

**LITERATURE REVIEW ON APPLYING  
UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING  
(UDL) IN PRAGMATIC DEVELOPMENT  
FOR CHILDREN WITH AUTISM  
SPECTRUM DISORDER IN INCLUSIVE  
PRESCHOOLS**

Nguyen Thi Anh Thu\*, Do Thi Thao  
and Pham Thi Ben

*Faculty of Special Education, Hanoi National  
University of Education, Hanoi city, Vietnam*

\*Corresponding author Nguyen Thi Anh Thu,  
e-mail: n.anhthu1799@gmail.com

**TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ ÁP  
DỤNG THIẾT KẾ PHỔ QUÁT  
CHO VIỆC HỌC (UDL) NHẪM PHÁT  
TRIỂN NGỮ DỤNG CHO TRẺ RỐI  
LOẠN PHỔ TỰ KỈ TẠI TRƯỜNG MẦM  
NON HÒA NHẬP**

Nguyễn Thị Anh Thư\*, Đỗ Thị Thảo  
và Phạm Thị Bền

*Khoa Giáo dục Đặc biệt, Trường Đại học Sư  
phạm, Hà Nội, thành phố Hà Nội, Việt Nam*

\*Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Anh Thư,  
e-mail: n.anhthu1799@gmail.com

Received November 28, 2024.

Revised December 15, 2024.

Accepted December 17, 2024.

Ngày nhận bài: 28/11/2024.

Ngày sửa bài: 15/12/2024.

Ngày nhận đăng: 17/12/2024.

**Abstract.** Universal Design for Learning (UDL) is a flexible educational framework designed to meet the diverse learning needs of all children, particularly those with special needs, such as children with Autism Spectrum Disorder (ASD). This article employs a descriptive review method to analyze and synthesize educational strategies and supportive tools from 36 research studies that utilized the UDL framework to enhance pragmatic language development for children with ASD in inclusive classrooms. It highlights the role of UDL in improving communication and social interaction through teaching strategies and tools while emphasizing the importance of integrating theoretical and practical elements in applying UDL to both inclusive classrooms and special education programs. The article concludes with recommendations for applying UDL to foster pragmatic language development for children with ASD in inclusive preschools in Vietnam, aiming to create an optimal and supportive learning environment.

**Keywords:** universal design for learning, pragmatics, autism spectrum disorder, inclusive preschools.

**Tóm tắt.** Thiết kế phổ quát cho việc học (UDL) là một khung giáo dục linh hoạt, giúp đáp ứng nhu cầu học tập đa dạng của tất cả trẻ, đặc biệt là trẻ có nhu cầu đặc biệt như trẻ rối loạn phổ tự kỉ (RLPTK). Bài báo đã sử dụng phương pháp tổng quan mô tả nhằm phân tích và tổng hợp các chiến lược giáo dục, các công cụ hỗ trợ mà 36 đề tài nghiên cứu đã đề cập, sử dụng khung giáo dục UDL nhằm phát triển ngữ dụng cho trẻ RLPTK trong lớp học hòa nhập. Bài viết phân tích vai trò của UDL trong phát triển ngữ dụng cho trẻ RLPTK trong môi trường hòa nhập, tập trung vào chiến lược giảng dạy và công cụ hỗ trợ cải thiện giao tiếp, tương tác xã hội. Đồng thời, bài báo nhấn mạnh việc kết hợp lí thuyết và thực tiễn khi áp dụng UDL vào lớp học hòa nhập và giáo dục đặc biệt, nhằm tạo môi trường học tập tối ưu. Từ đó đưa ra những đề xuất áp dụng UDL nhằm phát triển ngữ dụng cho trẻ rối loạn phổ tự kỉ tại trường mầm non hòa nhập ở Việt Nam.

**Từ khóa:** UDL, ngữ dụng, rối loạn phổ tự kỉ, mầm non hòa nhập.

## **1. Mở đầu**

Thiết kế phổ quát cho việc học (UDL) là một khung giáo dục toàn diện, được xây dựng để đáp ứng nhu cầu học tập đa dạng của tất cả trẻ, đặc biệt là những trẻ có nhu cầu đặc biệt. UDL không chỉ nhằm tối ưu hóa quá trình giảng dạy mà còn tạo ra một môi trường học tập linh hoạt và có khả năng thích ứng với sự khác biệt cá nhân của trẻ, bao gồm cả trẻ khuyết tật hoặc những trẻ có các nhu cầu giáo dục đặc biệt (CAST, 2011) [1]. UDL ra đời từ những nguyên lý trong thiết kế kiến trúc, nơi các công trình và không gian được thiết kế để dễ tiếp cận đối với tất cả mọi người, bao gồm cả những người có khó khăn về vận động. Ý tưởng này sau đó được mở rộng vào giáo dục, nhằm giảm thiểu các rào cản trong học tập và giảng dạy, tạo cơ hội cho mọi trẻ tiếp cận và tham gia vào chương trình học một cách công bằng (Flippo & Caverly, 2000) [2].

Với sự phát triển của khoa học thần kinh nhận thức và nghiên cứu về học tập, UDL cung cấp cho giáo viên một khung lý thuyết để xây dựng các phương pháp giảng dạy không chỉ có tính linh hoạt mà còn phù hợp với các đặc điểm riêng biệt của từng trẻ (Meyer & Rose, 2002) [3]. Khung UDL đề xuất ba nguyên tắc chính: cung cấp nhiều phương thức tiếp cận thông tin, cho phép trẻ thể hiện kiến thức bằng nhiều cách khác nhau, và khuyến khích sự tham gia thông qua các phương thức động lực khác nhau (Meyer và cộng sự, 2014) [4]. Những nguyên tắc này đặc biệt có giá trị trong việc giúp trẻ em có nhu cầu đặc biệt, trong đó có trẻ rối loạn phổ tự kỉ (RLPTK), có thể tiếp cận giáo dục một cách hiệu quả và đầy đủ.

