

ĐÁNH GIÁ KHUYẾT TẬT HỌC TẬP: XU THẾ HIỆN NAY VÀ ĐỊNH HƯỚNG TRÊN PHƯƠNG DIỆN NGHIÊN CỨU Ở VIỆT NAM

Nguyễn Thị Cẩm Hương*, Bùi Thế Hợp, Nguyễn Công Khanh,

Đỗ Thị Thảo và Nguyễn Nữ Tâm An

Khoa Giáo dục Đặc biệt, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt. Đánh giá khuyết tật học tập có một vai trò quan trọng trong việc nhận biết, phát hiện và can thiệp, hỗ trợ khuyết tật học tập. Đánh giá khuyết tật học tập là một quá trình tổng hợp các đánh giá thành phần bao gồm các lĩnh vực: Đánh giá chức năng thần kinh cấp cao, năng lực nhận thức, năng lực học tập, đánh giá hành vi và phát triển. Hiện nay, công cụ đánh giá năng lực nhận thức và phát triển của học sinh khuyết tật học tập đã tương đối rõ ràng. Đã có một số công cụ đánh giá dành cho khuyết tật học tập ở Việt Nam, tuy nhiên, sự kết nối của các công cụ với nhau, quan điểm, phương pháp kết hợp các kết quả đánh giá và khả năng cập nhật các chuẩn mới của các công cụ này, tính chất chuẩn hóa của các công cụ là một vấn đề cần phải được nghiên cứu trong thời gian tiếp theo.

Từ khóa: khuyết tật học tập, đánh giá, kỹ năng học tập, năng lực nhận thức.

1. Mở đầu

Theo DSM-5, khuyết tật học tập hay rối loạn học tập cục bộ là một dạng rối loạn phát triển thần kinh [1]. Kể từ năm 1963, sau khi S. Kirk đưa ra định nghĩa đầu tiên về khuyết tật học tập (KTHT), các định nghĩa và cách thức đánh giá trên thế giới dường như xoay quanh phương pháp nhìn nhận của Kirk về dạng khuyết tật này [2]. Đó là phương pháp mô tả loại trừ, chú trọng tới việc xác nhận các khó khăn trong học tập của học sinh (HS) và xác nhận các yếu tố loại trừ không thuộc về KTHT. Gần như các kết quả đánh giá chỉ nhằm xác nhận hoặc loại bỏ khuyết tật học tập. Câu hỏi đặt ra của người đánh giá về biện pháp can thiệp, hỗ trợ trẻ là không thể trả lời được nếu đánh giá KTHT theo xu hướng này.

Sau khi DSM-5 ra đời, với những tiêu chí khá rõ ràng trong việc nhận diện KTHT, một xu hướng mới trong đánh giá HS KTHT đã được gợi mở, trong đó yếu tố nguyên nhân (năng lực nhận thức bất thường) được đưa vào một trong số các tiêu chí đánh giá. Đây là yếu tố quan trọng để xác nhận KTHT, đồng thời cũng kết nối đánh giá và can thiệp cho HS, gợi mở, khuyến nghị các xu hướng hỗ trợ.

Nhằm tổng kết những diễn biến thực tế trong vấn đề đánh giá học sinh khuyết tật học tập trên thế giới và ở Việt Nam hiện nay, bài viết được tiến hành trên cơ sở nghiên cứu tổng quan, phân tích, tổng hợp các tài liệu, thông tin, từ đó xác định những vấn đề tới đây cần được lưu ý và giải quyết trên phương diện nghiên cứu về đánh giá HS KTHT ở Việt Nam.

Ngày nhận bài: 11/3/2022. Ngày sửa bài: 27/3/2022. Ngày nhận đăng: 12/4/2022.

Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Cẩm Hương. Địa chỉ e-mail: ntchuong@hnue.edu.vn

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Định nghĩa về khuyết tật học tập và định hướng trong đánh giá học sinh khuyết tật học tập

Định nghĩa đầu tiên về “Khuyết tật học tập” được giới thiệu lần đầu tiên bởi bác sĩ Samuel Alexander Kirk (người Mỹ) [3]. Kirk (2014) giải thích: “Tôi sử dụng thuật ngữ “khuyết tật học tập” để chỉ nhóm các trẻ bị rối loạn trong phát triển ngôn ngữ, nói, đọc và các kỹ năng giao tiếp cần thiết trong tương tác xã hội. Nhóm này không bao gồm các em bị khuyết tật về giác quan như mù hoặc điếc, bởi vì chúng tôi có phương pháp quản lý và rèn luyện riêng cho trẻ điếc và mù. Tôi cũng loại trừ khỏi nhóm này những trẻ em bị chậm phát triển tâm thần toàn diện” [4].

Sau đó tròn 50 năm, năm 2013, trong phiên bản mới nhất của *Sổ tay Chẩn đoán và Thống kê các rối loạn tâm thần DSM-5*, KTHT được xác nhận là một trong những dạng rối loạn phát triển thần kinh, được gọi bằng thuật ngữ rối loạn học tập cục bộ (Specific Learning Disorder - SLD) [1]. Theo đó, “Rối loạn học tập cục bộ là một dạng rối loạn phát triển thần kinh có căn nguyên sinh học (biological origin) vốn là cơ sở của các bất thường (abnormalities) ở cấp độ nhận thức được thể hiện bởi các dấu hiệu hành vi rối loạn. Sự bất thường này ảnh hưởng đến khả năng cảm nhận hay xử lý một cách hiệu quả và chính xác thông tin bằng lời nói hoặc thông tin phi lời nói của não bộ, biểu hiện ở những khó khăn trong việc đọc, viết, tính toán”.

Một cá nhân khi được xác định là có SLD khi bốn nhóm tiêu chuẩn đặc trưng phải dựa trên sự tổng hợp lâm sàng của tiền sử cá nhân (sự phát triển, tiền sử bệnh tật, dùng thuốc, gia đình, giáo dục), các báo cáo của nhà trường và đánh giá tâm lý học giáo dục. Trước khi đến trường hoặc ở giai đoạn mới đến trường, những khó khăn có tính chất rất đặc thù, cục bộ (specific) trong việc lĩnh hội và vận dụng các kỹ năng học đường thường không thể hiện. Đa phần khi bước vào tiểu học, các biểu hiện khó khăn mới bộc lộ rõ ràng và không giới hạn ở giai đoạn tiểu học, kéo dài suốt cuộc đời [5].

