

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
VIỆN KHOA HỌC GIÁO DỤC VIỆT NAM**

NGUYỄN THỊ THANH HUYỀN

**RÈN LUYỆN KỸ NĂNG PHÁT TRIỂN
CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC CÁ NHÂN TRẺ
KHUYẾT TẬT CHO SINH VIÊN CAO ĐẲNG SƯ
PHẠM MẦM NON NGÀNH GIÁO DỤC ĐẶC BIỆT**

Chuyên ngành: Lý luận và lịch sử giáo dục

Mã số : 62. 14. 01. 02

LUẬN ÁN TIẾN SĨ KHOA HỌC GIÁO DỤC

**NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC:
PGS.TS ĐẶNG THÀNH HÙNG**

Hà Nội – 2014

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của riêng tôi. Các số liệu, kết quả nghiên cứu trong Luận án là trung thực và chưa từng được ai công bố trong bất cứ công trình nào khác.

Tác giả luận án

Nguyễn Thị Thanh Huyền

DANH MỤC CÁC TỪ VIẾT TẮT

CĐSP	- Cao đẳng sư phạm
CĐSP TW	- Cao đẳng sư phạm Trung Ương
CĐSP TW HCM	- Cao đẳng sư phạm Trung Ương Hồ Chí Minh
ĐC	- Đối chứng
GDĐB	- Giáo dục đặc biệt
GDMN	- Giáo dục mầm non
GV	- Giáo viên
GVĐB MN	- Giáo viên đặc biệt bậc mầm non
GVMN	- Giáo viên mầm non
GVSP	- Giảng viên sư phạm
KN ĐG GDCN	- Kỹ năng đánh giá chương trình giáo dục cá nhân
KN PT&TKDH	- Kỹ năng phân tích và thiết kế các hoạt động dạy học
KN PTCT	- Kỹ năng phát triển chương trình
KN PTCT GDCN	- Kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân
KN PHNN	- Kỹ năng quan sát và phát hiện nghi ngờ ở trẻ
KN TKCT	- Kỹ năng lập kế hoạch và thiết kế chương trình giáo dục
KN XDNCN	- Kỹ năng xác định nhu cầu cá nhân
KNNN	- Kỹ năng nghề nghiệp
KNSP	- Kỹ năng sư phạm
PTCT	- Phát triển chương trình
PTCT GDCN	- Phát triển chương trình giáo dục cá nhân
SV	- Sinh viên
TKT	- Trẻ khuyết tật
TN	- Thực nghiệm

MỤC LỤC

	<i>Trang</i>
LỜI CAM ĐOAN	I
DANH MỤC CÁC TỪ VIẾT TẮT	II
MỤC LỤC.....	III
DANH MỤC BẢNG.....	VII
DANH MỤC HÌNH VẼ, BIỂU ĐỒ	VIII
MỞ ĐẦU	1
1. TÍNH CẤP THIẾT CỦA ĐỀ TÀI	1
2. MỤC ĐÍCH NGHIÊN CỨU	3
3. KHÁCH THỂ VÀ ĐỐI TƯỢNG NGHIÊN CỨU	3
4. GIẢ THUYẾT KHOA HỌC.....	3
5. GIỚI HẠN VÀ PHẠM VI NGHIÊN CỨU	3
6. NHỮNG LUẬN ĐIỂM CẦN PHẢI BẢO VỆ.....	4
7. NHIỆM VỤ NGHIÊN CỨU	5
8. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU	5
9. NHỮNG ĐÓNG GÓP MỚI CỦA LUẬN ÁN.....	5
10. CẤU TRÚC LUẬN ÁN.....	6
CHƯƠNG 1. CƠ SỞ LÝ LUẬN CỦA VIỆC DẠY HỌC NHẪM RÈN LUYỆN KĨ	
NĂNG PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC CÁ NHÂN TRẺ	
KHUYẾT TẬT CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM MẦM NON NGÀNH GIÁO	
DỤC ĐẶC BIỆT	8
1.1. LỊCH SỬ NGHIÊN CỨU	8
1.1.1. Những nghiên cứu trên thế giới	8
1.1.2. Những nghiên cứu tại Việt nam	14
1.2. NHỮNG KHÁI NIỆM CƠ BẢN	19
1.2.1. Phát triển chương trình	20
1.2.2. Chương trình giáo dục cá nhân	26
1.2.3. Kỹ năng và kỹ năng sư phạm.....	26
1.2.4. Kỹ năng phát triển chương trình GDCN	26
1.2.4. Rèn luyện kỹ năng phát triển chương trình GDCN	29

1.2.5. Trẻ khuyết tật	20
1.3. CON ĐƯỜNG DẠY HỌC VÀ VIỆC RÈN LUYỆN KỸ NĂNG.....	34
1.4. NHỮNG ĐẶC ĐIỂM CỦA CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC CÁ NHÂN HIỆU QUẢ CHO TKT.....	39
1.4.1. Tính cá nhân.....	39
1.4.2. Giải quyết trực tiếp các khó khăn do khuyết tật gây ra.....	41
1.4.3. Có sự kết hợp giữa nhiều nhà chuyên môn và đảm bảo sự tham gia tối đa của trẻ	42
1.4.4. Đảm bảo tính liên tục, phát triển.....	43
1.5. CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN QUÁ TRÌNH PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GDCN CHO TKT.....	44
1.5.1. Các yếu tố thuộc về người dạy.....	45
1.4.2. Các yếu tố thuộc về trẻ	56
CHƯƠNG 2. CƠ SỞ THỰC TIỄN CỦA VIỆC TỔ CHỨC RÈN LUYỆN KN PTCT GDCN CHO SINH VIÊN CĐSP MẦM NON NGÀNH GIÁO DỤC ĐẶC BIỆT.....	59
2.1. MỤC TIÊU VÀ NỘI DUNG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN SƯ PHẠM MẦM NON GIÁO DỤC ĐẶC BIỆT.....	59
2.1.1. Mục tiêu chương trình đào tạo giáo viên sư phạm mầm non Giáo dục đặc biệt.....	59
2.1.2. Nội dung chương trình đào tạo giáo viên ngành Giáo dục đặc biệt bậc mầm non	59
2.2. NHỮNG ĐIỀU KIỆN THUẬN LỢI VÀ NHỮNG THÁCH THỨC TẠI CÁC CƠ SỞ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN GDĐB BẬC MN TRONG TỔ CHỨC RÈN LUYỆN KN PTCT GDCN CHO SINH VIÊN.....	64
2.2.1. Về chương trình đào tạo	64
2.2.2 Về đội ngũ.....	73
2.2.3. Cơ sở thực hành – các trường, trung tâm can thiệp TKT mầm non.....	76
2.3. NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG VỀ KHẢO SÁT THỰC TRẠNG	76

2.3.1. Mục tiêu khảo sát.....	76
2.3.2. Nội dung và đối tượng khảo sát	76
2.3.3. Bộ công cụ khảo sát.....	78
2.3.4. Phương pháp khảo sát.....	80
2.3.5. Phương pháp xử lý số liệu	81
2.4. THỰC TRẠNG VỀ NHẬN THỨC CỦA SINH VIÊN, GIẢNG VIÊN VÀ GIÁO VIÊN MẦM NON VỀ KN PTCT GDCN.....	81
2.4.1. Nhận thức của GVMN về CTGDCN và kỹ năng PTCTGDCN	81
2.4.2. Nhận thức của giảng viên khoa GDĐB về CTGDCN và kỹ năng PTCT GDCN của sinh viên	83
2.5. THỰC TRẠNG VIỆC TỔ CHỨC RÈN LUYỆN KN PTCT GDCN CHO SINH VIÊN	88
2.5.1. Thực trạng kỹ năng PTCT GDCN TKT	88
2.5.2. Thực trạng tổ chức rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN TKT của SV.....	94
CHƯƠNG 3. BIỆN PHÁP GIÚP SINH VIÊN CAO ĐẲNG SỰ PHẠM MẦM NON NGÀNH GIÁO DỤC ĐẶC BIỆT RÈN LUYỆN KỸ NĂNG PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC CÁ NHÂN CHO TRẺ KHUYẾT TẬT	98
3.1. THIẾT KẾ NỘI DUNG VÀ QUY TRÌNH RÈN LUYỆN KỸ NĂNG PTCT GDCN CHO SINH VIÊN CĐSP MẦM NON NGÀNH GDĐB	98
3.1.1. Mục đích	98
3.1.2. Xây dựng mục tiêu rèn luyện kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân.....	98
3.1.3. Xây dựng nội dung và yêu cầu rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN.....	99
3.1.4. Thiết kế mô đun rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN.....	113
3.1.5. Thiết kế quy trình rèn luyện KN PTCT GDCN TKT cho sinh viên.....	121
3.2. TỔ CHỨC RÈN LUYỆN KỸ NĂNG PTCT GDCN CHO SINH VIÊN TRONG HỌC PHẦN KẾ HOẠCH GIÁO DỤC CÁ NHÂN.....	126
3.2.1. Mục đích – Ý nghĩa	126
3.2.2. Nội dung.....	127

3.2.3. Tổ chức thực hiện	128
3.2.4. Yêu cầu khi thực hiện	129
3.3. TỔ CHỨC RÈN LUYỆN KỸ NĂNG PTCT GDCN CHO SINH VIÊN TRONG HỌC PHẦN TỔ CHỨC THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH	129
3.3.1. Mục đích – Ý nghĩa	129
3.3.2. Nội dung rèn luyện	130
3.3.3. Tổ chức thực hiện	130
3.4. TỔ CHỨC RÈN LUYỆN KỸ NĂNG PTCT GDCN CHO SINH VIÊN TRONG THỰC HÀNH, THỰC TẬP SỬ PHẠM	132
3.4.1. Mục đích – Ý nghĩa	132
3.4.2. Nội dung.....	133
3.4.3. Tổ chức thực hiện	135
3.4.4. Yêu cầu khi thực hiện	135
CHƯƠNG 4. THỰC NGHIỆM SỬ PHẠM.....	136
4.1. TỔ CHỨC THỰC NGHIỆM	136
4.1.1. Mục đích thực nghiệm	136
4.1.2. Nội dung thực nghiệm	136
4.1.3. Qui mô và địa bàn thực nghiệm	137
4.1.4. Các tiêu chí đánh giá kết quả thực nghiệm.....	138
4.1.5. Tiến trình thực nghiệm	138
4.2. PHÂN TÍCH KẾT QUẢ THỰC NGHIỆM	144
4.2.1. Phân tích và đánh giá kết quả thực nghiệm	144
4.2.2. Kết luận về thực nghiệm	166
KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ.....	168
1. Kết luận.....	168
2. Kiến nghị.....	169
DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO	
PHỤ LỤC	

DANH MỤC BẢNG

Bảng 1.1 : Nội dung tìm hiểu khả năng – nhu cầu của TKT.....	46
Bảng 2.1. Chương trình khung đào tạo giáo viên ngành GD ĐB trình độ CĐ	59
Bảng 2.2. Nội dung chương trình đào tạo giáo viên Giáo dục đặc biệt bậc MN	60
Bảng 2.3 Nội dung chương trình đào tạo và kỹ năng PTCT GDCN của trường CĐSP TU'	62
Bảng 2.4. Chương trình đào tạo và kỹ năng PTCT GDCN 1 cho sinh viên	65
Bảng 2.5 Phân bổ việc rèn kỹ năng PTCTGDCN 2 trong chương trình đào tạo tại các trường CĐSP ngành GDĐB bậc mầm non.....	66
Bảng 2.6. Chương trình đào tạo và kỹ năng PTCT GDCN 3 cho sinh viên	67
Bảng 2.7. Chương trình đào tạo và kỹ năng PTCT GDCN 1 cho sinh viên	68
Bảng 2.8. Thực trạng trình độ đội ngũ giảng viên tại các cơ sở.....	74
đào tạo giáo viên GDĐB hệ Cao đẳng MN	74
Bảng 2.9. Nội dung và đối tượng khảo sát	77
Bảng 3.1. Các nhiệm vụ và công việc người GV dạy TKT phải thực hiện khi PTCT GDCN	99
Bảng 3.2: Tiêu chí đánh giá kỹ năng quan sát và phát hiện những nghi ngờ của trẻ	102
Bảng 3.3: Tiêu chí đánh giá kỹ năng xác định khả năng và nhu cầu của TKT	104
Bảng 3.4: Tiêu chí đánh giá kỹ năng thiết kế chương trình GD cho cá nhân TKT	108
Bảng 3.5: Tiêu chí đánh giá kỹ năng phân tích DH và thiết kế hoạt động dạy học ..	110
Bảng 3.6: Tiêu chí đánh giá chương trình và thực hiện CTGDCN	112
Bảng 3.7. Các mô đun nội dung rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN.....	114
Bảng 3.8. Cấu trúc mô đun Đánh giá khả năng, nhu cầu TKT (IEP01)	114
Bảng 3.9. Cấu trúc mô đun Dạy học (IEP02)	116
Bảng 4.1: Kết quả đo kỹ năng PTCT GDCN TKT của SV trước và sau thực nghiệm ..	145
Bảng 4.2: Kết quả đo kỹ năng PTCT GDCN TKT của SV trước và sau thực nghiệm 2 (n=45).....	157

DANH MỤC HÌNH VẼ, BIỂU ĐỒ

Hình 1.1. Quá trình phát triển chương trình cấp vi mô	25
Hình 1.2. Cấu trúc kỹ năng Phát triển chương trình giáo dục cá nhân TKT.....	28
Hình 1.2: Mô hình dạy học chung.....	48
Biểu đồ 2.1. Đánh giá kỹ năng phát triển chương trình GDCN theo ý kiến đánh giá....	93
của GVMN, GVSP, SV	93
Biểu đồ 4.1: Kỹ năng PTCTGDN TKT của nhóm TN trước TN (n=18)	149
Biểu đồ 4.2: Kỹ năng PTCT CN TKT của nhóm TN sau TN (n=18).....	150
Biểu đồ 4.3: Mức độ phát triển kỹ năng PTCT GDCN TKT của SV ở 2 nhóm TN và	
ĐC trước và sau TN vòng 1.....	155
Biểu đồ 4.4: Kỹ năng phát hiện những dấu hiệu nghi ngờ ở trẻ của nhóm TN trước	
TN (n=45)	159
Biểu đồ 4.5: Kỹ năng PTCT GDCN trẻ của nhóm TN sau TN (n=45)	161
Biểu đồ 4.6: Mức độ phát triển KNPTCT GDCN TKT của SV ở nhóm TN và ĐC	
trước và sau TN vòng 2	166

MỞ ĐẦU

1. TÍNH CẤP THIẾT CỦA ĐỀ TÀI

Đổi mới, tăng cường hiệu quả chất lượng đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của xã hội về nguồn nhân lực là nhiệm vụ cấp bách đối với các cơ sở đào tạo và việc rèn luyện kỹ năng nghề cho sinh viên và luôn được các trường đào tạo coi trọng đặc biệt là các trường nghề. Giáo dục đặc biệt là một ngành học khá non trẻ, từ năm 2002, Bộ đã chính thức mở các mã ngành đào tạo giáo viên mầm non chuyên ngành Giáo dục đặc biệt, giao cho Trường CĐSP Nhà trẻ Mẫu giáo Trung ương 1, Trường CĐSP Nhà trẻ Mẫu giáo Trung ương 2 và Trường CĐSP Nhà trẻ Mẫu giáo Trung ương 3 (1) thực hiện nhiệm vụ này. Đối tượng làm việc trực tiếp của SV tốt nghiệp ngành này là những trẻ khuyết tật (TKT) - những trẻ có những khiếm khuyết về mặt thể chất dẫn đến suy giảm những chức năng trong cơ thể ảnh hưởng trực tiếp đến quá trình nhận thức, sinh hoạt cũng như hòa nhập xã hội. Để dạy được nhóm trẻ này đòi hỏi người giáo viên cần có những hiểu biết rất chuyên sâu về đối tượng; có những kỹ năng chuyên biệt để đáp ứng nhu cầu rất đặc biệt này.

Tiếp cận cá nhân trong dạy học là một xu thế của nền giáo dục hiện đại nhằm hướng tới những sản phẩm giáo dục có chất lượng. Đối với dạy học trẻ khuyết tật, việc tiếp cận cá nhân lại càng đóng vai trò quan trọng hơn bao giờ hết. Thực tế hiện nay, các trường đào tạo giáo viên đặc biệt cũng đã ý thức việc cần phải chú trọng đến kỹ năng hỗ trợ cá nhân TKT cho sinh viên bởi họ đã ý thức được rằng mỗi trẻ đều có những nhu cầu rất riêng biệt; sẽ không có một chương trình hay công thức chung cho việc hỗ trợ một trẻ khuyết tật ngay khi chúng được chẩn đoán cùng một dạng tật. Trong thực tế đào tạo hiện nay, mặc dù có những đặc thù riêng của mỗi cơ sở (do điều kiện hay cách tiếp cận khi xây dựng và tổ chức thực hiện chương trình) thì việc chỉ ra những yêu cầu như là kỹ năng nghiệp vụ cần đào tạo thì các trường này chưa có điều kiện nghiên cứu và triển khai thực hiện được. Mặt khác, trong xu thế giáo dục hội nhập, Việt Nam cũng ngày càng thể hiện quyết tâm trong việc thực hiện các cam kết với quốc tế về việc đảm bảo Quyền trẻ em hay cũng chính là

những nỗ lực của các cấp chính quyền, ban ngành...trong việc đảm bảo những mục tiêu xã hội, mục tiêu giáo dục... và việc lựa chọn chương trình giáo dục hòa nhập TKT thực hiện ở tất cả các cấp học đã khẳng định một hướng đi phù hợp và hiệu quả, đảm bảo cơ hội và sự bình đẳng cho các em. Giáo dục hòa nhập đem lại cơ hội và sự phát triển cho nhóm trẻ này: trẻ được tham gia vào các hoạt động, cùng học trong chương trình giáo dục phổ thông. Tuy nhiên, trong cùng một độ tuổi, trẻ vừa có sự giống nhau nhưng cũng lại có sự khác nhau về khả năng tư duy, trình độ phát triển, khuynh hướng và tài năng hay thậm chí khác nhau về nhân cách, hoàn cảnh, nề nếp gia đình, khả năng kinh tế, khác nhau về nhận thức của cha mẹ về giáo dục... Những điều này lại đặt ra cho những yêu cầu về việc đảm bảo kỹ năng nghề của giáo viên tại các cấp học hay chính là việc rèn luyện tay nghề cho họ ngay từ các cơ sở đào tạo.

Có thể nói, muốn tổ chức tốt các hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ khuyết tật điều kiện tiên quyết là trẻ cần có một chương trình giáo dục cá nhân. Vì thế, việc trang bị kiến thức, rèn luyện kỹ năng cho sinh viên sư phạm ngành Giáo dục đặc biệt về phát triển chương trình giáo dục cá nhân trẻ khuyết tật là hết sức quan trọng đối với các em sau khi tốt nghiệp ra trường, làm việc trực tiếp với TKT tại cơ sở.

Qua thực tiễn chúng tôi tìm hiểu về chương trình đào tạo giáo viên giáo dục đặc biệt bậc mầm non hiện nay, mặc dù đã có những nội dung liên quan đến việc lý thuyết xây dựng chương trình cá nhân nhưng quan trọng hơn là việc tổ chức rèn các kỹ năng này cho sinh viên trong suốt 3 năm đào tạo như thế nào lại là một mảng vẫn chưa được đề cập, là vấn đề cần bàn, đặc biệt là các đợt thực hành thực tập - cơ hội rèn tay nghề cho sinh viên. Các nhiệm vụ thực hành ở đây chúng tôi nhận thấy mới hầu như chỉ dừng lại ở việc theo một chương trình đã định sẵn từ phía cơ sở thực tập hay chỉ liên quan đến việc giảng dạy, hoàn toàn chưa có kỹ năng phát triển chương trình cá nhân phù hợp với từng TKT. Tại một số trung tâm giáo dục chuyên biệt hay trung tâm hỗ trợ giáo dục hòa nhập, chúng tôi cũng nhận thấy: chương trình dạy vẫn tập trung nhiều vào chương trình phổ thông, lấy chương trình phổ thông làm căn cứ để thực hiện mà chưa có chương trình

giáo dục cá nhân dựa trên các “vấn đề” của trẻ. Thêm vào đó, giáo viên tại các cơ sở này hầu hết cũng chưa có những kỹ năng phát triển chương trình cá nhân cho dù họ ý thức việc phải lập KHGDCN cho từng trẻ. Với lịch sử phát triển còn khá khiêm tốn, các cơ sở đào tạo GVSP mầm non ngành GDDB hay chính tại các cơ sở chăm sóc, giáo dục TKT, việc nghiên cứu và tìm ra cách thức tổ chức, rèn luyện sinh viên, bồi dưỡng kỹ năng này cho GV sẽ là một hướng nghiên cứu mang tính ứng dụng, góp phần cho các cơ sở đào tạo này cũng như các cơ sở trực tiếp chăm sóc giáo dục TK ngày một hoàn thiện, nâng cao chất lượng công tác giáo dục - đào tạo của mình, đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của xã hội.

Đó chính là lý do chúng tôi chọn đề tài nghiên cứu này.

2. MỤC ĐÍCH NGHIÊN CỨU

Đề xuất các biện pháp để giúp sinh viên Cao đẳng sư phạm mầm non ngành giáo dục đặc biệt rèn luyện kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân trong thời gian đào tạo tại trường sư phạm.

3. KHÁCH THỂ VÀ ĐỐI TƯỢNG NGHIÊN CỨU

3.1. Khách thể nghiên cứu

Quá trình đào tạo giáo viên ngành giáo dục đặc biệt bậc mầm non

3.2. Đối tượng nghiên cứu

Các hoạt động dạy học thuộc lĩnh vực đào tạo nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên sư phạm giáo dục đặc biệt bậc mầm non: kỹ năng phát triển CTGDCN TKT

4. GIẢ THUYẾT KHOA HỌC

Nếu các biện pháp tập trung vào những kỹ năng cơ bản trong phát triển chương trình giáo dục cá nhân, dựa vào những hoạt động dạy học trong các học phần Tổ chức thực hiện chương trình, Kế hoạch giáo dục cá nhân; dựa vào những nhiệm vụ cụ thể thực hiện tại các đợt thực hành, thực tập sư phạm cũng như việc hướng dẫn sinh viên tiếp tục thường xuyên rèn luyện sau khi tốt nghiệp thì các biện pháp này sẽ hỗ trợ tốt việc học kỹ năng xây dựng chương trình cá nhân của sinh viên ngành giáo dục đặc biệt sư phạm mầm non.

5. GIỚI HẠN VÀ PHẠM VI NGHIÊN CỨU

- Chúng tôi nghiên cứu tại 3 trường đào tạo giáo viên giáo dục đặc biệt bậc mầm non: Trường CĐSP Trung Ương, CĐSP Trung ương Nha Trang, CĐSP Trung ương thành phố Hồ Chí Minh (khoa Giáo dục đặc biệt)

- Đối tượng khảo sát ngoài giảng viên, sinh viên khoa GDĐB 3 trường CĐ nói trên, chúng tôi còn khảo sát giáo viên mầm non dạy hòa nhập tại địa bàn Hà nội, Bắc Cạn và Hồ Chí Minh.

- Đề tài sẽ tập trung nghiên cứu vào khâu giảng dạy, thực hành bộ môn của học phần Tổ chức thực hiện chương trình, Kế hoạch giáo dục cá nhân và thực hành thực tập cho sinh viên để chú trọng hơn vào các kỹ năng sau của KN PTCT GDCN: Kỹ năng đánh giá, phát hiện nghi ngờ ở trẻ (KN PHNN), Kỹ năng xác định nhu cầu cá nhân (XĐNCCN), Kỹ năng lập kế hoạch và thiết kế chương trình GD (KNTKCT), Kỹ năng phân tích và thiết kế các hoạt động dạy học (KN PT&TKDH)

6. NHỮNG LUẬN ĐIỂM BẢO VỆ

6.1. Kế hoạch giáo dục cá nhân là một công cụ hữu hiệu bắt buộc phải có khi làm việc với TKT và do chính giáo viên phát triển trong điều kiện của lớp mình. Do vậy không có một kế hoạch hay chương trình chung một nhóm trẻ hay cá nhân trẻ được yêu cầu từ trên xuống. *Đây được coi như một kỹ năng nghề nghiệp cần thiết bắt buộc phải có của sinh viên sư phạm ngành GDĐB và phải được rèn luyện ngay từ khi ngồi trên ghế nhà trường.*

6.2. Phát triển chương trình giáo dục cá nhân đòi hỏi các kỹ năng tổ hợp bao gồm các nhóm kỹ năng cơ bản sau đây: Kỹ năng quan sát, phát hiện những dấu hiệu nghi ngờ ở trẻ; Kỹ năng đánh giá và xác định nhu cầu hỗ trợ cá nhân; Kỹ năng lập kế hoạch, thiết kế chương trình giáo dục cá nhân; Kỹ năng phân tích chương trình và thiết kế hoạt động dạy học phù hợp với từng trẻ; Kỹ năng đánh giá chương trình giáo dục và thực hiện chương trình giáo dục cá nhân TKT.

6.3. KN PTCT GDCN không phải tự nhiên hoặc ngày một ngày hai có được mà cần được rèn từ quá trình bắt đầu đào tạo trong trường sư phạm đến thời kỳ hoạt động nghề nghiệp của giáo viên. Để rèn luyện được kỹ năng này, Nhà trường có thể tổ chức, hướng dẫn sinh viên rèn luyện trong các nhiệm vụ thực hành sư phạm và thực hành bộ môn (Học phần: Tổ chức thực hiện chương trình và Kế hoạch giáo dục cá nhân)

7. NHIỆM VỤ NGHIÊN CỨU

7.1. Xây dựng cơ sở lý luận của việc rèn luyện kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân cho sinh viên CDSP ngành giáo dục đặc biệt (GDĐB)

7.2. Xác định cơ sở thực tiễn của việc rèn luyện KN PTCT GDCN trong ngành sư phạm giáo dục đặc biệt bậc mầm non

7.3. Thiết kế các biện pháp dạy học nhằm rèn luyện KN PTCT GDCN cho sinh viên

7.4. Tổ chức thực nghiệm sư phạm ở các cơ sở đào tạo giáo viên ngành Giáo dục đặc biệt bậc mầm non

8. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

8.1. Các phương pháp nghiên cứu lý luận

- Nghiên cứu so sánh kinh nghiệm quốc tế về phát triển CT GDCN
- Phân tích, tổng hợp lý thuyết về những vấn đề liên quan
- Khái quát hóa để xây dựng hệ thống khái niệm

8.2. Các phương pháp nghiên cứu thực tiễn

- Phương pháp điều tra giáo dục, sử dụng phiếu hỏi để nghiên cứu thực trạng dạy học nhằm rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN cho sinh viên sư phạm giáo dục đặc biệt bậc mầm non.

- Phương pháp tổng kết kinh nghiệm về chương trình giáo dục cá nhân cũng như các KN PTCT GDCN nhằm tìm kiếm, tham khảo để có thể vận dụng

- Thực nghiệm sư phạm nhằm kiểm nghiệm tính hiệu quả của các biện pháp dạy học nhằm rèn luyện kỹ năng phát triển chương trình cá nhân cho sinh viên sư phạm giáo dục đặc biệt bậc mầm non.

8.3. Các phương pháp khác

- Phương pháp chuyên gia: Tranh thủ ý kiến của chuyên gia về các vấn đề chương trình cá nhân, kỹ năng phát triển chương trình cá nhân, kinh nghiệm tổ chức rèn những kỹ năng này cho sinh viên.

- Phương pháp xử lý thống kê: Sử dụng phương pháp thống kê Toán học để kiểm nghiệm hai mẫu liên quan và kiểm nghiệm hai mẫu độc lập...; để xử lý số liệu điều tra và kết quả thực nghiệm sư phạm.

9. NHỮNG ĐÓNG GÓP MỚI CỦA LUẬN ÁN

Luận án “*Rèn luyện KN PTCT GDCN cho sinh viên CĐSP ngành Giáo dục đặc biệt bậc mầm non*” góp phần:

9.1. Về mặt lý luận: Kết quả nghiên cứu của luận án bổ sung và làm phong phú về lý luận rèn luyện kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân cho người giáo viên dạy TKT; xác định những nội dung cụ thể cho việc rèn luyện kỹ năng này cho SV Cao đẳng SPMN ngành GDDB; xác định những yêu cầu cũng như những biện pháp cụ thể để rèn luyện kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân cho sinh viên... nhằm nâng cao hiệu quả của việc đào tạo những giáo viên đáp ứng được yêu cầu thực tiễn dạy TKT .

9.2. Về mặt thực tiễn: Kết quả nghiên cứu thực tiễn của luận án giúp các nhà nghiên cứu giáo dục, giảng viên, giáo viên xác định những vai trò cũng như những yêu cầu cụ thể của việc rèn luyện kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân của một giáo viên dạy TKT; đối chiếu với thực tiễn đã đạt được, bao gồm cả mặt thuận lợi và khó khăn, để từ đó họ xác định cho mình cách thức hình thành và hoàn thiện hơn nữa kỹ năng vô cùng cần thiết của người giáo viên dạy TKT: kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân

9.3. Kết quả thực nghiệm các biện pháp dạy học trong rèn luyện kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân cho sinh viên CĐSP ngành giáo dục đặc biệt bậc mầm non đóng góp sự khẳng định: Một là, rèn luyện kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân là quá trình bắt đầu đào tạo trong trường sư phạm đến thời kỳ hoạt động nghề nghiệp của giáo viên. Hai là, trong giai đoạn đào tạo sư phạm, sinh viên cần rèn luyện những kỹ năng cơ bản như: Kỹ năng đánh giá, phát hiện nghi ngờ ở trẻ (KN PHNN), Kỹ năng xác định nhu cầu cá nhân (XĐNCCN), Kỹ năng lập kế hoạch và thiết kế chương trình GD (KNTKCT), Kỹ năng phân tích và thiết kế các hoạt động dạy học (KN PT&TKDH). Các nội dung của các kỹ năng này sẽ được rèn luyện trong các giờ lên lớp của các học phần Tổ chức thực hiện chương trình, Kế hoạch giáo dục cá nhân và tập trung rèn luyện trong quá trình thực hành thực tập. Điều đó góp phần nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên cũng như chất lượng dạy học TKT.

10. CẤU TRÚC LUẬN ÁN

Ngoài phần mở đầu, kết luận và kiến nghị, danh mục các công trình công bố liên quan tới đề tài nghiên cứu, luận án được cấu trúc thành 4 chương:

Chương 1. Cơ sở lí luận của việc rèn luyện kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân hóa ở trường sư phạm

Chương 2. Cơ sở thực tiễn của việc tổ chức rèn luyện KN PTCT GDCN hóa cho sinh viên sư phạm giáo dục đặc biệt bậc mầm non

Chương 3. Các biện pháp nhằm giúp sinh viên rèn luyện KN PTCT GDCN ở trường sư phạm

Chương 4. Thực nghiệm sư phạm

Chương 1
CƠ SỞ LÝ LUẬN CỦA VIỆC DẠY HỌC NHẪM RÈN LUYỆN KỸ NĂNG
PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC CÁ NHÂN TRẺ KHUYẾT
TẬT CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM MẦM NON NGÀNH
GIÁO DỤC ĐẶC BIỆT

1.1. LỊCH SỬ NGHIÊN CỨU

1.1.1. Những nghiên cứu trên thế giới

➤ *Những nghiên cứu về dạy học nhằm rèn luyện kỹ năng*

Vào những năm 20 của thế kỷ XX các nhà Giáo dục học Xô Viết như: H.K.Krupxkai, A.X Macarenco [1; tr76], [39], [57] [60; tr178], [36; tr34] [37] đã đi sâu nghiên cứu ý nghĩa của việc đặt kế hoạch và tự kiểm tra, đặc biệt là H.K.Krupxkai rất quan tâm đến việc hình thành các kỹ năng lao động cho học sinh phổ thông trong việc dạy, hướng nghiệp cho họ.

Sau 1970 khi lý thuyết hoạt động của A.N Lêônchep ra đời, hàng loạt các công trình nghiên cứu kỹ năng, kỹ xảo được công bố dưới ánh sáng lý thuyết hoạt động. Những công trình này đã phân biệt rõ hai khái niệm và con đường hình thành kỹ năng là *kinh nghiệm* và *tri thức trước đó*.

X.I Kixegov [57; tr88] trong công trình nghiên cứu về kỹ năng hoạt động sư phạm đã phân tích khá sâu về kỹ năng trong khi tiến hành thực nghiệm hình thành kỹ năng ở sinh viên sư phạm, ông nêu ra ý kiến: khả năng hoạt động sư phạm có đối tượng là con người, hoạt động này rất phức tạp, đòi hỏi sự sáng tạo, không thể hành động theo một khuôn mẫu cứng nhắc. Kỹ năng hoạt động sư phạm đòi hỏi tính nghiêm túc, mặt khác đòi hỏi tính mềm dẻo ở mức độ cao, ông phân biệt hai kỹ năng: Kỹ năng bậc thấp (được hình thành đầu tiên qua các hoạt động giản đơn, nó là cơ sở hình thành kỹ xảo) và Kỹ năng bậc cao (kỹ năng nảy sinh lần thứ hai sau khi đã có được tri thức và kỹ xảo)

Người có công trong việc nghiên cứu kỹ năng, kỹ xảo đưa ra được các phương pháp thành kỹ năng phải kể đến là V.V.Tsebuseva [116], [118, Sđd], [166]. Bà đã nghiên cứu kỹ về kỹ năng, kỹ xảo lao động. Theo bà “kỹ năng với tư cách là khả năng (trình độ được chuẩn bị) thực hiện một hành động nào đó thì dựa trên cơ

sở những tri thức và kỹ năng được hoàn thiện lên cùng với chúng”. Kỹ năng thường có liên quan đến khả năng vận dụng kinh nghiệm cũ trong việc thực hiện những hành động mới, trong điều kiện mới. V.V.Tsebuseva đã nêu lên các điều kiện và các bước hình thành kỹ năng. Bà khẳng định “các quá trình nhận thức trong học tập càng tích cực bao nhiêu thì các kỹ năng, kỹ xảo càng nhanh chóng và hoàn thiện bấy nhiêu”. Từ đó bà đưa ra kết luận sư phạm rất quan trọng “Khi huấn luyện nên rút dần vai trò của nhà giáo dục để người học tự làm lấy thì kỹ năng sẽ được hình thành nhanh chóng và ổn định hơn. Mặt khác, nhà trường cũng phải chú ý đúng mức đến chất lượng các kỹ năng, kỹ xảo nếu không ở học sinh có thể hình thành kỹ năng, kỹ xảo chưa hoàn thành mà sau này phải học lại là nhiệm vụ phức tạp hơn học cái mới”. Trong tác phẩm của mình bà đã nêu lên những phương pháp và điều kiện rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo cho học sinh. Bà cho rằng “Tuỳ theo đặc điểm của các kỹ năng, kỹ xảo mà định ra các hình thức tổ chức, phương pháp và biện pháp giảng dạy thích hợp. Bà nhấn mạnh yếu tố tích cực của học sinh. Vì vậy mà việc áp dụng các phương pháp, biện pháp dạy học nâng cao tính tích cực tư duy của học sinh có ý nghĩa rất quan trọng.

V.P.Smurch nhà giáo dục học Liên Xô (cũ) trong tác phẩm “nghề của tôi - giáo viên mầm non” đã nói rằng “để hình thành kỹ năng vấn đề quan trọng phải có tình cảm hứng thú đến với nó, làm cho quá trình rèn luyện rút ngắn và đỡ tiêu hao sức lực”. [162], [168]

Một số tác giả như N.V.Savin chỉ đề cập đến năng lực sư phạm. Ông cho rằng năng lực sư phạm được coi là sự kết hợp phức tạp các thuộc tính tâm lý cá nhân, là điều kiện để đạt kết quả cao trong việc giáo dục và giảng dạy trẻ em [32]

Chúng tôi cho rằng kỹ năng sư phạm là khả năng nắm vững và vận dụng sáng tạo những tri thức, cách thức, biện pháp nhằm thực hiện có hiệu quả một số thao tác hay một loạt các thao tác phức tạp của hành động sư phạm.

Để rèn luyện kỹ năng sư phạm, người ta đi xác định những kỹ năng cụ thể và O.A.Abdullina dựa vào chức năng của người thầy giáo đã phân loại các nhóm kỹ năng sau: [9], [27], [39], [57]

- 1). Kỹ năng nghiên cứu học sinh;
- 2). Kỹ năng tổ chức giảng dạy và giáo dục;
- 3). Kỹ năng tiến hành công tác giáo dục xã hội

Ba nhóm kỹ năng trên tương ứng vào ba chức năng: chức năng nghiên cứu học sinh, chức năng tổ chức giảng dạy và giáo dục, chức năng tiến hành công tác giáo dục xã hội. Trong các kỹ năng trên thì kỹ năng tổ chức giảng dạy và giáo dục là cơ bản nhất.

A.V.Petropxkin dựa vào chức năng nhiệm vụ của người thầy giáo, đặc điểm nghề nghiệp dạy học đã nêu ra hệ thống kỹ năng và kỹ xảo sau: 1). Kỹ năng kỹ xảo thông tin; 2). Kỹ năng kỹ xảo động viên; 3). Kỹ năng kỹ xảo phát triển. 4). Kỹ năng kỹ xảo định hướng [62, Sdd]

Giáo sư N.V.Kuzomina dựa vào quá trình đào tạo sinh viên thành người chuyên gia, người thầy giáo đã nêu ra 05 nhóm kỹ năng cơ bản là: 1). Nhóm kỹ năng nhận thức; 2). Nhóm kỹ năng thiết kế; 3). Nhóm kỹ năng kết cấu; 4). Nhóm kỹ năng giao tiếp; 5). Nhóm kỹ năng tổ chức

Cách phân loại hệ thống kỹ năng sư phạm trên đã nêu ra hệ thống một cách đầy đủ những kỹ năng cơ bản cần thiết trên cơ sở chức năng, nhiệm vụ của người giáo viên. Đồng thời cách phân loại như trên cũng chỉ ra được mối quan hệ giữa kỹ năng nền tảng và kỹ năng chuyên biệt là mối quan hệ giữa cái bộ phận và cái toàn thể, cái riêng và cái chung trong hệ thống kỹ năng sư phạm.

➤ *Những nghiên cứu về dạy học nhằm rèn luyện kỹ năng phát triển chương trình và chương trình GDCN*

Thuật ngữ chương trình dạy học đã xuất hiện từ những năm 1820, tuy nhiên việc sử dụng thuật ngữ này như một cách chuyên nghiệp thì chỉ xuất hiện khoảng một thế kỷ sau đó. Từ những năm 20 của thế kỷ XX, ở Mỹ bắt đầu có những cuộc thảo luận về cương trình, đặc biệt từ cuối những năm 50 trở đi, những vấn đề về chương trình và lý luận về chương trình trở thành trung tâm chú ý của khoa học giáo dục Mỹ, của các nước nói Tiếng Anh, sau đó lan sang khu vực các nước nói tiếng Đức, tiếng Pháp...

Jean Mare Gaspard Itard (1774 - 1836), người đầu tiên đưa ra “Kế hoạch cá nhân”. Ông là một bác sĩ kiêm nhà giáo dục người Pháp -. Ông được giao chăm sóc một “cậu bé hoang dã vùng Eveyron”, là một thiếu niên mà người ta tìm thấy em khi em đang gào thét man rợ tại khu rừng Eveyron [132]. Itard đã phản đối quan điểm cho rằng cậu bé này bị bệnh điên, theo ông nguyên nhân của tình trạng đó là

do cậu bé đã bị tước đoạt những trải nghiệm sống. Ông nhìn nhận cậu này như là một người có các cơ quan không được linh hoạt, sự cảm nhận diễn ra chậm chạp, đó là một trường hợp bệnh lí đơn thuần và thuộc phạm vi điều trị của y tế. [128; tr212]. Itard thực hiện kế hoạch của mình không chỉ vì động cơ nhân đạo mà còn nhằm thử nghiệm nhằm “xác định mức độ trí tuệ và tình trạng tư duy của một thiếu niên đã bị tách rời giáo dục từ lúc ấu thơ, bị cô lập khỏi những cá thể cùng loài”. Kế hoạch nghiên cứu của Itard về tác động của việc tách trẻ khỏi giáo dục quá sớm đã trở thành một thử nghiệm cho việc áp dụng các phương pháp hướng dẫn có hệ thống cho người bệnh su này. Dựa theo quan niệm của Condillac ông cho rằng: “Suy nghĩ tức là cảm giác” và ông đã thiết kế một “chương trình có khả năng kích thích các cảm giác”, sau đó đưa chúng vào quá trình học ngôn ngữ và nhận thức. Kế hoạch hướng dẫn này bao gồm những hoạt động nhằm phát triển các chức năng cảm giác, các chức năng tư duy, và các chức năng tình cảm. Những hoạt động này được thiết kế như một chuỗi các hành động liên tiếp, nhưng trong thực tế Itard nhận thấy rằng chúng cần có sự kết nối và liên hệ với nhau. Phương pháp của ông được tiến hành với 5 mục tiêu: [128; tr225], [41; tr28]

- Làm trẻ quan tâm tới cuộc sống xã hội bằng cách mang lại cho trẻ những điều tốt đẹp thay vì cuộc sống mà trẻ đã trải qua
- Đánh thức sự nhạy cảm của thần kinh bằng những kích thích và tình cảm mạnh mẽ
- Mở rộng tầm tư duy cho trẻ bằng cách gây cho trẻ những nhu cầu mới và tăng các tiếp xúc xã hội
- Hướng dẫn trẻ sử dụng ngôn ngữ bằng cách tạo ra các bài tập bất chước
- Buộc trẻ phải thực hiện phân tích tư duy đơn giản đối với những đồ vật mà trẻ cần tới trong một thời gian, sau đó áp dụng quá trình tư duy này lên những đồ vật được chọn để hướng dẫn

Như vậy là Itard đã tạo ra một phương pháp có ảnh hưởng lớn tới thực hành cho đến nay, đó là *ý tưởng vận dụng các mục tiêu và chiến lược hướng dẫn, giảng dạy vào việc phát triển nhu cầu và điểm mạnh của từng đứa trẻ, hay chính là “chương trình giáo dục cá nhân”* và nó đã trở thành dấu hiệu để xác định chất lượng của Giáo dục đặc biệt.

Phát triển niềm tin của Itard, Seguin [157; tr32] đã cho rằng các giác quan vốn không hoạt động *có thể khôi phục và xuất hiện trở lại một cách có hệ thống trong quá trình học tập, rèn luyện*, Seguin đã công nhận có một vòng tròn khép kín liên kết mỗi cảm giác của giác quan với một hoạt động tinh thần (chính là phản ánh) và chức năng tinh thần (biểu hiện). Ông khẳng định việc tập luyện sẽ tăng cường những liên kết này và việc tập luyện với một giác quan sẽ được truyền tới các giác quan khác, rồi tổng hợp lên vòng tròn cảm giác - phản ánh - biểu hiện trong các hoạt động trí tuệ xã hội và theo ông thì ngay cả đứa TKT nặng nhất cũng vẫn thường loé lên những khoảnh khắc nhận biết, trên cơ sở đó có thể xây dựng việc học tập cho trẻ. Seguin nhấn mạnh sự thống nhất giữa quá trình quá trình phát triển thể chất, xã hội và trí tuệ với giáo dục như là” sự thống nhất của các phương tiện nhằm phát triển các khả năng tinh thần, trí tuệ và thể chất một cách hài hoà và hiệu quả”. Ông *nhấn mạnh rằng các giáo viên phải nỗ lực tìm ra bản chất tinh thần vốn có của mỗi trẻ, tức tìm ra mối quan tâm và sự tò mò của trẻ để đưa vào tập luyện. Đây chính là những kỹ năng cần thiết của giáo viên khi thực hiện chương trình GDCN cho TKT*. Sau đó có Rousseau, Samuel Gridley Howe [112,tr87] những người khẳng định rằng trẻ em cần được khuyến khích khám phá thế giới của chúng dù việc đó có đưa đến nguy cơ làm hỏng một cái gì đó. Theo Seguin, kỉ luật hay những yêu cầu là những gì vẫn phải quán triệt vì tình thương yêu chân thành phải được thể hiện trong việc hướng dẫn và dạy dỗ nghiêm túc. Mục đích của hướng dẫn *không phải là để tạo sự tuân theo mà là nhằm tới sự tự chủ* và ông tin rằng việc hướng dẫn cần dựa trên sự quan sát trẻ một cách tổng thể và chú trọng vào những hành động và kinh nghiệm của trẻ với các đồ vật. *Đây cũng chính là mục đích cơ bản của chương trình GDCN sẽ hướng đến*.

Sự nỗ lực của các nhà tiên phong như Itard, Edouard Seguin, Samuel Gridley Howe đã giúp đưa đến việc thành lập hàng loạt trường học cho TKT ở cả châu Âu và nước Mỹ ngay sau đó.

Ovide Decroly [111] đã đưa ra phương pháp giảng dạy trong lớp học có học sinh khuyết tật là sử dụng những trò chơi, những bài học sinh động, các hành động *dựa trên sở thích của từng cá nhân và kinh nghiệm thực tế đối với các đồ vật*. Trẻ học các khái niệm toán thông qua việc tính và đo các đồ vật trong môi trường của

chúng, liên hệ kĩ năng đọc với viết bằng việc xây dựng những cuốn sách của riêng mình. Phương pháp này của Ovide Decroly đã được các nhà giáo dục đặc biệt ở châu Âu áp dụng. Phương pháp của Ovide Decroly *chính là khởi nguồn cho việc tổ chức lớp học thành các đơn vị nhỏ theo chủ đề, hay chính là các góc hoạt động của lớp mẫu giáo ngày nay và cũng là cơ sở của dạy học đáp ứng sự cá biệt, một trong những yêu cầu trong thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân*. [104; tr198], [45; Sđd tr34], [D]. Năm 1924 Wallin [5; tr33], [119; tr155] một nhà giáo dục đặc biệt của Mỹ cho rằng bài giảng trong lớp học đặc biệt nên *dựa trên nhu cầu giáo dục hơn là dựa trên chỉ số IQ; và mục đích nên hướng đến khả năng trở lại các lớp học bình thường*. Farrell sau đó cũng đưa ra khái niệm “lớp học không phân chia theo đánh giá”, khái niệm này là nhằm mục đích hướng đến sự đa dạng của các học sinh trong lớp học. Tuy nhiên rất nhiều giáo viên lại thực hiện nó đơn giản bằng cách đưa những chỉ dẫn của một nhóm lớn cho một nhóm nhỏ.

Tháng 10-1934, cơ quan giáo dục Hoa kỳ đã tài trợ cho một hội thảo 3 ngày về giáo dục cho TKT . *Báo cáo tổng hợp kết quả hội nghị đã khẳng định mục tiêu và chương trình giáo dục đặc biệt nên dựa vào việc giáo dục từng trẻ: nắm bắt những khả năng, hạn chế và sở thích của trẻ, để trẻ tự tiến bộ dựa trên năng lực bản thân, không buộc trẻ vào những hoạt động vượt quá khả năng của trẻ, hướng trẻ tham gia vào một số công việc của xã hội và một số hoạt động văn hóa - xã hội trong khả năng của trẻ*. Các trung tâm Mỹ đã tiến hành việc đào tạo kỹ năng lao động cho trẻ dựa trên luận điểm này [6], [68].

Maria Montessori (1870 – 1952) là nhà giáo dục người Italia có nhiều đóng góp cho giáo dục đặc biệt trong thế kỉ 20. Bà là người quan tâm nhiều đến trẻ Chậm phát triển trí tuệ và đã mở trường để đón nhận trẻ chậm phát triển vào học vào học. Hệ thống giáo dục mà bà xây dựng là một hệ thống giáo dục tồn tại lâu dài và nổi tiếng nhất. Về phương pháp giáo dục, Maria Montessori phát biểu: “ Trẻ nhỏ cần có các đối tượng để hành động, các đối tượng đó giống như thức ăn để nuôi trí tuệ”. Bà chủ trương vẫn sử dụng cách tiếp cận cơ bản đó để tạo thuận lợi cho quá trình phát triển của trẻ về thể chất, các mặt xã hội trí tuệ, đạo đức và tinh thần khi trẻ nhỏ tiến triển dần [92]. Đặc biệt trong một trong 4 tiền đề của phương pháp này là “*trẻ em cần nhận được sự trân trọng của người lớn như những cá thể riêng biệt*” – đó cũng

là một quan điểm xuất phát để đảm bảo cho một chương trình giáo dục cá nhân phù hợp, hiệu quả. [130], [157; tr13].

1.1.2. Những nghiên cứu tại Việt nam

Tại Việt Nam chưa có công trình nào đi sâu vào nghiên cứu về kỹ năng của giáo viên về xây dựng chương trình GDCN cho TKT. Tuy nhiên, tại một số Trung tâm, Viện, trường, nơi có các hoạt động liên quan đến TKT cũng đã bước đầu đề cập tới những vấn đề liên quan đến việc xây dựng KHGDCN cho TKT . Cụ thể là:

- Năm 1993 trung tâm nghiên cứu trẻ em xuất bản cuốn “Trẻ chậm khôn” do bác sĩ Phạm Văn Đoàn chủ biên có đoạn viết:[35; tr65] “Một việc đầu tiên là tìm hiểu từng em một, xác định cho được: Mức độ chậm khôn...; Cá tính của từng em..Muốn hiểu rõ trình độ phát triển và cá tính của từng em cần xây dựng một hồ sơ đầy đủ, ghi chép lại những điều hỏi han, quan sát, khám nghiệm, và theo dõi thường xuyên mọi biến chuyển. Tóm lại, phải vẽ ra bức tranh nhiều mặt hiện hữu và xây dựng tiểu sử, lý lịch của từng em". Thực chất thì *đây chính là những kỹ năng cần có để có thể xây dựng được một chương trình GDCN phù hợp cho một trẻ cụ thể.*

Năm 1995, trung tâm giáo dục TKT thuộc viện KHGD đã xuất bản cuốn “Giáo dục hoà nhập cho TKT ở Việt Nam” do Trịnh Đức Duy và các cộng sự viết [31; tr41]. Cuốn sách đề cập đến quy trình giáo dục hoà nhập cho TKT bao gồm 5 bước: Quan sát; Đặt mục tiêu; Kế hoạch thực hiện mục tiêu; Các giải pháp thực hiện kế hoạch; Kiểm tra, đánh giá. *Đây cũng lại là các bước xây dựng và thực hiện KHGDCN cho TKT.* Ngoài ra có một số tác giả như Nguyễn Ngọc Mai Hương, Nguyễn Xuân Hải, [45],... trong một số công trình nghiên cứu cũng đã đề cập đến mẫu và quy trình xây dựng bản KHGDCN cho trẻ Chậm phát triển trí tuệ, Trẻ Khiếm thính... song hầu hết các công trình này đều *tập trung vào những kỹ thuật cũng như mô tả về thực trạng lập kế hoạch hiện nay tại các cơ sở dạy TKT chứ chưa đề cập đến vấn đề cốt lõi của một KHGDCN đó chính là sự phù hợp về mặt nội dung hỗ trợ cho từng TKT hay còn gọi là chương trình cá nhân.*

Năm 2005, Trường CĐSP Nhà trẻ Mẫu giáo Trung Ương 1 [82; tr23-65] đã thực hiện một công trình nghiên cứu về quy trình thực hành thực tập sư phạm cho sinh viên ngành giáo dục đặc biệt do chủ nhiệm đề tài do Ths Nguyễn Thị Thanh

cùng các cộng sự tiến hành có mã số B2005-46-13. Nhóm nghiên cứu *đã xác lập được hệ thống các kỹ năng mà sinh viên sau khi tốt nghiệp cần đạt được* cũng như một quy trình thực hành, thực tập gồm 4 giai đoạn. Cụ thể:

- Các kỹ năng nghề nghiệp sinh viên cần phải đạt được:

+ *Có kỹ năng chăm sóc TKT tuổi mầm non*: Biết phân tích chương trình chăm sóc, giáo dục trẻ em theo từng lứa tuổi; Biết đánh giá đúng sự phát triển của trẻ em dưới ảnh hưởng của các yếu tố chăm sóc, giáo dục bằng các thao tác cân, đo, sử dụng biểu đồ tăng trưởng...; Biết tổ chức chăm sóc trẻ theo chế độ vệ sinh hợp lý như ăn, ngủ, vệ sinh, chế độ sinh hoạt; Biết phân tích chế độ dinh dưỡng của trẻ hàng ngày; Biết giám sát dinh dưỡng và sức khỏe của trẻ hàng ngày; Biết phát hiện và xử lý ban đầu một số bệnh, tai nạn thường gặp ở trẻ trong quá trình chăm sóc – giáo dục trẻ hàng ngày.

+ *Có kỹ năng giáo dục TKT tuổi mầm non*: Nghiên cứu các loại chương trình chăm sóc và giáo dục trẻ em và các tư liệu chuyên môn để lựa chọn nội dung giáo dục phù hợp với từng lứa tuổi; Tổ chức quá trình giáo dục trẻ theo từng lứa tuổi theo chương trình chăm sóc và giáo dục trẻ em một cách khoa học (xây dựng kế hoạch, soạn giáo án, chuẩn bị các điều kiện thực hiện, kiểm tra đánh giá và điều chỉnh hoạt động sư phạm); Tổ chức quá trình giáo dục trẻ bằng nhiều hình thức khác nhau theo chương trình chăm sóc và giáo dục trẻ phù hợp với từng độ tuổi, cá nhân trẻ; Tổ chức các hoạt động tập thể (hoạt động chung - tiết học), chú ý phát triển tập thể trẻ và cá nhân trẻ một cách toàn diện, hài hòa; Hiểu trẻ, phân tích, đánh giá sự phát triển của trẻ em dưới ảnh hưởng của các yếu tố giáo dục, yếu tố tự nhiên và các yếu tố xã hội khác; Dự đoán sự phát triển của trẻ ở các lĩnh vực như: kỹ năng vận động thô, kỹ năng vận động tinh, ngôn ngữ, nhận thức và kỹ năng xã hội; Quan sát, phân tích quá trình giáo dục trong các nhóm trẻ một cách toàn diện trong việc thực hiện chương trình chăm sóc giáo dục trẻ theo quy định của từng lứa tuổi; Biết cách giao tiếp với trẻ trong các hoạt động hàng ngày; Biết cách tổ chức các hoạt động vui chơi, hoạt động góc và có kỹ năng chơi với trẻ; Xử lý các tình huống xảy ra trong quá trình giáo dục trẻ hàng ngày

+ *Kỹ năng tìm hiểu khả năng và nhu cầu của TKT* : Quan sát, lựa chọn các thang đo, mẫu biểu phù hợp với từng dạng khó khăn của trẻ để tìm hiểu khả năng và

nhu cầu của trẻ; Phát hiện mặt tích cực và khó khăn của từng trẻ để trên cơ sở đó đánh giá được về: sự phát triển của vận động tinh, sự phát triển của vận động thô, sự phát triển ngôn ngữ, sự phát triển trí tuệ, sự phát triển các kỹ năng xã hội của trẻ thông qua hoạt động quan sát, nghiên cứu sản phẩm hoạt động, phỏng vấn phụ huynh và giáo viên của lớp...; Phát hiện được điểm mạnh, điểm yếu của trẻ; Phát hiện được các nhu cầu cần đáp ứng của trẻ theo các mức độ ưu tiên

+ *Kỹ năng xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân*: Sinh viên có kỹ năng tích và tổng hợp kết quả đánh giá các mặt phát triển của trẻ, lượng giá các mặt phát triển của trẻ để trên cơ sở đó xây dựng KHGD CN cho trẻ; Mô tả chức năng hiện tại của trẻ trong bản KHGD CN; Xác định mục tiêu ngắn hạn, mục tiêu dài hạn, tiêu chí đánh giá, người thực hiện, phương pháp thực hiện, phương tiện thực hiện và kết quả mong đợi trong bản KHGD CN; Nêu rõ các dịch vụ cần cung cấp cho trẻ trong bản KHGD CN và nhiệm vụ của từng thành viên tham gia giáo dục cho trẻ trong bản KHGD CN;

+ *Kỹ năng quản lý nhóm, lớp*: Lập kế hoạch chủ nhiệm lớp, kế hoạch chăm sóc giáo dục trẻ; Phân công lao động trong từng nhóm, lớp; Tổ chức, thực hiện chương trình chăm sóc giáo dục trẻ theo từng lứa tuổi; Quan sát, phân tích, đánh giá hoạt động sư phạm của bản thân; Tổ chức, điều khiển các hoạt động chăm sóc giáo dục trẻ hàng ngày; Lập và ghi chép các loại sổ sách; Giao tiếp với trẻ, yêu thương, tôn trọng gần gũi gắn bó với trẻ; Tuyên truyền, vận động quần chúng

+ *Kỹ năng giao tiếp*: Nói chậm hơn khi giao tiếp với trẻ ; Tạo nhiều cơ hội để nắm bắt thông tin khi tham gia giao tiếp; Sử dụng từ ngữ khi giao tiếp với trẻ ngắn gọn, đơn giản, dễ hiểu dùng những từ chủ chốt; Sử dụng giao tiếp tổng thể để giao tiếp với trẻ như sử dụng các phương tiện giao tiếp khác nhau: cử chỉ, điệu bộ, tranh ảnh, biểu tượng, đồ vật, chữ viết, lời nói, kí hiệu... và khuyến khích trẻ sử dụng các phương tiện đó để giao tiếp; Xây dựng mối quan hệ và tương tác hai chiều khi giao tiếp với trẻ; Chủ động tạo ra những tình huống có vấn đề để kích thích trẻ tham gia giao tiếp. Làm giàu vốn từ cho trẻ trong quá trình giao tiếp.

+ *Kỹ năng làm và sử dụng đồ dùng, đồ chơi*: Sử dụng đồ dùng dạy học đúng chỗ là tìm vị trí để trình bày đồ dùng dạy học trên lớp học hợp lý nhất, giúp trẻ ngồi ở mọi vị trí trong lớp học có thể tiếp nhận thông tin từ các đồ dùng dạy học bằng

nhiều giác quan. trình bày đồ dùng dạy học vào lúc cần thiết của bài học, lúc trẻ cần nhất, mong muốn nhất được quan sát, gợi nhớ trong trạng thái tâm lý phù hợp nhất (mà trước đó GV đã dẫn dắt, gợi mở, nêu vấn đề chuẩn bị); Đồ chơi, đồ dùng dạy học được sử dụng với mức độ và cường độ thích hợp, trong đó có sự kết hợp chặt chẽ với các phương pháp dạy học khác nhau như phương pháp đàm thoại, thực hành, nêu vấn đề ... nhằm kích thích hứng thú học tập của trẻ, giúp trẻ tiếp nhận kiến thức một cách chủ động, tích cực.

Như vậy có thể thấy trong số các kỹ năng kể trên, có thể nhóm thành các kỹ năng: kỹ năng tìm hiểu nhu cầu cá nhân; kỹ năng đánh giá trẻ; kỹ năng thiết kế và tổ chức các hoạt động giáo dục cho TKT (các kỹ năng liên quan đến dạy học), lập KHGDCN; ... *Đây cũng chính là những kỹ năng cơ bản thuộc nhóm kỹ năng PTCT GDCN cho TKT.*

Năm 2010 tại hội thảo Việt – Nhật về *Phát triển Kế hoạch giáo dục cá nhân cho TKT* tại Hồ Chí Minh với sự tham gia của các cơ sở giáo dục TKT cũng như các cơ sở đào tạo giáo viên giáo dục đặc biệt đã có nhiều bài viết, tham luận đề cập đến vấn đề Phát triển KHGDCN cho TKT; các bài viết tập trung nhấn mạnh đến ý nghĩa, vai trò của Kế hoạch giáo dục cá nhân đối với TKT cũng như chia sẻ những kinh nghiệm về việc xây dựng một kế hoạch GDCN hiệu quả cũng như các vấn đề còn tồn tại trong quá trình triển khai thực hiện KHGDCN cho TKT. Đặc biệt có bài viết và tham luận của GS.TS Nguyễn Thị Hoàng Yến về “Đánh giá trong quá trình xây dựng KHGDCN cho trẻ có nhu cầu đặc biệt ở Việt Nam”. Bản tham luận đã đưa ra được đề xuất về các loại chương trình GDCN cho Việt nam gồm: [103; tr8-14]

1. IR-EP (Individual Rehabilitation-Education Program): Chương trình PHCN- Giáo dục cá nhân cho trẻ từ 2-5 tuổi, với sự chú trọng nhiều hơn đến các dịch vụ, các chương trình PHCN.

2. IR-EP: (Individual Rehabilitation-Education Program): Chương trình PHCN- Giáo dục cá nhân cho trẻ từ 6-9 tuổi, với sự chú trọng nhiều hơn đến các dịch vụ, các chương trình GD.

3. IEP+Transition: Chương trình giáo dục cá nhân với các nhu cầu về dịch vụ chuyên tiếp như chuyển lớp, chuyển cấp, dạy kỹ năng sống, hướng nghiệp, dạy nghề.

