

PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC CHO TRẺ KHUYẾT TẬT TRÍ TUỆ: KINH NGHIỆM QUỐC TẾ VÀ HÀM Ý CHO VIỆT NAM

CURRICULUM DEVELOPMENT FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: INSIGHTS FROM
INTERNATIONAL PRACTICES AND IMPLICATIONS FOR VIETNAM

Lê Thị Tâm,
Nguyễn Thị Kim Hoa⁺,
Lương Ngọc Hà,
Nguyễn Thị Hà,
Mai Thị Phương

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam
+Tác giả liên hệ • Email: hoantk@vnies.edu.vn

Article history

Received: 07/10/2025

Accepted: 03/3/2026

Published: 05/5/2026

Keywords

Experiences, implications,
special education program,
specialized skills, curriculum
development, students with
intellectual disabilities

ABSTRACT

Curriculum development for students with intellectual disabilities has become an increasingly important area in the context of educational reform, aiming to ensure the right to learn and develop according to each student's abilities and needs. The paper analyzes international experiences in developing educational programs for students with intellectual disabilities through five core components: objectives, content, teaching methods, assessment, and support policies. The findings reveal two main trends: 1) Adjusting elements of the general education curriculum to enhance inclusive learning opportunities, and 2) Developing special education or specialized skills programs to address the specific needs of this group of students. The study proposes that Vietnam should integrate both approaches in developing curricula for students with intellectual disabilities, ensuring alignment between policy and practice to improve educational quality and promote social inclusion for these learners.

1. Mở đầu

Trong những thập niên gần đây, phát triển chương trình giáo dục cho trẻ khuyết tật nói chung và trẻ khuyết tật trí tuệ nói riêng đã được nhiều quốc gia và tổ chức quốc tế quan tâm hơn, gắn với cam kết về công bằng và giáo dục chất lượng cho mọi trẻ em. Các tổ chức quốc tế như UNESCO, UNICEF và Liên Hợp Quốc đều nhấn mạnh nguyên tắc “không ai bị bỏ lại phía sau” trong mục tiêu phát triển bền vững, coi giáo dục trẻ khuyết tật là thước đo năng lực của một hệ thống giáo dục công bằng và hòa nhập. Nhiều quốc gia đã triển khai các mô hình khác nhau: có nơi điều chỉnh chương trình phổ thông hiện hành để tạo điều kiện cho trẻ khuyết tật trí tuệ tham gia, có nơi phát triển thêm các chương trình giáo dục chuyên biệt hoặc kỹ năng đặc thù nhằm bảo đảm trẻ có thể học tập và thích ứng xã hội một cách thiết thực. Dù theo cách tiếp cận nào, điểm chung là chương trình luôn được coi là hạt nhân, quyết định hiệu quả giáo dục và cơ hội phát triển của trẻ.

Tại Việt Nam, với ước tính khoảng 1,3 triệu trẻ khuyết tật, trong đó trẻ khuyết tật trí tuệ chiếm tỉ lệ lớn, việc xây dựng chương trình phù hợp càng trở nên cấp thiết (Tổng cục Thống kê, 2018). Trong nhiều năm, hệ thống giáo dục đặc biệt và hòa nhập đã trải qua quá trình chuyển đổi từ những nỗ lực mang tính nhân đạo, tự phát sang sự thể chế hóa bằng các chính sách và văn bản pháp luật cụ thể. Những cột mốc quan trọng như Luật Người khuyết tật năm 2010, Chương trình giáo dục phổ thông 2018, hay gần đây là Quyết định số 1663/QĐ-BGDĐT năm 2025 về tài liệu khung kỹ năng đặc thù cho trẻ khuyết tật đã cho thấy sự dịch chuyển từ tiếp cận “bình đẳng cơ hội” sang nhấn mạnh “công bằng chất lượng” (Bộ GD-ĐT, 2018, 2025). Tuy nhiên, trong thực tiễn, chương trình giáo dục cho trẻ khuyết tật trí tuệ vẫn còn nhiều bất cập: chưa thực sự cá nhân hóa, thiếu học liệu và sách giáo khoa phù hợp và chưa có sự nối tiếp liên thông giữa các cấp học.

Trong bối cảnh đó, việc nghiên cứu kinh nghiệm quốc tế và phân tích tiến trình phát triển chương trình giáo dục cho trẻ khuyết tật trí tuệ ở Việt Nam mang ý nghĩa khoa học và thực tiễn rõ rệt. Nó không chỉ giúp nhận diện những thành tựu và hạn chế trong giai đoạn vừa qua, mà còn góp phần đề xuất định hướng phát triển chương trình phù hợp hơn với đặc điểm của trẻ, điều kiện giáo dục trong nước và các cam kết hội nhập quốc tế.

