

MỨC ĐỘ SẴN SÀNG CỦA GIÁO VIÊN MẦM NON TRONG THỰC HIỆN GIÁO DỤC HÒA NHẬP CHO TRẺ RỐI LOẠN PHỔ TỰ KỈ: MỘT NGHIÊN CỨU TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

PRESCHOOL TEACHERS' READINESS FOR IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN
WITH ASD: A STUDY IN HO CHI MINH CITY

Lê Thị Nga^{1,+},
Nguyễn Đức Minh²

¹Nghiên cứu sinh Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam;

²Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

+Tác giả liên hệ • Email: ltnga@sgu.edu.vn

Article history

Received: 11/5/2026

Accepted: 15/6/2026

Published: 05/8/2026

Keywords

Readiness, Preschool teachers,
Preschool children with ASD,
Inclusive Education

ABSTRACT

Inclusive education is an educational approach that reflects humanistic and personalized values for children with special needs, particularly those with autism spectrum disorder (ASD). However, effectively implementing inclusive education for children with ASD requires not only supportive policies but also thorough preparation of preschool teachers. Based on a review of theoretical foundations of inclusive education in the preschool environment and an analysis of survey data collected in Ho Chi Minh City, this study aims to assess the readiness of preschool teachers for implementing inclusive education for children with ASD. The findings indicate that preschool teachers demonstrate sound awareness and positive attitudes toward inclusive education, as well as a certain level of professional competence in working with children with ASD. This study offers a robust empirical foundation for subsequent research on interventions aimed at enhancing preschool teachers' readiness to implement inclusive education.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh giáo dục hiện nay, giáo dục hòa nhập (GDHN) ở mầm non được xem là bước khởi đầu quan trọng để mọi trẻ em, bao gồm cả trẻ khuyết tật, có cơ hội tham gia vào môi trường học tập chung ngay từ giai đoạn đầu đời. Theo UNESCO (2009), GDHN là một quá trình liên tục nhằm đảm bảo mọi trẻ được tiếp cận nền giáo dục chất lượng trong cùng một môi trường, tôn trọng sự đa dạng và loại bỏ mọi hình thức phân biệt đối xử. Báo cáo của UNESCO (2021) tiếp tục khẳng định rằng GDHN mầm non không chỉ giúp trẻ khuyết tật phát triển năng lực cá nhân mà còn góp phần hình thành ở trẻ thái độ tôn trọng sự khác biệt và khả năng hợp tác xã hội. Theo đó, lớp mầm non hòa nhập không chỉ là môi trường giáo dục, mà còn là không gian xã hội giúp trẻ học cách chấp nhận, hợp tác và phát triển năng lực giao tiếp trong cộng đồng đa dạng. Nói cách khác, GDHN ở bậc học mầm non là hình thức giáo dục thể hiện rõ tính nhân văn và định hướng cá nhân hóa đối với trẻ có nhu cầu đặc biệt, nhất là đối với trẻ rối loạn phổ tự kỉ (RLPTK). Để triển khai GDHN cho trẻ RLPTK có chất lượng, bên cạnh việc ban hành các chính sách liên quan thì nhiều nghiên cứu cũng chỉ ra rằng sự sẵn sàng của GV có ý nghĩa quan trọng (Larykova và cộng sự, 2020; Sadova và Kravchenko-Dzondza, 2021; Karynbaeva và cộng sự, 2021; Nisa và cộng sự, 2023). Tuy nhiên, các nghiên cứu của Brodzeller và cộng sự (2018), Sharma và Sokal (2016), Odom và cộng sự (2011) cho thấy nhiều giáo viên mầm non (GVMN) cảm thấy chưa được chuẩn bị đầy đủ về kiến thức cũng như tâm thế để hướng dẫn cho trẻ khuyết tật. Báo cáo của UNESCO (2021) cũng đã nhấn mạnh rằng một trong những rào cản lớn nhất đối với GDHN là việc GV thiếu sự chuẩn bị toàn diện bao gồm năng lực chuyên môn, hỗ trợ nghề nghiệp và tâm thế sẵn sàng để thực hiện công việc. Tại Việt Nam, mặc dù đã có nhiều sự nỗ lực trong chính sách đào tạo quốc gia ở cấp mầm non và tiểu học khi đưa các nguyên tắc hòa nhập vào chương trình đào tạo (UNESCO, 2021) nhưng GVMN vẫn thiếu về số lượng và chưa đảm bảo chất lượng GDHN. Tại Việt Nam, các nghiên cứu về GDHN cho trẻ RLPTK đã có những đóng góp quan trọng. Tuy nhiên, các nghiên cứu liên quan đến mức độ sẵn sàng của GVMN trong thực hiện GDHN cho trẻ RLPTK vẫn còn hạn chế. Theo đó, các nghiên cứu của UNICEF (2015), Phạm Lê Cường và Nguyễn Văn Hưng (2023), Nguyễn Xuân Hải và cộng sự (2025), Đàm Thị Kim Thu và Nguyễn Thị Thanh Huyền (2025), Nguyễn Ngọc Bé và Nguyễn Thị Kim Thoa

(2025), Tuyen và cộng sự (2026) tập trung vào các vấn đề như sự sẵn sàng của hệ thống trường học trong việc cung cấp giáo dục cho trẻ khuyết tật, kỹ năng GDHN cho trẻ RLPTK, nhận thức và thái độ của GV đối với GDHN, chính sách GDHN. Bên cạnh đó, thực tiễn triển khai GDHN cho trẻ RLPTK ở Việt Nam vẫn còn nhiều khó khăn như GV chưa được đào tạo chuyên sâu về giáo dục đặc biệt (Trần Thị Minh Thành và Lê Vũ Tường Vy, 2022; Hoàng Minh Phú, 2024). Mặc dù các nghiên cứu đã chỉ ra sự sẵn sàng của GV có ý nghĩa quan trọng cũng như đề cập đến nhiều khía cạnh liên quan đến GDHN cho trẻ RLPTK nhưng các nghiên cứu này chủ yếu tiếp cận từng phương diện riêng lẻ của quá trình thực hiện GDHN và chưa đánh giá tổng thể mức độ sẵn sàng của GVMN trên cơ sở tích hợp các thành tố cốt lõi của sự sẵn sàng. Bài báo tiếp cận sự sẵn sàng của GVMN trong thực hiện GDHN cho trẻ RLPTK như một cấu trúc gồm năm thành tố có mối liên hệ với nhau, từ đó phân tích mức độ biểu hiện của từng thành tố và xem xét sự tác động của các thành tố này đối với mức độ sẵn sàng tổng thể của GVMN. Trên cơ sở đó, bài báo hướng đến việc xác định mức độ biểu hiện của sự sẵn sàng ở GVMN tại TP. Hồ Chí Minh trong thực hiện GDHN cho trẻ RLPTK, đồng thời phân tích các thành tố cấu thành sự sẵn sàng này. Kết quả nghiên cứu góp phần bổ sung cơ sở thực tiễn cho hoạt động đào tạo, bồi dưỡng và hỗ trợ GV trong bối cảnh GDHN hiện nay.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được thiết kế theo phương pháp hỗn hợp, kết hợp giữa phân tích tài liệu, khảo sát định lượng và định tính nhằm xác định mức độ sẵn sàng của GVMN trong việc thực hiện GDHN cho trẻ RLPTK tại TP. Hồ Chí Minh. Trong đó, phân tích tài liệu được thực hiện trước nhằm xác lập cơ sở lý luận; khảo sát bằng bảng hỏi giữ vai trò trung tâm trong việc đo lường mức độ sẵn sàng; dữ liệu định tính được thu thập nhằm giải thích, bổ sung và làm rõ hơn các kết quả khảo sát. Việc lựa chọn phương pháp này xuất phát từ nhu cầu vừa xây dựng cơ sở lý luận vững chắc, vừa đo lường một cách khách quan thực trạng sẵn sàng của GVMN trong bối cảnh GDHN hiện nay.