Đặc biệt GS.TS Nguyễn Thị Hoàng Yến còn đề cập tới một quy trình xây dựng chương trình giáo dục cá nhân hoàn chỉnh:

1. Phát hiện vấn đề của trẻ
2. Tìm kiếm sự trợ giúp
3. Xác định vấn đề của trẻ
4. Xác định những dịch vụ giáo dục cá nhân có chất lượng cho trẻ.
5. Chỉ định rõ một chương trình cá nhân
6. Thực hiện KHGDCN thông qua việc cung cấp các dịch vụ
7. Đánh giá lại

Cũng trong bản tham luận của mình, tác giả đã trình bày về vấn đề ‘đánh giá trẻ nhỏ có nhu cầu đặc biệt’ một trong những nội dung quan trọng khi xây dựng chương trình GDCN cho TKT. Tác giả cùng nhóm nghiên cứu của trung tâm Đào tạo và phát triển GDDB trường ĐHSP Hà nội với sự hỗ trợ của chuyên gia người Nhật đã triển khai thí điểm tại Đà Nẵng với quy trình 5 bước có sự tham gia của nhóm chuyên gia:

Bước 1: Đánh giá sàng lọc: Mục đích để xác định những trẻ cần được tiếp tục theo dõi và những đánh giá sâu hơn.

Bước 2: Đánh giá xác định: Mục đích để xác định vấn đề (khuyết tật) của trẻ và xác định các dịch vụ giáo dục đặc biệt. Quyết định này không thể đưa ra trên cơ sở kết quả đánh giá chỉ sử dụng *một trắc nghiệm* nào đó. Kết quả đánh giá xác định phải là sự tổng hợp thông tin thu được từ các nguồn khác nhau.

Bước 3: Kế hoạch hoá chương trình: Mục đích là xác định một chương trình thích hợp cho cá nhân trẻ và bắt đầu lên kế hoạch về những dịch vụ nào cần cho trẻ? Thực hiện các dịch vụ này thế nào? Những kỹ năng nào, những lĩnh vực nào cần được chú trọng?

Bước 4: Giám sát tiến trình thực hiện. Mục đích là xác định xem chương trình được thực hiện đối với trẻ như thế nào? Những thông tin từ việc giám sát các hoạt động sẽ được sử dụng để điều chỉnh chương trình cho trẻ.

Bước 5: Đánh giá (thẩm định) chương trình: Mục đích là để đưa ra quyết định về tính hiệu quả của chương trình can thiệp cho cá nhân mỗi trẻ. Những quyết định đưa ra có thể là những hoạt động đặc thù, những điều chỉnh cụ thể hoặc toàn bộ chương trình.

Với những kết quả đạt được của Hội thảo này, mặc dù mới chỉ dừng lại ở những tham luận nhưng nó sẽ chỉ ra cho những cá nhân, đơn vị đặc biệt là các cơ sở đào tạo về việc áp dụng một quy trình xây dựng chương trình giáo dục cá nhân hoàn thiện, hữu ích cho trẻ có nhu cầu đặc biệt đặc biệt là các Kỹ năng đánh giá trong quá trình xây dựng và thực hiện CTGDCN.

Năm 2008, Trung tâm Giáo dục trẻ khuyết tật Viện khoa học Giáo dục Việt nam cùng với các chuyên gia trong nước xây dựng chương trình giáo dục chuyên biệt được cho các nhóm trẻ: khiếm thính, khiếm thị và Khuyết tật trí tuệ. Đây được coi như là chương trình khung, làm căn cứ cho giáo viên tại các trung tâm chuyên biệt triển khai các hoạt động giáo dục trẻ, tuy nhiên mới chỉ tập trung vào trương trình cho trẻ học tiểu học [76].

Như vậy có thể nói: các công trình nghiên cứu đã khẳng định kế hoạch giáo dục cá nhân là một công cụ hữu hiệu trong giáo dục TKT. Người GV muốn làm việc được với TKT cần phải có kỹ năng xây dựng và phát triển chương trình GDCN. Các kỹ năng người GV cần hình thành bao gồm:

- Phát hiện các dấu hiệu nghi ngờ ở trẻ
- Đánh giá xác định các vấn đề ở trẻ
- Xây dựng chương trình, kế hoạch cụ thể cho từng trẻ
- Thực hiện chương trình đã xây dựng
- Đánh giá chương trình và việc thực hiện chương trình GDCN

Vấn đề quan trọng là cần xem xét chương trình đào tạo của các cơ sở đào tạo GVMN ngành GDĐB có đề cập đến việc dạy cũng như rèn luyện các kỹ năng này hay không và nếu có thì cụ thể như thế nào. Chi tiết chúng tôi sẽ đề cập tại chương 2 của luận án.

1.2. NHỮNG KHÁI NIỆM CƠ BẢN

1.2.1. Trẻ khuyết tật

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

- 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 hiệu quả mọi hoạt động trong cộng đồng.

Theo Luật người khuyết tật [106] người khuyết tật là người bị khiếm khuyết một hoặc nhiều bộ phận cơ thể hoặc bị suy giảm chức năng được biểu hiện dưới dạng tật khiến cho lao động, sinh hoạt, học tập gặp khó khăn

Như vậy theo chúng tôi, *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.*

Có những dạng TKT chính sau: [44], [43], [106]

- **Khuyết tật vận động**

Là những trẻ có sự tổn thất các chức năng vận động làm cản trở đến việc di chuyển, sinh hoạt và học tập,... TKT vận động có thể phân ra làm hai dạng 1) 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; 2) TKT 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.

- **Khuyết tật nghe, nói**

Là các trẻ bị khiếm khuyết giác quan nghe, nói ở các mức độ khác nhau, ảnh hưởng trực tiếp đến quá trình sinh hoạt, học tập của trẻ. Nhóm trẻ này gồm:

Trẻ khiếm thính

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 lý 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 (đề 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.

Khuyết tật ngôn ngữ

TKT 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,...

• Khuyết tật nhìn

Là người 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.

Có những mức độ khác nhau về thị lực và trường thị giác. Người bình thường, có thị lực bằng 1 Vis; trường thị ngang (góc nhìn bao quát theo chiều ngang) một mắt là 150^0 ; cả hai mắt là 180^0 ; thị trường dọc (góc nhìn bao quát theo chiều đứng) là 110^0 . Những trẻ khiếm thị thì không đạt được về những thông số như vậy mà cụ thể có 2 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 ký 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: $0,04 \text{ vis đến } \leq 0,3 \text{ vis}$

- **Khuyết tật trí tuệ**

Khuyết tật về sự phát triển trí não: những người khuyết tật dạng này có sự suy yếu hay chậm phát triển trí não như những người bại não, động kinh, tự kỷ, và những rối loạn tương tự khác

Trẻ chậm phát triển trí tuệ (CPTTT) là trẻ có: 1/Chức năng trí tuệ dưới mức trung bình; 2/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, kỹ năng học đường, giải trí, lao động, sức khoẻ, và an toàn; 3/Hiện tượng này xuất hiện trước 18 tuổi. Trẻ CPTTT 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 CPTTT 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. Rất dễ để nhận biết được trẻ CPTTT trong dạy học và giáo dục: giáo viên có thể căn cứ vào một số các biểu hiện sau: 1) 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; 2) Chậm hiểu, chóng quên (thường xuyên); 3) Ngôn ngữ kém phát triển, vốn từ nghèo, phát âm thường sai, nắm quy tắc ngữ pháp kém; 4) Khó thiết lập mối tương quan giữa các sự vật, hiện tượng; 5) Kém hoặc thiếu một số kỹ năng sống đơn giản; kỹ năng tự phục vụ, kỹ năng sống ở gia đình,...; 6) Khó kiểm soát được hành vi của bản thân; 7) Một số trẻ có hình dáng tầm vóc không bình thường.

- **Khuyết tật thần kinh, tâm thần:**

Là người suy yếu về cảm xúc, suy nhược tinh thần hoặc mắc bệnh tâm lý khiến cho những nhu cầu của cá nhân và những nhu cầu mang tính xã hội của họ bị hạn chế

Nứt đốt sống là khuyết tật trong đó một bộ phận của một hay nhiều đốt sống không phát triển trọn vẹn, làm cho một đoạn tủy sống bị lộ ra, mức độ nghiêm trọng tùy thuộc vào số lượng mô thần kinh bị phô bày. Triệu chứng của tật nứt đốt sống có thể là liệt 2 chân, tiểu không kiểm soát được hay *não úng thủy* (não có nước).

- **Khuyết tật khác:**

Trẻ học khó

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

Trẻ đa tật

Là những trẻ có từ 2 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,...

Tất cả trẻ khuyết tật được xếp vào nhóm trẻ có nhu cầu đặc biệt và nhóm trẻ này cần thiết phải có chương trình giáo dục cá nhân phù hợp

1.2.2. Phát triển chương trình

Thuật ngữ “Chương trình giáo dục” được hiểu theo nghĩa rộng không chỉ bao gồm nội dung và các dự định giáo dục cụ thể (mục tiêu, mục đích, yêu cầu) mà còn bao gồm các thành tố khác như hoạt động thực hành và thủ tục đánh giá. Chương trình giáo dục đào tạo có thể được xây dựng và phát triển theo các cấp độ khác nhau như chương trình giáo dục - đào tạo ở quy mô quốc gia (ví dụ như chương trình khung của các cấp học, bậc học, của các ngành đào tạo do Bộ giáo dục & Đào tạo ban hành), chương trình giáo dục - đào tạo của một trường hoặc ở một mức độ hẹp hơn nữa là chương trình giáo dục đào tạo của một môn học, một năm học, một tháng, một tuần một ngày hay thậm chí là chương trình của một hoạt động giáo dục cụ thể nào đó. Vì vậy hiểu rõ thế nào là phát triển chương trình, các bước phát triển chương trình; xác định rõ cách thức tiếp cận và hình thức thiết kế nội dung chương trình; các cơ sở khoa học và thực tiễn của việc phát triển chương trình là điều quan trọng và cần thiết trong bất cứ một chương trình giáo dục nào.

Thuật ngữ “Phát triển chương trình” (PTCT), tên tiếng Anh là “Curriculum Development”. Trong thực tế, nhiều tác giả đôi lúc cũng dùng thay thế cho thuật ngữ “Curriculum making” hay “Curriculum design” tức là “làm chương trình” hay

“thiết kế chương trình” hay “xây dựng chương trình” [21; tr17], [42; tr11], [119; tr88], [75; tr45]

Tuy nhiên ở đây, ngay cả khi dùng với nghĩa như là “xây dựng” hay “phát triển” hoặc “thiết kế” người ta vẫn nhấn mạnh đến việc xem nó *như là một quá trình liên tục phát triển và hoàn thiện* chương trình đào tạo hơn là một trạng thái hay một giai đoạn cô lập, tách rời.

Tương ứng với những loại chương trình ở các cấp độ, phạm vi khác nhau mà chúng ta hiểu khái niệm phát triển chương trình ở các mức độ khác nhau.

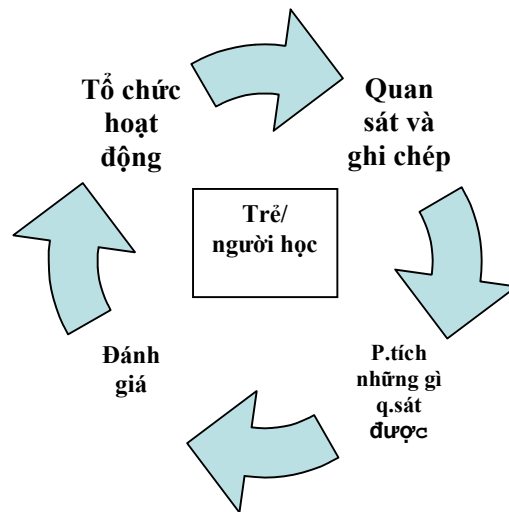
Với nghĩa rộng nhất, phát triển chương trình được hiểu là quá trình nghiên cứu, thiết kế, xây dựng và quản lý chương trình giáo dục - đào tạo cho một bậc học, ngành học. Việc phát triển chương trình giáo dục theo nghĩa này có thể tương đương với việc nghiên cứu, xây dựng chương trình hoàn toàn mới. [21; tr9], [42; tr11], [58; tr28]

Phát triển chương trình giáo dục cũng có thể là nghiên cứu, xây dựng một chương trình giáo dục mới thay thế cho chương trình giáo dục cũ, không còn phù hợp và đáp ứng yêu cầu giáo dục - đào tạo trong từng giai đoạn, từng thời kỳ phát triển kinh tế, văn hóa, của đất nước và xu thế phát triển của giáo dục thế giới nữa. Kết quả của quá trình phát triển chương trình này sẽ là một chương trình giáo dục - đào tạo do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành cho từng cấp học, bậc học, cho từng ngành đào tạo. Chương trình này cung cấp những nội dung cốt lõi, chuẩn mực tương đối ổn định theo thời gian và bắt buộc các trường phải thực hiện (còn gọi là chương trình khung)

Từ chương trình khung này, mỗi trường xây dựng và phát triển chương trình giáo dục cụ thể phù hợp với điều kiện thực tế của trường mình nhưng đảm bảo mục tiêu đã đề ra. Như vậy, ở mức độ hẹp hơn, chúng ta có thể hiểu phát triển chương trình là quá trình nghiên cứu, xây dựng và phát triển chương trình giáo dục - đào tạo cụ thể cho một trường từ chương trình khung trên có sở dĩ có tình đến điều kiện thực tế của từng vùng, miền, từng địa phương, từng trường, đối tượng người học, chứa đựng và thể hiện triết lý riêng của từng trường. Quá trình phát triển chương trình ở mức độ thứ hai này là do các trường tự thực hiện, điều này sẽ dẫn đến sự khác biệt trong chất lượng sản phẩm đào tạo của các trường.

Ở mức độ thứ 3, phát triển chương trình được hiểu là quá trình lên kế hoạch và thực thi chương trình cho một lớp học, môn học cụ thể do giáo viên đảm nhận. Cũng có thể hiểu phát triển chương trình ở đây là việc giáo viên triển khai thực hiện các kế hoạch chung của nhà trường xuống từng lớp, theo từng thời điểm với những nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức phù hợp với điều kiện của lớp và nhu cầu, hứng thú cũng như vốn kinh nghiệm và khả năng của trẻ lớp/trường mình.

Phát triển chương trình ở mức độ hẹp nhất là sự điều chỉnh, bổ sung, thay đổi chương trình học, chương trình hoạt động của người học/của trẻ dựa trên sự quan sát, đánh giá trẻ trong các hoạt động, có nghĩa là tất cả những gì diễn ra trong thời gian chúng ta làm việc cùng chúng. Có thể mô tả quá trình phát triển chương trình ở mức độ này theo sơ đồ sau: [42], [147]



Hình 1.1. Quá trình phát triển chương trình cấp vi mô

Có thể dễ dàng nhìn thấy chất lượng của hai mức độ phát triển chương trình cuối này hoàn toàn phụ thuộc chủ yếu vào trình độ, tính sáng tạo, linh hoạt và sự nhạy cảm của giáo viên.

Tóm lại, đưa ra khái niệm phát triển chương trình ở các mức độ khác nhau nhưng chúng ta đều nhận thấy rằng việc phát triển chương trình và hoàn thiện chương trình giáo dục - đào tạo hòa quyền trong quá trình giáo dục nói chung, quá trình chăm sóc, giáo dục trẻ nói riêng, để làm cho chương trình này có ý nghĩa hơn, hiệu quả hơn đối với sự phát triển của trẻ nhỏ.

Trong khuôn khổ luận án, chúng tôi tiếp cận khái niệm Phát triển chương trình theo mức độ hẹp nhất, đó là từ việc quan sát, đánh giá nhu cầu của trẻ (mà ở đây là cá nhân TKT) mà xây dựng, điều chỉnh, thiết kế các hoạt động tổ chức sao cho phù hợp với khả năng và nhu cầu của mỗi trẻ cũng như việc tổ chức thực hiện và đánh giá việc tổ chức thực hiện đó.

1.2.3. Chương trình giáo dục cá nhân

Theo cách tiếp cận mục tiêu, [75; tr99], [127; tr24] chương trình giáo dục cá nhân được hiểu là những nội dung kiến thức và kỹ năng được xây dựng theo một mục tiêu được xác định sẵn trên cơ sở đánh giá nhu cầu và khả năng của một trẻ nhằm thay đổi chúng theo hướng phát triển tích cực. Theo cách tiếp cận này, người ta quan tâm đến những thay đổi của trẻ: thay đổi về hành vi, về nhận thức, về các kỹ năng... có nghĩa là lấy mục tiêu làm trung tâm, căn cứ vào đó, người dạy sẽ tự thiết kế lên nội dung dạy, tự quyết định phương pháp và hình thức tổ chức dạy học nhằm đạt được mục tiêu đề ra.

*Theo Kelly hay cách tiếp cận phát triển [139; tr 77], [135; tr64-185], [139; tr269] chương trình cá nhân cho TKT cũng không chỉ chú trọng đến việc đưa trẻ sẽ phải đạt được cái gì hay mục tiêu cuối cùng, mà quan trọng phải giúp đưa trẻ này có thể làm chủ được những tình huống, phải có kỹ năng đương đầu với những thách thức mà trẻ gặp trong cuộc đời, trong những tình huống thực tế của cuộc sống chính đưa trẻ hay nói cách khác phải giúp trẻ thực sự trở thành “thành viên đầy đủ của xã hội” [43; tr26], [113], [114]. Đó cũng chính là *quan điểm của chúng tôi* khi nói về chương trình giáo dục cá nhân.*

1.2.4. Kỹ năng phát triển chương trình GDCN

Phát triển chương trình là một quá trình liên tục và không ngừng phát triển, gồm các bước [20; tr100], [42; tr117], [58; tr11]: Phân tích tình hình; Xác định mục đích chung và mục tiêu; Thiết kế chương trình; Thực thi; Đánh giá. Trong đó, khâu nọ ảnh hưởng trực tiếp đến khâu kia, không thể tách rời từng khâu riêng rẽ hoặc không xem xét đến tác động hữu cơ của các khâu khác. Chẳng hạn, khi bắt đầu thiết kế một chương trình cho một trẻ nào đó người ta thường phải thực hiện các thao tác đầu tiên như: tìm hiểu về khả năng và nhu cầu của trẻ, phải đánh giá mức độ xuất phát về kiến thức, kỹ năng của trẻ sau đó kết hợp với việc

phân tích tình hình cụ thể - các điều kiện dạy và học, đặc điểm, nhu cầu của trẻ v.v.. (khâu phân tích tình hình) để đưa ra mục tiêu giáo dục trẻ. Tiếp đến, trên cơ sở của mục tiêu đề ra cho trẻ mới xác định nội dung, lựa chọn các phương pháp giảng dạy, phương tiện, tiêu chí thích hợp để trẻ có khả năng đạt được cũng như là để đánh giá kết quả học tập. Toàn bộ công đoạn trên được xem như việc chủ thể thiết kế chương trình. Kết quả của giai đoạn thiết kế sẽ là một bản chương trình cụ thể, nó cho biết mục tiêu, nội dung, phương pháp và các điều kiện và phương tiện hỗ trợ trẻ, cách thức hay phương pháp kiểm tra đánh giá kết quả thực hiện các nhiệm vụ dạy học, giáo dục cũng như việc phân phối thời gian cho những hoạt động cụ thể. Sau khi thiết kế xong, có thể đưa chương trình vào thực thi và thực hiện tiếp khâu đánh giá. Người dạy, người xây dựng và quản lí chương trình phải luôn tự đánh giá ở mọi khâu qua mỗi buổi học, mỗi tuần, tháng, quý hay cả năm để rồi sang giai đoạn kế tiếp, kết hợp với khâu phân tích tình hình, điều kiện mới sẽ lại hoàn thiện hoặc xây dựng lại mục tiêu của chương trình. Rồi dựa trên mục tiêu đào tạo mới, tình hình mới lại thiết kế lại hoặc hoàn chỉnh hơn... Cứ như vậy chương trình sẽ liên tục được hoàn thiện và phát triển không ngừng cùng với quá trình thực hiện. Và khi chủ thể thực hiện được thành thạo và tự giác các thao tác kể trên nghĩa là đã có kỹ năng phát triển chương trình.[104; tr98]

Như vậy theo chúng tôi có thể hiểu *kỹ năng phát triển chương trình* là một dạng hành động được chủ thể *thực hiện một cách tự giác* dựa trên *tri thức về một chương trình giáo dục mà ở đó nó đáp ứng nhu cầu, đặc điểm cá nhân từng trẻ, đem lại hiệu quả về sự thay đổi tích cực cho chính đứa trẻ đó*. Nó bao gồm các kỹ năng thành phần:

- 1/ Kỹ năng quan sát, phát hiện dấu hiệu nghi ngờ của trẻ
- 2/ Kỹ năng đánh giá và xác định nhu cầu hỗ trợ cá nhân;
- 3/ Kỹ năng lập kế hoạch, thiết kế chương trình giáo dục cá nhân;
- 4/ Kỹ năng phân tích chương trình và thiết kế hoạt động dạy học phù hợp với từng trẻ;

5/Kỹ năng đánh giá chương trình giáo dục và thực hiện chương trình giáo dục cá nhân TKT.

Hình 1.2. Cấu trúc kỹ năng Phát triển chương trình giáo dục cá nhân TKT



Tuy nhiên, Theo quan điểm của PGS. TS Đặng Thành Hưng, khi phân tích kỹ năng, cũng cần nhìn nhận ra những cấu trúc tâm sinh lý góp phần như là điều kiện hình thành nên kỹ năng đó [54] và kỹ năng PTCT GDCN sẽ phải bao gồm các điều kiện sau:

1) Nhu cầu: cho biết cá nhân chính là chủ sở hữu kỹ năng, phân biệt với hành vi thành thạo nhưng thoát li nhu cầu hay còn gọi là thói quen do bắt chước và luyện tập nhiều lần, chứ không phải kỹ năng của chính người đó. Nhu cầu ở đây được thể trong quá trình xây dựng và thực hiện chương trình giáo dục cá nhân cho trẻ như: mong muốn xác định cho đúng và chính xác các vấn đề của trẻ; thể hiện trách nhiệm của mình trước những thông tin thu được về vấn đề của trẻ; mong muốn về tính hiệu quả của chương trình GDCN mà mình xây dựng, thấy được sự tiến bộ của trẻ hay việc điều chỉnh những nội dung đã đề ra sao cho hợp với điều kiện thực tại cho dù kế hoạch chương trình mình xây dựng nằm trong kế hoạch...

2) Ý chí: tiến trình thực hiện kỹ năng phát triển chương trình GDCN đòi hỏi chủ thể hành động phải rất nỗ lực, đặc biệt trong việc xác định chính xác vấn đề của trẻ hay việc hoạch định ra những nội dung và cách thức hỗ trợ. Với TKT, việc hiểu được trẻ hay tác động để thấy được kết quả trên trẻ thường mất rất nhiều thời gian, đôi khi g

3) Tình cảm: Là mức độ biểu cảm của kỹ năng ở chủ thể hành động. Mức độ biểu cảm này có thể nhận thấy cái mà chúng ta vẫn gọi là “tâm huyết” hay “tận tâm nghề nghiệp”. Một chương trình mà chủ thể dành trọn tâm huyết, tận tâm và trách nhiệm trong mọi thao tác, hành động cho trẻ và với trẻ sẽ khác biệt một chủ thể mà tiến hành có thể là thành thạo các thao tác của kỹ năng này mà vô cảm. Vì thế, thành công của chương trình không chỉ nằm trong chương trình ấy mà nằm ở trong người thực hiện chương trình ấy, ở kỹ năng của họ mà bao hàm vấn đề tình cảm.

4) Tâm vận động: thể hiện mức độ thành thạo các kỹ năng của chủ thể. Khi nói chủ thể rất thành thạo và có KN PTCT GDCN là khi ta muốn nói đến việc thực hiện chính xác, nhịp độ phù hợp của các thao tác thuộc kỹ năng này. Sẽ có ít thậm chí là không có sai sót khi yếu tố tâm vận động của chủ thể thực hiện tốt chức năng của nó trong quá trình thực hiện các thao tác kể trên.

5) Tri thức và trí tuệ: Không thể nói cá nhân thành thạo thao tác đến mức đạt tới kỹ năng mà cá nhân đó lại không hiểu biết gì về vấn đề mình đang thực hiện. Nếu thực hiện công việc thành thạo mà không hiểu gì và không giải thích được việc mình làm thì việc làm đó không thể hiện kỹ năng, mà chỉ phản ánh thói quen hành vi hoặc kĩ xảo mà cá nhân có được. Ở đây khi những tri thức nền tảng mà chủ thể cần có gồm: sự phát triển tâm sinh lý của trẻ nói chung; các tri thức về dạng khiếm khuyết của trẻ; các tri thức về chương trình và phát triển chương trình, đánh giá chương trình; các tri thức về dạy học và giáo dục TKT ...

1.2.5. Rèn luyện kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân

Theo từ điển Tiếng Việt mở Wiktionary - rèn luyện là “*dạy và cho tập nhiều lần để thành thạo*”; rèn luyện là “*tập luyện cho con người trở nên tài giỏi*” [E] Và nói đến rèn luyện KN phát triển chương trình giáo dục cá nhân ở đây, chúng tôi muốn đề cập tới việc rèn kỹ năng sư phạm cho sinh viên, là việc chỉ cách tập luyện kỹ năng này cho SV có thể thành thạo khi làm việc với mỗi TKT.

- *Kĩ năng và kĩ năng sư phạm*

Theo truyền thống tâm lí học, nhìn chung kĩ năng được hiểu trong khuôn khổ phạm trù khả năng. Đó là khả năng thực hiện có kết quả một hành động và nhiệm vụ theo yêu cầu hay tiêu chuẩn đã định. Tuy nhiên lại có 2 quan niệm rộng - hẹp về khả năng này. Hiểu theo nghĩa hẹp, KN là mặt kĩ thuật của hành động hay hoạt động (Ph.N.Gônôbôlin, V.A.Krutretxki, B.M. Chieplop, V.X.Cudin, A.G.Kôvaliov, V.V Tsebuseva, A.A. Xmirnov, A.N. Leonchep, X.I.Rubinxten, A.V Pêtrôvxki, A.G. Covaliov B.Ph. Lomov, Trần Trọng Thủy, Hà Thế Ngữ và Phạm Thị Diệu Vân [23], [63], [71], [71])

Hiểu theo nghĩa rộng, KN không đơn thuần là mặt kĩ thuật của hành động mà còn là một biểu hiện về NL của con người. KN theo quan niệm này vừa có tính ổn định, lại vừa có tính mềm dẻo linh hoạt và tính mục đích. Đại diện cho quan điểm này là các tác giả như: N.D.Lêvitôp, X.I.Kixegof, K.K.Platônôp, P.A.Rudic, Trần Hữu Luyến [63], [64]

Một số quan điểm khác theo trường phái hiện đại, xem KN là một dạng hành động của mỗi cá nhân được thực hiện theo mục đích dựa vào những điều kiện nhất định. PGS.TS Đặng Thành Hưng [50] cho rằng KN không phải là khả năng của cá nhân (có thể có hoặc có thể không có) mà là thuộc tính có thật ở cá nhân. *KN là một dạng hành động được thực hiện tự giác dựa trên tri thức về công việc, khả năng vận động và những điều kiện sinh học-tâm lí-xã hội khác của cá nhân (chủ thể của KN đó) như nhu cầu, tình cảm, ý chí, tính tích cực cá nhân, giá trị bên trong... để đạt được kết quả theo mục đích hay tiêu chí đã định, hoặc mức độ thành công theo tiêu chuẩn hay qui định.* Ông gọi KN là năng lực Làm, tức là năng lực trong hành động có thật, khác với tri thức là năng lực Nghĩ và Hiểu, và thái độ, xúc cảm là năng lực Cảm.

KN được hình thành và bộc lộ ở nhiều mức độ khác nhau. Nó có thể thực hiện ở mức độ đơn giản hay ở mức độ phức hợp gồm nhiều thao tác. Nó có thể ở mức độ thực hiện kĩ thuật hay cao hơn là vận dụng sáng tạo. Có thể đánh giá mức

độ biểu hiện KN theo các giai đoạn phát triển của nó. Phạm Tất Dong [29] đã đánh giá KN qua 4 giai đoạn phát triển. K.K.Platônov, G.G.Golubev, P.Ia Ganperin đánh giá KN qua 5 giai đoạn phát triển [118]. Ở đây, các mức độ KN được đánh giá dựa trên một số thông số như: mức độ thực hiện, độ khái quát, sự toàn vẹn của các thao tác, trình độ thành thạo [57]. Theo cách phân chia này, KN được bậc lộ từ thấp đến cao qua các giai đoạn: từ nắm được tri thức về KN đến có KN nhưng chưa đầy đủ, chưa thành thực, rồi có đầy đủ, thực hiện chúng thành thực và linh hoạt trong mọi điều kiện của hoạt động. KN không chỉ thể hiện qua tính đầy đủ và thành thạo mà còn được đánh giá qua sự ổn định, bền vững và linh hoạt, giúp đánh giá KN toàn diện cả về mặt số lượng và chất lượng.

Phân tích cách đánh giá mức độ KN cho thấy, có nhiều tiêu chí và nhiều mức độ đánh giá KN. Các đánh giá KN dựa trên các giai đoạn phát triển và thao các tiêu chí: tính đầy đủ, tính linh hoạt, tính thành thạo, tính logic và tính hiệu quả của KN [2], [9], [24] tuy nhiên chúng tôi sử dụng quan niệm sau đây của PGS.TS Đặng Thành Hưng trong thiết kế các tiêu chí đánh giá kỹ năng [51]; [54]

1. Tính đầy đủ thành phần của KN: là số lượng những thao tác cần thiết tối thiểu mà cá nhân phải thực hiện.

2. Tính thành thạo của KN: là sự phù hợp của KN với mục đích và điều kiện để thực hiện hoạt động. Mức độ thành thạo của KN được thể hiện ở tần số những thao tác hay hành vi sai, hoặc không đúng chuẩn KN đã định, tỉ lệ lặp lại của các thao tác, hành vi thực hiện đúng và mức độ hoàn thiện của những thao tác đúng mẫu.

3. Tính linh hoạt của KN: là sự biến đổi trình tự và nội dung thao tác theo nhiều cách, là sự thay thế, hay biến đổi của một số thao tác trong KN khi di chuyển công việc sang hoàn cảnh khác mà vẫn đạt kết quả mong muốn.

4. Tính hiệu quả của KN: là số lượng và chất lượng của sản phẩm do KN mang lại, tỉ số giữa kết quả và chi phí nguồn lực, tác dụng của KN đối với sự tiến bộ của mỗi cá nhân, mức độ trùng khớp giữa kết quả đạt được và mục tiêu hành động.

Kỹ năng sư phạm

Phạm Minh Hạc quan niệm KNSP là mặt hiện thực hóa các NLSP cùng với tri thức và kỹ xảo sư phạm. Ông cho rằng KNSP khác với NL sư phạm ở chỗ NL sư phạm là thuộc tính nhân cách, còn KNSP chỉ là những hành động riêng lẻ của hoạt động sư phạm mà thôi [41], [57]

Nguyễn Như An quan niệm như sau: “KNSP là khả năng thực hiện có kết quả một số thao tác hay một loạt các thao tác phức tạp của một hành động sư phạm bằng cách lựa chọn và vận dụng những tri thức, những cách thức, những quy định đúng đắn” [2], [3]. Một số tác giả khác thì cho rằng KNSP là khả năng nắm vững những biện pháp, cách thức giảng dạy và giáo dục để thực hiện có hiệu quả các hành động sư phạm.

A.V.Petropxki dựa vào chức năng nhiệm vụ của người thầy giáo, đặc điểm nghề nghiệp dạy học đã nêu ra hệ thống KN và kỹ xảo sau: (1) KN kỹ xảo thông tin; (2) KN kỹ xảo động viên; (3) KN kỹ xảo phát triển; (4) KN kỹ xảo định hướng [3]. Giáo sư N.V.Kuzomina dựa vào quá trình đào tạo SV thành người chuyên gia, người thầy giáo đã nêu ra 05 nhóm KN cơ bản là: (1) Nhóm KN nhận thức; (2) Nhóm KN thiết kế; (3) Nhóm KN kết cấu; (4) Nhóm KN giao tiếp; (5) Nhóm KN tổ chức. Theo chúng tôi hiểu thì KNQS là KN thuộc nhóm KN nhận thức [86], [96]

Nguyễn Như An đã nêu và phân tích 02 nhóm KNSP: nhóm KN nền tảng và nhóm KN chuyên biệt. Theo ông, nhóm KN nền tảng là tiền đề để hình thành có hiệu quả KN chuyên biệt; đồng thời khi tiến hành KN chuyên biệt ta phải dựa vào các KN nền tảng, coi đó là KN nguyên tố để tạo lập thành KN một cách toàn vẹn, có hệ thống vững chắc. Nhóm KN nền tảng bao gồm: (1) KN định hướng; (2) KN giao tiếp sư phạm; (3) KN nhận thức; (4) KN thiết kế; (5) KN tổ chức; (6) KN kiểm tra, điều chỉnh [1], [5760]. Nhóm KN chuyên biệt bao gồm: (1) KN dạy học; (2) KN giáo dục; (3) KN nghiên cứu khoa học; (4) KN tự học, tự bồi dưỡng; (5) KN hoạt động xã hội.

Theo chúng tôi cách phân loại hệ thống KNSP của Nguyễn Như An đã nêu ra khá đầy đủ những KN cơ bản cần thiết trên cơ sở chức năng, nhiệm vụ của người GV. Đồng thời cách phân loại như trên cũng chỉ ra được mối quan hệ giữa KN nền tảng và KN chuyên biệt là mối quan hệ giữa cái bộ phận và cái toàn thể, cái riêng và cái chung trong hệ thống KNSP.

Trong luận án này, khái niệm KNSP chỉ những loại kỹ năng nghề nghiệp của nhà giáo dục đáp ứng những nhiệm vụ giáo dục mà nhà giáo có trách nhiệm thực hiện có kết quả theo mục đích và yêu cầu của chương trình giáo dục. KNSP bao gồm những nhóm cơ bản sau đây: 1/ Các kỹ năng nghiên cứu dạy học và nghiên cứu người học; 2/ Các kỹ năng thiết kế dạy học và hoạt động giáo dục người học; 3/ Các kỹ năng tác nghiệp trong dạy học và hoạt động giáo dục; 4/ Các kỹ năng quản lý dạy học, lãnh đạo người học, tổ chức hoạt động và môi trường giáo dục; 5/ Các kỹ năng hoạt động xã hội; 6/ Các kỹ năng học tập để phát triển nghề nghiệp

Có nhiều quan điểm khác nhau về *kỹ năng*: Có tác giả cho rằng “kỹ năng là cách thức hành động dựa trên cơ sở tổ hợp những tri thức và kỹ năng. Kỹ năng được hình thành bằng con đường luyện tập tạo khả năng cho con người thực hiện hành động không chỉ trong những điều kiện quen thuộc mà cả trong những điều kiện đó thay đổi” [39; Sdd]. Có tác giả cho rằng “kỹ năng là năng lực của con người biết vận hành các thao tác của mọi hành động theo đúng quy trình; kỹ năng với tư cách là khả năng (trình độ được chuẩn bị) thực hiện một hoạt động nào đó dựa trên những tri thức và kỹ xảo và được hoàn thiện lên cùng với chúng; kỹ năng là năng lực thực hiện có kết quả với chất lượng cần thiết và thời gian tương ứng không những trong điều kiện quen thuộc nhất định cũng như trong những điều kiện mới” [21, Sdd].

Trong các công trình nghiên cứu về kỹ năng nêu trên có thể phân thành hai loại quan niệm:

Loại quan niệm thứ nhất: Xem xét kỹ năng nghiêng về mặt kỹ thuật của hành động, coi kỹ năng như là một phương tiện thực hiện hành động phù hợp với mục đích và điều kiện hành động mà con người đó nắm vững. Với quan điểm này, việc rèn luyện kỹ năng sẽ chú trọng tới việc rèn luyện từng thao tác, kỹ thuật

Loại quan niệm thứ hai: Xem xét kỹ năng nghiêm về năng lực của con người, coi kỹ năng là năng lực thực hiện một công việc kết quả với chất lượng cần thiết, trong một thời gian nhất định. Loại quan niệm này chỉ chú ý tới kết quả của hành động. Với quan điểm này, việc rèn luyện kỹ năng sẽ chú trọng tới việc rèn luyện sao để đạt tới những kết quả thực hiện nhiệm vụ một cách tốt nhất, trong một khoảng thời gian nhanh nhất [118; tr 110]

Rèn luyện KN PTCT GDCN: là quá trình chủ thể được thực hành, thực tập một cách có hệ thống và thuần thục những kiến thức, kỹ năng về tìm hiểu một TKT, xác định nhu cầu cần hỗ trợ cũng như khả năng của trẻ này từ đó xác định rõ những mục tiêu, nội dung chương trình nhằm thực hiện những mục tiêu hỗ trợ trẻ đó.[43], [127; tr197]

1.3. DẠY HỌC CAO ĐẲNG VÀ CON ĐƯỜNG RÈN LUYỆN KỸ NĂNG

1.3.1. Đặc điểm của quá trình dạy học ở trường đào tạo GVMN ngành giáo dục đặc biệt

Cũng giống như đặc điểm quá trình dạy học ở Đại học nói chung, quá trình dạy học tại các cơ sở đào tạo GVMN ngành giáo dục đặc biệt trình độ Cao đẳng về mặt bản chất là quá trình nhận thức có tính chất nghiên cứu của SV dưới vai trò định hướng của giảng viên nhằm trang bị tri thức khoa học và rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp cho SV trong suốt ba năm học.

Người SV CĐSPMN ngành GDĐB luôn có nhu cầu được lĩnh hội hệ thống tri thức, KN, kĩ xảo có liên quan đến lĩnh vực ngành nghề của mình trong tương lai do những điều kiện và phương tiện học tập và sinh hoạt qui định. SV luôn mong muốn vươn lên chiếm lĩnh tri thức mới, miệt mài nghiên cứu học tập và sáng tạo [106], [108] nhằm ngày một hoàn thiện năng lực sư phạm của mình. Năng lực sư phạm ở đây là năng lực quan sát, nhận diện dấu hiệu khó khăn ở trẻ; năng lực tư duy, giao tiếp, Năng lực sử dụng ngôn ngữ, Năng lực đánh giá, Năng lực sử dụng các thiết bị kĩ thuật, Năng lực quản lí nhóm lớp, Năng lực lập kế hoạch và tổ chức các hoạt động giáo dục... [**Error! Reference source not found.**], [**Error! Reference source not found.**]. SV có khả năng lập kế hoạch tổ chức các hoạt động: dự kiến được các công việc cần chuẩn bị như: lựa chọn nội dung, phương pháp,

phương tiện, hình thức tổ chức và đánh giá. Năng lực được thể hiện khi trực tiếp tổ chức hoạt động bao gồm các bước lên lớp như ổn định tổ chức, hướng dẫn luyện tập và kết thúc hoạt động. Năng lực sử dụng ngôn ngữ: SV biết sử dụng ngôn ngữ như một phương tiện giao tiếp, biết sử dụng diễn đạt ngôn ngữ mạch lạc, có sức truyền cảm, hấp dẫn người nghe. Đây chính là nghệ thuật sư phạm của mỗi người GV và có vai trò rất quan trọng để tạo nên một giờ học có chất lượng. Năng lực đánh giá là phải biết kiểm tra, đánh giá và tự kiểm tra, tự đánh giá. Năng lực quản lý lớp học là năng lực tổ chức hoạt động thể hiện sự phối hợp nhịp nhàng giữa người dạy và người học để tạo ra sức mạnh tổng hợp nhằm giải quyết các nhiệm vụ học tập

Đặc biệt đối với GV CĐSP mầm non luôn phải đảm nhận những trách nhiệm và công việc khá nặng nề thì tình cảm là một điều kiện rất quan trọng đảm bảo cho quá trình can thiệp, hỗ trợ trẻ đạt hiệu quả. Trạng thái xúc cảm được biểu hiện qua hứng thú (cảm giác vui sướng, hào hứng, phấn khởi) trong quá trình phát hiện, tìm kiếm các vấn đề của trẻ cũng như hỗ trợ chúng với sự tập trung chú cao độ vào các nhiệm vụ

Một người GV GDĐB dành trọn tâm huyết, tận tâm và trách nhiệm trong mọi thao tác, hành động cho trẻ và với trẻ sẽ khác biệt về chất với một người mà các thao tác của kỹ năng nghề vô cảm của cô ấy. Người GV CĐSP MN phải thể hiện tấm lòng cởi mở, yêu thương và gắn bó, nhạy cảm và giàu lòng nhân ái với trẻ. Chính vì thế, hiệu quả của quá trình QS trẻ thuộc về chính bản thân người QS, ở KN của họ mà trong đó bao hàm vấn đề tình cảm.

Một người GV có tay nghề, nghiệp vụ chuyên môn là mỗi cá nhân khi thực hiện các thao tác thành thạo đến mức đạt tới KN khi mà cá nhân đó thật sự hiểu biết về vấn đề mình đang thực hiện. Nếu thực hiện công việc thành thạo mà không hiểu gì và không giải thích được việc mình làm thì việc làm đó không thể hiện KN, mà chỉ phản ánh thói quen hành vi hoặc kĩ xảo mà cá nhân có được. Ở đây những tri thức nền tảng mà chủ thể cần có gồm: đặc điểm các biểu hiện về sự phát triển tâm sinh lý của trẻ; các tri thức về quá trình xây dựng chương trình hỗ trợ cá nhân cho

trẻ; các tri thức về lý luận và thực tiễn giáo dục trẻ đặc biệt mầm non [36], [39], [41], [49], [62], [67]

Đối với SV CĐSP MN ngành GDDB cũng cần chú ý hình thành những đặc điểm văn hóa cá nhân. [44], [49], [50] Cụ thể là:

- Định hướng giá trị của SV: Trình độ học vấn, hệ thống tri thức, ý thức trách nhiệm, lối sống, thiên hướng xã hội, khả năng sáng tạo trong học tập, lao động, thích ứng nhanh với những biến động của xã hội, biết nhiều nghề và thạo một nghề; có khả năng tổ chức, quản lý công việc; có ý thức tự nâng cao trình độ [97].

- Thị hiếu thẩm mỹ: những rung cảm trước vẻ đẹp trong môi trường thiên nhiên, xã hội và cuộc sống, đặc biệt là vẻ đẹp hành vi của con người; có khả năng đánh giá nhận xét cái đẹp, cái thiện, biết lý giải điều hay lẽ phải...

- Thói quen hành vi xã hội: Trong quan hệ giao tiếp ứng xử với bạn bè, thầy cô giáo, những người thân trong gia đình và những người trong xã hội; biết quan tâm chia sẻ, giúp đỡ, biết sống hòa đồng với những người khác; có những hành vi tích cực trong các dạng hoạt động xã hội như bảo vệ môi trường, phòng chống các tệ nạn xã hội.

Môi trường sư phạm có ý nghĩa lớn đối với việc rèn luyện KNNN cho SV đặc biệt ở trường Cao đẳng. Môi trường sư phạm bao gồm môi trường văn hóa vật chất, môi trường tâm lý - xã hội và mối quan hệ thầy trò; trong đó, bầu không khí thân thiện, cởi mở, hòa đồng trong trường sư phạm, đó là những quan hệ tốt đẹp giữa thầy và trò, thầy luôn mang đến cho trò những niềm vui, sự khát khao mong muốn được học tập.

Hoạt động học tập là một trong những hoạt động cơ bản của SV. Đây là hoạt động nhận thức được tổ chức một cách chuyên biệt để lĩnh hội tri thức khoa học cơ bản và hình thành hệ thống KN nghề tương ứng.

Quá trình học tập của SV không chỉ hướng vào việc thu thập, khám phá tri thức mà còn sáng tạo ra các tri thức mới để thay đổi chính bản thân mình và góp phần vào kho tàng tri thức của nhân loại [107, tr85]. Trong quá trình này có sự tham gia điều khiển tích cực của GV và nằm trong khuôn khổ của chương trình đào tạo thuộc một chuyên ngành nhất định. GV luôn giữ vai trò chủ đạo trong quá trình dạy học, đó là vai trò định hướng, tổ chức dẫn dắt, điều khiển, điều chỉnh và đánh giá. Sự học của SV chủ yếu hướng vào việc tiếp thu những tri thức, tức là tìm ra cách học, phương pháp học tập hiệu quả. SV học tập chủ yếu theo phương thức tự nghiên cứu cho nên các hoạt động tâm lí của SV diễn ra với cường độ cao và căng thẳng [110].

Việc học tập của SV được diễn ra trong môi trường học tập có đầy đủ về cơ sở vật chất như các phương tiện kĩ thuật hiện đại, không gian trường lớp đảm bảo. Chương trình đào tạo phải được tinh giản theo hướng hiện đại hóa về nội dung, phương pháp, hình thức đánh giá đáp ứng được nhu cầu của người học trong những điều kiện hoàn cảnh khác nhau và môi trường học tập hiện đại với đầy đủ hệ thống tư liệu như giáo trình, tài liệu tham khảo... Phương pháp dạy học của trường sư phạm: Phương pháp dạy học là một yếu tố bị chi phối bởi các yếu tố khác nhau của quá trình dạy học như mục tiêu, nội dung, hình thức tổ chức, phương tiện, trình độ giảng viên, khả năng tiếp thu của SV... Các phương pháp dạy học ở các trường CĐ thường được sử dụng như thuyết trình tích cực, phát huy tính tích cực của người học, xemina-thảo luận, sử dụng công nghệ thông tin... Trong đó, các phương pháp phát huy tính tích cực của người học là phương pháp rất quan trọng trong quá trình dạy học ở trường sư phạm.

Quản lí chương trình đào tạo cũng là vấn đề cần bàn trong các trường CĐ: Cán bộ quản lí cần nắm vững chương trình đào tạo, chỉ đạo tốt khâu lập kế hoạch chương trình chi tiết, tổ chức thực hiện kế hoạch, giám sát, đánh giá

hiệu quả tổ chức thực hiện chương trình và đưa ra các biện pháp điều chỉnh phù hợp trong giai đoạn thực hiện chương trình tiếp theo.

Với chương trình đào tạo từ 176 đến 181 đơn vị học trình, trong 3 năm học các trường CĐSP ngành GDDB bậc mầm non cũng đã chú ý đến việc tổ chức quá trình dạy học nhằm đảm bảo những nguyên tắc này

1.3.2. Con đường dạy học và việc rèn luyện kỹ năng

Theo PGS.TS Đặng Thành Hưng [51], bản chất của dạy học chính là việc gây ảnh hưởng có chủ định đến người học, hành vi học tập và quá trình học tập của người học, tạo ra môi trường và những điều kiện để người học duy trì việc học, cải thiện hiệu quả học tập, chất lượng học vấn, kiểm soát quá trình và kết quả học tập của mình. Dạy học chính là cơ cấu và qui trình tác động đến người học và quá trình học nhằm giúp họ đạt được kết quả tốt nhất qua việc dạy, bảo, chỉ dẫn họ học thông qua việc: 1/ Dạy họ Muốn học (có nhu cầu học tập); 2/ Dạy họ Biết học (có kỹ năng và biện pháp học tập); 3/ Dạy họ Học lành mạnh (có động cơ đúng đắn); 4/ Dạy họ Học bền bỉ (có ý chí học tập); 5/ Dạy họ Học thành công (có kết quả và chất lượng đúng) và đặc biệt, 6/ Dạy họ Học chủ động và độc lập (có khát vọng và ý thức tự giác học tập).

Với ý nghĩa và sứ mệnh đó, khi thực hiện vai trò của một cơ sở đào tạo giáo viên - những con người sau này thực hiện nhiệm vụ cao cả thực hiện lại trách nhiệm sư phạm với những đối tượng người học đặc biệt, các nhà trường cũng cần tính đến việc rèn cho sinh viên những kỹ năng cơ bản nghề cụ thể bao gồm: 1/ Hiểu người học do mình phụ trách và người học nói chung; 2/ Hiểu bản chất và đặc điểm của những sự kiện phát sinh trong học tập; 3/ Lãnh đạo người học (cá nhân và nhóm, tập thể, tổ chức) để giúp họ học tập đúng đắn, hiệu quả; 4/ Quản lý người học, quá trình và môi trường học tập; 5/ Thiết kế dạy học tổng thể và ở từng đơn vị của bài học; 6/ Tiến hành các hành động tác nghiệp có tính chuyên môn trên lớp hoặc trong quá trình thực hiện hoạt động giáo dục. Đây còn gọi là những nhiệm vụ cơ bản sau

trong hệ thống dạy học hiện đại mà hoạt động dạy học của nhà giáo cần phải thực hiện thành công. [52], [53]

Đó cũng chính là lý do để có thể nhận định rằng, trong tất cả các con đường giáo dục, đào tạo phát triển con người, dạy học vẫn là con đường hiệu quả nhất, ngắn nhất đi tới mục đích

1.4. NHỮNG ĐẶC ĐIỂM CỦA CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC CÁ NHÂN HIỆU QUẢ CHO TKT

1.4.1. Tính cá nhân

Cũng cần phải nhìn nhận rằng, ngay cả thời điểm của những năm đầu thế kỉ XXI, dạy học TKT ở nước ta vẫn tồn tại quan niệm chưa đúng về vai trò của giáo viên và TKT trong quá trình dạy học. Nhiều người vẫn cho rằng trong quá trình dạy học TKT thì chỉ có giáo viên là chủ thể còn TKT, do những hạn chế của khuyết tật gây nên, chỉ đóng vai trò thụ động trong hoạt động học tập, chỉ cần tuân sự hướng dẫn của giáo viên mà thôi. Dạy học TKT 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 TKT do đó đã bị tách khỏi môi trường lớp học phổ thông bình thường vì vai trò của TKT không bảo đảm được như vai trò của những trẻ em 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* còn gọi là 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 TKT . [10; tr29], [54; tr89]

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".[113; tr31]. 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: 1). Kinh nghiệm, trình độ hiện có của trẻ; 2). Đặc điểm nhận thức hiện có của trẻ và 3). Khả năng và những điều kiện dạy và học cụ thể của trường, lớp, gia đình, địa phương, cộng đồng,... [14; tr29], [31; tr41], [66; tr102]

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. [132], [10; tr176]

Quá trình dạy học TKT ở Việt Nam trong những năm qua có thể được coi là “thước đo” của việc thực hiện quan điểm trên. Mỗi TKT 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 trẻ cá biệt (chẳng hạn như trẻ hay nghịch ngợm, lười học, học kém,..) hay những trẻ thuộc diện năng khiếu, chỉ những trẻ này mới áp dụng nguyên tắc cá biệt hoá. [54; tr99]

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. [54; tr108]

Như vậy có thể nói: *Chương trình giáo dục cá nhân là chương trình dành riêng cho trẻ. Sẽ không có một chương trình chung dành cho mọi TKT, thậm chí ngay cùng dạng khuyết tật* [57; tr232], [139], [151], [157], Điều đó có nghĩa là:

- Mục tiêu của chương trình phải hướng tới vào việc giải quyết các vấn đề khó khăn của trẻ trên cơ sở kết quả của hoạt động quan sát và đánh giá của chính trẻ này.

- Các nội dung, hoạt động được thiết kế trong chương trình... cần đảm bảo trẻ tham gia được, để trẻ đạt được những mục tiêu đã đề ra, nghĩa là cho chính trẻ này chứ không phải cho trẻ khác hoặc chung cho nhóm trẻ nào.

1.4.2. Giải quyết trực tiếp các khó khăn do khuyết tật gây ra

Một chương trình GDCN không đơn thuần hướng đến các hoạt động hay các môn học trong trường phổ thông mà CTGDCN sẽ được xây dựng nhằm hướng đến việc giải quyết trực tiếp các “vấn đề” của trẻ hay giải quyết các mục tiêu đề ra liên quan đến những khó khăn của trẻ. Việc tập trung đơn thuần vào việc phát triển học tập sẽ làm mất đi khả năng đạt được những kết quả mà có thể đóng góp cho khả năng của đứa trẻ để có một cuộc sống đầy đủ.

Một chương trình GDCN cho TKT nên tập trung vào 2 phương diện:

- Những vấn đề tâm lý và tình cảm
- Những kỹ năng học đường và kỹ năng thích ứng.

Những vấn đề tâm lý và tình cảm tập trung vào các khía cạnh của cách sống bao gồm cả tính cách và tính khí. *Những kỹ năng học đường và kỹ năng thích ứng* bao gồm các kỹ năng học tập, kỹ năng thực hành và các kỹ năng xã hội. Ngoài các kỹ năng học đường, chúng còn là kỹ năng duy trì bản thân như một người độc lập trong việc quản lý các hoạt động hàng ngày và khả năng hiểu được các kỳ vọng của xã hội, đánh giá những người khác và đánh giá cách thể hiện mình. [119; tr 111], [127; tr46-80]

Hai phương diện này được phản ánh trong chương trình GDCN. Đứa trẻ được đánh giá dựa trên chức năng tâm lý, tình cảm cũng như những tiến bộ

trong giáo dục, tiến bộ trong các môn học trước tuổi đến trường, kỹ năng học đường chức năng, kỹ năng cuộc sống.

Dựa trên đánh giá này các mục tiêu sẽ được thiết lập. Những mục tiêu này bao trùm cả 2 phương diện.

Song do sự phát triển của trẻ dẫn đến nhiều thay đổi do vậy chương trình GDCN phải hết sức linh hoạt. Cần có một môi trường phát triển đồng thời với sự phát triển của trẻ.

1.4.3. Có sự kết hợp giữa nhiều nhà chuyên môn và đảm bảo sự tham gia tối đa của trẻ

Thiết kế các nội dung, các hoạt động giáo dục hằng tháng, hằng ngày, hằng tuần cho trẻ phải xuất phát từ chính trẻ và vì sự phát triển của trẻ. Vì vậy, việc lựa chọn nội dung, xác định yêu cầu cần đạt, sử dụng các phương pháp giáo dục thể hiện trong kế hoạch phải ở mức độ cao hơn so với khả năng hiện có của trẻ, đặc biệt phải tính tới khả năng có thể tham gia được của trẻ, hướng vào “vùng phát triển gần nhất”, khuyến khích trẻ có thái độ tích cực, tìm tòi, khám phá và đạt được những tiến bộ mới. Nội dung giáo dục trong các hoạt động phải có sự kế thừa có chọn lọc, kiến thức cung cấp cho trẻ phải mở rộng dần, đi từ gần đến xa, từ đơn giản đến phức tạp, liên quan trực tiếp tới “vấn đề” của trẻ. Xác định yêu cầu cần đạt trên trẻ trên cơ sở đánh giá đúng đắn kết quả thực hiện kế hoạch của giai đoạn trước [13; tr18]

Có thể thấy, các quyết định giáo dục quan trọng đối với TKT được đưa ra bởi một nhóm, hơn là chỉ một cá nhân. Tiếp cận nhóm đòi hỏi các cá nhân từ các góc nhìn khác nhau làm việc cùng nhau để đóng góp hiểu biết chuyên môn cho quá trình ra quyết định. Nhóm này có thể bao gồm cha mẹ của trẻ và các nhà chuyên môn đại diện cho giáo dục phổ thông, giáo dục đặc biệt, tâm lý học, trị liệu ngôn ngữ và lời nói, thầy thuốc, và các lĩnh vực khác khi cần thiết. Mỗi thành viên của nhóm tập hợp dữ liệu về trẻ và giải thích các dữ liệu đó theo quan điểm của mình, và chia sẻ điều đó với các thành viên khác của nhóm. Sau đó nhóm sẽ phân tích tất cả những ý kiến đóng góp, gồm cả ý kiến của phụ huynh trẻ, trong một nỗ lực tạo ra quyết định thích hợp nhất. [138; tr115]

Các thành viên trong nhóm đưa ra quyết định giáo dục là khác nhau. Những mục đích khác nhau đòi hỏi số lượng thành viên nhóm khác nhau và đại diện của những chuyên môn khác nhau. Chẳng hạn, với cùng một TKT, nhóm đánh giá về sự đủ tiêu chuẩn được hưởng các dịch vụ đặc biệt hầu như có nhiều thành viên hơn so với nhóm có trách nhiệm xây dựng chương trình giáo dục cá nhân cho học trẻ đó. Các nhu cầu của trẻ cũng ảnh hưởng đến cơ cấu thành viên của nhóm. Một TKT nặng dường như đòi hỏi nhóm có đông thành viên đại diện cho nhiều chuyên môn hơn so với ở một TKT nhẹ. Nhiều các cá nhân khác cũng tham gia trong nhóm giáo dục. Những người này có đóng góp quan trọng cho đánh giá và lập kế hoạch cũng như giám sát chương trình dạy học. Các nhà giáo dục đặc biệt đóng vai trò hết sức có ý nghĩa trong việc tổng hợp kết quả của toàn nhóm đưa vào hồ sơ thống nhất về những nhu cầu của các em [138; tr167], [93], [11; tr3-23]

1.4.4. Đảm bảo tính liên tục, phát triển.

Một chương trình giáo dục cá nhân hoàn hảo cho một TKT, cần thiết phải đảm bảo tính liên tục và nhất quán trong các dịch vụ hỗ trợ [139; tr205], [127; tr107], [160; tr47]. Có thể lựa chọn từ các dịch vụ sau đây:

◊ *Đưa trẻ vào chương trình*: là hình thức mà ở đó chương trình sẽ cung cấp chủ yếu cho trẻ các dịch vụ GDĐB, hỗ trợ trẻ một cách tổng thể, đầy đủ nhất

◊ *Dạy học hợp tác*: là hình thức mà ở đó chương trình sẽ tận dụng những chuyên môn khác nhau của những giáo viên có liên quan đến từng mảng/lĩnh vực thuộc chương trình để hỗ trợ trẻ một cách tốt nhất.

◊ *Tham vấn/dạy học cộng tác*: cũng là hình thức hỗ trợ chuyên môn từ các chuyên gia trong lĩnh vực GDĐB, hình thức này có thể là trực tiếp trên trẻ hoặc gián tiếp (đối tượng tham vấn, bao gồm cho cả những người liên quan đến trẻ)

◊ *Các dịch vụ tư vấn*: là hình thức hỗ trợ về mặt thông tin giúp cha mẹ trẻ, giáo viên và những người liên quan có được những hỗ trợ (cả kiến thức và kỹ năng) hữu ích trong việc giáo dục trẻ.

◊ *Phòng ngừa* (đưa ra khỏi chương trình): đây là một hình thức mà ở đó chương trình thực hiện tính tới việc chuyển tiếp cho trẻ trong các giai đoạn. Tùy vào các đối tượng cụ thể mà ở đó, trẻ được trang bị những kiến thức, kỹ năng đủ để có

thể chuyển tiếp sang những giai đoạn mới cao hơn, hoặc hỗ trợ phần nào cho trẻ cũng như các cơ sở tiếp nhận trẻ ở giai đoạn hiện tại hoặc sau này những kiến thức, kỹ năng chuyên môn về Giáo dục đặc biệt.

◊ *Tham gia một phần vào các lớp chuyên biệt*: hình thức này dành cho những trẻ có thể tham gia được các chương trình giáo dục phổ thông, song trẻ vẫn còn gặp khó khăn do những khuyết tật đem lại. Vì thế trẻ cần những hỗ trợ chuyên biệt mà các cơ sở chăm sóc giáo dục phổ thông không đáp ứng được. Cha mẹ có thể gửi con định kỳ để đảm bảo trẻ có thể có những hỗ trợ song hành, hiệu quả.

◊ *Học trong lớp chuyên biệt*: chương trình chủ yếu tập trung vào những nội dung hỗ trợ các kỹ năng chuyên biệt dành cho những trẻ (nhóm trẻ) thực sự gặp khó khăn và không theo được chương trình giáo dục phổ thông nói chung. Tại đây trẻ có thể tham gia vào những hoạt động trị liệu cụ thể (cá nhân, nhóm) phù hợp với khó khăn của mình.

◊ *Các trường (trung tâm) giáo dục chuyên biệt*: nội dung chương trình ở quy mô lớn hơn dành cho các nhóm trẻ có nhu cầu GDĐB khác nhau. Tại đây các giáo viên hỗ trợ trẻ là những giáo viên có kỹ năng, phương pháp chuyên biệt để hỗ trợ trẻ cũng như họ có kỹ năng phát triển những chương trình giáo dục cá nhân cho từng đối tượng.

Có thể thấy mỗi một hình thức trên đều có những chức năng trội nhất định. Tùy theo đặc điểm tình hình của mỗi trẻ cũng như điều kiện, hoàn cảnh của địa phương, gia đình mà những người thực hiện chương trình cho trẻ tham gia vào dịch vụ nào là phù hợp và quan trọng là *đảm bảo tính liên tục* trong việc hỗ trợ trẻ - điều đó góp phần tăng tính hiệu quả trong các dịch vụ hỗ trợ.

