

KINH NGHIỆM QUỐC TẾ VỀ ỨNG DỤNG MÔ HÌNH CAN THIỆP VÀ HỖ TRỢ HÀNH VI TÍCH CỰC (PBIS) CHO HỌC SINH LỚP 1 CÓ RỐI LOẠN PHÁT TRIỂN HỌC HÒA NHẬP

Phạm Thị Trang,
Lê Thị Tâm,
Trần Thị Văng^{*},
Nguyễn Thị Kim Hoa

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam
+Tác giả liên hệ • Email: tranthuvision@gmail.com

Article history

Received: 21/6/2025

Accepted: 20/9/2025

Published: 20/10/2025

Keywords

PBIS model, developmental disorders, inclusive education, positive behavior, first-grade students

ABSTRACT

First-grade students with developmental disorders in Vietnam experience significant behavioral, academic, and social-emotional difficulties in inclusive classrooms. Drawing on this situation, this paper proposes a Vietnamese Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) roadmap centers on three pillars: (1) policy and systemic refinement; (2) comprehensive educator capacity building; and (3) collaborative, context-responsive adaptation-ultimately shifting the educational system toward prevention and equity in inclusive education. A synthesis of international evidence highlights that when implemented with high fidelity, the three-tier PBIS framework consistently improves outcomes across these domains. Success hinges on quality implementation, teacher capacity, data utilization, and contextual adaptation.

1. Mở đầu

Giáo dục hòa nhập nhằm đảm bảo mọi HS, bao gồm cả những em có rối loạn phát triển, đều có cơ hội học tập và phát triển trong môi trường giáo dục phổ thông. HS lớp 1 có rối loạn phát triển như khuyết tật trí tuệ, rối loạn phổ tự kỉ, tăng động giảm chú ý, rối loạn học tập đặc thù, rối loạn hành vi thường gặp nhiều thách thức liên quan đến hành vi, tương tác xã hội, giao tiếp, khả năng tập trung và tự điều chỉnh. Những khó khăn này không chỉ ảnh hưởng đến kết quả học tập của bản thân các em mà còn tác động đến môi trường lớp học nói chung. Do đó, việc tìm kiếm và áp dụng các mô hình hỗ trợ hiệu quả là vô cùng cần thiết.

Mô hình can thiệp và hỗ trợ hành vi tích cực (Positive Behavioral Interventions & Supports - PBIS) là một khung tiếp cận hệ thống, dựa trên bằng chứng, được thiết kế để cải thiện kết quả học tập và hành vi cho tất cả HS. PBIS tập trung vào việc phòng ngừa các hành vi có vấn đề thông qua việc dạy và củng cố các hành vi tích cực mong đợi, đồng thời cung cấp các mức độ hỗ trợ khác nhau tùy theo nhu cầu của HS. Khung PBIS được cấu trúc theo ba tầng can thiệp: Tầng 1 (phổ quát) cho tất cả HS, Tầng 2 (mục tiêu) cho nhóm HS có nguy cơ và Tầng 3 (chuyên sâu) cho các HS có nhu cầu hỗ trợ cao nhất (Hawken et al., 2015).

Nguyên tắc cốt lõi của giáo dục hòa nhập bao gồm việc giáo dục tất cả trẻ em, khám phá đa dạng bản sắc, phòng chống định kiến, thúc đẩy công bằng xã hội, lựa chọn tài liệu phù hợp và điều chỉnh, tích hợp bài học một cách thích hợp. PBIS, với sự nhấn mạnh vào việc tạo ra một môi trường học đường tích cực, có thể dự đoán và công bằng, hỗ trợ các nguyên tắc này bằng cách cung cấp một hệ thống có cấu trúc để đáp ứng nhu cầu đa dạng của HS, bao gồm cả những HS có rối loạn phát triển (theo <https://www.pbis.org>).

Bằng việc sử dụng phương pháp nghiên cứu tổng quan tài liệu, các tác giả đã thu thập, phân tích các tư liệu về việc áp dụng mô hình PBIS trong hỗ trợ hành vi cho HS tiểu học ở các quốc gia như Hoa Kỳ, Canada, Úc, Hà Lan, Anh, Thụy Điển, Nhật Bản, Hàn Quốc và Singapore. Thông tin thu được được tổng hợp để làm rõ các mô hình PBIS đã triển khai, kết quả đạt được cũng như bài học kinh nghiệm ở từng nước trong việc hỗ trợ HS rối loạn phát triển học lớp 1 hòa nhập, qua đó, mong muốn cung cấp những hiểu biết sâu sắc và bài học kinh nghiệm có thể áp dụng trong bối cảnh giáo dục Việt Nam hiện nay.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Mô hình can thiệp và hỗ trợ hành vi tích cực (PBIS)

