

VIỆN HÀN LÂM
KHOA HỌC XÃ HỘI VIỆT NAM
HỌC VIỆN KHOA HỌC XÃ HỘI

ĐỒ ĐÌNH ĐÀO

**QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM, HƯỚNG NGHIỆP CHO
HỌC SINH Ở CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRÊN
ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH THEO CHƯƠNG TRÌNH
GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018**

**Ngành: Quản lý giáo dục
Mã số: 9.14.01.14**

LUẬN ÁN QUẢN LÝ GIÁO DỤC

**NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC: 1. GS.TS. Nguyễn Thị Hoàng Yến
2. TS. Nguyễn Ngọc Trung**

HÀ NỘI - 2026

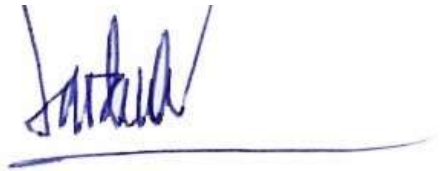
LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của riêng tôi, các kết quả nghiên cứu được trình bày trong luận án là trung thực, khách quan và chưa từng được bất cứ tác giả nào khác nghiên cứu và công bố.

Tôi xin cam đoan rằng các thông tin trích dẫn trong luận án này đều được chỉ rõ nguồn gốc. Mọi sự giúp đỡ, hướng dẫn thử nghiệm khoa học của luận án đã được các tác giả và các cơ sở giáo dục đồng ý cho phép.

Hà Nội, ngày 09 tháng 3 năm 2026

Tác giả luận án

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Đỗ Đình Đảo', is written over a horizontal line.

Đỗ Đình Đảo

LỜI CẢM ƠN

Để hoàn thành luận án này, ngoài sự cố gắng của bản thân tôi còn nhận được sự giúp đỡ của các thầy cô, bạn bè và các anh chị em đồng nghiệp, các em học sinh và những người thân trong gia đình.

Tôi xin trân trọng cảm ơn Ban Giám đốc, các thầy cô giáo, cán bộ, viên chức Khoa Khoa học quản lý, Khoa Tâm lý-Giáo dục-Công tác xã hội và các phòng chức năng thuộc Học viện Khoa học xã hội đã giảng dạy, hướng dẫn và tạo mọi điều kiện thuận lợi cho tôi trong quá trình học tập và nghiên cứu.

Đặc biệt tôi xin bày tỏ lời cảm ơn sâu sắc tới GS.TS. Nguyễn Thị Hoàng Yến và TS. Nguyễn Ngọc Trung đã tận tình hướng dẫn và giúp đỡ tôi trong quá trình thực hiện luận án này.

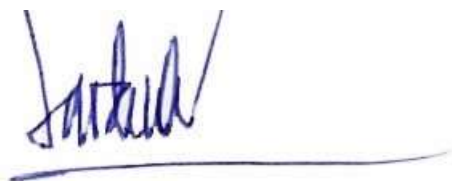
Tôi xin chân thành cảm ơn Ban Giám đốc Sở Giáo dục và Đào tạo Thành phố Hồ Chí Minh, Ban Giám hiệu, giáo viên các trường THPT trên địa bàn thành phố đã cộng tác, giúp đỡ tôi trong quá trình khảo sát thực tiễn, cũng như cung cấp các tài liệu, thông tin liên quan và đặc biệt đã tạo điều kiện cho tôi tiến hành thực nghiệm theo đề xuất của luận án.

Nhân dịp này tôi xin được bày tỏ lòng biết ơn đến quý thầy cô, quý đồng nghiệp, quý cha mẹ học sinh và các em học sinh Trường trung học phổ thông Nguyễn Hữu Thọ, các bạn hữu và gia đình đã không ngừng động viên, giúp đỡ tôi trong suốt thời gian học tập và nghiên cứu.

Một lần nữa xin gửi đến tất cả mọi người lòng biết ơn chân thành và sâu sắc nhất của tôi.
Trân trọng./.

Hà Nội, ngày 09 tháng 3 năm 2026

Tác giả luận án



Đỗ Đình Đảo

MỤC LỤC

MỞ ĐẦU	1
CHƯƠNG 1: TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM, HƯỚNG NGHIỆP CHO HỌC SINH Ở CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG	16
1.1. Các công trình nghiên cứu về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường THPT	16
1.2. Các công trình nghiên cứu về quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông	21
1.3. Nhận xét chung về các công trình nghiên cứu và khoảng trống của các nghiên cứu	34
Kết luận chương 1	37
CHƯƠNG 2: CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM, HƯỚNG NGHIỆP CHO HỌC SINH Ở CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018	39
2.1. Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông 2018	39
2.2. Quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông 2018	56
2.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông	71
Kết luận chương 2	76
CHƯƠNG 3: THỰC TRẠNG QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM, HƯỚNG NGHIỆP CHO HỌC SINH Ở CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018	77
3.1. Tổ chức nghiên cứu thực trạng	77
3.2. Thực trạng hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường THPT trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh theo chương trình giáo dục phổ thông 2018	87
3.3. Thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường THPT trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh theo chương trình giáo dục phổ thông 2018	107
3.4. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường THPT trên địa bàn TP. HCM theo chương trình giáo dục phổ thông 2018	123

3.5. Đánh giá thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường THPT trên địa bàn TP.HCM theo chương trình giáo dục phổ thông 2018	129
Kết luận chương 3	132
CHƯƠNG 4: GIẢI PHÁP QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM, HƯỚNG NGHIỆP CHO HỌC SINH Ở CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018	134
4.1. Các nguyên tắc đề xuất giải pháp	134
4.2. Giải pháp quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh theo chương trình Giáo dục phổ thông 2018	136
4.3. Khảo nghiệm tính cần thiết và khả thi của giải pháp	159
4.4. Thử nghiệm một giải pháp	168
4.5. Kết luận chương 4	193
KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ	194
DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ	198
TÀI LIỆU THAM KHẢO	199
PHỤ LỤC	210

DANH MỤC CÁC CHỮ VIẾT TẮT

STT	Các chữ viết tắt	Các chữ viết đầy đủ
1	CBQL	Cán bộ quản lý
2	GV	Giáo viên
3	GVCN	Giáo viên chủ nhiệm
4	HS	Học sinh
5	THPT	Trung học phổ thông
6	THCS	Trung học cơ sở
7	CTGDPT	Chương trình giáo dục phổ thông
8	HĐTN	Hoạt động trải nghiệm
9	HĐTN, HN	Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp
10	TDTT	Thể dục thể thao
11	TP.HCM	Thành phố Hồ Chí Minh
12	CLB	Câu lạc bộ
13	PVS	Phỏng vấn sâu

DANH MỤC CÁC BẢNG, BIỂU ĐỒ

Bảng 3.1. Đặc điểm khách thể cán bộ quản lý và giáo viên tại các trường trung học phổ thông	81
Bảng 3.2. Đặc điểm khách thể học sinh tại các trường trung học phổ thông.....	82
Bảng 3.3. Tổng hợp số phiếu khảo sát trên 03 nhóm đối tượng: (CBQL, GV và học sinh)....	82
Bảng 3.5: Thực trạng nhận thức về mục tiêu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh THPT theo đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên	87
Bảng 3.6. Thực trạng nhận thức về mục tiêu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh THPT theo đánh giá của học sinh.....	90
Bảng 3.7: Thực trạng thực hiện nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh THPT	92
Bảng 3.8. Thực trạng đánh giá của học sinh về việc triển khai các nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	94
Bảng 3.9. Thực trạng mức độ thực hiện các phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	96
Bảng 3.10. Mức độ tham gia các phương pháp trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của học sinh	98
Bảng 3.11. Thực trạng kết quả thực hiện các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	100
Bảng 3.12. Thực trạng kết quả thực hiện các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của học sinh.....	100
Bảng 3.13. Thực trạng các nguồn lực phục vụ hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo đánh giá của giáo viên, cán bộ quản lý.....	104
Bảng 3.14. Thực trạng xây dựng kế hoạch tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, đánh giá của giáo viên, cán bộ quản lý.....	108
Bảng 3.15. Thực trạng tổ chức thực hiện các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đánh giá của giáo viên, cán bộ quản lý	110
Bảng 3.16. Thực trạng chỉ đạo tổ chức thực hiện các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đánh giá của giáo viên, cán bộ quản lý	113
Bảng 3.17. Thực trạng kiểm tra, đánh giá việc thực hiện các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đánh giá của giáo viên, cán bộ quản lý.....	116
Bảng 3.18. Thực trạng quản lý các điều kiện đảm bảo cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đánh giá của giáo viên, cán bộ quản lý	118

Bảng 3.19. Thực trạng phối hợp các lực lượng trong và ngoài trường tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đánh giá của giáo viên, cán bộ quản lý	120
Bảng 3.20. Thực trạng ảnh hưởng của các yếu tố	123
Bảng 4.1. Tính cần thiết của các giải pháp	161
Bảng 4.2. Tính khả thi của các giải pháp.....	164
Bảng 4.3. Đánh giá của giáo viên về tính cần thiết của mục tiêu các giải pháp trước thử nghiệm.....	171
Bảng 4.4. Đánh giá của học sinh về tính cần thiết của mục tiêu các giải pháp trước thử nghiệm.....	173
Bảng 4.5. Đánh giá của giáo viên về nội dung giải pháp trước thử nghiệm.....	174
Bảng 4.6. Đánh giá của học sinh về nội dung giải pháp trước thử nghiệm.....	176
Bảng 4.7. Đánh giá của giáo viên về mục đích giải pháp sau thử nghiệm	178
Bảng 4.8. Đánh giá của học sinh về mục đích giải pháp sau thử nghiệm	179
Bảng 4.9. Đánh giá của giáo viên về nội dung giải pháp sau thử nghiệm.	181
Bảng 4.10. Đánh giá của học sinh về nội dung giải pháp sau thử nghiệm.....	183
Bảng 4.11. So sánh đánh giá của giáo viên về mục đích giải pháp trước và sau thử nghiệm.....	185
Bảng 4.12. So sánh đánh giá của học sinh về mục đích giải pháp trước và sau thử nghiệm	186
Bảng 4.13. So sánh đánh giá của giáo viên về nội dung giải pháp trước và sau thử nghiệm.....	187
Bảng 4.14. So sánh đánh giá của học sinh về nội dung giải pháp trước và sau thử nghiệm	189
Biểu đồ 1: So sánh ĐTB trước và sau thử nghiệm về mục đích giải pháp của giáo viên và học sinh.....	190
Biểu đồ 2: So sánh ĐTB trước và sau thử nghiệm về nội dung giải pháp của giáo viên và học sinh.....	191

MỞ ĐẦU

1. Tính cấp thiết của đề tài

Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông ở Việt Nam hiện nay đang chuyển mạnh từ tiếp cận nội dung sang tiếp cận phát triển phẩm chất và năng lực người học. Trong bối cảnh đó, Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 xác định hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là một nội dung giáo dục bắt buộc, có vai trò quan trọng trong việc hình thành năng lực thực tiễn, năng lực thích ứng xã hội, năng lực định hướng nghề nghiệp và phát triển nhân cách toàn diện cho học sinh trung học phổ thông. Khác với các môn học truyền thống, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tạo cơ hội để học sinh học tập thông qua thực tiễn, gắn kiến thức với cuộc sống, giúp các em nhận thức bản thân, khám phá nghề nghiệp và chuẩn bị cho quá trình học tập, lao động trong tương lai. Vì vậy, việc tổ chức và quản lý hiệu quả hoạt động này trở thành yêu cầu cấp thiết đối với các cơ sở giáo dục phổ thông trong giai đoạn hiện nay.

Về phương diện lý luận, mặc dù hoạt động trải nghiệm và hướng nghiệp đã được nghiên cứu dưới nhiều góc độ khác nhau, song các nghiên cứu về quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong nhà trường phổ thông theo định hướng phát triển năng lực của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 vẫn còn chưa đầy đủ. Những thay đổi về mục tiêu giáo dục, nội dung chương trình, phương thức tổ chức hoạt động và yêu cầu phát triển năng lực học sinh đang đặt ra nhu cầu phải tiếp tục nghiên cứu, bổ sung và hoàn thiện cơ sở lý luận về quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

Cơ sở khoa học của hoạt động trải nghiệm được hình thành từ các lý thuyết học tập hiện đại, đặc biệt là học thuyết giáo dục trải nghiệm của John Dewey (1938) và mô hình học tập trải nghiệm của David Kolb (1984). Các lý thuyết này khẳng định rằng tri thức được kiến tạo thông qua quá trình người học trực tiếp tham gia vào các hoạt động thực tiễn, phản tư kinh nghiệm và vận dụng vào những tình huống mới. Đối với hoạt động hướng nghiệp, các lý thuyết về phát triển nghề nghiệp, thích ứng nghề nghiệp và phát triển năng lực cá nhân cho thấy việc định hướng nghề nghiệp cần được thực hiện một cách hệ thống, liên tục và phù hợp với đặc điểm tâm lý, năng lực cũng như nhu cầu của học sinh trong bối cảnh thị trường lao động không ngừng thay đổi. Đồng thời, dưới

góc độ quản lý giáo dục, các quan điểm của Koontz, O'Donnell và Weihrich về các chức năng quản lý cơ bản gồm lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra là cơ sở quan trọng để nghiên cứu và xây dựng mô hình quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong nhà trường phổ thông. Tuy nhiên, việc vận dụng các lý thuyết này vào thực tiễn quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở trường trung học phổ thông Việt Nam hiện nay vẫn cần được nghiên cứu sâu hơn để hình thành những luận cứ khoa học phù hợp với bối cảnh đổi mới giáo dục.

Về phương diện thực tiễn, sau nhiều năm triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đã đạt được những kết quả nhất định, song vẫn còn nhiều hạn chế. Thực tiễn cho thấy hiệu quả của hoạt động này phụ thuộc rất lớn vào công tác quản lý nhà trường. Nhiều cơ sở giáo dục vẫn gặp khó khăn trong việc xác định mục tiêu, xây dựng kế hoạch, huy động các lực lượng tham gia, phối hợp giữa nhà trường với gia đình và xã hội, cũng như trong công tác kiểm tra, đánh giá và cải tiến hoạt động. Một số hoạt động còn mang tính hình thức, thiếu tính liên kết với nhu cầu phát triển của học sinh và yêu cầu của thị trường lao động. Những hạn chế này làm giảm hiệu quả giáo dục, ảnh hưởng đến khả năng hình thành năng lực nghề nghiệp, năng lực thích ứng và định hướng tương lai của học sinh. Đặc biệt, Thành phố Hồ Chí Minh là trung tâm kinh tế, văn hóa, khoa học và công nghệ lớn nhất cả nước, nơi tập trung hệ thống trường trung học phổ thông đa dạng về loại hình, quy mô và điều kiện giáo dục. Đây là địa bàn có nhiều thuận lợi trong việc tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp nhờ sự phát triển mạnh mẽ của doanh nghiệp, cơ sở sản xuất, cơ sở giáo dục nghề nghiệp và môi trường lao động hiện đại. Tuy nhiên, chính sự đa dạng và tốc độ phát triển nhanh của đô thị cũng đặt ra những yêu cầu cao đối với công tác quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Việc nghiên cứu thực trạng và đề xuất các giải pháp quản lý phù hợp tại Thành phố Hồ Chí Minh không chỉ có ý nghĩa đối với địa phương mà còn có giá trị tham khảo cho các đô thị lớn và các địa phương có điều kiện phát triển tương đồng trên cả nước.

Trong bối cảnh chuyển đổi số, toàn cầu hóa và sự thay đổi nhanh chóng của cơ cấu nghề nghiệp, yêu cầu về nguồn nhân lực chất lượng cao ngày càng trở nên cấp thiết. Học sinh trung học phổ thông cần được trang bị năng lực tự nhận thức, năng lực lựa

chọn nghề nghiệp, năng lực thích ứng với môi trường lao động mới và khả năng học tập suốt đời. Để đạt được mục tiêu đó, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp phải được tổ chức một cách khoa học, hiệu quả và bền vững, trong đó công tác quản lý giữ vai trò quyết định. Do vậy, nghiên cứu đề tài “Quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018” là yêu cầu cấp thiết cả về lý luận và thực tiễn. Về mặt thực tiễn, kết quả nghiên cứu sẽ cung cấp những luận cứ khoa học và thực tiễn cho việc đề xuất các giải pháp quản lý khả thi, góp phần nâng cao chất lượng tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong các trường trung học phổ thông, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và phát triển nguồn nhân lực trong giai đoạn hiện nay.

2. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu

2.1. Mục đích nghiên cứu

Nghiên cứu lý luận và thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh theo chương trình giáo dục phổ thông 2018, từ đó đề xuất các giải pháp nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh hiện nay.

2.2. Nhiệm vụ nghiên cứu

1) Tổng quan các nghiên cứu trong và ngoài nước về quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông.

2) Xây dựng cơ sở lý luận về quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông.

3) Đánh giá thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh theo chương trình giáo dục phổ thông 2018.

4) Đề xuất giải pháp quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh theo chương trình giáo dục phổ thông 2018.

3. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

3.1. Khách thể nghiên cứu: Hoạt động trải nghiệm hướng nghiệp ở trường trung học phổ thông.

3.2. Đối tượng nghiên cứu: Quản lý hoạt động trải nghiệm hướng nghiệp ở trường trung học phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Các giải pháp quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh.

3.3. Phạm vi nghiên cứu

3.3.1. Phạm vi về nội dung

Luận án nghiên cứu các nội dung cụ thể sau: Lập kế hoạch tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; Tổ chức thực hiện các hoạt động trải nghiệm; Chỉ đạo tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; Kiểm tra, đánh giá việc thực hiện các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; Quản lý các điều kiện đảm bảo cho các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; Phối hợp các lực lượng trong và ngoài trường tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Luận án dựa trên các quan điểm cơ bản của Chương trình giáo dục phổ thông 2018 trong nghiên cứu về quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh.

3.3.2. Phạm vi về cách tiếp cận

Luận án sử dụng cách tiếp cận chức năng quản lý để nghiên cứu quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông là chủ yếu. Bên cạnh đó luận án còn sử dụng cách tiếp cận quản lý nguồn lực để nghiên cứu các điều kiện đảm bảo cho các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và cách tiếp cận quản lý theo mạng lưới và quan hệ đối tác để phối hợp các lực lượng trong và ngoài trường tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

3.3.3. Phạm vi về địa bàn nghiên cứu

Địa bàn nghiên cứu là 10 trường trung học phổ thông tại địa bàn thành phố Hồ Chí Minh: Trường THPT Nguyễn Hữu Thọ, Nam Kỳ Khởi Nghĩa, Lê Trọng Tấn, Bình Tân, Nguyễn Huệ, Tân Phong, Đinh Tiên Hoàng, Thái Hoà, Trịnh Hoài Đức, Nguyễn Trãi.

3.3.4. Phạm vi thời gian nghiên cứu:

Luận án thực hiện từ tháng 12/2021 đến tháng 03/2026

3.3.5. Phạm vi về khách thể khảo sát thực trạng

Luận án khảo sát: 1) Giáo viên; 2) Cán bộ quản lý trường trung học phổ thông.

4. Phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu

4.1. Phương pháp luận nghiên cứu

4.1.1. Tiếp cận hệ thống

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong nhà trường trung học phổ thông được xem là một hệ thống giáo dục mở, bao gồm mục tiêu, nội dung, hình thức tổ chức, chủ thể tham gia, điều kiện đảm bảo và cơ chế quản lý. Quản lý hoạt động này không thể xem xét từng yếu tố riêng lẻ mà phải đặt trong mối quan hệ tương tác, ràng buộc và tác động qua lại giữa các thành tố của hệ thống nhà trường và môi trường xã hội. Tiếp cận hệ thống cho phép nghiên cứu nhận diện đầy đủ các thành tố quản lý và xác lập mối quan hệ logic giữa chúng trong điều kiện thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

4.1.2. Tiếp cận chức năng quản lý

Nghiên cứu vận dụng tiếp cận chức năng quản lý truyền thống, bao gồm: lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra, đánh giá, để phân tích thực trạng và đề xuất nội dung quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong các trường trung học phổ thông. Tiếp cận này giúp làm rõ vai trò, trách nhiệm và quy trình quản lý của các chủ thể quản lý nhà trường trong việc tổ chức và điều hành hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp một cách hiệu quả và thống nhất.

4.1.3. Tiếp cận quản lý nguồn lực và đảm bảo chất lượng

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp chỉ đạt hiệu quả khi được bảo đảm bởi hệ thống điều kiện đồng bộ về nhân lực, cơ sở vật chất, tài chính, thông tin và cơ chế chính sách. Do đó, nghiên cứu tiếp cận quản lý hoạt động này dưới góc độ quản lý nguồn lực và đảm bảo chất lượng, nhằm làm rõ cách thức huy động, sử dụng và phát triển các điều kiện đảm bảo phục vụ cho việc thực hiện mục tiêu giáo dục theo CTGDPT 2018.

4.1.4. Tiếp cận thực tiễn và phát triển

Nghiên cứu gắn chặt lý luận với thực tiễn quản lý giáo dục phổ thông tại Thành phố Hồ Chí Minh, đồng thời hướng tới mục tiêu phát triển bền vững. Các giải pháp quản lý được đề xuất không chỉ nhằm khắc phục những hạn chế hiện tại, mà còn tạo tiền đề cho việc nâng cao chất lượng hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong dài hạn, phù hợp với yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.

4.2. Giả thuyết khoa học

1) Giả thuyết 1:

Mặc dù hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh đã được triển khai theo yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, song có thể còn tồn tại những khoảng cách nhất định giữa yêu cầu của chương trình và thực tiễn quản lý tại nhà trường. Những khoảng cách này có khả năng biểu hiện ở mức độ thực hiện các chức năng quản lý như lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo, kiểm tra, đánh giá và phối hợp các lực lượng giáo dục, từ đó ảnh hưởng đến chất lượng và hiệu quả của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

2) Giả thuyết 2:

Hiệu quả quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh chịu ảnh hưởng đáng kể của các yếu tố như: nhận thức và năng lực quản lý của đội ngũ cán bộ quản lý, năng lực tổ chức của giáo viên, mức độ bảo đảm các điều kiện nguồn lực, cơ chế phối hợp giữa nhà trường với gia đình và xã hội, cũng như đặc điểm bối cảnh kinh tế – xã hội đô thị.

3) Giả thuyết 3:

Nếu xây dựng và triển khai đồng bộ hệ thống giải pháp quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo tiếp cận chức năng quản lý, kết hợp quản lý nguồn lực và quản lý hệ sinh thái giáo dục, phù hợp với điều kiện thực tiễn của các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh, thì chất lượng và hiệu quả tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh sẽ được nâng cao rõ rệt, đáp ứng yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

4.3. Phương pháp nghiên cứu

4.3.1. Nhóm phương pháp nghiên cứu lý luận

1) Mục đích

Phương pháp nghiên cứu văn bản, tài liệu được sử dụng nhằm hệ thống hóa và phân tích cơ sở lý luận, cơ sở pháp lý và thực tiễn khoa học liên quan đến quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Thông qua đó, nghiên cứu xác lập khái niệm, nội dung quản lý, tiêu chí đánh giá và định hướng xây dựng các giải pháp quản lý phù hợp với bối cảnh giáo dục phổ thông hiện nay.

2) Nội dung

Các văn bản, tài liệu được nghiên cứu bao gồm:

- Văn kiện của Đảng, chính sách và quy định pháp luật của Nhà nước về giáo dục và đào tạo như: Luật Giáo dục (Luật số 43/2019/QH14); Nghị quyết số 88/2014/QH13 về đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông.

- Các văn bản chỉ đạo của Bộ Giáo dục và Đào tạo liên quan đến Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, đặc biệt là hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp như: Chương trình giáo dục phổ thông Chương trình tổng thể (2018); Chương trình giáo dục phổ thông, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (2018); Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT về ban hành Chương trình giáo dục phổ thông (2018); Thông tư số 32/2020/TT-BGDĐT – Điều lệ trường trung học (2020)...

- Các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước về quản lý giáo dục, quản lý nhà trường trung học phổ thông, quản lý hoạt động trải nghiệm và hướng nghiệp; Tài liệu khoa học về lý thuyết quản lý, quản lý nguồn lực, quản lý hệ sinh thái giáo dục và đảm bảo chất lượng giáo dục.

3) Cách thức tiến hành

Việc nghiên cứu văn bản, tài liệu được tiến hành theo các bước sau:

- Thu thập, sàng lọc và phân loại các văn bản, tài liệu có liên quan theo nhóm nội dung và mức độ tin cậy;

- Phân tích, đối chiếu và so sánh các quan điểm, khái niệm, mô hình và cách tiếp cận quản lý trong các tài liệu đã thu thập;

- Tổng hợp, khái quát hóa các kết quả phân tích nhằm xây dựng cơ sở lý luận, xác định nội dung quản lý và tiêu chí đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp;

- Vận dụng kết quả nghiên cứu văn bản, tài liệu làm căn cứ khoa học cho việc thiết kế công cụ khảo sát thực trạng và đề xuất hệ thống giải pháp quản lý trong luận án.

4.3.2. Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn

4.3.2.1. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi

1) Mục đích

Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi được sử dụng nhằm thu thập dữ liệu định lượng về thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả quản lý hoạt động này ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh

theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Kết quả điều tra bằng bảng hỏi là cơ sở thực tiễn quan trọng để kiểm chứng các giả thuyết khoa học và làm căn cứ đề xuất các giải pháp quản lý trong luận án.

2) Nội dung

Bảng hỏi được xây dựng xoay quanh các nhóm nội dung chủ yếu sau:

- Thực trạng hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo các chức năng quản lý: lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo, kiểm tra, đánh giá; Thực trạng quản lý các điều kiện đảm bảo cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (đội ngũ, cơ sở vật chất, tài chính, thông tin, cơ chế chính sách); Thực trạng phối hợp các lực lượng trong và ngoài nhà trường trong tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; Các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

3) Cách thức tiến hành

Việc điều tra bằng bảng hỏi được tiến hành theo các bước sau:

- Xây dựng bảng hỏi dựa trên cơ sở lý luận, mục tiêu nghiên cứu và các nội dung quản lý đã xác định.

- Bảng hỏi khảo sát được xây dựng nhằm thu thập ý kiến của cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Nội dung bảng hỏi bám sát mục tiêu nghiên cứu và khung lý luận của luận án, phản ánh các khía cạnh cơ bản của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cũng như công tác quản lý hoạt động này trong nhà trường.

- Về cấu trúc, Bảng hỏi gồm 12 câu hỏi, gồm hai phần chính:

+ Phần thứ nhất là thông tin cá nhân của người tham gia khảo sát, bao gồm giới tính, năm sinh, trình độ học vấn và chức vụ đảm nhiệm. Các thông tin này được sử dụng nhằm phân loại đối tượng khảo sát, phục vụ cho việc tổng hợp, so sánh và phân tích kết quả nghiên cứu theo các nhóm đối tượng khác nhau.

+ Phần thứ hai là hệ thống các câu hỏi khảo sát, được thiết kế theo thang đo Likert 5 mức, phù hợp với đặc điểm của từng nội dung đo lường. Các câu hỏi được chia thành nhiều nhóm nội dung, phản ánh một cách toàn diện thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong các trường trung học phổ thông.

+ Nhóm câu hỏi đầu tiên tập trung khảo sát nhận thức của cán bộ quản lý và giáo viên về mục tiêu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, bao gồm các mục tiêu như tạo môi trường học tập đa dạng, phát triển kỹ năng và năng lực cho học sinh, hỗ trợ định hướng nghề nghiệp, hình thành ý thức công dân và tăng cường sự gắn kết giữa nhà trường, gia đình và xã hội. Kết quả khảo sát ở nhóm nội dung này cho phép nhận diện mức độ thực hiện và sự thống nhất trong nhận thức về mục tiêu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

+ Các nhóm câu hỏi tiếp theo phản ánh thực trạng nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong nhà trường. Nội dung khảo sát bao gồm các hoạt động trải nghiệm thực tế, giao lưu với chuyên gia, tư vấn hướng nghiệp, hoạt động tình nguyện, hoạt động văn hóa, nghệ thuật, thể thao, cũng như các phương pháp và hình thức tổ chức tương ứng. Các câu hỏi này giúp làm rõ mức độ triển khai các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong thực tiễn giáo dục phổ thông.

Bảng hỏi cũng dành một nhóm câu hỏi để khảo sát thực trạng các nguồn lực phục vụ cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, bao gồm nguồn nhân lực, cơ sở vật chất, tài chính và sự hỗ trợ từ cộng đồng. Nội dung này nhằm phản ánh điều kiện thực tế bảo đảm cho việc tổ chức và quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tại các nhà trường.

+ Một nhóm câu hỏi quan trọng khác tập trung vào đánh giá thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, bao gồm: xây dựng kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo và kiểm tra, đánh giá. Các câu hỏi được thiết kế nhằm thu thập ý kiến đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên về mức độ thực hiện các chức năng quản lý này trong thực tiễn nhà trường.

+ Bên cạnh đó, bảng hỏi còn khảo sát thực trạng quản lý các điều kiện đảm bảo cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và mức độ phối hợp giữa các lực lượng trong và ngoài nhà trường, như cha mẹ học sinh, doanh nghiệp, các tổ chức xã hội và chính quyền địa phương. Nội dung này phản ánh cách thức huy động và phối hợp các nguồn lực xã hội trong quản lý và tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

+ Cuối cùng, bảng hỏi dành một nhóm câu hỏi để khảo sát các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, bao gồm các yếu tố thuộc về cấp quản lý, đội ngũ giáo viên, học sinh và môi trường giáo dục. Kết quả khảo sát từ nhóm nội dung này là cơ sở để xác định các yếu tố tác động và làm căn cứ cho việc đề xuất các giải pháp quản lý trong luận án.

Như vậy, bảng hỏi được thiết kế theo cấu trúc chặt chẽ, nội dung bao quát các khía cạnh chủ yếu của quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, bảo đảm thu thập được những thông tin cần thiết phục vụ cho việc phân tích thực trạng, xác định yếu tố ảnh hưởng và đề xuất giải pháp quản lý theo yêu cầu của đề tài nghiên cứu.

- Luận án đã tiến hành khảo sát: 244 người (17 cán bộ quản lý, 22 tổ trưởng chuyên môn, 205 giáo viên) và 2.566 học sinh đang theo học tại 10 trường THPT trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh.

4.3.2.2. Phương pháp phỏng vấn sâu

1) Mục đích

Phương pháp phỏng vấn sâu được sử dụng nhằm thu thập dữ liệu định tính, làm rõ hơn những kết quả thu được từ điều tra bằng bảng hỏi, đồng thời khai thác sâu nhận thức, kinh nghiệm quản lý, cách thức tổ chức và những khó khăn, vướng mắc trong quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tại các trường trung học phổ thông theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Phương pháp này góp phần bổ sung, kiểm chứng và lý giải các kết quả nghiên cứu định lượng.

2) Nội dung

Nội dung phỏng vấn sâu tập trung vào các vấn đề sau:

Nhận thức của cán bộ quản lý và giáo viên về vai trò, mục tiêu và yêu cầu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong CTGDPT 2018; Thực tiễn quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tại nhà trường, đặc biệt ở các khâu lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo và kiểm tra, đánh giá; Thực trạng bảo đảm các điều kiện và cơ chế phối hợp các lực lượng trong và ngoài nhà trường; Những thuận lợi, khó khăn và nguyên nhân ảnh hưởng đến hiệu quả quản lý.

3) Cách thức tiến hành

Luận án đã chọn 43 người để tiến hành phỏng vấn sâu (15 cán bộ quản lý; 03 lãnh đạo Sở GD&ĐT và chuyên viên, 15 giáo viên và 10 học sinh)

Phỏng vấn sâu được tiến hành theo các bước:

Xây dựng đề cương phỏng vấn bán cấu trúc phù hợp với mục tiêu nghiên cứu;

Lựa chọn đối tượng phỏng vấn là cán bộ quản lý, giáo viên phụ trách hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và một số chuyên gia giáo dục có kinh nghiệm;

Tổ chức phỏng vấn trực tiếp, bảo đảm tính bảo mật và khách quan của thông tin; Ghi chép, mã hóa và phân tích nội dung phỏng vấn theo chủ đề, sử dụng kết quả để bổ trợ và làm rõ các phát hiện từ nghiên cứu định lượng.

4.3.2.3. Phương pháp khảo nghiệm

1) Mục đích

Phương pháp khảo nghiệm được sử dụng nhằm thu thập ý kiến đánh giá của các cán bộ quản lý, giáo viên về mức độ cần thiết và tính khả thi của hệ thống giải pháp quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Kết quả khảo nghiệm là căn cứ thực tiễn để điều chỉnh, hoàn thiện và lựa chọn các giải pháp quản lý phù hợp với điều kiện thực tế của nhà trường.

2) Nội dung

Nội dung khảo nghiệm tập trung vào việc đánh giá hai khía cạnh cơ bản của từng giải pháp quản lý được đề xuất:

Tính cần thiết của giải pháp, thể hiện ở mức độ đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông, sự phù hợp với thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và mức độ cấp thiết trong việc khắc phục những hạn chế đã được nhận diện;

Tính khả thi của giải pháp, thể hiện ở mức độ phù hợp với điều kiện thực tiễn của các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh, bao gồm nguồn lực con người, cơ sở vật chất, tài chính, cơ chế quản lý và sự phối hợp của các lực lượng giáo dục.

Việc khảo nghiệm được tiến hành đối với các giải pháp quản lý nhằm bảo đảm tính đồng bộ và khả năng triển khai trong thực tiễn nhà trường.

3) Cách thức tiến hành

Phương pháp khảo nghiệm tính cần thiết và tính khả thi của các giải pháp được tiến hành theo các bước sau:

Xây dựng bộ công cụ khảo nghiệm, trong đó mỗi giải pháp quản lý được đánh giá theo hai tiêu chí: mức độ cần thiết và mức độ khả thi, sử dụng thang đo Likert 5 mức phù hợp;

Lựa chọn đối tượng khảo nghiệm là cán bộ quản lý giáo dục, hiệu trưởng, phó hiệu trưởng, giáo viên có kinh nghiệm trong tổ chức và quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tại các trường trung học phổ thông;

Tổ chức lấy ý kiến đánh giá thông qua phiếu khảo nghiệm, bảo đảm tính khách quan, trung thực và tính đại diện của mẫu khảo sát;

Thu thập, mã hóa và xử lý số liệu khảo nghiệm bằng các phương pháp thống kê toán học, tổng hợp kết quả theo từng giải pháp và theo từng tiêu chí đánh giá;

Phân tích kết quả khảo nghiệm làm căn cứ để điều chỉnh, hoàn thiện hệ thống giải pháp quản lý được đề xuất trong luận án.

4.3.2.4. Phương pháp thử nghiệm

Luận án đã chọn Giải pháp 3. *Tổ chức đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm để thử nghiệm.*

1) Mục đích thử nghiệm

Thử nghiệm nhằm kiểm chứng tính khả thi và hiệu quả của việc tăng cường chỉ đạo của nhà trường trong đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm; qua đó nâng cao mức độ tham gia chủ động, trải nghiệm thực chất và hiệu quả định hướng nghề nghiệp của học sinh.

2) Nội dung thử nghiệm

Thử nghiệm tập trung vào: (1) xác lập định hướng chỉ đạo thống nhất coi học sinh là chủ thể của hoạt động; (2) áp dụng các nguyên tắc cốt lõi của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp lấy học sinh làm trung tâm; (3) đa dạng hóa phương pháp và hình thức tổ chức gắn với thực tiễn và nghề nghiệp; (4) tổ chức phản tư sau trải nghiệm và đổi mới đánh giá theo hướng vì sự tiến bộ của học sinh.

3) Cách thức tiến hành thử nghiệm

Thử nghiệm được tiến hành trên 56 cán bộ quản lý, giáo viên và 157 học sinh lớp 12 của Trường trung học phổ thông Nguyễn Hữu Thọ, thành phố Hồ Chí Minh.

Thử nghiệm được thực hiện theo các giai đoạn: chuẩn bị (khảo sát thực trạng, xây dựng kế hoạch, tập huấn giáo viên); triển khai (áp dụng giải pháp trong một số hoạt động tiêu biểu, theo dõi và thu thập phản hồi); đánh giá – điều chỉnh (phân tích kết quả, điều chỉnh nội dung chỉ đạo); và tổng kết – nhân rộng. Dữ liệu được thu thập bằng bảng hỏi theo hình thức google form và phỏng vấn sâu trực tiếp.

4.3.2.5. Phương pháp thống kê toán học

1) Mục đích

Phương pháp thống kê toán học được sử dụng nhằm xử lý, phân tích và tổng hợp dữ liệu thu thập được từ điều tra bằng bảng hỏi và các nguồn dữ liệu khác, qua đó đánh giá một cách khách quan thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, xác định mức độ ảnh hưởng của các yếu tố liên quan và làm căn cứ khoa học cho việc đề xuất các giải pháp quản lý.

2) Nội dung

Nội dung thống kê toán học trong nghiên cứu bao gồm:

Thống kê mô tả để xác định giá trị trung bình, tần suất, tỷ lệ phần trăm và độ lệch chuẩn của các biến nghiên cứu; So sánh và phân tích mức độ khác biệt giữa các nhóm đối tượng nghiên cứu (cán bộ quản lý, giáo viên, các trường có điều kiện khác nhau); Phân tích mối quan hệ giữa các yếu tố ảnh hưởng và hiệu quả quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; Tổng hợp kết quả thống kê phục vụ cho việc kiểm chứng các giả thuyết khoa học của luận án.

3) Cách thức tiến hành

Việc áp dụng phương pháp thống kê toán học được tiến hành theo các bước:

Mã hóa dữ liệu thu thập được từ bảng hỏi và phỏng vấn theo các biến và thang đo đã xác định; Nhập và xử lý dữ liệu bằng các phần mềm thống kê phù hợp; Lựa chọn và vận dụng các phép thống kê phù hợp với mục tiêu và giả thuyết nghiên cứu; Phân tích, diễn giải kết quả thống kê và đối chiếu với cơ sở lý luận để rút ra các kết luận khoa học phục vụ cho luận án.

4.4. Câu hỏi nghiên cứu

1) Cơ sở lý luận của việc quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 bao gồm những quan điểm, nội dung và yêu cầu nào, và các quan điểm đó định hướng như thế nào cho công tác quản lý nhà trường?

2) Thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh hiện nay như thế nào, xét trên các khía cạnh lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo, kiểm tra, đánh giá, điều kiện đảm bảo và phối hợp các lực lượng giáo dục?

3) Những yếu tố nào ảnh hưởng đến hiệu quả quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh, và mức độ tác động của từng yếu tố đó ra sao?

4) Những giải pháp quản lý nào cần được đề xuất và triển khai nhằm nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh, đáp ứng yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, và các giải pháp đó có tính cần thiết, tính khả thi đến mức độ nào?

5. Đóng góp mới của luận án

5.1. Đóng góp về lý luận

Luận án đã hệ thống hóa và làm rõ cơ sở lý luận về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong nhà trường trung học phổ thông theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Trên cơ sở đó, luận án xây dựng và thao tác hóa khái niệm quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo tiếp cận quản lý chất lượng, làm rõ các chức năng quản lý, chủ thể quản lý và các yếu tố ảnh hưởng trong mối quan hệ hệ thống. Đây là đóng góp góp phần bổ sung khung lý luận cho nghiên cứu và thực hành quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông ở Việt Nam.

5.2. Đóng góp về thực tiễn

Luận án đã phân tích một cách toàn diện và có hệ thống thực trạng hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và công tác quản lý hoạt động này tại các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh, cung cấp các bằng chứng thực nghiệm có giá trị. Trên cơ sở đó, luận án đề xuất hệ thống giải pháp quản lý đồng bộ, khả thi, được khảo nghiệm về tính cần thiết và tính khả thi, đáp ứng yêu cầu triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Kết quả nghiên cứu có thể được sử dụng làm tài liệu tham khảo cho các nhà quản lý giáo dục và các trường phổ thông trong việc nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong thực tiễn.

6. Ý nghĩa lý luận và thực tiễn của luận án

6.1. Ý nghĩa lý luận

Luận án góp phần bổ sung và làm rõ cơ sở lý luận về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong nhà trường trung học phổ thông theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Thông qua việc hệ thống hóa các khái niệm, quan điểm và mô hình quản lý hiện đại, luận án

đã làm rõ bản chất, mục tiêu, nội dung và yêu cầu quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông hiện nay.

Bên cạnh đó, luận án đã tiếp cận quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng quản lý chất lượng, làm rõ vai trò của các chức năng quản lý, các chủ thể tham gia quản lý và các yếu tố ảnh hưởng trong mối quan hệ hệ thống. Kết quả nghiên cứu góp phần bổ sung khung lý luận cho lĩnh vực khoa học quản lý giáo dục, đặc biệt là nghiên cứu về quản lý các hoạt động giáo dục mang tính trải nghiệm và định hướng nghề nghiệp ở bậc trung học phổ thông.

6.2. Ý nghĩa thực tiễn

Luận án cung cấp bức tranh thực trạng có căn cứ khoa học về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và công tác quản lý hoạt động này tại các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh, qua đó giúp các nhà quản lý giáo dục và nhà trường nhận diện rõ những kết quả đạt được, những hạn chế và các yếu tố ảnh hưởng chủ yếu trong quá trình triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

Trên cơ sở đó, hệ thống giải pháp quản lý do luận án đề xuất có tính thực tiễn và khả thi cao, đã được khảo nghiệm về tính cần thiết và tính khả thi, có thể vận dụng linh hoạt trong điều kiện cụ thể của các trường trung học phổ thông. Kết quả nghiên cứu của luận án có thể được sử dụng làm tài liệu tham khảo hữu ích cho các cơ quan quản lý giáo dục, các nhà trường, cán bộ quản lý và giáo viên trong việc nâng cao hiệu quả quản lý và chất lượng hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện và phát triển bền vững nguồn nhân lực trong giai đoạn hiện nay.

7. Cấu trúc của luận án

Ngoài phần mở đầu, kết luận và khuyến nghị, tài liệu tham khảo, luận án có 4 chương: chương 1. tổng quan nghiên cứu về quản lý hoạt động Trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông; chương 2. Cơ sở lý luận về quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông 2018; chương 3. Thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn thành phố hồ chí minh theo chương trình giáo dục phổ thông 2018; chương 4. Biện pháp quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh theo chương trình Giáo dục phổ thông 2018

CHƯƠNG 1

TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM, HƯỚNG NGHIỆP CHO HỌC SINH Ở CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

1.1. Các công trình nghiên cứu về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường THPT

1.1.1. Các nghiên cứu về nền tảng tư tưởng và triết lý giáo dục của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Trong chương trình giáo dục của hầu hết các quốc gia, bên cạnh hoạt động dạy học thông qua các môn học chính khóa, các hoạt động giáo dục ngoài giờ học luôn được coi là một bộ phận quan trọng của quá trình giáo dục toàn diện. Thông qua các hoạt động đa dạng, phong phú và gắn với thực tiễn đời sống, học sinh có điều kiện trải nghiệm, thử sức, vận dụng kiến thức vào hành động, từ đó hình thành kỹ năng, thái độ và định hướng phát triển bản thân. Thực tiễn nghiên cứu và triển khai giáo dục cho thấy, khi hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (HĐTN, HN) được tổ chức một cách khoa học và có định hướng, học sinh không chỉ phát triển về trí tuệ mà còn đạt được sự phát triển hài hòa về thể chất, tinh thần và nhân cách. Chính vì vậy, nền tảng tư tưởng và triết lý giáo dục của HĐTN, HN luôn là đối tượng được nhiều nhà giáo dục quan tâm nghiên cứu.

Vấn đề phát triển con người toàn diện là một tư tưởng xuyên suốt trong lịch sử giáo dục và đã được nhiều nhà tư tưởng, nhà giáo dục lớn đề cập dưới những góc độ khác nhau. Tư tưởng phát triển con người toàn diện đạt tới trình độ khoa học và hệ thống khi được đặt trong học thuyết giáo dục Mác-xít. C. Marx và F. Engels khẳng định rằng con người là sản phẩm của các quan hệ xã hội và chỉ có thể phát triển toàn diện thông qua hoạt động thực tiễn, đặc biệt là lao động sản xuất. Theo các ông, giáo dục phải gắn chặt với lao động, kết hợp giáo dục trí tuệ, giáo dục thể chất và giáo dục lao động nhằm hình thành con người phát triển toàn diện cả về năng lực và nhân cách [132], [133].

Các nhà giáo dục học Xô viết như N. K. Krupskaya và A. S. Makarenko đã cụ thể hóa tư tưởng này trong thực tiễn giáo dục, nhấn mạnh giáo dục thông qua lao động và hoạt động tập thể, coi tập thể và lao động là môi trường cơ bản để hình thành nhân cách, ý thức trách

nhiệm xã hội và năng lực sống của con người. Nhìn chung, các tư tưởng giáo dục trên đã tạo nên nền tảng lý luận quan trọng cho quan niệm giáo dục hiện đại, trong đó hoạt động trải nghiệm và hướng nghiệp được xem là con đường thiết yếu để hiện thực hóa mục tiêu phát triển con người toàn diện trong nhà trường [132].

Trong khoa học giáo dục hiện đại, John Dewey là một trong những nhà tư tưởng có ảnh hưởng sâu rộng đến việc hình thành triết lý giáo dục trải nghiệm. Theo Dewey, học tập thông qua trải nghiệm giúp người học không chỉ tiếp thu tri thức mà còn biết cách phản tư, đánh giá và xác định điều gì là hữu ích, quan trọng đối với bản thân sau mỗi trải nghiệm. Những hiểu biết được hình thành từ trải nghiệm sẽ tiếp tục được vận dụng vào các hoạt động tiếp theo và định hướng cho sự lựa chọn nghề nghiệp trong tương lai của người học [69]. Quan điểm này đặc biệt có ý nghĩa đối với giáo dục hướng nghiệp, bởi nó nhấn mạnh vai trò của trải nghiệm cá nhân trong quá trình tự nhận thức, tự định hướng và ra quyết định nghề nghiệp.

