

# TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG TỚI SỰ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC THÍCH ỨNG CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC

Lê Thị Cẩm Lệ<sup>1+</sup>,  
Vũ Thị Lan Anh<sup>2</sup>,  
Dương Giáng Thiên Hương<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Trường Đại học Tây Nguyên;  
<sup>2</sup>Trường Đại học Sư phạm Hà Nội  
+Tác giả liên hệ • Email: ltcle@ttn.edu.vn

## Article history

Received: 29/11/2025

Accepted: 24/12/2025

Published: 05/3/2026

## Keywords

Development, adaptability  
competence, primary school  
students, influencing factors,  
review

## ABSTRACT

Adaptability competence is considered one of the core competencies that determine individual success and the sustainable development of society. Developing this competence for primary school students is a strategic requirement of the Vietnamese education sector. This article identifies a system of factors influencing the development of adaptability competence in primary school students, categorized into three groups: macro-level factors, educational environment factors, and micro-level factors. Clarifying these factors contributes to enriching the theoretical foundation and affirms that adaptability competence is formed through multidimensional interactions among policies, educational environments, and individual-family characteristics. The findings of the research serve as an important basis for schools, teachers, and parents to develop appropriate support measures to facilitate the comprehensive development of adaptability competence across cognitive, emotional, and behavioral aspects for primary school students.

## 1. Mở đầu

Trong bối cảnh toàn cầu hóa, số hóa và sự biến động liên tục của xã hội, khả năng điều chỉnh nhận thức, cảm xúc và hành vi trước những thay đổi là yếu tố sống còn giúp người học không chỉ thích nghi mà còn phát triển bền vững. Năng lực thích ứng (NLTU) là một năng lực cốt lõi giúp các em đối mặt và điều chỉnh trước những thay đổi của học tập và cuộc sống. Quá trình tác động nhằm phát triển NLTU không thể diễn ra một cách đơn lẻ mà cần mang tính hệ thống và đồng bộ các yếu tố ảnh hưởng. Đề nâng cao NLTU cần đồng thời kiến tạo điều kiện thuận lợi và triệt tiêu các yếu tố tiêu cực và rào cản cản trở sự điều chỉnh của người học. Bằng phương pháp đánh giá nghiên cứu theo hướng tổng quan tường thuật có hệ thống kết hợp phân loại chủ đề để nhận diện, phân nhóm và khái quát hoá các yếu tố ảnh hưởng đến sự phát triển NLTU của HS tiểu học. Thông qua các tài liệu được thu thập từ các cơ sở dữ liệu trong, ngoài nước như ScienceDirect, SpringerLink, ERIC và các tạp chí chuyên ngành của Việt Nam, giai đoạn 2000-2024 với các từ khóa tìm kiếm adaptability competence, influencing factors, primary school students chúng tôi nhận thấy các nghiên cứu trước đây đã chỉ ra rằng từ tầm vĩ mô, các chính sách về giáo dục, chương trình tổng thể và cơ chế đánh giá là những yếu tố ảnh hưởng lớn đến việc hình thành năng lực (NL) ở người học (Fullan và Loubser, 1972; Đặng Xuân Hải, 2015). Tuy nhiên, sự phát triển NLTU còn chịu sự chi phối phức tạp từ môi trường sư phạm (Pagel và Edele, 2022; Phó Đức Hòa và Vũ Thị Lan Anh, 2024; Đỗ Thị Mùi, 2023; Bayley, 2024) và các yếu tố vi mô (Cokuk và Kozikoğlu, 2020; Phan Thị Định, 2021; Faterina và Mamedova, 2023; Kvintova và cộng sự, 2025). Kế thừa các công trình nghiên cứu đã có, bài báo hệ thống hóa và làm rõ các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động phát triển NLTU cho HS tiểu học trên cơ sở tiếp cận NLTU ở góc độ sinh học, tâm lý học và giáo dục học, nghiên cứu đề xuất một khung lý thuyết toàn diện bao gồm ba nhóm yếu tố chính: vĩ mô, môi trường sư phạm và vi mô. Bài báo cung cấp cái nhìn sâu sắc và hệ thống về các yếu tố ảnh hưởng từ đó đưa ra các đề xuất định hướng cho việc tổ chức và triển khai các hoạt động phát triển NLTU một cách hiệu quả và đồng bộ trong hệ thống giáo dục ở nước ta hiện nay.

