

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN

Trần Thị Khánh Dung

**RÀO CẢN ĐỐI VỚI QUÁ TRÌNH HỌC TẬP
CỦA HỌC SINH KHUYẾT TẬT Ở THÀNH PHỐ VINH,
TỈNH NGHỆ AN TỪ TIẾP CẬN CÔNG TÁC XÃ HỘI**

LUẬN ÁN TIẾN SĨ CÔNG TÁC XÃ HỘI

Hà Nội – 2026

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN

Trần Thị Khánh Dung

**RÀO CẢN ĐỐI VỚI QUÁ TRÌNH HỌC TẬP
CỦA HỌC SINH KHUYẾT TẬT Ở THÀNH PHỐ VINH,
TỈNH NGHỆ AN TỪ TIẾP CẬN CÔNG TÁC XÃ HỘI**

Chuyên ngành: Công tác xã hội

Mã số: 9760101.01

LUẬN ÁN TIẾN SĨ CÔNG TÁC XÃ HỘI

NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC :

GS.TS. Nguyễn Tuấn Anh

**XÁC NHẬN NCS ĐÃ CHỈNH SỬA THEO QUYẾT NGHỊ
CỦA HỘI ĐỒNG ĐÁNH GIÁ LUẬN ÁN**

Chủ tịch hội đồng đánh giá
Luận án Tiến sĩ

Người hướng dẫn khoa học

PGS.TS. Hoàng Thu Hương

GS.TS. Nguyễn Tuấn Anh

Hà Nội - 2026

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của riêng tôi, dưới sự hướng dẫn khoa học của GS.TS. Nguyễn Tuấn Anh. Nội dung, kết quả nghiên cứu là trung thực và chưa từng được ai công bố trong bất cứ nghiên cứu nào trước đây. Luận án không vi phạm bất cứ quy định nào về bản quyền hay sở hữu trí tuệ.

Tác giả luận án

Trần Thị Khánh Dung

LỜI CẢM ƠN

Lời đầu tiên, tôi xin bày tỏ lòng biết ơn chân thành đến GS.TS. Nguyễn Tuấn Anh người thầy đã trực tiếp hướng dẫn, tận tình chỉ bảo cho tôi trong suốt quá trình thực hiện luận án. Thầy không chỉ truyền đạt cho tôi những tri thức khoa học mà còn định hướng phương pháp nghiên cứu, giúp tôi rèn luyện tư duy khoa học và trao động lực để tôi hoàn thành luận án.

Tôi xin chân thành cảm ơn Quý thầy cô Khoa Xã hội học và Công tác xã hội, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội. Những tri thức, kinh nghiệm và động viên từ các thầy, cô chính là nền tảng quan trọng cho sự trưởng thành trong học thuật và nghiên cứu của tôi.

Tôi cũng xin gửi lời cảm ơn đến Ban Giám hiệu Trường Đại học Vinh, đã tạo điều kiện thuận lợi để tôi được đi học. Tôi cũng xin được tri ân đến các thầy cô, bạn bè đồng nghiệp tại Khoa Du lịch và Công tác xã hội, Trường Khoa học xã hội và Nhân văn, Trường Đại học Vinh; Khoa Công tác xã hội, Học viện phụ nữ Việt Nam nơi tôi công tác đã luôn khích lệ, động viên và hỗ trợ để tôi có thể tập trung cho việc học tập, nghiên cứu.

Cuối cùng, tôi xin gửi lời tri ân sâu sắc đến gia đình, bố mẹ, chồng, các con và những người thân yêu, những người đã luôn là điểm tựa tinh thần, nguồn động viên lớn lao giúp tôi có thêm nghị lực, niềm tin và sự bền bỉ để hoàn thành chặng đường học tập và nghiên cứu này.

Tôi xin trân trọng cảm ơn!

Tác giả luận án

Trần Thị Khánh Dung

MỤC LỤC

LỜI CAM DOAN

LỜI CẢM ƠN

MỤC LỤC	1
DANH MỤC CHỮ VIẾT TẮT.....	7
DANH MỤC CÁC BẢNG.....	8
DANH MỤC BIỂU ĐỒ	10
MỞ ĐẦU.....	11
1. Lý do lựa chọn đề tài	11
2. Đối tượng, khách thể, phạm vi nghiên cứu.....	14
3. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu	16
4. Câu hỏi nghiên cứu và giả thuyết nghiên cứu	17
5. Khung phân tích của luận án	18
6. Ý nghĩa khoa học và ý nghĩa thực tiễn	21
7. Cấu trúc của luận án	23
8. Hạn chế của luận án.....	24
Chương 1: TỔNG QUAN CÁC NGHIÊN CỨU LIÊN QUAN ĐẾN	
NHỮNG RÀO CẢN ĐỐI VỚI QUÁ TRÌNH HỌC TẬP CỦA HỌC SINH	
KHUYẾT TẬT.....	27
1.1. Những nghiên cứu về rào cản đối với học sinh khuyết tật trong quá trình học tập tại các cơ sở giáo dục.....	27
1.1.1. Những nghiên cứu về yếu tố cá nhân và sự tương tác với môi trường học tập của học sinh khuyết tật.....	27
1.1.2. Những nghiên cứu về rào cản từ phía gia đình đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật.....	27
1.1.3. Những nghiên cứu về rào cản từ phía nhà trường đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật.....	29
1.1.4. Những nghiên cứu về rào cản từ chính sách giáo dục, cơ sở hạ tầng và thái độ của xã hội đối với quá trình học tập của trẻ khuyết tật.....	34

1.2. Những nghiên cứu về công tác xã hội đối với học sinh khuyết tật trong lĩnh vực giáo dục	39
1.2.1. Nhân viên công tác xã hội với vai trò là người hỗ trợ.....	40
1.2.2. Nhân viên công tác xã hội với vai trò biện hộ	40
1.2.3. Nhân viên công tác xã hội với vai trò là người kết nối.....	41
1.2.4. Nhân viên công tác xã hội với vai trò cung cấp dịch vụ hỗ trợ tâm lý xã hội.....	42
1.2.5. Nhân viên xã hội với vai trò là người giáo dục	44
1.3. Khoảng trống trong các nghiên cứu và vấn đề đặt ra.....	44
Tiểu kết chương 1	47
Chương 2: CƠ SỞ LÝ LUẬN, PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU VÀ ĐỊA BÀN NGHIÊN CỨU.....	49
2.1. Một số khái niệm cơ bản	49
2.1.1. Khái niệm người khuyết tật.....	49
2.1.2. Mức độ khuyết tật và dạng khuyết tật	51
2.1.3. Khái niệm trẻ khuyết tật.....	52
2.1.4. Khái niệm học tập	53
2.1.5. Khái niệm rào cản đối với việc học tập của học sinh khuyết tật	55
2.1.6. Khái niệm công tác xã hội với trẻ khuyết tật	57
2.1.7. Khái niệm giáo dục hòa nhập và giáo dục chuyên biệt cho học sinh khuyết tật.....	60
2.2. Các chính sách về giáo dục cho trẻ khuyết tật ở Việt Nam hiện nay.....	73
2.2.1. Chính sách giáo dục hòa nhập đối với học sinh khuyết tật tại các cơ sở giáo dục phổ thông ở Việt Nam.....	73
2.2.2. Chính sách giáo dục đối với học sinh khuyết tật tham gia học tập tại các cơ sở giáo dục chuyên biệt ở Việt Nam	76
2.3. Lý thuyết sử dụng trong nghiên cứu	63
2.3.1. Lý thuyết nhu cầu của Abraham Maslow	64
2.3.2. Lý thuyết hệ thống sinh thái	66

2.3.3. Lý thuyết vai trò xã hội	71
2.4. Phương pháp nghiên cứu.....	80
2.4.1. Phương pháp phân tích tài liệu	80
2.4.2. Phương pháp phỏng vấn sâu	81
2.4.3. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi	84
2.5. Đặc điểm địa bàn nghiên cứu.....	90
2.5.1. Thành phố Vinh.....	90
2.5.2. Trung tâm giáo dục - dạy nghề người khuyết tật tỉnh Nghệ An.....	93
2.5.3. Trường Tiểu học và Trung học cơ sở trên địa bàn thành phố Vinh ...	95
Tiểu kết chương 2	97
Chương 3: TÌNH TRẠNG KHUYẾT TẬT VÀ RÀO CẢN TỪ GIA ĐÌNH ĐỐI VỚI QUÁ TRÌNH HỌC TẬP CỦA HỌC SINH KHUYẾT TẬT.....	99
3.1. Tình trạng khuyết tật của học sinh khuyết tật tại các trường Tiểu học và Trung học cơ sở trên địa bàn thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An	99
3.2. Tình trạng khuyết tật của học sinh khuyết tật đang học tập tại Trung tâm giáo dục - dạy nghề người khuyết tật Nghệ An	103
3.3. Những khó khăn của học sinh khuyết tật trong quá trình tham gia học tập tại các cơ sở giáo dục	105
3.3.1. Những khó khăn của học sinh khuyết tật trong quá trình tham gia học tập tại các Trường Tiểu học và Trung học cơ sở.....	105
3.3.2. Những khó khăn của học sinh khuyết tật tại Trung tâm giáo dục – dạy nghề người khuyết tật Nghệ An.....	116
3.4. Nhu cầu của học sinh khuyết tật đang học tập tại các cơ sở giáo dục	119
3.4.1. Nhu cầu của học sinh khuyết tật khi tham gia học tập tại các trường Tiểu học và Trung học cơ sở	119
3.4.2. Nhu cầu khi tham gia học tập của học sinh khuyết tật tại Trung tâm giáo dục - dạy nghề người khuyết tật Nghệ An.....	124
3.4.3. Điểm tương đồng và khác biệt về nhu cầu của học sinh khuyết tật khi tham gia học tập tại trường phổ thông và cơ sở chuyên biệt	127

3.5. Những rào cản từ gia đình đối với việc tham gia học tập của học sinh khuyết tật tại các cơ sở giáo dục công lập	130
3.5.1. Kiến thức về chăm sóc và giáo dục kỹ năng cho trẻ khuyết tật	130
3.5.2. Nhận thức của gia đình về tình trạng khuyết tật.....	135
3.5.3. Điều kiện kinh tế gia đình	138
3.5.4. Thời gian hỗ trợ học sinh khuyết tật học tập tại nhà.....	141
3.6. Yếu tố gia đình và rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật	143
3.6.1. Mối liên hệ giữa yếu tố gia đình và rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật	143
3.6.2. Tác động của yếu tố gia đình đến rào cản học tập của học sinh khuyết tật	143
Tiểu kết chương 3	147
Chương 4: RÀO CẢN TỪ CƠ SỞ VẬT CHẤT Ở TRƯỜNG HỌC, KINH NGHIỆM, KỸ NĂNG DẠY HỌC SINH KHUYẾT TẬT VÀ CHẾ ĐỘ ĐỐI VỚI GIÁO VIÊN DẠY HỌC SINH KHUYẾT TẬT	149
4.1. Thực trạng cơ sở vật chất phục vụ hoạt động dạy và học cho học sinh khuyết tật	149
4.2. Thực trạng kỹ năng, kinh nghiệm giảng dạy học sinh khuyết tật của giáo viên tại các trường học phổ thông	152
4.3. Thực trạng thực hiện các nội dung về giáo dục học sinh khuyết tật trong trường học	154
4.4. Quan điểm của giáo viên về những khó khăn trong quá trình dạy học sinh khuyết tật tại trường học	161
4.5. Chế độ hỗ trợ đối với giáo viên dạy học sinh khuyết tật đang tham gia học tập tại các trường phổ thông.....	164
4.6. Những yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả giáo dục học sinh khuyết tật trong trường học	170

4.6.1. Mô hình hồi quy các yếu tố từ trường học tác động đến chất lượng học tập của học sinh khuyết tật.....	170
4.6.2. Phân tích mô hình hồi quy các yếu tố tác động đến kết quả giáo dục cá nhân của học sinh khuyết tật trong trường học	173
4.6.3. Nhận định và trải nghiệm của giáo viên về các điều kiện ảnh hưởng đến giáo dục học sinh khuyết tật trong trường học	177
Tiểu kết chương 4	186
Chương 5: RÀO CẢN TỪ QUAN ĐIỂM, THÁI ĐỘ XÃ HỘI CỦA PHỤ HUYNH CÓ CON KHÔNG KHUYẾT TẬT VÀ QUÁ TRÌNH THỰC THI CHÍNH SÁCH GIÁO DỤC ĐỐI VỚI HỌC SINH KHUYẾT TẬT.....	
5.1. Quan điểm về học sinh khuyết tật học hòa nhập của những phụ huynh có con không khuyết tật tại trường học.....	188
5.1.1. Quan điểm, thái độ đối với học sinh khuyết tật tham gia học tập của phụ huynh học sinh không khuyết tật	188
5.1.2. Quan điểm về giải pháp nâng cao hiệu quả giáo dục hòa nhập cho học sinh khuyết tật của phụ huynh học sinh không khuyết tật.....	192
5.2. Phụ huynh chưa làm giấy chứng nhận khuyết tật và những hệ lụy đối với việc học tập của trẻ khuyết tật tại trường học	194
5.2.1. Quan điểm và thái độ của phụ huynh học sinh khuyết tật trong việc làm giấy xác nhận khuyết tật cho con.....	194
5.2.2. Hệ quả đối với quá trình giảng dạy và đánh giá học sinh khuyết tật không làm giấy chứng nhận khuyết tật	197
5.3. Chính sách hỗ trợ đối với học sinh khuyết tật tham gia học tập tại các trường phổ thông trên địa bàn thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An	201
5.3.1. Chính sách hỗ trợ học sinh khuyết tật đang học tại các trường phổ thông cơ sở từ góc nhìn của phụ huynh.....	201
5.3.2. Mức độ đáp ứng nhu cầu học tập của học sinh khuyết tật từ các chính sách hiện hành	204

5.3.3. Thực hiện chính sách hỗ trợ giáo dục đối với học sinh khuyết tật tại các trường học phổ thông từ góc nhìn giáo viên	206
5.4. Chính sách hỗ trợ giáo dục đối với học sinh khuyết tật tham gia học tập tại cơ sở chuyên biệt.....	214
5.4.1. Chính sách hỗ trợ học sinh khuyết tật tại Trung tâm giáo dục - dạy nghề người khuyết tật từ góc nhìn phụ huynh.....	214
5.4.2. Thực hiện chính sách hỗ trợ giáo dục học sinh khuyết tật tại Trung tâm giáo dục - dạy nghề người khuyết tật từ góc nhìn của giáo viên	217
5.5. Một số điểm chung về thực hiện chính sách giáo dục cho học sinh khuyết tật tại các trường phổ thông và cơ sở chuyên biệt.....	223
Tiểu kết chương 5	225
KẾT LUẬN VÀ HÀM Ý CHÍNH SÁCH	226
DANH MỤC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC CỦA TÁC GIẢ LIÊN QUAN	
ĐẾN LUẬN ÁN.....	236
TÀI LIỆU THAM KHẢO	237
PHỤ LỤC	

DANH MỤC CHỮ VIẾT TẮT

GD-DN NKT	Giáo dục – dạy nghề người khuyết tật (viết tắt được sử dụng trong bảng biểu và trích phỏng vấn sâu)
HSKT	Học sinh khuyết tật (viết tắt được sử dụng trong bảng biểu và trích phỏng vấn sâu)
KT	Khuyết tật (viết tắt được sử dụng trong bảng biểu và trích phỏng vấn sâu)
PVS	Phỏng vấn sâu (viết tắt được sử dụng trong trích phỏng vấn sâu)
TH	Tiểu học (viết tắt được sử dụng trong bảng biểu và trích phỏng vấn sâu)
THCS	Trung học cơ sở (viết tắt được sử dụng trong bảng biểu và trích phỏng vấn sâu)

DANH MỤC CÁC BẢNG

Bảng 3.1: Phân loại học sinh khuyết tật đang học tập tại các trường Tiểu học và Trung học cơ sở trên địa bàn Thành phố Vinh.....	99
Bảng 3.2: Mức độ phát triển của học sinh khuyết tật so với độ tuổi.....	101
Bảng 3.3: Mức độ phát triển của trẻ khuyết tật đang học tại Trung tâm giáo dục – dạy nghề người khuyết tật Nghệ An.....	104
Bảng 3.4: Những khó khăn của học sinh khuyết tật khi tham gia học tập tại các trường Tiểu học và Trung học cơ sở (giá trị trung bình).....	106
Bảng 3.5: Những khó khăn của học sinh khuyết tật khi tham gia học tập tại Trung tâm GD-DN NKT Nghệ An (giá trị trung bình)	116
Bảng 3.6: Nhu cầu của học sinh khuyết tật khi tham gia học tập tại các trường Tiểu học và Trung học cơ sở (giá trị trung bình).....	119
Bảng 3.7: Nhu cầu khi tham gia học tập của học sinh khuyết tật tại Trung tâm GD-DN NKT Nghệ An (giá trị trung bình).....	124
Bảng 3.8: Kiến thức về kỹ năng chăm sóc và giáo dục học sinh khuyết tật của gia đình (giá trị trung bình).....	132
Bảng 3.9: Quan điểm của phụ huynh về tình trạng khuyết tật của trẻ (giá trị trung bình).....	136
Bảng 3.10. Kết quả hồi quy tuyến tính giữa yếu tố gia đình và rào cản học tập của học sinh khuyết tật	144
Bảng 4.1: Kết quả áp dụng các nội dung về giáo dục học sinh khuyết tật trong trường học (tỷ lệ %).....	156
Bảng 4.2: Quan điểm của giáo viên về những khó khăn trong quá trình dạy học sinh khuyết tật tại trường học (giá trị trung bình, N = 105)	162
Bảng 4.3: Hệ số Cronbach’s Alpha thang đo “các điều kiện và yếu tố tác động” ...	171
Bảng 4.4. Kiểm định KMO và Bartlett’s Test.....	172
Bảng 4.5. Tổng phương sai trích	172
Bảng 4.6. Ma trận xoay nhân tố (Varimax).....	173

Bảng 4.7. Kết quả mô hình hồi quy tuyến tính.....	174
Bảng 4.8. Hệ số hồi quy.....	175
Bảng 4.9: Quan điểm của giáo viên về các điều kiện ảnh hưởng đến hiệu quả giáo dục học sinh khuyết tật trong trường học (giá trị trung bình)	177
Bảng 5.1: Quan điểm của phụ huynh về các chính sách hỗ trợ học sinh khuyết tật tại trường học (tỷ lệ %).....	201
Bảng 5.2. Quan điểm của phụ huynh về mức độ đáp ứng nhu cầu học tập của học sinh khuyết tật từ các chính sách hiện hành (tỷ lệ %)	204

DANH MỤC BIỂU ĐỒ

Biểu đồ 3.1: Tỷ lệ phụ huynh tham gia lớp học bồi dưỡng về kỹ năng chăm sóc, giáo dục và hỗ trợ người khuyết tật	131
Biểu đồ 4.1: Cơ sở vật chất, phương tiện và thiết bị giáo dục học sinh khuyết tật tại trường học phổ thông (tỷ lệ %).....	149
Biểu đồ 4.2: Các hoạt động dạy học và chương trình hỗ trợ trẻ khuyết tật giáo viên được tham gia (tỷ lệ %)	152
Biểu đồ 4.3: Mức độ kỹ năng dạy học và hỗ trợ học sinh khuyết tật trong quá trình học tập tại trường học của giáo viên (tỷ lệ %)	153
Biểu đồ 4.4: Ý kiến của giáo viên về chế độ hỗ trợ khi dạy học sinh khuyết tật trong trường phổ thông (Tỷ lệ %).....	165

MỞ ĐẦU

1. Lý do lựa chọn đề tài

Giáo dục được thừa nhận rộng rãi là một trong những quyền cơ bản của con người và cần được bảo đảm cho tất cả mọi người, không phân biệt hoàn cảnh cá nhân, giới tính, chủng tộc hay tình trạng năng lực [UNICEF, 2007]. Tại Chương trình Nghị sự 2030 vì Phát triển Bền vững, cộng đồng quốc tế đã liên tục khẳng định trách nhiệm của các quốc gia trong việc bảo đảm quyền tiếp cận giáo dục phổ cập, miễn phí và bắt buộc cho trẻ em [United Nations, 2015, pp.14-17]. Tuy nhiên, các báo cáo của Liên Hợp Quốc cho thấy trẻ khuyết tật vẫn là một trong những nhóm xã hội dễ bị tổn thương nhất trong việc thực hiện quyền giáo dục, do phải đối mặt với nhiều hạn chế về khả năng tiếp cận dịch vụ, sự hỗ trợ xã hội và nhận thức về quyền lợi của mình [United Nations, 2018]. Vì vậy, bảo đảm quyền giáo dục cho trẻ khuyết tật không chỉ là vấn đề giáo dục mà còn là vấn đề công bằng xã hội và quyền con người [Susan Baglieri, 2020, pp.42-47].

Các lý tưởng về giáo dục cho trẻ khuyết tật đã được khẳng định trong nhiều công ước và văn kiện quốc tế quan trọng như Công ước của Liên Hợp Quốc về Quyền của người khuyết tật năm 2006 [United Nations, 2006], Tuyên bố Salamanca và Khung hành động về giáo dục trẻ em có nhu cầu đặc biệt ra đời năm 1994 [UNESCO, 1994] và Chương trình Nghị sự 2030 với Mục tiêu Phát triển bền vững số 4 (SDG 4) cam kết "đảm bảo một nền giáo dục hòa nhập, bình đẳng, chất lượng và thúc đẩy cơ hội học tập suốt đời cho tất cả mọi người" [UNESCO, 2016, pp.7]. Tuy nhiên, trên thực tế, khoảng cách giữa các cam kết chính sách và việc triển khai giáo dục cho trẻ khuyết tật vẫn còn đáng kể, đặc biệt tại các quốc gia đang phát triển, trong đó có Việt Nam.

Tại Việt Nam, Điều tra quốc gia về Người khuyết tật giai đoạn 2016–2017 cho thấy có 663.964 trẻ khuyết tật trong độ tuổi từ 2 đến 17, riêng trẻ em từ 2 đến 15 tuổi là 635.811 trẻ [Tổng cục thống kê, 2016, tr.15]; hơn một phần tư trong số đó sống trong các hộ nghèo đa chiều [Tổng cục thống kê, 2016, tr. 18]. Mặc dù hệ thống pháp luật và chính sách dành cho trẻ khuyết tật đã từng bước

được hoàn thiện, song trong thực tiễn triển khai, trẻ khuyết tật vẫn gặp nhiều rào cản trong tiếp cận giáo dục đúng độ tuổi, chuyển cấp học và trong quá trình học tập tại các cơ sở giáo dục hòa nhập. Việc thiếu các tiêu chí và công cụ đánh giá phù hợp với đặc thù của trẻ khuyết tật đã ảnh hưởng đến việc xác định năng lực, nhu cầu và biện pháp hỗ trợ học tập cá nhân hóa [Nguyễn Thanh Bình, 2013, tr.15-21; Trần Văn Kham, 2016, tr.87-104].

Bên cạnh đó, các rào cản từ phía nhà trường như thiếu phương tiện hỗ trợ, học liệu phù hợp và đội ngũ giáo viên chưa được đào tạo chuyên sâu về giáo dục trẻ khuyết tật vẫn còn phổ biến. Môi trường giáo dục hòa nhập cũng tồn tại những rào cản mang tính xã hội và tâm lý, bao gồm hiện tượng kỳ thị, trêu chọc và xa lánh trẻ khuyết tật, gây ảnh hưởng tiêu cực đến tâm lý và khả năng tham gia học tập của các em [Nguyễn Thanh Bình, tr.15-21]. Đồng thời, gia đình trẻ khuyết tật gặp nhiều khó khăn liên quan đến điều kiện kinh tế, khả năng chăm sóc, hỗ trợ học tập tại nhà và hạn chế trong việc tiếp cận các chính sách, dịch vụ hỗ trợ [Trần Văn Kham, 2016, tr.45-54]. Từ những yếu tố trên cho thấy các rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật có sự tương tác đa chiều giữa tình trạng khuyết tật, gia đình, nhà trường và chính sách xã hội.

Theo báo cáo của Sở Giáo dục và Đào tạo Nghệ An năm 2024, số trẻ em khuyết tật đi học hòa nhập trên toàn tỉnh là 4.586 trẻ [Sở Giáo dục và Đào tạo Nghệ An, 2024]. Phần lớn trẻ khuyết tật trên địa bàn tỉnh đã được tạo điều kiện tiếp cận giáo dục, tuy nhiên công tác giáo dục tại các trường phổ thông cho học sinh khuyết tật cũng đang gặp một số khó khăn, rào cản nhất định liên quan đến gia đình học sinh khuyết tật, nhà trường và cơ chế chính sách dành cho học sinh khuyết tật [Sở Lao động – Thương binh và Xã hội Nghệ An, 2024]. Hiện tại, học sinh khuyết tật tham gia học tập trên địa bàn tỉnh chủ yếu đang theo học tại các trường tiểu học, trung học cơ sở và Trung tâm Giáo dục - dạy nghề người khuyết tật tỉnh Nghệ An. Trung tâm hiện là cơ sở giáo dục chuyên biệt công lập duy nhất trên địa bàn tỉnh, thực hiện đồng thời các chức năng dạy văn hóa, dạy nghề, can thiệp sớm, phục hồi chức năng, tổ chức nội trú và bán trú cho trẻ khuyết tật. Ngoài ra trung tâm còn thực

hiện chức năng bồi dưỡng kiến thức cho giáo viên và gia đình người khuyết tật. Đối với trường học công lập có học sinh khuyết tật tham gia học hòa nhập, theo thống kê của Phòng Giáo dục và Đào tạo thành phố Vinh, trong năm học 2023–2024, có 30/33 trường cấp tiểu học và 24/24 trường cấp trung học cơ sở tiếp nhận học sinh khuyết tật [Sở Giáo dục và Đào tạo Nghệ An, 2024]. Điều này cho thấy các trường tiểu học, trung học cơ sở và trung tâm chuyên biệt (gọi chung là các cơ sở giáo dục công lập) tại thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An là những cơ sở giáo dục cần thiết và có vai trò quan trọng đối với học sinh khuyết tật trong việc bảo đảm quyền được học tập, đồng thời đặt ra yêu cầu cần nghiên cứu một cách hệ thống các yếu tố từ gia đình, nhà trường, môi trường xã hội và cơ chế chính sách có thể ảnh hưởng đến quá trình học tập của các em.

Trên thế giới, công tác xã hội được khẳng định là một ngành khoa học độc lập, có đối tượng nghiên cứu, hệ thống lý luận, phương pháp nghiên cứu riêng. Sự khẳng định này đã được thực tiễn kiểm nghiệm khi công tác xã hội hướng tới trợ giúp các đối tượng khó khăn trong cuộc sống, bao gồm người khuyết tật. Công tác xã hội trợ giúp những người khuyết tật tăng cường hay khôi phục việc thực hiện các chức năng xã hội của họ, huy động nguồn lực, và xác định những dịch vụ cần thiết để hỗ trợ người khuyết tật, gia đình và cộng đồng triển khai hoạt động chăm sóc trợ giúp họ một cách hiệu quả, vượt qua những rào cản, đảm bảo sự tham gia đầy đủ vào các hoạt động xã hội [Nguyễn Thị Kim Hoa, 2014, tr.38]. Trong hoạt động tiếp cận giáo dục đối với người khuyết tật, công tác xã hội nhận diện các rào cản thông qua việc xác định những khó khăn và nhu cầu của người khuyết tật để từ đó trợ giúp họ vượt qua các khó khăn, đáp ứng các nhu và mang lại sự công bằng trong việc tiếp cận giáo dục cho người khuyết tật nói chung và trẻ em khuyết tật nói riêng. Ở Việt Nam, về khía cạnh lý thuyết cũng như thực tiễn đã có nhiều nghiên cứu về hoạt động hỗ trợ người khuyết tật trong việc tham gia các lĩnh vực về y tế, văn hóa, giáo dục và xã hội... nói chung, song hoạt động công tác xã hội đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật tại các cơ sở giáo dục công lập thông qua việc khai thác và làm rõ

những rào cản đối với quá trình học tập trên địa bàn tỉnh Nghệ An, đặc biệt tại thành phố Vinh vẫn còn là một khoảng trống chưa có nhiều nghiên cứu.

Trên cơ sở đó, tác giả thực hiện luận án: *“Rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật ở thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An từ tiếp cận công tác xã hội”*, nhằm làm rõ các dạng rào cản trong quá trình học tập của học sinh khuyết tật tại các cơ sở giáo dục công lập, phân tích các yếu tố liên quan từ góc nhìn công tác xã hội, qua đó góp phần đề xuất các hàm ý chính sách và can thiệp phù hợp nhằm hỗ trợ trẻ khuyết tật nâng cao khả năng học tập và hòa nhập xã hội.

2. Đối tượng, khách thể, phạm vi nghiên cứu

2.1. Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu của luận án là những rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật tại các cơ sở giáo dục công lập.

2.2. Khách thể nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, luận án giới hạn khách thể nghiên cứu bao gồm:

- Phụ huynh của học sinh khuyết tật đang theo học tại các cơ sở giáo dục công lập
- Cán bộ quản lý và giáo viên dạy học sinh khuyết tật tại các cơ sở giáo dục công lập
- Nhóm phụ huynh của học sinh không khuyết tật tại các trường phổ thông (trường tiểu học và trung học cơ sở)

Việc lựa chọn các nhóm khách thể trên xuất phát từ mục tiêu nghiên cứu của luận án. Cụ thể là luận án không đi sâu khám phá trải nghiệm cá nhân của học sinh khuyết tật, mà tập trung nhận diện và phân tích các rào cản đối với quá trình tham gia học tập của học sinh khuyết tật từ góc nhìn của phụ huynh của học sinh khuyết tật, giáo viên dạy học sinh khuyết tật và phụ huynh của học sinh không khuyết tật.

Phụ huynh của học sinh khuyết tật, là nhóm gắn bó trực tiếp với học sinh trong đời sống hằng ngày, hiểu rõ đặc điểm khuyết tật, khả năng học tập, nhu cầu

hỗ trợ và những khó khăn của con em mình trong sinh hoạt, giao tiếp, di chuyển và tham gia học tập.

Cán bộ quản lý tại trường học và giáo viên dạy học sinh khuyết tật là lực lượng trực tiếp tổ chức hoạt động dạy học, quản lý lớp học và hỗ trợ học sinh khuyết tật trong môi trường giáo dục. Thông qua quá trình giảng dạy và tiếp xúc hàng ngày, giáo viên có thể cung cấp thông tin về mức độ tham gia học tập, khả năng tiếp thu, tương tác với bạn bè cũng như các rào cản liên quan đến môi trường ở trường học đối với học sinh khuyết tật.

Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng lựa chọn nhóm phụ huynh của học sinh không khuyết tật nhằm bổ sung góc nhìn về môi trường xã hội trong nhà trường, đặc biệt là nhận thức, thái độ và sự chấp nhận của cộng đồng phụ huynh đối với việc học sinh khuyết tật tham gia học tập tại các trường phổ thông.

2.3. Phạm vi nghiên cứu:

- Thời gian nghiên cứu: Thời gian nghiên cứu của luận án từ tháng 02/2023 đến tháng 09/2025.

- Địa bàn nghiên cứu: Thành phố Vinh (cũ), tỉnh Nghệ An

- Giới hạn phạm vi nghiên cứu:

- +) Nội dung nghiên cứu: Những rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật tại các cơ sở giáo dục công lập trên địa bàn thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An.

- +) Không gian nghiên cứu: Trong luận án này, thuật ngữ “Cơ sở giáo dục” được sử dụng để chỉ chung các đơn vị cung cấp dịch vụ giáo dục cho học sinh khuyết tật, bao gồm các *trường phổ thông* và *cơ sở giáo dục chuyên biệt* công lập.

Đối với *trường phổ thông*: trong nghiên cứu này giới hạn là các trường tiểu học cơ sở và trung học cơ sở công lập có tiếp nhận học sinh khuyết tật trên địa bàn thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An.

Đối với *cơ sở giáo dục chuyên biệt*: trong nghiên cứu này, tác giả lựa chọn là Trung tâm Giáo dục và dạy nghề người khuyết tật tỉnh Nghệ An.

- +) Phạm vi khách thể nghiên cứu tập trung vào 03 nhóm chính: 1) Phụ huynh của học sinh khuyết tật đang tham gia học tập tại các cơ sở giáo dục trên địa

bàn thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An; 2) Các giáo viên đang giảng dạy trực tiếp học sinh khuyết tật tại các cơ sở giáo dục trên địa bàn thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An và; 3) Phụ huynh của học sinh không khuyết tật đang học cùng lớp với học sinh khuyết tật tại các trường phổ thông trên địa bàn thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An.

3. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu

3.1. Mục đích nghiên cứu

Nghiên cứu này nhằm làm rõ những rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật tại các cơ sở giáo dục trên địa bàn thành phố Vinh tỉnh Nghệ An. Trong đó, luận án xác định những mục tiêu cụ thể như sau:

- *Thứ nhất*, làm rõ những đặc điểm về dạng và mức độ khuyết tật của học sinh khuyết tật; những khó khăn và nhu cầu của học sinh khuyết tật trong quá trình học tập.

- *Thứ hai*, chỉ ra những rào cản từ phía gia đình của học sinh khuyết tật; những rào cản từ phía cơ sở giáo dục mà học sinh khuyết tật đang học; những rào cản từ quan điểm của học sinh phụ huynh và việc thực thi chính sách giáo dục đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật.

- *Thứ ba*, phân tích các nhóm nhân tố ảnh hưởng đến quá trình học tập của học sinh khuyết tật tại các cơ sở giáo dục.

- *Thứ ba*, đề xuất một số giải pháp hướng tới xóa bỏ rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật từ góc độ công tác xã hội.

3.2. Nhiệm vụ nghiên cứu

Trên cơ sở mục tiêu đặt ra, luận án tập trung triển khai các nhiệm vụ cụ thể như sau:

- Tổng quan các nghiên cứu nước ngoài và trong nước về rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật và hoạt động công tác xã hội trợ giúp trẻ khuyết tật trong quá trình học tập tại trường học.

- Xây dựng cơ sở lý luận và xác định phương pháp nghiên cứu sử dụng trong đề tài.

- Tìm hiểu đặc điểm của nhóm trẻ em khuyết tật, nhu cầu được tham gia học tập của trẻ khuyết tật và những rào cản mà các em đang phải đối mặt trong

quá trình học tập ở các cơ sở giáo dục công lập trên địa bàn thành phố Vinh, Nghệ An.

- Đánh giá các nhân tố ảnh hưởng đến quá trình học tập của học sinh khuyết tật tại các cơ sở giáo dục.

- Đề xuất một số giải pháp hướng tới xóa bỏ rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật từ góc độ công tác xã hội.

4. Câu hỏi nghiên cứu và giả thuyết nghiên cứu

4.1. Câu hỏi nghiên cứu

- Đặc điểm về dạng và mức độ khuyết tật của học sinh khuyết tật tại địa bàn nghiên cứu như thế nào?

- Học sinh khuyết tật đang gặp những khó khăn gì và có những nhu cầu hỗ trợ nào trong quá trình học tập?

- Những yếu tố từ phía gia đình tạo ra các rào cản như thế nào đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật?

- Những rào cản nào đến từ cơ sở vật chất trường học, kinh nghiệm, kỹ năng dạy học sinh khuyết tật và thực tế thực thi chính sách hỗ trợ giáo viên đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật?

- Quan điểm của phụ huynh học sinh không khuyết tật và thực tế thực thi chính sách giáo dục đối với học sinh khuyết tật tạo ra những rào cản nào đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật?

4.2. Giả thuyết nghiên cứu

- Học sinh khuyết tật tại địa bàn nghiên cứu có sự đa dạng về dạng và mức độ khuyết tật; cơ cấu học sinh theo các đặc điểm này có sự khác biệt giữa các loại hình cơ sở giáo dục.

- Dạng và mức độ khuyết tật có mối liên hệ với tính chất, mức độ khó khăn và nhu cầu hỗ trợ trong học tập của học sinh khuyết tật.

- Học sinh khuyết tật đến từ các gia đình có điều kiện kinh tế tốt hơn, có kiến thức và kỹ năng chăm sóc, hỗ trợ học tập cao hơn sẽ gặp ít rào cản hơn trong quá trình học tập tại các cơ sở giáo dục công lập.

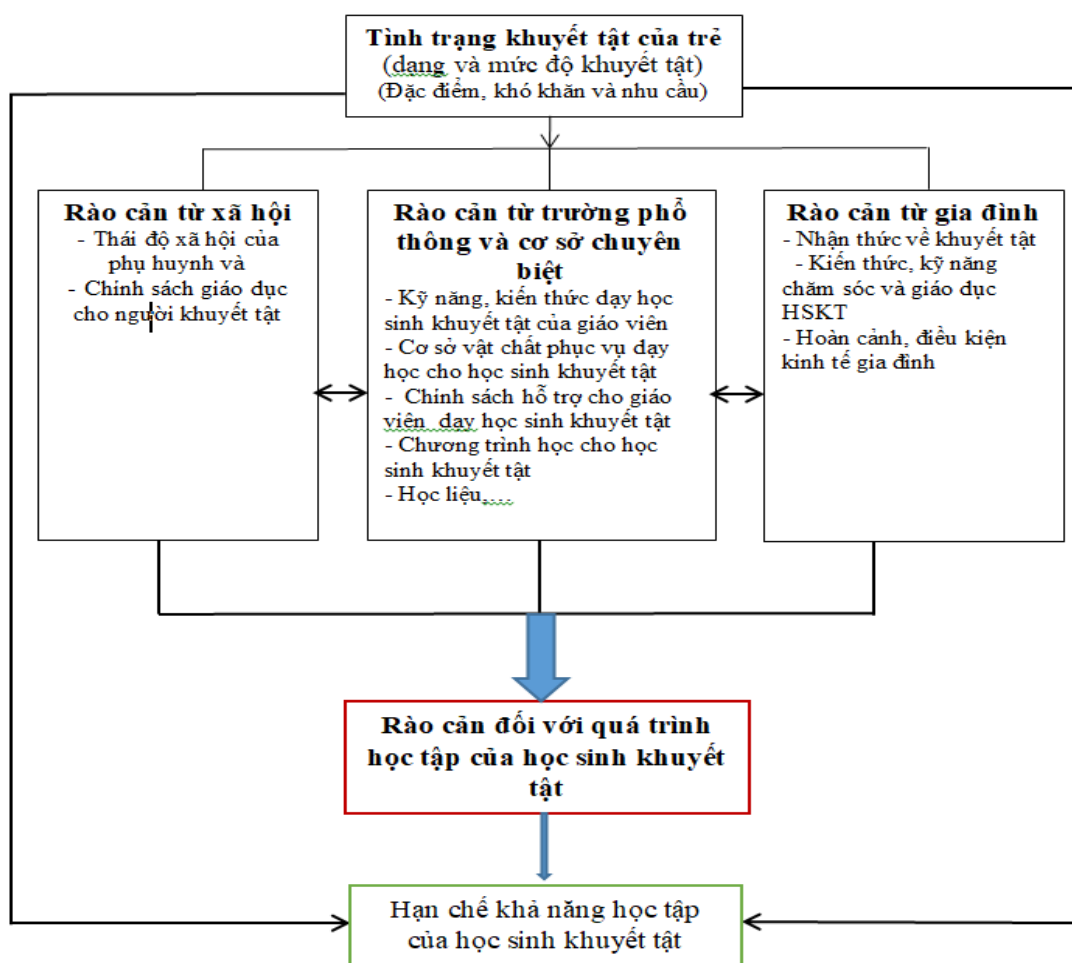
- Mức độ đáp ứng của cơ sở vật chất trường học, kinh nghiệm và kỹ năng giáo dục học sinh khuyết tật của giáo viên, cùng với hiệu quả thực thi chính sách hỗ trợ giáo viên có mối liên hệ nghịch chiều với mức độ rào cản trong học tập của học sinh khuyết tật.
- Mức độ chấp nhận của phụ huynh học sinh không khuyết tật và hiệu quả thực thi chính sách giáo dục đối với học sinh khuyết tật có mối liên hệ nghịch chiều với mức độ rào cản trong học tập và hòa nhập của học sinh khuyết tật.

5. Khung phân tích của luận án

Trên cơ sở tổng quan các nghiên cứu trong và ngoài nước về rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật, luận án vận dụng cách tiếp cận công tác xã hội kết hợp với lý thuyết hệ thống sinh thái và thuyết vai trò để xây dựng khung phân tích, nhằm làm rõ các rào cản mà học sinh khuyết tật đang phải đối mặt khi tham gia học tập tại các cơ sở giáo dục công lập trên địa bàn thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An. Theo cách tiếp cận này, rào cản trong quá trình học tập của học sinh khuyết tật không được xem là vấn đề riêng lẻ của cá nhân, mà là kết quả của sự tác động tổng hợp và tương tác đa chiều giữa các yếu tố thuộc môi trường sống của trẻ.

Cụ thể, các yếu tố này được cấu trúc theo các cấp độ của hệ sinh thái, bao gồm: gia đình, nhà trường và cơ sở giáo dục chuyên biệt, cùng với bối cảnh chính sách và môi trường xã hội rộng lớn hơn. Mỗi cấp độ không chỉ có tác động trực tiếp đến quá trình học tập của học sinh khuyết tật, mà còn tồn tại trong mối quan hệ tương tác, chi phối lẫn nhau, qua đó tạo nên những dạng thức rào cản khác nhau trong thực tiễn giáo dục. Cách tiếp cận này cho phép nhận diện rào cản một cách toàn diện, đồng thời làm rõ cơ chế hình thành và vận hành của chúng trong mối liên hệ giữa các cấp độ hệ thống.

Trên cơ sở đó, luận án xây dựng khung phân tích cụ thể như sau:



Trên cơ sở khung phân tích đã xây dựng ở trên, các thành tố chính được cụ thể hóa và diễn giải như sau:

Thứ nhất, tình trạng khuyết tật của học sinh được xem là yếu tố nền tảng ở cấp độ cá nhân, bao gồm dạng khuyết tật và mức độ khuyết tật, đồng thời gắn với các đặc điểm về nhận thức, giao tiếp, khả năng tự phục vụ cũng như những khó khăn và nhu cầu hỗ trợ trong học tập. Yếu tố này có ý nghĩa quan trọng trong việc định hình khả năng tiếp cận và tham gia vào các hoạt động học tập của học sinh khuyết tật. Đồng thời, tình trạng khuyết tật không chỉ tác động trực tiếp đến mức độ gặp phải rào cản, mà còn có thể làm thay đổi cách thức mà các yếu tố từ gia đình, nhà trường và xã hội ảnh hưởng đến quá trình học tập của các em.

Thứ hai, rào cản từ gia đình được xác định thông qua các khía cạnh như nhận thức của cha mẹ về khuyết tật, mức độ hiểu biết và kỹ năng trong việc chăm sóc, hỗ trợ học tập cho trẻ, cũng như điều kiện kinh tế của hộ gia đình. Gia đình là môi trường xã hội gần gũi nhất đối với học sinh, đóng vai trò quyết định trong việc tạo điều kiện hoặc làm gia tăng những hạn chế trong quá trình học tập. Sự thiếu hụt về nguồn lực kinh tế, hạn chế về kiến thức hoặc những định kiến liên quan đến khuyết tật có thể làm gia tăng các rào cản, trong khi sự hỗ trợ tích cực từ gia đình có thể góp phần giảm thiểu những khó khăn mà học sinh gặp phải.

Thứ ba, rào cản từ nhà trường và các cơ sở giáo dục chuyên biệt được phân tích thông qua năng lực chuyên môn của giáo viên trong dạy học hòa nhập, mức độ đáp ứng của cơ sở vật chất và trang thiết bị hỗ trợ, sự phù hợp của chương trình, học liệu, cũng như các chính sách hỗ trợ đối với giáo viên và học sinh khuyết tật. Đây là cấp độ thể chế trực tiếp tác động đến trải nghiệm học tập của học sinh trong môi trường giáo dục chính thức. Những hạn chế về năng lực sư phạm chuyên biệt, sự thiếu hụt về nguồn lực hoặc sự chưa phù hợp của chương trình có thể tạo ra những rào cản đáng kể đối với việc tiếp thu kiến thức và hòa nhập của học sinh khuyết tật.

Thứ tư, rào cản từ môi trường xã hội và chính sách được xem xét thông qua thái độ của cộng đồng đối với người khuyết tật, nhận thức xã hội về quyền học tập của học sinh khuyết tật, cũng như hệ thống chính sách giáo dục và mức độ triển khai, thực thi các chính sách này trong thực tiễn. Đây là cấp độ vĩ mô, tạo nên bối cảnh chung chi phối các điều kiện học tập và hòa nhập của học sinh khuyết tật. Những định kiến xã hội, sự thiếu đồng bộ trong chính sách hoặc khoảng cách giữa chính sách và thực thi có thể làm gia tăng các rào cản mang tính cấu trúc, vượt ra ngoài khả năng kiểm soát của cá nhân và gia đình.

Trên cơ sở các nhóm yếu tố nêu trên, rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật được xác định là biến trung tâm của khung phân tích. Rào cản này không tồn tại độc lập mà là kết quả của sự tác động tổng hợp từ các cấp độ khác nhau của hệ sinh thái. Cuối cùng, hệ quả của các rào cản nói trên được thể hiện ở mức

độ hạn chế khả năng học tập của học sinh khuyết tật. Việc xác định các mối quan hệ này cho phép luận án không chỉ dừng lại ở việc mô tả thực trạng, mà còn phân tích được cơ chế hình thành rào cản, từ đó làm cơ sở đề xuất các giải pháp can thiệp phù hợp từ tiếp cận công tác xã hội ở các cấp độ khác nhau.

Việc kết nối các nhóm yếu tố này trong cùng một khung phân tích cho thấy các rào cản đối với hoạt động học tập của học sinh khuyết tật là kết quả của sự tương tác giữa nhiều cấp độ khác nhau, từ cá nhân đến gia đình, nhà trường và xã hội. Khung phân tích không chỉ giúp làm rõ cơ chế hình thành các rào cản dẫn đến việc hạn chế khả năng học tập của trẻ khuyết tật, mà còn đóng vai trò định hướng nội dung của luận án, lựa chọn biến số phân tích, tổ chức nghiên cứu thực nghiệm và diễn giải kết quả nghiên cứu theo logic liên kết giữa các nhóm yếu tố. Nhờ đó, luận án không tiếp cận vấn đề một cách rời rạc, mà hướng tới một cách nhìn tổng thể, có tính hệ thống, phù hợp với mục tiêu làm rõ vai trò của công tác xã hội trong việc giảm thiểu rào cản, nâng cao chất lượng học tập, thúc đẩy hòa nhập xã hội cho trẻ khuyết tật.

6. Ý nghĩa khoa học và ý nghĩa thực tiễn

6.1. Về ý nghĩa khoa học

Luận án góp phần mở rộng nhận thức khoa học về các rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật. Thông qua việc vận dụng các lý thuyết công tác xã hội, luận án phân tích và làm rõ mối quan hệ giữa các yếu tố thuộc về cá nhân, gia đình, nhà trường và môi trường xã hội với quá trình học tập của học sinh khuyết tật. Kết quả nghiên cứu đồng thời bổ sung nguồn dữ liệu thực nghiệm cho các nghiên cứu tiếp theo về công tác xã hội trường học và giáo dục đối với học sinh khuyết tật. Qua đó, luận án cung cấp tài liệu tham khảo có giá trị cho hoạt động nghiên cứu, giảng dạy và học tập trong các lĩnh vực công tác xã hội, giáo dục hòa nhập, giáo dục đặc biệt và các ngành khoa học xã hội có liên quan.

6.2. Về ý nghĩa thực tiễn

Kết quả nghiên cứu làm rõ thực trạng và các rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật trên địa bàn thành phố Vinh (cũ), tỉnh Nghệ An. Qua

đó, luận án cung cấp căn cứ thực tiễn cho các cơ quan quản lý giáo dục, cơ sở giáo dục và tổ chức có liên quan trong việc xây dựng, điều chỉnh và triển khai các hoạt động hỗ trợ học sinh khuyết tật phù hợp với điều kiện của địa phương. Kết quả nghiên cứu cũng có thể được sử dụng làm tài liệu tham khảo trong quá trình xây dựng chương trình, tổ chức các hoạt động công tác xã hội trường học và bồi dưỡng năng lực cho giáo viên, cán bộ quản lý, nhân viên công tác xã hội; đồng thời góp phần nâng cao hiệu quả phối hợp giữa gia đình, nhà trường và cộng đồng trong hỗ trợ học sinh khuyết tật. Bên cạnh đó, luận án cung cấp luận cứ thực tiễn cho việc hoàn thiện và nâng cao hiệu quả thực thi các chính sách giáo dục đối với học sinh khuyết tật, hướng tới bảo đảm cơ hội tiếp cận giáo dục bình đẳng, nâng cao chất lượng học tập và tăng cường sự tham gia, hòa nhập xã hội của các em trong bối cảnh phát triển công tác xã hội trường học ở Việt Nam.

7. Đóng góp mới của luận án

Những đóng góp mới của luận án được thể hiện trên các phương diện lý luận, phương pháp tiếp cận, thực tiễn và ứng dụng như sau:

Thứ nhất, luận án hệ thống hóa các rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật từ góc độ công tác xã hội, qua đó góp phần bổ sung cơ sở lý luận về vấn đề này. Thay vì xem xét các rào cản như những yếu tố riêng biệt, luận án tiếp cận chúng như một hệ thống gồm nhiều thành tố có mối liên hệ và tác động qua lại. Cách tiếp cận này tạo cơ sở cho việc nhận diện và phân tích một cách toàn diện các rào cản, đồng thời định hướng hoạt động can thiệp trong thực hành công tác xã hội đối với học sinh khuyết tật.

Thứ hai, trên cơ sở vận dụng cách tiếp cận sinh thái của công tác xã hội, luận án xây dựng khung phân tích các rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật ở các cấp độ cá nhân, gia đình, nhà trường và môi trường xã hội. Khung phân tích không chỉ làm rõ tính đa chiều, tính hệ thống và mối quan hệ giữa các nhóm rào cản mà còn cung cấp cơ sở khoa học cho việc thiết kế các giải pháp can thiệp đa cấp độ trong công tác xã hội trường học.

Thứ ba, luận án mở rộng cách tiếp cận nghiên cứu về học sinh khuyết tật thông qua việc khảo sát đồng thời hai môi trường giáo dục, gồm giáo dục hòa

nhập và giáo dục chuyên biệt, đồng thời xem xét vấn đề từ góc nhìn của nhiều nhóm chủ thể như phụ huynh, giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục. Cách tiếp cận so sánh và đa chủ thể này giúp nhận diện đầy đủ hơn những điểm tương đồng và khác biệt về rào cản học tập giữa các môi trường giáo dục, qua đó bổ sung bằng chứng thực tiễn cho nghiên cứu và hoạch định chính sách giáo dục đối với học sinh khuyết tật.

Thứ tư, từ kết quả nghiên cứu tại thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An, luận án nhận diện và làm rõ một số rào cản mang tính đặc thù của địa bàn nghiên cứu. Bên cạnh những rào cản phổ biến đã được đề cập trong các nghiên cứu trước, luận án chỉ ra tình trạng một bộ phận gia đình chưa thực hiện thủ tục xác định mức độ khuyết tật và cấp giấy xác nhận khuyết tật cho con; sự khác biệt về điều kiện học tập giữa môi trường giáo dục hòa nhập và giáo dục chuyên biệt; những hạn chế về cơ sở vật chất, nguồn lực hỗ trợ và cơ chế hỗ trợ giáo viên; cũng như mối liên hệ giữa điều kiện kinh tế gia đình với cơ hội tiếp cận và tham gia học tập của học sinh khuyết tật. Những phát hiện này bổ sung nguồn dữ liệu thực nghiệm có giá trị cho việc hoàn thiện chính sách và tổ chức các dịch vụ hỗ trợ giáo dục phù hợp với điều kiện địa phương.

Thứ năm, trên cơ sở kết quả nghiên cứu, luận án đề xuất hệ thống giải pháp can thiệp theo tiếp cận công tác xã hội nhằm giảm thiểu các rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật. Các giải pháp được xây dựng theo hướng đa cấp độ, dựa trên sự phối hợp liên ngành và liên chủ thể giữa gia đình, nhà trường, cơ quan quản lý giáo dục, nhân viên công tác xã hội và các bên liên quan. Qua đó, luận án góp phần khẳng định vai trò của công tác xã hội trong hỗ trợ học sinh khuyết tật, phù hợp với định hướng phát triển công tác xã hội trường học và quá trình hoàn thiện cơ chế thực hiện công tác xã hội trong ngành giáo dục ở Việt Nam.

8. Cấu trúc của luận án

Ngoài phần Mở đầu, Kết luận, Tài liệu tham khảo và Phụ lục, luận án được kết cấu thành năm chương với nội dung cụ thể như sau. Chương 1 trình bày tổng quan các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước có liên quan đến những rào

cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật, qua đó làm rõ các kết quả nghiên cứu chính của các nghiên cứu đi trước và những khoảng trống khoa học mà luận án cần tiếp tục làm sáng tỏ. Chương 2 tập trung xây dựng cơ sở lý luận của đề tài, đồng thời trình bày phương pháp nghiên cứu được sử dụng cũng như đặc điểm của địa bàn nghiên cứu, nhằm làm cơ sở cho việc triển khai nghiên cứu trong các chương tiếp theo. Chương 3 phân tích về tình trạng khuyết tật của trẻ; xác định các rào cản xuất phát từ gia đình của các em, liên quan đến nhận thức, kiến thức chăm sóc, điều kiện kinh tế cũng như sự hỗ trợ của gia đình đối với quá trình học tập. Chương 4 làm rõ các rào cản đến từ môi trường nhà trường, cụ thể là cơ sở vật chất phục vụ giáo dục hòa nhập, kinh nghiệm và kỹ năng giảng dạy học sinh khuyết tật của giáo viên, cũng như các chế độ, chính sách dành cho đội ngũ giáo viên trực tiếp tham gia giảng dạy học sinh khuyết tật. Chương 5 tập trung phân tích những rào cản xuất phát từ quan điểm và thái độ xã hội, đặc biệt là của phụ huynh có con không khuyết tật, đồng thời xem xét quá trình thực thi các chính sách giáo dục đối với trẻ khuyết tật, qua đó chỉ ra những vấn đề đặt ra trong thực tiễn và những hàm ý chính sách liên quan.

9. Hạn chế của luận án

Hạn chế của luận án chủ yếu xuất phát từ điều kiện thực tiễn triển khai nghiên cứu, đặc điểm của đối tượng nghiên cứu cũng như phạm vi và phương pháp tiếp cận được lựa chọn. Việc nhận diện rõ các hạn chế không chỉ giúp làm sáng tỏ hơn giá trị và phạm vi của kết quả nghiên cứu mà còn là cơ sở để định hướng cho các nghiên cứu tiếp theo.

Thứ nhất, luận án chưa thu thập đủ liệu trực tiếp từ học sinh khuyết tật thông qua bảng hỏi và phỏng vấn, do đó chưa phản ánh đầy đủ tiếng nói và trải nghiệm chủ quan của chính các em về những rào cản trong quá trình học tập. Đây là một hạn chế về khách thể nghiên cứu của luận án.

Việc không lựa chọn học sinh khuyết tật là nhóm khảo sát trực tiếp xuất phát từ đặc điểm của đối tượng nghiên cứu tại địa bàn nghiên cứu. Kết quả khảo sát thử và phỏng vấn ban đầu cho thấy phần lớn học sinh tham gia nghiên cứu thuộc nhóm khuyết tật trí tuệ hoặc có hạn chế về nhận thức, ngôn ngữ và khả

năng biểu đạt, dẫn đến khó khăn trong việc đọc hiểu, trả lời bảng hỏi và diễn đạt đầy đủ, nhất quán các trải nghiệm của bản thân. Điều này có thể ảnh hưởng đến độ tin cậy và tính nhất quán của dữ liệu nếu sử dụng công cụ khảo sát trực tiếp.

Bên cạnh đó, luận án được thiết kế theo hướng phân tích các rào cản từ môi trường bên ngoài tác động đến quá trình học tập của học sinh khuyết tật, bao gồm các yếu tố thuộc gia đình, nhà trường, thực thi chính sách và môi trường xã hội, trên cơ sở tiếp cận sinh thái của công tác xã hội, hơn là đi sâu khám phá trải nghiệm bên trong của bản thân học sinh. Vì vậy, việc lựa chọn phụ huynh, giáo viên, cán bộ quản lý và phụ huynh của học sinh không khuyết tật làm nhóm cung cấp thông tin được xem là phù hợp với mục tiêu nghiên cứu, bởi đây là những chủ thể thường xuyên đồng hành, quan sát và hỗ trợ học sinh trong nhiều bối cảnh khác nhau, qua đó cung cấp nguồn thông tin đa chiều và có tính khái quát về các rào cản từ môi trường tác động đến quá trình học tập của học sinh khuyết tật. Tuy nhiên, việc không thu thập dữ liệu trực tiếp từ học sinh khuyết tật cũng là một hạn chế nhất định, vì có thể chưa phản ánh đầy đủ tiếng nói và trải nghiệm cá nhân của các em. Do đó, các nghiên cứu tiếp theo tác giả có thể cân nhắc sẽ sử dụng các phương pháp phù hợp hơn với đặc điểm của nhóm đối tượng này (như quan sát, công cụ trực quan...) nhằm bổ sung góc nhìn từ chính học sinh khuyết tật.

Thứ hai, quá trình tiếp cận và thu thập dữ liệu trong nghiên cứu còn tồn tại một số hạn chế nhất định. Cụ thể: Một số phụ huynh có tâm lý e ngại khi chia sẻ về nhà trường, trong khi giáo viên cũng thận trọng khi đề cập đến những hạn chế trong công tác quản lý hoặc từ phía ban lãnh đạo, điều này phần nào ảnh hưởng đến mức độ cởi mở và chiều sâu của thông tin thu thập được. Bên cạnh đó, việc tiếp cận đối tượng nghiên cứu, bao gồm phụ huynh của học sinh khuyết tật và không khuyết tật, gặp khó khăn do hạn chế về thời gian và điều kiện tham gia. Lịch học và các hoạt động tại cơ sở giáo dục thường xuyên thay đổi, ảnh hưởng đến kế hoạch khảo sát và tiến độ thu thập dữ liệu nghiên cứu. Số lượng học sinh khuyết tật tại các trường trên địa bàn thành phố Vinh không tập trung mà phân tán ở nhiều cơ sở giáo dục khác nhau. Trong quá trình khảo sát, tác giả phải liên

hệ với nhiều cơ sở giáo dục và phụ thuộc đáng kể vào sự phối hợp của nhà trường cũng như phụ huynh. Có những thời điểm việc tiếp cận đối tượng bị gián đoạn do trùng lịch học hoặc do phụ huynh không có thời gian tham gia.

Những yếu tố trên có thể phần nào tác động đến tính đầy đủ và chiều sâu của dữ liệu nghiên cứu. Tuy nhiên, tác giả đã nỗ lực khắc phục bằng cách đa dạng hóa nguồn thông tin, kết hợp nhiều phương pháp thu thập dữ liệu và lựa chọn cách tiếp cận phù hợp nhằm đảm bảo độ tin cậy và giá trị khoa học của kết quả nghiên cứu.

Chương 1.

TỔNG QUAN CÁC NGHIÊN CỨU LIÊN QUAN ĐẾN NHỮNG RÀO CẢN ĐỐI VỚI QUÁ TRÌNH HỌC TẬP CỦA HỌC SINH KHUYẾT TẬT

1.1. Những nghiên cứu về rào cản đối với học sinh khuyết tật trong quá trình học tập tại các cơ sở giáo dục

1.1.1. Những nghiên cứu về yếu tố cá nhân và sự tương tác với môi trường học tập của học sinh khuyết tật

Các nghiên cứu về học sinh khuyết tật cho thấy khó khăn trong học tập và tham gia hoạt động giáo dục không chỉ xuất phát từ tình trạng khuyết tật của cá nhân trẻ, mà còn gắn với sự tương tác giữa khiếm khuyết cá nhân, môi trường xã hội, thái độ cộng đồng và điều kiện học tập chưa phù hợp. Trong đời sống hằng ngày và trong quá trình đi học, trẻ khuyết tật thường gặp trở ngại về vận động, giao tiếp, tiếp thu kiến thức và tham gia hoạt động tập thể. Những khó khăn này làm hạn chế khả năng tiếp cận giáo dục bình đẳng của trẻ khuyết tật so với trẻ không khuyết tật, nhất là trong môi trường giáo dục phổ thông với yêu cầu học tập và tương tác xã hội ngày càng cao.

Nghiên cứu của Trần Văn Kham cho thấy trẻ khuyết tật vận động gặp khó khăn trong đi lại, học tập và tương tác xã hội do thái độ kỳ thị, định kiến của cộng đồng. Khi điều kiện hỗ trợ từ môi trường học đường và hệ thống dịch vụ xã hội còn hạn chế, trẻ khuyết tật thường có xu hướng tự thích ứng, dựa nhiều vào gia đình hơn là kỳ vọng vào sự thay đổi về cơ sở vật chất hoặc các dịch vụ chăm sóc chuyên biệt. Trên cơ sở đó, tác giả đề xuất phát triển hoạt động đào tạo, tập huấn và xây dựng mạng lưới dịch vụ xã hội hỗ trợ trẻ khuyết tật tại gia đình trong bối cảnh Việt Nam [Trần Văn Kham, 2016a, tr.45-54].

Ở khía cạnh tâm lý - xã hội, nghiên cứu của Maha Sudki Nahal và cộng sự về trẻ em bị tật nứt đốt sống tại Palestine chỉ ra rằng trẻ khuyết tật thường trải qua cảm giác tổn thương, đau khổ do bị xã hội loại trừ và kỳ thị. Những trải nghiệm này được thể hiện qua tự hình dung tiêu cực về bản thân, trạng thái dễ bị tổn thương về mặt tâm lý và mong muốn có cảm giác an toàn khi đi học cũng

như trong các quan hệ xã hội [Nahal et al., 2019, pp.54-62]. Theo chia sẻ của trẻ, ngoại hình khuyết tật trở thành yếu tố cản trở giao tiếp với bạn bè cùng trang lứa, gây khó khăn trong xây dựng và duy trì quan hệ bạn bè. Việc bị loại trừ khỏi các quan hệ xã hội làm gia tăng cảm giác cô lập, đồng thời ảnh hưởng đến sự tham gia học tập và động lực đến trường của trẻ khuyết tật.

Một vấn đề khác được nhiều nghiên cứu đề cập là sự thiếu vắng tiếng nói trực tiếp của trẻ khuyết tật trong các nghiên cứu về giáo dục và hòa nhập. Phần lớn nghiên cứu hiện nay vẫn thu thập dữ liệu thông qua phụ huynh hoặc giáo viên, trong khi việc phỏng vấn trực tiếp trẻ khuyết tật về khó khăn tại trường học và các cơ sở giáo dục còn hạn chế. Vì vậy, các khó khăn từ góc nhìn chủ quan của trẻ chưa được phản ánh đầy đủ trong nghiên cứu và thực hành. Việc trẻ khuyết tật ít có cơ hội bày tỏ khó khăn, nhu cầu của mình cũng làm cho các rào cản mà các em gặp phải có nguy cơ được nhận diện chưa đầy đủ, từ đó ảnh hưởng đến sự phù hợp của các can thiệp.

Nhìn chung, các nghiên cứu trên cho thấy khó khăn và nhu cầu từ phía bản thân trẻ khuyết tật cần được xem xét trong mối quan hệ giữa đặc điểm cá nhân, trải nghiệm tâm lý - xã hội và môi trường giáo dục xung quanh. Dưới góc độ công tác xã hội, việc phân tích nhóm yếu tố này cần đặt trẻ khuyết tật trong tương tác với gia đình, nhà trường và cộng đồng, đồng thời chú ý đến các hỗ trợ nhằm giảm kỳ thị và tăng cường hỗ trợ tâm lý - xã hội cho trẻ trong quá trình học tập và hòa nhập.

1.1.2. Những nghiên cứu về rào cản từ phía gia đình đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật

Nhiều nghiên cứu quốc tế cho thấy sự tham gia của gia đình có mối liên hệ chặt chẽ với kết quả học tập và triển vọng phát triển dài hạn của học sinh khuyết tật. Các nghiên cứu của Papay & Bambara (2014) chỉ ra rằng sự tham gia của gia đình không chỉ tác động đến kết quả học tập hiện tại mà còn ảnh hưởng đến các kết quả sau khi học sinh rời khỏi nhà trường, nhất là khả năng tìm kiếm việc làm [Papay & Bambara, 2014, pp.136-148]. Kết quả tương tự được ghi nhận trong

ngiên cứu của Mazzotti và cộng sự (2016), khi học sinh khuyết tật có cha mẹ tham gia tích cực vào quá trình học tập thường có nhiều cơ hội việc làm hơn sau khi tốt nghiệp trung học [Mazzotti et al., 2016, pp.196-215]. Các phát hiện này cho thấy gia đình là cầu nối quan trọng giữa giáo dục và quá trình hòa nhập xã hội của học sinh khuyết tật; ngược lại, khi gia đình hạn chế về nguồn lực hoặc không đủ khả năng tham gia, sự thiếu vắng hỗ trợ từ gia đình có thể trở thành rào cản đối với học tập và định hướng tương lai của trẻ.

Ở cấp độ tổng hợp, tổng quan hệ thống của Hirano và cộng sự đã làm rõ vai trò trung tâm của gia đình trong xây dựng kế hoạch chuyển tiếp cho thanh niên khuyết tật. Dựa trên phân tích 22 nghiên cứu định tính, các tác giả cho thấy mặc dù chính sách giáo dục yêu cầu gia đình tham gia vào lập kế hoạch chuyển tiếp, quan hệ hợp tác giữa gia đình và nhà trường trên thực tế vẫn còn hạn chế, nhất là đối với gia đình thu nhập thấp, gia đình thuộc nhóm thiểu số văn hóa hoặc có khác biệt ngôn ngữ. Những gia đình này thường đối mặt với căng thẳng kéo dài do chăm sóc trẻ khuyết tật, thiếu thông tin và thiếu hỗ trợ từ hệ thống dịch vụ xã hội, làm cho việc tham gia chủ động, liên tục vào quá trình hỗ trợ học tập của con em trở nên khó khăn [Hirano et al., 2018, pp.3440].

Bên cạnh đó, các nghiên cứu cũng ghi nhận những áp lực tâm lý - xã hội cụ thể đối với gia đình học sinh khuyết tật. Sự gia tăng các hành vi có vấn đề ở thanh thiếu niên khuyết tật, cùng với nhu cầu y tế kéo dài như sử dụng thuốc và thăm khám thường xuyên, làm tăng gánh nặng chăm sóc của gia đình. Các áp lực này có thể dẫn đến kiệt sức, căng thẳng kéo dài và làm suy giảm khả năng hỗ trợ học tập cũng như phối hợp với nhà trường và các dịch vụ liên quan [Geenen et al., 2003, pp.27-46; Rehm et al., 2013, pp.1377-1387].

Sự thiếu hụt thông tin và kỹ năng chăm sóc - giáo dục của phụ huynh cũng được xem là một rào cản quan trọng. Trong nghiên cứu của UNICEF, nhiều phụ huynh thiếu hiểu biết về dạng khuyết tật của con em mình và về giáo dục hòa nhập, từ đó nảy sinh lo ngại về năng lực giáo viên, mức độ an toàn của trẻ và áp lực đối với lớp học. Nếu không được tư vấn và hỗ trợ xã hội, những lo ngại này

có thể làm giảm niềm tin của phụ huynh vào nhà trường và hạn chế sự hợp tác trong giáo dục trẻ khuyết tật. Khó khăn trong đưa đón trẻ đến trường, đặc biệt khi trẻ lớn lên và cần hỗ trợ thể chất nhiều hơn, cũng phản ánh sự thiếu hụt dịch vụ hỗ trợ cộng đồng và cơ sở hạ tầng phù hợp, làm gia tăng nguy cơ gián đoạn học tập của học sinh khuyết tật [UNICEF, 2015, tr.145-147].

Trong bối cảnh Việt Nam, nghiên cứu của Trần Thị Bình và cộng sự cho thấy nhiều phụ huynh thiếu kỹ năng khuyến khích, hỗ trợ con học tập và thiếu tự tin khi giúp con tham gia các hoạt động xã hội. Những hạn chế này góp phần dẫn đến tình trạng trẻ khuyết tật đi học muộn, bỏ học giữa chừng hoặc thiếu động lực học tập [Trần Thị Bình và cộng sự, 2017, tr.116-117]. Như vậy, gia đình vừa là nguồn lực hỗ trợ thiết yếu, vừa có thể trở thành yếu tố tạo ra rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật khi thiếu điều kiện kinh tế - xã hội, năng lực chăm sóc, nhận thức và khả năng tiếp cận dịch vụ hỗ trợ. Từ góc độ công tác xã hội, phân tích rào cản từ gia đình cần đặt trong mối quan hệ giữa hệ thống vi mô và trung gian, làm cơ sở cho các can thiệp tăng cường năng lực gia đình, cải thiện phối hợp với nhà trường và mở rộng tiếp cận nguồn lực xã hội cho học sinh khuyết tật.

1.1.3. Những nghiên cứu về rào cản từ phía nhà trường đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật

Các công trình nghiên cứu trong lĩnh vực công tác xã hội về người khuyết tật và trẻ khuyết tật đã tập trung phân tích những rào cản mà học sinh khuyết tật gặp phải khi tiếp cận và tham gia giáo dục tại nhà trường. Đồng thời, các nghiên cứu này khẳng định vai trò của công tác xã hội trong hỗ trợ học sinh khuyết tật vượt qua rào cản học tập và thúc đẩy giáo dục hòa nhập trong môi trường học đường [Asamoah et al, 2018; Asamoah, Tam and Cudjoe, 2021; Bolin, Rueda and Linton, 2018; Đặng Văn Thanh, 2022; Nguyễn Thanh Bình, 2013; Phạm Văn Hào, 2016; Trần Văn Kham, 2016a; Trần Văn Kham, 2016b].

1.1.3.1. Rào cản liên quan đến môi trường học đường, sự chấp nhận và thái độ xã hội trong nhà trường

Một số nghiên cứu về giáo dục hòa nhập chỉ ra rằng học sinh khuyết tật gặp nhiều khó khăn trong việc tiếp cận các nguồn lực có thể tạo điều kiện cho các em hòa nhập vào môi trường học tập chung. Các em không chỉ gặp trở ngại về điều kiện học tập mà còn gặp khó khăn khi không được giáo viên và học sinh không khuyết tật chấp nhận, thậm chí trong một số trường hợp còn bị hệ thống giáo dục nhìn nhận như những yếu tố cản trở tiến độ học tập chung [Garrote et al., 2017, pp.12-23; Sakız & Woods, 2015, pp.21-35; Shaw, 2017, pp.292-310]. Sự thiếu chấp nhận và thái độ tiêu cực trong nhà trường làm suy giảm cảm giác thuộc về trường học và động lực học tập của trẻ khuyết tật. Wasim Ahmad cũng chỉ ra rằng rào cản về môi trường, chương trình học, thái độ và giao tiếp là những trở ngại lớn đối với việc lồng ghép hiệu quả giáo dục hòa nhập cho trẻ khuyết tật trí tuệ [Wasim Ahmad, 2012, pp.1-6].

1.1.3.2. Rào cản về cơ sở vật chất, chương trình học, học liệu và nguồn lực nhà trường

Nhiều nghiên cứu cho thấy thực hiện giáo dục hòa nhập cho học sinh khuyết tật tại trường học gặp thách thức liên quan đến cơ sở vật chất, đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lý và nhân viên tham gia giáo dục trẻ khuyết tật. Các rào cản thường được ghi nhận gồm cơ sở vật chất chưa phù hợp; chương trình học, sách giáo khoa và học liệu chưa đáp ứng nhu cầu đa dạng của trẻ khuyết tật; hạn chế trong giao tiếp; kỳ thị và phân biệt đối xử đối với học sinh khuyết tật [Lê Duy Dũng và Nguyễn Hồng Kiên, 2019; Nguyễn Thanh Bình, 2013; Nguyễn Thị Kim Hoa, 2021; Trần Thị Bình và cộng sự, 2017; Trần Văn Kham, 2016b; UNICEF, 2015].

Nghiên cứu của UNICEF chỉ ra các nguyên nhân cốt lõi như nhận thức còn hạn chế về chính sách giáo dục hòa nhập, bao gồm khả năng tiếp cận; thiếu chương trình tập huấn cho giáo viên; và chưa chú trọng gắn giáo dục hòa nhập, trẻ khuyết tật với các cấp học khác nhau trong hệ thống giáo dục [UNICEF, 2015, tr.36-43]. Đối với học sinh khuyết tật, đặc biệt ở cấp trung học cơ sở, kỳ thị và phân biệt đối xử, khó khăn trong giao tiếp với bạn bè đồng trang lứa, cảm

giác nhớ nhà hoặc bị gia đình bỏ rơi ở các trường chuyên biệt nội trú, cùng với hệ thống ngôn ngữ ký hiệu và cử chỉ chưa thống nhất giữa các địa phương đều tạo thêm rào cản trong hình thành quan hệ xã hội, tham gia học tập và hoạt động tập thể [Ravenscroft et al., 2017, pp.165-170; Rose & Shevlin, 2017, pp.65-80].

Nghiên cứu của Asamoah và cộng sự tại Ghana cho thấy giáo dục hòa nhập vẫn là khái niệm mới và cần thêm nghiên cứu để hiểu rõ hơn tình trạng thực hiện tại địa phương. Kết quả nghiên cứu ghi nhận học sinh khiếm thị và một số giáo viên đánh giá cao giáo dục hòa nhập như một thực hành có hiệu quả; một số học sinh không khiếm thị cũng hỗ trợ bạn khiếm thị. Đa số người tham gia ủng hộ áp dụng giáo dục hòa nhập. Do đó, các trường hòa nhập tại Ghana cần đào tạo đặc biệt cho giáo viên, đồng thời chính sách giáo dục hòa nhập cần tính đến nhu cầu của học sinh không khiếm thị để hỗ trợ phù hợp cho học sinh khiếm thị [Asamoah et al., 2018, pp.1-11].

1.1.3.3. Rào cản trong đánh giá, tổ chức lớp học và xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân cho học sinh khuyết tật

Một số nghiên cứu chỉ rõ rằng trẻ khuyết tật gặp khó khăn trong quá trình tham gia học tập liên quan đến môi trường học đường, trong đó có hiện tượng cơ sở giáo dục từ chối tiếp nhận trẻ khuyết tật dưới nhiều hình thức khác nhau. Nhà trường chưa đánh giá đúng loại và mức độ khuyết tật, cũng như chưa xác định được điểm mạnh và nhu cầu của trẻ để xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân sát với thực tiễn [Nguyễn Thanh Bình, 2013, tr.65-67].

Ở phía nhà trường, quy mô lớp học đông và chương trình học nặng tạo ra áp lực đáng kể. Việc tiếp nhận và tổ chức giáo dục hòa nhập cho trẻ khuyết tật đi kèm nhiều nghĩa vụ bổ sung, trong khi cán bộ quản lý và giáo viên chưa được đào tạo chuyên sâu, trở thành gánh nặng đối với nhà trường [Ngô Vĩnh Bạch Dương, 2017, tr.24-32]. Cùng với đó, tình trạng bất nạt, phân biệt đối xử và việc giáo viên thiếu công cụ, phương pháp dạy học phù hợp đã tạo ra rào cản nghiêm trọng, khiến trẻ khuyết tật khó tiếp cận và tham gia giáo dục với cùng cách thức

hoặc chất lượng như học sinh không khuyết tật [Lê Duy Dũng & Nguyễn Hồng Kiên, 2019, tr.57-62; Trần Thị Bình và cộng sự, 2017, tr.116-117].

1.1.3.4. Rào cản từ chương trình học và thiếu hỗ trợ chuyên môn đối với học sinh khuyết tật

Liên quan đến chương trình học, nghiên cứu của Maria Zuurmond và cộng sự chỉ ra nhiều thách thức mà trẻ khuyết tật gặp phải tại trường học: chương trình học không phù hợp; lưu ban hoặc được chuyển lên lớp cao hơn trong khi năng lực học tập chưa đáp ứng; thiếu nguồn lực hỗ trợ từ chuyên gia khuyết tật; thiếu tập huấn cho giáo viên; khó khăn trong vận động, di chuyển; rào cản giao tiếp với giáo viên và bạn bè; đồng thời có vấn đề về độ tuổi do đi học muộn hoặc thường xuyên lưu ban, nhất là với một số trẻ khuyết tật trí tuệ lớn tuổi hơn đáng kể so với bạn cùng trang lứa [Maria Zuurmond et al., 2014, pp.7-9]. Wasim Ahmad tiếp tục nhấn mạnh chương trình học không phù hợp với khả năng tiếp thu và tình trạng khuyết tật của trẻ đã tạo nên một “bức tường” ngăn cách giữa nhà trường và trẻ khuyết tật, làm suy giảm hiệu quả giáo dục hòa nhập [Wasim Ahmad, 2012, pp.1-6].

1.1.3.5. Rào cản trong giao tiếp và phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong giáo dục học sinh khuyết tật

Giao tiếp là một rào cản cơ bản trong quan hệ giữa giáo viên, học sinh khuyết tật và phụ huynh. Các nghiên cứu cho thấy một số giáo viên chưa phát triển được kỹ năng giao tiếp cần thiết để cải thiện quan hệ với trẻ khuyết tật và phụ huynh, dẫn đến việc phụ huynh tham gia hạn chế vào hoạt động giáo dục, cảm thấy bị loại trừ và thất vọng [Elizabeth E. Biggs & Rebecca E. Hacker, 2021; Steeley & Lukacs, 2015].

Sự thiếu liên lạc ở cấp trường cũng làm giảm khả năng phụ huynh tham gia các sự kiện của nhà trường và cập nhật tình hình học tập của con em mình [Goldman et al., 2020, pp.158-169; Alhuzail & M Levinger, 2018, pp.60-87]. Hoàng Mai Khanh chỉ ra rằng trẻ khuyết tật gặp khó khăn trong giao tiếp, tham gia hoạt động nhóm, vui chơi và ngoại khóa; mức độ hợp tác với bạn bè trong hoạt động nhóm còn hạn chế. Trên cơ sở đó, tác giả nhấn mạnh vai trò của nhà

trường trong nâng cao khả năng hòa nhập xã hội của trẻ khuyết tật thông qua quan hệ giao tiếp giữa giáo viên và trẻ, cũng như các hoạt động tập thể nhằm phát triển kỹ năng giao tiếp, sự tự tin và hỗ trợ quá trình hòa nhập [Hoàng Mai Khanh, 2016, tr.70-75].

1.1.3.6. Rào cản từ góc nhìn của giáo viên và bối cảnh cơ cấu tổ chức nhà trường

Nghiên cứu của Elsayed Elshabrawi A. Hassanein và cộng sự về nhận thức của giáo viên đối với rào cản trong giáo dục hòa nhập tại các trường phổ thông ở Ai Cập xác định bốn nhóm rào cản. Nhóm thứ nhất thuộc cơ cấu - tổ chức của nhà trường, gồm cơ sở vật chất, chương trình giảng dạy và đánh giá, áp lực thời gian, quá tải công việc của giáo viên và hạn chế về nguồn lực tài chính. Nhóm thứ hai liên quan đến tương tác giữa các cá nhân, như quan hệ giữa giáo viên phổ thông và giáo viên chuyên biệt, mức lương thấp, khác biệt trong quan điểm của phụ huynh có con khuyết tật và không khuyết tật, cũng như thái độ trêu chọc của học sinh không khuyết tật. Nhóm thứ ba là rào cản cá nhân và chuyên môn của giáo viên, thể hiện ở thiếu đào tạo, kinh nghiệm và niềm tin vào hiệu quả giáo dục hòa nhập. Nhóm thứ tư là rào cản văn hóa - xã hội, gắn với quan điểm xã hội về khuyết tật, trường học và các chính sách giáo dục hỗ trợ giáo dục hòa nhập còn hạn chế [Elsayed Elshabrawi A. Hassanein et al., 2021, pp.25-35].

Nhìn chung, các nghiên cứu trên cho thấy rào cản từ phía nhà trường đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật không chỉ bắt nguồn từ những hạn chế đơn lẻ, mà là kết quả của sự tương tác giữa các yếu tố mang tính cấu trúc, chuyên môn và quan hệ xã hội trong môi trường giáo dục. Công tác xã hội xem nhận diện đầy đủ các rào cản trên là cơ sở quan trọng để phân tích vai trò của nhà trường và các bên liên quan trong hệ sinh thái hỗ trợ học sinh khuyết tật, đồng thời làm nền tảng cho việc đề xuất các can thiệp nhằm thúc đẩy giáo dục hiệu quả.

1.1.4. Những nghiên cứu về rào cản từ chính sách giáo dục, cơ sở hạ tầng và thái độ của xã hội đối với quá trình học tập của trẻ khuyết tật

Các nghiên cứu về rào cản đối với việc tiếp cận giáo dục của người khuyết tật nói chung và trẻ khuyết tật nói riêng cho thấy rào cản không chỉ xuất phát từ hạn chế cá nhân, mà còn gắn với thiết chế xã hội, thể chế chính sách giáo dục

hòa nhập và thái độ xã hội đối với tình trạng khuyết tật. Ở cấp độ vĩ mô, quy định chính sách, mức độ đầu tư hạ tầng và nhận thức cộng đồng có thể tạo điều kiện hoặc tạo trở ngại cho sự tham gia học tập của trẻ khuyết tật [Burke, 2004; Phạm Văn Hào, 2016; Lê Duy Dũng & Nguyễn Hồng Kiên, 2019; Ngô Vĩnh Bạch Dương, 2017; WHO, 2003].

Dưới góc độ lý thuyết, các nghiên cứu dựa trên mô hình xã hội về khuyết tật và khung phân loại quốc tế về chức năng, khuyết tật và sức khỏe gọi tắt (ICF) góp phần làm rõ cơ chế hình thành rào cản. Theo mô hình xã hội, Burke nhấn mạnh rằng rào cản không chỉ nằm ở khiếm khuyết cơ thể mà còn nằm ở các rào cản xã hội góp phần định hình cách nhìn nhận về khuyết tật và mức độ tham gia của cá nhân; trọng tâm của mô hình xã hội là thúc đẩy sự thay đổi các thiết chế xã hội nhằm bảo đảm người có khiếm khuyết không bị cô lập, loại trừ và có thể tham gia đầy đủ vào đời sống xã hội [Burke, 2004, pp.95-97]. Tương tự, theo ICF bên cạnh các khiếm khuyết về chức năng cơ thể (như khiếm thị, khiếm thính), các yếu tố môi trường, bao gồm thái độ của gia đình và xã hội, mối quan hệ của cá nhân với môi trường xung quanh, các dịch vụ và hệ thống chính sách hỗ trợ, phương tiện và cơ sở vật chất phù hợp có thể tạo ra khó khăn, cản trở hoặc thúc đẩy việc tham gia các hoạt động bình thường của người khuyết tật [WHO, 2003].

1.1.4.1. Rào cản về cơ sở hạ tầng dành cho học sinh khuyết tật ở trường học

Một số nghiên cứu cho thấy rào cản vật lý tại trường học là trở ngại trực tiếp đối với việc đến trường và tham gia học tập của trẻ khuyết tật. Các gia đình có con là trẻ khuyết tật phản ánh nhiều hạn chế về khả năng tiếp cận như cửa hẹp, chỗ đỗ xe hạn chế, thang máy hỏng, nhà vệ sinh không tiếp cận được và bậc thang trước cửa vào không có đường dốc; những yếu tố này làm hạn chế khả năng di chuyển của trẻ và cha mẹ [Bannink et al., 2020, pp.357-375; Jessica Carol Jagger & Suzanne Lederer, 2014, pp.15-22]. Một số nghiên cứu khác ghi nhận việc thiếu phương tiện hỗ trợ di chuyển như xe lăn, đặc biệt khi trường học ở xa nhà [Mtetwa, Edmos & Nyikahadzoi, Kefasi, 2013, pp.31-51], cũng như sự

thiếu hụt cơ sở giáo dục phù hợp cho trẻ mắc hội chứng Down [Steeley & Lukacs, 2015, pp.20-31].