Như vậy, các công trình nghiên cứu thuộc nhóm nền tảng tư tưởng và triết lý giáo dục đã khẳng định vai trò trung tâm của trải nghiệm và hoạt động thực tiễn trong quá trình giáo dục và phát triển con người. Những tư tưởng này tạo cơ sở lý luận quan trọng cho sự ra đời và phát triển của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong giáo dục phổ thông. Tuy nhiên, các nghiên cứu chủ yếu tập trung vào bình diện triết lý và định hướng giáo dục chung, chưa đi sâu làm rõ các vấn đề về tổ chức và quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong nhà trường trung học phổ thông, đặc biệt trong bối cảnh giáo dục hiện đại và yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông hiện nay.

1.1.2. Các nghiên cứu về lý thuyết học tập và mô hình giáo dục trải nghiệm

Trong nghiên cứu về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (HĐTN, HN), nhiều lý thuyết tâm lý, giáo dục hiện đại đã cung cấp cơ sở khoa học quan trọng để lý giải bản chất của quá trình hình thành và phát triển nhân cách con người thông qua hoạt động và trải nghiệm.

Trước hết, lý thuyết hoạt động nhấn mạnh rằng nhân cách con người không được hình thành một cách tự phát mà được tạo nên và phát triển thông qua chính hoạt động của cá nhân trong những điều kiện xã hội - lịch sử cụ thể. Hoạt động được xem là phương thức tồn tại cơ bản của con người, là con đường để cá nhân chuyển hóa tri thức và kinh nghiệm xã hội thành tri thức, kỹ năng và phẩm chất của bản thân. Từ góc độ giáo dục, nguyên tắc này có ý nghĩa chỉ đạo quan trọng trong việc tổ chức các hoạt động giáo dục trong nhà trường, theo đó người học

chỉ thực sự chiếm lĩnh tri thức khi được tham gia một cách tích cực, tự lực vào các hoạt động học tập và trải nghiệm có mục đích [131].

Trên cơ sở đó, lý thuyết tương tác xã hội tiếp tục làm rõ vai trò của môi trường xã hội - lịch sử trong quá trình hình thành tâm lý và năng lực cá nhân. Lý thuyết này khẳng định rằng môi trường xã hội không chỉ là bối cảnh hay phương tiện của hoạt động, mà còn là môi trường trực tiếp hình thành tâm lý con người thông qua các mối quan hệ và sự tương tác giữa cá nhân với những người xung quanh. Vận dụng nguyên tắc này vào giáo dục, nhà tâm lý học hoạt động nổi tiếng L.S.Vygotsky cho rằng trong quá trình dạy học cần coi trọng sự khám phá có sự trợ giúp hơn là sự tự khám phá đơn thuần. Theo ông, sự hỗ trợ bằng ngôn ngữ của giáo viên, cùng với sự cộng tác giữa các học sinh trong nhóm đồng đẳng, đóng vai trò quyết định trong việc hình thành tri thức, kỹ năng và kỹ xảo. Do đó, quá trình học tập hiệu quả đòi hỏi học sinh được tham gia hoạt động, được tương tác với bạn học và được dẫn dắt, định hướng bởi giáo viên trong môi trường học tập mang tính xã hội [150].

Một trong những lý thuyết có ảnh hưởng trực tiếp và sâu sắc đến HĐTĐN, HN là lý thuyết học tập trải nghiệm do David Kolb đề xuất. Theo Kolb, học tập từ trải nghiệm là quá trình trong đó tri thức và năng lực được tạo ra thông qua sự chuyển hóa kinh nghiệm học tập; học từ trải nghiệm có điểm tương đồng với học thông qua làm, nhưng khác biệt cơ bản ở chỗ nó gắn chặt với kinh nghiệm cá nhân và yếu tố cảm xúc của người học. Trên cơ sở đó, Kolb và các cộng sự đã phát triển mô hình học tập trải nghiệm (1984), nhấn mạnh rằng học tập hiệu quả nhất diễn ra trong quá trình chứ không chỉ ở kết quả cuối cùng; học tập là một quá trình liên tục bắt nguồn từ kinh nghiệm; và tri thức được hình thành thông qua sự tương tác biện chứng giữa cá nhân và môi trường. Kolb cũng chỉ rõ rằng mục đích của các hoạt động giáo dục không chỉ nhằm phát triển nhận thức mà còn hướng tới hình thành và phát triển các phẩm chất, giá trị sống, kỹ năng sống và những năng lực chung của người học. Theo đó, để hình thành và phát triển phẩm chất nhân cách, người học cần được trực tiếp trải nghiệm; trải nghiệm sẽ trở nên hiệu quả hơn khi có sự định hướng và tư vấn của người dạy [115].

Mặc dù được xây dựng từ những cách tiếp cận khác nhau, các lý thuyết hoạt động, lý thuyết tương tác xã hội và lý thuyết học tập trải nghiệm đều thống nhất ở quan điểm cốt lõi rằng sự phát triển nhân cách và năng lực của người học không phải là kết quả của quá trình tiếp nhận tri thức một chiều mà được hình thành thông qua hoạt động và trải

nghiệm trong môi trường xã hội. Nếu lý thuyết hoạt động nhấn mạnh vai trò của hoạt động như con đường cơ bản để cá nhân chiếm lĩnh kinh nghiệm xã hội và phát triển nhân cách, thì lý thuyết tương tác xã hội của Vygotsky lại làm rõ cơ chế hình thành năng lực thông qua sự hỗ trợ, hợp tác và tương tác giữa cá nhân với người khác. Trên nền tảng đó, Kolb phát triển mô hình học tập trải nghiệm và chỉ ra rằng trải nghiệm chỉ thực sự có giá trị giáo dục khi được kết nối với quá trình phản tư, khái quát hóa và vận dụng vào thực tiễn. Điểm gặp gỡ giữa các lý thuyết này là đều khẳng định vai trò trung tâm của người học trong quá trình giáo dục và coi trải nghiệm là cơ chế quan trọng để phát triển phẩm chất, năng lực. Tuy nhiên, mỗi lý thuyết lại tiếp cận từ một góc độ khác nhau: lý thuyết hoạt động nhấn mạnh bản chất của quá trình hình thành nhân cách; lý thuyết tương tác xã hội làm rõ vai trò của môi trường xã hội; trong khi lý thuyết học tập trải nghiệm tập trung vào cơ chế chuyển hóa kinh nghiệm thành tri thức và năng lực. Sự bổ sung lẫn nhau của các lý thuyết này tạo nên cơ sở lý luận trực tiếp cho việc tổ chức và quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong nhà trường phổ thông.

1.1.3. Các nghiên cứu về tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong chương trình giáo dục phổ thông

Từ cuối thế kỷ XX, nhiều nghiên cứu đã chuyển trọng tâm sang việc tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong chương trình giáo dục phổ thông. Báo cáo của UNESCO (1996) về bốn trụ cột của giáo dục thế kỷ XXI đã khẳng định giáo dục trải nghiệm là phương tiện quan trọng để phát triển phẩm chất và năng lực toàn diện cho người học [104]. Trên cơ sở đó, nhiều mô hình tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đã được xây dựng và triển khai trong chương trình giáo dục phổ thông của nhiều quốc gia.

Các nghiên cứu về chương trình giáo dục của Singapore cho thấy hoạt động ngoại khóa và chương trình học tập năng động được coi là thành phần cốt lõi của trải nghiệm học đường, giúp học sinh phát triển kỹ năng mềm, giá trị đạo đức và năng lực xã hội [106].

Ở Hàn Quốc, từ năm 2009, hoạt động trải nghiệm được đưa vào chương trình giáo dục như một hoạt động bắt buộc, bao gồm hoạt động tự chủ, câu lạc bộ, tình nguyện và hướng nghiệp, có mối quan hệ tương tác với các môn học nhằm phát triển công dân toàn cầu sáng tạo [106].

Tại Anh, các nghiên cứu về giáo dục trải nghiệm thông qua các tổ chức xã hội và trung tâm giáo dục như Widehorizon đã làm rõ vai trò của các hoạt động ngoài trời, hướng đạo và

trải nghiệm mạo hiểm trong việc phát triển kỹ năng sống, tinh thần trách nhiệm và năng lực giải quyết vấn đề của học sinh [106].

Các nghiên cứu ở Australia, Hà Lan, Đức, Nhật Bản, Phần Lan cũng khẳng định vai trò của giáo dục trải nghiệm và hướng nghiệp trong việc phát triển năng lực sáng tạo, tư duy phê phán và khả năng thích ứng xã hội của học sinh [108].

Các nghiên cứu thực nghiệm gần đây, như của Steven Wesley Craft (2012), đã chỉ ra tác động tích cực của hoạt động trải nghiệm ngoại khóa đối với thành tích học tập và định hướng nghề nghiệp của học sinh trung học phổ thông [143].

Các nghiên cứu quốc tế về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho thấy mặc dù có sự khác biệt về bối cảnh văn hóa và hệ thống giáo dục, song các quốc gia đều có xu hướng đưa trải nghiệm trở thành một thành tố chính thức trong chương trình giáo dục phổ thông. Nếu Singapore nhấn mạnh phát triển kỹ năng mềm và năng lực công dân thông qua các chương trình học tập năng động, thì Hàn Quốc chú trọng tích hợp hoạt động trải nghiệm với giáo dục hướng nghiệp nhằm chuẩn bị cho học sinh thích ứng với xã hội tri thức. Trong khi đó, các quốc gia như Anh, Australia, Phần Lan và Đức lại coi trải nghiệm là phương thức quan trọng để phát triển năng lực giải quyết vấn đề, tư duy sáng tạo và khả năng thích ứng xã hội.

Điểm tương đồng nổi bật giữa các mô hình này là đều chuyển trọng tâm giáo dục từ truyền thụ tri thức sang phát triển năng lực thông qua sự tham gia tích cực của người học. Tuy nhiên, mức độ thể chế hóa và cách thức tổ chức hoạt động trải nghiệm có sự khác biệt đáng kể giữa các quốc gia, phản ánh điều kiện kinh tế, văn hóa và định hướng phát triển giáo dục riêng của từng nước. Điều này cho thấy không tồn tại một mô hình tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp chung cho mọi quốc gia; việc vận dụng cần phù hợp với bối cảnh thực tiễn của từng hệ thống giáo dục.

1.1.4. Các nghiên cứu về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông và yêu cầu quản lý

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông, nhiều nghiên cứu đã tập trung làm rõ vị trí, mục tiêu và nội dung của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong chương trình giáo dục mới. Các công trình của Đỗ Ngọc Thống [99], Lê Huy Hoàng [49], Đinh Thị Kim Thoa [94], [95] đã phân tích sâu vai trò của hoạt động trải nghiệm trong việc phát triển phẩm chất, năng

lực học sinh, đồng thời đề xuất các định hướng tổ chức hoạt động phù hợp với chương trình giáo dục phổ thông mới.

Các nghiên cứu về giáo dục hướng nghiệp của Lê Thị Thanh Hương [64], Trương Thị Hoa [48], Nguyễn Thị Thanh Huyền [60] đã làm rõ vai trò của tư vấn hướng nghiệp, tổ chức hoạt động hướng nghiệp trong nhà trường phổ thông, khẳng định tính cấp thiết của công tác này trong bối cảnh xã hội hiện đại. Các nghiên cứu này góp phần cung cấp cơ sở thực tiễn cho việc đưa hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trở thành hoạt động giáo dục bắt buộc trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 [20].

Tuy nhiên, các công trình trên chủ yếu tiếp cận hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp dưới góc độ nội dung chương trình, phương pháp tổ chức và vai trò sư phạm của giáo viên. Các vấn đề về quản lý như xây dựng kế hoạch, tổ chức thực hiện, huy động nguồn lực, phối hợp các lực lượng và kiểm tra – đánh giá mới chỉ được đề cập gián tiếp, chưa hình thành các mô hình quản lý cụ thể và phù hợp với điều kiện thực tiễn của từng địa phương.

Như vậy, các nghiên cứu gần đây đã khẳng định vị trí bắt buộc và vai trò trung tâm của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong giáo dục phổ thông, song vẫn thiếu các nghiên cứu chuyên sâu về quản lý hoạt động này ở cấp trường trung học phổ thông, đặc biệt trong bối cảnh triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

Tóm lại, Tổng quan các công trình nghiên cứu cho thấy hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đã được nghiên cứu khá phong phú về phương diện tư tưởng giáo dục, lý thuyết học tập, tổ chức chương trình và hiệu quả giáo dục. Tuy nhiên, vấn đề quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông, nhất là trong điều kiện thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 và trong bối cảnh đô thị lớn như Thành phố Hồ Chí Minh, vẫn chưa được nghiên cứu một cách hệ thống, toàn diện và chuyên sâu. Khoảng trống này chính là cơ sở khoa học và thực tiễn để luận án tiếp tục nghiên cứu và đề xuất các giải pháp quản lý phù hợp.

1.2. Các công trình nghiên cứu về quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông

Các công trình nghiên cứu về quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (HĐTN, HN) trong nhà trường phổ thông có thể được hệ thống hóa theo một số hướng nghiên cứu chủ yếu, phản ánh những cách tiếp cận khác nhau đối với vấn đề quản lý loại hình hoạt động giáo dục đặc thù này.

1.2.1. Hướng nghiên cứu về cơ sở lý luận và quan niệm quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Một hướng nghiên cứu quan trọng tập trung làm rõ bản chất, vai trò và vị trí của quản lý HĐTN, HN trong quản lý nhà trường. Các công trình này xuất phát từ lý luận quản lý giáo dục và quản lý nhà trường hiện đại, coi quản lý HĐTN, HN là một bộ phận cấu thành hữu cơ của quản lý quá trình giáo dục.

Công trình của Phạm Minh Hạc (1999) được xem là một trong những tác phẩm có tính hệ thống và nền tảng nhất về khoa học quản lý giáo dục ở Việt Nam trong giai đoạn đổi mới. Tác giả tiếp cận quản lý giáo dục từ lập trường khoa học cách mạng của chủ nghĩa Mác - Lênin, coi quản lý giáo dục là một bộ phận hữu cơ của quản lý xã hội, chịu sự chi phối trực tiếp của mục tiêu, đường lối và chính sách giáo dục của Đảng và Nhà nước [39]. Một đóng góp quan trọng của công trình là việc xác định rõ bản chất của quản lý nhà trường: quản lý nhà trường về thực chất là quản lý quá trình giáo dục, trong đó hoạt động dạy học và hoạt động giáo dục (theo nghĩa rộng) giữ vai trò trung tâm. Phạm Minh Hạc nhấn mạnh rằng hiệu quả quản lý không chỉ được đo bằng việc duy trì kỷ cương, nề nếp mà quan trọng hơn là tác động làm chuyển biến chất lượng giáo dục, làm cho quá trình giáo dục vận hành từ trạng thái thấp lên trạng thái cao hơn. Đặc biệt, tác giả khẳng định vai trò chủ thể quản lý của hiệu trưởng với tư cách là người tổ chức, điều phối và chịu trách nhiệm cuối cùng về chất lượng các hoạt động giáo dục trong nhà trường. Những luận điểm này có ý nghĩa trực tiếp đối với nghiên cứu quản lý HĐTN, HN, bởi HĐTN, HN chính là một bộ phận quan trọng của hoạt động giáo dục toàn diện. Từ góc nhìn của Phạm Minh Hạc, quản lý HĐTN, HN cần được đặt trong tổng thể quản lý quá trình giáo dục, gắn chặt với mục tiêu phát triển nhân cách, phẩm chất và năng lực học sinh, chứ không chỉ là hoạt động phụ trợ hay ngoại khóa đơn thuần.

Công trình của Hà Sĩ Hồ và Lê Tuấn (1987) là tài liệu giảng dạy và nghiên cứu có giá trị thực tiễn cao, tập trung làm rõ các vấn đề cốt lõi của quản lý trường học trong bối cảnh giáo dục phổ thông Việt Nam [47]. Các tác giả tiếp cận quản lý trường học từ góc độ chức năng và nhiệm vụ của người hiệu trưởng, nhấn mạnh mối quan hệ hữu cơ giữa quản lý và quá trình dạy - học - giáo dục. Một luận điểm xuyên suốt của công trình là: “Việc quản lý hoạt động dạy và học (hiểu theo nghĩa rộng) là nhiệm vụ quản lý trung tâm của nhà trường” [47]. Theo các tác giả, mọi hoạt động quản lý khác trong nhà trường đều phải hướng tới việc phục vụ và nâng cao

hiệu quả hoạt động giáo dục học sinh. Điều này có nghĩa là các hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp, hoạt động trải nghiệm hay hướng nghiệp đều phải được đặt trong tầm nhìn quản lý tổng thể của nhà trường. Tuy công trình chưa đề cập trực tiếp đến HĐTN, HN theo khái niệm hiện đại, nhưng các luận điểm về quản lý hoạt động giáo dục theo nghĩa rộng đã đặt nền móng lý luận cho việc nghiên cứu quản lý HĐTN, HN trong nhà trường phổ thông hiện nay.

Trong công trình Khoa học quản lý trường phổ thông, Trần Kiểm (2002) đã xây dựng một hệ thống lý luận tương đối hoàn chỉnh về quản lý trường phổ thông trên cơ sở tiếp thu có chọn lọc các học thuyết quản lý hiện đại và vận dụng vào bối cảnh giáo dục Việt Nam [64]. Tác giả xác định quản lý trường học là quá trình tác động có mục đích, có kế hoạch của chủ thể quản lý nhằm huy động, phối hợp và sử dụng hiệu quả các nguồn lực (nhân lực, vật lực, tài lực) để đạt được mục tiêu giáo dục. Điểm nổi bật trong công trình này là việc nhấn mạnh tính hệ thống và tính tối ưu trong quản lý nhà trường. Trần Kiểm phân tích rõ các chức năng quản lý (kế hoạch hóa, tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra) và cho rằng đây là khung logic cơ bản để tổ chức và quản lý mọi hoạt động trong nhà trường. Cách tiếp cận này có ý nghĩa đặc biệt quan trọng đối với nghiên cứu quản lý HĐTN, HN, bởi HĐTN, HN là loại hình hoạt động giáo dục phức hợp, đòi hỏi phải được quản lý một cách có hệ thống và đồng bộ. Tuy nhiên, công trình chủ yếu dừng ở việc xây dựng khung lý luận chung cho quản lý trường phổ thông, chưa đi sâu vào các loại hình hoạt động giáo dục đặc thù như HĐTN, HN. Đây vừa là hạn chế, đồng thời cũng là cơ sở để các nghiên cứu sau này kế thừa và phát triển.

Trong công trình tiếp theo, Trần Kiểm mở rộng phạm vi nghiên cứu từ quản lý trường học sang khoa học quản lý giáo dục ở tầm vĩ mô và vi mô [65]. Tác giả tiếp cận quản lý giáo dục như một hệ thống mở, chịu tác động của bối cảnh kinh tế – xã hội và yêu cầu đổi mới giáo dục. Một đóng góp quan trọng của công trình là việc làm rõ mối quan hệ giữa quản lý giáo dục và quản lý nhà trường, trong đó quản lý nhà trường được coi là khâu trực tiếp hiện thực hóa các mục tiêu và chính sách giáo dục. Trần Kiểm nhấn mạnh yêu cầu đổi mới quản lý theo hướng phát huy tính chủ động, sáng tạo của các chủ thể tham gia giáo dục, đặc biệt là đội ngũ giáo viên và học sinh. Những luận điểm này có giá trị lý luận quan trọng đối với quản lý HĐTN, HN trong bối cảnh chương trình GDPT 2018, bởi HĐTN, HN đòi hỏi sự tham gia tích cực của nhiều lực lượng và sự linh hoạt trong tổ chức, điều hành.

Công trình của Nguyễn Ngọc Quang (1989) có ý nghĩa nền tảng trong việc hình thành hệ thống khái niệm khoa học của quản lý giáo dục ở Việt Nam [80]. Tác giả định nghĩa quản lý giáo dục là hệ thống các tác động có mục đích, có kế hoạch và hợp quy luật của chủ thể quản lý nhằm làm cho hệ thống giáo dục vận hành theo mục tiêu và nguyên lý giáo dục. Nguyễn Ngọc Quang đặc biệt nhấn mạnh tính mục tiêu và tính quy luật trong quản lý giáo dục, coi đây là tiêu chí phân biệt quản lý khoa học với quản lý mang tính kinh nghiệm hoặc hành chính thuần túy. Theo tác giả, tiêu điểm hội tụ của quản lý giáo dục là quá trình dạy học và giáo dục thế hệ trẻ, hướng tới sự phát triển về chất của hệ thống giáo dục. Những luận điểm này có giá trị trực tiếp đối với nghiên cứu quản lý HDTN, HN, bởi HDTN, HN cần được quản lý như một quá trình giáo dục có mục tiêu rõ ràng, có kế hoạch, có kiểm tra đánh giá và có điều chỉnh kịp thời.

Nhìn chung, các công trình của Phạm Minh Hạc [39], Hà Sĩ Hò, Lê Tuấn [47], Trần Kiêm [72], [73] và Nguyễn Ngọc Quang [90] đã hình thành nền tảng lý luận cơ bản của khoa học quản lý giáo dục ở Việt Nam. Mặc dù tiếp cận từ những góc độ khác nhau, các tác giả đều thống nhất rằng quản lý giáo dục là quá trình tác động có mục đích, có kế hoạch của chủ thể quản lý nhằm bảo đảm hệ thống giáo dục vận hành theo mục tiêu đã xác định.

Điểm tương đồng nổi bật giữa các công trình là đều xem quản lý nhà trường thực chất là quản lý quá trình giáo dục, trong đó hoạt động giáo dục học sinh giữ vị trí trung tâm. Tuy nhiên, mỗi tác giả có trọng tâm nghiên cứu riêng. Nguyễn Ngọc Quang nhấn mạnh tính mục tiêu và tính quy luật của quản lý giáo dục; Phạm Minh Hạc tập trung làm rõ vai trò của hiệu trưởng trong quản lý quá trình giáo dục; trong khi Trần Kiêm tiếp cận quản lý nhà trường dưới góc độ hệ thống và các chức năng quản lý. Sự khác biệt này không đối lập mà bổ sung cho nhau, góp phần hình thành khung lý luận tương đối hoàn chỉnh về quản lý giáo dục và quản lý nhà trường. Những luận điểm trên là cơ sở quan trọng để luận án tiếp cận quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp như một bộ phận của quản lý quá trình giáo dục, được thực hiện thông qua các chức năng quản lý cơ bản và hướng tới mục tiêu phát triển phẩm chất, năng lực học sinh.

1.2.2. Hướng nghiên cứu tiếp cận quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo chức năng quản lý

Một số công trình nghiên cứu tiếp cận quản lý HDTN, HN theo các chức năng quản lý cơ bản, gồm: kế hoạch hóa, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra. Theo cách tiếp cận này, quản lý HDTN,

HN được xem là một quá trình có mục tiêu, có kế hoạch và được kiểm soát nhằm đảm bảo chất lượng giáo dục.

Nhiều nghiên cứu về quản lý giáo dục cho rằng HĐTN, HN cần được đưa vào kế hoạch giáo dục tổng thể của nhà trường, có sự phân công trách nhiệm rõ ràng, có chỉ đạo thống nhất và kiểm tra, đánh giá thường xuyên [39], [47].

Nghiên cứu của Phạm Thị Kim Chung (2018) tập trung khảo sát thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm tại các trường trung học cơ sở ở một địa bàn cụ thể [29]. Tác giả tiếp cận vấn đề quản lý HĐTN theo các chức năng quản lý cơ bản, làm rõ mức độ thực hiện các khâu lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng công tác quản lý HĐTN tại các trường còn mang tính hình thức, thiếu đồng bộ, đặc biệt là ở khâu kiểm tra, đánh giá và điều chỉnh hoạt động. Nghiên cứu có giá trị tham khảo về thực tiễn quản lý HĐTN ở cấp THCS, đồng thời gợi mở những vấn đề cần quan tâm khi mở rộng nghiên cứu sang bậc THPT.

Luận án của Phạm Thị Nga (2016) tiếp cận quản lý hoạt động giáo dục theo hướng phát triển toàn diện học sinh, coi giáo dục giá trị sống và kỹ năng sống là một nội dung trọng tâm của đổi mới giáo dục phổ thông [73]. Tác giả xây dựng hệ thống biện pháp quản lý bao quát đầy đủ các chức năng quản lý, đồng thời nhấn mạnh vai trò phối hợp của các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường. Mặc dù không nghiên cứu trực tiếp về HĐTN, HN, luận án có giá trị lý luận và thực tiễn quan trọng đối với quản lý HĐTN, HN, bởi giáo dục giá trị sống và kỹ năng sống chính là những mục tiêu cốt lõi mà hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp hướng tới trong chương trình GDPT 2018.

Luận án của Phạm Thị Lệ Nhân (2015) là một công trình có tính kế thừa trực tiếp đối với nghiên cứu quản lý HĐTN, HN. Tác giả tập trung phân tích quản lý hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp theo hướng xã hội hóa, nhấn mạnh việc huy động các nguồn lực xã hội tham gia tổ chức hoạt động giáo dục cho học sinh [76]. Luận án đã làm rõ vai trò của hiệu trưởng trong việc lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp, đồng thời đề xuất hệ thống biện pháp quản lý phù hợp với điều kiện các trường THPT tại TP.HCM. Công trình này cung cấp cơ sở thực tiễn quan trọng cho việc nghiên cứu quản lý HĐTN, HN trong bối cảnh đô thị lớn.

Nghiên cứu của Lê Tiến Sĩ (2019) tiếp cận quản lý HĐTN theo định hướng phát triển năng lực học sinh, phù hợp với tinh thần đổi mới giáo dục [86]. Tác giả chỉ ra một số hạn chế

phổ biến trong công tác quản lý HĐTN như: xây dựng kế hoạch chưa hiệu quả, phân công nhiệm vụ chưa rõ ràng và công tác chỉ đạo, giám sát chưa được chú trọng. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất các biện pháp quản lý nhằm nâng cao chất lượng HĐTN. Mặc dù phạm vi nghiên cứu ở bậc THCS, nhưng cách tiếp cận theo năng lực có giá trị tham khảo trực tiếp cho quản lý HĐTN, HN ở bậc THPT.

Đặng Thị Thanh Thảo (2020), Quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh THCS thành phố Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục hiện nay [92]

Luận án của Đặng Thị Thanh Thảo (2020) là công trình nghiên cứu tương đối toàn diện về quản lý hoạt động trải nghiệm trong bối cảnh chuẩn bị và triển khai Chương trình GDPT 2018 [92]. Tác giả vận dụng cách tiếp cận quá trình và chức năng quản lý để phân tích thực trạng quản lý HĐTN, đồng thời xác định các yếu tố ảnh hưởng đến công tác quản lý. Luận án đã đề xuất hệ thống biện pháp quản lý mang tính hệ thống và khả thi, góp phần nâng cao hiệu quả HĐTN trong nhà trường. Đây là tài liệu tham khảo quan trọng về mô hình quản lý HĐTN có thể kế thừa và điều chỉnh khi nghiên cứu ở bậc THPT. Như vậy, Các công trình nghiên cứu trên, dù khác nhau về cấp học và phạm vi địa lý, đều thống nhất khẳng định vai trò quan trọng của quản lý hoạt động trải nghiệm và các hoạt động giáo dục liên quan trong việc thực hiện mục tiêu phát triển toàn diện học sinh. Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu tập trung ở bậc THCS hoặc vào các hoạt động giáo dục gần với HĐTN, HN, cho thấy vẫn còn thiếu những nghiên cứu chuyên sâu về quản lý HĐTN, HN cho học sinh THPT, đặc biệt trong bối cảnh triển khai Chương trình GDPT 2018 tại các đô thị lớn như TP.HCM. Đây chính là khoảng trống khoa học mà đề tài luận án hướng tới.

1.2.3. Hướng nghiên cứu về vai trò của chủ thể quản lý và năng lực lãnh đạo trong quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Một số công trình tập trung phân tích vai trò của hiệu trưởng và đội ngũ cán bộ quản lý trong việc tổ chức và quản lý HĐTN, HN. Theo hướng nghiên cứu này, hiệu trưởng không chỉ là người điều hành hành chính mà còn là nhà lãnh đạo giáo dục, giữ vai trò định hướng, kết nối và huy động các nguồn lực cho hoạt động trải nghiệm và hướng nghiệp.

Công trình kinh điển “Democracy and Education” của John Dewey (1938) đặt nền tảng triết lý cho giáo dục hiện đại và có ảnh hưởng sâu rộng đến cách tiếp cận quản lý giáo dục theo hướng nhân văn và trải nghiệm [116]. Dewey coi giáo dục không chỉ là quá trình truyền thụ tri

thức mà là một quá trình xã hội, trong đó nhà trường được xem như một “xã hội thu nhỏ”. Theo ông, mọi hoạt động giáo dục trong nhà trường cần được tổ chức sao cho học sinh được tham gia, trải nghiệm và tương tác với môi trường xã hội xung quanh. Từ góc độ quản lý, Dewey nhấn mạnh vai trò của người lãnh đạo giáo dục trong việc tạo lập môi trường dân chủ, khuyến khích sự tham gia chủ động của người học và giáo viên. Ông cho rằng hiệu quả giáo dục không thể đạt được bằng mệnh lệnh hành chính, mà thông qua việc tổ chức các điều kiện để người học tự trải nghiệm, tự khám phá và tự phát triển. Quan điểm này có ý nghĩa sâu sắc đối với quản lý HĐTN, HN, bởi nó gợi mở yêu cầu quản lý theo hướng tạo môi trường và điều kiện trải nghiệm, thay vì chỉ kiểm soát hoạt động. Mặc dù Dewey không bàn trực tiếp đến quản lý HĐTN, HN theo nghĩa hiện đại, nhưng triết lý giáo dục của ông là cơ sở lý luận quan trọng cho việc tiếp cận quản lý các hoạt động trải nghiệm và hướng nghiệp theo hướng dân chủ, mở và gắn với đời sống xã hội.

Công trình của Megan Rachel Adams (2013) tiếp cận quản lý giáo dục từ góc độ phát triển năng lực lãnh đạo của hiệu trưởng, đặc biệt thông qua vai trò cố vấn (mentor) [134]. Nghiên cứu tập trung phân tích tác động của việc hiệu trưởng tham gia vào quá trình phát triển người khác đối với sự trưởng thành về năng lực lãnh đạo của chính họ. Kết quả nghiên cứu cho thấy, khi hiệu trưởng đóng vai trò người hướng dẫn và hỗ trợ đội ngũ, họ không chỉ nâng cao năng lực chuyên môn của giáo viên mà còn phát triển chính năng lực lãnh đạo của mình, đặc biệt là các năng lực như: xây dựng tầm nhìn, giao tiếp, ra quyết định và điều phối nguồn lực. Nghiên cứu nhấn mạnh rằng lãnh đạo giáo dục hiệu quả cần dựa trên mối quan hệ hợp tác và phát triển con người, thay vì mô hình lãnh đạo mệnh lệnh - kiểm soát. Những kết quả này có giá trị tham khảo trực tiếp cho quản lý HĐTN, HN, bởi HĐTN, HN là loại hình hoạt động đòi hỏi sự tham gia tích cực của nhiều lực lượng. Vai trò của hiệu trưởng với tư cách là người định hướng, hỗ trợ và kết nối đội ngũ là yếu tố then chốt để đảm bảo chất lượng và tính bền vững của các hoạt động trải nghiệm và hướng nghiệp trong nhà trường.

Michael Alan Farrell (2013) nghiên cứu mối quan hệ giữa hoạt động ngoại khóa và cảm giác gắn kết với nhà trường của học sinh, trong đó nhấn mạnh vai trò của các hoạt động ngoài giờ học trong việc xây dựng môi trường học đường tích cực [134]. Tác giả chứng minh rằng việc tham gia các hoạt động ngoại khóa giúp học sinh hình thành ý thức thuộc về cộng đồng nhà trường, tăng cường sự gắn bó và thái độ tích cực đối với học tập. Từ góc độ quản lý, nghiên

cứu cho thấy hiệu quả của các hoạt động ngoại khóa không chỉ phụ thuộc vào bản thân nội dung hoạt động, mà còn phụ thuộc vào cách nhà trường tổ chức, điều phối và tạo điều kiện cho học sinh tham gia. Tuy nhiên, nghiên cứu chủ yếu tập trung phân tích tác động của hoạt động ngoại khóa đối với học sinh, chưa đi sâu vào việc xây dựng các mô hình hay biện pháp quản lý cụ thể đối với loại hình hoạt động này. Dù vậy, các kết quả nghiên cứu của Farrell cung cấp bằng chứng thực nghiệm quan trọng để khẳng định rằng quản lý tốt HĐTN, HN có thể góp phần nâng cao mức độ gắn kết của học sinh với nhà trường – một mục tiêu quan trọng trong quản lý giáo dục hiện nay.

Công trình của Robin D. Lizzo (2013) tiếp cận vấn đề lãnh đạo và phát triển cá nhân thông qua các chương trình trải nghiệm mạo hiểm của Boy Scouts of America [142]. Nghiên cứu cung cấp các bằng chứng thực nghiệm cho thấy việc tham gia các chương trình trải nghiệm có tổ chức giúp thanh thiếu niên phát triển rõ rệt các phẩm chất lãnh đạo, thái độ tích cực và năng lực tự quản. Tác giả phân tích sự thay đổi về nhận thức và thái độ của người tham gia trước và sau trải nghiệm, qua đó khẳng định vai trò của thiết kế chương trình và tổ chức hoạt động trong việc đạt được mục tiêu phát triển lãnh đạo. Tuy nhiên, nghiên cứu chủ yếu tập trung vào tác động của chương trình trải nghiệm, chưa đi sâu phân tích các khía cạnh quản lý tổ chức hoạt động ở cấp độ nhà trường hay hệ thống giáo dục. Dẫu vậy, nghiên cứu của Lizzo có giá trị tham khảo quan trọng đối với quản lý HĐTN, HN, đặc biệt ở khía cạnh thiết kế hoạt động trải nghiệm có mục tiêu rõ ràng và tổ chức môi trường trải nghiệm an toàn, hiệu quả nhằm phát triển phẩm chất và năng lực người học.

Các nghiên cứu của Dewey, Adams, Farrell tuy xuất phát từ những cách tiếp cận khác nhau nhưng đều thống nhất ở quan điểm rằng môi trường giáo dục và trải nghiệm thực tiễn có vai trò quyết định đối với sự phát triển cá nhân người học. Nếu Dewey nhấn mạnh vai trò của môi trường dân chủ và trải nghiệm xã hội trong giáo dục, thì Adams tập trung vào năng lực lãnh đạo của người quản lý giáo dục; Farrell và Lizzo lại cung cấp bằng chứng thực nghiệm về tác động tích cực của các hoạt động trải nghiệm đối với sự gắn kết, kỹ năng và năng lực lãnh đạo của học sinh. Những nghiên cứu này cho thấy hiệu quả của hoạt động trải nghiệm không chỉ phụ thuộc vào nội dung hoạt động mà còn phụ thuộc đáng kể vào năng lực tổ chức, điều phối và tạo môi trường của nhà quản lý giáo dục.

1.2.4. Hướng nghiên cứu về quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp gắn với phát triển phẩm chất, năng lực học sinh

Một hướng nghiên cứu khác tiếp cận quản lý HĐTN, HN từ mục tiêu phát triển phẩm chất và năng lực học sinh, phù hợp với định hướng đổi mới giáo dục. Theo hướng này, quản lý HĐTN, HN không chỉ nhằm đảm bảo hoạt động diễn ra đúng kế hoạch mà còn phải hướng tới hiệu quả giáo dục thực chất.

Công trình của David A. Kolb (1984) được xem là nền tảng lý luận kinh điển của giáo dục và học tập dựa trên trải nghiệm, có ảnh hưởng sâu rộng tới giáo dục phổ thông, giáo dục đại học và quản lý giáo dục hiện đại [15]. Kolb tiếp cận học tập như một quá trình chuyển hóa kinh nghiệm, trong đó tri thức và năng lực không được truyền thụ sẵn mà được hình thành thông qua sự tương tác liên tục giữa cá nhân và môi trường. Đóng góp trung tâm của công trình là việc xây dựng chu trình học tập trải nghiệm bốn giai đoạn: trải nghiệm cụ thể – quan sát phản tư – khái quát hóa trừu tượng – vận dụng thử nghiệm. Mô hình này làm rõ rằng hiệu quả học tập không chỉ phụ thuộc vào việc “được trải nghiệm” mà còn phụ thuộc vào cách tổ chức, định hướng và phản tư trải nghiệm. Từ góc độ quản lý giáo dục, điều này hàm ý rằng các hoạt động trải nghiệm trong nhà trường cần được quản lý như một quá trình có cấu trúc, có mục tiêu rõ ràng và có cơ chế hỗ trợ người học phản tư và vận dụng. Kolb cũng nhấn mạnh mục tiêu cuối cùng của học tập trải nghiệm là phát triển toàn diện con người, bao gồm phẩm chất, thái độ, giá trị và các năng lực thích ứng với môi trường sống và nghề nghiệp. Quan điểm này có ý nghĩa trực tiếp đối với quản lý HĐTN, HN, bởi nó đặt ra yêu cầu quản lý không chỉ dừng ở khâu tổ chức hoạt động mà phải đảm bảo các điều kiện để trải nghiệm thực sự góp phần phát triển năng lực và định hướng nghề nghiệp cho học sinh. Tuy nhiên, công trình của Kolb chủ yếu mang tính lý luận về học tập, chưa bàn trực tiếp đến các mô hình quản lý trong nhà trường phổ thông.

Công trình của Jonathan H. Hayes (2014) tập trung nghiên cứu những kỹ năng mà học sinh trung học phổ thông tự nhận thức được là được hình thành và phát triển thông qua việc tham gia các hoạt động ngoại khóa [125]. Tác giả tiếp cận vấn đề từ góc độ thực nghiệm, sử dụng khảo sát định lượng để đánh giá mối liên hệ giữa mức độ tham gia hoạt động ngoại khóa và sự phát triển các kỹ năng cá nhân, xã hội và học tập của học sinh. Kết quả nghiên cứu cho thấy học sinh tham gia nhiều hoạt động ngoại khóa có xu hướng phát triển tốt hơn các kỹ năng như giao tiếp, hợp tác, lãnh đạo, quản lý thời gian và tự tin cá nhân. Nghiên cứu cũng chỉ ra

rằng không chỉ số lượng mà tính đa dạng và mức độ tham gia tích cực của học sinh trong các hoạt động ngoại khóa mới là yếu tố quan trọng quyết định hiệu quả phát triển kỹ năng. Từ góc độ quản lý, luận án của Hayes cung cấp bằng chứng thực nghiệm quan trọng khẳng định giá trị giáo dục của các hoạt động trải nghiệm và ngoại khóa. Tuy nhiên, nghiên cứu chủ yếu tập trung vào kết quả đối với học sinh, chưa phân tích sâu vai trò của nhà trường và cán bộ quản lý trong việc thiết kế, tổ chức và điều phối các hoạt động này. Điều này gợi mở nhu cầu cần có các nghiên cứu tiếp theo về quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp nhằm đảm bảo rằng các hoạt động ngoại khóa được tổ chức một cách có hệ thống và định hướng rõ ràng.

Nghiên cứu của Michael Alan Farrell (2008) nghiên cứu mối quan hệ giữa việc tham gia hoạt động ngoại khóa và cảm giác gắn kết với nhà trường của học sinh, trong đó tập trung vào nhóm học sinh Hispanic [135]. Tác giả cho rằng cảm giác thuộc về nhà trường là một yếu tố tâm lý – xã hội quan trọng, ảnh hưởng trực tiếp đến động cơ học tập, hành vi và sự phát triển toàn diện của học sinh. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng học sinh tham gia các hoạt động ngoại khóa có mức độ gắn kết với nhà trường cao hơn, thể hiện ở thái độ tích cực, sự tuân thủ quy định và tinh thần trách nhiệm đối với cộng đồng học đường. Các hoạt động ngoại khóa, khi được tổ chức hiệu quả, tạo ra một môi trường xã hội tích cực, giúp học sinh xây dựng bản sắc cá nhân và cảm nhận vai trò của mình trong tập thể. Tuy nhiên, tương tự như nhiều nghiên cứu thực nghiệm khác, luận án của Farrell tập trung chủ yếu vào tác động của hoạt động đối với học sinh, chưa đi sâu phân tích các cơ chế và biện pháp quản lý nhằm nâng cao chất lượng tổ chức hoạt động ngoại khóa. Dẫu vậy, nghiên cứu này cung cấp cơ sở thực tiễn quan trọng để khẳng định rằng quản lý tốt HĐTN, HN không chỉ góp phần phát triển năng lực mà còn tăng cường sự gắn kết của học sinh với nhà trường, một mục tiêu quan trọng trong quản lý giáo dục hiện nay.

Có thể nói, Các công trình của Hayes (2014) và Farrell (2008) tiếp cận hoạt động trải nghiệm và ngoại khóa từ những góc độ khác nhau, nhưng đều thống nhất khẳng định vai trò trung tâm của trải nghiệm đối với sự phát triển phẩm chất, năng lực và cảm giác gắn kết của học sinh [125; 135]. Những nghiên cứu này cung cấp cơ sở lý luận và bằng chứng thực nghiệm quan trọng cho việc tổ chức và quản lý HĐTN, HN trong nhà trường phổ thông. Tuy nhiên, phần lớn các công trình vẫn thiên về phân tích tác động giáo dục, chưa xây dựng các mô hình quản lý HĐTN, HN một cách hệ thống, cho thấy khoảng trống nghiên cứu mà luận án cần tiếp tục làm rõ.

Ở bối cảnh đổi mới giáo dục, nhiều nghiên cứu nhấn mạnh yêu cầu quản lý HĐTN, HN theo định hướng phát triển năng lực, coi đây là hoạt động giáo dục bắt buộc, có vai trò tương đương với hoạt động dạy học chính khóa [75], [86]. Tuy nhiên, các công trình này mới dừng lại ở việc khẳng định vai trò và đề xuất định hướng chung, chưa xây dựng được hệ thống giải pháp quản lý đồng bộ và phù hợp với từng điều kiện cụ thể.

1.2.5. Hướng nghiên cứu về biện pháp và mô hình quản lý HĐTN, HN trong nhà trường phổ thông

Một số công trình nghiên cứu và luận án tiến sĩ đã đi sâu đề xuất biện pháp và mô hình quản lý HĐTN, HN. Các biện pháp thường được xây dựng theo tiếp cận chức năng quản lý, kết hợp với việc huy động các lực lượng giáo dục tham gia như giáo viên, gia đình và xã hội của tác giả Phạm thị Nga và Phạm Thị Lệ Nhân.

Một điểm nổi bật trong luận án của Phạm Thị Nga (2016) là việc tác giả xây dựng mô hình quản lý hoạt động giáo dục mang tính tích hợp, trong đó hoạt động giáo dục giá trị sống và kỹ năng sống không tồn tại như một hợp phần biệt lập mà được lồng ghép xuyên suốt vào các hoạt động giáo dục trong và ngoài giờ học [73]. Cách tiếp cận này thể hiện tư duy quản lý hiện đại, coi quản lý hoạt động giáo dục là quản lý một chuỗi hoạt động liên thông, thay vì quản lý từng hoạt động rời rạc. Về phương diện biện pháp, tác giả không chỉ dừng ở việc đề xuất các biện pháp theo từng chức năng quản lý, mà còn chú trọng tính đồng bộ và liên kết giữa các biện pháp. Các biện pháp được thiết kế theo logic: từ nâng cao nhận thức của cán bộ quản lý và giáo viên, hoàn thiện cơ chế phối hợp, đến tổ chức thực hiện và đánh giá cải tiến. Cách xây dựng này cho thấy tác giả tiếp cận quản lý như một quá trình động, có phản hồi và điều chỉnh liên tục. Đáng chú ý, luận án nhấn mạnh vai trò của các đồng chủ thể giáo dục trong quản lý hoạt động giáo dục, đặc biệt là sự tham gia của giáo viên chủ nhiệm, tổ chức Đoàn, Hội và các lực lượng xã hội. Tuy không trực tiếp nghiên cứu HĐTN, HN, nhưng cách tiếp cận này cung cấp khung phương pháp luận quan trọng để xây dựng các biện pháp quản lý HĐTN, HN theo hướng mở rộng không gian giáo dục và chia sẻ trách nhiệm quản lý. Từ góc độ kế thừa, luận án của Phạm Thị Nga [gợi mở rằng quản lý HĐTN, HN cần được thiết kế như một hệ sinh thái giáo dục, trong đó các hoạt động trải nghiệm và hướng nghiệp là phương tiện trung tâm để hiện thực hóa mục tiêu giáo dục giá trị và năng lực sống cho học sinh THPT.

Luận án của Phạm Thị Lệ Nhân (2015) có đóng góp đặc thù ở chỗ tác giả tiếp cận quản lý hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp từ góc độ xã hội hóa, coi đây là nguyên tắc tổ chức và quản lý mang tính chiến lược [76]. Thay vì chỉ xem xã hội hóa như một giải pháp hỗ trợ về nguồn lực, tác giả đã phân tích xã hội hóa như một mô hình quản lý, trong đó nhà trường giữ vai trò trung tâm điều phối, còn các lực lượng xã hội là các đối tác giáo dục. Về mặt biện pháp, luận án xây dựng hệ thống biện pháp quản lý gắn chặt với điều kiện thực tiễn của các trường THPT tại TP.HCM, một đô thị lớn với nguồn lực xã hội phong phú nhưng cũng nhiều thách thức trong điều phối và kiểm soát chất lượng. Các biện pháp không chỉ tập trung vào khâu tổ chức mà còn chú trọng đến thiết lập cơ chế phối hợp, phân định trách nhiệm và kiểm soát rủi ro khi huy động các lực lượng ngoài nhà trường tham gia hoạt động giáo dục. Một điểm đáng chú ý khác là luận án đã làm rõ vai trò quản lý trung gian của hiệu trưởng, không trực tiếp “làm thay” các lực lượng xã hội, mà thiết kế khung pháp lý, quy trình và tiêu chí đánh giá để đảm bảo các hoạt động ngoài giờ lên lớp diễn ra đúng mục tiêu giáo dục. Đây là đóng góp quan trọng về mặt quản lý, đặc biệt có ý nghĩa đối với quản lý HĐTN, HN trong bối cảnh cần mở rộng không gian trải nghiệm và gắn kết nhà trường với xã hội. Từ góc độ kế thừa, luận án của Phạm Thị Lệ Nhân cung cấp luận cứ thực tiễn để khẳng định rằng quản lý HĐTN, HN ở trường THPT, nhất là tại các đô thị lớn cần tiếp cận theo hướng xã hội hóa có kiểm soát, kết hợp linh hoạt giữa quản lý nhà trường và sự tham gia của cộng đồng, doanh nghiệp và các tổ chức xã hội.