Sự thay đổi quan điểm tiếp cận khái niệm khuyết tật học tập trong DSM-5 đã dẫn đến sự thay đổi trong cách xác định KTHT và hỗ trợ HS KTHT nhằm hướng tới sự đánh giá năng lực HS và sự hỗ trợ hiệu quả hơn [6]. Từ định nghĩa của DSM-5, các lĩnh vực cần đánh giá của học sinh khuyết tật học tập gồm: (1) Chức năng thần kinh trung ương, (2) Năng lực nhận thức, (3) Kỹ năng học tập, (4) Phát triển tổng thể. Mỗi lĩnh vực lại có những nội dung đánh giá, tiêu chuẩn, yêu cầu đánh giá riêng. Và hơn thế, các kết quả đánh giá phải được xác nhận là có mối quan hệ với nhau theo mô hình phát sinh và biểu hiện của khuyết tật học tập.

2.2. Mục đích, yêu cầu đánh giá trẻ khuyết tật học tập

Đánh giá HS KTHT trước hết nhằm mục đích nhận biết vấn đề, tức là việc phát hiện (tìm ra) các khó khăn đặc thù trong kỹ năng học tập (biểu hiện của KTHT) và xác nhận (xác định) học sinh đó có KTHT hay không dựa trên các cách lượng giá phù hợp. Trong lĩnh vực giáo dục, đánh giá HS KTHT không nhằm mục đích chẩn đoán mà nhằm xác định đặc điểm, mức độ, xác nhận vấn đề khuyết tật học tập ở học sinh từ đó đưa ra các đề xuất về việc hỗ trợ đặc biệt cho học sinh một cách nhanh chóng kịp thời [7]. Với mục đích này, việc nhận biết học sinh KTHT bao gồm các đánh giá để phát hiện các khó khăn đặc thù trong kỹ năng học tập, xác định nguyên nhân gây ra khó khăn đặc thù này, loại trừ các nguyên nhân gây ra khó khăn đặc thù không thuộc khuyết tật học tập, việc nhận biết cũng gắn liền với việc xác định các đặc điểm của học sinh để đưa vào can thiệp, hỗ trợ.

2.3. Các nội dung và công cụ đánh giá trẻ khuyết tật học tập

Các nội dung cần có để nhận biết HS KTHT càng phong phú càng tốt nhưng có các nội dung chính không thể thiếu gồm: đặc điểm năng lực học tập, đặc điểm năng lực nhận thức, đặc điểm phát triển [8], [2], [9]. Để nắm bắt được các đặc điểm này cần có các công cụ đánh giá riêng biệt.

Với sự phát triển của các công cụ đánh giá, thang đo hiện nay, các nhà chuyên môn cũng có những công cụ để xác nhận vấn đề trong chức năng thần kinh cấp cao.

2.3.1. Đánh giá chức năng thần kinh cấp cao

Các chức năng thần kinh cấp cao nằm trên vùng liên hợp não trước bao gồm: Lên kế hoạch, đánh giá, chẩn đoán, trí nhớ công việc, chuyển đổi tiêu chuẩn phản ứng là các chức năng thần kinh cấp cao có liên quan đến khả năng ghi nhớ, tập trung chú ý và hoạt động nhận thức trong đó có hoạt động đọc, viết, tính toán [10]. Việc rối loạn chức năng thần kinh cấp cao có thể gây ra các rối loạn phát triển thần kinh như tăng động giảm chú ý, khuyết tật học tập... Ở HS KTHT, những rối loạn chức năng thần kinh cấp cao ở vùng liên hợp não trước gây ra những hạn chế trong hoạt động đọc viết của HS KTHT như tốc độ đọc, viết chậm, năng lực mã hóa chữ - âm, mã hóa âm - chữ (mã hóa chính tả), không chỉ bị chi phối bởi trí nhớ công việc mà còn bởi các năng lực chọn lọc thông tin, chức năng điều hành và năng lực chuyển đổi tiêu chuẩn phản ứng [11], [12].

Các chức năng thần kinh cấp cao của não bộ thường được xác định bằng các công cụ đánh giá tâm lý học thần kinh (neuropsychological test) như: Tower of London Test (Tháp London) của nhà tâm lý học Tim Shallice (đánh giá chức năng lập kế hoạch, chức năng điều hành) [13] [14], Test Somatic Marker Hypothesis của tác giả Antonio Damasio nhằm xác định chức năng ra quyết định [15], [16], Trắc nghiệm phân loại thẻ Wisconsin - Wisconsin Card Sorting Test - WCST đánh giá năng lực chuyển đổi (set-shifting) của tác giả Grant và Berg [17], [18], Trắc nghiệm nối hình (Trail Making Test - TMT) của Ralph Reitan nhằm xác định chức năng chú ý thị giác chuyển đổi [19], Biểu đồ hình phức tạp Rey - Osterrieth (RCFT) của các tác giả Rey và Osterrieth nhằm đo lường các chức năng ghi nhớ, chú ý, lên kế hoạch, trí nhớ công việc, thị giác không gian [20], Trắc nghiệm Stroop (Stroop test) của tác giả John Ridley Stroop nhằm tìm hiểu các chức năng lên kế hoạch, chuyển đổi, ức chế, các chức năng thần kinh can thiệp đến các phản ứng lời nói liên tiếp [21]. Trong số các công cụ đánh giá chức năng thần kinh cấp cao kể trên, việc sử dụng trắc nghiệm Stroop kết hợp với các đánh giá tâm lý học, đánh giá thần kinh khá phổ biến. Trắc nghiệm Stroop được coi như một trắc nghiệm tâm lý thần kinh trong các đánh giá lâm sàng và đánh giá tổng thể các rối loạn chức năng thần kinh cấp cao ở học sinh/trẻ em [10].