Trong bối cảnh Việt Nam, Phạm Văn Hảo nhấn mạnh các rào cản liên quan đến dịch vụ tiện ích công cộng chưa bảo đảm khả năng tiếp cận đối với trẻ khuyết tật; tình trạng phân biệt đối xử với người khuyết tật; và việc các cơ sở giáo dục, dạy nghề chưa bảo đảm nguồn lực để đáp ứng giáo dục có chất lượng cho trẻ khuyết tật. Tác giả cũng lưu ý hệ thống chính sách xã hội tuy tương đối đầy đủ nhưng tính khả thi chưa cao, từ đó nhấn mạnh vai trò của gia đình, nhà trường, tổ chức xã hội và cộng đồng trong chăm sóc, giáo dục trẻ khuyết tật nhằm tạo ra thay đổi tích cực [Phạm Văn Hảo, 2016, tr.139-142].

1.1.4.2. Rào cản về chính sách giáo dục cho trẻ khuyết tật

Các nghiên cứu về chính sách cho thấy rào cản đối với việc tiếp cận giáo dục của trẻ khuyết tật liên quan chặt chẽ đến hệ thống chính sách giáo dục hòa nhập, đặc biệt là vấn đề xác định tiêu chí đánh giá tình trạng khuyết tật và cơ chế hỗ trợ học tập tương ứng [Lê Duy Dũng & Nguyễn Hồng Kiên, 2019; Ngô Vĩnh Bạch Dương, 2017; Nguyễn Đức Minh, 2021; Nguyễn Thanh Bình, 2013]. Nghiên cứu của Ngô Vĩnh Bạch Dương chỉ ra điều luôn khó khăn trong thực hiện giáo dục hòa nhập, đó là nguồn lực, đặc biệt ở các nước đang phát triển. Hệ thống các trường phổ thông cần một lượng kinh phí khổng lồ để xây dựng các phòng hỗ trợ tri liệu cho học sinh khuyết tật, đồng thời theo đó là lực lượng giáo viên giáo dục đặc biệt phù hợp với các dạng tật đó mà việc đào tạo không thể hoàn tất ngay lập tức [Ngô Vĩnh Bạch Dương, 2017, tr.26-30].

Lê Duy Dũng và Nguyễn Hồng Kiên làm rõ một số bất cập: quá trình xác định khuyết tật cho trẻ em và công cụ đánh giá khả năng học tập còn ít thông tin, khiến việc xác định hình thức hỗ trợ học tập chưa được triển khai đầy đủ; công tác tuyên truyền chính sách giáo dục cho người khuyết tật còn hạn chế về nguồn lực và cách thức; nhiều tỉnh, thành không có trường chuyên biệt cho các trường hợp không thể học hòa nhập; một số dạng khuyết tật đặc biệt, như trẻ tự kỷ kèm khuyết tật trí tuệ, cần chính sách riêng nhưng chưa có quy định rõ ràng, khiến trẻ chưa được

hưởng quyền lợi trong khi gia đình gặp nhiều khó khăn khi cho con tiếp cận giáo dục hòa nhập [Lê Duy Dũng & Nguyễn Hồng Kiên, 2019, tr.57-62].

Rào cản chính sách còn thể hiện trong quá trình chuyển tiếp học tập và cơ hội học nghề. Trẻ khuyết tật gặp khó khăn khi chuyển cấp lên bậc học cao hơn trong hệ thống trường phổ thông [Nguyễn Thanh Bình, 2013, tr.65]. Ngoài bậc tiểu học, các chương trình dạy nghề cũng chưa chuyển đổi để đáp ứng nhu cầu học tập của người khuyết tật. Khi chương trình dạy nghề cho người khuyết tật chủ yếu tập trung vào các nghề được mặc định phù hợp như tắm quất cho người khiếm thị, may cho người điếc, đồ họa tin học cho người khuyết tật vận động, những người muốn học nghề khác có thể bị từ chối tại cơ sở đào tạo nghề cho người không khuyết tật do nhà trường chuyên hoặc thiếu kỹ năng để dạy. Việc không điều chỉnh phù hợp làm giảm cơ hội lựa chọn nghề và sống theo nguyện vọng của người khuyết tật [Trần Thị Bình và cộng sự, 2017, tr.83-84].

Bên cạnh nội dung chính sách, nhiều nghiên cứu nhấn mạnh các yếu tố thuộc hệ thống giáo dục làm suy giảm hiệu quả thực thi chính sách, gồm thiếu tài liệu giáo dục, giáo viên không được đào tạo đầy đủ và quản lý không rõ ràng trong hệ thống giáo dục [Abigail Adubea Mills, 2019; Ashbee & Guldberg, 2018; Sirene May-Yin Lim et al., 2013; Tsedis Michael Makoele, 2020]. Một số nghiên cứu cũng đề cập đến việc “tự kỷ” chưa được thể hiện đầy đủ trong các chính sách đặc biệt, phụ huynh thiếu thông tin về cách hỗ trợ con tự kỷ và gánh nặng tài chính khi cha mẹ phải chi trả chi phí chăm sóc, giáo dục cho trẻ khuyết tật. Trong cùng mạch này, giáo viên bày tỏ sự thất vọng khi chính sách giáo dục hòa nhập thiếu rõ ràng và không có mục tiêu cụ thể về cách tích hợp giáo dục cho học sinh khuyết tật vào hệ thống giáo dục chính thống [Ashbee & Guldberg, 2018, pp.584-602].

Một số nghiên cứu cho thấy rào cản chính sách có thể biểu hiện thông qua cơ chế đánh giá thành tích và cách hệ thống phản ứng với sự đa dạng học sinh. Các trường ở vùng khó khăn thường chỉ được đánh giá theo thành tích học tập, bỏ qua sự đa dạng của học sinh; trong một số trường hợp, giáo viên có thể bị coi

là “thất bại” vì không cung cấp đủ hỗ trợ cho học sinh có nhu cầu đặc biệt, phản ánh sự phân biệt đối xử trong chính sách và thực tiễn giáo dục [Caroline Oliver & Nidhi Singal, 2017 pp.1217-1229]. Ngoài ra, giáo viên cũng gặp nhiều thách thức liên quan đến các dịch vụ hỗ trợ, bao gồm thiết bị dạy học bị hỏng, thời gian chờ lâu và hạn chế về kiến thức giảng dạy cho học sinh khuyết tật [Elizabeth E. Biggs & Rebecca E. Hacker, 2021]. Các nghiên cứu dựa trên quan điểm phụ huynh và các bên liên quan cũng cho thấy giáo viên hiện vẫn làm việc trong môi trường có kiến thức hạn chế về khuyết tật và giáo dục hòa nhập [Alborz et al., 2013; Glazzard, 2014, pp.965-987].

Đặc biệt, Sirene May-Yin Lim và cộng sự chỉ ra rằng các giáo viên bán chuyên dù được đưa vào trường chính thống vẫn gặp khó khăn trong triển khai giáo dục hòa nhập do sự thiếu hiểu biết về chính sách này từ hiệu trưởng và áp lực công việc quá tải. Trong bối cảnh đó, phụ huynh thường phải chịu trách nhiệm chủ yếu trong giảng dạy và chăm sóc trẻ khuyết tật [Sirene May-Yin Lim et al., 2013, pp.123-139].

1.1.4.3. Rào cản về thái độ xã hội đối với học sinh khuyết tật

Một số nghiên cứu cho thấy rào cản đối với giáo dục hòa nhập còn gắn với nhận thức, định kiến và phản ứng của cộng đồng đối với trẻ khuyết tật. Ở cấp độ cộng đồng dân cư, việc trong lớp có học sinh khuyết tật có thể gây ra những quan ngại nhất định cho phụ huynh của học sinh không khuyết tật. Đặc biệt, nhận thức xã hội về tự kỷ được xem là một rào cản lớn; việc không hiểu đúng bản chất tự kỷ có thể dẫn đến cách ly và kỳ thị trẻ tự kỷ và phụ huynh của chúng. Phụ huynh có thể bị chỉ trích là thiếu quan tâm trong nuôi dạy con, còn trẻ tự kỷ có thể bị tấn công vô cớ ở trường học [Ngô Vĩnh Bạch Dương, 2017, tr.30]. Nghiên cứu của Elizabeth E. Biggs và đồng nghiệp chỉ ra rằng các bạn cùng trường thường bắt nạt và chế giễu trẻ khuyết tật, đồng thời từ chối tương tác và xây dựng mối quan hệ với các em [Elizabeth E. Biggs & Rebecca E. Hacker, 2021]. Trong một nghiên cứu tại Ấn Độ dựa trên kinh nghiệm cá nhân của các nhà nghiên cứu, cha mẹ trẻ khuyết tật thường đối mặt với kỳ thị từ cộng đồng

xung quanh; điều này ảnh hưởng đến thái độ của cha mẹ trong giáo dục con cái, đặc biệt đối với các em gái, khi một số cha mẹ từ chối cho con gái khuyết tật đi học vì cho rằng giáo dục con gái không mang lại lợi ích kinh tế [Limaye, 2016, pp.43-56].

Thêm vào đó, một số nghiên cứu cho thấy rào cản đối với giáo dục hòa nhập còn liên quan đến cơ chế phối hợp và mạng lưới hỗ trợ trong hệ thống giáo dục và cộng đồng. Tình trạng thiếu thảo luận, trao đổi thường xuyên giữa nhà quản lý, giáo viên, chuyên gia, nhân viên, phụ huynh và học sinh; thiếu mạng lưới tiếp cận cộng đồng; cán bộ quản lý giáo dục không được đào tạo về thực hành hòa nhập; thiếu kinh phí cho các dịch vụ phối hợp giữa các đơn vị; và thiếu hỗ trợ cá nhân đều làm suy giảm khả năng triển khai giáo dục hòa nhập [Linda A. Heyne, 2003; Wasim Ahmad, 2012].

Trên cơ sở tổng quan các nghiên cứu ở trên cho thấy, rào cản đối với quá trình học tập của trẻ khuyết tật ở cấp độ chính sách, cơ sở hạ tầng và thái độ xã hội không tồn tại độc lập, mà tương tác lẫn nhau, tạo thành một mạng lưới rào cản có tính hệ thống. Dưới góc độ công tác xã hội việc nhận diện đầy đủ các rào cản này là cơ sở quan trọng để phân tích vai trò của các thiết chế xã hội và đề xuất các can thiệp mang tính cấu trúc, liên ngành nhằm hỗ trợ hiệu quả học sinh khuyết tật khi tham gia học tập tại các cơ sở giáo dục công lập.

1.2. Những nghiên cứu về công tác xã hội đối với học sinh khuyết tật trong lĩnh vực giáo dục

Hiện nay có nhiều nghiên cứu về lĩnh vực thúc đẩy giáo dục hòa nhập và phát triển các ý tưởng về những cách thức tạo điều kiện cho trẻ khuyết tật có thể được tham gia học tập ở các trường học bình thường [Garrote et al., 2017, pp.12-23; Roberts & Simpson, 2016, pp.1084–1096]. Trong đó có những nghiên cứu chỉ ra rằng công tác xã hội có những chức năng quan trọng trong việc cung cấp sự trợ giúp cho những người dễ bị tổn thương như trẻ em có nhu cầu giáo dục đặc biệt, bao gồm cả trẻ khuyết tật được đi học ở các trường học bình thường, chẳng hạn như tác giả Wong đã sử dụng phương pháp quan sát và nhận thấy

nhân viên xã hội có thể hỗ trợ tư vấn cho trẻ khuyết tật, điều này giúp cho các em tạo được mối quan hệ với những bạn học không khuyết tật cùng trang lứa. Hơn nữa, nhân viên xã hội ở trường học có thể tạo ra một môi trường học đường thuận lợi cho trẻ em khuyết tật có thể được chấp nhận khi tham gia học hòa nhập ở trường học, bởi vì họ thúc đẩy nhận thức giữa các bên liên quan trong giáo dục. Nhân viên xã hội là những chuyên gia có kiến thức và kỹ năng để giải quyết các vấn đề tâm lý xã hội của các nhóm dễ bị tổn thương như trẻ khuyết tật, họ đóng vai trò quan trọng trong việc hỗ trợ giáo dục hòa nhập cho nhóm trẻ này [Wong, 2013, pp. 102–115].

1.2.1. Nhân viên công tác xã hội với vai trò là người hỗ trợ

DuBois và Miley (2005) đề xuất cách tiếp cận trao quyền trong thực hành công tác xã hội, nhấn mạnh mối quan hệ hợp tác giữa nhân viên công tác xã hội và thân chủ, việc phát huy điểm mạnh và huy động nguồn lực từ gia đình, tổ chức và cộng đồng. [DuBois Brenda L., Miley Karla Krogsrud, 2005, tr.199-206]. Kirst-Ashman Karen K (2010) cho rằng thực hành công tác xã hội bao gồm việc hỗ trợ cá nhân, nhóm và cộng đồng; liên kết các nguồn lực, cung cấp dịch vụ tham vấn, vận động phát triển dịch vụ và thúc đẩy thay đổi chính sách nhằm nâng cao phúc lợi xã hội [Kirst-Ashman, Karen K, 2010].

Có một số nghiên cứu đã khảo sát vai trò của giáo viên trong việc thúc đẩy các cuộc đối thoại cởi mở với trẻ em có nhu cầu giáo dục đặc biệt để xác định các cách thức phù hợp nhằm hỗ trợ đạt được các mục tiêu đặt ra của giáo dục hòa nhập. Tuy nhiên, thực tế cho thấy hầu hết giáo viên có thể không được đào tạo đầy đủ để có thể thiết lập mối quan hệ làm việc tích cực với học sinh khuyết tật. Nguyên nhân do họ chủ yếu được đào tạo để giảng dạy kiến thức thông thường. Chính vì vậy, vai trò của nhân viên công tác xã hội rất quan trọng bởi vì họ được đào tạo chuyên nghiệp để cung cấp dịch vụ hỗ trợ tâm lý xã hội cho các nhóm dễ bị tổn thương, bao gồm cả trẻ em khuyết tật. Tác giả Asamoah và cộng sự cho rằng các giáo viên thường bị áp lực bởi lãnh đạo nhà trường phải đáp ứng các tiêu chuẩn về học tập vì thế không phải lúc nào họ cũng đáp ứng được nhu

cầu của học sinh khuyết tật, do đó giáo viên có thể sẽ không đóng tốt vai trò hỗ trợ đảm bảo giáo dục hòa nhập được. Ngược lại, các nhân viên xã hội hay những nhân viên hỗ trợ sẽ đóng vai trò này tốt hơn bởi vì họ chịu ít hoặc không có trách nhiệm giảng dạy [Asamoah et al., 2023, pp.36-51].

Thêm vào đó, tác giả Clark cũng cho rằng nhân viên công tác xã hội có thể nâng cao năng lực của học sinh có nhu cầu đặc biệt để đáp ứng nhu cầu của các hoạt động trong lớp học. Nhân viên xã hội có thể làm việc với các nhân viên hỗ trợ khác ở trong nhà trường để đảm bảo cho trẻ em khuyết tật có thể được tạo điều kiện tiếp cận với các giáo cụ học tập và có thể sử dụng chúng một cách thích hợp [Clark, K., 2007, pp.140-150].

1.2.2. Nhân viên công tác xã hội với vai trò biện hộ

Đã có nhiều nghiên cứu chỉ ra vai trò biện hộ của nhân viên công tác xã hội ở các trường học hòa nhập. Nhân viên xã hội có vai trò là người biện hộ để thúc đẩy công bằng xã hội và đảm bảo cho những thân chủ của mình nói lên tiếng nói của chính họ [Pryor, C.B et al., 1996, pp.668–676]. Ở Hồng Kông, nghiên cứu của tác giả Kwan và Cheung đã chỉ ra vai trò biện hộ và kết nối của nhân viên xã hội được thực hiện thành công trong một chương trình can thiệp có tên là “Chương trình cố vấn tình nguyện” được thiết kế ở Hồng Kông. Trọng tâm của chương trình can thiệp này là nhằm bảo vệ nhu cầu của trẻ khuyết tật thông qua sự hợp tác với một tổ chức có tên là “Trung tâm dịch vụ thanh thiếu niên” [Vivien Kwan & Johnson Chun-Sing Cheung, 2017, pp.107 - 119]. Trong chương trình can thiệp này, họ ủng hộ sự hợp tác giữa trẻ em có nhu cầu giáo dục đặc biệt với các tình nguyện viên đồng thời tạo cơ hội tham gia vào các hoạt động như các nhóm công tác xã hội, các hội thảo tập huấn hoặc các chương trình mở rộng. Bên cạnh đó, nghiên cứu của tác giả Bolin và cộng sự cũng chỉ ra vai trò của nhân viên xã hội cần thực hiện khi làm việc với các chuyên gia khác ở trong trường học. Họ cho rằng nhân viên xã hội có thể vận động các nguồn lực liên quan để hỗ trợ giáo dục cho trẻ khuyết tật. Điều đáng lưu ý là nghiên cứu của họ tập trung vào các dịch vụ liên quan đến giới tính cho trẻ khuyết tật, mặc dù nhân viên xã hội không trực tiếp cung cấp các dịch vụ giáo dục giới tính cho

trẻ khuyết tật tuy nhiên họ có thể vận động ủng hộ các dịch vụ liên quan cho những trẻ khuyết tật cần đến [Bolin et al., 2018, pp.25–34].

1.2.3. Nhân viên công tác xã hội với vai trò là người kết nối

Một số nghiên cứu về vai trò của nhân viên xã hội trong nhà trường cho thấy các nhân viên xã hội thường làm việc cùng với các chuyên gia khác ở trong trường học [Bolin et al., 2018, pp.25-34; Twyla Salm, 2017, pp.224 -232]. Nghiên cứu của Salm chỉ ra nhân viên xã hội có vai trò hợp tác với các chuyên gia khác trong việc cung cấp các dịch vụ đối với trẻ khuyết tật trí tuệ và tâm thần. Họ đưa ra khuyến nghị về sự phụ thuộc lẫn nhau giữa các mối quan hệ đối tác như vậy, bởi vì những kỹ năng và năng lực chuyên môn khác nhau khi kết hợp với nhau sẽ có thể mang lại các dịch vụ tốt hơn cho trẻ khuyết tật. Tác giả Bolin và cộng sự cũng nhấn mạnh nhân viên xã hội có thể cung cấp dịch vụ hỗ trợ giáo dục giới tính cho trẻ khuyết tật ở trường học bằng cách phối hợp với các chuyên gia khác. Họ cho rằng nhân viên xã hội giúp trẻ khuyết tật hiểu được các mối quan hệ thân mật, các vấn đề liên quan đến tâm sinh lý và một số thay đổi về mặt sinh học của trẻ.

Bên cạnh đó, tác giả Edward Asamoah và cộng sự cho rằng trong trường học, các đội nhóm như vậy có trách nhiệm tạo ra môi trường học tập tích cực cho trẻ khuyết tật bằng cách loại bỏ các rào cản, tạo ra những điều kiện cần thiết để giúp hiểu rõ những nhân tố trong gia đình, nhà trường hoặc cộng đồng có thể tác động tiêu cực đến kết quả học tập của học sinh. Ngoài ra, họ còn hợp tác để thực hiện các chương trình vì hạnh phúc và kết quả học tập tích cực cho trẻ khuyết tật dựa vào nhà trường. Nhân viên thực hành công tác xã hội sẽ sử dụng kiến thức về các nguồn lực cộng đồng và chuyên môn của mình để kết nối trẻ em có nhu cầu giáo dục đặc biệt với các nguồn lực sẵn có. Thêm vào đó, họ còn kết nối nhà trường với gia đình của trẻ khuyết tật, cung cấp thông tin liên quan đến gia đình, đồng thời tham gia cùng với các thành viên trong gia đình về mặt trị liệu. Mục đích hướng tới là nhằm giảm thiểu tác động của sự phân biệt đối xử và loại trừ trẻ khuyết tật trong giáo dục hòa nhập [Asamoah et al., 2023, pp.10].

1.2.4. Nhân viên công tác xã hội với vai trò cung cấp dịch vụ hỗ trợ tâm lý xã hội

Các nghiên cứu của Agresta, Hunter và cộng sự, Wong chỉ ra nhân viên xã hội cung cấp hàng loạt các dịch vụ giáo dục tâm lý xã hội trong môi trường giáo dục hòa nhập [Agresta, J, 2004; Hunter, W.C et al., 2017; Wong, 2013]. Wong cho rằng nhân viên xã hội có trách nhiệm hỗ trợ trẻ khuyết tật có các vấn đề về cảm xúc, để giúp các em có thể phát triển tốt trong các mối quan hệ của mình. Và không chỉ đối với trẻ khuyết tật mà nhân viên xã hội cũng cần trao quyền cho giáo viên để họ có thể hiểu rõ hoàn cảnh của trẻ khuyết tật tạo điều kiện cho các em tham gia học tập hòa nhập trong nhà trường [Wong, 2013, pp.102-115].

Nghiên cứu của Agresta chỉ ra nhân viên xã hội cung cấp các dịch vụ tâm lý xã hội dưới hình thức tham vấn cho các trường học. Có 183 nhân viên công tác xã hội học đường có tham gia vào nghiên cứu của họ đã nói về vai trò cung cấp dịch vụ tham vấn cá nhân và nhóm ở trong nhà trường. Nhận thấy trẻ khuyết tật gặp khó khăn trong việc xây dựng các mối quan hệ xã hội với các bạn không khuyết tật, Agresta đưa ra luận điểm quan trọng nhìn nhận vai trò của nhân viên xã hội trong giáo dục hòa nhập. Nhân viên xã hội chuyên nghiệp có thể cung cấp sự hỗ trợ cần thiết cho trẻ em khuyết tật cải thiện kỹ năng tạo dựng mối quan hệ và giúp học sinh không khuyết tật tham gia nhiều hơn vào các hành vi hỗ trợ. Việc cung cấp các dịch vụ tham vấn làm giảm tác động của xu hướng văn hóa xã hội tiêu cực, chẳng hạn như thái độ phân biệt đối xử, mê tín dị đoan và khó chấp nhận người khuyết tật cùng học với các bạn không khuyết tật trong một lớp học [Agresta, J, 2004, pp.151 - 163].

Thêm vào đó, Hunter và cộng sự cũng cho rằng nhân viên công tác xã hội học đường có vai trò thiết yếu trong các nhóm liên ngành vì họ đóng vai trò là cầu nối giữa gia đình và môi trường học đường. Họ khẳng định trẻ khuyết tật có các mối quan hệ lành mạnh không chỉ ở trường mà còn cả ở nhà [Hunter, W.C et al., 2017, pp.167-176].

1.2.5. Nhân viên xã hội với vai trò là người giáo dục

Một số nghiên cứu chỉ ra nhân viên xã hội thực hiện vai trò là nhà giáo dục khi họ tham gia vào các hoạt động liên quan đến giảng dạy, tập huấn và nghiên cứu bằng cách tạo điều kiện để chia sẻ thông tin, khám phá kiến thức và những ý tưởng mới, đồng thời đề xuất các dịch vụ và chính sách giải quyết các vấn đề quan trọng có ảnh hưởng đến hệ thống thân chủ [Angelides, P et al., 2009; DuBois, B.L & K.K. Miley, 2013; Hepworth, D.H et al., 2017; Vivien Kwan & Johnson Chun-Sing Cheung, 2017]. Thêm vào đó, các tác giả Angelides và cộng sự (2009), Kwan và Cheung (2017) cũng khẳng định sự cần thiết của nhân viên xã hội trong các trường học hòa nhập để thực hiện các hoạt động giáo dục cho các bên liên quan tham gia vào thực hành giáo dục hòa nhập. Nhìn chung, vai trò giáo dục của nhân viên xã hội nhằm đảm bảo rằng các cá nhân, bao gồm trẻ không khuyết tật, trẻ khuyết tật, giáo viên và các nhân viên hỗ trợ có thể hiểu được nhu cầu được tiếp cận giáo dục bình đẳng cho tất cả trẻ em. Kwan và Cheung 2017 cho rằng nhân viên xã hội không chỉ cung cấp dịch vụ trực tiếp cho trẻ khuyết tật mà còn làm việc với người có vấn đề các em để định hướng và hỗ trợ họ trong việc hiểu đúng về giáo dục hòa nhập [Vivien Kwan, & Johnson Chun-Sing Cheung, 2017, pp.107-119].

Tác giả Edward Asamoah và cộng sự cũng đã thực hiện một nghiên cứu tổng quan hệ thống về các nghiên cứu liên quan đến vai trò của nhân viên xã hội đối với giáo dục hòa nhập cho trẻ khuyết tật, kết quả nhận thấy rằng nhân viên xã hội có vai trò quan trọng trong việc tạo điều kiện cho trẻ khuyết tật được học hòa nhập tại các trường học. Các vai trò cụ thể bao gồm người hỗ trợ, người biện hộ, người kết nối, người cung cấp các dịch vụ hỗ trợ tâm lý xã hội và người giáo dục. Qua đó cho thấy sự cần thiết phải có sự tham gia của nhân viên xã hội trong việc phát triển giáo dục hòa nhập cho trẻ khuyết tật. Đồng thời Edward Asamoah và cộng sự cho rằng nhân viên xã hội cần dành thời gian ở trường học để đảm bảo rằng trẻ có nhu cầu giáo dục đặc biệt có thể theo kịp tiến độ học tập [Asamoah et al., 2023, pp.7-15].

1.3. Khoảng trống trong các nghiên cứu và vấn đề đặt ra

Trên cơ sở tổng quan các nghiên cứu trong và ngoài nước về các rào cản đối với trẻ khuyết tật tại trường học cũng như vai trò của công tác xã hội trong việc hỗ trợ học sinh khuyết tật trong quá trình học tập, có thể thấy rằng vấn đề này đã thu hút được sự quan tâm của nhiều nhà khoa học trên thế giới và ở Việt Nam. Vấn đề rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật đã được tiếp cận dưới nhiều góc độ khác nhau, bao gồm cá nhân học sinh, gia đình, nhà trường, hệ thống chính sách và thái độ xã hội. Từ đó có thể nhận thấy một số khoảng trống nghiên cứu như sau:

Thứ nhất, phần lớn các nghiên cứu dừng lại ở việc mô tả các khó khăn hoặc hạn chế ở từng cấp độ, mà chưa làm rõ sự tương tác giữa các cấp độ này trong cùng hệ thống sinh thái cụ thể. Ở góc độ công tác xã hội, đây là một khoảng trống đáng chú ý, bởi các rào cản học tập của học sinh khuyết tật thường mang tính chồng chéo và chỉ có thể được hiểu đầy đủ khi xem xét trong mối quan hệ tác động qua lại giữa cá nhân, gia đình, nhà trường, chính sách và xã hội.

Thứ hai, mặc dù nhiều nghiên cứu đã đề cập đến vai trò của gia đình và nhà trường trong giáo dục hòa nhập, song ít nghiên cứu đặt trọng tâm vào mối quan hệ phối hợp giữa các hệ thống này trong quá trình hỗ trợ học sinh khuyết tật học tập. Các nghiên cứu đã chỉ ra sự thiếu phối hợp, thiếu giao tiếp hoặc thiếu chia sẻ thông tin giữa gia đình và nhà trường, nhưng chưa phân tích sâu cách thức những hạn chế này tạo thành rào cản cụ thể đối với việc xây dựng và thực hiện các kế hoạch giáo dục cá nhân cho học sinh khuyết tật. Khoảng trống này cho thấy nhu cầu cần có các nghiên cứu tiếp cận từ góc độ công tác xã hội nhấn mạnh vai trò kết nối và điều phối nguồn lực trong hệ thống hỗ trợ.

Thứ ba, nhiều nghiên cứu quốc tế tiếp cận rào cản học tập của học sinh khuyết tật dựa trên bối cảnh các quốc gia phát triển có hệ thống dịch vụ xã hội và giáo dục tương đối hoàn thiện. Trong khi đó, các nghiên cứu trong bối cảnh Việt Nam còn tương đối hạn chế về phạm vi và quy mô, chủ yếu tập trung vào mô tả thực trạng hoặc đánh giá một số khía cạnh riêng lẻ của giáo dục hòa nhập. Điều

này tạo ra khoảng trống về những nghiên cứu thực tiễn trong bối cảnh các địa phương cụ thể.

Thứ tư, việc thiếu vắng các nghiên cứu tiếp cận vấn đề rào cản học tập của học sinh khuyết tật dưới góc độ công tác xã hội có thể xem là một khoảng trống nghiên cứu. Mặc dù công tác xã hội được đề cập trong một số nghiên cứu như một lĩnh vực hỗ trợ hoặc một giải pháp can thiệp dành cho thân chủ là người khuyết tật, song vai trò của công tác xã hội chủ yếu được trình bày rời rạc chưa được sử dụng như một khung tiếp cận xuyên suốt dựa trên sự phân tích chuyên sâu các rào cản ở nhiều cấp độ khác nhau.

Trong bối cảnh đó, đề tài nghiên cứu *“Rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật ở thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An từ tiếp cận công tác xã hội”* hướng tới phân tích một cách hệ thống các rào cản học tập của học sinh khuyết tật trong mối quan hệ giữa các cấp độ khác nhau, từ cá nhân, gia đình, nhà trường đến hệ thống chính sách và thái độ xã hội. Tác giả luận án lựa chọn tiếp cận công tác xã hội làm lăng kính phân tích, qua đó làm rõ sự tương tác giữa các hệ thống hỗ trợ và những khoảng trống trong phối hợp, kết nối và thực thi chính sách. Đồng thời, nghiên cứu được triển khai trong bối cảnh cụ thể của thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An, nơi đây đang triển khai hệ thống giáo dục cho học sinh khuyết tật tại các cơ sở giáo dục phổ thông và cả cơ sở giáo dục chuyên biệt công lập. Điều này cho phép phân tích các rào cản học tập của học sinh khuyết tật trong điều kiện thực tiễn có thể triển khai nghiên cứu.

Tiểu kết chương 1

Chương 1 của luận án đã tổng quan một cách có hệ thống các nghiên cứu trong và ngoài nước liên quan đến những rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật, đồng thời khái quát các công trình nghiên cứu về vai trò của công tác xã hội trong lĩnh vực giáo dục. Thông qua việc phân tích các hướng tiếp cận, nội dung và kết quả nghiên cứu đã công bố, nội dung chương đã cho thấy những rào cản đối với việc học tập của học sinh khuyết tật là sự tác động đồng thời của nhiều yếu tố và ở các cấp độ khác nhau. Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng những rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật không chỉ nhìn nhận từ tình trạng bản thân trẻ mà các rào cản này gắn liền với bối cảnh gia đình, nhà trường, hệ thống chính sách giáo dục, điều kiện cơ sở hạ tầng và thái độ của xã hội. Những rào cản này có mối liên hệ chặt chẽ, tác động qua lại và thường chồng chéo lên nhau, ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng tiếp cận giáo dục, chất lượng học tập và sự hòa nhập của học sinh khuyết tật trong môi trường học đường.

Bên cạnh đó, tổng quan các nghiên cứu về công tác xã hội trong lĩnh vực giáo dục đối với người khuyết tật cho thấy công tác xã hội được xem là một nguồn lực quan trọng trong việc hỗ trợ học sinh khuyết tật thông qua các vai trò như hỗ trợ cá nhân, biện hộ, kết nối nguồn lực, cung cấp dịch vụ hỗ trợ tâm lý – xã hội và nâng cao nhận thức cho gia đình, nhà trường và cộng đồng. Tuy nhiên, trong nhiều nghiên cứu, công tác xã hội chủ yếu được đề cập như một giải pháp hỗ trợ đơn lẻ, chưa được sử dụng như một khung tiếp cận xuyên suốt để phân tích các rào cản học tập của học sinh khuyết tật ở nhiều cấp độ trong cùng một bối cảnh cụ thể.

Trên cơ sở tổng quan các công trình nghiên cứu, Chương 1 đã chỉ ra những khoảng trống nghiên cứu còn tồn tại, đặc biệt là sự thiếu vắng các nghiên cứu tiếp cận một cách hệ thống các rào cản học tập của học sinh khuyết tật trong mối quan hệ tương tác giữa cá nhân, gia đình, nhà trường, chính sách và xã hội; cũng như sự hạn chế của các nghiên cứu tiếp cận vấn đề này từ góc độ công tác xã hội

trong điều kiện thực tiễn tại Việt Nam nói chung và tại Thành phố Vinh (cũ), tỉnh Nghệ An nói riêng.

Như vậy, Chương 1 đã cung cấp cơ sở tổng quan và bối cảnh học thuật cho đề tài nghiên cứu, làm rõ hướng tiếp cận và những vấn đề đặt ra cần tiếp tục nghiên cứu. Những nội dung tổng quan và các khoảng trống nghiên cứu được xác định trong chương này là tiền đề quan trọng để xây dựng cơ sở lý luận, lựa chọn phương pháp nghiên cứu và triển khai hướng nghiên cứu thực tiễn trong các chương tiếp theo của luận án.

Chương 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN, PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU VÀ ĐỊA BÀN NGHIÊN CỨU

2.1. Một số khái niệm cơ bản

2.1.1. Khái niệm người khuyết tật

2.1.1.1. Khái niệm khuyết tật

Theo phân loại của Tổ chức Y tế thế giới, có ba mức độ: khiếm khuyết (impairment), khuyết tật (disability) và tàn tật (handicap). “Khiếm khuyết” đề cập đến sự mất mát hoặc không bình thường của cấu trúc cơ thể, chúng có thể liên quan đến tâm lý, sinh lý hoặc giải phẫu học; “khuyết tật” đề cập đến sự giảm thiểu chức năng hoạt động, là hậu quả của sự khiếm khuyết; “tàn tật” đề cập đến tình thế bất lợi hoặc thiệt thòi của người khuyết tật do tác động của môi trường xung quanh lên tình trạng khuyết tật của họ [World Health Organization, 1980, pp.27 - 29]. Theo Hệ thống phân loại quốc tế về chức năng, khuyết tật và sức khỏe (International Classification of Functioning, Disability and Health - ICF), khuyết tật là một khái niệm bao trùm, bao gồm khiếm khuyết, hạn chế hoạt động và hạn chế tham gia; phản ánh những mặt tiêu cực trong sự tương tác giữa tình trạng sức khỏe của cá nhân với các yếu tố bối cảnh, bao gồm các yếu tố môi trường và các yếu tố cá nhân khác [World Health Organization, 2001, pp.10]. Có thể thấy, “khuyết tật” được hiểu là một khái niệm mang tính bao trùm, phản ánh những hạn chế mà cá nhân gặp phải, bao gồm: khiếm khuyết về cấu trúc hoặc chức năng cơ thể, hạn chế trong hoạt động và khó khăn trong tham gia các lĩnh vực của đời sống. Khuyết tật không được xác định dựa trên sự công nhận mang tính hành chính, mà dựa trên tình trạng chức năng thực tế của cá nhân trong mối quan hệ tương tác với môi trường sống.

2.1.1.2. Khái niệm người khuyết tật

Trước đây, trong các văn bản quốc tế cũng như của Việt Nam thường sử dụng thuật ngữ “người tàn tật”. Cụ thể:

Theo Tuyên ngôn về quyền của người khuyết tật được Đại hội đồng Liên Hợp Quốc thông qua ngày 9/12/1975 thì “Người tàn tật (handicapped) có nghĩa

là bất cứ người nào mà không có khả năng tự bảo đảm cho bản thân, toàn bộ hay từng phần những sự cần thiết của một cá nhân bình thường hay của cuộc sống xã hội do sự thiếu hụt bẩm sinh hay không bẩm sinh trong những khả năng về thể chất hay tâm thần của họ” [United Nations, 1975, para. 1].

Theo nghị định số 81/CP ngày 23/11/95 của Chính phủ Việt Nam về hướng dẫn thi hành một số điều của Bộ lao động về lao động người tàn tật: Điều 1 người tàn tật là người mà khả năng lao động bị suy giảm từ 21% trở lên do tàn tật, được hội đồng giám định y khoa xác định (Chính phủ nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam, 1995).

Theo Pháp lệnh người tàn tật của Việt Nam ban hành 1/11/1998: *“Người tàn tật không phân biệt nguồn gốc gây ra tàn tật là người khiếm khuyết một hay nhiều bộ phận cơ thể hoặc chức năng biểu hiện dưới những dạng tật khác nhau làm suy giảm khả năng hoạt động, khiến cho lao động, sinh hoạt, học tập gặp nhiều khó khăn”* [Quốc Hội, 1998, Điều 1].

Hiện nay, hầu hết các văn bản liên quan đến người khuyết tật trên thế giới và ở Việt Nam không sử dụng thuật ngữ “người tàn tật” mà chỉ sử dụng thuật ngữ “người khuyết tật”.

Công ước quốc tế về quyền của người khuyết tật năm 2006 đưa ra khái niệm người khuyết tật như sau: “Người khuyết tật bao gồm những người có những khiếm khuyết lâu dài về thể chất, trí tuệ, thần kinh hoặc giác quan mà khi tương tác với các rào cản khác nhau có thể cản trở sự tham gia đầy đủ và hiệu quả của họ trong xã hội trên một nền tảng công bằng như những người khác trong xã hội” [United Nations, 2006, Điều 1].

Tại Điều 1, Luật người khuyết tật [Luật số 51/2010/QH12] được Quốc hội Việt Nam thông qua ngày 17/06/2010: “Người khuyết tật là người bị khiếm khuyết một hoặc nhiều bộ phận cơ thể hoặc bị suy giảm chức năng được biểu hiện dưới dạng tật khiến cho lao động, sinh hoạt, học tập gặp khó khăn” [Quốc Hội, 2010].

Tại Thông tư 03/2018/TT-BGDĐT quy định về Giáo dục hòa nhập đối

với người khuyết tật, Điều 2 ghi rõ: “Người khuyết tật là người bị khiếm khuyết một hoặc nhiều bộ phận cơ thể hoặc bị suy giảm chức năng được biểu hiện dưới dạng tật khiến cho lao động, sinh hoạt, học tập gặp khó khăn” [Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018].

Như vậy, trong luận án này sử dụng thuật ngữ người khuyết tật theo Luật người khuyết tật (Luật số 51/2010/QH12) và Thông tư 03/2018/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và đào tạo. Theo đó, người khuyết tật là “người bị khiếm khuyết một hoặc nhiều bộ phận cơ thể hoặc bị suy giảm chức năng được biểu hiện dưới dạng tật khiến cho lao động, sinh hoạt, học tập gặp khó khăn”. Cách tiếp cận này cho phép luận án vừa tuân thủ khung pháp lý trong việc xác định đối tượng nghiên cứu, vừa thừa nhận thực tiễn rằng khái niệm người khuyết tật có phạm vi rộng hơn so với phạm vi được công nhận chính thức thông qua giấy chứng nhận về Y tế hay về Pháp lý.

2.1.2. Mức độ khuyết tật và dạng khuyết tật

Về mức độ khuyết tật, Nghị định số 28/2012/NĐ-CP của Chính phủ đã có Quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành Luật người khuyết tật năm 2010 [Chính phủ nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam, 2012], tại Điều 3 nêu ra ba mức độ khuyết tật như sau:

- Người khuyết tật đặc biệt nặng là những người do khuyết tật dẫn đến mất hoàn toàn chức năng, không tự kiểm soát hoặc không tự thực hiện được các hoạt động đi lại, mặc quần áo, vệ sinh cá nhân và những việc khác phục vụ nhu cầu sinh hoạt cá nhân hàng ngày mà cần có người theo dõi, trợ giúp, chăm sóc hoàn toàn.

- Người khuyết tật nặng là những người do khuyết tật dẫn đến mất một phần hoặc suy giảm chức năng, không tự kiểm soát hoặc không tự thực hiện được một số hoạt động đi lại, mặc quần áo, vệ sinh cá nhân và những việc khác phục vụ nhu cầu sinh hoạt cá nhân hàng ngày mà cần có người theo dõi, trợ giúp, chăm sóc.

- Người khuyết tật nhẹ là người khuyết tật không thuộc 2 trường hợp nêu trên.

Về các dạng khuyết tật, Nghị định số 28/2012/NĐ-CP ngày 10/4/2012 của Chính Phủ, Điều 2 quy định sáu dạng tật cơ bản, cụ thể là: Khuyết tật vận động; Khuyết tật nghe, nói; Khuyết tật nhìn; Khuyết tật thần kinh, tâm thần; Khuyết tật trí tuệ; Khuyết tật khác [Chính phủ nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam, 2012]. Trong đó:

- Khuyết tật vận động: Khuyết tật vận động là tình trạng giảm hoặc mất chức năng cử động đầu, cổ, chân, tay, thân mình dẫn đến hạn chế trong vận động, di chuyển. Nguyên nhân dẫn tới dạng khuyết tật này phần lớn là do hậu quả của chiến tranh, tai nạn giao thông, tai nạn lao động, do bệnh tật khác gây ra.

- Khuyết tật nghe, nói: Khuyết tật nghe, nói là tình trạng giảm hoặc mất chức năng nghe, nói hoặc cả nghe và nói, phát âm thành tiếng và câu rõ ràng dẫn đến hạn chế trong giao tiếp, trao đổi thông tin bằng lời nói.

- Khuyết tật nhìn: Khuyết tật nhìn là tình trạng giảm hoặc mất khả năng nhìn và cảm nhận ánh sáng, màu sắc, hình ảnh, sự vật trong điều kiện ánh sáng và môi trường bình thường.

- Khuyết tật thần kinh, tâm thần: Khuyết tật thần kinh, tâm thần là tình trạng rối loạn tri giác, trí nhớ, cảm xúc, kiểm soát hành vi, suy nghĩ và có biểu hiện với những lời nói, hành động bất thường.

- Khuyết tật trí tuệ: Khuyết tật trí tuệ là tình trạng giảm hoặc mất khả năng nhận thức, tư duy biểu hiện bằng việc chậm hoặc không thể suy nghĩ, phân tích về sự vật, hiện tượng, giải quyết sự việc. Biểu hiện của dạng này là trẻ chậm phát triển trí tuệ. Trẻ có hoạt động trí tuệ dưới mức trung bình, hạn chế về kỹ năng thích ứng và khuyết tật xuất hiện trước 18 tuổi.

- Khuyết tật khác: Khuyết tật khác là tình trạng giảm hoặc mất những chức năng cơ thể khiến cho hoạt động lao động, sinh hoạt, học tập gặp khó khăn mà không thuộc các trường hợp được quy định tại các Khoản 1, 2, 3, 4 và 5 Điều 2 của ND 28/2012/NĐ-CP. Các dạng khuyết tật khác có thể bao gồm dị hình, dị dạng, nạn nhân chất độc da cam, di chứng bệnh phong, hội chứng Down, tự kỷ.

2.1.3. Khái niệm trẻ khuyết tật

Theo Hệ thống phân loại quốc tế về chức năng, khuyết tật và sức khỏe (International Classification of Functioning, Disability and Health - ICF), khuyết tật là một khái niệm bao trùm, bao gồm khiếm khuyết, hạn chế hoạt động và hạn chế tham gia; phản ánh những mặt tiêu cực trong sự tương tác giữa tình trạng sức khỏe của cá nhân với các yếu tố bối cảnh, bao gồm các yếu tố môi trường và các yếu tố cá nhân khác [World Health Organization, 2001, pp.10].

Căn cứ theo Luật Trẻ em của Việt Nam được thông qua tại kỳ họp thứ 11, Quốc hội khóa XIII ngày 5/4/2016 và có hiệu lực từ ngày 1 tháng 6 năm 2017. Tại điều 1 của Luật trẻ em định nghĩa rằng “*Trẻ em là người dưới 16 tuổi*” [Luật trẻ em, 2016], chúng tôi xác định độ tuổi trẻ em khuyết tật trong nghiên cứu này là dưới 16 tuổi.

Như vậy, dựa trên định nghĩa về người khuyết tật, trẻ em khuyết tật và định nghĩa về trẻ em theo Luật Trẻ em của Việt Nam, trong luận án này trẻ em khuyết tật được hiểu là những trẻ em dưới 16 tuổi có khiếm khuyết về cấu trúc cơ thể hoặc suy giảm các chức năng của cơ thể làm hạn chế khả năng hoạt động, gây khó khăn trong sinh hoạt, học tập, xã hội.

Trong phạm vi nội dung nghiên cứu của luận án, dựa trên tình hình thực tiễn về trẻ khuyết tật đang đi học trên địa bàn thành phố Vinh mà chúng tôi tiếp cận được, chúng tôi tập trung lựa chọn đối tượng trẻ khuyết tật trong độ tuổi từ 6 đến 16 tuổi, bao gồm trẻ khuyết tật vận động, trẻ khuyết tật nghe, nói và trẻ khuyết tật trí tuệ vẫn đang có khả năng đi học tại các trường tiểu học, trung học cơ sở và cơ sở giáo dục chuyên biệt công lập.

2.1.4. Khái niệm học tập

Tác giả Trần Thị Tuyết Oanh cho rằng: Hoạt động học của học sinh là hoạt động tự giác, tích cực, chủ động, tự tổ chức, tự điều khiển hoạt động nhận thức – học tập của mình nhằm thu nhận, xử lý và biến đổi thông tin bên ngoài thành tri thức của bản thân, qua đó người học thể hiện mình, biến đổi mình, tự làm phong phú những giá trị của mình. Quá trình học của người học có thể diễn ra dưới sự

tác động trực tiếp của người giáo viên như diễn ra trong tiết học, hoặc dưới sự tác động gián tiếp của giáo viên như việc tự học ở nhà của học sinh [Trần Thị Tuyết Oanh, 2013, tr.132].

Trong trường hợp thứ nhất, hoạt động tự giác, tích cực, chủ động nhận thức học tập của học sinh thể hiện ở các mặt như: 1) Tiếp nhận những nhiệm vụ, kế hoạch học tập do giáo viên đề ra; 2) Tiến hành thực hiện những hành động, thao tác nhận thức – học tập nhằm giải quyết những nhiệm vụ học tập được đề ra; 3) Tự điều chỉnh hoạt động nhận thức – học tập của mình dưới tác động kiểm tra, đánh giá của giáo viên và tự đánh giá của bản thân; 4) Phân tích những kết quả hoạt động nhận thức – học tập dưới tác động của giáo viên, qua đó cải tiến hoạt động học tập [Trần Thị Tuyết Oanh, 2013, tr.132].

Trong trường hợp thứ hai, quá trình hoạt động học tập là độc lập, học tập thiếu sự lãnh đạo trực tiếp của giáo viên được thể hiện ở: 1) Tự lập kế hoạch hoặc cụ thể hóa các nhiệm vụ học tập của mình; 2) Tự tổ chức hoạt động học tập bao gồm việc lựa chọn các phương pháp và phương tiện của mình; 3) Tự kiểm tra, đánh giá và qua đó tự điều chỉnh trong tiến trình hoạt động học tập của mình; 4) Tự phân tích các kết quả hoạt động nhận thức – học tập mà cải tiến phương pháp học tập của mình [Trần Thị Tuyết Oanh, 2013, tr.132].

Như vậy, mặc dù các tác giả đưa ra nhiều quan điểm về khái niệm học tập song nhìn chung cũng thống nhất cho rằng hoạt động học tập có liên quan đến nhận thức hoặc tư duy và sâu hơn nữa là liên quan đến yếu tố nghề nghiệp. Các tác giả đã có điểm chung khi xem hoạt động học tập là hoạt động có mục đích, có ý thức về động cơ và trong đó diễn ra quá trình nhận thức, đặc biệt là quá trình tư duy.

Qua đó, khái niệm hoạt động học tập trong nghiên cứu này được tác giả sử dụng như sau: *Hoạt động học tập là một hoạt động có mục đích của chủ thể nhằm lĩnh hội những tri thức, kinh nghiệm của xã hội loài người được kết tinh trong nền văn hóa xã hội. Quá trình học của người học có thể diễn ra dưới sự tác động trực tiếp của người giáo viên như diễn ra trong tiết học, hoặc dưới sự tác động gián tiếp của giáo viên như việc tự học ở nhà của học sinh.*

2.1.5. Khái niệm rào cản đối với việc học tập của học sinh khuyết tật

Khái niệm rào cản đã được tác giả Phạm Văn Quyết và cộng sự (2017) đề cập đến là những cản trở, trở ngại, khó khăn đòi hỏi nhiều nỗ lực để vượt qua. Trong các hoạt động thực tiễn, con người thường có khả năng gặp phải những khó khăn, rào cản nhất định ảnh hưởng đến hoạt động của mình hoặc có thể làm lệch hướng với mục tiêu đã đặt ra khiến chúng ta không đạt được hiệu quả như mong muốn. Những khó khăn, rào cản đó được tạo nên bởi một hay nhiều yếu tố mang sắc thái tiêu cực gây nên. Người ta thường gọi chung rào cản là những khó khăn, trở ngại, cản trở đối với quá trình hoạt động của con người [Phạm Văn Quyết, 2017, tr.130 - 132].

Về khái niệm “rào cản học tập”, nhóm tác giả Jonas Yassin Iversen và cộng sự đã đưa ra ba quan điểm về rào cản học tập trong lĩnh vực giáo dục đối với đối tượng có nhu cầu đặc biệt như sau: 1) những rào cản liên quan đến yếu tố bên trong của người học; 2) những rào cản nhấn mạnh đến các yếu tố cấu trúc bên ngoài người học; 3) sự tác động qua lại giữa hai yếu tố này. Cụ thể là: Quan điểm đầu tiên về các rào cản học tập, nhấn mạnh các yếu tố cá nhân, phù hợp với sự hiểu biết tâm lý y tế về các nhu cầu giáo dục đặc biệt, coi khó khăn trong học tập là một khuynh hướng cá nhân và nhằm mục đích giảm bớt hoặc loại bỏ những trở ngại trong học tập của từng đứa trẻ [Jonas Yassin Iversen et al., 2022]. Quan điểm thứ hai về các rào cản học tập liên quan đến các yếu tố cấu trúc xã hội, hoặc là mô hình tổ chức, trong đó nhu cầu giáo dục đặc biệt là kết quả của các giải pháp tổ chức của xã hội. Ví dụ, các nhu cầu giáo dục đặc biệt có thể xuất hiện do cách tổ chức giảng dạy ở trường, chẳng hạn như phương pháp giảng dạy [Jonas Yassin Iversen et al., 2022]. Quan điểm thứ ba về các rào cản học tập nhấn mạnh đến sự tương tác giữa hai yếu tố được mô tả ở trên, gắn liền với mối quan hệ về các nhu cầu giáo dục đặc biệt, nhấn mạnh đến yếu tố môi trường xung quanh cũng như các khuynh hướng cá nhân của trẻ [Jonas Yassin Iversen et al., 2022].

Theo Department of Basic Education (2014) định nghĩa về rào cản học tập như sau: Thông thường người học phải đối mặt với những khó khăn trong quá trình học tập do hoàn cảnh ở nhà hoặc trong cộng đồng, những trải nghiệm nhất

định trong lớp học hoặc ở trường, hoặc do điều kiện sức khỏe hoặc khuyết tật. Những thách thức này được gọi là rào cản học tập [South Africa. Department of Basic Education, 2014]. Theo đó, rào cản trong học tập có thể bao gồm những yếu tố sau đây: Các khía cạnh kinh tế xã hội: đây có thể là thiếu các dịch vụ cơ bản, nghèo đói hoặc kém phát triển; Các yếu tố khiến người học gặp nguy hiểm, ví dụ như bị lạm dụng (thể chất, tình cảm và tình dục), bạo lực chính trị và HIV/AIDS cũng như các bệnh mãn tính khác; Thái độ của người học có thể có tác động tiêu cực đến kết quả học tập của họ; Việc thực hiện chương trình giảng dạy thiếu linh hoạt, có thể bao gồm tư duy không hướng đến việc phát triển nâng cao năng lực cho các nhà giáo dục; Rào cản ngôn ngữ và giao tiếp; Môi trường cơ sở vật chất không đảm bảo cản trở sự tiếp cận giáo dục của người học một cách tốt nhất; Việc cung cấp các dịch vụ hỗ trợ bị thiếu hụt; Thiếu sự chấp nhận và tham gia của phụ huynh; Tình trạng khuyết tật; Thiếu chiến lược phát triển nguồn nhân lực; Tình trạng không có sẵn các tài liệu giảng dạy và học tập cũng như các thiết bị, công cụ hỗ trợ [Department of Basic Education, 2014].

Khi bàn về khái niệm rào cản trong học tập, nhóm tác giả Mirna Nel và cộng sự cũng phân biệt các loại rào cản học tập theo các chỉ báo sau đây: Rào cản sự phạm, có thể bao gồm các yếu tố về việc giáo viên không được đào tạo đầy đủ, rào cản ngôn ngữ, thiếu người quản lý lớp học; Rào cản nội tại, là những rào cản bên trong người học, ví dụ như tình trạng sức khỏe; Rào cản mang tính hệ thống người học không được hỗ trợ đầy đủ về học tập, bao gồm tài liệu và cơ sở vật chất học tập; và Rào cản bên ngoài, tức là hoàn cảnh bên ngoài người học (ví dụ như hệ thống giao thông, cơ sở hạ tầng...) [Mirna Nel et al., 2013].

Tuy nhiên, các cách tiếp cận trên vẫn tồn tại những khác biệt nhất định, đặc biệt là trong việc xác định vai trò của yếu tố cá nhân (tình trạng khuyết tật) trong cấu trúc của rào cản học tập. Trong khi một số quan điểm nhìn nhận yếu tố cá nhân là một dạng rào cản, thì các cách tiếp cận hiện đại trong lĩnh vực công tác xã hội và quyền của người khuyết tật lại nhấn mạnh đến vai trò của môi trường trong việc tạo ra rào cản.

Theo Công ước của Liên hợp quốc về Quyền của người khuyết tật, khuyết tật được hiểu là kết quả của sự tương tác giữa người khuyết tật với các rào cản về môi trường và thái độ xã hội, từ đó cản trở sự tham gia đầy đủ và hiệu quả của họ vào xã hội trên cơ sở bình đẳng với những người khác [United Nations, 2006]. Tương tự, trong phân loại chức năng, khuyết tật và sức khỏe của Tổ chức Y tế thế giới, khuyết tật không được xem là thuộc tính cố định của cá nhân, mà là kết quả của sự tương tác giữa tình trạng sức khỏe của cá nhân với các yếu tố môi trường và bối cảnh xã hội; trong đó các yếu tố môi trường có thể đóng vai trò là rào cản hoặc yếu tố hỗ trợ đối với hoạt động và sự tham gia của cá nhân [WHO, 2001].

Từ các quan điểm trên, có thể thấy rằng rào cản học tập của học sinh khuyết tật cần được nhìn nhận trong mối quan hệ tương tác đa chiều giữa đặc điểm cá nhân và môi trường, trong đó môi trường đóng vai trò quyết định trong việc tạo ra hoặc làm gia tăng các hạn chế trong học tập.

Căn cứ vào đối tượng, mục tiêu nghiên cứu của đề tài và trên cơ sở những quan niệm đi trước về rào cản, rào cản đối với việc học tập, rào cản đối với người khuyết tật, trong luận án này, khái niệm “rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật” được xác định như sau: *Rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật là những yếu tố thuộc gia đình, môi trường giáo dục và xã hội khi tương tác với tình trạng khuyết tật của học sinh, tạo ra những hạn chế trong khả năng tiếp cận, tham gia và hoàn thành quá trình học tập của các em tại các cơ sở giáo dục.*

Trong phạm vi nghiên cứu của luận án, các chỉ báo về rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật được xem xét trên cơ sở sự tương tác giữa tình trạng khuyết tật của học sinh và các rào cản từ gia đình, cơ sở giáo dục, môi trường xã hội và việc thực hiện chính sách. Cụ thể:

Thứ nhất, tình trạng khuyết tật của học sinh được xem là yếu tố cá nhân có ảnh hưởng đến khả năng học tập và cách thức các em tương tác với môi trường giáo dục.

Thứ hai, rào cản từ phía gia đình, bao gồm: kiến thức về chăm sóc và giáo dục kỹ năng cho trẻ khuyết tật, nhận thức của gia đình về tình trạng khuyết tật, điều kiện kinh tế gia đình, thời gian hỗ trợ học sinh khuyết tật học tập tại nhà.

Thứ ba, rào cản từ phía các cơ sở giáo dục, bao gồm: cơ sở vật chất phục vụ hoạt động dạy và học cho học sinh khuyết tật; kỹ năng, kinh nghiệm giảng dạy học sinh khuyết tật của giáo viên; việc thực hiện các nội dung về giáo dục học sinh khuyết tật; việc thực hiện chế độ hỗ trợ đối với giáo viên dạy học sinh khuyết tật.

Thứ tư, rào cản từ môi trường xã hội và việc thực hiện chính sách, bao gồm: quan điểm của những phụ huynh có con không khuyết tật về học sinh khuyết tật học hòa nhập; việc thực hiện chính sách hỗ trợ đối với học sinh khuyết tật.

2.1.6. Khái niệm công tác xã hội với trẻ khuyết tật

Công tác xã hội là một ngành khoa học, một nghề mới ở Việt Nam mặc dù nó có nguồn gốc và lịch sử phát triển hơn một thế kỷ qua trên thế giới. Cho tới ngày nay, quan niệm về Công tác xã hội đã được Hiệp hội các cán sự công tác xã hội thế giới (IFSW) đưa ra vào năm 2000, đã có hệ thống các chuẩn mực thực hành công tác xã hội chuyên nghiệp cũng như nhiều bài viết, nghiên cứu trao đổi về bản chất, vị trí, vai trò của hoạt động này.

Thứ nhất, quan niệm của Hiệp hội quốc gia nhân viên xã hội Mỹ (NASW): "Công tác xã hội là một chuyên ngành để giúp đỡ cá nhân, nhóm hoặc cộng đồng tăng cường hay khôi phục việc thực hiện các chức năng xã hội của họ và tạo những điều kiện thích hợp nhằm đạt được các mục tiêu đó" [dẫn lại theo Nguyễn Thị Kim Hoa, 2014, tr.37].

Thứ hai, quan niệm của hiệp hội cán sự Công tác xã hội Quốc tế thông qua tháng 7-2000 tại Montreal - Canada (IFSW): "Nghề công tác xã hội thúc đẩy sự thay đổi xã hội, giải quyết vấn đề trong mối quan hệ của con người, tăng năng lực và giải phóng cho người dân nhằm giúp cho cuộc sống của họ ngày càng thoải mái, dễ chịu. Vận dụng các lý thuyết về hành vi con người và hệ thống xã

hội, công tác xã hội tương tác vào những điểm giữa con người với môi trường của họ. Nhân quyền và công bằng xã hội là các nguyên tắc căn bản của nghề" [dẫn lại theo Nguyễn Thị Kim Hoa, 2014, tr.37].

Hiện nay, trước những nhu cầu và yêu cầu của đời sống hiện tại, IFSW đã đưa ra đề xuất cần tạo một khái niệm chung mang tính toàn cầu về công tác xã hội dựa trên các tiêu chí về thúc đẩy sự phát triển xã hội và cố kết xã hội; trợ giúp các cá nhân tạo nên sự thay đổi về điều kiện sống để phát triển bền vững; là hệ thống lý luận chung dựa trên tri thức bản địa; mọi hoạt động của công tác xã hội dựa trên vấn đề nhân quyền, trách nhiệm xã hội và công bằng xã hội [Nguyễn Thị Kim Hoa, 2014, tr.37].

Qua những định nghĩa trên chúng ta nhận thấy công tác xã hội là một nghề chuyên hỗ trợ, giúp đỡ những người gặp khó khăn hoặc những người bị đẩy ra ngoài xã hội. Sứ mạng của ngành công tác xã hội là nỗ lực hành động nhằm giảm thiểu những rào cản trong xã hội; sự bất công và sự bất bình đẳng trong xã hội.

Trong những đối tượng cần sự hỗ trợ, giúp đỡ của nhân viên công tác xã hội thì người khuyết tật là một nhóm cần được sự quan tâm, trợ giúp đặc biệt. Việc trợ giúp của nhân viên công tác xã hội đối với người khuyết tật được coi là một lĩnh vực chuyên môn sâu của người làm công tác xã hội, lĩnh vực này được gọi là "*Công tác xã hội với người khuyết tật*". Việc hỗ trợ, giúp đỡ đối với người khuyết tật không chỉ có sự trợ giúp của nhân viên công tác xã hội mà còn là công việc của các chuyên gia giáo dục đặc biệt, giáo viên, chuyên gia tâm lý. Tuy nhiên, sự trợ giúp của nhân viên xã hội không đi sâu vào bản thân người khuyết tật hay tìm kiếm nguyên nhân gây khuyết tật, cũng như các phương pháp, biện pháp giáo dục và trị liệu cụ thể mà nhấn mạnh đến việc tác động vào hệ thống chăm sóc và giáo dục người khuyết tật như: gia đình của người khuyết tật; nhà trường, cơ quan, đoàn thể; cộng đồng mà họ sinh sống, làm việc cũng như các chính sách của nhà nước giành cho họ. Do vậy, công tác xã hội với người khuyết tật có những đặc thù nhất định so với hoạt động công tác xã hội chung.

Từ định nghĩa về công tác xã hội như trên thì có thể hiểu: "Công tác xã hội

với người khuyết tật là hoạt động chuyên nghiệp của nhân viên xã hội giúp đỡ những người khuyết tật tăng cường hay khôi phục việc thực hiện các chức năng xã hội của họ, huy động nguồn lực, xác định những dịch vụ cần thiết để hỗ trợ người khuyết tật, gia đình và cộng đồng triển khai hoạt động chăm sóc trợ giúp họ một cách hiệu quả, vượt qua những rào cản, đảm bảo sự tham gia đầy đủ vào các hoạt động xã hội trên nền tảng sự công bằng như những người khác trong xã hội” [Nguyễn Thị Kim Hoa, 2014, tr.38].

Như vậy, trên cơ sở khái niệm về “trẻ khuyết tật” và khái niệm về “công tác xã hội với người khuyết tật”. Tác giả đưa ra khái niệm về “công tác xã hội với trẻ khuyết tật” như sau: *“Công tác xã hội với trẻ khuyết tật là dạng hoạt động chuyên nghiệp của nhân viên công tác xã hội trợ giúp trẻ khuyết tật có thể tăng cường hoặc khôi phục việc thực hiện chức năng xã hội của họ, huy động nguồn lực, xác định những dịch vụ cần thiết để hỗ trợ trẻ khuyết tật, gia đình và cộng đồng triển khai hoạt động chăm sóc trợ giúp họ hiệu quả, vượt qua rào cản, đảm bảo sự tham gia đầy đủ vào các hoạt động xã hội trên nền tảng sự công bằng như những trẻ em không khuyết tật khác”*. Khái niệm nhìn nhận công tác xã hội với trẻ khuyết tật là một quá trình can thiệp toàn diện, không chỉ hỗ trợ cá nhân trẻ, mà còn tác động đến hệ thống xung quanh, nhằm tạo điều kiện để trẻ phát triển và tham gia xã hội một cách bình đẳng và bền vững.

2.1.7. Khái niệm giáo dục hòa nhập và giáo dục chuyên biệt cho học sinh khuyết tật

Trong khuôn khổ Luận án, việc sử dụng các khái niệm giáo dục hòa nhập và giáo dục chuyên biệt được đặt trong bối cảnh thực tiễn song song: (1) Học sinh khuyết tật đang học tập tại các trường phổ thông công lập theo phương thức giáo dục hòa nhập; và (2) Học sinh khuyết tật đang học tập tại cơ sở giáo dục chuyên biệt công lập dành cho người khuyết tật (cụ thể là Trung tâm giáo dục – dạy nghề người khuyết tật tỉnh Nghệ An).

2.1.7.1. Khái niệm giáo dục hòa nhập cho học sinh khuyết tật

Theo UNESCO: “Giáo dục hòa nhập có nghĩa là tất cả học sinh đều được hưởng lợi từ cùng những hệ thống giáo dục giống nhau, cùng những trường học

nhau. Phương pháp học tập và tài liệu giảng dạy hướng đến đáp ứng nhu cầu của tất cả học sinh đang học trong cùng một hệ thống giáo dục, từ đó những rào cản gây ra nguy cơ hạn chế sự tham gia được loại bỏ” [UNESCO, 2000].

Tại Điều 2, Luật Người khuyết tật của Việt Nam ghi rõ: “Giáo dục hòa nhập là phương thức giáo dục chung người khuyết tật và người không khuyết tật trong cơ sở giáo dục”; Điều 28, Luật Người khuyết tật cũng quy định: “Giáo dục hòa nhập là phương thức giáo dục chủ yếu đối với người khuyết tật” [Luật người khuyết tật, 2010].

Tại Điều 15, Luật Giáo dục của Việt Nam năm 2019 đưa ra định nghĩa về giáo dục hòa nhập như sau: “Giáo dục hòa nhập là phương thức giáo dục nhằm đáp ứng nhu cầu và khả năng khác nhau của người học; bảo đảm quyền học tập bình đẳng, chất lượng giáo dục, phù hợp với nhu cầu, đặc điểm và khả năng của người học; tôn trọng sự đa dạng, khác biệt của người học và không phân biệt đối xử” [Luật Giáo dục, 2019]. Giáo dục hòa nhập là sự hỗ trợ mọi trẻ có cơ hội bình đẳng tiếp nhận dịch vụ giáo dục với những hỗ trợ cần thiết trong lớp học phù hợp tại trường học nơi trẻ sinh sống nhằm chuẩn bị cho trẻ khuyết tật trở thành những thành viên đầy đủ của xã hội.

Tại Thông tư 03/2018/TT-BGDĐT hướng dẫn về tổ chức thực hiện giáo dục hòa nhập đối với người khuyết tật. Trong đó Giáo dục hòa nhập được xác định là phương thức giáo dục chung người khuyết tật với người không khuyết tật trong cơ sở giáo dục. Đồng thời, Thông tư này mô tả chi tiết những thuật ngữ liên quan như “lớp học hòa nhập”, “phòng hỗ trợ giáo dục hòa nhập”, và các nội dung, nhiệm vụ liên quan [Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018].

Có thể thấy rằng giáo dục hòa nhập là phương thức giáo dục trong đó học sinh khuyết tật cùng học với học sinh bình thường không khuyết tật, trong trường phổ thông ngay tại nơi mình sinh sống. Trong giáo dục hòa nhập, không có sự tách biệt giữa học sinh khuyết tật với học sinh không khuyết tật. Mọi học sinh đều được tôn trọng và đều có giá trị như nhau, đều cùng được hưởng một Chương trình Giáo dục phổ thông, điều này thể hiện sự bình đẳng và tôn trọng các em.

Trong luận án này, giáo dục hòa nhập được hiểu là bối cảnh học tập tại các trường phổ thông công lập, nơi học sinh khuyết tật tham gia học tập chung với học sinh không khuyết tật theo chương trình giáo dục phổ thông, đồng thời nhận được các hỗ trợ cần thiết để giảm thiểu rào cản và tăng cường khả năng tham gia học tập. Đây cũng là bối cảnh trọng tâm để phân tích các rào cản và vai trò của công tác xã hội trong việc hỗ trợ học sinh khuyết tật tham gia học tập.

2.1.7.2. Khái niệm giáo dục chuyên biệt cho học sinh khuyết tật

Tại Điều 2, Luật Người khuyết tật năm 2010 của Việt Nam ghi rõ: “Giáo dục chuyên biệt là phương thức giáo dục riêng cho người khuyết tật trong cơ sở giáo dục” tức là các lớp, cơ sở hoặc chương trình tách biệt những học sinh này để cung cấp chương trình phù hợp trực tiếp với đặc điểm khuyết tật [Quốc hội, 2010]. Khái niệm này cho thấy giáo dục chuyên biệt được tổ chức trong các lớp học, chương trình hoặc cơ sở giáo dục dành riêng cho học sinh khuyết tật, nhằm đáp ứng trực tiếp các nhu cầu học tập đặc thù gắn với dạng và mức độ khuyết tật.

Tại Điều 28, Luật Người khuyết tật 2010 cũng quy định: “Giáo dục bán hòa nhập và giáo dục chuyên biệt được thực hiện trong trường hợp chưa đủ điều kiện để người khuyết tật học tập theo phương thức giáo dục hòa nhập” [Quốc hội, 2010]. Quy định này làm rõ tính điều kiện và bổ trợ của giáo dục chuyên biệt trong hệ thống giáo dục cho người khuyết tật, cho thấy đây không phải là phương thức được ưu tiên mặc định, mà được áp dụng khi các điều kiện cá nhân hoặc môi trường giáo dục phổ thông chưa đáp ứng được nhu cầu học tập của học sinh khuyết tật.

Trong phạm vi nghiên cứu của luận án, tác giả luận án xác định rõ giáo dục chuyên biệt được xem là một bối cảnh học tập thực tiễn khác của học sinh khuyết tật trong hệ thống giáo dục công lập, cụ thể là Trung tâm giáo dục – dạy nghề người khuyết tật tỉnh Nghệ An. Tại đây học sinh khuyết tật được học tập trong môi trường tách biệt với học sinh không khuyết tật, với chương trình, phương pháp tiến độ học tập phù hợp hơn với khả năng và tình trạng khuyết tật của từng nhóm đối tượng. Việc nghiên cứu các rào cản đối với học sinh khuyết

tật đang học tập tại Trung tâm nhằm làm rõ những khó khăn, hạn chế mà học sinh khuyết tật gặp phải trong môi trường giáo dục chuyên biệt, từ đó bổ sung góc nhìn toàn diện về các dạng rào cản học tập và vai trò hỗ trợ của công tác xã hội trong các bối cảnh giáo dục khác nhau.

Như vậy, trong Luận án này, giáo dục hòa nhập và giáo dục chuyên biệt được sử dụng như hai phương thức giáo dục đang được triển khai song song trong hệ thống giáo dục công lập, phản ánh những bối cảnh học tập khác nhau của học sinh khuyết tật. Việc phân tích rào cản theo góc độ công tác xã hội được thực hiện trên cơ sở đặt học sinh khuyết tật trong các bối cảnh giáo dục cụ thể, thay vì xem giáo dục hòa nhập hay giáo dục chuyên biệt như những mô hình đối lập loại trừ lẫn nhau.

2.2. Lý thuyết sử dụng trong nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, tác giả sử dụng ba lý thuyết chính, bao gồm: Lý thuyết nhu cầu của Abraham Maslow; Lý thuyết hệ thống sinh thái; và Lý thuyết vai trò xã hội. Các lý thuyết này được vận dụng phối hợp với nhau nhằm làm rõ các rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật từ nhiều góc độ.

Cụ thể, luận án vận dụng lý thuyết nhu cầu của Maslow để phân tích các rào cản trong môi trường liên hệ với mức độ đáp ứng các nhu cầu của học sinh khuyết tật, từ những nhu cầu cơ bản đến các nhu cầu cao hơn như được yêu thương, tôn trọng và phát triển. Theo cách tiếp cận này, những khó khăn mà học sinh khuyết tật gặp phải, cũng như những hạn chế từ phía gia đình, nhà trường và giáo viên, được xem như biểu hiện của các nhu cầu chưa được đáp ứng một cách đầy đủ.

Bên cạnh đó, lý thuyết hệ thống sinh thái được sử dụng như khung lý thuyết trung tâm, cho phép phân tích một cách toàn diện các yếu tố môi trường và mối quan hệ tương tác giữa các hệ thống khác nhau (gia đình, nhà trường và xã hội) trong việc hình thành và duy trì các rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật.

Đồng thời, lý thuyết vai trò xã hội được vận dụng nhằm làm rõ vị trí, vai trò, kỳ vọng và các dạng thức tương tác giữa các chủ thể liên quan, bao gồm gia đình,

giáo viên và các lực lượng hỗ trợ, trong quá trình giáo dục và hỗ trợ học sinh khuyết tật. Cách tiếp cận này giúp nhận diện những khoảng lệch giữa vai trò kỳ vọng và vai trò thực hiện, từ đó lý giải một số rào cản nảy sinh trong thực tiễn.

Việc kết hợp ba cách tiếp cận lý thuyết trên cho phép luận án không chỉ dừng lại ở việc nhận diện các rào cản, mà còn phân tích sâu cơ chế hình thành, vận hành và duy trì các rào cản đó trong bối cảnh cụ thể, qua đó tạo cơ sở khoa học cho việc đề xuất các giải pháp can thiệp phù hợp.

2.2.1. Lý thuyết nhu cầu của Abraham Maslow

Abraham Maslow (1908-1970), nhà tâm lý học người Mỹ lần đầu tiên đưa ra khái niệm về hệ thống cấp bậc nhu cầu trong bài báo năm 1943 của ông với tiêu đề “Lý luận về động cơ thúc đẩy con người” [Bùi Thị Hồng Minh và cộng sự, 2023, tr.40]. Lý thuyết nhu cầu của Maslow cho rằng mỗi nhu cầu của con người trong hệ thống thứ bậc phải được thỏa mãn trong mối tương quan với môi trường xã hội để con người có thể phát triển khả năng cao nhất của mình. Theo bậc thang nhu cầu của Abraham Maslow, các nhu cầu của con người phân chia thành nhu cầu cấp cao và nhu cầu cấp thấp. Nhu cầu cấp thấp bao gồm bao gồm các nhu cầu sinh học và an ninh, an toàn; cấp cao gồm nhu cầu về xã hội, lòng tự trọng và sự hoàn thiện bản thân. Sự khác biệt giữa hai loại này là chúng thỏa mãn từ bên trong và bên ngoài của con người. Xuất phát từ ý tưởng cho rằng nhu cầu của con người có thể được phân loại theo thứ bậc, nghiên cứu ban đầu của Maslow cho thấy một người phải đáp ứng nhu cầu cấp thấp hơn và làm việc thông qua hệ thống phân cấp theo kiểu tuyến tính trước khi nhu cầu cấp cao hơn xuất hiện [Freund, K.S & Lous, J, 2012, pp.927–945]. Maslow cho rằng khi nhu cầu bậc thấp của con người được thỏa mãn thì nhu cầu bậc cao hơn tiếp theo sẽ xuất hiện và thúc đẩy con người hoạt động để thoả mãn nó. Các nhu cầu này được sắp xếp và phân chia thành năm cấp bậc như sau:

Bậc 1. Nhu cầu sinh lý: Đây là nhu cầu cơ bản của con người, có ý nghĩa thiết yếu đối với cuộc sống của con người. Anyanwu và cộng sự (1985) cho rằng nhu cầu sinh lý bao gồm các nhu cầu cơ bản như ăn, mặc, ở, nước uống, giấc

ngủ, quần áo và sinh sản. Về cơ bản, loài người hay xã hội loài người sẽ không thể tồn tại nếu không có những nhu cầu cơ bản này [Bùi Thị Hồng Minh và cộng sự, 2023, tr.42]. Đối với học sinh khuyết tật, việc đáp ứng nhu cầu sinh lý có thể đặc biệt quan trọng hơn do họ có thể gặp khó khăn trong việc tự chăm sóc cá nhân. Việc có một môi trường an toàn, sạch sẽ và có đầy đủ các phương tiện hỗ trợ (như xe lăn, dụng cụ hỗ trợ) giúp các em cảm thấy thoải mái và tập trung hơn vào học tập.

Bậc 2. Nhu cầu an toàn hoặc an ninh: Nhu cầu này liên quan đến việc bảo vệ và thoát khỏi các tình huống hỗn loạn, rối loạn xã hội, xáo trộn xã hội và các mối nguy hiểm đe dọa về tài sản, vật chất trong môi trường sống của con người. Trẻ khuyết tật thường cần môi trường an toàn hơn bình thường do họ có thể dễ bị thương tổn hoặc gặp khó khăn trong việc di chuyển. Các biện pháp an toàn như sự giám sát chặt chẽ, các thiết bị hỗ trợ an toàn, và môi trường học tập không gây nguy hiểm sẽ giúp các em cảm thấy an tâm hơn để tham gia vào các hoạt động học tập.

Bậc 3. Nhu cầu xã hội (nhu cầu được yêu thương, được thừa nhận): Đây là những nhu cầu về tình yêu, được chấp nhận, mong muốn được tham gia vào một tổ chức hay đoàn thể nào đó. Tác giả Mulwa cho rằng khi con người cảm thấy an toàn, họ có mong muốn thuộc về một nhóm xã hội nào đó – nơi mà họ có thể nhận được sự yêu thương, quý trọng cũng như họ có thể biểu hiện tình cảm của mình với người khác [Mulwa, F.W, 2008]. Đối với trẻ khuyết tật, việc xây dựng các mối quan hệ xã hội tích cực và cảm thấy được chấp nhận là rất quan trọng. Giáo viên và bạn bè cần được khuyến khích để thúc đẩy sự hòa nhập và sự kết nối xã hội của các em.

Bậc 4. Nhu cầu được tôn trọng: Theo Maslow, khi con người đạt được nhu cầu về mặt xã hội là được yêu thương, thuộc về một nhóm gia đình, nhóm xã hội hoặc cộng đồng, thuộc về nhóm bạn bè, đồng nghiệp, nhóm nghề nghiệp,... họ có xu hướng tìm kiếm sự tự tôn, sự công nhận, danh tiếng, địa vị, giá trị bản thân từ những người khác trong các nhóm xã hội tương ứng của họ. Đây là nhu cầu hết sức tự nhiên của con người [Bùi Thị Hồng Minh và cộng sự, 2023, tr.42]. Tác

giả Anyanwu và cộng sự cho rằng nhu cầu về sự tôn trọng và uy tín thường được tìm kiếm khi một người thực sự cảm thấy an toàn trong một nhóm xã hội cụ thể [Anyawu, C.N et al., 1985]. Đối với trẻ khuyết tật, điều này có thể bao gồm khuyến khích sự độc lập trong việc tự chăm sóc bản thân, hỗ trợ các hoạt động tự lập như tự di chuyển hoặc tự phục vụ trong các hoạt động học tập cũng như nhận được sự khích lệ, động viên, khen thưởng và công nhận thành quả học tập từ gia đình, nhà trường và xã hội khi các em hoàn thành tốt việc học tập theo khả năng của mình.

Bậc 5. Nhu cầu tự hiện thực hóa bản thân: Đây là những nhu cầu về chân, thiện, mỹ, tự chủ, sáng tạo, mong muốn phát triển toàn diện cả về thể chất và trí tuệ. Tự hiện thực hóa bản thân đề cập đến mong muốn của mọi người để phát triển tài năng và năng lực tiềm ẩn trong mỗi con người. Tác giả Onah (2015) khẳng định việc tự hiện thực hóa bản thân là sự hoàn thiện bản thân, nhu cầu phát triển toàn bộ tiềm năng của một người để giúp họ trở thành người giỏi nhất mà họ có thể trở thành trong xã hội [Bùi Thị Hồng Minh và cộng sự, 2023, tr.45]. Đối với trẻ khuyết tật, việc khuyến khích và hỗ trợ để họ phát triển các kỹ năng, thúc đẩy sự tự tin và cảm thấy có ý nghĩa trong cuộc sống là rất quan trọng.

Trong nghiên cứu này, lý thuyết nhu cầu của Maslow được vận dụng như một cơ sở lý luận nhằm nhận diện và phân tích các nhu cầu học tập của học sinh khuyết tật theo các cấp độ khác nhau, từ những nhu cầu cơ bản đến các nhu cầu phát triển ở bậc cao hơn. Trên cơ sở đó, các thành tố của thang nhu cầu được tích hợp vào quá trình thiết kế công cụ nghiên cứu, bao gồm bảng hỏi và hướng dẫn phỏng vấn sâu đối với phụ huynh. Cụ thể, lý thuyết này được cụ thể hóa thông qua việc xác định và đo lường các biểu hiện liên quan đến nhu cầu học tập, nhu cầu được hỗ trợ, nhu cầu được chấp nhận và nhu cầu được tôn trọng của học sinh khuyết tật trong bối cảnh giáo dục.

2.2.2. Lý thuyết hệ thống sinh thái

Theo Gitterman, lý thuyết hệ thống sinh thái trong công tác xã hội được tổng hợp từ lý thuyết hệ thống và lý thuyết sinh thái. Quan điểm sinh thái được

phát triển dựa trên khoa học về sinh thái học, cho rằng tất cả các sinh vật sống trong môi trường xã hội và vật chất của chúng và xem xét sự trao đổi của con người với môi trường của họ [Gitterman,A, 2009, pp.231 - 234]. Lý thuyết hệ thống sinh thái xem xét các sinh vật tồn tại với nhau trong một môi trường sinh thái, chúng vừa tác động lẫn nhau và vừa tác động vào môi trường cũng như chịu tác động của môi trường. Trong quá trình sống, con người tương tác với môi trường vật chất, xã hội và văn hóa của họ. Môi trường vật chất bao gồm thế giới tự nhiên và thế giới nhân tạo do con người xây dựng (bao gồm cơ sở hạ tầng và các công trình kiến trúc do con người tạo ra). Môi trường xã hội bao gồm các tương tác xã hội với gia đình, bạn bè, mạng xã hội, cộng đồng... Khía cạnh văn hóa của môi trường liên quan đến các giá trị, chuẩn mực, niềm tin, văn hóa và ngôn ngữ định hình quan điểm, góc nhìn và kỳ vọng của mỗi cá nhân. Khi nhìn nhận vấn đề ở khía cạnh sinh thái sẽ liên quan đến việc nhìn thấy mối quan hệ và kết nối giữa cá nhân, gia đình, nhóm, cộng đồng và môi trường vật chất, xã hội, văn hóa và cách mỗi người ảnh hưởng, tác động lẫn nhau [Gitterman, A, 2009, pp.231 - 234]. Sự ảnh hưởng và kết nối giữa các phần khác nhau của môi trường luôn ở trạng thái động, phát triển theo thời gian có tính đến các ảnh hưởng của lịch sử và văn hóa. Lý thuyết hệ thống sinh thái hỗ trợ nhân viên xã hội phân tích được sự tương tác giữa các hệ thống xã hội hoặc sự tương tác bên trong các hệ thống này một cách thấu đáo. Ngoài ra, lý thuyết này cũng giúp nhân viên công tác xã hội nhìn nhận và đánh giá được ảnh hưởng của những tương tác này đến hành vi của thân chủ [Bùi Thị Hồng Minh và cộng sự, 2023, tr.71].

Khi bàn về lý thuyết hệ thống sinh thái không thể không nhắc đến tác giả Urie Bronfenbrenner (1917 – 2005) nhà Tâm lý học Mỹ gốc Nga. Ông đã xây dựng nên lý thuyết hệ thống sinh thái (Ecological Systems Theory) và khẳng định niềm tin rằng "sự phát triển của một cá nhân sẽ bị tác động bởi mọi thứ xảy ra xung quanh trong môi trường sống của họ". Theo đó, trong nghiên cứu của mình ông đã chia môi trường sống của con người thành năm hệ thống cấp độ khác nhau: 1) hệ thống vi mô, 2) hệ thống trung mô, 3) hệ thống ngoại vi, 4) hệ thống vĩ mô, và 5) hệ thống thời gian. Mỗi cấp độ có ảnh hưởng nhất định đến sự phát

triển nhân cách của đứa trẻ. Các hệ thống này được cấu trúc thành các đường tròn đồng tâm và mỗi hệ thống sẽ có những đối tượng và ảnh hưởng khác nhau đến mỗi cá thể [Bronfenbrenner, U, 1979].

Về hệ thống vi mô (Microsystem): Bronfenbrenner đã định nghĩa hệ thống vi mô như là "một mô hình về hoạt động, vai trò và các mối quan hệ cá nhân được trải nghiệm theo thời gian bởi người đang phát triển trong một môi trường cụ thể, với những đặc tính vật lý và vật chất riêng biệt." Tiếp đó, ông mở rộng định nghĩa này: tương tác ở cấp độ này có thể mang tính xã hội hoặc biểu tượng và phải được duy trì bằng những cách thức càng ngày càng phức tạp [Bronfenbrenner, U, 1983, pp.3-44]. Hệ thống vi mô bao gồm cả tính cách, niềm tin và khí chất của cá nhân, bao gồm các tổ chức và nhóm có tác động trực tiếp và trực tiếp nhất đến sự phát triển của trẻ, bao gồm: gia đình, trường học, anh chị em, hàng xóm và bạn bè cùng trang lứa. Theo Bronfenbrenner, tầm quan trọng của cấp độ này trong hệ sinh thái không thể bị xem nhẹ [Bronfenbrenner, U, 1983, pp.3-44].

