

TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ GIÁO DỤC ĐA VĂN HÓA TRONG GIÁO DỤC MẦM NON TRÊN THẾ GIỚI VÀ ĐỊNH HƯỚNG GIÁO DỤC ĐA VĂN HÓA TẠI CÁC TRƯỜNG MẦM NON KHU VỰC MIỀN NÚI PHÍA BẮC VIỆT NAM

Nguyễn Thị Út Sáu,
Trần Thị Nhung[†]

Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên
+ Tác giả liên hệ • Email: nhungtt@tnue.edu.vn

Article history

Received: 01/01/2024

Accepted: 25/01/2024

Published: 05/3/2024

Keywords

Education, multicultural, preschool, mountainous areas, review

ABSTRACT

Multicultural education in preschool education has interested researchers worldwide for many years. This stems from the benefits of multicultural education in solving the challenges of globalization, inequality in education, and the risk of extinction of hundreds of languages worldwide. The objectives of this study are (1) to systematically review several prestigious studies on multicultural education in preschool education over 10 years from 2013-2023; (2) highlights the orientation of multicultural education in preschools in the mountainous areas in the North of Vietnam. The research results point out three general issues the examined studies address, thereby proposing directions for applying multicultural education in preschools in the mountainous areas of Northern Vietnam. The application of multicultural education in preschools in the mountainous areas of Northern Vietnam demonstrates a child-centered educational approach, improving the quality of child care and education at preschools in mountainous areas in the context of international integration.

1. Mở đầu

Giáo dục đa văn hóa có nguồn gốc từ phong trào dân quyền của nhiều nhóm bị áp bức trong lịch sử và bắt đầu đạt được thành tựu từ những năm 70 của thế kỉ XX (Grant & Ladson-Billings, 1997). Giáo dục đa văn hóa gồm ít nhất ba điều: một ý tưởng (hay một khái niệm), một phong trào cải cách giáo dục và một quá trình. Giáo dục đa văn hóa kết hợp ý tưởng rằng tất cả người học bất kể giới tính, tầng lớp xã hội và những đặc điểm dân tộc, chủng tộc, văn hóa hoặc ngôn ngữ của họ - đều phải có cơ hội học tập bình đẳng ở trường. Một ý tưởng quan trọng khác trong giáo dục đa văn hóa là một số người học nhờ những đặc điểm này nên có cơ hội học tập ở trường tốt hơn theo cơ cấu hiện tại so với những người học thuộc các nhóm khác hoặc những người có những đặc điểm văn hóa khác (Banks & Banks, 2019). Khái niệm đa văn hóa nhấn mạnh tầm quan trọng của việc nhìn thế giới từ các khung tham chiếu văn hóa khác nhau và thừa nhận, đánh giá cao sự phong phú của đa dạng và tất cả người học đều được coi là có giá trị để làm phong phú thêm quá trình dạy - học (Banks & Banks, 2019).

Giáo dục đa văn hóa trong giáo dục mầm non đã được áp dụng ở nhiều quốc gia trên thế giới như Hoa Kỳ, Canada (Logvinova, 2016), Úc, Nhật Bản (Abdullah, 2009), Liên bang Nga (Kyuchukov et al., 2015), Malaysia (Phoon et al., 2013),... Nghiên cứu về giáo dục đa văn hóa trong giáo dục mầm non đã được các nhà nghiên cứu trên thế giới quan tâm từ lâu (Ramsey, 1982). Ở Việt Nam, đã có nghiên cứu đề cập đến giáo dục đa văn hóa trong giáo dục mầm non (Lường Thị Định, 2017; Trần Thị Nhung và cộng sự, 2023; Nguyễn Thị Thủy, 2016). Tuy nhiên, nghiên cứu tổng quan trên cơ sở dữ liệu uy tín thế giới để thấy được bức tranh tổng thể về giáo dục đa văn hóa trong giáo dục mầm non, từ đó có những bài học kinh nghiệm rút ra ở Việt Nam còn ít mặc dù đây là một vấn đề cần thiết. Quy trình thực hiện nghiên cứu này gồm các bước: (1) Tìm kiếm tư liệu trên bộ lọc Google Scholar với từ khóa multicultural education + preschool education, thời gian từ 2013-2023; (2) Loại trừ kết quả không phải là bài báo hoặc bài báo không thuộc tạp chí trên Scimago; (3) Phân tích nội dung các bài báo đã được thu thập sau hai bước trên (n=24).