Tính liên tục và nhất quán còn thể hiện trong quá trình triển khai chương trình tại các môi trường khác nhau: chuyên biệt, hòa nhập; tại trung tâm, tại trường; tại nhà... Nó phải đảm bảo thực hiện đúng mục tiêu, tiến độ cũng như tần xuất thực hiện các hoạt động trong đó có tính tới các điều kiện triển khai chương trình.

1.5. CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN QUÁ TRÌNH PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GDCN CHO TKT

1.5.1. Các yếu tố thuộc về người dạy

Người dạy mà ở đây là giáo viên với những yêu cầu tối thiểu về các kiến thức và kỹ năng sư phạm (năng lực nghề). Cụ thể:

◇ *Mức độ nghiên cứu và hiểu rõ nhu cầu cá nhân trẻ*

Như trên đã đề cập, chương trình GDCN là chương trình được thiết lập cho mỗi một trẻ cụ thể, nó thể hiện sự xác định về mục tiêu cũng như những thiết kế về các nội dung, hoạt động nhằm giải quyết vấn đề của chính trẻ đó. Chính vì vậy, một chương trình GDCN hiệu quả hay không hiệu quả lại rất phụ thuộc vào kỹ năng đầu tiên của người thiết kế và phát triển chương trình: *kỹ năng nghiên cứu và hiểu rõ cá nhân trẻ*

Nghiên cứu trẻ để hiểu rõ cá nhân cũng như những nhu cầu của cá nhân mỗi trẻ; ở đây chủ yếu bao gồm việc *tìm hiểu khả năng và nhu cầu của trẻ* khi đưa trẻ bắt đầu tham gia cũng như trong suốt quá trình trẻ tham gia vào chương trình [19; tr47], [Error! Reference source not found.; tr120], [151; tr80]. Thật vậy, một giáo viên nếu muốn làm việc hay chỉ ít là tương tác với trẻ cũng cần phải hiểu trẻ hay cụ thể là biết cách thu thập thông tin về trẻ, các thông tin này bao gồm:

- Những thông tin chung về trẻ: tên, tuổi, giới tính, sở thích...
- Những thông tin về đặc điểm phát triển tâm sinh lý trẻ
- Những thông tin về những khó khăn/ khiếm khuyết và sự phát triển của trẻ.
- Những thông tin về điều kiện, môi trường trẻ phát triển của trẻ

Rõ ràng, các thông tin này *mang tính cá nhân* và không phải một sớm một chiều mà giáo viên hay nhà nghiên cứu có thể có được; nó được hoàn thiện trong một quãng thời gian dài. Có thể những thông tin ban đầu của trẻ giúp họ định hướng quá trình tìm hiểu của mình với trẻ: Ví dụ, khi lần đầu tiên giáo viên hay nhà nghiên cứu tiếp cận trẻ, những thông tin ban đầu như: tuổi, giới tính, sở thích... vô cùng có ý nghĩa để họ có thể xác định các vấn đề “xung quanh” điểm xuất phát này ở trẻ của mình. Các kiến thức về tâm lý phát triển của trẻ bình thường được ứng dụng ngay làm nội dung định hướng cho buổi tìm hiểu thông tin này. Do vậy, để trở thành kỹ năng tìm hiểu nhu cầu cá nhân buộc giáo viên và các nhà nghiên cứu phải rất rành về những kiến thức về tâm sinh lý trẻ bình thường ở bất cứ một giai đoạn, độ tuổi nào. Những kiến thức này sẽ giúp họ *nhận ra những dấu hiệu bất thường trong quá*

trình phát triển của trẻ [138; tr178], [131; tr71], [Error! Reference source not found.; tr35]. Khi xem xét quá trình phát triển của trẻ đặc biệt tìm hiểu về sự phát triển sai lệch hay những khiếm khuyết, giáo viên và những nhà nghiên cứu cũng cần có những hiểu biết về đặc điểm của những dạng khiếm khuyết hay phát triển dị thường này, có thể chỉ là những kiến thức sơ đẳng hoặc những kỹ năng tìm kiếm thông tin hay những nhà chuyên môn, mạng lưới dịch vụ hỗ trợ các vấn đề có liên quan.

Phương pháp cơ bản, chủ yếu mà giáo viên hay các nhà chuyên môn sử dụng khi tìm hiểu trẻ đó là: quan sát; phỏng vấn/trao đổi phụ huynh và những người liên quan trẻ; qua hồ sơ cá nhân của trẻ; qua việc tương tác trực tiếp với trẻ đó... [138; tr73], [1; tr32]

** Phương pháp quan sát*

Là quá trình 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. Qua quan sát có thể thu thập được nhiều thông tin phục vụ cho nhiều mục đích khác nhau.

** 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.

** 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...

** Nghiên cứu hồ sơ trẻ*

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

Kết quả tìm hiểu khả năng và nhu cầu của trẻ được tóm tắt vào bảng sau: [138; tr43], [150; tr24]

Bảng 1.1 : Nội dung tìm hiểu khả năng – nhu cầu của TKT

Nội dung tìm hiểu	Khả năng của trẻ	Nhu cầu cần đáp ứng
1. Thể chất Sự phát triển thể chất		

Các giác quan Lao động đơn giản		
2. Khả năng ngôn ngữ giao tiếp Hình thức giao tiếp		
Vốn từ		
Phát âm		
Khả năng nói		
3. Khả năng nhận thức Cảm giác Tri giác Trí nhớ Tư duy Chú ý Khả năng thực hiện nhiệm vụ		
4. Khả năng hoà nhập Quan hệ bạn bè Quan hệ với tập thể Hành vi, tính cách		
5. Môi trường giáo dục Gia đình Nhà trường Cộng đồng		

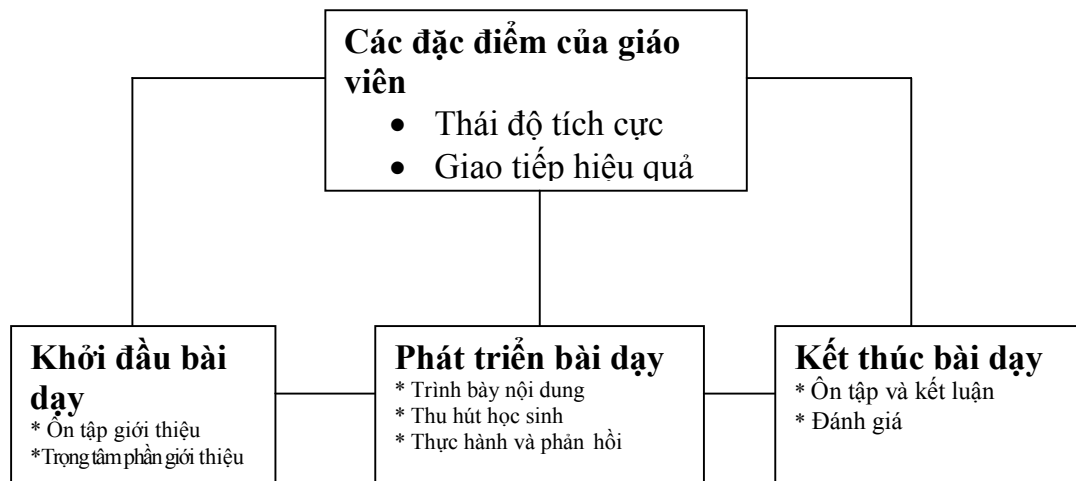
◇ ***Khả năng phân tích dạy học và thiết kế các hoạt động dạy học phù hợp với từng trẻ***

Thiết kế các hoạt động dạy học có thể coi là cấp vi mô trong phát triển chương trình [146; tr66] [119; tr200], [149; tr44]. Bởi lẽ đây là những nội dung và các hoạt động cụ thể mà giáo viên tiến hành trực tiếp trên trẻ. Cấp độ này hoàn toàn phụ thuộc vào kinh nghiệm cũng như kỹ năng của giáo viên, đặc biệt trong giáo dục trẻ tuổi mầm non. Thực hiện phát triển chương trình giáo dục mầm non theo hướng đổi

mới hiện nay, các cơ sở chăm sóc giáo dục trẻ thường trao quyền tự chủ cho chính các giáo viên thiết kế, xác định những nội dung cho trẻ chứ không chỉ định hay áp đặt từ trên xuống. Thực tế đã cho thấy, hiệu quả của kết quả giáo dục trên trẻ là rất cao vì những chương trình như thế này được giáo viên xây dựng từ chính nhu cầu của trẻ lớp mình, với khả năng và tình hình thực tế của lớp mình phụ trách cũng như điều kiện và khả năng, tiềm lực của bản thân.

Rõ ràng, để có thể thiết kế được một chương trình hiệu quả, giáo viên phải thực sự hiểu rõ trẻ của mình, hiểu được khả năng, nhu cầu cũng như hứng thú, sở thích, sở ghét... của từng cá nhân trẻ.

Việc *thiết kế các hoạt động dạy học* là những *kỹ năng sư phạm chung* mà bất kể nhà trường đào tạo giáo viên nào đều phải trang bị cho sinh viên của mình. Dưới đây là mô hình dạy học chung mà Dembo và Gibson cũng như Good và Brophy có xác định:



Hình 1.3: Mô hình dạy học chung

Mô hình dạy học chung (Nguồn: Dembo và Gibson, 1985; Good và Brophy, 1997) [67; tr141], [64; tr38] bao gồm các đặc điểm của người giáo viên, cùng với những đặc điểm của một sự mở đầu bài dạy hiệu quả, phát triển bài dạy tốt, và kết thúc bài dạy rõ ràng và chính xác.

Các đặc điểm hoạt động dạy học hiệu quả ở giáo viên.[13], [15], [20].

Các giáo viên dạy học có hiệu quả sẽ có những đặc điểm tính cách làm thúc đẩy hoạt động học tập của trẻ Họ tin tưởng vào hiệu lực của người giáo viên, họ chăm lo tới trẻ của mình, họ có kì vọng cao đối với việc học tập, và họ có phong cách tích cực và nhiệt tình. Ngoài ra, những giáo viên dạy học có hiệu quả sẽ giao tiếp bằng ngôn ngữ rõ ràng, trình bày hợp lôgic, nhấn mạnh khi thích hợp và có sự thống nhất giữa lời nói và hành vi.

Những giáo viên dạy học có hiệu quả cũng là những người có kĩ năng tổ chức tốt. Họ bắt đầu các hoạt động học tập đúng giờ, chuẩn bị trước tài liệu, lập kế hoạch chu đáo, và có thói quen tiết kiệm thời gian.

Mô hình dạy học chung: Mở đầu bài dạy một cách hiệu quả. [51], [52], [55], [59].

Những giáo viên dạy học có hiệu quả sẽ mở đầu bài dạy của mình bằng cách ôn lại kiến thức bài học trước. Điều này sẽ hoạt hoá những kiến thức nền tảng của trẻ và giúp chúng liên hệ chủ đề mới với nội dung mà chúng đã học. Những giáo viên dạy học có hiệu quả cũng lên kế hoạch thúc đẩy động cơ học của trẻ để có được và duy trì sự tập trung chú ý của chúng.

Phát triển bài dạy [26], [35], [36], [37].

Khi phát triển bài dạy, người giáo viên trình bày nội dung bằng cách sử dụng các ví dụ và những ứng dụng khác nhau trong khi vẫn duy trì mức độ tham gia cao của trẻ. Họ cung cấp cho trẻ những phản hồi chính xác về sự tiến bộ của chúng và cho chúng thực hành để tăng cường hoạt động học.

Kết thúc bài dạy có hiệu quả. [2], [3], [4], [5], [38], [43].

Những giáo viên giỏi sẽ kết thúc bài dạy của họ bằng việc ôn lại cẩn thận bài học để tổng kết những gì mà trẻ đã học, và họ cũng phát triển tốt một hệ thống đánh giá để cung cấp thông tin về sự tiến bộ của trẻ

Mô hình dạy học có thể chung, nhưng sự *khác biệt* làm nên “thương hiệu” dạy học cho mỗi giáo viên lại nằm trong khâu *thiết kế các hoạt động* trong suốt tiến trình thực hiện dạy học. Các hoạt động càng tính tới việc tối đa sự tham gia, trải nghiệm của trẻ, càng làm nên sự khác biệt ở kết quả cuối cùng trên trẻ.

Các hoạt động trong chương trình GDCN cho TKT một mặt vừa phải giải quyết các vấn đề “trị liệu” cho trẻ, mặt khác cũng phải tính tới làm sao trẻ có thể

“tham gia” được. Điều này, khó khăn hơn rất nhiều so với việc dạy một đứa trẻ bình thường vì đôi khi trẻ “không hợp tác”. Do vậy giáo viên dạy TKT phải nắm rõ những đặc điểm cá nhân trẻ đặc biệt là biết *khai thác các “điểm mạnh”*, *sở thích* của trẻ và phải rất *linh hoạt*.

Phân tích dạy học là thao tác giáo viên tìm ra cách thức tổ chức các hoạt động hiệu quả nhất dựa trên việc tính toán giữa những đặc điểm của người học và yêu cầu chung của chương trình (hay mục đích của giờ học đó) để giúp người học chiếm lĩnh nội dung học vấn. Và như vậy, phân tích dạy học còn bao gồm cả kỹ năng phân tích chương trình (nội dung giảng dạy) [155; tr156], [16], [26], [30], [33], [59], [60].

◇ *Nhận thức lí luận phù hợp về chương trình và phát triển chương trình giáo dục hiện đại*

Như phần 1.2.1. đã đề cập, Thiết kế và phát triển chương trình dạy học thường diễn ra theo quy trình bao gồm: phân tích tình hình (phân tích các điều kiện, các đòi hỏi đối với dạy học), xây dựng mục tiêu, thiết kế, thực hiện, đánh giá và điều chỉnh chương trình dạy học. Nếu mục tiêu dạy học được đề cập đến với nhiều cấp độ từ khái quát đến cụ thể khác nhau thì chương trình dạy học cũng được xây dựng tương ứng như vậy.[42; tr71]

Ở đây, chúng tôi đề cập đến việc thiết kế chương trình dạy học của GV thể hiện ở hai cấp độ cụ thể cuối cùng.

Khi xây dựng các mục tiêu của chương trình hay thực chất là các mục tiêu dạy học được xây dựng (trong quá trình dạy học) thường tập trung trình bày những gì người học cần đạt được ở cuối mỗi đơn vị giảng dạy. Do đó, mục tiêu học tập là cái đích cuối cùng của quá trình dạy học. Thiết lập những đích học tập cụ thể, rõ ràng cho người học đòi hỏi người GV trong quá trình dạy học cần trả lời được các câu hỏi sau: Căn cứ vào đâu để xây dựng mục tiêu học tập? Có các tiêu chí nào giúp xác định chính xác mục tiêu học tập? Nên xây dựng mục tiêu học tập như thế nào? Khi trả lời được những câu hỏi trên, thực chất giáo viên đã đảm bảo được tính phù hợp giữa chương trình được thiết kế (chương trình giáo dục cá nhân) và những yêu cầu chung của tất cả trẻ trong lớp của mình cũng như chương trình phổ thông hiện hành.

Những yếu tố lý luận liên quan trong phát triển chương trình GDMN còn phải kể tới quan điểm cũng như hình thức tiếp cận trong khi PTCT.

Các quan điểm, cách tiếp cận hiện nay gồm: *Tiếp cận mục tiêu* (dựa trên mục tiêu giáo dục đào tạo, người xây dựng chương trình mới đưa ra các quyết định trong việc lựa chọn nội dung giáo dục, phương pháp sư phạm cũng như cách thức đánh giá kết quả học tập); *Tiếp cận nội dung* (quan niệm rằng, giáo dục là quá trình truyền thụ nội dung kiến thức vì vậy điều quan tâm hơn cả trong khi xây dựng một chương trình giáo dục là khối lượng và chất lượng kiến thức cần truyền thụ); *Tiếp cận phát triển* (xem chương trình đào tạo là quá trình còn giáo dục là phát triển. Giáo dục là phát triển với nghĩa là phát triển con người, phát triển đứa trẻ, xem chủ thể tham gia vào quá trình hoạt động để nhận thức và phát triển, giáo dục hướng tới phát huy tối đa mọi tiềm năng của con người, đáp ứng nhu cầu hứng thú của người học); *Tiếp cận truyền thống* (nhấn mạnh đến đặc việc dạy kỹ năng và kiến thức qua các môn học riêng rẽ) và *tiếp thực hành thích hợp với sự phát triển* (nhấn mạnh việc học của trẻ mang tính tích hợp và thích hợp. Trẻ học thoả qua các hoạt động cụ thể phù hợp với đặc điểm phát triển của lứa tuổi và năng lực cá nhân của mỗi trẻ)

Tháng 7/1984, Hội đồng Quốc gia Mỹ về giáo dục trẻ nhỏ (NAEYC), [] đã thành lập một hội đồng nhằm phát triển các quan điểm về việc thực hiện chương trình giáo dục phù hợp với sự phát triển của trẻ nhỏ. Tài liệu của Hội đồng này đã đưa ra hướng dẫn thực hiện chương trình giáo dục phù hợp với sự phát triển của trẻ. Có thể sơ lược những điểm sau:

- Chương trình giáo dục phù hợp với sự phát triển được xây dựng phù hợp với đặc điểm tâm sinh lí lứa tuổi của trẻ trong nhóm và đồng thời cần chú ý đến những nhu cầu, sở thích và trình độ phát triển khác nhau của cá nhân trẻ

- Chương trình giáo dục phù hợp với sự phát triển cần đảm bảo phát triển tất cả các mặt của trẻ như thể chất, tình cảm, xã hội và nhận thức thông qua cách tiếp cận thích hợp.

- Việc lên kế hoạch của chương trình này phải dựa vào sự quan sát, theo dõi của giáo viên và theo sở thích đặc biệt cũng như quá trình phát triển của đứa trẻ.

- Kế hoạch của chương trình nhấn mạnh việc học của trẻ như một quá trình tác động tương hỗ. giáo viên chuẩn bị môi trường cho trẻ học tập thông qua việc khám phá, trải nghiệm tích cực và sự tác động qua lại giữa trẻ và người lớn, giữa trẻ với những trẻ khác và giữa trẻ với nguyên vật liệu.

- Hoạt động học tập và đồ dung học tập cần phải cụ thể, chân thực và gần gũi với cuộc sống của trẻ.

- Chương trình cung cấp cho trẻ một phạm vi sở thích và khả năng phát triển rộng hơn phạm vi mà nhóm lứa tuổi yêu cầu. Người lớn được chuẩn bị để tiếp xúc với các nhu cầu của những trẻ có sở thích và khả năng đặc biệt so với những đứa trẻ bình thường.

- Giáo viên cung cấp cho trẻ một phạm vi sở thích và khả năng phát triển rộng hơn phạm vi mà nhóm lứa tuổi yêu cầu. Người lớn được chuẩn bị để tiếp xúc với các nhu cầu của những trẻ có sở thích và khả năng đặc biệt so với những đứa trẻ bình thường.

- Giáo viên cung cấp nhiều các hoạt động và các nguyên vật liệu; giáo viên tăng độ khó, độ phức tạp của nội dung và đưa ra các hoạt động có sức hấp dẫn thu hút trẻ và đồng thời giúp trẻ phát triển sự hiểu biết và các kỹ năng.

- Người lớn tạo ra các cơ hội để trẻ lựa chọn hoạt động, lựa chọn các nguyên vật liệu và các trang thiết bị, lựa chọn thời gian, thời điểm khám phá thông qua sự lôi cuốn trẻ một cách tích cực. Người lớn tạo điều kiện và địa điểm cho trẻ hoạt động với nguyên liệu và mở rộng việc học của trẻ bằng cách đặt câu hỏi hoặc gợi ý kích thích trẻ tư duy.

Hình thức thiết kế chương trình

Việc hiện thực hóa hương trình liên quan đến hình thức thiết kế chương trình như sau, hiện có các hình thức thiết kế sau:

- *Chương trình khung* là văn bản do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành chung cho tất cả các cơ sở giáo dục mầm non trong cả nước, thể hiện mục tiêu giáo dục mầm non; cụ thể hóa các yêu cầu về nuôi dưỡng chăm sóc, giáo dục trẻ em ở từng độ tuổi; quy định việc tổ chức các hoạt động nhằm tạo điều kiện để trẻ em phát triển về thể chất, tình cảm, trí tuệ, thẩm mỹ, hướng dẫn cách thức đánh giá sự phát triển của trẻ em ở tuổi mầm non. Chương trình khung giáo dục

mầm non cung cấp những nội dung cơ bản, cốt lõi, chuẩn mực thực hiện trong toàn quốc. Nó là căn cứ để triển khai và chỉ đạo công tác, giáo dục trẻ trong các cơ sở giáo dục mầm non trong cả nước đồng thời là căn cứ để đào tạo, bồi dưỡng giáo viên mầm non, tăng cường cơ sở vật chất và đảm bảo các điều kiện thực hiện chương trình giáo dục mầm non có chất lượng, ví dụ, Chương trình giáo dục mầm non ban hành tháng 9 năm 2006 theo quyết định số 5205/2006/QĐ-BGD&ĐT là chương trình khung.

- *Chương trình được tổ chức theo môn học:* các chương trình được thiết kế theo kiểu này, nội dung và kỹ năng lĩnh hội được chia thành những lĩnh vực riêng biệt gọi là môn học, mỗi môn học có logic riêng và việc học và việc dạy diễn ra theo trình tự rõ ràng do các chuyên gia xây dựng chương trình quyết định. Việc thiết kế chương trình theo kiểu này mang tính chất đóng và do quỹ thời gian có hạn nên nhiều khi không thể đưa vào chương trình những nội dung mới cập nhật và thiết thực cho người học một cách kịp thời. Đặc biệt đối với trẻ mầm non việc phân chia một cách rạch ròi ranh giới giữa các “môn học” là không phù hợp với đặc điểm phát triển của trẻ mang tính tổng thể của trẻ. Tuy nhiên chúng ta không nên phủ nhận hoàn toàn cách tiếp cận này trong xây dựng chương trình, vì nó có ý nghĩa quan trọng đối với việc phát triển ở người học các năng lực và kỹ năng một cách sâu sắc và vững chắc.

- *Chương trình được tổ chức theo các chủ đề:* theo cách tiếp cận này, các đơn vị kiến thức thuộc các môn học riêng lẻ được tích hợp theo nội dung xoay quanh một chủ đề (ví dụ: Chủ đề Quả có thể có các hoạt động tìm hiểu về quả, nặn quả, hát các bài hát về quả...)

- *Chương trình được tổ chức theo các sự kiện:* chương trình được xây dựng và tổ chức sự kiện dựa trên những sự kiện gắn gũi với cuộc sống của người học và những vấn đề mà người học quan tâm.

Ngoài ra, còn tồn tại nhiều kiểu thiết kế chương trình khác, như chương trình được thiết kế dưới hình thức trò chơi, chương trình mạng, chương trình dự án...

Việc xác định rõ quan điểm tiếp cận và hình thức thiết kế chương trình không chỉ cần thiết trong việc xây dựng chương trình giáo dục mầm non nói chung mà cả trong việc thiết kế chương trình ở từng nội dung giáo dục và học tập. Mỗi chương

trình có thể xây dựng trên cơ sở của nhiều quan điểm tiếp cận khác nhau. Việc lựa chọn các quan điểm tiếp cận khi xây dựng chương trình phụ thuộc vào mục đích giáo dục trẻ, đặc biệt là quan điểm về sự học và phát triển của trẻ của người xây dựng chương trình. Như vậy, có thể thấy rằng việc vận dụng các quan điểm, các cách tiếp cận trong xây dựng và phát triển chương trình là rất linh hoạt chứ không nhất thiết chỉ theo một cách tiếp cận nào đó.

◇ *Năng lực đánh giá trẻ và đánh giá chương trình giáo dục*

Đánh giá trong giáo dục đặc biệt là sự đánh giá đối với TKT. Nó được định nghĩa là một quá trình có tính hệ thống tập hợp thông tin thích hợp về mặt giáo dục nhằm đưa ra các quyết định về pháp lý và giáo dục.

Ở bậc học mầm non này, việc đánh giá tập trung vào sự phát triển của trẻ trên các mặt kỹ năng quan trọng như ngôn ngữ, nhận thức, hành vi xúc cảm-xã hội, cảm giác và vận động.

Có thể kết luận rằng: quá trình đánh giá ở đây gồm 5 phần:[138][11; tr31]

- 1) Quá trình *nhận dạng*, các dữ liệu được tập hợp để mô tả các vấn đề về học tập của trẻ và những nỗ lực giải quyết các vấn đề này ở trường.
- 2) Mỗi khi một trẻ được giới thiệu một cách chính thức, sự hội đủ điều kiện thụ hưởng giáo dục đặc biệt của trẻ đó sẽ được nghiên cứu bằng cách *thu thập các thông tin về khả năng học tập trên lớp xem trẻ đó có phải là khuyết tật hay không*.
- 3) Nếu trẻ được xác định là hợp pháp để thụ hưởng giáo dục đặc biệt, một sự *đánh giá sâu hơn* sẽ được thực hiện nhằm phát hiện những thế mạnh và điểm yếu trong kỹ năng học tập và các lĩnh vực quan trọng khác.
- 4) *Phát triển một chương trình giáo dục cá nhân* trong đó bao hàm các các mục tiêu ưu tiên với một chương trình can thiệp.
- 5) *Thực hiện chương trình giáo dục*, theo dõi một cách cẩn thận sự tiến bộ của trẻ, và sự thành công của chương trình được đánh giá dựa trên một cơ sở chung.

Nếu nói giáo viên có năng lực đánh giá trẻ nghĩa là họ thành thạo những thao tác sau, còn gọi là các bước của quá trình đánh giá giáo dục:

Xác định và tham khảo

- Theo dõi và xác định những học sinh gặp khó khăn trong học tập.
- Xây dựng các chiến lược can thiệp thích hợp

- Tham khảo và thông báo cho phụ huynh học sinh.

Xác định tính tương thích

- Thiết kế Kế hoạch Đánh giá cá nhân
- Tiến hành phối hợp đánh giá với phụ huynh học sinh
- Quản lý, ghi điểm và diễn giải các thủ tục đánh giá
- Báo cáo kết quả
- Quyết định về tính tương thích

Lập kế hoạch

- Thiết kế Chương trình Giáo dục cá nhân (IEP)
- Xác nhận về sự đồng ý với IEP của phụ huynh

Thực hiện và đánh giá chương trình

- Thực hiện IEP
- Tiếp tục giám sát tiến độ của trẻ
- Tiến hành xem xét hàng năm nội dung của IEP
- Đánh giá lại tính tương thích theo từng giai đoạn

◇ *Mức độ hiểu biết và thực hành các kỹ năng dạy học cơ bản.*

Đối với chương trình GDCN khi thiết kế và phát triển chương trình cho TKT, giáo viên càng phải xác định rõ những phương pháp sẽ thực hiện với trẻ, bởi đó là những chiến lược can thiệp mà giáo viên lựa chọn để giúp trẻ sớm đạt mục tiêu nhất. “Tất cả con đường đều dẫn đến thành Rome”, câu ngạn ngữ này cũng nói lên tính linh hoạt của giáo viên trong việc lựa chọn những phương pháp tổ chức thực hiện chương trình cho trẻ. Sẽ có rất nhiều cách thức, phương pháp thực hiện nhưng lựa chọn phương pháp nào lại phụ thuộc vào kinh nghiệm và chủ quan của người giáo viên và nó làm nên ‘thương hiệu’, sự khác biệt giữa kết quả giáo dục giữa các giáo viên với nhau hay nói cách khác chính là mức độ hiểu biết và thực hành các kỹ năng dạy học của giáo viên.

Nói đến kỹ năng dạy học nói chung phải kể đến: [64; tr79], [51; tr133],

[**Error! Reference source not found.**; tr122], [78; tr55]

- Kỹ năng thiết kế bài dạy (bao gồm cả việc thiết kế, sử dụng đồ dùng, phương tiện thiết bị, nguyên liệu dạy học)
- Kỹ năng thực hành các phương pháp dạy học

- Kỹ năng đánh giá: đánh giá quá trình dạy học

Trong dạy học TKT, ngoài những kỹ năng kể trên, còn cần đến *kỹ năng quản lý hành vi TKT*

1.5.2. Các yếu tố thuộc về trẻ

Một chương trình GDCN hiệu quả phụ thuộc rất nhiều vào chính bản thân đứa trẻ: trẻ đón nhận và nỗ lực thực hiện theo chương trình đó sẽ góp phần vào kết quả cuối cùng của trẻ, có khi mang tính quyết định. Đôi khi kết quả chính là sự phát triển thuộc yếu tố tự nhiên, sinh học. Những khiếm khuyết và mức độ khuyết tật cũng ảnh hưởng đến kết quả thực hiện chương trình

1.5.3. Các điều kiện kĩ thuật để phát triển chương trình

Theo quan điểm của Jean Vial [155;tr18], [64;tr12-14] có cả những điều kiện bên trong và bên ngoài chi phối việc thiết kế chương trình dạy học của người GV. Cụ thể:

Những điều kiện, đòi hỏi bên ngoài: Quá trình dạy học vận hành và phát triển trong mối quan hệ tương tác với môi trường. Do đó, khi thiết kế chương trình dạy học cần xem xét, phân tích những điều kiện, những đòi hỏi từ thành tố môi trường bên ngoài đối với quá trình dạy học.

- Những điều kiện: Điều kiện về cơ sở vật chất-kỹ thuật như: trường sở, phòng ốc...; Điều kiện về thông tin bao gồm: thư viện, phòng máy tính, công nghệ thông tin...; Điều kiện về quản lý nhà trường như: quản lý hành chính, tài chính, học chính, quản lý nhân lực...và cơ chế điều hành bộ máy như luật lệ, nội quy, phân công, phân cấp... Trong dạy TKT thì những điều kiện này cũng vậy và nó lại càng trở nên quan trọng hơn khi đối tượng là những trẻ em có nhu cầu đặc biệt.

- Những đòi hỏi của sự hội nhập, hợp tác, trao đổi...quốc tế; của gia đình, cộng đồng, xã hội, kinh tế, văn hóa, nghiên cứu, dịch vụ...; đòi hỏi của nhà trường: hoạt động giáo dục, nghiên cứu, phục vụ, quản lý... cũng là những lưu tâm quan trọng không thể bỏ qua khi giáo viên xây dựng chương trình cho trẻ.

Những đòi hỏi bên trong chi phối việc thiết kế chương trình dạy học:

Khi thiết kế chương trình dạy học cần xem xét những đòi hỏi đối với chương trình dạy học của các thành tố khác có liên quan như: Mục tiêu dạy học; Phương pháp dạy học; Đối tượng và đồng chủ thể của quá trình dạy học (trẻ); Khả năng của bản

thân GV (và tập thể GV bộ môn). Đó chính là những điều kiện được coi là “kĩ thuật” trong thiết kế chương trình đó là: xây dựng mục tiêu và thiết kế chương trình dạy học.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 1

1. Chương trình giáo dục cá nhân được hiểu là những nội dung kiến thức và kỹ năng được xây dựng theo một mục tiêu được xác định sẵn trên cơ sở đánh giá nhu cầu và khả năng của một trẻ nhằm thay đổi chúng theo hướng phát triển tích cực. Chương trình này không chỉ chú trọng đến việc đưa trẻ sẽ phải đạt được cái gì hay mục tiêu cuối cùng, mà quan trọng phải giúp đưa trẻ này có thể làm chủ được những tình huống, phải có kỹ năng đương đầu với những thách thức mà trẻ gặp trong cuộc đời, trong những tình huống thực tế của cuộc sống chính đưa nó

2. Kỹ năng phát triển chương trình là một dạng hành động được chủ thể thực hiện một cách tự giác dựa trên tri thức về một chương trình giáo dục mà ở đó nó đáp ứng nhu cầu, đặc điểm cá nhân từng trẻ, đem lại hiệu quả về sự thay đổi tích cực cho chính đứa trẻ đó. Nó bao gồm những kỹ năng: Quan sát, phát hiện nghi ngờ ở trẻ; Đánh giá, xác định nhu cầu cá nhân; Thiết kế chương trình GDCN; Phân tích chương trình và thiết kế các hoạt động dạy học; Đánh giá chương trình và việc tổ chức thực hiện chương trình GDCN.

3. Kỹ năng PTCT GDCN là một trong những KN quan trọng nhất trong việc thực hiện công tác chuyên môn hàng ngày của người GVMN ngành GDĐB khi họ làm việc với trẻ. Việc phát hiện được những nhu cầu cá nhân cũng như xây dựng được một CT GDCN phù hợp với mỗi trẻ sẽ là cơ sở của việc tổ chức thực hiện các hoạt động giáo dục hiệu quả phù hợp với nhu cầu, khả năng và hứng thú của trẻ, đáp ứng xu thế dạy học đa dạng. Tổ chức RLKN PTCT GDCN là một trong những nội dung quan trọng trong chương trình rèn luyện tay nghề cho SV; nó phải được thực hiện trong suốt quá trình học tập ở trường Cao đẳng, đặc biệt trong thời gian SV kiến tập, TH và TTSP tại trường MN cũng như các cơ sở GD.

4. PTCT GDCN là một KN, cần thiết phải có ở GVMN ngành GDĐB. Kỹ năng này còn chịu ảnh hưởng của sự hiểu biết các lí thuyết về sự phát triển của trẻ, lý thuyết về CT và PTCT. Ngoài ra nó cũng còn ảnh hưởng bởi niềm tin của người PTCT vào các lí thuyết đó. PTCTGDCN nhằm thực hiện nhiều mục đích khác nhau,

nhưng mục đích chủ yếu là giúp GV trở nên nhạy cảm hơn với những nhu cầu cá nhân vô cùng phong phú, đa dạng của trẻ, hiểu được trẻ và quá trình phát triển của trẻ làm cơ sở để thiết kế CTGDCN đáp ứng cho mọi trẻ trong lớp, đáp ứng xu thế dạy học hòa nhập – dạy học đáp ứng sự đa dạng. Nếu không có kỹ năng PTCT GDCN việc xây dựng và tổ chức thực hiện CT cũng như các koạch giáo dục cụ thể trẻ chỉ là chung chung, cào bằng thì chắc chắn chỉ không đáp ứng được nhu cầu của trẻ mà hiệu quả của việc dạy học sẽ không cao.

Chương 2
CƠ SỞ THỰC TIỄN CỦA VIỆC TỔ CHỨC RÈN LUYỆN KN PTCT GDCN
CHO SINH VIÊN CĐSP MẦM NON NGÀNH GIÁO DỤC ĐẶC BIỆT

2.1. MỤC TIÊU VÀ NỘI DUNG CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN
SƯ PHẠM MẦM NON GIÁO DỤC ĐẶC BIỆT

2.1.1. Mục tiêu chương trình đào tạo giáo viên sư phạm mầm non Giáo
dục đặc biệt

Trong chương trình khung [11] đào tạo giáo viên ngành Giáo dục đặc biệt trình độ Cao đẳng do Bộ trưởng bộ Giáo dục và đào tạo ký và ban hành, mục tiêu đào tạo giáo viên ngành Giáo dục đặc biệt trình độ cao đẳng có đề cập và xác định rõ những yêu cầu thuộc *KN PTCT GDCN*, cụ thể như sau:

- Hiểu biết về đối tượng (TKT) cũng như tìm hiểu nhu cầu GDCN
- Quan sát, chẩn đoán, phát hiện và phân tích đánh giá mức độ phát triển của trẻ
- Phân tích được cấu trúc và nội dung của chương trình giáo dục mầm non, lập được các loại kế hoạch chăm sóc, giáo dục trẻ
- Xác định được mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức, đánh giá các hoạt động chăm sóc, giáo dục TKT ở bậc học mầm non.
- Tổ chức các hoạt động chăm sóc - giáo dục trẻ có nhu cầu đặc biệt khoa học, hợp lý, phù hợp với từng loại tật và mức độ tật của trẻ trong các môi trường giáo dục khác nhau

2.1.2. Nội dung chương trình đào tạo giáo viên ngành Giáo dục đặc biệt
bậc mầm non

Nội dung chương trình đào tạo trong Chương trình khung của Bộ GD & ĐT ban hành được quy định:

Bảng 2.1. Chương trình khung đào tạo giáo viên ngành GD ĐB trình độ CĐ

Tên các khối kiến thức trong chương trình	Số đvht	Tỷ lệ %
<i>Kiến thức giáo dục đại cương tối thiểu</i>	<i>36</i>	<i>21.3</i>
<i>Kiến thức giáo dục chuyên nghiệp tối thiểu</i>	<i>133</i>	<i>79.7</i>

Trong đó tối thiểu:		
Kiến thức cơ sở của ngành	13	9.7
Kiến thức ngành (bao gồm cả kiến thức chuyên ngành) Kiến thức bổ trợ	45	33.8
Thực tập sư phạm	9	6.8
Thi tốt nghiệp	8	6.0
<i>Thời gian đào tạo: 3 năm. Tổng số học đvht (tối thiểu)</i>	<i>169</i>	

Dựa vào yêu cầu bắt buộc tối thiểu trong khung chương trình này, các cơ sở đào tạo, mà ở đây là 3 trường đào tạo giáo viên ngành GDDB trình độ cao đẳng mầm non *định hướng và điều chỉnh* cho phù hợp với cơ sở mình và xây dựng chương trình khung cũng như chương trình chi tiết do Hiệu trưởng các cơ sở này ký và ban hành thực hiện, cụ thể như trong bảng 2.2:

Bảng 2.2. Nội dung chương trình đào tạo giáo viên Giáo dục đặc biệt bậc MN

TT	Nội dung chương trình	ĐVHT	Tỷ lệ %
1	<i>Khối kiến thức giáo dục đại cương</i>		
1.1	CĐSP Trung Ương	37/188	19.6
1.2	CĐSP Trung Ương Nha Trang	42/164	25.6
1.3	CĐSP Trung Ương Hồ Chí Minh	43/181	23.8
2	<i>Khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp</i>		
2.1	CĐSP Trung Ương	151/188	80.4
	- Kiến thức chung	6/151	3.9
	- Kiến thức cơ sở ngành	26/151	17.2
	- Kiến thức chuyên ngành	85/151	56.3
	- Kiến thức bổ trợ tự do (tự chọn)	4/151	2.6
	- Thực hành thực tập	22/151	14.6
	- Thi tốt nghiệp	8/151	5.4
2.2	CĐSP Trung Ương Nha Trang	123/164	74.4
	- Kiến thức cơ sở ngành	38/123	30.8

	- Kiến thức chuyên ngành	55/123	44.7
	- Kiến thức bổ trợ tự do (tự chọn)	5/123	4.0
	- Thực hành thực tập	16/123	13.0
	- Thi tốt nghiệp	8/123	6.5
2.3	CĐSP Trung Ương Hồ Chí Minh	138/181	76.2
	- Kiến thức chung	18/138	13.7
	- Kiến thức cơ sở ngành	23/138	17.6
	- Kiến thức chuyên ngành	65/138	49.6
	- Thực hành thực tập	24/138	18.5
	- Thi tốt nghiệp	8/138	5.7

Như vậy về cơ bản, nội dung chương trình đào tạo tại 3 cơ sở này đảm bảo các khối kiến thức trong chương trình, riêng trường CĐSPTU Nha Trang, tổng thời lượng kiến thức chưa đủ theo chương trình khung (164/169 đvht) 2 trường còn lại vượt khung (180 và 188/169 đvht) nhưng vẫn nằm trong khung trình độ Cao đẳng cho phép là 210 đvht

Tuy nhiên, điều chúng tôi quan tâm trong việc khảo sát các cơ sở đào tạo này là *tỷ lệ các KN PTCT GDCN cho sinh viên với các khối kiến thức trong chương trình* và kết quả được thể hiện bằng bảng 2.3 sau khi phân tích chương trình đào tạo của 3 cơ sở này và những yếu tố thuộc về kỹ năng này.

Trong chương 1, chúng tôi đã xác định các yếu tố thuộc nhóm kỹ năng PTCT GDCN bao gồm:

- Nghiên cứu trẻ và phân tích nhu cầu cá nhân
- Đánh giá khả năng nhu cầu của trẻ
- Phân tích dạy học và thiết kế các hoạt động dạy học phù hợp với nhu cầu cá nhân trẻ
- Khả năng thực hành các kỹ năng dạy học
- Phát triển chương trình (lập kế hoạch tổ chức các hoạt động CS –GD trẻ)
- Đánh giá chương trình

Trên cơ sở những yếu tố xác định này, chúng tôi xem xét và phân tích nó trong chương trình đào tạo của mỗi trường. Trong đó, chúng tôi sắp xếp và phân tích các tiêu chí theo các nhiệm vụ chính của quá trình đào tạo (giảng dạy, kiến tập, thực hành bộ môn, thực tập sư phạm và thực tập tốt nghiệp). Kết quả thể hiện bảng dưới đây:

Bảng 2.3 Nội dung chương trình đào tạo và kỹ năng PTCT GDCN của trường CĐSP TU

TRƯỜNG CĐSP TRUNG ƯƠNG		Số giờ/tiết	Tỷ lệ %
A	Giảng dạy trên lớp		
	Khối kiến thức đại cương	555	100
1	Kỹ năng quan sát, phát hiện những dấu hiệu nghi ngờ ở trẻ	0	
2	Kỹ năng đánh giá và xác định nhu cầu hỗ trợ cá nhân	0	
3	Kỹ năng lập kế hoạch, thiết kế chương trình giáo dục cá nhân	0	
4	Kỹ năng phân tích chương trình và thiết kế hoạt động dạy học phù hợp với từng trẻ	0	
5	Kỹ năng đánh giá chương trình và việc thực hiện chương trình giáo dục cá nhân TKT	0	
	Khối kiến thức chuyên nghiệp		
	Khối kiến thức chung của ngành		
1	Kỹ năng quan sát, phát hiện những dấu hiệu nghi ngờ ở trẻ	0	
2	Kỹ năng đánh giá và xác định nhu cầu hỗ trợ cá nhân	0	
3	Kỹ năng lập kế hoạch, thiết kế chương trình giáo dục cá nhân	0	
4	Kỹ năng phân tích chương trình và thiết kế hoạt động dạy học phù hợp với từng trẻ	0	
5	Kỹ năng đánh giá chương trình và việc thực hiện chương trình giáo dục cá nhân TKT	0	
	Khối kiến thức cơ sở ngành	240	
1	Kỹ năng quan sát, phát hiện những dấu hiệu nghi ngờ ở trẻ	55	50
2	Kỹ năng đánh giá và xác định nhu cầu hỗ trợ cá nhân	25	22.72
3	Kỹ năng lập kế hoạch, thiết kế chương trình giáo dục cá nhân	0	0

4	Kỹ năng phân tích chương trình và thiết kế hoạt động dạy học phù hợp với từng trẻ	0	0
5	Kỹ năng đánh giá chương trình và việc thực hiện chương trình giáo dục cá nhân TKT	30	27,28
Khối kiến thức chuyên ngành		1175	
1	Kỹ năng quan sát, phát hiện những dấu hiệu nghi ngờ ở trẻ	250	21.28
2	Kỹ năng đánh giá và xác định nhu cầu hỗ trợ cá nhân	395	33.61
3	Kỹ năng lập kế hoạch, thiết kế chương trình giáo dục cá nhân	100	8.51
4	Kỹ năng phân tích chương trình và thiết kế hoạt động dạy học phù hợp với từng trẻ	300	25.53
5	Kỹ năng đánh giá chương trình và việc thực hiện chương trình giáo dục cá nhân TKT	130	11.06
B	Thực hành bộ môn, kiến tập	130	
1	Kỹ năng quan sát, phát hiện những dấu hiệu nghi ngờ ở trẻ	30	27.27
2	Kỹ năng đánh giá và xác định nhu cầu hỗ trợ cá nhân	20	18.18
3	Kỹ năng lập kế hoạch, thiết kế chương trình giáo dục cá nhân	20	18.18
4	Kỹ năng phân tích chương trình và thiết kế hoạt động dạy học phù hợp với từng trẻ	20	18.18
5	Kỹ năng đánh giá chương trình và việc thực hiện chương trình giáo dục cá nhân TKT	20	18.18
C	Thực hành thực tập	280	
1	Kỹ năng quan sát, phát hiện những dấu hiệu nghi ngờ ở trẻ	30	10.71
2	Kỹ năng đánh giá và xác định nhu cầu hỗ trợ cá nhân	60	21.42
3	Kỹ năng lập kế hoạch, thiết kế chương trình giáo dục cá nhân	90	32.14
4	Kỹ năng phân tích chương trình và thiết kế hoạt động dạy học phù hợp với từng trẻ	50	17.85
5	Kỹ năng đánh giá chương trình và việc thực hiện chương trình giáo dục cá nhân TKT	50	17.85

Tương tự chúng tôi cũng xem xét chương trình của trường Nha Trang và Hồ Chí Minh cho thấy các nhóm kỹ năng cũng tập trung vào khối kiến thức cơ sở

ngành và chuyên ngành. Cụ thể tỷ lệ cao nhất vẫn là các kỹ năng dạy học (32% đối với CĐSP TW HCM và 30% với CDDSPTW NT), các kỹ năng Đánh giá khả năng nhu cầu và Tìm hiểu trẻ, phân tích nhu cầu cá nhân cũng có tỷ lệ khá cao (22,3% và 25% đối với trường CDDSPTW Hồ Chí Minh và 20,01% và 23,7% đối với trường CĐSP TW Nha Trang), các kỹ năng Đánh giá chương trình khối kiến thức thực hành thực tập sư phạm đặc biệt là thực tập chuyên biệt.

2.2. NHỮNG ĐIỀU KIỆN THUẬN LỢI VÀ NHỮNG THÁCH THỨC TẠI CÁC CƠ SỞ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN GĐDB BẠC MN TRONG TỔ CHỨC RÈN LUYỆN KN PTCT GDCN CHO SINH VIÊN.

2.2.1. Về chương trình đào tạo

Về chương trình đào tạo, tại 3 trường đều có những phần kiến thức liên quan đến nội dung rèn luyện KN PTCT GDCN cho TKT, được sắp xếp và phân bổ trong khối kiến thức cơ sở ngành và chuyên ngành, thực hiện đào tạo trong năm thứ 2 và thứ 3

Tuy nhiên nhìn tổng thể và so sánh quá trình đào tạo để rèn luyện các kỹ năng này còn chưa đồng đều do nội dung phân bổ các kiến thức chuyên nghiệp khác nhau giữa các trường: Trường CĐSP Trung Ương, kiến thức cơ sở có 14 học phần với 48 đvht, tập trung chủ yếu vào năm thứ 2, còn lại là kiến thức chuyên ngành với 11 học phần (34 đvht) trong năm thứ 3; và 4 đợt thực hành thực tập trong 3 năm với 22 tuần làm việc trực tiếp với trẻ tại các cơ sở hòa nhập và chuyên biệt. Trường CĐSP TƯ Nha Trang, kiến thức cơ sở là 5 học phần với 27 đvht dạy trong năm thứ nhất; trong khối kiến thức chuyên ngành là 49 đvht với 13 học phần dạy trong năm thứ 2 và thứ 3; và 4 đợt thực hành thực tập sư phạm với tổng số 16 tuần làm việc trực tiếp với trẻ tại các cơ sở hòa nhập và chuyên biệt trong cả 3 năm. Với trường CĐSP TƯ Thành phố Hồ Chí Minh, trong phần kiến thức cơ sở ngành của chương trình đào tạo có 13 đvht với 3 học phần liên quan đến việc hình thành kỹ năng PTCT GDCN cho sinh viên, dạy trong năm thứ nhất; phần kiến thức chuyên ngành có 28 học phần liên quan với 60 đvht dạy trong năm thứ 2 và thứ 3; và có 24 tuần thực hành thực tập, làm việc trực tiếp với trẻ tại các cơ sở dạy TKT hòa nhập và chuyên biệt trong 6 đợt diễn ra ở cả 3 năm.

Bảng 2.4. Chương trình đào tạo và kỹ năng PTCT GDCN 1 cho sinh viên

Thời điểm và thời lượng (đvht)	Năm thứ 1			Năm thứ 2			Năm thứ 3		
	Cơ sở	C N	TH TT	Cơ sở	C N	TH TT	Cơ sở	CN	TH TT
Trường đào tạo									
CĐSP Trung Ương	12	0	2	23	18	5	13	16	15
CĐSP TƯ Nha Trang	21	19	1	6	31	5	0	8	10
CĐSP TƯ Hồ Chí Minh	10	3	1	3	34	13	0	24	10

Các nội dung của kỹ năng PTCT GDCN trong chương trình đào tạo của 3 trường tập trung vào các mảng: (xem thêm phụ lục 3)

- Nhận biết đặc điểm phát triển, dấu hiệu đặc trưng của đối tượng (trẻ mầm non và TKT) tập trung ở các học phần: tâm lý học trẻ em/ tâm lý học phát triển; Tâm lý học và chẩn đoán tâm lý TKT; Tâm bệnh học; Nhập môn/đại cương GD trẻ có nhu cầu đặc biệt; Giáo dục trẻ khiếm thính, khiếm thị, chậm PTTT;

- Cách thức tổ chức các hoạt động chăm sóc – giáo dục trẻ MN: phương pháp tổ chức các hoạt động cho trẻ trong trường MN; Phương pháp giáo dục trẻ khiếm thính, khiếm thị, chậm PTTT...

- Lập kế hoạch giáo dục: Kế hoạch giáo dục cá nhân; Tổ chức thực hiện chương trình chăm sóc – giáo dục trẻ MN; lập kế hoạch bài học cho trẻ (MN và ĐB)...

Chúng tôi đi nghiên cứu và phân tích chương trình đào tạo của 3 cơ sở với việc rèn luyện kỹ năng này cho sinh viên và đều nhận thấy các kỹ năng cụ thể trên được rèn luyện trong các khâu: Giảng dạy; Kiến tập, Thực hành thực tập và Thực tế.

*** Kỹ năng hiểu trẻ và phân tích nhu cầu cá nhân.**

Đây là một kỹ năng nghiệp vụ tổng hợp. Hiểu trẻ hay hiểu đối tượng giáo dục là một trong những yêu cầu quan trọng của bất cứ người giáo viên ở cấp bậc nào. Tuy nhiên, với giáo viên dạy TKT thì kỹ năng này lại quan trọng hơn bao giờ hết. Để hiểu được trẻ bình thường đã khó, hiểu được TKT lại càng khó hơn. Nó đòi hỏi giáo viên phải có kiến thức chuyên môn về tâm lý trẻ em nói chung và tâm lý trẻ ở các dạng khuyết tật khác nhau. Khi hiểu được trẻ, nắm bắt được các đặc điểm tâm lý của trẻ, giáo viên mới có thể xem xét, phân tích những nhu cầu cá nhân. Xét ở khía cạnh đó, chương trình đào tạo ở các cơ sở này phải cung cấp được:

- Kiến thức tâm sinh lý trẻ em mầm non
- Kiến thức tâm sinh lý TKT
- Kỹ năng nhận biết, phát hiện đặc điểm và nhu cầu cá nhân của trẻ

Kết quả rèn luyện các kỹ năng này ở các trường được phân bố trong chương trình đào tạo như sau:

Bảng 2.5 Phân bố việc rèn kỹ năng PTCTGDCN 2 trong chương trình đào tạo tại các trường CĐSP ngành GDDB bậc mầm non

	CĐSP Trung Ương				ĐSP TƯ Nha Trang				ĐSP TƯ Hồ Chí Minh			
	Lên lớp (tiết)	Bảng hình (tiết)	QS trên trẻ (buổi)	TH trên trẻ (tuần)	Lên lớp (tiết)	Bảng hình (tiết)	QS trên trẻ (buổi)	TH trên trẻ (tuần)	Lên lớp (tiết)	Bảng hình (tiết)	QS trên trẻ (buổi)	TH trên trẻ (tuần)
Kiến thức tâm sinh lý trẻ em mầm non	90	5	5	2	45	1	3	2	90	5	1	2
Kiến thức tâm sinh lý TKT	30	5	5	5	90	5	3	5	90	5	1	5
Kỹ năng nhận biết, phát hiện đặc điểm và nhu cầu cá nhân của trẻ	60	5	30	5	60	5	3	5	90	5	5	5
Tổng số	180	15	40	12	195	11	9	12	180	15	7	12

Như vậy, ở cả 3 trường kỹ năng hiểu trẻ và phân tích nhu cầu cá nhân được dạy trên lớp là chủ yếu; bên cạnh đó các hoạt động thực hành bộ môn cũng được thiết kế như xem băng hình, tiếp xúc trực tiếp với trẻ để tìm hiểu đặc điểm tâm lý trẻ; yêu cầu này cũng được các trường xây dựng trong các đợt thực hành, thực tập thường xuyên

* Đánh giá trẻ

Ở đây là đánh giá xác định: nhằm xác định vấn đề (khuyết tật) của trẻ và xác định các dịch vụ giáo dục đặc biệt. Quyết định này không thể đưa ra trên cơ sở kết

quả đánh giá chỉ sử dụng một trắc nghiệm nào đó. Kết quả đánh giá xác định phải là sự tổng hợp thông tin thu được từ các nguồn khác nhau.

Như vậy các kỹ năng thuộc nhóm này bao gồm:

- Kiến thức về dạng tật, các mức độ, phân loại TKT
- Các công cụ, cách thức xác định TKT và mức độ khuyết tật

Bảng 2.6. Chương trình đào tạo và kỹ năng PTCT GDCN 3 cho sinh viên

	CĐSP Trung Ương				ĐSP TƯ Nha Trang				ĐSP TƯ Hồ Chí Minh			
	Lên lớp (tiết)	Bảng hình (tiết)	Tập đánh giá (buổi)	TH trên trẻ (tuần)	Lên lớp (tiết)	Bảng hình (tiết)	Tập đánh giá (buổi)	TH trên trẻ (tuần)	Lên lớp (tiết)	Bảng hình (tiết)	Tập đánh giá (buổi)	TH trên trẻ (tuần)
Kiến thức về dạng tật, các mức độ, phân loại TKT	150	60	5	5	240	5	3	5	240	5	1	5
Các công cụ, cách thức xác định TKT và mức độ khuyết tật	90	5	30	5	120	0	3	5	120	5	5	5
Tổng số	240	65	35	10	360	5	6	10	360	10	6	10

Như vậy, trong chương trình, cả 3 cơ sở đào tạo này đều dành thời lượng rèn luyện kỹ năng cho sinh viên trong quá trình học tập trên lớp - được xem bảng hình, được tập đánh giá và thực hành đánh giá trên trẻ tuy thời lượng phân bổ không giống nhau: trường CĐSP TƯ số thời lượng phân bổ dành cho các hoạt động thực hành nhiều hơn hẳn.

*** Phân tích dạy học và thiết kế các hoạt động dạy học phù hợp với từng trẻ**

Để có thể thiết kế được một chương trình GDCN hiệu quả, trước đó, người giáo viên cần biết “dự tính” được những nội dung, yêu cầu, những hoạt động, cách thức hay hình thức tổ chức các nội dung đó như thế nào cho hiệu quả đối với trẻ. Do

vậy, giáo viên các có những kỹ năng thuộc nhóm Phân tích dạy học và thiết kế các hoạt động dạy học gồm:

- Tổ chức các hoạt động giáo dục trong trường mầm non
- Tổ chức các hoạt động giáo dục, dạy học TKT
- Dạy các kỹ năng đặc thù TKT .

Số liệu trong bảng dưới đây là kết quả tổng hợp trong phân bổ chương trình của mỗi trường liên quan đến những nội dung và nhóm kỹ năng trên:

Bảng 2.7. Chương trình đào tạo và kỹ năng PTCT GDCN 1 cho sinh viên

	CĐSP Trung Ương				ĐSP TƯ Nha Trang				ĐSP TƯ Hồ Chí Minh			
	Lên lớp (tiết)	Bảng hình (tiết)	Tập dạy (buổi)	TH trên trẻ (tuần)	Lên lớp (tiết)	Bảng hình (tiết)	Tập dạy (buổi)	TH trên trẻ (tuần)	Lên lớp (tiết)	Bảng hình (tiết)	Tập dạy (buổi)	TH trên trẻ (tuần)
PP tổ chức các hoạt động giáo dục trong trường mầm non	300	60	60	5	240	5	5	5	240	5	5	3
PP tổ chức các hoạt động giáo dục, dạy học TKT	120	5	30	5	120	5	5	5	120	5	5	3
PP dạy các kỹ năng đặc thù TKT	90	5	5	5	90	5	5	5	120	5	5	3
Tổng số	510	70	95	15	360	15	15	15	480	10	15	9

Đây là những nội dung đào tạo thuộc phần phương pháp, vì vậy cả 3 trường trong phân bổ chương trình cũng đã tăng lượng thời gian thực hành thực tập nhằm nâng cao tay nghề cho sinh viên, tỷ lệ của trường CĐSP TƯ cao hơn cả, song trường CĐSP TƯ Hồ Chí Minh lại chú trọng rèn các kỹ năng liên quan đến dạy học cho TKT nhiều hơn hẳn so với 2 trường còn lại, nhưng thời lượng thực hành trên trẻ lại ít hơn.

*** Lập kế hoạch và tổ chức thực hiện chương trình cho các giai đoạn**

Mục đích là xác định một chương trình thích hợp cho cá nhân trẻ và bắt đầu lên kế hoạch về những dịch vụ nào cần cho trẻ? Thực hiện các dịch vụ này thế nào? Những kỹ năng nào, những lĩnh vực nào cần được chú trọng?

Đây là một kỹ năng tương đối tổng hợp. Nó đòi hỏi khả năng bao quát các vấn đề của trẻ ở người giáo viên; khả năng tích hợp lồng ghép các hoạt động cá nhân với các hoạt động chung trong dạy học hòa nhập cũng thể hiện ở đây.

Như vậy các kỹ năng thuộc nhóm này bao gồm:

- Tổ chức thực hiện chương trình GDMN
- Kế hoạch giáo dục cá nhân
- Quản lý trường lớp dạy TKT

Với 3 nội dung này, khi tìm hiểu chương trình dạy của 3 trường, chúng tôi thấy duy nhất trường CĐSPTU là có 3 học phần tương ứng; trường CĐSPTU Nha Trang có học phần Quản lý trường lớp dạy trẻ có nhu cầu đặc biệt, song nội dung của học phần này lại quá rộng, đề cập tới việc quản lý cấp vĩ mô của toàn ngành nhiều hơn là cho TKT và chủ yếu thiên về cơ cấu, hồ sơ mà thôi. Cả 2 trường CĐSPTU và CĐSP TU Nha Trang đều có học phần Kế hoạch giáo dục cá nhân. Đây là một học phần rất quan trọng của chuyên ngành, cung cấp cho sinh viên những kỹ năng lập kế hoạch chuyên biệt, dành riêng cho TKT. Hiện nay, theo quản lý chung và chỉ đạo của Bộ GD & ĐT đã yêu cầu tất cả các cơ sở giáo dục mầm non đều phải có kế hoạch giáo dục cá nhân cho từng TKT trong danh sách. Bộ GD cũng có những đợt tập huấn hướng dẫn giáo viên mầm non về kỹ năng lập kế hoạch GDCN song thực tế nhiều giáo viên phản ánh là nếu thực sự triển khai theo yêu cầu của bản Kế hoạch GDCN TKT thì “mất quá nhiều thời gian cho 1 trẻ, trong khi nhiều trẻ khác có rất nhiều việc phải làm!”. Đây là một nhận định rất cụ thể, phản ánh phần nào thực tế hiện nay, song chính vì khi chúng ta nhận định như vậy và chỉ tiếp cận ở góc đó thì những gì thuộc về “hiệu quả thực sự” lại chưa được nhìn nhận ra và chưa được áp dụng: đó là việc dung hòa, tích hợp, thực hiện 1 nhiệm vụ nhưng đồng thời lại giải quyết được nhiều yêu cầu của cả những trẻ bình thường và TKT trong lớp học hòa nhập – thiết kế và tổ chức thực hiện chương trình Mn có TKT học hòa nhập. Đây là mảng nội

dung mà trong học phần Tổ chức thực hiện chương trình chăm sóc - giáo dục trẻ mầm non của trường CĐSP TƯ xây dựng. Đây là những kỹ năng quan trọng và cần phải có của cô mầm non, và nếu thực hiện theo “chương trình đổi mới” của Vụ Mầm non thì chương trình sẽ được xuất phát từ chính trẻ, từ cơ sở, từ thực tiễn những gì diễn ra hàng ngày xung quanh trẻ. Giáo viên chỉ cần có ý tưởng và những mục tiêu giáo dục rõ ràng, đặc biệt là có kỹ năng lồng ghép tích hợp giữa trẻ bình thường và trẻ khuyết tật là có thể xây dựng nên một chương trình chung, khả thi và rất hiệu quả. Tất nhiên để có thể thực sự hiệu quả thì những kỹ năng đánh giá, xác định vấn đề của trẻ giáo viên phải rất thành thạo.