- Phương pháp phân tích tài liệu: nghiên cứu tiến hành thu thập, phân tích một số văn bản pháp luật, chính sách của Việt Nam và quốc tế, các công trình nghiên cứu, tài liệu chuyên môn trong nước và quốc tế liên quan đến GDHN, RLPTK, sự sẵn sàng của GV trong thực hiện GDHN để làm rõ khái niệm và xác định các thành tố phản ánh mức độ sẵn sàng của GV trong GDHN gồm nhận thức, thái độ, năng lực chuyên môn, điều kiện tổ chức thực hiện cũng như chính sách và hỗ trợ quản lý (Sadova và Kravchenko-Dzondza, 2021; Karynbaeva và cộng sự, 2021; Nisa và cộng sự, 2023).

- Phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi: dữ liệu được thu thập thông qua bảng hỏi trực tuyến thiết kế trên nền tảng Google Forms. Bảng hỏi được gửi đến 482 GVMN đã hoặc đang trực tiếp dạy trẻ RLPTK tại lớp mẫu giáo hòa nhập trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh. Nghiên cứu sử dụng phương pháp chọn mẫu thuận tiện nhằm đảm bảo tính khả thi trong điều kiện hạn chế về thời gian và nguồn lực. Mặc dù phương pháp chọn mẫu thuận tiện có những hạn chế nhất định liên quan đến tính đại diện của mẫu và khả năng khái quát hóa kết quả nghiên cứu, việc lựa chọn GVMN đã và đang trực tiếp dạy trẻ RLPTK trong thực tiễn vẫn giúp cung cấp nguồn dữ liệu phù hợp với mục tiêu nghiên cứu. Cụ thể, việc tiếp cận các đối tượng khảo sát được thực hiện thông qua các lớp bồi dưỡng chuyên môn với hơn 1060 GVMN tham gia tại TP. Hồ Chí Minh, từ đó lựa chọn và thu thập dữ liệu từ 482 GVMN đáp ứng tiêu chí nghiên cứu. Mẫu khảo sát gồm 482 GVMN với độ tuổi tập trung chủ yếu ở nhóm 31-40 tuổi (52,07%) và 41-50 tuổi (30,71%). Đa số GVMN có trình độ đại học (82,57%) và có trên 10 năm thâm niên công tác (74,69%). Về kinh nghiệm GDHN trẻ RLPTK, nhóm GV có kinh nghiệm dưới 1 năm chiếm tỉ lệ cao nhất (44,61%), tiếp theo là nhóm có từ 1 đến dưới 5 năm kinh nghiệm (30,50%). Kết quả cho thấy phần lớn GV tham gia khảo sát có trình độ chuyên môn và kinh nghiệm công tác tương đối cao; tuy nhiên, kinh nghiệm về GDHN cho trẻ RLPTK còn hạn chế ở một bộ phận GVMN. Thời gian khảo sát được thực hiện từ tháng 8/2025 - 10/2025. Công cụ khảo sát được xây dựng dựa trên việc xác định các thành tố phản ánh mức độ sẵn sàng của GV trong GDHN. Bảng hỏi gồm 2 phần với 10 mục hỏi, cụ thể: Phần 1 thu thập thông tin cá nhân của GVMN bao gồm độ tuổi, trình độ chuyên môn, thâm niên công tác và kinh nghiệm dạy trẻ RLPTK; Phần 2 tập trung khảo sát các thành tố phản ánh sự sẵn sàng của GVMN trong thực hiện GDHN cho trẻ RLPTK: (1) nhận thức và thái độ của GVMN về GDHN trẻ RLPTK, (2) năng lực chuyên môn của GVMN, (3) điều kiện tổ chức GDHN cho trẻ RLPTK, (4) chính sách hỗ trợ và quản lý và (5) mức độ sẵn sàng tổng thể của GVMN. Các mục hỏi được thiết kế dưới dạng câu hỏi đóng với các phương án trả lời định sẵn nhằm thu thập ý kiến và lựa chọn của GVMN với các nội dung khảo sát. Dữ liệu thu được xử lý bằng phương pháp thống kê mô tả (tần suất, tỉ lệ phần trăm) để phân tích mức độ sẵn sàng của GVMN trong thực hiện GDHN cho trẻ RLPTK.

- Phương pháp phỏng vấn sâu: thực hiện đối với 10 GVMN có kinh nghiệm dạy hòa nhập trẻ RLPTK trong số GV đã tham gia khảo sát bằng bảng hỏi. Việc lựa chọn GVMN phỏng vấn được thực hiện theo phương pháp chọn

mẫu có chủ đích nhằm thu thập thêm các thông tin chuyên sâu liên quan đến kết quả khảo sát định lượng. Phòng vấn sâu được thực hiện sau giai đoạn khảo sát bằng bảng hỏi nhằm làm rõ hơn các phản hồi của GVMN về mức độ sẵn sàng trong thực hiện GDHN cho trẻ RLPTK, đặc biệt với các nội dung liên quan đến nhận thức, thái độ, năng lực chuyên môn, điều kiện tổ chức thực hiện và hỗ trợ quản lý trong quá trình triển khai GDHN. Dữ liệu thu thập từ phòng vấn được ghi chép, tổng hợp theo các chủ đề nghiên cứu và sử dụng nhằm bổ sung, đối chiếu và hỗ trợ diễn giải các kết quả định lượng. Trong quá trình nghiên cứu, các GV tham gia phòng vấn đều được thông báo về mục đích nghiên cứu, đảm bảo tính tự nguyện khi tham gia và bảo mật thông tin cá nhân.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Một số vấn đề lý luận

3.1.1. Rối loạn phổ tự kỉ

Các định nghĩa về RLPTK của Kanner (1943), Asperger (1944), Alessandri và cộng sự (2005), Liên Hợp Quốc (2008), Cẩm nang chẩn đoán và thống kê về các chứng rối loạn tâm thần DSM-5 (2013) đều thống nhất rằng rối loạn phổ tự kỉ là một rối loạn phát triển thần kinh suốt đời, được đặc trưng bởi hai nhóm khiếm khuyết chính: (1) Khó khăn trong giao tiếp và tương tác xã hội, và (2) Hành vi, sở thích, hoặc hoạt động mang tính hạn hẹp, lặp lại và cứng nhắc. Mặc dù có các đặc điểm chung, mức độ và hình thức biểu hiện của RLPTK khác nhau giữa các cá nhân, dẫn đến nhu cầu thiết yếu về can thiệp cá thể hóa và hỗ trợ GDHN linh hoạt để tối ưu hóa sự phát triển của trẻ.

Từ các quan điểm nêu trên, trong phạm vi nghiên cứu này, RLPTK được hiểu là một rối loạn phát triển thần kinh xuất hiện sớm, kéo dài suốt đời, đặc trưng bởi những khó khăn dai dẳng trong giao tiếp và tương tác xã hội, cùng với các kiểu hành vi, sở thích hoặc hoạt động mang tính hạn hẹp, lặp lại và cứng nhắc; những biểu hiện này ảnh hưởng đáng kể đến khả năng thích ứng, học tập và tham gia xã hội của cá nhân.

RLPTK được gọi là “phổ” vì các đặc điểm và mức độ biểu hiện của rối loạn rất đa dạng giữa các cá nhân, từ nhẹ đến nặng, với sự khác biệt về khả năng ngôn ngữ, nhận thức và mức độ hỗ trợ cần thiết trong đời sống hằng ngày. Trong nghiên cứu giáo dục, việc nhận diện đặc điểm của RLPTK không chỉ nhằm mục đích chẩn đoán mà còn là cơ sở để thiết kế các biện pháp can thiệp và hỗ trợ giáo dục phù hợp, đặc biệt trong phát triển kỹ năng giao tiếp và tương tác xã hội cho trẻ trong môi trường GDHN.