2.1.1. Định nghĩa và các yếu tố cốt lõi

PBIS là một khung phòng ngừa đa tầng, dựa trên bằng chứng nhằm cải thiện và tích hợp dữ liệu, hệ thống và thực hành ảnh hưởng đến kết quả của HS. Thay vì tập trung vào việc phản ứng với các hành vi tiêu cực, PBIS chủ động dạy và củng cố các hành vi tích cực mong muốn, tạo ra một môi trường học đường an toàn, dễ đoán và hỗ trợ cho tất cả mọi người. Bốn đặc điểm quan trọng của PBIS toàn trường (School-Wide PBIS - SWPBIS) bao gồm: (1) các hệ thống hỗ trợ việc triển khai; (2) dữ liệu để giám sát việc triển khai hiệu quả, công bằng và hướng dẫn việc ra quyết định; (3) các thực hành được hỗ trợ bằng thực chứng; (4) các kết quả có ý nghĩa tại địa phương và phù hợp về mặt văn hóa. Các trường học đầu tư vào các thực hành được định nghĩa chính xác, có tài liệu hướng dẫn cách thức và đối tượng sử dụng, tài liệu về kết quả cụ thể và được nghiên cứu chứng minh là hiệu quả (Hawken et al., 2015).

2.1.2. Mô hình PBIS

Mô hình PBIS tổ chức các hỗ trợ hành vi theo một cấu trúc ba tầng, với cường độ can thiệp tăng dần để đáp ứng nhu cầu đa dạng của HS.

Tầng 1: Hỗ trợ phổ quát. Tầng này được thiết kế cho tất cả HS và nhân viên, nhằm thiết lập một môi trường học đường tích cực, an toàn và có thể dự đoán. Trọng tâm của Tầng 1 là phòng ngừa chủ động thông qua việc xác định rõ ràng, giảng dạy và củng cố tích cực các hành vi mong đợi cũng như các kỹ năng xã hội - cảm xúc cần thiết. Khi được triển khai nhất quán, các hệ thống và thực hành ở Tầng 1 có thể đáp ứng hiệu quả nhu cầu hành vi của hơn 80% HS, tạo nền tảng vững chắc cho sự phát triển toàn diện của các em.

Tầng 2: Hỗ trợ có mục tiêu. Dành cho khoảng 5-15% HS cần hỗ trợ bổ sung ngoài Tầng 1, các can thiệp ở tầng này thường được thực hiện hiệu quả theo nhóm nhỏ. Mục tiêu là cung cấp hỗ trợ kịp thời để ngăn các vấn đề hành vi trở nên trầm trọng hơn. Các biện pháp điển hình bao gồm hướng dẫn và thực hành bổ sung các kỹ năng xã hội - cảm xúc, tăng cường giám sát và hỗ trợ từ GV, gia tăng củng cố tích cực và cải thiện giao tiếp giữa nhà trường và gia đình.

Tầng 3: Hỗ trợ chuyên sâu, cá nhân hóa. Tầng này cung cấp hỗ trợ cho khoảng 1-5% HS có nhu cầu cao nhất, khi các hỗ trợ ở Tầng 1 và 2 không đủ hiệu quả. HS sẽ nhận được các can thiệp chuyên biệt, được thiết kế riêng dựa trên kết quả đánh giá chức năng hành vi toàn diện và kế hoạch can thiệp cá nhân. Hỗ trợ Tầng 3 dành cho mọi HS có nhu cầu, không phân biệt có thuộc diện giáo dục đặc biệt hay không, và đã cho thấy hiệu quả rõ rệt trong việc cải thiện kết quả hành vi (Hawken et al., 2015).

2.1.3. Lợi ích của mô hình PBIS

Mô hình PBIS mang lại lợi ích đáng kể và toàn diện, tạo ra một khuôn khổ cho các trường học an toàn, tích cực và công bằng, nơi mọi HS đều cảm thấy được trân trọng và kết nối.

Đối với HS, việc triển khai PBIS giúp hỗ trợ thành công về mặt học thuật, xã hội, cảm xúc và hành vi, đồng thời tăng cường sự gắn kết và tối đa hóa thời gian học tập (McIntosh et al., 2021). Hệ thống này trao quyền cho HS, trang bị cho các em kỹ năng cần thiết để xây dựng một môi trường tích cực, từ đó giảm thiểu các sự cố bất nạt, hành vi không mong muốn, và cả tỉ lệ sử dụng chất cấm (Bradshaw et al., 2012). Hơn nữa, PBIS còn được chứng minh giúp giảm đáng kể sự bất bình đẳng chủng tộc trong các biện pháp kỉ luật.

Đối với GV, PBIS giúp giảm tình trạng kiệt sức, tăng cường sự kết nối với HS, đồng thời nâng cao cảm giác hoàn thành công việc và sự tự tin vào năng lực của bản thân.