*** Điều chỉnh nội dung chương trình, phương pháp và hình thức tổ chức cho phù hợp với cá nhân trẻ.**

Mục đích là xác định xem chương trình được thực hiện đối với trẻ như thế nào? Những thông tin từ việc giám sát các hoạt động sẽ được sử dụng để điều chỉnh chương trình cho trẻ. Nội dung này được đề cập trong các học phần: Giáo dục hòa nhập; Tổ chức thực hiện chương trình; các học phần phương pháp tổ chức các hoạt động trong trường mầm non. Khi xem xét và phân tích chương trình của 3 trường, chúng tôi nhận thấy cả 3 trường đều đề cập đến việc rèn kỹ năng này cho sinh viên qua các học phần phương pháp tổ chức các hoạt động dạy TKT (hoặc là hòa nhập, hoặc là chuyên biệt.). Riêng có 2 trường Trung Ương và Trung Ương Nha Trang dạy học phần Giáo dục hòa nhập thì đề cập tới sâu hơn vấn đề điều chỉnh trong môi trường lớp học bình thường có TKT học hòa nhập. Học phần cung cấp những kiến thức và kỹ năng về nội dung điều chỉnh, phương pháp, hình thức tổ chức điều chỉnh...

*** Đánh giá chương trình giáo dục:**

Mục tiêu của công việc này là để đưa ra quyết định về tính hiệu quả của chương trình can thiệp cho cô nhỡn mỗi trẻ. Những quyết định đưa ra có thể là những hoạt động đặc thù, những điều chỉnh cụ thể hoặc toàn bộ chương trình.

Kĩ năng “Đánh giá chương trình giáo dục” là kĩ năng rất quan trọng trong giảng dạy giáo dục học sinh. Đây là một trong những kĩ năng có tính chất vĩ mô, kĩ năng này giúp người quản lý giáo dục nhận ra được những ưu điểm, hạn chế trong

chương trình giáo dục mà giáo viên đó xây dựng, đồng thời tìm ra hướng điều chỉnh phù hợp để chương trình giáo dục thực sự hiệu quả đối với trẻ.

Để thực hiện được kỹ năng này, yêu cầu người đánh giá phải có hệ thống các kỹ năng cơ bản sau đây:

-Kỹ năng quan sát các hoạt động của giáo viên và trẻ trong từng giai đoạn, rút ra những vấn đề tồn tại, ưu điểm của chương trình và thực tế việc tổ chức các hoạt động chăm sóc - giáo dục trẻ.

-Kỹ năng xây dựng bảng câu hỏi phỏng vấn phụ huynh của trẻ, giáo viên và cộng đồng về tính hợp lý, hiệu quả của chương trình giáo dục và sự phát triển của trẻ.

-Kỹ năng xây dựng phiếu điều tra và các bài trắc nghiệm để kiểm tra khả năng của trẻ cũng như kết quả đạt được sau khi tổ chức thực hiện chương trình.

-Nghiên cứu sản phẩm từ các hoạt động của trẻ để đánh giá kết quả thực hiện chương trình giáo dục

-Thảo luận nhóm giáo viên và các nhóm liên quan đến việc chăm sóc – giáo dục trẻ để trao đổi và chia sẻ, rút kinh nghiệm về việc triển khai tổ chức thực hiện chương trình

-Kỹ năng điều chỉnh mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện cho phù hợp với đối tượng trẻ

Mặc dù kỹ năng này rất hữu ích cho giáo viên dạy hòa nhập. Tuy nhiên trong phân bố chương trình đào tạo thì thời lượng này dành cho việc hình thành kỹ năng này ở các trường là rất hạn chế. Có chăng chỉ là một phần nhỏ trong học phần giáo dục mầm non, chẩn đoán – đánh giá TKT, kế hoạch giáo dục cá nhân TKT. Vì thế, sinh viên ra trường chưa thể có kỹ năng đánh giá chương trình giáo dục mà chỉ có một số hiểu biết nhất định về đánh giá chương trình giáo dục mà thôi.

Như vậy có thể thấy: nhìn chung trong kết cấu của chương trình đào tạo của cả 3 trường, đều có một phần lượng kiến thức không nhỏ liên quan đến phát triển chương trình giáo dục cá nhân TKT và hình thành nên kỹ năng/ tay nghề của người giáo viên Giáo dục đặc biệt. Tuy nhiên, thực tế lại có sự khác biệt về sự phân bố và thời lượng dành cho các kiến thức liên quan đến kỹ năng này giữa 3 trường:

Trường CĐSP TU Hồ Chí Minh, tiếp cận theo hướng đào tạo chuyên sâu các kiến thức, kỹ năng cho 3 dạng TKT là khiếm thính, khiếm thị và chậm phát triển trí tuệ. Do vậy mà các nội dung học phần, khi xem xét các kiến thức liên quan đến phát triển chương trình giáo dục cá nhân thì chúng tôi thấy: ở đây khi triển khai, Khoa chú trọng đến các kỹ năng chuyên biệt, đặc trưng cho 3 dạng khuyết tật: khiếm thính, khiếm thị, chậm phát triển trí tuệ. Các học phần liên quan đến kỹ năng đánh giá, tìm hiểu khả năng nhu cầu cho 3 đối tượng này cũng được cung cấp trong các học phần thuộc khối kiến thức cơ sở: Tâm lý trẻ em và TKT ; Chẩn đoán tâm lý TKT . Các học phần liên quan đến kỹ năng phân tích dạy học và thiết kế các hoạt động dạy học nằm trong khối kiến thức chuyên ngành. Mỗi dạng khuyết tật đều được xây dựng những nội dung liên quan đến phương pháp tổ chức các hoạt động giáo dục cho dạng TKT này ở tuổi mầm non.

Các kỹ năng về lập kế hoạch, phát triển chương trình hay đánh giá chương trình giáo dục không thấy trong các học phần kể cả khối kiến thức cơ sở hay chuyên ngành. Chúng tôi sẽ xem mảng kỹ năng này của Khoa khi triển khai như thế nào trong các đợt thực hành, thực tập.

Trường CĐSP Nha Trang, chương trình cũng tiếp cận theo hướng chuyên biệt nhưng lại mở rộng hơn về đối tượng (ngoài 3 đối tượng chính là khiếm thính, khiếm thị và chậm phát triển) Khoa còn có những nội dung học phần chuyên ngành dành cho đối tượng là “trẻ có nhu cầu đặc biệt”. Các học phần cơ sở liên quan chủ yếu đến kỹ năng hiểu biết về đối tượng khuyết tật; những đặc điểm tâm sinh lý, cách thức nhận dạng/đánh giá như Tâm bệnh học, Tâm lý trẻ em, Tâm lý phát triển... bên cạnh đó khối kiến thức chuyên ngành như Kế hoạch giáo dục cá nhân; Phát triển nhận thức trẻ có nhu cầu đặc biệt; Giáo dục hành vi và tình cảm trẻ có nhu cầu đặc biệt; Can thiệp sớm trẻ có nhu cầu đặc biệt; Phát triển ngôn ngữ và giao tiếp cho trẻ có nhu cầu đặc biệt... là những nội dung liên quan đến những kỹ năng Đánh giá, tìm hiểu chức năng hiện tại hay nhu cầu của trẻ; kỹ năng phân tích dạy học và thiết kế các hoạt động dạy học trẻ có nhu cầu đặc biệt; lập kế hoạch giáo dục cá nhân TKT ... Chương trình có đề cập đến các học phần phương pháp tổ chức các hoạt động giáo dục cho 3 đối tượng khiếm thính, khiếm thị, khuyết tật thể chất, tinh thần... tuy nhiên thời lượng lại quá ít

tổng cộng là 6 đvht; các học phần liên quan đến thiết kế chương trình; đánh giá chương trình còn chưa thấy đề cập trong chương trình đào tạo. Đặc biệt Khoa còn dành thời lượng là 6 đvht cho nội dung tổ chức hoạt động giáo dục bậc Tiểu học, trong khi chương trình đào tạo giáo viên bậc mầm non thì đây là một vấn đề mà khoa nên điều chỉnh. Chúng tôi sẽ xem xét việc rèn luyện những kỹ năng này thế nào trong các đợt thực hành, thực tập của khoa.

Trường CĐSPTU, chương trình lại tiếp cận theo hướng hòa nhập. Các nội dung học phần được thiết kế chia thành 2 mảng chính: khối kiến thức liên quan đến giáo dục mầm non và khối kiến thức liên quan đến giáo dục đặc biệt. Các kỹ năng liên quan đến phát triển chương trình giáo dục cá nhân, khi chúng tôi tìm hiểu và phân tích thì thấy đều rất đầy đủ và được phân bố từ khối kiến thức cơ sở, chuyên ngành, tự chọn và thực hành bộ môn cũng như thực hành thường xuyên rất rõ, tuy nhiên cũng chưa có những phần kiến thức đứng độc lập để sinh viên dễ dàng tiếp nhận hay ý thức rèn luyện mà nó được phân bố trong nhiều học phần khác nhau. Đây cũng là điểm bất lợi cho người học nếu không có kỹ năng nhận biết các nội dung kiến thức cũng như kỹ năng cần có để cá nhân tự ý thức rèn luyện!

Các học phần cơ sở của khoa thiết kế tương đối phong phú và đảm bảo các kiến thức cơ sở để tổ chức rèn luyện các kỹ năng chuyên ngành cho sinh viên vào năm thứ 2 và thứ 3. Song đó chỉ là những phân tích chúng tôi có được sau khi xem xét chương trình đào tạo. Kỹ năng của sinh viên thực sự được hình thành 1 phần phụ thuộc vào chương trình đào tạo song phần quan trọng hơn lại phụ thuộc vào quá trình triển khai, trình độ và kinh nghiệm của đội ngũ giảng viên, đặc biệt là quá trình rèn tay nghề cho sinh viên qua các đợt thực hành thực tập - đó mới là chất lượng thực sự, là kết quả cuối cùng của sản phẩm đào tạo tại mỗi cơ sở.

2.2.2 Về đội ngũ

Có thể nói, chất lượng của sản phẩm đào tạo phụ thuộc nhiều vào đội ngũ giảng viên, vào trình độ chuyên môn, năng lực và kinh nghiệm giảng dạy. Trong phần tìm hiểu thực trạng, chúng tôi cũng tìm hiểu những thông tin về giảng viên, số liệu thống kê cho thấy:

Bảng 2.8. Thực trạng trình độ đội ngũ giảng viên tại các cơ sở đào tạo giáo viên GDDB hệ Cao đẳng MN

Trường	Thâm niên công tác				Trình độ được đào tạo			Chuyên ngành được đào tạo		
	<5 năm %	5 - 9 năm %	10-15 năm %	>15 năm %	CĐ (%)	ĐH (%)	SĐ H (%)	GD ĐB (%)	GDM N (%)	Khác (%)
CĐSPTU'	6	81	13	0	0	26	74	87	13	20
CĐSP TU' Nha Trang	0	72	14	14	0	71	29	86	14	0
CĐSP TU' Hồ Chí Minh	0	63	12	25	0	75	25	100	0	0

Như vậy có thể thấy đa số cán bộ giảng viên có thâm niên từ 5-9 năm : đây cũng là những thành viên gắn với việc thành lập ngành đào tạo của các cơ sở này từ những năm 2003, 2004. Số ít có thâm niên cao (trên 15 năm, thậm chí như trường thành phố Hồ Chí Minh còn trên 20 năm), thì đây là những giảng viên được chuyển sang từ một ngành đào tạo khác (thường là Tâm lý giáo dục hoặc Giáo dục mầm non...).

Các số liệu tìm hiểu về chuyên ngành đào tạo cũng cho thấy tỷ lệ giảng viên được đào tạo Giáo dục đặc biệt gần như toàn bộ chiếm từ 86% đến 100%. 100% cán bộ giảng viên đều có trình độ Đại học trở lên, trong đó có tới 31% đang học Cao học ; đặc biệt số giảng viên có trình độ sau đại học cũng chiếm 25% (trường HCM) 29% (trường Nha Trang) riêng CĐSP TU' có tới 11 giảng viên (chiếm 36% tổng số GV cả 3 trường) trong đó có 1 TS, 03 NCS, còn lại là Thạc sỹ ; Trường CĐSP TU' Hồ Chí Minh có 2 TS ; 3 Cao học; trường CĐSP TU' Nha Trang có 02 thạc sỹ.

Như vậy có thể nói, về trình độ chuyên môn, chuyên ngành đào tạo, các cơ sở đào tạo đều đảm bảo yêu cầu về cơ cấu và đội ngũ phục vụ đào tạo.

Chúng tôi cũng tìm hiểu về số lượng học phần mà mỗi giảng viên của mỗi khoa đảm nhận, cụ thể được tổng hợp qua bảng dưới đây :

Giáo viên khoa	Trung bình	Độ lệch chuẩn
CĐSP TU	2.70	1.160
CĐSP TU Nha Trang	2.04	1.045
CĐSP TU Hồ Chí Minh	2.00	0.816
Tổng cộng	2.24	1.007

Mỗi giảng viên tham gia giảng dạy trong các Khoa GDĐB này tính tới thời điểm khảo sát là 2,24 môn. Với độ lệch chuẩn 1,007 cho thấy có sự khác nhau giữa các học phần giảng viên đảm nhận giữa các khoa cũng như trong cùng một khoa. Đây cũng phản ánh một thực tế đó là các khoa này đều là những khoa trẻ, đội ngũ còn mỏng và không trải đều giữa các chuyên môn hay chuyên ngành phụ trách. Hơn nữa, Giáo dục đặc biệt là một ngành học mà ở đó có sự tích hợp giữa các chuyên ngành khác nhau: Giáo dục mầm non; Giáo dục đặc biệt; Tâm lý giáo dục... Trong khi tổng số các học phần chuyên ngành của các khoa từ 151 đvht của trường CĐSP TU; trường CĐSP TU Nha Trang là 118 đvht và CĐSP TU Hồ Chí Minh là 131 đvht

Riêng CĐSP TU số môn trung bình giảng viên đảm nhận cao nhất vì cơ sở này, chương trình đào tạo song hành (cả giáo dục mầm non và GDĐB). Hai trường còn lại, tuy đội ngũ giáo viên ít, song chương trình lại tập chung chính vào các chuyên môn về giáo dục đặc biệt: khiếm thính, khiếm thị, Chậm phát triển trí tuệ; các học phần khác chuyên ngành, các khoa vẫn chọn giải pháp là sử dụng “giáo viên mời” tại các khoa khác trong trường nên số môn học giảng viên đảm nhận và độ lệch chuẩn của 2 trường này ít hơn trường CĐSP TU đã phản ánh đúng thực tế. Việc đảm trách 2 chuyên ngành MN và ĐB cũng là những thách thức cho giáo viên khi tham gia hướng dẫn thực hành thực tập cho sinh viên trong khi chuyên ngành chính giảng viên được đào tạo lại chỉ là chuyên về MN hoặc chuyên về ĐB hay thậm chí chỉ là chuyên ngành Tâm lý giáo dục. Đây cũng là những *khó khăn và thách thức* đặt ra cho các cơ sở đào tạo này song các khoa hiện nay song họ cũng đang từng bước tháo gỡ bằng cách tập huấn nâng cao năng lực; tiếp nhận các tình nguyện viên chuyên ngành; tăng cường các hoạt động trải nghiệm thực tế...

2.2.3. Cơ sở thực hành – các trường, trung tâm can thiệp TKT mầm non

Hiện nay cả 3 cơ sở đều có các cơ sở, trung tâm can thiệp TKT trực thuộc, phục vụ trực tiếp nhiệm vụ đào tạo vì thế sinh viên có cơ hội được tiếp cận với trẻ cũng như thực hành các hoạt động can thiệp ngay trong quá trình học tập hay thực hiện các nhiệm vụ học tập liên quan đến trẻ. Tuy nhiên đây cũng lại là những thách thức vì các dạng tật cũng chưa phong phú và tuổi của trẻ cũng thường bị giới hạn. Việc xây dựng được mạng lưới các cơ sở rèn luyện tay nghề cho sinh viên nói chung và rèn luyện cho sinh viên KN PTCT GDCN cho TKT nói riêng hiện rất khó khăn. Vì việc triển khai thực hiện nhiệm vụ Giáo dục hòa nhập tại các Trường mầm non trên địa bàn còn chưa đồng bộ do trình độ và năng lực đội ngũ giáo viên mầm non còn có nhiều bất cập; Cơ sở vật chất tại nhiều Trường Mầm non chưa đáp ứng yêu cầu cho TKT được tham gia học tại các trường mầm non bình thường; nhiều phụ huynh của trẻ bình thường chưa chấp nhận trẻ khuyết tật học chung với con em mình...

Vấn đề các cơ sở mầm non với mô hình hòa nhập hiện nay không đảm bảo được các điều kiện của một cơ sở hòa nhập: vấn đề về trẻ (dạng khuyết tật, mức độ khuyết tật); vấn đề chuyên môn dạy TKT ; vấn đề hướng dẫn sinh viên thực hành... Vì vậy, việc xây dựng một mạng lưới cơ sở thực hành phù hợp với mục tiêu đào tạo, đảm bảo những yêu cầu cũng như tiêu chí, đặc biệt là kỹ năng tay nghề của giáo viên và cách thức tổ chức chăm sóc giáo dục TKT tại cơ sở đảm bảo những yêu cầu tối thiểu là vấn đề mà các cơ sở đào tạo này đang hướng tới.

2.3. NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG VỀ KHẢO SÁT THỰC TRẠNG

2.3.1. Mục tiêu khảo sát

Tiến hành nghiên cứu, đánh giá kỹ năng PTCT GDCN của sinh viên, đánh giá việc tổ chức rèn luyện KN PTCT GDCN cho sinh viên khoa giáo dục đặc biệt tại các trường CĐSP làm cơ sở thực tiễn để đề ra những biện pháp rèn luyện kỹ năng này cho sinh viên tại các cơ sở đào tạo.

2.3.2. Nội dung và đối tượng khảo sát

Để đạt mục tiêu khảo sát trên đây, chúng tôi đã xây dựng và tiến hành khảo sát những nội dung cơ bản sau:

- Nhận thức và đánh giá của giáo viên dạy TKT, GVSP và sinh viên về KN PTCTGDCN và vai trò của nó với người giáo viên dạy TKT .

- Đánh giá kỹ năng PTCT GDCN TKT của sinh viên
- Thực trạng việc tổ chức rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN cho SV CĐSP MN ngành GDĐB
- Ý kiến của sinh viên về việc rèn luyện kỹ năng PTCTGDCN của bản thân mình trong quá trình học tập

Các nội dung khảo sát được thể hiện trong bảng 2.4. dưới đây

Bảng 2.9. Nội dung và đối tượng khảo sát

<i>Nội dung khảo sát</i>		<i>ĐT KS</i>
<i>Vấn đề</i>	<i>Nội dung cụ thể</i>	
1. Nhận thức về CTGDCN và kỹ năng PTCT GDCN	<ul style="list-style-type: none"> - Nhận thức của giáo viên dạy TKT và sinh viên về CTGDCN, kỹ năng PTCT GDCN - Quan niệm của giáo viên, sinh viên và giảng viên trong đánh giá vai trò của CTGDCN TKT và kỹ năng PTCT GDCN TKT 	<ul style="list-style-type: none"> - GV MN dạy TKT - SV GD ĐB - GV GD ĐB
2. Đánh giá thực trạng kỹ năng PTCT GDCN của SV và việc tổ chức rèn luyện kỹ năng này tại các trường CĐ, khoa GDĐB	<ul style="list-style-type: none"> - Thực trạng KN PTCT GDCN cho TKT của SV - Thực trạng tổ chức rèn luyện CTGDCN TKT tại các trường CĐ, khoa GDĐB - Đánh giá nội dung rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN trong quá trình đào tạo - Đánh giá hiệu quả của việc tổ chức rèn luyện các kỹ năng này trong quá trình đào tạo 	<ul style="list-style-type: none"> - GV GD ĐB - SV khoa GD ĐB

- Chúng tôi tiến hành khảo sát trên 300 giáo viên dạy TKT mầm non (hòa nhập và chuyên biệt) tại các tỉnh: Hà nội, Bắc Cạn; Nha Trang và Hồ Chí Minh
- 200 sinh viên năm thứ 2 và thứ 3 các khoa GDĐB của trường CĐSP Trung Ương, CĐSP Trung Ương Nha Trang và CĐSP TƯ Hồ Chí Minh và tất cả giảng viên của các khoa này.

2.3.3. Bộ công cụ khảo sát.

Để thu thập thông tin cho các nội dung nghiên cứu thực trạng trên đây, chúng tôi đã thiết kế các bộ công cụ khảo sát sau:

Thứ nhất, đối với nội dung khảo sát số 1 - Nhận thức về CTGDCN, kỹ năng PTCT GDCN và Thực trạng kỹ năng PTCT GDCN của người giáo viên dạy TKT cũng như SV, chúng tôi thiết kế *Phiếu tìm hiểu thực trạng KN PTCT GDCN cho TKT* (Dành cho cả 3 đối tượng: GVMN, GVSP và SV khoa GDĐB)

Bộ câu hỏi khảo sát (phụ lục 1.1 gồm 15 câu hỏi; phụ lục 1.2 gồm 9 câu hỏi và phụ lục 1.3 gồm 24 câu hỏi; gồm các câu hỏi chính và một số câu hỏi phụ thu thập thêm thông tin về người được hỏi. Tất cả tập trung vào các lĩnh vực chính:

1) Đánh giá sự hiểu biết của giáo viên, giảng viên, sinh viên về CT GDCN cho TKT và sự hiểu biết về kỹ năng PTCT GDCN

3) Tìm hiểu nhận định của GV, GVSP, SV về vai trò của việc PTCT GDCN đối với trẻ và hiệu quả của nó trong dạy học.

4) Đánh giá thực trạng về kỹ năng PTCT GDCN của SV bao đánh giá về tính đầy đủ của của kĩ năng; tính hợp lí về logic của kĩ năng

5) Đánh giá thực trạng tổ chức rèn luyện kỹ năng phát triển CTGDCN cho SVMN ngành GDĐB

Đồng thời, để khẳng định và làm sáng tỏ thêm nội dung của phiếu điều tra trên, đặc biệt các tiêu chí đánh giá kỹ năng này của giáo viên như *mức độ thành thạo của kỹ năng; tính hợp lý của các kỹ năng và mức độ linh hoạt của kỹ năng...*

Chúng tôi thiết kế *Phiếu phỏng vấn giáo viên về CTGDCN cho TKT cũng như đánh giá kỹ năng PTCT GDCN của giáo viên* (Phụ lục 1.4) và *Phiếu quan sát kỹ năng PTCTGDCN* (Phụ lục 1.5)

Đánh giá mức độ: Các câu hỏi được thiết kế theo dạng câu hỏi đóng với 5 mức độ lựa chọn thể hiện 5 mức độ từ thấp đến cao với các hình thức chủ yếu sau:

- Mức độ tần xuất:

+ Không bao giờ: Trong mọi tình huống học tập hay trong các hoạt động GD, giáo viên/SV không thực hiện bất cứ thao tác nào liên quan đến kỹ năng phát triển CTGDCN

+ Hiếm khi: Chỉ thực hiện 1 đến 2 lần trong quá trình dạy TKT, có thể là theo yêu cầu và cố gắng thực hiện theo yêu cầu của cơ sở dạy trẻ đó, bao gồm cả việc điều chỉnh từ chương trình chung, nhưng không hoàn thiện theo tiến trình từ đầu đến cuối

+ Thỉnh thoảng: Chỉ thực hiện 2 đến 3 lần trong quá trình dạy trẻ, bao gồm cả việc điều chỉnh từ chương trình chung, sở dạy trẻ đó nhưng không hoàn thiện theo tiến trình từ đầu đến cuối, các hoạt động chỉ là thủ tục, không gắn với trẻ.

+ Thường xuyên: thực hiện đều đặn theo yêu cầu của cơ sở chăm sóc trẻ song các hoạt động chỉ là thủ tục, không gắn với trẻ.

+ Luôn luôn: thực hiện đều đặn chương trình là căn cứ để hỗ trợ trẻ, các hoạt động đã gắn với trẻ.

- Thể hiện quan điểm của mình

+ Phản đối: không đồng ý về vấn đề được hỏi và không chấp nhận ý kiến, quan điểm đó với bất cứ lý do gì .

+ Không đồng ý: không đồng ý về vấn đề được hỏi.

+ Phân vân: lưỡng lự khi đưa quan điểm của mình về vấn đề được hỏi có thể bao gồm cả không có ý kiến (trung lập)

+ Đồng ý: đồng ý với những quan điểm đưa ra, cũng có thể có vài thắc mắc hoặc băn khoăn xung quanh vấn đề được hỏi.

+ Hoàn toàn đồng ý: đồng ý 100%, không có điều gì băn khoăn, thắc mắc.

- Mức độ khả năng

+ Kém: không thực hiện được những thao tác của kỹ năng

+ Yếu: thực hiện được 1 hoặc 2 thao tác, nhưng chưa thấy hiệu quả cụ thể

+ Trung bình: thực hiện được đa số thao tác của kỹ năng song chỉ mới dừng lại ở hình thức tái hiện.

+ Khá: thực hiện được hầu hết các kỹ năng và bước đầu đạt hiệu quả trên trẻ song vẫn còn 1-2 thao tác chưa hoàn thiện

+ Tốt: thực hiện thành thạo các thao tác của kỹ năng, có hiệu quả rõ rệt trên trẻ.

- Mức độ cần thiết:

+ Rất không cần thiết: giáo viên hoàn toàn không nhận thấy hiệu quả của chương trình GDCN và không muốn mất thời gian vào công việc này

+ Không cần thiết: GV hoàn toàn không nhận thấy hiệu quả của chương trình GDCN song có lẽ giáo viên vẫn phải làm theo yêu cầu, và làm đối phó.

+ Có cũng được, không có không sao: GV cũng đã nhận thấy hiệu quả của chương trình GDCN song không thường xuyên xây dựng chương trình GDCN cho trẻ

+ Cần thiết: GV nhận thấy hiệu quả của chương trình GDCN và đã thường xuyên xây dựng chương trình GDCN cho trẻ, tuy nhiên hiệu quả của chương trình chưa rõ do giáo viên còn thiếu kỹ năng.

+ Rất cần thiết: giáo viên không thể dạy trẻ nếu không có chương trình GDCN, 100% số TKT được giáo viên xây dựng CTGDCN và có sự phát triển tốt từ chương trình này.

2.3.4. Phương pháp khảo sát

- *Điền phiếu khảo sát:* hướng dẫn giáo viên, giảng viên và sinh viên điền phiếu khảo sát, chỉ dừng lại khi họ đã hiểu đầy đủ nội dung của phiếu và không có câu hỏi/thắc mắc về những nội dung được hỏi trong phiếu. Tất cả các item trong phiếu hỏi đều là các câu hỏi đóng với tối đa là 5 khả năng lựa chọn, giáo viên, giảng viên và sinh viên chỉ việc đánh dấu (x) hoặc sắp xếp các thứ tự của các tiêu chí phù hợp với suy nghĩ và lựa chọn của mình. Ở một số câu hỏi mở, người cung cấp thông tin cần ghi lại các ý kiến cụ thể ở mỗi ý hỏi dựa trên những thực tiễn. Sau khi được người khảo sát giải thích về cách làm, cá nhân mỗi giảng viên sẽ hoàn thành việc trả lời bộ câu hỏi trong 45 phút.

- *Dự giờ quan sát:* Sử dụng quan sát để tiến hành dự giờ, quan sát, ghi chép đầy đủ các thông tin của việc giáo viên, sinh viên xây dựng và thực hiện CTDCN cho TKT trong các hoạt động giảng dạy, thực hành, thực tập. (Phụ lục 6)

- *Phỏng vấn sâu:* Chúng tôi tiến hành phỏng vấn GV, sinh viên và giảng viên nhằm hỗ trợ cho phương pháp điều tra bằng bảng hỏi, quan sát tiết dạy

- *Nghiên cứu sản phẩm:* Nghiên cứu chương trình đào tạo giáo viên ngành GDDB bậc mầm non; nghiên cứu chương trình GDCN do giáo viên, sinh viên xây dựng và thực hiện trên TKT cụ thể.

2.3.5. Phương pháp xử lý số liệu

Kết quả điểm được tính toán và xử lý bằng toán thống kê. Từ các kết quả định lượng rút ra các nhận xét, kết luận định tính.

Độ tin cậy của phép đo

Sau một số khảo sát thử ở diện hẹp để hiệu chỉnh lại hình thức, nội dung một số câu hỏi, chúng tôi tiến hành đo với toàn mẫu nghiên cứu. Sau đó, lấy ngẫu nhiên 100 phiếu dành cho GV và 100 phiếu dành cho SV và 10 phiếu cho giảng viên để kiểm nghiệm lại độ tin cậy của bộ câu hỏi khảo sát bằng phương pháp dùng hai nửa bộ câu hỏi tách đôi: một nửa gồm các câu hỏi lẻ, một nửa gồm các câu hỏi chẵn, rồi tính hệ số tương quan giữa điểm số hai nửa. Hệ số tương quan này cho độ tin cậy của nửa bộ câu hỏi. Độ tin cậy của cả bộ câu hỏi được tính theo công thức Spearman - Brown: $r_{1/1} = 2r_{1/2} / (1 + r_{1/2})$. Trong đó, $r_{1/2}$ là hệ số tương quan giữa điểm số hai nửa bài trắc nghiệm, và r_{11} là độ tin cậy của toàn bài. Độ tin cậy của bộ câu hỏi cho GV qua tính toán thực tế là 0,8635 và cho SV là 0,8654 và giảng viên là 0,7566 cho thấy các kết quả từ khảo sát này là đáng tin cậy. Quá trình và kết quả kiểm nghiệm được thể hiện ở bảng tính toán trong phần phụ lục 7.

2.4.THỰC TRẠNG VỀ NHẬN THỨC CỦA SINH VIÊN, GIẢNG VIÊN VÀ GIÁO VIÊN MẦM NON VỀ KN PTCT GDCN.

2.4.1. Nhận thức của giáo viên mầm non về kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân và kỹ năng kỹ năng phát triển chương trình GDCN

Chỉ số trung bình là 4,60 (xem bảng 2.1) trong items khảo sát GVMN về CTGDCN cho thấy GV nhận biết về CTGDCN khá tốt, và tỷ lệ GV hiểu về các kỹ năng đặc trưng của việc PTCT GDCN cũng khá cao (M=3,97). Qua đây có thể nói rằng mặc dù GV ở các địa phương này phần lớn chỉ qua các lớp bồi dưỡng chuyên môn, song họ có sự hiểu biết về CT GDCN và kỹ năng PTCT GDCN khá tốt.

Ngoài ra, chúng tôi cũng khảo sát hiểu biết của giáo viên về những kỹ năng PT CTGDCN qua những phát biểu và yêu cầu lựa chọn Đúng hoặc Sai, kết quả cho thấy: Nhìn chung, giáo viên đã xác định được những yếu tố bản chất của CT GDCN bao gồm:

- CT GDCN là chương trình dành riêng cho mỗi cá nhân TKT

- Xây dựng CTGDCN sẽ giúp cho giáo viên biết hỗ trợ trẻ cái gì, khi nào và bằng cách nào
- Việc đánh giá và tìm hiểu nhu cầu cá nhân là kỹ năng tiên quyết, GV có thể căn cứ dựa trên các mốc phát triển trẻ bình thường để nhận diện những “vấn đề” của trẻ
- Bất kể TKT nào cũng có thể học được nếu giáo viên xây dựng được chương trình giáo dục cá nhân cho trẻ
- GV dạy hòa nhập cần có kỹ năng điều chỉnh (mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức)
- Để có một CT GDCN hiệu quả giáo viên cũng cần có kỹ năng phân tích dạy học và thiết kế các hoạt động dạy học phù hợp với mỗi đối tượng trẻ
- Các nhận định đúng về PTCT GDCN của giáo viên khi được hỏi đều chiếm từ 46 – 88% tuy nhiên vẫn có một số ý kiến cũng cần phải xem xét lại một cách cẩn thận như: “Dạy hòa nhập không cần chương trình GDCN, CTGDCN chỉ dành cho dạy chuyên biệt” – ý kiến này có tỷ lệ phiếu chiếm 17% tuy không nhiều nhưng đây là những nhận định hết sức sai lầm, cần phải thay đổi đặc biệt trong môi trường hòa nhập.

Bảng 2.1. Nhận thức của GV về CT GDCN và kỹ năng PT CT GDCN

Item	Tốt	Khá	Trung bình	Yếu	Kém	n	M	SD
Nhận ra bản chất của CT GDCN	68,84	22,46	8,70	0,00	0,00	300	4,60	0,64
Hiểu các kỹ năng cơ bản của việc PTCT GDCN	27,34	48,92	17,27	6,47	0,00	300	3,97	0,84

Nói về nhận thức của GVMN về CTGDCN, chúng tôi cũng quan tâm đến việc GVMN đánh giá vai trò của CTGDCN cũng như kỹ năng PTCT GDCN của người GV dạy TKT. Kết quả cho thấy: Các giáo viên đều đánh giá cao vai trò cũng như hiệu quả của CT GDCN với sự tiến bộ, phát triển của trẻ cũng như ý nghĩa đối với hoạt động dạy học của giáo viên nói chung, thể hiện M đều trên 4,0 (từ 4,07 đến 4,64) và chỉ số SD đều sắp xỉ đạt 0,5 chứng tỏ các ý kiến rất đồng nhất và cho rằng

CT GDCN đều rất thiết thực và ý nghĩa với trẻ, với sự tiến bộ của trẻ, đặc biệt là trẻ có thể tham gia các hoạt động và thực sự hòa nhập (xem phụ lục 2.1)

Riêng tiêu chí trẻ thực hiện được những nhiệm vụ phù hợp với khả năng và nhu cầu của mình thì ý kiến không đồng nhất ($SD = 1,10$) phản ánh kỹ năng thiết kế chương trình của giáo viên vẫn còn hạn chế. Thực tế, khi tự đánh giá KN PTCT GDCN của mình, chúng tôi cũng thu được, hầu hết GVMN đều đánh giá cao kỹ năng phát hiện nghi ngờ trẻ “có vấn đề” hay kỹ năng thiết kế, tổ chức các hoạt động DH đều thể hiện M đều trên 4,0 (từ 4,07 đến 4,64) và chỉ số SD đều sắp xỉ đạt 0,5 đến 0,65. Điều này có lẽ phản ánh đúng thực tế: xuất phát từ kiến thức nền tảng về sự phát triển của trẻ và sự đối chiếu với các trẻ khác trong lớp GV có thể dễ dàng nhận thấy “trẻ bất thường” hơn nữa GVMN được khảo sát đều có thâm niên công tác. Tuy vậy, các kỹ năng đòi hỏi thiên về các kỹ thuật mang tính “chuyên biệt” như Lập KH quan sát, sử dụng công cụ QS, đánh giá; tổ chức dạy học với PP đặc thù liên quan đến dạng KT...là những kỹ năng mà GV tự đánh giá là thấp thể hiện ở các mức: M = 2,3 đến 2,5

2.4.2. Nhận thức của giảng viên khoa GDDB về CTGDCN và kỹ năng PTCT GDCN của sinh viên

Để tìm hiểu kỹ hơn những KN cụ thể cần có, chúng tôi cũng hỏi ý kiến GVSP, kết quả cho thấy ở bảng 2.2 (mức 1: Rất không cần thiết; mức 2: Không cần thiết; mức 3: Bình thường; mức 4: Cần thiết và mức 5: Rất cần thiết).

Bảng 2.2 Nhận định của giảng viên về các kỹ năng cần có của sinh viên sau khi tốt nghiệp

Xếp TT	Các KN	Tỷ lệ theo mức độ đánh giá (%)					M	Sd
		1	2	3	4	5		
2	Lập kế hoạch và thực hiện theo chương trình GDCN	0,00	22,00	54,00	24,00	0,00	3,02	0,68
1	KN đánh giá, phát hiện nguy cơ trẻ bị KT	0,00	0,00	5,00	40,00	55,00	4,50	0,59
3	Phân tích DH và thiết kế các hoạt động dạy	0,00	10,00	56,00	34,00	0,00	3,24	0,62
4	Điều chỉnh và sử dụng kỹ năng đặc thù	0,00	15,00	51,00	33,00	1,00	3,20	0,69
8	KN phát hiện và giải quyết tình huống	0,00	18,00	51,00	29,00	2,00	3,15	0,73

5	KN chăm sóc – giáo dục	0,00	19,00	51,00	29,00	1,00	3,12	0,71
6	Tư vấn phụ huynh, cộng đồng	0,00	22,00	54,00	24,00	0,00	3,02	0,68
7	Phân tích và đánh giá chương trình giáo dục	3,00	3,00	22,00	48,00	24,00	3,87	0,91

Kết quả thống kê cho thấy: nhận định chung của tất cả giảng viên khoa Giáo dục đặc biệt cho rằng: các kỹ năng thuộc nhóm KN PTCT GDCN đều được xếp trong 5 kỹ năng đầu, riêng kỹ năng Phân tích và đánh giá chương trình giáo dục cũng chỉ xếp thứ 7, có thể do giáo viên mầm non cho rằng SV chưa cần thiết phải có kỹ năng này ngay sau khi tốt nghiệp. Như vậy có thể khẳng định ban đầu, những kỹ năng thuộc nhóm kỹ năng xây dựng và phát triển kế hoạch giáo dục cá nhân có vai trò quan trọng trong việc rèn luyện tay nghề cho sinh viên.

*** Nhận định của giảng viên về kỹ năng PTCT GDCN của sinh viên**

Để tìm hiểu kỹ hơn những kỹ năng cụ thể cần có, chúng tôi cũng hỏi ý kiến giảng viên, kết quả cho thấy:

Bảng 2.4. Nhận định của GVSP về các kỹ năng nghề GDDB

Items	Hoàn toàn đồng ý	Đồng ý	Phân vân	Không đồng ý	Phản đối	n	M	SD
- Xác định được đặc điểm tâm sinh lý của trẻ tuổi MN	21,64	37,11	36,08	5,15	0,00	97	3,75	0,70
- Hiểu trẻ, nắm bắt và xác định được đặc điểm tâm sinh lý của TKT tuổi mầm non	42,26	64,94	0,00	0,00	0,00	97	4,27	0,59
- Lên kế hoạch đánh giá trẻ để xác định rõ vấn đề của trẻ	46,93	30,63	23,46	0,00	0,00	98	4,14	0,74
- Thực hiện tốt kế hoạch đánh giá và có báo cáo về kết quả thu	21,42	57,14	13,26	0,00	0,00	98	4,42	0,49

được								
- Xác định nội dung chính và chương trình cần hỗ trợ trẻ.	55,10	44,89	0,00	0,00	0,00	98	4,64	0,54
- Có kỹ năng xây dựng các mục tiêu khả thi, phù hợp với trẻ.	21,42	47,95	31,63	0,00	0,00	98	3,98	1,01
- Xác định các hoạt động phù hợp với nội dung chương trình cho cá nhân trẻ	27,55	39,79	33,67	0,00	0,00	98	3,85	0,56
- Có kỹ năng lập kế hoạch thực hiện chương trình cho trẻ theo từng giai đoạn	13,26	62,24	24,48	0,00	0,00	98	3,88	1,12
- Có kỹ năng đánh giá chương trình và việc thực hiện chương trình cho trẻ	9,18	35,71	35,71	19,40	0,00	98	3,34	1,20
- Có kỹ năng dạy TKT	80,00	20,00	0,00	0,00	0,00	100	5,33	0,68

Nhìn chung các giảng viên đều đồng ý với các kỹ năng cần có của sinh viên sau khi ra trường bao gồm: : 1/Kỹ năng quan sát, phát hiện những dấu hiệu nghi ngờ ở trẻ; 2/Kỹ năng đánh giá và xác định nhu cầu hỗ trợ cá nhân; 3/Kỹ năng lập kế hoạch, thiết kế chương trình giáo dục cá nhân; 4/Kỹ năng phân tích chương trình và thiết kế hoạt động dạy học phù hợp với từng trẻ và 5/Kỹ năng đánh giá chương trình và việc thực hiện chương trình giáo dục cá nhân TKT.

Các kỹ năng này đều có điểm chung bình cao M từ 4,14 đến 4,64. Các câu trả lời tương đối nhất quan thể hiện chỉ số SD đều dưới 1 (từ 0,49; 0,54; ... đến 0,87).

Tuy nhiên các kỹ năng như Lập kế hoạch thực hiện chương trình cho trẻ theo từng giai đoạn và Kỹ năng xây dựng các mục tiêu khả thi, phù hợp cho trẻ hay Kỹ

năng đánh giá chương trình và việc thực hiện chương trình cho trẻ có điểm trung bình chung thấp so với các kỹ năng còn lại (chỉ đạt từ 3,3 đến 3,8) và chỉ số SD cũng lên tới 1,2; 1,1. Điều này chứng tỏ các ý kiến cũng rất khác nhau và việc xếp các kỹ năng này không quan trọng và cần thiết cho sinh viên ngay sau khi ra trường. Nguyên nhân được nhận định do các giảng viên đánh giá mức độ ứng dụng ngay các nhóm kỹ năng này của sinh viên sau khi ra trường chưa thể có được mà hầu hết các kỹ năng này cần có thời gian và sự trải nghiệm thực tế của mỗi giáo viên trong quá trình công tác sau này. Đây có vẻ cũng là những nhận định hợp lý.

Riêng kỹ năng Dạy học TKT được hầu hết các giảng viên nhận định đây là kỹ năng cần thiết thể hiện $M = 5,33$ và $SD = 0,68$.

Chúng tôi cũng tìm hiểu về việc GV đảm nhiệm và tổ chức rèn luyện các kỹ năng PTCT GDCN trong quá trình đào tạo tại các khoa cho thấy các Nội dung thuộc kỹ năng PTCT GDCN có liên quan đến các học phần: Tâm lý học trẻ em; Tâm lý học trẻ khuyết tật; Tổ chức thực hiện CT, Kế hoạch GDCN và thực hành thực tập. Trong đó học phần Tổ chức THCT, KHGDCN chiếm nhiều nội dung liên quan nhiều nhất.

2.4.3. Nhận thức của sinh viên về phát triển chương trình giáo dục cá nhân và kỹ năng kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân

Chúng tôi thiết kế bộ công cụ khảo sát để tìm hiểu nhận thức và kỹ năng PTCT GDCN, chi tiết thể hiện bảng dưới đây:

Bảng 2.5. Hiểu biết của sinh viên về chương trình GDCN

Item	Tốt	Khá	TB	Yếu	Kém	n	M	SD
- Hiểu thế nào là CT GDCN	68,84	22,46	8,70	0,00	0,00	200	4,60	0,64
- Xác định các yếu tố đảm bảo cho CTGDCN hiệu quả	27,34	48,92	17,27	6,47	0,00	200	3,97	0,84
- Nhận ra các dấu hiệu và đặc điểm cơ bản của CTGDCN	21,20	62,40	23,00	9,60	0,00	200	3,83	0,80
- Hiểu về PTCT GDCN	2,82	40,85	47,89	4,93	3,52	200	3,44	0,76
- Xác định được các kỹ năng	0,00	2,14	67,14	24,29	6,43	200	4,56	0,71

PTCT GDCN								
- Hiểu biết về KN nghiên cứu, hiểu trẻ và hiểu nhu cầu CN	9.60	12.80	62.40	15.20	0.00	197	3.83	0.80
- Hiểu biết về KN đánh giá trẻ	3.20	11.20	56.80	18.40	10.4	196	3.22	0.89
- Hiểu biết về kỹ năng phân tích dạy học và thiết kế các hoạt động DH	5.13	9.40	36.75	38.46	10.26	197	3.39	0.97
- Hiểu biết về kỹ năng lập kế hoạch giáo dục	10.79	5.04	66.91	8.63	8.63	196	3.58	1.08
- Hiểu biết về kỹ năng đánh giá chương trình giáo dục	7.04	14.08	42.96	26.76	9.15	196	3.17	1.01

Kết quả ở bảng trên cho thấy: hiểu biết của sinh viên về chương trình giáo dục cá nhân tương đối tốt $M = 4,60$ và các ý kiến rất tập trung $SD = 0,64$. Tuy nhiên, các ý kiến đều nhìn nhận ở góc độ hẹp về chương trình đó là CTGDCN liên quan đến nội dung cụ thể, môn học, các hoạt động trong nhà trường hay là những kế hoạch, dự định cụ thể cho trẻ - đó là hiểu đúng nhưng còn khá đơn giản, và chưa đặt nó trong một bối cảnh thực tế của trẻ mà nó vượt ra khỏi nhà trường.

Về phát triển chương trình GDCN, cách nhìn nhận của sinh viên lại không tốt bằng với $M = 3,44$ và các ý kiến khá thuận $SD = 0,76$.

Khi được yêu cầu xác định các yếu tố nói lên những dấu hiệu bản chất hay các yếu tố đảm bảo để có một chương trình GDCN hiệu quả thì các câu trả lời được xác nhận ở mức $M = 3,8$ và $3,9$ với chỉ số SD là $0,80$ và $0,84$. Các yếu tố thuộc “cá nhân” nghĩa là riêng cho từng trẻ, sinh viên đều xác định được, ngay cả ý kiến mà đa số sinh viên đồng nhất đó là “không có một chương trình giáo dục chung cho mọi TKT”. Tuy vậy, cũng còn một số ý kiến cho rằng “Dạy hòa nhập không cần chương trình GDCN, nó chỉ dành cho chuyên biệt” hay không công nhận ý kiến “mọi TKT đều có thể học được nếu giáo viên biết xây dựng một chương trình GDCN phù hợp cho trẻ đó” rồi đánh đồng kế hoạch giáo dục cá nhân và chương

trình GDCN. Về các kỹ năng PTCT GDCN, sinh viên xác định được các kỹ năng thuộc kỹ PTCT GDCN bao gồm:

- Quan sát, phát hiện những vấn đề nghi ngờ ở trẻ.
- Đánh giá, xác định hiểu nhu cầu hỗ trợ cá nhân.
- Phân tích dạy học và thiết kế các hoạt động dạy học phù hợp với từng trẻ
- Lập kế hoạch và tổ chức thực hiện chương trình theo các giai đoạn
- Điều chỉnh nội dung chương trình, phương pháp và hình thức tổ chức cho phù hợp với cá nhân trẻ.
- Đánh giá chương trình giáo dục

*** Nhận định của sinh viên về vai trò CTGDCN**

Khi được hỏi về vai trò của CTGDCN và kỹ năng PTCT GDCN đối với nhiệm vụ của một giáo viên mầm non, đa số ý kiến đều xác định và đánh giá vai trò quan trọng, đặc biệt với tiêu chí liên quan đến vai trò của CTGDCN với bản thân TKT, các ý kiến lựa chọn thể hiện vai trò “rất quan trọng” do CTGDCN sẽ hỗ trợ trẻ đúng nhu cầu, có kế hoạch và theo mục đích xác định thể hiện ở các chỉ số $M = 4,56$ và $4,28$ và độ lệch chuẩn giữ từ $0,7$ đến $0,8$. Riêng chỉ có lý do “Giúp GV dễ dàng thiết kế và thực hiện được những hoạt động GD hiệu quả” và “Giúp GV rèn luyện kỹ năng dạy học đa dạng, đáp ứng nhu cầu cá biệt trong lớp”, với $M = 3,05$ và $3,58$ song chỉ số SD lại thể hiện có sự khác biệt trong câu trả lời $SD = 1,08$ và $1,11$ do các ý kiến không cho rằng CTGDCN giúp GV dễ dàng thiết kế và thực hiện được những hoạt động GD hiệu quả. (xem thêm phụ lục 2.2)

2.5. THỰC TRẠNG VIỆC TỔ CHỨC RÈN LUYỆN KỸ NĂNG PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC CÁ NHÂN TKT CHO SINH VIÊN

2.5.1. Thực trạng kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân trẻ khuyết tật

2.5.1.1. Thực trạng kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân cho TKT của GVMN

Thông qua phiếu hỏi, yêu cầu GVMN tự đánh giá kỹ năng PTCT GDCN của mình, kết quả cho thấy:

Với kỹ năng *quan sát, phát hiện các dấu hiệu “nghĩ ngờ”* ở trẻ, việc xác định được các mốc phát triển của trẻ giúp GVMN dễ dàng nhận thấy, phát hiện những dấu hiệu nghi ngờ trẻ khuyết tật trong quá trình đối chiếu với đa số trẻ khác cùng độ tuổi trong lớp, thể hiện với $M = 4,12$ và các ý kiến rất tập trung $SD = 0,64$. Tuy nhiên các thao tác khác lại rất hạn chế như GVMN *chưa có thói quen lập kế hoạch quan sát cũng như quan sát theo những công cụ để nhận diện TKT*. Có thể nói đặc thù công việc của người GVMN khó có thể thực hiện một cách bài bản, chuyên nghiệp ở công đoạn này. Các tiêu chí được xác định với $M = 2,59$ và $SD = 0,77$. Ngược lại, với kỹ năng *Thiết kế chương trình và tổ chức các hoạt động dạy học* lại được GVMN tự đánh giá ở mức độ cao hơn hẳn với $M = 4,34$ song các ý kiến lại thiếu tập trung thể hiện $SD 0,87$.

Các KN *Lập KH, xây dựng CTGDCN và Đánh giá CT và việc thực hiện CTGDCN* hầu như GVMN còn hạn chế (xem bảng 2.6) và hiện nay GVMN mới *chú ý nhiều đến việc tổ chức các hoạt động giáo dục* và cho rằng đây là một kỹ năng quan trọng và cần thiết ($M = 4,04$), ý kiến tương đối tập trung $SD = 0,71$; các kỹ năng như *quan sát, ghi chép các biểu hiện của trẻ và phân tích những gì quan sát được có tỷ lệ không cao* ($M = 1,12$ và $1,41$). Điều đó chứng tỏ các giáo viên thường xem nhẹ hoặc không có thói quen thực hiện những kỹ năng này và các ý kiến cũng rất khác nhau, không tập trung ($SD = 1,12$ và $1,41$).

2.5.1.2. Đánh giá của giảng viên sư phạm về thực trạng kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân của sinh viên

Có thể thấy, thực tế tại các trường CĐSP ít nhiều đều tổ chức RLKN PTCT GDCN TKT cho SV, đánh giá cho thấy $M = 3,23$ nghĩa là mức độ vẫn còn chưa cao, chưa thường xuyên.

- *Kỹ năng Quan sát, phát hiện những dấu hiệu “nghĩ ngờ” ở trẻ*

Đòi hỏi của kỹ năng này mà SV phải có thể hiện ở việc SV có kế hoạch, mục đích quan sát, biết lựa chọn công cụ, phương tiện hỗ trợ quan sát, đặc biệt biết tương tác với trẻ. Tuy nhiên GVSP đánh giá chung, các kỹ năng này ở SV còn hạn chế với M đạt được quanh mốc *trung bình (từ 3,12 đến 3,17)*

- *Đánh giá và xác định nhu cầu cần hỗ trợ cá nhân*

Qua sự nhìn nhận của các thầy cô trực tiếp giảng dạy, hướng dẫn SV của mình về kỹ năng này, các ý kiến đều xác định: SVMN ngành GDDB có kiến thức và kỹ năng cơ bản về việc xác định nhu cầu cá nhân, tuy nhiên các ý kiến đánh giá lại thiếu đồng nhất với $SD = 0,88$. Vì vậy chúng tôi cũng tìm hiểu thêm thực tế này qua quan sát cũng như phỏng vấn GVMN, GVSP xem sản phẩm của SV thì thấy việc xác định được “nhu cầu cá nhân” thường SV mới xác định được các kỹ năng của trẻ chưa đạt được so với độ tuổi chứ chưa thực sự trở thành “nhu cầu cá nhân” của TKT, các thao tác liên quan đến việc xác định kỹ năng đặc thù còn hạn chế.

- *Lập kế hoạch, thiết kế chương trình GD cho cá nhân TKT*

Chính ảnh hưởng từ việc chưa xác định rõ “nhu cầu cá nhân” của TKT theo những “vấn đề” vì vậy chương trình cá nhân mà SV xây dựng, thiết kế cho TKT chưa thực sự đạt yêu cầu mặc dù các kết quả cho thấy ý kiến hoàn toàn đồng nhất $SD = 0,66$ nhưng M chỉ đạt từ 3,0 đến 3,38

- *Kỹ năng phân tích dạy học và thiết kế hoạt động dạy học*

Nhóm kỹ năng này có vẻ như là khá hơn cả so với đánh giá của GVSP. Có lẽ trong nội dung chương trình đào tạo, đặc biệt trong các đợt thực hành, thực tập được các trường chú trọng hơn với $M = 4,44$

- *Kỹ năng đánh giá CT và việc thực hiện*

Các ý kiến đều đồng thuận cao với chỉ số $SD = 0,68$ trong khi điểm số trung bình M chưa vượt 3,0. Khi chúng tôi tìm hiểu thông tin thêm qua phỏng vấn thì đã có câu trả lời: *hầu hết GVSP đều cho rằng KN này trong giai đoạn đào tạo, SV chưa thể giỏi ngay được, các em sẽ có thể hoàn thiện và trải nghiệm hơn sau khi hành nghề và các trường đều xếp thứ tự KN này gần như cuối trong nhóm các KN nghề.*

2.5.1.3. Sinh viên tự đánh giá về kỹ năng phát triển chương trình GD cá nhân

Chúng tôi muốn tập trung vào sinh viên năm thứ 3 trong đợt thực tập tốt nghiệp – giai đoạn cuối cùng trước khi các em ra trường với mục đích qua đánh giá cụ thể của chính các giảng viên của khoa và các giáo viên tại các cơ sở thực tập, trên những đối tượng trẻ cụ thể và những nhiệm vụ, thao tác của các em trong thời

gian là 10 tuần (với 2 trường Hà nội và Hồ Chí Minh, riêng trường CĐSP TU Nha Trang, không có thực tập cuối khóa, chúng tôi vẫn đánh giá sinh viên năm 3 trong đợt thực hành chuyên biệt cuối cùng)

Các kết quả thu được chúng tôi nhóm theo các kỹ năng như sau:

* *Đánh giá trẻ và tìm hiểu nhu cầu cá nhân.*

Chúng tôi tìm hiểu về tần xuất thực hiện các kỹ năng thuộc nhóm kỹ năng Đánh giá trẻ và tìm hiểu nhu cầu cá nhân của sinh viên, kết quả cho thấy, thực tế tại các cơ sở đào tạo này đều tổ chức rèn luyện kỹ năng quan sát và tìm hiểu nhu cầu cá nhân cho sinh viên, đánh giá cho thấy $M = 3,70$ nghĩa là mức độ vẫn còn *chưa cao, chưa thường xuyên*. (xem phụ lục 2.3.1)

Kỹ năng cơ bản như là một thói quen cần phải có đó là lên được một kế hoạch quan sát tìm hiểu, nghĩa là khi quan sát, tìm hiểu trẻ cần có mục đích, nội dung nhiệm vụ cũng như cách thức thực hiện với trẻ đó như thế nào. Tuy nhiên kết quả lại cho thấy chỉ số này không cao và các ý kiến cũng tản mạn, không thống nhất ($SD = 1,16$ và $M = 1,48$). Thực tế cũng cho thấy, mặc dù là sinh viên năm cuối, nhưng khi làm việc với trẻ (đặc biệt là lần đầu tiên), sinh viên vẫn còn lúng túng và không biết phải làm thế nào với trẻ. Đây là một điều đáng bàn, cần phải thay đổi trong đào tạo đặc biệt là hình thành thói quen và kỹ năng làm việc có kế hoạch, một trong những biện pháp hữu hiệu giúp sinh viên tránh lúng túng khi thực hiện hỗ trợ trẻ.

Các kỹ năng như giám sát tiến trình và đánh giá chương trình GDCN của sinh viên cũng còn hạn chế (chỉ số $M = 2,29$ và $2,70$)

Bên cạnh việc tìm hiểu tần xuất thực hiện, chúng tôi cũng tìm hiểu mức độ đạt được ở mỗi kỹ năng và được đánh giá với thang điểm: 5 là cao nhất và 1 là thấp nhất. Cụ thể: các kỹ năng tìm hiểu trẻ của sinh viên chỉ chiếm trên dưới 30% đạt mức trung bình, còn lại được đánh giá là Yếu và Kém. *Một trong các lý do cơ bản nhận định khi tìm hiểu thông tin trẻ, sinh viên mới chỉ khai thác tập trung chủ yếu từ trẻ, chưa tính tới các thông tin từ phía gia đình hay hồ sơ của trẻ.* Điều này cũng có những lý do khách quan: tại các cơ sở trường mầm non hòa nhập, sinh viên khó tiếp cận với những nguồn thông tin từ hồ sơ, phần vì khâu quản lý hồ sơ tại các cơ sở còn kém, phần vì do những quy định về tính bảo mật thông tin, các em khó có thể tiếp cận với nguồn thông tin này khi là giáo sinh thực tập. Một lý do nữa liên

quan đến nhiệm vụ của sinh viên. Các nhiệm vụ trong đợt thực hành của các trường, thường tập trung nhiều vào việc yêu cầu sinh viên soạn giảng giáo án và lên tiết dạy, chứ chưa chú ý đến các kỹ năng nhỏ nhưng lại hết sức ý nghĩa này. Một số nguyên nhân chúng tôi xác định thực trạng này của sinh viên thông qua phiếu hỏi giáo viên cho thấy: (xem thêm phụ lục 2.3.2; 2.3.3 và 2.3.4)

** Lập kế hoạch và thiết kế chương trình GDCN cần thực hiện cho trẻ.*

Đây là một kỹ năng khó song lại rất cơ bản, đòi hỏi sự tổng hợp phân tích những thông tin thu được nhờ đánh giá. Chương trình sau này xây dựng cho trẻ có hiệu quả hay không chính nhờ việc xác định những “vấn đề” của trẻ và việc sắp xếp để giải quyết theo một trình tự, logic nhất định. Từ những vấn đề đó, việc đặt ra những nội dung và những yêu cầu cần đạt (hay chính là những mục tiêu của chương trình GDCN) là một kỹ năng quan trọng. Chúng tôi cũng lấy ý kiến của giảng viên kết quả cho thấy kỹ năng của sinh viên về Phân tích nhu cầu cá nhân và xác định “vấn đề” của trẻ chỉ đạt trên 20% mức Khá, như vậy nói chung còn thấp chỉ số $M = 2,58$ cũng nói lên điều đó. Đây là một kỹ năng mà các cơ sở đào tạo này cần phải chú ý để rèn luyện cho sinh viên hơn nữa.

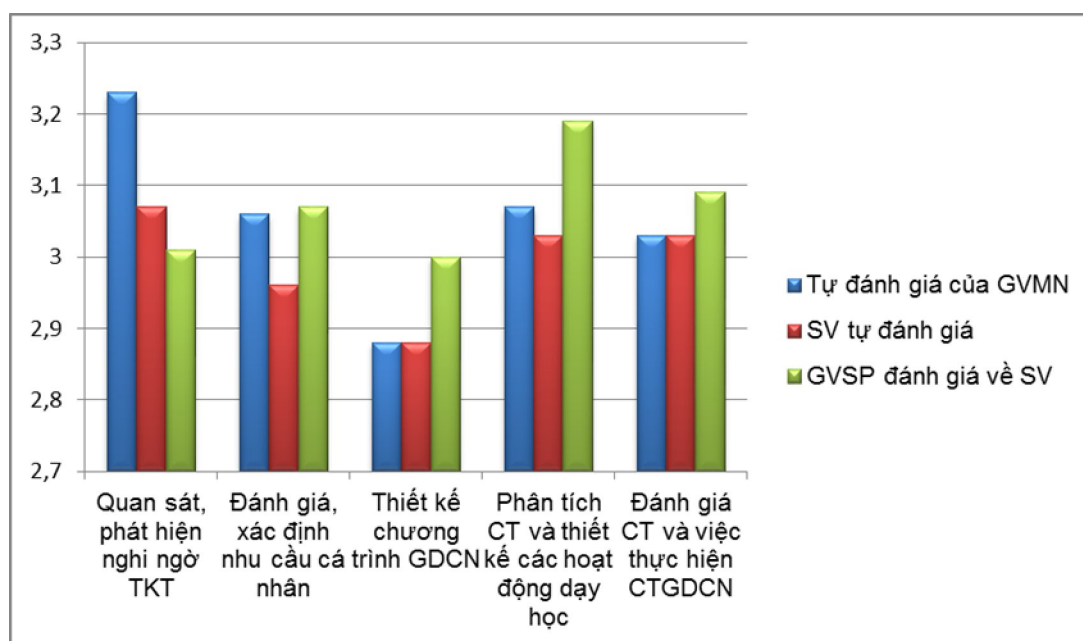
Trong các kỹ năng thuộc nhóm kỹ năng này thì kỹ năng hệ thống hóa, sắp xếp theo thứ tự ưu tiên các vấn đề của trẻ được giảng viên đánh giá là cao hơn hẳn $M = 3,06$ và các ý kiến cũng tập trung $SD = 0,67$. Với chỉ số $SD = 1,13$ thể hiện sự phân tán trong các ý kiến đánh giá về Kỹ năng xây dựng mục tiêu cho một chương trình GDCN của sinh viên. Nguyên nhân chính là do có sự khác biệt giữa 3 cơ sở đào tạo này. Tuy nhiên điểm chung bình chung cũng không cao $M = 2,12$, cần phải xem xét việc chú trọng rèn luyện hơn nữa kỹ năng này vì có thể nói hiệu quả của một chương trình GDCN thể hiện ở việc người giáo viên biết đề ra những yêu cầu cần phải thực hiện cho trẻ một cách phù hợp, khả thi, và nó cũng chính là dự kiến kết quả đạt được của giáo viên trên trẻ.

