

OVERVIEW OF RESEARCH ON EXPERIENTIAL APPROACHES TO MORAL EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS

Tran Thanh Du

Email: dutt@hcmue.edu.vn

Ho Chi Minh City University of Education,
280 An Duong Vuong street, Cho Quan ward,
Ho Chi Minh City, Vietnam

Received: 10/12/2025

Revised: 21/01/2026

Accepted: 15/02/2026

Published: 20/3/2026

Abstract: This article adopts a scoping review approach, combined with an integrative synthesis, to map the overall landscape of Vietnamese and international research on experiential approaches to moral education for primary school students and to identify significant trends and research gaps. The literature was searched in ERIC, Scopus, Web of Science, and Google Scholar, complemented by a hand search of Vietnamese education journals and conference proceedings as well as policy documents issued by the Ministry of Education and Training. Using inclusion criteria focusing on: 1) Moral/character/values education, 2) Experiential learning/experience-based education, 3) The primary level, the review synthesized 35 substantive sources (31 scholarly works and 4 policy documents) published between 1971 and 2024, supported by methodological references guiding the review process and reporting. Findings indicate a clear shift from norm transmission toward developing moral competence through authentic experiences, including moral dilemmas, role-play, community projects, and collaborative activities. Guided reflection emerges as a key mechanism for internalizing values and reinforcing moral behavior, aligning with the orientation of the 2018 General Education Curriculum in Vietnam.

Keywords: *Moral education, primary school pupils, experiential approach, experience-based education, the 2018 General Education curriculum.*

TỔNG QUAN CÁC NGHIÊN CỨU VỀ GIÁO DỤC ĐẠO ĐỨC CHO HỌC SINH TIỂU HỌC THEO TIẾP CẬN TRẢI NGHIỆM

Trần Thanh Du

Email: dutt@hcmue.edu.vn

Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh,
280 An Dương Vương, phường Chợ Quán,
Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

Nhận bài: 10/12/2025

Chỉnh sửa xong: 21/01/2026

Chấp nhận đăng: 15/02/2026

Xuất bản: 20/3/2026

Tóm tắt: Bài viết thực hiện theo hướng tổng quan phạm vi kết hợp tổng hợp tích hợp, cho thấy bức tranh chung về các nghiên cứu trong và ngoài nước về giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học theo tiếp cận trải nghiệm, từ đó rút ra xu hướng, khoảng trống nghiên cứu. Tài liệu dùng để tổng quan được tìm kiếm trên các cơ sở dữ liệu ERIC, Scopus, Web of Science, Google Scholar; đồng thời rà soát các tạp chí/ki yếu giáo dục ở Việt Nam và văn bản chính sách của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Sau sàng lọc theo tiêu chí liên quan đến: 1) Giáo dục đạo đức/giáo dục nhân cách/giáo dục giá trị, 2) Học tập trải nghiệm/giáo dục dựa trên trải nghiệm, 3) Cấp Tiểu học, bài viết đưa vào tổng hợp 35 tài liệu nội dung (31 công trình khoa học và 04 văn bản chính sách) công bố giai đoạn 1971-2024; một số tài liệu phương pháp được sử dụng để định hướng quy trình tổng quan và trình bày. Kết quả cho thấy, xu hướng chuyển từ truyền thụ các chuẩn mực đạo đức sang phát triển năng lực đạo đức thông qua trải nghiệm thực tế, tình huống đạo đức, nhập vai, dự án cộng đồng và hoạt động nhóm, trong đó phân tự có định hướng là yếu tố then chốt giúp nội tâm hóa giá trị và củng cố hành vi đạo đức, phù hợp với Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

Từ khóa: *Giáo dục đạo đức, học sinh tiểu học, tiếp cận trải nghiệm, giáo dục dựa trên trải nghiệm, Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.*

1. Đặt vấn đề

Giáo dục đạo đức là nền tảng định hướng quá trình giáo dục con người, góp phần hình thành nhân cách và xây dựng xã hội văn minh, ổn định. Ở Việt Nam, tư tưởng “đức - tài” của Chủ tịch Hồ Chí Minh và Nghị quyết Trung ương 8 khóa XI (Ban Chấp hành Trung ương, 2013) đều khẳng định phẩm chất là trụ cột của giáo dục phổ thông, được cụ thể hóa trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Tuy nhiên, trong bối cảnh toàn cầu hóa và công nghệ phát triển nhanh, nhiều học sinh, kể cả cấp Tiểu học, có biểu hiện lệch chuẩn đạo đức (Phạm Việt Thắng, 2017; Huỳnh Ngọc Mỹ Linh, 2017; Lê Tấn Lộc, 2019), một phần do giáo dục đạo đức còn nặng lý thuyết, ít gắn với thực tiễn (Huỳnh Ngọc Mỹ Linh, 2017; Chowdhury & cộng sự, 2019). Đồng thời, nhiều nghiên cứu khuyến nghị vận dụng tiếp cận trải nghiệm vào giáo dục đạo đức nhằm tăng hiệu quả. Selman, Lieberman (1975) nhấn mạnh việc phát triển nhận thức và cảm xúc đạo đức qua trải nghiệm; Narvaez (2006) đề cao cơ hội tham gia tình huống thực tiễn và phản tư; Barrow (2007) coi mô hình hành động - trải nghiệm là hiệu quả nhất; Hand (2014), Harmawati và cộng sự (2022) khẳng định tiếp cận trải nghiệm giúp gắn kết lý thuyết với thực tiễn. Ở Việt Nam, Đinh Thị Kim Thoa (2017) nhấn mạnh vai trò của tiếp cận trải nghiệm trong hình thành phẩm chất người học.

