



Phụ Lục Nghiên Cứu

Nghiên cứu đã được xác nhận về học tập sớm chất lượng cao



Texas 
Rising Star

MỤC LỤC

Danh Mục 1: Trình Độ Chuyên Môn của Giám Đốc và Nhân Viên và Chương Trình Đào Tạo Cho Họ **2**

Giáo Dục và Kinh Nghiệm Liên Quan Đến Chăm Sóc Có Chất Lượng	3
Phát Triển Chuyên Môn Liên Tục	7
Môi Trường Làm Việc Ủng Hộ Hỗ Trợ Lực Lượng Lao Động Có Chất Lượng	9

Danh Mục 2: Tương Tác Giữa Giáo Viên và Trẻ **11**

Phong Cách Nồng Nhiệt và Phản Hồi	12
Hỗ Trợ và Tạo Điều Kiện Thuận Lợi về Ngôn Ngữ	17
Hướng Dẫn và Tương Tác Dựa Trên Hoạt Động Vui Chơi	25
Hỗ Trợ đối với Khả Năng Điều Tiết của Trẻ	29
Cách Thức Giảng Dạy và Phương Pháp Tiếp Cận Học Tập	35

Danh Mục 3: Quản Trị Chương Trình **37**

Giáo Dục và Hoạt Động Góp Sức của Gia Đình	38
Xây Dựng Kỳ Vọng Chung và Năng Lực của Gia Đình	40
Xây Dựng Gia Đình với tư cách là Người Ra Quyết Định kiêm Người Giải Quyết Vấn Đề Chung	44
Quản Lý Chương Trình	45
Lập Kế Hoạch cho Các Nhu Cầu Đặc Biệt và Tôn Trọng Sự Đa Dạng	48
Dinh Dưỡng và Sức Khỏe	50
Chương Trình Giảng Dạy	53
Kết Hợp Các Hướng Dẫn của Texas Rising Star về Chương Trình Giảng Dạy vào Việc Lập Kế Hoạch Lớp Học	55

Danh Mục 4: Môi Trường Trong Nhà/Ngoài Trời **56**

Môi Trường Học Tập Trong Nhà	57
Môi Trường Học Tập Ngoài Trời	64

Tài liệu tham khảo **68**

Trình Độ Chuyên Môn của Giám Đốc và Nhân Viên và Chương Trình Đào Tạo Cho Họ

Hiện nay đã có tài liệu rõ ràng chứng minh rằng những người chăm sóc trẻ nhỏ là những người có ảnh hưởng chính đến sự phát triển của trẻ hàng ngày và trong từng khoảnh khắc (Blewitt et al., 2021; Bratsch-Hines et al., 2020; Smidt & Lehl, 2018). Quan niệm — cho rằng những người chăm sóc có thể có ảnh hưởng sâu sắc đến kết quả phát triển của trẻ nhỏ — đã đẩy lên những kỳ vọng mới về giáo dục và kinh nghiệm của người chăm sóc cũng như các phương pháp hay nhất trong ngành (Eadie et al., 2022; Donoghue, Council on Early Childhood [Hội Đồng Mầm Non], 2017). Việc tập trung vào chất lượng chăm sóc — ở các cơ sở chăm sóc trẻ em và mầm non cũng như ở các lớp mẫu giáo và nhà trẻ đến lớp 12 — nhấn mạnh những trải nghiệm hỗ trợ, kích thích và nuôi dưỡng trẻ nhỏ.

Các tiêu chuẩn tìm cách xác định dịch vụ chăm sóc trẻ em có chất lượng và các lớp học có chất lượng phản ánh kỳ vọng cao đối với những người chịu trách nhiệm chăm sóc hàng ngày trong những môi trường đó. Mục đích chính của giáo dục mầm non là hỗ trợ việc học tập và hạnh phúc về mặt xã hội, thể chất và cảm xúc của trẻ em (Fonsén et al., 2022). Tuy nhiên, các nhà giáo dục mầm non cũng phải chú ý đến sự đa dạng cá nhân của trẻ em về văn hóa, ngôn ngữ và sự khác biệt về phát triển (Gide et al., 2021). Tầm nhìn về chăm sóc có chất lượng này đã nâng cao nhu cầu về tính chuyên nghiệp của những người làm việc trong các môi trường chăm sóc khác nhau và đã liên kết khái niệm người chăm sóc với ý tưởng rộng hơn về nhà giáo dục (Schaachter et al., 2021).

Kỳ vọng cao về chăm sóc có chất lượng dựa trên nỗ lực đặt trẻ em và nhu cầu của trẻ lên hàng đầu (Bộ Y Tế & Dịch Vụ Nhân Sinh [U.S. Department of Health & Human Services, HHS] Hoa Kỳ, Healthy People (Người Khỏe Mạnh) 2030, n.d.). Nghiên cứu chỉ ra những lợi ích kinh tế và xã hội rõ ràng xuất hiện khi trẻ em nhận được những trải nghiệm chất lượng cao mạch lạc và nhất quán ở các môi trường và ở mọi lứa tuổi (Cannon et al., 2017; Hahn & Barnett, 2023). Tuy nhiên, khi tầm nhìn về trải nghiệm chất lượng cho trẻ em trở nên chặt chẽ hơn, điều quan trọng là phải có các cơ chế để đảm bảo sự rõ ràng của các kỳ vọng và hệ thống hỗ trợ cho các nhà giáo dục mầm non.

“ Thu hút, giữ chân và hỗ trợ hệ thống những người chăm sóc được nhiều người coi là bước đầu tiên cần thiết trên con đường dẫn đến chăm sóc chất lượng cao. ”
(Lux et al., 2023; Totenhagen et al., 2015)

Mặc dù có sự đồng thuận chung về tầm quan trọng của các nhà giáo dục mầm non có trình độ cao đối với trẻ em, nhưng có ít sự nhất quán về ý nghĩa của việc có trình độ cao. Tuy nhiên, qua các bối cảnh nghiên cứu và chính sách hàng đầu, có một vài nguyên tắc rõ ràng liên quan đến đào tạo và chuẩn bị cho nhà giáo dục mầm non rất quan trọng cần xem xét. Những nguyên tắc này bao gồm ba ý tưởng chính: 1) giáo dục và kinh nghiệm có liên quan đến chăm sóc chất lượng cao; 2) phát triển chuyên môn liên tục sẽ hỗ trợ chăm sóc chất lượng cao; và 3) môi trường làm việc chất lượng cao — được xác định thông qua bằng chứng về các chính sách và thực tiễn tại nơi làm việc được phát triển tốt, hỗ trợ lãnh đạo và giáo dục nhân viên được chỉ đạo có chủ ý — rất quan trọng để đem lại hệ thống chăm sóc ổn định và chất lượng cao. (Lin & Magnuson, 2018; Brunsek et al., 2020). Những nguyên tắc này đóng vai trò làm nền tảng cho các tiêu chuẩn đánh giá của Texas Rising Star dành cho danh mục Trình Độ Chuyên Môn của Giám Đốc và Nhân Viên và Chương Trình Đào Tạo Cho Họ. Chúng tôi sẽ xem xét lần lượt từng nguyên tắc này.

Nguyên Tắc Đào Tạo và Chuẩn Bị Cho Nhà Giáo Dục Mầm Non

Giáo dục và kinh nghiệm

Phát triển chuyên môn liên tục

Môi trường làm việc chất lượng cao

(Lin & Magnuson, 2018; Brunsek et al., 2020)

Giáo Dục và Kinh Nghiệm Liên Quan Đến Chăm Sóc Có Chất Lượng

Trình độ giáo dục, hay trình độ học vấn chính thức của người chăm sóc, cũng như trải nghiệm hoặc kinh nghiệm chuyên môn liên quan đến chăm sóc và/hoặc dạy trẻ em, làm việc cùng nhau để xây dựng kiến thức và kỹ năng của người chăm sóc. Những người chăm

sóc có hiểu biết về sự phát triển của trẻ em và được đào tạo về các công cụ và phương pháp giáo dục trẻ nhỏ sẽ hỗ trợ cải thiện kết quả phát triển ở trẻ nhỏ hiệu quả hơn (Manning et al., 2017). Những người chăm sóc có hiểu biết và được đào tạo bài bản thường dễ dàng hỗ trợ trẻ khám phá, làm mẫu và dẫn dắt tư duy của trẻ trong quá trình học, đồng thời phản hồi với trẻ theo những cách định hình và định hướng đóng góp của trẻ (Mihai & Classen, 2023). Những khía cạnh của công tác chăm sóc chất lượng cao này không phải lúc nào cũng được thể hiện thường xuyên trong lớp học, nhưng lại là những khía cạnh quan trọng nhất trong một chương trình giáo dục mầm non hiệu quả (Donoghue et. al, 2017). Câu hỏi đặt ra là—cần có loại chứng chỉ giáo dục nào để chứng minh là một nhà giáo dục mầm non có kiến thức và kỹ năng? Lâu nay câu hỏi này đã là một trong những chủ đề được tranh luận nhiều nhất trong lĩnh vực chăm sóc trẻ em và giáo dục sớm (Viện Y Khoa và Hội Đồng Nghiên Cứu Quốc Gia [Institute of Medicine and National Research Council], 2015).

Mặc dù nhấn mạnh vào tầm quan trọng của giáo viên giáo dục mầm non, nhưng không phải lúc nào cũng có sự đồng thuận về việc liệu người chăm sóc có phải có bằng cấp chính thức để được coi là đủ điều kiện hay không. Vào năm 2011, một quan điểm chính sách của Viện Nghiên Cứu Giáo Dục Sớm Quốc Gia (National Institute for Early Education Research, NIEER) đã đặt câu hỏi rằng liệu một tấm bằng cử nhân có đủ để chứng minh rằng một người có đủ năng lực hỗ trợ việc học tập và phát triển của trẻ em trong một môi trường có tổ chức hay không (Whitebook & Shannon, 2011). Tuy nhiên, trong những năm qua, ngày càng có nhiều nghiên cứu hơn về cách bộ não của trẻ em học hỏi và mối liên hệ giữa việc học của trẻ với chất lượng của giáo viên mầm non đã dẫn đến sự gia tăng các khuyến nghị và yêu cầu rằng những giáo viên này phải có bằng cử nhân (Huss-Keeler, 2019). So với quan điểm chính sách năm 2011, công cụ “Điểm Chuẩn cho Giáo Dục Tiền Mẫu Giáo Chất Lượng Cao” năm 2024 gần đây của NIEER bao gồm tối thiểu mười điểm chuẩn chính sách cần thiết cho các chương trình mầm non hiệu quả cao. Trong số mười điểm chuẩn, ba điểm liên quan đến trình độ học vấn: bằng cử nhân và đào tạo chuyên ngành về giáo dục tiền mẫu giáo cho giáo viên và chứng chỉ liên kết phát triển trẻ em (child-development associate, CDA) cho giáo viên trợ giảng.

Những nỗ lực nâng cao chất lượng giáo dục mầm non thường tập trung vào trình độ học vấn của giáo viên, nhưng có sự công nhận rằng nhiều yếu tố khác ảnh hưởng đến kết quả lớp học (Eadie et al., 2022). Những yếu tố đó bao gồm:

- Kiến thức và sự chuẩn bị về nội dung phát triển trẻ em của nhà giáo dục (Beisly & Lake, 2020)
- Thu nhập gia đình (Bakken et al., 2017)
- Sự tham gia của gia đình (Murphy et al., 2021)
- Cơ sở chăm sóc: tại nhà hoặc tại trung tâm (Ang et al., 2017)

- Hỗ trợ giáo dục đặc biệt cho người học song ngữ hoặc trẻ em khuyết tật (Moran & Sheppard, 2022)
- Tiền trả cho lực lượng lao động chăm sóc trẻ em (Trung Tâm Nghiên Cứu Việc Làm Chăm Sóc Trẻ Em [Center For The Study Of Child Care Employment, CSCCE], 2020), và
- Tình trạng thiếu nhân sự (McDonald et. al, 2018), vốn trở nên trầm trọng hơn trong và sau đại dịch COVID-19 (Urban Institute, 2021).

Tuy nhiên, giáo dục vẫn được coi là yếu tố quan trọng trong lĩnh vực mầm non. Head Start, chương trình do Bộ Y Tế và Dịch Vụ Nhân Sinh tài trợ ưu tiên sự sẵn sàng đi học, sức khỏe và hạnh phúc cho trẻ em đến 5 tuổi, đã phục vụ hơn 800,000 trẻ em và gia đình thông qua các trung tâm chăm sóc trẻ em và nhà chăm sóc trẻ tại gia đình vào năm 2022 (Head Start, 2022). Kể từ năm 2016, tất cả các giám đốc và nhà quản lý giáo dục của Head Start được yêu cầu phải có tối thiểu là bằng cử nhân. Tính đến năm 2013, không ít hơn 50% tổng số giáo viên trên toàn quốc trong các chương trình tại trung tâm được yêu cầu phải có bằng cử nhân hoặc bằng cấp cao (hoặc các khóa học tương đương) về giáo dục mầm non. Các yêu cầu đã được thông qua với kỳ vọng rằng các cấp đào tạo giáo viên cao hơn sẽ cải thiện chất lượng giảng dạy trong các chương trình Head Start. Tính đến năm 2017, 70% giáo viên Head Start có bằng cử nhân về giáo dục mầm non hoặc một chuyên ngành liên quan (NAEYC, n.d.).

Theo thống kê, trình độ chuyên môn của giáo viên cao hơn dẫn đến kết quả tích cực hơn trong giáo dục mầm non (von Suchodoletz et al., 2023; Schoch et al., 2023; Manning et al., 2017). Trình độ bằng cấp của giáo viên không phải là yếu tố dự báo tuyệt đối về một lớp học chất lượng, nhưng nghiên cứu đã chỉ ra rằng giáo viên có bằng cử nhân trở lên có lớp học chất lượng cao hơn giáo viên chỉ có bằng tốt nghiệp trung học hoặc bằng tốt nghiệp trung học phổ thông (general equivalency diploma, GED) (Lin & Magnuson, 2018). Hiểu các lý thuyết phổ phát về sự phát triển của trẻ em và có kiến thức về các thực hành ứng dụng dựa trên những lý thuyết đó là yêu cầu cực kỳ quan trọng; một trong những khía cạnh chính của dịch vụ chăm sóc trẻ chất lượng là kiến thức về nội dung sự phát triển của trẻ em chuyên biệt phù hợp với độ tuổi của trẻ (Beisly & Lake, 2020). Cần có sự kết hợp giữa lý thuyết và sự phạm để hỗ trợ người chăm sóc áp dụng kiến thức và phản ánh vào quá trình họ thực hành (Ellis & Hammer, 2023; Saracho, 2021).

Một lĩnh vực kiến thức quan trọng thứ hai để có được khả năng chăm sóc có chất lượng là kiến thức cụ thể theo lĩnh vực liên quan đến toán học, ngôn ngữ và đọc viết (Dunekacke & Barentien, 2021; Bruns et al., 2021). Các tiêu chuẩn về chăm sóc trẻ em có chất lượng và môi trường lớp học nhấn mạnh tầm quan trọng của việc người chăm sóc có khả năng tích hợp kiến thức cụ thể theo lĩnh vực vào các trải nghiệm phù hợp với từng giai đoạn phát triển trong tất cả các lĩnh vực nội dung (NAEYC, 2020). Người chăm sóc cần có nền tảng vững chắc trong các môn học cụ thể

theo lĩnh vực, đặc biệt là xoay quanh quá trình tiến triển phát triển của trẻ em trong các lĩnh vực đó, kết hợp với sự hiểu biết về đánh giá và chương trình giảng dạy, để hỗ trợ đầy đủ việc học tập và thành tích của trẻ khi trẻ phát triển (Bakken et al., 2017).

Mối liên quan đến Texas Rising Star

Các tiêu chuẩn đánh giá trong Texas Rising Star phản ánh suy nghĩ mới nhất về các yêu cầu giáo dục và trình độ chuyên môn của nhân viên. Quan trọng là các tiêu chuẩn đánh giá dựa trên điểm số của Texas Rising Star nhận ra tầm quan trọng của trình độ giáo dục chính quy của nhà giáo dục mầm non nhưng thừa nhận khả năng tồn tại nhiều con đường để trở thành một nhà giáo dục có trình độ, cho dù đó là Bằng Cử Nhân (Bachelor of Arts, B.A.), Bằng Cao Đẳng (Associate of Arts, A.A), Chứng Chỉ Liên Kết Phát Triển Trẻ Em (Child Development Associate, CDA), hay kết hợp một số khóa học và kinh nghiệm giáo dục đại học. Tính linh hoạt xoay quanh trình độ học vấn cụ thể này đi đôi với việc nhấn mạnh vào yêu cầu các nhà giáo dục mầm non phải có kiến thức chuyên ngành. Mặc dù các chứng chỉ chính thức và trình độ học vấn được đánh giá cao, nhưng Texas Rising Star công nhận có nhiều con đường và các yếu tố khác tạo nên một nhà giáo dục có trình độ. Mặc dù không có bộ khóa học bắt buộc mà các nhà giáo dục phải hoàn thành, nhưng Texas Rising Star trực tiếp chỉ ra tầm quan trọng của các khóa học trong giáo dục sớm và phát triển trẻ em, cũng như các lĩnh vực liên quan.

Các tiêu chuẩn đánh giá dựa trên điểm số của Texas Rising Star nhận ra tầm quan trọng của trình độ giáo dục chính quy của nhà giáo dục mầm non nhưng thừa nhận khả năng tồn tại nhiều con đường để trở thành một nhà giáo dục có trình độ, cho dù đó là B.A., A.A, CDA, hay kết hợp một số khóa học và kinh nghiệm giáo dục đại học.

Các yêu cầu và tiêu chuẩn đánh giá dựa trên điểm số của Texas Rising Star cũng nói lên tầm quan trọng của việc hỗ trợ chuyên môn liên tục và bối cảnh nơi làm việc có sự hỗ trợ và chỉ đạo cho quá trình học tập liên tục. Những khía cạnh về giáo dục và trình độ chuyên môn của nhân viên sẽ được thảo luận trong các phần tiếp theo.

Phát Triển Chuyên Môn Liên Tục

Phát triển chuyên môn có thể đề cập đến hoạt động đào tạo nội bộ hoặc đào tạo được cung cấp bên ngoài diễn ra trong bối cảnh môi trường các nhà giáo dục mầm non làm việc (ví dụ: môi trường làm việc, hội nghị chuyên nghiệp, v.v.). Phát triển chuyên môn có thể đề cập đến một sự kiện một buổi (ví dụ: một ngày hỗ trợ trong khi vẫn đang làm việc) hoặc đào tạo liên tục (tức là chương trình huấn luyện kéo dài một học kỳ); tuy nhiên, hình thức này khác với những trải nghiệm giáo dục chính quy được tổ chức bài bản và hệ thống mà các nhà giáo dục mầm non có thể trải qua khi theo đuổi bằng cấp.

Phát triển chuyên môn hiệu quả là phương tiện cung cấp cho những người làm việc trong lĩnh vực này kiến thức có ngữ cảnh và có thể áp dụng ngay lập tức, hỗ trợ và hướng dẫn liên tục, và/hoặc phản hồi với sự hỗ trợ cá nhân hóa. Phát triển chuyên môn nên được coi là hệ thống cơ sở hạ tầng chương trình, khi kết hợp với trình độ chuyên môn của người chăm sóc, thường có thể dự đoán mức độ chăm sóc có chất lượng (Schachter et al., 2019; Pianta et al., 2017; Snyder et al., 2015).

Các cách phát triển chuyên môn được cấu trúc, sắp xếp và phân công này là những yếu tố quan trọng trong quá trình xác định tác động đến chất lượng chăm sóc. Từ trước đến nay, có ít thời gian hoặc nguồn trợ giúp được dành cho phát triển chuyên môn liên tục (Gomez et al., 2014). Các sự kiện phát triển chuyên môn trong một buổi, với ít hoặc không có sự theo dõi hoặc ứng dụng, diễn ra phổ biến nhưng vẫn liên tục cho thấy ít hoặc không liên quan đến cải thiện kết quả lớp học (Pianta et al., 2014).

Nghiên cứu gần đây chỉ ra một số mô hình hoặc phương pháp tiếp cận phát triển chuyên môn đã được chứng minh là hiệu quả (Elek & Page, 2018; Brunsek et al., 2020). Mặc dù các cách tiếp cận cụ thể khác nhau và nên khác nhau tùy thuộc vào các kỹ năng hoặc kiến thức đang được tiếp thu, nhưng có một số đặc điểm chung cần xem xét. Đầu tiên là sự phát triển chuyên môn diễn ra liên tục và mạch lạc theo thời gian.

Phát triển chuyên môn hiệu quả nhất khi hình thức này dẫn đến một chu kỳ học tập, quan sát, thực hiện, tinh chỉnh và thực hiện lại kéo dài, như thường xảy ra trong các mô hình huấn luyện hoặc cố vấn (Elek & Page, 2018). Quyền tiếp cận các nguồn trợ giúp, chẳng hạn như các nguồn trợ giúp liên quan đến video hoặc web cho phép người tham gia xem và suy ngẫm về các ví dụ thực tế theo cách nhất quán và liên tục, cũng hỗ trợ cho việc học tập và thay đổi (Heard & Peltier, 2021). Loại hỗ trợ liên tục này cho phép người chăm sóc xử lý kỹ lưỡng thông tin mới. Theo thời gian, khi các cơ hội phát triển chuyên môn liên quan đến việc học theo thời gian, với các thành phần phản ánh và thực hành, các nhà giáo dục mầm non có thể tổng hợp các ý tưởng và kỹ năng mới (Linder et al., 2015; Pianta et al., 2014). Sự tổng hợp này thiết lập các hành vi mới, từ đó ảnh

hưởng đến môi trường lớp học hoặc chăm sóc hàng ngày. Theo thời gian, phát triển chuyên môn cho thấy rằng sự thay đổi thực sự và quá trình học tập cần có thời gian. Nghiên cứu cũng chỉ ra rằng các chương trình phát triển chuyên môn thành công có thể khác nhau giữa các cá nhân để phù hợp với những đặc điểm đa dạng của giáo viên, chẳng hạn như trình độ học vấn, độ tuổi, thu nhập và khu vực địa lý (Jackson, 2023; Schachter et al., 2019).

Một đặc điểm khác của phát triển chuyên môn hiệu quả là tập trung vào cả hành vi và kiến thức (Obee et al., 2022). Một số hình thức phát triển chuyên môn hứa hẹn hơn đã kết hợp việc triển khai các công cụ ngoại khóa với huấn luyện và giảng dạy (Jensen & Rasmussen, 2018). Sử dụng các công cụ ngoại khóa dựa trên bằng chứng có thể hỗ trợ các nhà giáo dục mầm non trong việc cung cấp những trải nghiệm cụ thể, phát triển mạnh mẽ cho trẻ em (McLeod, 2019). Tuy nhiên, mức độ mà những người chăm sóc có thể sử dụng những công cụ đó một cách hiệu quả — nghĩa là với cường độ và kết hợp với hành vi chăm sóc có chất lượng cao rộng hơn — khác nhau (Hooper et al., 2022). Khi phát triển chuyên môn giúp người chăm sóc học một kỹ thuật cụ thể áp dụng cho một nhóm trẻ cụ thể, sự thay đổi có thể đáng kể và đôi khi nhanh chóng (Elek et al., 2021). Khi các nhà giáo dục mầm non bị ảnh hưởng bởi mức độ căng thẳng cao tại nơi làm việc — chẳng hạn như do nhu cầu công việc cao kết hợp với mức độ tự chủ hoặc nguồn trợ giúp thấp — tác động của sự phát triển chuyên môn đã được nhận thấy là tạo ra kết quả tích cực cao hơn về kết quả phát triển ở trẻ em (Hanno et al., 2021).

Mối liên quan đến Texas Rising Star

Các tiêu chuẩn đánh giá trong Texas Rising Star nhấn mạnh tầm quan trọng của việc phát triển chuyên môn liên tục, có hướng dẫn và đa dạng. Mỗi nhà giáo dục mầm non phải có kế hoạch rõ ràng để sử dụng yếu tố phát triển chuyên môn trong hướng dẫn các hoạt động cụ thể của cá nhân. Mặc dù Texas Rising Star không yêu cầu tổ chức giờ phát triển chuyên môn theo cách thức cụ thể (ví dụ: tiến hành theo thời gian so với trong hội thảo), nhưng lại cho thấy sự cân bằng giữa hỗ trợ chuyên môn nội bộ so với bên ngoài, cũng như cân bằng giữa trải nghiệm trực tiếp so với trải nghiệm độc lập hoặc ngoại tuyến. Texas Rising Star cũng nhấn mạnh tầm quan trọng của việc tập trung các hoạt động phát triển chuyên môn cụ thể theo độ tuổi hoặc nhu cầu của trẻ em được phục vụ. Bằng cách này, Texas Rising Star tạo ra một cấu trúc linh hoạt để phát triển chuyên môn nhưng vẫn bắt buộc một mức độ chú ý và tập trung phù hợp với các tài liệu nghiên cứu. Texas Rising Star cũng yêu cầu các chương trình dành lượng thời gian khá đáng kể để phát triển chuyên môn. Số giờ cụ thể được yêu cầu cho cả nhân viên và giám đốc phản ánh sự hiểu biết rằng phát triển chuyên môn là công cụ mạnh mẽ và cần thiết để duy trì sự chăm sóc có chất lượng. Trên thực tế, Texas Rising Star nhấn mạnh vào trình độ chuyên môn của giám đốc và đào tạo liên tục chứng minh ý tưởng rằng hỗ trợ cố vấn và văn hóa cố vấn rất quan trọng đối với chất lượng của các nhà giáo dục mầm non. Tầm quan trọng của lãnh đạo và văn hóa tổ chức đối với chăm sóc có chất lượng sẽ được thảo luận trong phần tiếp theo.

Texas Rising Star nhấn mạnh vào trình độ chuyên môn của giám đốc và đào tạo liên tục chứng minh ý tưởng rằng hỗ trợ cố vấn và văn hóa cố vấn rất quan trọng đối với chất lượng của các nhà giáo dục mầm non.

Môi Trường Làm Việc Ủng Hộ Hỗ Trợ Lực Lượng Lao Động Có Chất Lượng

Cần có môi trường tổ chức tại đó những người chăm sóc dự kiến sẽ làm việc để duy trì và phát triển lực lượng lao động chất lượng cao. Thật vậy, tỷ lệ nghỉ việc là một trong những áp lực bất lợi nhất ảnh hưởng đến chăm sóc chất lượng cao (McMullen et al., 2019) vì tình trạng này gây nguy hiểm cho mối quan hệ mà trẻ em đã hình thành với người chăm sóc. Tỷ lệ nghỉ việc cũng cản trở các hỗ trợ liên tục được thiết kế để tích lũy xây dựng các kỹ năng chăm sóc có chất lượng trong nhân viên, chẳng hạn như phát triển chuyên môn. Năm 2019, 33% trung tâm chăm sóc mầm non có tỷ lệ nghỉ việc cao, được xác định là hơn 20% giáo viên của trung tâm nghỉ việc trong một năm (Amadon et al., Khảo Sát Quốc Gia về Chăm Sóc và Giáo Dục Sớm [National Survey of Early Care and Education, NSECE], 2019). Các trung tâm có tỷ lệ nghỉ việc cao nhất là các trung tâm vì lợi nhuận độc lập (45%) và các thành viên của hệ thống nhượng quyền thương mại/chuỗi (47%). Các trung tâm có tỷ lệ nghỉ việc thấp nhất là các trung tâm do chính phủ điều hành (20 đến 24%). Mặc dù mức lương thấp và các cơ hội việc làm khác thường được coi là lý do chính dẫn đến tỷ lệ nghỉ việc của các chuyên gia chăm sóc trẻ em và phúc lợi trẻ em, nhưng sự hài lòng trong công việc và các khía cạnh của môi trường làm việc là những yếu tố quan trọng trong quyết định của những người ở lại (Hur et al., 2022, McMullen et al., 2020, McCormick et al., 2021).

Một nhà lãnh đạo mạnh mẽ là một trong những đặc điểm xác định môi trường làm việc hỗ trợ và thỏa đáng. Hai trong số các khía cạnh được thảo luận nhiều nhất của khả năng lãnh đạo bao gồm cố vấn hỗ trợ và giám sát hành chính (Mutoharoh et al., 2023, Fonsén et al., 2022). Sự cố vấn mà một nhà lãnh đạo cung cấp tạo ra cầu nối quan trọng cho những người chăm sóc giữa các nhiệm vụ cụ thể hàng ngày của họ và các mục tiêu rộng lớn hơn của trải nghiệm chăm sóc trẻ em (Ellis et al., 2023). Một nhà lãnh đạo tích hợp sự cố vấn vào môi trường làm việc kết nối nhân viên với sứ mệnh chăm sóc chất lượng cao thông qua các hoạt động và cấu trúc tại nơi làm việc (Ondieki Bosire et. al, 2023; Kinkead-Clark, 2017). Ví dụ: các nghiên cứu về sự hài lòng tại nơi làm việc lưu ý rằng những người chăm sóc trong môi trường làm việc hỗ trợ cảm thấy có vị giám

đốc đang quan sát và hỗ trợ sự phát triển và hiệu suất nghề nghiệp của họ và tích cực thảo luận điều này với họ (Gibbs, 2020; Perlman et al., 2019). Sự cố vấn trong tổ chức cũng vượt ra ngoài vai trò của giám đốc. Đối với những người chăm sóc mới, một kiểu định hướng nhân viên mới tại nơi làm việc — thường là bởi các đồng nghiệp có kinh nghiệm hơn — được coi là biện pháp thực hành đặc biệt quan trọng để thiết lập văn hóa cố vấn hoặc hỗ trợ rộng rãi (Simsar & Dogan, 2020; Recchia & Puig, 2018). Trên thực tế, khi những người chăm sóc có quyền truy cập vào các hệ thống hỗ trợ kỹ thuật và cảm xúc, cấu trúc tổ chức dường như giúp giảm bớt nhiều thách thức của công việc (Staniece et al., 2022).

Giám sát hành chính khác với cố vấn nhưng dường như cũng là một khía cạnh quan trọng của môi trường làm việc chất lượng cao và hỗ trợ. Giám sát hành chính tạo ra môi trường làm việc được quản lý, tại đây các vấn đề về quá tải công việc, lên lịch và nhu cầu hàng ngày, chẳng hạn như nhu cầu về tài liệu hoặc hoàn thành thủ tục giấy tờ, được giải quyết tích cực. Trong môi trường làm việc được quản lý tốt, có các quy trình thường xuyên để định hướng và hòa nhập nhân viên mới (Hewitt & La Paro, 2019), cũng như các quy trình rõ ràng về lập ngân sách, tuyển dụng, thuê nhân sự và lập kế hoạch (Kristiansen et al., 2021). Nền tảng của môi trường làm việc được quản lý tốt là một người quản lý có khả năng nhìn nhận hệ thống chăm sóc như một doanh nghiệp và quản lý các nhiệm vụ tổ chức liên quan đến doanh nghiệp đó một cách chuyên nghiệp (Moshel & Berkovich, 2021).

Mối liên quan đến Texas Rising Star

Các tiêu chuẩn đánh giá trong Texas Rising Star nhấn mạnh yêu cầu khắt khe đối với trình độ chuyên môn của giám đốc và đề cao việc có một đội ngũ nhân viên có trình độ cao. Yêu cầu rằng các giám đốc là những nhà giáo dục có trình độ cao và cũng có nền tảng về quản trị và quản lý phù hợp với loại hình lãnh đạo được coi là quan trọng đối với một môi trường làm việc chất lượng cao. Việc thừa nhận rằng không phải tất cả nhân viên trong một chương trình đều có trình độ cao phản ánh thực tế về lực lượng lao động trong lĩnh vực chăm sóc và giáo dục mầm non hiện nay. Tuy nhiên, việc đề cao tỷ lệ cao nhân viên có trình độ phản ánh những suy nghĩ mới nhất về chất lượng môi trường làm việc và vai trò của đồng nghiệp trong việc tạo ra một môi trường hỗ trợ và hướng tới học tập. Hơn nữa, tính cụ thể trong việc định hướng nhân viên, cũng như đào tạo và phát triển chuyên môn liên tục, cho thấy tầm quan trọng của các thực hành nghề nghiệp tại nơi làm việc và nhấn mạnh giá trị của đào tạo chuyên môn và các mối quan hệ cố vấn.

Tương Tác Giữa Giáo Viên và Trẻ

Một trong những khía cạnh quan trọng nhất của việc chăm sóc chất lượng cao nằm ở tính chất của những tương tác từng khoảnh khắc mà người lớn có với trẻ em (Smidt & Lehl, 2018). Trẻ em học cách điều hướng thế giới xung quanh và khám phá thế giới nội tâm của chính mình về suy nghĩ và cảm xúc với sự hướng dẫn và làm mẫu từ người lớn trong môi trường hàng ngày. Có những cách cụ thể mà hành vi của giáo viên có thể thúc đẩy những tương tác tích cực và sự phát triển tốt đẹp ở trẻ em. Các cách này bao gồm phong cách nồng nhiệt, phản hồi và hỗ trợ, hỗ trợ ngôn ngữ và học tập, hỗ trợ hành vi và tổ chức của trẻ em, và hỗ trợ việc chơi và sự tự chủ của trẻ em (Bratsch-Hines et al., 2020; Perlman et al., 2016). Các khía cạnh này của chăm sóc và giáo dục sớm phản ánh những quá trình diễn ra giữa người lớn và trẻ em trong từng khoảnh khắc. Mức độ mà những khía cạnh của hành vi chất lượng cao này trở nên rõ ràng và nhất quán—trong các hoạt động, thời gian trong ngày, và một lớp học đa dạng trẻ em — quyết định một môi trường chất lượng cao (Langeloo et al., 2019).

Ngoài ra còn có nhiều khía cạnh trong môi trường chăm sóc và giáo dục sớm có ảnh hưởng gián tiếp đến trẻ em. Các khía cạnh này thường được gọi là các khía cạnh cấu trúc của chất lượng chăm sóc vì chúng có xu hướng là các yêu cầu về không gian thực tế của môi trường chăm sóc, yêu cầu về trình độ của người chăm sóc hoặc yêu cầu về tỷ lệ trẻ em-người lớn và quy mô lớp học (Perlman et al., 2017; NAEYC, n.d.; Bonnes Browne et al., 2017). Nghiên cứu cho thấy rằng các khía cạnh cấu trúc này của chất lượng chăm sóc và giáo dục sớm rất quan trọng, chủ yếu vì chúng giúp thúc đẩy các quá trình hoặc tương tác chất lượng cao giữa người lớn và trẻ em; ví dụ: không gian mở và tủ đựng đồ góp phần tạo nên môi trường tích cực (Berti et al., 2019; Sando, 2019). Nói cách khác, những yêu cầu về mặt cấu trúc này góp phần vào hạnh phúc của trẻ em đồng thời khuyến khích sự phát triển và hoạt động. Kết hợp với nhau, dường như cách tiếp cận toàn diện nhất để xác định môi trường chất lượng cao cho trẻ nhỏ là cung cấp cả yêu cầu về mặt cấu trúc và nhấn mạnh vào sự tương tác chất lượng cao giữa người lớn và trẻ em (Berti et al., 2019; Sando, 2019).

Texas Rising Star có các tiêu chuẩn đánh giá quy trình phản ánh các khía cạnh được chấp nhận rộng rãi về tương tác chất lượng cao giữa giáo viên và trẻ. Các tiêu chuẩn đánh giá liên quan đến quy mô nhóm và tỷ lệ người lớn-trẻ em được sử dụng làm thông số của môi trường chăm sóc chất lượng cao và có trong các chương trình của tiểu bang, Head Start cũng như các chương trình tư nhân. Mặc dù có hạn chế nghiên cứu liên kết quy mô nhóm và tỷ lệ nhân viên với kết quả tốt hơn cho trẻ em, nhưng các nhà nghiên cứu và nhà hoạch định chính sách ước tính rằng những yêu cầu này điều chỉnh các chỉ số quy trình như tương tác giữa giáo viên và trẻ em bằng cách cung cấp cho giáo viên số lượng trẻ em để quản lý hơn. Ví dụ: một giáo viên phụ trách ít trẻ em hơn có nhiều khả năng phản hồi nồng nhiệt hơn, có thể dẫn dắt việc học (Deshmukh et al., 2022) và có những cuộc trò chuyện có ý nghĩa thường xuyên hơn với từng trẻ.

Phần còn lại của mục này sẽ rộng thêm về cơ sở lý luận và tầm quan trọng của các tiêu chí đánh giá bao gồm Phong Cách Nồng Nhiệt và Phản Hồi, Hỗ Trợ và Tạo Điều Kiện Thuận Lợi về Ngôn Ngữ, Hướng Dẫn và Tương Tác Dựa Trên Hoạt Động Vui Chơi, Hỗ trợ Khả Năng Điều Tiết của Trẻ và Cách Thức Giảng Dạy và Phương Pháp Tiếp Cận Học Tập.

Phong Cách Nồng Nhiệt và Phản Hồi

Chăm sóc nồng nhiệt và nhạy cảm được coi là một trong những khía cạnh quan trọng nhất của môi trường chăm sóc chất lượng cao và hành động vì lợi ích chung của xã hội (Eshelman et al., 2021; Futterer et al., 2022). Chăm sóc nồng nhiệt và nhạy cảm giúp hỗ trợ xây dựng mối quan hệ bền chặt giữa người chăm sóc và trẻ em và điều này tạo ra môi trường an toàn cho trẻ em khám phá và học hỏi (Blewitt et al., 2021; Haslip et al., 2019). Chăm sóc nhạy cảm và mối quan hệ bền chặt được coi là thúc đẩy khả năng hoạt động xã hội của trẻ nhỏ trong lớp học — thúc đẩy hợp tác, mối quan hệ với bạn đồng trang lứa, khả năng thích ứng và tham gia (Brock et al., 2018). Nghiên cứu về chăm sóc trẻ sơ sinh và trẻ mới biết đi đã xác định rằng các tương tác giữa giáo viên và trẻ em nhạy cảm và phản hồi ảnh hưởng tích cực đến sự phát triển ngôn ngữ, cảm xúc xã hội và kỹ năng nhận thức (King et al., 2016). Môi trường lớp học nồng nhiệt và nhạy cảm cũng được coi là yếu tố bảo vệ chống lại các kết quả bất lợi như hành vi có vấn đề (Bulotsky-Shearer et al., 2020; Wiltshire, 2023; NAEYC, 2020). Khi trẻ nhỏ có những trải nghiệm sớm được thể hiện qua sự chăm sóc ấm áp và nhạy cảm, nghiên cứu cho thấy bằng chứng về các lợi ích trẻ sẽ nhận được trong tương lai (Chernicoff & Labra, 2024; Baardstu et al., 2022).

Ảnh hưởng lâu dài của những trải nghiệm chăm sóc và giáo dục sớm tích cực nói lên sức mạnh của thời thơ ấu và tầm quan trọng của việc chăm sóc nhạy cảm. Chúng ta hãy xem xét một ví dụ về việc chăm sóc và giáo dục sớm nồng nhiệt và nhạy cảm có thể được thể hiện như thế nào trong một lớp học mầm non:

Một cô giáo đang mỉm cười với các em học sinh ngồi trên thảm. Cô đang ngồi trên một chiếc ghế sát mặt sàn và các em học sinh dần trải xung quanh cô. Một số em đang ngồi bắt chéo chân, vài em lại ít nằm nghiêng chống khuỷu tay. Một em dựa vào tủ. Nhìn chung, tất cả các em đều tỏ ra chú ý và giáo viên không nhận xét về các kiểu ngồi khác nhau. Một vài em ở khá sát và một số thì đang chạm vào đầu gối hoặc chân của cô. Một trong số các em học sinh ở sát nhất đang tựa người vào cô. Mỉm cười ấm áp với nhóm học sinh, cô giơ hai ngón tay ra hiệu cho mọi người im lặng. Khá nhanh chóng, phần lớn các em thực hiện dấu hiệu tương tự và, khi các em đã trở nên im lặng, cô gọi tên từng học sinh để khen ngợi.

Cô chạm nhẹ vào vai một bé gái đang gặp khó khăn trong việc giữ im lặng và, khi em ấy đã ổn định, giáo viên bắt đầu tập hợp vòng tròn bằng một bài đồng ca nhỏ mà tất cả các em đều biết. Một số em làm theo các cử chỉ nhỏ trong bài hát, một số em thì không, và một số em không hát được hết các từ nhưng vẫn tham

gia theo. Giáo viên giao tiếp bằng mắt quanh phòng, mỉm cười và chấp nhận các cách tham gia khác nhau của các em học sinh. Cô cho các em biết mình muốn chia sẻ một cuốn sách mới. Cô giới thiệu cuốn sách và nhận thấy ánh mắt phấn khích ở vài em học sinh đồng thời thấy một em ngồi ở phía sau đang bĩu môi. Cô nói với giọng nhẹ nhàng: “Chà, cô thấy một số bạn hào hứng còn vài bạn có thể hơi thất vọng về cuốn sách hôm nay!” Cô mỉm cười với bé gái đang



bĩu môi và hát cho cả lớp nghe, “Ở một số phương diện chúng ta sẽ khác nhau. Nhưng chúng ta giống nhau ở nhiều phương diện” (một giai điệu quen thuộc trong một chương trình thiếu nhi nổi tiếng mà lớp hay hát). Cô nói, “Cô chắc chắn rằng mỗi chúng ta đều có thể tìm được ít nhất một điều mình thích trong cuốn sách này khi lắng nghe.” Bài hát khiến bé gái mỉm cười và người chăm sóc tiếp tục giới thiệu cuốn sách cho cả lớp.

Quan sát nhanh tình huống trong lớp học này, rõ ràng là cô giáo này có phong cách chăm sóc và giáo dục mầm non nồng nhiệt và nhạy cảm. Cô thể hiện niềm vui khi được làm việc với học sinh trong lớp và thể hiện nhiều biểu cảm không lời về sự gần gũi và chấp nhận (giao tiếp bằng

mắt, khoảng cách gần gũi, cười với tất cả các em). Cô thể hiện sự ủng hộ đối với các phong cách tham gia cá nhân (cho phép các em ngồi vì đó là tư thế các em thấy thoải mái nhất, chấp nhận nhiều cách tham gia khác nhau trong khi hát bài hát). Cô kiên nhẫn với các em khi các em đang cố gắng ổn định chỗ (sử dụng hiệu lệnh và thói quen, nhưng không tỏ ra tiêu cực hay đưa ra yêu cầu/đe dọa). Cô nhạy bén với các tín hiệu khác nhau từ các em và công nhận những tín hiệu này bằng sự nhạy cảm và hài hước. Mặc dù cô không thể “sửa” sự thất vọng của bé gái nhỏ về cuốn sách, nhưng cô đã phản hồi theo cách phù hợp với tâm trạng của em. Giáo viên quyết định sử dụng bài hát nhằm giúp bé gái cảm thấy tích cực hơn, hành động này sẽ khiến em sẵn sàng tham gia vào hoạt động đọc sách hơn.

Tuy nhiên, những gì nghiên cứu phát hiện ra là không phải tất cả các lớp học đều thể hiện mức độ chăm sóc và giáo dục sớm nồng nhiệt và nhạy cảm cao. Mặc dù hầu hết các lớp học không phải là môi trường quá kiểm soát hoặc khắc nghiệt, nghiên cứu cho thấy rằng kỹ năng sẵn sàng đi học của trẻ bị ảnh hưởng bởi chất lượng tương tác giữa giáo viên và trẻ (Hatfield et al., 2016). Trong các lớp học tầm trung, chúng ta có thể hình dung những thay đổi so với kịch bản đã đề cập ở trên, những thay đổi này có ý nghĩa đối với trẻ nhỏ.

Một cô giáo đang mỉm cười với các em học sinh ngồi trên thảm. Cô yêu cầu tất cả các em ngồi thẳng người và bắt chéo chân. Phải mất một lúc để tất cả các em vào đúng tư thế này vì có một vài em học sinh “thích ngọ nguậy” phản kháng lại yêu cầu. Cô yêu cầu các em học sinh đang tựa người vào mình ngồi dậy và cô tạo khoảng cách vật lý giữa bản thân và học sinh bằng cách di chuyển vào ghế ngồi. Việc điều chỉnh tư thế ngồi của một số em học sinh cần có thời gian và, trong khi đang điều chỉnh thì, những em học sinh khác bắt đầu nói chuyện. Để thu hút sự chú ý của mọi người, giáo viên giơ hai ngón tay—một hiệu lệnh mà cô sử dụng để cố gắng xoa dịu lớp học. Các em học sinh bị phân tâm và không phải tất cả đều phản hồi ngay lập tức với cử chỉ của cô, vì vậy cô đưa ra một cảnh báo bằng giọng hơi thiếu kiên nhẫn (nhưng không quá khắc nghiệt) rằng họ sẽ không có thời gian để đọc cuốn sách nếu các em học sinh không thể ổn định trở lại. Một em học sinh cố gắng giải thích rằng mình muốn tựa người vào tủ vì thích ngồi theo cách đó, nhưng cô cắt ngang trước khi cậu nói xong và cắt lời bằng giọng đơn điệu rằng cô đang yêu cầu mọi người thể hiện rằng mình đã sẵn sàng bằng cách ngồi dậy và không nói chuyện nữa. Cô không giao tiếp bằng mắt với cậu bé đang lên tiếng. Cô tìm cách tạo điều kiện thuận lợi cho quá trình “chuẩn bị sẵn sàng” bằng cách tập trung vào các em học sinh chưa lắng nghe, gọi tên các em và nói, “Mọi người đang đợi...” Khi tất cả đã ổn định, cô bắt đầu bài đồng ca theo vòng tròn tập trung buổi sáng. Giọng điệu của cô vui vẻ và cô mỉm cười với các em học sinh khi bắt đầu bài đồng ca, nhưng nụ cười ấy không được tất cả các em học sinh đáp lại và mang lại một cảm giác không hoàn toàn chân thành. Trong thời gian đồng ca, cô nhìn lướt khắp phòng để đảm bảo tất cả mọi người đều tham gia đầy đủ rồi lắc đầu và nhìn các em học sinh không làm cử chỉ để biểu thị rằng cô kỳ vọng các em sẽ hợp tác. Cô ra hiệu cho cậu bé muốn ngồi tựa người vào tủ ngồi dậy, khi cậu bé đang ngọ nguậy/bắt đầu nằm xuống.

Sau bài đồng ca, cô nói, “Hừm... Cô nghĩ chúng ta có thể làm tốt hơn. Không phải ai cũng theo chúng ta. Chúng ta hãy thử lại và cùng làm các cử chỉ tay.” Các em học sinh tuân thủ nhưng không nhất thiết phải thể hiện sự thích thú trong suốt quá trình hát lại bài đồng ca. Sau bài đồng ca buổi sáng, cô cho các em học sinh biết mình có một cuốn sách mới. Cô giới thiệu cuốn sách và nhận thấy ánh mắt phấn khích ở vài em học sinh đồng thời thấy một em ngồi ở phía sau đang bấu môi. Cô nói, “Cô thực sự thích thái độ nhiệt tình của Jonah và Tobias” và cười thật tươi với hai em ấy. “Chúng ta hãy xem liệu tất cả chúng ta có thể cố gắng tích cực không. Julia, đừng bấu môi. Cô chắc rằng em sẽ có thể tìm thấy điều gì đó mà em thích trong cuốn sách này, em không nghĩ vậy sao?”