Tìm hiểu các nguyên nhân của những tồn tại khâu xác định những nội dung cho chương trình GDCN trẻ ở trên, chúng tôi cũng đưa các lý do và yêu cầu giáo viên đánh giá, kết quả cho thấy: các giáo viên cũng đồng ý với những nguyên nhân:

do khâu đánh giá ban đầu còn hạn chế, thiếu tính bao quát; Kỹ năng phân tích thông tin; Kỹ năng lượng hóa những mục tiêu đề ra còn hạn chế thể hiện điểm chung bình chung từ 3,7 và 3,8 các chỉ số SD thấp, đáng tin cậy dao động trong 0,4 và 0,6. (xem thêm phụ lục 2.3.5)

Để có được một bức tranh tổng thể về kỹ năng PTCT GDCN, chúng tôi tổng hợp lại các đánh giá của GVMN, GVSP và của chính SV chúng tôi nhận thấy: hầu hết các ý kiến đánh giá cho từng loại kỹ năng ở trên 3 đối tượng không có sự khác biệt, chênh lệch ý kiến nhiều giữa 3 đối tượng khảo sát cụ thể thấp nhất là 0,02 và cao nhất là 0,22 (xem thêm số liệu phụ lục 2.3.7)

Biểu đồ 2.1. Đánh giá kỹ năng phát triển chương trình GDCN theo ý kiến đánh giá của GVMN, GVSP, SV



Qua khảo sát thực tiễn cho thấy, nhìn chung KN PTCT GDCN trẻ khuyết tật của GVMN và của SV còn tập trung ở mức độ trung bình, một số KN còn ở mức độ tương đối thấp và chưa đồng đều. KN phân tích chương trình và thiết kế hoạt động dạy học là tương đối đạt yêu cầu, các KN thiết kế chương trình GDCN, KN đánh giá

chương trình và thực hiện CTGDCN còn ở mức độ chưa cao, đòi hỏi phải có sự thay đổi và rèn luyện tốt hơn. Bước đầu có thể xác định một số nguyên nhân dẫn đến thực trạng đó như sau:

Một là, chương trình đào tạo GVMN trình độ CĐ chưa chú trọng các yêu cầu về KN PTCT GDCN trẻ khuyết tật trong giảng dạy, thực hành, thực tập và chưa có những điều kiện giúp cho SV thực hiện các bài tập QS trẻ tích cực hơn.

Hai là, nguyên nhân từ phía GVSP với trình độ chuyên môn còn hạn chế, phương pháp giảng dạy cũng như cách thức tổ chức hoạt động dạy học còn chưa phát huy được tính tích cực và sáng tạo cho SV, chưa chú trọng vào những kỹ năng này theo cách cầm tay chỉ việc

Ba là, bản thân SV cũng có những hạn chế như ý thức nghề nghiệp chưa tốt, khả năng quan sát, phát hiện ra các vấn đề cũng như giải quyết các vấn đề trẻ còn bộc lộ những yếu kém, các kỹ năng chuyên biệt còn hạn chế

Bốn là, Trường CĐSP và trường mầm non chưa có sự kết hợp chặt chẽ và thống nhất trong việc RLKN PTCT GDCN trẻ khuyết tật cho SV. Vì vậy, việc nghiên cứu, xác định các biện pháp tổ chức RLKN này để khắc phục những hạn chế nhằm đào tạo GVMN có KNNN tốt hơn, đáp ứng yêu cầu đòi hỏi ngày càng cao của của xã hội là việc làm cần thiết và phải được triển khai kịp thời.

2.5.2. Thực trạng tổ chức rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN TKT của SV

2.5.2.1. Chương trình và các hoạt động giảng dạy

Khi xem xét chương trình cũng như xây dựng phiếu hỏi để tìm hiểu thực trạng RLKN PTCT GDCN trẻ khuyết tật, chúng tôi nhận thấy kết quả thể hiện như sau (xem thêm phụ lục 2.1 và 2.2 và 2.4)

Hầu hết các KNPTCT GDCN cho TKT đều được GVSP xác nhận là có lồng ghép trong chương trình đào tạo, liên quan trực tiếp đến các học phần do các GVSP đảm nhận, sự nhất trí cao, chiếm tỉ lệ là 85,4 %. Trong đó nội dung PTCT GDCN nhìn chung có sự đánh giá tương đối cao trong các trường CĐSP đó là KN thiết kế chương trình GDCN 90,2% nhất so với các KN khác.

Riêng đối với KN đánh giá chương trình và việc tổ chức thực hiện GDCN và KN đánh giá, xác định nhu cầu cá nhân, các ý kiến đều cho thấy nhận định về nội dung trang bị KN này trong quá trình đào tạo chưa được chú trọng với tỉ lệ là 40,2% và 32,3 %

2.5.2.2. Thực trạng các biện pháp rèn luyện kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân cho trẻ khuyết tật của sinh viên

Kết quả khảo sát cho thấy mức độ các biện pháp SV tự rèn luyện KNPTCT GDCN của SV ở mức độ tương đối thấp, điểm trung bình $m=2,80$; 2,86; 2,89 và độ phân tán Sd là 0,88; 0,86 và 0,89. Mặc dù nhận thức về tầm quan trọng của các KN này khá tốt nhưng đến khi thực hiện thì kết quả không được như mong đợi. SV chưa thật chủ động tự rèn luyện KNPTCT GDCN trẻ của mình và công tác đào tạo cũng chưa chú ý giám sát, kiểm tra, đánh giá việc thực hiện các nhiệm vụ này của SV (xem thêm phụ lục 2.4.2)

Khảo sát GVSP về thực hiện rèn KN PTCT GDCN cho SV liên quan đến bộ môn của mình và chiếm tỉ lệ là 89,8%, 45,9 % số GV lồng ghép nhiệm vụ PTCT GDCN trong khi TH ở trường mầm non. Tuy nhiên vì không có điều kiện nên chỉ có 25,2 % số GV là trực tiếp hướng dẫn rèn KN này tại trường mầm non. GV giảng dạy trên lớp còn một số hạn chế, Phương pháp sử dụng chủ yếu trong giờ học vẫn mang tính truyền thống (thuyết trình và đàm thoại).

Nội dung giảng dạy chưa phong phú; GV chưa đầu tư nhiều cho việc tích cực thực hiện các hoạt động tìm hiểu trẻ, thực hành quan sát đánh giá hay thực hành lập KH GDCN trên các TKT cụ thể...nói chung chưa được đề cập nhiều trong giờ học với yêu cầu bắt buộc. Cũng có thể là GVSP do áp lực về công tác giảng dạy nên họ không thiết tha thay đổi phương pháp dạy học. Công tác chăm và hướng dẫn TH tại trường mầm non cũng không được GVSP quan tâm nhiều do thiếu cơ chế động viên như kinh phí thanh toán giờ dạy, hoặc những biện pháp khuyến khích khác. Các yêu cầu đối với các nội dung RLKN PTCT GDCN trong các bài tập TH chưa rõ ràng và chưa tiến hành thường xuyên đánh giá nên GVSP ít chú ý lồng ghép khi chấm điểm TH cho SV.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 2

Qua quá trình tìm hiểu thực trạng việc tổ chức rèn luyện KN PTCT GDCN cho sinh viên tại 3 cơ sở đào tạo giáo viên Giáo dục đặc biệt trình độ cao đẳng bậc mầm non, chúng tôi nhận thấy:

Thứ nhất, từ giáo viên dạy mầm non, sinh viên và các giảng viên đều có nhận thức cơ bản về KN PTCT GDCN TKT. Họ đều cho rằng: PTCT GDCN là một KN cơ bản, quan trọng của người giáo viên GDĐB MN

Thứ hai, trong chương trình đào tạo của mình, các cơ sở đào tạo này đều có những nội dung học phần liên quan đến các nhóm kỹ năng phát triển chương trình GDCN tuy nhiên còn khá chung chung và chưa thể hiện rõ trong chương trình chi tiết. Thời lượng thực hành thực tập được dành phần lớn thời gian cho rèn luyện tay nghề để sinh viên dạy TKT, trong đó có những nội dung liên quan đến việc rèn luyện KN PTCT GDCN

Tuy nhiên, chúng tôi nhận thấy trong quá trình rèn luyện KN PTCT GDCN cho sinh viên tại các cơ sở này còn tồn tại những vấn đề sau:

- Chưa xác định rõ những kỹ năng phát triển chương trình cá nhân được phân bổ trong những nội dung học phần nào; chuẩn kiến thức, kỹ năng của nó là gì, được biên chế trong chương trình đào tạo như thế nào.

- Chưa xác định và thực hiện được theo quy trình xây dựng chương trình GDCN hoàn chỉnh.

- Các đợt thực hành còn chưa bám sát với các học phần được biên chế trong từng năm học, đặc biệt chưa phân định rõ yêu cầu, mức độ rèn luyện về các kỹ năng PTCT GDCN. Mục tiêu và nội dung rèn luyện quá tập trung vào hoạt động soạn giảng, thiết kế giờ học trong môi trường hòa nhập/chuyên biệt ở các dạng khuyết tật khác nhau. Tiêu chí đánh giá mức độ rèn luyện kỹ năng này còn hạn chế; Quy trình rèn luyện chưa thực sự hướng đến việc hình thành các kỹ năng này.

- Đánh giá là một trong những kỹ năng tiên quyết giúp giáo viên có thể xây dựng được một chương trình GDCN hiệu quả cho trẻ song thực tế kỹ năng này của sinh viên chưa thực sự hoàn thiện

- Kỹ năng phân tích và xác định nhu cầu cá nhân của sinh viên cũng còn hạn chế, các kỹ năng như xác định mục tiêu ưu tiên cho trẻ sinh viên chưa được rèn luyện

- Lập kế hoạch GDCN là một kỹ năng mà hầu hết sinh viên đều nắm vững do một học phần dạy về kỹ năng này song các nội dung hoạt động cần phải được thiết kế tính tới sự tham gia tối đa của cá nhân trẻ là một kỹ năng mà sinh viên các cơ sở đào tạo này cần phải tập trung hơn nữa trong việc rèn luyện cho sinh viên đặc biệt trong các đợt thực hành, thực tập.

- Đánh giá chương trình giáo dục cũng là nội dung còn thiếu trong chương trình đào tạo ở các cơ sở, chính vì vậy sinh viên cũng còn yếu, chưa ở kỹ năng này mà một trong những nhận định từ phía giảng viên cho rằng đây là kỹ năng mà sinh viên sẽ có được sau một thời gian công tác. Xây dựng chương trình và đánh giá việc thực hiện cũng như đánh giá chương trình là 2 yếu tố của một vấn đề, vì vậy việc rèn luyện kỹ năng này cũng không thể bỏ qua ngay khi họ vẫn trên ghế nhà trường.

- Đội ngũ giáo viên cũng như việc biên chế giáo viên cũng là một vấn đề cần bàn tại các cơ sở đào tạo. Việc giáo viên phụ trách quá nhiều học phần cũng như chuyên ngành được đào tạo trong hỗ trợ các kỹ năng cho sinh viên cũng cần các cơ sở nên xem xét lại cho hợp lý hơn. Một trong những nguyên nhân mà chúng tôi nhận được từ sinh viên và các Khoa đào tạo liên quan đến năng lực hướng dẫn các kỹ năng thực hành của giảng viên, giáo viên.

Chương 3

BIỆN PHÁP GIÚP SINH VIÊN CAO ĐẲNG SỰ PHẠM MẦM NON NGÀNH GIÁO DỤC ĐẶC BIỆT RÈN LUYỆN KỸ NĂNG PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC CÁ NHÂN CHO TRẺ KHUYẾT TẬT

3.1. THIẾT KẾ NỘI DUNG VÀ QUY TRÌNH RÈN LUYỆN KỸ NĂNG PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC CÁ NHÂN CHO SINH VIÊN CĐSP MẦM NON NGÀNH GIÁO DỤC ĐẶC BIỆT

3.1.1. Mục đích

Xây dựng nội dung rèn luyện kỹ năng phát triển chương trình GDCN trong đó tích hợp giữa lý thuyết và thực hành hợp lý, khoa học góp phần nhanh chóng hình thành, phát triển kỹ năng này của sinh viên đặc biệt là trong TTSP, đáp ứng mục tiêu nâng cao chất lượng rèn luyện tay nghề cho sinh viên ngành GDĐB.

3.1.2. Xây dựng mục tiêu rèn luyện kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân

Mục tiêu rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN cho sinh viên CĐSP ngành GDĐB là hướng đến việc xác định kỹ năng này một cách cụ thể để từ đó làm cơ sở cho việc xây dựng nội dung, quy trình và tiêu chí, chuẩn, công cụ đánh giá kết quả rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN như một kỹ năng nghề cho giáo viên dạy TKT mầm non.

* Phân tích và xác định mục tiêu rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN

Mục tiêu rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN cho sinh viên ngành GDĐB đã được thể hiện trong chương trình khung. Do vậy rất khó để thiết kế nội dung rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN một cách khoa học. Tuy nhiên, đây cũng lại là cơ sở thực tiễn quan trọng cho việc kế thừa những mặt được, khắc phục các nhược điểm để thiết kế, xây dựng mục tiêu hợp lý hơn. Cụ thể:[11]

Về kiến thức:

- Sinh viên cần nắm vững kiến thức cơ bản về tâm sinh lý trẻ em, đặc điểm tâm lý trẻ khuyết tật; nắm vững kiến thức về nội dung, phương pháp và hình thức xây dựng chương trình GDCN cho TKT để áp dụng có hiệu quả vào hoạt động thực tiễn.

Về kỹ năng

- Có kỹ năng phát hiện TKT, đánh giá xác định khả năng và nhu cầu giáo

dục đặc biệt của TKT .

- Có kỹ năng xây dựng và thực hiện kế hoạch giáo dục đáp ứng các nhu cầu cá nhân đa dạng của TKT trong các môi trường giáo dục khác nhau.

- Có kỹ năng điều chỉnh chương trình giáo dục chung phù hợp với nhu cầu giáo dục đặc biệt của TKT .

- Có các vấn đề trong thực tiễn giáo dục TKT , hỗ trợ các chương trình giáo dục trẻ có nhu cầu đặc biệt tại địa phương.

Về thái độ

- Có quan điểm đúng đắn khi xác định nhu cầu và đáp ứng nhu cầu cá nhân của TKT khi xây dựng và phát triển chương trình GDCN cho trẻ

3.1.3. Xây dựng nội dung và yêu cầu rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN.

Theo cách hiểu về CTGDCN, kỹ năng phát triển chương trình là việc người giáo viên dạy TKT *thực hiện thành thạo* việc xây dựng các chương trình, kế hoạch giáo dục phù hợp cho từng trẻ. Do vậy, nội dung của rèn luyện PTCT GDCN chính là từng công việc mà người GV dạy TKT phải thực hiện trong quá trình dạy học như trình bày ở Bảng 3.1 dưới đây:

Bảng 3.1. Các nhiệm vụ và công việc người GV dạy TKT phải thực hiện khi PTCT GDCN

TT	Nhiệm vụ	Công việc
1	A. Quan sát, phát hiện những dấu hiệu “ngờ” ở trẻ	A01. Lập kế hoạch quan sát
2		A02. Phỏng vấn/trương tác với trẻ và những người liên quan
3		A03. Nghiên cứu hồ sơ của trẻ
4		A04. Quan sát trẻ qua các hoạt động
5		A05. Tổng hợp kết quả quan sát, nghiên cứu
6	B. Đánh giá và xác định nhu cầu hỗ trợ cá nhân	B01. Xác định công cụ đánh giá
7		B02. Xác định nội dung, yêu cầu cụ thể trong buổi đánh giá
8		B03. Xác định các điều kiện để đánh giá
9		B04. Tiến hành đánh giá
10		B05. Tổng hợp kết quả đánh giá và xác định cụ thể các nhu cầu cần hỗ trợ trẻ
16	C. Lập kế hoạch, thiết	C01. Xác định cơ sở, nguyên tắc xây dựng CT

17	kế chương trình GD cho cá nhân TKT	C02. Xác định những nội dung, hoạt động cụ thể trong kế hoạch và phân phối nội dung CT
18		C03. Xác định những đối tượng tham gia theo từng nhiệm vụ cụ thể trong CT
19		C04. Xác định những điều kiện cụ thể để triển khai CT
20		C05. Xác định phương pháp, hình thức tổ chức thực hiện CT
21		C06. Xác định hình thức thiết kế của CT
22		D01. Xác định đặc điểm đối tượng DH
23	D. Phân tích dạy học và thiết kế hoạt động dạy học	D02. Xác định trọng tâm nội dung DH, mục đích – yêu cầu dạy học và “can thiệp”
24		D03. Xác định hình thức tổ chức dạy học
25		D04. Xác định phương pháp dạy học
26		D05. Xác định các phương tiện, điều kiện DH
27		E01. Ghi nhận hiện trạng việc thực hiện chương trình ở một giai đoạn nào đó
28	E. Đánh giá chương trình và việc thực hiện chương trình GDCN cho TKT	E02. Phân tích nguyên nhân của thực trạng
29		E03. Đề xuất được những biện pháp để cải thiện thực trạng làm cho nó tốt hơn
30		E04. Xác định cơ sở thực tiễn quan trọng để phát triển và tổ chức thực hiện chương trình ở giai đoạn tiếp theo.

A. Rèn luyện kỹ năng quan sát, phát hiện những dấu hiệu “nghi ngờ” ở trẻ

** Nội dung*

Đây là một kỹ năng nền tảng, là điều kiện tiên quyết để có định hướng phù hợp khi phát triển chương trình GDCN cho trẻ. Để có được kỹ năng này, SV cũng cần được trang bị vốn hiểu biết về sự phát triển trẻ em qua *các giai đoạn*. Đây là một kỹ năng có tính tiên đề có ý nghĩa đặc biệt quan trọng, bởi lẽ có nắm vững đặc điểm phát triển của trẻ em nói chung cũng như các đặc điểm của mỗi nhóm TKT sẽ giúp cho người quan sát định hướng được quá trình quan sát của mình cũng như lý giải được những thông tin thu được từ quan sát, thậm chí có những tác động phù hợp để khai thác thêm những thông tin trong quá trình quan sát.

Các kỹ năng cơ bản cần hình thành cho sinh viên bao gồm: [106; tr 212]

1) *Lập kế hoạch quan sát*: Cũng giống như các loại kế hoạch khác, việc lập kế hoạch quan sát giúp cho người quan sát thực hiện các hoạt động của mình có *chủ ý* hơn, đem lại hiệu quả cao trong quá trình thu nhận thông tin. Một bản kế hoạch quan sát đầy đủ sẽ bao gồm các phần: mục đích quan sát; địa điểm quan sát, thời gian quan sát; các nội dung và phương pháp tiến hành quan sát; các công cụ, điều kiện thực hiện quan sát. Tùy từng dạng khuyết tật và mức độ biểu hiện, SV cần xác định các mục đích quan sát dựa vào dấu hiệu nhận biết các dạng khuyết tật. Tiêu chí đo ở kỹ năng này là việc sinh viên xác định được *quan sát ai/cái gì? ở đâu, khi nào và bằng cách nào?*

2) *Quan sát*: là việc trực tiếp nhìn thậm chí là cả sự tác động của chủ thể vào đối tượng quan sát nhằm thu thập những thông tin. Các mức độ quan sát có thể là: Tham gia hoàn toàn - vai trò người quan sát nghiên cứu được giữ kín; Quan sát đồng thời tham gia - vai trò quan sát là chính, tham gia chỉ là phụ; Tham gia đồng thời là quan sát - tham gia là chính, quan sát là thứ yếu; Quan sát hoàn toàn - người nghiên cứu quan sát mà không tham gia.

Kỹ năng quan sát thể hiện ở việc sinh viên có được thông tin câu trả lời về những “ngghi ngờ” ở trẻ qua việc nhìn

* Điều kiện thực hiện và tổ chức rèn luyện

Quan sát là một kỹ năng đòi hỏi sự rèn luyện thường xuyên, liên tục, gần trực tiếp trên những đối tượng trẻ trong các tình huống, bối cảnh xác định, vì vậy trong quá trình tổ chức, rèn luyện kỹ năng này cần tính tới:

- Những kiến thức/hiểu biết của người quan sát về đặc điểm phát triển tâm sinh lý của trẻ mầm non
- Kiến thức/ hiểu biết của người quan sát về đặc điểm phát triển tâm sinh lý của TKT mầm non
- Sự thống nhất, liên tục khi thực hành kỹ năng này trong khi giảng dạy tại tất cả các học phần bộ môn và trong các đợt kiến tập, thực hành, thực tập sư phạm hay ngay cả các hoạt động dã ngoại.

* Tiêu chí đánh giá

Đánh giá mức độ rèn kỹ năng quan sát trẻ, phát hiện ra những nghi ngờ chính là việc xây dựng chuẩn cụ thể cho từng item. Khi sinh viên đạt tất cả những tiêu chí đó đồng nghĩa với việc sinh viên đã có kỹ năng. Ngược lại, nếu không đạt bất kỳ tiêu chí nào, SV cần được luyện tập lại. Tiêu chí này được thể hiện ở bảng 3.2:

Bảng 3.2: Tiêu chí đánh giá kỹ năng quan sát và phát hiện những nghi ngờ của trẻ

TT	Bước thực hiện công việc	Tiêu chí và chuẩn đánh giá	Đánh giá	
			Đạt	Không đạt
1.	Lập kế hoạch quan sát	Một kế hoạch quan sát trong đó xác định cụ thể mục đích, nội dung, các hoạt động cụ thể quan sát trên trẻ cũng như các công cụ, phiếu QS		
2.	Phỏng vấn, tương tác với trẻ và những người liên quan để thu thập TT	Xác định được một bảng hỏi và các hoạt động cụ thể phù hợp với đối tượng và mục đích thu thập thông tin		
3.	Nghiên cứu hồ sơ của trẻ	Xác định được những thông tin có giá trị và phân tích, phán đoán logic liên quan đến “vấn đề” của trẻ		
4.	Quan sát trẻ qua các hoạt động	Vận dụng được các kỹ thuật khi tiến hành QS: ghi chép, lưu giữ, phát hiện, so sánh, đối chiếu và xử lý thông tin trong quá trình QS		
5.	Tổng hợp kết quả QS, nghiên cứu	Bản tổng hợp thông tin đầy đủ, khách quan về những vấn đề của trẻ		

B. Rèn luyện kỹ năng đánh giá và xác định nhu cầu cần hỗ trợ của trẻ

* Nội dung

Đây là nhóm công việc *then chốt* trong khi tiến hành PTCT GDCN cho TKT. Nếu quan sát chỉ dừng lại ở những phát hiện, nghi ngờ những vấn đề của trẻ thì Đánh giá sẽ giúp việc PTCT GDCN xác định rõ vấn đề của trẻ để hướng các nội dung chương trình tập trung giải quyết các vấn đề đó. Các nhiệm vụ chính cần thực hiện ở giai đoạn này bao gồm:

1). *Xác định công cụ đánh giá*: Dù đánh giá được thực hiện theo hình thức nào (chính thức hay không chính thức) thì vẫn nhất thiết cần có công cụ đánh giá phù hợp cho mỗi đối tượng. Công cụ ở đây có thể là những Bảng hỏi, Bảng sàng lọc, Bảng kiểm tra hay cũng có thể là những trắc nghiệm cụ thể, chương trình với những “chuẩn độ tuổi” ... dành cho các đối tượng TKT.

2) *Xác định nội dung, yêu cầu cụ thể trong buổi đánh giá*: Để thực hiện đánh giá được trẻ, có thể phải trải qua rất nhiều buổi làm việc, đánh giá trực tiếp. Song mỗi buổi, người đánh giá cũng cần *xác định rõ những mong muốn* trong buổi đánh giá cũng như cụ thể từng công việc mình làm với trẻ hay thậm chí với cả những người liên quan đến trẻ... nhằm đảm bảo những *tác động đi theo một chiều hướng xác định*, nâng cao chất lượng của thông tin thu nhận được từ đánh giá.

3). *Xác định các điều kiện để đánh giá*: xác định rõ những điều kiện để thực hiện buổi đánh giá, đảm bảo mọi việc được chuẩn bị thật tốt cho buổi đánh giá chính thức kể cả môi trường vật chất (bao gồm cả những phương tiện lưu giữ thông tin như máy ảnh, máy quay...); đảm bảo về các điều kiện tâm lý, các công cụ sử dụng (chính thức hay không chính thức) thậm chí là những con người cùng tham gia đánh giá...

4). *Tiến hành đánh giá*: Là khâu thể hiện kỹ năng và kinh nghiệm tổng hợp: từ khả năng tương tác với trẻ, đến việc thực hiện bài bản theo các công cụ đánh giá đã được xây dựng và sử dụng; khả năng linh hoạt trong việc thực hiện các hoạt động đánh giá trên trẻ giữa kế hoạch và thực tiễn khi đánh giá trẻ; là khả năng ghi chép, lưu giữ thông tin; là khả năng phân tích những yếu tố của trẻ và ứng xử phù hợp trong quá trình thao tác trên trẻ.

5). *Tổng hợp kết quả đánh giá và xác định cụ thể các nhu cầu cần hỗ trợ trẻ*: Đây là nhiệm vụ rất quan trọng, phản ánh kết quả cuối cùng của hoạt động đánh giá. Việc đánh giá có thể kéo dài và diễn ra trong nhiều buổi làm việc cụ thể trên trẻ,

song những thông tin thu được từ mỗi buổi phải cần được “đọc” ra nghĩa là làm cho số liệu “biết nói”, có sức thuyết phục người đọc. Làm được điều này đòi hỏi người đánh giá phải thực hiện rất nhiều công đoạn: từ việc rà soát tất cả các thông tin thu được (bằng con đường đánh giá hay bằng quan sát, tìm hiểu thông tin ở giai đoạn 1...) từ đó tổng hợp lại qua việc xử lý và phân tích các số liệu có được từ quan sát và đánh giá trên trẻ.

*** Điều kiện thực hiện**

Để thực hiện tốt kỹ năng đánh giá, đòi hỏi sinh viên phải được trang bị các kiến thức về Tâm lý học, Giáo dục học trẻ tuổi mầm non; được trang bị về kiến thức và kỹ năng làm việc với các nhóm TKT ; xây dựng và sử dụng các bộ công cụ đánh giá khả năng, nhu cầu TKT . Hơn nữa, quá trình giảng dạy bộ môn cũng cần được tổ chức để sinh viên có cơ hội được trải nghiệm, đánh giá trực tiếp trên trẻ qua các trường hợp điển hình.

*** Tiêu chí đánh giá**

Để đánh giá kỹ năng đánh giá và xác định khả năng và nhu cầu của TKT, chúng tôi xây dựng chuẩn cụ thể cho từng item. Khi sinh viên đạt tất cả những tiêu chí đó đồng nghĩa với việc sinh viên đã có kỹ năng. Ngược lại, nếu không đạt bất kỳ tiêu chí nào, SV cần được luyện tập lại. Tiêu chí này được thể hiện ở bảng 3.3:

Bảng 3.3: Tiêu chí đánh giá kỹ năng xác định khả năng và nhu cầu của TKT

TT	Bước thực hiện công việc	Tiêu chí và chuẩn đánh giá	Đánh giá	
			Đạt	Không đạt
1.	Xác định công cụ đánh giá	Bộ công cụ ĐG được xây dựng hoặc lựa chọn phù hợp với trẻ		
2.	Xác định nội dung, yêu cầu cụ thể trong buổi đánh giá	Xác định rõ các lĩnh vực ĐG và các nhiệm vụ cần tiến hành		
3.	Xác định các điều kiện để đánh giá	Các điều kiện được chỉ định rõ bao gồm những yêu cầu của Bộ công cụ đánh giá cũng như đảm bảo tính chính xác, khách quan trong đánh giá		

		nói chung		
4.	Tiến hành đánh giá	Đảm bảo theo đúng kKH đánh giá, đạt mục đích cần đánh giá đã xác định		
5.	Tổng hợp kết quả đánh giá và xác định cụ thể các nhu cầu cần hỗ trợ trẻ	Bản tổng hợp, báo cáo kết quả đã được xử lý về mặt định tính và định lượng sau khi đánh giá và những định hướng cho việc giải quyết các “vấn đề” được tìm thấy ở trẻ		

C. Rèn luyện kỹ năng thiết kế chương trình GD cho cá nhân TKT

* Nội dung

Như ở chương 1 đã trình bày, thiết kế chương trình giáo dục cá nhân là một công đoạn trong PTCT GDCN, được hiểu là việc người hỗ trợ trẻ (giáo viên) xây dựng một bản chương trình cụ thể, nó cho biết *mục tiêu, nội dung, phương pháp và các điều kiện và phương tiện hỗ trợ trẻ, cách thức hay phương pháp kiểm tra đánh giá kết quả thực hiện các nhiệm vụ dạy học, giáo dục cũng như việc phân phối thời gian cho những hoạt động cụ thể*. Như vậy, các nhiệm vụ trọng tâm cần rèn luyện cho sinh viên sẽ bao gồm:

1). *Xác định cơ sở, nguyên tắc xây dựng chương trình*: Việc xác định cơ sở, nguyên tắc xây dựng chương trình sẽ quyết định chiều hướng cho một chương trình GDCN được xây dựng cho TKT. Các chương trình GDCN được xây dựng cho TKT thường tập trung vào:

- Chương trình chung, phổ thông, điều chỉnh lại cho phù hợp với cá nhân TKT
- Chương trình dùng để đánh giá ban đầu cho trẻ: tiếp cận theo các mặt phát triển của trẻ và chuẩn độ tuổi và chương trình tiếp cận nội dung, các lĩnh vực của đời sống, xã hội theo mức độ chức năng cũng như nhu cầu thực tiễn của mỗi trẻ

2). *Xác định những nội dung, hoạt động cụ thể trong chương trình và phân phối nội dung CT*

Đây là một nhiệm vụ trọng tâm trong nhóm kỹ năng này cần rèn cho sinh viên. Việc xác định các vấn đề ở giai đoạn trước sẽ được giáo viên cụ thể hóa các

công việc để giải quyết vấn đề cho trẻ. Ví dụ, để giải quyết vấn đề trẻ không có ngôn ngữ (do chậm ngôn ngữ), giáo viên có thể thiết kế các hoạt động như các trò chơi tăng cường các kỹ năng giao tiếp sớm để giúp trẻ có cơ hội phát triển ngôn ngữ, đó là chương trình mức độ 1; chương trình mức độ 2, 3, 4... sẽ hướng tới các hoạt động nhằm giúp trẻ phát âm, rồi hình thành từ loại, sử dụng và phát triển vốn từ, rồi Ngữ pháp và phát triển lời nói mạch lạc.... Đó là một hệ thống các nội dung mà giáo viên có thể chủ động xây dựng và phát triển dựa trên logic của sự phát triển ngôn ngữ trẻ em nói chung cũng như mức độ xuất phát của đối tượng trẻ cần thiết kế CTGDCCN. Tùy từng khả năng của trẻ mà thời lượng của chương trình được phân bổ vào các phần cho hợp lý trên cơ sở các kỹ năng yếu của trẻ cần được hỗ trợ một cách tốt nhất. Đó chính là kỹ năng “xây dựng mạng nội dung” cần thiết phải rèn luyện cho sinh viên.

3). Xác định những đối tượng tham gia theo từng nhiệm vụ cụ thể trong chương trình

Việc phối kết hợp các thành viên tham gia vào chương trình là vô cùng cần thiết. Song điều quan trọng là việc thiết kế các hoạt động trong chương trình có tính tới sự tham gia của các bên liên quan, đặc biệt là gia đình trẻ hay những nội dung liên quan đến các lĩnh vực cần chuyên môn sâu (phục hồi chức năng). Ví dụ: cũng là mảng nội dung phát triển vốn từ cho trẻ: các nội dung liên quan đến phát âm, trị liệu ngôn ngữ thì các hoạt động được thiết kế dành cho các nhà chuyên môn về âm ngữ trị liệu; hay việc phát triển vốn từ (cung cấp vốn từ, ứng dụng từ vựng trong các hoạt động giao tiếp hàng ngày thì nội dung chương trình phải được thiết kế thiên về các chủ đề gần gũi trong cuộc sống, tại gia đình, cộng đồng nơi trẻ sống thì sẽ hiệu quả hơn nhiều nếu chỉ có một mình giáo viên dạy trẻ, bởi lẽ khoảng thời gian cũng như điều kiện, môi trường học ngôn ngữ cho trẻ sẽ có nhiều hơn vì phần lớn thời gian của trẻ đều gắn với các hoạt động của gia đình.

4). Xác định những điều kiện cụ thể để triển khai chương trình

Chương trình được xây dựng nên cũng cần tính tới những yếu tố khả thi của nó, mà ở đây liên quan đến các điều kiện thực hiện, ví dụ như cơ sở vật chất, trang thiết bị, môi trường sống. Chẳng hạn ta có thể thay vì dạy nội dung vệ sinh cho trẻ trong điều kiện nhà vệ sinh của thành phố bằng cách cắt bỏ nội dung dạy đi vệ sinh

ở “xí bệt”, tắm vòi sen... mà thay thế vào những điều kiện thực tế của nơi trẻ sống hoàn toàn không có những thứ này.

Hay ngay cả về lực lượng tham gia, giáo viên có thể thiết kế chương trình và các hoạt động liên quan đến các lực lượng tham gia nhưng trong thực tế nếu các lực lượng này chẳng bao giờ có sự phối kết hợp với nhau cả thì những hoạt động ấy sẽ mãi “nằm trên giấy” mà thôi.

5). Xác định phương pháp, hình thức tổ chức thực hiện chương trình

Các nội dung khi đã được thiết kế cần định hình sẵn các phương thức thực hiện hay chính là kỹ năng “xây dựng mạng hoạt động”. Mạng hoạt động là tất cả những hoạt động có thể thực hiện mà giáo viên lựa chọn nhằm cung cấp cho trẻ những kiến thức và kỹ năng xác định. Kỹ năng này chỉ thực sự hoàn thiện khi sinh viên có kinh nghiệm dạy trẻ trên thực tế, có một “vốn kiến thức và kỹ năng” nhất định. Nội dung chương trình có thể giống nhau nhưng cách thức tổ chức của mỗi giáo viên lại không giống nhau. Vì thế hiệu quả của 1 chương trình tác động đến trẻ cũng cần tính đến vào năng lực tổ chức thực hiện chương trình của người giáo viên và như vậy, việc rèn kỹ năng PTCT GDCN cũng bao hàm cả việc rèn kỹ năng tổ chức thực hiện chương trình cho sinh viên

6). Xác định hình thức thiết kế của CT.

Hình thức thiết kế của chương trình cũng là một nhiệm vụ cần được thực hiện. Nó là bản mô tả những nội dung, mục đích cũng như các hoạt động cụ thể làm trên trẻ trong từng giai đoạn nhất định. Tùy từng loại chương trình cũng như mục đích của chương trình đó dành cho cá nhân trẻ sẽ có sự khác biệt cơ bản về nội dung cũng như hình thức thiết kế. Không có một chương trình chung hay một quy chuẩn chung về CTGDCN cho TKT

** Điều kiện thực hiện*

Sau khi chương trình đã được ban hành chính thức các cơ sở chăm sóc, giáo dục trẻ cần nghiên cứu đặc điểm tình hình phát triển kinh tế, xã hội văn hóa của địa phương nơi trường đóng, điều kiện thực tế của trường, lớp về cơ sở vật chất, điều kiện, năng lực, kinh nghiệm của giáo viên, điều kiện về tài chính, nhu cầu cũng như sự quan tâm của gia đình và cộng đồng đối với công tác chăm sóc giáo dục trẻ ở trường mầm non, và đặc biệt là nhu cầu và sự phát triển của trẻ...

* Tiêu chí đánh giá**Bảng 3.4: Tiêu chí đánh giá kỹ năng thiết kế chương trình GD cho cá nhân TKT**

TT	Bước thực hiện công việc	Tiêu chí và chuẩn đánh giá	Đánh giá	
			Đạt	Không đạt
1.	Xác định cơ sở, nguyên tắc xây dựng CT	Đảm bảo 3 tiêu chí: dựa trên khả năng, nhu cầu của chính trẻ; theo yêu cầu, mục tiêu của chương trình độ tuổi có điều chỉnh và theo điều kiện thực hiện CT của GV/cơ sở dạy trẻ		
2.	Xác định những nội dung, hoạt động cụ thể trong kế hoạch và phân phối nội dung CT	Các hoạt động giải quyết được mục tiêu của chương trình, được sắp xếp theo hệ thống có tính tới mức độ từ dễ đến khó, từ đơn giản đến phức tạp		
3.	Xác định những đối tượng tham gia theo từng nhiệm vụ cụ thể trong CT	Phải có sự phối hợp giữa các lực lượng; có sự tham gia vào chương trình của các bên: Giáo viên, gia đình, y tế, thể hiện đúng chức năng và nhiệm vụ mỗi bên		
4.	Xác định những điều kiện cụ thể để triển khai kế hoạch	Liệt kê được hệ thống các điều kiện để triển khai chương trình và đảm bảo các điều kiện đó được đáp ứng		
5.	Xác định phương pháp, hình thức tổ chức thực hiện CT	Một “mạng hoạt động” được xác định trong toàn bộ chương trình		
6.	Xác định hình thức thiết kế của CT	Không quy định về form mẫu nhưng đảm bảo đầy đủ các yếu tố thành phần: mục đích, nội dung, phương		

		pháp, người thực hiện/chịu trách nhiệm, thời gian.		
--	--	--	--	--

D. Rèn luyện kỹ năng phân tích DH và thiết kế hoạt động dạy học

*** Nội dung**

Phân tích dạy học và thiết kế các hoạt động dạy học là một nhiệm vụ rất quan trọng và đặc trưng của nghề sư phạm. Đây cũng chính là một trong những trọng tâm của nội dung rèn luyện nghiệp vụ sư phạm của các cơ sở đào tạo giáo viên. Phân tích dạy học và thiết kế các hoạt động dạy học là một nội dung rèn luyện phức tạp, liên quan đến nhiều yếu tố khác nhau mà trọng tâm là việc cụ thể hóa chương trình đã được xây dựng, cụ thể là các bài học, tiết học và việc dạy học. Với các hoạt động giáo dục cho trẻ mầm non, TKT tuổi mầm non bao gồm cả việc dạy học, việc phân tích, xác định đúng đặc điểm của đối tượng, của nội dung chương trình dạy từ đó có những quyết định hợp lý về cách thức tổ chức các hoạt động giúp trẻ lĩnh hội tri thức mới luôn được chú ý và rèn luyện trong các học phần phương pháp của bộ môn. Như vậy, để đáp ứng được các yêu cầu về giảng dạy và giáo dục, giáo sinh cần giải quyết các yêu cầu của nghề sư phạm nói chung và đặc thù ngành giáo dục đặc biệt bậc mầm non mà cụ thể là:

+ Quán triệt mục tiêu của bài giảng về kiến thức, kỹ năng và thái độ, trong đó đặc biệt chú ý đến “mục tiêu can thiệp cho trẻ”

+ Nắm được các yêu cầu đổi mới trong việc thiết kế bài giảng; tận dụng những phương tiện, thiết bị dạy học giúp TKT dễ dàng tiếp nhận những nội dung từ bài học

+ Có khả năng hiểu biết sâu sắc đối với nội dung bài giảng trên cơ sở đó xác định đúng đắn phần trọng tâm của bài

+ Biết lựa chọn các phương pháp dạy học tích cực theo tinh thần đổi mới để trình bày nội dung tương ứng; đặc biệt biết vận dụng các phương pháp dạy học đặc thù phù hợp với từng dạng khuyết tật.

+ Nắm chắc đặc điểm tâm lý của từng đối tượng trẻ trong quá trình nhận thức để có những tác động phù hợp, đặc biệt chú ý với những trẻ có biểu hiện về hành vi.

+ Biết vận dụng và sử dụng hiệu quả các phương tiện dạy học đặc biệt là những phương tiện, đồ dùng dạy học dành cho TKT

+ Cấu trúc giờ học, phân bổ thời gian hợp lý

* Điều kiện thực hiện

Việc rèn luyện kỹ năng phân tích dạy học và thiết kế các hoạt động dạy học cần được thực hiện trong chương trình đào tạo thuộc khối kiến thức ngành, cần dành khối lượng lớn thời gian cho thực hành bộ môn.

* Tiêu chí đánh giá

Bảng 3.5: Tiêu chí đánh giá kỹ năng phân tích DH và thiết kế hoạt động dạy học

TT	Bước thực hiện công việc	Tiêu chí và chuẩn đánh giá	Đánh giá	
			Đạt	Không đạt
1.	Xác định đặc điểm đối tượng DH	Xác định được đặc điểm phát triển cũng như những khó khăn và nhu cầu được đáp ứng trong các hoạt động dạy học		
2.	Xác định trọng tâm nội dung DH, mục đích – yêu cầu dạy học và “can thiệp”	Tích hợp được mục đích dạy học nói chung và thực hiện mục tiêu can thiệp		
3.	Xác định hình thức tổ chức dạy học	Một hoặc một vài hình thức DH được xác định: có thể là CN hoặc nhóm		
4.	Xác định phương pháp dạy học	Sử dụng linh hoạt các phương pháp dạy học, có tính tới việc sử dụng các PP dạy học đặc thù cho TKT		
5.	Xác định các phương tiện, điều kiện DH	Danh mục các phương tiện cần chuẩn bị cho các hoạt động dạy học		

E. Rèn luyện kỹ năng đánh giá chương trình và việc thực hiện chương trình giáo dục cá nhân cho trẻ

* Nội dung

Đánh giá là quá trình hình thành những nhận định, phán đoán về kết quả của công việc dựa vào sự phân tích những thông tin thu được, đối chiếu với những mục tiêu, tiêu chuẩn đã đề ra, nhằm đề xuất những quyết định thích hợp để cải thiện thực trạng, điều chỉnh, nâng cao chất lượng và hiệu quả công việc.

Đánh giá việc thực hiện chương trình giáo dục cá nhân là quá trình thu thập thông tin về hiện trạng về việc thực hiện chương trình phân tích và so sánh nó với mục tiêu chương trình nhằm định hướng, điều chỉnh chương trình chăm sóc giáo dục cho phù hợp với trẻ.

Rèn luyện kỹ năng đánh giá chương trình và việc thực hiện chương trình cho sinh viên, cần thực hiện những nhiệm vụ sau:

Thứ nhất là sinh viên cần biết ghi nhận hiện trạng việc thực hiện chương trình ở một giai đoạn nào đó.

Thứ hai sinh viên biết phân tích nguyên nhân của thực trạng đó (nguyên nhân của những thành công hay thất bại, mặt được và chưa được,...) của chất lượng hiệu quả thực hiện chương trình và chất lượng giáo dục trẻ.

Thứ ba trên cơ sở thực hiện hai mục tiêu đã nêu, sinh viên phải đề xuất được những biện pháp để cải thiện thực trạng làm cho nó tốt hơn lên nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả chăm sóc giáo dục trẻ.

Thứ tư là đánh giá việc thực hiện chương trình cần phải rèn cho sinh viên kỹ năng *xác định cơ sở thực tiễn* quan trọng để phát triển và tổ chức thực hiện *tiền quan trọng để phát triển và tổ chức thực hiện* chương trình ở giai đoạn tiếp theo.

Như vậy, các nội dung cụ thể cần đánh giá là:

- + Đánh giá phát triển của trẻ.
- + Đánh giá hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ của giáo viên.
- + Đánh giá hoạt động quản lý
- + Đánh giá cơ sở vật chất, điều kiện thực hiện chương trình

Trong các vấn đề trên việc *đánh giá sự phát triển của trẻ* là vấn đề cơ bản nhất để xác định việc thực hiện chương trình giáo dục chăm sóc, giáo dục trẻ của một trường, một lớp là tốt hay chưa tốt. Ba vấn đề còn lại nhằm xác định các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng chăm sóc, giáo dục trẻ, từ đó giúp nhà trường và giáo

viên tìm ra các biện pháp thích hợp để nâng cao chất lượng chăm sóc, giáo dục cho trẻ.

*** Phương pháp và hình thức đánh giá**

Để đánh giá việc thực hiện chương trình giáo dục cá nhân có thể sử dụng các phương pháp sau:

- Quan sát: để đánh giá giáo viên, đánh giá trẻ, đánh giá môi trường giáo dục trong các hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ.
- Điều tra bằng phiếu hỏi (anket): để đánh giá hoạt động quản lý trường, cơ sở vật chất trường lớp, việc tổ chức các hoạt động của giáo viên.
- Sử dụng bảng kiểm (or trắc nghiệm): đánh giá giáo viên, đánh giá trẻ.
 - Nghiên cứu sản phẩm hoạt động giáo dục của giáo viên, của trẻ, của cán bộ quản lý để đánh giá việc thực hiện chương trình và kết quả hoạt động của giáo viên và trẻ, hoạt động quản lý trường,...
- Phỏng vấn: để tham khảo ý kiến của phụ huynh, cộng đồng giáo viên.

Và các phương pháp khác.

Về hình thức đánh giá, có thể lựa chọn, hoặc kết hợp 1 trong nhiều hình thức: Đánh giá thường xuyên; Đánh giá định kì; Đánh giá quá trình; Đánh giá kết quả; Đánh giá từng phần; Đánh giá toàn diện...

*** Tiêu chí đánh giá**

Bảng 3.6: Tiêu chí đánh giá chương trình và thực hiện CTGDCN

TT	Bước thực hiện công việc	Tiêu chí và chuẩn đánh giá	Đánh giá	
			Đạt	Không đạt
1.	Xác định hiện trạng việc thực hiện chương trình ở một giai đoạn nào đó	Bộ công cụ đánh giá được xây dựng trên căn cứ là các mục tiêu và yêu cầu của chương trình		
2.	Phân tích nguyên nhân của thực trạng	Bản phân tích nguyên nhân trên với các các kết quả định tính và định lượng		

3.	Đề xuất được những BP để cải thiện thực trạng	Hệ thống các biện pháp mang tính khả thi cao		
4.	Xác định cơ sở thực tiễn quan trọng để phát triển và TCTHCT ở giai đoạn tiếp theo	Dựa trên các kết quả đạt được trên trẻ cũng như các điều kiện, cụ thể hóa các yêu cầu, nhiệm vụ cần đạt trong giai đoạn tiếp theo.		

3.1.4. Thiết kế mô đun rèn luyện kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân

3.1.4.1. Thiết kế nội dung và cấu trúc mô đun

Sau khi xây dựng được nội dung rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN của sinh viên CĐSP ngành GDDB chuyên ngành GDDB mầm non trong TTSP, việc quan trọng là thiết kế nội dung rèn luyện kỹ năng này theo hướng mô đun hóa tích hợp giữa lý thuyết với thực hành kỹ năng hướng tới năng lực thực hiện các công việc dạy học. Mỗi một mô đun rèn luyện là đơn vị dạy học tương đối độc lập, được cấu trúc một cách logic, chứa đựng cả mục tiêu, nội dung, phương pháp tổ chức rèn luyện và hệ thống công cụ đánh giá kết quả rèn luyện, chúng gắn bó với nhau như một chỉnh thể.

Để làm được điều này, cần phân tích các nhiệm vụ và công việc mà người GV dạy TKT phải thực hiện khi PTCT GDCN, sau đó nhóm các công việc có liên quan thành một mô đun, tiếp theo là xây dựng nội dung mô đun, tích hợp giữa lý thuyết và thực hành, cuối cùng là thiết kế cấu trúc của từng mô đun rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN.

Với cách làm như trên, tác giả đã thiết kế được nội dung rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN với 2 mô đun: *Mô đun Đánh giá khả năng và nhu cầu TKT (tạm gọi là I.E.P 01); Mô đun thiết kế chương trình GDCN TKT (tạm gọi là I.E.P 02)*

Mỗi mô đun đều bao gồm một số công việc của các nhiệm vụ khác nhau. Mô đun Xác định khả năng và nhu cầu cá nhân TKT (IEP01) được cấu trúc bởi 11 công việc, trong đó có 5 công việc thuộc nhiệm vụ tìm hiểu thông tin về khả năng, nhu cầu của TKT, 2 công việc thuộc nhiệm vụ thực hiện các hoạt động can thiệp/dạy trẻ và 3 công việc thuộc nhiệm vụ Đánh giá việc thực hiện kế hoạch. Mô đun Thiết kế chương trình GDCN TKT (IE02) gồm 13 công việc, trong đó có 3 công việc thuộc nhiệm vụ xác tiêu chí đạt được của các kỹ năng, 7 công việc thuộc nhiệm vụ Thiết kế chương trình GDCN và 1 công việc thuộc nhiệm vụ Đánh giá kế hoạch như mô tả ở Bảng 3.7.

Bảng 3.7. Các mô đun nội dung rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN

Mã mô đun	Tên mô đun	Các công việc của mô đun
IEP01	Đánh giá khả năng nhu cầu TKT	A01, A02, A03, A04, A05 D01, D02, E01, E02, E03, E04
IEP02	Thiết kế chương trình GDCN TKT	B02, B03, B04, 1, C02, C03, C04, C05, C06, C07, E02

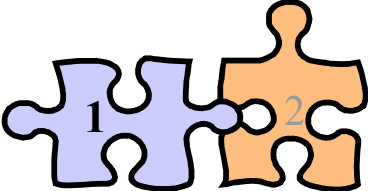
Để việc dạy học các mô đun có hiệu quả, cần xác định được thời lượng luyện tập việc thực hiện các công việc của từng mô đun. Căn cứ vào mức độ phức tạp của các công việc của từng mô đun cũng như thời lượng TTSP của sinh viên, tác giả phân bổ thời gian luyện tập của các mô đun như sau: Mô đun IEP01: 200 giờ; Mô đun IEP02: 100 giờ; Tổng thời gian luyện tập: 300 giờ.

** Thiết kế cấu trúc mô đun*

Để định hướng cho việc luyện tập các công việc của từng mô đun, tác giả đã thiết kế nội dung và cấu trúc của từng mô đun như ở Bảng 3.8 và 3.9

Bảng 3.8. Cấu trúc mô đun Đánh giá khả năng, nhu cầu TKT (IEP01)

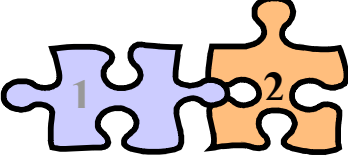
MÃ MÔ ĐUN	TÊN MÔ ĐUN	THỜI GIAN (GIỜ)		
		CHUNG	THỰC HÀNH	TỔNG SỐ
IEP 01	ĐÁNH GIÁ KHẢ NĂNG NHU CẦU TKT	25	175	200

MỤC TIÊU MÔ ĐUN	<p><i>Sau khi thực hiện xong mô đun, sinh viên có năng lực:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Xây dựng được mẫu quan sát khả năng và nhu cầu của TKT - Lựa chọn và xác định công cụ phù hợp để đánh giá khả năng và nhu cầu của TKT - Lựa chọn và bố trí được môi trường phù hợp để đánh giá - Có kỹ năng thiết kế và thực hiện được các hoạt động thực hiện mục đích đánh giá - Xác định được rõ các nhu cầu CN của TKT cần được hỗ trợ.
ĐIỀU KIỆN ĐẦU VÀO	<p><i>Các mô đun, môn học cần phải học trước mô đun này:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> + Tâm lý học + Giáo dục học + Tâm lý trẻ em + Giáo dục học mầm non + Tâm lý trẻ khuyết tật và chẩn đoán Tâm lý TKT + Dự giờ/thực hành bộ môn về quan sát và đánh giá TKT
THỨ TỰ THỰC HIỆN MÔ ĐUN	<div style="text-align: center;">  </div> <p>① <i>Mô đun Đánh giá khả năng, nhu cầu TKT</i> ② <i>Mô đun Thiết kế chương trình GDCN TKT</i></p>
ĐỀ CƯƠNG NỘI DUNG MÔ ĐUN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Xây dựng mẫu phiếu quan sát 2. Lập kế hoạch quan sát 3. Xây dựng và lựa chọn công cụ đánh giá 4. Xác định nội dung đánh giá 5. Lập kế hoạch đánh giá 6. Tiến hành các hoạt động đánh giá 7. Thực hiện ghi chép và lưu giữ thông tin 8. Viết báo cáo
ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ RÈN LUYỆN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hình thức kiểm tra, đánh giá <ul style="list-style-type: none"> - Tự đánh giá của sinh viên; - Đánh giá của giảng viên hướng dẫn; 2. Tiêu chí đánh giá: Đánh giá theo tiêu chí của từng công việc, thông qua các phiếu đánh giá: <ol style="list-style-type: none"> a) Bảng kiểm đánh giá quy trình tìm hiểu khả năng và nhu cầu của trẻ

	b) Phiếu đánh giá chất lượng quan sát c) Phiếu đánh giá khả năng tương tác thực hiện các hoạt động tìm hiểu khả năng, nhu cầu của trẻ d) Phiếu đánh giá chuẩn bị đồ dùng, môi trường, điều kiện để tìm hiểu khả năng, nhu cầu của trẻ đ) Phiếu đánh giá tính phù hợp của công cụ tìm hiểu 3. Thời điểm đánh giá: Được thực hiện vào cuối mỗi công việc
CÁC NGUỒN LỰC CẦN THIẾT ĐỂ THỰC HIỆN MÔ ĐUN	- Giáo trình, tài liệu tham khảo; - Sổ ghi chép, các mẫu phiếu; - Chương trình, kế hoạch GD; - Kế hoạch lượng giá lý thuyết; - Danh sách trẻ lớp dạy; - Địa điểm thực hiện đánh giá - Danh mục đồ dùng, thiết bị dạy học đã được lập; - Máy móc thiết bị khác cho cô/trẻ (nếu cần)
	NGUỒN LỰC KHÁC: - Tài liệu công cụ đánh giá TKT (tham khảo)

Bảng 3.9. Cấu trúc mô đun Dạy học (IEP02)

MÃ MÔ ĐUN	TÊN MÔ ĐUN	THỜI GIAN (GIỜ)		
		CHUNG	THỰC HÀNH	TỔNG SỐ
IEP 02	THIẾT KẾ CHƯƠNG TRÌNH GDCN	5	95	100
MỤC TIÊU MÔ ĐUN	<p><i>Sau khi thực hiện xong mô đun, sinh viên có năng lực:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Xác định rõ những kiến thức, kỹ năng cần đạt cho trẻ trong khoảng thời gian xác định - Biết cách XD mục tiêu phù hợp với khả năng của trẻ với các tiêu chí cụ thể và những động từ, điều kiện có thể biểu hiện - Xây dựng được mạng nội dung nhằm đạt được mục tiêu - Xây dựng được mạng hoạt động nhằm đạt được mục tiêu - Xác định những lực lượng cùng tham gia trong quá trình can thiệp trẻ với những nhiệm vụ cụ thể. - Xác định những điều kiện cần thiết để thực hiện chương trình 			

	<p>KHGDCN</p> <p>- Có kỹ năng thực hành thiết kế văn bản, chương trình</p>
ĐIỀU KIỆN ĐẦU VÀO	<p><i>Các mô đun, môn học cần phải học trước môđun này:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Giáo dục trẻ khuyết tật - Các học phần về phương pháp dạy học TKT - Dự giờ trao đổi kinh nghiệm của giáo viên; - Mô đun IEP 01 (Đánh giá khả năng, nhu cầu TKT)
THỨ TỰ THỰC HIỆN MÔ ĐUN	<div style="text-align: center;">  </div> <ul style="list-style-type: none"> ① <i>Mô đun Đánh giá khả năng, nhu cầu TKT</i> ② <i>Mô đun Thiết kế chương trình GDCN TKT</i>
ĐỀ CƯƠNG NỘI DUNG MÔ ĐUN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Xác định các vấn đề của trẻ cần can thiệp 2. Xây dựng mục tiêu 3. Lập mạng nội dung 4. Lập mạng hoạt động 5. Xây dựng ND, hình thức đánh giá việc thực hiện CT 6. Viết CT
ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ RÈN LUYỆN	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Hình thức kiểm tra, đánh giá</i> Hình thức kiểm tra, đánh giá là đánh giá kết quả thực hiện công việc (sau khi hoàn thành công việc) ở 2 vòng đánh giá: <ul style="list-style-type: none"> - Tự đánh giá của sinh viên; - Đánh giá của giảng viên hướng dẫn; 2. <i>Tiêu chí đánh giá</i> Đánh giá theo tiêu chí của từng công việc, thông qua các phiếu đánh giá: <ol style="list-style-type: none"> a) Phiếu đánh giá tính phù hợp, hiệu quả của kế hoạch b) Phiếu đánh giá hướng dẫn tổ chức luyện tập; 3. <i>Thời điểm đánh giá:</i> Được thực hiện vào cuối mỗi công việc
CÁC NGUỒN LỰC CẦN THIẾT	<ul style="list-style-type: none"> - Bản báo cáo kết quả đánh giá khả năng nhu cầu - Phấn, bút, bảng, giấy....

ĐỀ THỰC HIỆN MÔ ĐUN	- Thiết bị, đồ dùng luyện tập thực hành
	NGUỒN LỰC KHÁC: - Tài liệu thiết kế chương trình giáo dục cá nhân; - Tài liệu Kỹ năng lập kế hoạch giáo dục;

3.1.4.2. Biên soạn nội dung chi tiết của mô đun

Với thiết kế đề cương cho các mô đun như trên, kết hợp với các phiếu phân tích công việc, nội dung chi tiết của của mô đun đã được biên soạn (xem phụ lục 3.1 và 3.2 và 3.3). Nội dung chi tiết của mô đun được thực hiện theo cấu trúc:

- Tên, mã công việc; thời gian thực hiện công việc;
- Mục tiêu thực hiện công việc;
- Nội dung công việc;
- Kiến thức cần thiết.

3.1.4.3. Tri thức về bản chất kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân trẻ khuyết tật

SV phải hiểu được bản chất của KN PTCT GDCN trẻ gồm những thành phần như:

1/ Kỹ năng quan sát, phát hiện dấu hiệu nghi ngờ trẻ bị khuyết tật. Ở đây SV phải có những hiểu biết về *đặc điểm phát triển của trẻ theo các giai đoạn ở từng độ tuổi, thuộc các lĩnh vực*. Trên cơ sở đó, *phát hiện, nhận diện được những dạng TKT* (theo tiêu chí, dấu hiệu nhận biết TKT) cùng với những nhu cầu cần hỗ trợ thông qua việc sử dụng các công cụ đánh giá

2/ KN đánh giá, phát hiện những nhu cầu cá nhân: xác định được khó khăn đặc thù trên cơ sở mỗi dạng TKT và mức độ chức năng hiện tại về các vấn đề đó ở mỗi cá nhân TKT được đưa vào chương trình.

3/ SV cũng cần phải nắm được các kiến thức về thiết kế chương trình, lập kế hoạch giáo dục (trong đó bao gồm KHGDCN); nắm được các bước/khâu của việc rèn luyện kỹ năng này

4/ KN phân tích chương trình, thiết kế các hoạt động dạy học: liên quan trực tiếp đến phương pháp, hình thức tổ chức phù hợp cho mỗi một dạng tật thậm chí là từng trẻ.

5/ Đánh giá chương trình, đánh giá việc tổ chức thực hiện CT: so sánh, đối chiếu với kết quả đạt được trên trẻ với kế hoạch/ chương trình; quá trình tổ chức thực hiện của cô

Như vậy, những tri thức về KN PTCT GDCN TKT là rất quan trọng và tạo tiền đề cho việc rèn luyện KN của SV. Đây là yếu tố cơ bản để SV rèn luyện KN đạt được đến mức độ thành thục đến trở thành kỹ năng, kỹ xảo.

3.1.2.2. Các điều kiện của kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân

- Điều kiện về tâm lí: Nhu cầu của SV ngành GDĐB được thể hiện trong quá trình làm việc với trẻ: mong muốn tìm hiểu các biểu hiện, các thông tin mới về trẻ, mong muốn xác nhận SV thể hiện trách nhiệm của mình trước những thông tin thu rõ “vấn đề” của trẻ cũng như tìm cách xây dựng được 1 chương trình hợp lý, hỗ trợ hiệu quả nhu cầu cá nhân của chúng từ đó chủ động đề xuất cách thức thực hiện các nhiệm vụ đó cũng như sáng tạo trong tìm những giải pháp hiệu quả trong việc đưa ra kế hoạch tác động nhằm giúp trẻ phát triển tối đa khả năng của mình.

- Ý chí: Việc kiên nhẫn làm việc với những TKT với những khó khăn, áp lực khi hỗ trợ những trẻ này, SV phải biết dành thời gian để quan sát và suy xét về những gì mà mình đã nhìn thấy ở trẻ. SV phải biết kiên trì chờ đợi các trong khi hành vi không mong của trẻ xuất hiện, kiên trì trong việc tương tác, hỗ trợ để muốn xuất hiện nhiều hơn hành vi mong muốn kiên trì tác động, chờ đợi những thay đổi dù nhỏ ở trẻ. Khi đã có thông tin về trẻ, SV phải biết nỗ lực trong việc xử lí các dữ liệu về trẻ để có thể có những kết quả như mong đợi.