Dưới đây, sau phần tổng quan về bối cảnh và ý nghĩa nghiên cứu, nhóm tác giả sẽ trình bày phương pháp phân tích tư liệu được sử dụng trong bài báo. Tiếp theo, các kết quả sẽ được trình bày theo năm thành tố cốt lõi của chương trình giáo dục, qua đó phân tích kinh nghiệm quốc tế trong phát triển chương trình dành cho trẻ khuyết tật trí tuệ. Tiếp đó, bài báo thảo luận và chỉ ra những bài học có giá trị tham khảo cho Việt Nam, làm cơ sở cho việc đề xuất các định hướng phát triển chương trình trong thời gian tới.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện theo cách tiếp cận định tính, với phương pháp phân tích tư liệu so sánh làm chủ đạo. Nguồn dữ liệu chính của nghiên cứu là các văn bản, tư liệu chính thống được ban hành bởi các cơ quan Chính phủ, Bộ GD-ĐT và các tổ chức có thẩm quyền tại các quốc gia và vùng lãnh thổ được lựa chọn. Các loại tư liệu này bao gồm khung chương trình giáo dục, các văn bản pháp luật, cùng các quy định, hướng dẫn và chính sách hỗ trợ liên quan. Việc lựa chọn các quốc gia được thực hiện theo phương pháp chọn mẫu có chủ đích, nhằm đảm bảo tính đa dạng và phù hợp với mục tiêu nghiên cứu.

Mẫu nghiên cứu được lựa chọn theo phương pháp có chủ đích, nhằm đối sánh hai nhóm triết lý giáo dục đặc trưng: - Nhóm các quốc gia phương Tây (Mỹ, Anh, Úc....) theo định hướng giáo dục hòa nhập thông qua điều chỉnh các thành tố của chương trình giáo dục phổ thông; - Nhóm các quốc gia/vùng lãnh thổ châu Á (Trung Quốc, Nhật Bản, Hàn Quốc...) với xu hướng phát triển các chương trình giáo dục chuyên biệt hoặc chương trình giáo dục kỹ năng đặc thù cho trẻ khuyết tật.

Quy trình phân tích dữ liệu được thực hiện một cách hệ thống. Để đảm bảo tính nhất quán khi so sánh, nhóm nghiên cứu đã xây dựng một khung phân tích dựa trên năm thành tố cốt lõi của một chương trình giáo dục, bao gồm: mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy học, đánh giá kết quả và chính sách hỗ trợ. Một ma trận tổng hợp tư liệu đã được thiết kế và sử dụng làm công cụ trung tâm để quản lý, hệ thống hóa và phân tích dữ liệu. Công cụ này cho phép đối chiếu trực quan các cách tiếp cận của từng quốc gia đối với cùng một thành tố, làm nền tảng cho việc phân tích so sánh.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Kinh nghiệm quốc tế về phát triển chương trình giáo dục cho trẻ khuyết tật trí tuệ

Dựa trên khung phân tích đã xác lập và kết quả tổng hợp từ các nguồn tư liệu quốc tế, nghiên cứu đã xác định và phân tích năm thành tố cốt lõi dưới đây trong phát triển chương trình giáo dục cho trẻ khuyết tật trí tuệ.

3.1.1. Mục tiêu chương trình giáo dục

Mục tiêu luôn được xem là thành tố cốt lõi định hình bản chất của chương trình giáo dục dành cho trẻ khuyết tật trí tuệ. Ở nhiều quốc gia phát triển, định hướng chung vẫn là bảo đảm để nhóm trẻ này có thể tiếp cận chương trình phổ thông, do đó các mục tiêu học tập thường được xác lập trên cơ sở khung chuẩn quốc gia nhưng được điều chỉnh linh hoạt thông qua kế hoạch giáo dục cá nhân. Chính sách giáo dục hòa nhập tại Úc khẳng định mọi trẻ, kể cả trẻ khuyết tật trí tuệ, đều có quyền được học “cùng bạn đồng trang lứa” và tham gia đầy đủ vào chương trình phổ thông, với những hỗ trợ cần thiết về nhân lực hay thiết bị (Australian Government Department of Education, 2005). Ở Hoa Kỳ, Đạo luật Giáo dục dành cho Người khuyết tật quy định rõ mỗi trẻ khuyết tật đều phải có một bản kế hoạch giáo dục cá nhân, trong đó nêu chi tiết mục tiêu học tập học thuật và mục tiêu chuyển tiếp sau phổ thông, nhằm đảm bảo trẻ không chỉ nắm được kiến thức cơ bản mà còn có định hướng nghề nghiệp và kỹ năng tự lập trong tương lai (U.S. Department of Education, 2004). Có thể thấy, xu hướng này coi mục tiêu học thuật là nền tảng, nhưng được cá nhân hóa và mở rộng để đáp ứng yêu cầu hòa nhập và phát triển lâu dài.

Tuy nhiên, không ít quốc gia tại châu Á lại lựa chọn cách tiếp cận khác, khi coi trọng việc xây dựng mục tiêu riêng biệt cho giáo dục trẻ khuyết tật trí tuệ. Ở các nước này, mục tiêu chủ yếu tập trung vào rèn luyện kỹ năng tự phục vụ, giao tiếp, kỹ năng xã hội, năng lực nghề đơn giản và khả năng thích ứng cộng đồng. Mỗi quốc gia có mức độ nhấn mạnh khác nhau, nhưng nhìn chung đều đặt trọng tâm vào các năng lực chức năng thiết yếu cho cuộc sống hằng ngày và sự tham gia xã hội của trẻ khuyết tật trí tuệ. Những đặc điểm này được tóm tắt trong bảng tổng hợp “Đặc điểm mục tiêu trong chương trình giáo dục chuyên biệt dành cho trẻ khuyết tật trí tuệ” dưới đây:

Bảng 1. Đặc điểm mục tiêu trong chương trình giáo dục dành cho trẻ khuyết tật trí tuệ của một số nước châu Á

