VẬN DỤNG MÔ HÌNH HỌC TẬP CẢM XÚC – XÃ HỘI – ĐẠO ĐỨC (SEE LEARNING) TRONG GIÁO DỤC HÒA NHẬP TRẺ RỐI LOẠN PHỔ TỰ KỶ VÀ TĂNG ĐỘNG GIẢM CHÚ Ý TẠI TRƯỜNG MẦM NON: MỘT NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP

Đinh Thị Mai Phương
Trường Mầm non Hòa Bình 1
Email: dtmaiphuong1995@gmail.com

***Tóm tắt**: Số lượng trẻ rối loạn phổ tự kỷ (RLPTK) và ADHD học hòa nhập ở mầm non ngày càng tăng, đòi hỏi đổi mới giáo dục theo hướng lấy trẻ làm trung tâm và phát triển cảm xúc – xã hội. Nghiên cứu trường hợp năm học 2022–2023 đã vận dụng mô hình SEE Learning của Đại học Emory vào giáo dục trẻ RLPTK và ADHD trong một lớp mầm non hòa nhập. Bốn nhóm biện pháp được triển khai theo ba năng lực cốt lõi của SEE Learning (Nhận thức – Lòng trắc ẩn – Gắn kết), gồm: đánh giá và xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân; tạo môi trường lớp học an toàn về tâm lý; xây dựng cộng đồng học tập hòa nhập có bạn hỗ trợ; và phát triển năng lực giáo viên gắn với phối hợp gia đình – nhà trường – cộng đồng. Kết quả định tính cho thấy trẻ có tiến bộ về tự điều chỉnh cảm xúc, giao tiếp, kỹ năng tự phục vụ và tham gia hoạt động tập thể. Điều này phù hợp với các nghiên cứu quốc tế về vai trò của mối quan hệ giáo viên – trẻ, hỗ trợ từ bạn đồng hành và giáo dục cảm xúc – xã hội. Nghiên cứu bước đầu cho thấy SEE Learning là một hướng tiếp cận khả thi để bổ sung cho các can thiệp hành vi truyền thống trong giáo dục hòa nhập mầm non ở Việt Nam, đồng thời cần tiếp tục nghiên cứu trên quy mô lớn hơn với công cụ đo lường chuẩn hóa.*

***Từ khóa:** SEE Learning; giáo dục hòa nhập; rối loạn phổ tự kỷ; tăng động giảm chú ý; giáo dục mầm non; kế hoạch giáo dục cá nhân.*

APPLYING THE SOCIAL, EMOTIONAL AND ETHICAL LEARNING (SEE LEARNING) MODEL IN INCLUSIVE EDUCATION FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER AND ADHD: A CASE STUDY

***Abstract:** The number of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) attending inclusive preschool settings is increasing, creating a need for educational approaches that are child-centered and emphasize social-emotional development. This article reports the results of a case study conducted during the 2022–2023 school year on the application of the Social, Emotional and Ethical Learning (SEE Learning) framework developed by Emory University (USA) in the care and education of children with ASD and ADHD in an inclusive preschool classroom.Four groups of interventions were designed and implemented based on the three core competencies of SEE Learning—Awareness, Compassion, and Engagement. These included: comprehensive assessment and individualized education planning; creating a psychologically safe classroom environment grounded in positive teacher–child relationships; building an inclusive learning community with peer support; and developing teachers' professional competence in connection with a trusting partnership among school, family, and community.Qualitative data collected through classroom observations, teaching journals, and communication with parents indicated positive changes in children's emotional self-regulation, communication, self-care skills, and participation in group activities. These improvements are consistent with international research highlighting the importance of teacher–child relationships, peer-mediated interventions, and social-emotional education in early childhood development. The preliminary findings suggest that SEE Learning is a feasible framework that can complement traditional behavioral interventions in inclusive preschool education in Vietnam. The study also points to the need for larger-scale research with standardized assessment tools to evaluate its effectiveness more systematically.*

***Keywords:** SEE Learning; inclusive education; autism spectrum disorder; ADHD; preschool education; individualized education plan.*