Trong kịch bản này, giáo viên có phần kiểm soát hơn và ít chấp nhận các quan điểm và nhu cầu đa dạng của các em học sinh trong lớp học. Giáo viên này có mỉm cười và khen ngợi, nhưng những hành động này có xu hướng là để tuân thủ và dành cho những em học sinh phù hợp với quan niệm của cô về điều gì là “đúng” hơn là một cử chỉ ấm áp và chấp nhận thực sự đối với các cá nhân trong lớp học. Độ thiếu tôn trọng các em học sinh ở mức thấp, thể hiện bằng cách công khai sửa lỗi cho một em học sinh vì cảm xúc của em đó và ngắt lời một em học sinh khác khi em đó đang nói. Thật dễ dàng để tưởng tượng rằng, thỉnh thoảng, loại tương tác này sẽ diễn ra trong một lớp học dành cho trẻ nhỏ. Tuy nhiên, nếu đây là mô hình tương tác bình thường hoặc phổ biến giữa giáo viên và trẻ em, thì sự khác biệt là có ý nghĩa. Phong cách kiểm soát và yêu cầu như vậy có thể dẫn đến một mô hình tiêu cực trong suốt hoạt động vòng tròn tập trung buổi sáng. Chẳng hạn, có khả năng những trẻ em bị “gọi tên” sẽ trở nên kém hợp tác hoặc ít tham gia hơn và cần phải được sửa sai liên tục; yêu cầu cao về sự tuân thủ có thể khiến người chăm sóc trở nên ngày càng thiếu kiên nhẫn hoặc cộc cằn nếu trẻ không thể đáp ứng những yêu cầu này. Cách tiếp cận của giáo viên này cho thấy sự nhấn mạnh vào việc nhanh chóng hướng trẻ đến những hành vi “đúng”, nhưng lại phải trả giá bằng việc không nuôi dưỡng sự tự trọng, tự tin và nhu cầu cá nhân của trẻ.

Loại nhạy cảm và nồng nhiệt ở mức độ trung bình này—khi người chăm sóc không cộc cằn hoặc xấu tính nhưng thiếu nhạy cảm với nhu cầu cá nhân và xu hướng phát triển—không phải là hiếm. Chất lượng của các chương trình giáo dục mầm non rất khác nhau, có nghĩa là trẻ em có những trải nghiệm học tập rất khác biệt (Eadie et al., 2022; Ansari, 2018). Thật không may, trong một số lớp học, có nhiều khả năng quan sát thấy các mô hình tương tác cộc cằn hơn và kiểm soát hơn so với mô tả ở trên. Trong những lớp học như vậy, giáo viên hiếm khi khen ngợi các em học sinh, ít khi thấy các em cười, và việc sửa lỗi và giọng điệu cộc cằn hoặc thiếu tôn trọng sẽ rất phổ biến.

Không chỉ sự nồng nhiệt và nhạy cảm liên quan đến kết quả tích cực nói chung, nghiên cứu cũng chỉ ra rằng việc chăm sóc chất lượng cao dưới hình thức nhạy cảm, phản hồi và kích thích nhận thức trong năm năm đầu đời có liên quan đến thành công ở trường trung học trong các bối cảnh khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học (science, technology, engineering, and mathematics, STEM), đặc biệt là đối với trẻ em xuất thân từ hoàn cảnh thu nhập thấp (Hiệp Hội Tâm Lý Học Hoa Kỳ [American Psychological Association], 2023). Điều này đặc biệt đáng chú ý vì các nghiên

cứu đã chỉ ra rằng trẻ em sinh ra trong gia đình nghèo đói và/hoặc gia đình chủng tộc/dân tộc thiểu số thường nhận được dịch vụ chăm sóc trẻ em kém chất lượng và có nhiều khả năng không sẵn sàng đi học hơn những trẻ không sinh ra trong hoàn cảnh nghèo đói (Viện Sức Khỏe Trẻ Em và Phát Triển Con Người Quốc Gia [National Institute of Child Health and Human Development, NICHD] 2006). Ngày nay, nghiên cứu này vẫn được trích dẫn về sự khác biệt về chất lượng chăm sóc trẻ em ảnh hưởng đến sự phát triển của trẻ em như thế nào (NICHD, 2006; Bustamante et al., 2021; Roos et al., 2019).

Nhìn chung, các bằng chứng cho thấy việc liên tục cho trẻ nhỏ sự chăm sóc nồng nhiệt và hỗ trợ có thể là cả thách thức lớn và để xây dựng những lớp học như vậy thì phải bắt đầu bằng việc hỗ trợ giáo viên và đảm bảo giáo viên có đủ kỹ năng, kiến thức và điều kiện làm việc nhằm đáp ứng thách thức này.

Mối liên quan đến Texas Rising Star

Các tiêu chuẩn đánh giá trong Texas Rising Star nhấn mạnh giá trị của những tương tác nồng nhiệt và hỗ trợ giữa giáo viên và trẻ em và xác định các hành vi quan trọng tạo nên những tương tác như vậy. Các hành vi chính đánh dấu sự chăm sóc và giáo dục sớm nồng nhiệt và nhạy cảm trong các tiêu chuẩn đánh giá của Texas Rising Star giống như những hành vi đã được nêu bật trong các kịch bản và đánh giá nghiên cứu vừa được trình bày. Các tiêu chuẩn đánh giá của Texas Rising Star nhấn mạnh tầm quan trọng của một môi trường nồng nhiệt và an toàn (thể hiện trong kịch bản thông qua việc sử dụng nhất quán các giọng điệu tích cực, không có giọng điệu cộc cằn); sử dụng các hành vi phi ngôn ngữ để chấp nhận (thể hiện trong kịch bản thông qua sự gần gũi, tiếp xúc cơ thể, cười với tất cả các em); phong cách kiên nhẫn, thoải mái (thể hiện trong kịch bản với sự kiên nhẫn và với các thói quen ổn định); nắm được các tín hiệu của trẻ em (thể hiện trong kịch bản thông qua nhận thức về phản ứng với một cuốn sách và sự sẵn sàng thu hút trẻ em); phản hồi nhanh chóng với các tín hiệu tình cảm (thể hiện trong kịch bản thông qua nỗ lực của giáo viên trong việc nhẹ nhàng an ủi một bé gái thất vọng về bài hát/thông điệp đầy hy vọng); và sự linh hoạt trong thái độ (được thể hiện qua việc giáo viên chấp nhận sự di chuyển của trẻ và các mức độ tham gia khác nhau).

Hệ thống chấm điểm Texas Rising Star dành điểm cao hơn cho các lĩnh vực này khi việc chăm sóc và giáo dục sớm nồng nhiệt, nhạy cảm được thể hiện một cách nhất quán và không bị ảnh hưởng bởi các hành vi tiêu cực hơn, chẳng hạn như sự cộc cằn, lo lắng trong việc chăm sóc, thiếu kiên nhẫn, hoặc thiếu hiểu biết về nhu cầu của trẻ em.

Hỗ Trợ và Tạo Điều Kiện Thuận Lợi về Ngôn Ngữ

Trẻ em có xu hướng tự nhiên chú ý đến ngôn ngữ của người lớn và bắt chước ngôn ngữ mà trẻ nghe thấy (Phuong, 2022; Klinger et al., 2016). Ngôn ngữ trong môi trường hàng ngày của trẻ có ảnh hưởng vô cùng lớn đến sự phát triển của các em (Anderson et al., 2021; Feldman, 2019). Trên thực tế, trẻ nhỏ rất nhạy cảm với sự khác biệt trong ngôn ngữ của môi trường hàng ngày, đến nỗi có sự chênh lệch lớn về vốn từ vựng và khả năng xử lý ngôn ngữ giữa trẻ em từ các gia đình khá giả và trẻ em sống trong cảnh nghèo khó đã được thể hiện rõ ràng từ khi 18 tháng tuổi (Colker, 2014). Trẻ em từ các gia đình có thu nhập thấp đạt được những điều mà trẻ em từ các gia đình có thu nhập cao đã làm được vào lúc 18 tháng tuổi, khi ở độ tuổi 24 tháng (Colker, 2014). Trên thực tế, các nhà nghiên cứu phát hiện ra rằng có “khoảng cách 30 triệu từ” giữa trẻ 3 tuổi sống trong điều kiện kinh tế xã hội thấp hơn so với các bạn cùng trang lứa ở điều kiện kinh tế xã hội cao hơn (Hart & Risley, 2003). Nghiên cứu đã theo dõi 42 gia đình—13 gia đình giàu có, 10 gia đình thuộc tầng lớp trung lưu, 13 gia đình có thu nhập thấp và 6 gia đình sử dụng trợ cấp công cộng—và quan sát họ hàng tháng, bắt đầu từ khi trẻ em được 7 đến 9 tháng tuổi và kết thúc nghiên cứu lúc trẻ 3 tuổi. Các nhà nghiên cứu quan sát thấy rằng vào thời điểm trẻ lên 3, vốn từ vựng, số lượng nói chuyện và phong cách tương tác của chúng đã được “thiết lập tốt và rõ ràng cho thấy những khoảng cách ngày càng lớn hơn trong tương lai” (Hart & Risley, 2003). Mặc dù nghiên cứu này đã cũ, nhưng vẫn tiếp tục được trích dẫn cho đến ngày nay, với 278 tài liệu tham khảo kể từ năm 2019.

Các nghiên cứu sau đó đã ủng hộ sự khác biệt này (Gollinkoff et al., 2018), mặc dù có một số chỉ trích về quy mô mẫu ban đầu. Đến tuổi mẫu giáo, những khác biệt này đã trở thành sự khác biệt lớn giữa các mốc phát triển ngôn ngữ và đến khi đi học, trẻ em trong môi trường ngôn ngữ phong phú biết nhiều hơn hàng nghìn từ so với trẻ em trong môi trường ít ngôn ngữ hơn. Đáng chú ý là những khác biệt ban đầu trong quá trình phát triển này có thể tiếp tục ảnh hưởng đến quỹ đạo học tập và xã hội của trẻ em 10 năm sau đó (Gilkerson et al., 2018).

Để thúc đẩy quá trình phát triển ngôn ngữ của trẻ em, nghiên cứu cho thấy điều quan trọng đối với các lớp học dành cho trẻ nhỏ là cung cấp các cơ hội thường xuyên và có chủ đích để hỗ trợ và kích thích ngôn ngữ (Duncan et al., 2023; Yang et al., 2021). Trong các lớp học giàu ngôn ngữ, nói chuyện trở thành công cụ chính giúp trẻ em điều hướng về mặt xã hội và nhận thức. Cuộc trò chuyện được tạo điều kiện trong các hoạt động xã hội—chẳng hạn như giờ ăn trưa hoặc giờ chơi—có thể là phương tiện để cung cấp cho trẻ những nhãn gọi cho các đồ vật trong môi trường hàng ngày của trẻ và giúp trẻ học các quy tắc xã hội trong giao tiếp. Cơ hội trò chuyện kéo dài trong các vòng tròn học tập hoặc thời gian đọc sách chung giúp trẻ tiếp xúc với các dạng ngôn ngữ và vốn từ vựng phức tạp không có trong các cuộc trò chuyện hàng ngày (Hansen & Broekhuizen, 2019; Cutler et al., 2022). Những cơ hội như vậy cũng giúp dạy trẻ cách sử dụng

ngôn ngữ cho các suy nghĩ phức tạp và các nhiệm vụ học thuật phức tạp. Thực tế, khả năng sử dụng ngôn ngữ học thuật như vậy là một trong những đặc điểm phân biệt rõ ràng giữa trẻ em có điều kiện thuận lợi và trẻ em kém may mắn, hoặc giữa những trẻ sẵn sàng vào trường để học và những trẻ không sẵn sàng (Logan et al., 2023; Yang et al., 2021). Trong một lớp học có sự hỗ trợ cao, ngôn ngữ được sử dụng có chủ đích để xây dựng các khái niệm, thói quen và lòng tự trọng của trẻ em. Hãy xem xét ảnh chụp nhanh của một hoạt động nhóm nhỏ:

Giáo viên đang ngồi tại một bàn cùng với một nhóm nhỏ để hỗ trợ việc thực hiện một hoạt động nghệ thuật thực hành. Hoạt động này liên quan đến yêu cầu vẽ một bức tranh từ một cuốn sách vừa đọc. Giáo viên bắt đầu bằng cách đề nghị các em học sinh giúp giáo viên nhớ lại những sự kiện chính trong cuốn sách như một cách để khơi dậy ý tưởng của các em và củng cố vốn từ vựng từ cuốn sách trong suốt hoạt động nghệ thuật. Dưới đây là một đoạn trích của cuộc trò chuyện diễn ra trong hoạt động đó.

- Giáo viên:** (Giơ cuốn sách lên): Hôm nay chúng ta sẽ đọc cuốn sách này sớm hơn. Có bạn nào còn nhớ cuốn sách này không? (Học sinh nói có, gật đầu và giơ tay.)
- Casey:** Có những ngày màu tím, màu xanh dương, và màu vàng!
- Giáo viên:**Ồ đúng rồi, Casey nhớ ra đấy—chắc con đã rất thích cuốn sách này! Cuốn sách có tên là “Những Ngày Đa Sắc Màu Của Tôi” (tác giả Tiến Sĩ Seuss). Trong cuốn sách đó, chúng ta đã học được rằng mỗi ngày chúng ta có thể có nhiều tâm trạng và cảm xúc khác nhau. Hãy xem nào (lật sang trang màu tím). Đọc: “Vào một ngày màu tím, tôi buồn bã.” Cô thấy một con khủng long đang đi một mình. Có ai nhớ nó làm gì không?
- Casey:** Nó rên rỉ và kéo lê cái đuôi.
- George:** Nó cúi đầu và bỏ đi.
- Giáo viên:**Ồ, đúng rồi! Nó rên rỉ và kéo lê cái đuôi để thể hiện là nó cảm thấy buồn bã. George, con đã nhận ra ngôn ngữ cơ thể của nó. Nó chắc hẳn cảm thấy rất buồn và chậm chạp khi cúi đầu như vậy. Có ai từng cảm thấy như vậy chưa?
- Rất nhiều em học sinh:** Rồi ạ! (Và nhiều em học sinh giả vờ như một con khủng long đi chậm và buồn.)
- Casey:** Hôm qua, con không thể mặc chiếc váy yêu thích của mình vì nó bẩn. Và con cảm thấy buồn bã, chậm chạp và “như màu tím”! (Cười khúc khích)

- Giáo viên:** Ô đúng rồi, cô nhớ sáng hôm đó. Casey đã vào và nói với cô rằng bạn ấy không thể mặc chiếc váy mình yêu thích.
- Tim:** Con cảm thấy “như màu tím” và chậm chạp khi chị con không chơi với con.
- Elias:** “Như màu tím” và chậm chạp ngay bây giờ! (Cười khúc khích)
- Giáo viên:** Chúng ta đôi khi cũng cảm thấy “như màu tím”, đúng không? Chúng ta cũng cảm thấy rất nhiều màu sắc khác nữa! Thực tế, đôi khi ngày màu tím của chúng ta kéo dài cả ngày, và đôi khi, bùm, có điều gì đó thay đổi, và chúng ta lại có một màu sắc khác. (Lật sang trang khác) Các con thấy gì trên trang này? (Nhiều em học sinh hét lên nhiều màu sắc khác nhau.)
- Giáo viên:** Ôi chào! Hôm nay tất cả các con đều rất tinh ý! Cuốn sách nói rằng sau bất kỳ ngày nào hoặc bất kỳ tâm trạng nào, thì “Mình sẽ trở lại là chính mình”. Và mình có rất nhiều màu sắc khác nhau! Chúng ta có thể chuyển từ chậm chạp và màu tím sang màu hồng! Và vui vẻ! Elias nói rằng bạn ấy có màu tím và chậm chạp nhưng sau đó bạn ấy cười và—bùm. Con đã trở thành gì, Elias?
- Elias:** Màu hồng ạ!
- Giáo viên:** Làm sao con trở thành màu hồng nhỉ?
- Elias:** Bởi vì con đã cười (Cười khúc khích).
- Giáo viên:** Hôm nọ cô đã có một ngày màu hồng khi cô nhận được một tấm thiệp từ người bạn thân nhất qua đường bưu điện. Cô cảm thấy “màu hồng” trong lòng khi đọc những lời của người bạn đó.
- Jennifer:** Bọn con đã đi trượt băng và con thấy “màu hồng”!
- Giáo viên:** Ôi chào! Cuối tuần trước con đã đi trượt băng với cả gia đình phải không? Cảm giác thế nào?!
- Jennifer:** Vâng, gia đình con đã đi trượt băng ở công viên trung tâm thành phố và con đã đi cùng Drew và Lilly và ông bà!
- Giáo viên:** Ôi chào—cả gia đình con đã đi trượt băng vào cuối tuần trước ở công viên trung tâm thành phố ư! Nghe có vẻ vui đấy!
- Jennifer:** Và cả nhà đã cùng ra sân băng, nhưng mẹ con không trượt giỏi lắm, và mọi người đã dùng cái xô hỗ trợ trượt băng để không bị ngã và đi vòng quanh sân băng.

- Giáo viên:** Cái xô để giữ thăng bằng! Thật khéo léo—thật thông minh! Cô có thể hình dung ra con và mẹ con dùng xô để giúp giữ thăng bằng khi đi vòng quanh sân băng! Nghe có vẻ như con đã có một ngày màu hồng nhỉ!
- Jennifer:** Vâng, đó là ngày màu hồng vì con cũng mặc một chiếc áo khoác màu hồng!
- Tamara:** Con cũng vậy, con cũng mặc một chiếc áo khoác màu hồng! (Các bé gái cùng cười khúc khích.)
- Giáo viên:** (Mỉm cười và lật từng trang sách) Có rất nhiều loại ngày. Nhìn này—những ngày màu xanh dương tươi sáng—hoặc một ngày màu vàng bận rộn. (Thầy đi chậm rãi, dừng lại giữa các lần lật trang, và ngược lên xem các em học sinh có điều gì muốn chia sẻ không.)
- George:** Ngày màu vàng bận rộn như con ong bận rộn.
- Giáo viên:**Ồ đúng rồi. George, tại sao ngày màu vàng lại giống như con ong bận rộn nhỉ?
- George:** Ong có màu vàng và chúng bay vo ve khắp nơi, rất bận rộn!
- Giáo viên:**Đúng rồi, ong màu vàng và chúng thường rất bận rộn thu thập phấn hoa để làm mật ong. George, con có nhớ lúc nào con cảm thấy mình như một con ong vàng bận rộn không?
- George:** Con đã là một con ong bận rộn khi con vẽ tranh. Con vẽ mãi, vẽ mãi và vẽ mãi.
- Giáo viên:**Thầy nhớ bức tranh của con. Bức tranh đó có tất cả các màu sắc, như cầu vồng. Hoặc giống như một ngày có nhiều màu sắc vậy!
- George:**Vâng, con đã vẽ một bức tranh cầu vồng như khi cầu vồng xuất hiện sau cơn mưa!
- Giáo viên:**Đúng vậy, khi trời mưa và mặt trời xuất hiện, đôi khi chúng ta có thể nhìn thấy nhiều màu sắc của ánh sáng quanh mình trong một chiếc cầu vồng. Hôm nay chúng ta sẽ lại vẽ tranh tiếp. Chúng ta sẽ sử dụng những loại màu vẽ bằng tay này để tạo nên ngày nhiều màu sắc của riêng mình. Con có thể chọn một màu hoặc chọn nhiều màu. Hãy nghĩ về một ngày mà con muốn chia sẻ và nghĩ về cảm giác của con vào ngày hôm đó. Chọn một màu phù hợp với cảm giác của con vào ngày hôm đó. Sau khi vẽ tranh, chúng ta có thể nói cho nhau nghe nội dung của bức tranh.

Giáo viên đi xung quanh khi các em học sinh vẽ và nhận xét về những điều mình thấy.

Giáo viên: Elias, thầy thích màu hồng sáng mà em đang chọn để vẽ hoa. Những cánh hoa khiến chúng giống như những bông hoa cúc màu hồng rực rỡ.

Trong hoạt động nhóm nhỏ này, giáo viên đang hỗ trợ các em học sinh với các cấp độ ngôn ngữ khác nhau. Qua việc sử dụng vật hữu hình để gợi nhắc một cách trực quan cho cuộc trò chuyện, giáo viên đã giúp củng cố hoạt động lắng nghe/chú ý của các em học sinh và gợi nhắc về ngôn ngữ biểu đạt.

Nhìn chung, phong cách trò chuyện tương tác nhiệt tình của giáo viên tạo điều kiện cho cả giáo viên lẫn các em học sinh cùng nhau góp phần xây dựng cuộc hội thoại trong hoạt động. Phong cách trò chuyện tương tác nhiệt tình này được thể hiện rõ nhất qua việc thầy ấy hầu như không bao giờ đáp lại các em học sinh chỉ bằng một từ hay một câu trả lời ngắn gọn. Trên thực tế, ngay cả lời khen ngợi của thầy cũng dài và mang tính mô tả (ví dụ: khi khen ngợi bức tranh của George, giáo viên mô tả phong phú về bức tranh rằng “giống như cầu vồng”). Một cách nhất quán, giáo viên này tiếp nối dựa trên những điều các em học sinh nói để khuyến khích nhiều vòng trò chuyện. Để tiếp nối dựa trên những đóng góp của các em học sinh trong cuộc thảo luận, giáo viên lặp lại ý tưởng của các em với cấu trúc câu/từ vựng phức tạp hơn (“Ồ—cả gia đình con đã đi trượt băng vào cuối tuần trước tại công viên trung tâm thành phố”), thêm ý tưởng và thông tin (“Phải, ong có màu vàng và chúng thường khá bận rộn thu thập phấn hoa để làm thành mật ong”), hoặc tiếp nối những điều các em nói với một câu hỏi dẫn dắt (“George, con nhớ khi nào mình cảm thấy màu vàng và bận rộn không?”).

Khi đặt câu hỏi, giáo viên cân bằng giữa các câu hỏi có/không và các câu hỏi mở hơn, thường theo trình tự, đây là một cách tiếp cận hữu ích để khiến các em tham gia ở bước đầu rồi sau đó mở rộng dựa trên câu trả lời mà các em cung cấp. Giáo viên không chỉ thu hút những đóng góp của các em thông qua hoạt động lặp lại và mở rộng, mà còn cung cấp cho các em các mô hình ngôn ngữ và từ vựng phức tạp. Ví dụ: giáo viên cố tình lồng ghép từ vựng phức tạp vào cuộc trò chuyện (“cân bằng”, “sân trượt”, “khéo léo”). Kiểu tiếp xúc với từ vựng có chủ ý và đặt trong ngữ cảnh này là một trong những cách quan trọng nhất khiến trẻ nhỏ nhanh chóng biết được rất nhiều từ ngữ (Zucker et al., 2021). Hơn nữa, giáo viên rất chủ định đặt trọng tâm của cuộc trò chuyện trong phạm vi các sự kiện không ở “hiện tại”. Mặc dù đang dùng cuốn sách làm vật gợi nhắc hữu hình cho cuộc thảo luận, nhưng thầy vẫn hướng phần lớn cuộc trao đổi đến trải nghiệm của các em trong quá khứ và hướng tới ý tưởng ẩn dụ phức tạp về mặt nhận thức (cụ thể là màu sắc tượng trưng cho cảm xúc).

Cách nói chuyện khi thảo luận về quá khứ, tương lai hoặc các ý tưởng trừu tượng sẽ tương đối khác so với ngôn từ được sử dụng để xử lý các thói quen hàng ngày (ví dụ: bữa ăn, dọn dẹp, thói quen) và là một loại mô hình ngôn ngữ quan trọng cho trẻ nhỏ (Hadley et al., 2022).

Cách tiếp cận đối thoại mà giáo viên đã áp dụng trong ví dụ là lặp lại, mở rộng và/hoặc bổ sung và những hành vi này là dấu hiệu tiêu chuẩn của một môi trường có nhiều hỗ trợ ngôn ngữ (Towson, 2023). Đáng tiếc rằng, các loại trải nghiệm giàu ngôn ngữ được minh họa trong ví dụ này lại khá hiếm gặp trong các lớp học mầm non. Đáng chú ý, ngay cả khi giáo viên đang sử dụng các hoạt động hoặc chương trình giảng dạy tập trung vào ngôn ngữ (chẳng hạn như cùng nhau đọc sách hoặc bài học ngôn ngữ), chất lượng của các cuộc trò chuyện trong các hoạt động đó vẫn có thể ở mức thấp (Yang et al., 2021; Seven, et al., 2020). Những cuộc trò chuyện này có xu hướng một chiều (hướng đến người chăm sóc), ngắn và thiếu tính phức tạp về nhận thức. Có điểm khác biệt khá đáng chú ý giữa cuộc trò chuyện ở các lớp học có mức hỗ trợ thấp như vậy so với tình huống có nhiều hỗ trợ đã được mô tả trước đó (Yang et al., 2021).

Tình Huống Ít Hỗ Trợ

Giáo viên yêu cầu các em học sinh ngồi tại bàn và đang giới thiệu một hoạt động mà họ sẽ thực hiện liên quan đến một cuốn sách vừa đọc.

- Giáo viên:** (Giơ cuốn sách lên: Hôm nay chúng ta đã đọc cuốn sách này - tiêu đề sách là “Những Ngày Đầy Màu Sắc Của Tôi”. Trong một phút, từng người trong số chúng ta sẽ dùng màu bất kỳ theo ý thích để vẽ ngày nhuộm sắc của mình.
- Giáo viên:** Hãy cùng xem lại cuốn sách để nhớ về một số ngày và màu sắc.
- Giáo viên:** Màu xanh dương (lật các trang sách để nhắc nhở các em về nội dung đã đọc/cho phép các em xem hình ảnh), màu đỏ tươi tắn, màu nâu trầm buồn, màu vàng hồi hã. . .
- Giáo viên:** Hãy chia sẻ màu sắc ứng với cảm xúc hôm nay của các con. Jonah, màu sắc nào ứng với cảm xúc của con?
- Jonah:** Đỏ ạ.
- Giáo viên:** Elias, màu sắc nào ứng với cảm xúc của con?
- Elias:** Tím ạ.
- Giáo viên:** Jennifer, còn con thì sao?
- Jennifer:** Hồng ạ.

Giáo viên: Tuyệt lắm—tất cả chúng ta đều có màu sắc tâm trạng khác nhau. Không phải tất cả chúng ta đều có thể chia sẻ, vì vậy hãy hạ tay xuống, nhưng các con sẽ sớm phải cho thầy xem màu sắc khi các con vẽ.

Giáo viên: Được rồi, mỗi người có thể lấy một đĩa giấy và thầy sẽ đi quanh để xem các bức tranh. Các con có thể cho thầy biết màu sắc mình muốn. Thầy sẽ đặt một số màu vẽ tay lên đĩa và các con có thể dùng chúng để biểu đạt những ngày đầy màu sắc của mình. Cô Magnum cũng sẽ sẵn sàng giúp đỡ các con.

Giáo viên: (Sau khi phân phát màu vẽ và lấy vật liệu, đi quanh, nói với nhiều học sinh khác nhau): Làm tốt lắm! Thầy/cô thích bức tranh đó! Hừm (với một em học sinh trộn lẫn rất nhiều màu sắc vào nhau).

Tình huống này cho thấy rõ ràng rằng ngôn ngữ là một công cụ chức năng để tạo điều kiện thuận lợi cho hoạt động ngôn ngữ/đọc viết (cụ thể là xây dựng quanh hoạt động đọc sách chung), nhưng bản thân sự phát triển ngôn ngữ không được hỗ trợ thông qua các trao đổi đối thoại trong hoạt động. Thật không may, điều quan trọng nhất đối với sự phát triển của trẻ chính là cuộc trò chuyện liên quan tới hoạt động, chứ không phải là bản thân hoạt động. Tuy nhiên, trong môi trường ít hỗ trợ này, cuộc trò chuyện kéo dài không được thúc đẩy và trên thực tế, có thể bị coi là yếu tố gây phân tâm khỏi hoạt động theo lịch trình (thực hiện một hoạt động nghệ thuật liên quan đến việc đọc sách). Các câu hỏi được đặt ra có kết thúc đóng (tức là, yêu cầu câu trả lời một từ) và lặp đi lặp lại. Ở đây thiếu đi mối liên hệ giữa cuộc trò chuyện liên quan đến hoạt động và những ý tưởng ở cấp độ cao hơn mà hoạt động nghệ thuật đáng lẽ sẽ thúc đẩy (cụ thể là ý tưởng về cảm nhận được biểu hiện theo màu sắc và cảm xúc có thể biến thiên/thay đổi). Ngoài ra chúng ta còn có thể thấy rõ ràng trong môi trường này, hoạt động đóng góp của các em học sinh bị giới hạn. Các em học sinh đưa ra câu trả lời một từ cho các câu hỏi về màu sắc yêu thích của mình và không có dấu hiệu nào cho thấy rằng các em có thói quen đưa ra những đóng góp mở rộng hơn. Ở đây xuất hiện tình trạng thiếu từ vựng cụ thể và phong phú, đồng thời phản hồi được xem là chủ yếu mang tính đánh giá (“hừm”) hơn là mô tả.

Điều đáng chú ý trong môi trường lớp học ít hỗ trợ ngôn ngữ là những cơ hội bị bỏ lỡ. Như đã thấy trong ví dụ về mức hỗ trợ thấp, giáo viên đã cố gắng khơi gợi ngôn ngữ, nhưng những nỗ lực này đã thất bại trong nhiều khía cạnh khác biệt về tạo điều kiện ngôn ngữ được nghiên cứu thúc đẩy. Việc tạo lập một lớp học phong phú về ngôn ngữ yêu cầu hiểu biết về sự phát triển ngôn ngữ của trẻ em (Houen et al., 2022), nhưng nghiên cứu cho thấy những người chăm sóc thường không được đào tạo về quá trình phát triển ngôn ngữ của trẻ em hoặc về cách họ có thể thúc đẩy hoạt động phát triển đó (Hindman et al., 2019). Ngày càng nhiều nghiên cứu chỉ ra những thay đổi rất tinh tế mà giáo viên cần thực hiện để nâng cao chất lượng hỗ trợ ngôn ngữ của mình cho các em học sinh. Đối với ví dụ về mức hỗ trợ thấp, nếu giáo viên đã yêu cầu thậm

chỉ một hoặc hai em học sinh mô tả lý do tại sao các em lại chọn màu sắc đó khi được yêu cầu, điều đó cũng sẽ phản ánh một điểm khác biệt quan trọng. Điều đó sẽ phản ánh một nỗ lực cung cấp cho các em học sinh một câu hỏi mở, hoặc một câu hỏi mà các em không thể trả lời bằng một từ, đồng thời cung cấp cơ hội để trao đổi mở rộng hơn. Điều đó cũng sẽ phản ánh một bước ngoặt đối thoại bổ sung. Nếu giáo viên cung cấp một mô tả về thời điểm mình cảm thấy “giống một màu sắc nào đó”, thầy ấy sẽ mô hình hóa ngôn ngữ phức tạp được sử dụng để nói chuyện một cách khái quát và sẽ cung cấp một lời gợi nhắc có thể thu hút các em học sinh khác chia sẻ theo cách tương tự. Loại phản hồi hoặc cấu trúc của hoạt động cũng có thể đã được thay đổi để dễ dàng dẫn tới hỗ trợ ngôn ngữ hơn. Ví dụ: giáo viên có thể đã đi xung quanh và yêu cầu các em học sinh mô tả về nội dung bức tranh và cảm xúc mà các em đang thể hiện qua màu sắc. Thầy ấy thậm chí có thể đã viết ra một số điều họ trao đổi trong cuộc thảo luận nhóm sau hoạt động. Các dạng thay đổi này vẫn không phản ánh các cuộc trò chuyện phong phú, sâu sắc mà chúng ta có thể thấy trong các lớp học nhiều hỗ trợ ngôn ngữ, nhưng chúng sẽ phản ánh những điểm cải thiện quan trọng. Trên thực tế, nghiên cứu cho thấy rằng ngay cả những khác biệt nhỏ về chất lượng hỗ trợ ngôn ngữ và đọc viết cũng có thể mang lại những ảnh hưởng quan trọng đến trẻ em (Walker et al., 2020; Obiweluzo et al., 2014).

Mối liên quan đến Texas Rising Star

Các tiêu chuẩn đánh giá Hỗ Trợ và Tạo Điều Kiện Thuận Lợi về Ngôn Ngữ của Texas Rising Star nêu bật giá trị của phong cách đối thoại tương tác nhiệt tình và mô hình ngôn ngữ chủ định. Các chỉ báo nhấn mạnh giá trị của việc sử dụng nhất quán và chủ định các chiến lược tạo điều kiện thuận lợi về ngôn ngữ cho các cuộc trò chuyện kéo dài. Các hành vi tạo điều kiện thuận lợi về ngôn ngữ cụ thể được thúc đẩy trong Texas Rising Star nhất quán với những hành vi được thảo luận trong tài liệu và được minh họa trong các ví dụ trên. Trong đây bao gồm ngôn ngữ tích cực (thấy được qua nhận xét tích cực và mô tả mà giáo viên đã đưa ra về bức tranh của George rằng trông giống như cầu vồng), mở rộng ý tưởng của các em học sinh (thấy được qua thông tin thầy bổ sung về những con ong bận rộn), giao tiếp suốt cả ngày, chú ý lắng nghe với phản hồi rõ ràng để ghi nhận những đóng góp (thấy được qua cách tiếp cận câu chuyện về trượt băng và trong suốt cuộc thảo luận nhóm), sử dụng các câu hỏi để thu hút trò chuyện (thấy được qua các câu hỏi ban đầu về cảm xúc và màu sắc; câu hỏi về “màu hồng”) và chủ định mở rộng những điều các em học sinh nói (thấy được khi thầy diễn đạt lại câu bằng cấu trúc câu chi tiết hơn hoặc phức tạp hơn, như với ý tưởng về gia đình trượt băng tại sân trượt băng). Các chỉ báo của Texas Rising Star cho tiêu chuẩn đánh giá này cũng nhấn mạnh giá trị của các mô hình ngôn ngữ, như ta thấy được qua cách sử dụng các nhãn cụ thể/từ vựng phức tạp (thấy được qua việc giáo viên lồng ghép từ vựng) và mở rộng những điều các em học sinh nói hoặc chủ đề đang được thảo luận (thấy được qua nhận xét của thầy về việc cảm xúc có thể thay đổi trong một ngày hoặc nhiều ngày). Điều quan trọng là, phương pháp tính điểm của Texas Rising Star nhấn mạnh vào ý tưởng rằng hỗ trợ ngôn ngữ cần được cung cấp suốt cả ngày, chứ không chỉ diễn ra trong các trường

hợp biệt lập. Trong Texas Rising Star, việc sử dụng mô hình ngôn ngữ và tạo điều kiện thuận lợi về ngôn ngữ một cách thường xuyên và nhất quán, thay vì rời rạc sẽ được cho điểm cao hơn.

Hướng Dẫn và Tương Tác Dựa Trên Hoạt Động Vui Chơi

Trò chơi của trẻ em, đặc biệt là chơi giả vờ, là một hoạt động tinh túy của thời thơ ấu và được coi là có ý nghĩa quan trọng đối với quá trình phát triển ngôn ngữ, xã hội, nhận thức và cảm xúc (Yogman et al., 2018; Whitebread et al., 2017). Thông qua hoạt động vui chơi, trẻ nhỏ tham gia vào các trò chơi và tình huống nhập vai, giải quyết vấn đề, thực hiện các ý tưởng và mối quan hệ xã hội, đồng thời có thể thực hành và áp dụng các kỹ năng một cách vui vẻ và hân hoan (McClellan et al., 2023). Chơi được coi là một phương tiện quan trọng hỗ trợ sự phát triển mang tính biểu tượng; khi trẻ em chơi và để các đồ vật hoặc người khác đảm nhận vai trò giả vờ, các em đang học cách để thứ này đại diện cho thứ kia (Mohan et al., 2022). Hiểu biết mang tính biểu tượng này tối quan trọng với sự phát triển ngôn ngữ và khả năng đọc viết của trẻ và hoạt động vui chơi mang lại những lợi ích rõ ràng cho các lĩnh vực này (Flint, 2020; Yogman et al., 2018). Khi trẻ nhỏ tham gia vào cuộc nói chuyện về trò chơi — cho dù để cùng nhau giải quyết vấn đề về một câu đố, thiết lập và thực diễn một kịch bản hoặc vòng tròn kể chuyện, hay thảo luận về các quy tắc của trò chơi — các em đang nâng cao và mở rộng các kỹ năng ngôn ngữ theo những cách quan trọng và độc đáo (Flinn, 2024). Ngoài lợi ích ngôn ngữ, vui chơi dường như cũng là một hoạt động hỗ trợ trẻ nhỏ phát triển khả năng điều tiết, chẳng hạn như ức chế và kiểm soát cơn bốc đồng cũng như năng lực duy trì và định hướng chú ý (Foley, 2017; Kessel, 2018). Mối quan hệ thuộc dạng này có tính hợp lý vì trẻ em phải điều hướng các quy tắc phức tạp và/hoặc các tình huống xã hội trong khi vui chơi; điều quan trọng là, những kỹ năng điều tiết này có mối quan hệ trực tiếp với trạng thái sẵn sàng đến trường và kết quả học tập của trẻ (Yogman et al., 2018; Pyle et al., 2022).

Nghiên cứu cho thấy một số lợi ích tích cực của hoạt động vui chơi có thể được nâng cao khi người lớn có mặt và hỗ trợ nhưng không kiểm soát quá mức (Pursi & Lipponen, 2018). Người lớn có thể đặc biệt hỗ trợ trong quá trình chơi giả vờ khi nâng cao mức độ trưởng thành và thời lượng của các kịch bản trò chơi. Ví dụ: mức độ mà trẻ nhỏ sử dụng các đồ vật



thông thường cho các kịch bản cụ thể (đĩa trống, giả vờ có đồ ăn trên đó; những tấm vải, giả vờ đó là áo choàng/áo dài/v.v.), mức độ liên quan đến nhiều vai trò và nhân vật của trò chơi giả vờ và mức độ quy tắc cho trò chơi hoặc kịch bản (giữ nguyên nhân vật; một số trẻ đóng vai bác sĩ và những người khác là bệnh nhân) đều là dấu hiệu của trò chơi mang yếu tố trưởng thành. Ngoài ra, tính linh hoạt trong các quy tắc (đầu tiên các em là bác sĩ khám cho người, bây giờ các em là bác sĩ khám cho vật nuôi) cũng là một dấu hiệu của trò chơi mang yếu tố trưởng thành. Những khía cạnh này của hoạt động vui chơi — cấp độ giả vờ, quy tắc, tính linh hoạt và bao hàm/nhiều vai trò — đòi hỏi ngôn ngữ đủ nhiều cũng như năng lực mở rộng và tiếp nối ý tưởng của nhau. Đây có thể là những lĩnh vực khó khăn đối với trẻ nhỏ và phản ánh các lĩnh vực mà người lớn có thể đóng vai trò hỗ trợ (Pursi & Lipponen, 2018; Skene et al., 2022).

Tình Huống Chất Lượng Cao

Hai em nhỏ đang chơi tiệm chăm sóc thú cưng/tắm cho thú cưng. Giáo viên đã tham gia cùng các em, cô ngồi trên một chiếc ghế thấp trong khu vui chơi, nhưng lúc đầu chỉ ngồi lại và theo dõi các em lên kế hoạch cho trò chơi. Bé gái đang thu thập đồ đạc—một cái xô, một bàn chải từ đồ chơi trẻ em—và đang nhìn xung quanh. Giáo viên hỏi liệu mình có thể giúp em ấy tìm món đồ gì không và bé gái nói rằng mình cần dầu gội đầu. Giáo viên biết không có đạo cụ là dầu gội đầu nhưng lại chuyển câu hỏi cho nhóm. “Hừm . . . Chúng ta có thể dùng thứ gì thay cho chai dầu gội đầu nhỉ?” Bé trai quay trở lại với đạo cụ là chai xốt cà chua và mù tạt bằng gỗ từ nhà bếp và nói “Đây, chai đây!” Bé gái đang cân nhắc lấy đây làm một lựa chọn và giáo viên nói, “Ồ! Dầu gội hương dâu tây và dầu xả hương chanh. Chẳng phải thú cưng của chúng ta sẽ rất yêu thích sao?” Bé trai giả vờ ngửi các chai đó và nói “Mmmm.” Và bé gái lấy những cái chai, chấp nhận chúng trở thành một phần của đạo cụ. Bé trai tìm thấy một con thú nhồi bông và bé gái nói, “Tớ sẽ tắm cho thú cưng còn cậu hãy mang chó của mình vào nhé.” Bé trai chỉ có khỉ nhồi bông chứ không có chó và hai em bắt đầu tranh luận xem điều này có được phép hay không. Mặc dù không trực tiếp can thiệp vào cuộc thảo luận của các em, giáo viên nói, “Chà, cô nghĩ đôi khi khỉ cũng phải tắm đấy. Cô không biết khỉ trong sở thú phải tắm ở đâu nhỉ.” Bé gái nói: “Ồ phải rồi! Chúng ta có thể tắm thú cưng ở sở thú!” Bé trai nói, “Tớ cũng có thể đến sở thú nữa!” Giáo viên, hỗ trợ ý tưởng của các em và thêm từ vựng vào cuộc trò chuyện, nói, “Tuyệt vời, cả hai con đều là người trông coi sở thú phải không?” Các em trả lời vâng ạ và Tamara (bé gái) phân vai cho họ. Em ấy sẽ làm việc tại trạm chăm sóc thú cưng và George chịu trách nhiệm mang thú cưng đến cho em ấy.

Giáo viên: George, con khỉ đó thuộc loại nào?

George: Đó là một con khỉ xám giống như những gì chúng ta đã đọc.

Giáo viên:Ồ! Đó có phải là một con khỉ Rhesus như chúng ta đã thấy trong sách động vật không nhỉ? Không biết con khỉ nhỏ thông minh đó có thể gặp rắc rối gì ở tiệm chăm sóc thú cưng đây!

Các em tiếp tục chơi, diễn cảnh George đưa con khỉ vào và yêu cầu tắm cho nó. Và bé gái thực hiện cảnh tắm cho thú cưng trong khi George theo dõi. Để tạo điều kiện thuận lợi cho một số lời thoại bổ sung, giáo viên hỏi liệu mình có thể giả vờ là khách đến thăm sở thú không. Cô hỏi: “Sao con khỉ đó lại bẩn vậy?” George nói rằng con khỉ đang ăn chuối và để chuối dính khắp mặt. Tamara tham gia và nói rằng em ấy thấy chuối có ở khắp nơi—thậm chí cả trong tai khỉ! Giáo viên hỏi: “Khỉ có thích rửa tai không? Cô mong nó sẽ không chạy trốn như con khỉ trong cuốn sách chúng ta đã đọc!” Lúc này, các em ấy không trả lời cô mà nói chuyện với nhau về ý tưởng giả vờ rằng con khỉ đã chạy trốn vì nó không thích rửa tai. Cậu bé “giấu” một con khỉ dưới gầm bàn và cậu và cô bé tham gia vào một kịch bản giả vờ nơi họ đang tìm kiếm con khỉ. Giáo viên hỏi, “Chúng ta tìm thấy nó bằng cách nào nhỉ?”

Trong tình huống này, giáo viên có mặt trong hoạt động nhưng không chỉ đạo trò chơi. Cô tiếp nối ý tưởng của các em nhỏ và duy trì thái độ vui tươi, giúp các em lan tỏa khiếu hài hước và vui vẻ của kịch bản. Ví dụ: khi các em đang cân nhắc về cách tìm một chai dầu gội đầu, cô đã mô hình hóa việc sử dụng trí tưởng tượng trong trò chơi nhưng không hướng chúng vào các vai trò hoặc cách tương tác lại cụ thể. Tương tự, cô không can thiệp vào cuộc thảo luận hoặc đàm phán của các em về việc George chọn một con khỉ làm thú cưng. Thay vào đó, cô đưa ra cho các em mô hình về cách phản hồi linh hoạt và cho các em tự do cân nhắc về hướng dẫn này. Trong suốt kịch bản chơi, cô áp dụng cách tiếp cận ngôn ngữ đầy phong phú để hỗ trợ trò chơi của các em và cách tiếp cận này đồng thời cũng hỗ trợ quá trình phát triển ngôn ngữ và củng cố tính trường thành của trò chơi.

Ví dụ: khi cô nhắc lại vai trò của các em là “người trông coi sở thú”, giáo viên đang cung cấp một từ vựng phức tạp (mà các em nhiều khả năng sẽ sử dụng/lặp lại trong khi chơi) và nhấn này cũng tạo ra định nghĩa cho vai trò của các em trong kịch bản chơi được điều chỉnh (điều chỉnh từ tiệm chăm sóc thú cưng sang người trông coi sở thú). Tương tự, việc cô sử dụng các câu hỏi mở cũng hỗ trợ các em sử dụng ngôn ngữ trong hoạt động, đồng thời cũng hướng dẫn các em mở rộng/bổ sung kịch bản giả vờ (Skene et al., 2022).

Có thể khó cân bằng giữa việc tham gia và chỉ đạo trong trò chơi giả vờ. Giáo viên thường đóng vai trò là người quản lý hoạt động vui chơi trong các kịch bản chơi kết thúc mở và/hoặc cung cấp nhiều trợ giúp chơi với các đồ vật mang tính chỉ đạo hơn (Skolnick Weisberg et al., 2016). Trong loại vai trò chi phối này, trò chuyện trong quá trình chơi cũng mang nghĩa chân thực và tính chỉ đạo cao, nhấn mạnh vào lời khen ngợi, chỉ dẫn hoặc chuyển hướng hành vi. Ví dụ: thật dễ dàng để tưởng tượng ra những thay đổi về tình huống vừa được mô tả, trong đó giáo viên góp mặt với vai trò lần át và/hoặc chi phối hơn.