- Tình cảm: SV thể hiện sự tâm huyết với nghề nghiệp, có tình yêu thương đối với trẻ. Trẻ mầm non còn non nớt về mọi mặt, chưa tình nói đến các hành vi của TKT, mọi sự thay đổi của trẻ là phụ thuộc ở người GV. Vì vậy, sự gần gũi, tận tụy, nhân văn trách nhiệm và thực sự hiểu trẻ yêu trẻ, yêu công việc mình làm thì khi đánh giá, can thiệp, hỗ trợ trẻ, SV mới mong hoàn thành tốt được nhiệm vụ của mình.

- Tâm vận động: Đây là một điều kiện có vai trò quyết định đến mức độ thành thạo của KN PTCT GDCN TKT của SV. Tức là SV biết thực hiện chính xác các thao tác với nhịp độ phù hợp khi quan sát, đánh giá, lập kế hoạch, thiết kế và tổ chức các nội dung chương trình. Đó chính là các thao tác sử dụng các giác quan

trong thu thập, xử lý thông tin về trẻ một cách hiệu quả nhất. Các điều kiện sinh học bao gồm: sức khỏe, khả năng vận động, các giác quan cũng tạo nên sức bền, sự linh hoạt, tính thích ứng với tính chất công việc của nghề GVGDĐB mầm non: đòi hỏi sự chịu đựng vất vả nên SV phải có một thể lực tốt, có khả năng linh hoạt trong ứng phó, giải quyết các hành vi, tình huống của trẻ. một cách tốt nhất.

- Những đặc điểm văn hóa cá nhân:

Định hướng giá trị của SV: SV có hệ thống tri thức lý luận và thực tiễn về GDĐB và GDMN, ý thức trách nhiệm, nhân văn khi chăm sóc-giáo dục trẻ; có lối sống lành mạnh, khả năng sáng tạo trong việc tạo lập môi trường hoạt động học tập, thích ứng nhanh với những vấn đề đổi mới của ngành, ngoài công tác chăm sóc-giáo dục trẻ còn biết thực hiện các công việc khác gần với ngành GDMN, có ý thức tự nâng cao trình độ ngoại ngữ và tin học để cập nhật những thông tin về trẻ và phương pháp giáo dục trẻ.

Thói quen hành vi xã hội: SV có khả năng giao tiếp ứng xử tốt với bạn bè, thầy cô giáo, phụ huynh và trẻ. SV ngành GDĐB cần tự rèn luyện cho mình những hành vi ứng xử phù hợp với từng hoàn cảnh, nhất là trong cách ứng xử với trẻ thơ. Biết yêu thương, chăm sóc, vỗ về, nâng niu trẻ và luôn tạo cho trẻ cảm giác an toàn thì trẻ sẽ luôn bộc lộ những đặc điểm tự nhiên vốn có cũng như nỗ lực, hợp tác.

3.1.2.3 Tiêu chí đánh giá kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân trẻ khuyết tật

Ở đây, KN PTCT GDCN trẻ KT được đánh giá dựa trên các tiêu chí: tính đầy đủ, tính linh hoạt, tính thành thạo, tính lôgic và tính hiệu quả của KN

Tính đầy đủ của KN PTCT GDCN TKT: là số lượng những thao tác cần thiết của mỗi KN mà SV thực hiện. Ví dụ như KN thiết kế nhiệm vụ Quan sát, phát hiện những nghi ngờ ở trẻ gồm 07 thao tác; KN Lập kế hoạch, thiết kế chương trình GD gồm 7 thao tác; Đánh giá chương trình và việc thực hiện CT GDCN gồm 4 thao tác (xem phụ lục 3.4)... Tuy nhiên việc số lượng các thao tác mà SV thực hiện không thực sự quan trọng mà vấn đề cần thấy rõ ý nghĩa của mỗi thao tác.

Tính hợp lý về lôgic của KN PTCT GDCN TKT: được thể hiện ở trật tự sắp xếp các thao tác PTCT trẻ từ khâu phát hiện nghi ngờ đến việc đánh giá xác định cũng như tìm kiếm các biện pháp chiến lược hỗ trợ để có được kết quả thay đổi ở

trẻ. Tính hợp lý của việc phân chia thời gian cho từng thao tác cũng như cả KN PTCT GDCN TKT.

Tính thành thạo của kỹ năng PTCT GDCN TKT: là sự phù hợp của KN tìm kiếm thông tin, sử dụng công cụ đánh giá cũng như biện pháp hỗ trợ có tính tới những đặc điểm nhu cầu cá nhân để thực hiện hoạt động đánh giá, lập kế hoạch, PTCT... Mức độ thành thạo của KN PTCT GDCN TKT được thể hiện ở tần số những thao tác không đúng chuẩn của mỗi KN PTCT GDCN trong hệ thống các kỹ năng đã định, tỉ lệ lặp lại của các thao tác thực hiện đúng. Ví dụ như: tần số những thao tác xác định mục tiêu, phạm vi, phương pháp, phương tiện quan sát, đánh giá, lựa chọn xây dựng được công cụ đánh giá cũng như những phương pháp can thiệp phù hợp với đặc điểm mỗi dạng tật cũng như mỗi cá nhân trẻ.

Tính linh hoạt của kỹ năng: là sự biến đổi trình tự và nội dung thao tác các KN này. Ví dụ như thao tác xác định “dấu hiệu nghi ngờ” trong ghi chép, suy xét các thông tin về trẻ có thể thay thế cho nhau trong một số hoàn cảnh hay cả việc áp dụng các phương pháp đặc thù phù hợp, thích ứng với từng cá nhân, hoàn cảnh.

Tính hiệu quả của kỹ năng: là kết quả của KN PTCT GDCN TKT đã đem lại sự tiến bộ gì ở chính nhận thức của SV thậm chí là hiệu quả trên trẻ cho trẻ sau mỗi thao tác của KN. Các điều kiện thực hiện thao tác ở mức độ đơn giản, ít tốn kém, cụ thể, dễ thực hiện, phù hợp với điều kiện trường, lớp mầm non dạy TKT và các điều kiện học tập khác của SV.

Như vậy cách đánh giá KN PTCT GDCN TKT của SV có thể dựa vào các tiêu chí và các chỉ số trên để đánh giá và không thể bỏ qua những dấu hiệu bản chất của KN PTCT GDCN TKT (xem thêm phụ lục 3.4; 3.5; 3.6; 3.7)

3.1.3 Thiết kế quy trình rèn luyện kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân trẻ khuyết tật cho sinh viên

3.1.3.1. Mục đích

Thiết kế quy trình rèn luyện KN PTCT GDCN TKT cho SV ngành GDĐB rèn luyện kỹ năng này một cách hợp lý để thực hiện mục tiêu, nội dung đã được thiết kế giúp cho sinh viên rèn luyện tay nghề một cách hiệu quả.

3.1.3.2. Nội dung và cách thức hiện

3.1.3.2.1. Nghiên cứu nội dung rèn luyện KN PTCT GDCN cho TKT

Xây dựng quy trình rèn luyện KN PTCT GDCN cần xác định rõ sinh viên phải tập trung rèn luyện kỹ năng gì và rèn luyện theo trình tự nào để thành thạo năng lực đó theo đúng *cơ chế: Thao tác - hành động - hoạt động*. Trong quy trình rèn luyện phải xác định rõ chuẩn của các kỹ năng, chuẩn của các công việc làm cơ sở thống nhất cho việc kiểm soát và đánh giá chính xác, khách quan cũng như cho phép sinh viên tự kiểm tra, điều chỉnh, tự đánh giá năng lực của mình.

Theo lý thuyết về kỹ năng PTCT GDCN, nội dung rèn luyện sẽ tập trung vào các KN:

- 1/Kỹ năng quan sát, phát hiện những dấu hiệu nghi ngờ ở trẻ;
- 2/Kỹ năng đánh giá và xác định nhu cầu hỗ trợ cá nhân;
- 3/Kỹ năng lập kế hoạch, thiết kế chương trình giáo dục cá nhân;
- 4/Kỹ năng phân tích CT và thiết kế hoạt động dạy học phù hợp với từng trẻ
- 5/Kỹ năng đánh giá CT và việc thực hiện chương trình giáo dục cá nhân TKT.

Nội dung rèn luyện KN PTCT GDCN đã được thiết kế thành các mô đun là điều kiện rất thuận lợi để thiết kế quy trình rèn luyện kỹ năng này. Các mô đun được cấu trúc từ các công việc cụ thể của yêu cầu kỹ năng đó trong quá trình làm việc với TKT, thể hiện tương đối logic, trong mỗi công việc lại thể hiện rõ quy trình bộ phận (các bước thực hiện công việc).

Các nội dung này sẽ được thực hiện trong các hình thức:

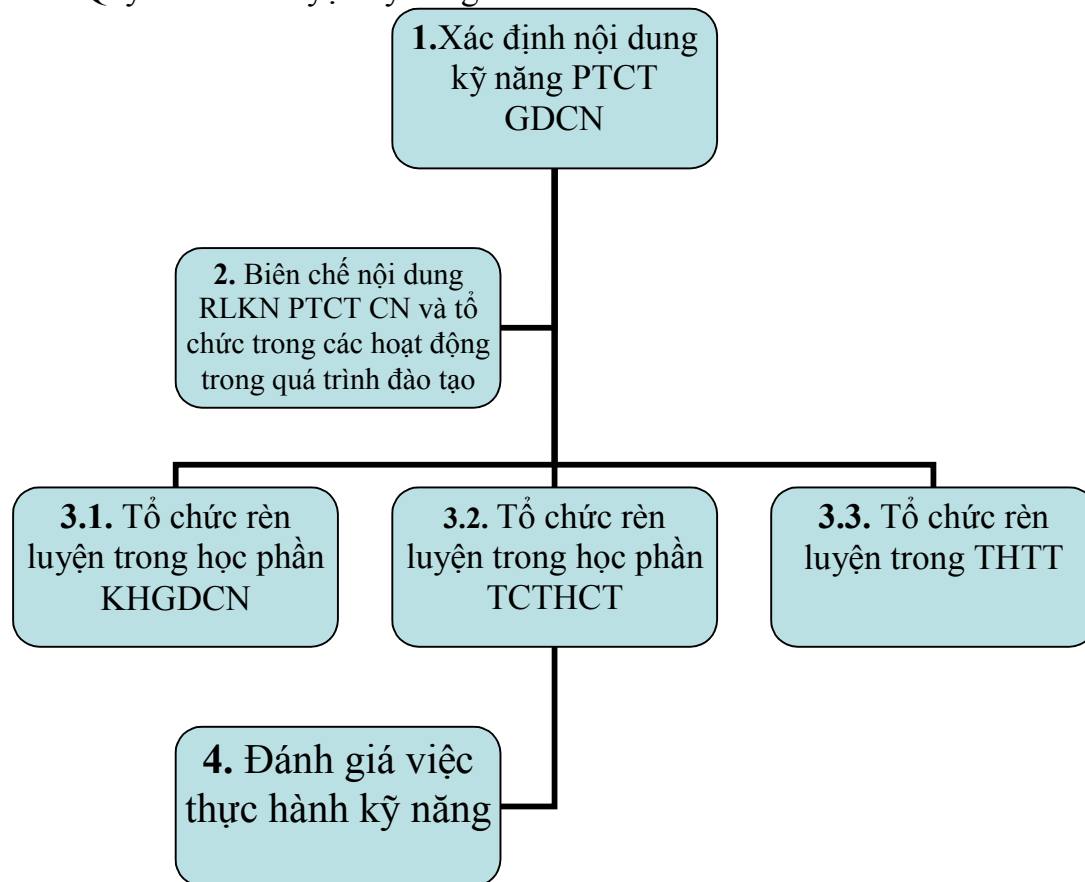
- Rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN trong các hoạt động Dạy – Học: Đây là phương thức cơ bản nhằm hình thành cho sinh viên những *nội dung kiến thức cơ bản* của các nhóm kỹ năng (từ nhóm A đến nhóm E)

- Rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN trong đợt thực hành, thực tập: là giai đoạn rèn tay nghề cho sinh viên theo nội dung đã được trang bị về kỹ năng PTCT GDCN; phân bổ theo các mức độ: từ kiến tập, thành hành thường xuyên, thực tập sư phạm và thực tập tốt nghiệp

- Rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN trong các hoạt động ngoại khóa: là hình thức rèn luyện mang tính thực tiễn rất cao nhằm giúp sinh viên có cơ hội kiểm

chúng các vấn đề đã được trang bị về kiến thức và kỹ năng, mở rộng phạm vi hiểu biết và các ứng dụng nghề nghiệp sau này.

3.1.3.2.2. Quy trình rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN



Giai đoạn 1: Xác định nội dung kỹ năng PTCT GDCN

Theo lý thuyết về kỹ năng PTCT GDCN, nội dung rèn luyện sẽ tập trung vào các kỹ năng:

- 1/Kỹ năng quan sát, phát hiện những dấu hiệu nghi ngờ ở trẻ (KN PHNN)
- 2/Kỹ năng đánh giá và xác định nhu cầu hỗ trợ cá nhân (KN XĐNCCN)
- 3/Kỹ năng lập KH, thiết kế chương trình giáo dục cá nhân (KN TKCT)
- 4/Kỹ năng phân tích CT và thiết kế hoạt động dạy học phù hợp với từng trẻ (KN PT&TKDH)
- 5/Kỹ năng đánh giá CT và việc thực hiện chương trình giáo dục cá nhân TKT (KN ĐG GDCN)

Giai đoạn 2: Biên chế nội dung RLKN PTCT CN và tổ chức rèn luyện ở các hoạt động trong quá trình đào tạo

Chúng tôi tiến hành việc biên chế nội dung rèn luyện các kỹ năng PTCT GDCN cụ thể theo bảng dưới đây:

Bảng 3.7. Biên chế nội dung RLKN PTCT GDCN trong quá trình tổ chức đào tạo

Nội dung KN	Tổ chức thực hiện rèn luyện KN PTCT GDCN		
	Học phần KHGDCN	Học phần TCTHCT	TH TT
Kỹ năng 1: KN PHNN	<p><u>Chính khóa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Nhận diện dạng KT qua các dấu hiệu cho trước (case studies, băng hình) 	<p><u>Chính khóa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Những vấn đề cần lưu ý cho các dạng KT khi TCTH CT <p><u>Ngoại khóa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Báo cáo về tình hình thực tiễn cần tháo gỡ của GV cơ sở khi dạy TKT (TCHĐ) 	<p><u>Thực hành bộ môn:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Thực hành kỹ năng QS, nắm bắt các giai đoạn PT TE - Thực hành kỹ năng QS phát hiện dấu hiệu nhận diện TKT <p><u>Thực tập sư phạm</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quan sát trẻ và các biểu hiện, xác định mốc phát triển - Nhận diện TKT
Kỹ năng 2: KN XDNCN	<p><u>Chính khóa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Xác định KNNC trên những trường hợp giả định - Hiểu biết về các công cụ đánh giá KNNC trẻ - Kết luận về những “vấn đề” của trẻ <p><u>Ngoại khóa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Thực hành đánh giá bằng công cụ 	<p><u>Chính khóa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Xây dựng mục tiêu nội dung chương trình cho trẻ <p><u>Ngoại khóa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Thực hành XD nội dung DH dựa trên kết quả đánh giá KNNC 	<p><u>Thực hành bộ môn:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Đánh giá KNNC trẻ - Lập KH (phần xác định MT, ND CT) <p><u>Thực tập sư phạm</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lập kế hoạch GD
Kỹ năng 3: KN thiết kế CT GDCN	<p><u>Chính khóa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lập KHGDCN theo trẻ (giả định) <p><u>Ngoại khóa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lập KHGDCN theo trẻ 	<p><u>Chính khóa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lập các loại KH TCTHCT mầm non (giả định) 	<p><u>Thực hành bộ môn:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lập KHGDCN - Lập KH TCTH CT <p><u>Thực tập sư phạm</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lập KHGDCN

	(thực tế)	<u>Ngoại khóa:</u> - Lập các loại KH TCTHCT (thực tế)	- Lập KH TCTH CT (tại cơ sở)
Kỹ năng 4: KNPT&T KDH	<u>Chính khóa:</u> - Lập KHGDCN theo trường hợp cho sẵn <u>Ngoại khóa:</u> - Thực hành can thiệp (giả định/ trên trẻ thật)	<u>Chính khóa:</u> - Tập dạy theo các hoạt động GD (có trẻ KT) <u>Ngoại khóa:</u> - Kiến tập các hoạt động TCTHCT	<u>Thực hành bộ môn:</u> - Thực hành các kỹ năng DH (bộ môn trong đk có TKT) - Tích hợp KHHD (cá nhân và chung) <u>Thực tập sư phạm</u> - TT KN dạy học, can thiệp
Kỹ năng 5: KN ĐG GDCN	<u>Chính khóa:</u> - Đánh giá hiệu quả trên trẻ (theo KHGDCN) - <u>Ngoại khóa:</u> - TH SV tự đánh giá việc lập KH, tổ chức can thiệp	<u>Chính khóa:</u> - Đánh giá trẻ tham gia HĐ - Đánh giá việc cô tổ chức HĐ <u>Ngoại khóa:</u> Lập KH và TCTHCT (có TKT)	<u>Thực hành bộ môn:</u> - Đánh giá lại KH và quá trình tổ chức <u>Thực tập sư phạm</u> - Thực hiện KHGD và đánh giá

Giai đoạn 3: Tổ chức rèn luyện KN PTCT GDCN trong quá trình đào tạo SV tại trường CĐSP

Nhóm nghiên cứu lựa chọn các học phần sau:

• Tổ chức rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN qua học phần KHGDCN

Đây là học phần mà trong chương trình chi tiết của các trường CĐSP đã có những nội dung liên quan đến việc rèn kỹ năng PTCT GDCN cụ thể:

- 1) Đánh giá, xác định nhu cầu cá nhân: mẫu, công cụ đánh giá
- 2) Thiết kế chương trình giáo dục cá nhân: có thể thực hiện bằng cách xây dựng mạng nội dung với hệ thống các chương, bài xuất phát từ việc xác định mục tiêu giải quyết các vấn đề cho trẻ
- 3) Biên chế chương trình theo các kế hoạch thực hiện (kế hoạch cá nhân, kế hoạch nhóm, kế hoạch tích hợp)
- 4) Xác định các PP đặc thù và hình thức thực hiện trong chương trình
- 5) Xác định các tiêu chí cần đạt trong chương trình

6) Xác định các đối tượng tham gia xây dựng và thực hiện chương trình

• Tổ chức rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN qua học phần Tổ chức thực hiện chương trình: Đây là môn học thể hiện rất rõ các kỹ năng tổng hợp của PTCT GDCN gồm:

1) Phân tích tình hình: xác định khả năng nhu cầu của TKT thông qua quan sát, đánh giá; xác định các vấn đề cần hỗ trợ cá nhân

2) Lập kế hoạch thực hiện chương trình: dự kiến hệ thống các mục tiêu cần đạt được trên trẻ, xác định lựa chọn nội dung, phương pháp chăm sóc – giáo dục trẻ để thực hiện mục tiêu trong một khoảng thời gian nhất định và lên kế hoạch đánh giá việc thực hiện chương trình trong khoảng thời gian đó

2.1. Xây dựng mục tiêu (theo từng loại kế hoạch: ngắn hạn, trung hạn, dài hạn)

2.2. Xây dựng mạng nội dung

2.3. Xây dựng mạng hoạt động

2.4. Kế hoạch hóa việc tổ chức thực hiện chương trình

3) Tổ chức thực hiện chương trình

3.1. Chuẩn bị

3.2. Thiết kế các hoạt động của CT

3.3. Tổ chức thực hiện các kế hoạch hoạt động theo thời gian biểu: bao gồm cả giảng dạy và can thiệp

3.4. Đánh giá việc thực hiện chương trình

4) Đánh giá chương trình và điều chỉnh CT

• Tổ chức rèn luyện KN PTCT GDCN trong thực hành, thực tập sư phạm

1) Thực hành quan sát TKT, viết báo cáo

2) Thực hành đánh giá TKT, viết báo cáo

3) Thực hành thiết kế chương trình: xây dựng CTGDCN

4) Thực hành giảng dạy, can thiệp: soạn giáo án và tổ chức các hoạt động

5) Thực hành lượng giá: đánh giá chương trình và việc thực hiện chương trình, báo cáo lượng giá

3.2. TỔ CHỨC RÈN LUYỆN KỸ NĂNG PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC CÁ NHÂN CHO SINH VIÊN TRONG HỌC PHẦN KẾ HOẠCH GIÁO DỤC CÁ NHÂN

3.2.1. Mục đích – Ý nghĩa

Việc lựa chọn học phần này có ý nghĩa vô cùng quan trọng bởi thông qua học phần này, SV sẽ được tích hợp rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN. Cụ thể:

- *Về mặt kiến thức*, sẽ trang bị cho sinh viên những hiểu biết thế nào là một bản KHGDCN, cấu trúc của bản kế hoạch giáo dục cá nhân; nắm được cách thức xây dựng bản kế hoạch giáo dục cá nhân từ khâu đánh giá khả năng và nhu cầu của trẻ; Xây dựng mục tiêu và lập KHGDCN; Thực hiện kế hoạch giáo dục và Đánh giá việc thực hiện KHGDCN

- *Về mặt kỹ năng*, sẽ trang bị cho sinh viên những kỹ năng về đánh giá, lập kế hoạch và thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân cho trẻ khuyết tật.

- Sinh viên ý thức được tầm quan trọng của việc xây dựng một bản kế hoạch giáo dục cá nhân, tin tưởng vào khả năng của trẻ khuyết tật

3.2.2. Nội dung

Các nội dung của kỹ năng PTCT GDCN sẽ được tích hợp trong học phần này theo các hình thức: giờ trên lớp (tiết lý thuyết, tiết thực hành bộ môn giả định, việc giao bài tập học ngoại khóa, Xê mina...) cân đối giữa 02 Mô đun đã xây dựng tại mục 3.1.4 tập trung vào các nội dung chính như:

1. Xây dựng mẫu phiếu quan sát
2. Lập kế hoạch quan sát
3. Xây dựng và lựa chọn công cụ đánh giá
4. Xác định nội dung đánh giá
5. Lập kế hoạch đánh giá
6. Tiến hành các hoạt động đánh giá
7. Thực hiện ghi chép và lưu giữ thông tin
8. Viết báo cáo đánh giá
9. Xác định các vấn đề của trẻ cần can thiệp
10. Xây dựng mục tiêu
11. Lập mạng nội dung
12. Lập mạng hoạt động
13. Xây dựng ND, hình thức đánh giá việc thực hiện CT
14. Viết CT

Chi tiết tham khảo tại Phụ lục 3.7 ; 3.8 ; 3.9 ; 3.10

3.2.3. Tổ chức thực hiện

3.2.3.1. Các hoạt động giảng dạy trên lớp

Căn cứ vào chương trình chi tiết và lịch trình giảng dạy môn học Kế hoạch giáo dục cá nhân, chúng tôi làm việc và thống nhất với giáo viên bộ môn để tích hợp các nội dung của Kỹ năng PTCT GDCN TKT đã xây dựng ở trên đưa vào thành các nhiệm vụ thực hiện trên lớp, tiến hành thực hiện như bình thường, theo thời khóa biểu.

Với số tiết là 60 gồm cả lý thuyết và thực hành (trong đó thực hành là 25 tiết), môn KHGDCN cơ bản có các nội dung liên quan đến 02 mô đun đã xây dựng. Tuy nhiên chúng tôi cung cấp thêm tài liệu và thiết kế thêm các yêu cầu đánh giá “chuẩn đầu ra” môn học, yêu cầu GV cho SV tự học liên quan đến 2 mô đun I.E.P 01 và I.E.P 02. Cụ thể:

Chương 1: Phần lớn hướng dẫn tự đọc tài liệu; Giảng dạy: giới thiệu về các thành phần của KHGDCN (1 tiết)

Chương 2: Sau khi GV thuyết trình về Nội dung; Công cụ và hình thức đánh giá (mục 2.1.1 và 2.1.2) sẽ thực hiện tích hợp các ND của mô đun I.E.P 01 gồm: Xây dựng mẫu phiếu quan sát; Lập kế hoạch quan sát; Xây dựng và lựa chọn công cụ đánh giá; Xác định nội dung đánh giá; Lập kế hoạch đánh giá; Tiến hành các hoạt động đánh giá; Thực hiện ghi chép và lưu giữ thông tin; Viết báo cáo đánh giá

3.2.3.2. Các hoạt động ngoài giờ lên lớp và thực hành bộ môn

Với 14 tiết lý thuyết, khi triển khai, chúng tôi phân bổ thêm 25 tiết ngoại khóa và 10 tiết thực hành bộ môn và tiến hành theo các bài tập thực hành bộ môn, yêu cầu SV thực hiện ngay trên lớp, thao tác thử trên các tình huống giả định, xem băng và phân tích... (xem phụ lục 3.12 và 3.13).

Vì không muốn ảnh hưởng đến chương trình và tiến độ đào tạo chung, chúng tôi chuyển hình thức tiến hành là ngoại khóa (ngoài giờ lên lớp, yêu cầu sinh viên hoạt động nhóm, thực hiện Bài tập lớn, có đánh giá)

Đối với nội dung mục 2.1.1 và 2.1.2 khi thực hiện, chính là nội dung của mô đun I.E.P 02 gồm các vấn đề: Xác định các vấn đề của trẻ cần can thiệp; Xây dựng

mục tiêu; Lập mạng nội dung; Lập mạng hoạt động; Xây dựng ND, hình thức đánh giá việc thực hiện CT và Viết CT. Tất cả nội dung này được tích hợp và thực hiện trong 16 tiết lý thuyết, 65 tiết ngoài giờ lên lớp và 2 tiết thực hành bộ môn

Việc xác định các vấn đề can thiệp cũng như mục tiêu có ý nghĩa then chốt trong mô đun này cũng như là khung kiến thức, kỹ năng cơ bản của KN PTCT GDCN. Mạng nội dung ở đây là các bài, chương trình cụ thể hướng đến việc giải quyết các “vấn đề” hay chính là các kỹ năng đặc thù ở trẻ

3.2.4. Yêu cầu khi thực hiện

- Các dạng khuyết tật cơ bản và dấu hiệu nhận diện cần được GV chú ý cho SV trải nghiệm và phân tích, thực hành; tận dụng tối đa số giờ trên lớp, và thực hành; thiết kế các hoạt động dạy học phát huy tính tích cực chủ động của SV; tăng cường kỹ năng hợp tác nhóm. Các bài báo cáo, thảo luận tại lớp học GVSP cần chỉ rõ các thao tác, kỹ năng: xác định mục tiêu, yêu cầu; xác định nội dung, biện pháp thực hiện, cách thức tổ chức, điều kiện cụ thể khi có từng dạng TKT

- Thực hành xây dựng các tiêu chí nhận diện, các bài tập kiểm chứng, xác định các đặc điểm khó khăn đặc thù cần tận dụng kênh hình (videos) và thực hành trực tiếp trên trẻ

- Các bài, chương cần được hệ thống hóa, thiết lập mối quan hệ của nó với những kiến thức và kỹ năng cần hình thành cho trẻ

- Cách tổ chức phải tính đến sự tham gia của TKT, tính đến sự rèn luyện các kỹ năng đặc thù

3.3. TỔ CHỨC RÈN LUYỆN KỸ NĂNG PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC CÁ NHÂN CHO SINH VIÊN TRONG HỌC PHẦN TỔ CHỨC THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH

3.3.1. Mục đích – Ý nghĩa

Cũng như học phần KHGDCN, chúng tôi dựa trên yêu cầu của bộ môn và tình tương thích của mô đun I.E.P 02 bởi học phần này hướng đến:

- Cung cấp cho sinh viên những hiểu biết về: Chương trình, cấu trúc, hình thức thiết kế của CTGDMN; các bước phát triển chương trình GDMN; Lập Kế hoạch giáo dục (các loại kế hoạch); Tổ chức thực hiện thực hiện chương trình giáo dục

mầm non hiện hành và những đổi mới hiện nay; Cách thức đánh giá việc thực hiện thực hiện chương trình giáo dục mầm non

- SV sẽ được học cách lập kế hoạch giáo dục: Các loại kế hoạch: năm, tháng, tuần, ngày...; Tổ chức thực hiện chương trình ở các cấp độ, lứa tuổi, các hoạt động GD; Xây dựng được môi trường giáo dục: cách thức thiết kế, tạo dựng và sử dụng; Tìm hiểu mục đích, nội dung và phương pháp đánh giá một số chương trình chăm sóc giáo dục mầm non ở một số cơ sở thực hành

- Sinh viên ý thức được vai trò, trách nhiệm của giáo viên và những thành viên khác trong việc xây dựng, phát triển chương trình giáo dục mầm non với việc đảm bảo sự phát triển của trẻ; Xác định được quan điểm tiếp cận đúng đắn trong việc đổi mới thực hiện chương trình giáo dục mầm non có tính tới sự phù hợp với điều kiện, hoàn cảnh từng địa phương. (Chi tiết các nội dung RL KN PTCT GDCN TKT được tích hợp trong học phần TCTHCT xem thêm tại phụ lục 3.14).

3.3.2. Nội dung rèn luyện

Cũng giống học phần KHGDCN, chúng tôi trao đổi dựa trên cơ sở thống nhất 2 mục tiêu của môn học và mô đun chúng tôi xây dựng. Cụ thể

- Quan sát xác định đặc điểm phát triển của trẻ, đối chiếu trẻ MN và trẻ khuyết tật, nhận diện ra những “vấn đề” của TKT

- Xây dựng mẫu phiếu quan sát; tiến hành quan sát và ghi chép thông tin theo mẫu phiếu hoặc những gì GV thấy trong các hoạt động hoặc chủ động kiểm tra

- Phân tích về chương trình mầm non, chương trình chuyên biệt

- Xác định mạng nội dung
- Xác định mạng hoạt động (cách tiến hành các ND)
- Lập kế hoạch (ngày, tháng, tuần, năm)
- Soạn giảng
- Thực hành tiết cá nhân
- Thực hành tiết nhóm
- Đánh giá kết quả thực hiện chương trình

3.3.3. Tổ chức thực hiện

3.3.3.1. Hoạt động trên lớp

Căn cứ vào chương trình chi tiết và lịch trình giảng dạy môn học Tổ chức thực hiện chương trình chăm sóc giáo dục trẻ mầm non, chúng tôi làm việc và thống nhất với giáo viên bộ môn để tích hợp các nội dung của Kỹ năng PTCT GDCN TKT đã xây dựng ở trên đưa vào thành các nhiệm vụ thực hiện trên lớp, tiến hành thực hiện như bình thường, theo thời khóa biểu.

Với số tiết là 45 gồm cả lý thuyết và thực hành (trong đó thực hành là 20 tiết), môn TCTHCT CS-GD có các nội dung liên quan đến 02 mô đun đã xây dựng. Tuy nhiên chúng tôi cung cấp thêm tài liệu và thiết kế thêm các yêu cầu đánh giá “chuẩn đầu ra” môn học, yêu cầu GV cho SV tự học liên quan đến 2 mô đun I.E.P 01 và I.E.P 02. Cụ thể:

Chương 1: Phần lớn hướng dẫn tự đọc tài liệu; Khi giảng dạy, GV giới thiệu về các loại chương trình và hình thức thể hiện của nó, đặc biệt nhấn mạnh các nguyên tắc tiếp cận trong xây dựng chương trình; tích hợp về chương trình GDCN (tích hợp nhóm)

Chương 2: Sau khi GV thuyết trình về chương trình tích hợp, giới thiệu các loại kế hoạch triển khai chương trình sẽ thực hiện tích hợp các ND của mô đun I.E.P 01 gồm: Xác định mạng nội dung; Xác định mạng hoạt động (cách tiến hành các ND); Lập kế hoạch (ngày, tháng, tuần, năm); Soạn giảng; Thực hành tiết cá nhân; Thực hành tiết nhóm và Đánh giá kết quả thực hiện chương trình

3.2.3.2. Các hoạt động ngoài giờ lên lớp và thực hành bộ môn

Với 14 tiết lý thuyết, khi triển khai, chúng tôi phân bổ thêm 25 tiết ngoại khóa và 10 tiết thực hành bộ môn và tiến hành theo các bài tập thực hành bộ môn, yêu cầu SV thực hiện ngay trên lớp, thảo tác thực hành giả định, xem băng và phân tích... (xem phụ lục 3.12 và 3.13).

Vì không muốn ảnh hưởng đến chương trình và tiến độ đào tạo chung, chúng tôi chuyển hình thức tiến hành là ngoại khóa (ngoài giờ lên lớp, yêu cầu sinh viên hoạt động nhóm, thực hiện Bài tập lớn, có đánh giá)

Đối với nội dung mục chương 2 và chương 3, khi thực hiện, chính là nội dung của mô đun I.E.P 02 gồm các vấn đề: Xác định các vấn đề của trẻ cần can thiệp; Xây dựng mục tiêu; Lập mạng nội dung; Lập mạng hoạt động; Xây dựng ND, hình

thức đánh giá việc thực hiện CT và Viết CT. Tất cả nội dung này được tích hợp và thực hiện trong 18 tiết lý thuyết, 60 tiết ngoài giờ lên lớp và 2 tiết thực hành bộ môn

Việc xác định các vấn đề can thiệp cũng như mục tiêu có ý nghĩa then chốt trong mô đun này cũng như là khung kiến thức, kỹ năng cơ bản của KN PTCT GDCN. Mạng nội dung ở đây là các bài, chương trình cụ thể hướng đến việc giải quyết các “vấn đề” hay chính là các kỹ năng đặc thù ở trẻ

3.4. TỔ CHỨC RÈN LUYỆN KỸ NĂNG PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GD CÁ NHÂN CHO SINH VIÊN TRONG THỰC HÀNH, THỰC TẬP SƯ PHẠM

3.4.1. Mục đích – Ý nghĩa

Đây là biện pháp giải quyết triệt để vấn đề khuyến khích động cơ, hứng thú, nhu cầu tìm hiểu, giải quyết các vấn đề của trẻ thông qua chương trình GDCN. Sinh viên có ý thức trách nhiệm cao với những vấn đề tìm hiểu thu nhận được từ quan sát, ghi chép, đánh giá... và lập kế hoạch để hỗ trợ cá nhân TKT. Đây cũng chính là thời điểm SV thực sự có nhu cầu, mong muốn tìm hiểu sâu sắc hơn về trẻ để làm sao hỗ trợ được một chút gì đó cho trẻ “tiến bộ”; Đây cũng là giai đoạn mà có thể giúp SV thành thạo hơn trong việc rèn kỹ năng PTCTGDCN cho trẻ KT từ khâu thiết kế, lựa chọn, vận dụng bộ công cụ xác định các vấn đề của trẻ; xây dựng mục tiêu “can thiệp”; xác định nội dung, chương trình hỗ trợ và thực hiện các hoạt động tổ chức thực hiện chương trình cá nhân đó cho TKT trong suốt thời gian thực tập khá dài (từ 1,5 tháng đến 2,5 tháng). Đây chính là thời gian SV được gắn bó với trẻ, hoạt động cùng trẻ, những tình cảm với trẻ và với nghề nghiệp được thể hiện đầy đủ và sâu sắc nhất; Có điều kiện tham gia hoạt động nhiều với trẻ, SV với vai trò là giáo sinh thực tập, một GV thực thụ đã có khả năng chủ động và tổ chức tất cả các hoạt động cho trẻ trong lớp mình thực tập; Sau mỗi kết quả theo dõi, phát hiện, SV đã có thể học cách tác động đến trẻ và theo dõi tiếp những biểu hiện của trẻ. SV sẽ cảm thấy hứng thú, hạnh phúc khi những gì mình quan tâm đến TKT, những gì mình tác động đến chúng là rất có ý nghĩa, đem lại sự thay đổi, tiến bộ ở trẻ. Các hoạt động được tổ chức sẽ có hiệu quả hơn nhiều khi dựa trên những kết quả QS, ĐG, tìm hiểu được cũng như có hướng giải quyết một cách cụ thể thông qua các nội dung chương trình. SV sẽ hiểu và chủ động hơn trong việc lựa chọn giải quyết những vấn đề gì trước, xác định những nội dung giáo dục trẻ như thế nào thì đáp

ứng được yêu cầu và đem lại hiệu quả, sự thay đổi ở trẻ, có ý nghĩa với cả cuộc đời sau này của trẻ. Ý nghĩa cả với chính SV khi mà những hoạt động giảng dạy trên lý thuyết khi các em còn học ở các giai đoạn trước, lúc này có cơ hội được trải nghiệm, thực tập, kiểm chứng.

3.4.2. Nội dung

Chương trình rèn luyện được thực hiện 15 giai đoạn, tích hợp trong 02 modul I.E.P 01 (từ giai đoạn 1 đến giai đoạn 6) và I.E.P 02 (từ giai đoạn 7 đến giai đoạn 15). Cụ thể:

- Giai đoạn 1: Tiếp cận và quan sát trẻ
- Giai đoạn 2: Xây dựng, lựa chọn công cụ để kiểm tra, lên kế hoạch đánh giá
- Giai đoạn 3: Kiểm tra, đánh giá việc lựa chọn, xây dựng công cụ và KH đánh giá. Nếu GV đánh giá chưa đạt, thì SV cần quay lại từ giai đoạn đầu, nếu đạt, tiếp tục bước sang giai đoạn 4
- Giai đoạn 4: Dự hoạt động quan sát và đánh giá: Trong quá trình thực hành, ngay từ thời gian đầu, sinh viên được dự hoạt động đánh giá TKT của giáo viên để học các kỹ năng đánh giá và xác định vấn đề của trẻ
- Giai đoạn 5: Tập quan sát, đánh giá: Sinh viên dưới sự hướng dẫn của GV được tập các hoạt động quan sát, đánh giá trên trẻ theo nhóm, cá nhân
- Giai đoạn 6: Kiểm tra, đánh giá: GV hướng dẫn kiểm tra các thao tác đánh giá TKT dựa trên các tiêu chí từ việc lựa chọn bộ công cụ, đến việc tiến hành thu thập thông tin qua việc quan sát, đánh giá cũng như xác định vấn đề của trẻ. Nếu SV đạt với các tiêu chí kiểm tra, tiếp tục chuyển sang giai đoạn 7, nếu không đạt, quay lại giai đoạn tập cá nhân
- Giai đoạn 7: Viết báo cáo, xác định vấn đề cần lập chương trình GDCN ở trẻ. Là giai đoạn sinh viên tổng hợp lại toàn bộ những thông tin của trẻ thu được từ hoạt động quan sát và đánh giá dựa trên những lý thuyết, kinh nghiệm về các dạng khó khăn cũng như việc lượng hóa các kết quả này để từ đó rút ra được những khó khăn của trẻ mà GV cần hỗ trợ
- Giai đoạn 8: Xây dựng mục tiêu giải quyết các vấn đề của trẻ. Trên cơ sở các kết quả có được từ việc quan sát, đánh giá, sinh viên cần biết cách xây dựng mục tiêu

để “giải quyết các vấn đề” của trẻ. Đây là giai đoạn vô cùng quan trọng, có ý nghĩa quyết định cho việc xây dựng hiệu quả hay không chương trình GDCN cho trẻ

- Giai đoạn 9: Kiểm tra, đánh giá việc xây dựng mục tiêu. Yêu cầu của những mục tiêu xây dựng phải đáp ứng cho việc giải quyết các vấn đề của trẻ (hay còn gọi các mục tiêu can thiệp). Các khó khăn tìm thấy có thể rất nhiều vấn đề song SV cũng cần biết cách xây dựng có hệ thống cũng như xác định mục tiêu ưu tiên. Nếu SV xây dựng và xác định các mục tiêu đúng, tiếp tục chuyển sang giai đoạn 10, nếu không, cần quay trở lại giai đoạn 7, đọc kỹ lại báo cáo và tiến hành xây dựng lại mục tiêu

- Giai đoạn 10: Kiến tập xây dựng chương trình GDCN cho trẻ. Sinh viên khi đi thực hành sẽ tìm hiểu về chương trình GDCN cũng như cách xây dựng CTGDCN tại cơ sở và tập xây dựng CTGDCN cho trẻ dưới sự hỗ trợ, hướng dẫn của GVHD đoàn và GV cơ sở

- Giai đoạn 11: Kiểm tra đánh giá lại hoạt động kiến tập xây dựng CTGDCN của SV. Nếu tập hoàn hảo các thao tác XD CTGDCN theo yêu cầu GVHD, GV cơ sở, SV sẽ tiếp tục chuyển sang giai đoạn 12, nếu không, quay trở lại hoạt động tìm hiểu ở giai đoạn 10

- Giai đoạn 12: SV xây dựng CT GDCN cho trẻ. Chương trình này phải đảm bảo giải quyết được các vấn đề mà SV đã tìm hiểu được từ giai đoạn trước và được xác định thực hiện trong một giai đoạn nhất định

- Giai đoạn 13: Lựa chọn các nội dung trong chương trình GDCN để kế hoạch hóa trong các hoạt động tổ chức chăm sóc – GD trẻ. Việc lựa chọn này sinh viên cần chú ý việc vận dụng các kỹ năng phân tích chương trình, xác định các mục tiêu ưu tiên...

- Giai đoạn 14: SV tập dạy theo chương trình GDCN vừa lập. Đây là giai đoạn tổ chức thực hiện chương trình dựa trên các kế hoạch được xác định và lập ở giai đoạn trước. Sinh viên sẽ tiến hành tập dạy trong cả tiết cá nhân và tiết nhóm nhằm rèn luyện các kỹ năng tổ chức các hoạt động dạy học cho TKT

- Giai đoạn 15: Kiểm tra, đánh giá lại việc dạy tập. Nếu sinh viên thực hiện đạt yêu cầu so với kế hoạch đã lập, coi như đã hoàn thành toàn bộ quy trình rèn luyện, nếu chưa, quay lại rèn luyện tập dạy cá nhân, tập dạy nhóm ở giai đoạn 14

3.4.3. Tổ chức thực hiện

Sinh viên được chia đoàn, chia nhóm, được thông báo về toàn bộ quy trình rèn luyện thực hiện trong suốt thời gian thực hành, thực tập, tiến hành bài bản từng giai đoạn, có sự hướng dẫn của giáo viên chuyên môn cũng như giáo viên tại cơ sở

Việc tổ chức theo đúng các đợt thực hành, thực tập của khoa đào tạo có đánh giá theo các tiêu chí và điểm số

3.4.4. Yêu cầu khi thực hiện

Việc rèn luyện kỹ năng xây dựng CT GDCN trong giai đoạn thực hành, thực tập GVHD cần sát sao đánh giá, kiểm tra và điều chỉnh kịp thời, nỗ lực thực hiện theo trình tự các giai đoạn, tránh làm tắt, đặc biệt các giai đoạn 3, 6, 9, 11 và 15

KẾT LUẬN CHƯƠNG 3

- Các biện pháp rèn luyện kỹ năng PTCTGDCN TKT được xây dựng dựa trên những nguyên tắc cơ bản và làm nền tảng định hướng cho quá trình can thiệp trẻ đạt hiệu quả cao.

- Các biện pháp trên có quan hệ mật thiết với nhau, tương tác lẫn nhau và hỗ trợ cho nhau trong sự thống nhất của toàn bộ quá trình rèn luyện kỹ năng cho sinh viên sư phạm ngành GDĐB trình độ cao đẳng về PTCT GDCN trẻ KT. Nhìn chung các biện pháp tập trung vào việc thiết kế nhằm hỗ trợ việc giảng dạy của giảng viên trong quá trình hỗ trợ cho SV rèn luyện kỹ năng này. Đặc biệt, biện pháp 3,4 nhằm định hướng và tạo những cơ hội rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN trẻ KT cho SV, kích thích động cơ, hứng thú, tạo cho SV cơ hội suy xét về kết quả các hoạt động trên trẻ của mình, rút ra được những kinh nghiệm bổ ích. Tất cả các biện pháp này đều hướng tới việc rèn luyện PTCT GDCN cho TKT một cách tích cực và hiệu quả hơn. Kỹ năng PTCTGDCN là một trong những kỹ năng quan trọng, cơ bản, đảm bảo việc tác động có sự thay đổi tích cực trên TKT so với các KNNN khác. Can thiệp trẻ không thể căn cứ vào một chương trình chung, áp dụng đồng bộ được mà cần mang tính cá nhân hóa dựa trên những kết quả QS, đánh giá và xây dựng một chương trình GDCN cho mỗi cá nhân TKT. Đây chính là quan điểm mới của chúng tôi khi đề xuất các biện pháp rèn luyện PTCT GDCN TKT cho sinh viên CĐSP ngành GDĐB bậc mầm non

Chương 4

THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM

4.1. TỔ CHỨC THỰC NGHIỆM

4.1.1. Mục đích thực nghiệm

Mục đích của thực nghiệm nhằm kiểm chứng tính đúng đắn của giả thuyết đã nêu, đánh giá kết quả của việc thực hiện mục tiêu, nội dung chương trình, quy trình và đánh giá kết quả biện pháp rèn luyện KN PTCT GDCN của sinh viên CĐSP ngành GD ĐBĐ

Xử lý, phân tích kết quả thực nghiệm để đánh giá khả năng áp dụng các biện pháp rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN

Thực nghiệm sư phạm được tiến hành theo hai vòng:

TNSP vòng 1: Nhằm mục đích thử nghiệm ban đầu, vừa tiến hành vừa rút kinh nghiệm để triển khai thực nghiệm sư phạm vòng 2.

TNSP vòng 2: Nhằm mục đích kiểm chứng, hoàn chỉnh việc thực nghiệm sư phạm của công trình nghiên cứu để khẳng định rõ hơn hiệu quả của các biện PTCT GDCN của SV CĐSP trong quá trình đào tạo.

4.1.2. Nội dung thực nghiệm

Yêu cầu thực nghiệm

Chọn mẫu TN và ĐC tương đương nhau về số lượng, điều kiện học tập (GVSP, cơ sở chăm sóc – giáo dục TKT, trình độ nhận thức của SV, cơ sở vật chất phục vụ học tập). Tập huấn, hướng dẫn cho các GVSP, GVMN tham gia tổ chức thực nghiệm về các biện pháp, nội dung 02 Modul PTCT GDCN cũng như cách thức rèn luyện kỹ năng này cho sinh viên:

- GVSP được tập huấn về mục đích, nội dung, cách tiến hành tổ chức TN theo hướng nghiên cứu đã đặt ra.

- Tiến hành lập kế hoạch TN chi tiết, sau đó trao đổi về cách thức tiến hành TN.

- Chuẩn bị các điều kiện, phương tiện cần thiết cho GVSP, GV cơ sở thực hành, thực tập

Thực nghiệm các biện pháp rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN TKT cho SV CĐSP ngành GDĐB theo tiến trình đã đề xuất trong luận án. Nội dung TN vận

dụng các biện pháp rèn luyện PTCT GDCN TKT trong cả quá trình đào tạo, đặc biệt giai đoạn thực hành, thực tập với các nội dung:

- Quan sát, phát hiện những dấu hiệu “nghi ngờ” ở trẻ
- Đánh giá và xác định nhu cầu cần hỗ trợ của trẻ
- Lập kế hoạch, thiết kế chương trình GD cho cá nhân TKT
- Phân tích dạy học và thiết kế hoạt động dạy học
- Đánh giá chương trình và việc thực hiện chương trình GDCN cho TKT đã lập

4.1.3. Qui mô và địa bàn thực nghiệm

Thực nghiệm sư phạm được tiến hành tại trường CĐSP TU.

Thực nghiệm sư phạm vòng 1, gồm 1 nhóm TN và 1 nhóm ĐC (lớp 08 CĐDB, SV năm thứ hai, mỗi nhóm gồm 18 sinh viên. Thực nghiệm thực hiện trong năm học 2009-2010 ở diện hẹp nhằm bước đầu thăm dò tính phù hợp của các biện pháp.

Thực nghiệm sư phạm vòng 2: cũng chính là 2 nhóm TN vòng 1 (lớp 08 CĐDB năm thứ ba và lớp 09-CĐDB năm thứ hai với tổng số mỗi nhóm gồm 45 SV, cũng đều đạt điểm TB học tập 7,0 trở lên). TN thực hiện trong năm học 2010-2011 ở diện rộng tại trường CĐSP TW nhằm khẳng định tính khả thi và hiệu quả của các biện pháp

Điều kiện tiến hành TN:

TN sư phạm được tiến hành trong điều kiện học tập bình thường của khoa GDDB trường CĐSP và các cơ sở thực hành, thực tập. Nhóm TN và ĐC đều thực hiện chương trình đào tạo GV GDDB hiện hành theo các học phần lý thuyết và TH tại trường CĐSP, các Trung tâm chuyên biệt và trường mầm non. Nội dung học tập học phần và TH ở cả 2 nhóm TN và ĐC là như nhau. Lớp ĐC thực hiện theo chương trình đào tạo bình thường. Nhóm TN GV được bồi dưỡng theo các nội dung của chuyên đề IEP 01 và IEP 02 tích hợp trong các nội dung rèn luyện các kỹ năng PTCT và tiến hành theo các biện pháp mà chúng tôi đã xây dựng trong quá trình học tập lý thuyết, TH tại trường CĐ, kiến tập, THSP. Vì điều kiện đặc thù về quy mô đào tạo tại cơ sở tiến hành thực nghiệm (mỗi năm tuyển sinh một lớp) nên chúng tôi không tiến hành thực hiện trên quy mô rộng ở các lớp trong cùng một khóa mà chỉ có thể là các nhóm và thực hiện cho 2 khóa là năm thứ hai và năm thứ ba.

4.1.4. Các tiêu chí đánh giá kết quả thực nghiệm

Đánh giá kỹ năng PTCT GDCN TKT của SV CĐSP GDDB mầm non qua các bài tập (phụ lục 3).

4.1.5. Tiến trình thực nghiệm

Vòng 1 nhằm thăm dò, chỉnh sửa, hoàn chỉnh nội dung, phương pháp TN. Vòng 2 nhằm đánh giá hiệu quả của việc thực hiện các biện pháp mà chúng tôi đã xây dựng, khẳng định được tính đúng đắn của giả thuyết khoa học của đề tài.

Ở cả 2 vòng TN chúng tôi đều tiến hành theo các bước như sau:

- Tiến hành đo đầu vào về mức độ biểu hiện của KN PTCT GDCN TKT ở 2 nhóm TN và ĐC bằng các bài tập đo, được thực hiện ở đầu năm học (phụ lục 3.1).

- Tiến hành TN sư phạm tác động. Tác động các biện pháp KN PTCT GDCN TKT nhằm phát triển KN này cho SV đã được thể hiện ở các nội dung TN (Phụ lục 5) ở lớp TN, còn lớp ĐC thì vẫn thực hiện theo nội dung cũ. Trong quá trình làm TN chúng tôi QS, ghi chép, điều chỉnh những hạn chế.

- Tiến hành đo đầu ra kết quả biểu hiện của KN PTCT GDCN TKT ở cả 2 nhóm TN và ĐC sau thời gian TN theo các bài tập (phụ lục 3.2) được thực hiện đo vào cuối năm học.

Trong quá trình TN, chúng tôi theo dõi các hoạt động của SV, tiến hành ghi chép thông tin để bổ sung số liệu giúp cho việc phân tích định tính kết quả KN PTCT GDCN TKT của SV qua các bài tập đo.

Tiến hành đo kết quả KN PTCT GDCN TKT của SV thông qua 5 bài tập đo. Các kết quả bài tập được ghi theo các mẫu biên bản (phụ lục 4.1; 4.2). Số liệu thu được sẽ tính toán như sau:

Mỗi KN chung và KN thành phần tính điểm hệ số 10. Từ đó có cách tính điểm cho từng KN: KN Quan sát, phát hiện những dấu hiệu “nghi ngờ” ở trẻ; KN đánh giá và xác định nhu cầu cần hỗ trợ của trẻ; KN lập kế hoạch, thiết kế chương trình GD cho cá nhân TKT; KN phân tích dạy học và thiết kế hoạt động dạy học; KN đánh giá chương trình và việc thực hiện chương trình GDCN cho TKT

Chuẩn đánh giá cho từng KN thành phần được thể hiện ở phụ lục 2.2. Thực hiện tính điểm trung bình cộng của KN chung và KN thành phần.

Các mức độ đánh giá kỹ năng chung được yêu cầu như sau:

- Mức kém: (0,0 → 2,9 điểm): Thiếu hầu hết các thao tác. Không xác định được các dấu hiệu nhận biết, nghi ngờ TKT đó hoặc xác định chưa chính xác; Không biết cách lựa chọn và xây dựng công cụ đánh giá cũng như không biết cách đánh giá hoặc có biết tìm kiếm được công cụ phù hợp nhưng thao tác đánh giá còn lúng túng; Không biết cách lập KH, thiết kế CT GDGDCN cho trẻ hoặc lập được nhưng KH này không gắn với trẻ, không giải quyết được các vấn đề cá nhân của trẻ; Không biết cách phân tích dạy học, không biết vận dụng các phương pháp dạy học đặc thù trong quá trình tổ chức thực hiện CTGDCN hoặc biết nhưng khả năng vận dụng, thực hiện còn hạn chế; Nhìn chung các thao tác rất chậm chạp.

- Mức yếu: Thiếu 2-3 các thao tác. Không xác định được các dấu hiệu nhận biết, nghi ngờ TKT đó hoặc xác định chưa chính xác; Biết tìm kiếm được công cụ phù hợp nhưng thao tác đánh giá còn lúng túng; Biết cách lập KH, thiết kế CT GDGDCN cho trẻ nhưng KH này không gắn với trẻ, không giải quyết được các vấn đề cá nhân của trẻ; Bước đầu biết cách phân tích dạy học, vận dụng các phương pháp dạy học đặc thù trong quá trình tổ chức thực hiện CTGDCN nhưng còn hạn chế; Nhìn chung các thao tác rất chậm chạp.

- Mức trung bình: Thiếu 1-2 các thao tác. Không xác định các dấu hiệu nhận biết nghi ngờ TKT còn chưa chính xác; Biết tìm kiếm được công cụ phù hợp nhưng thao tác đánh giá còn lúng túng; Biết cách lập KH, thiết kế CT GDGDCN cho trẻ nhưng KH này không gắn với trẻ, không giải quyết được các vấn đề cá nhân của trẻ; Biết cách phân tích dạy học, vận dụng các phương pháp dạy học đặc thù trong quá trình tổ chức thực hiện CTGDCN nhưng còn hạn chế; Nhìn chung các thao tác rất chậm chạp.

- Mức khá: Các thao tác đầy đủ. Xác định được các dấu hiệu nhận biết, nghi ngờ TKT; Biết tìm kiếm được công cụ phù hợp và đánh giá xác định chu cầu cá nhân trẻ; Biết cách lập KH, thiết kế CT GDGDCN giải quyết các khó khăn của trẻ; Biết cách phân tích dạy học, vận dụng các phương pháp dạy học đặc thù trong quá trình tổ chức thực hiện CTGDCN; Tốc độ thao tác nhanh nhẹn nhưng chưa sáng tạo.

- Mức tốt: Thực hiện đầy đủ các thao tác, nhanh nhẹn và đảm bảo tính chính xác, linh hoạt cao. Lập được một CTGD CN và biết cách tổ chức thực hiện cũng như đánh giá việc thực hiện chương trình đó.

Mức độ quan trọng của các KN chung tính theo trọng số: Quan sát, phát hiện những dấu hiệu “ngghi ngờ” ở trẻ; Đánh giá và xác định nhu cầu cần hỗ trợ cá nhân; Lập kế hoạch, thiết kế chương trình GD cho cá nhân TKT tính trọng số 2, các KN còn lại tính trọng số 1.

Sau đây là các mức độ về tiêu chí của các KN thành phần được thực hiện hiện tương tự theo các mức điểm: Mức 1 - Kém (0,0 → 2,9 điểm); Mức 2 - Yếu (3,0 → 4,9 điểm); Mức 3 - Trung bình (5,0 → 6,4 điểm); Mức 4 - Khá (6,5 → 7,9 điểm); Mức 5 - Tốt (8 → 10 điểm)

Kỹ năng quan sát, phát hiện những dấu hiệu “ngghi ngờ” ở trẻ

- Mức Kém (0,0 → 2,9 điểm): Thiếu hầu hết các thao tác. Không xác định được các dấu hiệu nhận biết, nghi ngờ TKT đó, kể tên được một vài dấu hiệu những chưa biết cách mô tả lại hay xác định dấu hiệu đó. Chưa biết cách tìm kiếm, kiểm tra thông tin liên quan đến các dấu hiệu nghi ngờ TKT. Không biết cách định hướng “vấn đề” của trẻ dựa trên những dấu hiệu nghi ngờ hoặc còn nhầm lẫn khi định hướng. Thao tác rất chậm chạp.

- Mức yếu (3,0 → 4,9 điểm): Thiếu 2- 3 thao tác. Xác định được một số dấu hiệu nhận biết, nghi ngờ TKT đó, chưa thuộc hết các dấu hiệu nhận biết loại TKT mình gặp. Biết cách tìm kiếm, kiểm tra thông tin liên quan đến các dấu hiệu nghi ngờ TKT những vẫn chưa triệt để, chưa ra thông tin. Không biết cách định hướng “vấn đề” của trẻ dựa trên những dấu hiệu nghi ngờ hoặc còn nhầm lẫn khi định hướng. Thao tác còn chậm.

- Mức Trung bình (5,0 → 6,4 điểm): Thiếu 1-2 thao tác. Nắm được một số dấu hiệu nhận biết, nghi ngờ TKT đó nhưng chưa thuộc để có thể nhận diện TKT khi tiếp cận và những khó khăn thường gặp của trẻ này. Biết cách tìm kiếm, kiểm tra thông tin liên quan đến các dấu hiệu nghi ngờ TKT. Bước đầu biết cách định hướng “vấn đề” của trẻ dựa trên những dấu hiệu quan sát được. Tốc độ thao tác bình thường.

- Mức Khá (6,5 → 7,9 điểm): Các thao tác đầy đủ. Nắm được các dấu hiệu nhận biết, nghi ngờ TKT đó dựa trên những khó khăn mà SV xác định được. Biết cách tìm kiếm, kiểm tra thông tin liên quan đến các dấu hiệu nghi ngờ TKT. Biết cách định hướng “vấn đề” của trẻ dựa trên những dấu hiệu quan sát được. Tốc độ thao tác nhanh nhẹn nhưng chưa sáng tạo.

- Mức Tốt (8 → 10 điểm): Thực hiện đầy đủ các thao tác, nhanh nhẹn và đảm bảo tính chính xác, linh hoạt cao. Xác định tốt và nhìn nhận ra “vấn đề” khi quan sát và tiếp cận trẻ; Biết cách thu thập các thông tin hữu ích

Kỹ năng đánh giá và xác định nhu cầu cần hỗ trợ cá nhân

- Mức Kém (0,0 → 2,9 điểm): Thiếu hầu hết các thao tác. Không biết cách tìm kiếm hay không thiết kế được công cụ đánh giá, tìm hiểu khả năng của trẻ; không có kỹ năng thực hiện các thao tác đánh giá, tìm hiểu trẻ; chưa xác định rõ mục đích đánh giá cũng như cách thức tiến hành đánh giá (chuẩn bị những gì, thực hiện ra sao...); có thực hiện cũng chỉ dừng ở mức bắt chước nhưng vẫn chưa hiểu và nhớ từng thao tác thực hiện. Chưa xác định ra vấn đề cụ thể của trẻ sau khi tìm hiểu, đánh giá. Thao tác còn rất chậm chạp.

- Mức yếu (3,0 → 4,9 điểm): Thiếu 2- 3 thao tác. Bước đầu biết cách tìm kiếm hoặc thiết kế được công cụ đánh giá song còn chưa hợp lý, chưa có kỹ năng thực hiện các thao tác đánh giá, tìm hiểu trẻ; chưa xác định rõ mục đích đánh giá cũng như cách thức tiến hành đánh giá (chuẩn bị những gì, thực hiện ra sao...). Chưa xác định ra vấn đề cụ thể của trẻ sau khi tìm hiểu, đánh giá. Thao tác còn chậm.

- Mức Trung bình (5,0 → 6,4 điểm): Thiếu 1-2 thao tác. Lựa chọn và xây dựng công cụ đánh giá tương đối phù hợp; bước đầu có kỹ năng đánh giá (thực hiện trôi chảy các thao tác với công cụ đánh giá); xác định rõ mục đích đánh giá, nội dung và cách tiến hành; bước đầu biết cách tổng hợp, xác định được vấn đề của trẻ nhưng còn chưa đầy đủ, chính xác. Thao tác thực hiện ở tốc độ bình thường

- Mức Khá (6,5 → 7,9 điểm): Các thao tác đầy đủ. Lựa chọn và xây dựng được công cụ đánh giá phù hợp với từng dạng khuyết tật và thực hiện các thao tác đánh giá trẻ được theo các công cụ đó; có kỹ năng đánh giá (thực hiện trôi chảy các thao tác với công cụ đánh giá); xác định rõ mục đích đánh giá, nội dung và cách tiến

hành; bước đầu biết cách tổng hợp, xác định được vấn đề của trẻ. Tốc độ thao tác nhanh nhẹn nhưng chưa sáng tạo.