Trẻ RLPTK ở mức độ nhẹ được khuyến khích tham gia lớp học hòa nhập để tạo môi trường giàu tính tương tác xã hội, tạo điều kiện cho sự phát triển của trẻ thông qua hoạt động giao tiếp và học tập với bạn bè cùng trang lứa. Dưới tác động của tương tác xã hội và học tập với sự hỗ trợ của bạn bè, môi trường GDHN không chỉ hỗ trợ trẻ RLPTK phát triển kỹ năng giao tiếp và thích ứng mà còn góp phần hình thành ở trẻ khác năng lực thấu hiểu, tôn trọng sự khác biệt và phát triển các giá trị nhân văn trong bối cảnh giáo dục hiện đại.

3.1.2. Giáo dục hòa nhập trẻ rối loạn phổ tự kỉ

Theo Luật Người khuyết tật (Quốc hội, 2010), GDHN được hiểu là hình thức tổ chức người khuyết tật học chung với người không khuyết tật trong các cơ sở giáo dục. Thông tư số 03/2018/TT-BGDĐT của Bộ GD-ĐT(2018) tiếp tục cụ thể hóa quy định này, nhấn mạnh nguyên tắc “bình đẳng, tôn trọng sự khác biệt và phát triển toàn diện năng lực cá nhân” cho trẻ khuyết tật ở tất cả các cấp học, trong đó có mầm non.

GDHN là phương thức giáo dục trong đó trẻ khuyết tật cùng học với trẻ bình thường (Nguyễn Thị Hoàng Yến, 2012), không có sự phân biệt, kì thị, mỗi trẻ đều được tôn trọng, tuy nhiên sẽ có sự điều chỉnh về nội dung, phương pháp cho phù hợp.

Như vậy, GDHN trẻ RLPTK là hình thức tổ chức giáo dục mà trong đó trẻ RLPTK được học tập cùng với trẻ phát triển điển hình ở các cơ sở giáo dục, với sự điều chỉnh phù hợp về mục tiêu, nội dung, phương pháp và cách thức đánh giá nhằm đáp ứng nhu cầu và đặc điểm phát triển cá nhân.

So với các nhóm trẻ có khiếm khuyết về giác quan, GDHN trẻ RLPTK gặp trở ngại khó khăn nhiều hơn do trẻ gặp các hạn chế về giao tiếp - là sợi dây kết nối trong tương tác hằng ngày, bên cạnh đó, trẻ còn gặp tình trạng mất cân bằng về cảm giác cũng như cảm xúc nên dễ xuất hiện tình trạng bùng nổ như la hét, ăn vạ, tự làm tổn thương ... Những hành vi này không chỉ làm ảnh hưởng đến trẻ mà còn có thể gây tác động tiêu cực đến những trẻ cùng lớp và thậm chí ảnh hưởng cả GV. Vì vậy, việc tiến hành GDHN trẻ RLPTK càng đòi hỏi GV không chỉ trang bị đủ kiến thức cơ bản mà còn phải tích lũy kinh nghiệm trong xử lý tình huống, phân tích hành vi... Tuy nhiên việc am hiểu và có kinh nghiệm xử lý liên quan đến quá trình GDHN cho trẻ RLPTK cũng không hoàn toàn là điều kiện cần và đủ cho sự sẵn sàng của GVMN trong công tác này.

3.1.3. *Lớp mẫu giáo có trẻ rối loạn phổ tự kỉ học hòa nhập*

Lớp mẫu giáo hòa nhập được hiểu là hình thức tổ chức giáo dục trong đó trẻ khuyết tật, bao gồm cả trẻ RLPTK, được học chung với trẻ phát triển bình thường trong cùng một môi trường mầm non. Mô hình này phản ánh tinh thần của giáo dục hiện đại, hướng tới việc bảo đảm quyền được học tập, vui chơi và phát triển bình đẳng cho mọi trẻ em, không phân biệt năng lực hay tình trạng phát triển (UNICEF, 2023). Ở góc độ thực tiễn, lớp mẫu giáo hòa nhập là môi trường học tập đa dạng, trong đó mỗi trẻ được nhìn nhận như một cá thể độc đáo với nhu cầu và khả năng riêng. Mục tiêu của mô hình này không chỉ là giúp trẻ khuyết tật “được đến trường”, mà còn tạo điều kiện để tất cả trẻ cùng học hỏi, chia sẻ và phát triển kĩ năng xã hội - giao tiếp, những năng lực quan trọng cho quá trình hòa nhập học đường và cộng đồng (Nguyễn Thị Hoàng Yến, 2012; Lê Văn Tạc và cộng sự, 2006).

Lớp mẫu giáo hòa nhập thường có một số đặc điểm như sau: (1) có sự đa dạng về năng lực, nhu cầu và mức độ hỗ trợ của trẻ, trong một lớp học thường có khoảng 20-25 trẻ, trong đó trẻ khuyết tật chiếm khoảng 20-25% tổng số (Nguyễn Thị Hoàng Yến, 2012); (2) trẻ có nhu cầu đặc biệt có thể tham gia lớp theo nhiều hình thức như hòa nhập toàn phần, hòa nhập bán phần hoặc học trong nhóm chuyên biệt nhưng vẫn tham gia vào các hoạt động chung của lớp (Lê Văn Tạc và cộng sự, 2006); (3) GV giữ vai trò không chỉ là người dạy mà còn là người tổ chức môi trường và điều phối các tương tác xã hội, bên cạnh đó, GV giữ vai trò trung tâm trong việc điều chỉnh chương trình, phương pháp tổ chức hoạt động, hình thức đánh giá, tổ chức môi trường giáo dục... nhằm tạo cơ hội để trẻ khuyết tật và trẻ phát triển điển hình cùng học tập, giao tiếp và phát triển; (4) về tâm lí - xã hội, lớp học cần duy trì bầu không khí tôn trọng, khuyến khích trẻ giúp đỡ và hợp tác với nhau thay vì so sánh hay cạnh tranh (Trần Thị Lệ Thu, 2003). Từ những đặc điểm của lớp mẫu giáo hòa nhập trên cho thấy, nếu không có sự chuẩn bị sẵn sàng về tâm thế cũng như năng lực, việc tiếp nhận trẻ hòa nhập sẽ là một rào cản lớn ảnh hưởng đến hiệu quả công việc nói chung và với công tác GDHN cho trẻ có nhu cầu đặc biệt trong đó có trẻ RLPTK.

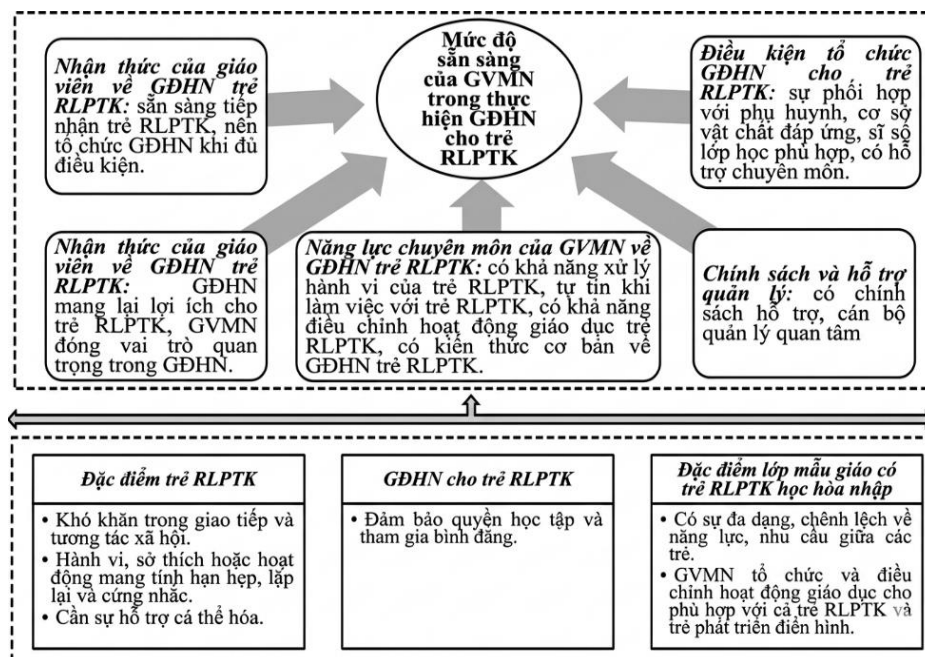
Như vậy, lớp mẫu giáo hòa nhập là môi trường sư phạm mở, nơi mọi trẻ em, dù có hay không có khuyết tật, đều được tham gia bình đẳng, được tôn trọng sự khác biệt và được hỗ trợ phù hợp để phát triển toàn diện. Đây là bước khởi đầu quan trọng trong tiến trình hòa nhập xã hội, đặt nền tảng cho sự hình thành nhân cách, kĩ năng giao tiếp và năng lực thích ứng xã hội ở trẻ mầm non.