Tình Huống Tâm Trung

Hai em nhỏ đang chơi tiệm chăm sóc thú cưng/tắm cho thú cưng. Giáo viên đã tham gia cùng các em, cô ngồi trên một chiếc ghế thấp trong khu vui chơi, nhưng lúc đầu chỉ ngồi lại và theo dõi

các em lên kế hoạch cho trò chơi. Tamara đang thu thập đồ đạc—một cái xô, một bàn chải từ đồ chơi trẻ em—và đang nhìn xung quanh. Giáo viên hỏi em ấy cần gì và khi Tamara trả lời là dầu gội, giáo viên nói, “Cô biết chỗ của chai xịt rỗng đấy,” và đi tìm đạo cụ đó cho em ấy. Bé trai tìm thấy một con thú nhồi bông và bé gái nói, “Tớ sẽ tắm cho thú cưng còn cậu hãy mang chó của mình vào nhé.” Bé trai chỉ có khỉ nhồi bông chứ không có chó và hai em bắt đầu tranh luận xem điều này có được phép hay không. Giáo viên cố gắng tạo điều kiện thuận lợi cho cuộc tranh luận này bằng cách hướng các em đến một giải pháp dễ dàng, “George à, tiệm chăm sóc thú cưng sẽ không tiếp nhận một con khỉ đâu. Hãy lựa chọn một phương án khác đi. Chú chó này thì sao nhỉ? Sợi xích đây nè. Con nghĩ sao?”

Bé trai nhận lấy chú chó và bé gái bảo George giả vờ dẫn chó vào tiệm chăm sóc. Một lần nữa, giáo viên lùi lại để theo dõi. Bé trai dẫn thú cưng vào “tiệm chăm sóc” và trả lời các câu hỏi của bé gái về tên của chú chó và liệu cậu muốn dầu gội hương chanh hay dâu tây (cậu chủ yếu trả lời bằng một từ). Bé gái thực hiện cảnh tắm cho thú cưng trong khi George theo dõi. Giáo viên tham gia bằng cách chỉ dẫn bé gái chải lông cho chú chó sau khi tắm xong và nói, “Đừng quên lau khô cho nó. Chú chó đó chắc chắn sẽ bị ướt!” Cô hỏi George, “Bây giờ chú chó của con đã sạch sẽ chưa?” và George gật đầu. Tamara hào hứng nói rằng em ấy đã hoàn thành công việc và George nói, “Cảm ơn,” rồi giả vờ rời đi. Bé gái nói với giáo viên rằng bây giờ đến lượt cô dẫn thú cưng vào. Giáo viên diễn theo kịch bản tương tự như George, dẫn một con thú vào và trả lời các câu hỏi về tên của nó và loại dầu gội sẽ sử dụng. Sau hoạt động này, Tamara cố gắng rủ George dẫn một con thú khác vào. George nói rằng mình không muốn làm điều đó và bỏ đi. Giáo viên nói với Tamara rằng cô có thể tiếp tục chơi trò tiệm chăm sóc thú cưng nhưng cô phải kiểm tra tình hình một số em học sinh khác.

Trong tình huống này, giáo viên đang tìm cách tham gia trò chơi; tuy nhiên, đóng góp chính của cô là chuyển hướng và chi phối hành vi của các em học sinh trong kịch bản chơi. Vai trò quản lý của cô làm giảm cơ hội tham gia giải quyết vấn đề và thảo luận trong trải nghiệm chơi của các em và do đó, làm giảm lợi ích tiềm năng của hoạt động vui chơi đối với các lĩnh vực phát triển này. Phong cách thiên về chỉ đạo của cô không cung cấp cho trẻ em mô hình ngôn ngữ đáng lẽ có thể xảy ra nếu cô tập trung hơn vào việc tiếp nối hoạt động vui chơi của các em. Ví dụ: thay vì mô tả những gì Tamara có thể đã làm khi tắm cho chó của George (do đó lồng ghép biện pháp củng cố và mô hình ngôn ngữ vào hoạt động vui chơi của em ấy), cô lại tìm cách chỉ đạo những điều Tamara thực hiện trong kịch bản qua hướng dẫn của mình. Mặc dù giáo viên rõ ràng đang cố gắng mở rộng hoạt động vui chơi của các em học sinh bằng các chỉ dẫn mình đưa ra, nhưng đóng góp của cô lại nhằm mục đích phô bày và giải quyết thay các em, thay vì hướng dẫn và hỗ trợ các em. Có thể thấy được điều này qua việc cô nhấn mạnh vào tính chính xác hoặc trọn vẹn của kịch bản giả vờ. Giáo viên dường như cảm thấy vai trò của mình là giúp các em “làm đúng”, thay vì giúp các em xây dựng khả năng tự chủ, ngôn ngữ và kỹ năng giải quyết vấn đề khi các em xử lý màn chơi giả vờ.

Mối liên quan đến Texas Rising Star

Các tiêu chuẩn đánh giá trong Texas Rising Star liên quan đến Hướng Dẫn và Tương Tác Dựa Trên Hoạt Động Vui Chơi ghi nhận giá trị phát triển của hoạt động vui chơi đối với quá trình phát triển khả năng điều tiết, cảm xúc và ngôn ngữ của trẻ em. Các hành vi được nhấn mạnh trong tiêu chuẩn đánh giá này hướng người lớn tới vai trò người hỗ trợ tích cực cho các nỗ lực phát triển của trẻ khi vui chơi và tìm cách ngăn cản việc tham gia mang tính kiểm soát hoặc chi phối quá mức vào các hoạt động vui chơi. Các chỉ báo chính trong Texas Rising Star tương tự những điều được minh họa trong ví dụ và bao gồm hỗ trợ thái độ vui tươi (cụ thể là mô hình hóa và thúc đẩy hoạt động vui chơi, thấy được qua việc giáo viên tham gia chơi và có thời gian chơi rõ ràng trong ngày), tham gia và mở rộng hoạt động vui chơi (thấy được qua việc giáo viên mô hình hóa các khía cạnh phức tạp của trò chơi, chẳng hạn như giả vờ về đồ vật, tính linh hoạt khi đối mặt với diễn biến bất ngờ trong kịch bản chơi, đóng nhiều vai trong kịch bản chơi) và sử dụng hướng dẫn thay vì các chiến lược mang tính chỉ đạo để khuyến khích hoạt động vui chơi (thấy được qua việc giáo viên để trẻ đưa ra quyết định và đưa ra đề xuất về cách giải quyết vấn đề, nhưng không hướng trẻ đến một giải pháp). Những người được cho điểm cao hơn là các giáo viên trân trọng hoạt động vui chơi, cung cấp hỗ trợ và mô hình ngôn ngữ trong khi chơi, nhấn mạnh khả năng tự chủ và sự phát triển xã hội của các em học sinh thông qua hoạt động vui chơi và hướng dẫn thay vì trực tiếp khi tham gia với các em.

Hỗ Trợ đối với Khả Năng Điều Tiết của Trẻ

Năng lực của trẻ nhỏ trong việc quản lý cảm xúc và cơn bốc đồng, duy trì trạng thái chú ý vào một nhiệm vụ, hợp tác với các quy tắc lớp học hoặc hoạt động và với các bạn cùng trang lứa, cũng như tổ chức hành vi hướng tới việc hoàn thành các mục tiêu đều là các khía cạnh trong hoạt động tự điều tiết bản thân của các em (Korucu et al., 2021). Các em nhỏ thường dựa vào các khía cạnh của kỹ năng tự điều tiết để xử lý các nhu cầu về học tập của lớp học (Savina, 2020; Hernández et al., 2018). Ví dụ: khi một giáo viên tìm cách chuyển các em học sinh từ hoạt động này sang hoạt động tiếp theo, các em phải ức chế sở thích muốn được tiếp tục thực hiện việc đó để hợp tác với các quy tắc này. Khi được cung cấp thời gian để xử lý thời gian trong khu tập trung, các em phải hướng sự chú ý và tập trung các hoạt động của mình một cách nhắm mục tiêu. Nếu được giới thiệu về một hoạt động mới, các em phải tập trung vào các chỉ dẫn và có thể kiểm soát cảm xúc tiềm ẩn của bản thân về việc thử một điều mới mẻ.

Do đó, không có gì ngạc nhiên khi các kỹ năng tự điều tiết của trẻ có mối liên hệ đến việc học môn toán, ngôn ngữ và đọc viết (McClelland et al., 2021; Cameron et al., 2019; Mägi & Männamaa, 2016). Các khía cạnh tự điều tiết của trẻ cũng liên kết với khả năng xử lý môi trường

lớp học về mặt xã hội. Nghiên cứu đã phát hiện ra mối liên hệ giữa khả năng điều tiết của trẻ và mối quan hệ với bạn cùng trang lứa, khả năng giải quyết vấn đề xã hội, năng lực chia sẻ và khả năng thấu cảm của các em (Muir et al., 2023; Houseman, 2017). Mối liên hệ giữa khả năng điều tiết và chức năng xã hội cũng có tính hợp lý. Tương tác xã hội tích cực đòi hỏi trẻ phải tìm kiếm quan điểm của chính mình để hiểu góc nhìn của người khác (cụ thể là kiểm soát cơn bốc đồng, một khía cạnh quan trọng của việc tự điều tiết) và cũng yêu cầu trẻ đôi khi phải kiểm soát những cảm xúc khó khăn, chẳng hạn như cảm thấy thất vọng, nản lòng hoặc bối rối.

Nghiên cứu cho thấy môi trường chăm sóc hoặc lớp học có thể để lại ảnh hưởng quan trọng đến khả năng điều tiết của trẻ. Mặc dù khả năng tự điều tiết của trẻ phát triển một phần từ các khía cạnh trong tính khí và khuynh hướng di truyền, nghiên cứu phát hiện ra rằng môi trường hàng ngày của các em có thể để lại ảnh hưởng quan trọng đến cách sử dụng hệ thống điều tiết và mức độ phát triển năng lực điều tiết tích cực của các em (Timmons et al., 2015). Mức độ mà môi trường của trẻ cho phép các em thực hành thành công các kỹ năng điều tiết — trong các trò chơi, thói quen, hoạt động có cấu trúc và hoạt động vui chơi — cũng như hỗ trợ trẻ sử dụng các kỹ năng này ngày một độc lập hơn — là những khía cạnh quan trọng của môi trường chăm sóc chất lượng cao (Vasseleu et al., 2021). Các lớp học tổ chức hành vi của trẻ thông qua các thói quen sẽ thúc đẩy khả năng độc lập và tự chủ, cũng như giúp trẻ áp dụng các kỹ năng điều tiết của mình để đạt được kết quả thành công (Selman & Dilworth-Bart, 2023). Các thói quen cũng tạo nên những lối tiếp cận công việc và cách chuyển đổi trong khả năng dự đoán, đồng thời những khía cạnh này của thói quen có thể giúp trẻ điều tiết cảm xúc trong suốt các hoạt động lớp học trong ngày (ví dụ: giảm thiểu cảm giác choáng ngợp hoặc bất định; giảm thiểu cảm giác nản lòng hoặc bất ngờ vào thời điểm chuyển đổi).

Người lớn sẽ hỗ trợ hoạt động điều tiết của trẻ qua một cơ chế quan trọng là ngôn ngữ họ sử dụng liên quan đến việc giải quyết vấn đề (O'Reilly et al., 2022). Khi người lớn chú ý mô hình hóa ngôn ngữ phản ánh chiến lược tiếp cận vấn đề và/hoặc sử dụng ngôn ngữ để nêu rõ cảm xúc liên quan đến tình huống, trẻ bắt đầu hình thành “kịch bản” để tiếp cận các vấn đề hoặc tình huống tương tự. Theo thời gian, trẻ có thể nội tâm hóa việc tiếp xúc với loại đối thoại được điều tiết và mang tính hỗ trợ này và biến điều đó trở thành một khía cạnh trong quá trình phát triển khả năng điều tiết của bản thân (Fernández-Santín & Feliu-Torruella, 2020).

Ngoài các thói quen và khía cạnh trong ngôn ngữ của người chăm sóc, các khía cạnh chăm sóc nông hậu và nhạy cảm cũng mang ý nghĩa trọng yếu đối với khả năng điều tiết của trẻ (Jeon et al., 2022). Trên thực tế, nhiều hành vi được thảo luận trước đây liên quan đến chăm sóc nông hậu và nhạy cảm có tác dụng hỗ trợ phát triển khả năng điều tiết cũng như phát triển xã hội. Hãy cùng trở lại tình huống được trình bày để lấy ví dụ về chăm sóc và giáo dục mầm non nông hậu và nhạy cảm cũng như xem xét tương tác thông qua một lăng kính khác. Thay vì tập trung vào

cách giáo viên thiết lập một bầu không khí tích cực và nồng nhiệt, chúng ta sẽ tập trung vào các chiến lược hỗ trợ khả năng điều tiết của trẻ.

Một cô giáo đang mỉm cười với các em học sinh ngồi trên thảm. Thầy đang ngồi trên một chiếc ghế sát mặt sàn và các em học sinh dần trải xung quanh thầy. Một số đang ngồi bắt chéo chân, vài em lại ít nằm nghiêng chống khuỷu tay. Một em dựa vào tủ. Nhìn chung, tất cả các em đều tỏ ra chú ý và giáo viên không nhận xét về các kiểu ngồi khác nhau. Một vài em ở khá sát và một số thì đang chạm vào đầu gối hoặc chân của thầy. Một trong số các em học sinh ở sát nhất đang tựa người vào thầy. Mỉm cười ấm áp với nhóm học sinh, thầy giơ hai ngón tay ra hiệu cho mọi người im lặng. Khá nhanh chóng, phần lớn các em thực hiện hiệu lệnh tương tự và, khi các em đã trở nên im lặng, thầy gọi tên từng học sinh để khen ngợi.

Thầy chạm nhẹ vào vai một bé gái đang gặp khó khăn trong việc giữ im lặng và, khi em ấy đã ổn định, giáo viên bắt đầu tập hợp vòng tròn bằng một bài đồng ca nhỏ mà tất cả các em đều biết. Một số em làm theo các cử chỉ nhỏ trong bài hát, một số em thì không, và một số em không hát được hết các từ nhưng vẫn tham gia theo. Giáo viên giao tiếp bằng mắt quanh phòng, mỉm cười và chấp nhận các cách tham gia khác nhau của các em học sinh. Thầy cho các em biết mình muốn chia sẻ một cuốn sách mới. Thầy giới thiệu cuốn sách và nhận thấy ánh mắt phấn khích ở vài em học sinh còn một em ngồi ở phía sau đang bĩu môi. Thầy nói với giọng nhẹ nhàng, “Chà, thầy thấy một số bạn hào hứng còn vài bạn có thể cảm thấy thất vọng về cuốn sách hôm nay!” Thầy mỉm cười với bé gái đang bĩu môi và hát cho cả lớp nghe: “Chúng ta khác biệt trên vài phương diện. Nhưng chúng ta giống nhau ở nhiều phương diện” (một giai điệu quen thuộc trong một chương trình thiếu nhi nổi tiếng mà lớp hay hát). Thầy nói, “Thầy chắc chắn rằng mỗi chúng ta đều có thể tìm được ít nhất một điều mình thích trong cuốn sách này khi lắng nghe.” Bài hát khiến bé gái mỉm cười và giáo viên tiếp tục giới thiệu cuốn sách cho cả lớp.

Trong cảnh này, giáo viên đã thiết lập rõ ràng một thói quen tập hợp và sắp xếp sự chú ý đối với hoạt động tập hợp vòng tròn và có thể thấy được điều này qua cách trẻ phản hồi với tín hiệu tập hợp của thầy (giơ hai ngón tay). Bài đồng ca của giáo viên cung cấp thêm bằng chứng về một thói quen được thiết lập để thu hút sự chú ý của các em học sinh. Bài đồng ca, trái ngược với chỉ dẫn yêu cầu chú ý bằng lời nói, phản ánh một cách tiếp cận tích cực và chủ động để hỗ trợ khả năng điều tiết hành vi của các em. Bài đồng ca có tác dụng mong muốn đối với hành vi của trẻ em (dạy các em hướng đến giáo viên khi tập hợp vòng tròn), nhưng cách thức đạt được điều đó là tận dụng xu hướng tập trung vào một bài hát hoặc đồng ca vui nhộn mà các em bẩm sinh có được, thay vì đưa ra một chỉ thị hoặc yêu cầu (thường có tác động tiêu cực hơn đến trẻ nhỏ). Giáo viên cũng khoan dung khi các em nỗ lực để ổn định cho hoạt động tập hợp vòng tròn; có thể thấy được điều này qua thái độ kiên nhẫn của thầy với bé gái cần thêm tín hiệu (chạm vào vai) và đồng thời qua thái độ khoan dung của thầy đối với các em học sinh chưa tham gia trọn vẹn vào bài đồng ca và các động tác đi kèm. Thầy dùng kết nối nồng nhiệt của mình với các em học sinh này—thể hiện qua nụ cười, ánh mắt giao tiếp và tiếp xúc cơ thể—để thu hút các em trọn vẹn hơn, nhưng thầy không yêu cầu các

em ấy phải tuân thủ trong trường hợp cụ thể này. Phản hồi này không chỉ phản ánh một tác phong nồng nhiệt và nhạy cảm, mà còn cho thấy thầy đã hiểu rằng việc tổng hòa hoạt động tham gia và hợp tác, đặc biệt là trong một bối cảnh nhóm đông người, đòi hỏi nhiều khía cạnh về khả năng điều tiết (chú ý liên tục, trí nhớ, khả năng bỏ qua những yếu tố gây phân tâm khác). Thái độ khoan dung của thầy nhiều khả năng phản ánh một phần hiểu biết rằng hoạt động tham gia và góp sức thực hiện là các quá trình phát triển và không được nhìn từ lăng kính tuân thủ của trẻ. Tương tự như vậy, thái độ khoan dung của thầy đối với các em học sinh ngồi ở nhiều tư thế khác nhau (một số bắt chéo chân, một số nằm dựa vào khuỷu tay) không chỉ phản ánh thái độ lấy trẻ làm trung tâm, mà còn phản ánh hỗ trợ của giáo viên đối với khả năng tự chủ và tự kiểm soát của các em. Thầy cho phép các em có cơ hội thử nghiệm cách chuyển động và tư thế cơ thể để hỗ trợ chú ý; đối với một số em, loại chuyển động này là một chiến lược quan trọng để duy trì sự chú ý trong một tình huống khó khăn, chẳng hạn như đọc sách chung theo nhóm đông người. Cuối cùng, giáo viên mô hình hóa các chiến lược khác nhau để giúp trẻ điều tiết những cảm xúc khó khăn. Thầy gắn nhãn “cảm giác thất vọng” của bé gái vào mối liên hệ với hoạt động cùng nhau đọc sách và điều này giúp bé gái nhận được cả nhãn và lời giải thích nhanh về cảm giác tiêu cực ban đầu của mình.

Nghiên cứu cho thấy khả năng tự điều tiết của trẻ là một trong những kỹ năng quan trọng nhất để đạt được trạng thái sẵn sàng đến trường (Blair & Raver, 2015). Nghiên cứu cho thấy trẻ đi học mẫu giáo với đủ kỹ năng tự điều tiết sẽ thể hiện tính linh hoạt về chú ý, trí nhớ làm việc và kiểm soát ức chế ở mức độ cao hơn. Điểm khác biệt về các kỹ năng như vậy giữa những trẻ đã và đã không phát triển đủ kỹ năng tự điều tiết trong thời thơ ấu có xu hướng tăng theo thời gian (Rudasill et al., 2022). Trong ví dụ trên, việc giáo viên sử dụng các phản hồi nồng nhiệt, thói quen thu hút, chú ý đến cảm xúc và mô hình hóa các hành vi tích cực đều khuyến khích phát triển các kỹ năng tự điều tiết của học sinh.

Ngày càng nhiều trẻ nhỏ càng bị đình chỉ hoặc đuổi học khỏi trường mầm non—ước tính khoảng 250 trẻ mỗi ngày (Clayback & Hemmeter, 2021) — vì hành vi điều tiết kém, tức là các chương trình mầm non của các em không có ảnh hưởng đáng kể đến quá trình phát triển kỹ năng điều tiết của các em. Tỷ lệ trẻ mẫu giáo bị đuổi học cao gấp ba lần trẻ trong độ tuổi K-12; tần suất bé trai bị đuổi học cao gấp bốn lần so với bé gái; và số trẻ em Da Đen bị đuổi học cao gần gấp đôi so với trẻ là người Latinh hoặc Da Trắng (Head Start, 2024).

**Trẻ em mẫu
giáo bị đuổi học**

**nhiều gấp 3 lần so với
trẻ trong độ tuổi K-12**

**Bé trai bị
đuổi học**

**nhiều gấp 4 lần so với
bé gái**

**Trẻ em da đen
bị đuổi học**

**nhiều gấp 2 lần so với
trẻ em là người
Latinh hoặc Da Trắng**

(Head Start, 2024)

Trong các lớp học chất lượng thấp hơn, hỗ trợ đối với khả năng điều tiết của trẻ thường ít rõ ràng hơn và đòi hỏi nhiều hơn, như được minh họa trong ví dụ sau.

Tình Huống Trung Bình Thấp

Một cô giáo đang mỉm cười với các em học sinh ngồi trên thảm. Thầy yêu cầu tất cả các em ngồi thẳng người và bắt chéo chân. Phải mất một lúc để tất cả các em vào đúng tư thế này vì có một vài em học sinh “thích ngọ nguậy” phản kháng lại yêu cầu. Thầy yêu cầu các em học sinh đang tựa người vào mình ngồi dậy và thầy tạo khoảng cách vật lý giữa bản thân và học sinh bằng cách di chuyển vào ghế ngồi. Việc điều chỉnh tư thế ngồi của một số em học sinh cần có thời gian và, trong khi đang điều chỉnh thì, những em học sinh khác bắt đầu nói chuyện. Để thu hút sự chú ý của mọi người, giáo viên giơ hai ngón tay, một hiệu lệnh mà thầy sử dụng để cố gắng xoa dịu lớp học. Các em học sinh bị phân tâm và không phải tất cả đều phản hồi ngay lập tức với cử chỉ của thầy, vì vậy thầy đưa ra một cảnh báo bằng giọng hơi thiếu kiên nhẫn (nhưng không quá khắc nghiệt) rằng họ sẽ không có thời gian để đọc cuốn sách nếu các em học sinh không thể ổn định trở lại. Một em học sinh cố gắng giải thích rằng mình muốn tựa người vào tủ vì thích ngồi theo cách đó, nhưng giáo viên cắt ngang trước khi cậu nói xong và cắt lời bằng giọng đơn điệu rằng thầy đang yêu cầu mọi người thể hiện rằng mình đã sẵn sàng bằng cách ngồi dậy và không nói chuyện nữa. Thầy không giao tiếp bằng mắt với cậu bé đang lên tiếng. Thầy tìm cách tạo điều kiện thuận lợi cho quá trình “chuẩn bị sẵn sàng” bằng cách tập trung vào các em học sinh chưa lắng nghe, gọi tên các em và nói, “Mọi người đang đợi ...” Khi tất cả đã ổn định, thầy bắt đầu bài đồng ca theo vòng tròn tập trung buổi sáng. Giọng điệu của thầy vui vẻ và thầy mỉm cười với các em học sinh khi bắt đầu bài đồng ca, nhưng nụ cười ấy không được tất cả các em học sinh đáp lại và mang lại một cảm giác không hoàn toàn chân thành. Trong thời gian đồng ca, thầy nhìn lướt khắp phòng để đảm bảo tất cả mọi người đều tham gia đầy đủ rồi lắc đầu và nhìn các em học sinh không làm cử chỉ để biểu thị rằng thầy kỳ vọng các em sẽ hợp tác. Thầy ra hiệu cho cậu bé muốn ngồi tựa người vào tủ ngồi dậy, khi cậu bé đang ngọ nguậy/bắt đầu nằm xuống. Sau bài đồng ca, giáo viên nói, “Hừm... Thầy nghĩ chúng ta có thể làm tốt hơn. Không phải ai cũng theo chúng ta. Chúng ta hãy thử lại và cùng làm các cử chỉ tay.” Các em học sinh tuân thủ nhưng

không nhất thiết phải thể hiện sự thích thú trong suốt quá trình hát lại bài đồng ca. Sau bài đồng ca buổi sáng, giáo viên cho các em học sinh biết mình có một cuốn sách mới. Thầy giới thiệu cuốn sách và nhận thấy ánh mắt phấn khích ở vài em học sinh đồng thời thấy một em ngồi ở phía sau đang bĩu môi. Thầy nói, “Thầy thực sự thích thái độ nhiệt tình của Jonah và Tobias” và cười thật tươi với hai em ấy. “Chúng ta hãy xem liệu tất cả chúng ta có thể cố gắng tích cực không. Julia, đừng bĩu môi. Cô chắc rằng em sẽ có thể tìm thấy điều gì đó mà em thích trong cuốn sách này, em không nghĩ vậy sao?”

Trong tình huống này, các thói quen được thiết lập ít hơn nhiều và hỗ trợ đối với khả năng tự chủ của các em học sinh không thể hiện rõ. Có ít trường hợp quản lý hành vi chủ động hơn và các kỹ thuật được sử dụng để hỗ trợ và thu hút sự chú ý của các em hầu như không xuất hiện. Thay vào đó, sự chú ý liên tục được chuyển hướng bằng nhiều nhận xét tiêu cực hơn về hành vi sai trái hoặc những lời đe dọa trừng phạt (những lời đe dọa cấp thấp; chúng ta sẽ không có thời gian để đọc cuốn sách này). Cách tiếp cận như vậy sẽ chông chát, thay vì khuếch tán, gây gia tăng căng thẳng hoặc thách thức. Hơn nữa, khả năng điều tiết của chính giáo viên—và năng lực linh hoạt và khoan dung trước điều trái ý muốn—thể hiện ít rõ ràng hơn. Thầy yêu cầu tuân thủ cụ thể cấu trúc của hoạt động và điều này, trên thực tế, hỗ trợ ít hơn cho các em phát triển khả năng điều tiết của mình so với cách tiếp cận đặt nhiều giá trị hơn vào khả năng độc lập và ra quyết định của trẻ (Hautakangas et al., 2021). Giáo viên tìm cách tạo dựng một môi trường tích cực bằng cách mang lại cho tất cả các em cảm giác tích cực; tuy nhiên, cách tiếp cận này lại không hướng dẫn cho các em cách quản lý cảm nhận của mình. Trên thực tế, ta gần như không thấy ngôn ngữ được thiết kế để giúp các em hiểu, dán nhãn và xử lý trạng thái cảm xúc của mình.

Các kỹ thuật xác định mức độ hỗ trợ cao đối với hành vi điều tiết của trẻ mang tính tinh vi và đầy thách thức, đặc biệt là khi thiếu kiến thức về quá trình phát triển khả năng điều tiết của trẻ và khả năng đánh giá các năng lực này trong lớp học (Burgess et al., 2023; Phillips et al., 2022). Chương trình giảng dạy có cấu trúc được thiết kế để giúp người chăm sóc hỗ trợ khả năng điều tiết của trẻ đã được chứng minh hiệu quả (Panadero, 2017) và đang tiếp tục phát triển.

Mối liên quan đến Texas Rising Star

Các tiêu chuẩn đánh giá trong Texas Rising Star thúc đẩy các hành vi chính được coi là quan trọng đối với quá trình phát triển khả năng điều tiết của trẻ nhỏ, bao gồm mô hình hóa biểu hiện cảm xúc và diễn giải cảm xúc, sử dụng các hệ quả logic, triển khai nhất quán các quy tắc và thói quen, bày tỏ tính linh hoạt, giảm chông chát căng thẳng và hỗ trợ giao tiếp. Các ví dụ về các khía cạnh hỗ trợ này đã được nêu bật trong các tình huống và điều nhất quán với nghiên cứu được thảo luận.

Các Cách Thức Giảng Dạy và Phương Pháp Tiếp Cận Học Tập

Việc sử dụng một chương trình giảng dạy không đơn giản như chọn một chương trình hoặc bộ chương trình duy nhất và giả định rằng công tác lập kế hoạch cũng như tổ chức hướng dẫn đã được lo liệu. Để thiết lập một môi trường học tập linh hoạt, điều giữ vai trò trọng yếu chính là các cách mà lớp học cân bằng việc giảng dạy đối với các thiết lập và dạng thức hoạt động, cân bằng bản chất của các tương tác giữa giáo viên và các em học sinh trong trải nghiệm giảng dạy và cân bằng tính đa dạng của các công cụ và tài liệu giảng dạy được sử dụng. Trẻ nhỏ tương tác với thông tin theo những cách rất khác nhau và có thể cho thấy những điểm mạnh và điểm yếu khác biệt trong cách chúng thể hiện những điều mình biết và những điều đang học hỏi (Ritoša et al., 2023; Lei et al., 2018). Có điểm khác biệt giữa từng trẻ nhỏ về cách chúng bày tỏ bản thân bằng lời nói, tập trung sự chú ý vào một nhiệm vụ hoặc duy trì tương tác, cũng như cách thức và mức độ dễ dàng tiếp thu những ý tưởng hoặc khái niệm mới của các em (Boekaerts, 2016; Fredricks et al., 2016).

Những khác biệt trong quá trình học tập không liên quan nhiều đến năng lực học tập của trẻ. Do đó, nghiên cứu, cũng như pháp chế cấp tiểu bang và liên bang, ngày càng chỉ ra sự cần thiết của chương trình giảng dạy và giáo án linh hoạt nhằm giải quyết các biến thể về nhu cầu, kỹ năng và sở thích của trẻ. Khi chương trình giảng dạy hoặc giáo án được thiết kế linh hoạt, chúng không làm thay đổi nội dung chính. Thay vào đó, chương trình giảng dạy và giáo án linh hoạt lồng ghép các lựa chọn cho trẻ trong suốt quá trình học tập (Flückiger, et al., 2018). Kiểu thiết kế linh hoạt này đảm bảo rằng chương trình giảng dạy hoặc giáo án không vô tình đưa ra những rào cản gây bất lợi không đồng đều cho một số tuýp người học hoặc một số trẻ nhất định (Cade, et al., 2021; Wood & Hedges, 2016).

Một khuôn khổ dựa trên nghiên cứu quan trọng để xem xét việc sử dụng chương trình giảng dạy linh hoạt là Thiết Kế Phổ Quát cho Học Tập (CAST 2011; Lohmann et al., 2018). Khuôn khổ này thể hiện ba khác biệt chính về cách trẻ có thể biểu hiện khi tương tác với chương trình giảng dạy và hướng dẫn. Đầu tiên là mỗi trẻ lại có thể trình bày thông tin theo cách khác nhau, điều này liên quan đến cách các em tiếp nhận thông tin. Mặc dù cách trình bày thông tin điển hình của lớp học là qua lời nói (hướng dẫn của giáo viên hoặc bài giảng do giáo viên dạy), việc sử dụng linh hoạt chương trình giảng dạy đồng nghĩa với việc bổ sung các lựa chọn. Ví dụ: có thể kết hợp hướng dẫn hoặc trình bày bằng lời nói với hỗ trợ hoặc học cụ trực quan; một lựa chọn khác là lồng ghép các phương thức dựa trên công nghệ để củng cố thông tin (video, trang web tương tác, v.v.) Phương diện thứ hai là cách biểu đạt. Trẻ em, đặc biệt là trẻ em khuyết tật hoặc trẻ em là Những Người Học Tiếng Anh, có thể sẽ cần thể hiện điều mình biết và hiểu theo những cách phi truyền thống. Ngay cả trẻ không gặp khó khăn cụ thể nào về biểu đạt bằng lời cũng có thể thích vẽ, viết

hoặc sáng tạo như một phương tiện tích hợp và tổng hợp trong quá trình học tập. Cuối cùng, trẻ em có thể được thúc đẩy hoặc thu hút bằng các loại trải nghiệm học tập khác nhau. Ví dụ: việc cân bằng mức độ chi phối giữa người chăm sóc và trẻ đối với hướng dẫn có thể mang lại ảnh hưởng quan trọng đến cảm giác thoải mái và tiếp sức cho trẻ trong quá trình học tập và do đó, có thể ảnh hưởng đến kết quả học tập của các em (Almeqdad et al., 2023).

Ba Khác Biệt Chính về Cách Trẻ Có Thể Biểu Hiện Khi Tương Tác với Chương Trình Giảng Dạy và Hướng Dẫn		
Cách trẻ trình bày thông tin	Cách biểu đạt	Loại trải nghiệm học tập thúc đẩy hoặc thu hút các em

Thiết Kế Phổ Quát cho Học Tập (Cast 2011; Lohmann et al, 2018).

Mối liên quan đến Texas Rising Star

Các tiêu chuẩn đánh giá trong Texas Rising Star liên quan đến Cách Thức Học Tập Giảng Dạy nhấn mạnh tầm quan trọng của việc đảm bảo rằng hoạt động học tập kéo dài suốt cả ngày thông qua các thiết lập chính thức và không chính thức (ví dụ: trong quá trình chuyển tiếp cũng như trong các hoạt động có cấu trúc hơn) và bao hàm các cơ hội cân bằng các phong cách và nhu cầu học tập khác nhau của lớp học. Ví dụ: Texas Rising Star nhấn mạnh tầm quan trọng của các hoạt động thực hành được kết hợp với các hoạt động học tập dựa trên ngôn ngữ truyền thống hơn (ví dụ: kể chuyện, thảo luận) cũng như giá trị của việc tích hợp đạo cụ và học cụ vào các hoạt động hàng ngày. Quan điểm này phản ánh trực tiếp ý tưởng rằng trẻ em có thể sử dụng và cần những loại biện pháp củng cố vững chắc này vì nhiều lý do khác nhau—trong vai trò hỗ trợ các em hiểu vấn đề, dưới dạng cách thức biểu đạt bản thân hoặc phương tiện tăng cường sự chú ý của các em vào nhiệm vụ. Tương tự, Texas Rising Star thảo luận về giá trị của việc cân bằng các hoạt động do trẻ khởi xướng với các hoạt động do giáo viên chỉ đạo, phản ánh nghiên cứu cho thấy tầm quan trọng của môi trường học tập linh hoạt đối với sự phát triển của trẻ em. Quan điểm thấm nhuần xuyên suốt các tiêu chuẩn đánh giá của Texas Rising Star về các cách thức học tập giảng dạy chất lượng cao có liên quan đến phương pháp thực tiễn của giáo viên giúp chương trình giảng dạy trở nên dễ tiếp cận với nhiều trẻ có nhiều nhu cầu khác nhau.

Quản Trị Chương Trình

Các nhà quản trị chương trình giáo dục mầm non cân bằng những thách thức phức tạp, tất cả đều có ý nghĩa hệ trọng đối với sứ mệnh tạo ra kết quả tích cực cho trẻ em được họ chăm sóc (Philipsen, Hetzner & Madigan, 2021). Một vài trong số các trách nhiệm lớn nhất của họ là dẫn dắt và cố vấn cho giáo viên, khuyến khích hoạt động tham gia của gia đình, xây dựng lộ trình cho tính đa dạng và trẻ em có nhu cầu đặc biệt, đảm bảo rằng nhu cầu sức khỏe và dinh dưỡng của trẻ em được đáp ứng, cũng như triển khai chương trình giảng dạy phù hợp.

Rất nhiều nghiên cứu cho thấy các chương trình giáo dục mầm non có ảnh hưởng tích cực đến trạng thái sẵn sàng đến trường sau này của trẻ em. Hoạt động dạy học có chất lượng và một môi trường hỗ trợ nhu cầu giáo dục của trẻ sơ sinh, trẻ mới tập đi và trẻ mẫu giáo có vai trò hệ trọng và đòi hỏi phải có các phương pháp thực tiễn hợp lý về mặt quản trị để phát triển. (Fonsén et al., 2022; Cade, Wardle & Otter, 2021; Philipsen Hetzner & Madigan, 2021; Donoghue et al., 2017).

Quan hệ hợp tác giữa gia đình và trường học là những công cụ quan trọng để thực hiện điều này. Tiếp cận với phụ huynh, mở đường dây trao đổi thông tin và giúp tháo gỡ những trở ngại đối với hoạt động tham gia của gia đình được công nhận là những cách hiệu quả cao để cải thiện kết quả về giáo dục, cũng như sức khỏe và hạnh phúc của trẻ (Cutshaw et al., 2022; Murphy và cộng sự, 2021). Trao đổi thông tin hai chiều không chỉ cung cấp cho phụ huynh góc nhìn sâu sắc về hoạt động học tập của con mình, mà còn giúp giáo viên hiểu rõ cuộc sống gia đình của trẻ và tạo cơ hội tinh chỉnh nội dung phù hợp với tình huống và nhu cầu riêng của trẻ về ngôn ngữ, văn hóa hoặc nhu cầu đặc biệt (Avari et al., 2022). Một đánh giá nghiên cứu đối với 75 nghiên cứu được công bố từ năm 2003 đến 2017 phát hiện ra rằng hoạt động góp sức của phụ huynh về phương diện kỳ vọng, hỗ trợ và trao đổi thông tin là những thành tố trọng yếu tạo nên thành công của con họ, cả trong học tập cũng như sự phát triển xã hội và cảm xúc (Boonk et al., 2018).

Giáo Dục và Hoạt Động Góp Sức của Gia Đình

Theo truyền thống, hoạt động góp sức của phụ huynh/gia đình đã ngầm chỉ việc phụ huynh tham gia tương đối thiếu sót của phụ huynh vào lớp học và các hoạt động trong lớp học (góp mặt tại một sự kiện đặc biệt, các chuyến đi thực địa) (Kim, 2022). Mặc dù thực sự thúc đẩy mối quan hệ tích cực giữa gia đình và trường học, nhưng loại hoạt động góp sức do phụ huynh khởi xướng này lại chỉ có ảnh hưởng hạn chế khi so sánh với các phương pháp tiếp cận toàn diện hơn đối với hoạt động góp sức hoặc tham gia của phụ huynh (Kim, 2022). Thật vậy, khi hoạt động góp sức của phụ huynh tập trung chủ yếu vào việc tham gia hạn chế vào các hoạt động của trường theo cách truyền thống, do trường học dẫn dắt (tình nguyện trong lớp học), tình trạng căng thẳng về độ nhạy cảm đối với lịch trình, nguồn trợ giúp và năng lực của gia đình thường sẽ xảy ra và những điều này có thể dẫn đến thiên lệch trong mối quan hệ gia đình-trường học. Điều này đặc biệt đúng đối với những người có thể không có cùng quan điểm chính thống với trường học hoặc người chăm sóc về vai trò của họ trong hoạt động giáo dục hoặc đến trường của trẻ (Murphy et al., 2021). Thật vậy, những mô hình góp sức của phụ huynh/gia đình mang tính truyền thống và hạn chế hơn này có xu hướng tước quyền của các nhóm phụ huynh với nguồn gốc dân tộc hoặc ngôn ngữ đa dạng, cũng như không tổng hòa được sức mạnh của gia đình với ưu thế của trường học để hỗ trợ cho trẻ (Oke et al., 2021; Liu & Gae, 2022).

Các mô hình góp sức của phụ huynh/gia đình gần đây đã nhấn mạnh mối quan hệ hợp tác sâu sắc hơn giữa phụ huynh và trường học (Keltz & Wakabayashi, 2020). Phụ huynh, giống như những người chăm sóc, có ảnh hưởng đáng kể đến kết quả nhận thức, học tập, xã hội/hành vi và sức khỏe của trẻ (Frosch et al., 2019). Trên thực tế, nghiên cứu cho thấy mối song hành bền chặt giữa hành vi nuôi dạy con cái chất lượng cao và hành vi giảng dạy chất lượng cao đã ủng hộ cho quan niệm rằng phụ huynh và người chăm sóc cùng chia sẻ trách nhiệm đối với những kết quả phát triển của trẻ (Fuertes et al., 2018). Ví dụ: các hành vi như cùng nhau đọc sách, kích thích nhận thức, ngôn ngữ và cuộc trò chuyện phong phú, thái độ nồng nhiệt và mức tương tác cao đều được coi là chỉ dấu về hoạt động nuôi dạy con cái chất lượng cao (Prime et al., 2023; Kong & Yasmin 2022; Liu & Leighton, 2021). Giống như vậy, các hành vi tương tự được coi là trọng tâm của hoạt động giảng dạy chất lượng cao (Soliday Hong et al., 2019; Manning et al., 2017).

Các mô hình hợp tác phụ huynh ghi nhận sức ảnh hưởng chung này và tìm cách tích cực tổng hòa sức mạnh của gia đình với ưu thế của trường học vào một nền tảng hỗ trợ trẻ liền mạch. Các mô hình hợp tác phụ huynh toàn diện như vậy hiện nay được coi là cách tiếp cận hiệu quả và nhạy cảm về văn hóa nhất để thu hút phụ huynh góp sức vào hoạt động đến trường và phát triển của con cái họ (Barajas-Gonzales et al., 2024; Hummel et al., 2022; Einarsdottir & Jónsdóttir, 2019). Các phương pháp tiếp cận theo định hướng hợp tác như vậy cũng nhất quán với các lý

thuyết phát triển, trong đó chỉ ra kết quả phát triển của trẻ bắt nguồn từ các môi trường hàng ngày khác nhau (gia đình, trường học) và cách tương tác của các môi trường đó (Lang et al., 2023). Mặc dù môi trường gia đình và môi trường học đường không cần giống y hệt nhau, nhưng thói quen và kỳ vọng càng liên kết với nhau thì mức củng cố và hỗ trợ lẫn nhau của môi trường sẽ càng tăng cao. Do đó, trẻ sẽ có được một khuôn khổ rõ ràng để tương tác thành công và tích cực với người lớn, bạn cùng trang lứa và trong các hoạt động học tập trải dài giữa các môi trường (Lang et al., 2023). Hơn nữa, điều quan trọng cần lưu ý là mối liên kết giữa gia đình và trường học không phải lúc nào cũng đồng nghĩa với việc phụ huynh đang liên kết với trường học hoặc chương trình giáo dục mầm non. Thay vào đó, trong mối quan hệ hợp tác bền chặt giữa gia đình và trường học, mối liên kết ấy mang tính hai chiều để các chương trình mầm non nỗ lực đưa sức mạnh và văn hóa gia đình vào lớp học, cũng như hỗ trợ phụ huynh xây dựng năng lực cho các hành vi nuôi dạy con cái chất lượng cao trong gia đình (Sisson et al., 2021; NAEYC, nd).

Trên khắp các mô hình góp sức của phụ huynh/gia đình toàn diện hơn này, có một số khuyến nghị được đưa ra về cách các chương trình mầm non có thể thúc đẩy quan hệ hợp tác với phụ huynh đích thực. Các phương pháp thực tiễn chính liên quan đến việc xây dựng quan hệ hợp tác với phụ huynh bao gồm thiết lập các kỳ vọng chung và trao đổi thông tin cởi mở, thu hút gia đình góp sức và hỗ trợ cho gia đình liên quan đến quá trình học tập và phát triển của trẻ, cũng như đưa phụ huynh trở thành đối tác chung trong các quyết định và/hoặc liên quan đến việc giải quyết vấn đề (Cutshaw et al., 2020; Sabol, et al., 2018).

Các Phương Pháp Thực Tiễn Chính để Xây Dựng Quan Hệ Hợp Tác với Phụ Huynh		
Thiết lập những kỳ vọng chung và trao đổi thông tin cởi mở	Thu hút gia đình góp sức và hỗ trợ liên quan đến quá trình học tập và phát triển của trẻ	Đưa phụ huynh trở thành đối tác chung trong các quyết định và/hoặc liên quan đến việc giải quyết vấn đề

(Cutshaw et al, 2020; Sobol, et al, 2018).

Một công trình nghiên cứu phân tích kết quả gộp của 23 nghiên cứu tổng hợp trong hơn 50 năm đã xác định rằng hoạt động góp sức của cha mẹ mang lại ảnh hưởng tích cực cho thành tích của học sinh (Kim, 2022). Cả NAEYC (2018) và ban quản trị của Head Start (2016) đều khuyến nghị các phương pháp thực tiễn sau đây cho giáo viên: tiếp cận với phụ huynh để chia sẻ thông tin về tiến bộ của con cái họ, cập nhật các đánh giá chính thức và không chính thức, đặt ra mục tiêu và thúc đẩy hoạt động tham gia của gia đình. Có thể thực hiện những điều trên thông qua tương tác cá nhân cũng như email, tin nhắn văn bản, bảng thông báo hoặc bản tin lớp học (NAEYC).

Phần còn lại của chương này sẽ tập trung vào những cách khả thi để cấu trúc các hoạt động của chương trình mầm non nhằm thiết lập thành công các phương diện này của quan hệ hợp tác với phụ huynh và cách các nguyên tắc này được phản ánh trong các tiêu chuẩn đánh giá và yêu cầu của Texas Rising Star.

Mối liên quan đến Texas Rising Star

Các tiêu chuẩn đánh giá trong Texas Rising Star liên quan đến Giáo Dục và Hoạt Động Góp Sức của Phụ Huynh/Gia Đình phản ánh nhiều khía cạnh của cách tiếp cận theo định hướng hợp tác đối với hoạt động tham gia của phụ huynh/gia đình. Nói chung, các tiêu chuẩn đánh giá này thiết lập một khuôn khổ tư duy trên diện rộng về cách thu hút phụ huynh/gia đình góp sức ở các cấp độ tham gia khác nhau. Ví dụ: các yêu cầu liên quan đến Giáo Dục Phụ Huynh/Gia Đình nhấn mạnh tầm quan trọng của việc chia sẻ với phụ huynh về các chính sách và thủ tục của chương trình hoặc trung tâm mầm non. Tuy nhiên, Texas Rising Star ghi nhận rằng đây chỉ là bước khởi đầu hướng tới việc thiết lập những kỳ vọng và phương pháp thực tiễn chung giữa gia đình và trường học/trung tâm giáo dục mầm non.

Do đó, các tiêu chuẩn đánh giá dựa trên điểm liên quan đến Giáo Dục Phụ Huynh/Gia Đình phản ánh các khái niệm rộng hơn về trao đổi thông tin chung, xây dựng năng lực của phụ huynh và hỗ trợ gia đình, đây đều là những mảnh ghép trọng yếu cho bức tranh về hoạt động góp sức của phụ huynh/gia đình trong khuôn khổ hợp tác. Bằng cách kết hợp các tiêu chuẩn đánh giá theo cách này, Texas Rising Star chỉ ra tầm quan trọng của việc sở hữu một hệ thống quan hệ hợp tác với phụ huynh, trong đó ghi nhận giá trị của các khía cạnh mang tính truyền thống và cơ bản hơn trong hoạt động góp sức của phụ huynh/gia đình (chia sẻ chính sách, thủ tục và cấu trúc), đồng thời chỉ ra tầm quan trọng của các hoạt động toàn diện và định hướng hợp tác hơn.