Quốc gia/vùng lãnh thổ	Triết lý/Nguyên tắc cốt lõi	Mục tiêu trọng tâm	Lĩnh vực được nhấn mạnh
Trung Quốc	Nhấn mạnh nguyên tắc “lấy cuộc sống làm nền tảng”.	Đặt lên hàng đầu việc rèn luyện kỹ năng tự phục vụ và thích ứng cộng đồng.	Kỹ năng tự phục vụ, thích ứng cộng đồng, kỹ năng lao động đơn giản.
Nhật Bản	Coi “hoạt động độc lập” là trọng tâm cần phát triển cho trẻ khuyết tật trí tuệ.	Tập trung phát triển giao tiếp, kỹ năng xã hội và khả năng tự phục vụ.	Giao tiếp, kỹ năng xã hội, tự phục vụ, tính độc lập trong sinh hoạt.

Hàn Quốc	Hướng đến việc phát triển kỹ năng sinh hoạt và năng lực nghề đơn giản. Gắn kết giữa giáo dục và quá trình phục hồi chức năng.	Giúp trẻ khuyết tật trí tuệ thích ứng với cuộc sống gia đình và cộng đồng.	Kỹ năng sinh hoạt, năng lực nghề đơn giản, phục hồi chức năng.
Đài Loan	Luật Giáo dục đặc biệt quy định tất cả trẻ khuyết tật trí tuệ phải có mục tiêu cá nhân hóa.	Kết hợp giữa học thuật cơ bản với kỹ năng sinh hoạt, giao tiếp và nghề nghiệp.	Học thuật cơ bản; kỹ năng sinh hoạt; giao tiếp; kỹ năng nghề.
Singapore	Kết hợp giữa học thuật và chuẩn bị cho cuộc sống độc lập.	Đảm bảo phát triển toàn diện theo các lĩnh vực cốt lõi.	Kỹ năng học đường, giao tiếp, thể chất, kỹ năng sống, định hướng nghề nghiệp.

Nhìn chung, giữa các quốc gia có sự khác biệt trong cách xác lập mục tiêu chương trình giáo dục dành cho trẻ khuyết tật trí tuệ. Ở những hệ thống đề cao hòa nhập như Úc hay Hoa Kỳ, mục tiêu học tập của trẻ khuyết tật trí tuệ thường được kế thừa từ khung chương trình phổ thông, sau đó được điều chỉnh qua kế hoạch giáo dục cá nhân để đảm bảo phù hợp với khả năng từng em. Ngược lại, tại nhiều nước châu Á, việc xây dựng mục tiêu lại mang tính tách bạch hơn, khi dành hẳn một trục riêng cho kỹ năng chức năng, chú trọng năng lực tự phục vụ, giao tiếp và kỹ năng thích ứng cộng đồng.

3.1.2. Nội dung chương trình giáo dục

Nếu mục tiêu phản ánh định hướng triết lý, thì nội dung lại là nơi thể hiện cách mỗi hệ thống giáo dục chuyển hóa triết lý ấy vào thực tiễn dạy học cho trẻ khuyết tật trí tuệ. Ở các quốc gia ưu tiên hòa nhập, nội dung học tập thường được giữ nguyên theo chương trình phổ thông nhưng có điều chỉnh về phạm vi, độ khó hoặc phương thức tổ chức phù hợp với khả năng cá nhân. Tại Úc và Anh, khung chương trình giáo dục quốc gia áp dụng cho tất cả, song GV có thể điều chỉnh thông qua kế hoạch giáo dục cá nhân, giảm tải yêu cầu hoặc tích hợp kỹ năng chức năng trong môn học (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2022). Trẻ khuyết tật trí tuệ vẫn học Toán, Tiếng Anh, Khoa học, nhưng nội dung được cá nhân hóa bằng hoạt động thực hành gần gũi như đo lường qua nấu ăn hay đọc bảng thông tin công cộng. Ở Hoa Kỳ, Luật giáo dục cho Người khuyết tật khẳng định trẻ cần “tiến bộ trong chương trình giáo dục chung”, do đó nội dung học thuật cơ bản được điều chỉnh bằng phương tiện hỗ trợ, dạy học phân hóa và phối hợp giữa GV phổ thông và GV đặc biệt (U.S. Department of Education, 2004).

Ngược lại, nhiều quốc gia châu Á lại lựa chọn cách xây dựng nội dung mang tính chuyên biệt hơn, trong đó kỹ năng sống và khả năng thích ứng cộng đồng được coi là một lĩnh vực độc lập.