Nhận bài: 05/06/2026 Phản biện: 06/07/2026 Duyệt đăng: 09/07/2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục mầm non giữ vai trò đặt nền móng cho sự hình thành nhân cách, trong đó phát triển cảm xúc – xã hội được xem là mục tiêu song hành với phát triển nhận thức. Theo thống kê được dẫn lại từ Tổng cục Thống kê và các cơ sở y tế nhi khoa, tỷ lệ trẻ được chẩn đoán rối loạn phổ tự kỷ (RLPTK) tại Việt Nam có xu hướng tăng nhanh trong hai thập niên gần đây, ước tính dao động khoảng 1–2% số trẻ sinh ra, tương đồng với xu hướng chung trên thế giới (Báo Dân trí, 2024). Đáng chú ý, tăng động giảm chú ý (ADHD) là rối loạn đi kèm phổ biến ở trẻ RLPTK, với tỷ lệ được báo cáo dao động rất rộng, có thể chiếm phần lớn số trẻ có vấn đề về khả năng chú ý (Bệnh viện Nhi Trung ương, 2025). Thực tế này đặt ra áp lực ngày càng lớn đối với giáo viên

mầm non trong việc tổ chức giáo dục hòa nhập cho nhóm trẻ có nhu cầu đặc biệt.

Khung pháp lý hiện hành, cụ thể là Thông tư số 03/2018/TT-BGDĐT quy định về giáo dục hòa nhập đối với người khuyết tật, đã xác lập nguyên tắc bảo đảm quyền học tập bình đẳng, tôn trọng sự khác biệt và yêu cầu xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân cho từng trẻ (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Tuy nhiên, việc chuyển hóa các nguyên tắc pháp lý này thành biện pháp sư phạm cụ thể, phù hợp với đặc điểm phát triển cảm xúc của trẻ RLPTK và ADHD, vẫn còn là khoảng trống thực tiễn ở nhiều cơ sở giáo dục mầm non, đặc biệt khi giáo viên còn thiên về quản lý hành vi bề mặt hơn là thấu hiểu nguyên nhân cảm xúc bên trong.

Nhiều sáng kiến kinh nghiệm của giáo viên mầm non về chủ đề này mang tính chia sẻ cá nhân, trình bày theo mạch tự sự, chưa cấu trúc theo chuẩn mực nghiên cứu khoa học và thường thiếu khung lý thuyết, trích dẫn học thuật đối chiếu với y văn quốc tế. Xuất phát từ một sáng kiến thực tế tại một lớp mầm non hòa nhập năm học 2022–2023, bài báo hệ thống hóa lại thành một nghiên cứu trường hợp, nhằm: (i) xây dựng cơ sở lý luận rõ ràng, có kiểm chứng, để lý giải cách vận dụng ba năng lực cốt lõi của SEE Learning vào bốn nhóm biện pháp cụ thể; và (ii) phân tích chuyển biến quan sát được ở trẻ trong mối liên hệ với cơ sở lý luận đó, từ đó rút ra hàm ý cho thực tiễn và nghiên cứu tiếp theo.

II. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VÀ CƠ SỞ LÝ THUYẾT

2.1. Trẻ rối loạn phổ tự kỷ và tăng động giảm chú ý trong giáo dục hòa nhập mầm non

Rối loạn phổ tự kỷ là một rối loạn phát triển thần kinh đặc trưng bởi khiếm khuyết về tương tác xã hội, giao tiếp và các mẫu hành vi, sở thích thu hẹp, lặp lại, xuất hiện từ giai đoạn phát triển sớm và kéo dài (Bệnh viện Nhi Trung ương). ADHD thường xuất hiện đồng thời với RLPTK, làm gia tăng khó khăn trong việc duy trì sự chú ý và kiểm soát hành vi (Bệnh viện Nhi Trung ương). Khi không được hỗ trợ đúng phương pháp, trẻ có nguy cơ thu mình, giảm tự tin hoặc hình thành các hành vi bộc phát, ảnh hưởng đến quá trình hòa nhập với tập thể lớp học.