Trẻ RLPTK thường gặp khó khăn trong việc phát triển ngữ dụng, là khả năng sử dụng ngôn ngữ một cách hiệu quả trong các tình huống giao tiếp xã hội. Đây là một trong những khía cạnh quan trọng trong sự phát triển giao tiếp của trẻ. Trẻ RLPTK thường gặp các rào cản trong việc duy trì cuộc hội thoại, hiểu và sử dụng ngôn ngữ phi ngôn ngữ như cử chỉ, ánh mắt, và biểu cảm khuôn mặt, điều chỉnh ngôn ngữ tùy theo ngữ cảnh xã hội, hay áp dụng các quy tắc ngôn ngữ trong các tình huống giao tiếp thực tế (Adams & Gaile, 2015; Volden & Phillips, 2010) [5-6]. Những hạn chế này gây ra những khó khăn đáng kể trong việc phát triển mối quan hệ xã hội và tham gia vào các hoạt động nhóm trong lớp học, điều này ảnh hưởng đến khả năng học tập và sự phát triển tổng thể của trẻ.

UDL cung cấp một phương pháp giảng dạy linh hoạt và có thể tùy chỉnh để đáp ứng những nhu cầu và đặc điểm học tập của trẻ RLPTK. Việc áp dụng UDL giúp tạo ra một môi trường lớp học hòa nhập, nơi mọi trẻ, kể cả trẻ RLPTK, đều có cơ hội tiếp cận và tham gia vào các hoạt động học tập một cách tự nhiên và hiệu quả. UDL thúc đẩy việc cung cấp các phương thức tiếp cận thông tin, các công cụ hỗ trợ giao tiếp, và phương pháp giảng dạy phù hợp để trẻ có thể học hỏi và giao tiếp một cách tốt nhất. Điều này không chỉ giúp trẻ RLPTK phát triển kỹ năng ngữ dụng mà còn hỗ trợ trẻ tham gia vào các tình huống giao tiếp xã hội, cải thiện các mối quan hệ bạn bè và nâng cao chất lượng cuộc sống.

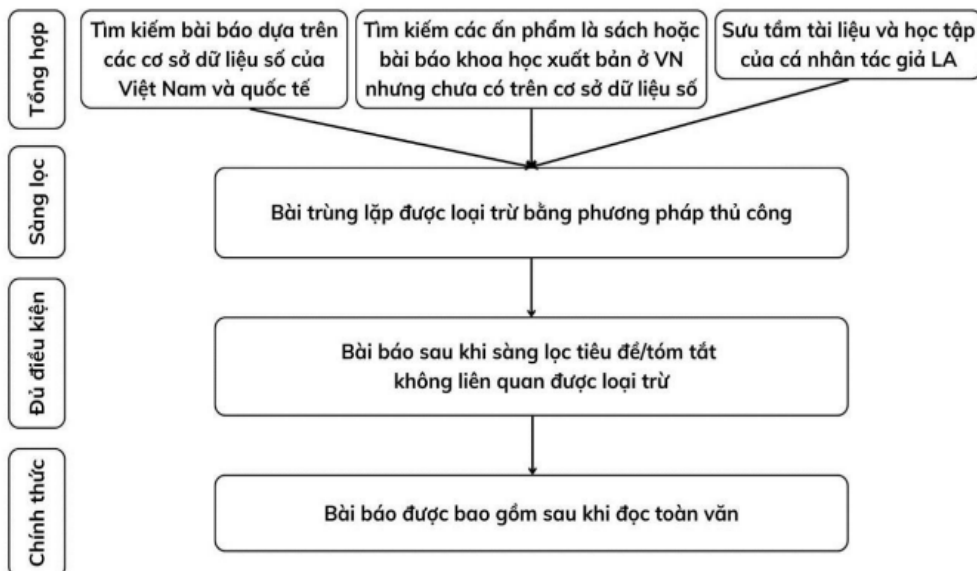
Vì vậy, bài báo sẽ phân tích và làm rõ vai trò của UDL trong việc phát triển ngữ dụng cho trẻ RLPTK trong môi trường lớp học hòa nhập, khám phá các chiến lược giảng dạy và công cụ hỗ trợ giúp trẻ RLPTK cải thiện khả năng giao tiếp và tương tác xã hội; xem xét các phương thức và chiến lược giảng dạy cần thiết để xây dựng một môi trường lớp học phù hợp và hỗ trợ phát triển toàn diện cho trẻ RLPTK. Bài báo cũng chỉ ra sự cần thiết phải kết hợp các yếu tố lý thuyết và thực tiễn trong việc áp dụng UDL, không chỉ trong các lớp học hòa nhập mà còn trong các chương trình giáo dục đặc biệt, nhằm tạo ra môi trường học tập tối ưu cho trẻ RLPTK. Từ đó nhấn mạnh tầm quan trọng của việc phát triển các phương pháp giảng dạy sáng tạo, có tính linh hoạt, giúp giảm bớt các rào cản trong học tập, từ đó thúc đẩy sự tham gia đầy đủ của trẻ vào mọi hoạt động học tập và giao tiếp xã hội.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Phương pháp nghiên cứu

Các tác giả lựa chọn sử dụng thiết kế nghiên cứu tổng quan mô tả (narrative review). Bài báo sử dụng thiết kế tổng quan mô tả cho phép tìm hiểu nhiều vấn đề cơ sở lý luận, lý thuyết cũng như các báo cáo nghiên cứu mô tả và tác động trong khi tổng quan hệ thống chỉ tập trung vào tìm hiểu một vấn đề lý luận rất chi tiết và chuyên sâu với hệ thống tìm kiếm tài liệu có tính cấu trúc và tiêu chí chọn lựa cao. Bài báo tìm hiểu nhiều vấn đề lý luận từ khái niệm cho đến lý thuyết và các nghiên cứu mô tả thực trạng và thực nghiệm biện pháp, do vậy nghiên cứu tổng quan mô tả được lựa chọn phù hợp hơn là nghiên cứu tổng quan hệ thống. Tổng quan mô tả không đặt nặng các tiêu chí chọn lựa tài liệu như tổng quan hệ thống, điều này phù hợp với điều kiện của Việt Nam khi mà các cơ sở dữ liệu số chưa sẵn có và dễ dàng tiếp cận để có thể truy cập các nguồn tài liệu khác nhau.