Năm 2019, nhóm tác giả Nguyễn Thị Cẩm Hương đã thích ứng Trắc nghiệm Stroop trên nhóm học sinh đầu cấp tiểu học ở Việt Nam và xác định một số đặc điểm trong hiệu ứng Stroop, đồng thời khẳng định việc sử dụng Trắc nghiệm Stroop để xác định các vấn đề về chức năng thần kinh cấp cao ở các học sinh KTHT, cung cấp thêm công cụ để xác định đặc điểm của học sinh và mở ra những gợi ý can thiệp, hỗ trợ học sinh.

2.3.2. Đánh giá năng lực nhận thức

Các đánh giá năng lực nhận thức nhằm cần làm sáng tỏ các đặc trưng riêng, làm rõ những điểm mạnh, hạn chế trong năng lực nhận thức, đặc biệt là các năng lực có liên quan đến kỹ năng học tập của HS.

Nhờ sự phát triển của các quan điểm hiện đại về trí tuệ như Lý thuyết đa tầng về năng lực nhận thức Cattell-Horn-Carroll (The three-stratum theory of Cognitive Abilities - Lý thuyết CHC), mối liên hệ giữa năng lực nhận thức với các chức năng thần kinh cấp cao, đặc biệt, mối quan hệ giữa năng lực nhận thức với các kỹ năng học tập được làm sáng tỏ. Thêm nữa, bằng các phương pháp kết nối dựa trên các bằng chứng khoa học, năng lực nhận thức được các nhà khoa học sử dụng như cầu nối để xác nhận mối liên hệ giữa chức năng thần kinh cấp cao với các năng lực học tập, xác nhận nguyên nhân của các khó khăn đặc thù trong kỹ năng học tập của HS KTHT.

Các trắc nghiệm đánh giá năng lực nhận thức theo quan điểm Lý thuyết CHC gồm Trắc nghiệm Trí tuệ Wechsler dành cho trẻ em - các phiên bản IV và V (Wechsler Intelligence Scale for Children, Fourth Edition - WISC-IV, WISC-V), Bộ trắc nghiệm dành cho trẻ em Kaufman - phiên bản 2 (Kaufman Assessment Battery for Children, Second Edition - K-ABC II, Trắc

nghiệm trí tuệ Stanford-Binet – phiên bản 5 (Stanford-Binet Intelligence Scale, Fifth Edition)... Trong số đó, Trắc nghiệm WISC phiên bản IV được sử dụng khá phổ biến tại Mỹ và các nước trên thế giới (Canada, Tây Ban Nha, Pháp, Nhật Bản, Hàn Quốc...), được sử dụng như một phần của đánh giá tổng thể để nhận diện năng khiếu trí tuệ, chậm phát triển trí tuệ, KTHT,... [2].

WISC-IV là trắc nghiệm trí tuệ theo lý thuyết CHC duy nhất được chuẩn hóa tại Việt Nam. Các tác giả Nguyễn Thị Cẩm Hương (2014), Trần Thành Nam (2014) đã tiến hành sử dụng trắc nghiệm WISC-IV phiên bản Tiếng Việt dành cho nhóm trẻ khuyết tật học tập tại Việt Nam và xác nhận được một số đặc điểm đặc thù về năng lực nhận thức chuyên biệt ở các em [22], [23].

2.3.3. Đánh giá kỹ năng học tập

Khi đánh giá kỹ năng học tập (gồm kỹ năng đọc, viết, tính toán,...) cần phải làm sáng tỏ các khó khăn đặc thù mà học sinh gặp phải, đặc điểm, mức độ khó khăn trong các kỹ năng so với yêu cầu phát triển chung của độ tuổi.

- *Đánh giá các khó khăn đặc thù trong kỹ năng học tập:* Các khó khăn này thường được làm sáng tỏ nhờ các nhận xét, mô tả của giáo viên bằng các đánh giá không chính thức với các công cụ đánh giá có tính chất sàng lọc.

Trên thế giới hiện nay, một số công cụ có tính chất sàng lọc thường được nhắc tới gồm *Bảng kiểm đánh giá học sinh KTHT* (Learning Disabilities Inventory – Revised/ LDI-R) (Nhật Bản), *Bảng kiểm học sinh KTHT* (Learning Disabilities Checklist) của Trung tâm quốc gia về KTHT ở Hoa Kỳ (The National Center for Learning Disabilities, NCLD), *Bảng kiểm các nhu cầu hỗ trợ giáo dục đặc biệt của học sinh trường phổ thông ở Nhật* [24] và *Tài liệu đảm bảo KTHT đặc thù* (Specific Learning Disabilities Eligibility Documentation) tại Mỹ [25]. Các bảng hỏi này rất phù hợp với giáo viên vì không đòi hỏi kỹ thuật đánh giá phức tạp, thời gian thực hiện nhanh, tận dụng được các kinh nghiệm, thông tin về học sinh mà giáo viên đã nắm bắt được trong suốt thời gian dài giảng dạy và hỗ trợ.

Tại Việt Nam hiện đang sử dụng một số công cụ sàng lọc những khó khăn trong kỹ năng học tập như Phiếu tìm hiểu khả năng và nhu cầu học sinh khó khăn về học ở cấp tiểu học trong tài liệu của Bộ GD&ĐT (2009) nhằm nắm bắt các khó khăn trong các lĩnh vực cụ thể như đọc, viết chữ, toán, kỹ năng học khác, kỹ năng giao tiếp, kỹ năng cá nhân [26]. Năm 2013, nhóm tác giả Nguyễn Thị Cẩm Hương và cộng sự đã giới thiệu bộ công cụ sàng lọc với tên gọi Bảng hỏi các khó khăn trong học tập liên quan đến khuyết tật học tập. Các nội dung và tiêu chí đo trong bảng hỏi giúp xác định các khó khăn đặc thù trong 6 kỹ năng nghe, nói, đọc, viết, tính toán, suy luận của khuyết tật học tập, đồng thời cũng loại trừ các yếu tố không thuộc về khuyết tật học tập.

