

TRIỂN KHAI GIÁO DỤC GIỚI TÍNH TOÀN DIỆN (CSE - COMPREHENSIVE SEXUALITY EDUCATION) TẠI VIỆT NAM: MỘT SỐ RÀO CẢN VÀ KHUYẾN NGHỊ GIẢI PHÁP

IMPLEMENTING COMPREHENSIVE SEXUALITY EDUCATION (CSE) IN VIETNAM: BARRIERS AND RECOMMENDATIONS

Nguyễn Thị Hồng Xuân^{1,+},
Hoàng Minh Phú²,
Nguyễn Thị Anh Thu³

¹Trường Đại học Công nghệ Thành phố Hồ Chí Minh;

²Trường Đại học Văn Hiến; ³Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

+Tác giả liên hệ • Email: swanxuan@gmail.com

Article history

Received: 25/11/2025

Accepted: 22/01/2026

Published: 05/4/2026

Keywords

Comprehensive Sexuality Education, CSE barriers, CSE solutions in Vietnam, Sexuality Education

ABSTRACT

Comprehensive Sex Education (CSE) is an essential program aimed at equipping adolescents with knowledge, attitudes, and skills regarding reproductive health, gender, and sexuality. However, in Vietnam, the implementation of this program still faces many barriers. The results of a literature review and secondary data analysis highlight prominent psychological and social barriers (including misconceptions, negative emotions, and attitudes). These not only diminish the effectiveness of teaching and learning but also limit the readiness of the comprehensive sex education system, thereby hindering the effective implementation of the program and weakening the impact of policy efforts and professional training. When continuing to compare and contrast with international standards, the article proposes comprehensive solutions to the barriers in implementing comprehensive sex education in Vietnam, prioritizing solutions to address psychological and social barriers (such as adjusting perceptions, reducing anxiety, and enhancing social consensus), while also suggesting future research directions focused on testing the experimental effectiveness of these solutions in specific domestic contexts. The research contributes to systematizing the barriers to implementing comprehensive sex education in Vietnam according to a unified analytical framework. This lays the foundation for building and testing solutions in subsequent studies.

1. Mở đầu

Giáo dục giới tính toàn diện (GDGTTD) được cộng đồng khoa học quốc tế thừa nhận là một tiến trình giáo dục thiết yếu nhằm trang bị cho thanh thiếu niên kiến thức, thái độ và kỹ năng về sức khỏe sinh sản, quan hệ lành mạnh, bình đẳng giới và quyền con người (UNESCO, 2018; Goldfarb và Lieberman, 2021). Tuy nhiên, các nghiên cứu trên thế giới cho thấy việc triển khai CSE thường gặp nhiều thách thức hệ thống do tính chất nhạy cảm của nội dung, từ chính sách, nguồn lực đến sự chấp nhận xã hội (UNFPA, 2020). Tại Việt Nam, bằng cách tổng hợp nghiên cứu trong nước, áp dụng học thuyết đổi mới giáo dục (Ely, 1990) kết hợp với mô hình ABC (Rosenberg và Hovland, 1960) và Thuyết hành động hợp lý (Fishbein và Ajzen, 1975), bài báo chỉ ra: ngoài các rào cản chung, GDGTTD còn chịu tác động nổi bật của nhóm rào cản tâm lý, xã hội, khía cạnh trọng tâm cần ưu tiên xử lý để quá trình triển khai GDGTTD thật sự đạt hiệu quả. Ngoài ra, cũng chưa có nghiên cứu nào đối chiếu các bài học giải pháp từ quốc tế, đi đến áp dụng vào điều kiện văn hóa, xã hội Việt Nam mà đa phần khuyến nghị đưa ra từ cảm nhận cá nhân. Xuất phát từ “khoảng trống” này, bài báo tiến hành so sánh, đối chiếu các nghiên cứu đã có, tiến đến đề xuất hệ thống giải pháp dựa trên kinh nghiệm quốc tế, nhằm xử lý có thứ tự ưu tiên các nhóm rào cản của triển khai GDGTTD tại Việt Nam.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Bài báo sử dụng phương pháp tổng quan phân tích nhằm hệ thống hóa và đánh giá các rào cản trong triển khai GDGTTD. Dữ liệu được thu thập từ các cơ sở dữ liệu học thuật uy tín như Google Scholar, ResearchGate, PubMed, kết hợp với báo cáo của UNESCO, UNFPA và WHO. Từ khóa tìm kiếm bằng tiếng Việt và tiếng Anh xoay quanh

GDGTTD và rào cản tâm lý, xã hội. Tiêu chí lựa chọn ưu tiên các nghiên cứu và báo cáo có độ tin cậy, công bố giai đoạn 2014 - 2025. Các tài liệu nền tảng như Hướng dẫn kỹ thuật quốc tế về GDGTTD (UNESCO, 2018) và các nghiên cứu tại Việt Nam của Do và cộng sự (2017, 2019); Watanabe và cộng sự (2020)... được dùng làm dữ liệu gốc. Trên cơ sở đó, bài báo đối chiếu rào cản toàn cầu với bối cảnh Việt Nam, phân loại và tổng hợp, dựa trên một số lý thuyết tâm lý học và giáo dục để xây dựng mô hình vòng lặp rào cản, làm nền tảng đề xuất giải pháp.