Tiếp cận trải nghiệm phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý học sinh tiểu học: hiếu động, ham học hỏi, thích hoạt động, giúp phát triển trí nhớ vận động, hình thành kỹ năng và giá trị qua hành vi, thói quen; tạo cơ hội cho học sinh huy động kinh nghiệm, khám phá tri thức, điều chỉnh hành vi (Phan Quốc Lâm và cộng sự, 2023; Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Tuy nhiên, ở Việt Nam, giáo dục đạo đức theo tiếp cận trải nghiệm ở Tiểu học còn mới mẻ, ít nghiên cứu hệ thống; giáo viên gặp khó khăn do thiếu cơ sở lý luận, quy trình và tài liệu hướng dẫn. Vì vậy, nghiên cứu tổng quan về giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học theo tiếp cận trải nghiệm là cần thiết, nhằm hệ thống hóa cơ sở lý luận, xu hướng, phương pháp và khoảng trống nghiên cứu, góp phần cung cấp định hướng cho hoạt động nghiên cứu và thực hành giáo dục đạo đức theo tiếp cận trải nghiệm trong bối cảnh thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Từ đó, bài viết tập trung trả lời các câu hỏi nghiên cứu sau: 1) Cơ sở lý luận nào về giáo dục đạo đức và học tập trải nghiệm được sử dụng để định hướng giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học? 2) Các nghiên cứu trong và ngoài nước đã vận dụng tiếp cận trải

nh nghiệm trong giáo dục đạo đức ở tiểu học theo những cách thức, mô hình và hình thức tổ chức nào? 3) Xu hướng chuyển dịch và khoảng trống nghiên cứu nổi bật là gì, và hàm ý vận dụng cho triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018?

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu lý luận, thực hiện theo hướng tổng quan phạm vi kết hợp tổng quan tích hợp nhằm hệ thống hóa và lập bản đồ các nghiên cứu về giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học theo tiếp cận trải nghiệm (Arksey & O'Malley, 2005; Levac và cộng sự, 2010; Peters và cộng sự, 2020; Torraco, 2005; Snyder, 2019). Tài liệu được tìm kiếm trên ERIC, Scopus, Web of Science và Google Scholar, đồng thời rà soát tạp chí, kỷ yếu giáo dục trong nước và văn bản chính sách của Bộ Giáo dục và Đào tạo; từ khóa sử dụng bằng tiếng Anh và tiếng Việt theo 03 nhóm nội dung: Giáo dục đạo đức/giá trị, học tập trải nghiệm và cấp Tiểu học. Tiêu chí lựa chọn gồm: Tập trung vào giáo dục đạo đức hoặc giáo dục giá trị, có luận cứ liên quan đến trải nghiệm và phản tư, gắn với bối cảnh tiểu học và có toàn văn. Sau sàng lọc, 35 tài liệu nội dung (31 công trình khoa học và 04 văn bản chính sách) giai đoạn 1971-2024 được đưa vào tổng hợp; dữ liệu được mã hóa theo nhóm và phân tích chủ đề để nhận diện mẫu hình, xu hướng (Braun & Clarke, 2006). Quy trình và cách trình bày được tham chiếu các hướng dẫn tổng quan và báo cáo tổng quan (Grant & Booth, 2009; Page và cộng sự, 2021; Tricco và cộng sự, 2018).

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Tổng quan các nghiên cứu về giáo dục đạo đức

3.1.1. Các nghiên cứu về khái niệm giáo dục đạo đức

Khái niệm giáo dục đạo đức được tiếp cận từ các góc độ tâm lý học, lý thuyết phát triển nhận thức và giáo dục học. Ở góc độ tâm lý học, giáo dục đạo đức gắn với cơ chế hình thành đời sống đạo đức của cá nhân, bao gồm nhận thức - cảm xúc - thái độ - động cơ - hành vi, nhấn mạnh quá trình nội tâm hóa giá trị và tự điều chỉnh hành vi trong tương tác xã hội của học sinh (Lickona, 1996; Nucci & Narvaez, 2008; Cam, 2019). Ở góc độ lý thuyết phát triển nhận thức, giáo dục đạo đức được nhìn nhận như một quá trình phát triển lâu dài, trong đó người học kiến tạo và tái cấu trúc hiểu biết đạo đức thông qua trải nghiệm, đối thoại, tranh luận và giải quyết tình huống; trọng tâm là phát triển lý luận đạo đức, tư duy phản biện và năng lực ra quyết định trước các vấn đề đạo đức

(Dawson, 1994; Nucci & Narvaez, 2008; Cam, 2019). Trên nền tảng các cơ chế và tiến trình phát triển đó, ở góc độ giáo dục học, giáo dục đạo đức được hiểu là quá trình sư phạm có mục tiêu, nội dung và kế hoạch, nhằm chuyển hóa các chuẩn mực, giá trị xã hội thành niềm tin, thói quen và hành vi đạo đức của học sinh thông qua các tác động giáo dục có chủ đích; trong đó vai trò tổ chức, định hướng của nhà trường và giáo viên được nhấn mạnh (Hà Thế Ngữ & Đặng Vũ Hoạt, 1987; Trần Thị Tuyết Oanh & cộng sự, 2018; Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2022). Từ các tiếp cận trên có thể khái quát: Giáo dục đạo đức là quá trình có chủ đích và hệ thống, tạo điều kiện để học sinh tiếp nhận - nội tâm hóa - thực hành các giá trị đạo đức thông qua sự kết hợp giữa nhận thức, cảm xúc, thái độ và hành vi, qua đó hình thành nhân cách và năng lực đạo đức phù hợp với chuẩn mực xã hội hiện đại.

