

THỰC TRẠNG VÀ ĐỊNH HƯỚNG GIẢI PHÁP NÂNG CAO HIỆU QUẢ GIÁO DỤC KĨ NĂNG SỐNG CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH THANH HOÁ

Nguyễn Đức Sơn, Lê Minh Nguyệt* và Mai Quốc Khánh

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội, Việt Nam

*Tác giả liên hệ: Lê Minh Nguyệt, e-mail: leminhnguyet@hnue.edu.vn

Ngày nhận bài: 2/6/2026. Ngày sửa bài: 12/6/2026. Ngày nhận đăng: 20/8/2026.

Tóm tắt: Nghiên cứu này khảo sát 256 cán bộ quản lý và giáo viên của 12 trường Trung học cơ sở thuộc ba vùng Thành phố, nông thôn và vùng núi của tỉnh Thanh Hoá, về thực trạng hoạt động giáo dục kĩ năng sống cho học sinh. Phương pháp chính là khảo sát bằng bảng hỏi. Kết quả khảo sát cho thấy các kĩ năng sống gắn với hoạt động dạy học và giáo dục được quan tâm hơn các kĩ năng sinh tồn, an toàn và các kĩ năng kinh tế, tài chính. Các lĩnh vực hoạt động giáo dục kĩ năng sống được thực hiện tương đối đầy đủ. Tuy nhiên, việc thiết kế chương trình, biên soạn tài liệu; phối hợp các lực lượng giáo dục và các chính sách của Ngành và của Trường đối với công tác giáo dục kĩ năng sống còn hạn chế hơn các lĩnh vực khác. Có sự khác biệt giữa các trường khu vực thành phố, nông thôn và vùng núi, tạo thành 3 mô hình giáo dục kĩ năng sống cho học sinh trung học cơ sở theo các địa bàn. Kết quả nghiên cứu có ý nghĩa thực tiễn trong việc cung cấp căn cứ khoa học để các nhà trường và cơ quan quản lý giáo dục xác định các nội dung ưu tiên, hoàn thiện chương trình, tăng cường phối hợp các lực lượng giáo dục và xây dựng các giải pháp nâng cao hiệu quả giáo dục kĩ năng sống cho học sinh trung học cơ sở theo hướng phù hợp với điều kiện kinh tế, văn hoá, xã hội của từng địa phương.

Từ khóa: giáo dục kĩ năng sống cho học sinh trung học cơ sở, các mô hình giáo dục kĩ năng sống.

CURRENT SITUATION AND ORIENTATIONS FOR IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF LIFE SKILLS EDUCATION FOR LOWER SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN THANH HOA PROVINCE

Nguyen Duc Son, Le Minh Nguyet* and Mai Quoc Khanh

Hanoi National University of Education, Hanoi, Vietnam

*Corresponding author: Le Minh Nguyet, e-mail: leminhnguyet@hnue.edu.vn

Received June 2, 2026. Revised June 12, 2026. Accepted August 20, 2026.

Abstract: This study surveyed 256 administrators and teachers from 12 lower secondary schools located in urban, rural, and mountainous areas of Thanh Hoa Province to examine the current situation of life skills education for students. The primary research method was a questionnaire survey. The questionnaire items were designed using a three-point Likert scale ranging from low to high levels and were converted into scores from 1 to 3 in ascending order according to the content of each topic. The overall scale achieved a Cronbach's alpha of 0.869. The findings indicate that life skills associated with teaching and educational activities receive greater attention than survival, safety, and economic-financial skills. The various areas of life skills education have been implemented relatively comprehensively. However, curriculum design, instructional material development, coordination among educational stakeholders, and policies at both the educational sector and school levels regarding life skills education remain more limited compared to other

areas. Differences were identified among schools in urban, rural, and mountainous regions, resulting in three distinct models of life skills education for lower secondary school students corresponding to these geographical contexts. The research findings have practical significance in providing a scientific basis for schools and educational management agencies to identify priority areas, refine the curriculum, strengthen coordination among educational stakeholders, and develop solutions to enhance the effectiveness of life skills education for lower secondary school students in a manner appropriate to the economic, cultural, and social conditions of each locality.

Keywords: life skills education for lower secondary school students, models of life skills education.

1. Mở đầu

Kỹ năng sống được xác định là kỹ năng trọng tâm cần phải đào tạo cho công dân toàn cầu của thế kỉ XXI. Mục tiêu đào tạo kỹ năng sống là cần phải đảm bảo cho học sinh được tiếp cận chương trình giáo dục kỹ năng sống phù hợp (Tổ chức Right To Education, 2023). Giáo dục kỹ năng sống phải trở thành cấu phần hữu cơ trong chương trình giáo dục của mọi quốc gia (Hanbury, 2008). Tổ chức UNICEF đã khẳng định, giáo dục trong thế kỉ XXI cần vượt ra ngoài việc trang bị kiến thức, hướng tới phát triển những kỹ năng giúp người học thành công trong học tập, công việc và cuộc sống, đồng thời thúc đẩy sự trao quyền cá nhân và năng lực công dân tích cực (UNICEF, 2019, tr.ix). Việc đạt được các kỹ năng đã trở thành các chỉ báo cho việc xây dựng nền giáo dục phát triển toàn diện cho người học (Tikly & Barrett, 2011; Sayed & Ahmed, 2015; Robeyns, 2017). Tuy nhiên, dù đã được phủ khắp toàn cầu và ngày càng có sự đồng thuận về tầm quan trọng của việc giáo dục kỹ năng sống, nhưng vẫn chưa có sự thống nhất về nội dung giáo dục kỹ năng sống cho học sinh (Kamenetz, 2015). Nhiều vấn đề như kỹ năng sống nào cần được dạy? Cho ai? Vì sao? Và như thế nào? vẫn chưa có sự đồng thuận (DeJaeghere & Murphy, 2022).