3.1.4. *Sự sẵn sàng của giáo viên mầm non trong thực hiện giáo dục hòa nhập cho trẻ rối loạn phổ tự kỉ*

Trong báo cáo của UNICEF (2015), “sự sẵn sàng đề cập đến mức độ sẵn sàng của một hệ thống (có thể là một tổ chức như trường học hoặc Bộ hay nhóm các cá nhân) nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho việc thực hiện một chương trình hay biện pháp can thiệp” (UNICEF, 2015, tr 16). Theo nghiên cứu của Karynbaeva và cộng sự (2021) thì “sự sẵn sàng được hiểu là một hệ thống các phẩm chất, đặc tính, kiến thức và kĩ năng cá nhân tích hợp, đảm bảo hiệu quả của hoạt động sư phạm trong bối cảnh GDHN trẻ em khuyết tật tại các cơ sở giáo dục”. Theo đó, có thể thấy rằng sự sẵn sàng của GVMN trong thực hiện GDHN cho trẻ RLPTK là sự chuẩn bị về tinh thần của GVMN để thực hiện hoạt động đó (Larykova và cộng sự, 2020), diễn ra trong mối tương tác giữa thực hành giảng dạy và các đặc điểm cụ thể của lớp mẫu giáo hòa nhập (Đình Thanh Tuyền và cộng sự, 2026).

3.1.5. *Khung lí luận của nghiên cứu*

Dựa trên cơ sở tích hợp các quan điểm về RLPTK, GDHN và lí thuyết về sự sẵn sàng của GV trong thực hiện GDHN, nghiên cứu này xây dựng khung lí luận nhằm định hướng thu thập và phân tích dữ liệu theo tiếp cận cấu trúc. Ở vị trí trung tâm của khung phân tích là mức độ sẵn sàng của GVMN trong thực hiện GDHN cho trẻ RLPTK, theo đó, sự sẵn sàng được cấu thành từ nhiều thành tố: (1) nhận thức phản ánh sự hiểu biết của GVMN về đặc điểm của trẻ RLPTK và bản chất của GDHN; (2) thái độ thể hiện sự chấp nhận, sẵn sàng tham gia GDHN; (3) năng lực chuyên môn thể hiện khả năng vận dụng kiến thức, phương pháp để tổ chức các hoạt động phù hợp với trẻ RLPTK trong môi trường hòa nhập; (4) điều kiện tổ chức thực hiện và (5) chính sách, hỗ trợ quản lí được xem là những thành tố gắn với bối cảnh thực hiện, phản ánh mức độ sẵn có để hỗ trợ GVMN triển khai hiệu quả GDHN. Trên cơ sở đó, nghiên cứu xây dựng khung lí luận với sự sẵn sàng của GVMN là biến trung tâm, được cấu thành bởi các thành tố nêu trên. Tương ứng với mỗi thành tố, các chỉ báo khảo sát được xây dựng nhằm phản ánh mức độ biểu hiện cụ thể của từng thành tố. Theo đó, lớp mẫu giáo hòa nhập, nơi có sự đa dạng, chênh lệch về năng lực, nhu cầu giữa các trẻ, càng đặt ra đòi hỏi về mức độ sẵn sàng của GVMN vì GVMN phải điều phối, tổ chức môi trường, điều chỉnh hoạt động giáo dục cho phù hợp với cả trẻ RLPTK và trẻ phát triển điển hình nhằm đảm bảo sự bình đẳng cho tất cả các trẻ trong lớp mẫu giáo hòa nhập.



Hình 1. Khung lý luận nghiên cứu

3.2. Kết quả nghiên cứu thực trạng

3.2.1. Nhận thức và thái độ của giáo viên về giáo dục hòa nhập trẻ rối loạn phổ tự kỉ

Nhận thức và thái độ của GV là những thành tố quan trọng phản ánh mức độ sẵn sàng thực hiện GDHN cho trẻ RLPTK. Kết quả nghiên cứu hai khía cạnh này được mô tả trong số liệu ở bảng 1 và bảng 2 sau đây sẽ là căn cứ quan trọng để đánh giá mức độ sẵn sàng của GV trong thực hiện GDHN cho trẻ RLPTK.

Bảng 1. Nhận thức của GV về GDHN trẻ RLPTK (n=482)

TT	Nội dung	Ý kiến của GV	
		Số lượng	Tỉ lệ (%)
1	GDHN mang lại lợi ích cho trẻ RLPTK	446	92,53
2	GVMN đóng vai trò quan trọng trong GDHN	423	87,76

Kết quả khảo sát cho thấy GVMN có nhận thức rất tích cực về GDHN đối với trẻ RLPTK. Cụ thể, có tới 92,53% GV đồng thuận rằng GDHN mang lại lợi ích cho trẻ RLPTK, cho thấy mức độ đồng thuận cao của GV về ý nghĩa và giá trị của mô hình giáo dục này. Bên cạnh đó, 87,76% GV khẳng định vai trò quan trọng của GVMN trong việc thực hiện GDHN. Tuy nhiên, tỉ lệ này giảm nhẹ 4,77% so với nhận thức về lợi ích của GDHN, điều này cho thấy khi chuyển từ nhận thức chung sang nhận thức gắn với vai trò cá nhân, mức độ đồng thuận có xu hướng giảm, phản ánh sự chưa đồng đều trong việc nhận thức trách nhiệm nghề nghiệp. Sự chênh lệch này cũng gợi ý rằng cần tăng cường các hoạt động bồi dưỡng nhằm củng cố nhận thức nghề nghiệp và nâng cao vai trò chủ thể của GV trong thực hiện GDHN. Kết quả phỏng vấn sâu đã góp phần làm rõ hơn xu hướng này. Kết quả phỏng vấn cho thấy nổi lên hai nhóm ý kiến chính của GVMN, nhóm GVMN nhìn nhận tích cực về lợi ích của GDHN đối với trẻ RLPTK và nhóm bày tỏ sự e ngại khi trực tiếp tham gia thực hiện GDHN trong điều kiện thực tế hiện nay. Theo đó, đa số GV được phỏng vấn đều khẳng định GDHN mang lại nhiều lợi ích cho trẻ RLPTK, đặc biệt trong việc phát triển kỹ năng giao tiếp và khả năng tương tác xã hội. Cô N.T.K.L chia sẻ rằng: “*khi học chung với các bạn, trẻ RLPTK có cơ hội giao tiếp nhiều hơn*”, cô L.T.L cũng có ý kiến khá tương đồng: “*khi trẻ RLPTK không tham gia vào các hoạt động giao tiếp thường nhật, các bạn trong lớp sẽ đến rủ, kéo bạn cùng chơi, cùng trò chuyện*”. Những nhận định này tương đồng với kết quả khảo sát định lượng, củng cố thêm tính nhất quán của dữ liệu về nhận thức tích cực đối với GDHN. Tuy nhiên, với việc đề cập đến vai trò cá nhân GVMN trong GDHN thì một số GVMN có sự e dè, phỏng vấn 3 GV trong nhóm này, các cô cho rằng mặc dù công tác GDHN là công tác nhân văn nhưng với sĩ số lớp đông mà có trẻ hòa nhập là áp lực rất lớn. Kết quả trên cho thấy nhận thức tích cực chưa đồng nghĩa hoàn toàn với sự sẵn sàng tham gia GDHN trong thực tiễn. Mặc dù GVMN có nhận thức đúng đắn về GDHN, song mức độ sẵn sàng gắn với vai trò cá nhân còn chịu ảnh hưởng bởi điều kiện thực hiện.

