

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG NGHỆ KỸ THUẬT
THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH**

TRẦN THÔNG TUỆ

**GIÁO DỤC PHẨM CHẤT NHÂN ÁI
CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ
THÔNG QUA HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM**

**NGÀNH: GIÁO DỤC HỌC
MÃ SỐ: 9140101**

TÓM TẮT LUẬN ÁN TIẾN SĨ

Tp. Hồ Chí Minh, năm 2026

Công trình được hoàn thành tại:

Trường Đại học Công nghệ Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh

Người hướng dẫn khoa học:

1. PGS.TS. Nguyễn Văn Tứ

2. TS. Trần Tuyền

Phản biện 1:.....

Phản biện 2:.....

Phản biện 3:.....

Luận án sẽ được bảo vệ trước Hội đồng chấm luận án cấp trường
Họp tại Trường Đại học Công Nghệ Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh
Vào lúc.....giờ..... ngàytháng..... năm 2026

Có thể tìm hiểu luận án tại thư viện:

- Thư viện Quốc gia Việt Nam
- Thư viện Khoa học Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh
- Thư viện Trường Đại học Công Nghệ Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh

DANH MỤC CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ CỦA TÁC GIẢ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN

- [1] Tuyen, T., Tue, T. T., Van Nghia, N., Van Tu, N., & Anh, P. T. H. (2025). Development and Validation of the PCNA Scale for Assessing Compassion Qualities in Vietnamese Lower Secondary School Students. *North American Journal of Psychology*, 27(4)., 1115–1129.
- [2] Trần Thông Tuệ, Trần Thị Ngọc Thiện, Võ Tấn Hiền, Nguyễn Văn Tú & Trần Tuyền. (2024). Giáo dục phẩm chất nhân ái cho học sinh trung học cơ sở theo tiếp cận giá trị sống - kỹ năng sống: Nghiên cứu tại một số tỉnh thành vùng Đông Nam Bộ. *Tạp chí Giáo dục*, 24 (số đặc biệt 11), 261–265.
- [3] Trần Thông Tuệ, Nguyễn Văn Tú & Trần Tuyền. (2024). Thực trạng và biện pháp giáo dục phẩm chất nhân ái cho học sinh trung học phổ thông các tỉnh miền Đông Nam Bộ. *Tạp chí Giáo dục*, 24 (số đặc biệt 8), 292–296.

MỞ ĐẦU

1. Tính cấp thiết của đề tài

Trong bối cảnh đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục theo Nghị quyết 29-NQ/TW, Phẩm chất nhân ái (PCNA) được xác định là một trong năm phẩm chất cốt lõi cần hình thành cho học sinh (HS) theo Chương trình Giáo dục phổ thông (CTGDPT) 2018,. PCNA không chỉ là nền tảng của nhân cách mà còn là yếu tố then chốt để phát triển năng lực công dân toàn cầu, giúp HS hội nhập nhưng vẫn giữ gìn bản sắc dân tộc,.

Tuy nhiên, thực tiễn giáo dục đạo đức tại Việt Nam đang đối mặt với những thách thức lớn: tình trạng vô cảm, thiếu hụt kỹ năng thấu cảm và sự đứt gãy giữa lý thuyết với hành vi thực tiễn ở HS trung học cơ sở (THCS),. Các PPGD truyền thống thường mang tính hình thức, giáo điều, dẫn đến khó khăn trong việc nội tâm hóa giá trị nhân ái thành hành vi tự giác. Đặc biệt, tiêu chí PCNA trong chương trình hiện hành chủ yếu tập trung vào khía cạnh liên nhân mà chưa làm sâu sắc các bình diện như tự nhân ái (hướng nội) và nhân ái với thiên nhiên. Do đó, việc xây dựng một mô hình sư phạm chuyên biệt thông qua Hoạt động trải nghiệm (HĐTN) để phát triển PCNA toàn diện là yêu cầu cấp thiết, vừa mang ý nghĩa lý luận, vừa có giá trị thực tiễn hành động.

2. Mục tiêu nghiên cứu

Mục tiêu 1 (Lý luận): Xác lập hệ thống cơ sở lý luận về giáo dục PCNA thông qua HĐTN, làm rõ cấu trúc đa chiều và cơ chế

tâm lý của quá trình nội tâm hóa giá trị đạo đức ở lứa tuổi THCS; Mục tiêu 2 (Thiết kế): Kiến tạo mô hình giáo dục PCNA tích hợp (mô hình 3C) và quy trình sư phạm vận hành trên các hệ tọa độ: tự nhân ái, liên nhân và sinh thái; Mục tiêu 3 (Thực nghiệm và Đánh giá): Triển khai can thiệp thực nghiệm sư phạm để kiểm chứng hiệu lực của mô hình và đánh giá độ bền vững của phẩm chất thông qua nghiên cứu dọc 06 tháng sau can thiệp; Mục tiêu 4 (Khuyến nghị): Đề xuất hệ thống giải pháp sư phạm và cơ chế phối hợp đa lực lượng nhằm tối ưu hóa MTGD nhà trường trong việc duy trì hiệu quả GD PCNA.

3. Những đóng góp mới của luận án

Về mặt lý luận: Luận án đã mở rộng khung lý thuyết PCNA trong bối cảnh giáo dục Việt Nam. Thay vì chỉ tiếp cận 5 thành tố đơn lẻ, nghiên cứu đã cấu trúc hóa PCNA thành Ma trận bồi dưỡng đa trục tích hợp ba chiều kích: Tự nhân ái (hướng nội), Nhân ái với người khác (liên nhân) và Nhân ái với thiên nhiên (sinh thái). Mô hình này thiết lập liên kết biện chứng giữa Thuyết học tập trải nghiệm (Kolb), Học tập chuyển hóa (Mezirow) và Học tập xã hội (Bandura) để giải mã cơ chế chuyển hóa vi mô từ nhận thức sang hành vi bền vững.