3.1.2. Các nghiên cứu về tầm quan trọng của giáo dục đạo đức

Các nghiên cứu trong và ngoài nước thống nhất rằng, giáo dục đạo đức giữ vai trò thiết yếu trong hình thành nhân cách và xây dựng xã hội văn minh, ổn định, bền vững. Ở bình diện cá nhân, giáo dục đạo đức nuôi dưỡng trung thực, công bằng, đồng cảm, ý chí và kỉ luật tự giác - những nền tảng cho nhân cách và học tập hiệu quả; đồng thời thúc đẩy tư duy phản biện, năng lực đánh giá đạo đức và điều chỉnh hành vi phù hợp bối cảnh (Chowdhury và cộng sự, 2019; Harmawati và cộng sự, 2022). Ở bình diện xã hội, giáo dục đạo đức định hướng giá trị, hình thành niềm tin, lí tưởng sống và chuẩn mực hành vi cho thế hệ trẻ; góp phần bảo tồn văn hóa dân tộc và bồi dưỡng tinh thần công dân tích cực (Trần Thị Tuyết Oanh và cộng sự, 2018; Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2022). Theo quan điểm hiện đại, đây là quá trình suốt đời, khuyến khích tự hoàn thiện, thích ứng với thách thức mới và đóng góp cho phát triển chung (Jie & Desheng, 2004; Barrow, 2007). Như vậy, giáo dục đạo đức vừa là nền tảng của giáo dục toàn diện vừa là động lực phát triển con người và xã hội.

3.1.3. Các nghiên cứu về mục tiêu của giáo dục đạo đức

Dù tiếp cận từ nhiều góc độ, các nghiên cứu đều thống nhất rằng, giáo dục đạo đức hướng đến phát triển toàn diện nhận thức, tư duy và nhân cách đạo đức của người học. Ở cấp độ cá nhân, giáo dục đạo đức giúp học sinh nắm vững các khái niệm đạo đức cơ bản, phát triển tư duy phản biện, lí luận đạo đức và hình thành hành vi, thói quen đạo đức bền vững.

Quá trình này nuôi dưỡng cảm xúc, niềm tin, thái độ tích cực, giúp học sinh biết đánh giá và hành động phù hợp trong thực tiễn (Barrow, 2007; Schuitema và cộng sự, 2008). Ở cấp độ xã hội, giáo dục đạo đức định hướng giá trị, hình thành năng lực công dân, khuyến khích trách nhiệm, sự quan tâm và đóng góp tích cực cho cộng đồng, gắn kết phát triển cá nhân với hài hòa xã hội (Balakrishnan & Claiborne, 2012; Schuitema và cộng sự, 2008). Tại Việt Nam, Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 xác định, giáo dục đạo đức góp phần hình thành phẩm chất, năng lực cốt lõi, bồi dưỡng tình cảm và hành vi đạo đức đúng đắn, đồng thời phát triển kĩ năng sống và thái độ sống có trách nhiệm, đáp ứng yêu cầu giáo dục toàn diện trong bối cảnh hiện đại (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018).

3.1.4. Các nghiên cứu về nội dung của giáo dục đạo đức

Nội dung giáo dục đạo đức, dù ở quốc tế hay Việt Nam, đều hướng tới các giá trị cốt lõi gắn với đời sống học sinh: Trung thực, tôn trọng, trách nhiệm, công bằng, nhân ái, tinh thần công dân. Ở bình diện cá nhân, nội dung giúp học sinh nắm khái niệm đạo đức cơ bản, biết đánh giá hành vi trên cả động cơ và hậu quả, rèn đồng cảm, tự kiểm soát và tinh thần tự chịu trách nhiệm (Selman & Lieberman, 1975; Narvaez, 2006; Birhan và cộng sự, 2021). Ở bình diện xã hội - văn hóa, nội dung linh hoạt theo bối cảnh vùng miền nhưng vẫn bảo đảm chuẩn mực cộng đồng; tại Pakistan, đô thị nhấn mạnh đạo đức xã hội và kĩ năng sống, nông thôn đề cao giá trị gia đình - cộng đồng, song đều coi trọng trung thực và trách nhiệm (Iqbal và cộng sự, 2018). Ở Việt Nam, Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 xác định năm phẩm chất chủ yếu: Yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm - vừa là nội dung vừa là hệ giá trị nền tảng. Tóm lại, giáo dục đạo đức hướng tới bồi dưỡng công dân có đạo đức và trách nhiệm, biết sống vì cộng đồng, thông qua các chủ đề gần gũi và hình thức như kể chuyện, xử lí tình huống và trải nghiệm thực tế (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018).

3.1.5. Các nghiên cứu về phương pháp và hình thức tổ chức giáo dục đạo đức trong nhà trường

Các nghiên cứu cho thấy giáo dục đạo đức trong nhà trường đang chuyển từ cách tiếp cận truyền thụ sang hướng hiện đại, coi học sinh là chủ thể và nhấn mạnh thực hành, trải nghiệm, đối thoại và phản tư trong các tình huống cụ thể (Noddings & Slote, 2003; Jie & Desheng, 2004).