Giáo dục hòa nhập, theo quy định tại Thông tư số 03/2018/TT-BGDĐT, là phương thức giáo dục chung trẻ khuyết tật với trẻ không khuyết tật trong cùng một cơ sở giáo dục, trên nguyên tắc bảo đảm quyền bình đẳng, tôn trọng sự khác biệt và có kế hoạch giáo dục cá nhân cho từng trẻ (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Khung pháp lý này là cơ sở để giáo viên mầm non tổ chức các biện pháp hỗ trợ phù hợp, song việc lựa chọn tiếp cận sư phạm cụ thể vẫn phụ thuộc phần lớn vào năng lực và sự sáng tạo của từng giáo viên.

2.2. Mô hình Học tập Cảm xúc – Xã hội – Đạo đức (SEE Learning)

SEE Learning (Social, Emotional and Ethical Learning) là khung chương trình giáo dục dành cho học sinh từ 3 đến 19 tuổi, được phát triển bởi Trung tâm Khoa học Chiêm nghiệm và Đạo đức dựa trên Lòng trắc ẩn (CCSCBE) thuộc Đại học Emory, trên cơ sở hợp tác học thuật với Đức Đạt Lai Lạt Ma bắt đầu từ năm 1998 (Emory University, 2019). Mô hình mở rộng các cấu phần của giáo dục cảm xúc – xã hội (SEL) truyền thống bằng cách bổ sung huấn luyện chú ý, lòng trắc ẩn, tư duy hệ thống và thực hành dựa trên hiểu biết về sang chấn, hướng đến mục tiêu giúp người học không chỉ "biết" mà còn "hiểu", "cảm nhận" và "hành động" có trách nhiệm (Emory University, 2019).

Ba năng lực cốt lõi của SEE Learning được vận dụng trong nghiên cứu này gồm: (1) Nhận thức (Awareness) – khả năng nhận biết cảm xúc, suy nghĩ và nhu cầu của bản thân cũng như của người khác; (2) Lòng trắc ẩn (Compassion) – khả năng thấu hiểu khó khăn của người khác và có thái độ, hành động quan tâm, hỗ trợ; và (3) Gắn kết (Engagement) – khả năng thiết lập, duy trì các mối quan hệ tích cực và tham gia có trách nhiệm vào đời sống cộng đồng (Emory University, 2019). Cách tiếp cận này có sự tương đồng với truyền thống nghiên cứu về trí tuệ cảm xúc trong giáo dục, vốn nhấn mạnh vai trò của nhận biết và điều chỉnh cảm xúc đối với sự thành công trong học tập và các mối quan hệ xã hội (Goleman, 1995).

Đối với trẻ RLPTK và ADHD, việc vận dụng SEE Learning có ý nghĩa đặc biệt vì mô hình không xem hành vi bất thường là đối tượng cần "sửa chữa" theo hướng kiểm soát từ bên ngoài, mà xem đó là tín hiệu phản ánh nhu cầu cảm xúc chưa được đáp ứng, từ đó khuyến khích giáo viên xây dựng môi trường an toàn về tâm lý làm nền tảng cho sự thay đổi hành vi một cách bền vững.

2.3. Mối quan hệ giáo viên – trẻ và sự phát triển năng lực tự điều chỉnh

Hamre và Pianta (2001) phát hiện rằng chất lượng mối quan hệ giáo viên – trẻ ở mẫu giáo dự báo có ý nghĩa thống kê đối với sự thích ứng học đường và hành vi của trẻ đến tận lớp 8, ngay cả sau khi kiểm soát vấn đề hành vi ban đầu. Khi

mối quan hệ giáo viên – trẻ gần gũi, ít xung đột, trẻ cảm thấy an toàn để khám phá môi trường lớp học, tạo điều kiện cho phát triển năng lực tự điều chỉnh; ngược lại, xung đột nhiều liên quan đến gia tăng vấn đề hành vi và né tránh trường học (Hamre & Pianta, 2001). Cơ sở lý thuyết này lý giải vì sao Biện pháp 1 và 2 của nghiên cứu – chuyển từ đánh giá, kiểm soát hành vi sang quan sát, thấu hiểu nguyên nhân cảm xúc – được kỳ vọng tạo ra sự an toàn tâm lý cần thiết để trẻ RLPTK và ADHD từng bước tự điều chỉnh.