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Tổng quan nghiên cứu về vai trò của giáo dục đa văn hóa trong giáo dục mầm non

Giáo dục đa văn hóa trong giáo dục mầm non có nhiều tác dụng đối với bản thân trẻ. Các nghiên cứu của Anghel và Gabdulchakov (2014), Logvinova (2016), Suri và Chandra (2021), Garifullina và Bashinova (2017), Solehuddin và Budiman (2019)... đều cho rằng giáo dục đa văn hóa góp phần hình thành những phẩm chất nhân văn quan trọng,

đặc biệt là lòng khoan dung. Logvinova (2016) khẳng định “mục tiêu của các cơ sở giáo dục, bắt đầu từ mầm non, là hóa giải trải nghiệm xã hội tiêu cực, phát triển hiểu biết tích cực và hành vi khoan dung, kỹ năng tương tác hiệu quả. Ngày nay, nhiệm vụ này đã được giải quyết ở nhiều nước bằng giáo dục đa văn hóa”.

Giáo dục đa văn hóa là một giải pháp giáo dục hoà nhập là vấn đề được nhiều nhà nghiên cứu như Keles và cộng sự (2021), Anghel và Lupu (2014), Kyun và cộng sự (2015), Riddersporre và Stier (2022),... đưa ra. Theo Keles và cộng sự (2021), trường mầm non là môi trường đầu tiên mà trẻ phải đối mặt với sự khác biệt giữa văn hóa gia đình và văn hóa của đa số, do đó giáo dục mầm non có thể là thời điểm thích hợp để phát triển các biện pháp can thiệp nhằm giảm phân biệt đối xử cũng như tăng cường hòa nhập xã hội. Các nhà nghiên cứu cũng đã nói đến vai trò của giáo dục đa văn hóa trong việc giúp trẻ phát triển nhận thức về văn hóa của chính mình và của người khác. Logvinova (2016) đồng tình với quan điểm của Ramsey (1982, 2004) rằng thái độ của trẻ đối với chủng tộc của mình và đối với các nhóm chủng tộc khác bắt đầu hình thành từ những năm mẫu giáo; để tác động đến thái độ văn hóa và chủng tộc cơ bản của trẻ em, chúng ta phải bắt đầu từ khi còn rất nhỏ. Garifullina và Bashinova (2017), Sanders và cộng sự (2019), Hmelak và cộng sự (2021), Suri và Chandra (2021) cũng có quan điểm tương đồng với các học giả kể trên. Gia đình, nhà trường, cộng đồng và xã hội cũng nhận được những lợi ích từ giáo dục đa văn hóa. Đây là ý kiến đã được nhiều tác giả khẳng định trong các bài viết. Các tác giả đã khẳng định rằng giáo dục đa văn hóa giúp giảm định kiến (Hmelak et al., 2021; Solehuddin & Budiman, 2019; Kurucz et al., 2020...); dạy trẻ về sự bình đẳng xã hội (Riddersporre & Stier, 2022; Suri & Chandra, 2021; Sanders et al., 2019...) và dạy trẻ về trách nhiệm công dân (Maximova et al., 2021; Suri & Chandra, 2021; Grigoryeva et al., 2016)... Ngoài ra, một tác dụng khác của giáo dục đa văn hóa cũng được nói đến là giúp bảo tồn nhiều ngôn ngữ trước nguy cơ mai một và giúp phục hồi ngôn ngữ, văn hóa bản địa (Maximova et al., 2021; Becerra et al., 2019).

Như vậy, những tài liệu trên cho thấy rằng, giáo dục đa văn hóa trong giáo dục mầm non có nhiều lợi ích đối với bản thân trẻ, với nhà trường, gia đình, cộng đồng và xã hội.

