

DEVELOPING LIFE SKILLS EDUCATION COMPETENCE AMONG PRIMARY SCHOOL TEACHERS: EVIDENCE FROM A PEDAGOGICAL EXPERIMENT IN HANOI

Nguyen Thi Dung^{*1}, Tran Thi Yen²

* Corresponding author
Email: dungnt.gdh@gmail.com

² Email: yentt@vnies.edu.vn

^{1,2} The Vietnam National Institute
of Educational Sciences

No. 4 Trinh Hoai Duc street, O Cho Dua ward,
Hanoi, Vietnam

Received: 10/5/2026

Revised: 03/6/2026

Accepted: 20/7/2026

Published: 20/8/2026

Abstract: To realize the core objectives of the current primary education curriculum, enhancing the life skills education capacity of teachers is an urgent requirement. This research aims to verify the effectiveness of the five measures developed, including: 1/Developing and organizing the implementation of modules to improve life skills education capacity for primary school teachers; 2/ Innovating the design and implementation of life skills education activity plans using an experiential approach; 3/ Organizing professional group meetings on life skills education for students in the form of "Lesson study"; 4/ Guiding teachers to self-assess their life skills education capacity; 5/ Guiding primary school teachers to support colleagues in self-improving their life skills education capacity. The study was designed using a pre-and-post experimental model on a total sample of 65 teachers (the first experiment involved 30 teachers at Giap Bat Primary School; the second involved 35 teachers at Tan Mai Primary School, Hanoi). Data was collected through questionnaires and analyzed using a combination of quantitative and qualitative methods. The T-test results showed a significant increase in the average competency assessment scores of the teachers, with statistically significant differences before and after intervention in both experiments ($p < 0.001$). The interventions were effective in all competencies. However, the competency in assessing life skills education outcomes still needs to be further strengthened through in-depth training programs.

Keywords: Life skills education competence, primary school teachers, pedagogical experiment.

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC GIÁO DỤC KỸ NĂNG SỐNG CHO GIÁO VIÊN TRONG BỐI CẢNH ĐỔI MỚI GIÁO DỤC: NGHIÊN CỨU THỰC NGHIỆM CÁC BIỆN PHÁP TẠI MỘT SỐ TRƯỜNG TIỂU HỌC TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI

Nguyễn Thị Dung^{*1}, Trần Thị Yên²

* Tác giả liên hệ
Email: dungnt.mn.vnies.edu.vn

² Email: yentt@vnies.edu.vn

^{1,2} Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam
Số 4 Trinh Hoài Đức, phường Ô Chợ Dừa,
Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài: 10/5/2026

Chỉnh sửa xong: 03/6/2026

Chấp nhận đăng: 20/7/2026

Xuất bản: 20/8/2026

Tóm tắt: Để hiện thực hóa các mục tiêu cốt lõi của Chương trình Giáo dục phổ thông cấp Tiểu học hiện hành, việc nâng cao năng lực giáo dục kỹ năng sống cho đội ngũ giáo viên đang là một yêu cầu cấp thiết. Nghiên cứu nhằm kiểm chứng hiệu quả của 05 biện pháp đã xây dựng, bao gồm: 1/ Xây dựng và tổ chức thực hiện các Module bồi dưỡng năng lực giáo dục kỹ năng sống cho giáo viên tiểu học; 2/ Đổi mới thiết kế và thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục kỹ năng sống theo tiếp cận trải nghiệm; 3/ Tổ chức sinh hoạt tổ chuyên môn về giáo dục kỹ năng sống cho học sinh theo hình thức "Nghiên cứu bài học"; 4/ Hướng dẫn giáo viên tự đánh giá năng lực giáo dục kỹ năng sống; 5/ Hướng dẫn giáo viên tiểu học hỗ trợ đồng nghiệp tự bồi dưỡng năng lực giáo dục kỹ năng sống. Nghiên cứu được thiết kế theo mô hình thực nghiệm trước - sau trên tổng mẫu gồm 65 giáo viên (lần 1 trên 30 giáo viên tại Trường Tiểu học Giáp Bát; lần 2 trên 35 giáo viên tại Trường Tiểu học Tân Mai, Hà Nội). Dữ liệu được thu thập qua phiếu khảo sát và phân tích bằng phương pháp định lượng kết hợp định tính. Kết quả kiểm định T-test cho thấy điểm trung bình đánh giá năng lực của giáo viên tăng lên rõ rệt, sự khác biệt trước - sau can thiệp ở cả hai lần thực nghiệm đều có ý nghĩa thống kê ($p < 0,001$). Các biện pháp tác động hiệu quả đến tất cả các năng lực. Tuy nhiên, năng lực đánh giá kết quả giáo dục kỹ năng sống vẫn cần tiếp tục được tăng cường thông qua các chương trình bồi dưỡng chuyên sâu.

Từ khóa: Năng lực giáo dục kỹ năng sống, giáo viên tiểu học, thực nghiệm sư phạm.

1. Đặt vấn đề

Sự chuyển dịch của hệ thống giáo dục tiểu học sang mô hình chú trọng bồi dưỡng phẩm chất và năng lực cốt lõi cho học sinh đang đặt ra một đòi hỏi mang tính bắt buộc đối với đội ngũ nhà giáo đó là việc làm chủ kỹ năng tổ chức các hoạt động giáo dục kỹ năng sống. Quá trình bồi dưỡng này không đơn thuần là sự bổ sung về mặt lý thuyết hay kỹ thuật đứng lớp, mà trọng tâm là rèn luyện cho giáo viên sự linh hoạt trong việc thiết kế và tổ chức các tình huống giáo dục. Mục tiêu cuối cùng là tạo ra các hoạt động tương thích với tâm sinh lý lứa tuổi, từ đó thúc đẩy sự phát triển toàn diện của học sinh.