Về phương pháp, các công trình thường tập trung vào: 1) Thảo luận và xử lý tình huống để phát triển lập luận, đánh giá và ra quyết định đạo đức (Schuitema và cộng sự, 2008; Harmawati và cộng sự, 2022); 2) Học tập trải nghiệm qua hoạt động nhóm, sắm vai, dự án cộng đồng... nhằm gắn giá trị với hành động và phản tư, từ đó hình thành động cơ nội tại và thói quen ứng xử (Hand, 2014); 3) Nêu gương, giáo dục bằng môi trường và phản hồi xã hội, kết hợp phối hợp nhà trường - gia đình - cộng đồng để củng cố chuẩn mực và hành vi nhất quán (Iqbal và cộng sự, 2018; Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2022); 4) Tích hợp nội dung đạo đức vào môn học/hoạt động giáo dục, gắn với đánh giá qua quan sát, hồ sơ học tập và sản phẩm thực hành để hỗ trợ chuyển hóa từ nhận thức sang hành vi (Chowdhury và cộng sự, 2019; Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2022). Một số nghiên cứu cũng nhấn mạnh khai thác câu chuyện và chất liệu văn hóa địa phương để tăng ý nghĩa và tính gần gũi của nội dung đạo đức (Lavoie & Blanchet, 2018; Balakrishnan & Claiborne, 2012).

Về hình thức tổ chức, giáo dục đạo đức được triển khai đa dạng theo không gian và cấu trúc hoạt động: Dạy học trên lớp (môn Đạo đức và tích hợp trong các môn), qua các hoạt động giáo dục khác có phối hợp nhiều lực lượng. Điều này mở rộng cơ hội thực hành trong nhiều bối cảnh, tạo điều kiện quan sát - phản hồi - điều chỉnh hành vi thường xuyên, phù hợp định hướng chương trình hiện hành (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2022).

3.1.6. Các nghiên cứu về đánh giá kết quả giáo dục đạo đức

Đánh giá trong giáo dục đạo đức là nhiệm vụ phức tạp, cần tiêu chí rõ ràng và phương pháp phù hợp. Jie và Desheng (2004) nhấn mạnh hai hướng cải thiện: Xây dựng tiêu chí đánh giá cụ thể (định tính, định lượng) và chú trọng quá trình, tiến bộ cá nhân. Narvaez (2006) đề xuất đánh giá toàn diện nhận thức, cảm xúc, hành vi, kết hợp phản ánh, nhật kí học tập, quan sát, kiểm tra tình huống và phản hồi xây dựng; Hand (2014), Chowdhury và cộng sự (2019) khuyến nghị áp dụng phương pháp đánh giá đa chiều. Ở Việt Nam, Chương trình Giáo dục công dân 2018 và hướng dẫn của Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018, 2022) yêu cầu kết hợp kiểm tra học tập, quan sát hành vi, xử lý tình huống và đánh giá từ nhiều nguồn (giáo viên, học sinh, gia đình, cộng đồng), sử dụng công cụ đa dạng như phiếu tự đánh giá, nhận xét, phân tích sản phẩm. Kết quả đánh giá vừa phục vụ điều chỉnh phương pháp giáo dục, vừa phản ánh

mức độ trưởng thành đạo đức, xếp loại hạnh kiểm và định hướng phát triển nhân cách.

3.1.7. Các nghiên cứu về lực lượng tham gia giáo dục đạo đức

Các nghiên cứu thống nhất rằng giáo dục đạo đức cần sự phối hợp nhiều lực lượng, trong đó giáo viên giữ vai trò trung tâm. Selman và Lieberman (1975) khẳng định hiệu quả phụ thuộc vào việc giáo viên tạo diễn đàn thảo luận cởi mở để học sinh bày tỏ quan điểm. Jie và Desheng (2004) cùng Narvaez (2006) nhấn mạnh kết nối nhà trường - gia đình - cộng đồng: Phụ huynh củng cố giá trị tại nhà, các tổ chức xã hội và chính quyền hỗ trợ bằng hoạt động ý nghĩa; đồng thời giáo viên cần được bồi dưỡng chuyên môn và phương pháp hiện đại theo tiếp cận trải nghiệm. Nucci và Narvaez (2008) chỉ ra rằng, bạn bè và cộng đồng cũng ảnh hưởng mạnh đến hành vi đạo đức. Akar (2013) đề cao nền tảng tin tưởng, tôn trọng, trách nhiệm và môi trường học tập tích cực; Birhan và cộng sự (2021) xem giáo dục đạo đức là nỗ lực chung để hình thành nền tảng bền vững. Ở Việt Nam, Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018, 2022) yêu cầu phối hợp chặt chẽ các lực lượng. Nhìn chung, hợp tác đồng bộ giữa giáo viên, gia đình và cộng đồng giúp củng cố, lan tỏa giá trị đạo đức và tạo môi trường thực hành giáo dục đạo đức toàn diện, bền vững.