- Mức Tốt (8 → 10 điểm): Thực hiện đầy đủ các thao tác, nhanh nhẹn và đảm bảo tính chính xác, linh hoạt cao. Đánh giá và xác định được “vấn đề” của trẻ sau khi đánh giá.

Kỹ năng lập kế hoạch, thiết kế chương trình GD cho cá nhân TKT

- Mức Kém (0,0 → 2,9 điểm): Thiếu hầu hết các thao tác. Chưa biết cách xác định cơ sở, nguyên tắc xây dựng CT; Chưa xác định được mục tiêu của CTGDCN cho trẻ; Các nội dung CT còn chung chung, chưa bám vào việc giải quyết các “vấn đề” của trẻ và việc phân phối CT còn chưa hợp lý; Bước đầu thiết kế được CT nhưng còn chưa đảm bảo về hình thức; xác định các điều kiện thực hiện CT cũng như các đối tượng tham gia CT nhưng còn chưa đầy đủ; Xác định các phương pháp và hình thức tổ chức thực hiện chương trình nhưng còn chưa tính tới đặc điểm nhu cầu cá nhân, thiếu các kỹ năng hỗ trợ đặc thù; Thao tác còn rất chậm chạp

- Mức yếu (3,0 → 4,9 điểm): Thiếu 3- 4 thao tác. Xác định được mục tiêu của CTGDCN cho trẻ nhưng còn “xa” với các vấn đề của trẻ; Các nội dung CT chưa giải quyết được các “vấn đề” của trẻ và việc phân phối CT còn chưa hợp lý; Xác định các điều kiện thực hiện CT cũng như các đối tượng tham gia CT nhưng còn chưa đầy đủ; Bước đầu xác định các phương pháp và hình thức tổ chức có tính tới đặc điểm nhu cầu cá nhân và các kỹ năng hỗ trợ đặc thù; Thao tác còn chậm.

- Mức Trung bình (5,0 → 6,4 điểm): Thiếu 1-2 thao tác. Xác định được mục tiêu của CTGDCN cho trẻ; Các nội dung CT bước đầu đã giải quyết được các “vấn đề” của trẻ và việc phân phối CT tương đối hợp lý; Đã xác định các điều kiện thực hiện CT cũng như các đối tượng tham gia CT; Bước đầu xác định các phương pháp và hình thức tổ chức có tính tới đặc điểm nhu cầu cá nhân và các kỹ năng hỗ trợ đặc thù; Thao tác thực hiện ở tốc độ bình thường

- Mức Tốt (8 → 10 điểm): Thực hiện đầy đủ các thao tác, nhanh nhẹn và đảm bảo tính chính xác, linh hoạt cao. Xây dựng được một CTGDCN phù hợp với trẻ.

Kỹ năng phân tích dạy học và thiết kế hoạt động dạy học

- Mức Kém (0,0 → 2,9 điểm): Thiếu hầu hết các thao tác. Chưa nắm bắt được mức độ chức năng hiện tại và sở thích của trẻ; Xây dựng mục đích yêu cầu bài

học còn chung chung, chưa gắn với mục tiêu can thiệp; Các phương pháp dạy học chưa thể hiện rõ tính chất đặc thù; các hình thức tổ chức dạy học còn chưa tính tới khả năng tham gia của trẻ; Thao tác còn rất chậm chạp

- Mức yếu (3,0 → 4,9 điểm): Thiếu 2- 3 thao tác. Nắm bắt được mức độ chức năng hiện tại và sở thích của trẻ nhưng còn chưa biết cách vận dụng khi tổ chức DH; Xây dựng mục đích yêu cầu bài học còn chung chung, chưa gắn với mục tiêu can thiệp; Vận dụng được một số phương pháp dạy học đặc thù nhưng còn chưa chính xác, mắc lỗi; các hình thức tổ chức dạy học còn chưa tính tới khả năng tham gia của trẻ; Thao tác còn chậm.

- Mức Trung bình (5,0 → 6,4 điểm): Thiếu 1-2 thao tác. Nắm bắt được mức độ chức năng hiện tại và sở thích của trẻ và bước đầu biết cách vận dụng khi tổ chức DH; Xây dựng mục đích yêu cầu bài học đã gắn với mục tiêu can thiệp; Vận dụng được một số phương pháp dạy học đặc thù; các hình thức tổ chức dạy học đã tính tới khả năng tham gia của trẻ; Thao tác thực hiện ở tốc độ bình thường

- Mức Tốt (8 → 10 điểm): Thực hiện đầy đủ các thao tác, nhanh nhẹn và đảm bảo tính chính xác, linh hoạt cao. Các hoạt động dạy học gắn với mục tiêu can thiệp; GV biết sử dụng các phương pháp dạy học đặc thù phù hợp với dạng KT; các hình thức tổ chức dạy học phong phú giúp trẻ tham gia được các hoạt động

Kỹ năng đánh giá chương trình và việc thực hiện chương trình GDCN cho TKT

- Mức Kém (0,0 → 2,9 điểm): Thiếu hầu hết các thao tác. SV không biết cách đánh giá mức độ đạt được ở trẻ ngay sau mỗi bài dạy và từng đợt sau mỗi chương trình CT; không biết suy xét từ những kết quả của trẻ sau khi thực hiện đặc biệt không biết việc xác định cho việc điều chỉnh chương trình trong giai đoạn tiếp theo. Thao tác còn rất chậm chạp

- Mức yếu (3,0 → 4,9 điểm): Thiếu 2- 3 thao tác. SV biết cách đánh giá mức độ đạt hay không đạt ở trẻ theo từng kỹ năng tuy nhiên lại thiếu khả năng khái quát hóa thành những nội dung chương trình cụ thể sau mỗi bài dạy và từng đợt sau mỗi chương trình CT; không xác định căn cứ cho những điều chỉnh chương trình trong giai đoạn tiếp theo. Thao tác còn chậm.

- Mức Trung bình (5,0 → 6,4 điểm): Thiếu 1-2 thao tác. SV đã biết cách đánh giá mức độ đạt được ở trẻ ngay sau mỗi bài dạy và từng đợt sau mỗi chương

trình CT; bước đầu biết suy xét từ những kết quả của trẻ sau khi thực hiện đặc biệt có liên quan đến việc điều chỉnh chương trình trong giai đoạn tiếp theo. Thao tác thực hiện ở tốc độ bình thường

- Mức Tốt (8 → 10 điểm): Thực hiện đầy đủ các thao tác, nhanh nhẹn và đảm bảo tính chính xác, linh hoạt cao. Biết cách ghi nhận hiện trạng việc thực hiện chương trình ở một giai đoạn cụ thể cho trẻ; Biết cách xác định cơ sở thực tiễn quan trọng để phát triển và tổ chức thực hiện chương trình ở giai đoạn tiếp theo

Sử dụng phần mềm SPSS để xử lý các số liệu (phụ lục).

Dự giờ: Sử dụng phiếu dự, quan sát đánh giá các hoạt động thực hiện PTCTGDCN: hoạt động quan sát, đánh giá tìm hiểu khả năng nhu cầu của trẻ; hoạt động xây dựng CTGDCN; hoạt động tổ chức thực hiện CTGDCN thông qua các giờ hoạt động GD và can thiệp; hoạt động đánh giá việc thực hiện chương trình để ghi chép đầy đủ các thông tin của về việc SV xây dựng và PTCT GDCN cho TKT trong các hoạt động giáo dục, thực hành, thực tập (Phụ lục).

Phỏng vấn sâu: Chúng tôi tiến hành phỏng vấn GVMN, SV và GVSP nhằm bổ trợ thông tin định tính về kỹ năng PTCT GDCN TKT và các biện pháp rèn luyện kỹ năng này cho sinh viên CĐSP GDĐB mầm non (Phụ lục 1.5).

4.2. PHÂN TÍCH KẾT QUẢ THỰC NGHIỆM

4.2.1. Phân tích và đánh giá kết quả thực nghiệm

4.2.1.1 Kết quả thực nghiệm vòng 1

TN được tiến hành với các nội dung về PTCT GDCN cho TKT trong các đợt học tập ở trường CĐSP và tại các cơ sở thực hành có TKT (Phụ lục 5).

Trước TN vòng 1 chúng tôi đã tiến hành đo đầu vào về mức độ biểu hiện kỹ năng PTCT GDCN TKT của nhóm thực nghiệm (TN) và nhóm đối chứng (ĐC). Kết quả như sau:

Kỹ năng PTCT GDCN TKT ở 2 nhóm TN và ĐC không có sự chênh lệch đáng kể. Tuy nhiên kết quả của các kỹ năng thành phần thì có sự chênh lệch, trong đó: kỹ năng đánh giá, xác định nhu cầu cá nhân là (MTN=5,58 và MĐC=5,43). Kỹ năng Đánh giá chương trình và việc thực hiện chương trình GDCN cho TKT (M-TN= 5,33 và MĐC=5,31). Nhìn chung điểm trung bình của các KN còn lại là tương

đương đối giống nhau. Độ phân tán của các kỹ năng còn tương đối cao, thể hiện sự không đồng đều của các kỹ năng.

Kết quả ở bảng 4.21 cho thấy:

Kỹ năng quan sát, phát hiện những dấu hiệu “ngghi ngờ” ở trẻ (PHNN): Ở cả 2 nhóm TN và ĐC SV đều có biểu hiện về kỹ năng này nhưng tập trung chủ yếu ở mức độ trung bình (Nhóm TN là 40,6%, nhóm ĐC là 65,6%). Những SV này chỉ thực hiện lên kế hoạch quan sát khi có yêu cầu. SV chưa xác định được những dấu hiệu cơ bản về vấn đề của trẻ, kết quả mức độ tốt chưa nhiều (nhóm TN là 12,5, nhóm ĐC là 3,1 %) mức độ khá chiếm tỉ lệ 12,5% ở nhóm TN và 9,4% ở nhóm ĐC đây là những SV này đã nắm được các mốc phát triển của trẻ cũng như các dấu hiệu nhận biết theo dạng khuyết tật của trẻ; có ý thức xây dựng KH quan sát cụ thể và thực hiện đúng. Số SV ở mức độ yếu là 25% ở nhóm TN và 12,5% ở nhóm ĐC. Những SV này hầu như không xác định và được vấn đề của trẻ và ở mức độ kém ở cả 2 lớp đều là 9,4%. Đây là những SV yếu cả về các khâu xác định mốc phát triển trẻ bình thường, không xác định được dấu hiệu nhận biết dạng KT không có mục đích khi quan sát tìm hiểu trẻ, thao tác thì rất chậm chạp.

Bảng 4.1: Kết quả đo kỹ năng PTCT GDCN TKT của SV trước và sau thực nghiệm

TT	Các KN	Lớp	Mức độ (%)					M	Sd	T test	Sig
			Tốt	Khá	TB	Yếu	Kém				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Vòng 1 (n=18): Trước thực nghiệm											
1	Quan sát, phát hiện những dấu hiệu “ngghi ngờ” ở trẻ	TN	7,5	6,5	40,6	25,0	9,4	5,47	1,68	0,40	,690
		ĐC	3,1	9,4	65,6	12,5	9,4	5,43	1,46		
2	Đánh giá và xác định nhu cầu cần hỗ trợ cá nhân	TN	9,4	9,4	40,6	12,5	9,4	5,58	1,71	1,93	,063
		ĐC	6,3	9,4	43,8	12,5	9,4	5,43	1,58		
3	Lập kế hoạch, thiết kế chương trình GD cho cá nhân TKT	TN	3,1	25,0	59,4	21,9	9,4	5,56	1,43	0,39	,700
		ĐC	6,3	21,9	62,5	25,0	3,1	5,52	1,39		

4	Phân tích dạy học và thiết kế hoạt động dạy học	TN	0	31,3	34,4	25,0	9,4	5,46	1,52	1,24	,224
		ĐC	0	28,1	43,8	15,6	12,5	5,32	1,57		
5	Đánh giá chương trình và việc thực hiện chương trình GDCN cho TKT	TN	6,3	15,6	37,5	31,3	9,4	5,33	1,46	0,12	,923
		ĐC	3,1	18,8	37,5	34,4	6,3	5,31	1,55		
6	Mức chung	TN	6,3	9,4	65,6	12,5	6,3	5,49	1,36	1,66	,107
		ĐC	3,1	12,5	62,5	15,6	6,3	5,41	1,26		
Vòng 1 (n=18): Sau thực nghiệm											
7	Quan sát, phát hiện những dấu hiệu “nghỉ ngơi” ở trẻ	TN	9,4	28,1	43,8	15,6	3,1	5,95	1,38	3,21	,003
		ĐC	6,3	9,4	62,5	12,5	9,4	5,44	1,55		
8	Đánh giá và xác định nhu cầu cần hỗ trợ cá nhân	TN	12,5	25,0	53,1	6,3	3,1	6,16	1,39	2,77	,009
		ĐC	6,3	9,4	62,5	12,5	9,4	5,46	1,63		
9	Lập kế hoạch, thiết kế chương trình GD cho cá nhân TKT	TN	9,4	15,6	62,5	12,5	0	6,06	1,25	2,98	,006
		ĐC	6,3	25,0	43,8	15,6	9,4	5,54	1,47		
10	Phân tích dạy học và thiết kế hoạt động dạy học	TN	6,3	25,0	46,9	18,8	3,1	5,93	1,32	2,88	,007
		ĐC	3,1	18,8	46,9	21,9	9,4	5,25	1,65		
11	Đánh giá chương trình và việc thực hiện chương trình GDCN cho TKT	TN	15,6	28,1	34,4	18,8	3,1	6,07	1,55	2,58	,015
		ĐC	6,3	12,5	43,8	31,3	6,3	5,30	1,52		
12	Mức chung	TN	9,4	15,6	65,6	6,3	3,1	6,04	1,04	4,87	,000
		ĐC	3,1	9,4	65,6	12,5	9,4	5,41	1,28		

Kỹ năng lập kế hoạch, thiết kế chương trình GDCN (TKCTCN) KN này ở cả 2 lớp tập trung nhiều hơn ở mức độ trung bình (nhóm TN là 59,4%, nhóm ĐC là 62,5%). Đây là nguyên nhân của việc cả 2 lớp sinh viên đều được học phần Xây

dựng kế hoạch giáo dục cá nhân, đây cũng là những SV đã biết Xác định hình thức thiết kế của CT; Xác định những đối tượng tham gia theo từng nhiệm vụ cụ thể trong CT cũng như Xác định phương pháp, hình thức tổ chức thực hiện. Số sinh viên có kỹ năng đánh giá và xác định nhu cầu GDCN ở mức độ yếu đều là 12,5%, mức độ kém là 9,4%. Những SV này hầu như không nắm vững các giai đoạn cũng như đặc điểm phát triển của mỗi dạng khuyết tật hứng thú để xây dựng và phát triển chương trình kém, các thao tác chậm chạp.

Kỹ năng phát hiện ra những “dấu hiệu nghi ngờ” ở trẻ: KN này của SV ở mức độ trung bình cũng chiếm nhiều hơn (nhóm TN là 40,6%, nhóm ĐC là 65,6%). Những SV này bước đầu có khả năng nhìn nhận ra vấn đề của trẻ dựa trên những biểu hiện quan sát biết vận dụng các công cụ xác định được vấn đề ở trẻ. Tuy vậy, số SV có này ở mức tốt chiếm tỉ lệ rất thấp (nhóm TN là 7,5%, nhóm ĐC là 3,1%).

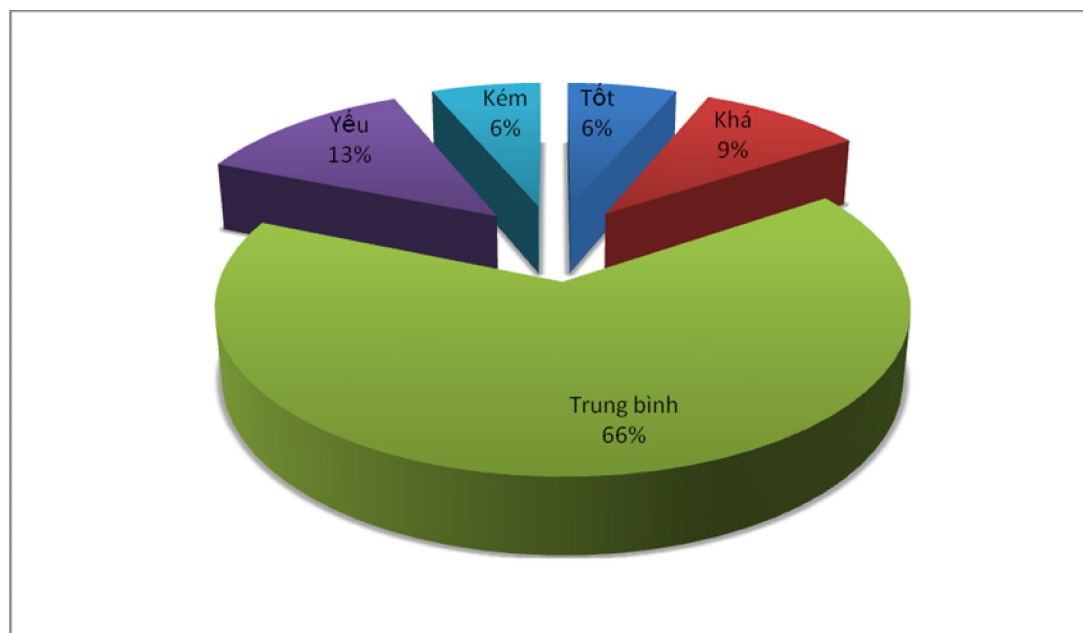
Kỹ năng phân tích dạy học và thiết kế các hoạt động dạy học (PTTK): Không có SV nào có kỹ năng này ở mức độ tốt. SV ở mức độ trung bình vẫn chiếm tỉ lệ cao hơn (nhóm TN là 34,4%, nhóm ĐC là 43,8%). SV đã có kế hoạch bài dạy song những nội dung, cách thức thực hiện không bám nhiều vào trình độ hiện tại của trẻ mà chỉ mới dừng lại ở nội dung và phương pháp dạy học bộ môn, chỉ là “cho” đứa trẻ học một cái gì chứ chưa “can thiệp” trực tiếp vào vấn đề của trẻ theo từng nội dung dạy; các phương pháp cách thức chưa chú trọng những “kỹ năng đặc thù”. SV ở mức độ kém ở tỉ lệ (nhóm TN là 9,4%, nhóm ĐC là 12,5%). Đây là những SV không biết phân tích dạy học không biết thiết kế hoạt động dạy học gắn với trẻ và việc dạy học chưa hướng vào mục tiêu can thiệp dẫn đến việc hầu như không mang lại sự tiến bộ cho trẻ.

Kỹ năng đánh giá chương trình GDCN và việc thực hiện CTGDCN (ĐGCTCN): SV có kỹ năng này tập trung nhiều hơn ở mức độ Yếu (nhóm TN và ĐC đều là 37,5%). SV còn quên và chưa có thói quen nhìn nhận lại sự phù hợp của chương trình dựa trên kết quả thực tiễn của trẻ; chưa có thói quen đánh giá nhìn nhận lại các hoạt động hỗ trợ của mình trong chương trình GDCN của trẻ; chưa thực hiện đánh giá nhận xét các bạn khác trong nhóm khi xây dựng và thực hiện CTGDCN cho trẻ. Số SV có kỹ năng này ở mức Kém chiếm tỉ lệ khá nhiều (nhóm

TN là 31,3%, nhóm ĐC đều là 34,4%). Đây là những SV thiếu tính chủ động trong khi trao đổi thảo luận, ít quan tâm đến kết quả QS đánh giá, ít quan tâm đến hiệu quả của việc lập CTGDCN cho trẻ của mình và của các bạn.

Như vậy trước TN vòng 1 các kỹ năng PTCT GDCN TKT của SV ở cả hai nhóm TN và ĐC biểu hiện chủ yếu ở mức độ trung bình và tương đối thấp, trong đó kỹ năng quan sát, đánh giá xác định những dấu hiệu nghi ngờ cũng như việc xác định nhu cầu hỗ trợ cá nhân đánh giá ở mức độ thấp nhất. Nhìn chung SV ở cả 2 lớp đều chưa tích cực trong việc rèn luyện các kỹ năng PTCT GDCN TKT. Đó chính là nguyên nhân dẫn đến kết quả phân tích, thiết kế các hoạt động dạy học và Kỹ năng đánh giá việc XD và thực hiện CTGDCN cho trẻ của SV còn chưa đạt hiệu quả.

Trong quá trình TN, tổng hợp các biên bản quan sát, đánh giá, xây dựng KHGDCN TKT ở nhóm TN và ĐC chúng tôi nhận thấy: SV ở nhóm TN được tham gia thực hiện làm các bài tập về rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN nhiều hơn. Các nội dung về các kỹ năng này được thực hiện nhiều hơn đó là quan sát, đánh giá, xây dựng KHGDCN. Các nội dung khác từ việc thu thập các thông tin quan trọng liên quan đến vấn đề của trẻ, quan sát thông qua các biểu hiện xúc cảm, hành vi của trẻ của trẻ là thực hiện ít hơn. Trong khi đó ở nhóm ĐC, SV khi XD và PT CTGDCN ít khi đặt ra mục tiêu và hoạch định cụ thể việc quan sát, đánh giá tìm hiểu xác định nhu cầu GDCN cũng như việc phân tích dạy học để có nội dung quan sát, đánh giá cho từng nội dung vấn đề cụ thể. Ở nhóm TN, SV được tạo điều kiện về thời gian thực hiện các nhiệm vụ rèn luyện. Không khí lớp học vui vẻ, phấn khởi bởi SV được bàn bạc, trao đổi về cách thức PTCT GDCN sao cho hiệu quả hơn sau mỗi lần thực hiện. SV tập dần từng thao tác và trở lên tự tin hơn. Các cơ hội trải nghiệm cảm xúc của SV khi tiếp cận với trẻ cũng tốt hơn nhiều. SV cố gắng gần gũi với trẻ, giao tiếp và trò chuyện thân thiện, tìm kiếm trải nghiệm các công cụ đánh giá xác định rõ vấn đề của trẻ cũng như xây dựng ND chương trình phù hợp. Trẻ bộc lộ được những khả năng của mình một cách tự nhiên và hỗ trợ theo các nhu cầu cá nhân. GVSP luôn ghi chép các thông tin về quá trình quan sát, đánh giá, lên chương trình cho trẻ của SV; góp ý, điều chỉnh từng thao tác, khích lệ động viên SV tích cực rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN TKT

Biểu đồ 4.1: Kỹ năng PTCTGDN TKT của nhóm TN trước TN (n=18)

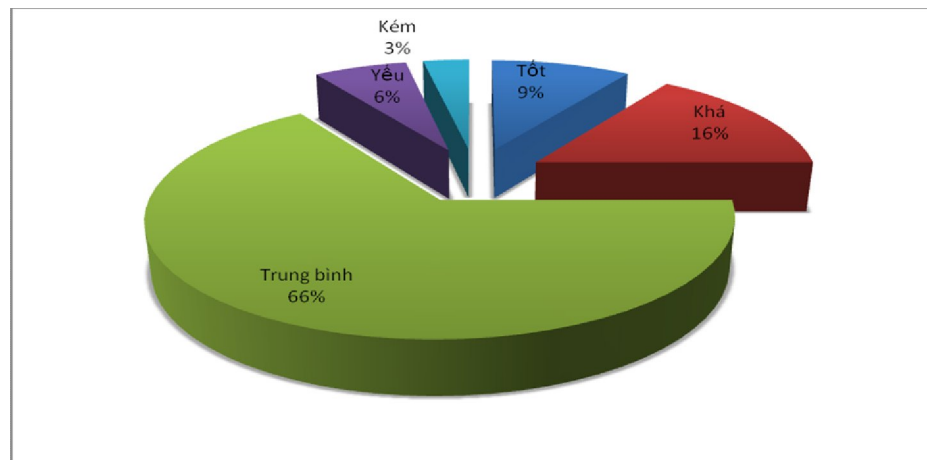
Sau TN vòng 1, mức độ biểu hiện PTCT GDCN TKT trẻ ở cả 2 nhóm TN và ĐC có sự chênh lệch đáng kể về điểm số. SV ở nhóm TN nhanh nhẹn, hoạt bát, rất chủ động với các nhiệm vụ từ quan sát tìm hiểu trẻ, thực hành đánh giá, lên chương trình, thực hiện chương trình và đánh giá lại chương trình. Trong khi đó thì ở lớp ĐC, GVSP phải nhắc nhở lại các yêu cầu thực hiện các nhiệm vụ này nhưng SV cũng không mấy hào hứng và thực hiện đầy đủ đến nơi đến chốn.

Kết quả đo kỹ năng PTCT GDCN TKT của nhóm TN và ĐC sau TN được trình bày ở bảng 4.12. Kết quả ở bảng cho thấy, cả 5 kỹ năng PTCT GDCN TKT ở nhóm TN đều cao hơn so với nhóm ĐC. Điểm TB của kỹ năng quan sát, phát hiện những dấu hiệu nghi ngờ ở trẻ: $m_{TN}=5,95$ và đánh giá và xác định nhu cầu GDCN là $m_{TN}= 6,16$, kỹ năng lập kế hoạch, thiết kế CTGDCN là $m_{TN}= 6,06$.

Kỹ năng quan sát và phát hiện dấu hiệu nghi ngờ: Ở nhóm TN số SV có khả năng nhận diện dựa trên những dấu hiệu về dạng KT ở mức cao hơn so với lớp ĐC (nhóm TN là 9,4%, nhóm ĐC là 6,3%) mức Tốt, SV ở mức độ khá tăng đáng kể so với lớp ĐC (nhóm TN là 28,1%, nhóm ĐC là 9,4%). SV ở mức độ yếu giảm đáng kể, còn lớp ĐC thì vẫn giữ nguyên (nhóm TN là 15,6%, nhóm ĐC là 12,5%). Ở nhóm TN, SV thực hiện các thao tác quan sát khá nhanh nhẹn và chính xác, đặc biệt là kỹ năng xác định vấn đề dựa trên những mốc phát triển của trẻ hay đặc điểm dạng

KT, tuy vậy việc phỏng vấn những người liên đến hay việc tìm hiểu hồ sơ trẻ trẻ để thu thập thông tin liên quan còn hạn chế hơn. Do nắm được những cách thức quan sát dấu hiệu dạng KT, mốc PT của trẻ nên việc xác định nhu cầu GDCN là tương đối thuận lợi.

Biểu đồ 4.2: Kỹ năng PTCT CN TKT của nhóm TN sau TN (n=18)



SV rất thích thú với việc thiết kế các dạng mẫu phiếu quan sát, thu thập thông tin trẻ bởi vì đây là một thao tác thể hiện khả năng tư duy sáng tạo, sự hiểu biết tốt về đặc điểm phát triển của trẻ theo các mốc phát triển cũng như đặc điểm trong từng dạng tật, đồng thời phiếu quan sát, tìm hiểu khả năng nhu cầu cũng là một sản phẩm để SV trao đổi, học hỏi nhau rất tốt. Còn ở nhóm ĐC thì SV thực hiện các thao tác chậm hơn nhiều và ít biểu hiện khả năng linh hoạt sáng tạo. SV chưa xác định đúng các mốc phát triển, các dấu hiệu nhận dạng nên có tình trạng là các kỹ năng sau thực hiện kém hiệu quả và không trọng tâm.

Kỹ năng đánh giá và xác định nhu cầu GDCN (ĐGXĐ): Số SV có khả năng này ở mức khá ở nhóm TN cao hơn hẳn so với nhóm ĐC (nhóm TN là 25,0%, nhóm ĐC là 9,4%) và tăng khá nhiều (15,0%). SV ở mức tốt cũng tăng lên và mức yếu kém giảm đi, mức trung bình cũng tăng nhưng không đáng kể. Ở nhóm TN, SV thực hiện thao tác xác định mục đích đánh giá, tổng hợp các kết quả đánh giá xác định nhu cầu cá nhân là tốt hơn cả, còn khả năng lựa chọn và thực hành đánh theo các công cụ giá là kém nhất. Điều này cho thấy yếu tố kinh nghiệm, còn bị ảnh hưởng bởi các yếu tố khách quan và chủ quan, trong đó các điều kiện về tâm sinh lý của SV là chủ yếu. Ở nhóm TN, SV rất thích thú với các hoạt động quan sát, đánh

giá qua băng hình và qua việc đóng vai, đặc biệt là trực tiếp thực hành trên trẻ tại các cơ sở chăm sóc giáo dục TKT. Thời gian thực hiện các nhiệm vụ này và dạng KT trẻ tăng dần giúp cho SV được rèn luyện kỹ năng rất tốt và tự tin với những kết quả mà mình đã đạt được. Sự có mặt của GVSP để định hướng, tư vấn lựa chọn công cụ, cách thức thực hiện khi quan sát, đánh giá cũng như việc hướng dẫn cách ghi chép thu thập, lưu giữ và tổng hợp thông tin về trẻ cũng là một cách làm hay. SV đã biết với những dạng khó khăn nào thì sử dụng công cụ nào, cách thức chuẩn bị và thực hiện ra sao, cần tạo môi trường để xác định các vấn đề của trẻ ở các kênh khác nhau như thế nào..., ví dụ như đánh giá nhận thức thì đánh giá những gì; ngôn ngữ đánh giá những mặt nào, mức độ theo tuổi cần đánh giá ra sao...; thậm chí dự đoán được các hành vi bất thường có thể xảy ra, hoặc những biểu hiện khác và từ đó giúp đỡ trẻ sẽ hiệu quả hơn. SV ở nhóm TN biết gần gũi và quan tâm tới trẻ khá tốt và rất tế nhị. Việc ghi chép lưu giữ và tổng hợp thông tin thu được cũng được cải thiện đáng kể, SV biết đọc kết quả sau khi sử dụng công cụ, biết dùng từ ngữ mô tả hành vi của trẻ với những câu từ ngắn gọn, từ ngữ được chọn lọc cẩn thận và SV đã cố gắng không sử dụng từ bình luận để đảm bảo tính khách quan khi lưu giữ và tổng hợp thông tin. Một số SV đã biết chủ động để trống các khoảng cách trong phiếu đánh giá tìm hiểu khả năng nhu cầu, sau đó dành thời gian suy ngẫm, kiểm tra lại trên trẻ và bổ sung thông tin. Nhiều SV sáng tạo hơn đã sử dụng các phương tiện ghi hình ảnh, sau đó xem lại, trao đổi, xin ý kiến để bổ sung hoàn thiện chính xác các thông tin trước khi kết luận. SV ở nhóm ĐC thì còn rất nhiều hạn chế: chưa biết cách lựa chọn công cụ đánh giá, tìm hiểu, chưa có kỹ năng đánh giá trẻ (thường là nhầm sang dạy trẻ) cho nên rất vất vả trong việc hiểu và đánh giá trẻ, các hỗ trợ không liên quan đến vấn đề của trẻ thậm chí đôi khi SV tỏ ra bất lực, chạy theo cháu; cũng có khi cả mấy SV đều đứng một chỗ đùn đẩy nhau tìm hiểu cháu, chơi với cháu, và không phát hiện được tất cả những khó khăn của trẻ. SV hay bị phân tán chú ý, làm việc riêng hoặc không quan tâm gì đến những biểu hiện hay vấn đề của trẻ. Tính kiên trì và khả năng linh hoạt kém nên SV dễ bỏ qua các chi tiết quan trọng. Vì vậy đến khi báo cáo kết quả quan sát, đánh giá thì thông tin rất đơn điệu, nghèo nàn, không sát ra “vấn đề” của trẻ hoặc có ra nhưng. Hầu hết các thao tác của SV ở nhóm ĐC còn chậm chạp, rời rạc và thiếu chính xác.

Kỹ năng lập kế hoạch, thiết kế CTGDCN cho TKT: Số SV có khả năng này với mức trung bình ở nhóm TN cao hơn hẳn so với nhóm ĐC (nhóm TN là 62,5%, nhóm ĐC là 43,8%). SV ở mức tốt cũng tăng lên và mức yếu giảm đi (9,4%), mức kém không còn. Ở nhóm TN, SV thực hiện thao tác đã tương đối nhanh nhẹn, chính xác. Phần lớn SV đã xác định đầy đủ các thành phần thuộc cấu trúc chương trình GDCN cho trẻ. SV đã chú ý xác định được mục tiêu trong chương trình (CT) can thiệp theo từng giai đoạn; xác định những nội dung, hoạt động cụ thể trong kế hoạch và phân phối nội dung CT; xác định phương pháp, hình thức tổ chức thực hiện CT. SV ở nhóm ĐC thì chưa biết cách nhận xác định mục tiêu cho trẻ trong CT theo từng giai đoạn; các nội dung đưa ra còn cảm tính thường là “trẻ chưa biết cái gì thì dạy cái đó” chứ chưa biết cách tập trung đi vào giải quyết các vấn đề khó khăn của trẻ. SV thường ít vận dụng những hiểu biết về đặc điểm phát triển của trẻ, về phát triển chương trình dựa trên việc phát triển logic các kỹ năng, các lĩnh vực cần phát triển ở trẻ. Vì vậy, nội dung chương trình, cách thức và phương pháp không sát với những nhu cầu cá nhân, không là “đặc thù” của mỗi dạng khuyết tật/mỗi khó khăn của trẻ.

Kỹ năng phân tích dạy học và thiết kế các hoạt động GD: Số SV có khả năng này ở mức tốt đã xuất hiện ở nhóm TN, nhóm ĐC giữ nguyên (nhóm TN là 9,4%, nhóm ĐC là 3,1%). Số SV ở mức yếu kém đều giảm ở lớp TN, mức trung bình thì tăng nhiều hơn. Kỹ năng phân tích dạy học và thiết kế các hoạt động GD ở mức độ trung bình tăng khá nhiều ở nhóm TN (chiếm 15,6%), mức yếu giảm đến 12,5%. Sinh viên ở nhóm TN có hứng thú với việc xác định đặc điểm đối tượng dạy học; xác định trọng tâm các nội dung CT cũng như các phương pháp, dạy học đặc thù, phù hợp với những khó khăn và dạng khuyết tật của từng trẻ. Các hình thức, phương tiện, điều kiện dạy học cũng được nhóm TN chú trọng. Tính tới sự tham gia của trẻ. Qua việc phân tích dạy học, đề xuất các hoạt động dạy học cho thấy, sinh viên đã nắm rất tốt những đặc điểm phát triển tâm lý của trẻ, của dạng khuyết tật cũng như tâm lý của trẻ trong hoạt động và phương pháp tổ chức cho trẻ tham gia hoạt động đó. Ở nhóm ĐC, thì số sinh viên chiếm tỉ lệ trung bình nhiều hơn (46.9%) so với các mức khác. Sau TN, nhóm ĐC cũng đã có một vài chuyển biến tích cực nhưng chưa rõ ràng. Cách phân tích và cách thiết kế hoạt động mà SV đưa

ra chưa chú ý nhiều đến đặc điểm nhu cầu cá nhân, chưa chú ý các vấn đề thực tiễn, ví dụ như khả năng hợp tác (tùy vào sức khỏe của trẻ); việc chuẩn bị các điều kiện mang tính chuyên biệt cho trẻ; Sinh viên nhóm này thường thiết kế các hoạt động theo cách thức tổ chức các hoạt động chung cho trẻ mầm non mà chưa tính đến việc tham gia tối đa của TKT.

Kỹ năng đánh giá chương trình và việc thực hiện CT GDCN (ĐGCT): Số sinh viên có khả năng đánh giá chương trình và việc thực hiện CT GDCN đã tăng ở nhóm TN, nhóm ĐC giữ nguyên (nhóm TN là 15,6 %, nhóm ĐC là 6,3%). Số sinh viên ở mức trung bình, yếu, kém đều giảm ở lớp TN, mức trung bình giảm 12,5%, mức khá tăng 12,5%. Kỹ năng ghi nhận hiện trạng việc thực hiện CT ở một giai đoạn cụ thể của sinh viên đã được cải thiện đáng kể ở nhóm TN, mức độ tốt tăng 12,5%, mức yếu giảm 12,5 %, mức trung bình và kém cũng giảm gần như nhau (phụ lục 6, bảng 6.4). Ở nhóm TN, sinh viên đã biết xây dựng và sử dụng Phiếu đánh giá sau mỗi buổi dạy cũng như suy xét về những kết quả trẻ chưa đạt; đối chiếu với mục tiêu của chương trình cũng như các buổi dạy, chỉ ra được những mục tiêu đạt và chưa đạt trong quá trình tổ chức thực hiện chương trình cho trẻ (các hoạt động GD trong một giai đoạn nhất định cho trẻ) được thực hiện bởi mình và bạn. Sau mỗi lần góp ý của GVSP, sinh viên đã chủ động hơn nhiều trong việc đưa ra các câu hỏi để tranh thủ học hỏi kinh nghiệm từ phía bạn bè và các chuyên gia. Kỹ năng phân tích dạy học của sinh viên cũng đã tốt hơn, mức tốt tăng khá nhiều (chiếm 21.5%) (phụ lục 6, bảng 6.4). Cách thức tổ chức cho sinh viên được thảo luận sau mỗi đợt thực hành là rất có ý nghĩa. Không khí lớp học sôi nổi, sinh viên đều rất tích cực đưa ra các ý kiến để nâng cao hiệu quả việc xây dựng CT GDCN hiệu quả cho TKT. Một số sinh viên rất quan tâm đến kết quả xây dựng CT của các bạn, lắng nghe và thể hiện những trăn trở khi đưa ra ý kiến đề xuất về những nội dung hỗ trợ cũng như cách thức tác động để chương trình tiếp theo đạt hiệu quả hơn. Còn ở nhóm ĐC, sinh viên tỏ ra thiếu tính chủ động trong việc đưa ra các ý kiến đánh giá về kết quả khi xây dựng và tổ chức thực hiện CTGDCN đó. Sinh viên chỉ có ý kiến khi GVSP yêu cầu và những ý kiến của sinh viên thường chung chung, chưa hướng vào các vấn đề còn tồn tại của chương trình và chưa có những ý kiến đánh giá về việc thực hiện (do không nắm vững NDCT, cách thức thực hiện, không

để tâm quan sát, ghi chép) từ đó không biết đề xuất những vấn đề cần điều chỉnh. Sinh viên cũng chưa có khả năng lập luận cho những ý kiến của mình.

Như vậy, mức độ biểu hiện của kỹ năng PTCT GDCN TKT có sự chênh lệch rõ nét ở 2 nhóm TN và ĐC trong đó tất cả các kỹ năng ở nhóm TN đều biểu hiện cao hơn ở nhóm ĐC. Các kỹ năng ở mức độ thấp trước TN như KN đánh giá và KN đề xuất kế hoạch tác động cũng được thay đổi tốt hơn ở nhóm TN sau vòng 1. Điều đó chứng tỏ các biện pháp đề xuất là phù hợp và có tác dụng giúp cho các KNQS trẻ của SV đạt ở mức độ cao hơn.

Mức độ phát triển PTCT GDCN TKT ở 2 nhóm TN và ĐC sau thực nghiệm vòng 1 được thể hiện ở biểu đồ 4.4.

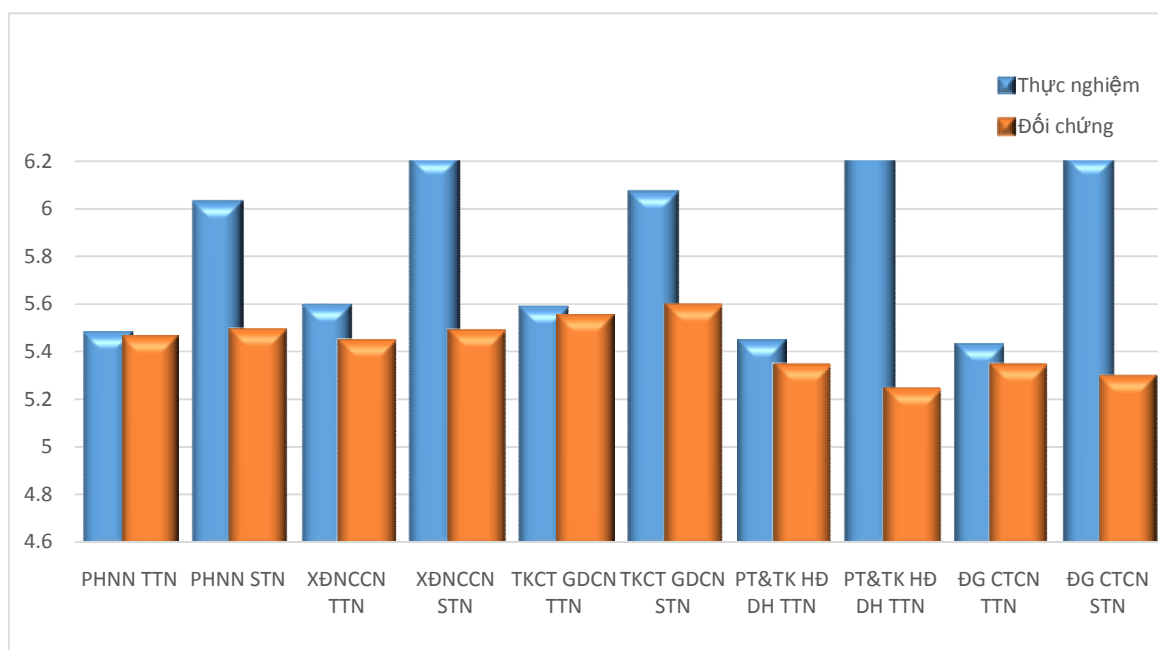
Sau khi tổ chức cho sinh viên thực hành quan sát, đánh giá, lập CTGDCN tại lớp cũng như trên thực tiễn với trẻ ở trường CĐSP và cơ sở có TKT cho nhóm TN, chúng tôi đã nhận được sự ủng hộ, đồng tình cao của phần lớn những người quan tâm đến công tác này. Đối với sinh viên: Sinh viên rất hứng thú với các bài tập quan sát, đánh giá và xây dựng CTGDCN trẻ. Lúc đầu chỉ quan sát, đánh giá sơ bộ trẻ qua băng hình hoặc đóng vai thì sinh viên chưa thể hiện nhiều hứng thú bởi thực tế, khi chưa được xuống trường mầm non để tiếp cận với trẻ cũng làm cho việc thu thập thông tin khó khăn hơn, các giả định trở nên thiếu cơ sở thực tiễn, kém hấp dẫn cũng như kém thuyết phục. Khi được hỏi ý kiến đề xuất thì sinh viên nào cũng đề nghị được thực hành trực tiếp trẻ nhiều hơn dưới các hình thức khác nhau như sau mỗi bài học lý thuyết hoặc trực tiếp xuống trường mầm non. SV cũng tâm sự rằng, lúc đầu thực hiện bài tập quan sát, đánh giá và xây dựng CT cho trẻ là tương đối khó nhưng nếu luyện tập thường xuyên, có kế hoạch và có tính kiên trì thì hiệu quả mang lại là rất lớn cho trẻ. Đây là một hoạt động khá phức tạp, đòi hỏi sinh viên phải có những hiểu biết về đặc điểm phát triển của trẻ cũng như các kỹ năng quan sát, đánh giá xây dựng CT. Thời gian thực hành trên trẻ càng nhiều càng giúp cho sinh viên gắn bó với công việc hàng ngày và có trách nhiệm cao hơn đối với trẻ.

Đối với trường mầm non: Hầu hết GVMN và cán bộ quản lý ở các trường có sinh đến thực hành đều đánh giá cao các biện pháp rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN TKT. Họ cho rằng, đây là một cách làm rất thiết thực để giúp sinh viên hiểu biết về công việc của mình trong tương lai, là kỹ năng cơ bản cần thiết của GV dạy TKT ;

làm cho sinh viên thêm yêu nghề mến trẻ, ý thức được vai trò của mình khi biết hỗ trợ cá nhân trẻ một cách tổng thể, hiệu quả nhất. Đây là phẩm chất cần có ở người GVGDĐBMN và cũng là điều kiện tiên quyết đối với việc nâng cao chất lượng giáo dục, can thiệp trẻ.

Đối với GVSP: Tất cả GVSP cũng đều tán thành và ủng hộ các nội dung PTCT GDCN TKT đã đề cập. Xây dựng được một CT hiệu quả đối với mỗi cá nhân TKT là yếu tố then chốt, sống còn nếu muốn giải quyết triệt để các vấn đề của các em; việc tìm ra các biện pháp để tổ chức hiệu quả hoạt động này là việc cần quan tâm. Thực tế cho thấy, ở các cơ sở GD trẻ KT đặc biệt là tại trường mầm non đang gặp nhiều khó khăn trong việc quan sát, đánh giá và lên CTGDCN cho trẻ. Các biện pháp PTCT GDCN TKT cần được triển khai, quan sát và đánh giá trẻ phải được thực hiện trước. Trên cơ sở kết quả của quan sát và đánh giá trẻ mới thiết kế CT và tổ chức các hoạt động cho trẻ. Vì vậy, sinh viên phải thay đổi cách soạn giáo án, GV phải thay đổi cách duyệt giáo án đó trên cơ sở những thông tin hiểu biết về trẻ cũng như những chương trình dự định hỗ trợ cá nhân cho trẻ.

Biểu đồ 4.3: Mức độ phát triển kỹ năng PTCT GDCN TKT của SV ở 2 nhóm TN và ĐC trước và sau TN vòng 1.



Tại vòng 1 do chưa có những yêu cầu cụ thể đối với GVSP khi chấm thực hành cho SV để lồng ghép các nội dung PTCT GDCN trẻ KT nên các ý kiến đóng góp đều cho rằng việc đánh giá kết quả thực hành của sinh viên là chưa hoàn toàn chính xác. Vì vậy, các biện pháp RLKN PTCT GDCN trẻ KT cần phải được kiểm nghiệm ở vòng 2.

Các ý kiến nhận xét cũng đều cho rằng, việc thực hiện các biện pháp RLKN PTCT GDCN trẻ KT hoàn toàn có thể thực hiện thành công, bởi vì các nội dung PTCT GDCN trẻ KT gắn liền với chương trình đào tạo cũng như các nội dung yêu cầu trong các đợt thực hành tại các cơ sở đào tạo. Tuy nhiên, một số ý kiến cũng mong muốn đề xuất sao cho lớp học của trẻ không quá đông, không gian cần thoáng đãng hơn, áp lực công việc của GV cần giảm tải và tạo quyền chủ động nhiều hơn cho họ trong việc tự thiết kế các nhiệm vụ và tổ chức thực hiện CTGDCN trẻ và tổ chức các hoạt động.

Kiểm định kết quả TN: Chúng tôi đã tiến hành kiểm định giả thuyết thống kê bằng phép thử T- Test độc lập giữa 2 mẫu để tìm sự khác biệt giữa kết quả của 2 nhóm TN và ĐC (phụ lục 2.1). Kết quả được thể hiện ở bảng tổng hợp 4.13.

Phép thử T- Test cho thấy, với độ chính xác 95%, kết quả ở nhóm TN cao hơn nhóm ĐC, các giá trị trung bình được coi là có ý nghĩa và xác suất $P < 0,05$ (thể hiện ở tất cả các KN thành phần). Kết quả kiểm định chứng tỏ TN có tác động tích cực đến kỹ năng PTCT GDCN trẻ KT của sinh viên. Điều này chứng tỏ các biện pháp TN mà chúng tôi đề xuất là có thể chấp nhận được và giả thuyết khoa học đưa ra là đúng.

4.2.1.2. Kết quả thực nghiệm vòng 2.

TN được tiến hành với các nội dung lớn về lập chương trình GDCN và tổ chức thực hiện chương trình theo kế hoạch tháng/tuần được thực hiện tại trường mầm non và cơ sở GDDB trong các đợt học tập ở trường CĐSP và thực hành; từ khâu quan sát phát hiện các dấu hiệu nghi ngờ ở trẻ đến xây dựng công cụ đánh giá, tìm hiểu khả năng nhu cầu TKT xác định các vấn đề hỗ trợ cá nhân trong tháng/tuần và việc soạn giáo án và lên tiết cho trẻ trong từng hoạt động gồm cả hoạt động cá nhân và nhóm (xem phụ lục 5).

Trước TN vòng 2 chúng tôi đã tiến hành đo đầu vào về mức độ biểu hiện kỹ năng phát triển CTGDCN TKT của nhóm TN và ĐC với các bài tập như ở vòng 1. Kết quả được thể hiện ở bảng Tổng hợp 4.22.

Kết quả ở bảng 4.13 cho thấy:

Kỹ năng PHNN ở trẻ: Ở cả 2 nhóm TN và ĐC SV đều có biểu hiện về kỹ năng này nhưng tập trung chủ yếu ở mức độ trung bình (Nhóm TN là 51,6%, Nhóm ĐC là 59,4%). Những SV này chỉ thực hiện nhiệm vụ quan sát khi GVSP yêu cầu. SV lập kế hoạch quan sát, phỏng vấn hay nghiên cứu hồ sơ trẻ ở mức độ tốt còn rất ít (Nhóm TN là 7,8, nhóm ĐC là 0,00 %) mức độ khá chiếm tỉ lệ 12,5% ở nhóm TN và 14,1% ở nhóm ĐC. Những SV này đã nắm được các yêu cầu của khâu quan sát, phát hiện nhu cầu hỗ trợ cá nhân và thực hiện đúng. Số SV ở mức độ yếu là 18,8% ở nhóm TN và 21,9% ở nhóm ĐC. Những SV này hầu như không xác định được các mốc phát triển của trẻ cũng như những dấu hiệu nhận diện đặc điểm TKT, SV ở mức độ kém ở nhóm TN là 9,4% và nhóm ĐC là 4,7%. Đây là những SV yếu cả về các khâu xác định mốc phát triển của trẻ cũng như những dấu hiệu nhận diện TKT.

Bảng 4.2: Kết quả đo kỹ năng PTCT GDCN TKT của SV trước và sau thực nghiệm 2 (n=45)

Các kỹ năng	Nhóm	Mức độ (%)					m	Sd	T test	Sig
		Tốt	Khá	TB	Yếu	Kém				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Vòng 2 (n=45): Trước thực nghiệm										
KN quan sát phá hiện những dấu hiệu “ngờ ngợ”	TN	7,8	12,5	51,6	18,8	9,4	5,44	1,52	,818	,416
	ĐC	0	14,1	59,4	21,9	4,7	5,40	1,24		
KN đánh giá và xác định nhu cầu cá nhân	TN	7,8	9,4	60,9	12,5	9,4	5,51	1,63	,155	,877
	ĐC	1,6	15,6	60,9	17,2	4,7	5,49	1,25		
KN lập kế hoạch, thiết kế CTGD	TN	4,7	23,4	42,2	23,4	6,3	5,54	1,40	,111	,912
	ĐC	7,8	17,2	48,4	21,9	4,7	5,54	1,35		
KN Phân tích dạy học	TN	0	29,7	39,1	20,3	10,9	5,39	1,54		

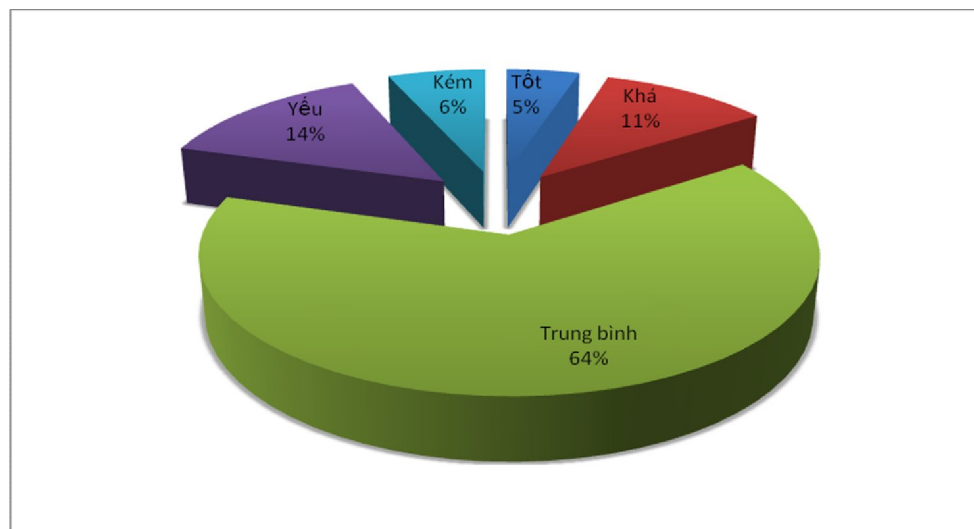
và thiết kế hoạt động DH	ĐC	1,6	26,6	42,2	20,3	9,4	5,45	1,45	-1,32	,192
KN đánh giá chương trình và việc THCT GDCN	TN	4,7	17,2	37,5	32,8	7,8	5,31	1,53	,372	,771
	ĐC	4,7	17,2	40,6	29,7	7,8	5,29	1,48		
Mức chung	TN	4,7	10,9	64,1	14,1	6,3	5,45	1,29	,252	,802
	ĐC	0	14,1	65,6	15,6	4,7	5,44	1,06		
Sau thực nghiệm										
KN quan sát phát hiện những dấu hiệu “nghỉ ngơi”	TN	12,5	25,0	42,2	18,8	1,6	5,95	1,50	5,43	,000
	ĐC	0	17,2	57,8	23,4	1,6	5,43	1,14		
KN đánh giá và xác định nhu cầu cá nhân	TN	10,9	23,4	50,0	12,5	3,1	6,03	1,44	3,95	,000
	ĐC	0	15,6	64,1	17,2	3,1	5,55	1,20		
KN lập kế hoạch, thiết kế CTGD	TN	7,8	21,9	51,6	17,2	1,6	5,96	1,32	3,38	,001
	ĐC	3,1	21,9	53,1	20,3	1,6	5,66	1,19		
KN Phân tích dạy học và thiết kế hoạt động DH	TN	10,9	20,3	45,3	21,9	1,6	6,09	1,38	4,89	,000
	ĐC	3,1	23,4	45,3	18,8	9,4	5,47	1,48		
KN đánh giá chương trình và việc THCT GDCN	TN	14,1	28,1	31,3	21,9	4,7	6,08	1,61	5,64	,000
	ĐC	6,3	18,8	37,5	29,7	7,8	5,32	1,57		
Mức chung	TN	9,4	17,2	64,1	9,4	0	6,01	1,13	8,39	,000
	ĐC	0	14,1	68,8	15,6	1,6	5,49	1,00		

Kỹ năng XDNCN: Kỹ năng này ở cả 2 lớp tập trung nhiều hơn ở mức độ trung bình và đều chiếm tỉ lệ là 60,9%. Đây là những SV đã biết xác định các mốc phát triển của trẻ, có khả năng vận dụng những thông tin về đặc điểm của dạng khuyết tật để nhận diện dạng KT cũng như các khó khăn của chúng; biết lập kế hoạch quan sát cũng như thu thập thông tin ở nhiều kênh như phụ huynh, giáo viên... và ghi chép, tổng hợp kết quả thông tin tương đối phù hợp. Số SV ở mức độ yếu là 12,5% ở nhóm TN và 17,2% ở nhóm ĐC. Số SV ở mức độ kém ở nhóm TN

là 9,4% và ở nhóm ĐC là 4,7%. Những SV này hầu như không có hứng thú thực hiện các nhiệm vụ, các thao tác quan sát, thu thập thông tin và thực hiện chậm chạp, còn chưa chủ động.

Kỹ năng XĐNCCN ở 2 nhóm TN và ĐC không có sự chênh lệch đáng kể. Tuy nhiên kết quả của các KN thành phần thì có sự chênh lệch. Sự tập trung nhiều nhất là ở mức độ trung bình. Trong đó kỹ năng xác định các mốc phát triển ở trẻ là thể hiện ($m_{TN}=5,44$ và $m_{ĐC}=5,40$). Kỹ năng tổng hợp các kết quả quan sát, nghiên cứu về trẻ là thấp nhất ($m_{TN}=5,31$ và $m_{ĐC}=5,29$). Nhìn chung điểm trung bình của các kỹ năng còn lại là tương đương đối giống nhau. Độ phân tán của các kỹ năng còn thể hiện sự chưa thật đồng đều giữa các KN.

Biểu đồ 4.4: Kỹ năng phát hiện những dấu hiệu nghi ngờ ở trẻ của nhóm TN trước TN (n=45)



Kỹ năng TK&PTDH: KN này của SV ở mức độ trung bình cũng chiếm nhiều hơn (nhóm TN là 42,2%, nhóm ĐC là 48,8%). Những SV này bước đầu có khả năng xác định được đối tượng dạy học, đã bước đầu xác định được các ưu điểm và nhược điểm của trẻ trong hoạt động cũng như biết tìm ra các nguyên nhân tương đối hợp lí. Những sinh viên này thường khi thiết kế có ý thức gắn vấn đề của trẻ sao cho phù hợp với các hoạt động, có tính tới sự tham gia của trẻ. Số SV có kỹ năng này ở mức tốt chiếm tỉ lệ rất thấp (nhóm TN là 3,1%, nhóm ĐC là 6,3%). Điều đó chứng tỏ SV chưa thật sự biết gắn kết những kiến thức lý thuyết và thực hành, chưa biết liên tưởng những hiểu biết về trẻ với biểu hiện của trẻ với nhiệm vụ giáo dục.

Kỹ năng TKCT GDCN: Không có SV nào có kỹ năng này ở mức độ tốt ở nhóm TN, còn ở nhóm ĐC chỉ có 1,6 %. SV ở mức độ trung bình vẫn chiếm tỉ lệ cao hơn (nhóm TN là 42,2%, nhóm ĐC là 48,4%). SV đã biết dựa trên kết quả phân tích đặc điểm đối tượng trẻ cũng như đặc thù môn học và các điều kiện để thiết kế kế hoạch tác động tương đối phù hợp. SV ở mức độ yếu chiếm tỉ lệ tương đối (nhóm TN là 23,4%, nhóm ĐC là 21,9%). Đây là những SV soạn giáo án cá nhân, và giáo án chung khi tích hợp hoạt động còn bộc lộ những hạn chế. Kế hoạch tác động hầu như ít mang lại sự tiến bộ cho trẻ.

Kỹ năng DGCT GDCN: SV có KN này tập trung nhiều hơn ở mức độ trung bình (nhóm TN là 37,5 và ĐC là 40,6%). SV bước đầu đã có KN tự đánh giá nhận xét và đánh giá nhận xét các bạn khác sau quá trình QS trẻ. Số SV có KN đánh giá ở mức yếu chiếm tỉ lệ khá nhiều (nhóm TN là 32,8%, nhóm ĐC là 27,7%). Đây là những SV thiếu tính chủ động trong khi trao đổi thảo luận, ít quan tâm đến kết quả QS trẻ của mình và của các bạn. Nhìn chung rất nhiều SV chưa thật sự quan tâm đến khâu này nên khó tìm được những bài học kinh nghiệm cho mình trong quá trình QS trẻ.

Như vậy trước TN vòng 2 các kỹ năng PTCT GDCN trẻ của SV ở cả 2 nhóm TN và ĐC biểu hiện chủ yếu ở mức độ trung bình và tương đối thấp, trong đó KN đề xuất kế hoạch tác động và KN đánh giá ở mức độ thấp nhất. Nhìn chung SV ở cả 2 nhóm đều chưa tích cực trong việc vận dụng kiến thức về phương pháp tổ chức phát triển chương trình bao gồm việc phát triển CTGDCN. Đó chính là nguyên nhân dẫn đến kết quả đánh giá, xác định vấn đề của trẻ cũng như xây dựng và PTCT GDCN KN của SV còn chưa đạt hiệu quả.