2.2. Tổng quan nghiên cứu về áp dụng giáo dục đa văn hóa trong giáo dục mầm non

Các nghiên cứu đã đề cập chương trình giáo dục đa văn hóa/liên văn hóa (Becerra et al., 2019; Mingazitdinovna et al., 2022; Suri & Chandra, 2021; Anghel & Lupu, 2014) và chương trình song ngữ/đa ngữ ở trường mầm non (Kyuchukov et al., 2015; Gabdulchakov, 2014; Becerra-Lubies & Fones, 2016; Becerra et al., 2019; Mingazitdinovna et al., 2022). Leung và Hue (2017) cho biết, thực hành đa văn hóa trong giáo dục mầm non đã trở thành một phần của chương trình giảng dạy ở Hoa Kỳ kể từ giữa những năm 1990. Gabdulchakov (2014) cho biết, chính sách đa ngôn ngữ, đa văn hóa được tuyên bố ở Áo, Canada và là một phần của sự đa dạng quốc gia và văn hóa. Kyuchukov và cộng sự (2015) đề xuất việc dạy tiếng Nga cho trẻ dân tộc thiểu số trên cơ sở tôn trọng tiếng mẹ đẻ. Theo số liệu do JUNJI cung cấp năm 2017, ở Chile có tổng cộng 256 trường mầm non đa văn hóa (Becerra et al., 2019). Nghiên cứu thực tiễn triển khai mô hình giáo dục đa văn hóa đa ngôn ngữ trên lãnh thổ Liên bang Nga, Mingazitdinovna và cộng sự (2022) cho biết, năm 2008 đã có ba khu vực của Liên bang Nga thực hiện chương trình toàn diện để phát triển giáo dục đa văn hóa. Chương trình này có sự hài hoà giữa văn hóa địa phương, văn hóa quốc gia và văn hóa toàn cầu theo công thức “một khu vực - nước Nga - thế giới”. Larisanikolaeva và cộng sự giới thiệu mô hình giáo dục văn hóa dân tộc của cộng hoà Sakha gồm 3 thành tố: Tôi là đại diện cho người dân cộng đồng tôi - Tôi là người Nga - Tôi là một công dân của thế giới (dẫn theo Maximova et al., 2021). Solehuddin và Budiman (2019) cho rằng, chương trình giảng dạy phải được thiết kế để đáp ứng nhu cầu của người học đa dạng về văn hóa.

Các tác giả đề xuất thực hiện chương trình đào tạo cử nhân ứng dụng, lồng ghép giảng dạy đa văn hóa như một khóa học cốt lõi trong các chương trình cấp bằng cử nhân và xây dựng, thực hiện chương trình có sự tham gia của các GV cố vấn. Nghiên cứu của Grigoryeva và cộng sự (2016) đề xuất phương pháp tiếp cận văn hóa dân tộc trong đào tạo cử nhân giáo dục mầm non. Nhóm tác giả cho biết, khoa Giáo dục mầm non của Viện Sư phạm thuộc Đại học liên bang Đông Bắc thực hiện chương trình cử nhân và thạc sĩ giáo dục mầm non ứng dụng, tạo cơ hội cho sinh viên áp dụng kiến thức lí thuyết vào thực tế trong quá trình học, kiểm tra, đánh giá người học tại nơi làm việc. Các môn học trong chương trình hướng tới mục tiêu đào tạo GV có năng lực đa văn hóa. Xuyên suốt các môn học lí luận và phương pháp giáo dục mầm non đều có các chủ đề văn hóa - dân tộc giúp sinh viên nâng cao kiến thức về một số chủ đề nhất định của các thành phần quốc gia và khu vực. Khoa Giáo dục Mầm non Viện Sư phạm NEFU cũng đang thực hiện đào tạo cử nhân ứng dụng theo hướng này (Grigoryeva et al., 2016). Các tác giả cũng cho rằng, việc xây dựng chương trình GV cố vấn cũng là việc làm hữu ích. Các GV có kinh nghiệm giảng dạy đa văn hóa sẽ làm cố vấn cho sinh viên trong suốt quá trình học tập (Leung & Hue, 2017; Becerra-Lubies & Fones, 2016). Các tác giả đặc biệt quan tâm đến *phát triển năng lực của GV mầm non trong giáo dục đa văn hóa*. Các tác giả đề xuất việc nâng cao năng lực đa văn hóa của nhà quản lí (Kurucz

et al., 2020), năng lực đa văn hóa của GV (Kurucz et al., 2020; Hmelak et al., 2021; Solehuddin & Budiman, 2019; Kahraman & Sezer, 2017; Logvinova, 2016; Leung & Hue, 2017; Becerra-Lubies & Fones, 2016...), năng lực phối hợp với cha mẹ trẻ và cộng đồng (Obondo et al., 2016; Hmelak et al., 2021; Kurucz et al., 2020; Logvinova, 2016). Bên cạnh đó, cần tăng cường các cuộc đối thoại văn hóa cho GV mầm non, yêu cầu các GV tham gia các khóa học về đa dạng văn hóa và cấp chứng chỉ một cách nghiêm ngặt (Young et al., 2018). Leung và Hue (2017) đề xuất thang năng lực giảng dạy đa văn hóa, nhấn mạnh niềm tin và kinh nghiệm thực hành của GV. Grigoryeva và cộng sự (2016) đi sâu nghiên cứu năng lực sư phạm dân tộc của GV mầm non trong giáo dục đa văn hóa và cho rằng, năng lực sư phạm dân tộc là một bộ phận cấu thành năng lực nghề nghiệp chung của GV mầm non hiện đại. Solehuddin và Budiman (2019); Becerra-Lubies và Fones (2016) cũng đề xuất thang năng lực mà GV mầm non cần có trong môi trường giáo dục song ngữ đa văn hóa. Các tác giả đã đề xuất nhiều *phương pháp giảng dạy trong môi trường đa văn hóa* mà GV có thể sử dụng như: phương pháp giảng dạy trải nghiệm cuộc sống (Sanders et al., 2019; Becerra-Lubies & Fones, 2016); phương pháp sư phạm đáp ứng văn hóa (Ng et al., 2022; Solehuddin & Budiman, 2019); phương pháp thực nghiệm áp dụng (Anghel & Lupu, 2014); phương pháp sư phạm xã hội (Logvinova, 2016); ứng dụng công nghệ thông tin (Riddersporre & Stier, 2022); sử dụng ngữ liệu văn học đa văn hóa (Garifullina & Bashinova, 2017; Mingazitdinovna et al., 2022; Grigoryeva et al., 2016); dạy học dự án (Maximova et al., 2021).