Hai luận án tuy khác nhau về đối tượng hoạt động giáo dục cụ thể, nhưng đều thống nhất ở một điểm cốt lõi: quản lý các hoạt động giáo dục ngoài lớp học cần được tiếp cận như một hệ thống mở, trong đó chức năng quản lý truyền thông phải được kết hợp với các cơ chế phối hợp, chia sẻ trách nhiệm và huy động nguồn lực xã hội. Những đóng góp này tạo tiền đề quan trọng cho việc xây dựng mô hình quản lý HĐTN, HN cho học sinh THPT, đặc biệt trong bối cảnh triển khai Chương trình GDPT 2018 với yêu cầu tăng cường trải nghiệm, hướng nghiệp và gắn giáo dục với đời sống xã hội.

Một số khác tiếp cận theo hướng quản lý quá trình, chỉ ra các yếu tố ảnh hưởng và kinh nghiệm quốc tế trong quản lý HĐTN của tác giả Đặng Thị Thanh Thảo.

Luận án Đặng Thị Thanh Thảo (2020) là việc tiếp cận quản lý hoạt động trải nghiệm như một quá trình giáo dục hoàn chỉnh, có đầu vào - quá trình - đầu ra, thay vì chỉ xem HĐTN như tập hợp các hoạt động rời rạc cần được điều hành hành chính [92]. Theo cách tiếp cận này,

quản lý HĐTN không chỉ tập trung vào khâu tổ chức thực hiện mà bao trùm toàn bộ chu trình từ thiết kế mục tiêu, chuẩn bị điều kiện, tổ chức trải nghiệm, hỗ trợ học sinh trong quá trình tham gia, đến đánh giá kết quả và cải tiến hoạt động. Tác giả đặc biệt nhấn mạnh tính liên tục và tính phản hồi của quá trình quản lý HĐTN. Trong đó, kết quả đánh giá không chỉ dùng để xếp loại hay báo cáo, mà là cơ sở để điều chỉnh mục tiêu, nội dung và phương thức tổ chức ở các chu kỳ tiếp theo. Cách tiếp cận này cho thấy tư duy quản lý HĐTN theo hướng phát triển bền vững, phù hợp với yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay, nơi hoạt động trải nghiệm được tổ chức thường xuyên, xuyên suốt các cấp học. Một điểm khác biệt quan trọng của luận án [92] là việc hệ thống hóa các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý HĐTN trên nhiều bình diện khác nhau. Tác giả không chỉ dừng lại ở các yếu tố nội tại của nhà trường (như năng lực cán bộ quản lý, đội ngũ giáo viên, cơ sở vật chất), mà còn phân tích các yếu tố bên ngoài như: môi trường chính sách giáo dục, đặc điểm kinh tế - xã hội của địa phương, sự phối hợp của gia đình và cộng đồng, cũng như nhận thức và thái độ của học sinh. Việc xem xét các yếu tố ảnh hưởng theo cách tiếp cận hệ thống đã giúp làm rõ rằng hiệu quả quản lý HĐTN phụ thuộc vào sự tương tác của nhiều yếu tố, chứ không chỉ vào năng lực điều hành của hiệu trưởng. Đáng chú ý, luận án đã khai thác kinh nghiệm quốc tế trong quản lý hoạt động trải nghiệm như một nguồn tham chiếu quan trọng. Thay vì sao chép mô hình nước ngoài, tác giả tập trung rút ra các nguyên tắc quản lý có tính phổ quát, chẳng hạn: tăng quyền tự chủ của nhà trường trong thiết kế hoạt động trải nghiệm; coi trọng vai trò hỗ trợ, dẫn dắt của giáo viên trong quá trình trải nghiệm; xây dựng cơ chế phối hợp linh hoạt giữa nhà trường và cộng đồng; và đặc biệt là quản lý HĐTN theo hướng lấy người học làm trung tâm. Những nguyên tắc này được tác giả đối chiếu với thực tiễn quản lý HĐTN ở các trường THCS tại Hà Nội, từ đó chỉ ra những điểm có thể vận dụng và những điều kiện cần điều chỉnh khi áp dụng vào bối cảnh Việt Nam. Từ góc độ phương pháp luận, luận án của tác giả cung cấp một cách nhìn quan trọng: quản lý HĐTN cần chuyển từ tư duy “quản lý hoạt động” sang “quản lý quá trình trải nghiệm của người học”. Điều này có ý nghĩa đặc biệt đối với nghiên cứu quản lý HĐTN, HN ở bậc THPT, nơi yêu cầu định hướng nghề nghiệp, phát triển năng lực cá nhân và khả năng thích ứng của học sinh đặt ra ở mức độ cao hơn.

Tóm lại, Các công trình nghiên cứu về quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đã tiếp cận vấn đề từ nhiều góc độ khác nhau như lý luận quản lý giáo dục, quản lý theo chức năng, quản lý quá trình và huy động các lực lượng giáo dục tham gia. Các nghiên cứu đã góp phần

làm rõ vai trò của cán bộ quản lý, đặc biệt là hiệu trưởng, trong việc tổ chức, điều hành và bảo đảm chất lượng hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong nhà trường phổ thông. Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu còn tập trung vào từng nội dung hoặc cấp học cụ thể, thiếu sự tích hợp giữa quản lý hoạt động trải nghiệm và quản lý hướng nghiệp trong một khung quản lý thống nhất; đồng thời chưa có nhiều nghiên cứu chuyên sâu về quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông trong bối cảnh triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, nhất là tại các đô thị lớn với điều kiện và yêu cầu quản lý phức tạp.

1.3. Nhận xét chung về các công trình nghiên cứu và khoảng trống của các nghiên cứu

1.3.1. Nhận xét kết quả các công trình nghiên cứu

Tổng quan các công trình nghiên cứu cho thấy, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (HĐTN, HN) đã được tiếp cận và nghiên cứu khá phong phú dưới nhiều góc độ khác nhau, tạo nên một nền tảng lý luận và thực tiễn tương đối vững chắc cho lĩnh vực này.

Thứ nhất, về nền tảng tư tưởng và triết lý giáo dục, các công trình nghiên cứu đã làm rõ rằng tư tưởng giáo dục trải nghiệm và phát triển con người toàn diện có nguồn gốc sâu xa trong lịch sử tư tưởng giáo dục nhân loại, từ Đông sang Tây, từ cổ đại đến hiện đại. Các quan điểm của Khổng Tử, Socrates, Thomas More, Comenius, Pestalozzi, Robert Owen, cho đến học thuyết giáo dục Mác – Lênin và các nhà giáo dục học Xô viết, đều thống nhất ở một điểm cốt lõi: giáo dục chỉ thực sự có ý nghĩa khi gắn với hoạt động thực tiễn, lao động, trải nghiệm và đời sống xã hội.

Thứ hai, về lý thuyết học tập và mô hình giáo dục trải nghiệm, các lý thuyết hiện đại như lý thuyết hoạt động, lý thuyết tương tác xã hội và đặc biệt là lý thuyết học tập trải nghiệm của David Kolb đã cung cấp cơ sở khoa học trực tiếp để lý giải bản chất giáo dục của HĐTN, HN. Các nghiên cứu đã khẳng định rằng tri thức, kỹ năng, phẩm chất và năng lực của người học được hình thành hiệu quả nhất thông qua quá trình trải nghiệm có định hướng, có phản tư và có sự hỗ trợ sư phạm phù hợp.

Thứ ba, về tổ chức HĐTN, HN trong chương trình giáo dục phổ thông, nhiều nghiên cứu quốc tế và trong nước đã làm rõ vai trò, hình thức và hiệu quả giáo dục của HĐTN, HN. Các mô hình giáo dục của Singapore, Hàn Quốc, Anh, Australia, Phần Lan... cùng các nghiên cứu thực nghiệm đã chứng minh rằng HĐTN, HN có tác động tích cực đến sự phát

triển kỹ năng sống, năng lực xã hội, định hướng nghề nghiệp, sức khỏe tâm lý và mức độ gắn kết của học sinh với nhà trường.

Thứ tư, về quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước đã bước đầu xây dựng được khung lý luận quản lý giáo dục và quản lý nhà trường làm cơ sở cho quản lý HĐTN, HN. Các nghiên cứu của Phạm Minh Hạc, Nguyễn Ngọc Quang, Trần Kiểm, Hà Sĩ Hồ, Lê Tuấn, cùng các học thuyết quản lý hiện đại của Koontz và cộng sự đã làm rõ bản chất, chức năng, vai trò của chủ thể quản lý và tính hệ thống của quá trình quản lý giáo dục.

Các nghiên cứu của Dewey, Adams, Farrell và Lizzo tuy xuất phát từ những cách tiếp cận khác nhau nhưng đều thống nhất ở quan điểm rằng môi trường giáo dục và trải nghiệm thực tiễn có vai trò quyết định đối với sự phát triển cá nhân người học. Nếu Dewey nhấn mạnh vai trò của môi trường dân chủ và trải nghiệm xã hội trong giáo dục, thì Adams tập trung vào năng lực lãnh đạo của người quản lý giáo dục; Farrell và Lizzo lại cung cấp bằng chứng thực nghiệm về tác động tích cực của các hoạt động trải nghiệm đối với sự gắn kết, kỹ năng và năng lực lãnh đạo của học sinh. Những nghiên cứu này cho thấy hiệu quả của hoạt động trải nghiệm không chỉ phụ thuộc vào nội dung hoạt động mà còn phụ thuộc đáng kể vào năng lực tổ chức, điều phối và tạo môi trường của nhà quản lý giáo dục.

1.3.2. Khoảng trống nghiên cứu và định hướng của luận án

Bên cạnh những kết quả đạt được, tổng quan nghiên cứu cũng cho thấy một số khoảng trống nghiên cứu như sau:

Thứ nhất, nhiều nghiên cứu về HĐTN, HN thiên về bình diện tư tưởng, triết lý giáo dục và lý thuyết học tập, trong khi các vấn đề tổ chức và đặc biệt là quản lý HĐTN, HN trong nhà trường phổ thông mới chỉ được đề cập gián tiếp hoặc như hệ quả tất yếu của tổ chức hoạt động, chưa trở thành đối tượng nghiên cứu trung tâm.

Thứ hai, các nghiên cứu về tổ chức HĐTN, HN chủ yếu tập trung vào nội dung chương trình, phương pháp sư phạm và hiệu quả giáo dục, còn các khâu quản lý như: lập kế hoạch tổng thể, tổ chức thực hiện ở cấp trường, huy động và phối hợp các nguồn lực, kiểm tra, đánh giá, điều chỉnh và cải tiến hoạt động chưa được phân tích một cách hệ thống và chuyên sâu.

Thứ ba, trong nhóm nghiên cứu về quản lý HĐTN, HN, phần lớn các công trình tập trung ở bậc THCS, hoặc nghiên cứu các hoạt động giáo dục gắn với HĐTN, HN (như giáo dục ngoài giờ lên lớp, giáo dục kỹ năng sống, giáo dục giá trị sống).

Thứ tư, nhiều nghiên cứu tiếp cận quản lý HĐTN, HN theo từng khía cạnh riêng lẻ (chức năng quản lý, xã hội hóa, vai trò hiệu trưởng, phát triển năng lực...), nhưng chưa xây dựng được mô hình quản lý tổng thể, đồng bộ, gắn kết chặt chẽ giữa mục tiêu chương trình, đặc điểm người học, điều kiện nhà trường và bối cảnh kinh tế – xã hội cụ thể của địa phương.

Thứ năm, trong bối cảnh Chương trình GDPT 2018 đã được triển khai trên diện rộng, các nghiên cứu về quản lý HĐTN, HN chưa theo kịp yêu cầu đổi mới, đặc biệt là yêu cầu quản lý theo tiếp cận phát triển phẩm chất, năng lực và định hướng nghề nghiệp cho học sinh trong điều kiện đô thị hóa, hội nhập và chuyển đổi nhanh của thị trường lao động.

Từ những phân tích trên có thể khẳng định rằng, mặc dù HĐTN, HN đã được nghiên cứu khá sâu về phương diện lý luận giáo dục, tổ chức hoạt động và hiệu quả giáo dục, vẫn còn thiếu những nghiên cứu chuyên sâu, có hệ thống về quản lý HĐTN, HN cho học sinh trung học phổ thông.

Cụ thể, chưa có nhiều công trình nghiên cứu tập trung làm rõ một cách toàn diện công tác quản lý HĐTN, HN ở cấp trường THPT, xét trong mối quan hệ giữa: mục tiêu chương trình GDPT 2018, đặc điểm phát triển tâm lý và định hướng nghề nghiệp của học sinh THPT, vai trò của hiệu trưởng và đội ngũ quản lý, điều kiện kinh tế, xã hội và văn hóa của địa phương.

Đặc biệt, bối cảnh Thành phố Hồ Chí Minh với đặc trưng là đô thị đặc biệt, trung tâm kinh tế - xã hội lớn của cả nước, có nguồn lực xã hội phong phú nhưng cũng đặt ra nhiều thách thức trong quản lý giáo dục, chưa được nghiên cứu đầy đủ về quản lý HĐTN, HN ở bậc THPT. Khoảng trống này đòi hỏi cần có một nghiên cứu chuyên sâu, tiếp cận quản lý HĐTN, HN như một quá trình giáo dục tổng thể, đề xuất hệ thống giải pháp quản lý phù hợp với yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông và điều kiện thực tiễn của địa phương.

Chính từ khoảng trống đó, đề tài luận án “Quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018” được lựa chọn, nhằm kế thừa có chọn lọc các thành tựu nghiên cứu trước đây, đồng thời bổ sung, phát triển và làm sâu sắc hơn cơ sở lý luận và thực tiễn về quản lý HĐTN, HN trong bối cảnh giáo dục hiện nay.

1.3.3. Những luận điểm được luận án kế thừa

Bảng 1.1: Những nội dung luận án kế thừa và phát triển từ các công trình nghiên cứu trước

Tác giả/Nhóm nghiên cứu	Luận điểm chính	Nội dung luận án kế thừa
John Dewey	Giáo dục qua trải nghiệm	Quan niệm về hoạt động trải nghiệm
David Kolb	Chu trình học tập trải nghiệm	Thiết kế và tổ chức HĐTN
L.S. Vygotsky	Tương tác xã hội trong học tập	Tổ chức HĐTN thông qua tương tác và hỗ trợ
Harold Koontz	Các chức năng quản lý	Khung nội dung quản lý HĐTN-HN
Trần Kiểm	Quản lý trường học theo hệ thống	Mô hình quản lý HĐTN-HN ở trường THPT
Phạm Minh Hạc	Quản lý quá trình giáo dục	Quan niệm quản lý HĐTN-HN là bộ phận của quản lý giáo dục
Đặng Thị Thanh Thảo	Quản lý quá trình HĐTN	Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý HĐTN-HN
Phạm Thị Lệ Nhân	Xã hội hóa giáo dục	Huy động và phối hợp các nguồn lực giáo dục

Kết luận chương 1

Chương 1 đã tổng quan có hệ thống các công trình nghiên cứu liên quan đến hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong nhà trường phổ thông. Qua việc phân tích các hướng nghiên cứu chủ yếu, có thể nhận thấy rằng HĐTN, HN là một nội dung giáo dục có cơ sở tư tưởng, lý luận và thực tiễn vững chắc, gắn chặt với mục tiêu phát triển con người toàn diện trong giáo dục hiện đại.

Các nghiên cứu về nền tảng tư tưởng và triết lý giáo dục cho thấy tư tưởng học tập thông qua trải nghiệm và gắn giáo dục với đời sống đã xuất hiện từ rất sớm trong lịch sử giáo dục nhân loại và được kế thừa, phát triển trong các học thuyết giáo dục hiện đại. Trải nghiệm và hoạt động thực tiễn được xem là con đường quan trọng để hình thành tri thức, kỹ năng, phẩm chất và định hướng phát triển cá nhân của người học, tạo cơ sở lý luận cho sự ra đời và phát triển của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong giáo dục phổ thông.

Trên nền tảng đó, các lý thuyết học tập hiện đại, đặc biệt là lý thuyết hoạt động, lý thuyết tương tác xã hội và học tập trải nghiệm, đã làm rõ cơ chế hình thành năng lực thông qua hoạt

động và trải nghiệm của người học. Những lý thuyết này không chỉ góp phần giải thích bản chất giáo dục của HĐTN, HN mà còn cung cấp khung khoa học cho việc thiết kế, tổ chức và đánh giá các hoạt động trải nghiệm theo định hướng phát triển năng lực học sinh.

Ở góc độ quản lý giáo dục, tổng quan cho thấy các công trình nghiên cứu đã tiếp cận quản lý HĐTN, HN từ nhiều hướng khác nhau, như tiếp cận theo chức năng quản lý, quản lý quá trình, xã hội hóa giáo dục và phát triển năng lực lãnh đạo của cán bộ quản lý.

CHƯƠNG 2

CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM, HƯỚNG NGHIỆP CHO HỌC SINH Ở CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

2.1. Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông 2018

Từ kết quả tổng quan tài liệu, luận án sử dụng các lý thuyết cơ bản sau để xây dựng lý thuyết của luận án:

- Lý thuyết học tập trải nghiệm của Kolb.
- Lý thuyết tương tác xã hội của Vygotsky.
- Lý thuyết phát triển nghề nghiệp của Super.
- Lý thuyết chức năng quản lý của Koontz.

Các lý thuyết này được phân tích ở các mục tiếp theo của luận án.

2.1.1. Khái niệm

2.1.1.1. Khái niệm hoạt động trải nghiệm

Trong khoa học giáo dục, hoạt động trải nghiệm không phải là một khái niệm đơn nghĩa, mà được tiếp cận và diễn giải dưới nhiều góc độ khác nhau, gắn với các truyền thống lý luận, bối cảnh chính sách và mục tiêu giáo dục cụ thể. Các quan điểm về hoạt động trải nghiệm hình thành và phát triển từ những tư tưởng kinh điển của giáo dục học hiện đại, đặc biệt là học tập dựa trên kinh nghiệm, cho đến các tiếp cận đương đại trong chương trình giáo dục định hướng phát triển phẩm chất và năng lực người học.

Việc trình bày và phân tích các quan điểm tiêu biểu về khái niệm hoạt động trải nghiệm có ý nghĩa quan trọng trong việc làm rõ nội hàm, đặc trưng và giá trị sư phạm của loại hình hoạt động giáo dục này. Trên cơ sở đó, nghiên cứu có điều kiện nhận diện những điểm tương đồng và khác biệt giữa các cách tiếp cận, đồng thời xác định cách hiểu phù hợp với bối cảnh giáo dục phổ thông Việt Nam hiện nay, đặc biệt trong yêu cầu đổi mới giáo dục theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

- *Quan điểm “học tập trải nghiệm” của David A. Kolb (1984):* Kolb nêu học tập trải nghiệm là quá trình tạo ra tri thức thông qua sự chuyển hoá kinh nghiệm. Theo tác giả, trải

nghiệm không tự động thành học tập mà phải có chu trình (trải nghiệm cụ thể như: quan sát, khái quát hoá, thử nghiệm vận dụng) để “biến” kinh nghiệm thành hiểu biết và năng lực [147].

- *Quan điểm giáo dục dựa trên kinh nghiệm của John Dewey (1938)*

Dewey coi giáo dục gắn chặt với chất lượng của kinh nghiệm. Kinh nghiệm trở thành “giáo dục” khi có tính liên tục (dẫn tới các kinh nghiệm tiếp theo) và tính tương tác (giữa người học và môi trường), đồng thời nhấn mạnh vai trò của phản tư trong việc làm cho trải nghiệm có ý nghĩa học tập [132]. Theo ông, trải nghiệm có thể “phi giáo dục/ phản giáo dục” nếu không được tổ chức và phản tư đúng cách.

- *Quan điểm “giáo dục trải nghiệm” của Association for Experiential Education (AEE)*

AEE mô tả giáo dục trải nghiệm như một triết lý dạy học trong đó nhà giáo dục cố ý đặt người học vào trải nghiệm trực tiếp có trọng tâm để tăng tri thức, phát triển kỹ năng, làm rõ giá trị và năng lực đóng góp cho cộng đồng [126]. Theo tổ chức này tính “có chủ đích” trong thiết kế trải nghiệm gắn với định hướng giá trị/cộng đồng.

- *Quan điểm theo UNESCO-UNEVOC*

UNESCO-UNEVOC nêu hoạt động trải nghiệm là một quá trình phát triển kiến thức, kỹ năng, thái độ dựa trên việc suy nghĩ có ý thức về trải nghiệm, kết hợp trải nghiệm trực tiếp với phản hồi [168].

- Tác giả Đinh Thị Kim Thoa cho rằng: “Hoạt động trải nghiệm là hoạt động giáo dục trong đó học sinh tham gia với tư cách chủ thể, qua đó hình thành năng lực thực tiễn và phát huy tiềm năng sáng tạo cá nhân” [39].

- *Quan điểm của Chương trình GDPT 2018*

Theo Chương trình GDPT 2018, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được xác định là một hoạt động giáo dục bắt buộc, được tổ chức thông qua các tình huống thực tiễn nhằm giúp học sinh phát triển phẩm chất, năng lực và định hướng nghề nghiệp [7]. Điểm đáng chú ý của quan điểm này là tính giáo dục bắt buộc, có thiết kế sư phạm, lấy trải nghiệm thực tiễn làm “chất liệu”, và mục tiêu hướng tới phẩm chất, năng lực.

Các quan điểm về hoạt động trải nghiệm tuy khác nhau về cách diễn đạt nhưng đều thống nhất ở ba đặc trưng cốt lõi: (1) người học tham gia trực tiếp vào hoạt động thực tiễn; (2) trải nghiệm phải được phản tư và chuyển hóa thành tri thức, kỹ năng; (3) hoạt động trải nghiệm hướng tới sự phát triển toàn diện của cá nhân. Trong bối cảnh giáo dục

phổ thông Việt Nam hiện nay, cách tiếp cận của Chương trình GDPT 2018 phù hợp hơn cả vì vừa kế thừa lý thuyết học tập trải nghiệm hiện đại, vừa gắn với mục tiêu phát triển phẩm chất và năng lực học sinh.

Từ phân tích các quan điểm trên, nhất là quan điểm của Chương trình giáo dục phổ thông 2018, trong luận án này chúng tôi xác định khái niệm hoạt động trải nghiệm như sau:

Hoạt động trải nghiệm là một hoạt động giáo dục có mục tiêu, được thiết kế và tổ chức một cách có chủ đích trong nhà trường, trong đó học sinh trực tiếp tham gia vào các tình huống và hoạt động gắn với thực tiễn học tập, đời sống cá nhân, cộng đồng và xã hội, dưới sự định hướng và hướng dẫn của nhà giáo dục.

2.1.1.2. Khái niệm hoạt động hướng nghiệp

- Theo K.K. Platonop, “Hướng nghiệp là một hệ thống các biện pháp tâm lý - giáo dục, y học, nhằm giúp cho con người đi vào cuộc sống thông qua việc lựa chọn cho mình một nghề nghiệp vừa đáp ứng nhu cầu xã hội, vừa phù hợp với hứng thú năng lực của bản thân. Những biện pháp này sẽ tạo nên sự thống nhất giữa quyền lợi của xã hội với quyền lợi của cá nhân” [dẫn theo 60].

- Định nghĩa hướng nghiệp theo Frank Parsons (1909): Hướng nghiệp là quá trình giúp cá nhân hiểu rõ bản thân (năng lực, hứng thú, giới hạn), hiểu rõ các nghề nghiệp và điều kiện thành công của chúng, từ đó đưa ra sự lựa chọn nghề nghiệp hợp lý dựa trên sự phù hợp giữa cá nhân và nghề. Parsons nhấn mạnh ba yếu tố cốt lõi của hướng nghiệp: hiểu bản thân; hiểu thế giới nghề nghiệp; khả năng suy luận hợp lý để kết nối hai yếu tố này [162].

- Định nghĩa hướng nghiệp theo Donald E. Super (1990): Donald Super tiếp cận hướng nghiệp trong mối liên hệ với quá trình phát triển nghề nghiệp suốt đời. Theo ông, hướng nghiệp là một quá trình hỗ trợ cá nhân phát triển, triển khai và điều chỉnh khái niệm bản thân trong lĩnh vực nghề nghiệp thông qua các vai trò sống khác nhau trong suốt vòng đời [166]. Theo Super, hướng nghiệp không chỉ là lựa chọn nghề ban đầu mà là một tiến trình phát triển liên tục, gắn với bản sắc cá nhân và các giai đoạn cuộc đời.

- Theo Tổ chức Phát triển Nghề nghiệp Quốc gia Hoa Kỳ (NCDA), tổ chức nghề nghiệp hàng đầu về hướng nghiệp tại Hoa Kỳ đưa ra định nghĩa mang tính thực hành, chính sách: Hướng nghiệp là một quá trình toàn diện giúp cá nhân hiểu bản thân, khám phá các

cơ hội học tập và nghề nghiệp, phát triển kỹ năng ra quyết định và quản lý con đường nghề nghiệp trong suốt cuộc đời [158].

- Hướng nghiệp theo Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (OECD, 2004, 2019) được tiếp cận hướng nghiệp từ góc độ chính sách giáo dục, lao động: Hướng nghiệp bao gồm các dịch vụ và hoạt động được thiết kế nhằm giúp cá nhân ở mọi lứa tuổi đưa ra các quyết định có cơ sở về giáo dục, đào tạo và nghề nghiệp, đồng thời quản lý lộ trình học tập và nghề nghiệp của mình. OECD nhấn mạnh tính xuyên suốt cuộc đời và mối liên hệ giữa giáo dục – thị trường lao động.

- UNESCO (2015) đặt hướng nghiệp trong bối cảnh phát triển con người bền vững và công bằng xã hội: Hướng nghiệp là một bộ phận của giáo dục giúp người học phát triển năng lực tự nhận thức, định hướng học tập và nghề nghiệp, thích ứng với sự thay đổi của xã hội và thị trường lao động trong suốt cuộc đời. Định nghĩa này nhấn mạnh vai trò của hướng nghiệp trong giáo dục toàn diện và học tập suốt đời.

- Theo Đặng Danh Ánh (2002), hướng nghiệp là “hệ thống các biện pháp của Nhà nước và của xã hội nhằm giúp con người lựa chọn và xác định vị trí nghề nghiệp của mình trong cuộc sống trên cơ sở kết hợp nguyện vọng cá nhân với nhu cầu của xã hội”. Quan niệm này được xem là một trong những định nghĩa nền tảng về hướng nghiệp trong giáo dục phổ thông Việt Nam [2].

Từ phân tích trên có thể so sánh các quan điểm trong bảng sau:

Bảng 2.1. So sánh các tiếp cận về hướng nghiệp

Tiếp cận	Nội dung
Parsons	Phù hợp giữa đặc điểm cá nhân và yêu cầu nghề nghiệp
Super	Phát triển nghề nghiệp suốt đời
OECD	Tiếp cận hướng nghiệp từ góc độ chính sách giáo dục và thị trường lao động
UNESCO	Hướng nghiệp gắn với phát triển con người và học tập suốt đời

Qua các định nghĩa có thể thấy sự phát triển của khái niệm hướng nghiệp theo xu hướng mở rộng dần. Nếu Frank Parsons xem hướng nghiệp chủ yếu là quá trình lựa chọn nghề phù hợp giữa cá nhân và nghề nghiệp thì Donald Super mở rộng thành quá trình phát triển nghề nghiệp suốt đời. OECD và UNESCO tiếp cận hướng nghiệp từ góc

độ chính sách giáo dục và phát triển nguồn nhân lực, nhấn mạnh khả năng thích ứng với những biến động của thị trường lao động. Sự phát triển này cho thấy hướng nghiệp hiện nay không chỉ là lựa chọn nghề nghiệp mà còn là quá trình hỗ trợ cá nhân xây dựng và quản lý con đường nghề nghiệp trong suốt cuộc đời.

Kế thừa các quan điểm trên về khái niệm hướng nghiệp và nghiên cứu quan điểm hướng nghiệp trong Luật Giáo dục (2019), trong luận án này chúng tôi sử dụng khái niệm hướng nghiệp của Luật Giáo dục (2019).

“Hướng nghiệp trong giáo dục là hệ thống các biện pháp tiến hành trong và ngoài cơ sở giáo dục để giúp học sinh có kiến thức về nghề nghiệp, khả năng lựa chọn nghề nghiệp trên cơ sở kết hợp nguyện vọng, sở trường của cá nhân với nhu cầu sử dụng lao động của xã hội” [36].

2.1.1.3. Nội dung cơ bản của hoạt động hướng nghiệp theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018

- Giúp học sinh nhận thức về bản thân trong lựa chọn nghề nghiệp

Hoạt động hướng nghiệp tập trung hỗ trợ học sinh tự khám phá và đánh giá bản thân trên các phương diện: hứng thú nghề nghiệp, năng lực, sở trường, giá trị cá nhân, đặc điểm tâm lý, điều kiện sức khỏe và hoàn cảnh gia đình. Thông qua đó, học sinh hình thành năng lực tự nhận thức và tự định hướng, làm cơ sở cho việc lựa chọn ngành học, nghề nghiệp phù hợp với bản thân và yêu cầu xã hội.

- Cung cấp hiểu biết về thế giới nghề nghiệp và thị trường lao động

Nội dung hướng nghiệp giúp học sinh có hiểu biết cơ bản, cập nhật và hệ thống về các lĩnh vực nghề nghiệp, đặc điểm lao động, yêu cầu năng lực, điều kiện làm việc, triển vọng phát triển của các ngành nghề trong bối cảnh phát triển kinh tế – xã hội, hội nhập quốc tế và cách mạng công nghiệp mới. Học sinh được tiếp cận thông tin về nhu cầu nhân lực, xu hướng nghề nghiệp của địa phương, vùng và quốc gia, góp phần nâng cao tính thực tiễn của định hướng nghề nghiệp.

- Hình thành thái độ tích cực đối với lao động và nghề nghiệp

Hoạt động hướng nghiệp góp phần giáo dục học sinh trân trọng giá trị lao động, có thái độ nghiêm túc, trách nhiệm đối với học tập và lựa chọn nghề nghiệp; khắc phục tâm lý chọn nghề theo cảm tính, chạy theo bằng cấp hoặc định kiến xã hội. Qua đó, học sinh từng bước hình thành động cơ nghề nghiệp đúng đắn, phù hợp với giá trị cá nhân và lợi ích cộng đồng.

- Rèn luyện kỹ năng định hướng và ra quyết định nghề nghiệp

Một nội dung cốt lõi của hướng nghiệp theo CTGDPT 2018 là phát triển cho học sinh các kỹ năng thiết yếu như: thu thập và xử lý thông tin nghề nghiệp, so sánh và đánh giá các phương án lựa chọn, ra quyết định có cơ sở, lập kế hoạch học tập – nghề nghiệp ngắn hạn và dài hạn, cũng như kỹ năng thích ứng với sự thay đổi của nghề nghiệp trong tương lai.

- Gắn hướng nghiệp với con đường học tập và phân luồng sau trung học

Hoạt động hướng nghiệp hỗ trợ học sinh hiểu rõ mối liên hệ giữa lựa chọn môn học, tổ hợp môn, chương trình giáo dục với các hướng học tập tiếp theo sau trung học phổ thông (giáo dục đại học, giáo dục nghề nghiệp, học nghề, tham gia thị trường lao động). Qua đó, góp phần thực hiện hiệu quả phân luồng học sinh, bảo đảm phù hợp với năng lực cá nhân và nhu cầu phát triển nguồn nhân lực của xã hội.

- Tăng cường trải nghiệm thực tiễn và gắn kết nhà trường và xã hội

Nội dung hướng nghiệp được triển khai thông qua các hình thức đa dạng như: trải nghiệm nghề nghiệp, tham quan cơ sở sản xuất – kinh doanh, giao lưu với người lao động, chuyên gia nghề nghiệp, hoạt động tư vấn hướng nghiệp, dự án học tập gắn với nghề. Điều này giúp học sinh kết nối kiến thức học đường với thực tiễn đời sống và lao động, nâng cao tính thực chất của định hướng nghề nghiệp.

2.1.1.4. Khái niệm hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở cấp trung học phổ thông là một hoạt động giáo dục bắt buộc trong Chương trình Giáo dục phổ thông, nhằm góp phần hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực, khả năng thích ứng xã hội của học sinh, đồng thời giúp các em tiếp cận thế giới nghề nghiệp và xây dựng định hướng nghề nghiệp phù hợp với năng lực, sở thích cá nhân và nhu cầu của xã hội.

Ở giai đoạn trung học phổ thông, giai đoạn hoàn thiện nhân cách và hình thành bản sắc nghề nghiệp ban đầu, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp có vai trò hỗ trợ học sinh nhận thức đúng về bản thân, hiểu biết có cơ sở về các lĩnh vực nghề nghiệp và từng bước hình thành kỹ năng lập kế hoạch học tập, nghề nghiệp. Qua đó, hoạt động này góp phần hạn chế lựa chọn nghề nghiệp thiếu phù hợp và nâng cao chất lượng nguồn nhân lực trong tương lai.

Từ khái niệm trải nghiệm và khái niệm hướng nghiệp có thể xác định khái niệm hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp như sau:

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là hoạt động giáo dục có mục tiêu, được tổ chức có chủ đích trong và ngoài nhà trường, trong đó học sinh tham gia trực tiếp vào các hoạt động gắn với thực tiễn học tập, đời sống và nghề nghiệp, dưới sự định hướng của nhà giáo dục, nhằm giúp học sinh hiểu bản thân, hiểu nghề và hình thành năng lực lựa chọn, định hướng nghề nghiệp phù hợp với năng lực cá nhân và nhu cầu xã hội.

2.1.2. Đặc điểm tâm lý - xã hội của học sinh trung học phổ thông

1) Đặc điểm phát triển nhận thức và tư duy

Theo lý thuyết phát triển nhận thức của Piaget, học sinh THPT bước vào giai đoạn tư duy hình thức, với những đặc trưng nổi bật:

Tư duy trừu tượng và logic phát triển mạnh: học sinh có khả năng suy luận giả định – diễn dịch, phân tích các vấn đề không còn phụ thuộc hoàn toàn vào trải nghiệm cụ thể.

Khả năng phản tư và siêu nhận thức (metacognition): học sinh bắt đầu suy nghĩ về chính quá trình tư duy của mình, biết lập kế hoạch, kiểm soát và điều chỉnh hoạt động nhận thức. Tư duy phê phán và độc lập: xu hướng đặt câu hỏi, phản biện, không dễ chấp nhận các chuẩn mực có sẵn. Tuy nhiên, tư duy của học sinh ở giai đoạn này vẫn mang tính chuyển tiếp, chưa hoàn toàn ổn định, dễ bị ảnh hưởng bởi cảm xúc và áp lực xã hội.

2) Đặc điểm phát triển nhân cách và bản sắc cá nhân

Theo Erikson, học sinh THPT nằm trong giai đoạn “tìm kiếm bản sắc với nhiệm vụ phát triển trung tâm là hình thành cái “tôi” cá nhân và định hướng tương lai. Các đặc điểm nổi bật gồm:

Nhu cầu khẳng định bản thân cao: học sinh mong muốn được công nhận, được tôn trọng và thể hiện cá tính riêng.

Khủng hoảng bản sắc (identity crisis): nhiều học sinh trải qua trạng thái phân vân, mâu thuẫn trong việc xác định giá trị, mục tiêu sống và nghề nghiệp.

Hình thành hệ giá trị và lý tưởng sống: bắt đầu quan tâm đến các vấn đề xã hội, đạo đức, nghề nghiệp và tương lai cá nhân. Đây chính là cơ sở tâm lý quan trọng cho hoạt động giáo dục hướng nghiệp, vì học sinh đang ở giai đoạn “nhạy cảm” với các lựa chọn nghề nghiệp.

3) Đặc điểm phát triển cảm xúc – tình cảm

Ở lứa tuổi THPT, đời sống cảm xúc phát triển mạnh nhưng chưa ổn định: Cảm xúc phong phú, mãnh liệt nhưng dễ biến động: học sinh dễ hưng phấn, nhưng cũng dễ lo âu, căng thẳng trước áp lực học tập và định hướng tương lai. Nhạy cảm với đánh giá của người khác: đặc biệt là từ bạn bè và thầy cô.

Xu hướng nội tâm hóa: học sinh bắt đầu suy nghĩ sâu sắc về bản thân, đôi khi dẫn đến trạng thái tự nghi ngờ hoặc lo âu hiện sinh. Những đặc điểm này làm cho học sinh vừa có tiềm năng phát triển mạnh mẽ, vừa dễ gặp các vấn đề tâm lý nếu thiếu định hướng và hỗ trợ phù hợp.

4) Đặc điểm xã hội và giao tiếp

Theo quan điểm của Vygotsky, sự phát triển tâm lý gắn chặt với môi trường xã hội. Ở lứa tuổi THPT: Quan hệ bạn bè giữ vai trò trung tâm: nhóm bạn trở thành môi trường quan trọng để học sinh hình thành bản sắc, giá trị và hành vi.

Gia tăng tính độc lập trong quan hệ với gia đình: học sinh có xu hướng tự chủ hơn, đôi khi xuất hiện xung đột với cha mẹ.

Mở rộng quan hệ xã hội: học sinh bắt đầu tiếp cận với các mối quan hệ ngoài nhà trường như cộng đồng, mạng xã hội, môi trường nghề nghiệp. Đặc biệt, trong bối cảnh xã hội số, các mối quan hệ của học sinh mang tính đa tầng và đa không gian (offline – online), làm gia tăng cả cơ hội và rủi ro trong phát triển xã hội.

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và chuyển đổi số, học sinh THPT hiện nay có những đặc điểm mới: Tiếp cận thông tin nhanh, đa chiều nhưng thiếu khả năng sàng lọc; Chịu tác động mạnh từ mạng xã hội và truyền thông; Định hướng nghề nghiệp chịu ảnh hưởng của xu thế thị trường (AI, công nghệ, kinh tế số).

5) Đặc điểm định hướng nghề nghiệp và lựa chọn tương lai

Học sinh THPT là giai đoạn bắt đầu hình thành và ra quyết định nghề nghiệp bước đầu, với các đặc điểm:

Quan tâm mạnh mẽ đến nghề nghiệp tương lai, đặc biệt ở lớp 11–12;

Thiếu thông tin và kinh nghiệm thực tiễn, dẫn đến lựa chọn mang tính cảm tính hoặc chịu ảnh hưởng từ gia đình, xã hội;

Mâu thuẫn giữa năng lực – sở thích – kỳ vọng xã hội;

Nhu cầu được tư vấn, trải nghiệm nghề nghiệp thực tế ngày càng cao. Đây là cơ sở thực tiễn quan trọng cho việc tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp có hệ thống và khoa học trong nhà trường.

2.1.3. Yêu cầu hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông

Trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được xác định là một lĩnh vực giáo dục bắt buộc, xuyên suốt, có vai trò quan trọng trong việc hình thành nhân cách, phát triển năng lực và định hướng nghề nghiệp cho học sinh trung học phổ thông. Đây là giai đoạn bản lề giúp học sinh khám phá bản thân, nhận thức thế giới nghề nghiệp và chuẩn bị cho các quyết định học tập, nghề nghiệp sau THPT.

2.1.3.1. Yêu cầu về mục tiêu giáo dục của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở cấp THPT nhằm hình thành và phát triển năng lực hướng nghiệp cho học sinh, đồng thời góp phần phát triển các năng lực chung và phẩm chất chủ yếu theo yêu cầu của Chương trình GDPT 2018. Mục tiêu giáo dục được xây dựng phù hợp với đặc điểm tâm lý lứa tuổi, nhất là giai đoạn hình thành bản sắc cá nhân và bản sắc nghề nghiệp.

Cụ thể, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp hướng tới các mục tiêu sau:

Giúp học sinh hiểu bản thân, nhận diện năng lực, sở thích, hứng thú, giá trị cá nhân và thái độ đối với lao động. Giúp học sinh hiểu thế giới nghề nghiệp, nắm được đặc điểm, yêu cầu, triển vọng các nhóm nghề và xu hướng thị trường lao động. Hình thành kỹ năng hướng nghiệp, như ra quyết định nghề, lập kế hoạch học tập, nghề nghiệp và tìm kiếm thông tin nghề. Phát triển phẩm chất và năng lực cốt lõi, gồm tính chủ động, trách nhiệm, sáng tạo, giao tiếp, hợp tác và giải quyết vấn đề. Bước đầu xây dựng bản sắc nghề nghiệp, định hình nghề nghiệp tương lai và định hướng học tập sau THPT.

2.1.3.2. Yêu cầu về nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp phải bảo đảm tính toàn diện, thực tiễn, phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý học sinh THPT và linh hoạt theo điều kiện của nhà trường, địa phương. Nội dung được thiết kế theo định hướng phát triển năng lực, gắn kết giữa nhận thức, kỹ năng và thái độ nghề nghiệp.

Theo Chương trình GDPT 2018, nội dung tập trung vào ba định hướng: phát triển cá nhân, phát triển xã hội và giáo dục hướng nghiệp, được cụ thể hóa thành bốn nhóm:

- Hoạt động phát triển cá nhân: tạo điều kiện để người học nhận diện và làm rõ hệ giá trị cá nhân, năng lực, sở trường; đồng thời rèn luyện các kỹ năng sống, kỹ năng học tập và năng lực điều chỉnh, quản lý cảm xúc trong học tập và đời sống.

- Hoạt động xã hội và cộng đồng: tổ chức cho người học tham gia các hoạt động vì cộng đồng như tình nguyện, bảo vệ môi trường, sinh hoạt câu lạc bộ..., qua đó hình thành ý thức trách nhiệm xã hội, tinh thần công dân và phát triển kỹ năng hợp tác, làm việc nhóm.

- Hoạt động giáo dục hướng nghiệp: hỗ trợ người học tự tìm hiểu đặc điểm bản thân, nhận thức về thế giới nghề nghiệp; xác định lộ trình học tập phù hợp, đánh giá mức độ tương thích giữa năng lực cá nhân với yêu cầu nghề nghiệp và các xu hướng phát triển nghề trong xã hội.

- Hoạt động trải nghiệm và thực hành nghề nghiệp: triển khai các hình thức trải nghiệm thực tiễn như tham quan cơ sở sản xuất – kinh doanh, trải nghiệm và mô phỏng nghề, thực hiện các dự án nghiên cứu khoa học, đổi mới sáng tạo và khởi nghiệp, nhằm gắn học tập với thực tiễn lao động.

2.1.3.3. Yêu cầu về phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp phải lấy học sinh làm trung tâm, nhấn mạnh học thông qua trải nghiệm, tương tác và phản tư, qua đó phát triển năng lực hướng nghiệp và năng lực tự học. Các phương pháp chủ yếu gồm:

- Học tập trải nghiệm theo chu trình: trải nghiệm, phản biện, khái quát hóa, vận dụng.
- Phương pháp dự án, phát triển năng lực giải quyết vấn đề, hợp tác và tự tin nghề nghiệp.
- Mô phỏng và nhập vai, giúp học sinh hiểu quy trình, văn hóa nghề và hình thành hình ảnh nghề.

- Khám phá bản thân và nghề nghiệp thông qua trắc nghiệm, phân tích nghề và tư vấn hướng nghiệp.

- Tư vấn và huấn luyện ra quyết định, hỗ trợ xây dựng kế hoạch học tập – nghề nghiệp cá nhân.

- Giáo viên giữ vai trò thiết kế, tổ chức và định hướng, thay cho phương pháp truyền thụ một chiều.

2.1.3.4. Yêu cầu về hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cần đa dạng và linh hoạt, kết hợp nhiều không gian giáo dục, bao gồm:

- Hoạt động trong lớp học (thảo luận, trắc nghiệm, phân tích tình huống).
- Hoạt động ngoài lớp học (tham quan, trải nghiệm nghề, sự kiện hướng nghiệp).
- Hoạt động câu lạc bộ và sở thích.
- Hoạt động nghiên cứu khoa học và dự án học tập – nghề nghiệp.
- Sự đa dạng hình thức giúp mở rộng môi trường trải nghiệm, tăng tính thực tiễn và hiệu quả định hướng nghề.

2.1.3.5. Yêu cầu về điều kiện bảo đảm hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Hiệu quả của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp phụ thuộc vào điều kiện bảo đảm về nhân lực, cơ sở vật chất, tài chính và mạng lưới phối hợp. Đội ngũ giáo viên và cán bộ tư vấn cần có năng lực chuyên môn, kỹ năng tổ chức và đánh giá. Cơ sở vật chất, học liệu và công nghệ phải đáp ứng yêu cầu tổ chức hoạt động đa dạng. Sự phối hợp giữa nhà trường – gia đình – doanh nghiệp – cộng đồng giữ vai trò then chốt trong hình thành hệ sinh thái hướng nghiệp cho học sinh.

2.1.3.6. Yêu cầu về đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo Chương trình GDPT 2018 là đánh giá quá trình và sự tiến bộ, tập trung vào năng lực hướng nghiệp, không đặt trọng tâm vào điểm số. Nội dung đánh giá gồm: tự nhận thức, hiểu biết nghề nghiệp, kỹ năng ra quyết định, mức độ tham gia hoạt động và sản phẩm trải nghiệm.

Phương pháp và công cụ đánh giá cần đa dạng, kết hợp đánh giá của giáo viên, tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng và phản hồi từ chuyên gia, doanh nghiệp; sử dụng các minh chứng như portfolio nghề nghiệp, nhật ký trải nghiệm, sản phẩm dự án và kế hoạch nghề cá nhân, bảo đảm tính liên tục, toàn diện và định hướng phát triển.

2.1.4. Mục tiêu hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường THPT theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 nhằm kiến tạo một môi trường giáo dục mở, giàu tính trải nghiệm, trong đó học sinh được tham gia trực tiếp vào các hoạt động gắn với thực tiễn đời sống xã hội và thế giới nghề nghiệp. Thông qua quá trình trải nghiệm có định hướng, học sinh từng bước khám phá tiềm năng cá nhân, hình thành hiểu biết toàn diện về bản thân và bối cảnh xã hội, nghề nghiệp, từ đó phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp một cách bền vững.