2.4. Can thiệp có sự hỗ trợ của bạn đồng hành (peer-mediated intervention)

Việc huy động trẻ có kỹ năng giao tiếp tốt làm "bạn đồng hành" hỗ trợ trẻ có nhu cầu đặc biệt là hướng can thiệp có nền tảng thực chứng vững chắc. Tổng quan hệ thống của Chang và Locke (2016) trên các nghiên cứu có nhóm đối chứng cho thấy can thiệp bạn đồng hành cải thiện các kỹ năng xã hội của trẻ RLPTK, gồm khả năng khởi xướng tương tác, đáp ứng xã hội và giao tiếp xã hội. Bằng chứng này phù hợp trực tiếp với Biện pháp 2 và 3 của nghiên cứu, trong đó giáo viên tổ chức hoạt động có bạn đồng hành trên nguyên tắc tự nguyện, thân thiện, đồng thời góp phần hình thành tinh thần trách nhiệm, thấu cảm ở những trẻ khác trong lớp.

2.5. Bằng chứng thực chứng về hiệu quả của giáo dục cảm xúc – xã hội

Phân tích tổng hợp (meta-analysis) của Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor và Schellinger (2011) trên 213 nghiên cứu về giáo dục cảm xúc – xã hội (SEL) từ mầm non đến trung học phổ thông cho thấy nhóm trẻ tham gia chương trình cải thiện đáng kể kỹ năng cảm xúc – xã hội, thái độ tích cực hơn với bản thân và trường học, đồng thời giảm vấn đề hành vi và mức độ lo âu so với nhóm đối chứng. Kết quả này củng cố cơ sở lý thuyết cho kỳ vọng rằng can thiệp theo định hướng cảm xúc – xã hội như SEE Learning có thể mang lại chuyển biến tích cực tương tự với nhóm trẻ có nhu cầu đặc biệt trong nghiên cứu này.

2.6. Quan hệ đối tác gia đình – nhà trường trong giáo dục đặc biệt

Chất lượng hợp tác giữa gia đình và nhà trường được xem là một trụ cột của giáo dục đặc biệt hiệu quả. Turnbull, Turnbull, Erwin, Soodak và Shogren (2021) đề xuất mô hình đối tác tin cậy (trusting partnership), trong đó năng lực chuyên môn, sự tôn trọng, giao tiếp cởi mở và cam kết đồng hành của cả hai phía là điều kiện để kế hoạch giáo dục cá nhân được thực hiện hiệu quả. Khung lý thuyết này lý giải vai trò của Biện pháp 4, theo đó sự phối hợp thường xuyên, thống nhất mục tiêu giữa giáo viên và phụ huynh là điều kiện cần để duy trì tính liên tục của các biện pháp hỗ trợ trẻ.

2.7. Khung phân tích của nghiên cứu

Tổng hợp các cơ sở lý thuyết trên, khung phân tích của nghiên cứu lấy ba năng lực cốt lõi của SEE Learning làm trục dọc, bốn nhóm biện pháp sư phạm làm trục ngang: (i) đánh giá toàn diện, lập kế hoạch giáo dục cá nhân – gắn Nhận thức, dựa trên Thông tư 03/2018/TT-BGDĐT (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018); (ii) môi trường lớp học an toàn – gắn Lòng trắc ẩn, dựa trên lý thuyết quan hệ giáo viên – trẻ (Hamre & Pianta, 2001); (iii) cộng đồng học tập hòa nhập qua bạn đồng hành – gắn Gắn kết, dựa trên bằng chứng PMI (Chang & Locke, 2016); và (iv) phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên gắn phối hợp ba bên (Turnbull và cộng sự, 2021), là điều kiện nền để ba năng lực trên hiện thực hóa nhất quán. Khung này, cùng bằng chứng tổng hợp về hiệu quả SEL (Durlak và cộng sự, 2011), được dùng để diễn giải kết quả ở mục 4.

III. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu sử dụng thiết kế nghiên cứu trường hợp kết hợp nghiên cứu hành động trong giáo dục mầm non, thực hiện từ 9/2022 đến 5/2023 tại một lớp hòa nhập có một trẻ RLPTK kèm biểu hiện ADHD.

Dữ liệu được thu thập bằng quan sát có hệ thống, nhật ký sư phạm, trao đổi với phụ huynh và tham khảo hồ sơ chuyên môn của cơ sở y tế, tại hai thời điểm đầu năm và cuối năm học để so sánh trước – sau can thiệp.

Dữ liệu được phân tích bằng phân tích định tính theo chủ đề, tập trung vào các biểu hiện về thái độ đến lớp, hành vi học tập, vui chơi, giao tiếp và kỹ năng tự phục vụ. Do đây là nghiên cứu định tính trên một trường hợp, không dùng thang đo chuẩn hóa và không có nhóm đối chứng, nên kết quả chỉ mang tính mô tả và gợi mở, chưa thể khái quát hóa hay khẳng định quan hệ nhân quả.

IV. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

4.1. Bốn nhóm biện pháp vận dụng SEE Learning

Biện pháp 1 – Phát triển năng lực Nhận thức qua đánh giá toàn diện và kế hoạch giáo dục cá nhân: Đầu năm học, giáo viên khảo sát toàn diện đặc điểm phát triển của trẻ qua quan sát có hệ thống, trao đổi với phụ huynh và hồ sơ y tế, chú trọng cả điểm mạnh (ví dụ khả năng ghi nhớ hình ảnh) lẫn hạn chế để làm nguồn lực thiết kế hoạt

động. Trên cơ sở đó, một kế hoạch giáo dục cá nhân (IEP) được xây dựng với mục tiêu vừa sức, có thể đo lường, ưu tiên từ nhận thức cảm xúc, điều chỉnh hành vi, tăng cường chú ý đến phát triển giao tiếp và quan hệ xã hội, đúng tinh thần Thông tư 03/2018/TT-BGDĐT (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018).

Biện pháp 2 – Nuôi dưỡng Lòng trắc ẩn qua môi trường giáo dục an toàn, tôn trọng sự khác biệt: Giáo viên chuyển từ đánh giá – phê phán hành vi sang quan sát, lắng nghe, tìm hiểu nguyên nhân hành vi, nhằm xây dựng mối quan hệ giáo viên – trẻ gần gũi, ít xung đột – yếu tố liên hệ với sự phát triển năng lực tự điều chỉnh của trẻ (Hamre & Pianta, 2001). Hỗ trợ bạn đồng hành (peer support) được tổ chức trên nguyên tắc tự nguyện, cùng sự phối hợp thường xuyên với phụ huynh qua trao đổi trực tiếp và nhật ký liên lạc.

Biện pháp 3 – Phát triển năng lực Gắn kết qua xây dựng cộng đồng học tập hòa nhập: Lớp học được tổ chức theo các góc hoạt động với ký hiệu trực quan; nguyên tắc "mọi trẻ đều được tham gia, ở mức độ phù hợp với khả năng của từng trẻ" được áp dụng qua việc phân hóa nhiệm vụ thành bước nhỏ, có hướng dẫn trực quan. Hoạt động hợp tác, trò chơi nhóm có bạn đồng hành được tổ chức dựa trên bằng chứng về hiệu quả của can thiệp này (Chang & Locke, 2016), cùng các hoạt động hướng đến cộng đồng nhằm mở rộng phạm vi gắn kết của trẻ.

Biện pháp 4 – Phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên gắn với phối hợp nhà trường – gia đình – cộng đồng: Giáo viên duy trì phản tư nghề nghiệp qua nhật ký quan sát, trao đổi chuyên môn với đồng nghiệp, và xây dựng cơ chế phối hợp chặt chẽ với phụ huynh theo định hướng đối tác tin cậy (Turnbull và cộng sự, 2021). Công nghệ số được dùng như công cụ hỗ trợ theo dõi, không thay thế vai trò trung tâm của giáo viên.