Về mặt thực tiễn: (1) Cung cấp bằng chứng thực chứng về "Cơ chế lan tỏa ngược": Kết quả nghiên cứu ghi nhận 37,50% mẫu thực nghiệm cho thấy HS từ khách thể tiếp nhận đã chuyển dịch thành chủ thể điều chỉnh hành vi đạo đức cho chính các thành viên trong gia đình. (2) Chứng minh tính khả thi của mô

hình thông qua khả năng "tự điều tiết bối cảnh": MTGD tâm lý và vai trò làm mẫu của GV có năng lực bù đắp rào cản vật lý (sĩ số đông 50-53 HS/lớp) để duy trì quỹ đạo phát triển PCNA đồng bộ. (3) Đề xuất và chuẩn hóa bộ công cụ đo lường hỗn hợp (MMR), đặc biệt là Rubric 1B, giúp lượng hóa chính xác các biểu hiện hành vi nhân ái khó quan sát trong các nghiên cứu trước đây.

4. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

Đối tượng: Mô hình, cách thức và quy trình giáo dục PCNA thông qua HĐTN; Khách thể: 360 HS THCS (180 thực nghiệm, 180 đối chứng) cùng mẫu phụ gồm GV, GDHS và chuyên gia; Phạm vi địa bàn: 03 trường THCS đại diện cho bối cảnh nông thôn, bán đô thị và đô thị tại khu vực Đông Nam Bộ.

5. Cấu trúc luận án

Cấu trúc luận án gồm ba chương: Chương 1. Chương 1: Cơ sở lý luận về giáo dục phẩm chất nhân ái cho học sinh trung học cơ sở thông qua hoạt động trải nghiệm; Chương 2: Phương pháp nghiên cứu về giáo dục phẩm chất nhân ái cho học sinh trung học cơ sở thông qua hoạt động trải nghiệm; Chương 3: Kết quả nghiên cứu và bàn luận về giáo dục phẩm chất nhân ái cho học sinh trung học cơ sở thông qua hoạt động trải nghiệm.

CHƯƠNG 1. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ GIÁO DỤC PHẨM CHẤT NHÂN ÁI CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ THÔNG QUA HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM

1.1. Khái niệm và cấu trúc của phẩm chất nhân ái

Phẩm chất nhân ái (PCNA) trong luận án được xác định là một cấu trúc tâm lý phức hợp bao gồm phẩm chất nội tại và thái độ hành vi ứng xử, thể hiện năng lực thấu cảm, bao dung và tinh thần tương trợ xã hội. Dựa trên sự hội tụ giữa Chương trình Giáo dục phổ thông (CTGDPT) 2018 và các học thuyết tâm lý hiện đại, PCNA được cấu trúc hóa qua 05 thành tố cốt lõi và 03 chiều kích tương tác:

05 thành tố cốt lõi: Yêu thương, Quan tâm, Đồng cảm, Tôn trọng và Khoan dung. Các thành tố này vận hành đồng bộ trên ba bình diện tâm lý: nhận thức (hiểu biết giá trị), cảm xúc (rung động, thấu cảm) và hành vi.

03 chiều kích tương tác:

Tự nhân ái (hướng nội): Năng lực chấp nhận, đối xử tử tế và khoan dung với chính bản thân, tạo nền tảng để thiết lập vùng an toàn thấu cảm; Nhân ái với người khác (hướng ngoại/liên nhân): Thể hiện qua sự quan tâm, chia sẻ và hỗ trợ cộng đồng, đặc biệt là các nhóm yếu thế; Nhân ái với tự nhiên (sinh thái): Ý thức trách nhiệm bảo vệ môi trường, tôn trọng sự sống của hệ sinh thái.

Sự gắn kết biện chứng giữa 05 thành tố và 03 chiều kích này tạo nên Ma trận bồi dưỡng PCNA đa trục, giúp quá trình giáo dục không bị chia cắt đơn lẻ mà tác động toàn diện đến nhân cách học sinh.

1.2. Khung lý thuyết giáo dục phẩm chất nhân ái ba trục

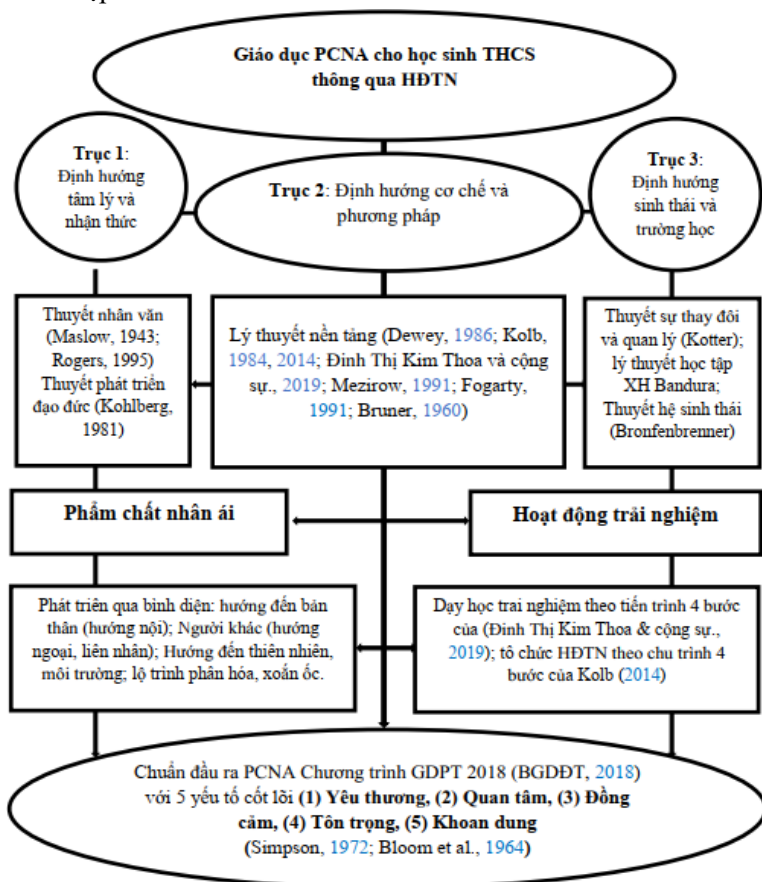
Luận án thiết lập hệ thống lý luận dựa trên sự tích hợp ba trục học thuyết chủ đạo, kiến giải tiến trình từ kiến tạo tâm lý đến duy trì hành vi bền vững:

Trục 1: Định hướng kiến tạo nền tảng tâm lý (Triết lý và Nhận thức): Vận dụng Thuyết Nhân văn (Maslow, Rogers) để khẳng định rằng PCNA chỉ xuất hiện khi HS đạt trạng thái an toàn tâm lý và được chấp nhận tích cực vô điều kiện. Kết hợp Thuyết Phát triển đạo đức của Kohlberg để thiết kế lộ trình giáo dục phân hóa: HS khối 6-7 tập trung vào các mối quan hệ vi mô và cảm xúc; HS khối 8-9 gia tăng độ phức tạp qua tư duy phản biện và các vấn đề xã hội vĩ mô.