- Tạo môi trường học tập đa dạng: mở rộng không gian và hình thức học tập, kết hợp giữa học tập trên lớp với trải nghiệm thực tiễn và hoạt động ngoài nhà trường.
- Phát triển kỹ năng mềm và năng lực thực hành: rèn luyện các kỹ năng giao tiếp, hợp tác, giải quyết vấn đề và khả năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn.
- Giúp học sinh THPT hiểu biết về thế giới nghề nghiệp: trang bị cái nhìn tổng quan, thực tế về ngành nghề, yêu cầu nghề và định hướng học tập – nghề nghiệp phù hợp.
- Hình thành ý thức công dân và trách nhiệm xã hội: giáo dục học sinh ý thức trách nhiệm với bản thân, cộng đồng và xã hội thông qua các hoạt động tập thể và xã hội.
- Tăng cường kết nối nhà trường – gia đình – xã hội: thúc đẩy sự phối hợp giữa các lực lượng giáo dục trong tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh.
- Góp phần xây dựng nguồn nhân lực chất lượng cao: chuẩn bị cho học sinh nền tảng phẩm chất, năng lực và định hướng nghề nghiệp đáp ứng yêu cầu phát triển đất nước.

2.1.5. Nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông

2.1.5.1. Hoạt động hướng vào bản thân

- Cơ sở khoa học: Hoạt động hướng vào bản thân dựa trên các lý thuyết về phát triển nhân cách và tự nhận thức của Erik Erikson và tâm lý học nhân văn của Carl Rogers. Đây là giai đoạn cá nhân hình thành bản sắc, giá trị và ý thức về bản thân.

- Nội dung hoạt động: Hoạt động này tập trung vào việc giúp học sinh hiểu, phát triển, hoàn thiện bản thân, bao gồm:

Tự nhận thức: Nhận diện điểm mạnh, điểm yếu, hứng thú, giá trị cá nhân; Đánh giá năng lực học tập, kỹ năng, phẩm chất.

Quản lý bản thân: Kỹ năng quản lý thời gian, cảm xúc, stress; Xây dựng mục tiêu cá nhân, kế hoạch học tập.

Phát triển phẩm chất cá nhân: Tính tự chủ, trách nhiệm, kiên trì, Ý thức kỷ luật, tự điều chỉnh hành vi

Phát triển năng lực cá nhân: Năng lực tự học, tự đánh giá; Năng lực thích ứng với thay đổi

2.1.5.2. Hoạt động hướng đến xã hội

- Cơ sở khoa học: Dựa trên lý thuyết tương tác xã hội của Lev Vygotsky và lý thuyết học tập xã hội của Albert Bandura, nhấn mạnh vai trò của môi trường xã hội trong phát triển cá nhân.

- Nội dung hoạt động:

Hoạt động này nhằm giúp học sinh hình thành năng lực xã hội và trách nhiệm công dân, bao gồm: Kỹ năng giao tiếp và hợp tác: Làm việc nhóm, giải quyết xung đột, kỹ năng lắng nghe, thuyết trình.

Tham gia hoạt động cộng đồng: Hoạt động tình nguyện, công ích, tham gia các phong trào xã hội, đoàn thể.

Giáo dục giá trị xã hội và đạo đức: Ý thức công dân, trách nhiệm xã hội, Tôn trọng sự khác biệt, đa dạng văn hóa

Hiểu biết về các thiết chế xã hội: Gia đình, nhà trường, cộng đồng, các vấn đề xã hội đương đại

2.1.5.3. Hoạt động hướng đến tự nhiên

- Cơ sở khoa học: Dựa trên quan điểm giáo dục sinh thái và phát triển bền vững, cùng với học thuyết học tập qua trải nghiệm của David Kolb.

- Nội dung hoạt động: Hoạt động này giúp học sinh nhận thức và tương tác với môi trường tự nhiên, bao gồm:

Tìm hiểu môi trường tự nhiên: Hệ sinh thái, tài nguyên thiên nhiên, biến đổi khí hậu, ô nhiễm môi trường

Tham gia hoạt động trải nghiệm ngoài trời: Dã ngoại, nghiên cứu thực địa, hoạt động khám phá khoa học

Giáo dục bảo vệ môi trường: Phân loại rác, tiết kiệm tài nguyên, tham gia các chiến dịch môi trường

Phát triển thái độ đối với vấn đề sinh thái: Ý thức bảo vệ thiên nhiên, hành vi sống xanh, bền vững.

2.1.5.4. Hoạt động hướng nghiệp

- Cơ sở khoa học: Dựa trên các lý thuyết hướng nghiệp của John Holland và Donald Super, coi hướng nghiệp là quá trình phát triển lâu dài gắn với bản sắc cá nhân.

- Nội dung hoạt động

Hoạt động hướng nghiệp nhằm giúp học sinh lựa chọn và chuẩn bị nghề nghiệp tương lai, bao gồm:

Nhận thức nghề nghiệp: Tìm hiểu thế giới nghề nghiệp, hiểu yêu cầu, đặc điểm của các ngành nghề

Tự đánh giá nghề nghiệp: Xác định sở thích, năng lực, giá trị, đối chiếu với yêu cầu nghề.

- Trải nghiệm nghề nghiệp: Tham quan doanh nghiệp, cơ sở đào tạo, thực hành, mô phỏng nghề

- Ra quyết định nghề nghiệp: Lựa chọn ngành học, nghề nghiệp phù hợp, Xây dựng kế hoạch học tập và phát triển bản thân về nghề nghiệp.

- Phát triển năng lực nghề nghiệp: Kỹ năng mềm (giao tiếp, làm việc nhóm), kỹ năng học tập suốt đời, thích ứng nghề.

2.1.6. Phương pháp, hình thức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông

2.1.6.1. Phương pháp tổ chức

Việc lựa chọn và vận dụng các phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp giữ vai trò quyết định đối với chất lượng và hiệu quả giáo dục, bảo đảm sự thống nhất giữa mục tiêu, nội dung và kết quả hình thành phẩm chất, năng lực cho học sinh theo yêu cầu của Chương trình GDPT 2018. Các phương pháp được triển khai theo hướng lấy học sinh làm trung tâm, tăng cường trải nghiệm thực tiễn, phát huy tính chủ động, tự khám phá và định hướng nghề nghiệp cá nhân.

- Phương pháp học tập theo dự án

Học sinh được giao thực hiện các dự án học tập gắn với những vấn đề thực tiễn của đời sống xã hội và các lĩnh vực nghề nghiệp khác nhau, như tổ chức một sự kiện cộng đồng, thiết kế sản phẩm, xây dựng ý tưởng khởi nghiệp hoặc đề xuất giải pháp cho các vấn đề môi trường tại địa phương. Quá trình thực hiện dự án giúp học sinh vận dụng kiến thức liên môn, phát triển các năng lực cốt lõi như làm việc nhóm, lập kế hoạch, quản lý thời gian, tư duy phản biện và giải quyết vấn đề, đồng thời hình thành nhận thức rõ nét hơn về yêu cầu của từng nghề nghiệp trong thực tiễn.

- Phương pháp đối thoại và giao lưu định hướng nghề nghiệp

Đoàn Thanh niên phối hợp với các chuyên gia, nhà quản lý, doanh nhân và những người có uy tín, thành đạt trong nhiều lĩnh vực để tổ chức các buổi gặp gỡ, trao đổi, chia sẻ với học sinh. Thông qua đối thoại trực tiếp, học sinh không chỉ tiếp nhận thông tin về đặc điểm nghề nghiệp, con đường phát triển sự nghiệp mà còn được truyền cảm hứng, hình thành động cơ phấn đấu và định hướng giá trị nghề nghiệp đúng đắn, phù hợp với năng lực và nhu cầu của xã hội.

- Phương pháp tư vấn hướng nghiệp và tư vấn tâm lý học đường.

Phương pháp này nhằm hỗ trợ học sinh nhận diện đặc điểm cá nhân, năng lực, sở thích, hứng thú nghề nghiệp và giá trị sống của bản thân. Đoàn Thanh niên phối hợp với các chuyên gia tâm lý, chuyên gia tư vấn hướng nghiệp tổ chức các buổi tư vấn cá nhân và nhóm, giúp học sinh hiểu rõ yêu cầu của các ngành nghề, xu hướng thị trường lao động và từ đó đưa ra quyết định lựa chọn nghề nghiệp phù hợp, có cơ sở khoa học và thực tiễn.

2.1.6.2. Hình thức tổ chức

Các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được triển khai đa dạng, linh hoạt, bảo đảm tính thường xuyên, liên tục và phù hợp với điều kiện cụ thể của nhà trường, địa phương cũng như nhu cầu, đặc điểm tâm lý lứa tuổi học sinh.

- Tham quan, trải nghiệm thực tế tại doanh nghiệp, cơ quan, tổ chức.

Các hoạt động được tổ chức theo nhóm học sinh, có kế hoạch cụ thể, có sự hướng dẫn của cán bộ chuyên môn và người phụ trách. Học sinh được quan sát môi trường làm việc, tìm hiểu quy trình sản xuất, kinh doanh, các vị trí việc làm và yêu cầu nghề nghiệp. Việc kết hợp các hoạt động tương tác, trao đổi trực tiếp giúp nâng cao tính hấp dẫn và hiệu quả học tập trải nghiệm.

- Hội thảo, tọa đàm hướng nghiệp

Đây là hình thức tạo diễn đàn trao đổi thông tin giữa học sinh với các chuyên gia, người lao động tiêu biểu trong nhiều lĩnh vực nghề nghiệp. Thông qua các buổi hội thảo, học sinh được tiếp cận những chia sẻ thực tế về con đường nghề nghiệp, cơ hội và thách thức của từng ngành, qua đó mở rộng hiểu biết và định hình mục tiêu nghề nghiệp tương lai.

- Hoạt động tình nguyện và công tác xã hội

Đoàn Thanh niên phối hợp với các tổ chức xã hội, tổ chức phi chính phủ triển khai các chương trình tình nguyện như bảo vệ môi trường, hỗ trợ cộng đồng, chăm sóc các nhóm yếu thế. Những hoạt động này không chỉ góp phần giáo dục ý thức trách nhiệm xã hội, tinh thần

nhân ái mà còn giúp học sinh rèn luyện kỹ năng giao tiếp, hợp tác và thích ứng xã hội – những năng lực quan trọng đối với nhiều lĩnh vực nghề nghiệp.

- Tổ chức các cuộc thi, triển lãm sáng tạo khoa học, kỹ thuật

Các cuộc thi và triển lãm được tổ chức từ cấp trường đến các cấp cao hơn, tạo môi trường để học sinh vận dụng kiến thức vào thực tiễn, phát huy tư duy sáng tạo, năng lực nghiên cứu và niềm đam mê khoa học, công nghệ.

- Tư vấn hướng nghiệp cá nhân và theo nhóm

Hoạt động tư vấn được thực hiện trực tiếp hoặc trực tuyến, giúp học sinh được hỗ trợ đánh giá năng lực, sở thích cá nhân, tiếp cận thông tin về ngành nghề, cơ sở đào tạo và nhu cầu nhân lực của thị trường lao động.

- Workshop và lớp học kỹ năng mềm

Các buổi workshop được thiết kế theo hướng tương tác, thực hành, tập trung rèn luyện những kỹ năng thiết yếu như giao tiếp, thuyết trình, quản lý thời gian, giải quyết vấn đề và làm việc nhóm, góp phần chuẩn bị cho học sinh hành trang cần thiết khi tham gia học tập và lao động trong tương lai.

- Câu lạc bộ hướng nghiệp

Câu lạc bộ là hình thức sinh hoạt thường xuyên, lâu dài, tạo môi trường để học sinh khám phá sở thích, phát triển năng lực cá nhân và tìm hiểu chuyên sâu về các lĩnh vực nghề nghiệp mà mình quan tâm, qua đó hình thành định hướng nghề nghiệp bền vững.

2.1.7. Các nguồn lực phục vụ hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông

- Về nguồn nhân lực, việc tổ chức hiệu quả các hoạt động trải nghiệm và hướng nghiệp đòi hỏi phải có đội ngũ giáo viên, cán bộ Đoàn và cán bộ quản lý giáo dục được chuẩn bị bài bản cả về chuyên môn sư phạm lẫn năng lực tổ chức hoạt động giáo dục ngoài giờ học. Đội ngũ này không chỉ cần nắm vững mục tiêu, nội dung và yêu cầu cần đạt của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo Chương trình GDPT 2018, mà còn phải được bồi dưỡng thường xuyên về kỹ năng thiết kế, điều phối và đánh giá hoạt động trải nghiệm; kỹ năng tư vấn hướng nghiệp; kỹ năng làm việc với các đối tác bên ngoài nhà trường.

Bên cạnh lực lượng nòng cốt trong nhà trường, sự tham gia của các chuyên gia hướng nghiệp, chuyên gia tâm lý, đại diện doanh nghiệp, cơ sở sản xuất, dịch vụ và cựu học sinh thành

đạt có vai trò quan trọng trong việc bổ sung tri thức thực tiễn, mang lại góc nhìn đa chiều, giúp học sinh tiếp cận thế giới nghề nghiệp một cách chân thực và sinh động.

- *Về cơ sở vật chất*, nhà trường cần bảo đảm các điều kiện không gian và trang thiết bị phục vụ cho việc tổ chức đa dạng các hình thức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Cụ thể, cần có các phòng chức năng như phòng đa năng, hội trường, khu sinh hoạt chung, sân bãi ngoài trời đáp ứng yêu cầu tổ chức hoạt động tập thể, hội thảo, tọa đàm, workshop kỹ năng.

Bên cạnh đó, việc xây dựng các “góc trải nghiệm nghề nghiệp” hoặc không gian mô phỏng nghề nghiệp trong nhà trường góp phần tạo điều kiện cho học sinh được tiếp cận, tìm hiểu và thực hành thử các hoạt động nghề nghiệp cơ bản. Hệ thống trang thiết bị hỗ trợ như máy tính, máy chiếu, thiết bị trình chiếu đa phương tiện, âm thanh, kết nối internet ổn định cần được đầu tư đồng bộ nhằm phục vụ hiệu quả cho các hoạt động tư vấn, giới thiệu ngành nghề, giao lưu với chuyên gia và kết nối trực tuyến với doanh nghiệp, cơ sở đào tạo.

- *Về nguồn lực tài chính*, việc triển khai hoạt động trải nghiệm và hướng nghiệp cần được đặt trong một kế hoạch ngân sách rõ ràng, minh bạch và có tính dài hạn. Kinh phí cho các hoạt động này có thể được huy động từ nhiều nguồn khác nhau, bao gồm ngân sách nhà nước cấp cho giáo dục, nguồn xã hội hóa từ sự đóng góp tự nguyện của phụ huynh học sinh, cũng như sự tài trợ, đồng hành của các doanh nghiệp, tổ chức xã hội và các dự án hợp tác giáo dục.

Việc quản lý, phân bổ và sử dụng nguồn tài chính cần bảo đảm đúng mục đích, hiệu quả và tiết kiệm, đồng thời gắn với cơ chế giám sát, đánh giá nhằm duy trì tính ổn định và bền vững của chương trình hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong nhà trường.

- *Về sự hỗ trợ và phối hợp của cộng đồng*, hoạt động trải nghiệm và hướng nghiệp chỉ đạt hiệu quả cao khi có sự liên kết chặt chẽ giữa nhà trường, gia đình và xã hội. Nhà trường cần chủ động xây dựng cơ chế phối hợp, thông tin thường xuyên với phụ huynh học sinh, giúp cha mẹ hiểu rõ vai trò của hướng nghiệp sớm và khuyến khích họ đồng hành, hỗ trợ con em trong quá trình khám phá, lựa chọn nghề nghiệp.

Đồng thời, việc thiết lập và duy trì mối quan hệ hợp tác với các doanh nghiệp, cơ sở sản xuất, kinh doanh, tổ chức xã hội tại địa phương là điều kiện quan trọng để tạo môi trường trải nghiệm thực tiễn cho học sinh. Sự sẵn sàng tiếp nhận học sinh tham quan, kiến tập, trải nghiệm nghề nghiệp của các đơn vị trong cộng đồng góp phần mở rộng không gian giáo dục, gắn hoạt

động hướng nghiệp của nhà trường với nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội của địa phương và xã hội nói chung.

2.2. Quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông 2018

2.2.1. Quản lý

2.2.1.1. Khái niệm quản lý

- *Henri Fayol*, nhà lý luận quản lý cổ điển cho rằng quản lý là một quá trình bao gồm các chức năng cơ bản nhằm bảo đảm tổ chức vận hành hiệu quả. Theo ông, quản lý là quá trình dự báo và lập kế hoạch, tổ chức, chỉ huy, phối hợp và kiểm tra nhằm đạt được mục tiêu của tổ chức (Fayol, 1949). Cách tiếp cận này nhấn mạnh tính hệ thống, vai trò của nhà quản lý và chức năng quản lý như những hoạt động mang tính phổ quát trong mọi tổ chức [137].

- *Frederick W. Taylor*, đại diện tiêu biểu của trường phái quản lý khoa học, tiếp cận quản lý từ góc độ tối ưu hóa hiệu suất lao động. Ông cho rằng quản lý là nghệ thuật biết chính xác điều mình muốn người khác làm và bảo đảm rằng họ thực hiện công việc đó theo cách tốt nhất và rẻ nhất (Taylor, 1911). Khái niệm này nhấn mạnh vai trò của chuẩn hóa, kiểm soát và tính hiệu quả trong hoạt động quản lý [171].

- *Mary Parker Follett* tiếp cận quản lý từ góc độ nhân văn và quan hệ xã hội trong tổ chức. Bà cho rằng quản lý là nghệ thuật hoàn thành công việc thông qua con người (management is the art of getting things done through people) (Follett, 1924). Quan điểm này làm nổi bật yếu tố con người, sự hợp tác và tương tác xã hội như nền tảng của quản lý hiện đại [138].

- *Harold Koontz và Cyril O'Donnell* xem quản lý là một quá trình mang tính chức năng. Theo các tác giả, quản lý là quá trình thiết lập và duy trì một môi trường trong đó các cá nhân, làm việc cùng nhau trong các nhóm, có thể hoàn thành các mục tiêu đã lựa chọn một cách hiệu quả (Koontz & O'Donnell, 1976). Định nghĩa này nhấn mạnh vai trò tạo lập môi trường tổ chức và điều kiện làm việc như một nhiệm vụ cốt lõi của quản lý [150].

- *Stephen P. Robbins* tiếp cận quản lý theo hướng hiện đại và thực tiễn. Ông cho rằng quản lý là quá trình phối hợp và sử dụng các nguồn lực của tổ chức (nhân lực, tài lực, vật lực và thông tin) thông qua các chức năng lập kế hoạch, tổ chức, lãnh đạo và kiểm soát nhằm đạt được mục tiêu của tổ chức một cách hiệu quả và hiệu suất (Robbins & Coulter, 2018). Cách tiếp cận này được sử dụng phổ biến trong nghiên cứu và đào tạo quản lý hiện nay [137].

- *Peter F. Drucker*, một trong những học giả có ảnh hưởng lớn nhất của khoa học quản lý hiện đại, nhấn mạnh mục tiêu và hiệu quả xã hội của quản lý. Theo ông, quản lý là một hoạt động thực tiễn nhằm biến nguồn lực thành kết quả, và nhiệm vụ cốt lõi của quản lý là giúp con người làm việc có hiệu quả và có ý nghĩa (Drucker, 1974). Quan điểm này mở rộng phạm vi quản lý từ hiệu quả kinh tế sang hiệu quả xã hội và phát triển con người [133].

Dựa trên các khái niệm quản lý của những tác giả kinh điển và hiện đại (Fayol, Taylor, Follett, Koontz & O'Donnell, Drucker, Robbins), có thể xây dựng một khái niệm khoa học về quản lý cho luận án như sau:

Quản lý là một quá trình tác động có mục tiêu, có tổ chức, có hệ thống của chủ thể quản lý đến khách thể quản lý thông qua việc lập kế hoạch, tổ chức, lãnh đạo, kiểm tra, đánh giá nhằm thực hiện các mục tiêu của tổ chức đã định.

Với khái niệm quản lý trên chúng ta thấy có một số khía cạnh đáng chú ý sau:

- Quản lý là quá trình có mục tiêu, mang tính tổ chức và hệ thống. Đây là kế thừa quan điểm của Fayol, Koontz & O'Donnell về quản lý như một chuỗi hoạt động có cấu trúc logic, không mang tính ngẫu nhiên.

- Quản lý là quá trình lập kế hoạch, tổ chức, lãnh đạo và kiểm tra, đánh giá phản ánh hệ thống chức năng quản lý phổ biến trong khoa học quản lý hiện đại (Fayol; Robbins).

- Quản lý là quá trình huy động, phối hợp và sử dụng hiệu quả các nguồn lực. Đây là sự kế thừa tư tưởng của Robbins về quản lý nguồn lực và của Taylor về hiệu suất, nhưng được mở rộng theo hướng hiện đại.

2.2.1.2. Chức năng của quản lý

1) Lập kế hoạch

Lập kế hoạch là chức năng khởi đầu và giữ vai trò định hướng cho toàn bộ quá trình quản lý. Đây là quá trình xác định mục tiêu, dự báo điều kiện và nguồn lực, lựa chọn phương án hành động, xây dựng lộ trình thực hiện nhằm bảo đảm tổ chức vận hành theo hướng đã định.

Về bản chất, lập kế hoạch giúp nhà quản lý trả lời các câu hỏi cơ bản: đạt mục tiêu gì, trong thời gian nào, bằng nguồn lực nào và theo phương thức nào. Quá trình này đòi hỏi sự phân tích bối cảnh bên trong và bên ngoài tổ chức, nhận diện cơ hội, thách thức, cũng như dự báo những biến động có thể ảnh hưởng đến việc thực hiện mục tiêu.

2) Tổ chức

Tổ chức là chức năng chuyển hóa các mục tiêu và kế hoạch đã xác định thành một cấu trúc vận hành cụ thể, thông qua việc sắp xếp, phân công và phối hợp các nguồn lực trong tổ chức. Chức năng này nhằm tạo lập một hệ thống hoạt động hợp lý, trong đó mỗi cá nhân, bộ phận đều có vị trí, nhiệm vụ và trách nhiệm rõ ràng.

Nội dung cốt lõi của chức năng tổ chức bao gồm: thiết kế cơ cấu tổ chức; phân công nhiệm vụ; phân quyền và xác lập mối quan hệ phối hợp giữa các cá nhân, bộ phận. Việc tổ chức hợp lý giúp bảo đảm sự thống nhất giữa mục tiêu chung của tổ chức với nhiệm vụ cụ thể của từng thành viên, đồng thời hạn chế chồng chéo, xung đột và lãng phí nguồn lực.

3) Chỉ đạo (lãnh đạo, điều hành)

Chỉ đạo là chức năng tác động trực tiếp và thường xuyên của chủ thể quản lý lên quá trình thực hiện kế hoạch, thông qua việc hướng dẫn, điều hành, động viên và điều chỉnh hành vi của các thành viên trong tổ chức. Đây là chức năng thể hiện rõ nhất vai trò của yếu tố con người trong quản lý.

Khác với tổ chức, vốn tập trung vào cấu trúc và phân công, chỉ đạo tập trung vào quá trình tác động tâm lý, xã hội nhằm thúc đẩy cá nhân và tập thể thực hiện nhiệm vụ. Nội dung của chức năng chỉ đạo bao gồm: truyền đạt mục tiêu và yêu cầu công việc; hướng dẫn phương pháp thực hiện; hỗ trợ, tạo cơ chế, tạo động lực làm việc; giải quyết mâu thuẫn; khích lệ tinh thần trách nhiệm và sáng kiến của các thành viên.

4) Kiểm tra, đánh giá

Kiểm tra, đánh giá là chức năng bảo đảm cho quá trình quản lý vận hành đúng mục tiêu và kế hoạch đã đề ra. Đây là quá trình thu thập thông tin, so sánh kết quả thực hiện với mục tiêu, tiêu chuẩn và kế hoạch, từ đó đưa ra nhận định và quyết định điều chỉnh cần thiết.

Về nội dung, kiểm tra tập trung vào việc giám sát tiến độ, phát hiện kịp thời những sai lệch trong quá trình thực hiện; còn đánh giá hướng tới xem xét mức độ đạt được của mục tiêu, hiệu quả sử dụng nguồn lực và tác động của hoạt động quản lý đối với tổ chức và con người. Hai hoạt động này có mối quan hệ chặt chẽ, bổ sung cho nhau và thường được tiến hành đồng thời trong thực tiễn quản lý.

Như vậy, bốn chức năng cơ bản của quản lý có mối quan hệ hữu cơ, tác động qua lại và tạo thành một chu trình quản lý khép kín.

2.2.2. Lý luận về quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông 2018

2.2.2.1. Khái niệm

Từ hai khái niệm quản lý và khái niệm hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông, luận án xác định khái niệm quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 như sau:

Quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 là quá trình tác động có mục tiêu, có tổ chức, có hệ thống của lãnh đạo nhà trường đến các khách thể quản lý thông qua việc lập kế hoạch, tổ chức, lãnh đạo, kiểm tra, đánh giá nhằm thực hiện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh, đáp ứng yêu cầu cần đạt của CTGDPT 2018

Khái niệm quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông theo chương trình Giáo dục phổ thông 2018 trên thể hiện được một số vấn đề cơ bản sau:

Về chủ thể quản lý là trường trung học phổ thông, đứng đầu là Hiệu trưởng, cùng với các lực lượng tham gia quản lý như tổ chuyên môn, giáo viên chủ nhiệm, giáo viên phụ trách hoạt động trải nghiệm, Đoàn Thanh niên và các tổ chức liên quan.

Khách thể quản lý gồm: các cấp quản lý trung gian, giáo viên, các tổ chức của nhà trường (tổ chức Đảng, đoàn thanh niên, công đoàn), hội cha mẹ học sinh...

Về đối tượng quản lý là toàn bộ quá trình tổ chức và thực hiện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh, bao gồm mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức, điều kiện bảo đảm và kết quả giáo dục.

Về mục tiêu quản lý là nhằm bảo đảm hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được triển khai đúng định hướng của CTGDPT 2018; góp phần hình thành và phát triển phẩm chất chủ yếu, năng lực chung và năng lực đặc thù của học sinh; hỗ trợ học sinh nhận thức bản thân, thế giới nghề nghiệp và lựa chọn hướng học tập, nghề nghiệp phù hợp.

Về công cụ và phương thức quản lý, thông qua các chức năng quản lý cơ bản: lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra, đánh giá; kết hợp các cơ chế phối hợp, điều hành, giám sát và phản hồi giữa các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường.

Về nguồn lực quản lý bao gồm nguồn nhân lực, cơ sở vật chất, tài chính và sự tham gia của gia đình, doanh nghiệp, tổ chức xã hội, cộng đồng địa phương.

2.2.2.2. Nội dung quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông 2018

Căn cứ vào cách tiếp cận chức năng quản lý, vào khái niệm quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 luận án xác định 4 nội dung quản lý gồm: Lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra và đánh giá. Bên cạnh đó căn cứ vào cách tiếp cận quản lý nguồn lực, cách tiếp cận quản lý theo mạng lưới và quan hệ đối tác, cũng như yêu cầu thực tiễn của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông 2018, luận án xác định thêm 2 nội dung quản lý nữa là quản lý các điều kiện đảm bảo cho các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và quản lý phối hợp các lực lượng trong và ngoài trường tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh. Như vậy, có 6 nội dung cụ thể được nghiên cứu.

1) Lập kế hoạch tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của học sinh

Trong khoa học quản lý, lập kế hoạch được xem là chức năng mở đầu, giữ vai trò định hướng cho toàn bộ chu trình quản lý. Theo Harold Koontz và Heinz Weihrich, lập kế hoạch là quá trình xác định mục tiêu, lựa chọn phương hướng hành động và phân bổ nguồn lực nhằm bảo đảm tổ chức đạt được mục tiêu trong những điều kiện xác định (Koontz & Weihrich, 2015) [136]. Trong lĩnh vực giáo dục, lập kế hoạch không chỉ mang tính kỹ thuật, hành chính mà còn mang bản chất sư phạm, phát triển, gắn với mục tiêu hình thành nhân cách và năng lực người học (Bush, 2020) [129].

Từ góc độ quản lý giáo dục, *lập kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh THPT là quá trình Hiệu trưởng và bộ máy quản lý nhà trường xác định mục tiêu, nội dung, lộ trình, nguồn lực và cơ chế phối hợp nhằm tổ chức có chủ đích, có hệ thống các hoạt động trải nghiệm và hướng nghiệp, phù hợp với đặc điểm tâm lý lứa tuổi học sinh THPT và đáp ứng yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.*

Cách tiếp cận này phù hợp với quan điểm quản lý giáo dục hiện đại, coi nhà trường là một tổ chức học tập mở, gắn kết chặt chẽ với cộng đồng và thị trường lao động (OECD, 2021).

Nội dung cụ thể của lập kế hoạch tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của học sinh gồm:

- Xác định mục tiêu và tầm nhìn của kế hoạch hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Trong lập kế hoạch, việc xác định mục tiêu giữ vai trò trung tâm. Theo Peter F. Drucker, mục tiêu là cơ sở để định hướng hành động, là tiêu chí kiểm soát và đánh giá hiệu quả quản lý (Drucker, 2007) [135]. Vận dụng vào quản lý giáo dục, Hiệu trưởng cần xác định rõ tầm nhìn phát triển năng lực nghề nghiệp và định hướng tương lai cho học sinh, trong đó mục tiêu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp không dừng lại ở cung cấp thông tin nghề nghiệp mà hướng tới phát triển nhận thức bản thân, năng lực lựa chọn nghề nghiệp và trách nhiệm xã hội. Các mục tiêu cần được cụ thể hóa theo ba thành tố:

Kiến thức: hiểu biết về thế giới nghề nghiệp, thị trường lao động, hệ thống giáo dục nghề nghiệp, đại học; Kỹ năng: kỹ năng tự nhận thức, ra quyết định nghề nghiệp, làm việc nhóm, giao tiếp, thích ứng; Thái độ: hình thành giá trị lao động, tinh thần trách nhiệm, ý thức học tập suốt đời.

Cách tiếp cận này phù hợp với quan điểm giáo dục hướng nghiệp phát triển năng lực được nhấn mạnh bởi OECD (2021) [160] và UNESCO (2015) [161], đồng thời tương thích với mục tiêu của Chương trình GDPT 2018 tại Việt Nam.

- Hiệu trưởng xây dựng kế hoạch hoạt động của các tổ trưởng tổ bộ môn

Một nội dung quan trọng của lập kế hoạch là xây dựng kế hoạch hoạt động của các tổ trưởng tổ bộ môn. Theo Henry Mintzberg, hiệu quả của kế hoạch phụ thuộc lớn vào mức độ rõ ràng của vai trò, chức năng và sự phối hợp giữa các bộ phận trong tổ chức (Mintzberg, 2009) [157].

Trong quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, Hiệu trưởng cần chủ động xây dựng kế hoạch hoạt động của các tổ trưởng tổ bộ môn. Các tổ trưởng bộ môn cần lên kế hoạch phân công nhiệm vụ cho các giáo viên dựa trên nguyên tắc rõ người, rõ việc, rõ trách nhiệm, bảo đảm tính liên thông giữa quản lý hành chính và hoạt động sư phạm.

Quan điểm này phù hợp với cách tiếp cận quản lý nhà trường hiệu quả mà Tony Bush (2020) nhấn mạnh: quản lý giáo dục cần kết hợp giữa quyền lực hành chính và lãnh đạo chuyên môn để tạo động lực cho đội ngũ thực hiện kế hoạch [129].

- Hiệu trưởng xây dựng mối quan hệ hợp tác với các đối tác bên ngoài

Một đặc trưng quan trọng của lập kế hoạch hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là tính mở và tính liên kết xã hội. Theo John Dewey, giáo dục chỉ thực sự có ý nghĩa khi gắn với đời sống xã hội và kinh nghiệm thực tiễn của người học (Dewey, 1938) [132].

Trên cơ sở đó, Hiệu trưởng cần đưa vào kế hoạch các hoạt động hợp tác chiến lược với Đoàn Thanh niên, doanh nghiệp địa phương, trung tâm hướng nghiệp, cơ sở giáo dục nghề nghiệp và giáo dục đại học. Việc ký kết các thỏa thuận hợp tác không chỉ tạo hành lang pháp lý mà còn thể hiện tầm nhìn dài hạn trong quản lý, bảo đảm tính ổn định và bền vững của hoạt động.

Cách tiếp cận này phù hợp với mô hình “trường học gắn với cộng đồng” được OECD (2021) [132] và UNESCO (2015) [167] khuyến nghị trong giáo dục định hướng nghề nghiệp.

- Hiệu trưởng chỉ đạo xây dựng kế hoạch chi tiết cho cả năm học

Trong lập kế hoạch quản lý, Hiệu trưởng cần chỉ đạo xây dựng kế hoạch năm học chi tiết, bao gồm hệ thống hoạt động đa dạng như tham quan doanh nghiệp, diễn đàn nghề nghiệp, giao lưu cựu học sinh, trải nghiệm nghề, khóa học kỹ năng ngắn hạn. Các hoạt động phải được phân bổ hợp lý theo tiến trình năm học, bảo đảm tính liên tục, tránh hình thức hoặc quá tải cho học sinh.

- Hiệu trưởng lập dự toán ngân sách chi tiết cho chương trình và xác định các nguồn tài trợ

Đồng thời, lập kế hoạch tài chính là nội dung không thể thiếu. Theo Michael Fullan, quản lý giáo dục hiệu quả đòi hỏi sự minh bạch và trách nhiệm giải trình trong sử dụng nguồn lực (Fullan, 2016) [139]. Do đó, Hiệu trưởng cần dự toán ngân sách rõ ràng, xác định các nguồn huy động và thiết lập cơ chế quản lý tài chính công khai, tạo niềm tin cho phụ huynh và đối tác xã hội.

Hiệu trưởng chú trọng đào tạo và nâng cao năng lực cho đội ngũ giáo viên và cán bộ Đoàn để thực hiện hiệu quả hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh.

2) Tổ chức thực hiện các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của học sinh

Trong chu trình quản lý, tổ chức là chức năng có vai trò chuyển hóa kế hoạch từ trạng thái ý tưởng sang hoạt động thực tiễn. Theo quan điểm quản lý kinh điển của Henri Fayol, tổ chức là quá trình thiết lập cơ cấu, phân công nhiệm vụ, xác lập mối quan hệ phối hợp nhằm bảo đảm các nguồn lực được huy động và vận hành hiệu quả để đạt mục tiêu chung. Trong quản lý giáo dục, chức năng tổ chức không chỉ mang tính hành chính mà còn mang bản chất sư phạm, phát triển, gắn chặt với việc kiến tạo môi trường học tập và trải nghiệm cho người học (Bush, 2020) [129].

Tổ chức thực hiện các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của học sinh là quá trình Hiệu trưởng và bộ máy quản lý nhà trường thiết lập cơ cấu tổ chức, phân công nhiệm vụ, huy động và phối hợp các nguồn lực trong và ngoài nhà trường nhằm triển khai có hiệu quả kế hoạch hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, bảo đảm các hoạt động được thực hiện thống nhất, liên tục và phù hợp với mục tiêu phát triển phẩm chất, năng lực và định hướng nghề nghiệp của học sinh.

Nội dung cụ thể của tổ chức thực hiện các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của học sinh gồm:

- Tổ chức các hoạt động sinh hoạt chuyên đề về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp:

Hiệu trưởng tổ chức sinh hoạt chuyên đề, hội thảo, tọa đàm chuyên môn nhằm trao đổi kinh nghiệm, chia sẻ mô hình, phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; kịp thời tháo gỡ khó khăn, vướng mắc trong quá trình triển khai thực hiện.

- Tổ chức bồi dưỡng đội ngũ giáo viên về kiến thức, kỹ năng và năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Thực hiện các hoạt động bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên về cơ sở lý luận, kỹ năng thiết kế, tổ chức, điều hành và đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; nâng cao năng lực sư phạm và khả năng vận dụng linh hoạt vào thực tiễn nhà trường.

- Tổ chuyên môn hướng dẫn xây dựng tiêu chí đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Hiệu trưởng chỉ đạo các tổ chuyên môn hướng dẫn giáo viên xây dựng hệ thống tiêu chí và công cụ đánh giá mức độ hình thành và phát triển năng lực, phẩm chất của học sinh sau khi tham gia hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, bảo đảm tính phù hợp, khả thi và thống nhất trong toàn trường.

- Cán bộ quản lý tạo điều kiện về nguồn lực tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Hiệu trưởng bố trí và huy động các nguồn lực cần thiết về tài chính, cơ sở vật chất, thiết bị và thời gian nhằm hỗ trợ giáo viên tổ chức hiệu quả các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo kế hoạch đã đề ra.

- Cán bộ quản lý tăng cường phối hợp giữa các lực lượng giáo dục để thực hiện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Hiệu trưởng chủ động phối hợp với Đoàn Thanh niên, giáo viên chủ nhiệm, Hội Cha mẹ học sinh và các tổ chức xã hội trong và ngoài nhà trường để tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, qua đó phát huy vai trò của cộng đồng trong giáo dục học sinh.

3) Chỉ đạo tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của học sinh

Trong hệ thống các chức năng quản lý, chỉ đạo (lãnh đạo) giữ vai trò trung tâm trong việc bảo đảm cho tổ chức vận hành thống nhất, đúng mục tiêu và có hiệu quả. Theo quan điểm của Henri Fayol, chỉ đạo là quá trình tác động có mục đích của người quản lý tới các cá nhân và tập thể nhằm huy động, điều chỉnh và phối hợp hành động để thực hiện kế hoạch đã đề ra. Trong quản lý giáo dục, chức năng chỉ đạo không chỉ mang tính mệnh lệnh – hành chính mà còn mang bản chất định hướng sự phạm, tạo động lực và dẫn dắt chuyên môn (Bush, 2020).

Chỉ đạo tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là quá trình Hiệu trưởng tác động có chủ đích, thường xuyên và linh hoạt tới cán bộ quản lý, giáo viên, Đoàn Thanh niên và các lực lượng liên quan nhằm bảo đảm việc triển khai nội dung, chương trình và kế hoạch hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được thực hiện đúng định hướng, đúng tiến độ và đạt hiệu quả giáo dục đề ra.

Khác với chức năng tổ chức (thiết lập cơ cấu và phân công nhiệm vụ), chỉ đạo tập trung vào điều hành quá trình thực hiện, xử lý các tình huống phát sinh, duy trì sự phối hợp giữa các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường, đặc biệt là giữa Đoàn Thanh niên với các tổ chức xã hội trong giáo dục hướng nghiệp cho học sinh THPT.

- Hướng dẫn các bộ phận và giáo viên xây dựng văn bản ban hành quy định về tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Hiệu trưởng tổ chức hướng dẫn cụ thể cho các cấp quản lý trung gian (tổ/nhóm chuyên môn), tổ trưởng bộ môn và giáo viên xây dựng văn bản ban hành quy định về tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp: mục tiêu, nội dung, quy trình, hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; bảo đảm việc triển khai thống nhất, phù hợp với điều kiện thực tiễn của nhà trường và đối tượng học sinh.

- Hướng dẫn tổ chuyên môn và giáo viên xây dựng chương trình, kế hoạch hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

- Hướng dẫn tổ chuyên môn, giáo viên đa dạng các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

- Hỗ trợ các bộ phận liên quan về cơ sở vật chất, tài chính để thực hiện các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

- Hướng dẫn cơ chế mời chuyên gia từ các viện nghiên cứu, giảng viên trường đại học để bồi dưỡng nội dung kiến thức.

- Xây dựng cơ chế phối hợp với các lực lượng tham gia tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

4) Kiểm tra, đánh giá việc thực hiện các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của học sinh

Trong khoa học quản lý, kiểm tra và đánh giá là chức năng bảo đảm cho toàn bộ quá trình quản lý vận hành đúng mục tiêu, kịp thời phát hiện sai lệch và tạo cơ sở cho điều chỉnh, cải tiến. Theo quan điểm của Henri Fayol, kiểm tra là việc đối chiếu kết quả thực hiện với kế hoạch, tiêu chuẩn đã đề ra nhằm phát hiện những điểm phù hợp và chưa phù hợp để có biện pháp điều chỉnh cần thiết. Trong quản lý giáo dục hiện đại, kiểm tra và đánh giá không chỉ mang tính giám sát mà còn mang ý nghĩa phát triển, hỗ trợ và cải tiến chất lượng giáo dục (Bush, 2020) [129].

Từ góc độ quản lý giáo dục, có thể xác định: *Kiểm tra, đánh giá việc thực hiện các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là quá trình Hiệu trưởng và cán bộ quản lý thu thập, phân tích và sử dụng thông tin về mức độ thực hiện kế hoạch, chất lượng tổ chức hoạt động và kết quả giáo dục đạt được, nhằm bảo đảm các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp diễn ra đúng định hướng, đạt mục tiêu đề ra và làm cơ sở điều chỉnh, cải tiến hoạt động trong nhà trường.*

Khái niệm này nhấn mạnh mối quan hệ hữu cơ giữa kiểm tra, đánh giá, điều chỉnh, phát triển, phù hợp với yêu cầu đổi mới đánh giá trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

- *Kiểm tra, đánh giá công tác xây dựng chương trình và kế hoạch hoạt động*

Một nội dung quan trọng của chức năng kiểm tra, đánh giá là xem xét chất lượng xây dựng chương trình và kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Hiệu trưởng cần chỉ đạo kiểm tra mức độ phù hợp của chương trình với mục tiêu giáo dục, đặc điểm tâm lý lứa tuổi học sinh THPT và điều kiện thực tiễn của nhà trường.

Theo Peter F. Drucker, quản lý hiệu quả phải bắt đầu từ việc “làm đúng việc”, trong đó kế hoạch là chuẩn mực để đánh giá các hoạt động thực hiện (Drucker, 2007) [135]. Vì vậy, việc kiểm tra kế hoạch giúp bảo đảm tính khoa học, tính khả thi và tính nhất quán trong tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

- *Kiểm tra việc tổ chức thực hiện chương trình và kế hoạch theo tiến độ*

Bên cạnh kiểm tra kế hoạch, cán bộ quản lý cần thường xuyên kiểm tra việc tổ chức thực hiện chương trình và kế hoạch xem có diễn ra đúng tiến độ, đúng nội dung và đúng đối tượng hay không. Nội dung kiểm tra tập trung vào việc triển khai các hoạt động bồi dưỡng giáo viên, tổ chức hoạt động cho học sinh và mức độ phối hợp giữa Đoàn Thanh niên với các lực lượng xã hội.

Theo Henry Mintzberg (2009) [157], kiểm tra trong quá trình thực hiện giúp người quản lý kịp thời điều chỉnh cách thức điều hành, tránh tình trạng kế hoạch tốt nhưng triển khai không hiệu quả. Do đó, kiểm tra cần được thực hiện định kỳ và linh hoạt, gắn với thực tiễn hoạt động của nhà trường.

- Đánh giá tinh thần, thái độ, ý thức tham gia hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Một nội dung trọng tâm của kiểm tra, đánh giá là đánh giá kết quả giáo dục đối với học sinh. Hiệu trưởng chỉ đạo đánh giá tinh thần, thái độ, ý thức tham gia hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của học sinh, đồng thời xem xét mức độ đạt được về kiến thức, kỹ năng và năng lực định hướng nghề nghiệp.

Theo tiếp cận giáo dục trải nghiệm của David A. Kolb, kết quả học tập không chỉ thể hiện ở sản phẩm cuối cùng, mà còn ở quá trình tham gia trải nghiệm và khả năng phản tư của người học (Kolb, 2015) [149]. Vì vậy, đánh giá cần hướng tới sự tiến bộ của học sinh, tránh đánh giá nặng về hình thức hay thành tích bề nổi.

- Xác định chuẩn đánh giá và xây dựng kế hoạch đánh giá

Để bảo đảm tính khách quan và thống nhất, cán bộ quản lý cần xác định rõ các chuẩn và tiêu chí đánh giá kết quả thực hiện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Chuẩn đánh giá cần gắn với mục tiêu chương trình, yêu cầu phát triển phẩm chất và năng lực học sinh trong Chương trình GDPT 2018, đồng thời phù hợp với điều kiện thực tiễn nhà trường.

Trên cơ sở đó, Hiệu trưởng chỉ đạo xây dựng kế hoạch đánh giá và tổ chức đánh giá theo kế hoạch, xác định rõ mục đích, nội dung, đối tượng, thời điểm và phương pháp đánh giá. Theo UNESCO (2017) [168], đánh giá giáo dục hiệu quả cần được thiết kế như một quá trình có chủ đích, gắn chặt với cải tiến chất lượng dạy học và giáo dục.

- Xây dựng lực lượng và công cụ đánh giá

Trong quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, việc đánh giá không chỉ là nhiệm vụ của cá nhân Hiệu trưởng mà cần sự tham gia của nhiều lực lượng đánh giá như cán bộ quản

lý, giáo viên, học sinh và cha mẹ học sinh. Hiệu trưởng cần chỉ đạo xây dựng đội ngũ đánh giá có đủ năng lực chuyên môn và trách nhiệm.

Đồng thời, cần xây dựng và sử dụng các công cụ đánh giá phù hợp như bảng tiêu chí, phiếu quan sát, nhật ký trải nghiệm, sản phẩm học tập, tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng. Cách tiếp cận này phù hợp với xu hướng đánh giá vì sự phát triển người học được OECD (2021) [160] khuyến nghị.

- Xác định hình thức, thời điểm đánh giá và sử dụng kết quả đánh giá

Kiểm tra, đánh giá cần được thực hiện với nhiều hình thức và tại các thời điểm khác nhau (đánh giá thường xuyên, định kỳ, tổng kết) nhằm phản ánh đầy đủ quá trình và kết quả thực hiện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Việc đa dạng hóa hình thức đánh giá giúp nâng cao tính toàn diện và độ tin cậy của kết quả đánh giá.

Trên cơ sở phân tích kết quả đánh giá, Hiệu trưởng chỉ đạo xây dựng kế hoạch cải tiến hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, điều chỉnh nội dung, phương pháp tổ chức và cơ chế phối hợp giữa Đoàn Thanh niên với các lực lượng xã hội. Theo Michael Fullan, giá trị lớn nhất của đánh giá nằm ở khả năng thúc đẩy cải tiến liên tục và phát triển bền vững chất lượng giáo dục (Fullan, 2016) [139].

5) Quản lý các điều kiện đảm bảo cho các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của học sinh

Trong khoa học quản lý, việc đạt được mục tiêu không chỉ phụ thuộc vào kế hoạch, tổ chức và chỉ đạo, mà còn phụ thuộc quyết định vào các điều kiện bảo đảm cho quá trình thực hiện. Theo quan điểm của Henri Fayol, quản lý hiệu quả đòi hỏi người lãnh đạo phải bảo đảm sự sẵn sàng và vận hành thông suốt của các nguồn lực vật chất, tài chính và con người. Trong quản lý giáo dục, các điều kiện bảo đảm còn bao hàm yếu tố môi trường sư phạm và quan hệ xã hội, tạo nền tảng cho hoạt động giáo dục diễn ra an toàn, bền vững và có chất lượng (Bush, 2020).