Ở Việt Nam, tình hình cũng tương tự. Giáo dục kỹ năng sống là một hợp phần hữu cơ của nội dung giáo dục phổ thông (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Cụ thể, Bộ cũng ban hành các văn bản quy định và định hướng, hướng dẫn triển khai giáo dục một số kỹ năng trọng tâm (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2015), trong đó bao gồm cả các kỹ năng sống và các kỹ năng học thuật, kỹ thuật, nghề nghiệp, khởi nghiệp, đổi mới sáng tạo và các kỹ năng khác phù hợp với điều kiện thực tiễn, đặc thù của địa phương, vùng miền (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2025). Về phương diện khoa học, giữa các nhà nghiên cứu cũng có cách nhìn khác nhau về kỹ năng sống, về các kỹ năng cần được giáo dục và nội dung giáo dục trong nhà trường (Nguyễn, 2013; Hoàng, 2023; Nguyễn, 2024; Nguyễn & Phạm, 2025).

Như vậy, trên thế giới cũng như ở Việt Nam, hiện đang tồn tại sự bất cập giữa một bên ngày càng có sự đồng thuận cao về tầm quan trọng của kỹ năng sống và giáo dục kỹ năng sống cho học sinh với bên kia là sự thiếu thống nhất về định nghĩa và nội dung giáo dục chúng. Điều này đã gây không ít khó khăn trong thực tiễn. Để giải quyết bất cập trên, cần thiết phải hoàn thiện khung lý thuyết và nghiên cứu thường xuyên thực trạng giáo dục kỹ năng sống cho học sinh trong các giai đoạn phát triển khác nhau, làm cơ sở lý luận và thực tiễn cho hoạt động giáo dục kỹ năng trong nhà trường phổ thông. Nghiên cứu nhằm hướng đến mục tiêu xây dựng một khung về kỹ năng sống cần giáo dục cho học sinh và khảo sát, đánh giá thực trạng, định hướng giải pháp nâng cao hiệu quả hoạt động này ở các trường trung học cơ sở trên địa bàn tỉnh Thanh Hoá.

2. Cơ sở lý luận

Kỹ năng sống là một khái niệm đa nghĩa và chưa được thống nhất về mặt nội hàm (Dupuy & Halvorsen, 2016) và đồng thuận loại kỹ năng nào cần được giáo dục trong nhà trường (DeJaeghere & Murphy, 2022). Khi đề cập đến các kỹ năng cần hình thành cho người học, tổ chức WHO (1999) đề xuất các nhóm kỹ năng thiên về các kỹ năng đảm bảo cho mỗi cá nhân sống khoẻ mạnh; quan hệ, giao tiếp có hiệu quả trong cuộc sống. Tổ chức UNICEF (2019, tr.ix) quan tâm đến việc hình thành các kỹ năng như: nhóm kỹ năng an toàn, ứng phó với các tình huống bất lợi cũng như sự

xâm hại, nhất là đối với trẻ em nhỏ, đặc biệt với trẻ em nữ. UNESCO nhấn mạnh năng lực học tập, đặc biệt là “học cách học”, bao gồm khả năng tập trung, ghi nhớ, tư duy, hiểu biết và khám phá, qua đó giúp người học duy trì việc học tập suốt đời (Delors et al., 2003, p.86). Về phương diện khoa học, nhiều nhà nghiên cứu đồng nhất kỹ năng với năng lực hành động. Nhóm tác giả DeJaeghere & Murphy (2022, tr.50) đã quy thành 3 nhóm năng lực cốt lõi: Năng lực làm chủ nhiệm vụ, tri thức và thông tin; Năng lực xã hội – cảm xúc và Năng lực tư duy phản biện và ra quyết định. Ở Việt Nam, có hai hướng nghiên cứu về kỹ năng mềm. Thứ nhất, hướng nghiên cứu kỹ năng sống là năng lực tâm lý xã hội giúp cá nhân thích ứng với môi trường sống và làm chủ bản thân (Nguyễn, 2013; Nguyễn, 2024; Nguyễn & Phạm, 2025). Hướng thứ hai, cho rằng kỹ năng sống là các dạng của kỹ năng mềm, phân biệt với các kỹ năng cứng là kỹ năng kỹ thuật, nghề nghiệp (Hoàng, 2023).

Từ các cách tiếp cận trên có thể nhận định rằng, kỹ năng sống cần được xem xét theo hướng tích hợp thay vì giới hạn ở một nhóm kỹ năng riêng lẻ. Nếu kỹ năng được hiểu là khả năng thực hiện một hành động hay nhiệm vụ một cách phù hợp và hiệu quả trong những bối cảnh cụ thể, thì kỹ năng sống có thể được hiểu là một hệ thống các kỹ năng giúp cá nhân sống an toàn, thích ứng với những thay đổi của môi trường, làm chủ bản thân, thiết lập các quan hệ xã hội hiệu quả, thực hiện tốt các nhiệm vụ học tập và lao động, hướng tới sự thành công, hạnh phúc và phát triển (DeJaeghere & Murphy, 2022). Các kỹ năng này không mang tính bẩm sinh mà được hình thành và phát triển thông qua học tập, quan sát, thực hành và trải nghiệm trong môi trường xã hội (Hanbury, 2008, tr.32). Vì vậy, kỹ năng sống có thể được xem như một mạng lưới gồm nhiều kỹ năng cụ thể, từ các kỹ năng bảo đảm an toàn và thích ứng đến các kỹ năng nhận thức, xã hội, quản lý và phát triển bản thân; việc phân chia thành các nhóm khác nhau chủ yếu nhằm phục vụ mục đích nghiên cứu và tổ chức giáo dục.

Về cơ sở lý luận, nghiên cứu tiếp cận kỹ năng sống theo quan điểm của WHO, xem đây là những khả năng giúp cá nhân có hành vi thích ứng và tích cực để ứng phó hiệu quả với các yêu cầu và thách thức của cuộc sống (WHO, 1994, tr.1). Cách tiếp cận này được mở rộng theo khung của UNICEF (2019), kế thừa bốn trụ cột giáo dục của UNESCO gồm học để biết, học để làm, học để chung sống và học để khẳng định mình, tương ứng với các chiều cạnh nhận thức, công cụ, xã hội và cá nhân trong sự phát triển toàn diện của người học (UNICEF, 2019, tr.12). Về cơ chế hình thành, nghiên cứu dựa trên lý thuyết học tập xã hội của Bandura, theo đó hành vi và kỹ năng có thể được hình thành thông qua quan sát, làm mẫu, thực hành và sự củng cố trong môi trường xã hội (Bandura, 1977, tr.8–10).