Trục 2: Định hướng cơ chế chuyển hóa trải nghiệm (Phương pháp và Nội hóa): Đây là trục cốt lõi, vận dụng Thuyết Học tập trải nghiệm của Kolb để chuyển hóa kinh nghiệm thành tri thức và phẩm chất qua chu trình 04 giai đoạn. Luận án tích hợp thêm Thuyết Học tập chuyển hóa của Mezirow để giải mã cơ chế phá vỡ "hệ quy chiếu cũ" (định kiến vị kỷ) thông qua việc tạo ra các "khung hoảng nhận thức" và phản tư phê phán, từ đó dẫn đến sự thay đổi thực chất trong cấu trúc giá trị đạo đức.

Trục 3: Định hướng hệ sinh thái duy trì (Môi trường và Ổn định hành vi): Vận dụng Thuyết Học tập xã hội của Bandura để nhấn mạnh chiến lược "nêu gương", khẳng định vai trò làm mẫu của GV là động lực dẫn truyền giá trị trực quan nhất. Đồng thời, Thuyết Hệ sinh thái của Bronfenbrenner và tiêu chí "Trường học

hạnh phúc" (UNESCO) được sử dụng để tái cấu trúc không gian lớp học thành môi trường an toàn, nơi mạng lưới liên kết giữa nhà trường và gia đình giúp bảo vệ và duy trì các giá trị PCNA sau can thiệp.



Hình 1.1. Khung lý thuyết giáo dục PCNA cho HS THCS thông qua HĐTN

1.3. Mô hình giáo dục 3C và Quy trình sư phạm xoắn ốc

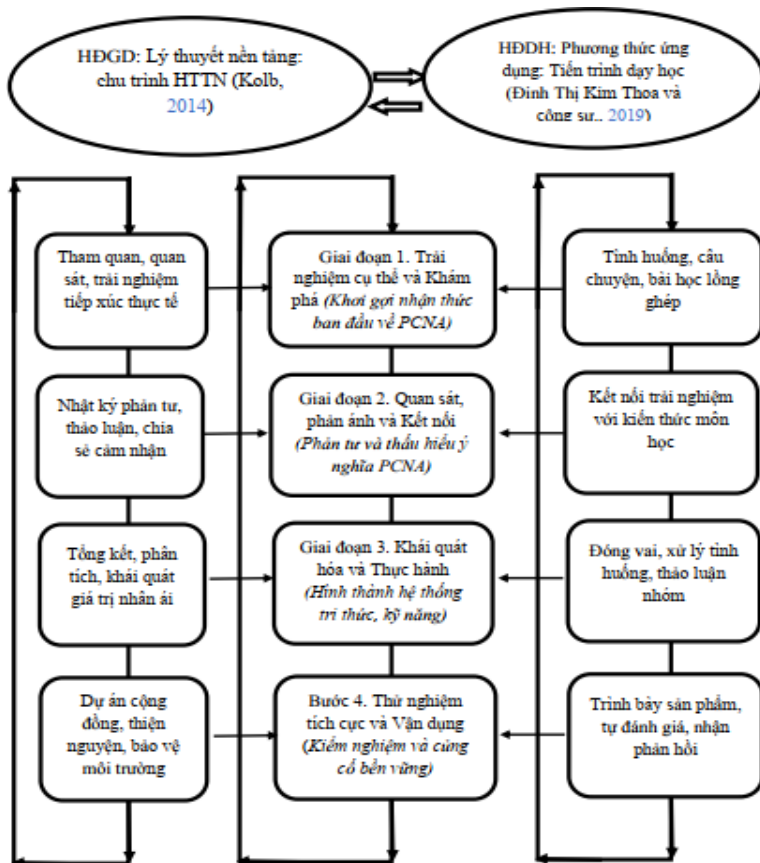
Từ khung lý thuyết, luận án kiến tạo mô hình can thiệp chuyên biệt đáp ứng yêu cầu của CTGDPT 2018:

Mô hình 3C (Connect - Context - Continuity):

Connect (Kết nối): Thiết lập sự gắn kết cảm xúc đa chiều giữa GV - HS - Gia đình, chuyển dịch HS từ khách thể tiếp nhận sang chủ thể kiến tạo giá trị; Context (Bối cảnh hóa): Đưa việc rèn luyện PCNA vào các tình huống thực tiễn địa phương và dạy học tích hợp (Ngữ văn, Giáo dục công dân), tạo môi trường để kiểm chứng sức chịu tải của phẩm chất; Continuity (Tính liên tục): Đảm bảo sự phát triển.

Quy trình giáo dục 4 giai đoạn theo nguyên tắc xoắn ốc: Tiến trình được thao tác hóa nhằm chuyển hóa nhận thức thành hành vi tự giác:

Giai đoạn 1: Trải nghiệm cụ thể và Khám phá: Tiếp cận bối cảnh thực tiễn để khơi gợi xúc cảm nguyên bản và nhận diện vấn đề nhân ái; *Giai đoạn 2: Quan sát, Phản ánh và Kết nối:* HS thực hiện phản tư qua nhật ký và thảo luận nhóm để thấu hiểu ý nghĩa trải nghiệm, liên kết với tri thức môn học; *Giai đoạn 3: Khái quát hóa và Thực hành:* Hệ thống hóa kinh nghiệm thành quy luật ứng xử và thực hành hành vi trong môi trường mô phỏng (đóng vai, xử lý tình huống); *Giai đoạn 4: Thử nghiệm tích cực và Vận dụng:* Hiện thực hóa PCNA qua các dự án cộng đồng và lan tỏa giá trị về gia đình, từ đó ổn định hóa nhân cách và cam kết duy trì hành vi dài hạn.