Từ góc độ quản lý giáo dục phổ thông, có thể xác định: *Quản lý các điều kiện bảo đảm cho các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của học sinh là quá trình Hiệu trưởng và bộ máy quản lý nhà trường lập kế hoạch, tổ chức, điều phối và kiểm soát việc huy động, sử dụng hiệu quả các nguồn lực về nhân lực, tài chính, cơ sở vật chất, thông tin và quan hệ xã hội nhằm tạo môi trường thuận lợi cho việc tổ chức và triển khai hiệu quả các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của học sinh.*

Khái niệm này nhấn mạnh vai trò của quản lý trong việc chuyển hóa nguồn lực thành điều kiện giáo dục, bảo đảm cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp không mang tính phong trào mà trở thành hoạt động giáo dục thường xuyên, có chất lượng và hiệu quả thực tiễn.

Nội dung cụ thể của quản lý các điều kiện bảo đảm cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp gồm:

- Quản lý công tác xây dựng kế hoạch quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp
- Quản lý sự chỉ đạo, giám sát của Ban giám hiệu trong tổ chức hoạt động.
- Quản lý bố trí cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ hoạt động
- Quản lý nguồn kinh phí dành cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp
- Quản lý công tác phối hợp giữa các tổ chuyên môn trong nhà trường
- Sự tham gia của đội ngũ giáo viên vào quản lý, tổ chức hoạt động

6) Phối hợp các lực lượng trong và ngoài trường tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của học sinh

Phối hợp được hiểu là quá trình liên kết, điều hòa và thống nhất hành động giữa các cá nhân, bộ phận và tổ chức khác nhau nhằm đạt được mục tiêu chung. Theo Henri Fayol [137], phối hợp là nguyên tắc cốt lõi bảo đảm cho tổ chức vận hành như một chỉnh thể thống nhất. Trong quản lý giáo dục, phối hợp không chỉ mang tính kỹ thuật điều hành mà còn mang bản chất xã hội, sư phạm, phản ánh mối quan hệ tương tác giữa nhà trường với gia đình và cộng đồng trong quá trình giáo dục học sinh (Bush, 2020) [129].

Từ góc độ quản lý giáo dục phổ thông, có thể xác định: *Phối hợp các lực lượng trong và ngoài nhà trường tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của học sinh là quá trình Hiệu trưởng và bộ máy quản lý nhà trường thiết lập, duy trì và điều hành mối quan hệ hợp tác có mục tiêu, có kế hoạch giữa các lực lượng giáo dục trong trường với gia đình, cộng đồng và các tổ chức xã hội nhằm tổ chức thống nhất, hiệu quả các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh.*

Khái niệm này nhấn mạnh vai trò của nhà trường như trung tâm điều phối, đồng thời khẳng định giáo dục hướng nghiệp là nhiệm vụ chung của toàn xã hội, không thể thực hiện hiệu quả nếu thiếu sự phối hợp đồng bộ giữa các lực lượng liên quan.

Nội dung cụ thể của phối hợp các lực lượng trong và ngoài nhà trường tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp gồm:

- Phối hợp giữa nhà trường với cha mẹ học sinh trong tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.
- Phối hợp giữa nhà trường với các doanh nghiệp, cơ sở sản xuất, kinh doanh
- Phối hợp giữa nhà trường với các tổ chức đoàn thể tại địa phương.
- Phối hợp giữa Đoàn, Đội trong trường với nhà trường
- Sự hỗ trợ của chính quyền địa phương trong các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp
- Phối hợp giữa giáo viên chủ nhiệm với giáo viên bộ môn trong tổ chức hoạt động

2.2.3. Chủ thể quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông

Trong quản lý giáo dục, chủ thể quản lý là những cá nhân hoặc tổ chức có thẩm quyền, trách nhiệm và năng lực tham gia định hướng, điều hành, tổ chức, kiểm tra và đánh giá các hoạt động giáo dục nhằm đạt được mục tiêu đề ra. Đối với hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở trường THPT, chủ thể quản lý mang tính đa tầng, đa chủ thể, phản ánh đặc trưng của giáo dục hướng nghiệp là hoạt động liên ngành, liên kết nhà trường, gia đình, xã hội.

Có thể xác định các chủ thể quản lý cơ bản sau đây:

2.2.3.1. Hiệu trưởng nhà trường THPT

Hiệu trưởng là chủ thể quản lý cao nhất, chịu trách nhiệm toàn diện trước cấp trên và xã hội về chất lượng tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong nhà trường. Hiệu trưởng thực hiện đầy đủ các chức năng quản lý: lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra – đánh giá và bảo đảm điều kiện thực hiện.

Hiệu trưởng có vai trò sau:

- Định hướng chiến lược: xác định mục tiêu, tầm nhìn và định hướng phát triển hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp phù hợp với Chương trình GDPT 2018 và điều kiện nhà trường.
- Điều phối và kết nối: tổ chức phối hợp giữa các lực lượng trong trường với gia đình, doanh nghiệp và các tổ chức xã hội.
- Bảo đảm chất lượng: thông qua kiểm tra, đánh giá, Hiệu trưởng kịp thời điều chỉnh hoạt động, bảo đảm hiệu quả và tính bền vững.

Có thể nói hiệu trưởng giữ vai trò trung tâm lãnh đạo và chịu trách nhiệm cuối cùng trong quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

2.2.3.2. Phó Hiệu trưởng phụ trách chuyên môn, giáo dục học sinh

Phó Hiệu trưởng là chủ thể quản lý trực tiếp, giúp Hiệu trưởng điều hành các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo lĩnh vực được phân công.

Phó Hiệu trưởng có vai trò sau:

- Tổ chức thực hiện kế hoạch: chỉ đạo xây dựng và triển khai chương trình, kế hoạch hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo khối lớp.
- Giám sát chuyên môn: theo dõi tiến độ, chất lượng tổ chức hoạt động của các tổ chuyên môn, giáo viên.
- Tham mưu quản lý: đề xuất điều chỉnh nội dung, hình thức tổ chức hoạt động phù hợp với thực tiễn.

Phó Hiệu trưởng giữ vai trò cầu nối giữa lãnh đạo chiến lược và thực tiễn triển khai.

2.2.3.3. Tổ chuyên môn và tư vấn hướng nghiệp

Tổ chuyên môn là chủ thể quản lý ở cấp trung gian, tham gia quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp thông qua quản lý chuyên môn, nghiệp vụ.

Tổ chuyên môn có vai trò sau: Cụ thể hóa kế hoạch: xây dựng nội dung, chủ đề hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp gắn với môn học và đặc điểm học sinh. Hướng dẫn, hỗ trợ giáo viên: tư vấn phương pháp tổ chức hoạt động, xây dựng tiêu chí đánh giá kết quả trải nghiệm. Phản hồi chuyên môn: cung cấp thông tin cho Ban giám hiệu về hiệu quả tổ chức hoạt động. Tổ chuyên môn giữ vai trò bảo đảm tính khoa học, sư phạm và chất lượng chuyên môn của hoạt động.

2.2.3.4. Giáo viên chủ nhiệm và giáo viên phụ trách hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Giáo viên là chủ thể quản lý trực tiếp ở cấp thực thi, đồng thời là người tổ chức và hướng dẫn học sinh tham gia hoạt động.

Giáo viên có vai trò: Tổ chức và hướng dẫn hoạt động: triển khai các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo kế hoạch. Theo dõi và hỗ trợ học sinh: nắm bắt tâm lý, nhu cầu, nguyện vọng nghề nghiệp của học sinh để tư vấn, định hướng phù hợp. Đánh giá và phản hồi: đánh giá quá trình và kết quả tham gia hoạt động của học sinh, cung cấp dữ liệu cho quản lý cấp trên. Giáo viên giữ vai trò chủ thể quản lý gần học sinh nhất, quyết định hiệu quả giáo dục thực tiễn của hoạt động.

2.2.3.5. Đoàn Thanh niên và các tổ chức đoàn thể trong nhà trường

Đoàn Thanh niên là chủ thể quản lý phối hợp, tham gia quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp thông qua các hoạt động giáo dục ngoài giờ học.

Vai trò của Đoàn Thanh niên gồm: Tổ chức hoạt động phong trào, trải nghiệm thực tiễn: gắn với giáo dục kỹ năng sống, giá trị nghề nghiệp. Kết nối lực lượng xã hội: phối hợp với Đoàn Thanh niên địa phương, tổ chức xã hội để tổ chức hoạt động trải nghiệm. Giáo dục thái độ, động cơ nghề nghiệp: hình thành ý thức trách nhiệm xã hội và tinh thần lao động cho học sinh. Đoàn Thanh niên giữ vai trò hỗ trợ và mở rộng không gian giáo dục trải nghiệm.

2.2.3.6. Cha mẹ học sinh và Ban đại diện cha mẹ học sinh

Cha mẹ học sinh là chủ thể quản lý xã hội hóa, tham gia quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp từ góc độ gia đình và cộng đồng.

Vai trò của cha mẹ học sinh gồm: Phối hợp định hướng nghề nghiệp: trao đổi thông tin, thống nhất định hướng giữa gia đình và nhà trường. Hỗ trợ nguồn lực: tham gia tổ chức trải nghiệm nghề nghiệp, giới thiệu môi trường lao động thực tế. Giám sát xã hội: góp ý, phản hồi về chất lượng tổ chức hoạt động của nhà trường. Cha mẹ học sinh giữ vai trò bảo đảm tính liên tục giữa giáo dục nhà trường và giáo dục gia đình.

2.2.3.7. Các tổ chức, lực lượng xã hội ngoài nhà trường

Các tổ chức xã hội, doanh nghiệp, cơ sở giáo dục nghề nghiệp là chủ thể quản lý phối hợp mở rộng, tham gia vào quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Các tổ chức này có vai trò sau: Cung cấp môi trường trải nghiệm thực tế: giúp học sinh tiếp cận nghề nghiệp, việc làm một cách chân thực. Cung cấp thông tin thị trường lao động: hỗ trợ học sinh hiểu rõ yêu cầu nghề nghiệp và xu hướng việc làm. Hỗ trợ nguồn lực và chuyên gia: nâng cao chất lượng nội dung trải nghiệm, hướng nghiệp. Các lực lượng xã hội giữ vai trò kết nối giáo dục nhà trường với thực tiễn kinh tế - xã hội.

Có thể khẳng định rằng, chủ thể quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở trường THPT là một hệ thống đa chủ thể, trong đó Hiệu trưởng giữ vai trò trung tâm lãnh đạo; các cấp quản lý, giáo viên, Đoàn Thanh niên, gia đình và xã hội cùng tham gia quản lý theo chức năng và vị trí khác nhau. Sự phân công rõ ràng và phối hợp hiệu quả giữa các chủ thể là điều kiện quyết định chất lượng và hiệu quả của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh.

2.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là một cấu phần bắt buộc của Chương trình GDPT 2018, mang tính liên ngành, liên cấp và gắn chặt với bối cảnh xã hội. Do đó, công tác quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp chịu tác động đồng thời của nhiều yếu tố, có thể quy về

ba nhóm lớn: (1) yếu tố thuộc cấp quản lý, (2) yếu tố thuộc đội ngũ giáo viên và học sinh, và (3) yếu tố thuộc môi trường giáo dục – xã hội. Mức độ tác động của các yếu tố này quyết định trực tiếp đến hiệu quả lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong nhà trường.

2.3.1. Các yếu tố thuộc về cấp quản lý

2.3.1.1. Các quy định pháp lý

Các văn bản hướng dẫn của cấp trên bao gồm hệ thống văn bản pháp lý, quy định, hướng dẫn do Bộ Giáo dục và Đào tạo, Sở Giáo dục và Đào tạo và Phòng Giáo dục và Đào tạo ban hành nhằm cụ thể hóa mục tiêu, nội dung, phương thức tổ chức và đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong nhà trường phổ thông. Đây là cơ sở pháp lý và chuẩn mực hành động để các trường THPT tổ chức và quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp một cách thống nhất.

Theo lý luận quản lý giáo dục, tính rõ ràng, đồng bộ và kịp thời của hệ thống văn bản quản lý có ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng thực thi chính sách ở cấp cơ sở. Tony Bush (2020) cho rằng, các chính sách giáo dục nếu không được cụ thể hóa bằng hướng dẫn rõ ràng sẽ dễ dẫn tới tình trạng triển khai hình thức hoặc lệch mục tiêu. Trong trường hợp hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, vai trò định hướng của văn bản cấp trên lại càng trở nên quan trọng [129].

Ngược lại, nếu các văn bản hướng dẫn thiếu tính đồng bộ, chồng chéo hoặc ban hành chậm, cán bộ quản lý và giáo viên sẽ gặp khó khăn trong việc xây dựng kế hoạch, tổ chức thực hiện và đánh giá kết quả, làm giảm hiệu quả quản lý và chất lượng hoạt động. Bên cạnh đó, trong bối cảnh giáo dục chuyển mạnh sang tiếp cận phát triển phẩm chất và năng lực, các văn bản quản lý cần bảo đảm tính mở, khuyến khích sự chủ động và sáng tạo của nhà trường, đồng thời vẫn giữ được định hướng thống nhất của chương trình quốc gia (UNESCO, 2015) [167].

2.3.1.2. Trình độ và năng lực của cán bộ quản lý

Trình độ và năng lực của cán bộ quản lý nhà trường là yếu tố quyết định đối với chất lượng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Với vai trò là người lãnh đạo, điều phối và chịu trách nhiệm chính, cán bộ quản lý cần có hiểu biết vững chắc về Chương trình GDPT 2018, đặc biệt là mục tiêu, nội dung và phương thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Theo Michael Fullan (2016), năng lực lãnh đạo của cán bộ quản lý quyết định mức độ thành công của các đổi mới giáo dục. Nếu cán bộ quản lý không nắm vững tinh thần đổi mới

của chương trình, việc chỉ đạo sẽ dễ rơi vào hình thức, nặng về hành chính, chưa tạo được động lực và định hướng chuyên môn cho giáo viên [139].

Bên cạnh kiến thức chuyên môn, năng lực quản lý, điều hành như lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, giám sát, điều chỉnh và đánh giá có ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả triển khai hoạt động. Cán bộ quản lý có năng lực sẽ biết khai thác và huy động các nguồn lực trong và ngoài nhà trường, xây dựng được cơ chế phối hợp hiệu quả với Đoàn Thanh niên, phụ huynh và các tổ chức xã hội, qua đó mở rộng không gian trải nghiệm và hướng nghiệp cho học sinh.

Ngoài ra, tinh thần đổi mới, khả năng học hỏi và thích ứng với bối cảnh giáo dục hiện đại là điều kiện quan trọng giúp cán bộ quản lý dẫn dắt quá trình triển khai hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng bền vững và hiệu quả.

2.3.2. Các yếu tố thuộc về giáo viên và học sinh

2.3.2.1. Trình độ và năng lực của giáo viên

Đội ngũ giáo viên là lực lượng trực tiếp tổ chức và thực hiện các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; do đó, trình độ và năng lực của giáo viên ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng quản lý và tổ chức hoạt động. Giáo viên cần có kiến thức chuyên môn vững vàng, hiểu rõ mục tiêu, nội dung và phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo định hướng phát triển năng lực học sinh.

Theo lý thuyết học tập trải nghiệm của David A. Kolb (2015), hiệu quả của hoạt động trải nghiệm phụ thuộc lớn vào khả năng thiết kế và dẫn dắt trải nghiệm của người tổ chức [149]. Do đó, giáo viên cần có năng lực sư phạm trong việc xây dựng kế hoạch, lựa chọn hình thức tổ chức phù hợp (dự án, tham quan, trải nghiệm nghề, giao lưu chuyên gia...) và đánh giá quá trình tham gia của học sinh.

Bên cạnh năng lực chuyên môn, thái độ nghề nghiệp, tinh thần trách nhiệm và sự nhiệt huyết của giáo viên là yếu tố then chốt. Thực tiễn cho thấy, nếu giáo viên coi hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp chỉ là nhiệm vụ phụ hoặc tổ chức mang tính hình thức, thì mục tiêu giáo dục khó có thể đạt được, dù kế hoạch quản lý được xây dựng đầy đủ.

2.3.2.2. Ý thức và mức độ tham gia của học sinh

Học sinh là chủ thể trung tâm của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; do đó, ý thức, thái độ và mức độ tham gia của học sinh có ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả quản lý và tổ chức hoạt động. Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đòi hỏi học sinh phải có tinh thần chủ động, tự giác và tích cực tham gia vào các nhiệm vụ học tập thực tiễn.

Tuy nhiên, trong bối cảnh giáo dục truyền thống còn nặng về thi cử, một bộ phận học sinh chưa nhận thức đầy đủ giá trị của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, dẫn đến thái độ tham gia mang tính đối phó. OECD (2021) chỉ ra rằng, áp lực thành tích và kỳ vọng thi cử có thể làm giảm sự quan tâm của học sinh đối với các hoạt động giáo dục phát triển kỹ năng và định hướng nghề nghiệp nếu không có sự định hướng và động viên phù hợp từ nhà trường [160].

Do đó, quản lý hiệu quả hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cần chú trọng đến việc nâng cao nhận thức, tạo động lực và xây dựng hứng thú cho học sinh thông qua nội dung thiết thực, hình thức tổ chức hấp dẫn và gắn với nhu cầu, sở thích cá nhân.

2.3.3. Các yếu tố thuộc về môi trường

2.3.3.1. Điều kiện cơ sở vật chất

Cơ sở vật chất là điều kiện vật chất trực tiếp bảo đảm cho việc tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Theo định hướng của Chương trình GDPT 2018, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cần được tổ chức trong các môi trường học tập đa dạng, gắn với thực tiễn đời sống và lao động sản xuất.

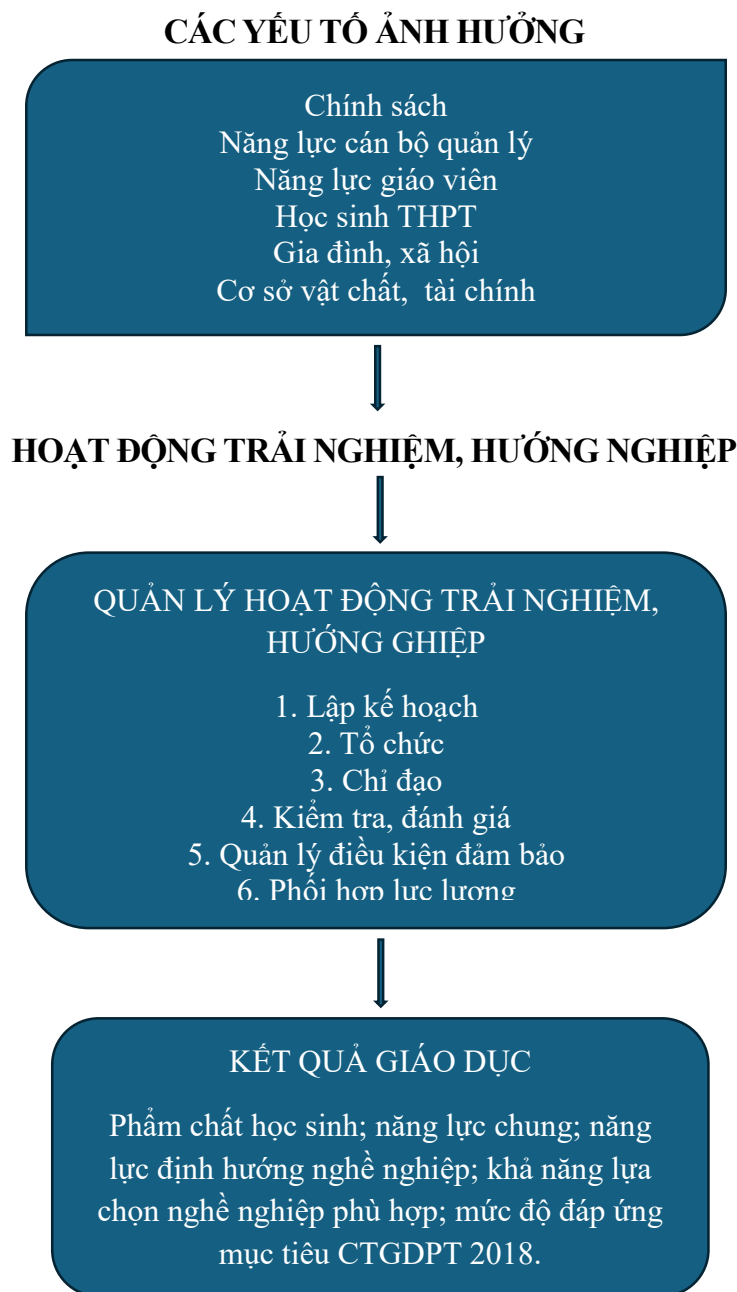
Nhà trường cần có các phòng chức năng, thiết bị dạy học, phương tiện công nghệ và không gian sinh hoạt phù hợp để tổ chức hoạt động. UNESCO (2015) nhấn mạnh rằng, môi trường học tập giàu trải nghiệm và được hỗ trợ bởi cơ sở vật chất phù hợp sẽ tạo điều kiện cho học sinh phát triển năng lực toàn diện [167]. Bên cạnh đó, khả năng khai thác và sử dụng hiệu quả cơ sở vật chất hiện có cũng là yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến chất lượng quản lý hoạt động.

2.3.3.2. Phụ huynh học sinh và cộng đồng dân cư

Phụ huynh học sinh và cộng đồng dân cư là lực lượng xã hội có ảnh hưởng mạnh mẽ đến nhận thức, thái độ và hành vi của học sinh đối với hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Sự quan tâm và đồng thuận của phụ huynh sẽ tạo động lực cho học sinh tham gia tích cực vào các hoạt động trải nghiệm, đồng thời hỗ trợ nhà trường trong việc tổ chức hoạt động và huy động nguồn lực.

Theo OECD (2021), sự kết nối giữa nhà trường với gia đình và cộng đồng giúp mở rộng không gian giáo dục, tạo điều kiện để học sinh tiếp cận thông tin nghề nghiệp và trải nghiệm thực tiễn đa dạng [160]. Tuy nhiên, nếu phụ huynh còn coi trọng thành tích học tập thuần túy và xem nhẹ giáo dục kỹ năng, việc tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp sẽ gặp nhiều rào cản.

Do đó, quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cần gắn với công tác tuyên truyền, vận động và xây dựng sự đồng thuận xã hội, coi phụ huynh và cộng đồng là đối tác quan trọng trong giáo dục học sinh.



Mô hình 1: Mô hình lý thuyết quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Kết luận chương 2

Chương 2 đã tập trung xây dựng và làm rõ cơ sở lý luận về quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018, trên nền tảng khoa học quản lý giáo dục hiện đại và các quan điểm giáo dục định hướng phát triển phẩm chất, năng lực người học. Thông qua việc hệ thống hóa các khái niệm cốt lõi, chương đã xác định rõ nội hàm của quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; làm rõ mục tiêu, nội dung và nguyên tắc quản lý, bảo đảm sự thống nhất giữa yêu cầu của chương trình quốc gia với điều kiện thực tiễn của nhà trường phổ thông.

Trên cơ sở đó, chương đã phân tích một cách có hệ thống các chức năng quản lý chủ yếu đối với hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, bao gồm: lập kế hoạch; tổ chức thực hiện; chỉ đạo; kiểm tra, đánh giá; quản lý các điều kiện bảo đảm và phối hợp các lực lượng trong và ngoài nhà trường. Đồng thời, vai trò, chức năng của các chủ thể quản lý như Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng, tổ chuyên môn, giáo viên, Đoàn Thanh niên, cha mẹ học sinh và các lực lượng xã hội cũng được làm rõ, qua đó khẳng định tính đa chủ thể, liên kết và mở của quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

Bên cạnh việc xây dựng khung lý luận quản lý, chương 2 còn chỉ ra và phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, bao gồm các yếu tố thuộc về cấp quản lý, đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên, ý thức tham gia của học sinh, cũng như các điều kiện môi trường giáo dục – xã hội như cơ sở vật chất, sự tham gia của phụ huynh và cộng đồng. Những yếu tố này cho thấy quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp không chỉ là vấn đề nội tại của nhà trường mà chịu tác động mạnh mẽ từ bối cảnh chính sách, con người và môi trường thực tiễn.

Nhìn chung, các kết quả nghiên cứu lý luận trong Chương 2 đã hình thành khung cơ sở khoa học và hệ thống tiêu chí lý luận làm nền tảng cho việc khảo sát, phân tích thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường trung học phổ thông theo Chương trình GDPT 2018, đồng thời định hướng cho việc đề xuất các giải pháp quản lý phù hợp, khả thi và có giá trị thực tiễn ở các chương tiếp theo.

CHƯƠNG 3

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM, HƯỚNG NGHIỆP CHO HỌC SINH Ở CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

3.1. Tổ chức nghiên cứu thực trạng

3.1.1. *Khát quát về tình hình giáo dục cấp trung học phổ thông của thành phố Hồ Chí Minh*

Trong chiến lược phát triển kinh tế - xã hội, giáo dục luôn được Thành phố Hồ Chí Minh xác định là lĩnh vực then chốt, giữ vai trò trung tâm trong việc đào tạo và phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, đáp ứng yêu cầu của quá trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế. Với đặc điểm là đô thị đặc biệt, trung tâm kinh tế, khoa học, công nghệ lớn của cả nước, Thành phố Hồ Chí Minh phải đối mặt đồng thời với áp lực gia tăng quy mô giáo dục, sự đa dạng về nhu cầu học tập của người dân và yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông.

Trong những năm gần đây, giáo dục trung học phổ thông của Thành phố đã có nhiều chuyển biến tích cực, cả về quy mô, chất lượng và định hướng phát triển. Đặc biệt, việc triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đã tạo ra những thay đổi quan trọng trong tổ chức hoạt động dạy học và giáo dục, chuyển mạnh từ tiếp cận nội dung sang tiếp cận phát triển phẩm chất và năng lực học sinh, trong đó hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được xác định là một cấu phần bắt buộc, xuyên suốt quá trình giáo dục.

Tính đến năm học 2024–2025, Thành phố Hồ Chí Minh có gần 140 trường trung học phổ thông công lập, trên 90 trường ngoài công lập, cùng với các trường quốc tế, trường liên cấp và trường chuyên biệt. Quy mô học sinh trung học phổ thông toàn Thành phố vào khoảng 300.000 em, phân bố trên các khu vực nội thành, khu vực đô thị hóa cao và các vùng ngoại thành đang phát triển nhanh. Quy mô lớn và tính đa dạng này vừa tạo điều kiện thuận lợi cho đổi mới giáo dục, vừa đặt ra thách thức không nhỏ đối với công tác quản lý nhà trường và bảo đảm chất lượng giáo dục đồng đều.

Mạng lưới trường trung học phổ thông của Thành phố được đầu tư mở rộng, cơ sở vật chất từng bước được cải thiện, nhiều trường công lập có quy mô lớn, trang thiết bị hiện đại, tiếp cận nhanh với các ứng dụng công nghệ trong quản lý và dạy học. Tuy nhiên, sự phân hóa về

điều kiện bảo đảm giáo dục giữa các khu vực vẫn còn rõ nét. Các trường ở khu vực trung tâm thường có lợi thế về cơ sở vật chất, đội ngũ giáo viên, sự hỗ trợ của phụ huynh và khả năng kết nối xã hội; trong khi đó, không ít trường ở vùng ven và ngoại thành còn thiếu phòng chức năng, thiết bị dạy học hiện đại, đặc biệt là đội ngũ giáo viên có chuyên môn về hướng nghiệp và tổ chức hoạt động trải nghiệm. Sự chênh lệch này ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng tổ chức và quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong bối cảnh triển khai chương trình mới với yêu cầu đa dạng hóa hình thức giáo dục và tăng cường gắn kết với thực tiễn.

Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 được triển khai ở bậc trung học phổ thông từ năm học 2022–2023 với nhiều điểm đổi mới căn bản: tăng cường phân hóa theo năng lực và sở thích của học sinh; cho phép học sinh lựa chọn tổ hợp môn học; lồng ghép giáo dục hướng nghiệp và trải nghiệm vào toàn bộ quá trình dạy học; đổi mới phương thức đánh giá; đồng thời trao quyền chủ động cao hơn cho nhà trường và giáo viên trong xây dựng kế hoạch giáo dục. Trước yêu cầu đó, các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh đã chủ động xây dựng chương trình giáo dục nhà trường phù hợp với điều kiện thực tiễn.

Thực tiễn cho thấy, nhiều trường đã mạnh dạn triển khai các mô hình tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tương đối đa dạng và sáng tạo, như: mời cựu học sinh, chuyên gia nghề nghiệp, đại diện doanh nghiệp tham gia tư vấn; tổ chức ngày hội hướng nghiệp, tham quan doanh nghiệp, trung tâm đào tạo nghề; lồng ghép hoạt động trải nghiệm vào môn học và sinh hoạt lớp; kết nối với các trường đại học, cao đẳng để hỗ trợ định hướng ngành nghề. Những mô hình này bước đầu góp phần nâng cao nhận thức nghề nghiệp và kỹ năng lựa chọn nghề cho học sinh.

Tuy nhiên, bên cạnh những kết quả đạt được, việc tổ chức và quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tại nhiều trường vẫn còn không ít hạn chế. Một số trường gặp khó khăn trong khâu lập kế hoạch dài hạn, tổ chức hoạt động mang tính định kỳ, đánh giá hiệu quả và huy động nguồn lực xã hội. Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở một bộ phận trường còn mang tính hình thức, phong trào, chưa thực sự gắn với nhu cầu, nguyện vọng và năng lực cá nhân của học sinh.

Đội ngũ giáo viên trung học phổ thông của Thành phố nhìn chung đông đảo, được đào tạo chính quy và có nhiều cơ hội tiếp cận các chương trình bồi dưỡng chuyên môn, phương pháp giảng dạy mới. Tuy nhiên, đa số giáo viên chưa được đào tạo bài bản về công tác hướng

ng nghiệp và tổ chức hoạt động trải nghiệm. Các hoạt động này hiện chủ yếu do giáo viên chủ nhiệm, giáo viên tư vấn tâm lý hoặc cán bộ Đoàn kiêm nhiệm, dẫn đến tính chuyên sâu và tính hệ thống chưa cao.

Cán bộ quản lý nhà trường, lực lượng giữ vai trò then chốt trong triển khai Chương trình GDPT 2018 cũng đang chịu áp lực lớn trong việc xây dựng kế hoạch giáo dục nhà trường, phân bổ thời gian, nhân lực và nguồn lực cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Việc thiếu các hướng dẫn cụ thể, tiêu chí đánh giá rõ ràng và cơ chế phối hợp thống nhất khiến công tác quản lý hoạt động này còn gặp nhiều vướng mắc trong thực tiễn.

Từ thực trạng trên có thể thấy, tình hình giáo dục trung học phổ thông của Thành phố Hồ Chí Minh đang đặt ra những yêu cầu mới và cấp thiết đối với công tác quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, bao gồm: xây dựng kế hoạch giáo dục linh hoạt, phù hợp với điều kiện và đặc thù học sinh; phát triển năng lực đội ngũ giáo viên trong tổ chức và tư vấn hướng nghiệp; tăng cường kết nối liên ngành giữa nhà trường và các lực lượng xã hội; xây dựng hệ thống theo dõi, đánh giá hoạt động trên cơ sở khoa học; đồng thời bảo đảm sự công bằng trong tiếp cận cơ hội trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các khu vực và hoàn cảnh khác nhau.

Từ bức tranh tổng thể về tình hình giáo dục trung học phổ thông của Thành phố Hồ Chí Minh có thể nhận thấy rằng, mặc dù hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đã được xác định là một cấu phần quan trọng trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 và bước đầu được triển khai với nhiều hình thức đa dạng, song việc tổ chức và quản lý hoạt động này trong các trường trung học phổ thông vẫn còn nhiều vấn đề đặt ra. Những khó khăn và hạn chế nêu trên không chỉ xuất phát từ điều kiện cơ sở vật chất hay nguồn lực con người, mà còn phản ánh những bất cập trong tư duy quản lý, cơ chế điều hành, phương thức phối hợp và hệ thống đánh giá đối với hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

3.1.2. Khách thể và địa bàn khảo sát

3.1.2.1. Phương pháp chọn mẫu

Căn cứ vào mục tiêu nghiên cứu và đặc điểm tổng thể, nghiên cứu sử dụng phương pháp chọn mẫu phân tầng kết hợp chọn mẫu thuận tiện có chủ đích. Cụ thể:

- Đối với cán bộ quản lý và giáo viên:

Tổng thể nghiên cứu được chia thành các tầng theo chức vụ (hiệu trưởng, phó hiệu trưởng, tổ trưởng chuyên môn, giáo viên). Việc phân tầng này nhằm bảo đảm thu thập ý

kiến từ các chủ thể có vai trò khác nhau trong quản lý và tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Trong từng tầng, mẫu được lựa chọn theo phương pháp thuận tiện có chủ đích, ưu tiên những trường và cá nhân: Có tham gia trực tiếp vào tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; Có kinh nghiệm hoặc hiểu biết về công tác quản lý hoạt động này.

- Đối với học sinh:

Tổng thể được phân tầng theo khối lớp (10, 11, 12) và giới tính nhằm bảo đảm tính đại diện về đặc điểm tâm lý lứa tuổi và giới. Trong mỗi tầng, học sinh được chọn theo phương pháp ngẫu nhiên đơn giản hoặc thuận tiện, tùy theo điều kiện thực tế tại các trường.

- Đối với phỏng vấn sâu:

Áp dụng phương pháp chọn mẫu mục đích nhằm lựa chọn các đối tượng có khả năng cung cấp thông tin sâu sắc, bao gồm: Cán bộ quản lý có kinh nghiệm; Giáo viên trực tiếp tổ chức hoạt động; Học sinh có mức độ tham gia khác nhau; Lãnh đạo, chuyên viên Sở GD&ĐT.

Như vậy, phương pháp chọn mẫu trong nghiên cứu mang tính kết hợp, vừa bảo đảm tính đại diện tương đối, vừa bảo đảm chiều sâu thông tin

3.1.2.2. Khách thể khảo sát thực trạng

Nghiên cứu được tiến hành trên tổng số 244 cán bộ quản lý và giáo viên đang công tác tại các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh, bao gồm 17 cán bộ quản lý, 22 tổ trưởng chuyên môn và 205 giáo viên, cùng với 2.566 học sinh trung học phổ thông đang theo học tại các trường được khảo sát.

Bên cạnh khảo sát bằng bảng hỏi, nghiên cứu còn tiến hành phỏng vấn sâu 43 đối tượng nhằm thu thập dữ liệu định tính, làm rõ hơn các kết quả khảo sát định lượng. Thành phần phỏng vấn sâu bao gồm 15 cán bộ quản lý nhà trường; 03 lãnh đạo và chuyên viên Sở Giáo dục và Đào tạo; 15 giáo viên; và 10 học sinh. Việc kết hợp giữa khảo sát diện rộng và phỏng vấn sâu giúp tăng cường độ tin cậy, tính xác thực và chiều sâu phân tích của kết quả nghiên cứu.

1) Đặc điểm khách thể cán bộ quản lý và giáo viên

Kết quả khảo sát đặc điểm đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên tại các trường trung học phổ thông được trình bày trong Bảng 3.1.

**Bảng 3.1. Đặc điểm khách thể cán bộ quản lý và giáo viên
tại các trường trung học phổ thông**

Nội dung		Cán bộ quản lý và giáo viên	
		Số lượng (người)	Tỷ lệ (%)
Giới tính	Nam	70	28,7
	Nữ	174	71,3
Chức vụ	Hiệu trưởng	6	2,5
	Phó hiệu trưởng	11	4,5
	Tổ trưởng	22	9,0
	Giáo viên	205	84,0
Trình độ học vấn	Trên đại học	78	32,0
	Đại học	166	68,0
	Cao đẳng	0	0,0
	Trung cấp	0	0,0
Tổng		244	100%

Nguồn: Tác giả tổng hợp

Phân tích dữ liệu cho thấy, cơ cấu đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên tương đối hợp lý và phù hợp với đặc thù của giáo dục phổ thông. Trong đó, nữ giới chiếm tỷ lệ cao (71,3%), phản ánh đặc điểm phổ biến của lực lượng lao động trong ngành giáo dục, đặc biệt ở bậc phổ thông, nơi đội ngũ giáo viên nữ thường chiếm ưu thế.

Về cơ cấu chức vụ, giáo viên chiếm tỷ lệ chủ đạo (84%), trong khi đội ngũ cán bộ quản lý và tổ trưởng chuyên môn chiếm khoảng 16%. Cơ cấu này phản ánh đúng thực tế tổ chức bộ máy nhà trường, bảo đảm sự cân đối giữa lực lượng quản lý và lực lượng trực tiếp giảng dạy – yếu tố quan trọng đối với việc triển khai và quản lý hiệu quả các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Xét về trình độ học vấn, toàn bộ cán bộ quản lý và giáo viên đều đạt trình độ từ đại học trở lên, trong đó 32% có trình độ trên đại học. Điều này cho thấy đội ngũ nhà giáo tại các trường trung học phổ thông trên địa bàn khảo sát không chỉ đạt chuẩn mà còn có tỷ lệ khá cao vượt chuẩn theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

2) Đặc điểm khách thể học sinh

Đặc điểm học sinh tham gia khảo sát được trình bày trong Bảng 3.2.

Bảng 3.2. Đặc điểm khách thể học sinh tại các trường trung học phổ thông

Nội dung		Học sinh	
		Số lượng (người)	Tỷ lệ (%)
Giới tính	Nam	1.120	43,6%
	Nữ	1.446	56,4%
Khối lớp	Khối 10	817	31,8%
	Khối 11	821	32,0%
	Khối 12	928	36,2%
Tổng		2.566	100%

Nguồn: Tác giả tổng hợp

Trong tổng số 2.566 học sinh tham gia khảo sát, học sinh nữ chiếm 56,4%, cao hơn học sinh nam (43,6%), phù hợp với cơ cấu giới tính phổ biến ở bậc trung học phổ thông hiện nay. Xét theo khối lớp, học sinh khối 12 chiếm tỷ lệ cao nhất (36,2%), tiếp đến là khối 11 (32,0%) và khối 10 (31,8%). Sự phân bố này cho thấy mẫu khảo sát có tính đại diện tương đối đồng đều giữa các khối lớp, phản ánh đầy đủ đặc điểm tâm lý – lứa tuổi của học sinh trung học phổ thông trong quá trình tham gia hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

3.1.2.3. Địa bàn khảo sát thực trạng

Trong đó, số lượng khách thể khảo sát được phân bố cụ thể như sau:

Phân tích theo từng trường, có thể nhận thấy sự phân bố phiếu khảo sát tương đối đồng đều giữa các đơn vị, bảo đảm tính đại diện của mẫu nghiên cứu.

Bảng 3.3. Tổng hợp số phiếu khảo sát trên 03 nhóm đối tượng: (CBQL, GV và học sinh)

Trường THPT	Số phiếu		
	GV	CBQL	Học sinh
1. Nguyễn Hữu Thọ	23	2	280
2. Nam Kỳ Khởi Nghĩa	23	2	265
3. Lê Trọng Tấn	22	2	250
4. Bình Tân	23	2	260
5. Nguyễn Huệ	21	1	250
6. Tân Phong	23	2	270
7. Đinh Tiên Hoàng	21	1	240
8. Thái Hoà	20	1	235
9. Trịnh Hoài Đức	23	2	260
10. Nguyễn Trãi	18	2	256
Tổng	227	17	2566

Nguồn: Tác giả tổng hợp

Kết quả Bảng 3.3 cho thấy nghiên cứu được triển khai tại 10 trường THPT trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh, với tổng số 2.810 khách thể khảo sát, bao gồm 17 cán bộ quản lý, 227 giáo viên và 2.566 học sinh. Quy mô mẫu tương đối lớn, bảo đảm độ tin cậy và tính đại diện cho việc đánh giá thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong các trường THPT.

Xét theo từng nhóm đối tượng, số lượng cán bộ quản lý được khảo sát dao động từ 1–2 người/trường, phù hợp với cơ cấu quản lý của các trường THPT. Giáo viên được khảo sát khá đồng đều giữa các trường, từ 18 đến 23 người/trường, trong đó các trường Nguyễn Hữu Thọ, Nam Kỳ Khởi Nghĩa, Bình Tân, Tân Phong và Trịnh Hoài Đức có số lượng giáo viên tham gia khảo sát cao nhất (23 người).

Đối với học sinh, số lượng khảo sát dao động từ 235 đến 280 em/trường. Trường Nguyễn Hữu Thọ có số lượng học sinh tham gia khảo sát nhiều nhất (280 em), tiếp theo là Tân Phong (270 em) và Nam Kỳ Khởi Nghĩa (265 em). Trường Thái Hòa có số lượng học sinh khảo sát thấp nhất (235 em). Tuy nhiên, mức chênh lệch giữa các trường không lớn, cho thấy mẫu khảo sát được phân bố tương đối cân đối.

3.1.3. Các giai đoạn nghiên cứu

Nghiên cứu được tiến hành theo một quy trình khoa học, logic và chặt chẽ, bao gồm bốn giai đoạn cơ bản: (1) Chuẩn bị nghiên cứu; (2) Điều tra chính thức; (3) Xử lý và phân tích số liệu; (4) Hoàn thành luận án. Mỗi giai đoạn có mục tiêu, nội dung và yêu cầu cụ thể, bảo đảm tính kế thừa và nhất quán trong toàn bộ quá trình nghiên cứu.

3.1.3.1. Giai đoạn chuẩn bị nghiên cứu

Giai đoạn chuẩn bị nghiên cứu nhằm xây dựng nền tảng khoa học và thực tiễn cho toàn bộ đề tài. Ở giai đoạn này, nghiên cứu tập trung thực hiện các công việc chủ yếu sau:

- Nghiên cứu, phân tích và tổng hợp các tài liệu lý luận, văn bản chính sách, công trình nghiên cứu trong và ngoài nước liên quan đến quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông.

- Xác định rõ mục tiêu, nhiệm vụ, câu hỏi nghiên cứu, phạm vi và đối tượng nghiên cứu; xây dựng khung lý thuyết và mô hình nghiên cứu của đề tài.

- Thiết kế các công cụ nghiên cứu như phiếu khảo sát, hướng dẫn phỏng vấn sâu; xin ý kiến chuyên gia và tiến hành khảo sát thử (pilot) để điều chỉnh, hoàn thiện công cụ bảo đảm độ tin cậy và giá trị khoa học.

- Lựa chọn địa bàn, mẫu nghiên cứu và xây dựng kế hoạch tổ chức điều tra phù hợp với điều kiện thực tiễn.

Giai đoạn này có ý nghĩa quyết định đến chất lượng nghiên cứu, bảo đảm cho các bước tiếp theo được triển khai đúng hướng và đạt hiệu quả.

3.1.3.2. Giai đoạn điều tra chính thức

Trên cơ sở các công cụ và kế hoạch đã được chuẩn bị, nghiên cứu tiến hành điều tra chính thức nhằm thu thập dữ liệu thực tiễn phục vụ phân tích thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Nội dung chủ yếu của giai đoạn này bao gồm:

- Tổ chức phát phiếu khảo sát cho các nhóm đối tượng nghiên cứu (cán bộ quản lý, giáo viên và học sinh) tại các trường trung học phổ thông được lựa chọn. Tổng đối tượng khảo sát: 244 người (17 cán bộ quản lý, 22 tổ trưởng chuyên môn, 205 giáo viên) và 2566 học sinh đang theo học tại các trường THPT trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh.

Lượn án tiến hành khảo sát tại 10 trường THPT tại thành phố Hồ Chí Minh.

- Tiến hành phỏng vấn sâu cán bộ quản lý, giáo viên, học sinh và một số chuyên gia nhằm thu thập dữ liệu định tính, làm rõ và bổ sung cho kết quả khảo sát định lượng. Chúng tôi đã lựa chọn 43 người để tiến hành phỏng vấn sâu (15 cán bộ quản lý; 03 lãnh đạo Sở GD&ĐT và chuyên viên, 15 giáo viên và 10 học sinh)

- Theo dõi, kiểm soát quá trình thu thập dữ liệu, bảo đảm tính khách quan, trung thực và đầy đủ của thông tin thu được.

Giai đoạn điều tra chính thức cung cấp nguồn dữ liệu thực nghiệm quan trọng, phản ánh tương đối toàn diện thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tại các trường trung học phổ thông.

3.1.3.3. Giai đoạn xử lý và phân tích số liệu

Sau khi hoàn thành thu thập dữ liệu, nghiên cứu tiến hành xử lý và phân tích số liệu theo các phương pháp thống kê và phân tích phù hợp. Cụ thể:

- Kiểm tra, sàng lọc và mã hóa dữ liệu; loại bỏ các phiếu không hợp lệ.

- Sử dụng các phương pháp thống kê mô tả và phân tích để xử lý dữ liệu định lượng, làm rõ thực trạng, mức độ và xu hướng của các nội dung quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.
- Phân tích dữ liệu định tính từ phỏng vấn sâu nhằm bổ trợ, giải thích và làm sáng tỏ các kết quả định lượng.
- Đối chiếu kết quả phân tích với khung lý luận đã xây dựng để rút ra nhận xét, đánh giá và xác định nguyên nhân của những hạn chế trong thực tiễn quản lý.

Giai đoạn này đóng vai trò trung tâm trong việc chuyển hóa dữ liệu thu thập được thành các kết luận khoa học có giá trị.

3.1.3.4. Giai đoạn hoàn thành luận án

Trên cơ sở kết quả phân tích lý luận và thực tiễn, nghiên cứu tiến hành tổng hợp, hoàn thiện nội dung luận án, bao gồm:

- Viết và chỉnh sửa các chương của luận án bảo đảm tính logic, nhất quán và phù hợp với mục tiêu nghiên cứu.
- Đề xuất hệ thống giải pháp quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông theo Chương trình GDPT 2018, bảo đảm tính khoa học, khả thi và phù hợp với điều kiện thực tiễn.
- Hoàn thiện luận án theo các góp ý của người hướng dẫn khoa học và hội đồng chuyên môn; chuẩn bị các điều kiện cần thiết cho việc bảo vệ luận án.