Theo Tổ chức Y tế Thế giới (WHO, 1999), kỹ năng sống là năng lực tâm lý xã hội, là khả năng ứng phó một cách hiệu quả của cá nhân với những yêu cầu và thách thức của cuộc sống. Từ đó có thể thấy, giáo dục kỹ năng sống không chỉ dừng lại ở việc truyền đạt kiến thức mà còn đòi hỏi phải tổ chức các hoạt động giáo dục nhằm hình thành và phát triển năng lực người học.

Xuất phát từ yêu cầu đó, giáo viên giữ vai trò trung tâm và mang tính quyết định trong việc triển khai giáo dục kỹ năng sống trong nhà trường (WHO, 1994). Trước hết, giáo viên là người trực tiếp tổ chức và điều phối các hoạt động kỹ năng sống thông qua việc sử dụng các tài liệu hướng dẫn giảng dạy để thiết kế bài học và tạo ra các trải nghiệm học tập tích cực cho học sinh, như hoạt động nhóm, tình huống thực tiễn hay các dự án gắn với gia đình và cộng đồng. Không chỉ dừng lại ở việc triển khai, giáo viên còn đóng vai trò là người thích nghi chương trình khi cần điều chỉnh nội dung và phương pháp giảng dạy phù hợp với đặc điểm nhận thức, nhu cầu và bối cảnh của học sinh. Bên cạnh đó, giáo dục kỹ năng sống đòi hỏi giáo viên không ngừng được đào tạo và bồi dưỡng chuyên môn, đặc biệt là các phương pháp dạy học tích cực, nhằm đảm bảo hiệu quả triển khai chương trình trong thực tiễn. Đồng thời, giáo viên còn là cầu nối quan trọng giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng thông qua việc phối hợp với phụ huynh để hỗ trợ học sinh vận dụng kỹ năng sống vào đời sống hằng ngày. Với vai trò là người trực tiếp thực hiện, giáo viên cũng tham gia vào quá trình đánh giá và phát triển chương trình thông qua việc cung cấp phản hồi và tham gia các hoạt động kiểm định chất lượng.

Như vậy, năng lực giáo dục kỹ năng sống của giáo viên tiểu học được hiểu là khả năng vận dụng tổng hợp kiến thức, kỹ năng và thái độ vào quá trình tổ chức, điều chỉnh và đánh giá các hoạt động giáo dục

nhằm phát triển kỹ năng sống cho học sinh. Năng lực này bao gồm các thành tố như: 1) Năng lực nhận thức các vấn đề về giáo dục kỹ năng sống; 2) Năng lực nhận diện nội dung giáo dục kỹ năng sống; 3) Năng lực thiết kế các chủ đề giáo dục kỹ năng sống; 4) Năng lực thiết kế kế hoạch hoạt động giáo dục kỹ năng sống; 5) Năng lực thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục kỹ năng sống; 6) Năng lực đánh giá kỹ năng sống của học sinh tiểu học (Nguyễn Thị Dung, 2024b). Theo UNICEF (2012), giáo viên cần có năng lực thiết kế bài học tích hợp, tổ chức hoạt động học tập tích cực và đánh giá sự phát triển toàn diện của học sinh trong giáo dục kỹ năng sống. Bên cạnh đó, trong bối cảnh giáo dục hiện đại, giáo viên còn cần phát triển các năng lực mới như hỗ trợ học sinh phát triển kỹ năng xã hội - cảm xúc và khả năng thích ứng với môi trường học tập đa dạng (OECD, 2018).

Trên thế giới, việc phát triển năng lực giáo dục kỹ năng sống cho giáo viên đã được quan tâm nghiên cứu qua nhiều mô hình tiếp cận. Các công trình của Tan, J. & Gopinathan, S. (2000), Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011), Sahlberg, P. (2011), ACARA (2013) đều khẳng định giá trị của việc lồng ghép kỹ năng sống vào khung đào tạo giáo viên, sự kết hợp giữa giáo dục kỹ năng sống với các mô hình như Social and Emotional Learning hay Character and Citizenship Education đã chứng minh giúp tối ưu hóa chất lượng giờ dạy. Đồng thời, tiến trình phát triển năng lực này của giáo viên chịu sự chi phối mạnh mẽ từ các biến số vĩ mô như định hướng chính sách, hệ sinh thái học đường, đặc trưng văn hóa và sự gắn bó với nghề của từng cá nhân.

Tại Việt Nam, các nghiên cứu về năng lực giáo dục kỹ năng sống, phát triển năng lực giáo dục kỹ năng sống đã đạt được những kết quả nhất định, đặc biệt là trong khía cạnh tối ưu hóa việc tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh. Theo Trịnh Thúy Giang (2022), việc nâng cao năng lực này là quá trình biến đổi các năng lực thành phần của năng lực giáo dục kỹ năng sống theo hướng hình thành những năng lực mới và nâng cao những năng lực đã có. Nhiều công trình đã tập trung làm rõ cấu trúc năng lực, định hình tiêu chuẩn năng lực giáo dục kỹ năng sống của giáo viên tiểu học hiện nay và áp dụng mô hình CDIO ở cấp độ 1 vào khung bồi dưỡng (Trịnh Thúy Giang, 2019; Nguyễn Thị Dung, 2025a, 2024b; Đinh Thị Kim Loan, 2014, ...). Đặc biệt, nghiên cứu của Nguyễn Thị Dung (2025b) đã đề xuất bộ tiêu chí (Rubric) chuyên biệt để đo lường năng lực này. Tuy nhiên, các nghiên cứu cũng chỉ ra các yếu tố rào cản

phát triển năng lực này như: chương trình đào tạo ban đầu, chính sách giáo dục, nguồn lực giảng dạy và môi trường công nghệ hỗ trợ (Nguyễn Thị Dung, 2024a). Trong nghiên cứu này, phát triển năng lực giáo dục kĩ năng sống được tiếp cận như một quá trình bồi dưỡng nghề nghiệp diễn ra thường xuyên và có tính hệ thống (Nguyễn Thị Dung, 2024a). Quá trình này không chỉ giúp giáo viên hoàn thiện kiến thức và kĩ năng chuyên môn mà còn nâng cao khả năng vận dụng linh hoạt vào thực tiễn giáo dục học sinh. Việc phát triển năng lực theo hướng liên tục cũng tạo điều kiện để giáo viên thích ứng tốt hơn với những thay đổi của môi trường giáo dục hiện nay. Tại Hà Nội, thực trạng mức độ phát triển năng lực này cũng bước đầu được khảo sát (Nguyễn Thị Dung, 2025c).