Trên cơ sở tổng hợp các cách tiếp cận trên, nghiên cứu cấu trúc kỹ năng sống của học sinh thành 5 nhóm: (1) kỹ năng nền tảng; (2) kỹ năng xã hội; (3) kỹ năng nhận thức và học tập; (4) kỹ năng quản lý và phát triển bản thân; và (5) kỹ năng lao động và kinh tế. Đây là khung tổng hợp được nghiên cứu sử dụng để tổ chức các kỹ năng cụ thể, phù hợp với các phương diện thích ứng, học tập, quan hệ xã hội, phát triển cá nhân và chuẩn bị cho đời sống lao động mà WHO và UNICEF nhấn mạnh. Từ khung lý luận này, nghiên cứu tập trung vào bốn nội dung: (1) mức độ quan tâm giáo dục các kỹ năng sống cho học sinh; (2) mức độ thực hiện nội dung và phương thức giáo dục kỹ năng sống của nhà trường; (3) sự phối hợp giữa các lực lượng trong giáo dục kỹ năng sống; và (4) những vấn đề cấp thiết cần ưu tiên trong giáo dục kỹ năng sống cho học sinh trung học cơ sở.

3. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi là phương pháp chính của đề tài. Chúng tôi đã xây khảo sát các nhà giáo dục gồm bộ quản lý và giáo viên, nhằm đánh giá thực trạng giáo dục kỹ năng sống cho học sinh của các trường Trung học cơ sở trên địa bàn tỉnh Thanh hoá.

Nội dung bảng hỏi gồm 52 items, chia thành 4 chủ đề: (i) Mức độ quan tâm giáo dục các kỹ năng sống cho học sinh của giáo viên (15 items); (ii) Mức độ thực hiện nội dung và phương thức giáo dục kỹ năng sống của nhà trường (21 items); (iii) Phối hợp các lực lượng trong giáo dục kỹ

năng sống cho học sinh (07 items); (v) Những vấn đề cấp thiết cần ưu tiên trong giáo dục kỹ năng sống cho học sinh của các trường trung học cơ sở hiện nay (09 items).

Các items được thiết kế theo thang Likert 3 mức từ thấp đến cao và được quy thành điểm số: 1 điểm ứng với mức thấp, 2 điểm với mức trung bình và 3 điểm ứng với mức cao, tùy theo nội dung của mỗi chủ đề.

Hệ số tin cậy Cronbach's Alpha của các tiểu cấu trúc có giá trị như sau: Tiểu cấu trúc (i): 0,884; (ii): 0,901; (iii): 0,852; (iv): 0,847. Toàn thang đo: 0,869. Như vậy, các items và cả thang đo được chấp nhận về độ tin cậy.

Nghiên cứu chọn mẫu có chủ đích tại 12 trường Trung học cơ sở thuộc ba địa bàn có đặc trưng khác nhau của tỉnh Thanh Hóa: phường Sầm Sơn đại diện khu vực đô thị ven biển, xã Như Xuân đại diện khu vực miền núi và xã Triệu Sơn đại diện khu vực nông thôn đồng bằng – bán sơn địa. Khách thể được chọn theo mẫu thuận tiện gồm 82 cán bộ quản lý và cán bộ phụ trách hoạt động giáo dục cùng 174 giáo viên. Khảo sát được thực hiện trong học kỳ 2 năm học 2025-2026.

4. Kết quả khảo sát thực trạng giáo dục kỹ năng sống cho học sinh của các trường trung học cơ sở trên địa bàn tỉnh Thanh Hoá

4.1. Mức độ quan tâm giáo dục kỹ năng sống cho học sinh trung học cơ sở của nhà giáo dục

Dựa trên phần tổng hợp cơ sở lý luận, chúng tôi đã điều tra sự quan tâm của các nhà iáo dục đến 15 nhóm kỹ năng thuộc 5 nhóm kỹ năng thành phần trong hệ thống kỹ năng sống của cá nhân và được báo cáo trong Bảng 1.

Bảng 1. Mức độ quan tâm giáo dục các kỹ năng sống cho học sinh của nhà trường

STT	Các nhóm kĩ năng sống	Mức độ quan tâm giáo dục cho học sinh							
		Các trường thành phố (n= 104)		Các trường nông thôn (n= 84)		Các trường vùng núi (n=68)		Chung N= 256	
		ĐTB	Thứ bậc	ĐTB	Thứ bậc	ĐTB	Thứ bậc	ĐTB	Thứ bậc
Các nhóm kĩ năng chức năng									
1	Kĩ năng sinh tồn	2,32	15	2,33	12	2,31	12	2,27	13
2	Kĩ năng an toàn	2,59	12	2,42	11	2,58	2	2,46	11
3	Kĩ năng thích ứng	2,68	6	2,64	2	2,51	5	2,58	8
4	Kĩ năng giao tiếp	2,70	4	2,51	6	2,50	8	2,60	7
5	Kĩ năng văn hoá	2,71	3	2,52	4	2,62	1	2,65	1
6	Kĩ năng hỗ trợ xã hội	2,66	7	2,65	1	2,46	10	2,61	6
7	Kĩ năng nhận thức	2,61	11	2,52	4	2,58	2	2,62	4
8	Kĩ năng học tập	2,72	2	2,51	6	2,56	4	2,65	1
9	Kĩ năng rèn luyện bản thân	2,74	1	2,50	8	2,51	5	2,58	8
10	Kĩ năng tự nhận thức bản thân	2,70	4	2,55	3	2,50	8	2,62	4
11	Kĩ năng quản lí bản thân	2,63	9	2,22	14	2,41	11	2,63	3
12	Kĩ năng phát triển bản thân	2,63	9	2,48	10	2,51	5	250	10
13	Kĩ năng lao động sản xuất	2,53	13	2,50	8	2,29	13	2,41	12
14	Kĩ năng kinh doanh	2.65	8	2,21	15	2,21	14	2,24	15
15	Kĩ năng quản lí tài chính	2,40	14	2,32	13	2,10	15	2,26	14
Các nhóm kĩ năng thành phần									
1	Kĩ năng nền tảng	2,56	4	2,40	4	2,46	4	2,47	4
2	Kĩ năng xã hội	2,73	2	2,51	2	2,50	2	2,59	2