2.2. Một số vấn đề lý luận về Chương trình giáo dục giới tính toàn diện

GDGTTD là một quá trình dạy và học tích hợp trong chương trình giáo dục về các khía cạnh nhận thức, cảm xúc, thể chất và xã hội của giới tính và tình dục giúp người học được tăng quyền, biết cách bảo vệ nhân phẩm (UNESCO, 2018), có kiến thức, tăng nhận thức, kỹ năng, biết cách bảo vệ sức khỏe sinh sản trong suốt cuộc đời mình (Goldfarb và Lieberman, 2021). GDGTTD đầy đủ theo hướng dẫn từ UNESCO (2018) gồm 8 nội dung chính: (1) Các mối quan hệ xã hội; (2) Giá trị, quyền, văn hóa và tình dục; (3) Hiểu biết về giới; (4) Bạo lực và sống an toàn; (5) Các kỹ năng bảo vệ sức khỏe và chất lượng cuộc sống; (6) Hiểu về cơ thể và sự phát triển của con người; (7) Giới tính và hành vi tình dục; (8) Sức khỏe tình dục và sức khỏe sinh sản.

Trong bối cảnh Việt Nam, việc triển khai GDGTTD vừa gặp phải những rào cản chung của khu vực, gồm: (1) rào cản về chính sách và hệ thống (UNFPA, 2020); (2) rào cản từ cộng đồng xã hội văn hóa, tôn giáo (Panchaud và cộng sự, 2019; Chandra-Mouli và cộng sự, 2018; Goldfarb và Lieberman, 2021); (3) rào cản liên quan đến năng lực người dạy (Shibuya và cộng sự, 2023; UNFPA, 2020), vừa mang những đặc thù riêng. Việt Nam hiện chưa có Khung chuẩn hóa quốc gia cũng như quy trình thẩm định và lượng giá thống nhất cho GDGTTD (UNFPA, 2020). Nội dung chương trình chưa đầy đủ theo Hướng dẫn kỹ thuật quốc tế, khi trọng tâm vẫn nghiêng về kiến thức sinh học, trong khi các khía cạnh về cảm xúc, giới và quyền con người còn nhiều “khoảng trống” (UNESCO, 2023). Bên cạnh đó, tình trạng thiếu đội ngũ GV được đào tạo chuyên môn sâu khiến việc triển khai tại nhiều trường học còn mang tính hình thức (Nguyễn Văn Chiến và cộng sự, 2025). Từ góc độ xã hội, các quan niệm sai lầm như cho rằng GDGTTD làm gia tăng hành vi tình dục sớm vẫn tồn tại dai dẳng (Do và cộng sự, 2017, 2019), phản ánh tác động sâu sắc của các định kiến văn hóa đặc thù.

2.3. Thảo luận

2.3.1. Thảo luận về cơ chế của rào cản tâm lý, xã hội cho triển khai Chương trình giáo dục giới tính toàn diện tại Việt Nam

Trong khi nhiều nước đã chuẩn hóa GDGTTD từ giữa thế kỷ XX (UNESCO, 2018; Goldfarb và Lieberman, 2021), Việt Nam chỉ mới hệ thống hóa nội dung này từ năm 2011. Trước đó, các chủ đề liên quan tồn tại rời rạc dưới dạng giáo dục dân số hoặc phòng chống HIV (UNFPA, 2020; UNFPA Vietnam, 2014). Sự trễ nhịp về thời gian khiến GDGTTD được tiếp nhận như một đổi mới đột ngột, tạo ra cú sốc giá trị khi va chạm với chuẩn mực truyền thống lâu đời (Phạm Minh Thảo, 2015).

Song song, dưới ảnh hưởng Nho giáo, các chuẩn mực đề cao sự kín đáo và tiết hạnh (Phạm Minh Thảo, 2015) thường đối lập với những giá trị về quyền tự quyết, bình đẳng giới của GDGTTD (UNESCO, 2018; UNFPA, 2020) khiến nhiều người lo ngại chương trình này làm xói mòn đạo đức truyền thống (Do và cộng sự, 2017, 2019). Những khác biệt về lộ trình triển khai và xung đột hệ giá trị này xác lập GDGTTD như một đổi mới giáo dục điển hình, đòi hỏi sự sẵn sàng về tâm lý và môi trường xã hội để thành công (Ely, 1990), nói cách khác là cần giải quyết được rào cản tâm lý, xã hội.