Bảng 2. Đặc điểm nội dung chương trình giáo dục dành cho trẻ khuyết tật trí tuệ tại một số nước châu Á

Quốc gia/vùng lãnh thổ	Đặc điểm nội dung
Trung Quốc	Chương trình được thiết kế với bốn nhóm nội dung chính: kiến thức văn hóa cơ bản, kỹ năng sinh hoạt hàng ngày, năng lực lao động giản đơn và kỹ năng xã hội, trong đó các môn học hàn lâm chỉ đóng vai trò phương tiện để phục vụ cuộc sống (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2016)
Nhật Bản	Duy trì hệ thống môn học phổ thông nhưng đồng thời đưa “hoạt động độc lập” vào như một trục nội dung riêng, nhấn mạnh việc rèn luyện tự phục vụ và giao tiếp (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2007).
Đài Loan	Bên cạnh các môn học cơ bản, chương trình quy định rõ các lĩnh vực kỹ năng sinh hoạt và nghề nghiệp, qua đó bảo đảm sự phân bổ thời lượng hợp lý để trẻ vừa có cơ hội học tập học thuật, vừa được trang bị kỹ năng thiết yếu (Taiwan Ministry of Education, 2019).
Thái Lan	Nội dung chương trình dành cho trẻ khuyết tật trí tuệ tập trung nhiều vào kỹ năng tự phục vụ, kỹ năng xã hội và những kỹ năng lao động giản đơn, phản ánh sự ưu tiên rõ rệt cho năng lực sống độc lập (UNESCO, 2024).
Hàn Quốc	Nội dung chương trình nhấn mạnh vào các môn học chức năng như giao tiếp, tự phục vụ và định hướng nghề, được triển khai song song với một phần nội dung học thuật cơ bản (Ministry of Education, Republic of Korea, 2007).
Hồng Kông	Hệ thống trường đặc biệt cũng dành nhiều thời lượng cho các hoạt động kỹ năng xã hội và lao động giản đơn, coi đó là nền tảng để trẻ khuyết tật trí tuệ có thể tham gia cộng đồng sau khi rời ghế nhà trường (Education Bureau, 2021).
Singapore	Khung chương trình bảy lĩnh vực phát triển kết hợp học thuật cơ bản với các nội dung như kỹ năng sống, thể chất, nghệ thuật và định hướng nghề nghiệp, tạo nên một bức tranh toàn diện hơn về phát triển cá nhân (Ministry of Education Singapore, 2020).

Nhìn chung, có thể nhận thấy sự khác biệt chủ yếu nằm ở cách các quốc gia tổ chức và phân bổ tỉ trọng giữa nội dung học thuật và nội dung chức năng. Ở một phía, các hệ thống như Úc, Mỹ và Anh nhấn mạnh tính thống nhất, giữ nguyên khung nội dung phổ thông và đưa kỹ năng chức năng vào như một phần của môn học. Ở phía kia, Trung

Quốc, Nhật Bản, Đài Loan, Thái Lan, Hàn Quốc và Hồng Kông lại phân tách rõ ràng kỹ năng chức năng thành một lĩnh vực riêng, cho phép tập trung nhiều hơn vào nhu cầu sống thực tế của trẻ. Singapore đứng ở giữa, kết hợp cả hai để vừa duy trì định hướng quốc gia, vừa đáp ứng yêu cầu phát triển kỹ năng sống và nghề nghiệp. Sự đa dạng này cho thấy không có một công thức cố định, mà thay vào đó mỗi hệ thống tìm cách cân bằng giữa kiến thức và kỹ năng sống nhằm bảo đảm rằng trẻ khuyết tật trí tuệ có thể tiếp cận tri thức cơ bản đồng thời chuẩn bị cho cuộc sống tự lập và hòa nhập cộng đồng.

3.1.3. Phương pháp dạy học

Trong phát triển chương trình giáo dục cho trẻ khuyết tật trí tuệ, phương pháp không chỉ là cách thức giảng dạy mà còn là một thành tố đã được tính đến ngay từ khi thiết kế chương trình. Cách lựa chọn phương pháp phản ánh rõ định hướng của từng quốc gia: hoặc điều chỉnh chương trình giáo dục phổ thông chung để bảo đảm tính hòa nhập, hoặc xây dựng chương trình giáo dục chuyên biệt nhằm đáp ứng nhu cầu phát triển kỹ năng đặc thù.

Ở những hệ thống ưu tiên giáo dục hòa nhập, phương pháp dạy học thường được xác định như một cơ chế hỗ trợ để trẻ khuyết tật trí tuệ có thể theo được chương trình giáo dục phổ thông. Tại Hoa Kỳ, với Luật giáo dục cho Người khuyết tật, mọi kế hoạch giáo dục cá nhân đều phải nêu rõ các phương pháp và hình thức hỗ trợ (U.S. Department of Education, 2004). Úc cũng nhấn mạnh rằng nội dung học thuật trong chương trình quốc gia có thể được duy trì, nhưng phương pháp dạy học cần phân hóa cao độ: bài học có thể được giảm tải, điều chỉnh độ khó, hoặc tổ chức theo dự án thực hành để gắn kết kiến thức với tình huống đời sống (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2022). Tại Anh, Bộ quy tắc về nhu cầu giáo dục đặc biệt và khuyết tật yêu cầu các trường phải áp dụng những phương pháp phân hóa, trực quan và kết hợp công nghệ, bảo đảm rằng trẻ có thể tham gia cùng bạn bè trong lớp học phổ thông (Department for Education, 2015). Trong các hệ thống này, phương pháp được “nhúng” vào chương trình như một công cụ duy trì tính thống nhất và đồng bộ, đồng thời mở ra cơ hội tiếp cận cho trẻ khuyết tật trí tuệ.