## 2. Kết quả nghiên cứu

### 2.1. Một số nghiên cứu về cách tiếp cận năng lực thích ứng

NLTU là một khái niệm đa diện, có nguồn gốc từ sinh học và được mở rộng sang tâm lý học và giáo dục. NLTU được tiếp cận ở góc độ sinh học chủ yếu xoay quanh khả năng duy trì trạng thái cân bằng và điều hòa hoạt động của cơ thể trước những thay đổi hay tác nhân gây nhiễu từ môi trường. Khái niệm thích ứng được mở rộng từ cấp độ phản ứng cơ thể sang các cơ chế tiến hóa và chức năng sinh học của đặc điểm thích nghi. Những luận giải này đặt

nền tảng cho cách hiểu về thích ứng như một quá trình động, liên tục giữa kích thích, phản ứng, cân bằng, trong đó năng lượng thích ứng là nguồn lực hữu hạn cần được duy trì. Ở phạm vi ứng dụng, các tác giả như Xacahova (2006) và Yoltukhivskiy và cộng sự (2017) đã chuyển hóa khái niệm này sang bối cảnh học đường, xem thích ứng là khả năng điều hòa thân kinh, sinh lý giúp HS ổn định hoạt động học tập trong điều kiện thay đổi. Gần đây, nghiên cứu của Fagioli và cộng sự (2020) mở rộng khung phân tích lên cấp độ hệ thống, cho thấy nguyên lý sinh lý học nội môi có thể áp dụng để lý giải cơ chế phản ứng và phục hồi của tổ chức trong khủng hoảng. Như vậy, các tiếp cận sinh lý, là cơ sở tự nhiên cho các cấp độ thích ứng tâm lý, xã hội và giáo dục về sau. Cụ thể: (1) *Ở góc độ tâm lý học*, NLTU được nhiều tác giả nhìn nhận như một cơ chế tự điều chỉnh toàn diện của cá nhân, phản ánh khả năng con người nhận biết, đánh giá và điều chỉnh nhận thức, cảm xúc, hành vi nhằm đạt được sự cân bằng nội tại và hiệu quả hoạt động trong bối cảnh biến đổi. Nếu Ladum và Al-Karim (2019) coi thích ứng là quá trình phát triển lâu dài, gắn với sự điều hòa cảm xúc và tiến hóa tâm lý thì Grigoryeva (2012) nhấn mạnh đến tính xã hội của thích ứng, thể hiện qua khả năng điều chỉnh hành vi và thiết lập quan hệ hài hòa với môi trường. Các tác giả Việt Nam như Huỳnh Văn Sơn (2017), Mã Ngọc Thế (2016) hay Đỗ Thị Mùi (2023) tiếp cận NLTU như một phẩm chất tâm lý tích hợp, bao gồm tri thức, kỹ năng, thái độ, giá trị và khả năng tự điều chỉnh giúp cá nhân hành động linh hoạt và sáng tạo trong đời sống học tập cũng như xã hội. Nhìn chung, NLTU trong tâm lý học mang bản chất đa thành phần, động và mang tính phát triển là sự hòa quyện giữa yếu tố cá nhân và yếu tố bối cảnh; (2) *Ở góc độ giáo dục học*, các công trình đều thống nhất rằng NLTU không phải sẵn có mà được hình thành, rèn luyện và phát triển thông qua hoạt động học tập, trải nghiệm và tương tác xã hội. Bản chất của NLTU trong giáo dục là khả năng tự điều chỉnh toàn diện, bao gồm điều chỉnh nhận thức, cảm xúc và hành vi, giúp người học duy trì hiệu quả học tập trong môi trường biến động. Từ các lý thuyết học tập trải nghiệm của Kolb (2014) đến nghiên cứu của Zhang và cộng sự (2018) đều cho rằng NL này thể hiện ở sự linh hoạt, khả năng phản hồi và lựa chọn chiến lược học phù hợp với bối cảnh. Hơn nữa, NLTU mang tính sáng tạo, phản hồi và chuyển hóa tri thức, theo Hutcheon (2006) thích ứng không chỉ là lặp lại mà là lặp lại có biến thể, quá trình người học tái cấu trúc và sáng tạo lại kinh nghiệm, tri thức cũ để phù hợp với tình huống mới. Do đó, NLTU trong giáo dục vừa là NL nhận thức, vừa là NL sáng tạo trong học tập. Ngoài ra, từ quan điểm của Phan Quốc Lâm (2000) yếu tố bối cảnh giáo dục và môi trường học tập đóng vai trò quyết định trong việc hình thành và phát triển NLTU, năng lực này chỉ có thể được bộc lộ khi người học tham gia vào các tình huống thực tiễn thông qua việc nắm bắt, sử dụng công cụ và tương tác xã hội để làm chủ quá trình phát triển bản thân.

Từ phân tích trên, trong nghiên cứu này, chúng tôi tiếp cận NLTU chủ yếu trên bình diện giáo dục học. Theo đó, có thể khái quát rằng, NLTU là khả năng tự điều chỉnh, phản hồi và sáng tạo của HS trong quá trình học tập và phát triển, được hình thành qua trải nghiệm, tương tác và bối cảnh thực tiễn, nhằm giúp HS không chỉ thích nghi mà còn tái cấu trúc và sáng tạo giá trị mới trong môi trường giáo dục hiện đại.