3	Kĩ năng nhận thức và học tập	2,74	1	2,52	1	2,54	1	2,62	1
4	Kĩ năng quản lí và phát triển bản thân	2,66	3	2,50	3	2,49	3	2,56	3
5	Kĩ năng lao động và kinh tế	2,46	5	2,35	5	2,21	5	2,32	5
Chung		2,63		2,46		2,44		2,51	

Xét khái quát, các nhóm kĩ năng đều có điểm trung bình $> 2,0/$ điểm; Điểm trung bình chung của cả 15 nhóm kĩ năng là $2,51/3$; 10/15 nhóm có điểm trung bình $\geq 2,50$; 5 nhóm còn lại có điểm trung bình từ 2,24 đến 2,46 điểm. Điều này cho thấy các trường được khảo sát đều quan tâm đến giáo dục các kĩ năng sống cho học sinh. Trong đó, các nhóm kĩ năng gắn với hoạt động dạy học và giáo dục của nhà trường được quan tâm nhiều hơn như nhóm kĩ năng hành vi văn hoá (2,65 điểm), các kĩ năng học tập (2,65 điểm), các kĩ năng quản lí bản thân (2,63), các kĩ năng nhận thức (2,62). Các nhóm kĩ năng có điểm trung bình thấp hơn là những kĩ năng ít gắn bó với các hoạt động giáo dục của nhà trường như các kĩ năng sinh tồn (2,27 điểm), hay các kĩ năng kinh doanh (2,24), kĩ năng quản lí tài chính (2,26). Đây là điều phổ biến ở cả các trường thuộc thành phố, nông thôn và vùng núi.

Điểm trung bình về quan tâm giáo dục kĩ năng sống cho học sinh ở các trường thuộc khu vực thành phố cao hơn các trường ở nông thôn và vùng núi (2,63 điểm so với 2,46 của trường ở nông thôn, $P < 0,05$ và so với 2,44 của trường ở vùng núi, $P < 0,05$). Điều này thể hiện khá rõ ở nhóm kĩ năng giao tiếp (2,70 so với 2,51 và 2,50), nhóm kĩ năng hành vi văn hoá (2,71 với 2,52 và 2,60), nhóm kĩ năng học tập (2,72 so với 2,51 và 2,56), kĩ năng rèn luyện nhân cách đạo đức nhà trường (2,74 so với 2,50 và 2,51), nhóm kĩ năng tự nhận thức bản thân (2,70 so với 2,55 và 2,50). Tuy có một số kĩ năng ở các trường ở nông thôn có điểm trung bình cao hơn các trường ở vùng núi, như các kĩ năng thích ứng (2,64 so với 2,51, $P < 0,05$), kĩ năng hỗ trợ xã hội (2,65 so với 2,46, $P < 0,05$) và có một vài nhóm kĩ năng, như nhóm kĩ năng an toàn được các trường vùng núi quan tâm hơn trường ở nông thôn (2,58 so với 2,42, $P < 0,05$), nhưng về đại thể, mức độ quan tâm tới các kĩ năng cần giáo dục của các trường ở hai khu vực này tương đương nhau (điểm trung bình 2,46 và 2,44). Xét tổng thể, có tương quan chặt về thứ bậc quan tâm giáo dục các nhóm kĩ năng thành phần giữa các trường ở cả ba khu vực (Hệ số Spearman $R = 1$). Cụ thể, nhóm kĩ năng nhận thức và học tập được ưu tiên số 1, tiếp đến là các kĩ năng xã hội (số 2), các kĩ năng quản lí và phát triển bản thân (số 3), các kĩ năng nền tảng (số 4) và cuối cùng là nhóm kĩ năng lao động, sản xuất và kinh tế (số 5). Ở cấp độ các nhóm kĩ năng chức năng, cũng có sự tương quan thuận về thứ bậc các nhóm kĩ năng được quan tâm giáo dục giữa các trường ở ba khu vực, nhưng không chặt. Hệ số $R = 0,49$ (giữa các trường ở thành phố với các trường ở nông thôn) và $R = 0,48$ (giữa các trường ở nông thôn với các trường vùng núi); $R = 0,41$ (giữa các trường ở thành phố với các trường vùng núi). Giữa các trường, có sự trái ngược nhau về thứ bậc quan tâm ở một vài nhóm kĩ năng. Chẳng hạn, nhóm kĩ năng an toàn được các trường vùng núi rất quan tâm giáo dục (thứ 2), nhưng các trường thành phố hay ở nông thôn lại không chú ý nhiều (thứ 12 và 11); kĩ năng hỗ trợ xã hội, được các trường vùng nông thôn rất quan tâm (thứ 1), nhưng ở các trường vùng núi ít được quan tâm hơn (thứ 10).

