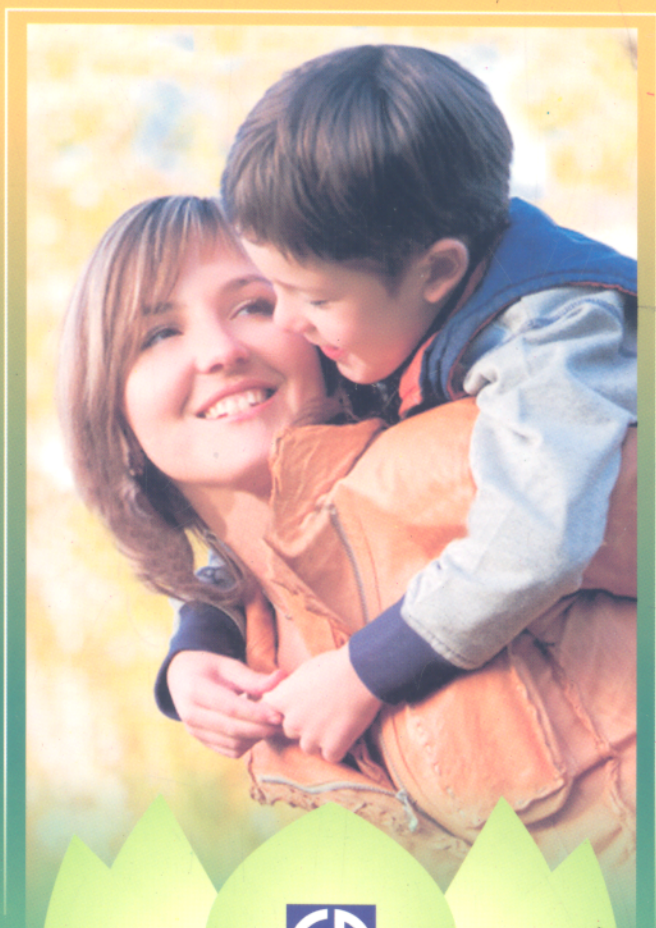


NGUYỄN XUÂN HẢI

GIÁO DỤC HỌC TRẺ KHUYẾT TẬT



NHÀ XUẤT BẢN GIÁO DỤC VIỆT NAM

NGUYỄN XUÂN HẢI

GIÁO DỤC HỌC TRẺ KHUYẾT TẬT

NHÀ XUẤT BẢN GIÁO DỤC VIỆT NAM

**Công ty Cổ phần sách Đại học - Dạy nghề – Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam
giữ quyền công bố tác phẩm.**

161 – 2009/CXB/23 – 208/GD

Mã số : 7G092Y9 – DAI

LỜI NÓI ĐẦU

Vấn đề bảo vệ, chăm sóc, giáo dục người khuyết tật nói chung và trẻ khuyết tật nói riêng luôn được Đảng và Nhà nước ta hết sức quan tâm, hỗ trợ. Một trong những văn bản quan trọng nhất để thực hiện chủ trương này là Văn kiện Hội nghị lần thứ VI Ban chấp hành TW Đảng khoá IX. Văn kiện này được cụ thể hoá trong Chiến lược Phát triển Giáo dục 2001–2010 và nêu rõ chỉ tiêu cụ thể đối với các cấp, bậc học: *Đạt tỉ lệ 50% vào năm 2005 và 70% vào năm 2010 trẻ khuyết tật được học ở một trong các loại hình lớp hoà nhập, bán hoà nhập hoặc chuyên biệt.*

Đến nay, ngày càng có nhiều trẻ khuyết tật đã được đến trường, được tiếp cận với giáo dục với nhiều hình thức khác nhau, đòi hỏi các giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục cần phải được trang bị kiến thức, kỹ năng tổ chức giáo dục và dạy học cho các em đáp ứng nhu cầu chính đáng này. Có nhiều trường đại học, cao đẳng trong cả nước đã mở khoa, tổ giáo dục đặc biệt nhằm đào tạo đội ngũ giáo viên, phát triển nguồn nhân lực phục vụ cho việc giáo dục trẻ khuyết tật. Song những tài liệu, giáo trình phục vụ cho công tác đào tạo này còn rất hạn chế, chưa thống nhất.

Trong những năm qua, Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng đã tiến hành tổ chức biên soạn một số tài liệu giáo dục trẻ khuyết tật để bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục ở mầm non, tiểu học nhưng ở mức độ tài liệu tập huấn.

Nhằm đáp ứng nhu cầu lý luận và thực tiễn giáo dục trẻ khuyết tật ở nước ta, trên cơ sở nghiên cứu và hoạt động thực tiễn của mình, chúng tôi đã mạnh dạn biên soạn tài liệu: **“Giáo dục học trẻ khuyết tật”**. Nội dung cuốn sách bao gồm 4 chương:

Chương I. Những vấn đề chung về giáo dục trẻ khuyết tật, gồm: 1) Giáo dục trẻ khuyết tật là một chuyên ngành của khoa học giáo dục; 2) Trẻ khuyết tật và sự tồn tại của trẻ khuyết tật trong cộng đồng; 3) Các hình thức giáo dục trẻ khuyết tật.

Chương II. Lý luận giáo dục trẻ khuyết tật, gồm: 1) Mục tiêu giáo dục trẻ khuyết tật; 2) Các nguyên tắc giáo dục trẻ khuyết tật; 3) Nội dung giáo dục trẻ khuyết tật; 4) Các bước tiến hành giáo dục trẻ khuyết tật; 5) Người giáo viên và giáo viên chủ nhiệm lớp trong giáo dục trẻ khuyết tật.

Chương III. Lý luận dạy học trẻ khuyết tật, gồm: 1) Những vấn đề chung về lý luận dạy học trẻ khuyết tật; 2) Dạy học có hiệu quả cho trẻ khuyết tật.

Chương IV. Quản lí giáo dục trẻ khuyết tật, gồm: 1) Một số vấn đề cơ bản trong quản lí giáo dục trẻ khuyết tật; 2) Quản lí sự hỗ trợ giáo dục trẻ khuyết tật; 3) Nhiệm vụ và yêu cầu năng lực của Hiệu trưởng, giáo viên cốt cán trong quản lí giáo dục trẻ khuyết tật.

Hi vọng rằng, cuốn sách này sẽ giúp cho các nhà nghiên cứu, giảng viên ở trường đại học, cao đẳng, giáo viên và cán bộ quản lí giáo dục ở mầm non và phổ thông có thể vận dụng nhằm giải quyết có hiệu quả các vấn đề lí luận và thực tiễn giáo dục trẻ khuyết tật hiện nay ở nước ta. Tuy đã có rất nhiều cố gắng, được biên tập và cập nhật song chắc chắn tài liệu không thể tránh khỏi những khiếm khuyết. Chúng tôi mong nhận được sự đóng góp ý kiến để tiếp tục hoàn thiện tài liệu, phục vụ tốt hơn công tác giáo dục trẻ khuyết tật ở nước ta.

TÁC GIẢ

MỤC LỤC

Chương I. NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG VỀ GIÁO DỤC TRẺ KHUYẾT TẬT	7
I. Giáo dục trẻ khuyết tật là một chuyên ngành của khoa học giáo dục	7
1.1. Đối tượng và nhiệm vụ của khoa học giáo dục trẻ khuyết tật	7
1.2. Các khái niệm và phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục trẻ khuyết tật	8
1.3. Mối quan hệ giữa khoa học giáo dục trẻ khuyết tật với các khoa học khác	12
1.4. Sự hình thành và phát triển khoa học giáo dục trẻ khuyết tật	14
II. Trẻ khuyết tật và sự tồn tại của trẻ khuyết tật trong cộng đồng	21
2.1. Khái niệm trẻ khuyết tật	21
2.2. Sự tồn tại của trẻ khuyết tật là một thực tế khách quan	24
III. Các hình thức giáo dục trẻ khuyết tật	26
3.1. Giáo dục chuyên biệt (Special Education)	26
3.2. Giáo dục hội nhập (Integrated Education)	29
3.3. Giáo dục hoà nhập (Inclusive Education)	31
Chương II. LÝ LUẬN GIÁO DỤC TRẺ KHUYẾT TẬT	46
I. Mục tiêu giáo dục trẻ khuyết tật	46
1.1. Cơ sở để xây dựng mục tiêu	46
1.2. Mục tiêu giáo dục trẻ khuyết tật	51
II. Các nguyên tắc giáo dục trẻ khuyết tật	52
2.1. Đảm bảo các nguyên tắc giáo dục chung	52
2.2. Nguyên tắc tôn trọng sự khác biệt	53
2.3. Nguyên tắc giáo dục trẻ khuyết tật dựa vào cộng đồng	53
2.4. Nguyên tắc tổ chức hoạt động giáo dục linh hoạt, phù hợp và dựa vào mặt mạnh của trẻ	54
2.5. Nguyên tắc can thiệp giáo dục sớm	55
III. Nội dung giáo dục trẻ khuyết tật	56
3.1. Nội dung giáo dục cơ bản	56
3.2. Hình thành và phát triển các kỹ năng xã hội	61
3.3. Giáo dục hướng nghiệp và dạy nghề	62
IV. Các bước tiến hành giáo dục trẻ khuyết tật	63
4.1. Hiểu khả năng và nhu cầu của trẻ khuyết tật	63
4.2. Xây dựng mục tiêu, lập kế hoạch giáo dục cá nhân cho trẻ khuyết tật	73

4.3. Thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân cho trẻ khuyết tật.....	78
4.4. Đánh giá thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân trẻ khuyết tật	82
V. Người giáo viên và giáo viên chủ nhiệm lớp trong giáo dục trẻ khuyết tật	84
5.1. Vị trí, vai trò của người giáo viên và giáo viên chủ nhiệm lớp trong giáo dục trẻ khuyết tật.....	84
5.2. Yêu cầu về phẩm chất và năng lực của người giáo viên và giáo viên chủ nhiệm lớp trong giáo dục trẻ khuyết tật.....	87
5.3. Công tác giáo viên phụ trách lớp trong giáo dục trẻ khuyết tật.....	89
Chương III. LÝ LUẬN DẠY HỌC TRẺ KHUYẾT TẬT	91
I. Những vấn đề chung về lý luận dạy học trẻ khuyết tật	91
1.1. Đặc điểm cơ bản trong sự phát triển của trẻ khuyết tật liên quan đến quá trình dạy học	91
1.2. Quá trình dạy học trẻ khuyết tật.....	117
1.3. Nguyên tắc dạy học trẻ khuyết tật.....	128
1.4. Hình thức tổ chức dạy học trẻ khuyết tật.....	134
II. Dạy học có hiệu quả cho trẻ khuyết tật	142
2.1. Nội dung và kế hoạch dạy học trẻ khuyết tật	142
2.2. Thiết kế và tiến hành bài học có hiệu quả cho trẻ khuyết tật.....	148
2.3. Một số kĩ năng dạy học trẻ khuyết tật đặc thù	162
2.4. Đánh giá kết quả dạy học trẻ khuyết tật.....	187
Chương IV. QUẢN LÝ GIÁO DỤC TRẺ KHUYẾT TẬT	192
I. Một số vấn đề cơ bản trong quản lý giáo dục trẻ khuyết tật.....	192
1.1. Mục tiêu quản lý giáo dục trẻ khuyết tật.....	192
1.2. Nội dung quản lý giáo dục trẻ khuyết tật	195
1.3. Một số vấn đề tổ chức, chỉ đạo thực hiện kế hoạch quản lý giáo dục trẻ khuyết tật.....	205
II. Quản lý sự hỗ trợ giáo dục trẻ khuyết tật	211
2.1. Trung tâm hỗ trợ và phát triển giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật.....	211
2.2. Sự tham gia, phối hợp của cộng đồng và chính quyền địa phương.....	214
III. Nhiệm vụ và yêu cầu năng lực của Hiệu trưởng, giáo viên cốt cán trong quản lý giáo dục trẻ khuyết tật	218
3.1. Nhiệm vụ và yêu cầu năng lực của Hiệu trưởng trong quản lý giáo dục trẻ khuyết tật.....	218
3.2. Nhiệm vụ và yêu cầu năng lực của giáo viên cốt cán trong quản lý giáo dục trẻ khuyết tật.....	220
Danh mục tài liệu tham khảo.....	223

NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG VỀ GIÁO DỤC TRẺ KHUYẾT TẬT

I. GIÁO DỤC TRẺ KHUYẾT TẬT LÀ MỘT CHUYÊN NGÀNH CỦA KHOA HỌC GIÁO DỤC

1.1. Đối tượng và nhiệm vụ của khoa học giáo dục trẻ khuyết tật

1.1.1. Đối tượng của khoa học giáo dục trẻ khuyết tật

Mỗi khoa học có đối tượng nghiên cứu của mình và khi nghiên cứu một khoa học người ta thường bắt đầu bằng việc nghiên cứu đối tượng của khoa học đó. Giáo dục trẻ khuyết tật là một chuyên ngành của khoa học giáo dục và có đối tượng nghiên cứu riêng.

Cũng như các khoa học khác, đối tượng nghiên cứu của khoa học giáo dục trẻ khuyết tật là một trong ba dấu hiệu đặc trưng: đối tượng, phương pháp nghiên cứu và hệ thống các khái niệm, phạm trù của chuyên ngành khoa học. Đối tượng của khoa học giáo dục trẻ khuyết tật là một bộ phận cấu thành và nhằm góp phần vào việc nghiên cứu toàn bộ đối tượng khoa học giáo dục nói chung. Xác định đúng đối tượng nghiên cứu của chuyên ngành sẽ giúp cho các nhà nghiên cứu, các nhà khoa học và những người làm việc thuộc lĩnh vực đi đúng hướng, đúng trọng tâm, làm cho khoa học ngày càng phát triển.

Giáo dục trẻ khuyết tật là một khoa học nghiên cứu về quá trình giáo dục trẻ khuyết tật. Đối tượng nghiên cứu của khoa học giáo dục trẻ khuyết tật chính là quá trình giáo dục trẻ khuyết tật, một quá trình giáo dục theo chuyên ngành hẹp của khoa học giáo dục.

Khoa học giáo dục trẻ khuyết tật nghiên cứu nhằm khám phá bản chất, phát hiện những quy luật của quá trình này, tìm ra và xây dựng được các hình thức tổ chức, phương pháp, cách thức có hiệu quả để nâng cao chất lượng của quá trình giáo dục trẻ khuyết tật.

1.1.2. Nhiệm vụ của khoa học giáo dục trẻ khuyết tật

Khoa học giáo dục trẻ khuyết tật là một lí thuyết khoa học thuộc chuyên ngành khoa học giáo dục. Nhằm mục đích góp phần nghiên cứu một cách toàn diện lí thuyết khoa học giáo dục, khoa học giáo dục trẻ khuyết tật bao gồm một hệ thống các luận điểm, quan điểm tiếp cận về quá trình giáo dục trẻ khuyết tật, có những nhiệm vụ cụ thể sau:

Giải thích quá trình hình thành, phát triển và bản chất của giáo dục trẻ khuyết tật trong lịch sử xã hội loài người, trên thế giới và Việt Nam. Phát hiện ra những quy luật chi phối vào quá trình này, chi phối đến sự vận động, phát triển của toàn bộ hệ thống giáo dục quốc dân, nhằm tìm ra và xây dựng các hình thức tổ chức giáo dục phù hợp, linh hoạt và đạt hiệu quả cao nhất.

Xây dựng chiến lược và phát triển chương trình giáo dục của chuyên ngành, đào tạo một hệ thống đội ngũ các nhà khoa học, chuyên gia cũng như các nhà sư phạm, giáo viên... dựa trên các thành tựu khoa học thế giới nói chung và khoa học giáo dục, xu hướng phát triển của chuyên ngành, thực tiễn kinh nghiệm của Việt Nam sau hàng chục năm xây dựng.

Nghiên cứu, không ngừng tìm tòi được những phương pháp, đồ dùng, phương tiện giáo dục và dạy học mới, hiện đại, phù hợp với xu thế phát triển chung của khoa học giáo dục và nhu cầu thực tiễn của quá trình giáo dục trẻ khuyết tật Việt Nam nhằm không ngừng nâng cao chất lượng của quá trình này.

Nghiên cứu xây dựng các lí thuyết giáo dục trẻ khuyết tật mới, hiện đại và áp dụng các lí thuyết này vào thực tiễn giáo dục và dạy học trong các nhà trường phổ thông.

Tóm lại: Đối tượng nghiên cứu của khoa học giáo dục trẻ khuyết tật là quá trình giáo dục trẻ khuyết tật. Nhiệm vụ của nó là nghiên cứu nguồn gốc, bản chất và các quy luật của quá trình giáo dục trẻ khuyết tật để xây dựng các lí thuyết khoa học chuyên ngành, trên cơ sở đó chỉ ra và khẳng định con đường ứng dụng các lí thuyết này vào thực tiễn giáo dục.

1.2. Các khái niệm và phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục trẻ khuyết tật

1.2.1. Các khái niệm cơ bản

Khoa học giáo dục trẻ khuyết tật có một hệ thống các khái niệm, thuật ngữ được sử dụng, một số các khái niệm, thuật ngữ cơ bản có thể kể đến là:

Khuyết tật: Bất cứ sự thiếu hụt hoặc sự bất thường về cấu trúc cơ thể, chức năng tâm lý hay giải phẫu là hậu quả của bệnh tật, tai nạn, biến đổi gen hoặc các tác nhân của môi trường.

Khuyết tật: Bất cứ sự hạn chế hay thiếu hụt khả năng thực hiện một hoạt động theo cách thức hoặc trong phạm vi được coi là bình thường của con người. Theo cách hiểu này thì khuyết tật được đề cập chủ yếu là do các yếu tố xã hội, môi trường gây nên.

Tàn tật: Khái niệm này hiện nay không còn được sử dụng trong giáo dục ở hầu hết các nước thế giới và Việt Nam. Không còn một ai được coi là tàn tật nếu như môi trường bên ngoài thay đổi phù hợp để đáp ứng những nhu cầu khác nhau của mọi người.

Phục hồi chức năng: Sự phục hồi một phần hay toàn bộ cấu trúc hoặc chức năng của một cá nhân. Thuật ngữ này được dùng chủ yếu trong y tế.

Phục hồi chức năng dựa vào cộng đồng: Đó là các dịch vụ tại cộng đồng, tại nơi trẻ đang sinh sống, tại gia đình trẻ khuyết tật. Hiện tại, các dịch vụ này chỉ giới hạn trong một nhóm người có liên quan tức là họ có kiến thức, kỹ năng cũng như có thể huy động được các nguồn lực hỗ trợ tại cộng đồng để thực hiện. Một cách lý tưởng thì các nguồn lực, kiến thức và kỹ năng được chuyển giao hoàn toàn tới cộng đồng, cha mẹ trẻ và cả chính đứa trẻ nữa.

Can thiệp sớm: Sự hướng dẫn giáo dục sớm cho trẻ khuyết tật từ 0–6 tuổi và được chia thành 2 giai đoạn chính: Từ khi sinh cho đến 3 tuổi và từ 3–6 tuổi. Mục đích là hỗ trợ và nâng cao khả năng cho gia đình trẻ để đáp ứng nhu cầu phát triển, đạt tới khả năng và năng lực tốt nhất của trẻ khuyết tật.

Trẻ em khuyết tật (còn gọi là trẻ khuyết tật): Thuật ngữ này được xây dựng từ quan niệm cho rằng, trẻ em trước hết là một con người có những khả năng, năng lực và nhu cầu của mình, sau đó mới tính đến sự hạn chế hay thiếu hụt khả năng theo một cách nào đó. Điều này thể hiện tính tích cực hơn khi sử dụng thuật ngữ (trẻ bị khuyết tật – tập trung nhìn nhận khuyết tật của trẻ hơn là khả năng hiện có và tiềm năng của đứa trẻ).

Giáo dục chuyên biệt: Phương thức giáo dục tách biệt trẻ em có các dạng khuyết tật khác nhau vào cơ sở giáo dục riêng. Các trường hoặc cơ sở chuyên biệt đòi hỏi một nguồn lực đáng kể. Đến nay, nhiều người cho rằng giáo dục chuyên biệt là một "tồn tại lịch sử" hay "giai đoạn lịch sử".

Giáo dục hội nhập: Phương thức giáo dục trẻ khuyết tật được học theo nhóm trong hệ thống giáo dục phổ thông. Chẳng hạn như một hay một số lớp học chuyên biệt được đặt trong trường phổ thông bình thường, trong quá trình giáo dục trẻ khuyết tật nào có "khả năng" sẽ được học chung ở một số môn học hoặc tham gia một số hoạt động cùng trẻ bình thường.

Giáo dục hoà nhập: Phương thức giáo dục trong đó trẻ khuyết tật cùng học với trẻ em bình thường, trong trường phổ thông ngay tại nơi trẻ sinh sống. Giáo dục hoà nhập dựa trên quan điểm giáo dục hoà nhập cho mọi trẻ em không tính đến nguồn gốc xã hội, dân tộc, kinh tế, mức độ khuyết tật... Giáo dục hoà nhập thừa nhận mọi trẻ em là khác nhau, và nhờ sự khác nhau đó có thể đóng góp để tạo ra một môi trường nhà trường tốt hơn cho tất cả mọi người. Điều này khẳng định rằng sự khác biệt giữa các cá nhân là bình thường và nhấn mạnh tính đa dạng. Do đó, công tác giáo dục và dạy học cần được điều chỉnh cho phù hợp với khả năng và nhu cầu của từng cá nhân.

1.2.2. Phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục trẻ khuyết tật

Phương pháp là con đường, cách thức tiến hành một hoạt động nào đó. Phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục trẻ khuyết tật là cách thức nghiên cứu được sử dụng nhằm phát hiện bản chất và những quy luật giáo dục trẻ khuyết tật. Trên cơ sở đó, vận dụng chúng để giải quyết các vấn đề thực tiễn giáo dục trẻ khuyết tật đặt ra trong các nhà trường nói riêng và thực hiện chiến lược phát triển giáo dục đào tạo trong mỗi giai đoạn nhất định.

Các phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục trẻ khuyết tật có thể được chia thành ba nhóm nghiên cứu sau:

1.2.2.1. Nhóm phương pháp nghiên cứu lí thuyết

Tổng quan các tài liệu, thu thập những thông tin về giáo dục trẻ khuyết tật trong nước và thế giới thông qua những văn kiện, tạp chí khoa học, các kênh truyền thông đài, báo, truyền hình, mạng... Trên cơ sở đó, các thông tin được phân tích, tổng hợp, phân loại, hệ thống hoá... để trở thành những tri thức lí thuyết mới của chuyên ngành khoa học.

Phương pháp nghiên cứu lí thuyết còn được thể hiện trong việc vận dụng các tri thức lí thuyết để lí giải những đề xuất về các hiện tượng và sự kiện phức tạp của quá trình giáo dục trẻ khuyết tật.

1.2.2.2. Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn

a) Phương pháp quan sát

Đây là một trong những phương pháp nghiên cứu cơ bản của khoa học giáo dục trẻ khuyết tật. Quan sát có thể là quan sát toàn diện tức là theo dõi toàn bộ hoạt động cũng có thể quan sát những biểu hiện có liên quan trực tiếp đến vấn đề mình quan tâm đối với đối tượng giáo dục. Mục đích quan sát quy định hình thức và cách tổ chức quá trình quan sát (Quan sát có chủ định và không chủ định).

Ưu điểm của phương pháp quan sát là những thông tin thu được mang tính trực tiếp của thực tiễn quá trình giáo dục trẻ khuyết tật. Quan sát tốt đảm bảo 50% hiệu quả nghiên cứu. Tuy nhiên, quan sát có nhược điểm là đôi khi không phân biệt được những sự kiện có tính ngẫu nhiên và những sự kiện có tính quy luật.

b) Phương pháp phỏng vấn, đàm thoại

Đó là việc sử dụng một hệ thống các loại câu hỏi để thu thập thông tin về đối tượng thông qua phỏng vấn, đàm thoại. Phỏng vấn có thể thực hiện với một, một số hay nhiều đối tượng cùng một lúc. Sử dụng phương pháp phỏng vấn và đàm thoại đòi hỏi một số kĩ năng nhất định. Trước khi tiến hành phỏng vấn, hệ thống câu hỏi và những điều kiện khác cần phải được chuẩn bị một cách cẩn thận. Khi tiến hành phải chú ý xây dựng được mối quan hệ hiểu biết lẫn nhau giữa người phỏng vấn và người được phỏng vấn.

Ưu điểm của phương pháp này là những thông tin cụ thể có thể được khẳng định ngay trong quá trình phỏng vấn. Toàn bộ thông tin thu được dễ dàng được xử lí nhờ các công cụ toán học và khái quát hoá. Nhược điểm của phương pháp này là kết quả dựa vào những câu trả lời thường độ chính xác không cao, đôi khi phải dùng các phương pháp bổ trợ.

c) Phương pháp nghiên cứu sản phẩm hoạt động

Sản phẩm hoạt động của giáo viên và học sinh phản ánh hiệu quả của quá trình giáo dục, trình độ nhận thức, kiến thức và kĩ năng của học sinh. Bằng phương pháp này, nhà nghiên cứu có thể tìm ra được các giải pháp nhằm nâng cao chất lượng quá trình giáo dục trẻ khuyết tật. Phương pháp này cũng cần được kết hợp với các phương pháp khác trong khi nghiên cứu.

d) Phương pháp thực nghiệm giáo dục

Đây là phương pháp cơ bản để khẳng định lí thuyết đã xác lập có thể được ứng dụng vào thực tiễn hay không? Phương pháp này được tiến hành bằng cách

tổ chức cho các nghiệm thể hoạt động theo một giả thuyết giáo dục, đưa vào đó những điều kiện mới của lí thuyết ban đầu để xem xét sự diễn biến trong hoạt động của các nghiệm thể.

Có hai loại thực nghiệm giáo dục:

- Thực nghiệm tự nhiên: Là loại thực nghiệm giáo dục được tiến hành trong điều kiện nghiệm thể hoạt động bình thường và không hề biết mình đang bị làm thực nghiệm.

- Thực nghiệm "trong phòng": Là loại thực nghiệm giáo dục được tiến hành trong điều kiện nghiệm thể biết được mục đích của thực nghiệm và đồng ý tham gia làm thực nghiệm.

Thực nghiệm sư phạm không phải là phương pháp tối ưu nhất trong khẳng định và ứng dụng một lí thuyết mới. Trong quá trình thực nghiệm khó có thể khống chế được các yếu tố tác động vào cùng một đối tượng cũng như các yếu tố của chính bản thân đối tượng đó.

e) Phương pháp nghiên cứu trường hợp: Nghiên cứu một số trẻ điển hình.

f) Phương pháp chuyên gia

Là phương pháp sử dụng kinh nghiệm và trí tuệ của đội ngũ chuyên gia thuộc lĩnh vực giáo dục trẻ khuyết tật để phân tích, đánh giá một hiện tượng, sự kiện giáo dục trẻ khuyết tật nhằm tìm ra những giải pháp tối ưu cho hiện tượng, sự kiện giáo dục đó.

1.2.2.3. Nhóm phương pháp toán học

Sử dụng các lí thuyết toán: quy nạp, suy diễn logic, xác suất, thống kê trong việc xử lí các thông tin thu được thông qua các phương pháp trên.

1.3. Mối quan hệ giữa khoa học giáo dục trẻ khuyết tật với các khoa học khác

Khoa học giáo dục trẻ khuyết tật là một chuyên ngành của khoa học giáo dục nằm trong các khoa học xã hội. Khoa học giáo dục trẻ khuyết tật có mối liên hệ chặt chẽ với các khoa học khác: Sinh lí học, Tâm lí học (Tâm lí học sư phạm và Tâm lí học lứa tuổi), Xã hội học,... và dựa trên các khoa học đó để nghiên cứu và tổ chức các hoạt động giáo dục.

** Giáo dục trẻ khuyết tật và sinh lí học thần kinh cấp cao:*

Dựa trên cơ sở sinh lí học, khoa học giáo dục trẻ khuyết tật nghiên cứu các quá trình thần kinh trẻ khuyết tật, đặc biệt là những ảnh hưởng của yếu tố thần kinh đến quá trình nhận thức và giao tiếp của trẻ khuyết tật. Những nguyên nhân gây khuyết tật do di truyền, biến đổi gen dẫn đến sự sai lệch trong sự phát triển thể chất và tinh thần của trẻ khuyết tật. Trên cơ sở đó mà có những hoạt động giáo dục phù hợp với đặc điểm hoạt động thần kinh của trẻ khuyết tật.

** Giáo dục trẻ khuyết tật và tâm lí học:*

Giáo dục nói chung và giáo dục trẻ khuyết tật chỉ có thể thực hiện một cách có hiệu quả khi trước hết phải dựa trên những đặc điểm tâm lí của trẻ. Quá trình nghiên cứu lí luận và thực tiễn giáo dục trẻ khuyết tật làm phong phú thêm cho khoa học tâm lí trẻ khuyết tật, khám phá thế giới nội tâm, các trạng thái và quá trình tâm lí trẻ khuyết tật.

Dựa vào tâm lí học, các nhà nghiên cứu xây dựng chương trình, nội dung, phương pháp giáo dục, dạy học cho từng đối tượng trẻ khuyết tật ở từng bậc học trong các môi trường giáo dục khác nhau.

Tâm lí học giúp cho người giáo viên hiểu rõ hơn những đặc điểm tâm lí đặc trưng của trẻ khuyết tật, từ đó có thể xác định mục tiêu, lựa chọn nội dung, phương pháp, phương tiện cũng như hình thức tổ chức giáo dục, dạy học phù hợp với trẻ.

Đối với trẻ khuyết tật thì yếu tố tâm lí còn có một ý nghĩa to lớn góp phần thúc đẩy các em vượt qua trở ngại khuyết tật của bản thân và vươn lên tự khẳng định mình trong cuộc sống.

** Giáo dục trẻ khuyết tật và xã hội học:*

Xã hội học có ý nghĩa rất to lớn đối với khoa học giáo dục trẻ khuyết tật. Nhờ những thành tựu của xã hội học mà công tác giáo dục trẻ khuyết tật tận dụng được lợi thế của các quá trình xã hội đang diễn ra như: Các nét văn hoá truyền thống "lá lành đùm lá rách", quan hệ cộng đồng, giống nòi, giòng tộc, huyết thống... Khi một đứa trẻ không may bị khuyết tật, đó không còn là vấn đề riêng của một cá nhân, gia đình mà đã trở thành vấn đề của dòng tộc, cộng đồng, xã hội. Giáo dục trẻ khuyết tật đã huy động được một lực lượng đông đảo các tầng lớp, các tổ chức, cá nhân tham gia. Ngược lại, cũng chính nhờ tham gia vào quá trình chăm sóc giáo dục trẻ khuyết tật mà ý thức và trách nhiệm xã hội,

cộng đồng đối với công tác giáo dục trẻ khuyết tật, sự gắn kết cộng đồng vì mục đích chung ngày càng được nâng cao. Chính điều này đã tạo ra được những mối quan hệ mới về mặt xã hội giữa người và người.

Ngoài ra khoa học giáo dục trẻ khuyết tật còn có mối liên hệ với rất nhiều ngành khoa học khác như: Tâm bệnh học, Lịch sử giáo dục học, Y học,...

1.4. Sự hình thành và phát triển khoa học giáo dục trẻ khuyết tật

1.4.1. Giáo dục trẻ khuyết tật trên thế giới

1.4.1.1. Giai đoạn trước thế kỉ XV

Từ thế kỉ XV trở về trước, không có nhiều tư liệu về giáo dục trẻ khuyết tật. Nhà triết học Aristos cho rằng, không có gì có thể tồn tại trong trí óc con người nếu không được các giác quan tiếp nhận. Do đó, trẻ khuyết tật với những khiếm khuyết của mình không thể tiếp thu các kiến thức, kinh nghiệm của lịch sử xã hội. Tuy nhiên, trên thực tế vẫn có những người cho rằng việc giáo dục cho trẻ điếc là có thể thực hiện được.

Vào thế kỉ thứ 13, vai trò của dạy truyền miệng qua những câu truyện về lịch sử, ngụ ngôn và tôn giáo được đề cao, những người mù có thể hội nhập vào các hệ thống giáo dục này.

1.4.1.2. Giai đoạn thế kỉ XV đến thế kỉ XVIII

Đây là thời kì mở đầu cho giai đoạn bắt đầu có sự quan tâm chăm sóc giáo dục trẻ khuyết tật, song cũng chỉ có các ghi chép về việc chăm sóc giáo dục trẻ khiếm thính và trẻ khiếm thị.

*** Giáo dục trẻ khiếm thính**

Hệ thống chữ cái ngón tay và kết hợp với chữ viết được sử dụng để dạy trẻ điếc. Tiêu biểu là một số nhà sư phạm dạy trẻ điếc nổi tiếng như: Ponee De Leon (1520–1584) và Juan Paplo Bonet (1579–1620), người Tây Ban Nha, John Walls (1616–1703) và George De Cgarno (1626–1687), người Anh. Đặc biệt là Able De L' Epee (1712–1789), người Pháp, đã phát minh ra các "kí hiệu có phương pháp", một hệ thống các kí hiệu chuyên biệt dùng để dạy tiếng Pháp cho học sinh điếc. Ngoài ra, còn một số nhà giáo dục khác theo trường phái này là Henry Backez (1698–1774) và Braidwood (1715–1806), Thomas Hopkins Gallaudet (1787–1851).

Những người đại diện cho sử dụng ngôn ngữ nói thuần túy: John Aman (1669–1724), người Hà Lan và Samuel Heinicke (1729–1790), người Đức.

** Giáo dục trẻ khiếm thị*

Tư tưởng giáo dục người mù xuất hiện đầu tiên từ năm 1662 ở Palermo, Pháp. Ở đây có một trường nhạc do người mù tự sáng lập và tổ chức dạy nghề dành riêng cho người mù, gồm 30 học viên. Cùng thời gian này, Tổ chức kết nghĩa anh em của những người mù ở Anh đã được thành lập để tự học tìm cách tự định hướng di chuyển tốt trong thành phố London.

Một số nhà hoạt động xã hội đã có tư tưởng xây dựng ngành học người mù. Họ sáng lập ra phương pháp đọc và viết chữ nhờ cảm giác xúc giác, và đưa ra hai cách viết:

– Thứ nhất: Viết chữ giống hệt như chữ của người sáng mắt trên giấy nên để tạo thành chữ nổi;

– Thứ hai: Chữ viết là những dấu chấm nổi. Cách viết này là do Lama đề xướng năm 1670. Mỗi ô viết có 12 chấm nổi. Sau này, Braille cải tiến cách viết, mỗi ô chỉ còn 6 chấm nổi. Cho đến nay, chữ nổi do Braille sáng lập được cả thế giới thừa nhận và sử dụng.

1.4.1.3. Giai đoạn từ thế kỉ XVIII đến thế kỉ XX

** Giáo dục trẻ khiếm thính*

– Những người theo trường phái sử dụng ngôn ngữ nói để dạy trẻ điếc: Friedrich Moritz Hill (1805–1874), người Đức.

Đại hội Milano năm 1880 (Ý) đã quyết định lựa chọn sử dụng ngôn ngữ nói đơn thuần là phương pháp dạy trẻ điếc. Sau đó đã nổ ra hàng loạt các tranh cãi về kết luận này trong hàng loạt các Hội nghị quốc tế dành cho người điếc. Tất cả các Hội nghị trên đều phủ nhận những giải pháp áp đặt của Đại hội Milano.

Tuy nhiên, sau đó thì trẻ em điếc tiếp tục đến trường, những người điếc trong các gia đình và cộng đồng của người điếc vẫn tiếp tục sử dụng ngôn ngữ cử chỉ điệu bộ. Ngôn ngữ kí hiệu – ngôn ngữ bản xứ của người điếc dần dần được trả lại đúng vị trí của nó, góp phần vào việc khôi phục và phát triển một nền văn hoá riêng của cộng đồng người điếc trên toàn thế giới.

** Giáo dục trẻ mù*

Hệ thống giáo dục trẻ mù gắn liền với tên tuổi và sự nghiệp giáo dục của nhà giáo dục Pháp: Gaiu. Ông đã đề xướng hệ thống phương pháp dạy học, viết và dạy nhạc cho thanh niên mù và được ghi vào lịch sử giáo dục người mù như là sự mở đầu sự nghiệp phát triển khoa học về mô hình trường và phương pháp giáo dục người mù. Tuy nhiên, tất cả các trường có phương pháp giảng dạy riêng, không có liên hệ với nhau về kinh nghiệm giáo dục, tự đề xuất kiểu chữ viết,...

Các nhà giáo dục thời kì này là Lui Braille (1809–1852) và Gaiu (1745–1822), Pháp; Klein (1765–1848), Hungary; Sáyne (1778–1853), Đức; Mun (1818–1894), Arnitet (1824–1890), Anh; Gôu (1801–1871), Mỹ;... Họ đều có chung mục đích là tìm tòi phương pháp giảng dạy và chữ viết cho người mù. Song người thành công nhất là Lui Braille, ông đã đặt nền móng về nội dung, phương pháp dạy học, hình thức giáo dục và kiểu chữ viết cho người mù đến nay vẫn được toàn thế giới thừa nhận.

1.4.1.4. Giai đoạn từ đầu thế kỉ XX đến nay

** Giáo dục trẻ khuyết tật những năm đầu thế kỉ XX đến những năm 1970*

Đây là thời kì phát triển và hưng thịnh của mô hình giáo dục chuyên biệt trẻ khuyết tật. Với sự phát triển như vũ bão của các ngành khoa học, đặc biệt là y học, sinh lí học, giáo dục học, tâm lí học... thì quan niệm của xã hội về người khuyết tật nói chung đã có sự thay đổi. Người ta cho rằng, người khuyết tật nói chung cũng như trẻ khuyết tật có khả năng phục hồi các chức năng bị khiếm khuyết nếu được chữa trị, họ cũng có nhu cầu sống, nhu cầu tồn tại, có những khả năng nhất định để tham gia vào đời sống xã hội.

Nhiều văn bản có tính quốc tế và quốc gia về người tàn tật, đã được ban hành. Giáo dục trẻ khuyết tật đã trở thành một bộ phận trong hệ thống giáo dục quốc dân và hệ thống trường lớp chuyên biệt phát triển mạnh mẽ ở nhiều nước như: Nga, Đức, Pháp, Mĩ, Thụy Điển, Hà Lan, Ý, Tây Ban Nha, Bồ Đào Nha,...

** Giáo dục trẻ khuyết tật trong những năm cuối thế kỉ XX đến nay*

Vấn đề người khuyết tật và trẻ em khuyết tật ngày càng được tất cả các quốc gia và cộng đồng người trên thế giới quan tâm. Tuyên ngôn về quyền của người chậm phát triển tinh thần đã được Liên hợp quốc thông qua ngày 20/12/1971, Tuyên ngôn về người tàn tật ngày 9/12/1975, Thập kỉ của Liên hợp

quốc vì người tàn tật 1983–1992, Chương trình hành động thế giới về người tàn tật ngày 3/12/1983, nhằm đạt tới "một xã hội cho tất cả mọi người" vào năm 2010.

Đặc biệt là *Hội nghị thế giới về giáo dục trẻ em có nhu cầu giáo dục đặc biệt* được tổ chức tại Salamanca, Tây Ban Nha, năm 1994 đã khẳng định lại quyền được giáo dục của mọi cá nhân như đã nêu trong *Tuyên bố chung về Quyền con người*, năm 1948. Hội nghị cũng khẳng định lại lời thề của cộng đồng quốc tế đưa ra tại *Hội nghị thế giới về giáo dục cho mọi người*, năm 1940 nhằm đảm bảo quyền cho tất cả mọi người, bất kể sự khác biệt của mỗi người. Đồng thời, Hội nghị cũng nhắc lại Tuyên ngôn của Liên hợp quốc mà đỉnh cao là *Các quy tắc của Liên hợp quốc về quyền bình đẳng các cơ hội cho người khuyết tật* nhằm yêu cầu các quốc gia đảm bảo rằng giáo dục cho người khuyết tật là một bộ phận không thể tách rời trong hệ thống giáo dục quốc dân.

Tư tưởng tiến bộ của nhân loại đối với trẻ khuyết tật đã được khẳng định trong các điều, và đặc biệt là điều 23 trong *Công ước quốc tế về Quyền trẻ em*.

Xu hướng tư tưởng mới trong giai đoạn này là đẩy mạnh hội nhập và tham gia xã hội đồng thời xoá bỏ sự tách biệt. Hoà nhập và tham gia là điều cơ bản nhất đối với phẩm giá con người và thực hiện quyền con người. Trong phạm vi giáo dục, điều này được thể hiện thông qua việc xây dựng các chiến lược nhằm tìm kiếm và mang lại sự bình đẳng về cơ hội. Kinh nghiệm ở nhiều nước cho thấy, việc hoà nhập trẻ em có nhu cầu giáo dục đặc biệt được thực hiện thành công nhất trong các trường hoà nhập dành cho mọi trẻ em trong cộng đồng. Các trường hoà nhập đã tạo ra môi trường thuận lợi nhất cho trẻ khuyết tật có đủ cơ hội đạt tới sự bình đẳng và tham gia đầy đủ. Hiệu quả giáo dục hoà nhập phụ thuộc vào sự cố gắng của giáo viên, cha mẹ trẻ, cộng đồng và chính bản thân trẻ khuyết tật.

Như vậy, giai đoạn này cùng tồn tại hai mô hình giáo dục chủ yếu trẻ khuyết tật là: mô hình giáo dục chuyên biệt và mô hình giáo dục hoà nhập. Cùng với sự tiến bộ của nhân loại, mô hình giáo dục hoà nhập ngày càng tỏ rõ tính ưu việt và dần thay thế mô hình giáo dục chuyên biệt. Các tổ chức quốc tế như UNESCO, UNICEF,... đã có những văn bản hướng dẫn các quốc gia cách thức tổ chức, thực hiện mô hình giáo dục hoà nhập. Rất nhiều các quốc gia trên thế giới đã có những văn bản luật và dưới luật nhằm thực hiện một cách hiệu quả, đảm bảo Quyền của trẻ em khuyết tật.

1.4.2. Giáo dục trẻ khuyết tật ở Việt Nam

Giáo dục trẻ khuyết tật ở Việt Nam ra đời muộn hơn nhiều so với giáo dục trẻ khuyết tật thế giới. Hơn nữa cũng không có nhiều tài liệu khẳng định một cách tương đối đầy đủ và chi tiết về vấn đề này. Tuy nhiên, tương tự như lịch sử giáo dục trẻ khuyết tật trên thế giới, các trường lớp, cơ sở giáo dục trẻ khiếm thính và khiếm thị được ra đời sớm hơn so với các cơ sở giáo dục trẻ chậm phát triển trí tuệ, trẻ khuyết tật vận động, trẻ khuyết tật ngôn ngữ...

1.4.2.1. Giai đoạn trước cách mạng tháng Tám

*** Giáo dục trẻ khiếm thính**

Năm 1896, trường điếc đầu tiên được ra đời ở Bình Dương: trường điếc Lái Thiêu do một linh mục người Pháp tên là Azemat thành lập với 5 học sinh điếc. Đến năm 1902, trường có tới 20 học sinh điếc. Trẻ bắt đầu được dạy văn hoá và các kỹ năng giao tiếp.

Năm 1937, trường có khoảng 30 học sinh điếc. Đến thời kì này, học sinh được học văn hoá, học nghề theo chương trình do các giáo viên tự biên soạn. Các nữ sinh được học nghề cắt may. Trường sử dụng ngôn ngữ cử chỉ, điệu bộ (mimique) để dạy các học sinh.

*** Giáo dục trẻ khiếm thị**

Trường mù đầu tiên được ra đời đặt tại bệnh viện Chợ Rẫy, Sài Gòn do ông Nguyễn Văn Chí, một người mù từ Pháp trở về, thành lập năm 1903. Đến năm 1927 trường được xây dựng tại 182 đường Nguyễn Chí Thanh (bây giờ là trường Nguyễn Đình Chiểu, TP. Hồ Chí Minh). Nội dung dạy học chủ yếu là dạy nghề. Trường giải thể vào trước năm 1945.

1.4.2.2. Giai đoạn từ năm 1945 – 1975

*** Giáo dục trẻ khiếm thính**

Trường dạy trẻ điếc Lái Thiêu phát triển mạnh cả về số lượng và chất lượng. Nội dung học tập là kiến thức văn hoá bậc tiểu học, kiến thức nghề nghiệp phù hợp: may, đan, thêu, dệt, đóng sách vở, đánh máy chữ, trồng trọt, chăn nuôi, mộc, nề. Phương pháp giảng dạy: Phục hồi chức năng nghe nói bằng cách dạy phát âm cho trẻ khiếm thính nhẹ (nghe ngửi), tận dụng phân thính lực còn lại, thị giác, xúc giác, quan sát môi, răng, lưỡi, rung động của dây thanh, sức bật của hơi...

Ở Hà Nội, dòng thánh Phaolô, nhà thờ Hàng Bót (nay là đường Tôn Đức Thắng) đã sử dụng phương pháp ngôn ngữ kí hiệu cử chỉ điệu bộ dạy trẻ điếc tại một lớp mở tại Hàng Buồm, sau chuyển về Hàng Lược. Nội dung học chủ yếu là văn hoá và học nghề. Lớp học tồn tại tới năm 1980.

Viện Tai – Mũi – Họng Trung ương, Bộ Y tế mở lớp thí điểm dạy trẻ điếc nhằm nghiên cứu cải thiện sức nghe cho trẻ điếc bằng cách kết hợp đông tây y, huấn luyện thính giác, sử dụng máy trợ thính,... Nội dung và phương pháp giảng dạy dựa trên cơ sở đặc điểm ngôn ngữ tiếng Việt để dạy các âm cho trẻ điếc: Dạy phát âm từng âm vị, thanh điệu, vần mẫu, từ dễ đến khó về phương diện ngữ âm,...

** Giáo dục trẻ khiếm thị*

Đầu năm 1952, trường dạy trẻ mù ở Sài Gòn được mở trở lại và đặt trong trường Cao Thắng, mang tên là trường thiếu niên mù. Năm 1954 trường chuyển về địa điểm cũ 182 đường Nguyễn Chí Thanh (bây giờ) dành cho nam sinh mù. Năm 1958, trường dành cho nữ sinh mù được thành lập tại số 1 đường Nguyễn Trãi. Năm 1973, trường chuyển về địa điểm 184 đường Nguyễn Chí Thanh. Hai trường này hoạt động biệt lập cho đến tháng 4 năm 1975 và sau năm 1975 đã sát nhập lại và nay là trường Nguyễn Đình Chiểu Tp. Hồ Chí Minh.

Năm 1936, ở miền Bắc có một cơ sở dạy người mù đặt tại số 55 phố Quang Trung, Hà Nội, sau đó bị đóng cửa. Năm 1955, ngành thương binh xã hội có mở trường dành cho những thương binh hỏng mắt đặt tại số 139 phố Nguyễn Thái Học, Hà Nội với mục đích thanh toán nạn mù chữ nổi Braille. Đến năm 1960, có một cơ sở dạy bổ túc văn hoá cho thanh niên mù đặt tại khu Ba Đình, Hà Nội.

1.4.2.3. Giai đoạn từ năm 1975 – 1990

Vào những năm 1960–1970, Bộ Giáo dục gửi một số cán bộ sang Liên Xô (cũ) nghiên cứu đào tạo chuyên ngành sư phạm tật học. Cuối năm 1974, đã có 6 cán bộ được đào tạo xong trở về nước. Ngày 06 tháng 01 năm 1975, Bộ Giáo dục đã có quyết định thành lập Tổ nghiên cứu Giáo dục trẻ khuyết tật, sau đó trở thành Ban và Trung tâm nghiên cứu giáo dục trẻ khuyết tật thuộc Viện Khoa học Giáo dục. Trung tâm gồm có khoảng gần 20 cán bộ nghiên cứu, tất cả có trình độ cử nhân, một số phó tiến sĩ và các phòng chuyên môn. Bộ máy nghiên cứu, chỉ đạo giáo dục trẻ khuyết tật của Bộ Giáo dục được hình thành.

Trong những năm 1980, có những nỗ lực thực hiện giáo dục hòa nhập trẻ khuyết tật trong các trường phổ thông bình thường nhưng đều thất bại, trẻ khuyết tật được gửi trả lại các trường và cơ sở chuyên biệt.

Đây là giai đoạn phát triển mạnh mẽ của các trường, lớp chuyên biệt. Đến năm 1980, có khoảng 30 trường, cơ sở chuyên biệt và tới năm 1990, tổng số trường (trung tâm/cơ sở) chuyên biệt của cả nước khoảng trên 50, trong đó:

- Trường (trung tâm/cơ sở) dạy trẻ khiếm thính: 36.
- Trường (trung tâm/cơ sở) dạy trẻ chậm phát triển tinh thần: 11.
- Trường (trung tâm/cơ sở) dạy trẻ khiếm thị: 05.

1.4.2.4. Giai đoạn từ năm 1990 đến nay: Triển khai mô hình giáo dục hòa nhập

Giáo dục hòa nhập trên thế giới bắt đầu xuất hiện vào những năm 70 của thế kỉ XX.

Năm 1985, lần đầu tiên ý tưởng về giáo dục hòa nhập được thảo luận ở Việt Nam tại một Hội nghị do UNESCO tổ chức. Tuy nhiên, mãi đến năm 1990, giáo dục hòa nhập mới được Bộ Giáo dục và Đào tạo, cụ thể là Trung tâm nghiên cứu giáo dục trẻ khuyết tật, Viện Khoa học Giáo dục, chuẩn bị và triển khai với sự giúp đỡ của nhiều tổ chức quốc tế. Thực tế, giai đoạn 1990 – 1995 là giai đoạn nghiên cứu, tìm tòi và thí điểm. Mô hình giáo dục hòa nhập chỉ thực sự được hiểu và thực hiện theo đúng nghĩa của nó bắt đầu từ năm 1996. Điều này diễn ra đồng thời với tiến trình giáo dục hòa nhập ở Việt Nam khi trách nhiệm giáo dục trẻ khuyết tật được chuyển từ Bộ Lao động–Thương binh–Xã hội sang Bộ Giáo dục và Đào tạo từ tháng 4 năm 1995. Trẻ khuyết tật không chỉ được phục hồi chức năng mà còn được hưởng sự giáo dục và có cơ hội hòa nhập vào cuộc sống cộng đồng, xã hội.

Hàng loạt các văn bản hướng dẫn thực hiện giáo dục hòa nhập trước khi một chính sách quốc gia được ra đời (xem Tài liệu tham khảo Các văn bản quốc tế và Việt Nam về giáo dục trẻ khuyết tật học phần II). Một trong những văn kiện quan trọng nhất là Văn kiện Hội nghị lần thứ sáu Ban chấp hành TW khoá IX, trong đó ghi rõ: *"Đạt tỉ lệ 50% vào năm 2006 và 70% vào năm 2010 trẻ khuyết tật được học ở một trong các loại hình lớp hoà nhập, bán hoà nhập hoặc chuyên biệt"* (Trang 46. Các chỉ tiêu cụ thể đối với các cấp, bậc học).

Trung tâm nghiên cứu giáo dục trẻ khuyết tật được đổi tên thành Trung

tâm Nghiên cứu Chiến lược và Phát triển Chương trình Giáo dục chuyên biệt (tháng 10 năm 2003), thuộc Viện Chiến lược và Chương trình Giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo (Viện được thành lập trên cơ sở tổ chức lại hai Viện trực thuộc Bộ là Viện Khoa học Giáo dục và Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục vào tháng 08 năm 2003). Trung tâm có 17 cán bộ nghiên cứu, trong đó hầu hết có trình độ Thạc sĩ, một số Tiến sĩ (trong đó có 02 được đào tạo Tiến sĩ ở nước ngoài).

Từ năm 2000 đến nay, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã thành lập các khoa giáo dục đặc biệt ở các trường Đại học trong cả ba miền của đất nước: Đại học Sư phạm Hà Nội, Đại học Đà Nẵng, Đại học Quy Nhơn, Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh, Đại học Cần Thơ...

Năm học 2003 – 2004, tất cả các tỉnh, thành phố trong cả nước đã triển khai thực hiện mô hình giáo dục trẻ khuyết tật. Tổng số trẻ khuyết tật được đi học khoảng 70.000 em. Trong đó, khoảng 7.000 trẻ khuyết tật đi học tại 94 trường, cơ sở chuyên biệt (so với năm 1995, khoảng 3.700 trẻ khuyết tật đi học tại 66 trường, cơ sở chuyên biệt). Tính đến năm học 2005 – 2006, khoảng gần 250.000 trẻ khuyết tật được đi học hoà nhập tại các trường phổ thông ngay tại nơi trẻ sinh sống.

II. TRẺ KHUYẾT TẬT VÀ SỰ TỒN TẠI CỦA TRẺ KHUYẾT TẬT TRONG CỘNG ĐỒNG

2.1. Khái niệm trẻ khuyết tật

2.1.1. Khái niệm chung

Theo Tổ chức Y tế thế giới (WHO), khái niệm khuyết tật gắn với 3 yếu tố cơ bản sau:

- Những thiếu hụt về cấu trúc cơ thể và sự suy giảm các chức năng
- Những hạn chế trong hoạt động của cá thể
- Môi trường sống: những khó khăn, trở ngại do môi trường sống mang lại làm cho họ không thể tham gia đầy đủ và có hiệu quả mọi hoạt động trong cộng đồng.

Trẻ khuyết tật là những trẻ có những khiếm khuyết về cấu trúc hoặc các chức năng cơ thể hoạt động không bình thường dẫn đến gặp khó khăn nhất định

và không thể theo được chương trình giáo dục phổ thông nếu không được hỗ trợ đặc biệt về phương pháp giáo dục – dạy học và những trang thiết bị trợ giúp cần thiết.

2.1.2. Phân loại trẻ khuyết tật

Trên cơ sở đó, có những dạng trẻ khuyết tật chính sau:

2.1.2.1. Trẻ khiếm thính (*Children with Hearing Difficulty*)

Trẻ khiếm thính là trẻ bị suy giảm sức nghe ở những mức độ khác nhau dẫn tới khó khăn về ngôn ngữ và giao tiếp, ảnh hưởng đến quá trình nhận thức, và các chức năng tâm lí khác. Tùy theo mức độ suy giảm thính lực, trẻ khiếm thính được phân chia ra các mức độ khác nhau:

Mức 1: Sức nghe còn trong khoảng từ 40 – 55 dB (điếc xi ben) (điếc nhẹ). Trẻ còn nghe được âm thanh lời nói bình thường trong môi trường yên tĩnh và nhìn được hình miệng của người nói. Trong lớp học có âm thanh nền lớn, trẻ sẽ gặp khó khăn như nghe không đầy đủ.

Mức 2: Sức nghe còn trong khoảng từ 56 – 70 dB (điếc vừa): Trẻ nghe được tiếng nói to khi nhìn hình miệng, trong môi trường yên tĩnh. Nếu có máy trợ thính phù hợp, trẻ có thể nghe được bình thường.

Mức 3: Sức nghe còn trong khoảng từ 71 – 90 dB (điếc nặng): Trẻ có thể nghe được một số âm thanh tiếng nói nếu được sử dụng máy trợ thính phù hợp. Nếu không được trang bị trợ thính phù hợp trẻ khó có thể giao tiếp bằng lời.

Mức 4: Sức nghe còn trong khoảng từ 91 dB trở lên (điếc đặc, điếc sâu). Trẻ có thể nghe được một số âm thanh tiếng nói nếu được trang bị máy trợ thính phù hợp, được luyện tập từ nhỏ. Tiếng nói của trẻ không hoàn chỉnh hoặc không có. Trẻ chủ yếu giao tiếp bằng cử chỉ.

2.1.2.2. Trẻ khiếm thị (*Children with Seeing Difficulty*)

Trẻ khiếm thị là trẻ dưới 18 tuổi có khuyết tật thị giác, khi đã có phương tiện trợ giúp nhưng vẫn gặp nhiều khó khăn trong các hoạt động cần sử dụng mắt.

Trẻ khiếm thị có những mức độ khác nhau về thị lực và thị trường của thị giác. Người bình thường, có thị lực bằng 1 Vis; thị trường ngang (góc nhìn bao quát theo chiều ngang) một mắt là 150° ; cả hai mắt là 180° ; thị trường dọc (góc nhìn bao quát theo chiều đứng) là 110° .

Trẻ khiếm thị có hai mức độ: trẻ mù và trẻ nhìn kém.

Trẻ mù là những trẻ không phân biệt được 5 đầu ngón tay cách mắt 15 cm (có thị lực $< 0,04$ vis. Những trẻ loại này cần phải sử dụng kí hiệu nổi (Braille) trong quá trình học tập.

Trẻ nhìn kém là những trẻ khi đã có phương tiện hỗ trợ tối đa, thị lực đạt: $0,04 \text{ vis} \leq \text{thị lực} \leq 0,3 \text{ vis}$.

2.1.2.3. Trẻ chậm phát triển trí tuệ (*Children with Intellectual Disability*)

Trẻ chậm phát triển trí tuệ là trẻ có:

- Chức năng trí tuệ dưới mức trung bình;
- Hạn chế ít nhất 2 lĩnh vực hành vi thích ứng như: Giao tiếp/liên cá nhân, tự phục vụ, sống tại gia đình, xã hội, sử dụng các tiện ích tại cộng đồng, tự định hướng, kĩ năng học đường, giải trí, lao động, sức khỏe và an toàn;...
- Hiện tượng này xuất hiện trước 18 tuổi.

Trẻ chậm phát triển trí tuệ không phải là trẻ có hoàn cảnh không thuận lợi cho việc học tập như: Điều kiện kinh tế quá khó khăn, bị bỏ rơi giáo dục, ốm yếu lâu ngày, rối nhiễu tâm lí hay là những trẻ mắc các tật khác làm ảnh hưởng đến khả năng học tập như: trẻ khiếm thính, khiếm thị,... Trẻ chậm phát triển trí tuệ được các nhà khoa học đề cập đến là năng lực nhận thức rất hạn chế kèm với sự thích ứng môi trường và xã hội rất kém.

Để dễ nhận biết được trẻ chậm phát triển trí tuệ trong dạy học và giáo dục, giáo viên có thể căn cứ vào một số các biểu hiện sau:

- Khó tiếp thu được nội dung các môn học trong chương trình giáo dục phổ thông, nhất là các môn học đòi hỏi tư duy trừu tượng, lôgic
- Chậm hiểu, chóng quên (thường xuyên)
- Ngôn ngữ kém phát triển, vốn từ nghèo, phát âm thường sai, nắm quy tắc ngữ pháp kém
- Khó thiết lập mối tương quan giữa các sự vật, hiện tượng
- Kém hoặc thiếu một số kĩ năng sống đơn giản; kĩ năng tự phục vụ, kĩ năng sống ở gia đình,...
- Khó kiểm soát được hành vi của bản thân
- Một số trẻ có hình dáng tâm vóc không bình thường.

2.1.2.4. Trẻ học khó (*Children with Learning Difficulty*)

Là những trẻ có khó khăn một trong các kỹ năng nhận thức như học đọc, học viết, tính toán, nhận biết màu sắc,...

2.1.2.5. Trẻ khuyết tật ngôn ngữ và giao tiếp (*Children with Language Problems*)

Trẻ khuyết tật ngôn ngữ-giao tiếp là những trẻ có sự phát triển lệch lạc về ngôn ngữ. Đánh giá này dành cho các trẻ có những biểu hiện như: nói ngọng, nói lắp, nói không rõ, không nói được (câm không điếc) không kèm theo các dạng khó khăn khác như chậm phát triển trí tuệ, đao, bại não,...

2.1.2.6. Trẻ khuyết tật vận động (*Children with Moving Difficulty*)

Là những trẻ có sự tổn thất các chức năng vận động làm cản trở đến việc di chuyển, sinh hoạt và học tập,...

Trẻ khuyết tật vận động có thể phân ra làm hai dạng:

- Trẻ bị hội chứng não nặng dẫn đến khuyết tật vận động. Những trẻ thuộc loại này thường là trẻ gặp rất nhiều khó khăn trong học tập.
- Trẻ khuyết tật vận động do chấn thương nhẹ hay do bệnh bại liệt gây ra làm khoèo, liệt chân, tay,... nhưng não bộ của trẻ vẫn bình thường, trẻ vẫn học tập tốt, chỉ cần giúp trẻ các phương tiện tới trường. Trẻ cần được luyện tập và phát triển các chức năng vận động ngay từ lúc còn nhỏ, vẫn cho kết quả hồi phục nhanh chóng.

2.1.2.7. Trẻ đa tật (*Children with Multiple Disabilities*)

Là những trẻ có từ hai khuyết tật trở lên. Ví dụ như vừa khiếm thính, vừa khiếm thị hay vừa chậm phát triển trí tuệ, vừa khuyết tật vận động,...

2.2. Sự tồn tại của trẻ khuyết tật là một thực tế khách quan

Do nhiều nguyên nhân khác nhau, trong xã hội bao giờ cũng tồn tại một bộ phận những người khuyết tật. Theo tổ chức Y tế thế giới, số người khuyết tật chiếm khoảng 10% dân số, trong đó có 1/3 là trẻ em. Ở Việt Nam, theo thống kê chưa đầy đủ, có khoảng gần 1 triệu trẻ thuộc các dạng khuyết tật khác nhau.

Những nguyên nhân gây khuyết tật có thể kể đến là:

2.2.1. Những nguyên nhân do môi trường sống

- Đói nghèo, bệnh tật chưa chấm dứt
- Môi trường bị ô nhiễm

- Sử dụng thuốc chữa bệnh bừa bãi
- Các bệnh xã hội
- Chấn thương do (tai nạn, rủi ro...)
- Chấn thương tinh thần
- Chiến tranh, bạo loạn

2.2.2. Những nguyên nhân do xã hội

– Những nguyên nhân do xã hội không quan tâm, thờ ơ, thái độ chưa đúng mực

- Quan niệm, thái độ đối với trẻ
- Môi trường chưa tạo điều kiện cho trẻ phát triển

2.2.3. Nguyên nhân bẩm sinh

- Do di truyền
- Do sinh đẻ không bình thường
- Do lây truyền từ cha mẹ từ trong bào thai

2.2.4. Và các nguyên nhân khác

Những nguyên nhân trên đã dẫn đến những khuyết tật khác nhau ở trẻ em. Thực tế cho thấy trong những nguyên nhân về xã hội, đói nghèo, thiếu chăm sóc gây nên các khuyết tật ở những nước đang phát triển. Nhưng ngay cả ở những nước phát triển như (Mỹ, Tây Âu), các nguyên nhân về tinh thần, ô nhiễm môi trường,... cũng gây ra khuyết tật. Theo Tổ chức Y tế thế giới (WHO), khuyết tật có chiều hướng gia tăng ở những nước phát triển và khi xã hội phát triển thì khuyết tật không những không giảm đi mà còn gia tăng thêm.

Đa số những người khuyết tật ở vào tình trạng nghèo nàn, thất học và dễ rơi vào tình trạng bị lãng quên. Khi khoa học chưa phát triển, các nguyên nhân gây khuyết tật chưa được xác định một cách khách quan mà chịu ảnh hưởng sâu sắc bởi những quan niệm, tín điều sai lầm (chẳng hạn, khuyết tật là sự trừng phạt của Thượng Đế đối với một linh hồn tội lỗi), thì người khuyết tật không được thừa nhận như là một con người, một nhân cách. Trong hoàn cảnh đó, không thể bàn tới vấn đề chăm sóc, giáo dục trẻ khuyết tật như là một trách nhiệm xã hội. Ngay cả trong điều kiện ngày nay, nhiều người quá lạc quan cho rằng với sự phát triển của khoa học, mọi khuyết tật có thể được “chữa lành”, và vấn đề người khuyết tật sẽ không còn là “vấn đề xã hội” nữa.

Một khi những nguyên nhân gây khuyết tật, chẳng hạn bệnh tật, lạm dụng thuốc, tai nạn, chiến tranh, ô nhiễm môi trường,... vẫn còn, thì mỗi người đều có thể tiềm ẩn nguy cơ trở thành khuyết tật. Thực tế cho thấy rằng mỗi khi một hay một số nguy cơ được hoá giải thì lại có những nguyên nhân khác nảy sinh. Do đó, sự tồn tại của người khuyết tật là một thực tế khách quan, nằm ngoài mong muốn của con người.

Chấp nhận thực tế khách quan và tìm ra những con đường hành xử đúng đắn, sẵn sàng đối mặt với thực tế thay vì cố tình bỏ quên nó là hướng đi hợp với quy luật của sự phát triển.

III. CÁC HÌNH THỨC GIÁO DỤC TRẺ KHUYẾT TẬT

3.1. Giáo dục chuyên biệt (Special Education)

3.1.1. Thế nào là giáo dục chuyên biệt ?

Giáo dục chuyên biệt là phương thức giáo dục tách biệt trẻ em có các dạng khuyết tật khác nhau vào cơ sở giáo dục riêng. Đây là mô hình xuất hiện sớm nhất trong lịch sử giáo dục trẻ khuyết tật, nó được thực hiện từ năm đầu của thế kỉ XI ở các nước Pháp, Đức, Tây Ban Nha và một số nước châu Âu khác. Đầu tiên, một số tu sĩ tập trung những trẻ mù, trẻ câm điếc vào các lớp học trong nhà thờ để dạy. Dần dần cách tập trung những trẻ khuyết tật để dạy được phát triển ở nhiều nước và trở thành hệ thống các trường chuyên biệt dạy trẻ khuyết tật. Mỗi loại trẻ khuyết tật (điếc câm, mù, chậm phát triển trí tuệ,...) lại được chia thành những loại nặng, nhẹ khác nhau (điếc, nghễnh ngãng, mù, loà, chậm phát triển trí tuệ loại nhẹ, vừa và nặng, ngu,...) được dạy trong những lớp học, những trường riêng. Ở đây trẻ được dạy theo chương trình riêng theo những phương pháp riêng, tách biệt với hệ thống quốc dân.

3.1.2. Xuất phát điểm của mô hình giáo dục chuyên biệt là gì?

Theo quan niệm thời bấy giờ, trẻ em được chia ra làm hai loại: trẻ lành và trẻ khuyết tật. Trẻ khuyết tật được coi như những bệnh nhân, những con bệnh cần phải được chữa trị để lành. Ví dụ trẻ điếc câm cần phải được dạy nói, trẻ mù cần phải dạy định hướng không gian để trẻ có thể đi lại,...

Quan điểm giáo dục chuyên biệt: trẻ khuyết tật là đối tượng giáo dục, được huấn luyện để trở thành “bình thường”. Chính vì vậy người ta nói rằng, mô hình giáo dục chuyên biệt là “mô hình y tế”.

3.1.3. Mục tiêu của giáo dục chuyên biệt

Giáo dục chuyên biệt trẻ khuyết tật nhằm đạt được những mục tiêu chính sau đây:

- **Mục tiêu nhân đạo**

Trẻ khuyết tật là đối tượng trợ giúp của các tấm lòng hảo tâm, từ thiện. Họ nhận được sự thương hại của cộng đồng xã hội.

- **Mục tiêu chăm sóc, giáo dục**

Trẻ khuyết tật là đối tượng của quá trình phục hồi chức năng và giáo dục, trong đó mục tiêu phục hồi chức năng là mục tiêu cuối cùng. Tùy thuộc vào các chuyên ngành (y tế) khác nhau, người ta chia trẻ khuyết tật thành những dạng, những mức độ nặng nhẹ khác nhau để phục hồi chức năng và giáo dục. Như trẻ điếc: điếc nhẹ, điếc vừa, điếc nặng và điếc sâu; trẻ khiếm thị: mù nhìn kém; trẻ trí tuệ thiếu năng có loại nhẹ, vừa, nặng hay ngu si dẫn độn,... Cũng trên cơ sở đó, nhiều ngành khoa học ra đời, như giáo dục đặc biệt, tâm lí học đặc biệt. Hiện nay trên thế giới tồn tại hơn 40 tên gọi khác nhau cho các loại tật khác nhau. Và như vậy cũng có chừng ấy biện pháp, phương pháp khác nhau nhằm phục hồi chức năng cho trẻ khuyết tật và hi vọng đến một ngày nào đó, đứa trẻ sẽ trở nên “lành lặn” hoặc gần với “lành lặn” như những trẻ em khác.

- **Mục tiêu giám sát, quản lí**

Cuối thế kỉ XIX, đầu thế kỉ XX, ở nhiều nước phương Tây, khi nền kinh tế nông nghiệp chuyển dần sang nền kinh tế công nghiệp, thị trường thì nhà trường đóng vai trò quan trọng trong việc đào tạo đội ngũ công nhân và cán bộ kĩ thuật có sức lao động, có tay nghề vững chắc, có tính kỉ luật cao,... đáp ứng cho nhu cầu nhân lực ngày một nhiều của các nhà máy, xí nghiệp, công ti. Vì vậy, học sinh trong nhà trường cần trải qua những trắc nghiệm để phân loại và đào tạo ra những con người phù hợp, đáp ứng những công việc đã được định sẵn. Điều này dẫn đến nhiều trẻ khuyết tật bị tách ra khỏi nền giáo dục phổ thông. Trẻ khuyết tật bị coi là “không đủ tiêu chuẩn” để trở thành người lao động “bình thường”. Thậm chí, trẻ khuyết tật còn bị coi là vật cản cho sự phát triển bình thường của trẻ khác cùng tuổi. Người ta cho rằng, sự có mặt của trẻ khuyết tật sẽ có tác hại cho việc học tập của những học sinh khác, gây ra những ảnh hưởng xấu về đạo đức.

Chính vì vậy, trẻ khuyết tật buộc phải tách khỏi trẻ em khác. Sự tách biệt

này còn mang một ý nghĩa khác là quản lí, giám sát. Đôi khi, mục tiêu này lại là mục tiêu chính.

3.1.4. Những tổn tại của mô hình giáo dục chuyên biệt

Một tổn tại cơ bản của giáo dục chuyên biệt là quan điểm đánh giá trẻ khuyết tật: coi trẻ khuyết tật là những trẻ thấp kém, không có khả năng sống và học tập như những trẻ khác. Người ta chỉ nhìn thấy những khiếm khuyết của trẻ. Trẻ không nghe được, không nói được, trẻ không nhìn được, trẻ không nhận thức được, trẻ chậm hiểu,... không nhìn thấy được những mặt tích cực – những cái trẻ có thể làm được. Điều này dẫn tới cách tổ chức giáo dục: tách trẻ ra khỏi cộng đồng, phương pháp giáo dục đặc biệt: gây nên những hạn chế trong quá trình nhận thức.

Sự giáo dục tách biệt sẽ mang lại cho trẻ những mặc cảm, tự ti là những cản trở to lớn nhất làm cho trẻ không thể phát triển hết khả năng của mình. Hơn nữa, sự tách biệt này tạo tiền đề cho sự tách biệt khỏi cộng đồng. Từ nhỏ trẻ đã không được hưởng quyền bình đẳng về học tập thì lớn lên, khi trưởng thành, họ không thể trở thành những thành viên bình đẳng ngoài xã hội.

Môi trường giáo dục chuyên biệt là môi trường rất hạn chế về mọi mặt. Môi trường này không mở ra cơ hội để trẻ khuyết tật phát triển hết những tiềm năng của mình. Ví dụ một trẻ bị điếc học trong trường chuyên biệt sẽ không có cơ hội tốt hơn để phát triển ngôn ngữ như ở phổ thông, ngoài xã hội. Người ta sử dụng trong trường chuyên biệt những chương trình riêng, phương pháp riêng – những cái đã được hạn chế theo dạng khuyết tật và đồng thời cũng hạn chế luôn điều kiện để trẻ tự phát triển. Chính vì vậy, hiệu quả giáo dục trong các trường chuyên biệt rất thấp. Nhiều học sinh sau khi tốt nghiệp lại phải bắt đầu lại từ đầu để tái hoà nhập xã hội.

Ngoài ra mô hình giáo dục chuyên biệt rất tốn kém: chi phí cao cho việc xây dựng cơ sở vật chất, đào tạo đội ngũ giáo viên riêng, cách làm này sẽ không huy động được lực lượng xã hội tham gia giáo dục. Thực hiện mô hình giáo dục chuyên biệt sẽ làm cho phần lớn trẻ khuyết tật bị thất học.

3.1.5. Tính lịch sử của mô hình giáo dục chuyên biệt

Cũng thừa nhận rằng, mô hình giáo dục chuyên biệt hình thành và phát triển trong một thời gian dài (3 thế kỉ) và vẫn tồn tại cho đến ngày nay. Trước hết nó đã làm cho một bộ phận nhỏ trẻ khuyết tật được chăm sóc và giáo dục.

Giáo dục chuyên biệt hình thành và phát triển phù hợp với những điều kiện xã hội, kinh tế và phù hợp với trình độ nhận thức, trình độ phát triển khoa học kỹ thuật của nhân loại. Nó đóng vai trò tích cực trong lịch sử phát triển của tật học.

3.2. Giáo dục hội nhập (Integrated Education)

3.2.1. Thế nào là giáo dục hội nhập

Giáo dục hội nhập là phương thức giáo dục trẻ khuyết tật trong lớp học chuyên biệt được đặt trong trường phổ thông bình thường, trong quá trình giáo dục trẻ khuyết tật nào có "khả năng" sẽ được học chung ở một số môn học hoặc tham gia một số hoạt động cùng trẻ bình thường.

3.2.2. Xuất phát điểm của mô hình giáo dục hội nhập là gì?

Ý tưởng giáo dục trẻ khuyết tật trong trường phổ thông cùng với trẻ lành được xuất hiện ở Mỹ từ những năm 1770, nhưng không được mọi người thừa nhận. Mãi đến sau năm 1950, giáo dục chuyên biệt của nhiều nước đã có những thực nghiệm đưa trẻ khuyết tật nhẹ ra học tại các trường lớp phổ thông như: Philipin tiến hành dạy trẻ điếc cùng trẻ lành trong trường phổ thông từ năm 1956, Anh đã tiến hành cho trẻ mù từ năm 1945...

Giáo dục hội nhập, về bản chất vẫn dựa vào mô hình y tế – *Mô hình phục hồi chức năng*. Trẻ được phân loại qua các trắc nghiệm về y tế, tâm lí, xã hội .v.v... và được xếp vào các nhóm, mức độ tật khác nhau. Trẻ được tiến hành phục hồi chức năng để có thể tiệm cận đến sự phát triển như trẻ lành trong các trường, trung tâm chuyên biệt hoặc được học tại các lớp chuyên biệt trong trường phổ thông. Sau khi “xét thấy” đã có sự phát triển gần với trẻ lành, trẻ được đưa vào học trong trường phổ thông ở một số tiết học hoặc tham gia vào một số các hoạt động cùng trẻ lành.

3.2.3. Các mức độ hội nhập

Ture Johson đã đưa ra khái niệm về các mức độ hội nhập như sau:

1. *Hội nhập về thể chất* Trẻ lành và khuyết tật được giao lưu với nhau hay cùng chơi với nhau trong một địa điểm trong một thời gian nhất định.
2. *Hội nhập về chức năng* Trẻ lành và khuyết tật được tham gia cùng nhau trong một số hoạt động như thể thao, vẽ v.v...

- | | |
|------------------------------|--|
| 3. <i>Hội nhập xã hội</i> | Trẻ cùng học với nhau trong một trường nhưng theo các chương trình khác nhau, có giờ học chung và học riêng tùy theo môn học và khả năng học của trẻ |
| 4. <i>Hội nhập hoàn toàn</i> | Trẻ học như trẻ lành theo một chương trình cứng bắt buộc |

Thực chất các khái niệm trên đã xếp trẻ thành các loại khác nhau và gây ra không ít khó khăn cho các trường khi tiến hành giảng dạy. Một loạt các vấn đề cần được giải quyết khi tiến hành giáo dục hội nhập kiểu này như, khi nào thì hội nhập về thể chất, khi nào hội nhập về chức năng; ai là người quyết định cho trẻ hội nhập ở các mức độ.

Ở Mỹ ngay từ những năm 1950 và đặc biệt những năm 1960 đã có đạo luật “*giáo dục trong môi trường ít hạn chế nhất*”. Theo đó, trẻ chậm phát triển tinh thần và các khuyết tật khác được vào học tại các trường phổ thông. Trong nhiều trường phổ thông có các phòng phục hồi chức năng và các lớp chuyên biệt. Trẻ có khó khăn đặc biệt được học trong các lớp chuyên biệt đó, hàng tuần được tham gia chung vào một số các hoạt động cùng trẻ lành; một số khá hơn được tham gia vào một số các tiết học văn hoá. Trong trường phổ thông kiểu này luôn tồn tại hai loại giáo viên, giáo viên phổ thông và giáo viên được đào tạo về dạy trẻ khuyết tật. Giáo viên phổ thông thường chỉ chú ý đến học sinh “lành” và thực hiện đúng chương trình mà nhà nước quy định; còn giáo viên chuyên biệt chịu trách nhiệm kèm cặp học sinh khuyết tật trong giờ học chung và phụ đạo trong lớp chuyên biệt của mình.