Ở cấp độ hệ thống, PBIS cung cấp một khuôn khổ vững chắc để lựa chọn, triển khai và duy trì các thực hành dựa trên bằng chứng. Nhờ đó, các trường áp dụng mô hình này có khả năng duy trì các hoạt động giáo dục tích cực bền vững cao gấp ba lần so với các trường không áp dụng (McIntosh et al., 2021).

2.2. Kinh nghiệm quốc tế về ứng dụng PBIS hỗ trợ học sinh lớp 1 có rối loạn phát triển học hòa nhập

2.2.1. Ứng dụng PBIS Tầng 1 trong trường hòa nhập có học sinh lớp 1 có rối loạn phát triển

Để hỗ trợ hiệu quả mọi HS, kể cả HS khuyết tật, mô hình PBIS hoạt động dựa trên bốn đặc điểm cốt lõi. Thứ nhất là phòng ngừa chủ động, tập trung vào việc dạy và củng cố các kỹ năng xã hội, cảm xúc, và hành vi tích cực để thay thế hành vi không mong muốn, thay vì chỉ dùng các biện pháp kỉ luật mang tính loại trừ. Thứ hai, PBIS tích hợp chặt chẽ các hỗ trợ về học tập và hành vi, tạo ra một môi trường thống nhất để gia tăng cơ hội thành công cho tất cả HS. Nguyên tắc thứ ba là “Tầng 1 dành cho Tất cả”, khẳng định rằng các hỗ trợ phổ quát cho đại đa số HS (>80%) là nền tảng không thể thay thế; các can thiệp ở Tầng 2 và 3 chỉ được bổ sung vào khi cần thiết. Cuối cùng, triết lí “Tất cả có nghĩa là Tất cả” nhấn mạnh tính công bằng và sự tham gia của gia đình, HS trong việc điều chỉnh thực hành cho phù hợp với văn hóa, nhằm đảm bảo kết quả công bằng cho mỗi cá nhân (Simonsen et al., 2020).

Dựa trên các nguyên tắc của PBIS, các chuyên gia đã đề xuất mười chiến lược thực hành Tầng 1 nhằm hỗ trợ hiệu quả HS trong môi trường giáo dục hòa nhập. Quá trình này bắt đầu bằng việc thiết lập nền tảng lớp học vững

chắc, bao gồm: thiết kế môi trường vật lý phù hợp, xây dựng các thói quen có thể dự đoán, và giảng dạy 3-5 quy tắc lớp học tích cực. Tiếp đó là các chiến lược chủ động và tương tác hằng ngày như: thúc đẩy sự tham gia của HS thông qua việc tạo nhiều cơ hội phản hồi, sử dụng lời nhắc để định hướng thành công, giám sát tích cực, khen ngợi cụ thể để củng cố hành vi tốt, và sửa lỗi mang tính hướng dẫn khi có vấn đề xảy ra. Hai chiến lược bao trùm cuối cùng là đảm bảo tỉ lệ tương tác tích cực vượt trội so với tiêu cực cho mỗi HS, sử dụng dữ liệu một cách trung thực để đánh giá hiệu quả và ra quyết định phân hóa các cấp độ hỗ trợ phù hợp (Simonsen et al., 2020).

Nghiên cứu quốc tế nhất quán chứng minh rằng việc triển khai PBIS Tầng 1 với độ trung thực cao giúp cải thiện đáng kể kết quả hành vi. Cụ thể, các bằng chứng từ nhiều quốc gia cho thấy mô hình này giảm thiểu rõ rệt các hành vi có vấn đề như gây rối, hung hăng, đồng thời giảm số lượt giới thiệu kỉ luật và các biện pháp loại trừ như đình chỉ học (Bradshaw et al., 2012). Điều này góp phần tạo ra một môi trường học đường an toàn, có trật tự và công bằng hơn, đặc biệt mang lại lợi ích cho HS khuyết tật. Tuy nhiên, hiệu quả này phụ thuộc mật thiết vào chất lượng và sự nhất quán trong quá trình triển khai, vì các trường hợp cho kết quả hạn chế thường liên quan đến những thách thức trong việc áp dụng (Bodin et al., 2016).