3.1.4. Thang đo và mức điểm trung bình của thang đo

Nghiên cứu sử dụng thang đo Likert 5 mức độ để đo lường mức độ đánh giá của giáo viên và học sinh đối với mục đích và nội dung thực trạng hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của học sinh THPT.

- Các mức độ của thang đo

Các mức độ của thang đo được quy ước như sau:

Thang đo 1

TT	Mức độ đánh giá	Điểm số
1	Hoàn toàn không đồng ý	1
2	Không đồng ý	2
3	Phân vân / Bình thường	3
4	Đồng ý	4
5	Hoàn toàn đồng ý	5

Thang đo 2

TT	Mức độ đánh giá	Điểm số
1	Kém	1
2	Yếu	2
3	Trung bình	3
4	Khá	4
5	Tốt	5

Thang đo 3

TT	Mức độ đánh giá	Điểm số
1	Không cấp thiết/ Không khả thi	1
2	Cấp thiết ít/ Khả thi ít	2
3	Cấp thiết trung bình/Khả thi trung bình	3
4	Khả thi /Cấp thiết	4
5	Rất cấp thiết/ Rất khả thi	5

Việc sử dụng thang đo Likert 5 mức phù hợp với đặc điểm của nghiên cứu quản lý giáo dục, cho phép phản ánh mức độ đồng thuận, nhận thức và trải nghiệm của người trả lời một cách linh hoạt, dễ hiểu và có khả năng phân hóa tốt.

- Cách tính điểm trung bình (ĐTB)

Điểm trung bình (ĐTB) của mỗi tiêu chí được tính bằng trung bình cộng điểm số của tất cả các phiếu hợp lệ theo công thức:

$$\text{ĐTB} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$$

Trong đó: x_i là điểm số của người trả lời thứ i ; n là tổng số phiếu hợp lệ.

Điểm trung bình chung của một nhóm tiêu chí được tính bằng trung bình cộng của các ĐTB thành phần. Độ lệch chuẩn (ĐLC) được sử dụng để phản ánh mức độ phân tán của các ý kiến đánh giá quanh giá trị trung bình, qua đó cho thấy mức độ thống nhất hay phân hóa trong nhận thức của người trả lời.

- Quy ước mức điểm trung bình của thang đo

Căn cứ vào thang đo Likert 5 mức, nghiên cứu quy ước các khoảng giá trị điểm trung bình và ý nghĩa diễn giải như sau:

Khoảng ĐTB	Mức độ đánh giá	Ý nghĩa
1,00 – 1,80	Rất thấp/Kém/ Không cấp thiết/ Không khả thi	Hoàn toàn không đồng thuận, không chấp nhận
1,81 – 2,60	Thấp/Yếu/ Cấp thiết ít/ Khả thi ít	Không đồng thuận

2,61 – 3,40	Phân vân/Trung bình/ Cấp thiết trung bình/Khả thi trung bình	Phân vân, chấp nhận ở mức hạn chế
3,41 – 4,20	Đồng ý/Khá /Cấp thiết/Khả thi	Đồng thuận, đánh giá tích cực
4,21 – 5,00	Cao/Tốt/ Rất cấp thiết/ Rất khả thi	Đồng thuận cao, đánh giá rất tích cực

Việc phân chia các mức điểm này cho phép diễn giải kết quả một cách thống nhất, đồng thời tạo cơ sở khoa học để so sánh trước, sau thử nghiệm, giữa giáo viên và học sinh, cũng như giữa các nhóm nội dung của giải pháp.

3.2. Thực trạng hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường THPT trên địa bàn TP.Hồ Chí Minh theo chương trình giáo dục phổ thông 2018

3.2.1. Thực trạng nhận thức về mục tiêu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

a. Đánh giá của giáo viên

Kết quả thực trạng nhận thức về mục tiêu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh THPT được cán bộ quản lý và giáo viên đánh giá theo bảng 3.5 dưới đây:

Bảng 3.5: Thực trạng nhận thức về mục tiêu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh THPT theo đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên

TT	Nội dung	Mức độ nhận thức (%), N= 244					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý		
1	Tạo môi trường học tập đa dạng và phong phú	0,4	3,3	18,0	56,1	22,1	3,96	0,73
2	Phát triển kỹ năng mềm và năng lực thực hành cho học sinh	0,4	2,0	16,0	59,8	21,7	4,00	0,70
3	Giúp học sinh THPT có cái nhìn tổng quan và thực tế về thế giới nghề nghiệp	0,8	1,6	18,9	52,9	25,8	4,02	0,74
4	Phát triển ý thức công dân và tinh thần trách nhiệm xã hội cho học sinh	0,8	2,5	18,4	55,3	23,0	3,97	0,71
5	Tăng cường sự kết nối giữa nhà trường, gia đình và xã hội	0,8	3,3	14,3	56,6	25,0	4,01	0,68
6	Xây dựng nguồn nhân lực chất lượng cao cho đất nước	1,2	3,3	16,8	55,7	23,0	3,96	0,72
	Trung bình						3,99	0,71

Kết quả khảo sát tại Bảng 3.5 cho thấy đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên trung học phổ thông có nhận thức nhìn chung tích cực và khá đồng đều về các mục tiêu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Điểm trung bình chung đạt 3,99 với độ lệch chuẩn 0,71, phản ánh mức độ đánh giá ở ngưỡng khá đến cao và sự thống nhất tương đối trong nhận thức giữa các đối tượng khảo sát.

- Nhận thức về mục tiêu tạo môi trường học tập đa dạng và phong phú: Nội dung “Tạo môi trường học tập đa dạng và phong phú” đạt điểm trung bình 3,96 (ĐLC = 0,73), với 78,2% ý kiến lựa chọn ở mức “Đồng ý và Hoàn toàn đồng ý”. Điều này cho thấy phần lớn cán bộ quản lý và giáo viên đã nhận thức được vai trò của hoạt động trải nghiệm trong việc mở rộng không gian, hình thức và bối cảnh học tập cho học sinh, vượt ra ngoài khuôn khổ lớp học truyền thống.

Kết quả này được củng cố qua phỏng vấn sâu giáo viên cho thấy: *“Hoạt động trải nghiệm giúp học sinh học trong nhiều bối cảnh khác nhau, không chỉ học trong lớp mà còn học từ thực tiễn cuộc sống. Khi được tổ chức tốt, các em chủ động và hứng thú hơn rất nhiều.”* (PVS số 4 GV).

Nhận thức này phù hợp với quan điểm của Kolb (2015) khi cho rằng học tập trải nghiệm tạo điều kiện cho người học tích lũy tri thức thông qua sự tương tác trực tiếp với môi trường và tình huống thực tiễn, từ đó nâng cao hiệu quả và chiều sâu của quá trình học tập [149].

- Nhận thức về mục tiêu phát triển kỹ năng mềm và năng lực thực hành: Mục tiêu “Phát triển kỹ năng mềm và năng lực thực hành cho học sinh” đạt điểm trung bình 4,00 (ĐLC = 0,70), trong đó 81,5% ý kiến đánh giá ở mức thường xuyên và rất thường xuyên. Đây là một trong những nội dung được đánh giá cao, phản ánh sự chuyển biến rõ rệt trong nhận thức của đội ngũ giáo dục về yêu cầu phát triển năng lực toàn diện cho học sinh.

Qua phỏng vấn sâu, giáo viên có ý kiến sau: *“Nếu chỉ dạy kiến thức mà không rèn kỹ năng giao tiếp, hợp tác hay giải quyết vấn đề thì học sinh rất khó thích ứng sau này. Hoạt động trải nghiệm chính là môi trường tốt nhất để rèn những kỹ năng đó.”* (PVS số 1 GV)

Nhận định này tương đồng với các nghiên cứu của OECD (2018) và UNESCO (2020), trong đó khẳng định rằng các kỹ năng mềm và năng lực thực hành là thành tố cốt lõi của năng lực thế kỷ XXI, cần được hình thành thông qua các hoạt động học tập mang tính trải nghiệm, thực hành và gắn với bối cảnh thực tế [161], [169].

- *Nhận thức về mục tiêu định hướng nghề nghiệp*: Nội dung “Giúp học sinh THPT có cái nhìn tổng quan và thực tế về thế giới nghề nghiệp” đạt điểm trung bình cao nhất (4,02; ĐLC = 0,74). Kết quả này cho thấy cán bộ quản lý và giáo viên đánh giá rất cao vai trò của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong việc hỗ trợ học sinh nhận thức đúng đắn về nghề nghiệp, thị trường lao động và con đường phát triển cá nhân.

Kết quả phù hợp với các nghiên cứu của Hooley, Sultana và Thomsen (2018) khi nhấn mạnh rằng trải nghiệm nghề nghiệp sớm giúp học sinh hình thành quyết định nghề nghiệp thực tế hơn và giảm nguy cơ lựa chọn nghề mang tính cảm tính hoặc thiếu thông tin [141]

- *Nhận thức về mục tiêu phát triển ý thức công dân và trách nhiệm xã hội*: Mục tiêu “Phát triển ý thức công dân và tinh thần trách nhiệm xã hội cho học sinh” đạt điểm trung bình 3,97 (ĐLC = 0,71). Mặc dù được đánh giá ở mức khá cao, song so với các mục tiêu khác, nội dung này chưa thực sự nổi bật.

Nhận định này tương thích với kết luận của Biesta (2015), cho rằng trong thực tiễn giáo dục, mục tiêu phát triển công dân thường bị “lấn át” bởi các mục tiêu mang tính công cụ như kỹ năng và định hướng nghề nghiệp, nếu không có định hướng quản lý và chỉ đạo rõ ràng [129].

- *Nhận thức về mục tiêu gắn kết các lực lượng giáo dục và phát triển nguồn nhân lực*: Hai nội dung “Tăng cường sự kết nối giữa nhà trường, gia đình và xã hội” (TB = 4,01; ĐLC = 0,68) và “Xây dựng nguồn nhân lực chất lượng cao cho đất nước” (TB = 3,96; ĐLC = 0,72) cho thấy nhận thức tích cực, song mức độ nhấn mạnh chưa hoàn toàn đồng đều. Sự chênh lệch điểm trung bình giữa các nội dung là không lớn (0,06 điểm), phản ánh rằng cán bộ quản lý và giáo viên nhìn chung đã có cái nhìn khá toàn diện về mục tiêu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, song vẫn cần tiếp tục làm rõ vai trò lâu dài của hoạt động này trong chiến lược phát triển nguồn nhân lực quốc gia.

b. Đánh giá của học sinh

Kết quả thực trạng nhận thức về mục tiêu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh THPT theo đánh giá của học sinh được thể hiện ở bảng 3.6 dưới đây:

Bảng 3.6. Thực trạng nhận thức về mục tiêu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh THPT theo đánh giá của học sinh

TT	Nội dung	Mức độ nhận thức (%), N= 2.566					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý		
1	Tạo cơ hội cho HS tích lũy và chiêm nghiệm kinh nghiệm sống	2,0	3,7	4,5	45,0	44,8	4,32	0,81
2	Giúp HS tham gia tích cực vào các hoạt động	3,0	6,1	5,0	44,0	41,9	4,18	0,89
3	Giúp HS được bày tỏ quan điểm	3,8	7,6	6,0	42,0	40,6	4,08	0,94
4	Giúp HS bày tỏ ý tưởng sáng tạo	3,2	6,7	5,5	43,0	41,6	4,14	0,90
5	Giúp HS thỏa mãn nhu cầu hoạt động	6,0	12,0	6,5	39,0	36,5	3,88	1,02
6	Phát triển năng lực, phẩm chất cho HS	2,7	5,5	4,8	44,5	42,5	4,24	0,85
	Trung bình						4,14	0,90

Kết quả khảo sát ở Bảng 3.6 cho thấy học sinh trung học phổ thông có nhận thức tích cực và tương đối đồng đều về các mục tiêu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Điểm trung bình chung đạt 4,14/5 với độ lệch chuẩn 0,90, phản ánh mức đánh giá ở ngưỡng khá đến cao, đồng thời cho thấy mức độ phân tán vừa phải trong nhận thức của học sinh.

Xét theo phân bố tỷ lệ, trung bình có 84,24% học sinh lựa chọn ở hai mức đồng ý (42,92%) và hoàn toàn đồng ý (41,32%). Trong khi đó, tỷ lệ học sinh không đồng ý và hoàn toàn không đồng ý chiếm tỷ lệ thấp (lần lượt là 6,93% và 3,45%), cho thấy đa số học sinh nhìn nhận tích cực vai trò và ý nghĩa của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong quá trình học tập và phát triển bản thân.

Nhận thức về các mục tiêu cụ thể:

- Trong số các nội dung được khảo sát, mục tiêu “Tạo cơ hội cho học sinh tích lũy và chiêm nghiệm các kinh nghiệm trong cuộc sống” đạt điểm trung bình cao (ĐTB = 4,32; ĐLC = 0,81), với gần 90% học sinh đồng ý hoặc hoàn toàn đồng ý. Điều này cho thấy học sinh đánh giá cao vai trò của hoạt động trải nghiệm như một kênh học tập từ thực tiễn, giúp các em mở rộng hiểu biết và hình thành những trải nghiệm có ý nghĩa đối với đời sống cá nhân.

Học sinh chia sẻ trong phỏng vấn sâu: “*Qua các hoạt động trải nghiệm, em được tham gia những việc mà trong giờ học bình thường không có, như làm việc nhóm, đi thực tế hay tham gia hoạt động cộng đồng. Những trải nghiệm đó giúp em hiểu hơn về cuộc sống và rút ra bài học cho bản thân.*” (PVS số 2 HS)

- Mục tiêu “Phát triển năng lực, phẩm chất cho học sinh” cũng được đánh giá rất tích cực (ĐTB = 4,24; DLC = 0,85). Kết quả này phản ánh sự phù hợp của hoạt động trải nghiệm với nhu cầu phát triển toàn diện của học sinh, đặc biệt trong bối cảnh giáo dục định hướng năng lực và phẩm chất đang được chú trọng trong chương trình giáo dục phổ thông hiện hành.

- Các nội dung như “Giúp học sinh tham gia tích cực vào các hoạt động” (ĐTB = 4,18) và “Giúp học sinh bày tỏ ý tưởng sáng tạo” (ĐTB = 4,14) cũng đạt mức đánh giá khá cao, cho thấy học sinh nhận thức rõ vai trò của hoạt động trải nghiệm trong việc khuyến khích sự chủ động, tính tích cực và khả năng sáng tạo trong học tập và các hoạt động giáo dục.

- Nội dung “Giúp học sinh được bày tỏ quan điểm” có điểm trung bình 4,08, tuy thấp hơn một số nội dung khác nhưng vẫn nằm trong ngưỡng đánh giá tích cực. Điều này cho thấy, bên cạnh việc tham gia và trải nghiệm, không phải học sinh nào cũng cảm nhận rõ ràng cơ hội được thể hiện chính kiến cá nhân thông qua các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

- Đáng chú ý, mục tiêu “Giúp học sinh thỏa mãn nhu cầu hoạt động” có điểm trung bình thấp nhất (ĐTB = 3,88; DLC = 1,02), đồng thời có độ lệch chuẩn cao nhất. Điều này phản ánh sự khác biệt rõ hơn trong cảm nhận của học sinh: trong khi nhiều em đánh giá cao hoạt động trải nghiệm, vẫn còn một bộ phận học sinh cho rằng các hoạt động này chưa thực sự đáp ứng đầy đủ nhu cầu hoạt động và hứng thú cá nhân của các em.

Nhìn chung, kết quả bảng 3.6 cho thấy học sinh có nhận thức tích cực về mục tiêu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, đặc biệt ở các khía cạnh gắn với trải nghiệm thực tiễn, phát triển năng lực và sự tham gia tích cực.

3.2.2. Thực trạng mức độ thực hiện nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

a. Đánh giá của giáo viên

Kết quả khảo sát ở Bảng 3.7 cho thấy mức độ thực hiện các nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh THPT theo đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên đạt mức trung bình khá. Điểm trung bình chung của các nội dung là 3,57 với độ lệch chuẩn 0,95, phản ánh

rằng các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đã được triển khai tương đối thường xuyên, song mức độ đồng đều giữa các nội dung và giữa các trường còn có sự khác biệt nhất định.

Bảng 3.7: Thực trạng thực hiện nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh THPT

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (%), N= 244					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý		
1	Tổ chức các buổi tham quan, trải nghiệm thực tế tại các doanh nghiệp, cơ quan, tổ chức	4.5	13.5	34.8	35.3	11.9	3.37	0.97
2	Tổ chức các buổi gặp gỡ, giao lưu với các chuyên gia, người thành đạt trong nhiều lĩnh vực khác nhau	4.5	15.2	30.7	34.8	14.8	3.40	1.00
3	Tổ chức các hoạt động tình nguyện và công tác xã hội	1.2	11.1	29.9	38.5	19.3	3.64	0.95
4	Tổ chức các hội thảo, workshop về kỹ năng mềm và định hướng nghề nghiệp	1.2	13.9	31.6	38.1	15.2	3.52	0.96
5	Tổ chức các cuộc thi, triển lãm sáng tạo khoa học kỹ thuật	2.5	12.2	30.3	40.2	14.8	3.52	0.98
6	Tổ chức các hoạt động tư vấn hướng nghiệp cá nhân và nhóm	0.8	9.4	24.6	45.1	20.1	3.74	0.90
7	Tổ chức các hoạt động trải nghiệm văn hóa, nghệ thuật và thể thao	1.2	6.6	26.6	45.1	20.5	3.77	0.88
	Trung bình						3.57	0.95

Xét theo phân bố tỷ lệ, trung bình có khoảng 64 đến 66% ý kiến cho rằng các hoạt động được thực hiện ở mức Đồng ý và Hoàn toàn đồng ý, trong khi tỷ lệ “Không đồng ý, Hoàn toàn không đồng ý” vẫn còn ở mức đáng chú ý (khoảng 10 đến 20% tùy nội dung). Điều này cho thấy việc tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tuy đã được quan tâm nhưng vẫn chịu ảnh hưởng bởi điều kiện tổ chức, nguồn lực và sự phối hợp giữa các lực lượng giáo dục. Phân tích theo từng nhóm nội dung:

- Nội dung “Tổ chức các hoạt động trải nghiệm văn hóa, nghệ thuật và thể thao” có điểm trung bình cao nhất (TB = 3,77; ĐLC = 0,88), với hơn 65% ý kiến đánh giá ở mức Đồng

ý và Hoàn toàn đồng ý. Kết quả này cho thấy đây là loại hình hoạt động dễ triển khai, phù hợp với điều kiện thực tế của nhà trường và nhận được sự hưởng ứng tích cực từ học sinh. Cán bộ quản lý chia sẻ trong phỏng vấn sâu: *“Các hoạt động văn hóa, văn nghệ, thể thao tương đối thuận lợi vì có thể tổ chức ngay trong trường, không đòi hỏi nhiều kinh phí hay thủ tục phức tạp.”* (PVS số 1 CBQL).

- Tiếp theo, nội dung “Tổ chức các hoạt động tư vấn hướng nghiệp cá nhân và nhóm” cũng đạt mức đánh giá cao (TB = 3,74; DLC = 0,90). Điều này phản ánh sự chú trọng ngày càng tăng của nhà trường đối với công tác tư vấn, hỗ trợ học sinh trong quá trình định hướng nghề nghiệp. Giáo viên nhận xét: *“Nhu cầu tư vấn hướng nghiệp của học sinh hiện nay rất lớn, vì vậy nhà trường và giáo viên đã chủ động tổ chức nhiều buổi tư vấn theo nhóm hoặc cá nhân, nhất là với học sinh cuối cấp.”* (PVS số 1 GV).

- Nội dung “Tổ chức các hoạt động tình nguyện và công tác xã hội” đạt điểm trung bình 3,64 (DLC = 0,95), cho thấy các hoạt động này được triển khai khá thường xuyên và có ý nghĩa giáo dục rõ rệt.

- Các nội dung như “Tổ chức hội thảo, workshop về kỹ năng mềm và định hướng nghề nghiệp” và “Tổ chức các cuộc thi, triển lãm sáng tạo khoa học kỹ thuật” cùng đạt ĐTB = 3,52, phản ánh mức độ thực hiện ở mức khá nhưng chưa thật sự nổi bật. Nguyên nhân chủ yếu được cho là do các hoạt động này đòi hỏi sự chuẩn bị công phu, kinh phí và sự tham gia của chuyên gia bên ngoài.

- Đáng chú ý, hai nội dung có điểm trung bình thấp hơn tương đối là “Tổ chức các buổi tham quan, trải nghiệm thực tế tại doanh nghiệp, cơ quan, tổ chức” (TB = 3,37; DLC = 0,97) và “Tổ chức các buổi gặp gỡ, giao lưu với chuyên gia, người thành đạt” (TB = 3,40; DLC = 1,00). Đây cũng là các nội dung có tỷ lệ không thực hiện và không thường xuyên cao hơn so với các nội dung khác.

Nhìn chung, kết quả bảng 3.7 cho thấy các nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh THPT đã được triển khai ở mức trung bình khá, trong đó các hoạt động mang tính nội sinh của nhà trường (văn hóa, thể thao, tư vấn hướng nghiệp, tình nguyện) được thực hiện thường xuyên hơn so với các hoạt động đòi hỏi sự phối hợp với các tổ chức bên ngoài. Điều này gợi ý rằng, để nâng cao hiệu quả và tính đa dạng của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, cần

tiếp tục tăng cường nguồn lực, mở rộng mạng lưới liên kết với doanh nghiệp, cơ quan, tổ chức xã hội, đồng thời có cơ chế hỗ trợ cụ thể cho nhà trường trong quá trình tổ chức thực hiện.

b. Đánh giá của học sinh

Bảng 3.8. Thực trạng đánh giá của học sinh về việc triển khai các nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (%), N= 2.566					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý		
1	Hoạt động hướng vào bản thân	1,2	2,1	12,9	46,0	37,8	4,12	0,86
2	Hoạt động hướng đến xã hội	1,1	2,1	12,9	46,3	37,6	4,12	0,86
3	Hoạt động hướng đến tự nhiên	1,8	3,3	18,1	44,0	32,8	3,94	0,95
4	Hoạt động hướng nghiệp	1,5	3,1	14,4	45,2	35,8	4,03	0,90
	Trung bình						4,05	0,89

Kết quả Bảng 3.8 cho thấy học sinh đánh giá việc triển khai các nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở nhà trường THPT nhìn chung khá tích cực. Điểm trung bình chung của 4 nhóm nội dung đạt ĐTB = 4,05/5, với ĐLC = 0,89. Đây là ngưỡng điểm cho thấy đa số học sinh có xu hướng nghiêng về đồng ý/hoàn toàn đồng ý với nhận định “nhà trường triển khai tốt” các nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Xét theo phân bố mức độ đánh giá (trung bình của 4 nội dung): Hoàn toàn không đồng ý và Không đồng ý là 4,1%; Phân vân / bình thường 14,6%; Đồng ý và hoàn toàn đồng ý 81,4%. Như vậy, có thể khái quát: cứ 10 học sinh thì khoảng 8 em đánh giá tích cực (đồng ý/hoàn toàn đồng ý) về mức triển khai; khoảng 1 đến 2 em có xu hướng trung tính; và chỉ dưới 1 em thể hiện đánh giá không tích cực. Đây là một tín hiệu cho thấy các nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đã được nhà trường triển khai tương đối rõ nét và học sinh có trải nghiệm đủ để nhận xét. Tuy nhiên, ĐLC chung là 0,89 (khá cao so với thang 5 mức) gợi ý rằng mức độ cảm nhận của học sinh chưa hoàn toàn đồng đều, tức vẫn tồn tại sự khác biệt giữa nhóm học sinh (theo lớp, trường, mức độ tham gia, cơ hội tiếp cận hoạt động) hoặc khác biệt theo từng loại hình hoạt động.

Theo nội dung ta có kết quả sau:

- Hoạt động hướng vào bản thân được đánh giá cao và khá ổn định: Nội dung “Hoạt động hướng vào bản thân” đạt ĐTB = 4,12 và có phân bố tích cực. Đồng ý và Hoàn toàn đồng ý là 83,8%; Phân vân = 12,9%; Không đồng ý và hoàn toàn không đồng ý là 3,3%. Điều này cho thấy các hoạt động hướng vào bản thân (tự nhận thức, quản trị cảm xúc, đánh giá điểm mạnh–điểm yếu, định hình giá trị cá nhân...) có khả năng chạm đúng nhu cầu phát triển tâm lý lứa tuổi và dễ nhận thấy hiệu quả đối với học sinh. Tỷ lệ “phân vân” ở mức 12,9% cho thấy vẫn có nhóm học sinh chưa cảm nhận rõ tác động, thường gặp trong trường hợp hoạt động diễn ra chưa đủ sâu hoặc học sinh tham gia chưa tích cực.

Phòng vấn sâu cho thấy học sinh ghi nhận giá trị cụ thể của nhóm hoạt động này: *“Những hoạt động hướng vào bản thân giúp em hiểu mình mạnh ở điểm nào, yếu ở điểm nào, từ đó biết cách điều chỉnh và cố gắng hơn trong học tập.”* (PVS số 5 HS).

- Hoạt động hướng đến xã hội, nhóm nhấn mạnh kỹ năng và trách nhiệm cộng đồng. Nội dung “Hoạt động hướng đến xã hội” cũng đạt mức cao tương tự (ĐTB = 4,12) với phân bố: Đồng ý và hoàn toàn đồng ý 83,9%; Phân vân = 12,9%; Không đồng ý và Hoàn toàn không đồng ý 3,2%. Đây là nhóm hoạt động có độ “hiển thị” cao trong nhà trường: tham gia công tác lớp, hoạt động đoàn–đội, thiện nguyện, truyền thông, dự án nhỏ vì cộng đồng...

Điểm đáng chú ý ở hai nội dung trên là tỷ lệ “không đồng ý” rất thấp (khoảng 3%), cho thấy việc triển khai tương đối phủ rộng và học sinh có cơ hội tham gia. Đây cũng thường là các hoạt động thuận lợi về tổ chức (nhiều hoạt động diễn ra trong trường, tận dụng nguồn lực nội bộ).

- Hoạt động hướng đến tự nhiên thấp nhất, phân hóa rõ hơn, phản ánh hạn chế về điều kiện tổ chức. Nội dung “Hoạt động hướng đến tự nhiên” có ĐTB = 3,94 (thấp nhất trong 4 nội dung) và DLC cao hơn (0,95), cho thấy mức đánh giá kém nổi bật hơn và dao động giữa các nhóm học sinh. Phân bố: Đồng ý và Hoàn toàn đồng ý 76,8%; Phân vân 18,1%; Không đồng ý và Hoàn toàn không đồng ý 5,1%. Điều này gợi ý rằng học sinh không phủ nhận giá trị của hoạt động hướng đến tự nhiên, nhưng cơ hội trải nghiệm chưa đồng đều hoặc mức độ triển khai chưa thường xuyên, chưa phong phú. Trong thực tế, nhóm hoạt động này thường đòi hỏi: không gian/địa điểm, thời gian tổ chức ngoài giờ, kinh phí và an toàn, đối tác/đơn vị phối hợp.

- Hoạt động hướng nghiệp ở mức khá, nhưng học sinh kỳ vọng “thiết thực hơn” và “tiếp xúc nghề thật”. Nội dung “Hoạt động hướng nghiệp” đạt ĐTB = 4,03, với phân bố: Đồng ý và

Hoàn toàn đồng ý 81,0%; Phân vân = 14,4%; Không đồng ý và hoàn toàn không đồng ý 4,6%. Điểm trung bình ở mức khá tốt, cho thấy học sinh nhìn chung thừa nhận nhà trường có triển khai hoạt động hướng nghiệp. Tuy vậy, tỷ lệ “phân vân” và “không đồng ý” vẫn đáng chú ý (tổng 19,0%), gợi ý rằng: chất lượng/độ sâu hướng nghiệp chưa đồng đều hoặc hoạt động còn thiên về thông tin chung, chưa gắn với trải nghiệm nghề cụ thể hoặc một bộ phận học sinh chưa được tiếp cận tư vấn cá nhân hóa.

3.2.3. Thực trạng mức độ thực hiện các phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

a. Đánh giá của cán bộ quản lý giáo viên

Bảng 3.9. Thực trạng mức độ thực hiện các phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (%), N= 244					ĐTB	ĐLC
		Kém	Yếu	Phân vân / Bình thường	Khá	Tốt		
1	Phương pháp học tập theo dự án	1,6	7,4	29,1	47,1	14,8	3,66	0,91
2	Phương pháp đối thoại, giao lưu	0,0	3,7	24,2	53,7	18,4	3,87	0,79
3	Phương pháp tư vấn	1,2	5,3	26,6	49,6	17,2	3,77	0,84
	Trung bình						3,77	0,85

- Phân tích kết quả theo định lượng: Xu hướng chung: đánh giá tích cực chiếm ưu thế nhưng còn “vùng trung tính” đáng kể. Nhìn tổng thể, mức đánh giá tập trung chủ yếu ở hai mức “Đồng ý” là 50,1% và “Hoàn toàn đồng ý” 16,8%), tức 66,9% người tham gia có đánh giá tích cực về các phương pháp/biện pháp triển khai (3 nội dung). Ngược lại, nhóm đánh giá không tích cực (“Không đồng ý” và “Hoàn toàn không đồng ý”) chỉ chiếm 6,4%, cho thấy mức độ phản đối thấp.

Tuy nhiên, tỷ lệ “Phân vân/Bình thường” trung bình là 26,6% là một phát hiện quan trọng: đây là “vùng đệm” phản ánh sự chưa chắc chắn về hiệu quả, hoặc trải nghiệm triển khai chưa đồng đều, hoặc chất lượng thực hiện phụ thuộc điều kiện cụ thể (thời lượng, năng lực tổ chức, nguồn lực, mức độ phù hợp đối tượng). Điểm trung bình chung ĐTB = 3,77/5 và ĐLC = 0,85 xác nhận xu hướng: đánh giá ở mức khá, nhưng vẫn có độ phân tán nhất định trong quan điểm.

- So sánh theo từng nội dung: Phương pháp học tập theo dự án – mức khá nhưng “trung tính” cao nhất ĐTB = 3,66; ĐLC = 0,91. Tỷ lệ Phân vân/Bình thường là 29,1% (cao nhất trong

3 nội dung). Điều này gợi ý: học tập theo dự án được nhìn nhận tích cực, nhưng người tham gia vẫn “lưỡng lự” nhiều hơn, thường do yêu cầu cao về thiết kế nhiệm vụ, đánh giá sản phẩm, thời gian tổ chức và phối hợp nguồn lực. DLC cao nhất (0,91) cũng cho thấy sự khác biệt tương đối rõ giữa các bối cảnh triển khai: nơi làm tốt sẽ thấy

Phương pháp đối thoại, giao lưu được đánh giá cao nhất và ổn định hơn với ĐTB = 3,87 (cao nhất); DLC = 0,79 (thấp nhất). Mức Đồng ý và Hoàn toàn đồng ý chiếm 72,1% (cao nhất). Kết quả cho thấy đối thoại, giao lưu là phương pháp dễ triển khai, chi phí tổ chức thấp, tính tương tác cao và tác động cảm nhận nhanh, nên được đánh giá cao và ổn định hơn (DLC thấp). *“Đối thoại, giao lưu tạo không khí cởi mở, người học/HS mạnh dạn chia sẻ hơn. Tôi thấy cách này dễ tổ chức và hiệu quả thấy ngay, nhất là với các chủ đề kỹ năng và định hướng.”* (PVS số 2 GV)

Phương pháp tư vấn đạt mức khá cao, nhưng phụ thuộc năng lực tư vấn và điều kiện tiếp cận với ĐTB = 3,77; DLC = 0,84. Đồng ý và Hoàn toàn đồng ý là 66,8%. Phương pháp tư vấn được đánh giá ở mức khá, song thường phụ thuộc vào năng lực người tư vấn, quỹ thời gian, và tính cá nhân hóa (tư vấn nhóm hay cá nhân, theo nhu cầu cụ thể). Tỷ lệ phân vân (26,6%) cho thấy không phải ai cũng được tiếp cận tư vấn đủ sâu hoặc đủ đúng nhu cầu.

Nhìn chung, Bảng 3.10 cho thấy các phương pháp triển khai hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được người tham gia đánh giá ở mức khá, với xu hướng đánh giá tích cực chiếm ưu thế. Điểm trung bình chung đạt 3,77/5, phản ánh rằng đa số ý kiến nghiêng về mức đồng ý và hoàn toàn đồng ý đối với hiệu quả của các phương pháp được khảo sát. Tuy nhiên, tỷ lệ “phân vân/bình thường” còn tương đối đáng kể (khoảng 1/4 số ý kiến) cho thấy mức độ cảm nhận về hiệu quả chưa thật sự đồng đều.

b. Đánh giá của học sinh

Kết quả Bảng 3.10 phản ánh mức độ tham gia của học sinh đối với các phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở trường THPT. Điểm trung bình chung đạt ĐTB = 2,38 với DLC = 0,97, cho thấy mức độ tham gia của học sinh nhìn chung ở ngưỡng trung bình, song còn có sự phân hóa tương đối rõ giữa các phương pháp cũng như giữa các nhóm học sinh.

**Bảng 3.10. Mức độ tham gia các phương pháp trong hoạt động trải nghiệm,
hướng nghiệp của học sinh**

TT	Nội dung	Hoàn toàn không tham gia	Ít tham gia	Tham gia ở mức trung bình	Tham gia tích cực	Tham gia rất tích cực	ĐTB	ĐLC
1	Trò chơi	5,9	5,9	38,4	26,2	23,6	3,56	0,97
2	Thảo luận nhóm	3,8	3,8	28,4	37,8	26,2	3,79	0,91
3	Thực hành/luyện tập	4,5	4,4	33,1	33,1	24,8	3,70	0,93
4	Giải quyết tình huống	5,2	5,2	34,9	31,1	23,5	3,63	0,95
5	Thực hiện dự án	7,2	7,1	37,1	27,9	20,7	3,48	0,97
6	Giải quyết các nhiệm vụ	4,4	4,4	30,1	34,8	26,3	3,74	0,93
7	Thực tiễn (tham quan, trải nghiệm ngoài lớp)	8,7	8,7	37,7	25,1	19,8	3,39	1,00
8	Các phương pháp khác	15,0	15,0	33,3	18,9	17,9	3,09	1,07
	Trung bình						3,55	0,97

Kết quả Bảng 3.10 cho thấy học sinh tham gia vào các phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở mức khá, với điểm trung bình chung đạt ĐTB = 3,55/5 và độ lệch chuẩn ĐLC = 0,97. Kết quả này phản ánh rằng phần lớn học sinh đã tham gia tương đối tích cực vào các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được tổ chức tại nhà trường, tuy nhiên mức độ tham gia còn có sự khác biệt giữa các phương pháp và giữa các nhóm học sinh.

Xét theo tỷ lệ phân bố, trung bình có khoảng 52,3% học sinh tham gia ở hai mức tích cực và rất tích cực, trong khi 34,1% tham gia ở mức trung bình và khoảng 13,6% ít hoặc không tham gia. Điều này cho thấy đa số học sinh đã có sự tham gia nhất định vào các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, nhưng mức độ chủ động và chiều sâu tham gia chưa hoàn toàn đồng đều.

Sau đây là ý kiến của học sinh: *"Những hoạt động thực hành, trải nghiệm thực tế giúp em hiểu rõ hơn về bản thân và nghề nghiệp tương lai. Khi được tham gia các nhiệm vụ cụ thể hoặc trải nghiệm thực tế ngoài lớp học, em thấy kiến thức gắn với cuộc sống hơn và có động lực tham gia tích cực hơn so với chỉ nghe giới thiệu trong lớp."* (PVS, học sinh nam, lớp 11)

Phân tích theo từng phương pháp cho thấy, thảo luận nhóm là phương pháp được học sinh tham gia tích cực nhất ($\overline{DTB} = 3,79$; $\overline{DLC} = 0,91$), với 64,0% học sinh tham gia ở mức tích cực và rất tích cực. Kết quả này cho thấy thảo luận nhóm là hình thức phù hợp với đặc điểm tâm lý lứa tuổi, tạo cơ hội cho học sinh trao đổi ý kiến, chia sẻ kinh nghiệm và phát triển kỹ năng hợp tác. Tiếp theo là giải quyết các nhiệm vụ ($\overline{DTB} = 3,74$) và thực hành/luyện tập ($\overline{DTB} = 3,70$), phản ánh xu hướng học sinh hứng thú với các hoạt động mang tính thực hành, được trực tiếp tham gia và trải nghiệm.

Sau đây là ý kiến của học sinh: *"Em thích nhất là các hoạt động thảo luận nhóm vì được trao đổi ý kiến với các bạn và cùng nhau tìm cách giải quyết vấn đề. Khi được tham gia thảo luận, em cảm thấy tự tin hơn trong việc trình bày suy nghĩ của mình và học hỏi được nhiều kinh nghiệm từ các bạn khác."* (PVS học sinh nữ, lớp 12)

Giải quyết tình huống đạt $\overline{DTB} = 3,63$, cho thấy đây là phương pháp có tác dụng tích cực trong việc rèn luyện tư duy, khả năng ra quyết định và vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Trò chơi đạt $\overline{DTB} = 3,56$, phản ánh vai trò của các hoạt động mang tính tương tác, tạo hứng thú và động lực tham gia cho học sinh.

Trong khi đó, thực hiện dự án đạt $\overline{DTB} = 3,48$, thấp hơn so với các phương pháp trên. Điều này có thể xuất phát từ việc phương pháp dự án đòi hỏi thời gian, kỹ năng làm việc nhóm và khả năng tự quản cao hơn. Trải nghiệm thực tiễn ngoài lớp học đạt $\overline{DTB} = 3,39$, cho thấy mặc dù học sinh đánh giá cao giá trị của các hoạt động tham quan, trải nghiệm thực tế, nhưng cơ hội tham gia chưa thật sự đồng đều do phụ thuộc vào điều kiện tổ chức, kinh phí và sự phối hợp với các đơn vị bên ngoài nhà trường.

Nhóm các phương pháp khác có điểm trung bình thấp nhất ($\overline{DTB} = 3,09$; $\overline{DLC} = 1,07$) và độ lệch chuẩn cao nhất, phản ánh sự phân hóa rõ rệt trong mức độ tham gia của học sinh. Kết quả này cho thấy các phương pháp này chưa được triển khai phổ biến hoặc chưa tạo được sức hút đồng đều đối với học sinh.

Tóm lại, kết quả khảo sát cho thấy học sinh tham gia khá tích cực vào các phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, đặc biệt là các phương pháp mang tính tương tác, hợp tác và thực hành. Tuy nhiên, sự khác biệt giữa các phương pháp cho thấy cần tiếp tục đa dạng hóa hình thức tổ chức, tăng cường các hoạt động trải nghiệm thực tiễn và tạo điều kiện để mọi học sinh có cơ hội tham gia thường xuyên, từ đó nâng

cao hiệu quả giáo dục của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong nhà trường trung học phổ thông.

3.2.4. Thực trạng mức độ thực hiện các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

a. Đánh giá của cán bộ quản lý giáo viên

Bảng 3.11. Thực trạng kết quả thực hiện các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (%), N= 244					ĐTB	ĐLC
		Kém	Yếu	Phân vân / Bình thường	Khá	Tốt		
1	Tham quan, trải nghiệm thực tế	3,3	10,7	37,3	34,8	13,9	3,45	0,98
2	Hội thảo, tọa đàm	2,9	13,5	33,2	38,1	12,3	3,43	0,96
3	Tình nguyện và công tác xã hội	1,6	10,7	35,7	39,3	12,7	3,50	0,93
4	Tổ chức các cuộc thi, triển lãm	3,3	11,9	35,2	38,5	11,1	3,42	0,95
5	Tư vấn hướng nghiệp cá nhân và nhóm	0,8	7,0	27,5	46,7	18,0	3,74	0,88
6	Workshop, lớp học kỹ năng mềm	2,9	14,8	33,6	39,3	9,4	3,38	0,95
7	Câu lạc bộ hướng nghiệp	2,5	9,4	34,0	37,3	16,8	3,56	0,91
	Trung bình						3,50	0,94

Kết quả khảo sát tại Bảng 3.11 (N = 244) phản ánh mức độ thực hiện các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong nhà trường THPT theo đánh giá của giáo viên và cán bộ quản lý. Điểm trung bình chung đạt ĐTB = 3,50/5 với ĐLC = 0,94, cho thấy các hình thức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đã được triển khai ở mức khá, song mức độ thực hiện giữa các hình thức vẫn còn chênh lệch nhất định.

Xét theo phân bố tỷ lệ trung bình, có 52,5% ý kiến đánh giá ở hai mức khá (39,1%) và tốt (13,4%), phản ánh xu hướng đánh giá tích cực chiếm ưu thế. Tuy nhiên, tỷ lệ phân vân/bình thường còn tương đối cao (33,7%), trong khi mức kém và yếu vẫn chiếm 13,5%. Điều này cho thấy việc tổ chức các hình thức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tuy đã được triển khai khá rộng, nhưng chưa đồng đều về chất lượng và cơ hội tiếp cận giữa các học sinh.

Phân tích theo từng hình thức tổ chức:

- Hình thức tham quan, trải nghiệm thực tế đạt ĐTB = 3,45 (ĐLC = 0,98). Mặc dù có 48,7% học sinh đánh giá ở mức khá và tốt, song tỷ lệ phân vân/bình thường còn khá cao (37,3%). Điều này cho thấy các hoạt động tham quan, trải nghiệm thực tế được học sinh đánh

giá có giá trị, nhưng chưa được tổ chức thường xuyên hoặc chưa bảo đảm tất cả học sinh đều có cơ hội tham gia. Giáo viên chia sẻ: *“Những buổi tham quan thực tế rất bổ ích, nhưng không phải năm nào lớp cũng được đi, nên mức độ trải nghiệm giữa các bạn không giống nhau.”* (Phỏng vấn sâu giáo viên)

- Hình thức hội thảo, tọa đàm có ĐTB = 3,43 (ĐLC = 0,96), với 50,4% ý kiến đánh giá ở mức khá và tốt. Tuy nhiên, tỷ lệ phân vân/bình thường vẫn ở mức 33,2%, phản ánh hiệu quả của hội thảo, tọa đàm phụ thuộc nhiều vào nội dung, diễn giả và cách thức tổ chức.

- Hoạt động tình nguyện và công tác xã hội đạt ĐTB = 3,50 (ĐLC = 0,93), cho thấy đây là hình thức được học sinh đánh giá tương đối tích cực. Tỷ lệ khá và tốt đạt 52,0%, phản ánh vai trò của các hoạt động này trong việc giáo dục trách nhiệm xã hội và kỹ năng sống.

- Hình thức tổ chức các cuộc thi, triển lãm có ĐTB = 3,42 (ĐLC = 0,95). Mặc dù gần 50% học sinh đánh giá ở mức khá và tốt, song tỷ lệ kém và yếu vẫn chiếm 15,2%, cho thấy không phải học sinh nào cũng có điều kiện tham gia sâu vào các hoạt động này.

- Đáng chú ý, tư vấn hướng nghiệp cá nhân và nhóm là hình thức được đánh giá cao nhất với ĐTB = 3,74 (ĐLC = 0,88). Tỷ lệ khá và tốt lên tới 64,7%, trong khi tỷ lệ kém và yếu chỉ 7,8%. Điều này cho thấy tư vấn hướng nghiệp, đặc biệt là tư vấn theo nhóm nhỏ hoặc cá nhân, đáp ứng khá tốt nhu cầu định hướng nghề nghiệp của học sinh.

- Workshop, lớp học kỹ năng mềm đạt ĐTB = 3,38 (ĐLC = 0,95), là hình thức có điểm trung bình thấp hơn so với các hình thức khác. Tỷ lệ phân vân/bình thường chiếm 33,6%, cho thấy hiệu quả của workshop phụ thuộc nhiều vào phương pháp tổ chức, thời lượng và mức độ phù hợp với nhu cầu thực tế của học sinh.

- Cuối cùng, câu lạc bộ hướng nghiệp đạt ĐTB = 3,56 (ĐLC = 0,91), với 54,1% học sinh đánh giá ở mức khá và tốt. Tuy nhiên, tỷ lệ phân vân/bình thường vẫn còn 34,0%, phản ánh rằng hoạt động câu lạc bộ chưa thu hút đồng đều hoặc chưa được duy trì thường xuyên ở tất cả các trường.

Nhìn chung, bảng số liệu 3.11 cho thấy các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đã được triển khai ở mức khá, trong đó tư vấn hướng nghiệp cá nhân và nhóm là hình thức nổi bật nhất về mức độ thực hiện và hiệu quả cảm nhận. Tuy nhiên, tỷ lệ học sinh đánh giá ở mức phân vân/bình thường còn khá cao ở nhiều hình thức, cho thấy chất lượng triển khai và cơ hội tham gia chưa thật sự đồng đều.

a. Đánh giá của học sinh

Bảng 3.12. Thực trạng kết quả thực hiện các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của học sinh (N=2.566)

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (%), N= 2.566					ĐTB	ĐLC
		Kém	Yếu	Phân vân	Khá	Tốt		
1	Tổ chức trò chơi	6,2	6,2	37,4	26,8	23,4	3,55	0,98
2	Tổ chức các hội thi liên quan nội dung các môn học	8,3	8,3	38,7	26,3	21,9	3,38	0,99
3	Tổ chức tham quan dã ngoại	12,8	12,8	38,1	19,3	17,0	3,15	0,95
4	Tổ chức hoạt động nhân đạo, từ thiện	7,7	7,7	34,9	29,1	20,6	3,47	0,97
5	Tổ chức lao động công ích	10,3	10,3	37,3	24,9	17,2	3,28	0,94
6	Tổ chức các câu lạc bộ (TĐTT, học thuật, nghệ thuật...)	9,7	9,7	29,6	28,1	22,9	3,45	0,99
7	Tổ chức các sự kiện (kỷ niệm, hội diễn, thể thao, học thuật...)	8,7	8,7	32,4	28,4	22,9	3,46	0,96
8	Tổ chức nghiên cứu khoa học kỹ thuật	12,7	12,7	35,0	23,0	16,7	3,18	0,92
9	Tổ chức các hoạt động giao lưu	8,8	8,8	36,8	26,5	19,2	3,38	0,93
10	Tổ chức hoạt động tình nguyện	9,0	9,0	35,5	27,8	18,8	3,38	0,94
11	Tư vấn hướng nghiệp, tư vấn tuyển sinh	6,8	6,8	35,6	29,6	21,3	3,52	0,95
12	Nội dung môn học được tổ chức thông qua hoạt động trải nghiệm	6,5	6,5	33,6	29,4	24,0	3,58	0,98
	Trung bình						3,40	0,96

Kết quả khảo sát tại Bảng 3.12 cho thấy việc tổ chức các hình thức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tại các trường THPT được học sinh đánh giá ở mức khá, với điểm trung bình chung đạt ĐTB = 3,40 và ĐLC = 0,96. Điều này phản ánh các nhà trường đã triển khai tương đối đa dạng các hình thức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, góp phần hỗ trợ học sinh phát triển phẩm chất, năng lực và định hướng nghề nghiệp.