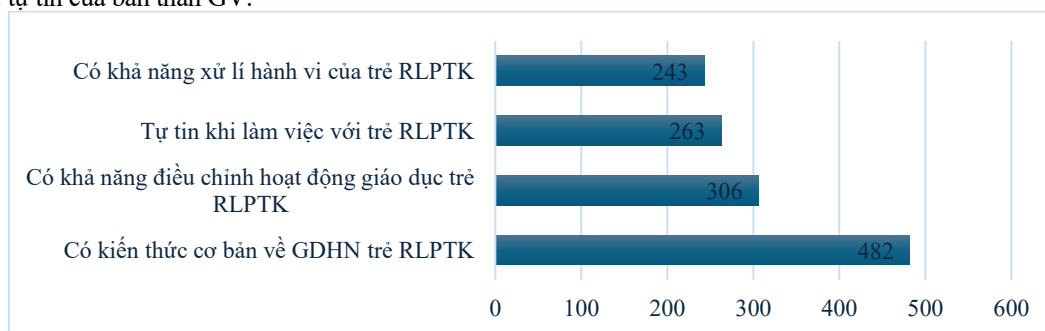
Bảng 2. Thái độ của GV về GDHN trẻ RLPTK (n=482)

TT	Nội dung	Ý kiến của GV	
		Số lượng	Tỉ lệ (%)
1	Sẵn sàng tiếp nhận trẻ RLPTK	379	78,63
2	Nên tổ chức GDHN khi đủ điều kiện	353	73,24

Kết quả khảo sát cho thấy thái độ của GVMN đối với GDHN cho trẻ RLPTK nhìn chung ở mức tích cực, tuy nhiên chưa đạt mức cao tương ứng với nhận thức. Cụ thể, 78,63% GV cho biết sẵn sàng tiếp nhận trẻ RLPTK vào lớp học, trong khi 73,24% đồng ý rằng nên tổ chức GDHN khi có đủ điều kiện. So với nhóm nhận thức, các tỉ lệ này thấp hơn đáng kể, đồng thời có xu hướng giảm dần khi nội dung gắn trực tiếp với hành động thực tiễn. Mức chênh lệch 5,39% giữa hai nội dung trong cùng nhóm thái độ cũng cho thấy GV có xu hướng thận trọng hơn khi cân nhắc các điều kiện triển khai GDHN trên thực tế. Điều này cho thấy mặc dù GV có thái độ tích cực, nhưng mức độ sẵn sàng tham gia vẫn còn thận trọng. Sự thận trọng này có thể liên quan đến các yếu tố như hạn chế về năng lực chuyên môn, thiếu kinh nghiệm làm việc với trẻ có nhu cầu đặc biệt, cũng như những áp lực liên quan đến tổ chức lớp học và phối hợp hỗ trợ. Kết quả này cho thấy rằng thái độ của GV không chỉ chịu ảnh hưởng bởi nhận thức mà còn gắn chặt với mức độ sẵn sàng về năng lực và điều kiện thực hiện, từ đó nhấn mạnh sự cần thiết của việc nâng cao năng lực và chuẩn bị tâm thế cho GV trong triển khai GDHN. Điều này cũng góp phần lí giải lí do tỉ lệ GV có nhận thức rất tích cực nhưng mức độ sẵn sàng tham gia GDHN lại có sự chênh lệch.

3.2.2. Năng lực chuyên môn của giáo viên về giáo dục hòa nhập trẻ rối loạn phổ tự kỉ

Kết quả khảo sát cho thấy gần một nửa GVMN cho rằng mình có kiến thức cơ bản về GDHN, tuy nhiên, con số này lại không tỉ lệ thuận với năng lực thực hành liên quan, cụ thể là điều chỉnh hoạt động giáo dục, xử lí hành vi cũng như sự tự tin của bản thân GV.



Biểu đồ 1. Năng lực chuyên môn của GV về GDHN trẻ RLPTK

Biểu đồ 1 cho thấy phần lớn GV có hiểu biết nhất định về trẻ GDHN cho trẻ RLPTK, trong số này có một số đã qua các lớp bồi dưỡng chuyên sâu, còn lại tiếp cận qua các kênh như học phần GDHN trong chương trình đào tạo, các chuyên đề bồi dưỡng ngắn hạn và tự tìm hiểu. Sự khác biệt về nguồn tiếp cận kiến thức với mức độ chuyên sâu khác nhau có thể dẫn đến sự chênh lệch về tỉ lệ trong các ý kiến về khả năng điều chỉnh hoạt động giáo dục trẻ RLPTK (giảm còn 63,5%), tự tin khi làm việc với trẻ RLPTK (giảm còn 54,6%) và đánh giá về khả năng xử lí hành vi của trẻ RLPTK (giảm còn 50,41%). Kết quả này phù hợp với thực tế khi luôn tồn tại khoảng cách giữa kiến thức và kĩ năng thực hành, hơn nữa, đặc điểm của trẻ RLPTK không hoàn toàn nhất quán, do đó, không có đủ trải nghiệm sẽ rất khó tích lũy đủ kĩ năng để có thể phòng tránh hoặc phản ứng và xử lí kịp thời các cơn bùng nổ của trẻ RLPTK. Sự giảm dần tỉ lệ về hiểu biết cơ bản đến mức độ tự tin và khả năng xử lí tình huống cho thấy năng lực thực hành có mối liên hệ chặt chẽ với mức độ sẵn sàng của GV trong GDHN cho trẻ RLPTK. Điều này cho thấy rằng GVMN thường có xu hướng sẵn sàng tham gia GDHN cao hơn khi họ cảm thấy bản thân có đủ khả năng hỗ trợ trẻ và ứng phó hiệu quả với các tình huống phát sinh trong môi trường hòa nhập. Theo đó, sự tự tin của GV có xu hướng gắn với năng lực chuyên môn liên quan, trừ 20% GVMN có sự tự tin nhưng không đánh giá cao về khả năng xử lí của mình. Kết quả phỏng vấn cho thấy GV có xu hướng thiếu tự tin trong xử lí hành vi của trẻ, đặc biệt trong các tình huống bùng phát hành vi. Điều này cho thấy nhu cầu cấp thiết về bồi dưỡng kĩ năng thực hành trong GDHN. GV T.D.M. đã giảng dạy lớp lá (5-6 tuổi) có trẻ RLPTK hòa nhập cho biết “lúc đầu tôi rất lo, do kiến thức về RLPTK cũng như GDHN lúc học tập tại trường đại học tương đối ít (chỉ một học phần), nên khi bắt đầu dạy trẻ tôi khá lúng túng, đặc biệt trong tình huống trẻ có hành vi bùng nổ. Dần dần, vừa làm vừa học hỏi thêm từ đồng nghiệp và các buổi tập huấn, tôi mới dần tự tin hơn” kết quả phỏng vấn này tương đồng với kết quả trong nghiên cứu của Nguyễn Thị Ngọc Bé và Nguyễn Thị Kim

Thoa (2025), theo đó, các GVMN tiếp cận kiến thức về RLPTK thông qua các học phần trong chương trình đào tạo GVMN và tạp chí (Nguyễn Thị Ngọc Bé và Nguyễn Thị Kim Thoa, 2025). Tương tự, GV T.T.H. đã và đang dạy lớp mầm (3-4 tuổi) có trẻ RLPTK hòa nhập cũng cho biết “Tôi vẫn tự tin đứng lớp và không ngại khi có trẻ tự kỉ, nhưng thật sự nếu gặp những tình huống hành vi khó thì tôi chưa chắc mình xử lý tốt. Nhiều khi chỉ là cố gắng bình tĩnh để ứng phó thôi”. GV cũng tin rằng nếu tiếp nhận một cách tự tin có thể giúp họ bình tĩnh và tìm ra hướng xử lý trong các tình huống bất ngờ, dần dần sẽ nâng cao kinh nghiệm hơn. Qua đó có thể thấy, hiểu biết là nền tảng của sự tự tin, sẵn sàng, bên cạnh đó GV cũng cần có suy nghĩ tích cực, dám đối mặt và muốn trau dồi.