Bài báo đã tổng hợp các kết quả nghiên cứu khoa học đã được công bố tính đến năm 2024 từ nhiều nguồn tài liệu khác nhau. Nguồn tài liệu thứ nhất là từ các tạp chí quốc tế trên dữ liệu định dạng kỹ thuật số của PubMed, Scholar, Eric và PsycINFO. Ngoài các cơ sở dữ liệu số quốc tế kể trên, một số cơ sở dữ liệu số của Việt Nam cũng được sử dụng như: tạp chí khoa học Việt Nam, cơ sở dữ liệu số của ĐHQG Hà Nội,... Nghiên cứu sử dụng các cụm từ tìm kiếm tiếng Việt: “trẻ RLPTK”, “kỹ năng xã hội”, “giao tiếp xã hội”, “ngôn ngữ”, “ngữ dụng”, “ngữ dụng xã hội”, “thiết kế phổ quát”, “mầm non hòa nhập”; và các cụm từ tìm kiếm tiếng Anh: “children with autism”, “pragmatics”, “social pragmatic skills”, “UDL”, “inclusive preschools”. Nguồn tài liệu thứ hai được sử dụng cho nghiên cứu tổng quan là các ấn phẩm là sách, bài báo khoa học xuất bản ở Việt Nam nhưng chưa có trên các cơ sở dữ liệu số quốc tế đã liệt kê ở trên. Nguồn tài liệu thứ ba là những sưu tầm tài liệu và học tập của chính cá nhân các tác giả. Tổng quan nghiên cứu thực hiện theo quy trình Đánh giá hệ thống và phân tích tổng hợp PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses - PRISMA, Moher và cộng sự, 2009). Quy trình cụ thể được minh họa trong hình 1.



**Hình 1. Sơ đồ PRISMA thể hiện quy trình lựa chọn bài báo trong nghiên cứu**

Các thông tin thu thập được từ các tài liệu được phân tích định tính theo phương pháp phân tích nội dung (content analysis) (Cresswell, 2014). Việc phân tích nội dung được triển khai, mã hóa và phân cấp theo các chủ đề (themes) và các tiểu chủ đề (subthemes) và được trình bày theo từng mục và tiêu mục trong nội dung tổng quan dưới đây.

Như vậy, thông qua quá trình nghiên cứu tổng quan mô tả đã nêu trên, kết quả nội dung nghiên cứu tổng quan của bài báo được trình bày ở phần 2.2.

## **2.2. Kết quả nghiên cứu**

### **2.2.1. Đặc điểm ngữ dụng của trẻ rối loạn phổ tự kỉ**

Ngữ dụng là khả năng sử dụng ngôn ngữ một cách hiệu quả và phù hợp trong các tình huống giao tiếp xã hội, đóng vai trò quan trọng trong sự phát triển giao tiếp và xã hội của trẻ em. Đối với trẻ rối loạn phổ tự kỉ (RLPTK), việc phát triển ngữ dụng thường gặp rất nhiều thách thức, bởi đặc điểm chính của RLPTK là những hạn chế trong giao tiếp xã hội, khả năng duy trì và điều chỉnh cuộc hội thoại, cũng như sử dụng ngôn ngữ cơ thể phù hợp với bối cảnh (Adams & Gaile, 2015) [5]. Nhiều trẻ RLPTK có những bất thường trong xử lý cảm giác, chẳng hạn như nhạy cảm quá mức hoặc thiếu nhạy cảm với các kích thích từ môi trường. Điều này có thể khiến trẻ không chú ý đến các tín hiệu giao tiếp phi ngôn ngữ như cử chỉ hoặc biểu cảm của người đối diện, dẫn đến khó khăn trong giao tiếp hiệu quả (Tomchek & Dunn, 2007). Khiếm khuyết trong thuyết tâm trí dẫn đến khả năng hiểu suy nghĩ, dự định của người khác, cảm xúc và quan điểm khác biệt của người khác thường bị suy giảm ở trẻ RLPTK. Điều này dẫn đến việc trẻ không thể dự đoán hoặc điều chỉnh giao tiếp dựa trên phản ứng của người khác, gây khó khăn trong việc duy trì hội thoại (Baron-Cohen và cộng sự, 1985). Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng trẻ RLPTK gặp khó khăn trong việc bắt đầu, duy trì, và kết thúc cuộc hội thoại, đồng thời gặp phải vấn đề trong việc điều chỉnh ngữ điệu và tốc độ nói sao cho phù hợp với ngữ cảnh xã hội (Volden & Phillips, 2010) [6].

Trẻ RLPTK gặp khó khăn trong việc hiểu và diễn giải cảm xúc, ý định, hoặc trạng thái tâm lí của người khác, vốn là nền tảng để giao tiếp hiệu quả. Những hạn chế này ảnh hưởng đến việc nhận diện các tín hiệu xã hội như cử chỉ, ánh mắt, và biểu cảm khuôn mặt, khiến trẻ không thể tham gia một cách phù hợp trong các tình huống giao tiếp. Các trẻ này thường gặp khó khăn trong việc sử dụng ngôn ngữ để thực hiện các chức năng giao tiếp khác nhau, chẳng hạn như yêu cầu sự giúp đỡ, chia sẻ thông tin hoặc thể hiện cảm xúc (Adams & Gaile, 2015) [5]. Các kĩ năng liên quan đến chức năng điều hành, như khả năng lập kế hoạch, chú ý, và kiểm soát hành vi, thường kém phát triển ở trẻ RLPTK. Điều này khiến trẻ gặp khó khăn trong việc điều chỉnh tốc độ nói, ngữ điệu, hoặc ngắt nghỉ phù hợp trong giao tiếp, cũng như theo dõi và duy trì mạch hội thoại (Gilotty và cộng sự, 2002). Trẻ không nhận thức được các quy tắc giao tiếp xã hội cơ bản như việc lắng nghe, đợi lượt hoặc tham gia vào cuộc hội thoại một cách tự nhiên và hợp lí, dẫn đến tình trạng giao tiếp khó khăn và có thể tạo ra rào cản trong việc xây dựng các mối quan hệ bạn bè và tham gia vào các hoạt động xã hội, từ đó ảnh hưởng đến khả năng hòa nhập của trẻ trong môi trường lớp học.

Trẻ RLPTK có xu hướng tư duy theo cách cụ thể, kém linh hoạt, và khó hiểu được các ngữ nghĩa ẩn dụ, thành ngữ, hoặc lời nói bóng gió. Nguyên nhân này bắt nguồn từ sự kém phát triển trong khả năng suy nghĩ trừu tượng và chuyển đổi nhận thức (Adams & Gaile, 2015). Việc hiểu và sử dụng ngôn ngữ trong các tình huống xã hội đòi hỏi khả năng nhận thức và điều chỉnh ngôn ngữ phù hợp với ngữ cảnh, nhưng trẻ RLPTK lại có xu hướng hiểu ngôn ngữ một cách rất trực quan và thiếu tính linh hoạt, dẫn đến các hiểu nhầm trong giao tiếp (Volden & Phillips, 2010) [6]. Những khó khăn này không chỉ ảnh hưởng đến sự phát triển ngữ dụng của trẻ mà còn tác động đến khả năng học tập, tương tác với bạn bè đồng trang lứa và tham gia vào các hoạt động học đường.