Xây Dựng Kỳ Vọng Chung và Năng Lực của Gia Đình

Cách quản lý các nỗ lực tiếp cận và giáo dục đối với phụ huynh/gia đình của các chương trình mầm non có thể để lại ảnh hưởng đáng kể đến việc thiết lập môi trường gia đình và trường học trở thành một nền tảng hỗ trợ chung. Ví dụ: đảm bảo rằng phụ huynh/gia đình được kết nối với nhà trường thông qua nhiều cơ chế chính thức và không chính thức—chẳng hạn như tham gia các cuộc họp phụ huynh-giáo viên, các cuộc gặp mặt tại trường học, bản tin, ứng dụng và email—có thể là một phương tiện để thiết lập kỳ vọng chung cho hoạt động học tập của trẻ (Avari et al., 2022; Barnes et al., 2016). Trao đổi thông tin cơ bản, chẳng hạn như chia sẻ các chính sách và thủ tục, có thể đóng vai trò khá quan trọng trong việc đảm bảo rằng các gia đình gặp bất lợi về kinh tế hoặc những người không cùng chung văn hóa xã hội chủ đạo có ý thức tiếp cận với trường học (Iruka et al., 2022; Kelty et al., 2020). Tuy nhiên, ngoài việc cung cấp cho phụ huynh ý thức tiếp cận trường học này, một điều cũng quan trọng khác là các chương trình và trung tâm cần tích cực ươm mầm kỳ vọng rằng thông tin có thể và nên được luân chuyển theo cả hai chiều. Bằng cách này, phụ huynh được khuyến khích hỗ trợ định hình cuộc trò chuyện, và không chỉ

đơn thuần tiếp nhận quan điểm của chương trình hoặc trường học một cách thụ động (Hadley & Rouse, 2018; Barnes et al., 2016). Một lần nữa, văn hóa giao tiếp của chương trình mầm non là một cơ chế quan trọng để thiết lập những kỳ vọng chung và trách nhiệm chung đối với việc học của trẻ em.

Các nỗ lực tiếp cận và giáo dục phụ huynh/gia đình thành công không chỉ tìm cách thu hút phụ huynh tham gia tại trường học hoặc chia sẻ thông tin về trường học, mà còn giúp họ tham gia vào quá trình giáo dục. Do đó, một cách quan trọng để các chương trình mầm non tiếp cận và hỗ trợ sự tham gia của phụ huynh/gia đình là thông qua sự hỗ trợ tích cực cho việc nuôi dạy con cái chất lượng cao tại nhà (Barnett et al., 2020). Tuy nhiên, nghiên cứu cho thấy rằng những nỗ lực đòi hỏi nhiều hơn ở phụ huynh — chẳng hạn như yêu cầu họ thực hiện các chương trình đọc hoặc biện pháp can thiệp học tập — có xu hướng không đáp ứng được nhu cầu của những trẻ cần hỗ trợ nhất; ví dụ: những trẻ trong các gia đình có thu nhập thấp và/hoặc người học tiếng Anh (Bettencourt et al., 2020). Trong nhiều trường hợp, rào cản đối với việc tham gia vào các biện pháp can thiệp như vậy nằm trong bối cảnh rộng lớn hơn - tình trạng nghèo đói của gia đình hoặc các yếu tố gây căng thẳng trong gia đình (Liu & Gao, 2022; Oke và et al., 2020; Norheim & Moser, 2020). Xem xét dưới góc độ hợp tác của phụ huynh, những thực tế này cho thấy vai trò của các chương trình và trung tâm mầm non trong việc thúc đẩy khả năng tham gia của phụ huynh vào việc học tập và thành công ở trường của trẻ, thay vì chỉ đơn thuần yêu cầu hoặc đòi hỏi sự tham gia đó.

Khi các chương trình mầm non nỗ lực giáo dục phụ huynh/gia đình về các phương pháp thực hành tốt nhất liên quan đến việc học tập và phát triển của trẻ, họ phải thực hiện điều đó theo cách xây dựng mối quan hệ tin cậy với phụ huynh/gia đình, phản ánh sự nhạy cảm với khả năng và văn hóa của phụ huynh/gia đình, cũng như giải quyết các yếu tố gây căng thẳng và thách thức có thể là rào cản đối với sự tham gia của phụ huynh vào các nỗ lực giáo dục (Norheim & Moser, 2020). Một số nỗ lực giáo dục phụ huynh/gia đình cực kỳ thành công nhắm vào các nhóm dân số có nguy cơ cao đã chứng minh được những tác động tích cực đến sự hỗ trợ của phụ huynh đối với việc học của trẻ cũng như kết quả học tập của trẻ khi họ cân nhắc những ý tưởng này (Rogers et al., 2018; Murphy et al., 2021; Dias-Broens & van Steensel, 2022; Dereli & Kurtça 2023). Điều quan trọng trong và xuyên suốt các sáng kiến này là họ không chỉ tập trung vào nội dung cần truyền đạt với phụ huynh/gia đình mà còn chú trọng đáng kể đến việc làm thế nào để giúp phụ huynh/gia đình kết nối với thông tin theo những cách có ý nghĩa.

Một khía cạnh quan trọng trong các nỗ lực giáo dục phụ huynh/gia đình thành công là khả năng giải quyết các rào cản tiềm ẩn đối với sự tham gia của phụ huynh, cả về động lực và hậu cần. Điều này bao gồm thái độ của gia đình về sự tham gia của phụ huynh, cảm giác bị cô lập về văn hóa hoặc kinh tế, phương tiện di chuyển đến các sự kiện giáo dục, việc chăm sóc trẻ trong sự kiện, sự tham gia của nhiều thành viên trong gia đình (không chỉ riêng người mẹ) và việc duy trì sự phối hợp hoặc kết nối về lịch trình (Hornby & Blackwell, 2018). Những rào cản này thường không được phân bổ đồng đều và xuất hiện nhiều hơn trong các gia đình có ít nguồn trợ giúp hơn; do đó, việc không giải quyết các rào cản này có xu hướng kéo dài vòng lặp tiếp cận không

bình đẳng với việc tham gia vào trường học và hỗ trợ không bình đẳng cho việc học của trẻ em. Mặt khác, khi những rào cản này được giải quyết một cách chủ động và sáng tạo, sự tham gia của phụ huynh/gia đình và nỗ lực tiếp cận có thể đạt được mức độ thành công cao hơn (Oke et al., 2020; Petrovic et al., 2019; Nitecki, 2015).

Các Khía Cạnh Chính của Những Nỗ Lực Giáo Dục Phụ Huynh/Gia Đình Thành Công		
Những nỗ lực này giải quyết các rào cản tiềm ẩn đối với sự tham gia của phụ huynh về động lực và hậu cần	Trẻ em trong gia đình tích cực tham gia vào sáng kiến	Những nỗ lực này phản ánh sự nhạy cảm với sự đa dạng của gia đình

Khía cạnh thứ hai của nhiều nỗ lực giáo dục phụ huynh/gia đình thành công là trẻ em trong gia đình đã tích cực tham gia vào sáng kiến này. Điều này có thể có nhiều hình thức khác nhau. Ví dụ: đôi khi, các sáng kiến giáo dục gia đình được đưa vào môi trường gia đình. Do đó, các chương trình giáo dục sớm khởi xướng các chương trình ghé thăm nhà và hợp tác với phụ huynh/gia đình tại nhà về các kỹ năng hoặc chiến lược cụ thể. Đôi khi, cách tiếp cận này được thực hiện trong các chương trình tại trường học hoặc tại trung tâm, nhưng chúng diễn ra vào thời điểm thuận tiện để cả gia đình tham gia (ví dụ: các lớp học thứ Bảy) và được thiết kế để phụ huynh hợp tác với con cái dưới sự huấn luyện hoặc hướng dẫn của một nhà giáo dục mầm non đáng tin cậy. Cả hai cách tiếp cận này đều cung cấp cho phụ huynh/gia đình quyền tiếp cận với loại hỗ trợ huấn luyện được coi là rất quan trọng đối với việc học hỏi của người lớn. Hơn nữa, bằng cách thu hút trẻ tham gia vào các sáng kiến giáo dục, phụ huynh không phải đánh đổi giữa việc tham gia vào một cơ hội giáo dục và dành thời gian cho gia đình. Điều này phản ánh sự nhạy cảm với thời gian và khả năng hạn chế trong nhiều gia đình, đặc biệt là những gia đình thiếu nguồn trợ giúp dồi dào hoặc sự linh hoạt trong lịch trình (Baker et al., 2016; Shillady et al, 2014).

Một khía cạnh khác của nhiều sáng kiến giáo dục phụ huynh/gia đình thành công là chúng phản ánh sự nhạy cảm đối với sự đa dạng của gia đình. Điều này có thể được thấy theo nhiều cách khác nhau. Ví dụ: điều quan trọng đối với các chương trình phục vụ các gia đình đa dạng là sử dụng các tài liệu và ví dụ có liên quan về mặt văn hóa (mô hình video liên quan đến các dân tộc khác nhau), cũng như suy nghĩ về sự phù hợp giữa ngôn ngữ và dân tộc của nhà giáo dục mầm non và các gia đình. Khi có thể, việc dịch tài liệu sang các ngôn ngữ khác có thể là một cách để ghi nhận và xác nhận nhu cầu của các gia đình đang được phục vụ (Premo et al., 2023; Dikilitas et al., 2023). Các gia đình có trẻ khuyết tật hoặc có các nhu cầu đặc biệt khác có thể gặp khó khăn khi tương tác với các nhà giáo dục (Passmore & Zarate, 2020). Sự nhạy cảm với các nhu cầu rộng lớn hơn của gia đình cũng có thể được thấy trong các nỗ lực bao gồm các loại hình khuyến khích tham gia. Những loại hình khuyến khích này thường phản ánh nhận thức về nhu

cầu của các gia đình và tìm cách thiết lập ý thức chăm sóc và quan tâm cho toàn thể gia đình. Các loại hình khuyến khích thường thấy bao gồm cung cấp đồ ăn trong sự kiện giáo dục, tài liệu mang đi hoặc “bộ công cụ” để hỗ trợ các gia đình sử dụng những ý tưởng và chiến lược được trình bày, cũng như giới thiệu và kết nối với các nguồn trợ giúp cần thiết, trong khuôn khổ của sáng kiến giáo dục.

Mối liên quan đến Texas Rising Star

Các tiêu chuẩn đánh giá trong chương trình Texas Rising Star phản ánh những đặc điểm quan trọng của giao tiếp và giáo dục được nêu bật trong nghiên cứu. Ví dụ: yêu cầu của Texas Rising Star về Giáo Dục Phụ Huynh/Gia Đình chỉ ra tầm quan trọng của việc thiết lập một cơ chế giao tiếp rõ ràng giữa chương trình và phụ huynh/gia đình. Giao tiếp chất lượng cao giữa phụ huynh/gia đình được định nghĩa trong Texas Rising Star bằng các thực hành khuyến khích phụ huynh chia sẻ thông tin liên quan đến con cái hoặc gia đình họ, thiết lập các kênh giao tiếp liên tục giữa phụ huynh/gia đình và nhân viên chương trình mầm non (ghi chú thường xuyên được gửi về nhà về sự tiến bộ của trẻ) và tạo ra các cơ chế chính thức để phụ huynh/gia đình đưa ra phản hồi (khảo sát). Texas Rising Star cũng nhấn mạnh tầm quan trọng của việc coi trọng quan điểm của phụ huynh/gia đình và tích cực phản ánh những quan điểm này trong các chính sách và quy trình của chương trình. Nói chung, các khía cạnh này của Texas Rising Star nhấn mạnh tầm quan trọng của các kênh giao tiếp hai chiều (ví dụ: phụ huynh với giáo viên, giáo viên với phụ huynh) và nhiều phương tiện giao tiếp khác nhau dành cho phụ huynh/gia đình. Bằng cách này, Texas Rising Star nỗ lực chính thức hóa các cơ chế giao tiếp quan trọng để tiếp cận phụ huynh và thiết lập những kỳ vọng và trách nhiệm chung đối với việc học của trẻ.

Ngoài giá trị mà Texas Rising Star đặt ra cho việc giao tiếp cởi mở và chia sẻ, các tiêu chuẩn đánh giá dựa trên điểm của Texas Rising Star (về Giáo Dục và Tham Gia) còn chỉ ra giá trị của việc chia sẻ thông tin về sự phát triển của trẻ và thiết lập kỳ vọng rằng phụ huynh/gia đình đóng vai trò trong sự phát triển của trẻ. Ví dụ: Texas Rising Star định nghĩa định hướng chất lượng cao là định hướng bao gồm việc trao đổi với phụ huynh/gia đình về các mốc phát triển và đưa ra tuyên bố chính thức về vai trò của gia đình trong việc học. Tương tự, các tiêu chuẩn đánh giá liên quan đến sự tham gia của phụ huynh/gia đình chỉ ra rằng các cuộc họp phụ huynh chất lượng cao được xem là tập trung vào việc học, công việc và tiến bộ của trẻ em, và lưu ý rằng tất cả thông tin này không phải là thông tin mới tại thời điểm họp, mà là thông tin đã được chia sẻ trong suốt cả ngày và các tuần học một cách liên tục. Nói chung, những khía cạnh này của Texas Rising Star giúp thiết lập kỳ vọng rằng phụ huynh là đối tác trong quá trình học của con cái họ — một ý tưởng mà các mô hình dựa trên nghiên cứu về sự tham gia của phụ huynh/gia đình thường nhấn mạnh (Barnett et al., 2020).

Các tiêu chuẩn đánh giá dựa trên điểm về Giáo Dục và Tham Gia của Texas Rising Star chỉ ra giá trị của việc chia sẻ thông tin về sự phát triển của trẻ và thiết lập kỳ vọng rằng phụ huynh/gia đình đóng vai trò trong sự phát triển của trẻ.

Nghiên cứu về sự tham gia của phụ huynh/gia đình nhấn mạnh rõ ràng vào việc tạo ra các cơ hội học tập thường xuyên và được thiết kế tốt cho phụ huynh thông qua các chương trình giáo dục sớm. Các tiêu chuẩn đánh giá của Texas Rising Star về sự Tham Gia của Phụ Huynh/Gia Đình cũng chỉ ra các loại hình thực hành giáo dục phụ huynh/gia đình chất lượng cao này. Mặc dù Texas Rising Star không yêu cầu bất kỳ định dạng cụ thể nào đối với các sáng kiến giáo dục phụ huynh/gia đình, các tiêu chuẩn đánh giá dựa trên điểm định nghĩa giáo dục phụ huynh/gia đình chất lượng cao cho thấy tầm quan trọng của các sáng kiến giáo dục nhạy cảm với nhu cầu đa dạng của gia đình. Đây là một khái niệm quan trọng trong nghiên cứu về giáo dục phụ huynh/gia đình. Ví dụ: tiêu chuẩn đánh giá của Texas Rising Star về giáo dục cho thấy các nỗ lực giáo dục phụ huynh chất lượng cao hoạt động sẽ tập trung vào việc sắp xếp lịch trình phù hợp với các gia đình (ngày lễ, cuối tuần, tại nhà), cung cấp nhiều loại nguồn trợ giúp cho phụ huynh/gia đình (trong tiêu chuẩn đánh giá Giáo Dục Phụ Huynh) và tìm cách đáp ứng nhu cầu của gia đình bằng cách kết nối phụ huynh/gia đình với các nguồn trợ giúp trong cộng đồng. Hơn nữa, Texas Rising Star cho rằng các sáng kiến giáo dục chất lượng cao sẽ được cung cấp thường xuyên và các trung tâm sẽ tìm cách khuyến khích phụ huynh tham gia ít nhất ba trong số các sự kiện này. Do đó, Texas Rising Star phản ánh quan điểm dựa trên nghiên cứu và hướng đến quan hệ hợp tác về giáo dục phụ huynh — điều này chỉ ra tầm quan trọng của các chương trình mầm non đóng vai trò tích cực trong việc xây dựng sự liên kết và khả năng trong các gia đình đối với việc cải thiện kết quả học tập của trẻ.

Xây Dựng Gia Đình với tư cách là Người Ra Quyết Định kiêm Người Giải Quyết Vấn Đề Chung

Việc ra quyết định và giải quyết vấn đề chung giữa nhà trường và phụ huynh/gia đình là một khía cạnh quan trọng khác của mô hình hướng đến quan hệ hợp tác về sự tham gia của phụ huynh/gia đình. Các chương trình hoặc trung tâm mầm non cần thiết lập các thói quen cho phép phụ huynh lên tiếng bảo vệ nhu cầu của con cái họ và tham gia giải quyết các vấn đề phát sinh, tốt nhất là trước khi các vấn đề trở nên nghiêm trọng hơn (Cutshaw et al., 2020). Khái niệm lên tiếng bảo vệ đã được nhấn mạnh trong các mô hình tham gia của phụ huynh/gia đình cho trẻ em có nhu cầu đặc biệt hoặc nhu cầu học tập. Thật vậy, nghiên cứu cho thấy sự tham gia của phụ huynh/gia đình đóng vai trò rất quan trọng khi trẻ gặp khó khăn hoặc khuyết tật, ngay cả đối với

các phụ huynh thường không tham gia tích cực (Passmore et al., 2020). Một lĩnh vực quan trọng mà phụ huynh cần tham gia vào việc ra quyết định và giải quyết vấn đề chung là các vấn đề về hành vi của trẻ. Đây là một lĩnh vực đặc biệt quan trọng cần đảm bảo sự tham gia mạnh mẽ của phụ huynh/gia đình vì các hành vi có vấn đề thường là một trong những nguyên nhân chính gây ra kết quả bất lợi ở trường mầm non, chẳng hạn như việc bị buộc thôi học ở trường mầm non (DuShane & Yu, 2023). Dữ liệu quốc gia cho thấy trẻ mầm non bị đình chỉ hoặc buộc thôi học cao gấp ba lần mức trung bình quốc gia về tỷ lệ buộc thôi học ở bậc Mẫu Giáo - Lớp 12 (HHS Head Start ECLKC, nd). Việc buộc thôi học trẻ mầm non được coi là một cơ hội bị bỏ lỡ, vì nghiên cứu cho thấy các trường mầm non có thể hợp tác hiệu quả với trẻ em và gia đình để giảm thiểu hoặc chấm dứt vòng lặp hành vi tiêu cực (tuyên bố chính sách của Viện Hàn Lâm Nhi Khoa Hoa Kỳ [American Academy of Pediatrics, AAP], 2023). Mặc dù đa phần nghiên cứu về giải quyết tỷ lệ buộc thôi học đã tập trung vào đào tạo giáo viên và chương trình giảng dạy trên lớp, nhưng vai trò của phụ huynh là rõ ràng và trung tâm khi xem xét tầm quan trọng của việc tạo ra các hệ thống hỗ trợ tích cực và củng cố cho những trẻ này trong môi trường hàng ngày (Kong & Yasmin, 2022; Lehl et al., 2020).

Mối liên quan đến Texas Rising Star

Nghiên cứu về phụ huynh với tư cách là người ra quyết định kiêm người giải quyết vấn đề chung được phản ánh trong các tiêu chuẩn đánh giá của Texas Rising Star liên quan đến việc quản lý các hành vi có vấn đề hoặc hành vi thách thức hoặc trẻ em. Như nghiên cứu cho thấy, cơ sở để giải quyết vấn đề chung hiệu quả là mối quan hệ bền chặt giữa phụ huynh và nhà trường, cũng như cách tiếp cận hướng đến phòng ngừa để giải quyết nhu cầu và khó khăn của trẻ. Texas Rising Star có các yêu cầu cụ thể về mặt cấu trúc đòi hỏi phải có cách tiếp cận giải quyết vấn đề đối với hành vi có vấn đề của trẻ và yêu cầu phụ huynh/gia đình tích cực tham gia vào cuộc trò chuyện. Hơn nữa, các yêu cầu dựa trên điểm xoay quanh việc giao tiếp với phụ huynh và sự tham gia của phụ huynh/gia đình vào chương trình đào tạo tại trường, cũng như các tiêu chuẩn đánh giá của Texas Rising Star nhấn mạnh tầm quan trọng của việc kết nối các gia đình với các nguồn trợ giúp cần thiết, đề xuất một cách tiếp cận tổng thể và “toàn diện” hơn để hỗ trợ các gia đình có con cái có các hành vi thách thức.

Quản Lý Chương Trình

Tỷ lệ nghỉ việc của nhân viên giáo dục mầm non hàng năm ước tính là từ 20% trở lên ở khoảng một phần ba số trung tâm chăm sóc trẻ em (Khảo Sát Quốc Gia về Chăm Sóc và Giáo Dục Sớm, 2019) và nghiên cứu đã báo cáo rằng tỷ lệ này lên tới 40% trong một số trường hợp (Bassok et al., 2021). Ngành này thậm chí còn gặp khó khăn hơn sau những năm xảy ra đại dịch COVID-19, trong đó có tới 80,000 việc làm trong lĩnh vực Chăm Sóc và Giáo Dục Sớm bị mất (HHS, 2023).

Tuyển dụng và giữ chân nhân viên chăm sóc trẻ em chất lượng là một nhu cầu quan trọng (Bryant et al., 2023), và người ta tập trung nhiều vào mức tiền công mà những nhân viên này kiếm được. Trung Tâm Lực Lượng Lao Động Chăm Sóc và Giáo Dục Sớm Quốc Gia, tức khoản đầu tư \$30 triệu vào nghiên cứu và công nghệ, đã được ra mắt vào năm 2023 để giúp xây dựng “lộ trình sự nghiệp”, đồng thời tăng lương thưởng và phúc lợi (HHS, 2023).

Mức tiền công trung bình của một nhân viên trung tâm chăm sóc trẻ em vào năm 2019 là \$13.09 một giờ, mặc dù vẫn có một số mức tiền công thấp hơn, bao gồm trợ giảng (\$11.86), nhân viên có ít hơn năm năm kinh nghiệm (\$10.74) và những người không có trình độ học vấn sau trung học và không có chứng chỉ (\$10.62) (Amadon et al., 2023). Theo Cục Thống Kê Lao Động liên bang, tức đơn vị theo dõi dữ liệu việc làm ở Hoa Kỳ và cho biết mức tiền công trung bình vào năm 2023, những con số này thấp hơn ước tính dành cho nhân viên chăm sóc trẻ em là \$14.60 một giờ. Hơn một nửa số nhân viên chăm sóc trẻ em trong giai đoạn 2014 đến 2016 đã ghi danh vào ít nhất một chương trình hỗ trợ thu nhập công cộng hoặc chăm sóc sức khỏe (Whitebook et al., Early Childhood Workforce Index [Chỉ Số Lực Lượng Lao Động Mầm Non], 2018).

Cuộc khảo sát năm 2019 cho thấy tỷ lệ nghỉ việc cao hơn ở các trung tâm chăm sóc trẻ em, nơi có mức lương thấp hơn (Grunewald et al., 2022). Cách các vấn đề về lương ảnh hưởng đến tỷ lệ luân chuyển rất phức tạp, vì nhiều vấn đề xảy ra đồng thời cũng ảnh hưởng đến tỷ lệ này, chẳng hạn như cấp độ nhân sự, tình trạng căng thẳng và kiệt sức của người lao động, yêu cầu về trình độ giáo dục và/hoặc chứng chỉ, đặc điểm tổ chức, cơ hội phát triển nghề nghiệp và trợ cấp công (Bassok et al., 2021; Tottenham et al., 2016). Nhưng một đánh giá theo chiều dọc của hàng chục nghiên cứu trong ba thập kỷ qua cho thấy tiền công của nhân viên chăm sóc trẻ em là vấn đề chính dẫn đến tình trạng luân chuyển, và các chương trình cung cấp ưu đãi tiền mặt hoặc học bổng có tỷ lệ giữ chân cao hơn (Tottenham et al., 2016). Một nghiên cứu gần đây cho thấy các nhà giáo dục mầm non ở Virginia ít có khả năng rời bỏ công việc của họ hơn 11% sau khi nhận được khoản trợ cấp tiền công thông qua chương trình tài trợ Phát Triển Mầm Non từ Sơ Sinh đến Năm Tuổi (Preschool Development Birth through Five, PDB B-5) của liên bang. Các nhà giáo dục đủ điều kiện nhận khoản lương thưởng bổ sung lên tới \$1,500 sau khi làm việc với trẻ em từ 0–5 tuổi trong 30 giờ trở lên mỗi tuần tại cùng một địa điểm trong tám tháng (Bassok et al., 2021). Nhìn chung, nghiên cứu cho thấy rằng nhân viên có động lực hơn khi họ được trả lương xứng đáng (Gerhart, 2017; Fulmer et al., 2023).

Sự khỏe mạnh về thể chất và tinh thần của giáo viên — bao gồm sự hài lòng về nghề nghiệp, tài chính, trình độ học vấn, tình trạng căng thẳng trong công việc, sức khỏe thể chất và tâm lý (bao gồm tiền sử về Trải Nghiệm Thời Thơ Ấu Bất Lợi, hay ACE) — đã được chứng minh là có liên quan đến khả năng cung cấp chất lượng giảng dạy cao hơn (Jennings et al., 2020; Cumming, 2016). Nghiên cứu chia 133 người tham gia thành hai nhóm nhỏ — một nhóm có mức độ cao hơn về các yếu tố sự khỏe mạnh và nhóm còn lại có mức độ thấp hơn — phát hiện ra rằng các giáo viên có ít yếu tố hơn cũng cho biết họ có ít ngày hạnh phúc về mặt tâm lý hơn và gặp nhiều thách thức hơn trong công việc (Roberts et al., 2023).

Các vấn đề khác ảnh hưởng đến giáo viên giáo dục mầm non khi làm việc bao gồm cách tổ chức hoạt động, liệu giáo viên có thời gian và hỗ trợ cho nhu cầu lập kế hoạch, đánh giá và phát triển (planning, assessment, and development, PAD) của riêng họ hay không. Năm 2020, Chỉ Số Lực Lượng Lao Động Mầm Non đã nêu “thời gian không tiếp xúc không với trẻ em được trả lương để hoàn thành các trách nhiệm nghề nghiệp và suy ngẫm với đồng nghiệp” là một trong ba tiêu chuẩn môi trường làm việc chính thức đẩy thực hành giảng dạy tốt, bên cạnh việc đảm bảo đủ nhân sự và khả năng tham gia vào các quyết định ảnh hưởng đến việc giảng dạy (Chỉ Số Lực Lượng Lao Động Mầm Non, 2020).

Giờ PAD riêng không liên quan đến việc chăm sóc trẻ cũng giúp giáo viên có nhiều thời gian hơn để liên tục tạo và duy trì các đánh giá về trẻ (cả chính thức và không chính thức). Những đánh giá này sau đó trở thành công cụ quan trọng để chia sẻ với gia đình và giúp xây dựng mối quan hệ hợp tác giữa giáo viên và gia đình. Đánh giá không chỉ giúp giáo viên đáp ứng nhu cầu cá nhân và mức độ tiến bộ của từng trẻ, mà còn có thể được sử dụng để hiểu các chương trình dạy học và chương trình giảng dạy đang hoạt động tốt như thế nào, liệu trẻ có đáp ứng các tiêu chuẩn mong muốn hay không và những điều chỉnh nào có thể cần thiết (Puryear et al., 2022). Trẻ em không học cùng một tốc độ hoặc theo cùng một cách; thường có sự khác biệt về học tập giữa trẻ là nam và trẻ là nữ, trẻ em thuộc các chủng tộc khác nhau và trẻ em có nguồn gốc thu nhập khác nhau trong cùng một lớp học (Weiland et al., 2023). Đánh giá có thể bao gồm quan sát và kiểm tra cá nhân trong các lĩnh vực cụ thể phù hợp với độ tuổi của trẻ; kết quả của những đánh giá đó có thể được sử dụng để lập kế hoạch giảng dạy (Hansel, 2019).

Mặc dù các nhà nghiên cứu nói rằng cần nghiên cứu thêm, song một số nghiên cứu đã đưa ra bằng chứng tích cực rằng trẻ em được đánh giá thường xuyên có thể đạt được kết quả tốt hơn và/hoặc sẵn sàng đến trường hơn (Isquith-Dicker et al., 2021; Akers et al., 2015). Head Start yêu cầu sàng lọc phát triển ban đầu trong vòng 45 ngày bằng cách sử dụng các công cụ sàng lọc tiêu chuẩn dựa trên nghiên cứu và theo dõi bằng các đánh giá thường xuyên của từng trẻ theo mục tiêu trong Khung Kết Quả Học Tập Sớm của Head Start: Độ Tuổi từ Sơ Sinh Đến Năm Tuổi (Head Start, nd). Trẻ sơ sinh và trẻ mới biết đi được đánh giá khác với trẻ em ở độ tuổi mẫu giáo, nhưng cả hai đều được đánh giá trong năm lĩnh vực: phương pháp tiếp cận học tập, phát triển xã hội và cảm xúc, ngôn ngữ và khả năng đọc viết, nhận thức và phát triển nhận thức/vận động/thể chất, và thông tin thu được phải được chia sẻ giữa giáo viên và phụ huynh.

Các nghiên cứu cho thấy rằng việc hợp tác giữa giáo viên mầm non và gia đình thúc đẩy sự phát triển cả về mặt học tập lẫn xã hội của trẻ (Bierman et al., 2017; Marti et al., 2018; Murphy et al., 2021). Khi những mối quan hệ hợp tác đó được thiết lập, giáo viên có thể chia sẻ kiến thức về cách trẻ em học tập và phát triển trong môi trường gia đình ấm áp và đáp ứng (Bierman et al., 2017; Lang et al., 2016). Và sự giao tiếp giữa giáo viên với phụ huynh và giữa phụ huynh với giáo viên sẽ thiết lập nên một khuôn mẫu khi trẻ mẫu giáo đến trường (Cutshaw et al., 2022; Murray et al., 2014).

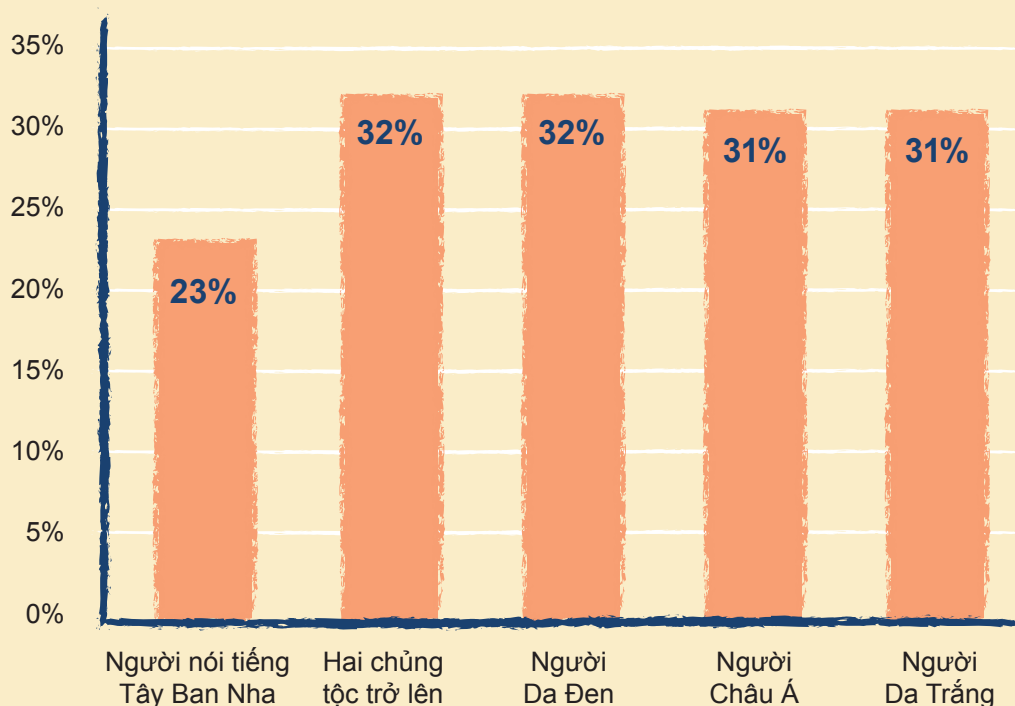
Lập Kế Hoạch cho Các Nhu Cầu Đặc Biệt và Tôn Trọng Sự Đa Dạng

Môi trường lớp học và chăm sóc mầm non ngày nay phản ánh một cộng đồng người học đa dạng từ nhiều nền tảng văn hóa và ngôn ngữ khác nhau và có nhiều nhu cầu học tập đặc biệt khác nhau (Trung Tâm Thống Kê Giáo Dục Quốc Gia [National Center for Education Statistics, NCES], 2023). Số lượng trẻ từ 3 đến 4 tuổi được học tại một số loại hình trường học chính quy vào năm 2021 là 50% (NCES, 2023), mặc dù số lượng tuyển sinh chưa hoàn toàn đạt lại số lượng trước đại dịch của năm 2019. Trong số những trẻ đó, 59% là Người Châu Á, 55% là Người Da Trắng, 48% là Người Da Đen, 42% là Người Nói Tiếng Tây Ban Nha và 48% là người hỗn hợp chủng tộc. Trên toàn quốc, nhóm dân số thiểu số tăng trưởng nhanh nhất là người gốc Á và Đảo Thái Bình Dương, với mức tăng khoảng 35,5% trong dân số Người Châu Á tại Hoa Kỳ và 28% trong dân số Người Đảo Thái Bình Dương từ năm 2010 đến năm 2020 (Cục Điều Tra Dân Số [Census Bureau], 2022).

Yếu tố phản ánh sự gia tăng tính đa dạng của dân số nói chung là thành phần chủng tộc và văn hóa của trẻ em trong hệ thống trường học từ mầm non-mẫu giáo-lớp 12. Ước tính cho thấy khoảng 10.3% tổng số trẻ em trong hệ thống trường công lập Hoa Kỳ vào năm 2020 được xếp vào nhóm Người Học Tiếng Anh (English Language Learner, ELL) và tỷ lệ này cao hơn ở một số khu vực địa lý và khu vực thành thị nhất định (NCES, 2023). Xu hướng gia tăng đã bị gián đoạn trong năm học đầu tiên của đại dịch, khi số lượng học sinh ELL giảm nhẹ từ 10.4% xuống 10.3%. Tiếng Tây Ban Nha là ngôn ngữ mẹ đẻ phổ biến nhất vào năm 2020, chiếm 75.5% tổng số học sinh ELL (NCES, 2023). Ngoài việc ghi nhận sự đa dạng về văn hóa, chủng tộc và ngôn ngữ ngày càng tăng trong lớp học mầm non, một tuyên bố lập trường chung được Bộ Y Tế và Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ và Bộ Giáo Dục Hoa Kỳ đưa ra vào năm 2015 nhấn mạnh tầm quan trọng của sự hòa nhập trong giáo dục mầm non đối với trẻ khuyết tật. Quan điểm này đã thay đổi kỳ vọng đối với lớp học mầm non và nêu bật tầm quan trọng của việc tổ chức các trải nghiệm giảng dạy để chúng có sẵn và dễ tiếp cận với nhiều trẻ em.

Đối với cả hai nhóm trẻ em — Người Học Tiếng Anh và trẻ khuyết tật hoặc có nhu cầu học tập đặc biệt — tiềm năng của trường mầm non trong việc đóng vai trò là nền tảng quan trọng cho sự phát triển vẫn chưa được phát huy đầy đủ. Trẻ em gốc Tây Ban Nha từ 3 đến 5 tuổi ít có khả năng đi học mẫu giáo hơn so với các bạn cùng tuổi. Chỉ 23% trẻ em gốc Tây Ban Nha dưới 6 tuổi không được ghi danh vào mẫu giáo được đi học mầm non, so với trẻ em thuộc hai chủng tộc trở lên (34%), trẻ em Da Đen (32%) hoặc trẻ em Da Trắng hoặc Châu Á (mỗi chủng tộc là 31%) (NCES, 2019).

Trẻ Em Dưới 6 Tuổi Đã Học Mầm Non*



*Không ghi danh học mẫu giáo (NCES, 2019)

Tương tự, chỉ có 38% trẻ em trong độ tuổi mẫu giáo đủ điều kiện nhận các dịch vụ giáo dục đặc biệt được học trong một môi trường hòa nhập với tư cách là nơi học tập chính của trẻ (Bộ Giáo Dục Hoa Kỳ, 2014). Nghiên cứu này đưa ra thông điệp rằng việc tiếp cận chương trình mầm non là một thành phần quan trọng để hỗ trợ các nhóm dân số đa dạng. Vào cuối năm 2023, Bộ Giáo Dục và Bộ Y Tế và Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ đã đưa ra một tuyên bố chính sách cập nhật nêu rằng “tất cả trẻ nhỏ khuyết tật đều phải được tiếp cận với các chương trình mầm non hòa nhập chất lượng cao, các chương trình này cung cấp hỗ trợ cá nhân hóa và phù hợp để trẻ có thể tham gia đầy đủ cùng với các bạn đồng trang lứa không khuyết tật, đáp ứng kỳ vọng cao và phát huy hết tiềm năng của mình”.

Mặc dù các chương trình mầm non kiểu mẫu dường như mang lại lợi ích đáng kể cho cả trẻ ELL và trẻ khuyết tật (Schoch et al., 2023), nhưng vẫn còn những chênh lệch đáng kể về mức độ sẵn sàng đi học (và những chênh lệch này kéo dài dai dẳng xuyên suốt quá trình học) ở các nhóm dân số đa dạng (Siller et al., 2021). Các môi trường học tập sớm tìm cách giảm bớt sự chênh lệch này phải tích hợp các công cụ hỗ trợ và điều chỉnh vào trải nghiệm giảng dạy hàng ngày của họ (Rad et al., 2022; Zabeli & Gjelaaj, 2020; Barton & Smith, 2015). Một ý tưởng quan trọng dành

cho trẻ em có nền tảng văn hóa và ngôn ngữ khác nhau là chương trình giảng dạy nhạy cảm về mặt văn hóa (Nganga et al., 2020). Nghiên cứu chỉ ra tầm quan trọng của việc đưa vào và kết hợp ngôn ngữ và văn hóa của gia đình vào trải nghiệm giảng dạy (Cycyk et al., 2021; Cycyk & Hammer, 2020), cho phép điều chỉnh trong các tương tác giảng dạy và hỗ trợ các tương tác giữa các bạn đồng trang lứa trong nhóm (Larson et al., 2020; Guiberson & Petrita Ferris, 2019). Đáng chú ý, nhiều chiến lược tương tự như vậy - bao gồm lập mô hình và hỗ trợ sự tham gia, sự hòa nhập của các bạn đồng trang lứa trong học tập, tín hiệu và hỗ trợ trong các tương tác giảng dạy - cũng được coi là có lợi cho nhiều trẻ em có nhu cầu học tập đặc biệt.

Mối liên quan đến Texas Rising Star

Các tiêu chuẩn đánh giá trong chương trình Texas Rising Star - tập trung vào việc hỗ trợ các điều chỉnh đặc biệt khi cần thiết cho các gia đình và trẻ em có ngôn ngữ, khả năng đa dạng hoặc đa dạng văn hóa - công nhận sự đa dạng của trẻ em hiện đang học tại các lớp học và chương trình mầm non. Texas Rising Star đặt ý tưởng về sự đa dạng làm trung tâm của chính sách chương trình và kế hoạch chương trình giảng dạy, qua đó phản ánh tư duy hòa nhập và nhạy cảm về mặt văn hóa mà nghiên cứu và chính sách nhấn mạnh là cần thiết để hiện thực hóa lời hứa hẹn về giáo dục mầm non cho tất cả trẻ em. Texas Rising Star mong muốn thấy bằng chứng về việc lập kế hoạch và điều chỉnh cho trẻ em có nhu cầu đặc biệt - đặc biệt là trẻ khuyết tật có tỷ lệ mắc bệnh cao, trẻ em từ các nền tảng văn hóa khác nhau và trẻ em đang học tiếng Anh như ngôn ngữ thứ hai. Ý tưởng này - về việc lồng ghép các điều chỉnh vào hoạt động giảng dạy chính thống - đóng vai trò quan trọng và phản ánh tư duy hàng đầu về cách tạo ra môi trường học tập mầm non mang lại nhiều hứa hẹn nhất cho tất cả trẻ em (Schoch et al., 2023).

Dinh Dưỡng và Sức Khỏe

Các yếu tố môi trường ảnh hưởng đến sự phát triển và nguy cơ béo phì của trẻ em trong những năm đầu đời, khi thói quen ăn uống, vận động thể chất và ngủ nghỉ đang phát triển (Ayala et al., 2021). Những thói quen này tiếp tục ảnh hưởng đến tình trạng béo phì, sức khỏe thể chất và tinh thần trong suốt cuộc đời. Các khuyến nghị trong chính sách của Viện Y Khoa (Institute of Medicine, IOM) nhằm ngăn ngừa béo phì ở trẻ sơ sinh và trẻ nhỏ bằng cách khuyến khích một môi trường lành mạnh ngay từ nhỏ ở các cơ sở bên ngoài gia đình bao gồm:

- Tăng cường vận động thể chất ở trẻ nhỏ.
- Giảm hành vi ít vận động ở trẻ nhỏ.
- Giúp người lớn tăng cường vận động thể chất và giảm hành vi ít vận động ở trẻ nhỏ.
- Thúc đẩy việc tiêu thụ nhiều loại thực phẩm bổ dưỡng, đồng thời khuyến khích và hỗ trợ cho con bú trong giai đoạn sơ sinh.

- Tạo ra một môi trường ăn uống lành mạnh, đáp ứng các tín hiệu đói và no của trẻ em.
- Giúp người lớn tăng cường việc ăn uống lành mạnh cho trẻ em.
- Thúc đẩy thời lượng ngủ phù hợp với lứa tuổi ở trẻ nhỏ.

Tỷ lệ trẻ em mắc bệnh béo phì ở Hoa Kỳ đã tăng hơn gấp đôi trong ba thập kỷ qua (Sanyaolu et al., 2019). Dữ liệu Khảo Sát Sức Khỏe và Dinh Dưỡng Quốc Gia năm 2015–2016 cho thấy 13.9% trẻ em từ 2 đến 5 tuổi được xếp vào nhóm béo phì, tỷ lệ này đã tăng lên 18.4% ở trẻ em từ 6 đến 11 tuổi và 20.4% ở thanh thiếu niên từ 12 đến 19 tuổi (Sanyaolu et al., 2019). Theo thống kê của CDC từ năm 2022, tỷ lệ béo phì giảm ở trẻ nhỏ và tăng ở trẻ lớn hơn và thanh thiếu niên: lên 12.7% ở độ tuổi từ 2 đến 5 tuổi, 20.7% ở độ tuổi từ 6 đến 11 tuổi và 2.2% ở độ tuổi từ 12 đến 19 tuổi. Nhìn chung, tỷ lệ béo phì giảm khi mức thu nhập tăng.

Béo phì xảy ra theo thời gian. Trẻ nhỏ thừa cân có thể không di chuyển tốt, từ đó cản trở mức tăng trưởng bình thường của trẻ. Trẻ em thừa cân có nguy cơ béo phì cao hơn ở giai đoạn sau này so với trẻ em có cân nặng bình thường; khoảng 55% trẻ em béo phì sẽ tiếp tục bị béo phì khi đến tuổi thanh thiếu niên. (Simmonds et al., 2016). Tổ Chức Y Tế Thế Giới (World Health Organization, WHO) đã nêu tình trạng béo phì ở trẻ em là thách thức nghiêm trọng nhất của thế kỷ 21, với 38 triệu trẻ em trên toàn thế giới bị ảnh hưởng vào năm 2017.

Trẻ em học lối sống từ người lớn. Chăm sóc đáp ứng là một công cụ hiệu quả khuyến khích sự tăng trưởng về mặt xã hội, cảm xúc, nhận thức và thể chất, sức khỏe, và sự phát triển của trẻ em (Nguyen et al., 2022; Scherer et al., 2019). Việc tìm hiểu những loại thực phẩm nào cần cung cấp cho từng nhóm tuổi của trẻ em được chăm sóc là rất quan trọng (Gato-Moreno et al., 2021). Ví dụ: cho trẻ sơ sinh 3 tháng tuổi bú sữa mẹ hoặc sữa công thức sẽ thích hợp hơn là cho trẻ ăn thức ăn xay nhuyễn (AAP, 2023). Trẻ em phát triển sở thích về đồ ăn và hương vị dựa trên các loại thức ăn mà trẻ tiếp xúc khi còn nhỏ (Nekitsing et al., 2018). Những sở thích này sẽ ảnh hưởng đến việc lựa chọn thực phẩm trong suốt cuộc đời. Nhiều trẻ nhỏ có thể điều chỉnh lượng thức ăn nạp vào; Ví dụ: trẻ sơ sinh sẽ quay đi khi no.

Mối liên quan đến Texas Rising Star

Các tiêu chuẩn đánh giá trong chương trình Texas Rising Star liên quan đến Dinh Dưỡng đòi hỏi các chương trình, bao gồm các nhà cung cấp dịch vụ tại nhà, phải có các chính sách bằng văn bản liên quan đến việc cho con bú, kiểm soát nhiệt độ thực phẩm, thực đơn đồ ăn nhẹ lành mạnh (ví dụ: sữa, trái cây, rau củ, v.v.), thông tin về dị ứng kèm các quy định để đảm bảo trẻ em được bảo vệ, và thực phẩm phục vụ cho trẻ em phải được chế biến sẵn hoặc nhà bếp phải tuân theo các kiểm tra sức khỏe địa phương. Ngoài ra, các tiêu chuẩn đánh giá khuyến khích các chương trình chứng minh những chính sách dinh dưỡng và sức khỏe bổ sung để hỗ trợ sự phát triển toàn diện của trẻ em. Các chính sách này có thể bao gồm lập kế hoạch thực đơn, sức khỏe răng

miệng, sử dụng trực tiếp thực phẩm tươi ngon từ trang trại, hoặc chính sách và nguồn trợ giúp về thời gian sử dụng thiết bị có màn hình, phát triển chuyên môn cụ thể cho các gia đình và nhân viên, cung cấp các buổi khám sàng lọc sức khỏe miễn phí, làm việc với chuyên gia tư vấn sức khỏe chăm sóc trẻ em được chứng nhận, v.v. Một số chi tiết:

- **Sức khỏe thể chất và dinh dưỡng:** Lập kế hoạch thực đơn là cần thiết để đảm bảo rằng trẻ em được cung cấp nhiều loại thực phẩm theo khuyến nghị của Hướng Dẫn về Chế Độ Ăn Uống dành cho Người Mỹ 2020–2025 do Bộ Nông Nghiệp Hoa Kỳ (United States Department of Agriculture, USDA) và HHS thiết lập, trong đó quy định dinh dưỡng lành mạnh cho trẻ sơ sinh, trẻ mới biết đi, trẻ em và thanh thiếu niên. Để mang lại lợi ích cho trẻ sơ sinh, cần có các khu vực cho con bú được chỉ định trong cơ sở hoặc lớp học. Phong trào “từ nông trại đến trường học” giúp kết nối các nhà sản xuất thực phẩm địa phương với các cơ sở để đưa nhiều thực phẩm tươi ngon hơn vào thực đơn của trẻ, đồng thời dạy trẻ cách thực phẩm giúp ích cho cơ thể.
- **Các dịch vụ trực tiếp:** Luật pháp Texas yêu cầu khám sàng lọc thính giác và thị lực ở độ tuổi quy định. Ngoài ra, sức khỏe răng miệng là một phần quan trọng của sức khỏe tổng thể và có liên quan đến dinh dưỡng. Có thể lập mô hình thói quen sức khỏe răng miệng tốt trong cơ sở và cung cấp thông tin cho phụ huynh. Hơn một nửa số trẻ em từ 6 đến 8 tuổi đã bị sâu ít nhất một răng sữa (CDC, 2024) và có sự chênh lệch trong việc tiếp cận dịch vụ chăm sóc nha khoa dự phòng ở các nhóm trẻ khác nhau (Pediatrics, 2023).
- **Các nguồn trợ giúp trực tiếp mang lại lợi ích cho cả nhân viên và gia đình:** Các chương trình phát triển chuyên môn cụ thể; hợp tác với các chuyên gia tư vấn sức khỏe chăm sóc trẻ em được chứng nhận để xem xét các chính sách dinh dưỡng và sức khỏe.
- **Các nguồn trợ giúp mà cơ sở cung cấp cho phụ huynh:** Thông tin về việc nhận phúc lợi chăm sóc sức khỏe và hỗ trợ thực phẩm. Các khuyến nghị về việc thiết lập hướng dẫn dành cho gia đình về thời gian sử dụng thiết bị có màn hình (sử dụng quá nhiều thiết bị có màn hình có thể ảnh hưởng đến sự phát triển về mặt nhận thức, xã hội và cảm xúc, đồng thời làm giảm tương tác giữa trẻ và người chăm sóc [Cureus, 2023]).