- *Đánh giá sự chậm trễ, thiếu hụt phát triển về kỹ năng học tập so với mức độ phát triển độ tuổi:*

Đánh giá các biểu hiện về khó khăn trong học tập phía trên được xem như là các đánh giá có tính chất sàng lọc. Sau khi đã sàng lọc các biểu hiện khó khăn trong kỹ năng học tập, việc xác định được một cách cụ thể *đặc điểm, mức độ khó khăn trong kỹ năng học tập*, xác định sự chậm trễ, hạn chế cả về chất và lượng trong các kỹ năng so với yêu cầu chung của độ tuổi là rất quan trọng, là một trong những tiêu chí rất cần thiết để xác định KTHT [25]. Nội dung đánh giá này cần được thực hiện bằng công cụ có tính chất tiêu chuẩn hóa.

Có thể xác định đặc điểm, mức độ khó khăn trong các kỹ năng học tập thông qua các trắc nghiệm thành tích học tập như: Trắc nghiệm thành tích học tập Wechsler (Wechsler Individual Achievement Test - WIAT), Trắc nghiệm Năng lực nhận thức Woodcock Johnson (Woodcock Johnson Test of Cognitive Abilities – WJ, Bộ công cụ đánh giá nhận thức Kaufman (Kaufman Test of Educational Achievement – KTEA)... Các công cụ này gồm các tiểu trắc nghiệm để đánh giá các kỹ năng học tập cụ thể như đọc, đọc hiểu, ngôn ngữ diễn đạt bằng chữ viết, tính toán, hiểu toán, giải toán...

Ngoài ra, các nhà nghiên cứu cũng xây dựng và phát triển các công cụ để đánh giá mức độ

phát triển của từng kỹ năng học tập cụ thể. Các trắc nghiệm dùng riêng cho kỹ năng viết có thể kể đến gồm: Thang đo Minnesota Handwriting Test, Evaluation Tool of Children's Handwriting, Test of Written Language (TOWL) tại Mỹ, Screening Test of Reading and Writing for Japanese Primary School Children tại Nhật.. để đánh giá kỹ năng viết hay sự phát triển ngôn ngữ diễn đạt bằng chữ viết. Trong lĩnh vực đọc, các trắc nghiệm như bài trắc nghiệm hơn 100 năm tuổi Kansas Silent Reading Tests của tác giả Kelly để đánh giá khả năng đọc hiểu, Comprehensive Test of Phonological Processing – 2nd Edition (CTOPP-2) của nhóm tác giả Wagner và cộng sự xây dựng năm 2013, The Diagnostic Assessments of Reading with Trial Teach Strategies (DAR-TTS) của nhóm tác giả Florence và cộng sự phát triển năm 2006, Qualitative Reading Inventory, Seventh Edition (QRI-7) của các tác giả Caldwell và Leslie từ năm 2011, Trắc nghiệm Woodcock Reading Mastery Tests-Revised (WRMT-R) của Woodcock xây dựng năm 1998 là các trắc nghiệm xác định khả năng đọc thành tiếng (giải mã chữ - âm), đọc hiểu (giải mã chữ/âm - nghĩa) đang được sử dụng khá rộng rãi trên thế giới. Trong kỹ năng tính toán, các trắc nghiệm được sử dụng như: Stanford Mental Arithmetic Tests (SMAT) của Standford vào năm 1979 đánh giá các năng lực tính toán thầm (Mental Math), Comprehensive Mathematical Abilities Test-2 (CMAT-2) đánh giá các kỹ năng tính toán (cộng, trừ, nhân, chia..) và nhiều trắc nghiệm khác.

Tại Việt Nam, các nhà nghiên cứu cũng đã xây dựng và phát triển một số công cụ có tính chất chuẩn hóa cho trẻ em Việt Nam như Bộ trắc nghiệm đánh giá khả năng ngôn ngữ và tính toán cho trẻ từ 6 đến 9 tuổi của tác giả Trần Quốc Duy và cộng sự năm 2017 [27], Bộ công cụ đánh giá kỹ năng viết (nhìn viết) của tác giả Nguyễn Thị Cẩm Hương năm 2016 [28], Phiếu khảo sát khả năng đọc và nhận diện học sinh khó khăn về đọc của tác giả Bùi Thế Hợp năm 2012 [29] và Bộ công cụ Đánh giá kỹ năng đọc của học sinh đầu cấp tiểu học (EGRA) của Bộ GD&ĐT [30] đều nhằm để đánh giá kỹ năng học tập của trẻ em ở độ tuổi tiểu học.

2.3.4. Đánh giá chức năng phát triển, hành vi

Khi đánh giá phát triển, trí tuệ, hành vi cần xác định các vấn đề trên phương diện phát triển của học sinh, làm sáng tỏ các vấn đề như khuyết tật học tập, học kém, thiếu động cơ, bị bệnh tật, sang chấn, khuyết tật, thiếu điều kiện giáo dục..., các vấn đề về hành vi, cảm xúc, ..., giúp phân biệt học sinh KTHT với các dạng học sinh có khuyết tật khác có cùng biểu hiện khó khăn trong lĩnh vực học tập. Nội dung đánh giá này có tính chất sàng lọc, củng cố các thông tin xác nhận KTHT, được thực hiện bằng các đánh giá chính thức kết hợp với đánh giá không chính thức, cần sự kết hợp của giáo dục và phụ huynh học sinh.

Ngoài các tài liệu như hồ sơ bệnh án, sơ yếu lý lịch, hồ sơ học sinh là những tài liệu cần thiết để thu thập các thông tin này, kết quả đánh giá từ các bảng kiểm phát triển cũng là thường được sử dụng. Đặc điểm trí tuệ của học sinh có thể được đánh giá bằng trắc nghiệm khuôn hình Raven do ưu thế về thời gian thực hiện ngắn và kỹ thuật đánh giá tương đối đơn giản. Đặc điểm hành vi của học sinh, tập trung vào hành vi tăng động giảm chú ý, rối loạn phổ tự kỉ, hành vi thích ứng được đánh giá bởi các bảng hỏi như Bảng hỏi hành vi rối loạn tăng động giảm chú ý, rối loạn phổ tự kỉ theo các tiêu chuẩn của DSM-5 hoặc các công cụ chuẩn hóa chuyên sâu đánh giá các lĩnh vực này.