Các nhà nghiên cứu cũng đã đề xuất *phát huy vai trò của cha mẹ trẻ và cộng đồng xã hội trong giáo dục đa văn hóa*. Cha mẹ trẻ và cộng đồng có thể tham gia bằng nhiều cách như: Nhà trường tổ chức các buổi làm việc với phụ huynh bản địa (Maximova et al., 2021); thu hút người bản địa vào quá trình bảo tồn ngôn ngữ và văn hóa (Becerra-Lubies & Fones, 2016); đào tạo các chuyên gia (Maximova et al., 2021); cung cấp các tài liệu giáo dục thực hiện giáo dục đa văn hóa trong giáo dục mầm non (Sanders et al., 2019; Mingazitdinovna et al., 2022; Keles et al., 2021; Garifullina & Bashinova, 2017; Becerra-Lubies & Fones, 2016); cung cấp mọi hỗ trợ có thể cho các cơ sở giáo dục mầm non và trường mầm non trong thực hành ngôn ngữ bản địa (Maximova et al., 2021). Nghiên cứu của Becerra-Lubies và Fones (2016) nghiên cứu trường hợp tại trường mầm non song ngữ ở Chile đã chia sẻ những kinh nghiệm giảng dạy đa văn hóa tại trường mầm non này, đó là: nhờ cộng đồng hướng dẫn tổ chức các lễ kỉ niệm, người bản địa đóng vai trò là nhà giáo dục dạy ngôn ngữ và văn hóa bản địa trong trường mầm non, người bản địa nói chuyện, ca hát với trẻ, chia sẻ các điệu múa, âm nhạc, thơ ca, giải thích cho trẻ về các loại thảo mộc, cách làm dầu gội đầu của cộng đồng... Đây là những gợi ý rất thú vị để các nhà giáo dục vận dụng trong giáo dục đa văn hóa tại cơ sở giáo dục mầm non.

2.3. Tổng quan nghiên cứu về khó khăn trong thực hiện giáo dục đa văn hóa trong giáo dục mầm non

Những khó khăn trong giáo dục đa văn hóa trong giáo dục mầm non cũng được một số nghiên cứu đề cập. Trong đó có việc thiếu sự hỗ trợ của gia đình, thiếu các tài liệu sách giáo khoa song ngữ; chương trình giảng dạy; và năng lực của GV. Khó khăn lớn nhất được nhiều nghiên cứu đề cập đến là năng lực của GV. Ng và cộng sự (2022) nhấn mạnh rằng việc thiếu kiến thức về văn hóa dân tộc thiểu số đang cản trở GV lồng ghép các yếu tố văn hóa của trẻ em dân tộc thiểu số vào chương trình. Becerra-Lubies và Fones (2016) cũng đồng quan điểm này khi cho rằng thách thức mà GV ở trường mầm non đa văn hóa và đa ngôn ngữ phải đối mặt là thiếu hiểu biết về liên văn hóa và đấu tranh bản sắc. Logvinova (2016), Kahraman và Sezer (2017) cho rằng, năng lực của GV trong giáo dục đa văn hóa chưa đủ.

Bên cạnh đó, mô hình trường mầm non đa văn hóa hoặc đa ngôn ngữ mới chỉ ở giai đoạn phát triển ban đầu, các cơ sở giáo dục đại học không đào tạo các chuyên gia về ngôn ngữ dân tộc thiểu số/hoặc ngôn ngữ cộng đồng nhập cư (Mingazitdinovna et al., 2022). Lí thuyết và thực tiễn giáo dục đa văn hóa cho trẻ mẫu giáo chưa được khám phá đầy đủ, còn nhiều câu hỏi chưa được giải đáp (Garifullina & Bashinova, 2017). Ngoài ra, các tài liệu và đồ dùng dạy học bằng ngôn ngữ bản địa còn thiếu (Mingazitdinovna et al., 2022).