Ngược lại, trong các chương trình giáo dục đặc biệt hoặc chương trình giáo dục kỹ năng đặc thù, phương pháp được coi là một trụ cột cấu thành ngay từ khâu thiết kế. Nhật Bản là ví dụ điển hình khi đưa “hoạt động độc lập” vào chương trình giáo dục đặc biệt, đồng thời quy định việc áp dụng phương pháp giáo dục có cấu trúc. Trong đó, lớp học được sắp xếp trực quan theo khu vực, trẻ được hướng dẫn bằng lịch trình minh họa nhằm tăng khả năng dự đoán và hình thành thói quen học tập độc lập (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2007). Ở Trung Quốc, việc phân chia nội dung thành các lĩnh vực kỹ năng sống, kỹ năng xã hội và năng lực lao động cơ bản đồng nghĩa với việc áp dụng các phương pháp huấn luyện đa giác quan, phân tích hành vi ứng dụng và rèn luyện thói quen (Ministry of Education of the People’s Republic of China, 2016). Đài Loan và Hàn Quốc cũng đi theo định hướng này khi chương trình quy định cụ thể việc sử dụng phương pháp trực quan, chia nhỏ nhiệm vụ và huấn luyện cá nhân hóa (Taiwan Ministry of Education, 2019; Ministry of Education, Republic of Korea, 2007). Tại Hồng Kông, các trường đặc biệt đưa các phương pháp thực hành, huấn luyện cá nhân và mô phỏng tình huống xã hội vào chương trình, giúp trẻ phát triển khả năng thích ứng ngay trong môi trường học đường (Education Bureau, 2021). Thái Lan còn thiết kế riêng các hoạt động sinh hoạt và lao động giản đơn trong khung chương trình, mặc nhiên quy định việc áp dụng phương pháp huấn luyện thực hành gắn liền với đời sống (UNESCO, 2024). Singapore lựa chọn sự kết hợp: trong khung chương trình bảy lĩnh vực phát triển, phương pháp vừa được triển khai trong lớp học phổ thông để bảo đảm hòa nhập, vừa được chuyên biệt hóa trong các trường giáo dục đặc biệt với sự tích hợp giữa dạy học và các dịch vụ trị liệu như ngôn ngữ, vận động và tâm lý (Ministry of Education Singapore, 2020).

Nhìn chung, ở các hệ thống chú trọng hòa nhập, phương pháp dạy học chủ yếu được xem như công cụ hỗ trợ nhằm giúp trẻ khuyết tật trí tuệ tiếp cận chương trình phổ thông; trong khi ở các hệ thống xây dựng chương trình giáo dục chuyên biệt, phương pháp lại là một cấu phần định hình toàn bộ tiến trình dạy học, được quy định sẵn trong khung chương trình để đạt mục tiêu phát triển kỹ năng. Tuy vậy, điểm chung nổi bật giữa hai hướng tiếp cận là sự nhất quán trong nguyên lý: phương pháp phải trực quan, có cấu trúc, giàu trải nghiệm thực tiễn và được cá nhân hóa, nhằm phát huy ưu thế tư duy cụ thể của trẻ khuyết tật trí tuệ và đồng thời khắc phục những hạn chế về chú ý, ghi nhớ và khái quát hóa. Điều này cho thấy, dù khác biệt trong cách tổ chức chương trình, các quốc gia đều coi phương pháp là chìa khóa để biến mục tiêu và nội dung giáo dục thành hiện thực.

3.1.4. Đánh giá kết quả học tập

Đánh giá kết quả học tập được xem là một thành tố quan trọng phản ánh mức độ đáp ứng mục tiêu và hiệu quả của chương trình giáo dục dành cho trẻ khuyết tật trí tuệ. Kinh nghiệm quốc tế cho thấy có hai xu hướng nổi bật: điều chỉnh hệ thống đánh giá trong chương trình phổ thông để bảo đảm tính hòa nhập, và thiết kế hệ thống đánh giá chuyên biệt gắn với chương trình giáo dục đặc thù.

Ở nhóm quốc gia theo hướng hòa nhập như Hoa Kỳ, Úc, Singapore và Ấn Độ, việc đánh giá được thực hiện dựa trên khung chương trình phổ thông nhưng được điều chỉnh linh hoạt theo kế hoạch giáo dục cá nhân. Các hình thức như hồ sơ học tập, quan sát, video, nhật ký tiến bộ hay phỏng vấn phụ huynh được sử dụng để phản ánh quá trình phát triển thực tế của từng HS. GV được khuyến khích kết hợp giữa đánh giá định tính và định lượng, chú trọng đến sự tiến bộ cá nhân hơn là so sánh với chuẩn chung (U.S. Department of Education, 2004; Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2022; Ministry of Education Singapore, 2020; Ministry of Education, Government of India, n.d.). Hệ thống này không chỉ giúp HS khuyết tật trí tuệ được công nhận trong môi trường học tập chung mà còn cung cấp dữ liệu phục vụ cho việc lập kế hoạch hỗ trợ tiếp theo.

Ngược lại, nhóm quốc gia áp dụng chương trình giáo dục chuyên biệt như Trung Quốc, Nhật Bản, Đài Loan và Thái Lan lại xây dựng cơ chế đánh giá gắn trực tiếp với các mục tiêu kỹ năng chức năng. Ở các hệ thống này, việc đánh giá tập trung vào khả năng tự phục vụ, kỹ năng xã hội, năng lực lao động giản đơn và mức độ tham gia cộng đồng hơn là vào thành tích học thuật. Nhiều nước áp dụng bảng kiểm hành vi, hồ sơ năng lực và đánh giá sản phẩm thực hành để theo dõi sự tiến bộ toàn diện của trẻ. Quá trình đánh giá thường được thực hiện thông qua phối hợp đa bên giữa GV, phụ huynh và chuyên gia, bảo đảm phản ánh đúng năng lực và tiềm năng của từng cá nhân (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2016; Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2007; Taiwan Ministry of Education, 2019; UNESCO, 2024).