Trong các hình thức được khảo sát, nội dung môn học được tổ chức thông qua hoạt động trải nghiệm được đánh giá cao nhất (ĐTB = 3,58; ĐLC = 0,98), tiếp theo là tổ chức trò chơi (ĐTB = 3,55) và tư vấn hướng nghiệp, tư vấn tuyển sinh (ĐTB = 3,52). Kết quả này cho thấy học sinh đặc biệt hứng thú với các hoạt động gắn trực tiếp với nội dung học tập và nhu cầu định hướng nghề nghiệp tương lai.

Sau đây là ý kiến của học sinh: *“Em thích nhất các buổi tư vấn hướng nghiệp và các hoạt động học tập gắn với trải nghiệm thực tế vì giúp em hiểu rõ hơn về ngành nghề tương lai cũng như ứng dụng kiến thức đã học vào cuộc sống.”* (PVS, học sinh lớp 12)

Các hoạt động nhân đạo, từ thiện (ĐTB = 3,47), tổ chức sự kiện (ĐTB = 3,46) và các câu lạc bộ học thuật, nghệ thuật, thể thao (ĐTB = 3,45) cũng được đánh giá khá tích cực. Đây là những hoạt động góp phần phát triển kỹ năng giao tiếp, hợp tác, tinh thần trách nhiệm xã hội và khả năng tự khẳng định bản thân của học sinh.

Ngược lại, tham quan dã ngoại (ĐTB = 3,15) và nghiên cứu khoa học kỹ thuật (ĐTB = 3,18) là hai hình thức có mức đánh giá thấp nhất. Kết quả này cho thấy những hoạt động đòi hỏi nhiều nguồn lực về thời gian, kinh phí và sự phối hợp với các đơn vị bên ngoài vẫn chưa được triển khai thường xuyên hoặc chưa đáp ứng đầy đủ nhu cầu của học sinh.

Sau đây là ý kiến của giáo viên: *““Những hoạt động như tham quan doanh nghiệp hoặc nghiên cứu khoa học rất có ý nghĩa, nhưng việc tổ chức còn phụ thuộc nhiều vào kinh phí và thời gian nên chưa được triển khai thường xuyên như mong muốn.”* (PVS, giáo viên THPT)

Nhìn chung, các trường THPT đã bước đầu đa dạng hóa các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Tuy nhiên, cần tiếp tục tăng cường các hoạt động mang tính trải nghiệm thực tiễn, nghiên cứu khoa học và gắn kết với môi trường nghề nghiệp thực tế nhằm nâng cao hiệu quả giáo dục và đáp ứng tốt hơn yêu cầu của Chương trình GDPT 2018.

3.2.5. Thực trạng các nguồn lực phục vụ cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Kết quả tại Bảng 3.13 phản ánh đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng các nguồn lực phục vụ hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong các trường THPT. Điểm trung bình chung đạt ĐTB = 3,50/5, với DLC = 0,89, cho thấy các nguồn lực hiện có được đánh giá ở mức khá, song vẫn tồn tại những hạn chế nhất định về tính đồng bộ và mức độ đáp ứng yêu cầu triển khai hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo Chương trình GDPT 2018.

Bảng 3.13. Thực trạng các nguồn lực phục vụ hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo đánh giá của giáo viên, cán bộ quản lý

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (%), N= 2.44					ĐTB	ĐLC
		Kém	Yếu	Phân vân / Bình thường	Khá	Tốt		
1	Về nguồn nhân lực	0,8	12,3	30,7	43,0	13,1	3,55	0,91
2	Về cơ sở vật chất	2,0	8,6	31,6	44,3	13,5	3,59	0,88
3	Về nguồn lực tài chính	3,7	9,4	38,1	39,3	9,4	3,41	0,89
4	Sự hỗ trợ và phối hợp từ cộng đồng	3,3	10,2	34,8	39,8	11,9	3,47	0,86
	Trung bình						3,50	0,89

Xét theo phân bố tỷ lệ trung bình, có 53,5% ý kiến đánh giá các nguồn lực ở hai mức khá (41,6%) và tốt (11,9%), phản ánh xu hướng đánh giá tích cực chiếm ưu thế. Tuy nhiên, tỷ lệ phân vân/bình thường vẫn còn khá cao (33,8%), trong khi mức kém và yếu chiếm 12,5%. Cơ cấu này cho thấy các nguồn lực đã được hình thành tương đối đầy đủ, nhưng chưa thực sự mạnh và ổn định, đặc biệt khi đặt trong yêu cầu mở rộng quy mô và nâng cao chất lượng hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Phân tích theo từng nhóm nguồn lực:

- Nguồn nhân lực phục vụ hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đạt ĐTB = 3,55 (ĐLC = 0,91), với 56,1% ý kiến đánh giá ở mức khá và tốt. Điều này cho thấy đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên cơ bản đã tham gia và đảm nhiệm vai trò tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Tuy nhiên, tỷ lệ phân vân/bình thường còn ở mức 30,7%, phản ánh năng lực tổ chức, thiết kế hoạt động và tư vấn hướng nghiệp của đội ngũ chưa đồng đều, đặc biệt là thiếu giáo viên được đào tạo bài bản hoặc chuyên trách.

- Nguồn lực cơ sở vật chất là nhóm được đánh giá cao nhất với ĐTB = 3,59 (ĐLC = 0,88). Có 57,8% ý kiến đánh giá ở mức khá và tốt, phản ánh nhiều trường đã từng bước đầu tư phòng học bộ môn, không gian sinh hoạt, thiết bị phục vụ hoạt động trải nghiệm. Tuy nhiên, tỷ lệ phân vân/bình thường vẫn chiếm 31,6%, cho thấy cơ sở vật chất chưa đáp ứng đồng bộ cho các loại hình trải nghiệm đa dạng, nhất là các hoạt động gắn với thực tiễn nghề nghiệp, sản xuất – kinh doanh hoặc trải nghiệm ngoài nhà trường.

- Nguồn lực tài chính có ĐTB thấp nhất (3,41) với $\text{ĐLC} = 0,89$, là nhóm nguồn lực bộc lộ hạn chế rõ nét nhất. Tỷ lệ phân vân/bình thường lên tới 38,1%, trong khi tỷ lệ kém và yếu đạt 13,1%. Điều này cho thấy kinh phí dành cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp chưa ổn định và chưa đáp ứng đầy đủ nhu cầu triển khai, nhiều trường vẫn phụ thuộc vào nguồn xã hội hóa hoặc các khoản hỗ trợ mang tính thời điểm.

- Sự hỗ trợ và phối hợp từ cộng đồng đạt $\text{ĐTB} = 3,47$ ($\text{ĐLC} = 0,86$), với 51,7% ý kiến đánh giá ở mức khá và tốt. Mặc dù nhiều trường đã có sự liên kết nhất định với địa phương, doanh nghiệp, tổ chức xã hội, song tỷ lệ phân vân/bình thường còn khá cao (34,8%). Điều này phản ánh mối quan hệ phối hợp chưa mang tính bền vững, hệ thống, chủ yếu dựa vào mối quan hệ cá nhân hoặc triển khai theo từng hoạt động riêng lẻ, chưa trở thành cơ chế phối hợp thường xuyên, lâu dài.

Nhìn chung, Bảng 3.13 cho thấy các nguồn lực phục vụ hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong các trường THPT đã được hình thành và đáp ứng yêu cầu triển khai ở mức khá. Nguồn lực tài chính và sự hỗ trợ, phối hợp từ cộng đồng vẫn là những khâu hạn chế, ảnh hưởng đến tính ổn định, chiều sâu và khả năng mở rộng của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

3.2.6. Nhận xét chung về thực trạng hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường THPT trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh theo Chương trình GDPT 2018

Tổng hợp kết quả khảo sát định lượng và phỏng vấn sâu tại các bảng số liệu từ Bảng 3.5 đến Bảng 3.14 cho thấy, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong các trường THPT trên địa bàn TP.HCM đã được triển khai tương đối đầy đủ theo định hướng của Chương trình GDPT 2018, song mức độ đồng bộ, chiều sâu và hiệu quả thực hiện giữa các nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức còn chưa thật sự cân bằng.

Thứ nhất, về nhận thức mục tiêu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, cả cán bộ quản lý, giáo viên và học sinh đều có nhận thức tích cực và tương đối thống nhất. Đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên đánh giá cao các mục tiêu gắn với phát triển năng lực, kỹ năng mềm, định hướng nghề nghiệp và tăng cường kết nối nhà trường, gia đình, xã hội (ĐTB chung = 3,99). Học sinh cũng thể hiện nhận thức rõ ràng về vai trò của hoạt động trải nghiệm trong việc tích lũy kinh nghiệm sống, phát triển năng lực, khuyến khích sự tham gia tích cực và sáng tạo (ĐTB chung = 4,14). Điều này cho thấy mục tiêu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đã được “nội tâm hóa” ở cả hai phía người tổ chức và người tham gia, tạo nền tảng

thuận lợi cho việc triển khai trong thực tiễn. Tuy nhiên, sự khác biệt nhẹ về mức độ nhấn mạnh giữa các mục tiêu (đặc biệt là mục tiêu giáo dục trách nhiệm xã hội và xây dựng nguồn nhân lực lâu dài) cho thấy nhận thức vẫn còn thiên về các mục tiêu mang tính công cụ, ngắn hạn, hơn là các mục tiêu phát triển công dân và giá trị xã hội dài hạn.

Thứ hai, về mức độ thực hiện nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, kết quả đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên cho thấy các nội dung đã được triển khai ở mức trung bình khá ($\overline{DTB} = 3,57$). Các hoạt động mang tính “nội sinh” của nhà trường như văn hóa, thể thao, tình nguyện, tư vấn hướng nghiệp được thực hiện thường xuyên hơn, trong khi các hoạt động đòi hỏi điều kiện tổ chức phức tạp và sự phối hợp bên ngoài (tham quan doanh nghiệp, giao lưu chuyên gia) có mức độ thực hiện thấp hơn và phân hóa rõ hơn giữa các trường.

Thứ ba, về phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên đánh giá các phương pháp ở mức khá ($\overline{DTB} = 3,77$), trong đó phương pháp đối thoại, giao lưu được đánh giá cao và ổn định nhất, còn phương pháp học tập theo dự án và tư vấn chịu ảnh hưởng nhiều bởi năng lực tổ chức, thời lượng và điều kiện triển khai. Ở chiều ngược lại, học sinh tham gia các phương pháp này ở mức trung bình ($\overline{DTB} = 2,38$), với tỷ lệ tham gia tích cực chưa thật sự áp đảo và độ phân hóa tương đối rõ giữa các phương pháp.

Thứ tư, về hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên cho thấy các hình thức được triển khai ở mức khá ($\overline{DTB} = 3,50$), trong đó tư vấn hướng nghiệp cá nhân và nhóm là hình thức nổi bật nhất. Tuy nhiên, đánh giá của học sinh lại cho thấy mức độ thực hiện các hình thức này chỉ ở mức trung bình ($\overline{DTB} = 2,52$), với tỷ lệ phân vân/bình thường và kém–yếu còn khá cao, đặc biệt đối với các hình thức như tham quan dã ngoại, nghiên cứu khoa học kỹ thuật. Sự chênh lệch này phản ánh khác biệt trong góc nhìn giữa người tổ chức và người trải nghiệm, đồng thời cho thấy mức độ tiếp cận và tham gia của học sinh chưa thật sự đồng đều.

Thứ năm, về các nguồn lực phục vụ hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, cán bộ quản lý và giáo viên đánh giá ở mức khá ($\overline{DTB} = 3,50$), trong đó nguồn nhân lực và cơ sở vật chất là những điểm mạnh tương đối. Ngược lại, nguồn lực tài chính và sự hỗ trợ, phối hợp từ cộng đồng vẫn là những khâu hạn chế, ảnh hưởng trực tiếp đến tính ổn định, quy mô và chiều sâu của các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

3.3. Thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường THPT trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh theo chương trình giáo dục phổ thông 2018

Đánh giá về thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường THPT trên địa bàn TP.HCM theo chương trình giáo dục phổ thông 2018, chúng tôi khảo sát ở nhóm khách thể là cán bộ quản lý và giáo viên. Điều này xuất phát từ các lý do sau:

Thứ nhất, cán bộ quản lý và giáo viên là chủ thể trực tiếp của hoạt động quản lý giáo dục trong nhà trường. Theo lý luận quản lý giáo dục, quản lý nhà trường là quá trình tác động có mục đích, có kế hoạch, có tổ chức của chủ thể quản lý nhằm điều phối các nguồn lực để đạt được mục tiêu giáo dục. Trong bối cảnh trường THPT, cán bộ quản lý (hiệu trưởng, phó hiệu trưởng, tổ trưởng chuyên môn...) là lực lượng chịu trách nhiệm trực tiếp về: Xây dựng kế hoạch hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; Tổ chức, chỉ đạo, điều phối và kiểm tra việc thực hiện; Huy động và phân bổ các nguồn lực (nhân lực, tài chính, cơ sở vật chất, quan hệ đối ngoại); Đánh giá, điều chỉnh và cải tiến hoạt động. Trong khi đó, giáo viên là lực lượng thực thi quản lý ở cấp tác nghiệp, trực tiếp triển khai các hoạt động theo kế hoạch quản lý của nhà trường. Vì vậy, đánh giá của CBQL và GV phản ánh toàn bộ chu trình quản lý từ hoạch định đến tổ chức thực hiện, kiểm tra và điều chỉnh.

Thứ hai, cán bộ quản lý và giáo viên có hiểu biết đầy đủ và hệ thống về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. So với các nhóm đối tượng khác (như học sinh hoặc phụ huynh), CBQL và GV là những người: Nắm rõ mục tiêu, nội dung, yêu cầu và cấu trúc của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo Chương trình GDPT 2018; Hiểu được mối quan hệ giữa mục tiêu – nội dung – phương pháp – hình thức – nguồn lực trong quá trình tổ chức hoạt động; Có khả năng đánh giá thực trạng ở tầm hệ thống, không chỉ dựa trên trải nghiệm cá nhân mà dựa trên tổng thể hoạt động của nhà trường và nhiều năm công tác. Do đó, ý kiến của CBQL và GV có giá trị cao trong việc phản ánh thực trạng quản lý, bao gồm cả những yếu tố “hậu trường” mà học sinh khó có thể quan sát hoặc đánh giá chính xác.

Thứ ba, đánh giá quản lý đòi hỏi năng lực chuyên môn và kinh nghiệm nghề nghiệp, không chỉ là cảm nhận. Quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp bao gồm các nội dung phức hợp như: Lập kế hoạch chiến lược và kế hoạch năm học; Phân công nhiệm vụ và phối hợp lực lượng; Kiểm tra, giám sát, đánh giá hiệu quả hoạt động; Điều chỉnh kế hoạch và ra quyết định quản lý. Những nội dung này vượt quá phạm vi trải nghiệm trực tiếp của học sinh,

vốn chủ yếu tiếp cận hoạt động ở vai trò người tham gia. Ngược lại, CBQL và GV có năng lực chuyên môn, kinh nghiệm quản lý và thực tiễn triển khai, cho phép họ đưa ra những đánh giá có cơ sở, khách quan và có chiều sâu về hiệu quả quản lý.

3.3.1. Thực trạng xây dựng kế hoạch tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Kết quả đánh giá của CBQL và GV thể hiện ở bảng 3.14 dưới đây:

Bảng 3.14. Thực trạng xây dựng kế hoạch tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, đánh giá của giáo viên, cán bộ quản lý

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (%), N= 244					ĐTB	ĐLC
		Kém	Yếu	Phân vân	Khá	Tốt		
1	Hiệu trưởng xác định rõ mục tiêu và tầm nhìn của chương trình	0.5	3.1	17.2	51.0	28.2	4.04	0.78
2	Hiệu trưởng thành lập ban chỉ đạo để triển khai kế hoạch	0.5	4.1	16.5	49.0	30.0	4.03	0.81
3	Hiệu trưởng xây dựng kế hoạch thiết lập mối quan hệ hợp tác với các đối tác bên ngoài	0.6	5.2	17.5	49.5	27.2	3.96	0.83
4	Hiệu trưởng chỉ đạo xây dựng kế hoạch chi tiết cho cả năm học	0.5	2.6	15.9	44.2	37.0	4.14	0.79
5	Hiệu trưởng lập dự toán ngân sách chi tiết cho chương trình và xác định các nguồn tài trợ	1.0	5.1	19.0	50.5	24.4	3.92	0.84
6	Hiệu trưởng chú trọng xây dựng kế hoạch đào tạo và nâng cao năng lực cho đội ngũ giáo viên và cán bộ Đoàn	0.5	4.1	16.5	52.0	27.0	4.00	0.80
	Trung bình						4,02	0,81

Kết quả khảo sát cho thấy công tác quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tại các trường THPT trên địa bàn TP.HCM nhìn chung được cán bộ quản lý và giáo viên đánh giá tích cực, với ĐTB chung = 4,02/5 và ĐLC = 0,81. Phần lớn các nội dung quản lý đều tập trung ở hai mức khá và tốt (78,4%), phản ánh vai trò lãnh đạo của hiệu trưởng đã được thể hiện tương đối rõ nét trong việc định hướng, tổ chức và điều hành hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Tuy nhiên, đằng sau xu hướng đánh giá tích cực này vẫn tồn tại những khác biệt đáng kể giữa các mặt quản lý, cho thấy công tác quản lý chưa thực sự đồng bộ và cân bằng, đặc biệt giữa các nội dung mang tính định hướng – nội sinh và các nội dung phụ thuộc nguồn lực, đối tác bên ngoài.

- Những mặt làm được trong công tác quản lý thực trạng xây dựng kế hoạch tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh:

Thứ nhất, hiệu trưởng đã thể hiện rõ vai trò định hướng chiến lược thông qua việc xác định mục tiêu và tầm nhìn của chương trình.

Nội dung “Hiệu trưởng xác định rõ mục tiêu và tầm nhìn của chương trình” đạt ĐTB = 4,04, với gần 80% ý kiến đánh giá ở mức khá và tốt. Điều này cho thấy trong bối cảnh triển khai Chương trình GDPT 2018, hiệu trưởng ở nhiều trường đã chủ động chuyển từ tư duy quản lý hành chính sang quản lý theo mục tiêu và định hướng phát triển năng lực học sinh. Phỏng vấn sâu cho thấy định hướng này có tác động trực tiếp đến sự thống nhất trong hành động của đội ngũ: *“Khi mục tiêu và tầm nhìn của hoạt động trải nghiệm được hiệu trưởng xác định rõ ngay từ đầu năm học, giáo viên dễ hiểu mình cần làm gì, làm đến đâu và làm theo hướng nào. Nhờ đó, việc triển khai không bị manh mún hay tùy hứng.”* (PVS Số 5.CBQL)

Thứ hai, công tác tổ chức bộ máy và lập kế hoạch được chú trọng, tạo nền tảng cho việc triển khai hoạt động.

Hai nội dung “Thành lập ban chỉ đạo triển khai kế hoạch” (ĐTB = 4,03) và “Chỉ đạo xây dựng kế hoạch chi tiết cho cả năm học” (ĐTB = 4,14 – cao nhất trong các nội dung) cho thấy hiệu trưởng đã thiết lập được cơ chế điều hành tương đối rõ ràng. Việc có ban chỉ đạo và kế hoạch năm học cụ thể giúp hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp không bị phụ thuộc hoàn toàn vào sáng kiến cá nhân của giáo viên.

Thứ ba, công tác bồi dưỡng và phát triển đội ngũ bước đầu được quan tâm. Nội dung “Chú trọng đào tạo và nâng cao năng lực cho đội ngũ giáo viên và cán bộ Đoàn” đạt ĐTB = 4,00, phản ánh nhận thức đúng đắn của hiệu trưởng về vai trò then chốt của đội ngũ trong việc bảo đảm chất lượng hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Nhìn chung, các mặt làm được tập trung ở những nội dung nằm trong quyền chủ động trực tiếp của hiệu trưởng, ít phụ thuộc vào yếu tố bên ngoài, cho thấy năng lực quản lý nội bộ là một điểm mạnh tương đối.

- Những hạn chế và vấn đề đặt ra trong công tác quản lý

Bên cạnh những kết quả tích cực, số liệu và phỏng vấn sâu cũng cho thấy những hạn chế mang tính cấu trúc trong quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Thứ nhất, quản lý nguồn lực tài chính vẫn là khâu yếu. Nội dung “Lập dự toán ngân sách chi tiết và xác định các nguồn tài trợ” có ĐTB thấp nhất (3,92) và tỷ lệ phân vân/bình thường cao (19,0%). Điều này phản ánh sự thiếu ổn định và chưa chủ động về kinh phí cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Thứ hai, quản lý quan hệ hợp tác với các đối tác bên ngoài chưa thực sự bền vững. Nội dung “Xây dựng mối quan hệ hợp tác với các đối tác bên ngoài” có ĐTB = 3,96, thấp hơn các nội dung mang tính nội bộ. Tỷ lệ đánh giá trung tính còn khá cao (17,5%), cho thấy việc kết nối với doanh nghiệp, cơ sở sản xuất, tổ chức xã hội chưa trở thành cơ chế ổn định.

Thứ ba, sự chênh lệch giữa định hướng quản lý và điều kiện thực thi. Mặc dù các nội dung về mục tiêu, kế hoạch và tổ chức bộ máy được đánh giá cao, nhưng tỷ lệ phân vân/bình thường trung bình vẫn ở mức 17,1%, phản ánh rằng không phải mọi chủ trương quản lý đều được triển khai đồng đều trong thực tiễn. Điều này cho thấy một khoảng cách nhất định giữa ý định quản lý và khả năng hiện thực hóa trong bối cảnh điều kiện nguồn lực khác nhau giữa các trường.

Tổng hợp lại, có thể khẳng định rằng công tác quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường THPT trên địa bàn TP.HCM đã có nền tảng tốt về nhận thức, định hướng và tổ chức nội bộ, thể hiện rõ vai trò lãnh đạo của hiệu trưởng trong việc xác định mục tiêu, xây dựng kế hoạch và phát triển đội ngũ. Tuy nhiên, những hạn chế về quản lý nguồn lực tài chính và hợp tác bên ngoài đang là những “điểm nghẽn” cản trở việc nâng cao chất lượng và tính bền vững của hoạt động.

3.3.2. Thực trạng tổ chức thực hiện các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Kết quả thực đánh giá của CBQL và GV thể hiện ở bảng 3.15 dưới đây:

Bảng 3.15. Thực trạng tổ chức thực hiện các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đánh giá của giáo viên, cán bộ quản lý

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (%), N= 244					ĐTB	ĐLC
		Kém	Yếu	Phân vân	Khá	Tốt		
1	Ban chỉ đạo hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp xây dựng chương trình, kế hoạch hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,0	1,6	16,0	45,9	36,5	4,17	0,70

2	Tổ chức các hoạt động sinh hoạt chuyên đề về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,4	3,7	12,7	45,9	37,3	4,16	0,69
3	Tổ chức bồi dưỡng cho đội ngũ GV về kiến thức, kỹ năng và bồi dưỡng năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,8	4,9	16,4	49,2	28,7	4,01	0,71
4	Tổ chuyên môn hướng dẫn giáo viên xây dựng các tiêu chí đánh giá kết quả về năng lực, phẩm chất của HS sau khi tham gia hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	1,6	4,1	18,4	44,7	31,2	4,00	0,73
5	Cán bộ quản lý tạo điều kiện về tài chính, cơ sở vật chất...cho GV tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,4	4,1	15,6	43,4	36,5	4,12	0,71
6	Cán bộ quản lý phối hợp với ĐTN, lực lượng giáo viên chủ nhiệm, Hội cha mẹ HS, các tổ chức xã hội	0,8	2,9	16,0	41,4	38,9	4,15	0,70
	Trung bình						4,10	0,71

Kết quả khảo sát ở Bảng 3.15 cho thấy công tác tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tại các trường THPT được đánh giá ở mức khá cao, với điểm trung bình chung đạt ĐTB = 4,10 và độ lệch chuẩn ĐLC = 0,71. Kết quả này phản ánh các nhà trường đã có nhiều nỗ lực trong việc triển khai hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo yêu cầu của Chương trình GDPT 2018, đồng thời tạo điều kiện để học sinh được tham gia các hoạt động gắn với thực tiễn và định hướng nghề nghiệp.

Xét theo phân bố tỷ lệ, trung bình có khoảng 80,8% ý kiến đánh giá ở mức khá và tốt, trong khi tỷ lệ đánh giá kém và yếu chỉ chiếm khoảng 3,1%. Điều này cho thấy đa số cán bộ quản lý và giáo viên đánh giá tích cực về quá trình tổ chức thực hiện các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tại nhà trường. Tuy nhiên, tỷ lệ ý kiến phân vân dao động từ 12,7% đến 18,4% cũng phản ánh vẫn còn những nội dung cần tiếp tục được hoàn thiện.

Trong các nội dung khảo sát, Ban chỉ đạo hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp xây dựng chương trình và kế hoạch hoạt động được đánh giá cao nhất (ĐTB = 4,17; ĐLC = 0,70), với 82,4% ý kiến lựa chọn mức khá và tốt. Kết quả này cho thấy các nhà trường đã chú trọng xây dựng kế hoạch và chương trình hoạt động tương đối bài bản, góp phần định hướng và bảo đảm tính thống nhất trong quá trình triển khai.

Sau đây là ý kiến phỏng vấn sâu: “*Ngay từ đầu năm học, nhà trường xây dựng kế hoạch hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp khá cụ thể và phân công nhiệm vụ cho từng bộ phận. Việc triển khai được theo dõi thường xuyên nên các hoạt động cơ bản diễn ra đúng tiến độ và mục tiêu đã đề ra.*” (PVS, cán bộ quản lý trường THPT)

Tiếp theo là nội dung tổ chức các hoạt động sinh hoạt chuyên đề về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (ĐTB = 4,16; ĐLC = 0,69). Đây là một trong những hình thức được các trường triển khai khá thường xuyên nhằm nâng cao nhận thức, cung cấp thông tin nghề nghiệp và hỗ trợ học sinh định hướng tương lai. Độ lệch chuẩn thấp nhất trong bảng cho thấy sự đánh giá tương đối thống nhất giữa các khách thể khảo sát.

Nội dung cán bộ quản lý phối hợp với Đoàn Thanh niên, giáo viên chủ nhiệm, Hội cha mẹ học sinh và các tổ chức xã hội đạt ĐTB = 4,15, phản ánh sự quan tâm của nhà trường trong việc huy động các lực lượng giáo dục tham gia tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Điều này phù hợp với yêu cầu của giáo dục hiện nay khi hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cần có sự tham gia của nhiều chủ thể trong và ngoài nhà trường.

Bên cạnh đó, cán bộ quản lý tạo điều kiện về tài chính, cơ sở vật chất cho giáo viên tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đạt ĐTB = 4,12, cho thấy các trường đã có sự đầu tư nhất định về nguồn lực để hỗ trợ hoạt động. Tuy nhiên, tỷ lệ ý kiến phản hồi vẫn còn ở mức 15,6%, phản ánh sự khác biệt giữa các trường trong khả năng đáp ứng các điều kiện bảo đảm.

Đáng chú ý, hai nội dung có điểm trung bình thấp nhất là tổ chức bồi dưỡng cho đội ngũ giáo viên về kiến thức, kỹ năng tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (ĐTB = 4,01; ĐLC = 0,71) và hướng dẫn giáo viên xây dựng tiêu chí đánh giá năng lực, phẩm chất học sinh sau hoạt động (ĐTB = 4,00; ĐLC = 0,73). Mặc dù vẫn thuộc mức đánh giá khá, kết quả này cho thấy việc nâng cao năng lực chuyên môn cho giáo viên và hoàn thiện hệ thống tiêu chí đánh giá vẫn là những nội dung còn gặp khó khăn. Đây cũng là những yêu cầu tương đối mới đối với nhiều giáo viên trong quá trình thực hiện Chương trình GDPT 2018.

Nhìn chung, công tác tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tại các trường THPT đã được triển khai tương đối hiệu quả và đồng bộ. Tuy nhiên, để nâng

cao chất lượng hoạt động trong thời gian tới, các nhà trường cần tăng cường công tác bồi dưỡng đội ngũ giáo viên, hoàn thiện hệ thống tiêu chí đánh giá kết quả hoạt động và tiếp tục huy động các nguồn lực hỗ trợ nhằm đáp ứng tốt hơn yêu cầu giáo dục định hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh.

3.3.3. Thực trạng chỉ đạo tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Kết quả đánh giá của CBQL và GV thể hiện ở bảng 3.16 dưới đây:

Bảng 3.16. Thực trạng chỉ đạo tổ chức thực hiện các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đánh giá của giáo viên, cán bộ quản lý

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (%), N= 244					ĐTB	ĐLC
		Kém	Yếu	Phân vân	Khá	Tốt		
1	Hướng dẫn các bộ phận và giáo viên xây dựng văn bản ban hành quy định về tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,0	2,5	16,0	41,4	40,2	4,19	0,79
2	Hướng dẫn tổ chuyên môn và giáo viên xây dựng chương trình, kế hoạch hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,0	2,9	13,1	42,2	41,8	4,23	0,77
3	Hướng dẫn tổ chuyên môn, giáo viên đa dạng các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,4	2,9	15,6	43,0	38,1	4,15	0,79
4	Hỗ trợ các bộ phận liên quan về cơ sở vật chất, tài chính để thực hiện các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,4	3,7	15,2	44,3	36,5	4,13	0,78
5	Hướng dẫn cơ chế mời chuyên gia từ các viện nghiên cứu, giảng viên trường đại học để bồi dưỡng nội dung kiến thức	1,6	2,9	19,3	45,9	30,3	4,00	0,82
6	Xây dựng cơ chế phối hợp với các lực lượng tham gia tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,4	3,7	17,6	43,9	34,4	4,08	0,80
	Trung bình						4,13	0,79

Kết quả khảo sát ở Bảng 3.16 cho thấy công tác chỉ đạo tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tại các trường THPT được đánh giá ở mức khá cao, với điểm trung bình chung đạt ĐTB = 4,13 và độ lệch chuẩn ĐLC = 0,79. Kết quả này phản ánh Ban giám hiệu và các cấp quản lý trong nhà trường đã có sự quan tâm, chỉ đạo tương

đôi hiệu quả đối với việc triển khai hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo yêu cầu của Chương trình GDPT 2018.

Xét theo phân bố tỷ lệ, trung bình có khoảng 79,0% ý kiến đánh giá ở mức khá và tốt, trong khi tỷ lệ đánh giá kém và yếu chỉ khoảng 3,1%. Điều này cho thấy đa số cán bộ quản lý và giáo viên đánh giá tích cực về công tác chỉ đạo của nhà trường. Tuy nhiên, tỷ lệ ý kiến phân vân dao động từ 13,1% đến 19,3%, phản ánh rằng hiệu quả chỉ đạo ở một số nội dung vẫn chưa thật sự đồng đều giữa các trường.

Trong các nội dung khảo sát, hướng dẫn tổ chuyên môn và giáo viên xây dựng chương trình, kế hoạch hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được đánh giá cao nhất ($\overline{DTB} = 4,23$; $\overline{DLC} = 0,77$), với 84,0% ý kiến lựa chọn mức khá và tốt. Kết quả này cho thấy các nhà trường đã chú trọng công tác định hướng, hỗ trợ giáo viên xây dựng kế hoạch hoạt động phù hợp với mục tiêu giáo dục và điều kiện thực tiễn của đơn vị. Đây là nền tảng quan trọng để bảo đảm hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được triển khai có hệ thống và hiệu quả.

Tiếp theo là nội dung hướng dẫn các bộ phận và giáo viên xây dựng văn bản ban hành quy định về tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ($\overline{DTB} = 4,19$; $\overline{DLC} = 0,79$). Kết quả này phản ánh công tác chỉ đạo đã quan tâm đến việc xây dựng cơ sở pháp lý và quy định nội bộ nhằm thống nhất cách thức tổ chức và quản lý hoạt động trong toàn trường.

Nội dung hướng dẫn tổ chuyên môn, giáo viên đa dạng hóa các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đạt $\overline{DTB} = 4,15$, cho thấy các trường đã có những nỗ lực trong việc đổi mới phương thức tổ chức hoạt động, tạo điều kiện để học sinh được tham gia nhiều loại hình trải nghiệm khác nhau. Đây là yêu cầu quan trọng nhằm đáp ứng định hướng phát triển phẩm chất và năng lực của học sinh trong chương trình giáo dục hiện hành.

Hỗ trợ các bộ phận liên quan về cơ sở vật chất, tài chính để thực hiện các hình thức tổ chức hoạt động đạt $\overline{DTB} = 4,13$, phản ánh vai trò tích cực của Ban giám hiệu trong việc bảo đảm các điều kiện cần thiết cho quá trình triển khai hoạt động. Tuy nhiên, tỷ lệ ý kiến phân vân vẫn còn ở mức 15,2%, cho thấy việc hỗ trợ nguồn lực ở một số trường chưa thật sự đáp ứng đầy đủ yêu cầu thực tiễn.

Nội dung xây dựng cơ chế phối hợp với các lực lượng tham gia tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đạt ĐTB = 4,08, phản ánh các nhà trường đã bước đầu thiết lập được sự phối hợp với gia đình, doanh nghiệp và các tổ chức xã hội. Tuy nhiên, mức điểm chưa cao cho thấy cơ chế phối hợp này vẫn cần được hoàn thiện để phát huy hiệu quả hơn trong thực tiễn.

Đáng chú ý, hướng dẫn cơ chế mời chuyên gia từ các viện nghiên cứu, trường đại học tham gia bồi dưỡng kiến thức và hỗ trợ hoạt động có điểm trung bình thấp nhất (ĐTB = 4,00; DLC = 0,82). Mặc dù vẫn thuộc mức đánh giá khá, nhưng đây là nội dung có tỷ lệ ý kiến phân vân cao nhất (19,3%). Điều này cho thấy việc huy động chuyên gia bên ngoài tham gia vào hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp còn gặp những khó khăn nhất định về cơ chế phối hợp, kinh phí và nguồn lực tổ chức.

Sau đây là ý kiến của giáo viên: *“Nhà trường rất khuyến khích việc mời chuyên gia, giảng viên đại học hoặc đại diện doanh nghiệp tham gia các hoạt động hướng nghiệp. Tuy nhiên, việc kết nối và bố trí thời gian phù hợp với các chuyên gia đôi khi còn khó khăn, nên chưa phải hoạt động nào cũng thực hiện được thường xuyên.”* (PVS, giáo viên THPT)

Nhìn chung, kết quả khảo sát cho thấy công tác chỉ đạo tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tại các trường THPT đã được triển khai tương đối hiệu quả và có tính hệ thống. Tuy nhiên, để nâng cao hơn nữa chất lượng hoạt động, các nhà trường cần tăng cường kết nối với các cơ sở đào tạo, viện nghiên cứu, doanh nghiệp và chuyên gia nghề nghiệp; đồng thời hoàn thiện cơ chế phối hợp và hỗ trợ nguồn lực nhằm đa dạng hóa nội dung và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh.

3.3.4. Thực trạng kiểm tra, đánh giá việc thực hiện các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Kết quả đánh giá của CBQL và GV thể hiện ở bảng 3.17 dưới đây:

**Bảng 3.17. Thực trạng kiểm tra, đánh giá việc thực hiện các hoạt động
trải nghiệm, hướng nghiệp đánh giá của giáo viên, cán bộ quản lý**

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (%), N= 244					ĐTB	ĐLC
		Kém	Yếu	Phân vân / Bình thường	Khá	Tốt		
1	Kiểm tra, đánh giá xây dựng chương trình, kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,4	2,1	18,0	44,7	34,8	4,11	0,76
2	Kiểm tra việc tổ chức thực hiện chương trình và kế hoạch bồi dưỡng có theo tiến độ và kế hoạch đề ra không	0,8	1,6	17,2	43,4	36,9	4,14	0,74
3	Đánh giá tinh thần, thái độ, ý thức tham gia hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,4	2,1	16,8	46,7	34,0	4,12	0,75
4	Xác định chuẩn để đánh giá kết quả thực hiện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,8	2,1	16,4	48,0	32,8	4,10	0,77
5	Xây dựng kế hoạch đánh giá và tổ chức đánh giá theo kế hoạch	0,8	1,6	16,4	44,7	36,5	4,14	0,74
6	Xây dựng lực lượng đánh giá và công cụ để đánh giá	0,8	2,5	15,6	46,3	34,8	4,12	0,76
7	Xác định các hình thức và thời điểm đánh giá	0,8	1,6	17,2	45,9	34,4	4,12	0,75
8	Phân tích kết quả đánh giá và xây dựng kế hoạch cải tiến hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,8	2,9	17,2	46,3	32,8	4,07	0,80
	Trung bình						4,12	0,76

Kết quả khảo sát ở Bảng 3.17 cho thấy công tác kiểm tra, đánh giá việc thực hiện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tại các trường THPT được đánh giá ở mức khá cao, với điểm trung bình chung đạt ĐTB = 4,12 và độ lệch chuẩn ĐLC = 0,76. Kết quả này phản ánh các nhà trường đã quan tâm tương đối đầy đủ đến việc kiểm tra, giám sát và đánh giá quá trình triển khai hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, góp phần bảo đảm các hoạt động được thực hiện đúng mục tiêu và yêu cầu của Chương trình GDPT 2018.

Sau đây là ý kiến giáo viên: “*Hiện nay việc kiểm tra tiến độ và đánh giá mức độ tham gia của học sinh được thực hiện khá thường xuyên. Tuy nhiên, việc xây dựng các tiêu chí đánh giá cụ thể đối với một số hoạt động trải nghiệm vẫn còn khó khăn vì nhiều*

kết quả liên quan đến kỹ năng và sự thay đổi nhận thức của học sinh rất khó đo lường bằng các chỉ số định lượng.” (PVS, giáo viên THPT)

Xét theo phân bố tỷ lệ, trung bình có khoảng 79,0% ý kiến đánh giá ở mức khá và tốt, trong khi tỷ lệ đánh giá kém và yếu chỉ khoảng 3,0%. Điều này cho thấy đa số cán bộ quản lý và giáo viên ghi nhận những nỗ lực của nhà trường trong việc xây dựng và thực hiện hệ thống kiểm tra, đánh giá đối với hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Tuy nhiên, tỷ lệ ý kiến phân vân/bình thường vẫn dao động từ 15,6% đến 18,0%, phản ánh một số nội dung đánh giá chưa thực sự đồng đều giữa các trường.

Trong các nội dung khảo sát, kiểm tra việc tổ chức thực hiện chương trình và kế hoạch theo tiến độ đề ra và xây dựng kế hoạch đánh giá, tổ chức đánh giá theo kế hoạch được đánh giá cao nhất (cùng đạt ĐTB = 4,14; ĐLC = 0,74). Điều này cho thấy các nhà trường đã chú trọng công tác kiểm tra tiến độ thực hiện và duy trì hoạt động đánh giá theo kế hoạch tương đối thường xuyên. Đây là cơ sở quan trọng giúp Ban giám hiệu theo dõi mức độ hoàn thành nhiệm vụ và kịp thời điều chỉnh những nội dung chưa phù hợp trong quá trình triển khai.

Các nội dung đánh giá tinh thần, thái độ, ý thức tham gia của học sinh, xây dựng lực lượng và công cụ đánh giá, xác định các hình thức và thời điểm đánh giá đều đạt ĐTB = 4,12, phản ánh sự quan tâm của nhà trường đến cả quá trình và kết quả tham gia hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Kết quả này cho thấy việc đánh giá không chỉ tập trung vào sản phẩm cuối cùng mà còn chú ý đến sự tham gia, thái độ và mức độ tiến bộ của học sinh trong suốt quá trình hoạt động.

Kiểm tra, đánh giá việc xây dựng chương trình, kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đạt ĐTB = 4,11, cho thấy công tác kiểm tra đã được thực hiện ngay từ khâu lập kế hoạch. Điều này góp phần bảo đảm các hoạt động được xây dựng có tính khả thi và phù hợp với điều kiện thực tế của nhà trường.

Bên cạnh đó, xác định chuẩn để đánh giá kết quả thực hiện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đạt ĐTB = 4,10, phản ánh các trường đã bước đầu xây dựng được những căn cứ nhất định cho công tác đánh giá. Tuy nhiên, đây vẫn là nội dung tương đối khó do hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp có nhiều mục tiêu và kết quả mang tính định tính, khó lượng hóa đầy đủ.

Đáng chú ý, phân tích kết quả đánh giá và xây dựng kế hoạch cải tiến hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp có điểm trung bình thấp nhất (ĐTB = 4,07; DLC = 0,80). Mặc dù vẫn thuộc mức đánh giá khá, kết quả này cho thấy việc sử dụng kết quả đánh giá như một cơ sở để điều chỉnh, đổi mới và nâng cao chất lượng hoạt động chưa thực sự được thực hiện đồng đều ở tất cả các trường. Đây là khâu quan trọng trong chu trình quản lý nhưng thường đòi hỏi năng lực phân tích dữ liệu và cơ chế phản hồi hiệu quả.

Nhìn chung, kết quả khảo sát cho thấy công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đã được các trường THPT triển khai tương đối bài bản và có hệ thống. Tuy nhiên, để nâng cao hiệu quả quản lý, các nhà trường cần chú trọng hơn đến việc khai thác kết quả đánh giá phục vụ cải tiến hoạt động, hoàn thiện hệ thống tiêu chí đánh giá và tăng cường sử dụng các công cụ đánh giá phù hợp với đặc thù của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

3.3.5. Thực trạng quản lý các điều kiện đảm bảo cho các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Kết quả đánh giá của CBQL và GV thể hiện ở bảng 3.18 dưới đây:

Bảng 3.18. Thực trạng quản lý các điều kiện đảm bảo cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đánh giá của giáo viên, cán bộ quản lý

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (%), N= 244					ĐTB	DLC
		Kém	Yếu	Phân vân	Khá	Tốt		
1	Quản lý công tác xây dựng kế hoạch quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,4	2,9	18,0	41,8	36,9	4,12	0,75
2	Quản lý sự chỉ đạo, giám sát của Ban giám hiệu trong tổ chức hoạt động	0,4	2,1	17,2	39,8	40,6	4,18	0,74
3	Quản lý bố trí cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ hoạt động	0,4	3,3	14,3	46,7	35,2	4,13	0,77
4	Quản lý nguồn kinh phí dành cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,4	3,7	15,6	45,5	34,8	4,11	0,77
5	Quản lý công tác phối hợp giữa các tổ chuyên môn trong nhà trường	0,4	4,5	13,9	43,4	37,7	4,14	0,79
6	Sự tham gia của đội ngũ giáo viên vào quản lý, tổ chức hoạt động	0,8	2,9	13,5	45,1	37,7	4,16	0,77
	Trung bình						4,14	0,77

Kết quả khảo sát ở Bảng 3.18 cho thấy công tác quản lý các điều kiện bảo đảm cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tại các trường THPT trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh được đánh giá ở mức khá cao, với điểm trung bình chung đạt ĐTB = 4,14 và độ lệch chuẩn ĐLC = 0,77. Kết quả này phản ánh các nhà trường đã quan tâm tương đối đầy đủ đến việc chuẩn bị và quản lý các điều kiện cần thiết để triển khai hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo yêu cầu của Chương trình GDPT 2018.

Xét theo phân bố tỷ lệ, trung bình có khoảng 75,9% ý kiến đánh giá ở mức khá và tốt, trong khi chỉ khoảng 3,0% đánh giá ở mức kém và yếu. Điều này cho thấy đa số cán bộ quản lý và giáo viên ghi nhận những nỗ lực của nhà trường trong việc bảo đảm các nguồn lực phục vụ hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Tuy nhiên, tỷ lệ 15,4% ý kiến phân vân cũng cho thấy vẫn còn những hạn chế nhất định trong một số nội dung quản lý.

Quản lý sự chỉ đạo, giám sát của Ban giám hiệu trong tổ chức hoạt động được đánh giá cao nhất (ĐTB = 4,18; ĐLC = 0,74), với 80,4% ý kiến lựa chọn mức khá và tốt. Kết quả này cho thấy Ban giám hiệu đã thể hiện vai trò trung tâm trong việc định hướng, điều hành, kiểm tra và hỗ trợ các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Sự quan tâm và chỉ đạo thường xuyên của lãnh đạo nhà trường là yếu tố quan trọng bảo đảm các hoạt động được triển khai đúng mục tiêu và kế hoạch.

Sau đây là ý kiến phỏng vấn sâu cán bộ quản lý: *“Ban giám hiệu luôn xác định hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là một nhiệm vụ quan trọng trong thực hiện Chương trình GDPT 2018. Vì vậy, nhà trường thường xuyên chỉ đạo các tổ chuyên môn, giáo viên chủ nhiệm xây dựng kế hoạch cụ thể, đồng thời theo dõi, kiểm tra và hỗ trợ kịp thời trong quá trình triển khai.”* (PVS, cán bộ quản lý trường THPT)

Đứng thứ hai là sự tham gia của đội ngũ giáo viên vào quản lý, tổ chức hoạt động (ĐTB = 4,16; ĐLC = 0,77). Điều này phản ánh tinh thần trách nhiệm và sự chủ động của giáo viên trong việc tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh. Đây là điều kiện quan trọng góp phần quyết định chất lượng và hiệu quả của các hoạt động giáo dục ngoài giờ học chính khóa.

Quản lý công tác phối hợp giữa các tổ chuyên môn trong nhà trường đạt ĐTB = 4,14, cho thấy các tổ chuyên môn đã có sự phối hợp tương đối tốt trong việc xây dựng kế hoạch, tổ chức và hỗ trợ thực hiện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Kết quả này

phù hợp với yêu cầu của Chương trình GDPT 2018 về việc tích hợp và huy động sự tham gia của nhiều lực lượng giáo dục trong nhà trường.