2.4. Định hướng giáo dục đa văn hóa tại các trường mầm non khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam

Hiện nay, trên thế giới đã có nhiều nghiên cứu đề cập các khía cạnh về giáo dục đa văn hóa trong giáo dục mầm non. Việt Nam là quốc gia đa văn hóa, đa ngôn ngữ với 54 dân tộc cùng chung sống hài hòa (Vũ Thị Thanh Minh, 2023). Theo thống kê, đến tháng 5/2020, ở bậc mầm non có 4.984 trường có đông trẻ em là người dân tộc thiểu số; 49.396 nhóm lớp có trẻ em người dân tộc thiểu số (Uyên Na, 2020). Khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam có 14 tỉnh, là địa bàn cư trú của trên 30 dân tộc ít người cùng sinh sống. Theo báo cáo Tóm tắt Giáo dục Việt Nam năm 2022, mặc dù tỉ lệ trẻ em 3-4 tuổi đi học khu vực miền núi phía Bắc chiếm 95% nhưng tỉ lệ trẻ 2-4 tuổi phát triển đúng hướng theo chỉ số ECDI lại thấp nhất cả nước (69%) (UNICEF, 2022). Vì vậy, cần có những biện pháp tích cực hơn nữa nhằm nâng cao chất lượng giáo dục mầm non lại khu vực. Những nghiên cứu uy tín trên thế giới là những gợi ý quan trọng giúp đưa ra một số định hướng cho giáo dục mầm non khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam đáp ứng bối cảnh giáo dục đa văn hóa.

2.4.1. Định hướng trong xây dựng và phát triển chương trình giáo dục tại các trường mầm non

Xây dựng chương trình là khâu quan trọng trong việc thực hiện giáo dục đa văn hóa trong giáo dục nói chung và giáo dục mầm non nói riêng (Banks & Banks, 2015). Cách tiếp cận này hướng vào điều chỉnh chương trình giáo dục để giúp người học có thể tìm hiểu các khái niệm, các vấn đề, các sự kiện và chủ đề từ quan điểm của các nhóm dân tộc và văn hóa khác nhau chứ không chỉ từ nhóm đa số. Chính vì vậy, khi xây dựng chương trình địa phương, chương trình nhà trường, chương trình khối lớp, nhà giáo dục cần phát triển nội dung đa văn hóa qua thực hiện chính sách phát triển tiếng Việt trên cơ sở tiếng mẹ đẻ (Kyuchukov et al., 2015; Gabdulchakov, 2014); phát triển các nội dung giáo dục gắn với điều kiện thực tiễn của địa phương để giúp trẻ hiểu về văn hóa của chính dân tộc mình, hiểu về văn hóa quốc gia và văn hóa toàn cầu (Mingazitdinovna et al., 2022; Maximova et al., 2021; Solehuddin & Budiman, 2019). Khi lập kế hoạch cho các hoạt động, nhà giáo dục cần tính đến lợi ích của trẻ em đến từ các môi trường khác nhau hoặc có dân tộc khác nhau (Hmelak et al., 2021).

2.4.2. Định hướng trong áp dụng các phương pháp giáo dục tại các trường mầm non

GV mầm non có thể vận dụng các phương pháp giáo dục đa văn hóa mà các tác giả đã đưa ra như phương pháp trải nghiệm cuộc sống, phương pháp sư phạm đáp ứng văn hóa, phương pháp thực nghiệm áp dụng, phương pháp sư phạm xã hội, dạy học dự án, ứng dụng công nghệ thông tin, sử dụng ngữ liệu văn học đa văn hóa tại các trường mầm non đa văn hóa khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam (Anghel & Lupu, 2014; Logvinova, 2016; Grigoryeva et al., 2016; Garifullina & Bashinova, 2017; Solehuddin & Budiman, 2019; Maximova et al., 2021; Ng et al., 2022; Riddersporre & Stier, 2022; Mingazitdinovna et al., 2022). Với phương pháp dạy học dự án, GV có thể mời nghệ nhân người dân tộc thiểu số tham gia hướng dẫn trẻ trong hoạt động âm nhạc, hoạt động tạo hình, hoạt động cho trẻ làm quen tác phẩm văn học. Bản thân trẻ và phụ huynh sẽ là người được huy động để mang đến lớp học những “tác phẩm văn hóa” của cộng đồng mình và giới thiệu về chúng. GV cũng có thể cho trẻ cùng tìm hiểu theo nhóm về văn hóa các dân tộc khác nhau, trẻ được phối hợp cùng nhau để giải quyết một vấn đề học tập. Sau đó trẻ cùng giới thiệu về các sản phẩm giáo dục đa văn hóa của mình (Maximova et al., 2021). GV cũng có thể vận dụng phương pháp sư phạm xã hội mà Logvinova (2016) đã đưa ra bằng cách sử dụng các đồ chơi, tài liệu, thiết bị đa văn hóa; mời phụ huynh tham gia với tư cách là tình nguyện viên giúp đỡ trẻ trong một số hoạt động và thường xuyên cho trẻ tham quan các bảo tàng địa phương, thậm chí GV có thể phối hợp với trẻ, phụ huynh, cộng đồng địa phương xây dựng các bảo tàng nhỏ tại trường mầm non. GV cũng có thể tổ chức cho trẻ đóng kịch các truyện cổ tích dân gian của dân tộc thiểu số, biểu diễn các tiết mục âm nhạc ở trường mầm non dành cho cộng đồng địa phương...