Sự khác biệt giữa hai xu hướng trên thể hiện ở trọng tâm của việc đánh giá: trong khi mô hình hòa nhập coi trọng việc duy trì chuẩn chung có điều chỉnh để thúc đẩy sự tham gia, mô hình chuyên biệt lại đặt trọng tâm vào năng lực thực hành và mức độ độc lập của trẻ trong đời sống. Tuy nhiên, cả hai đều thống nhất ở nguyên tắc lấy HS làm trung tâm, coi sự tiến bộ cá nhân là tiêu chí cốt lõi. Mục tiêu cuối cùng của đánh giá không phải là xếp hạng mà là ghi nhận, khuyến khích và hỗ trợ trẻ khuyết tật trí tuệ phát huy tối đa khả năng, đạt được sự tự lập tương đối và hòa nhập xã hội.

3.1.5. Chính sách hỗ trợ và cơ chế phối hợp

Chính sách hỗ trợ và cơ chế phối hợp được xem là nền tảng bảo đảm tính khả thi và bền vững trong thực hiện chương trình giáo dục dành cho trẻ khuyết tật trí tuệ. Kinh nghiệm quốc tế cho thấy, dù khác nhau về điều kiện KT-XH và định hướng phát triển, các quốc gia đều thống nhất ở hai nguyên tắc cốt lõi: xây dựng hành lang pháp lý rõ ràng nhằm khẳng định quyền được học tập và phát triển của trẻ khuyết tật, đồng thời thiết lập cơ chế phối hợp liên ngành giữa giáo dục, y tế, xã hội và gia đình để bảo đảm chính sách được thực thi một cách hiệu quả.

Nhóm các quốc gia có hệ thống giáo dục phát triển như Hoa Kỳ, Úc và Anh chú trọng cơ chế pháp lý mang tính ràng buộc. Các văn bản như Đạo luật Giáo dục cho Người khuyết tật, Tiêu chuẩn hỗ trợ người khuyết tật trong giáo dục hay Quy tắc về nhu cầu giáo dục đặc biệt và khuyết tật đều quy định cụ thể quyền, trách nhiệm và quy trình hỗ trợ trẻ khuyết tật trí tuệ trong môi trường học tập chung. Điểm nổi bật của mô hình này là việc phối hợp chặt chẽ giữa GV, chuyên gia y tế và nhân viên xã hội trong quá trình xây dựng, theo dõi và đánh giá kế hoạch giáo dục cá nhân, bảo đảm mọi trẻ được tiếp cận dịch vụ và hỗ trợ phù hợp (U.S. Department of Education, 2004; Australian Government Department of Education, 2005; Department for Education, 2015).

Trong khi đó, nhiều quốc gia châu Á như Trung Quốc, Nhật Bản, Đài Loan, Hàn Quốc hay Singapore lại vận hành theo cơ chế điều phối hành chính có tính hệ thống, trong đó Bộ Giáo dục giữ vai trò trung tâm điều hành, kết hợp chính quyền địa phương và các trung tâm hỗ trợ khu vực. Cách tiếp cận này chú trọng sự gắn kết giữa nhà trường và gia đình, coi phối hợp nhiều bên là yếu tố then chốt trong triển khai kế hoạch giáo dục cá nhân và can thiệp chức năng (Ministry of Education of the People's Republic of China, 2016; Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2007; Taiwan Ministry of Education, 2019; Ministry of Education Singapore, 2020).

Tuy có sự khác biệt về cấu trúc và cơ chế thực hiện, cả hai nhóm quốc gia đều hướng tới mục tiêu chung là bảo đảm quyền học tập bình đẳng và phát triển toàn diện cho trẻ khuyết tật trí tuệ. Các nước phát triển thường nhấn mạnh tính pháp lý và chuẩn hóa quy trình hỗ trợ, trong khi nhiều nước châu Á lại chú trọng tính linh hoạt và gắn kết cộng đồng. Mô hình phối hợp liên ngành, kết hợp giữa giáo dục, y tế và xã hội, cùng việc cá nhân hóa kế hoạch giáo dục được xem là những kinh nghiệm có giá trị tham khảo cho việc hoàn thiện chính sách và cơ chế hỗ trợ ở Việt Nam.

3.2. Hàm ý cho Việt Nam

Phân tích kinh nghiệm quốc tế cho thấy hai xu hướng chính trong việc phát triển chương trình giáo dục cho trẻ khuyết tật trí tuệ: một là điều chỉnh các thành tố của chương trình giáo dục phổ thông để tăng cường cơ hội học hòa nhập; hai là xây dựng chương trình giáo dục chuyên biệt hoặc chương trình kỹ năng đặc thù nhằm đáp ứng nhu cầu

riêng của nhóm trẻ này. Từ hai xu hướng này, cùng các bài học cốt lõi về sự thành công của các mô hình giáo dục, có thể rút ra định hướng phát triển phù hợp cho Việt Nam.