Về hệ thống trung mô (Mesosystem): Bao gồm các mối liên kết giữa các hệ thống vi mô, ví dụ giữa gia đình và giáo viên hoặc giữa bạn bè cùng trang lứa của trẻ và gia đình (Bronfenbrenner, U, 1983). Chẳng hạn, trong một nghiên cứu về tác động phát triển của giao tiếp hai chiều, sự tham gia vào việc ra quyết định của phụ huynh và giáo viên có ảnh hưởng trực tiếp đến sự tích cực và chủ động tham gia các hoạt động học tập, vui chơi của trẻ. Học sinh cấp tiểu học từ các lớp có sự tham gia chung không chỉ thể hiện sự chủ động và độc lập, mà hơn hết, sau khi vào học trung học còn tác động trực tiếp đến kết quả học tập, điểm số nhận được cao hơn ở các nhóm đối chứng không áp dụng lí thuyết về hệ trung mô [Bronfenbrenner, 1986, pp. 45].

Hệ ngoại vi (Exosystem): Bao gồm các trải nghiệm trong các thiết lập xã hội mà mỗi trẻ em không có vai trò hoạt động nhưng nó có ảnh hưởng đến các cá nhân trong bối cảnh gần gũi với trẻ. Những môi trường bên ngoài chỉ ảnh hưởng gián tiếp đến sự phát triển của trẻ (như môi trường làm việc của cha mẹ, mức thu nhập). Các trải nghiệm trong các thiết lập xã hội mà mỗi đứa trẻ em không tham

gia trực tiếp vào môi trường này nhưng nó có ảnh hưởng đến các cá nhân (người lớn là các thành viên trong gia đình trẻ) trong bối cảnh gần gũi với trẻ. Chẳng hạn, trẻ sẽ bị ảnh hưởng về điều kiện chăm sóc bởi sự thăng tiến, mức thu nhập tại nơi làm việc của cha mẹ hoặc cha mẹ bị mất việc làm, ba mẹ bị căng thẳng trong công việc và không đủ thời gian chăm sóc con; hoặc tác động từ Chính phủ với những chính sách đầu tư (làm công viên, thư viện, nhà sinh hoạt văn hóa) để tạo môi trường cho hệ vi mô phát triển... dẫn đến những tác động có lợi cho sự phát triển của trẻ. Đó là những ảnh hưởng của hệ ngoại vi đến sự phát triển không chỉ đối với trẻ mà tác động đến cả hệ vi mô [Vũ Duy Chính, 2020, tr.15 - 19].

Hệ thống vĩ mô (Macrosystem): mô tả bối cảnh văn hóa tổng thể ảnh hưởng đến sự phát triển của trẻ, bao gồm cả các hệ thống vi mô và hệ thống trung gian liên kết với các đặc điểm văn hóa này. Bối cảnh văn hóa có thể khác nhau tùy thuộc vào địa lý, tình trạng kinh tế xã hội, mức độ nghèo đói và đa dạng sắc tộc. Các thành viên trong một nhóm văn hóa thường chia sẻ các đặc điểm về bản sắc, di sản và giá trị. Hệ thống vĩ mô phát triển qua thời gian và từ thế hệ này sang thế hệ khác [Kail & Cavanaugh, 2010, pp.7-11].

Hệ thống thời gian (Chronosystem): bao gồm mô hình các sự kiện và chuyển đổi môi trường suốt cuộc đời, cũng như sự thay đổi trong hoàn cảnh lịch sử xã hội. Ví dụ, các nhà nghiên cứu đã phát hiện rằng những tác động tiêu cực của việc ly hôn đối với trẻ em thường đạt đến đỉnh điểm trong năm đầu tiên sau khi ly hôn. Sau hai năm, mối quan hệ trong gia đình thường trở nên ít hỗn loạn và ổn định hơn. Một ví dụ khác về sự thay đổi trong hoàn cảnh lịch sử xã hội là sự gia tăng cơ hội cho phụ nữ trong việc theo đuổi sự nghiệp trong suốt ba mươi năm qua [Santrock, 2002, pp.300 - 305].

Tóm lại, cấu trúc trong hệ sinh thái của Bronfenbrenner là sự phát triển của những đường tròn đồng tâm, gồm 5 lớp bao quanh; chúng có mối quan hệ mật thiết với nhau và đều tập trung vào đối tượng chính là trẻ.

Ở cấp độ hệ sinh thái, có nhiều rào cản và yếu tố hỗ trợ tương tác với nhau để cản trở khả năng tiếp cận giáo dục của trẻ khuyết tật. Khung của Bronfenbrenner cung cấp một lời giải thích toàn diện về cách thức phát triển của trẻ em và mối quan hệ của trẻ khuyết tật với cuộc sống của chúng, qua đó tiết lộ sự tương tác giữa các cấp độ khác nhau của hệ sinh thái. Theo khung của Bronfenbrenner, đánh giá này cho thấy gia đình đóng vai trò quan trọng là môi trường chính để hỗ trợ học tập của trẻ em, trong khi môi trường trường học củng cố điều đó thông qua sự tham gia của phụ huynh. Lý thuyết cho rằng gia đình và trường học đóng góp vào thành công của trẻ khuyết tật bằng cách tạo ra một môi trường phù hợp để đáp ứng các nhu cầu đặc biệt của các em. Gia đình có thể hỗ trợ trẻ khuyết tật bằng cách cung cấp khả năng tiếp cận các nguồn lực và nhà ở, xây dựng các mối quan hệ tích cực và thúc đẩy cảm giác thân thuộc. Ngoài ra, môi trường học tập đóng vai trò quan trọng trong phát triển khả năng học tập của trẻ khuyết tật. Mô hình của Bronfenbrenner đã giúp tổng hợp các phát hiện xoay quanh ngữ cảnh là môi trường của trẻ em và minh họa cách thức tương tác giữa các hệ thống với nhau để tạo ra các mối quan hệ hỗ trợ phục vụ tốt cho trẻ em [Bani Odeh & Lach, 2024, pp.64 - 71].

Việc vận dụng mô hình sinh thái học của Bronfenbrenner trong nghiên cứu các rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật tại trường học và các cơ sở giáo dục cho phép tiếp cận vấn đề theo nhiều cấp độ tương tác khác nhau. Ở cấp độ vi mô, đây là những môi trường mà học sinh khuyết tật trực tiếp tham gia và tương tác hằng ngày, chủ yếu bao gồm gia đình và nhà trường. Các yếu tố như điều kiện kinh tế xã hội của gia đình, nhận thức và thái độ của phụ huynh, phương pháp giảng dạy, mức độ hỗ trợ của giáo viên, cũng như quan hệ với bạn học có tác động trực tiếp đến khả năng tiếp cận và tham gia học tập của học sinh khuyết tật.

Ở cấp độ trung mô, nghiên cứu tập trung vào mối quan hệ và sự tương tác giữa các môi trường vi mô, đặc biệt là giữa gia đình và nhà trường. Mức độ trao đổi thông tin, sự phối hợp trong hỗ trợ học sinh khuyết tật, cũng như sự thống

nhất trong quan điểm và phương pháp giáo dục giữa các bên có vai trò quan trọng trong việc làm giảm thiểu hoặc gia tăng các rào cản trong quá trình học tập.

Ở cấp độ vĩ mô, các yếu tố mang tính cấu trúc và bối cảnh rộng lớn, như hệ thống chính sách và pháp luật về giáo dục và người khuyết tật, các dịch vụ hỗ trợ, cùng với các quan niệm xã hội và thái độ đối với người khuyết tật, được xem là nền tảng chi phối cách thức vận hành của các hệ thống ở cấp độ vi mô và trung mô. Những yếu tố này tuy tác động gián tiếp, nhưng có ảnh hưởng sâu sắc đến cơ hội học tập và mức độ hòa nhập giáo dục của học sinh khuyết tật.

Từ góc độ này, rào cản trong quá trình học tập của học sinh khuyết tật được nhìn nhận là kết quả của sự tương tác đa chiều giữa các yếu tố trong hệ sinh thái, thay vì xuất phát từ một nguyên nhân đơn lẻ. Cách tiếp cận này đồng thời cung cấp cơ sở lý luận cho việc xây dựng khung phân tích của luận án, cũng như định hướng xác định các nhóm biến trong quá trình thiết kế bảng hỏi khảo sát.

2.2.3. Lý thuyết vai trò xã hội

Thuyết vai trò xã hội, hay còn gọi thuyết vai trò có nền móng từ khoa học xã hội học và tâm lý học [Strean H.S., 1971]. Thuyết vai trò cho rằng mỗi cá nhân đều chiếm giữ các vị trí nào đó trong xã hội và tương ứng với các vị trí đó là các vai trò. Khi vai trò phù hợp với khả năng của cá nhân thì người đó đảm trách tốt vai trò được phân công. Một người có thể có nhiều vai trò khác nhau, những khuôn mẫu ứng xử do xã hội áp đặt có thể mâu thuẫn với nhau, tạo ra nhiều khó khăn.

Một số nhà nghiên cứu cho rằng vai trò liên quan đến sự mong đợi về cách cư xử của một cá nhân trong một tình huống nhất định, trong khi có những người khác nhận định rằng vai trò có nghĩa là cá nhân thực sự cư xử như thế nào trong một vị trí xã hội nhất định [Coser, 1975, pp.252 - 277].

Mặc dù có nhiều cách hiểu khác nhau, Abercrombie và cộng sự (1994) đã giải thích tổng quát rằng, khi mỗi người nắm giữ những vị trí xã hội nhất định thì hành vi của họ được xác định chủ yếu bởi những kỳ vọng liên quan đến vị trí đó, chứ không phải do đặc điểm riêng cá nhân quyết định. Mỗi vai trò xã hội là một tập hợp các quyền, nghĩa vụ, kỳ vọng, định mức và hành vi mà một người phải

đổi mặt và thực hiện đầy đủ [Nicholas Abercrombie, Stephen Hill, & Bryan S. Turner, 1994].

Bất kỳ tổ chức hay cá nhân nào cũng gắn liền với một hay một số vai trò nhất định. Mỗi vai trò được thể hiện bằng những hành vi cụ thể. Có ba nhân tố chính hình thành nên vai trò: kỳ vọng của môi trường, nhận thức của cá nhân hay tổ chức và hành vi của cá nhân hay tổ chức [Biddle, Bruce.J, 1986, pp.67 - 92].

Lý thuyết vai trò nhằm lý giải sự tương tác giữa các cá nhân trong tổ chức bằng cách tập trung vào các vai trò mà cá nhân đó nắm giữ. Hành vi vai trò chịu ảnh hưởng bởi sự kỳ vọng vai trò đối với hành vi thích hợp trong vai trò đó. Ngoài ra, lý thuyết vai trò cũng chỉ ra để thay đổi hành vi cần phải thay đổi vai trò, vai trò liên quan đến hành vi và ngược lại. Ngoài ảnh hưởng lớn đến hành vi, vai trò còn ảnh hưởng đến niềm tin và thái độ. Mỗi cá nhân sẽ thay đổi niềm tin, thái độ và hành vi cho tương ứng với vai trò của họ [Deacon, R & Firebaugh, F, 1988].

Trong nghiên cứu này, lý thuyết vai trò xã hội được vận dụng nhằm phân tích các chủ thể tham gia vào quá trình hỗ trợ học sinh khuyết tật trong môi trường giáo dục, bao gồm phụ huynh, giáo viên và các lực lượng hỗ trợ liên quan trong nhà trường. Trên cơ sở đó, nghiên cứu tập trung làm rõ các nội dung: vai trò của giáo viên trong tổ chức dạy học đối với học sinh khuyết tật; vai trò của phụ huynh trong việc hỗ trợ học tập và phối hợp với nhà trường; cũng như vai trò của các lực lượng hỗ trợ và công tác xã hội trong việc tạo điều kiện thuận lợi cho quá trình học tập của học sinh.

Bên cạnh việc nhận diện và phân tích các vai trò hiện có, lý thuyết này còn được sử dụng để làm rõ những vấn đề phát sinh trong thực tiễn, như tình trạng thiếu hụt vai trò, chồng chéo vai trò hoặc định kiến vai trò giữa các chủ thể liên quan. Những hiện tượng này được xem là một trong những nguyên nhân góp phần hình thành các rào cản mang tính xã hội trong môi trường học đường đối với học sinh khuyết tật.

Trên cơ sở đó, nghiên cứu không chỉ dừng lại ở việc mô tả và phân tích thực trạng vai trò, mà còn hướng tới việc đề xuất các định hướng phát triển vai

trò theo hướng chuyên nghiệp hóa, đặc biệt là vai trò của nhân viên công tác xã hội trong lĩnh vực trường học, nhằm nâng cao hiệu quả hỗ trợ học sinh khuyết tật trong quá trình học tập và hòa nhập.

2.3. Các chính sách về giáo dục cho trẻ khuyết tật ở Việt Nam hiện nay

2.3.1. Chính sách giáo dục hòa nhập đối với học sinh khuyết tật tại các cơ sở giáo dục phổ thông ở Việt Nam

Giáo dục hòa nhập được xác định là một trong những phương thức giáo dục dành cho người khuyết tật tại các trường phổ thông, được Đảng và Nhà nước ưu tiên phát triển nhằm đảm bảo quyền tiếp cận giáo dục bình đẳng cho người khuyết tật. Trên cơ sở đó, các chính sách giáo dục hòa nhập được xây dựng và triển khai dựa trên nguyên tắc bảo đảm quyền được học tập của người khuyết tật trong môi trường giáo dục phù hợp. Khung pháp lý hiện hành chủ yếu trên nền tảng Luật Người khuyết tật năm 2010 và được cụ thể hóa bởi các văn bản dưới luật, đặc biệt là Thông tư 03/2018/TT-BGDĐT Quy định về giáo dục hòa nhập đối với người khuyết tật. Các chính sách hiện hành được xây dựng dựa trên định hướng tiếp cận quyền, phù hợp với Công ước Liên Hợp Quốc về Quyền của Người khuyết tật mà Việt Nam là thành viên. Qua đó thể hiện trách nhiệm của cơ sở giáo dục và cơ quan quản lý nhà nước, tạo cơ sở pháp lý quan trọng nhằm bảo đảm cơ hội học tập bình đẳng cho học sinh khuyết tật trong môi trường giáo dục phổ thông tại các địa phương trong cả nước.

Chính sách đảm bảo quyền tiếp cận giáo dục và quyền được học hòa nhập của trẻ khuyết tật: Luật Người khuyết tật năm 2010 và Luật Giáo dục năm 2019 cũng đã nhấn mạnh việc trẻ khuyết tật được ưu tiên học hòa nhập tại cơ sở giáo dục gần nơi cư trú, qua đó giảm thiểu rào cản không gian và điều kiện đi lại, đồng thời hạn chế nguy cơ trẻ bị từ chối tiếp nhận [Quốc hội, 2010; Quốc hội 2019]. Quy định này góp phần tạo lập môi trường giáo dục bình đẳng, hỗ trợ học sinh khuyết tật duy trì sự gắn kết với cộng đồng và hạn chế chi phí phát sinh đối với gia đình. Bên cạnh đó, Nghị định 28/2012/NĐ-CP của Chính phủ: Quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật người khuyết tật và các văn

bản hướng dẫn liên quan thiết lập quy trình xác định mức độ khuyết tật, làm cơ sở để trẻ được tiếp cận các chính sách hỗ trợ phù hợp trong quá trình tham gia học tập tại trường học [Chính phủ, 2021].

Chính sách hỗ trợ chuyên môn trong giáo dục hòa nhập: Thông tư 03/2018/TT-BGDĐT của Bộ giáo dục Quy định về giáo dục hòa nhập đối với người khuyết tật có nêu các yêu cầu về đánh giá nhu cầu giáo dục đặc biệt, lập Kế hoạch giáo dục cá nhân (IEP), điều chỉnh nội dung chương trình, phương pháp dạy học và hình thức kiểm tra đánh giá. Đây là cơ sở quan trọng nhằm bảo đảm quá trình dạy học được cá nhân hóa theo khả năng và đặc điểm của từng học sinh khuyết tật. Chính sách này đồng thời yêu cầu các cơ sở giáo dục triển khai hỗ trợ chuyên môn thông qua đội ngũ giáo viên, cán bộ tư vấn – tâm lý và nhân viên hỗ trợ giáo dục người khuyết tật (Tại Điều 11, 12 và 13 của Thông tư) [Bộ Giáo dục và Đào tạo 2018]. Tuy nhiên, việc triển khai thực tế cho thấy năng lực của đội ngũ giáo viên và mức độ sẵn có của chuyên gia giáo dục đặc biệt còn chưa đồng đều, làm hạn chế hiệu quả của chính sách tại một số trường học.

Chính sách tài chính và phân bổ ngân sách dành cho trẻ khuyết tật học hòa nhập: Tại Nghị định 81/2021/NĐ-CP của Chính phủ: Quy định về cơ chế thu, quản lý học phí đối với cơ sở giáo dục thuộc hệ thống giáo dục quốc dân và chính sách miễn, giảm học phí, hỗ trợ chi phí học tập; giá dịch vụ trong lĩnh vực giáo dục, đào tạo cùng các quy định khác của Luật Người khuyết tật xác lập cơ chế hỗ trợ tài chính thông qua miễn, giảm học phí, hỗ trợ chi phí học tập và cung cấp dụng cụ, phương tiện học tập chuyên dụng. Cơ chế tài chính cho thực hiện chính sách miễn, giảm học phí và hỗ trợ chi phí học tập đối với học sinh khuyết tật được thiết kế theo mô hình phân cấp ngân sách của Nhà nước. Tại Mục 2, Điều 19 và 20 của Nghị định 81/2021/NĐ-CP cho thấy kinh phí để triển khai chính sách được bố trí trên hai tầng ngân sách: *Thứ nhất*, ngân sách Trung ương đóng vai trò bảo đảm các khoản hỗ trợ mang tính pháp lý bắt buộc, đặc biệt đối với các địa phương có khả năng cân đối tài chính hạn chế. Điều này thể hiện tính cam kết của Nhà nước trong việc bảo đảm quyền học tập của nhóm yếu thế, đồng thời giảm thiểu nguy cơ gián đoạn chính sách do chênh lệch điều kiện phát triển

giữa các vùng; *Thứ hai*, ngân sách địa phương giữ vai trò bổ sung nguồn lực tùy theo điều kiện kinh tế xã hội của địa phương. Cơ chế phân cấp này cho phép địa phương chủ động điều chỉnh mức độ hỗ trợ, phù hợp với nhu cầu thực tế và khả năng ngân sách của mình. Sự linh hoạt này giúp các địa phương có thể tăng cường các biện pháp hỗ trợ nhằm đáp ứng tốt hơn đặc thù của học sinh khuyết tật tại từng vùng miền [Chính phủ, 2021].

Sự tham gia của công tác xã hội trong thực thi chính sách hỗ trợ trẻ khuyết tật học hòa nhập: Sự ra đời của Thông tư 33/2018/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo về Hướng dẫn Công tác xã hội trong trường học và mới đây là Thông tư 18/2025/TT-BGDĐT hướng dẫn về công tác tư vấn học đường và công tác xã hội trong trường học cho thấy Nhà nước chính thức thừa nhận vai trò quan trọng của công tác xã hội trong môi trường giáo dục, là cơ sở để tạo dựng nên nền tảng pháp lý quan trọng cho việc triển khai hoạt động công tác xã hội trong trường học [Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018; Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2025]. Công tác xã hội trường học được xác định là bộ phận quan trọng trong việc triển khai hỗ trợ và giải quyết các vấn đề liên quan học sinh nói chung cũng như đối với vấn đề học hòa nhập của học sinh khuyết tật nói riêng, bao gồm: phát hiện sớm nhu cầu đặc biệt; tư vấn, tham vấn tâm lý; kết nối các dịch vụ y tế, trị liệu, phúc lợi xã hội; phối hợp cùng giáo viên trong xây dựng và theo dõi hồ sơ cá nhân của học sinh khuyết tật; hỗ trợ phụ huynh trong quá trình chăm sóc giáo dục trẻ khuyết tật; và giảm thiểu rào cản tâm lý, kỳ thị đối với học sinh khuyết tật. Mặc dù trong các Thông tư không quy định trực tiếp hay tách biệt về công tác xã hội trường học với học sinh khuyết tật nhưng nội dung của các văn bản này có tác động sâu rộng đến việc hỗ trợ và thúc đẩy giáo dục hòa nhập, tạo ra một khung pháp lý quan trọng thể hiện rõ vai trò và ý nghĩa của công tác xã hội trong trường học đối với các bên liên quan trong việc hỗ trợ học sinh khuyết tật tham gia học hòa nhập.

Có thể thấy, khung chính sách liên quan đến giáo dục hòa nhập hiện nay đã xác lập tương đối đầy đủ các nội dung về bảo đảm quyền học tập, hỗ trợ chuyên môn, điều chỉnh chương trình, hỗ trợ tài chính và triển khai công tác xã

hội trường học. Các chính sách này góp phần tạo điều kiện để học sinh khuyết tật được tiếp nhận, được học tập theo khả năng cá nhân và được hỗ trợ phù hợp trong môi trường phổ thông.

2.3.2. Chính sách giáo dục đối với học sinh khuyết tật tham gia học tập tại các cơ sở giáo dục chuyên biệt ở Việt Nam

Trong hệ thống giáo dục Việt Nam, các cơ sở giáo dục chuyên biệt đóng vai trò quan trọng trong việc đáp ứng nhu cầu giáo dục đặc thù của trẻ khuyết tật. Các chính sách của Nhà nước đã từng bước hình thành khung pháp lý bảo đảm quyền và lợi ích hợp pháp của người khuyết tật. Theo Điều 4, Luật Người khuyết tật năm 2010, người khuyết tật được bảo đảm quyền tham gia bình đẳng vào các hoạt động xã hội, sống độc lập, hòa nhập cộng đồng, được chăm sóc sức khỏe, phục hồi chức năng, học văn hóa, học nghề, việc làm và thực hiện các quyền khác theo quy định của pháp luật [Quốc hội, 2010]. Các chính sách liên quan đến hỗ trợ giáo dục dành cho người khuyết tật tạo nền tảng quan trọng để các cơ sở chuyên biệt triển khai chương trình giáo dục phù hợp, cung cấp hỗ trợ cá nhân hóa và xây dựng môi trường giáo dục thân thiện, đáp ứng nhu cầu đa dạng của học sinh khuyết tật.

Chính sách đảm bảo về điều kiện cơ sở giáo dục và sự thừa nhận pháp lý: Luật Người khuyết tật năm 2010 xác định giáo dục chuyên biệt là một mô hình giáo dục thiết yếu dành cho những học sinh không thể theo học hòa nhập do mức độ khuyết tật nặng hoặc đặc thù của dạng tật. Luật quy định rõ trách nhiệm của Nhà nước trong việc tổ chức, duy trì và phát triển các cơ sở giáo dục chuyên biệt; đồng thời bảo đảm những điều kiện cần thiết về cơ sở vật chất, phương tiện hỗ trợ, đội ngũ giáo viên, chương trình và phương pháp phù hợp với từng dạng khuyết tật [Quốc hội, 2010]. Đây là nền tảng pháp lý cao nhất khẳng định sự tồn tại chính danh và vai trò thiết yếu của giáo dục chuyên biệt trong hệ thống giáo dục quốc dân.

Chính sách hỗ trợ kinh phí học tập: Giống với việc tham gia học hòa nhập, học sinh khuyết tật tham gia học chuyên biệt được miễn hoặc giảm học phí theo quy định của pháp luật về phí và lệ phí; đồng thời được hỗ trợ chi phí học tập từ ngân

sách Nhà nước (Nghị định 81/2021/NĐ-CP). Các hỗ trợ này nhằm giảm bớt gánh nặng tài chính cho gia đình, tạo điều kiện để học sinh có thể duy trì quá trình học tập lâu dài. Học sinh khuyết tật thuộc diện hộ nghèo, cận nghèo, hoặc khuyết tật nặng/đặc biệt nặng được hưởng thêm các chính sách an sinh xã hội theo Nghị định 20/2021/NĐ-CP quy định về chính sách trợ giúp xã hội đối với đối tượng bảo trợ xã hội, bao gồm: Trợ cấp xã hội hằng tháng; Hỗ trợ kinh phí phục hồi chức năng; Hỗ trợ phương tiện, dụng cụ hỗ trợ sinh hoạt và học tập; Hỗ trợ bảo hiểm y tế 100% từ ngân sách nhà nước. Ngoài ra, đối với các cơ sở giáo dục chuyên biệt công lập thông qua ngân sách Nhà nước cấp kinh phí thường xuyên và kinh phí đầu tư theo quy định của Luật Ngân sách Nhà nước và Nghị định 125/2024/NĐ-CP về điều kiện đầu tư và hoạt động trong lĩnh vực giáo dục, bao gồm: chi trả nhân sự, đào tạo bồi dưỡng giáo viên, mua sắm thiết bị hỗ trợ, cải tạo cơ sở vật chất và triển khai các dịch vụ chuyên môn [Chính phủ 2021; Chính phủ 2024]. Tùy tình hình thực tiễn và ngân sách nên có sự khác biệt nhất định giữa các tỉnh thành trong việc bảo đảm điều kiện hỗ trợ ngân sách cho cơ sở giáo dục chuyên biệt công lập ở mỗi địa phương.

Chính sách đảm bảo điều kiện hỗ trợ chuyên môn và phối hợp liên cơ sở: Các văn bản dưới luật tiếp tục triển khai những quy định đó theo hướng cụ thể hóa trách nhiệm của các cơ sở chuyên biệt. Thông tư 03/2018 về giáo dục hòa nhập, mặc dù chủ yếu hướng tới mô hình hòa nhập, vẫn dành một phần quan trọng để quy định sự phối hợp giữa cơ sở chuyên biệt và các cơ sở giáo dục phổ thông. Theo đó, cơ sở giáo dục chuyên biệt giữ vai trò hỗ trợ chuyên môn, chuyển giao hồ sơ, đánh giá nhu cầu, tư vấn can thiệp và đào tạo bồi dưỡng giáo viên khi học sinh được xem xét chuyển tuyển sang môi trường hòa nhập [Bộ giáo dục và Đào tạo, 2018]. Bên cạnh đó, các cơ sở giáo dục chuyên biệt còn được trao quyền chủ động trong xây dựng chương trình cá nhân hóa, điều chỉnh nội dung, phương pháp dạy học và đánh giá phù hợp với dạng tật và mức độ khuyết tật của từng học sinh. Đây là điểm khác biệt cơ bản giữa giáo dục chuyên biệt và giáo dục phổ thông, được pháp luật thừa nhận để bảo đảm rằng việc dạy

học tại các cơ sở này không bị bó buộc vào khung chương trình cứng, tạo điều kiện cho các biện pháp can thiệp chuyên sâu, kéo dài hoặc điều chỉnh linh hoạt.

Chính sách đảm bảo điều kiện về chuẩn chương trình, tài liệu và phương pháp dạy học phù hợp: Theo quy định tại Nghị định 125/2024/NĐ-CP của Chính phủ: Quy định về điều kiện đầu tư và hoạt động trong lĩnh vực giáo dục, cơ sở giáo dục chuyên biệt dành cho người khuyết tật chỉ được phép triển khai hoạt động giáo dục khi đáp ứng đầy đủ các điều kiện hoạt động tương ứng với từng cấp học theo quy định tại các Điều 5, 17 và 27 của Nghị định trên [Chính phủ, 2024]. Bên cạnh các yêu cầu chung này, trường dành cho người khuyết tật phải bảo đảm một số điều kiện đặc thù, cụ thể: Nhà trường phải xây dựng và triển khai chương trình giáo dục cùng hệ thống tài liệu dạy và học phù hợp với phương thức giáo dục chuyên biệt. Chương trình cần được thiết kế trên cơ sở đặc điểm phát triển, mức độ khuyết tật và nhu cầu cá nhân của học sinh, bảo đảm tính khả thi, tính linh hoạt và khả năng điều chỉnh theo từng trường hợp cụ thể. Việc sử dụng tài liệu giảng dạy và học tập phải tuân thủ các yêu cầu về tính chuyên môn, tính tiếp cận và phù hợp với từng dạng khuyết tật. Quy định này tạo điều kiện để cơ sở chuyên biệt triển khai các biện pháp can thiệp chuyên sâu, kéo dài hoặc điều chỉnh riêng biệt nhằm tối đa hóa khả năng phát triển của học sinh. Học sinh khuyết tật tại các trường chuyên biệt còn được hưởng chương trình giáo dục điều chỉnh phù hợp với dạng tật, mức độ khuyết tật và nhu cầu can thiệp. Luật Giáo dục năm 2019 cũng đã tiếp tục mở rộng và củng cố quyền tiếp cận giáo dục của học sinh khuyết tật, nhấn mạnh yêu cầu cá nhân hóa việc dạy học, xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân và bảo đảm các biện pháp hỗ trợ cần thiết trong quá trình tiếp nhận, đánh giá và triển khai chương trình [Quốc hội, 2019]. Dù Luật đề cập giáo dục hòa nhập như định hướng chủ đạo, nhưng vẫn thừa nhận nhu cầu của một nhóm học sinh phải học tập tại cơ sở chuyên biệt để đáp ứng yêu cầu can thiệp chuyên sâu.

Chính sách đảm bảo về điều kiện về đội ngũ giáo viên, nhân viên và năng lực chuyên môn: Tại khoản (2) Điều 82, Nghị định 125/2024/NĐ-CP quy định

nhà trường chuyên biệt chỉ được phép hoạt động giáo dục nếu có “đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên đủ số lượng, có phẩm chất, năng lực và trình độ đào tạo đáp ứng yêu cầu thực hiện nhiệm vụ của trường dành cho người khuyết tật, phù hợp với phương thức giáo dục học sinh khuyết tật” [Chính phủ, 2024]. Đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên của nhà trường phải đáp ứng các chuẩn về số lượng, phẩm chất và năng lực chuyên môn. Cán bộ, giáo viên trong nhà trường phải được đào tạo hoặc bồi dưỡng về giáo dục đặc biệt, có khả năng triển khai các biện pháp can thiệp, đánh giá và tổ chức dạy học phù hợp với từng dạng và mức độ khuyết tật. Đồng thời, đội ngũ nhân viên hỗ trợ (như trợ giảng, nhân viên phục hồi chức năng, nhân viên hỗ trợ cá nhân) phải bảo đảm đủ về số lượng và chuyên môn nhằm đáp ứng nhu cầu hỗ trợ đa dạng của học sinh.

Ngoài ra, với sự ra đời của lĩnh vực hoạt động công tác xã hội trong trường học ở Việt Nam, cụ thể hóa thông qua Thông tư 18/2025 và Thông tư 33/2023 về công tác xã hội trường học bổ sung thêm khung chính sách quan trọng đối với các cơ sở giáo dục chuyên biệt [Bộ giáo dục và đào tạo, 2018; Bộ giáo dục và đào tạo, 2025]. Trong bối cảnh học sinh khuyết tật thường gặp nhiều rào cản về tâm lý, hành vi và xã hội thì việc chuẩn hóa chức năng công tác xã hội tại các cơ sở chuyên biệt có ý nghĩa đặc biệt quan trọng. Tại các trung tâm chuyên biệt, công tác xã hội không chỉ cung cấp dịch vụ giáo dục mà còn góp phần triển khai hỗ trợ toàn diện từ can thiệp sớm, hỗ trợ tâm lý, hướng nghiệp đến kết nối nguồn lực giữa trung tâm, gia đình và cộng đồng nhằm giúp trẻ phát triển tối đa năng lực cá nhân.

Như vậy, hệ thống chính sách hiện hành đã và đang xây dựng được một khung pháp lý tương đối đầy đủ nhằm hỗ trợ trẻ khuyết tật học tập tại các cơ sở chuyên biệt, cho thấy rằng giáo dục chuyên biệt vẫn giữ vai trò quan trọng trong hệ thống giáo dục quốc dân, hỗ trợ những học sinh cần chương trình và phương pháp đặc thù, đồng thời đóng vai trò nguồn lực về chuyên môn hỗ trợ cho giáo dục hòa nhập.

2.4. Phương pháp nghiên cứu

2.4.1. Phương pháp phân tích tài liệu

Phương pháp phân tích tài liệu được sử dụng nhằm tổng quan, hệ thống hóa và làm rõ cơ sở lý luận và các kết quả nghiên cứu có liên quan đến luận án. Nghiên cứu tiến hành thu thập, đọc, phân tích và tổng hợp các tài liệu liên quan bao gồm: các Báo cáo của Trung tâm và Sở Ban ngành liên quan; sách, báo, công trình khoa học, bài báo khoa học trong nước và quốc tế đã được công bố; ... Nội dung tập trung liên quan đến quyền của người khuyết tật, giáo dục hòa nhập và công tác xã hội trong lĩnh vực giáo dục, những rào cản trong việc tiếp cận giáo dục của học sinh khuyết tật. Trọng tâm phân tích tài liệu tập nhằm làm rõ các nội dung chủ yếu sau: *Thứ nhất*, các tài liệu lý thuyết về quyền con người, quyền của người khuyết tật và cách tiếp cận phát triển hòa nhập đối với người khuyết tật. *Thứ hai*, các nghiên cứu lý thuyết và mô hình về tham gia học tập của học sinh khuyết tật, bao gồm: khái niệm giáo dục hòa nhập; các rào cản trong quá trình tiếp cận và tham gia học tập của học sinh khuyết tật (rào cản về thể chế chính sách, cơ sở vật chất, chương trình phương pháp giảng dạy, thái độ xã hội, gia đình và bản thân học sinh); *Thứ ba*, các tài liệu và nghiên cứu liên quan đến vai trò của công tác xã hội trong lĩnh vực giáo dục dành cho người khuyết tật nói chung và trong việc hỗ trợ giáo dục cho học sinh khuyết tật nói riêng, nhằm làm rõ vị trí, chức năng và các hình thức can thiệp của nhân viên xã hội trong việc giảm thiểu rào cản học tập cho học sinh khuyết tật.

Trên cơ sở phân tích, đối chiếu và so sánh các kết quả nghiên cứu trong nước với các nghiên cứu quốc tế, luận án kế thừa những luận điểm, khái niệm và kết quả nghiên cứu có giá trị, đồng thời chỉ ra những khoảng trống nghiên cứu liên quan đến bối cảnh đặc điểm của địa phương. Kết quả của phương pháp phân tích tài liệu là cơ sở khoa học quan trọng để xây dựng khung phân tích, xác định các biến nghiên cứu và làm căn cứ cho việc khảo sát, phân tích thực trạng rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật tại thành phố Vinh (cũ), tỉnh Nghệ An.

2.4.2. Phương pháp phỏng vấn sâu

Phương pháp phỏng vấn sâu được sử dụng trong nghiên cứu này nhằm khai thác và làm rõ các chiều cạnh, bối cảnh và cơ chế hình thành rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật tại các cơ sở giáo dục, qua đó bổ sung và giải thích sâu hơn các kết quả nghiên cứu định lượng. Việc lựa chọn phương pháp phỏng vấn sâu xuất phát từ yêu cầu cần phải nhận diện các trải nghiệm, quan điểm và diễn giải chủ quan của các chủ thể liên quan đến nghiên cứu mà khó có thể được phản ánh đầy đủ trong các dữ liệu định lượng.

2.4.2.1. Lựa chọn đối tượng phỏng vấn sâu

Việc lựa chọn đối tượng phỏng vấn sâu được thực hiện theo phương pháp chọn mẫu có chủ đích, dựa trên tiêu chí đảm bảo người tham gia có kinh nghiệm thực tế và hiểu biết trực tiếp liên quan đến quá trình học tập của học sinh khuyết tật. Đồng thời, nghiên cứu cũng chú trọng đến việc đa dạng hóa nguồn thông tin nhằm tiếp cận vấn đề từ nhiều góc nhìn khác nhau. Trong nghiên cứu này, tác giả tiến hành phỏng vấn sâu với các nhóm đối tượng sau:

Thứ nhất, nhóm cán bộ quản lý và giáo viên trực tiếp giảng dạy học sinh khuyết tật tại các cơ sở giáo dục. Nhóm này bao gồm: 04 Hiệu trưởng; 01 lãnh đạo Trung tâm Giáo dục – Dạy nghề người khuyết tật Nghệ An; 05 giáo viên đang giảng dạy học sinh khuyết tật tại trường tiểu học; 05 giáo viên tại trường trung học cơ sở; và 05 giáo viên tại Trung tâm Giáo dục – Dạy nghề người khuyết tật Nghệ An. Tiêu chí lựa chọn nhóm đối tượng này là những người có kinh nghiệm trực tiếp trong quản lý hoặc giảng dạy học sinh khuyết tật, có hiểu biết về tổ chức dạy học và các điều kiện hỗ trợ trong nhà trường. Nội dung phỏng vấn tập trung làm rõ các rào cản, khó khăn trong quá trình tiếp nhận và tổ chức giáo dục cho học sinh khuyết tật; mức độ đáp ứng về kiến thức, kỹ năng và kinh nghiệm giảng dạy học sinh khuyết tật của đội ngũ giáo viên; nguyên nhân của các khó khăn này; đồng thời thu thập ý kiến về nhu cầu và các giải pháp hỗ trợ học sinh khuyết tật trong môi trường học đường.

Thứ hai, nhóm phụ huynh của học sinh khuyết tật (có giấy chứng nhận khuyết tật). Nghiên cứu tiến hành phỏng vấn sâu 15 phụ huynh có con là học sinh khuyết tật đang theo học tại các cơ sở giáo dục. Để tiếp cận được nhóm phụ huynh này, tác giả thông qua nhà trường, và giáo viên chủ nhiệm kết nối và giới thiệu. Tiêu chí ưu tiên lựa chọn là những phụ huynh của học sinh khuyết tật có giấy chứng nhận khuyết tật đang tham gia học tập tại trường. Nội dung phỏng vấn tập trung vào nhận thức của phụ huynh về tình trạng khuyết tật của con, những khó khăn trong quá trình cho con đi học, sự phối hợp với nhà trường, cũng như kỳ vọng của gia đình đối với quá trình học tập của trẻ.

Thứ ba, nhóm phụ huynh có con không khuyết tật. Tác giả thông qua giáo viên chủ nhiệm kết nối với nhóm phụ huynh này. Nhóm này gồm 10 phụ huynh, được lựa chọn nhằm tìm hiểu quan điểm và thái độ của họ đối với việc học sinh khuyết tật học cùng con em mình trong môi trường nhà trường. Việc đưa nhóm đối tượng này vào nghiên cứu giúp phản ánh rõ hơn yếu tố thái độ xã hội, được xem là một trong những khía cạnh có thể tạo điều kiện thuận lợi hoặc trở thành rào cản đối với học sinh khuyết tật trong quá trình học tập.

Thứ tư, nhóm phụ huynh chưa thực hiện xác nhận khuyết tật cho con. Trong quá trình phỏng vấn sâu đối với lãnh đạo nhà trường và giáo viên trực tiếp giảng dạy học sinh khuyết tật tại các trường tiểu học, tác giả luận án ghi nhận sự tồn tại của một nhóm học sinh có biểu hiện khuyết tật, đặc biệt là khuyết tật trí tuệ hoặc rối loạn phổ tự kỷ. Theo phản ánh của giáo viên, các em gặp khó khăn rõ rệt trong việc theo kịp yêu cầu của chương trình học. Tuy nhiên, khi nhà trường trao đổi với phụ huynh về việc thực hiện thủ tục xác nhận khuyết tật nhằm làm cơ sở cho việc hỗ trợ giáo dục phù hợp, một bộ phận phụ huynh không đồng thuận hoặc không hợp tác thực hiện. Tác giả luận án cũng đã tiến hành phỏng vấn sâu nhóm phụ huynh này nhằm làm rõ các yếu tố liên quan đến nhận thức, thái độ và quan điểm xã hội đối với khuyết tật, cũng như những rào cản ảnh hưởng đến việc tiếp cận các chính sách và hỗ trợ giáo dục. Với sự hỗ trợ kết nối từ giáo viên, tác giả luận án đã tiếp cận và phỏng vấn 03 phụ huynh thuộc nhóm này. Việc đưa nhóm đối tượng này vào nghiên cứu nhằm khai thác sâu hơn

những trải nghiệm, quan điểm và lý do đằng sau hành vi lựa chọn của họ, để bổ sung thêm góc nhìn đa chiều cho nghiên cứu.

Thời gian thực hiện phỏng vấn sâu được triển khai trong khoảng từ tháng 9 năm 2023 đến tháng 9 năm 2024.

2.4.2.2. Xử lý và phân tích dữ liệu phỏng vấn sâu

Trước khi tiến hành phỏng vấn, tác giả luận án xây dựng bộ câu hỏi định hướng dựa trên khung phân tích và mục tiêu nghiên cứu. Bộ câu hỏi này không mang tính cố định mà được thiết kế theo hướng mở, tập trung vào các chủ đề chính như: nhận diện rào cản trong quá trình học tập của học sinh khuyết tật, nguyên nhân của các rào cản, trải nghiệm của các chủ thể liên quan và các ý kiến đề xuất. Trên cơ sở đó, các câu hỏi được điều chỉnh linh hoạt phù hợp với từng nhóm đối tượng (giáo viên, phụ huynh, cán bộ quản lý) và diễn biến thực tế của cuộc phỏng vấn.

Quá trình tiếp cận và phỏng vấn được thực hiện thông qua sự hỗ trợ kết nối từ nhà trường và giáo viên. Trước mỗi cuộc phỏng vấn, tác giả trao đổi trước với người tham gia về mục đích nghiên cứu, nội dung phỏng vấn và nguyên tắc bảo mật thông tin, nhằm tạo sự tin tưởng và thoải mái trong quá trình phỏng vấn. Các cuộc phỏng vấn được thực hiện chủ yếu theo hình thức trực tiếp, tại trường học hoặc tại gia đình học sinh, tùy theo điều kiện cụ thể. Trong quá trình phỏng vấn, tác giả luận án kết hợp ghi âm (có sự đồng ý của người tham gia) và ghi chép nhanh các ý chính, đồng thời quan sát thêm các biểu hiện, thái độ và bối cảnh trao đổi để bổ sung cho việc phân tích sau này. Sau khi kết thúc phỏng vấn, toàn bộ dữ liệu ghi chép và ghi âm được nghe lại và chuyển thành văn bản. Trong quá trình chuyển văn bản dữ liệu, tác giả giữ nguyên nội dung phát biểu của người tham gia, đồng thời chỉnh lý ở mức cần thiết để đảm bảo tính rõ ràng và dễ hiểu, nhưng không làm thay đổi ý nghĩa ban đầu. Các dữ liệu sau khi chuyển biên được mã hóa theo từng nhóm đối tượng và từng chủ đề nội dung nhằm thuận tiện cho việc phân tích.

Việc xử lý dữ liệu định tính được thực hiện theo hướng phân tích nội dung kết hợp với mã hóa chủ đề. Trước hết, tác giả tiến hành đọc lại toàn bộ dữ liệu nhiều lần để nắm bắt tổng thể nội dung và xác định các chủ đề chính liên quan đến rào cản học tập của học sinh khuyết tật. Tiếp theo, các đoạn thông tin có ý nghĩa được mã hóa theo các nhóm chủ đề như: rào cản từ gia đình, rào cản từ nhà trường, rào cản từ chính sách và xã hội, cũng như các biểu hiện về nhận thức và thái độ của các chủ thể liên quan. Trong quá trình mã hóa, các mã được điều chỉnh, bổ sung và sắp xếp lại nhằm phản ánh sát nhất nội dung dữ liệu thực tế. Sau bước mã hóa, các chủ đề được tổng hợp và phân tích theo hướng đối chiếu giữa các nhóm đối tượng, qua đó làm rõ những điểm tương đồng và khác biệt trong nhận thức và trải nghiệm của từng nhóm. Đồng thời, các trích dẫn tiêu biểu được lựa chọn để minh họa cho các nhận định, giúp tăng tính thuyết phục và độ sâu cho phần phân tích.

Để đảm bảo độ tin cậy của dữ liệu định tính, tác giả thực hiện đối chiếu thông tin giữa các nguồn (giáo viên, phụ huynh và cán bộ quản lý), kết hợp với kết quả từ khảo sát định lượng nhằm kiểm chứng và bổ sung lẫn nhau.

2.4.3. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi

Trong nghiên cứu này, phương pháp điều tra bằng bảng hỏi được sử dụng nhằm thu thập dữ liệu định lượng về thực trạng và mức độ các rào cản mà học sinh khuyết tật gặp phải trong quá trình tham gia học tập tại các cơ sở giáo dục công lập và cơ sở giáo dục chuyên biệt, đồng thời làm rõ nhận thức, đánh giá của phụ huynh và giáo viên đối với các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình học tập của học sinh khuyết tật. Phương pháp này được triển khai song song và có tính hỗ trợ cho phương pháp nghiên cứu định tính, góp phần tăng cường độ tin cậy và tính toàn diện của kết quả nghiên cứu.

2.4.3.1. Đối tượng và cách chọn mẫu khảo sát

Khảo sát định lượng được thực hiện đối với ba nhóm đối tượng chính tại các cơ sở giáo dục công lập trên địa bàn thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An, bao gồm:

1) Phụ huynh của học sinh khuyết tật đang học tại các trường tiểu học và trung học cơ sở;

2) Phụ huynh của học sinh khuyết tật đang học tại Trung tâm Giáo dục – Dạy nghề người khuyết tật Nghệ An;

3) Giáo viên giảng dạy học sinh khuyết tật tại các trường tiểu học và trung học cơ sở

Đối với nhóm phụ huynh của học sinh khuyết tật đang học tại các trường tiểu học và trung học cơ sở: Đối với nhóm phụ huynh có con bị khuyết tật đang học tại các trường tiểu học và trung học cơ sở công lập trên địa bàn thành phố. Căn cứ vào số liệu thống kê của Phòng Giáo dục và Đào tạo thành phố Vinh, trong năm học 2022–2023 toàn thành phố có 250 học sinh khuyết tật có giấy chứng nhận khuyết tật đang học tập tại các Trường phổ thông. Trên cơ sở đó, nghiên cứu được thiết kế theo hướng khảo sát toàn bộ số phụ huynh tương ứng với tổng số học sinh khuyết tật đang theo học tại các trường này, mỗi học sinh sẽ tương ứng với 01 phụ huynh đại diện trả lời. Số phiếu phát ra là 250 phiếu, số phiếu thu về 250 phiếu. Tuy nhiên có 05 phiếu trả lời không hợp lệ (do bị thiếu thông tin và một số phiếu không trả lời) nên bị loại ra. Sau khi làm sạch dữ liệu, số phiếu hợp lệ được sử dụng cho phân tích là 245 phiếu.

Đối với nhóm phụ huynh có con là học sinh khuyết tật đang học tại Trung tâm Giáo dục – dạy nghề người khuyết tật Nghệ An: căn cứ vào danh sách thống kê của trung tâm trong năm học 2022–2023, có 120 học sinh đang tham gia học Văn hóa (Từ lớp 1 đến lớp 5). Nghiên cứu được triển khai theo hướng khảo sát toàn bộ phụ huynh của nhóm học sinh này. Số phiếu phát ra là 120 phiếu, số phiếu thu về 120 phiếu. Tuy nhiên có 10 phiếu trả lời không hợp lệ (do bị thiếu thông tin và một số phiếu không trả lời) nên bị loại ra. Sau khi làm sạch dữ liệu, số phiếu hợp lệ còn lại là 110 phiếu.

Đối với giáo viên giảng dạy học sinh khuyết tật: Đối với giáo viên đang tham gia giảng dạy học sinh khuyết tật tại các trường tiểu học và trung học cơ sở trên địa bàn thành phố Vinh, do thực tiễn tại các nhà trường chưa có số liệu thống kê chính thức về tổng số giáo viên trực tiếp giảng dạy học sinh khuyết tật trong từng năm học. Nguyên nhân là việc phân công giáo viên chủ nhiệm lớp có

học sinh khuyết tật được thực hiện bằng hình thức bốc thăm hằng năm, dẫn đến sự biến động thường xuyên về đội ngũ giáo viên tham gia giảng dạy nhóm học sinh này và không hình thành được một tổng thể ổn định để xác định cỡ mẫu theo phương pháp thông thường.

Trong bối cảnh đó, để xác định cỡ mẫu khảo sát đối với nhóm giáo viên, tác giả sử dụng công thức Cochran (1977) cho trường hợp tổng thể chưa biết nhằm ước lượng cỡ mẫu tối thiểu cần thiết, theo công thức:

$$n = \frac{Z^2 p(1-p)}{e^2}$$

Trong đó, mức tin cậy được lựa chọn là 95% ($Z=1,96$); tỷ lệ ước lượng p được giả định bằng 0,5 nhằm bảo đảm cỡ mẫu lớn nhất và tính thận trọng trong nghiên cứu; sai số cho phép e được xác định ở mức 10%, phù hợp với điều kiện khảo sát tại thành phố Vinh.

Như vậy, cỡ mẫu tối thiểu cần thiết là 96 giáo viên. Trên cơ sở đó, tác giả đã phát ra 150 phiếu khảo sát cho giáo viên đang giảng dạy học sinh khuyết tật tại các trường tiểu học và trung học cơ sở trên địa bàn thành phố Vinh. Sau khi thu hồi và làm sạch dữ liệu, số phiếu hợp lệ được đưa vào phân tích là 105 phiếu, vượt ngưỡng cỡ mẫu tối thiểu theo công thức Cochran.

2.4.3.2. Cách thức phát phiếu khảo sát

Phiếu khảo sát được thiết kế dưới hình thức bảng hỏi tự ghi. Người tham gia khảo sát được cung cấp đầy đủ thông tin về mục đích nghiên cứu và tự nguyện trả lời các câu hỏi dựa trên nhận thức, trải nghiệm và đánh giá cá nhân của mình. Việc sử dụng bảng hỏi tự ghi nhằm tạo điều kiện cho người trả lời thể hiện quan điểm một cách độc lập, hạn chế sự can thiệp của người nghiên cứu trong quá trình thu thập dữ liệu.

2.4.3.3. Xây dựng bộ công cụ khảo sát

a. Nguyên tắc xây dựng bộ công cụ khảo sát

Bộ công cụ khảo sát trong nghiên cứu này được xây dựng nhằm thu thập thông tin một cách có hệ thống về các rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật từ góc nhìn của các chủ thể trực tiếp liên quan, bao gồm phụ huynh học sinh khuyết tật và giáo viên đang giảng dạy, hỗ trợ học sinh khuyết tật tại các cơ sở giáo dục. Việc xây dựng bảng hỏi tuân thủ các nguyên tắc cơ bản sau: Dựa trên mục tiêu, câu hỏi nghiên cứu và khung phân tích của luận án; kết hợp giữa các chỉ báo mô tả thực trạng và các thang đo phản ánh nhận thức, trải nghiệm của người trả lời.

Các nội dung khảo sát được xây dựng trên cơ sở tổng quan các nghiên cứu liên quan, các quy định chính sách về giáo dục học sinh khuyết tật, đồng thời kế thừa có chọn lọc một số bộ công cụ khảo sát đã được sử dụng trong các nghiên cứu và hoạt động chuyên môn về giáo dục đặc biệt và giáo dục hòa nhập tại Việt Nam (bộ câu hỏi khảo sát người khuyết tật và khảo sát giáo viên giảng dạy người khuyết tật do Trung tâm Giáo dục đặc biệt quốc gia ban hành). Nội dung và cách diễn đạt câu hỏi được điều chỉnh để phù hợp với trình độ nhận thức và kinh nghiệm thực tiễn của phụ huynh và giáo viên tại địa bàn nghiên cứu.

b. Cấu trúc bảng hỏi dành cho phụ huynh học sinh khuyết tật

Bảng hỏi dành cho phụ huynh học sinh khuyết tật được thiết kế với cấu trúc gồm hai phần chính: Phần A - Thông tin chung và Phần B - Các thang đo nội dung nghiên cứu, kết hợp giữa câu hỏi lựa chọn và các thang đo Likert. Cụ thể như sau:

Phần A. Thông tin chung: Phần này thu thập các thông tin nền liên quan đến học sinh khuyết tật và gia đình, bao gồm: tình trạng và mức độ khuyết tật, dạng khuyết tật, cơ sở giáo dục đang theo học, mức độ phát triển của trẻ, khả năng tự phục vụ, đặc điểm hành vi, cũng như các đặc điểm nhân khẩu xã hội của phụ huynh và hộ gia đình (tuổi, giới tính, trình độ học vấn, nghề nghiệp, thu nhập, tình trạng hôn nhân, điều kiện kinh tế). Các thông tin này được sử dụng để mô tả mẫu nghiên cứu và làm cơ sở phân tích sự khác biệt giữa các nhóm đối tượng.

Phần B. Các thang đo về rào cản và nhu cầu trong quá trình học tập của học sinh khuyết tật, bao gồm các nhóm thang đo chính sau: Thang đo về nhu cầu của học sinh khuyết tật khi tham gia học tập (10 biến quan sát), sử dụng thang

Likert 5 mức độ. Các chỉ báo tập trung phản ánh nhu cầu được hỗ trợ về chăm sóc, quan tâm tâm lý xã hội, an toàn, quan hệ bạn bè, tham gia hoạt động học tập và ngoại khóa, học tập phù hợp với tình trạng khuyết tật. Nhóm thang đo này được xây dựng trên cơ sở lý thuyết nhu cầu, phản ánh các nhu cầu cơ bản, nhu cầu được tôn trọng, được tham gia và phát triển của học sinh khuyết tật trong môi trường học đường.

Thang đo về khó khăn của học sinh khuyết tật khi đi học (15 biến quan sát), được đo bằng thang Likert 5 mức độ từ “Rất khó khăn” (5) đến “Hoàn toàn không khó khăn” (1). Các chỉ báo bao quát các rào cản ở cấp độ cá nhân (tiếp thu, giao tiếp, tâm lý), cấp độ nhà trường (chương trình học, giáo viên, cơ sở vật chất, hoạt động ngoại khóa) và môi trường vật lý (đi lại, tiếp cận công trình).

Thang đo về khó khăn của gia đình có học sinh khuyết tật (08 biến quan sát), sử dụng thang Likert 5 mức độ. Nội dung phản ánh các rào cản từ phía gia đình như điều kiện kinh tế, kiến thức và kỹ năng hỗ trợ học tập, khả năng chấp nhận tình trạng khuyết tật, thời gian chăm sóc và phối hợp với nhà trường.

Thang đo về mối liên hệ giữa gia đình, nhà trường và cộng đồng (06 biến quan sát), đo lường mức độ phối hợp, trao đổi thông tin và hỗ trợ trong quá trình giáo dục học sinh khuyết tật, được đo bằng thang Likert 5 mức độ từ “Không bao giờ” đến “Rất thường xuyên”.

Ngoài ra, bảng hỏi còn bao gồm các câu hỏi về nhận thức và tiếp cận chính sách giáo dục cho người khuyết tật, mức độ thụ hưởng chính sách, hỗ trợ kinh tế, cũng như câu hỏi mở để phụ huynh đề xuất các giải pháp hỗ trợ học sinh khuyết tật học tập tốt hơn.

c. Cấu trúc bảng hỏi dành cho giáo viên dạy học sinh khuyết tật tại trường học

Bảng hỏi dành cho giáo viên được thiết kế nhằm thu thập thông tin về thực tiễn giảng dạy, hỗ trợ học sinh khuyết tật và các yếu tố từ phía nhà trường, chính sách ảnh hưởng đến hiệu quả giáo dục học sinh khuyết tật. Cấu trúc bảng hỏi gồm hai phần chính:

Phần A. Thông tin chung và kinh nghiệm chuyên môn: Phần này thu thập thông tin về giới tính, tuổi, số năm giảng dạy, số năm dạy học sinh khuyết tật, chuyên ngành đào tạo, bằng cấp chuyên môn và đơn vị công tác. Các thông tin này được sử dụng để mô tả đặc điểm đội ngũ giáo viên tham gia khảo sát và phục vụ phân tích so sánh theo kinh nghiệm và chuyên môn.

Phần B. Các thang đo về điều kiện giáo dục và rào cản trong nhà trường, bao gồm các nhóm thang đo chính:

Thang đo về hoạt động dạy học và kỹ năng giáo dục học sinh khuyết tật (08 biến quan sát), kết hợp đánh giá mức độ tham gia và mức độ thành thạo kỹ năng của giáo viên trong các hoạt động như sàng lọc, đánh giá nhu cầu, xây dựng và thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân, tham vấn gia đình, quản lý hồ sơ và hỗ trợ tâm lý.

Thang đo về cơ sở vật chất, phương tiện và học liệu (05 biến quan sát), đánh giá cả số lượng và chất lượng các điều kiện hỗ trợ giáo dục học sinh khuyết tật tại nhà trường.

Thang đo về kết quả áp dụng các nội dung đào tạo, bồi dưỡng (08 biến quan sát), phản ánh mức độ vận dụng kiến thức, kỹ năng chuyên môn vào thực tiễn giảng dạy học sinh khuyết tật.

Thang đo về khó khăn trong quá trình giáo dục học sinh khuyết tật tại trường học (13 biến quan sát), sử dụng thang Likert 5 mức độ từ “Hoàn toàn không đồng ý” đến “Hoàn toàn đồng ý”. Các chỉ báo phản ánh rào cản từ phía giáo viên, gia đình, nhà trường, chương trình học, sĩ số lớp và điều kiện chính sách.

Thang đo về các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả giáo dục học sinh khuyết tật (11 biến quan sát), được đo bằng thang Likert 5 mức độ từ “Hoàn toàn không ảnh hưởng” đến “Rất ảnh hưởng”, phản ánh các yếu tố ở cấp độ cá nhân giáo viên, nhà trường, gia đình và hệ thống hỗ trợ.

Thang đo về mức độ phù hợp của chính sách giáo dục đối với học sinh khuyết tật (04 biến quan sát), đánh giá sự phù hợp của các chính sách hiện hành liên quan đến xác định khuyết tật, trợ giúp xã hội và chế độ cho giáo viên.

2.4.3.4. Phương pháp xử lý dữ liệu

Dữ liệu thu thập được từ bảng hỏi được mã hóa, nhập liệu và xử lý bằng phần mềm SPSS 22.0. Các phương pháp thống kê mô tả và phân tích so sánh, hồi quy được sử dụng nhằm phản ánh thực trạng, mức độ và sự khác biệt trong nhận thức, đánh giá của các nhóm đối tượng khảo sát về những rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật.

2.5. Đặc điểm địa bàn nghiên cứu

2.5.1. Thành phố Vinh

Nghệ An là một tỉnh lớn nằm ở vùng Bắc Trung bộ của Việt Nam trong đó Thành phố Vinh là đô thị loại I của tỉnh Nghệ An, giữ vai trò là trung tâm kinh tế chính trị văn hóa xã hội của tỉnh. Thành phố Vinh ở vị trí phía Đông - Nam của tỉnh, phía Bắc và Đông giáp huyện Nghi Lộc, phía Nam giáp huyện Nghi Xuân của tỉnh Hà Tĩnh, phía Tây giáp huyện Hưng Nguyên, tạo nên vị trí thuận lợi cho việc giao thương và kết nối vùng. Về khí hậu, thành phố Vinh nằm trong vùng khí hậu nhiệt đới gió mùa, có hai mùa rõ rệt là hè và đông. Mùa hè chịu ảnh hưởng của gió Tây Nam khô nóng, còn mùa đông chịu ảnh hưởng của gió mùa Đông Bắc lạnh và ẩm. Nhiệt độ trung bình hàng năm tại thành phố Vinh dao động từ 23 đến 24°C.

Trước thời điểm sát nhập (năm 2022) Thành phố Vinh có diện tích 105 km², dân số 340.000 người với 25 phường, xã. Năm 2023, thành phố có nhiều thay đổi về hành chính, trong đó có việc sáp nhập các đơn vị hành chính cấp xã. Cụ thể, theo Nghị quyết số 1243/NQ-UBTVQH15 của Ủy ban Thường vụ Quốc hội, thành phố Vinh sau khi sắp xếp có 33 đơn vị hành chính cấp xã, gồm 24 phường và 9 xã. Đây là địa phương có số đơn vị hành chính cấp xã nhiều nhất hiện tại của tỉnh Nghệ An. Sau khi sáp nhập, diện tích tự nhiên của thành phố Vinh là 166,22 km² và quy mô dân số khoảng 580.669 người¹. Trong những năm qua, thành phố Vinh đã có những bước phát triển nổi bật, thay đổi toàn diện trên

¹ https://vinh.nghean.gov.vn/mua-sam/-/asset_publisher/ynVJdsHuw4tR/content/gioi-thieu-tong-quan-ve-tinh-nghe-an

các lĩnh vực về kinh tế văn hoá và xã hội, cụ thể: tổng đầu tư toàn xã hội tăng đáng kể theo thời gian. Nhịp độ tăng trưởng bình quân trong giai đoạn 2021 - 2022 và 6 tháng đầu năm 2023 ước tính đạt 7,84%, cao hơn mức bình quân của toàn tỉnh (7,45%); trong đó công nghiệp và xây dựng tăng 7,83%; dịch vụ tăng thêm 8,02%. Giá trị gia tăng bình quân người/năm tăng từ 101,2 triệu đồng năm 2020 lên 120,2 triệu đồng năm 2022, tăng bình quân 8,98%/năm giai đoạn 2020 - 2022. Giá trị sản xuất ngành dịch vụ năm 2022 theo giá so sánh đạt 29.154 tỉ đồng, tăng bình quân 9,03%/năm. Hoạt động kinh doanh thương mại, dịch vụ, du lịch trên địa bàn thành phố diễn ra khá sôi động, hệ thống bán buôn, bán lẻ, các cơ sở kinh doanh thương mại ngày càng nhiều. Tổng mức bán lẻ hàng hoá và doanh thu dịch vụ tiêu dùng ở thành phố tăng trưởng nhanh, bình quân 14,75%/năm. Tổng thu ngân sách thành phố quản lý tăng trưởng cao và tương đối ổn định, đến tháng 6.2023 ước đạt 7.237,4 tỉ đồng. Nhịp độ tăng thu bình quân hằng năm giai đoạn 2020 - 2022 đạt 12,94%, vượt mục tiêu Nghị quyết đề ra 2% - 3%. Huy động đóng góp xây dựng hạ tầng đạt 74,8 tỉ đồng.² Hạ tầng giao thông, cảng hàng không, đường sá được cải thiện nhanh chóng; khu đô thị mới, cao ốc, trung tâm thương mại và du lịch phát triển mạnh,... góp phần hiện đại hóa diện mạo thành phố.

Trong hoạt động giáo dục, thành phố Vinh từng là đơn vị dẫn đầu tỉnh Nghệ An về chất lượng giáo dục, đặc biệt tại kỳ thi tuyển sinh vào lớp 10 công lập với điểm trung bình cao hơn gần 10 điểm so với bình quân tỉnh, có tới 299 học sinh trúng tuyển trường chuyên (năm học 2019 - 2020). Thành phố cũng tiên phong áp dụng các mô hình dạy học hiện đại như STEM và tiếng Anh tăng cường. UBND TP.Vinh và Phòng Giáo dục & Đào tạo thường xuyên đôn đốc đầu tư cơ sở vật chất, kiểm định chất lượng, đảm bảo môi trường đạt quy chuẩn diện tích, thiết bị dạy học và khuôn viên. Tuy vậy, một số nơi vẫn gặp khó về diện tích, sĩ số và quy hoạch mạng lưới trường lớp chưa đồng đều giữa các vùng

² https://vinh.nghean.gov.vn/xem-chi-tiet-bai-viet/-/asset_publisher/t2ZLc8uKcyGV/content/id/3708098

nội và ngoại thành³. Có thể thấy thành phố Vinh đang chuyển mình mạnh mẽ cả về quy mô, chất lượng. Công tác văn hóa - giáo dục - an sinh xã hội được quan tâm và đảm bảo, đời sống vật chất và tinh thần người dân cũng ngày một được nâng cao.

Cập nhật thay đổi về đơn vị hành chính tại địa bàn nghiên cứu

Từ ngày 01/7/2025, Thành phố Vinh chính thức chuyển sang vận hành theo mô hình chính quyền địa phương hai cấp, gồm cấp tỉnh và cấp xã/phường, theo tinh thần Nghị quyết của Đảng và Quốc hội (Kết luận 126, 127-KL/TW 2025 và Luật Tổ chức chính quyền địa phương 2025), đây được xem là một bước ngoặt thay đổi quan trọng trong tổ chức bộ máy quản lý nhà nước nói chung và tại Thành phố Vinh nói riêng, đánh dấu sự chuyển dịch từ mô hình ba cấp truyền thống sang mô hình tinh gọn hơn, phù hợp với yêu cầu cải cách hành chính và quản trị hiện đại. Theo đó, căn cứ khoản 116 đến khoản 121 Điều 1 Nghị quyết 1678/NQ-UBTVQH15 của Ủy ban thường vụ Quốc hội: Về việc sắp xếp các đơn vị hành chính cấp xã của tỉnh Nghệ An năm 2025 có nêu về danh sách 6 phường mới của Thành phố Vinh sau sáp nhập phường năm 2025 tỉnh Nghệ An tính từ ngày 1/7/2025, hiện tại Thành phố Vinh được tổ chức lại thành 06 phường mới như sau:

Phường Trường Vinh được thành lập trên cơ sở sáp nhập Phường Bến Thủy, Phường Hưng Dũng, Phường Hưng Phúc, Phường Trung Đô, Phường Trường Thi, Phường Vinh Tân và Xã Hưng Hòa.

Phường Thành Vinh được thành lập trên cơ sở sáp nhập Phường Cửa Nam, Phường Đông Vĩnh, Phường Hưng Bình, Phường Lê Lợi, Phường Quang Trung và Xã Hưng Chính.

Phường Vinh Hưng được thành lập trên cơ sở sáp nhập Phường Hưng Đông, Phường Quán Bàu, Xã Nghi Kim và Xã Nghi Liên.

³ <https://baonghean.vn/thanh-pho-vinh-tiep-tuc-la-don-vi-dan-dau-toan-tinh-ve-chat-luong-giao-duc-10217204.html>

Phường Vinh Phú được thành lập trên cơ sở sáp nhập Phường Hà Huy Tập, Phường Nghi Đức, Phường Nghi Phú và Xã Nghi Ân.

Phường Vinh Lộc được thành lập trên cơ sở sáp nhập Phường Hưng Lộc, Xã Nghi Phong, Xã Nghi Thái, Xã Nghi Xuân và Xã Phúc Thọ.

Phường Cửa Lò được thành lập trên cơ sở sáp nhập Phường Nghi Hải, Phường Nghi Hòa, Phường Nghi Hương, Phường Nghi Tân, Nghi Thu, Phường Nghi Thủy và Phường Thu Thủy.

Việc chuyển thành 06 Phường mới của thành phố Vinh sau sáp nhập không chỉ làm thay đổi cơ cấu đơn vị hành chính cấp xã trên địa bàn, mà còn tạo cơ sở pháp lý và tổ chức cho việc triển khai mô hình chính quyền địa phương hai cấp. Bên cạnh những thay đổi về địa giới và tổ chức đơn vị hành chính, việc sáp nhập các phường ở thành phố Vinh không làm thay đổi cơ cấu, vị trí cũng như mạng lưới các cơ sở giáo dục công lập (các điểm trường) trên địa bàn thành phố Vinh.

2.5.2. Trung tâm giáo dục và dạy nghề người khuyết tật tỉnh Nghệ An

Trung tâm Giáo dục - dạy nghề người khuyết tật tỉnh Nghệ An được thành lập ngày 1/6/1978 với tên gọi Trường Tật học 1 Nghệ Tĩnh, đến năm 2014, UBND tỉnh quyết định đổi tên là “Trung tâm Giáo dục và dạy nghề người khuyết tật”. Trung tâm là cơ sở giáo dục chuyên biệt có vai trò quan trọng trong việc bảo đảm quyền được học tập, học nghề và hòa nhập cộng đồng của người khuyết tật trên địa bàn tỉnh Nghệ An. Trung tâm có chức năng dạy văn hóa, dạy nghề, giới thiệu và tạo việc làm cho người khuyết tật; phối hợp tư vấn, can thiệp sớm và phục hồi chức năng cho trẻ em khuyết tật, trẻ chậm phát triển trí tuệ, tự kỷ; tổ chức cho học sinh ăn ở nội trú, bán trú khi vào tại trung tâm; bồi dưỡng kiến thức cho giáo viên, gia đình người khuyết tật về công tác giáo dục, dạy nghề, chăm sóc, phục hồi chức năng cho người khuyết tật tạo điều kiện cho người khuyết tật hòa nhập cộng đồng.⁴

Về công tác tuyển sinh tại trung tâm:

⁴ <https://giaoducdaynghenguoikhuyettatnghean.edu.vn/index.php/about/Gioi-thieu.html>

Đầu năm học 2021 - 2022 trung tâm quản lý 245 học sinh (giảm 54 em so với năm học 2020 - 2021). Cuối năm học còn lại 228 em do một số học sinh xin ra trường. Trong đó: học sinh nam: 122 em; học sinh nữ: 106 em; học sinh ở nội trú: 144 em; học sinh ngoại trú: 84 em.

Về tổ chức lớp học (Bao gồm Khối học nghề và khối bổ túc văn hóa):
Trong năm học 2021-2022 trung tâm tổ chức 13 lớp học nghề và hướng nghiệp. Các lớp được sắp xếp theo nhu cầu nghề của học sinh, đồng thời gắn với thị trường lao động của địa phương. Khối bổ túc văn hóa trung tâm hiện có 152 em đang theo học. Tổ chức 09 lớp học từ lớp 1 đến lớp 5. (Giảm 47 em so với năm học trước).

Về công tác giảng dạy, học tập của khối bổ túc văn hóa:

Chương trình giáo dục văn hóa tại trung tâm được triển khai trên cơ sở chương trình giáo dục chuyên biệt do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành, đồng thời có sự điều chỉnh phù hợp với trình độ, khả năng và đặc điểm của học sinh nhằm hỗ trợ quá trình học nghề. Đội ngũ giáo viên cơ bản thực hiện đầy đủ các yêu cầu về hồ sơ, sổ sách chuyên môn theo quy định và xây dựng kế hoạch giảng dạy, giáo dục phù hợp với từng giai đoạn.

Trong bối cảnh học tập trực tuyến, việc tổ chức dạy học đối với học sinh khuyết tật gặp nhiều khó khăn do sự khác biệt về khả năng tiếp nhận, điều kiện học tập và mức độ hỗ trợ cần thiết của từng học sinh. Tuy nhiên, với sự hướng dẫn của giáo viên và sự phối hợp của phụ huynh, học sinh từng bước thích nghi với hình thức học tập này và duy trì sự tham gia vào các hoạt động học tập. Trong quá trình giảng dạy trực tiếp, giáo viên thực hiện các nội dung và tiến trình dạy học phù hợp với mục tiêu bài học, đồng thời vận dụng linh hoạt các phương pháp giáo dục và phương pháp dạy học phù hợp với đặc điểm của học sinh khuyết tật. Việc sử dụng các phương pháp trực quan, thực hành và các hình thức tổ chức học tập phù hợp góp phần hỗ trợ học sinh tiếp thu kiến thức, ghi nhớ nội dung và vận dụng vào thực hiện các nhiệm vụ học tập.

Bên cạnh đó, giáo viên chủ động sưu tầm và tự làm đồ dùng dạy học, xây dựng kế hoạch công tác theo tuần và tháng, đồng thời tiến hành kiểm tra, phân loại học sinh ngay từ đầu năm học để xác định mục tiêu và biện pháp hỗ trợ phù hợp với từng em. Đối với học sinh có khó khăn trong học tập, trung tâm và giáo viên triển khai các hình thức hỗ trợ về phương tiện học tập, phối hợp với phụ huynh và huy động các nguồn lực xã hội khi cần thiết. Trung tâm cũng quan tâm đến việc bồi dưỡng học sinh có khả năng học tập tốt, đồng thời tổ chức phụ đạo và hỗ trợ học sinh còn hạn chế trong học tập. Việc thường xuyên động viên, khích lệ học sinh trong học tập, rèn luyện và đời sống góp phần hỗ trợ các em duy trì sự tham gia vào các hoạt động giáo dục và chấp hành các quy định trong học tập, sinh hoạt và nội trú. [Trung tâm Giáo dục – Dạy nghề người khuyết tật Nghệ An, 2023].

Nhìn chung, Trung tâm Giáo dục – dạy nghề người khuyết tật tỉnh Nghệ An là địa bàn nghiên cứu có tính đại diện cao cho mô hình giáo dục chuyên biệt kết hợp dạy nghề cho học sinh khuyết tật. Những thuận lợi và khó khăn trong hoạt động giáo dục tại trung tâm là cơ sở thực tiễn quan trọng để luận án tiếp tục phân tích sâu các rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật, đồng thời đề xuất các giải pháp phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả giáo dục và hỗ trợ hòa nhập cho học sinh khuyết tật trong bối cảnh hiện nay.

2.5.3. Trường tiểu học và trung học cơ sở trên địa bàn thành phố Vinh

Theo thống kê của Phòng Giáo dục – đào tạo thành phố Vinh số lượng trường tiểu học trên địa bàn thành phố là 33 trường. Trong đó có 30 trường có tiếp nhận học sinh là trẻ khuyết tật vào học. Trong năm học 2022-2023, tổng số lượng học sinh khuyết tật đang theo học tại các trường tiểu học trên địa bàn hiện nay: 160 học sinh. Số lượng trường trung học cơ sở hiện nay là 24 trường. Trong năm học 2022-2023, tổng số lượng học sinh khuyết tật đang theo học tại các trường Trung học cơ sở là 90 học sinh. Có thể thấy phần lớn các cơ sở giáo dục phổ thông trên địa bàn thành phố Vinh đã có sự tiếp cận và triển khai mô hình giáo dục hòa nhập cho học sinh khuyết tật. Việc đa số các trường tiểu học và

trường trung học cơ sở tiếp nhận học sinh khuyết tật vào học phản ánh xu hướng mở rộng cơ hội tiếp cận giáo dục phổ thông cho trẻ khuyết tật, phù hợp với chủ trương, chính sách của Đảng và Nhà nước về giáo dục hòa nhập [Sở giáo dục và đào tạo Nghệ An, 2024]

2.5.4. Thực tiễn triển khai giáo dục hòa nhập và giáo dục chuyên biệt cho học sinh khuyết tật tại thành phố Vinh

Thực tiễn triển khai giáo dục cho học sinh khuyết tật tại thành phố Vinh cho thấy sự tồn tại song song của hai mô hình giáo dục dành cho học sinh khuyết tật trong hệ thống giáo dục công lập, bao gồm giáo dục chuyên biệt và giáo dục hòa nhập tại các trường tiểu học, trung học cơ sở trên địa bàn thành phố. Mỗi mô hình có chức năng, cách thức tổ chức và điều kiện triển khai khác nhau, qua đó tạo nên những bối cảnh giáo dục khác biệt đối với học sinh khuyết tật.

Trong mô hình giáo dục chuyên biệt, học sinh khuyết tật được học tập trong môi trường có tính hỗ trợ tập trung, chương trình giáo dục được điều chỉnh phù hợp với đặc điểm và khả năng của từng nhóm học sinh, đồng thời có sự kết hợp giữa dạy văn hóa, dạy nghề và các hoạt động hỗ trợ khác. Tuy nhiên, ngay trong môi trường giáo dục được thiết kế chuyên biệt này, học sinh khuyết tật vẫn có thể gặp phải những rào cản nhất định liên quan đến điều kiện học tập, phương pháp giảng dạy, khả năng tiếp cận các hình thức học tập mới và sự tham gia của gia đình trong quá trình giáo dục [Trung tâm Giáo dục-dạy nghề người khuyết tật Nghệ An, 2023].

Trong khi đó, tại các trường phổ thông, giáo dục hòa nhập được triển khai trong điều kiện lớp học phổ thông với sự đa dạng về đối tượng học sinh, chương trình học chung và yêu cầu đánh giá thống nhất. Mặc dù việc tiếp nhận học sinh khuyết tật vào học hòa nhập đã được thực hiện tương đối rộng rãi trên địa bàn thành phố Vinh, song quá trình triển khai giáo dục hòa nhập cũng đặt ra nhiều thách thức liên quan đến năng lực chuyên môn của giáo viên, điều kiện tổ chức dạy học, sự phối hợp giữa nhà trường và gia đình,

cũng như việc bảo đảm các điều kiện hỗ trợ cần thiết cho học sinh khuyết tật trong môi trường học tập chung.

Việc thành phố Vinh đồng thời triển khai hai mô hình giáo dục này tạo điều kiện thuận lợi cho nghiên cứu tiếp cận và làm rõ các dạng rào cản học tập của học sinh khuyết tật trong những bối cảnh giáo dục khác nhau. Qua đó, nghiên cứu có thể nhận diện đầy đủ hơn các rào cản phát sinh từ bản thân học sinh, gia đình, nhà trường và các điều kiện tổ chức giáo dục, cũng như mối quan hệ tương tác giữa các yếu tố này dưới góc độ công tác xã hội.

Tiểu kết chương 2

Chương 2 của luận án tập trung xây dựng cơ sở lý luận và phương pháp luận cho việc nghiên cứu về các rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật từ tiếp cận công tác xã hội.

Trước hết, chương đã xác định và làm rõ các khái niệm cốt lõi về người khuyết tật, rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật, công tác xã hội với trẻ khuyết tật, giáo dục hòa nhập và giáo dục chuyên biệt. Các khái niệm này được sử dụng thống nhất và xuyên suốt trong luận án. Tiếp đến, là hệ thống hóa các chính sách giáo dục đối với học sinh khuyết tật ở Việt Nam hiện nay, bao gồm chính sách giáo dục hòa nhập tại các cơ sở giáo dục phổ thông và chính sách giáo dục tại các cơ sở giáo dục chuyên biệt công lập. Việc phân tích các nội dung chính sách liên quan đến quyền tiếp cận giáo dục, hỗ trợ chuyên môn, hỗ trợ tài chính, cơ sở vật chất, chương trình, đội ngũ giáo viên và sự tham gia của công tác xã hội đã cung cấp khung tham chiếu quan trọng để xem xét các rào cản phát sinh trong quá trình thực thi chính sách ở thực tiễn.

Về phương diện lý thuyết, luận án vận dụng lý thuyết nhu cầu của Abraham Maslow nhằm lý giải nhu cầu học tập và hỗ trợ của học sinh khuyết tật; lý thuyết hệ thống sinh thái để phân tích sự tác động qua lại giữa cá nhân, gia đình, nhà trường, chính sách và xã hội; và lý thuyết vai trò xã hội để làm rõ vai trò của các chủ thể tham gia trong quá trình hỗ trợ học sinh khuyết tật học tập từ

góc độ công tác xã hội. Các lý thuyết này được sử dụng như khung phân tích xuyên suốt trong nghiên cứu.

Về phương pháp nghiên cứu, chương đã trình bày thiết kế nghiên cứu kết hợp giữa phương pháp định tính và định lượng, bao gồm phân tích tài liệu, phỏng vấn sâu và điều tra bằng bảng hỏi đối với các khách thể nghiên cứu của luận án tại các trường tiểu học, trung học cơ sở và Trung tâm giáo dục – dạy nghề người khuyết tật trên địa bàn thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An. Việc lựa chọn phương pháp, đối tượng và cách thức thu thập dữ liệu được xây dựng phù hợp với mục tiêu nghiên cứu và điều kiện thực tiễn của địa bàn nghiên cứu.

Như vậy, chương 2 đã hình thành nên tảng lý luận, phương pháp luận và bối cảnh nghiên cứu cần thiết, tạo tiền đề cho việc phân tích và chỉ ra các kết quả nghiên cứu được trình bày trong các chương tiếp theo của luận án.

Chương 3. TÌNH TRẠNG KHUYẾT TẬT VÀ RÀO CẢN TỪ GIA ĐÌNH ĐỐI VỚI QUÁ TRÌNH HỌC TẬP CỦA HỌC SINH KHUYẾT TẬT

3.1. Tình trạng khuyết tật của học sinh khuyết tật tại các trường tiểu học và trung học cơ sở trên địa bàn thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An

Luận án khảo sát 245 phụ huynh của học sinh khuyết tật đang học tại các trường tiểu học và trung học cơ sở trên địa bàn thành phố Vinh, trong đó phụ huynh học sinh tiểu học là 131 người (53,5%) và trung học cơ sở là 114 người (46,5%). Việc phân loại dạng khuyết tật được căn cứ theo Nghị định số 28/2012/NĐ-CP và Thông tư số 01/2019/TT-BLĐTBXH. Kết quả nghiên cứu cho thấy học sinh khuyết tật đang tham gia học tập tại các trường tiểu học và trung học cơ sở trên địa bàn thành phố Vinh rất đa dạng với nhiều loại khuyết tật, được nêu trong Bảng 3.1.

Bảng 3.1: Phân loại học sinh khuyết tật đang học tập tại các trường tiểu học và trung học cơ sở trên địa bàn thành phố Vinh

STT	Dạng khuyết tật	Số lượng	Tỷ lệ %
1	Khuyết tật vận động	26	10,6
2	Khuyết tật nghe, nói	6	2,4
3	Khuyết tật nhìn	6	2,4
4	Khuyết tật trí tuệ	101	41,2
5	Khuyết tật thần kinh, tâm thần	32	13,1
6	Khuyết tật khác (tự kỉ, đa khuyết tật)	74	30,2
Tổng		245	100.0

Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài

Dữ liệu Bảng 3.1 cho thấy học sinh khuyết tật ở các trường phổ thông ở thành phố Vinh có sự đa dạng về dạng tật. Nhóm khuyết tật trí tuệ chiếm tỷ lệ cao nhất (41,2%), tiếp đến là khuyết tật khác gồm (bao gồm rối loạn phổ tự kỷ, đa khuyết tật, bị bệnh gây nên suy giảm khả năng trong đọc viết, tính toán, khả

năng học tập, lao động...) ⁵ với 30,2%; học sinh tự kỷ, đa khuyết tật (30,2%), khuyết tật thần kinh, tâm thần (13,1%) và khuyết tật vận động (10,6%). Hai nhóm khuyết tật nghe, nói và khuyết tật nhìn có tỷ lệ thấp hơn, cùng chiếm 2,4%. Kết quả này cho thấy nhu cầu hỗ trợ học tập của học sinh khuyết tật không đồng nhất, đòi hỏi nhà trường có cách tiếp cận phù hợp với đặc điểm chức năng của từng nhóm dạng tật.

Ở góc độ công tác xã hội, sự đa dạng về dạng tật trong trường học cho thấy nhu cầu hỗ trợ của học sinh khuyết tật không thể tiếp cận theo một khuôn mẫu chung, mà đòi hỏi cách nhìn theo hệ sinh thái, tức là nhận diện các nhu cầu gắn với từng nhóm dạng tật trong tương quan với năng lực đáp ứng của nhà trường, mức độ phối hợp của gia đình và sự sẵn có của các dịch vụ chuyên môn liên quan trong nhà trường (chẳng hạn như tham vấn tâm lý, hỗ trợ hành vi, hỗ trợ giao tiếp...). Tuy nhiên bên cạnh đó cũng đặt ra thách thức đối với nhà trường trong việc xây dựng nội dung chương trình, phương pháp giảng dạy phù hợp cho từng học sinh khuyết tật. Đồng thời, với nhiều dạng khuyết tật như vậy cũng thể hiện sự đa dạng và phức tạp về việc đáp ứng được nhu cầu của học sinh khuyết tật, đòi hỏi các biện pháp hỗ trợ về cơ sở vật chất, nguồn học liệu và công cụ dạy học phù hợp với các nhóm học sinh này. Trong cách tiếp cận công tác xã hội, đây là cơ sở để xem xét việc tổ chức hệ thống hỗ trợ theo hướng đa tầng: hỗ trợ chung trong lớp học, hỗ trợ theo nhóm nguy cơ, và hỗ trợ cá nhân hóa theo trường hợp, nhằm đáp ứng được nhu cầu đa dạng và làm giảm hiệu quả hỗ trợ. Cuối cùng, khuyết tật nhìn và khuyết tật nghe, nói chiếm tỷ lệ thấp nhất (mỗi dạng 2,4%), nhưng vẫn cần các phương tiện và kỹ năng chuyên biệt để đảm bảo tiếp cận giáo dục cho các em, đây cũng là nhóm dễ bị “bỏ quên” do tỷ lệ thấp, nên việc bảo đảm nguồn lực hỗ trợ cần được nhìn nhận như một yêu cầu về công bằng tiếp cận dịch vụ, không phụ thuộc vào quy mô nhóm.