4.2. Chuyển biến quan sát được ở trẻ sau một năm học

Bảng 1 tổng hợp các biểu hiện về thái độ và hành vi của trẻ tại hai thời điểm đầu và cuối năm học 2022–2023, dựa trên dữ liệu quan sát và nhật ký sư phạm.

Thái độ, hành vi	Đầu năm học 2022–2023	Cuối năm học 2022–2023
Khi đến lớp	E dè, sợ sệt, ít giao tiếp bằng mắt	Vui thích, chủ động chào cô, hòa đồng với bạn
Khi ngồi học	Không ngồi yên, chưa biết cầm bút, xé sách	Ngồi học hết giờ, biết cầm bút tô màu, không xé sách
Khi vui chơi	Chơi một mình, vứt đồ chơi lung tung	Chơi cùng nhóm bạn, sắp xếp đồ chơi gọn gàng
Nền nếp, lễ giáo	Chưa biết chào cô, chào bạn	Biết chào cô, chào bạn khi đến lớp và ra về
Ngôn ngữ	Ít nói, chưa nói được câu trọn vẹn	Giao tiếp được với cô và bạn bằng câu đơn giản
Kỹ năng tự phục vụ	Chưa tự vệ sinh cá nhân, chưa tự xúc ăn	Tự đi vệ sinh, tự xúc ăn, tự cầm cốc uống nước

Bảng 1. So sánh biểu hiện thái độ, hành vi của trẻ trước và sau một năm áp dụng các biện pháp vận dụng SEE Learning

Kết quả quan sát cho thấy chuyển biến tích cực và nhất quán trên nhiều phương diện: từ trạng thái e dè, ít giao tiếp bằng mắt sang thái độ vui thích khi đến lớp; từ khó khăn duy trì sự chú ý và kiểm soát hành vi vận động sang khả năng ngồi học trọn vẹn thời lượng; từ xu hướng chơi một mình sang tham gia hoạt động nhóm; và từ hạn chế về ngôn ngữ, kỹ năng tự phục vụ sang khả năng giao tiếp bằng câu đơn giản và tự thực hiện một số hoạt động sinh hoạt cá nhân.

Đối chiếu với khung lý luận ở mục 2, có thể diễn giải các chuyển biến này theo từng cơ chế cụ thể. Sự thay đổi thái độ khi đến lớp – từ e dè sang vui thích, chủ động chào hỏi – phù hợp với phát hiện của Hamre và Pianta (2001) về liên hệ giữa chất lượng mối quan hệ giáo viên – trẻ với sự thích ứng học đường và giảm né tránh trường học. Chuyển biến trong hoạt động vui chơi – từ chơi một mình sang tham gia hoạt động nhóm – phù hợp với bằng chứng của Chang và Locke (2016) về hiệu quả của can thiệp bạn đồng hành đối với kỹ năng tương tác xã hội của trẻ RLPTK. Những

cải thiện đồng thời trên nhiều phương diện cảm xúc, hành vi và ngôn ngữ cũng phù hợp với kết quả tổng hợp quy mô lớn của Durlak và cộng sự (2011), theo đó các chương trình giáo dục cảm xúc – xã hội thường mang lại lợi ích trên diện rộng chứ không chỉ ở một kỹ năng đơn lẻ. Sự nhất quán này củng cố tính hợp lý của việc vận dụng SEE Learning, dù chưa đủ để khẳng định quan hệ nhân quả chặt chẽ (xem mục 4.3).

Bên cạnh những chuyển biến ở trẻ, quá trình triển khai cũng ghi nhận sự thay đổi trong nhận thức và thực hành nghề nghiệp của giáo viên: từ cách tiếp cận thiên về quản lý hành vi bề mặt sang cách tiếp cận tìm hiểu nguyên nhân cảm xúc, đồng hành cùng trẻ, đồng thời tăng cường phối hợp với phụ huynh theo hướng đối tác tin cậy (Turnbull và cộng sự, 2021). Kết quả này gợi ý rằng hiệu quả của giáo dục hòa nhập không chỉ phụ thuộc vào biện pháp can thiệp dành cho trẻ mà còn phụ thuộc đáng kể vào năng lực cảm xúc – xã hội và sự chuyển hóa nhận thức của chính giáo viên, một luận điểm cũng được nhấn mạnh trong khung lý thuyết SEE Learning (Emory University, 2019).