2.4.3. Định hướng trong xây dựng môi trường giáo dục tại các trường mầm non

Đề giáo dục đa văn hóa, trường mầm non cần xây dựng cả môi trường vật chất và môi trường tâm lý - xã hội. Môi trường vật chất trong lớp học như trang thiết bị, đồ dùng, đồ chơi, không gian phục vụ cho việc tổ chức các hoạt động sinh hoạt hằng ngày của trẻ ở các trường mầm non đa văn hóa khu vực miền núi phía Bắc bên cạnh các đồ dùng đồ chơi, thiết bị của trẻ dân tộc đa số, GV có thể tăng cường chuẩn bị các đồ dùng, đồ chơi, thiết bị, trang trí không gian mang đặc trưng dân tộc thiểu số. GV có thể xây dựng các góc dân tộc thiểu số để trưng bày các đồ dùng mang đậm văn hóa các dân tộc (Sanders et al., 2019; Keles et al., 2021; Khalfauoui et al., 2021). Với môi trường ngoài lớp học, nhà trường có thể trang trí khu vui chơi có trò chơi dân gian dân tộc thiểu số; khu vực chơi với cát, nước, đá, sỏi... mang đặc trưng của vùng; các khu vực trẻ trồng cây và chăm sóc cây cối cũng quan tâm đến các loại thảo dược của người bản địa; bảng tuyên truyền, hộp thư cha mẹ được viết song ngữ (Logvinova, 2016). Về môi trường tâm lý - xã hội, GV cần tôn trọng trẻ dân tộc thiểu số trong giao tiếp giúp trẻ tự tin khi tham gia các hoạt động giáo dục tại trường học. Trong quá trình giao tiếp, GV cần hiểu về văn hóa của phụ huynh và trẻ (Keles et al., 2021).

2.4.4. Định hướng phối hợp với cha mẹ trẻ trong giáo dục trẻ tại các trường mầm non

Trong việc phối hợp với cha mẹ trẻ, GV mầm non và nhà trường cần có sự kết nối để hiểu, tôn trọng cha mẹ trẻ, đặc biệt là cần có niềm tin vào giáo dục đa văn hóa. Từ đó, GV mới có thể phối hợp cha mẹ trẻ trong chăm sóc giáo dục trẻ dân tộc thiểu số. Ví dụ, GV có thể mời các phụ huynh giỏi tiếng Việt tham gia các hoạt động giáo dục tiếng Việt cho trẻ; GV có thể mời phụ huynh cùng tham gia xây dựng môi trường vật chất đa văn hóa; khuyến khích phụ huynh sưu tầm các tác phẩm văn học dân gian của dân tộc mình và đọc kể cho trẻ nghe trong các buổi giao lưu văn hóa... Ngoài ra, GV cũng có thể học tiếng dân tộc thiểu số để giao tiếp với cha mẹ trẻ dễ hơn (Riddersporre & Stier, 2022; Kurucz et al., 2020). Cha mẹ trẻ cũng có thể trở thành tình nguyện viên tham gia các hoạt động giáo dục giúp trẻ làm quen với âm nhạc dân gian, tạo hình dân gian, văn học dân gian địa phương, các tri thức bản địa về thảo dược, nghề truyền thống, ẩm thực qua các chủ đề tại trường mầm non (Becerra-Lubies & Fones, 2016).

2.4.5. Định hướng trong bồi dưỡng năng lực của giáo viên đáp ứng giáo dục đa văn hóa tại các trường mầm non

Năng lực GV là vấn đề trọng tâm trong thực hiện giáo dục đa văn hóa. Để thực hiện giáo dục đa văn hóa hiệu quả, GV cần được bồi dưỡng và tự bồi dưỡng năng lực đa văn hóa theo thang đo của Leung và Hue (2017) đề xuất.