⁵ Phụ lục xác định dạng khuyết tật tại Thông tư số 01/2019/TT-Bộ LĐTB&XH, ngày 02 tháng 01 năm 2019

Về mức độ khuyết tật, kết quả cho thấy phần lớn học sinh khuyết tật đang tham gia học tập ở các trường tiểu học và trung học cơ sở được xác định mức độ khuyết tật “nhẹ” (84,1%), một số ít có mức độ khuyết tật “nặng” (15,9%). Phần lớn học sinh khuyết tật có mức độ khuyết tật nhẹ, điều này cho thấy các em có thể tham gia đầy đủ vào các hoạt động học tập và sinh hoạt trong môi trường giáo dục chính quy cùng với những học sinh không khuyết tật khác. Tuy nhiên, phụ huynh nói rằng các em có mức độ khuyết tật "nhẹ" không có nghĩa là không cần hỗ trợ. Thực tế trong quá trình học ở trường học sinh khuyết tật vẫn cần sự chăm sóc và hỗ trợ đặc biệt để có thể đạt được kết quả học tập theo đúng sự phát triển của mình. Nhận định này đặc biệt quan trọng vì mức độ khuyết tật được xác định theo quy trình hành chính không phản ánh đầy đủ mức độ cần hỗ trợ trong bối cảnh học đường; nhu cầu hỗ trợ của học sinh khuyết tật phụ thuộc mạnh vào sự phù hợp của môi trường học tập, mức độ chấp nhận xã hội, và khả năng tiếp cận các nguồn lực hỗ trợ trong nhà trường và cộng đồng. Ngoài ra, nhóm học sinh có mức độ khuyết tật nặng mặc dù chỉ chiếm 15,9% nhưng đây vẫn là một nhóm cần được chú ý đặc biệt. Những học sinh này có thể gặp nhiều khó khăn hơn trong việc tham gia vào các hoạt động học tập chung và có thể cần các chương trình giáo dục đặc biệt hơn, với sự can thiệp chuyên sâu và các phương pháp hỗ trợ phù hợp để giúp các em có thể thuận lợi hòa nhập với môi trường học đường. Từ góc độ tiếp cận công tác xã hội, điều này đặt ra yêu cầu về quản lý ca và phối hợp liên ngành, nhằm đảm bảo sự liên tục của hỗ trợ và giảm thiểu nguy cơ bị loại trừ khỏi các hoạt động học tập và sinh hoạt chung.

Về mức độ phát triển của học sinh khuyết tật, kết quả khảo sát được thể hiện ở Bảng 3.2 như sau:

Bảng 3.2: Mức độ phát triển của học sinh khuyết tật so với độ tuổi

Nội dung	Mức độ phát triển so với độ tuổi							
	Đúng độ tuổi		Chậm hơn một chút		Chậm hơn nhiều		Chậm hơn rất nhiều	
	N	%	N	%	N	%	N	%

Phát triển thể chất – vận động	72	29,4	94	38,4	60	24,5	19	7,8
Phát triển nhận thức	33	13,5	63	25,7	110	44,9	39	15,9
Phát triển ngôn ngữ - giao tiếp	38	15,5	75	30,6	91	37,1	41	16,7

Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài

Dữ liệu bảng 3.2 cho thấy sự chậm phát triển của học sinh khuyết tật tại các trường phổ thông thể hiện rõ hơn ở lĩnh vực nhận thức và ngôn ngữ - giao tiếp. Chỉ 13,5% học sinh phát triển nhận thức đúng độ tuổi, trong khi 44,9% chậm hơn nhiều và 15,9% chậm hơn rất nhiều. Ở lĩnh vực ngôn ngữ - giao tiếp, tỷ lệ phát triển đúng độ tuổi là 15,5%; các mức chậm hơn nhiều và chậm hơn rất nhiều lần lượt là 37,1% và 16,7%. Đối với thể chất - vận động, tỷ lệ phát triển đúng độ tuổi cao hơn (29,4%), nhưng vẫn có 24,5% chậm hơn nhiều và 7,8% chậm hơn rất nhiều.

Về khả năng tự phục vụ, có 46,5% phụ huynh cho biết học sinh có khả năng tự phục vụ bản thân; 36,7% cần hỗ trợ một phần; 11,4% cần hỗ trợ nhiều và 5,3% cần hỗ trợ rất nhiều. Về hành vi, có 45,7% phụ huynh cho rằng học sinh không có vấn đề hành vi khi đi học, trong khi 39,2% cho biết có vấn đề và 15,1% cho biết có nhiều vấn đề hành vi. Như vậy, kết quả khảo sát cho thấy bên cạnh đặc điểm dạng tật, học sinh khuyết tật gặp các khó khăn về nhận thức, giao tiếp, tự phục vụ và hành vi. Đây là cơ sở quan trọng để gia đình và nhà trường có thể nhận diện nhu cầu hỗ trợ của học sinh khuyết tật trong môi trường học đường.

Có thể thấy rằng, trẻ khuyết tật đã có cơ hội và được tạo điều kiện để có thể đến trường học hòa nhập với những học sinh không khuyết tật khác. Tuy nhiên, vẫn cần tiếp tục nỗ lực để cải thiện chất lượng giáo dục hòa nhập, đảm bảo hỗ trợ đầy đủ cho tất cả học sinh khuyết tật không phân biệt mức độ. Dưới góc độ công tác xã hội, những khó khăn của học sinh khuyết tật tham gia học hòa nhập tại các trường phổ thông là kết quả từ sự tương tác giữa đặc điểm cá nhân với các rào cản về môi trường, dịch vụ, nguồn lực và nhận thức xã hội. Do đó, việc nghiên

cứu, đánh giá hiệu quả các chương trình hỗ trợ hiện tại là thực sự cần thiết, đặc biệt đối với nhóm có nhu cầu đặc thù hoặc khuyết tật nặng. Hoạt động này cung cấp cơ sở để nhà trường và các bên liên quan xây dựng kế hoạch can thiệp cá nhân hóa, đồng thời phát huy vai trò điều phối, kết nối nguồn lực giữa gia đình, nhà trường và cộng đồng. Như vậy, việc xây dựng một hệ thống giáo dục hòa nhập, công bằng tại thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An cần được tiếp cận theo hướng toàn diện, đa ngành và dựa trên quyền. Đây chính là tiền đề lý luận và thực tiễn quan trọng để luận án tiếp tục phân tích sâu các rào cản học tập, từ đó làm rõ vai trò của công tác xã hội trong việc thúc đẩy giáo dục hòa nhập một cách bền vững

3.2. Tình trạng khuyết tật của học sinh khuyết tật đang học tập tại

Trung tâm giáo dục và dạy nghề người khuyết tật Nghệ An

Theo Báo cáo tổng kết của Trung tâm Giáo dục - Dạy nghề người khuyết tật tỉnh Nghệ An, đầu năm học 2023 - 2024 trung tâm có 150 học sinh học văn hóa, đến cuối năm còn 141 học sinh. Tổng số lớp bỏ túc văn hóa là 09 lớp. Trong số học sinh đang học tại trung tâm, có 80 học sinh nam, 61 học sinh nữ; 81 học sinh khiếm thính và 61 học sinh khuyết tật trí tuệ; 62 học sinh vừa học nghề vừa học văn hóa, 79 học sinh không học nghề; 98 học sinh nội trú và 43 học sinh ngoại trú.

Kết quả học tập năm học 2022 - 2023 cho thấy có 44 học sinh hoàn thành tốt chương trình học (31,1%), 71 học sinh hoàn thành (50,4%) và 26 học sinh chưa hoàn thành (18,5%). Kết quả này phản ánh yêu cầu tiếp tục chú ý đến các điều kiện hỗ trợ đi kèm như học liệu phù hợp, phương pháp giao tiếp trong dạy học, hỗ trợ tâm lý - xã hội và sự phối hợp của gia đình.

Về mức độ khuyết tật, khảo sát phụ huynh học sinh tại Trung tâm cho thấy học sinh khuyết tật mức độ nặng chiếm tỷ lệ chủ yếu với 86 em (82,7%); đặc biệt nặng có 12 em (11,5%) và mức độ nhẹ có 6 em (5,8%). Cơ cấu này phản ánh đặc thù của cơ sở giáo dục chuyên biệt, đây là nơi tập trung nhiều học sinh có nhu cầu hỗ trợ ở cường độ cao hơn so với môi trường các trường phổ thông.

Về mức độ phát triển của học sinh khuyết tật tại trung tâm so với độ tuổi được thể hiện ở Bảng 3.3 như sau:

Bảng 3.3: Mức độ phát triển của trẻ khuyết tật đang học tại Trung tâm giáo dục – dạy nghề người khuyết tật Nghệ An

Nội dung	Mức độ phát triển so với độ tuổi							
	Đúng độ tuổi		Chậm hơn một chút		Chậm hơn nhiều		Chậm hơn rất nhiều	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Phát triển thể chất – vận động	21	20,2	19	18,3	35	33,7	29	27,9
Phát triển nhận thức	14	13,5	25	24,0	38	36,5	27	26,0
Phát triển ngôn ngữ - giao tiếp	21	20,2	23	22,1	37	35,6	23	22,1

Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài

Dữ liệu Bảng 3.3 cho thấy từ góc nhìn của phụ huynh cho biết, học sinh tại trung tâm có tỷ lệ chậm phát triển đáng kể ở cả ba lĩnh vực. Ở lĩnh vực thể chất - vận động có 33,7% phụ huynh trả lời sự phát triển của học sinh khuyết tật chậm hơn nhiều và 27,9% chậm hơn rất nhiều so với độ tuổi. Ở lĩnh vực nhận thức, học sinh khuyết tật phát triển chậm hơn nhiều chiếm 36,5% và chậm hơn rất nhiều so với độ tuổi là 26,0%. Ở lĩnh vực ngôn ngữ - giao tiếp, có 35,6% phụ huynh trả lời học sinh khuyết tật có sự phát triển “chậm hơn nhiều” và 22,1% là “chậm hơn rất nhiều”. Kết quả này cho thấy nhu cầu hỗ trợ của học sinh khuyết tật đang học tại trung tâm không chỉ gắn với học tập văn hóa mà còn liên quan đến phục hồi chức năng, giao tiếp, kỹ năng xã hội và chăm sóc hằng ngày.

Kết quả nghiên cứu cho thấy tình trạng khuyết tật của học sinh đang tham gia học tập tại các cơ sở giáo dục có sự phân hóa theo dạng tật và mức độ biểu hiện. Trong đó, nhóm học sinh khuyết tật trí tuệ chiếm tỷ lệ cao nhất và cũng là nhóm gặp nhiều khó khăn hơn trong quá trình tham gia các hoạt động học tập. Bên cạnh đó, các dạng khuyết tật như vận động, nghe nói và rối loạn phát triển thể hiện những đặc điểm chức năng khác nhau, dẫn đến sự khác biệt trong cách

thức học sinh tiếp cận, tham gia và thích ứng với môi trường học tập. Đáng chú ý, ngay trong cùng một dạng tật, mức độ tham gia học tập và biểu hiện khó khăn của học sinh cũng không hoàn toàn giống nhau, cho thấy tình trạng khuyết tật cần được nhìn nhận như một đặc điểm cá nhân, không mang tính đồng nhất.

Xét theo bối cảnh giáo dục, có thể thấy sự khác biệt rõ giữa hai môi trường. Tại các trường phổ thông, học sinh khuyết tật được tiếp nhận với nhiều dạng tật và mức độ khác nhau, phần lớn vẫn có khả năng tham gia học tập chung. Tuy nhiên, những khó khăn về nhận thức, giao tiếp, hành vi cho thấy việc học hòa nhập chưa thực sự đồng nghĩa với sự tham gia đầy đủ và hiệu quả trong các hoạt động tại nhà trường. Trong khi đó, tại Trung tâm Giáo dục – Đào tạo người khuyết tật, học sinh chủ yếu là những trường hợp có mức độ khuyết tật nặng và đặc biệt nặng, với các hạn chế rõ rệt hơn về chức năng, nhận thức và giao tiếp, đòi hỏi hình thức tổ chức giáo dục mang tính chuyên biệt và hỗ trợ ở cấp độ cao hơn.

Mặt khác có thể thấy học sinh khuyết tật đang tham gia học tập tại các trường phổ thông và trung tâm chuyên biệt đều có điểm chung là tình trạng khuyết tật đều gắn với những hạn chế chức năng cụ thể, ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng tham gia học tập của học sinh. Trên cơ sở đó, có thể thấy các đặc điểm khuyết tật khác nhau làm phát sinh những nhu cầu hỗ trợ khác nhau trong quá trình học tập của học sinh. Đồng thời, sự khác biệt về mức độ khuyết tật giữa học sinh học hòa nhập tại trường học và học tại cơ sở chuyên biệt cũng đặt ra yêu cầu về các hình thức đáp ứng nhu cầu phù hợp, tương ứng với đặc điểm cá nhân và bối cảnh giáo dục của từng nhóm đối tượng.

3.3. Những khó khăn của học sinh khuyết tật trong quá trình tham gia học tập tại các cơ sở giáo dục

3.3.1. Những khó khăn của học sinh khuyết tật trong quá trình tham gia học tập tại các trường tiểu học và trung học cơ sở

Trong năm học 2023 - 2024, thành phố Vinh đã triển khai thực hiện chính sách giáo dục hòa nhập cho học sinh khuyết tật đảm bảo quyền lợi giáo dục cho tất cả trẻ em, bất kể tình trạng sức khỏe hay khả năng học tập. [Sở Giáo dục và

Đào tạo Nghệ An, 2024]. Điều này phù hợp với cách tiếp cận dựa trên quyền con người trong học sinh khuyết tật, coi giáo dục là một quyền cơ bản và là điều kiện tiên quyết để thúc đẩy hòa nhập xã hội của người khuyết tật. Tuy nhiên, việc tiếp cận giáo dục không đồng nghĩa với tham gia học tập có chất lượng, khi mà học sinh khuyết tật vẫn phải đối diện với nhiều khó khăn và rào cản trong quá trình học tập tại nhà trường, xuất phát từ sự tương tác phức tạp giữa đặc điểm khuyết tật của bản thân các em và các yếu tố thuộc môi trường học đường, gia đình và xã hội.

Để tìm hiểu những khó khăn của học sinh khuyết tật khi đi học, tác giả đã đưa ra một số nhận định về khó khăn của học sinh khuyết tật khi học tập ở trường phổ thông và khảo sát ý kiến của phụ huynh học sinh khuyết tật, sử dụng thang đo Likert 5 điểm và tính giá trị trung bình, trong đó 5 điểm là rất khó khăn và 1 điểm là hoàn toàn không khó khăn. Kết quả nghiên cứu được thể hiện ở Bảng 3.4 sau:

Bảng 3.4: Những khó khăn của học sinh khuyết tật khi tham gia học tập tại các trường Tiểu học và Trung học cơ sở (giá trị trung bình)

Khó khăn	Trung bình Chung (M)	KT Vận động	KT nghe, nói	KT nhìn	KT trí tuệ	KT thân kinh, tâm thần	KT khác
1. Khả năng tiếp thu kiến thức ở trường học hạn chế	4,0	2,88	4,33	4,00	4,13	4,06	4,19
2. Cháu khó khăn trong việc chuyển lên lớp/cấp học	3,56	3,00	3,83	3,5	3,63	3,5	3,65
3. Các bạn khác trong lớp, trong trường trêu chọc, bắt nạt	3,45	3,27	3,00	3,67	3,57	3,63	3,3
4. Cháu gặp khó khăn về khoảng cách đi lại từ nhà đến trường	2,71	2,88	2,33	3,33	2,67	2,66	2,7
5. Không theo kịp	4,11	3,5	4,17	3,83	4,19	4,09	4,26

chương trình học với các bạn cùng lớp							
6. Khả năng giao tiếp hạn chế, khó khăn khi diễn đạt để người khác hiểu	3,94	3,12	4,5	3,67	4,01	4,03	4,07
7. Cháu có tâm lý e ngại, sợ đi học	3,19	2,92	2,5	3,33	3,29	2,97	3,3
8. Cháu gặp khó khăn khi kết bạn	3,71	3,12	3,17	3,67	3,71	3,62	4,0
9. Cháu không kiểm soát được hành vi của mình	3,27	2,58	3,00	3,17	3,36	3,34	3,39
10. Khó khăn khi tham gia các hoạt động chung với lớp, trường	3,6	3,5	3,83	3,83	3,59	3,37	3,72
11. Cháu không biết cách tự bảo vệ bản thân	3,52	3,15	3,67	3,67	3,66	3,31	3,51
12. Ở trường không có các hoạt động ngoại khóa phù hợp với tình trạng KT của cháu	3,4	3,31	3,33	3,5	3,25	3,31	3,69
13. Ở trường không có giáo viên chuyên biệt phụ trách giảng dạy cho HSKT	3,7	3,65	3,33	2,33	3,72	3,66	3,85
14. Nhà trường chưa có trang thiết bị học tập phù hợp với HSKT	3,47	3,35	3,5	3,83	3,4	3,63	3,51
15. Không có lối đi dành cho người KT ở trong trường học	3,24	4,35	3,33	3,83	3,18	3,56	3,14

Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài

3.3.1.1. Khó khăn về năng lực tham gia học tập

Kết quả khảo sát ý kiến của phụ huynh cho thấy, yếu tố liên quan đến năng lực học tập được đánh giá là khó khăn lớn nhất. Cụ thể, khó khăn nổi bật nhất là việc học sinh khuyết tật “không theo kịp chương trình học với các bạn cùng lớp” với giá trị trung bình chung đạt 4,11. Mức độ này đặc biệt cao ở nhóm học sinh thuộc dạng “khuyết tật khác” (M=4,26), khuyết tật trí tuệ (M=4,19), khuyết tật nghe – nói (M=4,17) và khuyết tật thần kinh, tâm thần (M=4,09). Trong khi đó, nhóm khuyết tật vận động có mức độ thấp hơn (M=3,5), cho thấy hạn chế về vận động ít ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng theo kịp chương trình học so với các dạng khuyết tật liên quan đến nhận thức và giao tiếp.

“Cháu là học sinh khuyết tật trí tuệ nên khả năng theo học được cùng các bạn là rất khó. Các bạn đã đọc được một bài đọc rồi nhưng con mình mới chỉ nhận được mặt chữ, khi đọc được thì không hiểu nội dung. Một lớp có mấy chục học sinh, cô giáo cũng không có thời gian kèm riêng cho con mình... Tôi thấy đây là khó khăn lớn nhất của con tôi khi đi học” (Trích Phỏng vấn sâu (PVS), nam, 39 tuổi, phụ huynh học sinh khuyết tật (HSKT) trường Tiểu học (TH) Trường Thi, viên chức, TP. Vinh).

“Cháu không thể theo được chương trình, ở trên lớp không tập trung, bài vở không theo được mặc dù cô cũng đã hướng dẫn riêng. Điểm nhiều khi cũng là tạo điều kiện để đủ qua” (Trích PVS, nữ, 40 tuổi, phụ huynh HSKT, trường Trung học cơ sở (THCS) Hà Huy Tập, viên chức, TP. Vinh). Bên cạnh đó, phụ huynh cũng đồng ý cao khó khăn về “khả năng tiếp thu kiến thức ở trường học hạn chế” (giá trị trung bình M=4,0). Nhóm học sinh khuyết tật nghe – nói gặp khó khăn nhiều nhất (M=4,33), tiếp đến là khuyết tật trí tuệ (M=4,13), khuyết tật khác (M=4,19) và khuyết tật thần kinh, tâm thần (M=4,06). Kết quả này cho thấy sự khác biệt về khả năng tiếp nhận thông tin giữa các nhóm khuyết tật, đặc biệt khi yếu tố giao tiếp đóng vai trò quan trọng trong quá trình học tập.

Ngoài ra, phụ huynh cũng cho rằng học sinh khuyết tật gặp “khó khăn trong việc chuyển lên lớp/cấp học” (giá trị trung bình M=3,56). Trong số các

dạng khuyết tật thì học sinh khuyết tật nghe, nói gặp nhiều khó khăn hơn ($M=3,83$) so với các dạng khác, tiếp đến là khuyết tật thần kinh, tâm thần ($M=3,65$), khuyết tật khác ($M=3,65$) và khuyết tật trí tuệ ($M=3,5$), khuyết tật nhìn ($3,5$). Học sinh khuyết tật vận động dường như ít gặp khó khăn hơn ($M=3,0$). Việc chuyển cấp làm thay đổi chương trình, tốc độ học tập và yêu cầu thích nghi, do đó có thể làm gia tăng khó khăn đối với học sinh khuyết tật.

“Chương trình học ở Cấp 2 khó hơn, nhiều kiến thức hơn, tốc độ giảng dạy nhanh hơn so với tiểu học nên cháu khó theo kịp. Với lại lên cấp hai thì thầy cô không có nhiều thời gian để quan tâm đến học sinh khuyết tật nhiều như học Tiểu học nữa, nhiều khi tôi thấy cháu rất lạc lõng, đi học lên lớp ngồi như vậy hết giờ là về” (Trích PVS nữ, 39 tuổi, phụ huynh HSKT, trường THCS Đội Cung, viên chức, TP. Vinh). Thêm vào đó, việc học sinh khuyết tật không theo kịp chương trình học chung, khả năng tiếp thu kiến thức hạn chế và khó khăn khi chuyển lên lớp hoặc cấp học cao hơn phản ánh sự không tương thích giữa yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông và năng lực học tập đa dạng của học sinh khuyết tật. Bên cạnh đó, các trích dẫn phỏng vấn phụ huynh cho thấy rõ sự căng thẳng giữa mong muốn cho con được hòa nhập và thực tế năng lực tiếp thu của học sinh khuyết tật trong môi trường lớp học đông học sinh, nơi giáo viên khó có điều kiện dành thời gian hỗ trợ cá nhân. Điều này cho thấy một nghịch lý phổ biến trong giáo dục hòa nhập: học sinh khuyết tật được học trong hệ thống giáo dục phổ thông, nhưng không được trang bị đầy đủ các điều kiện hỗ trợ cần thiết để học tập hòa nhập trong hệ thống đó.

Sự khác biệt này cho thấy khó khăn về học tập của học sinh khuyết tật không được xem như một đặc điểm chung áp dụng cho mọi dạng khuyết tật, mà cần được gắn với đặc điểm chức năng riêng của mỗi dạng khuyết tật. Qua đó có thể thấy việc nhận diện khó khăn trong học tập cần được tiếp cận theo hướng phân biệt theo dạng khuyết tật, thay vì coi học sinh khuyết tật là một nhóm đồng nhất, từ đó có thể có hoạt động hỗ trợ phù hợp với từng nhóm đối tượng.

Từ quan điểm công tác xã hội, thực tế này đặt ra yêu cầu phải có các cơ chế hỗ trợ học tập đa tầng, bao gồm điều chỉnh chương trình, hỗ trợ cá nhân trong lớp học, can thiệp chuyên môn theo trường hợp, cũng như sự tham gia của nhân viên công tác xã hội trong việc đánh giá nhu cầu học tập, tham vấn cho gia đình và phối hợp với giáo viên nhằm hỗ trợ hiệu quả hơn cho học sinh khuyết tật, giảm thiểu nguy cơ bỏ học sớm ở học sinh khuyết tật.

3.3.1.2. *Khó khăn về giao tiếp và quan hệ xã hội*

Nhóm khó khăn thứ hai liên quan đến giao tiếp và quan hệ xã hội, với các chỉ báo có giá trị trung bình dao động từ 3,6 đến 3,94. Trong đó, khó khăn nổi bật nhất là “khả năng giao tiếp hạn chế, khó khăn khi diễn đạt để người khác hiểu” với giá trị trung bình $M = 3,94$. Nhóm học sinh khuyết tật nghe – nói gặp khó khăn cao nhất ($M = 4,5$), tiếp đến là khuyết tật khác ($4,07$), khuyết tật thần kinh, tâm thần ($M = 4,03$) và khuyết tật trí tuệ ($M = 4,01$). Kết quả này phản ánh vai trò then chốt của năng lực ngôn ngữ và giao tiếp trong quá trình học tập và tương tác xã hội của học sinh.

“Đối với con của tôi thì tôi thấy khó khăn lớn nhất là về giao tiếp xã hội của cháu kém, cháu không giao tiếp được bình thường như các bạn khác, cháu chậm hiểu nên không hiểu được các bạn. Vì vậy nên cháu thường bị các bạn trêu chọc, nhưng cháu lại không hiểu gì cả” (trích PVS nữ, 32 tuổi, phụ huynh HSKT trường TH Nghi Kim, lao động tự do, TP. Vinh).

Khó khăn trong “việc kết bạn” cũng được ghi nhận ở mức tương đối cao ($M = 3,71$), trong đó nhóm khuyết tật khác ($M = 4,0$) và khuyết tật trí tuệ ($M = 3,71$) có mức độ khó khăn nổi bật hơn. Tương tự, “khó khăn khi tham gia các hoạt động chung với lớp, trường” ($M = 3,6$), với mức cao hơn ở nhóm khuyết tật nghe nói và khuyết tật nhìn ($M = 3,83$).

Các kết quả này cho thấy, khó khăn trong giao tiếp không chỉ dừng lại ở việc diễn đạt ngôn ngữ mà còn ảnh hưởng đến khả năng thiết lập quan hệ xã hội và tham gia vào các hoạt động tập thể trong môi trường học đường. Ở góc độ công tác xã hội, giao tiếp không chỉ là một kỹ năng cá nhân mà còn là điều kiện

cốt lõi để cá nhân tham gia vào các mối quan hệ xã hội, xây dựng cảm giác thuộc về và duy trì sự tham gia trong các thiết chế xã hội, trong đó có nhà trường. Những hạn chế về giao tiếp của học sinh khuyết tật, đặc biệt là nhóm khiếm thính, rối loạn phổ tự kỷ và đa khuyết tật, làm gia tăng nguy cơ bị cô lập xã hội, bị trêu chọc hoặc bắt nạt, từ đó ảnh hưởng tiêu cực đến sức khỏe tâm lý và động cơ học tập của các em. Đồng thời, các trích dẫn phỏng vấn phụ huynh cho thấy rõ mối liên hệ giữa hạn chế giao tiếp và trải nghiệm bị kỳ thị trong trường học. Đây có thể xem là biểu hiện của rào cản xã hội, không chỉ nằm ở năng lực giao tiếp của học sinh khuyết tật mà còn ở nhận thức, thái độ và kỹ năng tương tác của bạn học và giáo viên. Điều này nhấn mạnh vai trò của các can thiệp mang tính phòng ngừa trong trường học, bao gồm giáo dục kỹ năng xã hội, xây dựng văn hóa tôn trọng sự đa dạng và triển khai các chương trình chống bắt nạt trong học đường đối với học sinh khuyết tật.

3.3.1.3. Khó khăn về tâm lý, hành vi và khả năng thích ứng của học sinh khuyết tật

Nhóm khó khăn thứ ba liên quan đến tâm lý, hành vi và khả năng thích ứng của học sinh khuyết tật trong môi trường học đường, với mức độ trung bình thấp hơn so với hai nhóm trên (giá trị trung bình từ 3,19 đến 3,52), nhưng vẫn phản ánh những vấn đề đáng chú ý.

Cụ thể, phụ huynh đánh giá mức độ khó khăn của học sinh khuyết tật ở chỉ báo “không biết cách tự bảo vệ bản thân” là $M=3,52$, cao nhất trong nhóm này. Mức độ này tương đối đồng đều giữa các dạng khuyết tật, dao động từ $M=3,15$ đến $M=3,67$. Điều này cho thấy khả năng tự bảo vệ là khó khăn tương đối phổ biến, nhất là ở những học sinh có hạn chế về nhận thức, giao tiếp hoặc khả năng nhận diện nguy cơ đối với sự an toàn của bản thân.

Bên cạnh đó, phụ huynh cũng cho rằng khó khăn trong “việc kiểm soát hành vi” có giá trị trung bình là $M=3,27$, với mức cao hơn ở nhóm khuyết tật trí tuệ ($M=3,36$) và khuyết tật thần kinh, tâm thần ($M=3,34$). Trong thực tế những học sinh này có thể có những biểu hiện như không kiểm soát được cảm xúc (la hét, hành vi

quậy phá), khó điều chỉnh được hành vi theo yêu cầu của giáo viên, hoặc dễ bị kích thích tâm lý khi đứng trước đám đông. Việc học sinh khuyết tật khó kiểm soát hành vi không chỉ ảnh hưởng đến quá trình học tập của chính các em mà còn tác động đến môi trường lớp học và tương tác với bạn bè. Điều này đòi hỏi sự can thiệp và hỗ trợ kịp thời từ nhà trường, giáo viên, và nhân viên công tác xã hội.

Trong khi đó, nhận định của phụ huynh về “tâm lý e ngại, sợ đi học” có giá trị trung bình thấp nhất trong toàn bộ các chỉ báo ($M=3,19$), tuy nhiên vẫn cho thấy một bộ phận học sinh khuyết tật có biểu hiện lo lắng hoặc thiếu tự tin khi tham gia môi trường học đường. Mức độ này cao hơn ở nhóm khuyết tật trí tuệ ($M=3,29$) và khuyết tật nhìn ($M=3,33$). Qua một số phỏng vấn sâu phụ huynh, cho thấy nguyên nhân khiến học sinh khuyết tật có tâm lý sợ đi học, e ngại đến trường do đã từng có trải nghiệm bị bắt nạt tại trường học; gặp khó khăn khi tiếp thu bài học, không theo được bạn bè và bị chế diễu.

“Cháu rất hay bị bắt nạt ở trường... có lần bị các bạn bắt phải cõng hết quần áo và chạy ra giữa sân trường. Cháu không biết gì nên cũng làm theo. Sau đó cô giáo gọi điện cho bố lên đưa cháu về. Cháu sợ không muốn đi học.” (trích PVS nam, 38 tuổi, phụ huynh HSKT, trường TH Trường Thi, viên chức, TP. Vinh).

“Cháu về nhà kể với mẹ là đi học thường bị bạn trêu học dốt, có lúc còn gọi cháu là ngu như bò. Cháu nói không muốn đi học nữa, cứ đến giờ đi học là không chịu đi.” (PVS nữ, 39 tuổi, phụ huynh HSKT, trường THCS Đội Cung, viên chức, TP.Vinh).

Như vậy, quan điểm của phụ huynh cho rằng con của họ khi đi học phải đối mặt với những khó khăn về khả năng tự chủ hành vi cũng như vấn đề về tâm lý, cảm xúc. Từ góc độ công tác xã hội, những khó khăn về tâm lý, hành vi và khả năng tự bảo vệ cho thấy học sinh khuyết tật cần được hỗ trợ không chỉ trong học tập mà còn trong phát triển kỹ năng xã hội, kỹ năng tự bảo vệ và năng lực thích ứng với môi trường học đường. Nhà trường cần có cơ chế phối hợp với gia đình để nhận diện sớm các nguy cơ về bắt nạt, kỳ thị, lo âu học đường; đồng thời xây

dụng môi trường an toàn, tôn trọng sự khác biệt và hỗ trợ hành vi tích cực cho học sinh.

3.3.1.4. Khó khăn của học sinh khuyết tật khi tham gia môi trường học tập và tiếp cận cơ sở vật chất hỗ trợ

Theo quan điểm của ICF (phân loại quốc tế về chức năng, khuyết tật và sức khỏe), khó khăn trong học tập của học sinh khuyết tật không chỉ bắt nguồn từ những khiếm khuyết hay suy giảm chức năng cá nhân, mà chủ yếu hình thành trong quá trình tương tác giữa đặc điểm của học sinh với các yếu tố môi trường học tập. Trong đó, môi trường giáo dục (bao gồm đội ngũ giáo viên, phương pháp giảng dạy, cũng như điều kiện cơ sở vật chất hỗ trợ) có thể đóng vai trò là yếu tố tạo thuận lợi hoặc trở thành rào cản đối với khả năng tham gia và kết quả học tập của học sinh. Khi các điều kiện hỗ trợ không đáp ứng được nhu cầu đặc thù của từng dạng khuyết tật, những hạn chế trong hoạt động học tập và sự tham gia của học sinh sẽ trở nên rõ nét hơn. Trong bối cảnh đó, việc phân tích những khó khăn của học sinh khuyết tật khi tham gia môi trường học tập và tiếp cận các điều kiện cơ sở vật chất hỗ trợ cần được xem xét như là kết quả của việc chưa tương thích giữa nhu cầu cá nhân và các yếu tố môi trường.

Kết quả khảo sát ý kiến phụ huynh từ Bảng 3.4 cũng thể hiện đánh giá của phụ huynh học sinh khuyết tật về những khó khăn từ phía nhà trường ảnh hưởng đến việc học tập của học sinh khuyết tật.

Trước hết, phụ huynh cho rằng học sinh khuyết tật khi tham gia học tập tại trường học gặp khó khăn khi “không có giáo viên chuyên biệt phụ trách giảng dạy cho học sinh khuyết tật” ($M=3,7$). Mức độ này đặc biệt cao ở nhóm khuyết tật khác ($M=3,85$), khuyết tật trí tuệ ($M=3,72$) và khuyết tật vận động ($M=3,65$), cho thấy phụ huynh ở các nhóm này có mức độ đồng thuận cao về sự thiếu hụt nguồn lực chuyên môn trong nhà trường. Có thể nhận thấy sự thiếu vắng giáo viên chuyên biệt là một khó khăn từ phía nhà trường ảnh hưởng đến chất lượng giảng dạy và hỗ trợ học sinh khuyết tật. Điều này đặc biệt đúng với các nhóm khuyết tật phức tạp như rối loạn phổ tự kỷ, đa khuyết tật, khuyết tật trí tuệ và

thần kinh/tâm thần là những dạng khuyết tật có nhu cầu về chuyên môn cao. Điều này phản ánh nhu cầu cấp thiết về nhân lực chuyên biệt để hỗ trợ học sinh khuyết tật hiệu quả.

“Một lớp thì đông học sinh. Cô giáo chủ nhiệm không phải là giáo viên chuyên biệt nên không có nhiều thời gian và chuyên môn để dạy học cho học sinh khuyết tật... Tôi nghĩ cần có giáo viên chuyên về dạy học cho học sinh khuyết tật để giúp các cháu.” (trích PVS nam, 38 tuổi, phụ huynh HSKT, trường TH Trường Thi, viên chức, TP. Vinh).

Dưới góc độ lý thuyết vai trò có thể thấy sự thiếu vắng của một vai trò chuyên biệt trong cấu trúc tổ chức giáo dục hòa nhập trong trường học hiện nay. Giáo viên chuyên biệt được kỳ vọng đảm nhận các chức năng như đánh giá nhu cầu học tập đặc thù, thiết kế điều chỉnh chương trình, hỗ trợ cá nhân hóa và phối hợp với giáo viên chủ nhiệm. Tuy nhiên, theo dữ liệu khảo sát và trích dẫn phỏng vấn, vai trò này chưa được thiết lập đầy đủ trong thực tế nhà trường. Khi vai trò chuyên biệt không hiện diện, các chức năng liên quan không được thực thi một cách hệ thống, dẫn đến khoảng trống trong hỗ trợ học sinh khuyết tật.

Vai trò của giáo viên chủ nhiệm trong lớp học hòa nhập cũng đang được thực hiện trong điều kiện quá tải vai trò và thiếu chuyên môn đặc thù. Dữ liệu phỏng vấn cho thấy giáo viên chủ nhiệm vừa đảm nhiệm giảng dạy chung cho lớp đông học sinh, vừa phải hỗ trợ học sinh khuyết tật mà không có đủ thời gian và năng lực chuyên biệt. Điều này không phản ánh sự thiếu trách nhiệm của cá nhân giáo viên, mà cho thấy sự phân công vai trò chưa phù hợp với yêu cầu thực tiễn của giáo dục hòa nhập, khi một vai trò được kỳ vọng thực hiện vượt quá phạm vi năng lực và điều kiện hỗ trợ hiện có.

Tiếp theo, khó khăn liên quan đến “nhà trường chưa có trang thiết bị học tập phù hợp với học sinh khuyết tật” cũng được phụ huynh ghi nhận (giá trị trung bình $M=3,47$), với mức độ cao hơn ở nhóm khuyết tật nhìn ($M=3,83$) và khuyết tật thần kinh, tâm thần ($M=3,63$).

“Khi học cùng các bạn, phương pháp dạy của cô là phương pháp chung cho các học sinh khác, đồ dùng dụng cụ học tập thì cũng giống như các bạn.”

Cháu là học sinh khuyết tật về trí tuệ nên chậm hiểu lắm, dùng bộ dụng cụ học tập mà không hiểu dùng như thế nào” (trích PVS nam, 38 tuổi, phụ huynh HSKT, trường TH Trường Thi, viên chức, TP. Vinh). Qua đó có thể thấy vai trò của nhà trường trong việc bảo đảm điều kiện hỗ trợ học tập chưa được thực hiện đầy đủ. Trong lý thuyết vai trò, nhà trường không chỉ là nơi tổ chức dạy học mà còn có trách nhiệm cung cấp các điều kiện vật chất và phương tiện phù hợp với nhu cầu đa dạng của người học. Tuy nhiên, việc thiếu các thiết bị hỗ trợ chuyên biệt cho thấy vai trò này mới được thực hiện ở mức chung, chưa đáp ứng được các yêu cầu cụ thể của học sinh khuyết tật.

Bên cạnh đó, phụ huynh cũng cho rằng "Ở trường không có các hoạt động ngoại khóa phù hợp với tình trạng khuyết tật của cháu" ($M=3,4$), trong đó nhóm khuyết tật khác ($M=3,69$) và khuyết tật nhìn có mức độ cao hơn so với các nhóm khác ($M=3,5$). Điều này cho thấy hoạt động ngoại giờ lên lớp chưa thật sự bao trùm, làm hạn chế cơ hội tham gia, phát triển kỹ năng xã hội và hòa nhập của học sinh khuyết tật trong trường học.

Ngoài ra, phụ huynh đánh giá khó khăn của học sinh khuyết tật khi “bị bạn trêu chọc, bắt nạt” ở mức $M=3,45$ điểm. Mức độ này cao hơn ở nhóm khuyết tật nhìn ($M=3,67$), khuyết tật thần kinh, tâm thần ($M=3,63$) và khuyết tật trí tuệ ($M=3,57$). Về tiếp cận cơ sở vật chất, chỉ báo “không có lối đi dành cho người khuyết tật ở trong trường học” đạt $M= 3,24$ điểm; riêng nhóm khuyết tật vận động có mức rất cao ($M=4,35$), cho thấy rào cản tiếp cận không gian trường học là vấn đề trực tiếp đối với nhóm học sinh này.

Nhìn từ lý thuyết vai trò, các kết quả trên phản ánh sự thiếu vắng hoặc thực hiện chưa đầy đủ một số vai trò hỗ trợ trong nhà trường, đặc biệt là vai trò giáo viên chuyên biệt, vai trò điều chỉnh phương tiện học tập và vai trò tổ chức môi trường học đường bao trùm. Những rào cản này không chỉ làm giảm khả năng học tập của học sinh khuyết tật mà còn gia tăng áp lực cho giáo viên chủ nhiệm và gia đình.

Kết quả khảo sát ý kiến phụ huynh cho thấy học sinh khuyết tật tại các trường tiểu học và trung học cơ sở trên địa bàn thành phố Vinh đang đối mặt với

nhiều nhóm khó khăn, trong đó nổi bật là khó khăn về năng lực tham gia học tập, giao tiếp và quan hệ xã hội, tâm lý hành vi và khả năng tiếp cận môi trường học đường. Mức độ khó khăn không đồng đều giữa các dạng khuyết tật; nhóm khuyết tật trí tuệ, khuyết tật nghe nói và các dạng khuyết tật khác có xu hướng gặp nhiều khó khăn hơn ở các khía cạnh học tập, giao tiếp và tham gia xã hội.

Từ góc độ công tác xã hội, các khó khăn này cần được nhìn nhận như kết quả của sự tương tác giữa đặc điểm cá nhân của học sinh với điều kiện tổ chức dạy học, cơ sở vật chất, nguồn lực hỗ trợ, thái độ xã hội và sự phối kết hợp giữa gia đình và nhà trường. Vì vậy, việc hỗ trợ học sinh khuyết tật cần được triển khai theo hướng cá nhân hóa, đa tầng và dựa trên quyền, trong đó công tác xã hội có vai trò đánh giá nhu cầu, kết nối các bên liên quan, điều phối nguồn lực và thúc đẩy môi trường giáo dục an toàn, bao trùm, bình đẳng hơn cho học sinh khuyết tật.

3.3.2. Những khó khăn của học sinh khuyết tật tại Trung tâm giáo dục và dạy nghề người khuyết tật Nghệ An

Đối với học sinh khuyết tật đang học tại cơ sở giáo dục chuyên biệt là Trung tâm Giáo dục - dạy nghề người khuyết tật tỉnh Nghệ An, tác giả đã đưa ra một số nhận định và khảo sát ý kiến của phụ huynh về những khó khăn của học sinh khuyết tật khi đi học, sử dụng thang đo Likert 5 điểm và tính giá trị trung bình, trong đó 5 điểm là rất khó khăn và 1 điểm là hoàn toàn không khó khăn. Kết quả nghiên cứu được thể hiện ở Bảng 3.5 như sau:

Bảng 3.5: Những khó khăn của học sinh khuyết tật khi tham gia học tập tại Trung tâm GD-DN NKT Nghệ An (giá trị trung bình)

TT	Nhận định	Trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)	Thứ bậc
1	Khả năng tiếp thu kiến thức ở trường hạn chế	3,62	0,872	2

2	Khả năng giao tiếp hạn chế, khó khăn khi diễn đạt để người khác hiểu	3,60	0,898	3
3	Không biết cách tự bảo vệ bản thân	3,44	0,984	4
4	Khoảng cách đi lại từ nhà đến trung tâm	4,05	0,629	1

Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài

Dữ liệu ở Bảng 3.5 cho thấy đối với học sinh khuyết tật khi tham gia học tập tại trung tâm có khó khăn lớn nhất là về khoảng cách đi lại từ nhà đến trung tâm (giá trị trung bình $M=4,05$, bậc 1). Điều này cho thấy khoảng cách địa lý từ nhà đến trung tâm là một trở ngại đáng kể đối với học sinh khuyết tật. Nếu so sánh với khó khăn của những học sinh khuyết tật đang học tại các trường phổ thông ở trên thì học sinh khuyết tật tại trung tâm lại có điểm khác biệt này. Công tác xã hội nhìn nhận khó khăn về khoảng cách đi lại có thể được xem như một dạng rào cản trong việc tiếp cận dịch vụ. Theo quy định hiện hành, học sinh có nhà ở cách trung tâm từ 20 km trở lên mới đủ điều kiện ở nội trú, trong khi thời lượng học văn hóa tại trung tâm được tổ chức vào buổi chiều các ngày trong tuần. Với những gia đình ở khoảng cách dưới 20 km, việc đưa đón con hàng ngày trở thành gánh nặng đáng kể, đặc biệt khi học sinh là trẻ khuyết tật trí tuệ, cần sự ổn định về tâm lý và sinh hoạt.

Bên cạnh đó, “khả năng tiếp thu kiến thức ở trường hạn chế” được phụ huynh của học sinh khuyết tật tại trung tâm thừa nhận là khó khăn được xếp thứ hai ($M=3,62$; bậc 2). Điều này cho thấy học sinh khuyết tật vẫn gặp khó khăn trong việc tiếp thu kiến thức ngay cả trong môi trường chuyên biệt do liên quan đến đặc điểm của từng dạng khuyết tật.

Tiếp đến là khó khăn về “Khả năng giao tiếp hạn chế, khó khăn khi diễn đạt để người khác hiểu” ($M=3,60$; bậc 3). Điều này ảnh hưởng đến khả năng tương tác xã hội, học tập và hòa nhập của học sinh khuyết tật. Giao tiếp được coi là năng lực nền tảng để học sinh khuyết tật tham gia vào các mối quan hệ xã hội trong nhà trường, bày tỏ nhu cầu và tiếp nhận hỗ trợ, đồng thời giảm nguy cơ bị cô lập hoặc bị hiểu sai trong tương tác. Do đó, khó khăn giao tiếp tại môi trường

chuyên biệt cho thấy yêu cầu phải tăng cường các thực hành hỗ trợ giao tiếp phù hợp với từng nhóm học sinh khuyết tật, đồng thời nhấn mạnh chức năng của công tác xã hội trong việc tạo dựng môi trường học tập an toàn, tôn trọng và hỗ trợ lẫn nhau, nhằm nâng cao cảm giác thuộc về và động lực tham gia học tập của học sinh khuyết tật tại trung tâm.

Ngoài ra, phụ huynh cũng cho rằng học sinh khuyết tật “không biết cách tự bảo vệ bản thân” (M=3,44; bậc 4), cho thấy đây là một vấn đề cần được quan tâm, đặc biệt đối với học sinh có khuyết tật về nhận thức hoặc kỹ năng xã hội. Việc thiếu kỹ năng tự bảo vệ không chỉ làm tăng nguy cơ bị xâm hại hoặc bị bắt nạt, mà còn ảnh hưởng đến sự tự tin và khả năng tham gia vào các hoạt động học tập, đặc biệt là trong môi trường chuyên biệt, có cả nội trú như trung tâm này.

Như vậy, qua dữ liệu khảo sát những khó khăn của học sinh khuyết tật đang học tại trung tâm cho thấy những khó khăn nổi bật của học sinh khuyết tật ở đây liên quan đến khả năng tiếp thu kiến thức và giao tiếp xã hội cũng như khó khăn khi tự bảo vệ bản thân. Mặc dù học tập trong môi trường chuyên biệt, học sinh khuyết tật vẫn gặp khó khăn trong việc tiếp thu kiến thức và giao tiếp. Điều này nhấn mạnh sự cần thiết của việc tiếp tục cải thiện phương pháp giảng dạy, chương trình học và các dịch vụ hỗ trợ tại các trung tâm chuyên biệt. Bên cạnh đó, việc học sinh không biết cách tự bảo vệ bản thân vẫn là một vấn đề đáng quan tâm, đặc biệt là trong bối cảnh đẩy mạnh hòa nhập xã hội cho người khuyết tật hiện nay, do đó đặt ra yêu cầu cần có các chương trình giáo dục và rèn luyện kỹ năng tự bảo vệ cho học sinh khuyết tật. So sánh đối chiếu với học sinh khuyết tật đang học hòa nhập tại các Trường học hòa nhập ở trên thì có sự tương đồng về những khó khăn này của học sinh khuyết tật. Ngoài ra, một khó khăn nổi bật của học sinh khuyết tật đang học tại trung tâm là vấn đề khoảng cách địa lý. Việc khoảng cách đi lại từ nhà đến trung tâm được đánh giá là khó khăn lớn nhất cho thấy cần xem xét yếu tố địa lý trong việc cung cấp dịch vụ giáo dục cho học sinh khuyết tật đang học tập tại đây, chẳng hạn như có các giải pháp hỗ trợ về phương tiện di chuyển, đưa đón học sinh khuyết tật của trung tâm.

3.4. Nhu cầu của học sinh khuyết tật đang học tập tại các cơ sở giáo dục

3.4.1. Nhu cầu của học sinh khuyết tật khi tham gia học tập tại các trường tiểu học và trung học cơ sở

Việc tìm hiểu nhu cầu của học sinh khuyết tật trong quá trình tham gia học tập ở nhà trường là rất cần thiết để nhằm đảm bảo quyền được học tập và phát triển toàn diện cho các em; tạo điều kiện để thúc đẩy hòa nhập xã hội và phát triển các kỹ năng xã hội cho học sinh khuyết tật; nâng cao chất lượng giáo dục học sinh khuyết tật của nhà trường và có thể tạo nên sự phối hợp chặt chẽ giữa gia đình và nhà trường giúp tạo ra một môi trường hỗ trợ thống nhất và hiệu quả cho học sinh khuyết tật.

Trong nghiên cứu này, tác giả tìm hiểu nhu cầu của học sinh khuyết tật thông qua khảo sát ý kiến của phụ huynh của các em. Theo đó, tác giả đưa ra các nhận định về nhu cầu của học sinh khuyết tật khi đi học, sử dụng thang đo Likert 5 điểm, trong đó 1 tương ứng với không hoàn toàn đồng ý và 5 là hoàn toàn đồng ý. Kết quả khảo sát được thể hiện ở bảng sau:

Bảng 3.6: Nhu cầu của học sinh khuyết tật khi tham gia học tập tại các trường tiểu học và trung học cơ sở (giá trị trung bình)

TT	Nhu cầu	Trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)	Thứ bậc
1	Mong muốn được thầy, cô giáo quan tâm, yêu thương, động viên khi đi học	4,41	0,688	4
2	Mong muốn được bảo vệ nếu cháu bị bắt nạt khi đi học	4,49	0,693	2
3	Mong muốn được thầy cô giáo quan tâm, chia sẻ và giúp đỡ nhiều hơn nữa khi đi học	4,50	0,657	1
4	Mong muốn được bạn bè quan tâm, chia sẻ và giúp đỡ khi đi học	4,49	0,663	2
5	Mong muốn được tham gia các hoạt động ngoại khóa của nhà trường	4,29	0,786	7
6	Mong muốn được tham gia lớp học kỹ năng	4,30	0,762	6

	sống khi đi học			
7	Mong muốn được thầy cô và bạn bè khen thưởng khi đạt được sự tiến bộ	4,48	0,624	3
8	Mong muốn được học đúng chương trình phù hợp với tình trạng khuyết tật của mình	4,24	0,798	8
9	Mong muốn được tạo điều kiện để phát triển kỹ năng của mình	4,36	0,703	5

Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài

Dữ liệu Bảng 3.6 cho thấy nhu cầu của học sinh khuyết tật được phụ huynh đồng ý cao nhất là “mong muốn được thầy cô giáo quan tâm, chia sẻ và giúp đỡ nhiều hơn nữa khi đi học (M=4,50; bậc 1). Điều này cho thấy học sinh khuyết tật rất mong muốn nhận được sự quan tâm, chia sẻ và giúp đỡ từ thầy cô giáo. Nhu cầu này thể hiện mong muốn được hỗ trợ về mặt học tập, tâm lý và các vấn đề khác mà các em gặp phải trong quá trình học tập.

Thứ hai là “mong muốn được bảo vệ nếu cháu bị bắt nạt khi đi học (M=4,49) và “mong muốn được bạn bè quan tâm, chia sẻ và giúp đỡ khi đi học “ (M=4,49). Nhu cầu này cho thấy học sinh khuyết tật gặp vấn đề về an toàn và môi trường học đường. Bên cạnh sự quan tâm của thầy cô, học sinh khuyết tật cũng rất mong muốn nhận được sự quan tâm, chia sẻ và giúp đỡ từ bạn bè. Điều này thể hiện nhu cầu về hòa nhập xã hội và xây dựng mối quan hệ tốt đẹp với các bạn cùng lớp.

“Mẹ thấy trên lớp các bạn kỳ thị, và không muốn chơi với cháu. Thường xuyên bắt nạt và đánh cháu vô cớ. Về phương diện nào đó cháu từng là nạn nhân của bạo lực học đường, đến mức cháu chỉ muốn nghỉ học. Trong nhóm Chat chia sẻ hình ảnh của cháu, các bạn gán, ghép, vẽ bậy, bôi xấu cháu trong nhóm chat, đây là chủ đề đàm tếu của nhóm. Trên lớp các bạn trong nhóm này thường chụp ảnh, véo, đập, trêu chọc, ... liên tục, khiến cháu không muốn đi học. Đợt đó cháu toàn bị đập nên sợ đi học, phải nghỉ học 1 tuần. Cũng may có mẹ trong nhóm đó phát hiện, sau mới trao đổi với giáo viên chủ nhiệm, vụ việc mới được giải quyết” (trích PVS số 8, nữ, 40 tuổi, phụ huynh HSKT, trường THCS Hà Huy Tập, viên chức, TP. Vinh). Trích dẫn phỏng vấn sâu cho thấy học sinh

khuyết tật không chỉ bị đe dọa bởi các hành vi bắt nạt trực tiếp mà còn bởi bắt nạt qua môi trường mạng, làm gia tăng mức độ tổn thương và kéo theo nguy cơ nghỉ học.

Thứ ba là nhu cầu “được thầy cô và bạn bè khen thưởng khi đạt được sự tiến bộ” (M=4,48; bậc 3). Điều này cho thấy học sinh khuyết tật cũng mong muốn được công nhận và khen thưởng khi đạt được thành tích, dù là nhỏ nhất. Sự khen thưởng và động viên có thể giúp các em cảm thấy tự tin hơn và có động lực hơn trong học tập. Theo Maslow, đây là biểu hiện của tầng nhu cầu cần được yêu thương thuộc về, được tôn trọng. Ở góc độ tiếp cận công tác xã hội, việc học sinh khuyết tật được ghi nhận tiến bộ giúp củng cố cảm giác có giá trị, giảm tự ti và tăng động lực tham gia của học sinh khuyết tật trong môi trường học đường. *“Có lần tôi đón cháu đi học về, cháu được cô khen là hôm nay cháu tiến bộ lắm vì đã đọc được một bài đọc trong sách Tiếng Việt lớp 1 mà không bị vấp. Sau đó cô giáo nói cháu đứng lên lớp và các bạn vỗ tay khen cháu, cô thưởng cho cháu mấy cái kẹo mút. Cháu thích lắm, trên đường về nói với mẹ là mẹ thấy em có giỏi không. Tôi mong là cháu sẽ tiếp tục được cô giáo và các bạn động viên cháu, cho dù là một sự tiến bộ nhỏ thôi là cháu cũng thấy vui lắm rồi”* (trích PVS, nữ, 32 tuổi, phụ huynh HSKT, trường TH Nghi Kim, lao động tự do, TP.Vinh).

Thứ tư là nhu cầu “được thầy/cô giáo quan tâm, yêu thương, động viên khi đi học” (M=4,41; bậc 4). Nhu cầu này nhấn mạnh khía cạnh tình cảm và sự kết nối giữa học sinh và giáo viên. Sự quan tâm, yêu thương và động viên từ giáo viên có thể tạo ra một môi trường học tập ấm áp và hỗ trợ, giúp học sinh cảm thấy an tâm và tin tưởng.

Thứ năm là nhu cầu “được tạo điều kiện để phát triển kỹ năng của mình” (M=4,36). Nhu cầu này cho thấy học sinh khuyết tật cũng có mong muốn được phát triển các kỹ năng cần thiết cho cuộc sống và học tập liên quan đến kỹ năng giao tiếp, kỹ năng tự phục vụ bản thân.

Bên cạnh đó, học sinh khuyết tật cũng có mong muốn “được tham gia lớp học kỹ năng sống khi đi học (M=4,30; bậc 6) và “được tham gia các hoạt động

ngoại khóa của nhà trường” (M=4,29; bậc 7). Đây là nhu cầu chính đáng của các em, việc được trang bị kỹ năng sống là một nhu cầu thiết yếu đối với tất cả học sinh, đặc biệt là học sinh khuyết tật. Các kỹ năng này giúp các em tự tin hơn trong cuộc sống và hòa nhập tốt hơn với xã hội. Ngoài ra, phụ huynh cũng cho rằng việc được tham gia hoạt động ngoại khóa giúp học sinh khuyết tật có cơ hội giao lưu, học hỏi và vui chơi cùng bạn bè. Theo thuyết nhu cầu của Maslow, các nhu cầu này gắn với tầng cao hơn, thể hiện khát vọng được phát triển tiềm năng và năng lực của bản thân, tiến tới tự thể hiện bản thân, hòa nhập và thích ứng với môi trường xã hội.

Đặc biệt, phụ huynh cũng nói rằng học sinh khuyết tật “mong muốn được học đúng chương trình phù hợp với tình trạng khuyết tật của mình” (M=4,24; bậc 8). Mặc dù nhu cầu này không được đánh giá cao nhất tuy nhiên đã nhấn mạnh sự cần thiết của việc cá nhân hóa giáo dục cho học sinh khuyết tật tại trường học. Phụ huynh mong muốn các em được học một chương trình phù hợp với khả năng và nhu cầu của mình, để có thể tiếp thu kiến thức một cách hiệu quả nhất.

“Tôi biết là đi học ở trường thì phải theo chương trình chung của nhà trường, con mình bị khuyết tật trí tuệ nhưng vì muốn cho con được đi học hòa nhập với các bạn nên mình cũng phải chấp nhận để cho con học theo chương trình chính quy theo quy định. Tuy nhiên, với mong muốn của người làm cha mẹ tôi mong sao các cháu học sinh khuyết tật khi đi học ở trường có thể được sắp xếp học một chương trình riêng phù hợp với dạng khuyết tật của cháu để cháu có thể tiếp thu được một chút gì đó gọi là kiến thức từ nhà trường” (trích PVS nữ, 32 tuổi, phụ huynh HSKT, trường TH Nghi Kim, lao động tự do, TP. Vinh).

“Tôi thấy khó khăn đó là các cháu khuyết tật trí tuệ như con mình thì lại học cùng 1 lớp với các học sinh bình thường. Các cô chỉ có chuyên môn dạy học bình thường chứ không có chuyên môn về khuyết tật, cho nên cũng không có được phương pháp dạy cho phù hợp với con mình. Con mình học chung với học

sinh bình thường nên không theo được, nên rất khó khăn” (trích PVS nam, 38 tuổi, phụ huynh HSKT, trường TH Trường Thi, viên chức, TP. Vinh).

Từ các các trích dẫn phỏng vấn sâu trên cho thấy phụ huynh mong muốn học sinh khuyết tật được học chương trình phù hợp với khả năng và nhu cầu riêng, để tiếp thu kiến thức hiệu quả hơn. Họ cũng bày tỏ lo ngại về việc giáo viên thiếu chuyên môn về giáo dục đặc biệt, gây khó khăn cho việc hỗ trợ học sinh khuyết tật học hòa nhập. Ở góc độ thuyết nhu cầu của Maslow, khi nhu cầu được học tập phù hợp với tình trạng khuyết tật không được đáp ứng, học sinh khuyết tật dễ rơi vào trạng thái thất bại học tập kéo dài, kéo theo suy giảm tự tin và nhu cầu được tôn trọng; có thể xem đây là biểu hiện của rào cản mang tính hệ thống, cho thấy trách nhiệm của nhà trường và hệ thống hỗ trợ cần được tăng cường để tạo điều kiện cho học sinh khuyết tật được phát triển năng lực thực chất trong môi trường hòa nhập.

Như vậy, từ góc độ phụ huynh cho thấy các nhu cầu về tình cảm, xã hội và an toàn được ưu tiên hàng đầu đối với học sinh khuyết tật. Bên cạnh đó, các nhu cầu về phát triển kỹ năng, tham gia hoạt động ngoại khóa và được học chương trình phù hợp cũng được đánh giá cao. Điều này cho thấy phụ huynh quan tâm đến sự phát triển toàn diện của học sinh khuyết tật, bao gồm cả khía cạnh tâm lý, xã hội và kết quả học tập. Soi chiếu theo thuyết nhu cầu của Maslow, có thể thấy hệ nhu cầu của học sinh khuyết tật trong môi trường học đường nổi bật ở các tầng an toàn và thuộc về/yêu thương, đồng thời thể hiện mạnh nhu cầu được tôn trọng thông qua ghi nhận tiến bộ, và nhu cầu phát triển năng lực hướng tới tự thể hiện thông qua kỹ năng sống, ngoại khóa và học tập phù hợp. Từ tiếp cận công tác xã hội, kết quả này khẳng định rằng việc hỗ trợ học sinh khuyết tật trong giáo dục hòa nhập cần triển khai theo logic ưu tiên: bảo đảm an toàn và chống bắt nạt; xây dựng quan hệ nâng đỡ giữa giáo viên, bạn bè và học sinh khuyết tật; tăng cường công nhận và động viên; đồng thời tạo điều kiện phát triển năng lực và cá nhân hóa hỗ trợ học tập. Kết quả này cung cấp thông tin quan trọng để góp phần đưa ra hàm ý chính sách xây dựng các chính sách và chương trình hỗ trợ phù

hợp, đáp ứng tốt nhất nhu cầu của học sinh khuyết tật trong môi trường giáo dục hòa nhập. Đồng thời, cũng cần đặc biệt chú trọng đến việc đào tạo chuyên môn cho giáo viên về giáo dục đặc biệt để họ có thể hỗ trợ học sinh khuyết tật một cách hiệu quả nhất.

3.4.2. Nhu cầu khi tham gia học tập của học sinh khuyết tật tại Trung tâm giáo dục và dạy nghề người khuyết tật Nghệ An

Trong nghiên cứu này, tác giả tìm hiểu nhu cầu của học sinh khuyết tật đang học tập tại Trung tâm giáo dục – dạy nghề người khuyết tật Nghệ An thông qua khảo sát ý kiến của phụ huynh. Theo đó, tác giả đưa ra các nhận định về nhu cầu của học sinh khuyết tật khi đi học, sử dụng thang đo Likert 5 điểm, trong đó 1 tương ứng với không hoàn toàn đồng ý và 5 là hoàn toàn đồng ý. Kết quả khảo sát được thể hiện ở Bảng 3.7 sau:

Bảng 3.7: Nhu cầu khi tham gia học tập của học sinh khuyết tật tại Trung tâm GD-DN NKT Nghệ An (giá trị trung bình)

TT	Nhu cầu	Trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)	Thứ bậc
1	Cháu cần có người giúp đỡ, hỗ trợ trong khi ăn, uống khi đi học	4,04	1,061	7
2	Mong muốn được bảo vệ nếu cháu bị bắt nạt khi đi học	4,44	0,834	3
3	Mong muốn được thầy cô giáo quan tâm, chia sẻ và giúp đỡ nhiều hơn nữa khi đi học	4,51	0,668	1
4	Mong muốn được bạn bè quan tâm, chia sẻ và giúp đỡ khi đi học	4,38	0,715	6
5	Mong muốn được tham gia các hoạt động ngoại khóa của nhà trường	4,45	0,736	2
6	Mong muốn được tham gia lớp học kỹ năng sống khi đi học	4,44	0,735	3
7	Mong muốn được thầy cô và bạn bè khen	4,39	0,743	5

	thường khi đạt được sự tiến bộ			
8	Mong muốn được tạo điều kiện để phát triển kỹ năng của mình	4,41	0,732	4

Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài

Kết quả khảo sát cho thấy nhu cầu về sự quan tâm, chia sẻ và hỗ trợ từ giáo viên được phụ huynh đánh giá cao nhất ($M=4,51$; bậc 1). Phụ huynh nhấn mạnh tầm quan trọng của sự hỗ trợ, hướng dẫn và đồng hành từ giáo viên, không chỉ trong học tập mà còn về mặt tâm lý, tình cảm và các vấn đề cá nhân khác của học sinh khuyết tật. Xét theo bậc thang nhu cầu của Maslow, nhu cầu này trước hết phản ánh tầng nhu cầu thuộc về/yêu thương, tức là nhu cầu được gắn kết, được quan tâm, được chấp nhận và được nâng đỡ trong các mối quan hệ xã hội. Trong môi trường học tập chuyên biệt, vai trò của giáo viên không chỉ dừng ở chức năng giảng dạy mà còn là người đồng hành, hỗ trợ tâm lý, tình cảm và hỗ trợ thích ứng với môi trường học tập. Nhu cầu được thầy cô quan tâm, chia sẻ và giúp đỡ được coi là yếu tố then chốt giúp học sinh khuyết tật duy trì tham gia học tập, giảm cảm giác bị bỏ rơi, đồng thời tạo điều kiện để các em hình thành cảm giác an toàn về mặt tâm lý trong tham gia học tập.

Thứ hai, nhu cầu tham gia hoạt động ngoại khóa ($M=4,45$), cho thấy phụ huynh nhận thức được tầm quan trọng của các hoạt động ngoài giờ học trong việc phát triển toàn diện và rèn luyện kỹ năng xã hội cho học sinh khuyết tật. Các hoạt động này tạo cơ hội cho học sinh khuyết tật hòa nhập, giao tiếp và phát triển các kỹ năng mềm. Việc phụ huynh ưu tiên cao nhu cầu này cho thấy họ mong muốn học sinh khuyết tật khi đi học tại Trung tâm không chỉ được học văn hóa, mà còn được tạo điều kiện phát triển toàn diện và hòa nhập thông qua sự tham gia các hoạt động xã hội có ý nghĩa.

Thứ ba, nhu cầu về môi trường học tập an toàn và được trang bị kỹ năng sống. Hai nhu cầu này có giá trị trung bình bằng nhau ($M=4,44$). Nhu cầu “mong muốn được bảo vệ nếu cháu bị bắt nạt khi đi học” thuộc tầng nhu cầu an toàn trong tháp nhu cầu của Maslow. Điểm trung bình cao phản ánh mong muốn

mạnh mẽ của phụ huynh về một môi trường học đường bảo đảm an toàn thân thể và an toàn tâm lý cho học sinh khuyết tật, nếu nhu cầu an toàn chưa được bảo đảm, các nhu cầu bậc cao hơn như thuộc về, được tôn trọng hay phát triển bản thân sẽ khó được hình thành một cách ổn định và bền vững. Thêm vào đó, nhu cầu được trang bị kỹ năng sống cho học sinh khuyết tật liên quan đến tăng nhu cầu được tôn trọng và phát triển bản thân, bởi việc được trang bị kỹ năng sống góp phần tăng năng lực độc lập, tăng tự tin và giảm phụ thuộc. Việc phụ huynh đánh giá nhu cầu này ở mức rất cao cho thấy họ nhìn nhận kỹ năng sống như một điều kiện cơ bản để học sinh khuyết tật có thể học tập và hòa nhập hiệu quả.

Thứ tư, nhu cầu được tạo điều kiện phát triển kỹ năng ($M=4,41$), nhấn mạnh tầm quan trọng của việc tạo cơ hội cho học sinh khuyết tật phát triển các kỹ năng cá nhân. Nhu cầu này thể hiện rõ nhóm nhu cầu bậc cao hơn trong tháp Maslow - nhu cầu được tôn trọng và đặc biệt là nhu cầu tự thể hiện. Điểm trung bình cao cho thấy phụ huynh không chỉ dừng ở việc mong con “được đi học”, mà còn hướng tới việc con có cơ hội phát triển năng lực cá nhân để tăng mức độ tự chủ và khả năng hòa nhập xã hội trong tương lai.

Thứ năm, nhu cầu được khen thưởng khi đạt tiến bộ ($M=4,39$), thể hiện mong muốn học sinh khuyết tật nhận được sự công nhận và khen thưởng từ thầy cô và bạn bè khi đạt được tiến bộ, giúp các em nâng cao sự tự tin và tạo động lực học tập.

Thêm vào đó, nhu cầu được bạn bè quan tâm, chia sẻ và giúp đỡ ($M=4,38$), cho thấy phụ huynh đánh giá cao vai trò của mối quan hệ bạn bè trong môi trường học tập của học sinh khuyết tật.

Cuối cùng, nhu cầu được hỗ trợ trong ăn uống ($M=4,04$), phản ánh tăng nhu cầu sinh lý/sinh tồn trong tháp nhu cầu của Maslow. Đây là nhu cầu nền tảng liên quan trực tiếp đến chăm sóc cơ bản và khả năng tự phục vụ. Trong bối cảnh Trung tâm tiếp nhận nhiều học sinh khuyết tật có mức độ nặng và đặc biệt nặng, việc cần hỗ trợ ăn uống cho thấy một bộ phận học sinh khuyết tật vẫn phụ thuộc đáng kể vào hỗ trợ của người lớn trong sinh hoạt. Trong thực tiễn, khi các nhu

cầu sinh lý chưa được đáp ứng ổn định, quá trình tham gia học tập có thể bị gián đoạn. Vì vậy, đây là nhu cầu có ý nghĩa thiết yếu để bảo đảm điều kiện nền cho việc học và tham gia hoạt động tại trung tâm.

Như vậy, nhu cầu của học sinh khuyết tật đang học tập tại Trung tâm Giáo dục – dạy nghề người khuyết tật được phụ huynh đánh giá cao vào nhóm nhu cầu được thuộc về/yêu thương, thể hiện qua mong muốn học sinh khuyết tật được giáo viên quan tâm, chia sẻ, hỗ trợ và được tham gia các hoạt động tập thể có ý nghĩa. Nhóm nhu cầu an toàn được phụ huynh đặc biệt coi trọng, thể hiện qua mong muốn học sinh khuyết tật được bảo vệ khỏi bắt nạt và được trang bị kỹ năng sống. Ở các tầng nhu cầu cao hơn, phụ huynh bày tỏ kỳ vọng rõ rệt đối với nhu cầu được tôn trọng và nhu cầu tự thể hiện, thông qua mong muốn học sinh khuyết tật được khen thưởng khi có tiến bộ, được tạo điều kiện phát triển kỹ năng và được tham gia các hoạt động giúp khẳng định năng lực cá nhân. Bên cạnh đó, nhu cầu sinh lý vẫn giữ vai trò thiết yếu đối với một bộ phận học sinh khuyết tật có mức độ khuyết tật nặng hoặc đặc biệt nặng. Những kết quả này cung cấp thông tin quan trọng để Trung tâm xây dựng kế hoạch giáo dục và hỗ trợ phù hợp, đáp ứng tốt nhất nhu cầu của học sinh khuyết tật.

3.4.3. Điểm tương đồng và khác biệt về nhu cầu của học sinh khuyết tật khi tham gia học tập tại trường phổ thông và cơ sở chuyên biệt

3.4.3.1. Điểm tương đồng về nhu cầu của học sinh khuyết tật khi tham gia học tập tại trường phổ thông và cơ sở chuyên biệt

Trên cơ sở phân tích nhu cầu của học sinh khuyết tật khi tham gia học tập tại các trường phổ thông (trường tiểu học, trung học cơ sở) và cơ sở chuyên biệt (Trung tâm giáo dục - dạy nghề người khuyết tật) trên địa bàn thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An, điểm tương đồng tập trung mạnh vào những nhu cầu mang tính nền tảng cho sự tham gia học tập và hòa nhập xã hội.

Thứ nhất, nhu cầu được quan tâm, chia sẻ và hỗ trợ từ giáo viên là nhu cầu nổi trội trong cả hai môi trường. Ở trường học phổ thông, điều này thể hiện qua mong muốn được thầy cô quan tâm, yêu thương, động viên và giúp đỡ nhiều hơn

nữ; Tại cơ sở chuyên biệt, nhu cầu này cũng được phụ huynh xác định là cao nhất. Ở góc độ công tác xã hội, kết quả này củng cố luận điểm rằng mối quan hệ hỗ trợ trong nhà trường có vai trò như một “yếu tố bảo vệ” giúp học sinh khuyết tật duy trì tham gia học tập, giảm cảm giác bị loại trừ và tăng năng lực thích ứng.

Thứ hai, nhu cầu an toàn và được bảo vệ khỏi bắt nạt xuất hiện nhất quán trong cả hai bối cảnh. Ở trường học phổ thông, nhu cầu này gắn trực tiếp với trải nghiệm bắt nạt, bao gồm cả bắt nạt trực tiếp và bắt nạt qua môi trường mạng; Tại cơ sở chuyên biệt, nhu cầu được bảo vệ cũng được phụ huynh đánh giá cao. Qua đó có thể thấy cho thấy giáo dục hòa nhập/chuyên biệt cần được nhìn như một quá trình bảo vệ và quản trị rủi ro, trong đó cơ chế phát hiện sớm, phản hồi và phối hợp nhà trường và gia đình là thành tố không thể thiếu.

Thứ ba, cả hai môi trường đều ghi nhận nhóm nhu cầu liên quan tới hòa nhập xã hội và phát triển năng lực cho học sinh khuyết tật: mong muốn được bạn bè quan tâm, giúp đỡ; mong muốn được tham gia ngoại khóa; mong muốn được tham gia lớp kỹ năng sống; mong muốn được khen thưởng khi tiến bộ; mong muốn được tạo điều kiện phát triển kỹ năng. Công tác xã hội nhìn nhận đây là yếu tố cho thấy phụ huynh không chỉ quan tâm đến việc học sinh khuyết tật “đến trường”, mà còn quan tâm đến việc các em được tham gia thực chất, được thừa nhận, được khích lệ và có cơ hội phát triển bản thân.

3.4.3.2. Điểm khác biệt về nhu cầu của học sinh khuyết tật khi tham gia học tập tại trường phổ thông và cơ sở chuyên biệt

Bên cạnh những điểm tương đồng, nhu cầu của học sinh khuyết tật giữa hai bối cảnh có một số khác biệt đáng chú ý, phản ánh sự khác nhau về tính chất môi trường học tập, mức độ hỗ trợ sẵn có và đặc điểm nhu cầu chức năng của học sinh.

Thứ nhất, nhu cầu mang tính cá nhân hóa chương trình học xuất hiện rõ ở trường học phổ thông nhưng không được đặt thành một nhu cầu tương ứng trong cơ sở chuyên biệt. Ở trường phổ thông, phụ huynh nhấn mạnh mong muốn học sinh khuyết tật “được học đúng chương trình phù hợp với tình trạng khuyết tật của mình”, đồng thời bày tỏ lo ngại về việc giáo viên thiếu chuyên môn giáo dục

đặc biệt và việc học cùng chương trình chung làm phát sinh thất bại học tập kéo dài. Từ góc độ công tác xã hội, đây là biểu hiện của một rào cản mang tính hệ thống trong giáo dục hòa nhập, đòi hỏi các cơ chế hỗ trợ theo hướng cá thể hóa, điều chỉnh hợp lý và tăng cường nguồn lực chuyên môn trong nhà trường. Ngược lại, tại trung tâm nội dung chương trình đã được mô tả là chương trình chuyên biệt có điều chỉnh; do đó nhu cầu “học đúng chương trình phù hợp” không nổi lên như một điểm nhấn tương tự trong cấu trúc nhu cầu khảo sát.

Thứ hai, tại Trung tâm Giáo dục – dạy nghề người khuyết tật xuất hiện rõ nhu cầu thuộc tầng sinh lý theo quan điểm của Maslow: “cần có người giúp đỡ, hỗ trợ trong khi ăn, uống khi đi học”, trong khi đó ở trường học thì nhóm nhu cầu này không thấy phụ huynh nhắc đến. Sự hiện diện của nhu cầu sinh lý trong Trung tâm phản ánh đặc thù của nhóm học sinh có mức độ phụ thuộc cao hơn vào hỗ trợ sinh hoạt cơ bản. Dưới góc độ công tác xã hội, điểm khác biệt này gợi ý rằng tại cơ sở chuyên biệt, hỗ trợ học tập cần gắn chặt với hỗ trợ chăm sóc và hỗ trợ chức năng hằng ngày, vì nếu nhu cầu nền tảng không được đáp ứng ổn định thì việc tham gia học tập dễ bị gián đoạn.

Thứ ba, về trật tự ưu tiên của nhu cầu xã hội, ở trường phổ thông, nhu cầu an toàn gắn mạnh với bối cảnh bất nạt, bao gồm cả yếu tố bất nạt trực tiếp và bất nạt qua môi trường mạng, cho thấy trải nghiệm an toàn của học sinh khuyết tật chịu tác động rõ từ môi trường đồng đẳng trong trường hòa nhập. Trong khi đó, ở Trung tâm chuyên biệt, nhu cầu an toàn vẫn cao nhưng được đặt trong bối cảnh một môi trường chuyên biệt hơn; do vậy, nhu cầu an toàn thể hiện như một yêu cầu bảo đảm điều kiện học tập lành mạnh, đồng thời song hành với nhu cầu tham gia ngoại khóa và rèn kỹ năng sống (có thể xem như một điều kiện để tăng sự độc lập và giảm phụ thuộc của học sinh khuyết tật vào người khác).

Thứ tư, nhu cầu về mạng lưới hỗ trợ bạn bè đều được nhấn mạnh ở cả hai nơi, nhưng trong trường phổ thông, nhu cầu này gắn với mục tiêu “được chấp nhận trong lớp học hòa nhập” và giảm cảm giác bị cô lập giữa nhóm học sinh không khuyết tật; còn tại Trung tâm Giáo dục – dạy nghề người khuyết tật, nhu cầu này thể hiện trong một cộng đồng bạn học có điểm tương đồng cao hơn về

nhu cầu hỗ trợ. Khác biệt này cho thấy một bên là nhu cầu được thừa nhận trong môi trường đa dạng (hòa nhập), bên kia là nhu cầu tăng cường gắn kết trong môi trường chuyên biệt. Ở góc độ công tác xã hội, điều này đặt ra các định hướng can thiệp khác nhau về xây dựng môi trường hỗ trợ đồng đẳng và thúc đẩy tham gia xã hội phù hợp bối cảnh mà học sinh khuyết tật tham gia.

Tóm lại, có thể thấy, trong cả hai môi trường học tập, hệ nhu cầu của học sinh khuyết tật nổi bật nhất ở các tầng *được thuộc về/yêu thương* và nhu cầu được *an toàn*, đồng thời thể hiện rõ nhu cầu *được tôn trọng* và nhu cầu *hướng tới phát triển bản thân*. Tuy nhiên, đặc điểm ở trường phổ thông làm nổi bật nhu cầu “học tập phù hợp” như một điều kiện để giảm thất bại học tập và bảo vệ lòng tự trọng; trong khi trung tâm lại làm nổi bật thêm nhóm nhu cầu sinh lý/chăm sóc cơ bản, phản ánh mức độ phụ thuộc chức năng của một bộ phận học sinh khuyết tật. Từ góc độ công tác xã hội, các khác biệt này cho thấy hỗ trợ học sinh khuyết tật cần được thiết kế theo nguyên tắc “phù hợp bối cảnh và mức độ cần hỗ trợ”, đồng thời bảo đảm theo logic ưu tiên của Maslow: đáp ứng nhu cầu nền tảng (nhu cầu sinh lý và nhu cầu an toàn), củng cố gắn kết xã hội (nhu cầu thuộc về), tăng cường ghi nhận và tự tin (tôn trọng), và mở rộng cơ hội phát triển năng lực (tự thể hiện).

3.5. Những rào cản từ gia đình đối với việc tham gia học tập của học sinh khuyết tật tại các cơ sở giáo dục công lập

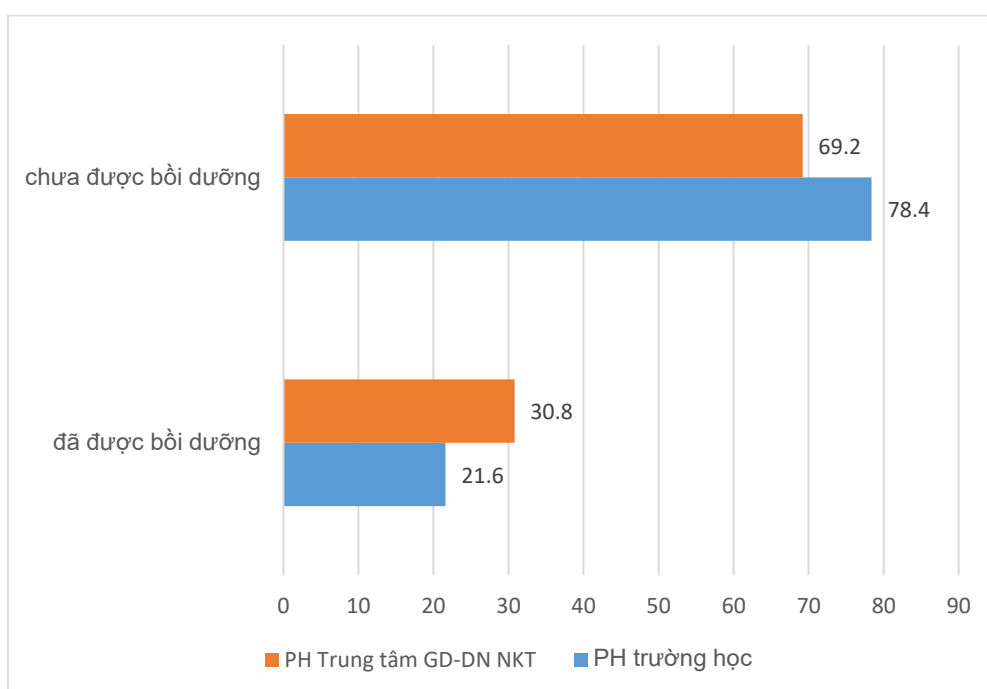
Dữ liệu khảo sát và phỏng vấn sâu cho thấy rào cản từ gia đình đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật thể hiện trên bốn phương diện chính: kiến thức, kỹ năng chăm sóc và giáo dục của phụ huynh; nhận thức của gia đình về tình trạng khuyết tật; điều kiện kinh tế; và thời gian hỗ trợ học sinh học tập tại nhà. Các yếu tố này có sự đan xen, tác động trực tiếp đến khả năng gia đình đồng hành với nhà trường trong hỗ trợ học sinh khuyết tật.

3.5.1. Gia đình thiếu kiến thức về chăm sóc và giáo dục kỹ năng cho trẻ khuyết tật

Kiến thức của cha mẹ về chăm sóc và giáo dục trẻ khuyết tật có ý nghĩa quan trọng đối với sự phát triển và quá trình học tập của trẻ. Việc hiểu rõ đặc

điểm, nhu cầu cũng như các phương pháp hỗ trợ phù hợp giúp cha mẹ đồng hành hiệu quả với con, đồng thời tăng cường sự phối hợp với nhà trường và các bên liên quan. Nhằm đánh giá mức độ tham gia của phụ huynh học sinh tại các trường phổ thông và Trung tâm Giáo dục – Dạy nghề người khuyết tật vào các lớp bồi dưỡng về kỹ năng chăm sóc, giáo dục và hỗ trợ người khuyết tật, kết quả khảo sát được thể hiện tại Biểu đồ 3.1.

Biểu đồ 3.1: Tỷ lệ phụ huynh tham gia lớp học bồi dưỡng về kỹ năng chăm sóc, giáo dục và hỗ trợ người khuyết tật



Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài

Dữ liệu tại Biểu đồ 3.1 cho thấy tỷ lệ phần lớn phụ huynh có con là học sinh khuyết tật tại các cơ sở giáo dục tham gia các lớp bồi dưỡng, có sự khác biệt nhất định. Cụ thể, tỷ lệ phụ huynh được bồi dưỡng tại trung tâm (30,8%) cao hơn so với phụ huynh học sinh khuyết tật tại trường học (21,6%). Điều này xuất phát từ thực tiễn tại Trung tâm Giáo dục – dạy nghề người khuyết tật hàng năm đều tổ chức các chương trình bồi dưỡng cho phụ huynh về kỹ năng chăm sóc, giáo dục và hỗ trợ người khuyết tật. Từ khi triển khai thực hiện Đề án “Mô hình cơ sở trợ giúp xã hội chăm sóc, giáo dục và phục hồi chức năng cho người tâm thần, trẻ

em tự kỷ và người rối nhiễu tâm trí tại Trung tâm Giáo dục – dạy nghề người khuyết tật Nghệ An” (kèm theo Quyết định số 2505/QĐ-UBND ngày 22/08/2022 của UBND tỉnh Nghệ An), trung tâm đã tổ chức các lớp học bồi dưỡng kiến thức cho phụ huynh có con đang theo học tại trung tâm về công tác chăm sóc, phục hồi chức năng cho người khuyết tật. Tuy nhiên, sự tham gia của phụ huynh vào các lớp học này vẫn chưa được đầy đủ, lý do được họ viện dẫn chủ yếu là phải dành thời gian để kiếm thêm thu nhập do điều kiện kinh tế khó khăn.