3.1.8. Các nghiên cứu về mô hình giáo dục đạo đức

Nhiều nghiên cứu đã đề xuất các mô hình giáo dục đạo đức với cách tiếp cận đa dạng, tích hợp lí thuyết và thực hành, cá nhân và cộng đồng, lí trí và cảm xúc. Mô hình tích hợp của Jie và Desheng (2004) nêu năm yếu tố: Môi trường học tập đạo đức, giảng dạy trực tiếp giá trị, thực hành trong bối cảnh thực tiễn, phát triển năng lực phản tư, kết nối cộng đồng. Mô hình theo thuyết quan tâm của Nucci và Narvaez (2008) gồm bốn thành tố: Làm gương, đối thoại, thực hành, xác nhận, nuôi dưỡng đạo đức dựa trên quan hệ gần gũi. Mô hình phát triển giai đoạn của Kohlberg mô tả sáu cấp độ lí luận đạo đức nhưng bị phê bình vì thiếu linh hoạt và xem nhẹ yếu tố cảm xúc - xã hội. Mô hình ZCD (Vùng phát triển cộng tác) của Balakrishnan và Claiborne (2012) nhấn mạnh hợp tác, phản tư, nội tâm hóa, lặp lại, cho phép phát triển đạo đức theo tiến trình linh hoạt. Mô hình tiếp cận trải nghiệm của Trần Thanh Dư (2021) gồm bốn bước: Khám phá, luyện tập, vận dụng, đánh giá, chú trọng trải nghiệm thực tiễn, vốn sống cá nhân và sự đồng thời của nhận thức - hành vi. Nhìn chung, các mô hình đều hướng tới phát triển toàn diện nhận thức, cảm xúc, hành vi

thông qua tương tác cá nhân - môi trường, đề cao thực hành đạo đức, năng lực phân tư và sự hỗ trợ từ môi trường giáo dục đa chiều.

3.1.9. Các nghiên cứu về thách thức trong giáo dục đạo đức

Giáo dục đạo đức vẫn đối mặt nhiều thách thức nội tại và ngoại tại. Khó khăn chính gồm thiếu thời gian, tài liệu, đội ngũ được bồi dưỡng chuyên sâu (nhất là vùng sâu, vùng xa) và lồng ghép vào môn học còn hình thức, bị xem nhẹ (Iqbal và cộng sự, 2018; Chowdhury và cộng sự, 2019). Nhiều giáo viên vẫn dạy theo cách áp đặt, ít thực tiễn và trải nghiệm nên học sinh khó tiếp nhận (Huỳnh Ngọc Mỹ Linh, 2017). Đánh giá đạo đức còn lúng túng vì khó đo lường thái độ, cảm xúc, hành vi, thiếu tiêu chí rõ và chưa phản ánh tiến bộ (Hand, 2014; Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2022). Sự phối hợp giữa nhà trường, gia đình, xã hội chưa đồng bộ khiến giá trị đạo đức truyền tải thiếu bền vững, thiếu nhất quán (Lê Quỳnh Chi & Nguyễn Trần Khương, 2023). Bên cạnh đó, khác biệt văn hóa - tôn giáo và môi trường số tạo thêm thách thức về giá trị và hành vi trực tuyến (Barrow, 2007; Hand, 2014). Vì vậy, giáo dục đạo đức cần được triển khai lâu dài, linh hoạt, gắn với đầu tư đồng bộ về chương trình, phương pháp, nguồn lực và cơ chế phối hợp; đồng thời tiếp tục nghiên cứu mô hình phù hợp với bối cảnh văn hóa và điều kiện thực tiễn Việt Nam.

3.2. Tổng quan các nghiên cứu về giáo dục đạo đức theo tiếp cận trải nghiệm

3.2.1. Các nghiên cứu về cách tiếp cận khái niệm giáo dục đạo đức theo tiếp cận trải nghiệm

Các nghiên cứu về giáo dục đạo đức theo tiếp cận trải nghiệm ở Tiểu học thường làm rõ “trải nghiệm”, sau đó mở rộng sang “giáo dục theo tiếp cận trải nghiệm” và khái niệm hóa giáo dục đạo đức theo tiếp cận trải nghiệm như một cách tổ chức quá trình nội tâm hóa chuẩn mực. “Trải nghiệm” được hiểu là điều đã từng qua, kinh qua thực tế để nhận biết, kiểm chứng (Hoàng Phê, 1992) và là trạng thái đời sống tâm lý chứa xúc cảm, dấu ấn cá nhân chi phối phản hồi từ ý tưởng đến hành vi (Hội đồng Quốc gia Chỉ đạo Biên soạn Từ điển bách khoa Việt Nam, 2005). Ở các tổng hợp quốc tế, trải nghiệm nhấn mạnh tính “ý thức” về sự kiện và tri thức rút ra từ quan sát/ thực hành, gắn hành động với nhận thức (Beard & Wilson, 2005; Beard & Wilson, 2006). Theo đó, giáo dục theo tiếp cận trải nghiệm được mô tả là học từ kinh nghiệm/học bằng cách làm và có ý nghĩa khi gắn với suy ngẫm (Lewis & Williams, 1994), đồng thời coi kinh nghiệm người học là trung tâm, nhấn

mạnh phản ánh - đánh giá - tái cấu trúc kinh nghiệm để dẫn tới hành động (Gama & Fernández, 2009; Andresen, Boud, & Cohen, 2020). Ở Việt Nam, một số công trình tiếp cận theo hướng tổ chức dạy học và mô hình giáo dục phát triển phẩm chất - năng lực, nhấn mạnh huy động kinh nghiệm sẵn có dưới sự tổ chức của giáo viên (Phạm Hồng Quân, 2024; Nguyễn Thị Dung, 2025). Trong phạm vi tiểu học, giáo dục đạo đức theo tiếp cận trải nghiệm được hiểu là quá trình học sinh tham gia tình huống/hoạt động đạo đức, phân tư - thảo luận - khái quát để nội tâm hóa chuẩn mực thành tri thức, niềm tin, tình cảm và định hướng hành vi (Gama & Fernández, 2009; Ngô Thị Kim Hoàn & Nguyễn Diệp Ngọc, 2024; Nguyễn Lưu Kim Thanh, 2024). Nhìn chung, nghiên cứu tập trung vào cơ chế nội tâm hóa, thiết kế chu trình trải nghiệm và điều kiện bảo đảm trải nghiệm thực chất.