Trong quá trình TN, tổng hợp các biên bản quan sát, đánh giá, xây dựng chương trình, tổ chức thực hiện chương trình ở nhóm TN và ĐC chúng tôi nhận thấy: SV ở nhóm TN được tham gia thực hiện làm các bài tập liên quan đến nhóm kỹ năng nói trên nhiều hơn mà nguyên nhân là như sự hiểu biết trẻ và khả năng tổ chức chương trình cho trẻ (bao gồm cả TKT). Trong khi đó ở lớp ĐC, GVSP không trực tiếp theo dõi và điều chỉnh cách thức theo các công đoạn về phát triển và thực hiện chương trình, đặc biệt là chương trình GDCN nên SV coi nhẹ các kỹ năng này trong khi tiến hành trong các đợt xâm nhập thực tiễn (thực hành thực tập). Qua quá

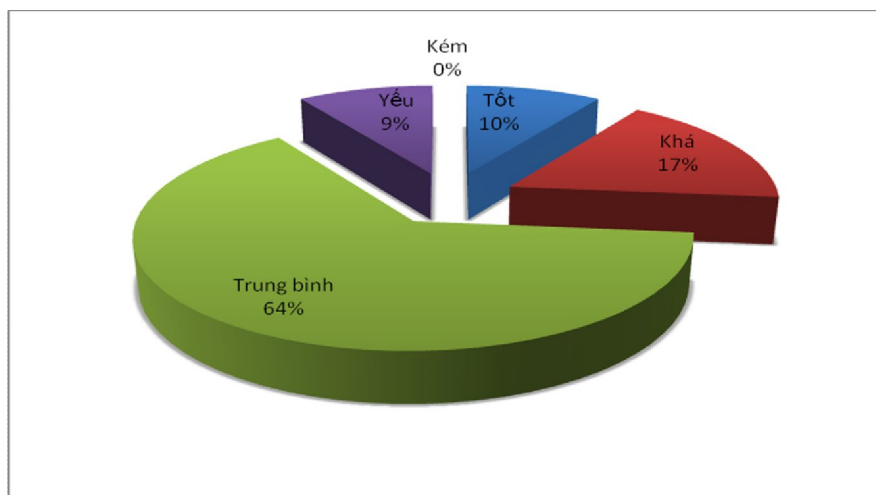
trình trao đổi với cán bộ quản lí và GVMN thì ở nhóm TN, SV được tạo điều kiện về thời gian QS và được chủ động chọn các nội dung tổ chức hoạt động chơi dựa vào kết quả QS. GVSP thường xuyên có mặt tại nhóm TN, luôn ghi chép các thông tin về quá trình QS trẻ của SV, góp ý, điều chỉnh từng thao tác, khích lệ động viên SV tích cực RLKNQS. Kết quả QS trẻ của SV được nâng lên rõ rệt.

Sau TN vòng 2, mức độ biểu hiện kỹ năng PTCT GDCN TKT ở cả 2 nhóm TN và ĐC có sự chênh lệch đáng kể về điểm số. SV ở nhóm TN thể hiện rõ sự hứng thú với các nội dung tiến hành trên trẻ. Những vấn đề của trẻ cũng như những thông tin về trẻ được SV chia sẻ kinh nghiệm khá hiệu quả. Trong khi đó thì ở lớp ĐC, GVSP phải nhắc nhở lại các yêu cầu để giải quyết các “vấn đề” cho trẻ nhưng SV cũng không mấy hào hứng và thực hiện không đầy đủ không triệt để các nhiệm vụ. Vì thế nên khi tổ chức thực hiện chương trình SV đã rất khó khăn để giải quyết được một vấn đề nào đó (dù nhỏ) trong thời gian xác định. Các hoạt động cho trẻ diễn ra tẻ nhạt và có phần khuôn mẫu.

Kết quả đo kỹ năng PTCT GDCN TKT của nhóm TN và ĐC được trình bày ở bảng 4.13

Kết quả ở bảng cho thấy, cả 5 kỹ năng PTCT GDCN TKT của sinh viên ở nhóm TN đều cao hơn so với nhóm ĐC. Điểm trung bình của kỹ năng quan sát và phát hiện vấn đề của trẻ $m_{TN}=5,95$ và đánh giá, xác định nhu cầu cá nhân là $m_{TN}=6,03$).

Biểu đồ 4.5: Kỹ năng PTCT GDCN trẻ của nhóm TN sau TN (n=45)



Kỹ năng PHNN ở trẻ: Ở nhóm TN số SV có khả năng xác định các mốc phát triển cũng như vận dụng các dấu hiệu nhận biết dạng KT ở mức tốt cao hơn so với lớp ĐC (nhóm TN là 12,5%, nhóm ĐC là 0,0%), SV ở mức độ khá tăng đáng kể so với lớp ĐC (nhóm TN là 25%, nhóm ĐC là 17,2%). SV ở mức độ trung bình ở lớp TN giảm 9,4%. Ở nhóm TN, SV có kỹ năng phỏng vấn tương tác với những người liên quan đến trẻ; nghiên cứu hồ sơ của trẻ tốt hơn hẳn. Kỹ năng phân tích, tổng hợp kết quả quan sát, nghiên cứu hạn chế hơn. SV đã biết xây dựng kế hoạch quan sát và thực hiện quan sát trẻ thông qua hoạt động phù hợp với đặc điểm cá nhân. SV rất thích thú với việc thiết kế các dạng bài tập kiểm tra thông tin cũng như các mẫu ghi chép thông tin về trẻ. Ngoài phiếu quan sát, tìm hiểu, một số SV còn tự xây dựng thêm các bài tập, mẫu hỏi và cách ghi chép khác như bảng hỏi, sổ nhật kí, hồ sơ về trẻ. Còn ở nhóm ĐC thì SV thực hiện các thao tác chậm hơn nhiều và ít biểu hiện khả năng linh hoạt sáng tạo.

Kỹ năng XDCCN: Số SV có khả năng đánh giá, xác định nhu cầu GDCN ở mức khá ở nhóm TN cao hơn hẳn so với nhóm ĐC (nhóm TN là 23,4%, nhóm ĐC là 15,6%). SV ở mức tốt ở nhóm TN cũng tăng lên là 10,9%, mức kém giảm đi, mức trung bình cũng giảm đi 10,9%. Ở nhóm TN, SV lựa chọn và xây dựng bộ công cụ đánh giá khả năng nhu cầu của trẻ phù hợp hơn cả (điểm trung bình là 6,14), còn khả năng thực hiện đánh giá và tổng hợp các kết quả đánh giá kém nhất (điểm trung bình là 5,82) (phụ lục 6 bảng 6.2). Ở nhóm TN, SV rất thích thú với các hoạt động quan sát, đánh giá trẻ qua băng hình, đặc biệt là trực tiếp thực hành quan sát trẻ tại trường mầm non. Một số SV đã tự quay hình ảnh của trẻ và tổ chức quan sát theo nhóm ở trường CĐSP. GVSP tham gia vào các hoạt động, hướng dẫn cách quan sát, đánh giá và ghi chép thông tin về trẻ và xử lí thông tin, xây dựng chương trình cũng là một cách làm kích lệ hứng thú và tạo sự tự tin rất nhiều cho SV. SV ở nhóm TN thể hiện sự thân thiện, gần gũi và quan tâm tới trẻ nhiều hơn. Kỹ năng lựa chọn, xây dựng bộ công cụ đánh giá đã hợp lý hơn. Việc thực hiện các thao tác cũng như ghi chép thông tin trong quá trình đánh giá của SV đã khá hơn nhiều ở những nội dung mô tả. SV biết diễn đạt nội dung mô tả ngắn gọn, sinh động phù hợp với những biểu hiện hành vi của trẻ. SV ở nhóm ĐC thì còn rất nhiều hạn chế. Kết quả tổ chức xây dựng và thực hiện chương trình theo tuần/tháng cho trẻ chưa

tốt là do SV còn thiếu những kỹ năng cũng như kiến thức về các dạng công cụ kiểm tra, đánh giá trẻ, lại không được rèn luyện nhiều ngay cả những công cụ không chính thức, rồi còn thiếu sự phối hợp với các bạn trong nhóm để quản lí trẻ, tìm hiểu trẻ. Công việc trong lớp bận rộn nên SV thường sao nhãng việc đánh giá, tìm hiểu khả năng nhu cầu cũng như lên kế hoạch đánh giá rồi đề đày. Do vậy những nhận định về trẻ thường thiếu chính xác hoặc chung chung, không tìm ra “vấn đề” của cháu.

Kỹ năng TK&PTDH: Số SV có khả năng TK&PTCT dạy học ở mức tốt ở nhóm TN cao hơn so với nhóm ĐC (nhóm TN là 7,8%, nhóm ĐC là 3,1%). SV ở mức trung bình tăng lên ở cả 2 nhóm (nhóm TN là 51,6%, nhóm ĐC là 53,1%) và mức yếu giảm đi là 6,2%. Ở nhóm TN, SV thực hiện các thao tác của kỹ năng này đã tương đối nhanh nhẹn, chính xác. Nhìn chung do có nhiều học phần phương pháp dạy học mầm non đã được luyện tập nhiều SV đã xác định được mục tiêu chương trình cũng như dạy học trong từng tiết học lý hơndảm bảo các yêu cầu của chương trình. SV đã chú ý lập luận chặt chẽ và logic khi nhận xét về trẻ. SV đã chỉ rõ được những ưu điểm, nhược điểm và những thế mạnh cũng như điểm yếu cần khắc phụ và áp dụng trong từng hoạt động. SV đã biết dựa trên một số lần đã quan sát và đánh giá trẻ để vận dụng trong các bối cảnh, tình huống hợp lý. SV ở nhóm ĐC thì chưa hiểu trẻ, chưa xác định được nhu cầu cần hỗ trợ riêng biệt của trẻ nên còn “bỏ quên” hoặc chưa thực sự để trẻ tham gia trong các hoạt động chung và cá nhân hay bị the một khuôn mẫu của cách tổ chức cho trẻ bình thường.

Kỹ năng PTDH & TK HĐDH: Số SV có khả năng xác định được nguyên tắc cũng như mục tiêu theo từng giai đoạn, kỹ năng này SV ở mức tốt đã xuất hiện ở nhóm TN, nhóm ĐC cũng tăng (nhóm TN là 10,9%, nhóm ĐC là 3,1%). Số SV ở mức kém giảm ở nhóm TN là 9,3% , mức trung bình cũng tăng nhiều hơn. KN thiết kế các nội dung và hoạt tác động đã phù hợp với trẻ và đạt ở mức độ trung bình cho thấy đã tăng ở nhóm TN (chiếm 9,3%), mức yếu giảm đến 11%. SV ở nhóm TN có hứng thú với việc liên kết giữa mục tiêu dạy học và mục tiêu “can thiệp” cho trẻ. Các biện pháp dạy học đã dựa vào những thông tin tìm hiểu cũng như suy xét sau đánh giá, quan sát. Qua việc đề xuất kế hoạch tác động cho thấy, SV đã nắm rất tốt những đặc điểm phát triển tâm lí của TKT cũng như trẻ em nói chung theo từng độ

tuổi trong các hoạt động. Ở nhóm ĐC, thì số SV chiếm tỉ lệ trung bình cũng có tăng lên nhưng không nhiều (3,1%). Sau TN, nhóm ĐC cũng đã có một vài chuyển biến tích cực nhưng chưa rõ ràng. Các phương pháp và cách thức mà SV vận dụng chưa chú ý nhiều đến các yêu cầu “đặc thù”.

Kỹ năng ĐGCT GDCN: Số SV có khả năng đánh CTGDCN ở mức tốt đã tăng ở cả 2 nhóm (nhóm TN là 14,1 %, nhóm ĐC là 6,3%). Số SV ở mức trung bình, yếu, kém đều giảm ở lớp TN, mức yếu giảm 10,9%, mức khá tăng 10,9%. KN trao đổi, thảo luận của SV đã được cải thiện đáng kể ở nhóm TN, mức độ tốt tăng 11%, mức yếu giảm 11 %. Ở nhóm TN, SV đã biết chỉ ra được những mục tiêu đạt và chưa đạt trong quá trình xây dựng và thực hiện CTGDCN trẻ của mình và của bạn. SV đã chủ động hơn nhiều trong việc đưa ra các câu hỏi để tranh thủ học hỏi kinh nghiệm từ phía bạn bè và các chuyên gia. Một số SV đã ghi chép những ý kiến đóng góp rất chi tiết và nhanh chóng rút kinh nghiệm cho bản thân. Cách thức tổ chức cho SV được thảo luận sau mỗi đợt TH là rất có ý nghĩa. SV có thời gian suy xét lại khả năng của mình và điều quan trọng hơn là thu nhận được nhiều kiến thức bổ ích cho công việc sau này. Còn ở nhóm ĐC, SV tỏ ra thiếu hứng thú với việc tổ chức đánh giá việc xây dựng và tổ chức thực hiện chương trình. SV chỉ có ý kiến khi GVSP yêu cầu và những ý kiến đó chưa sát với “mục tiêu can thiệp” trẻ. SV ngại tiếp thu những ý kiến đóng góp của bạn bè và những người khác. Điều này cũng dễ hiểu vì SV chưa trải nghiệm hết ý nghĩa của việc PTCT GDCN đối với việc rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp của mình.

Như vậy, mức độ biểu hiện của kỹ năng PTCT GDCN có sự chênh lệch rõ nét ở 2 nhóm TN và ĐC, trong đó tất cả các KN ở lớp TN đều biểu hiện cao hơn ở nhóm ĐC. Như vậy có thể khẳng định TN đã có hiệu quả và có tác dụng giúp cho các kỹ năng PTCT GDCN TKT của SV đạt ở mức độ cao hơn. Mức độ phát triển kỹ năng PTCT GDCN TKT ở 2 nhóm TN và ĐC trước và sau TN vòng 2 được thể hiện ở biểu đồ 4.7.

Các ý kiến của GVSP, GVMN và SV nơi tổ chức TN cũng một lần nữa khẳng định tính hiệu quả của các biện pháp rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN TKT

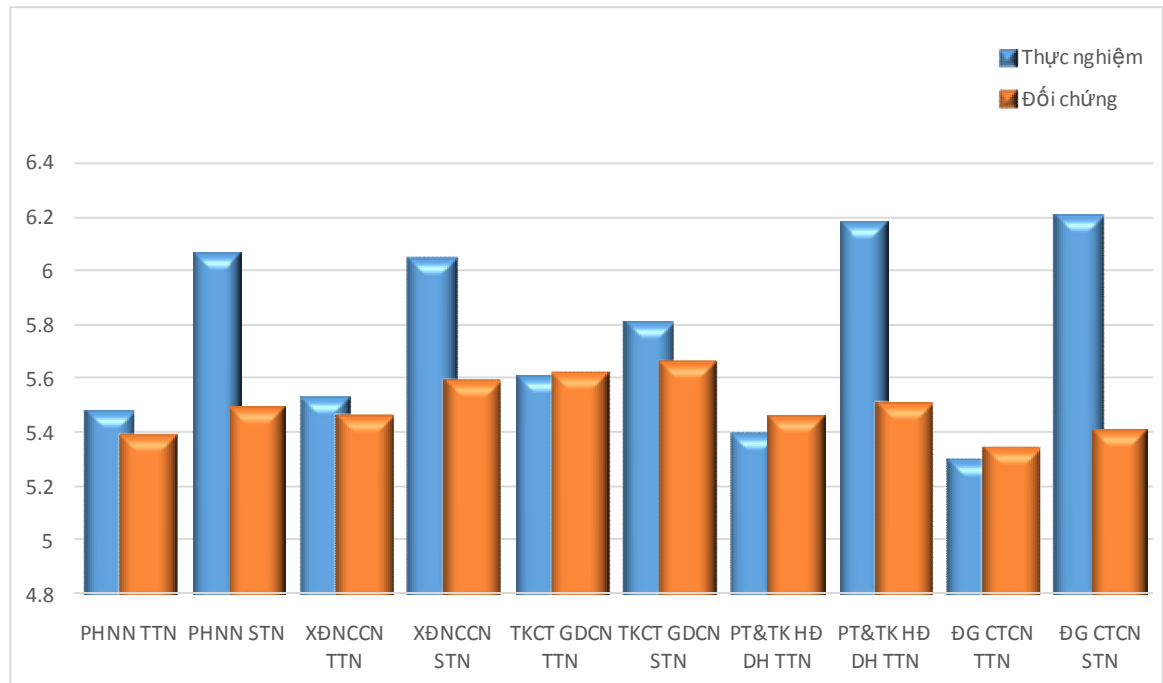
cho sinh viên. Các ý kiến đóng góp về cơ bản giống như TN vòng 1. Ở đây chúng tôi muốn nhấn mạnh hơn về vai trò của GVSP trong quá trình hướng dẫn SV thực hành xây dựng và tổ chức thực hiện chương trình GDCN TKT cho SV tại trường CĐSP và trường mầm non. Việc nâng cao chất lượng chăm sóc- giáo dục trẻ phải bắt đầu từ việc rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN TKT cho SV. Quá trình rèn luyện này không chỉ có SV tập trung rèn luyện tích cực mà còn cả GVSP cũng phải đầu tư sức lực, trí tuệ cho việc nghiên cứu và giảng dạy những vấn đề về việc xây dựng và tổ chức thực hiện chương trình cho trẻ mầm non nói chung và TCTH chương trình GDCN TKT nói riêng. Đây chính là vấn đề lâu nay bị xem nhẹ trong triển khai thực hiện chương trình GDMN ở các cơ sở đào tạo và các trường mầm non.

Kiểm định kết quả TN: Chúng tôi đã tiến hành kiểm định giả thuyết thống kê bằng phép thử T- Test độc lập giữa 2 mẫu để tìm sự khác biệt giữa kết quả của 2 nhóm TN và ĐC (phụ lục 2.1). Kết quả được thể hiện ở bảng Tổng hợp 4.13. Phép thử T- Test cho thấy, với độ chính xác 95%, kết quả ở nhóm TN cao hơn nhóm ĐC, các giá trị trung bình được coi là có ý nghĩa và xác suất $P < 0,05$ (thể hiện ở tất cả các KN thành phần). Kết quả kiểm định chứng tỏ TN có tác động tích cực đến kỹ năng PTCT GDCN TKT của SV. Điều này chứng tỏ các biện pháp TN mà chúng tôi đề xuất là có thể chấp nhận được và giả thuyết khoa học đưa ra là đúng.

* So sánh tìm tương quan giữa các kỹ năng PTCT GDCN thành phần (phụ lục 6, bảng 6.5).

Qua bảng 6.5(phụ lục 6) cho thấy, giữa các kỹ năng PTCT GDCN TKT của SV là: PHNN, XĐNCCN, TKCT GDCN, PT&TK DH cũng như ĐGCT GDCN có sự tương quan theo tỷ lệ thuận. Cụ thể, hệ số tương quan của từng cặp biến số như sau: r (PHNN, XĐNCCN, TKCT GDCN) là 0,712; r (KN thực hiện kỹ thuật QS và lưu giữ thông tin - KN suy xét) là 0,444; r (XĐNCCN, TKCT GDCN, PT&TK DH) là 0,368; r (kỹ năng TKCT GDCN, PT&TK DH cũng như ĐGCT GDCN) là 0,499... Tất cả các hệ số tương quan đều có ý nghĩa thống kê với $p < 0,001$. Điều này có nghĩa là, khi một điểm số của một KN này cao thì điểm số của KN kia cũng cao. Ngược lại, khi điểm số của KN này thấp thì điểm số của KN kia cũng thấp.

Biểu đồ 4.6: Mức độ phát triển KNPTCT GDCN TKT của SV ở nhóm TN và ĐC trước và sau TN vòng 2



Những số liệu trên cho thấy, nếu SV có KN thực hiện đầy đủ các thao tác trong khâu xác định các mốc phát triển cũng như công cụ đánh giá phù hợp, các vấn đề của trẻ được xác định và đảm bảo tính chính xác và khách quan. Nếu công cụ không đúng, không nắm rõ và xác định vấn đề chính xác của trẻ thì chương trình đưa ra không hiệu quả và những hỗ trợ đưa ra mất hiệu quả và thiếu trọng tâm. Việc xác định nhu cầu cá nhân dựa trên suy xét đúng cộng với việc phân tích các hoạt động dạy học hợp lý sẽ góp phần tích cực để đưa ra được các kế hoạch cũng như chương trình cá nhân hợp lý, giúp trẻ tiến bộ.

4.2.2. Kết luận về thực nghiệm

Kết quả TN ở vòng 1 và vòng 2 cho thấy: Trước TN, kỹ năng PTCT GDCN TKT ở cả 2 nhóm TN và ĐC là tương đương nhau. Phần lớn SV có kỹ năng PTCT GDCN trẻ ở mức độ trung bình. Trong quá trình TN, SV ở nhóm TN được tham gia vào nhiều nội dung TN đa dạng, phong phú và được luyện tập tốt hơn. GVSP đã có những biện pháp kích thích động cơ, hứng thú tìm hiểu quan sát cũng như thực hiện đánh giá bài bản, thảo luận nhiều về CTGDCN cần xây dựng cho TKT của SV tương đối thường xuyên.

Sau TN, mức độ kỹ năng PTCT GDCN TKT của SV ở nhóm TN đều cao hơn nhóm ĐC. SV ở nhóm TN thể hiện rõ rệt hứng thú với hoạt động tìm hiểu, quan sát, đánh giá xác định nhu cầu GDCN, xây dựng và thực hiện CTGDCN cho TKT. SV tích cực chủ động sáng tạo trong tất cả các khâu từ thiết kế nhiệm vụ QS đến khâu tiến hành đánh giá, rồi lên chương trình và tổ chức thực hiện chương trình. Trong đó mức độ kỹ năng quan sát, phát hiện nhu cầu GDCN và kỹ năng xây dựng CTGDCN cũng như đánh giá kết quả XD và TCTH CTGDCN tăng lên rõ hơn ở nhóm TN sau TN. Các phân tích chương trình và phân tích các hoạt động dạy học cũng được cải thiện sau TN. Kết quả kiểm định thống kê đã khẳng định sự khác biệt giữa 2 nhóm TN và ĐC là có ý nghĩa. Như vậy có thể khẳng định các biện pháp đã TN có tác động tích cực đến sự phát triển kỹ năng PTCT GDCN TKT của SV.

Kết quả của 2 vòng TN đã khẳng định tính khả thi và hiệu quả giáo dục của các biện pháp rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN TKT đồng thời chứng minh giả thuyết khoa học đã đưa ra là đúng.

KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

1. Kết luận

Từ những kết quả nghiên cứu đã được trình bày, có thể đưa ra một số kết luận như sau:

1.1. Kỹ năng PTCT GDCN TKT là một KN rất cần thiết trong các KNSP của GV GDĐB MN. Kỹ năng PTCT GDCN TKT là những hành động, những thao tác của mỗi cá nhân được sử dụng trong quá trình quan sát, đánh giá, tổ chức thực hiện các hoạt động giáo dục trong trường MN, dựa trên những hiểu biết về trẻ, về TKT, về những khó khăn đặc thù mỗi dạng tật, có sự chi phối của tư duy và những điều kiện tâm lí khác của người đó. Kỹ năng PTCT GDCN TKT cần được phát triển cùng với các KNNN khác và do chính GV phát triển và trong điều kiện của lớp mình. Kỹ năng PTCT GDCN TKT là nghệ thuật sư phạm của mỗi người GV GDĐB MN. Vì vậy không có Kỹ năng PTCT GDCN TKT thì không thể có các KNNN khác. Để tổ chức các hoạt động chăm sóc - giáo dục TKT như là nhiệm vụ của công tác can thiệp sớm và GDHN TKT đòi hỏi GVMN phải có kỹ năng PTCT GDCN TKT. Tổ chức việc rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN TKT trẻ được xem như là công việc quan trọng của các trường CĐSP có chuyên ngành GDĐB MN. Kỹ năng PTCT GDCN TKT trẻ phải được đào tạo và trải qua một quá trình rèn luyện trong các đợt thực hành ở trường CĐSP và trường mầm non. Kỹ năng PTCT GDCN TKT bao gồm các nhóm KN cơ bản sau đây: quan sát phát hiện những dấu hiệu nghi ngờ ở trẻ; kỹ năng đánh giá và xác định nhu cầu GDCN; kỹ năng lập KH, thiết kế GD thiết kế CTGDCN; Phân tích dạy học và thiết kế các hoạt động dạy học; và kỹ năng đánh giá CT và thực hiện CTGDCN.

1.2. Thực trạng Kỹ năng PTCT GDCN TKT của SV qua sự đánh giá của GVSP, tự đánh giá của SV chủ yếu tập trung ở mức độ trung bình và yếu. Trong các kỹ năng được khảo sát thì có thiết kế các hoạt động dạy học là có kết quả cao hơn (điểm trung bình là 3,23), các kỹ năng còn lại thì có kết quả thấp hơn. Phần lớn GVSP, SV đều nhận thấy sự cần thiết phải sử dụng các biện pháp rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN TKT trẻ. Tuy nhiên, thực tiễn cho thấy GVSP chưa thật sự quan tâm đến việc Kỹ năng PTCT GDCN TKT cho SV. GVSP chưa chú ý khuyến khích SV

tham gia và quá xây dựng và PT KHGDCN, chưa chủ động hỗ trợ SV rèn các kỹ năng xác định nhu cầu cá nhân cũng như PTCT GDCN. Vì vậy, kết quả thực hiện nhiệm vụ này của SV ở các trường mầm non là không cao, nhiều khi là lầy lệ. Kỹ năng PTCT GDCN TKT của SV còn hạn chế nhiều nên đã kéo theo hàng loạt các KNNN khác cũng bị ảnh hưởng.

1.3. Trên cơ sở nghiên cứu lí luận và thực tiễn, luận án đề xuất các biện pháp rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN TKT bao gồm:

- Đưa các nội dung thành phần rèn luyện kỹ năng vào các môn trong chương trình đào tạo: Tâm lý trẻ em, Giáo dục mầm non; các học phần phương pháp GDMN, KHGDCN, Tổ chức thực hiện CT...

- Hướng dẫn tư vấn xây dựng và PT CTGDCN

- Thiết kế các hoạt động thực hành quan sát, đánh giá và xây dựng, tổ chức thực hiện CT GDCN và hướng dẫn thực hiện rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN TKT cho sinh viên trong các giờ học tại trường sư phạm và thực hành ở các cơ sở có TKT.

- Hướng dẫn đánh giá việc xây dựng và thực hiện CT GDCN

Các biện pháp rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN TKT cho SV được vận dụng một cách linh hoạt, đảm bảo các nguyên tắc cơ bản trong quá trình rèn luyện tay nghề cho SV.

1.4. Kết quả TN cho thấy các biện pháp rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN trẻ đề xuất đã chứng minh tính khả thi và hiệu quả giáo dục trong việc RLKNNN của SV nói riêng và trong công tác đào tạo nghề GV GDĐB MN nói chung.

2. Kiến nghị

2.1. Đối với Bộ giáo dục & Đào tạo

- Cần tổ chức các đợt tập huấn hoặc hội thảo có sự tham gia của các trường Sư phạm ngành GDMN và các cơ sở giáo dục mầm non khác về những vấn đề đánh giá xác định nhu cầu GDCN TKT cho GVMN và GV GDĐB MN. Trong những đợt tập huấn này nên mời được các chuyên gia nước ngoài chuyên sâu về những vấn đề nghiên cứu, đánh giá sự phát triển của trẻ cũng như làm thế nào để hoạch định một CTCN hiệu quả cho TKT được áp dụng trong các cơ sở GD có TKT (bao gồm cả MN hòa nhập)

- Cần tiến hành rà soát lại việc triển khai thực hiện chương trình khung đào tạo GV GDDB MN tại các trường CĐSP. Mặt khác, cần có sự kiểm tra, đánh giá hiệu quả tổ chức thực hiện chương trình. Trên cơ sở đó có sự điều chỉnh việc chỉ đạo xây dựng hoặc hoàn thiện chương trình khung đào tạo GVMN trình độ cao đẳng nhằm tạo cơ hội cho các trường có thời lượng đào tạo chuyên ngành chuyên sâu nhiều hơn.

- Tăng cường sự đầu tư về cơ sở vật chất và đội ngũ GVSP trong thời gian tới để có thể thực hiện tốt hơn chất lượng đào tạo GV GDDB MN, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của xã hội

2.2. Đối với các cơ sở đào tạo và trường mầm non:

- Các trường CĐSP cần nhận thức đúng đắn hơn về tầm quan trọng của việc rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN TKT cho SV và mạnh dạn hơn trong việc điều chỉnh chương trình chi tiết. Các trường nên cân nhắc và xây dựng thêm một số học phần mới như học phần Quan sát và đánh giá trong GDDB, hoặc các chuyên đề chuyên sâu về PTCT GDCN. Xuất phát điểm của việc thực hiện chương trình GDDB MN mới muốn đạt kết quả thì phải bắt đầu từ đây. Tiếp tục nghiên cứu, hoàn thiện một số biện pháp rèn luyện kỹ năng PTCT GDCN trẻ trong các dạng môi trường CS – GD TKT

- Tăng cường các bài tập quan sát, đánh giá cũng như XD & TC thực hiện chương trình theo hướng tiếp cận trực tiếp vào các hoạt động tổ chức trong trường MN trong quá trình học tập tại trường cao đẳng và các đợt thực hành, thực tập; cung cấp kinh nghiệm PTCT GDCN cho SV. Dành đủ thời gian để SV trải nghiệm sự hữu hiệu của việc XDCT GDCN với sự tiến bộ của TKT.

- Các trường mầm non nên tổ chức các đợt tập huấn cho GVMN về tầm quan trọng của việc QS trẻ. Cần thay đổi nhận thức, cách làm khi chăm sóc- giáo dục trẻ và nên bắt đầu từ khâu QS trẻ, hiểu đúng những dấu hiệu bản chất của trẻ. Những việc làm này sẽ giúp GV GDDB MN tiết kiệm công sức, thời gian và mang đến cho trẻ sự phát triển.

2.3. Đối với sinh viên:

- SV cần nhận thức sâu sắc hơn về tầm quan trọng của việc rèn luyện KNNN trong đó có kỹ năng PTCT GDCN TKT. Kỹ năng này ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả học tập và thực hiện công việc sau khi tốt nghiệp ra trường.

- SV cần tự rèn luyện thái độ kiên trì, ân cần đối với trẻ, biết yêu thương, quan tâm, chăm sóc trẻ, tạo cho trẻ cảm giác an toàn trong các hoạt động.

- Nghiên cứu kĩ các đặc điểm tâm lí của trẻ ở từng giai đoạn lứa tuổi cũng như dấu hiệu và đặc điểm phát triển TKT vì muốn hỗ trợ cá nhân hiệu quả phải hiểu trẻ, đặc biệt là hiểu nhu cầu cá nhân.

- Chủ động tìm kiếm thu thập các thông tin về trẻ thông qua các hình thức QS, chủ động trong việc tìm kiếm công cụ cũng như tài liệu hỗ trợ có liên quan

DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO

A. Tài liệu Tiếng Việt

1. Nguyễn Như An (1981), *Phát huy tính tích cực, độc lập nhận thức của học sinh trong quá trình dạy học, giáo dục ở các khoa không chuyên Tâm lý - Giáo dục trường ĐHSP*. Tiểu luận khoa học, Trường ĐHSPHN1.
2. Nguyễn Như An (1991), *Quy trình rèn luyện kỹ năng dạy học cho sinh viên sư phạm*. Nghiên cứu giáo dục số 2.
3. Nguyễn Như An (1992), "Phương pháp đánh giá và tự đánh giá bài soạn và bài giảng của người GV", *Tạp chí NCGD*, (8).
4. Hoàng Anh (chủ biên), Đỗ Thị Châu, Nguyễn Thạc (2007), *Hoạt động giao tiếp và nhân cách*, NXB ĐHSP, Hà Nội.
5. Ann Turnbull, Rud Turnbull (1995), *Những cuộc sống ngoại lệ*, Nhà xuất bản giáo dục, Hà nội
6. Marilyn Shank, Dorothy Leal, *Tuyển tập tài liệu dịch của khóa đào tạo giáo viên GDDB hệ chuyên tu 2000 – 2003*, ĐHSP Hà nội.
7. Benjamin S.Bloom (1995), *Nguyên tắc phân loại mục tiêu giáo dục lĩnh vực nhận thức*. Nhà xuất bản giáo dục, Hà nội.
8. Bôgoxloxki V.V (1973), *Tâm lí học đại cương* (bản tiếng Việt), Nxb Giáo Dục, Hà Nội.
9. Bondyrev N.L (1980), *Những cơ sở của việc chuẩn bị cho sinh viên đại học sư phạm làm công tác Giáo dục* (Tuyển tập bài báo. Minsk – 1978, Nguyễn Đình Chính dịch), Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội.
10. Bộ giáo dục & Đào tạo (2007), *Chương trình khung GDDH*
11. Bộ Giáo dục và đào tạo (2008), *Chương trình khung đào tạo giáo viên Giáo dục đặc biệt*, trình độ Cao đẳng
12. Bộ giáo dục và đào tạo (2007), *Chương trình chi tiết giáo dục Đại học, Trình độ Cao đẳng, Ngành GDMN* (Ban hành kèm theo Quyết định số 16/2007/QĐBGD:ĐT ngày 15 tháng 05 năm 2007 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo), Hà Nội.

13. Bộ giáo dục và đào tạo (2009), *Tìm hiểu nhu cầu và khả năng của trẻ*, Dự án giáo dục tiểu học trẻ em có hoàn cảnh khó khăn, Tài liệu tập huấn giáo viên tiểu học.
14. Bộ giáo dục và đào tạo (2009), *Xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân*, Dự án giáo dục tiểu học trẻ em có hoàn cảnh khó khăn, Tài liệu tập huấn giáo viên tiểu học.
15. Bộ giáo dục và đào tạo (2009), *Điều chỉnh trong dạy học hòa nhập*, Dự án giáo dục tiểu học trẻ em có hoàn cảnh khó khăn, *Một số kỹ năng dạy học trẻ khó khăn về học trong lớp hòa nhập*, Dự án giáo dục tiểu học trẻ em có hoàn cảnh khó khăn, Tài liệu tập huấn giáo viên tiểu học.
16. Bộ giáo dục và đào tạo (2009), *Một số kỹ năng dạy học trẻ chậm phát triển trí tuệ trong lớp hòa nhập*, Dự án giáo dục tiểu học trẻ em có hoàn cảnh khó khăn, Tài liệu tập huấn giáo viên tiểu học.
17. Bộ giáo dục và đào tạo (2009), *Một số kỹ năng dạy học trẻ khiếm thính trong lớp hòa nhập*, Dự án giáo dục tiểu học trẻ em có hoàn cảnh khó khăn, Tài liệu tập huấn giáo viên tiểu học.
18. Bộ giáo dục và đào tạo (2009), *Một số kỹ năng dạy học trẻ khiếm thị trong lớp hòa nhập*, Dự án giáo dục tiểu học trẻ em có hoàn cảnh khó khăn, Tài liệu tập huấn giáo viên tiểu học.
19. Bộ giáo dục và đào tạo (2009), *Một số kỹ năng dạy học trẻ khó khăn về ngôn ngữ trong lớp hòa nhập*, Dự án giáo dục tiểu học trẻ em có hoàn cảnh khó khăn, Tài liệu tập huấn giáo viên tiểu học.
20. Bộ giáo dục và đào tạo, tổ chức CRS (2005), *Can thiệp sớm và giáo dục hòa nhập*, Tài liệu tập huấn giáo viên mầm non, Dự án giáo dục hòa nhập TKT mầm non.
21. Nguyễn Hữu Châu (2005), *Những vấn đề cơ bản về chương trình và quá trình dạy học*, Nxb Giáo dục.
22. Phạm Thị Châu-Nguyễn Thị Oanh-Trần Thị Sinh (2002), *Giáo dục học mầm non*, NXB ĐHQGHN, Hà Nội
23. Côvaliov A.G. (1994), *Tâm lí học cá nhân*, NXBGD, Hà Nội.
24. Nguyễn Đình Chinh (1991), *Thực tập sư phạm*, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội.
25. Phạm Xuân Chung (2011), *Quan sát của GV trong dạy học môn toán*, Tạp chí Giáo dục số 256 kì 2.

26. Dale Carnegie (2009), *Đắc nhân tâm bằng nghệ thuật diễn thuyết*, NXB VH, Hà Nội.
27. V.P.Cuzomin (1986), *Nguyên lí tính hệ thống trong lí luận và phương pháp luận của C.Marx*, NXB Sự thật, Hà nội.
28. Phạm Minh Diệu (2004), *Hệ thống bài tập rèn luyện năng lực quan sát, tưởng tượng trong dạy học văn miêu tả ở trung học cơ sở*, Luận án Tiến sĩ giáo dục học, Hà nội.
29. Phạm Tất Dong (1984), *Tâm lí học lao động*, Cục đào tạo bồi dưỡng, Bộ Giáo dục.
30. Vũ Dũng (chủ biên) (2000), *Từ điển Tâm lý học*, NXB KHXH, Hà nội.
31. Trịnh Đức Duy, Nguyễn Văn Ba, Lê Văn Tạc (1995), *Giáo dục hòa nhập TKT ở Việt nam*, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà nội
32. Đanilôp M.A., Skatkin M.N. (1980), *Lý luận dạy học của trường phổ thông*, NXB ĐHQGHN, Hà Nội.
33. Đảng cộng sản Việt Nam (2004), *Về tiếp tục thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 (khóa VIII, Kết luận của Bộ Chính trị Ban chấp hành Trung ương Đảng khóa X ngày 15/4/2009*.
34. Đảng Cộng sản Việt Nam (2006), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ X*, Nhà xuất bản Chính trị quốc gia, Hà Nội.
35. Phạm Văn Đoàn (1993), *Trẻ chậm khôn*. Nhà xuất bản Y học Hà nội
36. Exipôp P.B (1971), *Những cơ sở của lý luận dạy học*, tập 2, NXBGD, Hà Nội (tr 52).
37. Ganperin P.Ia (1978), *Phát triển các công trình nghiên cứu quá trình hình thành trí tuệ*, Tâm lí học Xô viết, NXB Tiên bộ, Matxcova (tr 351-396).
38. Gonobolin F.N (1977), *Những phẩm chất tâm lý của người GV*, Tập 1, II (Nguyễn Thế Hùng, Ninh Giang dịch), Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội.
39. Nguyễn Thị Tam Hà (1978), *Rèn luyện kỹ năng nghề cho sinh viên sư phạm*, Luận văn thạc sỹ GDH, Leningrat.
40. Nguyễn Thị Thanh Hà (2006), *Tổ chức hoạt động vui chơi của trẻ ở trường mầm non*, NXBGD, Hà Nội (tr .161).
41. Phạm Minh Hạc (2001), *Tâm lý học*, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội.

42. Nguyễn Thị Thu Hiền (2008), Phát triển và Tổ chức thực hiện chương trình, NXB GD, Hà Nội.
43. Nguyễn Xuân Hải và Eva Lindskog (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 Thụy Điển, Hà Nội.
44. Nguyễn Xuân Hải (2009), *Giáo dục học TKT*. Nxb Giáo dục, Hà nội.
45. Nguyễn Xuân Hải (2004), *Thực trạng xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân trẻ Chậm phát triển trí tuệ bậc tiểu học*, Đề tài V2004.
46. Howard Gardner (1998), *Cơ cấu trí khôn Lí thuyết về nhiều dạng trí khôn*, Nhà xuất bản giáo dục
47. Nguyễn Thị Hòa (2009), *Giáo dục học mầm non*, NXB ĐHSP.
48. Trần Bá Hoàn (1995), *Đánh giá trong giáo dục*, sách dùng cho các trường Cao đẳng và Đại học Sư phạm, Hà Nội.
49. Hồ Lam Hồng (2008), *Nghề giáo viên mầm non*, NXBGD, Hà Nội (tr.41).
50. Lê Xuân Hồng , Lê Thị Khang, Hồ Lai Châu (2000), *Những kỹ năng sư phạm mầm non*, NXB GD, Hà Nội.
51. Đặng Thành Hưng (2009). *Lí luận phương pháp dạy học và kỹ năng dạy học*. Bài giảng chương trình đào tạo tiến sĩ. Viện KHGD VN, Hà Nội
52. Đặng Thành Hưng (2009). *Tâm lý học giáo dục*. Bài giảng chương trình đào tạo tiến sĩ. Viện KHGD VN, Hà Nội
53. Đặng Thành Hưng (1995). *Các lí thuyết và mô hình giáo dục hướng vào người học ở Phương Tây*. Viện khoa học giáo dục, Hà Nội
54. Đặng Thành Hưng (2010), *Nhận diện và đánh giá kỹ năng*. Tạp chí GD, số 64
55. Đặng Thành Hưng (2002), *Lý luận dạy học hiện đại – biện pháp và kỹ thuật*. Nxb Đại học quốc gia Hà nội.
56. Nguyễn Thị Hường (2002), *Tích cực hóa hoạt động nhận thức của học sinh bằng quan sát kết hợp thảo luận nhóm trong dạy học môn tự nhiên-xã hội ở bậc tiểu học*, Luận án Tiến sĩ GDH, Hà Nội.
57. Kixegov X.I (1977), *Hình thành các kỹ năng sư phạm cho sinh viên trong điều kiện của nền giáo dục đại học*, Tư liệu, ĐHSP Hà Nội.

58. Phạm Văn Lập (1998), *Phát triển chương trình đào tạo – một số vấn đề lý luận và thực tiễn*, Khoa Sư phạm, Đại học Quốc gia Hà Nội
59. Leonchev A.N (1979), *Sự phát triển tâm lý trẻ em*, dịch từ tiếng Nga, Trường CĐSPMGTU 3, TP.Hồ Chí Minh.
60. Levitov A.D. (1971), *Tâm lý học trẻ em và tâm lý học sư phạm*, NXBGD, Hà Nội.
61. Nguyễn Văn Lê (2010), *Những yêu cầu về đổi mới phương pháp dạy học ở Cao đẳng, Kỹ yếu hội thảo khoa học về đổi mới phương pháp dạy học ở Cao đẳng đáp ứng nhu cầu xã hội*, Trường CĐSP Trung Ương
62. Phan Thanh Long (2004), *Biện pháp rèn luyện kỹ năng dạy học cho sinh viên cao đẳng sư phạm*, Luận án Tiến sĩ giáo dục học, Hà nội.
63. Lômov B.Ph. (2000), *Những vấn đề lý luận và phương pháp luận tâm lý học*, NXB ĐHQGHN, Hà Nội
64. Trần Hữu Luyến (2008), *Cơ sở tâm lý học dạy học ngoại ngữ*, NXBĐHQGHN, Hà Nội.
65. Vũ Thị Hương Lý (2010), *Đổi mới nội dung phương pháp dạy học ở khoa Giáo dục đặc biệt, Kỹ yếu hội thảo khoa học về đổi mới phương pháp dạy học ở Cao đẳng đáp ứng nhu cầu xã hội*, Trường CĐSP Trung Ương
66. Lưu Xuân Mới (2003), *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*, NXB ĐHSP, Hà Nội
67. Nguyễn Thị Mùi (2009), *Lý luận dạy học*, Trường Đại học sư phạm Cần Thơ, Tp Cần Thơ
68. Phạm Minh Mục, Vương Hồng Tâm, Nguyễn Thị Kim Hoa (2012), *Cẩm nang xây dựng và thực hiện Kế hoạch giáo dục cá nhân cho trẻ có nhu cầu đặc biệt*, NXB GD
69. Phan Trọng Ngọ (2005), *Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường*, Nxb Đại học sư phạm
70. Hà Thế Ngữ , Đặng Vũ Hoạt (1987), *Giáo dục học*, NXBGD, Hà Nội (Tr 98).
71. Hà Thế Ngữ , Phạm Thị Diệu Vân (1987), *Giáo dục học Tập I và II*, Vụ đào tạo và bồi dưỡng giáo dục, Hà Nội.
72. Hoàng Thị Oanh, *Xây dựng tài liệu hướng dẫn thực tập sư phạm cho sinh viên ngành GDMN*, đề tài cấp Bộ mã số: B.2006-32-02,2010

73. Ptrôvxki A.V (1992), *Tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học sư phạm*, tr.150-152, NXBGD, tr.150-152, Hà Nội.
74. Hoàng Phê và các cộng sự (1994), *Từ điển tiếng Việt*, Nxb Giáo dục.
75. Peter F. Oliva (2005), *Phát triển chương trình học*, Published by Pearson Education. Inc, publishing as Allyn & Bacon. 4th editor, Tài liệu dịch, biên dịch: Nguyễn Kim Dung, Tp Hồ Chí Minh
76. Lê Văn Tạc (chủ biên) (2006), *Giáo dục hoà nhập TKT bậc tiểu học* (dành cho giáo viên tiểu học), NXB Lao động xã hội, Hà Nội.
77. Trần Anh Tuấn (1998), *Xây dựng qui trình luyện tập kỹ năng giảng dạy cơ bản trong các hình thức thực hành, thực tập*, Luận án Tiến sĩ GDH, Hà Nội.
78. Nguyễn Ánh Tuyết (chủ biên), Lê Thị Kim Anh (2001), *Phương pháp nghiên cứu trẻ em*, NXB ĐHQGHN, Hà Nội.
79. Nguyễn Ánh Tuyết (chủ biên), Nguyễn Thị Như Mai, Đinh Thị Kim Thoa (2008), *Tâm lí học trẻ em lứa tuổi mầm non*, NXB ĐHSPHN, Hà Nội.
80. Nguyễn Thạc (2003), *Lý thuyết và phương pháp nghiên cứu sự phát triển của trẻ em*, NXB ĐHSPHN, Hà Nội.
81. Tạ Thị Ngọc Thanh (2009), *Đánh giá và kích thích sự phát triển của trẻ 3-6 tuổi*, NXBGDHN, Hà Nội.
82. Nguyễn Thị Thanh (2005), *Quy trình thực hành thực tập sinh viên ngành Giáo dục đặc biệt*, Mã số B 2005 – 46 – 13
83. Đinh Thị Kim Thoa (2008), *Đánh giá trong giáo dục mầm non*, NXBGD, Hà Nội.
84. Nguyễn Thị Thư - Tạ thị Ngọc Thanh (2005), *Phương pháp đánh giá trẻ trong đổi mới GDMN*, NXBGD, Hà Nội (Tr.16).
85. Nguyễn Xuân Thúc (2007), *Tâm lí học đại cương*, NXB ĐHSP, Hà Nội.
86. Dương Hoàng Thương, *Chương trình đào tạo theo phương pháp DACUM – MODUN*, Thông tin Khoa học, Đại học An Giang, số 12/2002
87. Nguyễn Cảnh Toàn (2004), *Học và dạy cách học*, Nxb Đại học sư phạm.
88. Trần Anh Tuấn (1998), *Xây dựng qui trình luyện tập kỹ năng giảng dạy cơ bản trong các hình thức thực hành, thực tập*, Luận án Tiến sĩ GDH, Hà Nội.

89. Thái Duy Tuyên (2001), *Những vấn đề giáo dục học hiện đại*, NXB ĐHQGHN.
90. Tổ chức Y tế thế giới (2001), *Phân loại quốc tế về chức năng, giảm khả năng sức khỏe của ICF*, Phân loại quốc tế.
91. Trường ĐHSP Hà nội, Khoa Giáo dục đặc biệt (2001), *Đại cương giáo dục đặc biệt Tài liệu khóa học đào tạo cử nhân GD ĐB hệ chuyên tu*, Lưu hành nội bộ.
92. Trường ĐHSP Hà nội (2008), *Áp dụng phương pháp Montessori trong dạy TKT*. Tài liệu khóa học của chuyên gia Đức. ĐHSP Hà nội.
93. Trường Cao đẳng Sư phạm Trung Ương – Singapore International Found (2007), *Phát triển chương trình giáo dục có ý nghĩa cho trẻ nhỏ trong thế kỉ 21*, Tài liệu khóa bồi dưỡng giáo viên mầm non, Tài liệu lưu hành nội bộ.
94. Trường CĐSPTƯ (2007), *Quy trình hướng dẫn thực hành, thực tập cho SV hệ CĐSPMN*, Hà Nội.
95. Trường CĐSPTƯ(2009), *Hội thảo khoa học đổi mới phương pháp giảng dạy đáp ứng nhu cầu xã hội*, Tài liệu bồi dưỡng, Hà Nội.
96. Trường CĐSPTƯ (2007), *Chuyên đề “ Quan sát - đánh giá và xây dựng chương trình giáo dục” “phát sinh” trong trường mầm non*”, (Chương trình thuộc dự án hợp tác chuyên môn giữa trường CĐSPTW và tổ chức SIF-Singapore), tài liệu bồi dưỡng, Hà Nội.
97. Trường CĐSP Trung Ương (2007), *Chương trình khung giáo dục đại học, trình độ Cao đẳng, Ngành GDĐBMN* (Ban hành kèm theo Quyết định số 827/2007/QĐ-CĐSPTW ngày 18 tháng 12 năm 2007 của Hiệu trưởng trường CĐSP Trung Ương), Hà Nội.
98. Trường CĐSP Trung Ương (2007), *Chương trình giáo dục đại học, trình độ Cao đẳng, Ngành GDĐBMN, Chương trình chi tiết* (Ban hành kèm theo Quyết định số .../8/2007/QĐ-CĐSPTW ngày ... tháng 08 năm 2007 của Hiệu trưởng trường CĐSP Trung Ương), Hà Nội.
99. Trường CĐSPTƯ-TPHCM (2006), *Tài liệu bồi dưỡng chuyên đề*, TP.HCM.
100. Trường CĐSPTƯ-TPHCM (2006), *Tuyển tập các bài viết về GDMN*, tập 1, TP.HCM.

101. Trường CĐSP Trung Ương Hồ Chí Minh (2007), *Chương trình khung giáo dục đại học, trình độ Cao đẳng, Ngành GDĐB, chuyên ngành giáo dục mầm non*”, (Ban hành kèm theo Quyết định số .../8/2007/QĐ-CĐSPWHCM ngày ... tháng ... năm 2007 của Hiệu trưởng trường CĐSP Trung Ương Hồ Chí Minh), Tp Hồ Chí Minh.
102. Trường CĐSP Trung Ương Hồ Chí Minh (2007), *Chương trình giáo dục đại học, trình độ Cao đẳng, Ngành Giáo dục đặc biệt, Chương trình chi tiết* (Ban hành kèm theo Quyết định số .../8/2007/QĐ-CĐSPWHCM ngày ... tháng ... năm 2007 của Hiệu trưởng trường CĐSP Trung Ương Hồ Chí Minh), Tp Hồ Chí Minh.
103. Trường ĐHSP Hồ Chí Minh – Trường Trường Đại học Ritsumeikan và cơ quan Hợp tác Quốc tế JICA Nhật Bản (2010), *Kỷ yếu hội thảo Phát triển kế hoạch giáo dục cá nhân trẻ có nhu cầu đặc biệt*, Tp Hồ Chí Minh.
104. Trung tâm chiến lược và phát triển chương trình giáo dục chuyên biệt, Viện chiến lược và chương trình giáo dục (2004), *Xây dựng và phát triển kế hoạch giáo dục cá nhân TKT*, Tài liệu tập huấn giáo viên mầm non
105. Quốc hội (2005), *Luật Giáo dục*, Nhà xuất bản Chính trị quốc gia, Hà Nội.
106. Quốc hội nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt nam (2010), *Luật người khuyết tật*, luật số 51/2010/QH 12.
107. Nguyễn Quang Uẩn (1985), *Các dạng hoạt động cơ bản của sinh viên*, Tạp chí ĐH-THCN 3, Hà Nội.
108. Nguyễn Quang Uẩn (chủ biên), Nguyễn Văn Lũy, Đinh Văn Vang (2008), *Tâm lý học đại cương*, NXB GD, Hà Nội.
109. Nguyễn Quang Uẩn (chủ biên), Trần Hữu Luyến, Trần Quốc Thành (2005), *Tâm lý học đại cương*, NXB ĐHQGHN, Hà Nội.
110. Nguyễn Quang Uẩn, Ngô Công Hoàn (1981), *Mô hình nhân cách sinh viên lúc tốt nghiệp*, TBKH số 3, ĐHSPHN1, Hà Nội.
111. Nguyễn Quang Uẩn, Nguyễn Thạc, Mạc Văn Trang (1995), *Giá trị- Định hướng giá trị nhân cách và giáo dục giá trị* (Tr 177) CTKH cấp Nhà nước. ĐT KX-07-04, Hà Nội.
112. Nguyễn Quang Uẩn (2004), *Tuyển tập các công trình nghiên cứu tâm lý*, NXB GD

113. UNESCO và Chính phủ Tây Ban Nha, (1994). *Cương lĩnh hành động về nhu cầu giáo dục đặc biệt*, Hội nghị thế giới về giáo dục cho tất cả mọi người.
114. UNESCO (1993), *Nguồn đào tạo giáo viên: Những nhu cầu đặc biệt trong lớp học*, Paris, Tài liệu chương trình dự án của tổ chức cứu trợ trẻ em.
115. UNESCO (2001) *Hồ sơ mở về Giáo dục thân thiện: Những tài liệu hỗ trợ cho các nhà quản lý giáo dục*. Paris. Tài liệu chương trình dự án của tổ chức cứu trợ trẻ em.
116. Slavin RE, Madden NA, Dolan LJ và Wasik BA (1996) *Tất cả trẻ em, Mọi trường học: Thành công cho tất cả*, Newbury Park, California: Corwin, Tài liệu chương trình dự án của tổ chức cứu trợ trẻ em.
117. Viện chiến lược và chương trình giáo dục (2005), *Đánh giá học sinh có nhu cầu đặc biệt*, tác giả James A. MACLOUGHLIN và RENA BLEWIS, Tài liệu dịch, Trung tâm CL & PT CTGD chuyên biệt
118. Trịnh Thị Xim (2011), *Rèn luyện kỹ năng quan sát trẻ của sinh viên cao đẳng sư phạm mầm non*, Luận án Tiến sĩ giáo dục học

B. Tài liệu Tiếng Anh

119. Anttorney Lawrence M. Seigel (2007), *The Complete IEP Guide: How to Advocate for Your Special Ed Child*, Janet Portman 7th editor, Margaret Livingston.
120. Barbara D. Baternan, Mary Anne Linden (2006), *Better IEPs How to develop legally correct and Educationally Useful Programs*, IEP resource, Fourth edition
121. Backer, B. (2003), *The weekly Curriculum*. Beltsville, MD: Gryphon House.
122. Bricker, D. (2005), *Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children*. (2nd ed). Baltimore, Maryland: Paul H Brookes Publishing Co.
123. Betty Rowen (1987), *The Children we see* (An Observational Approach to Child Study), University of Miami, New York.
124. Bredekamp, S. and C. Copple (1997), *Developmentally appropriate practice in Early childhood program*, Washington ;DC: National Association for the Education of young children

125. Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation. Constructing early childhood.* In Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). (2nd ed.) London: Routledge.
126. Deb Ahola & Abbe Kovacik (2007), *Observing and Understanding child development, USA.*
127. Deborah Deutsch Smith (2003), *Individual Education Plan*, Allyn & Bacon 75 Arlington St.. 300 Boston.
128. Deborah Deutsch Smith (2002), *Introduction to Special Education.* Allyn & Bacon 75 Arlington St.. 300 Boston
129. David Boud D. and Feletti G.I. (1997). *The challenge of Problem-Based Learning*, Kogan Page London. Stirling (USA).
130. Deborah Deutsch Smith (2003), *Individual Education Plan*, Allyn & Bacon 75 Arlington St.. 300 Boston
131. Dolmans D. (1994), *Description of Problem-Based Learning, How Students Learn in a Problem-Based Curriculum*, Maastricht, Universitaire Pers Maastricht, p.3-12
132. French, J.E. (2000), *Itard, Jean-Marie-Gaspard.* In A.E. Kazdin, (Ed.) *Encyclopedia of psychology.* Oxford: Oxford University Press.
133. Gae Gronlund & Marlyn James (2005), *Focused Observations (How to observe children for assessment and curriculum planning)*,USA.
134. Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D. & Jackson, R. (2002). *Providing new access to general curriculum: Universal design for learning.* *Teaching Exceptional Children*, 3(2), 8-17.
135. Hlebowitsch, P. S. (2005). *Designing the school curriculum*, United States of America: Pearson Education, Inc.
136. James A. Macloughlin và Rena B. Lewis (1992), *Assessing students with special needs*, Upper Saddle river, new Jersey Columbus, Ohio
137. Johnson D., Roger T., Johnson, Holubec E.J. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom, Association For Supervision and Curriculum Development AlexandriaVirginia.*

138. K. Barry và L. King, (1993), *Inclusion, A guide for Educators*, Baltimore, Paul. H Brookes Publishing Company.
139. Kelley A.V. (1977), *The curriculum: theory and practice*. Third editon, Paul Chapman Publishing Ltd., American.
140. Leoie Athur (1996), *Programming and Planning in Early Childhood Setting*, Harcourt Brace & Company, Australia.
141. Lay-Dopyera M, and Dopyera J. (1993), *Becoming a teacher young children* (5th ed.), Mc Graw.Hill, New York.
142. Leonie A, Beecher B, Dockett S, Farmer S, Death E (1996), *Programming and Planning*, University of Western Sydney, Australia.
143. Marian Marion (1999), *Guidance of yuong children*, Printed in the USA.
144. Marilou Hyson (2004), *The emotional development of young children*, Published by Teachers College Press, New York.
145. Mcguire, J. M., Scott, S. S. & Shaw, S. F. (2006). *Universal design and its applications in educational environments*. Remedial and Special Education, 27(3), 166-175.
146. MRS Kon Siat Yeow (2000), Topic: *Designing developmenttally appropriate curriculum, Singapore*.
147. Mullie Almy (1987), *Looking at Children Play, Abridge beetwen Theory and practic*, Teachers Coollege Press, Columbia University, New York and London.
148. Murray Print (1993), *Curriculum development and design*, Australia.
149. Nolet, V., & McLaughlin, M.J. (2000), *Chapter 2 Understanding what curriculum is* In, *Accessing the general curriculum: Including students with disabilities in standards-based reform* (pp.14-30). Thousand Oak, CA: Corwin Press
150. Open File on Inclusive Education (2001), *UNESCO Inclusive Education, Section for Compating Exclusion* Through Education Division of Basic Education, ED.
151. Peter Westwood (2004)- *Teaching and Learning Difficulties (Cross - curricular perspectives)* - Acer

152. Peter Westwood - *Learning and Learning Difficulties* (A handbook for teachers) - Acer 2004.
153. Prichard K.W. and Sawyer R.M. (1994). *Handbook of College Teaching-Theory and Applications*, Greenwood, Press Westport, Connecticut. London
154. Queensland School Curriculum Council (1998), *Preschool Curriculum Guidelines*, England .
155. Sharon Ginnis and Paul Ginnis (2006), *Covering Curriculum with stories, Illustrations*, Sue Hagerty. Foreward by Dorothy Heathcote.
156. 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.
157. Tyler, Maager và Popham (1996), *Programming and Planning in Early Childhood Setting*, Harcourt Brace & Company, Australia
158. Victorian Curriculum and Assessment Authority(2007)from <http://vels.vcaa.vic.edu.au/schools/planning/index.html>
159. Wehmeyer, M. Sands, D.J., Knowlton, H.E., & Kozleski, E.B. (2002), *Chapter 2 'Curriculum decision making and educational supports'*, In, M.Wehmeyer (Ed). *Providing access to the general curriculum: Teaching students with mental retardation*. (pp.18-23). Baltimore, MY: Paul Brookes.
160. Wiggins, G, & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. (pp. 8- 19). Alexandria, VA: ASCD.
161. Wentling T. (1993), *Planning for effective training: A guide to curriculum development*. Published by Food and Agricultural Organization of the United Nation.

C. Tài liệu Tiếng Nga

162. Доронова Т.Н. и другие (2007), *Из детства – в отрочество. Программа для родителей и воспитателей по формированию здоровья и развития*. 303 стр. Издательство: Просвещение.

163. Истатова О.Н. (2008), *Психологические тестирование детей. От рождения до 10 лет.* 100 стр. Издательство: Феникс
164. Кейт Феррацци (2013), *Ваша группа поддержки. Программа личного развития, дающая поразительные результаты.* 288 стр. Издательство: Манн, Иванов и Фербер.
165. Кравченко И.В., Долгова Т.Л. (2008), *Прогулки в детском саду. Старшая и подготовительная к школе группы.* 208 стр. Издательство: Москва.
166. Мальцева.И.В (2008), *Раннее развитие: лучшие методики и игры.* 254 стр. Издательство: Азбука.
167. Рубинштейн С.Л. (2009), *Основы общей психологии.* 424 стр. Издательство «Питер».
168. Смирнова Е.О (2005), *Педагогические системы и программы дошкольного воспитания.* 119 стр. Издательство: Владос.
169. Смирнова Е.О., Галигузова Л.Н (2007), *Первые шаги. Программа воспитания и развития детей раннего возраста,* 157 стр. Издательство: Мозаика – Синтез

C. Internet

- D. http://www.philosophos.com/philosophical_connections/index.html
- E. <http://vi.wiktionary.org/wiki/>.
- F. <http://www.childdevelopmentinfo.com/development/normaldevelopment.shtml>
- G. <http://www.childdevelopmentmedia.com/infant-development-evaluation/70140psb.html>
- H. http://specialed.about.com/od/iep/Individual_Education_Plan.htm
- I. <http://www.teachernet.gov.uk/management/atoz/i/individualeducationplan/>
- J. <http://www.childrensdisabilities.info/advocacy/advocacy-books.html>
- K. <http://gdkt.net/>
- L. <http://www.ilo.org/public/english/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/17.htm> What is the DACUM method?
- M. www.fsc.gov.on.ca/english/regulate/mortgagebrokers/dacum-orientation.pdf
- N. <http://instruct.dvv-international.uz/en/materials/>
- O. <http://www.dacumohiostate.com/process.htm>

- P. http://www.swisscontact.org.vn/svtc/vietnam/menu/frames.htm?do&do_overview.htm
- Q. <http://files.asme.org/asmeorg/Education/College/>
- R. <http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/#preschoolres>

ⁱ Nay là CĐSP Trung Ương, CĐSP Trung Ương Nha Trang và CĐSP Trung Ương Hồ Chí Minh