“Từ khi biết con mình bị khuyết tật trí tuệ, tôi cũng đã từng cho cháu đi học hòa nhập ở trường tiểu học nhưng cháu không tiến bộ, học không được nên phải nghỉ học ở nhà. Mãi đến sau này khi cháu 12 tuổi thì tôi mới biết đến trung tâm do người quen giới thiệu. Tôi chỉ biết chăm cháu ăn uống chứ không biết cách để dạy cho cháu học vì không có trình độ, không biết phải dạy cho cháu học như thế nào. Thỉnh thoảng trung tâm có gửi thông báo tới gia đình mời phụ huynh đến tham gia lớp tập huấn nhưng do nhà ở xa, hoàn cảnh gia đình khó khăn, tôi cũng không sắp xếp được công việc nên không đi học lớp này được. Cháu đi học thì có thầy cô chứ về nhà là bố mẹ cũng không biết dạy cháu học, cháu không tiến bộ được” (trích PVS phụ huynh HSKT, Trung tâm GD-DN NKT, nam, 42 tuổi, lao động tự do, TP. Vinh).

Cụ thể hơn, tác giả đưa ra các nhận định và khảo sát ý kiến của phụ huynh học sinh khuyết tật về những khó khăn của gia đình khi đưa con đi học, kết quả nghiên cứu được thể hiện ở Bảng 3.8 sau:

Bảng 3.8: Kiến thức về kỹ năng chăm sóc và giáo dục học sinh khuyết tật của gia đình (giá trị trung bình)

Nhận định	Trường học phổ thông		Trung tâm GD-DN NKT Nghệ An	
	Trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)	Trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)
1. Bố/mẹ thiếu kiến thức về khuyết tật nên khó khăn trong việc hỗ trợ con học tập	4,00	0,784	4,0	0,800

2. Gia đình lúng túng khi xử lý các vấn đề liên quan đến hành vi của con ở trường học	3,68	1,002	3,15	1,299
---	------	-------	------	-------

Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài

Dữ liệu Bảng 3.8 cho thấy các gia đình có con khuyết tật gặp nhiều khó khăn liên quan đến kiến thức, kỹ năng chăm sóc và giáo dục trẻ khuyết tật, cho dù con họ học ở trường công lập hay trung tâm chuyên biệt. Cụ thể, phụ huynh đều gặp khó khăn trong cả hai khía cạnh: xử lý hành vi của con ở trường và thiếu kiến thức về khuyết tật để hỗ trợ con học tập. Điều này cho thấy đây là hai vấn đề cốt lõi mà các gia đình có con khuyết tật đều phải đối mặt cho dù ở môi trường học tập có khác biệt.

Mặt khác, dữ liệu cũng cho thấy ở khía cạnh “xử lý các vấn đề liên quan đến hành vi của con ở trường học” thì phụ huynh có con đang học ở các trường học phổ thông có vẻ gặp nhiều khó khăn hơn ($M=3,68$) so với phụ huynh có con đang học tại cơ sở chuyên biệt là Trung tâm Giáo dục – dạy nghề người khuyết tật. Sự khác biệt về điểm trung bình và độ lệch chuẩn giữa hai nhóm cho thấy môi trường học tập có ảnh hưởng đến khả năng xử lý hành vi của phụ huynh. Ở trường học phổ thông, thực tế cho thấy giáo viên thường không được đào tạo chuyên sâu về giáo dục đặc biệt và sĩ số lớp đông, việc xử lý các hành vi đặc biệt của học sinh khuyết tật sẽ gặp nhiều khó khăn hơn. Phụ huynh cũng có thể cảm thấy đơn độc và lúng túng với vấn đề hành vi của con. Trong khi đó, ở Trung tâm giáo dục- dạy nghề người khuyết tật có đội ngũ giáo viên chuyên biệt, sĩ số lớp ít hơn và sự phối hợp chặt chẽ với gia đình, việc xử lý hành vi hiệu quả hơn, giúp phụ huynh cảm thấy tự tin và bớt lúng túng hơn. Độ lệch chuẩn cao ở trung tâm cũng cho thấy sự đa dạng trong các dạng khuyết tật và mức độ hành vi của học sinh, đòi hỏi sự can thiệp cá nhân hóa cao hơn so với ở các trường công lập.

Trong quá trình phỏng vấn sâu phụ huynh có con mắc hội chứng phổ tự kỷ cho biết khi đi học cháu thường xuyên la hét, không kiểm soát được hành vi trong lớp gây ảnh hưởng đến cô giáo và các bạn khác. Phụ huynh không biết làm

thế nào để giúp con kiểm soát hành vi này ở trường, cũng như phối hợp với giáo viên để xử lý tình huống một cách hiệu quả. Hoặc có trường hợp phụ huynh có con bị tăng động giảm chú ý thường xuyên chạy nhảy, khó tập trung trong giờ học, phụ huynh lo lắng không biết làm sao để con ngồi yên và tập trung học tập tốt hơn. *“Cháu bị tăng động giảm chú ý, cháu thường la hét, chạy nhảy không chịu ngồi một chỗ để học bài làm ảnh hưởng đến cô và các bạn trong lớp. Có hôm cháu tự nhiên chạy đi cắn bạn đang học. Cô giáo cũng không có kinh nghiệm về trẻ khuyết tật nên gọi bố mẹ lên để giải quyết nhưng tôi thật sự không biết phải làm như thế nào, đành xin lỗi cô và phụ huynh của cháu đó rồi đưa con về”* (PVS nữ, 34 tuổi, lao động tự do, phụ huynh HSKT, trường TH Nghi Đức, TP. Vinh).

Bên cạnh đó, phụ huynh cũng cho rằng việc thiếu kiến thức về khuyết tật cũng là một khó khăn, rào cản đối với việc học tập của con cái họ. Dữ liệu bảng 3.8 cho thấy điểm trung bình cao ($M=4,0$ ở cả hai nhóm cho thấy đây là một vấn đề cấp thiết. Việc thiếu kiến thức về các dạng khuyết tật, đặc điểm tâm lý, nhu cầu giáo dục và các phương pháp can thiệp phù hợp khiến phụ huynh gặp khó khăn trong việc hỗ trợ con em mình. Họ có thể không hiểu được những khó khăn con gặp phải, không biết cách giao tiếp và tương tác hiệu quả với con, cũng như không biết cách phối hợp với nhà trường để hỗ trợ con tốt nhất.

“Khó khăn nhất với mình đó là mình không có chuyên môn về khuyết tật của con, mình không có kiến thức nên mình không biết phải bày cho con học như thế nào. Mình chỉ biết nhờ vào các cô dạy cho cháu thôi” (trích PVS nam, 38 tuổi, phụ huynh HSKT, trường TH Trường Thi, viên chức, TP. Vinh).

“Nhà tôi hộ nghèo, cháu đi học được miễn học phí. Chỉ mỗi việc đi làm nông kiếm tiền nuôi mấy miệng ăn trong nhà cũng đủ mệt mỏi rồi, không có thời gian mà đến trung tâm để học. Gia đình tôi trông cậy vào thầy cô ở trung tâm dạy cho cháu học được chữ nào thì tốt chứ bố mẹ không biết gì để dạy cho con cả. Cháu học xong về nhà thì tự chơi, không quấy phá là mừng rồi” (PVS phụ

huynh, nữ, 38 tuổi, lao động tự do, phụ huynh HSKT, Trung tâm GD-DN NKT, TP. Vinh).

Trong trường hợp này, phụ huynh không có kỹ năng và khả năng trong việc trợ giúp trẻ khuyết tật học tập vì thế họ không quan tâm sâu sát đến việc học tập của trẻ ở nhà, đồng thời công tác phối hợp cùng nhà trường còn lỏng lẻo, dẫn đến hạn chế trong việc hướng dẫn các em trong học tập.

Việc gia đình thiếu kiến thức về khuyết tật và lúng túng trong xử lý hành vi của con không chỉ là một khó khăn cá nhân, mà còn hình thành một rào cản gián tiếp nhưng có tác động rõ rệt đến quá trình học tập của học sinh khuyết tật. Trong tiếp cận công tác xã hội, gia đình được xem là tác nhân hỗ trợ ban đầu và đối tác giáo dục quan trọng cùng nhà trường; khi năng lực của tác nhân này bị hạn chế, gia đình vô tình trở thành một rào cản ngoài ý muốn đối với quá trình học tập và hòa nhập của học sinh khuyết tật. Điều này cho thấy nhu cầu cấp thiết phải tăng cường các chương trình nâng cao năng lực cho phụ huynh như một nội dung không thể thiếu trong hệ thống hỗ trợ giáo dục dành cho học sinh khuyết tật.

3.5.2. Nhận thức của gia đình về tình trạng khuyết tật

Việc con cái được chẩn đoán khuyết tật có thể được xem là một cú sốc lớn đối với bất kỳ bậc cha mẹ nào. Phản ứng ban đầu thường là sự phủ nhận, tức giận, mặc cả, buồn bã và cuối cùng là chấp nhận. Quá trình này không diễn ra tuyến tính và mỗi phụ huynh có những trải nghiệm khác nhau. Trong thực tế, quan điểm và nhận thức của phụ huynh về tình trạng khuyết tật của con có ảnh hưởng sâu sắc đến quá trình can thiệp và phát triển của trẻ.

Dữ liệu khảo sát phụ huynh có con là học sinh khuyết tật đang học tại các trường học công lập trên địa bàn thành phố Vinh cho thấy khó khăn của họ khi nhìn nhận vấn đề khuyết tật của con mình, được thể hiện trong Bảng 3.9 sau:

Bảng 3.9: Quan điểm của phụ huynh về tình trạng khuyết tật của trẻ (giá trị trung bình)

Nhận định	Trung bình	Độ lệch chuẩn
1. Gia đình khó chấp nhận được sự thật cháu bị khuyết tật	3,51	1,115
2. Khả năng của cháu không thể học ở các bậc học cao hơn	3,43	0,923

Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài

Dữ liệu từ Bảng 3.9 cho thấy tâm lý của phụ huynh khi có con khuyết tật. Nhận định “khó chấp nhận sự thật cháu bị khuyết tật” với giá trị trung bình là 3,51 trên thang đo Likert cho thấy mức độ khó khăn trong việc chấp nhận sự thật con bị khuyết tật. Trong thực tế, để có thể chấp nhận được sự thật này không phải là điều dễ dàng với bất kì người làm cha, mẹ nào. Một số phụ huynh có thể nhanh chóng chấp nhận và tìm kiếm sự hỗ trợ, trong khi những người khác có thể trải qua giai đoạn phủ nhận, tức giận, mặc cả, trầm cảm trước khi đạt đến giai đoạn chấp nhận. Trong bối cảnh giáo dục hòa nhập, việc phụ huynh chấp nhận tình trạng của con được xem là yếu tố quan trọng để đảm bảo sự thành công của quá trình hòa nhập. Khi phụ huynh chấp nhận, họ sẽ chủ động hơn trong việc phối hợp với nhà trường, tìm kiếm các dịch vụ hỗ trợ và tạo điều kiện tốt nhất cho con phát triển.

“Từ bé cháu cũng chậm hơn bạn bè, như biết đi muộn, nói muộn, không hòa đồng ở mẫu giáo, nhưng gia đình vẫn hi vọng cháu không bị làm sao. Khi bác sĩ kết luận cháu bị chậm phát triển trí tuệ, gia đình tôi rất khó chấp nhận, còn giấu gia đình nội ngoại. Khi cháu đi học, tôi cũng chưa làm giấy chứng nhận khuyết tật vì rất khó chấp nhận việc con mình bị coi là khuyết tật” (trích PVS, nữ, 40 tuổi, phụ huynh HSKT, trường THCS Hà Huy Tập, viên chức, TP. Vinh).

Bên cạnh đó, phụ huynh cũng cho rằng “khả năng của cháu không thể học ở các bậc học cao hơn”. Với giá trị trung bình 3,43 cho thấy phụ huynh có mức

độ lo lắng, thậm chí không kỳ vọng về khả năng học tập của con ở các bậc học cao hơn. Sự lo lắng này xuất phát từ nhiều nguyên nhân như lo lắng về những định kiến xã hội đối với người khuyết tật; sợ con không thể theo học ở các bậc học cao hơn.

“Cháu cũng không theo được với các bạn. Một lớp có mấy chục học sinh bình thường, cô giáo dạy cho được hết mấy chục cháu đó cũng đã hết thời gian rồi, cô cũng không có thời gian đâu mà kèm cho con mình là học sinh khuyết tật trí tuệ nữa. Cho nên gia đình cũng biết như thế nên cho cháu học 1 buổi thôi, còn 1 buổi là thuê giáo viên về kèm cặp riêng cho con. Khả năng cháu cũng chỉ theo được đến lớp 5 là hết khả năng rồi, sau đó tôi sẽ tính tiếp” (trích PVS, nam, 38 tuổi, phụ huynh HSKT, trường TH Trường Thi, viên chức, TP. Vinh).

Các phỏng vấn sâu cũng cho thấy khi phụ huynh hạ thấp kỳ vọng học tập, họ thường chuyển trọng tâm sang mong muốn con khỏe mạnh, an toàn và ít bị tổn thương khi ra ngoài xã hội. Một phụ huynh tại trung tâm chia sẻ rằng cho con đi học “được chữ nào hay chữ đó”, nhưng lo nhất là sau khi hết thời gian học thì “không biết cho cháu học ở đâu nữa” và sợ con “bị người ta làm hại”. Một phụ huynh khác cho rằng “thầy cô dạy được cho cháu cái gì là quý”, còn gia đình “chỉ mong nó khỏe mạnh là mừng”.

“Cháu bị khuyết tật trí tuệ thì học cũng chỉ cần đến thế này thôi, cho cháu đi học cũng với mong muốn là được chữ nào hay chữ đó chứ gia đình cũng không hi vọng gì nhiều. Tôi chỉ lo là sau này hết thời gian được học ở trung tâm rồi về nhà không biết làm gì, rồi cũng không biết cho cháu học ở đâu nữa vì nhà trường cũng không có nhận, rồi đi ra ngoài đường không biết có tự nhiên bị phát bệnh không, sợ bị người ta làm hại” (trích PVS phụ huynh, nữ, 38 tuổi, lao động tự do, phụ huynh HSKT tại Trung tâm GD-DN NKT, TP.Vinh).

“Có lần cô giáo có gọi điện cho tôi nói về việc học của cháu, nhưng tôi cũng không có thời gian và cũng không biết cách bày cho cháu học ở nhà. Thôi thì ở trên lớp thầy cô dạy được cho cháu cái gì là quý, nói thật ra cháu bị khuyết tật trí tuệ khả năng học cũng chỉ đến đó thôi, không thể tiến bộ hơn được, rồi

cuối cùng là gia đình cũng phải nuôi nó cả đời. Chỉ mong nó khỏe mạnh là mừng” (PVS, phụ huynh HSKT, Trung tâm GD-DN NKT, nam, 42 tuổi, lao động tự do, TP. Vinh).

Có thể thấy phụ huynh có tâm lý không đặt kỳ vọng cao vào học lực của con, mà tập trung vào sức khỏe và mong con "khỏe mạnh là mừng". Họ cũng thể hiện sự lo lắng về tương lai của con sau khi kết thúc chương trình học thì sẽ bị tổn thương khi ra ngoài xã hội. Việc nhận thức và mức độ chấp nhận khuyết tật của gia đình ảnh hưởng trực tiếp đến động lực học tập của học sinh khuyết tật. Những thách thức lớn mà phụ huynh học sinh khuyết tật đã và đang trải qua khi đưa con đi học tại trường học và cơ sở giáo dục chuyên biệt là họ phải đối mặt với khó khăn trong việc chấp nhận sự thật, lo lắng về tương lai của con em mình, và có xu hướng hạ thấp kỳ vọng vào khả năng học tập của con, đây cũng là một đặc điểm liên quan đến yếu tố thuộc về quan điểm xã hội đối với người khuyết tật.

3.5.3. Điều kiện kinh tế gia đình khó khăn

Điều kiện kinh tế của các gia đình đóng vai trò quan trọng trong việc quyết định khả năng tiếp cận giáo dục của học sinh khuyết tật. Những gia đình có thu nhập thấp thường gặp khó khăn trong việc chi trả các khoản học phí, chi phí điều trị và chăm sóc đặc biệt cho con. Việc thiếu nguồn lực tài chính khiến các phụ huynh bị hạn chế tham gia các chương trình can thiệp sớm hoặc không đủ khả năng mua sắm tài liệu học tập, thiết bị hỗ trợ cần thiết. Hơn nữa, nhiều gia đình không có điều kiện để đưa con tham gia các hoạt động ngoại khóa hay học thêm ngoài giờ, làm hạn chế sự phát triển toàn diện của trẻ. Điều này khiến học sinh khuyết tật thiếu cơ hội phát triển kỹ năng xã hội, giao tiếp và học tập. Những khó khăn này góp phần làm giảm khả năng hòa nhập của trẻ vào cộng đồng xã hội.

Về thu nhập của hộ gia đình trong một tháng, kết quả khảo sát cho thấy, thu nhập bình quân hàng tháng của các hộ gia đình có học sinh khuyết tật là 12.978.776 đồng, trong đó mức thấp nhất là 4.000.000 đồng và cao nhất là 20.000.000 đồng; với độ lệch chuẩn là 4.408.866 đồng/tháng. Với mức thu nhập này, thoát nhìn ban đầu có vẻ không quá thấp. Tuy nhiên độ lệch chuẩn khá lớn so với thu nhập bình quân, thể hiện sự biến động và phân hóa đáng kể về thu nhập

giữa các hộ gia đình, đồng thời cần kết hợp xem xét kỹ hơn trong bối cảnh nuôi dưỡng một học sinh khuyết tật. Các gia đình có thu nhập gần mức tối thiểu (4.000.000 đồng) gặp nhiều khó khăn trong việc đáp ứng các nhu cầu cơ bản của cuộc sống, chưa kể các chi phí phát sinh liên quan đến học sinh khuyết tật. Ngay cả các gia đình có thu nhập khá hơn cũng phải cân nhắc rất kỹ lưỡng các khoản chi tiêu, và việc đầu tư cho giáo dục cũng như chăm sóc đặc biệt cho con là học sinh khuyết tật trở thành một gánh nặng tài chính đối với gia đình.

Về mức sống, kết quả khảo sát cho thấy phần lớn gia đình học sinh khuyết tật thuộc nhóm mức sống trung bình, chiếm 78,4%; nhóm hộ khá chiếm 14,7%; trong khi hộ nghèo và cận nghèo chiếm 6,9%. Cơ cấu này cho thấy đa số gia đình không thuộc diện nghèo, cận nghèo, nhưng cũng không phải nhóm có điều kiện kinh tế khá giả. Vì vậy, nhiều gia đình vẫn chịu áp lực khi phải đồng thời trang trải chi phí sinh hoạt chung và các chi phí phát sinh do tình trạng khuyết tật của con.

Đối với phụ huynh có con học tại Trung tâm Giáo dục – dạy nghề người khuyết tật, việc học sinh không còn được hưởng học bổng (trừ hộ nghèo) từ năm học 2022-2023 và việc phải đóng thêm 1.200.000 đồng/tháng nếu đăng ký bán trú tạo thêm gánh nặng tài chính, đặc biệt là với các gia đình thu nhập thấp. Lời chia sẻ từ một phụ huynh với mức lương gần 4 triệu đồng/tháng và hoàn cảnh đơn thân nuôi con cảm thấy rõ sự khó khăn trong việc trang trải chi phí sinh hoạt và mong muốn cho con được học tập tốt hơn: *“Tôi làm công nhân lương chỉ được gần 4 triệu đồng một tháng, vợ chồng ly hôn khi cháu còn nhỏ, một mình đi làm nuôi con lại bị cảm điếc. Được học tại trung tâm là may mắn cho cháu vì được học đúng môi trường, nhưng mà muốn cho cháu học thêm nữa cũng không thể bởi vì hoàn cảnh hiện tại của mẹ con tôi khó khăn quá, lo được cho cháu ăn uống đầy đủ là cũng hết sức của tôi rồi”* (trích PVS, phụ huynh HSKT Trung tâm GD-DN NKT, nữ, 38 tuổi).

Về cấu trúc gia đình của học sinh khuyết tật, kết quả khảo sát cho thấy phần lớn gia đình có hai thế hệ (chiếm 75,5%) và gia đình ba thế hệ (chiếm 24,5%).

Đối với những gia đình hai thế hệ, gánh nặng chăm sóc học sinh khuyết tật chủ yếu dồn lên vai cha mẹ. Điều này dẫn đến việc một trong hai người phải giảm giờ làm để chăm sóc con, làm giảm thu nhập của gia đình.

“Nhà tôi chỉ có hai vợ chồng với hai đứa con, tôi làm lao động tự do, công việc không ổn định, vợ tôi phụ bán hàng ăn cho nhà họ hàng. Tính ra thu nhập của cả hai vợ chồng cộng lại chưa đến 10 triệu đồng một tháng. Chạy ăn từng ngày, nuôi con khỏe mạnh bình thường cũng đang thấy khó khăn, huống chi có một đứa bị khuyết tật nữa. Không có ông bà hỗ trợ, có khi tôi phải nghỉ việc để chăm cho đứa bị khuyết tật. Gia đình tôi cũng cố gắng để cho con được đi học, nhưng mà kinh tế của gia đình khó khăn quá không có điều kiện để cho con học thêm được cái gì khác nữa, muốn đăng kí cho cháu học thêm bán trú ngoài chế độ của trung tâm, muốn cho cháu được học thêm để biết nhiều hơn nhưng mà vợ chồng tôi cũng tính toán không đủ chi phí” (trích PVS, phụ huynh HSKT, Trung tâm GD-DN NKT, nam, 40 tuổi, lao động tự do, TP. Vinh).

Bên cạnh đó, một số gia đình ba thế hệ cùng chung sống (24,5%) mặc dù có sự hỗ trợ từ ông bà, tuy nhiên nguồn lực kinh tế cũng phải chia sẻ nhiều hơn cho các thành viên trong gia đình. Hơn nữa, ông bà thường lớn tuổi và sức khỏe yếu hơn nên cũng hạn chế khả năng hỗ trợ chăm sóc trẻ khuyết tật.

“Khi biết cháu bị tự kỉ thoái lui, mẹ cháu cũng bỏ đi luôn, để lại tôi chăm sóc hai đứa con, may chỉ có một đứa là bị khuyết tật. Vì vậy nên tôi chuyển về ở với ông bà nội của cháu để có người chăm sóc cháu cho tôi đi làm nuôi con. May nhờ có ông bà hỗ trợ nên tôi cũng có thêm được thời gian kiếm thêm thu nhập. Nhưng rồi cũng khá chật vật vì vừa chăm lo cho một cháu khuyết tật và cũng phải chăm lo sức khỏe cho ông bà nữa, ông bà cũng nhiều tuổi hay đau ốm” (PVS, nam, 38 tuổi, phụ huynh HSKT, trường TH Trường Thi, viên chức, TP. Vinh).

Như vậy, điều kiện kinh tế là một thách thức lớn đối với các gia đình có học sinh khuyết tật. Mặc dù thu nhập bình quân không quá thấp, nhưng sự phân hóa thu nhập và các chi phí phát sinh liên quan đến khuyết tật tạo ra gánh nặng

kép cho các gia đình. Họ vừa phải chi trả các chi phí đặc biệt cho con, vừa bị giảm thu nhập do phải dành thời gian chăm sóc. Điều này ảnh hưởng đến khả năng tiếp cận dịch vụ, chất lượng cuộc sống và quá trình hòa nhập của học sinh khuyết tật. Trên quan điểm lý thuyết hệ thống sinh thái, yếu tố khó khăn về kinh tế của gia đình không chỉ giới hạn ở thu nhập thấp mà còn ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng tiếp cận các nguồn lực hỗ trợ học tập cho học sinh khuyết tật trong cộng đồng. Khó khăn kinh tế làm giảm khả năng tiếp cận dịch vụ hỗ trợ cho học sinh khuyết tật (chẳng hạn như can thiệp sớm, học liệu chuyên biệt, tham gia các lớp kỹ năng xã hội hoặc các lớp hỗ trợ tại các trung tâm giáo dục chuyên biệt,...), dẫn đến hạn chế phát triển kỹ năng học tập và xã hội cho học sinh khuyết tật. Trong bối cảnh này, gia đình vừa là đối tượng chịu áp lực, vừa có nguy cơ trở thành rào cản mang tính cấu trúc đối với giáo dục hòa nhập, nếu không được hỗ trợ thông qua các chính sách an sinh, trợ giúp xã hội và dịch vụ công tác xã hội phù hợp. Điều này nhấn mạnh vai trò của công tác xã hội trong việc kết nối gia đình với các nguồn lực hỗ trợ bên ngoài cộng đồng, giảm gánh nặng kinh tế và tạo điều kiện để học sinh khuyết tật duy trì việc học tập ổn định.

3.5.4. Thời gian hỗ trợ học sinh khuyết tật học tập tại nhà

Tác giả tiến hành khảo sát ý kiến của phụ huynh học sinh khuyết tật trong nghiên cứu với nhận định “Bố/mẹ không có nhiều thời gian để hỗ trợ trẻ học tập ở nhà”, sử dụng thang điểm từ 1 (hoàn toàn không đồng ý) đến 5 (hoàn toàn đồng ý). Kết quả cho thấy phần lớn phụ huynh thừa nhận họ “không có nhiều thời gian để hỗ trợ con học tập ở nhà”, với giá trị trung bình $M=3,45$ và độ lệch chuẩn 0,947. Phỏng vấn sâu với phụ huynh cho thấy nguyên nhân chủ yếu là do họ phải dành phần lớn thời gian cho công việc kiếm thêm thu nhập, nhằm trang trải chi phí hỗ trợ cho trẻ khuyết tật, đặc biệt là các lớp học chuyên biệt ngoài giờ học chính quy ở trường.

“Thỉnh thoảng trung tâm có gửi thông báo tới gia đình mời phụ huynh tham gia lớp tập huấn nhưng do nhà ở xa, hoàn cảnh gia đình khó khăn, tôi phải làm thêm nhiều việc để chăm lo cho các con, nên không sắp xếp được thời gian để đi học thêm. Cháu đi học thì có thầy cô, còn về nhà là bố mẹ cũng không có

thời gian để dạy” (trích PVS, phụ huynh HSKT, Trung tâm GD-DN NKT, nam, 42 tuổi, TP. Vinh).

“Còn nói về khó khăn nữa thì như cô cũng thấy đó, có 1 đứa con khuyết tật thì sẽ tốn kém rất nhiều về tiền bạc. Cháu C đi học ở trường không mất tiền học phí, nhưng gia đình lại phải tốn tiền thuê giáo viên dạy kèm tại nhà và học lớp can thiệp ở trường BD rất đắt. Tuy gia đình không quá khó khăn, tôi có thể tìm thêm công việc để có thu nhập cho con học thêm, nhưng cũng vì thế nên không có thời gian dạy con ở nhà” (trích PVS, nam, 38 tuổi, phụ huynh HSKT, trường TH Trường Thi, viên chức, TP. Vinh).

Trên thực tế, việc phụ huynh phải dành nhiều thời gian kiếm tiền để đáp ứng các nhu cầu tài chính của gia đình, đặc biệt khi có con là học sinh khuyết tật, là một vấn đề phổ biến hiện nay. Chi phí cho học sinh khuyết tật, bao gồm khám chữa bệnh, phục hồi chức năng, vật lý trị liệu, tâm lý trị liệu, thuốc men, cũng như các chi phí giáo dục đặc biệt như học phí tại các trung tâm chuyên biệt, lớp can thiệp, hay thuê giáo viên hỗ trợ tại nhà, đều cao hơn so với trẻ bình thường. Áp lực tài chính này khiến phụ huynh phải làm việc nhiều giờ hơn, thậm chí làm thêm công việc, dẫn đến việc không còn nhiều thời gian để hỗ trợ học tập tại nhà cho con.

Sự phối hợp của phụ huynh trong việc hỗ trợ học sinh nói chung và học sinh khuyết tật nói riêng là rất quan trọng. Vai trò của cha mẹ không chỉ là giúp con làm bài tập mà còn là quá trình đồng hành, thấu hiểu và tạo động lực cho con, giúp con tiếp thu kiến thức hiệu quả và phù hợp với tình trạng khuyết tật của mình. Việc thiếu sự hỗ trợ này có thể trở thành một rào cản lớn đối với khả năng học tập hòa nhập của học sinh khuyết tật, khiến trẻ gặp khó khăn trong việc hòa nhập với bạn bè và thầy cô. Có thể thấy nếu thiếu sự động viên và khích lệ từ phụ huynh có thể dẫn đến cảm giác thiếu tự tin và thụ động của trẻ. Do đó, sự hỗ trợ tích cực của phụ huynh, kết hợp với sự phối hợp chặt chẽ với nhà trường và giáo viên chủ nhiệm, là yếu tố thiết yếu giúp học sinh khuyết tật vượt qua khó khăn và phát triển toàn diện trong môi trường giáo dục hòa nhập.

3.6. Mối liên hệ và tác động giữa yếu tố gia đình với rào cản học tập của học sinh khuyết tật

3.6.1. Mối liên hệ giữa yếu tố gia đình với rào cản học tập của học sinh khuyết tật

Trên cơ sở các rào cản từ phía gia đình đã được phân tích, nghiên cứu tiếp tục kiểm định mối liên hệ giữa những khó khăn của gia đình có học sinh khuyết tật và những khó khăn học tập của học sinh khuyết tật học sinh khuyết tật bằng hệ số tương quan Spearman's rho. Kết quả cho thấy tồn tại mối liên hệ thuận, có ý nghĩa thống kê giữa hai biến ($\rho = 0,361$; Sig. = 0,000; N = 245). Điều này cho thấy khi mức độ khó khăn của gia đình gia tăng thì mức độ khó khăn học tập của học sinh khuyết tật cũng có xu hướng tăng theo. Kết quả kiểm định này là cơ sở để nghiên cứu tiếp tục sử dụng phân tích hồi quy nhằm kiểm định mức độ tác động của yếu tố gia đình đối với rào cản học tập của học sinh khuyết tật.

3.6.2. Tác động của yếu tố gia đình đến rào cản học tập của học sinh khuyết tật

Sau khi xác định tồn tại mối liên hệ thuận có ý nghĩa thống kê giữa những khó khăn của gia đình và rào cản học tập của học sinh khuyết tật thông qua kiểm định tương quan Spearman's rho, nghiên cứu tiếp tục sử dụng phân tích hồi quy tuyến tính nhằm làm rõ mức độ tác động của yếu tố gia đình đối với rào cản học tập của học sinh khuyết tật trong quá trình tham gia học tập.

Trong mô hình hồi quy, biến phụ thuộc là *rào cản học tập của học sinh khuyết tật* (được tổng hợp từ các biểu hiện khó khăn trong quá trình tham gia học tập của học sinh khuyết tật), và biến độc lập là *yếu tố gia đình* (được tổng hợp từ các khó khăn liên quan đến kiến thức, nhận thức, điều kiện kinh tế và thời gian hỗ trợ của gia đình có học sinh khuyết tật). Phân tích được thực hiện trên cỡ mẫu N = 245, được nêu trong Bảng 3.10:

Bảng 3.10. Kết quả hồi quy tuyến tính giữa yếu tố gia đình và rào cản học tập của học sinh khuyết tật

Biến độc lập	B	SE	Beta	T	Sig.
(Hằng số)	2,301	0,192	-	12,003	0,000
Yếu tố gia đình (C21)	0,355	0,055	0,384	6,482	0,000

Ghi chú:

Biến phụ thuộc: Rào cản học tập của học sinh khuyết tật (C20)

Phương pháp: Hồi quy tuyến tính đơn

Cỡ mẫu: N = 245

Thống kê mô hình:

R = 0,384	R ² = 0,147	Adjusted R ² = 0,144
F = 42,012	Sig. = 0,000	

(Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài)

Kết quả hồi quy tuyến tính được trình bày tại Bảng 3.10 cho thấy mô hình hồi quy có ý nghĩa thống kê ($F = 42,012$; $\text{Sig.} = 0,000$), chứng tỏ mô hình phù hợp với dữ liệu nghiên cứu. Hệ số tương quan R đạt 0,384, cho thấy mức độ liên hệ ở mức trung bình giữa yếu tố gia đình và rào cản học tập của Trung tâm Giáo dục – dạy nghề người khuyết tật. Giá trị $R^2 = 0,147$ và Adjusted $R^2 = 0,144$ cho thấy yếu tố gia đình giải thích được khoảng 14,4% sự biến thiên của rào cản học tập của Trung tâm Giáo dục – dạy nghề người khuyết tật.

Xét riêng hệ số hồi quy, biến *yếu tố gia đình* có hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa $B = 0,355$ và hệ số Beta chuẩn hóa đạt 0,384, với giá trị $\text{Sig.} = 0,000$ ($p < 0,001$). Kết quả này cho thấy yếu tố gia đình có tác động cùng chiều và có ý nghĩa thống kê đến rào cản học tập của trung tâm. Theo đó, khi mức độ khó khăn của gia đình gia tăng thì mức độ rào cản học tập mà Trung tâm phải đối mặt cũng có xu hướng gia tăng tương ứng.

Kết quả phân tích định lượng cho thấy yếu tố gia đình có mối liên hệ chặt chẽ và tác động có ý nghĩa thống kê đến rào cản học tập của học sinh khuyết tật. Cả kiểm định tương quan Spearman's rho và phân tích hồi quy tuyến tính đều

chỉ ra rằng khi các khó khăn của gia đình gia tăng thì mức độ rào cản học tập của học sinh khuyết tật trong quá trình tham gia học tập cũng có xu hướng gia tăng tương ứng.

Điều này cung cấp bằng chứng thực nghiệm quan trọng để khẳng định rằng gia đình là một yếu tố rào cản mang tính hệ thống đối với việc học tập của học sinh khuyết tật. Ở góc độ lý thuyết hệ thống sinh thái của Urie Bronfenbrenner điều này phản ánh rằng khi chất lượng tương tác và điều kiện hỗ trợ trong hệ thống vi mô suy giảm, thì khả năng tham gia hiệu quả của học sinh trong môi trường học tập cũng bị ảnh hưởng theo. Điều này cung cấp bằng chứng thực nghiệm quan trọng để khẳng định rằng một số yếu tố liên quan đến gia đình là rào cản mang tính hệ thống, phù hợp với cách tiếp cận của lý thuyết hệ thống sinh thái khi coi sự phát triển của cá nhân chịu ảnh hưởng đồng thời từ nhiều tầng hệ thống, trong đó gia đình là hệ gần nhất.

Dưới góc độ công tác xã hội, kết quả nghiên cứu cho thấy gia đình không chỉ là nơi nuôi dưỡng, chăm sóc và giáo dục trẻ nói chung, mà còn là một tác nhân trung tâm trong quá trình học tập và hòa nhập đối với trẻ khuyết tật. Khi gia đình thiếu kiến thức và kỹ năng hỗ trợ giáo dục, sự hỗ trợ học tập tại nhà bị gián đoạn, làm suy giảm khả năng củng cố kiến thức và duy trì tiến bộ học tập của học sinh khuyết tật. Khi gia đình gặp khó khăn trong việc nhận thức và chấp nhận tình trạng khuyết tật của con, kỳ vọng học tập bị hạ thấp, từ đó ảnh hưởng tiêu cực đến động lực học tập và cảm nhận giá trị bản thân của học sinh khuyết tật. Bên cạnh đó, hạn chế về điều kiện kinh tế và thời gian đồng hành làm giảm khả năng tiếp cận các dịch vụ hỗ trợ bổ trợ, can thiệp chuyên biệt cũng như làm cho sự phối hợp giữa gia đình và nhà trường trở nên thiếu liên tục và thiếu nhất quán. Những biểu hiện này có thể được đặt trong mối quan hệ giữa hệ vi mô (gia đình) và hệ trung gian, khi sự kết nối giữa gia đình và nhà trường không được duy trì hiệu quả.

Kết quả hồi quy cho thấy yếu tố gia đình giải thích một phần đáng kể sự biến thiên của rào cản học tập của học sinh khuyết tật, qua đó khẳng định rằng

các khó khăn của gia đình không tồn tại độc lập mà tác động cộng hưởng, hình thành nên những rào cản ngoài ý muốn đối với việc học tập của học sinh khuyết tật. Điều này cho thấy nếu chỉ tập trung can thiệp vào bản thân học sinh khuyết tật mà không chú trọng đến gia đình thì hiệu quả của các biện pháp hỗ trợ giáo dục hòa nhập sẽ bị hạn chế. Trong quan điểm của lý thuyết hệ thống sinh thái Urie Bronfenbrenner, đây là biểu hiện của sự tương tác liên hệ thống, trong đó thay đổi ở hệ vi mô có thể kéo theo hệ quả ở các hệ thống khác.

Công tác xã hội nhìn nhận gia đình đồng thời ở ba vai trò: đối tác giáo dục, nguồn lực hỗ trợ và nguồn phát sinh rào cản. Khi gia đình được trang bị đầy đủ kiến thức, kỹ năng, hỗ trợ tâm lý và nguồn lực kinh tế xã hội, gia đình có thể trở thành điểm tựa quan trọng giúp giảm thiểu rào cản học tập và thúc đẩy sự tham gia học tập bền vững của học sinh khuyết tật. Ngược lại, khi gia đình thiếu hụt các nguồn lực này, chính gia đình có thể vô tình trở thành một rào cản mang tính cấu trúc và có tính liên hệ hệ thống, khi các hạn chế từ gia đình không tồn tại độc lập mà tương tác, cộng hưởng với các rào cản từ nhà trường và xã hội, từ đó làm gia tăng khó khăn trong việc tham gia học tập của học sinh khuyết tật.

Tiểu kết chương 3

Từ các kết quả khảo sát và phân tích trong Chương 3 cho thấy bức tranh về học sinh khuyết tật trong quá trình tham gia học tập tại các cơ sở giáo dục không chỉ dừng lại ở đặc điểm cá nhân, mà được thể hiện trong mối quan hệ đan xen giữa bản thân học sinh, gia đình và môi trường giáo dục.

Trước hết, dữ liệu cho thấy học sinh khuyết tật trong nghiên cứu có sự đa dạng về dạng tật, trong đó tập trung nhiều ở nhóm khuyết tật trí tuệ, nghe, nói và các dạng khuyết tật khác. Sự khác biệt về đặc điểm chức năng giữa các nhóm này dẫn đến sự khác biệt trong cách các em tiếp nhận kiến thức, giao tiếp và tham gia các hoạt động khác trong cơ sở giáo dục.

Ở cấp độ cá nhân thấy rằng học sinh khuyết tật đang tham gia học tập ở các cơ sở giáo dục đang phải đối mặt với nhiều khó khăn đan xen. Ở các trường phổ thông, khó khăn lớn nhất là việc theo kịp chương trình học và tiếp thu kiến thức do thiếu phương pháp giảng dạy phù hợp, cùng với sự hỗ trợ của giáo viên chuyên biệt, thiếu cơ sở vật chất hỗ trợ cho học sinh khuyết tật tham gia học tập tại trường học. Ngoài ra, các em còn đối mặt với khó khăn trong giao tiếp, tự bảo vệ bản thân và sự kỳ thị từ bạn bè, ảnh hưởng trực tiếp đến tâm lý và khả năng học hòa nhập tại trường học. Tại cơ sở chuyên biệt là Trung tâm Giáo dục – dạy nghề người khuyết tật, vấn đề chính là khoảng cách đi lại từ nhà đến trung tâm, khiến việc tiếp cận giáo dục gặp khó khăn. Bên cạnh đó, mặc dù trung tâm cung cấp môi trường học tập chuyên biệt, học sinh vẫn gặp trở ngại trong việc tiếp thu kiến thức, giao tiếp và tự bảo vệ bản thân. Những vấn đề này đòi hỏi cải thiện phương pháp giảng dạy, chương trình học và các dịch vụ hỗ trợ tại trung tâm.

Nhu cầu của học sinh khuyết tật tại các trường phổ thông và cơ sở chuyên biệt cũng có sự khác biệt rõ rệt. Học sinh tại trung tâm yêu cầu sự quan tâm đến an toàn, kỹ năng sống và tham gia các hoạt động ngoại khóa để phát triển kỹ năng xã hội. Trong khi đó, học sinh tại trường phổ thông ngoài yêu cầu hỗ trợ học tập còn phải đối mặt với kỳ thị và bạo lực học đường, đồng thời mong muốn chương trình học được cá nhân hóa để phù hợp với tình trạng khuyết tật của mình.

Ở góc độ gia đình, kết quả nghiên cứu cho thấy các yếu tố như điều kiện kinh tế, kiến thức của phụ huynh về khuyết tật, khả năng bố trí thời gian hỗ trợ con học tập và cách thức xử lý các vấn đề hành vi của trẻ đều có liên quan trực tiếp đến quá trình học tập của học sinh khuyết tật. Đặc biệt, những yếu tố như khó khăn kinh tế và hạn chế về kiến thức của cha mẹ được đánh giá ở mức cao, cho thấy vai trò của gia đình không chỉ là yếu tố hỗ trợ, mà trong nhiều trường hợp còn trở thành điểm nghẽn nếu thiếu nguồn lực và định hướng phù hợp.

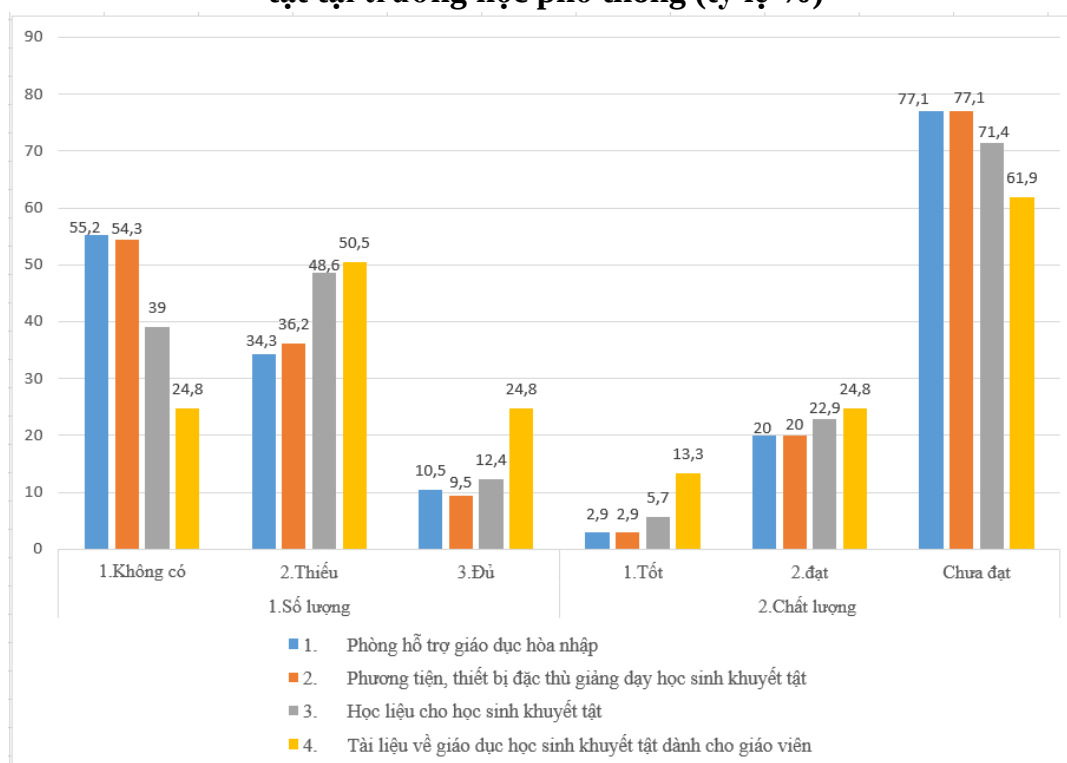
Từ tiếp cận công tác xã hội, các kết quả trên cho thấy nhu cầu hỗ trợ học sinh khuyết tật cần được nhìn nhận theo hướng hệ thống, trong đó gia đình giữ vai trò trung tâm trong việc kết nối, duy trì và hỗ trợ quá trình học tập của trẻ. Việc can thiệp không thể chỉ dừng ở cá nhân học sinh, mà cần mở rộng sang hỗ trợ phụ huynh về kiến thức, kỹ năng và điều kiện thực hiện vai trò chăm sóc và giáo dục học sinh khuyết tật. Đồng thời, cần có cơ chế phối hợp giữa gia đình và nhà trường nhằm nhận diện đúng nhu cầu của học sinh khuyết tật và tổ chức các hình thức hỗ trợ phù hợp với tình trạng khuyết tật của các em.

Chương 4. RÀO CẢN TỪ CƠ SỞ VẬT CHẤT Ở TRƯỜNG HỌC, KINH NGHIỆM, KỸ NĂNG DẠY HỌC SINH KHUYẾT TẬT VÀ CHẾ ĐỘ ĐỐI VỚI GIÁO VIÊN DẠY HỌC SINH KHUYẾT TẬT

4.1. Thực trạng cơ sở vật chất phục vụ hoạt động dạy và học cho học sinh khuyết tật

Để tìm hiểu cơ sở vật chất phục vụ hoạt động dạy và học cho học sinh khuyết tật tại các trường Tiểu học và Trung học cơ sở trên địa bàn thành phố Vinh, luận án khảo sát ý kiến giáo viên về bốn nhóm điều kiện hỗ trợ cơ bản: phòng hỗ trợ giáo dục hòa nhập; phương tiện, thiết bị đặc thù; học liệu học tập cho học sinh khuyết tật; và tài liệu về kỹ năng, phương pháp dạy học sinh khuyết tật dành cho giáo viên. Các nội dung này được đánh giá theo hai khía cạnh là số lượng và chất lượng, được thể hiện ở Biểu đồ 4.1.

Biểu đồ 4.1: Cơ sở vật chất, phương tiện và thiết bị giáo dục học sinh khuyết tật tại trường học phổ thông (tỷ lệ %)



Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài

Dữ liệu ở Biểu đồ 4.1 cho thấy tình trạng thiếu hụt cơ sở vật chất và nguồn lực hỗ trợ cho giáo dục học sinh khuyết tật tại trường học. Về số lượng, có

55,2% giáo viên cho biết trường không có phòng hỗ trợ giáo dục hòa nhập và 34,3% đánh giá còn thiếu. Tình trạng tương tự cũng được ghi nhận ở phương tiện, thiết bị đặc thù, với 54,3% giáo viên trả lời “không có” và 36,2% trả lời “thiếu”. Đối với học liệu học tập cho học sinh khuyết tật, tỷ lệ “không có” là 39% và “thiếu” là 48,6%. Đối với tài liệu về kỹ năng, phương pháp dạy học sinh khuyết tật dành cho giáo viên, 24,8% giáo viên trả lời “không có” và 50,5% trả lời “thiếu”. Như vậy, dữ liệu không chỉ phản ánh sự thiếu hụt ở một loại phương tiện riêng lẻ, mà cho thấy sự thiếu đồng bộ giữa không gian hỗ trợ, thiết bị, học liệu và tài liệu chuyên môn trong nhà trường.

Khó khăn về phòng hỗ trợ giáo dục hòa nhập được giáo viên mô tả khá rõ trong phỏng vấn sâu:

“Tổng có 40 lớp nhưng lại chỉ có 26 phòng học, do đó việc phân chia lịch học cũng khá vất vả... Cơ sở vật chất thiếu như vậy nên làm gì có phòng nào trống để làm phòng học hòa nhập cho học sinh khuyết tật đâu” (PVS, giáo viên chủ nhiệm lớp 3, nữ, 41 tuổi, Trường TH Trường Thi, TP. Vinh). Trích dẫn này cho thấy tình trạng thiếu phòng hỗ trợ không chỉ là vấn đề riêng của giáo dục hòa nhập, mà còn gắn với áp lực chung về cơ sở vật chất của nhà trường.

Về chất lượng, tỷ lệ giáo viên đánh giá “chưa đạt” cũng ở mức cao đối với cả bốn nhóm điều kiện: phòng hỗ trợ giáo dục hòa nhập 77,1%, phương tiện, thiết bị đặc thù 77,1%, học liệu học tập cho học sinh khuyết tật 71,4% và tài liệu chuyên môn dành cho giáo viên 61,9%. Kết quả này cho thấy ngay cả khi nhà trường có bố trí một số điều kiện hỗ trợ, chất lượng của các điều kiện này vẫn chưa đáp ứng đầy đủ yêu cầu dạy học và hỗ trợ học sinh khuyết tật trong môi trường phổ thông.

Đối với học liệu và tài liệu chuyên môn, giáo viên cho rằng việc điều chỉnh bài học cho học sinh khuyết tật gặp nhiều khó khăn khi thiếu các nguồn hỗ trợ phù hợp:

“Khi dạy các em, tôi luôn phải điều chỉnh, cá thể hóa bài giảng. Nhưng điều đó rất khó khăn nếu không có học liệu chuyên biệt. Ví dụ, với em tự kỷ, các em cần những học liệu trực quan sinh động, có tính gợi mở cao để thu hút sự chú ý và giúp các em dễ hình dung kiến thức. Nhưng ở trường, chúng tôi không có

những bộ học liệu đó, một số tài liệu khác cũng có ví dụ như các phương pháp dạy học tích cực nhưng cũng rất hạn chế và theo quan điểm của tôi thì không đủ để có thể áp dụng dạy cho học sinh khuyết tật” (PVS, giáo viên chủ nhiệm lớp 3, nữ, 41 tuổi, Trường TH Trường Thi, TP. Vinh).

Thêm vào đó, có 24,8 % giáo viên trả lời "không có" tài liệu về kỹ năng, phương pháp dạy học sinh khuyết tật dành cho giáo viên và 50,5% trả lời "thiếu" tài liệu chuyên môn. Sự thiếu hụt này ảnh hưởng trực tiếp đến năng lực và sự tự tin của giáo viên trong việc xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân, áp dụng các phương pháp dạy học hiệu quả, và quản lý hành vi trong lớp học hòa nhập. Về chất lượng, 61,9% giáo viên đánh giá là "chưa đạt", cho thấy chất lượng tài liệu hiện có tại nhà trường không đảm bảo, có thể lỗi thời, thiếu tính thực tiễn hoặc không cập nhật các phương pháp can thiệp và hỗ trợ mới nhất, hạn chế khả năng nâng cao nghiệp vụ của giáo viên.

“Bản thân tôi và nhiều đồng nghiệp khác đều được đào tạo sư phạm phổ thông. Kiến thức về giáo dục đặc biệt hay giáo dục hòa nhập của chúng tôi còn rất hạn chế. Chúng tôi cần những tài liệu chuyên sâu về các phương pháp giảng dạy phù hợp với từng dạng khuyết tật, cách quản lý hành vi, cách hỗ trợ tâm lý cho các em. Nhưng hiện tại, nhà trường chúng tôi không có những bộ tài liệu đó một cách đầy đủ và cập nhật” (PVS, giáo viên chủ nhiệm lớp 3, nữ, 41 tuổi, Trường TH Trường Thi, TP. Vinh).

Các kết quả khảo sát và phỏng vấn sâu cho thấy sự thiếu hụt đồng thời về phòng hỗ trợ, phương tiện thiết bị, học liệu và tài liệu chuyên môn đang hiện hữu như một rào cản thực tế trong quá trình học tập của học sinh khuyết tật tại các trường tiểu học và trung học cơ sở trên địa bàn thành phố Vinh.

Như vậy, yếu tố rào cản về cơ sở vật chất trong trường học không chỉ nằm ở việc thiếu phòng học hay thiếu thiết bị riêng lẻ, mà thể hiện ở sự thiếu đồng bộ giữa không gian hỗ trợ, phương tiện, học liệu và tài liệu chuyên môn. Sự thiếu hụt này làm cho giáo viên khó triển khai các hoạt động dạy học cá nhân hóa, đồng thời hạn chế khả năng tham gia học tập của học sinh khuyết tật. Từ góc độ công tác xã hội, đây được xem là nhóm rào cản thuộc về môi trường học đường,

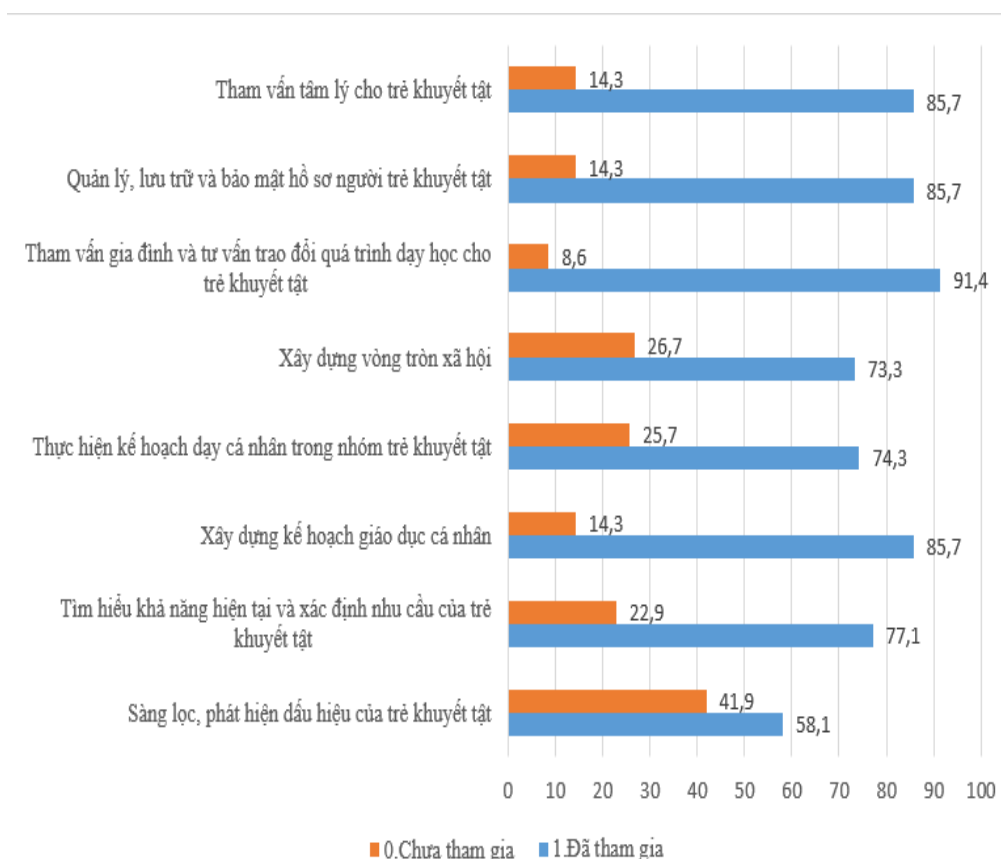
cần được nhìn nhận như một điều kiện nền tảng để bảo đảm quyền tiếp cận giáo dục của học sinh khuyết tật.

4.2. Thực trạng kỹ năng, kinh nghiệm giảng dạy học sinh khuyết tật của giáo viên tại các trường học phổ thông

Để đánh giá thực trạng kỹ năng, kinh nghiệm giảng dạy học sinh khuyết tật của giáo viên tại các trường tiểu học và trung học cơ sở trên địa bàn thành phố Vinh, luận án xem xét đồng thời hai khía cạnh: mức độ giáo viên đã tham gia các hoạt động bồi dưỡng, hỗ trợ học sinh khuyết tật và mức độ thành thạo của giáo viên khi thực hiện các kỹ năng này trong thực tiễn dạy học.

Kết quả khảo sát về các hoạt động dạy học và chương trình hỗ trợ học sinh khuyết tật mà giáo viên đã tham gia được thể hiện ở Biểu đồ 4.2.

Biểu đồ 4.2: Các hoạt động dạy học và chương trình hỗ trợ trẻ khuyết tật giáo viên được tham gia (tỷ lệ %)



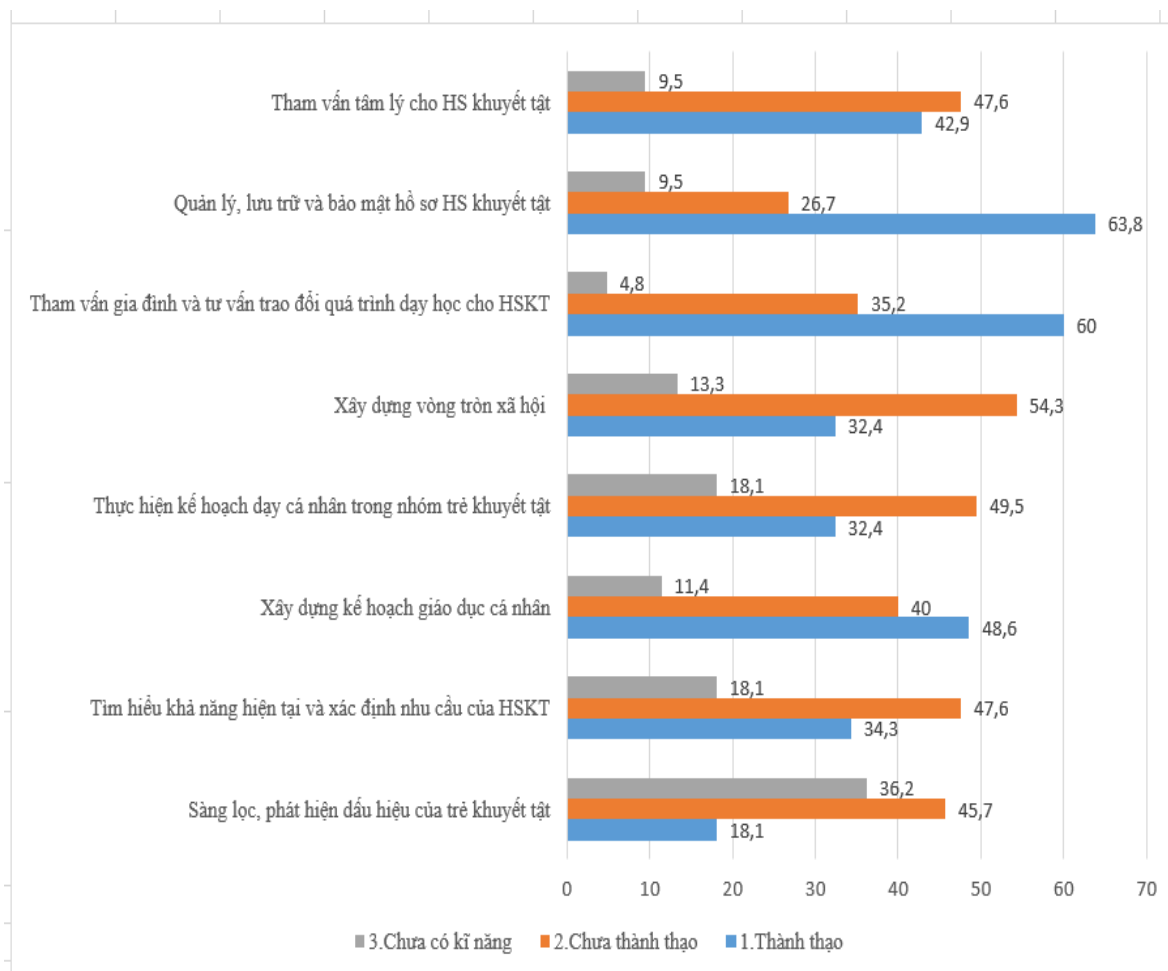
Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài

Dữ liệu ở Biểu đồ 4.2 cho thấy phần lớn giáo viên đã được tham gia vào các hoạt động và chương trình hỗ trợ học sinh khuyết tật. Trong đó, hoạt động có tỷ lệ giáo viên tham gia cao nhất là “tham vấn gia đình và tư vấn trao đổi quá trình dạy học cho trẻ khuyết tật” với 91,4%. Các hoạt động như “xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân”, “quản lý, lưu trữ và bảo mật hồ sơ học sinh khuyết tật” và “tham vấn tâm lý cho trẻ khuyết tật” cũng có tỷ lệ giáo viên tham gia khá cao, đều đạt 85,7%. Kết quả này cho thấy giáo viên đã được tiếp cận tương đối rộng với các nội dung liên quan đến phối hợp gia đình, quản lý hồ sơ và xây dựng kế hoạch hỗ trợ học sinh khuyết tật.

Tuy nhiên, mức độ tham gia giữa các hoạt động chưa đồng đều. Hoạt động “sàng lọc, phát hiện dấu hiệu của trẻ khuyết tật” có tỷ lệ giáo viên tham gia thấp nhất, chỉ đạt 58,1%, đồng nghĩa với việc vẫn còn 41,9% giáo viên chưa tham gia nội dung này. Đây là một khoảng trống đáng chú ý, bởi sàng lọc và phát hiện dấu hiệu khuyết tật là bước đầu tiên để giáo viên nhận diện nhu cầu hỗ trợ và có định hướng can thiệp phù hợp cho học sinh. Như vậy, mặc dù giáo viên đã tham gia khá nhiều hoạt động bồi dưỡng và hỗ trợ học sinh khuyết tật, nhưng một số nội dung nền tảng, đặc biệt là sàng lọc và phát hiện sớm, vẫn chưa được trang bị đầy đủ cho toàn bộ đội ngũ giáo viên.

Bên cạnh việc khảo sát mức độ tham gia các hoạt động bồi dưỡng, luận án tiếp tục tìm hiểu mức độ kỹ năng thực hành của giáo viên trong dạy học và hỗ trợ học sinh khuyết tật. Kết quả được thể hiện ở Biểu đồ 4.3.

Biểu đồ 4.3: Mức độ kỹ năng dạy học và hỗ trợ học sinh khuyết tật trong quá trình học tập tại trường học của giáo viên (tỷ lệ %)



Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài

Kết quả ở Biểu đồ 4.3 cho thấy một số kỹ năng được giáo viên tự đánh giá có mức độ thành thạo tương đối cao. Cụ thể, kỹ năng “quản lý, lưu trữ và bảo mật hồ sơ học sinh khuyết tật” có tỷ lệ thành thạo cao nhất, đạt 63,8%; tiếp đến là kỹ năng “tham vấn gia đình và tư vấn trao đổi quá trình dạy học cho học sinh khuyết tật”, đạt 60%. Đây cũng là những nội dung có tỷ lệ giáo viên đã tham gia cao ở Biểu đồ 4.2, cho thấy ở một số hoạt động, việc tham gia bồi dưỡng có sự tương ứng nhất định với mức độ tự đánh giá kỹ năng của giáo viên.

Tuy nhiên, nhiều kỹ năng cốt lõi vẫn có tỷ lệ giáo viên “chưa thành thạo” khá cao. Kỹ năng “xây dựng vòng tròn xã hội” có 54,3% giáo viên chưa thành thạo; kỹ năng “thực hiện kế hoạch dạy cá nhân trong nhóm trẻ khuyết tật” có

49,5% giáo viên chưa thành thạo. Bên cạnh đó, kỹ năng “tham vấn tâm lý cho học sinh khuyết tật” và “tìm hiểu khả năng hiện tại, xác định nhu cầu của học sinh khuyết tật” cũng có 47,6% giáo viên tự đánh giá chưa thành thạo. Đây đều là những kỹ năng có ý nghĩa trực tiếp đối với việc nhận diện nhu cầu, hỗ trợ cá nhân hóa và tạo điều kiện để học sinh khuyết tật tham gia tốt hơn vào môi trường học đường.

Đáng chú ý, vẫn có một bộ phận giáo viên cho rằng họ “chưa có kỹ năng” ở một số nội dung quan trọng. Kỹ năng “sàng lọc, phát hiện dấu hiệu của trẻ khuyết tật” có 36,2% giáo viên chưa có kỹ năng. Các kỹ năng “tìm hiểu khả năng hiện tại và xác định nhu cầu của học sinh khuyết tật” và “thực hiện kế hoạch dạy cá nhân trong nhóm trẻ khuyết tật” cũng có 18,1% giáo viên chưa có kỹ năng; kỹ năng “xây dựng vòng tròn xã hội” có 13,3% giáo viên chưa có kỹ năng. Các tỷ lệ này cho thấy một số giáo viên vẫn còn thiếu nền tảng thực hành ở những khâu quan trọng của quá trình hỗ trợ học sinh khuyết tật, nhất là khâu nhận diện, xác định nhu cầu và tổ chức hỗ trợ cá nhân trong lớp học.

Từ kết quả nghiên cứu tại Biểu đồ 4.3 và Biểu đồ 4.2, có thể thấy việc giáo viên đã tham gia các hoạt động bồi dưỡng chưa đồng nghĩa với việc họ đã thành thạo kỹ năng. Một số nội dung có tỷ lệ giáo viên tham gia khá cao, nhưng mức độ thành thạo chưa tương ứng, đặc biệt là thực hiện kế hoạch dạy cá nhân, tham vấn tâm lý, xác định nhu cầu của học sinh khuyết tật và xây dựng vòng tròn xã hội. Điều này cho thấy các hoạt động bồi dưỡng hiện nay mới giúp giáo viên tiếp cận với nội dung hỗ trợ học sinh khuyết tật ở mức độ nhất định, nhưng chưa đủ để bảo đảm năng lực thực hành ổn định trong các tình huống cụ thể của lớp học hòa nhập.

Tóm lại, dữ liệu khảo sát cho thấy đội ngũ giáo viên đã có sự tham gia tương đối rộng vào các hoạt động bồi dưỡng về dạy học và hỗ trợ học sinh khuyết tật, nhưng mức độ thành thạo kỹ năng chưa thật sự đồng đều. Khoảng cách giữa “đã tham gia bồi dưỡng” và “thành thạo kỹ năng” cho thấy nhu cầu bồi dưỡng trong thời gian tới không chỉ dừng lại ở việc cung cấp kiến thức chung,

mà cần tập trung nhiều hơn vào thực hành, hướng dẫn xử lý tình huống cụ thể và hỗ trợ giáo viên vận dụng kỹ năng vào quá trình dạy học học sinh khuyết tật trong nhà trường.

4.3. Thực trạng thực hiện các nội dung về giáo dục học sinh khuyết tật trong trường học

Bên cạnh đánh giá thực trạng việc giáo viên đã tham gia các lớp bồi dưỡng kiến thức và nâng cao năng lực, kỹ năng về dạy học và hỗ trợ học sinh khuyết tật trong trường học phổ thông, tác giả luận án cũng tìm hiểu thực tiễn áp dụng các nội dung này trong quá trình giáo viên dạy học sinh khuyết tật tại nhà trường. Kết quả được thể hiện ở Bảng 4.1 sau:

Bảng 4.1: Kết quả áp dụng các nội dung về giáo dục học sinh khuyết tật trong trường học (tỷ lệ %)

Nội dung về giáo dục học sinh khuyết tật (HSKT)	Áp dụng				Kết quả áp dụng					
	Đã áp dụng		Chưa áp dụng		Tốt		Đạt		Chưa đạt	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Hiểu biết về người KT	92	87,6	13	12,4	16	15,2	75	71,4	14	13,3
Xây dựng và thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân	101	96,2	4	3,8	18	17,1	79	75,2	8	7,6
Thiết kế và thực hiện bài học có hiệu quả	80	76,2	25	23,8	15	14,3	61	58,1	29	27,6
Phương pháp dạy học đặc thù cho HSKT	73	69,5	32	30,5	10	9,5	59	56,2	36	34,3
Dạy học cá nhân cho HSKT	59	56,2	46	43,8	8	7,6	51	48,6	46	43,8
Đánh giá kết quả giáo dục đối với HSKT	99	94,3	6	5,7	16	15,2	82	78,1	7	6,7
Xây dựng và vận hành phòng hỗ trợ giáo dục	27	25,7	78	74,3	7	6,7	19	18,1	79	75,2

Thực hiện quyền và chính sách dành cho HSKT	95	90,5	10	9,5	27	25,7	72	68,6	6	5,7
---	----	------	----	-----	----	------	----	------	---	-----

Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài

Dữ liệu từ Bảng 4.1 khảo sát ý kiến của giáo viên cho thấy việc áp dụng các nội dung về giáo dục học sinh khuyết tật trong trường học có sự khác biệt khá rõ giữa các nhóm nội dung. Một số nội dung được giáo viên áp dụng với tỷ lệ cao và kết quả tương đối khả quan, trong khi một số nội dung mang tính chuyên biệt hơn vẫn còn nhiều hạn chế trong triển khai thực tế tại trường học.

Nhóm nội dung có tỷ lệ giáo viên trả lời được áp dụng cao gồm xây dựng và thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân (96,2% giáo viên đã áp dụng), đánh giá kết quả giáo dục đối với học sinh khuyết tật (94,3%), thực hiện quyền và chính sách dành cho học sinh khuyết tật (90,5%) và hiểu biết về người khuyết tật (87,6%). Kết quả áp dụng ở các nội dung này được giáo viên đánh giá chủ yếu tập trung ở mức “đạt”, trong đó tỷ lệ “chưa đạt” tương đối thấp, như thực hiện quyền và chính sách dành cho học sinh khuyết tật là 5,7%, đánh giá kết quả giáo dục là 6,7%, xây dựng và thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân là 7,6%. Điều này cho thấy các nội dung có tính quy định về hồ sơ và đánh giá HSKT đã được triển khai tương đối phổ biến trong nhà trường.

Tuy nhiên, đối với các nội dung đòi hỏi năng lực dạy học chuyên biệt cho học sinh khuyết tật, kết quả áp dụng còn hạn chế hơn. Ở nội dung thiết kế và thực hiện bài học có hiệu quả, 76,2% giáo viên đã áp dụng nhưng vẫn có 27,6% đánh giá kết quả “chưa đạt”. Đối với phương pháp dạy học đặc thù cho học sinh khuyết tật, 69,5% giáo viên đã áp dụng, song tỷ lệ “chưa đạt” là 34,3%. Các con số này cho thấy giáo viên đã có nỗ lực điều chỉnh hoạt động dạy học, nhưng việc áp dụng phương pháp đặc thù phù hợp với từng dạng khuyết tật vẫn là khó khăn lớn trong thực tiễn lớp học.

Nội dung dạy học cá nhân cho học sinh khuyết tật là một trong những nội dung còn nhiều khó khăn nhất. Chỉ có 56,2% giáo viên trả lời “đã áp dụng”,

trong khi 43,8% chưa áp dụng; đồng thời tỷ lệ giáo viên đánh giá kết quả “chưa đạt” cũng chiếm 43,8%. Kết quả này phù hợp với dữ liệu phỏng vấn sâu, khi giáo viên cho rằng họ thiếu phương pháp chuyên biệt, thiếu thời gian và phải tổ chức dạy học trong các lớp đông học sinh.

Thông qua kết quả phỏng vấn sâu một số giáo viên về vấn đề này, tác giả luận án có thể khái quát những nguyên nhân cơ bản sau:

Thứ nhất, giáo viên không phải là giáo viên chuyên biệt về khuyết tật nên không nắm được nhiều phương pháp chuyên sâu phù hợp cho từng loại khuyết tật. Hầu hết giáo viên tại các trường phổ thông được đào tạo bằng cấp cử nhân sư phạm, không có nền tảng vững chắc về giáo dục đặc biệt. Do đó, họ thiếu kiến thức chuyên sâu về các phương pháp giảng dạy đặc thù cũng như cách điều chỉnh chương trình học phù hợp với từng dạng khuyết tật.

"Thật sự là tôi không biết phải làm thế nào để tốt hơn nữa. Mình được đào tạo để dạy kiến thức chung, chứ đâu có được học về cách dạy cho học sinh khuyết tật trí tuệ đâu. Trường cũng không có giáo viên chuyên biệt để mình hỏi hay nhờ hỗ trợ. Tôi biết là bạn học sinh này cần một phương pháp khác, nhưng tôi không biết làm sao để điều chỉnh bài tập cho phù hợp với em ấy" (PVS, giáo viên chủ nhiệm lớp 4, nữ, 37 tuổi, Trường TH Hà Huy Tập II, TP. Vinh).

Thứ hai, giáo viên chủ nhiệm lớp còn phải đảm nhiệm nhiều nhiệm vụ chuyên môn khác ngoài giờ học vì vậy không có nhiều thời gian để dạy riêng cho từng học sinh khuyết tật.

"Lịch làm việc của giáo viên chủ nhiệm dày đặc, sáng dạy, chiều dạy có đôi khi còn phải họp, tối soạn bài, rồi lại gia đình con cái. Tôi biết bạn học sinh khuyết tật lớp mình cần được kèm cặp riêng để hướng dẫn cách học nhưng tôi không có thời gian. Mỗi ngày có 24 tiếng, tôi muốn dành cho các em nhưng thực sự là quỹ thời gian cá nhân của tôi không đủ" (trích PVS, giáo viên chủ nhiệm lớp 3, nữ, 41 tuổi, Trường TH Trường Thi, TP. Vinh).

Thứ ba, sĩ số học sinh trong lớp học đông vì vậy giáo viên không có nhiều thời gian để kèm cặp cá nhân cho học sinh khuyết tật. Đây là một nguyên nhân

thực tế và phổ biến tại các trường học mà tác giả luận án thực hiện khảo sát. Với sĩ số lớp học đông, giáo viên gặp khó khăn rất lớn trong việc quản lý lớp học chung, chứ chưa nói đến việc quan tâm, theo dõi sát sao và cung cấp hỗ trợ cá nhân hóa cho từng học sinh khuyết tật. Thời gian trên lớp chủ yếu dành cho việc truyền đạt kiến thức chung, khiến việc dạy học cá nhân trở thành một nhiệm vụ quá sức đối với giáo viên trong điều kiện hiện tại.

"Lớp học đông học sinh, 35 cháu, tôi cũng mất khá nhiều thời gian để quản lý việc học tập chung của lớp. Một bài toán đơn giản thôi mà em H (học sinh khuyết tật) cần tôi phải giảng đi giảng lại đến chục lần, phải cầm tay chỉ việc thì mới hiểu được. Nhưng làm sao tôi có thể chỉ quan tâm một mình em H mà bỏ qua các bạn khác. Tôi chỉ có thể giảng chung, rồi thỉnh thoảng liếc nhìn xem em có theo kịp không. Sự quan tâm dạy học cá nhân cho một bạn học sinh khuyết tật gần như là bất khả thi trong một lớp học đông như thế này" (PVS, giáo viên chủ nhiệm lớp 4, nữ, 37 tuổi, Trường TH Hà Huy Tập II, TP. Vinh).

Về đánh giá kết quả giáo dục đối với học sinh khuyết tật, kết quả khảo sát cho thấy hầu hết các trường học có tiếp nhận học sinh khuyết tật học hòa nhập đều áp dụng đánh giá kết quả học tập đối với học sinh khuyết tật. Cụ thể: có tới 94,3% giáo viên trả lời "đã áp dụng" việc đánh giá kết quả giáo dục đối với học sinh khuyết tật. Kết quả là có 15,2% giáo viên trả lời "tốt"; 78,1% giáo viên trả lời "đạt". Với đối tượng học sinh khuyết tật đang theo học hòa nhập tại các trường học, khi các em có giấy chứng nhận khuyết tật thì sẽ được thực hiện đánh giá kết quả học tập theo Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT và Thông tư 22/2021/TT-BGDĐT. Theo đó, học sinh khuyết tật học theo phương thức giáo dục hòa nhập tùy theo dạng khuyết tật và mức độ khuyết tật, được đánh giá như đối với học sinh không khuyết tật, có điều chỉnh yêu cầu cho phù hợp với dạng khuyết tật và mức độ khuyết tật hoặc theo yêu cầu của kế hoạch giáo dục cá nhân (Thông tư 22/2021/TT-BGDĐT); Việc đánh giá kết quả rèn luyện và học tập của học sinh khuyết tật được thực hiện theo nguyên tắc động viên, khuyến khích sự nỗ lực và tiến bộ của người học; Đối với học sinh khuyết tật học tập theo phương

thức giáo dục hòa nhập, kết quả rèn luyện và học tập môn học mà học sinh khuyết tật có khả năng đáp ứng được theo yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông thì được đánh giá như đối với học sinh bình thường nhưng có giảm nhẹ yêu cầu về kết quả rèn luyện và học tập. Những môn học mà học sinh khuyết tật không có khả năng đáp ứng theo yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông thì được đánh giá kết quả thực hiện rèn luyện và học tập theo Kế hoạch giáo dục cá nhân; không kiểm tra, đánh giá những nội dung môn học hoặc môn học được miễn (Thông tư 22/2021/TT-BGDĐT).

Về việc thực hiện quyền và chính sách dành cho học sinh khuyết tật tại trường học, kết quả khảo sát cho thấy hầu hết giáo viên trả lời “đã áp dụng” chiếm 90,5%, theo đó kết quả áp dụng là 25,7% giáo viên trả lời “tốt”, có 68,6% trả lời “đạt” và 5,7% cho rằng “chưa đạt”. Điều này cho thấy giáo viên có nhận thức rõ và chủ động trong việc tuân thủ các quy định pháp luật và chính sách liên quan đến quyền của học sinh khuyết tật, là nền tảng quan trọng cho việc đảm bảo công bằng trong giáo dục nói chung và giáo dục hòa nhập dành cho học sinh khuyết tật nói riêng.

Đáng chú ý là kết quả khảo sát ý kiến của giáo viên về nội dung “xây dựng và vận hành phòng hỗ trợ giáo dục” cho thấy chỉ có 25,7% giáo viên trả lời "đã áp dụng" và có tới 74,3% cho rằng "chưa áp dụng" nội dung này ở trong trường của họ. Thêm vào đó, về kết quả áp dụng cho thấy chỉ có 6,7% giáo viên đánh giá “tốt”, có 18,1% giáo viên trả lời “đạt” và có tới 75,2% đánh giá “chưa đạt”. So với những nội dung đã phân tích ở trên, có thể thấy đây là lĩnh vực yếu kém nhất về cả mức độ áp dụng và kết quả, phản ánh trực tiếp thực trạng thiếu thốn về cơ sở vật chất (phòng hỗ trợ) hỗ trợ cho hoạt động dạy và học của giáo viên và học sinh khuyết tật trong nhà trường. Đây có thể được nhận định là một rào cản lớn liên quan đến cơ sở vật chất trang thiết bị hỗ trợ học sinh khuyết tật tham gia học tập tại trường học, khiến các hoạt động hỗ trợ học sinh khuyết tật không thể được triển khai một cách bài bản và hiệu quả.

Như vậy, việc áp dụng các nội dung về giáo dục học sinh khuyết tật trong các trường học trên địa bàn thành phố Vinh đã đạt được những kết quả và hạn chế nổi bật. Giáo viên có mức độ áp dụng cao và kết quả tốt trong các nội dung liên quan đến hiểu biết về người khuyết tật, xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân, đánh giá kết quả giáo dục đối với học sinh khuyết tật, và đặc biệt là thực hiện quyền và chính sách dành cho học sinh khuyết tật. Điều này cho thấy các trường học trên địa bàn đã có nhận thức về giáo dục hòa nhập cho học sinh khuyết tật và đảm bảo các quy định pháp luật được thực thi. Tuy nhiên, bên cạnh đó còn có những rào cản lớn liên quan đến việc thiếu hụt kinh nghiệm dạy học cá nhân cho học sinh khuyết tật và phương pháp dạy học đặc thù cho từng loại khuyết tật. Điều này làm hạn chế khả năng được học tập thuận lợi của học sinh khuyết tật tại trường học, vì các em không nhận được phương pháp giảng dạy phù hợp với nhu cầu riêng. Thêm vào đó, cơ sở vật chất hỗ trợ hoạt động dạy và học tập của giáo viên và học sinh khuyết tật cũng là một rào cản nổi bật. Việc thiếu các phòng hỗ trợ giáo dục hòa nhập khiến học sinh khuyết tật không có không gian và nguồn lực cần thiết để nhận được sự hỗ trợ phù hợp từ nhà trường hoặc các giáo viên cũng như các bên liên quan, từ đó hạn chế đáng kể khả năng học tập và hòa nhập của các em trong trường học.

4.4. Quan điểm của giáo viên về những khó khăn trong quá trình dạy học sinh khuyết tật tại trường học

Bên cạnh khảo sát thực trạng về cơ sở vật chất phục vụ giáo dục hòa nhập trong nhà trường cũng như kỹ năng, kinh nghiệm của giáo viên trong quá trình dạy học cho học sinh khuyết tật, tác giả luận án cũng khảo sát ý kiến của giáo viên về những khó khăn trong việc dạy học sinh khuyết tật tại trường học. Tác giả đưa ra các nhận định về những khó khăn mà giáo viên phải đối mặt trong quá trình dạy học sinh khuyết tật tại trường học, sử dụng thang đo Likert 5 mức độ (mức 1 là hoàn toàn không đồng ý và mức 5 là hoàn toàn đồng ý), tính giá trị trung bình được kết quả trong Bảng 4.2 như sau:

Bảng 4.2: Quan điểm của giáo viên về những khó khăn trong quá trình dạy học sinh khuyết tật tại trường học (giá trị trung bình, N = 105)

TT	Nhận định	Trung bình (M)	Tiểu học	THCS
1	Kỹ năng chuyên môn, nghiệp vụ dạy HSKT của giáo viên còn hạn chế	3,91	3,97	3,85
2	Phương tiện, thiết bị, học liệu dạy học đặc thù cho HSKT còn thiếu	3,94	4,02	3,85
3	Thực hiện chế độ chính sách cho giáo viên dạy HSKT chưa thỏa đáng	3,89	3,9	3,87
4	Giáo viên phải kiêm nhiệm nhiều nhiệm vụ chuyên môn, không có nhiều thời gian kèm cặp, hỗ trợ HSKT	3,72	3,61	3,87
5	Sĩ số học sinh trong một lớp học đông (lớp học có HSKT tham gia học tập)	3,97	4,00	3,93
6	Chương trình học không phù hợp với HSKT khiến các em khó theo kịp	3,85	3,95	3,72

Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài

Dữ liệu ở Bảng 4.2 cho thấy giáo viên có mức độ đồng thuận tương đối cao đối với hầu hết các khó khăn được nêu ra. Nhận định có điểm trung bình cao nhất là “sĩ số học sinh trong một lớp học đông” (M=3,97, tiếp đến là “phương tiện, thiết bị, học liệu dạy học đặc thù cho học sinh khuyết tật còn thiếu” (M=3,94), “kỹ năng chuyên môn, nghiệp vụ dạy trẻ khuyết tật của giáo viên còn hạn chế” (M=3,91), “thực hiện chế độ chính sách cho giáo viên dạy học sinh khuyết tật chưa thỏa đáng” (M=3,89), “chương trình học không phù hợp với học sinh khuyết tật khiến các em khó theo kịp” (M=3,85). Nhận định có điểm trung bình thấp nhất là “giáo viên phải kiêm nhiệm nhiều nhiệm vụ chuyên môn, không có nhiều thời gian kèm cặp, hỗ trợ học sinh khuyết tật” nhưng vẫn đạt M=3,72.

Xét theo cấp học, giáo viên tiểu học có mức độ đồng thuận cao hơn giáo viên Trung học cơ sở ở một số khó khăn như kỹ năng chuyên môn, nghiệp vụ dạy học sinh khuyết tật còn hạn chế (3,97 điểm so với 3,85 điểm), thiếu phương tiện, thiết bị, học liệu đặc thù (4,02 điểm so với 3,85 điểm), sĩ số lớp học đông (4,00 điểm so với 3,93 điểm) và chương trình học không phù hợp với học sinh khuyết tật (3,95 điểm so với 3,72 điểm). Sự chênh lệch này cho thấy giáo viên Tiểu học cảm nhận rõ hơn một số áp lực trong quá trình hỗ trợ học sinh khuyết tật, nhất là ở giai đoạn học sinh còn nhỏ, cần nhiều sự hướng dẫn trực tiếp và phụ thuộc nhiều hơn vào học liệu trực quan.