Các tiêu chuẩn đánh giá tương tác trong chương trình Texas Rising Star cũng nêu bật rằng trẻ em nên tự ăn khi thích hợp và không nên vội vàng kết thúc bữa ăn. Cũng nên duy trì lượng chất lỏng nạp vào cơ thể hàng ngày ở mức lành mạnh (Lott et al., 2019). Các cuộc trò chuyện với trẻ nên diễn ra suốt cả ngày và bao gồm nhiều chủ đề khác nhau, tùy thuộc vào những gì trẻ đang làm vào thời điểm đó. Cụ thể, vào giờ ăn, trẻ nên có cơ hội ngồi với bạn bè và người chăm sóc, những người có thể thu hút trẻ bằng cách nói về những điều như cách trồng rau củ, hoặc các chất dinh dưỡng trong thực phẩm trẻ đang ăn. Trong thời gian này, người chăm sóc nên làm

mẫu về lễ nghi khi ăn uống và các kỹ năng tự điều chỉnh; trẻ có thể dễ dàng bắt chước các hành vi như thử món ăn mới hoặc dừng lại khi no. Khi tương tác với trẻ sơ sinh trong giờ ăn, người chăm sóc nên đảm bảo trẻ sơ sinh được cho ăn dựa trên các tín hiệu đói của trẻ, trừ khi bác sĩ hoặc phụ huynh đã cung cấp hướng dẫn bằng văn bản để cho trẻ ăn vào những thời điểm khác, cũng như quan sát và tôn trọng các dấu hiệu no của trẻ sơ sinh. Texas Rising Star tin rằng những người chăm sóc cung cấp các hoạt động dinh dưỡng và sức khỏe cho trẻ mà họ phục vụ đang hỗ trợ sự phát triển toàn diện của trẻ thông qua các tương tác trực tiếp cũng như các chính sách và nguồn trợ giúp được cung cấp.

Texas Rising Star tin rằng những người chăm sóc cung cấp các hoạt động dinh dưỡng và sức khỏe cho trẻ mà họ phục vụ đang hỗ trợ sự phát triển toàn diện của trẻ; các tiêu chuẩn đánh giá như vậy có thể bao gồm lập kế hoạch bữa ăn, vui chơi dựa trên tập luyện và tham khảo ý kiến chuyên gia về cách tiếp tục cải thiện thói quen của trẻ.

Chương trình giảng dạy

Tầm quan trọng của chương trình giảng dạy mầm non đã tăng lên đáng kể trong 20 năm qua (Haslip & Gullo, 2018). Sự sẵn có của các công cụ giảng dạy dựa trên bằng chứng là một minh chứng rõ ràng về điểm này. Ví dụ: What Works Clearinghouse của Viện Khoa Học Giáo Dục (Institute of Education Sciences, IES) hiện đã đăng 114 báo cáo can thiệp về các chương trình và chương trình giảng dạy phù hợp với trẻ mầm non, từ vựng, toán học đến đọc sớm và phát triển cảm xúc-xã hội. Ngoài ra, ý kiến cho rằng chương trình giảng dạy là một công cụ để thúc đẩy chất lượng chương trình mầm non đã được nghiên cứu và đầu tư đáng kể. Năm 2014, chương trình Trợ Cấp Phát Triển Mầm Non (Preschool Development Grant, PDG) liên bang bốn năm ban đầu đã trao cho 18 tiểu bang tổng cộng khoảng \$1 tỷ nhằm thực hiện nhiệm vụ xây dựng hoặc nâng cao chương trình mầm non của tiểu bang và mở rộng các chương trình như vậy cho tất cả trẻ em 4 tuổi trong các gia đình có thu nhập từ thấp đến trung bình (Bộ Giáo Dục Hoa Kỳ, 2014). Trong số 18 tiểu bang, ba tiểu bang được chọn từ danh sách chương trình giảng dạy được tiểu bang phê duyệt và 15 tiểu bang còn lại tuân theo các tiêu chí của tiểu bang về lựa chọn và đánh giá chương trình giảng dạy (Bộ Giáo Dục Hoa Kỳ, 2018). Các hướng dẫn của PDG đòi hỏi chương trình giảng dạy phải dựa trên bằng chứng, toàn diện và phù hợp với các tiêu chuẩn phát triển và học tập sớm của từng tiểu bang. Báo Cáo Hỗ Trợ Kỹ Thuật của Tiểu Bang trong PDG “Chính Sách và Hướng Dẫn về Chương Trình Giảng Dạy của Các Chương Trình Tài Trợ Phát Triển và Mở Rộng Trường Mầm Non” đã kết luận: Nghiên cứu về các mô hình chương trình giảng dạy khác nhau đang giúp làm rõ mô hình nào giải quyết các yếu tố thiết yếu của một chương trình

giảng dạy hiệu quả có nhiều khả năng tác động đến kết quả ở cấp độ trẻ em và lớp học. Thông tin này cần được xem xét khi xây dựng các chính sách, hướng dẫn và phương pháp thực hành” (Fonseca, 2016).

Là chương trình mầm non lớn nhất quốc gia, Head Start sử dụng chương trình giảng dạy “trẻ em toàn diện” hoặc “toàn cầu”, phục vụ nhu cầu của trẻ theo nhiều hướng: giáo dục, sức khỏe, sự tham gia của phụ huynh và các dịch vụ xã hội. Các chương trình giáo dục mầm non khác có thể tập trung vào một kỹ năng đơn lẻ hoặc kế hoạch “cụ thể theo nội dung”: ví dụ như kỹ năng toán học hoặc khả năng đọc. Mặc dù không có nghi ngờ gì nữa rằng giáo dục mầm non chất lượng cao mang lại lợi ích cho việc học tập và phát triển của trẻ, nhưng rất khó để thống nhất về loại chương trình giảng dạy tốt nhất cho các kết quả đo lường được (Jenkins et al., 2018).

Bằng chứng nghiên cứu về chương trình giảng dạy mầm non còn chưa thống nhất. Việc đánh giá sự đóng góp của chương trình giảng dạy rất khó tách biệt với các yếu tố khác ảnh hưởng đến kết quả phát triển của trẻ, (ví dụ: chất lượng giáo viên và nhân viên, nguồn trợ giúp phát triển chuyên môn, mức thu nhập của trẻ, sự khác biệt về yêu cầu của tiểu bang hay liệu trẻ có khuyết tật hoặc là người học tiếng Anh hay không). Một số nghiên cứu phát hiện thấy những lợi ích đáng kể và tích cực của chương trình giảng dạy đối với việc học của trẻ nhỏ, trong khi các nghiên cứu khác tìm thấy rất ít hoặc không thấy được kết quả tích cực (Nguyen et al., 2018; Wood & Hedges, 2016). Tuy nhiên, đặc điểm của các chương trình mầm non hiệu quả luôn chỉ ra sự hiện diện của chương trình giảng dạy như một yếu tố chung. Sự khác biệt giữa chương trình giảng dạy có tác động đến kết quả so với không có tác động có thể nằm ở cách chương trình giảng dạy được áp dụng trong hoạt động hàng ngày của lớp học. Ví dụ: một trong những dự án lớn nhất do liên bang tài trợ về chương trình giảng dạy, dự án Nghiên Cứu Đánh Giá Chương Trình Giảng Dạy Mầm Non (Preschool Curriculum Evaluation Research, PCER), đã xem xét tầm quan trọng của 14 chương trình giảng dạy khác nhau đối với việc học của trẻ em. Ngoại trừ một chương trình, thì tất cả các chương trình giảng dạy được xem xét không đem lại hoặc đem lại lợi ích tối thiểu cho các kỹ năng của trẻ em (tức là, một kỹ năng đơn lẻ, tách biệt). Tuy nhiên, điều thú vị là các nhóm nghiên cứu phát hiện ra rằng hầu hết các chương trình giảng dạy không được sử dụng thường xuyên hoặc theo cách dự kiến. Thật vậy, xếp hạng trung bình về độ trung thực thường nằm trong phạm vi “thấp” đến “trung bình” (1-2 điểm trên 4) đối với hầu hết các chương trình. Nói chung, các phát hiện dường như khẳng định lại một ý tưởng quan trọng - rằng ảnh hưởng của chương trình giảng dạy có liên quan đến cách sử dụng chương trình đó (IES, 2021; Nesbitt & Farran, 2021; Odom et al., 2019; Durkal & DuPre, 2008).

Ý tưởng rằng một chương trình giảng dạy sẽ có tác động đến trẻ em khi được sử dụng thường xuyên và nhất quán sẽ có ý nghĩa khi chúng ta xem xét các ý tưởng chính về cách trẻ em học. Để việc học tập bền vững diễn ra, trẻ em phải xây dựng từ thông tin trẻ có, tiếp thu các chiến lược và phương pháp tiếp cận học tập, và có được các kỹ năng riêng biệt phục vụ sự hiểu biết ngày càng tăng của trẻ về “ý tưởng lớn” cụ thể (ví dụ: học chữ cái để hiểu ý tưởng của tài liệu in và bài đọc; học đếm đồng thời cũng hiểu được cách các con số biểu thị số lượng) (Ủy Ban Khoa

Học về Trẻ Em từ Sơ Sinh đến 8 Tuổi, Viện Y Khoa và Hội Đồng Nghiên Cứu Quốc Gia, 2015). Loại hình tổng hợp và tích hợp này có thể mất thời gian và đòi hỏi sự lặp lại - không phải sự lặp lại máy móc mà là sự tiếp xúc có ý nghĩa với một ý tưởng và kỹ năng trong bối cảnh và thời gian (Björklund et al., 2020).

Mối liên quan đến Texas Rising Star

Các tiêu chuẩn đánh giá trong chương trình Texas Rising Star mà tập trung vào chương trình giảng dạy nhấn mạnh tầm quan trọng của việc sử dụng các công cụ giảng dạy trong lớp học và hỗ trợ giáo viên sử dụng các công cụ giảng dạy để lập kế hoạch. Các chỉ báo chính trong tiêu chuẩn đánh giá này nhấn mạnh sự cần thiết phải có một công cụ giảng dạy hoặc một bộ công cụ có tác dụng giải quyết kết quả phát triển đa dạng của trẻ, kết quả này được coi là quan trọng nhất đối với sự sẵn sàng và thành công sau này ở trường học. Cách tiếp cận để đánh giá chương trình giảng dạy phản ánh những gì nghiên cứu nhấn mạnh là quan trọng đối với việc lựa chọn và sử dụng một chương trình giảng dạy mạnh mẽ liên quan đến các hướng dẫn phát triển. Nghĩa là, các chỉ báo và xếp hạng cấp độ cao hơn trong các chỉ báo, nói chung, chỉ ra tầm quan trọng của chương trình giảng dạy (hoặc bộ công cụ giảng dạy) toàn diện cũng như sự cần thiết rằng các công cụ này phải đóng vai trò trung tâm trong việc hướng dẫn các trải nghiệm hàng ngày của trẻ.

Kết Hợp Các Hướng Dẫn của Texas Rising Star về Chương Trình Giảng Dạy vào Việc Lập Kế Hoạch Lớp Học

Chương trình giảng dạy chính thức và toàn diện có thể giúp giáo viên chủ động trong việc giảng dạy trong suốt các ngày học và tuần học, và ở các lĩnh vực phát triển. Chương trình giảng dạy giúp giáo viên đảm bảo sự hỗ trợ của họ cho việc học của trẻ có tiến triển, theo đó các kỹ năng được xây dựng dựa trên nhau và sự hỗ trợ giảm dần để giúp trẻ tăng khả năng độc lập.

Tuy nhiên, chương trình giảng dạy chính thức có thể không khả thi trong mọi trường hợp hoặc trong một số trường hợp, đã có sẵn một khuôn khổ chương trình giảng dạy vững chắc mà giáo viên và chương trình cảm thấy đang có hiệu quả tốt cho trẻ. Trong những trường hợp này, hoặc thậm chí trong trường hợp đã áp dụng chương trình giảng dạy chính thức, điều quan trọng là phải đảm bảo rằng các tài liệu giảng dạy được sử dụng theo cách có chủ đích hỗ trợ trẻ em trong các lĩnh vực phát triển chính. Cầu nối quan trọng giữa tài liệu giảng dạy và dạy học có chủ đích là kế hoạch bài học và sự tương tác giữa giáo viên và trẻ. Tiểu danh mục, các Cách Thức Giảng Dạy và Phương Pháp Tiếp Cận Học Tập, đề cập đến sự liên kết này trong Danh Mục 2: Tương Tác Giữa Giáo Viên và Trẻ.

Môi Trường Trong Nhà/Ngoài Trời

Môi trường được lập kế hoạch tốt sẽ thúc đẩy và tăng cường sự phát triển của trẻ thông qua các hoạt động học tập và vui chơi. Môi trường này xây dựng lịch trình, thói quen và quy trình để trẻ chuyển đổi giữa các hoạt động và bối cảnh trong suốt cả ngày. Cách môi trường này được phát triển ảnh hưởng trực tiếp đến sự hiểu biết của trẻ về các kỹ năng nhận thức, xã hội, cảm xúc, ngôn ngữ và thể chất (Berti et al, 2019). Làm phong phú môi trường mầm non là điều quan trọng vì các kết nối não bộ của trẻ nhỏ sẽ phát triển nhanh chóng trong vài năm đầu đời. Việc đưa ra những tài liệu và trải nghiệm thú vị, hấp dẫn dành cho trẻ em sẽ đem lại cho trẻ các công cụ để phát triển (Storli & Sandseter, 2018). Một lý do khác để cung cấp môi trường phong phú là số lượng trẻ em bị ảnh hưởng và lượng thời gian trẻ được chăm sóc. Năm 2019, khoảng 59% trẻ em dưới 5 tuổi không đi học mẫu giáo được chăm sóc dưới một hình thức nào đó và 62% trong số đó đang tham gia một trung tâm chăm sóc trẻ em (NCES, 2019).

Môi trường thực tế bao gồm cả không gian trong nhà và ngoài trời ảnh hưởng đến cách trẻ em cảm nhận, hành động và cư xử. Cả hai không gian đều có các tài liệu và hoạt động mà giáo viên cung cấp để trẻ em tăng trưởng và phát triển. Môi trường thực tế là kết quả của quá trình giáo viên lên kế hoạch và sắp xếp cẩn thận các tài liệu trong không gian để trẻ có thể tiếp cận các hoạt động một cách độc lập. Môi trường này phải được tổ chức tốt, sạch sẽ, thoải mái và thân thiện với nhiều loại tài liệu/học liệu cầm nắm/đồ chơi để phát triển nhận thức, xã hội, cảm xúc và thể chất (Tamblyn et al., 2023). Môi trường này phải có không gian nơi trẻ em có thể chơi với bạn bè hoặc một mình mà không bị trẻ khác can thiệp.

“Môi trường thực tế phải được tổ chức tốt, sạch sẽ, thoải mái và thân thiện với nhiều loại tài liệu/học liệu cầm nắm/đồ chơi để phát triển nhận thức, xã hội, cảm xúc và thể chất.”
(Tamblyn et al., 2023)

Môi Trường Học Tập Trong Nhà

Môi trường thực tế này sẽ thay đổi một chút tùy thuộc vào độ tuổi của trẻ. Các yêu cầu về cấu trúc bao gồm không gian để tạo điều kiện cho việc học tập tích cực và yên tĩnh, thời gian ngủ trưa/ngủ ngơi, trò chơi do trẻ khởi xướng dưới sự giám sát của người lớn, tài liệu sạch sẽ và được sửa chữa tốt, và tất cả các tài liệu đều có sẵn và dễ tiếp cận với tất cả trẻ em (King et al., 2016). Các lớp học tập trung nhiều vào khả năng đọc viết có sách dễ tiếp cận, tài liệu in có ý nghĩa trên tường và các tài liệu khuyến khích in và vẽ nhằm truyền động lực đạt được các mục tiêu hướng đến việc đọc (Barber & Lutz Klauda, 2020). Lớp học cho trẻ sơ sinh có thiết bị để thay tã, nghỉ ngơi và cho ăn. Nhiều phòng chỉ định một “khu vực sạch sẽ” để trẻ sơ sinh nằm trên sàn trong “thời gian nằm sấp” được khuyến nghị nhằm khám phá đồ chơi, nhìn, nghe, cảm nhận, nhai, kéo, lăn và lắc những thứ xung quanh trẻ (Kerr et al., 2020). Khu vực thay tã có những vật dụng giúp tăng cường kỹ năng nhận thức và giao tiếp. Những vật dụng này bao gồm đồ chơi treo hoặc đồ vật nhiều màu sắc. Nên có khu vực để người chăm sóc và người mẹ ngồi và bế trẻ sơ sinh trong khi cho ăn (ECLKC, 2021).

Khi trẻ sơ sinh bắt đầu di chuyển xung quanh và tập đi, lớp học sẽ cần có các khu vực an toàn để ăn, ngủ trưa, thay tã, đi vệ sinh và vui chơi. Giờ đây, vui chơi trở nên rất quan trọng. Vì trẻ mới biết đi thích di chuyển, nên trẻ cần nhiều không gian để khám phá, thử nghiệm và tìm hiểu những thứ xung quanh. Giáo viên lập kế hoạch cho các hoạt động của khu tập trung bao gồm các tài liệu và cơ hội để đóng giả và diễn lại những cuốn sách và sự kiện mà trẻ đã trải nghiệm; xếp các khối xếp hình; đọc sách; chơi đồ chơi ghép hình; sử dụng các học cụ cầm nắm và công cụ khoa học, đồ nội thất mềm, bóng, đồ chơi đẩy và kéo để rèn luyện các kỹ năng vận động thô; và vẽ bằng nhiều chất liệu khác nhau ở khu vực mỹ thuật (Nilsen, 2021). Trẻ mới biết đi sẽ cần nhiều cơ hội để chơi và thực hành với các tài liệu này hàng ngày. Đồ chơi và các tài liệu khác ở khu tập trung cần phải dễ tiếp cận và tổ chức tốt để tất cả trẻ em có thể dành thời gian vui chơi thay vì phải cố gắng tìm ra vị trí của các tài liệu (HHS, Mạng Lưới Hỗ Trợ Kỹ Thuật Chăm Sóc Trẻ Em, nd).

Các lớp học mầm non sẽ không cần có khu vực thay tã nữa. Tuy nhiên, việc đi vệ sinh vẫn là mối lo ngại đối với một số trẻ mẫu giáo. Các lớp học có nhà vệ sinh dễ tiếp cận giúp thúc đẩy sự tự chủ. Các khu tập trung học tập có tài liệu và hoạt động có chủ đích, kèm theo đó là các liên kết với một chủ đề và/hoặc các mục tiêu học tập cụ thể. Những chủ đề/mục tiêu học tập này thay đổi trong suốt cả năm.

Trẻ mẫu giáo đang trở nên độc lập hơn và có thể đưa ra lựa chọn về việc học của mình. Trẻ cũng thích vui chơi ở các không gian ấm cúng, giống như góc nhỏ. Việc sắp xếp phòng rất quan trọng đối với trẻ mẫu giáo. Giáo viên sẽ cần cung cấp một số hoạt động ở mỗi khu tập trung để trẻ có

nhieu lựa chọn khi vui chơi. Không gian nên được bố trí sao cho có khu vực hoạt động cho nhóm lớn và nhóm nhỏ, khu vực ăn uống và khu vực ngủ trưa. Vì trẻ nhỏ học thông qua vui chơi và tiếp xúc nhiều lần với các hoạt động, người chăm sóc nên tạo cơ hội trong ngày và nhiều lần trong năm để trẻ làm quen lại với các câu chuyện, sách, trò chơi và tài liệu (Swanson & Towne, 2018; Sando, 2019). Môi trường học tập trong nhà được lên kế hoạch và tổ chức tốt sẽ được sắp xếp theo cách giúp cung cấp hướng dẫn và chỉ dẫn cho cả trẻ em và giáo viên. Các thói quen được thiết lập để trẻ có thể vui chơi với những trẻ khác hoặc chơi một mình. Tài liệu và thiết bị sạch sẽ, trong tình trạng tốt và dễ tiếp cận. Việc sắp xếp lớp học ảnh hưởng đến cách trẻ học và vui chơi cùng nhau. Thiết lập một môi trường lớp học đòi hỏi phải suy nghĩ và lập kế hoạch chiến lược để cung cấp một nơi an toàn cho trẻ em khám phá và học hỏi. Thiết kế tổng thể đóng vai trò quan trọng trong mức độ tương tác và tham gia học tập, cũng như hỗ trợ sự phát triển về mặt xã hội, cảm xúc và học tập nhận thức của trẻ (Swanson & Towne, 2018; Yogman et al., 2018).

Các lớp học nên có không gian cho các khu tập trung được lên kế hoạch và có mục đích, cũng như không gian cho các hoạt động theo nhóm lớn và nhóm nhỏ. Các khu tập trung ồn ào và yên tĩnh được bố trí ở những khu vực riêng biệt trong phòng và không gian ngủ trưa/nghỉ ngơi được sắp xếp thích hợp để trẻ thư giãn, nghỉ ngơi hoặc ngủ. Tranh ảnh xung quanh phòng mô tả mọi người theo cách không rập khuôn và nhạy cảm về mặt văn hóa. Tài liệu học tập do trẻ và do người chăm sóc tạo ra được treo ngang tầm mắt của trẻ để thông tin luôn nằm ở vị trí gần gũi với trẻ. Tài liệu/học cụ cầm nắm phải hấp dẫn và chân thực khi có thể để tạo cơ hội cho các tương tác xã hội và sẽ kích thích nhằm khuyến khích khám phá cả năm giác quan (Hansen Sandseter et al., 2021). Tài liệu in đóng vai trò rất quan trọng và góp phần thiết yếu vào quá trình phát triển khả năng đọc viết của trẻ. Các lớp học có nhiều tài liệu in đem lại cơ hội cho trẻ em ở mọi lứa tuổi tham gia vào các hoạt động như nghe văn bản được đọc cho trẻ, sử dụng đồ dùng viết để vẽ và/hoặc viết về các câu chuyện và ý tưởng, đồng thời có sẵn sách mà trẻ em có thể tự đọc (Flint, 2018).

Tài liệu và học cụ cầm nắm phải sạch sẽ, được dán nhãn và sắp xếp gọn gàng trong các giỏ mở trên các kệ thấp. Giáo viên cần lưu ý đến nhóm tuổi sẽ sử dụng không gian, và cách bố trí cũng như tài liệu đáp ứng nhu cầu phát triển của trẻ như thế nào. Trẻ sơ sinh có không gian để nằm sấp, vui chơi năng động, vui chơi yên tĩnh và bày lộn xộn. Khu vực cho trẻ sơ sinh ăn phải có ghế ngồi thoải mái để giữ trẻ sơ sinh trong khi cho ăn hoặc cho bú. Khu vực thay tã có tranh ảnh hoặc vật dụng để khuyến khích trò chuyện và xây dựng các kỹ năng nhận thức. Tài liệu là phù hợp và khuyến khích các cơ hội học tập kích thích. Các tài liệu này bao gồm các khối mềm, lục lạc, đồ chơi đẩy và kéo, và đồ chơi treo đầy màu sắc. Các lớp học dành cho trẻ mới biết đi rộng rãi và hấp dẫn với các khối bìa cứng/xốp lớn, sách vải/bìa cứng, đồ chơi ghép hình bằng gỗ, đồ chơi đóng vai và đồ dùng sáng tạo mỹ thuật. Trẻ mẫu giáo đang trở nên độc lập hơn và sẽ thích các

hoạt động ở các khu tập trung như chơi đóng vai, xếp hình khối/khéo tay với gỗ, hoạt động liên quan đến giác quan/khám phá, âm nhạc, học cụ cầm nắm, đồ chơi ghép hình, sách, viết và mỹ thuật. Các khu vực dành cho lứa tuổi đi học được bố trí sao cho có nơi yên tĩnh với bàn, ghế và đèn chiếu sáng để tạo điều kiện cho việc hoàn thành bài tập về nhà.

Hãy cùng xem xét một tình huống chất lượng cao:

Bước vào lớp học dành cho trẻ mới biết đi, trẻ em và phụ huynh ngay lập tức được giáo viên chào đón với nụ cười ấm áp và vòng tay dang rộng để ôm chào buổi sáng. Tất cả trẻ em được khuyến khích chào đón các bạn khác bằng một nụ cười và lời chào. Sau khi trẻ ôm tạm biệt phụ huynh, giáo viên khuyến khích các em lựa chọn giữa hai trong số bảy khu vực học tập, thư viện và hình khối. Trong khi trẻ em đang vui chơi tại các khu tập trung, việc thay tã sẽ được thực hiện đối với những trẻ cần thay tã. Vào lúc 7:45 sáng, bữa sáng được đem đến, giáo viên bắt đầu hát bài hát dọn dẹp và trẻ để đồ chơi vào giỏ hoặc gần giỏ, sau đó tập trung gần bồn rửa tay để rửa tay và tìm chỗ ngồi xung quanh những chiếc bàn và ghế thấp. Giáo viên dọn đồ ăn cho trẻ ra đĩa chia ngăn sao cho hấp dẫn. Thầy mô tả các món trên đĩa của trẻ và yêu cầu trẻ cho biết chúng có vị như thế nào. Khi trẻ ăn bằng đĩa và/hoặc thìa, giáo viên ngồi vào bàn và nói về món ăn trẻ đang ăn và đặt ra những câu hỏi đơn giản. Khi trẻ ăn sáng xong, giáo viên hỗ trợ rửa tay và thay tã. Trẻ sẽ lang thang trong một khu vực của phòng được thiết kế để vui chơi theo nhóm lớn. Có ba cấu trúc chơi đứng với các nút nhấn, núm xoay, gương phản chiếu và chuông reo. Có một cấu trúc leo nhà trên cây ngắn có cầu trượt. Nhìn nhanh quanh phòng, ta thấy rằng trẻ có thể tiếp cận một số khu vui chơi với các tài liệu cỡ trẻ mới biết đi.

Tranh ảnh được dán trên tường cho thấy con người và địa điểm trong cộng đồng. Khu vực bảng thông báo có tranh ảnh của tất cả gia đình các em, và mỗi bức đều được dán tên. Một tấm thảm nhỏ được đặt ở góc với một kệ chứa các hình khối lớn. Cạnh khu vực đó là khu chơi trò đóng vai với một kệ thấp có cấu tạo ba hộp vuông. Trong các hộp là mặt nạ hình thú bằng vải, nhiều loại mũ và một hộp đạo cụ khác. Bên kia phòng là một thư viện ấm cúng với 12 đến 15 cuốn sách chủ yếu là bìa cứng trên kệ sách thấp, một chiếc ghế dài cỡ trẻ mới biết đi và hai con thú nhồi bông cỡ trẻ mới biết đi. Một kệ thấp gần cửa sổ có một giỏ kính lúp, ống âm thanh, một hộp đựng cát và phễu, các đồ chơi/tài liệu kết nối và một giỏ đựng nhiều ô vải vuông có họa tiết. Sau khi thay tã xong, thầy lấy một cuốn sách từ thư viện và ngồi trên thảm. Trẻ chập chững bước tới ngồi cạnh giáo viên, và thầy bắt đầu đọc, cho trẻ xem tranh ảnh và nói về các loài vật trên mỗi trang. Jevon mang mặt nạ hình thú đến cho giáo viên. Thầy bắt đầu sử dụng mặt nạ để tạo ra âm thanh động vật, và bé nào cũng muốn đeo một chiếc. Khi đeo mặt nạ cho trẻ, giáo viên tạo ra âm thanh động vật. Một số trẻ lại gần giáo viên và tạo ra âm thanh động vật; Những trẻ khác chập chững đến gần và tiếp tục chơi với đồ chơi lấy từ kệ. Giáo viên tiếp tục hát một bài hát với âm thanh động

vật với một số trẻ. Sau đó, thầy nói với đám trẻ rằng đã đến lúc chơi ở khu vực học tập và trẻ hãy bỏ đến khu vực đó để chơi. Các bé tiếp tục chơi với đồ chơi ở khu tập trung. Giáo viên kiểm tra tình hình các bé ở những khu tập trung và khuyến khích các bé xung quanh mình tham gia các hoạt động vui chơi.

Trong tình huống này, giáo viên đã thiết lập các thói quen và quy trình với trẻ, giúp trẻ thấy hứng thú và di chuyển suốt buổi sáng với nhịp độ thoải mái. Trẻ có thể di chuyển tự do quanh phòng, chơi với các tài liệu và các cấu trúc chơi mà không cần giáo viên đưa ra những chỉ dẫn tiêu cực. Ở các khu tập trung, tài liệu được để ngang tầm mắt của trẻ để trẻ có thể tìm thấy các hoạt động thu hút sự quan tâm của mình, và có đủ đồ để trẻ có thể lựa chọn cách chúng sử dụng thời gian. Giáo viên kiểm tra tình hình của tất cả các bé trong suốt buổi sáng. Giáo viên sử dụng các bài hát và âm thanh động vật để thu hút trẻ trong một khoảng thời gian ngắn. Thầy tạo ra mối liên hệ giữa cuốn sách mình đang đọc, mặt nạ hình thú và âm thanh mà động vật tạo ra. Lớp học thân thiện và có tổ chức cho cả giáo viên và trẻ em.

Tuy nhiên, nghiên cứu phát hiện ra rằng nhiều lớp học không được tổ chức hoặc không cung cấp tài liệu để trẻ dễ dàng tiếp cận. Thông thường, giáo viên sẽ kiểm soát tất cả các hoạt động mà trẻ em tham gia trong ngày. Trong các lớp học quy mô vừa phải, giáo viên có thể bắt đầu sắp xếp không gian để trẻ có thể dễ dàng tiếp cận tài liệu hơn. Thường thì các giáo viên sẽ chỉ định ba hoặc bốn khu vực học tập và cân nhắc tổ chức một số hoạt động để trẻ có thể có nhiều sự lựa chọn. Giáo viên thậm chí có thể nhóm các khu vực ồn ào và khu vực yên tĩnh lại với nhau. Tài liệu và thiết bị hầu hết sẽ phù hợp với lứa tuổi, sạch sẽ và trong tình trạng tốt trên kệ thấp, mở. Khu vực ngủ trưa/ngủ ngơi, thay tã và cho ăn sẽ được xác định rõ; tuy nhiên, những khu vực này có thể thiếu các hoạt động nhận thức. Một số tài liệu và thiết bị, có thể từ một đến bốn món, sẽ mô tả con người theo cách không rập khuôn và nhạy cảm về mặt văn hóa. Một số tài liệu do giáo viên và trẻ em tạo ra sẽ được trưng bày ngang tầm mắt của trẻ. Các tài liệu này sẽ bao gồm, nhưng không giới hạn ở, tranh ảnh đầy màu sắc và chân thực về thiên nhiên, con người và đồ vật, thành viên gia đình, địa điểm và con người quen thuộc, cũng như tác phẩm mỹ thuật của trẻ có dán tên trẻ.

Tình Huống Cấp Trung

Bước vào lớp học dành cho trẻ mới biết đi, trẻ em và phụ huynh được giáo viên chào đón bằng một nụ cười và cái vẫy tay. Một số trẻ cười hoặc nói xin chào. Sau khi trẻ ôm tạm biệt phụ huynh, giáo viên khuyến khích trẻ chơi với một vài đồ chơi từ chiếc hộp đặt giữa sàn nhà. Trong khi trẻ em đang chơi đồ chơi, những trẻ cần thay tã sẽ được thay tã. Vào lúc 7:45 sáng, bữa sáng được đem đến và trẻ được yêu cầu ngồi xuống bàn và ghế thấp. Giáo viên gọi từng bé đến rửa tay. Sau khi trẻ rửa tay xong, giáo viên dọn thức ăn ra đĩa chia phần cho trẻ. Khi trẻ ăn bằng đĩa

và/hoặc thìa, giáo viên ngồi vào bàn. Thầy đặt ra một vài câu hỏi về hương vị của thức ăn nhưng không đợi trẻ trả lời. Khi trẻ ăn sáng xong, giáo viên bắt đầu thay tã. Trẻ bắt đầu lang thang trong một khu vực của phòng được thiết kế để vui chơi theo nhóm lớn. Giáo viên nhìn nhanh qua và yêu cầu trẻ chỉ được chơi ở nhà trên cây có cấu trúc cầu trượt. Ngoài ra còn có ba cấu trúc chơi đứng khác với các nút nhấn, núm xoay, gương phản chiếu và chuông reo. Nhìn nhanh quanh phòng, ta thấy rằng trẻ có thể tiếp cận một vài khu vui chơi với một số tài liệu cỡ trẻ mới biết đi. Một bức tường treo tranh ảnh của một số gia đình trẻ em. Một tấm thảm nhỏ được đặt ở góc với một kệ chứa khoảng 10 khối hình lớn. Cạnh khu vực đó là khu chơi trò đóng vai với kệ cao; trên một trong những kệ này có hai chiếc mặt nạ hình thú bằng vải và một vài đạo cụ chơi khác. Bên kia phòng là thư viện với một kệ sách thấp chứa năm đến tám cuốn sách bìa cứng và bìa mềm cùng một chiếc ghế dài cỡ trẻ mới biết đi. Sau khi thay tã xong, thầy lấy một cuốn sách từ thư viện và ngồi trên thảm. Trẻ chập chững bước tới và ngồi cạnh giáo viên.

Thầy bắt đầu đọc, cho trẻ xem tranh ảnh và nói về các loài vật trên mỗi trang. Jevon mang mặt nạ hình thú đến cho giáo viên, người bảo cậu bé cất chúng vào hộp để dùng sau. Một số trẻ bắt đầu ngọ nguậy, và giáo viên yêu cầu cả lớp ngồi yên. Sau khi đọc xong cuốn sách, giáo viên chỉ cho trẻ nơi để vui chơi sao cho mỗi khu tập trung có hai hoặc ba trẻ. Các bé tiếp tục chơi với đồ chơi ở khu tập trung.

Trong tình huống này, giáo viên chỉ dẫn và kiểm soát nhiều hơn về cách thức và thời điểm trẻ vui chơi. Giáo viên có vẻ quan tâm nhiều hơn đến việc thay tã và phục vụ bữa sáng. Mặc dù giáo viên có đọc sách, nhưng thầy chỉ đọc mà không đặt câu hỏi hoặc đưa ra những cách thú vị để trẻ liên hệ đến câu chuyện. Khi trẻ không làm theo chỉ dẫn, giáo viên nhắc nhở trẻ làm điều đúng thay vì giải thích và chỉ dẫn thêm về cách trẻ chơi với tài liệu và với nhau.

Có một vài hoạt động và tài liệu để trẻ lựa chọn trong thời gian học tập. Tuy nhiên, không phải tất cả trẻ em đều có thứ mình chọn. Không có bằng chứng nào chứng minh sự sẵn có của các đồ vật thực tế. Thiết bị/tài liệu đem lại một số cơ hội cho trẻ làm việc một mình hoặc cùng nhau; tuy nhiên, không có bằng chứng nào chứng minh rằng các tài liệu đã được sử dụng luân phiên hoặc tương quan với các mục tiêu học tập hiện tại.

Tình Huống Cấp Thấp

Bước vào lớp học dành cho trẻ mới biết đi, trẻ em và phụ huynh được giáo viên chào đón bằng một lời chào. Một số trẻ đang ngồi quanh bàn ăn sáng. Sau khi trẻ ôm tạm biệt phụ huynh, giáo viên bảo trẻ đi đến bàn. Thầy hỏi cả nhóm xem có ai muốn ăn thêm trứng không. Một trẻ thốt lên, “Có ạ”. Giáo viên phục vụ cho trẻ này một phần trứng nhỏ, sau đó rời đi. Sau khi toàn bộ trẻ đã ăn xong, giáo viên đưa cho mỗi trẻ một chiếc khăn lau và yêu cầu trẻ rửa tay. Khi trẻ lau tay xong, giáo viên bắt đầu thay tã. Trẻ được yêu cầu ngồi yên cho đến khi đến lượt trẻ được thay tã. Sau khi thay tã cho mỗi trẻ, giáo viên bảo bé đó đi chơi. Trẻ bắt đầu lang thang trong một khu vực của phòng được thiết kế để vui chơi theo nhóm lớn. Giáo viên nhìn nhanh và bảo trẻ “chơi ngoan”. Nhìn nhanh quanh phòng, ta thấy rằng trẻ có thể tiếp cận một vài khu vui chơi với một số tài liệu cỡ trẻ mới biết đi và một cấu trúc vui chơi ở giữa phòng. Hai tấm áp phích lớn có hình những chú chó đang treo trên tường. Một tấm thảm nhỏ được đặt ở góc với một kệ chứa khoảng 10 khối hình lớn. Cạnh khu vực đó là khu chơi trò đóng vai với một hộp chứa hai mặt nạ hình thú bằng vải và một vài đạo cụ vui chơi khác. Bên kia phòng là một kệ sách thư viện với năm cuốn sách bìa cứng và bìa mềm. Sau khi thay tã xong, thầy lấy một cuốn sách từ thư viện và ngồi trên thảm. Thầy yêu cầu trẻ ngừng chơi và đến ngồi xung quanh mình. Thầy bắt đầu đọc, cho trẻ xem tranh ảnh và nói về các loài vật trên mỗi trang. Jevon bắt đầu đứng dậy; giáo viên yêu cầu cậu bé ngồi khoanh chân. Sau vài giây, Jevon ngồi xuống, và giáo viên tiếp tục đọc. Một số trẻ bắt đầu ngo nguậy, và giáo viên yêu cầu cả lớp ngồi yên. Sau khi đọc sách xong, thầy yêu cầu trẻ đi đến các cấu trúc vui chơi. Giáo viên mở nhạc rất to. Những đứa trẻ tiếp tục chơi, đôi khi đẩy nhau. Giáo viên bắt đầu thay tã. Trong khi thay tã, giáo viên nhìn nhanh quanh phòng. Thầy yêu cầu các trẻ chơi ngoan với nhau. Thầy phải nói to để trẻ có thể nghe thấy giọng mình qua tiếng nhạc. Thầy thay tã cho trẻ xong. Khi thay xong cho một trẻ, thầy đi đón một trẻ khác để thay tã. Khi đi đến bàn thay tã, thầy nói với đám trẻ, “Nhanh nào, chơi đi các em. Thầy sắp thay tã xong rồi.”

Trong tình huống này, môi trường phòng có rất ít cơ hội để trẻ trải nghiệm nhiều loại tài liệu/thiết bị. Không gian vui chơi có một vài khu vui chơi với một vài bức tranh thực tế xung quanh phòng. Trẻ được chỉ dẫn đi đâu và làm gì. Trẻ ít được chỉ dẫn về cách chơi, dẫn đến các tình huống có thể xảy ra hành vi sai trái. Sự tương tác giữa trẻ em và việc thiếu tài liệu có sẵn khiến trẻ trở nên buồn chán.

Mối liên quan đến Texas Rising Star

Các tiêu chuẩn đánh giá trong chương trình Texas Rising Star nêu bật tầm quan trọng của việc thiết kế một môi trường trong nhà nhằm thúc đẩy sự tương tác tích cực giữa giáo viên và trẻ em, cũng như sự phát triển nhận thức cho trẻ em. Các hành vi chính cho thấy một môi trường trong nhà được lên kế hoạch tốt bao gồm phân chia riêng biệt các không gian hoạt động và yên tĩnh cùng các tài liệu/thiết bị phù hợp với sự phát triển.

Chương trình Texas Rising Star nhấn mạnh tầm quan trọng của các tài liệu phù hợp với sự phát triển được sắp xếp để tạo điều kiện cho việc sử dụng độc lập và cung cấp cho trẻ nhiều lựa chọn để tham gia vào các hoạt động dựa trên các khu tập trung học tập theo sở thích, chẳng hạn như đọc viết/viết sáng tạo, đóng vai/sân khấu, mỹ thuật, hình khối/khé tay với gỗ, âm nhạc/nghe, khám phá giác quan/khoa học tự nhiên, học liệu cầm nắm/trò chơi cờ bàn/đồ chơi ghép hình, một khu vực ấm cúng với đồ nội thất mềm, và tài liệu vận động thô cho trẻ mẫu giáo và trẻ trong độ tuổi đi học. Đối với trẻ sơ sinh, các tài liệu có thể bao gồm các khối mềm, lục lạc, đồ chơi đẩy và kéo và đồ chơi treo đầy màu sắc. Đối với trẻ mới biết đi, các tài liệu có thể bao gồm các khối bìa cứng lớn, sách vải, đồ chơi ghép hình bằng gỗ, đồ chơi đóng vai và đồ dùng mỹ thuật. Mọi người được khắc họa trong các bức tranh, con rối, búp bê, thức ăn, quần áo và câu chuyện không rập khuôn và đa dạng về mặt văn hóa. Texas Rising Star hỗ trợ treo bức tranh thực tế về gia đình, thú cưng, địa điểm quen thuộc và tác phẩm do trẻ em tạo ra, sắp xếp tài liệu/thiết bị để trẻ em có thể dễ dàng tiếp cận chúng và tạo điều kiện cho các tương tác xã hội. Thang điểm Texas Rising Star phân bổ điểm cao hơn ở những khu vực này khi môi trường cung cấp nhiều cơ hội và trải nghiệm để trẻ em khám phá tài liệu và thiết bị theo những cách thú vị và dễ tiếp cận, hạn chế sự nhàm chán và các vấn đề về hành vi.

Chương trình Texas Rising Star nhấn mạnh tầm quan trọng của các tài liệu phù hợp với sự phát triển được sắp xếp để tạo điều kiện cho việc sử dụng độc lập và cung cấp cho trẻ nhiều lựa chọn để tham gia vào các hoạt động dựa trên các khu tập trung học tập theo sở thích, một khu vực ấm cúng với đồ nội thất mềm và tài liệu vận động thô cho trẻ mẫu giáo và trẻ trong độ tuổi đi học.

Môi Trường Học Tập Ngoài Trời

Tương tự như việc lập kế hoạch kích thích môi trường lớp học trong nhà, giáo viên cũng nên dành thời gian và suy nghĩ để lập kế hoạch cho môi trường ngoài trời. Vui chơi ngoài trời cho phép trẻ khám phá thế giới xung quanh, nâng cao kiến thức về các sinh vật sống và có không gian để chạy nhảy và chơi trò chơi. Trẻ em vui chơi ngoài trời phát triển các kỹ năng nhận thức và xã hội/cảm xúc. Khi ở ngoài trời, trẻ sử dụng nhiều giác quan hơn để khám phá và trải nghiệm môi trường xung quanh; nếu môi trường ngoài trời được tiếp cận với thiên nhiên, điều này sẽ khuyến khích hoạt động thể chất (có thể giúp chống béo phì) cũng như trò chơi giàu trí tưởng tượng, mang tính xây dựng và giác quan (Chawla, 2015).

Trẻ cũng có thể gây ồn ào, bày bừa và nghịch ngợm trong khi vận động tiêu hao nhiều năng lượng, và điều này thường không được chấp nhận khi chơi trong nhà (Bento & Dias, 2017). Việc học trong nhà thường có thể mở rộng sang thời gian ngoài trời. Các chủ đề trong lớp học có thể được sử dụng với các hoạt động và trò chơi mà trẻ em chơi ngoài trời.

Môi trường ngoài trời nên bao gồm các sinh vật sống như cây không độc hại, hoa, thực vật, dây leo và rau củ. Việc cung cấp môi trường sống như nhà chim và máng ăn sẽ giúp trẻ hiểu và trân trọng các sinh vật sống. Trẻ nhỏ sử dụng tất cả các giác quan của mình để tìm hiểu về thế giới của chúng.

Môi trường ngoài trời nên bao gồm các sinh vật sống như cây không độc hại, hoa, thực vật, dây leo và rau củ.

Môi trường ngoài trời cung cấp nhiều cơ hội khác nhau để trẻ em nhìn, nghe, ngửi, cảm nhận và nếm. Nghiên cứu đã chỉ ra rằng trẻ nhỏ nên có cơ hội hoạt động ngoài trời hàng ngày (CDC, 2023; Chawla, 2015). Trẻ nhỏ hoạt động ngoài trời nhiều hơn trong nhà; các cấu trúc và hoạt động vui chơi cho phép trẻ chạy, nhảy, leo trèo, bò, giữ thăng bằng, nhảy lò cò, lăn và nhảy cách quãng giúp hỗ trợ cơ thể đang phát triển và tạo cơ hội đốt cháy calo (Clevenger & Pfeiffer, 2021). Trẻ sơ sinh có thời gian nằm sấp và thời gian khám phá ngoài trời sẽ tăng cường hiểu biết về mặt trời, gió, thực vật và không gian. Không gian ngoài trời phải hấp dẫn để trẻ muốn hoạt động thay vì ít vận động (Johnstone et al., 2022). Các hoạt động với đồ chơi di động trong sân chơi như bóng hoặc đồ chơi có bánh xe giúp tăng cường hoạt động thể chất của trẻ. Không gian ngoài trời với cỏ tự nhiên, cây cối, cây bụi và bụi bần khuyến khích trẻ em vui chơi và tương tác với thiên nhiên (Dankiw, 2020). Nghiên cứu cho thấy rằng vui chơi trong không gian tự nhiên khuyến khích sự phát triển trí tò mò, kỹ năng điều hành, tư duy sáng tạo và khả năng phục hồi của trẻ (Ernst & Burcak, 2019).