## **2.2. Một số nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến sự phát triển năng lực thích ứng**

Để NLTU phát triển cần đồng thời kiến tạo điều kiện thuận lợi và triệt tiêu hoặc ít nhất là làm suy giảm các yếu tố tiêu cực và rào cản cản trở sự điều chỉnh nhận thức - cảm xúc - hành vi của người học. Các yếu tố ảnh hưởng đến phát triển NLTU của HS được phân loại thành ba nhóm sau:

### **2.2.1. Nhóm yếu tố vĩ mô**

Các yếu tố vĩ mô đóng vai trò định hình khung chính sách, văn hóa và điều kiện vật chất cho mọi hoạt động giáo dục bao gồm cả việc nuôi dưỡng và phát triển NLTU trong nhà trường. Chúng có thể trở thành đòn bẩy hoặc rào cản đối với hoạt động tổ chức phát triển NLTU cho HS.

Ở tầng vĩ mô, các yếu tố ảnh hưởng đến sự phát triển NLTU mang tính hệ thống, bao quát và định hướng, chi phối toàn bộ quá trình tổ chức giáo dục và hình thành NL của người học. Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng, các yếu tố ảnh hưởng mang tính hệ thống như cấu trúc, thể chế của xã hội, các chính sách về văn hóa, giáo dục góp phần khuyến khích tổ chức hoặc cá nhân quan tâm đến việc phát triển NLTU (Đặng Xuân Hải, 2015). Cùng quan điểm về chính sách, nhóm tác giả Fullan và Loubser (1972) khẳng định, chính sách về giáo dục như: chính sách ưu tiên phát triển hệ thống trường học, chương trình giáo dục tổng thể, cơ chế đánh giá đo lường giáo dục là những yếu tố ảnh hưởng đến việc hình thành năng lực ở người học từ tầm vĩ mô. Ngoài ra, nền tảng KT-XH, vốn nguồn lực xã hội và nhận thức, niềm tin về vấn đề lợi ích của việc phát triển NLTU là những yếu tố hạt nhân để chủ thể của hoạt động phát triển NLTU (Adger và Vincent, 2005). Các tác giả khác cũng đã củng cố kết quả nghiên cứu về các yếu tố như: bối cảnh toàn cầu hóa, số hóa và đổi mới giáo dục trong xã hội biến động, yếu tố công nghệ - thể chế - giá trị xã hội, chính sách giáo dục và nền tảng công nghệ (Abu-Rasheed và cộng sự, 2023); chương trình và nguồn lực giáo dục (Trần Thị Kim Cúc, 2024) có ảnh hưởng đến hoạt động phát triển NL nói chung và NLTU cho HS.

Tựu trung lại, nhóm yếu tố vĩ mô có thể khái quát bao gồm ba thành phần cốt lõi: (1) Yếu tố thể chế chính sách, quy định định hướng phát triển giáo dục, cơ chế quản lý và nguồn lực đầu tư; (2) Yếu tố KT-XH, phản ánh điều kiện vật chất, phân bổ nguồn lực và mức độ công bằng trong tiếp cận giáo dục và (3) Yếu tố văn hóa xã hội, bao gồm giá trị xã hội, niềm tin và thái độ của cộng đồng đối với đổi mới, học tập suốt đời và NLTU. Sự tương tác của ba nhóm yếu tố này tạo nên môi trường vĩ mô vừa là nền móng, vừa là động lực cho quá trình phát triển NLTU của HS trong hệ thống giáo dục hiện đại.

### 2.2.2. Nhóm yếu tố môi trường sư phạm

Môi trường sư phạm là không gian trung gian kết nối giữa chính sách vĩ mô và yếu tố vi mô, đóng vai trò trực tiếp trong việc hình thành và phát triển NL của HS. Một môi trường sư phạm tích cực, an toàn và khuyến khích sáng tạo là điều kiện tiên quyết. Môi trường sư phạm giữ vai trò trung tâm trong việc hình thành và phát triển NL của HS, đặc biệt là NLTU - giúp các em đối mặt và điều chỉnh trước những thay đổi của học tập và cuộc sống. Một môi trường sư phạm tích cực, an toàn và khuyến khích sáng tạo không chỉ tạo điều kiện cho HS được thử nghiệm, sai và học từ sai lầm mà còn nuôi dưỡng động cơ học tập, tinh thần hợp tác và NL phản hồi.