Kết quả sau nhiều năm tiến hành cho thấy, với phương thức này nhiều học sinh đã có những tiến bộ về mặt xã hội, có thêm nhiều bạn bè hơn, ít “lơ ngơ” trong cuộc sống hàng ngày hơn. Tuy nhiên, mô hình hội nhập đã bộc lộ những hạn chế sau:

- Học sinh khuyết tật chưa thực sự được hoà nhập với học sinh lành.
- Việc học tập của trẻ trong các lớp chuyên biệt theo một chương trình riêng không trùng lặp với các lớp khác nên trẻ không thích ứng được.

Kinh nghiệm Việt Nam cho thấy đây là con đường bế tắc không có tính phát triển.

Trường tiểu học Trung Tự (Đống Đa, Hà Nội) đã mở 4 lớp chuyên biệt cho

khoảng 60 trẻ chậm phát triển tinh thần (khó khăn trong học tập). Sau 14 năm duy trì, mô hình trên đã bộc lộ một số tồn tại sau:

- Phần lớn học sinh không qua được cấp tiểu học
- Trẻ lĩnh hội được rất ít các kĩ năng xã hội, ra trường không hoà nhập được vào xã hội.
- Đầu ra cho trẻ lớn tuổi rất bế tắc, trẻ không biết làm gì.
- Nhiều trẻ bị ức chế về tâm lí, không muốn học trong lớp chuyên biệt.

Trong chương trình giáo dục hội nhập, từ năm 1991 đã mở một số lớp chuyên biệt trong trường phổ thông, nhiều lớp đã tự giải tán sau một vài năm.

Chương trình giáo dục hội nhập trẻ khiếm thính cũng rơi vào tình trạng tương tự. Nhiều trẻ được hội nhập, sau một thời gian lại trở về với trường chuyên biệt.

3.2.4. Những tồn tại của mô hình hội nhập

- Bản chất giáo dục chưa thay đổi. Cái “chưa thích ứng” ở đây vẫn là đứa trẻ. Một khi trẻ chưa theo được chương trình là lỗi của trẻ chứ không phải là do môi trường giáo dục. Giữa chương trình giáo dục và trẻ em còn một hàng rào ngăn cản. Một khi trẻ không theo được chương trình thì trẻ tự bị loại bỏ. Chương trình giáo dục chưa phát huy được những tiềm năng, đáp ứng nhu cầu và tạo điều kiện cho trẻ phát triển.
- Môi trường giáo dục chưa được thay đổi. Vẫn là môi trường giáo dục cũ và người ta cố thay đổi đi một chút ít ở chỗ này, chỗ kia.
- Giáo dục lấy môn học là trung tâm chứ không phải học sinh là trung tâm.
- Thực hiện giáo dục theo kiểu nửa vời, tất cả học sinh khuyết tật chưa được hưởng nền giáo dục, chương trình giáo dục bình đẳng.
- Còn có một phần tách biệt, đó là những học sinh học trong các lớp riêng của trường phổ thông.
- Học sinh chưa được hưởng chương trình, phương pháp giáo dục đã được đổi mới, phù hợp cho mọi đối tượng.

3.3. Giáo dục hoà nhập (Inclusive Education)

3.3.1. Khái niệm về giáo dục hoà nhập

Hoà nhập là khái niệm tương đối mới ở Hoa Kỳ, dần được sử dụng nhiều hơn trong các tuyên ngôn của Liên hợp quốc để *chỉ một khái niệm linh hoạt*

nhằm biểu đạt quan điểm “quây quần lại chúng ta sẽ tốt hơn lên”. Động từ gốc tiếng Latinh là *Includere*, có nghĩa là đóng cửa lại sau khi một người nào đó vào nhà. Định nghĩa thông thường của động từ tiếng Anh là *Include*, có nghĩa là xem xét và nhìn nhận một cái gì đó như một phần của tổng thể.

Giáo dục hoà nhập được phân biệt với “trường hoà nhập” nhằm tránh nguy cơ hiểu giáo dục hoà nhập chỉ diễn ra và thực hiện trong môi trường nhà trường. Theo Tony Booth và Mel Ainscow, khi bàn đến giáo dục hoà nhập thường đề cập đến trẻ khuyết tật hay “trẻ có nhu cầu giáo dục đặc biệt”. Tuy nhiên, giáo dục hoà nhập được hiểu là giáo dục cho tất cả mọi trẻ em, xây dựng môi trường giáo dục hoà nhập không chỉ là phương hướng hoàn thiện nhà trường theo các giá trị hoà nhập mà còn nhằm xây dựng các mối quan hệ hợp tác và cải thiện tốt hơn môi trường dạy và học hoà nhập. Hoà nhập có liên quan đến sự thay đổi. Đó là quá trình không có hồi kết của hoạt động học tập và tham gia hoạt động học tập ngày càng tích cực hơn của trẻ. Nhà trường hoà nhập là nhà trường sẵn sàng cho sự thay đổi để phát triển.

Tác giả Irine Lopez, Trường Đại học Gotenborgs Thụy Điển, nhìn nhận giáo dục hoà nhập theo tiến trình lịch sử phát triển của giáo dục và không chỉ dành riêng cho đối tượng trẻ khuyết tật. Theo đó, sau giai đoạn giáo dục tách biệt, trẻ khuyết tật trong các trường đặc biệt cần được tái hội nhập vào hệ thống giáo dục chính quy. Điều này được gọi là giáo dục hội nhập. Hội nhập được hiểu theo hai nghĩa, thứ nhất đó là *quá trình phối hợp hoặc đưa một hoặc nhiều phần khác nhau hợp lại thành một*. Với nghĩa này, thuật ngữ hội nhập được dùng ở Thụy Điển để chỉ sự giải thể của các cơ sở nuôi dạy trẻ khuyết tật lớn tuổi và đưa trẻ gắn với xã hội. Thứ hai, đó là *quá trình đưa đến hoặc tham gia với tư cách thành viên cộng đồng*. Hai nghĩa này chỉ ra mục đích cuối cùng của hội nhập là tạo điều kiện cho mỗi người sống trong một cộng đồng đóng góp phân bình đẳng vào mọi hoạt động và công tác cộng đồng.

Giáo dục hoà nhập có tầm rộng hơn giáo dục hội nhập. Giáo dục hoà nhập là dành cho mọi trẻ em, kể cả trẻ khuyết tật, trẻ có năng khiếu, trẻ em đường phố, trẻ em lao động sớm, trẻ em thuộc các dân tộc sống hẻo lánh hoặc du cư, các nhóm thiểu số về mặt ngôn ngữ, hoặc nhóm cư dân thiệt thòi hoặc bị đẩy ra ngoài lề xã hội.

Giáo dục hoà nhập được tiến hành với các tiền đề mà theo đó nhà trường sẽ tốt hơn đối với mọi người nếu nhà trường thu nhận mọi trẻ em trong cộng đồng. Giáo viên sẽ tốt hơn khi họ có trách nhiệm với mọi trẻ em. Đảm đương được trách nhiệm này, giáo viên sẽ trở nên tích cực hơn, sáng tạo hơn và hiểu được nhu cầu của từng trẻ.

Nguyên lí của giáo dục hoà nhập là thừa nhận tính đa dạng, nhận thức sự khác biệt giữa mọi cá nhân là bình thường. Môi trường học tập phải thích nghi với nhu cầu cá nhân của từng trẻ chứ không bắt buộc từng trẻ phải chịu sự chi phối của các giả thuyết sẵn có trong nội dung, tiến độ và tính chất của quá trình học tập.

Giáo dục hoà nhập không phải là một từ mới để biểu đạt một khái niệm cũ. Nếu hội nhập có nghĩa là giải thể các trường học và đưa trẻ khuyết tật nặng và hoạt động của trẻ vào xã hội thì giáo dục hoà nhập cần được hiểu là một chiến lược không chỉ nhằm đưa trẻ khuyết tật vào các nhà trường bình thường. Mục tiêu của giáo dục hoà nhập: 1) Phấn đấu tiến tới một nền giáo dục cho mọi trẻ em, chấp nhận sự đa dạng của con người bằng cách quan tâm đến mọi trẻ em trong một lớp học; 2) Giáo dục hoà nhập không phải là sự hoà đồng. Nó đề ra một thế giới mà ở đó mọi người khác biệt nhau. Đó là điều có thể làm để phát huy những sự khác biệt ấy của trẻ khi đưa chúng vào cuộc sống chung.

Giáo dục hoà nhập có nghĩa là đón nhận mọi trẻ em, không có sự phân biệt, vào học ở các trường bình thường. Bằng cách thay đổi thái độ như vậy, sự khác biệt giữa các cá nhân có thể được nhìn nhận ở góc độ tích cực hơn. Đồng thời nó cũng đòi hỏi trẻ em phải học tập để biết sống và biết học hỏi lẫn nhau. Giáo dục hoà nhập có ý nghĩa sâu sắc đó là các thành viên cộng đồng sẵn sàng chấp nhận một thực tế mới.

Khái niệm giáo dục hoà nhập có tính chất linh hoạt. Hoà nhập là một hoạt động và trong tất cả mọi hoạt động. Điều cần phải có là sự tận tụy, chăm chỉ và khả năng hài hước của tất cả mọi người trước những thách thức của giáo dục hoà nhập.

Giáo dục hoà nhập không có nghĩa là giáo dục hay dạy học cá nhân mà là sự trang bị cho giáo viên những kiến thức, kĩ năng cần thiết để tổ chức dạy học

hợp tác và đáp ứng nhu cầu, năng lực cá nhân. Giáo dục hoà nhập là môi trường mọi người thể hiện được thái độ ủng hộ và sự thừa nhận các nhu cầu của con người. Nó làm thay đổi kiểu suy nghĩ truyền thống về sự cô lập, sự khinh miệt và thành kiến những trẻ đặc biệt, thay vào đó các nhà giáo dục phải hoạt động và quan tâm với mọi trẻ và trong toàn bộ môi trường. Giáo dục hoà nhập mang ý nghĩa lao động tập thể, cuối cùng là trách nhiệm đối với toàn bộ học sinh và nhà trường. GDHN còn là một công cụ vận động cho quyền mọi người, khuyến khích và củng cố các nguyên tắc được nêu trong các công ước quốc tế và nhiều tài liệu quan trọng khác.

Theo những nghiên cứu của các chuyên gia giáo dục trẻ khuyết tật nước ta, thuật ngữ giáo dục hoà nhập được xuất phát từ Canada và được hiểu là những trẻ ngoại lệ được hoà nhập, quy thuộc vào trường phổ thông. Giáo dục hoà nhập là giáo dục mọi trẻ em, trong đó có trẻ khuyết tật, trong lớp học bình thường của trường phổ thông. Giáo dục hoà nhập là “Hỗ trợ mọi học sinh, trong đó có trẻ khuyết tật, cơ hội bình đẳng tiếp nhận dịch vụ giáo dục với những hỗ trợ cần thiết trong lớp học, phù hợp tại trường phổ thông nơi trẻ sinh sống, nhằm chuẩn bị trở thành những thành viên đầy đủ của xã hội”. “Hoà nhập không có nghĩa là “xếp chỗ” cho trẻ khuyết tật trong trường, lớp phổ thông và càng không phải, tất cả mọi trẻ đều đạt trình độ như nhau trong mục tiêu giáo dục. Giáo dục hoà nhập đòi hỏi sự hỗ trợ cần thiết để mọi học sinh phát triển hết khả năng”. Sự hỗ trợ được thể hiện trong điều chỉnh chương trình, đồ dùng dạy học, dụng cụ hỗ trợ đặc biệt, và trong kĩ năng giảng dạy đặc thù,... Giáo viên và nhân viên nhà trường, cần thấm nhuần tư tưởng hoà nhập để trẻ khuyết tật được phụ thuộc lẫn nhau, được chấp nhận, có giá trị và được hỗ trợ của bạn bè,... “Trường hoà nhập tổ chức giải quyết vấn đề đa dạng, nhằm chú trọng đến việc học của mọi trẻ. Mọi giáo viên, cán bộ và nhân viên nhà trường cam kết làm việc cùng nhau, tạo ra và duy trì môi trường ấm áp, có hiệu quả cho việc học tập. Trách nhiệm cho mọi trẻ được chia sẻ”.

Như vậy: Giáo dục hoà nhập là phương thức giáo dục trong đó trẻ khuyết tật cùng học với trẻ em bình thường, trong trường phổ thông ngay tại nơi trẻ sinh sống. *Giáo dục hoà nhập có những đặc trưng cơ bản: 1) Giáo dục cho mọi đối tượng trẻ em, không phân biệt giới tính, dân tộc, tôn giáo, điều kiện kinh tế, thành phần xã hội; 2) Trẻ đi học ở cơ sở giáo dục tại nơi trẻ đang sinh sống;*

3) Không đánh đồng mọi trẻ, mỗi trẻ là khác nhau; 4) Điều chỉnh phù hợp với khả năng và nhu cầu của trẻ về mục tiêu, nội dung, phương pháp, đánh giá kết quả giáo dục.

3.3.2. Bản chất của giáo dục hoà nhập

- Giáo dục cho mọi đối tượng học sinh. Đây là tư tưởng chủ đạo, yếu tố đầu tiên thể hiện bản chất của giáo dục hoà nhập. Trong giáo dục hoà nhập không có sự tách biệt giữa học sinh với nhau. Mọi học sinh đều được tôn trọng và đều có giá trị như nhau.
- Học ở trường nơi mình sinh sống.
- Mọi học sinh đều cùng được hưởng một chương trình giáo dục phổ thông. Điều này vừa thể hiện sự bình đẳng trong giáo dục, vừa thể hiện sự tôn trọng.
- Điều chỉnh chương trình, đổi mới phương pháp dạy học và thay đổi quan điểm, cách đánh giá là vấn đề cốt lõi để giáo dục hoà nhập đạt hiệu quả cao nhất.
- Điều chỉnh chương trình là việc làm tất yếu của giáo dục hoà nhập, có điều chỉnh chương trình cho phù hợp thì mới đáp ứng cho mọi trẻ em có nhu cầu, năng lực khác nhau.
- Giáo dục hoà nhập không đánh đồng mọi trẻ em như nhau. Mỗi đứa trẻ là một cá nhân, một nhân cách có năng lực khác nhau, cách học khác nhau, tốc độ học không như nhau. Vì thế, điều chỉnh chương trình cho phù hợp là cần thiết.
- Dạy học một cách sáng tạo, tích cực và hợp tác. Đó là mục tiêu của dạy học hoà nhập.
- Dạy học hoà nhập sẽ tạo ra được cho trẻ kiến thức chung, tổng thể, cân đối. Muốn thế, phương pháp dạy học phải có hiệu quả và đáp ứng được các nhu cầu khác nhau của học sinh.
- Muốn dạy học có hiệu quả kế hoạch bài giảng phải cụ thể, chú trọng áp dụng phương pháp học hợp tác. Phải biết lựa chọn phương pháp và sử dụng đúng lúc: phương pháp đồng loạt, phương pháp đa trình độ, phương pháp trùng lặp giáo án, phương pháp thay thế, phương pháp cá biệt.

**Bảng so sánh các yếu tố của giáo dục hoà nhập
và các yếu tố không phải là giáo dục hoà nhập**

<i>Các yếu tố của giáo dục hoà nhập</i>	<i>Các yếu tố không phải là giáo dục hoà nhập</i>
Giáo dục mọi đối tượng học sinh.	Giáo dục cho một số đối tượng học sinh.
Học sinh được học ở trường thuộc khu vực sinh sống.	Học sinh khuyết tật được gửi đến trường học chuyên biệt khác với trường học của anh, chị, em hay hàng xóm của các em.
Học sinh được bố trí vào lớp học phù hợp với lứa tuổi trong môi trường giáo dục phổ thông.	Học sinh được bố trí vào lớp học không phù hợp với lứa tuổi trong môi trường giáo dục phổ thông.
Cung cấp các dịch vụ và giúp đỡ học sinh.	Học sinh phải rời môi trường giáo dục phổ thông để tìm các dịch vụ và sự trợ giúp.
Day học một cách sáng tạo, tích cực và hợp tác.	Day học một cách thụ động, lặp đi lặp lại và không hợp tác.
Bạn bè cùng lứa giúp đỡ lẫn nhau.	Bạn bè cùng lứa hoạt động độc lập hoặc cạnh tranh với nhau.
Học sinh với những khả năng khác nhau được học theo nhóm.	Học sinh với những khả năng giống nhau được học theo nhóm.
Điều chỉnh chương trình, đổi mới phương pháp dạy học và cách đánh giá.	Chuẩn hoá chương trình, phương pháp dạy học và cách đánh giá.
Mọi học sinh đều là thành viên của tập thể.	Một số học sinh là thành viên của tập thể, số khác phải đánh đổi để được là thành viên của tập thể.
Lớp học có tỉ lệ học sinh hợp lí.	Lớp học có tỉ lệ học sinh khuyết tật khá lớn.
Một học sinh được hưởng cùng một chương trình giáo dục phổ thông.	Chương trình giáo dục cá nhân không liên quan đến chương trình giáo dục phổ thông.
Giáo viên phổ thông và chuyên biệt cùng chia sẻ trách nhiệm giáo dục mọi đối tượng học sinh.	Giáo viên phổ thông và chuyên biệt không chia sẻ trách nhiệm giáo dục mọi đối tượng học sinh.
Sự đa dạng được đánh giá cao.	Sự đa dạng không được đánh giá cao.
Chú trọng đến điểm mạnh của học sinh.	Chú trọng đến điểm yếu của học sinh.
Với phương pháp dạy học đa dạng, học sinh tham gia vào các hoạt động chung và đạt được các kết quả khác nhau.	Với phương pháp dạy học và yêu cầu đã được chuẩn hoá, học sinh tham gia vào các hoạt động riêng biệt.
Cân bằng hiệu quả giữa kiến thức và xã hội.	Chỉ chú trọng đến hiệu quả về mặt kiến thức.
Lập kế hoạch cho quá trình chuyển tiếp của học sinh.	Không có kế hoạch cho quá trình chuyển tiếp của học sinh.

3.3.3. Tính tất yếu của giáo dục hoà nhập

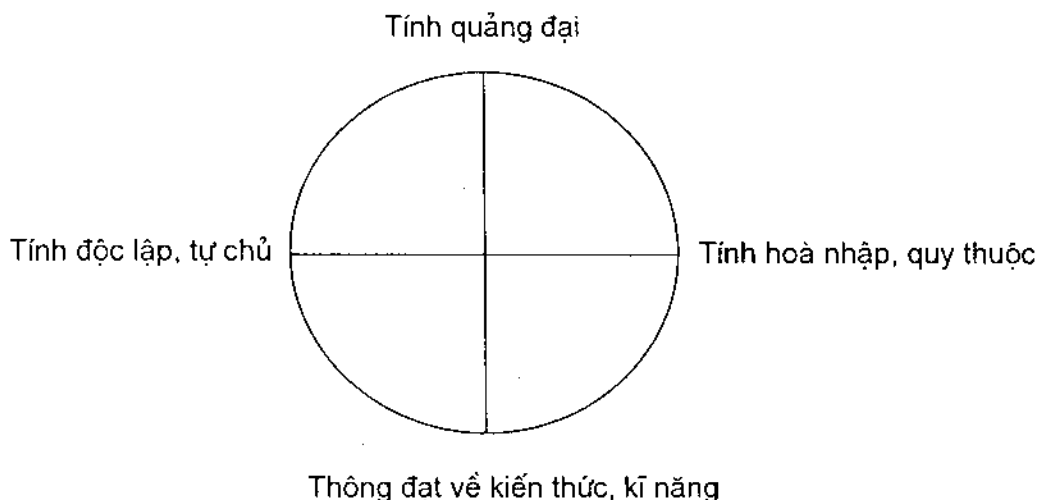
Giáo dục hoà nhập là một xu thế, là một sự tất yếu của thời đại. Tại Hội nghị về giáo dục cho trẻ khuyết tật tại Agra, Ấn độ (3/1998) do UNESCO tổ chức đã khẳng định xu hướng: Giáo dục hoà nhập cho mọi trẻ em. Những nội dung sau đây sẽ lí giải tại sao phải tiến hành giáo dục hoà nhập cho mọi trẻ em, trong đó có trẻ khuyết tật.

3.3.3.1. Đáp ứng mục tiêu giáo dục

UNESCO đã đề ra 4 mục tiêu đào tạo con người như sau:

- Học để làm người.
- Học để biết.
- Học để làm.
- Học để cùng chung sống.

Về thực chất, các mục tiêu trên có nhiều điểm trùng với mục tiêu giáo dục các thành viên trong cộng đồng của người da đỏ đã đưa ra cách đây hàng nghìn năm. Theo quan điểm của họ, mỗi người dân da đỏ muốn tồn tại được cần phải phân dẫu đạt được đồng đều 4 phần của ‘Vòng can đảm’ sau:



Trong giáo dục hoà nhập cả bốn mục tiêu trên cần đạt được ở mỗi trẻ là thành viên chính thức của cộng đồng. Xem xét từng nhóm mục tiêu.

a) Tính hoà nhập, quy thuộc

Có bạn bè, có thể kết bạn và giữ mối quan hệ tốt. Được chung sống và cùng làm việc với người khác trong cộng đồng, xã hội. Được là thành viên của gia đình, cộng đồng. Các em được chào đón và đều được đánh giá như nhau. Các em phải biết sống hoà nhập, hợp tác với nhau trong một tập thể, các em được phụ thuộc một cách tích cực.

b) Thông đạt kiến thức, kĩ năng

Thành đạt và có khả năng tốt trong một hoặc một vài lĩnh vực. Được phát triển toàn diện. Có tư duy linh hoạt và năng lực giải quyết các vấn đề. Có động cơ đúng đắn. Có tri thức văn hoá và có khả năng làm chủ kĩ thuật. Được tiếp tục học tập và có khả năng cao trong lĩnh vực quan tâm.

Trẻ phải được tiếp thu những tri thức, kĩ năng cơ bản, cần thiết phù hợp với nhu cầu và năng lực của mỗi em. Mỗi đứa trẻ có những khả năng khác nhau trong các lĩnh vực khác nhau. Để đạt được mục tiêu này, trong quá trình giáo dục luôn chú ý đến điều trên. Khi đã có kiến thức và kĩ năng, các em phải có thái độ đúng, ứng xử một cách linh hoạt với mọi vấn đề đặt ra.

c) Tính độc lập

Có cơ hội chọn nghề và niềm tin, yêu thích vài công việc đã chọn. Có trách nhiệm cá nhân cao, chịu trách nhiệm về hành động và quyết định của mình. Được độc lập trong mọi lĩnh vực.

Tính độc lập, tự chủ trong cuộc sống, làm thế nào để trẻ đạt được mục tiêu đó? Luôn luôn dạy trẻ có lòng tự trọng, tự tin, tự học hỏi, biết chấp nhận, tiếp nhận thông tin để phát triển. Có độc lập tự chủ mới có sáng tạo. Những điều này rất cần cho cuộc sống lao động, hội nhập cộng đồng trong tương lai khi trẻ đã trưởng thành.

d) Có tính quảng đại, lòng hào hiệp

Được đóng góp cho gia đình và xã hội. Có lòng nhiệt tình. Yêu thương, chăm sóc, giúp đỡ người khác.

Trẻ được học tập, được sự giúp đỡ của mọi người trong quá trình tiếp nhận thông tin, lĩnh hội tri thức rèn luyện kĩ năng và tiến đến trình độ làm việc độc lập, sáng tạo; lúc này trẻ phải thể hiện giá trị của mình bằng sự cống hiến cho xã hội. Đây là mục tiêu rất quan trọng. Mục tiêu này định hướng giá trị của

mỗi người trước những vấn đề của cuộc sống, thực tiễn đặt ra. Trong cuộc sống, sự giúp đỡ lẫn nhau là tất yếu. Mỗi người nhận được sự giúp đỡ lúc này và phải giúp đỡ người khác khi cần.

Những nhà giáo dục hiểu biết về chương trình giáo dục cho thế kỉ 21 chắc chắn hiểu và đồng tình với ý kiến: giáo dục cho mọi trẻ em. Một nền giáo dục có hiệu quả trong đó cần thay đổi chương trình, phương pháp dạy học, tổ chức và thực hành (tăng cường hợp tác học tập theo nhóm, trẻ em là chủ thể của lĩnh hội kiến thức, cùng tham gia một cách tích cực; chú trọng kĩ năng xã hội và giao tiếp,...).

3.3.3.2. Thay đổi quan điểm giáo dục

Chúng ta biết rằng giáo dục trong nhà trường là đào tạo ra những con người cho xã hội của tương lai và những kĩ năng, thái độ và thiên hướng sẽ cần cho xã hội. Thực tế nhiều trường học hiện nay vẫn còn được xây dựng và hoạt động theo các quan điểm của những thế kỉ 19, đầu thế kỉ 20.

Trước đây người ta đã quyết định rằng cần phải phân loại trẻ em càng kĩ càng tốt. Bằng thang đo trí lực cho biết chỉ số trí tuệ IQ, trẻ em đã được chẩn đoán để có thể phát hiện ra các tài năng sớm. Những trẻ em sau khi đã được phân loại cần được dạy theo một chương trình riêng, theo một phương pháp riêng. Người ta cho rằng cách đào tạo này sẽ có hiệu quả hơn. Thực tế đã chỉ ra rằng trẻ em được học kiểu này đã không phát triển hết các khả năng của mình thậm chí còn bị lệch lạc trong phát triển.

Xu thế giáo dục đa trình độ, đa phương pháp và phát huy tính độc lập học tập hay sự tham gia tích cực của học sinh đã trở nên phổ biến. Hiện nay Việt Nam đang xây dựng chương trình tiểu học năm 2000 trong đó chú trọng đổi mới phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính tích cực của học sinh. Phương pháp dạy học tập trung vào hoạt động của người học trở nên ngày càng phổ biến.

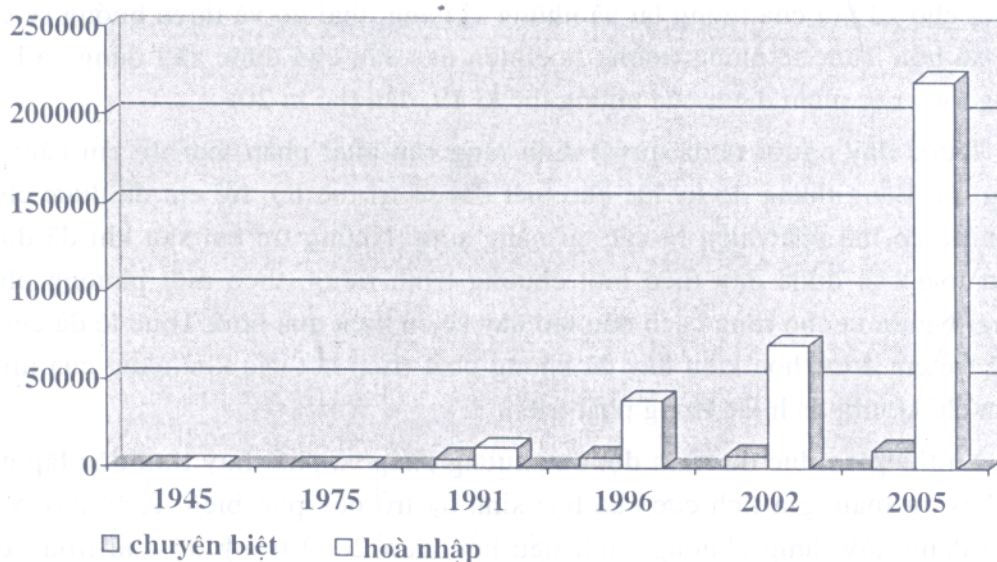
Những nhà giáo dục hiểu biết về chương trình giáo dục cho thế kỉ 21 chắc chắn hiểu và đồng tình với ý kiến: giáo dục cho mọi trẻ em. Một nền giáo dục có hiệu quả trong đó cần thay đổi chương trình, phương pháp dạy học, tổ chức và thực hành (tăng cường hợp tác học tập theo nhóm, trẻ em là chủ thể của lĩnh hội kiến thức, cùng tham gia một cách tích cực; chú trọng kĩ năng xã hội và giao tiếp vv...).

3.3.3.3. Tính hiệu quả

Được giáo dục trong môi trường hoà nhập, trẻ có những dạng khó khăn khác nhau đều tiến bộ hơn, các tiềm năng của trẻ được khơi dậy và phát triển tốt hơn so với cách giáo dục trong môi trường khác. Thực tế hơn 10 năm tiến hành giáo dục hoà nhập ở Việt Nam và các kinh nghiệm giáo dục trên thế giới cho thấy tính hiệu quả đối với đối tượng trẻ cụ thể.

Chẳng hạn, tính đến năm học 2004–2005, có khoảng 230.000 trẻ khuyết tật (chiếm 24.22%) trong độ tuổi đi học đến trường. Trong đó, khoảng 105.950 trẻ khuyết tật (chiếm 32.55%) trong độ tuổi tiểu học đến trường.

Biểu đồ: Số lượng trẻ khuyết tật được đi học qua các giai đoạn



3.3.3.4. Cơ sở pháp lí

Vấn đề bình đẳng trong việc có cơ hội học tập và nhiều quyền khác đã được nêu trong Công ước Quốc tế về quyền trẻ em (điều 18, 23), trong Công ước về giáo dục cho mọi người và gần đây nhất, trong Tuyên ngôn về giáo dục đặc biệt Salamanca (Tây Ban Nha, 1994): “Giáo dục là quyền của con người và những người khuyết tật cũng có quyền được học trong các trường phổ thông và các trường đó phải được thay đổi để tất cả trẻ em đều được học”.

Tuyên ngôn về quyền con người của Liên hợp quốc được bổ sung bởi tuyên

ngôn về quyền của những người tàn tật trong đó đã nêu rõ: "Những người tàn tật phải có quyền được tôn trọng phẩm giá. Những người tàn tật dù họ có nguồn gốc gì, bản chất ra sao và sự bất lợi do bệnh tật gây ra như thế nào cũng đều có quyền bình đẳng như mọi người khác". Khái niệm bình đẳng được làm sáng rõ. Những nguyên tắc về quyền bình đẳng đối với người tàn tật (không có sự ám chỉ đến tật nguyên cụ thể) là những nhu cầu của mỗi người và của mọi cá nhân trong xã hội đều có tầm quan trọng như nhau. "Những nhu cầu đó cần được tôn trọng và đáp ứng nhằm đảm bảo cho mọi cá nhân đều có cơ hội phát triển để tham gia một cách bình đẳng vào công việc trong xã hội".

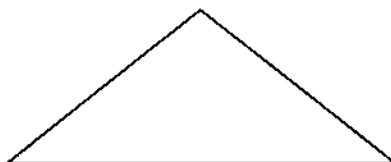
Năm 1983, 120 Quốc gia thành viên của Liên hợp quốc đã chấp nhận những nguyên tắc cơ bản về quyền của người tàn tật. Đặc biệt là quyền được giáo dục. Vấn đề giáo dục trẻ khuyết tật được thực hiện trong hệ thống nhà trường chung. Những luật pháp liên quan đến nền giáo dục bắt buộc sẽ bao gồm tất cả mọi trẻ em thuộc mọi dạng khuyết tật, kể cả những em bị khuyết tật nặng.

Vấn đề đã được mở rộng trong tuyên ngôn thế giới về giáo dục cho mọi người (1990). Tuyên ngôn đã khuyến nghị các quốc gia phải quan tâm đến nhu cầu giáo dục đặc biệt của trẻ em khuyết tật và tạo điều kiện bình đẳng trong giáo dục cho mọi trẻ khuyết tật như là một bộ phận thiết yếu của hệ thống giáo dục quốc dân.

Công ước của Liên hợp quốc về quyền trẻ em một lần nữa nhấn mạnh đến các quyền cơ bản của trẻ khuyết tật. Khái niệm về quyền trẻ em được làm sáng tỏ trên nguyên tắc cơ bản của các quyền trẻ em là xã hội có trách nhiệm đáp ứng những nhu cầu cơ bản của trẻ em và cung cấp các dịch vụ, sự giúp đỡ cần thiết cho sự phát triển của mỗi cá nhân về mọi mặt, nhân cách, năng lực, tài năng...

Những lợi ích tốt nhất
của trẻ em

Không phân biệt
đối xử



Quyền được
tham gia

Trong Luật phổ cập giáo dục, Luật Chăm sóc và bảo vệ trẻ em, Luật Chăm sóc sức khoẻ ban đầu; Luật Giáo dục, Pháp lệnh về người tàn tật,... cũng đều có đề cập đến vấn đề trẻ khuyết tật được có quyền như mọi trẻ em và Nhà nước phải tạo mọi điều kiện, ưu tiên thực hiện các quyền đó.

3.3.3.5. Sự gia tăng dân số và trẻ khuyết tật

Sự gia tăng dân số kéo theo số trẻ khuyết tật ngày càng tăng. Theo số liệu của Tổ chức Y tế thế giới, khi nền văn minh nhân loại càng phát triển, thì tỉ lệ trẻ khuyết tật càng tăng hay nói cách khác, tỉ lệ trẻ khuyết tật tăng theo nền văn minh nhân loại. Cũng theo Tổ chức này, hiện tại tỉ lệ người khuyết tật trên thế giới là 8–10% dân số, con số này sẽ tăng lên 12–15% vào năm 2020. So sánh giữa hai thành phố Hà Nội và Hồ Chí Minh ta thấy Tp. HCM được đô thị hoá mạnh hơn, có thu nhập cao hơn thì số trẻ điếc cũng cao hơn. Và cũng theo số liệu của Ông Barry Wright, Giám đốc chương trình giáo dục trẻ khiếm thính tại Việt Nam do Uỷ ban II Hà Lan tài trợ, hàng ngày có 8 trẻ em sinh ra có khuyết tật thính giác, như vậy hàng năm nước ta sẽ có khoảng 3.000 trẻ khiếm thính ra đời; Mặt khác trong quá trình sinh sống, do những nguyên nhân khác nhau hàng ngày có khoảng 12 trẻ em bị mắc tật thính giác. Như vậy, với 15 năm trong độ tuổi đi học chúng ta sẽ có tới 100.000 trẻ khiếm thính. Với số lượng như vậy, chúng ta sẽ tổ chức giáo dục như thế nào, trong khi với sự nỗ lực trong nhiều năm các trường chuyên biệt của chúng ta mới chỉ có chỗ ngồi cho chưa đến 4000 trẻ trong 92 cơ sở giáo dục chuyên biệt loại trẻ này.

3.3.3.6. Tính kinh tế

- Đỡ tốn kém.
- Giải quyết được nhiều trẻ đi học.

Như ta biết, kinh phí giáo dục cho một trẻ khuyết tật là rất đáng quan tâm, gồm các chi phí cho học sinh, đào tạo giáo viên, cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy và học,... Theo số liệu tổng hợp từ các cơ sở, chi phí cho một trẻ khiếm thính trong một năm (1994): Trung tâm Lái Thiêu (nội trú) – khoảng 4 triệu, Trường Xã Đàn Hà Nội (bán trú) – khoảng 2 triệu trong đó chưa tính đào tạo giáo viên và máy trợ thính. Chi phí cho cơ sở vật chất ban đầu cũng là điều cần đề cập; Xây dựng cơ sở vật chất của Trung tâm Vinh, Nghệ An trên 5 tỉ cho lưu lượng học sinh khoảng 200 trẻ.

Trong chương trình giáo dục hoà nhập tại Thường Tín, chi phí cho một trẻ

khiểm thính khoảng 600 nghìn (đào tạo giáo viên và lương cho giáo viên). Con số đưa ra đây không phải nhằm vào sự so sánh, vì bất kể sự so sánh nào cũng là khập khiễng và nếu so sánh thì phải tập trung chính vào các mặt như kết quả giáo dục, tính duy trì, sự tham gia của cộng đồng .v.v. Chúng ta biết rằng, giáo dục hoà nhập không chỉ để giải quyết vấn đề ngân sách, chúng ta cần nhìn nhận vấn đề làm thế nào để trẻ được hưởng lợi nhiều nhất. Tuy nhiên, không là sai khi nói về hiệu quả mà không tính đến mặt trách nhiệm chi phí. Như ta biết, giáo dục thường bị coi là phung phí qua việc phối kết hợp trong các nguồn lực trong chương trình, những người trực tiếp tham gia vào chương trình .v.v...

Cũng cần tránh tư tưởng cho rằng giáo dục hoà nhập là ít tốn kém hơn nhiều so với giáo dục chuyên biệt, nên không cần chi phí nhiều. Trên thực tế tại nhiều nước, giáo dục hoà nhập nhiều khi cần có nguồn kinh phí không kém giáo dục chuyên biệt như Niu Dilân. Còn ở bang Têchdat Hoa Kỳ do chi phí cho trẻ khuyết tật trong lớp hoà nhập chỉ bằng 1/10 so với trường chuyên biệt nên hệ quả là nhà trường không muốn nhận trẻ khuyết tật và tỉ lệ học sinh học hoà nhập là 5% trong tổng số trẻ khuyết tật, so với các bang khác là 53%.

3.3.3.7. Giáo dục hoà nhập là mô hình giáo dục trẻ khuyết tật có hiệu quả nhất

Trong giáo dục hoà nhập, trẻ khuyết tật được học ở môi trường bình thường, học ở trường gần nhà nhất. Điều này tạo cho các em không có sự cách biệt với bố, mẹ, anh, chị trong gia đình. Các em luôn gần gũi với bạn bè, người thân, người quen ở làng, xã. Sống trong môi trường như vậy ở các em luôn có niềm tin về sự an toàn. Những xúc động, vui, buồn trong tình cảm diễn ra một cách bình thường. Tâm lí ổn định, phát triển cân đối, hài hoà như những trẻ em khác, không có sự hẫng hụt đáng tiếc. Trong điều kiện đó các em yên tâm phấn đấu, học tập và phát triển.

Các em được học cùng một chương trình với các bạn bình thường khác. Chương trình và phương pháp ở đây sẽ được điều chỉnh, đổi mới cho phù hợp với nhu cầu, năng lực của các em. Dạy học như vậy sẽ đưa đến hiệu quả cao, các em sẽ phát triển hết khả năng của mình.

Giáo dục hoà nhập coi trọng sự cân đối giữa kiến thức và kĩ năng xã hội. Môi trường giáo dục thay đổi, các em được tự do giao lưu, giúp đỡ lẫn nhau làm cho các em phát triển toàn diện hơn và thích ứng tốt hơn với môi trường xã hội.

Giáo dục hoà nhập sẽ tạo ra cơ hội, môi trường để các lực lượng tham gia giáo dục có điều kiện hợp tác với nhau vì mục tiêu chung. Đây cũng là môi trường mà mọi người trong cộng đồng có dịp tiếp cận với trẻ khuyết tật nhiều hơn, thấy rõ hơn những nhu cầu, tiềm năng của các em, những mặt mạnh, khó khăn của các em, từ đó thấy cần phải làm những gì để hỗ trợ các em nhiều hơn. Càng có nhiều người hiểu các em, giúp đỡ các em, chắc chắn các em sẽ có sự trưởng thành vượt bậc.

3.3.3.8. Giáo dục hoà nhập là mô hình hoàn thiện nhất trong các mô hình giáo dục trẻ khuyết tật

Hoàn thiện nhất vì nó tạo ra môi trường, cơ hội để trẻ khuyết tật phát triển tốt nhất khả năng của mình.

Giáo dục hoà nhập có cơ sở lí luận vững chắc về đánh giá con người, về mối quan hệ giữa cá nhân với cộng đồng và các giải pháp thích hợp trong tổ chức cũng như trong tiến hành giáo dục.

Giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật được áp dụng những lí luận dạy học hiện đại – lấy người học là trung tâm. Chương trình được điều chỉnh, phương pháp được đổi mới thích hợp cho mọi học sinh.

Giáo dục hoà nhập là mô hình giáo dục kinh tế nhất, mang tính nhân văn nhất. Mô hình này làm cho mọi trẻ em đi học đều vui, đều thấy rõ trách nhiệm của mình. Nó cũng làm cho người lớn gần gũi nhau hơn, có cơ hội hợp tác với nhau vì sự nghiệp giáo dục trẻ khuyết tật.

Sự khác biệt giữa các mô hình giáo dục

UNICEF và UNESCO đã giới thiệu bảng tổng hợp khái quát sự khác nhau giữa các hình thức giáo dục trong 11 tiêu chí so sánh như sau:

Hình thức giáo dục	Chuyên biệt	Hội nhập	Hoà nhập
Trẻ	Đặc biệt	Được đưa tới càng gần "bình thường" càng tốt	Đứa trẻ tồn tại như chính bản thân nó
Trường học	Chuyên biệt	Lựa chọn trường "phổ thông"	Trường học ngay tại nơi trẻ sống
Chương trình, phương pháp	Đặc biệt	Môn học làm trung tâm	Lấy trẻ làm trung tâm

Hình thức giáo dục	Chuyên biệt	Hội nhập	Hoà nhập
Giáo viên	Chuyên biệt	Giáo viên chủ nhiệm, giáo viên chuyên biệt, chuyên gia của các lĩnh vực liên quan	Giáo viên chủ nhiệm
Hiệu quả giảng dạy của giáo viên	Chuyên biệt cho nhóm trẻ cùng dạng tật	Không thay đổi; chỉ có khả năng dạy trẻ "lành "	Có khả năng giúp mọi trẻ trong quá trình học
Sự tự tin ở trẻ	Thấp, cảm giác mình bị khác biệt	Có cảm giác tốt hơn	Cảm giác hoàn toàn tốt về bản thân
Môi trường	Gần như bị tách biệt, từ chối	Không thay đổi được bổ sung	Giới hạn thấp nhất, mở rộng ngang bằng với những trẻ khác
Ngân sách	Rất cao	Đỡ đắt hơn	Hầu hết đều có hiệu quả
Tính bền vững	Không bền vững	Không chứng minh được là bền vững	Hoàn toàn bền vững
Cơ hội cho tham gia	Rất hạn chế	Một phần	Bình đẳng như mọi trẻ
Quyền học tập của trẻ em	Đối tượng của từ thiện	Được thừa nhận là có quyền nhưng không thực thi	Thực tế và cấp thiết

LÍ LUẬN GIÁO DỤC TRẺ KHUYẾT TẬT

I. MỤC TIÊU GIÁO DỤC TRẺ KHUYẾT TẬT

Mục tiêu giáo dục là dự kiến kết quả cần đạt tới của quá trình giáo dục sau một thời gian nhất định, đó là cái đích đến của quá trình giáo dục. Nếu xác định đích đến không phù hợp thì sẽ làm cho cả quá trình giáo dục bị lệch hướng, không đạt hiệu quả.

Mục tiêu giáo dục trẻ khuyết tật cần được xây dựng một cách cụ thể về các mặt giáo dục và có thể đánh giá, thực hiện được. Mục tiêu cũng cần chỉ rõ tính thực tế và tính định hướng trong một thời gian hạn định.

Xây dựng mục tiêu giáo dục trẻ khuyết tật giúp cho giáo viên, học sinh và những người liên quan biết trẻ đang đi đến đâu, cần đạt đến mức nào trong quá trình giáo dục, từ đó có định hướng và thực hiện bằng các hoạt động với phương tiện và điều kiện vật chất... phù hợp, cần thiết. Thông qua mục tiêu, chúng ta có thể xác định cách thức thực hiện, những hỗ trợ cần thiết cho sự phát triển và tiến trình học tập của trẻ. Mục tiêu đặt ra còn có ý nghĩa quan trọng giúp các nhà quản lí xác định được tiêu chuẩn đánh giá phù hợp cho sự phát triển của trẻ.

Để xây dựng được mục tiêu giáo dục phù hợp cho quá trình giáo dục trẻ khuyết tật cần dựa trên những cơ sở nhất định: Xu thế giáo dục toàn cầu— được thể hiện trong những mục tiêu giáo dục của tổ chức giáo dục UNESCO; mục tiêu giáo dục cho trẻ nói chung ở Việt Nam; cơ sở kinh tế, văn hóa xã hội; cơ sở về năng lực nhu cầu của trẻ khuyết tật.

1.1. Cơ sở để xây dựng mục tiêu

Xây dựng mục tiêu giáo dục trẻ khuyết tật cần dựa vào những căn cứ sau:

1.1.1. Mục tiêu giáo dục của UNESCO

Mục tiêu giáo dục của UNESCO chỉ rõ xu thế phát triển con người trong đó hoạt động đào tạo con người phải theo 4 mục tiêu trụ cột sau đây:

• Học để biết

Con người, ngoài việc thu nhận thông tin, tiếp thu tri thức còn phải chú trọng tạo lập và sử dụng thành thạo tri thức như là những công cụ tâm lí. Học tập vừa là phương tiện vừa là mục đích. Là phương tiện vì học tập giúp cho con người hiểu được môi trường sống và làm việc của mình. Là mục đích vì học tập làm thỏa mãn nhu cầu được hiểu biết, phát minh, phát hiện, có tư duy độc lập, có khả năng phê phán và đưa ra ý kiến của riêng mình.

Trong thời đại bùng nổ thông tin hiện nay, con người có thể có được tri thức bằng nhiều con đường khác nhau, ngoài con đường giáo dục chính thống qua hệ thống nhà trường. Điều quan trọng là phải biết được những phương pháp học khác nhau để học và phải biết chọn lọc thông tin, tri thức cần thiết.

Trẻ khuyết tật được tiếp cận với kiến thức bằng nhiều con đường và cách tiếp cận khác nhau, điều này sẽ giúp cho các em có kiến thức, kinh nghiệm làm phương tiện cho quá trình học tập, phát triển và hoà nhập cộng đồng. Có học thì có biết, điều đó đã được mặc nhiên công nhận, nhưng với trẻ khuyết tật, việc tạo ra cơ hội để các em được tiếp cận, học hỏi là điều thiết thực để trẻ khuyết tật được học và vận dụng những hiểu biết của mình vào cuộc sống hàng ngày của các em.

• Học để làm

Đây là sự giải quyết mối tương quan giữa học và làm, lí thuyết với thực hành, giáo dục phổ thông và giáo dục nghề. Điều đặc biệt là giải quyết vấn đề giáo dục để thích nghi với việc làm trong tương lai. Giáo dục phải định hướng và gắn kết người học, đáp ứng được đòi hỏi của thực tiễn, giúp sau này khi ra trường người học hoàn toàn có thể thích ứng với nhu cầu công việc. Giáo dục phải chú ý giữa các mặt nâng cao tri thức, công nghệ và kĩ năng sống, nhất là khả năng giao tiếp, hợp tác, điều hành.

Mục tiêu này được nói tới với đối tượng trẻ khuyết tật như là một thực tiễn cần giải quyết. Vấn đề giáo dục trẻ khuyết tật không chỉ là “giáo dục” mang tính chung chung, thiếu hướng đích mà nó phải tìm ra đáp án của bài toán: các trẻ sau khi rời nhà trường có thể sống độc lập trong cộng đồng, có nghề nghiệp và tự nuôi sống bản thân. Học để làm việc là mục tiêu đặt ra để hướng quá trình đào tạo gắn với khả năng và cơ hội tiếp cận nghề nghiệp cho các em trong cuộc sống hàng ngày cũng như cuộc sống sau này.

- Học để cùng chung sống

Giáo dục thái độ biết tôn trọng, biết giải quyết các mâu thuẫn, xung đột và chấp nhận những giá trị tinh thần cũng như sự khác biệt của nhau. Mục tiêu này gồm hai nội dung:

Học để hiểu, chấp nhận và biết nhìn nhận về người khác: Trong quá trình giáo dục, phải giúp mọi học sinh hiểu được quy luật về tính đa dạng, tính thống nhất của loài người. Mỗi người đều khác nhau, sự khác biệt đó không nhằm vào một đối tượng người nào. Trẻ khuyết tật cũng là một trẻ em có sự những đặc điểm, khả năng và nhu cầu riêng; những trẻ em bình thường cũng có những khó khăn và năng lực riêng không giống nhau. Các trẻ em cần phải biết chấp nhận sự khác biệt, hỗ trợ nhau, chia sẻ cho nhau. Giáo dục cần phải giúp người học biết rõ về mình và hiểu về người khác. Từ đó người học sẽ có thái độ thiện cảm, thông cảm với người khác. Giáo dục phải làm cho trẻ em có thái độ biết ơn người khác nhưng cũng dạy trẻ biết cách đối thoại và tranh luận với người khác. Đối với bản thân trẻ khuyết tật, các em nhận được sự chấp nhận của người khác đồng thời cũng biết chấp nhận chính mình. Chấp nhận sự khuyết tật như là một đặc điểm riêng để cùng hoà nhập vào cộng đồng, bạn bè xung quanh mình.

Cùng làm việc vì mục đích chung: Thế hệ trẻ phải được giáo dục tinh thần hợp tác, quan tâm lẫn nhau trong mọi hoạt động vì một mục đích chung. Sự chia sẻ, hợp tác và trách nhiệm cá nhân với tập thể và thành quả đạt được là đặc biệt quan trọng. Cùng chung sống, cùng chung mục đích sẽ giúp mọi trẻ có thể tham gia vào hoạt động, không bị cô lập, và đặc biệt sẽ góp phần nâng cao hiệu quả, chất lượng của công việc từ những nỗ lực chung của mọi thành viên.

- Học để tự khẳng định mình

Giáo dục phải đạt được yêu cầu giúp cho người học trở nên độc lập hơn, tự tin hơn. Trong quá trình giáo dục, rèn luyện cho người học phải biết cách phê phán, đưa ra ý kiến riêng, tự đưa ra những quyết định hành động trong những bối cảnh sống khác nhau. Giáo dục phải mang lại sự tự do suy nghĩ, phán đoán, tự do phát triển tài năng và tự kiểm tra cuộc sống của mình. Trẻ khuyết tật khi tham gia vào quá trình giáo dục, các em hoàn toàn có thể tự tin vào chính năng lực của mình cũng như đưa ra các ý kiến. Tham gia vào quá trình giáo dục chung, trẻ khuyết tật có thể nhận rõ mình và có cơ hội được khẳng định khả năng của mình, bản thân mình trước các thành viên khác.

1.1.2. Mục tiêu giáo dục các cấp bậc học

Giáo dục trẻ khuyết tật là một bộ phận thuộc hệ thống giáo dục quốc dân phổ thông, vì vậy cũng cần phải đảm bảo các mục tiêu chung theo từng cấp, bậc học.

Điều 22. Mục tiêu giáo dục mầm non, Luật Giáo dục 2005: “Mục tiêu của giáo dục mầm non là giúp trẻ em phát triển về thể chất, tình cảm, trí tuệ, thẩm mỹ, hình thành những yếu tố đầu tiên của nhân cách, chuẩn bị cho trẻ em vào học lớp 1”.

Điều 27. Mục tiêu của giáo dục phổ thông, Luật Giáo dục 2005: “Mục tiêu của giáo dục phổ thông là giúp học sinh phát triển toàn diện về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ và các kỹ năng cơ bản, phát triển năng lực cá nhân, tính năng động và sáng tạo, hình thành nhân cách con người Việt Nam xã hội chủ nghĩa, xây dựng tư cách và trách nhiệm công dân; chuẩn bị cho học sinh tiếp tục học lên hoặc đi vào cuộc sống lao động, tham gia xây dựng và bảo vệ Tổ quốc”. Mục tiêu của giáo dục phổ thông được tiếp tục quy định cho mục tiêu giáo dục ở từng cấp học (tiểu học, trung học cơ sở và trung học phổ thông).

Xây dựng mục tiêu giáo dục cho trẻ khuyết tật cần bám sát và đảm bảo hướng tới thực hiện mục tiêu giáo dục của mầm non và của các cấp, bậc học khác nhau này.

1.1.3. Cơ sở kinh tế, văn hóa, giáo dục và xã hội

Ngày nay, chúng ta đang đứng trước một thời đại nhiều cơ hội cũng như thách thức. Loài người đã đạt được những thành tựu về công nghệ thông tin, sinh học, điện tử, vật liệu mới v.v... thực sự là những lực lượng sản xuất hiện đại. Đồng thời, những mâu thuẫn, thử thách mà con người phải đối mặt cũng là rất lớn: hội nhập và bản sắc văn hóa dân tộc, giữa giàu và nghèo, môi trường, dân số, bệnh tật v.v... Những hiểm họa, biến động là khó lường, nhưng xu thế phát triển của loài người là xu thế đi lên, tiến tới mục tiêu giải phóng con người, làm cho mọi năng lực trong mỗi con người được phát huy tối đa, sự tự do phát triển của mỗi người và của toàn xã hội.

Sự xuất hiện của nền kinh tế tri thức đã tạo một cơ sở hạ tầng mới cho xã hội thông tin – xã hội học tập. Một xã hội học tập được thể hiện bằng hình thức học tập khác nhau. Học tập thường xuyên, học tập suốt đời không chỉ còn là khẩu hiệu mà đã đi vào thực tiễn của đời sống con người.

Để đạt được một xã hội học tập đòi hỏi: trường, lớp cần được xây dựng tiêu chuẩn hơn, các thiết bị dạy học, bảng, bàn ghế... tốt hơn, hiện đại hơn, đội ngũ giáo viên được nâng cao hơn về chất lượng, đủ về số lượng. Nền giáo dục Việt Nam hiện nay đang tiến tới: xã hội hóa, hiện đại hóa, chuẩn hóa, đa dạng hóa, dân chủ hóa. Những nỗ lực này không thể đặt ngoài định hướng cho giáo dục trẻ khuyết tật Việt Nam. Trẻ khuyết tật được đến trường, môi trường lớp học cần phải phù hợp với nhu cầu học tập và sinh hoạt của các em. Các em được tiếp cận phương tiện học tập từ phổ thông đến hiện đại, tham gia các hình thức giáo dục khác nhau một cách bình đẳng, dân chủ, công bằng và được giáo dục nhận thức những vấn đề thời sự của xã hội,

1.1.4. Cơ sở về năng lực và nhu cầu của trẻ khuyết tật

- Nhu cầu

Mỗi người đều có nhu cầu nhất định để tồn tại và phát triển. Đó là những nhu cầu về vật chất và tinh thần, nó được phát sinh bởi nhiều yếu tố kích thích cả bên trong lẫn bên ngoài. Các nhân tố kích thích nhu cầu đó là đòi hỏi cá nhân về những cái cần thiết để tồn tại và phát triển. Chẳng hạn nhân tố kích thích bên trong như cảm giác đói, khát, muốn có một cái gì đó để ăn hoặc giảm bớt cơn khát. Khi rơi vào trạng thái buồn chán, cô đơn người ta muốn tìm đến những người bạn để được chia sẻ... Nhu cầu có thể trở thành động cơ thúc đẩy con người hành động bởi những kích thích bên ngoài. Một trẻ phải dùng năng lực để di chuyển, khi nhìn thấy các hoạt động vui chơi của các bạn cùng trang lứa sẽ kích thích khát vọng được di chuyển nhanh nhẹn, mạnh mẽ, cảm giác muốn được tham gia các trò chơi cùng bạn bè kích thích em cố gắng luyện tập để có đôi chân vững vàng hơn, khoẻ mạnh hơn...

Tuy nhiên, để hiểu rõ nhu cầu của trẻ khuyết tật không phải là đơn giản bởi lẽ có thể các em tự nhận thức thấy và tự biểu đạt nhu cầu thông qua hành vi, thói quen, nhưng cũng có những trẻ không thể hiện và không xuất hiện nhu cầu nếu không được kích thích. Để nhận biết được nhu cầu và kích thích các nhu cầu của trẻ khuyết tật đòi hỏi các nhà giáo dục phải xác định được nhu cầu nào là nhu cầu cơ bản nhất của trẻ, những hoạt động nào có thể cho thấy sự xuất hiện nhu cầu của các em, cần phải thoả mãn nhu cầu đó theo phương pháp, hình thức và hoạt động nào? Khi chúng ta xác định được nhu cầu của trẻ, tạo ra môi trường kích thích phù hợp, cá nhân trẻ khuyết tật có thể sẽ tích cực tham gia hoạt động, tăng cường tìm kiếm thông tin để thoả mãn nhu cầu.

Theo nghiên cứu của Abraham Maslow, nhà tâm lí học Mỹ, ở mỗi người luôn tồn tại một hệ thống các nhu cầu từ thấp đến cao: đó là các nhu cầu về tồn tại, được an toàn, nhu cầu xã hội, nhu cầu được tôn trọng và nhu cầu được phát triển. Trẻ khuyết tật với những hạn chế do khuyết tật, sẽ ảnh hưởng trực tiếp đến các hoạt động thể chất và tinh thần. Vì vậy, các em có những nhu cầu cấp bách đòi hỏi phải hỗ trợ, kích thích nhu cầu cũng như mong muốn, nỗ lực để đáp ứng của chính bản thân trẻ, giúp các em có thể tham gia hoạt động và hoà nhập với xã hội dễ dàng.

- **Năng lực**

Mọi trẻ em đều có thể học được, các em có thể học theo cách khác nhau, và có những năng lực khác nhau trong một lĩnh vực nào đó.

Học thuyết về trí thông minh đa diện của Howard Gardner cho rằng mỗi người đều có thể có ở mức độ khác nhau về 8 loại trí khôn: ngôn ngữ, lôgic toán học, âm nhạc, hội hoạ/không gian, vận động cơ thể, nội tâm, tương tác xã hội và tìm hiểu thiên nhiên.

Chúng ta xác định: Thế giới bên ngoài nhà trường là cái đích của tất cả học sinh, nhà trường phải coi trọng sự khác biệt cá nhân của từng đứa trẻ, quan tâm tới trẻ và những khả năng khác nhau của trẻ để tổ chức tác động giúp các em phát huy năng lực một cách tốt nhất. Nhìn nhận mọi trẻ em đều có khả năng, khả năng đó thể hiện ở các mặt, các lĩnh vực khác nhau từ đó giúp các nhà giáo dục có thể áp dụng phương pháp dạy học phù hợp đối tượng, chú ý tới các hình thức tổ chức hoạt động, đa dạng hoá nội dung và chương trình học tập.

1.2. Mục tiêu giáo dục trẻ khuyết tật

Mục tiêu giáo dục trẻ khuyết tật được hiểu theo nghĩa rộng, tức là mục tiêu chung và những mục tiêu giáo dục cụ thể, gồm:

- Theo nghĩa rộng, mục tiêu giáo dục trẻ khuyết tật là:

Đảm bảo cho trẻ khuyết tật hưởng những quyền giáo dục cơ bản, quyền tự do không tách biệt, tham gia vào mọi hoạt động xã hội và có cơ hội cống hiến.

Phát triển toàn diện các mặt cho trẻ khuyết tật, bao gồm: Đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ và khả năng lao động; phát triển kiến thức, kĩ năng văn hóa xã hội, thái độ tích cực, tạo điều kiện hoà nhập cộng đồng khi trẻ 18 tuổi.

Trẻ khuyết tật có cơ hội hoà nhập vào môi trường giáo dục bình thường,

phát triển hài hoà và tối đa những khả năng còn lại để hình thành, phát triển nhân cách.

- Những mục tiêu giáo dục cụ thể cho trẻ khuyết tật:

- *Về kiến thức, kĩ năng văn hóa*: Đạt trình độ phát triển tối đa so với khả năng của trẻ trong cùng thời gian và môi trường giáo dục phổ thông.

- *Về kĩ năng xã hội*: Được trang bị những kiến thức và kĩ năng xã hội như trẻ bình thường ở cùng độ tuổi, có điều chỉnh cho phù hợp.

- Phục hồi chức năng*: Cải thiện tình trạng suy giảm các chức năng do khuyết tật gây nên đồng thời phát huy tối đa những chức năng còn lại.

- *Giáo dục tự phục vụ, lao động*: Phát huy tối đa khả năng tự phục vụ của trẻ trong các hoạt động sống, sinh hoạt, học tập hàng ngày.

- *Giáo dục lao động, hướng nghiệp và dạy nghề*: Được hướng nghiệp, học nghề trong các cơ sở đào tạo để có một nghề hay một công việc có thu nhập và có cơ hội được cống hiến cho xã hội.

II. CÁC NGUYÊN TẮC GIÁO DỤC TRẺ KHUYẾT TẬT

Nguyên tắc giáo dục có tính quy định để mọi người lấy cơ sở để chỉ đạo, thực hiện các nhiệm vụ giáo dục theo đúng tiến trình và đạt mục đích. Nguyên tắc giáo dục trẻ khuyết tật là những tư tưởng chỉ đạo, phương hướng cơ bản, quy định nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức quá trình giáo dục trẻ khuyết tật, bao gồm:

2.1. Đảm bảo các nguyên tắc giáo dục chung

Là bộ phận của khoa học giáo dục, giáo dục trẻ khuyết tật cũng phải tuân theo những nguyên tắc chung của giáo dục đại cương. Những nguyên tắc chủ yếu đó là:

- Nguyên tắc thống nhất giữa trình độ học vấn và quá trình giáo dục;
- Nguyên tắc đảm bảo tính khoa học của nội dung giáo dục và dạy học;
- Đảm bảo tính vừa sức đối với trẻ;
- Phù hợp với độ tuổi;
- Đảm bảo tính hệ thống và kế thừa;
- Đảm bảo tính phát triển.

2.2. Nguyên tắc tôn trọng sự khác biệt

Con người khi được sinh ra đều mang những đặc tính chung của loài người nhưng cũng mang những đặc điểm riêng khác biệt của từng cá nhân. Chúng ta nhận ra nhau nhờ những đặc điểm riêng biệt đó. Chúng ta khác nhau về nhiều mặt: Hình thức bề ngoài, năng lực nhận thức, năng lực vận động,... sở thích, tình cảm, thái độ,...

Trẻ khuyết tật cũng có những năng lực, trình độ, tình cảm,... như những người khác và các em cũng có những đặc điểm riêng biệt. Chúng ta có thể chấp nhận những đặc điểm khác biệt của nhau thì chúng ta cũng có thể chấp nhận những khác biệt ở trẻ khuyết tật. Những đặc điểm riêng ấy ở trẻ khuyết tật cũng cần được tôn trọng như những sự khác biệt khác.

Như vậy, cơ sở của nguyên tắc này dựa trên quy luật đa dạng và khác biệt của mỗi người trong xã hội. Trong giáo dục trẻ khuyết tật, nguyên tắc tôn trọng sự khác biệt chỉ rõ mọi người trong xã hội cần hiểu, cảm thông, chấp nhận những khác biệt ở trẻ khuyết tật nói riêng cũng như ở mọi trẻ em khác nói chung. Nguyên tắc giáo dục này cũng giúp trẻ khuyết tật hiểu rõ về những khác biệt của bản thân, từ đó có ý thức trách nhiệm với bản thân, có phương pháp hoà nhập xã hội. Giáo dục trẻ khuyết tật phải tuân theo nguyên tắc này để trẻ khuyết tật trở nên tự tin thể hiện mình trong các hoạt động.

Nguyên tắc giáo dục tôn trọng sự khác biệt đảm bảo rằng mục tiêu, nội dung chương trình, phương pháp, hình thức giáo dục trẻ khuyết tật cần phải thích ứng với những khác biệt của cá nhân trẻ và đảm bảo cho sự tôn trọng những khác biệt ấy.

2.3. Nguyên tắc giáo dục trẻ khuyết tật dựa vào cộng đồng

Cũng như những trẻ em bình thường khác, trẻ khuyết tật, trong quá trình phát triển luôn chịu những tác động từ các yếu tố của cộng đồng, nơi các em đang sinh sống. Những yếu tố tác động đó có thể là những yếu tố tự nhiên như: Vị trí địa lý, địa hình, môi trường, khí hậu, đường giao thông,... Đó là những yếu tố xã hội như: Phong tục tập quán, trình độ dân trí, nhận thức của cộng đồng đối với trẻ khuyết tật, sự phát triển của y tế, giáo dục, sự quan tâm của chính quyền địa phương và các đoàn thể,... Đó là các yếu tố kinh tế như tình trạng kinh tế của gia đình, của địa phương, các phương tiện, tiện ích xã hội của cộng đồng,... Như vậy, cộng đồng có vai trò rất quan trọng đối với sự phát triển của trẻ khuyết tật.

Nguyên tắc giáo dục dựa vào cộng đồng đảm bảo rằng, trẻ khuyết tật được học tập tại nơi trẻ sinh sống. Môi trường giáo dục cộng đồng sẽ giúp trẻ có những cơ hội tốt nhất để thích ứng, được chấp nhận và hoà nhập. Nguyên tắc giáo dục này đòi hỏi những nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức giáo dục trẻ khuyết tật phải dựa trên nền tảng cơ sở của cộng đồng.

Nguyên tắc này cũng chỉ ra mối liên hệ, sự ảnh hưởng của văn hoá làng xã, quê hương đối với mỗi cá nhân. Trẻ khuyết tật sẽ dễ dàng hiểu biết hơn về cộng đồng, chấp nhận và tuân theo những quy ước làng xã ở chính nơi các em được sinh ra (yếu tố tác động văn hoá), do vậy, các em sẽ hoà nhập tốt hơn vào cuộc sống cộng đồng. Bà con, làng xóm là những người hiểu, dễ chia sẻ với trẻ và gia đình trẻ. Họ có thể dành thời gian, công sức và có trách nhiệm thường xuyên với trẻ khuyết tật. Huy động mọi thành phần xã hội, đặc biệt là gia đình trẻ khuyết tật tích cực tham gia giáo dục để tăng tối đa khả năng hoà nhập cộng đồng là ý nghĩa quan trọng của nguyên tắc này.

2.4. Nguyên tắc tổ chức hoạt động giáo dục linh hoạt, phù hợp và dựa vào mặt mạnh của trẻ

Trẻ khuyết tật có khả năng, nhu cầu và sở thích riêng. Giáo dục trẻ khuyết tật không thể thành công nếu tổ chức các hoạt động giáo dục một cách đồng loạt, đại trà. Phải dựa vào trẻ và những đặc điểm riêng để hướng các hoạt động đạt hiệu quả cao nhất. Trong giáo dục trẻ khuyết tật, mỗi trẻ em là rất khác nhau và có những cách tiếp cận khác nhau. Trẻ tăng động giảm tập trung (ADHD – Attention Deficits/Hyperactivity Disorders) không có khả năng tập trung chú ý cao, nếu hoạt động dạy học kéo dài trên lớp mà không có sự thay đổi hình thức tổ chức thì chắc chắn trẻ sẽ không thể tiếp tục tham gia vào quá trình học tập. Trẻ mù hoàn toàn nếu đưa ra yêu cầu quan sát tranh để mô tả các hoạt động đang diễn ra trong bức tranh thì trẻ sẽ không bao giờ hoàn thành được nhiệm vụ. Để tăng cường hiệu quả học tập, các hoạt động được thiết kế có thể tính tới hoạt động tĩnh và động, những hoạt động trò chơi, thi đua, giao nhiệm vụ được đan kết hợp lí, chú ý đến những thay đổi tâm lí và hành vi của trẻ ADHD để xử lí linh hoạt sẽ gắn kết trẻ vào các hoạt động học tập tích cực hơn. Giáo viên có thể chú ý tới khả năng xúc giác của trẻ mù để đưa ra nội dung quan sát có sử dụng xúc giác và các giác quan còn lại để nhận biết, hoặc có thể dựa trên những trải nghiệm thực tiễn của trẻ kết hợp với hình thức học nhóm, cách đưa ra câu hỏi để giúp trẻ hoàn thành tốt hơn nội dung bài học.

Mỗi loại trẻ khuyết tật những nhu cầu đặc trưng, đồng thời mỗi trẻ đều có đặc điểm, nhu cầu cá nhân. Việc tính đến đặc điểm đó cho phép thu hút học sinh khuyết tật tham gia tích cực hơn vào quá trình học tập.

Việc tổ chức các hoạt động học tập cho trẻ khuyết tật nên dựa trên mặt mạnh của trẻ để tạo điều kiện cho các em thành công hơn trong học tập. Những khiếm khuyết về thể chất, tinh thần hay giác quan đã làm hạn chế năng lực tiến hành học tập của trẻ. Nhà giáo dục không chỉ nhìn vào đặc điểm khiếm khuyết của trẻ mà phải chỉ ra cơ chế, khả năng thay thế bù trừ chức năng trong quá trình học tập của học sinh. Quá trình giáo dục trẻ khuyết tật phải nhận ra những năng lực bù trừ đó và tổ chức, tạo cơ hội cho học sinh sử dụng tối đa những năng lực còn lại như là điểm mạnh để tiến hành các hoạt động học tập. Ví dụ: Trẻ mù thường có cảm giác xúc giác và thính giác nhạy bén hơn nên chúng học được chữ nổi Braille dễ dàng hơn và nhận biết các vấn đề của cuộc sống chủ yếu bằng xúc giác và thính giác.

Những người làm công tác giáo dục trẻ khuyết tật cần hiểu rõ đặc điểm của mỗi học sinh, những tác động có thể ảnh hưởng tới khả năng tiếp nhận thông tin của các em, từ đó đưa ra những hình thức, phương pháp giáo dục phù hợp với từng trẻ khuyết tật. Nếu các hoạt động học tập không được tổ chức một cách linh hoạt, phù hợp với mỗi cá nhân trẻ thì sẽ không mang lại kết quả hoặc thậm chí cho kết quả tiêu cực.

2.5. Nguyên tắc can thiệp giáo dục sớm

Nguyên tắc này chỉ ra một giai đoạn phát triển được gọi là “giai đoạn phát triển nhạy cảm” ở trẻ nhỏ. Những năm tháng đầu tiên là rất cần thiết để học hỏi. Đây là giai đoạn trẻ học hỏi thông qua các mối quan hệ với các sự vật hiện tượng. Đặc biệt sự ảnh hưởng quan trọng từ mối quan hệ gắn bó giữa trẻ và người chăm sóc đối với sự phát triển tâm lí và nhận thức sau này của trẻ. Can thiệp sớm cho trẻ khuyết tật giúp các em hình thành những kĩ năng thích nghi, kĩ năng xã hội và giao tiếp. Trải nghiệm sớm và kinh nghiệm thực tiễn trong cuộc sống sẽ giúp trẻ khuyết tật giảm bớt những rào cản cho cuộc sống độc lập và hoà nhập sau này.

Can thiệp sớm sẽ làm giảm thiểu những khó khăn do khuyết tật gây nên, đồng thời, tăng cường những mặt phát triển của trẻ bị trì trệ, giúp cho quá trình

phát triển đúng hướng. Nếu để kéo dài không can thiệp, sự trì trệ hay phát triển lệch hướng sẽ ảnh hưởng lớn tới sự phát triển toàn diện của trẻ sau này.

Nguyên tắc này cho thấy can thiệp giáo dục sớm là sự can thiệp giáo dục ngay sau khi phát hiện khuyết tật càng sớm càng tốt. Đây là những tác động có chủ đích, có kế hoạch, có phương pháp của nhà giáo dục nhằm tạo ra những cơ hội thuận lợi để trẻ khuyết tật không bị phát triển gián đoạn hoặc bị phát triển lệch hướng. Thông thường quá trình can thiệp sớm được tiến hành cho trẻ ở giai đoạn từ 0 đến 3 tuổi là hiệu quả nhất. Trẻ khuyết tật càng được phát hiện sớm, can thiệp sớm thì quá trình giáo dục càng đạt hiệu quả cao.

III. NỘI DUNG GIÁO DỤC TRẺ KHUYẾT TẬT

3.1. Nội dung giáo dục cơ bản

Nội dung giáo dục cơ bản nhằm đảm bảo cho trẻ khuyết tật được hưởng những quyền giáo dục cơ bản, quyền không tách biệt và được cụ thể trong từng cấp học. Trường học thực hiện các nội dung giáo dục cho học sinh thông qua các hoạt động chính khóa, ngoại khóa và đặc biệt là hoạt động dạy học.

Có những cách tiếp cận khác nhau quyết định tới nội dung giáo dục cho trẻ khuyết tật.

3.1.1. Theo cách tiếp cận cá nhân

Người ta đặt trọng tâm vào khuyết tật của trẻ và những hạn chế mà khuyết tật đó gây nên, vì vậy, trẻ khuyết tật sẽ không thể học một chương trình giáo dục chung với các trẻ bình thường. Những kiến thức, kỹ năng văn hoá, xã hội thường bị coi nhẹ mà người ta tập trung chính vào phục hồi chức năng và chăm sóc y tế.

Với quan điểm về sự thiếu hụt hoặc mất khả năng do khuyết tật gây nên, nhiều chức năng của trẻ đã không có hoặc không phát triển đạt mức bình thường. Việc thiếu hụt, hạn chế các chức năng làm cho trẻ khuyết tật trở nên khó khăn trong việc tham gia hầu hết các hoạt động của cuộc sống. Những chức năng thiếu hụt đó cần được tác động để phục hồi. Theo quan điểm này, các tác động phục hồi chức năng tập trung vào khía cạnh *y tế*: là những đơn thuốc của bác sĩ, những phương pháp rèn luyện để khôi phục, cải thiện hiệu quả hoạt động của những phần cơ thể bị tật. Nội dung phục hồi chức năng cho trẻ khuyết tật có thể chia thành những phần cơ bản sau:

- Phục hồi chức năng cho trẻ chậm phát triển trí tuệ: Chủ yếu về phục hồi chăm sóc sức khỏe, thân kinh, trí nhớ,...
- Phục hồi chức năng cho trẻ khiếm thị: Thị lực;
- Phục hồi chức năng cho trẻ khiếm thính: Thính lực;
- Phục hồi chức năng cho trẻ khuyết tật ngôn ngữ: Phát âm;
- Phục hồi chức năng cho trẻ khuyết tật vận động: Vận động;
- Phục hồi chức năng cho trẻ có hành vi xa lạ;
- Phục hồi chức năng cho trẻ có những tật khác như động kinh, mất cảm giác, hở van tim,...
- Phục hồi chức năng cho trẻ đa tật.

Với cách tiếp cận này, đứa trẻ chủ yếu được chăm sóc và sử dụng các liệu pháp tác động vào chính cơ thể của trẻ mà ít chú ý tới hiệu quả của giáo dục ảnh hưởng tới khả năng nhận thức, sự nỗ lực cá nhân và điều chỉnh hành vi phù hợp trong cuộc sống với cộng đồng. Trẻ khuyết tật mặc dù được chăm sóc chu đáo nhưng khuyết tật về thể chất sẽ không bao giờ khỏi và hơn nữa đứa trẻ trước cộng đồng trở nên lạc lõng và hoàn toàn khác biệt.

3.1.2. Theo cách tiếp cận xã hội

Các nghiên cứu trong và ngoài nước đã chỉ ra rằng: Trẻ khuyết tật hoàn toàn có thể tham gia học cùng nội dung giáo dục với trẻ bình thường. Trong môi trường giáo dục bình thường, các em có khả năng không chỉ học được những kiến thức học đường mà còn học được những kỹ năng xã hội, khả năng thích ứng và hoà nhập trong cộng đồng. Giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật đáp ứng được các yêu cầu về các mặt kiến thức, kỹ năng, thái độ cần hình thành cho mọi học sinh (trong đó có học sinh khuyết tật) theo cách tiếp cận này.

Nội dung giáo dục trẻ khuyết tật theo cách tiếp cận xã hội (Giáo dục hoà nhập) được xây dựng dựa trên quan điểm:

- Mọi trẻ em đều có thể học được, những trải nghiệm của trẻ trong quá trình học tập sẽ giúp trẻ được học hỏi và có những hiểu biết, nhận định sát thực về cuộc sống.
- Xây dựng nội dung giáo dục cho trẻ khuyết tật không chỉ bó hẹp ở phạm vi sách vở mà phải gắn liền với kiến thức thực tiễn. Nội dung giáo dục phải hướng trẻ vào các hoạt động thực tiễn, tiếp nhận kiến thức thông qua thực hành và trải nghiệm sát thực.

– Nội dung giáo dục cụ thể cần phải chú ý tới việc cung cấp kiến thức, kỹ năng và hình thành thái độ cho trẻ ở các mặt: Kiến thức, kỹ năng học đường để có thể tiếp tục học lên các cấp học cao hơn; kiến thức và kỹ năng giải quyết các vấn đề sát thực của cuộc sống; thái độ đúng với các vấn đề học tập, mối quan hệ bạn bè, gia đình, cộng đồng và thái độ phù hợp trước những cơ hội hay thách thức, khó khăn.

– Xây dựng nội dung giáo dục cho trẻ khuyết tật được xác định trên tiêu chí cơ bản đó là: Nội dung đảm bảo tính vừa sức và đảm bảo cho sự phát triển của trẻ sau này; Nội dung kiến thức cần đặc biệt chú ý tới những lĩnh vực thiết yếu của cuộc sống và gắn liền cuộc sống học tập của trẻ với sinh hoạt hoà nhập cộng đồng. Việc tham gia học tập của trẻ có hiệu quả hay không phụ thuộc nhiều ở môi trường tác động giáo dục và sự điều chỉnh nội dung hợp lý cho từng đứa trẻ.

