có RLPTK. Các công trình nghiên cứu về sự phối hợp giữa gia đình và nhà trường trong giáo dục kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non có RLPTK đã được nhiều nhà khoa học nghiên cứu, đề xuất và áp dụng vào thực tiễn giáo dục. Giá trị khoa học và giá trị thực tiễn của những kết quả nghiên cứu này được minh chứng bằng mức độ ảnh hưởng sâu rộng đến sự hình thành phát triển kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non có RLPTK dựa trên nền tảng cơ bản sự phối hợp chặt chẽ giữa cơ sở giáo dục mầm non với phụ huynh.

Hướng nghiên cứu tiếp theo là cần nghiên cứu mô hình phối hợp giữa cơ sở giáo dục mầm non, và phụ huynh, cộng đồng trong giáo dục trẻ mầm non có RLPTK nhằm nâng cao chất lượng giáo dục hòa nhập cho trẻ có nhu cầu đặc biệt nói chung và trẻ mầm non có RLPTK nói riêng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Australia Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations, (2014), *Family – School partnerships framework: A guide for schools and Families*.
- [2] Amy L. Reschly, (2004), *Schools, Families, and Response to Intervention*. Georgia University.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2017), Thông tư số 01/VBHN-BGDĐT ban hành Chương trình Giáo dục mầm non.
- [4] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2018), Thông tư số 26/2018/TT-BGDĐT ban hành quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non.

- [5] Cao Thị Phương Nhung, (2010), *Gia đình với giáo dục nhân cách cho thế hệ trẻ ở tỉnh Thái Nguyên hiện nay*. Luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn.
- [6] Community Child Care Victoria (CCC), (2011), *Collaborating with Children for Effective Programming*. Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations under the Inclusion and Professional Support Program (2008–12).
- [7] Đỗ Thị Thảo, Nguyễn Thị Hoàng Yến và Trịnh Ngọc Toàn, (2017), *Kiến thức, kỹ năng của giáo viên và cha mẹ về các phương pháp can thiệp sớm giáo dục trẻ RLPTK*. Kỷ yếu Hội thảo khoa học “Can thiệp, trị liệu và giáo dục hòa nhập trẻ rối loạn phổ tự kỷ”. Tạp chí khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [8] Đỗ Thị Thảo, (2016), *Hợp tác giữa nhà trường và gia đình trong can thiệp sớm giáo dục trẻ rối loạn phổ tự kỷ*. Tạp chí khoa học, Trường Đại học Sư phạm, Hà Nội, số 61.
- [9] Đỗ Thị Thảo, (2011), *Sự cần thiết của việc hợp tác giữa giáo viên và cha mẹ trẻ trong can thiệp sớm trẻ tự kỷ lứa tuổi mẫu giáo*. Kỷ yếu Hội thảo Khoa học “Giáo dục đặc biệt Việt Nam – Kinh nghiệm và triển vọng”. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [10] Joyce L. Epstein, Mavis G. Sanders, Steven B. Sheldon, Beth S. Simon, Karen Clark Salinas, Natalie Rodriguez Jansorn, Frances L. Van Voorhis, Cecelia S. Martin, Brenda G. Thomas, Marsha D. Greenfeld, Darcy J. Hutchins, Kenyatta J. Williams, (2012), *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Resources corwin.com/PartnershipsHandbook.
- [11] Jennifer M. Gillis, Ph.D., BCBA1 & Robert C. Butler, B.S. *Social skills interventions for preschoolers with Autism Spectrum Disorder: A description of single-subject design studies*. Journal of Autism.
- [12] Luật Giáo dục sửa đổi 2019.
- [13] Ngô Xuân Điệp, (2017), *Xây dựng chương trình phối hợp giữa gia đình và trường chuyên biệt trong can thiệp cho trẻ tự kỷ tại TP.HCM*. Đề tài KHCN cấp Sở KHCN TP.HCM.
- [14] Nguyễn Thị Hoàng Yến, (2015), *Nghiên cứu biện pháp can thiệp sớm và giáo dục hòa nhập cho trẻ tự kỷ ở nước ta hiện nay và trong giai đoạn 2011–2020*. Đề tài khoa học Công nghệ cấp Nhà nước.
- [15] Nguyễn Thị Kim Anh, (2018), *Xây dựng chương trình dạy kỹ năng xã hội cho trẻ mầm non có rối loạn phổ tự kỷ tại TP.HCM* - Đề tài KHCN cấp Sở KHCN TP.HCM
- [16] Nguyễn Quang Uẩn, Phạm Thị Thu Trang, (2017), *Thực trạng đánh giá của giáo viên và cán bộ quản lý về việc phối hợp các lực lượng xã hội trong giáo dục trẻ rối loạn phổ tự kỷ 4–5 tuổi học hòa nhập tại trường mầm non*. Kỷ yếu Hội thảo khoa học “Can thiệp, trị liệu và giáo dục hòa nhập trẻ rối loạn phổ tự kỷ”. Tạp chí khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [17] Sharon A. Raver; Dana C. Childress, (2014), *Collaboration and Teamwork with Families and Professionals*. Brookes Publishing | www.brookespublishing.com | 1–800–638–3775.