Các kết quả nghiên cứu đã khẳng định rằng mô hình tổ chức trường học và văn hóa học đường có ảnh hưởng đáng kể đến khả năng thích ứng của HS (Pagel và Edele, 2022). Mô hình tổ chức và văn hóa lớp học an toàn, khuyến khích thử nghiệm và phản hồi cùng với NL sư phạm linh hoạt của GV sẽ tạo nên những tác động nổi bật đối với sự thích ứng của người học (Bayley, 2024). Bên cạnh đó, môi trường học tập, phương pháp giảng dạy và sự phối hợp giữa nhà trường - gia đình - xã hội cũng góp phần quyết định mức độ phát triển NLTU (Phạm Thị Thu Thảo, 2022). Cách thức tổ chức các hoạt động phát triển NL cho HS ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả của quá trình hoạt động (Phó Đức Hòa và Vũ Thị Lan Anh, 2024; Đỗ Thị Mùi, 2023). Bên cạnh đó, chương trình, thời khóa biểu và nội dung giảng dạy cũng góp phần chi phối mức độ phát triển NL của HS.

Ngoài ra, việc thiết kế dạy học dựa trên bối cảnh và trải nghiệm, có tình huống thật, vòng phản hồi, tự đánh giá rõ ràng làm tăng khả năng điều chỉnh nhận thức, cảm xúc và hành vi của HS tiểu học. Phạm Thị Thu Thảo (2022) đã đề xuất ba hướng triển khai chính: (1) Nâng cao nhận thức của GV về vai trò của hoạt động trải nghiệm trong việc hình thành NLTU; (2) Đổi mới chương trình và phương pháp dạy học theo hướng tăng tính mở, liên hệ thực tế và khuyến khích HS tham gia vào các nhiệm vụ học tập có bối cảnh cụ thể; (3) Tăng cường hoạt động học tập gắn với đời sống. Quy trình này thường bắt đầu từ tình huống khởi động (bối cảnh thực), tiếp đến là hoạt động khám phá - phân tích - ứng dụng và kết thúc bằng phản hồi và mở rộng giúp HS củng cố hành vi và thái độ thích ứng. Tác giả Đỗ Thị Mùi (2023) tập trung vào phát triển NLTU với cuộc sống cho HS tiểu học thông qua tổ chức hoạt động trải nghiệm ở giờ sinh hoạt lớp, xem đây là một môi trường học tập tự nhiên, gần gũi và giàu tiềm năng giáo dục. Tác giả khẳng định rằng giờ sinh hoạt lớp, nếu được tổ chức theo hướng trao quyền và khuyến khích sự tham gia chủ động của HS, có thể trở thành một không gian học tập xã hội giúp các em rèn luyện khả năng tự quản, giao tiếp, hợp tác và điều chỉnh cảm xúc. Để hiện thực hóa điều đó, nghiên cứu đề xuất năm hình thức tổ chức chủ đạo: (1) Nâng cao vai trò và trao quyền điều hành cho HS giúp các em rèn luyện NL tự chủ, tự tin và tinh thần trách nhiệm; (2) Tổ chức sinh hoạt lớp như một buổi hội thảo nhỏ, tạo cơ hội phát triển tư duy phản biện và NL diễn đạt; (3) Xây dựng diễn đàn chia sẻ kinh nghiệm sống, giúp HS mở rộng hiểu biết và tăng cường NL đồng cảm; (4) Biến sinh hoạt lớp thành một sân khấu văn nghệ, khơi dậy cảm xúc tích cực, tinh thần hợp tác và sáng tạo; và (5) Tổ chức trò chơi học tập, nhằm củng cố kỹ năng xã hội và khả năng ứng biến linh hoạt. Nghiên cứu của nhóm tác giả Nguyễn Thị Mỹ Hương và Nguyễn Thị Tường Vi (2024) cho rằng NLTU chỉ được hình thành khi HS được đặt trong các tình huống gần gũi với đời sống, buộc các em phải quan sát, suy nghĩ, lựa chọn và hành động phù hợp với chuẩn mực xã hội. Trên cơ sở đó, nhóm nghiên cứu đề xuất quy trình sư phạm bốn bước gồm: (1) Tạo tình huống học tập thực tiễn; (2) HS thảo luận, đề xuất phương án xử lý; (3) Tiến hành thử nghiệm và nhập vai để thể hiện hành vi ứng xử; (4) Khái quát và rút ra nguyên tắc chung để điều chỉnh hành vi trong các tình huống tương tự. Ví dụ, (1) GV tạo tình huống: Em đang đi bộ trên đường, có người quen mời em đi xe máy mà em và người đó đều không có mũ bảo hiểm, em sẽ làm gì? (2) HS đề xuất phương án: HS nêu những suy nghĩ, những phương án ban đầu của HS về tình huống trên: Nhất định không lên xe vì em không đội mũ bảo hiểm; Em sẽ đội mũ bảo hiểm khi tham gia giao thông; Mừng rỡ lên xe đi thật nhanh về nhà; (3) HS tiến hành thử nghiệm (trải nghiệm): Từ các phương án HS đã nêu, GV lựa chọn phương pháp thảo luận nhóm để HS tiến hành trải nghiệm; Các nhóm trình bày cách xử lý tình huống bằng phương thức đóng vai; (4) GV đưa ra các nguyên tắc chung trong ứng xử: GV tóm tắt và đưa ra các nguyên tắc ứng xử phù hợp với tình huống: Đội mũ bảo hiểm khi ngồi xe máy; Cảm ơn họ vì đã mời ngồi xe nhưng nhất định không lên xe vì em không đội mũ bảo hiểm.