Ngoài ra, mô hình ABC (Rosenberg và Hovland, 1960), cho rằng: hành vi kém thích ứng bắt nguồn từ nhận thức sai lệch và cảm xúc tiêu cực. Trong GDGTTD, các niềm tin văn hóa chi phối cách hiểu về chương trình, tạo bất hòa nhận thức (Phạm Minh Thảo, 2015; Do và cộng sự, 2017), từ đó kích hoạt cảm xúc lo âu, e ngại và thiếu tự tin ở cả HS lẫn GV (Watanabe và cộng sự, 2020; Nguyễn Văn Chiến và cộng sự, 2025). Theo logic mô hình ABC và Thuyết hành động hợp lý (Fishbein và Ajzen, 1975), rào cản tâm lý, xã hội tại Việt Nam tập trung vào hai cốt lõi: nhận thức và cảm xúc. Khi hai thành phần này được tháo gỡ, sự thay đổi hành vi sẽ diễn ra như một hệ quả tự nhiên của quá trình đổi mới giáo dục (Ajzen, 1991).

2.3.2. Thảo luận về khía cạnh Nhận thức của rào cản tâm lý, xã hội

Khía cạnh nhận thức của rào cản tâm lý, xã hội biểu hiện qua việc hiểu sai, thiếu hụt hoặc chỉ một phần về mục đích của GDGTTD, dẫn đến sự thiếu ủng hộ hoặc phản đối từ gia đình và cộng đồng.

Các sai khác phổ biến được nghiên cứu của Do và cộng sự (2017) chỉ ra gồm: (1) Đồng nhất GDGTTD với việc “dạy hành vi tình dục”, trái với cách tiếp cận toàn diện theo tám nội dung cốt lõi của UNESCO (2018); (2) Rằng GDGTTD chỉ phù hợp với người lớn hoặc trẻ dậy thì trong khi UNESCO (2018) nhấn mạnh cần triển khai sớm, phù

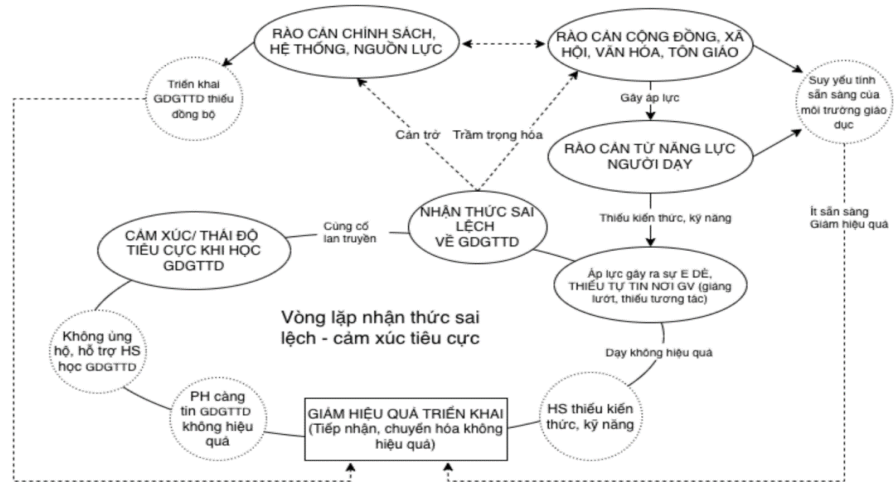
hợp lứa tuổi; (3) rằng GDGTTD chỉ mang tính lí thuyết và không thay đổi hành vi dù bằng chứng dài hạn cho thấy chương trình giúp chuyển đổi thái độ và hình thành hành vi an toàn (Goldfarb và Lieberman, 2021). Bên cạnh đó, lo ngại GDGTTD khiến trẻ “yêu sớm” hay “thử nghiệm” tình dục vẫn tồn tại (Do và cộng sự, 2017; Lê Minh Thi, 2022) dẫn đến cảm đoán, khiến HS phải tự tìm thông tin từ nguồn không chính thống.

2.3.3. Thảo luận về khía cạnh Cảm xúc, thái độ của rào cản tâm lí, xã hội

Khía cạnh cảm xúc, thái độ của rào cản tâm lí, xã hội thể hiện qua lo âu, e ngại và thiếu tự tin khi người học và người dạy tiếp cận các chủ đề nhạy cảm của GDGTTD. Ở HS, tâm lí sợ bị đánh giá, ngại đặt câu hỏi hoặc né tránh thảo luận khá phổ biến, làm giảm tương tác và hiệu quả tiếp nhận kiến thức (Do và cộng sự, 2019; Nguyễn Minh Trí, 2024), dẫn đến tự suy diễn thông tin, hình thành thái độ và hành vi thiếu an toàn (Do và cộng sự, 2017, 2019). Từ phía GV, sự thiếu tự tin, ngại nói hoặc né tránh các nội dung cốt lõi, dẫn đến giảng dạy lướt và hạn chế tương tác (Watanabe và cộng sự, 2020; Nguyễn Văn Chiến và cộng sự, 2025). Việc thiếu đào tạo chuyên sâu và thiếu kĩ năng điều hòa cảm xúc cũng khiến GV lúng túng trước câu hỏi nhạy cảm của HS (Lê Minh Thi, 2022; Nguyễn Văn Chiến và cộng sự, 2025). Tâm lí e dè của GV lại củng cố sự rụt rè của HS (Nguyễn Minh Trí, 2024), tạo thành vòng lặp cảm xúc tiêu cực làm suy giảm hiệu quả giáo dục giới tính.