PBIS Tầng 1 giữ vai trò then chốt trong phát triển năng lực xã hội - cảm xúc thông qua việc giảng dạy và củng cố có hệ thống các hành vi tích cực, qua đó làm gia tăng hành vi xã hội như giúp đỡ và chia sẻ (Bradshaw et al., 2012), đồng thời giảm các vấn đề hành vi hướng nội và hướng ngoại ở HS khuyết tật (Loman et al., 2018). Bên cạnh đó, PBIS góp phần xây dựng môi trường học đường an toàn, hòa nhập, cải thiện thái độ và gắn kết của HS, được ghi nhận tại Nhật Bản và Canada. Đối với HS rối loạn phát triển, cấu trúc rõ ràng và ngôn ngữ chung của PBIS tạo nền tảng để học và thực hành kĩ năng xã hội trong môi trường tự nhiên, đặt nền móng cho hòa nhập xã hội lâu dài (Shuster et al., 2017). Đồng thời, PBIS gián tiếp thúc đẩy kết quả học tập nhờ giảm hành vi gây rối và tối đa hóa thời gian giảng dạy, giúp cải thiện thành tích học tập (Lee & Gage, 2020), gia tăng sự tham gia, động và chuyên cần. HS rối loạn phát triển hoặc có nguy cơ cao về cảm xúc - hành vi cũng đạt tiến bộ rõ rệt trong môi trường PBIS (Park et al., 2019).

Như vậy, các nghiên cứu về ứng dụng PBIS Tầng 1 cho HS khuyết tật nói chung và HS rối loạn phát triển lớp 1 hòa nhập nói riêng đã cho thấy những cải thiện rõ rệt: hành vi tích cực hơn, giảm biện pháp kỉ luật loại trừ, tạo thêm cơ hội học tập; chỉ số tham gia, chuyên cần và điểm số được nâng cao; môi trường học đường an toàn, hòa nhập với hành vi xã hội và sức khỏe HS được tăng cường. Đặc biệt, PBIS Tầng 1 hỗ trợ hiệu quả cho HS rối loạn phát triển nhờ cung cấp kì vọng rõ ràng, sự nhất quán và phản hồi tích cực trong môi trường phổ thông. Là phương pháp duy nhất được luật IDEA đề cập để giải quyết hành vi trong giáo dục đặc biệt, PBIS có nền tảng bằng chứng vững chắc thúc đẩy hòa nhập. Dù kết quả nghiên cứu chưa hoàn toàn đồng nhất, xu hướng tại Mỹ, Canada, Úc, châu Âu và châu Á đều khẳng định PBIS Tầng 1 góp phần cải thiện hành vi, học tập và xã hội, trở thành mô hình giá trị hỗ trợ thành công cho HS đa dạng trong giáo dục hòa nhập.

2.2.2. Ứng dụng PBIS Tầng 2 trong trường hòa nhập có học sinh lớp 1 có rối loạn phát triển

PBIS Tầng 2 cung cấp các can thiệp nhóm nhỏ, hiệu quả cho HS có nguy cơ, với các chiến lược tiêu biểu như Check-In/Check-Out (CICO) và nhóm kĩ năng xã hội. Các can thiệp này không thay thế dịch vụ giáo dục đặc biệt mà nhằm tăng cường hỗ trợ từ Tầng 1, với mục tiêu cốt lõi là ngăn chặn các vấn đề hành vi trở nên trầm trọng hơn và trang bị cho HS kĩ năng cần thiết để thành công (Sottolare & Blair, 2023).

Nghiên cứu khẳng định PBIS Tầng 2 có hiệu quả mạnh mẽ trong việc cải thiện hành vi của HS rối loạn phát triển. Các can thiệp này giúp giảm đáng kể hành vi không mong muốn, số lượt giới thiệu kỉ luật, đồng thời thúc đẩy hành vi tích cực và khả năng tự điều chỉnh cảm xúc. Hiệu quả này đã được ghi nhận tại nhiều quốc gia. Tuy nhiên, thành công phụ thuộc mật thiết vào chất lượng và sự nhất quán trong quá trình triển khai, vì các kết quả hạn chế thường liên quan đến những thách thức về mức độ trung thực khi áp dụng (Lory et al., 2020; Nelen et al., 2021; Karlberg et al., 2024; Blair et al., 2021; Park et al., 2019; Otsui et al., 2022).

Mặc dù tập trung vào hỗ trợ hành vi, các can thiệp PBIS Tầng 2 gián tiếp thúc đẩy kết quả học tập và trực tiếp phát triển kĩ năng xã hội - cảm xúc cho HS rối loạn phát triển. Về mặt học thuật, bằng cách tăng thời gian tham gia học tập thực tế và giảm hành vi gây rối, các chiến lược như Check-In/Check-Out (CICO) giúp cải thiện thành tích. Lợi ích này có ý nghĩa lớn nhất đối với nhóm HS có nguy cơ cao, cho thấy PBIS Tầng 2 có thể góp phần thu hẹp khoảng cách thành tích (Sottolare & Blair, 2023; Lory et al., 2020; Bradshaw et al., 2012).