Để hỗ trợ trẻ RLPTK trong việc phát triển ngữ dụng, UDL cung cấp một khung giáo dục linh hoạt, giúp giáo viên điều chỉnh phương pháp giảng dạy và học tập để đáp ứng nhu cầu đa dạng của học sinh, bao gồm trẻ RLPTK. UDL nhấn mạnh tầm quan trọng của việc cung cấp nhiều phương thức tiếp cận thông tin, phương thức thể hiện kiến thức và khuyến khích sự tham gia của học sinh thông qua các công cụ và chiến lược giảng dạy linh hoạt (CAST, 2011) [1]. Đối với trẻ

RLPTK, UDL đặc biệt quan trọng vì nó tạo ra một môi trường học tập ít rào cản, giúp trẻ tiếp cận các phương thức giao tiếp và hỗ trợ ngữ dụng một cách hiệu quả.

### **2.2.1.1. Thiết kế phổ quát cho việc học (UDL)**

Khái niệm UDL được xây dựng dựa trên lĩnh vực kiến trúc và môi trường xây dựng, nơi các tòa nhà và không gian được thiết kế để dễ tiếp cận với tất cả mọi người, bao gồm cả những người gặp khó khăn về vận động (Flippo & Caverly, 2000) [1]. Ý tưởng này cũng bắt nguồn từ các phong trào dân quyền và chương trình giáo dục đặc biệt nhấn mạnh quyền của tất cả trẻ được học tập trong môi trường ít bị hạn chế nhất (Ralabate, 2011) [7].

UDL là một khung giáo dục dựa trên nghiên cứu khoa học về học tập, bao gồm cả khoa học thần kinh nhận thức, nhằm thúc đẩy môi trường học tập linh hoạt, có khả năng đáp ứng sự khác biệt cá nhân (CAST, 2011) [1]. UDL cũng là một cấu trúc giúp cải thiện và tối ưu hóa giảng dạy cũng như học tập cho mọi người thông qua hiểu biết sâu sắc về cách con người học (Hall và cộng sự, 2012) [11]. Khung này cung cấp cho giáo viên và giảng viên một cấu trúc cần thiết để phát triển các bài giảng phù hợp với nhu cầu đa dạng của người học. Là một khung dựa trên nghiên cứu, UDL khẳng định rằng một cách tiếp cận "một kích cỡ phù hợp với tất cả" không hiệu quả, vì mỗi trẻ thường có cách học riêng biệt (Armstrong, 2010) [8].

UDL hỗ trợ tùy chỉnh giảng dạy và điều chỉnh để đáp ứng nhu cầu cá nhân của mỗi trẻ thông qua việc cung cấp các lựa chọn thay thế trong cách giảng dạy, cách trẻ thể hiện ý tưởng, và cách các nhà giáo dục kết nối với trẻ trong quá trình học tập (Meyer và cộng sự, 2014) [4]. Khung UDL có thể được áp dụng bởi các nhà giáo dục để hỗ trợ mọi trẻ, bao gồm cả trẻ khuyết tật, tiếp cận và tham gia hiệu quả vào chương trình học chuẩn quốc gia (Ashman & Elkins, 2011) [9]. UDL giúp giảm bớt rào cản trong giảng dạy, từ đó tạo cơ hội cho tất cả người học tiếp cận, tham gia và tiến bộ trong chương trình giáo dục phổ thông (McGuire và cộng sự, 2006). UDL cũng đưa ra các hướng dẫn để xây dựng mục tiêu giảng dạy, tài liệu, quy trình và đánh giá có tính linh hoạt, cho phép điều chỉnh phù hợp với nhu cầu cá nhân. Điều này rất quan trọng vì mỗi người học mang đến các kỹ năng, nhu cầu và sở thích khác nhau trong học tập. UDL giảm thiểu rào cản trong giảng dạy, cung cấp sự hỗ trợ phù hợp, duy trì kỳ vọng cao đối với tất cả trẻ, bao gồm cả những trẻ gặp khó khăn với ngôn ngữ hoặc khuyết tật (Meyer và cộng sự, 2014) [4].

UDL không phải là giải pháp "một kích cỡ phù hợp với tất cả", mà là một cách tiếp cận linh hoạt, có khả năng tùy chỉnh và điều chỉnh theo nhu cầu cá nhân (Hall và cộng sự, 2012) [11]. Điều này cần thiết để giải quyết sự đa dạng của người học ngay từ giai đoạn thiết kế hoặc lập kế hoạch, thông qua các chiến lược và kỹ thuật giảng dạy linh hoạt (Ashman & Elkins, 2011) [9].

Nguyên tắc cơ bản của UDL bao gồm ba yếu tố chính: *nhiều phương thức tiếp cận thông tin* (giảng dạy thông qua nhiều kênh như hình ảnh, âm thanh, và ngôn ngữ kí hiệu), *nhiều phương thức biểu đạt kiến thức* (cho phép trẻ sử dụng nhiều cách thức để trình bày sự hiểu biết của mình), và *nhiều phương thức khuyến khích sự tham gia* (tạo điều kiện để trẻ tham gia vào quá trình học tập dựa trên động lực cá nhân) (Meyer và cộng sự, 2014) [4].

### **2.2.2. Ứng dụng các nguyên tắc của UDL trong phát triển ngữ dụng cho trẻ rối loạn phổ tự kỉ tại trường mầm non hòa nhập**

Trẻ RLPTK ở độ tuổi nhỏ thường ít tham gia vào các hoạt động xã hội ngoài giờ học, dẫn đến hạn chế trong việc phát triển các kỹ năng giao tiếp và tương tác xã hội (Hochhauser & Engel-Yeger, 2010) [12]. Sự cô lập xã hội một phần bắt nguồn từ những hạn chế định tính trong tương tác xã hội hai chiều và giao tiếp, cũng như xu hướng hành vi hạn chế, lặp đi lặp lại, và khuôn mẫu về sở thích hoặc hoạt động (Walker & Berthelsen, 2008) [13]. Những thách thức về ngữ dụng trở nên rõ ràng nhất ở trẻ RLPTK không có khả năng sử dụng lời nói trong giao tiếp, tuy nhiên, các đặc điểm như nhại lời, khó khăn với ngôn ngữ tiếp nhận, gặp khó khăn trong việc hiểu nghĩa đen của các thành ngữ và lời trêu đùa cũng góp phần gây khó khăn trong giao tiếp, ngay cả ở những trẻ RLPTK có khả năng nói tốt.