4.2. Mức độ thực hiện các hoạt động giáo dục kĩ năng sống cho học sinh

Có 5 lĩnh vực hoạt động giáo dục kĩ năng sống cho học sinh của giáo viên, nhà trường được xem xét. Kết quả khảo sát được tập hợp trong Bảng 3. Cả 5 lĩnh vực hoạt động giáo dục kĩ năng sống cho học sinh của các trường ở cả ba địa bàn thành phố, nông thôn và vùng núi đều có điểm trung bình xấp xỉ $2,50/3$ điểm. Điểm trung bình của cả 5 lĩnh vực là 2,49 điểm. Điều này cho thấy các lĩnh vực hoạt động giáo dục kĩ năng sống của các trường trung học cơ sở được khảo sát đều được thực hiện ở mức trên trung bình. Trong đó các hoạt động chuyên môn như biên soạn, thiết kế và triển khai nội dung giáo dục bám sát mục tiêu, nội dung chương trình, bám sát đối tượng học sinh và đặc thù của địa phương, có điểm trung bình cao nhất. Tiếp đến là các lĩnh vực về phương pháp

và hình thức tổ chức giáo dục kỹ năng sống cho học sinh. Lĩnh vực được coi là yếu là việc thiết kế chương trình giáo dục kỹ năng sống cho học sinh của nhà trường, đặc biệt là việc xác định mục tiêu giáo dục.

Bảng 3. Điểm trung bình và thứ bậc các hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh của trường trung học cơ sở

Stt	Các lĩnh vực hoạt động	Điểm trung bình mức độ thực hiện các hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh							
		Các trường thành phố (n= 104)		Các trường nông thôn (n= 84)		Các trường vùng núi (n=68)		Chung N= 256	
		ĐTB	Thứ bậc	ĐTB	Thứ bậc	ĐTB	Thứ bậc	ĐTB	Thứ bậc
1	Chương trình GDKNS của nhà trường	2,63	4	2,31	5	2,35	3	2,43	5
2	Nội dung GDKNS của GV	2,71	1	2,40	4	2,36	2	2,55	1
3	Các phương pháp GDKNS cho học sinh	2,66	2	2,43	3	2,37	1	2,51	3
4	Các hình thức tổ chức GDKNS cho HS	2,66	2	2,45	2	2,31	5	2,48	4
5	Đánh giá hiệu quả GDKNS cho học sinh	2,64	3	2,50	1	2,32	4	2,53	2
Chung		2,66		2,42		2,35		2,49	

(Ghi chú: 1. Chưa đạt/ chưa đầy đủ; 2. Đạt ở mức trung bình; 3. Đạt mức tốt/ đầy đủ)

Điểm trung bình về tổ chức các hoạt động giáo dục kỹ năng sống ở các trường thuộc thành phố cao hơn nhiều so với các trường ở nông thôn và vùng núi (điểm trung bình 2,66 so với 2, 42, $P < 0,05$; và 2,66 so với 2, 49, $P < 0,05$). Điều này thể hiện ở cả 5 lĩnh vực hoạt động, rõ nhất là trong việc biên soạn, thiết kế và triển khai các nội dung giáo dục kỹ năng sống cho học sinh (2,71 so với 2,40 và 2,36) và thiết kế chương trình giáo dục kỹ năng sống của nhà trường (2,63 so với 2,31 và 2,35). Điều này cho thấy có sự khác biệt đáng kể về tổ chức giáo dục kỹ năng sống cho học sinh của các trường ở thành phố so với các trường ở nông thôn và vùng núi.

Các trường ở nông thôn có điểm trung bình cao hơn so với các trường ở vùng núi về các hình thức tổ chức giáo dục kỹ năng sống (2,45 và 2, 31, $P < 0,05$) và kiểm tra, đánh giá các hoạt động giáo dục kỹ năng sống (2,50 và 2,32, $P < 0,05$). Tuy nhiên, xét tổng thể, sự khác nhau giữa các trường ở hai khu vực này về các hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh là không lớn (2, 42 và 2,35, $P > 0,05$)

Hệ số tương quan về thứ bậc các lĩnh vực hoạt động giáo dục kỹ năng sống giữa các trường ở thành phố với các trường ở nông thôn $R = 0,25$ và với các trường ở vùng núi $R = 0,36$. Hệ số tương quan giữa các trường ở nông thôn với các trường vùng núi $R = (-0,5)$. Điều này cho thấy, giữa các trường ở thành phố với các trường ở nông thôn và vùng núi có sự tương đồng ở mức thấp, còn giữa các trường ở nông thôn với các trường ở vùng núi có hiện tượng ngược nhau, cứng tỏ chưa có sự thống nhất về các lĩnh vực hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh của các trường ở các địa bàn khác nhau.

4.3. Đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên về sự phối hợp các lực lượng trong giáo dục kỹ năng sống cho học sinh của các trường trung học cơ sở được khảo sát trên địa bàn tỉnh Thanh Hoá

Giáo dục kỹ năng sống cho trẻ em học sinh là lĩnh vực có tính xã hội rất cao. Vì vậy, hiệu quả của công tác này phụ thuộc nhiều vào mức độ tham gia và phối hợp giữa nhà trường với các lực lượng giáo dục của địa phương. Bảng 4 tổng hợp kết quả khảo sát về mức độ phối hợp của nhà trường trung học cơ sở với các lực lượng giáo dục trong giáo dục kỹ năng sống cho học sinh.

Bảng 4. Điểm trung bình và thứ bậc các hoạt động phối hợp giữa nhà trường với các lực lượng giáo dục trong giáo dục kỹ năng sống cho học sinh

STT	Các hoạt động phối hợp	Điểm trung bình phối hợp các lực lượng giáo dục trong giáo dục kỹ năng sống cho học sinh							
		Các trường thành phố (n= 104)		Các trường nông thôn (n= 84)		Các trường vùng núi (n=68)		Chung N= 256	
		ĐTB	Thứ bậc	ĐTB	Thứ bậc	ĐTB	Thứ bậc	ĐTB	Thứ bậc
1	Hoạt động của Đoàn TN/Đội TN trong GDKNS cho HS	2,72	2	2,52	3	2,24	6	2,50	5
2	Phối hợp giữa BGH, GV với Đoàn TN/Đội TN trong GDKNS cho HS	2,71	5	2,52	3	2,38	1	2,54	4
3	Sự phối hợp giữa nhà trường với gia đình trong GDKNS	2,63	6	2,45	7	2,29	5	2,46	6
4	Sự phối hợp giữa NT với địa phương trong GDKNS	2,75	1	2,52	3	2,32	3	2,55	3
5	Sự phối hợp giữa Nhà trường với các tổ chức/ đoàn thể trong GDKNS	2,72	2	2,63	1	2,35	2	2,57	1
6	Phối hợp với các cá nhân trong GDKNS cho HS	2,72	2	2,61	2	2,32	3	2,56	2
7	Phối hợp với các Trung tâm GDKNS ở địa phương	2,58	7	2,49	6	1,98	7	2,35	7
Chung		2,69		2,53		2,27		2,50	