Hình 1.3. Sơ đồ GD phẩm chất nhân ái cho HS THCS thông qua HĐTN theo nguyên tắc giáo dục đồng tâm, xoắn ốc

Kết luận: Chương 1 xác lập rằng giáo dục PCNA thông qua hoạt động trải nghiệm không chỉ là việc tổ chức các hoạt động bề nổi mà là một tiến trình nội tâm hóa có cấu trúc, dựa trên sự cộng hưởng giữa môi trường tâm lý an toàn và vai trò làm mẫu của người lớn. Khung lý luận này là tiền đề để triển khai thực nghiệm sư phạm và đánh giá hiệu quả mô hình tại các chương tiếp theo.

CHƯƠNG 2: PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Thiết kế nghiên cứu

Luận án vận dụng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp (Mixed Methods Research - MMR) theo thiết kế hội tụ song song. Cách tiếp cận này cho phép thu thập và phân tích độc lập dữ liệu định lượng và định tính, sau đó tích hợp để đối chiếu chéo, giúp giải mã "hộp đen" của quá trình sư phạm và làm rõ cơ chế chuyển hóa PCNA.

Về phương diện TN, nghiên cứu sử dụng thiết kế bán TN với mô hình kiểm tra trước can thiệp (L1), sau can thiệp (L2) và đánh giá độ duy trì sau 06 tháng (L3) trên nhóm ĐC không tương đương. Thiết kế này đảm bảo tính tự nhiên của môi trường học đường bằng cách bảo toàn nguyên trạng cấu trúc lớp học và sử dụng kỹ thuật phân công một GV giảng dạy đồng thời ở cả hai nhóm để kiểm soát biến nhiễu năng lực người dạy.



Hình 2.1. Sơ đồ thiết kế kiểm nghiệm mô hình giáo dục PCNA thông qua HĐTN

2.2. Khách thể và phương pháp chọn mẫu

Mẫu khảo sát định lượng (xây dựng thang đo): 516 HS THCS tại khu vực Đông Nam Bộ tham gia khảo sát để chuẩn hóa thang đo C1. Mẫu TN can thiệp: 360 HS khối 7 và 8, được phân bổ đồng đều thành nhóm TN ($n=180$) và nhóm ĐC ($n=180$). Bối cảnh địa bàn: Mẫu được phân tầng sinh thái tại 03 trường THCS đại diện cho ba bối cảnh: nông thôn (Trường 001), bán đô thị (Trường 002) và đô thị (Trường 003). Mẫu định tính chuyên sâu: gồm 30 HS (nhóm TN), 24 GV và CBQL, 30 GDHS và 09 CG để thu thập dữ liệu đa chiều.

2.3. Hệ thống công cụ nghiên cứu

Nhóm định lượng (C1-C4): Trọng tâm là Thang đo PCNA (C1) gồm 25 mục hỏi đo lường 05 thành tố trên 03 bình diện (nhận thức, thái độ, hành vi). Các thang đo bổ trợ (C2, C3, C4) đánh giá tần suất tham gia hoạt động trải nghiệm (HĐTN), vai trò làm mẫu và môi trường học tập; Nhóm định tính (C5-C10): Bao gồm Phiếu quan sát HĐTN (C5), Phiếu quan sát dạy học tích hợp (C6), Nhật ký nhân ái (C7) và hệ thống phỏng vấn sâu; Nhóm tích hợp (C11-C12): Tham vấn ý kiến chuyên gia (C11) và phân tích 150 sản phẩm học tập (C12). Vai trò cốt lõi của Rubric 1B: Đây là khung tham chiếu chuẩn hóa 05 mức độ dùng để lượng hóa dữ liệu định tính từ Nhật ký (C7), Phiếu quan sát (C5, C6) và Sản phẩm học tập (C12). Quy trình này cho phép tính toán tương quan Pearson và Spearman giữa nhận thức tự báo cáo và biểu hiện hành vi thực tế, đảm bảo tính thực chất của kết quả nội tâm hóa PCNA.

2.4. Quy trình xử lý và phân tích dữ liệu Dữ liệu được làm sạch và xử lý bằng IBM SPSS Statistics 20.0.

Phân tích định lượng: Sử dụng kiểm định Shapiro-Wilk để kiểm tra phân phối chuẩn. Các phép thử trọng tâm bao gồm: Two-way Repeated Measures ANOVA (RM-ANOVA) để đánh giá hiệu ứng tương tác giữa thời gian và nhóm can thiệp; chỉ số Cohen's d và Partial Eta Squared (η^2) để xác định độ lớn ảnh hưởng và ý nghĩa thực tiễn của mô hình.

Phân tích định tính: Vận dụng kỹ thuật phân tích chủ đề của Braun và Clarke để giải mã cơ chế tâm lý. Độ tin cậy được kiểm soát qua hệ số đồng thuận Cohen's Kappa (κ) giữa các nhà nghiên cứu độc lập (đạt mức 0.80 - 0.89).

2.5. Đạo đức trong nghiên cứu

Toàn bộ quá trình tuân thủ các nguyên tắc: sự tự nguyện tham gia, quyền tự quyết của khách thể, bảo mật danh tính qua mã hóa cấu trúc và an toàn tâm lý cho HS. Luận án cũng minh bạch hóa việc sử dụng trí tuệ nhân tạo (AI) trong khâu chuyển tự âm thanh và hệ thống hóa văn bản, cam kết không vi phạm bản quyền và đạo đức học thuật.

Kết luận: Chương 2 thiết lập khung phương pháp luận (MMR) qua mô hình bán TN trên 360 HS với cơ chế kiểm soát biến nhiễu nghiêm ngặt. Hệ thống công cụ (C1-C12), Rubric 1B và kiểm chứng tam giác đa nguồn đã lượng hóa khách quan quỹ đạo chuyển hóa PCNA.

CHƯƠNG 3: KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ BÀN LUẬN VỀ GIÁO DỤC PHẨM CHẤT NHÂN ÁI CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ THÔNG QUẢ HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM

3.1. Kết quả phân tích định lượng

3.1.1. Hiệu quả can thiệp tức thời (Mốc L1 - L2)

Kết quả thực nghiệm trên mẫu **360 học sinh** (HS) cho thấy sự bứt phá rõ rệt về Phẩm chất nhân ái (PCNA) ở nhóm Thực nghiệm (TN) so với nhóm Đối chứng (ĐC).