Về mặt xã hội - cảm xúc, các hỗ trợ nhóm nhỏ này giúp tăng cường đáng kể hành vi xã hội như hợp tác, giúp đỡ, cải thiện kĩ năng giao tiếp và khả năng tự điều chỉnh cảm xúc, giải quyết xung đột. Việc triển khai Tầng 2 cũng góp phần xây dựng môi trường học đường an toàn và hỗ trợ hơn, cải thiện cảm giác gắn kết của HS. Quan trọng nhất,

các can thiệp này giúp HS học và thực hành các hành vi xã hội thích ứng, tạo nền tảng vững chắc cho sự hòa nhập và phát triển toàn diện (Bradshaw et al., 2012; Meyer et al., 2021).

Hiệu quả của PBIS Tầng 2 phụ thuộc mật thiết vào một tập hợp các điều kiện triển khai then chốt. Yếu tố tiên quyết là mức độ trung thực cao trong thực hiện, đòi hỏi sự nhất quán và cam kết lâu dài, được hỗ trợ bởi hoạt động đào tạo, huấn luyện chuyên môn và một đội ngũ PBIS nòng cốt để nâng cao năng lực cho GV. Thêm vào đó, một hệ thống dữ liệu hiệu quả để sàng lọc và theo dõi tiến bộ của HS là cốt lõi để đưa ra quyết định can thiệp dựa trên bằng chứng. Cuối cùng, thành công được củng cố bởi một văn hóa nhà trường tích cực, có sự tham gia của phụ huynh và khả năng thích ứng linh hoạt các thành tố cốt lõi của PBIS cho phù hợp với bối cảnh văn hóa - hệ thống của địa phương (Sottolare & Blair, 2023; Karlberg et al., 2024; McMillan & Jarvis, 2022).

2.2.3. Ứng dụng PBIS Tầng 3 trong trường hòa nhập có học sinh lớp 1 có rối loạn phát triển

PBIS Tầng 3 với các can thiệp chuyên sâu đã chứng minh hiệu quả trong việc giảm hành vi thách thức nghiêm trọng và vi phạm kỉ luật ở HS rối loạn phát triển. Các nghiên cứu chỉ ra mô hình này làm giảm đáng kể số vụ kỉ luật và đình chỉ học, đồng thời ngăn chặn hành vi leo thang như gây hấn hay phá hoại, qua đó tạo môi trường học đường an toàn và giảm bất nạt (Karlberg et al., 2024). Hiệu quả được ghi nhận ở Mỹ, Canada và Hàn Quốc, nhưng phụ thuộc chặt chẽ vào tính trung thực trong triển khai, vì những kết quả hạn chế thường gắn với khó khăn thực hiện (McIntosh, 2023; Karlberg et al., 2024).

Bên cạnh tác động hành vi, PBIS Tầng 3 còn cải thiện kết quả học tập nhờ tăng thời gian học tập hiệu quả do khi hành vi được kiểm soát, HS tập trung tốt hơn, giúp nâng cao thành tích ở các môn cơ bản. Các trường duy trì PBIS trung thực và bền vững cho thấy kết quả rõ rệt hơn, khi GV có nhiều thời gian cho giảng dạy. Tuy nhiên, PBIS không phải là can thiệp học thuật trực tiếp, mà chủ yếu tạo nền tảng hành vi cần thiết, đòi hỏi kết hợp với chương trình giảng dạy chuyên sâu để tối đa hóa tiềm năng học tập của HS (Pas & Bradshaw, 2012).

Các can thiệp cá nhân hóa của PBIS Tầng 3 giữ vai trò then chốt trong việc phát triển kĩ năng xã hội - cảm xúc cho HS rối loạn phát triển bằng cách trực tiếp dạy các hành vi thay thế. Nghiên cứu cho thấy phương pháp này giúp gia tăng hành vi vị xã hội như hợp tác, cải thiện kĩ năng giao tiếp, đồng thời giảm thiểu tình trạng bất nạt và cô lập xã hội. Kết quả là xây dựng được một môi trường học đường an toàn, gắn kết hơn và cải thiện mối quan hệ giữa HS với GV. Tuy nhiên, hiệu quả chỉ đạt được khi triển khai trung thực trên nền tảng Tầng 1 và 2 vững chắc. Thành công đòi hỏi đội ngũ GV phải được đào tạo chuyên sâu, có sự hỗ trợ kĩ thuật thường xuyên, và sự phối hợp chặt chẽ giữa nhà trường, gia đình và các chuyên gia. Ngoài ra, cam kết của lãnh đạo và hệ thống ra quyết định dựa trên dữ liệu là yếu tố nền tảng để duy trì tính bền vững, góp phần tạo dựng nền tảng xã hội - cảm xúc vững chắc cho sự hòa nhập và thành công lâu dài của HS (Karlberg et al., 2024; Walker et al., 2023).