Ghi chú: 1. Thấp/ chưa đạt; 2. Đạt mức trung bình; 3. Tốt/ cao

Điểm trung bình chung về hoạt động phối hợp và khai thác các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường vào công tác giáo dục kỹ năng sống cho học sinh của các trường được khảo sát đạt 2,50/3 điểm). 5/7 lĩnh vực phối hợp với các lực lượng giáo dục có điểm trung bình từ 2,50 đến 2, 57. Chỉ có 2 lĩnh vực có điểm dưới 2,50: Phối hợp giữa gia đình với nhà trường: 2,46 và giữa nhà trường với các trung tâm giáo dục kỹ năng sống ở địa phương: 2,35. Điều này cho thấy hoạt động phối hợp giữa nhà trường với các lực lượng giáo dục của xã hội trong công tác giáo dục kỹ năng sống của học sinh đạt mức trung bình cao. Tuy nhiên, điều bất cập là sự phối hợp giữa nhà trường với gia đình và giữa nhà trường với các trung tâm giáo dục kỹ năng sống ở địa phương ở cả ba loại hình trường đều có điểm trung bình ở mức thấp hơn các lĩnh vực phối hợp khác, trong khi đây là những lực lượng hỗ trợ trực tiếp và hiệu quả.

Dưới góc độ địa bàn, các trường ở thành phố có điểm trung bình về hoạt động phối hợp với các lực lượng giáo dục cao hơn nhiều so với các trường ở nông thôn và vùng núi (2,69 điểm so với 2,53 và 2,50). Có 5/7 lĩnh vực hoạt động phối hợp ở các trường khu vực thành phố đạt điểm trung bình từ 2,72 điểm đến 2,75. 2/7 lĩnh vực có điểm trung bình thấp hơn: Phối hợp với gia đình trong giáo dục kỹ năng sống: 2,63 và phối hợp với các trung tâm giáo dục kỹ năng sống trên địa bàn: 2,58. Trong khi đó, ở các trường nông thôn chỉ có sự phối hợp giữa với các tổ chức/đoàn thể ở địa phương trong giáo dục kỹ năng sống có điểm trung bình 2, 63, 6/7 lĩnh vực còn lại có điểm trung bình từ 2,49 đến 2, 52. Ở các trường vùng núi, hoạt động kết hợp giữa nhà trường với các lực lượng giáo dục có điểm trung bình còn thấp hơn nhiều. Cả 7 lĩnh vực đều có điểm trung bình từ 1,98 đến 2,38. Giữa các trường ở thành phố với các trường ở nông thôn và giữa các trường ở nông thôn với các trường ở vùng núi có sự tương quan khá chặt về thứ bậc các lĩnh vực hoạt động

phối hợp các lực lượng giáo dục ($R = 0,79$ và $R = 64$). Còn giữa các trường ở thành phố với các trường ở vùng núi có tương quan thấp ($R = 0,32$).

4.4. Đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên về những vấn đề cần thiết trong giáo dục kỹ năng sống của nhà trường trung học cơ sở

Bảng 5. Điểm trung bình mức độ cần thiết, ưu tiên trong giáo dục kỹ năng sống của nhà trường Trung học cơ sở

Stt	Các vấn đề trong giáo dục kỹ năng sống cho học sinh	Điểm trung bình mức độ cần thiết, ưu tiên trong giáo dục kỹ năng sống của nhà trường trung học cơ sở							
		Các trường thành phố (n= 104)		Các trường nông thôn (n= 84)		Các trường vùng núi (n=68)		Chung N= 256	
		ĐTB	Thứ bậc	ĐTB	Thứ bậc	ĐTB	Thứ bậc	ĐTB	Thứ bậc
1	Nội dung và chương trình GDKNS cho HS	2,69	1	2,42	7	2,57	1	2,53	2
2	Các hình thức tổ chức hoạt động GDKNS cho HS của Trường	2,61	6	2,51	3	2,32	8	2,40	9
3	Các phương pháp GDKNS cho HS của GV	2,61	6	2,33	7	2,40	3	2,45	7
4	Sự tham gia và phối hợp của các lực lượng trong GDKNS	2,64	2	2,45	6	2,35	6	2,49	5
5	Các chính sách về GDKNS của Ngành và của Trường	2,62	4	2,48	4	2,48	2	2,53	2
6	Các tài liệu, các phương tiện phục vụ GDKNS của trường	2,64	2	2,42	9	2,31	9	2,45	7
7	Sự hỗ trợ của truyền thông, MXH, video v.v	2,61	6	2,48	4	2,35	6	2,49	5
8	Sự hỗ trợ của chính quyền địa phương	2,59	9	2,63	1	2,40	3	2,54	1
9	Sự hợp tác từ phía HS và cha mẹ HS trong GDKNS	2,62	4	2,52	2	2,38	5	2,50	4
ĐTB Chung		2,62		2,47		2,39		2,48	