2.3.4. Tương quan giữa rào cản tâm lí, xã hội và các rào cản chung trong triển khai giáo dục giới tính toàn diện tại Việt Nam

Nhận thức sai lệch từ phụ huynh và cộng đồng một mặt khiến HS không được tiếp cận kiến thức đầy đủ và sâu sắc (Do và cộng sự, 2017, 2019), mặt khác làm giảm động lực và hiệu quả học tập (Regueiro và cộng sự, 2019), tiếp tục củng cố đánh giá tiêu cực về giá trị GDGTTD (Mukanga và cộng sự, 2024). Vòng lặp khép kín (nhận thức sai → áp lực cảm xúc → suy giảm giảng dạy và kết quả → củng cố nhận thức sai) cũng đồng thời khuếch đại các rào cản hệ thống, làm suy yếu đồng thuận chính sách và mức độ sẵn sàng của nhà trường (Keogh và cộng sự, 2018; Versloot-Swildens và cộng sự, 2024). Vì vậy, ưu tiên tháo gỡ rào cản tâm lí, xã hội là điều kiện nền tảng cho triển khai bền vững.



Hình 1. Tương quan giữa các rào cản chung và rào cản tâm lí, xã hội trong triển khai GDGTTD tại Việt Nam (Nguồn: Tác giả tổng hợp)

2.4. Giải pháp và kiến nghị

2.4.1. Cơ sở xác lập nhóm giải pháp ưu tiên

Nhóm giải pháp ưu tiên cho GDGTTD tại Việt Nam cần hướng tới rào cản tâm lí, xã hội vì ba lí do: (1) Định kiến giới (Phạm Minh Thảo, 2015) khiến phụ huynh không ủng hộ và GV né tránh nội dung nhạy cảm (Do và cộng sự, 2017), là mấu chốt khiến chương trình khó triển khai đầy đủ (UNFPA, 2020); (2) Chỉ khi tháo gỡ rào cản này, tương tác dạy và học mới cải thiện và niềm tin cộng đồng mới được củng cố (Goldfarb và Lieberman, 2021); (3) Các giải pháp khả thi cho rào cản này có chi phí thấp (như giáo dục đồng đẳng, kịch bản giao tiếp mẫu hay tích hợp SEL) và có thể triển khai sớm ở cấp cơ sở (Barr và cộng sự, 2014; Todesco và cộng sự, 2023).

2.4.2. Cụ thể, tập trung vào các giải pháp sau

2.4.2.1. Giải pháp cho khía cạnh nhận thức

Mục tiêu chuyển dịch nhận thức xã hội từ việc coi GDGTTD là một chủ đề “nhạy cảm, nguy hiểm” sang một công cụ “bảo vệ và tăng quyền”.

a) Giải pháp vĩ mô

Trước tiên cần tập trung vào việc tái cấu trúc nhận thức theo hướng tích cực, thông qua Chương trình truyền thông Chuẩn hóa nhận thức, chuyển dịch trọng tâm chú ý của cộng đồng từ khái niệm “tình dục” sang kĩ năng tự bảo

vệ, quyền cá nhân, xây dựng mối quan hệ lành mạnh và chăm sóc cơ thể. Việc xây dựng khung nhận thức chuẩn xác, với ngôn ngữ khoa học, y tế và quyền trẻ em đã được chứng minh là tạo ra phản hồi tích cực và đồng thuận cao từ xã hội (Barr và cộng sự, 2014; Keogh và cộng sự, 2018; Mukanga và cộng sự, 2024). Song song, cần tạo ra ảnh hưởng lan tỏa và huy động sự ủng hộ đa chiều thông qua các đại sứ truyền thông giúp chuyển tải thông điệp một cách tin cậy, phù hợp với hệ giá trị truyền thống của người Việt. Các chương trình tọa đàm chính thống dưới dạng hỏi - đáp giữa chuyên gia và phụ huynh trên các phương tiện truyền thông đại chúng cũng góp phần minh bạch hóa tính khoa học và sự cấp thiết của giáo dục giới tính toàn diện. Hai giải pháp này đã được Keogh và cộng sự (2018) chứng thực hiệu quả.

Cuối cùng, thiết lập cơ chế giám sát và có biện pháp quản lý chặt chẽ đối với các nguồn tin không chính thống, đặc biệt là những thông tin xuyên tạc là bước đi then chốt để đảm bảo môi trường thông tin an toàn, hỗ trợ cho việc triển khai chương trình một cách bền vững (UNFPA, 2020).

b) Giải pháp vi mô

Với phụ huynh, cần phổ biến tập Tài liệu mở toàn quốc dưới hình thức các tờ hướng dẫn ngắn, video ngắn, kịch bản nói chuyện với con để phụ huynh thực hành. Cùng lúc, cần tổ chức các Hội thảo phụ huynh nhóm nhỏ có hướng dẫn của chuyên gia, vừa gần gũi vừa chuyên môn, giúp tạo cơ hội bộc bạch tâm sự giữa các ba mẹ về nội dung GTGTTD cho HS. Cách làm này đã được chứng minh hiệu quả trong việc hỗ trợ phụ huynh vượt e ngại với GDDGTTD, từ đó mở ra thái độ tích cực hơn (Do và cộng sự, 2017).