Định hướng cho cách tiếp cận nội dung giáo dục trẻ khuyết tật đó là:

- Bình đẳng về cơ hội được tham gia các nội dung giáo dục của trẻ khuyết tật trong các trường phổ thông;
- Đảm bảo yêu cầu nội dung giáo dục của các cấp bậc học;
- Tính đến năng lực và nhu cầu của trẻ khuyết tật;
- Xác định điều kiện, cơ hội học tập, nghề nghiệp sau này của trẻ.

Căn cứ vào đó, ngay từ bậc học đầu tiên, trẻ khuyết tật được tiếp cận với nội dung giáo dục toàn diện, gắn gũi với cuộc sống và gần với nhu cầu thiết thực của các em. Ở phổ thông, nội dung giáo dục cho trẻ khuyết tật tập trung hình thành kiến thức, kỹ năng và thái độ cho trẻ khuyết tật. Nội dung giáo dục cho trẻ khuyết tật được chuyển tải theo những hướng sau:

- Kiến thức phải gắn liền với sự hiểu biết và trải nghiệm của trẻ khuyết tật:

Dựa vào nội dung giáo dục chung, lựa chọn và điều chỉnh để hình thành kiến thức đảm bảo gần gũi, phù hợp với trải nghiệm và khả năng nhận thức của các em. Nội dung được mở rộng theo hướng đồng tâm, đi từ kiến thức cụ thể đến những kiến thức trừu tượng. Nội dung phải tạo cho trẻ có những mối liên hệ sát thực, hấp dẫn,... có ý nghĩa tác động đến hứng thú học tập của các em.

Nội dung giáo dục được thể hiện tích hợp giữa các hoạt động trong và ngoài nhà trường; giữa các hoạt động học tập, sinh hoạt và vui chơi. Đồng thời được

thiết kế chú ý tới phát huy tối đa năng lực và định hướng phát triển sau này của trẻ. Đặc điểm tích hợp về nội dung được xác định cụ thể theo hướng: Các kiến thức gần giống nhau được xây dựng theo một hệ thống liên kết, quan hệ hỗ trợ nhau. Học sinh có thể tiếp cận với kiến thức không chỉ trong một môn học đặc thù nào đó mà nó có thể ở những môn học khác nhau. Tích hợp về nội dung có ưu điểm trong dạy học hoà nhập đó là: Trẻ khuyết tật cần được hỗ trợ nhiều mặt, hoặc những nội dung kiến thức, kĩ năng mang tính đặc thù, việc tích hợp về nội dung cho phép giải quyết mâu thuẫn giữa việc đảm bảo tăng cường những nội dung mang tính đặc thù, nội dung cần hỗ trợ thêm cho trẻ khuyết tật nhưng vẫn đảm bảo yêu cầu về mặt thời gian theo nội dung giáo dục chung.

Về yêu cầu nội dung kiến thức, ở một số lĩnh vực trẻ khuyết tật có thể đạt được mức độ cao, nhưng có những mặt trẻ chỉ đạt được mức độ nào đó. Những kiến thức cơ bản được thiết kế cho trẻ khuyết tật không dừng ở khung cố định mà nó có thể thay đổi và điều chỉnh hợp lí. Tính linh hoạt và điều chỉnh nội dung dạy học được xác định dựa theo nguyên tắc phù hợp với khả năng, nhu cầu của trẻ khuyết tật, đảm bảo nội dung vừa sức trong vùng phát triển gần của trẻ,... Các nội dung giáo dục được lồng ghép vào trong mọi hoạt động, điều này cho phép thiết kế nội dung giáo dục mang tính linh hoạt, có thể điều chỉnh với nhiều đối tượng khác nhau.

Bên cạnh đó, nội dung giáo dục trẻ khuyết tật còn quan tâm đặc biệt tới giáo dục khả năng tự nhận thức, tự phục vụ và các mặt khác giúp trẻ có kiến thức cơ bản cho sự phát triển toàn diện.

- Hình thành kĩ năng phù hợp với trẻ và trong các tình huống thực:

Thông qua nội dung giáo dục, các nhóm kĩ năng cơ bản được hình thành đáp ứng được những nhu cầu cần thiết trong hoạt động lao động, vui chơi và học tập của trẻ. Các kĩ năng được rèn luyện và củng cố từng bước từ đơn giản đến phức tạp, từ chưa đầy đủ đến hoàn thiện, từ không ổn định đến ổn định....

Yêu cầu về mức độ chính xác, phức tạp và tính xảo của các kĩ năng ở trẻ khuyết tật đạt được thông qua các nội dung giáo dục ở mỗi lĩnh vực là khác nhau, nó dựa trên cơ chế hoạt động chức năng, năng lực của trẻ. Điều đó chỉ ra sự yêu cầu cao trong nỗ lực hoạt động của trẻ và sự linh hoạt hỗ trợ, khuyến khích trẻ thực hiện.

Tạo mối liên kết giữa các kĩ năng và tình huống khác nhau; đẩy mức độ sử

dụng của trẻ theo hướng từ những tình huống quen thuộc, mới lạ nhưng gần giống với mẫu, đến nhiều tình huống khác nhau và đòi hỏi sự phối hợp, huy động nhiều kĩ năng phức tạp theo chuỗi hoạt động để giải quyết nhiệm vụ,...

- Hình thành thái độ cho trẻ khuyết tật:

Thái độ là sự thể tình cảm, sự nhận định về giá trị, ước muốn, sự nỗ lực... của bản thân trẻ trước các vấn đề xảy ra xung quanh và có thể đánh giá được thông qua hành vi hàng ngày của trẻ. Thái độ của trẻ khuyết tật ngày càng được ổn định và xác định theo thời gian và tiến trình học tập. Thái độ của trẻ được hình thành từ chính những mối quan hệ tác động trong quá trình tương tác, cùng học tập với bạn bè, và những người xung quanh; từ việc tự giải quyết những nhiệm vụ học tập và ứng dụng trong các tình huống thực. Quá trình học tập của trẻ trong trường hoà nhập cho trẻ càng nhiều trải nghiệm khác nhau thì việc hình thành thái độ, niềm tin cho trẻ càng sâu sắc, rõ ràng hơn.

- Phục hồi chức năng cho trẻ khuyết tật:

Theo cách tiếp cận giáo dục, nội dung này được coi là một bộ phận trong nội dung giáo dục chung nhằm giúp trẻ khuyết tật biết giữ gìn, phục hồi chức năng còn lại của mình và biết cách sử dụng những chức năng khác phối hợp hỗ trợ chức năng đã mất trong quá trình học tập và hoạt động.

Rèn luyện phục hồi trực tiếp những chức năng thiếu hụt, bao gồm: Sử dụng đúng mức và hợp lí những phần chức năng còn lại; giữ gìn và bảo vệ phần chức năng còn lại; biết sử dụng các phương tiện, dụng cụ để tăng hoạt động chức năng thiếu hụt. Ví dụ: Tận dụng phần thị giác còn lại ở trẻ nhìn kém; sử dụng các phương tiện trợ giúp như đeo kính, dụng cụ trợ thính; hoặc rèn luyện vận động ở những trẻ khuyết tật vận động,...

Sử dụng những cách khác để thực hiện các chức năng thiếu hụt: Ví dụ: trẻ mù sử dụng xúc giác, thính giác, khứu giác... để nhận biết mọi vật; hay trẻ bị tật vận động ở chân có thể dùng tay để di chuyển,...

Về bản chất, nội dung phục hồi chức năng là những hoạt động hay những yêu cầu nhiệm vụ mà trẻ khuyết tật phải thực hiện để cải thiện những chức năng bị mất hoặc bị giảm sút, quy luật bù trừ chức năng có vai trò quan trọng trong nội dung giáo dục này. Nếu nội dung phục hồi chức năng được thiết kế, thực hiện tốt thì kết quả đạt được sẽ là nền tảng có tính đòn bẩy cho hoạt động học tập, nhận thức của trẻ, từ đó tăng nhanh năng lực hoà nhập cộng đồng.

3.2. Hình thành và phát triển các kĩ năng xã hội

Kĩ năng xã hội là một trong những nhóm kĩ năng thích ứng. Kĩ năng xã hội được hiểu là kĩ năng liên quan tới sự tương tác xã hội với các cá nhân khác; nó bao gồm các kĩ năng thiết lập và duy trì sự tương tác với người khác, giải quyết các tình huống và nhận thức, phản hồi lại những xúc cảm, tình cảm. Bản chất của hình thành kĩ năng xã hội là hình thành năng lực thể hiện những hành vi mong muốn ở trẻ.

Hình thành và phát triển các kĩ năng xã hội là nội dung quan trọng trong quá trình giáo dục trẻ khuyết tật. Sự hình thành và phát triển những kĩ năng xã hội ở trẻ khuyết tật thường muộn, với tốc độ chậm hơn so với trẻ bình thường cùng độ tuổi. Thậm chí, nếu không được can thiệp giáo dục phù hợp, những kĩ năng xã hội ở trẻ khuyết tật còn bị phát triển lệch hướng. Điều này làm cho trẻ khuyết tật gặp nhiều khó khăn hoặc không được sự chấp nhận của người khác cho những nỗ lực hoà nhập cộng đồng. Những sự chậm trễ hay lệch hướng của các kĩ năng xã hội đó là do tác động của khuyết tật và môi trường tác động đến hoạt động hàng ngày của trẻ. Do vậy, cần có những nội dung giáo dục được thiết kế phù hợp để giải quyết vấn đề này.

Có ba cách định nghĩa về kĩ năng xã hội: Định nghĩa theo đặc điểm, định nghĩa theo thành phần, định nghĩa theo tiến trình.

– *Định nghĩa theo đặc điểm* cho rằng các kĩ năng xã hội có sẵn và nằm trong cấu trúc nhân cách của mỗi người, và do vậy mức độ các kĩ năng xã hội sẽ không đổi và tồn tại vững chắc trong mọi thời gian và hoàn cảnh.

– *Định nghĩa theo thành phần*: Các kĩ năng xã hội là những đơn vị hành vi lời nói hoặc không lời có thể quan sát được, khi được kết hợp lại có thể tạo thành công cho sự tương tác qua lại giữa các cá nhân trong tình huống giao tiếp cụ thể.

– *Định nghĩa theo tiến trình* cho rằng các kĩ năng xã hội là những thành phần của những hành động cụ thể (ví dụ như nhìn, gật đầu) hay một chuỗi những hành vi giao tiếp cụ thể (như: chào hỏi) và tuân theo những quy tắc nhất định. Những kĩ năng này có thể học được qua trải nghiệm và quan sát. Theo cách định nghĩa này, các kĩ năng xã hội bao gồm:

-- Sự nhận thức về người khác: Kĩ lực ứng xử một cách hiệu quả đối với nhu cầu và mong muốn của người khác.

- Đặt mình vào vị trí của người khác: Kỹ năng nhận ra cảm giác, tình cảm, suy nghĩ của người khác.
- Kỹ năng thể hiện phụ trợ phi lời nói: Trong giao tiếp, việc kết hợp giữa lời nói và những dấu hiệu phi lời nói rất quan trọng để có được thành công.
- Kỹ năng động viên khuyến khích: Khích lệ các hành vi tích cực ở người khác có ý nghĩa rất quan trọng trong giao tiếp.
- Kỹ năng thể hiện: Gửi các dấu hiệu để người khác biết vai trò, trạng thái, tính cách của mình.
- Kỹ năng sử dụng phù hợp những quy tắc trong các tình huống giao tiếp.
- Xác định trình tự của các tình huống giao tiếp: Trình tự dấu hiệu lời nói hoặc phi lời nói trong tình huống giao tiếp nhất định để có được kết quả tích cực.

Mức độ trì trệ trong việc hình thành, phát triển các kỹ năng xã hội cũng như mức độ phát triển lệch hướng của các kỹ năng xã hội ở trẻ khuyết tật tùy thuộc vào mức độ khuyết tật và dạng tật của trẻ. Do vậy, nội dung giáo dục để hình thành và phát triển các kỹ năng xã hội cho trẻ khuyết tật cần được xây dựng cụ thể dựa trên những đánh giá kỹ năng xã hội của từng cá nhân trẻ. Quyết định nội dung những kỹ năng xã hội cần dạy cho mỗi trẻ khuyết tật cũng cần được dựa trên độ tuổi của trẻ và những chuẩn mực văn hóa của mỗi vùng miền.

3.3. Giáo dục hướng nghiệp và dạy nghề

Nhà nước ta đã ban hành những văn bản pháp luật có liên quan tới giáo dục hướng nghiệp và dạy nghề cho người khuyết tật, trong đó có “Pháp lệnh về người khuyết tật” số 06/1998/PL-UBTVQH ban hành ngày 30/7/1998. Sau đây là những điểm chính có liên quan tới giáo dục hướng nghiệp dạy nghề cho người khuyết tật trong văn bản này.

- Các cơ quan tổ chức tạo điều kiện cho người khuyết tật được chọn nghề, học nghề, làm việc trong tổ chức hoặc làm việc tại nhà. Người khuyết tật học nghề được giảm hoặc miễn học phí và được hưởng trợ cấp xã hội.
- Cơ sở dạy nghề và cơ sở sản xuất dành riêng cho người khuyết tật được giảm hoặc miễn thuế, vay vốn với lãi suất ưu đãi, địa phương giao hoặc cho thuê đất, chính phủ hỗ trợ ngân sách xây dựng trường lớp, mua sắm thiết bị, phương tiện dạy học, đào tạo giáo viên.

- Người khuyết tật làm việc tại nhà được vay vốn, được chính quyền giúp về kỹ thuật và tiêu thụ sản phẩm.
- Các trung tâm dịch vụ việc làm giúp đỡ giảm hoặc miễn phí cho người khuyết tật.
- Các cơ quan hành chính sự nghiệp không được từ chối nhận người khuyết tật vào làm việc khi người khuyết tật có đủ tiêu chuẩn để được tuyển chọn làm công việc phù hợp mà cơ quan có nhu cầu tuyển dụng.
- Các doanh nghiệp phải tuân thủ những quy định của Bộ luật lao động và những quy định riêng đối với lao động là người khuyết tật.

Giáo dục hướng nghiệp và dạy nghề là nội dung quan trọng ở phổ thông cho những học sinh bình thường và nó trở nên càng quan trọng hơn khi đối tượng giáo dục là trẻ khuyết tật. Việc giáo dục hướng nghiệp, dạy nghề sớm cho trẻ khuyết tật sẽ gia tăng khả năng lựa chọn nghề nghiệp, khả năng lao động, hoà nhập xã hội của trẻ. Quá trình giáo dục hướng nghiệp cần được tiến hành qua từng bước, phù hợp với quá trình phát triển toàn diện của con người. Những bước đó có thể là: Nhận thức, tìm hiểu, chuẩn bị và thực tập.

Việc xây dựng nội dung giáo dục hướng nghiệp cho trẻ khuyết tật cần được cụ thể hóa từ nội dung giáo dục hướng nghiệp phổ thông cho phù hợp với từng trẻ khuyết tật dựa trên đặc điểm tính cách của mỗi trẻ, khả năng nghề nghiệp của các em, điều kiện gia đình, nhà trường và nhu cầu nguồn nhân lực nghề nghiệp tại mỗi địa phương.

IV. CÁC BƯỚC TIẾN HÀNH GIÁO DỤC TRẺ KHUYẾT TẬT

4.1. Hiểu khả năng và nhu cầu của trẻ khuyết tật

4.1.1. Nhu cầu và năng lực của trẻ khuyết tật

4.1.1.1. Nhu cầu

Nhu cầu là sự đòi hỏi cá nhân về những cái cần thiết để sinh sống và phát triển. Không kể đến nơi sống, mỗi cá nhân đều có một số nhu cầu căn bản như nhau nhưng các nhu cầu đó không thường xuyên được đáp ứng với cùng mức độ. Các nhu cầu khác nhau không thể xem xét một cách biệt lập. Không ai có thể tự mình đáp ứng được toàn bộ các nhu cầu đó. Nhu cầu của mỗi cá nhân chỉ có thể thực hiện được trong một cộng đồng với sự giúp đỡ của những người khác.

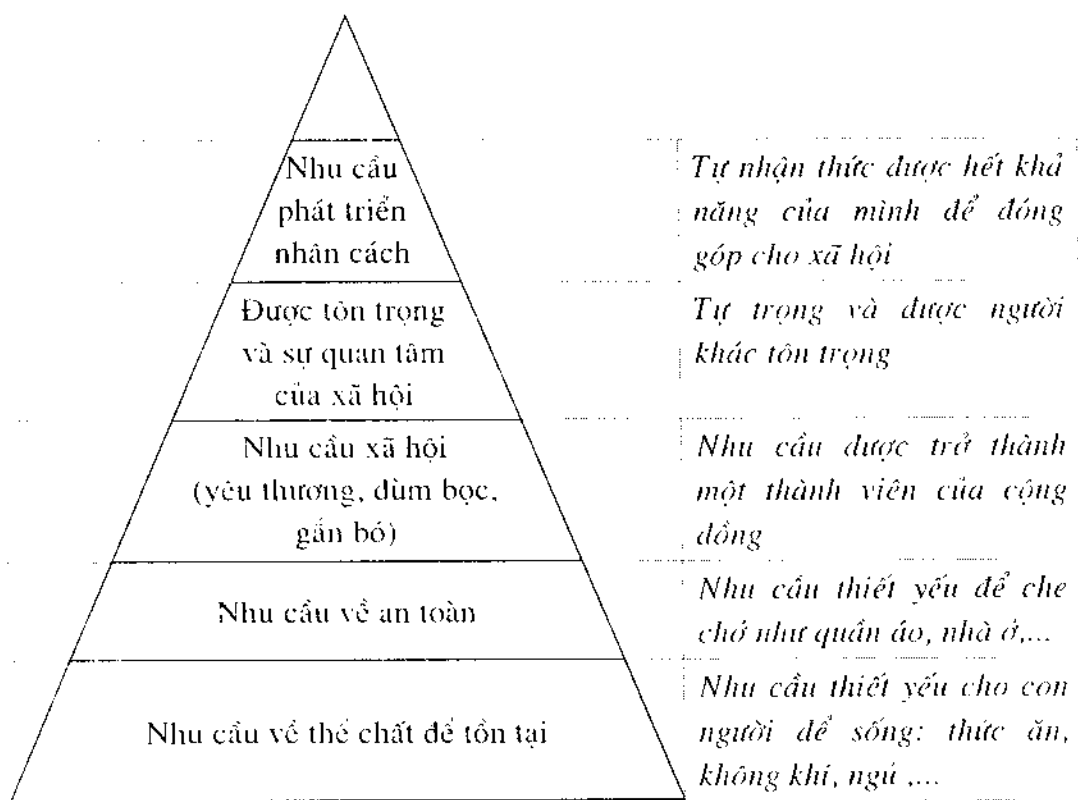
- Có các loại nhu cầu sau:

– *Nhu cầu vật chất*: Gắn liền sự tồn tại của cơ thể như ăn mặc, nhà ở,...

Nhu cầu tinh thần: Gắn liền với sự văn minh nhân loại, như nghệ thuật, khoa học, học tập,...

- Bậc thang về nhu cầu căn bản của con người:

Theo nhà tâm lý học Mỹ Abraham Maslow, ai cũng có những nhu cầu nhất định và biểu hiện ở những mức độ khác nhau, thấp nhất là nhu cầu để tồn tại và cao nhất là nhu cầu phát triển nhân cách. Nhu cầu căn bản của con người bao gồm:



Những nhu cầu sinh lý, thân thể

Trước khi con người có thể làm bất kỳ việc gì khác, trước hết họ phải đảm bảo duy trì sự sống. Để làm gì vậy? Họ phải có lương thực, thực phẩm để ăn, có nước để uống và có dưỡng khí để thở. Nếu như những nhu cầu này không được đáp ứng thì người ta không thể nghĩ sang các nhu cầu khác.

Sự an toàn

An toàn ở đây có thể nhìn nhận theo hai dạng: Tinh thần và vật chất.

Nhu cầu an toàn được thể hiện ngay từ khi đứa trẻ mới lọt lòng đồng cũng duy trì và tồn tại trong suốt đời người. Điều đó có thể lí giải tại sao trẻ em từ lúc sinh ra đến tuổi trưởng thành vẫn luôn luôn cần có người thân bên cạnh. Khi độc lập cũng thật vô cùng khó khăn để người ta làm việc có hiệu quả, nếu như họ sống trong sự sợ hãi hoặc bất ổn định. Khi người ta sợ, điều quan trọng nhất đối với họ là có được một môi trường an toàn.

Về mặt vật chất, con người có nhu cầu về an toàn, tránh các rủi ro, tai nạn làm tổn thương đến cơ thể.

Tình yêu thương và thân thiết

Một trong những điểm quan trọng nhất đối với con người là cần được yêu thương. Chỉ một số ít người cảm thấy vui với cuộc sống cô đơn không cần giao tiếp với người khác. Người ta cần có cảm giác rằng họ là một phần của một gia đình, họ cần có bạn và sự yêu thương. Có người có nhu cầu yêu thương và bầu bạn lớn hơn so với người khác.

Lòng tự trọng

Lòng tự trọng hay là lòng tự tôn là cảm giác về giá trị và sự có ích của cá nhân mình. Để yêu thương người khác, người ta trước hết phải biết yêu thương chính bản thân mình... Người ta khó mà quan tâm tới hay giúp đỡ người khác khi mà họ không vui về cuộc sống của chính bản thân họ.

Sự phát triển nhân cách

Đặt ra những mục đích thực tế và đạt được chúng. Những mục đích này có thể rất khác nhau ở mỗi cá nhân vì nó phụ thuộc vào khả năng, vào tinh thần hay thể chất và các mối quan tâm ở mỗi cá nhân. Nó cũng thay đổi theo tiềm năng, cơ hội và môi trường trực tiếp của mỗi cá nhân.

- Những nhu cầu cần sự hỗ trợ đặc biệt cụ thể của trẻ khuyết tật:

Trẻ khuyết tật trước hết cũng có những nhu cầu cơ bản như mọi trẻ em, đồng thời có thể có thêm những nhu cầu hỗ trợ đặc biệt do những khó khăn khuyết tật gây ra, cần sự giúp đỡ từ gia đình, cộng đồng,...

Nhu cầu của trẻ em	Nhu cầu của trẻ khuyết tật cần được đáp ứng
1. Nhu cầu về thể chất: thức ăn, nơi ở, nước uống, đủ ấm	* Một trẻ hở hàm ếch hoặc bại não thường gặp khó khăn khi nuốt thức ăn, cần được giúp đỡ đặc biệt khi ăn uống.
2. Sự an toàn, sự che chở ổn định	* Một trẻ bị chứng động kinh hoặc lên cơn co giật ở cơ quan phát âm khi nói, cần có thuốc để kiểm soát các cơn động kinh, co giật và ngăn ngừa chấn thương.
3. Sự thương yêu và gần gũi: Bạn bè, gia đình,...	* Trẻ khuyết tật cần được gia đình chấp nhận và thương yêu, cha mẹ cần xoá bỏ cảm giác tội lỗi, cộng đồng cần làm cho cha mẹ của trẻ chấp nhận.
4. Lòng tự trọng, sự thừa nhận những điều đạt được học tập, sự tôn trọng đúng mức	* Thái độ của gia đình và hàng xóm là phải thấy được năng lực của trẻ, đánh giá được cái mà trẻ có thể đóng góp, đánh giá được vai trò của trẻ trong gia đình hơn là nhìn em như một gánh nặng, tỏ lòng thương hại.
5. Sự phát triển nhân cách, sự hoàn thiện, tính sáng tạo	* Trẻ khuyết tật cần được đi học, vì nhà trường là môi trường tốt nhất, có điều kiện cần thiết để trẻ có thể phát triển. Một số trẻ khuyết tật có thể cần có những thiết bị hay phương tiện di chuyển đặc biệt để có thể đến trường.

Lưu ý: Xét dưới góc độ tâm lí học, nhu cầu còn là động cơ để phát triển:

- Nhu cầu của trẻ được hình thành, thay đổi và phát triển trong những điều kiện cụ thể.
- Nhu cầu là nguồn gốc tích cực của hoạt động.
- Nhu cầu nảy sinh và phát triển trong hoạt động.
- Nhu cầu của học sinh có thể được hình thành nhờ việc tổ chức tốt những hoạt động phong phú, đa dạng phù hợp với các em.
- Giáo dục nhu cầu không có nghĩa là giảng giải thuyết giáo bằng những lời khuyên hoặc sự răn đe mà phải tổ chức những hoạt động phong phú và đa dạng phù hợp với từng lứa tuổi nhất định.

4.1.1.2. Năng lực

Năng lực là tổng hợp những thuộc tính độc đáo của mỗi cá nhân phù hợp với những yêu cầu đặc trưng của một hoạt động nhất định nhằm đảm bảo việc hoàn thành có kết quả tốt trong lĩnh vực hoạt động ấy.

Năng lực có thể được chia thành 3 mức độ sau: 1) Mức độ 1: Năng lực là danh từ chung nhất, chỉ mức độ thấp nhất của năng lực là hoàn thành có kết quả một hoạt động nào đó; 2) Mức độ 2: Tài năng chỉ mức độ cao hơn năng lực, người có tài năng chính là người có khả năng giải quyết được các vấn đề lí luận và thực tiễn một cách sáng tạo, tạo ra được những giá trị trong cuộc sống; 3) Mức độ 3: Thiên tài là chỉ mức độ cao nhất của năng lực. Người thiên tài biểu hiện sự hoàn thành một cách xuất chúng một hoạt động nào đó, họ là những vĩ nhân trong lịch sử.

Howard Gardner, một nhà giáo dục học người Mỹ, đã đưa ra Học thuyết nhiều dạng trí khôn (còn gọi là Học thuyết đa năng lực). Ông cho rằng, dù là trẻ em hay người trưởng thành, không có ai là không có năng lực, ai cũng có năng lực nhất định và ở các mức độ khác nhau. Ông đề xuất 08 dạng năng lực, bao gồm:

1) *Năng lực giao tiếp và ngôn ngữ*, gồm: Học đọc, từ vựng, ngôn ngữ chính thức, ghi chép nhật kí, cách viết sáng tạo, thơ ca, tranh luận bằng ứng khẩu, những câu nói hài hước, kể chuyện,...

2) *Tư duy logic và toán học*, gồm: Những kí hiệu công thức, lập dàn ý, biểu đồ hình vẽ, các chữ số, tính toán, mã số, những mối quan hệ bắt buộc, tam đoạn luận, giải quyết vấn đề,...

3) *Không gian*, gồm: Hình tượng, tưởng tượng hình ảnh, biểu đồ màu, các mẫu thiết kế, tranh, mô hình, tranh ảnh,...

4) *Âm nhạc*, gồm: Cảm thụ âm nhạc, nghe nhạc,...

5) *Nội tâm*, gồm: Phương pháp phản ánh nội tâm, kĩ năng nhận thức, suy nghĩ, diễn biến tâm lí, tự khám phá bản thân, sự tập trung, thực hành xoay quanh trọng tâm,...

6) *Quan hệ tương tác, quan hệ xã hội*, gồm: Đưa ra sự phản hồi, nhận biết cảm giác của người khác, chiến lược học nhóm, giao tiếp cá nhân, phân công công việc, kĩ năng hợp tác, thu nhận phản hồi, làm việc theo dự án nhóm,...

7) *Thể thao động năng*, gồm: Các điệu nhảy truyền thống, các điệu nhảy sáng tạo, đóng vai, thể dục thể thao, đóng kịch, võ thuật, ngôn ngữ cơ thể, kịch câm, trò chơi thể thao,...

8) *Tìm hiểu thiên nhiên*, gồm: Cảm thụ cái đẹp của thiên nhiên, hiểu thiên nhiên.

Những năng lực không nhất thiết phải bộc lộ hết ở một con người. Một người phát huy được một hay nhiều dạng năng lực sẽ đạt được nhiều thành tựu trong cuộc sống. Thiếu đi một dạng năng lực, con người vẫn có thể có nhiều thành tựu không thấp. Mỗi cá nhân có năng lực nhất định, sự khác biệt về năng lực của mỗi người tạo nên các bức tranh nhân cách riêng.

Trẻ khuyết tật trước hết là trẻ em, vì vậy các em cũng có những năng lực nhất định và thể hiện ở mức độ khác nhau. Mặc dù có những hạn chế nhất định do khuyết tật gây nên nhưng nếu được đáp ứng phù hợp trên cơ sở quy luật bù trừ năng lực thì trẻ khuyết tật cũng sẽ đạt đến khả năng phát triển nhất định. Chẳng hạn: Sự nhạy cảm thính giác của trẻ mù, sự nhạy cảm thị giác của trẻ điếc hay sự khéo léo đôi chân của trẻ liệt chi trên. Do đó, nhà trường cần tạo điều kiện thuận lợi cho trẻ khuyết tật được tham gia các hoạt động. Thông qua hoạt động, trẻ khuyết tật sẽ được thoả mãn các nhu cầu khác nhau và phát triển các năng lực của các em.

4.1.3. Nội dung tìm hiểu khả năng và nhu cầu của trẻ khuyết tật

Để có thể tiến hành công tác giáo dục có hiệu quả, trước hết người giáo viên cần phải hiểu được các đặc điểm phát triển các lĩnh vực của trẻ khuyết tật. Những nội dung tìm hiểu nhu cầu và khả năng của trẻ khuyết tật bao gồm:

1) Khả năng phát triển thể chất và vận động

Bao gồm:

- Quá trình phát triển thể chất của trẻ: hình dáng, tầm vóc, đầu, mặt, chân, tay, tầm vóc cơ thể, chiều cao, cân nặng, các giác quan...
- Hoạt động (vận động) của trẻ: kĩ năng vận động thô (đi, đứng, ngồi, chạy, nhảy...); kĩ năng vận động tinh (cầm vật nhỏ, sự di chuyển của ánh mắt, sự khéo léo của các chi...)

2) Khả năng ngôn ngữ và giao tiếp

Bao gồm: Vốn từ của trẻ, khả năng nghe hiểu, biểu đạt ngôn ngữ, sử dụng ngôn ngữ trong giao tiếp (ngôn ngữ nói, ngôn ngữ viết, ngôn ngữ cử chỉ) của trẻ như thế nào? Trẻ có bị tật ngôn ngữ không? Đặc biệt là thái độ của trẻ trong giao tiếp.

3) Khả năng nhận thức

Bao gồm:

- Nhận thức cảm tính và nhận thức lí tính, trí nhớ, khả năng học tập các

môn học, việc áp dụng các kiến thức đã học vào thực tiễn cuộc sống hàng ngày của trẻ...

– Bên cạnh đó cũng cần xác định khả năng chú ý (phân phối chú ý, khối lượng chú ý, sự di chuyển chú ý, tính ổn định sự chú ý...) của trẻ trong quá trình hoạt động như học tập, vui chơi cùng bè bạn...

4) Hành vi, tính cách

Bao gồm: Hành vi, tính cách: hăng hái, thờ ơ/lãnh đạm/ưu tư, nóng nảy, “bình thản”, khả năng tự điều chỉnh...

5) Khả năng tự phục vụ bản thân

Bao gồm:

– Tự ăn uống, vệ sinh quần áo, thân thể, môi trường...

– Khả năng tham gia làm những công việc trong gia đình, kĩ năng sống trong gia đình, nhà trường, nơi công cộng.

6) Môi trường phát triển của trẻ

Bao gồm:

– Môi trường gia đình: Điều kiện sống, thái độ và đối xử của mọi người trong gia đình với trẻ.

– Nhà trường: Điều kiện học tập và sinh hoạt, sự quan tâm chăm sóc của nhà trường, thái độ của giáo viên và trẻ bình thường đối với trẻ khuyết tật học hoà nhập,...

– Cộng đồng: Thái độ và mức độ quan tâm của các tổ chức xã hội (chính quyền đoàn thể, bạn bè, cộng đồng...) đối với trẻ và gia đình trẻ.

Để có thể hiểu được khả năng và nhu cầu của trẻ, mỗi dạng trẻ khuyết tật cần có một phiếu tìm hiểu riêng và được thiết kế theo những nội dung trên.

4.1.4. Phương pháp tìm hiểu khả năng và nhu cầu của trẻ khuyết tật

Để tìm hiểu và xác định khả năng và nhu cầu của trẻ khuyết tật, cần sử dụng phối hợp, linh hoạt các phương pháp dưới đây:

4.1.4.1. Phương pháp quan sát

Bao gồm quan sát có chủ định và quan sát không chủ định: nhằm thu thập thông tin về các biểu hiện hành vi của trẻ thông qua các hoạt động học tập, vui chơi, sinh hoạt hàng ngày của trẻ.

Mục đích: Qua quan sát có thể thu thập được nhiều thông tin phục vụ cho nhiều mục đích khác nhau. Mục tiêu quan sát có thể là:

- Đánh giá kiến thức, thái độ, kĩ năng;
- Phân tích một quá trình;
- Đặt mục tiêu nhất định;
- Cung cấp thông tin phản hồi về cách thức tiến hành một quá trình; từ đó có các biện pháp làm cho quá trình này trở nên hiệu quả hơn.

Quá trình quan sát

- Trước khi quan sát: Người quan sát xác định mục tiêu, nhiệm vụ quan sát rõ ràng, lí do tiến hành quan sát và đặt ra tiêu chí quan sát.
- Trong khi quan sát: Người quan sát chăm chú theo dõi các hoạt động diễn ra và cách thức diễn ra như thế nào; lưu các thông tin trong đầu hay bằng ghi chép, hay dùng máy quay camera, chụp ảnh...
- Sau khi quan sát: Người quan sát sử dụng các thông tin lưu lại để hoàn tất quá trình quan sát đã chủ định từ trước. Người đó dùng thông tin thu được để phân tích những gì rút ra từ sự quan sát.

Hình thức quan sát :

Có hai hình thức quan sát chính là quan sát có chủ định và quan sát không chủ định.

- Quan sát không chủ định là quan sát ngẫu nhiên quá trình trẻ tham gia vào các hoạt động, người quan sát không tổ chức nhưng có mục tiêu quan sát rõ ràng. Số liệu thu được qua hình thức quan sát này mang tính khách quan cao vì trẻ biểu hiện hết các năng lực và nhu cầu của mình trong môi trường hoàn toàn tự nhiên.
- Quan sát có chủ định là hình thức người quan sát chủ động các hoạt động để quan sát trẻ.

Các mức độ quan sát

- Quan sát chủ động: người quan sát tạo ra các tình huống, tổ chức các hoạt động cho trẻ tham gia nhằm mục đích lấy được các thông tin cụ thể, chi tiết đáp ứng mục tiêu quan sát.
- Quan sát bán chủ động: người quan sát chủ yếu vẫn đóng vai trò thụ

động, nhưng để làm rõ những thông tin cần có người quan sát có thể tạo ra các hoạt động phụ trợ để trẻ tham gia.

– Quan sát thụ động: người quan sát không can thiệp vào quá trình tham gia các hoạt động của trẻ mà chỉ như người ngoài cuộc thu thập các thông tin theo nội dung và mục tiêu đã định sẵn.

Tránh những sai lệch trong quan sát, cần lưu ý một số điểm sau đây:

- Tôn trọng những gì đang diễn ra tự nhiên với trẻ;
- Không nên áp đặt;
- Tránh định kiến, quan niệm, kinh nghiệm chủ quan của người quan sát;
- Quan sát chung, bao quát không gian rộng, từng bộ phận, chi tiết và từ nhiều góc độ, khía cạnh, vị trí khác nhau.

Trong quá trình quan sát cần:

- Không bỏ sót chi tiết dù nhỏ.
- Không diễn giải thông tin theo ý kiến chủ quan.
- Nhanh, đầy đủ.
- Liên kết các thông tin và các sự kiện diễn ra.
- Quan sát kết hợp xử lý thông tin (liên hệ, so sánh đối chiếu...).

4.1.4.2. Phương pháp đàm thoại/phỏng vấn

Là quá trình trao đổi (trực tiếp hoặc gián tiếp) với người được phỏng vấn nhằm thu thập thông tin về sự phát triển của trẻ từ khi sinh đến thời điểm hiện tại. Các giai đoạn phỏng vấn bao gồm:

Chuẩn bị phỏng vấn (trước khi tiến hành phỏng vấn):

- Xác định mục đích/mục tiêu phỏng vấn.
- Lựa chọn và thu thập thông tin về người được phỏng vấn.
- Lựa chọn nội dung và các phương pháp phỏng vấn.
- Sắp xếp tổ chức cuộc phỏng vấn: Thời gian và độ dài gặp gỡ; Trạng thái tâm lý của người được phỏng vấn; Địa điểm gặp gỡ;...
- Lựa chọn phương tiện cần sử dụng trong phỏng vấn.
- Đánh giá lại tất cả những công việc chuẩn bị của mình về:
 - + Tất cả những vấn đề nêu trên.

+ Tâm trạng của chính mình: Sẵn sàng hay chưa sẵn sàng, tự tin vào khả năng của bản thân hay chưa?

Quá trình phỏng vấn:

- Đánh giá môi trường nơi cuộc phỏng vấn được diễn ra.
- Dành một khoảng thời gian ngắn cho việc ổn định tư thế, tâm trạng và tạo bầu không khí.
- Không bỏ qua những chi tiết dù nhỏ.
- Chủ động bắt đầu cuộc phỏng vấn.

Kết thúc phỏng vấn và phân tích kết quả đạt được

- Kết thúc cuộc phỏng vấn:
 - Tóm tắt lại một số nội dung cơ bản của cuộc phỏng vấn.
 - Đưa ra một số đánh giá ban đầu (nếu cần thiết).
 - Thống nhất kế hoạch.
 - Sắp xếp cho cuộc gặp lần sau.
 - Cảm ơn người được phỏng vấn.
- Phân tích kết quả phỏng vấn:
 - Tổng hợp và xác định các nội dung cụ thể có được sau phỏng vấn dưới góc độ của nhà chuyên môn bằng hình thức báo cáo.
 - Kết quả thu được phải phản ánh trung thực.
- Duy trì mối liên hệ: Tất cả những kết quả thu được cần phải được chia sẻ với những người liên quan.

Một số vấn đề lưu ý đối với phỏng vấn trẻ em

- Độ dài thời gian phỏng vấn phụ thuộc vào các yếu tố sau:
 - Tuổi của trẻ (trẻ từ 3 đến 8 tuổi thì cuộc phỏng vấn có thể kéo dài từ 5 đến 35 phút).
 - Tình trạng sức khỏe của trẻ.
 - Kinh nghiệm sống của trẻ.
 - Khả năng sử dụng ngôn ngữ của trẻ để điều chỉnh cho phù hợp.
- Tạo mối quan hệ thân thiện, tích cực với trẻ:
 - Tạo môi trường tiếp xúc an toàn đối với trẻ.

- Biết cách chơi cùng với trẻ.
- Tôn trọng, lắng nghe, động viên khuyến khích những điều trẻ nói, trẻ bộc lộ.
- Sử dụng những đồ chơi, đồ vật hay những vật dụng phù hợp với ý thích cũng như mối quan tâm của trẻ.
- Nhạy cảm với những sự thay đổi tâm trạng của trẻ.
- Cần biết chờ đợi, không được dừng các hoạt động trẻ đang tham gia vì mục đích phòng vãn.
- Sử dụng cử chỉ, ánh mắt, nét mặt biểu lộ sự thân thiện gần gũi với trẻ.

Một số lưu ý khi tiếp xúc với gia đình trẻ

Khi thăm gia đình trẻ, các giáo viên sẽ có vai trò là những vị khách trong gia đình trẻ. Do đó, giáo viên cần lưu ý:

- Tôn trọng, chấp nhận và thích ứng với nếp sống của gia đình trẻ.
- Quan sát và cư xử với cha mẹ và các thành viên khác trong gia đình trẻ theo cách mà họ đối xử với chúng ta.
- Hãy là một hình mẫu tốt.

4.1.4.3. Phương pháp trắc nghiệm

Thông qua một số hệ thống bài tập kiểm tra trình độ và khả năng nhận thức của trẻ: phiếu học tập, bài tập kiểm tra, mẫu đánh giá...

4.1.4.4. Nghiên cứu hồ sơ trẻ

Hồ sơ y tế, hồ sơ nhà trường, số liên lạc giữa nhà trường và gia đình, các sản phẩm học tập của trẻ,...

4.2. Xây dựng mục tiêu, lập kế hoạch giáo dục cá nhân cho trẻ khuyết tật

4.2.1. Xây dựng mục tiêu giáo dục cá nhân

Mục tiêu giáo dục là kết quả giáo dục mong muốn cần đạt được thông qua việc tổ chức các hoạt động giáo dục trong điều kiện, thời gian nhất định. Dựa trên các căn cứ khác nhau sẽ có các loại mục tiêu khác nhau.

- Căn cứ vào mục tiêu giáo dục cấp bậc học, có:
 - Mục tiêu giáo dục mầm non.

- Mục tiêu giáo dục tiểu học.
- Mục tiêu giáo dục trung học.
- Mục tiêu giáo dục đại học.

- Căn cứ vào thời gian tiến trình giáo dục có hai loại mục tiêu:

- Mục tiêu dài hạn: Là kết quả giáo dục trong thời gian dài như học kì, năm học hoặc cấp học, bậc học.
- Mục tiêu ngắn hạn: Là kết quả giáo dục cần đạt được trong thời gian ngắn như một tiết học, ngày học, một tuần, một tháng.

Mục tiêu giáo dục cá nhân cho trẻ khuyết tật thường được xây dựng theo mục tiêu ngắn hạn và mục tiêu dài hạn.

Khi xây dựng mục tiêu giáo dục cho trẻ, cần căn cứ vào:

- Bản thân trẻ khuyết tật: kiến thức, kĩ năng, kinh nghiệm sống đã có của trẻ, những gì trẻ cần đáp ứng và tương lai phát triển của trẻ ra sao?
- Mục tiêu, nội dung, chương trình khối học, năm học, học kì và của từng môn học, bao gồm các kiến thức, kĩ năng và hành vi trẻ cần đạt được sau một năm học, một học kì hay một tháng....
- Điều kiện, phương tiện của địa phương, nhà trường, lớp học và gia đình trẻ.
- Đặc điểm tình hình cụ thể tại địa phương: đặc điểm đặc thù về địa lí, văn hoá-xã hội, phong tục tập quán...

Mục tiêu giáo dục cá nhân cho trẻ khuyết tật bao gồm các mục tiêu về kiến thức văn hoá, các kĩ năng xã hội. Đối với việc xây dựng mục tiêu thì mức độ nắm bắt kiến thức kĩ năng của trẻ trong bản kế hoạch càng chi tiết, càng cụ thể bao nhiêu thì càng tốt.

Mục tiêu giáo dục cho trẻ có thể được xây dựng theo kiểu mục tiêu giáo dục của năm học và mục tiêu giáo dục của từng học kì, từng tháng, từng tuần và được thể hiện bằng kế hoạch bài học trong từng ngày, tiết học.

4.2.2. Lập kế hoạch giáo dục cá nhân cho trẻ khuyết tật

4.2.2.1. Xác định các yếu tố và lập kế hoạch

Thời gian thực hiện: Cần chỉ rõ ngày bắt đầu thực hiện và thời hạn hoàn thành hoạt động. Thông thường, trẻ khuyết tật cần nhiều thời gian hơn để có thể

lĩnh hội được một khối lượng kiến thức và do đó, trẻ cũng cần được tham gia vào nhiều hoạt động khác nhau. Điều này liên quan đến việc phân bổ lượng thời gian để thực hiện một nội dung hoạt động nhằm đạt đến mục đích giáo dục đã xác định sao cho phù hợp, mang tính khả thi và kích thích hứng thú cả giáo viên và trẻ. Cần tránh biểu hiện nôn nóng hay quá kì vọng vào sự tiến bộ vào trẻ.

Nội dung hoạt động: Là những hoạt động mà người giáo viên dự tính sẽ tiến hành tổ chức để trẻ tham gia và nhằm giúp trẻ đạt mục tiêu. Các hoạt động cần được thiết kế và thực hiện theo trình tự các bước và điều này liên quan đến kĩ năng chia nhỏ nhiệm vụ, nội dung thành các bước càng nhỏ càng tốt đối với trẻ khuyết tật. Tuy nhiên, một kĩ năng quan trọng khác là kĩ năng xây dựng các bước chuyển tiếp bao gồm việc củng cố kiến thức, kĩ năng đã đạt được, hình thành kiến thức, kĩ năng mới và chuẩn bị cho bước phát triển tiếp theo.

Biện pháp thực hiện và phương tiện liên quan: Là những cách thức, điều kiện để thực hiện hoạt động đó diễn ra và đạt kết quả. Những điều kiện, phương tiện đảm bảo thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân bao gồm các dịch vụ đặc biệt cho các đối tượng trẻ khuyết tật khác nhau (máy trợ thính, chữ nổi Braille, đồ dùng học tập phù hợp với trẻ khó khăn về vận động...), các hoạt động tập thể đảm bảo cho trẻ khuyết tật được tham gia, các môi trường phù hợp với khả năng, hứng thú của trẻ...

Người thực hiện: Là những người giúp trẻ thực hiện các hoạt động. Bản kế hoạch cần chỉ rõ người chịu trách nhiệm chính, người hỗ trợ, thời gian và công việc cụ thể của từng thành viên.

Kết quả mong đợi: Cần chỉ ra yêu cầu mức độ đạt được. Đối với mỗi mục tiêu, cần chỉ rõ những tiêu chí và cách thức đánh giá. Cần lưu ý khi tiến hành đánh giá phải xác định rõ mục đích đánh giá là nhằm xác định bước phát triển tiếp theo cụ thể của trẻ để từ đó có những biện pháp can thiệp giáo dục kịp thời đáp ứng nhu cầu của trẻ.

4.2.2.2. Yêu cầu khi xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân trẻ khuyết tật

- Hệ thống kiến thức, kĩ năng cần được xây dựng từ mức độ đơn giản đến mức độ khó/cao hơn.
- Các nhiệm vụ càng được chia nhỏ thành các bước và thực hiện từng bước/từng phần nhỏ thì càng tốt. Việc xây dựng được trên cơ sở một hệ thống các bước, tùy từng trẻ với những khả năng và nhu cầu khác nhau mà

xác định số lượng các bước nhiều hay ít, song nhất định phải đi theo từng bước để đạt được mục tiêu mong muốn.

– Thiết kế và tổ chức các hoạt động được diễn ra trong nhiều môi trường khác nhau nhằm tăng số lượng kiến thức cũng như tăng mức độ thành thạo các kỹ năng cho trẻ.

– Sử dụng đồ dùng, phương tiện cần tuân thủ chặt chẽ quy luật của quá trình nhận thức. Có thể sử dụng vật thật, mô hình, hình ảnh để hình thành khái niệm cho trẻ.

– Xây dựng kế hoạch chuyển tiếp về thời gian, ví dụ như giữa hai học kỳ, hai tháng,... hay chuyển tiếp về kiến thức, kỹ năng mang tính củng cố và lĩnh hội tri thức mới thể hiện trong những hoạt động phong phú, lô gích và trẻ hứng thú tham gia.

4.2.2.3. Mẫu kế hoạch giáo dục cá nhân cho trẻ khuyết tật

MẪU KẾ HOẠCH GIÁO DỤC CÁ NHÂN

1. Những thông tin chung

Họ và tên trẻ:..... Nam/nữ.....

Sinh ngày..... tháng năm

Học sinh lớp:..... Trường:.....

Họ và tên giáo viên chủ nhiệm:.....

Họ tên bố:..... Nghề nghiệp:.....

Họ tên mẹ:..... Nghề nghiệp:.....

Địa chỉ gia đình:.....

Số điện thoại liên hệ (nếu có):.....

2. Đặc điểm chính của trẻ

– Dạng khuyết tật (Khiếm thính, khiếm thị, chậm phát triển trí tuệ, ngôn ngữ và giao tiếp, vận động,...):

– Những điểm mạnh của trẻ:

+

+

Nhu cầu của trẻ:

+

+

3. Mục tiêu năm học (và 3 tháng hè)

- Kiến thức:
- Kỹ năng xã hội:
 - Kỹ năng giao tiếp:
 - Hành vi, ứng xử:
- Phục hồi chức năng:
- Hướng nghiệp, dạy nghề:

Mục tiêu học kì I

- Kiến thức:
- Kỹ năng xã hội:
 - Kỹ năng giao tiếp:
 - Hành vi, ứng xử:
- Phục hồi chức năng:
- Hướng nghiệp, dạy nghề:

4. Kế hoạch giáo dục từng tháng

Tháng	Nội dung	Biện pháp thực hiện	Người thực hiện	Kết quả mong đợi
9	Kiến thức:			
	Kỹ năng xã hội:			
	Phục hồi chức năng (nếu có):			
	Hướng nghiệp, dạy nghề (nếu có):			
10	Kiến thức:			
	Kỹ năng xã hội:			
	Phục hồi chức năng (nếu có):			
	Hướng nghiệp, dạy nghề (nếu có):			

4.3. Thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân cho trẻ khuyết tật

4.3.1. Nhà trường

- **Nhiệm vụ:**

Nhà trường có nhiệm vụ giúp trẻ khuyết tật phát triển khả năng nhận thức, khả năng giao tiếp, kỹ năng xã hội và hoà nhập cộng đồng.

- **Nội dung:**

Phát triển nhận thức:

- Tri giác, trí nhớ, tưởng tượng,...
- Tư duy, suy nghĩ, phân tích, tổng hợp,...
- Hiểu về con người, môi trường xung quanh,...
- Học tập văn hoá, lao động, học nghề.

Phát triển khả năng giao tiếp:

- Hiểu ngôn ngữ (nói, viết, kí hiệu,...).
- Biểu đạt ngôn ngữ (nói, viết, kí hiệu).
- Giao tiếp có lời và không lời.

Phát triển kỹ năng xã hội:

- Mối quan hệ giữa trẻ với bạn bè, gia đình, cộng đồng.
- Hành vi ứng xử, cảm xúc, tình cảm,...

Phát triển khả năng hoà nhập:

- Xây dựng môi trường thân thiện giữa trẻ khuyết tật với trẻ bình thường, giáo viên với trẻ, giáo viên với giáo viên, nhà trường với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường,...
- Tạo cơ hội cho trẻ được tham gia, đối xử bình đẳng như mọi trẻ.

- **Biện pháp:**

Đối với Ban Giám hiệu:

- Cần đưa việc thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân là một trong những nhiệm vụ của nhà trường.
- Hỗ trợ giáo viên thực hiện theo bản kế hoạch giáo dục cá nhân đã lập.
- Tạo điều kiện cung cấp cơ sở vật chất, đồ dùng dạy học, phương tiện hỗ trợ đầy đủ cho lớp có trẻ khuyết tật.

- Thường xuyên kiểm tra, giám sát, đánh giá và đưa ra những quyết định điều chỉnh kịp thời việc thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân của giáo viên thông qua sổ ghi chép, đánh giá sự tiến bộ của trẻ.
- Có biện pháp khuyến khích, động viên giáo viên, phụ huynh và trẻ thực hiện tốt bản kế hoạch giáo dục cá nhân.
- Tổ chức mở chuyên đề tạo điều kiện cho các giáo viên dạy lớp hoà nhập cơ hội trao đổi, chia sẻ kinh nghiệm nhằm nâng cao trình độ chuyên môn.
- Tổ chức, điều khiển các cuộc họp điều chỉnh bản kế hoạch giáo dục cá nhân (nếu cần).

Đối với giáo viên trực tiếp dạy lớp hoà nhập:

- Để thực hiện các mục tiêu giáo dục đã đề ra, giáo viên cần phải thiết kế, điều chỉnh các hoạt động giáo dục vào từng môn học, từng bài học. Tạo cơ hội, động viên, khuyến khích trẻ tham gia hoạt động. Thông qua sự tác động phù hợp trên lớp giúp trẻ nâng cao nhận thức và phát triển khả năng giao tiếp.
- Xây dựng mối quan hệ thân thiện giữa giáo viên với trẻ, trẻ với trẻ, trẻ với cộng đồng. Tạo cho trẻ có được cảm giác an toàn, được tôn trọng giúp trẻ khuyết tật bớt mặc cảm, tự ti; trẻ bình thường đồng cảm, chia sẻ, hỗ trợ giúp đỡ bạn... bằng cách giáo dục ý thức và xây dựng vòng tay bạn bè (nhóm bạn bè).
- Thiết lập và duy trì mối quan hệ tốt với gia đình trẻ nhằm trao đổi thông tin, phối kết hợp, trực tiếp hoặc gián tiếp, hướng dẫn cho phụ huynh cách dạy, kỹ năng giao tiếp, cách phát triển ngôn ngữ cho trẻ tại gia đình.
- Ghi nhật kí những biểu hiện tiến bộ diễn ra hàng ngày ở nhà trường.. Thông tin này được trao đổi trực tiếp hoặc bằng văn bản có thể bằng giấy tờ hoặc sổ liên lạc. Các thông tin trao đổi với phụ huynh cần đảm bảo ngôn ngữ dễ hiểu, ngắn gọn, rõ ràng, trong sáng và tích cực.
- Thường xuyên hướng tới việc thực hiện mục tiêu và đề xuất điều chỉnh mục tiêu phù hợp với sự phát triển của trẻ.

Đối với giáo viên hỗ trợ (giáo viên chủ chốt):

- Tham gia lập kế hoạch và theo dõi việc thực hiện kế hoạch của nhóm.
- Thường xuyên dự giờ, thăm lớp để nắm bắt sự tiến bộ của trẻ; phương pháp, kỹ năng, cách thức tổ chức các hoạt động; trao đổi kinh nghiệm, tìm

hướng phát huy mặt tích cực và khắc phục mặt hạn chế trong quá trình thực hiện.

- Cùng với giáo viên trực tiếp dạy trẻ kiểm tra, đánh giá sự tiến bộ của trẻ theo từng giai đoạn.
- Tổ chức mở chuyên đề, nhằm nâng cao trình độ chuyên môn cho đồng nghiệp về lập và thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân.
- Theo dõi việc phục hồi chức năng cho trẻ khuyết tật.
- Theo dõi việc phục hồi chức năng cho trẻ khuyết tật.
- Tạo ra sự liên kết các lực lượng tham gia chăm sóc và giáo dục trẻ khuyết tật.

4.3.2. Gia đình

- **Nhiệm vụ:**

Gia đình có trách nhiệm nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ. Gia đình có vai trò quan trọng trong việc quyết định đến quá trình phát triển của trẻ thông qua việc thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân.

- **Nội dung:**

- Chăm sóc sức khỏe.
- Hình thành và phát triển khả năng nhận thức.
- Hình thành và phát triển khả năng giao tiếp.
- Hình thành và phát triển kỹ năng xã hội.

- **Biện pháp:**

Phụ huynh trẻ:

- Nuôi dưỡng và chăm sóc sức khỏe cho trẻ, giúp trẻ có đủ sức khỏe để tham gia vào việc học tập, vui chơi và mọi hoạt động khác.
- Thường xuyên giúp đỡ, hỗ trợ trẻ học bài ở nhà và cho trẻ được giao lưu với bạn bè hàng xóm, khu phố.
- Phối hợp chặt chẽ, thường xuyên đối với giáo viên để nắm bắt thông tin về sự tiến bộ của trẻ, chia sẻ kinh nghiệm chăm sóc, giáo dục trẻ đồng thời cung cấp thông tin những biểu hiện sự tiến bộ của trẻ ở gia đình. Từ đó, giáo viên và phụ huynh cùng tìm ra biện pháp giúp đỡ, hỗ trợ trẻ tốt hơn, hiệu quả hơn.

- Tạo cơ hội, động viên, khuyến khích trẻ tham gia vào các công việc vừa sức trẻ ở gia đình.
- Chú trọng phát triển nhận thức, giao tiếp của trẻ ở mọi lúc, mọi nơi trong mọi hoạt động sinh hoạt hàng ngày.
- Ghi nhật kí để thấy rõ sự tiến bộ của trẻ và làm cơ sở để trao đổi kinh nghiệm với giáo viên dạy, giáo viên chủ chốt và những người quan tâm.

Bản thân trẻ:

- Hợp tác với cha mẹ, giáo viên, bạn bè trong hoạt động giao tiếp, học tập, vui chơi.
- Chủ động, tích cực tham gia vào các hoạt động ở nhà và trường.
- Trẻ nhận thức được sự tiến bộ của mình qua nhận xét của cha mẹ, giáo viên và bạn bè.

4.3.3. Cộng đồng

- **Nhiệm vụ:**

Hỗ trợ, hướng dẫn gia đình cách chăm sóc, giáo dục đồng thời giúp đỡ về tinh thần, vật chất đối với trẻ và gia đình trẻ.

- **Nội dung:**

- Phục hồi chức năng và chăm sóc sức khỏe.
- Tìm nguồn tài trợ về phương tiện đi lại, phương tiện hỗ trợ cho việc học tập, hướng nghiệp dạy nghề cho trẻ,...

- **Biện pháp:**

- Nâng cao nhận thức của các thành viên gia đình trẻ, hàng xóm, cộng đồng và các tổ chức quần chúng.
- Thường xuyên thăm hỏi, động viên và trao đổi thông tin về sự tiến bộ của trẻ.
- Hướng dẫn phụ huynh cách chăm sóc sức khỏe, giáo dục và phục hồi chức năng cho trẻ tại gia đình.
- Huy động các lực lượng và nguồn lực trong cộng đồng để giúp đỡ, hỗ trợ trẻ, gia đình trẻ khuyết tật.
- Chủ động đề xuất những biện pháp về việc chăm sóc, giáo dục, phục hồi chức năng và hướng nghiệp dạy nghề cho trẻ.

- Phối kết hợp chặt chẽ với gia đình, giáo viên thực hiện hiệu quả kế hoạch giáo dục cá nhân.

4.4. Đánh giá thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân trẻ khuyết tật

Việc đánh giá kế hoạch tất nhiên cần phải dựa trên kế hoạch đã xây dựng mà cụ thể là mục tiêu chung và những kết quả dự kiến trong từng giai đoạn nhất định. Mục đích cuối cùng của việc đánh giá là phải xây dựng được một kế hoạch giáo dục tiếp theo cho trẻ. Đánh giá thường xuyên và điều chỉnh kịp thời ngay trong quá trình thực hiện kế hoạch là một công việc không thể thiếu.

4.4.1. Đánh giá tiến trình thực hiện kế hoạch

- Bao gồm:
 - Đánh giá việc thực hiện theo thời gian đã xác định, theo từng giai đoạn: giữa kì, học kì, năm học, 3 tháng hè,...
 - Sự cam kết thực hiện của các thành viên trong Nhóm hợp tác xây dựng và thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân.
 - Các nguyên nhân thành công, chưa thành công và bài học kinh nghiệm đối với việc xây dựng và thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân.
 - Những vấn đề đã điều chỉnh có phù hợp với trình độ và nhu cầu phát triển của trẻ hay chưa?
 - Các hoạt động tiếp theo để thực hiện kế hoạch,...

4.4.2. Đánh giá kết quả thực hiện kế hoạch

Đánh giá kết quả giáo dục trẻ khuyết tật cần dựa vào mục tiêu giáo dục cá nhân. Nội dung đánh giá theo ba mặt cơ bản sau: Đánh giá kết quả lĩnh hội kiến thức; Đánh giá kết quả rèn luyện kĩ năng; Đánh giá thái độ.

- Đánh giá kết quả lĩnh hội kiến thức:

Với trẻ có khuyết tật nhẹ được đánh giá trẻ bình thường. Còn trẻ có khuyết tật nặng, tùy theo dạng tật, mức độ tật, cần vận dụng một cách linh hoạt và sáng tạo trong đánh giá để động viên, khích lệ trẻ đạt kết quả ngày càng tốt hơn.

Đánh giá bằng điểm số (như học sinh bình thường) đối với những môn trẻ khuyết tật theo được không cần điều chỉnh trong chương trình, có thể định lượng được; Đánh giá bằng nhận xét : đạt – chưa đạt, hoàn thành – chưa hoàn thành,

tiến bộ rõ rệt – có tiến bộ – ít tiến bộ,... với những lĩnh vực học tập đòi hỏi các năng lực, sở trường đặc biệt, khó đo lường được chính xác và công bằng.

- Đánh giá rèn luyện kĩ năng:

Trong quá trình giáo dục trẻ khuyết tật không chỉ dạy cho trẻ những kiến thức văn hóa, đạo đức, lối sống mà còn phải rèn luyện cho trẻ những kĩ năng trong cuộc sống để hội nhập xã hội. Đánh giá rèn luyện kĩ của trẻ theo các mặt:

- Kĩ năng giao tiếp:

Giao tiếp là hoạt động rất cần cho trẻ khuyết tật phát triển. Khi giao tiếp trẻ cần có ngôn ngữ để diễn đạt ý nghĩ, tình cảm và thái độ với người khác. Vì vậy trong quá trình giáo dục phải đánh giá vốn từ của trẻ nhiều hay ít, cách vận dụng như thế nào trong quá trình giao tiếp với mọi người. Trẻ khuyết tật ngôn ngữ phát triển rất chậm và bị hạn chế rất nhiều. Trẻ khó khăn về học vốn từ rất nghèo nàn và khó vận dụng trong giao tiếp nên trẻ diễn đạt việc làm, ý nghĩa của mình bằng lời nói rất khó khăn. Trẻ khiếm thính thì việc giao tiếp bằng lời cực kì khó khăn, các em phải sử dụng ngôn ngữ cử chỉ điệu bộ, ngôn ngữ ngôn tay và ngôn ngữ viết trong giao tiếp.

- Kĩ năng lao động, học tập và sinh hoạt:

Đối với trẻ khuyết tật việc hình thành kĩ năng trong sinh hoạt cuộc sống và lao động cũng là một trong những mục tiêu giáo dục quan trọng. Những kiến thức mà trẻ lĩnh hội được trong giáo dục cần được luyện tập thường xuyên để giúp trẻ hình thành các kĩ năng.

Đánh giá việc rèn luyện các kĩ năng bao gồm thói quen tự phục vụ như giữ gìn vệ sinh thân thể, đánh răng rửa mặt, đi vệ sinh, mặc quần áo và giữ gìn sạch đẹp,... Những kĩ năng lao động đơn giản như làm được một số việc trong gia đình: quét dọn nhà cửa, các công việc nấu nướng đơn giản như nhặt rau, vo gạo, rửa rau,... Những thói quen trong học tập: ngồi học trật tự, chú ý nghe giảng, tập trung học tập, tham gia các hoạt động của nhóm, của lớp, giữ gìn sách vở sạch đẹp, những kĩ năng trong hoạt động vui chơi với bạn bè cùng tổ, nhóm, lớp cùng địa phương,...

- Đánh giá thái độ:

Đánh giá nội dung này thông qua các hành vi thể hiện bằng nét mặt, cử chỉ, lời nói, hành động của ý nghĩ, tình cảm đối với người khác, đối với bản thân,

đối với bè bạn hoặc đối với sự việc nào đó và công việc trong ứng xử và hội nhập cộng đồng.

Đánh giá cách trẻ phản ứng với các đối tượng phù hợp hay chưa phù hợp, xem xét khả năng phản ứng (tích cực hay thờ ơ, nhanh hay chậm) của trẻ đối với sự việc, hiện tượng, với người đang giao tiếp. Đối tượng trẻ tiếp xúc có thể ngẫu nhiên hoặc chủ định.

Đánh giá thái độ, hành vi của trẻ trong quan hệ bè bạn trong lúc chơi, trong tiếp nhận và hỗ trợ người khác,... Xem xét thái độ của trẻ đối với mọi người trong gia đình, trong thôn xóm, trong lớp học, trong những hoạt động tập thể,...

4.4.3. Mẫu tóm tắt đánh giá sự phát triển của trẻ

Trình độ hiện tại của trẻ	Các biện pháp hỗ trợ đã thực hiện	Phương pháp và phương tiện sử dụng để đánh giá việc đạt đến mục tiêu	Đánh giá sự tiến bộ		
			Có nhiều tiến bộ	Đã có những tiến bộ	Chưa tiến bộ
Kiến thức					
Kĩ năng					
Thái độ					

V. NGƯỜI GIÁO VIÊN VÀ GIÁO VIÊN CHỦ NHIỆM LỚP TRONG GIÁO DỤC TRẺ KHUYẾT TẬT

5.1. Vị trí, vai trò của người giáo viên và giáo viên chủ nhiệm lớp trong giáo dục trẻ khuyết tật

Người giáo viên có vai trò đặc biệt quan trọng trong công tác giáo dục và dạy học trẻ khuyết tật. Giáo viên là người trực tiếp tổ chức thực hiện tất cả các hoạt động giáo dục và dạy học trong nhà trường nhằm thực hiện mục tiêu giáo dục và dạy học đã đề ra đối với trẻ khuyết tật thuộc lớp học của mình phụ trách. Các hoạt động của người giáo viên đối với giáo dục và dạy học trẻ khuyết tật gồm:

- Hoạt động dạy học.
- Hoạt động giáo dục.

- Hoạt động tự hoàn thiện chuyên môn, trong đó là việc tự hoàn thiện kiến thức, kĩ năng đặc thù đối với giáo dục trẻ khuyết tật.
- Hoạt động phối hợp với gia đình, nhóm hỗ trợ cộng đồng, các tổ chức xã hội, các cá nhân,... nhằm giúp đỡ trẻ khuyết tật ngày càng có cơ hội được hưởng *Quyền* được đến trường.

Hơn một thập kỉ qua, giáo dục trẻ khuyết tật đã góp phần to lớn đối với việc thúc đẩy nhanh quá trình đổi mới nội dung, chương trình, phương pháp giáo dục,... phù hợp với xu thế phát triển chung của nền giáo dục Việt Nam. Tất cả các giáo viên đều nhận thức rõ cần phải phát huy tính tích cực chủ động học tập của học sinh, thực hiện *"dạy học phân hoá"*, tức là cần quan tâm đến nhu cầu, khả năng của mỗi cá nhân học sinh trong tập thể lớp. Với một trẻ khuyết tật trong lớp học thì vai trò của người giáo viên có những thay đổi cơ bản, không còn kiểu dạy học *"thông báo – đồng loạt"*, giáo viên chỉ quan tâm trước hết đến việc hoàn thành trách nhiệm của mình là truyền đạt cho hết nội dung quy định trong chương trình và sách giáo khoa, cố gắng làm cho mọi học sinh trong lớp hiểu và nhớ những lời giáo viên giảng, mà vai trò giáo viên là người thiết kế chương trình giáo dục và dạy học, tổ chức thực hiện các hoạt động, kiểm tra thường xuyên, điều chỉnh khi cần thiết,... trên cơ sở căn cứ vào khả năng, nhu cầu hay lợi ích của chính trẻ. Điều này cũng đã được Tổ chức Văn hoá Giáo dục Liên hợp quốc – UNESCO đề cập trong cuốn *"Giáo dục người lớn"*, 1979: *"Sự giáo dục mà nội dung quá trình học tập và giảng dạy được xác định bởi các nhu cầu, mong muốn của người học và họ tham gia tích cực vào việc hình thành và kiểm soát; sự giáo dục này huy động những nguồn lực và kinh nghiệm của người học"*.

Trong môi trường nhà trường, lớp học thì trình độ chuyên môn của người giáo viên được thể hiện ở các kiến thức, kĩ năng đặc thù có ý nghĩa quyết định đối với hiệu quả công tác giáo dục trẻ khuyết tật. Vai trò chuyên môn trong lĩnh vực giáo dục và dạy học trẻ khuyết tật của người giáo viên trong nhà trường được thể hiện:

- Xây dựng lớp học cho trẻ khuyết tật trong nhà trường:
 - Xây dựng và thực hiện kế hoạch cá nhân cho trẻ (theo nội dung sổ theo dõi cá nhân trẻ);
 - Thực hiện đổi mới phương pháp dạy học, dạy học hoà nhập trong đó chú

trọng đến: Day học có hiệu quả, phương pháp học hợp tác nhóm, điều chỉnh chương trình phù hợp với năng lực và nhu cầu của trẻ, sử dụng đồ dùng dạy học sẵn có, rẻ tiền,...

– Áp dụng có hiệu quả những kĩ năng đặc thù cho trẻ có các dạng khuyết tật khác nhau (chữ nổi cho trẻ khiếm thị, giao tiếp tổng hợp cho trẻ khiếm thính,...).

– Xây dựng vòng bạn bè cho trẻ khuyết tật.

- Tư vấn, trao đổi chuyên môn, hỗ trợ đồng nghiệp để cùng nhau giải quyết các vấn đề giáo dục và dạy học trẻ khuyết tật trong nhà trường;

- Tư vấn cho Ban giám hiệu nhà trường các mặt hoạt động giáo dục trẻ khuyết tật:

- Số lượng học sinh đã đi học và huy động trẻ đi học.

- Quản lí hồ sơ của trẻ khuyết tật đang đi học.

- Tư vấn các sinh hoạt ngoài giờ học của trường và các yếu tố tạo điều kiện cho trẻ học tập thuận lợi.

- Dự các buổi sinh hoạt chuyên môn về giáo dục trẻ khuyết tật.

- Theo dõi các hoạt động về giáo dục trẻ khuyết tật của trường.

Giáo dục trẻ khuyết tật có ý nghĩa xã hội nhân văn sâu sắc. Thành công của công tác này đòi hỏi sự tham gia của một lực lượng xã hội hết sức đông đảo như các ban ngành, đoàn thể các cấp, các tổ chức quần chúng, tình nguyện viên,... Nếu như nhà trường được coi là "trung tâm" để huy động các lực lượng xã hội tham gia thì giáo viên lại là cầu nối trực tiếp và cực kì quan trọng để đảm bảo cho hệ thống này hoạt động hỗ trợ có hiệu quả đối với việc đáp ứng nhu cầu, lợi ích của trẻ khuyết tật. Vai trò nòng cốt của giáo viên được thể hiện trong công việc khó khăn đầu tiên đó là việc làm thế nào để có thể huy động được trẻ khuyết tật đi học. Không ai khác, giáo viên là người có trách nhiệm trước hết và lớn nhất. Vào bất cứ thời gian nào trong ngày, trừ thời gian lên lớp, giáo viên tiếp cận với đại diện các ban ngành, đoàn thể của thôn/xóm/ấp, với gia đình trẻ,... tuyên truyền, giải thích, bằng các việc làm thiết thực cụ thể để mọi người cùng chia sẻ trách nhiệm trong việc vận động cha mẹ trẻ khuyết tật hiểu được những lợi ích đối với chính con họ khi trẻ được đến trường. Có thể nói, cùng với cha mẹ trẻ khuyết tật thì giáo viên là người hiểu rõ nhất những khả năng, nhu cầu cũng như những diễn biến sức khỏe, trạng thái tâm lí hàng

ngày của trẻ. Trên cơ sở đó, giáo viên có thể thông báo những thông tin tương đối chính xác, rõ ràng về trẻ để cùng phối hợp trong việc lập kế hoạch và triển khai thực hiện kế hoạch cho trẻ ở các môi trường giáo dục khác nhau trong nhà trường, gia đình, cộng đồng, xã hội và huy động các nguồn lực vào công tác này. Thực tiễn cho thấy, những địa phương nào mà giáo viên tích cực và thực hiện tốt được vai trò này thì địa phương đó sẽ thành công trong công tác giáo dục trẻ khuyết tật.

5.2. Yêu cầu về phẩm chất và năng lực của người giáo viên và giáo viên chủ nhiệm lớp trong giáo dục trẻ khuyết tật

Đặc thù của hoạt động giáo dục và dạy học trẻ khuyết tật quyết định những phẩm chất và năng lực cần có của người giáo viên nhằm đáp ứng nhu cầu phát triển của trẻ. Hệ thống phẩm chất và năng lực của người giáo viên tiểu học trong giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật bao gồm:

- **Hệ thống phẩm chất:**

– *Tính nhân văn:* Trẻ khuyết tật trước hết cũng là trẻ em, chúng được tôn trọng và có quyền được hưởng các Quyền như mọi trẻ em khác: được chăm sóc giáo dục, được bảo vệ, được phát triển, được tham gia. Bên cạnh đó tình cảm nhân đạo là một đòi hỏi không thể thiếu, cùng với những nhu cầu cơ bản như mọi trẻ khác thì trẻ khuyết tật còn có những nhu cầu đặc biệt về thể chất và tinh thần cần được giáo viên cũng như những người xung quanh thấu hiểu, chia sẻ tình cảm và trách nhiệm.

– *Lí tưởng nghề nghiệp:* Bao gồm nhận thức về tầm quan trọng của công tác giáo dục và dạy học trẻ khuyết tật một cách sâu sắc và thể hiện bằng những việc làm cụ thể. Lí tưởng nghề nghiệp được bộc lộ ở các khía cạnh: Hứng thú nghề nghiệp; Lòng yêu nghề, mến trẻ; Trách nhiệm với trẻ trước gia đình trẻ, cộng đồng, xã hội và trước lương tâm của chính bản thân người giáo viên; Và cuối cùng là sự thể hiện rõ ràng nhất ở hiệu quả công tác giáo dục và dạy học trẻ khuyết tật nói riêng và giáo dục hoà nhập.

– *Tư duy nghề nghiệp* (tư duy giáo dục và dạy học): Trẻ khuyết tật dù ở dạng khuyết tật và mức độ nào cũng có những khả năng, nhu cầu nhất định. Mỗi trẻ là một bức tranh hết sức phong phú, đa dạng về các lĩnh vực phát triển. Tất cả mọi trẻ, trong đó có trẻ khuyết tật đều có thể phát triển thông qua các tác động giáo dục phù hợp. Giáo dục và dạy học là nhằm

phát triển tối đa khả năng, nhu cầu phát triển, tận dụng tối đa "khả năng còn sót lại" của trẻ. Chính điều này còn góp phần vào việc làm giảm thiểu những ảnh hưởng "thứ phát" do khuyết tật đem lại. Chính vì vậy, phẩm chất này của người giáo viên còn được thể hiện sự linh hoạt trong việc sử dụng thiết kế mục tiêu, kế hoạch giáo dục và dạy học phù hợp với từng thời điểm, không gian và đặc biệt là phù hợp với đối tượng trẻ khuyết tật cụ thể. Đồng thời, tất cả những lời nói, việc làm cần được giáo viên cân nhắc đến hậu quả giáo dục của nó. Đối với học sinh và trẻ khuyết tật tiểu học thì giáo viên là "thần tượng", là chỗ dựa tinh thần quan trọng nhất. Do đó, giáo viên cần phải là một hình mẫu cho các học sinh noi theo.

- Hệ thống năng lực:

- Năng lực giáo dục:

- + Năng lực hiểu đối tượng giáo dục: Xác định khả năng, nhu cầu và sở thích của trẻ;

- + Năng lực xây dựng mục tiêu, lập kế hoạch giáo dục cá nhân: Năng lực này là năng lực biết dựa vào điểm mạnh, những khó khăn hạn chế của trẻ, mục tiêu giáo dục (những phẩm chất, kiến thức, kỹ năng cần hình thành cho trẻ), hình dung được hiệu quả của các tác động giáo dục thông qua việc tổ chức thực hiện các hoạt động...;

- + Năng lực cảm hoá trẻ: Là năng lực gây những ảnh hưởng giáo dục trực tiếp bằng kiến thức, tình cảm, sự nhiệt thành và ý chí của người giáo viên.

- Năng lực dạy học:

Được hiểu như là một năng lực chuyên biệt của năng lực giáo dục, thể hiện cụ thể:

- + Năng lực hiểu trẻ: Kiến thức, kỹ năng cũng như những kinh nghiệm đã có của trẻ trước khi lĩnh hội kiến thức, kỹ năng mới tức là năng lực xác định những cái mà trẻ cần, bước phát triển tiếp theo của trẻ...;

- + Năng lực thiết kế bài học có hiệu quả trong lớp học hoà nhập: Xác định mục tiêu bài học, nội dung bài học, xác định khối lượng kiến thức, kỹ năng và mức độ khó của kiến thức bài học (chế biến tài liệu), các hoạt động và mức độ tham gia của trẻ trong bài học, dự kiến kết quả bài học...;

- + Năng lực tổ chức các hoạt động: Năng lực giao nhiệm vụ học tập, hướng dẫn trẻ thực hiện, theo dõi, điều chỉnh và hỗ trợ khi cần...

Năng lực thiết lập các mối quan hệ (năng lực giao tiếp):

Giáo viên – trẻ, trẻ – trẻ, nhóm/vòng bạn bè, giáo viên phụ trách lớp với các giáo viên trong tổ, khối lớp khác, giáo viên và Ban giám hiệu nhà trường, giáo viên – gia đình trẻ, giáo viên với các lực lượng cộng đồng, xã hội... Năng lực này gắn liền với phẩm chất lí tưởng nghề nghiệp của người giáo viên, lòng yêu nghề, mến trẻ, hứng thú làm việc, cộng tác để thực hiện quá trình giáo dục và dạy học đảm bảo hiệu quả cao.