Nhìn chung, cán bộ quản lý và giáo viên đều đánh giá cả 9 vấn đề được khảo sát đều cần thiết trong công tác giáo dục kỹ năng sống cho học sinh ở các trường trung học cơ sở (Điểm trung bình chung đạt 2,48 điểm), đồng thời không có lĩnh vực nào được xác định là vượt trội về mức độ cần thiết so với các lĩnh vực khác (điểm trung bình chung từ 2,40 đến 2,50 điểm). Tuy nhiên, có sự khác biệt khá rõ về sự đánh giá giữa các trường thuộc các khu vực khác nhau. Cán bộ quản lý và giáo viên các trường ở thành phố có điểm trung bình cần thiết cao hơn các trường ở nông thôn và vùng núi (2,62 điểm so với 2,47 điểm và 2,39 điểm, $P < 0,05$). Hệ số tương quan Spearman giữa các trường ở thành phố với các trường nông thôn $R = -0,428$, tức là tương quan ngược, phản ánh sự ngược nhau về thứ bậc ưu tiên ở một số lĩnh vực. Chẳng hạn, việc thiết kế nội dung và chương trình GDKNS cho HS, được các trường ở thành phố ưu tiên số 1, nhưng các trường ở nông thôn đánh giá ở bậc 7/9. Tương tự, việc biên soạn các tài liệu, các phương tiện phục vụ GDKNS của trường, được các trường ở thành phố ưu tiên số 2, trong khi các trường ở nông thôn xếp cuối cùng (9/9). Ngược lại, lĩnh vực hỗ trợ của chính quyền địa phương được các trường ở thành phố xếp mức độ ưu tiên cuối cùng (9/9), còn các trường ở nông thôn coi đó là yếu tố cần được ưu tiên số 1. Hệ số tương quan giữa các trường ở thành phố với các trường vùng núi $R = 0,01$, cho thấy giữa các trường này hầu như không có sự tương quan thứ bậc các lĩnh vực cần ưu tiên trong giáo dục kỹ năng sống cho học sinh.

Từ các kết quả khảo sát thực trạng hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh của các trường trung học cơ sở trên địa bàn tỉnh Thanh Hoá, chúng tôi đề xuất một số định hướng về các giải pháp nâng cao hiệu quả giáo dục kỹ năng sống cho học sinh trong nhà trường trung học cơ sở hiện nay như sau:

Thứ nhất: Cần quan tâm một cách hệ thống các kỹ năng sống cần giáo dục cho học sinh

Kết quả khảo sát thực tiễn cho thấy, nhà trường trung học cơ sở hiện nay quan tâm nhiều đến các kỹ năng sống gắn với hoạt động dạy học và giáo dục phổ thông, còn các kỹ năng khác ít được chú ý hơn. Đây là cách nhìn lệch về hệ thống kỹ năng cần được giáo dục cho học sinh phổ thông, như các kỹ năng sinh tồn, các kỹ năng an toàn, các kỹ năng thích ứng, đặc biệt là các kỹ năng lao động, sản xuất và quản lý kinh tế, tài chính, là các kỹ năng thiết yếu để hình thành các năng lực nghề nghiệp của người lao động sau này. Vì vậy, nhà trường, giáo viên cần quan tâm hơn tới các kỹ năng trên trong quá trình giáo dục học sinh.

Thứ hai: Tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh mang tính chuyên nghiệp và đảm bảo chất lượng

Các lĩnh vực cơ bản của công tác giáo dục kỹ năng sống cho học sinh đã được nhà trường trung học cơ sở thực hiện tương đối đầy đủ. Tuy vậy các lĩnh vực thiết kế chương trình giáo dục kỹ năng sống phù hợp với mục tiêu; biên soạn tài liệu giáo dục cho học sinh; phối hợp giữa nhà trường với gia đình trong GDKNS và các chính sách của Ngành, của Trường về công tác giáo dục kỹ năng sống còn hạn chế và đây cũng là những lĩnh vực được giáo viên và cán bộ quản lý các trường xác định cần được ưu tiên trong công tác giáo dục kỹ năng sống cho học sinh trung học cơ sở hiện nay. Vì vậy, để nâng cao chất lượng và hiệu quả công tác giáo dục kỹ năng sống cho học sinh trong trường trung học cơ sở, trước hết cần đầu tư hơn cho các lĩnh vực hoạt động trên.

Thứ ba: Cần xây dựng mô hình hoạt động giáo dục kỹ năng sống ở các trường trung học cơ sở theo địa bàn

Hoạt động giáo dục kỹ năng sống ở các trường thuộc khu vực thành phố có điểm trung bình cao hơn các trường ở nông thôn và vùng núi, trên mọi lĩnh vực được khảo sát: Mức độ quan tâm tới các kỹ năng sống cần được giáo dục ở học sinh; mức độ thực hiện các lĩnh vực giáo dục kỹ năng sống; sự phối hợp với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường cũng như việc xác định các lĩnh vực cần ưu tiên trong giáo dục kỹ năng sống hiện nay. Mặt khác, hệ số tương quan thứ bậc các lĩnh vực hoạt động giáo dục kỹ năng sống giữa các trường ở cả 3 khu vực (thành phố, nông thôn và vùng núi) cũng cho giá trị, thể hiện mối tương quan thấp. Từ các kết quả như vậy, có thể xác lập 3 mô hình giáo dục kỹ năng sống cho học sinh: Mô hình giáo dục kỹ năng sống ở các trường khu vực thành phố; Mô hình giáo dục kỹ năng sống ở các trường khu vực nông thôn đồng bằng và Mô hình giáo dục kỹ năng sống ở các trường vùng núi. Các mô hình giáo dục kỹ năng sống này một mặt, có tính đặc thù riêng, phù hợp với điều kiện địa lý, kinh tế- văn hoá- xã hội của địa phương, mặt khác, cần được liên kết, tương tác và học hỏi lẫn nhau, để vừa đảm bảo tính đặc thù, vừa học tập, khai thác, phát huy được thế mạnh của mỗi mô hình trong quá trình vận hành.

5. Kết luận

Kết quả khảo sát cho thấy giáo dục kỹ năng sống tại các trường trung học cơ sở được triển khai khá rộng, nhưng chưa đồng đều giữa các nhóm kỹ năng và các lĩnh vực hoạt động. Nhà trường quan tâm nhiều hơn đến các kỹ năng gắn với học tập, nhận thức và hành vi xã hội, trong khi các kỹ năng sinh tồn, an toàn, lao động, kinh tế và quản lý tài chính còn ít được chú trọng. Các hoạt động giáo dục kỹ năng sống nhìn chung được thực hiện ở mức trên trung bình; tuy nhiên, việc xây dựng chương trình, biên soạn tài liệu, phối hợp giữa nhà trường với gia đình và các lực lượng xã hội vẫn còn những hạn chế. Đồng thời, kết quả cho thấy sự khác biệt khá rõ giữa các trường thuộc khu vực thành phố, nông thôn và vùng núi.