2.4. Phương pháp kết nối các kết quả đánh giá

Việc đánh giá trên các lĩnh vực như trên mới chỉ là khâu khởi đầu của quá trình đánh giá xác nhận khuyết tật học tập. Để xác nhận khuyết tật học tập, các kết quả đánh giá phải được đưa vào mô hình lý thuyết dựa trên các phương pháp định nghĩa, quan điểm về khuyết tật học tập. Có hai cách xác nhận KTHT phổ biến gồm:

- Tiêu chuẩn chênh lệch học lực - nhận thức (Ability - Achievement Discrepancy): Phương pháp này đưa các kết quả đánh giá năng lực nhận thức và đánh giá kỹ năng học tập theo các thang đo đã tiêu chuẩn hóa vào mô hình so sánh, tìm kiếm sự mất cân bằng/ mất cân đối giữa

năng lực nhận thức và học lực để xác nhận khuyết tật học tập.

- Phương pháp Thất bại trong chương trình can thiệp (Failure to Response to Intervention): Phương pháp này dựa vào kết quả đánh giá kỹ năng học tập của học sinh trước, trong và sau các quá trình can thiệp, so sánh với các chuẩn phát triển kỹ năng học tập, mức độ tiến bộ của học sinh để xác nhận khuyết tật học tập.

Hạn chế của những phương pháp này là thiếu những tiêu chuẩn rõ ràng, không loại trừ được yếu tố khách quan trong xác định đối tượng, việc hỗ trợ kém hiệu quả vì kết quả xác định KTHT ít chú trọng tới mục tiêu giáo dục và hành vi, phải chờ tới khi học sinh thất bại để cung cấp các dịch vụ hỗ trợ, khi đó, những hỗ trợ là quá muộn với trẻ [31].

Để quá trình đánh giá HS KTHT dựa trên bằng chứng khoa học cao hơn, khắc phục được hạn chế của hai phương pháp trên đây, một phương pháp xác nhận KTHT có tính chất tổng hợp trong cách tiếp cận và sử dụng quy trình thay thế dựa vào các kết quả nghiên cứu (Alternative Research-based Procedures) được đề xuất.

Về cơ bản, quan điểm này dựa trên các giả thuyết về đặc điểm (điểm mạnh, điểm yếu) của năng lực nhận thức có ảnh hưởng chính và trực tiếp gây ra các khó khăn đặc thù trong kỹ năng học tập của học sinh, song không tuyệt đối hóa vai trò của năng lực nhận thức của học sinh bằng cách xem xét ảnh hưởng của các yếu tố ngoài nhận thức, yếu tố môi trường tới các biểu hiện. Hai phương pháp dưới đây tiêu biểu cho quan điểm của Quy trình thay thế dựa vào các nghiên cứu.

- Phương pháp phù hợp – không phù hợp (Correspondance - Discorrespondance Method - C-DM): Dựa trên việc xác định mối liên hệ trong kết quả đánh giá năng lực nhận thức và kết quả đánh giá kỹ năng học đường như sau (1) điểm mạnh và điểm yếu trong năng lực nhận thức khác biệt có ý nghĩa thống kê, trong đó có sự hạn chế năng lực nhận thức hoặc thiếu hụt năng lực xử lý thông tin; (2) điểm mạnh trong năng lực nhận thức và điểm yếu trong kỹ năng học tập cũng khác biệt có ý nghĩa thống kê với sự thiếu hụt trong kỹ năng học đường; (3) điểm yếu trong nhận thức (sự hạn chế năng lực nhận thức hoặc thiếu hụt năng lực xử lý thông tin) và điểm yếu trong kỹ năng học tập là phù hợp với nhau [2].

Tuy nhiên, theo các tác giả (Prifitera et al., 2011) [32], Hale et al., (2006) [33] do sự chênh lệch trong năng lực nhận thức ở mỗi cá nhân là một hiện tượng phổ biến nên nếu chỉ dựa vào lập luận của phương pháp phù hợp – không phù hợp này có thể sẽ xác định không chính xác học sinh KTHT. Vì vậy, một hướng phương pháp mới được phát triển bằng cách sử dụng các mối liên hệ này như là một *giả thuyết nhận thức* cần được kiểm chứng, với tên gọi Quy trình Kiểm tra giả thuyết nhận thức (Cognitive Hypothesis Testing Model – CHT).

- Theo Quy trình Kiểm tra giả thuyết nhận thức của Hale & Fiorello (2006), cách kiểm tra giả thuyết nhận thức là cách kiểm chứng mối liên hệ giữa năng lực nhận thức và đặc điểm KKVV trên cơ sở xem xét một cách tổng hợp các thông tin liên quan đến yếu tố ngoài nhận thức và yếu tố môi trường [33].

Quy trình này được thực hiện thông qua nhiều bước, trong đó các bước trọng tâm phải đảm bảo gồm: diễn giải các kết quả trắc nghiệm ở cấp độ tiêu sử (idiographic) và cấp độ chuẩn thức (nomothetic) (tức phải được liên hệ với các thông tin về khó khăn trong học tập, tiêu sử phát triển, những hỗ trợ trước đây và kết quả hỗ trợ); điểm mạnh, điểm yếu trong năng lực nhận thức của học sinh phải được kết nối với các trắc nghiệm có tính chất chuẩn hóa khác (trí tuệ, kỹ năng học đường có liên quan đến năng lực nhận thức đó); các kết quả được đối chiếu với tiêu chuẩn khuyết tật học tập, khi hội đủ yếu tố thì có thể xác định khuyết tật học tập.