Nhìn chung, nhóm yếu tố môi trường sư phạm được các nhà nghiên cứu chứng minh có ảnh hưởng trực tiếp đến quá trình, phát triển NLTU của HS. Đây là không gian trung gian kết nối giữa yếu tố chính sách xã hội ở tầm vĩ mô và ở tầm vi mô nơi HS được trải nghiệm, hành động và phản hồi trong những tình huống giáo dục cụ thể. Các thành tố cấu thành môi trường sư phạm như văn hóa học đường, phong cách lãnh đạo, NL sư phạm của GV, phương pháp tổ chức dạy học, quan hệ thầy trò và bạn bè cùng với thiết kế chương trình, thời khóa biểu và cơ sở vật chất đều tạo nên hệ sinh thái giáo dục tác động trực tiếp đến khả năng nhận thức, cảm xúc và hành vi thích ứng của người học. Khi môi trường sư phạm được thiết kế theo hướng mở, an toàn, khuyến khích sáng tạo và phản hồi tích cực, HS không chỉ tiếp thu tri thức hiệu quả mà còn hình thành tư duy linh hoạt, tinh thần hợp tác và bản lĩnh ứng phó với thay đổi của NLTU trong bối cảnh giáo dục hiện nay.

### 2.2.3. Nhóm yếu tố vi mô

Ở tầng vi mô, các yếu tố ảnh hưởng đến sự phát triển NLTU chủ yếu gắn liền với đặc điểm cá nhân và môi trường gia đình, những yếu tố mang tính nội tại và gần gũi nhất với người học. Đây là cấp độ thể hiện rõ nhất sự khác biệt cá nhân giữa các HS về nhận thức, cảm xúc, khí chất, động cơ học tập, khả năng tự điều chỉnh và năng lực xã hội. Những đặc điểm này quy định cách HS tiếp nhận, phản ứng và điều chỉnh trước các tình huống thay đổi trong học tập cũng như trong đời sống hằng ngày.

Gia đình đóng vai trò nền tảng đầu tiên hình thành thói quen, giá trị, niềm tin và cách thức ứng phó với thử thách của trẻ. Sự quan tâm, phong cách giáo dục (Cokuk và Kozikoğlu, 2020), điều kiện KT-XH và hỗ trợ cảm xúc của cha mẹ ảnh hưởng mạnh mẽ đến khả năng tự chủ, ổn định tâm lý và hành vi thích ứng của HS (Akçinar, 2013; Sylaj và Mulosmanaj, 2022). Ngoài ra, thói quen hỗ trợ tâm lý từ cha mẹ được phản ánh thông qua bầu không khí gia đình cũng góp phần tạo điều kiện cho người học nhanh chóng thích ứng trong hoạt động học tập (Faterina và Mamedova, 2023). Điều kiện kinh tế gia đình được tác giả Akçinar (2013) quan tâm đề xuất có ảnh hưởng đến sự phát triển NLTU. Hơn nữa các yếu tố về bản thân cha mẹ như: trình độ học vấn, kinh nghiệm giáo dục gia đình, nghề nghiệp của cha mẹ cũng là các yếu tố cần lưu ý trong hoạt động phát triển NLTU (Gao và Deng, 2022).

Ở phương diện nội cá nhân của HS, các nhà nghiên cứu chỉ ra rằng, yếu tố giới tính, tính cách, khí chất, sức khỏe (Faterina và Mamedova, 2023), thể chất là những yếu tố tiền đề ảnh hưởng đến việc phát triển NLTU cho người học. Một số nhà nghiên cứu lại xoáy vào các đặc tính của quá trình tâm lý và khẳng định các yếu tố như: trí tuệ cảm xúc (Kvintova và cộng sự, 2025), khả năng nhận thức (Kuimova và cộng sự, 2016), khả năng tập trung chú ý (Faterina và Mamedova, 2023), tư duy sáng tạo (Orkibi, 2021), niềm tin (Phan Thị Định, 2021) có ảnh hưởng lớn đến việc hình thành và phát triển NLTU.