3.2.2. Các nghiên cứu về khung lý thuyết và cơ chế hình thành giá trị, thái độ, hành vi đạo đức qua trải nghiệm

Một điểm chung của các nghiên cứu là tiếp cận trải nghiệm chỉ hiệu quả khi có khung lý thuyết giải thích cơ chế “từ trải nghiệm đến hành vi đạo đức”. Dewey nhấn mạnh vai trò trung tâm của phân tư: Con người học từ suy ngẫm về trải nghiệm (Dewey, 1933), đồng thời xem giáo dục là quá trình tái thiết kinh nghiệm trong tương tác với môi trường (Dewey, 1938). Chu trình Kolb thường được dùng để mô hình hóa tổ chức hoạt động: trải nghiệm - suy ngẫm - khái quát - thử nghiệm, coi tri thức hình thành qua chuyển hóa kinh nghiệm (Kolb, 1984) và được nhiều tổng hợp/đánh giá gần đây tiếp tục khẳng định (Andresen và cộng sự, 2020; Morris, 2020; McCarthy, 2016; Boyatzis & Mainemelis, 2014). Khi vận dụng vào giáo dục đạo đức, chu trình được “đạo đức hóa” ở chỗ khái quát hướng tới giá trị/chuẩn mực, còn thử nghiệm là lựa chọn và ứng xử trong tình huống tương tự để hình thành thói quen (Dewey, 1938; Kolb, 1984; Ngô Thị Kim Hoàn & Nguyễn Diệp Ngọc, 2024). Bên cạnh đó, cơ chế xã hội được nhấn mạnh qua học tập quan sát và củng cố xã hội (Bandura, 1986, 1991) và vai trò “giàn giáo” của giáo viên trong vùng phát triển gần (Vygotsky, 1978, 1986; Kolb, 1984). Tóm lại, cơ chế cốt lõi là: Trải nghiệm tình huống đạo đức → phân tư có dẫn dắt → khái quát giá trị → thử nghiệm hành vi → củng cố thành thói quen (Ngô Thị Kim Hoàn & Nguyễn Diệp Ngọc, 2024; Nguyễn Lưu Kim Thanh, 2024).

3.2.3. Các nghiên cứu về quy trình và hình thức tổ chức giáo dục đạo đức theo tiếp cận trải nghiệm

Các nghiên cứu tập trung vào quy trình và hình thức tổ chức hoạt động đạo đức. Về quy trình, chu

trình Kolb được chọn phổ biến vì dễ chuyển thành chuỗi hoạt động: tạo trải nghiệm - phản tư - rút bài học giá trị - vận dụng/cam kết hành động (Kolb, 1984; Andresen và cộng sự, 2020; Ngô Thị Kim Hoàn & Nguyễn Diệp Ngọc, 2024), trong đó “phản tư” là điểm phân biệt giữa hoạt động đơn thuần và trải nghiệm có giáo dục (Dewey, 1933; McDermott, Göl, & Nafalski, 2002). Về hình thức, các nghiên cứu thường nêu các nhóm hoạt động: xử lý tình huống đạo đức, nhập vai/đóng vai, thảo luận nhóm, dự án cộng đồng/hoạt động công hiến và hoạt động hợp tác nhằm phát triển khả năng lí giải - lựa chọn - tự điều chỉnh hành vi (Dewey, 1938; Kolb, 1984; Andresen và cộng sự, 2020; Ngô Thị Kim Hoàn & Nguyễn Diệp Ngọc, 2024), đồng thời coi nêu gương và phản hồi xã hội là cấu phần quan trọng để củng cố hành vi (Bandura, 1986, 1991). Trong bối cảnh Việt Nam, hướng triển khai thường gắn với cấu trúc chương trình, nhấn mạnh liên thông môn Đạo đức và Hoạt động trải nghiệm, tích hợp trong môn học/hoạt động tập thể để tăng cơ hội thực hành và hình thành thói quen (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018; Lê Thị Vũ Khúc, 2024).

3.2.4. Các nghiên cứu về kết quả tác động và phương thức đánh giá hiệu quả giáo dục đạo đức theo tiếp cận trải nghiệm

Các nghiên cứu này ghi nhận tác động ở ba bình diện: Nhận thức, thái độ/tình cảm và hành vi/thói quen đạo đức. Các công trình cho thấy học tập trải nghiệm giúp ghi nhớ bền vững và vận dụng tốt hơn, đặc biệt khi có phản tư và tái cấu trúc kinh nghiệm (McDermott và cộng sự, 2002; Andresen và cộng sự, 2020). Trong đó, lợi ích nổi trội là sự phát triển động cơ nội tại và năng lực tự điều chỉnh trong tương tác xã hội (Lewis & Williams, 1994; Itin, 1999), đồng thời trải nghiệm đạo đức trực tiếp kết hợp suy ngẫm có thể tác động sâu tới cảm xúc và lựa chọn (McDermott và cộng sự, 2002). Về đánh giá, các công trình khuyến nghị đánh giá theo tiến trình và đa nguồn minh chứng (quan sát hành vi, nhật kí/phiếu phản tư, sản phẩm dự án, tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng, phản hồi gia đình...) (McDermott và cộng sự, 2002; Andresen và cộng sự, 2020; Ngô Thị Kim Hoàn & Nguyễn Diệp Ngọc, 2024), phù hợp định hướng đánh giá phẩm chất-năng lực của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2020). Tuy vậy, một hạn chế phổ biến là khó chuẩn hóa chỉ báo hoặc công cụ đo lường mức độ “nội tâm hóa” và độ bền vững hành vi theo thời gian (Andresen và cộng sự, 2020; Morris, 2020).