Tình Huống Cấp Cao

Trẻ mới biết đi tại Friendly Child Care đang vui chơi bên ngoài. Nhìn nhanh xung quanh, ta thấy có một sân chơi với nhiều không gian để chạy, nhảy lò cò, nhảy cách quãng và lăn trên cỏ. Dọc theo chu vi của không gian là một con đường uốn lượn, lát bằng vật liệu mềm, rẽ nhánh theo hai hướng về phía giữa sân chơi. Dọc theo con đường là các biển báo giao thông thấp: dừng lại và nhường đường. Ở góc của khu vui chơi là một bãi đậu xe với hai chiếc xe ba bánh và hai chiếc xe đẩy có mái vòm. Ở giữa khu vui chơi là một cấu trúc leo trèo lớn, có mái che với một cầu trượt được bao quanh bởi lớp phủ hữu cơ. Trẻ em sẽ lái xe quanh lối đi, dừng lại ở biển báo dừng rồi đi tiếp. Bên phải biển báo dừng là một máng ăn thấp cho chim treo trên một cái móc dài nối với hàng rào. Một số trẻ đang trèo lên cấu trúc vui chơi, cười và hát những bài hát đã học trước đó. Dọc theo hàng rào là một bụi trồng cây thấp với cà rốt, cà chua, đậu và hoa. Ở một góc của khu vườn là bồn tắm cho chim chứa đầy nước. Kylie đang nghiêng người ngửi một bông hoa và nói, “Bông hoa, xinh đẹp”.

Giáo viên: (Đi tới) Thật là một bông hoa đẹp, nó có hương thơm ngọt ngào. Kylie, con có nhớ thứ gì đó trong phòng chúng ta có mùi ngọt ngào không?

Kylie: (Dừng lại và nhìn về phía cửa sân chơi) Bong bóng thổi bằng tay.

Giáo viên: Phải, con nói đúng. Khi chúng ta rửa tay, xà phòng có mùi giống như bông hoa này. Thật là một liên tưởng tuyệt vời. Con có muốn tưới hoa không? (Đưa trẻ gạt đầu.) Được rồi, bình tưới nước ở đâu nào?

Kylie chạy đến vòi nước. Giáo viên mở vòi, đổ đầy nước vào bình và đưa cho Kylie.

Kylie: (Đi đến chỗ những bông hoa, vừa tưới nước vừa hát): Trồng hoa nào, trồng đóa hoa lớn.

Giáo viên quay về phía hố cát dưới mái che. Trong hố có các loại dụng cụ đào, xô, rây. Marquee và Sonja đang đào bằng xẻng và cùng nhau đổ đầy xô.

Sonja: Đây là lâu đài.

Giáo viên: Làm thế nào con có thể biến nó thành một lâu đài?

Sonja: Đổ xô.

Giáo viên:Ồ, con và Marquee sẽ đổ xô để cát có thể chảy ra.

Sonja: Chúng dính lại với nhau.

Giáo viên: Đúng rồi, khi con đổ xô, cát sẽ được nén lại với nhau để dính lại và tạo thành lâu đài.

Đám trẻ bắt đầu nén chặt và thêm cát vào xô. Sau khi xô đầy, đám trẻ đổ ngược xô xuống. Giáo viên nói, “Ồi chao, thật là một lâu đài to lớn. Các con sẽ làm gì tiếp với lâu đài?” Đám trẻ nhìn nhau. Giáo viên tiếp tục cuộc trò chuyện.

Giáo viên: Các con có nghĩ rằng mình sẽ cần cửa ra vào và cửa sổ không? Các con sẽ thêm cửa ra vào và cửa sổ như thế nào?

Marquee: Như thế này (vẽ các đường để tạo thành cửa ra vào ở một bên).

Giáo viên: Tốt lắm, các con đã thêm cửa ra vào rồi.

Marquee: (Chồng cát bên cạnh lâu đài) Đây là một ngôi nhà.

Giáo viên:Ồ, con đang thêm một ngôi nhà bên cạnh lâu đài. Ai sống trong ngôi nhà này?

Marquee: Con.

Giáo viên: Ai sống cùng con?

Marquee: Bà.

Giáo viên: Bà và con đang sống trong nhà với nhau phải không?

Marquee: Con cũng sống trong lâu đài.

Giáo viên: Vậy con có hai nơi để sống sao?

Marquee: Vâng.

Giáo viên: Chà, sẽ vui lắm đây. Con có thể đến thăm Bà và chơi trong lâu đài lớn.

Marquee: Thật vui.

Giáo viên nhìn quanh sân chơi và nhận thấy rằng một số trẻ đã tụ tập dưới cầu trượt. Cô đi tới và biết rằng đám trẻ đang xem một con sâu bướm bò dưới lớp phủ hữu cơ.

Trong tình huống này, đám trẻ đang chơi trong môi trường ngoài trời, với các cơ hội để thưởng thức âm thanh, mùi và chạm vào các sinh vật sống, cũng như trân trọng vẻ đẹp của thiên nhiên, chẳng hạn như những bông hoa không độc hại. Cây cối đang phát triển dọc theo chu vi, mang đến cơ hội để chăm sóc và trân trọng thiên nhiên. Một cấu trúc vui chơi lớn được bao quanh bởi lớp phủ hữu cơ và các lối đi lát bằng vật liệu mềm cung cấp nhiều cơ hội tiếp xúc với các tài liệu ngoài trời khác nhau. Trẻ được truyền động lực để leo trèo, đu, bò và giữ thăng bằng trong khi tương tác với nhau một cách vui vẻ và thú vị.

Tình Huống Cấp Thấp

Trẻ mới biết đi tại Friendly Child Care đang vui chơi bên ngoài. Nhìn nhanh xung quanh sân chơi, ta thấy rằng có ít không gian để chạy, nhảy lò cò và nhảy cách quãng. Phần lớn diện tích sân chơi được phủ cỏ thưa thớt. Có một nhà vui chơi cabin gỗ cỡ trẻ em gần phía sau hàng rào. Cạnh cabin là một khu vui chơi chứa cát. Trong khu vui chơi trồng một số bông bồ công anh; có một xẻng và hai hộp đựng giày bằng nhựa. Đối diện cabin là một chiếc xe đẩy có mái vòm và một quả bóng xì hơi một phần. Cạnh cửa ra vào khu tập trung là một vòi nước. Một số trẻ em đang lang thang quanh sân chơi nhìn xuống đất hoặc nhổ cỏ. Hai trẻ đang ở trong cabin vui chơi và nhìn ra ngoài cửa sổ. Một trẻ khác đang kéo hoa bồ công anh và thổi hạt giống. Giáo viên đang đứng ở cửa khu tập trung nhắc đám trẻ dừng chạy. Khi một trẻ muốn uống nước, cô rót một cốc và đưa cho trẻ.

Trong tình huống này, sự tương phản về chất lượng được thể hiện rõ qua việc trẻ em thiếu cơ hội tham gia vào các yếu tố sống/tự nhiên trong môi trường ngoài trời. Một số thiết bị ngoài trời có sẵn, nhưng bị hạn chế ở những trẻ sẽ thể hiện các hành vi thách thức vì thời gian chờ đợi lâu hoặc sự cạnh tranh không đáng có về kích thích và sự đa dạng của các hoạt động có thể chơi. Sự thiếu đa dạng này sẽ khiến trẻ cảm thấy buồn chán vì các tài liệu được cung cấp hạn chế. Môi trường này không hỗ trợ việc vui chơi hoặc phát triển cảm xúc-xã hội.

Mối liên quan đến Texas Rising Star

Các tiêu chuẩn đánh giá trong chương trình Texas Rising Star nhấn mạnh vào môi trường học tập ngoài trời được liên kết với và củng cố việc học trong nhà. Môi trường cung cấp nhiều yếu tố tự nhiên như cây không độc hại, cây bụi hoặc dây leo, lớp phủ mặt đất, đá mịn, lớp phủ hữu cơ, cát, cỏ, sỏi, gỗ hoặc khúc gỗ, cây trong vườn và nhà nuôi chim thúc đẩy cơ hội cho trẻ tương tác và học cách chăm sóc các sinh vật sống. Tài liệu/thiết bị có sẵn để tất cả trẻ em sử dụng mà không có sự cạnh tranh không đáng có hoặc thời gian chờ đợi lâu. Sự đa dạng cho phép trẻ đưa ra lựa chọn và hỗ trợ sự phát triển cảm xúc xã hội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Administration for Children & Families, U.S. Department of Health & Human Services (Cơ Quan Quản Lý Trẻ Em & Gia Đình, Bộ Y Tế & Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ). (2024). *Preschool Development Birth through Five (Phát Triển Mầm Non từ Sơ Sinh đến Năm Tuổi)*. Office of Early Childhood Development (Văn Phòng Phát Triển Mầm Non).

Lấy từ <https://www.acf.hhs.gov/ecd/early-learning/preschool-development-grants>

Administration for Children & Families, U.S. Department of Health & Human Services (Cơ Quan Quản Lý Trẻ Em & Gia Đình, Bộ Y Tế & Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ). (2022). *National Survey of Early Care and Education 2019 (Khảo Sát Quốc Gia về Chăm Sóc và Giáo Dục Sớm 2019)*. Office of Planning, Research & Evaluation (Văn Phòng Lập Kế Hoạch, Nghiên Cứu & Đánh Giá).

Lấy từ <https://www.acf.hhs.gov/opre/project/national-survey-early-care-and-education-2019-2017-2022>

Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services (Cơ Quan Quản Lý Trẻ Em và Gia Đình, Bộ Y Tế và Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ). (2020). *Dietary Guidelines for Americans 2020-2025 (Hướng Dẫn về Chế Độ Ăn Uống dành cho Người Mỹ 2020-2025)*.

Lấy từ https://www.dietaryguidelines.gov/sites/default/files/2021-03/Dietary_Guidelines_for_Americans-2020-2025.pdf

Akers, L., Del Grosso, P., Atkins-Burnett, S., Monahan, S., Boller, K., Carta, J., & Wasik, B. A. (2015). *What Do We Know—and What We Need to Find Out—About How Early Childhood Teachers Use Ongoing Assessment? (Chúng Ta Biết Gì—và Chúng Ta Cần Tìm Hiểu Gì—Về Cách Giáo Viên Mầm Non Sử Dụng Đánh Giá Liên Tục?)* OPRE Brief #2015-60 Early Childhood Teachers' Use of Ongoing Child Assessment to Individualize Instruction (Tóm Tắt của OPRE #2015-60 Việc Giáo Viên Mầm Non Sử Dụng Đánh Giá Trẻ Em Liên Tục để Cá Nhân Hóa Hướng Dẫn).

Lấy từ https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/what_do_we_know_about_how_early_childhood_teachers_use_ongoing.pdf

Almeqdad, Q.I., Alodat, A.M., Alquraan, Mohaidat, M.A., & Al-Makhzoomy, A.K. (2023). The effectiveness of universal design for learning:

A systematic review of the literature and meta-analysis (Hiệu quả của thiết kế phổ quát cho việc học: Đánh giá có hệ thống về tài liệu và phân tích tổng hợp). *Cogent Education*, 10:1. doi:10.1080/2331186X.2023.2218191

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2023.2218191>

Amadon, S., Lin, Y.-C., & Padilla, C., M. (2023). *Turnover in the Center-based Child Care and Early Education Workforce: Findings from the 2019 National Survey of Early Care and Education (Tình Trạng Nghỉ Việc ở Lực Lượng Lao Động Chăm Sóc Trẻ Em và Giáo Dục Sớm tại Trung Tâm: Phát Hiện từ Khảo Sát Quốc Gia về Chăm Sóc và Giáo Dục Sớm 2019)*. OPRE Report #2023-061 (Báo Cáo của OPRE #2023-061). Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services (Washington, DC: Văn Phòng Lập Kế hoạch, Nghiên Cứu và Đánh Giá, Cơ Quan Quản Lý Trẻ Em và Gia Đình, Bộ Y Tế và Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ).

https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/workforce_turnover_snapshot_apr2023.pdf

Amadon, S., Maxfield, E., & McDoniel, M. (2023). *Wages of center-based child care and early education teachers: Findings from the 2019 National Survey of Early Care and Education (Tiền công của giáo viên chăm sóc trẻ em và giáo dục sớm tại trung tâm: Phát Hiện từ Khảo Sát Quốc Gia về Chăm Sóc và Giáo Dục Sớm 2019)*. OPRE Report #2023-062 (Báo Cáo của OPRE #2023-062). Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services (Washington, DC: Văn Phòng Lập Kế Hoạch, Nghiên Cứu và Đánh Giá, Cơ Quan Quản Lý Trẻ Em và Gia Đình, Bộ Y Tế và Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ).

https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/workforce_compensation_snapshot_apr2023.pdf

American Academy of Pediatrics (Viện Hàn Lâm Nhi Khoa Hoa Kỳ) (AAP). *Patient Care: Infant Food and Feeding (2023) (Chăm Sóc Bệnh Nhân: Thức Ăn và Cho Ăn đối với Trẻ Sơ Sinh [2023])*.

<https://www.aap.org/en/patient-care/healthy-active-living-for-families/infant-food-and-feeding/>

Anderson N.J., Graham, S.A., Prime, H., Jenkins, J.M., & Madigan, S. (2021). Linking Quality and Quantity of Parental Linguistic Input to Child Language Skills: A Meta-Analysis (Liên Kết Chất Lượng và Số Lượng Đầu Vào Ngôn Ngữ của Phụ Huynh với Các Kỹ Năng Ngôn Ngữ của Trẻ Em: Phân Tích Tổng Hợp). *Child Development (Sự Phát Triển của Trẻ)*. Tháng 3 năm 1992(2):484-501. doi:10.1111/cde13508.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33521953/>

Ang, L., Brooker, E., & Stephen, C. (2017). A Review of the Research on Childminding: Understanding Children's Experiences in Home-Based Childcare Settings (Đánh Giá trong Nghiên Cứu về Chăm Sóc Trẻ Em tại Nhà Người Trông Trẻ: Hiểu về Trải Nghiệm của Trẻ Em ở Các Cơ Sở Chăm Sóc Trẻ Em tại Nhà).

Early Childhood Education Journal. 45, 261–270.

doi.org/10.1007/s10643-016-0773-2 <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-016-0773-2>

Ansari, A. (2018). The Persistence of Preschool Effects from Early Childhood through Adolescence (Tác Động Lâu Dài của Giáo Dục Mầm Non từ Thời Thơ Ấu đến Tuổi Vị Thành Niên). *Journal of Educational Psychology*, Tập 110 (7), tháng 10 năm 2018, 952-973. doi: 10.1037/edu0000255.

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30906008/>

Avari, P., Hamel, E., Schachter, R.E., & Hatton-Bowers, H. (2022). Communication with families: Understanding the perspectives of early childhood teachers (Giao tiếp với gia đình: Hiểu về quan điểm của giáo viên mầm non). *Journal of Early Childhood Research*, 21(3):1476718X2211407. doi:10.1177/1476718X221140747

https://www.researchgate.net/publication/366226892_Communication_with_families_Understanding_the_perspectives_of_early_childhood_teachers

Ayala, G.X., Monge-Rojas, R., King, A.C., Hunter, R., & Berge, J.M. (2021). The social environment and childhood obesity: Implications for research and practice in the United States and countries in Latin America (Môi trường xã hội và tình trạng béo phì ở trẻ em: Ý nghĩa đối với nghiên cứu và thực hành ở Hoa Kỳ và các nước ở Mỹ Latinh). *Obesity Reviews*. doi:10.1111/obr.13246.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8365653/>

- Baardstu, S., Coplan, R.J., Eliassen, E., Brandlistuen, & R.E., Wang, M.V. (2022). Exploring the Role of Teacher–Child Relationships in the Longitudinal Associations Between Childhood Shyness and Social Functioning at School: A Prospective Cohort Study (Khám Phá Vai Trò của Mối Quan Hệ Giáo Viên - Trẻ Em trong Các Mối Liên Hệ Theo Chiều Dọc Giữa Sự Nhút Nhát Thời Thơ Ấu và Hoạt Động Xã Hội tại Trường Học: Nghiên Cứu Thuận Tập Tương Lai). *School Mental Health*, 14, 984–996. doi.org/10.1007/s12310-022-09518-1
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-022-09518-1>
- Baker, T. L., Wise, J., Kelley, G., & Skiba, R. J. (2016). Identifying barriers: Creating solutions to improve family engagement (Xác định rào cản: Tạo ra các giải pháp để cải thiện sự tham gia của gia đình). *School Community Journal*, 26(2), 161-184.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124003.pdf>
- Bakken, L., Brown, N., & Downing, B. (2017). Early Childhood Education: The Long-Term Benefits (Giáo Dục Mầm Non: Lợi Ích Lâu Dài), *Journal of Research in Childhood Education*, 31:2, 255-269. doi: 10.1080/02568543.2016.1273285
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02568543.2016.1273285>
- Barajas-Gonzalez, R.G., Ursache, A., Kamboukos, D., Huang, K-Y., Torres, H.L., Cheng, S., Olson, D., Miller Brotman, L., & Dawson-McClure, S. (2024). Latinx parent engagement and school readiness (Sự tham gia của phụ huynh người Latinh và sự sẵn sàng đến trường). *Journal of Early Childhood Research*. doi.org/10.1177/1476718X241231
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476718X241231674>
- Barnes, J. K., Guin, A., Allen, K., & Jolly, C. (2016). Engaging Parents in Early Childhood Education: Perspectives of Childcare Providers (Thu Hút Phụ Huynh Tham Gia vào Giáo Dục Mầm Non: Quan Điểm của Các Nhà Cung Cấp Dịch Vụ Chăm Sóc Trẻ Em). *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 44(4), 360–374. doi:10.1111/fcsr.12164
<https://sci-hub.st/https://doi.org/10.1111/fcsr.12164>
- Barnett, M.A., Paschall, K.W., Mastergeorge, A.M., Cutshaw, C.A., & Warren, S.M. (2020). Influences of Parent Engagement in Early Childhood Education Centers and the Home on Kindergarten School Readiness (Ảnh Hưởng từ Sự Tham Gia của Phụ Huynh tại Các Trung Tâm Giáo Dục Mầm Non và Gia Đình đến Sự Sẵn Sàng Đi Học Mẫu Giáo). *Early Childhood Research Quarterly*, Tập 53, 260-273. doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.005.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200620300454>
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A Discussion and Recommendations for the Field (Thúc Đẩy Hòa Nhập Mầm Non Chất Lượng Cao: Thảo Luận và Khuyến Nghị về Lĩnh Vực Này). *Topics in Early Childhood Special Education (Các Chủ Đề trong Giáo Dục Đặc Biệt cho Trẻ Mầm Non)*, 35(2), 69–78. doi:10.1177/0271121415583048
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0271121415583048>
- Bassok, D., Markowitz, A.J., Bellows, L., Sadowski, K. (2021). New Evidence on Teacher Turnover in Early Childhood (Bằng Chứng Mới về Tỷ Lệ Giáo Viên Nghỉ Việc ở Bậc Mầm Non). *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 43(1). doi.org/10.3102/0162373720985340
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0162373720985340>
- Bassok, D., Doromal, J.B., Michie, M., & Wong, V.C. (2021). The Effects of Financial Incentives on Teacher Turnover in Early Childhood Settings: Experimental Evidence from Virginia (Tác Động của Các Khuyến Khích Tài Chính đến Tỷ Lệ Giáo Viên Nghỉ Việc ở Các Cơ Sở Mầm Non: Bằng Chứng Thực Nghiệm từ Virginia). *Findings from Virginia's PDG-5 Recognition Program (Phát Hiện từ Chương Trình Công Nhận PDG-5 của Virginia)*.
<https://files.elfsightcdn.com/022b8cb9-839c-4bc2-992e-cefccb8e877e/6de6fd54-e921-4c88-a452-ad7cabccc362.pdf>
- Bassok, D., Doromal, J.B., Michie, M., & Wong, V.C. (2021). Reducing Teacher Turnover in Early Childhood Setting: Findings from Virginia's PDG-5 Recognition Program (Giảm Thiểu Tỷ Lệ Giáo Viên Nghỉ Việc ở Cơ Sở Mầm Non: Phát Hiện từ Chương Trình Công Nhận PDG-5 của Virginia).
http://www.see-partnerships.com/uploads/1/3/2/8/132824390/pdg_teacher_turnover_study_summary.pdf
- Beisly, A. H., & Lake, V. E. (2020). Knowledge of child development: Associations among pre-service teachers' level of education and work experience (Kiến thức về sự phát triển của trẻ em: Mối liên hệ giữa trình độ học vấn và kinh nghiệm làm việc của giáo sinh.) *Journal of Early Childhood Research*, 1476718X20942948. doi:10.1177/1476718x20942948
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476718X20942948>
- Bento, G., Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development (Tầm quan trọng của vui chơi ngoài trời đối với sự phát triển khỏe mạnh của trẻ nhỏ.) *Porto Biomedical Journal*, 2(5): 157-160. doi: 10.1016/j.pbj.2017.03.003
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6806863/>
- Berti, S., Cigala, A., & Sharmahd, N. (2019). Early Childhood Education and Care Physical Environment and Child Development: State of the art and Reflections on Future Orientations and Methodologies (Chăm Sóc và Giáo Dục Mầm Non, Môi Trường Thực Tế và Phát Triển Trẻ Em: Tình Hình Hiện Tại và Suy Ngẫm về Các Định Hướng và Phương Pháp Trong Tương Lai.) *Educational Psychology Review*. doi:10.1007/s10648-019-09486-0
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-019-09486-0>
- Bettencourt, A.F., Gross, D., Bower, K., Francis, L., Taylor, K., Singleton, D.L., Han, H-R. (2020). Identifying Meaningful Indicators of Parent Engagement in Early Learning for Low-Income, Urban Families (Xác Định Các Chỉ Số Có Ý Nghĩa về Sự Tham Gia Của Phụ Huynh Trong Việc Học Tập Sớm Đối Với Các Gia Đình Thu Nhập Thấp Ở Thành Phố.) *Urban Education*, 58(10). doi.org/10.1177/0042085920968619
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0042085920968619>
- Berman, L.L., Morris, P.A., Abenavoli, R.M. (2017). *Parent Engagement Practices Improve Outcomes for Preschool Children (Các Phương Pháp Tham Gia Của Phụ Huynh Cải Thiện Kết Quả Cho Trẻ Mẫu Giáo)*. Child Care & Early Education Research Connections, Administration for Children and Families, United States Department of Health and Human Services (Kết Nối Nghiên Cứu về Chăm Sóc Trẻ Em & Giáo Dục Mầm Non, Cơ Quan Quản Lý Trẻ Em và Gia Đình, Bộ Y Tế và Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ).
<https://researchconnections.org/childcare/resources/34225>

- Blair, C., Raver, C.C. (2015). School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach (Sẵn sàng đi học và tự điều chỉnh: một cách tiếp cận tâm sinh lý phát triển). *Annual Review of Psychology*, 66:711-31 doi:10.1146/annurev-psych-010814-015221.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4682347/>
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., May, T., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., & Skouteris, H. (2021). A systematic review of targeted social and emotional learning interventions in early childhood education and care settings (Đánh giá hệ thống về các can thiệp học tập xã hội và cảm xúc có mục tiêu trong các cơ sở chăm sóc và giáo dục mầm non.) *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031–1052. doi.org/10.1080/03004430.2019.1702037
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2019.1702037>
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Nolan, A., Mousa, A., Green, R., Ifanti, A., Jackson, K., & Skouteris, H. (2021). "It's Embedded in What We Do for Every Child": A Qualitative Exploration of Early Childhood Educators' Perspectives on Supporting Children's Social and Emotional Learning ("Khía Cạnh Này Được Lồng Ghép Vào Tất Cả Các Hoạt Động Mà Chúng Tôi Thực Hiện Cho Từng Trẻ": Một Nghiên Cứu Định Tính Khám Phá Quan Điểm của Nhà Giáo Dục Mầm Non về Việc Hỗ Trợ Trẻ Em Học Tập Về Mặt Xã Hội và Cảm Xúc.) *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4):1530. doi: 10.3390/ijerph18041530
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7914528/#:~:text=Research%20evidence%20shows%20early%20childhood%20educators%20can%20strengthen,families%2C%20and%20communities%20%5B%2029%2C%2030%2C%2031%20%5D>
- Boekaerts, M. (2016). Engagement as an inherent aspect of the learning process (Sự tham gia như một khía cạnh vốn có của quá trình học tập). *Learning and Instruction*, Tập 43, 76-83. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.001>.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475216300147?via%3DIuhub>
- Boonk, L., Hieronymus, J.M.G., Ritzen, H., Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement (Đánh giá về mối quan hệ giữa các chỉ số hoạt động góp sức của cha mẹ và thành tích học tập). *Educational Research Review*, Tập 24, 10-30.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X18301027>
- Bonnes Bowne, J., Magnuson, K.A., Schindler, H.S., Duncan, G.J., & Yoshikawa, H. (2017). A Meta-Analysis of Class Sizes and Ratios in Early Childhood Education Programs: Are Thresholds of Quality Associated with Greater Impacts on Cognitive, Achievement, and Socioemotional Outcomes? (Phân Tích Tổng Hợp về Quy Mô Lớp Học và Tỷ Lệ Trong Các Chương Trình Giáo Dục Mầm Non: Các Ngưỡng Chất Lượng Có Liên Quan Đến Tác Động Lớn Hơn Đến Các Kết Quả về Nhận Thức, Thành Tích và Cảm Xúc Xã Hội Không?) *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 407-428. doi:10.3102/0162373716689489
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0162373716689489>
- Bosire, J.P.O., Gallagher, K.C., Garrett, A.L. & Babchuk, W. (2023). Early childhood leadership well-being: A phenomenological examination of workplace stress and supports (Sức khỏe tinh thần của lãnh đạo trong giáo dục mầm non: Kiểm tra hiện tượng về căng thẳng và các hỗ trợ tại nơi làm việc). *Journal of Early Childhood Research*, 21(4). doi.org/10.1177/1476718X231164131
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476718X231164131>
- Bratsch-Hines, M.E., Carr, R., Zgourou, E., Vernon-Feagans, L., Willoughby, M. (2020). Infant and Toddler Child-Care Quality and Stability in Relation to Proximal and Distal Academic and Social Outcomes (Chất Lượng và Sự Ổn Định trong Chăm Sóc Trẻ Sơ Sinh và Trẻ Mới Biết Đi Liên Quan Đến Các Kết Quả Học Thuật và Xã Hội Gần và Xa). *Child Development*, 91(6), 1854-1864. doi.org/10.1111/cdev.13389
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.13389>
- Brock, L.L., Curbay, T.W., Cannell-Cordier, A.L. (2018). *Consistency in Children's Classroom Experiences and Implications for Early Childhood Development (Tính Nhất Quán Trong Trải Nghiệm Lớp Học của Trẻ và Những Tác Động đối với Sự Phát Triển Ở Trẻ Mầm Non)*. Ở: Mashburn, A., LoCasale-Crouch, J., Pears, K. (eds) Kindergarten Transition and Readiness. Springer, Cham. doi.org/10.1007/978-3-319-90200-5_3
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-90200-5_3#citeas
- Brums, J., Gasteiger, H., Strahl, C. (2021). Conceptualising and measuring domain-specific content knowledge of early childhood educators: A systematic review. (Khái niệm hóa và đo lường kiến thức nội dung cụ thể theo lĩnh vực của nhà giáo dục mầm non: đánh giá hệ thống.) *Review of Education*, 9(2), 500-538. doi.org/10.1002/rev3.3255
<https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rev3.3255>
- Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., Kamkar, N., Shah, P.S. (2020). A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes. (Phân tích tổng hợp và đánh giá hệ thống về mối liên hệ giữa sự phát triển chuyên môn của nhà giáo dục mầm non và kết quả phát triển của trẻ.) *Early Childhood Research Quarterly*, 53:217-248. doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.003.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200620300284?via%3DIuhub>
- Bryant, D., Yazejian, N., Jang, W., Kuhn, L., Hirschstein, M., Soliday Hong, S.L., Stein, A., Bingham, G., Carpenter, K., Cobo-Lewis, A., Encinger, A., Fender, J., Green, S., Greenfield, D., Jones Harden, B., Horm, D., Jackson, B., Jackson, T., Raikes, H., Rasher, S., Resnick, G., Spieker, S., Stoiber, K., Sweet-Darter, M., Tokarz, S., Walker, D., White, L., Wilcox, J. (2023). Retention and turnover of teaching staff in a high-quality early childhood network. (Giữ chân và tỷ lệ nghỉ việc của nhân sự giảng dạy trong mạng lưới giáo dục mầm non chất lượng cao.) *Early Childhood Research Quarterly*, 65:159-169. doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.06.002.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200623000790>
- Bulotsky-Shearer, R.J., Fernandez, V.A., Bichay-Awadalla, K., Bailey, J., Futterer, J., & Qui, C.H. (2020). Teacher-child interaction quality moderates social risks associated with problem behavior in preschool classroom contexts. (Chất lượng tương tác giữa giáo viên và trẻ em giúp giảm thiểu các rủi ro xã hội liên quan đến hành vi vấn đề trong bối cảnh lớp học mẫu giáo.) *Journal of Applied Developmental Psychology*, Tập 67. doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101103.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397319301911>
- Burgess, C.C. (2023). Educator understanding of self-regulation and implications for classroom facilitation: A mixed methods study. (Hiểu biết của nhà giáo dục về tự điều chỉnh và ý nghĩa đối với việc điều hành lớp học: Nghiên cứu các phương pháp kết hợp.) *Journal of Early Childhood Research*, 21(4). doi.org/10.1177/1476718X231164131
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476718X231164131>

- Burke Hadley, E., Barnes, E.M., Wiernik, B.M. & Raghavan, M. (2022). A meta-analysis of teacher language practices in early childhood classrooms. (Phân tích tổng hợp về các thực hành ngôn ngữ của giáo viên trong các lớp học mầm non.) *Early Childhood Research Quarterly* Tập 59, 2Q, 186-202. doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.002. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200621001460>
- Bustamante, A.S., Dearing, E., Zachrisson, H.D., & Vandell, D. (2021). Adult outcomes of sustained high-quality early child care and education: Do they vary by family income? (Kết quả khi trưởng thành của việc duy trì chăm sóc và giáo dục trẻ em mầm non chất lượng cao: Liệu kết quả có khác biệt theo thu nhập gia đình hay không?) *Child Development*, 93(2), 502-523. doi.org/10.1037/dev0001546 <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cdev.13696>
- Bustamante, A.S., Bermudez, V.N., Ochoa, K.D., Belgrave, A.B., & Vandell, D.L. (2023). Quality of early childcare and education predicts high school STEM achievement for students from low-income backgrounds. (Chất lượng chăm sóc và giáo dục mầm non dự đoán thành tích STEM ở bậc trung học cho học sinh có hoàn cảnh thu nhập thấp.) *Developmental Psychology*, 59(8), 1440–1451. doi.org/10.1037/dev0001546 <https://psycnet.apa.org/record/2023-76412-001?doi=1>
- Cade, J., Wardle, F. & Otter, J. (2022). Quality early care and learning: Exploring child-centered pedagogy a qualitative multi-case study (Chăm sóc và học tập sớm có chất lượng: Khám phá phương pháp sư phạm lấy trẻ làm trung tâm qua một nghiên cứu đa trường hợp), *Cogent Education* 9:1. doi: 10.1080/2331186X.2022.2144589 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2022.2144589>
- Cameron, C.E., Kim, H., Duncan, R.J., Becker, D.R. & McClelland, M.M. (2019). Bidirectional and co-developing associations of cognitive, mathematics, and literacy skills during kindergarten. (Mối quan hệ hai chiều và đồng phát triển giữa các kỹ năng nhận thức, toán học và ngôn ngữ trong giai đoạn mẫu giáo.) *Journal of Applied Developmental Psychology*, Tập 62, 135-144. doi.org/10.1016/j.appdev.2019.02.004. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397318301795?via%3Dihub>
- CAST (trước đây là Trung Tâm Công Nghệ Đặc Biệt Ứng Dụng). (2011). Hướng Dẫn Thiết Kế Phổ Quát Cho Việc Học (Universal Design for Learning, UDL) phiên bản 2. <https://www.sstr2.org/Downloads/udi%20guidelines.pdf#:~:text=Universal%20Design%20for%20Learning%20%28UDL%29%20is%20a%20framework,inflexible%20curricula%20that%20raise%20unintentional%20barriers%20to%20learning>
- Child Care Technical Assistance Network, Office of Child Care, Administration for Children & Families, United States Department of Health & Human Services (Mạng Lưới Hỗ Trợ Kỹ Thuật Chăm Sóc Trẻ Em, Văn Phòng Chăm Sóc Trẻ Em, Cục Quản Lý Trẻ Em và Gia Đình, Bộ Y Tế và Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ) (n.d.). *Infant/Toddler Resource Guide (Hướng Dẫn Nguồn Trợ Giúp Cho Trẻ Sơ Sinh/Trẻ Mới Biết Đi)*, Preparing the Environment (Chuẩn Bị Môi Trường). <https://childcareta.acf.hhs.gov/infant-toddler-resource-guide/infanttoddler-care-providers/nurturing-environments/preparing>
- Trung Tâm Nghiên Cứu Việc Làm Chăm Sóc Trẻ Em (Center For The Study Of Child Care Employment, CSCCE) (2020). Early Educator Pay & Economic Insecurity Across the States. (Mức Lương Của Nhà Giáo Dục Mầm Non và Tình Trạng Bất Ổn Kinh Tế Trên Khắp Các Tiểu Bang.) *Early Childhood Workforce Index 2020. (Chỉ Số Lực Lượng Lao Động Mầm Non 2020.)* <https://cscce.berkeley.edu/workforce-index-2020/the-early-educator-workforce/early-educator-pay-economic-insecurity-across-the-states/>
- Trung Tâm Nghiên Cứu Việc Làm Chăm Sóc Trẻ Em (Center For The Study Of Child Care Employment, CSCCE) (2020). State Policies to Improve Early Childhood Educator Jobs. (Chính Sách của Tiểu Bang Nhằm Cải Thiện Việc Làm của Nhà Giáo Dục Mầm Non.) *Early Childhood Workforce Index 2020. (Chỉ Số Lực Lượng Lao Động Mầm Non 2020.)* <https://cscce.berkeley.edu/workforce-index-2020/state-policies-to-improve-early-childhood-educator-jobs/early-childhood-educator-workforce-policies/work-environment-standards/#:~:text=For%20example%2C%20only%20one-half%20%2850%20percent%29%20of%20teaching,hours%20or%20doing%20their%20planning%20during%20unpaid%20hours>
- Centers for Disease Control and Prevention (Trung Tâm Kiểm Soát và Phòng Ngừa Dịch Bệnh, CDC). (n.d.) *Childhood Obesity Facts 2017-2020. (Thông Tin về Béo Phì Ở Trẻ Em 2017-2020.)* https://www.cdc.gov/obesity/childhood-obesity-facts/childhood-obesity-facts.html?CDC_AAref_Val=https://www.cdc.gov/obesity/data/childhood.html
- Centers for Disease Control and Prevention (Trung Tâm Kiểm Soát và Phòng Ngừa Dịch Bệnh, CDC). (2023). *Outdoor Play and Safety for Children in ECE. (Chơi Ngoài Trời và An Toàn Cho Trẻ Em Trong Giáo Dục Mầm Non)* https://www.cdc.gov/early-care/communication-resources/outdoor-play-and-safety-for-children-in-ece.html?CDC_AAref_Val=https://www.cdc.gov/earlycare/resources/outdoor-play-and-safety.html
- Chawla, L. (2015). Benefits of Nature Contact for Children. (Lợi Ích của Việc Tiếp Xúc Tự Nhiên đối với Trẻ Em.) *Journal of Planning Literature*, 30(4): 433-452. doi.org/10.1177/0885412215595441 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0885412215595441>
- Chernicoff, L., & Labra, D. (2024). The Educators We Can Be: Supporting Social-Emotional Competence in Mexican Preschools, Childhood Education (Các Nhà Giáo Dục Chúng Ta Có Thể: Hỗ Trợ Năng Lực Xã Hội - Cảm Xúc Trong Các Trường Mầm Non Mexico, Giáo Dục Mầm Non) 100:1, 28-36. doi: 10.1080/00094056.2024.2307853 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00094056.2024.2307853>
- Clayback, K.A. & Hemmeter, M.L. (2021). Exclusionary discipline practices in early childhood settings: A survey of child care directors. (Các thực hành kỷ luật loại trừ trong các cơ sở giáo dục mầm non: Khảo sát về các giám đốc cơ sở chăm sóc trẻ em.) *Early Childhood Research Quarterly*, Tập 55, 129-136. doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.11.002. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200620301290?via%3Dihub>
- Clevenger, K.A. & Pfeiffer, K.A. (2021). Teacher-report of where preschool-aged children play and are physically active in indoor and outdoor learning centers. (Báo cáo của giáo viên về nơi trẻ em trong độ tuổi mẫu giáo chơi và hoạt động thể chất tại các trung tâm học tập trong nhà và ngoài trời.) *Journal of Early Childhood Research*, 20(1). doi.org/10.1177/1476718X2110336 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476718X211033641>

- Colker, L.J. (2014). The Word Gap: The Early Years Make the Difference (Khoảng Cách Ngôn Ngữ: Những Năm Đầu Đời Tạo Ra Sự Khác Biệt). *Teaching Young Children*, 7(3). National Association for the Education of Young Children. (Hiệp Hội Quốc Gia về Giáo Dục Trẻ Nhỏ.)
<https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/feb2014/the-word-gap#:~:text=A%20recent%20study%20shows%20that%20the%20vocabulary%20gap,has%20grown%20significantly%20%28Fernald%2C%20Marchman%2C%20%26%20Weisleder%202013%29>
- Committee on the Science of Children Birth to Age 8 (Ủy Ban về Khoa Học Trẻ Em Từ Sơ Sinh Đến 8 Tuổi). (2015). Deepening and Broadening the Foundation for Success; Board on Children, Youth, and Families; Institute of Medicine; National Research Council (Đào Sâu và Mở Rộng Nền Tảng Thành Công; Hội Đồng Trẻ Em, Thanh Thiếu Niên và Gia Đình; Viện Y Khoa; Hội Đồng Nghiên Cứu Quốc Gia). *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation (Chuyển Đổi Lực Lượng Lao Động cho Trẻ Em Từ Sơ Sinh Đến 8 Tuổi: Nền Tảng Thống Nhất)*. National Academies Press (Hoa Kỳ).
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26269871/>
- Cumming, T. (2016). *Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature*. (Sự Khỏe Mạnh về Thể Chất và Tinh Thần của Nhà Giáo Dục Mầm Non: Đánh Giá Tài Liệu Cập Nhật.) *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 583–593. doi:10.1007/s10643-016-0818-6
<https://sci-hub.st/10.1007/s10643-016-0818-6>
- Cutler, L., Schachter, R.E., Gabas, C., Piasta, S.B., Purtell, K.M. & Helsabeck, N.P. (2023). Patterns of Classroom Organization in Classrooms Where Children Exhibit Higher and Lower Language Gains (Mô Hình Tổ Chức Lớp Học ở Những Lớp Học Nơi Trẻ Em Thể Hiện Sự Phát Triển Ngôn Ngữ Cao Hơn và Thấp Hơn), *Early Education and Development*, 34:5, 1128-1146. doi:10.1080/10409289.2022.2106766
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2022.2106766#>
- Cutshaw, C.A., Mastergeorge, A.M., Barnett, M.A. & Paschall, K.W. (2022). Parent engagement in early care and education settings: relationship with engagement practices and child, parent, and centre characteristics. (Sự tham gia của phụ huynh trong các cơ sở chăm sóc và giáo dục sớm: mối quan hệ với các thực hành tham gia và đặc điểm của trẻ em, phụ huynh và trung tâm.) *Early Child Development and Care*, 192(3), 442-457. doi.org/10.1080/03004430.2020.1764947
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2020.1764947>
- Cycyk, L.M., De Anda, S., Moore, H. & Huerta, L. (2021). Cultural and Linguistic Adaptations of Early Language Interventions: Recommendations for Advancing Research and Practice. (Các Điều Chỉnh về Văn Hóa và Ngôn Ngữ của Những Biện Pháp Can Thiệp Ngôn Ngữ Sớm: Những Khuyến Nghị Để Tiến Bộ Trong Nghiên Cứu và Thực Hành.) *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30(3):1224-1246. doi:10.1044/2020_AJSLP-20-00101.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8702869/>
- Cycyk, L.M. & Scheffner Hammer, C. (2020). Beliefs, values, and practices of Mexican immigrant families towards language and learning in toddlerhood: Setting the foundation for early childhood education (Niềm tin, giá trị và thực hành của các gia đình nhập cư Mexico đối với ngôn ngữ và việc học ở trẻ mới biết đi: Đặt nền tảng cho giáo dục mầm non). *Early Childhood Research Quarterly*, 52(A) 25-37. doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.09.009.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200617301710>
- Dereli, F., Türk Kurtça, T. (2023). Family Engagement in Early Childhood Education: A Phenomenological Study (Sự Tham Gia của Gia Đình Trong Giáo Dục Mầm Non: Nghiên Cứu Hiện Tượng Học). *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(3), 714-732. doi:10.52380/ijpes.2023.10.3.1232.
https://www.researchgate.net/publication/372841489_Family_Engagement_in_Early_Childhood_Education_A_Phenomenological_Study
- Deshmukh, R.S., Pentimonti, J.M., Zucker, T.A. & Curry, B. (2022). Teachers' Use of Scaffolds Within Conversations During Shared Book Reading (Giáo Viên Sử Dụng Công Cụ Hỗ Trợ Trong Các Cuộc Trò Chuyện Khi Đọc Sách Cùng Nhau). *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 53(1):150-166. doi.org/10.1044/2021_LSHSS-21-00020.
https://pubs.asha.org/doi/10.1044/2021_LSHSS-21-00020
- Dias-Broens, A.S. & van Steensel, R. (2023). Home-Visiting in a Shared Reading Intervention: Effects on Children from Low SES and Ethnic Minority Families (Chương Trình Thăm Nhà Trong Can Thiệp Cùng Nhau Đọc Sách: Tác Động Đến Trẻ Em từ Các Gia Đình Có Hoàn Cảnh Kinh Tế Xã Hội Thấp và Dân Tộc Thiếu Số.) *Early Education and Development*, 34:8, 1919-1940. doi:10.1080/10409289.2022.2123294
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2022.2123294>
- Dikilitas, K., Bahrami, V. & Tugce Erbakken, N. (2023). Bilingual education teachers and learners in a preschool context: Instructional and interactional translanguaging spaces (Giáo viên và người học trong bối cảnh giáo dục song ngữ tại trường mầm non: Các không gian chuyển ngữ trong giảng dạy và tương tác.) *Learning and Instruction (Học Tập và Giảng Dạy)*, Tập 86. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101754.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475223000233>
- Dankiw, K.A., Tsiros, M.D., Baldock, K.L. & Kumar, S. (2020). The impacts of unstructured nature play on health in early childhood development: A systematic review. (Tác động của việc chơi tự do ngoài tự nhiên đối với sức khỏe trong quá trình phát triển của trẻ nhỏ: Đánh giá hệ thống.) *PLoS One*, 15(2). doi: 10.1371/journal.pone.0229006
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32053683/>
- Donoghue, E.A., Council on Early Childhood, Lieser, D., DelConte, B., Earls, M., Glassy, D., Mandelsohn, A., McFadden, T., Scholer, S., Takagishi, J., Vanderbilt, D.D & Williams, G. (2017). Quality Early Education and Child Care From Birth to Kindergarten (Giáo Dục Sớm và Chăm Sóc Trẻ Em Có Chất Lượng Từ Sơ Sinh Đến Mầm Non). *Pediatrics*, 140(2). doi.org/10.1542/peds.2017-1488
<https://publications.aap.org/pediatrics/article/140/2/e20171488/38652/Quality-Early-Education-and-Child-Care-From-Birth?autologincheck=redirected>
- Duncan, R.J., Anderson, K.L., King, Y.A., Finders, J.K., Schmitt, S.A., & Purpura, D.J. (2023). Predictors of preschool language environments and their relations to children's vocabulary (Các yếu tố dự đoán môi trường ngôn ngữ ở trường mầm non và mối quan hệ của chúng với vốn từ vựng của trẻ em.) *Infant and Child Development*, 32(1). doi.org/10.1002/icd.2381
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/icd.2381>