3.2.3. Điều kiện tổ chức giáo dục hòa nhập trẻ rối loạn phổ tự kỉ đối với sự sẵn sàng của giáo viên

Một yếu tố khác cũng ảnh hưởng không nhỏ đến sự sẵn sàng của GVMN đó chính là các điều kiện tổ chức. Kết quả khảo sát cho thấy, trong các yếu tố điều kiện, sự phối hợp với phụ huynh được đánh giá cao nhất (100%) cho thấy GVMN nhìn nhận đúng về vai trò quan trọng của gia đình trong công tác hòa nhập. Thái độ và tinh thần của phụ huynh đóng vai trò rất quan trọng không chỉ với hiệu quả giáo dục mà còn đối với sự sẵn sàng của GVMN, nếu không có sự hợp tác của cha mẹ trẻ thì mọi nỗ lực của GVMN có thể không đạt được hiệu quả như mong đợi, vì hơn mọi trẻ khác, trẻ RLPTK cần đạt được sự đồng nhất về môi trường lẫn cách thức tác động ở mọi môi trường do kém thích nghi, không sẵn sàng với sự thay đổi.

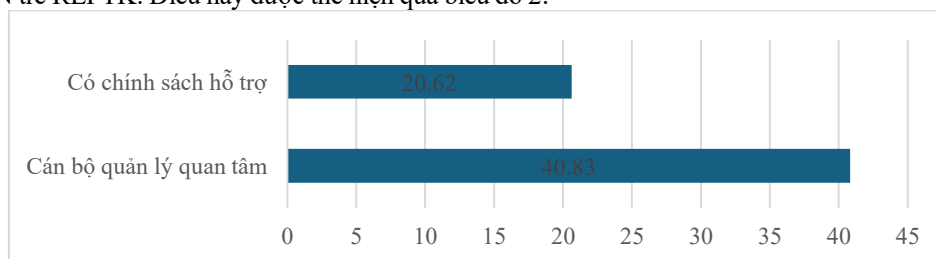
Bảng 3. Điều kiện tổ chức GDHN cho trẻ RLPTK đối với sự sẵn sàng của GV

TT	Nội dung	Ý kiến của GV		Thứ hạng
		Số lượng	Tỉ lệ (%)	
1	Sự phối hợp với phụ huynh	482	100.00	1
2	Cơ sở vật chất đáp ứng	264	54.77	3
3	Sĩ số lớp học phù hợp	412	85.48	2
4	Có hỗ trợ chuyên môn	174	36.10	4

Ngoài ra, số liệu ở bảng 3 cũng cho thấy, sĩ số lớp học phù hợp cũng là yếu tố có tính ảnh hưởng đến sự sẵn sàng của GVMN trong công tác GDHN với 85,48%. Điều này hoàn toàn hợp lý, vì công việc chăm sóc, nuôi dưỡng trẻ mầm non vốn đã là công việc nhiều áp lực, nếu sĩ số trẻ đông và tiếp nhận thêm trẻ RLPTK, áp lực của GVMN sẽ cao hơn, cho dù có chính sách hỗ trợ phù hợp vẫn không đảm bảo chất lượng hoạt động. Ngoài ra, yêu cầu về cơ sở vật chất ở mức trung bình (54,77%), kết quả này có thể được lí giải bởi điều trẻ RLPTK cần chính yếu là môi trường tương tác xã hội, không đòi hỏi quá nhiều thiết bị đặc thù, đắt tiền. Yêu cầu hỗ trợ chuyên môn có tỉ lệ lựa chọn thấp nhất (36,10%) có thể cho thấy GV đã có những hiểu biết cơ bản về vấn đề, tuy nhiên còn thiếu kinh nghiệm thực tiễn, và nhu cầu hỗ trợ chuyên môn này chủ yếu tập trung vào kĩ năng xử lý các hành vi bộc phát của trẻ RLPTK khi mất cân bằng. Kết quả này cho thấy sự sẵn sàng của GVMN không chỉ phụ thuộc vào nhận thức, thái độ, trình độ chuyên môn của cá nhân mà còn chịu tác động đáng kể từ các điều kiện tổ chức thực tiễn. Trong đó, sự phối hợp của phụ huynh và sĩ số lớp học là những điều kiện được GV xem là có ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng triển khai GDHN cho trẻ RLPTK.

3.2.4. Chính sách và hỗ trợ quản lí đối với sự sẵn sàng của giáo viên

Cuối cùng, yếu tố chính sách và hỗ trợ về mặt quản lí cũng có tác động không nhỏ đối với sự sẵn sàng của GVMN trong GDHN trẻ RLPTK. Điều này được thể hiện qua biểu đồ 2:



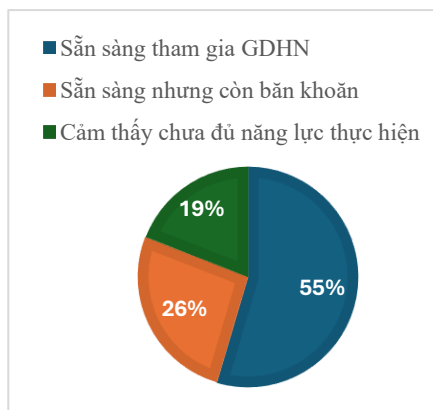
Biểu đồ 2. Chính sách và hỗ trợ quản lí đối với sự sẵn sàng của GV

Số liệu ở biểu đồ 2 cho thấy, tác động của yếu tố chính sách hỗ trợ và sự quan tâm của CBQL các tác động ở mức thấp so với các yếu tố khác (dưới 50%). Điều này được lí giải rằng nếu có chính sách hỗ trợ, quản lí quan tâm nhưng không có sự hỗ trợ của phụ huynh, không có kinh nghiệm sâu dày thì GV không chắc sẽ tự tin hay sẵn sàng tham gia công tác này vì nhìn thấy rất nhiều bất cập và cả rủi ro. Sự quan ngại này cũng cho thấy lựa chọn của GV dựa trên hiểu biết nhất định về những khó khăn và đặc điểm phát triển của trẻ RLPTK. Kết quả trên cũng cho thấy rằng, GVMN

đánh giá vai trò của chính sách hỗ trợ và sự quan tâm của CBQL thấp hơn so với các điều kiện thực tiễn trực tiếp như sĩ số lớp học hay sự phối hợp của phụ huynh. Điều này có thể gợi ý rằng trong nhận thức của GVMN, các yếu tố hỗ trợ mang tính thực hành và diễn ra thường xuyên trong quá trình tổ chức GDHN có ảnh hưởng rõ rệt hơn đến mức độ sẵn sàng thực hiện GDHN. Tuy nhiên, kết quả này không đồng nghĩa với việc chính sách và hỗ trợ quản lý không quan trọng, mà cho thấy GV có xu hướng ưu tiên các điều kiện hỗ trợ trực tiếp gắn với hoạt động dạy học hằng ngày.