Mặc dù các nghiên cứu tiền nhiệm đã xây dựng được nền tảng lí luận và đề xuất nhiều biện pháp bồi dưỡng, nhưng phần lớn mới chỉ dừng lại ở mức độ khảo sát thực trạng hoặc lập luận trên lí thuyết. Thực tiễn cho thấy vẫn còn một khoảng trống lớn về các nghiên cứu thực nghiệm nhằm cung cấp bằng chứng khoa học cụ thể, đo lường trực tiếp mức độ hiệu quả của các biện pháp can thiệp trong các trường tiểu học.

Xuất phát từ những khoảng trống nêu trên, nghiên cứu tiến hành tổ chức thực nghiệm sư phạm tại một số trường tiểu học trên địa bàn Thành phố Hà Nội. Nghiên cứu nhằm trả lời câu hỏi: Việc áp dụng các biện pháp đã đề xuất có thực sự tạo ra sự biến đổi tích cực về năng lực giáo dục kĩ năng sống của giáo viên tiểu học hay không? Kết quả nghiên cứu không chỉ kiểm chứng tính khả thi của các biện pháp, mà còn cung cấp hệ thống luận cứ thực tiễn quan trọng để điều chỉnh các chương trình tập huấn giáo viên trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu triển khai dựa trên thiết kế nghiên cứu hỗn hợp, linh hoạt giữa phương pháp định tính và định lượng. Trước hết, phương pháp phân tích tài liệu được vận dụng nhằm hệ thống hóa cơ sở lí luận về phát triển năng lực giáo dục kĩ năng sống cho giáo viên tiểu học, kế thừa và tham chiếu các nghiên cứu có liên quan. Nghiên cứu sử dụng thiết kế thực nghiệm sư phạm theo mô hình một nhóm trước - sau, được tiến hành độc lập qua 02 lần thực nghiệm nhằm đánh giá hiệu quả của hệ thống 05 biện pháp can thiệp. Dữ liệu định tính từ phỏng vấn sâu được lồng ghép để giải thích sâu hơn cho các kết quả định lượng.

2.2. Khách thể thực nghiệm

Mẫu nghiên cứu gồm 65 giáo viên và được phân thành 02 nhóm mẫu tương ứng với 02 lần can thiệp: Lần thực nghiệm 1 (Nhóm 1): 30 giáo viên (Trường Tiểu học Giáp Bát); Lần thực nghiệm 2 (Nhóm 2): 35 giáo viên (Trường Tiểu học Tân Mai).

2.3. Nội dung và quy trình thực nghiệm

Thực nghiệm triển khai 05 biện pháp: 1) Xây dựng và tổ chức thực hiện các Module bồi dưỡng năng lực giáo dục kĩ năng sống cho giáo viên tiểu học; 2) Đổi mới thiết kế và thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục kĩ năng sống theo tiếp cận trải nghiệm; 3) Tổ chức sinh hoạt tổ chuyên môn về giáo dục kĩ năng sống cho học sinh theo hình thức “Nghiên cứu bài học”; 4) Hướng dẫn giáo viên tự đánh giá năng lực giáo dục kĩ năng sống; 5) Hướng dẫn giáo viên tiểu học hỗ trợ đồng nghiệp tự bồi dưỡng năng lực giáo dục kĩ năng sống.

Quá trình thực nghiệm: Cả hai lần thực nghiệm được tiến hành theo 3 giai đoạn: 1) Giai đoạn trước can thiệp: Khảo sát thực trạng năng lực giáo dục kĩ năng sống ban đầu của giáo viên; 2) Giai đoạn can thiệp: Tổ chức tập huấn, sinh hoạt chuyên môn và áp dụng 05 biện pháp can thiệp; 3) Giai đoạn sau can thiệp: Khảo sát lại năng lực và tiến hành phỏng vấn sâu để ghi nhận phản hồi của giáo viên.

2.4. Công cụ đánh giá

Nghiên cứu sử dụng kết hợp các công cụ thu thập dữ liệu định lượng và định tính, bao gồm:

Đo lường định lượng: Sử dụng bài kiểm tra/phiếu khảo sát tự đánh giá năng lực giáo dục kĩ năng sống được chuẩn hóa dựa trên bộ tiêu chí (*Rubric*) của Nguyễn Thị Dung (2025b). Phiếu đo lường các mức độ biểu hiện của các năng lực thành phần.

Thu thập định tính: Cấu trúc phỏng vấn sâu bán tiêu chuẩn tập trung khai thác nhận thức, sự thay đổi trong kĩ năng sư phạm và những thuận lợi/khó khăn của giáo viên khi tham gia thực nghiệm.