Kinh nghiệm quốc tế cho thấy một bài học xuyên suốt là triết lý cá nhân hóa và định hướng kỹ năng sống luôn được đặt ở vị trí trung tâm. Thay vì chỉ truyền thụ tri thức, các chương trình hiệu quả hướng đến việc hình thành năng lực thiết thực như tự phục vụ, giao tiếp và thích ứng xã hội, giúp HS khuyết tật trí tuệ vận dụng kiến thức vào đời sống để từng bước tự lập. Một nghiên cứu gần đây tại Úc cũng cho thấy GV đánh giá cao hiệu quả của các chương trình được thiết kế linh hoạt, gắn với hoạt động thực tiễn, giúp HS có khuyết tật trí tuệ phát triển kỹ năng sống và tham gia tốt hơn vào môi trường học đường (Rendoth và cộng sự, 2024). Dựa trên những kinh nghiệm này, định hướng cho Việt Nam cần vận dụng linh hoạt cả hai xu hướng quốc tế để xây dựng một hệ thống chương trình kép, đáp ứng đa dạng nhu cầu của HS.

Thứ nhất, với giáo dục hòa nhập là phương thức ưu tiên, Việt Nam cần phát triển chương trình theo hướng điều chỉnh chương trình giáo dục phổ thông hiện hành. Cách tiếp cận này, tương tự mô hình của Úc hay Anh, cho phép GV điều chỉnh mục tiêu, nội dung và phương pháp thông qua kế hoạch giáo dục cá nhân, giúp HS học tập hiệu quả cùng bạn bè. Để tăng tính hiệu quả, chương trình này cần được hỗ trợ bằng chương trình giáo dục kỹ năng đặc thù, tập trung vào các lĩnh vực thiết yếu mà chương trình phổ thông chưa đáp ứng đầy đủ.

Thứ hai, song song với đó, Việt Nam cần xây dựng chương trình giáo dục chuyên biệt hoàn chỉnh, học hỏi từ kinh nghiệm của Nhật Bản, Hàn Quốc hay Đài Loan. Chương trình này được áp dụng tại các trường giáo dục chuyên biệt và trung tâm hỗ trợ phát triển giáo dục hòa nhập dành cho HS có mức độ khuyết tật trí tuệ trung bình hoặc nặng, tập trung chủ yếu vào phát triển các kỹ năng chức năng và tối đa hóa khả năng sống độc lập của trẻ.

Một cơ sở quan trọng cho việc lựa chọn định hướng phát triển chương trình tại Việt Nam là sự đa dạng về mức độ khuyết tật và nhu cầu học tập của trẻ khuyết tật trí tuệ. Thực tiễn cho thấy có một bộ phận trẻ có khả năng tham gia tương đối hiệu quả vào chương trình giáo dục phổ thông khi được điều chỉnh phù hợp, trong khi một bộ phận khác lại cần chương trình chuyên biệt tập trung vào kỹ năng chức năng và khả năng thích ứng xã hội. Do đó, việc kết hợp hai xu hướng quốc tế không chỉ giúp tận dụng ưu điểm của từng cách tiếp cận mà còn phù hợp với bối cảnh pháp lý và mục tiêu hiện nay của giáo dục hòa nhập ở Việt Nam. Định hướng này cho phép hệ thống giáo dục đáp ứng linh hoạt nhu cầu đa dạng của trẻ khuyết tật trí tuệ, đồng thời bảo đảm sự đồng bộ giữa mục tiêu, nội dung và chính sách hỗ trợ trong triển khai chương trình.

Đề mô hình kép này khả thi, bài học về sự đồng bộ chính sách, năng lực đội ngũ và phối hợp liên ngành là yếu tố then chốt. Một chương trình giáo dục, dù được thiết kế tốt đến đâu, cũng khó đạt hiệu quả nếu thiếu hành lang pháp lý rõ ràng và đội ngũ được đào tạo chuyên sâu. Các nghiên cứu quốc tế đã khẳng định việc tích hợp nội dung về khuyết tật trí tuệ và phát triển chương trình đặc thù trong đào tạo GV là điều kiện quan trọng để bảo đảm chất lượng thực thi chương trình và tính bền vững của chính sách giáo dục hòa nhập (Vi và cộng sự, 2023). Do đó, Việt Nam cần thể chế hóa cơ chế phối hợp giữa các ngành giáo dục, y tế và xã hội, đồng thời tăng cường đào tạo đội ngũ, nhằm xây dựng mạng lưới hỗ trợ toàn diện cho HS khuyết tật trí tuệ.

4. Kết luận và bình luận

Phát triển chương trình giáo dục cho trẻ khuyết tật trí tuệ là một yêu cầu tất yếu trong tiến trình đổi mới giáo dục, khi giáo dục toàn cầu đang chuyển dịch mạnh mẽ theo hướng bao trùm và công bằng. Kinh nghiệm quốc tế cho thấy, mặc dù các quốc gia có sự khác biệt về mô hình và cách tiếp cận, từ điều chỉnh chương trình phổ thông để bảo đảm hòa nhập cho đến xây dựng chương trình giáo dục chuyên biệt hoặc kỹ năng đặc thù, nhưng đều gặp nhau ở những nguyên tắc cốt lõi. Đó là mục tiêu chương trình phải xuất phát từ nhu cầu thực tiễn của trẻ, nội dung gắn kết hài hòa giữa kiến thức học thuật và kỹ năng chức năng, phương pháp dạy học trực quan và cá nhân hóa, đánh giá hướng tới tiến bộ cá nhân thay vì chuẩn chung và chính sách đi liền với cơ chế phối hợp liên ngành để bảo đảm nguồn lực triển khai.