Nhìn chung, nhóm yếu tố vi mô được xem là nền tảng gần gũi và bền vững nhất ảnh hưởng đến sự hình thành và phát triển NLTU của HS. Đây là tầng sâu của quá trình phát triển, nơi các đặc điểm cá nhân và gia đình hòa quyện tạo nên động lực nội sinh cho sự điều chỉnh nhận thức, cảm xúc và hành vi của người học. Các thành tố cấu thành nhóm yếu tố vi mô bao gồm đặc điểm sinh lý - tâm lý, khí chất, trí tuệ cảm xúc, năng lực nhận thức, động cơ học tập, tư duy sáng tạo, niềm tin cá nhân cùng với môi trường gia đình như phong cách giáo dục, mức độ quan tâm, trình độ học vấn và hỗ trợ cảm xúc của cha mẹ. Sự kết hợp giữa đã tạo ra “điểm tựa tinh thần” giúp HS phát triển khả năng tự điều chỉnh, tư duy linh hoạt và bản lĩnh vượt qua thử thách. Như vậy, yếu tố vi mô không chỉ là “gốc rễ” của quá trình phát triển NLTU mà còn là điểm khởi đầu quan trọng để nuôi dưỡng ý chí, tinh thần tự học và sự thích ứng lâu dài của HS trong môi trường học đường và xã hội.

### 2.3. Một số bàn luận

Từ kết quả tổng quan nghiên cứu, có thể thấy NLTU không phải là một thuộc tính tĩnh hay bẩm sinh hoàn toàn mà là một quá trình tương tác, tác động giữa nội lực cá nhân và các hệ thống môi trường bên ngoài. Dưới đây là các khía cạnh trọng tâm cần được bàn luận sâu hơn:

(1) *Tính hệ thống và sự giao thoa giữa các tầng yếu tố*: Nghiên cứu khẳng định NLTU được hình thành từ sự tác động đồng bộ của ba nhóm yếu tố: vi mô, môi trường sư phạm và vĩ mô. Tuy nhiên, điểm đáng chú ý là môi trường sư phạm đóng vai trò là cầu nối quyết định. Các chính sách vĩ mô tạo ra khung hành lang pháp lý và định hướng nhưng môi trường sư phạm tại nhà trường thiếu tính linh hoạt hoặc GV không có NL sư phạm đổi mới thì các tác động tích cực từ vĩ mô sẽ bị triệt tiêu trước khi chạm đến HS. Ngược lại, một môi trường sư phạm an toàn có thể bù đắp cho những thiếu hụt về nguồn lực vĩ mô hoặc những hạn chế từ hoàn cảnh gia đình. Vai trò của gia đình là “điểm tựa nội sinh”: Dù môi trường học đường có hiện đại đến đâu, các yếu tố vi mô từ gia đình vẫn là nền móng bền vững nhất. Sự hỗ trợ cảm xúc và phong cách giáo dục của cha mẹ không chỉ giúp HS ổn định tâm lý mà còn hình thành động cơ học tập và niềm tin cá nhân giúp HS tự điều chỉnh nhận thức, thái độ và hành vi. Các nhà giáo dục tại Việt

Nam cần chú trọng hơn nữa đến cơ chế phối hợp giữa nhà trường và gia đình thay vì chỉ tập trung vào các giải pháp sư phạm đơn thuần tại lớp học. Có thể ví quá trình phát triển NLTU của HS giống như việc một cái cây sinh trưởng, nhóm yếu tố vĩ mô chính là khí hậu và thổ nhưỡng định hình ranh giới phát triển; môi trường sư phạm là sự chăm sóc và kỹ thuật của người làm vườn còn yếu tố vi mô chính là bộ rễ và sức sống nội tại của hạt giống. Một cái cây chỉ có thể sống và phát triển khi cả ba yếu tố này cùng hỗ trợ lẫn nhau một cách nhịp nhàng. (2) *Khoảng cách giữa lý thuyết và thực tiễn kiểm chứng tại Việt Nam*: Một vấn đề cốt lõi được rút ra là mặc dù các khái niệm về NLTU đã khá hoàn thiện thông qua các nghiên cứu quốc tế nhưng việc kiểm chứng thực nghiệm và xây dựng công cụ đo lường chuẩn hóa tại Việt Nam vẫn rất cần thiết. Các quy trình sư phạm như mô hình 4 bước: (1) Tạo tình huống học tập thực tiễn; (2) HS thảo luận, đề xuất phương án xử lý; (3) Tiến hành thử nghiệm và nhập vai để thể hiện hành vi ứng xử; (4) Khái quát và rút ra nguyên tắc chung để điều chỉnh hành vi trong các tình huống tương tự đã bước đầu được đề xuất nhưng cần có thêm các nghiên cứu can thiệp trên diện rộng để khẳng định tính hiệu quả. (3) *Định hướng con đường phát triển NLTU cho HS tiểu học*: Phát triển NLTU nên được lồng ghép thông qua các hoạt động trải nghiệm có chủ đích thay vì giảng dạy lý thuyết về sự thích nghi, nhà trường cần tạo ra các không gian “an toàn để sai” nơi HS được thử nghiệm, nhận phản hồi và tự điều chỉnh.