- Dunekacke, S., & Barenthien, J., (2021). Research in early childhood teacher domain-specific professional knowledge: A systematic review (Nghiên cứu về kiến thức chuyên môn cụ thể theo lĩnh vực của giáo viên mầm non: Đánh giá hệ thống). *European Early Childhood Research Journal*, 29(4): 633-648. doi: 10.1080/1350293X.2021.1941166 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2021.1941166>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. (Tầm quan trọng của việc thực hiện: Bài đánh giá nghiên cứu về ảnh hưởng của việc thực hiện đến kết quả chương trình và các yếu tố ảnh hưởng đến việc thực hiện.) *American Journal of Community Psychology* (Tạp Chí Tâm Lý Học Cộng Đồng Mỹ), 41(3-4): 327-350. doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0 <https://psycnet.apa.org/record/2008-06464-014>
- DuShane, D. & SeonYeong, Y. (2023). Preschool and Childcare Expulsion: A Review of the Literature (Đuổi Khỏi Trường Mầm Non và Cơ Sở Chăm Sóc Trẻ: Đánh Giá Tài Liệu). *Infants & Young Children*, 36(3): 177-194. doi: 1097/IYC.0000000000000245 https://journals.lww.com/iyjournal/abstract/2023/07000/preschool_and_childcare_expulsion_a_review_of_the.2.aspx
- Eadie, P., Page, J., Levickis, P., Elek, C., Murray, L., Wang, L. & Lloyd-Johnsen, C. (2022). Domains of quality in early childhood education and care: A scoping review of the extent and consistency of the literature (Các lĩnh vực chất lượng trong chăm sóc và giáo dục mầm non: Đánh giá tổng quan về mức độ và tính nhất quán của tài liệu), *Educational Review*, 1-30. doi: 10.1080/00131911.2022.2077704 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2022.2077704>
- Einarsdottir, J. & Jónsdóttir, A.H. (2019). Parent-preschool partnership: many levels of power (Quan hệ hợp tác giữa phụ huynh và trường mầm non: nhiều cấp độ quyền hạn), *Early Years*, 39:2, 175-189. doi:10.1080/09575146.2017.1358700 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09575146.2017.1358700>
- Elek, C. & Page, J. (2018). Critical features of effective coaching for early childhood educators: A review of empirical research literature. (Các đặc điểm quan trọng của việc huấn luyện hiệu quả cho nhà giáo dục mầm non: Đánh giá tài liệu nghiên cứu thực nghiệm.) *Professional Development in Education*, Tập 45, 567-585. doi.org/10.1080/19415257.2018.1452781 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2018.1452781>
- Elek, C., Gray, S., West, S. & Goldfeld, S. (2021). Effects of a professional development program on emergent literacy-promoting practices and environments in early childhood education and care (Ảnh hưởng của chương trình phát triển chuyên môn đối với các thực hành và môi trường thúc đẩy khả năng biết chữ sớm trong chăm sóc và giáo dục mầm non). *Early Years* (Những Năm Đầu Đời), 42(1): 88-103. doi.org/10.1080/09575146.2021.1898342 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09575146.2021.1898342>
- Ellis, E., Reupert, A., & Hammer, M. (2023). 'We Were All Green and Brand New': Mentoring in Theories of Child Development for Australian Early Career Preschool Teachers ('Chúng Tôi Đầu Còn Non Nớt và Mới Mẻ': Hoạt Động Cố Vấn Trong Lý Thuyết Phát Triển Trẻ Em Cho Các Giáo Viên Mầm Non Mới Vào Nghề Ở Úc). *Australian Journal of Teacher Education*, 48(3). doi.org/10.14221/1835-517X.5875 <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol48/iss3/1/>
- Ernst, J. & Burcak, F. (2019). Young Children's Contributions to Sustainability: The Influence of Nature Play on Curiosity, Executive Function Skills, Creative Thinking, and Resilience (Sự Đóng Góp của Trẻ Nhỏ vào Tính Bền Vững: Ảnh Hưởng của Vui Chơi Trong Không Gian Tự Nhiên Đến Sự Tò Mò, Kỹ Năng Điều Hành, Tư Duy Sáng Tạo và Khả Năng Phục Hồi). *Sustainability*, 11(15):4212. doi.org/10.3390/su11154212 https://www.researchgate.net/publication/334969008_Young_Children%27s_Contributions_to_Sustainability_The_Influence_of_Nature_Play_on_Curiosity_Executive_Function_Skills_Creative_Thinking_and_Resilience
- Eshelman, V.T., Lieberman-Betz, R.G., Vail, C.O. & Brown, J.A. (2023). An examination of patterns of caregiver responsiveness and toddler communication in early childhood classrooms (Nghiên cứu về các mẫu hình phản hồi của người chăm sóc và giao tiếp của trẻ mới biết đi trong các lớp học mầm non). *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44:1, 80-94. doi:10.1080/10901027.2021.2005189 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10901027.2021.2005189>
- Fee, K.D. (2024). Using worker flows to assess the stability of the early childcare and education workforce (Sử dụng các luồng lao động để đánh giá sự ổn định của lực lượng lao động trong lĩnh vực chăm sóc và giáo dục mầm non), 2010-2022. Community Development Reports, Federal Reserve Bank of Cleveland (Báo Cáo Phát Triển Cộng Đồng, Ngân Hàng Dự Trữ Liên Bang Cleveland). doi.org/10.26509/frbc-cd-20240119 <https://researchconnections.org/childcare/resources/176256>
- Feldman, H.M. (2019). The Importance of Language-Learning Environments to Child Language Outcomes (Tầm Quan Trọng của Môi Trường Học Ngôn Ngữ Đối Với Kết Quả Ngôn Ngữ của Trẻ). *Pediatrics*, 144(4). doi.org/10.1542/peds.2019-2157 <https://publications.aap.org/pediatrics/article/144/4/e20192157/38463/The-Importance-of-Language-Learning-Environments>
- Fernández-Santín, M. & Feliu-Torruella, M. (2020) Developing critical thinking in early childhood through the philosophy of Reggio Emilia (Phát triển tư duy phản biện trong giáo dục mầm non thông qua triết lý Reggio Emilia). *Thinking Skills and Creativity*, Tập 37. doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100686 <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187120301607>
- Flint, T.K. (2020). Responsive Play: Creating Transformative classroom spaces through play as a reader response. (Chơi Tương Tác: Tạo Không gian lớp học đột phá thông qua hoạt động chơi như phản hồi người đọc). *Journal of Early Childhood Literacy*, Tập 20, Bản Phát Hành 2. doi.org/10.1177/1468798418763991 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468798418763991>
- Flückiger, B., Dunn, J., & Stinson, M. (2018). What supports and limits learning in the early years? Listening to the voices of 200 children. (Điều gì hỗ trợ và giới hạn việc học trong những năm đầu đời? Lắng nghe tiếng nói của 200 trẻ em). *Australian Journal of Education*, 62(2): 94-107. doi:10.1177/0004944118779467 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0004944118779467>

- Flynn, E.E. (2024). Supporting language diversities through story circles. (Hỗ trợ sự đa dạng ngôn ngữ thông qua các vòng tròn kể chuyện). *Journal of Early Childhood Research*. doi.org/10.1177/1476718X231221367
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476718X231221367>
- Fonseca, M. (2016). *Curriculum Policies and Guidelines of the Preschool Development and Expansion Grant Programs (Các Chính Sách và Hướng Dẫn Chương Trình Giáo Dục của Các Chương Trình Tài Trợ Phát Triển và Mở Rộng Mầm Non)*. Child Care and Early Education Research Connections. (Kết Nối Nghiên Cứu về Chăm Sóc Trẻ Em và Giáo Dục Mầm Non).
Lấy từ <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED583132.pdf>
- Fonsén, E., Szecsi, T., Kupila, P., Liinamaa, Y., Halpern, C. & Repo, M. (2023). Teachers' pedagogical leadership in early childhood education. (Vai trò lãnh đạo sư phạm của giáo viên trong giáo dục mầm non). *Educational Research*, 65(1), 1-23. doi:10.1080/00131881.2022.2147855
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131881.2022.2147855>
- Foley, G.M. (2017). Play as Regulation: Promoting Self-Regulation Through Play (Chơi theo Hình Thức Điều Tiết: Thúc Đẩy Khả Năng Tự Điều Tiết Thông Qua Hoạt Động Chơi). *Topics in Language Disorders*, 37(3), 241-258. doi: 10.1097/TLD.000000000000129
https://journals.lww.com/topicsinlanguagedisorders/Abstract/2017/07000/Play_as_Regulation_Promoting_Self_Regulation.5.aspx
- Fredricks, J.A., Filsecker, M. & Lawson, M.A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues (Sự tham gia của học sinh, bối cảnh và điều chỉnh: Giải quyết các vấn đề về định nghĩa, đo lường và phương pháp). *Learning and Instruction*, Tập 43, 1-4. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475216300159?via%3Dihub>
- Frosch, C.A., Schoppe-Sullivan, S.J. & O'Banion, D. (2019). Parenting and Child Development: A Relational Health Perspective (Nuôi Dạy Con và Sự Phát Triển của Trẻ: Quan Điểm về Chất Lượng của Mối Quan Hệ). *American Journal of Lifestyle Medicine*, 15(1): 45-59. doi:10.1177/1559827619849028
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7781063/>
- Fuertes, M., Sousa, O., Łockiewicz, M., Nunes, C. & Lino, D. (2018). How different are parents and educators? (Cha mẹ và nhà giáo dục khác nhau như thế nào?) A comparative study of interactive differences between parents and educators in a collaborative adult-child activity (Nghiên cứu so sánh về sự khác biệt tương tác giữa cha mẹ và nhà giáo dục trong hoạt động hợp tác giữa người lớn và trẻ em), *PLoS One*, 13(11). doi:10.1371/journal.pone.0205991.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6241116/>
- Futterer, J.N., Bulotsky-Shearer, R.J. & Gruen, R.L. (2022). Emotional support moderates associations between preschool approaches to learning and academic skills. (Hỗ trợ về mặt cảm xúc làm trung gian cho mối liên hệ giữa các phương pháp học tập ở mầm non và kỹ năng học thuật). *Journal of Applied Developmental Psychology*, Tập 80. doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101413.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397322000259>
- Gerhart, B. (2017). Incentives and Pay for Performance in the Workplace (Ưu Đãi và Trả Lương Theo Hiệu Suất Tại Nơi Làm Việc). Ở A.J. Elliot (Ed)., *Advances in Motivation Science*, Tập 4, trang 91-140. doi.org/10.1016/bs.adms.2017.02.001.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2215091917300019>
- Gibbs, L., (2020). Leadership emergence and development: Organizations shaping leading in early childhood education. (Nổi bật và phát triển khả năng lãnh đạo: Các tổ chức định hình vai trò lãnh đạo trong giáo dục mầm non). *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4). doi:10.1177/1741143220940324
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143220940324>
- Gide, S., Wong, S., Press, F. & Davis, B. (2021). Cultural diversity in the Australian early childhood education workforce: What do we know, what don't we know and why is it important? (Đa dạng văn hóa trong lực lượng lao động giáo dục mầm non ở Úc: Chúng ta biết gì, chưa biết gì và tại sao điều đó lại quan trọng?) *Australasian Journal of Early Childhood*, 47(1). doi.org/10.1177/18369391211057292
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/18369391211057292>
- Gomez, R.E., Kagan, S.L. & Fox, E.A. (2015). Professional development of the early childhood education teaching workforce in the United States: an overview (Phát triển chuyên môn của lực lượng giáo viên giáo dục mầm non tại Hoa Kỳ: tổng quan). *Professional Development in Education*, 41(2), 169-186. doi.org/10.1080/19415257.2014.986820
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2014.986820>
- Gilkerson, J., Richards, J.A., Warren, S.F., Oller, D.K., Russo, R. & Vohr, B. (2018). Language Experience in the Second Year of Life and Language Outcomes in Late Childhood (Kinh Nghiệm Ngôn Ngữ Trong Năm Thứ Hai Cuộc Đời và Kết Quả Ngôn Ngữ Trong Thời Thơ Ấu Muộn). *Pediatrics*, 142(4). doi:10.1542/peds.2017-4276.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30201624/>
- Guiberson, M. & Ferris, K.P. (2019). Early Language Interventions for Young Dual Language Learners: A Scoping Review. (Các Can Thiệp Ngôn Ngữ Sớm Cho Trẻ Nhỏ Học Hai Ngôn Ngữ: Đánh Giá Phạm Vi). *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28(3):945-963. doi:10.1044/2019_AJSLP-IDLL-18-0251.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31398304/>
- Hadley, F. & Rouse, E. (2018). The family-centre partnership disconnect: Creating reciprocity. (Ngắt kết nối mối quan hệ giữa gia đình và trung tâm: Tạo ra sự tương hỗ) *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(1). doi.org/10.1177/146394911876214
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1463949118762148>
- Hahn, R.A. & Barnett, W.S. (2023). Early Childhood Education: Health, Equity and Economics. (Giáo Dục Mầm Non: Sức Khỏe, Bình Đẳng và Kinh Tế). *Annual Review of Public Health*, Tập 44:75-92. doi.org/10.1146/annurev-publhealth-071321-032337
<https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev-publhealth-071321-032337>

- Hanno, E.C. & McCoy, D.C. (2021). Early Educators' Collective Workplace Stress as a Predictor of Professional Development's Impacts on Children's Development (Căng Thẳng Tại Nơi Làm Việc của Các Nhà Giáo Dục Mầm Non là Yếu Tố Dự Đoán Ảnh Hưởng của Phát Triển Chuyên Môn Đến Sự Phát Triển của Trẻ). *Child Development*, 92(3), 833-843. doi.org/10.1111/cdev.13566
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/cdev.13566>
- Hansen, J.E., & Broekhuizen, M.L. (2021). Quality of the Language-Learning Environment and Vocabulary Development in Early Childhood (Chất Lượng Môi Trường Học Ngôn Ngữ và Sự Phát Triển Từ Vựng Ở Giai Đoạn Mầm Non). *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65:2, 302-317. doi:10.1080/00313831.2019.1705894
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00313831.2019.1705894>
- Hart., B. & Risley, T.R. (2003) The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap. (Thảm Họa Đầu Đời: Khoảng Cách 30 Triệu Từ). *The American Educator* 27:1 (4-9).
<https://api.semanticscholar.org/CorpusID:142714655>
- Haslip, M.J., Allen-Handy, A. & Donaldson, L. (2019). How do Children and Teachers Demonstrate Love, Kindness and Forgiveness? Findings from an Early Childhood Strength-Spotting Intervention (Trẻ Em và Giáo Viên Thể Hiện Tình Yêu, Lòng Tốt và Sự Tha Thứ Như Thế Nào? Những Phát Hiện Từ Một Can Thiệp Tìm Kiếm Điểm Mạnh Ở Giáo Dục Mầm Non). *Early Childhood Education Journal*, 47, 531-47. doi.org/10.1007/s10643-019-00951-7
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-019-00951-7>
- Haslip, M.J. & Gullo, D.F. (2017). The Changing Landscape of Early Childhood Education: Implications for Policy and Practice. (Bối Cảnh Thay Đổi của Giáo Dục Mầm Non: Ý Nghĩa đối với Chính Sách và Thực Hành). *Early Childhood Education Journal*, 46:249-264. doi.org/10.1007/s10643-017-0865-7
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-017-0865-7>
- Hatfield, B.E., Burchinal, M.R., Pianta, R.C. & Sideris, J. (2016). Thresholds in the association between quality of teacher-child interactions and preschool children's school readiness skills. (Ngưỡng liên quan giữa chất lượng tương tác giữa giáo viên và trẻ và kỹ năng sẵn sàng đến trường của trẻ mẫu giáo). *Early Childhood Research Quarterly*, Tập 36, 561-571. doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.09.005.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200615300053>
- Heard, K. & Peltier, C. (2021). Using video analysis in the professional development of a classroom teacher (Sử dụng phân tích video trong quá trình phát triển chuyên môn của giáo viên). *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(2): 163-174. doi.org/10.1080/1045988X.2020.1864714
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1045988X.2020.1864714>
- Heikka, J., Kahilila, S., Pitkaniemi, H. & Hujala, E. (2021). Teachers' Time for Planning, Assessment and Development Connected to Staff Well-Being in Early Childhood Education. (Thời Gian của Giáo Viên Cho Việc Lập Kế Hoạch, Đánh Giá và Phát Triển Liên Quan Đến Sự Khỏe Mạnh về Thể Chất và Tinh Thần của Nhân Viên Trong Giáo Dục Mầm Non). In de la Rosa, O.M.A., Angulo L.M.V. & Giambrone, C. (Eds.), *Education in Childhood*. doi:10.5772/intechopen.99103
<https://www.intechopen.com/chapters/78009>
- Hernández, M.M., Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T.L., Johns, S.K., Berger, R.H., Silva, K.M., Diaz, A., Gal-Szabo, D.E., Thompson, M.S. & Southworth, J. (2018). Self-Regulation and Academic Measures Across the Early Elementary School Grades: Examining Longitudinal and Bidirectional Associations (Tự Điều Tiết và Các Tiêu Chí Đánh Giá Học Tập Trong Các Lớp Học Tiểu Học Sớm: Khảo Sát Mối Liên Hệ Theo Chiều Dọc và Hai Chiều). *Early Education and Development*, 29:7, 914-938. doi:10.1080/10409289.2018.1496722
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2018.1496722>
- Hewett, B. S. & La Paro, K. M. (2019). Organizational Climate: Collegiality and Supervisor Support in Early Childhood Education Programs (Bầu Không Khí trong Tổ Chức: Tinh Đồng Nghiệp và Sự Hỗ Trợ của Người Giám Sát Trong Các Chương Trình Giáo Dục Mầm Non). *Early Childhood Education Journal*, 48(4), 415-427. doi:10.1007/s10643-019-01003-w
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-019-01003-w>
- Hindman, A.H., Wasik, B.A. & Bradley, D.E. (2019). How Classroom Conversations Unfold: Exploring Teacher-Child Exchanges During Shared Book Reading (Các Cuộc Trò Chuyện Trong Lớp Học Diễn Ra Như Thế Nào: Khám Phá Các Cuộc Trao Đổi Giữa Giáo Viên và Trẻ Trong Thời Gian Cùng Nhau Đọc Sách). *Early Education and Development*, 30(4). doi.org/10.1080/10409289.2018.1556009
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2018.1556009>
- Holland, A.L. & Ohle, K.A. (2020). "How Can I Help You?": Reconsidering Behavior Management ("Tôi Có Thể Giúp Bạn Như Thế Nào?" Xem Xét Lại Quản Lý Hành Vi). *Young Children*, 75(2). NAEYC.
<https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/may2020/how-can-i-help-you>
- Hooper, A., Potts, C. & Walton, M. (2023). Novice early childhood teachers' perceptions of their professional development experiences: An interpretive phenomenological approach. (Các giáo viên mầm non mới ra trường nhận thức về trải nghiệm phát triển chuyên môn của họ: Cách tiếp cận hiện tượng học giải thích). *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44(3):310-329. doi.org/10.1080/10901027.2022.2043495
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10901027.2022.2043495>
- Hornby, G. & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: an update (Các rào cản đối với hoạt động góp sức của cha mẹ trong giáo dục: cập nhật) *Educational Review*, 70(1):109-119. doi:10.1080/00131911.2018.1388612
https://www.researchgate.net/publication/322334532_Barriers_to_parental_involvement_in_education_an_update
- Housman, D.K. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: a case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach (Tầm quan trọng của năng lực cảm xúc và khả năng tự điều tiết từ khi sinh ra: trường hợp điển hình cho phương pháp học tập sớm về mặt xã hội, nhận thức, cảm xúc dựa trên bằng chứng.). *International Journal of Child Care and Education Policy*, ICEP, 11,13. doi.org/10.1186/s40723-017-0038-6
<https://ijcccep.springeropen.com/articles/10.1186/s40723-017-0038-6>

- Hummel, T.G., Cohen, F. & Anders, Y. (2023). The role of partnership practices in strengthening parental trust (Vai trò của các thực hành hợp tác trong củng cố niềm tin của cha mẹ). *Early Child Development and Care*, 193(3):401-416. doi:10.1080/03004430.2022.2093868
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2022.2093868>
- Hur, E.H., Ardeleanu, K., Satchell, T.W. & Jeon, L. (2023). Why are they leaving? Understanding Associations between early childhood program policies and teacher turnover rates (Tại sao họ lại rời bỏ? Hiểu mối liên hệ giữa các chính sách chương trình giáo dục mầm non và tỷ lệ nghỉ việc của giáo viên). *Child Youth Care Forum* 52, 417-440. doi.org/10.1007/s10566-022-09693-x
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10566-022-09693-x#citeas>
- Huss-Keeler, R.L. (2019). Going back to school: The perceived value of the bachelor's degree for early childhood practitioners (Quay trở lại trường học: Giá trị được nhận thức của bằng cử nhân đối với những người hành nghề chăm sóc trẻ nhỏ). *Journal of Early Childhood Teacher Education* 41(4), 359-383. doi.org/10.1080/10901027.2019.1704949
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10901027.2019.1704949>
- Iheoma, U., Iruka, N. & Cabrera, M.P. (2022). Supporting and engaging with diverse families during the early years: emerging approaches that matter for children and families (Hỗ trợ và thu hút nhiều gia đình khác nhau trong những năm đầu đời: những phương pháp mới có ý nghĩa đối với trẻ em và gia đình). *Early Childhood Research Quarterly*, Tập 60:390-393. doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.04.001
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200622000321>
- Impact of the Covid-19 Pandemic on Early Childhood Care and Education (Ảnh Hưởng của Đại Dịch Covid-19 đến Chăm Sóc và Giáo Dục Mầm Non). (2020). *Early Childhood Education Journal*, 48(5): 533-536. doi:10.1007/s10643-020-01082-0
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-020-01082-0>
- Institute of Medicine (IOM) (Viện Y Khoa) và National Research Council (NRC) (Hội Đồng Nghiên Cứu Quốc Gia) của National Academies (Viện Hàn Lâm Quốc Gia) (2015). Transforming the workforce for children birth through age eight: A unifying foundation (Chuyển đổi lực lượng lao động cho trẻ em từ sơ sinh đến tám tuổi: Nền tảng thống nhất). National Academies Press (Nhà Xuất Bản Viện Hàn Lâm Quốc Gia).
https://nap.nationalacademies.org/resource/19401/BirthtoEight_brief.pdf
- Isquith-Dicker, L.N., Kwist, A., Black, D., Hawes, S.E., Slyker, J., Bergquist, S. & Martin-Herz, S.P. (2021). Early Child Development Assessments and Their Associations with Long-Term Academic and Economic Outcomes: A Systematic Review. (Các Đánh Giá Phát Triển Trẻ Nhỏ và Mối Liên Hệ với Kết Quả Học Tập và Kinh Tế Lâu Dài: Đánh Giá Hệ Thống). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4):1538. doi:10.3390/ijerph18041538.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7915620/>
- Jackson, Jen. (2023). Developing early childhood educators with diverse qualifications: the need for differentiated approaches (Phát triển nhà giáo dục mầm non với các trình độ khác nhau: nhu cầu về những cách tiếp cận phân hóa). *Professional Development in Education*, 49(5):812-826. doi.org/10.1080/19415257.2021.1876151
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2021.1876151>
- Jenkins, J.M., Duncan, G.J., Auger, A., Bitler, M., Domina, T. & Burhcin, M. (2018). Boosting school readiness: Should preschool teachers target skills or the whole child? (Tăng cường khả năng sẵn sàng đến trường: Các giáo viên mầm non nên tập trung vào kỹ năng hay toàn bộ trẻ em?) *Economics of Education Review*, Tập 65:107-125. doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.05.001.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775717302509?via%3Dihub>
- Jennings, P. A., Jeon, L., & Roberts, A. M. (2020). Introduction to the Special Issue on Early Care and Education Professionals' Social and Emotional Well-being (Giới Thiệu Vấn Đề Đặc Biệt về Hạnh Phúc Về Mặt Xã Hội và Cảm Xúc của Các Chuyên Gia Chăm Sóc và Giáo Dục Sớm). *Early Education and Development*, 31(7), 933-939. doi.org/10.1080/10409289.2020.1809895
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2020.1809895>
- Jeon, L., Ardeleanu, K. & Zhao, X. (2022). Preschool teachers' mindfulness and children's social, emotional and behavioral functioning (Sự chánh niệm của giáo viên mầm non và chức năng xã hội, cảm xúc và hành vi của trẻ). *Mindfulness*, Tập 13, 2059-2068. doi.org/10.1007/s12671-022-01941-4
<https://link.springer.com/article/10.1007/s12671-022-01941-4>
- Kelly, N.E. & Wakabayashi, T. (2020). Family Engagement in Schools: Parent, Educator, and Community Perspectives. (Sự Tham Gia của Gia Đình Trong Trường Học: Quan Điểm của Phụ Huynh, Giáo Viên và Cộng Đồng). *Sage Open*. doi.org/10.1177/2158244020973024
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244020973024>
- Kelty, N.E. (2022). Self-Regulation in Preschool: Examining Its Factor Structure and Associations with Pre-academic Skills and Social-Emotional Competence (Tự Điều Tiết Trong Trường Mầm Non: Khảo Sát Cấu Trúc Yếu Tố à Mối Liên Hệ với Kỹ Năng Học Tập Tiền Học Thuật và Năng Lực Xã Hội - Cảm Xúc). *Frontiers in Psychology*, Tập 12. doi:10.3389/fpsyg.2021.717317
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.717317/full>
- Kessel, J. (2018). Let Our Children Play: The Importance of Play in Early Childhood Education. (Hãy Để Trẻ Em Chơi: Tầm Quan Trọng của Chơi Đùa Trong Giáo Dục Mầm Non). *Journal of Early Childhood Scholarship and Innovative Practice*, 2(1).
<https://scholarworks.umt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=ecsip>
- Kim, S. (2022). Fifty years of parental involvement and achievement research: A second-order meta-analysis (Năm mươi năm nghiên cứu về hoạt động góp sức của cha mẹ và thành tích: phân tích tổng hợp cấp hai). *Educational Research Review*, V:37. doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100463.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X2200032X>
- King, E.K., Pierro, R.C., Li, J., Porterfield, M.L. & Rucker, L. (2016). Classroom quality in infant and toddler classrooms: impact of age and programme type. (Chất lượng lớp học trong các lớp dành cho trẻ sơ sinh và trẻ mới biết đi: ảnh hưởng của độ tuổi và loại hình chương trình). *Early Child Development and Care*, 186(11):1821-1835. doi.org/10.1080/03004430.2015.1134521
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2015.1134521>

- Kinthead-Clark, Z. (2017). What does it take to be successful in the classroom? The views of 'experienced' Caribbean early childhood teachers, *Early Child Development and Care*. (Cần những gì để thành công trong lớp học? Quan điểm của các giáo viên mầm non 'có kinh nghiệm' ở vùng caribbean), *Early Child Development and Care*. doi:10.1080/03004430.2017.1336167
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2017.1336167>
- Klinger, J., Mayor, J. & Bannard, Colin. (2016). Children's Faithfulness in Imitating Language Use Varies Cross-Culturally, Contingent on Prior Experience. (Mức Độ Trung Thành Của Trẻ Em Trong Việc Bắt Chước Cách Sử Dụng Ngôn Ngữ Khác Nhau Giữa Các Nền Văn Hóa, Tùy Thuộc Vào Kinh Nghiệm Trước Đó). *Child Development*, 87(3):820-833. doi.org/10.1111/cdev.12503
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.12503>
- Kong C. & Yasmin F. (2022). Impact of Parenting Style on Early Childhood Learning: Mediating Role of Parental Self-Efficacy. (Ảnh Hưởng của Phong Cách Nuôi Dạy Trẻ Đến Việc Học Tập Ở Giai Đoạn Mầm Non: Vai Trò Trung Gian của Hiệu Quả Tự Nhận Thức của Cha Mẹ). *Frontiers in Psychology*, Tập 13. doi:10.3389/fpsyg.2022.928629.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9302433/>
- Korucu, I., Ayturk, E., Finders, J.K., Schnur, G., Bailey, C.S., Tominey, S.L. & Schmitt, S.A. (2022). Self-Regulation in Preschool: Examining its factor structure and associations with pre-academic skills and social-emotional competence (Tự điều tiết trong trường mầm non: Khảo sát cấu trúc yếu tố à mối liên hệ với kỹ năng học tập tiền học thuật và năng lực xã hội - cảm xúc). *Frontiers in Psychology*, V:12. doi:10.3389/fpsyg.2021.717317
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35115979/>
- Kristiansen, E., Rydjord Tholin, K. & Bøe, M. (2021). Early childhood centre directors coping with stress: firefighters and oracles (Giám đốc trung tâm giáo dục mầm non đối phó với căng thẳng: lính cứu hỏa và nhà tiên tri), *International Journal of Educational Management*, 35(4):909-921. doi.org/10.1108/IJEM-12-2020-0584
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJEM-12-2020-0584/full/html>
- Lang, S.N., Shinyoung, J. & Tebben, E. (2024). Relationships Between Families and Head Start Staff: Associations with Children's Academic Outcomes Through Home Involvement and Approaches to Learning (Mối Quan Hệ Giữa Gia Đình và Nhân Viên Chương Trình Head Start: Mối Liên Hệ với Kết Quả Học Tập của Trẻ Thông Qua Sự Tham Gia của Gia Đình và Phương Pháp Tiếp Cận Học Tập). *Early Education and Development*, 35(3):413-430. doi:10.1080/10409289.2022.2155772
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2022.2155772>
- Lang, S.N., Tolbert, A.R., Schoppe-Sullivan, S.J. & Bonomi, A.E. (2016). A co-caring framework for infants and toddlers: Applying a model of coparenting to parent-teacher relationships (Khung hợp tác chăm sóc cho trẻ sơ sinh và trẻ mới biết đi: Áp dụng mô hình nuôi dạy chung vào mối quan hệ giữa cha mẹ và giáo viên). *Early Childhood Research Quarterly*, Tập 34:40-52. doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.004.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200615000666>
- Langeloo, A., Mascareño Lara, M., Duenk, M.I., Klitzing, N.F. & Strijbos, J-W. (2019). A Systematic Review of Teacher-Child Interactions With Multilingual Young Children (Đánh Giá Hệ Thống về Các Tương Tác Giữa Giáo Viên và Trẻ Đa Ngôn Ngữ). *Review of Educational Research*, 89(4). doi.org/10.3102/0034654319855619
<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654319855619>
- Larson, A.L., Cycyk, L.M., Carta, J.J., Scheffner Hammer, C., Baralt, M., Uchikoshi, Y., An, Z.G. & Wood, C. (2020). A systematic review of language-focused interventions for young children from culturally and linguistically diverse backgrounds. (Đánh giá hệ thống về các can thiệp tập trung vào ngôn ngữ cho trẻ em từ các nền văn hóa và ngôn ngữ đa dạng). *Early Childhood Research Quarterly*, Tập 50, Phần 1:157-178. doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.06.001.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200619300845>
- Lawrence, S., Smith, S., & Banerjee, R. (2016). *Preschool Inclusion: Key findings from research and implications for Policy (Hòa Nhập Trong Giáo Dục Mầm Non: Những phát hiện chính từ nghiên cứu và các hàm ý cho Chính Sách)*. National Center for Children in Poverty.
Lấy từ <https://www.nccp.org/publication/preschool-inclusion/>
- Lehr, S., Evangelou, M. & Sammons, P. (2020). The home learning environment and its role in shaping children's educational development (Môi trường học tập tại nhà và vai trò của môi trường này trong việc hình thành sự phát triển giáo dục của trẻ em). *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1):1-6, doi:10.1080/09243453.2020.1693487
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09243453.2020.1693487>
- Lei, H., Cui, Y. & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. (Mối quan hệ giữa sự tham gia của học sinh và thành tích học tập: Phân tích tổng hợp). *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(3), 517-528. doi:10.2224/sbp.7054
<https://www.ingentaconnect.com/content/sbp/sbp/2018/00000046/00000003/art00014.jsessionid=93305oh061jt9.x-ic-live-02>
- Lin, Y-C. & Magnuson, K.A. (2017). Classroom quality and children's academic skills in child care centers: Understanding the role of teacher qualifications (Chất lượng lớp học và kỹ năng học tập của trẻ em trong các trung tâm chăm sóc trẻ em: Hiểu vai trò của trình độ chuyên môn của giáo viên). *Early Childhood Research Quarterly*, Tập 42, Phát Hành Quý 1, 215-227. doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.003
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200617302491?via%3Dihub>
- Linder, S.M., Rembert, K., Simpson, A. & Ramey, M.D. (2016). A mixed-methods investigation of early childhood professional development for providers and recipients in the United States. (Nghiên cứu đa phương pháp về phát triển chuyên môn trong giáo dục mầm non cho các nhà cung cấp và người nhận ở Hoa Kỳ). *Professional Development in Education*, 42(1):123-149, doi:10.1080/19415257.2014.978483
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2014.978483>
- Liu, Y. & Leighton, J.P. (2021). Parental Self-Efficacy in Helping Children Succeed in School Favors Math Achievement (Hiệu Quả Tự Nhận Thức của Cha Mẹ Trong Việc Giúp Trẻ Thành Công Ở Trường Học Có Lợi Cho Thành Tích Toán Học). *Frontiers in Education*, Tập 6. doi.org/10.3389/feduc.2021.657722
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.657722/full>

- Liu, Q. & Gao, M. (2022). Obstacles to parental involvement in children's education: New teachers' perceptions and strategies (Những trở ngại đối với hoạt động góp sức của cha mẹ vào công cuộc giáo dục trẻ em: Nhận thức và chiến lược của giáo viên mới). *International Journal for Innovation Education and Research*, 10(2):139-148. doi:10.31686/ijer.vol10.iss2.3659
https://www.researchgate.net/publication/358900117_Obstacles_to_parental_involvement_in_children's_education_New_teachers'_perceptions_and_strategies
- Logan, J.A.R., Piasta, S.B., Purtell, K.M., Nichols, R. & Schachter, R.E. (2023). Early childhood language gains, kindergarten readiness, and Grade 3 reading achievement (Phát triển ngôn ngữ ở mầm non, sẵn sàng vào mẫu giáo và thành tích đọc ở lớp 3). *Child Development*, 87(3):820-833. doi.org/10.1111/cdev.12503
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.14019>
- Lohmann, M.J., Hovey, K.A. & Gauvreau, A.N. (2018). Using a Universal Design for Learning Framework to Enhance Engagement in the Early Childhood Classroom (Sử Dụng Khung Thiết Kế Học Tập Chung Để Tăng Cường Sự Tham Gia Trong Lớp Học Mầm Non). *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2). doi.org/10.58729/2167-3454.1072
<https://scholarworks.lib.csusb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1072&context=josea>
- Lott, M., Callahan, E., Welker, D.E., Story, M. & Daniels, S. (2019). Healthy Beverage Consumption in Early Childhood: Recommendations from Key National Health and Nutrition Organizations, Consensus Statement (Dùng Đồ Uống Lành Mạnh Ở Trẻ Nhỏ: Khuyến Nghị Từ Các Tổ Chức Y Tế và Dinh Dưỡng Quốc Gia Quan Trọng, Tuyên Bố Đồng Thuận). *Healthy Eating Research*.
<https://healthyeatingresearch.org/wp-content/uploads/2019/09/HER-HealthyBeverage-ConsensusStatement.pdf>
- Lux, C., Noble, C. & Bird, N.R. (2022). Montana's Early Childhood Educators: Recruiting and Retaining an Essential Workforce. (Các Nhà Giáo Dục Mầm Non của Montana: Tuyển Dụng và Giữ Chân Lực Lượng Lao Động Thiết Yếu). *Early Childhood Education Journal*, 51:583-592. doi.org/10.1007/s10643-022-01308-3
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-022-01308-3>
- McClelland, M.M., Gonzales, C.R., Cameron, C.E., Geldhof, G.J., Bowles, R.P., Nancarrow, A.F., Mercurie, A. & Alexis, T. (2021). The Head-Toes-Knees-Shoulders Revised: Links to Academic Outcomes and Measures of EF in Young Children (Kiểm Tra Đầu-Ngón Chân-Đầu Gối-Vai Đã Sửa Đổi: Liên Kết Đến Kết Quả Học Tập và Các Tiêu Chí Đánh Giá Kỹ Năng Điều Hành (Executive Function, EF) Ở Trẻ Nhỏ). *Frontiers in Psychology*, Tập 12. doi.org/10.3389/fpsyg.2021.721846
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.721846>
- McCormick, K.I., McMullen, M.B. & Lee, M.S.C. (2021). Early Childhood Professional Well-being as a Predictor of the Risk of Turnover in Early Head Start & Head Start Settings. (Mức Độ Hạnh Phúc trong Nghề Nghiệp Mầm Non là Yếu Tố Dự Báo Nguy Cơ Nghỉ Việc trong Head Start Sớm & Head Start). *Early Education and Development*, Tập 33. doi:10.1080/10409289.2021.1909915
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2021.1909915>
- McDonald, P., Thorpe, K. & Irvine, S. (2018). Low pay but still we stay: Retention in early childhood education and care (Lương thấp nhưng chúng tôi vẫn ở lại: Giữ chân trong chăm sóc và giáo dục mầm non). *Journal of Industrial Relations*, 60(5). doi.org/10.1177/0022185618800351
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022185618800351>
- McGuire, S. (2011). Institute of Medicine (IOM) Early Childhood Obesity Prevention Policies (Chính Sách Phòng Ngừa Béo Phì Ở Trẻ Nhỏ của Viện Y Khoa [IOM]). *The Advances in Nutrition* 2012, 3(1):56-7. doi:10.3945/an.111.001347
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3262615/>
- McLean, K., Lake, G., Wild, M., Licandro, U. & Evangelou, M. (2023). Perspectives of Play and Play-Based Learning: What Do Adults Think Play Is? (Quan Điểm về Trò Chơi và Học Tập Dựa Trên Trò Chơi: Người Lớn Nghĩ Trò Chơi Là Gì?) *Australasian Journal of Early Childhood*, 48(1):5-17. doi.org/10.1177/18369391221130790
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/18369391221130790>
- McLeod, R.H. (2019). Supporting Preservice Teachers to Implement Systematic Instruction Through Video Review, Reflection, and Performance Feedback (Hỗ Trợ Giáo Viên Thực Tập Triển Khai Hướng Dẫn Có Hệ Thống Thông Qua Đánh Giá Video, Phản Ánh và Phản Hồi về Hiệu Suất). *Early Childhood Education Journal*, Tập 48. doi.org/10.1007/s10643-019-01001-y
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-019-01001-y>
- McMullen, M.B., Lee, M.S.C., McCormick, K.I. & Cho, J. (2020). Early Childhood Professional Well-Being as a Predictor of the Risk of Turnover in Child Care: A Matter of Quality. (Mức Độ Hạnh Phúc trong Nghề Nghiệp Mầm Non là Yếu Tố Dự Báo Nguy Cơ Nghỉ Việc trong Lĩnh Vực Chăm Sóc Trẻ Em: Vấn Đề về Chất Lượng). *Journal of Research in Childhood Education*, 34(3). doi.org/10.1080/02568543.2019.1705446
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02568543.2019.1705446>
- Mägi, K., Männamaa, M. & Kikas, E. (2016). Profiles of self-regulation in elementary grades: Relations to math and reading skills (Hồ sơ tự điều tiết ở các lớp tiểu học: Mối quan hệ với kỹ năng toán và đọc). *Learning and Individual Differences*, Tập 51:37-48. doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.028.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608016301728?via%3Dihub>
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. & Wong, G.T.W. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment (Mối quan hệ giữa trình độ giáo viên và chất lượng môi trường chăm sóc và giáo dục mầm non). *Campbell Systematic Reviews*. doi.org/10.4073/csr.2017.1
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.4073/csr.2017.1>
- Marcus, C., Danielsson, P. & Hagman, E. (2022). Pediatric obesity-Long-term consequences and effect of weight loss (Béo phì ở trẻ em - Hậu quả lâu dài và tác động của việc giảm cân). *Journal of Internal Medicine*, 292(6):870-891. doi:10.1111/joim.13547
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9805112/>
- Marti, M., Merz, E.C., Repka, K.R., Landers, C., Noble, K.G. & Duch, H. (2018). Parent Involvement in the Getting Ready for School Intervention Is Associated with Changes in School Readiness Skills (Sự Tham Gia của Phụ Huynh Vào Quá Trình Chuẩn Bị Cho Việc Đến Trường Có Liên Quan Đến Những Thay Đổi Trong Các Kỹ Năng Sẵn Sàng Đến Trường). *Frontiers in Psychology*, Tập 9, 759. doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00759
<https://psycnet.apa.org/record/2018-27787-001>

- Mihai, A. & Classen, A. (2023). A Framework for Scaffolding Language Development Through Meaningful Interactions (Khung Phát Triển Ngôn Ngữ Có Hỗ Trợ Thông Qua Tương Tác Có Ý Nghĩa). *Young Exceptional Children*, 26(4). doi.org/10.1177/10962506221149701
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10962506221149701>
- Mohan, M., Celshiva, R., Karuppali, S., Bhat, J.S. & Anil, M.A. (2022). Pretend play in pre-schoolers: Need for structured and free play in pre-schools. (Trò chơi giả vờ ở trẻ mẫu giáo: Cần có trò chơi có cấu trúc và tự do ở trường mẫu giáo). *South African Journal of Childhood Education*, 12(1), a1092. doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1092
<https://sajce.co.za/index.php/sajce/article/view/1092>
- Moran, K.K. & Sheppard, M.E. (2022). Finding the On Ramp: Accessing Early Intervention and Early Childhood Special Education in an Urban Setting. (Tìm Đường Vào: Tiếp Cận Can Thiệp Sớm và Giáo Dục Đặc Biệt ở Cấp Mầm Non Trong Bối Cảnh Đô Thị). *Journal of Early Intervention*, 45(4). doi.org/10.1177/10538151221137801
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10538151221137801>
- Moshel, S., & Berkovich, I. (2021). Supervisors as definers of a new middle-level managers' leadership model: Typology of four middle-level leadership prototypes in early childhood education (Người giám sát là người định nghĩa mô hình lãnh đạo cấp trung mới: Phân loại bốn nguyên mẫu lãnh đạo cấp trung trong giáo dục trẻ nhỏ). *Leadership and Policy in Schools*, 22(3):1-17. doi:10.1080/15700763.2021.1950774
https://www.researchgate.net/publication/353392428_Supervisors_as_definers_of_a_new_middle-level_managers%27_leadership_model_Typology_of_four_middle-level_leadership_prototypes_in_early_childhood_education
- Muppalla, S.K., Vuppapapati, S., Pulliahgaru, A.R., and Sreenivasulu, H. (2023). Effects of Excessive Screen Time on Child Development: An Updated Review and Strategies for Management. (Tác Động của Thời Gian Sử Dụng Màn Hình Quá Mức Đối Với Sự Phát Triển của Trẻ Em: Đánh Giá Cập Nhật và Chiến Lược Quản Lý). *Cureus*, 15(6). doi:10.7759/cureus.40608
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10353947/>
- Murphy, C., Matthews, J., Clayton, O. & Cann, W. (2021). Partnership with families in early childhood education: Exploratory study (Hợp tác với gia đình trong giáo dục mầm non: Nghiên cứu thăm dò). *Australasian Journal of Early Childhood* 46(1). doi.org/10.1177/183693912097907
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1836939120979067>
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school (Thay đổi mô hình giao tiếp giữa phụ huynh và giáo viên cũng như sự tham gia của phụ huynh từ trường mầm non đến trường học). *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031–1052. doi.org/10.1080/03004430.2014.975223
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2014.975223>
- Mutoharoh, Hufad, A. & Rusdiyani, I. (2023). The Correlation between Innovative Leadership and Early Childhood Education Teacher Performance (Mối Tương Quan Giữa Khả Năng Lãnh Đạo Sáng Tạo và Hiệu Suất của Nhà Giáo Dục Mầm Non). *Journal of Education and Social Research*, 13(3). doi.org/10.36941/jesr-2023-0065
<https://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/13342>
- Muir, R.A., Howard, S.J. & Kervin, L. (2023). Interventions and Approaches Targeting Early Self-Regulation or Executive Functioning in Preschools: A Systematic Review. (Can Thiệp và Phương Pháp Tiếp Cận Hướng Đến Khả Năng Tự Điều Tiết Sớm hoặc Kỹ Năng Điều Hành ở Trẻ Mẫu Giáo: Đánh Giá Hệ Thống). *Educational Psychology Review*, 35(27). doi.org/10.1007/s10648-023-09740-6
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-023-09740-6>
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (Hiệp Hội Quốc Gia về Giáo Dục Trẻ Nhỏ (2019). *Intentional and Supportive: Appropriate Uses of Early Assessments (Có Chủ Đích và Hỗ Trợ: Sử Dụng Hợp Lý Các Đánh Giá Sớm)*. *Young Children*, 74(3). Lấy từ <https://www.naeyc.org/our-work/public-policy-advocacy/head-start>
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (Hiệp Hội Quốc Gia về Giáo Dục Trẻ Nhỏ (2019). NAEYC Early Learning Program Accreditation Standards and Assessment Items (Tiêu Chuẩn Công Nhận và Các Hạng Mục Đánh Giá Chương Trình Học Sớm của NAEYC). Lấy từ https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/standards_assessment_2019.pdf
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (Hiệp Hội Quốc Gia về Giáo Dục Trẻ Nhỏ) (n.d.). *Build Your Public Policy Knowledge: Head Start (Xây Dựng Kiến Thức Chính Sách Công của Bạn: Head Start)*. Lấy từ <https://www.naeyc.org/our-work/public-policy-advocacy/head-start>
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (Hiệp Hội Quốc Gia về Giáo Dục Trẻ Nhỏ) (n.d.). *Developmentally Appropriate Practice (DAP) Position Statement (Tuyên Bố Về Quan Điểm Thực Hành Phù Hợp Với Sự Phát Triển [DAP])*. Lấy từ <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents>
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (Hiệp Hội Quốc Gia về Giáo Dục Trẻ Nhỏ) (n.d.). *Staff to Child Ratio and Class Size (Tỷ Lệ Nhân Viên/Trẻ Em và Quy Mô Lớp Học)*. Lấy từ https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/accreditation/early-learning/staff_child_ratio_0.pdf
- National Center for Education Statistics (Trung Tâm Thống Kê Giáo Dục Quốc Gia). (2023). Enrollment Rates of Young Children (Tỷ Lệ Nhập Học của Trẻ Nhỏ). *Condition of Education (Tình Trạng Giáo Dục)*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences (Bộ Giáo Dục Hoa Kỳ, Viện Khoa Học Giáo Dục). Lấy từ <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cfa>
- National Center for Education Statistics (Trung Tâm Thống Kê Giáo Dục Quốc Gia). (2023). English Learners in Public Schools. (Người Học Tiếng Anh Tại Các Trường Công Lập). *Condition of Education (Tình Trạng Giáo Dục)*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences (Bộ Giáo Dục Hoa Kỳ, Viện Khoa Học Giáo Dục). Lấy từ <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgf>
- National Center for Education Statistics (Trung Tâm Thống Kê Giáo Dục Quốc Gia). (2019). Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups: Early Childcare and Education Arrangements (Tình Hình và Xu Hướng Trong Giáo Dục của Các Nhóm chủng Tộc và Dân Tộc: Sắp Xếp Giáo Dục và Chăm Sóc Trẻ Nhỏ). Lấy từ https://nces.ed.gov/programs/raceindicators/indicator_RBA.asp

National Center for Education Statistics (Trung Tâm Thống Kê Giáo Dục Quốc Gia). (2021). Fast Facts: Child Care. (Thông Tin Nhanh: Chăm Sóc Trẻ Em). Lấy từ <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=4>

National Center for Health Statistics, Centers for Disease Control and Prevention (Trung Tâm Thống Kê Y Tế Quốc Gia, Trung Tâm Kiểm Soát và Phòng Ngừa Dịch Bệnh). (2021). National Health and Nutrition Examination Study (Nghiên Cứu Kiểm Tra Sức Khỏe và Dinh Dưỡng Quốc Gia). Lấy từ <https://wwwn.cdc.gov/nchs/nhanes/continuousnhanes/overview.aspx?BeginYear=2019>

National Center on Early Childhood Quality Assurance, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services (Trung Tâm Quốc Gia về Đảm Bảo Chất Lượng Mầm Non, Cơ Quan Quản Lý Trẻ Em và Gia Đình, Bộ Y Tế và Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ). (2022). Inclusion of Young Children with Disabilities: A Critical Quality Indicator for Early Childhood Education (Bao Gồm Trẻ Em Khuyết Tật: Một Chỉ Số Chất Lượng Quan Trọng Cho Giáo Dục Mầm Non). Lấy từ https://childcareta.acf.hhs.gov/sites/default/files/new-occ/resource/files/22_09_09_inclusion_of_young_children_with_disabilities_brief_final_508_compliant_1.pdf

National Institute for Early Education Research (Viện Nghiên Cứu Giáo Dục Mầm Non Quốc Gia). (n.d.). Benchmarks for High-Quality Pre-K (Tiêu Chuẩn Cho Chương Trình Mầm Non Chất Lượng Cao). Lấy từ <https://nieer.org/sites/default/files/2023-08/benchmarks-check-list-png-410x1024.png>

National Institute of Child Health and Human Development, U.S. Department of Health and Human Services (Viện Sức Khỏe Trẻ Em và Phát Triển Con Người Quốc Gia, Bộ Y Tế và Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ). (2006). The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development: Findings for Children up to Age 4½ Years. (Nghiên Cứu của NICHD về Chăm Sóc Trẻ Nhỏ và Phát Triển Thanh Thiếu Niên: Phát Hiện đối với Trẻ Em Đến 4 Tuổi Rưỡi). Lấy từ https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf

Nekitsing, C., Hetherington, M.M. & Blundell-Birtill, P. (2018). Developing Healthy Food Preferences in Preschool Children Through Taste Exposure, Sensory Learning, and Nutrition Education (Phát Triển Sở Thích về Thực Phẩm Lành Mạnh Ở Trẻ Mẫu Giáo Thông Qua Việc Tiếp Xúc Với Hương Vị, Học Tập Bằng Giác Quan và Giáo Dục Dinh Dưỡng). *Current Obesity Reports*. doi:10.1007/s13679-018-0297-8 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5829121/>