2.4.2.2. Giải pháp cho khía cạnh cảm xúc, thái độ: Kiến tạo môi trường dạy và học an toàn và tự tin

a) Giải pháp vi mô dành cho HS

Để giảm thiểu e dè, thái độ thiếu tự tin nơi HS, có thể học hỏi từ mô hình Safe communication (Giao tiếp an toàn) qua: kênh phản hồi số, gửi câu hỏi ẩn danh (Todesco và cộng sự, 2023; Mukanga và cộng sự, 2024). Và mô hình Peer-Education với Peer-mentor (Giáo dục và hướng dẫn thông qua những bạn đồng trang lứa, người dẫn dắt là các HS được tuyển chọn và tập huấn kỹ trong khóa HS tiên phong). Các hoạt động này cải thiện độ tin cậy, cởi mở nơi HS, đồng thời giảm áp lực cho GV, nhất là khi kết hợp với công tác tư vấn tâm lý học đường (Keogh và cộng sự, 2018; Mukanga và cộng sự, 2024).

b) Giải pháp vi mô dành cho GV

Việc cung cấp *kịch bản soạn sẵn* theo đặc thù văn hóa vùng miền là cách thức hiệu quả giúp GV chủ động hơn khi xử lý các câu hỏi nhạy cảm từ HS (UNFPA và cộng sự, 2020). Cùng lúc, phối hợp mô hình giảng dạy 1:1 (GV giàu kinh nghiệm cùng tham dự và hỗ trợ GV mới), giúp GV tăng sự tự tin khi giảng dạy đồng thời có cơ hội bổ sung kiến thức thực tế (Barr và cộng sự, 2014; UNFPA, 2020).

Ngoài ra, GV dạy GDGTTD cần kiến tạo môi trường học an toàn và cởi mở, kết hợp các bài dạy ngắn về kỹ năng giao tiếp, kỹ năng tương tác và thực hành của HS nhằm giúp các em hòa nhập tốt, giảm đi sự e dè ban đầu (Todesco và cộng sự, 2023). Đặc biệt, cần nhắc tích hợp GDGTTD với Giáo dục cảm xúc xã hội (SEL) để giảm cản trở về mặt cảm xúc của HS thông qua tăng giao tiếp cởi mở và tăng khả năng chuyển từ kiến thức thành kỹ năng (Todesco và cộng sự, 2023).

c) Giải pháp vi mô dành cho phụ huynh

Mô hình tương quan giữa các rào cản cho thấy vai trò quan trọng của gia đình trong nút thắt tâm lý xã hội. Do đó giải pháp dành cho phụ huynh là cần thiết. Trước hết, cần giáo dục GDGTTD cho phụ huynh tại trường qua các Hội thảo Chuyên đề bắt buộc tổ chức vào đầu năm học, giải thích rõ ràng 360 độ về GDGTTD theo khung quốc tế (UNFPA, 2020). Tiếp theo, tiến hành cung cấp Sổ tay phụ huynh với các hướng dẫn dễ hiểu, hình ảnh minh họa, số liệu và kịch bản mẫu cho tình huống khó. Qua đó, góp phần tăng năng lực đối thoại trong gia đình, sao cho cởi mở với con em mà vẫn phù hợp với đặc trưng văn hóa. Cuối cùng, mô hình Tam giác cùng học cũng nên được đưa vào nhóm giải pháp. Mô hình này khuyến khích phụ huynh tham gia học GDGTTD cùng con thông qua các bài tập về nhà. Từ đây, tăng cường sự đồng hành, hỗ trợ từ phụ huynh (Regueiro và cộng sự, 2019), gián tiếp giảm tâm lý e ngại của HS khi tiếp cận các nội dung được xem là “khó nói”.

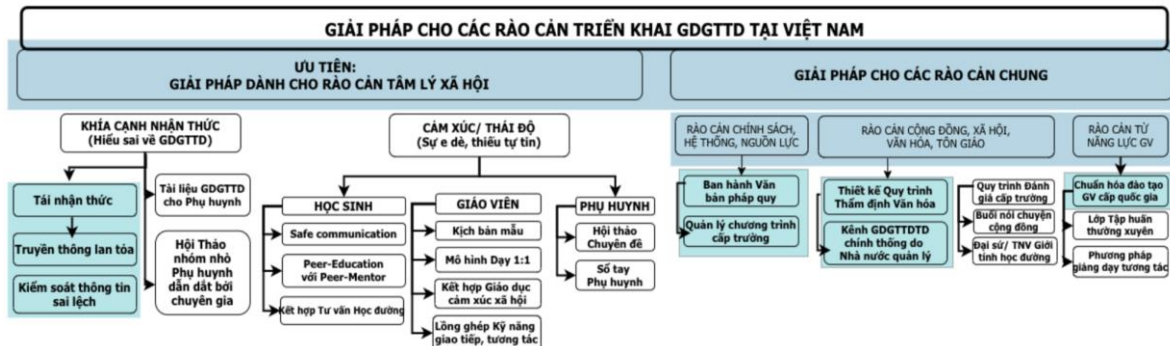
2.4.3. Nhóm giải pháp cho các rào cản chung tại Việt Nam