### 3. Kết luận

NLTU đã được khẳng định là một NL phức hợp và đóng vai trò then chốt trong việc định hình sự thành công của HS tiểu học trong môi trường giáo dục liên tục đổi mới. Tổng quan các công trình nghiên cứu đã cung cấp một bức tranh toàn diện làm nổi bật tính hệ thống của quá trình phát triển NLTU, chịu ảnh hưởng đồng thời và tương tác của ba nhóm yếu tố ở các cấp độ khác nhau, trong đó nhóm yếu tố vĩ mô đóng vai trò định hình khung chính sách, văn hóa và điều kiện vật chất cho mọi hoạt động giáo dục, nuôi dưỡng và phát triển NLTU trong nhà trường, chúng có thể trở thành đòn bẩy hoặc rào cản đối với hoạt động tổ chức phát triển NLTU cho HS. Nhóm yếu tố môi trường sư phạm là không gian trung gian kết nối giữa yếu tố chính sách xã hội ở tầm vĩ mô và yếu tố cá nhân, gia đình ở tầm vi mô, giữ vai trò trung tâm trong việc hình thành và phát triển NLTU cho HS tiểu học. Trong khi đó, nhóm yếu tố vi mô được xem là nền tảng gần gũi và bền vững nhất ảnh hưởng đến sự hình thành và phát triển NLTU, đây là tầng sâu của quá trình phát triển, nơi các đặc điểm cá nhân và gia đình hòa quyện, tạo nên động lực nội sinh cho sự điều chỉnh nhận thức, cảm xúc và hành vi của HS tiểu học.

Tuy nhiên, nghiên cứu này còn một số hạn chế nhất định, chủ yếu nằm ở tính chất tổng hợp các nghiên cứu đã có, chưa thực hiện việc kiểm chứng thực nghiệm các mô hình can thiệp cụ thể tại bối cảnh giáo dục Việt Nam cũng như chưa đi sâu vào phân tích cơ chế tương tác và mức độ chi phối giữa các nhóm yếu tố. Do đó, đề xuất các hướng nghiên cứu tiếp theo cần tập trung vào: (1) Thực hiện các nghiên cứu can thiệp để đánh giá hiệu quả của các giải pháp sư phạm mới, đặc biệt là tổ chức hoạt động trải nghiệm gắn với bối cảnh và phản hồi rõ ràng; (2) Nghiên cứu chuyên sâu về cơ chế điều tiết của các yếu tố vi mô (như trí tuệ cảm xúc, hỗ trợ cảm xúc từ cha mẹ) đối với tác động của môi trường sư phạm; (3) Xây dựng và chuẩn hóa công cụ đo lường NLTU phù hợp với HS tiểu học.

### Tài liệu tham khảo

- Abu-Rasheed, H., Weber, C., & Fathi, M. (2023). Context-based learning: A survey of contextual indicators for personalized and adaptive learning recommendations - A pedagogical and technical perspective. *Frontiers in Education*, 8, 1210968. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1210968>
- Adger, W. N., & Vincent, K. (2005). Uncertainty in adaptive capacity. *Comptes Rendus Geoscience*, 337(4), 399-410. <https://doi.org/10.1016/j.crte.2004.11.004>
- Akçınar, B. (2013). The predictors of school adaptation in early childhood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1099-1104. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.338>
- Bayley, S. H. (2024). Creating classrooms for change: A qualitative study of practices to promote children's skills for adaptability in primary schools in Kigali, Rwanda. *International Journal of Educational Research*, 124, 102313. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102313>
- Cokuk, K., & Kozikoğlu, İ. (2020). A correlational study on primary school students' school readiness and adaptation problems. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(2), 523-535. <https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/388272/a-correlational-study-on-primary-school-students-school-readiness-and-adaptation-problems>
- Đặng Xuân Hải (2015). *Năng lực thích ứng với thay đổi trong bối cảnh đổi mới giáo dục và nhà trường trung học phổ thông*. Dự án Phát triển giáo dục trung học phổ thông giai đoạn 2, Bộ GD-ĐT.