Nesbitt, K.T. & Farran, D.C. (2021). Effects of prekindergarten curricula: Tools of the Mind as a case study. (Tác động của chương trình giảng dạy mẫu giáo: Công cụ Trí Óc là nghiên cứu điển hình). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 86(1):7-119. doi.org/10.1111/mono.12425 <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/mono.12425>

Nganga, L., Akpovo, S.M. & Kambutu, J. (2020). Culturally Inclusive and Contextually Appropriate Instructional Practices: Rethinking Pedagogical Perspectives, Practices, Policies, and Experiences in Early Childhood Education Programs (Thực Hành Giảng Dạy Phù Hợp Với Bối Cảnh và Bao Gồm Văn Hóa: Xem Xét Lại Quan Điểm Sư Phạm, Thực Hành, Chính Sách và Kinh Nghiệm Trong Các Chương Trình Giáo Dục Mầm Non). *Journal of Research in Childhood Education*, 34(1):2-5. doi:10.1080/02568543.2019.1697153 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02568543.2019.1697153>

Nguyen, T., Atkins-Burnett, S., Monahan, S., Tarullo, L., Xue, Y. & Cannon, J. (2023). Supporting Responsive Caregiving for the Youngest Children: Psychometric Evidence of the Quality of Care for Infants and Toddlers (QCIT) Observational Measure (Hỗ Trợ Việc Chăm Sóc Có Trách Nhiệm Cho Trẻ Nhỏ Nhất: Đo Lường Quan Sát Bằng Chứng Tâm Lý về Chất Lượng Chăm Sóc Trẻ Sơ Sinh và Trẻ Mới Biết Đi [QCIT]). *Early Education & Development*, 34(7):1682-1703. doi.org/10.1080/10409289.2022.2144685 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2022.2144685>

Nguyen, T., Jenkins, J.M. & Auger Whitaker, A. (2018). Are Content-Specific Curricula Differentially Effective in Head Start or State Prekindergarten Classrooms? (Chương Trình Giảng Dạy Theo Nội Dung Cụ Thể Có Hiệu Quả Khác Nhau Ở Lớp Mẫu Giáo Head Start Hay Mẫu Giáo Công Lập Không?) *American Educational Research Association AERA*. doi.org/10.1177/2332858418784283 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2332858418784283#bibr20-2332858418784283>

Nilsen, T.R. (2021). Pedagogical intentions or practical considerations when facilitating children's play? Teachers' beliefs about the availability of play materials in the indoor ECEC environment (Ý định sư phạm hay cân nhắc thực tế khi tạo điều kiện cho trẻ em vui chơi? Niềm tin của giáo viên về tính sẵn có của các vật dụng vui chơi trong môi trường ECEC trong nhà). *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1). doi.org/10.1186/s40723-020-00078-y <https://ijccp.springeropen.com/articles/10.1186/s40723-020-00078-y>

Nitecki, E. (2015). Integrated school-family partnerships in preschool: Building quality involvement through multidimensional relationships (Quan hệ đối tác tích hợp giữa nhà trường và gia đình trong trường mầm non: Xây dựng sự tham gia chất lượng thông qua các mối quan hệ đa chiều). *The School Community Journal*, 25(2):195-219. <https://psycnet.apa.org/record/2016-00631-010>

Norheim, H. & Moser, T. (2020). Barriers and facilitators for partnerships between parents with immigrant backgrounds and professionals in ECEC: A review based on empirical research (Rào cản và yếu tố thúc đẩy quan hệ đối tác giữa cha mẹ có xuất thân là người nhập cư và các chuyên gia trong ECEC: Đánh giá dựa trên nghiên cứu thực nghiệm). *European Early Childhood Education Research Journal* 28(6):789-805. doi:10.1080/1350293X.2020.1836582 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2020.1836582>

Obee, A.F., Hart, K.C. & Fabiano, G.A. (2022). Professional Development Targeting Classroom Management and Behavioral Support Skills in Early Childhood Settings: A Systematic Review. (Phát Triển Chuyên Môn Hướng Đến Các Kỹ Năng Quản Lý Lớp Học và Hỗ Trợ Hành Vi Trong Môi Trường Giáo Dục Mầm Non: Đánh Giá Hệ Thống). *School Mental Health*. doi: 10.1007/s12310-022-09562-x <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9771779/>

Obiweluzo, E.P. & Melefa, O.M. (2014). Strategies for Enhancing Language Development as a Necessary Foundation for Early Childhood Education (Chiến Lược Tăng Cường Phát Triển Ngôn Ngữ làm Nền Tảng Cần Thiết Cho Giáo Dục Mầm Non). *Journal of Education and Practice*, 5(5). https://www.researchgate.net/publication/316058102_Strategies_for_Enhancing_Language_Development_as_a_Necessary_Foundation_for_Early_Childhood_Education

- Odum, S.L., Butera, G., Diamond, K.E., Hanson, M.J., Horn, E., Lieber, J., Palmer, S., Fleming, K. & Marquis, J. (2019). Efficacy of a Comprehensive Early Childhood Curriculum to Enhance Children's Success (Hiệu Quả của Chương Trình Giáo Dục Mầm Non Toàn Diện Nhằm Nâng Cao Thành Công của Trẻ Em). *Topics in Early Childhood Special Education*, 39(1). doi.org/10.1177/0271121419827654
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0271121419827654>
- Office of Head Start, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services (Văn Phòng Head Start, Cơ Quan Quản Lý Trẻ Em và Gia Đình, Bộ Y Tế và Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ) (2023). Head Start Program Facts: Fiscal Year 2022 (Sự Kiện về Chương Trình Head Start: Năm Tài Chính 2022). Lấy từ <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/data-ongoing-monitoring/article/head-start-program-facts-fiscal-year-2022>
- Office of Head Start, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services (Văn Phòng Head Start, Cơ Quan Quản Lý Trẻ Em và Gia Đình, Bộ Y Tế và Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ) (n.d.). Head Start Policy and Regulations, Staff Qualifications and Development (Chính Sách và Quy Định của Head Start, Trình Độ Học Vấn của Nhân Viên và Sự Phát Triển). Lấy từ <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/policy/head-start-act/sec-648a-staff-qualifications-development>
- Office of Head Start, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services (Văn Phòng Head Start, Cơ Quan Quản Lý Trẻ Em và Gia Đình, Bộ Y Tế và Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ) (n.d.). Head Start Policy and Regulations, Staff Qualifications and Competency Requirements. (Chính Sách và Quy Định của Head Start, Yêu Cầu về Trình Độ Học Vấn và Năng Lực của Nhân Viên). Lấy từ <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/policy/45-cfr-chap-xiii/1302-91-staff-qualifications-competency-requirements>
- Office of Head Start, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services (Văn Phòng Head Start, Cơ Quan Quản Lý Trẻ Em và Gia Đình, Bộ Y Tế và Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ) (2024). Understanding and Eliminating Expulsion in Early Childhood Programs. (Hiểu và Loại Bỏ Tình Trạng Buộc Thôi Học Trong Các Chương Trình Giáo Dục Mầm Non). Lấy từ <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/publication/understanding-eliminating-expulsion-early-childhood-programs>
- Office of Head Start, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services (Văn Phòng Head Start, Cơ Quan Quản Lý Trẻ Em và Gia Đình, Bộ Y Tế và Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ) (2024). Engaging and Goal Setting with Families (Thu Hút và Đặt Mục Tiêu với Gia Đình). Lấy từ <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/engaging-and-goal-setting-with-families.pdf>
- Office of Head Start, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services (Văn Phòng Head Start, Cơ Quan Quản Lý Trẻ Em và Gia Đình, Bộ Y Tế và Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ) (2024). The Family Partnership Process: Engaging and Goal-Setting with Families (Quy Trình Hợp Tác Gia Đình: Thu Hút và Đặt Mục Tiêu với Gia Đình). Lấy từ <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/publication/family-partnership-process-engaging-goal-setting-families>
- Office of Head Start, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services (Văn Phòng Head Start, Cơ Quan Quản Lý Trẻ Em và Gia Đình, Bộ Y Tế và Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ) (2024). Early Head Start Facts and Figures (Sự Kiện và Số Liệu về Chương Trình Head Start Sớm). Lấy từ https://nhsa.org/wp-content/uploads/2021/12/EarlyHeadStartFactsFigures_2023.pdf
- Office of Head Start, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services (Văn Phòng Head Start, Cơ Quan Quản Lý Trẻ Em và Gia Đình, Bộ Y Tế và Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ) (2024). Early Learning Outcomes. (Kết Quả Học Tập Sớm). Lấy từ <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/interactive-head-start-early-learning-outcomes-framework-ages-birth-five>
- Office of Head Start, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services (Văn Phòng Head Start, Cơ Quan Quản Lý Trẻ Em và Gia Đình, Bộ Y Tế và Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ) (2024). Designing Classrooms and Socialization Environments for Infants and Toddlers (Thiết Kế Lớp Học và Môi Trường Xã Hội Cho Trẻ Sơ Sinh và Trẻ Mới Biết Đi). Lấy từ <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/learning-environments/article/designing-classroom-socialization-environments-infants-toddlers>
- Oke, A., Butler, J.E. & O'Neill, C. (2021). Identifying Barriers and Solutions to Increase Parent-Practitioner Communication in Early Childhood Care and Educational Services: The Development of an Online Communication Application. (Xác Định Các Rào Cản và Giải Pháp Để Tăng Cường Giao Tiếp Giữa Cha Mẹ và Bác Sĩ Trong Dịch Vụ Chăm Sóc và Giáo Dục Mầm Non: Phát Triển Ứng Dụng Giao Tiếp Trực Tuyến). *Early Childhood Education Journal*, Tập 49: 283–293. doi.org/10.1007/s10643-020-01068-y
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-020-01068-y>
- Ondieki Bosire, J.P., Cranley Gallager, K., Garrett, A.L. & Babchuk, W. (2023). Early childhood leadership well-being: A phenomenological examination of workplace stress and supports (Sức khỏe tinh thần của lãnh đạo trong giáo dục mầm non: Kiểm tra hiện tượng về căng thẳng và các hỗ trợ tại nơi làm việc). *Journal of Early Childhood Research*, 21(4). doi.org/10.1177/1476718X231164131
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476718X231164131>
- O'Reilly, C., Devitt, A. & Hayes, N. (2022). Critical thinking in the preschool classroom - A systematic literature review (Tư duy phản biện trong lớp học mầm non - Đánh giá tài liệu có hệ thống). *Thinking Skills and Creativity (Kỹ Năng Tư Duy và Sáng Tạo)*, Tập 46. doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101110
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187122001134>
- Panadero, P. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research (Đánh Giá về Việc Học Tự Điều Tiết: Sáu Mô Hình và Bốn Hướng Nghiên Cứu). *Frontiers in Psychology*, 8:422. doi:10.3389/fpsyg.2017.00422
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5408091/>
- Passmore, A.H. & Zarate, Ky. (2020). Helping Families Reach Their PEAK: Partnerships That Promote Family Empowerment (Giúp Các Gia Đình Đạt Đến Đỉnh Cao: Các Mối Quan Hệ Đối Tác Thúc Đẩy Trao Quyền Cho Gia Đình). *Teaching Exceptional Children*, 53(4):310-318. doi.org/10.1177/0040059920958737
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0040059920958737>
- Perlman, M., Howe, N., Culyas, C. & Falenchuk, O. (2019). Associations between Directors' Characteristics, Supervision Practices and Quality of Early Childhood Education and Care Classrooms (Mối Liên Hệ Giữa Đặc Điểm của Giám Đốc, Hoạt Động Giám Sát và Chất Lượng Lớp Học Chăm Sóc và Giáo Dục Mầm Non). *Early Education and Development*, 28(8):956-975. doi:10.1080/10409289.2017.1319783
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2017.1319783>

- Perlman, M., Falenchuk, O., Fletcher, B., McMullen, E., Beyene, J., & Shah, P. S. (2016). A Systematic Review and Meta-Analysis of a Measure of Staff/Child Interaction Quality (the Classroom Assessment Scoring System) in Early Childhood Education and Care Settings and Child Outcomes (Đánh Giá Hệ Thống và Phân Tích Tổng Hợp về Biện Pháp Chất Lượng Tương Tác Giữa Nhân Viên/Trẻ Em [Hệ Thống Chấm Điểm Đánh Giá Lớp Học] Trong Các Cơ Sở Chăm Sóc và Giáo Dục Mầm Non và Kết Quả của Trẻ Em), *PLoS One*, 11(12). doi:10.1371/journal.pone.0167660
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5201239/>
- Perlman, M., Fletcher, B., Falenchuk, O., Brunsek, A., McMullen, E. & Shah, P.S. (2017) Child-Staff Ratios in Early Childhood Education and Care Settings and Child Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis. (Tỷ Lệ Trẻ Em-Nhân Viên Trong Các Cơ Sở Chăm Sóc và Giáo Dục Mầm Non và Kết Quả của Trẻ Em: Đánh Giá Hệ Thống và Phân Tích Tổng Hợp). *PLoS One*, 12(1). doi.org/10.1371/journal.pone.0170256
<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0170256>
- Phillips, D.A., Hutchison, J., Martin, A., Castle, S. & Johnson, A.D. (2022). First do no harm: How teachers support or undermine children's self-regulation. (Trước hết là không gây hại: Giáo viên hỗ trợ hay làm suy yếu khả năng tự điều tiết của trẻ em như thế nào). *Early Childhood Research Quarterly*, Tập 59:172-185. doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.001.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200621001459>
- Philipsen Hetzner, N., & Madigan, A. (2021). *Understanding Leadership in Early Care and Education: A Literature Review (Hiểu về Lãnh Đạo trong Chăm Sóc và Giáo Dục Sớm: Đánh Giá Tài Liệu)*. Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services (Văn Phòng Lập Kế Hoạch, Nghiên Cứu và Đánh Giá, Cơ Quan Quản Lý Trẻ Em và Gia Đình, Bộ Y Tế và Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ).
<https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/understanding-leadership-ECE-march-2021.pdf>
- Phuong, D.T.K. (2022). The impact of imitation on language acquisition: A critical review. (Tác động của hành vi bắt chước đến khả năng tiếp thu ngôn ngữ: Đánh giá quan trọng). *Journal of Science*. doi:10.46223/HCMCOUJS.soci.en.12.2.2359.2022
<https://journalofscience.ou.edu.vn/index.php/soci-en/article/view/2359>
- Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Burchinal, M., Williford, A., LoCasale-Crouch, J., Howes, C., La Paro, K. & Scott-Little, C. (2017). Coaching and Coursework Effects on Indicators of Children's School Readiness (Tác Động của Hướng Dẫn và Khóa Học Đến Các Chỉ Số về Sự Sẵn Sàng Đến Trường của Trẻ Em). *Early Education and Development*, 28(8). doi.org/10.1080/10409289.2017.1319783
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2017.1319783>
- Pianta, R.C., DeCoster, J., Cabell, S., Burchinal, M., Hamre, B.K., Downer, J., LoCasale-Crouch, J., Williford, A. & Howes, C. (2014). Dose-response relations between preschool teachers' exposure to components of professional development and increases in quality of their interactions with children (Mối quan hệ liều lượng-đáp ứng giữa việc giáo viên mầm non tiếp xúc với các thành phần phát triển chuyên môn và sự gia tăng chất lượng tương tác của giáo viên với trẻ em). *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4):499-508. doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.06.001.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200614000647?via%3Dihub>
- Petrovic, Z., Clayton, O., Matthews, J., Wade, C., Tan, L., Meyer, D., Gates, A., Almendingen, A & Cann, W. (2019). Building the skills and confidence of early childhood educators to work with parents: study protocol for the Partnering with Parents cluster randomised controlled trial (Xây dựng kỹ năng và sự tự tin của các nhà giáo dục trẻ em để làm việc với phụ huynh: nghiên cứu đề cương cho thử nghiệm có đối chứng ngẫu nhiên theo nhóm Hợp Tác với Phụ Huynh). *BMC Medical Research Methodology*, 19(197). doi:10.1186/s12874-019-0846-1.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6814117/>
- Premo, E., Pilarz, A.R. & Lin, Y-C. (2023). Pre-kindergarten teachers' family engagement practices and English Language Learners' attendance and early learning skills: Exploring the role of the linguistic context (Thực hành gắn kết gia đình của giáo viên mầm non và sự tham gia và kỹ năng học tập sớm của người học tiếng Anh: Khám phá vai trò của bối cảnh ngôn ngữ). *Early Childhood Research Quarterly*, Tập 63. doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.10.005.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200622001119>
- Prime, H., Andrews, K., Markwell, A., Gonzalez, A., Tricco, J.M., Bennett, T. & Atkinson, L (2023). Positive Parenting and Early Childhood Cognition: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. (Nuôi Dạy Con Tích Cực và Nhận Thức Thời Thơ Ấu: Đánh Giá Hệ Thống và Phân Tích Tổng Hợp Các Thử Nghiệm Có Đối Chứng Ngẫu Nhiên). *Clinical Child and Family Psychology Review*, 26(2):362-400. doi:10.1007/s10567-022-00423-2.
<https://ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10123053/>
- Puinean, G., Gokiart, R., Taylor, M., Jun, S. & De Vos, P. (2022). Evaluation in the field of early childhood development: A scoping review. (Đánh giá trong lĩnh vực phát triển mầm non: Đánh giá phạm vi). *Evaluation Journal of Australasia*, 22(2), 63-89. doi.org/10.1177/1035719X221080
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1035719X221080575#tab-contributors>
- Pursi, A. & Lipponen, L. (2018). Constituting play connection with very young children: Adults' active participation in play. (Tạo nên sự kết nối khi chơi với trẻ nhỏ: Sự tham gia tích cực của người lớn vào trò chơi). *Learning, Culture and Social Interaction*, Tập 17:21-37. doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.12.001.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S221065611730123X?via%3Dihub>
- Pyle, A., Danniels, E., Larsen, N.E. & Martinussen, R. (2022). Supporting children's self-regulation development in play-based kindergarten classrooms (Hỗ trợ sự phát triển khả năng tự điều tiết của trẻ trong lớp mẫu giáo theo phương pháp vui chơi). *International Journal of Educational Research*, Tập 116. doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102059
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035522001343?via%3Dihub>
- Rad, D., Redes, A., Roman, A., Ignat, S., Lile, R., Demeter, E., Egerău, A., Dughi, T., Balas, E., Maier, R., Kiss, C., Torkos, H. & Rad, G. (2022). Pathways to inclusive and equitable quality early childhood education for achieving SDG4 goal—a scoping review. (Con đường hướng tới giáo dục mầm non chất lượng, toàn diện và công bằng để đạt được mục tiêu SDG4—đánh giá phạm vi). *Frontiers in Psychology*, Tập 13. doi.org/10.3389/fpsyg.2022.955833
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.955833/full>
- Recchia, S.L. & Puig, V.I. (2018). Early Childhood Teachers Finding Voice among Peers: A Reflection on Practice (Giáo Viên Mầm Non Tìm Được Tiếng Nói giữa Các Bạn Đồng Trang Lúa: Suy Ngẫm về Thực Hành). *The New Educator*. doi:10.1080/1547688X.2018.1433344
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1547688X.2018.1433344>

- Ritoša, A., Åström, F., Björck, E., Borglund, L., Karlsson, E., McHugh, E. & Nylander, E. (2023) Measuring Children's Engagement in Early Childhood Education and Care Settings: A Scoping Literature Review. (Đo Lường Sự Tham Gia của Trẻ Em trong Các Cơ Sở Chăm Sóc và Giáo Dục Mầm Non: Đánh Giá Tài Liệu Phạm Vi). *Educational Psychology Review*, 35(99). doi.org/10.1007/s10648-023-09815-4
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-023-09815-4>
- Roberts, A. M., Daro, A. M., & Gallagher, K. C. (2023). Profiles of Well-Being Among Early Childhood Educators (Hồ Sơ Về Mức Độ Hạnh Phúc Của Các Nhà Giáo Dục Trẻ Em). *Early Education and Development*, 31(7), 933–939. doi.org/10.1080/10409289.2020.1809895
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409289.2023.2173463>
- Rogers, K., Maxwell, D. & Robinson, S.R. (2018). Influences of academic success among low-income, minority students: A qualitative interpretive meta-synthesis of student, educator, and parent experiences (Ảnh hưởng của thành công trong học tập đối với học sinh dân tộc thiểu số có thu nhập thấp: Tổng hợp diễn giải định tính về trải nghiệm của học sinh, nhà giáo dục và phụ huynh). *Meta-Synthesis*.
https://www.researchgate.net/publication/349900229_Influences_of_academic_success_among_low-income_minority_students_A_qualitative_interpretive_meta-synthesis_of_student_educator_and_parent_experiences
- Roos, L.L., Wall-Wieler, E. & Boram Lee, J. (2019). Poverty and Early Childhood Outcomes (Nghèo Đói và Kết Quả Phát Triển Mầm Non) *Pediatrics*, 143(6). doi.org/10.1542/peds.2018-3426
<https://publications.aap.org/pediatrics/article/143/6/e20183426/76812/Poverty-and-Early-Childhood-Outcomes?autologincheck=redirected>
- Rudasill, K.M., Acar, I. & Xu, Y. (2022). Early Teacher-Child Relationships Promote Self-Regulation Development in Prekindergarten (Mối Quan Hệ Sớm Giữa Giáo Viên và Trẻ Em Thúc Đẩy Sự Phát Triển Khả Năng Tự Điều Tiết ở Trẻ Mẫu Giáo). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14):8802. doi:10.3390/ijerph19148802.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9318211/>
- Sabol, T.J., Sommer, T.E., Sanchez, A. & Kinghorn Busby, A. (2018). A New Approach to Defining and Measuring Family Engagement in Early Childhood Education Programs. (Cách Tiếp Cận Mới để Xác Định và Đo Lường Sự Tham Gia của Gia Đình vào Các Chương Trình Giáo Dục Mầm Non). *American Educational Research Association*. doi.org/10.1177/2332858418785904
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2332858418785904>
- Sando, O.J. (2019). The physical indoor environment in ECEC settings: children's well-being and physical activity (Môi trường vật lý trong nhà ở các cơ sở ECEC: sức khỏe và hoạt động thể chất của trẻ em), *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4):506-519. doi:10.1080/1350293X.2019.1634238
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2019.1634238>
- Sandseter, E. B. H., Storli, R., & Sando, O. J. (2022). The relationship between indoor environments and children's play – confined spaces and materials. (Mối quan hệ giữa môi trường trong nhà và hoạt động vui chơi của trẻ em – không gian hạn chế và tài liệu). *Education*, 50(5):551–563. doi.org/10.1080/03004279.2020.1869798
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004279.2020.1869798>
- Sanyaolu, A., Okorie, C., Qi, X., Locke, J. & Rehman, S. (2019). Childhood and Adolescent Obesity in the United States: A Public Health Concern. (Béo Phì Ở Trẻ Em và Thanh Thiếu Niên Tại Hoa Kỳ: Mối Quan Ngại về Sức Khỏe Cộng Đồng). *Global Pediatric Health*. doi:10.1177/2333794X19891305.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6887808/#:~:text=Overall%2C%20the%20prevalence%20of%20obesity%20among%20adolescents%20%2812-19.higher%20prevalence%20of%20obesity%20than%20preschool-aged%20boys%20%2814.3%25%29>
- Saracho, O.N. (2021). Theories of Child Development and Their Impact on Early Childhood Education and Care. (Các Lý Thuyết về Sự Phát Triển của Trẻ và Tác Động của Các Lý Thuyết Đó đến Chăm Sóc và Giáo Dục Mầm Non). *Early Childhood Education Journal*, 51(8). doi:10.1007/s10643-021-01271-5.
https://www.researchgate.net/publication/355755862_Theories_of_Child_Development_and_Their_Impact_on_Early_Childhood_Education_and_Care
- Savina, E. (2020). Self-regulation in Preschool and Early Elementary Classrooms: Why It Is Important and How to Promote It. (Tự Điều Tiết Trong Các Lớp Học Mẫu Giáo và Tiểu Học: Tại Sao Điều Này Quan Trọng và Cách Thúc Đẩy Điều Này). *Early Childhood Education Journal*, Tập 49:493-501. doi.org/10.1007/s10643-020-01094-w
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-020-01094-w>
- Schachter, R.E., Gerde, H.K. & Hatton-Bowers, H. (2019). Guidelines for Selecting Professional Development for Early Childhood Teachers (Hướng Dẫn Lựa Chọn Phát Triển Chuyên Môn cho Giáo Viên Mầm Non). *Early Childhood Education Journal*, Tập 47:395–408. doi.org/10.1007/s10643-019-00942-8
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-019-00942-8>
- Schachter, R.E., Jiang, Q., Piasta, S.B. & Flynn, E.E. (2021). "We're More Than a Daycare": Reported Roles and Settings for Early Childhood Professionals and Implications for Professionalizing the Field. ("Chúng Ta Không Chỉ Là Nhà Trẻ": Các Vai Trò và Bối Cảnh Được Báo Cáo Cho Các Chuyên Gia về Mầm Non và Ý Nghĩa Đối Với Việc Chuyên Nghiệp Hóa Lĩnh Vực Này). *Early Childhood Education Journal*, Tập 50:1183–1196. doi.org/10.1007/s10643-021-01252-8
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-021-01252-8>
- Scherer, E., Hagaman, A., Chung, E., Rahman, A., O'Donnell, K., & Maselko, J. (2019). The relationship between responsive caregiving and child outcomes: Evidence from direct observations of mother-child dyads in Pakistan (Mối quan hệ giữa chăm sóc có phản hồi và kết quả phát triển của trẻ: Bằng chứng từ quan sát trực tiếp cặp mẹ con ở Pakistan), *BMC Public Health*, 19(1):252. doi:10.1186/s12889-019-6571-1.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6396475/>

Schoch, A. D., Gerson, C. S., Halle, T., & Bredeson, M. (2023). *Children's Learning and Development Benefits from High-Quality Early Care and Education: A Summary of the Evidence (Lợi ích của Việc Học Tập và Phát Triển của Trẻ Em từ Việc Chăm Sóc và Giáo Dục Sớm Chất Lượng Cao: Tóm Tắt Bằng Chứng)*. OPRE Report #2023-226 (Báo Cáo của OPRE số 2023-226). Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services (Văn Phòng Lập Kế Hoạch, Nghiên Cứu và Đánh Giá, Cơ Quan Quản Lý Trẻ Em và Gia Đình, Bộ Y Tế và Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ). Lấy từ <https://www.acf.hhs.gov/opre/report/childrens-learning-and-development-benefits-high-quality-early-care-and-education>

Smidt, W., & Lehl, S. (2018). Teacher–child interactions in Early Childhood Education and Care classrooms: characteristics, predictivity, dependency and methodological issues (Tương tác giữa giáo viên và trẻ trong lớp học Chăm Sóc và Giáo Dục Mầm Non: đặc điểm, khả năng dự đoán, sự phụ thuộc và các vấn đề về phương pháp). *Research Papers in Education*, 33(4), 411–413. doi.org/10.1080/02671522.2017.1353677
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02671522.2017.1353677>

Selman, S.B. & Dilworth-Bart, J.E. (2023). Routines and child development: A systematic review (Thói quen và sự phát triển của trẻ: Đánh giá hệ thống). *Journal of Family Theory & Review*. doi.org/10.1111/jftr.12549
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jftr.12549>

Seven, Y., Hull, K., Madsen, K., Ferron, J., Peters-Sanders, L., Soto, X., Kelley, E.S. & Goldstein, H. (2020). Classwide Extensions of Vocabulary Intervention Improve Learning of Academic Vocabulary by Preschoolers (Mở Rộng Chương Trình Can Thiệp Từ Vựng Trên Toàn Lớp Giúp Cải Thiện Việc Học Từ Vựng Học Thuật của Trẻ Mẫu Giáo). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(1):173-189. doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00052
https://pubs.asha.org/doi/10.1044/2019_JSLHR-19-00052?utm_source=TrendMD&utm_medium=cpc&utm_campaign=Journal_of_Speech%252C_Language%252C_and_Hearing_Research_TrendMD_0

Shillady, A., Moran, P. O., & Charner-Laird, K. (2014). Engaging Families in Diverse Communities: Strategies from Elementary School Principals (Thu Hút Các Gia Đình Tham Gia vào Các Cộng Đồng Đa Dạng: Các Chiến Lược của Hiệu Trưởng Trường Tiểu Học). *YC Young Children*, 69(4):46–49.
<http://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.69.4.46>

Siller, M., Morgan, L., Wedderburn, Q., Fuhrmeister, S. & Rudrabhatla, A. (2021). Inclusive Early Childhood Education for Children with and Without Autism: Progress, Barriers, and Future Directions (Giáo Dục Mầm Non Toàn Diện Cho Trẻ Em Mặc và Không Mặc Chứng Tự Kỳ: Tiến Triển, Rào Cản và Định Hướng Tương Lai). *Frontiers in Psychology*, 12:754648. doi:10.3389/fpsyg.2021.754648
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8585780/>

Simmonds, M., Llewellyn, A., Owen, C.G. & Woolcott, N. (2016). Predicting adult obesity from childhood obesity: a systematic review and meta-analysis (Dự đoán tình trạng béo phì ở người lớn so với tình trạng béo phì ở trẻ em: đánh giá có hệ thống và phân tích tổng hợp). *Obesity Review*, 17(2):95-107. doi:10.1111/obr.12334.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26696565/#:~:text=Obese%20children%20and%20adolescents%20were%20around%20five%20times,around%2070%25%20will%20be%20obese%20over%20age%2030>

Simsar, A. & Dogan, Y. (2020). Mentor Teachers' Mentoring Practices in Science Teaching: Views of Pre-service Early Childhood Teachers (Thực Hành Cố Vấn của Giáo Viên Hướng Dẫn Trong Giảng Dạy Khoa Học: Quan Điểm của Giáo Sinh Mầm Non). *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(1):94-113. doi:10.29329/epasr.2020.236.6
https://www.researchgate.net/publication/340161947_Mentor_Teachers%27_Mentoring_Practices_in_Science_Teaching_Views_of_Pre-service_Early_Childhood_Teachers

Sisson, J., Shin, A-M. & Whittington, V. (2021). Re-imagining family engagement as a two-way street. (Tái hiện lại sự gắn kết của gia đình như một con đường hai chiều). *The Australian Educational Researcher*, 49(5):1-18. doi:10.1007/s13384-020-00422-8
<https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-020-00422-8>

Skene, K., O'Farrelly, C.M., Byrne, E.M., Kirby, N., Stevens, E.C. & Ramchandani, P.G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. (Liệu hướng dẫn trong khi chơi có thể nâng cao khả năng học tập và phát triển của trẻ em trong bối cảnh giáo dục không? Đánh giá có hệ thống và phân tích tổng hợp). *Child Development*, 93(4):1162-1180. doi.org/10.1111/cdev.13730
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cdev.13730>

Smidt, W. & Lehl, S. (2018). Teacher–child interactions in Early Childhood Education and Care classrooms: characteristics, predictivity, dependency and methodological issues (Tương tác giữa giáo viên và trẻ trong lớp học Chăm Sóc và Giáo Dục Mầm Non: đặc điểm, khả năng dự đoán, sự phụ thuộc và các vấn đề về phương pháp). *Research Papers in Education*, 33(4):411-413. doi:10.1080/02671522.2017.1353677
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02671522.2017.1353677>

Snyder, P.A., Hemmeter, M.L. & Fox, L. (2015). Supporting Implementation of Evidence-Based Practices Through Practice-Based Coaching. (Hỗ Trợ Việc Thực Hiện Các Hoạt Động Dựa Trên Bằng Chứng Thông Qua Huấn Luyện Dựa Trên Thực Hành). *Topics in Early Childhood Special Education*, 1-11. doi:10.1177/0271121415594925
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0271121415594925>

Soliday Hong, S.L., Sabol, T.J., Burchinal, M.R., Tarullo, L., Zaslow, M. & Peisner-Feinberg, E.S. (2019). ECE quality indicators and child outcomes: Analyses of six large child care studies (Các chỉ số chất lượng ECE và kết quả phát triển của trẻ: Phân tích sáu nghiên cứu lớn về chăm sóc trẻ em). *Early Childhood Research Quarterly*, Tập 49:202-217. doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.06.009.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200619300948>

Staniece, E. Hegde, A.V., Graham, L. & Stage, V.C. (2023). Mentor and evaluator perspectives on North Carolina's early educator support program: a qualitative study. (Quan điểm của người cố vấn và người đánh giá về chương trình hỗ trợ giáo viên mầm non của Bắc Carolina: nghiên cứu định tính). *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 44(3)531-552. doi:10.1080/10901027.2022.2122639
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10901027.2022.2122639>

- Storli, R. & Hansen Sandseter, E.B. (2019). Children's play, well-being and involvement: How children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. (Vui chơi, hạnh phúc và sự tham gia của trẻ em: Trẻ em vui chơi trong nhà và ngoài trời như thế nào tại các cơ sở chăm sóc và giáo dục mầm non ở Na Uy). *International Journal of Play*, 8(1):65-78. doi:10.1080/21594937.2019.1580338
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21594937.2019.1580338>
- Swanson, J.A. & Towne, M.E. (2018). Play space assessment: a pilot case study using the theoretical integration and application matrix (Đánh giá không gian vui chơi: nghiên cứu trường hợp thí điểm sử dụng ma trận tích hợp lý thuyết và ứng dụng). *Early Child Development and Care*. doi:10.1080/03004430.2018.1529032
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2018.1529032>
- Taboada Barber, A. & Lutz Klauda, S. (2020). How Reading Motivation and Engagement Enable Reading Achievement: Policy Implications. (Động Lực và Sự Tham Gia Đọc Sách Giúp Đạt Được Thành Tích Đọc Sách Như Thế Nào: Ý Nghĩa Chính Sách). *Federation of Associations in Behavioral & Brain Science*, 7(1). doi.org/10.1177/2372732219893385
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2372732219893385>
- Tamblyn, A., Sun, Y., May, T., Evangelou, M., Godsman, N., Blewitt, C. & Skouteris, H. (2023). How do physical or sensory early childhood education and care environment factors affect children's social and emotional development? A systematic scoping review (Các yếu tố về môi trường chăm sóc và giáo dục trẻ nhỏ về mặt thể chất hoặc giác quan ảnh hưởng như thế nào đến sự phát triển xã hội và cảm xúc của trẻ? Đánh giá phạm vi có hệ thống). *Educational Research Review*, Tập 41. doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100555.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X23000489>
- Thompson, G., Creagh, S., Stacey, M., Hogan, A. & Mockler, N. (2023). Researching teachers' time use: Complexity, challenges and a possible way forward (Nghiên cứu về cách sử dụng thời gian của giáo viên: Sự phức tạp, thách thức và cách khả thi để tiến về phía trước). *Australian Educational Researcher*. doi.org/10.1007/s13384-023-00657-1
<https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-023-00657-1>
- Timmons, K., Pelletier, J. & Corter, C. (2015). Understanding children's self-regulation within different classroom contexts (Hiểu được khả năng tự điều tiết của trẻ em trong các bối cảnh lớp học khác nhau). *Early Child Development and Care*, 186(2). doi:10.1080/03004430.2015.1027699
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2015.1027699>
- Totenhagen, C.J., Hawkins, S.A., Casper, D.M., Bosch, L.A., Hawkey, K.R. & Borden, L.M. (2016). Retaining Early Childhood Education Workers: A Review of the Empirical Literature (Giữ Chân Nhân Viên Giáo Dục Mầm Non: Đánh Giá về Tài Liệu Thực Nghiệm), *Journal of Research in Childhood Education*, 30:4, 585-599. doi:10.1080/02568543.2016.1214652
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02568543.2016.1214652>
- Towson, J.A., Macy, M., Abarca, D.L., Myers, K. & FitzPatrick, E. (2023). Examining Teachers' Use of Dialogic Reading Strategies Following A Multiple Component Professional Development Intervention (Kiểm Tra Việc Giáo Viên Sử Dụng Các Chiến Lược Đọc Đối Thoại Sau Can Thiệp Phát Triển Chuyên Môn Nhiều Thành Phần). *Early Childhood Education Journal*. doi.org/10.1007/s10643-023-01526-3
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-023-01526-3>
- U.S. Department of Education (Bộ Giáo Dục Hoa Kỳ) (2014). *Awards: Preschool Development Grants (Giải thưởng: Khoản Tài trợ Phát triển Trường Mầm Non)*. Lấy từ: <https://www2.ed.gov/programs/preschooldevelopmentgrants/awards.html>
- U.S. Department of Education (Bộ Giáo Dục Hoa Kỳ) (2023). *Policy Statement: Inclusion of Children with Disabilities in Early Childhood Programs (Tuyên bố Chính sách: Đưa Trẻ Em Khuyết Tật vào Các Chương Trình Giáo Dục Mầm Non)*. IDEA: Individuals With Disabilities Education Act (Đạo Luật Giáo Dục Dành Cho Người khuyết Tật). Lấy từ <https://sites.ed.gov/idea/idea-files/policy-statement-inclusion-of-children-with-disabilities-in-early-childhood-programs/>
- U.S. Department of Education (Bộ Giáo Dục Hoa Kỳ) (2024). *What Works Clearinghouse (Trung Tâm Thông Tin Hoạt Động Như Thế Nào)*. Institute of Education Sciences: WWC. (Viện Khoa Học Giáo Dục: WWC). Lấy từ <https://ies.ed.gov/ncee/WWC/Search/Products?searchTerm=&&ProductType=2&&&&interventionId=&publicationDate=10>
- U.S. Department of Education (Bộ Giáo Dục Hoa Kỳ) (2021). *Effectiveness of Early Literacy Instruction: Summary of 20 Years of Research (Hiệu Quả của Việc Hướng Dẫn Học Chữ Sớm: Tóm Tắt 20 Năm Nghiên Cứu)*. Institute of Education Sciences (Viện Khoa Học Giáo Dục). Lấy từ https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southeast/pdf/REL_2021084.pdf
- U.S. Department of Health and Human Services (Bộ Y Tế và Dịch Vụ Nhân Sinh Hoa Kỳ) (2023). *HHS Launches the First National Early Care and Education Workforce Center. (HHS Ra Mắt Trung Tâm Lực Lượng Lao Động Chăm Sóc và Giáo Dục Sớm Quốc Gia Đầu Tiên)*. Lấy từ <https://www.hhs.gov/about/news/2023/02/02/hhs-launches-first-national-early-care-and-education-workforce-center.html>
- U.S. Department of Education (Bộ Giáo Dục Hoa Kỳ) (2018). *Preschool Development Grants Progress Update (Cập Nhật Tiến Độ Tài Trợ Phát Triển Trường Mầm Non)*. Lấy từ: <https://www2.ed.gov/programs/preschooldevelopmentgrants/progress-report/pdg2018progressupdate.pdf>
- Vasseleu, E., Neilsen-Hewett, C., Cliff, K. & Howard, S.J. (2022). How educators in high-quality preschool services understand and support early self-regulation: a qualitative study of knowledge and practice (Cách các nhà giáo dục trong các dịch vụ mầm non chất lượng cao hiểu và hỗ trợ khả năng tự điều tiết sớm: nghiên cứu định tính về kiến thức và thực hành). *The Australian Educational Researcher*, Tập 49:915–941. doi.org/10.1007/s13384-021-00466-4
<https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-021-00466-4>
- von Suchodeletz, A., Lee, D.S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B. & Yoshikawa, H. (2023). Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis. (Chất lượng chăm sóc và giáo dục mầm non và mối liên hệ với kết quả phát triển của trẻ: Phân tích tổng hợp). *PLoS One*, 18(5). doi:10.1371/journal.pone.0285985.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10212181/>

- von Suchodoletz, A., Barza, L. & Larsen, R.A.A. (2020). Examination of teacher–child interactions in early childhood education programmes in the United Arab Emirates. (Khảo sát sự tương tác giữa giáo viên và trẻ trong các chương trình giáo dục mầm non ở Các Tiểu Vương Quốc Ả Rập Thống Nhất). *International Journal of Early Years Education*, 28(1). doi:10.1080/09669760.2019.1594720
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09669760.2019.1594720>
- Walker, D., Sepulveda, S.J., Hoff, E., Rowe, M.L., Schwartz, I.S., Dale, P.S., Peterson, C.A., Diamond, D., Golden-Meadow, S., Levine, S.C., Wasik, B.H., Horn, D.M. & Bigelow, K.M. (2020). Language intervention research in early childhood care and education: A systematic survey of the literature. (Nghiên cứu can thiệp ngôn ngữ trong chăm sóc và giáo dục mầm non: Khảo sát có hệ thống về tài liệu). *Early Childhood Research Quarterly*, 50(1):68-85. doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.010
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200619300304>
- Weiland, C., Moffett, L., Guerrero Rosada, P., Weissman, A., Zhang, K., Maier, M., Snow, C., McCormick, M., Hsueh, J. & Sachs, J. (2023). Learning experiences vary across young children in the same classroom: Evidence from the individualizing student instruction measure in the Boston Public Schools (Trải nghiệm học tập khác nhau ở mỗi trẻ nhỏ trong cùng một lớp học: Bằng chứng từ biện pháp hướng dẫn học sinh cá nhân hóa tại Trường Công Lập Boston). *Early Childhood Research Quarterly*, Tập 63:313-326. doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.11.008.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200622001284?via%3Dihub>
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Kittredge, A. K., & Klahr, D. (2016). *Guided Play (Chơi Có Hướng Dẫn)*. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3):177-182. doi:10.1177/0963721416645512
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0963721416645512>
- Whitebook, M., & Ryan, S. (2011). *Degrees in Context: Asking the Right Questions about Preparing Skilled and Effective Teachers of Young Children*. (Bảng Cấp Trong Bối Cảnh: Đặt Câu Hỏi Đúng về Việc Đào Tạo Giáo Viên Trẻ Em Có Kỹ Năng và Hiệu Quả). National Institute for Early Education Research Preschool Policy Brief. (Tóm Tắt Chính Sách Mầm Non của Viện Nghiên Cứu Giáo Dục Mầm Non Quốc Gia).
Lấy từ https://cscce.berkeley.edu/wp-content/uploads/publications/DegreesinContext_2011.pdf
- Whitebook, M., McLean, C., Austin, L.J.E., & Edwards, B. (2018). *Early Childhood Workforce Index 2018*. (Chỉ Số Lực Lượng Lao Động Mầm Non 2018.) Center for the Study of Child Care Employment, Institute for Research on Labor and Employment (Trung Tâm Nghiên Cứu Việc Làm Chăm Sóc Trẻ Em, Viện Nghiên Cứu Lao Động và Việc Làm).
Lấy từ <http://cscce.berkeley.edu/topic/early-childhood-work-force-index/2018/>
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S.L., Hopkins, E., Hirsh-Pasek, K. Zosh, J. M. (2017). The role of play in children's development: a review of the evidence (Vai trò của trò chơi trong sự phát triển của trẻ em: đánh giá bằng chứng). The Lego Foundation. doi:10.13140/RG.2.2.18500.73606
https://www.researchgate.net/publication/325171537_The_role_of_play_in_children's_development_a_review_of_the_evidence
- Williams, P.G., Yogman, M. & Council on Early Childhood Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (Hội Đồng Ủy ban về Các Khía Cạnh Tâm Lý Xã Hội của Sức Khỏe Trẻ Em và Gia Đình). (2023). Addressing Early Education and Child Care Expulsion (Giải Quyết Tình Trạng Buộc Thôi Học ở Trường Mầm Non và Chăm Sóc Trẻ Em). *Pediatrics*, 140(2). doi.org/10.1542/peds.2017-1488
<https://publications.aap.org/pediatrics/article/152/5/e2023064049/194508/Addressing-Early-Education-and-Child-Care?autologincheck=redirected>
- Wiltshire, C.A. (2023). Early Childhood Education Teacher Well-Being: Performativity as a Means of Coping. (Mức Độ Hạnh Phúc của Giáo Viên Giáo Dục Mầm Non: Khả Năng Thực Hiện Như Phương Tiện Để Đối Phó). *Early Childhood Education Journal*, 51:1385-1399. doi.org/10.1007/s10643-022-01387-2
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-022-01387-2#citeas>
- Wood, E., & Hedges, H. (2016). Curriculum in early childhood education: critical questions about content, coherence, and control (Chương trình giáo dục mầm non: những câu hỏi quan trọng về nội dung, tính mạch lạc và kiểm soát). *The Curriculum Journal*, 27(3):387-405. doi:10.1080/09585176.2015.1129981
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09585176.2015.1129981>
- World Obesity Federation and World Health Organization (Liên Đoàn Béo Phì Thế Giới và Tổ Chức Y Tế Thế Giới) (2018). *Taking Action on Childhood Obesity (Hành Động Chống Lại Tình Trạng Béo Phì Ở Trẻ Em)*. World Health Organization (Tổ Chức Y Tế Thế Giới).
Lấy từ <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/274792/WHO-NMH-PND-ECHO-18.1-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yang N, Shi J, Lu J, Huang Y. (2021). Language Development in Early Childhood: Quality of Teacher-Child Interaction and Children's Receptive Vocabulary Competency. (Phát Triển Ngôn Ngữ ở Trẻ Nhỏ: Chất Lượng Tương Tác Giữa Giáo Viên và Trẻ và Năng Lực Tiếp Thu Từ Vựng của Trẻ). *Frontiers in Psychology*, 15(12):649680. doi:10.3389/fpsyg.2021.649680.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8319497/>
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Council on Communications and Media, Baum, R., Gambon, T., Lavin, A., Mattson, G., Wissow, L., Hill, D.L., Ameenuddin, N., Chassiakos, Y(L).R., Cross, C., Boyd, R., Mendelson, R., Moreno, M.A., Radesky, J., Swanson, W.S., Hutchinson, J. & Smith, J. (2018). The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. (Sức Mạnh của Trò Chơi: Vai Trò của Nhi Khoa trong việc Tăng Cường Sự Phát Triển Ở Trẻ Nhỏ). *Pediatrics*, 142(3). doi.org/10.1542/peds.2018-2058
<https://publications.aap.org/pediatrics/article/142/3/e20182058/38649/The-Power-of-Play-A-Pediatric-Role-in-Enhancing>
- Zabeli, N. & Gjelaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study (Nhận thức, thái độ và thách thức của giáo viên mầm non đối với giáo dục trẻ em toàn diện: nghiên cứu định tính), *Cogent Education*, 7(1). doi:10.1080/2331186X.2020.1791560
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2020.1791560>
- Zucker, T.A., Cabell, S.Q. & Pico, D.L. (2021). Going Nuts for Words: Recommendations for Teaching Young Students Academic Vocabulary (Phát Củng Vi Từ Ngữ: Khuyến Nghị về Việc Dạy Từ Vựng Học Thuật Cho Học Sinh Nhỏ Tuổi). *The Reading Teacher*, 74(5):581-594. doi.org/10.1002/trtr.1967
<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/trtr.1967>