Như vậy, Mô hình PBIS đã được triển khai tại nhiều quốc gia với các mô hình và mức độ thành công khác nhau, mang lại nhiều bài học kinh nghiệm quý báu. Tại Hoa Kỳ, PBIS được áp dụng rộng rãi và được luật pháp hóa trong giáo dục đặc biệt (Luật IDEA), cho thấy tính bền vững cao nhưng đòi hỏi sự tuân thủ quy trình nghiêm ngặt. Canada và Australia cũng ghi nhận kết quả tích cực ở tiểu học, với sự điều chỉnh mô hình cho phù hợp với bối cảnh địa phương. Ở châu Âu, Hà Lan đã thí điểm thành công mô hình này, trong khi kinh nghiệm từ Thụy Điển cho thấy PBIS sẽ không hiệu quả nếu thiếu sự nhất quán và hỗ trợ cần thiết. Tại châu Á, Hàn Quốc đã áp dụng thành công PBIS trong các trường chuyên biệt với những cải thiện rõ rệt về hành vi. Nhật Bản và Singapore đang trong giai đoạn đầu giới thiệu và xem xét tích hợp các nguyên tắc của mô hình này vào chính sách giáo dục. Nhìn chung, điểm mạnh nổi bật của PBIS là giúp cải thiện hành vi và kĩ năng xã hội của HS, đồng thời xây dựng một môi trường học tập tích cực và công bằng hơn. Tuy nhiên, thách thức chính nằm ở việc đảm bảo các điều kiện triển khai như đào tạo GV, nguồn lực và khả năng điều chỉnh mô hình cho phù hợp với văn hóa, hệ thống giáo dục của từng quốc gia.

2.3. Khuyến nghị ứng dụng PBIS hỗ trợ học sinh lớp 1 có rối loạn phát triển học hòa nhập ở Việt Nam

Từ việc phân tích kinh nghiệm quốc tế, có thể thấy mô hình PBIS có tiềm năng to lớn để hỗ trợ giáo dục hòa nhập tại Việt Nam, đặc biệt cho HS lớp 1 có rối loạn phát triển. Để triển khai thành công, cần một chiến lược đồng bộ xoay quanh ba trụ cột chính: (1) Xây dựng hệ thống và chính sách làm nền tảng pháp lý; (2) Phát triển nguồn nhân lực và năng lực thực thi cho đội ngũ GV; (3) Thích ứng bối cảnh và xây dựng văn hóa nhà trường tích cực, với sự phối hợp chặt chẽ giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng.

Dưới đây là 7 khuyến nghị chi tiết nhằm cụ thể hóa các định hướng chiến lược trên:

(1) *Xây dựng chính sách và lộ trình triển khai rõ ràng:* Kinh nghiệm từ Luật IDEA của Hoa Kỳ cho thấy PBIS chỉ bền vững khi được thể chế hóa. Việt Nam cần ban hành các văn bản hướng dẫn cấp quốc gia về PBIS, gắn liền với chiến lược giáo dục tổng thể và đi kèm cơ chế phân bổ ngân sách, nguồn lực cụ thể. Lộ trình triển khai

cần được xây dựng theo ba giai đoạn (Thí điểm → Mở rộng → Thê chế hóa), với các chỉ số đánh giá rõ ràng cho từng tầng hỗ trợ.

(2) *Xây dựng nền tảng Tầng 1 ngay từ đầu lớp 1*: Can thiệp sớm mang lại lợi ích lớn nhất và lâu dài nhất. Các trường tiểu học cần thống nhất và triển khai một ma trận các kĩ năng và hành vi mong đợi ngay từ những tuần đầu tiên của lớp 1. Các hoạt động dạy, nhắc nhở, và khen thưởng tích cực cần được thực hiện hằng ngày, kết hợp với việc thu thập dữ liệu hành vi cơ bản. Điều này không chỉ tạo nền tảng phòng ngừa cho mọi HS mà còn là công cụ hữu hiệu để thực thi mục tiêu của các phong trào như “Trường học hạnh phúc”.

(3) *Chuẩn hóa can thiệp nhóm nhỏ Tầng 2 bằng Check-In/Check-Out (CICO)*: Dữ liệu quốc tế cho thấy CICO là “xương sống” của Tầng 2 nhờ tính đơn giản và hiệu quả cao. Việt Nam nên thí điểm mô hình này bằng cách sàng lọc 5-10% HS lớp 1 có tần suất vi phạm kỉ luật cao để tham gia CICO trong 6-8 tuần. Các công cụ cần được “Việt hóa” (ví dụ: phiếu điểm mục tiêu sử dụng biểu tượng thân thiện) và kết hợp với các buổi dạy kĩ năng xã hội ngắn gọn.