Với rào cản chính sách, nhiều quốc gia đã có lộ trình chuẩn hóa dựa trên hướng dẫn quốc tế (Goldfarb và Lieberman, 2021; UNESCO, 2018), kèm theo hệ thống đảm bảo pháp chế, giám sát, phân bổ ngân sách, nguồn lực (Goldfarb và Lieberman, 2021; Keogh và cộng sự, 2018). Từ đây, bài báo kiến nghị ban hành Văn bản pháp quy về GDGTTD ở cấp vĩ mô, xác định đây là nội dung giáo dục bắt buộc, kèm Khung chương trình, cơ sở khoa học và quy định rõ về vai trò, nhiệm vụ của GV cùng các bên liên quan. Về mặt vi mô, các trường cần thiết lập Quy trình

Quản lý chương trình GDGTDD thống nhất, nhằm đảm bảo thời lượng, nội dung, phương pháp và cách tích hợp liên mạch xuyên suốt năm học.

Với rào cản từ cộng đồng, xã hội và tôn giáo: Ở cấp vĩ mô, Hà Lan và một số nước Bắc Âu thực hiện công khai đánh giá quy mô, đi đôi các chiến dịch truyền thông có mục tiêu đã giúp giảm nhầm hiểu, củng cố niềm tin, gia tăng sự chấp nhận từ cộng đồng (Versloot-Swildens và cộng sự, 2024). Với Việt Nam, bài báo kiến nghị xây dựng Quy trình Thẩm định Văn hóa cho tài liệu GDGTDD bởi Hội đồng liên ngành (giáo dục, tâm lý học, y tế, văn hóa). Kết quả thẩm định cần được truyền thông rộng rãi qua kênh chính thống, giúp mở rộng độ nhận diện. Ở cấp vi mô, các nghiên cứu của Keogh và cộng sự (2018), Mukanga và cộng sự (2024), Mukau và Nichols (2025), Rivenes Lafontan và cộng sự (2024) đồng chỉ ra: Hợp tác đồng thiết kế nội dung chương trình GDGTDD với gia đình, lãnh đạo tôn giáo, GV chủ nhiệm, HS tiêu biểu, kết hợp với chỉ tiêu đánh giá minh bạch, sẽ giúp giảm rào cản văn hóa xã hội và tăng cường tham gia của các bên. Bài báo đi đến kiến nghị Chương trình thu thập ý kiến cộng đồng cùng chung tay thiết kế GDGTDD, trong đó kết nối đại diện từ gia đình văn hóa, tổ, phường xã, trường học, HS. Việc thu thập ý kiến cần diễn ra đồng loạt, công bằng, có truyền thông hỗ trợ. Cùng lúc, cần thực hiện Quy trình đánh giá hiệu quả cấp trường dựa trên thu thập phản hồi để minh chứng kết quả triển khai. Đồng thời hợp tác với các tổ chức phi chính phủ để tổ chức các Buổi nói chuyện cộng đồng về GDGT. Cũng cần nhắc thực hiện Chương trình Đại sứ/Tình nguyện viên Giới tính Học đường ở quy mô trường, góp phần khuếch trương tiếng nói và độ nhận biết, từ đó giảm thiểu rào cản xã hội.

Với rào cản chung về năng lực người dạy, chiến lược chuẩn hóa đào tạo GV cấp quốc gia là một kinh nghiệm quan trọng từ quốc tế, điển hình là Hoa Kỳ với mô hình National Teacher-Preparation Standards (Tiêu chuẩn Quốc gia về Đào tạo Giáo viên) (Barr và cộng sự, 2014). Ở cấp vi mô, việc đào tạo giảng dạy chuyên sâu cho GV, tập trung vào kỹ năng quản lý lớp học, xử lý tình huống, điều hòa cảm xúc và tạo môi trường an toàn, đã được chứng minh là mang lại hiệu quả rõ rệt (Mukanga và cộng sự, 2024). Áp dụng cho Việt Nam, bài báo kiến nghị mở các lớp Bồi dưỡng kỹ năng Sư phạm GDGTDD dưới hình thức Tập huấn nội bộ thường xuyên cho GV và áp dụng Phương pháp dạy dựa trên tương tác, lấy người học làm trọng tâm, nơi HS chủ động học qua các dự án nhỏ (như đóng kịch, phỏng vấn ngắn) và GV chuyển từ vai trò truyền đạt kiến thức sang vai trò hỗ trợ, điều phối, từ đó nâng cao năng lực tương tác và hiệu quả dạy GDGTDD.