3.2.5. Các nghiên cứu về điều kiện triển khai và thách thức của giáo dục đạo đức theo tiếp cận trải nghiệm

Các nghiên cứu thống nhất rằng, hiệu quả phụ thuộc mạnh vào điều kiện triển khai, trong đó thách thức nổi bật là thiếu thời gian và nguồn lực, hạn chế năng lực thiết kế - tổ chức - đánh giá của giáo viên và sự khác biệt mức sẵn sàng tham gia của học sinh (Morris, 2020; Vũ Thị Ngọc Uyên, 2003). Ở góc nhìn hệ thống, hành vi đạo đức theo tiếp cận trải nghiệm chịu tác động từ: 1) Bản thân học sinh (vốn sống, phong cách học, năng lực tự điều chỉnh, động cơ) (Kolb, 1984; Moon, 2004; Hand, 2014; Barrow, 2007; Nguyễn Thị Tú và cộng sự, 2023; Phan Quốc Lâm và cộng sự, 2017); 2) Gia đình và sự phối hợp nhất quán giữa nhà trường và gia đình (Jie & Desheng, 2004; Lickona, 1996; Harmawati, Sapriya, & Bestari, 2022; Nguyễn Xuân Trung và cộng sự, 2012; Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2022); 3) Nhà trường/giáo viên và văn hóa lớp học (Iqbal, Khaleeq & Ramzan, 2018; Krek, Hodnik & Vogrinc, 2019; Birhan và cộng sự, 2020; Huỳnh Ngọc Mỹ Linh, 2017; Đinh Thị Kim Thoa, 2017; Trần Thanh Dur, 2021; Lê Thị Vũ Khúc, 2024); 4) Môi trường xã hội - cộng đồng (Anggraini & Kusniarti, 2016; Dewi & Alam, 2020; Harmawati và cộng sự, 2022; García-Moriyón và cộng sự, 2020; Hand, 2014).

3.2.6. Xu hướng vận dụng cho Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 và khoảng trống nghiên cứu về giáo dục đạo đức theo tiếp cận trải nghiệm

Tổng quan cho thấy, xu hướng chuyển từ truyền thụ chuẩn mực hành vi đạo đức sang phát triển năng lực đạo đức thông qua trải nghiệm thực tiễn như tình huống đạo đức, nhập vai, dự án cộng đồng và hoạt động nhóm; trải nghiệm được tổ chức theo chu trình có phản tư để chuyển hóa chuẩn mực thành giá trị và hành vi bền vững (Dewey, 1933, 1938; Kolb, 1984; Andresen và cộng sự, 2020). Nó nhấn mạnh vai trò của môi trường xã hội và tác động sự phạm như nêu gương, mô hình hóa, phản hồi xã hội và “giàn giáo” của giáo viên (Bandura, 1986, 1991; Vygotsky, 1978, 1986). Ở Việt Nam, các định hướng trên phù hợp với Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 khi kết nối môn Đạo đức và Hoạt động trải nghiệm, tổ chức hoạt động theo chu trình trải nghiệm - phản tư - khái quát - vận dụng và đánh giá vì sự tiến bộ dựa trên minh chứng hành vi (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018, 2020, 2022).

Trên nền tổng quan, có thể chỉ ra một số khoảng trống nghiên cứu cần tiếp tục làm rõ: nghiên cứu theo dõi dài hạn về độ bền vững hành vi, hệ tiêu

chí và công cụ đo mức độ nội tâm hóa phù hợp với học sinh tiểu học, nghiên cứu so sánh hiệu quả giữa các hình thức tổ chức trong các điều kiện trường học khác nhau, nghiên cứu gắn chặt thiết kế trải nghiệm với đánh giá theo quá trình, minh chứng đa nguồn theo định hướng Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018 (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2020; Andresen và cộng sự, 2020; Morris, 2020).

4. Kết luận

Trên cơ sở tổng hợp các công trình liên quan, bài viết cho thấy tiếp cận trải nghiệm ngày càng được xem là định hướng phù hợp để phát triển năng lực đạo đức ở học sinh tiểu học, khi kết nối chuẩn mực với tình huống thực tiễn, tạo cơ hội thực hành - phản tư - khái quát và củng cố hành vi trong tương tác xã hội. Xu hướng nghiên cứu nổi bật là chuyển từ truyền thụ quy tắc sang tổ chức nhiệm vụ đời sống, tình huống đạo đức, nhập vai, dự án cộng đồng và hoạt động hợp tác; đồng thời nhấn mạnh vai trò

phản tư có dẫn dắt, nêu gương và phản hồi xã hội trong nội tâm hóa giá trị.

Đối với triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, hàm ý then chốt là thiết kế giáo dục đạo đức như một hệ hoạt động có chủ đích theo chu trình (trải nghiệm - phản tư - khái quát - vận dụng), gắn với đánh giá vì sự tiến bộ và minh chứng đa nguồn, đồng thời tăng cường phối hợp nhà trường - gia đình - cộng đồng. Về nghiên cứu, cần phát triển công cụ đo lường mức độ nội tâm hóa phù hợp lứa tuổi tiểu học và thực hiện các nghiên cứu thực nghiệm/theo dõi dài hạn để kiểm chứng hiệu quả, so sánh các hình thức trải nghiệm và làm rõ điều kiện nhân rộng mô hình trong các bối cảnh trường học khác nhau, phù hợp với bối cảnh Việt Nam hiện nay.