Trong đào tạo GV mầm non, các trường đại học cũng cần chú trọng yếu tố đa văn hóa để tạo nền tảng vững chắc cho sinh viên trước khi ra trường. Trong các môn học như Âm nhạc cơ bản, Mĩ thuật cơ bản, Văn học trẻ em tuổi mầm non... GV có thể tích hợp đưa các tác phẩm của nhiều dân tộc thiểu số để sinh viên có cái nhìn toàn diện về sự đa dạng văn hóa. Trong các môn phương pháp, GV cũng có thể tích hợp các nội dung giáo dục đa văn hóa để sinh viên được rèn luyện về năng lực giáo dục đa văn hóa. Bên cạnh đó, sinh viên cũng cần học tập qua thực tế, tự tìm cho mình các GV mầm non có kinh nghiệm để thường xuyên trao đổi, học hỏi từ họ.

3. Kết luận

Trong khuôn khổ nghiên cứu 24 bài báo tiếng Anh trên dữ liệu Google Scholar thuộc các tạp chí được xếp hạng trên Scimago và một số tài liệu thứ cấp liên quan, bài báo đã khái quát các phương diện mà 24 nghiên cứu uy tín này quan tâm gồm: vai trò của giáo dục đa văn hóa; áp dụng giáo dục đa văn hóa và những khó khăn của giáo dục đa văn hóa trong giáo dục mầm non. Từ đó, bài báo đưa ra một số định hướng trong thực hiện chương trình giáo dục mầm non tại khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam. Trong bối cảnh đa dạng văn hóa và toàn cầu hóa, nếu GV mầm non có năng lực giáo dục đa văn hóa, vận dụng giáo dục đa văn hóa linh hoạt sáng tạo, phối hợp phụ huynh trên cơ sở thực hiện chương trình chú trọng giáo dục đa văn hóa thì sẽ góp phần cải thiện chất lượng giáo dục trẻ tại các trường mầm non khu vực miền núi phía Bắc nói riêng và các trường mầm non trên cả nước nói chung.

Tài liệu tham khảo

- Abdullah, A. C. (2009). Multicultural education in early childhood: Issues and challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12(1), 159-175.
- Anghel, A., & Lupu, R. A. (2014). Intercultural Education at Preschool Children—Implications in the Adaptive/Integrative Socialization. Analysis of the Functional Models. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 149, 50-53.
- Banks, J. A., & Banks, C. M. (2015). *Multicultural education*. Routledge.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Becerra, R., Mayo, S., & Fones, A. (2019). Revitalization of indigenous languages and cultures: Critical review of preschool bilingual educational policies in Chile (2007-2016). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 26-44.
- Becerra-Lubies, R., & Fones, A. (2016). The needs of educators in intercultural and bilingual preschools in Chile: A case study. *International Journal of Multicultural Education*, 18(2), 58-84.
- Gabdulchakov, V. F. (2014). Multicultural language development of preschool children in Russia. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 146, 222-225.
- Garifullina, A. M., & Bashinova, S. N. (2017). The art of Haiku as a mean of multicultural training of children in pre-school education. *Revista ESPACIOS*, 38(25).
- Grant, C. A., & Ladson-Billings, G. (1997). *Dictionary of multicultural education*. ERIC.
- Grigoryeva, A. A., Nikolaeva, L. V., Maximova, L. I., Nikiforova, T. I., Makarova, T. A., & Nikolaeva, A. V. (2016). The Ethno-Cultural Approach to Training Bachelors Teachers in the Context of Preschool Education Modernization. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(11), 89417-89417.
- Hmelak, M., Lepičnik Vodopivec, J., & Barbareev, K. (2021). Interculturalism from the perspective of pedagogics and integration in preschool with emphasis on cooperation with parents. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, 34(1), 53-65.
- Kahraman, P. B., & Sezer, G. O. (2017). Relationship between attitudes of multicultural education and perceptions regarding cultural effect of globalization. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(67).
- Keles, S., Munthe, E., & Ruud, E. (2021). A systematic review of interventions promoting social inclusion of immigrant and ethnic minority preschool children. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.
- Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71-81.
- Kurucz, C., Lehl, S., & Anders, Y. (2020). Preschool teachers' perspectives about the engagement of immigrant and non-immigrant parents in their children's early education. *International Journal of Early Childhood*, 52, 213-231.
- Kyuchukov, H., Ushakova, O. S., & Yashina, V. I. (2015). Bilingual and multicultural education in Russian kindergartens. *Intercultural Education*, 26(3), 248-251.