2.5. Vấn đề đặt ra trong nghiên cứu hiện nay ở Việt Nam

2.5.1. Nghiên cứu mở rộng và cập nhật công cụ đánh giá

Như phân tích và mô tả ở trên, ở Việt Nam hiện nay đã có một số công cụ đánh giá khuyết tật học tập. Một số công cụ đánh giá phát triển, hành vi và đánh giá năng lực nhận thức đã được

xây dựng và có tiêu chuẩn cho trẻ em Việt Nam. Tuy nhiên, trong thời gian tới cần phải tiếp tục phát triển các công cụ đánh giá trên nhiều lĩnh vực có liên quan đến xác nhận KTHT.

Cần tiếp tục phát triển, chuẩn hóa các công cụ đánh giá chức năng thần kinh cấp cao. Dựa trên đặc điểm chức năng thần kinh cấp cao, việc xác định đặc điểm, khả năng nhu cầu của học sinh được cụ thể hơn, các phương pháp hỗ trợ học sinh trở nên hiệu quả hơn trong việc phát triển kỹ năng học đường cho các HS [34], [35].

Trong lĩnh vực nhận thức, ngoài công cụ WISC-IV đã được chuẩn hóa tại Việt Nam từ năm 2012, cần phải có sự chuẩn bị và chuyển sang công cụ WISC-V phiên bản mới hơn, vừa là để cập nhật với xu hướng chung của thế giới, vừa là để cập nhật tiêu chuẩn đo của một bộ công cụ đã được 10 năm tuổi theo nguyên tắc của hiệu ứng Flynn.

Đặc biệt trong lĩnh vực kỹ năng học đường, cần thiết phải phát triển và mở rộng các công cụ đánh giá có tính chất chuẩn hóa. Khi chương trình giáo dục phổ thông từ năm 2018 đã chuyển hướng các yêu cầu và tiêu chuẩn đánh giá năng lực và phẩm chất của học sinh, một số công cụ đo lường các kỹ năng học tập cũng cần được cập nhật nội dung đo, tìm tiêu chuẩn mới cho từng nhóm độ tuổi của học sinh. Đối chiếu với các thang đo đã và đang có trên thế giới đã đánh giá chuyên sâu vào các kỹ năng thành phần của kỹ năng học đường cơ bản như đọc hiểu, ngôn ngữ viết, năng lực nhận biết số, năng lực tính toán, v.v.. thì các thang đo có tiêu chuẩn của trẻ em ở Việt Nam hiện nay còn ít. Hơn thế, chúng ta chưa có một bộ công cụ hoàn chỉnh nào có thể đánh giá thành tích học tập, năng lực học tập của trẻ em trên tất cả các lĩnh vực giống như Trắc nghiệm thành tích học tập Wechsler (Wechsler Individual Achievement Test - WIAT), Trắc nghiệm Năng lực nhận thức Woodcock Johnson (Woodcock Johnson Test of Cognitive Abilities – WJ, Bộ công cụ đánh giá nhận thức Kaufman (Kaufman Test of Educational Achievement – KTEA)... Lợi thế của những bộ công cụ này là việc có thể xác định năng lực học tập một cách đồng bộ, với cách cấu trúc các nội dung đo và tiêu chí đo dựa trên lý thuyết đương đại về năng lực nhận thức, có kết nối với các thang đo năng lực nhận thức, do đó sẽ rất thuận lợi trong việc áp dụng các phương pháp xác nhận KTHT dựa trên bằng chứng khoa học. Để có được bộ công cụ như thế ở Việt Nam, việc cần làm không phải là việc thích ứng, chuẩn hóa công cụ từ phiên bản tiếng Anh sang tiếng Việt, mà cần có sự nghiên cứu các yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông 2018, lựa chọn, xây dựng các miền đo, nội dung đo, tiêu chuẩn đo dựa trên mục tiêu phát triển năng lực trẻ em, nội dung chương trình giáo dục dành cho trẻ em Việt Nam và cấu trúc công cụ dựa trên sự hiểu biết sâu sắc mối liên hệ, kết nối giữa năng lực nhận thức và năng lực học tập. Trong tương lai, nếu ở Việt Nam có các công cụ có tính chất như vậy, việc đánh giá xác nhận KTHT sẽ trở nên gọn gàng hơn, nhanh chóng hơn, hiệu quả hơn.

Sự phát triển các công cụ đo lường trong các lĩnh vực trên, không những phục vụ cho việc đánh giá xác nhận KTHT mà còn phục vụ cho các đánh giá năng lực trẻ em, đánh giá trẻ có nhu cầu đặc biệt ở Việt Nam hiện nay.

Hơn thế, Việt Nam, cũng như nhiều quốc gia trên thế giới đang chịu ảnh hưởng của đại dịch Covid-19 một cách nặng nề, đang buộc phải tổ chức quá trình dạy học cho trẻ em theo hình thức trực tuyến, từ xa, việc học tập của trẻ em bị gián đoạn, thiếu môi trường học tập tiêu chuẩn. Điều này có thể ảnh hưởng tới sự phát triển năng lực học tập, sự phát triển nhận thức của trẻ em. Để lượng giá sự tác động, ảnh hưởng của đại dịch tới sự phát triển năng lực của trẻ em, các công cụ đánh giá có tính chất như vậy là cần thiết.

2.5.2. Nghiên cứu về vấn đề phối hợp lực lượng trong đánh giá

Việc đánh giá khuyết tật học tập chưa bao giờ là dễ dàng bởi tính chất ẩn phức hợp và dễ bị nhầm lẫn trong các biểu hiện đặc thù của nó.

Để xác định khuyết tật học tập cần phải có thông tin có tính chất tổng hợp từ các đánh giá trong nhiều lĩnh vực. Một người giáo viên trực tiếp dạy học và hỗ trợ cho trẻ KTHT, một bác sĩ tâm lý hay bác sĩ thần kinh nhi không thể có đủ tiêu chuẩn và năng lực chuyên môn để đánh giá

tất cả các lĩnh vực. Mỗi lực lượng trên đều có vai trò, điểm mạnh chuyên môn riêng để thực hiện các đánh giá trong một hoặc một số lĩnh vực chuyên sâu. Trên các quốc gia khác, việc đánh giá KTHT cần có sự phối hợp của các lực lượng chuyên gia trong các lĩnh vực khác nhau và phối hợp với cha mẹ trẻ. Lâu nay, việc xây dựng nhóm chuyên gia trong lĩnh vực giáo dục đặc biệt được xem là một yêu cầu, một đặc trưng không thể thiếu. Đối với lĩnh vực giáo dục trẻ khuyết tật học tập, việc kết nối nhóm chuyên gia lại càng cần thiết.