Sự tăng trưởng nội tại của nhóm TN: Điểm trung bình PCNA của nhóm TN tăng mạnh từ 3,56 (trước can thiệp - L1) lên 4,17 (sau can thiệp - L2). Phép thử Paired T-test ($t=-15,42; p<0,001$) và Wilcoxon ($Z=-11,05; p<0,001$) khẳng định sự thay đổi này đạt ý nghĩa thống kê ở mức tuyệt đối.

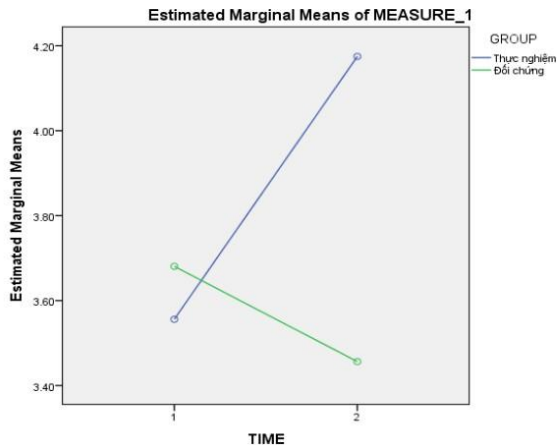
Đối chiếu giữa hai nhóm: Tại mốc L2, điểm số của nhóm TN (4,17) cao hơn hẳn nhóm ĐC (3,46) với mức độ tác động rất lớn, thể hiện qua chỉ số Cohen's $d = 1,10$. Kết quả phân tích Two-way RM-ANOVA xác nhận hiệu ứng tương tác giữa thời gian và nhóm can thiệp đạt ý nghĩa thống kê ($p<0,001$), trong đó biến can thiệp giải thích được 37,6% phương sai về tốc độ phát triển phẩm chất ($\eta^2=0,376$). Hình 3.1 minh họa sự rẽ nhánh rõ rệt giữa lộ trình phát triển của hai nhóm.

3.1.2. Tính duy trì và ổn định sau can thiệp

Để kiểm chứng quá trình nội tâm hóa giá trị nhân ái, nghiên cứu thực hiện đo lường trễ sau 06 tháng ngưng tác động sự phạm.

Độ bền vững của PCNA: Tại thời điểm L3, điểm trung bình của nhóm TN ghi nhận mức sụt giảm không đáng kể, chỉ -0,008 điểm (từ 4,175 xuống 4,167). Mặc dù có biến động nhỏ về mặt thống kê, nhưng kích thước ảnh hưởng Cohen's $d = 0,06$ khẳng định sự ổn định gần như tuyệt đối của phẩm chất trên phương diện thực tiễn.

Nhóm TN tiếp tục duy trì khoảng cách vượt trội so với nhóm ĐC ($M = 4,167$ so với $M = 3,427$; $p < 0,001$), minh chứng rằng PCNA đã chuyển hóa thành cấu trúc nhân cách bền vững thay vì chỉ là phản ứng tuân thủ tạm thời.



Hình 3.1. Đồ thị Profile Plots minh họa độ dốc rẽ nhánh giữa hai nhóm

3.1.3. Phân tích bối cảnh và cơ chế điều tiết (RQ5)

Kết quả phân tích **One-way ANOVA** tại Bảng 3.8 chỉ ra bối cảnh trường học vận hành như một hệ điều tiết linh hoạt:

Vai trò điều tiết của GV: Tại các địa bàn đô thị (Trường 003), biến "Vai trò làm mẫu" của GV đạt mức tác động cao nhất ($M = 4,06$), chi phối nhận thức và hành vi của HS qua "thân giáo".

Hóa giải rào cản vật lý: Dữ liệu Bảng 3.23 ghi nhận sĩ số lớp học đông (50-53 HS/lớp) là rào cản quan trọng (chiếm 15,56% ý kiến phản hồi). Tuy nhiên, kết quả Mixed ANOVA cho thấy quỹ đạo phát triển phẩm chất vẫn đồng bộ giữa các địa bàn ($p=0,135$). Điều này khẳng định: khi môi trường vật lý hạn chế, môi trường tâm lý an toàn và năng lực nêu gương của GV đã vận hành như một cơ chế bù đắp, duy trì hiệu quả giáo dục ổn định.

3.2. Kết quả phân tích định tính và thực tiễn

3.2.1. Cơ chế lan tỏa ngược (Reverse Spillover Effect)

Một phát hiện thực chứng đắt giá của luận án là sự dịch chuyển vai trò của HS trong hệ sinh thái gia đình.

Kết quả ghi nhận tại gia đình: Phân tích dữ liệu phỏng vấn gia đình học sinh (GĐHS) tại Bảng 3.25 xác nhận: 37,50% HS trong mẫu thực nghiệm đã chủ động thực hiện hành vi nhân ái và trực tiếp nhắc nhở, điều chỉnh các hành vi chưa chuẩn mực của người lớn tại nhà.

Đây là bằng chứng cho thấy PCNA đã đạt ngưỡng mức 5

(Nội hóa & Lan tỏa) theo Rubric 1B, trong đó người học chuyển dịch từ khách thể tiếp nhận sang chủ thể kiến tạo và lan tỏa các giá trị đạo đức bền vững ra ngoài phạm vi nhà trường.

3.2.2. Sự chuyển hóa từ nhận thức sang hành động

Phân tích 150 sản phẩm học tập qua Rubric 1B cho thấy một xu hướng tích cực: Điểm trung bình hành vi thực tế mốc L2c (4,68) cao hơn hẳn điểm nhận thức lý thuyết mốc L2a (2,54). Kết quả này minh chứng tính ưu việt của mô hình can thiệp: HS không chỉ "biết" về nhân ái qua sách vở mà thực sự "sống" nhân ái qua trải nghiệm. Tỷ lệ sản phẩm đạt mức 4 và 5 tăng từ 20,0% (L1) lên 93,3% (L2c), khẳng định hiệu lực của các kịch bản sắm vai và dự án cộng đồng trong việc kích hoạt thấu cảm.