– Năng lực kết hợp, huy động các lực lượng cộng đồng, xã hội tham gia vào giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật:

Năng lực này thể hiện dạng năng lực thiết lập các mối quan hệ nhằm huy động sức mạnh giáo dục của cộng đồng, các tổ chức xã hội, các cá nhân tham gia tích cực vào công tác giáo dục hoà nhập, trong đó nhà trường và giáo viên phải là người đóng vai trò nòng cốt nhằm giúp trẻ khuyết tật được hoà nhập vào cuộc sống cộng đồng.

– Năng lực đánh giá:

Nhìn thấy được sự thay đổi về nhận thức, kĩ năng, hành vi, thái độ của trẻ khuyết tật thông qua những tác động giáo dục trong nhà trường, tại gia đình và trong đời sống cộng đồng.

5.3. Công tác giáo viên phụ trách lớp trong giáo dục trẻ khuyết tật

Bên cạnh vị trí, vai trò của một giáo viên bộ môn, giáo viên phụ trách lớp có trẻ khuyết tật cũng thực hiện đầy đủ các nhiệm vụ của mình như những lớp học bình thường khác. Tuy nhiên, do đặc thù riêng công tác giáo viên phụ trách lớp có trẻ khuyết tật cần thực hiện một số vấn đề sau:

• Tổ chức và quản lí lớp học

Tổ chức lớp học làm sao để đảm bảo cho mọi trẻ trong lớp học tập, vui chơi để có thể phát triển một cách thuận lợi nhất theo các tiêu chí của một môi trường học tập thân thiện.

• Lập kế hoạch và triển khai công tác phụ trách lớp

Đây là công việc chính của giáo viên phụ trách lớp và chiếm hầu hết thời gian hoạt động của giáo viên. Công tác này bao gồm các việc cụ thể sau:

– Kế hoạch bài học.

- Kế hoạch nâng cao trình độ chuyên môn nói chung và lĩnh vực giáo dục và dạy học trẻ khuyết tật nói riêng: sinh hoạt chuyên môn, trao đổi với đồng nghiệp, tổ bộ môn khối lớp, tham gia các khoá bồi dưỡng hàng năm,...
- Kế hoạch các hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp.
- Kế hoạch phối hợp hoạt động giữa nhà trường, giáo viên, cha mẹ trẻ, các lực lượng hỗ trợ cộng đồng trong giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật.
- Lập và quản lí hồ sơ trẻ khuyết tật:
 - Các phiếu khảo sát khả năng và nhu cầu trẻ khuyết tật;
 - Kế hoạch giáo dục cá nhân của trẻ khuyết tật;
 - Những điển hình về sự tiến bộ của trẻ trong quá trình giáo dục: Báo cáo của giáo viên, cha mẹ, bạn bè trẻ,...
 - Kế hoạch chuyển tiếp của trẻ: Lên lớp, chuyển cấp, nghỉ hè,...

LÍ LUẬN DẠY HỌC TRẺ KHUYẾT TẬT

I. NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG VỀ LÍ LUẬN DẠY HỌC TRẺ KHUYẾT TẬT

1.1. Đặc điểm cơ bản trong sự phát triển của trẻ khuyết tật liên quan đến quá trình dạy học

1.1.1. Khả năng phát triển của trẻ khuyết tật

Theo quan điểm của Tật học hiện đại thì trẻ khuyết tật không phải ít phát triển hơn so với trẻ bình thường mà chúng phát triển theo một chiều hướng khác. Mọi trẻ em sinh ra và lớn lên trong xã hội loài người đều có những nhu cầu cơ bản về cơ thể, sự an toàn (Bậc thang nhu cầu cơ bản của Abraham Maslow) và những khả năng nhất định (Thuyết đa năng lực của Howard Gardner). Trẻ khuyết tật cũng có những nhu cầu cơ bản và khả năng nhất định tuy ở những mức độ khác nhau so với trẻ em bình thường.

Với những hình thức, tốc độ và mức độ khác nhau, tất cả mọi trẻ khuyết tật đều có khả năng nhận thức. Hầu hết trẻ khuyết tật đều có những phản ứng với âm thanh, tiếng động, lời nói, khả năng định hướng đối với nguồn âm thanh phát ra. Trẻ điếc có thể hiểu được những gì đang diễn ra xung quanh thông qua sự chuyển động của sự vật, sự biểu đạt của bản thân và người khác qua nét mặt, cử chỉ điệu bộ, đọc hình miệng... Trẻ mù có thể nhận biết và hiểu được thế giới bên ngoài và lời nói thông qua khả năng nghe, cảm giác xúc giác. Trẻ khó khăn về học sẽ trở nên biết cách cư xử hơn khi chúng có được sự yêu thương, cảm giác về sự an toàn, che chở của những người xung quanh...

Một số nghiên cứu cho rằng, đây chính là quy luật bù trừ trong quá trình phát triển cá thể. Nếu như một trong những chức năng nào đó của cơ thể bị phá huỷ thì dẫn đến sự phát triển cao hơn của các chức năng khác bù đắp lại phần bị khiếm khuyết. Tuy nhiên, để phát triển được các chức năng khác thì không ngoài việc trẻ phải được giáo dục và rèn luyện thường xuyên trong một môi trường ít hạn chế nhất. Như nhà triết học, tâm lí học người Đức, V.Stern, ngay

từ năm 1921 đã chỉ rõ: *“Đối với người khiếm thị, khả năng phân biệt nhờ khứu giác nhờ tăng mức độ nhạy cảm của hệ thần kinh không nằm ngoài sự luyện tập, đánh giá và suy ngẫm sự khác biệt”*.

Hơn nữa, mỗi trẻ là một bức tranh hết sức đa dạng, phong phú về nhân cách. Chúng có khả năng, nhu cầu và sở thích riêng, có cách thể hiện riêng. Được tham gia vào các hoạt động trong môi trường hoà nhập tại cộng đồng, xã hội, nhà trường và gia đình thì trẻ khuyết tật mới có cơ hội được bộc lộ, thể hiện một cách đầy đủ và rõ nét nhất khả năng và nhu cầu của mình. Đồng thời, đó cũng chính là cách giảm thiểu được những ảnh hưởng bất lợi của khuyết tật đối với các chức năng hoạt động cơ thể khác và không làm xuất hiện “khuyết tật thứ hai” của trẻ: không được tương tác với môi trường, không thích nghi được với môi trường như những trẻ khác, và tất yếu là sự kìm hãm quá trình phát triển của trẻ bởi những tác nhân kích thích từ môi trường.

Có thể nhận thấy rằng, mỗi trẻ khuyết tật là một bức tranh diễn hình hết sức đa dạng, phong phú về sự phát triển nhận thức, tình cảm, hành vi trong nhân cách. Chúng có khả năng, nhu cầu và sở thích riêng, có cách học tập và cách thể hiện hành vi riêng. Được tham gia vào các hoạt động trong môi trường lớp học, nhà trường cũng như các hoạt động tại cộng đồng, xã hội và gia đình thì trẻ khuyết tật mới có cơ hội được học tập, được lĩnh hội kiến thức để có thể bộc lộ, thể hiện một cách đầy đủ và rõ nét nhất khả năng, nhu cầu của mình. Đồng thời, đó cũng chính là cách giảm thiểu những ảnh hưởng bất lợi của khuyết tật đối với các chức năng hoạt động cơ thể khác và không làm xuất hiện “khuyết tật thứ hai” hay “khuyết tật thứ phát”. Nguyên nhân xuất hiện khuyết tật thứ phát là do trẻ thiếu cơ hội được tương tác với môi trường, làm cho trẻ khó thích nghi với môi trường, và tất yếu trẻ bị kìm hãm quá trình phát triển từ chính các yếu tố của môi trường.

1.1.2. Đặc điểm hoạt động nhận thức

1.1.2.1. Đặc điểm chung về hoạt động nhận thức của trẻ khuyết tật

Các công trình nghiên cứu về trẻ em đã khẳng định trẻ em không phải là người lớn thu nhỏ lại, trẻ em là sản phẩm của các mối quan hệ lịch sử – xã hội thông qua hoạt động nhận thức và giao lưu của chúng dưới sự tác động của các nhân tố mang tính giáo dục. Nhà trường hiện đại tạo ra điều kiện và hoàn cảnh thực tế để phát triển cá nhân, tôn trọng cá tính tùy theo hoàn cảnh sống, nhu

cầu, năng lực của mỗi đứa trẻ, tạo ra cho từng đứa trẻ những đặc điểm, sự phát triển riêng phù hợp với đặc điểm hoạt động nhận thức của trẻ.

Hoạt động nhận thức là chức năng tâm lí cấp cao của con người. Hoạt động nhận thức của mọi trẻ em cũng như trẻ khuyết tật diễn ra theo quy luật nhất định. Quá trình này bao gồm từ nhận thức cảm tính (biết) đến việc hình thành biểu tượng về sự vật, hiện tượng (hiểu). Trong toàn bộ quá trình nhận thức diễn ra hàng loạt các quá trình xử lí thông tin bên trong và bên ngoài bao gồm việc thu nhận, phân tích, so sánh, tổng hợp, khái quát,... Kết quả của quá trình nhận thức là trẻ hiểu được bản chất của sự vật, hiện tượng và có thể đánh giá sự vật hiện tượng bằng sự hiểu biết của bản thân, trên cơ sở đó mà thể hiện thái độ riêng của từng cá nhân. Mỗi giai đoạn lứa tuổi có những đặc trưng trong sự phát triển cũng như hoạt động nhận thức của lứa tuổi đó. Theo Benjamine Bloom thì trình độ nhận thức của trẻ em và của con người nói chung bao gồm 6 mức độ khác nhau từ thấp nhất đến cao nhất là biết, hiểu, áp dụng, phân tích, tổng hợp và đánh giá.

Các cơ quan phân tích có vai trò rất lớn đối với hoạt động nhận thức của trẻ. Nhờ có các cơ quan tiếp nhận và phân tích thông tin, hoạt động nhận thức được diễn ra và con người nhận biết được sự vật, hiện tượng của thế giới xung quanh mình. Trước hết, cơ quan phân tích có vai trò cực kì quan trọng đối với quá trình nhận thức cảm tính mà trước hết đó là quá trình thu nhận, phân tích và xử lí thông tin.

Kênh thu nhận thông tin quan trọng nhất đó là tri giác nhìn. Khoảng 85% thông tin con người tiếp nhận được là nhờ vào tri giác nhìn. Để biết được vật đó là cái gì? Nó to hay nhỏ? hình dáng, màu sắc ra sao?... trước hết trẻ phải nhờ đến cơ quan phân tích thị giác. Khi cơ quan thị giác bị tổn thương, điều tất yếu sẽ ảnh hưởng đến sự nhận biết các sự vật, hiện tượng. Khi trẻ tri giác, hình ảnh, màu sắc,... của các sự vật xuất hiện trên vỏ não nhờ cơ quan phân tích thị giác. Hình ảnh đó được nhận biết và lưu giữ lại trên vỏ não đạt mức độ chính xác, chân thực đến đâu là nhờ vào tính chất, khả năng, độ tinh nhạy của thị giác của từng trẻ. Nếu cơ quan phân tích thị giác bị giảm một phần (trẻ nhìn kém) hoặc hoàn toàn (trẻ mù) thì khả năng tri giác bằng thị giác sẽ bị sai lệch hoặc mất hết khả năng này. Tuy nhiên, trong quá trình nhận thức trẻ khiếm thị không nhìn bằng mắt mà "nhìn bằng đôi tay", xúc giác đã thay thế cho thị giác.

Chẳng hạn, nhờ được huấn luyện tốt mà trẻ mù có thể dùng xúc giác tinh nhạy của 10 đầu ngón tay để nhận biết sự vật hiện tượng. Trẻ mù nhờ có 2 bàn tay trong cảm giác sờ biết được vật tròn hay vuông, to hay nhỏ. Rất nhiều trẻ mù khi sờ vải biết được đó là loại vải gì, sờ các đồng bạc giấy biết được mệnh giá của nó. Đặc biệt có những người mù có khả năng nhận biết màu sắc của đồ vật thấy vật có màu đỏ hay màu xanh qua sờ,...

Không phải lúc nào con người nhận biết sự vật, hiện tượng cũng phải sử dụng cơ quan phân tích thị giác. Trong cuộc sống, nhiều sự vật, hiện tượng, nhiều vấn đề người ta không cần nhìn trực tiếp hoặc không thể nhìn được trực tiếp mà vẫn có thể nhận thức được sự vật, hiện tượng đó. Lúc này phải nhờ đến cơ quan phân tích thính giác. Ở từ rất xa, thông qua nghe mô tả (nghe được nhờ thính giác) người ta có thể biết được một bộ bàn ghế, một cái tủ có kích thước, màu sắc như thế nào? được làm bằng gỗ gì? có thích hợp với người cần mua không?... Trẻ em khi học địa lí, lịch sử phải sử dụng nhiều đến thính giác để nghe giảng những vấn đề xảy ra rất lâu, rất xa. Trong rừng sâu, người đi săn chưa nhìn thấy con thú dữ nhưng nghe tiếng gió thổi, tiếng bước chân và tiếng cây đập vào nhau (và cùng các giác quan khác và cùng kinh nghiệm) người thợ săn đã nhận biết được sự nguy hiểm và có cách đề phòng. Trong đêm tối nhiều khi chúng ta không nhìn, không nhận biết được một chướng ngại vật hoặc một sự nguy hiểm nào đó. Nhưng nhờ linh cảm của cảm giác nghe người ta biết được cái gì sắp xảy ra. Như vậy cơ quan phân tích thính giác có vai trò rất lớn trong hoạt động nhận thức của con người. Nếu thiếu nó lập tức con người sẽ gặp rất nhiều khó khăn.

Trong hoạt động nhận thức cũng như trong đời sống cá thể, thị giác và thính giác là hai cơ quan cảm thụ cực kì quan trọng. Nhờ hai cơ quan phân tích này người ta nhận biết được đến 95% các sự vật, hiện tượng của thế giới xung quanh. Ngoài ra, xúc giác, vị giác, cơ giác vận động có vai trò quan trọng trong cuộc sống. Nhờ có xúc giác ta biết được nhiệt độ nóng, lạnh hay mát mẻ. Nhờ có vị giác ta biết món thức ăn này mặn hay nhạt, cay hay chua. Nhờ có cơ giác vận động ta biết phối hợp các cơ quan khác nhau trong quá trình hoạt động, vận hành các cơ quan khác nhau trong nhận thức. Các cơ quan này đặc biệt quan trọng khi một trong hai cơ quan phân tích chính (thị giác và thính giác) bị tổn thương và lúc này, những cơ quan phân tích xúc giác, vị giác có thể đóng vai trò thay thế.

Các cơ quan phân tích có vai trò rất lớn đối với nhận thức cảm tính và nó cũng có vai trò lớn đối với nhận thức lí tính. Đây là hệ quả tất yếu vì nhận thức lí tính chỉ diễn ra trên cơ sở những chất liệu của nhận thức cảm tính. Nói một cách đơn giản thì nếu giai đoạn nhận thức cảm tính không cho ta những thông tin đầy đủ, toàn vẹn thì giai đoạn nhận thức lí tính sẽ không thể diễn ra một cách hoàn toàn thuận lợi được. Dù nhận thức của trẻ mù tốt đến đâu (nhờ được huấn luyện và sử dụng cơ chế bù trừ) thì trong ngôn ngữ của trẻ mù vẫn còn tồn tại lớn việc thiếu hình ảnh mà người ta thường gọi đó là thứ “ngôn ngữ rỗng”, tức là trẻ nghe được, nói được những từ ngữ biểu thị những khái niệm nhưng không hiểu bản chất của nó.

Bên cạnh đó, ngôn ngữ được coi là vỏ của tư duy, ngôn ngữ không chính xác tức tư duy bị sai lệch. Thính giác là tiền đề, là điều kiện hình thành và phát triển của ngôn ngữ. Một cách hết sức rõ ràng là trẻ điếc bị tổn thương cơ quan thính giác, hậu quả tất yếu dẫn đến sự rối loạn ngôn ngữ ở những dạng trẻ này (trẻ không tự hình thành ngôn ngữ, trẻ bị kém phát triển về ngôn ngữ). Tương tự như vậy, trẻ chậm phát triển trí tuệ cũng thường có nhiều sự hạn chế trong quá trình hình thành và phát triển ngôn ngữ (trẻ thường biết nói muộn, vốn từ ít, không biết sử dụng câu,...). Như vậy, từ tổn thương về thực thể của bộ máy phân tích đã gây những ảnh hưởng rất lớn đến hoạt động nhận thức ở trẻ.

Một trong những yếu tố không thể thiếu được trong hoạt động nhận thức của con người đó là trí nhớ. Nhờ có trí nhớ thì quá trình nhận thức lí tính mới được diễn ra trên cơ sở chất liệu của quá trình nhận thức cảm tính. Trí nhớ của trẻ khuyết tật bị ảnh hưởng do quá trình thu nhận thông tin thường không đầy đủ mà xuất phát trực tiếp từ khiếm khuyết của các giác quan. Đặc biệt là đối với trẻ chậm phát triển trí tuệ thì một trong hai nguyên nhân trực tiếp dẫn đến chậm phát triển trí tuệ là sự tổn thương về não bộ trong đó có sự tổn thương trung khu trí nhớ (theo nhà tâm lí học người Nga là Luria và các đồng nghiệp, 1966). Sự tổn thương về trí nhớ đã ảnh hưởng rất lớn đến hoạt động nhận thức của trẻ khuyết tật.

Như vậy, hoạt động nhận thức của trẻ khuyết tật do ảnh hưởng của các khiếm khuyết gây nên có những đặc điểm riêng, đặc thù, đòi hỏi nhiều thời gian hơn cũng như diễn ra với tốc độ chậm hơn so với bình thường. Trong quá trình dạy học và giáo dục giáo viên cần chú ý đến những đặc điểm chung này để có phương pháp, hình thức tổ chức dạy học phù hợp.

1.1.2.2. Đặc điểm hoạt động nhận thức của các dạng trẻ khuyết tật khác nhau

Mặc dù có những đặc điểm chung trong hoạt động nhận thức, trẻ khuyết tật ở các dạng khác nhau lại có những đặc điểm hết sức đặc trưng của mình. Xem xét những đặc điểm riêng về hoạt động nhận thức của từng dạng trẻ khuyết tật sẽ giúp giáo viên và các nhà nghiên cứu hiểu rõ hơn đối tượng và có những biện pháp dạy học và giáo dục phù hợp.

a) Đặc điểm hoạt động nhận thức của trẻ khiếm thị

• Nhận thức cảm tính của trẻ mù:

Khi bị mù, con người mất khả năng nhìn – mất đi cơ quan chủ yếu giúp họ nhận thức thế giới bên ngoài. Bởi lẽ, mắt là cơ quan chủ yếu giữ vai trò chính trong việc phản ánh thế giới hữu hình với lượng thông tin khổng lồ, phản ánh với tốc độ cực nhanh từ gần đến xa. Đối với họ, cảm giác nghe âm thanh và cảm giác sờ có giá trị sống còn: Cảm giác âm thanh giúp họ giao tiếp, định hướng bản thân trong mọi hoạt động; cảm giác sờ là kết quả tổng hợp của nhiều loại cảm giác, nó bao gồm cảm giác áp lực, xúc giác trực tiếp, cảm giác nhiệt, cảm giác đau,... Tuy nhiên, cần nhận thức rằng quá trình tri giác đòi hỏi sự tham gia của cả một hệ thống cơ quan phân tích tri giác. Tùy theo đối tượng và nhiệm vụ của tri giác mà cơ quan nào sẽ đóng vai trò chính, khi “đọc” thì cảm giác xúc giác của tay sẽ giữ vai trò chính, khi nghe giảng bài thì thính giác giữ vai trò chính,...

Ngưỡng cảm giác phân biệt của ngón tay của người bình thường là 2,2mm; người mù là 1,2mm (khoảng cách tối thiểu giữa hai chấm nổi trong hệ thống kí hiệu Braille chỉ bằng 2,5mm). Do đó, đầu ngón tay người mù dễ nhận biết từng kí hiệu nổi khi sờ đọc chữ nổi. Hình ảnh xuất hiện trên vỏ não do tri giác sờ đem lại tuy hạn chế hơn so với tri giác nhìn, nhưng cũng có thể giúp người mù nhận biết hình ảnh của sự vật, hiện tượng một cách trung thực.

Các nghiên cứu chỉ ra rằng, hiệu quả của tri giác sờ chỉ phát huy một cách rõ rệt nhất khi tri giác nhìn bị mất hoàn toàn. Điều đó giúp cho việc lí giải vì sao người sáng mắt, khi bị mất lại dễ sờ đọc và viết chữ nổi không thành đạt như người mù.

• Nhận thức lí tính của trẻ mù

Quá trình nhận thức lí tính của trẻ mù cũng như của người mù tuân theo quy luật chung của con người. Nó bao gồm những quá trình hình thành biểu tượng, tư duy và ngôn ngữ.

Biểu tượng của sự vật hiện tượng đối với trẻ mù, đặc biệt là trẻ mù hoàn toàn do bẩm sinh thì phạm vi biểu tượng của chúng bị thu hẹp, mang tính khuyết lệch, hình ảnh thường là đứt đoạn, sơ sài; mức độ khái quát thấp; hình ảnh nặng về ngôn ngữ hình thức, rập khuôn,... Do đó, để hình thành và xây dựng những biểu tượng đúng đắn cho trẻ mù, trong quá trình dạy học giáo viên cần chú ý: Hướng dẫn trẻ quan sát (sờ) đúng ngay từ đầu bảo đảm phản ánh được nguyên bản khi tri giác. Đồng thời, tận dụng triệt để khả năng tri giác của những giác quan khác như: xúc giác, thính giác, cơ khớp vận động, và cả khứu giác, vị giác,...

Những thao tác tư duy của trẻ mù diễn ra khó khăn hơn rất nhiều so với trẻ bình thường. Tuy nhiên, chức năng ngôn ngữ của trẻ mù không bị rối loạn và có thể bù đắp những khiếm khuyết trong hoạt động nhận thức. Chẳng hạn, những gì mà trẻ mù không sờ thấy được thì ta có thể giải thích, mô tả bằng lời. Ngay cả những vật tuy đã sờ thấy, nhưng chưa hẳn đã hiểu thấu, nếu được giải thích thêm bằng ngôn ngữ sẽ giúp trẻ mù hiểu rõ hơn và có được những khái niệm về sự vật hiện tượng.

- Một số đặc điểm hoạt động nhận thức của trẻ nhìn kém:

Khả năng tri giác bằng mắt của trẻ nhìn kém phụ thuộc phần lớn vào việc sử dụng phần thị lực còn lại. Mặc dù thị lực chỉ chênh lệch nhau không đáng kể song lại có ảnh hưởng lớn đến tốc độ đọc của trẻ. Ví dụ: Trẻ có thị lực là 0,1 vis khi đọc một nhóm chữ mất tới 3 giây; Trẻ khác có thị lực 0,2 vis khi đọc một nhóm chữ mất 0,6 giây. Tốc độ tri giác của trẻ nhìn kém, chậm hơn nhiều so với tốc độ trung bình của trẻ sáng. Tri giác của trẻ thường không trọn vẹn, cảm nhận sự vật, hiện tượng (đồ vật, tranh ảnh,...) rời rạc, đứt đoạn nhất là đối với những đồ vật, hình ảnh động do đó thiếu sự cảm nhận được mối tương quan tỉ lệ giữa các sự vật hay giữa các bộ phận trong cùng một sự vật.

Đối với trẻ nhìn kém thì hiện tượng mất màu sắc hoàn toàn ít xảy ra mà thông thường có biểu hiện loạn sắc thị, dưới hai thể loại là loạn sắc thị màu đỏ trong trường hợp tri giác màu đỏ dưới góc nhìn nhỏ tưởng là màu xanh và loạn sắc thị màu xanh, với góc nhìn nhỏ tưởng là màu đỏ. Có tới 30% số trẻ nhìn kém vừa và 80% số trẻ nhìn quá kém (giáp ranh với trẻ mù) bị chứng loạn thị, 75% số trẻ nhìn kém rất khó khăn với việc thích ứng trong bóng tối (khả năng phân biệt ánh sáng yếu).

b) Đặc điểm hoạt động nhận thức của trẻ khiếm thính

- Nhận thức cảm tính:

Một đặc trưng của trẻ khiếm thính đó là cơ quan phân tích thính giác bị tổn thương, dẫn đến trẻ bị giảm đáng kể khả năng tri giác âm thanh, đặc biệt âm thanh ngôn ngữ. Sự hạn chế này ảnh hưởng trực tiếp đến nhận thức cảm tính của trẻ. Khi cơ quan thính giác bị tổn thương, những kích thích của các sự vật, hiện tượng lên cơ quan phân tích thính giác không gây ra cảm giác nghe và không thể tạo ra tri giác nghe. Chẳng hạn, nguồn âm thanh là tiếng trống tác động vào cơ quan thính giác (trước hết tác động vào hệ thống dẫn truyền bắt đầu từ màng nhĩ của tai). Nhưng cơ quan thính giác đã bị hỏng, cho nên tác động của tiếng trống không gây ra cảm giác nghe và tri giác nghe. Tức là đứa trẻ không hề nhận biết được cường độ, cao độ cũng như tính chất của tiếng trống. Do đó, trẻ không thể nhận thức được một cách đầy đủ các yếu tố về tác nhân kích thích, bản chất của sự vật, hiện tượng và hậu quả là có sự sai lệch nhất định trong nhận thức.

Cơ quan phân tích thính giác bị rối loạn làm cho quá trình phối hợp giữa các cơ quan cảm thụ không thực hiện được hoặc sự phối hợp đó không tốt. Điều đó cũng ảnh hưởng đến việc nhận thức được tính toàn vẹn của sự vật, hiện tượng (chẳng hạn như khi trẻ nhìn thấy con vật hung dữ, nhưng lại nghe thấy tiếng gầm rú của nó nữa thì sự nhận thức không chỉ hình dáng dữ tợn bề ngoài mà còn về tính hung dữ của con vật này, do đó, quá trình nhận thức này sẽ mang tính đầy đủ, toàn diện và bản chất hơn). Sự rối loạn trong quá trình phối hợp còn thể hiện ở việc định hướng của cơ thể trong thế giới xung quanh, trẻ khiếm thính khó định vị được những đồ vật, sự vật, hiện tượng không ở trong tầm quan sát bằng mắt mà bằng âm thanh phát ra. Đây là một cản trở cho hoạt động nhận thức cảm tính của trẻ khiếm thính.

Tuy nhiên, trẻ khiếm thính sẽ có khả năng nhạy bén hơn, tinh tế hơn ở cảm giác nhìn. Trẻ có thể "nghe được bằng mắt", cảm thụ được độ rung của âm thanh bằng xúc giác khi phát âm đưa tay đặt lên cổ. Vì vậy, trong quá trình dạy học, nhất là trong các tiết dạy ngôn ngữ cần đặc biệt chú ý rèn luyện cảm giác nhìn để làm chức năng thay thế (đọc hình miệng, lĩnh hội ngôn ngữ kí hiệu).

- Nhận thức lí tính:

Tư duy trực quan hành động và ngôn ngữ của trẻ khiếm thính kém phát triển nên trong quá trình nhận thức trẻ thường bắt đầu từ cấp độ tư duy trực quan hành

động. Đây là loại tư duy mà việc giải quyết nhiệm vụ được thực hiện bằng các hành động vận động cụ thể, trong những tình huống nhất định và có thể quan sát được. Ví dụ như bắt chước viết theo mẫu chữ có sẵn, làm phép toán bằng cách sử dụng đồ vật, que tính, các con số,... Vì vậy, trong quá trình dạy học trẻ khiếm thính cần chú ý đặc biệt đến việc tổ chức hoạt động với vật, hoạt động thực hành. Trẻ cần được nhìn thấy, sờ mó vật và có những hành động trực tiếp trên đồ vật qua đó để hình thành và phát triển tư duy trực quan hành động.

Mặc dù bị khiếm khuyết về chức năng thính giác song bù lại trẻ khiếm thính thường có đôi mắt tinh nhanh. Do đó, khả năng quan sát các đồ vật thay thế bằng hình ảnh, tranh vẽ là một trong những điểm mạnh của trẻ khiếm thính. Trẻ khiếm thính có thể so sánh, phân biệt, khái quát hoá những hình ảnh khác nhau của sự vật, hiện tượng trong thời gian nhanh với độ chính xác cao; trẻ cũng có thể dễ dàng làm đúng các bài toán thông qua các vật thật hay vật thay thế tương ứng với các dữ kiện của bài toán,...

Tuy nhiên, tư duy trừu tượng (tư duy ngôn ngữ – lôgic) là loại tư duy mà việc giải quyết nhiệm vụ được dựa trên việc sử dụng các khái niệm, các kết cấu lôgic được tồn tại và vận hành nhờ ngôn ngữ. Trong quá trình tư duy các thao tác phân tích, tổng hợp, so sánh, khái quát hoá đều lấy ngôn ngữ làm phương tiện. Đối với trẻ khiếm thính loại tư duy này gặp nhiều khó khăn vì ngôn ngữ nói của trẻ mất hoàn toàn hoặc kém phát triển.

c) Đặc điểm hoạt động nhận thức của trẻ chậm phát triển trí tuệ

Hầu hết trẻ chậm phát triển trí tuệ được xác định nguyên nhân là do tổn thương thực thể não bộ vì vậy có ảnh hưởng trực tiếp đến chức năng hoạt động của hệ thần kinh cấp cao và hoạt động ngôn ngữ. Những đặc điểm hoạt động nhận thức của trẻ chậm phát triển trí tuệ là hệ quả tất yếu của sự ảnh hưởng này, do đó nó là điển hình và rõ nét nhất trong số các dạng trẻ khuyết tật khác.

- Nhận thức cảm tính của trẻ chậm phát triển trí tuệ:

Nhiều công trình nghiên cứu đã tập trung nghiên cứu quá trình tri giác của trẻ chậm phát triển trí tuệ và đã chỉ ra 3 đặc điểm sau đây:

- Tốc độ của sự tri giác chậm chạp, khối lượng tri giác hạn chế

Người ta đã thực hiện một bài trắc nghiệm sau: Đưa cho 2 nhóm trẻ (bình thường và chậm phát triển trí tuệ) 2 bộ tranh trong đó vẽ 25 đối tượng khác nhau như: chó, mèo, lợn, gà,... Yêu cầu các em nhận biết các bức tranh đó trong thời gian nhất định. Kết quả trắc nghiệm này đạt được như sau:

Nhóm	Thời gian	Số lượng đối tượng nhận biết lần thứ 1 (%)	Số lượng đối tượng nhận biết lần thứ 2 (%)
Nhóm chậm phát triển trí tuệ (6 – 7 tuổi)	20 giây	12%	55%
Nhóm trẻ bình thường (6 tuổi)	20 giây	57%	95%

Trắc nghiệm thứ 2: Yêu cầu các em đứng trên tầng nhà quan sát phong cảnh thiên nhiên, con người và các phương tiện giao thông đang chuyển động và chỉ ra những gì các em trông thấy. Kết quả cho thấy số lượng con người, sự vật và hiện tượng trẻ chậm phát triển trí tuệ quan sát được chỉ bằng 30% so với trẻ bình thường. Điều này cho thấy một cách rõ ràng rằng khả năng nhìn vật động của trẻ chậm phát triển trí tuệ kém xa so với trẻ em bình thường. Những trẻ này khi đi trên đường thường khó khăn trong việc nhận biết được sự thay đổi xung quanh, ít đưa ra được lời nhận xét như trẻ bình thường. Do sự tri giác hẹp, nghèo nàn nên đã cản trở sự định lượng của các em trong hoàn cảnh mới lạ, khó khăn khi xem xét các mối liên hệ, quan hệ giữa các đối tượng.

– Khó khăn trong phân biệt các sự vật hiện tượng

Sự khó khăn này của trẻ chậm phát triển trí tuệ được thể hiện rất rõ trong phân biệt màu sắc, những nét tạo nên sự khác nhau hay giống nhau giữa các sự vật, hiện tượng, kích cỡ, hình dáng, cấu trúc của sự vật và cao hơn là những đặc điểm đặc thù của đối tượng.

– Thiếu tính tích cực trong quá trình nhận thức

Một đặc điểm hết sức quan trọng trong nhận thức cảm tính của trẻ chậm phát triển trí tuệ và có liên quan trực tiếp đến quá trình tâm lí và trạng thái chú ý là khi quan sát một đối tượng hay một bức tranh trẻ thường quan sát qua loa, không quan sát các chi tiết, không hiểu được rõ nội dung và thường chỉ quan sát trong một thời gian ngắn sau đó lại chuyển sang hoạt động khác.

Tri giác xúc giác của trẻ chậm phát triển trí tuệ kém xa với trẻ bình thường. Cảm giác về nhiệt độ yếu, chẳng hạn như trẻ khó nhận biết được thời tiết nóng hay lạnh, thường có những phản ứng chậm với sự tác động thậm chí là trực tiếp của các tác nhân về nhiệt độ và điều này thường dẫn đến những tổn thương cơ thể do tác động của nhiệt độ gây ra với trẻ. Cảm giác về vận động cơ

thể đồng thời cũng là một hạn chế rất lớn ở trẻ. Điều này được thể hiện ở sự vận động của trẻ rất vụng về, chậm chạp, thiếu sự phối hợp giữa các cơ quan vận động (cơ thể, tay, mắt,...), thiếu sự phối hợp giữa các cơ quan cảm giác dẫn đến sự vận động cơ thể của trẻ thường có nhiều động tác thừa và gây khó khăn cho sự định hướng trong môi trường xung quanh của trẻ.

Phản ứng với lời nói âm thanh chậm cũng là một đặc điểm quan trọng của trẻ chậm phát triển trí tuệ, trẻ dường như “nghe mà như không nghe thấy, nhìn mà như không nhìn thấy” điều này đã gây cản trở rất lớn cho trẻ trong học đọc, học nói cũng như trong mọi lĩnh vực trong hoạt động nhận thức nói chung.

- Đặc điểm trí nhớ của trẻ chậm phát triển trí tuệ:

Chậm nhớ – nhanh quên: Hiện tượng này là một đặc điểm trí nhớ nổi bật của trẻ chậm phát triển trí tuệ. So với trẻ bình thường, số lượng đối tượng khác nhau trong trí nhớ ngắn hạn (hay bộ nhớ hoạt động) của trẻ này ít hơn hẳn; trẻ rất khó nhớ được các thông tin mang tính trừu tượng và khi cần hồi tưởng (lấy lại thông tin trong bộ nhớ dài hạn) thì trẻ thường nhớ không chính xác hoặc quên thậm chí trong một thời gian rất ngắn,...

Nhiều công trình nghiên cứu trên thế giới đã chỉ ra rằng tất cả trẻ chậm phát triển trí tuệ đều gặp khó khăn và chậm chạp trong vấn đề lĩnh hội các kiến thức mới. Nếu các mối quan hệ mới có được hình thành thì cũng phải nhắc đi nhắc lại nhiều lần trẻ mới nhớ được. Hầu hết trẻ chậm phát triển trí tuệ thường hay quên những gì mà không liên quan đến nhu cầu và mong đợi của bản thân. Vì thế các môn học như toán, ngữ pháp là rất khó khăn với trẻ và rất chóng quên. Nguyên nhân của hiện tượng tiếp thu cái mới chậm chạp, ghi nhớ có khó khăn, theo Páplóp là do yếu chức năng khép kín của vỏ não, yếu ức chế tích cực bên trong nên đã gây ra hiện tượng khó khăn trong việc hình thành các mối quan hệ có điều kiện, thiếu tập trung của các vùng kích thích dẫn tới tình trạng nhớ tài liệu mới không chính xác. Chống quên cho trẻ chậm phát triển trí tuệ là một vấn đề khó khăn đòi hỏi sự nỗ lực của giáo viên trong việc sử dụng các phương pháp sư phạm hợp lí, trước hết phải có kế hoạch luyện tập thường xuyên, ôn luyện tại nhà trường kết hợp ôn tập tại nhà. Ôn tập kết hợp với quan sát trực quan cụ thể các sự vật hiện tượng. Có những kiến thức cần ôn tập trong điều kiện hoạt động vui chơi, tham quan, quan sát,... Thời gian dành cho hoạt động trí tuệ phải hợp lí, không làm cho các em quá căng thẳng thần kinh, luân phiên ôn tập xen kẽ giữa các môn học, luân phiên giữa nghỉ ngơi, thư giãn và học tập,...

Ghi nhớ máy móc tốt hơn ghi nhớ có ý nghĩa: Trẻ chậm phát triển trí tuệ thực hiện cách ghi nhớ thứ nhất là ghi nhớ máy móc (nhớ nhưng không hiểu). Ví dụ, khi quan sát con chim, trẻ chú ý đến một đặc điểm là chim thì bay được; sau đó giáo viên cho trẻ quan sát về côn trùng hay con bướm đang bay thì trẻ nói côn trùng và bướm đều là chim (vì bay được). Điều đó để nói lên rằng trẻ chậm phát triển trí tuệ chỉ ghi nhớ những dấu hiệu bên ngoài, còn ghi nhớ có ý nghĩa hay ghi nhớ logic đối với các em cực kì khó khăn.

- Nhận thức lí tính của trẻ chậm phát triển trí tuệ:

Nhiều nhà khoa học cũng như các công trình nghiên cứu cho rằng, tư duy của trẻ chậm phát triển trí tuệ chỉ dừng ở mức độ tư duy hành động cụ thể và không thể đạt đến trình độ của tư duy trừu tượng. Tuy nhiên, theo nhà tâm lí học người Nga L.X. Vư-gốt-xki thì tư duy của trẻ chậm phát triển trí tuệ vẫn còn có những mầm mống của tư duy trừu tượng, nếu như giáo viên có những biện pháp dạy học phù hợp trong đó cần chú ý lược bỏ dần việc lặp đi lặp lại việc sử dụng những đồ dùng trực quan và dần thay thế chúng bằng những khái niệm đơn giản thì tư duy trẻ chậm phát triển trí tuệ hoàn toàn có thể đạt đến trình độ của tư duy trừu tượng ở mức độ thấp.

Tư duy cụ thể: Tư duy của trẻ chậm phát triển trí tuệ mang tính cụ thể, trực quan. Trẻ thường quan sát đối tượng bằng vật thật, bằng hành động cụ thể như sờ, nắm, ngửi, nếm,... đồng thời trẻ chỉ có thể nhận biết từng phần, từng bộ phận riêng biệt, không nắm được cấu trúc cũng như đặc điểm chung của sự vật, hiện tượng, không nắm được các nét cơ bản cho mọi đối tượng. Cao hơn, trẻ khó hiểu được các chỉ dẫn bằng lời trong các hoạt động nhận thức, trong các trò chơi,... Chẳng hạn, khi trẻ có 2 con gấu và xếp số 2 bên cạnh thì trẻ có thể nói là 2 con gấu và số 2. Nhưng khi bỏ 2 con gấu ra chỉ còn số 2 thì trẻ không nhận biết và không đọc được số 2. Với đặc điểm này thì rất khó khăn cho việc phát triển tư duy trừu tượng đối với trẻ này.

Tư duy khái quát: Điều này được thể hiện ở chỗ trẻ chậm phát triển trí tuệ rất khó khăn trong việc nắm các quy tắc và khái niệm. Trẻ có thể học thuộc lòng được các quy tắc nhưng không hiểu hết ý nghĩa, không biết sử dụng các quy tắc đó vào thời điểm nào, lúc nào, vì vậy, trẻ học toán và ngữ pháp là hết sức khó khăn.

Tuy nhiên, những trẻ chậm phát triển trí tuệ học ở lớp trên, những trẻ đã được đến trường học tập bao giờ cũng thực hiện các thao tác tư duy tốt hơn những trẻ học lớp dưới hoặc chưa được đi học bao giờ. Điều đó chứng tỏ nhà

trường đã dạy cho trẻ cách suy nghĩ, cách tư duy. L.X.Vư-gốt-xki cho rằng tư duy cụ thể trực quan mang tính chất chung cho mọi trẻ chậm phát triển trí tuệ. Sự kém phát triển tư duy bậc cao là trở ngại đầu tiên xuất hiện như hội chứng thứ hai của loại trẻ này. Nhưng trở ngại đó không nhất thiết bao giờ cũng xuất hiện. Theo Vư-gốt-xki thì trẻ chậm phát triển trí tuệ có thể học được cách khái quát nhưng đây là quá trình diễn ra chậm hơn rất nhiều so với trẻ bình thường.

Phát triển tư duy cho trẻ chậm phát triển trí tuệ là việc làm khó khăn, lâu dài nhưng có thể thực hiện được nếu giáo viên sử dụng các phương pháp dạy học tích cực. Phương pháp trực quan rất cần thiết trong quá trình giáo dục nhưng không được dừng lại tại đây. Nhiệm vụ của giáo viên là phải tìm phương pháp tốt nhất, giúp đỡ trẻ dứt bỏ dần các biểu tượng cụ thể, riêng lẻ, tiến đến mức độ nhận thức cao hơn đó là sự khái quát tư duy bằng lời.

Tính liên tục trong tư duy: Thể hiện tính không liên tục trong tư duy của trẻ và biểu hiện đầu tiên ở những trẻ này là khi bắt đầu thực hiện nhiệm vụ thì thường có kết quả đúng nhưng càng về sau thì sai sót càng nhiều, tư duy rối loạn, thiếu sự tập trung chú ý. Nguyên nhân chủ yếu của hiện tượng này là do trương lực thần kinh yếu, tâm vận động không đều dẫn đến sự mệt mỏi nhanh của hệ thần kinh đồng thời do tác động từ môi trường lớp học của những học sinh bình thường khác dễ gây căng thẳng cho trẻ. Cần có chế độ nghỉ ngơi học tập vừa sức, tránh những kích thích mạnh làm cho trẻ chóng mệt mỏi.

Tư duy lôgic kém: Trẻ thường không vận dụng được các thao tác tư duy đối với các hành động trí tuệ. Không định hướng được trình tự trước khi thực hiện nhiệm vụ, khi thực hiện thì lẫn lộn giữa các bước. Trẻ khó vận dụng những kiến thức học được vào việc giải quyết các tình huống thực tiễn.

Tính phê phán, nhận xét: Tư duy trẻ chậm phát triển trí tuệ cũng thường biểu hiện thiếu tính phê phán, nhận xét. Trong các hoạt động hay thực hiện nhiệm vụ trẻ thường khó xác định cái gì là đúng hay sai nên không điều khiển được hành vi của mình.

d) Đặc điểm hoạt động nhận thức của trẻ khuyết tật vận động

Trẻ khuyết tật vận động là những trẻ do các nguyên nhân khác nhau, gây ra sự tổn thất các chức năng vận động làm cản trở đến việc di chuyển, sinh hoạt và học tập.... Trẻ khuyết tật vận động gồm có hai dạng: 1) Trẻ khuyết tật vận động do chấn thương nhẹ hay do bệnh bại liệt gây ra làm què cụt, khoèo, liệt chân tay và 2) Trẻ khuyết tật vận động do tổn thương trung khu vận động não bộ.

Đối với dạng thứ nhất thì những trẻ này vẫn có một bộ máy sinh học bình thường làm cơ chế vật chất thực hiện hoạt động nhận thức. Nói cách khác, khi trẻ chỉ có khiếm khuyết đơn thuần về vận động thì trẻ hoàn toàn có khả năng nhận thức như những trẻ bình thường khác. Tuy nhiên, sự phát triển hoạt động nhận thức của trẻ phụ thuộc rất nhiều vào khả năng tham gia các hoạt động trong môi trường xung quanh. Trẻ khuyết tật vận động khó đạt được trình độ nhận thức cũng như những trải nghiệm như mọi trẻ bình thường khác. Chẳng hạn, trẻ không thể có cảm giác mỗi chân nếu trẻ bại liệt đôi chân không thể đi được, không leo trèo được thì khó có cảm giác về độ cao và kĩ năng lấy thăng bằng của cơ thể, không có cảm giác về sức đẩy của nước nếu không được ngâm mình trong nước,...

Đối với dạng thứ hai thì sự tổn thương về não bộ gây rất nhiều cản trở cho hoạt động nhận thức của trẻ, thậm chí là trình độ nhận thức ở mức độ nặng. Hoạt động nhận thức của loại trẻ này cũng có những hạn chế tương tự như trẻ chậm phát triển trí tuệ và còn bị ảnh hưởng thêm của khuyết tật vận động. Song cũng cần lưu ý những trường hợp khuyết tật vận động do bại não gây nên thì hoạt động nhận thức của trẻ hầu như không bị ảnh hưởng song trẻ khó có thể biểu đạt được suy nghĩ, hành động, lời nói một cách bình thường do sự cản trở của khuyết tật vận động.

e) Đặc điểm hoạt động nhận thức của trẻ khuyết tật ngôn ngữ

Ngôn ngữ là vỏ của tư duy, là phương tiện chủ yếu thực hiện các thao tác tư duy của con người. Năng lực nhận thức của trẻ khuyết tật ngôn ngữ phụ thuộc vào mức độ tổn thương ngôn ngữ, vào khiếm khuyết thứ sinh do tổn thương ngôn ngữ và những khuyết tật ngôn ngữ cũng mắc phải. Đối với trẻ khuyết tật ngôn ngữ nhẹ, nhận thức cảm tính và lí tính của trẻ diễn ra bình thường như những trẻ có ngôn ngữ bình thường.

Nhận thức nói chung của trẻ khuyết tật ngôn ngữ nặng diễn ra chậm chạp và không đầy đủ. Trẻ khuyết tật ngôn ngữ nặng thường kéo theo những khiếm khuyết thứ sinh như chậm hiểu hoặc cũng thường kèm theo các khuyết tật khác. Vì vậy, các em thường gặp khó khăn ngay từ những quá trình tâm lí đầu tiên: cảm giác, tri giác,... Vì vậy, mà những biểu tượng về sự vật, hiện tượng thường sai lệch hoặc không đầy đủ. Những thao tác tư duy cơ bản như phân tích, tổng hợp, so sánh, đối chiếu ở trẻ khuyết tật ngôn ngữ nặng phát triển chậm, rất yếu ớt. Trẻ khuyết tật ngôn ngữ nặng gặp khó khăn trong nhận thức

bản chất của đối tượng, hiện tượng. Đặc biệt là những mối quan hệ giữa các đối tượng, hiện tượng.

Như vậy, hoạt động nhận thức của trẻ khuyết tật nói chung và ở các dạng khuyết tật khác của trẻ nói riêng là một trong những yếu tố hết sức quan trọng trong quá trình dạy học cho đối tượng có nhu cầu dạy học và giáo dục đặc biệt này. Quá trình dạy học cần tính đến những đặc điểm hết sức đặc trưng của từng dạng trẻ khuyết tật để từ đó có những nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học phù hợp nhằm đạt hiệu quả tối ưu. Hướng tiếp cận đa giác quan, điều chỉnh nội dung dạy học phù hợp với trình độ nhận thức của trẻ, tổ chức hoạt động nhận thức theo các hình thức đa dạng,... đang là xu thế và yêu cầu trong quá trình dạy học nói chung cũng như dạy học cho trẻ khuyết tật hiện nay.

1.1.3. Đặc điểm ngôn ngữ và giao tiếp

Khả năng ngôn ngữ và giao tiếp của con người chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố, trong đó các dạng khuyết tật như khiếm thính, khiếm thị, chậm phát triển trí tuệ, khuyết tật vận động, khuyết tật ngôn ngữ,... thường dẫn đến những ảnh hưởng tiêu cực đối với hoạt động giao tiếp của trẻ.

Trước hết cần phải kể đến khuyết tật trong sự phát triển ngôn ngữ. Ngôn ngữ nói chung là công cụ mạnh mẽ nhất để con người nhận thức thế giới xung quanh. Rất nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng hầu hết trẻ khuyết tật đều gặp phải những khó khăn trong quá trình phát triển về ngôn ngữ và giao tiếp.

Sự phát triển ngôn ngữ hạn chế và khó khăn được hiểu là những biểu hiện sai lệch các yếu tố ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp so với ngôn ngữ chuẩn khi sử dụng trong cuộc sống hàng ngày. Cụ thể là trẻ không thể sử dụng ngôn ngữ một cách bình thường trong học tập, sinh hoạt cũng như tham gia vào các hoạt động với bạn bè, mọi người xung quanh. Nói cách khác, chức năng xã hội của tiếng nói như là phương tiện giao tiếp bị phá hủy. Những rối loạn các chức năng cơ bản ngôn ngữ và hậu quả của khuyết tật trong sự phát triển ngôn ngữ thường dẫn đến các tật ngôn ngữ như nói ngọng, nói khó, nói lắp, không nói được, mất ngôn ngữ hoàn toàn (nhưng không phải là khiếm thính),... Những rối loạn hữu cơ trong tổ chức não bộ (khuyết tật) có thể kể đến như rối loạn chức năng của các cơ dùng trong việc phát âm (Dysarthria), rối loạn trong việc điều khiển có ý thức các cơ miệng, lưỡi (Verbal Dyspraxia), rối loạn cục bộ về ngôn ngữ do tổn thương cục bộ vùng não đảm bảo khả năng hiểu và diễn đạt bằng ngôn ngữ (Aphasia),...

Khuyết tật trong phát triển trí tuệ (chậm phát triển trí tuệ) có một ảnh hưởng rất lớn đối với sự phát triển ngôn ngữ. Sự phát triển trí tuệ bao gồm sự phát triển về khả năng nhận thức, tưởng tượng, trí nhớ, ý thức, sự phát triển khả năng tư duy trừu tượng và khả năng đánh giá. Khi trẻ chậm phát triển trí tuệ thì ngôn ngữ nói và viết, tức khả năng sử dụng công cụ chủ yếu của giao tiếp của trẻ rất hạn chế. Trẻ thường mất nhiều thời gian để có thể tiếp nhận và biểu đạt thông tin. Đặc trưng cơ bản của trẻ chậm phát triển trí tuệ trong giao tiếp là dường như “nghe mà như không nghe thấy, nhìn mà như không nhìn thấy” gì cả. Trẻ thường chỉ nghe được một phần của câu nói, không hiểu được hết nghĩa của câu hay còn gọi là hiện tượng “câu được câu chăng”, do đó, trẻ gặp rất nhiều khó khăn trong việc học các kĩ năng ngôn ngữ như nói đủ, nói đúng câu, diễn đạt một cách rõ ràng, mạch lạc, trôi chảy.

Khuyết tật trí tuệ ảnh hưởng trực tiếp đến hành vi giao tiếp của trẻ. Trẻ thường chỉ có khả năng giao tiếp trong một thời gian ngắn, mức độ cao trẻ có thể tránh giao tiếp bằng mắt và tách mình ra khỏi môi trường, khả năng chơi cùng nhóm bạn hạn chế, không biết tuân theo các quy tắc chơi, không biết chờ đến lượt, thậm chí trẻ không giao tiếp được trong những tình huống nhất định (còn được gọi là “cấm khẩu do tình huống”).

Có thể nói, khuyết tật trong sự phát triển tuệ gây nên những khó khăn, cản trở rất lớn đối với sự phát triển ngôn ngữ và hoạt động giao tiếp của trẻ có dạng khuyết tật này.

Khuyết tật cơ quan cảm thụ âm thanh (khiếm thính), cơ quan có vai trò quyết định đến sự hình thành ngôn ngữ nói cũng như sử dụng loại ngôn ngữ này trong hoạt động giao tiếp, dẫn đến những hậu quả nghiêm trọng ở trẻ như vốn từ rất hạn chế, nghễng ngãng rất khó khăn trong việc sử dụng ngôn ngữ nói, phát âm thường sai, không có sự cân bằng giữa những âm nghe được và âm phát ra,... đối với những trẻ còn sót lại một phần khả năng nghe. Điều thường dẫn đến trẻ bị câm hoàn toàn (hoàn toàn không có ngôn ngữ nói). Đây là mức độ hậu quả nghiêm trọng nhất do tật thính giác gây ra, trong trường hợp này trẻ mất luôn cả tư duy trừu tượng, trẻ rất khó khăn trong việc tham gia vào các hoạt động học tập, sinh hoạt và tham gia các hoạt động giao tiếp nói chung trong các môi trường khác nhau.

Khuyết tật thị giác (khiếm thị) có ảnh hưởng rất lớn đến quá trình phát triển ngôn ngữ cũng như hoạt động giao tiếp của trẻ. Mặc dù ngôn ngữ nói của

trẻ khiếm thị dường như phát triển và không bị ảnh hưởng của khuyết tật thị giác song lời nói mang nặng tính hình thức, một thứ “ngôn ngữ rỗng”, thông tin rời rạc, đơn điệu và nghèo nàn,... Do khó nhìn hoặc không thể nhìn thấy nên trẻ khiếm thị mất hoặc giảm khả năng bắt chước những cử động, biểu hiện của nét mặt cũng như khả năng biểu đạt bằng cử chỉ, điệu bộ, nét mặt. Kết quả tất yếu là trẻ khiếm thị, đặc biệt là trẻ mù không biết kết hợp ngôn ngữ nói với ngôn ngữ cử chỉ điệu bộ.

Khó định hướng và bị động trong các hoạt động giao tiếp đòi hỏi có sự định hướng di chuyển trong không gian, số lượng người giao tiếp lớn, ngôn ngữ hầu như dành cho người sáng mắt. Do đó, trẻ khiếm thị, nhất là những trẻ khiếm thị bẩm sinh thường có tâm lí mặc cảm, tự ti, rụt rè trong giao tiếp.

Khuyết tật về vận động cũng gây những ảnh hưởng lớn đến việc phát triển và sử dụng ngôn ngữ. Những trẻ khuyết tật vận động (bại não) ở thể co cứng hay thể mềm mại dù có khả năng hiểu ngôn ngữ, bối cảnh giao tiếp song đều rất khó khăn trong sử dụng hệ thống cơ điều khiển hoạt động ngôn ngữ nói cũng như điều khiển cử động của các bộ phận cơ thể khác trong giao tiếp. Nhiều trẻ không thể sử dụng bút hay những đồ vật để diễn đạt bằng ngôn ngữ viết. Môi trường giao tiếp hạn chế do khuyết tật vận động gây nên, trẻ có sự giảm sút đáng kể trong việc tham gia tất cả các hoạt động học tập, vui chơi, giao tiếp,...

Tóm lại: Do ảnh hưởng của khuyết tật nói chung đã làm giảm đáng kể sự phát triển ngôn ngữ và hoạt động giao tiếp của trẻ khuyết tật trên nhiều bình diện. Những ảnh hưởng tiêu cực này cần được khắc phục trong quá trình trẻ khuyết tật tham gia vào những hoạt động khác nhau, trong những môi trường khác nhau, đặc biệt là trong hoạt động dạy học và giáo dục. Nhằm phát triển khả năng ngôn ngữ và giao tiếp của trẻ khuyết tật, giáo viên cần chú ý đến những vấn đề sau:

- Xác định mục tiêu, nội dung, lập kế hoạch tổ chức hoạt động giao tiếp trong quá trình dạy học phù hợp với đặc điểm ngôn ngữ và giao tiếp của từng dạng khuyết tật;
- Lựa chọn và sử dụng phù hợp phương tiện giao tiếp của trẻ khuyết tật như tiếng nói, ngôn ngữ không lời (chữ viết, chữ nổi Braille cho trẻ mù, cử chỉ điệu bộ cho trẻ điếc, ngôn ngữ tổng hợp cho mọi trẻ khuyết tật),...
- Phối hợp với cha mẹ trẻ, các tổ chức Đoàn thể của trường, bạn bè của trẻ

khuyết tật,... tổ chức cho trẻ tham gia vào các hoạt động giao tiếp trong các môi trường khác nhau;

– Trong quá trình giao tiếp với trẻ khuyết tật, giáo viên cần phải hết sức tôn trọng trẻ thông qua việc luôn tin tưởng vào khả năng giao tiếp của trẻ, điều chỉnh trình độ giao tiếp của giáo viên phù hợp với khả năng giao tiếp của trẻ,... Đồng thời, giáo viên cần phải quan sát và ghi chép thường xuyên những biểu hiện hành vi trong giao tiếp của trẻ để có thể có kế hoạch hướng dẫn tiếp theo.

1.1.4. Đặc điểm hành vi

Bên cạnh những đặc điểm về nhận thức, ngôn ngữ–giao tiếp thì những đặc điểm hành vi của trẻ khuyết tật có ý nghĩa vô cùng quan trọng trong quá trình dạy học cũng như lý luận dạy học cần phải làm sáng tỏ. Sau đây là một số đặc điểm hành vi của trẻ khiếm thính, khiếm thị và chậm phát triển trí tuệ.

1.1.4.1. Đặc điểm hành vi trẻ khiếm thị

- Những biểu hiện hành vi đặc trưng trong giao tiếp của trẻ khiếm thị:

Những biểu hiện hành vi hay khả năng biểu đạt bằng cử chỉ, điệu bộ, nét mặt của trẻ em bình thường được hình thành và phát triển trong quá trình giao tiếp chủ yếu nhờ tri giác nghe và nhìn trẻ dần dần bắt chước được lời nói và cử chỉ điệu bộ, nét mặt của người đối thoại.

Khả năng bắt chước của trẻ khiếm thị qua nhìn bị suy giảm hoặc mất hoàn toàn nên khả năng biểu thị ngôn ngữ bằng cử chỉ, điệu bộ, nét mặt bị suy giảm hoặc mất hoàn toàn. Trẻ khiếm thị thiếu khả năng biểu cảm bằng nét mặt với các sắc thái như vui, buồn, tức giận,... nên có những biểu hiện hành vi rất đặc trưng về nét mặt, thiếu sự kết hợp giữa ngôn ngữ nói với ngôn ngữ cử chỉ điệu bộ mà chủ yếu chỉ biểu lộ bằng lời nói và lắng nghe trong giao tiếp.

Do không xác định được vị trí của đối tượng giao tiếp và chủ yếu sử dụng tri giác nghe để tiếp nhận thông tin nên trẻ khiếm thị đồng thời cũng có những hành vi giao tiếp không phù hợp trong những tình huống nhất định như ngồi hay đứng không đúng hướng, không đúng vị trí, khoảng cách, thường bị động trong quá trình thu nhận và xử lý thông tin đặc biệt trong trường hợp đối tượng giao tiếp không sử dụng ngôn ngữ nói.

Điều này tất yếu dẫn đến tâm lý mặc cảm, tự ti và ngại giao tiếp ở trẻ khiếm thị. Trẻ khiếm thị thường cho rằng, chúng là những đứa trẻ bị khuyết tật,

“giàu hai con mắt, khó hai bàn tay”, không làm được việc gì cho bản thân và xã hội, chỉ biết sống dựa vào gia đình, xã hội. Trẻ khiếm thị thường có cảm giác cô đơn, thờ ơ lãnh đạm đối với những gì đang diễn ra xung quanh, đối với thậm chí cả những người thân trong gia đình, do đó thiếu đi sự hoà đồng với mọi người xung quanh.

Nếu không có sự can thiệp phù hợp, tâm lí này càng được thể hiện và bộc lộ rõ khi trẻ khiếm thị đi học tại những trường phổ thông, trẻ thường ngồi thu lu một góc, tách biệt, không tham gia vào các hoạt động chung mặc dù vẫn có khả năng tham gia, chơi một mình hoặc chơi với những trẻ khiếm thị khác. Dần dần, trẻ khiếm thị hình thành nên một thế giới riêng của mình, ít thể hiện những điều nội tâm, sống thâm lặng và cảm giác tự ti ngày càng phát triển.

- Một số hành vi điển hình thường gặp ở trẻ khiếm thị:

Hành vi điển hình là một loạt các hành vi hoặc các hoạt động có cùng một bản chất, được lặp đi lặp lại một cách thường xuyên và không có mục đích rõ ràng nhưng cá nhân trẻ khiếm thị thực hiện những hành vi và hành động này một cách đều đặn và thường xuyên. Phần lớn các hành vi điển hình là vô hại và chúng dường như không hạn định hoặc không can thiệp vào cuộc sống của cá nhân trẻ khiếm thị.

Đối với trẻ khiếm thị ở độ tuổi thanh thiếu niên có thể không nhận thức được những thói quen, phong cách riêng của mình và chỉ nhận biết và ý thức được về những hành vi đó khi người khác nói cho biết. Tuy nhiên, một số trẻ khiếm thị lại thừa nhận rằng đó là sự lựa chọn của mình và tiếp tục những hành vi điển hình đó, hoặc cố gắng kiểm soát hành vi của mình để không làm ảnh hưởng đến người khác.

Đôi khi những người mù bận bịu với thói quen, phong cách riêng của mình đến nỗi tách mình ra khỏi môi trường xung quanh và khi đó những người khác khó có thể tiếp cận với họ. Họ có thể làm cho người khác có cảm giác rằng họ không muốn giao tiếp với bên ngoài, và cố vẻ hoàn toàn hài lòng với thế giới riêng của mình.

Đôi khi khó có thể tiếp cận với một người khi người đó thể hiện rằng họ thấy bản thân họ tự chơi một mình còn thú vị hơn nhiều so với việc tiếp xúc với người khác hoặc tham gia vào một hoạt động nào đó.

Trẻ khiếm thị thể hiện những hành vi không phù hợp như: dung đưa người,

chọc hoặc ấn tay vào mắt, nhìn chăm chăm vào ánh sáng rất lâu, đánh hay búng ngón tay kêu lách cách, vỗ tay hoặc vẫy tay ngay trước mặt, thực hiện những động tác khác thường bằng đầu (lắc đầu thường xuyên, quay đầu từ bên này sang bên kia), mân mê các đồ vật, tạo ra những tiếng kêu lách cách bằng cách đặt lưỡi lên trên hầu trên và bật ra, âm ừ,...

Có nhiều cách lí giải khác nhau, một trong cách lí giải đó là hành vi điển hình có thể bù vào những ấn tượng từ vận động tri giác hoặc với những tiếp xúc với xã hội mà trẻ khiếm thị không có được. Trẻ tự đền bù vào đó bằng cách di chuyển.

Các thuyết học tập cho rằng hành vi điển hình là do trẻ học bằng cách lắng nghe người, trẻ tiếp nhận phản ứng của những người xung quanh, qua đó có thể củng cố hành vi điển hình, ngay cả khi phản ứng với người xung quanh là rất tiêu cực. Có thuyết lại cho rằng hành vi điển hình chính là thể hiện nỗi lo sợ, sự căng thẳng hoặc cơn cáu giận, hoặc để giải phóng bớt năng lượng của trẻ khiếm thị mà thôi.

Những hành vi này cũng có thể là do thiếu kích thích và thiếu các hoạt động có ý nghĩa vào những lúc rảnh rỗi. Căn cứ vào hành vi điển hình, ta có thể biết được trẻ buồn chán, hay lúng túng trong môi trường có quá nhiều kích thích; Trẻ cần được chú ý hay muốn được ở một mình; Trẻ cáu giận hay thích thú,...

Những đứa trẻ không nhận đủ kích thích vào tiền đình do sự vận chuyển của các chất lỏng ở tai trong thường hay lắc lư đầu hoặc đung đưa người để đáp ứng nhu cầu sinh lí cơ thể đối với sự vận động. Trẻ khiếm thị thích thú với hành vi chọc tay vào mắt. Nguyên nhân cơ bản là chúng muốn khám phá cảm giác thị giác. Những hành vi này có thể gây nguy hiểm cho cấu trúc của mắt. Hành động búng (vẩy) ngón tay cho trẻ nhìn kém nhằm đạt được những kích thích thị giác. Sự chuyển động các ngón tay sẽ cho các kích thích khác nhau từ nguồn sáng. Hầu hết các hành vi này cuối cùng sẽ trở thành thói quen của trẻ và có tác dụng xoa dịu trẻ.

Việc thiếu kích thích vào tiền đình có thể giải quyết bằng việc cung cấp các hoạt động vận động phù hợp như: Đung đưa trong ghế xích đu, nhún nhảy, lăn tròn người, quay tròn người, nhún người xuống, lăn người trên quả bóng thể dục dụng cụ lớn, sử dụng bạt lò xo. Các hoạt động này có thể giúp trẻ hạn chế các hành vi tự kích thích.

Chọc tay vào mắt, búng ngón tay, vỗ tay (Hand Flapping) và các hành vi

diễn hình khác sẽ được giảm xuống tốt nhất bằng các hoạt động hoặc hành vi thay thế có mục đích, có động lực tương đương. Trong các trường hợp mà sự thay thế không có kết quả thì ta phải cần đến một kế hoạch hành vi được cấu trúc cụ thể hơn. Các hoạt động cạnh tranh nhau như mần mê sờ mó đồ chơi làm cho hai tay đều bận rộn có thể giảm nhu cầu thể hiện hành vi diễn hình ở trẻ. Sự tăng cường thích hợp cũng có thể sử dụng trong chương trình sửa đổi hành vi. Chỉ nhắc nhở bằng lời sẽ ít làm thay đổi hành vi đã thành thói quen và nếu bỏ qua các hành vi này thì vấn đề có thể trầm trọng hơn.

Nhìn chung thì trẻ khiếm thị cần được tham gia tích cực vào các hoạt động và những nỗ lực về mặt xã hội. Sự thụ động và thiếu vận động thường làm tăng hành vi tự kích thích. Việc thiếu hụt thị giác đã ngăn cản xu hướng tự nhiên của trẻ trong việc di chuyển ra môi trường, khám phá và khởi đầu các mối tương tác với người khác. Xu hướng này có thể dẫn tới làm tăng tính ích kỉ, từ đó sẽ làm giảm cơ hội phát triển các hành vi xã hội phù hợp.

- Hành vi chống đối: Những cơn giận dữ của trẻ khiếm thị:

Một hành vi chống đối được trẻ khiếm thị thể hiện ở mức độ thường xuyên là sự giận dữ. Hành vi giận dữ có thể được nhìn nhận theo cùng cách như những hành vi khác, giảm các hành vi gây rối không mong đợi.

Trẻ khiếm thị giận dữ vì một trong hai lí do sau: Trẻ không có được cái mà trẻ muốn hoặc là không muốn làm điều mà bị bắt phải làm. Những cơn giận dữ là những phản ứng có được nhờ học hỏi tới các tình huống xảy ra và có thể nó sẽ được tiếp tục nếu đứa trẻ nhận được phản hồi mong đợi hoặc một kết quả như mong muốn. Trẻ khiếm thị sẽ học được cách thể hiện hành vi mới khi chúng phát hiện ra rằng giận dữ sẽ không mang lại kết quả và rằng các hành vi có thể được chấp nhận hơn sẽ mang lại kết quả mong muốn.

Hành vi giận dữ sẽ tăng lên về cường độ, độ thường xuyên, thời gian xảy ra cho tới khi trẻ nhận thấy rằng sự giận dữ không nhận được bất cứ sự quan tâm nào hoặc sẽ không cho một kết quả mong muốn nào. Trong trường hợp trẻ giận dữ và khóc lóc dài hàng giờ liền thì tốt nhất là cần xem xét hành vi này dưới góc độ chuyên môn y tế về các dấu hiệu về mặt thể chất rồi mới tính đến những giải pháp mang tính giáo dục.

1.1.4.2. Đặc điểm hành vi trẻ khiếm thính

Ngôn ngữ là phương tiện để biểu đạt những suy nghĩ, trải nghiệm, tâm tư, tình cảm, đồng thời cũng là công cụ để tư duy. Trẻ khiếm thính nói chung, điếc

nói riêng bị mất đi phương tiện giao tiếp hết sức quan trọng với mọi người, hậu quả trước hết đối với trẻ là việc hình thành nên những biểu hiện hành vi đặc trưng của mình.

Do mất khả năng giao tiếp bằng ngôn ngữ, nên mối quan hệ giữa trẻ khiếm thính với bạn bè cùng lứa tuổi bị hạn chế. Những mặc cảm bị cô lập và không hoà nhập ngày càng phát triển. Cảm giác tự ti, thiếu tin tưởng vào bản thân, mặc cảm trong mọi hoạt động. Sự thiếu tự tin sẽ phát triển dần theo lứa tuổi. Càng lớn lên tính thiếu tự tin càng phát triển. Trẻ dần tách biệt khỏi những hoạt động chung với bạn bè, tìm mọi cách xa lánh các hoạt động chung, không thích đi học ở trường nơi mà theo cách cảm nhận của trẻ khiếm thính là môi trường dễ bị cô lập nhất. Trẻ khiếm thính không nghe được đầy đủ các thông tin và cũng khó khăn để diễn đạt các thông tin bằng ngôn ngữ cho người khác hiểu, vì vậy, trẻ thường có hành vi cáu giận, nóng nảy bất thường. Hiện tượng này thường gặp ở những trẻ khiếm thính mà trải nghiệm trong các môi trường có sự đối xử bất công bằng, phân biệt, gây hấn và chối bỏ.

Theo một số nghiên cứu, có trên 90% trẻ khiếm thính được sinh ra và lớn lên trong gia đình chỉ toàn những người nghe được. Do có sự khác nhau trong sử dụng kênh giao tiếp chính là bằng lời của những người nghe được và kênh kí hiệu của trẻ khiếm thính nên trong giao tiếp và các hoạt động hàng ngày có sự không hiểu hoặc hiểu nhầm ý. Trẻ khiếm thính thường bị đối xử không công bằng, bị từ chối, không được tham gia vào việc giải quyết hàng loạt các vấn đề xảy ra. Cha mẹ và những thành viên khác trong gia đình thường đối xử với trẻ khiếm thính theo kiểu ra lệnh, gò ép, “kiểm soát” hoặc ngược lại, quá tự do, buông thả. Trong nhà trường, sự tương tác giữa giáo viên với trẻ, trẻ khiếm thính với trẻ khác thì ngôn ngữ của trẻ khiếm thính thường không được chấp nhận hoặc rất ít khi sử dụng hoặc có sử dụng thì cũng rất ít người có thể hiểu được. Do đó, trẻ khiếm thính luôn có cảm giác tiêu cực về bản thân, cảm giác luôn thất bại, thiếu tự tin, vô dụng,... và thường thể hiện hành vi nghi ngờ, đổ ky, thiếu tin tưởng những người xung quanh hoặc nóng nảy, cục xúc thể hiện thái độ muốn trả đũa người khác. Trẻ thường có hành vi tò mò và có những hành vi cưỡng điệu hoá thông tin hoặc cố tình diễn đạt, lặp đi lặp lại các thông tin biết được hoặc ngược lại không quan tâm tới các vấn đề xung quanh.

Tuy nhiên, những biểu hiện hành vi của trẻ khiếm thính cũng chỉ đơn

thuần do sự thiếu hụt ngôn ngữ gây nên, không bị ảnh hưởng của những rối loạn chức năng cơ thể hay chức năng nhận thức do hậu quả của tổn thương não bộ hay hệ thần kinh. Vì vậy, trong quá trình dạy học và giáo dục, người giáo viên cần chú ý nhiều hơn đến việc sử dụng các biện pháp tác động sư phạm đối với trẻ khiếm thính, với tập thể lớp sẽ có thể khắc phục được những biểu hiện hành vi trên của trẻ khiếm thính.

1.1.4.3. Đặc điểm hành vi trẻ chậm phát triển trí tuệ

Hành vi trẻ chậm phát triển trí tuệ được các nhà khoa học biết đến như là một thách thức lớn không chỉ cho người giáo viên trực tiếp dạy học cho đối tượng này trong lớp học mà còn cho cả các nhà khoa học, nhà nghiên cứu. Trong tổng số trẻ chậm phát triển trí tuệ thì có tới 40% trẻ có những biểu hiện hành vi lệch chuẩn (hành vi bất thường). Đặc điểm hành vi của trẻ chậm phát triển trí tuệ được thể hiện trên 3 cấp độ: tự ý thức, tự nhận thức và tự ý thức về mặt xã hội và các kỹ năng xã hội.

- **Tự ý thức:**

Tự ý thức được hiểu như là khả năng tự nhận thức mặt tình cảm, xã hội về chính bản thân cũng như về những người xung quanh có được qua việc ghi nhớ và trải nghiệm những tương tác trong đời sống thực của một cá nhân. Liên quan đến trẻ chậm phát triển trí tuệ thì điều này rất có giá trị vì chỉ cần một trong các yếu tố của tự ý thức bị hạn chế sẽ có những ảnh hưởng tiêu cực đến các yếu tố còn lại.

Theo Lý thuyết phát triển nhận thức thì sự phát triển tự ý thức phụ thuộc vào sự hoàn thiện của quá trình nhận thức. Một cách rõ ràng là có những trẻ sẽ bị trì hoãn sự phát triển nhận thức và có thể sẽ không đạt được sự phát triển tự ý thức của giai đoạn tiếp theo. Đối với trẻ chậm phát triển trí tuệ, khả năng nhận thức hạn chế sẽ kéo theo tự ý thức của trẻ chỉ đạt đến một giai đoạn nhất định trong các giai đoạn phát triển mà thôi.

Như vậy, hành vi của trẻ chậm phát triển trí tuệ chịu ảnh hưởng trực tiếp bởi những đặc điểm phát triển đặc trưng về nhận thức của mỗi giai đoạn. Nếu trẻ chậm phát triển trí tuệ khó phản ánh, nhận thức được những cảm nhận của chính bản thân mình, trẻ sẽ khó kiểm chế nổi những hành vi tự phát, không mong đợi của chính bản thân xuất hiện, trẻ cũng khó xác định và khó có khả năng tự ý thức điều chỉnh, điều khiển các hành vi đó trở nên bình thường. Khi

tương tác với môi trường xã hội xung quanh, trẻ CPTTT khó phát hiện những hành vi không hợp chuẩn của mình hoặc có sự khác biệt so với mọi người. Mức độ tự nhận thức, phát hiện, so sánh và điều chỉnh hành vi phù hợp của trẻ có hạn chế đáng kể. Trẻ cũng khó khăn trong nhận diện, xác định cách thể hiện hành vi phù hợp với tình huống, bối cảnh khác nhau và đặc biệt trong việc phân định vị trí, vai trò của mối quan hệ thứ bậc trong gia đình và cộng đồng.

- Tự nhận thức:

Tự nhận thức bao gồm khả năng liên kết giữa các phản ánh mang tính tự ý thức, khả năng tự nhận thức được tình cảm và nhu cầu của người khác và khả năng giữ cân bằng, duy trì nội tâm bền vững và những vấn đề đã trải nghiệm.

Như đã đề cập, tự nhận thức của trẻ chậm phát triển trí tuệ chỉ phát triển đến một mức độ hay giai đoạn nhất định và thường không đạt đến giai đoạn phát triển cao hơn. Trẻ thường khó có thể phát huy được khả năng tự nhận thức do thiếu khả năng kiểm soát hành vi trong việc thể hiện mức độ liên kết phù hợp giữa sự biểu đạt nhu cầu và khả năng bản thân phù hợp với mong đợi của giáo viên, bạn bè và những người xung quanh.

- Tự ý thức về mặt xã hội và các kĩ năng xã hội:

Tất cả mọi người: cha mẹ, giáo viên, bạn bè, đều nhận thấy trẻ chậm phát triển trí tuệ bị thiếu hụt những kĩ năng xã hội là do những nguyên nhân:

- Không hiểu vấn đề do thiếu tập trung chú ý đối với những dấu hiệu và chi tiết của thông tin.
- Không lựa chọn sử dụng được thông tin một cách phù hợp.
- Không liên kết các thông tin với thông tin đã thu lượm được từ trước.
- Không đưa ra được những phản hồi phù hợp với bối cảnh đòi hỏi nhiều giải pháp.

Không có khả năng kiểm soát được thông tin.

Những thất bại trong quá trình xử lí thông tin làm cho trẻ CPTTT có cảm giác: không được tự tin trong các tình huống; có cảm giác vô dụng, không làm được gì, lệ thuộc vào người khác và thấy mình không có ý nghĩa gì.

Cảm giác vô dụng được đề cập đến như là việc một cá nhân luôn luôn gặp thất bại trong các tình huống nhiều sức ép dẫn đến việc giảm nhiệt huyết để hoàn thành một công việc nào đó.

Việc “gắn mác, gọi tên, coi thường và không tôn trọng” của giáo viên và những người xung quanh đối với trẻ chậm phát triển trí tuệ sẽ là những nguyên nhân làm cho trẻ có cái nhìn tiêu cực về chính bản thân mình.

Những trải nghiệm thất bại ở trẻ chậm phát triển trí tuệ có thể sẽ làm giảm lòng tự trọng và thậm chí xuất hiện trầm cảm ở cá nhân: trẻ tự nhận thức mang tính tiêu cực, kinh nghiệm tiêu cực, nhìn nhận tương lai tiêu cực.