2.5. Quy trình chấm điểm và kiểm soát độ tin cậy

Phiếu đánh giá năng lực giáo dục kĩ năng sống của giáo viên tiểu học được xây dựng dựa trên 06 tiêu chí: 1/ Nhận thức các vấn đề về kĩ năng sống và giáo dục kĩ năng sống; 2/ Nhận diện nội dung giáo dục kĩ năng sống; 3/ Thiết kế chủ đề giáo dục kĩ năng sống; 4/ Thiết kế kế hoạch hoạt động giáo dục kĩ năng sống; 5/ Thực hiện kế hoạch giáo dục kĩ năng sống; 6/ Đánh giá kĩ năng sống của học sinh. Mỗi tiêu chí lại được chia thành 5 mức độ từ 1 đến 5,

tương ứng với các mức độ phát triển năng lực. Điểm số tối đa cho mỗi tiêu chí là 5 và tối thiểu là 1. Điểm chênh lệch giữa các mức độ là 0.8 điểm, được tính bằng cách $(5 - 1)/5$ là 0.8. Điểm trung bình của từng tiêu chí được sử dụng làm căn cứ đánh giá mức độ đạt được về năng lực giáo dục kỹ năng sống của giáo viên, đồng thời là cơ sở để so sánh trước và sau thực nghiệm. Các mức độ thang đo bao gồm: Mức 1: Chưa có năng lực, cần hình thành (0 - 1.80); Mức 2: Bước đầu có năng lực, chưa đáp ứng được yêu cầu (1.81 - 2.60); Mức 3: Có năng lực đáp ứng được một số yêu cầu cơ bản (2.61 - 3.40); Mức 4: Có năng lực, đáp ứng tốt yêu cầu (3.41 - 4.20); Mức 5: Có năng lực, đáp ứng rất tốt yêu cầu (4.21 - 5.00).

Để kiểm soát độ tin cậy và đảm bảo tính khách quan, quy trình chấm điểm và nhập liệu được thực hiện độc lập và mã hóa ẩn danh. Mỗi bài kiểm tra/phiếu đánh giá được chấm độc lập bởi 03 giám khảo (bao gồm 1 báo cáo viên trực tiếp tập huấn và 2 giáo viên được bồi dưỡng để tham gia hỗ trợ thực nghiệm, không thuộc nhóm khách thể thực nghiệm). Trước khi tiến hành chấm chính thức, nhóm giám khảo đã tổ chức buổi tập huấn ngắn, tiến hành chấm thử và thảo luận trên 05 bài kiểm tra ngẫu nhiên nhằm thống nhất cách hiểu và áp dụng *Rubric*.

2.6. Phương pháp phân tích dữ liệu

Dữ liệu thu thập được xử lý bằng phần mềm SPSS 20. Quá trình xử lý bao gồm kiểm tra, làm sạch dữ liệu và loại bỏ các giá trị ngoại lai. Các thống kê mô tả được sử dụng gồm: giá trị trung bình (Mean), độ lệch chuẩn (SD), tần suất và tỉ lệ phần trăm để

cung cấp cái nhìn tổng quan về dữ liệu nghiên cứu. Thống kê suy luận: Sử dụng kiểm định T-test ghép cặp (Paired-samples T-test) để so sánh sự khác biệt về điểm số trung bình của năng lực giáo dục kỹ năng sống trước và sau thực nghiệm, với mức ý nghĩa thống kê thiết lập $p < 0,05$.

2.7. Đạo đức nghiên cứu và khai báo sử dụng AI

Đạo đức nghiên cứu: Mọi thông tin cá nhân của 65 giáo viên tham gia thực nghiệm đều được bảo mật và mã hóa. Các khách thể tham gia hoàn toàn tự nguyện, đã được thông báo trước về mục đích nghiên cứu. Dữ liệu chỉ phục vụ duy nhất cho mục đích nghiên cứu khoa học.

Khai báo sử dụng AI: Nghiên cứu sử dụng Trí tuệ nhân tạo (AI) như một công cụ để tinh chỉnh văn phong học thuật, kiểm tra lỗi ngữ pháp và dịch thuật một số tài liệu tham khảo nước ngoài.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Kết quả thực nghiệm lần 1

Kết quả thực nghiệm ở Bảng 1 cho thấy, trước thực nghiệm, điểm trung bình của nhóm giáo viên chỉ nằm trong khoảng từ 1.73 đến 2.13, tương ứng với mức 1 và mức 2 trên thang đánh giá. Độ lệch chuẩn dao động từ 0.521 đến 1.008, cho thấy mức độ phân tán tương đối lớn giữa các giáo viên, phản ánh sự không đồng đều về năng lực giáo dục kỹ năng sống. Sai số chuẩn trung bình nằm trong khoảng từ 0.095 đến 0.184, cho thấy mức độ tin cậy của các ước lượng trung bình ở mức chấp nhận được.

Sau thực nghiệm, điểm trung bình của tất cả các

Bảng 1: Tổng hợp kết quả đánh giá năng lực giáo dục kỹ năng sống của giáo viên trước thực nghiệm và sau thực nghiệm lần 1

Năng lực	Đối tượng	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
1. Nhận thức các vấn đề về kỹ năng sống và giáo dục kỹ năng sống.	Trước thực nghiệm	30	2.03	.890	.162
	Sau thực nghiệm	30	4.63	.490	.069
2. Nhận diện nội dung giáo dục kỹ năng sống của học sinh tiểu học.	Trước thực nghiệm	30	2.07	.980	.179
	Sau thực nghiệm	30	3.83	.379	.069
3. Thiết kế các chủ đề giáo dục kỹ năng sống.	Trước thực nghiệm	30	2.13	1.008	.184
	Sau thực nghiệm	30	3.80	.407	.074
4. Thiết kế kế hoạch hoạt động giáo dục kỹ năng sống.	Trước thực nghiệm	30	1.93	.868	.159
	Sau thực nghiệm	30	3.73	.450	.082