Lời cảm ơn: Tác giả trân trọng cảm ơn GS.TS. Huỳnh Văn Sơn và TS. Đinh Đức Tài đã tận tình hướng dẫn luận án, góp phần định hướng nội dung nghiên cứu được trình bày trong bài viết này.

Tài liệu tham khảo

- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), pp.19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>.
- Balakrishnan, V. & Claiborne, L. B. (2012). Vygotsky from ZPD to ZCD in moral education: Reshaping Western theory and practices in local context. *Journal of Moral Education*, 41(2), pp.225-243. <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.678056>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development*, Vol. 1, pp.45-103. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ban Chấp hành Trung ương. (2013). *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 về Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*. Hà Nội.
- Barrow, R. (2007). *An introduction to moral philosophy and moral education*. Routledge.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp.77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể; Chương trình Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; Chương trình môn Giáo dục công dân*.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2020). *Thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 9 năm 2020 ban hành Quy định đánh giá học sinh tiểu học*. Hà Nội.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2022). *Sổ tay hướng dẫn giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh*. Hà Nội.
- Chowdhury, S. R., Yesmin, S. & Obaydullah, A. M. (2019). Teaching moral and ethics in primary education: Practices and challenges. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*, 5(1), pp.473-484.
- Dawson, T. L. (1994). Moral education: A review of constructivist theory and research. *Journal of Moral Education*, 23(4), pp.339-360.
- Đinh Thị Kim Thoa. (2017). *Phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm trong trường tiểu học*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Grant, M. J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), pp.91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>.
- Hand, M. (2014). Towards a theory of moral education. *Journal of Philosophy of Education*, 48(4), pp.519-532. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12116>.
- Hà Thế Ngữ & Đặng Vũ Hoạt. (1987). *Giáo dục học (tập 2)*. Nhà Xuất bản Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- Harmawati, Y., Sapriya, A. A. & Bestari, P. (2022). Systematic literature review of moral education in schools. *Journal of Positive School Psychology*, 6(8), pp.8716-8728.
- Huỳnh Ngọc Mỹ Linh. (2017). Giáo dục đạo đức cho học sinh trong trường tiểu học hiện nay: Thực trạng và giải pháp. *Tạp chí Khoa học Quản lý Giáo dục*, 1(13), pp.85-90.
- Iqbal, J., Khaleeq, A. R. & Ramzan, M. (2018). Role of

- teachers in moral development of primary level students. *Journal of Elementary Education*, 28(2), pp.97-106.
- Jie, L. & Desheng, G. (2004). New directions in the moral education curriculum in Chinese primary schools. *Journal of Moral Education*, 33(4), pp.495-510. <https://doi.org/10.1080/0305724042000315617>.
- Kohlberg, L. (1971). *Stages of moral development as a basis for moral education*. Center for Moral Education, Harvard University.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Lavoie, C. & Blanchet, P.-A. (2018). Teaching life narratives in the classroom: Strategies based on indigenous traditions. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 12(3), pp.155-166. <https://doi.org/10.1080/15595692.2018.1462156>.
- Levac, D., Colquhoun, H. & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5, 69. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>.
- Lê Quỳnh Chi, Nguyễn Thị Thu, Trần Thanh Dư & Đặng Ngọc Hân. (2024). *Giáo trình lý luận dạy học Đạo đức*. NXB Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
- Lê Tấn Lộc. (2019). Đạo đức học sinh: Thực trạng, nguyên nhân và giải pháp. *Giáo dục và Xã hội*.
- Lê Thị Vũ Khúc. (2024). Lý luận về giáo dục đạo đức cho học sinh tiểu học theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. *Tạp chí Thiết bị Giáo dục: Quản lý giáo dục*, 2(305), tr.347-349.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education*, 25(1), pp.93-100.
- Moon, J. A. (2004). *Handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. RoutledgeFalmer.
- Nguyễn Thị Tú (Chủ biên), Đinh Quỳnh Châu, Lý Minh Tiên, Huỳnh Mai Trang & Kiều Thị Thanh Trà. (2023). *Tâm lý học giáo dục*. NXB Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
- Noddings, N. & Slote, M. (2003). Changing notions of the moral and of moral education. In N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education*, pp.341-355. Blackwell.
- Nucci, L. P. & Narvaez, D. (Eds.). (2008). *Handbook of moral and character education*. Routledge.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.
- Peters, M. D. J., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A. C. & Khalil, H. (2020). Chapter 11: Scoping reviews. In E. Aromataris & Z. Munn (Eds.), *JBI Manual for Evidence Synthesis*. JBI.
- Phạm Việt Thắng. (2017). Giáo dục đạo đức cho học sinh, sinh viên trong bối cảnh toàn cầu hóa. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, (141), tr.65-69.
- Schuitema, J., Ten Dam, G. & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 69-89. <https://doi.org/10.1080/00220270701294210>.
- Selman, R. L. & Lieberman, M. (1975). Moral education in the primary grades: An evaluation of a developmental curriculum. *Journal of Educational Psychology*, 67(5), pp.712-716.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>.
- Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, 4(3), 356-367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>.
- Trần Thanh Dư. (2021). Tổ chức các hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Đạo đức. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 5A, tr.153-160.
- Trần Thị Tuyết Oanh, Phạm Khắc Chương, Phạm Việt Vương & Bùi Minh Hiền. (2018). *Giáo trình giáo dục học (tập 2)*. NXB Đại học Sư phạm.
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Ed. & Trans.). MIT Press. (Original work published 1934).