3.2.5. Mức độ sẵn sàng tổng thể

Từ các kết quả trên, có thể thấy đánh giá sơ bộ rằng GVMN nhìn chung có sự tự tin khi tham gia GDHN cho trẻ, tuy nhiên, mức độ sẵn sàng này còn tùy thuộc vào các điều kiện liên quan, đặc biệt là sự hợp tác của phụ huynh và sĩ số trẻ trong lớp. Bên cạnh đó, với câu hỏi cuối cùng về tự đánh giá mức độ sẵn sàng tham gia GDHN với các điều kiện hiện có thì kết quả cho thấy chỉ có 55% GVMN sẵn sàng cho hoạt động này, con số này có sự nhất quán với tỉ lệ GV tự tin khi làm việc với trẻ RLPTK. Còn lại với 26% GV còn băn khoăn và 19% GV chưa sẵn sàng. Qua phỏng vấn cho thấy lí do chính là sự thiếu tự tin về kĩ năng xử lí hành vi của trẻ khi trẻ mất kiểm soát, đồng thời quan ngại các yếu tố như sự không hợp tác của phụ huynh, đặc biệt thể hiện rõ sau những kì nghỉ dài, các nền nếp đã rèn cho trẻ gần như trở lại vạch xuất phát, thậm chí trẻ còn có dấu hiệu nặng hơn trước đó. Bên cạnh đó là các áp lực công việc thường ngày cũng tác động không nhỏ đến sự tập trung, kiên nhẫn đối với việc lập kế hoạch cá nhân, rèn nền nếp cũng như sự bình tĩnh khi có vấn đề phát sinh của GV. Ngoài ra yếu tố lớp đông và sự thiếu tự tin cá nhân do sợ đề xảy ra hậu quả cũng góp phần tác động đến sự sẵn sàng. Tổng hợp các kết quả nghiên cứu trên cho thấy mức độ sẵn sàng của GVMN trong thực hiện GDHN cho trẻ RLPTK được hình thành từ sự tác động của nhiều thành tố khác nhau. Trong đó, nhận thức và thái độ tích cực là nền tảng giúp GVMN chấp nhận và tham gia GDHN, năng lực chuyên môn và kinh nghiệm thực tiễn góp phần hình thành sự tự tin nghề nghiệp, còn các điều kiện như sĩ số lớp học, sự phối hợp của phụ huynh và hỗ trợ chuyên môn có vai trò duy trì và củng cố mức độ sẵn sàng của GVMN trong quá trình thực hiện GDHN. Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy năng lực chuyên môn và điều kiện tổ chức thực tiễn là hai nhóm yếu tố có liên hệ rõ rệt hơn với mức độ sẵn sàng tổng thể của GVMN, đặc biệt thông qua mức độ tự tin khi làm việc với trẻ RLPTK và khả năng xử lí các tình huống hành vi trong lớp học hòa nhập. Điều này cho thấy sự sẵn sàng của GV không phải là một yếu tố đơn lẻ mà là một cấu trúc gồm nhiều thành tố có mối liên hệ với nhau trong bối cảnh thực tiễn của GDHN cho trẻ RLPTK.



3.3. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy GVMN có xu hướng thể hiện thái độ tích cực đối với GDHN, phù hợp với xu hướng giáo dục hiện đại nhấn mạnh tính nhân văn và quyền được học tập của mọi trẻ em. Tuy nhiên, sự sẵn sàng này chủ yếu dừng lại ở mức nhận thức và tâm thế, chưa chuyển hóa thành năng lực thực hành. Khoảng cách giữa tỉ lệ GV sẵn sàng tham gia (55%) và tỉ lệ cảm thấy chưa đủ năng lực (19%) cho thấy một khoảng cách đáng chú ý giữa hai nhóm này. Điều này phản ánh thực trạng thiếu hụt trong đào tạo và bồi dưỡng chuyên môn, đặc biệt là các kĩ năng thực hành liên quan đến GDHN như điều chỉnh hoạt động, hỗ trợ giao tiếp và quản lí hành vi cho trẻ RLPTK.

Bên cạnh đó, sĩ số lớp cũng là yếu tố gây cản trở lớn. Tuy không được lựa chọn nhiều nhưng bản chất yếu tố chính sách hỗ trợ cũng có liên quan đến việc tăng giảm sĩ số lớp, đảm bảo chế độ làm việc cân bằng cho GV. Về sự thiếu hợp tác của phụ huynh, có thể xuất phát từ việc cha mẹ trẻ chưa tiếp cận về giáo dục trẻ RLPTK nhiều, bản thân cha mẹ cũng chưa đủ kiên nhẫn để đồng hành cùng GV. Do đó, bên cạnh việc hỗ trợ kinh nghiệm thực tiễn cho GVMN, cần tăng cường thông tin, hỗ trợ kĩ năng cho cha mẹ trẻ để cùng phối hợp trong công tác GDHN trẻ RLPTK. Kết quả nghiên cứu đồng thời cho thấy sự sẵn sàng của GVMN không chỉ phụ thuộc vào yếu tố cá nhân của GVMN (nhận thức, thái độ) mà còn chịu ảnh hưởng bởi các điều kiện tổ chức và hỗ trợ trong môi trường giáo dục. Điều này góp phần củng cố cách tiếp cận xem sự sẵn sàng của GVMN trong GDHN cho trẻ RLPTK là một cấu trúc đa thành tố, bao gồm nhận thức, thái độ, năng lực chuyên môn và các điều kiện tổ chức, chính sách và hỗ trợ quản lí thực tiễn có mối liên hệ với nhau.

4. Kết luận và bình luận

Tóm lại, kết quả khảo sát cho thấy nhóm GVMN đã và đang giáo dục trẻ RLPTK đều có những am hiểu nhất định về công tác này, một số GV cũng từng tham gia các lớp học chuyên sâu. Tuy nhiên, mức độ tự tin và sẵn sàng của các

GV không hoàn toàn dựa trên kiến thức về vấn đề mà bị chi phối bởi kinh nghiệm và kỹ năng xử lý trong thực tiễn, sự hợp tác của cha mẹ trẻ cũng như sĩ số lớp và một số yếu tố khác. Nhằm hỗ trợ GVMN nâng cao động lực, sự tự tin và mức độ sẵn sàng với công tác GDHN trẻ RLPTK, cần tiếp tục tăng cường các lớp bồi dưỡng chuyên sâu về các khía cạnh giáo dục trẻ RLPTK, đặc biệt là về kỹ năng giao tiếp, phương tiện kết nối quan trọng mang tính quyết định trong việc hòa nhập với bạn bè, cộng đồng của trẻ RLPTK. Khi những khó khăn này được giải quyết hiệu quả, các vấn đề phát sinh trong quá trình GDHN sẽ được xử lý thuận lợi hơn. Bên cạnh đó, cũng cần có những kênh tuyên truyền, tư vấn từ phía các chuyên gia, sự chia sẻ - đồng hành nhẹ nhàng của GV với cha mẹ trẻ để họ chấp nhận đối mặt với vấn đề và có động lực trong hành trình GDHN cùng con. Ngoài ra, tuy không được đa số lựa chọn, nhưng việc quan tâm bằng động viên cũng như các chính sách hỗ trợ GVMN trong công tác GDHN trẻ RLPTK vẫn cần được xem xét và giải quyết, đảm bảo xứng đáng với tâm huyết và công sức đầu tư của người GV. Song song đó, việc kết nối chuyên gia các kết quả nghiên cứu trong hoạt động giáo dục trẻ RLPTK cũng được tiến hành thường xuyên nhằm giúp GVMN có thêm nhiều kinh nghiệm và thêm tự tin, sẵn sàng tham gia GDHN trẻ RLPTK. Bên cạnh những kết quả đạt được, nghiên cứu vẫn gặp phải một số hạn chế nhất định. Cụ thể, nghiên cứu sử dụng phương pháp chọn mẫu thuận tiện tại một địa bàn nhất định nên khả năng khái quát hóa kết quả còn hạn chế, dữ liệu chủ yếu dựa trên tự báo cáo của GV, do đó có thể chịu ảnh hưởng của yếu tố chủ quan trong đánh giá các thành tố của mức độ sẵn sàng. Những hạn chế này gợi mở nhu cầu tiếp tục thực hiện các nghiên cứu với thiết kế đa dạng hơn, phạm vi mẫu rộng hơn và phương pháp phân tích sâu hơn nhằm củng cố và mở rộng kết quả nghiên cứu.