Lớp học được thiết kế theo UDL là nơi mà nhiều phương thức giao tiếp và biểu đạt được khám phá, khuyến khích và coi trọng (CAST, 2011) [1]. Trẻ rối loạn phổ tự kỉ (RLPTK) thường gặp khó khăn trong việc giao tiếp xã hội tại các lớp học phổ thông và gặp trở ngại trong việc tương tác với người khác (Embregts & van Nieuwenhuijzen, 2009; Fujiki & Brinton, 1996; Humphrey, 2008) [14]-[16]. Để hỗ trợ trẻ RLPTK phát triển ngữ dụng và kĩ năng xã hội, môi trường giáo dục hòa nhập cần được thiết kế nhằm thúc đẩy các tương tác tích cực và hiệu quả giữa trẻ RLPTK và bạn bè đồng trang lứa.

### **2.2.2.1. Nguyên tắc 1: Cung cấp nhiều cách thức tiếp cận nhằm phát triển ngữ dụng cho trẻ rối loạn phổ tự kỉ tại trường mầm non hòa nhập**

Trong môi trường lớp học hòa nhập, việc cung cấp nhiều cách tiếp cận thông tin đóng vai trò quan trọng trong việc giúp trẻ rối loạn phổ tự kỉ (RLPTK) tiếp cận và tham gia giao tiếp xã hội một cách hiệu quả.

Ngoài ra, việc giáo viên nhấn mạnh các điểm chung giữa trẻ RLPTK và bạn cùng lớp thông qua các hoạt động trò chuyện nhóm, chẳng hạn như sở thích hoặc điểm mạnh của mỗi trẻ, có thể giúp xây dựng sự đồng cảm, làm tăng sự kết nối và khuyến khích trẻ tham gia vào các cuộc trò chuyện và hoạt động nhóm một cách tích cực hơn (Embregts & van Nieuwenhuijzen, 2009) [14].

Các thẻ giao tiếp, tập trung vào các trao đổi xã hội, cũng là một phương tiện hỗ trợ quan trọng, giúp trẻ RLPTK có thể diễn đạt ý tưởng và nhu cầu của mình trong các tình huống giao tiếp xã hội, qua đó phát triển kĩ năng ngữ dụng một cách tự nhiên và hiệu quả (Mastrangelo & Killoran, 2007) [18].

Việc sử dụng ngôn ngữ kí hiệu (Sign language - SL) cũng có thể mang lại lợi ích lớn cho trẻ RLPTK. Nghiên cứu cho thấy rằng đào tạo ngôn ngữ kí hiệu có thể dẫn đến việc học từ vựng nhanh hơn và đầy đủ hơn so với đào tạo ngôn ngữ nói (Goldstein, 2002; Mirenda, 2003) [19,20].

Chương trình giáo dục kĩ năng xã hội đóng vai trò quan trọng trong việc giúp trẻ phát triển ngữ dụng, đặc biệt là các kĩ năng chơi tương tác và hội thoại. Các chương trình này đã được chứng minh là có tác dụng cải thiện kĩ năng giải quyết vấn đề ở trẻ RLPTK (Embregts & van Nieuwenhuijzen, 2009; McConnell, 2002; Wolfberg & Schuler, 1993) [15], [21], [22]. Tuy nhiên, một vấn đề quan trọng là những kĩ năng này thường không được chuyển hóa hiệu quả vào các ngữ cảnh thực tế bên ngoài các buổi đào tạo (Haring & Breen, 1992; Ozonoff & Miller, 1995) [23], [24]. Thay vào đó, kĩ năng ngữ dụng cần được phát triển trực tiếp trong môi trường lớp học hòa nhập, nơi trẻ RLPTK có thể áp dụng những kĩ năng giao tiếp trong các tình huống xã hội thực tế, từ đó tạo ra cơ hội giao tiếp tự nhiên và cải thiện các mối quan hệ xã hội (Rotheram-Fuller và cộng sự, 2010) [25].

Tóm lại, việc triển khai các phương pháp tiếp cận đa dạng trong môi trường lớp học hòa nhập đóng vai trò then chốt trong việc phát triển kĩ năng ngữ dụng cho trẻ rối loạn phổ tự kỉ (RLPTK). Tuy nhiên, những kĩ năng này chỉ phát huy hiệu quả tối đa khi được rèn luyện trong môi trường lớp học hòa nhập, nơi trẻ có thể vận dụng chúng trong các tình huống xã hội thực tiễn, từ đó củng cố mối quan hệ xã hội và thúc đẩy quá trình hòa nhập của trẻ.

### **2.2.2.2. Nguyên tắc 2: Cung cấp nhiều cách thức thể hiện nhằm phát triển ngữ dụng cho trẻ rối loạn phổ tự kỉ tại trường mầm non hòa nhập**

Lớp học hòa nhập không chỉ thúc đẩy tương tác xã hội mà còn cải thiện các kết quả giáo dục và năng lực xã hội. Các nghiên cứu chỉ ra rằng kĩ năng giao tiếp hạn chế có liên quan chặt chẽ đến việc bị bạn bè xa lánh ở trẻ RLPTK trong môi trường hòa nhập (Fujiki & Brinton, 1996; Humphrey, 2008; Walker & Berthelsen, 2008) [15], [16], [13]. Một lớp học được thiết kế phổ dụng không chỉ tối ưu hóa quyền truy cập vào các công cụ và công nghệ hỗ trợ mà còn khuyến khích sự hợp tác và xây dựng cộng đồng (CAST, 2011) [1]. Điều này tạo ra một môi trường cần thiết để trẻ RLPTK hình thành các mối quan hệ bạn bè có ý nghĩa và chân thực.