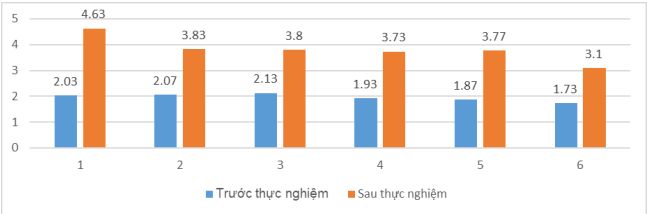
Năng lực	Đối tượng	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
5. Thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục kĩ năng sống.	Trước thực nghiệm	30	1.87	.730	.133
	Sau thực nghiệm	30	3.77	.430	.079
6. Đánh giá kết quả giáo dục kĩ năng sống.	Trước thực nghiệm	30	1.73	.521	.095
	Sau thực nghiệm	30	3.10	.305	.056

tiêu chí đều tăng lên rõ rệt, dao động từ 3.10 đến 4.63, tương ứng với mức 3 đến mức 5. Độ lệch chuẩn sau thực nghiệm giảm đáng kể (dao động từ 0.305 đến 0.490), cho thấy khoảng cách giữa các giáo viên được thu hẹp, đồng thời phản ánh tính ổn định và đồng đều cao hơn của năng lực sau tác động. Sai số chuẩn trung bình cũng giảm xuống (từ 0.056 đến 0.082), góp phần khẳng định độ tin cậy của kết quả nghiên cứu.

Như vậy, kết quả lần 1 cho thấy sự cải thiện có ý nghĩa trong việc nâng cao năng lực giáo dục kĩ năng sống cho giáo viên tiểu học, không chỉ ở mức độ phát triển năng lực mà còn ở tính đồng đều giữa các đối tượng tham gia. Kết quả so sánh năng lực giáo dục kĩ năng sống của giáo viên tiểu học trước và sau thực nghiệm lần 1 được thể hiện rõ hơn qua Biểu đồ 1.

Biểu đồ 1 cho thấy, có sự chênh lệch rõ rệt ở tất cả các năng lực giáo dục kĩ năng sống của giáo viên tiểu học trước và sau thực nghiệm lần 1. Các giá trị trung bình sau thực nghiệm đều cao hơn đáng kể so với trước thực nghiệm ở tất cả các tiêu chí, phản ánh xu hướng phát triển tích cực và đồng đều của các năng lực (xem Bảng 2).

Bảng 2 trình bày kết quả kiểm định Paired Samples



(Ghi chú: 1. Năng lực nhận thức các vấn đề về kĩ năng sống và giáo dục kĩ năng sống; 2. Năng lực nhận diện nội dung giáo dục kĩ năng sống của học sinh tiểu học; 3. Năng lực thiết kế các chủ đề giáo dục kĩ năng sống; 4. Năng lực thiết kế kế hoạch hoạt động giáo dục kĩ năng sống; 5. Năng lực thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục kĩ năng sống; 6. Năng lực đánh giá kết quả giáo dục kĩ năng sống)

Biểu đồ 1: Đánh giá năng lực giáo dục kĩ năng sống của giáo viên trước thực nghiệm và sau thực nghiệm lần 1

T-test nhằm đánh giá sự khác biệt về năng lực giáo dục kĩ năng sống của giáo viên trước và sau thực nghiệm. Kết quả cho thấy tất cả các năng lực thành phần đều có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê với mức ý nghĩa $p = 0.000 < 0.001$. Điều này khẳng định các biện pháp thực nghiệm đã có tác động rõ rệt đến việc nâng cao năng lực giáo dục kĩ năng sống của giáo viên tiểu học. Đồng thời, tất cả các khoảng tin cậy 95% của hiệu số trung bình đều không chứa giá trị 0, củng cố thêm

Bảng 2: Kết quả kiểm định T-test về năng lực giáo dục kĩ năng sống của nhóm thực nghiệm 1 trước và sau thực nghiệm

Năng lực	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)	Cohen's d
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
				Lower	Upper				
1. Nhận thức các vấn đề về kĩ năng sống và giáo dục kĩ năng sống.	-2.600	.814	.149	-2.904	-2.296	-17.502	29	.000	3.19
2. Nhận diện nội dung giáo dục kĩ năng sống của học sinh tiểu học.	-1.767	.898	.164	-2.102	-1.431	-10.780	29	.000	1.97

Năng lực	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)	Cohen's d
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
				Lower	Upper				
3. Thiết kế các chủ đề giáo dục kĩ năng sống.	-1.667	.884	.161	-1.997	-1.337	-10.326	29	.000	1.89
4. Thiết kế kế hoạch hoạt động giáo dục kĩ năng sống.	-1.800	.761	.139	-2.084	-1.516	-12.953	29	.000	2.37
5. Thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục kĩ năng sống.	-1.900	.845	.154	-2.215	-1.585	-12.318	29	.000	2.25
6. Đánh giá kết quả giáo dục kĩ năng sống.	-1.367	.556	.102	-1.574	-1.159	-13.462	29	.000	2.46

bằng chứng về sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa hai thời điểm trước và sau thực nghiệm. Xét về mức độ tác động, giá trị t ở tất cả các tiêu chí đều có độ lớn cao (từ 10.326 đến 17.502), cho thấy tác động mạnh mẽ và nhất quán của các biện pháp thực nghiệm đối với các thành phần năng lực. Nhìn chung, kết quả kiểm định T-test không chỉ chứng minh sự khác biệt có ý nghĩa thống kê mà còn cho thấy các biện pháp thực nghiệm có tác động mạnh mẽ, đồng bộ và toàn diện đến tất cả các thành phần năng lực giáo dục kĩ năng

sống của giáo viên tiểu học. Bên cạnh đó hệ số ảnh hưởng Cohen's d dao động từ 1.89 đến 3.19, vượt xa ngưỡng 0.80, cho thấy tác động của biện pháp thực nghiệm ở mức rất lớn.