Tuyên bố về vai trò của tác giả: Lê Thị Nga: Đề xuất ý tưởng nghiên cứu, thiết kế nghiên cứu, xây dựng khung nội dung nghiên cứu, tìm kiếm, lựa chọn, tổng hợp các nguồn tài liệu tham khảo liên quan, thu thập, xử lý dữ liệu, viết bản thảo, sửa chữa bản thảo. Nguyễn Đức Minh: Phát triển ý tưởng nghiên cứu, xác định phương pháp nghiên cứu, chỉnh sửa và hoàn thiện bản thảo.

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, các tác giả không sử dụng các công cụ trí tuệ nhân tạo để hỗ trợ nghiên cứu.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Các tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.

Thông tin tài trợ: Nghiên cứu này không nhận được tài trợ từ bên ngoài.

Tài liệu tham khảo

- Alessandri M, Mundy P, Tuchman RF. (2005). The social deficit in autism: focus on joint attention. *Revista de Neurología*, 40(Suppl 1), S137-S141.
- Asperger, H. (1944). Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117(1), 76-136. <https://doi.org/10.1007/BF01837709>
- Bộ GD-ĐT (2018). *Thông tư số 03/2018/TT-BGDĐT ngày 29/01/2018 quy định về giáo dục hòa nhập đối với người khuyết tật*.
- Brodzeller, K. L., Ottley, J. R., Jung, J., & Coogle, C. G. (2018). Interventions and adaptations for children with autism spectrum disorder in inclusive early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 277-286.
- Đàm Thị Kim Thu, Nguyễn Thị Thanh Huyền (2025). Thực trạng bồi dưỡng kỹ năng giáo dục hòa nhập cho giáo viên mầm non khu vực miền núi phía Bắc. *Tạp chí Giáo dục*, 25(số đặc biệt 1), 248-253. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/3154>
- Đinh Thanh Tuyền, Đoàn Thị Tươi, Chu Khánh Linh, Hồ Thị Thanh Nga (2026). Khó khăn và chiến lược của giáo viên khi tổ chức hoạt động ngôn ngữ cho trẻ rối loạn giao tiếp trong lớp mầm non hòa nhập. *Tạp chí Giáo dục*, 26(7), 34-39. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/5428/1412>
- Hoàng Minh Phú (2024). Đào tạo, bồi dưỡng giáo viên mầm non về giáo dục hòa nhập cho trẻ tự kỷ tại Thành phố Hồ Chí Minh: Nhìn từ góc độ giáo viên và cán bộ quản lý nhà trường. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Văn Lang*, 8(46), 56-64. https://www.researchgate.net/publication/383206117_Dao_tao_boi_duong_giao_vien_mam_non_ve_giao_duc_hoa_nhap_cho_tre_tu_ky_tai_thanh_pho_ho_chi_minh_nhin_tu_goc_do_giao_vien_va_can_bo_quan_ly_nha_truong
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2(3), 217-250. <https://autismtruths.org/pdf/Autistic%20Disturbances%20of%20Affective%20Contact%20-%20Leo%20Kanner.pdf>
- Karynbaeva, O. V., Shapovalova, O. E., Shklyar, N. V., Emelyanova, I. A., & Borisova, E. A. (2021). Teachers' readiness for inclusive education. In *AmurCon 2020: International Scientific Conference proceedings*, 405-411. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.06.03.54>

- Lavrykova, O., Kuzmenko, N., Demchenko, O., Kovalchuk, O., Slipchuk, V., & Pilevych, O. (2020). Model of formation of future teachers' readiness to work in inclusive education. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 9(2), 411-414.
- Lê Văn Tạc, Bùi Thế Hợp, Nguyễn Thị Thanh, Phạm Minh Mục, Lê Thúy Hằng, Phạm Toàn, Vương Hồng Tâm, Ngô Thị Kim Hoa, Nguyễn Xuân Hải, Nguyễn Thị Kim Hoa, Trương Văn Dích, Nguyễn Thị Kim Hiền, Đào Thu Thủy, Vũ Bích Hạnh (2006). *Giáo dục hòa nhập trẻ khuyết tật ở tiểu học*. NXB Giáo dục.
- Liên Hợp Quốc (2008). *Resolution adopted by the General Assembly on 18 December 2007: 62/139*. World Autism Awareness Day (A/RES/62/139). United Nations. <https://digitallibrary.un.org/record/614263>
- Nisa, K., Wijaya, R. P., Tri, P. L., Tjalla, A., & Wahyuni, L. D. (2023). Assessing the readiness of early childhood teachers to facilitate inclusive classes. *Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini Undiksha*, 11(3), 411-423. <https://doi.org/10.23887/paud.v11i3.70495>
- Nguyễn Thị Hoàng Yến (2012). *Giáo dục đặc biệt và những thuật ngữ cơ bản*. NXB Đại học Sư phạm.
- Nguyễn Thị Ngọc Bé, Nguyễn Thị Kim Thoa (2025). Nhận thức về rối loạn phổ tự kỉ của giáo viên mầm non tại Thành phố Thủ Đức, Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Giáo dục*, 25(7), 29-34. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/3116/1087>
- Nguyễn Xuân Hải, Bùi Minh Hiền, Nguyễn Thị Thu Hằng, & Lê Thị Thúy Hằng (2025). Inclusive education policy for persons with disability in Vietnam. *HNUC Journal of Science: Educational Sciences*, 70(2), 140-152. <https://doi.org/10.18173/2354-1075.2025-0044>
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for Young Children With Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- Phạm Lê Cường, Nguyễn Văn Hưng (2023). Chính sách giáo dục hòa nhập tại Việt Nam. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 19(S4), 1-7. <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12320401>
- Quốc hội (2010). *Luật Người khuyết tật*. Luật số 51/2010/QH12 ban hành ngày 17/6/2010.
- Sadova, I., & Kravchenko-Dzondza, O. (2021). Model of development of teacher's readiness to work for inclusive education. In *Proceedings of the International Conference on Economics, Law and Education Research (ELER 2021)*, 269-276. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.210320.046>
- Sharma U., & Sokal L. (2016). Can Teachers' Self-Reported Efficacy, Concerns, and Attitudes Toward Inclusion Scores Predict Their Actual Inclusive Classroom Practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>
- Tuyen, D. T., Hong, P. T. T., & Ha, T. V. (2026). Modelling inclusive competence in early childhood education: Evidence from Vietnam on the roles of professional development and teacher beliefs. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 25(1), 922-944. <https://doi.org/10.26803/ijlter.25.1.42>
- Trần Thị Lê Thu (2023). *Đại cương giáo dục đặc biệt cho trẻ chậm phát triển trí tuệ*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Trần Thị Minh Thành, Lê Vũ Tường Vy (2022). Giáo dục hòa nhập ở bậc mầm non tại Thành phố Hồ Chí Minh - Thực trạng và viễn cảnh. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Tân Trào*, 8(1), 129-136. <https://doi.org/10.51453/2354-1431/2022/726>
- UNESCO (2009). *International Conference on Education, 48th session, Geneva, Switzerland, 25-28 November 2008: Inclusive education: The way of the future - Final report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182999>
- UNESCO (2021). *Right from the start: Build inclusive early childhood care and education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO International Bureau of Education. (2009). *Inclusive education: The way of the future*. In *International Conference on Education, 48th session, Geneva, November 25-28*. UNESCO.
- UNICEF (2015). *Sự sẵn sàng cho giáo dục trẻ khuyết tật: Nghiên cứu tại 8 tỉnh ở Việt Nam*. UNICEF Việt Nam.
- UNICEF (2023). *In pursuit of education for all: Analysis of education for children with disabilities in selected countries in Asia and the Pacific - Part 1: Regional analysis*. UNICEF East Asia and Pacific Regional Office. <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2023/02/In-Pursuit-of-Education-for-All-Analysis-of-education-for-children-with-disabilities-in-selected-countries-in-Asia-and-the-Pacific.pdf>