4.3. Hạn chế của nghiên cứu

Nghiên cứu có một số hạn chế cần lưu ý. Đây là nghiên cứu trường hợp đơn lẻ, không có nhóm đối chứng nên chưa thể khẳng định quan hệ nhân quả giữa SEE Learning và sự tiến bộ của trẻ; kết quả có thể chịu ảnh hưởng của sự trưởng thành theo độ tuổi, can thiệp y tế và hỗ trợ từ gia đình. Dữ liệu chủ yếu dựa trên quan sát và nhật ký của giáo viên, nên có nguy cơ thiên lệch chủ quan do thiếu người quan sát độc lập và công cụ đo lường chuẩn hóa. Ngoài ra, nghiên cứu chỉ diễn ra trong một năm học, nên chưa đánh giá được tính bền vững của các chuyển biến dài hạn. Vì vậy, các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng mẫu, có nhóm đối chứng và sử dụng công cụ đo lường chuẩn hóa.

V. KẾT LUẬN

Nghiên cứu trường hợp cho thấy việc vận dụng SEE Learning thông qua các biện pháp đồng bộ có thể giúp trẻ RLPTK có biểu hiện ADHD cải thiện tự điều chỉnh cảm xúc, giao tiếp, kỹ năng tự phục vụ và mức độ hòa nhập. Kết quả phù hợp với các nghiên cứu về mối quan hệ giáo viên – trẻ, hỗ trợ từ bạn đồng hành và giáo dục cảm xúc – xã hội, đồng thời nhấn mạnh vai trò trung tâm của giáo viên và sự phối hợp giữa nhà trường – gia đình – cộng đồng.

Từ kết quả nghiên cứu, bài viết đề xuất: cơ quan quản lý tăng cường bồi dưỡng về SEE Learning và giáo dục hòa nhập; các trường mầm non bảo đảm điều kiện cơ sở vật chất và hỗ trợ giáo viên xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân; giáo viên cần phát triển năng lực cảm xúc – xã hội, thực hành quan sát và phản tư, tổ chức hoạt động có bạn hỗ trợ; và phụ huynh cần phối hợp thường xuyên, thống nhất mục tiêu và phương pháp giáo dục với nhà trường.

Do đây là nghiên cứu trường hợp, các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng mẫu, có nhóm đối chứng và sử dụng công cụ đo lường chuẩn hóa để kiểm chứng hiệu quả của SEE Learning trong giáo dục mầm non Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Báo Dân trí. (2024). Trẻ tự kỷ ở Việt Nam tăng rất nhanh: Những sai lầm phổ biến của cha mẹ. https://dantri.com.vn/suc-khoe/tre-tu-ky-o-viet-nam-tang-rat-nhanh-nhung-sai-lam-pho-bien-cua-cha-me-20240504233839957.htm

Bệnh viện Nhi Trung ương. (2025). Nhận biết những khó khăn về khả năng chú ý của trẻ mắc rối loạn phổ tự kỷ. https://benhviennhitrunguong.gov.vn/nhan-biet-nhung-kho-khan-ve-kha-nang-chu-y-cua-tre-mac-roi-loan-pho-tu-ky.html

Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). Thông tư số 03/2018/TT-BGDĐT ngày 29 tháng 01 năm 2018 quy định về giáo dục hòa nhập đối với người khuyết tật. Hà Nội: Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Chang, Y.-C., & Locke, J. (2016). A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. Research in Autism Spectrum Disorders, 27, 1–10.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432.

Emory University, Center for Contemplative Science and Compassion-Based Ethics. (2019). Social, Emotional, and Ethical Learning (SEE Learning): A framework for educating the heart and mind. Atlanta, GA: Emory University.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. New York, NY: Bantam Books.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. Child Development, 72(2), 625–638.

Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2021). Families and professionals: Trusting partnerships in general and special education (8th ed.). Pearson.