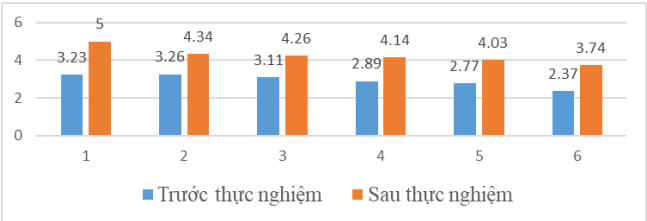
3.2. Kết quả thực nghiệm lần 2

Bảng 3 trình bày kết quả đánh giá năng lực giáo dục kĩ năng sống của giáo viên trước và sau thực nghiệm lần 2. Kết quả khảo sát cho thấy điểm trung bình của tất cả các năng lực thành phần đều tăng lên

Bảng 3: Tổng hợp kết quả đánh giá năng lực giáo dục kĩ năng sống của giáo viên trước thực nghiệm 2

Năng lực	Đối tượng	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
1. Nhận thức các vấn đề về kĩ năng sống và giáo dục kĩ năng sống.	Trước thực nghiệm	35	3.23	.646	.109
	Sau thực nghiệm	35	5.00	.000	.000
2. Nhận diện nội dung giáo dục kĩ năng sống của học sinh tiểu học.	Trước thực nghiệm	35	3.26	.657	.111
	Sau thực nghiệm	35	4.34	.482	.081
3. Thiết kế các chủ đề giáo dục kĩ năng sống.	Trước thực nghiệm	35	3.11	.471	.080
	Sau thực nghiệm	35	4.26	.561	.095
4. Thiết kế kế hoạch hoạt động giáo dục kĩ năng sống.	Trước thực nghiệm	35	2.89	.676	.114
	Sau thực nghiệm	35	4.14	.733	.124
5. Thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục kĩ năng sống.	Trước thực nghiệm	35	2.77	.731	.124
	Sau thực nghiệm	35	4.03	.747	.126
6. Đánh giá kết quả giáo dục kĩ năng sống.	Trước thực nghiệm	35	2.37	.490	.083
	Sau thực nghiệm	35	3.74	.443	.075

rõ rệt sau khi áp dụng các biện pháp thực nghiệm, phản ánh hiệu quả tích cực của các biện pháp trong điều kiện thực tiễn sư phạm. Cụ thể: Năng lực “nhận thức các vấn đề về kĩ năng sống và giáo dục kĩ năng sống” có mức tăng cao nhất từ 3.23 lên 5.00 (tăng 1.77 điểm), đạt mức tối đa của thang đo. Đặc biệt, độ lệch chuẩn sau thực nghiệm bằng 0, cho thấy sự đồng thuận tuyệt đối giữa các giáo viên, phản ánh sự phát triển cao và đồng đều về nhận thức. Các năng lực khác đều có sự cải thiện đáng kể: năng lực “nhận diện nội dung giáo dục kĩ năng sống của học sinh tiểu học” tăng từ 3.26 lên 4.34; năng lực “thiết kế các chủ đề giáo dục kĩ năng sống” tăng từ 3.11 lên 4.26; năng lực “thiết kế kế hoạch hoạt động giáo dục kĩ năng sống” tăng từ 2.89 lên 4.14; năng lực “thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục kĩ năng sống” tăng từ 2.77 lên 4.03. Những kết quả này cho thấy sự phát triển đồng bộ về năng lực chuyên môn của giáo viên sau thực nghiệm. Tuy nhiên, năng lực “đánh giá kết quả giáo dục kĩ năng sống” có mức tăng thấp nhất từ 2.37 lên 3.74, nhưng mức tăng vẫn tương đối lớn cho thấy sự tiến bộ đáng kể của giáo viên sau thực nghiệm. Ngoài ra, độ lệch chuẩn ở các tiêu chí sau thực nghiệm đều giảm hoặc duy trì ở mức thấp, cho thấy sự phát triển đồng đều giữa các giáo viên. Kết quả thực nghiệm lần 2 khẳng định việc áp dụng đồng thời các biện pháp trong điều kiện thực tiễn không chỉ giúp nâng cao mức độ năng lực mà còn góp phần tăng tính ổn định và đồng đều trong đội ngũ giáo viên.



(Ghi chú: 1. Năng lực nhận thức các vấn đề về kĩ năng sống và giáo dục kĩ năng sống; 2. Năng lực nhận diện nội dung giáo dục kĩ năng sống của học sinh tiểu học; 3. Năng lực thiết kế các chủ đề giáo dục kĩ năng sống; 4. Năng lực thiết kế kế hoạch hoạt động giáo dục kĩ năng sống; 5. Năng lực thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục kĩ năng sống; 6. Năng lực đánh giá kết quả giáo dục kĩ năng sống)

Biểu đồ 2: Đánh giá năng lực giáo dục kĩ năng sống của giáo viên trước thực nghiệm và sau thực nghiệm lần 2

Biểu đồ 2 cho thấy, mặc dù các năng lực giáo dục kĩ năng sống của giáo viên tiểu học trước thực nghiệm lần 2 đều ở mức 2 và mức 3 nhưng sau thực nghiệm có sự chênh lệch rõ rệt, năng lực đều ở mức 4 và mức 5. Điều này cho thấy, các biện pháp có tác động tích cực trong việc phát triển năng lực giáo dục kĩ năng sống cho giáo viên tiểu học.