(4) *Cá nhân hóa Tầng 3 bằng Đánh giá Chức năng Hành vi (FBA) và Kế hoạch Hỗ trợ Hành vi (BIP)*: Với các trường hợp phức tạp nhất, cần thành lập “Nhóm PBIS chuyên sâu” gồm GV, cán bộ tham vấn/tâm lí, phụ huynh và chuyên gia. Dựa trên kinh nghiệm từ Hàn Quốc, nhóm này sẽ thực hiện quy trình FBA-BIP bài bản, theo dõi dữ liệu định kì và điều chỉnh kế hoạch dựa trên tiến bộ thực tế của HS để đảm bảo hỗ trợ được cá nhân hóa và hiệu quả nhất.

(5) *Đảm bảo độ trung thực thực hiện thông qua đào tạo và giám sát*: Thất bại của một số mô hình thí điểm quốc tế cho thấy hiệu quả của PBIS phụ thuộc trực tiếp vào chất lượng triển khai. Do đó, Việt Nam cần đưa mô-đun PBIS vào chương trình bồi dưỡng thường xuyên cho GV, bao gồm kĩ năng thu thập và diễn giải dữ liệu. Cần xây dựng đội ngũ “huấn luyện viên PBIS khu vực” để tập huấn và giám sát tại chỗ, đồng thời sử dụng các công cụ chuẩn hóa như TFI (Tiered Fidelity Inventory) để đánh giá mức độ trung thực định kì.

(6) *Huy động gia đình và xây dựng mô hình hỗ trợ toàn diện*: Sự hợp tác với gia đình là yếu tố không thể thiếu, đặc biệt ở Tầng 3. Các trường cần xây dựng kế hoạch hỗ trợ lấy trẻ làm trung tâm, trong đó phụ huynh giữ vai trò đồng kiến tạo và duy trì can thiệp tại nhà. Có thể tổ chức các “Câu lạc bộ Cha mẹ PBIS” để huấn luyện phụ huynh và huy động các nguồn lực cộng đồng nhằm tạo ra một mạng lưới hỗ trợ bền vững bao quanh trẻ.

(7) *Thí điểm có kiểm soát và quản trị dữ liệu toàn diện*: Trước khi nhân rộng, Việt Nam nên chọn một vài tỉnh/thành phố đại diện để triển khai thí điểm có kiểm soát. Giai đoạn này cần tập trung vào việc xây dựng hạ tầng dữ liệu và đánh giá các chỉ số cốt lõi như tỉ lệ vi phạm kỉ luật, kết quả học tập, chỉ số môi trường học đường, và tỉ lệ HS rối loạn phát triển học hòa nhập thành công. Các kết quả này sẽ là bằng chứng thuyết phục và bài học kinh nghiệm quý báu để hoàn thiện mô hình trước khi nhân rộng toàn quốc.

3. Kết luận

Để đáp ứng yêu cầu cấp thiết về hỗ trợ HS lớp 1 có rối loạn phát triển trong giáo dục hòa nhập, kinh nghiệm quốc tế đã khẳng định PBIS là mô hình hiệu quả. Khi được triển khai với độ trung thực cao, mô hình này cải thiện toàn diện các kết quả về hành vi, học tập và xã hội - cảm xúc bằng cách tạo ra một môi trường học đường an toàn và có thể dự đoán. Việc ứng dụng tại Việt Nam đòi hỏi một chiến lược đồng bộ trên ba trụ cột: hoàn thiện chính sách và hệ thống; nâng cao năng lực thực thi cho đội ngũ GV; và thích ứng bối cảnh thông qua việc thí điểm và xây dựng văn hóa hợp tác với gia đình. Đây là một sự đầu tư chiến lược, chuyển đổi tư duy giáo dục từ phản ứng sang phòng ngừa, nhằm xây dựng nền tảng vững chắc cho một hệ thống giáo dục hòa nhập, công bằng và hiệu quả.

Lời cảm ơn: Bài báo này là một phần nghiên cứu thuộc đề tài Khoa học và Công nghệ cấp Bộ: “Triển khai Khung PBIS để hỗ trợ học sinh lớp 1 mắc chứng rối loạn phát triển trong lớp học hòa nhập”, mã số: B2024.VKG.11.