Đối với Việt Nam, những bài học này mang ý nghĩa vừa tham khảo vừa định hướng. Phát triển chương trình giáo dục cho trẻ khuyết tật trí tuệ nên được tiếp cận theo hướng đồng bộ và bền vững hơn: vừa kế thừa những giá trị của chương trình phổ thông để tăng cơ hội hòa nhập, vừa thiết kế chương trình giáo dục chuyên biệt hoặc chương trình giáo dục kỹ năng đặc thù nhằm bảo đảm nhu cầu riêng biệt. Cả hai hướng này nên được coi là bổ trợ cho nhau. Quan trọng hơn, chương trình cần đi đôi với chính sách, nguồn lực và sự tham gia tích cực của nhiều bên. Chỉ khi có sự phối hợp này, những điều chỉnh trong chương trình mới thực sự trở thành trải nghiệm học tập có ý nghĩa với từng trẻ. Đó cũng chính là con đường để Việt Nam tiến gần hơn đến mục tiêu giáo dục bao trùm, nơi mọi trẻ khuyết tật trí tuệ dù hoàn cảnh hay năng lực khác nhau đều có cơ hội phát triển tối đa tiềm năng và hòa nhập xã hội một cách bình đẳng.

Tuyên bố về vai trò của các tác giả: Lê Thị Tâm: Xây dựng ý tưởng nghiên cứu; Thiết kế phương pháp nghiên cứu; Giám sát và hướng dẫn nghiên cứu; Thẩm định và kiểm chứng kết quả. Nguyễn Thị Kim Hoa: Thực hiện nghiên cứu và thu thập dữ liệu; Viết bản thảo. Mai Thị Phương: Viết bản thảo. Lương Ngọc Hà, Nguyễn Thị Hà: Viết bản thảo, Chỉnh sửa và phân biện bản thảo.

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, các tác giả không sử dụng công cụ AI nào.

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

Lời cảm ơn: Bài báo là một trong những sản phẩm của đề tài nhiệm vụ theo chức năng năm 2025 mang tên “Nghiên cứu kinh nghiệm quốc tế về việc phát triển chương trình giáo dục cho trẻ khuyết tật trí tuệ và một số bài học cho Việt Nam”, mã số: V2025-21TX.

Tài liệu tham khảo

- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2022). *Australian Curriculum, Version 9.0*. Sydney, Australia: ACARA. <https://www.acara.edu.au>
- Australian Government Department of Education (2005). *Disability Standards for Education 2005*. Canberra: Commonwealth of Australia. <https://www.education.gov.au>
- 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*.
- Bộ GD-ĐT (2025). *Quyết định số 1663/QĐ-BGDĐT về việc thành lập Ban Biên soạn tài liệu tăng cường giáo dục hòa nhập cho trẻ em khuyết tật và trẻ em dân tộc thiểu số*.
- Department for Education (2015). *Special Educational Needs and Disability Code of Practice: 0 to 25 years*. London: Department for Education. <https://www.gov.uk>
- Education Bureau (2021). *Special education manual*. <https://www.edb.gov.hk/en/edu-system/special/support/wsa/special-education-manual.html>
- Ministry of Education of the People's Republic of China (2016). *Compulsory Education Curriculum Standards for Schools for Students with Intellectual Disabilities (2016 Edition)* [培智学校义务教育课程标准]. Beijing: People's Education Press.
- Ministry of Education Singapore (2020). *Special Education Framework and Policies*. Singapore: Ministry of Education. <https://www.moe.gov.sg>
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (2007). *Act on Special Needs Education*. Tokyo: MEXT. <https://www.mext.go.jp>
- Ministry of Education, Government of India (n.d.). *Samagra Shiksha Abhiyan: Inclusive education for children with special needs (CwSN)*. <https://samagra.education.gov.in/inclusive.html>
- Ministry of Education, Republic of Korea (2007). *Act on Special Education for Persons with Disabilities, Etc*. Seoul: Ministry of Education. <https://www.nise.go.kr>
- Rendoth, T., Duncan, J., Foggett, J., & Colyvas, K. (2024). Curriculum effectiveness for secondary-aged students with severe intellectual disabilities or profound and multiple learning difficulties in Australia: Teacher perspectives. *Journal of Intellectual Disabilities*, 17446295241228729. <https://doi.org/10.1177/17446295241228729>
- Taiwan Ministry of Education (2019). *Special Needs Curriculum Guidelines for Students with Disabilities in 12-Year Basic Education* [十二年國民基本教育身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要]. Taipei: Ministry of Education.
- Tổng cục Thống kê (2018). *Điều tra quốc gia người khuyết tật Việt Nam 2016*. NXB Thống kê.
- U.S. Department of Education (2004). *Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA)*. Washington, DC: U.S. Government Publishing Office. <https://sites.ed.gov/idea>
- UNESCO (2024). *Education Profiles: Thailand inclusive education*. <https://education-profiles.org>
- Vi, L., Jiwa, M. I., Lunskey, Y., & Thakur, A. (2023). A systematic review of intellectual and developmental disability curriculum in international pre-graduate health professional education. *BMC Medical Education*, 23(1), 329. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04259-4>