3.3. Bàn luận chung

Các kết quả định lượng và định tính hội tụ mạnh mẽ để khẳng định: Phẩm chất nhân ái không hình thành qua áp đặt mà qua sự thâm thấu trải nghiệm. Việc kích thước hiệu ứng đạt $d = 1,10$ là minh chứng cho thấy sự kết hợp giữa HĐTN (hành vi) và dạy học tích hợp (nhận thức) tạo ra "vùng phát triển gần" tối ưu cho HS. Đặc biệt, mô hình 3C đã giải quyết thành công bài toán "độ trễ hành vi", giúp HS duy trì giá trị nhân ái ổn định sau khi can thiệp kết thúc, bất chấp những rào cản về sĩ số và hạ tầng vật lý tại các trường phổ thông hiện nay.

Kết luận Chương 3: Kết quả thực nghiệm khẳng định hiệu lực vượt trội của mô hình can thiệp đối với sự phát triển PCNA

khi nhóm thực nghiệm tăng trưởng bút phá ($M: 3,56$ lên $4,17$; $p < 0,001$), kích thước hiệu ứng rất lớn ($d = 1,10$) và duy trì ổn định sau 06 tháng, minh chứng sự nội tâm hóa giá trị bền vững. Chỉ số hành vi thực tế ($M=4,67$) vượt mức nhận thức lý thuyết ($M=3,63$) xác nhận tính ưu việt của HTTN và phản tính so với phương pháp truyền thụ một chiều. Nghiên cứu cũng minh định "Cơ chế lan tỏa ngược", vai trò điều tiết của "Thân giáo" và môi trường tâm lý an toàn trong việc hóa giải rào cản sĩ số lớp đông. Việc kiểm chứng hệ thống giả thuyết (H1–H6) cung cấp luận cứ khoa học để đề xuất mô hình 3C và quy trình 5 bước ứng dụng rộng rãi trong thực tiễn giáo dục hiện nay.

KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

1. KẾT LUẬN

1.1. Về cơ sở lý luận và cấu trúc phẩm chất nhân ái

Nghiên cứu khẳng định việc xây dựng mô hình giáo dục phẩm chất nhân ái (PCNA) thông qua hoạt động trải nghiệm (HDTN) mang tính khả thi cao khi được thiết lập dựa trên sự giao thoa giữa triết lý giáo dục thực dụng của J. Dewey và chu trình học tập trải nghiệm của D. Kolb. Khung lý thuyết này giúp chuyển đổi phương thức giáo dục từ truyền thụ đạo đức một chiều sang cơ chế tự kiến tạo và hình thành, phát triển PCNA của cá nhân người học. PCNA được xác định là một cấu trúc tâm lý bao gồm 05 thành tố (yêu thương, quan tâm, đồng cảm, tôn trọng, khoan dung), biểu hiện trên 03 phương diện: tự nhân ái (hướng nội), nhân ái xã hội (hướng ngoại vì mô) và nhân ái với môi

trường, thiên nhiên (hướng ngoại vĩ mô). Đặc biệt, năng lực tự nhân ái đóng vai trò là tiền đề tâm lý định hướng, giúp HS thiết lập cơ chế cân bằng nội tâm để thực hiện hành vi nhân ái chân thành.

1.2. Về mô hình và quy trình giáo dục

Mô hình can thiệp giáo dục được xây dựng dựa trên nguyên lý phát triển xoắn ốc, tích hợp hai không gian sư phạm: không gian thực tiễn của HĐTN (khơi gợi cảm xúc) và không gian học thuật của dạy học tích hợp qua môn Ngữ văn, môn GDCC (hệ thống hóa nhận thức). Quy trình vận hành dựa trên chu trình của D. Kolb gồm 04 giai đoạn: Trải nghiệm cụ thể – Quan sát phản tỉnh – Khái quát hóa nhận thức – Thử nghiệm tích cực. Trong đó, khâu tự suy ngẫm là mắt xích quan trọng giúp HS chuyển hóa cảm xúc thành nhận thức sâu sắc và cam kết tự thân với các giá trị đạo đức. Mô hình này hoàn toàn tương thích với đặc điểm tâm sinh lý tuổi thiếu niên và có tính khả thi trong điều kiện nguồn lực hiện có của các trường THCS.

1.3. Về hiệu quả thực tế và sự thay đổi hành vi nhân ái của học sinh

Dữ liệu đối chiếu cho thấy nhóm thực nghiệm có sự tiến bộ rõ rệt và bền vững hơn so với nhóm đối chứng. Nhóm thực nghiệm đạt mức tăng trưởng với chỉ số tác động lớn ($d=1,10; p<0,001$), trong đó chỉ số Khoan dung có mức cải thiện mạnh mẽ nhất. Tần suất xuất hiện hành vi nhân ái trong môi trường học đường tăng 26,32% và chất lượng sản phẩm thực hành

đạt mức Tốt/Xuất sắc tăng thêm 34,9%. Kết quả này chứng minh sự phối hợp giữa trải nghiệm và học thuật tạo ra hiệu quả tổng thể cao hơn, giúp HS chuyển từ tâm thế “biết về lòng nhân ái” sang chủ động “sống nhân ái”.

1.4. Về tính duy trì và sự chuyển hóa phẩm chất nhân ái thành giá trị cá nhân

Phép đo lặp lại sau 06 tháng đã cung cấp minh chứng khách quan về độ ổn định của PCNA sau thực nghiệm. Điểm số trung bình tại thời điểm đánh giá trễ (L3) sụt giảm không đáng kể ($\Delta = -0,008$) so với ngay sau can thiệp (L2), xác nhận PCNA duy trì được trạng thái ổn định. Phân tích định tính cho thấy 33,33% dữ liệu nhật ký đạt mức “đặc trưng hóa giá trị” và năng lực tự lập kế hoạch duy trì hành vi tăng 41,7%. Điều này khẳng định HS đã chuyển từ tuân thủ quy tắc bên ngoài sang tự điều chỉnh hành vi dựa trên cam kết nội tại.