Hình 2. Mô hình Giải pháp cho triển khai GDGTDD tại Việt Nam (ưu tiên xử lý rào cản tâm lý xã hội)

Ghi chú: các khối dọc màu xanh: giải pháp vĩ mô; các khối trắng: giải pháp vi mô (Nguồn: Tác giả tổng hợp)

Nhìn chung, tại Bắc Mỹ, châu Âu, giải pháp trọng tâm là: Chuẩn hóa → Đánh giá → Kết hợp truyền thông (Hendriks và cộng sự, 2024; Versloot-Swildens và cộng sự, 2024; Woolweaver và cộng sự, 2023). Khác với các nước LMIC (Zimbabwe, Ghana, Kenya, Zambia, Nepal hay Indonesia...), thường là: Đồng thiết kế với cộng đồng + Giáo dục đồng đẳng + Đào tạo GV (Keogh và cộng sự, 2018; Mukanga và cộng sự, 2024; Mukau và Nichols, 2025). Tại Việt Nam, bài báo đưa ra kiến nghị dựa trên đặc trưng văn hóa, xã hội và ưu tiên cho mục tiêu giảm rào cản tâm lý, xã hội, vốn là mấu chốt trong việc triển khai GDGTDD.

3. Kết luận

Nghiên cứu đã hệ thống hóa các rào cản trong triển khai GDGTDD tại Việt Nam, nhấn mạnh nhóm rào cản tâm lý, xã hội như một điểm nút chiến lược. Kết quả phân tích cho thấy sự tương tác giữa hai khía cạnh chính: (1) nhận thức sai lệch về mục đích GDGTDD và từ đó dẫn đến (2) cảm xúc, thái độ tiêu cực, biểu hiện qua sự e ngại, thiếu tự tin của cả người dạy và người học. Hai khía cạnh này hình thành một vòng lặp khép kín, làm trầm trọng thêm rào cản tâm lý, xã hội và đồng thời tác động lan tỏa đến các rào cản chung khác. Trên cơ sở đó, nghiên cứu có sự so sánh,

đổi chiếu với quốc tế, đưa ra kiến nghị ưu tiên tháo gỡ rào cản này thông qua các giải pháp vĩ mô như tái cấu trúc thông điệp truyền thông và các giải pháp vi mô như tích hợp giáo dục cảm xúc xã hội (SEL), kênh phản hồi ẩn danh và giáo dục đồng đẳng. Tuy vậy, nghiên cứu chủ yếu dựa trên tổng quan lý luận, chưa có dữ liệu thực nghiệm quy mô lớn để kiểm định mức độ ảnh hưởng của từng rào cản; do đó, các nghiên cứu tiếp theo cần khảo sát thực địa và thử nghiệm các mô hình can thiệp trong bối cảnh văn hóa Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Barr, E. M., Goldfarb, E. S., Russell, S., Seabert, D., Wallen, M., & Wilson, K. L. (2014). Improving sexuality education: The development of teacher-preparation standards. *The Journal of School Health*, 84(6), 396-415. <https://doi.org/10.1111/josh.12156>
- Chandra-Mouli, V., Garbero, L. G., Plesons, M., Lang, I., & Vargas, E. C. (2018). Evolution and resistance to sexuality education in Mexico. *Global Health: Science and Practice*, 6(1), 137-149. <https://doi.org/10.9745/GHSP-D-17-00284>
- Do, H. N., Nguyen, H. Q. T., Nguyen, L. T. T., Nguyen, H. D., Bui, T. P., Phan, N. T.,... & Ho, R. C. (2019). Perception and attitude about child sexual abuse among vietnamese school-age children. *International journal of environmental research and public health*, 16(20), 3973. <https://doi.org/10.3390/ijerph16203973>
- Do, L. A. T., Boonmongkon, P., Paek, S. C., & Guadamuz, T. E. (2017). 'Hu Hong' (bad thing): parental perceptions of teenagers' sexuality in urban Vietnam. *BMC Public Health*, 17(1), 226. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4133-y>
- Ely, D. P. (1990). Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(2), 298-305. <https://doi.org/10.1080/08886504.1990.10781963>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Addison-Wesley. <https://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>
- Goldfarb, E. S., & Lieberman, L. D. (2021). Three decades of research: The case for comprehensive sexuality education. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>
- Hendriks, J., Francis, N., Saltis, H., Marson, K., Walsh, J., Lawton, N., & Burns, S. (2024). Parental opposition to comprehensive sexuality education in Australia: Associations with religiosity and school sector. *Frontiers in Psychology*, 15, 1391197. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1391197>
- Keogh, S. C., Stillman, M., Awusabo-Asare, K., Sidze, E., Monzón, A. S., Motta, A., & Leong, E. (2018). Challenges to implementing national comprehensive sexuality education curricula in low- and middle-income countries: Case studies of Ghana, Kenya, Peru and Guatemala. *PloS one*, 13(7), e0200513. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0200513>
- Lê Minh Thi (2022). Giáo dục giới tính và tình dục toàn diện cho học sinh trong trường học: Thực trạng, khoảng trống và một số khuyến nghị. *Tạp chí Y học Việt Nam*, 519(1). <https://doi.org/10.51298/vmj.v519i1.3573>
- Mukanga, B., Dlamini, S. B., & Taylor, M. (2024). Process evaluation of comprehensive sexuality education programme in Zambia: A focus on contextual factors, mechanisms of impact, quality of development and implementation process. *BMC Health Services Research*, 24(1), 840. <https://doi.org/10.1186/s12913-024-11083-z>
- Mukau, K., & Nichols, H. J. (2025). Parents as stakeholders: Attitudes and perceptions towards comprehensive sexuality education in Zimbabwe's junior grades. *Interdisciplinary Journal of Rural and Community Studies*, 7(2), 1-15. <https://doi.org/10.38140/ijrcs-2024.vol7.2.04>
- Nguyễn Minh Trí (2024). Thực trạng giáo dục giới tính cho học sinh ở một số trường trung học cơ sở khu vực phía Nam. *Tạp chí Giáo dục*, 24(số đặc biệt 7), 244-249. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/2352>
- Nguyễn Văn Chiến, Trần Thanh Tâm, Bùi Thanh Xuân, Trần Thu Giang, Nguyễn Hoài Thu (2025). Tích hợp giáo dục bình đẳng giới và giáo dục giới tính - tình dục toàn diện trong các cơ sở đào tạo giáo viên ở Việt Nam: Thực trạng, thách thức và kiến nghị chính sách. *Tạp chí Giáo dục*, 25(số đặc biệt 7), 29-35. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/4012>
- Panchaud, C., Keogh, S. C., Stillman, M., Awusabo-Asare, K., Motta, A., Sidze, E., & Monzón, A. S. (2019). Towards comprehensive sexuality education: A comparative analysis of the policy environment surrounding