Bảng 4 trình bày kết quả kiểm định Paired Samples T-test nhằm đánh giá sự khác biệt về năng lực giáo dục kĩ năng sống của giáo viên trước và sau thực nghiệm lần 2. Kết quả cho thấy tất cả các năng lực thành phần đều có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê với mức ý nghĩa $p < 0.001$. Điều này khẳng định các biện pháp thực nghiệm được triển khai đã có ý nghĩa tích cực trong việc nâng cao năng lực giáo

Bảng 4: Kết quả kiểm định T-test về năng lực giáo dục kĩ năng sống của nhóm thực nghiệm 2 trước và sau thực nghiệm

Năng lực	Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	Cohen's d	
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
				Lower	Upper				
1. Nhận thức các vấn đề về kĩ năng sống và giáo dục kĩ năng sống.	-1.771	.646	.109	-1.993	-1.550	-16.233	34	.000	2.74
2. Nhận diện nội dung giáo dục kĩ năng sống của học sinh tiểu học.	-1.086	.445	.075	-1.239	-.933	-14.423	34	.000	2.44
3. Thiết kế các chủ đề giáo dục kĩ năng sống.	-1.143	.550	.093	-1.332	-.954	-12.293	34	.000	2.08
4. Thiết kế kế hoạch hoạt động giáo dục kĩ năng sống.	-1.257	.611	.103	-1.467	-1.047	-12.176	34	.000	2.06

Năng lực	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)	Cohen's d
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference					
				Lower	Upper				
5. Thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục kĩ năng sống.	-1.257	.741	.125	-1.512	-1.002	-10.032	34	.000	1.70
6. Đánh giá kết quả giáo dục kĩ năng sống.	-1.371	.547	.092	-1.559	-1.184	-14.834	34	.000	2.51

dục kĩ năng sống của giáo viên tiểu học. Đồng thời, khoảng tin cậy 95% của hiệu số trung bình ở tất cả các tiêu chí đều không chứa giá trị 0 dao động từ -1.993 đến -0.933, cho thấy sự khác biệt giữa trước và sau thực nghiệm là ổn định và đáng tin cậy. Xét về mức độ tác động, các giá trị t đều có độ lớn cao (từ 10.032 đến 16.233), phản ánh mức độ ảnh hưởng mạnh mẽ và nhất quán của các biện pháp thực nghiệm. Trong đó, năng lực “nhận thức các vấn đề về kĩ năng sống và giáo dục kĩ năng sống” có mức chênh lệch trung bình lớn nhất ($M = -1.771$; $t = -16.233$), với khoảng tin cậy 95% từ -1.993 đến -1.550 cho thấy sự cải thiện rõ rệt về nhận thức của giáo viên. Các giá trị Cohen's d từ 1.70 đến 2.74 cho thấy các năng lực đều có mức ảnh hưởng lớn sau thực nghiệm. Nhìn chung, kết quả kiểm định T-test trong thực nghiệm lần 2 không chỉ khẳng định sự khác biệt có ý nghĩa thống kê mà còn cho thấy mức độ tác động đồng đều và toàn diện của các biện pháp can thiệp đối với tất cả các thành phần năng lực giáo dục kĩ năng sống của giáo viên tiểu học.

3.3. Kết quả đánh giá định tính

Bên cạnh kết quả định lượng, kết quả đánh giá định tính từ các cuộc phỏng vấn sâu với 10 giáo viên (đại diện cho mỗi khối lớp của 2 trường tiểu học tham gia thực nghiệm) đã làm rõ hơn cơ chế tác động của các biện pháp. Dữ liệu được mã hóa và phân tích theo ba chủ đề nổi bật:

Thứ nhất, sự chuyển biến trong năng lực thiết kế kế hoạch dạy học theo hướng trải nghiệm: Nhiều giáo viên cho biết họ đã chủ động hơn trong việc lựa chọn nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động phù hợp với đặc điểm học sinh. Giáo viên K, M, L chia sẻ: Trước đây, thường lồng ghép kĩ năng sống theo kinh nghiệm cá nhân nhưng sau quá trình bồi dưỡng, kế hoạch bài học được xây dựng có mục tiêu, hoạt động và tiêu chí đánh giá rõ ràng hơn.

Thứ hai, về năng lực tổ chức kế hoạch dạy học: Các giáo viên ghi nhận sự thay đổi trong vai trò và cách hỗ trợ học sinh tham gia hoạt động. Giáo viên M, A, N, T cho biết: Học sinh tích cực nhiều hơn khi được tham gia các tình huống thực tế, thảo luận nhóm và tự đưa ra giải pháp.

Thứ ba, giá trị của môi trường học tập hợp tác và hỗ trợ đồng nghiệp: Hình thức sinh hoạt chuyên môn và hỗ trợ đồng nghiệp đã góp phần thúc đẩy quá trình học tập nghề nghiệp liên tục. Theo các giáo viên H, B, V, G: Những buổi sinh hoạt chuyên môn không chỉ để chấm điểm thi đua, qua đó chúng tôi học hỏi được nhiều cách tổ chức hoạt động từ đồng nghiệp, đồng thời nhận được góp ý cụ thể để điều chỉnh bài dạy của mình.

Tuy nhiên, dữ liệu định tính cũng phản ánh một số khó khăn trong quá trình thực hiện. Một số giáo viên cho rằng năng lực ứng dụng công nghệ thông tin còn hạn chế, dẫn đến khó khăn khi tự học và thiết kế học liệu. Bên cạnh đó, mức độ tham gia và tự đánh giá của giáo viên chưa thực sự đồng đều do áp lực thời gian và khối lượng công việc giảng dạy. Những kết quả này cho thấy, cần tiếp tục điều chỉnh nội dung bồi dưỡng theo hướng cá nhân hóa, tăng cường hỗ trợ thực hành và tạo điều kiện để giáo viên được trao đổi, chia sẻ kinh nghiệm thường xuyên nhằm nâng cao hiệu quả và tính bền vững của các biện pháp phát triển năng lực giáo dục kĩ năng sống.