Ở chiều ngược lại, đối với nhận định “giáo viên phải kiêm nhiệm nhiều nhiệm vụ chuyên môn, không có nhiều thời gian kèm cặp, hỗ trợ học sinh khuyết tật”, giáo viên trung học cơ sở có mức độ đồng thuận cao hơn giáo viên tiểu học (3,87 điểm so với 3,61 điểm). Kết quả này cho thấy vấn đề thiếu thời gian hỗ trợ cá nhân không chỉ xuất hiện ở cấp tiểu học, mà còn là khó khăn đáng chú ý đối với giáo viên trung học cơ sở, khi giáo viên thường phải dạy theo bộ môn, phụ trách nhiều lớp và ít có thời gian cố định để theo sát từng học sinh khuyết tật.

Nhìn chung, kết quả khảo sát tại Bảng 4.2 cho thấy các khó khăn từ góc nhìn của giáo viên khi dạy học sinh khuyết tật trong trường tiểu học và trung học cơ sở. Những khó khăn được giáo viên đồng ý cao nhất không phải là những vấn đề riêng lẻ, mà có mối liên hệ với nhau, cụ thể như: lớp học đông làm giảm thời gian hỗ trợ cá nhân; thiếu thiết bị, học liệu làm hạn chế khả năng điều chỉnh bài học; kỹ năng chuyên môn còn hạn chế khiến giáo viên gặp khó trong dạy học đặc thù; chế độ hỗ trợ chưa thỏa đáng làm cho áp lực công việc chưa được ghi nhận tương xứng.

Từ góc nhìn của lý thuyết vai trò, những kết quả này phản ánh tình trạng căng thẳng vai trò của giáo viên khi thực hiện giáo dục cho học sinh khuyết tật. Giáo viên không chỉ thực hiện vai trò giảng dạy chung mà còn được kỳ vọng đảm nhiệm thêm các chức năng hỗ trợ cá nhân hóa, quản lý hành vi và điều chỉnh phương pháp phù hợp với nhu cầu đa dạng của học sinh khuyết tật. Tuy

nhiên, các điều kiện thực tế như sĩ số lớp học đông, thiếu học liệu chuyên biệt, hạn chế về đào tạo chuyên môn và quỹ thời gian đã làm cho việc thực hiện đầy đủ các vai trò này trở nên khó khăn. Điều này cho thấy sự không tương thích giữa kỳ vọng vai trò và điều kiện thực hiện vai trò trong hoạt động giáo dục hòa nhập cho học sinh khuyết tật hiện nay.

Đồng thời, xét từ tiếp cận hệ thống sinh thái của Urie Bronfenbrenner, những khó khăn mà giáo viên gặp phải không chỉ nằm ở cấp độ cá nhân mà được hình thành trong sự tương tác giữa nhiều tầng hệ thống khác nhau. Ở cấp độ vi mô, lớp học đông và nhu cầu đa dạng của học sinh, trong đó có học sinh khuyết tật, làm gia tăng áp lực trực tiếp lên giáo viên trong quá trình tổ chức dạy học. Ở cấp độ trung gian, sự phối hợp giữa nhà trường, gia đình và các lực lượng hỗ trợ chưa thực sự đồng bộ có thể làm tăng thêm gánh nặng cho giáo viên trong việc theo dõi và hỗ trợ học sinh. Ở cấp độ ngoại vi, các yếu tố như chế độ chính sách, phân bổ nguồn lực, điều kiện cơ sở vật chất và học liệu ảnh hưởng gián tiếp nhưng rõ rệt đến khả năng thực hiện vai trò của giáo viên. Trong khi đó, ở cấp độ vĩ mô, định hướng phát triển giáo dục hòa nhập được thể hiện trong các văn bản luật, chính sách giáo dục đã đặt ra yêu cầu cao đối với giáo viên phổ thông, nhưng chưa luôn đi kèm với hệ thống hỗ trợ tương ứng.

Đáng chú ý, dữ liệu về “kỹ năng chuyên môn còn hạn chế” và “thiếu phương tiện, thiết bị, học liệu đặc thù” cho thấy sự thiếu hụt các điều kiện hỗ trợ vai trò trong cả hệ vi mô và ngoại vi, trong khi kỳ vọng về vai trò giáo viên lại được mở rộng theo yêu cầu của giáo dục hòa nhập. Bên cạnh đó, việc giáo viên phải kiêm nhiệm nhiều nhiệm vụ và chế độ hỗ trợ chưa thỏa đáng phản ánh trạng thái căng thẳng vai trò trong bối cảnh đa hệ thống, khi giáo viên phải phân bổ nguồn lực cá nhân để đáp ứng đồng thời nhiều yêu cầu từ các cấp độ khác nhau của môi trường giáo dục.

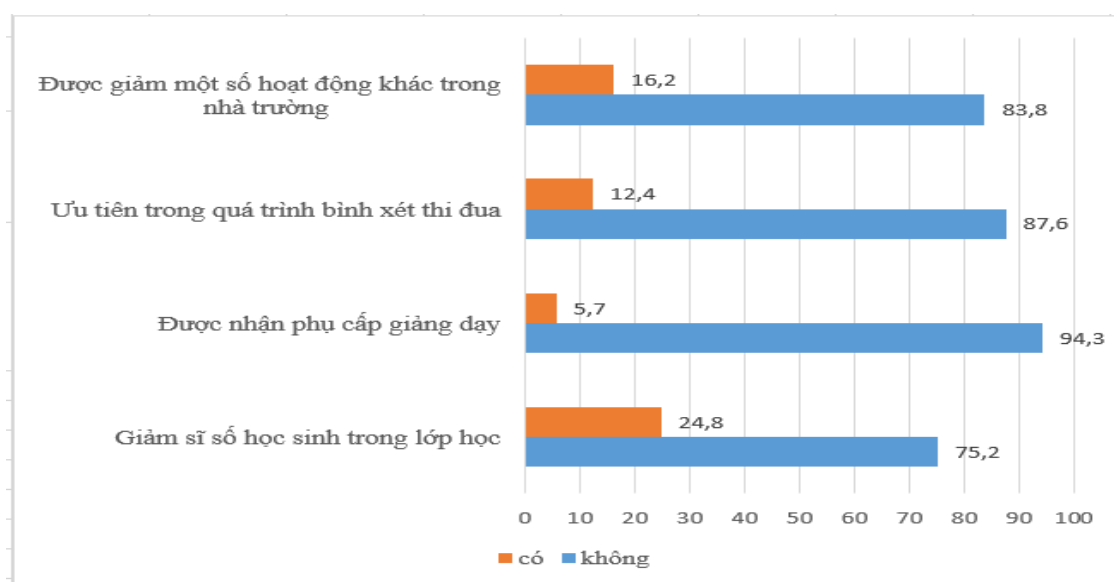
4.5. Chế độ hỗ trợ đối với giáo viên dạy học sinh khuyết tật đang tham gia học tập tại các trường phổ thông

Như đã trình bày ở các mục trước, giáo viên trực tiếp giảng dạy học sinh khuyết tật trong các trường tiểu học và trung học cơ sở trên địa bàn thành phố

Vinh đang phải đảm nhận khối lượng công việc và trách nhiệm vượt ra ngoài phạm vi giảng dạy thông thường. Bên cạnh nhiệm vụ giảng dạy chung, giáo viên còn phải xây dựng và điều chỉnh kế hoạch giáo dục cá nhân cho học sinh khuyết tật, quản lý hành vi, hỗ trợ tâm lý cảm xúc cho học sinh khuyết tật, đồng thời còn phải phối hợp chặt chẽ với gia đình học sinh. Trong bối cảnh đó, việc xem xét các chế độ hỗ trợ dành cho giáo viên dạy học sinh khuyết tật có ý nghĩa quan trọng, không chỉ đối với quyền lợi của giáo viên mà còn ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng giáo dục hòa nhập cho học sinh khuyết tật.

Kết quả khảo sát về chế độ hỗ trợ đối với giáo viên dạy học sinh khuyết tật được thể hiện ở Biểu đồ 4.4 cho thấy một thực tế đáng lưu ý: phần lớn giáo viên hiện nay chưa được thụ hưởng các chế độ hỗ trợ mang tính khuyến khích và giảm tải công việc, đặc biệt là các chế độ liên quan đến tài chính, thi đua và điều chỉnh khối lượng nhiệm vụ.

Biểu đồ 4.4: Ý kiến của giáo viên về chế độ hỗ trợ khi dạy học sinh khuyết tật trong trường phổ thông (Tỷ lệ %)



Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài

Biểu đồ 4.4 cho thấy phần lớn giáo viên chưa được thụ hưởng các chế độ hỗ trợ khi dạy học sinh khuyết tật. Cụ thể, 94,3% giáo viên cho biết không có

phụ cấp giảng dạy; 87,6% cho rằng không được ưu tiên trong bình xét thi đua; 83,8% không được giảm một số hoạt động khác trong nhà trường; và 75,2% không được giảm sĩ số lớp học. Các con số này cho thấy chế độ hỗ trợ đối với giáo viên dạy học sinh khuyết tật còn hạn chế, nhất là ở các khía cạnh hỗ trợ về tài chính, ghi nhận thi đua và giảm tải công việc.

Về phụ cấp giảng dạy, tỷ lệ 94,3% giáo viên trả lời “không có” cho thấy những yêu cầu công việc phát sinh trong quá trình giảng dạy học sinh khuyết tật chưa đi kèm với cơ chế hỗ trợ tài chính phù hợp. Dữ liệu phỏng vấn sâu cho thấy giáo viên thường phải dành thêm thời gian để xây dựng kế hoạch giáo dục phù hợp, hướng dẫn và kèm cặp học sinh theo nhu cầu của từng em. Tuy nhiên, các công việc bổ sung này hiện chủ yếu được thực hiện trên cơ sở trách nhiệm nghề nghiệp của giáo viên và chưa gắn với chế độ hỗ trợ tài chính riêng tại các cơ sở giáo dục được khảo sát.

“Khi có thêm 1 đến 2 cháu khuyết tật học ở trong lớp nữa thì thật sự rất vất vả. Một bài đọc dạy cho các bạn bình thường trong 1 tiết học 35 phút có nhiều bạn còn chưa đọc thông thạo, tôi còn phải dành thêm thời gian để hướng dẫn cho bạn học sinh khuyết tật nữa, nhiều lần tôi phải tranh thủ các tiết học trống để hướng dẫn cho cháu học hoặc tập viết chữ. Mất thêm rất nhiều thời gian nhưng không có chế độ hỗ trợ gì bởi vì theo tôi được biết thì Nhà nước không có quy định rõ ràng về kinh phí hỗ trợ cho giáo viên như chúng tôi” (trích PVS nữ, giáo viên chủ nhiệm lớp 4, Trường TH Trường Thi, TP. Vinh).

Bên cạnh đó, 87,6% giáo viên cho rằng họ không được ưu tiên trong bình xét thi đua khi tham gia giảng dạy học sinh khuyết tật. Mặc dù Thông tư 03/2018/TT-BGDĐT có đề cập đến việc khen thưởng giáo viên có thành tích trong giáo dục hòa nhập (Điều 12), song thực tiễn triển khai tại các trường học lại phụ thuộc nhiều vào quy định nội bộ và điều kiện cụ thể của từng đơn vị.

Thực tiễn cho thấy ở một số trường, căn cứ vào nguồn lực sẵn có và quan điểm quản lý, có thể linh hoạt ghi nhận hoặc hỗ trợ giáo viên dạy học sinh khuyết tật thông qua các hình thức khen thưởng nội bộ. Tuy nhiên, đa số các

trường vẫn áp dụng hệ thống tiêu chí thi đua chung, trong đó kết quả học tập của học sinh khuyết tật không được xem là chỉ báo thành tích nổi trội do đặc thù đánh giá khác với học sinh bình thường. Điều này dẫn đến tình trạng giáo viên dạy học sinh khuyết tật ít có cơ hội được ghi nhận trong hệ thống thi đua, dù họ phải đầu tư nhiều công sức hơn.

“Ở trường tôi việc phân giáo viên chủ nhiệm lớp được thực hiện bằng cách bốc thăm, nếu đúng vào lớp có học sinh khuyết tật thì cũng là khách quan và giáo viên cũng chấp nhận việc đó. Vì vậy nên cũng không có quy định gì về việc giáo viên dạy học sinh khuyết tật thì được ưu tiên hơn giáo viên khác trong quá trình bình xét thi đua cả. Bởi vì học sinh khuyết tật thì không đánh giá kết quả học tập như học sinh bình thường nên tôi cũng thấy mình không có thành tích gì nổi bật khi dạy học sinh khuyết tật cả. Việc bình xét thi đua còn có nhiều tiêu chí khác nữa chứ không phải chỉ dựa vào mỗi tiêu chí lớp học có học sinh khuyết tật” (trích PVS nữ, giáo viên chủ nhiệm lớp 4, Trường TH Trường Thi, TP. Vinh).

Đối với chế độ giảm một số hoạt động khác trong nhà trường, có 83,8% giáo viên cho biết họ không được giảm tải. Điều này cho thấy giáo viên dạy học sinh khuyết tật đang phải gánh vác đồng thời cả nhiệm vụ giảng dạy thông thường lẫn các yêu cầu đặc thù của giáo dục hòa nhập, trong khi vẫn phải hoàn thành đầy đủ các công việc hành chính, đoàn thể và hoạt động phong trào của nhà trường.

Các trích dẫn phỏng vấn sâu phản ánh rõ tình trạng quá tải vai trò, khi giáo viên vừa phải đảm bảo chất lượng dạy học cho cả lớp đông học sinh, vừa phải chăm sóc, theo dõi sức khỏe, hành vi và nhu cầu đặc biệt của học sinh khuyết tật.

“Ở trường tôi không có sự ưu tiên hay giảm các hoạt động khác cho giáo viên có dạy học sinh khuyết tật vì bình thường chúng tôi cũng phải thực hiện nhiều hoạt động khác của nhà trường. Là giáo viên chủ nhiệm, trong lớp có học sinh khuyết tật và dạy các cháu là nhiệm vụ của chúng tôi, và hoàn thành các công việc đoàn thể hay các chương trình, hoạt động ngoài giờ lên lớp cũng là trách nhiệm của giáo viên chủ nhiệm phải thực hiện vì lớp tôi còn có các học

sinh bình thường khác nữa chứ không phải là chỉ mỗi học sinh khuyết tật. Bạn học sinh khuyết tật lớp tôi vừa bị khuyết tật trí tuệ, vừa bị hen, tiểu đường, nói chung là nhiều bệnh. Ngoài việc dạy học theo giờ học thì còn phải quan tâm để ý đến sức khỏe của bạn ấy nữa, đôi khi còn đi vệ sinh lung tung, cô giáo phải đưa đi rửa ráy thay đồ cho bạn ấy... Nếu bạn ấy bình thường thì không có vấn đề gì, có hôm bạn ấy lên cơn bệnh là tôi rất vất vả, và tôi cũng phải làm các nhiệm vụ khác của nhà trường nữa, nhiều khi về đến nhà là cảm thấy kiệt sức” (trích PVS, nữ, giáo viên chủ nhiệm lớp 4, trường TH Nghi Phú 2, TP. Vinh)

Về chế độ “giảm sĩ số trong lớp học” có học sinh khuyết tật học hòa nhập, phần lớn giáo viên cũng trả lời “không có” chế độ này (75,2%). Thông tư 03/2018/TT-BGDĐT (Quy định về giáo dục hòa nhập dành cho người khuyết tật) có quy định về “sắp xếp bố trí các lớp học phù hợp với người khuyết tật; đảm bảo lớp học hòa nhập có không quá 02 (hai) người khuyết tật” (Điều 5, mục 2), song không có hướng dẫn về việc giảm sĩ số học sinh trong lớp học hòa nhập. Trong quá trình khảo sát thực địa và phỏng vấn sâu giáo viên, chúng tôi nhận thấy đây là một vấn đề xảy ra ở tất cả các điểm trường thuộc phạm vi nghiên cứu, nguyên nhân do điều kiện thực tiễn khách quan tại địa phương không thể giảm sĩ số học sinh quá nhiều để ưu tiên cho các lớp học có học sinh khuyết tật. Sĩ số học sinh phổ biến ở các trường Tiểu học công lập trên địa bàn thành phố Vinh dao động từ 35 đến 40 em, thậm chí ở một số trường bị thiếu phòng học do số lượng học sinh quá đông. Vì vậy, khi có học sinh khuyết tật đi học hòa nhập, nhà trường sẽ bố trí không quá 02 em trong một lớp học theo quy định của Thông tư 03/2018/TT-BGDĐT, hoặc chia học sinh khuyết tật theo các lớp (mỗi lớp 1 em) để giảm tải áp lực cho giáo viên chủ nhiệm.

“Lớp tôi chủ nhiệm có tổng sĩ số là 38 cháu bao gồm cả bạn học sinh khuyết tật. Thực tế mà nói nếu so với lớp khác 40 học sinh là tôi có được giảm sĩ số ít hơn 02 em, nhưng nói thực là cũng không đáng kể, vì học sinh của lớp vẫn đông. Đây là tình trạng chung rồi, vì dân đông, học sinh đi học nhiều, trường công lập không mở thêm và số lớp học cũng không tăng thêm cho nên tình trạng

quá tải học sinh trong một lớp là điều bình thường. Nếu muốn thực hiện giảm sĩ số học sinh theo đúng nghĩa là giảm theo kiểu ưu tiên cho lớp có học sinh khuyết tật ấy, thì tôi nghĩ là bất khả thi so với điều kiện thực tiễn các trường học công lập hiện nay” (Trích PVS, nữ, giáo viên chủ nhiệm lớp 4, trường TH Nghi Phú 2, TP. Vinh)

Qua đó có thể thấy Thông tư 03/2018/TT-BGDĐT hiện tại tập trung vào sắp xếp số lượng học sinh khuyết tật trong một lớp học hòa nhập, nhưng điều đó không có nghĩa là giảm tổng sĩ số lớp học có học sinh khuyết tật, điều mà giáo viên thực sự cần để có thể chăm sóc, quan tâm tốt hơn cho các học sinh có nhu cầu đặc biệt. Việc quản lý một lớp học đông với các nhu cầu đa dạng có thể xem là một thách thức lớn, ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng hỗ trợ một cách sâu sát tới học sinh khuyết tật cũng như xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân phù hợp và quản lý các hành vi đặc thù của học sinh khuyết tật.

Nhìn chung, kết quả nghiên cứu cho thấy các chế độ hỗ trợ mà giáo viên được nhận khi dạy học sinh khuyết tật tại các trường tiểu học và trung học cơ sở trên địa bàn Thành phố Vinh còn có những hạn chế về mức độ đồng bộ và tính cụ thể của chính sách, đồng thời việc triển khai trên thực tế vẫn còn gặp một số khó khăn, thách thức. Trong phạm vi nghiên cứu, sự hạn chế về các chế độ hỗ trợ dành cho giáo viên dạy học sinh khuyết tật được ghi nhận là một yếu tố có thể tạo ra những khó khăn đối với quá trình tổ chức dạy học và hỗ trợ học sinh khuyết tật, qua đó có thể ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục và sự phát triển của học sinh khuyết tật. *Thứ nhất*, kết quả nghiên cứu gợi ý rằng trong bối cảnh giáo viên chưa được hưởng đầy đủ các chế độ hỗ trợ về tài chính và chưa được giảm tải một số hoạt động ngoài giờ học, cùng với tình trạng sĩ số học sinh trong lớp còn đông, việc dành thời gian và nguồn lực cho hỗ trợ cá nhân đối với học sinh khuyết tật có thể gặp nhiều khó khăn. *Thứ hai*, những điều kiện làm việc nêu trên cũng có thể làm gia tăng áp lực công việc và ảnh hưởng đến động lực làm việc của giáo viên. Trong một số trường hợp, áp lực công việc cao và sự hạn chế về các chế độ hỗ trợ có thể góp phần làm gia tăng nguy cơ kiệt sức, giảm động lực

làm việc hoặc tâm lý e ngại khi tiếp nhận nhiệm vụ dạy học sinh khuyết tật. Những vấn đề này, nếu kéo dài, có thể đặt ra thách thức đối với việc xây dựng và duy trì một đội ngũ giáo viên ổn định, có kinh nghiệm, kỹ năng và tâm huyết với giáo dục hòa nhập cho học sinh khuyết tật. Thứ ba, những hạn chế về điều kiện hỗ trợ giáo viên cũng có thể ảnh hưởng đến khả năng tổ chức các hoạt động học tập và tương tác mang tính hòa nhập cho học sinh khuyết tật. Trong trường hợp môi trường học tập chưa đáp ứng đầy đủ nhu cầu hỗ trợ của học sinh khuyết tật, các em có thể gặp khó khăn hơn trong việc tương tác với bạn bè và tham gia đầy đủ vào các hoạt động chung của lớp học, từ đó có thể hạn chế cơ hội hòa nhập xã hội và cộng đồng.

Trên cơ sở kết quả nghiên cứu, việc tiếp tục hoàn thiện chính sách hỗ trợ giáo viên dạy học sinh khuyết tật có thể được xem là một trong những nội dung cần quan tâm trong quá trình phát triển giáo dục hòa nhập cho học sinh khuyết tật. Từ tiếp cận công tác xã hội, kết quả nghiên cứu gợi ý rằng giáo viên không chỉ là người thực hành chuyên môn mà còn là một trong những chủ thể cần được quan tâm và hỗ trợ trong quá trình thực hiện giáo dục hòa nhập.

4.6. Những yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả giáo dục học sinh khuyết tật trong trường học

Nhằm làm rõ sự tác động của các yếu tố từ môi trường nhà trường đến chất lượng học tập của học sinh khuyết tật, mục này sử dụng mô hình hồi quy như một công cụ phân tích chủ đạo. Thông qua mô hình này, các yếu tố liên quan đến trường học được xem xét một cách hệ thống để đánh giá ảnh hưởng của chúng đối với kết quả học tập của học sinh khuyết tật

4.6.1. Mô hình hồi quy các yếu tố từ trường học tác động đến chất lượng học tập của học sinh khuyết tật

4.6.1.1. Kiểm định độ tin cậy thang đo

Trước khi tiến hành phân tích nhân tố và xây dựng mô hình hồi quy, nghiên cứu thực hiện kiểm định độ tin cậy của thang đo “các điều kiện và yếu tố tác

động đến kết quả giáo dục cá nhân của học sinh khuyết tật” bằng hệ số Cronbach’s alpha, được nêu trong Bảng 4.3 sau:

Bảng 4.3: Hệ số Cronbach’s Alpha thang đo “các điều kiện và yếu tố tác động”

TT	Biến quan sát	Tương tác biến – tổng hiệu chỉnh	Cronbach’s alpha nếu loại biến
1	Giáo viên có kiến thức, kỹ năng chuyên môn sâu về giáo dục học HSKT	0,567	0,847
2	Phương tiện, thiết bị, học liệu dạy học đầy đủ cho HSKT	0,366	0,864
3	Sự quan tâm của gia đình phối hợp với nhà trường hỗ trợ HSKT	0,808	0,817
4	Sĩ số học sinh trong lớp học có tiếp nhận HSKT	0,584	0,845
5	Phối hợp gia đình – nhà trường – trung tâm hỗ trợ giáo dục HSKT	0,599	0,843
6	Phân loại tình trạng khuyết tật của trẻ khi nhập học	0,502	0,853
7	Phòng hỗ trợ giáo dục hòa nhập cho HSKT	0,699	0,830
8	Cán bộ hỗ trợ HSKT trong trường học	0,702	0,831

Cronbach’s alpha = 0,859 | Số biến: 8 | N = 105

Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu khảo sát của đề tài

Kết quả cho thấy hệ số Cronbach’s alpha của thang đo đạt 0,859, vượt ngưỡng chấp nhận 0,7, phản ánh độ tin cậy cao của thang đo. Các hệ số tương quan biến, tổng hiệu chỉnh đều lớn hơn 0,3, dao động từ 0,366 đến 0,808, cho thấy các biến quan sát có mức độ đóng góp phù hợp vào cấu trúc chung của thang đo. Đồng thời, việc loại bỏ bất kỳ biến quan sát nào cũng không làm gia

tăng đáng kể hệ số Cronbach's alpha, do đó toàn bộ 8 biến được giữ lại cho các bước phân tích tiếp theo.

4.6.1.2. Phân tích nhân tố khám phá EFA

Sau khi thang đo đạt độ tin cậy, nghiên cứu tiếp tục tiến hành phân tích nhân tố khám phá nhằm xác định cấu trúc các nhóm yếu tố tác động đến kết quả giáo dục cá nhân của học sinh khuyết tật.

Bảng 4.4. Kiểm định KMO và Bartlett's Test

Chỉ số	Giá trị
KMO	0,744
Bartlett's Test (χ^2)	361,874
Df	21
Sig.	0,000

Kết quả kiểm định KMO và Bartlett's Test cho thấy: Chỉ số KMO = 0,744 (>0,5) cùng với kiểm định Bartlett có ý nghĩa thống kê (Sig. = 0,000) cho thấy dữ liệu đủ điều kiện để tiến hành phân tích EFA.

4.6.1.3. Tổng phương sai trích

Bảng 4.5. Tổng phương sai trích

Nhân tố	Eigenvalue	% phương sai	% tích lũy
Nhân tố 1	3,522	50,311	50,311
Nhân tố 2	1,289	18,421	68,733

Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài

Kết quả cho thấy hai nhân tố có Eigenvalue > 1, giải thích 68,733% tổng phương sai, cho thấy mô hình nhân tố có khả năng giải thích tốt dữ liệu nghiên cứu.

4.6.1.4. Ma trận xoay nhân tố và đặt tên nhân tố

Để thuận lợi cho việc diễn giải kết quả và đặt tên các nhân tố, nghiên cứu sử dụng phương pháp xoay Varimax trong phân tích nhân tố khám phá. Ma trận xoay nhân tố được trình bày tại Bảng 4.6 sau:

Bảng 4.6. Ma trận xoay nhân tố (Varimax)

Biến quan sát	Nhân tố 1	Nhân tố 2
Sĩ số lớp học có tiếp nhận học sinh khuyết tật	0,988	
Phòng hỗ trợ giáo dục hòa nhập	0,834	
Quan tâm của gia đình phối hợp với nhà trường	0,636	0,550
Giáo viên có kiến thức, kỹ năng chuyên môn sâu		0,909
Phối hợp gia đình – nhà trường – trung tâm chuyên biệt		0,694

Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài

Từ kết quả EFA, hai nhân tố được xác định và đặt tên như sau:

Nhân tố 1: Điều kiện tổ chức và hỗ trợ giáo dục hòa nhập tại trường, phản ánh năng lực tổ chức giáo dục hòa nhập thông qua sĩ số lớp học, phòng hỗ trợ giáo dục hòa nhập và mức độ tham gia của gia đình.

Nhân tố 2: Năng lực chuyên môn và phối hợp hỗ trợ giáo dục học sinh khuyết tật, phản ánh trình độ chuyên môn của giáo viên và cơ chế phối hợp liên ngành trong thực hiện giáo dục hòa nhập.

4.6.2. Phân tích mô hình hồi quy các yếu tố tác động đến kết quả giáo dục cá nhân của học sinh khuyết tật trong trường học

Từ kết quả Cronbach's alpha và EFA, nghiên cứu xây dựng mô hình hồi quy tuyến tính nhằm đánh giá mức độ tác động của các điều kiện và yếu tố trên đến kết quả giáo dục cá nhân của học sinh khuyết tật.

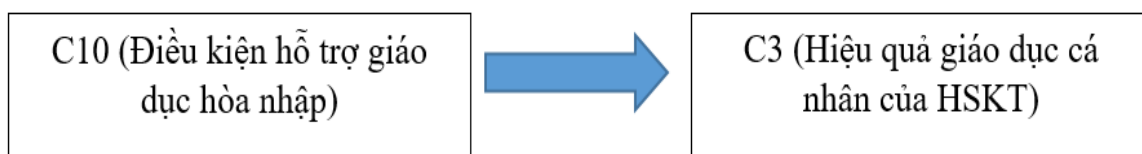
Trên cơ sở mục tiêu nghiên cứu nhằm phân tích các nhân tố tác động đến quá trình học tập của học sinh khuyết tật trong môi trường giáo dục hòa nhập, nghiên cứu xây dựng mô hình hồi quy tuyến tính với một biến phụ thuộc và một biến độc lập tổng hợp.

Biến phụ thuộc trong mô hình là *Hiệu quả giáo dục cá nhân của học sinh khuyết tật* (ký hiệu: C3). Biến này được đo lường thông qua đánh giá của giáo viên về mức độ đạt được kết quả giáo dục cá nhân của học sinh khuyết tật theo

thang đo Likert 5 mức (theo đó 1 tương ứng với kết quả kém và 5 tương ứng kết quả tốt).

Biến độc lập trong mô hình là *Điều kiện hỗ trợ giáo dục hòa nhập cho học sinh khuyết tật tại trường học* (ký hiệu: C10). Biến này được hình thành thông qua việc tổng hợp các biến quan sát phản ánh năng lực chuyên môn của giáo viên, điều kiện cơ sở vật chất và học liệu, sự phối hợp giữa các bên liên quan và các nguồn lực hỗ trợ trong nhà trường. Trước khi đưa vào mô hình hồi quy, các biến quan sát của C10 đã được kiểm định độ tin cậy bằng hệ số Cronbach's alpha và phân tích nhân tố khám phá (EFA) để bảo đảm tính nhất quán và giá trị cấu trúc của thang đo.

Trên cơ sở đó, mô hình hồi quy được sử dụng nhằm kiểm định mức độ và chiều hướng tác động của điều kiện hỗ trợ giáo dục hòa nhập tại trường học đối với hiệu quả giáo dục cá nhân của học sinh khuyết tật. Mô hình hồi quy được biểu diễn và thể hiện trong Bảng 4.7 như sau:



Bảng 4.7. Kết quả mô hình hồi quy tuyến tính

Thông số mô hình	Giá trị
R	0,519
R ²	0,269
Adjusted R ²	0,262
F	37,891
Sig.	0,000
N	105

Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài

Kết quả cho thấy mô hình hồi quy có ý nghĩa thống kê ($F = 37,891$; $\text{Sig.} = 0,000$). Giá trị R^2 hiệu chỉnh = 0,262 cho thấy các yếu tố trong mô hình giải thích được 26,2% sự biến thiên của kết quả giáo dục cá nhân của học sinh khuyết tật.

Bảng 4.8. Hệ số hồi quy

Biến độc lập	B	SE	Beta	t	Sig.	CI 95%
Nhân tố tác động tổng hợp	0,640	0,104	0,519	6,156	0,000	0,434 – 0,846
Hằng số	1,974	0,397	-	4,976	0,000	1,187 – 2,760

Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài

Kết quả cho thấy nhân tố tác động tổng hợp có ảnh hưởng thuận và có ý nghĩa thống kê đến kết quả giáo dục cá nhân của học sinh khuyết tật ($\text{Beta} = 0,519$; $\text{Sig.} = 0,000$). Điều này cho thấy khi các điều kiện tổ chức giáo dục hòa nhập và năng lực hỗ trợ chuyên môn được cải thiện, thì kết quả giáo dục cá nhân của học sinh khuyết tật cũng được nâng cao tương ứng.

Kết quả mô hình hồi quy tuyến tính cho thấy điều kiện hỗ trợ giáo dục hòa nhập cho học sinh khuyết tật tham gia học tập tại các trường phổ thông có tác động thuận và có ý nghĩa thống kê đến hiệu quả giáo dục cá nhân của học sinh khuyết tật. Với hệ số hồi quy chuẩn hóa $\beta = 0,519$ ($p < 0,001$), mô hình khẳng định rằng khi các điều kiện hỗ trợ trong nhà trường được cải thiện thì kết quả giáo dục cá nhân của học sinh khuyết tật có xu hướng gia tăng rõ rệt. Giá trị R^2 hiệu chỉnh đạt 0,262 cho thấy khoảng 26,2% sự biến thiên của hiệu quả giáo dục cá nhân học sinh khuyết tật được giải thích bởi nhân tố điều kiện hỗ trợ giáo dục hòa nhập, một mức giải thích có ý nghĩa trong các nghiên cứu xã hội học và công tác xã hội.

Dưới góc độ công tác xã hội, kết quả này cho thấy hiệu quả giáo dục của học sinh khuyết tật gắn với các điều kiện hỗ trợ trong môi trường học đường như đã được đo lường trong mô hình. Đặt trong tiếp cận hệ thống sinh thái của Urie Bronfenbrenner, có thể thấy biến độc lập “điều kiện hỗ trợ giáo dục hòa nhập” là sự tổng hợp của nhiều yếu tố thuộc các tầng hệ thống khác nhau, cùng tham gia vào quá trình hình thành kết quả giáo dục của học sinh khuyết tật.

Ở cấp độ vi mô, các yếu tố như sĩ số lớp học, năng lực chuyên môn của giáo viên và sự hiện diện của phòng hỗ trợ giáo dục hòa nhập phản ánh trực tiếp môi trường học tập hàng ngày mà học sinh khuyết tật tiếp xúc. Đây là những điều kiện có tác động gần nhất đến trải nghiệm học tập của học sinh, đồng thời là

những thành phần quan trọng cấu thành biến “điều kiện hỗ trợ” trong mô hình hồi quy.

Ở cấp độ trung gian, các yếu tố như sự phối hợp giữa gia đình và nhà trường, cũng như sự phối hợp giữa gia đình, nhà trường và trung tâm hỗ trợ giáo dục hòa nhập, cho thấy mối liên kết giữa các môi trường gần gũi với học sinh. Việc các biến này cùng tải lên nhân tố trong phân tích EFA cho thấy vai trò của sự kết nối giữa các hệ thống trong việc hỗ trợ học sinh khuyết tật, và điều này được phản ánh trong tác động tổng hợp của biến độc lập đến kết quả giáo dục.

Ở cấp độ ngoại vi, các yếu tố như điều kiện cơ sở vật chất, học liệu, cơ chế tổ chức hỗ trợ trong nhà trường và sự phân bổ nguồn lực giáo dục không trực tiếp do học sinh kiểm soát nhưng lại ảnh hưởng đến điều kiện dạy học và hỗ trợ. Những yếu tố này được phản ánh gián tiếp thông qua các biến quan sát như phòng hỗ trợ, thiết bị học tập và cơ chế hỗ trợ trong trường.

Ở cấp độ vĩ mô, các định hướng về giáo dục hòa nhập, chính sách giáo dục đối với người khuyết tật và cách thức tổ chức hệ thống giáo dục phổ thông tạo ra khuôn khổ chung chi phối việc hình thành và vận hành các điều kiện hỗ trợ trong nhà trường. Mặc dù không được đo lường trực tiếp trong mô hình, nhưng đây là nền tảng để lý giải sự tồn tại và mức độ của các yếu tố đã được đưa vào phân tích.

Từ cách tiếp cận này, kết quả hồi quy với hệ số $\beta = 0,519$ có thể được hiểu không chỉ là tác động của một biến đơn lẻ, mà là tác động tổng hợp của một hệ thống đa tầng, trong đó các yếu tố ở cấp vi mô, trung gian và ngoại vi cùng tương tác và góp phần hình thành kết quả giáo dục cá nhân của học sinh khuyết tật. Giá trị $R^2 = 0,262$ cũng cho thấy bên cạnh các yếu tố thuộc môi trường nhà trường, vẫn còn những yếu tố khác ngoài mô hình (có thể thuộc các tầng hệ thống khác như gia đình, cộng đồng, đặc điểm cá nhân) tiếp tục ảnh hưởng đến kết quả giáo dục của học sinh khuyết tật.

Như vậy, từ góc nhìn hệ thống sinh thái, kết quả nghiên cứu cho thấy hiệu quả giáo dục của học sinh khuyết tật là kết quả của sự tương tác giữa nhiều tầng

môi trường khác nhau, trong đó các điều kiện hỗ trợ tại nhà trường đóng vai trò quan trọng nhưng không phải là yếu tố duy nhất. Điều này cho thấy việc cải thiện hiệu quả giáo dục học sinh khuyết tật cần được đặt trong tổng thể hệ thống, thay vì chỉ tập trung vào một yếu tố riêng lẻ trong môi trường học đường.

4.6.3. Nhận định và trải nghiệm của giáo viên về các điều kiện ảnh hưởng đến giáo dục học sinh khuyết tật trong trường học

Kết quả phân tích hồi quy ở trên đã xác định rằng các điều kiện hỗ trợ giáo dục hòa nhập tại trường học có mối liên hệ và ảnh hưởng có ý nghĩa thống kê đến hiệu quả giáo dục cá nhân của học sinh khuyết tật ở tầm khái quát chung. Trong nội dung này, tác giả luận án tập trung khai thác góc nhìn chủ quan, cách lý giải của giáo viên về những điều kiện ảnh hưởng đến hiệu quả giáo dục học sinh khuyết tật trong trường học một cách rõ ràng hơn, củng cố thêm dữ liệu định lượng đã được trình bày ở trên. Các dữ liệu định lượng được trình bày dưới dạng giá trị trung bình của thang đo Likert (từ 1 đến 5, theo đó 1 là hoàn toàn không ảnh hưởng và 5 là hoàn toàn ảnh hưởng) mô tả nhận thức chung của giáo viên về tầm quan trọng tương đối của từng điều kiện hỗ trợ trong quá trình giáo dục học sinh khuyết tật, kết hợp với dữ liệu định tính từ các phỏng vấn sâu để bổ trợ, diễn giải và làm rõ quan điểm của giáo viên, phản ánh hững trải nghiệm thực tế của giáo viên trong quá trình tiếp nhận, giảng dạy và hỗ trợ học sinh khuyết tật, được nêu trong Bảng 4.9 sau:

Bảng 4.9: Quan điểm của giáo viên về các điều kiện ảnh hưởng đến hiệu quả giáo dục học sinh khuyết tật trong trường học (giá trị trung bình)

TT	Các điều kiện	Trung bình (M)	Độ lệch chuẩn (SD)
1	Kiến thức, kỹ năng chuyên môn về giáo dục HSKT	3,62	0,848
2	Phương tiện, thiết bị, học liệu dạy học cho đối tượng HSKT	3,66	0,718
3	Chế độ chính sách hỗ trợ cho giáo viên dạy HSKT trong trường học hòa nhập	3,51	0,991

4	Sự chỉ đạo cụ thể, sâu sát của các cấp quản lý	3,75	0,806
5	Sự quan tâm của gia đình với nhà trường để phối hợp cùng hỗ trợ HSKT học tập	3,66	1,082
6	Sĩ số học sinh trong lớp học có tiếp nhận HSKT	3,75	0,938
7	Sự phối hợp giữa gia đình – nhà trường và các trung tâm hỗ trợ phát triển giáo dục hòa nhập trong thực hiện chính sách giáo dục cho HSKT	3,83	0,914
8	Phân loại tình trạng khuyết tật của trẻ khi nhập học	3,97	0,509
9	Phòng hỗ trợ giáo dục hòa nhập	3,60	1,043
10	Giáo viên chuyên biệt trong nhà trường	3,97	0,627
11	Cán bộ hỗ trợ HSKT trong trường học (công tác xã hội, tham vấn tâm lý...)	3,75	0,852

Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài

4.6.3.1. Quan điểm của giáo viên về đánh giá, phân loại tình trạng khuyết tật của trẻ khi nhập học và vai trò của giáo viên chuyên biệt

Kết quả khảo sát cho thấy hai yếu tố được giáo viên đánh giá có mức độ ảnh hưởng cao nhất đến hiệu quả giáo dục học sinh khuyết tật là “Phân loại tình trạng khuyết tật của trẻ khi nhập học” và “Giáo viên chuyên biệt trong nhà trường” (cùng đạt $M = 3,97$). Điều này phản ánh rõ nhận thức của giáo viên về vai trò nền tảng của công tác đánh giá đầu vào và chuyên môn hóa trong giáo dục học sinh khuyết tật

Qua phỏng vấn sâu, giáo viên nhấn mạnh rằng việc đánh giá và phân loại chính xác tình trạng khuyết tật không chỉ có ý nghĩa hành chính khi tiếp nhận học sinh, mà còn là cơ sở để nhà trường xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân phù hợp với khả năng và nhu cầu của từng em. Khi khâu này không được thực hiện một cách bài bản, học sinh khuyết tật có nguy cơ không được hỗ trợ đúng mức, dẫn đến việc tham gia học tập mang tính hình thức, thiếu tiến bộ thực chất.

“Tôi nghĩ khâu đánh giá đầu vào của trẻ khuyết tật khi làm hồ sơ nhập học rất quan trọng, cần có Hội đồng đánh giá chuyên nghiệp và chính xác tình

trạng khuyết tật của trẻ. Thực tế dạy học sinh khuyết tật mấy năm nay tôi thấy rằng đối với trường hợp những em bị khuyết tật trí tuệ nặng quá thì cần có định hướng nào đó chuyển các cháu đến học các trường chuyên biệt để có giáo viên chuyên ngành giáo dục đặc biệt dạy các cháu thì sẽ hiệu quả hơn vì các giáo viên đó có kiến thức, kỹ năng chuyên ngành. Hoặc là Nhà nước tính toán làm sao có chính sách phù hợp để có các giáo viên chuyên ngành giáo dục đặc biệt phụ trách tại các trường học công lập để hỗ trợ chính các em học sinh khuyết tật cũng như giáo viên bình thường như chúng tôi, làm sao để không có tình trạng học sinh khuyết tật ngồi nhầm lớp – tức là cứ lên lớp đều đều như vậy nhưng thực chất các cháu không phát triển được nhiều về kiến thức” (PVS, nữ, giáo viên chủ nhiệm lớp 4, trường TH Nghi Phú 2, TP. Vinh).

Sự thiếu hụt giáo viên chuyên biệt là một rào cản lớn. Trong thực tiễn, giáo viên chuyên biệt đóng vai trò quan trọng trong việc cung cấp kiến thức chuyên sâu, hỗ trợ trực tiếp cho học sinh khuyết tật và tham vấn cho giáo viên phổ thông về phương pháp giảng dạy, quản lý hành vi đối với học sinh khuyết tật, không chỉ vậy họ còn có vai trò tham vấn cho chính học sinh khuyết tật cũng như gia đình về những vấn đề liên quan đến việc học tập của các em ở trường. Hiện nay tại các trường tiểu học và trung học cơ sở trên địa bàn thành phố Vinh hoàn toàn không có giáo viên chuyên ngành giáo dục đặc biệt hỗ trợ, điều này làm tăng gánh nặng cho giáo viên phổ thông, những người thường không được đào tạo bài bản về giáo dục đặc biệt, dẫn đến chất lượng hỗ trợ cá nhân hóa cho học sinh khuyết tật bị ảnh hưởng. Ở góc độ công tác xã hội, đánh giá và phân loại khuyết tật có thể được xem là một hoạt động phân loại trong tiếp cận hệ thống, nhằm bảo đảm rằng trẻ được đặt vào môi trường giáo dục phù hợp nhất với mức độ chức năng của mình. Việc thiếu giáo viên chuyên biệt trong các trường học công lập trên địa bàn nghiên cứu cho thấy một khoảng trống đáng kể trong hệ thống hỗ trợ, khiến giáo viên phổ thông vẫn gặp nhiều hạn chế trong việc đáp ứng nhu cầu đặc thù của học sinh khuyết tật.

Thêm vào đó, kết quả này phản ánh sự thiếu vắng và chông lán vai trò trong hệ thống giáo dục hòa nhập cho học sinh khuyết tật. Vai trò đánh giá –

phân loại đáng lẽ thuộc về một chủ thể có chuyên môn chuyên biệt (hội đồng đánh giá, giáo viên chuyên biệt), nhưng trong thực tiễn lại chưa được thực hiện đầy đủ, dẫn đến việc phân công vai trò không rõ ràng. Đồng thời, giáo viên phổ thông đang phải “kiêm nhiệm thêm” một phần vai trò chuyên môn mà họ không được đào tạo chính quy, làm nảy sinh tình trạng quá tải vai trò và hạn chế hiệu quả hỗ trợ cá nhân hóa cho học sinh khuyết tật.

4.6.3.2. Quan điểm của giáo viên về sự phối hợp liên ngành và vai trò của hệ thống hỗ trợ học sinh khuyết tật trong trường học

Yếu tố “Sự phối hợp giữa gia đình và nhà trường với các trung tâm hỗ trợ phát triển giáo dục hòa nhập” được giáo viên đánh giá cao thứ hai ($M = 3,83$). Kết quả này cho thấy giáo viên nhận thức rõ rằng giáo dục học sinh khuyết tật không thể chỉ là nhiệm vụ riêng của nhà trường, mà cần có sự tham gia đồng bộ của nhiều chủ thể.

Ở khía cạnh lý thuyết hệ thống sinh thái, sự phối hợp này phản ánh mối quan hệ giữa các hệ vi mô trực tiếp gắn với học sinh khuyết tật, bao gồm gia đình, nhà trường và các cơ sở hỗ trợ chuyên biệt. Việc các chủ thể này cùng tham gia vào quá trình giáo dục có ý nghĩa quan trọng trong việc tạo ra môi trường phát triển nhất quán cho học sinh khuyết tật, thông qua sự liên kết giữa các bối cảnh sống và học tập của trẻ.

Tuy nhiên, dữ liệu định tính cho thấy khoảng cách đáng kể giữa nhận thức và thực tiễn. Giáo viên phản ánh rằng hiện nay các trường học hầu như chưa có cơ chế phối hợp chính thức với các trung tâm chuyên biệt hoặc cơ sở hỗ trợ giáo dục hòa nhập. Nguyên nhân chủ yếu được xác định là do thiếu sự chỉ đạo từ cấp quản lý giáo dục, không có văn bản hướng dẫn, cũng như không có các chương trình hoặc cơ chế phối hợp cụ thể giữa các bên. Điều này dẫn đến tình trạng hỗ trợ rời rạc, gây khó khăn trong việc thiết kế kế hoạch giáo dục cá nhân, theo dõi tiến độ học tập và đảm bảo học sinh được tiếp cận với hỗ trợ phù hợp trong những thời điểm cần thiết nhất. Thực trạng này cho thấy sự liên kết giữa các hệ vi mô chưa được hình thành một cách hiệu quả, nói cách khác là hệ trung gian,

nơi kết nối giữa gia đình, nhà trường và các dịch vụ hỗ trợ còn lỏng lẻo và thiếu tính cấu trúc. Khi các mối liên hệ này không được thiết lập rõ ràng, học sinh khuyết tật phải tiếp cận các nguồn hỗ trợ một cách rời rạc, thiếu tính liên tục, từ đó ảnh hưởng đến hiệu quả của quá trình học tập.

“Học sinh khuyết tật khi đi học tại các trường công lập cũng cần được cộng đồng xã hội quan tâm, bản thân các cháu khuyết tật đã thiệt thòi hơn rất nhiều so với các bạn khác rồi. Phần lớn các cháu học sinh khuyết tật đi học ở trường thì bố mẹ cũng không có kiến thức về khuyết tật, một số gia đình còn phó mặc cho thầy cô. Tuy nhiên trường học chúng tôi cũng không có nhiều kinh nghiệm chuyên sâu như các trường chuyên về khuyết tật nên trong quá trình tiếp nhận các cháu vào học và dạy dỗ cũng gặp nhiều khó khăn. Tôi nghĩ cần phải có sự liên kết với các trung tâm chuyên biệt dạy học sinh khuyết tật, có thể là trong một tuần sẽ có giáo viên chuyên biệt đến trường hỗ trợ những học sinh khuyết tật này vài buổi học cũng như hỗ trợ giáo viên cách dạy cho những em này. Thực tế theo như tôi biết hiện nay hầu như các trường không có hoạt động phối hợp với các trung tâm chuyên biệt vì không có chủ trương cũng như hướng dẫn thực hiện” (Trích PVS giáo viên chủ nhiệm lớp 3, nữ, Trường TH Phúc Thọ, TP. Vinh). Ở cấp độ rộng hơn, việc thiếu sự chỉ đạo từ cơ quan quản lý giáo dục, thiếu văn bản hướng dẫn và cơ chế phối hợp cụ thể có động gián tiếp đến học sinh khuyết tật thông qua việc áp dụng và triển khai các chính sách hỗ trợ. Khi hệ ngoại vi chưa tạo ra được khung điều phối rõ ràng, các mối liên kết ở cấp trung gian khó có thể hình thành và vận hành hiệu quả.

Từ tiếp cận công tác xã hội, có thể thấy sự thiếu vắng cơ chế phối hợp liên ngành là một rào cản mang tính cấu trúc, làm hạn chế khả năng xây dựng mạng lưới dịch vụ hỗ trợ toàn diện cho học sinh khuyết tật. Trong bối cảnh đó, giáo viên thường phải tự xoay xở, dựa vào kinh nghiệm cá nhân nhiều hơn là sự hỗ trợ chuyên môn có hệ thống. Xét trong tổng thể hệ thống, điều này cho thấy quá trình hỗ trợ học sinh khuyết tật chưa được tổ chức như một hệ thống liên kết đa tầng, mà vẫn đang vận hành theo hướng phân tán, thiếu sự kết nối giữa các cấp độ môi trường tác động đến sự phát triển và học tập của học sinh khuyết tật.

4.6.2.3. Quan điểm của giáo viên về vai trò chỉ đạo quản lý và khung chính sách dành cho học sinh khuyết tật ở trường học

Yếu tố “Sự chỉ đạo cụ thể, sâu sát của các cấp quản lý” đạt giá trị trung bình $M=3,75$, phản ánh mong muốn của giáo viên về một hệ thống chỉ đạo rõ ràng trong triển khai giáo dục hòa nhập. Giáo viên cho rằng hiện nay việc xây dựng kế hoạch giáo dục cho học sinh khuyết tật chủ yếu do các trường tự thực hiện, thiếu hướng dẫn chuyên môn cụ thể từ cấp trên.

“Trường chúng tôi có tới 13 em học sinh khuyết tật, chúng tôi luôn đưa nội dung giáo dục hòa nhập cho học sinh khuyết tật vào khi xây dựng Kế hoạch năm học đầu năm. Thông thường thì việc xây dựng nội dung kế hoạch giáo dục hòa nhập cho học sinh khuyết tật là do các trường tự xây dựng và sau đó gửi chung một bản kế hoạch năm học về cho phòng Giáo dục và Đào tạo để họ kiểm tra và duyệt kế hoạch năm học. Tôi không thấy Sở Giáo dục hay Phòng Giáo dục có văn bản chỉ đạo, hướng dẫn riêng về việc xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân như thế nào cho đối tượng học sinh khuyết tật, cũng không có bộ phận nào phụ trách chính về nhóm học sinh khuyết tật” (Trích PVS giáo viên chủ nhiệm lớp 3, nữ, Trường TH Phúc Thọ, TP. Vinh).

Thực tiễn này cho thấy, mặc dù Thông tư 03/2018/TT-BGDĐT đã tạo ra một khung pháp lý cho giáo dục hòa nhập, nhưng việc triển khai chính sách thiếu chiều sâu và đồng bộ từ phía quản lý đang làm hạn chế khả năng đáp ứng của hệ thống giáo dục phổ thông đối với học sinh khuyết tật. Các hoạt động hỗ trợ xã hội cho học sinh khuyết tật hiện vẫn mang tính hình thức, rời rạc và chủ yếu tập trung vào các hoạt động chung của toàn trường. Dưới góc nhìn công tác xã hội, thiếu sự chỉ đạo và điều phối ở cấp hệ thống có thể xem là một dạng rào cản về thể chế ở cấp độ vĩ mô, khiến các chính sách giáo dục hòa nhập dù đã tồn tại về mặt pháp lý nhưng chưa được triển khai đồng bộ và hiệu quả trong thực tiễn. Hay nói cách khác, vai trò của cấp quản lý giáo dục trong việc định hướng, hướng dẫn và giám sát thực hiện giáo dục hòa nhập cho học sinh khuyết tật cần được tăng cường. Đây là biểu hiện của “thiếu hụt vai trò điều phối hệ thống”,

dẫn đến việc các trường phải tự đảm nhận vai trò xây dựng và triển khai kế hoạch mà không có khung chuẩn chung. Sự không rõ ràng trong thực thi vai trò ở cấp quản lý làm cho các vai trò ở cấp cơ sở trở nên rời rạc, thiếu liên kết và khó đạt được hiệu quả mong muốn.

4.6.2.4. Quan điểm của giáo viên về vai trò của cán bộ hỗ trợ học sinh khuyết tật trong trường học

Đáng chú ý, giáo viên đánh giá “Cán bộ hỗ trợ học sinh khuyết tật trong trường học phổ thông (Công tác xã hội, tham vấn tâm lý...)” với giá trị trung bình 3,75, cho thấy nhu cầu rõ ràng về nguồn nhân lực hỗ trợ tâm lý – xã hội trong nhà trường. Các trích dẫn phỏng vấn sâu cho thấy giáo viên mong muốn có cán bộ công tác xã hội chuyên trách, thay vì giao nhiệm vụ này cho giáo viên kiêm nhiệm vốn đã quá tải.

“Tôi nghĩ có một cán bộ phụ trách các hoạt động xã hội trong nhà trường là cần thiết. Nếu có thể, thì cán bộ đó là cán bộ chuyên trách, có vị trí việc làm chính thức với nhiệm vụ được phân công rõ ràng chứ không phải là giáo viên kiêm nhiệm. Có như vậy thì họ mới thực hiện tốt nhiệm vụ của mình, họ vừa hỗ trợ thực hiện các chương trình của học sinh toàn trường, và hỗ trợ cả học sinh khuyết tật nữa” (PVS giáo viên chủ nhiệm lớp 3, nữ, Trường TH Phúc Thọ, TP. Vinh).

Kết quả khảo sát và phỏng vấn sâu giáo viên cho thấy nhu cầu về nguồn nhân lực hỗ trợ tâm lý - xã hội trong nhà trường không chỉ mang tính cảm nhận của giáo viên, mà phản ánh một khoảng trống mang tính cấu trúc trong hệ thống hỗ trợ học sinh khuyết tật. “Khoảng trống vai trò” này xuất hiện khi chức năng hỗ trợ chưa được thể chế hóa thành một vị trí việc làm chính thức, dẫn đến việc chuyển giao không chính thức cho giáo viên, vốn dĩ họ là những người không được đào tạo chuyên sâu về hỗ trợ tâm lý - xã hội và cũng đang phải chịu áp lực lớn từ nhiệm vụ giảng dạy. Như vậy, từ dữ liệu nghiên cứu có thể nhận diện rằng, vấn đề không chỉ nằm ở thiếu nguồn lực, mà còn ở sự thiếu rõ ràng về phân công chức năng trong hệ thống hỗ trợ học sinh khuyết tật tại nhà trường.

Dưới góc độ công tác xã hội trường học, khoảng trống này đồng nghĩa với việc các chức năng cốt lõi của công tác xã hội chưa được thực hiện một cách đầy đủ và chuyên nghiệp trong môi trường giáo dục. Nhân viên công tác xã hội, với tư cách là một vị trí chuyên môn, không chỉ thực hiện hỗ trợ ở cấp độ cá nhân mà còn tham gia vào quá trình đánh giá nhu cầu theo hướng toàn diện cho học sinh khuyết tật (bao gồm học tập, tâm lý, hành vi và bối cảnh gia đình), xây dựng và theo dõi kế hoạch hỗ trợ cá nhân, cũng như điều phối các nguồn lực hỗ trợ trong và ngoài nhà trường. Đồng thời, họ đóng vai trò cầu nối giữa gia đình - nhà trường - cộng đồng, góp phần duy trì sự phối hợp liên ngành trong hỗ trợ học sinh khuyết tật. Trong bối cảnh giáo viên phản ánh tình trạng quá tải, việc thiếu vắng vị trí này khiến các chức năng hỗ trợ mang tính chuyên sâu không được triển khai đúng mức, hoặc bị thực hiện dưới dạng kiêm nhiệm, dẫn đến hạn chế về hiệu quả giáo dục cho học sinh khuyết tật.

Bên cạnh đó, các nhiệm vụ như tham vấn, hỗ trợ tâm lý, kết nối dịch vụ và vận động nguồn lực là những nội dung không thuộc phạm vi đào tạo cơ bản của giáo viên phổ thông. Do đó, việc giáo viên phải đảm nhận thêm các nhiệm vụ này không chỉ tạo áp lực mà còn khó bảo đảm tính chuyên môn trong hỗ trợ học sinh khuyết tật. Kết quả phỏng vấn sâu trong nghiên cứu đã phản ánh rõ mong muốn của giáo viên về một vị trí chuyên trách, có chức năng, nhiệm vụ rõ ràng, đây được xem là một chỉ báo thực nghiệm quan trọng về nhu cầu chuyên môn hóa hoạt động hỗ trợ trong nhà trường.

Đáng lưu ý, khung pháp lý hiện hành đã có những quy định bước đầu về lực lượng này. Theo Thông tư 03/2018/TT-BGDĐT, việc tổ chức giáo dục hòa nhập cần có sự tham gia của các lực lượng hỗ trợ nhằm đáp ứng nhu cầu đa dạng của học sinh khuyết tật. Đặc biệt, tại Điều 13, Thông tư này đã xác định “nhân viên hỗ trợ giáo dục người khuyết tật” là một lực lượng trong cơ sở giáo dục, với nhiệm vụ được thực hiện theo Thông tư liên tịch 19/2016/TTLT-BGDĐT-BNV. Điều này cho thấy, về mặt chính sách, vai trò hỗ trợ đã được ghi nhận như một

chức danh nghề nghiệp với yêu cầu chuyên môn cụ thể, không phải là nhiệm vụ kiêm nhiệm của giáo viên.

Tuy nhiên, từ kết quả nghiên cứu thực tiễn tại địa bàn khảo sát, có thể nhận thấy việc triển khai vị trí này trong các trường học còn hạn chế hoặc chưa được thiết lập rõ ràng, dẫn đến sự tồn tại của khoảng cách giữa chính sách và thực tiễn. Khoảng cách này khiến các chức năng hỗ trợ mang tính chuyên sâu vốn thuộc về nhân viên công tác xã hội hoặc nhân viên hỗ trợ chuyên biệt lại không được thực hiện đầy đủ, đồng thời làm gia tăng áp lực nghề nghiệp cho giáo viên và ảnh hưởng đến tính toàn diện của hoạt động hỗ trợ học sinh khuyết tật.

Từ đó có thể thấy, nhu cầu về nhân viên hỗ trợ (bao gồm nhân viên công tác xã hội học đường) không chỉ xuất phát từ phản ánh của giáo viên mà còn phù hợp với định hướng chính sách đã được ban hành. Việc thiết lập vị trí này trong nhà trường là điều kiện cần để thực hiện đầy đủ các chức năng hỗ trợ theo hướng chuyên nghiệp, bảo đảm sự phối hợp liên ngành và nâng cao hiệu quả hỗ trợ học sinh khuyết tật. Đồng thời, đây cũng là một giải pháp nhằm thu hẹp khoảng cách giữa quy định chính sách và thực tiễn triển khai, góp phần củng cố hệ thống hỗ trợ học sinh khuyết tật theo hướng bền vững hơn trong môi trường giáo dục.

Ngoài ra, quan điểm của giáo viên cũng cho rằng các yếu tố khác ảnh hưởng đến hiệu quả giáo dục học sinh khuyết tật như sĩ số học sinh trong lớp học có tiếp nhận học sinh khuyết tật; Phương tiện, thiết bị, học liệu dạy học cho đối tượng học sinh khuyết tật; Sự quan tâm của gia đình với nhà trường để phối hợp cùng hỗ trợ trẻ khuyết tật học tập; Kiến thức, kỹ năng chuyên môn về giáo dục học sinh khuyết tật; Phòng hỗ trợ giáo dục hòa nhập; Chế độ chính sách hỗ trợ cho giáo viên dạy học sinh khuyết tật trong trường học hòa nhập.

Nhìn tổng thể, các phân tích cho thấy giáo viên có nhận thức tương đối rõ ràng về những điều kiện ảnh hưởng đến hiệu quả giáo dục học sinh khuyết tật, đặc biệt là vai trò của đánh giá khuyết tật, giáo viên chuyên biệt, phối hợp liên ngành và nguồn nhân lực công tác xã hội trong trường học. Tuy nhiên, trải

nghiệm thực tiễn của giáo viên cũng phản ánh nhiều hạn chế mang tính cấu trúc, bao gồm thiếu nhân lực chuyên môn, thiếu cơ chế phối hợp và thiếu chính sách hỗ trợ đồng bộ.

Từ các kết quả này cho thấy giáo dục hòa nhập cho học sinh khuyết tật là một quá trình xã hội phức hợp, đòi hỏi sự tham gia của nhiều hệ thống và nguồn lực khác nhau. Việc tăng cường vai trò công tác xã hội trong trường học, cả về nhân sự lẫn cơ chế phối hợp, được xem là hướng tiếp cận phù hợp để hỗ trợ giáo viên và nâng cao hiệu quả giáo dục học sinh khuyết tật trong bối cảnh hiện nay.

Tiểu kết chương 4

Kết quả nghiên cứu trong Chương 4 thông qua cả dữ liệu định lượng và định tính đã làm rõ các yếu tố thuộc môi trường nhà trường tại các trường phổ thông có liên quan đến quá trình học tập của học sinh khuyết tật. Các kết quả này cho thấy những khó khăn trong giáo dục học sinh khuyết tật không chỉ xuất phát từ bản thân học sinh mà còn gắn với điều kiện tổ chức dạy học, nguồn lực hỗ trợ và cơ chế vận hành của hệ thống giáo dục trong nhà trường.

Trước hết, từ góc nhìn của giáo viên, các khó khăn trong quá trình dạy học học sinh khuyết tật ở các trường phổ thông được ghi nhận ở nhiều phương diện khác nhau, trong đó nổi bật là sĩ số lớp học đông, thiếu phương tiện và học liệu đặc thù, hạn chế về kỹ năng chuyên môn, cũng như sự chưa phù hợp của chương trình học đối với học sinh khuyết tật. Đồng thời, sự khác biệt giữa cấp tiểu học và trung học cơ sở phản ánh đặc điểm khác nhau về đối tượng học sinh khuyết tật và yêu cầu hỗ trợ ở từng cấp học. Bên cạnh đó, kết quả phân tích hồi quy cho thấy nhân tố tổng hợp về điều kiện hỗ trợ giáo dục hòa nhập có tác động thuận và có ý nghĩa thống kê đến kết quả giáo dục của học sinh khuyết tật, giải thích được một phần đáng kể sự biến thiên của biến phụ thuộc. Điều này cho thấy khi các điều kiện hỗ trợ trong nhà trường được cải thiện thì kết quả học tập của học sinh khuyết tật có xu hướng được nâng cao tương ứng.

Phân tích sâu hơn ở các dữ liệu định tính cho thấy các yếu tố này không tồn tại một cách độc lập mà có sự liên kết với nhau trong quá trình tác động đến học sinh khuyết tật. Việc đánh giá, phân loại tình trạng khuyết tật khi nhập học, sự hiện diện của giáo viên chuyên biệt, cơ chế phối hợp giữa gia đình, nhà trường và các bên liên quan, cũng như sự chỉ đạo từ cấp quản lý đều được giáo viên nhìn nhận là những điều kiện có ý nghĩa đối với hiệu quả giáo dục học sinh khuyết tật. Tuy nhiên, dữ liệu định tính cho thấy nhiều yếu tố trong số này chưa được triển khai đầy đủ trong thực tiễn, dẫn đến khoảng cách giữa yêu cầu và khả năng đáp ứng của hệ thống.

Đồng thời, các kết quả nghiên cứu cho thấy quá trình học tập của học sinh khuyết tật trong trường học phổ thông chịu tác động đồng thời từ nhiều cấp độ khác nhau. Ở cấp độ trực tiếp, các yếu tố như lớp học, giáo viên và điều kiện dạy học là những yếu tố gắn với trải nghiệm học tập hàng ngày của học sinh khuyết tật. Ở cấp độ trung gian, mối quan hệ phối hợp giữa gia đình, nhà trường và các dịch vụ hỗ trợ có vai trò kết nối các nguồn lực, tuy nhiên hiện vẫn chưa được thiết lập một cách rõ ràng và ổn định. Ở cấp độ rộng hơn, các yếu tố liên quan đến cơ chế quản lý, chính sách và tổ chức hệ thống giáo dục có ảnh hưởng gián tiếp nhưng lại chi phối khả năng vận hành của các cấp độ bên dưới.

Từ tiếp cận công tác xã hội, các kết quả nghiên cứu cho thấy những rào cản đối với việc học sinh khuyết tật tham gia học tập tại trường học không mang tính đơn lẻ, mà tồn tại đồng thời ở nhiều cấp độ và có mối liên hệ chặt chẽ với nhau, điều đó gợi mở rằng việc nâng cao hiệu quả giáo dục học sinh khuyết tật trong trường học cần được tiếp cận theo hướng hệ thống, trong đó chú trọng đến việc củng cố các mối liên kết giữa các chủ thể, tăng cường cơ chế phối hợp và phát triển các nguồn lực hỗ trợ chuyên môn trong các trường phổ thông nhằm nâng cao chất lượng giáo dục cho học sinh khuyết tật.

Chương 5. RÀO CẢN TỪ QUAN ĐIỂM, THÁI ĐỘ XÃ HỘI CỦA PHỤ HUYNH CÓ CON KHÔNG KHUYẾT TẬT VÀ QUÁ TRÌNH THỰC THI CHÍNH SÁCH GIÁO DỤC ĐỐI VỚI HỌC SINH KHUYẾT TẬT

5.1. Quan điểm về học sinh khuyết tật học hòa nhập của những phụ huynh có con không khuyết tật tại trường học

5.1.1. Quan điểm, thái độ đối với học sinh khuyết tật tham gia học tập của phụ huynh học sinh không khuyết tật

Trong nghiên cứu này, tác giả thực hiện các phỏng vấn sâu để tìm hiểu về thái độ của phụ huynh có con là học sinh không khuyết tật đối với việc nhà trường tiếp nhận học sinh khuyết tật tham gia học tập. Kết quả phân tích dữ liệu định tính cho thấy, thái độ của phụ huynh phụ thuộc đáng kể vào đặc điểm và hành vi của học sinh khuyết tật trong lớp học.

Phụ huynh thể hiện sự cảm thông, chia sẻ đối với học sinh khuyết tật: Nhìn chung, phụ huynh đều bày tỏ sự thông cảm với học sinh khuyết tật. Họ cho thấy sự thương cảm, thấu hiểu và thậm chí ca ngợi nghị lực của những trẻ em bị khiếm khuyết về thể chất hoặc trí tuệ. “*Thật sự là tôi rất thương cháu. Nghe cô giáo kể cháu bị khuyết tật trí tuệ, sức khỏe lại yếu, thỉnh thoảng còn bị lên cơn động kinh nữa*” (trích PVS, phụ huynh, nữ, 30 tuổi, trường TH Phúc Thọ, TP. Vinh). Thái độ xã hội ở góc độ cảm xúc mang tính tích cực, góp phần tạo nên một môi trường tâm lý xã hội tương đối thuận lợi cho học sinh khuyết tật trong việc được chấp nhận ở mức độ nhất định. Tuy nhiên, sự cảm thông này chủ yếu dừng lại ở bình diện nhận thức và tình cảm, chưa hẳn chuyển hóa thành sự ủng hộ đầy đủ đối với việc học hòa nhập trong mọi trường hợp.

Phụ huynh thể hiện sự lo lắng và ngăm từ chối khi học sinh khuyết tật gây ảnh hưởng đến môi trường học tập: Khi đánh giá trên phương diện môi trường học tập của con mình, nhiều phụ huynh bộc lộ thái độ lo lắng, bất an, thậm chí thể hiện quan điểm ngăm từ chối đối với học sinh khuyết tật. “*Bạn này hầu như không bao giờ ngồi yên được quá 5 phút. Con tôi kể trong lúc cô đang giảng bài thì bạn ấy chạy lên chạy xuống, có khi còn leo cả lên bàn. Có lần bạn ấy giật bút*

của con tôi rồi ném ra cửa sổ. Mấy lần con tôi mang sách vở bị rách, hỏng cũng vì bạn ấy nghịch phá. Cô giáo nói là bạn bị tăng động, nhưng với tôi thì như vậy là ảnh hưởng nghiêm trọng đến môi trường học tập của cả lớp” (PVS, phụ huynh, nữ, 34 tuổi, trường TH Trường Thi, TP. Vinh). Bên cạnh đó, phụ huynh cũng lo lắng về vấn đề vệ sinh cá nhân của học sinh khuyết tật và nguy cơ an toàn đối với con em mình. Một số trường hợp học sinh khuyết tật nặng không kiểm soát được vệ sinh cá nhân, thậm chí "vệ sinh ngay trong lớp học", gây ảnh hưởng lớn đến các bạn và không khí lớp học. Phụ huynh cũng bày tỏ sự "bất an" và lo lắng về an toàn của con khi học sinh khuyết tật có biểu hiện hung kích, mất kiểm soát. *“Mỗi lần thay đổi thời tiết, bạn này hay bị mệt, đôi khi lả đi giữa lớp. Nhưng điều khiến tôi lo lắng là bạn không kiểm soát được vệ sinh cá nhân. Một vài lần con tôi kể là bạn vệ sinh ngay trong lớp, các bạn bị ảnh hưởng rất nhiều”* (Trích PVS, phụ huynh, nữ, 34 tuổi, trường TH Cửa Nam, TP. Vinh). Dữ liệu này cho thấy thái độ xã hội của phụ huynh thể hiện sự cảm thông, tuy nhiên khi lợi ích học tập và an toàn của con em bị đặt vào nguy cơ, thái độ của phụ huynh chuyển sang hướng phòng vệ. Điều này phản ánh rằng thái độ xã hội không chỉ chịu ảnh hưởng bởi chuẩn mực giá trị mà còn gắn với lợi ích trực tiếp, từ đó có thể tạo ra những rào cản vô hình đối với sự tham gia học tập đầy đủ của học sinh khuyết tật trong môi trường hòa nhập.

Phụ huynh có sự phân biệt thái độ theo mức độ và loại khuyết tật: Đáng chú ý, thái độ của phụ huynh thay đổi đáng kể tùy thuộc vào loại tật và mức độ khuyết tật của các học sinh khuyết tật. Theo đó, đối với học sinh khuyết tật vận động hoặc khuyết tật trí tuệ nhẹ có thái độ tích cực và học lực khá thường được nhóm phụ huynh này đánh giá cao, họ ủng hộ việc các bạn học sinh khuyết tật được đi học hòa nhập, thậm chí còn xem những bạn này truyền cảm hứng cho học sinh khác. *“Tôi rất nể phục cháu đó. Mặc dù mất một tay, nhưng bạn vẫn viết được rất đẹp. Cháu rất ngoan, học giỏi và còn năng nổ trong các hoạt động văn nghệ... Tôi nghĩ là con tôi học hỏi được sự cảm thông giữa con người với nhau. Và giúp con tôi có thể học được giá trị tốt đẹp của xã hội”* (PVS, phụ

huynh, nữ, 37 tuổi, viên chức, trường TH Nghi Hải, TP. Vinh). Trong khi đó, học sinh khuyết tật trí tuệ nặng, hành vi không kiểm soát lại bị xem là “gây cản trở cho lớp học”, “đe dọa an toàn” hoặc “ảnh hưởng tiêu cực đến kết quả học tập của học sinh khác” và họ tỏ thái độ không đồng tình rõ ràng với việc học hòa nhập của đối tượng học sinh khuyết tật này. *“Một lần tôi đến trường đón con, vừa đúng giờ ra chơi, tôi thấy cháu đó nổi giận vì không được cô giáo cho ra ngoài sớm, thế là hét lên và ném hộp bút của bạn khác xuống sàn. Mấy đứa nhỏ đứng gần đó giật mình, có đứa khóc. Tôi thấy cảnh đó mà thực sự lo lắng. Nếu cháu mất kiểm soát thì ai bảo vệ con tôi? Tôi hiểu là có chính sách về hòa nhập cho học sinh khuyết tật. Nhưng thực tế là nếu học sinh khuyết tật nặng như cháu đó thì học chung lại gây nguy hiểm cho bạn khác, không hiệu quả. Vừa hại cho cháu, vừa ảnh hưởng đến cả lớp”* (Trích PVS, phụ huynh, nam, 38 tuổi, trường TH Đội Cung, TP. Vinh). Điều này cho thấy thái độ xã hội không đồng nhất mà mang tính phân hóa theo mức độ chấp nhận có điều kiện. Sự chấp nhận học sinh khuyết tật trong môi trường học đường phụ thuộc vào mức độ ảnh hưởng của các em đến trật tự lớp học và kết quả học tập chung. Điều này có thể xem là một yếu tố có thể tác động đến cơ hội tham gia học tập của học sinh khuyết tật, đặc biệt là nhóm khuyết tật nặng.

Phụ huynh bày tỏ quan điểm về gánh nặng của giáo viên và thiếu hụt hỗ trợ chuyên biệt đối với học sinh khuyết tật trong lớp học: Mặt khác, kết quả phỏng vấn sâu cũng cho thấy tất cả các phụ huynh đều đề cập đến một thực trạng là việc tiếp nhận học sinh khuyết tật vào học hòa nhập tạo nên gánh nặng cho giáo viên chủ nhiệm, và đối với các bạn học sinh khuyết tật đang tham gia học tập hiện nay thiếu sự hỗ trợ chuyên biệt phù hợp với đặc điểm khuyết tật. Phụ huynh đều nhận thấy giáo viên chủ nhiệm quá tải công việc khi phải quản lý cả lớp đông và một học sinh khuyết tật có nhu cầu đặc biệt. *“Thầy cô cũng không thể vừa dạy mấy chục bạn khác lại vừa chăm sóc riêng một bạn khuyết tật như thế”* (trích PVS, phụ huynh, nữ, 34 tuổi, trường TH Cửa Nam, TP. Vinh). *“Nếu vẫn phải nhận các cháu khuyết tật nặng thì phải bố trí giáo viên hỗ trợ riêng, có*

chương trình riêng. Không thể để giáo viên chính phải gánh hết” (PVS, phụ huynh, nam, 42 tuổi, trường TH Phúc Thọ, TP. Vinh).

Những nhận định này cho thấy thái độ xã hội của phụ huynh không chỉ hướng đến bản thân học sinh khuyết tật mà còn gắn với cách họ đánh giá năng lực của hệ thống giáo dục. Khi hệ thống hỗ trợ chưa đáp ứng, phụ huynh có xu hướng giảm mức độ chấp nhận đối với giáo dục hòa nhập. Như vậy, thái độ xã hội ở đây chịu tác động bởi điều kiện cấu trúc của nhà trường, chứ không hoàn toàn xuất phát từ định kiến cá nhân.

Quan điểm về tính phù hợp của môi trường hòa nhập giáo dục cho học sinh khuyết tật: Ngoài ra, nhóm phụ huynh có con không khuyết tật cũng thể hiện quan điểm về sự không phù hợp của môi trường giáo dục hòa nhập cho học sinh khuyết tật. Mặc dù họ có sự cảm thông với học sinh khuyết tật song nhiều phụ huynh có con học cùng những em học sinh khuyết tật nặng lại không muốn con mình tiếp tục học trong môi trường đó. Họ cho rằng đối với những học sinh khuyết tật nặng cần có môi trường giáo dục riêng và có giáo viên chuyên biệt đảm nhận nhiệm vụ dạy học cho nhóm học sinh này. Họ cảm thấy giáo dục hòa nhập đang được thực hiện một cách "hình thức" nếu không có đủ điều kiện đi kèm. *“Tôi nghĩ những em khuyết tật trí tuệ nặng thì nên học ở trung tâm giáo dục đặc biệt. Chứ ở lớp phổ thông thì cháu không theo được chương trình. Còn các bạn khác thì bị ảnh hưởng. Nói ra thì có thể bị cho là kỳ thị, nhưng thật sự là tôi thấy để cho học sinh khuyết tật nặng học cùng với học sinh bình thường là không phù hợp, nếu có học cùng như hiện nay thì cũng chỉ mang tính hình thức”* (trích PVS, phụ huynh, nam, 42 tuổi, trường TH Phúc Thọ, TP. Vinh). *“Tôi nghĩ đối với các cháu bị khuyết tật nặng mà không thể theo học được ở các trường bình thường thì không nên tiếp nhận các cháu vào học. các cháu nên đi học ở các lớp học dành cho học sinh khuyết tật thì sẽ đúng với tình trạng của các cháu, vừa tốt cho các cháu và cũng không gây ảnh hưởng đến các học sinh khác”* (trích PVS, phụ huynh, nữ, 40 tuổi, trường TH Cửa Nam, TP. Vinh).

Nhìn chung với những chia sẻ từ nhóm phụ huynh cho thấy họ có nhận thức cơ bản về quyền được đi học của học sinh khuyết tật, tuy nhiên quan điểm từ thái độ có sự khác biệt đối với học sinh khuyết tật là họ vừa cảm thông vừa e ngại. Họ trân trọng nghị lực của học sinh khuyết tật nhưng tỏ ra lo ngại khi hành vi tăng động, mất kiểm soát, vấn đề vệ sinh và an toàn ảnh hưởng tới lớp học. Thái độ của phụ huynh có sự thay đổi theo loại tật hoặc mức độ nặng, nhẹ, cụ thể là đối với nhóm học sinh khuyết tật nhẹ, có khả năng học tốt thì được ủng hộ; nhóm học sinh khuyết tật nặng thường được khuyến nghị học ở môi trường giáo dục chuyên biệt. Đồng thời, nhóm phụ huynh cũng nhấn mạnh gánh nặng cho giáo viên và thiếu hỗ trợ chuyên biệt khi có học sinh khuyết tật học hòa nhập cùng các bạn học sinh không khuyết tật. Điều này đặt ra yêu cầu cần đồng thời tác động đến nhận thức xã hội và cải thiện điều kiện tổ chức dạy học, nhằm tạo ra môi trường học tập thuận lợi hơn cho học sinh khuyết tật.

5.1.2. Quan điểm về giải pháp nâng cao hiệu quả giáo dục hòa nhập cho học sinh khuyết tật của phụ huynh học sinh không khuyết tật

Trong quá trình phỏng vấn sâu nhóm phụ huynh có con không phải là học sinh khuyết tật tại các trường phổ thông, tác giả luận án cũng tìm hiểu quan điểm của họ về các giải pháp nâng cao hiệu quả giáo dục cho học sinh khuyết tật, kết quả cho thấy các ý kiến tập trung ở ba khía cạnh như sau:

Thứ nhất, cần có giáo viên chuyên ngành giáo dục đặc biệt hỗ trợ cho các học sinh khuyết tật, đặc biệt là những em có hành vi tăng động hoặc tình trạng khuyết tật nặng có nhu cầu hỗ trợ đặc biệt cao.

Thứ hai, nên có sự phân loại tình trạng khuyết tật và định hướng phương pháp giáo dục rõ ràng cho tình trạng khuyết tật để xác định cháu nào phù hợp học hòa nhập, cháu nào cần môi trường chuyên biệt.

“Tôi mong muốn có sự phân loại rõ ràng hơn về mức độ khuyết tật và phải có hướng dẫn cụ thể từ Phòng Giáo dục, để nhà trường không phải tự xoay sở. Nếu bạn học sinh khuyết tật đó có mức độ quá nặng thì nên được học ở trường chuyên biệt, còn nếu vẫn học hòa nhập thì phải có người hỗ trợ. Nếu cứ để tình

trạng như hiện nay thì thực sự không công bằng cho các em khác” (PVS, phụ huynh, nữ, 35 tuổi, trường TH Trường Thi, TP. Vinh).

Thứ ba, hỗ trợ về cơ sở vật chất, cụ thể là có phòng học dành cho học sinh khuyết tật để hỗ trợ khi cần, không làm ảnh hưởng đến các bạn học sinh khác. Đồng thời, cần "hỗ trợ thêm cơ sở vật chất phù hợp" như lối đi riêng, nhà vệ sinh phù hợp, bàn học và thiết bị học tập hỗ trợ cho những học sinh khuyết tật vận động.

“Tôi nghĩ nhà trường rất cố gắng, thầy cô giúp đỡ, bạn bè quan tâm. Nhưng vẫn cần thêm hỗ trợ về cơ sở vật chất, ví dụ như bàn học phù hợp, hoặc thiết bị học tập hỗ trợ cho những bạn khuyết tật vận động” (PVS, phụ huynh, nữ, 37 tuổi, trường TH Nghi Hải, TP. Vinh).

Như vậy, qua dữ liệu định tính từ các cuộc phỏng vấn sâu, kết quả nghiên cứu đã phản ánh khá chân thực về thái độ của phụ huynh học sinh không khuyết tật về thực trạng giáo dục hòa nhập tại các trường học công lập ở thành phố Vinh. Họ thể hiện sự cảm thông đối với hoàn cảnh của các học sinh khuyết tật. Tuy nhiên, thái độ của họ có sự thay đổi theo mức độ khuyết tật: học sinh khuyết tật nhẹ hoặc có năng lực học tập tốt thường được ủng hộ khi các em tham gia học hòa nhập tại trường học. Ngược lại, học sinh khuyết tật nặng và có hành vi không kiểm soát lại bị xem là mối đe dọa đối với an toàn, chất lượng học tập và môi trường học tập của những học sinh khác. Đồng thời, họ cũng chỉ ra việc thực hiện giáo dục đối với học sinh khuyết tật tại các trường học hiện nay còn thiếu sự hỗ trợ của cán bộ giáo viên chuyên biệt, cơ sở vật chất chưa phù hợp, dẫn đến gánh nặng không chỉ cho giáo viên mà cả học sinh không khuyết tật. Ngoài ra, nhóm phụ huynh này không hoàn toàn bác bỏ giáo dục hòa nhập, nhưng họ lại kỳ vọng vào sự phân loại hợp lý tình trạng khuyết tật, họ cho rằng một số học sinh khuyết tật nặng hoặc tăng động, không kiểm soát được hành vi nên được học tại môi trường chuyên biệt để đạt hiệu quả giáo dục phù hợp với học sinh khuyết tật và không gây ảnh hưởng tới những học sinh không khuyết tật khác.

Với quan điểm mà nhóm phụ huynh thể hiện, họ đã có nhận thức cơ bản về quyền được đi học của học sinh khuyết tật. Tuy nhiên, nhận thức này còn mang tính điều kiện và chưa hoàn toàn đúng với triết lý sâu sắc của giáo dục hòa nhập

toàn diện. Phụ huynh chưa hoàn toàn nhận thức được rằng giáo dục hòa nhập không chỉ là việc học sinh khuyết tật "ngồi chung lớp" mà là một quá trình đòi hỏi sự thích nghi của toàn bộ hệ thống (nhà trường, giáo viên, cơ sở vật chất, chính sách, và các dịch vụ hỗ trợ chuyên biệt) để đáp ứng nhu cầu đa dạng của học sinh khuyết tật.

Trong môi trường hòa nhập, phụ huynh học sinh không khuyết tật đóng vai trò như tác nhân thúc đẩy hoặc cản trở sự chấp nhận của xã hội đối với học sinh khuyết tật. Chính vì vậy việc nâng cao nhận thức và xây dựng sự đồng cảm, chấp thuận từ phụ huynh có con không khuyết tật khi tiếp nhận học sinh khuyết tật trong lớp học là một yếu tố quan trọng trong việc nâng cao hiệu quả giáo dục cho học sinh khuyết tật.

5.2. Phụ huynh chưa làm giấy chứng nhận khuyết tật và những hệ lụy đối với việc học tập của trẻ khuyết tật tại trường học

Trong quá trình nghiên cứu tại các trường phổ thông, cho thấy tồn tại một bộ phận học sinh có biểu hiện khuyết tật, đặc biệt là khuyết tật trí tuệ hoặc rối loạn phổ tự kỷ, được cả phụ huynh, giáo viên và lãnh đạo nhà trường thừa nhận. Tuy nhiên, các trường hợp này lại chưa được thực hiện thủ tục xác nhận khuyết tật theo quy định, dẫn đến việc các em không có giấy chứng nhận khuyết tật. Thực trạng này phản ánh một khoảng cách nhất định giữa việc nhận diện khuyết tật trên thực tế và sự công nhận chính thức trong hệ thống chính sách. Đồng thời, nó cũng cho thấy vai trò của các yếu tố xã hội, đặc biệt là nhận thức, thái độ và những lo ngại của phụ huynh liên quan đến kỳ thi, gán nhãn và cơ hội học tập của trẻ. Do đó, việc phân tích quan điểm và thái độ của phụ huynh trong việc xác nhận khuyết tật của con là cần thiết nhằm làm rõ những rào cản mang tính xã hội ảnh hưởng đến quá trình tiếp cận hỗ trợ giáo dục đối với nhóm học sinh này.