Cảm giác vô dụng của trẻ chậm phát triển trí tuệ có thể có những liên quan đến trầm cảm. Về phương diện này, rất nhiều ý kiến cho rằng rối loạn về trầm cảm có liên quan chủ yếu tới sự thiếu hụt trong học tập và nhận thức. Tuy nhiên, không thể khẳng định giữa tính trầm cảm và chậm phát triển trí tuệ có mối liên hệ nhân quả. Song những người chăm sóc và giáo viên cần ý thức được vấn đề là tính trầm cảm có thể đóng một vai trò quan trọng đối với việc làm tăng sự trì trệ trong hoạt động nhận thức của trẻ chậm phát triển trí tuệ.

Trẻ chậm phát triển trí tuệ cũng thường gặp những khó khăn về khả năng tự diễn đạt nhu cầu và các suy nghĩ, tình cảm, xúc cảm của bản thân. Được nhận và cảm nhận được sự quan tâm tích cực vô điều kiện là cơ sở quan trọng để phát triển tình cảm lành mạnh. Trong môi trường giáo dục thì những kết quả đạt được về học tập, nhất là trong việc giao tiếp bằng ngôn ngữ nói và viết có ý nghĩa quan trọng đối với việc khuyến khích học sinh tự diễn đạt. Tuy nhiên, những nỗ lực tích cực của trẻ chậm phát triển trí tuệ thì thường lại không được đánh giá cao về các mặt như không có tính phê phán, trực tiếp hướng cuộc giao tiếp vào chủ đề; không có khả năng trong quá trình điều đình và đưa ra quyết định; thường không hiểu được chi tiết hay ý nghĩa của giao tiếp. Do đó ở trẻ thường xuất hiện:

- Cảm giác xấu hổ về khả năng hạn chế của bản thân.
- Có thể dẫn đến việc nói dối, tạo ra một thế giới riêng cho bản thân.
- Khó khăn trong việc tự diễn đạt trong quá trình giao tiếp.
- Cảm giác không an toàn khi mắc lỗi.

Đây chính là những nguyên nhân làm xuất hiện hành vi không phù hợp của trẻ chậm phát triển trí tuệ trong các tình huống xã hội. Đa số các trẻ, chậm phát triển trí tuệ xuất hiện hành vi điển hình để chống lại cảm giác vô dụng, bối rối của mình. Hành vi trẻ chậm phát triển trí tuệ có thể xuất hiện dưới kiểu hành vi sau:

- Hành vi hướng nội: Trầm cảm, sợ hãi, bối rối, thu mình lại, tự làm tổn thương mình,...
- Hành vi hướng ngoại: Hung hăng, làm tổn thương hay tấn công người khác, tăng động/giảm tập trung, quấy rối,...

Trong dạy học và giáo dục, hiểu được những tác động từ môi trường xã hội, các trải nghiệm của trẻ và những cảm giác của trẻ về nhận thức xã hội có ý nghĩa quan trọng trong xác định và điều chỉnh hành vi không phù hợp của trẻ chậm phát triển trí tuệ. Giáo viên cần:

- Tiếp xúc ngay từ đầu và không nên gây áp lực đối với những trẻ chậm phát triển trí tuệ.
- Tạo các cơ hội bình đẳng về tự diễn đạt.
- Tạo cơ hội có được những kinh nghiệm diễn đạt.
- Tạo cơ hội để diễn đạt tình cảm thực và hiểu biết mặc dù có thể không biết chính xác những tình cảm thực và hiểu biết đó cụ thể là gì.
- Được thừa nhận giá trị về tự khẳng định.

Hành vi trẻ chậm phát triển trí tuệ rất phong phú, đa dạng và phức tạp. Những biểu hiện hành vi trẻ chậm phát triển trí tuệ phụ thuộc rất nhiều vào những tương tác xã hội sớm để có được cách thể hiện những mong muốn bản thân, nhận thấy mình có ý nghĩa và mong muốn được tương tác với những người khác... Giáo viên cần hết sức lưu ý khi dạy học đối tượng này trong lớp học. Tuy nhiên, hành vi trẻ chậm phát triển trí tuệ cũng tương tự như những trẻ bình thường khác mặc dù có sự khác biệt về chất lượng.

Có thể thấy, hành vi của trẻ khuyết tật là một trong những đặc trưng hết sức cơ bản liên quan trực tiếp đến toàn bộ quá trình dạy học và quá trình nhận thức của trẻ. Hiểu được những đặc điểm hành vi của từng dạng trẻ khuyết tật sẽ giúp cho giáo viên có được những phương pháp và hình thức tổ chức dạy học phù hợp, mang lại hiệu quả cao của quá trình dạy học.

Tóm lại: Từ phân tích trên đây về đặc điểm của trẻ khuyết tật liên quan đến quá trình dạy học, người giáo viên cần chú ý đến những vấn đề chủ yếu sau:

1. Mọi trẻ đều có thể học được, tất cả mọi trẻ khuyết tật cũng đều có thể học được. Trẻ khuyết tật, do những hạn chế khuyết tật gây nên có thể sẽ mất nhiều thời gian hơn trong việc lĩnh hội một đơn vị kiến thức, số lượng

đơn vị kiến thức ít hơn và mức độ khó của kiến thức sẽ thấp hơn so với trẻ bình thường, nhưng vẫn có thể học được.

2. Bên cạnh việc học các kiến thức thì trẻ khuyết tật cũng cần phải học tất cả các kỹ năng xã hội khác mà trẻ bình thường học và sử dụng đặc biệt là những kỹ năng tự phục vụ, kỹ năng giao tiếp ứng xử, kỹ năng nghề nghiệp,... Điều này nhằm giúp trẻ đạt được mức độ cao nhất của sự độc lập trong hoạt động cá thể, cộng đồng và là thành viên tích cực của xã hội sau này.

3. Quá trình nhận thức của trẻ khuyết tật cũng tuân theo quy luật nhận thức chung của con người. Vì vậy, ngay sau khi trẻ được phát hiện có khuyết tật, cần tiến hành ngay công tác lập kế hoạch hỗ trợ dạy học và giáo dục đặc biệt nhằm hạn chế đến mức tối đa những ảnh hưởng tiêu cực do khuyết tật gây nên và phát huy điểm tích cực trong các lĩnh vực phát triển của trẻ. Công việc này được tiến hành càng sớm càng tốt.

4. Việc dạy học cho trẻ khuyết tật không chỉ đơn thuần là công việc của người giáo viên với các giờ học ở nhà trường, trong lớp học. Dạy học cho trẻ khuyết tật còn do những “thầy giáo” quan trọng khác thực hiện ở những môi trường khác nhau như cha mẹ hay những người trực tiếp chăm sóc trẻ tại gia đình, bạn bè trẻ tại khu vực cộng đồng nơi trẻ khuyết tật sống,....

5. Mỗi trẻ khuyết tật khác nhau về tất cả các lĩnh vực phát triển như nhận thức, tâm lý – tình cảm, ngôn ngữ và giao tiếp, hành vi,... Dạy học và giáo dục trẻ khuyết tật phải luôn luôn gắn liền và thống nhất với nhau. Việc dạy học cần phải dựa vào chương trình giáo dục cá nhân. Chương trình này cần được xây dựng trên cơ sở nhu cầu, khả năng của trẻ, phù hợp với ý kiến về giáo dục của cha mẹ trẻ, nhu cầu và khả năng của gia đình trẻ. Kế hoạch dạy học cho từng trẻ khuyết tật được xây dựng và thực hiện dựa trên chương trình giáo dục cá nhân này.

1.2. Quá trình dạy học trẻ khuyết tật

Qua một giai đoạn phát triển, đến nay quá trình dạy học trẻ khuyết tật được coi là một bộ phận của quá trình giáo dục và quá trình dạy học được tổ chức trong nhà trường. Quá trình này vừa phải đảm bảo tuân theo các quy luật chung của quá trình dạy học vừa có những quy luật riêng của mình. Dạy học trẻ khuyết tật đòi hỏi trước hết phải dựa trên quá trình dạy học nói chung đồng thời cần phải vận dụng một hệ thống các phương pháp sư phạm đặc biệt, các

hình thức tổ chức dạy học hết sức linh hoạt phù hợp nhằm mục đích cao nhất là trẻ khuyết tật có thể sống càng độc lập càng tốt trên cơ sở trang bị cho trẻ khuyết tật một hệ thống kiến thức cơ bản, hệ thống kỹ năng sống để giải quyết các vấn đề thực tiễn liên quan trực tiếp đến cuộc sống của trẻ. Do đó, trước hết cần phải làm rõ bản chất của quá trình dạy học trẻ khuyết tật.

1.2.1. Bản chất của quá trình dạy học trẻ khuyết tật

1.2.1.1. Dạy học trẻ khuyết tật tuy có những đặc trưng riêng nhưng cũng như quá trình dạy học nói chung là hoạt động phối hợp của hai chủ thể

Dạy học trẻ khuyết tật đến nay ở nước ta đã được chính thức coi là một nghề, người giáo viên dạy trẻ khuyết tật được đào tạo, bồi dưỡng kiến thức và kỹ năng dạy trẻ khuyết tật ở các dạng khuyết tật khác nhau. Giáo viên không chỉ dạy trẻ khuyết tật trong các cơ sở giáo dục chuyên biệt (tập trung riêng trẻ khuyết tật vào một cơ sở để dạy học và giáo dục) mà còn dạy trẻ khuyết tật học chung với bạn bè cùng trang lứa trong các trường phổ thông (dạy học hoà nhập).

Cũng cần phải nhìn nhận rằng, ngay cả thời điểm hiện tại của những năm đầu thế kỷ XXI, dạy học trẻ khuyết tật ở nước ta vẫn tồn tại quan niệm chưa đúng về vai trò của giáo viên và trẻ khuyết tật trong quá trình dạy học. Nhiều người vẫn cho rằng trong quá trình dạy học trẻ khuyết tật thì chỉ có giáo viên là chủ thể còn trẻ khuyết tật, do những hạn chế của khuyết tật gây nên, chỉ đóng vai trò thụ động trong hoạt động học tập, chỉ cần tuân theo sự hướng dẫn của giáo viên mà thôi. Dạy học trẻ khuyết tật không khác gì hành động "cầm tay chỉ việc" với mục đích trẻ có được những kỹ năng mà giáo viên cho rằng là cần thiết đối với trẻ. Hoạt động giảng dạy của giáo viên đối với trẻ khuyết tật do đó đã bị tách khỏi môi trường lớp học phổ thông bình thường vì vai trò của trẻ khuyết tật không bảo đảm được như vai trò của học sinh bình thường như: không có khả năng tự tổ chức hoạt động nhận thức, không tích cực, chủ động trong học tập, không thể theo kịp chương trình học phổ thông,... Với quan niệm như vậy giáo viên cần có phương pháp chuyên biệt, giảng dạy với nội dung tùy chọn, hình thức tổ chức dạy học thông thường theo kiểu kèm cặp một thầy một trò và đánh giá kết quả thường không cần có sự đánh giá hoặc đánh giá theo cảm tính của từng giáo viên.

Cách nhìn nhận như thế đang dần được thay thế bằng quan điểm và cách

tổ chức quá trình dạy học trên cơ sở các nguyên tắc dạy học chung trong đó đặc biệt nhấn mạnh đến nguyên tắc cá thể hoá (dạy học phù hợp với đặc điểm tâm lí, trình độ nhận thức của từng trẻ) và nguyên tắc dạy học dựa vào điểm mạnh của trẻ khuyết tật. Do đó, về bản chất thì quá trình dạy học trẻ khuyết tật vẫn mang bản chất của quá trình dạy học nói chung, đó là sự phối hợp của hai chủ thể (giáo viên và trẻ khuyết tật) nhằm đạt được mục đích dạy học đã đề ra.

Khi phân tích bản chất quá trình dạy học trẻ khuyết tật, bên cạnh những vấn đề chung mà lí luận dạy học hiện đại đã đề cập, vai trò chủ thể của giáo viên và trẻ khuyết tật cũng cần được làm rõ.

Giáo viên là chủ thể của hoạt động dạy học trẻ khuyết tật trước hết phải là người được đào tạo hoặc bồi dưỡng đạt chuẩn kiến thức và kĩ năng dạy trẻ khuyết tật không chỉ trong những lớp chuyên biệt, những giờ dạy cá nhân mà còn phải có năng lực sư phạm chung, dạy trẻ khuyết tật trong môi trường lớp học phổ thông bình thường. Giáo viên không chỉ phải là người có đủ trình độ và năng lực đảm bảo chất lượng học tập chung của những trẻ bình thường ở lớp mà còn đảm bảo cho khoảng từ 1 đến 3 trẻ khuyết tật khác trong lớp của mình.

Để làm được điều này, chắc chắn rằng, mỗi bài dạy, mỗi tiết dạy của người giáo viên phải được thiết kế và chuẩn bị mọi điều kiện cần thiết dựa trên kế hoạch giáo dục đã được thống nhất xây dựng giữa giáo viên, tổ bộ môn, ban giám hiệu, gia đình trẻ và cán bộ cộng đồng. Tuy nhiên, kế hoạch giáo dục cá nhân mới chỉ dừng lại ở những vấn đề chung, hết sức cơ bản và khó có thể tính đến những sự biến đổi, thậm chí có những biến đổi tiêu cực hàng ngày, hàng giờ của trẻ khuyết tật. Mỗi sự tiến bộ của trẻ khuyết tật khó có thể tính toán một cách chi li cụ thể như trẻ bình thường hay tuân theo những quy luật thông thường. Vì vậy, mỗi bài học, mỗi tiết học giáo viên luôn phải chủ động trong việc xác định mục tiêu bài học hết sức cụ thể, thiết kế những nội dung nào mà trẻ khuyết tật có thể lĩnh hội được, tổ chức những hoạt động dạy học nào mà trẻ khuyết tật có thể tham gia, dự kiến trước được những hành vi của trẻ khuyết tật có thể diễn ra trong giờ học để có thể đưa ra những biện pháp khắc phục kịp thời.... Vai trò chủ đạo của giáo viên không chỉ thể hiện đối với đa số những học sinh bình thường khác mà còn thể hiện rất rõ đối với từng trẻ khuyết tật trong lớp học.

Cũng cần phải nhấn mạnh rằng, mục đích dạy học mà người giáo viên thiết kế cho trẻ khuyết tật không thể tách rời mục đích dạy học nói chung. Trên cơ sở đặc điểm nhận thức, tâm lí, hành vi của trẻ khuyết tật, những yêu cầu, nội dung của bài học và điều kiện cụ thể của lớp học, trường học mà người giáo viên thiết kế mục đích dạy học, mục đích bài học phù hợp với trẻ khuyết tật. Mỗi bài học cụ thể, giáo viên khi thiết kế mục đích dạy học cần tính toán bao nhiêu số lượng kiến thức, mức độ khó của kiến thức đến đâu thì vừa sức đối với trẻ, tổ chức dạy học như thế nào để đạt mục tiêu đã đề ra.

Vai trò tổ chức, hướng dẫn hoạt động học của giáo viên đối với trẻ khuyết tật cũng cần phải được hiểu một cách đầy đủ. Nếu như vai trò này của giáo viên đối với trẻ bình thường trong lớp là một yếu tố có thể được coi là một thói quen, một yêu cầu sư phạm đối với mọi giáo viên thì vai trò tổ chức, hướng dẫn hoạt động học đối với trẻ khuyết tật lại được thể hiện một cách cụ thể hơn. Những sự hướng dẫn này thể hiện sự khác biệt ở chỗ giáo viên cần dành nhiều thời gian hơn, số lần hướng dẫn nhiều hơn, sự gần gũi về không gian của giáo viên trong lớp học cũng gần hơn, giáo viên tổ chức nhiều hoạt động đảm bảo sự tham gia của trẻ khuyết tật nhiều hơn, sự kiểm tra và uốn nắn đối với trẻ khuyết tật thường xuyên hơn,...

Đồng thời với việc sử dụng những phương pháp dạy học tích cực kích thích học sinh học tập nói chung, giáo viên phải tính đến việc áp dụng những phương pháp có tính đặc trưng riêng cho trẻ khuyết tật, thậm chí cho từng dạng khuyết tật của trẻ. Quá trình này đòi hỏi giáo viên phải hết sức linh hoạt trong việc sử dụng mang tính phối hợp các phương pháp dạy học nhằm kích thích tư duy sáng tạo của học sinh bình thường nhưng vẫn mang lại sự thích thú tham gia và hiệu quả đối với việc học tập của trẻ khuyết tật.

Nếu như vai trò chủ thể của giáo viên đã được khẳng định trong dạy học nói chung cũng như trong dạy học trẻ khuyết tật thì ngược lại trẻ khuyết tật không chỉ là đối tượng đồng thời còn là *chủ thể trong quá trình dạy học*.

Trẻ khuyết tật mặc dù có rất nhiều khó khăn đặc biệt là những khó khăn trong hoạt động nhận thức song mọi trẻ khuyết tật đều có những khả năng, nhu cầu, hứng thú cũng như những điểm mạnh mà căn cứ vào đó, nếu có những kích thích phù hợp có thể phát triển được thông qua việc học tập.

Đối tượng của hoạt động học của trẻ khuyết tật là hệ thống tri thức và kĩ năng tương ứng phù hợp không chỉ với năng lực, nhu cầu của bản thân mà còn

phù hợp với những khuyết tật mà các em có. Sự chủ động tìm kiếm những tri thức và kĩ năng phù hợp đồng nghĩa với việc trẻ khuyết tật biết rõ rằng mình cần học cái gì? cần những kĩ năng nào? và cần phải làm thế nào để cố gắng đạt được điều đó. Quy luật bù trừ trong hệ thần kinh cấp cao của con người và ở trẻ khuyết tật mặc dù tính quyết định vẫn thuộc về sự rèn luyện của mỗi cá nhân, song sự bù trừ này không chỉ thể hiện tính chủ động mà còn thể hiện con đường hay phương pháp lĩnh hội, tiếp nhận kiến thức và kĩ năng của trẻ khuyết tật.

Chẳng hạn, trẻ mù rất có năng khiếu về âm nhạc, về ngôn ngữ nói nên sẽ rất chủ động trong việc tiếp thu những kiến thức và kĩ năng trong sách vở và thực tiễn cuộc sống để mong muốn sau này trở thành những nhạc sĩ hay những giáo viên dạy ngoại ngữ,... Tương tự, trẻ khiếm thính sẽ chủ động trong việc tìm kiếm và lĩnh hội những kiến thức và kĩ năng liên quan đến việc sử dụng thị lực và sự khéo léo của đôi bàn tay như kiến thức về hội hoạ, điêu khắc, các nghề thủ công, hoặc nghệ sĩ kịch câm...

Như vậy, bên cạnh những quan điểm của Lí luận dạy học hiện đại, thì trong dạy học trẻ khuyết tật, hoạt động dạy của giáo viên và hoạt động học của trẻ khuyết tật gắn bó mật thiết với nhau, thống nhất biện chứng và chặt chẽ với nhau. Quan điểm *“Dạy học lấy học sinh làm trung tâm”* thực sự được thể hiện một cách đầy đủ và rõ nét nhất trong quá trình dạy học trẻ khuyết tật bởi vì những đặc điểm hết sức đặc trưng của đối tượng đồng thời cũng là chủ thể này. Trẻ khuyết tật đã trở thành trung tâm của quá trình dạy học, của người giáo viên làm cho giáo viên luôn cố gắng, tìm tòi, phát hiện, thiết kế mọi khâu của quá trình dạy học bảo đảm đạt hiệu quả cao nhất.

1.2.1.2. Dạy học là hoạt động nhận thức độc đáo của trẻ khuyết tật

Như đã trình bày, hoạt động nhận thức của mỗi dạng trẻ khuyết tật có những đặc điểm mang tính đặc trưng của dạng khuyết tật đó. Trong chính bản thân của mỗi dạng khuyết tật lại có thể có những đặc điểm nhỏ, riêng biệt, chẳng hạn như đặc điểm hoạt động nhận thức của trẻ mù, trẻ nhìn kém, trẻ điếc, trẻ ngễnh ngãng, trẻ bại não, trẻ chậm phát triển trí tuệ,... Với những đặc điểm riêng này có thể nhận thấy hoạt động nhận thức của trẻ khuyết tật mặc dù vẫn mang những đặc điểm chung của quá trình nhận thức thông thường nhưng lại mang tính đặc thù của mình.

Từ đó, con đường cũng như cách thức, phương pháp học tập của trẻ khuyết

tật cũng tuân theo những cách thức riêng của chúng. Trẻ khiếm thị chủ yếu học dựa trên thính giác và cảm giác xúc giác, trẻ khiếm thính chủ yếu dựa trên thị giác, cảm giác vận động và xúc giác, trẻ chậm phát triển trí tuệ chủ yếu dựa trên hành động trực quan, cụ thể với đồ vật,...

Bên cạnh đó, hoạt động nhận thức của từng dạng trẻ khuyết tật đòi hỏi những phương tiện hỗ trợ đặc thù. Trẻ mù cần có phương tiện như giấy viết chữ nổi Braille, bảng dù, giá viết, sách bằng chữ nổi Braille, những nơi có điều kiện kinh tế phát triển có thể có thêm máy vi tính đánh chữ nổi,...; trẻ khiếm thính cần có máy trợ thính, băng hình dạy khái niệm; trẻ chậm phát triển trí tuệ cần đồ dùng nhiều màu sắc, hấp dẫn phù hợp với sở thích của trẻ,...

Hoạt động nhận thức của trẻ khuyết tật còn được diễn ra trong một môi trường nhất định, tại gia đình, tại nhà trường, trong lớp học, trong các hoạt động dạy học của giáo viên. Dạy học không chỉ giới hạn trong phạm vi lớp học vì những đặc điểm không chỉ về nhận thức mà còn do những đặc điểm về hành vi của trẻ khuyết tật quy định.

Thông qua việc tổ chức, hướng dẫn hoạt động nhận thức của giáo viên cho trẻ khuyết tật, trình độ trí tuệ, kĩ năng của trẻ không ngừng được củng cố và phát triển. Có thể nói quá trình dạy học trẻ khuyết tật chính là quá trình nhận thức hết sức độc đáo của trẻ khuyết tật.

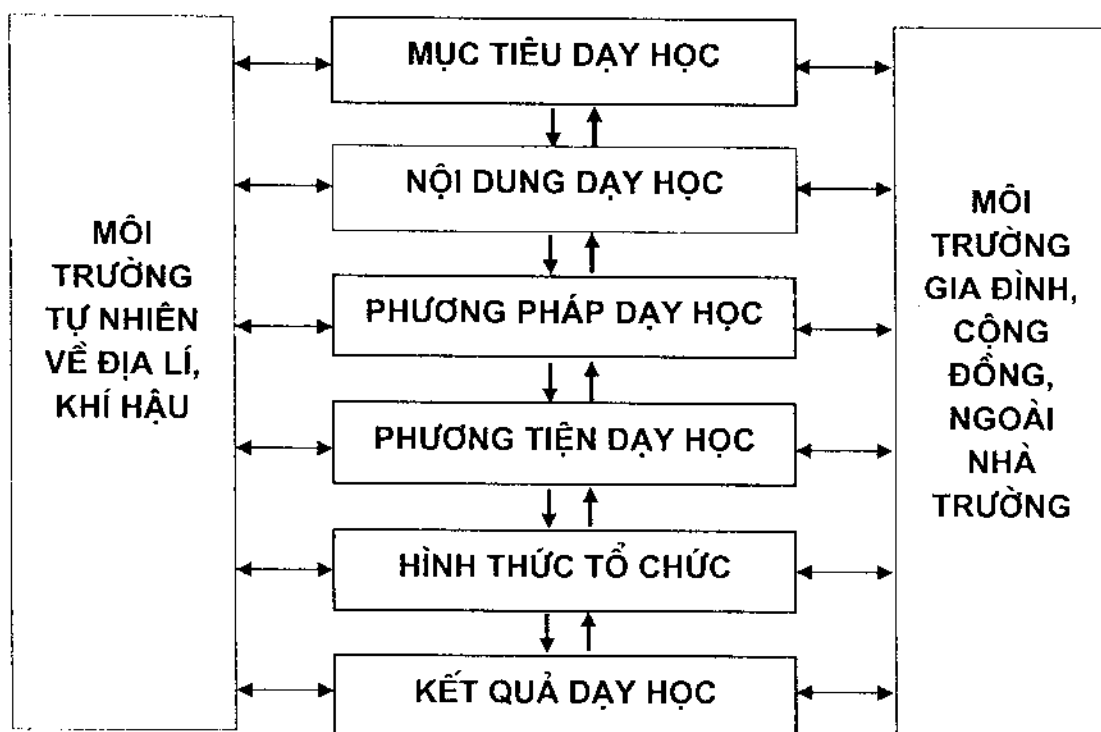
Như vậy, quá trình dạy học trẻ khuyết tật là quá trình hoạt động của hai chủ thể là giáo viên và trẻ khuyết tật, là quá trình nhận thức độc đáo của trẻ khuyết tật dưới sự tổ chức, hướng dẫn và điều khiển của giáo viên.

1.2.1.3. Quá trình dạy học trẻ khuyết tật là một hệ thống hoà vào trong hệ thống dạy học nói chung

Theo quan điểm hệ thống, quá trình dạy học là một chỉnh thể, có cấu trúc gồm *nhiều thành tố*, mỗi thành tố có vị trí xác định, có *chức năng* riêng và chúng có mối *quan hệ biện chứng* với nhau. Mỗi thành tố vận động theo quy luật riêng và đồng thời tuân theo quy luật chung của toàn bộ hệ thống. Hệ thống bao giờ cũng nằm trong một *môi trường*, giữa hệ thống và môi trường có mối quan hệ tác động lẫn nhau.

Ngoài hai nhân tố trung tâm là giáo viên và trẻ khuyết tật, có thể mô hình hoá hệ thống cấu trúc của quá trình dạy học nói chung và quá trình dạy học trẻ khuyết tật như sau:

Sơ đồ hệ thống cấu trúc quá trình dạy học
(tham khảo của TS. Nguyễn Phúc Châu)



Như vậy, theo sơ đồ trên thì các thành tố *chủ yếu* trong cấu trúc của quá trình dạy học là: mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức, kết quả và môi trường dạy học. Do đó, để cho quá trình dạy học được phát triển thì phải tạo được sự cộng tác tối ưu của lực lượng dạy học nhằm xác định đúng mục tiêu, lựa chọn nội dung thích hợp, thực hiện theo các nguyên tắc, tôn trọng các quy luật, áp dụng hài hoà các phương pháp, tận dụng được các phương tiện và điều kiện, tổ chức có hiệu quả các hình thức dạy học, tìm ra phương thức đánh giá kết quả dạy học đáng tin và tận dụng các yếu tố của *môi trường* (tự nhiên và xã hội).

Mục đích dạy học trẻ khuyết tật đã được đề cập ở trên có vai trò trong việc xác định các nhiệm vụ dạy học cụ thể, quy định việc lựa chọn nội dung, phương pháp, hình thức dạy học cụ thể cho trẻ khuyết tật. Đồng thời, mục đích dạy học trẻ khuyết tật còn được hiểu là kết quả dự kiến hay kết quả mong

muốn của cả giáo viên và trẻ khuyết tật, do đó đây sẽ là cơ sở để đánh giá kết quả học tập của trẻ khuyết tật.

Nội dung dạy học trẻ khuyết tật phải được lựa chọn và điều chỉnh thích ứng trong nội dung dạy học phổ thông. Không có một chương trình hay nội dung dạy học cứng nhắc cho trẻ khuyết tật nói chung mà trên cơ sở đặc điểm tâm lí, nhận thức và hành vi của từng trẻ khuyết tật, giáo viên quyết định những kiến thức nào cần truyền đạt cho trẻ khuyết tật và phải đảm bảo tính hệ thống, logic, khoa học của nội dung đã lựa chọn, qua đó phát triển trí tuệ cho trẻ khuyết tật.

Phương pháp dạy học dựa trên quan điểm tiếp cận "*lấy học sinh làm trung tâm*", việc lựa chọn phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học cho trẻ khuyết tật phải tuân theo quan điểm này. Lựa chọn và sử dụng đồng bộ các phương pháp dạy học hiện hành, kết hợp với những phương pháp và phương tiện đặc thù của trẻ khuyết tật và tổ chức đa dạng các hình thức học tập kích thích hứng thú tham gia của trẻ khuyết tật sẽ mang lại hiệu quả cao của quá trình dạy học trẻ khuyết tật.

Dạy học trẻ khuyết tật cần có sự tham gia và cam kết thực hiện không chỉ trong môi trường lớp học của người giáo viên mà còn đòi hỏi sự tham gia và cam kết của cha mẹ trẻ khuyết tật. Kiến thức và hành vi của trẻ cần được tiếp tục củng cố và rèn luyện tiếp tục với sự hỗ trợ của cha mẹ trẻ tại gia đình. Đồng thời cũng cần tính đến vai trò của nhóm bạn bè giúp đỡ trẻ khuyết tật trong mọi lĩnh vực hoạt động trong ngày tại lớp học, vui chơi, học tập tại gia đình cũng như trong những tình huống và hoàn cảnh khác nhau. Môi trường trẻ sinh ra và lớn lên, môi trường gia đình, cộng đồng và bạn bè là những yếu tố đảm bảo cho hoạt động dạy học của các lực lượng, hoạt động học tập của chính bản thân trẻ khuyết tật được diễn ra. Tận dụng các yếu tố môi trường tốt của giáo viên sẽ mang lại hiệu quả và chất lượng dạy học trẻ khuyết tật cao.

Là một thành viên của lớp học, trẻ khuyết tật và quá trình dạy học trẻ khuyết tật được cấu trúc đan xen, phối hợp, gắn kết với quá trình dạy học nói chung. Dạy học trẻ khuyết tật chỉ đạt hiệu quả cao khi hai quá trình này hoà quyện vào nhau, không phân biệt quá trình này với quá trình kia, sự vận động của các thành tố cấu trúc nằm trong một chỉnh thể thống nhất. Chất lượng của quá trình dạy học nói chung cũng chính là chất lượng của quá trình dạy học trẻ khuyết tật.

1.2.2. Nhiệm vụ dạy học trẻ khuyết tật

Có thể coi quá trình dạy học trẻ khuyết tật mặc dù có những đặc điểm riêng song thực chất vẫn là quá trình dạy học nói chung. Do đó, quá trình dạy học trẻ khuyết tật cũng có các nhiệm vụ dạy học cơ bản như quá trình dạy học nói chung.

1.2.2.1. Nhiệm vụ dạy học chung

Theo GS.TS. Phạm Viết Vượng, quá trình dạy học có 3 nhiệm vụ cơ bản, gắn bó chặt chẽ và tác động biện chứng với nhau, thúc đẩy nhau cùng phát triển, gồm:

- Cung cấp cho học sinh một hệ thống kiến thức khoa học toàn diện về tự nhiên, xã hội, tư duy, về kĩ thuật và nghệ thuật,... cùng với nó là hệ thống kĩ năng thực hành và phương pháp tư duy sáng tạo;
- Trên cơ sở cung cấp kiến thức khoa học, rèn luyện kĩ năng thực hành, với các mức độ khó khác nhau, “đi trước”, “đón đầu” để hướng dẫn phát triển trí tuệ cho người học. Trong học tập, học sinh luôn phải có những cố gắng, nỗ lực, phải vươn lên để nắm vững kiến thức, rèn luyện phương pháp tư duy sáng tạo.
- Dạy học là một bộ phận của quá trình sư phạm, là một hoạt động có mục đích, có kế hoạch. Mục đích cuối cùng là hình thành các phẩm chất nhân cách cho học sinh.

Trong quá trình dạy học trẻ khuyết tật, ba nhiệm vụ trên được cụ thể hoá thành những nhiệm vụ hay mục tiêu cụ thể hơn và tùy vào từng dạng trẻ khuyết tật mà những nhiệm vụ này có thể được áp dụng cho phù hợp.

1.2.2.2. Những nhiệm vụ dạy học trẻ khuyết tật cụ thể

- Cơ sở xác định nhiệm vụ dạy học trẻ khuyết tật cụ thể:

Nhiệm vụ dạy học trẻ khuyết tật được xác định dựa trên những căn cứ cơ bản sau:

- Ba nhiệm vụ dạy học phổ thông đã được xác định rõ trong mục tiêu dạy học của hệ thống giáo dục quốc dân nước ta (như trên).
- Cơ sở về đặc điểm nhận thức, giao tiếp, hành vi cũng như nhu cầu phát triển của trẻ khuyết tật.
- Điều kiện kinh tế, môi trường và hoàn cảnh sống của gia đình và bản thân

trẻ khuyết tật, điều kiện phương tiện, cơ sở vật chất của nhà trường, lớp học nơi trẻ khuyết tật theo học.

- Những nhiệm vụ dạy học trẻ khuyết tật cụ thể:

- Cung cấp cho trẻ khuyết tật những kiến thức và kỹ năng văn hóa cơ bản phù hợp với trình độ và khả năng nhận thức của trẻ có các dạng khuyết tật khác nhau, đạt trình độ phổ cập tương đương với trẻ bình thường có thể trong cùng thời gian và môi trường giáo dục.

- Trang bị một hệ thống kỹ năng xã hội đảm bảo cho trẻ khuyết tật có thể hoạt động và sinh hoạt một cách càng bình thường càng tốt trong các môi trường khác nhau tại gia đình, cộng đồng, nhà trường. Hệ thống kỹ năng này trước hết cũng là hệ thống kỹ năng dành cho trẻ bình thường cùng độ tuổi song cũng cần phải phù hợp với khả năng lĩnh hội và sử dụng của từng dạng trẻ khuyết tật.

- Nhờ hệ thống kiến thức và kỹ năng trẻ khuyết tật được cung cấp góp phần cải thiện tình trạng giảm sút các chức năng do khuyết tật gây nên, đồng thời tạo cơ hội cho việc tận dụng và phát huy một cách tối đa những năng lực còn lại của trẻ khuyết tật.

- Nhiệm vụ hướng nghiệp và dạy nghề cho trẻ khuyết tật. Đây là một nhiệm vụ quan trọng vì mục đích cuối cùng của dạy học là phát triển nhân cách và trẻ khuyết tật có thể sống một cách càng độc lập, càng tự lập càng tốt bằng một nghề hay một công việc có thu nhập đảm bảo cuộc sống của trẻ.

Như vậy, nhiệm vụ dạy học trẻ khuyết tật cơ bản được xác định là những nhiệm vụ dạy học nói chung song được cụ thể, chi tiết hoá hơn giúp giáo viên xác định được những công việc cần phải tiến hành nhằm thực hiện tốt các nhiệm vụ trên trong dạy học trẻ khuyết tật.

1.2.3. Động lực của quá trình dạy học trẻ khuyết tật

Theo quan điểm triết học, dạy học trẻ khuyết tật là một quá trình vận động, biến đổi và phát triển không ngừng. Cả hai chủ thể trong quá trình dạy học đều có những sự biến đổi to lớn về chất được xác định bằng sự phát triển ở trẻ thông qua quá trình lĩnh hội những kiến thức, kỹ năng, sự thay đổi trong hành vi và việc hình thành các phẩm chất trong nhân cách của trẻ khuyết tật.

Sự phát triển của quá trình dạy học là quá trình nảy sinh và giải quyết liên tục các mâu thuẫn của nó. Quá trình dạy học trẻ khuyết tật là một quá trình hết

sức phức tạp, có nhiều mâu thuẫn luôn phát sinh và đòi hỏi phải được giáo viên và trẻ khuyết tật nỗ lực giải quyết. Những mâu thuẫn xuất hiện trong quá trình này có thể kể đến như:

- Mâu thuẫn giữa toàn bộ quá trình tổ chức dạy học trẻ khuyết tật trong môi trường dạy học phổ thông mà chủ yếu là dành cho đối tượng trẻ em bình thường về nhận thức, tâm lí, hành vi,...

- Mâu thuẫn giữa mục đích, nội dung dạy học phổ thông đòi hỏi được điều chỉnh để áp dụng cho mục đích dạy học trẻ khuyết tật.

- Mâu thuẫn giữa sử dụng các phương pháp dạy học trong lớp học phổ thông bình thường với việc áp dụng các phương pháp đặc thù dành riêng cho trẻ khuyết tật.

- Mâu thuẫn giữa yêu cầu về nội dung, thời gian của chương trình, môn học, bài học, tiết học với trình độ nhận thức hết sức hạn chế và đòi hỏi nhiều thời gian để tiếp thu, lĩnh hội của trẻ khuyết tật cũng như sự nỗ lực hết sức mình của giáo viên. Đây chính là mâu thuẫn cơ bản nhất, giải quyết được mâu thuẫn này sẽ trở thành động lực của quá trình dạy học trẻ khuyết tật.

Tuy nhiên, bên cạnh động lực do yêu cầu khách quan bên ngoài và trình độ hiện tại của trẻ khuyết tật, còn một yếu tố không kém phần quan trọng để thúc đẩy quá trình dạy học phát triển đó chính là bản thân đứa trẻ khuyết tật. Theo quan điểm của giáo dục trẻ khuyết tật hiện đại thì trẻ khuyết tật với những hạn chế do khuyết tật gây nên thì chúng phát triển theo chiều hướng mà mỗi cá nhân trẻ cảm nhận được từ chính khuyết tật của mình. Mặc dù khuyết tật gây những trở ngại nhất định cho trẻ trong hoạt động nhận thức, học tập cũng như giao tiếp, song cũng chính điều này lại là yếu tố kích thích trẻ khuyết tật vươn lên phía trước, làm xuất hiện xu hướng mong muốn và sức mạnh vượt qua trở ngại khuyết tật: *"Đứa trẻ sẽ muốn nhìn tất cả nếu như nó bị cận thị; muốn nghe tất cả nếu như tai nó bị khiếm khuyết; muốn nói nếu như nó gặp khó khăn trong việc thể hiện ngôn ngữ hay bị nói lắp"*. (Theo A.Adler, bác sĩ tâm thần người Áo).

Như vậy, động lực của quá trình dạy học mặc dù vẫn tuân theo quy luật chung của quá trình dạy học tức là quá trình chuyển yêu cầu, nội dung dạy học thành nhu cầu nhận thức của bản thân nhưng quá trình dạy học mà trực tiếp là người giáo viên cần biết khai thác và tác động làm sao cho xu hướng vươn lên và khát vọng vượt qua khuyết tật của trẻ trở thành sức mạnh của chính đứa trẻ

khuyết tật, từ đó tạo động lực bên trong, trực tiếp để trẻ khuyết tật không ngừng học tập, vượt qua mặc cảm, tận dụng những khả năng dù không toàn diện, trồn vẹn còn lại để tiếp thu, lĩnh hội kiến thức, kỹ năng, bù đắp lại những thiếu hụt do khuyết tật gây ra. Trong dạy học trẻ khuyết tật, chính nỗ lực ý chí của trẻ khuyết tật đôi khi quyết định sự thành bại của quá trình dạy học cũng như sự thành bại của chính bản thân trẻ khuyết tật trong cuộc sống hiện tại và tương lai.

Do đó, quá trình dạy học trẻ khuyết tật không chỉ là việc giải quyết các mâu thuẫn đã nêu ở trên mà cần phải tạo động lực, phát huy ý chí, nghị lực của trẻ khuyết tật trong học tập tạo nên động lực tổng thể thúc đẩy quá trình dạy học trẻ khuyết tật không ngừng phát triển.

1.3. Nguyên tắc dạy học trẻ khuyết tật

Dạy học và đặc biệt là dạy học trẻ khuyết tật đòi hỏi cần phải có những nguyên tắc đảm bảo cho toàn bộ quá trình này đi đúng hướng và đạt được mục đích, hiệu quả cao.

Nguyên tắc dạy học trẻ khuyết tật bao gồm sự kế thừa và tuân thủ theo các nguyên tắc dạy học nói chung và một số những nguyên tắc đặc thù nhưng cũng có thể áp dụng cho mọi trẻ em bình thường khác, đặc biệt là sự vận dụng các thành tựu của các ngành khoa học có liên quan trực tiếp như tâm bệnh học, thần kinh học, điều khiển học,...

Sau đây là hệ thống các nguyên tắc của quá trình dạy học trẻ khuyết tật:

1.3.1. Đảm bảo các nguyên tắc chung của quá trình dạy học

Các nguyên tắc chung của quá trình dạy học đã được các tài liệu của các nhà khoa học giáo dục đề cập đến một cách hết sức có hệ thống và đầy đủ. Có thể kể đến các nguyên tắc sau:

1.3.1.1. Nguyên tắc thống nhất biện chứng giữa tính khoa học và tính giáo dục trong dạy học

Tính khoa học trong dạy học trẻ khuyết tật được thể hiện ở nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức và điều kiện phương tiện tổ chức quá trình dạy học trẻ khuyết tật. Kiến thức và kỹ năng trang bị cho trẻ khuyết tật không chỉ được lựa chọn từ kiến thức chung dành cho trẻ ở những độ tuổi khác nhau mà còn được thiết kế, sắp xếp, điều chỉnh cho phù hợp với trình độ nhận thức, khả

năng lĩnh hội, hứng thú đối với học tập,... của trẻ khuyết tật. Việc truyền đạt những kiến thức và kỹ năng này cho trẻ khuyết tật đòi hỏi sự lựa chọn phương pháp, hình thức và phương tiện dạy học phù hợp, thống nhất và đồng bộ tạo thành một chỉnh thể hoạt động thống nhất giữa giáo viên và trẻ khuyết tật.

Những đặc điểm hành vi, đặc điểm trong giao tiếp là những nét hết sức đặc trưng của trẻ khuyết tật mà giáo viên trong quá trình dạy học cần phải chú ý đến, phát triển cho trẻ những hành vi phù hợp, biết sử dụng các kỹ năng giao tiếp phù hợp trong những hoàn cảnh, tình huống cụ thể. Quá trình dạy học trẻ khuyết tật không chỉ nhằm vào việc phát triển khả năng nhận thức, trình độ trí tuệ mà còn nhằm mục đích giáo dục những kỹ năng sống cơ bản, hết sức cần thiết cho trẻ khuyết tật.

Quá trình dạy học trẻ khuyết tật cần đảm bảo có sự thống nhất và đồng bộ giữa tính khoa học và tính giáo dục nêu trên.

1.3.1.2. Nguyên tắc thống nhất giữa dạy lý thuyết với dạy thực hành

Trẻ khuyết tật có những đặc điểm hết sức đặc trưng về nhận thức, giao tiếp, hành vi. Dạy lý thuyết đồng nghĩa với việc dạy thực hành cho trẻ. Những kiến thức văn hoá được dạy thông qua những đồ vật, sự vật, hình ảnh, mô hình,... hoàn toàn mang tính hiện diện cụ thể trong đời sống hàng ngày của trẻ. Đối với từng dạng và mức độ khuyết tật khác nhau của trẻ mà mức độ dạy lý thuyết và thực hành có khác nhau, tuy nhiên không thể tách rời việc dạy lý thuyết và dạy thực hành cho trẻ khuyết tật thậm chí ngay trong từng bài dạy, từng tiết dạy. Sự thống nhất này đảm bảo cho trẻ khuyết tật không chỉ có được kiến thức cơ bản mà quan trọng hơn còn có được kỹ năng thực hành trực tiếp đồng thời ngay trong một khoảng thời gian nhất định. Có thể nói, đây là nguyên tắc có ý nghĩa quyết định đối với sự thành công của quá trình dạy học trẻ khuyết tật.

1.3.1.3. Nguyên tắc thống nhất giữa dạy tập thể với dạy cá nhân

Có hai hình thức dạy học trẻ khuyết tật là hình thức dạy theo nhóm đối tượng có cùng dạng khuyết tật (học chuyên biệt) và hình thức dạy học mà trẻ khuyết tật học chung với trẻ bình thường trong các trường, lớp phổ thông (học hoà nhập). Dù là hình thức dạy nào thì cần phải đảm bảo nguyên tắc này.

Yêu cầu của nguyên tắc này đối với dạy học trẻ khuyết tật là giáo viên cần kết hợp thống nhất, đồng bộ và linh hoạt giữa việc truyền đạt những kiến thức bắt buộc mọi trẻ trong lớp phải tiếp thu đồng thời với việc truyền đạt kiến thức

đã lựa chọn cho trẻ khuyết tật, dành sự hỗ trợ phù hợp về thời gian, tần suất và mức độ đảm bảo cho từng đối tượng trẻ khuyết tật được lĩnh hội một cách hiệu quả nhất. Bên cạnh đó, giáo viên cũng cần sử dụng một cách có hiệu quả sự giúp đỡ của nhóm bạn cũng như tổ chức các hoạt động học tập theo nhóm để những trẻ khác có cơ hội được hỗ trợ trẻ khuyết tật học tập.

Đồng thời, cần có những tiết dạy cá nhân cho trẻ khuyết tật (một thầy một trò) để bổ trợ cho trẻ khuyết tật những kiến thức, kĩ năng giáo viên còn chưa có điều kiện truyền đạt cho trẻ trong thời gian học chung với các bạn khác trong lớp.

1.3.1.4. Nguyên tắc dạy học đi trước sự phát triển

Nguyên tắc này dựa trên cơ sở của Học thuyết "Vùng phát triển gần" do nhà tâm lí học người Nga, L.S. Vư-gôt-xki nêu ra với tư tưởng "Dạy học đón đầu và đi trước sự phát triển". Những nội dung cơ bản liên quan đến dạy học của Học thuyết bao gồm:

Tại mỗi thời điểm nào đó trong sự phát triển của trẻ đều có hai trình độ: Trình độ phát triển hiện tại và trình độ phát triển gần nhất.

- Trình độ hiện tại được thể hiện ở sự chín muồi, sự kết thúc của chu trình phát triển cho tới thời điểm đó. Nếu giao nhiệm vụ trong trình độ này đứa trẻ có thể độc lập giải quyết nhiệm vụ đặt ra.

- Trình độ gần nhất bao hàm cả các quá trình đang chín muồi, đang hình thành và phát triển, được gọi là "Vùng phát triển gần". Nếu giao nhiệm vụ ở trình độ này đứa trẻ chưa thể độc lập giải quyết được. Nhưng nếu có gợi mở hướng dẫn của người lớn thì chúng có thể hoàn thành được nhiệm vụ giao cho.

Như vậy, căn cứ vào "Vùng phát triển gần" của trẻ giúp chúng ta xác định tương lai của trẻ, xác định sự tương hỗ giữa quá trình dạy học và sự phát triển của trẻ, giúp chúng ta định hướng phát triển xa hơn không chỉ dừng lại ở những gì mà trẻ đạt được.

L.S. Vư-gôt-xki phê phán quan điểm dạy học cũ được định hướng theo trình độ hiện tại của trẻ, do đó chỉ giới hạn ở mức không vượt ra khỏi phạm vi của trình độ đó. Dạy học định hướng theo các chu kì phát triển đã chín muồi thì không có tác dụng gì đối với sự phát triển của trẻ, không tạo ra quá trình phát triển, chỉ bám theo sau sự phát triển.

Dấu hiệu cơ bản của dạy học là tạo ra được vùng phát triển gần nhất – tức là thức tỉnh đứa trẻ, kích thích và đưa ra một loạt các quá trình bên trong của sự phát triển đi vào chuyển động (những quá trình này bây giờ còn là những khả năng của trẻ trong phạm vi các mối quan hệ bạn bè, người xung quanh), trải qua quá trình phát triển sau này sẽ trở thành những thành quả bên trong của đứa trẻ.

Đối với dạy học trẻ khuyết tật nói chung, đặc biệt là đối với trẻ chậm phát triển trí tuệ, ông cho rằng: "... Như chúng ta biết, trẻ chậm phát triển trí tuệ thì khả năng tư duy trừu tượng rất hạn chế. Từ đây các nhà sư phạm đã đưa ra kết luận về toàn bộ việc dạy học cho trẻ chậm phát triển trí tuệ phải dựa vào tính trực quan. Như vậy, chúng ta đã loại bỏ việc dạy học tất cả những gì có liên quan đến khả năng tư duy trừu tượng của trẻ. Chẳng những chúng ta không giúp trẻ khắc phục được những khuyết tật bẩm sinh mà còn tăng cường khuyết tật ấy, làm cho trẻ hoàn toàn quen với việc tư duy trực quan, làm mất mất những mầm mống yếu ớt của tư duy trừu tượng ít hay nhiều cũng có ở trẻ này".

L.S.Vư-gốt-ki cho rằng, tư duy cụ thể là tính chất chung của mỗi trẻ khuyết tật. Sự kém phát triển hình thức tư duy bậc cao là trở ngại đầu tiên xuất hiện như Hội chứng thứ hai của khuyết tật. Đối với trẻ chậm phát triển trí tuệ có thể học được cách khái quát nhưng đây là quá trình diễn ra chậm hơn so với trẻ bình thường khác.

Trong quá trình dạy học trẻ khuyết tật, giáo viên phải nắm bắt được sự phát triển của trẻ, vốn hiểu biết, kĩ năng vận dụng,... của trẻ để phán đoán những gì nằm trong "Vùng phát triển gần" có khả năng phát triển tiếp theo thông qua giao nhiệm vụ cụ thể ở từng môn học, bài học, tiết học... Từ đó, qua các môn học hình thành cho trẻ các biểu tượng, khái niệm ở xung quanh và trên cơ sở đó phát triển tư duy logic, khái quát trừu tượng.

Học thuyết "Vùng phát triển gần" cho phép đưa ra một cách dạy học mới đó là: Chỉ có cách dạy học nào đi trước sự phát triển mới là cách dạy học tốt, có hiệu quả và mới có thể phát triển trí tuệ của trẻ.

1.3.2. Một số các nguyên tắc dạy học trẻ khuyết tật khác

1.3.2.1. Nguyên tắc dạy học dựa vào những điểm mạnh của trẻ

Theo nhà tâm lí học người Mĩ Howard Garner, với Lí thuyết về nhiều dạng trí khôn ở con người nổi tiếng (Theory of Multiple Intelligences), cho rằng con

người có nhiều dạng trí khôn khác nhau. cơ cấu trí khôn hay trí tuệ của con người bao gồm: trí khôn ngôn ngữ, trí khôn âm nhạc, trí khôn lôgic-toán, trí khôn không gian, trí khôn tri giác cơ thể – tri giác vận động, trí khôn cá nhân,... Những dạng trí khôn này không nhất thiết được bộc lộ hết ở một con người. Không phải tất cả các trí khôn này đều phát triển đồng đều ở một con người, có những trí khôn phát triển mạnh và cũng có những trí khôn bị hạn chế và không thể được bộc lộ ra bên ngoài được. Con người nói chung có thể đạt tới nhiều thành tựu khi chỉ cần phát huy được một hay nhiều thành phần trí khôn. Hay nói cách ngược lại thì con người nếu bị khiếm khuyết hay mất đi một hay một số dạng trí khôn nào đó con người vẫn có thể đạt được những thành tựu không thấp.

Trẻ khuyết tật là những trẻ mà do khiếm khuyết về mặt thực thể đã dẫn đến sự suy giảm chức năng cơ thể và chức năng trí tuệ, chức năng nhận thức. Mỗi trẻ khuyết tật là một bức tranh hết sức đa dạng và phong phú về tâm lí, tình cảm, nhận thức, hành vi, thái độ song mỗi trẻ có những điểm mạnh và những hạn chế nhất định trong nhân cách của mình. Không có trẻ khuyết tật nào là mất hết khả năng nhận thức hay mất hết trí khôn của mình.

Nguyên tắc này đưa ra yêu cầu trong quá trình dạy học trẻ khuyết tật là phải phát hiện được mặt mạnh trong cấu trúc trí tuệ của trẻ khuyết tật, đó là công việc hết sức quan trọng của nhà giáo dục nói chung cũng như của người giáo viên. Trên cơ sở điểm mạnh đó, giáo viên có thể thiết kế mục đích, nội dung, phương pháp và hình thức dạy học phù hợp để phát huy những điểm mạnh đó của trẻ khuyết tật. Đồng thời giáo viên cũng cần hiểu rằng khó có thể đòi hỏi những điểm hạn chế của trẻ mà dù có cố gắng tác động thế nào đi chăng nữa cũng khó có thể đạt tới trình độ như những điểm mạnh khác trong chính bản thân đứa trẻ cũng như so với những trẻ em bình thường khác.

Do đó, nếu các hoạt động dạy học được thiết kế và tổ chức dựa trên mặt mạnh của trẻ thì sẽ có nhiều cơ hội thành công hơn. Những khiếm khuyết về thể chất, tinh thần hay giác quan đã làm hạn chế năng lực học tập của trẻ. Giáo viên cần phải nhìn thấy điểm mạnh, chỉ ra cơ chế, khả năng thay thế bù trừ chức năng trong quá trình học tập của học sinh, từ đó tổ chức, tạo cơ hội cho học sinh sử dụng tối đa những năng lực còn lại như là điểm mạnh để tiến hành các hoạt động học tập. Có như vậy quá trình dạy học trẻ khuyết tật mới có thể đạt chất lượng và hiệu quả cao được.

1.3.2.2. Nguyên tắc cá biệt hoá

Cá biệt hoá hay còn gọi là cá thể hoá trong quá trình dạy học đã được UNESCO đề cập đến với định nghĩa là “*sự giáo dục mà nội dung quá trình học tập và giảng dạy được xác định bởi các nhu cầu, mong muốn của người học và họ tham gia tích cực vào việc hình thành và kiểm soát; sự giáo dục này huy động những nguồn lực và kinh nghiệm của người học*”.

Cá biệt hoá trong quá trình dạy học cũng chính là việc thực hiện quan điểm “*Dạy học lấy học sinh làm trung tâm*”, tức là dạy học cần phải hướng vào người học, vào việc hình thành và phát triển nhân cách cho người học. Dạy học phải dựa vào chính đối tượng đồng thời là chủ thể của quá trình dạy học, bao gồm:

- Kinh nghiệm, trình độ hiện có của trẻ.
- Đặc điểm nhận thức hiện có của trẻ.
- Khả năng và những điều kiện dạy và học cụ thể của trường, lớp, gia đình, địa phương, cộng đồng,...

Trên cơ sở đó, các tác giả K. Barry và L. King (1993), đã đề cao nhu cầu, lợi ích của người học, đề xuất việc thiết kế chương trình, nội dung học tập lấy lợi ích, nhu cầu của người học làm trung tâm.

Quá trình dạy học trẻ khuyết tật ở Việt Nam trong những năm qua có thể được coi là “thước đo” của việc thực hiện quan điểm trên. Mỗi trẻ khuyết tật như đã đề cập ở trên là một bức tranh hết sức đa dạng phong phú về trình độ nhận thức, tình cảm, hành vi,... Mỗi trẻ cần một chương trình giáo dục riêng, mỗi bài soạn giáo án hay kế hoạch dạy học của giáo viên cần có mục tiêu, nội dung, hoạt động dành cho trẻ nằm trong tổng thể chung của lớp học. Trên cơ sở đó, những hoạt động dạy học của giáo viên trong lớp sẽ được “hoà quyện” vào nhau nhưng vẫn nhằm vào từng đối tượng khác nhau của lớp học.

Cũng cần tránh quan điểm sai lầm trong thực tiễn các nhà trường hiện nay, cá biệt hoá tức là dành cho những học sinh cá biệt (chẳng hạn như học sinh hay nghịch ngợm, lười học, học kém,...) hay những học sinh thuộc diện năng khiếu, chỉ những trẻ này mới áp dụng nguyên tắc cá biệt hoá.

Tất cả mọi trẻ em không trẻ nào giống trẻ nào về tất cả các lĩnh vực phát triển. Cá thể hoá tức là việc dạy học và giáo dục cần phải căn cứ vào đặc điểm của từng trẻ, vào khả năng, nhu cầu và hứng thú của từng em. Dạy học phát triển đến trình độ cao là dạy học thực hiện nguyên tắc cá biệt hoá một cách triệt để.

1.3.2.3. Nguyên tắc can thiệp giáo dục sớm trong dạy học

Can thiệp giáo dục sớm là những tác động mang tính giáo dục trong giai đoạn trước khi hoạt động dạy học đối với trẻ khuyết tật thực sự được diễn ra. Nó thể hiện mối quan hệ giữa quá trình giáo dục và dạy học thông qua việc trẻ được làm quen và trang bị trước một số kiến thức và kĩ năng nhất định để có thể tiếp thu, lĩnh hội kiến thức trong giai đoạn phát triển tiếp theo.

Can thiệp giáo dục sớm được diễn ra trong mọi giai đoạn học tập của trẻ khuyết tật đặc biệt là giai đoạn tiền học đường, tức là độ tuổi mẫu giáo. Đây là giai đoạn nhà trường mầm non phải có sự chuẩn bị về mọi mặt, đặc biệt là tâm thế học tập, kiến thức cơ bản về tự nhiên, xã hội, về nhận biết các con số, con chữ, màu sắc, hình dáng đồ vật,...

Giáo viên cũng cần phát hiện trước những nguy cơ khuyết tật mới “tật thứ phát” có thể phát sinh nhằm có biện pháp ngăn ngừa cũng như khắc phục kịp thời. Từ đó, sẽ làm giảm thiểu những khó khăn do khuyết tật gây nên, làm cho nhiều mặt phát triển của trẻ bị trì trệ hoặc phát triển lệch hướng. Nếu để kéo dài không can thiệp, sự trì trệ hay phát triển lệch hướng sẽ ảnh hưởng lớn tới sự phát triển toàn diện của trẻ sau này.

Nguyên tắc này còn đòi hỏi giáo viên trong toàn bộ quá trình dạy học của mình phải có sự chuẩn bị trước một số kiến thức và kĩ năng cơ bản của bài học tiếp theo, cung cấp trước cho trẻ khuyết tật thông qua các tiết học cá nhân vào cuối buổi học trong ngày để trẻ có đủ tự tin và có đủ vốn để học trong buổi học tiếp theo.

Nguyên tắc này cho thấy can thiệp giáo dục sớm là sự can thiệp giáo dục có chủ đích, có kế hoạch, có phương pháp của giáo viên nhằm tạo ra những tiền đề, điều kiện tốt nhất cho trẻ khuyết tật có đủ khả năng để tham gia các hoạt động học tập tiếp theo đạt hiệu quả tốt nhất.

1.4. Hình thức tổ chức dạy học trẻ khuyết tật

1.4.1. Khái niệm chung về hình thức tổ chức dạy học trẻ khuyết tật

Hình thức tổ chức dạy học trẻ khuyết tật được xác định dựa trên hình thức tổ chức dạy học cho trẻ nói chung. Đó là cách thức tổ chức quá trình dạy học phù hợp với mục đích, nội dung bài học, phù hợp với đặc điểm của trẻ về thể chất cũng như về trí tuệ, tâm lí, tình cảm, phù hợp với điều kiện thực tế của nhà

trường, địa phương,... nhằm làm cho bài học đạt hiệu quả tốt nhất. Các hình thức dạy học hiện nay của các nhà trường được tổ chức hết sức đa dạng trên cơ sở lấy chất lượng học tập của học sinh làm thước đo của quá trình dạy học. Tên gọi của mỗi hình thức dạy học lại tùy thuộc vào những căn cứ khác nhau của quá trình dạy học.

Trên phương diện chung nhất khi xem xét phương thức dạy học theo tiến trình của lịch sử phát triển giáo dục và dạy học trẻ khuyết tật thì có ba hình thức dạy học trẻ khuyết tật cơ bản, đó là hình thức dạy học chuyên biệt, hình thức dạy học hội nhập và hình thức dạy học hoà nhập.

Những hình thức dạy học trẻ khuyết tật phổ biến thường được áp dụng trong các loại nhà trường dạy học trẻ khuyết tật cụ thể như: Học cá nhân, học ganh đua và học hợp tác nhóm.

1.4.2. Ba hình thức tổ chức dạy học trẻ khuyết tật

1.4.2.1. Hình thức dạy học chuyên biệt (Special Instructions)

Dạy học chuyên biệt là hình thức dạy học cho cùng một đối tượng trẻ khuyết tật ở cùng một trình độ nhận thức và có thể ở cùng hoặc không cùng độ tuổi trong cùng một lớp học thậm chí là trường dành riêng cho từng đối tượng trẻ khuyết tật.

Chẳng hạn như lớp dạy học trẻ khiếm thính, dạy học trẻ khiếm thị, dạy học trẻ chậm phát triển trí tuệ,...

Hình thức dạy học chuyên biệt có lịch sử phát triển lâu đời và đến nay đã tồn tại hơn hai thế kỉ trên thế giới và hơn một thế kỉ ở Việt Nam. Mỗi lớp học chuyên biệt chỉ có khoảng từ 12 đến tối đa 15 trẻ khuyết tật cùng dạng nên dạy học chuyên biệt đề cao những kĩ năng chuyên biệt dành riêng cho từng đối tượng khuyết tật trong lớp học, không quan trọng hoá vấn đề thời gian dành cho một đơn vị kiến thức hay kĩ năng mà dựa vào chính sự tiếp thu của bản thân trẻ khuyết tật. Vì vậy, trẻ khuyết tật thường được giáo viên hướng dẫn một cách hết sức tỉ mỉ thông qua những kế hoạch dạy học cũng được thiết kế công phu, chi tiết. Những trẻ khuyết tật theo học hình thức này có những tiến bộ đáng kể trong các hành động trí tuệ, trong việc áp dụng giải những bài toán hay những tình huống học tập có vấn đề, trong kĩ năng tự phục vụ cũng như một số những tiến bộ trong hành vi, tình cảm.

1.4.2.2. Hình thức dạy học hội nhập (*Intergrated Instructions*)

Dạy học hội nhập là hình thức dạy học dành riêng cho một số trẻ khuyết tật có khả năng vừa học theo hình thức chuyên biệt, vừa có khả năng học theo hình thức hoà nhập.

Dạy học hội nhập được xuất hiện trong thời kì có sự chuyển giao giữa hai hình thức từ dạy học chuyên biệt sang dạy học hoà nhập khi chưa có sự hiểu biết một cách đầy đủ về dạy học hoà nhập. Giai đoạn này được diễn ra mạnh mẽ từ những năm 1980 đến những năm đầu thập kỉ 90 của thế kỉ XX và đến nay thì hình thức dạy học này vẫn còn tồn tại khá phổ biến.

Việc thực hiện mục tiêu trọng tâm của dạy học trẻ khuyết tật là dạy kiến thức, dạy kĩ năng xã hội dẫn đến một số hình thức tổ chức dạy học hội nhập cho trẻ khuyết tật như: Trẻ bình thường và trẻ khuyết tật được tham gia cùng nhau trong một số hoạt động học tập (như thể thao, hoạ, vẽ, trò chơi học tập,...) trong một địa điểm và thời gian nhất định; Hay trẻ bình thường và trẻ khuyết tật cùng học với nhau trong một số giờ học mà trong các giờ học đó trẻ khuyết tật cũng có khả năng lĩnh hội kiến thức của bài học gần đạt được trình độ tương đương như trẻ bình thường; Và tất nhiên còn lại là các giờ học chuyên biệt của trẻ khuyết tật.

1.4.2.3. Hình thức dạy học hoà nhập (*Inclusive Instructions*)

Dạy học hoà nhập là hình thức dạy học trẻ khuyết tật trong môi trường lớp học phổ thông, tức là trẻ khuyết tật học chung với trẻ bình thường trong cùng một lớp, cùng một thời gian, cùng một chương trình, thường là cùng độ tuổi (nếu có chênh lệch thì nhiều hơn không quá 2 tuổi). Hình thức dạy học này đang hiện phổ biến trên thế giới và Việt Nam.

Dạy học hoà nhập là đưa trẻ khuyết tật học tập trong chính môi trường bạn bè, lớp học với tư cách là một thành viên của lớp học. Học hoà nhập làm cho trẻ khuyết tật không chỉ phải vươn lên để có thể theo kịp các bạn mà còn tạo điều kiện cơ hội cho những trẻ bình thường khác hỗ trợ trẻ khuyết tật, làm cho vấn đề học tập trở thành vấn đề mà mỗi thành viên có thể tiếp thu tuỳ theo trình độ nhận thức và kinh nghiệm của bản thân.

Trong dạy học hoà nhập, giáo viên có vai trò cực kì quan trọng vì phải giữ ít nhất hai vai trò, đối với trẻ bình thường và đối với trẻ khuyết tật. Giáo viên cần thiết kế và tổ chức các hoạt động dạy học, hoạt động nhận thức cho lớp một cách hết sức linh hoạt làm sao vừa phải đảm bảo sự tham gia của trẻ bình thường vừa phải đảm bảo sự tham gia của trẻ khuyết tật, đồng thời lại phải làm

sao trẻ khuyết tật không làm ảnh hưởng không tốt đến việc học tập của các bạn khác trong lớp. Như vậy, giáo viên cần phải có cả phương pháp dạy học phổ thông vừa phải có phương pháp chuyên biệt dạy học trẻ khuyết tật, có như thế mới đảm bảo dạy học hoà nhập đạt hiệu quả cao.

1.4.3. Một số hình thức dạy học trẻ khuyết tật

1.4.3.1. Tiết dạy cá nhân

Tiết dạy cá nhân là hình thức dạy học trẻ khuyết tật tương đối phổ biến trong các cơ sở giáo dục chuyên biệt, còn gọi là phụ đạo riêng trong các trường phổ thông (hoà nhập). Đây là hình thức tổ chức dạy học theo kiểu một thầy, một trò trong một phòng hay một lớp học riêng (đối với trường chuyên biệt gọi là phòng dạy cá nhân hay phòng học chuyên dụng).

Giáo án hay kế hoạch dạy học của tiết dạy cá nhân được thiết kế một cách hết sức chi tiết. Giáo án này có thể không tuân theo khuôn mẫu chung như giáo án dạy phổ thông mà có thể chỉ để dạy cho trẻ khuyết tật một kiến thức cụ thể hay một kĩ năng cụ thể nào đó. Ví dụ, một tiết dạy cá nhân chỉ nhằm vào việc luyện cho trẻ phát âm được âm “cờ”, hay chỉ viết được số 3 mà thôi và điều này hoàn toàn tùy thuộc vào những kiến thức, kĩ năng nào mà trẻ khuyết tật thực sự cần phải được trang bị.

Mục tiêu của tiết dạy cá nhân là nhằm khắc phục những lỗ hổng về kiến thức và kĩ năng mà trẻ khuyết tật không thể tiếp thu, lĩnh hội được khi học chung với trẻ bình thường cũng như học chung với những trẻ khuyết tật khác. Quan trọng hơn, tiết dạy cá nhân còn nhằm chuẩn bị (can thiệp sớm) cho trẻ những kiến thức và kĩ năng cần thiết trước khi trẻ chính thức được tiếp nhận trong lớp học cùng với các bạn của mình.

Phương pháp dạy học của giáo viên trong các tiết dạy cá nhân gắn liền với yêu cầu giáo viên phải nắm vững và hiểu biết sâu sắc những đặc điểm về trình độ nhận thức, tâm lí, tình cảm và hành vi của cá nhân trẻ, điểm mạnh và hạn chế, những kiến thức, kĩ năng và kinh nghiệm đã có của trẻ. Trên cơ sở đó, giáo viên phải thiết kế hàng loạt các hoạt động và xác định những tác động cần thiết, phù hợp đối với trẻ nhằm đạt được mục tiêu của tiết dạy cá nhân. Những kĩ năng dạy học chuyên biệt được thể hiện rất rõ ràng và đầy đủ trong các tiết học cá nhân.

Cần phân biệt giữa dạy học cá nhân và tiết dạy cá nhân. Dạy học cá nhân là một trong ba hình thức cơ bản của dạy học nói chung (học cá nhân, học

nhóm và học toàn lớp), đó là công việc dạy học cho cá nhân trẻ với mục tiêu riêng của từng trẻ mà không liên quan đến những trẻ khác. Mục tiêu riêng được biên soạn theo từng ngày, và sự nỗ lực của mỗi cá nhân được đánh giá bằng những chỉ số riêng. Trẻ vẫn ngồi học bình thường trong lớp với các trẻ khác song mỗi trẻ có mục tiêu, một bộ tài liệu và một khối công việc riêng theo đúng khả năng của trẻ, không giống nhau. Dù cho mỗi trẻ hoàn thành công việc học tập của mình ở mức độ nào đi nữa cũng ít hoặc không liên quan đến chương trình học tập của những trẻ khác và không ảnh hưởng đến kết quả học tập chung của cả lớp.

1.4.3.2. Học hợp tác nhóm

Học hợp tác nhóm là hình thức học tổ chức dạy học của giáo viên trong đó giáo viên chia lớp học ra thành các nhóm trẻ qua việc quy định về số lượng thành viên từng nhóm, giao nhiệm vụ cụ thể cho từng nhóm, hướng dẫn và hỗ trợ các nhóm giải quyết nhiệm vụ được giao. Mỗi thành viên của nhóm đều có một vai trò và nhiệm vụ nhất định, học hợp tác nhóm đòi hỏi sự nỗ lực của tất cả các thành viên trong nhóm để giải quyết nhiệm vụ.

Cơ sở lí luận và thực tiễn của học hợp tác nhóm chính là việc học tập được dựa trên kinh nghiệm đồng thời dựa trên kiến thức, kĩ năng, tính hợp tác, cộng hưởng tinh thần và trách nhiệm của mỗi cá nhân. Mỗi cá nhân trong nhóm sẽ hợp tác với nhau và cùng chịu trách nhiệm cho kết quả hoạt động chung của cả nhóm. Khi xem xét dưới góc độ của một phương pháp thì học hợp tác nhóm được coi là một phương pháp dạy học phổ biến trong các nhà trường hiện nay. Tuỳ từng bài học hay tiết học mà xác định số lượng hoạt động học hợp tác nhóm và thời gian dành cho mỗi hoạt động.

Để thực hiện tốt hình thức dạy học này, giáo viên cần phải chuẩn bị thật tốt trước hết là việc lựa chọn và xác định nội dung kiến thức của bài học phù hợp với tổ chức học hợp tác nhóm. Không phải bất cứ nội dung nào cũng cần phải học hợp tác nhóm mà chỉ những nội dung nào có tính bao quát, đòi hỏi sự tham gia giải quyết và mang lại lợi ích cho mọi thành viên trong nhóm. Giáo viên cần biến những nội dung học hợp tác nhóm thành những vấn đề học tập hay nhiệm vụ học tập cụ thể bằng việc thành lập các câu hỏi thảo luận cho nhóm được viết trên các phiếu giao nhiệm vụ. Đồng thời với việc giao phiếu học tập là việc chuẩn bị đầy đủ những phương tiện cho hoạt động học hợp tác nhóm như giấy viết, bút màu các loại, giấy màu, băng dính, kéo,... Kết quả của học hợp tác nhóm sẽ do nhóm

quyết định trình bày bằng các hình thức khác nhau. Giáo viên cũng cần phải dự tính trước những khó khăn của các nhóm gặp phải nhất là nhóm có trẻ khuyết tật cùng tham gia để dành thời gian và sự quan tâm cần thiết hỗ trợ và điều chỉnh cần thiết mọi hoạt động của các nhóm trong giờ học.

Hình thức dạy học hợp tác nhóm có thể được tổ chức theo các bước sau:

- *Bước 1:* Chuẩn bị cho tổ chức hoạt động học hợp tác nhóm

Bao gồm những vấn đề giáo viên cần tiến hành:

- Xác định những nội dung cho hoạt động hợp tác nhóm trong bài học.
- Xác định hình thức nhóm: Nhóm đồng nhất (cùng trình độ nhận thức, cùng giới tính) hay nhóm đa dạng (khác nhau về trình độ nhận thức, khác giới tính).
- Quyết định thời gian của từng hoạt động học hợp tác nhóm: Tùy từng nội dung hoạt động, trình độ nhận thức của trẻ mà giáo viên quyết định, có thể trong khoảng ít nhất là 3 phút và tối đa là 7 phút.
- Xác định về số lượng thành viên trong nhóm: Nhóm học hợp tác có hiệu quả thông thường có từ 2 đến 6 thành viên. Đối với những lớp ở mẫu giáo hay đầu cấp tiểu học, giáo viên nên bắt đầu từ nhóm đôi hoặc nhóm nhỏ (3 trẻ). Sau đó tăng dần số lượng trẻ trong một nhóm nhưng không nên vượt quá 6.
- Thời gian duy trì nhóm: Thông thường nhóm cần được duy trì sao cho các thành viên trong nhóm đủ để “hiểu” nhau và có được các kỹ năng cần thiết nhất định, nhưng cũng không nên để nhóm “quá hiểu” nhau để sinh ra tình trạng trì trệ, thiếu năng động, dựa dẫm vào nhau. Do vậy giáo viên cần cân nhắc khi nào cần tạo ra nhóm mới. Kinh nghiệm cho thấy tốt nhất là nên duy trì theo học kỳ trùng hợp với việc phân tổ của giáo viên.

- *Bước 2:* Tiến hành tổ chức lớp học học hợp tác nhóm

Hình thành và phân công nhiệm vụ trong nhóm: Dù là nhóm đồng nhất hay nhóm đa dạng giáo viên cần phân định vai trò và nhiệm vụ của các thành viên trong nhóm, vai trò của từng thành viên có thể thay đổi trong tiết dạy cũng như trong các bài học khác nhau. Vai trò và trách nhiệm của các thành viên trong nhóm có thể bao gồm:

Điều khiển nhóm: Hướng dẫn các thành viên tham gia vào hoạt động,

giải thích rõ nhiệm vụ hoạt động của nhóm, tóm tắt, kiểm tra lại xem mọi thành viên đã hiểu vấn đề chưa, thống nhất ý kiến của nhóm. Giải quyết các “mâu thuẫn” trong quá trình hoạt động nhóm.

Thư kí nhóm: Ghi chép mọi ý kiến, biên tập, tóm tắt các ý kiến.

Báo cáo: Thay mặt nhóm báo cáo kết quả.

Khuyến khích: Động viên mọi thành viên tham gia, nhắc nhở những thành viên tham gia “lầm lờ” trong nhóm, bảo đảm trong quá trình trao đổi mọi thành viên phải có quyền và nghĩa vụ đóng góp vào bài học.

Theo dõi: Đánh giá sự tham gia của mọi thành viên và theo dõi, thông báo thời gian cho hoạt động nhóm, cùng các thành viên trong nhóm phân phối thời gian thích hợp để giải quyết từng vấn đề.

-- Giao nhiệm vụ cho hoạt động học hợp tác nhóm: Khi giao nhiệm vụ cho hoạt động học hợp tác nhóm, giáo viên cần phải giải thích hết sức rõ ràng, nhắc lại nhiều lần cho đến khi nào trẻ hiểu rõ nhiệm vụ mới thôi.

-- Hỗ trợ và hướng dẫn khi cần: Các nhóm bắt đầu hoạt động thì cũng là lúc vai trò của giáo viên trở thành người hỗ trợ và hướng dẫn khi cần. Vị trí của giáo viên là phải đi đến từng nhóm, phát hiện những khó khăn của nhóm, đưa ra những giải thích hoặc hướng dẫn thêm cho nhóm và những điều chỉnh nếu cần.

• Bước 3: Kết thúc hoạt động học hợp tác nhóm

Giáo viên kết thúc hoạt động học hợp tác nhóm bằng nhiều hình thức khác nhau. Thông thường, giáo viên có thể yêu cầu báo cáo viên của nhóm lên báo cáo, các thành viên khác trong nhóm và tiếp đến các thành viên khác trong lớp bổ sung sau đó đi đến kết luận. Nếu có trên hai hoặc nhiều nhóm cùng thảo luận một nội dung thì không nên tất cả mọi nhóm đều báo cáo mà nên sử dụng hình thức này.

Nếu mỗi nhóm thảo luận một nội dung khác nhau thì bắt buộc tất cả các nhóm đều phải báo cáo, các thành viên trong nhóm và tiếp đến các thành viên khác của lớp bổ sung sau đó đi đến kết luận. Hình thức này thông thường chỉ được thực hiện ở những lớp cuối cấp tiểu học hoặc ở cấp trung học.

Hình thức học hợp tác nhóm có ưu điểm nổi trội là trẻ được tác động, ảnh hưởng lẫn nhau, kích thích tính tích cực của mọi thành viên trong nhóm và kích

thích sự “cạnh tranh lành mạnh” giữa các nhóm trong lớp học, tạo ra một môi trường dạy học sôi động, trẻ được tham gia hoạt động với tư cách là chủ thể tích cực nên ghi nhớ và hiểu sâu sắc vấn đề học tập.

Để tổ chức hình thức dạy học hợp tác nhóm một cách có hiệu quả đòi hỏi giáo viên cần phải có sự chuẩn bị đầy đủ và tuân theo những yêu cầu của các bước thực hiện hình thức dạy học này, đồng thời cũng cần tránh lạm dụng nội dung khi không cần phải sử dụng hình thức dạy học hợp tác nhóm (thường là quá dễ) và lạm dụng về thời gian (quá kéo dài) sẽ làm ảnh hưởng đến việc dạy học những nội dung khác còn lại của bài học.