4. Kết luận

Kết quả thực nghiệm cho thấy sự cải thiện có ý nghĩa thống kê ở tất cả các năng lực thành phần sau khi áp dụng 05 biện pháp can thiệp. Vì các biện pháp được triển khai đồng thời như một hệ thống đồng bộ, sự cải thiện này phản ánh tác động tổng hợp của các biện pháp. Việc tổ chức các Module bồi dưỡng đã tạo ra bước đệm quan trọng làm thay đổi mạnh mẽ nhận thức của giáo viên. Tiếp đó, việc đổi mới thiết

kế theo tiếp cận trải nghiệm đã trực tiếp cải thiện năng lực thiết kế chủ đề và kế hoạch cụ thể. Đồng thời, các hình thức sinh hoạt chuyên môn theo mô hình nghiên cứu bài học và hỗ trợ đồng nghiệp tự đánh giá năng lực đã tạo ra môi trường học tập cộng đồng, giúp giáo viên tự tin hơn trong việc thực hiện kế hoạch thực tế. Bên cạnh những kết quả đạt được, nghiên cứu cũng ghi nhận một số giới hạn. Thiết kế nghiên cứu hiện tại chỉ mới áp dụng mô hình thực nghiệm một nhóm trước - sau và chưa có nhóm đối chứng. Đồng thời, quá trình triển khai cũng gặp những rào cản nhất định liên quan đến điều kiện thực tiễn của nhà trường, giới hạn về thời gian. Thực tế này đặt ra yêu cầu cần tiếp tục điều chỉnh, hoàn thiện các biện pháp theo hướng linh hoạt và phù hợp với từng đối tượng giáo viên. Kết quả của nghiên cứu đã cung cấp luận cứ khoa học vững chắc cho

việc xây dựng các chương trình bồi dưỡng giáo viên, các hướng nghiên cứu tiếp theo cần tập trung vào: 1/ Mở rộng quy mô nghiên cứu và bổ sung nhóm đối chứng nhằm khẳng định chắc chắn hơn tính hiệu quả của các biện pháp đề xuất; 2/ Kiểm định và chuẩn hóa độ tin cậy của bộ công cụ đo lường (*Rubric*) trên các dữ liệu lớn hơn; 3/ Đo lường tác động dài hạn của các biện pháp sau can thiệp để đánh giá tính bền vững của năng lực; 4/ Đánh giá tác động trực tiếp của việc nâng cao năng lực giáo viên đối với sự biến đổi kỹ năng sống thực tế của học sinh.

Lời cảm ơn: Bài viết này là kết quả nghiên cứu của đề tài Luận án Tiến sĩ: *Phát triển năng lực giáo dục kỹ năng sống cho giáo viên tiểu học Thành phố Hà Nội trong bối cảnh đổi mới giáo dục*. Mã số 9140102.

Tài liệu tham khảo

- ACARA, (2013). *General Capabilities in the Australian Curriculum, Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), pp.405-432.
- Nguyễn Thị Dung. (2024a). Phát triển năng lực giáo dục kỹ năng sống của giáo viên tiểu học đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục - Một số nghiên cứu trên thế giới. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, Tập 20, Số 11, 2024, tr.66-72.
- Nguyễn Thị Dung. (2024b). Nghiên cứu đề xuất khung năng lực giáo dục kỹ năng sống của giáo viên tiểu học hiện nay. *Tạp chí Giáo dục*, 24 (số đặc biệt 13), tr.14-18.
- Nguyễn Thị Dung. (2025a). Cấu trúc năng lực giáo dục kỹ năng sống của giáo viên tiểu học nước ta hiện nay. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, tập 21, số 01, tr.64 - 70.
- Nguyễn Thị Dung. (2025b). Nghiên cứu đề xuất Rubric đánh giá năng lực giáo dục kỹ năng sống của giáo viên tiểu học trong bối cảnh đổi mới giáo dục. *Tạp chí Giáo dục*, 25 (2), tr.12-17.
- Nguyễn Thị Dung. (2025c). Phát triển năng lực giáo dục kỹ năng sống cho giáo viên tiểu học: Nghiên cứu thực trạng tại thành phố Hà Nội. *Tạp chí Giáo dục*, 25 (số đặc biệt 1), tr.272-276.
- OECD. (2018). *The future of education and skills 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press.
- Tan, J. & Gopinathan, S. (2000). *Education reform in Singapore: Towards greater creativity and innovation?* NIE Singapore Research.
- Trịnh Thúy Giang, Nguyễn Văn Hùng, Mai Quốc Khánh, Doãn Ngọc Anh. (2019). *Năng lực giáo dục kỹ năng sống của giáo viên mầm non*. NXB Khoa học và Kỹ thuật.
- Trịnh Thúy Giang, Nguyễn Thị Thanh Hồng, Mai Quốc Khánh, Mai Thị Tuyết, Phan Trung Kiên, Lý Văn Thạch, Đinh Hương Ly, Lê Thị Hoàng Lan, Trần Đình Chiến. (2022). *Phát triển năng lực giáo dục kỹ năng sống cho sinh viên ngành Sư phạm*. NXB Khoa học và Kỹ thuật.
- UNICEF. (2012). *Global evaluation of life skills education programmes*. New York.
- World Health Organization. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes* (No. WHO/MNH/PSF/93.7 A. Rev. 2). World Health Organization.
- World Health Organization. (1999). *Partners in life skills education: Conclusions from a United Nations inter-agency meeting*. Geneva: World Health Organization, Department of Mental Health, Social Change and Mental Health Cluster. Retrieved January, 12, 2008.
- Đinh Thị Kim Loan. (2014). Phát triển chương trình bồi dưỡng cho giáo viên về giáo dục kỹ năng sống theo mô hình cdio đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay. *Tạp chí Khoa học Quản lý giáo dục*, số 02 năm 2014, tr.53-56.