5.2.1. Quan điểm và thái độ của phụ huynh học sinh khuyết tật trong việc làm giấy xác nhận khuyết tật cho con

Một trong những rào cản đáng chú ý trong quá trình thực thi chính sách giáo dục đối với học sinh khuyết tật là việc chậm trễ và né tránh của phụ huynh trong việc chấp nhận khuyết tật của con. Tại nhiều điểm trường khi tiếp nhận học hòa nhập có một tỷ lệ không nhỏ trẻ có dấu hiệu khuyết tật nhưng chưa được cấp

giấy chứng nhận khuyết tật, do gia đình không chủ động đăng ký hoặc không muốn thực hiện các thủ tục xác nhận. Theo Luật Người khuyết tật năm 2010 và các văn bản hướng dẫn thi hành, “giấy chứng nhận khuyết tật” là căn cứ pháp lý quan trọng để học sinh được tiếp cận các chính sách hỗ trợ đặc thù trong giáo dục như miễn, giảm học phí; hỗ trợ phương tiện, thiết bị học tập; lập kế hoạch giáo dục cá nhân; hoặc được tổ chức học tập trong môi trường phù hợp với dạng tật. Tuy nhiên, khi phụ huynh không thừa nhận hoặc không đăng ký xác nhận khuyết tật cho con, trẻ sẽ không được xem là “học sinh khuyết tật” theo quy định pháp luật, từ đó không đủ điều kiện để hưởng các quyền lợi và dịch vụ hỗ trợ cần thiết.

Dữ liệu phỏng vấn sâu cho thấy, trong nhiều trường hợp, sự miễn cưỡng của phụ huynh không xuất phát từ việc họ không nhận thức được tình trạng của con, mà ngược lại, họ có sự nhận biết khá rõ. Một giáo viên chia sẻ: *“Phụ huynh họ muốn các cháu được vào trường và cũng muốn kết hợp với các trung tâm dạy trẻ khuyết tật ở ngoài để mong muốn là có vớt vát được gì cho cháu không nên lúc đầu họ không muốn chứng nhận khuyết tật cho cháu. Bởi vì phụ huynh họ sợ là sau này cháu sẽ bị mang tiếng là khuyết tật, phải hòa nhập cho nên họ mới không chấp nhận làm giấy chứng nhận khuyết tật cho cháu”* (PVS, Giáo viên dạy HSKT, 45 tuổi, nữ, Trường TH Trường Thi, TP. Vinh). Phỏng vấn trên cho thấy một dạng phủ nhận xã hội của phụ huynh: họ chấp nhận khuyết tật của con em mình nhưng lại không muốn công khai hóa thông qua thủ tục pháp lý là làm giấy chứng nhận khuyết tật, điều này khiến việc xác nhận khuyết tật bị nhìn nhận như một hành động đóng khung tương lai của trẻ, thay vì là một công cụ bảo đảm quyền tiếp cận hỗ trợ phù hợp đối với tình trạng của trẻ. Liên quan đến vấn đề này, một chia sẻ từ giáo viên cho hay: *“Còn năm nay cô chủ nhiệm thì cũng có trường hợp học sinh khuyết tật như vậy, cô có trao đổi với gia đình thì lúc đầu họ lại không tiếp nhận. Tuy nhiên cho đến giờ phút này là cuối năm học lớp 1 thì gia đình đã bắt đầu đưa cháu đến trung tâm khuyết tật vào khoảng 18h chiều để cho học thêm, nhưng mà sự tiến bộ thì lại không được nhiều. Mặc dù gia đình này đã đưa con đến trung tâm khuyết tật để học thêm nhưng mà họ vẫn*

không công nhận và không làm hồ sơ khuyết tật cho cháu. Vì thế nên đối với cô gặp rất nhiều khó khăn ở chỗ phụ huynh không chịu thừa nhận” (trích PVS, Giáo viên dạy học sinh khuyết tật 46 tuổi, Trường TH Trường Thi, TP. Vinh). Có thể thấy phụ huynh của những học sinh này biết là con của họ bị khuyết tật. Bởi vì, những bố mẹ này đưa con của họ đến các trung tâm dạy trẻ khuyết tật tư nhân để được học tập thêm. Tuy nhiên, về mặt chính thức, phụ huynh lại không đưa con của họ đi khám để được xác nhận là trẻ khuyết tật và nhận giấy xác nhận trẻ khuyết tật cho con của mình.

Một ý kiến từ phụ huynh của học sinh không có giấy chứng nhận khuyết tật cho hay: *"Gia đình cũng cân nhắc việc có nên làm cho con không từ khi học lớp 1. Giáo viên chủ nhiệm và nhà trường có động viên để làm giấy chứng nhận khuyết tật cho con. Tuy nhiên, gia đình thấy tội con, rất khó chấp nhận việc con mình bị coi là khuyết tật. Rồi còn bị lưu vào Sổ học bạ rằng cháu bị khuyết tật, sau này khi đi làm mọi người nhìn vào học bạ sẽ như thế nào đây"*. (Trích PVS phụ huynh, nữ 42 tuổi, trường THCS Hà Huy Tập, TP. Vinh). Phụ huynh có tâm lý thương con, sợ con bị phân biệt đối xử và mang danh là “khuyết tật” trong Sổ học bạ. Việc phụ huynh băn khoăn về việc con bị lưu trong học bạ phản ánh nỗi lo lắng về sự kỳ thị xã hội, rằng thông tin về khuyết tật của con có thể trở thành tiêu cực, ảnh hưởng đến cơ hội học tập, việc làm hay hòa nhập trong tương lai. Xét dưới góc độ thuyết nhu cầu của Maslow, việc phụ huynh không thực hiện xác nhận khuyết tật liên quan đến nhu cầu mong muốn được tôn trọng, tránh bị kỳ thị và bảo đảm cơ hội hòa nhập cho con mình. Trong bối cảnh xã hội vẫn còn tồn tại những định kiến nhất định về khuyết tật, việc gắn nhãn “khuyết tật” có thể khiến phụ huynh lo ngại rằng con mình sẽ bị phân biệt đối xử hoặc hạn chế cơ hội hòa nhập, và tương lai sau này. Do đó, thay vì tiếp cận các chính sách hỗ trợ chính thức, phụ huynh đã lựa chọn trì hoãn hoặc từ chối xác nhận khuyết tật như một cách bảo vệ con theo nhận thức của họ.

Từ các trích đoạn phỏng vấn sâu cho thấy, một bộ phận phụ huynh không phải không nhận thức được tình trạng khuyết tật của con, mà ngược lại đã chủ động tìm

kiếm các hình thức hỗ trợ như cho trẻ học hòa nhập kết hợp can thiệp tại các trung tâm chuyên biệt. Điều này cho thấy gia đình đã ý thức được những khó khăn của trẻ và nhu cầu hỗ trợ đặc thù. Tuy nhiên, dù đã có nhận thức, nhiều phụ huynh vẫn trì hoãn hoặc không thực hiện việc xác nhận khuyết tật cho con. Nguyên nhân chủ yếu không xuất phát từ hạn chế về hiểu biết, mà liên quan đến lo ngại bị gán nhãn, kỳ thị và ảnh hưởng đến cơ hội hòa nhập của trẻ trong tương lai.

Thực tế này phản ánh sự tồn tại của định kiến xã hội đối với khuyết tật, không chỉ trong cộng đồng mà còn ngay trong chính gia đình, khiến phụ huynh có xu hướng che giấu tình trạng của con. Hệ quả là một bộ phận học sinh không được xác nhận khuyết tật theo quy định, từ đó gặp khó khăn trong việc tiếp cận các chính sách hỗ trợ giáo dục phù hợp. Như vậy, yếu tố tâm lý xã hội của phụ huynh có thể tạo ra những ảnh hưởng nhất định đến quá trình triển khai và thực thi chính sách giáo dục hòa nhập tại trường học.

Dưới góc độ công tác xã hội, việc chần chừ và không muốn làm giấy chứng nhận khuyết tật cần được nhìn nhận trong mối quan hệ tương tác đa chiều giữa cá nhân, gia đình và môi trường xã hội. Theo thuyết hệ thống sinh thái, ở cấp độ vi mô, hành vi của phụ huynh chịu ảnh hưởng bởi nhận thức và mong muốn bảo vệ con; ở cấp độ trung gian, mối quan hệ giữa gia đình và nhà trường còn tồn tại sự do dự trong việc xác nhận khuyết tật; và ở cấp độ vĩ mô, các định kiến và chuẩn mực xã hội góp phần duy trì tâm lý né tránh hoặc trì hoãn của phụ huynh trong việc làm giấy chứng nhận khuyết tật để con đi học. Điều này đã tạo nên một rào cản mang tính hệ thống trong thực thi chính sách giáo dục hòa nhập. Rào cản này không chỉ phản ánh nhận thức xã hội về khuyết tật, mà còn trực tiếp ảnh hưởng đến hiệu quả giảng dạy, đánh giá và bảo đảm quyền học tập bình đẳng của học sinh khuyết tật tại cơ sở giáo dục.

5.2.2. Hệ quả đối với quá trình giảng dạy và đánh giá học sinh khuyết tật không làm giấy chứng nhận khuyết tật

Sự miễn cưỡng của phụ huynh trong việc thừa nhận và xác nhận khuyết tật của con không chỉ dừng lại ở cấp độ nhận thức, mà còn kéo theo nhiều hệ quả

trực tiếp đối với quá trình giảng dạy, đánh giá và quản lý học sinh tại nhà trường. Khi học sinh có dấu hiệu khuyết tật nhưng không có giấy chứng nhận hợp pháp, giáo viên và nhà trường rơi vào tình trạng thiếu căn cứ pháp lý để triển khai các hình thức hỗ trợ phù hợp.

Trên thực tế, việc xác nhận khuyết tật cho học sinh là một bước quan trọng trong quá trình đảm bảo quyền lợi và cung cấp hỗ trợ phù hợp cho các em. Điều này làm giảm khả năng nhận diện và đáp ứng nhu cầu riêng biệt của từng học sinh trong nhóm này. Liên quan đến vấn đề này, một giáo viên cho biết: *“Nếu đã làm hồ sơ trẻ khuyết tật thì các cháu được quyền học hòa nhập và được quyền lên lớp. Còn như trường hợp của chị, học sinh khuyết tật nhưng không được công nhận là khuyết tật nên bị xếp là chưa hoàn thành được kỹ năng cơ bản của chương trình. Cho nên cô sẽ bị xếp vào chưa hoàn thành chất lượng giáo dục đầu vào. Năm ngoái, trường hợp của một học sinh chị dạy thì gia đình cũng không chịu thừa nhận, nhà trường đã mời phụ huynh lên gặp trực tiếp trao đổi tế nhị nhưng gia đình vẫn không chịu, và đến năm nay là sang năm thứ 2 rồi nhưng cháu học sinh đó vẫn không đủ chuẩn kỹ năng để lên lớp. Nếu như gia đình vẫn tiếp tục không chịu làm hồ sơ cho cháu, mà đến tháng 8/2023 này theo quy trình cho cháu thi lại và nếu cháu vẫn không đủ điều kiện thì cháu lại tiếp tục phải ở lại lớp. Còn nếu như gia đình chịu đưa cháu đi khám và có giấy xác nhận khuyết tật và làm hồ sơ khuyết tật thì cháu sẽ được lên lớp 2.”* (PVS, Giáo viên HSKT, 46 tuổi, Trường TH Trường Thi, TP. Vinh). Như vậy, khi có những gia đình không chịu hợp tác, nhà trường gặp phải khó khăn trong việc chăm sóc và hỗ trợ đầy đủ cho các em. Đầu tiên, khi giáo viên không được thông báo đầy đủ về khuyết tật của học sinh, họ có thể không nhận ra được những khó khăn và nhu cầu riêng biệt của học sinh trong quá trình học tập. Họ có thể không biết được phương pháp giảng dạy và tài liệu phù hợp để giúp học sinh vượt qua những thách thức mà khuyết tật mang lại. Điều này dẫn đến việc giáo viên không thể cung cấp một môi trường học tập hỗ trợ và thích ứng cho học sinh. Thêm vào đó, nếu giáo viên không biết chính xác về tình trạng khuyết tật của học sinh, họ không thể tạo ra các bài học phù hợp với năng lực và nhu cầu của từng học sinh. Điều này dẫn đến sự thiếu sót

trong việc truyền đạt kiến thức và gây khó khăn cho học sinh trong quá trình học tập. Thứ hai, việc thiếu thông tin chính xác về tình trạng khuyết tật cũng làm giảm khả năng nhận diện sớm các vấn đề và khó khăn học tập của học sinh. Khi không có thông tin đầy đủ về tình trạng khuyết tật, giáo viên và nhân viên nhà trường có thể bỏ qua những dấu hiệu cần chú ý, không thể kịp thời cung cấp hỗ trợ và giúp đỡ phù hợp cho học sinh.

Ngoài ra, việc không có thông tin xác thực về khuyết tật cũng ảnh hưởng đến đánh giá cuối năm của nhà trường. Việc đánh giá phải dựa trên hiệu quả giảng dạy và tiến bộ của từng học sinh, nhưng khi không có sự xác thực về tình trạng khuyết tật, nhà trường gặp khó khăn trong việc đưa ra đánh giá chính xác và công bằng. Liên quan đến vấn đề này, một lãnh đạo trường cho biết: *“Trước khi ký nghiệm thu chất lượng của cô Hải làm chị đau đầu mất 1 buổi. Bởi vì nếu như gia đình họ không chịu công nhận con họ bị khuyết tật thì có nghĩa là cô H sẽ phải chịu chấp nhận là cô dạy 3 bạn này chưa đạt chuẩn, chưa hoàn thành nhiệm vụ, chất lượng giáo dục cuối năm của cô sẽ bị xếp vào loại chưa đạt. Tương ứng với đó thì danh hiệu lớp của cô cũng bị giảm. Mặc dù về phía tình cảm thì ta hiểu rằng vì lớp cô có 3 bạn đặc biệt như vậy. Tuy nhiên về lí thì nhà trường không thể đưa 3 bạn này ra ngoài để đánh giá được bởi vì trên hệ thống của thành phố đã quản lí về số lượng rồi”* (PVS, cán bộ quản lý, nữ, 52 tuổi, Trường TH Trường Thi, TP. Vinh).

“Rồi còn chuyện lên lớp hay ở lại nữa. Bởi vì nếu so với học sinh bình thường thì học sinh khuyết tật là chú trọng vào hòa nhập, khi đi thi bao nhiêu điểm không quan trọng, mà cứ để cho các bạn được lên lớp, được hòa nhập với lứa tuổi. Còn nếu các cháu không có hồ sơ khuyết tật, mà học không lên lớp được, ví dụ như 2 năm không lên được lớp thì làm cho Ban giám hiệu cũng rất khó khăn. Trường hợp như vậy thì phải làm như thế nào đây? Phụ huynh thì không muốn con họ phải ở lại, mà nếu như với chất lượng học tập như vậy thì không thể cho lên lớp được. Vì thế nên đây là vấn đề rất khó khăn” (Trích PVS, Giáo viên dạy HSKT 45 tuổi, Trường TH Trường Thi, TP. Vinh). Đánh giá cuối năm là một phần quan trọng trong việc đánh giá sự tiến bộ và thành tích học tập

của học sinh. Tuy nhiên, khi không có thông tin chính xác về khuyết tật, quá trình đánh giá này có thể bị mờ nhạt và không công bằng. Trước hết, khi không biết rõ về tình trạng khuyết tật của học sinh, nhà trường có thể không đưa ra được những tiêu chí và quy định phù hợp để đánh giá sự tiến bộ và thành tích của họ. Điều này có thể dẫn đến việc học sinh gặp khó khăn trong việc đạt được các tiêu chí đánh giá chung và nhận được đánh giá không công bằng so với những học sinh khác. Bên cạnh đó, khi không có thông tin xác thực về khuyết tật, nhà trường cũng khó có thể đưa ra các biện pháp hỗ trợ và điều chỉnh phù hợp cho học sinh trong quá trình đánh giá. Điều này có thể dẫn đến việc học sinh không được đảm bảo các điều kiện bình đẳng trong quá trình làm bài kiểm tra hay thực hiện các hoạt động đánh giá khác. Kết quả là, đánh giá cuối năm có thể không phản ánh đúng khả năng và nỗ lực thực sự của học sinh đó. Như vậy, ngoài việc không có thông tin xác thực về khuyết tật của học sinh cũng có ảnh hưởng đáng kể đến quá trình đánh giá cuối năm của nhà trường. Điều này có thể dẫn đến việc học sinh được đánh giá là khuyết tật nhưng không có giấy chứng nhận gặp khó khăn trong việc đạt được các tiêu chí đánh giá chung và nhận được đánh giá không công bằng so với những học sinh khác là học sinh khuyết tật và học sinh không khuyết tật. Bên cạnh đó, khi không có thông tin xác thực về khuyết tật, nhà trường cũng khó có thể đưa ra các biện pháp hỗ trợ và điều chỉnh phù hợp cho học sinh trong quá trình đánh giá. Điều này có thể dẫn đến việc học sinh không được đảm bảo các điều kiện bình đẳng trong quá trình làm bài kiểm tra hay thực hiện các hoạt động đánh giá khác. Kết quả là, đánh giá cuối năm có thể không phản ánh đúng khả năng và nỗ lực thực sự của học sinh có khuyết tật.

Như vậy, việc không có giấy chứng nhận khuyết tật không chỉ làm gián đoạn quá trình hỗ trợ học sinh, mà còn tạo ra một khoảng trống trong hệ thống đánh giá, khiến nhà trường khó bảo đảm tính công bằng và phù hợp trong đánh giá kết quả học tập. Học sinh không được tiếp cận các điều chỉnh cần thiết; giáo viên chịu áp lực về chất lượng và thi đua; còn nhà trường phải đối mặt với những mâu thuẫn giữa mục tiêu dạy học hòa nhập và yêu cầu chuẩn đầu ra. Từ góc độ công tác xã hội, điều này lại vô tình tạo ra những rào cản trong việc tiếp cận các

dịch vụ hỗ trợ phù hợp, ảnh hưởng đến quá trình can thiệp sớm, giáo dục cá nhân hóa và bảo đảm quyền lợi học tập của học sinh. Vì vậy, vấn đề này đặt ra yêu cầu cần có những can thiệp mang tính hệ thống, không chỉ tập trung vào thay đổi nhận thức của phụ huynh mà còn hướng đến giảm thiểu kỳ thị xã hội về việc tham gia của người khuyết tật, tăng cường truyền thông và xây dựng môi trường giáo dục hòa nhập thân thiện cho tất cả học sinh.

5.3. Chính sách hỗ trợ giáo dục đối với học sinh khuyết tật tham gia học tập tại các trường phổ thông trên địa bàn thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An

5.3.1. Chính sách hỗ trợ học sinh khuyết tật đang học tập tại các trường phổ thông cơ sở từ góc nhìn của phụ huynh

Trong thực tiễn triển khai các chính sách hỗ trợ học sinh khuyết tật tại trường học, phụ huynh là nhóm đối tượng có vai trò đặc biệt quan trọng, họ vừa là người trực tiếp đưa ra quyết định cho con em mình tiếp cận chính sách, vừa là người trực tiếp trải nghiệm những thuận lợi và khó khăn phát sinh trong quá trình thực hiện. Vì thế, các quan điểm và đánh giá của phụ huynh phản ánh khá rõ mức độ mà học sinh khuyết tật thực sự được thụ hưởng các hỗ trợ theo quy định. Trên cơ sở đó, ở nội dung này tập trung phân tích quan điểm của phụ huynh về việc thực hiện các chính sách hỗ trợ học sinh khuyết tật hiện hành tại các trường, qua đó làm rõ những nội dung đã được triển khai tương đối hiệu quả và những vấn đề còn hạn chế trong thực tế. Kết quả khảo sát được thể hiện ở Bảng 5.1 như sau:

Bảng 5.1: Quan điểm của phụ huynh về các chính sách hỗ trợ học sinh khuyết tật tại trường học (tỷ lệ %)

TT	Chính sách hỗ trợ học sinh khuyết tật	Số lượng	Tỷ lệ
1	Ưu tiên nhập học và tuyển sinh	130	55,6
2	Miễn, giảm một số nội dung môn học ở trường	134	57,3
3	Miễn học phí	137	58,5
4	Miễn, giảm các khoản đóng góp xây dựng trường	96	41,0

5	Hỗ trợ sách vở, phương tiện học tập	44	18,8
6	Hỗ trợ phương tiện đưa đón đến trường	6	2,6
7	Hỗ trợ bữa ăn tại trường	5	2,1
8	Hỗ trợ chi phí bán trú	6	2,6
9	Hỗ trợ thiết bị chuyên biệt (sách chữ nổi, máy trợ thính, xe lăn...)	2	0,9

Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài (N = 245)

Kết quả khảo sát cho thấy các chính sách mà phụ huynh báo cáo được tiếp cận nhiều nhất là “miễn học phí” (58,5%), tiếp đến là “miễn, giảm một số nội dung môn học ở trường” (57,3%), “Ưu tiên nhập học và tuyển sinh” (55,6%) và “miễn, giảm các khoản đóng góp xây dựng trường” (41%). Nhìn tổng thể, đây là các hỗ trợ về hành chính và tài chính, thường gắn với quy trình quản lý học sinh, thu chi, hoặc điều chỉnh dạy học trong phạm vi nhà trường. Qua đó có thể thấy rằng việc thực hiện chính sách đối với học sinh khuyết tật được phụ huynh nhận diện rõ ràng tập trung ở nhóm chính sách về hỗ trợ chi phí học tập. Đây là nền tảng quan trọng bởi sẽ giảm chi phí trực tiếp giúp gia đình duy trì việc học của con em họ, nhất là trong bối cảnh gia đình phải đồng thời chi trả nhiều khoản liên quan đến chăm sóc, can thiệp hỗ trợ học tập cho học sinh khuyết tật. Dưới góc độ tiếp cận hệ thống sinh thái, các chính sách hỗ trợ học sinh khuyết tật được xem là yếu tố thuộc cấp độ vĩ mô, giữ vai trò định hướng và tạo hành lang pháp lý nhằm bảo đảm quyền tiếp cận giáo dục. Những quy định này không chỉ thể hiện sự thể chế hóa mục tiêu “đảm bảo tiếp cận giáo dục” mà còn có tác động lan tỏa đến các cấp độ khác của hệ thống. Cụ thể, ở cấp độ trung gian, chính sách định hình cách thức tổ chức và triển khai hoạt động giáo dục tại nhà trường; đồng thời, ở cấp độ vi mô, ảnh hưởng đến nhận thức, quyết định và hành vi của phụ huynh và học sinh trong việc tiếp cận và sử dụng các hỗ trợ giáo dục

Ngược lại, dữ liệu trên cũng cho thấy các chính sách gắn với điều kiện học tập thực chất cho học sinh khuyết tật như học liệu, thiết bị, phương tiện hỗ trợ lại có tỷ lệ tiếp cận thấp hơn rõ rệt, cụ thể là “hỗ trợ sách vở, phương tiện học tập”

(18,8%), “hỗ trợ thiết bị chuyên biệt” (0,9%). Điểm đáng chú ý ở đây là sự chênh lệch rất lớn giữa nhóm chính sách liên quan đến “giảm chi phí chung” (nằm trong khoảng 41%–58,5%) so với nhóm hỗ trợ “công cụ học tập chuyên biệt” (0,9%). Điều này cho thấy trong trải nghiệm thụ hưởng của gia đình về chính sách hỗ trợ cho học sinh khuyết tật, việc thực thi chính sách dường như nghiêng nhiều về bảo đảm tiếp cận giáo dục cho học sinh khuyết tật ở góc độ hình thức (được ưu tiên tuyển sinh vào trường, giảm chi phí học tập), trong khi hỗ trợ chuyên môn và phương tiện phù hợp với tình trạng khuyết tật của học sinh lại rất mờ nhạt - mặc dù đây là vốn được xem là điều kiện để học sinh khuyết tật có thể tiếp thu kiến thức và tiến bộ khi tham gia học tập ở môi trường hòa nhập.

Nói cách khác, dữ liệu gợi ra một “khoảng trống” trong việc thực thi chính sách, tức là học sinh khuyết tật có thể đã được tạo điều kiện để vào học tại các trường học hòa nhập, nhưng chưa được trang bị đầy đủ điều kiện vật chất, học liệu, thiết bị hỗ trợ để tham gia học tập một cách bình đẳng.

Đặc biệt, kết quả khảo sát cũng cho thấy các hỗ trợ gắn với dịch vụ bảo đảm sự tham gia học tập hằng ngày cho học sinh khuyết tật có mức thụ hưởng rất thấp: “Hỗ trợ phương tiện đưa đón đến trường” (2,6%); “Hỗ trợ chi phí bán trú” (2,6%); “Hỗ trợ bữa ăn tại trường” (2,1%). Nhóm chính sách này có ý nghĩa rất lớn đối với học sinh khuyết tật vì có thể ảnh hưởng đến khả năng đi học đều đặn và duy trì việc tham gia học tập của học sinh khuyết tật, đặc biệt là đối với các gia đình có hoàn cảnh khó khăn. Tuy nhiên, trong khảo sát này tỷ lệ thụ hưởng của học sinh khuyết tật chỉ dao động từ 2,1% đến 2,6%, phản ánh rằng các hỗ trợ theo hướng dịch vụ gần như không trở thành một yếu tố phổ biến trong thực tiễn chính sách đối với học sinh khuyết tật học hòa nhập.

Tóm lại, dữ liệu khảo sát về các chính sách mà học sinh khuyết tật được thụ hưởng khi tham gia học tập tại trường học do phụ huynh phản ánh có thể được khái quát thành các nhóm cơ bản như sau:

Thứ nhất, nhóm hỗ trợ tiếp cận và giảm gánh nặng tài chính được thụ hưởng tương đối cao như miễn học phí, giảm nội dung môn học, ưu tiên tuyển sinh, miễn

giảm các khoản đóng góp trong nhà trường. Đây các các chính sách quan trọng góp phần giảm rào cản ban đầu để học sinh khuyết tật có thể được đi học.

Thứ hai, nhóm hỗ trợ điều kiện học tập phù hợp và các dịch vụ duy trì tham gia học tập của học sinh khuyết tật lại được thụ hưởng thấp, liên quan đến học liệu/đồ dùng học tập, thiết bị hỗ trợ chuyên biệt, hỗ trợ bữa ăn...

Sự chênh lệch này cho thấy trong thực tiễn, chính sách hỗ trợ học sinh khuyết tật ở môi trường hòa nhập có thể đang vận hành theo hướng hỗ trợ về chi phí nhiều hơn là đáp ứng các nhu cầu đặc thù của học sinh khuyết tật. Từ đó, có thể dẫn đến nguy cơ giáo dục hòa nhập có thể đạt mục tiêu về tiếp cận, nhưng chưa chắc đạt mục tiêu về chất lượng tham gia và kết quả học tập, nếu thiếu các hỗ trợ chuyên biệt và các dịch vụ nền tảng thực sự đáp ứng được nhu cầu học tập hàng ngày của học sinh khuyết tật.

5.3.2. Mức độ đáp ứng nhu cầu học tập của học sinh khuyết tật từ các chính sách hiện hành

Trên cơ sở phân tích thực trạng thực hiện chính sách đối với học sinh khuyết tật ở trên, nghiên cứu tiếp tục xem xét đánh giá tổng thể của phụ huynh về mức độ đáp ứng được nhu cầu học tập của học sinh khuyết tật của các chính sách hiện hành. Kết quả khảo sát được thể hiện qua mức độ cảm nhận của phụ huynh về khả năng đáp ứng nhu cầu học tập của học sinh khuyết tật từ các chính sách đã và đang được triển khai tại các trường tiểu học và trung học cơ sở trong phạm vi nghiên cứu của đề tài, được nêu trong Bảng 5.2 sau:

Bảng 5.2. Quan điểm của phụ huynh về mức độ đáp ứng nhu cầu học tập của học sinh khuyết tật từ các chính sách hiện hành (tỷ lệ %)

Mức độ đáp ứng	Số lượng	Tỷ lệ
Hoàn toàn đáp ứng được nhu cầu	48	19,6
Đáp ứng được phần lớn nhu cầu	49	20,0
Đáp ứng được một phần nhu cầu	125	51,0
Hoàn toàn không đáp ứng được nhu cầu	23	9,4
Tổng	245	100

Nguồn: Kết quả khảo sát của đề tài (N = 245)

Dữ liệu khảo sát cho thấy, trong tổng số 245 phụ huynh tham gia trả lời, chỉ có 19,6% phụ huynh cho rằng các chính sách hiện hành “hoàn toàn đáp ứng được nhu cầu học tập của học sinh khuyết tật”, trong khi 20,0% đánh giá các chính sách “đáp ứng được phần lớn nhu cầu”. Như vậy, tổng cộng 39,6% phụ huynh có đánh giá tương đối tích cực về mức độ đáp ứng nhu cầu học tập của học sinh khuyết tật từ chính sách.

Ngược lại, 51,0% phụ huynh cho rằng chính sách chỉ “đáp ứng được một phần nhu cầu học tập”, và 9,4% nhận định rằng chính sách “hoàn toàn không đáp ứng được nhu cầu”. Tỷ lệ này cho thấy phần lớn phụ huynh chưa thực sự hài lòng với mức độ đáp ứng nhu cầu học tập của học sinh khuyết tật từ các chính sách hiện hành, khi hơn 60% phụ huynh đánh giá chính sách chỉ đáp ứng một phần hoặc không đáp ứng được nhu cầu.

Kết quả này phản ánh một thực tế quan trọng: mặc dù nhiều gia đình đã tiếp cận được một số chính sách hỗ trợ nhất định (như đã phân tích ở mục 5.3.1), nhưng mức độ đáp ứng nhu cầu học tập của học sinh khuyết tật từ chính sách vẫn còn hạn chế. Nhận định này trở nên rõ ràng hơn khi đối chiếu với các chính sách mà phụ huynh báo cáo đã tiếp cận.

Cụ thể, ở mục 5.3.1 (Bảng 5.1) các chính sách được tiếp cận nhiều nhất chủ yếu thuộc nhóm hỗ trợ hành chính và tài chính như miễn học phí, miễn giảm nội dung môn học, ưu tiên tuyển sinh và miễn giảm các khoản đóng góp. Những chính sách này có vai trò quan trọng trong việc giảm gánh nặng chi phí và tạo điều kiện ban đầu để học sinh khuyết tật được đi học, từ đó giúp giải quyết rào cản tiếp cận giáo dục ở mức độ nhất định. Điều này có thể lý giải vì sao vẫn có một bộ phận phụ huynh (39,6%) đánh giá rằng chính sách đáp ứng được phần lớn hoặc toàn bộ nhu cầu học tập của học sinh khuyết tật.

Tuy nhiên, khi xem xét các chính sách gắn trực tiếp với nhu cầu học tập thực chất và sự tham gia hằng ngày của học sinh khuyết tật, dữ liệu ở mục 5.3.1 cho thấy mức độ tiếp cận rất thấp, đặc biệt đối với các hỗ trợ như học liệu, thiết bị chuyên biệt,

bữa ăn hoặc chi phí bán trú. Chính sự thiếu hụt này đã góp phần lý giải vì sao đa số phụ huynh chỉ đánh giá chính sách ở mức “đáp ứng một phần nhu cầu”. Trong trải nghiệm thực tế của gia đình, việc học sinh khuyết tật được đi học chưa đồng nghĩa với việc các em có đủ điều kiện để học tập hiệu quả, phù hợp với khả năng và duy trì sự tham gia ổn định trong môi trường giáo dục hòa nhập.

Đáng chú ý, tỷ lệ 9,4% phụ huynh cho rằng chính sách “hoàn toàn không đáp ứng được nhu cầu học tập của học sinh khuyết tật” cho thấy vẫn tồn tại một nhóm gia đình cảm nhận rõ sự thiếu vắng hỗ trợ từ chính sách trong quá trình con em họ đi học. Mặc dù tỷ lệ này không cao, nhưng phản ánh những trường hợp mà khoảng cách giữa chính sách và nhu cầu thực tế của học sinh khuyết tật trở nên đặc biệt rõ nét, nhất là đối với các gia đình có hoàn cảnh khó khăn hoặc có con khuyết tật nặng, cần nhiều hỗ trợ chuyên biệt hơn.

Tóm lại, từ dữ liệu khảo sát quan điểm của phụ huynh đánh giá về việc thực thi chính sách và mức độ đáp ứng của chính sách giáo dục đối với học sinh khuyết tật ở trên đây có thể thấy rằng: chính sách đối với học sinh khuyết tật trong giáo dục hòa nhập hiện nay đang đáp ứng tương đối tốt các nhu cầu mang tính tiếp cận và giảm chi phí, nhưng chưa đáp ứng đầy đủ các nhu cầu học tập mang tính cá nhân hóa và hỗ trợ quá trình học tập hằng ngày của học sinh khuyết tật. Từ góc nhìn của phụ huynh, chính sách đã giúp con em họ được đến trường, nhưng chưa bảo đảm đầy đủ điều kiện để các em học tập một cách bình đẳng, hiệu quả và bền vững trong môi trường hòa nhập.

5.3.3. Thực hiện chính sách hỗ trợ giáo dục đối với học sinh khuyết tật tại các trường học phổ thông từ góc nhìn giáo viên

Bên cạnh khảo sát ý kiến đánh giá từ phía phụ huynh, luận án tiếp tục phân tích quan điểm của giáo viên nhằm làm rõ hơn các chính sách hỗ trợ giáo dục đối với học sinh khuyết tật được triển khai trong thực tiễn các nhà trường. Theo đó, nghiên cứu tập trung phân tích quan điểm của giáo viên thông qua các nội dung liên quan đến công tác tiếp nhận và tuyển sinh học sinh khuyết tật, việc triển khai

chương trình giáo dục hòa nhập và hoạt động giảng dạy, cũng như các chính sách và chế độ hỗ trợ đối với giáo viên dạy học sinh khuyết tật ở trường học.

5.3.3.1. Công tác tiếp nhận và tuyển sinh học sinh khuyết tật.

Công tác tiếp nhận học sinh khuyết tật là khâu đầu tiên thể hiện mức độ thực thi chính sách hòa nhập ở cấp cơ sở. Các trường học trên địa bàn đã thực hiện theo quy định tại Thông tư liên tịch số 42/2013/TTLT-BGDĐT-BLĐTBXH-BTC của Bộ Tài chính, Bộ Lao động, Thương binh và Xã hội, Bộ Giáo dục và Đào tạo: Quy định chính sách về giáo dục đối với người khuyết tật, cũng như Thông tư 03/2018/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo: Quy định về giáo dục hòa nhập đối với người khuyết tật. Cụ thể, trẻ khuyết tật được ưu tiên nhập học và có thể được nhập học ở độ tuổi cao hơn so với quy định chung là 3 tuổi.

“Trường hợp những cháu có hoàn cảnh là học sinh khuyết tật thì nhà trường vẫn thực hiện nhiệm vụ nhập học cho các cháu theo quy định của Nhà nước, cụ thể là theo Thông tư 03/2018/TT-BGDĐT, có những cháu thì học đúng độ tuổi nhưng cũng có nhiều cháu có độ tuổi cao hơn từ hai đến ba tuổi. Nhà trường luôn cố gắng để đảm bảo quyền lợi được học tập cho các cháu đặc biệt này” (PVS, cán bộ quản lý, nam, 46 tuổi, Trường TH Phúc Thọ, TP. Vinh). Với ý kiến này cho thấy, trong thực tế, nhà trường thực hiện tương đối linh hoạt nguyên tắc bình đẳng cơ hội trong tiếp nhận học sinh, đồng thời thể hiện ý thức trách nhiệm nhân văn của đội ngũ quản lý giáo dục. Tuy nhiên, đằng sau sự linh hoạt đó cũng phản ánh một khoảng trống trong việc triển khai và thực thi chính sách, khi mà công tác xác định dạng tật, mức độ khuyết tật và hồ sơ chuyên môn của trẻ vẫn chủ yếu dựa vào cảm nhận của giáo viên và giấy xác nhận y tế, thiếu một hội đồng chuyên môn liên ngành như quy định.

5.3.3.2. Thực trạng triển khai chương trình giáo dục hòa nhập dành cho học sinh khuyết tật và hoạt động giảng dạy

Đối với những trường hợp học sinh khuyết tật có giấy chứng nhận khuyết tật đang tham gia học tập tại các trường tiểu học và trung học cơ sở công lập tại Thành phố Vinh được học theo chương trình giáo dục chung. Trong trường hợp

có những học sinh khuyết tật nặng hoặc không có khả năng đáp ứng các yêu cầu của chương trình giáo dục chung, Hiệu trưởng là người ra quyết định điều chỉnh, miễn, giảm, thay thế một số nội dung môn học hoặc một số môn học, hoạt động giáo dục cho phù hợp và được thể hiện trong Kế hoạch giáo dục cá nhân. Việc đánh giá kết quả giáo dục của học sinh khuyết tật được thực hiện theo nguyên tắc động viên, khuyến khích sự nỗ lực và tiến bộ của người học. Tại các trường học, kết quả giáo dục môn học hoặc hoạt động giáo dục mà người khuyết tật đáp ứng được yêu cầu chương trình giáo dục chung được đánh giá như đối với học sinh bình thường nhưng có giảm nhẹ yêu cầu về kết quả học tập. Chẳng hạn, đối với những học sinh khuyết tật vận động thì vẫn có khả năng theo học được với chương trình chung của lớp, tuy nhiên sẽ được miễn, giảm một số môn học liên quan đến hoạt động, vận động thể chất như thể dục hoặc các hoạt động khác. Những môn học hoặc hoạt động giáo dục mà học sinh khuyết tật không có khả năng đáp ứng yêu cầu chung được đánh giá theo kết quả thực hiện Kế hoạch giáo dục cá nhân; không thực hiện đánh giá kết quả học tập. Tuy nhiên, trong thực tiễn triển khai hoạt động dạy học cho học sinh khuyết tật còn có hiện tượng những học sinh khuyết tật trí tuệ không có khả năng đáp ứng các yêu cầu của chương trình giáo dục chung, song vẫn phải ngồi học chung hầu hết tất cả các môn học với lớp, bởi vì các em vẫn đang học hòa nhập với các bạn học sinh không khuyết tật, vì thế vẫn phải theo thời khóa biểu chung của lớp. Và trong thực tế tại các trường học này vẫn chưa thiết kế được các nội dung hoặc hoạt động giáo dục phù hợp với đặc điểm về tình trạng khuyết tật của học sinh.

“Trong quá trình học thì không theo chuẩn như các bạn học sinh bình thường được nhưng vẫn tạo điều kiện cho các bạn ấy. Ví dụ như trong tiết học các bạn ấy giơ tay phát biểu bằng miệng thì vẫn cho phép các bạn ấy nói, tuy nhiên lại không đặt nặng vấn đề là trả lời đúng hay sai. Thậm chí có những bạn hiểu sai nhưng các cô vẫn để cho các bạn ấy được nói lên ý kiến. Nhà trường không đánh giá kết quả học tập, bởi vì khi các cháu đã được chứng nhận khuyết tật rồi thì sẽ có hồ sơ riêng biệt, Kế hoạch giáo dục cá nhân theo tháng, có nhận xét của giáo viên chủ

nhệm trong đờ” (trích PVS, giáo viên chủ nhiệm, nữ, 27 tuổi, trường TH Trường Thi, TP. Vinh).

“Các bạn học sinh khuyết tật thì vẫn học chung, ngồi chung lớp với lớp bình thường, có nhiều nội dung bài học hầu như những em này không thể hiểu và tiếp thu được nhưng cũng không biết phải làm sao vì không có nội dung hay chương trình riêng cho những em này, nhà trường cũng đành để vậy” (trích PVS, cán bộ quản lý, nam, 46 tuổi, Trường TH Phúc Thọ, TP. Vinh).

Có thể thấy, việc hiện thực hóa chính sách giáo dục hòa nhập đối với học sinh khuyết tật đã có những vấn đề đáng lưu tâm. Trong thực tế, những học sinh khuyết tật trí tuệ không có khả năng đáp ứng yêu cầu chương trình chung nhưng vẫn phải “ngồi học chung hầu hết tất cả các môn học với lớp” và theo thời khóa biểu chung của lớp. Vấn đề đặt ra là các trường chưa thiết kế được các nội dung hoặc hoạt động giáo dục phù hợp với đặc điểm về tình trạng khuyết tật của học sinh, dẫn đến tình trạng giáo viên “không biết phải làm sao vì không có nội dung hay chương trình riêng cho những em này, nhà trường cũng đành để vậy”.

Một trong những khó khăn lớn nhất trong thực thi chính sách là thiếu chương trình giáo dục riêng biệt cho từng dạng khuyết tật, dẫn tới việc triển khai giáo dục hòa nhập còn mang tính linh hoạt theo năng lực của từng giáo viên.

“Hiện tại Bộ chưa có chương trình riêng cho học sinh khuyết tật mà trong quá trình dạy học, nhà trường chỉ hạ hết các chuẩn so với chuẩn bình thường của một học sinh cần đạt. Ví dụ, học sinh lớp 1 thì chỉ cần nhớ mặt chữ, chưa cần đọc được; chuẩn kiến thức được hạ rất thấp so với học sinh bình thường.” (trích PVS, cán bộ quản lý, nữ, 52 tuổi, Trường TH Trường Thi, TP. Vinh).

“Khó khăn lớn nhất là nhà trường không có được 1 chương trình riêng cho các cháu, không có chuẩn để soi vào để biết được là mình đã đáp ứng được chuẩn mà mình mong muốn đối với cháu hay chưa. Mà thực tế như hiện nay thì chúng tôi mới chỉ nhìn thấy được sự tiến bộ hằng ngày thông qua cảm nhận của gia đình và giáo viên chủ đối với cháu mà thôi chứ chưa có cái chuẩn để đánh

giá cụ thể". (PVS, cán bộ quản lý, nữ, 52 tuổi, Trường TH Trường Thi, TP.Vinh).

Lời chia sẻ này phản ánh sự chênh lệch giữa thiết kế và ban hành chính sách với khả năng triển khai thực hiện ở cấp cơ sở. Ở góc độ lý thuyết, giáo dục hòa nhập đòi hỏi chương trình dạy học được cá thể hóa với mỗi dạng tật cá nhân, song trong thực tế, việc “hạ chuẩn” chỉ mang tính tình thế, chưa có cơ sở khoa học để đảm bảo chất lượng học tập của học sinh khuyết tật.

Việc triển khai phương thức giáo dục hòa nhập đối với học sinh khuyết tật trí tuệ theo Kế hoạch giáo dục cá nhân nhưng lại thiếu vắng các hướng dẫn chi tiết, tài liệu chương trình, nguồn học liệu chuyên biệt để giáo viên có thể thực sự thiết kế và thực hiện các nội dung giáo dục phù hợp cho từng dạng tật, đặc biệt là học sinh khuyết tật trí tuệ, qua đó cho thấy một khoảng trống lớn về mặt nguồn học liệu và công cụ thực hành. Bên cạnh đó, mặc dù theo Hướng dẫn tại Thông tư liên tịch số 42/2013 cũng như Thông tư 03/2018 cho phép Hiệu trưởng quyết định điều chỉnh, miễn, giảm, thay thế một số nội dung môn học hoặc một số môn học, hoạt động giáo dục cho phù hợp và được thể hiện trong Kế hoạch giáo dục cá nhân; song việc thiếu giáo viên chuyên biệt và thiếu sự đào tạo chuyên sâu cho giáo viên phổ thông về phương pháp dạy học đặc thù cho từng dạng khuyết tật (như đã được đề cập trong các phần khác của nghiên cứu) khiến việc thực hiện các điều chỉnh này trở nên bất khả thi trong thực tế. Mặc dù các giáo viên rất cố gắng nhưng cũng không có đủ kiến thức và kỹ năng để tự mình xây dựng và triển khai một chương trình riêng biệt cho học sinh khuyết tật trí tuệ trong bối cảnh lớp học hòa nhập. Thực tiễn này liệu có dẫn đến nguy cơ "hòa nhập hình thức" đối với học sinh khuyết tật? Tức là học sinh khuyết tật vẫn được "hòa nhập" khi ngồi chung lớp với những học sinh không khuyết tật nhưng lại bị "loại trừ" về mặt kiến thức và chức năng. Các em không nhận được giáo dục phù hợp với nhu cầu, dẫn đến việc "không phát triển được nhiều về kiến thức". Điều này đi ngược lại mục tiêu cốt lõi của giáo dục hòa nhập là đảm bảo quyền được học tập chất lượng và phát triển tối đa tiềm năng của mỗi cá nhân.

5.3.3.3. Chính sách và chế độ hỗ trợ đối với giáo viên dạy học sinh khuyết tật

Về thực hiện Chính sách ưu đãi cho nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục: Điều 7 Nghị định số 28/2012/NĐ-CP quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật Người khuyết tật quy định về phụ cấp, chính sách ưu đãi đối với nhà giáo, cán bộ quản lý giáo dục, nhân viên hỗ trợ giáo dục người khuyết tật như sau:

Các đối tượng được hưởng chính sách ưu đãi Nghị định số 61/2006/NĐ-CP ngày 20/6/2006 của Chính phủ về chính sách đối với nhà giáo, cán bộ quản lý giáo dục công tác ở trường chuyên biệt, ở vùng có điều kiện kinh tế xã hội đặc biệt khó khăn gồm:

a) Nhà giáo, cán bộ quản lý giáo dục trực tiếp giảng dạy, quản lý người khuyết tật theo phương thức giáo dục chuyên biệt trong cơ sở giáo dục chuyên biệt, trung tâm hỗ trợ phát triển giáo dục hòa nhập;

b) Nhà giáo trực tiếp giảng dạy người khuyết tật theo phương thức giáo dục chuyên biệt trong các cơ sở giáo dục không thuộc Điểm a Khoản này.

Nhà giáo trực tiếp giảng dạy người khuyết tật theo phương thức giáo dục hòa nhập không thuộc quy định tại Khoản 1 Điều này được hưởng phụ cấp ưu đãi như sau: Phụ cấp ưu đãi giảng dạy người khuyết tật = Tiền lương 01 giờ dạy của giáo viên x 0,2 x Tổng số giờ thực tế giảng dạy ở lớp có người khuyết tật.

Điều 12 Thông tư số 03/2018/TT-BGDĐT quy định về giáo dục hòa nhập đối với người khuyết tật quy định về quyền của giáo viên, giảng viên. Theo đó, ngoài các quyền theo quy định đối với nhà giáo, giáo viên, giảng viên tham gia giáo dục hòa nhập được hưởng các quyền sau đây: Được đào tạo, bồi dưỡng chuyên môn, nâng cao nghiệp vụ về giáo dục hòa nhập; được tham quan, học tập kinh nghiệm về giáo dục hòa nhập; được khen thưởng khi có thành tích xuất sắc trong giáo dục hòa nhập; được hưởng các chính sách ưu đãi trong giáo dục hòa nhập theo quy định hiện hành.

“Còn về việc hỗ trợ chế độ hoặc được miễn giảm tiết thì chúng tôi chưa có và cũng chưa có các văn bản chi tiết hướng dẫn cụ thể đối tượng này. Vì thế mà các cô giáo có học sinh khuyết tật trong lớp thì chỉ mới nhận được sự hỗ trợ về

tinh thần mà thôi. Hoặc là Tổ chuyên môn sẽ hỗ trợ giáo viên đó bằng cách là phân chia người dành thời gian hỗ trợ thêm cho lớp học của cô giáo chủ nhiệm, bởi vì cô chủ nhiệm phải hướng dẫn cho học sinh khuyết tật” (trích PVS, cán bộ quản lý, nữ, 52 tuổi, Trường TH Trường Thi, TP. Vinh)

Ý kiến trên phản ánh phần nào thực trạng chung ở nhiều cơ sở giáo dục phổ thông khi dạy học sinh khuyết tật liên quan đến chính sách hỗ trợ giáo viên dạy hòa nhập cho học sinh khuyết tật, tuy đã được ban hành song còn thiếu văn bản hướng dẫn và cơ chế thực thi cụ thể. Việc hỗ trợ chủ yếu mang tính tình thân hoặc do các tổ chuyên môn tự điều chỉnh trong phạm vi cho phép, cho thấy sự thiếu đồng bộ giữa chính sách và thực tế triển khai. Đây chính là một biểu hiện điển hình của rào cản trong quá trình thực thi chính sách giáo dục đối với học sinh khuyết tật, xuất phát từ thiếu hướng dẫn, thiếu nguồn lực và thiếu cơ chế giám sát. Mặc dù Nghị định 28/2012/NĐ-CP có đề cập đến phụ cấp theo giờ dạy cho giáo viên hòa nhập tại các trường phổ thông, tuy nhiên dữ liệu khảo sát thực tế tại Chương 4 cho thấy hầu hết giáo viên không nhận được phụ cấp giảng dạy (94,3%). Giáo viên cũng phản ánh rằng lý do họ không được hưởng chế độ này là do "Nhà nước chưa có quy định cụ thể và rõ ràng về kinh phí chi trả hay hỗ trợ thêm cho giáo viên". Điều này chứng tỏ rằng, ngay cả khi có một quy định bằng văn bản nhưng việc thiếu hướng dẫn cụ thể về kinh phí, quy trình chi trả, hoặc sự ưu tiên trong phân bổ ngân sách đã khiến việc thực hiện chính sách đối với giáo viên không chuyên dạy hòa nhập cho học sinh khuyết tật trở nên không khả thi trong thực tiễn. Cũng liên kết với kết quả nghiên cứu về việc thực hiện chế độ đối với giáo viên dạy học sinh khuyết tật ở Chương 4 cho thấy, việc bất hợp lý giữa chính sách và thực tiễn đã tạo nên một số hệ quả như: tăng gánh nặng công việc đối với giáo viên dạy học sinh khuyết tật trong lớp học hòa nhập; giảm động lực làm việc và quá tải công việc; từ đó có thể ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục hòa nhập đối với học sinh khuyết tật trong trường học.

Như vậy, trên cơ sở khảo sát ý kiến của phụ huynh và giáo viên dạy học sinh khuyết tật tại các trường phổ thông trên địa bàn Thành phố Vinh cho thấy một số điểm nổi bật như sau:

Ở khía cạnh tích cực, giáo viên ghi nhận rằng các chính sách liên quan đến tiếp nhận và bảo đảm quyền học tập cho học sinh khuyết tật được thực hiện tương đối đầy đủ. Việc ưu tiên tuyển sinh, linh hoạt về độ tuổi nhập học, cũng như cho phép điều chỉnh, miễn giảm nội dung học tập theo quy định đã góp phần tạo điều kiện để học sinh khuyết tật được tiếp cận giáo dục. Nhận định này tương đồng với kết quả khảo sát phụ huynh, khi các chính sách như miễn học phí, miễn giảm nội dung môn học, ưu tiên tuyển sinh được ghi nhận là nhóm chính sách được tiếp cận nhiều nhất. Điều này cho thấy, ở cấp độ chính sách chung, mục tiêu bảo đảm tiếp cận giáo dục đã được hiện thực hóa tương đối rõ trong thực tiễn.

Tuy nhiên, khi đi sâu vào quá trình triển khai trong lớp học, góc nhìn của giáo viên đã làm rõ hơn những hạn chế mà phía phụ huynh đã phản ánh. Cụ thể, giáo viên cho thấy việc thực hiện giáo dục hòa nhập hiện nay chủ yếu dừng lại ở mức “hòa nhập về mặt hình thức”, khi học sinh khuyết tật được học chung lớp nhưng chưa có chương trình, học liệu và phương pháp dạy học phù hợp với đặc điểm dạng tật. Việc thiếu chương trình riêng, thiếu hướng dẫn chuyên môn cụ thể và thiếu học liệu chuyên biệt khiến giáo viên phải “hạ chuẩn” một cách linh hoạt, mang tính tình thế hơn là dựa trên cơ sở khoa học. Thực trạng này phù hợp với nhận định của phụ huynh khi các chính sách liên quan đến học liệu, thiết bị hỗ trợ chuyên biệt có tỷ lệ tiếp cận rất thấp, cho thấy sự thiếu hụt các điều kiện học tập thực chất cho học sinh khuyết tật.

Bên cạnh đó, góc nhìn của giáo viên còn bổ sung một chiều cạnh quan trọng mà khảo sát phụ huynh chưa phản ánh rõ, đó là các chính sách hỗ trợ đối với chính đội ngũ thực hiện giáo dục hòa nhập. Mặc dù các văn bản chính sách đã quy định về quyền được đào tạo, bồi dưỡng, cũng như các chế độ ưu đãi đối với giáo viên dạy học sinh khuyết tật, nhưng trong thực tế, việc triển khai các chính sách này còn nhiều hạn chế, thiếu hướng dẫn cụ thể và thiếu nguồn lực thực hiện. Dữ liệu nghiên cứu cho thấy phần lớn giáo viên không nhận được phụ cấp giảng dạy, các hỗ trợ chủ yếu mang tính tinh thần hoặc do nhà trường tự điều chỉnh. Điều này tạo ra áp lực lớn cho giáo viên, đồng thời ảnh hưởng đến động lực và khả năng thực hiện hiệu quả giáo dục hòa nhập.

Thêm vào đó, có thể thấy một điểm chung nổi bật giữa quan điểm của giáo viên và phụ huynh: chính sách hiện nay đang phát huy hiệu quả tương đối tốt ở khía cạnh tạo điều kiện tiếp cận giáo dục, nhưng còn hạn chế trong việc bảo đảm chất lượng học tập và hỗ trợ thực chất cho học sinh khuyết tật. Nếu từ phía phụ huynh, hạn chế thể hiện ở mức độ “chỉ đáp ứng một phần nhu cầu” (51,0%) hoặc “không đáp ứng” (9,4%), thì từ phía giáo viên, hạn chế thể hiện ở việc thiếu công cụ, thiếu chuyên môn hỗ trợ và thiếu điều kiện thực hiện. Từ đó có thể nhận định rằng, hệ thống chính sách hỗ trợ giáo dục đối với học sinh khuyết tật trong nhà trường hiện nay vẫn tồn tại khoảng cách nhất định giữa mục tiêu bảo đảm tiếp cận giáo dục và yêu cầu về chất lượng giáo dục, cần được tiếp tục nghiên cứu và hoàn thiện nhằm nâng cao hiệu quả thực thi chính sách hỗ trợ học sinh khuyết tật tham gia học tập trong thực tiễn.

5.4. Chính sách hỗ trợ giáo dục đối với học sinh khuyết tật tham gia học tập tại cơ sở chuyên biệt

5.4.1. Chính sách hỗ trợ học sinh khuyết tật tại Trung tâm giáo dục và dạy nghề người khuyết tật từ góc nhìn phụ huynh

Kết quả phỏng vấn sâu phụ huynh học sinh khuyết tật đang học tập tại Trung tâm Giáo dục – dạy nghề người khuyết tật cho thấy, việc cho con theo học tại trung tâm vừa là một cơ hội quan trọng, vừa đi kèm với không ít khó khăn và băn khoăn trong quá trình tiếp cận và thụ hưởng các chính sách hỗ trợ dành cho học sinh khuyết tật.

Trước hết, nhiều phụ huynh cho rằng trung tâm đã và đang đóng vai trò đặc biệt quan trọng trong việc tạo điều kiện học tập cho con em họ, nhất là trong bối cảnh đây là cơ sở công lập chuyên biệt duy nhất của tỉnh Nghệ An vừa thực hiện dạy bổ túc văn hóa bậc tiểu học, đào tạo nghề, vừa kết hợp phục hồi chức năng, can thiệp sớm và chăm sóc học sinh nội trú. Đối với các gia đình có con khuyết tật trí tuệ, rối nhiễu tâm lý hoặc tự kỷ, việc con được tiếp nhận vào trung tâm được xem là một bước ngoặt lớn, giúp trẻ có môi trường học tập phù hợp hơn so với nhiều trường phổ thông thông thường. “Con tôi bị khuyết tật trí tuệ không đi học ở trường được, tôi được người quen giới thiệu về trung tâm nên tôi làm hồ

sơ xin cho con được học, dù sao cũng có nơi tiếp nhận con tôi và có giáo viên chuyên về khuyết tật dạy cho con tôi nên tôi thấy rất may mắn” (PVS số 10, phụ huynh, nam, 40 tuổi, lao động tự do, TP. Vinh).

Tuy nhiên, cùng với sự ghi nhận đó, phụ huynh cũng phản ánh khá rõ những bất cập trong điều kiện cơ sở vật chất và trang thiết bị. Theo đánh giá của phụ huynh, cơ sở vật chất tại trung tâm đã xuống cấp, trong khi các thiết bị hỗ trợ học tập và phục hồi chức năng còn thiếu và chưa thực sự phù hợp với từng dạng khuyết tật. Với đặc thù của giáo dục chuyên biệt, việc thiếu các phòng chức năng và thiết bị chuyên dụng không chỉ ảnh hưởng đến chất lượng dạy học mà còn làm hạn chế hiệu quả can thiệp và phục hồi cho học sinh. Điều này cho thấy khoảng cách khá rõ giữa nhu cầu hỗ trợ thực tế của học sinh khuyết tật và điều kiện vật chất hiện có tại trung tâm.

Bên cạnh cơ sở vật chất, vấn đề khoảng cách đi lại và chính sách nội trú được phụ huynh nhắc đến nhiều nhất như một rào cản lớn đối với quá trình học tập của con em họ. Theo quy định tuyển sinh tại trung tâm, học sinh ở xa cách trung tâm từ 20km trở lên được ăn, ở sinh hoạt nội trú tại trung tâm và phải đóng tiền ăn hàng tháng. Thời lượng học văn hóa tại trung tâm được tổ chức vào buổi chiều các ngày trong tuần từ thứ Hai đến thứ Sáu. Với quy định này, đối với những gia đình có khoảng cách từ nhà đến trung tâm dưới 20km được thừa nhận là một trong những khó khăn trong quá trình đưa đón con đi học hàng ngày.

“Cháu bị khuyết tật trí tuệ, hiện tại đang học lớp văn hóa 3. Nhà tôi cách trung tâm 17km, lớp cháu học buổi chiều, hàng ngày cứ đến 12h30 tôi chở con đến trung tâm để học xong khoảng 5h00 chiều là tôi lại đến đón cháu về. Có hôm đi làm không kịp giờ đón, đến tận hơn 6h00 chiều mới đến nơi thì không thấy con đâu, may sao có thầy giáo quản lý khu nội trú cho cháu vào phòng ngồi đợi bố mẹ. Rồi những lúc mưa gió, giữa mùa hè trời nắng 38 độ bố con cũng phải chờ nhau đi, đến nơi thì cháu đã mệt và cháu lại quấy, phá không chịu vào học. Tôi chỉ mong là cháu được học nội trú để đỡ vất vả chuyện đi lại cho cháu được thuận lợi học tập” (PVS phụ huynh, nam, 40 tuổi, lao động tự do, TP. Vinh).

“Nhà tôi ở cách trung tâm khoảng 16km, tôi làm công nhân tại Khu công nghiệp VSIP, cháu bị khuyết tật trí tuệ đang học lớp 2. Tôi rất vất vả khi đưa cháu đi học. Tôi may mắn xin được cho cháu vào học tại trung tâm, nhưng mỗi ngày cháu chỉ học 1 buổi cho nên chuyện đưa con đi học và đón con về hàng ngày là rất đau đầu. Có hôm không sắp xếp được người đưa đón nên cháu phải nghỉ học ở nhà. Mà cháu ở nhà thì lại không quen nếp, lần sau đi học lại quấy phá không chịu hợp tác với thầy cô. Tôi mong sao cháu được ở nội trú thì thuận lợi cho cả cháu và gia đình, nhưng quy định của trung tâm là dưới 20km thì không đủ tiêu chuẩn ở nội trú” (PVS phụ huynh, nữ, 38 tuổi, công nhân, TP. Vinh).

Theo thống kê năm 2023, Nghệ An có 10.650 trẻ khuyết tật, trong đó trẻ em khuyết tật trí tuệ, rối nhiễu tâm lý, trẻ em tự kỉ là 4.564 em chiếm 45% trẻ em khuyết tật [UBND tỉnh Nghệ An 2023], và Trung tâm Giáo dục – dạy nghề người khuyết tật hiện nay là đơn vị công lập duy nhất trên địa bàn tỉnh Nghệ An có chức năng, nhiệm vụ vừa tổ chức đào tạo nghề và dạy bổ túc văn hóa, bậc tiểu học theo hình thức chuyên biệt. Bên cạnh đó, trung tâm còn thực hiện phục hồi chức năng, can thiệp sớm cho trẻ khuyết tật; quản lý, chăm sóc, nuôi dưỡng học sinh nội trú tại trung tâm. Chính vì vậy, các gia đình có con khuyết tật ở khu vực thành phố Vinh cũng như các huyện, xã trên địa bàn tỉnh có nhu cầu được vào học tại trung tâm là rất lớn, song chỉ tiêu tuyển sinh và nguồn lực về cơ sở vật chất và nhân lực tại trung tâm chưa đủ để đáp ứng nhu cầu được học tập của trẻ khuyết tật. Những trích dẫn trên cho thấy, đối với nhiều gia đình, khoảng cách địa lý không chỉ là vấn đề đi lại, mà còn ảnh hưởng trực tiếp đến sức khỏe, tâm lý và khả năng học tập của học sinh khuyết tật. Việc phải di chuyển hàng ngày trong điều kiện thời tiết khắc nghiệt, kết hợp với lịch học buổi chiều, khiến trẻ dễ mệt mỏi, mất hứng thú học tập và khó duy trì nề nếp sinh hoạt ổn định. Trong khi đó, quy định nội trú được áp dụng theo mốc khoảng cách hành chính chưa thực sự tính đến đặc thù của từng dạng khuyết tật và hoàn cảnh cụ thể của gia đình.

Ngoài ra, hạn chế về chỉ tiêu tuyển sinh và năng lực đáp ứng của trung tâm cũng là một vấn đề được phụ huynh quan tâm. Với số lượng trẻ khuyết tật trên địa bàn tỉnh Nghệ An còn lớn, trong đó nhóm trẻ khuyết tật trí tuệ, rối nhiễu tâm

lý và tự kỷ chiếm tỷ lệ đáng kể, nhu cầu được theo học tại trung tâm là rất cao. Tuy nhiên, do hạn chế về cơ sở vật chất và nhân lực, trung tâm chưa thể đáp ứng hết nhu cầu này. Nhiều gia đình, dù mong muốn cho con theo học tại môi trường giáo dục chuyên biệt, vẫn phải chấp nhận việc con không được tiếp cận hoặc chỉ được học với thời lượng hạn chế.

Thực tế trên cho thấy, các chính sách hỗ trợ học sinh khuyết tật tại trung tâm đã tạo ra những điều kiện học tập quan trọng cho một bộ phận học sinh, song khoảng cách giữa chính sách và thực tiễn triển khai vẫn còn khá rõ. Những bất cập về cơ sở vật chất, chính sách nội trú và chỉ tiêu tuyển sinh không chỉ gây khó khăn cho phụ huynh trong việc đưa con đi học, mà còn ảnh hưởng trực tiếp đến tính ổn định và hiệu quả của quá trình học tập đối với học sinh khuyết tật. Đây là những vấn đề cần được nhìn nhận từ thực tiễn hoạt động của trung tâm, nhằm có những điều chỉnh phù hợp hơn với nhu cầu thực tế của học sinh và gia đình trong thời gian tới.

5.4.2. Thực hiện chính sách hỗ trợ giáo dục học sinh khuyết tật tại Trung tâm giáo dục và dạy nghề người khuyết tật từ góc nhìn của giáo viên

Bên cạnh các cơ sở giáo dục phổ thông thực hiện giáo dục hòa nhập dành cho học sinh khuyết tật, thì Trung tâm Giáo dục – dạy nghề người khuyết tật Nghệ An đóng vai trò quan trọng trong việc cung cấp dịch vụ giáo dục chuyên biệt và đào tạo nghề cho trẻ khuyết tật trên địa bàn toàn tỉnh. Việc triển khai chính sách giáo dục hòa nhập và hỗ trợ học sinh khuyết tật tại trung tâm đã góp phần bảo đảm quyền học tập, quyền được phát triển toàn diện của trẻ em khuyết tật theo tinh thần của Luật Người khuyết tật (2010) và Thông tư 03/2018/TT-BGDĐT. Tuy nhiên, qua phỏng vấn sâu các cán bộ quản lý và giáo viên, có thể nhận thấy việc thực thi các chính sách này vẫn còn gặp nhiều khó khăn, bất cập trên nhiều phương diện.

Thứ nhất, cơ sở vật chất và trang thiết bị dạy học tại trung tâm còn hạn chế

Theo Báo cáo tổng kết năm học 2022 – 2023 và phương hướng, nhiệm vụ năm học 2023 – 2024, trung tâm đã được cấp ngân sách để mua sắm một số thiết

bị và sửa chữa cơ sở hạ tầng: bổ sung máy vi tính, máy khâu, tủ đựng đồ, sửa chữa khu vệ sinh, nhà đa chức năng, mái nhà khu nội trú, xưởng nghề và hội trường. Tuy nhiên, các hạng mục này vẫn ở mức cơ bản và chưa đồng bộ, chưa thể đáp ứng đầy đủ nhu cầu dạy và học thực tế của đội ngũ giáo viên và học sinh khuyết tật. Đặc biệt, khu nội trú, nơi sinh hoạt của gần một nửa số học sinh khuyết tật vẫn còn chật hẹp, xuống cấp và thiếu điều kiện sinh hoạt phù hợp với người khuyết tật vận động.

“Hệ thống cơ sở vật chất của trung tâm còn hạn chế, đặc biệt là thiếu thốn trang thiết bị dạy học dành riêng cho học sinh câm điếc như phòng luyện âm, thiết bị hỗ trợ thính giác hay phần mềm chuyên biệt” (PVS, nam, 59 tuổi, Lãnh đạo Trung tâm GD–DN NKT Nghệ An).

Sự thiếu đồng bộ về điều kiện vật chất khiến việc tổ chức các hoạt động học tập, phục hồi chức năng và dạy nghề gặp nhiều trở ngại.

“Một số phòng học xuống cấp, diện tích hẹp, không có điều kiện cách âm nên ảnh hưởng nhiều đến quá trình luyện nghe, luyện nói của học sinh khiếm thính” (PVS, nam, 58 tuổi, Phó Giám đốc Trung tâm GD–DN NKT Nghệ An).

Tình trạng này không chỉ ảnh hưởng đến chất lượng giảng dạy mà còn hạn chế khả năng phát triển năng lực giao tiếp và kỹ năng nghề của học sinh, đặc biệt là nhóm khuyết tật thính giác.

“Cơ sở vật chất phục vụ cho việc dạy học vẫn còn rất khó khăn, thiếu thốn. Chẳng hạn học sinh khiếm thính còn thiếu trang thiết bị hỗ trợ, có rất ít máy trợ thính hiện có tại trung tâm, học sinh thì ít được trang bị máy trợ thính. Về phòng học thì máy chiếu chưa có đủ, đồ dùng phục vụ giảng dạy vẫn còn thiếu rất nhiều”. (Trích PVS, giáo viên nam, 35 tuổi, giáo viên tại Trung tâm GD–DN NKT Nghệ An).

Các trích dẫn phỏng vấn sâu này phản ánh thực trạng thiếu đầu tư có hệ thống cho cơ sở giáo dục chuyên biệt. Mặc dù Điều 28 của Luật Người khuyết tật (2010) quy định Nhà nước “bảo đảm điều kiện học tập, phương tiện, tài liệu, trang thiết bị phù hợp cho người khuyết tật”, song trên thực tế, ngân sách phân bổ cho các trung tâm giáo dục chuyên biệt còn rất hạn chế.

Bên cạnh đó, Nghị định 28/2012/NĐ-CP và Thông tư 03/2018/TT-BGDĐT đã hướng dẫn việc xây dựng môi trường học tập hòa nhập cho người khuyết tật, song việc thực thi còn gặp khó do nguồn vốn đầu tư cơ sở vật chất chuyên biệt chưa nằm trong danh mục ưu tiên ngân sách địa phương. Ở Nghệ An, mặc dù UBND tỉnh đã có chính sách hỗ trợ Trung tâm qua các giai đoạn (đặc biệt giai đoạn 2022–2023 với kinh phí sửa chữa hội trường, ký túc xá và mua sắm thiết bị dạy nghề), nhưng quy mô đầu tư vẫn chưa tương xứng với số lượng hơn 200 học sinh đang học tập tại đây. Có thể thấy một trong những nguyên nhân của hạn chế này là do nguồn ngân sách hạn chế và bị phụ thuộc cấp tỉnh, trong khi chi phí duy trì các thiết bị chuyên biệt (như máy trợ thính, thiết bị phục hồi, phần mềm hỗ trợ học tập...) rất cao.

Có thể thấy, tình trạng này cũng phản ánh khoảng cách đáng kể giữa chính sách của Nhà nước về bảo đảm điều kiện học tập cho người khuyết tật và việc thực tiễn thực hiện tại địa phương, nơi mà nhiều hạng mục thiết yếu như phòng luyện âm, dụng cụ phục hồi chức năng, hoặc thiết bị hỗ trợ thính giác vẫn còn là khoảng trống.

Thứ hai, khó khăn về định mức biên chế giáo viên tại trung tâm

Đầu năm học 2022–2023, Trung tâm Giáo dục – Dạy nghề người khuyết tật Nghệ An quản lý 251 học sinh. Tuy nhiên, tổng số cán bộ, giáo viên và nhân viên của Trung tâm chỉ có 41 người (tính cả hành chính và chuyên môn). So với quy mô học sinh hiện nay, lực lượng nhân sự này chưa đáp ứng được yêu cầu về định mức biên chế, khối lượng công việc và nhu cầu hỗ trợ đặc thù của từng nhóm khuyết tật.

“Định mức biên chế hiện nay không đáp ứng được khối lượng công việc thực tế. Mỗi giáo viên phải kiêm nhiệm nhiều vai trò: vừa dạy, vừa quản lý, vừa tham gia phục hồi chức năng cho học sinh” (Trích PVS, nam, 59 tuổi, Lãnh đạo Trung tâm GD–DN NKT Nghệ An). Thực tế cho thấy, do thiếu hụt nhân sự, một giáo viên tại Trung tâm thường phải đảm nhiệm cùng lúc nhiều nhiệm vụ: giảng dạy chương trình văn hóa, hướng dẫn nghề, hỗ trợ giao tiếp... Điều này làm mất

đi tính chuyên môn hóa, vốn là yếu tố cốt lõi trong giáo dục đặc biệt, khiến việc tổ chức dạy học, phục hồi và quản lý học sinh khuyết tật trở nên quá tải.

Bên cạnh đó, quy mô lớp học tại trung tâm cũng vượt mức quy định, sĩ số lớp giáo dục chuyên biệt chỉ nên từ 12 đến 15 học sinh 1 lớp, và phân loại theo từng dạng tật. Tuy nhiên, dữ liệu từ các phỏng vấn sâu cho thấy nhiều lớp tại Trung tâm có từ 15 đến 20 học sinh, bao gồm nhiều dạng tật khác nhau, làm tăng đáng kể áp lực cho giáo viên:

“Quy định về số lượng học sinh của lớp giáo dục chuyên biệt thường từ 12 đến 15 em, nhưng ở đây sĩ số lớp luôn lớn từ 15 đến 20 em, điều này sẽ tăng thêm gánh nặng cho cô giáo và ảnh hưởng đến chất lượng và hiệu quả học tập” (PVS, nam, 45 tuổi, giáo viên, Trung tâm GD–DN NKT Nghệ An).

“Lớp 1A cô dạy có 17 học sinh, trong đó một số bị chậm phát triển trí tuệ, số còn lại bị câm điếc, ở độ tuổi từ 14 đến 18 tuổi, hầu như chưa biết chữ gì nên vừa nói vừa làm ngôn ngữ ký hiệu để các bạn câm điếc có thể hiểu, nên khá vất vả” (PVS, nữ, 41 tuổi, giáo viên lớp 1A, Trung tâm GD–DN NKT Nghệ An). Hai trích đoạn phỏng vấn sâu của giáo viên tại Trung tâm cho thấy tình trạng thiếu hụt nguồn nhân lực sư phạm chuyên biệt đang tạo ra những áp lực đáng kể đối với việc tổ chức và triển khai giáo dục cho học sinh khuyết tật.

Việc sĩ số lớp vượt chuẩn không chỉ làm gia tăng khối lượng công việc và gánh nặng nghề nghiệp đối với giáo viên, mà còn trực tiếp ảnh hưởng đến chất lượng và hiệu quả của quá trình giáo dục chuyên biệt. Đặc thù của giáo dục học sinh khuyết tật đòi hỏi giáo viên phải có thời gian quan sát, đánh giá và điều chỉnh phương pháp giảng dạy phù hợp với năng lực và dạng khuyết tật của từng cá nhân, đặc biệt lại là những học sinh bị khuyết tật nặng đang học ở trung tâm. Bên cạnh đó, tính phức tạp trong cơ cấu lớp học, khi một lớp học bao gồm nhiều dạng khuyết tật khác nhau (chậm phát triển trí tuệ, khiếm thính) và độ tuổi học sinh không đồng đều, có trường hợp lên tới 14 đến 18 tuổi nhưng chưa có kỹ năng đọc viết cơ bản. Điều này đòi hỏi giáo viên không chỉ có năng lực chuyên môn đa dạng mà còn phải phân bổ sự chú ý cho nhiều nhóm nhu cầu khác nhau trong cùng một thời điểm, làm gia tăng áp lực nghề nghiệp và nguy cơ quá tải.

Như vậy, sự thiếu hụt giáo viên tại Trung tâm chuyên biệt khiến phải kéo dài thời gian lên lớp, và việc dạy ghép nhiều nhóm đối tượng khác nhau khiến giảm thời lượng cá nhân hóa, hạn chế hoạt động hỗ trợ chuyên biệt theo nhu cầu của từng dạng khuyết tật, làm ảnh hưởng đến chất lượng can thiệp giáo dục ở môi trường chuyên biệt.

Thứ ba, sự phối hợp của phụ huynh và gia đình học sinh còn hạn chế.

Bên cạnh những khó khăn về cơ sở vật chất và nhân lực, sự phối hợp giữa nhà trường, trung tâm và gia đình người khuyết tật cũng được xác định là một yếu tố có ảnh hưởng đáng kể đến hiệu quả của công tác giáo dục và dạy nghề cho học sinh khuyết tật. Thực tế cho thấy, phần lớn học sinh đang theo học tại trung tâm đến từ các vùng nông thôn, miền núi hoặc địa bàn kinh tế khó khăn, nơi điều kiện sống, thu nhập và trình độ nhận thức của phụ huynh còn nhiều hạn chế.

“Một số phụ huynh ở vùng sâu, vùng xa, kinh tế khó khăn nên không có tiền đóng tiền ăn. Có gia đình bố mẹ đi làm ăn xa, để con ở nhà cho ông bà trông, nên việc học của các cháu không được quan tâm sát sao. Các em dễ chểnh mảng, có em còn quậy phá” (PVS, giáo viên, 46 tuổi, Trung tâm GD–DN NKT Nghệ An).

Tình trạng thiếu quan tâm và đồng hành từ phía gia đình đã tạo ra những tác động tiêu cực đến tiến bộ học tập và quá trình phát triển tâm lý xã hội của học sinh khuyết tật. Nhóm học sinh này vốn cần được hỗ trợ, động viên và giám sát thường xuyên từ người thân để duy trì động lực học tập, rèn luyện kỹ năng sống và thích ứng với môi trường tập thể. Việc thiếu sự kết nối giữa phụ huynh và nhà trường khiến giáo viên gặp nhiều khó khăn trong việc triển khai các kế hoạch giáo dục cá nhân, cũng như theo dõi, điều chỉnh phương pháp hỗ trợ phù hợp với từng em.

Ngoài ra, theo phản ánh của cán bộ quản lý và giáo viên, việc đáp ứng nhu cầu học tập của trẻ khuyết tật trên địa bàn tỉnh hiện nay còn gặp nhiều hạn chế. Số lượng học sinh có nhu cầu được học tại trung tâm ngày càng tăng, trong khi khả năng tiếp nhận của cơ sở lại bị hạn chế về chỉ tiêu tuyển sinh, nguồn ngân sách chi cho các hoạt động của trung tâm về nhân lực cán bộ giáo viên, không

gian học tập và sinh hoạt cũng như điều kiện chăm sóc về cơ sở vật chất, phòng học, phòng ở nội trú... “Nhiều gia đình muốn gửi con vào học nhưng không phải cháu nào cũng được nhận vì chỉ tiêu phân bổ cho trung tâm hạn chế, thêm vào đó khâu sàng lọc đầu vào trẻ khuyết tật cũng có kiểm tra các em có đáp ứng được khả năng tự phục vụ cơ bản mới theo học được. Có những trường hợp các em không thích ứng được phải tạm dừng học” (PVS, nữ, 41 tuổi, giáo viên, Trung tâm GD–DN NKT Nghệ An).

Điều này cho thấy, quy mô và phạm vi phục vụ của trung tâm chưa thể bao phủ hết nhu cầu học tập của trẻ khuyết tật trên địa bàn, đặc biệt là ở các huyện miền núi, vùng sâu, vùng xa. Việc thiếu vắng các trung tâm giáo dục và phục hồi chức năng chuyên biệt cấp huyện khiến nhiều trẻ khuyết tật không có cơ hội được đến trường hoặc phải chờ đợi trong thời gian dài, dẫn đến bỏ lỡ giai đoạn can thiệp sớm là yếu tố then chốt trong giáo dục người khuyết tật.

Thứ tư, chương trình giáo dục chuyên biệt chưa được chuẩn hóa

Một vấn đề được lãnh đạo trung tâm đặc biệt nhấn mạnh là sự thiếu vắng chương trình giáo dục khung dành riêng cho trẻ khuyết tật. Hiện nay, các trung tâm phải tự điều chỉnh, biên soạn lại tài liệu từ chương trình phổ thông, dẫn đến thiếu tính thống nhất và hiệu quả không cao.

“Hiện vẫn chưa ban hành chương trình khung dạy văn hóa hoặc dạy nghề riêng cho trẻ khuyết tật. Vì vậy, các trung tâm phải tự xây dựng kế hoạch, lấy tài liệu của học sinh bình thường rồi chỉnh sửa lại. Việc này dẫn đến thiếu tính hệ thống, khiến học sinh khó tiếp cận kiến thức một cách bài bản” (PVS, lãnh đạo trung tâm, 59 tuổi, Trung tâm GD-DN NKT Nghệ An). Điều này làm cho quá trình giáo dục và đào tạo nghề cho học sinh khuyết tật thiếu cơ sở pháp lý thống nhất, ảnh hưởng đến mục tiêu giúp trẻ phát triển năng lực tự phục vụ, kỹ năng sống và hòa nhập cộng đồng.

Tóm lại, từ các ý kiến của phụ huynh và giáo viên, có thể thấy rằng Trung tâm Giáo dục – Dạy nghề người khuyết tật Nghệ An đang giữ vai trò đặc biệt quan trọng trong việc bảo đảm cơ hội học tập cho học sinh khuyết tật trên địa

bàn tính, nhất là trong bối cảnh đây là cơ sở giáo dục chuyên biệt công lập duy nhất thực hiện đồng thời nhiều chức năng. Tuy nhiên, thực tiễn triển khai các chính sách hỗ trợ giáo dục tại trung tâm vẫn còn bộc lộ nhiều hạn chế, thể hiện rõ qua điều kiện cơ sở vật chất chưa đáp ứng yêu cầu của giáo dục chuyên biệt, khó khăn về nhân lực và định mức biên chế giáo viên, những rào cản trong chính sách nội trú và tuyển sinh, cũng như sự thiếu vắng chương trình giáo dục chuyên biệt được chuẩn hóa. Những bất cập này không chỉ làm gia tăng gánh nặng cho phụ huynh và giáo viên, mà còn ảnh hưởng trực tiếp đến tính ổn định, hiệu quả và tính bền vững của quá trình học tập và phát triển của học sinh khuyết tật, cho thấy khoảng cách đáng kể giữa mục tiêu chính sách và điều kiện thực thi trong thực tế hoạt động của trung tâm.

5.5. Một số điểm chung về thực hiện chính sách giáo dục cho học sinh khuyết tật tại các trường phổ thông và cơ sở chuyên biệt

Từ kết quả nghiên cứu về thực hiện chính sách giáo dục cho học sinh khuyết tật tại các trường tiểu học, trung học cơ sở và Trung tâm Giáo dục – Đào tạo người khuyết tật Nghệ An, có thể nhận thấy mặc dù có khác biệt về mô hình tổ chức, nhưng các hạn chế trong thực thi chính sách hỗ trợ học sinh khuyết tật lại có nhiều điểm tương đồng, phản ánh những vấn đề mang tính hệ thống.

Trước hết, điểm chung nổi bật là khoảng cách giữa chính sách và thực tiễn triển khai. Ở cả hai môi trường, chính sách về quyền học tập của học sinh khuyết tật đã được ban hành tương đối đầy đủ, bảo đảm điều kiện tiếp cận giáo dục. Tuy nhiên, khi đi vào thực tế, các điều kiện để thực hiện chính sách như bao gồm học liệu, thiết bị chuyên biệt, dịch vụ hỗ trợ và tổ chức dạy học phù hợp đều chưa được bảo đảm đầy đủ. Nếu ở trường phổ thông, hạn chế thể hiện ở việc thiếu học liệu và chương trình phù hợp cho giáo dục hòa nhập, thì tại trung tâm chuyên biệt, hạn chế thể hiện qua tình trạng thiếu trang thiết bị chuyên dụng, cơ sở vật chất xuống cấp và chưa đồng bộ. Điều này cho thấy một vấn đề chung: chính sách mới dừng lại ở mức định hướng, trong khi điều kiện thực thi chưa theo kịp yêu cầu.

Thứ hai, cả hai môi trường đều tồn tại hạn chế về nguồn lực và nhân lực chuyên môn. Ở trường phổ thông, giáo viên phải kiêm nhiệm nhiều vai trò, thiếu đào tạo chuyên sâu và thiếu hỗ trợ chuyên môn khi dạy học sinh khuyết tật. Trong khi đó, tại trung tâm chuyên biệt vẫn ghi nhận tình trạng thiếu biên chế giáo viên, giáo viên phải đảm nhiệm nhiều chức năng cùng lúc (giảng dạy, phục hồi chức năng, quản lý học sinh), sĩ số lớp vượt chuẩn và dạy ghép nhiều dạng tật. Như vậy, dù ở mô hình hòa nhập hay chuyên biệt, hệ thống nhân lực đều chưa đáp ứng được yêu cầu của giáo dục học sinh khuyết tật theo hướng chuyên sâu và cá thể hóa.

Thứ ba, một điểm chung quan trọng khác là thiếu chuẩn hóa về chương trình và công cụ thực hành. Ở các trường phổ thông, giáo viên phản ánh việc phải “hạ chuẩn” mang tính linh hoạt do thiếu chương trình riêng cho từng dạng khuyết tật. Tương tự, tại trung tâm chuyên biệt, dù là môi trường chuyên sâu, vẫn chưa có chương trình giáo dục khung riêng, các nội dung dạy học chủ yếu được điều chỉnh từ chương trình phổ thông, dẫn đến thiếu tính hệ thống và khó đánh giá hiệu quả. Điều này cho thấy một hạn chế mang tính nền tảng của chính sách: thiếu định hướng cụ thể về chương trình giáo dục đặc thù cho học sinh khuyết tật.

Thứ tư, ở cả hai môi trường đều tồn tại hạn chế trong việc cung cấp các dịch vụ hỗ trợ đi kèm, là yếu tố có vai trò quan trọng đối với khả năng tham gia học tập của học sinh khuyết tật. Trong giáo dục hòa nhập, các hỗ trợ như phương tiện đưa đón, học liệu, thiết bị chuyên biệt có tỷ lệ tiếp cận rất thấp. Tại trung tâm chuyên biệt dù có tổ chức nội trú, nhưng chính sách nội trú còn cứng nhắc theo khoảng cách địa lý, chưa phù hợp với đặc thù của học sinh khuyết tật, đồng thời các điều kiện sinh hoạt nội trú còn hạn chế. Điều này cho thấy các chính sách hỗ trợ chưa thực sự tiếp cận theo nhu cầu cá nhân hóa của người học.