Trẻ RLPTK không có khả năng nói cần các chương trình giao tiếp, chiến lược và điều chỉnh hiệu quả trong lớp học hòa nhập để có cơ hội công bằng trong việc tương tác xã hội với bạn bè và giáo viên (Freeman, Perry, & Bebko, 2002) [26]. Thông qua việc sử dụng cử chỉ, phát âm và/hoặc các hệ thống giao tiếp hỗ trợ, trẻ RLPTK có thể tương tác một cách có ý nghĩa và hai chiều với bạn bè và môi trường lớp học của mình (Mastrangelo & Killoran, 2007) [18].

Một trong những phương pháp hiệu quả là sử dụng kịch bản giao tiếp có sẵn (pre-determined scripts), trong đó trẻ được dạy cách giao tiếp theo vai trò cụ thể trong các tình huống chơi giả lập. Phương pháp này không chỉ giúp trẻ RLPTK học cách diễn đạt nhu cầu và cảm xúc của mình mà còn giúp phát triển các kỹ năng hội thoại trong môi trường hỗ trợ (Causton-Theoharis & Malmgren, 2005; Charlop-Christy & Kelso, 2003; Thiemann & Goldstein, 2001) [17,27,28]. Các hoạt động đóng vai trong lớp học có thể được tổ chức, với sự tham gia của tất cả trẻ, nơi giáo viên làm mẫu hành vi và lời nói phù hợp với vai trò, sau đó tạo cơ hội để trẻ RLPTK thực hành giao tiếp với bạn bè. Nghiên cứu chỉ ra rằng việc sử dụng kịch bản giao tiếp có sẵn giúp tăng cường giao tiếp phù hợp với vai trò và cải thiện kỹ năng chơi tương tác của trẻ RLPTK (Charlop-Christy & Kelso, 2003; Ganz và cộng sự, 2008) [27,29].

Các hệ thống giao tiếp tăng cường và thay thế (AAC), như Hệ thống giao tiếp bằng hình ảnh (PECS), đóng vai trò quan trọng trong việc giúp trẻ thể hiện nhu cầu và cảm xúc của mình. PECS hỗ trợ trẻ RLPTK giao tiếp tự phát thông qua hình ảnh hoặc biểu tượng, từ đó giúp trẻ tham gia vào các tương tác xã hội và giao tiếp hiệu quả hơn trong các tình huống thực tế (Howlin, 2004; Magiati & Howlin, 2003) [30,31]. Khi sử dụng PECS trong lớp học hòa nhập, không chỉ có trẻ RLPTK mà cả các bạn cùng lớp đều có thể tham gia vào việc sử dụng thẻ giao tiếp, tạo cơ hội giao tiếp hai chiều và thúc đẩy sự hiểu biết và hợp tác giữa các trẻ (CAST, 2011) [1].

Tương tự, việc tích hợp ngôn ngữ kí hiệu (Sign Language - SL) trong lớp học cũng mang lại lợi ích lớn cho trẻ RLPTK, vì ngôn ngữ kí hiệu giúp trẻ diễn đạt nhu cầu và cảm xúc của mình một cách trực quan và dễ hiểu hơn. Việc sử dụng SL không chỉ hỗ trợ trẻ RLPTK mà còn giúp các bạn cùng lớp phát triển kỹ năng giao tiếp phi ngôn ngữ, từ đó nâng cao sự tham gia của tất cả trẻ trong các hoạt động xã hội (Goldstein, 2002; Mirenda, 2003) [19,20].

Các thiết bị phát giọng nói (Speech-Generating Device - SGD) cũng là một công nghệ hỗ trợ tiềm năng cho trẻ RLPTK không nói hoặc mới học nói. SGD giúp trẻ giao tiếp với bạn bè và giáo viên trong lớp học và có thể khuyến khích trẻ bắt chước lời nói hoặc mong muốn sử dụng nhiều công cụ giao tiếp hơn (Blischak, Lombardino, & Dyson, 2003) [32].

Ngoài ra, trong các hoạt động giao tiếp xã hội, giáo viên có thể sử dụng video mô phỏng các tình huống giao tiếp hàng ngày để giúp trẻ RLPTK học cách sử dụng ngôn ngữ trong các tình huống thực tế. Chẳng hạn, các video có thể mô tả cách xin phép, hỏi thăm, hoặc tham gia vào một cuộc trò chuyện nhóm, giúp trẻ RLPTK nắm bắt được cách sử dụng ngôn ngữ trong giao tiếp xã hội. Bằng cách quan sát và thực hành theo các mô hình trong video, trẻ RLPTK có thể dần dần phát triển khả năng giao tiếp của mình, giúp trẻ tham gia vào các hoạt động sinh hoạt hàng ngày một cách hiệu quả hơn (Rao & Meo, 2016) [33].

Dạy tiền ngôn ngữ (Pre-linguistic Milieu Teaching - PMT) cũng là một chiến lược đặc biệt có thể giúp trẻ RLPTK phát triển khả năng giao tiếp bằng các tín hiệu tiền ngôn ngữ như cử chỉ, ánh mắt, hoặc hành động đơn giản trước khi trẻ học được ngôn ngữ chính thức. PMT tập trung vào việc khuyến khích trẻ sử dụng các tín hiệu phi ngôn ngữ để thể hiện nhu cầu và cảm xúc của mình trong các tình huống giao tiếp xã hội (McCathren & Watson, 2001) [34]. Phương pháp này không chỉ giúp trẻ học cách giao tiếp hiệu quả mà còn tạo nền tảng cho sự phát triển ngôn ngữ sau này, giúp trẻ RLPTK sẵn sàng chuyển sang việc sử dụng ngôn ngữ nói hoặc các công cụ giao tiếp khác.

Ngoài ra, thúc đẩy tư duy tích cực (Can-do Thinking) là một phương pháp giúp trẻ RLPTK tự tin thể hiện khả năng giao tiếp của mình. Tư duy tích cực khuyến khích trẻ nhận ra khả năng của

bản thân và tham gia vào các tình huống giao tiếp xã hội một cách chủ động và tự tin, qua đó nâng cao sự tham gia của trẻ vào các hoạt động nhóm và giao tiếp xã hội (Hull và cộng sự, 2000) [35].