- Đỗ Thị Mùi (2023). Phát triển năng lực thích ứng với cuộc sống cho học sinh tiểu học trong các hoạt động trải nghiệm ở giờ sinh hoạt lớp. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 68(2), 24-32.
- Fagioli, S., Lorini, F. L., & Remuzzi, G. (2020). Adaptations and lessons in the province of Bergamo. *The New England Journal of Medicine*, 382(21), e71. <https://doi.org/10.1056/NEJMc2011599>
- Faterina, O. A., & Mamedova, L. V. (2023). Features of adaptation of first-graders to school. *Education Management Review*, 13(11-2), 78-86. <https://doi.org/10.25726/m6497-1854-1867-b>
- Fullan, M., & Loubser, J. J. (1972). Education and adaptive capacity. *Sociology of Education*, 45(3), 271-287. <https://doi.org/10.2307/2112001>
- Gao, Q., & Deng, E. (2022). Investigation and reflection on the learning adaptability of students in central primary schools in villages and towns. *Educational Seminar*, 4(1), 60-69. <https://doi.org/10.35534/es.0401012>
- Hutcheon, L. (2006). *A theory of adaptation*. Routledge.
- Grigoryeva, M. V. (2012). Роль адаптационных способностей учащихся в процессе взаимодействия с образовательной средой. Известия Саратовского университета. Серия Акмеология образования. *Психология развития*, 1(3), 10-14. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2012-1-3-11-15>
- Huỳnh Văn Sơn (2017). Thực trạng kỹ năng thích ứng với môi trường công việc khi thực tập tốt nghiệp của sinh viên ở Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 14(1), 79-93.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Kuimova, N. N., Kruchinin, V. A., & Ivanova, I. A. (2016). Personal potential development adaptability the younger teenager in the transition to basic school. *Vestnik of Minin University*, 2(29).
- Kvintova, J., Veselsky, P., Novotny, J. S., Plevova, I., Liu, H., Vachova, L., ... & Pugnerova, M. (2025). Adaptation to the School Environment Moderates the Effect of Skill-Specific Performance on Pupils' School Achievement in the First Grade of Elementary School. *Psychology in the Schools*, 62(11). <https://doi.org/10.1002/pits.70011>
- Ladum, A., & Al-Karim, S. (2019). Psychological adaptation of international students in Northern Cyprus. *International Journal of Educational Psychology*, 8(2), 150-170. <https://doi.org/10.17583/ijep.2019.4049>
- Mã Ngọc Thê (2016). *Thích ứng của sinh viên dân tộc thiểu số với hoạt động học tập*. Luận án tiến sĩ Tâm lý học, Học viện Khoa học Xã hội, Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam.
- Nguyễn Thị Mỹ Hương, Nguyễn Thị Tường Vi (2024). Phát triển năng lực thích ứng với cuộc sống cho học sinh tiểu học trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội. *Tạp chí Thiết bị Giáo dục*, 1(304), 49-51. <https://vjol.info.vn/index.php/tctbgd/article/view/94342/79759>
- Orkibi, H. (2021). Creative adaptability: Conceptual framework, measurement, and outcomes in times of crisis. *Frontiers in Psychology*, 11, 588172. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.588172>
- Pagel, L., & Edele, A. (2022). The role of different school organizational models in the psychological adaptation of refugee adolescents. *European Journal of Psychology of Education*, 37(4), 1069-1092.
- Phạm Thị Thu Thảo (2022). Thực trạng đánh giá mức độ phát triển năng lực thích ứng với cuộc sống cho học sinh trong tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chủ đề ở tiểu học. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 18(4), 62-67.
- Phan Thị Định (2021). *Thích ứng tâm lý với tái hòa nhập cộng đồng của người chấp hành xong biện pháp xử lý hành chính đưa vào trường giáo dưỡng*. Luận án tiến sĩ Tâm lý học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Phan Quốc Lâm (2000). *Sự thích ứng với hoạt động học tập của học sinh lớp 1*. Luận án tiến sĩ Tâm lý học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Phó Đức Hòa, Vũ Thị Lan Anh (2024). *Tổ chức hoạt động trải nghiệm ở tiểu học*. NXB Đại học Sư phạm.
- Sylaj, S., & Mulosmanaj, F. (2022). Exploring factors in the adaptation of first-grade students in Kosovo. *Journal of Social Studies Education Research*, 13(3), 189-211. <https://distantreader.org/stacks/journals/jsser/jsser-4055.pdf>
- Trần Thị Kim Cúc (2024). Tổng quan các nghiên cứu phát triển năng lực thích ứng cho học sinh tiểu học thông qua dạy học trải nghiệm. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 20(S1), 126-132.
- Хасанова, Н. Н. (2006). Адаптивные возможности учащихся 1-2 классов в условиях экспериментальной программы 12-летнего обучения. *Вестник образования*, 28(903.7), 276-278.
- Yoltukhivskiy, M., Loiko, L., & Tysevych, T. (2017). Criteria for determining the adaptive capacity of students of higher medical institutions. *Galician Medical Journal*, 24(4), E201745. <https://doi.org/10.21802/gmj.2017.4.5>
- Zhang, D., Cui, Y., Zhou, Y., Cai, M., & Liu, H. (2018). The Role of School Adaptation and Self-Concept in Influencing Chinese High School Students' Growth in Math Achievement. *Frontiers in Psychology*, 9, 2356.