Thứ năm, cả hai môi trường đều phản ánh hạn chế trong sự phối hợp giữa các chủ thể liên quan, đặc biệt là giữa gia đình và cơ sở giáo dục. Ở trường phổ thông, mối liên kết này chưa đủ chặt chẽ để hỗ trợ học sinh một cách toàn diện. Tại trung tâm chuyên biệt, sự phối hợp của phụ huynh còn hạn chế do điều kiện

kinh tế xã hội, khoảng cách địa lý và nhận thức, ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả giáo dục và can thiệp. Đây là một yếu tố mang tính hệ thống, cho thấy chính sách chưa tính đến đầy đủ vai trò và điều kiện thực tế của gia đình trong quá trình hỗ trợ học sinh khuyết tật.

Từ những phân tích trên, có thể nhận định rằng các hạn chế chính sách trong hai môi trường mặc dù khác nhau về hình thức tổ chức song đều có một số điểm chung: thiếu nguồn lực thực thi, thiếu chuẩn hóa chuyên môn, thiếu dịch vụ hỗ trợ toàn diện và thiếu sự phối hợp hiệu quả giữa các bên liên quan. Những hạn chế này cho thấy vấn đề không nằm ở mô hình giáo dục (hòa nhập hay chuyên biệt), mà nằm ở cách thức tổ chức và triển khai chính sách trong toàn bộ hệ thống.

Tiểu kết chương 5

Trên cơ sở phân tích dữ liệu định lượng và định tính, Chương 5 đã làm rõ các rào cản trong quá trình học tập của học sinh khuyết tật từ hai phương diện chính: Rào cản từ quan điểm, thái độ xã hội và Rào cản trong quá trình thực thi chính sách giáo dục đối với học sinh khuyết tật.

Kết quả nghiên cứu cho thấy, mặc dù một bộ phận phụ huynh đã có nhận thức ban đầu về quyền được đi học của học sinh khuyết tật, song nhận thức này vẫn mang tính điều kiện, chưa phản ánh đầy đủ triết lý cốt lõi của giáo dục hòa nhập tại trường học, khi học sinh khuyết tật vẫn bị nhìn nhận cần “phù hợp với lớp học” thay vì hệ thống giáo dục cần thích ứng với sự đa dạng của người học. Tuy những quan điểm này không là đại diện cho tất cả phụ huynh có con không khuyết tật, song gợi mở rằng nhận thức và thái độ xã hội có thể là một trong những yếu tố liên quan đến các rào cản xã hội đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật trong bối cảnh nghiên cứu.

Bên cạnh đó, việc phụ huynh chưa sẵn sàng hoặc trì hoãn trong việc xác nhận tình trạng khuyết tật của con do lo ngại về kỳ thi xã hội và lo ngại về “gán nhãn” khuyết tật. Việc thiếu cơ sở pháp lý xác nhận tình trạng khuyết tật không chỉ ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng tiếp cận các điều chỉnh và hỗ trợ giáo dục phù hợp của học sinh khuyết tật, mà còn tạo ra những khó khăn trong công tác

giảng dạy, đánh giá và bảo đảm công bằng giáo dục tại nhà trường. Thực trạng này phản ánh một dạng rào cản tâm lý xã hội có ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả thực thi chính sách giáo dục cho học sinh khuyết tật.

Ở phương diện chính sách, kết quả khảo sát từ các bên liên quan bao gồm phụ huynh, giáo viên và cán bộ quản lý cho thấy việc thực hiện các chính sách hỗ trợ giáo dục đối với học sinh khuyết tật tại các trường phổ thông có sự chênh lệch giữa các nhóm chính sách, trong đó các hỗ trợ về tài chính và tiếp cận giáo dục được triển khai tương đối đầy đủ, trong khi các hỗ trợ mang tính chuyên biệt nhằm duy trì chất lượng tham gia học tập của học sinh khuyết tật còn hạn chế. Điều này phản ánh xu hướng chính sách giáo dục hòa nhập hiện nay vẫn thiên về bảo đảm quyền tiếp cận, nhưng chưa đáp ứng đầy đủ yêu cầu về chất lượng và hiệu quả học tập lâu dài của học sinh khuyết tật.

Đối với mô hình giáo dục chuyên biệt tại Trung tâm Giáo dục – Dạy nghề người khuyết tật, kết quả nghiên cứu nhận diện vai trò thiết yếu của trung tâm trong việc bảo đảm cơ hội học tập cho học sinh khuyết tật, song đồng thời cũng chỉ ra nhiều bất cập trong điều kiện cơ sở vật chất, nguồn nhân lực và cơ chế chính sách. Những hạn chế này cho thấy vẫn còn tồn tại khoảng cách đáng kể giữa mục tiêu chính sách và khả năng thực thi trong thực tiễn giáo dục chuyên biệt cho học sinh khuyết tật.

Từ các kết quả thu thập được, nghiên cứu ghi nhận rằng quan điểm, thái độ của một bộ phận phụ huynh đối với giáo dục hòa nhập và những hạn chế trong quá trình thực thi chính sách là những yếu tố cần được xem xét khi phân tích các rào cản xã hội ảnh hưởng đến quá trình học tập của học sinh khuyết tật. Kết quả này đồng thời gợi mở sự cần thiết của việc tiếp tục nâng cao nhận thức xã hội, tăng cường hiệu quả thực thi chính sách và bảo đảm các điều kiện hỗ trợ nhằm thúc đẩy việc thực hiện quyền học tập bình đẳng của học sinh khuyết tật một cách hiệu quả và bền vững.

KẾT LUẬN VÀ HÀM Ý CHÍNH SÁCH

1. Kết luận

Luận án “Rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật ở thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An từ tiếp cận công tác xã hội” hướng tới nhận diện và phân tích một cách hệ thống các rào cản mà học sinh khuyết tật đang phải đối mặt trong quá trình học tập tại các cơ sở giáo dục công lập, bao gồm các trường học phổ thông thực hiện giáo dục hòa nhập và cơ sở chuyên biệt là Trung tâm Giáo dục - Dạy nghề người khuyết tật Nghệ An.

Kết quả nghiên cứu cho thấy các mục tiêu, nhiệm vụ và câu hỏi nghiên cứu đặt ra ở phần đầu luận án đã được trả lời một cách hệ thống thông qua dữ liệu định lượng và định tính thu thập từ thực tiễn tại thành phố Vinh. Các phân tích chỉ ra rằng rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật không tồn tại một cách đơn lẻ, mà hình thành từ sự tương tác đan xen giữa nhiều yếu tố, trong đó nổi bật là mối liên hệ giữa đặc điểm khuyết tật của học sinh, điều kiện và cách thức hỗ trợ của gia đình, khả năng đáp ứng của nhà trường, cách thức triển khai và thực hiện các chính sách giáo dục hiện hành và nhận thức xã hội về khuyết tật tham gia .

Thứ nhất, kết quả nghiên cứu cho thấy các rào cản đối với học sinh khuyết tật tồn tại trong mối quan hệ đa chiều giữa các cấp độ của hệ sinh thái. Ở cấp độ cá nhân, học sinh khuyết tật gặp nhiều khó khăn trong học tập bao gồm khó khăn về nhận thức, giao tiếp; quan hệ xã hội và khó khăn về tâm lý, hành vi và thích ứng. Trong đó, khó khăn về học tập và nhận thức được ghi nhận ở mức nổi bật nhất, ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng tiếp cận chương trình học và tiến trình học tập của các em. Tuy nhiên, các khó khăn này không tồn tại độc lập mà luôn gắn với điều kiện môi trường giáo dục và gia đình .

Thứ hai, ở cấp độ gia đình, nghiên cứu chỉ ra rằng các yếu tố như điều kiện kinh tế, nhận thức của phụ huynh về khuyết tật và khả năng hỗ trợ con học tập có ảnh hưởng trực tiếp đến quá trình học tập của học sinh khuyết tật. Đặc biệt, sự hạn chế về kiến thức và nguồn lực chăm sóc, giáo dục học sinh khuyết tật của phụ huynh không chỉ làm giảm khả năng hỗ trợ học sinh mà trong nhiều

trường hợp còn trở thành một rào cản. Bên cạnh đó, hiện tượng phụ huynh không thừa nhận hoặc không làm giấy chứng nhận khuyết tật cho con do lo ngại kỳ thị xã hội đã tạo ra một khoảng trống trong tiếp cận chính sách, ảnh hưởng trực tiếp đến quyền lợi học tập của học sinh và gây khó khăn cho nhà trường trong tổ chức dạy học và đánh giá.

Thứ ba, ở cấp độ nhà trường, các kết quả nghiên cứu cho thấy những hạn chế trong điều kiện tổ chức giáo dục có liên quan chặt chẽ đến hiệu quả học tập của học sinh khuyết tật. Các yếu tố như sĩ số lớp học đông, thiếu học liệu và phương tiện hỗ trợ, hạn chế về năng lực chuyên môn của giáo viên, cũng như sự chưa phù hợp của chương trình học đối với học sinh khuyết tật được ghi nhận ở mức độ phổ biến. Phân tích định lượng cho thấy các điều kiện hỗ trợ giáo dục hòa nhập có tác động thuận và có ý nghĩa đến kết quả học tập của học sinh khuyết tật, khẳng định vai trò của môi trường giáo dục trong việc tạo điều kiện hoặc làm gia tăng rào cản đối với quá trình học tập của các em. Đồng thời, dữ liệu định tính cho thấy sự thiếu liên kết giữa các gia đình, nhà trường và các dịch vụ hỗ trợ khiến quá trình hỗ trợ học sinh khuyết tật còn mang tính phân tán và phụ thuộc nhiều vào nỗ lực cá nhân của giáo viên.

Thứ tư, ở cấp độ xã hội và chính sách, luận án chỉ ra rằng mặc dù hệ thống chính sách giáo dục dành cho học sinh khuyết tật đã được xây dựng tương đối đầy đủ, song hiệu quả thực thi vẫn còn nhiều hạn chế. Các chính sách hiện hành chủ yếu hỗ trợ việc tiếp cận giáo dục và giảm gánh nặng chi phí học tập, trong khi các điều kiện hỗ trợ trực tiếp cho quá trình học tập như học liệu chuyên biệt, thiết bị trợ giúp, dịch vụ hỗ trợ học tập và hướng dẫn chuyên môn cho giáo viên vẫn chưa được đáp ứng đầy đủ. Bên cạnh đó, thái độ xã hội đối với học sinh khuyết tật vẫn tồn tại những biểu hiện phân hóa, đặc biệt trong môi trường giáo dục hòa nhập. Điều này cho thấy rào cản học tập không chỉ xuất phát từ điều kiện vật chất hay chính sách mà còn chịu ảnh hưởng bởi nhận thức và mức độ chấp nhận của cộng đồng đối với học sinh khuyết tật.

Từ các kết quả nghiên cứu có thể thấy rằng, rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật không chỉ được xem xét dựa trên đặc điểm cá nhân, mà còn hình thành và duy trì trong mối quan hệ tương tác giữa học sinh, gia đình, nhà trường và xã hội. Trên cơ sở đó, việc nâng cao hiệu quả giáo dục đối với học sinh khuyết tật cần được tiếp cận theo hướng hệ thống và liên ngành, trong đó chú trọng đến việc tăng cường các điều kiện thực thi chính sách, phát triển nguồn lực hỗ trợ chuyên môn, củng cố cơ chế phối hợp giữa các chủ thể và nâng cao nhận thức xã hội về giáo dục hòa nhập cho học sinh khuyết tật. Trong bối cảnh hiện nay, công tác xã hội nói chung cũng như công tác xã hội với học sinh khuyết tật nói riêng cần được nhìn nhận như một thành tố cần thiết nhằm bù đắp những khoảng trống mà hệ thống giáo dục hiện nay chưa đáp ứng được, đặc biệt ở các khía cạnh hỗ trợ học sinh, đồng hành cùng gia đình và chia sẻ áp lực với giáo viên.

2. Hàm ý chính sách

Thứ nhất, các chính sách hỗ trợ giáo dục hướng đến học sinh khuyết tật cần chú ý hơn đến những rào cản xuất phát từ phía gia đình học sinh khuyết tật

Nghiên cứu cho thấy nhiều phụ huynh gặp khó khăn trong việc thừa nhận và xác nhận tình trạng khuyết tật của con, đặc biệt thông qua việc không làm giấy chứng nhận khuyết tật, dù trẻ có biểu hiện rõ ràng. Thực tiễn này gắn với tâm lý sợ kỳ thị, lo ngại ảnh hưởng đến tương lai của con và áp lực xã hội, chứ không đơn thuần là sự thiếu hợp tác từ phía gia đình. Khi không có căn cứ pháp lý về tình trạng khuyết tật, nhà trường và giáo viên gặp nhiều lúng túng trong việc xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân và triển khai các hỗ trợ phù hợp. Do đó, chính sách cần chú trọng hơn đến các hoạt động tư vấn, truyền thông và hỗ trợ phụ huynh ngay từ khâu tiếp cận giáo dục, giúp gia đình hiểu rõ quyền lợi và trách nhiệm của mình trong quá trình học tập của con.

Thứ hai, cách thức triển khai chính sách giáo dục hòa nhập cần chú trọng hơn tới phương tiện học tập, cơ sở vật chất tại trường học trong việc hỗ trợ học sinh khuyết tật

Kết quả nghiên cứu cho thấy tại nhiều trường học phổ thông ở thành phố Vinh, các chính sách hỗ trợ hiện nay mới chủ yếu dừng lại ở việc bảo đảm quyền tiếp cận giáo dục và giảm gánh nặng chi phí cho gia đình, trong khi các hỗ trợ trực tiếp phục vụ việc học tập như học liệu phù hợp, thiết bị hỗ trợ, hỗ trợ bán trú hoặc đưa đón hầu như chưa được triển khai hoặc triển khai rất hạn chế. Điều này khiến giáo dục hòa nhập trong thực tiễn mới chỉ giúp học sinh khuyết tật “được đi học”, nhưng chưa tạo đủ điều kiện để các em học tập hiệu quả và ổn định. Hàm ý chính sách ở đây là cần rà soát lại các nội dung hỗ trợ theo hướng gắn với nhu cầu học tập cụ thể của sinh khuyết tật trong lớp học, thay vì chỉ tập trung vào các chính sách mang tính hành chính.

Thứ ba, chính sách đối với giáo viên dạy sinh khuyết tật cần được cụ thể hơn trong việc hỗ trợ chuyên môn, giảm áp lực nghề nghiệp

Nghiên cứu ghi nhận rằng giáo viên, đặc biệt là giáo viên chủ nhiệm, đang phải đảm nhận vai trò rất lớn trong việc hỗ trợ sinh khuyết tật nhưng lại thiếu sự hỗ trợ chuyên môn và hướng dẫn cụ thể từ chính sách. Việc thiếu học liệu, thiếu thiết bị hỗ trợ, lớp học đông và chưa có chương trình giáo dục riêng cho từng dạng khuyết tật khiến giáo viên phải tự xoay xở trong quá trình giảng dạy. Do đó, chính sách cần quan tâm nhiều hơn đến việc hỗ trợ trực tiếp cho giáo viên thông qua tập huấn chuyên sâu, hướng dẫn thực hành cụ thể và cơ chế hỗ trợ trong quá trình xây dựng, triển khai kế hoạch giáo dục cá nhân cho học sinh khuyết tật.

Thứ tư, đối với cơ sở giáo dục chuyên biệt các chính sách cần tính đến giữa nhu cầu thực tế và năng lực có thể đáp ứng

Nghiên cứu cho thấy trung tâm đóng vai trò đặc biệt quan trọng đối với những học sinh khuyết tật có mức độ nặng hoặc không phù hợp với môi trường hòa nhập, song hiện đang gặp nhiều khó khăn về cơ sở vật chất, trang thiết bị, nhân lực và chỉ tiêu tuyển sinh. Quy định về nội trú và thời lượng học tập chưa thực sự linh hoạt so với hoàn cảnh cụ thể của nhiều gia đình. Hàm ý chính sách đặt ra là cần có những điều chỉnh phù hợp hơn về điều kiện nội trú, đầu tư cơ sở

vật chất và tăng cường nguồn lực cho trung tâm, nhằm bảo đảm học sinh khuyết tật không chỉ được tiếp nhận mà còn được học tập trong điều kiện ổn định và phù hợp với đặc thù của mình.

Thứ năm, nên có cơ chế hỗ trợ mang tính kết nối các nguồn lực từ nhà trường, gia đình và xã hội thông qua các hoạt động công tác xã hội

Nhiều rào cản được phát hiện trong nghiên cứu không thể giải quyết chỉ bằng các biện pháp sư phạm hoặc hành chính, mà liên quan đến tâm lý, nhận thức, mối quan hệ gia đình, nhà trường và việc tiếp cận chính sách. Việc thiếu vắng lực lượng có chức năng kết nối, hỗ trợ và điều phối giữa học sinh khuyết tật, gia đình, giáo viên và các dịch vụ hỗ trợ ngoài trường học đã khiến nhiều khó khăn nhỏ bị tích tụ và kéo dài. Từ thực tiễn này, hàm ý chính sách là cần xem xét tăng cường vai trò của công tác xã hội trường học như một kênh hỗ trợ chuyên môn nhằm đồng hành với học sinh khuyết tật, hỗ trợ phụ huynh trong quá trình tiếp cận chính sách, chia sẻ áp lực với giáo viên và góp phần nâng cao hiệu quả thực thi chính sách giáo dục trong nhà trường.

3. Giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục cho học sinh khuyết tật tham gia học tập tại các cơ sở giáo dục từ tiếp cận công tác xã hội

Trên cơ sở các kết luận và hàm ý chính sách được rút ra từ thực tiễn nghiên cứu tại các cơ sở giáo dục trên địa bàn thành phố Vinh tỉnh Nghệ An, luận án đề xuất các giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục cho học sinh khuyết tật tham gia học tập tại các cơ sở giáo dục từ tiếp cận công tác xã hội, cụ thể như sau:

Thứ nhất, giải pháp đối với cá nhân học sinh khuyết tật từ tiếp cận công tác xã hội

Giải pháp này hướng tới việc cung cấp các hỗ trợ mang tính cá nhân hóa, nhằm đáp ứng nhu cầu đa dạng của học sinh khuyết tật trong mối quan hệ tương tác với môi trường học đường và gia đình. Trên cơ sở đánh giá toàn diện về đặc điểm cá nhân, hoàn cảnh sống và các yếu tố môi trường liên quan, nhân viên công tác xã hội tiến hành xác định những khó khăn, rào cản và nhu cầu hỗ trợ cụ thể của từng học sinh. Từ đó, các phương pháp can thiệp chuyên ngành được

triển khai một cách phù hợp, bao gồm tham vấn cá nhân, quản lý trường hợp và hoạt động nhóm, nhằm hỗ trợ tâm lý, phát triển kỹ năng xã hội và tăng cường khả năng hòa nhập. Trong quá trình này, nhân viên công tác xã hội đảm nhiệm đồng thời các vai trò chuyên môn như đánh giá, tham vấn, giáo dục và kết nối nguồn lực, bảo đảm sự hỗ trợ liên tục và có hệ thống. Việc vận dụng linh hoạt các kỹ năng nghề nghiệp không chỉ giúp nâng cao hiệu quả can thiệp mà còn góp phần thúc đẩy năng lực tự chủ của học sinh, qua đó tăng cường khả năng tham gia học tập một cách ổn định và bền vững.

Thứ hai, giải pháp đối với gia đình học sinh khuyết tật từ tiếp cận công tác xã hội

Giải pháp này nhằm tăng cường năng lực của gia đình trong việc hỗ trợ học sinh khuyết tật, thông qua việc xử lý các rào cản về kinh tế, nhận thức, tâm lý và khả năng tiếp cận dịch vụ. Trên cơ sở đánh giá điều kiện kinh tế - xã hội, mức độ hiểu biết và trạng thái tâm lý của phụ huynh, nhân viên công tác xã hội xác định những khó khăn và nhu cầu hỗ trợ cụ thể của từng gia đình. Từ đó, các hoạt động can thiệp chuyên môn được triển khai, bao gồm tham vấn, hỗ trợ tâm lý và giáo dục gia đình, nhằm giúp phụ huynh hiểu đúng về tình trạng của con, từng bước chấp nhận và nâng cao năng lực đồng hành trong quá trình học tập và phát triển của trẻ. Đồng thời, thông qua quản lý trường hợp và kết nối nguồn lực, gia đình được hỗ trợ tiếp cận các chính sách, dịch vụ giáo dục, y tế và an sinh xã hội phù hợp. Bên cạnh đó, việc tổ chức các nhóm phụ huynh trong cộng đồng được thúc đẩy như một hình thức hỗ trợ ngang hàng, giúp chia sẻ kinh nghiệm, giảm áp lực tâm lý và tăng cường sự gắn kết xã hội. Thông qua các can thiệp này, gia đình được củng cố vai trò là chủ thể trung tâm trong quá trình hỗ trợ, qua đó góp phần nâng cao hiệu quả tham gia học tập và thúc đẩy hòa nhập bền vững của học sinh khuyết tật.

Thứ ba, giải pháp đối với nhà trường và các cơ sở giáo dục từ tiếp cận công tác xã hội

Giải pháp này nhằm xây dựng môi trường giáo dục hòa nhập, linh hoạt và đáp ứng nhu cầu đa dạng của học sinh khuyết tật, thông qua việc lồng ghép và

phát triển công tác xã hội trong nhà trường như một cấu phần chuyên môn thiết yếu. Trên cơ sở đánh giá điều kiện tổ chức, nguồn lực và mức độ sẵn sàng của nhà trường, công tác xã hội xác định các rào cản trong môi trường giáo dục và nhu cầu hỗ trợ của học sinh, giáo viên và cán bộ quản lý. Từ đó, cần phát triển công tác xã hội trường học theo hướng chuyên nghiệp hóa, với đội ngũ nhân viên chuyên trách đảm nhiệm các chức năng như đánh giá, tham vấn, hỗ trợ học sinh và kết nối nguồn lực. Các hoạt động can thiệp chuyên môn được triển khai bao gồm hỗ trợ tâm lý hành vi, phối hợp xây dựng và thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân, nhằm đáp ứng nhu cầu học tập và phát triển toàn diện của học sinh khuyết tật. Đồng thời, công tác xã hội thực hiện vai trò tư vấn và hỗ trợ hệ thống, thông qua việc tham gia vào quá trình xây dựng chính sách nội bộ của nhà trường, tư vấn cho cán bộ quản lý và hỗ trợ giáo viên trong việc áp dụng các phương pháp dạy học hòa nhập phù hợp. Bên cạnh đó, việc huy động và kết nối nguồn lực xã hội được đẩy mạnh nhằm cải thiện điều kiện cơ sở vật chất và dịch vụ hỗ trợ trong nhà trường. Các hoạt động truyền thông và hỗ trợ đồng đẳng cũng được triển khai nhằm giảm thiểu kỳ thị, nâng cao nhận thức và tăng cường sự gắn kết trong cộng đồng học đường. Đối với các cơ sở giáo dục chuyên biệt, công tác xã hội tập trung vào can thiệp chuyên sâu và hỗ trợ chuyển tiếp, bảo đảm sự liên thông và thích ứng hiệu quả của học sinh giữa các môi trường giáo dục khác nhau. Thông qua các giải pháp này, nhà trường và các cơ sở giáo dục được củng cố vai trò là môi trường hỗ trợ toàn diện, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục hòa nhập và thúc đẩy sự phát triển bền vững của học sinh khuyết tật.

Thứ tư, giải pháp đối với xã hội và chính sách từ tiếp cận công tác xã hội

Giải pháp này nhằm tác động ở cấp độ cấu trúc, hướng tới việc giảm thiểu các rào cản mang tính hệ thống như định kiến xã hội, bất bình đẳng trong tiếp cận dịch vụ và những hạn chế trong quá trình thực thi chính sách đối với học sinh khuyết tật. Trên cơ sở phân tích bối cảnh chính sách và môi trường xã hội, công tác xã hội nhận diện các khoảng trống trong hệ thống hỗ trợ và những yếu tố cản trở giáo dục hòa nhập. Từ đó, công tác xã hội phát huy vai trò tham mưu

và vận động chính sách dựa trên bằng chứng, nhằm hoàn thiện khung chính sách, nâng cao tính khả thi và hiệu quả thực thi trong lĩnh vực giáo dục hòa nhập. Đồng thời, các hoạt động truyền thông và giáo dục cộng đồng được triển khai có hệ thống, hướng tới thay đổi nhận thức xã hội, giảm kỳ thị và thúc đẩy thái độ tích cực đối với người khuyết tật.

Thứ năm, giải pháp trong việc phát huy vai trò của công tác xã hội trong điều phối, kết nối nguồn lực và phối hợp đa ngành nhằm hỗ trợ học sinh khuyết tật

Từ tiếp cận công tác xã hội, nhận diện nhân viên công tác xã hội trường học là chủ thể giữ vai trò điều phối, kết nối và quản lý trường hợp trong quá trình hỗ trợ học sinh khuyết tật. Không thay thế chức năng của giáo viên, gia đình hay các cơ quan chuyên môn khác, nhân viên công tác xã hội thực hiện chức năng đánh giá nhu cầu toàn diện, xây dựng kế hoạch hỗ trợ cá nhân, điều phối sự tham gia của các bên liên quan, kết nối các dịch vụ phù hợp và theo dõi quá trình thực hiện nhằm bảo đảm các nhu cầu của học sinh được đáp ứng một cách liên tục và hiệu quả. Đối với học sinh khuyết tật, công tác xã hội lấy học sinh làm trung tâm giúp bảo đảm các hoạt động hỗ trợ phù hợp với đặc điểm, khả năng và nhu cầu của từng em. Đối với gia đình, công tác xã hội là cầu nối giúp gia đình trao đổi thường xuyên với nhà trường, thống nhất mục tiêu giáo dục và cùng giải quyết những khó khăn phát sinh. Đối với nhà trường, công tác xã hội góp phần tăng cường sự phối hợp giữa giáo viên chủ nhiệm, giáo viên bộ môn, giáo viên hỗ trợ và các bộ phận khác trong nhà trường nhằm bảo đảm tính thống nhất trong quá trình giáo dục học sinh khuyết tật. Đối với cộng đồng và các cơ quan, tổ chức liên quan, công tác xã hội thực hiện chức năng huy động và kết nối nguồn lực từ ngành giáo dục, y tế, hệ thống tư pháp, chính quyền địa phương, các tổ chức xã hội, doanh nghiệp và các tổ chức thiện nguyện;... nhằm mở rộng mạng lưới hỗ trợ học sinh khuyết tật. Việc kết nối này không chỉ dừng ở hỗ trợ tài chính mà còn bao gồm các dịch vụ phục hồi chức năng, chăm sóc sức khỏe, hỗ trợ tâm lý,

trợ giúp pháp lý, hướng nghiệp, học liệu và các chương trình phát triển kỹ năng phù hợp với từng học sinh.

Để phát huy hiệu quả vai trò của công tác xã hội trong lĩnh vực giáo dục, cần tiếp tục hoàn thiện cơ chế tổ chức công tác xã hội trường học theo hướng quy định rõ vị trí việc làm, chức năng, nhiệm vụ và quyền hạn của nhân viên công tác xã hội trong trường học; xây dựng quy trình phối hợp giữa công tác xã hội với giáo viên, gia đình và các cơ quan liên quan; đồng thời tăng cường đào tạo, bồi dưỡng năng lực về quản lý trường học, điều phối dịch vụ, kết nối nguồn lực và phối hợp liên ngành cho đội ngũ thực hiện công tác xã hội.

Tóm lại, việc giảm thiểu các rào cản trong quá trình tham gia học tập của học sinh khuyết tật đòi hỏi sự triển khai đồng bộ các giải pháp ở cấp độ cá nhân, gia đình, nhà trường, chính sách và xã hội. Trong đó, công tác xã hội giữ vai trò nòng cốt trong việc kết nối, điều phối và huy động sự tham gia của các bên liên quan, góp phần xây dựng mạng lưới hỗ trợ liên ngành lấy học sinh khuyết tật làm trung tâm. Đây là hướng tiếp cận phù hợp với định hướng phát triển công tác xã hội trường học ở Việt Nam, góp phần nâng cao hiệu quả giáo dục hòa nhập, giảm thiểu các rào cản trong học tập và bảo đảm quyền được học tập bình đẳng, phát triển toàn diện của học sinh khuyết tật.

**DANH MỤC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC CỦA TÁC GIẢ
LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN**

1. Tran Thi Khanh Dung, Nguyen Tuan Anh (2023), “The barriers to the learning process of students with disabilities in Vinh city, Nghe An province, Viet Nam”, *Conference of the Asean – Social work education and social development 2023 Make a difference social work without barriers, University of Social Sciences and Humanities*, ISBN: 978-604-315-116-9, pp. 351-367.
2. Tran Thi Khanh Dung (2024), “Barriers from families in the learning process of children with disabilities”, *Second international conference on the issues of social sciences and humanities, University of Social Sciences and Humanities*, ISBN: 978-504-43-1656-7, pp. 24-36.
3. Tran Thi Khanh Dung (2025), “Barriers to inclusive education for students with disabilities in schools – a perspective from teachers”, *The third International Conference on the Issues of Social sciences and Humanities, University of Social Sciences and Humanities*, ISBN: 978-604-43-4873-5, pp. 907-917.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư 03/2018/TT-BGDĐT quy định về giáo dục hòa nhập đối với người khuyết tật.*
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư 33/2018/TT-BGDĐT Hướng dẫn công tác xã hội trong trường học.*
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2025), *Thông tư 18/2025/TT-BGDĐT Hướng dẫn về công tác tư vấn học đường và công tác xã hội trường học.*
4. Bùi Thị Hồng Minh, Phạm Thị Huyền Trang, Nguyễn Thị Hà, Phạm Thị Hằng Nga (2023), *Giáo trình lý thuyết công tác xã hội*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội, tr. 40-45.
5. Bùi Thị Lâm, Hoàng Thị Nho (2012), *Giáo dục hòa nhập*, NXB Giáo dục, Hà Nội, Hà Nội, tr 50.
6. Cổng thông tin điện tử Nghệ An (2022), *Giới thiệu tổng quan về tỉnh Nghệ An*, <https://nghean.gov.vn/>
7. Chính phủ nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam (1995), *Nghị định số 81/CP của Chính phủ: Nghị định quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Bộ Luật lao động về lao động là người tàn tật.*
8. Chính phủ nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam (2012), *Nghị định số 28/2012/NĐ-CP của Chính phủ về hướng dẫn thi hành một số điều của Luật người khuyết tật.*
9. Chính phủ nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam (2021), *Nghị định 20/2021/NĐ-CP Quy định chính sách trợ giúp xã hội đối với đối tượng bảo trợ xã hội.*
10. Chính phủ nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam (2021), *Nghị định 81/2021/NĐ-CP của Chính phủ: Quy định về cơ chế thu, quản lý học phí đối với cơ sở giáo dục thuộc hệ thống giáo dục quốc dân và chính sách miễn, giảm học phí, hỗ trợ chi phí học tập.*

11. Chính phủ nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam (2024), *Nghị định 125/2024/NĐ-CP Quy định về điều kiện đầu tư và hoạt động trong lĩnh vực giáo dục*.
12. Hoàng Mai Khanh (2016), “Các yếu tố ảnh hưởng đến việc hội nhập của trẻ khuyết tật trong trường học”, *Science&Technology Development*, Vol.19, No.X3, tr.70-75.
13. Lê Duy Dũng, Nguyễn Hồng Kiên (2019), “Đánh giá hiệu quả các chính sách giáo dục dành cho trẻ khuyết tật và đề xuất biện pháp quản lý giáo dục hòa nhập ở trường học Việt Nam”, *Tạp Chí Khoa Học Giáo Dục Việt Nam* (23), tr. 57–62.
14. Lê Thị Thu Hương, Phan Thị Thùy Linh, Nguyễn Văn Thường (2017), “Một số bất cập khi ứng dụng tháp nhu cầu Maslow trong quản trị nhân lực tại các doanh nghiệp Việt Nam”, *Tạp Chí Kinh Tế - Châu Á Thái Bình Dương*, tr.7–9.
15. Liên Hợp Quốc (2007), *Công ước về Quyền của người khuyết tật*.
16. Ngô Vĩnh Bạch Dương (2017), “Bảo đảm quyền tiếp cận giáo dục của trẻ em mắc chứng tự kỷ”, *Tạp Chí Nghiên Cứu Lập Pháp* (23), tr. 24–32.
17. Nguyễn Đức Minh (2021), “Những vấn đề và giải pháp giáo dục người khuyết tật Việt Nam trong bối cảnh Cách mạng công nghiệp 4.0”, *Tạp Chí Khoa Học Giáo Dục Việt Nam* (số đặc biệt), tr. 1–6.
18. Nguyễn Thanh Bình (2013), “Những rào cản chất lượng học tập của trẻ khuyết tật ở Việt Nam”, *VNU Journal of Science: Education Research* (29), tr.15-21, <https://js.vnu.edu.vn/ER/article/view/501>.
19. Nguyễn Thị Kim Hoa (2014), *Công tác xã hội với người khuyết tật*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
20. Nguyễn Thị Kim Hoa (2021), “Tiếp cận và công bằng trong giáo dục trẻ khuyết tật giai đoạn 2011—2020”, *Tạp Chí Khoa Học Giáo Dục Việt Nam* (số đặc biệt), tr.7–12.

21. Phạm Văn Hảo (2016), “Trợ giúp trẻ khuyết tật hòa nhập cộng đồng tiếp cận dưới góc độ công tác xã hội”, *Tạp chí Giáo dục* (số đặc biệt 9), tr.139-142.
22. Phạm Văn Quyết (2017), *Hòa nhập xã hội của lao động nhập cư nghèo tại các đô thị Việt Nam*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội, tr.130-132.
23. Quốc Hội (1998), *Pháp lệnh số 06/1998/PL-UBTVQH10 của Quốc hội: Pháp lệnh về người tàn tật*.
24. Quốc Hội (2010), *Luật người khuyết tật, Luật số 51/2010/QH12*.
25. Quốc Hội (2019), *Luật Giáo dục*, NXB Chính trị Quốc gia Sự thật, Hà Nội.
26. Quốc hội (2016), *Luật Trẻ em, Luật số 102/2016/QH13*.
27. Sở giáo dục và Đào tạo Nghệ An (2024), *Báo cáo tổng hợp học sinh khuyết tật đang đi học tại các trường phổ thông năm học 2023 - 2024*.
28. Tổng cục thống kê (2016), *Điều tra quốc gia người khuyết tật Việt Nam năm 2016*, NXB Thống kê, tr.15-18.
29. Trần Thị Bình, Vũ Hồng Phong, Vũ Phương Thảo (2017), *Xóa bỏ kỳ thị—Quan điểm và đánh giá của người khuyết tật*, NXB Tri thức, Hà Nội, tr. 116-117.
30. Trần Thị Tuyết Oanh (2013), *Giáo trình Giáo dục học*, NXB Đại học sư phạm, Hà Nội, tr.132.
31. Trần Văn Kham (2016a), “Trải nghiệm xã hội của trẻ khuyết tật vận động tại gia đình: Một phân tích định tính từ quan điểm kiến tạo xã hội”, *Tạp chí Khoa học Xã hội và Nhân văn* (9), tr.45–54.
32. Trần Văn Kham (2016b), “Trẻ khuyết tật vận động ở trường học Việt Nam: Trải nghiệm, khả năng tự thích ứng và mô hình trợ giúp CTXH”, *Tạp chí Khoa học Xã hội và Nhân văn* (2), tr. 87–104.
33. Trung tâm Giáo dục-dạy nghề người khuyết tật Nghệ An (2023), *Báo cáo tổng kết năm học 2022-2023 và Phương hướng, nhiệm vụ năm học 2023-2024*.

34. BND tỉnh Nghệ An (2022), *Quyết định số 2505/QĐ-UBND, Phê duyệt Đề án “Mô hình cơ sở trợ giúp xã hội, chăm sóc, giáo dục và phục hồi chức năng cho người tâm thần, trẻ em tự kỉ và người rối nhiễu tâm trí” tại Trung tâm Giáo dục—Dạy nghề người khuyết tật Nghệ An*”.
35. UNICEF (2015), *Sự sẵn sàng cho giáo dục trẻ khuyết tật – Nghiên cứu tại 8 tỉnh ở Việt Nam*, UNICEF, tr.145-147.
36. UNICEF (2018), *Trẻ em khuyết tật ở Việt Nam: Kết quả điều tra quốc gia về người khuyết tật Việt Nam 2016 - 2017*, NXB Tổng cục Thống kê, Hà Nội, tr.140-145.
37. Vũ Duy Chinh (2020), “Tiếp cận sinh thái học trong giáo dục trẻ khuyết tật trí tuệ - Một số vấn đề lý luận và thực tiễn”, *Tạp Chí Giáo Dục* (482), tr.15–19.
38. World Health Organization (2010), *Hướng dẫn phục hồi chức năng dựa vào cộng đồng*, <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44405/9789243548050-introductory-vie.pdf?sequence=274&isAllowed=y>

Tiếng Anh

39. Abigail Adubea Mills (2019), "Inclusive Education for Children with Intellectual Disability (ID) in Ghana: Challenges and Implications for Social Work", *Advances in Social Work*, <https://journals.indianapolis.iu.edu/index.php/advancesinsocialwork/article/view/22539>.
40. Agresta, J (2004), "Professional Role Perceptions of School Social Workers, Psychologists, and Counsellors", *Children & Schools*, Vol. 26, pp.151–163.
41. Ahmad, W (2012), "Barriers of inclusive education for children with intellectual disability", *Indian Streams Research Journal*, Vol. 2 (2), pp.1–4.
42. Alborz, A., Slee, R., Miles, S (2013), "Establishing the foundations for an inclusive education system in Iraq: Reflection on findings from a

- nationwide survey", *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 17 (9), pp.965–987. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.725776>.
43. Alhuzail, Nuzha Allasad; Levinger, Miriam (2018), "A 'sotra environment': How hearing Bedouin mothers of children with hearing loss perceive the education system", *Volta Review*, Vol.118(1-2), pp.60-87, <https://doi.org/10.17955/tvr.118.1.2.792>.
 44. Angelides, P, C. Constantinou, & J. Leigh (2009), "The Role of Paraprofessionals in Developing Inclusive Education in Cyprus", *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 24 (1), pp.75–89.
 45. Anyawu, C.N, Omolewa, M.A, Adeyeri, C.L.K, Okanlawon, A.B, & Siddiqui, A.A (1985), *Adult Education and Community Development*, Ibadan: Heinemann Education Books (Nig).Ltd.
 46. Asamoah, E., Ofori-Dua, K., Cudjoe, E., Abdullah, A., & Nyarko, J. A (2018), "Inclusive Education: Perception of Visually Impaired Students, Students Without Disability, and Teachers in Ghana", *SAGE Open*, Vol.8 (4), pp.1-11, <https://doi.org/10.1177/2158244018807791>.
 47. Asamoah, E., Tam, C. H., & Cudjoe, E (2023), "A systematic review of the roles of social workers in inclusive education for children with disabilities", *International Social Work*, Vol. 66 (1), pp.36–51. <https://doi.org/10.1177/0020872820971707>.
 48. Ashbee, E., & Guldborg, K (2018), "Using a “collaborative contextual enquiry” methodology for understanding inclusion for autistic pupils in Palestine", *Educational Review*, Vol. 70 (5), pp.584–602. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1358153>.
 49. Bani Odeh, K., & Lach, L. M (2024), "Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: A descriptive review", *Frontiers in Public Health*, Vol. (11), pp.64-71, <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1294849>

50. Bannink, F., Nalugya, R., & van Hove, G (2020), 'They Give Him a Chance'- Parents' Perspectives on Disability and Inclusive Primary Education in Uganda", *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 67 (4), pp.357–375, <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1593326>.
51. Biddle, Bruce.J (1986), "Recent developments in role theory", *Annual Review of Sociology*, Vol. 12, pp.67–92.
52. Bolin, S. J., Rueda, H. A., & Linton, K. F (2018a), "Grand challenges in school social work: Collaboration and constraint in school social workers' sexuality support for children with disabilities", *Children and Schools*, Vol. 40 (1), pp.25–34.
53. Bronfenbrenner, U (1979), *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
54. Bronfenbrenner, U (1983), "The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings", *Lawrence Erlbaum Associates*, pp.3–44.
55. Burke, P. (2004), *Brothers and sisters of disabled children*, London, UK: Jessica Kingsley Publishers, pp.95-97, https://openlibrary.org/works/OL11889936W/Brothers_and_sisters_of_children_with_disabilities?edition=key%3A%2Fbooks%2FOL21188293M
56. Caroline Oliver, Nidhi Singal (2017), *Migration, disability and education: Reflections from a special school in the east of England*, Taylor and Francis Online, pp. 1217-1229, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425692.2016.1273757>.
57. Clark, K (2007), *The Social Worker as a Facilitator in Inclusive Education*. Stellenbosch: University of Stellenbosch, pp.140-150.
58. Coser, R. L (1975), *The complexity of roles as a seedbed of individual autonomy*, In *The Idea of Social Structure*, Paper in Honor of Robert K.Merton, New York: Harcourt Brace, pp. 252–277.

59. Deacon, R, & Firebaugh, F (1988), *Family resource management: Principles and applications*, Boston, MA: Allyn and Bacon.
60. DuBois Brenda L., Miley Karla Krogsrud (2005), *Social Work: An Empowering Profession*, pp.199-206, Allyn & Bacon, Boston.
61. Elizabeth E. Biggs, & Rebecca E. Hacker (2021), "Ecological Systems for Students Who Use AAC: Stakeholders' Views on Factors Impacting Intervention and Outcomes", *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, vol 46(4), <https://doi.org/10.1177/15407969211052309>.
62. Elsayed Elshabrawi A. Hassanein, Taha Rabie Adawi, & Evelyn S. Johnson (2021), "Barriers to Including Children with Disabilities in Egyptian Schools", *Journal of International Special Needs Education*, Vol. 24 (1), pp.25-35, <https://doi.org/10.9782/2331-4001-24.1.25>.
63. Freund, K.S, & Lous, J (2012), "The effect of preventive consultations on young adults with psychosocial problems: A randomized trial", *Health Education Research*, Vol. 27 (5), pp.927–945.
64. Garrote, A., Dessemontet, R. S., & Opitz, E. M (2017), "Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions", *Educational Research Review* Vol.20, pp.12–23.
65. Geenen, S., Powers, L., Vasquez, A. L., & Bersani, H (2003), "Understanding and Promoting the Transition of Minority Adolescents", *Career Development for Exceptional Individuals*, Vol. 26 (1), pp.27–46. <https://doi.org/10.1177/088572880302600103>.
66. Gitterman, A (2009), *The life of model. In The Social Workers' desk reference*, New York: Oxford University Press, pp. 231–234.
67. Glazzard, J (2014), "Paying the price for being inclusive: The story of Marshlands". *Support for Learning*, Vol. 29 (1), pp.24–38, <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12043>.

68. Goldman, S. E., Burke, M. M., Casale, E. G., Frazier, M. A., & Hodapp, R. M (2020), "Families Requesting Advocates for Children With Disabilities: The Who, What, When, Where, Why, and How of Special Education Advocacy", *Intellect Dev Disabil*, Vol. 58 (2), pp.158–169. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-58.2.158>.
69. Hepworth, D.H, R.H. Rooney, & G.D. Rooney and K. Strom-Gottfried (2017), *Operationalizing the Cardinal Social Work Values. In Direct Social Work Practice: Theory and Skills*, Boston: Cengage Learning, pp. 57–88.
70. Hirano, K., Rowe, D., Lindstrom, L., & Chan, P (2018), "Systemic Barriers to Family Involvement in Transition Planning for Youth with Disabilities: A Qualitative Metasynthesis", *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 27, pp.3440, <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1189-y>.
71. Hunter, W.C, S.E. Elswick, J.H. Perkins, J.R. Heroux, & H. Harte (2017), "Literacy Workshops: School Social Workers Enhancing Educational Connections between Educators, Early Childhood Students, and Families", *Children & Schools*, Vol. 39 (3), pp.167–176, <https://doi.org/10.1093/cs/cdx009>.
72. Jessica Carol Jagger, & Suzanne Lederer (2014), *Impact of Geographic Mobility on Military Children's Access to Special Education Services*, Oxford Academic, Vol.36 (1), pp.15–22, <https://doi.org/10.1093/cs/cdt046>.
73. Jonas Yassin Iversen, Ann-Cathrin Faldet, Thor-André Skrefsrud, & Hege Merete Somby (2022), "Understandings of “Learning Barriers” in Educational Research: A Systematic Review", *European Educational Research Association*, <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/27/contribution/52734>.
74. Kail, R. V., & Cavanaugh, J. C (2010), "The study of human development", *Human Development: A Life-Span View*, pp.7–11.
75. Kirst-Ashman Karen K (2010), *Introduction to Social Work & Social Welfare: Critical Thinking Perspectives*, Brooks/Cole, Belmont, CA.

76. Limaye, S (2016), "Factors Influencing the Accessibility of Education for Children with Disabilities in India", *Global Education Review*, Vol. 3 (3), pp.43–56.
77. Linda A. Heyne (2003), "Solving Organizational Barriers to Inclusion Using Education, Creativity, and Teamwork", *Impact* Vol. 16 (2), Institute on Community Integration, University of Minnesota, truy cập tại: <https://publications.ici.umn.edu/impact/16-2/solving-organizational-barriers-to-inclusion-using-education-creativity-and-teamwork> (truy cập ngày 20/05/2024).
78. Maria Zuurmond, Lena Morgon Banks, Prem Aryal, Shusil Joshi, Jacqueline Gallinetti, Adrienne Monteath-Van Dok, & Aidan Leavy, (2014), *Include us in education! A qualitative research study on barriers and enablers to education for children with disabilities in Nepal*, pp.7-9, Plan International.
79. Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Sinclair, J., Poppen, M., Woods, W. E., & Shearer, M. L (2016), "Predictors of Post-School Success: A Systematic Review of NLTS2 Secondary Analyses", *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, Vol. 39 (4), 196–215. <https://doi.org/10.1177/2165143415588047>.
80. Mirna Nel, Norma Nel, & Malindi M (2013), *Learner support in a diverse classroom: A guide for foundation, intermediate and senior phase teachers of language and mathematics*, Pretoria: Van Schaik.
81. Mtetwa, Edmos, & Nyikahadzoi, Kefasi (2013), "Socioeconomic circumstances of children with disabilities in Zimbabwe: Implications for human and social capital development", *Journal of Social Development in Africa; Harare*, Vol. 28, Iss. 2, pp. 31-51.
82. Mulwa, F.W (2008), *Demystifying Participatory Community Development*, Nairobi: Paulines Publications Africa.

83. Nahal, M. S., Axelsson, Å. B., Imam, A., & Wigert, H (2019), "Palestinian children's narratives about living with spina bifida: Stigma, vulnerability, and social exclusion", *Child: Care, Health and Development*, Vol. 45 (1), pp.54–62, <https://doi.org/10.1111/cch.12625>
84. Nicholas Abercrombie, Stephen Hill, & Bryan S. Turner (1994), *The Penguin dictionary of sociology*, Penguin Books, London.
85. Papay, C. K., & Bambara, L. M (2014), "Best Practices in Transition to Adult Life for Youth With Intellectual Disabilities", *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, Vol. 37 (3), pp.136–148. <https://doi.org/10.1177/2165143413486693>.
86. Pryor, C.B, C. Kent, C. McGunn, & B. LeRoy (1996), "Redesigning Social Work in Inclusive Schools", *Social Work*, Vol. 41 (6), pp.668–676.
87. Ravenscroft, J., Wazny, K., & Davis, J. M (2017), "Factors associated with successful transition among children with disabilities in eight European countries", *PloS One*, Vol. 12 (6), pp.165-170.
88. Rehm, R. S., Fisher, L. T., Fuentes-Afflick, E., & Chesla, C. A (2013), "Parental Advocacy Styles for Special Education Students During the Transition to Adulthood", *Qualitative Health Research*, Vol.23 (10), pp. 1377–1387, <https://doi.org/10.1177/1049732313505915>.
89. Roberts, J., & Simpson, K (2016), "A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools", *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 20 (10), pp.1084–1096, <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>.
90. Rose, R., & Shevlin, M (2017), "A Sense of Belonging: Childrens' Views of Acceptance in" Inclusive" Mainstream Schools", *International Journal of Whole Schooling*, Vol. 13 (1), pp.65–80.
91. Sakız, H., & Woods, C (2015), "Achieving inclusion of students with disabilities in Turkey: Current challenges and future prospects",

- International Journal of Inclusive Education*, Vol. 19 (1), pp.21–35.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2014.902122>.
92. Santrock, J. W (2002), *A topical approach to life-span development*, McGraw-Hill, pp.300-305, <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130573251005052042>.
 93. Shaw, A (2017), "Inclusion: The role of special and mainstream schools", *British Journal of Special Education*, Vol. 44 (3), pp. 292–310, <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12181>.
 94. Sirene May-Yin Lim, Meng Ee Wong, & Denise Tan (2013), "Allied educators (learning and behavioural support) in Singapore's mainstream schools: First steps towards inclusivity?", *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 18 (2), pp.123–139, <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.758321>.
 95. South Africa. Department of Basic Education (2014), *Policy on screening, identification, assessment and support*, Department of Basic Education, <http://www.education.gov.za/>.
 96. Steeley, S. L., & Lukacs, K (2015), "Cultural and Linguistic Diversity and Special Education: A Case Study of One Mother's Experiences", *International Journal of Special Education*, Vol. 30 (2), pp. 20–31.
 97. Strean H.S (1971), *The application of role theory to social casework. In Social Casework: Theories in Action*, New Jersey: Scarecrow Press.
 98. Susan Baglieri (2020), "Toward Inclusive Education? Focusing a Critical Lens on Universal Design for Learning", *Canadian Journal of Disability Studies*, Vol. 9 (5), pp. 42–74, <https://doi.org/10.15353/cjds.v9i5.690>.
 99. Tsedisio Michael Makoelle (2020), "Schools' Transition Toward Inclusive Education in Post-Soviet Countries: Selected Cases in Kazakhstan", <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244020926586>.
 100. Twyla Salm (2017), "A School-Based Case Study: Developing Interprofessional Competencies to Support Students with Dual Diagnosis",

- Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, Vol. 14 (3), pp. 224–232.
101. UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Paris, France.
 102. UNESCO (2000), *The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting Our Collective Commitments: Including Six Regional Frameworks for Action*, Paris: UNESCO.
 103. UNICEF (2007), *A human rights-based approach to education for all: A framework for the realization of children's right to education and rights within education*, New York, NY: UNICEF, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154861>
 104. UNESCO (2025), *On the road to inclusion*, UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372193>
 105. UNESCO (2016), *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*, pp.7, UNESCO, Available at: unesco.org, Accessed: 7 June 2025.
 106. United Nations (1975), *Declaration on the Rights of Disabled Persons: Resolution 3447 (XXX) adopted by the General Assembly*, UN Digital Library, Available at: <https://digitallibrary.un.org/record/189608>, Accessed: 5 July 2025.
 107. United Nations (2006), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, United Nations, New York.
 108. United Nations (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, General Assembly Resolution A/RES/70/1, pp.14-17, <https://sdgs.un.org/2030agenda>
 109. United Nations (2018), *Disability and development report: Realizing the sustainable development goals by, for and with persons with disabilities*, United Nations, <https://social.un.org/publications/UN-Flagship-Report-Disability-Final.pdf>.

110. Vivien Kwan & Johnson Chun-Sing Cheung (2017), "Social Work Initiatives for the Inclusion of Students with Special Educational Needs", *Practice Social Work in Action*, Vol. 29 (2), pp. 107–119. <https://doi.org/10.1080/09503153.2016.1211260>.
111. Wasim Ahmad (2012), "Barriers of Inclusive Education for Children with Intellectual Disability", *Indian Streams Research Journal*, Vol. 2 (2), pp.1–6.
112. World Health Organization (1980), *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps: A manual of Classification Relating to the Consequences of Disease*, World Health Organization, Geneva, pp.27-29.
113. World Health Organization (2001), *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, World Health Organization, Geneva, pp.10.
114. Wong, J. H. C (2013), "Psychosocial Recovery for Children Disabled in an Earthquake: School Social Work in Dujiangyan, China", *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, Vol. 12 (1–2), pp. 102–115, <https://doi.org/10.1080/1536710X.2013.784561>.

PHỤ LỤC

PHỤ LỤC

BẢNG HỎI

Kính thưa ông/bà,

Nghiên cứu sinh Trần Thị Khánh Dung là giảng viên của Đại học Vinh đang thực hiện nghiên cứu **“Rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật ở thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An từ tiếp cận công tác xã hội”**. Trân trọng kính mời ông/bà đóng góp ý kiến đối với nghiên cứu này bằng cách trả lời các câu hỏi hoặc nêu ý kiến về những vấn đề được đề cập dưới đây. Thông tin xác thực của ông/bà góp phần làm nên thành công của nghiên cứu. Thông tin mà ông/bà cung cấp được bảo mật, mang tính khuyết danh và chỉ phục vụ nghiên cứu khoa học. Ông/bà có thể từ chối nêu ý kiến về bất cứ vấn đề nào hay từ chối trả lời bất cứ câu hỏi nào.

Cách trả lời: Xin ông/bà đánh dấu **X** vào ô của phương án trả lời/ý kiến/nhận định hoặc ghi thông tin vào đường kẻ rời mà ông/bà cho là phù hợp với ý kiến của mình

Trân trọng cảm ơn sự hỗ trợ của ông/bà.

Câu 1. Hiện nay, con của ông/bà có giấy chứng nhận khuyết tật không?

- ☐ Có (chuyển sang trả lời câu 3)
- ☐ Không (nếu không, ông/bà vui lòng trả lời tiếp câu 2)

Câu 2. Trong trường hợp con của ông/bà không có giấy chứng nhận khuyết tật, xin ông/bà cho biết ý kiến của mình về những phát biểu dưới đây.

Lý do	Hoàn toàn đồng ý (5)	Đồng ý (4)	Không có ý kiến (3)	Không đồng ý (2)	Hoàn toàn không đồng ý (1)

1.Gia đình tôi không muốn làm giấy chứng nhận khuyết tật cho con					
2.Tôi không muốn con tôi bị mọi người xem là khuyết tật					
3.Tôi lo lắng tương lai của con tôi sẽ bị ảnh hưởng nếu xác nhận khuyết tật					
4.Gia đình tôi gặp khó khăn về thủ tục đánh giá tình trạng khuyết tật khi làm giấy xác nhận khuyết tật cho con					
5.Tôi không biết cách làm thế nào để làm giấy xác nhận khuyết tật cho con					

Câu 3. Ông/bà vui lòng cho biết dạng tật của con ông/bà (chọn 1 phương án).

- | | |
|--|---|
| 1. ☐ Khuyết tật vận động | 2. ☐ Khuyết tật nghe nói |
| 3. ☐ Khuyết tật nhìn | 4. ☐ Khuyết tật trí tuệ |
| 5. ☐ Khuyết tật thần kinh, tâm thần | 6. ☐ Khuyết tật rối loạn phổ tự kỷ |
| 7. ☐ Đa khuyết tật | 8. ☐ Khuyết tật đọc viết/tính toán |
| 9. Khuyết tật khác..... | |

Câu 4. Mức độ khuyết tật của con ông/bà là:

1. ☐ Nhẹ
2. ☐ Nặng
3. ☐ Đặc biệt nặng
4. ☐ Chưa xác định

Câu 5. Hiện nay, con của ông/bà đang học lớp.....

Câu 6. Con của ông/bà đang học ở đâu?

1. ☐ Trung tâm Giáo dục - dạy nghề người khuyết tật Nghệ An
2. ☐ Trường (xin ghi cụ thể):.....

3. ☐ Khác (xin ghi rõ).....

Câu 7. Ông/bà vui lòng cho biết mức độ phát triển của con ông/bà theo những nội dung dưới đây.

Nội dung	Mức độ phát triển so với độ tuổi			
	Đúng độ tuổi (1)	Chậm hơn một chút (2)	Chậm hơn nhiều (3)	Chậm hơn rất nhiều (4)
1. Phát triển thể chất - vận động				
2. Phát triển nhận thức				
3. Phát triển ngôn ngữ - giao tiếp				

Câu 8. Khả năng tự phục vụ của con ông/bà như thế nào?

1. ☐ Có khả năng tự phục vụ bản thân
2. ☐ Cần sự hỗ trợ một phần
3. ☐ Cần sự hỗ trợ nhiều
4. ☐ Cần sự hỗ trợ rất nhiều

Câu 9. Xin ông/bà vui lòng cho biết về hành vi của con ông/bà.

1. ☐ Hành vi không có vấn đề
2. ☐ Hành vi có vấn đề
3. ☐ Hành vi có nhiều vấn đề
4. ☐ Hành vi có rất nhiều vấn đề

Câu 10. Dưới đây là các nhận định về nhu cầu của trẻ khuyết tật khi đi học, ông/bà vui lòng lựa chọn phương án phù hợp với trường hợp con của ông/bà.

Nhu cầu	Hoàn toàn đồng ý (5)	Đồng ý (4)	Không có ý kiến (3)	Không đồng ý (2)	Hoàn toàn không đồng ý (1)
1. Cháu cần có người giúp đỡ, hỗ trợ					

ăn, uống khi đi học					
2. Cháu mong muốn được cô giáo quan tâm, yêu thương, động viên khi đi học					
3. Cháu mong muốn được bảo vệ nếu cháu bị bắt nạt khi đi học					
4. Cháu mong muốn được thầy cô giáo quan tâm, chia sẻ và giúp đỡ nhiều hơn nữa khi đi học					
5. Cháu mong muốn được bạn bè quan tâm, chia sẻ và giúp đỡ khi đi học					
6. Cháu mong muốn được tham gia các hoạt động ngoại khóa của nhà trường					
7. Cháu mong muốn được tham gia lớp học kỹ năng sống khi đi học					
8. Cháu mong muốn được thầy cô và bạn bè khen thưởng khi đạt được sự tiến bộ					
9. Cháu mong muốn được học đúng chương trình phù hợp với tình trạng khuyết tật của mình					
10. Cháu mong muốn được tạo điều kiện để phát triển kỹ năng của mình					
11. Khác (ghi rõ).....					

Câu 11. Ông/bà có biết chính sách giáo dục cho người khuyết tật không?

1. ☐ Có (tiếp tục trả lời từ câu 12, 13)
2. ☐ Không (tiếp tục trả lời từ câu 14)

Câu 12. Ông/bà biết đến chính sách giáo dục cho người khuyết tật nào sau đây? (có thể lựa chọn nhiều phương án)

1. ☐ Ưu tiên nhập học và tuyển sinh
2. ☐ Miễn giảm một số môn học, hoặc nội dung giáo dục
3. ☐ Đánh giá kết quả giáo dục xét lên lớp và cấp bằng tốt nghiệp
4. ☐ Học phí

5. ☐ Hỗ trợ phương tiện, đồ dùng học tập
6. ☐ Phục hồi chức năng
7. ☐ Cấp thẻ bảo hiểm y tế
8. ☐ Trợ cấp xã hội
9. Khác

Câu 13. Ông/bà tiếp nhận các thông tin về chính sách giáo dục cho người khuyết tật từ nguồn nào? (có thể lựa chọn nhiều phương án)

1. ☐ Phương tiện truyền thông
2. ☐ Gia đình
3. ☐ Chính quyền, đoàn thể
4. ☐ Nhà trường
5. Khác

Câu 14. Ông/bà vui lòng cho biết con của ông/bà khi đi học được miễn giảm các khoản nào dưới đây? (có thể lựa chọn nhiều phương án).

1. ☐ Ưu tiên nhập học và tuyển sinh
2. ☐ Miễn, giảm một số nội dung môn học ở trường
3. ☐ Học phí
4. ☐ Đóng góp xây dựng trường
5. ☐ Sách, vở, phương tiện học tập
6. ☐ Phương tiện đến trường
7. ☐ Bữa ăn ở trường
8. ☐ Chi phí ở nội trú
9. ☐ Thiết bị hỗ trợ như sách chữ nổi, máy trợ thính, xe lăn...
10. Khác

Câu 15. Ông/bà vui lòng cho biết số tiền hỗ trợ cho con/cháu của ông/bà trong 1 tháng là:đồng

Câu 16. Theo ông/bà, chế độ chính sách hỗ trợ trẻ khuyết tật tham gia học tập đã đáp ứng được nhu cầu học tập của trẻ khuyết tật chưa?

1. ☐ Hoàn toàn đáp ứng được nhu cầu

2. ☐ Đáp ứng được phần lớn nhu cầu
3. ☐ Đáp ứng được một phần nhu cầu
4. ☐ Hoàn toàn không đáp ứng được nhu cầu

Câu 17. Ông/bà đã được bồi dưỡng về kỹ năng chăm sóc, giáo dục và hỗ trợ người khuyết tật chưa?

1. ☐ Đã được (trả lời tiếp câu 18, 19 trở đi)
2. ☐ Chưa được (chuyển sang trả lời từ câu 20)

Câu 18. Hình thức bồi dưỡng kỹ năng chăm sóc, giáo dục và hỗ trợ người khuyết tật mà ông/bà đã tham gia là (có thể chọn nhiều phương án):

1. ☐ Lớp bồi dưỡng ngắn ngày
2. ☐ Lớp đào tạo chứng chỉ, cấp chứng chỉ/chứng nhận
3. ☐ Đào tạo được cấp bằng
4. ☐ Khác.....

Câu 19. Ông/bà đã tham gia các khóa đào tạo và bồi dưỡng về kỹ năng chăm sóc người khuyết tật nào sau đây?

Khóa đào tạo về kỹ năng	Tham gia	
	1.Đã tham gia	0.Chưa tham gia
1. Phát triển thể chất và vận động		
2. Phát triển nhận thức/học tập		
3. Phát triển ngôn ngữ - giao tiếp		
4. Giáo dục kỹ năng tự phục vụ		
5. Quản lý hành vi đối với người khuyết tật		
6. Khác		

Câu 20. Dưới đây là các nhận định về khó khăn của trẻ khuyết tật khi đi học, ông/bà vui lòng lựa chọn phương án phù hợp với trường hợp con của ông/bà.

Các nhận định	Rất khó khăn	Khó khăn	Bình thường	Không khó khăn	Hoàn toàn không

	(5)	(4)	(3)	(2)	khó khăn (1)
1. Khả năng tiếp thu kiến thức ở trường học hạn chế					
2. Cháu gặp khó khăn trong việc chuyển lên lớp/cấp học					
3. Các bạn khác trong lớp, trong trường trêu chọc, bắt nạt					
4. Cháu gặp khó khăn về khoảng cách đi lại từ nhà đến trường					
5. Không theo kịp chương trình học với các bạn cùng lớp					
6. Khả năng giao tiếp hạn chế, khó khăn khi diễn đạt để người khác hiểu					
7. Cháu có tâm lý e ngại, sợ đi học					
8. Cháu gặp khó khăn khi kết bạn					
9. Cháu không kiểm soát được hành vi của mình					
10. Khó khăn khi tham gia các hoạt động chung với lớp, trường					
11. Cháu không biết cách tự bảo vệ bản thân					
12. Ở trường không có các hoạt động ngoại khóa phù hợp với tình trạng khuyết tật của cháu					

13. Ở trường không có giáo viên chuyên biệt phụ trách giảng dạy cho học sinh khuyết tật					
14. Nhà trường chưa có trang thiết bị học tập phù hợp với học sinh khuyết tật					
15. Không có lối đi dành cho người khuyết tật ở trong trường học					
16. Khác (ghi rõ).....					

Câu 21. Dưới đây là những nhận định về khó khăn của gia đình có học sinh khuyết tật, ông/bà vui lòng lựa chọn phương án phù hợp với quan điểm của ông/bà.

Khó khăn	Hoàn toàn đồng ý (5)	Đồng ý (4)	Bình thường (3)	Không đồng ý (2)	Hoàn toàn không đồng ý (1)
1. Điều kiện kinh tế gia đình khó khăn					
2. Bố/mẹ thiếu kiến thức về khuyết tật nên khó khăn trong việc hỗ trợ con học tập					
3. Gia đình gặp khó khăn khi chuyển cấp học cho cháu					
4. Gia đình khó chấp nhận được sự thật cháu bị khuyết tật					

5. Bố/mẹ không có nhiều thời gian để hỗ trợ trẻ học tập					
6. Gia đình gặp khó khăn khi nộp hồ sơ cho con học tại các trường học công lập					
7. Gia đình lúng túng khi xử lý các vấn đề liên quan đến hành vi của con ở trường học					
8. Khả năng của cháu không thể học ở các bậc học cao hơn					
9. Khác (ghi rõ)					

Câu 22. Dưới đây là những nhận định về mối liên hệ giữa gia đình và nhà trường trong quá trình học tập của học sinh khuyết tật. Ông/bà vui lòng lựa chọn phương án phù hợp với quan điểm của ông/bà.

Nhận định	Rất thường xuyên (5)	Thường xuyên (4)	Thỉnh thoảng (3)	Hiếm khi (2)	Không bao giờ (1)
1.Nhà trường tổ chức gặp gỡ với phụ huynh để trao đổi về việc học tập của học sinh khuyết tật					
2.Nhà trường có tổ chức các buổi tập huấn hướng dẫn cha mẹ về cách dạy học cho học sinh khuyết tật					
3.Nhà trường kịp thời giải đáp những câu hỏi/thắc mắc					

của phụ huynh về việc học tập của học sinh khuyết tật					
4. Nhà trường có cán bộ phụ trách tham vấn tâm lí cho học sinh khuyết tật và phụ huynh có nhu cầu					
5. Nhà trường có tổ chức các hoạt động kết nối với cộng đồng địa phương để giúp học sinh khuyết tật hòa nhập cộng đồng					
6. Bố/mẹ thường xuyên liên lạc với thầy/cô để trao đổi về việc học tập của cháu					

Câu 23. Ông/bà vui lòng cho biết sự quan tâm, phối hợp của cộng đồng địa phương với gia đình và nhà trường trong thực hiện chính sách giáo dục với người khuyết tật:

1. ☐ Rất quan tâm
2. ☐ Quan tâm
3. ☐ Bình thường
4. ☐ Không quan tâm
5. ☐ Hoàn toàn không quan tâm

Câu 24. Ông/bà có đề xuất gì để giúp đỡ học sinh khuyết tật đi học được tốt hơn? (Vui lòng ghi rõ)

.....

.....

.....

.....

.....

Câu 25. Ông/bà vui lòng cho biết mối quan hệ của ông/bà với trẻ khuyết tật:

- 1. ☐ Là bố/mẹ ruột
- 2. ☐ Là ông/bà (nội, ngoại)
- 3. ☐ Là người thân/họ hàng
- 4. ☐ Khác (xin ghi rõ).....

Câu 26. Giới tính của ông/bà:

- 1. ☐ Nam
- 2. ☐ Nữ

Câu 27. Tuổi của ông/bà là.....

Câu 28. Tuổi của cháu khuyết tật là.....

Câu 29. Trình độ học vấn của ông/bà:

- 1. ☐ Tiểu học
- 2. ☐ Trung học cơ sở
- 3. ☐ Trung học phổ thông
- 4. ☐ Trung cấp
- 5. ☐ Cao đẳng
- 6. ☐ Đại học
- 7. ☐ Sau đại học
- 8. ☐ Khác.....

Câu 30. Nghề nghiệp của ông/bà:

- 1. ☐ Nông dân
- 2. ☐ Công chức, Viên chức
- 3. ☐ Lao động tự do
- 4. ☐ Kinh doanh, buôn bán
- 5. ☐ Nội trợ
- 6. ☐ Công nhân
- 7. ☐ Thất nghiệp
- 8. ☐ Khác.....

Câu 31. Thu nhập của gia đình ông/bà trong 1 tháng là..... triệu đồng

Câu 32. Tình trạng hôn nhân hiện nay của ông/bà:

- 1. ☐ Độc thân
- 2. ☐ Đang có vợ/chồng
- 3. ☐ Ly hôn
- 4. ☐ Ly thân
- 5. ☐ Góa

Câu 33. Tổng số người hiện đang sinh sống trong hộ gia đình ông/bà là:..... người

**Câu 34. Số thế hệ đang sống chung trong hộ gia đình ông bà là:
thế hệ**

Câu 35. Xin ông/bà vui lòng cho biết điều kiện kinh tế của gia đình hiện nay:

- | | |
|---|--|
| 1. ☐ Hộ nghèo | 2. ☐ Hộ cận nghèo |
| 3. ☐ Hộ trung bình | 4. ☐ Hộ khá, giàu |
| 5. ☐ Khác (ghi rõ):..... | |

CHÂN THÀNH CẢM ƠN SỰ HỖ TRỢ CỦA ÔNG/BÀ.

TRƯỜNG ĐẠI HỌC VINH
TRƯỜNG KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN
KHOA DU LỊCH VÀ CÔNG TÁC XÃ HỘI

ĐỀ TÀI: RÀO CẢN ĐỐI VỚI QUÁ TRÌNH HỌC TẬP CỦA
HỌC SINH KHUYẾT TẬT Ở THÀNH PHỐ VINH, TỈNH
NGHỆ AN TỪ TIẾP CẬN CÔNG TÁC XÃ HỘI

BẢNG HỎI

Kính thưa thầy/cô,

Nghiên cứu sinh Trần Thị Khánh Dung là giảng viên của Đại học Vinh đang thực hiện nghiên cứu “***Rào cản đối với quá trình học tập của học sinh khuyết tật ở thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An từ tiếp cận công tác xã hội***”. Trân trọng kính mời thầy/cô đóng góp ý kiến đối với nghiên cứu này bằng cách trả lời các câu hỏi hoặc nêu ý kiến về những vấn đề được đề cập dưới đây. Thông tin xác thực của thầy/cô góp phần làm nên thành công của nghiên cứu. Thông tin mà thầy/cô cung cấp được bảo mật, mang tính khuyết danh và chỉ phục vụ nghiên cứu khoa học. Thầy/cô có thể từ chối nêu ý kiến về bất cứ vấn đề nào hay từ chối trả lời bất cứ câu hỏi nào.

Cách trả lời: Xin thầy/cô đánh dấu **X** vào ô của phương án trả lời/ý kiến/nhận định hoặc ghi thông tin vào đường kẻ rời mà thầy/cô cho là phù hợp với ý kiến của mình

Trân trọng cảm ơn sự hỗ trợ của thầy/cô.

Câu 1. Thầy/cô vui lòng cho biết các hoạt động dạy học và chương trình hỗ trợ trẻ khuyết tật mà thầy/cô đã từng tham gia và kỹ năng của thầy/cô về những hoạt động này.

Các hoạt động dạy học và hỗ trợ trẻ khuyết tật	1. Tham gia		2. Mức độ kỹ năng		
	1.Đã tham gia	0.Chưa tham gia	1.Thành thạo	2.Chưa thành thạo	3.Chưa có kỹ năng
1. Sàng lọc, phát hiện dấu hiệu của trẻ khuyết tật					
2. Tìm hiểu khả năng hiện tại và xác định nhu cầu của trẻ khuyết tật					
3. Xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân (định hướng 3 tháng – 6 tháng một lần)					
4. Thực hiện kế hoạch dạy cá nhân trong nhóm trẻ khuyết tật					
5. Xây dựng vòng tròn xã hội (bạn bè/học tập/vui chơi...)					
6. Tham vấn gia đình và tư vấn trao đổi quá trình dạy học cho trẻ khuyết tật					
7. Quản lý, lưu trữ và bảo mật hồ sơ người trẻ khuyết tật					
8. Tham vấn tâm lý cho trẻ khuyết tật					

9. Khác					
---------------	--	--	--	--	--

Câu 2. Thầy/cô vui lòng cho biết những ai cần tham gia xây dựng và thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân cho học sinh khuyết tật.

Người tham gia	1. Xây dựng kế hoạch		2. Thực hiện kế hoạch	
	1.Cần tham gia	0.Không cần tham gia	1.Cần thực hiện	0.Không cần thực hiện
1. Ban giám hiệu				
2. Giáo viên				
3. Giáo viên giáo dục hòa nhập				
4. Gia đình người khuyết tật				
5. Cán bộ y tế				
6. Nhân viên trị liệu				
7. Nhân viên chăm sóc tại cộng đồng				
8. Tình nguyện viên				
9. Khác				

Câu 3. Thầy/cô vui lòng đánh giá kết quả thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân cho học sinh khuyết tật tại trường của thầy/cô.

1. ☐ Tốt
2. ☐ Khá
3. ☐ Trung bình
4. ☐ Yếu
5. ☐ Kém

Câu 4. Thầy/cô vui lòng cho ý kiến về cơ sở vật chất, phương tiện và thiết bị giáo dục học sinh khuyết tật tại trường của thầy/cô.

Cơ sở vật chất, phương tiện, thiết bị giáo dục	1.Số lượng			2.Chất lượng		
	1.Không có	2.Thiếu	3.Đủ	1.Tốt	2.Đạt	3.Chưa đạt
1. Cơ sở vật chất đáp ứng tham gia giáo dục của học sinh khuyết tật						
2. Phòng hỗ trợ giáo dục hòa nhập						
3. Phương tiện, thiết bị đặc thù giảng dạy học sinh khuyết tật						
4. Học liệu cho học sinh khuyết tật						
5. Tài liệu về giáo dục học sinh khuyết tật dành cho giáo viên						
6. Khác						

Câu 5. Thầy/cô vui lòng cho ý kiến về kết quả áp dụng các nội dung mà thầy/cô đã được đào tạo, bồi dưỡng về giáo dục học sinh khuyết tật.

Nội dung về giáo dục học sinh khuyết tật	Áp dụng		Kết quả áp dụng		
	1. Đã áp dụng	0. Chưa áp dụng	1.Tốt	2.Đạt	3.Chưa đạt
1. Hiểu biết về người khuyết tật					
2. Xây dựng và thực hiện kế hoạch giáo dục cá nhân					
3. Thiết kế và thực hiện bài học có hiệu quả					
4. Phương pháp dạy học đặc thù cho học sinh khuyết tật					
5. Dạy học cá nhân cho học sinh khuyết tật					
6. Đánh giá kết quả giáo dục đối với học sinh khuyết tật					
7. Xây dựng và vận hành phòng hỗ trợ giáo dục					
8. Thực hiện quyền và chính sách dành cho học sinh khuyết tật					
9. Ý kiến khác.....					

Câu 6. Thầy/cô vui lòng cho biết chế độ mà thầy/cô nhận được khi tham gia giáo dục học sinh khuyết tật.

Chế độ	Có được nhận hay không?	
	1.Có	0.Không
1. Giảm sĩ số học sinh trong lớp học		
2. Được nhận phụ cấp giảng dạy		
3. Ưu tiên trong quá trình bình xét thi đua		
4. Được giảm một số hoạt động khác trong nhà trường		
5. Khác		

Câu 7. Thầy/cô vui lòng cho biết đã có sự phối hợp giữa gia đình - nhà trường - cộng đồng trong giáo dục học sinh khuyết tật ở địa phương chưa?

1. ☐ Đã có sự phối hợp (chuyển sang câu 8)
2. ☐ Chưa có sự phối hợp (chuyển sang câu 9)

Câu 8. Thầy/cô cho biết mức độ phối hợp của gia đình - nhà trường - cộng đồng trong giáo dục học sinh khuyết tật tại địa phương như thế nào?

1. ☐ Rất chặt chẽ
2. ☐ Chặt chẽ
3. ☐ Chưa chặt chẽ

Câu 9. Dưới đây là các nhận định về những khó khăn trong quá trình thực hiện giáo dục đối với học sinh khuyết tật tại trường học. Thầy/cô vui lòng cho biết ý kiến của mình về những nhận định này. (Thầy/cô đánh giá theo thang điểm từ 1 đến 5. Trong đó: 5 điểm là Hoàn toàn đồng ý và 1 điểm là Hoàn toàn không đồng ý)

TT	Nhận định	Mức độ đánh giá				
		1.Hoàn toàn không đồng ý	2.Không đồng ý	3.Bình thường	4.Đồng ý	5.Hoàn toàn đồng ý
1	Kỹ năng chuyên môn, nghiệp vụ dạy trẻ khuyết tật của giáo viên còn hạn chế					
2	Phương tiện, thiết bị, học liệu dạy học đặc thù cho học sinh khuyết tật còn thiếu					
3	Thực hiện chế độ chính sách cho giáo viên dạy học sinh khuyết tật chưa thỏa đáng					
4	Thiếu sự chỉ đạo cụ thể, sâu sát của các cấp quản lý					
5	Điều kiện, hoàn cảnh cá nhân của giáo viên còn nhiều khó khăn trong việc học thêm về chuyên môn giáo dục trẻ khuyết tật					
6	Gia đình không thừa nhận tình trạng khuyết tật của con mình, gây khó khăn cho nhà trường trong việc lập kế					

	hoạch dạy học					
7	Gia đình ít có sự liên hệ với giáo viên cùng phối hợp hỗ trợ trẻ khuyết tật học tập					
8	Gia đình có hoàn cảnh khó khăn, không có điều kiện can thiệp lâu dài cho trẻ khuyết tật					
9	Chưa có quy định cụ thể về phối hợp với gia đình trong hoạt động hỗ trợ học tập cho học sinh khuyết tật					
10	Giáo viên phải kiêm nhiệm nhiều nhiệm vụ chuyên môn, không có nhiều thời gian kèm cặp, hỗ trợ học sinh khuyết tật					
11	Sĩ số học sinh trong một lớp học đông (có học sinh khuyết tật tham gia học tập)					
12	Chương trình học không phù hợp với học sinh khuyết tật khiến các em khó theo kịp					
13	Khả năng tiếp cận công nghệ thông tin của học sinh khuyết tật rất hạn chế, ảnh hưởng đến chất lượng học tập					
14	Khác (ghi rõ).....					

Câu 10. Dưới đây là một số nhận định về các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả giáo dục học sinh khuyết tật trong nhà trường. Xin thầy/cô vui lòng cho biết ý kiến của mình về những nhận định này. (Thầy/cô đánh giá theo thang điểm từ 1 đến 5. Trong đó: 5 điểm là Rất ảnh hưởng và 1 điểm là Hoàn toàn không ảnh hưởng)

TT	Các yếu tố	Mức độ ảnh hưởng				
		1. Hoàn toàn không ảnh hưởng	2. Không Ảnh hưởng	3. Bình thường	4. Ảnh hưởng	5. Rất ảnh hưởng
1	Kiến thức, kỹ năng chuyên môn về giáo dục học sinh khuyết tật					
2	Phương tiện, thiết bị, học liệu dạy học cho đối tượng học sinh khuyết tật					
3	Chế độ chính sách hỗ trợ cho giáo viên dạy học sinh khuyết tật trong trường học hòa nhập					
4	Sự chỉ đạo cụ thể, sâu sát của các cấp quản lý					
5	Sự quan tâm của gia đình với nhà trường để phối hợp cùng hỗ trợ trẻ khuyết tật học tập					
6	Sĩ số học sinh trong lớp học có tiếp nhận học sinh					

	khuyết tật					
7	Sự phối hợp giữa gia đình – nhà trường và các trung tâm hỗ trợ phát triển giáo dục hòa nhập trong thực hiện chính sách giáo dục cho trẻ khuyết tật					
8	Phân loại tình trạng khuyết tật của trẻ khi nhập học					
9	Phòng hỗ trợ giáo dục hòa nhập					
10	Giáo viên chuyên biệt trong nhà trường					
11	Cán bộ hỗ trợ học sinh khuyết tật trong trường học (công tác xã hội, tham vấn tâm lý...)					
12	Khác (ghi rõ).....					

Câu 11. Thầy/cô vui lòng cho biết ý kiến của mình về những phát biểu dưới đây. (Thầy/cô đánh giá theo thang điểm từ 1 đến 5. Trong đó: 5 điểm là Rất phù hợp và 1 điểm là Hoàn toàn không phù hợp)

TT	Các chính sách	Mức độ đánh giá				
		1. Hoàn toàn không phù hợp	2. Không Phù hợp	3. Bình thường	4. Phù hợp	5. Rất phù hợp
1	Các chính sách về xác định mức độ khuyết tật cho trẻ					

	em làm cơ sở thực hiện các hình thức hỗ trợ giáo dục dưới 6 tuổi					
2	Các chính sách về xác định mức độ khuyết tật cho trẻ em làm cơ sở thực hiện các hình thức hỗ trợ giáo dục trên 6 tuổi					
3	Các chính sách về đảm bảo trợ giúp xã hội hàng tháng để đáp ứng các nhu cầu thiết yếu của học sinh khuyết tật					
4	Các chính sách hỗ trợ chế độ cho giáo viên đảm nhiệm giảng dạy học sinh khuyết tật					
5	Khác (ghi rõ).....					

Câu 12. Thầy/cô vui lòng cho biết mong muốn của mình để thực hiện giáo dục học sinh khuyết tật tốt hơn.

1. ☐ Đào tạo bồi dưỡng chuyên môn sâu về giáo dục học sinh khuyết tật
2. ☐ Cung cấp phương tiện, thiết bị, học liệu dạy học đặc thù
3. ☐ Được hưởng chế độ hỗ trợ phụ cấp phù hợp
4. ☐ Được ghi nhận và động viên khen thưởng kịp thời
5. ☐ Nhận được sự ủng hộ của chính quyền đoàn thể
6. ☐ Nhận được sự phối hợp của gia đình học sinh khuyết tật
7. ☐ Mở thêm một lớp học dành riêng cho đối tượng trẻ khuyết tật trong nhà trường và có giáo viên chuyên biệt đảm nhiệm
8. Khác

Câu 13: Thầy/cô vui lòng cho biết nhà trường đã thực hiện các hoạt động Công tác xã hội trong trường học chưa?

1. ☐ Đã thực hiện (vui lòng trả lời tiếp câu 14)

2. ☐ Chưa thực hiện (vui lòng trả lời tiếp câu 15)

Câu 14: Thầy/cô cho biết các hoạt động Công tác xã hội hỗ trợ học sinh khuyết tật trong nhà trường được thực hiện như thế nào?

Nội dung về hoạt động CTXH hỗ trợ học sinh khuyết tật	1.Áp dụng		2.Kết quả áp dụng		
	1.Đã áp dụng	0.Chưa áp dụng	1.Tốt	2.Đạt	3.Chưa đạt
1. Phát hiện các nguy cơ trong và ngoài cơ sở giáo dục có ảnh hưởng tiêu cực đến HS khuyết tật					
2. Đánh giá nhu cầu và điểm mạnh, điểm yếu giáo dục của HS khuyết tật					
3. Nhà trường tổ chức gặp gỡ với phụ huynh để trao đổi về việc học tập của học sinh khuyết tật					
4. Nhà trường kịp thời giải đáp những câu hỏi/thắc mắc của phụ huynh về việc học tập của học sinh khuyết tật					
5. Cử cán bộ phụ trách tham vấn tâm lí cho học sinh khuyết tật và phụ huynh có nhu cầu					
6. Tổ chức các hoạt động kết nối với cộng đồng địa phương để giúp học sinh khuyết tật hòa nhập cộng đồng					

Câu 18. Số năm thầy cô đã dạy học là: năm

Câu 19. Số năm dạy học người khuyết tật là: năm

Câu 20. Chuyên ngành thầy/cô được đào tạo là:.....

Câu 21. Bằng cấp cao nhất của thầy/cô là:

1. ☐ Trung cấp
2. ☐ Cao đẳng
3. ☐ Đại học
4. ☐ Sau đại học
5. ☐ Khác.....

Câu 22. Trường học nơi thầy/cô đang công tác là:.....

CHÂN THÀNH CẢM ƠN SỰ HỖ TRỢ CỦA QUÝ THẦY/CÔ