- [18] Stephanie Brooks, (2004), *Establishing Successful and Healthy Teacher and Parent Relationships In Waldorf School*. Antioch New England Graduate School.
- [19] Võ Thị Tường Vy, (2016), *Quản lý sự phối hợp giữa nhà trường và gia đình hiện nay từ đó rút kinh nghiệm và đề ra một số giải pháp quản lý thúc đẩy và nâng cao chất lượng CS, GD trẻ mầm non trong các trường Mầm non công lập trên địa bàn Phường 3, Quận 10, TP.HCM*. Luận văn Thạc sĩ Quản lý Giáo dục, Học viện Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- [20] Никольская О. С; Баенская Е. Р; Либлинг М. М; Костин И. А; Веденина М. Ю; Аршатский А. В; Аршатская О. С, (2005), *Дети и подростки с аутизмом*. Теревинф Москва.
- [21] Башина В.М, (1999), *Аутизм в детстве*. М.: Медицина, 238 с.
- [22] Семаго Н.Я, (2012), *Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы*. Под общей ред.– М.: МГППУ.
- [23] *Исследование. Двадцать семь методов коррекции аутизма с доказанной эффективностью*, (2014).
- [24] Лукина Г. Н., (2014), *Взаимодействие специалистов в работе с родителями в группе для детей компенсирующей направленности. Теория и практика образования в современном мире*. Материалы IV Международ. науч. конф. (г. Санкт–Петербург, январь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, (2014) - С.116–119.
- [25] Большакова Л.Н., Бессонова В.В., Фомичева С.В., Голотина Л.А. *Модель комплексного психолого–педагогического сопровождения семей, имеющих детей с РАС, в условиях Ирбитского центра ППМС помощи*.
- [26] Овсянникова Т.Ю. *Модель комплексного сопровождения семей, воспитывающих детей с РАС, в центре реабилитации детей «Коррекция и развитие»*.
- [27] Руднева Е.В. *Исследование формирования социальных навыков, необходимых для адаптации детей с РАС к школе*.
- [28] Степкина Н.В. *Исследование актуального уровня развития детей с РАС в условиях дошкольного образовательного учреждения*.
- [29] Тарарук О.Б. *Исследование условий формирования психологического благополучия первоклассников с расстройствами аутистического спектра*.
- [30] Ю.М. Эрц–Нафтульева, *Израильская ассоциация сертифицированных аналитиков поведения, Международная ассоциация поведенческого анализа. Инклюзия детей с аутизмом в общеобразовательную систему: обзор целей и стратегий*. <https://neuronews.com.ua/ru/issue-article-723/Inklyuziya-detey-s-autizmom-v-obshcheobrazovatelnuyu-sistemu-obzor-celey-i-strategiy#gsc.tab=0>.

AN OVERVIEW OF RESEARCH RESULTS RELATED TO COLLABORATION BETWEEN KINDERGARTENS WITH PARENTS IN SOCIAL SKILLS EDUCATION FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Nguyen Thi Kim Anh

ABSTRACT

The content of the article focuses on an overview of some basic researches in the world and in Vietnam on the collaboration between kindergartens and parents in social skills education for children with autism spectrum disorder. The first approach to the study is the research on social skills and social skills education for children with autism spectrum disorder in kindergartens. The second one is the research on the collaboration between kindergartens and parents in educating social skills for children with autism spectrum disorder. Based on that, the article provides an overview of the situation in order to establish the theoretical framework of the collaboration between kindergartens and parents.

Keywords: *autism spectrum disorder, social skills, social skills education, collaboration between kindergartens and parents.*

Email: anhntk2@hiu.vn

Received: 24/10/2019

Revised: 06/11/2019

Accepted for publication: 28/11/2019