Điểm mới của nghiên cứu là tiếp cận kỹ năng sống như một hệ thống các nhóm kỹ năng có quan hệ với nhau, đồng thời xem xét hoạt động giáo dục kỹ năng sống trong những bối cảnh địa lý – kinh tế – xã hội khác nhau. Kết quả này gợi mở định hướng xây dựng chương trình giáo dục kỹ năng sống vừa bảo đảm những nội dung cốt lõi chung, vừa có sự điều chỉnh phù hợp với đặc điểm của khu vực thành phố, nông thôn và vùng núi; trong đó cần ưu tiên hoàn thiện chương trình, tài liệu, tăng cường phối hợp các lực lượng giáo dục và chú ý hơn đến những nhóm kỹ năng còn ít được quan tâm.

Nghiên cứu còn giới hạn ở 256 cán bộ quản lý và giáo viên thuộc 12 trường tại ba địa bàn của tỉnh Thanh Hóa và chủ yếu dựa trên dữ liệu tự báo cáo bằng bảng hỏi. Các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng phạm vi khảo sát, bổ sung ý kiến của học sinh và cha mẹ học sinh, kết hợp các phương pháp định tính và đánh giá trực tiếp kỹ năng của học sinh, qua đó kiểm chứng và hoàn thiện các mô hình giáo dục kỹ năng sống phù hợp với từng bối cảnh địa phương.

Về các tác giả: PGS. TS. Nguyễn Đức Sơn, PGS. TS. Lê Minh Nguyệt và PGS. TS. Mai Quốc Khánh là giảng viên cao cấp của Khoa Tâm lý – Giáo dục, Trường Khoa học Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Việt Nam. Tác giả 1: tổ chức nghiên cứu, xây dựng ý tưởng, phương pháp nghiên cứu; Tác giả 2: xây dựng ý tưởng, viết bản thảo, liên hệ và chỉnh sửa bản thảo lần cuối; Tác giả 3: chuẩn bị số liệu, sửa chữa bản thảo sau phản biện.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Các tác giả tuyên bố không có xung đột về lợi ích.

Ghi chú: Bài báo là sản phẩm của đề tài cấp tỉnh do Sở KH&CN tỉnh Thanh Hóa tài trợ: “Nghiên cứu hệ thống giải pháp và xây dựng mô hình nâng cao chất lượng giáo dục kỹ năng sống cho học sinh THCS trên địa bàn tỉnh Thanh Hóa”, PGS.TS Lê Minh Nguyệt làm chủ nhiệm, PGS.TS Nguyễn Đức Sơn và PGS.TS Mai Quốc Khánh làm thành viên nghiên cứu chính.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015). *Công văn số 463/BGDĐT-GDTrE ngày 28 tháng 01 năm 2015 về việc hướng dẫn triển khai thực hiện giáo dục kỹ năng sống tại các cơ sở giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông và giáo dục thường xuyên*.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông: Chương trình tổng thể*.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2025). *Quyết định số 2936/QĐ-BGDĐT ngày 22 tháng 10 năm 2025 ban hành hướng dẫn hoạt động giáo dục kỹ năng cho học sinh, sinh viên trong và ngoài nhà trường*.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Hanbury, C. (2008). *The life skills handbook*. Erişim Tarihi. Truy xuất từ: https://teacher.co.ke/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/2020/08/LIFE-SKILLS-HANDBOOK_teacher.co_ke_.pdf
- Right To Education. (2023). *Dakar Framework for Action*. Truy xuất từ: <https://docs.edtechhub.org/lib/NYUFHM6B>
- DeJaeghere, J., & Murphy, G. E. (Eds.). (2022). *Life skills education for youth: Critical perspectives*. US: Springer.
- Delors, J. (2003). *Học tập: Một kho báu tiềm ẩn*. NXB Giáo dục, Hà Nội.
- Dupuy, K., & Halvorsen, S. (2016). *Life skills, girls, and non-formal contexts in developing countries: A global literature review*. Chr. Michelsen Institute.
- Hoàng Đ. B. (2023). *Kỹ năng mềm*. NXB Đại học Huế, Thừa Thiên Huế.
- Kamenetz, A. (2015). *Nonacademic skills are key to success. But what should we call them?* NPR. <http://www.npr.org/sections/ed/2015/05/28/404684712/non-academic-skills-are-key-to-success-but-what-should-we-call-them>
- Nguyễn C. K. (2024). *Phương pháp giáo dục giá trị, kỹ năng sống*. NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.

- Nguyễn T. B. (2013). *Giáo trình giáo dục kỹ năng sống cho học sinh phổ thông*. NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- Nguyễn T. P., & Phạm M. G. (2025). Thực trạng hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh ở các trường tiểu học huyện Bình Chánh, Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Khoa học Đại học Đồng Tháp*, 14(Số đặc biệt 01S), 345–360. DOI: <https://doi.org/10.52714/dthu.14.01S.2025.1600>
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, freedom and social justice: The capability approach re-examined*. Open Book Publishing.
- Sayed, Y., & Ahmed, R. (2015). Education quality, and teaching and learning in the post-2015 education agenda. *International Journal of Educational Development*, 40, 330–338. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.005>
- Tikly, L., & Barrett, A. (2011). Social justice capabilities and quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3–15. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.06.001>
- UNESCO (2003). *Life skills: The bridge to human capabilities*. UNESCO Education Sector.
- UNESCO (2016). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.
- UNICEF (2019). Global Framework on Transferable Skills. Truy xuất từ: <https://www.unicef.org/media/64751/file/global-framework-on-transferable-skills-2019.pdf>.
- World Health Organization. (1999). *Partners in life skills education: Conclusions from a United Nations inter-agency meeting*. World Health Organization.