Sự phối hợp các lực lượng trong đánh giá khuyết tật học tập, trên cơ sở thống nhất quan điểm đánh giá, nhằm để thống nhất về nội dung, công cụ đánh giá, cách tiếp cận và lựa chọn phương pháp nên sử dụng để xác nhận KTHT, hơn thế để quá trình đánh giá kết nối chặt chẽ với quá trình can thiệp, hỗ trợ, giáo dục trong nhà trường và tại gia đình trẻ.

Để thực hiện được điều này có thể bắt đầu từ những nghiên cứu liên ngành, sự tham gia của các chuyên gia và các nghiên cứu chuẩn hóa, nghiên cứu xây dựng và phát triển công cụ đánh giá, sự tham gia, chia sẻ thông tin tại các hội thảo khoa học, seminar khoa học chuyên ngành.

3. Kết luận

Khuyết tật học tập, dù là sự khiếm khuyết trong cấu trúc, năng lực không phải là sự khiếm khuyết trong hoạt động và sự tham gia. Trẻ KTHT là những đứa trẻ mất cân bằng trong năng lực, do đó có những phong cách học tập riêng biệt [5]. Không có một công cụ đánh giá nào có giá trị như giấy quỳ để khẳng định KTHT, nhưng sự kết hợp các công cụ đánh giá sẽ giúp xây dựng được chân dung các năng lực riêng biệt, độc đáo của mỗi trẻ KTHT. Việc dạy học và hỗ trợ trẻ KTHT cũng đang dần thay đổi để phù hợp với khả năng học của từng trẻ. Những điều này phụ thuộc vào hệ thống các công cụ đánh giá KTHT.

Khi cơ chế hình thành, xuất hiện KTHT là một cơ chế gồm nhiều tầng bậc và có liên hệ chặt chẽ với nhau thì việc xây dựng, phát triển, kết nối các công cụ đánh giá đồng bộ trong các lĩnh vực là rất cần thiết. Việc này cần sự hợp tác của các chuyên gia trong nhiều lĩnh vực trong thời gian tới. Có thể hiểu rằng, khi thế giới của trẻ, nhất là trẻ KTHT càng phong phú thì các nhà chuyên môn càng cần phải làm việc cùng nhau để tạo được môi trường thấu hiểu và nâng đỡ trẻ phát triển tốt nhất.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] APA - American Psychiatric Association, 2013. *Desk Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-V*. American Psychiatric Publishing.
- [2] Flanagan, P. D., Alfonso, C. V., 2010. *Essentials of Specific Learning Disability Identification*. John Wiley& Son.
- [3] Robaey, P., 2011. Rethinking Learning Disabilities – Understanding Children Who Struggle in School, *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. The Guilford Press, New York.
- [4] Kirk, A. R., 2014. Republication of “Learning Disabilities: A Historical Note”. *Intervention in School and Clinic*, 50(2), 125-128.
- [5] Ueno Kazuhiko, 2009. *Hiểu rõ hơn về khuyết tật học tập* (In lần 3). Nxb Natsume (tài liệu tiếng Nhật).
- [6] Nguyễn Thị Cẩm Hoàng, Nguyễn Thị Hoàng Yên, Nguyễn Thị Hồng Vân, 2014. “Tiếp cận vấn đề khuyết tật học tập và đề xuất nghiên cứu xác định, hỗ trợ học sinh khuyết tật học tập ở Việt Nam”, *Tạp chí Giáo dục*, 8, 11-13.
- [7] Ueno Kazuhiko, Kaizu Akiko, Hattori Mikako, 2008. *Đánh giá tâm lý khuyết tật phát triển nhẹ - Sử dụng thành thạo WISC-III và ví dụ cụ thể* (In lần thứ 10). Nxb Khoa học Văn hóa Nhật Bản (tài liệu tiếng Nhật).