1.5. Về môi trường tác động và sức lan tỏa của mô hình

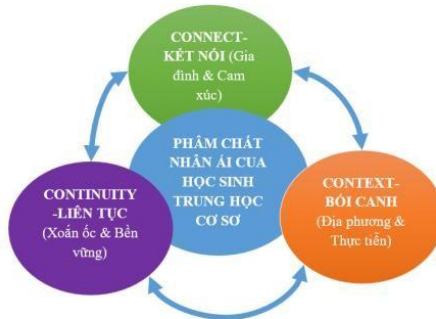
Vai trò làm mẫu của GV là biến điều tiết trọng yếu nhất, ảnh hưởng mạnh mẽ đến kết quả rèn luyện của HS. Sự thống nhất giữa lời nói và việc làm của GV là điều kiện để HS nội tâm hóa giá trị nhân ái. Môi trường tâm lý an toàn đóng vai trò chất xúc tác thúc đẩy PCNA, giúp hóa giải các hạn chế về hạ tầng vật lý. Đặc biệt, nghiên cứu ghi nhận 37,50% HS chủ động thực hành và điều chỉnh hành vi của người lớn trong gia đình, khẳng định HS đã trở thành chủ thể chủ động kiến tạo giá trị nhân ái trong cộng đồng,.

2. KIẾN NGHỊ

2.1. Đề xuất mô hình và quy trình giáo dục phẩm chất nhân ái cho học sinh

2.1.1. Mô hình giáo dục phẩm chất nhân ái 3C

Mô hình vận hành trên ba trụ cột: (1) Connect (Kết nối cảm xúc – gia đình): HS trở thành chủ thể kiến tạo giá trị và lan tỏa về gia đình; (2) Context (Bối cảnh hóa – địa phương): Phát triển phẩm chất qua tình huống thực tiễn địa phương; (3) Continuity (Tính liên tục): Đảm bảo sự bền vững của giá trị nhân ái như một nét nhân cách ổn định,.. Context tạo xung đột nhận thức, Connect tạo an toàn tâm lý và cả hai điều tiết giúp HDTN hình thành cấu trúc nhân cách bền vững.

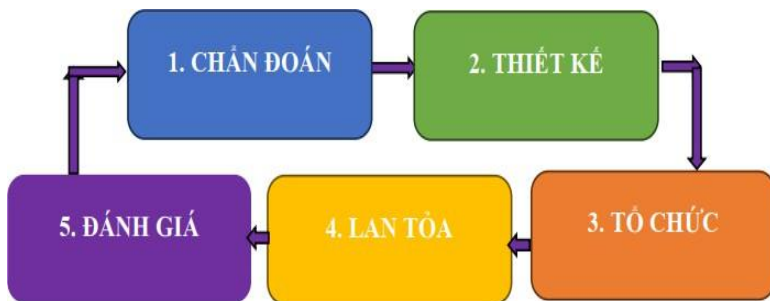


Hình 3.2. Sơ đồ Mô hình GD PCNA 3C (The 3C Model of Compassion Education)

2.1.2. Quy trình can thiệp giáo dục năm bước

Bước 1 - Chẩn đoán đường cơ sở tâm lý: Đánh giá mức độ tự nhân ái và tự thấu cảm của HS; Bước 2 - Thiết kế bối cảnh can

thiệp: Tích hợp tình huống đạo đức thực tiễn vào môn Ngữ văn, GDCD và HĐTN; Bước 3 - Tổ chức vận hành hoạt động: Thiết lập vùng an toàn tâm lý và tối ưu hóa năng lực nêu gương của GV; Bước 4 - Lan tỏa và chuyển giao giá trị: Phân quyền cho HS thực hiện dự án nhân ái tại gia đình và cộng đồng; Bước 5 - Đánh giá quá trình và phản hồi: Ưu tiên sử dụng thang đo định tính và Rubric hành vi.



Hình 3.3. Sơ đồ quy trình 5 bước GD PCNA cho HS THCS thông qua HĐTN

2.2. Kiến nghị chuyên môn

2.2.1. Ưu tiên phát triển năng lực nhân ái và khoan dung với chính mình

Trước khi dạy HS biết yêu thương người khác, cần dạy HS biết thấu hiểu và bao dung với chính những giới hạn của bản thân. Do đó, HĐGD cần ưu tiên trang bị cho HS kỹ năng quản trị căng thẳng và tự điều chỉnh cảm xúc. Trạng thái cân bằng tâm lý nội tại này chính là tiền đề bắt buộc để PCNA được hình thành và phát triển ổn định.

2.2.2. Tái cấu trúc cơ chế vận hành và thiết lập không gian phản tư, tự suy ngẫm

Tiến trình bồi dưỡng PCNA cần hạn chế các hoạt động phong trào hình thức. Để HS có cơ hội chuyển hóa trải nghiệm thành hệ giá trị nhân ái cá nhân, nhà trường cần thiết lập cơ chế vận hành đồng bộ thông qua hai giải pháp:

Tái cấu trúc thời gian: Cần sắp xếp thời khóa biểu theo khối đối với các môn tích hợp (Ngữ Văn, GD CD) hoặc các môn lồng ghép mô hình GD PCNA. Cơ chế này phá vỡ sự phân mảnh của giờ học truyền thống, kiến tạo quỹ thời gian liên tục để HS cân bằng cảm xúc, ghi chép nhật ký và thực thi trọn vẹn chu trình quan sát, phản tỉnh.

Đồng bộ hóa dữ liệu đánh giá: Tích hợp thang đo C1 và Rubric 1B vào các nền tảng quản trị. Giải pháp này giúp các công cụ nghiên cứu thành thước đo PCNA thường xuyên, thiết lập cơ sở dữ liệu khách quan để giám sát liên tục sự tiến bộ PCNA của HS.

2.2.3. Đề cao vai trò làm mẫu và bồi dưỡng trí tuệ cảm xúc

Vai trò làm mẫu, nêu gương của GV là biến số điều hướng hành vi của HS, một yếu tố then chốt trong GD PCNA. Tuy nhiên, để duy trì năng lực này trước các áp lực nghề nghiệp, GV cần được bồi dưỡng chuyên sâu về kỹ năng quản lý cảm xúc. Việc này giúp GV chánh niệm, đảm bảo thống nhất giữa lời nói và hành vi sư phạm.