Chiến lược học tập hỗ trợ lẫn nhau giữa bạn cùng trang lứa (Peer-assisted learning strategies - PALS) cũng là một phương pháp hiệu quả để thúc đẩy sự tương tác xã hội và phát triển ngữ dụng cho trẻ rối loạn phổ tự kỉ (RLPTK) trong môi trường lớp học hòa nhập. PALS tập trung vào việc sử dụng các bạn cùng trang lứa (bạn học có khả năng giao tiếp tốt hơn) để hỗ trợ trẻ RLPTK trong các hoạt động học tập và giao tiếp xã hội. Trong mô hình PALS, trẻ RLPTK được ghép đôi với một bạn học có khả năng giao tiếp tốt để cùng nhau tham gia vào các hoạt động học tập hoặc chơi. Phương pháp này không chỉ giúp trẻ RLPTK cải thiện các kỹ năng xã hội mà còn tạo cơ hội cho trẻ phát triển các kỹ năng giao tiếp cơ bản như yêu cầu, chia sẻ, hoặc tham gia vào các trò chơi nhóm (Chandler, 1998) [36].

Nhìn chung, các phương pháp hỗ trợ giao tiếp cho trẻ rối loạn phổ tự kỉ (RLPTK) trong môi trường lớp học hòa nhập không chỉ giúp cải thiện khả năng giao tiếp mà còn thúc đẩy sự tham gia xã hội của trẻ. Việc áp dụng các công cụ hỗ trợ giao tiếp như thẻ giao tiếp, hệ thống giao tiếp tăng cường và thay thế (Augmentative and Alternative Communication - AAC), và ngôn ngữ kí hiệu (Sign language - SL) là rất quan trọng, vì chúng giúp trẻ diễn đạt nhu cầu và cảm xúc của mình, đồng thời nâng cao khả năng tương tác với bạn bè và giáo viên. Các phương pháp như kịch bản giao tiếp có sẵn, video làm mẫu (Video Modelling –VD) và dạy tiền ngôn ngữ tạo ra cơ hội học tập trong môi trường thực tế, giúp trẻ RLPTK phát triển kỹ năng giao tiếp xã hội một cách tự nhiên và hiệu quả. Bên cạnh đó, các chiến lược học tập hỗ trợ lẫn nhau giữa bạn cùng trang lứa (Peer-Assisted Learning Strategies - PALS) cũng chứng tỏ là một công cụ mạnh mẽ trong việc tạo điều kiện cho trẻ RLPTK cải thiện kỹ năng xã hội, đồng thời khuyến khích sự tham gia tích cực và chủ động trong các hoạt động học tập và xã hội. Những phương pháp này không chỉ giúp trẻ RLPTK cải thiện ngữ dụng mà còn thúc đẩy sự hòa nhập và xây dựng mối quan hệ xã hội bền vững trong lớp học hòa nhập.

### ***2.2.2.3. Nguyên tắc 3: Cung cấp nhiều phương thức khuyến khích sự tham gia nhằm phát triển ngữ dụng cho trẻ rối loạn phổ tự kỉ tại trường mầm non hòa nhập***

Sự tham gia là yếu tố quan trọng trong việc hỗ trợ trẻ RLPTK phát triển ngữ dụng và khả năng giao tiếp. Việc khuyến khích trẻ tham gia vào các hoạt động giao tiếp sẽ tạo cơ hội cho trẻ thực hành và cải thiện kỹ năng ngữ dụng trong môi trường xã hội.

Một trong những phương thức khuyến khích sự tham gia hiệu quả là cung cấp phản hồi tích cực và khen ngợi hành vi giao tiếp của trẻ. Những lời khen như "Con đã sử dụng từ 'Xin giúp đỡ' rất tốt!" giúp trẻ nhận ra hành vi giao tiếp đúng đắn và khuyến khích trẻ tiếp tục tham gia vào giao tiếp trong các tình huống xã hội (Causton-Theoharis & Malmgren, 2005) [17].

Bên cạnh đó, giảm dần sự hỗ trợ từ giáo viên hoặc trợ giảng sẽ giúp trẻ RLPTK trở nên tự tin hơn trong giao tiếp và khuyến khích sự tham gia độc lập vào các hoạt động nhóm. Khi trẻ nhận thấy sự tự lập trong giao tiếp, khả năng tham gia của trẻ vào các tình huống xã hội sẽ được cải thiện đáng kể (Mastrangelo & Killoran, 2007) [18].

Ngoài ra, giao nhiệm vụ cụ thể cho trẻ RLPTK trong lớp học, như "phát đồ dùng học tập" hoặc "thu bài kiểm tra," sẽ tạo cơ hội cho trẻ tham gia vào các hoạt động nhóm, từ đó giúp trẻ phát triển kỹ năng giao tiếp xã hội và ngữ dụng. Khi trẻ tham gia vào các nhiệm vụ này, trẻ không chỉ học cách giao tiếp mà còn học cách hợp tác với bạn bè, góp phần nâng cao sự tham gia vào các hoạt động chung (Walker & Berthelsen, 2008) [13].

Sự tham gia không chỉ giúp trẻ RLPTK cải thiện kỹ năng giao tiếp mà còn thúc đẩy sự tự lập trong giao tiếp xã hội, tạo điều kiện cho trẻ tham gia nhiều hơn vào các tình huống xã hội và các hoạt động nhóm.



### 3. Kết luận

Áp dụng mô hình UDL trong việc phát triển ngữ dụng cho trẻ RLPTK tại trường mầm non hòa nhập có thể mang lại hiệu quả cao nhờ vào khả năng tạo ra một môi trường học tập đa dạng và linh hoạt. UDL không chỉ tập trung vào sự khác biệt của trẻ mà còn chú trọng đến việc cung cấp nhiều cách thức tiếp cận thông tin và thể hiện bản thân, giúp trẻ RLPTK dễ dàng tham gia vào các hoạt động học tập trong môi trường hòa nhập. Cụ thể, việc sử dụng giáo cụ trực quan như thẻ giao tiếp, tranh ảnh, hoặc video mô phỏng giúp trẻ tiếp nhận thông tin dễ dàng hơn, đồng thời cải thiện khả năng giao tiếp và nhận thức ngữ dụng. Bên cạnh đó, việc ứng dụng công nghệ hỗ trợ giao tiếp, như các ứng dụng di động hoặc thiết bị điện tử, cũng mang lại những lợi ích lớn trong việc phát triển ngữ dụng cho trẻ, đặc biệt là với những trẻ gặp khó khăn trong việc sử dụng ngôn ngữ nói. Các công cụ này giúp trẻ có thể thể hiện nhu cầu, cảm xúc và ý tưởng của mình một cách trực quan và dễ hiểu. Các hoạt động tương tác như kịch bản giáo dục hay câu chuyện xã hội cũng rất quan trọng, bởi chúng không chỉ giúp trẻ RLPTK cải thiện khả năng ngữ dụng mà còn phát triển kỹ năng xã hội, từ đó nâng cao sự tự tin và khả năng hòa nhập vào cộng đồng lớp học.