1.4.3.3. Luyện tập

Trong dạy học phổ thông thì luyện tập được coi là hình thức lớp-bài, gồm có các giờ học bài mới, bài ôn tập, bài luyện tập, bài học tổng hợp. Trong dạy học trẻ khuyết tật, luyện tập có thể được coi là hình thức dạy học quan trọng nhằm củng cố những kiến thức, kỹ năng đã truyền đạt cho trẻ khuyết tật.

Một trong những đặc điểm cơ bản trong hoạt động nhận thức của trẻ khuyết tật là do sự khiếm khuyết của một bộ phận cơ thể nào đó, nhất là đối với những khiếm khuyết thuộc về cơ quan tiếp nhận và xử lý thông tin đã dẫn đến sự hiểu biết về thế giới xung quanh không được đầy đủ, toàn diện, chi tiết. Do đó, luyện tập là hình thức dạy học không chỉ với mục đích nhằm củng cố kiến thức, kỹ năng mà còn có ý nghĩa để trẻ có thể nhận thức đầy đủ, sâu sắc hơn về thế giới xung quanh đồng thời đây cũng có thể coi là con đường chủ yếu trong hoạt động nhận thức của trẻ khuyết tật, còn được gọi là “học qua thực hành”.

Hình thức này đòi hỏi giáo viên cần bố trí thời gian phù hợp, cân đối giữa việc hình thành kiến thức, kỹ năng mới và luyện tập thực hành trên cơ sở trình độ nhận thức của chính trẻ khuyết tật. Điều quan trọng đối với hình thức dạy học này là tạo cho trẻ khuyết tật có được kỹ năng nhận thức, kỹ năng thực hành cũng như kỹ năng vận dụng kiến thức vào việc giải quyết các vấn đề liên quan trực tiếp đến hoạt động học tập, lao động và sinh hoạt hàng ngày của trẻ.

Giáo viên có thể chuẩn bị hình thức dạy học này bằng cách chuẩn bị các bài luyện tập dựa theo sự phát triển hệ thống kiến thức và kỹ năng đã có của trẻ khuyết tật. Bài luyện tập cần được thực hiện từ dễ đến khó, từ đơn giản đến phức tạp, từ ít đến nhiều, từ những kiến thức, kỹ năng thực hiện trong môi trường quen thuộc đến môi trường mới hơn....

Luyện tập trong dạy học cho trẻ khuyết tật được thực hiện một cách hết sức thường xuyên, hàng ngày, hàng giờ, mọi nơi, mọi lúc bằng nhiều hình thức khác nhau với sự hướng dẫn không chỉ của giáo viên mà còn của cả những bạn bè khác của trẻ khuyết tật. Có như thế thì luyện tập mới mong đạt được kết quả cao và góp phần nâng cao chất lượng dạy học trẻ khuyết tật.

II. DẠY HỌC CÓ HIỆU QUẢ CHO TRẺ KHUYẾT TẬT

2.1. Nội dung và kế hoạch dạy học trẻ khuyết tật

2.1.1. Nội dung dạy học trẻ khuyết tật

Khi đề cập đến nội dung dạy học cũng như các thành tố khác của quá trình dạy học trẻ khuyết tật thì nội dung dạy học trẻ khuyết tật được điều chỉnh thích ứng từ nội dung dạy học phổ thông đã được Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định và ban hành. Vì vậy, nội dung dạy học trẻ khuyết tật không tách rời khỏi nội dung dạy học phổ thông nhưng lại có tính đặc thù riêng, là những cái mà giáo viên cần phải truyền đạt đến trẻ khuyết tật làm cho trẻ khuyết tật lĩnh hội và chuyển hoá thành kiến thức và kỹ năng của chính mình, phát triển trí tuệ và cao hơn là việc hình thành các phẩm chất nhân cách.

Nội dung dạy học trẻ khuyết tật đòi hỏi phải được điều chỉnh thích ứng hay nói cách khác là phù hợp với trình độ nhận thức, đặc điểm hành vi, giao tiếp cũng như đời sống tâm lý, tình cảm của chính đứa trẻ khuyết tật. Không có nội dung dạy học chung cho mọi trẻ khuyết tật, cho từng dạng trẻ khuyết tật mà nội dung dạy học phải được điều chỉnh thích ứng với từng cá nhân trẻ khuyết tật.

Từ những phân tích trên, việc xây dựng nội dung dạy học trẻ khuyết tật được xác định trên những tiêu chí cơ bản sau:

- Nội dung dạy học trẻ khuyết tật trước hết được xác định dựa trên mục tiêu và nhiệm vụ dạy học chung cũng như mục tiêu và nhiệm vụ dạy học trẻ khuyết tật cụ thể.
- Nội dung dạy học phải đảm bảo tính vừa sức, tức là phù hợp với trình độ nhận thức của trẻ, là kiến thức nền tảng đảm bảo cho sự tiếp thu, lĩnh hội những kiến thức và kỹ năng cao hơn sau này của trẻ.
- Nội dung dạy học cần đưa vào những kiến thức thuộc các lĩnh vực thiết yếu của cuộc sống, gắn liền với hoạt động học tập, vui chơi, sinh hoạt và nghề nghiệp tương lai của trẻ.

Trên cơ sở của các thành tố hợp thành nội dung dạy học phổ thông (4 yếu tố) nói chung thì nội dung dạy học trẻ khuyết tật bao gồm những vấn đề cơ bản sau:

-- *Kiến thức cơ bản* có liên quan trực tiếp đến đời sống của trẻ. Ví dụ: Kiến thức về tự nhiên (thời tiết, khí hậu, các mùa; cây cối, con vật; cơ thể con người,...); Kiến thức về xã hội (gia đình, nhà trường, bạn bè, cuộc sống xung quanh, sử dụng các tiện ích công cộng,...); Kiến thức về toán học (các con số, phép tính, tiền tệ, thời gian, các hình, màu sắc,...); Kiến thức về ngôn ngữ và giao tiếp (nghe, nói, đọc, viết);...

– *Kỹ năng xã hội cơ bản*, cần thiết cho từng dạng trẻ khuyết tật. Chẳng hạn như: Đối với trẻ khiếm thị có kỹ năng định hướng di chuyển, kỹ năng sờ, viết và đọc chữ nổi Braille, kỹ năng biểu lộ xúc cảm, tình cảm,...; Đối với trẻ khiếm thính có kỹ năng sử dụng ngôn ngữ cử chỉ điệu bộ, giao tiếp tổng hợp, sử dụng máy trợ thính,...; Đối với trẻ chậm phát triển trí tuệ có kỹ năng tự phục vụ, kỹ năng giao tiếp với bạn bè, thầy cô giáo, kỹ năng giải quyết những vấn đề hay nhiệm vụ đơn giản, cần thiết trong cuộc sống sinh hoạt hàng ngày,....

– *Phục hồi chức năng* hay nói cách khác là sự tận dụng những năng lực còn sót lại nhằm tránh được sự ảnh hưởng của khuyết tật đối với chức năng hoạt động cơ thể cũng như nhận thức của trẻ khuyết tật. Liên quan đến nội dung dạy học này là những nội dung phục hồi chức năng cho từng dạng trẻ khuyết tật với tính đặc thù riêng. Chẳng hạn, phục hồi chức năng thị lực cho trẻ khiếm thị, phục hồi chức năng thính giác cho trẻ khiếm thính, phục hồi chức năng vận động cho trẻ khuyết tật vận động, phục hồi chức năng trí tuệ (trí nhớ) cho trẻ chậm phát triển trí tuệ,....

– *Nội dung hướng nghiệp và dạy nghề* cho trẻ khuyết tật. Nội dung này bao gồm việc giới thiệu những nghề nghiệp hay công việc làm cụ thể tại địa phương, những công việc có thể phù hợp với từng dạng trẻ khuyết tật, dần dần tạo hứng thú về nghề nghiệp cho trẻ khuyết tật. Dạy học nội dung này thường được tiến hành bằng cách lồng ghép vào nội dung các môn học như lao động kỹ thuật, thủ công và một số các môn học khác. Đặc biệt đây có thể được coi là con đường nhằm hỗ trợ rất tích cực cho việc phục hồi chức năng của trẻ khuyết tật. Đồng thời, nội dung dạy học này thông thường chú trọng đến những trẻ khuyết tật trong độ tuổi thanh thiếu niên.

Như vậy, nội dung dạy học trẻ khuyết tật không phải là một nội dung được

xây dựng một cách riêng rẽ mà nó được dựa trên nội dung dạy học phổ thông và được điều chỉnh thích ứng với trình độ nhận thức, khả năng và nhu cầu trẻ khuyết tật. Nội dung dạy học trẻ khuyết tật được xây dựng cần chú trọng đến 04 nội dung đã nêu trên nhằm làm cho quá trình dạy học trẻ khuyết tật đạt hiệu quả cao.

2.1.2. Kế hoạch dạy học trẻ khuyết tật

Dạy học trẻ khuyết tật như đã đề cập ở các nội dung trên tuân theo nội dung, chương trình cũng như kế hoạch dạy học chung đối với mọi trẻ em khác. Những vấn đề như kế hoạch dạy học ở trường phổ thông, chương trình môn học, sách giáo khoa, tài liệu hướng dẫn,... đã được Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định và thực hiện thống nhất trong cả nước. Tuy nhiên, kế hoạch dạy học trẻ khuyết tật trong các mô hình khác nhau thì lại tuân theo những chương trình dạy học khác nhau, do đó kế hoạch dạy học ở mỗi mô hình lại khác nhau.

2.1.2.1. Trong các cơ sở giáo dục chuyên biệt

Kế hoạch dạy học được xây dựng theo chương trình dạy học 9 năm do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành đối với cấp tiểu học. Chương trình này được xây dựng dựa trên chương trình dạy học phổ thông 5 năm của cấp tiểu học và điều chỉnh thành 9 năm cho tất cả trẻ khuyết tật. Chương trình quy định cụ thể về mục tiêu, nội dung, số lượng các môn học, thời gian dành cho từng môn, thời gian tổng thể của chương trình. Trên cơ sở đó, mỗi trường sẽ xây dựng kế hoạch dạy học cụ thể cho trường mình. Đây là chương trình dạy học duy nhất được Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành dành cho dạy học trẻ khuyết tật. Sau khi học xong chương trình 9 năm trẻ khuyết tật sẽ được học tiếp chương trình dạy học cấp trung học cơ sở và hơn nữa là trung học phổ thông nếu có đủ điều kiện, nhưng chương trình cấp trung học cơ sở và trung học phổ thông sẽ không có sự điều chỉnh mà bắt buộc trẻ khuyết tật phải theo học giống như những trẻ bình thường khác.

Tuy nhiên, việc áp dụng chương trình dạy học 9 năm cấp tiểu học cũng hết sức linh hoạt trong thực tiễn của các cơ sở giáo dục chuyên biệt. Không phải bất cứ trẻ khuyết tật nào cũng phải theo học đầy đủ các môn quy định trong chương trình (chẳng hạn trẻ khuyết tật vận động không thể học môn thể dục, trẻ khiếm thính không thể học môn hát, nhạc,...) và cũng không nhất thiết 9 năm là bắt buộc, một số trẻ khuyết tật có khi chỉ cần 6 hoặc 7 năm là đã học

xong chương trình,... Vì vậy, kế hoạch dạy học của bản thân cơ sở giáo dục chuyên biệt đó cũng được xây dựng và thực hiện hết sức linh hoạt, hoàn toàn tùy thuộc vào đối tượng dạy học là trẻ khuyết tật

2.1.2.2. Trong các trường phổ thông (hoà nhập)

Kế hoạch dạy học trẻ khuyết tật nằm trong kế hoạch dạy học chung của toàn bộ nhà trường được xây dựng dựa trên kế hoạch dạy học do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành hàng năm. Thông thường, kế hoạch dạy học trẻ khuyết tật gắn liền và cụ thể hoá của kế hoạch giáo dục cá nhân trẻ khuyết tật cho các mục tiêu về kiến thức, kĩ năng, phục hồi chức năng, hành vi, thái độ đối với trẻ khuyết tật. Mục tiêu giáo dục trong kế hoạch giáo dục cá nhân trẻ khuyết tật thường có mục tiêu của năm, mục tiêu học kì, mục tiêu từng tháng. Kế hoạch giáo dục thường chỉ được xây dựng trong 2 tháng tính từ tháng 9 hàng năm và 3 tháng hè là các tháng 6, tháng 7 và tháng 8. Do đó, kế hoạch dạy học trẻ khuyết tật cũng tuân theo kế hoạch giáo dục cá nhân về mục tiêu cũng như về nội dung kiến thức, kĩ năng, thái độ và được thể hiện thông qua từng giáo án cụ thể của các môn học.

Kế hoạch dạy học trẻ khuyết tật không có sự điều chỉnh về thời gian dạy học (năm học, học kì, tháng, tuần), tiết học (35 đến 40 phút đối với tiểu học, 45 phút đối với trung học), tổng số môn học của cấp học,... nhưng lại có sự điều chỉnh về mục tiêu dạy học (số lượng và mức độ khó của kiến thức, kĩ năng) cho phù hợp với trẻ khuyết tật, từ đó có sự điều chỉnh về nội dung dạy học và việc tổ chức các hình thức hoạt động nhằm đạt được mục tiêu dạy học đã đề ra.

Như vậy, kế hoạch dạy học trẻ khuyết tật trong trường phổ thông đòi hỏi giáo viên không chỉ có kiến thức sư phạm chung mà còn có những kiến thức sư phạm đối với dạy học và giáo dục trẻ khuyết tật trong môi trường hoà nhập. Trình độ nhận thức, đặc điểm hành vi, giao tiếp cũng như đời sống tâm lí của trẻ khuyết tật hết sức đa dạng, phong phú và phức tạp cho nên kế hoạch dạy học cho trẻ này cũng cần phải được điều chỉnh thường xuyên cho phù hợp với trẻ nhưng lại đòi hỏi nằm trong tổng thể thống nhất với kế hoạch dạy học chung của nhà trường, lớp học.

Tóm lại, kế hoạch dạy học trẻ khuyết tật là một loại kế hoạch đặc thù, tùy từng phương thức giáo dục mà có những kế hoạch dạy học với những quy định phù hợp về mục tiêu dạy học, số lượng môn học, thời gian cho từng môn học,

thời gian tổng thể. Dù kế hoạch dạy học trẻ khuyết tật cụ thể có khác nhau về hình thức và phương pháp thực hiện nhưng đều nhằm đến hoàn thành những nhiệm vụ dạy học trẻ khuyết tật.

2.1.3. Giáo án dạy học trẻ khuyết tật

Như đã trình bày, kế hoạch dạy học trẻ khuyết tật được cụ thể hoá thành các bài học, tiết học cụ thể. Nói cách khác, kế hoạch dạy học cần phải được thực hiện thông qua sự chuẩn bị xây dựng giáo án của giáo viên. Giáo án là một bản thiết kế dạy học, là sự cụ thể hoá của kế hoạch dạy học nói chung, cụ thể hoá nội dung của kế hoạch giáo dục cá nhân trẻ khuyết tật, nội dung cần thể hiện:

- Mục đích, yêu cầu bài dạy: Mục tiêu kiến thức, kỹ năng, mục tiêu thái độ, hành vi cho trẻ bình thường và trẻ khuyết tật.
- Chuẩn bị đồ dùng, phương tiện thiết bị dạy học chung (nếu ở trong trường, lớp học phổ thông) và dạy học trẻ khuyết tật.
- Hoạt động của giáo viên, của trẻ bình thường và của trẻ khuyết tật.
- Các bài tập củng cố, thực hành, luyện tập.
- Hướng dẫn học ở nhà (giao nhiệm vụ khi kết thúc bài).

Có hai loại giáo án dạy học trẻ khuyết tật cơ bản, đó là mẫu giáo án dạy trẻ khuyết tật trong cơ sở giáo dục chuyên biệt và mẫu giáo án dạy trẻ khuyết tật trong trường phổ thông (hoà nhập).

Giáo án dạy học trẻ khuyết tật sử dụng trong cơ sở giáo dục chuyên biệt dành cho tất cả trẻ khuyết tật trong lớp học đó và có sự điều chỉnh cho phù hợp trong quá trình lên lớp của giáo viên. Tuy nhiên, từng trẻ khuyết tật lại có kế hoạch giáo dục cá nhân, trên cơ sở đó giáo viên còn thiết kế giáo án tiết dạy cá nhân cho từng trẻ khuyết tật tại cơ sở của mình. Giáo án này hết sức chi tiết và thực hiện các mục tiêu, nhiệm vụ của một tiết dạy cá nhân. Tuy từng trẻ khuyết tật mà tên tiết dạy và mục tiêu của tiết dạy cá nhân cần phải đạt đến là gì, hoạt động của giáo viên và của trẻ khuyết tật như thế nào? Về hình thức thì giáo án tiết dạy cá nhân cũng tương tự như một giáo án thông thường nhưng nội dung thì được thiết kế cho một đối tượng trẻ khuyết tật cụ thể, hết sức chi tiết, tỉ mỉ và nhằm vào một nội dung dạy học cụ thể.

Giáo án dạy học trẻ khuyết tật sử dụng trong các trường phổ thông được lồng ghép trong giáo án chung theo quy định. Thứ nhất, mục tiêu bài học hay tiết học gồm có hai mục tiêu là mục tiêu dành cho trẻ bình thường (đa số trẻ

trong lớp) và mục tiêu dành cho trẻ khuyết tật (thông thường là 2 trẻ khuyết tật trong một lớp); Thứ hai, phần hoạt động của trẻ (học sinh) được phân chia thành hai phần là hoạt động của trẻ bình thường và hoạt động của trẻ khuyết tật. Đối với những hoạt động chung mà tất cả mọi trẻ có thể tham gia thì không cần phải ghi riêng cho trẻ khuyết tật, chỉ những hoạt động nào đòi hỏi trẻ khuyết tật phải hoạt động riêng và cần có sự hỗ trợ hướng dẫn của giáo viên và bạn bè trẻ thì mới ghi rõ vào cột dành cho hoạt động trẻ khuyết tật. Trong giai đoạn hiện nay ở nước ta, việc phải lồng ghép giáo án dạy học trẻ khuyết tật như trên trong các trường phổ thông là mang tính bắt buộc. Với sự phát triển của khoa học giáo dục, mẫu giáo án này chắc chắn sẽ được thiết kế theo hình thức dành cho mọi học sinh trong lớp với những trình độ nhận thức, đặc điểm hành vi, tình cảm, giao tiếp khác nhau (dạy học phân hoá).

Sau đây là mẫu giáo án dạy học trẻ khuyết tật thiết kế trong cơ sở giáo dục chuyên biệt và trong các trường phổ thông:

Giáo án dạy học trẻ khuyết tật trong cơ sở giáo dục chuyên biệt

- 1) Tên bài dạy:
- 2) Tiết dạy:
- 3) Mục đích yêu cầu:
- 4) Chuẩn bị đồ dùng dạy học:
- 5) Tiến trình lên lớp:

(Gồm có mở bài, giải quyết vấn đề và kết thúc bài học).

Nội dung	Hoạt động của giáo viên	Hoạt động của trẻ khuyết tật

Giáo án dạy học trẻ khuyết tật trong trường phổ thông (hoà nhập)

- 1) Tên bài dạy:
- 2) Tiết dạy:
- 3) Mục đích yêu cầu:
 - Mục đích yêu cầu cho trẻ bình thường
 - Mục đích yêu cầu riêng cho trẻ khuyết tật

4) Chuẩn bị đồ dùng dạy học cho lớp (chung) và cho trẻ khuyết tật:

5) Tiến trình lên lớp:

(Gồm có mở bài, giải quyết vấn đề và kết thúc bài học).

Nội dung	Hoạt động của giáo viên	Hoạt động của trẻ	
		Hoạt động của trẻ bình thường	Hoạt động của trẻ khuyết tật

Như vậy, dạy học trẻ khuyết tật có những quy định về mẫu giáo án khác nhau và để có thể xây dựng được các giáo án dạy học trẻ khuyết tật, giáo viên cần tuân theo các bước dưới đây.

2.2. Thiết kế và tiến hành bài học có hiệu quả cho trẻ khuyết tật

2.2.1. Thế nào là dạy học cho trẻ khuyết tật có hiệu quả

Quan điểm mang tính lịch sử, dạy học được coi là việc tìm kiếm tri thức để có thể sử dụng trong việc truyền đạt cho lớp học. Với quan điểm này thì tài liệu là yếu tố quan trọng tác động đến hiệu quả của dạy học. Tuy nhiên, nếu chỉ chú trọng yếu tố tài liệu mà không tính đến nhu cầu của người học và mức độ hiệu quả của tài liệu trong việc thúc đẩy hứng thú học tập của người học và sự sáng tạo của giáo viên thì quá trình dạy học không đạt được như mong muốn.

Việc dạy học hiệu quả có nhiều thách thức với cả người dạy và người học bởi tính đa dạng và những tình huống thay đổi ở các môi trường học tập khác nhau. Trả lời câu hỏi thế nào là dạy học hiệu quả? Dạy học hiệu quả có quan hệ đến việc học ra sao? Giáo viên có trách nhiệm gì trong việc thúc đẩy học sinh học tập? Sự đa dạng của người học có ý nghĩa gì đối với quá trình dạy học? Có phải những kiến thức và tài liệu học tập là con đường tốt nhất dẫn đến kỹ năng tư duy, hay những kỹ năng tư duy chính là phương tiện để chiếm lĩnh kiến thức và tài liệu học tập? Dạy học hiệu quả có áp dụng được cho mọi cấp học (mẫu giáo, tiểu học, trung học...) hay không? và có áp dụng được với tất cả học sinh trong đó có trẻ khuyết tật?...

Các nghiên cứu đã khai thác ở các khía cạnh khác nhau:

- *Nghiên cứu về đặc điểm giáo viên*: đã đơn giản hoá yêu cầu của dạy học đảm bảo hiệu quả. Nghiên cứu xác định những tố chất của giáo viên như tính hài hước, sự vui vẻ có thể cải thiện chất lượng dạy học.
- *Nghiên cứu tập trung vào một phương pháp dạy học*: Cho rằng sử dụng một phương pháp dạy học đúng đắn trong lớp học chính là yếu tố quan trọng tới chất lượng và hiệu quả của quá trình dạy học.
- *Nghiên cứu ở cấp độ trường học*: Nghiên cứu này không tính đến đặc điểm cá nhân của người dạy, người học. Các yếu tố chất lượng được quy tính theo đặc điểm chung của trường học (yếu tố trình độ của học sinh, chương trình giảng dạy được coi là quan trọng), bỏ qua những nỗ lực và ảnh hưởng qua lại giữa giáo viên trong từng lớp học, từng đối tượng người học, thậm chí cả trong các môn học và bài học.
- *Nghiên cứu về hiệu quả giáo viên*: Những kỹ năng, thủ thuật và cách truyền thụ tri thức của giáo viên, thái độ của giáo viên ảnh hưởng tới hiệu quả dạy học và tạo nên sự khác biệt trong việc học của học sinh.
- *Vai trò học tập của học sinh được nhấn mạnh*: Nghiên cứu xác định vai trò chủ thể của học sinh trong quá trình học tập và xác định trình độ, năng lực, hứng thú học tập của trẻ có ảnh hưởng tới hiệu quả dạy học. Về cơ bản, các nghiên cứu này nhấn mạnh cần phải tập trung hơn vào học sinh và kết quả học tập của các em.

Các nghiên cứu mặc dù cho những kết quả độc lập về các yếu tố ảnh hưởng tới hiệu quả của quá trình dạy học, nhưng cuối cùng nó đã tạo nên sự biến chuyển quan trọng trong phương pháp dạy học hiện đại. Quá trình dạy học đã chú trọng hơn đến nhu cầu, hứng thú và khả năng của người học và những phương pháp tích cực nhằm lôi cuốn sự tham gia hiệu quả của học sinh vào việc học và chú ý tới sự điều chỉnh các yếu tố môi trường học tập đến trẻ.

Dạy học là một quá trình bao gồm hai dạng hoạt động có mối liên quan biện chứng với nhau: Hoạt động dạy của thầy và hoạt động học của trò. Thiếu một trong hai hoạt động này sẽ không còn là quá trình dạy học.

Thông thường, khi kết quả của quá trình dạy học không được như mong muốn, người ta thường đổ lỗi cho hoạt động học của trò chưa đúng cách, chưa chăm chỉ,... biến hoạt động dạy và học trở nên tách rời nhau. Hiệu quả của quá

trình dạy học phải được tính đến đầy đủ các yếu tố như: hoạt động của giáo viên, hoạt động của học sinh, tài liệu học tập và môi trường học tập,... Các yếu tố này gắn bó trong tổng thể chung và mục tiêu cuối cùng được xác định đó là kết quả về kiến thức, kĩ năng, niềm tin, thái độ của trẻ đạt được sau mỗi bài học.

Khi tiến hành dạy học, trẻ biết được điều gì mới? Kiến thức học được trẻ có áp dụng trong thực tế không? làm thế nào để trẻ tiếp cận với kiến thức mới ngắn nhất, dễ dàng nhất và hiệu quả nhất? Làm sao để trẻ tự tìm tòi, khám phá ra những nội dung mới của bài học, tự phát hiện ra những vấn đề cần thiết cho mình? Bằng cách nào để phát triển năng lực, sở trường của mỗi trẻ, tạo cho trẻ có niềm tin và niềm vui trong học tập; trẻ tiếp nhận kiến thức/tài liệu mới với sự hứng thú và động cơ học tập cao nhất? Những câu hỏi trên được giải quyết nghĩa là câu trả lời thế nào là dạy học có hiệu quả được trả lời.

Trong môi trường học tập đa đối tượng với những nhu cầu và năng lực học tập khác nhau của học sinh trong lớp học. Ở đó, mỗi trẻ có khả năng nhận thức, tư duy khác nhau, đòi hỏi người giáo viên phải nắm được để trẻ lĩnh hội kiến thức phù hợp với đặc điểm cá nhân. Chẳng hạn, về khả năng đọc của học sinh lớp 2, trong lớp có trẻ còn đang bập bẹ đánh vần từng chữ hoặc phát âm từng từ, nhưng cũng có trẻ đã có thể đọc lầu lầu những bài đọc khó, thậm chí có trẻ có thể đọc đạt tới mức hay và diễn cảm.

Vấn đề thời gian tiếp thu kiến thức, hiểu khái niệm ở các trẻ cũng có sự khác nhau rất rõ. Trẻ thông minh thường hiểu bài nhanh và giải quyết các nhiệm vụ học tập trong thời gian ngắn, nhưng trong lớp có trẻ học khó, đặc biệt là trẻ chậm phát triển trí tuệ thì các em lại tỏ ra chật vật với việc thu nhận kiến thức đặc biệt là kiến thức trừu tượng. Các trẻ này cũng mất nhiều thời gian hơn những trẻ khác để hiểu hoặc giải quyết nhiệm vụ học tập.

Rõ ràng trong lớp học với những đặc điểm khác nhau về năng lực trí tuệ của học sinh, việc đảm bảo hiệu quả dạy học cho mọi đối tượng luôn là thách thức lớn đối với giáo viên để vừa đảm bảo sự hỗ trợ đặc biệt cho những trẻ khó khăn về học đồng thời phải tổ chức các hoạt động hợp lí để khuyến khích sự phát triển tài năng của những trẻ ở đỉnh cao của thang đo trí tuệ.

Để đảm bảo cho quá trình dạy học đạt hiệu quả cao nhất, đòi hỏi người giáo viên phải có kế hoạch và các phương án dạy học hướng trọng tâm vào người học, trong đó giáo viên cần:

– Tính đến các yếu tố cá nhân và cá thể hoá hoạt động dạy học, như: Điều chỉnh mục tiêu học tập đảm bảo tính thiết thực và phù hợp với đối tượng; điều chỉnh tài liệu học tập; thiết kế các hoạt động học tập đa dạng; sử dụng các phương tiện dạy học và công nghệ hỗ trợ quá trình dạy học đáp ứng được nhu cầu đặc biệt của trẻ; sử dụng thời gian linh hoạt cho các hoạt động phù hợp với đặc điểm và khả năng tham gia của trẻ khuyết tật...

– Tính đến các nhiệm vụ và việc thực hiện nhiệm vụ của trẻ. Câu hỏi/nhiệm vụ giao cho trẻ phải có thách thức và khuyến khích sự mong muốn tìm kiếm câu trả lời; Các hoạt động trong nhóm học tập diễn ra tích cực, không có sự loại trừ một đối tượng trẻ nào; trẻ được trao quyền tự quản, chủ động và tự quyết định các phương án/hình thức giải quyết vấn đề của mình; thông qua giải quyết nhiệm vụ, trẻ có cơ hội phát triển những hiểu biết có ý nghĩa với bản thân; kết quả của hoạt động giúp trẻ nắm bắt những kiến thức có thể được áp dụng vào cuộc sống hàng ngày.

– Một môi trường học tập tích cực trong lớp học. Ở đó, bầu không khí lớp học có tính hỗ trợ, chia sẻ, thoải mái và có kỉ luật. Trẻ cảm thấy an toàn và được đảm bảo khi bước vào lớp học của mình. Môi trường học tập là nền tảng cho tất cả hoạt động học tập diễn ra, đặc biệt nó có thể duy trì và tăng cường khả năng tham gia của trẻ khuyết tật trong mô hình dạy học chung.

2.2.2. Thiết kế bài học và tiến hành bài học có hiệu quả cho trẻ khuyết tật

2.2.2.1. Điều chỉnh trong dạy học cho trẻ khuyết tật

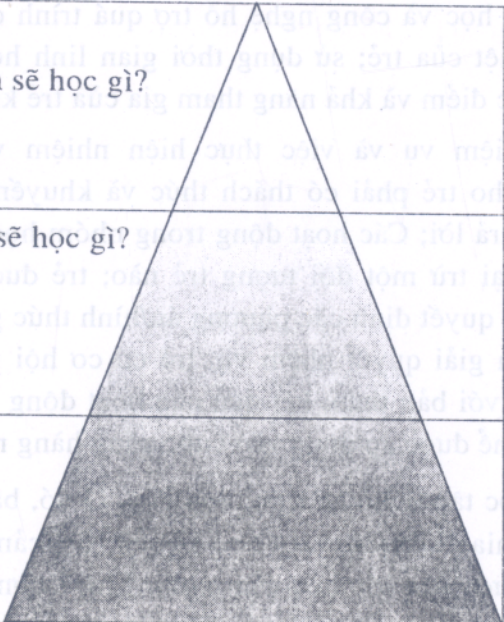
Điều chỉnh trong dạy học là sự thay đổi về mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện, hình thức tổ chức và đánh giá kết quả dạy học phù hợp với nhu cầu, khả năng và hứng thú nhằm phát triển đến mức tối đa tiềm năng và năng lực của trẻ.

Theo hai nhà giáo dục học người Mỹ, Jacqueline S. Thousand và TS. Richard Villar, thì: *"Người giáo viên muốn dạy học có hiệu quả phải biết các phương pháp điều chỉnh, phải luôn luôn điều chỉnh và tự điều chỉnh các hoạt động của chính bản thân mình".*

a) Cơ sở điều chỉnh dựa trên các vấn đề cơ bản sau:

- "Biểu đồ hình tháp": Quy định nội dung kiến thức và kĩ năng tối thiểu đòi hỏi tất cả mọi học sinh trong lớp cần đạt được sau mỗi tiết học, bài học,

môn học. Đồng thời, có một số ít học sinh (thường là những học sinh giỏi) có thể được cung cấp thêm những kiến thức cho phù hợp với trình độ nhận thức của các em. Biểu đồ “hình tháp” được mô tả dưới đây như sau:

	Chương trình, nội dung
	—
	—
	—
Một số học sinh sẽ học gì?	—
Đa số học sinh sẽ học gì?	—
Tất cả học sinh sẽ học gì?	—

• Mỗi trẻ là một cá nhân có những đặc điểm khác nhau về:

– Khả năng nhận thức được thể hiện ở mức độ và thời gian lĩnh hội kiến thức khác nhau trong các môn học khác nhau, trong việc nắm bắt các khái niệm hay thực hiện một nhiệm vụ. Đối với trẻ mới đến trường tiểu học các em khác nhau về thời gian được đi học mẫu giáo, những vốn kiến thức và kinh nghiệm đã có,...

– Kỹ năng xã hội do kinh nghiệm sống trong môi trường gia đình khác nhau và cộng đồng khác nhau quy định. Sự khác nhau này được biểu hiện thành các hành vi ứng xử khác nhau;

– Sở thích và thiên hướng: khác nhau về giới, sở thích về màu sắc, âm nhạc, hội họa, toán học,... Sự lựa chọn của trẻ nếu được đáp ứng sẽ làm cho trẻ thấy thuận lợi hơn trong sinh hoạt và phát triển nhân cách của mình;

– Đối với trẻ khuyết tật sự khác nhau còn thể hiện ở: thời gian, mức độ, và dạng khó khăn, được can thiệp sớm hay không được can thiệp sớm, mức độ quan tâm của gia đình và điều kiện chăm sóc,...

• Điều chỉnh sẽ giúp trẻ:

- Có hứng thú học tập và học tập có hiệu quả trên cơ sở sử dụng tối đa các kiến thức và kĩ năng hiện có để lĩnh hội những tri thức và kĩ năng mới.
 - Bù trừ sai lệch trong sự phát triển về tinh thần, các giác quan và hành vi.
- Tránh sự bất cập giữa kĩ năng hiện có của trẻ và nội dung giáo dục phổ thông.
- Nâng cao tính tương hợp giữa cách học của trẻ và phương pháp giảng dạy của giáo viên.

b) Nội dung điều chỉnh

- Mục đích dạy học cho trẻ và định hướng kết quả dạy học mong muốn.
- Lựa chọn nội dung dạy học.
- Phương pháp và phương tiện tổ chức dạy học.
- Hình thức tổ chức dạy học (chú ý đến việc nâng cao chất lượng môi trường vật chất và tâm lí xã hội trong tổ chức dạy học).
- Đánh giá hiệu quả của việc tổ chức dạy học theo sự điều chỉnh.

c) Các phương pháp điều chỉnh

Phương pháp điều chỉnh đồng loạt: Trẻ khuyết tật có thể tham gia vào các hoạt động học tập bằng cách làm việc như mọi học sinh khác. Với phương pháp này, giáo viên chỉ cần quan tâm hơn một chút để giúp trẻ khuyết tật có thể lĩnh hội cùng nội dung như các học sinh khác trong giờ học. Tất cả học sinh trong lớp học đều hướng tới mục tiêu học tập chung trong cùng một hoạt động.

Phương pháp điều chỉnh đa trình độ: Trẻ khuyết tật cùng tham gia vào một bài học trong cùng một chương trình nhưng với mục tiêu học tập ở mức độ nhận thức khác nhau dựa trên trình độ nhận thức và nhu cầu của mỗi học sinh. Chẳng hạn, trong giờ tập đọc, những học sinh khác học cách đọc thành lời, ngắt nghỉ câu theo đúng dấu chấm, phẩy trong khi trẻ khuyết tật học cách xác định (đọc) biểu tượng trên bảng giao tiếp (ảnh, tranh vẽ, biểu tượng).

Phương pháp điều chỉnh trùng lặp giáo án: Trẻ khuyết tật và học sinh khác trong lớp học cùng tham gia vào cùng một bài học nhưng theo đuổi mục tiêu học tập theo chương trình khác nhau. Hoạt động học tập của trẻ khuyết tật trong lớp học chủ yếu đóng vai trò là một phương tiện để đạt mục tiêu khác. Ví

dụ, khi các học sinh khác học về vệ sinh cơ thể người thì trẻ khuyết tật sử dụng tranh hình người để tô màu bộ phận miệng, mắt,... để rèn luyện kỹ năng vận động tinh (cầm bút).

Phương pháp điều chỉnh thay thế: Trẻ khuyết tật không thể tham gia vào các hoạt động học tập chung của lớp học trong một số thời gian và nội dung học tập cụ thể. Ví dụ trong giờ học toán, các học sinh khác học làm các phép tính cộng trong phạm vi 10, trẻ khuyết tật có thể được xem một cuốn tranh ảnh nào đó hoặc được phép rời khỏi lớp đi sang lớp khác xin phần vẽ cho giáo viên,...

2.2.2.2. Thiết kế và tiến hành bài học

Dạy học cho trẻ khuyết tật vẫn tuân theo các bước dạy học ở mầm non và phổ thông bình thường. Tuy nhiên, do trẻ khuyết tật có những đặc điểm riêng về nhận thức, hành vi, tình cảm và giao tiếp nên trong mỗi bước dạy học có những điểm đặc thù dành cho trẻ khuyết tật.

- *Bước 1. Xây dựng mục tiêu dạy học cho trẻ khuyết tật*

Đây là điểm khởi đầu trong quá trình lập kế hoạch dạy học của giáo viên. Mục tiêu giúp giáo viên xác định những gì trẻ cần đạt được sau khi học xong một môn học, chủ đề, bài học, tiết học. Xây dựng mục tiêu dạy học cần căn cứ và thể hiện được ba lĩnh vực đó là:

- 1) Lĩnh vực nhận thức: Với các mức độ khác nhau giúp giáo viên hướng việc giảng dạy của mình theo các tầng bậc đáp ứng sự đa dạng về trình độ nhận thức của học sinh;
- 2) Lĩnh vực hành vi, tình cảm: Liên quan đến hình thành và phát triển hành vi thích ứng, kỹ năng xã hội cho trẻ khuyết tật đồng thời tạo hứng thú học tập cho trẻ thông qua việc xây dựng mối quan hệ tình cảm giữa trẻ với giáo viên, trẻ với nội dung học tập và với đồ dùng phương tiện dạy học,...
- 3) Lĩnh vực tâm vận động có chức năng như nguồn kiến tạo mục tiêu cho việc giảng dạy, hình thành những kỹ năng vận động cơ bản cho trẻ khuyết tật, đặc biệt quan trọng ở cuối mầm non và đầu cấp tiểu học.

Khi xây dựng mục tiêu bài học đối với trẻ khuyết tật, giáo viên cần căn cứ vào những yếu tố sau đây:

- Mục tiêu đã sẵn có trong mỗi bài học (mục đích, yêu cầu bài học về kiến thức, kĩ năng và thái độ).
- Kết quả xác định khả năng và nhu cầu của trẻ khuyết tật.
- Điều kiện thực tế của trường, lớp học về cơ sở vật chất, đồ dùng phương tiện dạy học nói chung và cho trẻ khuyết tật,....

Hình thức trình bày mục tiêu theo kiểu có mục tiêu chung cho cả lớp và mục tiêu riêng cho trẻ khuyết tật. Trong giáo dục hoà nhập, hiện nay có xu hướng xây dựng mục tiêu cho khuyết tật theo kiểu mục tiêu hành vi. Mục tiêu hành vi cần thể hiện được 4 yếu tố:

- Điều kiện thực hiện hành vi.
- Xác định đối tượng thực hiện hành vi.
- Xác định hành vi của trẻ.
- Xác định tiêu chí để đánh giá hành vi của trẻ (kết quả mong đợi đạt được).

Xây dựng mục tiêu hành vi có ý nghĩa quan trọng trong dạy học trẻ khuyết tật, giúp giáo viên hình dung và định hướng tốt hơn trong các bước tiếp theo của quá trình dạy học như lựa chọn nội dung, phương pháp,... phù hợp hơn đối với đặc điểm của trẻ. Đồng thời, mục tiêu hành vi giúp cho các nhà quản lí kiểm soát được sự chuẩn bị bài soạn của giáo viên, tránh được hiện tượng “sao chép” giáo án máy móc từ năm này qua năm khác mà không dựa vào thực tế của địa phương mình, cho đối tượng trẻ khuyết tật thực tế của nhà trường, lớp học.

- *Bước 2.* Lựa chọn và tổ chức nội dung dạy học, xác định phương pháp, phương tiện dạy học cho trẻ khuyết tật

Lựa chọn nội dung dạy học cho trẻ khuyết tật cần phải phù hợp với đặc điểm trình độ nhận thức, kĩ năng và hành vi của trẻ, nội dung của bài học cũng như các điều kiện bảo đảm thực hiện nội dung này trên lớp học. Sự lựa chọn này cần xác định rõ số lượng đơn vị kiến thức, kĩ năng cũng như mức độ khó, phức tạp của kiến thức, kĩ năng đó dựa theo mục tiêu 06 mức độ nhận thức.

Cách thức tổ chức cũng như truyền đạt nội dung của bài học hay chủ đề bao gồm các dạng như biểu đồ, hệ thống thứ bậc (mức độ từ dễ đến khó) và dạng đề cương. Hình thức tổ chức nội dung dạy học phụ thuộc vào loại nội

dung được dạy. Dạng đề cương có tác dụng đối với việc giảng dạy khối lượng lớn những kiến thức có liên quan đến nhau. Tổ chức nội dung dạy học theo dạng đề cương là hình thức tương đối phổ biến và phù hợp với dạy học chủ đề. Đề cương sẽ giúp giáo viên làm rõ hơn những suy nghĩ của mình và truyền tải đến được học sinh mối quan hệ của các ý tưởng trong bài học. Dạng tổ chức nội dung dạy học theo hệ thống thứ bậc nhận thức giúp giáo viên hướng dẫn trẻ theo trình tự phát triển nội dung bài học từ ít đến nhiều, dễ đến khó, từ đơn giản đến phức tạp,... Cả hai kiểu hệ thống tổ chức nội dung dạy học này giúp giáo viên truyền đạt những nội dung chính của bài học và mối quan hệ giữa các nội dung đó.

Phân tích nhiệm vụ là một công cụ lập kế hoạch để tổ chức các hoạt động, xác định phương pháp và phương tiện tiến hành dạy các nội dung của bài học. Phân tích nhiệm vụ giúp giáo viên trả lời câu hỏi như “Nội dung này nên lựa chọn hoạt động nào cho trẻ”, “Làm thế nào để sắp xếp trình tự các hoạt động học tập?”, “Hoạt động nào nên đặt trước?”, và “Trẻ cần biết những gì để có thể tham gia thành công vào bài học?”.

Các bước phân tích nhiệm vụ bao gồm:

- Xác định nhiệm vụ hay nội dung học tập.
- Động não: Dạy như thế nào?
- Chọn lọc: Loại bỏ những bước không cần thiết.
- Xác định trình tự các bước thực hiện.
- Xác định điều kiện tiên quyết: Đặc điểm khả năng, nhu cầu của trẻ, điều kiện đảm bảo thực hiện về đồ dùng phương tiện, hình thức tổ chức dạy học.
- Đánh giá: Cách thức đo lường kết quả học tập của trẻ.

• *Bước 3. Dạy học theo thiết kế*

Tiến hành bài học là yếu tố quan trọng để đánh giá hiệu quả của hoạt động dạy học. Dạy học cần căn cứ vào tiến trình thực hiện bài học bao gồm mở bài, phát triển nội dung bài học và kết thúc bài học. Một số hoạt động trong tiến trình thực hiện bài học cho trẻ khuyết tật gồm:

- 1) *Các yếu tố mở bài:* Cung cấp thiết bị đồ dùng trực quan; Tạo động cơ học tập bằng các câu hỏi; Liên kết kiến thức đã học, kinh nghiệm của trẻ

với nội dung mới; Sử dụng hình thức giao tiếp tạo bầu không khí học tập bằng tình cảm.

2) *Các yếu tố phát triển nội dung bài học:* Giao tiếp có hiệu quả; Giới thiệu toàn bộ nội dung; Sử dụng các phương pháp dạy học khác nhau, chú trọng phương pháp học hợp tác nhóm; Hỗ trợ cá biệt đối với trẻ khuyết tật; Trình bày trực quan, hữu hình, âm thanh,...; Chú trọng thực hành và phản hồi.

3) *Các yếu tố kết thúc bài học:* Giáo viên tự tóm tắt bài học; Câu hỏi tóm tắt bài học cho cả lớp trả lời; Câu hỏi tóm tắt bài học cho nhóm trả lời; Giao các nhiệm vụ học tập về nhà theo nội dung bài học; Liên kết với nhiệm vụ học tập tiếp theo.

Giáo dục và dạy học cho đối tượng này luôn được các nhà nghiên cứu giáo dục, giáo viên hết sức quan tâm. Sau đây là một số nội dung và giải pháp kỹ thuật đặc thù trong lĩnh vực giáo dục và dạy học hoà nhập trẻ khuyết tật.

Hướng dẫn trẻ khuyết tật thực hiện nhiệm vụ học tập:

Nhiệm vụ, theo cách hiểu chung nhất, là một tình huống mà cá nhân cần giải quyết để đạt đến mục đích nào đó. Đối với học sinh thì nhiệm vụ bao gồm:

- Nhiệm vụ về lĩnh hội kiến thức;
- Nhiệm vụ lĩnh hội kỹ năng: Kỹ năng thực hành, áp dụng các kiến thức đã được lĩnh hội và việc giải quyết các vấn đề do thực tiễn đặt ra, kỹ năng sống, kỹ năng xã hội....

Bản chất của việc hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ là việc hình thành năng lực thể hiện được những hành vi mong muốn của trẻ.

Khi hướng dẫn trẻ khuyết tật thực hiện nhiệm vụ, giáo viên cần tuân theo yêu cầu sau:

- Chú trọng áp dụng quy luật nhận thức trong quá trình hướng dẫn, đi từ quá trình sử dụng vật thật, mô hình, hình ảnh đến sử dụng ngôn ngữ, khái niệm.
- Hình thành từ mức độ đơn giản/dễ đến mức độ cao hơn/khó hơn.
- Nhiệm vụ càng được chia nhỏ càng tốt (phù hợp với khả năng của trẻ).
- Thực hiện từng phần, từng bước nhỏ (hệ thống hay số lượng các bước nhiều hay ít tùy thuộc vào khả năng của trẻ).

– Gắn liền hình thành và xâu chuỗi, tức là quá trình từ việc thiết lập đến việc mở rộng hành vi (sử dụng trong các môi trường khác nhau, số lượng và mức độ thể hiện hành vi).

– Hướng dẫn giảm dần về thời gian, kích thích, trợ giúp và củng cố.

Quá trình hướng dẫn trẻ thực hiện nhiệm vụ thường được tiến hành theo các trình tự sau:

– *Bước 1:* Giải thích rõ nhiệm vụ cho trẻ: Khi giao nhiệm vụ, giáo viên cần giải thích rõ ràng, lấy ví dụ cụ thể, ngắn gọn, dễ hiểu; đưa ra những câu hỏi gợi mở, trao đổi với trẻ một cách tỉ mỉ để trẻ nắm được nhiệm vụ trẻ cần phải thực hiện là gì?

– *Bước 2:* Hướng dẫn từng bước/từng phần của nhiệm vụ: Khi hướng dẫn, cần phải làm cho trẻ biết được bắt đầu từ đâu, lần lượt theo các bước nào và cách thức thực hiện từng phần của nhiệm vụ. Chỉ khi nào trẻ hoàn thành tương đối thuận thực phần nhiệm vụ đó thì mới chuyển sang hướng dẫn bước tiếp theo cho trẻ:

– *Bước 3:* Liên kết giữa các bước thực hiện nhiệm vụ cho trẻ, vừa thực hiện, vừa củng cố và hướng dẫn phần mới của một nhiệm vụ;

– *Bước 4:* Cuối cùng kiểm tra lại kết quả thực hiện và điều chỉnh bổ sung.

Trong quá trình trẻ thực hiện nhiệm vụ, giáo viên phải chú ý thường xuyên để có thể trợ giúp và hướng dẫn trẻ thực hiện. Khi trẻ gặp khó khăn cần phải có sự điều chỉnh và trợ giúp kịp thời.

Hình thành kĩ năng xã hội cho trẻ khuyết tật:

Kĩ năng xã hội là một trong những nhóm hành vi thích ứng hay kĩ năng thích ứng, là một trong những nội dung dạy học quan trọng cho trẻ khuyết tật. Kĩ năng xã hội được hiểu là kĩ năng liên quan tới sự tương tác xã hội với các cá nhân khác, bao gồm các kĩ năng thiết lập và duy trì sự tương tác với người khác, giải quyết các tình huống và nhận thức, phản hồi lại những xúc cảm, tình cảm. Sự hình thành và phát triển kĩ năng xã hội của trẻ khuyết tật qua các giai đoạn, hay còn gọi là các mức độ kĩ năng, sau đây:

– *Giai đoạn tiếp thu (“học”):* Các kĩ năng trong giai đoạn này thường là các kĩ năng mới. Giai đoạn này có thể được hiểu như một quá trình nhận thức hay quá trình học và mức độ áp dụng ở mức tiếp nhận, bắt chước theo hướng dẫn mẫu.

– *Giai đoạn duy trì* (“sử dụng thường xuyên”): Các kĩ năng trong giai đoạn này mặc dù vẫn chưa hoàn thiện nhưng đã đủ tốt để có thể được sử dụng với một mức độ độc lập nhất định. Câu nói “Thực hành giúp hoàn thiện.” là rất đúng trong giai đoạn này và nó nhắc nhở chúng ta hai điều: (a) để không quên thì phải thường xuyên sử dụng và (b) các kĩ năng chức năng, với tầm quan trọng của chúng, sẽ đem lại nhiều cơ hội để thực hành.

– *Giai đoạn thuần thục* (“làm nhanh và thành thạo hơn”): Trong giai đoạn này, kĩ năng sẽ được thực hiện nhanh hơn và với chất lượng cao hơn.

– *Giai đoạn thành thạo và linh hoạt còn gọi là giai đoạn khái quát hóa* (“sử dụng ở bất kì đâu và bất kì lúc nào cần thiết”): Trẻ khuyết tật cần phải học giải quyết các vấn đề xuất hiện trong các tình huống cụ thể trong đời sống của mình.

Trong các giai đoạn đó đều gồm các bước nhỏ như: Cung cấp thông tin, tạo thói quen, luyện tập trong tình huống và hình thành khả năng thể hiện kĩ năng trong nhóm, củng cố và mở rộng, tăng cường khả năng sử dụng sáng tạo kĩ năng,... Trẻ khuyết tật có thể đạt được ở mức độ nào hoàn toàn tùy thuộc vào vốn kĩ năng mà trẻ đã có và sự hướng dẫn của giáo viên, bạn bè, gia đình trẻ,...

Giáo dục hành vi trẻ khuyết tật:

Như đã trình bày, hành vi trẻ khuyết tật rất phong phú, đa dạng và phức tạp. Mỗi trẻ lại có một bức tranh hành vi riêng. Trong dạy học, bên cạnh các biện pháp giáo dục thông thường, giáo viên cần xem xét toàn bộ tiến trình của một biểu hiện hành vi, các nguyên nhân chủ yếu dẫn đến biểu hiện hành vi điển hình của trẻ khuyết tật để có giải pháp mang tính giáo dục để khắc phục.

Một trong những phương pháp giáo dục hành vi trẻ khuyết tật có hiệu quả đối với giáo viên là sử dụng phương pháp giải quyết vấn đề, gồm :

Xác định hành vi: Xác định mức độ hành vi thể hiện và nguyên nhân dẫn đến hành vi của trẻ. Ở mức trầm trọng hoặc trực tiếp gây nên những rối loạn trong lớp học thì giáo viên dừng ngay hành vi đó và giúp trẻ tập trung vào việc học tập.

Quan sát, ghi chép về biểu hiện hành vi của trẻ: Thiết kế mẫu quan sát phù hợp để thu thập đầy đủ và chính xác thông tin hành vi trẻ thể hiện trong từng thời điểm và tình huống nhất định. Thực hiện qua ghi chép về số lượng, tần

suất xuất hiện hành vi và độ dài biểu hiện hành vi từ lúc xuất hiện đến khi hành vi kết thúc.

Xây dựng kế hoạch: Xây dựng kế hoạch thay đổi môi trường lớp học, phương pháp hướng dẫn, quản lí hành vi để giảm thiểu những hành vi không tích cực của trẻ.

Thực hiện kế hoạch: Giáo viên làm cho trẻ hiểu rõ những mong đợi của mình về hành vi của trẻ, thời gian thực hiện, phần thưởng cho việc thực hiện tốt và những hậu quả khi trẻ không chịu thực hiện.

Giám sát thực hiện kế hoạch: Giám sát trong khoảng thời gian ít nhất 2 đến 3 tuần để xác định biện pháp thay đổi hành vi của trẻ có hiệu quả hay không. Giáo viên phải luôn giám sát và có những điều chỉnh kịp thời về thời gian, yêu cầu, phần thưởng,... và phân tích những vấn đề ảnh hưởng đến hành vi thể hiện để trao đổi với đồng nghiệp, gia đình và xem xét lại quyết định ban đầu.

• *Bước 4. Đánh giá thực hiện dạy học*

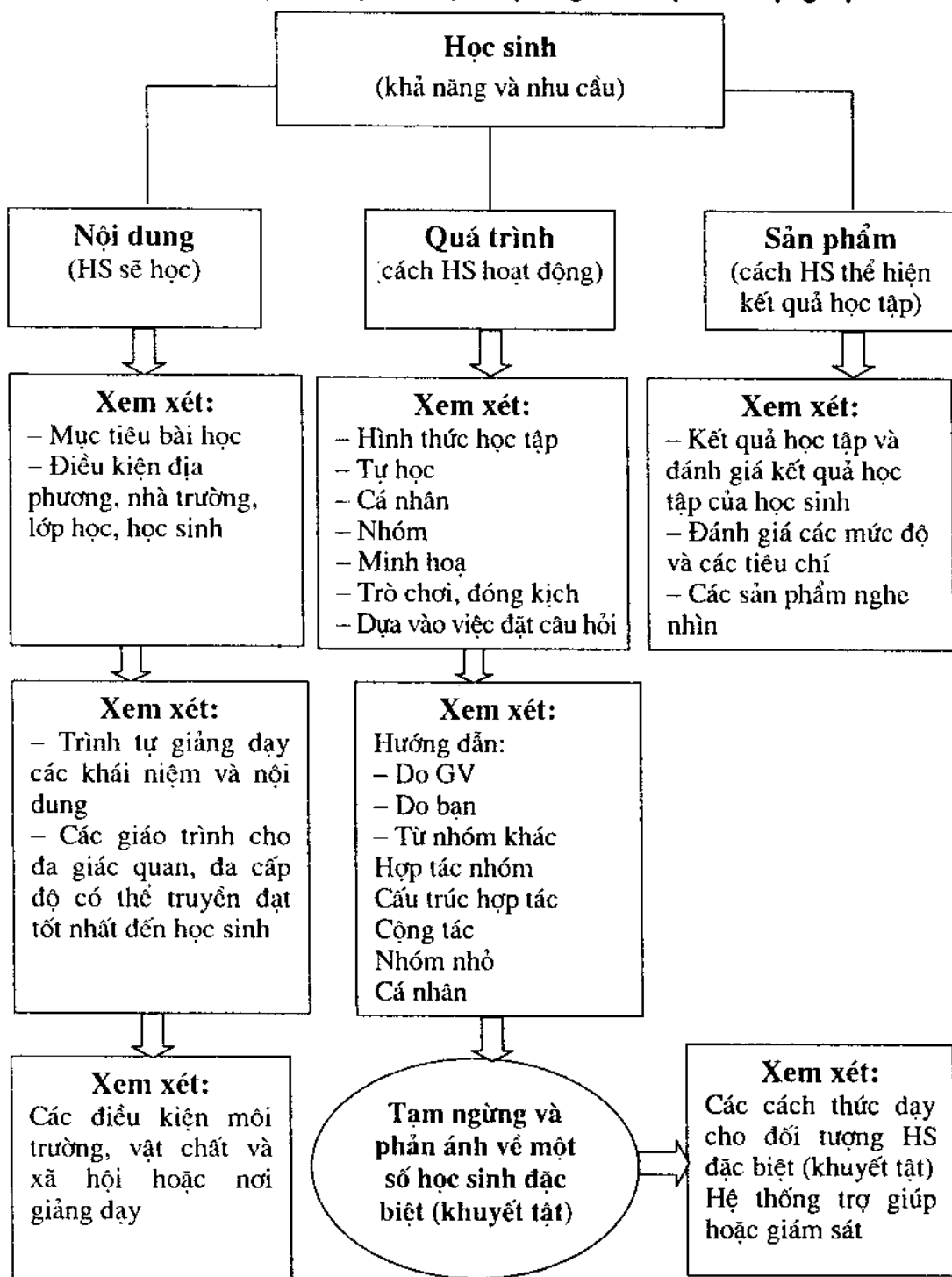
Đánh giá thực hiện dạy học một bài học được hiểu bao gồm cả đánh giá toàn bộ tiến trình (mỗi bước đều cần có đánh giá) và đánh giá với tư cách là khâu cuối cùng trong dạy học. Đánh giá sẽ cung cấp cho trẻ những phản hồi, nhận xét tạo điều kiện thuận lợi cho quá trình học tập. Đánh giá còn cung cấp thông tin về tiến độ học tập của học sinh, giúp giáo viên ra các quyết định tiếp theo. Đánh giá dạy học trẻ khuyết tật gồm một số nội dung sau:

- 1) Mức độ đạt được về mục tiêu dạy học của lớp học nói chung và của trẻ khuyết tật nói riêng.
- 2) Đánh giá quá trình học tập của trẻ và thực hiện dạy học của giáo viên về thực hiện điều chỉnh nội dung dạy học cho trẻ khuyết tật và áp dụng các phương pháp dạy học phát huy tính tích cực của học sinh như: Phương pháp học hợp tác nhóm; Phương pháp hỗ trợ cá biệt/cá thể hoá; Sử dụng đồ dùng phương tiện dạy học; Tổ chức các hình thức và môi trường dạy học hoà nhập;
- 3) Đánh giá kết quả học tập của trẻ sau khi kết thúc bài học.

Tham khảo:

Thiết kế tổng thể một bài học đáp ứng cho mọi đối tượng học sinh của nhà giáo dục học người Mỹ, Richard Villar.

Sơ đồ. Thiết kế tổng thể một bài học đáp ứng cho mọi đối tượng học sinh



2.3. Một số kĩ năng dạy học trẻ khuyết tật đặc thù

2.3.1. Kĩ năng dạy học trẻ khiếm thị

2.3.1.1. Những khó khăn giáo viên thường gặp phải trong dạy học trẻ khiếm thị

Những đặc điểm cá nhân như: Mức độ thị lực, tuổi, nguyên nhân tật thị giác, cá tính, tật khác và yếu tố văn hoá xã hội có ảnh hưởng quan trọng tới các đặc điểm, nhu cầu học tập của trẻ khiếm thị và ảnh hưởng trực tiếp tới quá trình dạy học của giáo viên.

a) Về đặc điểm thị giác: Không phải mọi trẻ khiếm thị đều có cùng một đặc điểm thị giác giống nhau để giáo viên có thể dễ dàng áp dụng một phương pháp tiếp cận dạy học đặc thù phù hợp.

Một số trẻ mù hoàn toàn không còn khả năng nhìn thấy sáng tối, nhưng số khác vẫn có thể cảm nhận và có sự phân biệt giữa sáng và tối, vì vậy, có những trẻ mù khi dạy học không cần quan tâm đến yếu tố ánh sáng trong môi trường nhưng có những trẻ yếu tố này có ý nghĩa cho quá trình thu nhận, xử lí và đoán biết được các dấu hiệu của môi trường.

Một số trẻ chỉ còn một phần thị lực ít ỏi phải áp dụng cách tiếp cận kép trong sử dụng 2 giác quan xúc giác và thị giác để đọc, viết và thu nhận những thông tin khác từ môi trường để học tập.

Các đặc điểm của trẻ nhìn kém cũng không có sự đồng nhất về nhu cầu thị lực trong quá trình tri giác. Trẻ nhìn kém có thị trường hình ống cần đọc và tri giác đồ dùng ở kích cỡ nhỏ, nhưng có nhiều trẻ nhìn kém lại cần được đọc và tri giác đồ dùng học tập có kích cỡ phóng to. Một số trẻ nhìn tốt trong môi trường ánh sáng mạnh nhưng một số lại chỉ có thể nhìn được trong môi trường ánh sáng yếu. Có những trẻ có khả năng nhận diện đồ vật khi nó chuyển động nhưng cũng có trẻ lại nhận diện đồ vật trong trạng thái tĩnh...

Những vấn đề trên đòi hỏi người giáo viên phải có sự am hiểu về đặc điểm tật khiếm thị và khả năng thị giác của từng trẻ khuyết tật để có thể xác định cách tiếp cận phù hợp nhất trong dạy trẻ này.

b) Tiếp nhận thông tin hạn chế: Ở trẻ mù hoàn toàn kênh thu nhận thông tin từ thế giới bên ngoài bằng thị giác được thay thế bằng xúc giác. Hình ảnh của sự vật và hiện tượng được xác định trong khoảng cách một sải tay, có nhiều sự vật hiện tượng khám phá bằng xúc giác không thể thay thế được, vì vậy biểu tượng về sự vật, hiện tượng thường không rõ ràng, thiếu chính xác, đôi khi sai

lệch, có nhiều biểu tượng không có hoặc khó hình dung như màu sắc, núi, sông, con hổ, đám mây, tranh, ảnh, hình vẽ,.... ảnh hưởng tới khả năng phân tích, so sánh và tưởng tượng của trẻ.

c) *Khái niệm rỗng nghĩa*: Nhiều từ ngữ được trẻ sử dụng không phù hợp với ngữ cảnh và không hiểu được bản chất. Giáo viên khó tìm những đặc điểm liên kết làm rõ nghĩa và giúp trẻ nắm khái niệm trừu tượng rõ ràng.

d) *Chất lượng và số lượng* trải nghiệm ở trẻ khiếm thị giới hạn hơn so với trẻ sáng nên trẻ khiếm thị hạn chế sự tham gia vào môi trường, giải thích và hiểu được các mối quan hệ giữa sự vật, hiện tượng và nhận thức được những kích thích từ môi trường khó khăn. Trẻ mù có thể dùng tay sờ để thay mắt, tuy nhiên, tay quan sát chậm và kém hơn so với mắt cả về số lượng, chất lượng và không gian của đối tượng cần quan sát.

e) Những phản ứng và nhận biết các dấu hiệu trong giao tiếp và tương tác xã hội của trẻ mù thường chậm chễ. Trẻ mù cũng khó thể hiện cách biểu cảm bằng ngôn ngữ không lời như ánh mắt, nét mặt, tư thế, dáng điệu như những trẻ khác nên khó khăn cho giáo viên tổ chức và duy trì các hoạt động tương tác giữa các thành viên trong lớp học. Một số hành vi điển hình của trẻ khiếm thị ảnh hưởng đến lớp học, và khả năng điều phối hoạt động chung và quản lí hành vi của trẻ.

f) Mặc dù có phương tiện giao tiếp là hệ thống chữ nổi Braille. Tuy nhiên, chữ nổi không phổ biến và nghèo nàn về tài liệu nên gây khó khăn đáng kể trong việc làm quen với chữ cái của trẻ mù. Đặc điểm của người mù là đọc chữ qua tri giác sờ, còn người sáng thì sử dụng tri giác nhìn, vì vậy, sự hướng dẫn các kĩ năng sờ đọc chữ nổi của giáo viên cho trẻ mù cũng không đạt được hiệu quả như người sử dụng xúc giác.

Dù có một số khó khăn nêu trên song trẻ khiếm thị, do không bị phá hủy chức năng của não bộ, ngôn ngữ và tư duy vẫn phát triển bình thường, vẫn có thể tham gia các hoạt động học tập, vui chơi, sinh hoạt và các hoạt động xã hội khác nếu tổ chức giáo dục tốt và vận dụng các phương pháp giáo dục phù hợp với trẻ.

2.3.1.2. Một số yêu cầu trong dạy học trẻ khiếm thị

- Phối hợp giữa sự hướng dẫn của giáo viên và tăng cường sự chủ động của trẻ khiếm thị:

Việc chủ động quan sát, tìm hiểu và khám phá môi trường giúp trẻ em linh hoạt, chủ động và sáng tạo trong thu nhận thông tin và tăng cường sự hiểu biết. Tuy nhiên, do ảnh hưởng sức nhìn của mắt nên khả năng phát hiện đối tượng và có hứng thú tìm tòi khám phá môi trường của trẻ khiếm thị lại hạn chế đáng kể, vì vậy, có nhiều trẻ hoàn toàn thụ động. Cách hướng dẫn phối hợp giữa giáo viên và khuyến khích sự chủ động của trẻ là cần thiết. Nguyên tắc cơ bản đó là không làm thay trẻ, chỉ giúp đỡ và hướng dẫn trẻ khi cần thiết. Khi hướng dẫn giáo viên có thể sử dụng lời nói kết hợp cầm lấy tay trẻ hoặc cổ tay trẻ (chủ yếu từ phía sau) cùng làm với trẻ. Chẳng hạn dạy trẻ nhận biết khối hình, ban đầu giáo viên có thể đứng phía sau trẻ và cầm cổ tay trẻ di chuyển tay trên mô hình từ trái qua phải, sau đó thả tay để trẻ chủ động sờ khám phá khối hình. Để trẻ khiếm thị có cơ hội lựa chọn các phương án thực hiện nhiệm vụ của mình. Khuyến khích trẻ tự nói những gì chúng định làm.

- Làm rõ những nội dung/dấu hiệu cơ bản làm cơ sở dẫn dắt quá trình học tập của trẻ và đưa ra những hướng dẫn hợp lý:

Trong lớp học hoà nhập, nhiều nội dung/dấu hiệu nếu trẻ khiếm thị không được làm rõ trẻ sẽ khó nắm bắt được cùng với bạn khác. Vì vậy giáo viên cần dành thời gian để giới thiệu, làm rõ hoặc chỉ dẫn cho trẻ nắm bắt những thông tin cơ bản làm định hướng trước khi tham gia vào hoạt động chính thức. Các cách chỉ dẫn của giáo viên phải thật tỉ mỉ, chính xác. Tránh dùng những từ ngữ gây khó hiểu cho trẻ như các từ: "hãy làm như thế này", "ở trên đây", "đằng kia"... Nếu tổng thể công việc cần phải làm trước khi nêu chi tiết từng bước (Hôm nay em sẽ hoàn thành công việc được giao bằng tay/ Viết tên em lên đầu trang giấy, góc bên phải ở tất cả các trang/ Ghim các trang lại với nhau ở đầu trang, góc bên trái/ Đặt những gì em vừa làm xong vào chiếc hộp trên bàn cạnh cửa ra vào.)

- Dẫn dắt các kiến thức và liên kết, tổng hợp, sâu chuỗi các kiến thức đơn lẻ thành bản chất sự việc:

Thị lực ảnh hưởng trực tiếp tới khả năng quan sát, sâu chuỗi các đặc tính gần giống nhau của các sự vật hiện tượng. Trẻ khiếm thị thường có sự hiểu biết sai lầm khi so sánh hoặc tổng hợp các nhóm sự vật hiện tượng. Chẳng hạn nhiều trẻ khiếm thị hiểu bất cứ cái gì có "cánh" nghĩa là thuộc "loài chim", vì vậy có trẻ đã tư duy theo cách "Thuyền có cánh buồm ; máy bay có cánh; điều có cánh nên đều thuộc loài chim". Nguyên nhân là trẻ khiếm thị chưa được

quan sát, chỉ nghe nhắc đến tên nên trẻ quy nạp từ một dấu hiệu cho tất cả các ý nghĩa khác. Trẻ khiếm thị cần được học thông qua ví dụ thực tiễn, trẻ được trải nghiệm và được hướng dẫn phân tích, so sánh các dấu hiệu giống nhau và khác nhau của các sự vật hiện tượng để cuối cùng có thể sâu chuỗi các thuộc tính đơn lẻ thành bản chất có ý nghĩa chính xác nhất cho khái niệm hoặc nhóm sự vật, hiện tượng.

- Chú ý các dấu hiệu thuận lợi và phù hợp với trẻ khiếm thị:

Tạo ra dấu mốc, điểm nhấn nhằm thu hút sự chú ý của trẻ khiếm thị và có ý nghĩa tác động tới khả năng phân biệt, xác định nét đặc trưng, dễ phát hiện nhất (điểm nhấn) của bài tập để trẻ có thể dùng giác quan (thị giác hoặc xúc giác) tìm ra các dấu hiệu đó, ghi nhớ và hoàn thành công việc dễ dàng hơn. Ví dụ có thể sử dụng ghim cài hoặc hồ dán để giúp trẻ đánh dấu những trang quan trọng viết bằng chữ nổi, trẻ nhanh chóng phát hiện dấu hiệu đó bằng xúc giác để tìm hiểu thông tin trang sách.

Để đảm bảo công việc theo trình tự và giảm những khó khăn trong việc thực hiện, các đồ vật có thể được cố định để trẻ dễ dàng quan sát hoặc thực hiện nhiệm vụ (gắn chiếc cốc vào bàn bằng giấy dính để tránh việc cốc bị lăn đi hoặc trẻ mù dễ đổ nước hoặc không rót tràn nước ra ngoài).

Thực hiện lại chuyển động cơ học để khuyến khích trẻ nhớ một kĩ năng, không chỉ nhắc lại bằng lời mà dùng các thao tác vận động cơ thể của trẻ (Khi học các chữ cái, trẻ học các khuôn chữ bằng cách đưa cánh tay trong không khí theo hình dạng chữ trước khi sử dụng tay và các ngón tay để viết.)

2.3.1.3. Những kĩ năng dạy học trẻ khiếm thị cụ thể

a) Kĩ năng sử dụng thị giác quan

- Dạy kĩ năng sử dụng thị giác và khuyến khích nhận biết của thị giác:

Trẻ khiếm thị cần được hướng dẫn để sử dụng thị giác một cách tối đa và được hướng dẫn sử dụng các thiết bị hỗ trợ nhìn kém.

Do hầu hết các bài học trong lớp là dùng đến thị giác nên tốc độ làm việc của các trẻ nhìn kém và trẻ mù có thể bị giảm. Dạy các kĩ năng sử dụng thị giác và khuyến khích nhận biết của thị giác chủ yếu dành cho trẻ nhìn kém thông qua những kĩ năng sau:

– *Sử dụng độ tương phản:* Độ tương phản giúp trẻ dễ dàng nhận biết hơn.

Nên áp dụng độ tương phản với phấn, bảng, giấy viết, sách, bìa viết (sử dụng bút viết bảng đen và bảng trắng, phấn vàng/trắng viết bảng, dùng bút bi đen viết trên giấy trắng, bút dạ viết lên bìa). Khi dạy học, giáo viên chú ý tới các phương tiện làm tăng độ tương phản để giúp trẻ dễ dàng nhận biết. Đồng thời hướng dẫn trẻ nắm được một số nguyên tắc cơ bản trong lựa chọn màu sắc, lựa chọn hình nền để tăng khả năng tri giác thị giác.

– *Ánh sáng*: Nhu cầu ánh sáng ở trẻ nhìn kém là rất lớn, việc sử dụng ánh sáng không phù hợp có thể làm giảm thị lực của trẻ. Một chiếc đèn có thể di chuyển và điều chỉnh được đặt trên bàn của trẻ, ánh sáng chiếu trực tiếp qua vai và chiếu thẳng vào khu vực làm việc. Hướng dẫn trẻ không nên ngồi đối diện với cửa sổ hoặc để nguồn sáng trực tiếp rơi vào mắt mà phải biết lựa chọn điểm chiếu sáng tập trung vào bề mặt phù hợp với góc nhìn của trẻ. Dạy trẻ nhận biết ánh sáng để đọc hiểu môi trường và phân biệt được ý nghĩa của nó như: ngày và đêm, bóng râm và ngoài trời, nguồn sáng và hướng phát ra ánh sáng.... Giáo viên không nên đứng quay lưng lại nguồn sáng.

– *Kích thước*: Phóng to kích thước một hình ảnh làm giảm sự căng thẳng và mệt mỏi trong quá trình tri giác thị giác của trẻ. Tăng kích thước của chữ phổ thông bằng cách sử dụng các thiết bị phóng to, đưa lại gần mắt hơn hoặc phóng to chữ.

– *Giảm mức độ nhìn bị rối*: Những đồ vật hoặc chữ viết quá dày đặc hoặc bị lẫn với nền sẽ khó nhìn, vì vậy, cần hướng dẫn trẻ phân biệt ranh giới để nhìn và giảm bớt các chi tiết không quan trọng. Chẳng hạn khi nhìn vào một phân số, trẻ có thể đọc tách rời mẫu số và tử số thành hai số riêng biệt. Ngoài ra có thể hướng dẫn trẻ cách đoán hình ảnh thông qua những chi tiết cơ bản đặc trưng, ví dụ, khi quan sát phân biệt các con vật khác nhau, trong nhóm các con thỏ, chuột,... trẻ có thể dễ nhầm lẫn, nhưng dựa vào nét đặc trưng *phân biệt sự khác nhau của tai*, trẻ chỉ cần tập trung quan sát vào chi tiết tai thỏ và tai chuột để phát hiện.

Khoảng cách và góc nhìn: Một vài trẻ khiếm thị có thể nhìn tốt một bên và phải quay đầu để nhìn đồ vật. Một số em có thể đọc được chữ khi để sát mắt. Không có vị trí nào là có hại cho mắt, trẻ sẽ tự tìm ra cho mình vị trí tốt nhất để đọc (ví dụ như quay đầu sang bên trái một chút và để xa mắt khoảng 5 cm).

– *Điều chỉnh khi mắt bị mỏi:* Khi trẻ tập trung nhìn gần vào công việc trong thời gian dài hoặc mắt phải điều tiết nhiều khi khoảng cách thay đổi liên tục từ xa đến gần thì sẽ bị mỏi mắt. Khi chép lại bài trên bảng hoặc khi đọc một vài trang sách cũng dẫn tới mệt mỏi vì phải thay đổi liên tục sự tập trung, khuyến khích trẻ nhìn vào khoảng không để thư giãn cơ mắt trước khi tiếp tục đọc hoặc thay đổi một công việc hoàn toàn khác. Dạy trẻ biết cách nghỉ ngơi hợp lý cho mắt. Cho trẻ nhắm mắt trong giây lát hoặc ngừng việc trì giác tập trung để nhìn ra xa, đặc biệt tốt nếu như không gian nhìn là những cây xanh.

- Dạy kỹ năng xúc giác và cơ giác vận động:

Trẻ mù sử dụng xúc giác thay thế cho thị giác, vì thế trẻ càng đọc hiểu được hình ảnh xúc giác thì thông tin thu được về sự vật hiện tượng sẽ càng nhiều hơn và phong phú hơn. Đọc hiểu hình ảnh xúc giác giúp trẻ có thể nhạy cảm phân biệt được các sự vật, hiện tượng khi dùng xúc giác; cảm nhận được hình dạng, kích thước, chất liệu, trọng lượng, vị trí, bề mặt, nhiệt độ của vật; Nhận biết, phân loại các đồ chơi, vật dụng theo các đặc điểm khác nhau của chúng; chủ động và tự tin trong tìm hiểu các sự vật, hiện tượng xung quanh; đồng thời giúp trẻ phát triển được trí nhớ dùng xúc giác; sự phân biệt các đặc điểm xúc giác; cảm giác chuyển động liên tục của da; khả năng hiểu sự cân bằng hoặc thu nhỏ lại hoặc phóng to của vật; kỹ năng nhận thức liên quan tới những thông tin đã ghi nhớ; khả năng phân biệt những âm thanh và địa điểm khác nhau khi quét tay qua một trang giấy và những vật liệu khác nhau,...

Điều quan trọng trong phát triển kỹ năng xúc giác và cơ giác vận động của trẻ khiếm thị đó là tạo môi trường xúc giác cho trẻ. Trẻ cần được chơi cùng với cô và các bạn. Nhiệt độ trong lớp học vừa phải không ảnh hưởng tới ngưỡng xúc giác của trẻ. Đồ vật cho trẻ cần phong phú đa dạng cả về hình dạng, kích thước, chất liệu, màu sắc (cho trẻ mắt kém)..., đồ vật có âm thanh khác nhau. Các đồ vật cần có tính thẩm mỹ, vệ sinh và an toàn cho trẻ.

Kích thích tính tò mò, khám phá của trẻ bằng các thủ thuật (lời nói diễn cảm, âm thanh...) Hướng dẫn trẻ các phương pháp trì giác sờ bằng một tay, hai tay với các vật có hình dạng, kích thước, chất liệu... khác nhau; đồng thời hướng dẫn trẻ cách sờ chủ động, sờ đi, sờ lướt để nhận biết các đặc điểm cơ bản của vật trì giác một cách hiệu quả nhất.

Dạy kĩ năng xúc giác để giúp trẻ khiếm thị nhận biết được các đặc tính khác nhau và nhạy cảm nhận biết, khi dạy cần lưu ý:

-- Nhận biết và phân biệt chất liệu khác nhau để trẻ khiếm thị sờ, và phát triển khả năng phân biệt xúc giác. Trẻ khiếm thị phải được sờ nhiều loại vật liệu có đặc tính và chất liệu khác nhau. Độ trơn nhẵn, thô ráp hay dày mỏng,... đều có ý nghĩa quan trọng với sự nhận biết và phân biệt xúc giác của trẻ.