- Kyun, J., Chung, K., Ryu, S., & Han, A. (2015). Multicultural education in a Korean early childhood classroom: based on the educational community perspective. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 174, 2036-2039.
- Leung, C.-H., & Hue, M.-T. (2017). Understanding and enhancing multicultural teaching in preschool. *Early Child Development and Care*, 187(12), 2002-2014.
- Logvinova, O. K. (2016). Socio-pedagogical approach to multicultural education at preschool. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 233, 206-210.
- Lường Thị Định (2017). Trò chơi dân gian trong giáo dục đa văn hoá ở trường mầm non có nhiều học sinh dân tộc. *Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt tháng 12*, 133-135.
- Maximova, E., Nikolaeva, A., & Andreeva, L. (2021). Ethnocultural education of preschool children in the North-Eastern region of Russia: problems and ways of improving. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(10), 2231-2243.
- Mingazitdinovna, I. R., Rinatovna, K. Z., Irekovich, S. E., & Talgatovich, S. S. (2022). Studying the practices of implementing a multilingual model of multicultural education in the Russian Federation. *Science for Education Today*, 12(1), 127-149.
- Ng, C. S. M., Chai, W., Chan, S. P., & Chung, K. K. H. (2022). Hong Kong preschool teachers' utilization of culturally responsive teaching to teach Chinese to ethnic minority students: A qualitative exploration. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(4), 641-660.
- Nguyễn Thị Thủy (2016). Nghiên cứu về giáo dục đa văn hoá và xây dựng môi trường giáo dục đa văn hoá trong trường mầm non. *Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt tháng 12*, 82-84.
- Trần Thị Nhung, Nguyễn Thị Minh Thu, Dương Nguyệt Vân (2023). Sử dụng câu đố dân gian của các dân tộc thiểu số trong một số hoạt động giáo dục ở trường mầm non khu vực miền núi phía Bắc. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ, Đại học Thái Nguyên*, 228(04), 132-139.
- Obondo, M. A., Lahdenperä, P., & Sandevärn, P. (2016). Educating the old and newcomers: Perspectives of teachers on teaching in multicultural schools in Sweden. *Multicultural Education Review*, 8(3), 176-194.
- Olsson, Å. (2022). Multicultural preschools in Sweden: Principals' views on challenges and opportunities. *World Studies in Education*, 23(1), 59-76.
- Phoon, H. S., Abdullah, M. N. L. Y., & Abdullah, A. C. (2013). Multicultural early childhood education: Practices and challenges in Malaysia. *The Australian Educational Researcher*, 40, 615-632.
- Ramsey, P. G. (1982). Multicultural education in early childhood. *Young Children*, 37(2), 13-24.
- Ramsey, P. G. (2004). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children* (Vol. 93). Teachers College Press.
- Riddersporre, B., & Stier, J. (2022). Preschool Heads' Notions of Digitalized Staff-Parent Communication: The Need to Move from Monocultural to Intercultural Communication in Multicultural Sweden. *Journal of Intercultural Communication*, 22(1), 1-16.
- Sanders, K. E., Molgaard, M., & Shigemasa, M. (2019). The relationship between culturally relevant materials, emotional climate, ethnic composition and peer play in preschools for children of color. *Journal for Multicultural Education*, 13(4), 338-351.
- Solehuddin, M., & Budiman, N. (2019). Multicultural competence of prospective preschool teachers in predominantly muslim country. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 38(3), 438-451.
- Suri, D., & Chandra, D. (2021). Teacher's strategy for implementing multiculturalism education based on local cultural values and character building for early childhood education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(4), 271-285.
- UNICEF (2022). *Báo cáo Tóm tắt giáo dục Việt Nam năm 2022: Phân tích các khía cạnh học tập và công bằng qua dữ liệu Điều tra các mục tiêu phát triển bền vững về trẻ em và phụ nữ Việt Nam*.
- Uyên Na (2020). *Trẻ mầm non, tiểu học người dân tộc thiểu số: Gian nan học tiếng Việt*. Báo điện tử Pháp luật Việt Nam. <https://baophapluat.vn/tre-mam-non-tieu-hoc-nguoi-dan-toc-thieu-so-gian-nan-hoc-tieng-viet-post372177.html>
- Vũ Thị Thanh Minh (2023). Bảo tồn sự đa dạng văn hoá và đa dạng ngôn ngữ của các dân tộc thiểu số trong bối cảnh hội nhập quốc tế hiện nay. *Tạp chí Nghiên cứu Dân tộc*, 12(2), 80-85.
- Young, J. L., Butler, B. R., Dolzhenko, I. N., & Ardrey, T. N. (2018). Deconstructing teacher quality in urban early childhood education. *Journal for Multicultural Education*, 12(1), 25-34.