- [8] Ueno Kazuhiko, Kaizu Akiko, Hattori Mikako, 2008. *Đánh giá tâm lý khuyết tật phát triển nhẹ - Sử dụng thành thạo WISC-III và ví dụ cụ thể (In lần thứ 10)*. NXB Khoa học Văn hóa Nhật Bản (tài liệu tiếng Nhật).
- [9] Koike Toshihide, Kuboshima Tsutomu, Kumoi Miyoshi, 2004. *Hỗ trợ chữ viết Hiragana và Kanji cho trẻ LD – đồ dùng hỗ trợ cá nhân*. Nxb Airi (tài liệu tiếng Nhật).
- [10] Kado, Y., Sanada, S., et al., 2007. Neuropsychological Assessments for Developmental Disorders (in Japanese). *Bulletin of the Institute of Human Rights Studies*, Kansai University 54, pp.37-58.
- [11] Wuhr, P, 2007. A Stroop Effect for Spatial Orientation. *The Journal of General Psychology*, 134 (3), pp. 285–294.
- [12] Stirling, N, 1979. Stroop interference: An input and an output phenomenon. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 31, pp. 121–132.
- [13] Shallice, T., 1982. “Những khiếm khuyết cụ thể của việc lập kế hoạch”. Các giao dịch triết học của Hiệp hội Hoàng gia London. Loạt B, Khoa học sinh học. 298 (1089): 199–209. Bibcode:1982RSPTB.298..199S. doi:10.1098 / rstb.1982.0082. PMID 6125971.
- [14] Phillips, LH; et al., 2001. “Lập kế hoạch tinh thần và nhiệm vụ của Tháp London”. *Tạp chí Thực nghiệm hàng quý*, Phần A. 54 (2): 579-597.
- [15] Damasio, Antonio R., 2008. *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. Random House. ISBN 978-1-4070-7206-7. Descartes' Error
- [16] Damasio, A.R.; Tranel, D.; Damasio, H.C., 1991. “Ch. 11: Somatic markers and the guidance of behavior: theory and preliminary testing”. In Levin, Harvey S.; Eisenberg, Howard M.; Benton, Arthur Lester (eds.). *Frontal Lobe Function and Dysfunction*. Oxford University Press. pp. 217–229. ISBN 978-0-19-506284-7.
- [17] Monchi, O., Petrides, M. Petre, V., Worsley, K., & Dagher, A., 2001. Wisconsin card sorting revisited: Distinct neural circuits participating in different stages of the task identified by event-related functional magnetic resonance imaging. *The Journal of Neuroscience*, 21(19), 7733-7741.
- [18] Berg. E. A., 1948. A simple objective technique for measuring flexibility in thinking *J. Gen. Psychol.* 39: 15-22.
- [19] Arnett, James A.; Seth S. Labovitz, 1995. “Effect of physical layout in performance of the Trail Making Test”. *Psychological Assessment*. 7 (2): 220–221. doi:10.1037/1040-3590.7.2.220.
- [20] Sanada, S., Kado, Y., Higa-Diez, M., Nakano, K., Ogino, T., Manwa, H., Nouno, S., 2016. Trắc nghiệm tâm lý thần kinh đánh giá chức năng nhận thức cấp cao. *Tạp chí Giáo dục*, Số đặc biệt kỳ 2, tháng 6/2016, 72-75.
- [21] Nguyễn Thị Cẩm Hương, Satoshi Sanada, Nguyễn Xuân Hải, Bùi Thế Hợp, 2019. “Một số đặc điểm phát triển chức năng thần kinh cấp cao của học sinh đầu cấp tiểu học thông qua Stroop test phiên bản tiếng Việt”. *Tạp chí khoa học – Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 64(7), pp.49-58. (DOI: 10.18173/2354-1075.2019-0089).
- [22] Nguyễn Thị Cẩm Hương, 2014. “Năng lực nhận thức ở học sinh khó khăn về viết từ kết quả trắc nghiệm WISC-IV”, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học “Nhận biết, đánh giá và can thiệp trẻ có khuyết tật học tập” - Viện Khoa học giáo dục Việt Nam*, NXB Đại học quốc gia Tp. HCM (ISBN: 978-604-73-2945-8), 280-287.
- [23] Trần Thành Nam, 2014. “Giới thiệu trắc nghiệm WISC-IV phiên bản Việt và thử phân tích kết quả trắc nghiệm WISC-IV trên 3 trẻ có khó khăn học tập”, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học “Nhận biết, đánh giá và can thiệp trẻ có khuyết tật học tập” - Viện Khoa học giáo dục Việt Nam*, NXB Đại học quốc gia Tp. HCM (ISBN: 978-604-73-2945-8), 43-54.

- [24] MEXT - Bộ Giáo dục Văn hóa Thể thao Khoa học và Công nghệ Nhật Bản, 2012. Báo cáo kết quả điều tra toàn quốc về thực trạng HS có nhu cầu hỗ trợ đặc biệt trong các lớp bình thường – năm 2012.
- [25] U.S. Department of Education, 2004. *SLD Assessment Resource Packet*.
- [26] Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2009. *Một số kỹ năng dạy trẻ khó khăn về học trong lớp học hòa nhập*. Nxb Hà Nội.
- [27] Trần Quốc Duy, Content, A., Nguyễn Thị Hồng Phượng, Nguyễn Thị Ly Kha, Huỳnh Mai Trang & Hoàng Thị Vân, 2007. “Bộ trắc nghiệm đánh giá khả năng ngôn ngữ và khả năng tính toán của trẻ từ 3 đến 9 tuổi”, *Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc tế “Những khó khăn trong học tập ngôn ngữ và tính toán của HS tiểu học”*. Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh, 40-48.
- [28] Nguyễn Thị Cẩm Hương, 2016. *Một số biện pháp hỗ trợ trong dạy học viết hco học sinh có khó khăn về viết ở tiểu học*. Luận án tiến sĩ, Việt Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- [29] Bùi Thế Hợp, 2012. *Dạy đọc cho trẻ khó khăn về đọc dựa trên vật liệu lời nói của trẻ*. Luận án tiến sĩ, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- [30] Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2016. *Đánh giá kỹ năng đọc của học sinh đầu cấp tiểu học*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- [31] Hale, J.B., Betts, E.C., Morley, J., Chambers, C.L., 2010. *Specific Learning DisabilitiesThird Method Approaches For Combining RtI and Comprehensive Evaluation*. NASP Mini-Skill Workshop.
- [32] Prifitera, A., Soklofske, H. D., Weiss, G. L., 2011. *WISC-IV Clinical Assessment and Intervention 2e*. Academic Press.
- [33] Fiorello, C.A., Hale, J.B., Snyder, L.E., 2006. Cognitive Hypothesis Testing and Response to Intervention for Children with Reading Problems. *Psychology in the Schools*, 43(8), 835-853.
- [34] Lamers, M.J., 2010. Selective Attention And Response Set In The Stroop Task. *Memory & Cognition*, 38 (7): 893–90
- [35] Kado, Y., Sanada, S., 2016. Medical and educational support for children undergoing long-term care. *Bulletin of the Institute of Human Rights Studies*, Kansai University, 72, pp.1-21.

ABSTRACT

Assessment of learning disabilities: situation and orientations in current research

Nguyen Thi Cam Huong*, Bui The Hop, Nguyen Cong Khanh,

Do Thi Thao và Nguyen Nu Tam An

Faculty of Special Education, Hanoi National University of Education

Learning disability assessment has an important role in the recognition, detection, intervention, and using support methods for learning disabilities. Assessment of learning disabilities is an integrated process of component assessments that includes main areas: Assessment of high-level neurological function, cognitive ability, learning ability, and assessment of behavior and development. Currently, there are a number of assessment tools available for learning disabilities in Vietnam. However, the interconnection of the tools, the general view of the evaluation results, the method of combining the evaluation results and the ability to update new standards of these tools, the standardized nature of tools is an issue that needs to be studied in the future.

Keywords: Learning disability, assessment, learning skills, cognitive ability.