- school-based sexuality education in Ghana, Peru, Kenya and Guatemala. *Sex Education*, 19(3), 277-296. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1533460>
- Phạm Minh Thảo (2015). *Văn hóa ứng xử của người Việt*. NXB Chính trị Quốc gia - Sự thật.
- Regueiro, B., Gámez, E., Valle, A., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2019). Student perception of teacher and parent involvement in homework and student engagement: The mediating role of motivation. *Frontiers in Psychology*, 10, 1384. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01384>
- Rivenes Lafontan, S., Jones, F., & Lama, N. (2024). Exploring comprehensive sexuality education experiences and barriers among students, teachers and principals in Nepal: A qualitative study. *Reproductive Health*, 21, 131. <https://doi.org/10.1186/s12978-024-01876-0>
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (Eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components* (pp. 1-14). Yale University Press.
- Shibuya, F., Estrada, C. A., Sari, D. P., Takeuchi, R., Sasaki, H., Warnaini, C.,... & Kobayashi, J. (2023). Teachers' conflicts in implementing comprehensive sexuality education: a qualitative systematic review and meta-synthesis. *Tropical Medicine and Health*, 51(1), 18. <https://doi.org/10.1186/s41182-023-00508-w>
- Todesco, M., Breman, J., Haryanto, N. N., Kok, G., & Massar, K. (2023). Effect evaluation of a comprehensive sexuality education intervention based on socio-emotional learning among adolescents in Jakarta, Indonesia. *Frontiers in Public Health*, 11, 1254717. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1254717>
- UNESCO (2023). *Comprehensive sexuality education (CSE) country profiles*. <https://doi.org/10.54676/GEHJ7312>
- UNESCO (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach (Revised ed.)*. <https://doi.org/10.54675/UQRM6395>
- UNFPA Vietnam (2014). *Review of the implementation of sexuality education in the school curriculum in Viet Nam*. UNFPA. https://vietnam.unfpa.org/sites/default/files/vacancies/Regional_Framework_Assessment_CSE_2014.pdf
- UNFPA (2020). *Learn, protect, respect, empower: The status of comprehensive sexuality education in Asia and the Pacific - A summary review (Summary review)*. UNESCO Asia-Pacific. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377782>
- Versloot-Swildens, M. C., de Graaf, H., Twisk, J. W. R., Popma, A., & Nauta-Jansen, L. M. C. (2024). Effectiveness of a comprehensive school-based sex education program for young adolescents in the Netherlands. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(4), 998-1014. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01903-6>
- Watanabe, K., Totsu, Y., Duong, T. T., Van Truong, P., & Huong, P. T. T. (2020). Sexual awareness and cognitive social capital among high school students: a cross-sectional study in rural Vietnam. *Journal of Rural Medicine*, 15(4), 132-138. <https://doi.org/10.2185/jrm.2020-010>
- Woolweaver, A. B., Drescher, A., Medina, C., & Espelage, D. L. (2023). Leveraging comprehensive sexuality education as a tool for knowledge, equity, and inclusion. *The Journal of School Health*, 93(4), 340-348. <https://doi.org/10.1111/josh.13276>