Môi trường mầm non hòa nhập ở Việt Nam với các lớp học có sự đa dạng về khả năng và nhu cầu của trẻ em tạo điều kiện lí tưởng cho việc triển khai UDL. Các phương pháp này sẽ giúp trẻ RLPTK không chỉ học hỏi một cách hiệu quả mà còn cảm thấy được chấp nhận và thấu hiểu trong môi trường học tập, từ đó thúc đẩy sự phát triển toàn diện của các em trong bối cảnh giáo dục hòa nhập.

Để cải thiện hiệu quả phát triển ngữ dụng cho trẻ RLPTK trong lớp học hòa nhập, các giáo viên cần được đào tạo về các phương pháp và chiến lược của UDL, đặc biệt là trong việc thiết kế các hoạt động giảng dạy linh hoạt và hỗ trợ trẻ RLPTK tham gia vào các tương tác xã hội. Cần thúc đẩy việc áp dụng công nghệ hỗ trợ giao tiếp như PECS, ngôn ngữ kí hiệu và thiết bị phát giọng nói, giúp trẻ RLPTK giao tiếp hiệu quả hơn. Bên cạnh đó, việc áp dụng các phương pháp giáo dục tích cực như tư duy tích cực (Can-do Thinking) và tạo cơ hội giao tiếp tự nhiên qua các hoạt động nhóm sẽ giúp trẻ RLPTK phát triển kỹ năng ngữ dụng và giao tiếp xã hội mạnh mẽ hơn. Quan trọng hơn, giáo viên cần thiết kế lớp học hòa nhập với các hoạt động học tập tương tác, qua đó tạo cơ hội cho trẻ RLPTK học hỏi từ bạn bè đồng trang lứa, từ đó nâng cao khả năng giao tiếp xã hội và học tập trong môi trường hòa nhập.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. CAST.
- [2] Flippo RF & Caverly DC, (2000). *Designing for all learners: Universal design and the classroom*. In *The Journal of Developmental Education*, 24(3), 14-21.
- [3] Meyer A & Rose DH, (2002). *Learning to read in the digital age. Mind, Brain, and Education*, 1(3), 142-148.
- [4] Meyer A, Rose DH & Gordon D, (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- [5] Adams C & Gaile J, (2015). *Understanding autism spectrum disorders: A guide for educators and parents*. New York: Pearson.
- [6] Volden J & Phillips A, (2010). *Communication interventions for children with autism spectrum disorder: A critical review. Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(4), 524-536.
- [7] Ralabate PK, (2011). *Universal design for learning: A guide for teachers and education professionals*. National Association for the Education of Young Children.
- [8] Armstrong T, (2010). *The best schools: How human development research should inform educational practice*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- [9] Ashman AF & Elkins J, (2011). *Education for inclusion and diversity* (4th ed.). Pearson Australia.
- [10] McGuire JM, Scott SS & Shaw SF, (2006). *Universal Design for Learning in Higher Education. Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 3-10.
- [11] Hall TE, Strangman N & Meyer A, (2012). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. CAST.
- [12] Hochhauser M & Engel-Yeger B, (2010). Social participation and perceived quality of life in children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 377-385. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.11.007>
- [13] Walker D & Berthelsen D, (2008). Teaching young children with autism. *Journal of Early Childhood Education*, 29(3), 242-249.
- [14] Embregts P & van Nieuwenhuijzen M, (2009). Autism spectrum disorders and behavior modification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(7), 1039-1049.
- [15] Fujiki M & Brinton B, (1996). The development of social communication in children with autism. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 27(3), 227-235.
- [16] Humphrey N, (2008). Including children with autism in mainstream schools: Educational and social outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(3), 261-267. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01881.x>
- [17] Mastrangelo M & Killoran J, (2007). Communication strategies for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(10), 1922-1931. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0334-3>
- [18] Causton-Theoharis J & Malmgren K, (2005). Teaching children with autism in the general education classroom. *Teaching Exceptional Children*, 37(4), 26-32.
- [19] Goldstein H, (2002). The benefits of sign language for children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 121-126. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2001.11.004>
- [20] Mirenda P, (2003). Toward functional augmentative and alternative communication for individuals with autism: The role of speech generating devices. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 635-644.
- [21] McConnell S, (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: A review of the literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 5-15.
- [22] Wolfberg P & Schuler A, (1993). The role of peer interactions in the social development of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23(2), 117-137.
- [23] Haring T & Breen C, (1992). Social skill development for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(2), 231-240.
- [24] Ozonoff S & Miller J, (1995). Teaching social skills to children with autism: An overview. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(3), 353-367.
- [25] Rotheram-Fuller E., et al, (2010). Peer-mediated social skills training for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(5), 644-656.
- [26] Freeman B, Perry A & Bebeko J, (2002). The effectiveness of peer-mediated social skills training for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(1), 13-23.
- [27] Charlop-Christy M & Kelso S, (2003). The effects of role-playing on the development of social skills in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(4), 473-483.
- [28] Thiemann K & Goldstein H, (2001). Peer-mediated social skills training for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(3), 307-315.

- [29] Ganz JB, et al, (2008). The impact of video modeling on children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), 948-956.
- [30] Howlin P, (2004). Teaching children with autism to communicate: What works? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(1), 13-32.
- [31] Magiati I & Howlin P, (2003). Language interventions for children with autism: A review. *Autism*, 7(1), 63-82.
- [32] Rao PA & Meo G, (2016). Video modeling as an intervention for children with autism: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(3), 911-922.
- [33] McCathren RB & Watson LR, (2001). Pre-linguistic milieu teaching for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 147-153.
- [34] Hull M, et al, (2000). Can-do thinking: A strategy for social skill development in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(4), 305-313.
- [35] Chandler M, (1998). Peer-assisted learning strategies for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(2), 219-232.
- [36] Blischak DM, Lombardino LJ & Dyson A, (2003). The use of speech-generating devices for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(5), 525-537.
- [37] TTM Thành, ĐTP Liên, HT Nho, NM Phương, HTL Quyên, NT Thắm (2024). *Ứng dụng thiết kế phổ quát cho việc học (UDL) trong giáo dục hòa nhập trẻ khuyết tật cấp mầm non*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.