-- Tránh những dấu hiệu gây nhầm lẫn khi sử dụng xúc giác, cần đơn giản hoá các dấu hiệu và lược bỏ các chi tiết để trẻ có sự phân biệt dễ dàng hơn. Chẳng hạn bản đồ dùng xúc giác phải được đơn giản hoá, sử dụng các chấm, đường kẻ, phạm vi được quy định và có thể đọc được bằng xúc giác. Bản đồ cho thấy mối liên hệ tương tác giữa các vật thể, đồng thời cần có kích thước khoảng một hoặc hai gang tay giúp cho người đọc bằng xúc giác có thể quan sát được. ...

-- Kích thước của vật liệu dùng xúc giác phải có kích cỡ to phù hợp và được đặt ở vị trí giúp tri giác phù hợp, đồng thời cũng không nên to hơn hai gang tay. Ngoài ra, những dấu hiệu dùng xúc giác cũng cần được đặt trên dấu trang giấy là tốt nhất. Trẻ có thể xoay trang giấy để đọc ở một vị trí thích hợp nhưng không bị đảo lộn hệ thống.

- Dạy kĩ năng thính giác:

Thính giác là cơ quan tri giác còn lại giúp trẻ khiếm thị thu nhận được thông tin của thế giới xung quanh ở khoảng cách xa. Trong quá trình hoạt động trẻ khiếm thị cần đạt được những kĩ năng thính giác sau: Nhận biết và phân biệt được người quen thông qua giọng nói; cảm nhận được thái độ của mọi người qua ngữ điệu; phân biệt được các sự vật và hiện tượng xung quanh nhờ âm thanh; xác định được nguồn cũng như hướng, khoảng cách của vật phát ra âm thanh; biết bắt chước và tự tạo ra các âm thanh khác nhau; chủ động tìm hiểu âm thanh của thế giới xung quanh; có hành vi đúng khi cảm nhận âm thanh.

Việc tạo môi trường thính giác cho trẻ để trẻ được nghe và phân biệt được các giọng nói của người xung quanh, âm thanh ngoài thiên nhiên, các âm thanh của hoạt động xã hội, âm thanh của các nhạc cụ, phương tiện truyền thông...

Trẻ được chơi các trò chơi nghe giọng nói, nghe tiếng chân... để có thể gọi tên người quen, đoán giới tính, độ tuổi, thái độ của người nói; trẻ nghe các âm thanh ngoài thiên nhiên và xã hội kết hợp với gọi tên và giải thích các hiện

tượng và sự vật đó. Luyện tập cho trẻ bằng cách tận dụng những âm thanh tự nhiên (hoặc thông qua băng đài, âm bắt chước) và tổ chức các trò chơi hoặc giao nhiệm vụ có chủ đích; Đọc hiểu được âm thanh, luyện tập cho trẻ khiếm thị nhận biết được vị trí (phương hướng và khoảng cách) phát ra âm thanh, những thông tin và dấu hiệu có ý nghĩa từ âm thanh phát lại để có thái độ và hành vi tương ứng với âm thanh.

Ngoài ra, các kĩ năng nhận biết từ giác quan khác như: khứu giác, vị giác,... cũng có ý nghĩa quan trọng giúp trẻ nghe hiểu và xử lí các thông tin.

Dạy kĩ năng nhận biết thông qua các giác quan nhằm mục đích giúp trẻ khiếm thị có thói quen sử dụng các giác quan một cách có chủ định trong việc thu nhận thông tin. Biết sử dụng các giác quan phù hợp với đặc điểm của nó trên nguyên tắc khoa học, hợp lí và hiệu quả. Người giáo viên khi dạy trẻ khiếm thị cũng nắm được những đặc điểm của giác quan và có kĩ năng khuyến khích trẻ khiếm thị sử dụng giác quan thu nhận thông tin nhiều nhất.

b) Kĩ năng định hướng và di chuyển

Do thị lực bị hạn chế, trẻ khiếm thị thiếu sự kiểm soát đối với môi trường nên cần sự hỗ trợ để phát triển kĩ năng biết được vị trí của mình trong không gian và khả năng di chuyển độc lập. Những kĩ năng trẻ cần thực hiện được đó là khả năng vận động chính xác với đồ vật (lấy, ném, tung, lăn...); xác định phương hướng không gian (trái – phải, trên – dưới, trước – sau); Đi lại sử dụng các thế an toàn không dùng gậy và dùng gậy, chạy một đoạn ngắn, nhảy lò cò, nhảy bằng hai chân; Bò, trườn khéo léo qua hoặc dưới một số vật cản trên sàn nhà; Đứng thẳng bằng trên một chân, bước dọc theo thanh gỗ thẳng bằng; Bước lên, xuống bậc cầu thang, trèo lên, xuống dụng cụ dùng để trèo; Vận động định hướng không gian dựa vào âm thanh, mùi. Tự di chuyển dễ dàng trong khu vực lớp, trường; Giữ được phương hướng khi di chuyển.

Những kĩ năng này cần được thực hành và củng cố ở trường và ở nhà. Thời gian dạy kĩ năng định hướng di chuyển có thể lồng ghép vào thời gian học. Điều quan trọng là phải tạo được môi trường vận động và di chuyển định hướng cho trẻ với các dấu hiệu chỉ dẫn an toàn và có sự hỗ trợ hợp lí. Trẻ được tham gia vào mọi trò chơi vận động trong lớp cùng các bạn.

Những kích thích gây hứng thú và động cơ để trẻ vận động, tích cực tham gia vào các hoạt động di chuyển để tìm hiểu và khám phá bản thân và thế giới xung quanh.

Kĩ năng này hết sức quan trọng đối với sự độc lập và tự tin của trẻ khiếm thị và tăng cường sự hiểu biết về môi trường, giúp các em có thể chất khỏe mạnh và tinh thần thoải mái. Việc dạy nên được tổ chức trong các hoạt động học tập, vui chơi ở mọi lúc, mọi nơi.

c) Kĩ năng làm quen với kí hiệu Braille cần phát triển cho trẻ khiếm thị

Phần lớn trẻ khiếm thị sử dụng chữ nổi, chữ in phóng to (một vài trẻ có thể sử dụng cả hai), sử dụng tài liệu dùng cho xúc giác cũng như thính giác và các thiết bị hỗ trợ điện tử để học tập.

Chữ nổi không phải là một ngôn ngữ khác mà chỉ là một phương tiện khác. Cùng thời điểm học đọc và viết của những trẻ khác, trẻ mù cũng sẽ học đọc và viết chữ nổi bằng tay hoặc sử dụng máy đánh chữ nổi Perkins. Trẻ khiếm thị cũng có thể lựa chọn một vài thiết bị hỗ trợ điện tử chuyển mã giữa chữ nổi và chữ in giúp giáo viên đúng lớp hiểu được những gì trẻ làm cũng như viết.

Trong phát triển các kĩ năng với trẻ khiếm thị trước hết trẻ cần: Nhận biết được cấu tạo của ô chữ Braille Việt ngữ; dùng đầu ngón tay sờ và giữa để xác định được vị trí của các chấm trong ô chữ Braille; sử dụng các đầu ngón tay trong phát hiện chữ, kiểm tra chữ, xác định dòng, kiểm tra dòng, xuống dòng mới....; sử dụng dùi và bảng viết chữ Braille; đọc và viết được chữ Braille.

– *Cho trẻ làm quen với ô chữ Braille:* Trẻ mù xác định được số lượng chấm nổi và vị trí chấm nổi trong ô Braille. Biết được sự khác nhau giữa quy tắc đọc và viết chữ Braille. Khi đọc, đọc từ trái qua phải, nhưng khi viết lại phải viết từ phải qua trái. Khi đọc thì các chấm đảo ngược phía (bên trái và bên phải) so với khi viết. Khi bắt đầu dạy cho trẻ làm quen với ô chữ Braille cần phải tiến hành theo từng bước: Từ nhận biết các khái niệm hàng dọc, hàng ngang; bên phải – bên trái; ở giữa và góc. Biết các vị trí của chấm Braille từ 1 đến 6; xác định đúng các vị trí ở mặt lồi và mặt lõm.

– *Dạy trẻ dùng các đầu ngón tay đọc chấm nổi trong ô Braille:* Tập cho trẻ đọc các ô Braille thu nhỏ dần để trẻ phát triển xúc giác tại các đầu ngón tay.

– *Cho trẻ làm quen với dùi và bảng viết chữ Braille:* Làm quen trẻ với cấu tạo của dùi và bảng cũng như giấy dùng để viết chữ Braille. Cho trẻ dùng dùi làm quen với các chấm trong ô Braille trên bảng. Hướng dẫn trẻ cách lắp giấy vào bảng, tháo giấy ra. Trẻ tập dùng dùi viết các chấm song chưa học viết chữ và lấy giấy ra xác định các chấm đã viết.

– *Day trẻ nhận biết các chữ:* Cho trẻ làm quen với từng chữ theo nguyên tắc từ dễ đến khó, tức là từ một chấm đến các tổ hợp 2 chấm, 3 chấm,... Sau khi cho trẻ làm quen cần củng cố rồi mới làm quen tiếp chữ khác cho trẻ. Đối với các chữ số cần cho trẻ học dấu báo số trước sau đó dạy như dạy chữ cái. Các bài luyện tập: Sờ kí hiệu – đọc chữ (số), nghe phát âm – chỉ chữ (số), xếp hạt hạt, đưa từ – tìm chữ, nghe nói – giơ thẻ chữ...

d) Phát triển ngôn ngữ giao tiếp và hành vi ứng xử

Phát triển ngôn ngữ giao tiếp rất quan trọng trong việc nâng cao năng lực giao tiếp cho trẻ khiếm thị.

Những ngôn ngữ phi lời nói tỏ ra khó đạt được hiệu quả ở trẻ mù và trẻ nhìn rất kém. Hướng dẫn trẻ mù những ngôn ngữ giao tiếp thông qua điệu bộ như: hành vi ánh mắt, dáng điệu, ngôn ngữ cơ thể... đồng thời loại bỏ những hành vi không phù hợp bằng các hoạt động chơi, vận động cơ thể kết hợp trong tình huống học tập và sự giải thích phù hợp với ngữ cảnh.

Ngôn ngữ lời nói được coi là công cụ giao tiếp cơ bản ở trẻ khiếm thị thường có các biểu hiện hạn chế nghĩa của từ; từ rỗng nghĩa; Quá mở rộng nghĩa của từ; kết cấu cú pháp ít có sự linh động biến hoá trong khi sử dụng. Để phát triển ngôn ngữ lời nói cho trẻ khiếm thị cần đảm bảo:

• Môi trường giao tiếp kích thích trẻ được giao tiếp và trình bày các suy nghĩ của mình. Trẻ được trao đổi về những gì gần gũi và bản thân trẻ quan tâm; trẻ được tham gia vào các hoạt động nhóm và các chủ đề học tập, trao đổi khác nhau. Các hoạt động hỗ trợ cá biệt như luyện phát âm rõ ràng; làm giàu vốn từ cho trẻ; khắc phục và giảm hiện tượng từ rỗng nghĩa... thông qua hoạt động làm quen với môi trường xung quanh, đọc thơ, kể chuyện...

– Dạy cho trẻ biết diễn đạt các câu hỏi, lời đề nghị cũng như trả lời câu hỏi mạch lạc, rõ ràng. Chẳng hạn ở lớp mầm non, thông qua các trò chơi: bán hàng, bác sĩ, y tá... và trong các hoạt động hằng ngày trên lớp trẻ có thể phát triển ngôn ngữ, diễn đạt câu và đặt các câu hỏi, đưa ra lời đề nghị hoặc thoả thuận với bạn chơi trong các tình huống, chủ đề chơi/học tập khác nhau.

– Trong các hoạt động trong lớp cần tạo điều kiện tham gia để rèn luyện tính tự tin và chủ động giao tiếp cho trẻ. Khuyến khích trẻ hỏi cô cũng như

các bạn về những điều chưa rõ. Giáo viên thường xuyên động viên và khích lệ những tiến bộ của trẻ. Cho trẻ đóng một số vai chính trong các vở kịch, trò chơi, biểu diễn trước lớp (hát, đọc thơ, kể chuyện...).

2.3.2. Kỹ năng dạy học trẻ chậm phát triển trí tuệ

2.3.2.1. Những khó khăn giáo viên thường gặp phải trong dạy học trẻ chậm phát triển trí tuệ

Với những đặc điểm về nhận thức, hành vi, giao tiếp của trẻ chậm phát triển trí tuệ, giáo viên thường gặp không ít khó khăn trong dạy học đối tượng này nhất là đối với trẻ chậm phát triển trí tuệ nhưng có những hội chứng khác đi kèm như trẻ tự kỉ, trẻ tăng động giảm tập trung (AD/HD), trẻ trầm cảm, trẻ rối nhiễu tâm lí,... Những khó khăn cụ thể đối với giáo viên trong dạy học có thể kể đến như:

– Trẻ thường không hiểu đầy đủ các nhiệm vụ học tập khi những hướng dẫn của giáo viên thuần túy bằng lời hoặc chữ viết. Trẻ thường hiểu được các nhiệm vụ học tập khi giáo viên kết hợp việc hướng dẫn bằng lời với sử dụng phương tiện trực quan và “cầm tay, chỉ việc” trực tiếp. Tuy nhiên, điều này sẽ mất rất nhiều thời gian khi trong lớp còn nhiều trẻ khuyết tật khác cũng như nhiều trẻ khác giáo viên phải đảm trách và mô hình một giáo viên phụ trách một lớp thì quả là thách thức lớn đối với mọi giáo viên.

– Với đặc điểm “nhớ chậm quên nhanh”, trẻ chậm phát triển trí tuệ vừa hiểu được nhiệm vụ học tập nhưng ngay lập tức có thể quên mình phải làm gì? Bước thực hiện nhiệm vụ tiếp theo là gì?... đòi hỏi giáo viên thường xuyên phải nhắc lại nhiều lần để trẻ có thể nhớ được và tiếp tục tham gia các hoạt động học tập.

– Khả năng tư duy logic hạn chế kéo theo trẻ chậm phát triển trí tuệ thường khó thiết lập mối tương quan giữa các kiến thức, kĩ năng đã học vào việc lĩnh hội tiếp thu kiến thức, kĩ năng mới, nhất là sử dụng những kiến thức đã học vào việc giải quyết các tình huống trong thực tiễn, nhất là trong hoàn cảnh mới lạ.

– Đối với trẻ chậm phát triển trí tuệ có biểu hiện hành vi bất thường sẽ quả là khó khăn cho giáo viên. Trẻ thường chạy lung tung, trêu chọc các bạn bè trong lớp, thậm chí mức độ cao trẻ có thể đập phá hay đánh bạn bè, la hét,... hoặc ngược lại, trẻ lại ngồi im lặng trong lớp, không giao tiếp, không tham gia các hoạt động học tập, không thực hiện nhiệm vụ học tập mà giáo viên giao cho,...

Như vậy, trong dạy học giáo viên không chỉ phải hiểu thật đầy đủ và sâu sắc về đối tượng trẻ khuyết tật cụ thể của lớp mình mà còn phải thấy trước được những khó khăn có thể sẽ gặp phải, dự kiến trước những giải pháp để khắc phục đảm bảo đạt được mục tiêu bài học đã đề ra.

2.3.2.2. Những kĩ năng dạy học trẻ chậm phát triển trí tuệ cụ thể

Dạy học trẻ chậm phát triển trí tuệ đòi hỏi giáo viên cần có những kĩ năng nhất định nhằm giúp trẻ có thể phát triển trình độ nhận thức, phát triển trí tuệ, sử dụng được những kiến thức được tiếp thu, lĩnh hội vào việc giải quyết các nhiệm vụ học tập cụ thể cũng như những vấn đề thực tiễn cuộc sống hàng ngày của trẻ. Bên cạnh đó, giáo viên còn cần có những kĩ năng trong việc khắc phục những biểu hiện hành vi bất thường (hành vi lệch chuẩn) của trẻ chậm phát triển trí tuệ trong môi trường lớp học. Sau đây là những kĩ năng dạy học trẻ chậm phát triển trí tuệ cơ bản của giáo viên.

- Dạy trẻ chậm phát triển trí tuệ kĩ năng nhận thức:

Dạy trẻ chậm phát triển trí tuệ kĩ năng nhận thức liên quan trực tiếp đến việc hình thành ở trẻ kĩ năng nhận thức cảm tính và kĩ năng nhận thức lí tính. Dạy trẻ kĩ năng nhận thức cảm tính của trẻ chính là giúp trẻ sử dụng các giác quan một cách có hiệu quả hơn đối với việc nhận biết thế giới xung quanh, nhớ được những dấu hiệu, hình ảnh và đặc điểm bên ngoài của đối tượng. Dạy trẻ kĩ năng nhận thức lí tính liên quan trực tiếp đến việc hình thành và phát triển khả năng tư duy bằng việc dạy các thao tác tư duy như so sánh, đối chiếu, phân tích, tổng hợp cho trẻ chậm phát triển trí tuệ.

Dạy trẻ chậm phát triển trí tuệ kĩ năng nhận thức cảm tính: Dạy kĩ năng này thông qua việc phát triển các giác quan (Theo Jean–Marc Dénommé và Madeleine Roy), đó chính là sự tác động vào bộ máy học – bao gồm có hệ thần kinh và các giác quan: khứu giác, vị giác, xúc giác, thính giác, thị giác).

Giác quan là bước đầu trong quá trình nhận thức, là điểm khởi đầu cho mọi việc tiếp thu, lĩnh hội kiến thức của trẻ, các giác quan nuôi dưỡng trí thông minh, tích lũy được những cảm giác và mở đường cho nhận thức. Trẻ càng sử dụng các giác quan nhiều bao nhiêu thì việc lĩnh hội kiến thức càng dễ dàng và có hiệu quả cao bấy nhiêu. Tùy vào mỗi bài học mà khuyến khích trẻ sử dụng giác quan nào nhiều hơn và với mức độ tần suất cao hơn. Ví dụ, dạy bài nhiệt độ thì cảm giác xúc giác sẽ được sử dụng nhiều hơn hay dạy bài mùi vị thì cơ quan cảm giác vị giác và khứu giác sẽ được sử dụng nhiều hơn.

Việc dạy các kỹ năng nhận thức cảm tính cho trẻ chậm phát triển trí tuệ cần tuân theo một số yêu cầu cụ thể sau:

- Đánh thức các giác quan của trẻ thông qua việc sử dụng đồ dùng, phương tiện trực quan, cụ thể gắn liền với những đối tượng gần gũi xung quanh trẻ, với những trải nghiệm của trẻ và kích thích trẻ sử dụng giác quan.
- Luôn luôn gắn kết các liên tưởng giữa những trải nghiệm của trẻ với việc tiếp thu những kiến thức mới của nhận thức cảm tính. Tránh giải thích một cách trừu tượng mà bằng việc sử dụng trực tiếp các giác quan.
- Luôn phát hiện và tìm mọi cách để bù đắp những thiếu hụt về giác quan bất lợi của trẻ chậm phát triển trí tuệ bằng việc khai thác những yếu tố thuận lợi của môi trường lớp học, bạn trẻ cũng như đồ dùng dạy học.
- Lựa chọn và sử dụng đồ dùng dạy học để dạy các kỹ năng nhận thức cảm tính cho trẻ chậm phát triển trí tuệ một cách hợp lý với bài học và với nhu cầu của trẻ.

Sau đây là một số cách dạy kỹ năng nhận thức cảm tính cho trẻ chậm phát triển trí tuệ:

Kỹ năng sử dụng khứu giác: Thông qua cho trẻ tiếp xúc trực tiếp với một số hoa, quả, lá cây, cây cỏ, đồ ăn,... và sử dụng khứu giác để nhận biết, phân biệt các mùi khác nhau của những loại đối tượng này.

Kỹ năng sử dụng vị giác: Thông qua cho trẻ tiếp xúc trước hết có thể bằng khứu giác sau đó cho trẻ trực tiếp sử dụng vị giác để nhận biết và phân biệt các vị như chua, cay, đắng, ngọt, mặn,... của các đối tượng. Hướng dẫn trẻ sử dụng cả khứu giác và vị giác sẽ giúp cho trẻ có được sự liên tưởng giữa mùi và vị, tăng cường chất liệu cho hoạt động nhận thức cảm tính.

Kỹ năng sử dụng xúc giác: Kỹ năng liên quan đến việc tiếp thu thông tin bên ngoài qua việc nhận biết độ cứng, mềm, thô, ráp, nhẵn,... của bề mặt của đối tượng, nhận biết nhiệt độ, mức độ cao hơn có thể nhận biết được chất liệu của đối tượng. Thông thường trẻ chậm phát triển trí tuệ không có cảm giác xúc giác được tốt như những trẻ khuyết tật khác và chính điều này đã ảnh hưởng lớn đến hoạt động nhận thức của trẻ. Do đó, giáo viên cần kết hợp dạy trẻ trong việc sử dụng giác quan khứu giác, vị giác và xúc giác sẽ tăng cường hơn khả năng nhận thức của trẻ chậm phát triển trí tuệ.

Kĩ năng sử dụng thính giác: Kĩ năng này liên quan đến việc dạy trẻ nhận biết và phân biệt những loại âm thanh khác nhau (tiếng người nói, âm thanh do đồ vật phát ra, âm thanh của các loại động vật,...), khoảng cách giữa các loại âm thanh phát ra, mức độ cao đối với loại trẻ này là phải biết hướng về phía âm thanh phát ra, hiểu được và biết thể hiện bằng tư thế người, ánh mắt, nét mặt,... Dạy trẻ chậm phát triển trí tuệ kĩ năng này thông qua một số cách thức cụ thể như: Cho trẻ nghe và yêu cầu trẻ nhắc lại hay bắt chước lại âm thanh của một số động cơ (tiếng còi, tiếng máy nổ), tiếng kêu của con vật, nghe và nhắc lại âm thanh theo nhịp điệu của một số bài hát, bài thơ quen thuộc,... Cao hơn có thể dạy trẻ kĩ năng chú ý lắng nghe và nghe hiểu. Dạy trẻ chậm phát triển trí tuệ kĩ năng sử dụng thính giác tốt, nhất là thông qua tổ chức trò chơi và sử dụng các phương tiện dạy học có âm thanh.

Kĩ năng sử dụng thị giác: Kĩ năng này liên quan đến việc dạy trẻ sử dụng thị giác trong việc nhận biết và phân biệt đối tượng thông qua một số dấu hiệu như hình dáng, kích cỡ, màu sắc các đối tượng, nhận biết được khoảng cách giữa các đối tượng, sự chuyển động của đối tượng và mức độ sử dụng thị giác cao hơn là việc biết quan sát bộ phận và bao quát các bộ phận thành một chỉnh thể (ví dụ như quan sát tranh, ảnh,...). Dạy trẻ chậm phát triển trí tuệ kĩ năng này thông qua việc dạy nhận biết và phân biệt màu sắc, đồ vật có hình dạng và kích thước khác nhau ở trạng thái tĩnh và trạng thái chuyển động, cho trẻ quan sát tranh thiếu một hay một số bộ phận và yêu cầu trẻ chỉ ra được bộ phận còn thiếu đó, và có thể hoàn thiện bức tranh, hay có thể cắt bức tranh tổng thể ra thành một số bộ phận và yêu cầu trẻ ghép lại (trò chơi ghép hình).

Trong dạy trẻ chậm phát triển kĩ năng nhận thức cảm tính, giáo viên cần lưu ý không nên dạy một kĩ năng trong một bài học mà cần phải dạy trẻ đồng thời tất cả các kĩ năng sử dụng giác quan. Muốn vậy, giáo viên cần trước hết chuẩn bị và sử dụng những phương tiện dạy học sao cho đáp ứng các yêu cầu của việc sử dụng các giác quan, có thể sử dụng một đồ dùng để dạy tất cả các kĩ năng nhận thức cảm tính cho trẻ chậm phát triển trí tuệ. Đồng thời, kĩ năng này cần được hướng dẫn cho trẻ ở mọi lúc, mọi nơi có thể, đặc biệt là cần nghĩ đến, thiết kế và tổ chức các hoạt động vui chơi để kích thích việc sử dụng các giác quan của trẻ một cách tối đa.

Dạy trẻ chậm phát triển trí tuệ kĩ năng nhận thức lí tính: Dạy trẻ kĩ năng này thông qua việc dạy các thao tác tư duy (so sánh, phân tích, khái quát) cũng

như khả năng liên kết các biểu tượng trong hoạt động nhận thức của trẻ chậm phát triển trí tuệ.

Dạy trẻ thao tác so sánh: Tức là dạy trẻ biết cách đối chiếu giữa các đồ vật hay hiện tượng để tìm ra những điểm giống và khác nhau giữa chúng. Do đó, trước hết giáo viên cần phải cung cấp một cách đầy đủ, cụ thể những đặc điểm bên ngoài và bên trong của đối tượng, sau đó yêu cầu trẻ so sánh các đối tượng theo một số tiêu chí nhất định như tiêu chí về màu sắc, tiêu chí về kích cỡ, tiêu chí về cấu tạo, tiêu chí về lợi ích sử dụng,... Có thể lựa chọn trước hết là những tiêu chí đơn giản, ít phức tạp cho đến những tiêu chí cao hơn, phức tạp hơn và mở rộng dần mức độ khó của so sánh. Tùy từng trình độ nhận thức của trẻ mà giáo viên biết nên dừng ở mức độ nào cho phù hợp và có hiệu quả.

Dạy trẻ thao tác phân tích: Tức là dạy trẻ kĩ năng chia thông tin thành các bộ phận khác nhau, nhỏ hơn. Việc phân tích có thể đơn thuần là việc chia nhỏ đối tượng thành các bộ phận nhỏ mang tính cơ học (như chia nhỏ cơ thể người thành các bộ phận nhỏ như đầu, mình, chân tay), cao hơn có thể theo mức độ phân hạng, thứ bậc (như ông bà, cha mẹ và con cái), hay việc phân chia các loại câu (câu đơn, câu phức) các thành phần khác nhau của một câu (chủ ngữ, vị ngữ, tân ngữ,...). Do đó, dạy trẻ thao tác so sánh cũng phải tùy thuộc vào trình độ nhận thức của trẻ mà giáo viên biết nên dừng ở mức độ nào cho phù hợp và có hiệu quả.

Dạy trẻ thao tác khái quát: Tức là dạy trẻ thao tác hay kĩ năng tổng hợp các thông tin bộ phận thành một chỉnh thể và trẻ có thể giải quyết nhiệm vụ học tập bằng cách kết hợp các thông tin với nhau. Nhiều ý kiến cho rằng, mức độ thao tác tư duy này là vượt quá khả năng nhận thức của trẻ chậm phát triển trí tuệ, nếu trẻ có khả năng này thì không được gọi là trẻ chậm phát triển trí tuệ nữa. Tuy nhiên, mức độ thao tác này đối với trẻ chậm phát triển trí tuệ có thể chỉ là sắp xếp các đối tượng có những điểm giống nhau vào một nhóm (khái quát theo những dấu hiệu), sắp xếp các bộ phận thành một chỉnh thể (xếp hình hay bức tranh từ 2 mảnh trở lên theo mẫu có sẵn), thay các số hạng của một phép tính bằng tên gọi (ví dụ như số bị trừ, số trừ và hiệu),... Khi dạy trẻ chậm phát triển thao tác này, giáo viên cần đưa ra các vấn đề, hiện tượng một cách rõ ràng, gần gũi với cuộc sống hàng ngày của trẻ hoặc trong các tình huống cụ thể đối với trẻ.

- Giáo dục khắc phục hành vi bất thường cho trẻ chậm phát triển trí tuệ:

Đặc điểm hành vi trẻ chậm phát triển trí tuệ rất phong phú, đa dạng và phức tạp. Mỗi trẻ chậm phát triển trí tuệ lại có một bức tranh hành vi riêng. Trong dạy học hoà nhập, để giảm thiểu biểu hiện hành vi bất thường của trẻ chậm phát triển trí tuệ, giáo viên cần xem xét toàn bộ tiến trình của một biểu hiện hành vi, các nguyên nhân chủ yếu dẫn đến biểu hiện hành vi bất thường từ đó có giải pháp mang tính giáo dục để khắc phục.

Một số hướng giáo dục khắc phục hành vi bất thường của trẻ chậm phát triển trí tuệ, gồm:

Sử dụng các quy định của lớp học: Quy định bằng những biểu tượng chỉ quan hệ thời gian và hoạt động; quy định bằng từ cụ thể sắp xếp ở vị trí thích hợp để học sinh nhận biết, hiểu và cam kết tuân theo;

Tạo môi trường giao tiếp có hiệu quả: Cư xử với học sinh bằng sự tôn trọng và chân thành; Số lượng thông tin vừa đủ; Khuyến khích khi học sinh thành công; Không so sánh giữa học sinh này với học sinh khác;

Sử dụng phương pháp dạy học có hiệu quả: Học hợp tác nhóm, hỗ trợ cá biệt, tài liệu học tập phong phú, phối hợp các phương pháp dạy học khác nhau,...

Tạo hành vi nhóm tích cực, gồm: Trò chơi hành vi tích cực; trợ giúp của bạn bè; phần thưởng;

Tăng hành vi mong muốn và giảm thiểu hành vi không mong muốn.

Một số cách đơn giản và hiệu quả khác,...

2.3.3. Kỹ năng dạy học trẻ khiếm thính

2.3.3.1. Kỹ năng sử dụng máy trợ thính

Máy trợ thính là một thiết bị điện tử có tác dụng khuếch đại âm thanh để giúp trẻ khiếm thính nghe được rõ hơn. Hầu hết trẻ khiếm thính đều có nhu cầu đeo máy trợ thính để tăng cường khả năng thính lực và dạy kỹ năng sử dụng máy trợ thính là một yêu cầu mang tính hỗ trợ hết sức có hiệu quả đối với việc tăng cường khả năng ngôn ngữ và khả năng nhận thức của trẻ khiếm thính.

Để dạy trẻ khiếm thính có được kỹ năng sử dụng máy trợ thính có hiệu quả, giáo viên cần nắm được cấu tạo, cơ chế hoạt động, cách sử dụng, bảo quản

cũng như sửa chữa đồng thời giáo viên cũng cần có kỹ năng hướng dẫn luyện nghe nói cho trẻ khiếm thính qua máy trợ thính.

- Hướng dẫn trẻ khiếm thính làm quen với việc đeo máy trợ thính:

Việc đeo máy trợ thính ban đầu gây không ít khó chịu cho trẻ không chỉ vì âm lượng quá to hoặc quá nhỏ mà còn vì gây nên cảm giác phiền toái, mất tự nhiên của trẻ trong giao tiếp. Tạo tâm thế để trẻ đeo máy trợ thính là công việc đầu tiên sau khi đã có sự lựa chọn phù hợp với trẻ khiếm thính về các chỉ số kỹ thuật của máy. Mỗi trẻ khiếm thính có những chỉ số thính lực khác nhau, do đó, giáo viên chỉ nên hướng dẫn trẻ cách điều chỉnh âm lượng của máy còn mức độ âm lượng đến đâu thì cần dựa vào chỉ số kỹ thuật và chủ yếu nên dựa vào chính sự hài lòng của trẻ khiếm thính. Bên cạnh đó, mức độ sử dụng thường xuyên cũng cần được tăng dần cho đến khi thành thói quen của trẻ, tức là trẻ có thể đeo máy trợ thính cả ngày và chỉ tháo ra khi không cần thiết như khi lúc đi ngủ hay lúc tắm gội để tránh hư hỏng máy.

Đeo máy trợ thính chỉ trở thành thói quen thực sự của trẻ khiếm thính khi đeo máy trở nên có ý nghĩa, tức là nhờ máy trợ thính thì trẻ khiếm thính có thể hiểu được âm thanh của thế giới bên ngoài mà trước hết là hiểu được lời nói của những người xung quanh.

- Luyện nghe và phát âm cho trẻ khiếm thính qua máy trợ thính:

Luyện nghe và phát âm cho trẻ khiếm thính qua máy trợ thính cần được tiến hành song song, đồng thời, không nên tách rời nhau. Đối với hầu hết trẻ khiếm thính, chỉ khi nào trẻ phát âm tương đối đúng thì mới có thể khẳng định trẻ đã nghe được.

Đây là yêu cầu trong toàn bộ quá trình luyện nghe và luyện phát âm cho trẻ khiếm thính vì tất cả các âm, vần, tiếng, câu nói,... chỉ trở nên có ý nghĩa khi trẻ sử dụng đúng ngữ điệu trong những hoàn cảnh và tình huống cụ thể khi giao tiếp. Giáo viên cần luôn lưu ý và khuyến khích trẻ nhận biết và sử dụng ngữ điệu nhằm hoàn thiện hơn khả năng ngôn ngữ nói của trẻ khiếm thính.

2.3.3.2. Kỹ năng đọc hình miệng

Khi nói, con người luôn sử dụng những cấu trúc cơ nhất định của cơ quan phát âm. Mỗi ngôn ngữ đều có những quy tắc nhất định trong việc phát âm và do đó sự chuyển động của cấu trúc cơ của mỗi thứ ngôn ngữ tuân theo những “khuôn mẫu” nhất định. Nhờ đó, đôi khi chúng ta không nghe thấy tiếng nói

của ai đó nhưng lại có thể đoán được người đó đang nói gì qua việc nhìn vào sự chuyển động cấu trúc cơ của cơ quan phát âm của người đó và điều này được gọi là “*Đọc hình miệng*”. Đây có thể được coi là khả năng vượt trội của trẻ khiếm thính so với những trẻ khuyết tật cũng như mọi trẻ bình thường khác.

Trong quá trình dạy trẻ khiếm thính đọc hình miệng, giáo viên cần tuân theo một số yêu cầu sau:

- Luôn luôn đứng phía trước trẻ để trẻ có thể quan sát miệng, không nên nói hoặc gọi trẻ từ phía sau, cho dù nói to hơn bình thường. Khi nói, cố gắng nói chậm, rõ ràng, ngữ điệu phù hợp với ngữ cảnh và nội dung lời nói.
- Kỹ năng đọc hình miệng liên quan mật thiết với kỹ năng nhận biết được các âm, vần, tiếng, câu nói của trẻ trong các tiết luyện tập từ ngữ nhưng quan trọng là việc cần hình thành kỹ năng luyện đọc hình miệng cho trẻ cả câu hay một cụm từ có nghĩa thông qua việc giúp trẻ xác định điểm mốc và nhận biết điểm mốc của từng cụm từ, từng câu. Điểm mốc của câu là những tiếng, những từ có hình miệng rõ ràng và được nhấn mạnh nhất trong câu.
- Đọc hình miệng có quan hệ mật thiết và chặt chẽ với việc sử dụng phối hợp ngôn ngữ cử chỉ điệu bộ, biểu cảm nét mặt, ánh mắt của giáo viên. Giáo viên cần lưu ý và chủ động sử dụng phối hợp các loại hình giao tiếp khác nhau để giúp trẻ khiếm thính nâng cao khả năng đọc hình miệng của mình.

2.3.3.3. *Kỹ năng chữ cái ngón tay*

Chữ cái ngón tay là một dạng ngôn ngữ được trẻ khiếm thính sử dụng tương đối phổ biến, là một trong những dạng ngôn ngữ không lời thay thế ngôn ngữ nói. Mỗi thứ ngôn ngữ có một hệ thống ngôn ngữ kí hiệu bằng chữ cái ngón tay riêng. Giáo viên và mọi trẻ bình thường khác có thể nhận biết và sử dụng chữ cái ngón tay một cách dễ dàng. Trẻ khiếm thính có thể tự nhìn vào bàn chữ cái ngón tay, bắt chước và sử dụng trong hoạt động học tập, giao tiếp. Hệ thống chữ cái tiếng Việt cũng như Từ điển ngôn ngữ kí hiệu ngón tay hiện đang được sử dụng phổ biến ở nước ta không chỉ dành riêng cho trẻ khiếm thính mà còn dành cho mọi trẻ cũng như mọi người. Sau đây là Bảng chữ cái ngón tay tiếng Việt:



2.3.3.4. *Kĩ năng ngôn ngữ kí hiệu*

Bên cạnh chữ cái ngón tay, trẻ khiếm thính còn sử dụng ngôn ngữ kí hiệu (còn gọi là ngôn ngữ cử chỉ điệu bộ) để biểu thị ý nghĩa khác nhau của đối tượng. Mỗi kí hiệu có một nghĩa riêng nhưng cũng có thể biểu thị nhiều nghĩa khác nhau và ngược lại một nghĩa có thể được biểu thị bằng nhiều kí hiệu khác nhau.

Dựa vào những cách biểu thị khác nhau, có các cách phân loại kí hiệu khác nhau, chẳng hạn như: kí hiệu tượng hình là những kí hiệu biểu thị giống với tình cảm, sự việc hoặc hành động; kí hiệu tượng hình gián tiếp là những kí hiệu biểu thị đặc điểm nổi bật của hiện tượng sự vật, hiện tượng; Kí hiệu tự ý là những kí hiệu riêng của từng người hoặc từng nhóm nhỏ; kí hiệu quy ước là những kí hiệu do cộng đồng người điếc “quy ước” và sử dụng cùng nhau trong một cộng đồng, địa phương, kí hiệu quy ước chiếm số lượng khá nhiều trong hệ thống kí hiệu.

Để sử dụng ngôn ngữ kí hiệu có hiệu quả, giáo viên cần tuân theo một số những yêu cầu sau đây:

- Cần phải hiểu được ngôn ngữ kí hiệu trẻ khiếm thính của lớp mình, mỗi trẻ đều có cách ra hiệu riêng, giáo viên phải tìm hiểu và sử dụng được những kí hiệu riêng của trẻ trước khi dạy trẻ những kí hiệu quy ước.
- Dạy trẻ ngôn ngữ kí hiệu thông qua việc sử dụng kí hiệu kết hợp với hình thức ngôn ngữ khác như chữ cái ngón tay, tiếng nói và chữ viết.
- Tuy nhiên, giáo viên cũng không nên quá lạm dụng sử dụng ngôn ngữ kí hiệu đối với những trẻ còn khả năng nghe nhất định, chỉ trong các tình huống giải quyết các nhiệm vụ học tập mới đòi hỏi phải có kí hiệu mới thì giáo viên cần sử dụng và cung cấp cho trẻ kí hiệu mới để trẻ có thể lĩnh hội kiến thức mới dễ dàng hơn so với việc chỉ sử dụng hoàn toàn ngôn ngữ nói.

2.3.3.5. *Kĩ năng giao tiếp tổng hợp*

Giao tiếp tổng hợp là kĩ năng sử dụng phối hợp và đồng bộ toàn bộ các kĩ năng đã đề cập trên đây để tiếp nhận và truyền đạt thông tin trong giao tiếp của trẻ khiếm thính. Nhờ có giao tiếp tổng hợp mà hiệu quả dạy học cũng như giao tiếp của trẻ khiếm thính được nâng cao.

Cũng như dạy học các dạng trẻ khuyết tật khác, nhờ sử dụng kĩ năng giao tiếp tổng hợp nên việc tác động lên các giác quan của trẻ khiếm thính mang lại

hiệu quả cao hơn, trẻ sẽ tiếp thu và lĩnh hội được nhiều thông tin hơn và kết quả là trình độ nhận thức của trẻ sẽ phát triển ở mức độ cao hơn.

Trong dạy học cho đối tượng này, giáo viên cần sử dụng kỹ năng này một cách thành thạo và thường xuyên, đồng thời cũng cần khuyến khích và động viên mọi trẻ khiếm thính sử dụng kỹ năng này trong các hoạt động học tập, vui chơi.

2.3.3.6. Kỹ năng dạy học trẻ khiếm thính lĩnh hội khái niệm

Khái niệm thuộc phạm trù trừu tượng, tức là đòi hỏi mức độ tư duy trừu tượng, mức độ trình độ nhận thức cao của trẻ, khái niệm phản ánh hiện thực khách quan bằng từ. Dạy học trẻ khiếm thính lĩnh hội khái niệm tức là giúp trẻ hiểu được bản chất khái niệm, được biểu đạt bằng các từ hay hệ thống kí hiệu nhất định. Do đó, dạy học trẻ khiếm thính lĩnh hội khái niệm còn dần dần làm tăng thêm vốn từ, kí hiệu cho trẻ.

Dạy học trẻ khiếm thính lĩnh hội khái niệm bao gồm việc dạy trẻ lĩnh hội các khái niệm cụ thể, khái niệm trừu tượng và khái niệm tượng thanh.

2.3.3.7. Dạy học trẻ khiếm thính lĩnh hội khái niệm cụ thể

Khái niệm cụ thể là những sự vật, hiện tượng cụ thể như: con người, động thực vật, cây, hoa, quả, thời tiết, đồ dùng phương tiện sinh hoạt và lao động của con người,...

Giáo viên có thể sử dụng những đồ vật, hiện tượng có thực trong thực tế, diễn ra xung quanh trẻ để làm đồ dùng phương tiện dạy học trực quan tức là trẻ khiếm thính lĩnh hội khái niệm trên cơ sở những gì trẻ có thể nhìn thấy, sờ thấy, ngửi thấy và những cái mà trẻ được tiếp xúc hàng ngày cũng như các mô hình, tranh ảnh, tình huống thực tế. Tuy nhiên, để trẻ khiếm thính có thể lĩnh hội một khái niệm cụ thể thì giáo viên cần cho trẻ tiếp xúc nhận biết từ rất nhiều sự vật, hiện tượng tương đồng, từ đó trẻ có thể rút ra những cái chung, những dấu hiệu bản chất của khái niệm. Đồng thời, giáo viên cần giúp trẻ khiếm thính có khả năng biểu đạt sự hiểu khái niệm của mình thể hiện dưới càng nhiều hình thức ngôn ngữ càng tốt đặc biệt là ngôn ngữ nói và viết.

2.3.3.8. Dạy học trẻ khiếm thính lĩnh hội khái niệm cụ thể trừu tượng

Để thực hiện được nội dung này, trước hết giáo viên cần tiến hành các thao tác của việc phân tích khái niệm bao gồm các bước: 1) Xác định khái niệm và các thành tố cơ bản của khái niệm; 2) Động não đưa ra quy trình dạy học khái niệm, trong đó cần đưa ra được những ví dụ minh họa khái niệm đó, những ví

dự ngược nghĩa với khái niệm đó, các đặc điểm không phù hợp và các đặc điểm liên hệ trong thực tiễn; 3) Chọn lọc: Lược bỏ những thông tin không cần thiết; 4) Xác định trình tự các bước tiến hành dạy học khái niệm cho trẻ; 5) Xác định điều kiện tiên quyết; 6) Đánh giá.

Như vậy, điều quan trọng của việc hướng dẫn trẻ nắm bắt khái niệm là cần phải xác định được các thành tố của khái niệm đó và áp dụng quy trình bốn bước để hướng dẫn. Đồng thời, giáo viên cần lưu ý tránh hiện tượng nhầm lẫn vì hiểu sai khái niệm do không nắm được dấu hiệu bản chất, chú ý cung cấp và sử dụng kết hợp các phương tiện giao tiếp cho trẻ và yêu cầu trẻ sử dụng trong quá trình hướng dẫn.

2.3.3.9. Dạy học trẻ khiếm thính lĩnh hội khái niệm tượng thanh

Thực tế, trẻ khiếm thính hiểu những khái niệm từ ngữ tượng thanh thông qua khái niệm tượng hình. Do khiếm khuyết về nghe nên trẻ rất ít có khả năng hoặc không thể hiểu được hết những khái niệm mang tính âm thanh. Vì vậy, dạy trẻ những khái niệm dạng này, giáo viên cần cung cấp những hình ảnh cụ thể gắn gũi với trẻ.

Chuyển từ khái niệm tượng thanh sang khái niệm tượng hình làm cho trẻ khiếm thính dễ dàng hơn trong việc lĩnh hội. Song, chưa giúp trẻ hoàn toàn hiểu được bản chất của khái niệm. Muốn trẻ hiểu khái niệm tượng hình đó thì phải được thể hiện ra như thế nào? Muốn vậy, giáo viên phải tạo ra tình huống như: mưa rơi tí tách hay sấm vai gà gáy dựa trên hình ảnh tượng hình. Trẻ khiếm thính được quan sát hình ảnh, hành động thông qua các tình huống hay sấm vai.

Ngoài ra, trong quá trình dạy học giáo viên chú ý đến việc cung cấp từ, kí hiệu cho trẻ khiếm thính.

2.3.4. Kỹ năng dạy học trẻ khuyết tật ngôn ngữ và giao tiếp

2.3.4.1. Rèn luyện cấu âm

Rèn luyện cấu âm là thực hiện các thao tác làm mềm mại, linh hoạt, chính xác hoạt động của các bộ phận tham gia hoạt động phát âm. Rèn luyện cấu âm bao gồm các biện pháp sau:

a) Luyện giọng

Việc luyện giọng phải được bắt đầu từ cơ quan hô hấp, để khi nói cơ quan hô hấp có thể tạo nên sự chênh lệch áp suất giữa không khí được hít vào phổi

và bên ngoài, vừa phải điều tiết từ từ lúc thở ra để khi nói dòng ngữ lưu không bị ngắt quãng, vụn vặt do tạo ra những chỗ nghỉ không đúng lúc, đúng chỗ. Yêu cầu của việc luyện thở, không nên chỉ tập một loại nhịp thở, luyện một bộ phận của cơ quan hô hấp mà phải luyện tập hỗn hợp: Tập thở bằng cơ hoành và cơ sườn. Luyện hít vào, thở ra rồi hít vào lại thở ra. Lượng khí hít vào không nên quá lớn gây khó khăn cho việc điều tiết không khí lúc thở ra. Khi thở ra phải từ từ, chậm, nhịp nhàng. Thời gian thở ra phải kéo dài dần dần (vì khi nói thời gian thở ra thường gấp 5 đến 8 lần thời gian hít vào).

Việc luyện giọng cần phải chú ý ở các yếu tố: cao độ, cường độ và trường độ. Thông thường người lớn có 3 cỡ giọng là giọng cao, giọng trung và giọng trầm. Vì thế khi người lớn luyện giọng thì phải luyện đúng cỡ giọng của mình. Giọng của trẻ mẫu giáo và những trẻ ở lớp đầu của bậc tiểu học rất khó phân biệt cỡ, do đó giáo viên không nên cho các em luyện giọng quá cao hoặc quá thấp. Các thực nghiệm đã chứng tỏ rằng bài luyện tập giữa phụ âm vang với các nguyên âm đơn dài có tác dụng rất lớn đối với việc nâng cao chất lượng giọng của trẻ.

Để âm sắc tiếng nói của trẻ hay hơn, cách nói và diễn đạt của trẻ hấp dẫn hơn cần chú ý loại bỏ những thói quen xấu khi phát âm như: nheo mắt, nhăn mặt, khịt mũi... và tập cho cơ cổ, cơ hàm, cơ thanh quản mềm mại và linh hoạt.

Để củng cố vững chắc chất lượng giọng đã đạt được, cần luyện tập chuyển tiếp, xen kẽ phối hợp giữa phụ âm vang và phụ âm kêu trên cùng một cao độ và cường độ. Lúc đầu nên luyện trên cao độ trung bình, sau cao dần hoặc theo phương pháp dần để mở rộng dải tần ngôn ngữ của trẻ.

Việc luyện giọng phải được mở rộng dần trong trường ngôn ngữ: lúc đầu luyện nguyên âm, sau luyện trọng âm tiết mở, sau đó luyện trong từ, rồi đến mệnh đề và cuối cùng luyện trong lời nói. Không nên kéo dài quá trình luyện giọng, vừa gây căng thẳng mệt mỏi, vừa làm mất hứng thú của trẻ. Mỗi buổi học chỉ nên cho trẻ luyện giọng từ 5 đến 10 phút.

b) Thể dục cấu âm

Trước mỗi buổi dạy nói, giáo viên cần hướng dẫn trẻ thực hiện các thao tác vận động của bộ máy cấu âm làm cho vận động các bộ phận này trở nên mềm mại, linh hoạt, làm cơ sở cho việc cấu tạo âm vị và âm tiết. Các động tác luyện tập các bộ phận: môi, răng, hàm, lưỡi, ngạc mềm, cơ quan thanh... sẽ được mô

tả cụ thể trong phần phụ chương về các bài luyện tập và dạy cấu âm. Các bài luyện thể dục cấu âm cũng không nên kéo dài. Chỉ nên tiến hành 5 – 10 phút mỗi buổi, lâu hơn trẻ sẽ mệt mỏi và ít hiệu quả.

c) Tri giác ngữ âm

Việc sửa lỗi phát âm sai cho trẻ thực chất là xoá bỏ những thói quen phát âm không đúng ở trẻ và hình thành kỹ năng phát âm đúng mà mục đích cuối cùng là hình thành ở trẻ tất cả những kỹ năng ngôn ngữ để trẻ có thể làm chủ toàn bộ hệ thống ngữ âm của tiếng mẹ đẻ. Hệ thống ngữ âm của ngôn ngữ được cấu thành từ những đơn vị âm thanh nhỏ nhất có giá trị ngữ nghĩa đó là âm vị. Do đó, phải làm sao để diện mạo của mỗi âm vị được ghi lại trên não bộ của trẻ bằng hình ảnh không gian, hình ảnh âm thanh và hình ảnh cơ giác vận động một cách bền vững. Chính vì vậy mà luyện tri giác ngữ âm là rất cần thiết và không thể thiếu được trong nội dung luyện tập phát âm.

Giáo viên phát âm mẫu chính xác sẽ giúp cho trẻ phân biệt được sự khác nhau giữa âm trẻ phát âm sai và âm mẫu do giáo viên nói.

Khi trẻ đã phát âm đúng một âm vị nào đó thì phải phân biệt nó với các âm vị có tiêu chí đối lập. Việc luyện tri giác ngữ âm thường được tiến hành bằng hình thức vui chơi giữa thầy cô với trẻ. Trong các trò chơi do giáo viên tổ chức đòi hỏi trẻ phải nhận ra một âm nào đó hoặc một thanh điệu trong một âm tiết, một từ hay một mệnh đề.

d) Cấu âm âm vị

Nội dung chủ yếu nhất nhằm sửa lỗi phát âm sai của trẻ là luyện tập cấu âm để hình thành kỹ năng phát âm đúng.

Việc sửa lỗi phát âm sai thực chất là xoá bỏ thói quen phát âm không đúng và hình thành những kỹ năng phát âm mới mà mục đích cuối cùng là luyện tập cơ chế tạo âm để trẻ có thể phát âm đúng toàn bộ hệ thống âm vị của tiếng Việt. Căn cứ vào bảng phát âm âm vị chuẩn để luyện cho trẻ.

2.3.4.2. Khắc phục khiếm khuyết phát âm âm vị

Khắc phục khiếm khuyết phát âm âm vị là phương pháp khắc phục khiếm khuyết về cách phát âm các âm vị trong âm tiết trẻ phát âm không chuẩn. Có thể nói, âm tiết tiếng Việt có bao nhiêu thành phần, trẻ khuyết tật ngôn ngữ có thể nói không chuẩn bấy nhiêu. Khắc phục khiếm khuyết phát âm âm vị bao gồm các biện pháp sau đây:

a) Tách âm vị

– *Khắc phục khiếm khuyết phát âm âm đầu*: Với trẻ khuyết tật ngôn ngữ thì trong tiếng Việt có bao nhiêu phụ âm đầu, có thể có bấy nhiêu trường hợp phát âm không chuẩn. Phát âm không chuẩn phụ âm đầu biểu hiện ở ba mức độ khác nhau: Mất hẳn, lẫn lộn đôi chỗ, thay bằng một âm vô định.

Quy trình sửa cho mỗi lỗi là khác nhau, nhiệm vụ hình thành kỹ năng phát âm đúng phụ âm đầu cho trẻ là làm cho trẻ phát âm âm đó đúng như những tiêu chí khu biệt nó với những âm khác trong hệ thống ngữ âm tiếng Việt.

– *Khắc phục khiếm khuyết phát âm âm chính (nguyên âm đôi)*: Do cơ chế cấu âm đơn giản nên trẻ thường không nói sai tất cả các nguyên âm đơn (trừ trường hợp trẻ bị tật ngôn ngữ nặng). Các trường hợp phát âm sai chính âm chỉ xuất hiện khi chính âm là nguyên âm đôi. Biểu hiện của lỗi sai này là nguyên âm đôi chuyển thành nguyên âm đơn hay nguyên âm đơn này thành nguyên âm đơn khác.

– *Khắc phục khiếm khuyết phát âm âm cuối*: Lỗi phát âm sai âm cuối của âm tiết cũng đa dạng và thể hiện ở ba mức độ: Mất hẳn âm cuối, lẫn lộn và hỗn hợp thành âm khó xác định.

b) Sử dụng âm tiết trung gian

– *Khắc phục khiếm khuyết phát âm âm đệm*: Thông thường trẻ nói ngọng sinh lí, ngọng chức năng thường bỏ mất âm đệm. Để hình thành âm đệm ta biến âm đệm từ nguyên âm ngắn thành nguyên âm dài và cấu tạo thành hai âm tiết riêng biệt mà trẻ đã phát âm được.

– *Khắc phục khiếm khuyết phát âm âm chính (nguyên âm đôi)*: Nếu dùng phương pháp khắc phục khiếm khuyết theo cách tách âm vị mà trẻ không khắc phục được thì cũng có thể dùng phương pháp sử dụng âm tiết trung gian.

– *Khắc phục khiếm khuyết phát âm âm cuối*: Phương pháp sử dụng âm tiết trung gian được vận dụng vào việc hình thành kỹ năng phát âm đúng âm cuối như sau:

+ Coi bán nguyên âm đó như là một nguyên âm đơn dài và chia âm tiết đó ra thành 2 âm tiết.

+ Nếu âm tiết sai là một âm tiết mang thanh hỏi hoặc thanh ngã thì cần phải kết hợp với việc hình thành kỹ năng phát âm đúng thanh điệu.

+ Nếu âm cuối là phụ âm thì cũng chuyển thành dạng quy trình liên tục của hai âm tiết trong đó âm tiết đầu đến hết âm tiết chính còn âm tiết sau là phụ âm cuối cộng thêm nguyên âm ơ.

– *Khắc phục khiếm khuyết phát âm thanh điệu*: Chuyển những thanh điệu phức tạp mà trẻ phát âm sai về dạng một quy trình liên tục của những thanh đơn tạo nên nó. Thao tác tạo ra âm thanh đơn này trẻ đã nắm được thuần thục vì trẻ đã phát âm đúng.

c) Luyện phát âm

Sau khi đã chuyển thanh hỏi hoặc ngã về dạng hợp thành của những thanh đơn, giáo viên tiến hành sửa lỗi phát âm sai cho trẻ qua các bước:

- Phát âm chậm, rõ để trẻ tri giác được rằng mỗi thanh phức là do 2 thanh đơn tạo nên.
- Cùng trẻ nhắc lại sự phát âm chậm, rõ thành 2 âm tiết.
- Riêng trẻ nhắc lại sự phát âm chậm, rõ thành 2 âm tiết.
- Trẻ nhắc lại nhanh dần, liên kết 2 âm tiết lại để cuối cùng đạt được sự chuyển hoá từ kĩ năng phát âm hai âm tiết liên tục bằng 2 lần bật hơi thành kĩ năng phát âm một âm tiết mang thanh điệu phức (ngã hoặc hỏi) bằng một lần bật hơi.

Sau khi đã đạt được kĩ năng phát âm đúng cần tiếp tục tiến hành quá trình luyện tập, củng cố trong hình thức ngôn ngữ, ngữ cảnh khác nhau, ngày càng phức tạp dần.

Tóm lại: Để dạy học trẻ khuyết tật có hiệu quả, giáo viên cần có nhiều các kĩ năng khác nhau, đối với từng kĩ năng có những yêu cầu trong quá trình dạy học. Điều quan trọng là giáo viên cần biết lựa chọn và sử dụng phù hợp phối hợp các kĩ năng trong những tình huống học tập nhất định, phù hợp với đặc điểm nhận thức, kĩ năng, ngôn ngữ và giao tiếp cũng như hành vi của từng dạng trẻ khuyết tật. Có như thế, hiệu quả dạy học cũng như giáo dục trẻ khuyết tật mới đạt kết quả mong muốn.

2.4. Đánh giá kết quả dạy học trẻ khuyết tật

Đánh giá kết quả dạy học là nội dung chủ yếu của đánh giá kết quả giáo dục trẻ khuyết tật nói chung, với sự tập trung vào việc đánh giá kết quả sự lĩnh hội kiến thức, kĩ năng nhằm phát triển trí tuệ cho trẻ và sự thay đổi trong hành

vi, thái độ, tình cảm của trẻ. Đánh giá kết quả dạy học trẻ khuyết tật là quá trình thu thập thông tin về khả năng tiếp thu, lĩnh hội kiến thức, kỹ năng cũng như những thay đổi về hành vi, thái độ và tình cảm của trẻ một cách thường xuyên cũng như trong một giai đoạn nhất định nào đó một cách có hệ thống, trên cơ sở đó, giáo viên có thể đưa ra các giải pháp điều chỉnh kịp thời để trẻ khuyết tật tham gia một cách tốt nhất và có hiệu quả vào quá trình học tập. Đánh giá kết quả dạy học trẻ khuyết tật trong các môi trường học tập chuyên biệt hay môi trường phổ thông đều đòi hỏi có quan điểm và cách thức cụ thể. Sau đây là một số vấn đề cơ bản trong đánh giá kết quả dạy học trẻ khuyết tật.

2.4.1. Quan điểm đánh giá kết quả dạy học trẻ khuyết tật

Theo khái niệm, trẻ khuyết tật có những khiếm khuyết về cấu trúc cơ thể hoặc các chức năng hoạt động không bình thường dẫn đến gặp khó khăn trong hoạt động nhận thức, biểu hiện hành vi, khi trẻ theo học thì giáo viên và nhà trường cần tuân theo một số quan điểm đánh giá kết quả dạy học dành cho đối tượng này.

Trước hết, đánh giá kết quả dạy học trẻ khuyết tật cần được đánh giá theo các lĩnh vực hay các mặt như đối với đánh giá kết quả dạy học của trẻ bình thường, bao gồm đánh giá kết quả lĩnh hội kiến thức, đánh giá kết quả rèn luyện kỹ năng và đánh giá thái độ, chú trọng vào đánh giá kết quả lĩnh hội kiến thức và kết quả rèn luyện kỹ năng trong dạy học. Đối với đánh giá kết quả lĩnh hội kiến thức, tùy từng dạng trẻ khuyết tật, từng mức độ khuyết tật, từng môn học mà có thể sử dụng điểm số để đánh giá (đánh giá định lượng) hoặc sử dụng nhận xét để đánh giá (đánh giá định tính). Đối với đánh giá kết quả rèn luyện kỹ năng và thái độ cần dựa vào mục tiêu kế hoạch giáo dục cá nhân của trẻ một cách hết sức chặt chẽ để đưa ra kết luận chính xác.

Thứ hai, đánh giá kết quả dạy học trẻ khuyết tật cần phải dựa trên chính kết quả tiếp thu, lĩnh hội của trẻ được xác định ở mục tiêu của mỗi bài dạy, mục tiêu của tháng, nửa học kì, học kì và cả năm đối với trẻ. Số lượng, mức độ kiến thức, kỹ năng và thái độ trẻ khuyết tật tiếp thu, lĩnh hội được khẳng định sự phát triển về trí tuệ và phẩm chất nhân cách của trẻ cho dù chỉ giới hạn trong phạm vi và mức độ nào đó mà thôi.

Thứ ba, đánh giá kết quả dạy học trẻ khuyết tật không đơn thuần là việc chỉ ra hiện trạng của việc lĩnh hội kiến thức, kỹ năng và sự thay đổi trong hành

vi, thái độ, tình cảm của trẻ mà quan trọng hơn là trên cơ sở hiện trạng này, giáo viên xây dựng được một hệ thống biện pháp dạy học có hiệu quả hơn đối với trẻ khuyết tật cho giai đoạn sau đánh giá. Có như thế, quá trình dạy học trẻ khuyết tật sẽ không ngừng được thúc đẩy và đạt hiệu quả cao.

2.4.2. Các bước và phương pháp đánh giá kết quả dạy học trẻ khuyết tật

Đánh giá kết quả dạy học trẻ khuyết tật cũng tương tự như quá trình dạy học đối tượng này là một quá trình khó khăn và phức tạp. Việc đánh giá cần được tiến hành thường xuyên trong mỗi bài học, từng ngày học cũng như theo quy định chung của học kì và năm học (đánh giá kết quả cuối cùng). Dù là đánh giá thường xuyên hay đánh giá kết quả cuối cùng, giáo viên cũng cần tuân theo những bước đánh giá cụ thể.

Đầu tiên đó là *bước thu thập thông tin về trẻ* được thực hiện trong mỗi bài chuẩn bị giáo án của giáo viên hay trong xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân của trẻ khuyết tật. Điều quan trọng của bước này là giáo viên cần xác định kiến thức, kĩ năng cũng như những biểu hiện hành vi, thái độ của trẻ là gì? Cách học của trẻ là gì? Sẽ dạy trẻ như thế nào? Những mẫu phiếu về nội dung phát triển các lĩnh vực của trẻ sẽ đảm bảo giáo viên thực hiện được bước này.

Tiếp theo là *bước thu thập thông tin và đánh giá về sự tiếp thu, lĩnh hội kiến thức của trẻ* trong quá trình dạy học, tức là một sự đánh giá giữa hiện trạng ban đầu và sau một khoảng thời gian nhất định với những nội dung dạy học cụ thể (thậm chí là một đơn vị kiến thức của tiết học) thì trẻ lĩnh hội đến mức độ nào? Với cách truyền đạt của giáo viên như thế thì trẻ có thể lĩnh hội được hay không? Cần phải điều chỉnh hay thay đổi gì ngay lập tức để đảm bảo trẻ khuyết tật có thể tham gia một cách tích cực và có hiệu quả vào các hoạt động học tập? Những bài tập kiểm tra với các hình thức khác nhau, câu hỏi kiểm tra bằng lời của giáo viên, phát hiện của bạn bè trẻ khuyết tật trong lớp,... sẽ giúp giáo viên có thể khẳng định một cách tương đối chính xác về sự tiếp thu, lĩnh hội của trẻ khuyết tật trong tiết học, bài học cũng như sau một giai đoạn học tập nhất định.

Cuối cùng là *bước đánh giá kết quả dạy học trẻ khuyết tật thực hiện theo quy định về thời gian là nửa học kì, học kì và cả năm học*, kết quả và nội dung bước này gắn liền với đánh giá việc thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân trẻ khuyết tật. Tuy nhiên, những bài tập kiểm tra, bài thi, số lượng môn kiểm tra,

hình thức kiểm tra cũng như phương pháp kiểm tra dành cho trẻ khuyết tật cần được giáo viên và nhà trường cân nhắc, đưa ra quyết định một cách phù hợp nhưng cần tuân theo và dựa vào khả năng của chính trẻ khuyết tật. Các văn bản hướng dẫn đánh giá của Bộ Giáo dục và Đào tạo là cơ sở pháp lí cho giáo viên và các nhà trường thực hiện quá trình này.

2.4.3. Đánh giá bài học có hiệu quả trong dạy học trẻ khuyết tật

Đánh giá bài học có hiệu quả là một yêu cầu trong đánh giá quá trình dạy học trẻ khuyết tật và được xem xét dưới hai hình thức dạy học chuyên biệt và dạy học phổ thông, không đề cập đến đánh giá bài học được tiến hành theo tiết dạy cá nhân. Các vấn đề hay nội dung của việc đánh giá một bài học có hiệu quả trong dạy học trẻ khuyết tật cần đề cập đến có thể bao gồm:

Đánh giá việc xây dựng giáo án: Các yếu tố cần tính đến như giáo án cần phải đầy đủ, rõ ràng, lựa chọn nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức đảm bảo yêu cầu giáo dục và phù hợp với trẻ khuyết tật của lớp mình.

Đánh giá nội dung bài học: Nội dung kiến thức của bài học cần được tổ chức có hệ thống, chính xác, đảm bảo trẻ chiếm lĩnh được các kiến thức cơ bản tối thiểu, rèn luyện kĩ năng phù hợp cũng như đảm bảo giáo dục hành vi, thái độ và tình cảm phù hợp với trẻ.

Đánh giá phương pháp dạy học: Bao gồm xem xét việc tổ chức hướng dẫn tiết học hợp lí, hướng dẫn trẻ tham gia các hoạt động học tập một cách có hiệu quả thông qua việc phối hợp linh hoạt các phương pháp giảng dạy và sử dụng đồ dùng dạy học trên cơ sở giáo viên giữ vai trò tổ chức, trẻ chủ động học tập, đảm bảo phân bố thời gian hợp lí giữa các hoạt động,...

Đồng thời, cần đánh giá phong cách sư phạm của giáo viên cũng như năng lực và nghệ thuật trong việc sử dụng ngôn ngữ giảng bài, xử lí các tình huống sư phạm đặc biệt là các tình huống có xuất hiện hành vi bất thường của trẻ khuyết tật trong lớp học.

Cuối cùng, cần đánh giá kết quả trên trẻ, tức là xem xét tinh thần thái độ học tập, hứng thú học tập của trẻ khuyết tật như thế nào, mức độ lĩnh hội kiến thức của trẻ so với mục tiêu bài học ban đầu đã đề ra.

Có thể sử dụng các phiếu dự giờ để thực hiện đánh giá bài học có hiệu quả trong dạy học trẻ khuyết tật. Những nội dung của phiếu cần đề cập đến bao

gồm xem xét vị trí của giáo viên trong lớp học, vị trí ngồi và hoạt động của trẻ, nội dung bài học là về cái gì? tỉ lệ (%) thời gian hoạt động của giáo viên và trẻ trong bài học là bao nhiêu? có bao nhiêu hoạt động và những loại hình hoạt động học tập nào mà giáo viên tổ chức? đồ dùng phương tiện được sử dụng trong bài học bao gồm những đồ dùng nào? môi trường lớp học có thân thiện và thuận lợi cho hoạt động học tập hay không? và sau bài học cũng cần phải xem xét thái độ của trẻ (vui vẻ, ồn ào hay tỏ ra mệt mỏi)?...

Kết quả đánh giá một bài học có hiệu quả trong dạy học trẻ khuyết tật được định lượng bằng điểm số và xếp loại theo từng thang điểm số. Mỗi cấp học có một hệ thống cũng như tiêu chí đặc trưng riêng của từng cấp học đó và có văn bản hướng dẫn thực hiện đánh giá của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

QUẢN LÝ GIÁO DỤC TRẺ KHUYẾT TẬT

I. MỘT SỐ VẤN ĐỀ CƠ BẢN TRONG QUẢN LÝ GIÁO DỤC TRẺ KHUYẾT TẬT

1.1. Mục tiêu quản lý giáo dục trẻ khuyết tật

1.1.1. Căn cứ để xác định mục tiêu quản lý giáo dục trẻ khuyết tật của một cơ sở trường học

- Căn cứ vào các văn bản pháp quy có liên quan đến giáo dục trẻ khuyết tật.
- Mục tiêu phát triển kinh tế, giáo dục của địa phương.
- Hiện trạng giáo dục và giáo dục trẻ khuyết tật tại địa phương, nhà trường.
- Những điều kiện về nhân lực, vật lực, thời gian để đảm bảo mục tiêu.

1.1.2. Trình tự xác định mục tiêu quản lý giáo dục trẻ khuyết tật

Xác định mục tiêu quản lý giáo dục trẻ khuyết tật ở một cơ sở giáo dục hay trường học được thực hiện theo trình tự như sau:

- Xác định thực trạng, mong đợi của các liên đới có thể đạt được về giáo dục trẻ khuyết tật trong nhà trường (phân tích tình hình).
- Lồng ghép mong đợi về giáo dục trẻ khuyết tật trên vào mục tiêu quản lý tổng thể của nhà trường trong năm học.
- Xác định những vấn đề không mong đợi có thể xảy ra để tìm cách hạn chế chúng trong mục tiêu quản lý bằng những biện pháp, phương tiện nhất định.
- Xác định những mong muốn, nhưng không thể đạt được một cách khách quan và không đưa những mong muốn đó vào mục tiêu quản lý.

1.1.3. Hệ thống mục tiêu quản lý giáo dục trẻ khuyết tật

Theo cách tiếp cận đối tượng quản lý trực tiếp là quá trình giáo dục trẻ khuyết tật, hệ thống mục tiêu quản lý giáo dục trẻ khuyết tật trong nhà trường bao gồm:

- Thống kê được số lượng từng dạng trẻ khuyết tật thuộc địa bàn quản lí
- Huy động tối đa được số trẻ khuyết tật đến trường
- Duy trì được sĩ số trẻ khuyết tật đã huy động
- Đảm bảo được chất lượng giáo dục phù hợp với khả năng của trẻ khuyết tật đã huy động.

Các hoạt động nhằm thực hiện mục tiêu quản lí giáo dục trẻ khuyết tật:

- Phát hiện mọi trẻ khuyết tật có trong cộng đồng dân cư thuộc địa bàn trách nhiệm của nhà trường quản lí.
- Tổ chức, chỉ đạo biên chế trẻ khuyết tật vào lớp học dựa trên Quy định về giáo dục và Hướng dẫn thực hiện năm học hàng năm đối với giáo dục tiểu học của Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- Lập kế hoạch giáo dục cá nhân cho trẻ khuyết tật theo mẫu của cấp quản lí có thẩm quyền.
- Tổ chức các hoạt động giáo dục và dạy học, nhất là tổ chức các hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp.
- Xây dựng, sử dụng, bảo quản tốt điều kiện về cơ sở vật chất, đồ dùng phương tiện phục vụ cho tổ chức các hoạt động giáo dục và dạy học trẻ khuyết tật.
- Kiểm tra, giám sát và đánh giá thường xuyên và định kì các hoạt động giáo dục trẻ khuyết tật, chú trọng đến tìm kiếm giải pháp để luôn điều chỉnh công tác này luôn vận hành tốt, đi đúng hướng và đạt hiệu quả cao hơn.
- Xây dựng các tổ chức đội ngũ đáp ứng yêu cầu quản lí giáo dục trẻ khuyết tật trong nhà trường: Hội đồng sư phạm nhà trường, cơ cấu tổ, nhóm chuyên môn, giáo viên phụ trách lớp, đội ngũ giáo viên cốt cán, Vòng tay bạn bè của trẻ khuyết tật, các tổ chức Sao Nhi đồng, Đội thiếu niên tiên phong Hồ Chí Minh.
- Tăng cường sự phối hợp giữa các lực lượng giáo dục như Ban đại diện cha mẹ học sinh của trường, Nhóm hỗ trợ cộng đồng, các tổ chức quần chúng ngoài nhà trường:
- Các hoạt động khác,...

Mục tiêu quản lí nói chung và mục tiêu quản lí giáo dục trẻ khuyết tật là

một trong những vấn đề cơ bản của lý luận quản lý có tác dụng định hướng cho mọi hoạt động quản lý. Tùy theo điều kiện thực tế của mỗi địa phương và nhà trường để Hiệu trưởng xác định và xây dựng một hệ thống mục tiêu được phân chia theo từng cấp độ, theo tiến trình cũng như theo trình tự thời gian. Công cụ tốt nhất cho thực hiện quản lý theo mục tiêu đó chính là khung kế hoạch hay khung logic cho chương trình hành động.

1.1.4. Các phương pháp xác định mục tiêu quản lý giáo dục trẻ khuyết tật

Để có thể xác định được mục tiêu quản lý giáo dục trẻ khuyết tật, cần sử dụng phối hợp một hệ thống các phương pháp sau:

- Phương pháp nhóm họp (tác nghiệp):

Những người tham gia được chia thành từng nhóm, mỗi nhóm được thảo luận về việc xác định mục tiêu với một số dữ kiện cho trước. Mỗi nhóm phải trả lời một số câu hỏi về việc xác định mục tiêu. Sau đó chuyển theo một trình tự nhất định các thành viên của nhóm này sang nhóm khác. Các thành viên mới sẽ đóng góp ý kiến mới. Từ đó ta xác định được mục tiêu.

- Phương pháp tỉ lệ học sinh đến trường:

Với đặc điểm riêng của giáo dục trẻ khuyết tật, phương pháp tỉ lệ học sinh đến trường được đặc biệt quan tâm. Phương pháp này là một trường hợp cụ thể của phương pháp tương quan tỉ lệ. Để áp dụng phương pháp này, cần phải sử dụng các số liệu có liên quan sau:

- Số trẻ khuyết tật trong độ tuổi đi học theo độ tuổi.
- Tỉ lệ đi học của trẻ khuyết tật theo độ tuổi.
- Tỉ lệ dạng khuyết tật trong tổng số trẻ khuyết tật trong cùng độ tuổi.

- Phương pháp ngoại suy xu thế:

Là phương pháp được sử dụng thông dụng trong các dự báo định lượng. Phương pháp này dựa trên sự phân tích, đánh giá tính hiện thực của mục tiêu và chấp nhận giả định cho rằng xu hướng của đối tượng phát triển theo các quy luật và các quy luật này không thay đổi, hoặc ít nhất cũng tương đối ổn định trong thời gian một hay một vài năm học.

- Phương pháp tiếp cận tối ưu:

Xác định mục tiêu trên cơ sở tính toán để chỉ sử dụng ít phương tiện, chi phí nhỏ nhất mà đạt hiệu quả lớn nhất.

- Phương pháp chuyên gia.

1.2. Nội dung quản lý giáo dục trẻ khuyết tật

Quản lý giáo dục trẻ khuyết tật bao gồm các nội dung cơ bản sau:

- Quản lý số liệu và quản lý hồ sơ trẻ khuyết tật.
- Quản lý thực hiện mục tiêu, nội dung giáo dục trẻ khuyết tật đảm bảo các quy chế chuyên môn.
- Quản lý đội ngũ theo các quy định chung.
- Quản lý hoạt động dạy học và giáo dục trẻ khuyết tật.

1.2.1. Quản lý số liệu và quản lý hồ sơ trẻ khuyết tật

Quản lý số liệu giáo dục trẻ khuyết tật được thực hiện theo quy định thống nhất chung về nội dung và biểu mẫu của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành.

Nội dung của công tác quản lý hồ sơ trẻ khuyết tật được thực hiện theo *Quy định về giáo dục hoà nhập người khuyết tật, Điều 15. Hồ sơ giáo dục dành cho người khuyết tật*, cụ thể như sau:

- “1. Hồ sơ giáo dục dành cho người khuyết tật bao gồm: Sổ theo dõi chăm sóc sức khỏe, kế hoạch học tập cá nhân, bài làm, bài kiểm tra, học bạ, giấy khai sinh, giấy chứng nhận hoàn thành cấp học, bằng tốt nghiệp, chứng chỉ học tập, học nghề và các loại giấy tờ khác.
2. Cơ sở giáo dục có trách nhiệm ghi chép, bổ sung và lưu giữ đầy đủ, trung thực các thông tin về quá trình phát triển của người khuyết tật trong thời gian học tập tại cơ sở giáo dục.
3. Khi người khuyết tật có thay đổi lớp, trường, cấp học hoặc hình thức giáo dục, các cơ sở cũ có trách nhiệm bàn giao hồ sơ đến trường, lớp hoặc cơ sở giáo dục mới.
4. Những thông tin cá nhân về người khuyết tật chỉ được cung cấp cho những người có trách nhiệm”.

1.2.2. Quản lý thực hiện mục tiêu, nội dung giáo dục trẻ khuyết tật đảm bảo các quy chế chuyên môn

- Nội dung bao gồm:
 - Thực hiện hướng dẫn việc thực hiện nhiệm vụ năm học hàng năm của Bộ GD&ĐT.
 - Thực hiện trên nguyên tắc đảm bảo mục tiêu và nội dung chương trình

giáo dục phổ thông, đồng thời phải thực hiện sự điều chỉnh về mục tiêu và nội dung chương trình giáo dục phù hợp với khả năng và nhu cầu của từng trẻ khuyết tật.

- **Quản lí thực hiện mục tiêu:**

- Theo mục tiêu năm học, học kì, từng tháng được xác định trong Kế hoạch giáo dục cá nhân trẻ khuyết tật.

- Mục tiêu giáo dục cần thể hiện thống nhất trong từng môn, từng chương, từng bài, từng tiết. Nói cách khác, việc thực hiện mục tiêu từng tiết, từng bài,... sẽ bảo đảm cho việc thực hiện mục tiêu giáo dục trong từng giai đoạn thời gian đối với trẻ khuyết tật.

- **Quản lí thực hiện nội dung chương trình:**

- Thực hiện theo quy chế chuyên môn về thực hiện nội dung chương trình nói chung.

- Thực hiện điều chỉnh nội dung, chương trình giáo dục phổ thông phù hợp với trình độ nhận thức, hứng thú học tập của trẻ khuyết tật.