Tài liệu tham khảo

- Blair, K.-S. C., Park, E. Y., & Kim, W. H. (2021). A meta-analysis of Tier 2 interventions implemented within School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports. *Psychology in the Schools*, 58(1), 141-161. <https://doi.org/10.1002/pits.22443>
- Bodin, M. C., South, S. H., & Ingemarson, M. (2016). A quasi-randomized trial of a school-wide universal prevention program: Results and lessons learned. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), 449-476. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024164>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics*, 130(5), e1136-e1145. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-0243>

- Hawken, L. S., Bundock, K., Barrett, C. A., Eber, L., Breen, K., & Phillips, D. (2015). Large-scale implementation of check-in, check-out: A descriptive study. *Canadian Journal of School Psychology, 30*(4), 304-319. <https://doi.org/10.1177/0829573515601005>
- Karlberg, M., Klang, N., & Svahn, J. (2024). Positive behavior support in school-a quasi-experimental mixed methods study and a randomized controlled trial. *BMC Psychology, 12*(1), 521. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02021-z>
- Lee, A., & Gage, N. A. (2020). Updating and expanding systematic reviews and meta-analyses on the effects of school-wide positive behavior interventions and supports. *Psychology in the Schools, 57*(5), 783-804. <https://doi.org/10.1002/pits.22336>
- Loman, S. L., Strickland-Cohen, M. K., & Walker, V. L. (2018). Promoting the accessibility of SWPBIS for students with severe disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions, 20*(2), 113-123. <https://doi.org/10.1177/1098300717733976>
- Lory, C., Mason, R. A., Davis, J. L., Wang, D., Kim, S. Y., Gregori, E., & David, M. (2020). A meta-analysis of challenging behavior interventions for students with developmental disabilities in inclusive school settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*(4), 1221-1237. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04329-x>
- McIntosh, K. (2023). Schoolwide positive behavioural interventions and supports and human rights: Transforming our educational systems into levers for social justice. *International Journal of Developmental Disabilities, 69*(1), 5-12. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2116223>
- McIntosh, K., Girvan, E. J., Fairbanks Falcon, S., McDaniel, S. C., Smolkowski, K., Bastable, E., Santiago-Rosario, M. R., Izzard, S., Austin, S. C., Nese, R. N. T., & Baldy, T. S. (2021). Equity-focused PBIS approach reduces racial inequities in school discipline: A randomized controlled trial. *School Psychology, 36*(6), 433-444. <https://doi.org/10.1037/spq0000466>
- McMillan, J. M., & Jarvis, J. M. (2022). Ensuring inclusive outcomes for young people with disability within School-wide Positive Behaviour Support. In *School-Wide Positive Behaviour Support* (pp. 147-169). Routledge.
- Meyer, K., Sears, S., Putnam, R., Phelan, C., Burnett, A., Warden, S., & Simonsen, B. (2021). Supporting students with disabilities with positive behavioral interventions and supports in the classroom: Lessons learned from research and practice. *Beyond Behavior, 30*(3), 169-178. <https://doi.org/10.1177/10742956211021801>
- Nelen, M. J., Scholte, R. H., Blonk, A. M., van der Veld, W. M., Nelen, W. B., & Denessen, E. (2021). School-wide positive behavioral interventions and supports in Dutch elementary schools: Exploring effects. *Psychology in the Schools, 58*(6), 992-1006. <https://doi.org/10.1002/pits.22483>
- Otsui, K., Niwayama, K., Ohkubo, K., Tanaka, Y., & Noda, W. (2022). Introduction and development of school-wide positive behavioural support in Japan. *International Journal of Positive Behavioural Support, 12*(2), 19-28.
- Park, J., Lee, H. J., & Kim, Y. (2019). School-wide positive behavior support in six special schools of South Korea: processes and outcomes across years. *International Journal of Developmental Disabilities, 65*(5), 337-346. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1647729>
- Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2012). Examining the association between implementation and outcomes: State-wide scale-up of school-wide positive behavior intervention and supports. *The Journal of Behavioral Health Services & Research, 39*, 417-433. <https://doi.org/10.1007/s11414-012-9290-2>
- Shuster, B. C., Gustafson, J. R., Jenkins, A. B., Lloyd, B. P., Carter, E. W., & Bernstein, C. F. (2017). Including students with disabilities in positive behavioral interventions and supports: Experiences and perspectives of special educators. *Journal of Positive Behavior Interventions, 19*(3), 143-157. <https://doi.org/10.1177/1098300716675734>
- Simonsen, B., Putnam, R., Yaneck, K., Evanovich, L., Shaw, S., Shuttleton, C. Morris, K., & Mitchell, B. (2020). *Supporting Students with Disabilities within a PBIS Framework*. Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, University of Oregon. <https://www.pbis.org>
- Sottolare, A. L., & Blair, K.-S. C. (2023). Implementation of Check-In/Check-Out to Improve Classroom Behavior of At-Risk Elementary School Students. *Behavioral Sciences, 13*(3), 257. <https://doi.org/10.3390/bs13030257>
- Walker, V. L., Conradi, L. A., Strickland-Cohen, M. K., & Johnson, H. N. (2023). School-wide positive behavioral interventions and supports and students with extensive support needs: A scoping review. *International Journal of Developmental Disabilities, 69*(1), 13-28. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2116232>