2.2.4. Đổi mới đánh giá và phát huy sức mạnh của môn Ngữ văn

Thay vì những bài kiểm tra, cần dùng các công cụ đánh giá linh hoạt để ghi nhận sự tiến bộ trong tư duy của HS. Đặc biệt, thực tiễn cho thấy văn học có sức mạnh, hiệu quả trong việc khơi gợi cảm xúc, sự rung cảm/thấu cảm đến HS. Do đó, cần tận dụng tối đa các tiết học Ngữ văn (qua kỹ thuật đóng vai) như một kênh sư phạm chủ lực để GD,

2.2.5. Lĩnh hoạt không gian học tập để khắc phục hạn chế môi trường vật lý

Môi trường tâm lý an toàn có khả năng điều tiết những hạn chế của môi trường vật lý. Các trường cần tập trung tối ưu hóa bầu không khí thấu cảm để duy trì vùng an toàn cho HS trải nghiệm. GV có thể linh hoạt tổ chức các hoạt động thảo luận nhóm nhỏ, hoặc mở rộng không gian học tập ra ngoài phạm vi phòng học truyền thống (như sử dụng thư viện, khuôn viên trường, công viên công cộng). Biện pháp này giúp kiến tạo một MTGD linh hoạt, thúc đẩy sự cởi mở và gắn kết trong tập thể, thúc đẩy, phát triển PCNA.

2.3. Giới hạn của nghiên cứu và định hướng nghiên cứu tiếp theo

2.3.1. Giới hạn về bối cảnh triển khai và tính đại diện

Do giới hạn về điều kiện thực tế, mô hình chỉ được thử nghiệm chủ yếu tại khu vực Tp. Hồ Chí Minh và Đồng Nai. Để

khẳng định hiệu quả và tính ứng dụng, các nghiên cứu kế tiếp cần kiểm nghiệm mô hình ở các cơ sở TN đa dạng, đặc biệt là ở các vùng kinh tế khó khăn hoặc những địa phương có sự giao thoa văn hóa, dân tộc phong phú.

2.3.2.. Giới hạn trong thiết kế can thiệp vì mô và cá nhân hóa

Bị chi phối bởi rào cản vật lý (số quá tải) và khung thời gian cố định, MHGD hiện hành chủ yếu vận hành trên bình diện đại trà. Luận án chưa phát triển được các ma trận can thiệp PCNA chuyên biệt hóa dựa trên cơ sở về năng lực nhận thức và nền tảng tâm lý cá nhân. Sự hạn chế lộ trình cá nhân hóa này tạo ra một thiếu sót về mặt phương pháp luận, đặt ra yêu cầu phải cấu trúc lại hệ thống giải pháp ở các công trình tiếp theo.

2.3.3. Khoảng trống về đánh giá đồng đẳng giữa học sinh và học sinh

Mặc dù đã ghi nhận tác động tích cực của HS đối với môi trường GDHS, nghiên cứu hiện tại chưa thiết lập được công cụ đo lường về vai trò hệ thống tương tác đồng đẳng tại trường THCS với sự phát triển PCNA. Ở lứa tuổi THCS, nhóm bạn bè là biến số rất quan trọng chi phối quá trình hình thành và phát triển nhân cách. Do đó, các hướng nghiên cứu tiếp nối cần tập trung vào nhóm HS đã nội tâm hóa PCNA ổn định, nhằm phân tích cơ chế HS chuyển giao giá trị và vai trò là những hình mẫu đồng đẳng.

2.3.4. Khoảng trống nghiên cứu về phẩm chất nhân ái số

Nghiên cứu hiện tại mới chỉ giới hạn phạm vi can thiệp và đo lường PCNA trong môi trường vật lý. Tuy nhiên, đối với HS hiện nay, không gian mạng đóng vai trò là môi trường XH trọng yếu. Việc chưa thiết lập được công cụ đánh giá năng lực thấu cảm và hành vi nhân ái của HS trên môi trường trực tuyến (PCNA số) là một giới hạn khách quan của đề tài. Đây là khoảng trống học thuật cần được ưu tiên khai thác trong các nghiên cứu GD tiếp theo nhằm đáp ứng yêu cầu, điều kiện của bối cảnh chuyển đổi số.

2.3.5. Cần thêm thời gian đồng hành và theo dõi dài hạn

Mặc dù kết quả đánh giá sau một thời gian dài kết thúc chương trình can thiệp cho thấy HS vẫn duy trì tốt những hành vi nhân ái, nhưng vấn đề GD phẩm chất nhân cách cho HS vốn là một QTGD yêu cầu sự kiên nhẫn, lâu dài và bền bỉ. Khoảng thời gian theo dõi hiện tại chưa đủ để kết luận rằng PCNA đã được nội tâm hóa ổn định (bước đầu chuyển hóa PCNA thành giá trị cá nhân, từ tuân thủ hình thức bên ngoài thành cam kết bên trong). Nghiên cứu cho thấy rất cần những công trình chuyên sâu tiếp tục dõi theo sự hình thành và phát triển PCNA của HS qua nhiều cấp học để có cái nhìn toàn diện, đa chiều.

CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU LIÊN QUAN

- [1] Tuyen, T., Tue, T. T., Van Nghia, N., Van Tu, N., & Anh, P. T. H. (2025). Development and Validation of the PCNA Scale for Assessing Compassion Qualities in Vietnamese Lower Secondary School Students. *North American Journal of Psychology*, 27(4)., 1115–1129.
- [2] Trần Thông Tuệ, Trần Thị Ngọc Thiện, Võ Tấn Hiền, Nguyễn Văn Tú & Trần Tuyền. (2024). Giáo dục phẩm chất nhân ái cho học sinh trung học cơ sở theo tiếp cận giá trị sống - kỹ năng sống: Nghiên cứu tại một số tỉnh thành vùng Đông Nam Bộ. *Tạp chí Giáo dục*, 24 (số đặc biệt 11), 261–265.
- [3] Trần Thông Tuệ, Nguyễn Văn Tú & Trần Tuyền. (2024). Thực trạng và biện pháp giáo dục phẩm chất nhân ái cho học sinh trung học phổ thông các tỉnh miền Đông Nam Bộ. *Tạp chí Giáo dục*, 24 (số đặc biệt 8), 292–296.