1.2.3. Quản lí đội ngũ theo các quy định chung

1.2.3.1. Xây dựng bộ máy cơ cấu tổ chức quản lí giáo dục trẻ khuyết tật trong nhà trường

Quy chế giáo dục, Điều 8. Tổ, nhóm chuyên môn giáo dục dành cho người khuyết tật

“1. Mỗi cơ sở giáo dục thành lập một tổ, nhóm chuyên môn giáo dục dành cho người khuyết tật. Tổ, nhóm chuyên môn gồm các cán bộ chuyên môn, kĩ thuật viên, giảng viên, giáo viên giáo dục cho người khuyết tật.

2. Nhiệm vụ của tổ, nhóm chuyên môn:

a) Xây dựng, thống nhất, triển khai kế hoạch giáo dục cho người khuyết tật ở từng đơn vị phụ trách theo sự chỉ đạo của Bộ.

b) Tham gia xây dựng, giám sát và đánh giá thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân của người khuyết tật, của giảng viên, giáo viên.

c) Sinh hoạt chuyên môn thường kì, tổ chức các chuyên đề giáo dục cho người khuyết tật.

d) Phối hợp với các tổ chức, các cơ sở giáo dục khác trong việc giáo dục dành cho người khuyết tật”.

Bên cạnh tổ, nhóm chuyên môn theo quy định, Phòng giáo dục và Hiệu trưởng cũng cần xây dựng một đội ngũ giáo viên cốt cán (nòng cốt) về giáo dục trẻ khuyết tật. Đội ngũ giáo viên cốt cán bao gồm:

- Đội ngũ giáo viên cốt cán của Phòng Giáo dục: Tuỳ theo từng huyện mà quyết định số lượng, có thể mỗi huyện có từ 5 – 7, mỗi giáo viên cốt cán được phân công trách nhiệm và phụ trách về giáo dục trẻ khuyết tật theo cụm trường.
- Đội ngũ giáo viên cốt cán của trường: Mỗi trường có ít nhất 01 giáo viên phụ trách giáo dục trẻ khuyết tật của trường, do Hiệu trưởng chỉ định và phân công trách nhiệm.

Do điều kiện biên chế giáo viên có hạn nên thường giáo viên cốt cán cũng chính là giáo viên chủ nhiệm lớp có trẻ khuyết tật. Không có chuyên trách.

1.3.2.2. Xây dựng các tổ chức đoàn thể trong nhà trường đảm bảo cho thực hiện các hoạt động giáo dục trẻ khuyết tật, gồm:

- Các tổ chức chính quyền, đảng, công đoàn trong nhà trường hướng tới nhận thức và có những việc làm cụ thể hỗ trợ và thúc đẩy quá trình giáo dục trẻ khuyết tật trong và ngoài nhà trường.
- Tổ chức Đội thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh, Sao Nhi đồng: Mục đích, hoạt động, các thành viên đảm bảo sự tham gia của trẻ khuyết tật trong các hoạt động được tổ chức.
- Ban đại diện cha mẹ học sinh: Có đại diện của cha mẹ trẻ khuyết tật tham gia.
- Vòng tay bạn bè của trẻ khuyết tật trong học tập, hoạt động tập thể, vui chơi, bao gồm: Vòng tay bạn bè của trẻ khuyết tật trong nhà trường; Vòng tay bạn bè giúp trẻ khuyết tật đi học; Vòng tay bạn bè giúp trẻ khuyết tật học tập và tham gia các hoạt động tại gia đình, cộng đồng;...

1.2.4. Quản lí hoạt động dạy học và giáo dục trẻ khuyết tật

Bao gồm:

- Quản lí hoạt động dạy học nghĩa là quản lí hoạt động giảng dạy của giáo viên và quản lí hoạt động học tập của trẻ khuyết tật, nhưng trước hết là quản lí hoạt động giảng dạy của giáo viên.

- Quản lý hoạt động dạy học và giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật thông qua quản lý hoạt động tổ chuyên môn, đội ngũ giáo viên phụ trách lớp và đội ngũ giáo viên cốt cán, cán sự lớp, các tổ chức trong nhà trường và vòng tay bạn bè của trẻ khuyết tật.
- Quản lý việc thực hiện đổi mới phương pháp dạy học.
- Quản lý hoạt động làm và sử dụng đồ dùng, phương tiện giáo dục và dạy học phù hợp với trẻ khuyết tật.
- Quản lý các hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp của trẻ khuyết tật.

1.2.4.1. Quản lý hoạt động giảng dạy của giáo viên và quản lý hoạt động học tập của trẻ khuyết tật, nhưng trước hết là quản lý hoạt động giảng dạy của giáo viên

Quản lý hoạt động dạy: Thực hiện mục tiêu, nội dung, chương trình, kế hoạch và đặc biệt là đổi mới phương pháp dạy học. Tập trung chủ yếu vào quản lý các khâu soạn bài, giảng bài và đánh giá kết quả dạy học.

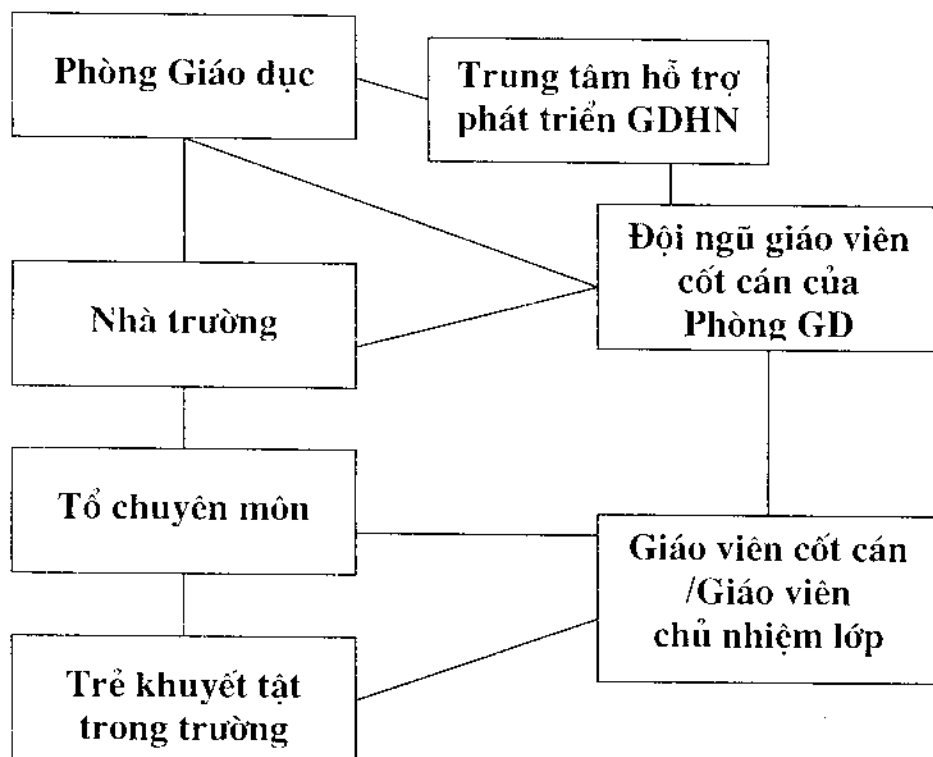
Quản lý hoạt động học: Thực hiện nề nếp học tập và thực hiện kế hoạch dạy học dựa trên kế hoạch giáo dục cá nhân trẻ khuyết tật đã xây dựng.

- Quản lý hoạt động học của trẻ khuyết tật không chỉ giới hạn trong lớp học mà còn phải chú ý đến các hoạt động học tập ngoài lớp học và tại gia đình trẻ.
- Ngoài kiến thức ở mức độ cho phép, trẻ khuyết tật cần phải được cung cấp càng nhiều kỹ năng sống càng tốt để có thể sống một cách độc lập, hoà nhập vào cuộc sống cộng đồng xã hội sau nhà trường.

1.2.4.2. Quản lý hoạt động dạy học và giáo dục trẻ khuyết tật thông qua quản lý hoạt động tổ chuyên môn, đội ngũ giáo viên chủ nhiệm và giáo viên cốt cán, cán sự lớp, các tổ chức trong nhà trường và vòng tay bạn bè của trẻ khuyết tật

Tổ trưởng chuyên môn có nhiệm vụ xây dựng kế hoạch dạy học trẻ khuyết tật trong kế hoạch dạy học chung của tổ, giám sát thực hiện kế hoạch dạy học của giáo viên trong tổ, tổ chức hoạt động nâng cao trình độ chuyên môn về dạy học trẻ khuyết tật cho tổ viên, tổ chức kiểm tra, đánh giá thực hiện nề nếp và chất lượng dạy học trẻ khuyết tật trên cơ sở quy chế chuyên môn.

Sơ đồ 11. Quản lý hoạt động tổ chuyên môn và đội ngũ về giáo dục trẻ khuyết tật trong nhà trường



Giáo viên chủ nhiệm lớp là người chịu trách nhiệm trực tiếp đến mọi tiến trình thực hiện giáo dục trẻ khuyết tật cả trong và ngoài nhà trường.

Giáo viên cốt cán trong nhà trường thông thường cũng chính là giáo viên chủ nhiệm lớp có trẻ khuyết tật theo học, giúp cho Hiệu trưởng quản lý một cách toàn diện và chi tiết mọi hoạt động liên quan đến quá trình giáo dục trẻ khuyết tật.

Ban cán sự lớp giúp giáo viên chủ nhiệm nắm bắt kịp thời những nhu cầu, nguyện vọng cũng như một số thay đổi khó có thể dự kiến trước của trẻ khuyết tật, là hạt nhân của các tổ chức đoàn thể của lớp học, nhà trường, có trách nhiệm tổ chức triển khai các hoạt động của lớp mình đảm bảo cho sự tham gia đầy đủ và tích cực của trẻ khuyết tật.

Tổ chức trẻ trong nhà trường bao gồm: lớp, tổ, nhóm và các tổ chức đoàn thể của trẻ em như: Đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh, Sao Nhi đồng,...

Vòng bạn bè của trẻ khuyết tật là những học sinh có khả năng giúp trẻ khuyết tật học tập, hoạt động, sinh hoạt trong lớp học, nhà trường, cộng đồng và tại gia đình của trẻ.

1.2.4.3. Quản lý việc thực hiện đổi mới phương pháp dạy học

Quá trình dạy học trẻ khuyết tật, bên cạnh thực hiện các phương pháp dạy học phổ thông thì *phương thức học hợp tác nhóm* được hết sức coi trọng.

<i>Các luận điểm cơ bản</i>	– Học sinh cần được sinh hoạt và làm việc với mọi thành viên trong cộng đồng cho dù chúng có những bất lợi. – Học sinh có những bất lợi cá nhân và học sinh khuyết tật phải có quyền tham gia vào một phạm vi kinh nghiệm giáo dục rộng rãi và công bằng. – Các em phải được hưởng lợi ích và tác động qua lại với các học sinh thành công hơn trong học tập.
<i>Mục đích của việc tổ chức học tập theo phương thức học hợp tác nhóm</i>	– Thực hiện quan điểm và mục đích đổi mới phương pháp dạy học trong nhà trường phổ thông nói chung và trường tiểu học nói riêng. Theo UNESCO, học hợp tác nhóm đang được áp dụng ngày càng phổ biến vào nhà trường và đã trở thành phương pháp giáo dục có hiệu quả nhất. – Hình thành những kĩ năng hợp tác cơ bản cho mọi học sinh: Kĩ năng giao tiếp trong môi trường hợp tác, kĩ năng xây dựng niềm tin (tránh tự ti mặc cảm nhất là đối tượng trẻ khuyết tật trí tuệ), kĩ năng giải quyết mâu thuẫn,... Nhờ đó, mọi học sinh có đủ tự tin và những kĩ năng cơ bản để tham gia vào các hoạt động khác trong và ngoài nhà trường. – Mọi học sinh nâng cao được ý thức trong học tập, hoạt động, tự chịu trách nhiệm cá nhân trước mọi hành vi của bản thân.
<i>Tiêu chí tổ chức học hợp tác nhóm cho những nội dung bài học</i>	– Nội dung bài học đó cần có sự nỗ lực chung của nhiều thành viên mới có khả năng giải quyết – Bài học có mục tiêu được thiết kế theo kiểu phân hoá, tức là thực hiện cách tiếp cận riêng biệt trên lớp để tăng hiệu quả học nhóm và cá nhân, gắn liền với cá nhân hoá dạy học – Đòi hỏi phải có sự hợp tác của nhiều thành viên – Có đủ thời gian để động não

<i>Quá trình tổ chức học tập theo phương thức hợp tác nhóm</i>	– Xác định số lượng thành viên trong nhóm, nên từ 2 đến 5 – Xác định hình thức nhóm: đồng nhất hay đa dạng,... – Quyết định tổ chức nhóm: Tổ trưởng, thư kí, báo cáo, theo dõi thời gian, động viên khuyến khích,... – Nội dung hoạt động nhóm: Trong bất kì bài học nào cũng có thể lựa chọn được nội dung cho hoạt động nhóm – Thời gian hoạt động nhóm: Thời gian cho hợp tác nhóm cần được tăng dần từ 20 đến 60% trong các tiết học. Mỗi hoạt động hợp tác nên kéo dài từ 3–7 phút
<i>Những biểu hiện của học hợp tác nhóm</i>	– Phụ thuộc nhau một cách tích cực theo nguyên tắc "cùng chìm, cùng nổi" – Tương tác "mặt đối mặt" trong nhóm học sinh – Trách nhiệm cá nhân cao – Sử dụng những kĩ năng giao tiếp và kĩ năng xã hội – Rút kinh nghiệm tương tác nhóm
<i>Vai trò của Hiệu trưởng</i>	– Chỉ đạo đầu tư và sử dụng tối ưu các điều kiện cốt yếu phục vụ cho hoạt động dạy học: Tiềm lực của đội ngũ giáo viên, cơ sở vật chất, thiết bị, đồ dùng phương tiện dạy học phù hợp, xây dựng môi trường giáo dục tích cực, tương tác,... – Tổ chức sinh hoạt chuyên môn của nhà trường, tổ bộ môn để khẳng định các phương pháp tích cực và thích ứng đối với từng môn học, từng thể loại bài giảng. Trên cơ sở đó, quán triệt và thống nhất chung trong tổ chuyên môn việc xác định phương pháp nào đối với tiết dạy nào là phương pháp chủ yếu, từ đó thống nhất được mục đích, yêu cầu và phương pháp chủ yếu cho mỗi bài giảng đó. – Chỉ đạo đổi mới cách kiểm tra, đánh giá bài dạy học trẻ khuyết tật và đánh giá kết quả học tập của học sinh trong toàn bộ hệ thống giáo dục và đào tạo để thực sự góp phần nâng cao chất lượng giáo dục

1.2.4.4. Quản lí hoạt động làm và sử dụng đồ dùng, phương tiện giáo dục và dạy học phù hợp với trẻ khuyết tật

Đồ dùng, phương tiện giáo dục và dạy học của trẻ khuyết tật là điều kiện có vai trò gần như tiên quyết để đảm bảo cho trẻ có thể tham gia vào các hoạt động học tập. Bên cạnh bộ thiết bị, đồ dùng giáo dục và dạy học chung, mỗi nhà trường cần chú ý đến những phương tiện, thiết bị, đồ dùng đặc thù dành riêng cho từng dạng trẻ khuyết tật, cụ thể:

Dạng khuyết tật	Yêu cầu về đồ dùng và phương tiện dạy học
<i>Khiếm thị</i> <i>Mù</i>	Giấy viết; sách giáo khoa nổi (Braille); sách truyện tranh hình nổi; sách nói; bộ đồ dùng dạy học; bộ đồ chơi; bảng viết; dùi viết; bộ vẽ hình; bàn tính soropan; máy chữ,...
<i>Nhìn kém</i>	Sách phóng to; sách truyện tranh phóng to, tranh vẽ; bộ phương tiện dạy học; kính; bảng chữ nổi; bút viết chuyên dụng; giá viết,...
<i>Khiếm thính</i>	Sách ngôn ngữ kí hiệu; bảng hình kí hiệu; sách hình và khái niệm; máy trợ thính; bộ đồ dùng dạy học,...
<i>Chậm phát triển trí tuệ</i>	Bộ tranh hình; bộ đồ dùng học tập bằng nhựa; bộ lắp ghép; sách giáo khoa biểu tượng;...
<i>Ngôn ngữ và giao tiếp</i>	Bộ sách luyện phát âm; băng luyện phát âm, tập đọc; băng hình luyện phát âm; bộ phương tiện hỗ trợ phát âm,...
<i>Vận động</i>	Xe lăn; bút viết chuyên dụng; bộ đồ chơi cho trẻ khuyết tật vận động; giá đỡ, ghế cho trẻ ngồi học; bộ phương tiện phát triển vận động; giấy viết chuyên dụng,...

Để đảm bảo có đồ dùng, phương tiện cho từng dạng trẻ khuyết tật, Hiệu trưởng cần tính đến các nguồn:

- Nguồn được cung ứng tới trường học từ Bộ GD&ĐT
- Nguồn do giáo viên và học sinh tự thiết kế, tự làm bằng những phương tiện sẵn có, rẻ tiền và hữu ích tại địa phương.
- Nguồn tìm kiếm, sưu tầm.

Trong quá trình giáo dục và dạy học, Hiệu trưởng cần quán triệt và chỉ đạo thực hiện việc sử dụng đồ dùng, phương tiện theo một số nguyên tắc cơ bản sau:

- *Sử dụng đúng mục đích*: Mỗi đồ dùng, phương tiện có một chức năng riêng, chúng phải được nghiên cứu sử dụng phù hợp với mục đích của công việc trong quá trình giáo dục và dạy học.
- *Sử dụng đúng lúc*: Trình bày vào lúc cần thiết của bài học, lúc học sinh cần nhất, mong muốn nhất được quan sát, gợi nhớ trong trạng thái tâm lý phù hợp nhất. Một đồ dùng, phương tiện sẽ được sử dụng có hiệu quả cao nếu nó xuất hiện vào đúng lúc nội dung và phương pháp dạy học cần đến.

– *Sử dụng đúng chỗ:*

* Vị trí để trình bày hợp lý nhất, giúp học sinh ngồi ở mọi vị trí trong lớp học có thể tiếp nhận thông tin từ các đồ dùng, phương tiện bằng nhiều giác quan. Đồng thời phải đảm bảo các yêu cầu về chiếu sáng, thông gió và các yêu cầu kỹ thuật đặc biệt khác, như ổ điện, tủ hút khí độc, thiết bị cung cấp nước sạch và thoát nước bẩn...

* Đặt ở những vị trí đảm bảo an toàn cho giáo viên và học sinh, đồng thời phải bố trí sao cho không ảnh hưởng đến quá trình làm việc, học tập của các lớp khác.

* Phải cất đồ dùng, phương tiện chưa dùng đến hoặc đã dùng rồi để tránh làm phân tán tư tưởng và sự tập trung chú ý của học sinh.

* Đối với đồ dùng, phương tiện lưu giữ bảo quản phải được sắp xếp một cách ngăn nắp, khoa học giúp giáo viên và học sinh dễ thấy, dễ lấy, dễ sử dụng.

– *Sử dụng đúng mức, bao gồm:*

* Thời gian sử dụng phù hợp

* Phù hợp với yêu cầu của bài học

* Phù hợp với phương pháp dạy học

* Phù hợp với nhu cầu, hứng thú và đặc điểm hoạt động nhận thức của từng dạng trẻ khuyết tật. Đồ dùng, phương tiện dạy học chỉ có hiệu quả khi trẻ khuyết tật thích thú khám phá nhận thức với đồ dùng, phương tiện đó.

1.2.4.5. Quản lý các hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp cho trẻ khuyết tật

Đối với trẻ khuyết tật, hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp tạo cơ hội to lớn trong việc hình thành và phát triển kỹ năng sống, kỹ năng xã hội cho trẻ, nhất là đối với trẻ khuyết tật trí tuệ, trẻ khiếm thính, trẻ khuyết tật vận động,... Đồng thời, đây cũng chính là cơ hội để đảm bảo sự tham gia của các tổ chức đoàn thể trong nhà trường, các tổ chức ngoài nhà trường thiết kế và tổ chức các hoạt động phong phú cho trẻ khuyết tật có thể tham gia cùng với các học sinh khác trong nhà trường.

Một số nội dung và hình thức hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp trẻ khuyết tật có thể tham gia tùy vào mức độ và khả năng của trẻ bao gồm:

- Hoạt động được tổ chức xen kẽ trong quá trình dạy học:

Hàng ngày:

– 15 phút trước giờ học: Truy bài, đọc báo, văn nghệ,...

– 20 phút ra chơi: Tập thể dục, hoạt động thể thao, múa, hát, vui chơi giải trí,...

– Thời gian trẻ ở tại gia đình: Tự học, lao động tự phục vụ, tham gia giúp việc gia đình,...

Hàng tuần:

Duy trì các hoạt động hàng ngày theo kế hoạch giáo dục năm học chung của nhà trường.

Các hoạt động khác trong tuần có thể bao gồm:

– Tiết chào cờ đầu tuần: Thông tin tuyên truyền về hoạt động giáo dục trẻ khuyết tật trong và ngoài nhà trường, các trường bạn, trong ngành,...

– Tổ chức các hoạt động theo từng nhóm với những chủ đề và hứng thú riêng như hoạt động văn hoá, văn nghệ, câu lạc bộ, thể dục, thể thao,...

– Thời gian sinh hoạt tập thể cuối tuần định kì của các lớp

• Hoạt động được tổ chức hàng tháng và theo năm học

Các hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp của nhà trường thông thường gắn với chủ điểm hoạt động của từng tháng theo năm học. Đối với mỗi chủ điểm như vậy, có thể gắn kết những nội dung hoạt động giáo dục trẻ khuyết tật.

Ví dụ:

Thời gian	Chủ điểm hoạt động chung	Nội dung có thể gắn kết cho trẻ khuyết tật
Tháng 9	Ngày Hội khai trường (5/9) Ngày tết Trung thu	Tổ chức Ngày toàn dân đưa trẻ khuyết tật đến trường Tổ chức các hoạt động văn nghệ, thể thao, hoạt động tập thể, ... Tặng quà như cặp, sách, vở, bút viết, ...
Tháng 10	Kỉ niệm ngày Bác Hồ gửi thư cho sinh viên, học sinh sau ngày độc lập (15/10) Ngày Phụ nữ Việt Nam	Tổ chức các cuộc thi như làm thơ, viết văn diễn tả xúc cảm, vẽ tranh, hoạ, ... để tỏ lòng biết ơn và tôn kính đối với Bác, với các Bà mẹ, Phụ nữ Việt Nam, ...
Tháng 11	Kỉ niệm ngày Nhà giáo Việt Nam (20/11)	Tổ chức các hoạt động như văn nghệ, thể dục thể thao, làm nhiều việc tốt kết thành những bông hoa đẹp nhất kính tặng các thầy cô giáo, ...
.....		

- Hoạt động mang tính cộng đồng, xã hội
 - Tuyên truyền nâng cao nhận thức về giáo dục trẻ khuyết tật của các nhóm học sinh, nhóm hỗ trợ cộng đồng, Ban đại diện cha mẹ học sinh,....
 - Hoạt động nhân đạo, từ thiện như tổ chức phong trào hỗ trợ, giúp đỡ về tinh thần và vật chất cho trẻ khuyết tật có thể theo học, hoạt động đưa đón trẻ đi học
 - Tổ chức các hoạt động văn nghệ, thể thao, các hoạt động nhân ngày lễ lớn, Quốc tế thiếu nhi, Tết Trung thu,... tại địa phương, cộng đồng tạo cơ hội cho trẻ khuyết tật được tham gia như một thành viên đầy đủ.

1.3. Một số vấn đề tổ chức, chỉ đạo thực hiện kế hoạch quản lý giáo dục trẻ khuyết tật

1.3.1. Tổ chức, chỉ đạo thực hiện Kế hoạch điều tra phát hiện trẻ khuyết tật trong cộng đồng dân cư thuộc địa bàn trách nhiệm của nhà trường quản lý

a) Mục đích

Phát hiện mọi trẻ khuyết tật có trong địa bàn cộng đồng, dân cư thuộc địa bàn trách nhiệm của nhà trường quản lý, trên cơ sở đó để xây dựng kế hoạch huy động tối đa số lượng trẻ khuyết tật đã phát hiện ra lớp học.

b) Tổ chức

Thành lập nhóm điều tra phát hiện trẻ khuyết tật tại địa phương, bao gồm:

- Trưởng Nhóm: Hiệu trưởng nhà trường, chịu trách nhiệm chung.
- Thành viên: Giáo viên cốt cán và các giáo viên khác của nhà trường.
- Lực lượng phối hợp: Nhóm hỗ trợ cộng đồng (Y tế xã và thôn bản; Phụ nữ; Nông dân; Thanh niên; Trưởng thôn;...).

c) Chỉ đạo

Nhóm tiến hành điều tra phát hiện trẻ khuyết tật trên địa bàn theo các bước sau:

- Hợp Nhóm điều tra do Hiệu trưởng nhà trường đứng ra triệu tập các thành viên.
- Xác định thời gian tiến hành điều tra.
 - Thường được thực hiện cùng với điều tra phổ cập trước năm học vào trong tháng 8, được giới hạn về thời gian điều tra.

- Phát hiện thường xuyên trong quá trình thực hiện giáo dục trẻ khuyết tật.
- Thống nhất lựa chọn và sử dụng các mẫu phiếu điều tra (cho các dạng khuyết tật khác nhau, phiếu tổng hợp, thống kê số liệu,...).
- Phương pháp, cách thức tiến hành điều tra:
 - Tập hợp các nguồn số liệu của những ban ngành liên quan (Y tế, Dân số, Lao động – Thương binh – Xã hội, ...).
 - Điều tra từng gia đình tại địa phương.
 - Quan sát.
 - Phỏng vấn.
 - Trò chuyện,...
- Phân công trách nhiệm và địa bàn điều tra.
 - Có thể phân công theo các nhóm nhỏ hơn, mỗi nhóm phụ trách một hay một số thôn/xóm do một giáo viên làm tổ trưởng.
 - Báo cáo kết quả điều tra cho Hiệu trưởng nhà trường.

1.3.2. Tổ chức, chỉ đạo thực hiện Kế hoạch huy động trẻ khuyết tật đã được phát hiện đến trường

a) Mục đích

Huy động đến mức tối đa số lượng trẻ khuyết tật được phát hiện trên địa bàn cộng đồng dân cư đến trường.

b) Tổ chức

- Thành lập bộ phận huy động trẻ khuyết tật đến trường do Hiệu trưởng làm Trưởng bộ phận.
- Xác định các thành viên tham gia, gồm: Đại diện các tổ chức Đảng, Đoàn, khối lớp, Ban đại diện cha mẹ học sinh, Nhóm hỗ trợ công đồng, giáo viên cốt cán về giáo dục trẻ khuyết tật của trường, giáo viên phụ trách lớp dạy trẻ khuyết tật của năm học (dự kiến),...
 - Tổ trưởng chuyên môn khối lớp chịu trách nhiệm trước Hiệu trưởng nhà trường.
 - Giáo viên dự kiến sẽ dạy trẻ khuyết tật theo điều tra chịu trách nhiệm chính.

- Giáo viên cốt cán chịu trách nhiệm hỗ trợ, giúp đỡ và tư vấn chuyên môn cho bộ phận huy động.
- Huy động và tổ chức lực lượng phối hợp là Nhóm học sinh giúp bạn của nhà trường, Ban đại diện cha mẹ học sinh, Nhóm hỗ trợ cộng đồng.

c) Chỉ đạo

- Phân công trách nhiệm cụ thể cho từng thành viên của bộ phận huy động trẻ khuyết tật đến trường.
- Giáo viên chủ nhiệm dự kiến, nhóm hỗ trợ cộng đồng, Nhóm học sinh giúp bạn,... đến vận động tại gia đình.
- Tổ chức tuyên truyền trong tập thể giáo viên, học sinh của nhà trường.
- Phối hợp vận động tuyên truyền trong các buổi họp thôn, xóm, trong các hoạt động cộng đồng tại địa bàn dân cư,...

1.3.3. Tổ chức, chỉ đạo thực hiện Kế hoạch tổ chức, chỉ đạo biên chế trẻ khuyết tật vào lớp học

a) Mục đích

- Bảo đảm toàn bộ số lượng trẻ khuyết tật đến trường được biên chế vào lớp học phù hợp với nhu cầu, khả năng của trẻ.
- Giáo viên biên chế vào lớp có khả năng đáp ứng được nhu cầu học tập và tham gia các hoạt động giáo dục của trẻ khuyết tật.

b) Tổ chức

- Cơ cấu biên chế trẻ khuyết tật theo tổ bộ môn, khối lớp.
- Biên chế theo từng dạng khuyết tật.
- Xác định đội ngũ giáo viên phụ trách các lớp dạy trẻ khuyết tật.

c) Chỉ đạo

Thực hiện theo *Quy định về giáo dục người tàn tật, khuyết tật* ban hành theo Quyết định số 23/2006/QĐ-BGDĐT ngày 2/5/2006 của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Chương II. **Điều 10. Tiếp nhận người khuyết tật học hoà nhập**

1. Người khuyết tật được tiếp nhận vào các cơ sở giáo dục của hệ thống giáo dục quốc dân. Ở bậc học mầm non và phổ thông khi có một học sinh khuyết tật học hoà nhập thì sĩ số trong lớp được giảm 5 người, dựa trên sĩ số học sinh bình quân của trường đó, nhưng không được quá 24 học sinh trên lớp.

Đối với các lớp học chuyên biệt, vẫn thực hiện theo quy định hiện hành. Các lớp học chuyên biệt sắp xếp từ 8 đến 10 học sinh/lớp; ở các lớp có học sinh hỗ trợ đặc biệt, chỉ sắp xếp từ 5 đến 6 học sinh/lớp.

1.3.4. Tổ chức, chỉ đạo thực hiện Kế hoạch xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân trẻ khuyết tật

a) Mục đích

Tất cả trẻ khuyết tật đến trường đều được xây dựng Kế hoạch giáo dục cá nhân, trên cơ sở đó các giáo viên tổ chức các hoạt động giáo dục và dạy học nhằm đạt đến các mục tiêu cụ thể mà bản kế hoạch giáo dục cá nhân đã đề ra.

b) Tổ chức

Xây dựng Nhóm hợp tác xây dựng và thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân, lấy giáo viên phụ trách lớp và giáo viên cốt cán về giáo dục trẻ khuyết tật của nhà trường làm nòng cốt, thông thường bao gồm các thành viên sau:

- Ban giám hiệu nhà trường (Hiệu trưởng hoặc Phó hiệu trưởng).
- Giáo viên phụ trách lớp.
- Cha/mẹ trẻ.
- Trẻ khuyết tật.
- Đại diện của Nhóm hỗ trợ cộng đồng.
- Giáo viên phụ trách giáo dục trẻ khuyết tật (của trường hoặc giáo viên cốt cán)

c) Chỉ đạo

Thực hiện các công việc cụ thể Nhóm hợp tác bao gồm:

- Trên cơ sở phát hiện trẻ khuyết tật trong cộng đồng và khu vực dân cư để xác định khả năng, nhu cầu và hứng thú của trẻ;
- Tham khảo các ý kiến của các nhà chuyên môn (chủ yếu là giáo viên và cán bộ y tế), cha mẹ trẻ, những người quan tâm đến trẻ,...
- Đánh giá tổng thể dựa trên nhu cầu và khả năng của trẻ và gia đình trẻ;
- Đưa ra các quyết định đối với việc xây dựng, thực hiện và giám sát việc thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân.

Trách nhiệm của mỗi thành viên trong nhóm hợp tác được thể hiện bằng chữ kí của mình trong bản kế hoạch và sự tham gia vào tất cả các bước của quá trình thực hiện bản kế hoạch đó.

1.3.5. Tổ chức, chỉ đạo thực hiện Kế hoạch hoạt động giáo dục và dạy học, hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp

a) Mục đích

Nhằm thực hiện các mục tiêu quản lí hoạt động giáo dục và dạy học trẻ khuyết tật mà thực chất là bảo đảm sự tham gia của trẻ khuyết tật đến mức tối đa vào tất cả các hoạt động giáo dục và dạy học trong nhà trường.

b) Tổ chức

Lồng ghép cơ cấu tổ chức các thành viên trong quy định chung về cơ cấu tổ chức hoạt động chuyên môn của nhà trường (Hội đồng sư phạm, tổ chức Đảng, Đoàn, Đội, Sao nhi đồng, tổ chuyên môn các khối lớp, giáo viên cốt cán, giáo viên chủ nhiệm,...)

c) Chỉ đạo

- Các tổ chuyên môn, giáo viên phụ trách lớp và giáo viên cốt cán phối hợp xây dựng kế hoạch dạy học năm học cho trẻ khuyết tật của từng khối, lớp
- Thực hiện mục tiêu, chương trình dạy học được điều chỉnh cho trẻ khuyết tật theo Quy định về giáo dục và Hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ năm học hàng năm đối với giáo dục tiểu học của Bộ Giáo dục và Đào tạo
- Xây dựng nề nếp dạy học chung và cho trẻ khuyết tật, cố gắng duy trì nề nếp đi học thường xuyên của trẻ khuyết tật thông qua sự hỗ trợ của giáo viên chủ nhiệm, nhóm bạn đưa trẻ khuyết tật đi học, nhóm hỗ trợ cộng đồng,...
- Hiệu trưởng chỉ đạo tổ chuyên môn, giáo viên cốt cán, giáo viên chủ nhiệm lớp, Vòng tay bạn bè của trẻ khuyết tật, các tổ chức Đoàn, Đội, ban đại diện cha mẹ học sinh, gia đình trẻ khuyết tật,... tổ chức và hướng dẫn hoạt động học cũng như các hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp cho trẻ khuyết tật theo chức năng của mình
- Tổ chuyên môn, giáo viên cốt cán tiến hành dự giờ, kiểm tra, đánh giá kết quả dạy học và thực hiện kế hoạch dạy học năm học đối với trẻ khuyết tật.

1.3.6. Tổ chức, chỉ đạo thực hiện Kế hoạch xây dựng, sử dụng, bảo quản tốt điều kiện về cơ sở vật chất, phương tiện thiết bị phục vụ cho tổ chức các hoạt động giáo dục và dạy học trẻ khuyết tật

a) Mục đích

Tăng cường chất lượng và sự tham gia của trẻ khuyết tật trong các hoạt động giáo dục và dạy học thông qua cung cấp các đồ dùng, phương tiện thiết bị học tập và hoạt động phù hợp.

b) Tổ chức

Thành lập bộ phận phụ trách cơ sở vật chất, phương tiện thiết bị dạy học của nhà trường:

- Trưởng bộ phận: Hiệu phó phụ trách chuyên môn hoặc Hiệu phó phụ trách cơ sở vật chất (nếu có)
- Các thành viên là tổ trưởng bộ môn, giáo viên cốt cán, giáo viên chủ nhiệm
- Lực lượng phối hợp: Tổng phụ trách Đội, Ban cán sự các lớp, Vòng tay bạn bè của trẻ khuyết tật,...

c) Chỉ đạo

- Bảo quản và sử dụng có hiệu quả đồ dùng, phương tiện thiết bị dạy học do Bộ Giáo dục và Đào tạo cung cấp
- Chỉ đạo giáo viên và học sinh tự thiết kế, tự làm bằng những phương tiện sẵn có, rẻ tiền và hữu ích tại địa phương.
- Tiến hành tìm kiếm, sưu tầm các đồ dùng phương tiện thiết bị phục vụ cho giáo dục và dạy học trẻ khuyết tật
- Trong quá trình giáo dục và dạy học, Hiệu trưởng cần quán triệt và chỉ đạo thực hiện tuân theo các nguyên tắc cơ bản trong sử dụng đồ dùng, phương tiện thiết bị dạy học.

1.3.7. Kế hoạch tổ chức, chỉ đạo xây dựng cơ cấu tổ chức đội ngũ đáp ứng yêu cầu quản lý giáo dục trẻ khuyết tật trong nhà trường

a) Mục đích

Xây dựng và phát triển đội ngũ giáo viên của nhà trường đáp ứng yêu cầu quản lý giáo dục trẻ khuyết tật, cụ thể là đội ngũ có thể đảm nhiệm được công tác giáo dục trẻ khuyết tật trong nhà trường.

b) Tổ chức, chỉ đạo

- Tổ bộ môn:

Theo Quy định về giáo dục dành cho người tàn tật, khuyết tật số 23, Điều 8. Tổ, nhóm chuyên môn giáo dục dành cho người khuyết tật:

- “1. Mỗi cơ sở giáo dục thành lập một tổ, nhóm chuyên môn giáo dục dành cho người khuyết tật. Tổ, nhóm chuyên môn gồm các cán bộ chuyên môn, kỹ thuật viên, giảng viên, giáo viên giáo dục cho người khuyết tật.

2. Nhiệm vụ của tổ, nhóm chuyên môn:

- a) Xây dựng, thống nhất, triển khai kế hoạch giáo dục cho người khuyết tật ở từng đơn vị phụ trách theo sự chỉ đạo của Bộ.
 - b) Tham gia xây dựng, giám sát và đánh giá thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân của người khuyết tật, của giảng viên, giáo viên.
 - c) Sinh hoạt chuyên môn thường kì, tổ chức các chuyên đề giáo dục cho người khuyết tật.
 - d) Phối hợp với các tổ chức, các cơ sở giáo dục khác trong việc giáo dục dành cho người khuyết tật.
- Lựa chọn giáo viên cốt cán về giáo dục trẻ khuyết tật của nhà trường
 - Phân công và biên chế giáo viên vào các lớp có trẻ khuyết tật
 - Xác định và phân công các thành viên và lực lượng phối hợp trong nhà trường (cá nhân, các tổ chức trong trường)”.

II. QUẢN LÝ SỰ HỖ TRỢ GIÁO DỤC TRẺ KHUYẾT TẬT

2.1. Trung tâm hỗ trợ và phát triển giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật

2.1.1. Trung tâm hỗ trợ giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật là gì?

Là một đơn vị hoạt động với mục đích hỗ trợ, chuyển giao kiến thức, kĩ năng chăm sóc, giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật tới nhà trường, tổ chức quần chúng, cộng đồng, gia đình trẻ khuyết tật, các tổ chức, cá nhân có liên quan đến giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật.

Hoạt động chăm sóc, giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật được thực hiện tại Trung tâm hỗ trợ, trong các trường học, tại cộng đồng và gia đình trẻ khuyết tật thông qua đội ngũ cán bộ, giáo viên có đủ trình độ chuyên môn, nhóm hỗ trợ cộng đồng, thân nhân trẻ khuyết tật, các tình nguyện viên,...

Trung tâm hỗ trợ giáo dục hoà nhập khuyết tật không phải là cơ sở chuyên biệt dạy trẻ em khuyết tật (tập trung–nội trú/bán trú).

2.1.2. Chức năng, nhiệm vụ của trung tâm hỗ trợ phát triển giáo dục hoà nhập

Quy chế giáo dục hoà nhập dành cho người tàn tật, khuyết tật. Chương II. Điều 9. Trường, lớp dành cho người khuyết tật, Trung tâm hỗ trợ phát triển giáo dục hoà nhập cho người khuyết tật.

“2. Trung tâm hỗ trợ phát triển giáo dục hoà nhập cho người khuyết tật

Trong trường hợp UBND tỉnh cho phép thành lập các Trung tâm hỗ trợ phát triển giáo dục hoà nhập từ các trường chuyên biệt thì ngoài nhiệm vụ của một nhà trường, Trung tâm có thêm các nhiệm vụ sau:

- a) Tư vấn cho các cơ sở giáo dục có người khuyết tật học hoà nhập về giảng dạy và hỗ trợ kĩ thuật;
- b) Tập hợp, huy động các chuyên gia về giáo dục khuyết tật để hỗ trợ các cơ sở giáo dục; bồi dưỡng giáo viên; tổ chức các hoạt động trao đổi kinh nghiệm về phương pháp giảng dạy và chăm sóc người khuyết tật.
- c) Tham mưu cho Sở Giáo dục và Đào tạo trong việc giáo dục người khuyết tật;
- d) Khuyến khích các địa phương phát triển mô hình Trung tâm hỗ trợ phát triển giáo dục hoà nhập cho người khuyết tật để hỗ trợ có hiệu quả công tác giáo dục hoà nhập người khuyết tật”.

2.1.3. Hệ thống quản lí hành chính nhà nước đối với trung tâm hỗ trợ phát triển giáo dục hoà nhập

2.1.3.1. Mô hình trung tâm

Tuỳ theo từng địa phương có thể lựa chọn xây dựng một số mô hình trung tâm hỗ trợ như sau:

- Mô hình cấp tỉnh
- Mô hình cấp cụm huyện
- Mô hình cấp huyện

Trên cơ sở đó để xác định hệ thống quản lí hành chính nhà nước phù hợp với từng mô hình ở mỗi địa phương.

2.1.3.2. Mối quan hệ quản lí của Trung tâm trong hệ thống quản lí nhà nước

Trung tâm hỗ trợ cần có các mối quan hệ bên ngoài và bên trong đối với rất nhiều các đối tượng, ban ngành khác nhau tại địa phương. Điều này sẽ liên quan trực tiếp đến việc xác định *vị trí của trung tâm hỗ trợ trong hệ thống bộ máy quản lí hành chính nhà nước*, cụ thể liên quan đến việc xác định mối quan hệ về phân cấp quản lí, cơ chế quản lí cũng như cơ chế vận hành bộ máy trong mối quan hệ bên ngoài, nguồn ngân sách,...

Mối quan hệ bên ngoài: Là mối quan hệ trực thuộc và phối hợp.

Mối quan hệ trực thuộc có thể như sau:

- Mô hình cấp tỉnh: Trực thuộc và chịu sự quản lý trực tiếp của Sở Giáo dục và Đào tạo, quyết định thành lập do UBND tỉnh ban hành.
- Mô hình cấp cụm huyện: Trực thuộc và chịu sự quản lý trực tiếp của Sở Giáo dục và Đào tạo, quyết định thành lập do UBND tỉnh ban hành.
- Mô hình cấp huyện: Có thể trực thuộc và chịu sự quản lý trực tiếp của UBND huyện, quyết định thành lập do UBND huyện ban hành; Có thể trực thuộc và chịu sự quản lý trực tiếp của Phòng Giáo dục, quyết định thành lập do UBND huyện ban hành.

Mối quan hệ phối hợp: Phối hợp với các ban ngành chức năng khác ở cấp trên, ngang cấp hay cấp quản lý trực tuyến thì tùy vào đơn vị quản lý trực tiếp và đơn vị ban hành quyết định thành lập mà xác định các chức năng phối hợp trong tổ chức, triển khai thực hiện công việc.

Mối quan hệ bên trong: Là các mối quan hệ trực tuyến và phối hợp giữa các bộ phận chức năng trong trung tâm. Tùy vào kiểu cơ cấu tổ chức được xây dựng mà xác định các mối quan hệ bên trong cho phù hợp.

2.1.4. Cơ cấu tổ chức

Căn cứ vào chức năng và nhiệm vụ, Trung tâm hỗ trợ phát triển giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật có thể được cơ cấu dựa trên một số các tiêu chí sau:

Dựa trên tiêu chí chuyên ngành giáo dục khuyết tật có:

- Bộ phận phụ trách giáo dục trẻ khiếm thị
- Bộ phận phụ trách giáo dục trẻ khiếm thính
- Bộ phận phụ trách giáo dục trẻ chậm phát triển trí tuệ
- Bộ phận phụ trách giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật vận động,....

Dựa trên tiêu chí phục vụ cho ngành, cấp học, có:

- Bộ phận phụ trách giáo dục mầm non
- Bộ phận phụ trách giáo dục tiểu học
- Bộ phận phụ trách giáo dục THCS và THPT
- Bộ phận phụ trách giáo dục hướng nghiệp và dạy nghề

Dựa trên tiêu chí chức năng cụ thể của trung tâm, có:

- Bộ phận giáo dục đặc biệt
- Bộ phận hỗ trợ giáo dục hoà nhập và hướng nghiệp dạy nghề
- Bộ phận can thiệp sớm và phục hồi chức năng

Ngoài ra, trung tâm còn có thể cơ cấu các bộ phận chức năng khác phục vụ cho giáo dục hoà nhập tại địa phương.

Tùy từng địa phương, căn cứ vào tình hình và điều kiện các mặt kinh tế, xã hội, trình độ nhận thức,... có thể xây dựng cơ cấu tổ chức đảm bảo các hoạt động của Trung tâm cho phù hợp.

2.2. Sự tham gia, phối hợp của cộng đồng và chính quyền địa phương

2.2.1. Hội đồng giáo dục và Ban điều hành giáo dục trẻ khuyết tật cấp xã

Hội đồng giáo dục cấp xã là cơ quan tham mưu cao nhất của chính quyền địa phương về giáo dục thuộc địa bàn của xã. Việc tổ chức mọi hoạt động giáo dục tại địa phương cần được Hội đồng giáo dục cấp xã trong đó bao gồm giáo dục trẻ khuyết tật, nắm được và thông qua. Hiệu trưởng trường tiểu học thông thường đại diện cho nhà trường là thành viên của Hội đồng giáo dục xã. Do đó, Hiệu trưởng nhà trường cần chủ động tham mưu cho Hội đồng giáo dục xã để đưa nội dung giáo dục trẻ khuyết tật vào trong các cuộc họp của Hội đồng và trở thành một trong các nội dung chỉ đạo hoạt động giáo dục chung của toàn xã.

Ban điều hành giáo dục trẻ khuyết tật của xã là bộ phận chịu trách nhiệm trước UBND và HDND xã về công tác giáo dục trẻ khuyết tật trên địa bàn xã. Tùy theo từng địa phương, thành phần của Ban điều hành có khác nhau song thường bao gồm các thành viên sau:

- *Trưởng ban*: Phó chủ tịch UBND xã (thường phụ trách văn xã).
- *Phó trưởng ban*: 02 thành viên là Hiệu trưởng trường tiểu học và Trạm trưởng trạm y tế của xã.
- *Các thành viên*: Chủ tịch Hội nông dân xã, Bí thư xã Đoàn; Chủ tịch Hội Liên hiệp phụ nữ xã; Cán bộ chuyên trách dân số; Hiệu trưởng trường mẫu giáo; Các thành viên khác,...

Sau khi được thành lập trên cơ sở chỉ đạo của Ban điều hành giáo dục trẻ khuyết tật của huyện, Ban điều hành cấp xã tiến hành một số công việc cụ thể sau:

a) Lập kế hoạch và tổ chức triển khai thực hiện các hoạt động của Ban điều hành giáo dục trẻ khuyết tật, bao gồm:

- Chỉ đạo việc thành lập các nhóm hỗ trợ cộng đồng các thôn, xóm và xác định nhiệm vụ của từng thành viên trong nhóm.
 - Lập kế hoạch phối hợp các lực lượng tiến hành các hoạt động giáo dục trẻ khuyết tật: Nhà trường, Nhóm hỗ trợ cộng đồng, y tế, phụ nữ, nông dân,....
 - Chỉ đạo các trường tổ chức các hoạt động giáo dục trẻ khuyết tật trong nhà trường. Tổ chức hoạt động vui chơi, văn nghệ nhân các ngày lễ tết để tạo cơ hội cho trẻ khuyết tật tham gia cùng quyền góp quỹ cho hoạt động giáo dục trẻ khuyết tật.
 - Hàng tuần đều có những thông tin tuyên truyền trên đài truyền thanh xã về giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật nhằm nâng cao nhận thức cho cộng đồng.
- Sắp xếp thời gian cùng các nhóm cộng đồng đến thăm và động viên trẻ và gia đình trẻ.

b) Ban điều hành họp giao ban định kì hàng quý hoặc hàng tháng vào một ngày nhất định với các thành viên và nhóm hỗ trợ cộng đồng

Các nội dung bao gồm:

- Đánh giá rút kinh nghiệm các hoạt động trong quý trước hoặc tháng trước: Kết quả đạt được, hoạt động đã thực hiện, những tồn tại, hoạt động chưa được thực hiện, nguyên nhân và cách khắc phục.
- Đánh giá các hoạt động của các thành viên Ban điều hành, nhóm hỗ trợ cộng đồng và đội ngũ tình nguyện viên,...
- Xây dựng kế hoạch, nguồn nhân lực và kinh phí hoạt động tiếp theo.

2.2.2. Nhóm hỗ trợ cộng đồng trẻ khuyết tật

2.2.2.1. Tầm quan trọng của cộng đồng đối với trẻ khuyết tật

Thực hiện mục tiêu giáo dục trẻ khuyết tật không chỉ là nhiệm vụ của ngành giáo dục. Nó đòi hỏi có sự phối hợp của gia đình và sự tham gia của cộng đồng cũng như những người tình nguyện và sự hỗ trợ của mọi người dân.

Thái độ tích cực của cha mẹ sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho giáo dục ở nhà trường và ngoài xã hội, vai trò của gia đình trẻ khuyết tật được tăng cường khi họ được cung cấp đầy đủ thông tin và được tham gia các hoạt động giáo dục con họ ở nhà trường cũng như tại gia đình, cộng đồng.

Sự tham gia của cộng đồng bổ sung cho các hoạt động trong nhà trường: Hỗ trợ bài tập ở nhà, luyện tập phục hồi chức năng và bù đắp cho sự thiếu hỗ trợ trẻ từ phía gia đình; cần nhấn mạnh vai trò bạn bè, những người xung quanh, hội người cao tuổi và các tình nguyện viên.

Vai trò các tổ chức, cá nhân tình nguyện:

- Giúp cha mẹ trẻ biết cách chăm sóc, giáo dục, phục hồi chức năng cho trẻ khuyết tật;
- Giúp đỡ trẻ khuyết tật về phục hồi chức năng;
- Hỗ trợ về tinh thần và vật chất cho trẻ khuyết tật và gia đình;
- Nâng cao ý thức, trách nhiệm của cộng đồng về vấn đề chăm sóc, giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật;
- Đề xuất những nhu cầu của gia đình trẻ khuyết tật với các cơ quan chức năng để có những chính sách ưu đãi, hỗ trợ cho người khuyết tật.

2.2.2.2. Xây dựng nhóm hỗ trợ cộng đồng

Nhóm hỗ trợ cộng đồng là những thành viên trong cộng đồng dân cư ở thôn hoặc xã tự nguyện góp công sức, vật chất và tinh thần, hợp tác với nhau thành một nhóm để hỗ trợ giúp đỡ một hoặc nhiều trẻ khuyết tật vượt khó khăn để hoà nhập xã hội.

Thành phần nhóm hỗ trợ cộng đồng: Tuỳ theo tình hình thực tế của địa phương mà thành phần của Nhóm hỗ trợ cộng đồng có khác nhau, thông thường có đại diện: Giáo dục, Y tế, Phụ nữ, Dân số, Nông dân, Trưởng thôn, Đoàn thanh niên, Hội cựu chiến binh, Hội chữ thập đỏ, gia đình trẻ khuyết tật, tình nguyện viên,...

Để có thể hình thành được nhóm hỗ trợ cộng đồng, nhà trường cần tham mưu, tư vấn để chính quyền (cấp xã) ra quyết định trên cơ sở đó là một tập hợp sức mạnh của các tổ chức của địa phương vào hội đồng giáo dục cấp xã, từng bước tạo cơ chế chính sách thể hiện sự hỗ trợ của cộng đồng đối với trẻ khuyết tật, gia đình trẻ và nhà trường và đó cũng chính là một trong những công tác xã hội trong thôn xã.

Một số yêu cầu khi xây dựng Nhóm hỗ trợ cộng đồng:

- Lựa chọn các thành viên trên cơ sở tình nguyện hỗ trợ cho gia đình và trẻ khuyết tật tại địa phương.

- Các thành viên cam kết, cộng đồng trách nhiệm vì sự phát triển của cộng đồng, của gia đình và trẻ khuyết tật.
- Thành viên của Nhóm hỗ trợ cộng đồng cần có uy tín cao đối với gia đình trẻ khuyết tật, đối với các tổ chức đoàn thể tại cộng đồng cũng như đối với người dân tại cộng đồng đó.
- Đảm bảo có các thành phần khác nhau của cộng đồng trong Nhóm hỗ trợ cộng đồng.

2.2.2.3. Những công việc cụ thể của nhóm hỗ trợ cộng đồng

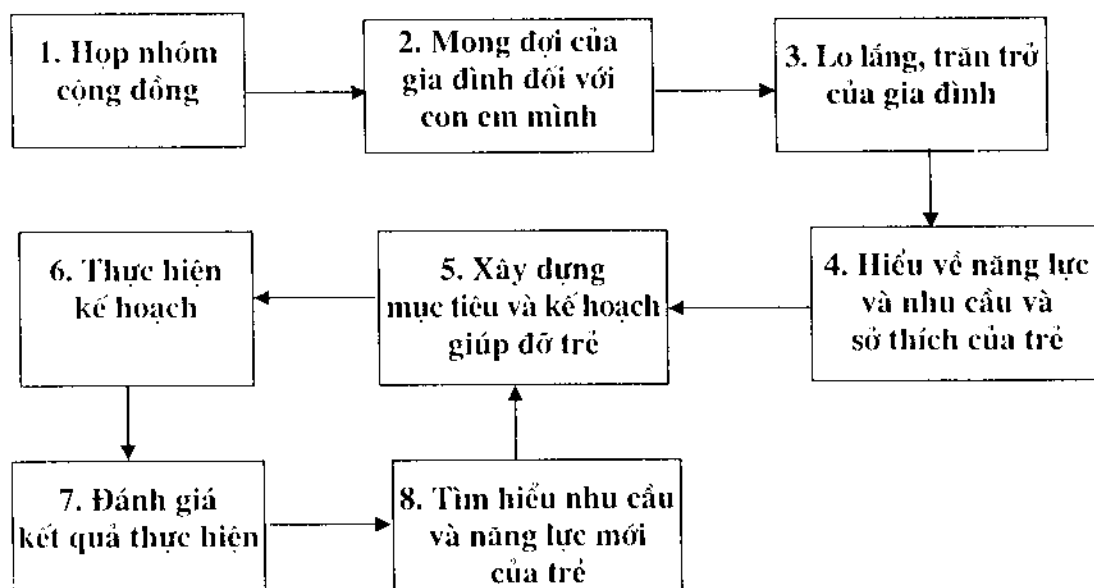
Nâng cao nhận thức và sự tham gia của cha mẹ trẻ về khả năng phát triển của trẻ khuyết tật, sự đồng cảm chia sẻ từ phía cộng đồng để từ đó tin tưởng vào sự phát triển của trẻ, quan tâm giáo dục nhiều hơn đến trẻ khuyết tật.

Tư vấn chuyển giao những kiến thức và kỹ năng cần thiết cho các thành viên gia đình trẻ khuyết tật để họ có đủ khả năng hướng dẫn con cái họ trong sinh hoạt, học tập và tham gia các hoạt động trong cộng đồng, địa bàn dân cư.

Tìm nguồn lực hỗ trợ: vận động chính quyền, các đoàn thể, tổ chức quần chúng, cá nhân giúp đỡ trẻ và gia đình trẻ thông qua công tác tuyên truyền bằng nhiều hình thức để huy động các lực lượng này tham gia.

Quy trình hỗ trợ một trẻ khuyết tật tại cộng đồng có thể tóm tắt như sau:

Sơ đồ. Quy trình hỗ trợ một trẻ khuyết tật tại cộng đồng



2.2.3. Quản lý chỉ đạo hỗ trợ hoạt động của Nhóm hỗ trợ cộng đồng

Nhóm hỗ trợ cộng đồng là “cánh tay dài” của Ban điều hành giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật cấp xã. Một số vấn đề trong quản lý chỉ đạo Nhóm hỗ trợ cộng đồng gồm:

- Ban điều hành cấp xã có thể tổ chức các cuộc họp theo định kỳ 3 tháng/lần về thực hiện giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật tại địa phương với sự tham gia của đại diện Nhóm hỗ trợ cộng đồng, nhà trường, Y tế, các ban ngành khác có liên quan.

- Cán bộ chính quyền, nhà trường cần cử cán bộ, giáo viên tham gia vào tất cả các bước hỗ trợ một trẻ khuyết tật tại cộng đồng để có được sự phối hợp thống nhất, nhịp nhàng và đồng bộ giữa các lực lượng giáo dục.

Nhà trường tiểu học cần đóng vai trò là trung tâm của giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật tại địa phương mình, làm nòng cốt tư vấn, tham mưu cho Hội đồng giáo dục cấp xã, Ban điều hành giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật xã, đồng thời là trung tâm thu hút sự tham gia phối hợp của các lực lượng cộng đồng.

Các cán bộ quản lý phải khuyến khích sự tham gia của cộng đồng. Bất cứ sự thay đổi nào về thành viên của Nhóm cần được nhận biết, điều chỉnh và bổ sung kịp thời để đảm bảo duy trì mọi hoạt động thường xuyên của Nhóm.

III. NHIỆM VỤ VÀ YÊU CẦU NĂNG LỰC CỦA HIỆU TRƯỞNG, GIÁO VIÊN CỐT CÁN TRONG QUẢN LÝ GIÁO DỤC TRẺ KHUYẾT TẬT

3.1. Nhiệm vụ và yêu cầu năng lực của Hiệu trưởng trong quản lý giáo dục trẻ khuyết tật

3.1.1. Nhiệm vụ của Hiệu trưởng trong quản lý giáo dục trẻ khuyết tật

Theo chức năng quản lý nói chung và quản lý giáo dục trẻ khuyết tật tại một cơ sở giáo dục, Hiệu trưởng có các nhiệm vụ cụ thể sau:

Lập kế hoạch: Thực hiện tốt các văn bản pháp quy, hướng dẫn thực hiện giáo dục trẻ khuyết tật của Nhà nước và của ngành trên cơ sở điều kiện thực tế của địa phương, nhà trường, gia đình trẻ khuyết tật và trẻ khuyết tật. Trên cơ sở đó xác định những nội dung và xây dựng các loại kế hoạch giáo dục trẻ khuyết tật tại địa phương, nhà trường.

Tổ chức: Xây dựng cơ cấu tổ chức đội ngũ để thực hiện giáo dục trẻ khuyết

tật, cần lưu ý đến huy động các lực lượng giáo dục khác ngoài nhà trường tham gia và ủng hộ tích cực cho giáo dục trẻ khuyết tật mà nhà trường đóng vai trò nòng cốt.

Chỉ đạo: Chỉ đạo đội ngũ thực hiện nội dung và kế hoạch giáo dục trẻ khuyết tật trong và ngoài nhà trường.

Kiểm tra, đánh giá: Tổ chức kiểm tra, đánh giá thường xuyên và định kỳ việc thực hiện kế hoạch của tất cả các bên liên quan, động viên khuyến khích thường xuyên để công việc đạt hiệu quả cao, đồng thời có những biện pháp điều chỉnh hỗ trợ kịp thời khi cần thiết. Đặc biệt cần chú ý đến các biện pháp nhằm duy trì sĩ số trẻ khuyết tật đi học trong nhà trường cũng như không ngừng nâng cao chất lượng giáo dục cho đối tượng này.

3.1.2. Yêu cầu về năng lực của cán bộ quản lý giáo dục trẻ khuyết tật

Hiện nay, chưa có chuẩn cán bộ quản lý về giáo dục trẻ khuyết tật cũng như còn có nhiều quan điểm về năng lực của cán bộ quản lý giáo dục ở nước ta. Mục tiêu năng lực của cán bộ quản lý về giáo dục trẻ khuyết tật gồm 03 nhóm cơ bản, cụ thể:

3.1.2.1. Năng lực chuyên môn, gồm:

- Năng lực chuyên môn theo ngành: Kiến thức cơ bản về giáo dục trẻ khuyết tật.
- Năng lực chuyên môn hỗ trợ: Phát triển cộng đồng; Kinh tế học giáo dục; Tâm lý học và giáo dục học; Y học; Ngoại ngữ và tin học,...
- Năng lực chuyên môn về quản lý:
 - Lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, giám sát hoạt động giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật.

Lựa chọn, đào tạo, bồi dưỡng và biên chế đội ngũ giáo viên dạy trẻ khuyết tật.

– Xác định nhu cầu, phân bổ và cung cấp trang thiết bị dạy học trẻ khuyết tật.

- Xác định nguồn lực và phân bổ kinh phí bảo đảm cho giáo dục trẻ khuyết tật.

3.1.2.2. Năng lực quan hệ con người, gồm:

- Năng lực quản hệ con người đối với cá nhân:

Thái độ tôn trọng và hành vi ứng xử phù hợp với trẻ khuyết tật, người làm việc với trẻ khuyết tật.

- Xác định và đáp ứng phù hợp nhu cầu, nguyện vọng của trẻ khuyết tật và các đối tượng trực tiếp liên quan.
- Khuyến khích kịp thời những việc làm tích cực đối với trẻ khuyết tật.
- Năng lực quan hệ con người đối với nhóm:
 - Sử dụng vị thế phù hợp nhằm tạo dư luận, điều chỉnh và hướng dẫn hành vi tích cực của nhóm đối với giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật và liên đới của giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật.
 - Làm việc cùng nhóm và giải quyết kịp thời, hiệu quả xung đột của nhóm.
 - Khuyến khích kịp thời, thuyết phục, tạo động cơ của nhóm hỗ trợ tích cực giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật.

3.1.2.3. Năng lực khái quát, gồm:

- Năng lực khái quát dài hạn:
 - Thu thập, phân tích, lựa chọn và đánh giá thông tin.
 - Xây dựng kế hoạch dài hạn thực hiện giáo dục trẻ khuyết tật ở các cấp khác nhau.
 - Xác định, “nhìn” thấy trước những tác động dẫn đến sự thay đổi để đưa ra quyết định chính xác, kịp thời và không gây biến động lớn.
- Năng lực khái quát cập nhật:
 - Xu thế, hướng đi, cách làm về giáo dục trẻ khuyết tật trên thế giới
 - Đường lối, chính sách của Đảng và Nhà nước về bảo vệ, chăm sóc và giáo dục trẻ khuyết tật.
 - Thành tựu và hạn chế thực tiễn giáo dục trẻ khuyết tật tại các địa phương,...

3.2. Nhiệm vụ và yêu cầu năng lực của giáo viên cốt cán trong quản lý giáo dục trẻ khuyết tật

3.2.1. Nhiệm vụ của giáo viên cốt cán trong giáo dục trẻ khuyết tật

3.2.1.1. Là người làm tốt giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật trong lớp học

Bao gồm:

- Xây dựng và thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân trẻ khuyết tật
- Thực hiện đổi mới phương pháp dạy học đảm bảo hiệu quả với mọi học sinh

- Xây dựng “vòng bạn bè” trong nhà trường, lớp học và tại cộng đồng, gia đình cho trẻ khuyết tật
- Tham gia các sáng kiến kinh nghiệm về tổ chức hoạt động giáo dục và tiến hành dạy học hiệu quả cho trẻ khuyết tật.

3.2.1.2. Tư vấn cho nhà trường về các lĩnh vực liên quan đối với giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật, bao gồm:

- Tổ chức lập kế hoạch và thực hiện kế hoạch giáo dục năm học trẻ khuyết tật
- Hỗ trợ cho giáo viên khác về giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật bằng nhiều hình thức như cùng dự giờ, sinh hoạt chuyên đề, sinh hoạt tổ chuyên môn,...
- Tư vấn cải thiện và xây dựng môi trường học tập thân thiện trong và ngoài nhà trường, giảm tối đa trở ngại ngăn cản hoạt động của trẻ khuyết tật trong môi trường nhà trường.

3.2.1.3. Tư vấn xây dựng và tham gia hoạt động của Nhóm hỗ trợ cộng đồng

Bao gồm:

- Tư vấn xây dựng, hỗ trợ lập, thực hiện và đánh giá thực hiện kế hoạch hoạt động của Nhóm hỗ trợ cộng đồng
- Duy trì thường xuyên tập hợp thông tin, số liệu, hoàn thiện hồ sơ trẻ khuyết tật trong và ngoài nhà trường để kịp thời phản ánh đối với nhà trường và các bên liên quan.

3.2.2. Yêu cầu năng lực đối với giáo viên cốt cán trong giáo dục trẻ khuyết tật

3.2.2.1. Mục tiêu năng lực chung

- Được bồi dưỡng cơ bản về giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật và từ 1 đến 2 chuyên ngành.
- Hoạch có trình độ cao đẳng về giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật.

3.2.2.2. Mục tiêu năng lực cụ thể

Bao gồm:

- Năng lực thiết kế và tổ chức thực hiện:
 - Xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân và kế hoạch dạy học trẻ khuyết tật.
 - Hoạt động hỗ trợ của tập thể sư phạm, của nhà trường với gia đình trẻ khuyết tật và Nhóm hỗ trợ cộng đồng.

-- Các hoạt động tập thể trong trường nhằm tạo ra môi trường giáo dục thân thiện, đảm bảo sự tham gia của trẻ khuyết tật, và lôi cuốn sự tham gia của phụ huynh học sinh bình thường.

• Năng lực hướng dẫn:

-- Thực hiện Kế hoạch dạy học cho 1 đến 2 dạng khuyết tật, hướng dẫn trẻ khuyết tật trong các hoạt động chung.

-- Các giáo viên khác trong trường cùng tham gia các hoạt động tập thể, thực hiện bài học có hiệu quả, làm và sử dụng đồ dùng dạy học cho trẻ khuyết tật.

-- Cha mẹ và các thành viên trong gia đình cách chăm sóc, giáo dục và phục hồi chức năng cho trẻ khuyết tật tại gia đình.

• Năng lực đánh giá:

-- Sử dụng các công cụ đánh giá cần thiết để nhận biết, phát hiện được nhu cầu và khả năng của trẻ khuyết tật.

-- Sự phát triển của trẻ khuyết tật trong quá trình giáo dục.

-- Chất lượng giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật của nhà trường.

DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Tài liệu tiếng Việt

1. Báo cáo đánh giá giữa kì dự án "Mở rộng hỗ trợ cộng đồng cho trẻ khuyết tật" (2000), Dự án do tổ chức Cứu trợ và Phát triển (CRS) Hoa Kỳ tài trợ.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo, Viện Chiến lược và Chương trình Giáo dục (2005), *Báo cáo khảo sát hiện trạng giáo dục trẻ khuyết tật Việt Nam*, Hà Nội.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2002), *Chiến lược Phát triển Giáo dục 2001–2010*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2005), *Giáo dục hoà nhập học sinh khuyết tật, Tài liệu tập huấn giáo viên tiểu học*, (2 tập), Hà Nội.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2005), *Kỷ yếu mười năm thực hiện giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật ở Việt Nam*, Hà Nội.
6. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Quy định về giáo dục hoà nhập dành cho người tàn tật, khuyết tật* ban hành kèm theo Quyết định số 23/QĐ–BGDĐT ngày 22 tháng 05 năm 2006 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.
7. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2005), *Tìm hiểu Luật giáo dục 2005*, NXB Giáo dục.
8. Hồ Ngọc Đại (1985), *Bài học là gì?* NXB Giáo dục, Hà Nội.
9. Đảng Cộng sản Việt Nam (2002), *Văn kiện Hội nghị lần thứ sáu Ban chấp hành TW khoá IX*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
10. Eva Lindskog và Nguyễn Xuân Hải (2002), *Tiến tới giáo dục cho mọi trẻ em – Những bài học kinh nghiệm từ Chương trình giáo dục hoà nhập ở*

- Việt Nam*. Báo cáo của Tổ chức cứu trợ trẻ em của Thụy Điển, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
11. Phạm Minh Hạc (1998), *Tâm lý học Vư-gốt-xki* (tập 1), NXB Giáo dục, Hà Nội.
 12. Nguyễn Xuân Hải (2007), *Báo cáo đánh giá giữa kì Dự án hoà nhập trẻ khuyết tật huyện Từ Liêm, Thành phố Hà Nội*, Plan International.
 13. Nguyễn Xuân Hải, Lê Thị Thuý Hằng, Ngô Kim Thoa (2007), *Kĩ năng chuyên sâu dạy trẻ khuyết tật*, Tài liệu tập huấn giáo viên tiểu học, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội.
 14. *Hoà nhập trẻ có nhu cầu đặc biệt trong giáo dục vào các trường học*, (2006), Người dịch: Nguyễn Minh Tâm – Hiệu đính: Ngọc Oanh, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
 15. Trần Bá Hoàng (2006), *Đổi mới phương pháp dạy học, chương trình và sách giáo khoa*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
 16. Howard Gardner (1998), *Cơ cấu trí khôn, Lý thuyết về nhiều dạng trí khôn*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
 17. *Khuôn khổ hành động quốc Dakar, Giáo dục cho mọi người: "Cam kết tập thể của chúng ta"*, (2000), Diễn đàn Giáo dục thế giới, Dakar, Senegal.
 18. Phan Trọng Ngọ (2005), *Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
 19. *Những quy tắc phổ biến về cơ hội bình đẳng cho người tàn tật*, do Liên Hợp Quốc thông qua năm 1994.
 20. *Nguyên tắc phân loại mục tiêu giáo dục lĩnh vực nhận thức* – Người dịch: Đoàn Văn Điều (1995), NXB Giáo dục, Hà Nội.
 21. Trần Thị Thiệp – Nguyễn Xuân Hải – Lê Thị Thuý Hằng (8/2008), *Giáo trình Giáo dục hoà nhập dành cho hệ cao đẳng sư phạm mầm non*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

22. Trần Thị Tuyết Oanh (chủ biên) (2004), *Giáo dục học hiện đại*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
23. *Quyền trẻ em*, (2000), NXB Thế giới, Hà Nội.
24. Trần Đình Thuận, Lê Văn Tạc, Nguyễn Xuân Hải (2007), *Quản lý giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật tiểu học*, Tài liệu tập huấn cán bộ quản lý giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội.
25. Trung tâm Giáo dục chuyên biệt. *Giáo dục hoà nhập trẻ khuyết tật*. NXB Lao động – Xã hội, Hà Nội, 2006.
26. Trung tâm tật học, Viện Khoa học giáo dục (1993), *Hỏi đáp về giáo dục trẻ khuyết tật*, NXB Chính trị Quốc gia.
27. *Tuyên bố Salamanca và Cương lĩnh hành động về nhu cầu giáo dục đặc biệt* (2002), Hội nghị thế giới về GD trẻ em có nhu cầu giáo dục đặc biệt, Salamanca, Tây Ban Nha, 4/1994, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.

II. Tài liệu tiếng nước ngoài

28. Bornstein H. (1990), *Manual Communication: Implications for Education*, Washington, DC: Gallaudet University Press.
29. David R. Shaffer (1975). *Development Psychology*, California Publishing Company.
30. Donald P. Kauchk and Paul D. Eggen (1989), *Learning and Teaching – Research-Based Methods*, Allyn and Bacon, Third Edition.
31. E. Mavis Hetherington and Ross B. Parke (1998), *Child Psychology – a Contemporary View Point*, State College of Victoria at Coburg.
32. Hopkins D. (1993), *A Teacher's Guide to Classroom Research*, Open University Press, Buckingham – Philadelphia.
33. *Inclusive Schools and Community Support Programmes, Report Phase Two: 1998–2001*, (2002), UNESCO.

34. Jacqueline S. Thousand, Richard A. Villa, Ann I. Nevin (2002), *Creativity Collaboration Leaving*, 2nd Edition, Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
35. James A. Macloughlin and Rena B. Lewis. Mail Prentice (1998), *Assessing Students with Special Needs*, Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, OHIO.
36. Johnson D. & Johnson R. (1990), *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*, 3rd Edition, Edina, MN: Integration.
37. Johnson D. & Johnson R. (1991), *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, 3rd Edition Prentice Hall, Englewood Clift, New Jersey 07632.
38. Johnson T. (1994), *Inclusive Education, International Programme for Disabled People*, United Nations Development Programmes.
39. Joyce S. Choate (2004), *Successful Inclusive Teaching*, 4th Edition, Pearson Education., Inc..
40. June E. Downing (1999), *Teaching Communication Skills to Students with Severe Disabilities*, Paul H. Brookes Publishing Company Inc.,
41. Marilyn Friend and William Bursuck (1996), *Including Students With Special Needs – A Practical Guide For Classroom Teachers*, Allyn and Bacon Publishing Company.
42. *Open File on Inclusive Education* (2001), UNESCO Inclusive Education, Section for Compating Exclusion Through Education Division of Basic Education, ED.
43. Paul Cooper and Wendy Rinaldi (1996), *In the Inner Life of Children with Special Needs*, Whurr Publishers Ltd London.
44. Piaget, J. (1975), *The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structure*, New York: Viking.
45. Raja Roy Singh (1991), *Education for the First Century*, Asia Pacific Perspectives, UNESCO, Bangkok.

46. Richard A. Villa & Jacqueline S. Thousand (1999), *Accommodation and Adaptation to Abilities and Needs of Children with Disabilities*, ASCD.
47. Richard A. Villa, Jacqueline S. Thousand & Nevin A. (1994), *Creativity and Collaborative Learning*, Baltimore, Paul. H. Brookes Publishing Company.
48. Richard A. Villa & Jacqueline S. Thousand (1998), *Creating an Inclusive School*, ASCD.
49. Sharon Vaughn, Candace S.Bos, Jeanne Shay Schumm (1997), *Teaching Exceptional, Diverse, and At-risk Students in the General Classroom*, Allyn and Bacon, A Pearson Education Company.
50. Stainback, S. & Stainback, W. (1997), *Inclusion, A Guide for Educators*, Baltimore, Paul. H. Brookes Publishing Company.
51. Thorburn, J. (1998), *Including Everyone: Teaching Students with Special Needs in Regular Classrooms*, Allegro Press.
52. Tomlinson, C. (1999), *The Differential Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
53. Tony Booth and Mel Ainscow (2002), *Index for Inclusion - Developing Learning and Participation in School*, CSIE New Redland, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, UK.
54. Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Mental Process*, Cambridge MA: Harvard University Press.

Chịu trách nhiệm xuất bản:

Chủ tịch HĐQT kiêm Tổng Giám đốc NGỖ TRẦN ÁI
Phó Tổng Giám đốc kiêm Tổng biên tập NGUYỄN QUỲ THAO

Biên tập nội dung và sửa bản in:

TRẦN THỊ KHÁNH – LÊ THỊ HUỆ

Trình bày bìa:

ĐINH XUÂN DŨNG

Chế bản:

TRỊNH THỰC KIM DUNG

GIÁO DỤC HỌC TRẺ KHUYẾT TẬT

Mã số: 7G092Y9 - DAI

In 1.500 bản (QĐ : 32), khổ 16 x 24 cm. In tại Công ty Cổ phần In Phúc Yên.

Địa chỉ : Đường Trần Phú, thị xã Phúc Yên, Vĩnh Phúc.

Số ĐKKH xuất bản : 161 - 2009/CXB/23 - 208/GD.

In xong và nộp lưu chiểu tháng 6 năm 2009.



CÔNG TY CỔ PHẦN SÁCH ĐẠI HỌC - DẠY NGHỀ
HEVOBCO
25 HÀN THUYỀN – HÀ NỘI
Website : www.hevobco.com.vn

TÌM ĐỌC SÁCH THAM KHẢO CỦA NHÀ XUẤT BẢN GIÁO DỤC VIỆT NAM

- | | |
|-------------------------------------|---|
| 1. Dẫn luận ngôn ngữ học | Nguyễn Thiện Giáp |
| 2. Đại cương ngôn ngữ học (2 tập) | Đỗ Hữu Châu |
| 3. Phong cách học Tiếng Việt | Đinh Trọng Lạc |
| 4. Từ vựng học Tiếng Việt | Nguyễn Thiện Giáp |
| 5. Cơ sở ngữ nghĩa học từ vựng | Đỗ Hữu Châu |
| 6. Cơ sở ngôn ngữ học và tiếng Việt | Mai Ngọc Chữ – Vũ Đức Nghiệu –
Hoàng Trọng Phiến |
| 7. Lịch sử tâm lý học | Võ Thị Minh Trí |
| 8. Hỏi đáp những vấn đề tâm lý | Lê Thị Bùng (Chủ biên) |

Bạn đọc có thể mua tại các Công ty Sách - Thiết bị trường học ở các địa phương hoặc các Cửa hàng của Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam :

Tại Hà Nội : 25 Hàn Thuyên; 187B Giảng Võ; 232 Tây Sơn; 23 Tràng Tiền.

Tại Đà Nẵng : Số 15 Nguyễn Chí Thanh; Số 62 Nguyễn Chí Thanh.

Tại Thành phố Hồ Chí Minh : Cửa hàng 451B - 453, Hai Bà Trưng, Quận 3;
240 Trần Bình Trọng – Quận 5.

Tại Thành phố Cần Thơ : Số 5/5, đường 30/4.

Website : www.nxbgd.com.vn



Giá : 29.500 đ