Bên cạnh đó, quản lý bố trí cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ hoạt động đạt ĐTB = 4,13, phản ánh sự quan tâm của nhà trường trong việc đầu tư các điều kiện vật chất phục vụ hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Tuy nhiên, tỷ lệ ý kiến phân vân vẫn ở mức 14,3%, cho thấy sự khác biệt nhất định giữa các trường về khả năng đáp ứng cơ sở vật chất và trang thiết bị.

Quản lý công tác xây dựng kế hoạch hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (ĐTB = 4,12) và quản lý nguồn kinh phí dành cho hoạt động (ĐTB = 4,11) tuy được đánh giá tích cực nhưng có điểm trung bình thấp hơn các nội dung còn lại. Điều này cho thấy việc bảo đảm nguồn lực tài chính và xây dựng kế hoạch dài hạn vẫn là những nội dung cần tiếp tục được quan tâm. Trong thực tế, nhiều hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đòi hỏi kinh phí tương đối lớn và sự phối hợp với các đơn vị bên ngoài, do đó việc huy động và phân bổ nguồn lực đôi khi còn gặp khó khăn.

Nhìn chung, kết quả khảo sát cho thấy các trường THPT đã thực hiện khá tốt công tác quản lý các điều kiện bảo đảm cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, đặc biệt ở khía cạnh chỉ đạo của Ban giám hiệu và sự tham gia của đội ngũ giáo viên. Tuy nhiên, để nâng cao hơn nữa hiệu quả hoạt động, các nhà trường cần tiếp tục hoàn thiện công tác lập kế hoạch, tăng cường đầu tư cơ sở vật chất, đa dạng hóa nguồn kinh phí và nâng cao hiệu quả phối hợp giữa các bộ phận trong nhà trường nhằm đáp ứng tốt hơn yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.

3.3.6. Thực trạng phối hợp các lực lượng trong và ngoài trường tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Kết quả đánh giá của CBQL và GV thể hiện ở bảng 3.19 dưới đây:

Bảng 3.19. Thực trạng phối hợp các lực lượng trong và ngoài trường tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đánh giá của giáo viên, cán bộ quản lý

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (%), N= 244					ĐTB	ĐLC
		Kém	Yếu	Phân vân	Khá	Tốt		
1	Mức độ phối hợp giữa nhà trường với cha mẹ học sinh trong tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	1,2	2,5	14,3	46,9	34,6	4,11	0,76

2	Mức độ phối hợp giữa nhà trường với các doanh nghiệp, cơ sở sản xuất, kinh doanh	2,0	5,7	16,0	46,0	29,7	3,96	0,82
3	Mức độ phối hợp giữa nhà trường với các tổ chức đoàn thể tại địa phương	2,0	2,9	16,0	45,2	33,4	4,05	0,79
4	Mức độ phối hợp giữa giáo viên chủ nhiệm với giáo viên bộ môn trong tổ chức hoạt động	0,4	2,0	14,3	44,7	37,7	4,18	0,74
5	Mức độ phối hợp giữa Đoàn – Đội trong trường với nhà trường	0,4	2,0	12,3	43,9	40,6	4,23	0,72
6	Sự hỗ trợ của chính quyền địa phương trong các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	1,6	2,5	19,5	44,3	31,2	4,03	0,80
	Trung bình						4,07	0,77

Kết quả khảo sát ở Bảng 3.19 cho thấy công tác phối hợp giữa các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường trong tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được đánh giá ở mức khá cao, với điểm trung bình chung đạt ĐTB = 4,07 và độ lệch chuẩn DLC = 0,77. Kết quả này phản ánh các trường THPT trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh đã bước đầu xây dựng được cơ chế phối hợp tương đối hiệu quả giữa nhà trường với các lực lượng liên quan nhằm hỗ trợ triển khai hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh.

Xét theo từng nội dung, sự phối hợp giữa Đoàn - Đội trong trường với nhà trường được đánh giá cao nhất (ĐTB = 4,23; DLC = 0,72), với 84,5% ý kiến đánh giá ở mức khá và tốt. Điều này cho thấy tổ chức Đoàn Thanh niên đóng vai trò nòng cốt trong việc hỗ trợ nhà trường tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp thông qua các phong trào, hoạt động ngoại khóa, hoạt động tình nguyện và các chương trình giáo dục kỹ năng sống. Kết quả này phản ánh sự gắn kết chặt chẽ giữa các tổ chức đoàn thể trong nhà trường với mục tiêu giáo dục toàn diện học sinh.

Đứng thứ hai là sự phối hợp giữa giáo viên chủ nhiệm và giáo viên bộ môn (ĐTB = 4,18; DLC = 0,74). Có tới 82,4% ý kiến đánh giá ở mức khá và tốt, cho thấy hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đã từng bước được lồng ghép vào các hoạt động giáo dục và dạy học. Sự phối hợp này góp phần giúp giáo viên hiểu rõ hơn đặc điểm, năng lực và nhu cầu của học sinh để hỗ trợ các em trong quá trình định hướng nghề nghiệp.

Sự phối hợp giữa nhà trường và cha mẹ học sinh cũng được đánh giá tích cực (ĐTB = 4,11; DLC = 0,76). Với 81,5% ý kiến đánh giá ở mức khá và tốt, kết quả này cho thấy phụ huynh ngày càng quan tâm hơn đến các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của con em mình. Tuy nhiên, vẫn còn 14,3% ý kiến ở mức phân vân, phản ánh rằng sự tham gia của phụ huynh chưa thật sự đồng đều giữa các lớp và các trường.

Đối với sự phối hợp giữa nhà trường với các tổ chức đoàn thể địa phương (ĐTB = 4,05) và sự hỗ trợ của chính quyền địa phương (ĐTB = 4,03), kết quả cho thấy các lực lượng xã hội bên ngoài nhà trường đã có những đóng góp nhất định trong việc tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Tuy nhiên, mức độ phối hợp vẫn chưa thật sự thường xuyên và hiệu quả như các lực lượng nội bộ nhà trường, thể hiện qua tỷ lệ ý kiến phân vân còn tương đối cao (16,0% và 19,5%).

Đáng chú ý, sự phối hợp giữa nhà trường với các doanh nghiệp, cơ sở sản xuất, kinh doanh có điểm trung bình thấp nhất (ĐTB = 3,96; DLC = 0,82), mặc dù vẫn thuộc mức khá. Điều này cho thấy việc huy động nguồn lực từ doanh nghiệp phục vụ hoạt động trải nghiệm nghề nghiệp cho học sinh còn gặp nhiều khó khăn. Nguyên nhân có thể xuất phát từ việc thiếu cơ chế phối hợp lâu dài, hạn chế về thời gian, kinh phí hoặc chưa xây dựng được mạng lưới liên kết bền vững giữa nhà trường và doanh nghiệp.

Sau đây là ý kiến phỏng vấn sâu: *“Trong quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, sự phối hợp giữa nhà trường với Đoàn Thanh niên và giáo viên chủ nhiệm là rất quan trọng. Đây là lực lượng trực tiếp hỗ trợ triển khai các hoạt động đến học sinh nên việc trao đổi thông tin và phối hợp thực hiện thường xuyên giúp các hoạt động diễn ra thuận lợi và hiệu quả hơn.”* (PVS, cán bộ quản lý trường THPT)

Nhìn chung, kết quả khảo sát cho thấy công tác phối hợp các lực lượng trong và ngoài nhà trường đã được triển khai tương đối hiệu quả, trong đó các lực lượng nội bộ nhà trường có mức độ phối hợp chặt chẽ hơn so với các lực lượng bên ngoài. Đây là điều kiện thuận lợi để nâng cao chất lượng hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; đồng thời cũng cho thấy cần tiếp tục mở rộng sự tham gia của doanh nghiệp, chính quyền địa phương và các tổ chức xã hội nhằm tạo môi trường trải nghiệm nghề nghiệp đa dạng và thực tiễn hơn cho học sinh.

3.4. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường THPT trên địa bàn TP.HCM theo chương trình giáo dục phổ thông 2018

Bảng 3.20. Thực trạng ảnh hưởng của các yếu tố

TT	Các yếu tố ảnh hưởng	Mức độ đánh giá (%)					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không ảnh hưởng	Không ảnh hưởng	Ảnh hưởng bình thường	Ảnh hưởng	Ảnh hưởng Nhiều		
1	<i>Ảnh hưởng của yếu tố thuộc về cấp quản lý</i>							
1.1	Các văn bản hướng dẫn của cấp trên	2,0	2,5	13,5	50,4	31,6	4,07	0,74
1.2	Trình độ, năng lực của cán bộ quản lý	2,0	2,9	12,7	43,4	38,9	4,14	0,78
	Trung bình						<i>4,10</i>	<i>0,76</i>
2	<i>Ảnh hưởng của yếu tố thuộc về giáo viên và học sinh</i>							
2.1	Trình độ, năng lực của giáo viên	1,6	2,5	11,9	48,8	35,2	4,14	0,83
2.2	Ý thức của học sinh	1,2	2,9	14,3	45,5	36,1	4,12	0,79
	Trung bình						<i>4,13</i>	<i>0,81</i>
3	<i>Ảnh hưởng của yếu tố thuộc về môi trường</i>							
3.1	Điều kiện cơ sở vật chất	2,0	2,0	15,6	48,0	32,4	4,07	0,83
3.2	Phụ huynh học sinh và cộng đồng dân cư	1,2	3,3	14,3	48,4	32,8	4,08	0,80
3.3	Các yếu tố thuộc về cấp quản lý	1,6	3,3	12,7	45,9	36,5	4,12	0,82
	Trung bình						<i>4,09</i>	<i>0,82</i>
	Trung bình chung						4,10	0,79

Nhận định tổng quát: các yếu tố đều ảnh hưởng mạnh, mức đồng thuận cao. Trung bình chung ĐTB = 4,10; ĐLC = 0,79, cho thấy người tham gia khảo sát đánh giá mức ảnh hưởng cao của các yếu tố đến quản lý trải nghiệm, hướng nghiệp.

Ở cả ba nhóm yếu tố, tỷ lệ chọn “Ảnh hưởng” + “Ảnh hưởng nhiều” đều chiếm ưu thế lớn: Nhóm cấp quản lý: trung bình 4,10; Nhóm GV & HS: trung bình 4,13 (cao nhất); Nhóm môi trường: trung bình 4,09. Tỷ lệ “Hoàn toàn không ảnh hưởng” và “Không ảnh hưởng” rất thấp (khoảng 3–6%), hầu như không có quan điểm phủ định; khác biệt chủ yếu nằm ở mức độ mạnh/yếu và điều kiện triển khai. Điều này cho thấy quản lý trải nghiệm, hướng nghiệp là một hệ thống chịu tác động đa yếu tố, trong đó yếu tố con người (GV, HS, CBQL) tạo “lực nội

sinh”, còn môi trường (CSVN, phụ huynh, cộng đồng, cơ chế phối hợp) tạo “lực ngoại sinh” bảo đảm tính bền vững.

- *Yếu tố thuộc về cấp quản lý* (ĐTB nhóm = 4,10; DLC = 0,76)

+ Các văn bản hướng dẫn của cấp trên ĐTB 4,07; DLC 0,74, “Ảnh hưởng/Ảnh hưởng nhiều” = 82,0%. Điều này cho thấy văn bản là “khung” chi phối kế hoạch, tổ chức và kiểm tra đánh giá. Có 13,5% ảnh hưởng bình thường, nhóm này thường xuất hiện khi: Văn bản khá chung, thiếu hướng dẫn thao tác (mẫu kế hoạch, rubric, minh chứng); hoặc Có nhiều văn bản, trường khó tích hợp và thống nhất cách hiểu; hoặc

+ Cơ chế tác động đến quản lý trải nghiệm, hướng nghiệp theo CTGDPT 2018, định chuẩn mục tiêu và nội dung: văn bản giúp xác định trải nghiệm, hướng nghiệp là cấu phần chính thức, gắn với yêu cầu phát triển năng lực/phẩm chất. Hợp thức hóa hoạt động ngoài trường: tạo “hành lang pháp lý” khi phối hợp doanh nghiệp, trải nghiệm nghề, tham quan thực tế.

- Ý kiến phỏng vấn sâu làm rõ ảnh hưởng: *“Văn bản càng cụ thể, nhà trường càng dễ chuyển thành đầu việc: kế hoạch, phân công, minh chứng. Văn bản chung quá thì dễ làm theo phong trào.”* (PVS CBQL); GV phụ trách trải nghiệm, hướng nghiệp: *“Khi có hướng dẫn rõ về an toàn và hồ sơ, giáo viên yên tâm tổ chức hoạt động ngoài trường; thiếu rõ thì chỉ dám làm trong lớp.”* (PVS Số 5, GV)

- Trình độ, năng lực của cán bộ quản lý có ĐTB 4,14; DLC 0,78, tỷ lệ “Ảnh hưởng/Ảnh hưởng nhiều” = 82,3% cho thấy người tham gia đánh giá: văn bản là điều kiện cần, năng lực CBQL là điều kiện đủ. Tỷ lệ “ảnh hưởng nhiều” 38,9% (rất cao) chứng tỏ CBQL là “đầu kéo” của hệ thống quản lý trải nghiệm, hướng nghiệp.

- Cơ chế tác động: năng lực CBQL quyết định chất lượng ở 6 khâu: Thiết kế kế hoạch chất lượng (PDCA): mục tiêu, chỉ tiêu, lộ trình, minh chứng. Tổ chức bộ máy: phân công rõ BGH, GVCN, Đoàn, tổ chuyên môn, tư vấn hướng nghiệp. Chỉ đạo đổi mới: bảo đảm “lấy HS làm trung tâm”, có nhiệm vụ, sản phẩm, phản tư. Kiểm tra, đánh giá: thiết kế tiêu chí, theo dõi tiến độ, đánh giá tiến bộ HS. Quản trị rủi ro/an toàn: quyết định mức độ “dám làm thật”. Huy động nguồn lực: kết nối phụ huynh, doanh nghiệp, cựu HS, cộng đồng. Ý kiến phỏng vấn sâu: *“Lãnh đạo mà ‘cầm tay chỉ việc’ về mẫu kế hoạch và tiêu chí sản phẩm thì giáo viên làm được ngay; còn chỉ giao chung chung thì dễ hình thức.”* (PVS Số 2, GV).

– *Yếu tố thuộc về giáo viên và học sinh* (ĐTB nhóm = 4,13; DLC = 0,81). Trình độ, năng lực của giáo viên có ĐTB = 4,14; DLC = 0,83, “Ảnh hưởng/Ảnh hưởng nhiều” = 84,0%. Với 84,0% ý kiến lựa chọn mức “Ảnh hưởng” và “Ảnh hưởng nhiều”, trình độ và năng lực của giáo viên được xác định là nhân tố tác động mạnh và trực tiếp đến quản lý hoạt động nghiêm, hướng nghiệp. Giá trị ĐTB = 4,14 (cao nhất trong nhóm) cho thấy giáo viên không chỉ là người thực thi mà còn là chủ thể đồng kiến tạo chất lượng hoạt động, quyết định việc các chủ trương quản lý có được hiện thực hóa hay không.

Độ lệch chuẩn DLC = 0,83 tương đối cao phản ánh thực tế rằng năng lực giáo viên chưa đồng đều giữa các trường, giữa các tổ chuyên môn và giữa các giáo viên có mức độ tiếp cận khác nhau với phương pháp dạy học và giáo dục trải nghiệm theo định hướng phát triển năng lực.

Cơ chế ảnh hưởng của trình độ, năng lực giáo viên đến quản lý nghiêm, hướng nghiệp: Trình độ và năng lực của giáo viên ảnh hưởng đến quản lý hoạt động nghiêm, hướng nghiệp thông qua các cơ chế chủ yếu sau:

Thứ nhất, ảnh hưởng đến chất lượng tổ chức và thực thi kế hoạch quản lý. Giáo viên là lực lượng trực tiếp triển khai các kế hoạch nghiêm, hướng nghiệp do nhà trường xây dựng. Khi giáo viên có năng lực tốt, các yêu cầu quản lý (mục tiêu, nội dung, quy trình, tiêu chí đánh giá) được chuyển hóa thành hoạt động cụ thể một cách linh hoạt, sáng tạo và đúng định hướng. Ngược lại, nếu giáo viên thiếu năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm, kế hoạch quản lý dễ bị thực hiện mang tính hình thức, đối phó.

Thứ hai, ảnh hưởng đến mức độ hiện thực hóa yêu cầu “lấy học sinh làm trung tâm”. nghiêm, hướng nghiệp theo CTGDPT 2018 đòi hỏi giáo viên phải biết thiết kế hoạt động theo nhiệm vụ, dự án, tình huống nghề nghiệp; tạo cơ hội cho học sinh tham gia, trải nghiệm, phản tư và tạo sản phẩm. Năng lực sư phạm của giáo viên quyết định việc hoạt động có thực sự phát huy tính chủ động, tích cực của học sinh hay chỉ dừng lại ở các hình thức truyền đạt thông tin nghề nghiệp.

Thứ ba, ảnh hưởng đến công tác kiểm tra, đánh giá trong quản lý nghiêm, hướng nghiệp. Giáo viên có năng lực sẽ biết xây dựng và sử dụng các công cụ đánh giá phù hợp (rubric, hồ sơ học tập, nhật ký trải nghiệm), cung cấp minh chứng xác thực cho công tác quản lý. Điều này giúp hoạt động kiểm tra, giám sát của nhà trường trở nên thực chất, tránh tình trạng đánh giá hình thức, cảm tính.

Thứ tư, ảnh hưởng đến hiệu quả phối hợp và huy động nguồn lực. Giáo viên có năng lực chuyên môn và kỹ năng giao tiếp tốt thường chủ động phối hợp với giáo viên chủ nhiệm, Đoàn Thanh niên, phụ huynh và các lực lượng xã hội trong tổ chức nghiệm, hướng nghiệp. Điều này góp phần mở rộng không gian trải nghiệm cho học sinh và hỗ trợ cán bộ quản lý trong việc huy động nguồn lực xã hội hóa.

Ý kiến phỏng vấn sâu: Các ý kiến phỏng vấn sâu cho thấy rõ vai trò then chốt của giáo viên trong thực tiễn quản lý trải nghiệm, hướng nghiệp: Giáo viên: *“Hoạt động trải nghiệm chỉ hiệu quả khi giáo viên biết thiết kế nhiệm vụ cụ thể, có sản phẩm và tiêu chí đánh giá. Nếu không, học sinh tham gia rất thụ động.”* (PVS Số 3, GV).

- Ý thức của học sinh có ĐTB 4,12; DLC 0,79, “Ảnh hưởng/Ảnh hưởng nhiều” = 81,6%. Kết quả khảo sát cho thấy ý thức của học sinh là một trong những yếu tố có ảnh hưởng mạnh đến công tác quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường THPT trên địa bàn TP.HCM theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Với 81,6% ý kiến lựa chọn mức “Ảnh hưởng” và “Ảnh hưởng nhiều”, cùng ĐTB = 4,12, kết quả này khẳng định rằng chất lượng và hiệu quả quản lý trải nghiệm, hướng nghiệp phụ thuộc đáng kể vào mức độ tham gia chủ động, tinh thần trách nhiệm và thái độ học tập của học sinh.

Giá trị ĐTB = 4,12 phản ánh sự đồng thuận cao của người được khảo sát về vai trò của ý thức học sinh trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Mức DLC = 0,79 cho thấy mức độ phân tán không lớn, tức là nhận thức về ảnh hưởng của yếu tố này tương đối thống nhất giữa các đối tượng khảo sát (cán bộ quản lý, giáo viên và các lực lượng liên quan). So với các yếu tố khác trong cùng nhóm, ý thức học sinh có mức ảnh hưởng gần tương đương với trình độ, năng lực giáo viên, cho thấy đây là yếu tố không thể xem nhẹ trong quản lý trải nghiệm, hướng nghiệp.

Cơ chế ảnh hưởng của ý thức học sinh đến quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp thể hiện:

Thứ nhất, ảnh hưởng đến mức độ tham gia và chất lượng trải nghiệm. Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp chỉ phát huy hiệu quả khi học sinh tham gia một cách tự giác, tích cực và có trách nhiệm. Ý thức học sinh thấp dẫn đến tình trạng tham gia hình thức, đối phó, làm giảm giá trị trải nghiệm và gây khó khăn cho công tác quản lý trong việc kiểm soát chất lượng hoạt động.

Thứ hai, ảnh hưởng đến hiệu quả tổ chức và điều hành của nhà trường. Học sinh có ý thức tốt sẽ chấp hành nội quy, quy định về thời gian, kỷ luật và an toàn khi tham gia các hoạt động trong và ngoài trường. Điều này giúp nhà trường giảm áp lực quản lý, hạn chế rủi ro và tập trung nhiều hơn vào việc nâng cao chất lượng nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Thứ ba, ảnh hưởng đến công tác kiểm tra, đánh giá và phản hồi. Ý thức học sinh thể hiện qua việc hoàn thành nhiệm vụ, sản phẩm trải nghiệm, nhật ký học tập và phản tư cá nhân. Khi học sinh thiếu ý thức, các minh chứng phục vụ cho công tác đánh giá trở nên nghèo nàn hoặc mang tính đối phó, gây khó khăn cho nhà trường trong việc đánh giá mức độ đạt được của mục tiêu phát triển năng lực và phẩm chất.

Thứ tư, ảnh hưởng đến hiệu quả định hướng nghề nghiệp. Hoạt động hướng nghiệp đòi hỏi học sinh phải chủ động tự khám phá bản thân, tìm hiểu ngành nghề và xây dựng kế hoạch học tập – nghề nghiệp. Nếu học sinh thiếu ý thức và động cơ, hoạt động hướng nghiệp dễ trở thành quá trình tiếp nhận thông tin thụ động, không tạo ra sự thay đổi thực chất trong nhận thức và định hướng tương lai.

Những ý kiến này cho thấy ý thức học sinh vừa là điều kiện, vừa là kết quả của công tác quản lý: quản lý tốt sẽ nâng cao ý thức học sinh, và ngược lại, ý thức học sinh tốt sẽ hỗ trợ hiệu quả quản lý.

Từ các phân tích trên có thể khẳng định rằng ý thức của học sinh là yếu tố có ảnh hưởng mạnh và mang tính quyết định đến hiệu quả quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong nhà trường. Với 81,6% đánh giá ở mức ảnh hưởng cao, kết quả nghiên cứu cho thấy việc nâng cao ý thức học sinh cần được xem là một trọng tâm quản lý, song song với việc nâng cao năng lực giáo viên và cán bộ quản lý.

- *Yếu tố thuộc về môi trường* (ĐTB nhóm = 4,09; DLC = 0,82)

+ Điều kiện cơ sở vật chất có ĐTB = 4,07; DLC = 0,83, “Ảnh hưởng/Ảnh hưởng nhiều” = 80,4%. Điều kiện cơ sở vật chất được đánh giá là yếu tố có ảnh hưởng rõ rệt đến công tác quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, thể hiện qua ĐTB = 4,07 và 80,4% ý kiến lựa chọn mức “Ảnh hưởng/Ảnh hưởng nhiều”.

Kết quả này cho thấy cơ sở vật chất đóng vai trò là điều kiện bảo đảm quan trọng giúp nhà trường tổ chức các hoạt động trải nghiệm một cách đa dạng, an toàn và phù hợp với yêu cầu phát triển năng lực, phẩm chất học sinh theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Tuy nhiên, $ĐLC = 0,83$ phản ánh sự không đồng đều về điều kiện cơ sở vật chất giữa các trường, dẫn đến khác biệt về quy mô, hình thức và mức độ hiệu quả của các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Điều này đặt ra yêu cầu cần có các giải pháp quản lý linh hoạt, kết hợp tối ưu hóa nguồn lực hiện có và tăng cường huy động các điều kiện hỗ trợ từ bên ngoài nhà trường nhằm bảo đảm tính khả thi và bền vững của hoạt động.

+ Phụ huynh học sinh và cộng đồng dân cư có $ĐTB = 4,08$; $ĐLC = 0,80$, “Ảnh hưởng/Ảnh hưởng nhiều” = 81,2%.

Phụ huynh học sinh và cộng đồng dân cư được đánh giá là yếu tố có ảnh hưởng đáng kể đến quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, thể hiện qua $ĐTB = 4,08$ và 81,2% ý kiến lựa chọn mức “Ảnh hưởng/Ảnh hưởng nhiều”.

Kết quả này cho thấy sự đồng thuận cao về vai trò của phụ huynh và cộng đồng trong việc hỗ trợ, đồng hành cùng nhà trường trong tổ chức các hoạt động trải nghiệm, đặc biệt là các hoạt động ngoài trường gắn với thực tiễn nghề nghiệp và đời sống xã hội. Tuy nhiên, $ĐLC = 0,80$ phản ánh mức độ khác biệt nhất định trong nhận thức và mức độ tham gia của phụ huynh, cộng đồng giữa các địa bàn và các nhóm đối tượng.

Sự ủng hộ tích cực của phụ huynh và cộng đồng không chỉ giúp mở rộng nguồn lực, địa điểm và chuyên gia hỗ trợ, mà còn góp phần nâng cao tính an toàn, tính thực tiễn và hiệu quả quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong nhà trường.

+ Các yếu tố thuộc về cấp quản lý (trong môi trường) có $ĐTB 4,12$; $ĐLC 0,82$, “Ảnh hưởng/Ảnh hưởng nhiều” = 82,4%.

Các yếu tố thuộc về cấp quản lý trong môi trường được đánh giá là có ảnh hưởng mạnh đến quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, thể hiện qua $ĐTB = 4,12$ và 82,4% ý kiến lựa chọn mức “Ảnh hưởng/Ảnh hưởng nhiều”.

Kết quả này cho thấy môi trường quản lý bên ngoài nhà trường, bao gồm cơ chế chỉ đạo, sự phối hợp giữa các cấp quản lý và sự hỗ trợ của các cơ quan, tổ chức liên quan, có vai trò quan trọng trong việc tạo điều kiện thuận lợi cho nhà trường triển khai hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018. $ĐLC = 0,82$ phản ánh sự khác biệt nhất định về mức độ hỗ trợ và phối hợp quản lý giữa các địa phương và đơn vị, qua đó ảnh hưởng đến khả năng tổ chức các hoạt động trải nghiệm thực tế và liên kết hướng nghiệp của nhà trường.

Điều này cho thấy, để nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, cần tăng cường sự thống nhất trong chỉ đạo, hoàn thiện cơ chế phối hợp liên ngành và phát huy vai trò điều phối của cấp quản lý trong xây dựng hệ sinh thái giáo dục gắn với thực tiễn xã hội.

Nhận xét chung về yếu tố ảnh hưởng

Kết quả nghiên cứu cho thấy các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường THPT đều được đánh giá ở mức ảnh hưởng cao, thể hiện qua ĐTB chung = 4,10 và DLC = 0,79. Điều này khẳng định công tác quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp chịu tác động đa chiều và mang tính hệ thống, không phụ thuộc vào một yếu tố đơn lẻ mà là sự tương tác đồng thời giữa các yếu tố thuộc về cấp quản lý, đội ngũ giáo viên – học sinh và môi trường giáo dục.

Trong đó, nhóm yếu tố thuộc về giáo viên và học sinh có mức ảnh hưởng cao nhất (ĐTB = 4,13), cho thấy yếu tố con người giữ vai trò trung tâm trong việc quyết định chất lượng và hiệu quả quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Đặc biệt, trình độ và năng lực của giáo viên cùng với ý thức, mức độ tham gia của học sinh là những nhân tố trực tiếp chi phối việc hiện thực hóa mục tiêu, nội dung và phương pháp tổ chức hoạt động theo định hướng phát triển năng lực và phẩm chất của Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Nhóm yếu tố thuộc về cấp quản lý cũng có ảnh hưởng rất rõ rệt (ĐTB = 4,10), trong đó các văn bản hướng dẫn của cấp trên và trình độ, năng lực của cán bộ quản lý giữ vai trò định hướng, điều phối và bảo đảm cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được triển khai đúng mục tiêu, có cơ sở pháp lý và phù hợp với điều kiện thực tiễn. Điều này cho thấy hiệu quả quản lý phụ thuộc không chỉ vào sự đầy đủ của cơ chế, chính sách mà còn vào năng lực chuyển hóa các chủ trương đó thành các kế hoạch và hoạt động cụ thể trong nhà trường.

Bên cạnh đó, nhóm yếu tố thuộc về môi trường cũng có mức ảnh hưởng cao (ĐTB = 4,09), phản ánh vai trò quan trọng của điều kiện cơ sở vật chất, sự đồng hành của phụ huynh, cộng đồng và môi trường quản lý bên ngoài nhà trường trong việc mở rộng không gian, nguồn lực và tính an toàn cho các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Tuy nhiên, độ lệch chuẩn tương đối cao ở nhóm yếu tố này cho thấy sự không đồng đều về điều kiện và mức độ hỗ trợ giữa các trường và các địa bàn khác nhau.

3.5. Đánh giá thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường THPT trên địa bàn TP.HCM theo chương trình giáo dục phổ thông 2018

3.5.1. Ưu điểm

a) Những mặt đạt được

-Thứ nhất, nhận thức quản lý về vai trò và mục tiêu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tương đối thống nhất và tích cực. Kết quả khảo sát cho thấy cán bộ quản lý và giáo viên có nhận thức rõ ràng về mục tiêu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (ĐTB = 3,99), đặc biệt ở các mục tiêu gắn với phát triển năng lực, kỹ năng mềm, định hướng nghề nghiệp và kết nối các lực lượng giáo dục. Đây là nền tảng quan trọng để hình thành tư duy quản lý theo mục tiêu, phù hợp với tinh thần Chương trình GDPT 2018.

- Thứ hai, công tác lập kế hoạch và định hướng chiến lược được chú trọng. Các nội dung quản lý thuộc khâu xây dựng kế hoạch đạt điểm trung bình cao (ĐTB = 4,02), phản ánh vai trò lãnh đạo của hiệu trưởng trong việc xác định mục tiêu, xây dựng kế hoạch năm học, thành lập ban chỉ đạo và định hướng hoạt động. Điều này cho thấy quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đã dần chuyển từ tính tự phát sang có kế hoạch và định hướng rõ ràng.

- Thứ ba, tổ chức thực hiện hoạt động từng bước đi vào nề nếp. Kết quả khảo sát cho thấy công tác tổ chức thực hiện được đánh giá ở mức khá (ĐTB = 3,11). Các hoạt động sinh hoạt chuyên đề, xây dựng kế hoạch triển khai và phối hợp lực lượng nội bộ được thực hiện tương đối thường xuyên, góp phần duy trì tính liên tục của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong nhà trường.

- Thứ tư, công tác chỉ đạo và kiểm tra, đánh giá đã được triển khai tương đối đầy đủ về mặt hình thức. Các nội dung chỉ đạo và kiểm tra, đánh giá đều đạt mức ĐTB trên 3,10, cho thấy nhà trường đã chú ý đến vai trò điều hành, giám sát và đánh giá trong quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, bước đầu hình thành chu trình quản lý tương đối đầy đủ.

- Thứ năm, nguồn nhân lực và cơ sở vật chất là những điều kiện bảo đảm tương đối thuận lợi. Theo kết quả khảo sát đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên và cơ sở vật chất trong trường được đánh giá ở mức khá (ĐTB $\approx$ 3,50), tạo tiền đề quan trọng cho việc tổ chức và quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong điều kiện đô thị lớn như TP.HCM.

b) Nguyên nhân của những ưu điểm

- Sự chỉ đạo thống nhất của Bộ GD&ĐT và Sở GD&ĐT TP.HCM trong triển khai Chương trình GDPT 2018, đặc biệt là quy định hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là nội dung giáo dục bắt buộc.

- Đội ngũ cán bộ quản lý có kinh nghiệm quản lý giáo dục, quen với việc xây dựng kế hoạch, điều hành và kiểm tra hoạt động giáo dục.

- Điều kiện kinh tế – xã hội của TP.HCM tương đối thuận lợi, giúp các trường có cơ sở vật chất và nguồn lực nhân sự tốt hơn so với nhiều địa phương khác.

- Nhận thức tích cực của giáo viên và học sinh về vai trò của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, tạo áp lực và động lực để nhà trường quan tâm đến công tác quản lý.

3.5.2. Hạn chế trong quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

a) Những hạn chế chủ yếu

- Thứ nhất, quản lý còn thiên về định hướng và kế hoạch, chưa đi sâu vào quản lý chất lượng thực hiện. Mặc dù các khâu lập kế hoạch và ban hành văn bản được đánh giá cao, song các khâu tổ chức thực hiện, đánh giá kết quả và cải tiến hoạt động chỉ đạt mức trung bình khá ($\text{ĐTB} \approx 3,10-3,12$). Điều này cho thấy quản lý vẫn nặng về “quản lý đầu vào” và “quản lý hồ sơ”, chưa thực sự chú trọng đến hiệu quả và tác động giáo dục.

- Thứ hai, công tác bồi dưỡng giáo viên và hướng dẫn đánh giá học sinh còn là khâu yếu. Kết quả khảo sát cho thấy các nội dung liên quan đến bồi dưỡng năng lực tổ chức hoạt động và xây dựng tiêu chí đánh giá năng lực, phẩm chất học sinh có ĐTB thấp nhất. Điều này dẫn đến tình trạng giáo viên lúng túng trong thiết kế hoạt động và đánh giá kết quả, làm giảm hiệu lực quản lý.

- Thứ ba, quản lý nguồn lực tài chính và huy động nguồn lực xã hội còn nhiều hạn chế. Nguồn kinh phí dành cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được đánh giá thấp nhất trong các nhóm nguồn lực ($\text{ĐTB} = 3,41$). Việc quản lý tài chính chưa ổn định khiến hiệu trưởng khó chủ động triển khai các hoạt động dài hạn, quy mô lớn hoặc gắn với trải nghiệm nghề nghiệp thực tiễn.

- Thứ tư, phối hợp với các lực lượng ngoài nhà trường chưa bền vững và mang tính hệ thống. Kết quả khảo sát cho thấy phối hợp với doanh nghiệp, chính quyền địa phương và các tổ chức xã hội có ĐTB thấp hơn so với phối hợp nội bộ. Điều này làm hạn chế khả năng tổ chức các hoạt động trải nghiệm nghề nghiệp, tham quan thực tế và dự án gắn với đời sống xã hội.

- Thứ năm, còn khoảng cách giữa đánh giá của người quản lý và trải nghiệm thực tế của học sinh. Trong khi cán bộ quản lý và giáo viên đánh giá nhiều nội dung ở mức khá, học sinh lại đánh giá mức độ thực hiện và tham gia ở mức trung bình. Khoảng cách này phản ánh hạn

chế trong quản lý theo hướng lấy người học làm trung tâm và trong việc bảo đảm cơ hội tham gia đồng đều cho học sinh.

b) Nguyên nhân của những hạn chế

- Quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là lĩnh vực mới, đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên chưa được đào tạo chuyên sâu, chủ yếu “vừa làm vừa rút kinh nghiệm”.

- Thiếu cơ chế tài chính ổn định và quy định cụ thể về nguồn lực, khiến công tác quản lý phụ thuộc nhiều vào điều kiện từng trường.

- Chưa có hệ thống tiêu chí, công cụ đánh giá thống nhất, dẫn đến khó khăn trong kiểm soát chất lượng và cải tiến hoạt động.

- Mối liên kết nhà trường, doanh nghiệp, cộng đồng chưa được thể chế hóa, còn phụ thuộc vào mối quan hệ cá nhân và điều kiện từng thời điểm.

- Áp lực công việc chuyên môn của giáo viên lớn, làm hạn chế mức độ đầu tư cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Kết luận chương 3

Chương 3 đã làm rõ bức tranh thực trạng hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và công tác quản lý hoạt động này tại các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh trong bối cảnh triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Kết quả nghiên cứu cho thấy, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đã được triển khai tương đối đầy đủ, đa dạng về nội dung, phương pháp và hình thức; nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên và học sinh về mục tiêu, ý nghĩa của hoạt động nhìn chung tích cực và khá thống nhất, tạo nền tảng thuận lợi cho công tác tổ chức và quản lý.

Tuy nhiên, mức độ thực hiện và hiệu quả của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cũng như công tác quản lý còn chưa đồng đều giữa các nội dung, phương pháp, hình thức và giữa các nhà trường. Quản lý hoạt động vẫn thiên về lập kế hoạch và chỉ đạo hành chính, trong khi các khâu bồi dưỡng năng lực giáo viên, đánh giá kết quả học sinh, quản lý chất lượng thực hiện và cải tiến hoạt động còn là những điểm yếu. Nguồn lực tài chính, sự phối hợp với các lực lượng ngoài nhà trường và cơ chế liên kết bền vững với doanh nghiệp, cộng đồng vẫn là những hạn chế nổi bật, ảnh hưởng trực tiếp đến chiều sâu và tính thực chất của hoạt động.

Bên cạnh đó, kết quả khảo sát cho thấy quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp chịu tác động mạnh của nhiều yếu tố, trong đó nổi bật là năng lực của cán bộ quản lý, trình độ và năng lực tổ chức của giáo viên, ý thức tham gia của học sinh, cùng với các điều kiện môi trường như cơ sở vật chất, sự hỗ trợ của phụ huynh, cộng đồng và cơ chế quản lý bên ngoài nhà trường. Điều này khẳng định quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là một hệ thống phức hợp, đòi hỏi cách tiếp cận đồng bộ, liên ngành và lấy người học làm trung tâm.

CHƯƠNG 4

GIẢI PHÁP QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM, HƯỚNG NGHIỆP CHO HỌC SINH Ở CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

4.1. Các nguyên tắc đề xuất giải pháp

4.1.1. Nguyên tắc bảo đảm tính mục tiêu và định hướng phát triển năng lực học sinh

Việc đề xuất các giải pháp quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp phải quán triệt đầy đủ mục tiêu tổng quát và mục tiêu cụ thể của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, trong đó nhấn mạnh phát triển phẩm chất và năng lực người học, đặc biệt là năng lực tự chủ, tự học, năng lực định hướng nghề nghiệp và năng lực thích ứng với đời sống xã hội.

Các giải pháp quản lý không chỉ hướng tới tổ chức hoạt động đúng quy định, đủ số lượng, mà phải bảo đảm hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp thực sự góp phần hình thành năng lực lựa chọn nghề nghiệp phù hợp cho học sinh, gắn với yêu cầu phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao của Thành phố Hồ Chí Minh trong bối cảnh chuyển đổi số và hội nhập quốc tế.

4.1.2. Nguyên tắc bảo đảm tính hệ thống, đồng bộ và liên thông trong quản lý

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là một bộ phận hữu cơ của quá trình giáo dục toàn diện trong nhà trường phổ thông, do đó các giải pháp quản lý cần được xây dựng trên cơ sở tiếp cận hệ thống. Nguyên tắc này đòi hỏi sự đồng bộ giữa các chức năng quản lý (lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra, đánh giá); liên thông giữa các lực lượng giáo dục (Ban giám hiệu, giáo viên chủ nhiệm, giáo viên bộ môn, Đoàn, cha mẹ học sinh và các tổ chức xã hội); đồng thời bảo đảm sự kết nối giữa nhà trường, gia đình, xã hội, doanh nghiệp trong tổ chức và quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh.

4.1.3. Nguyên tắc bảo đảm tính thực tiễn, phù hợp với điều kiện của Thành phố Hồ Chí Minh

Các giải pháp quản lý phải xuất phát từ điều kiện thực tiễn của các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh, một đô thị đặc biệt, trung tâm kinh tế, văn hóa, khoa học, công nghệ lớn của cả nước. Nguyên tắc này yêu cầu giải pháp đề xuất phải phù hợp với đặc điểm học sinh đô thị, sự đa dạng loại hình

trường học, điều kiện cơ sở vật chất, đội ngũ giáo viên và mạng lưới doanh nghiệp, cơ sở sản xuất, dịch vụ trên địa bàn, tránh sao chép máy móc mô hình từ địa phương khác hoặc triển khai mang tính hình thức, thiếu tính khả thi.

4.1.4. Nguyên tắc bảo đảm tính hiệu quả và hướng tới chất lượng thực chất

Quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp không chỉ dừng lại ở việc hoàn thành kế hoạch năm học hay đáp ứng yêu cầu kiểm tra hành chính, mà phải hướng tới nâng cao chất lượng thực chất và hiệu quả giáo dục. Theo nguyên tắc này, các giải pháp cần tập trung khắc phục tình trạng hình thức, dàn trải, thiếu chiều sâu; tăng cường quản lý theo hướng lấy kết quả học tập và trải nghiệm của học sinh làm trung tâm, coi mức độ tham gia, sự tiến bộ trong nhận thức nghề nghiệp và khả năng lựa chọn nghề phù hợp của học sinh là tiêu chí quan trọng để đánh giá hiệu quả quản lý.

4.1.5. Nguyên tắc bảo đảm tính linh hoạt, mở và thích ứng với bối cảnh đổi mới giáo dục

Trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông, cùng với sự biến đổi nhanh chóng của thị trường lao động và cơ cấu nghề nghiệp, các giải pháp quản lý cần được thiết kế theo hướng linh hoạt và mở. Nguyên tắc này cho phép các trường trung học phổ thông chủ động điều chỉnh nội dung, hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, cập nhật kịp thời các ngành nghề mới, xu hướng việc làm mới, đồng thời tận dụng các thành tựu của chuyển đổi số, công nghệ thông tin và trí tuệ nhân tạo trong công tác quản lý và tổ chức hoạt động.

4.1.6. Nguyên tắc bảo đảm sự phối hợp thường xuyên giữa nhà trường, gia đình và xã hội

Nguyên tắc bảo đảm sự phối hợp thường xuyên giữa nhà trường, gia đình và xã hội được hiểu là việc thiết lập và duy trì cơ chế liên kết chặt chẽ, liên tục giữa ba môi trường giáo dục nhằm thống nhất mục tiêu, nội dung và phương thức tác động đến học sinh. Nội dung của nguyên tắc này bao gồm: Thống nhất mục tiêu giáo dục: nhà trường, gia đình và xã hội cùng hướng tới phát triển phẩm chất, năng lực và định hướng nghề nghiệp cho học sinh. Phối hợp trong tổ chức hoạt động: gia đình và các lực lượng xã hội (doanh nghiệp, tổ chức, cộng đồng) tham gia hỗ trợ, tạo điều kiện cho học sinh trải nghiệm và hướng nghiệp.

Trao đổi thông tin thường xuyên: thiết lập kênh liên lạc hai chiều để nắm bắt tình hình học tập, tâm lý và nhu cầu của học sinh. Phát huy vai trò của từng chủ thể: nhà trường giữ vai trò trung tâm tổ chức; gia đình là môi trường giáo dục nền tảng; xã hội cung cấp môi trường thực tiễn.

4.2. Giải pháp quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh theo chương trình Giáo dục phổ thông 2018

4.2.1. Giải pháp 1: Chỉ đạo nâng cao nhận thức và năng lực quản lý của cán bộ quản lý, giáo viên về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

4.2.1.1. Cơ sở lý luận và thực tiễn của giải pháp

- *Cơ sở lý luận*: Trong khoa học quản lý giáo dục, nhận thức và năng lực của chủ thể quản lý là điều kiện tiên quyết quyết định chất lượng của toàn bộ chu trình quản lý (lập kế hoạch - tổ chức thực hiện - chỉ đạo - kiểm tra, đánh giá, cải tiến). Đối với hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (TN-HN) theo Chương trình GDPT 2018, yêu cầu quản lý không chỉ dừng ở “tổ chức phong trào”, mà phải chuyển sang quản lý theo mục tiêu phát triển năng lực, phẩm chất học sinh, tức quản lý theo định hướng chất lượng.

Điều này đặt ra 3 yêu cầu năng lực cốt lõi cho CBQL và GV: Năng lực hiểu đúng: nắm vững mục tiêu, nội dung, cấu trúc trải nghiệm, hướng nghiệp; phân biệt trải nghiệm, hướng nghiệp với hoạt động ngoại khóa thuần túy; hiểu bản chất “học qua trải nghiệm” và “hướng nghiệp gắn với trải nghiệm nghề nghiệp”. Năng lực thiết kế và tổ chức: biết thiết kế hoạt động theo quy trình (xác định mục tiêu - nội dung - phương pháp - phân công - nguồn lực - sản phẩm/kết quả); tổ chức hoạt động theo nguyên tắc an toàn, phù hợp tâm lý lứa tuổi, gắn với bối cảnh địa phương. Năng lực đánh giá và cải tiến: xác định chuẩn/tiêu chí, xây dựng công cụ đánh giá năng lực - phẩm chất sau trải nghiệm, hướng nghiệp; biết sử dụng phản hồi đánh giá để điều chỉnh hoạt động. Vì vậy, nâng cao nhận thức và năng lực không phải là biện pháp “bổ trợ”, mà là đòn bẩy căn cơ tạo ra hiệu lực quản lý thực chất.

- *Cơ sở thực tiễn* (từ kết quả nghiên cứu của đề tài): Kết quả khảo sát cho thấy tuy nhận thức chung về mục tiêu trải nghiệm, hướng nghiệp khá tích cực, nhưng năng lực triển khai và năng lực quản lý chất lượng còn thiếu đồng đều, biểu hiện ở các điểm sau: Ở khâu tổ chức thực hiện, các nội dung liên quan đến bồi dưỡng GV và hướng dẫn xây dựng tiêu chí đánh giá năng

lực, phẩm chất sau trải nghiệm, hướng nghiệp có ĐTB thấp hơn và tỷ lệ “phân vân/bình thường” cao hơn so với các nội dung “dễ làm” như sinh hoạt chuyên đề, xây dựng kế hoạch. Điều này phản ánh tồn tại khoảng trống năng lực: biết chủ trương nhưng thiếu kỹ thuật tổ chức – đánh giá. Ở khâu chỉ đạo, nội dung mời chuyên gia, giảng viên để bồi dưỡng, hỗ trợ chuyên môn có ĐTB thấp nhất và tỷ lệ phân vân cao nhất, cho thấy nhà trường thiếu “đầu vào tri thức” và thiếu cơ chế phát triển chuyên môn thường xuyên. Ở khâu kiểm tra, đánh giá, các nội dung “xác định chuẩn”, “phân tích kết quả đánh giá và lập kế hoạch cải tiến” có xu hướng thấp hơn, thể hiện chu trình quản lý chưa khép kín, tức đánh giá chưa trở thành công cụ cải tiến. Phòng văn của CBQL và GV cũng cho thấy giáo viên còn “tự mày mò”, “lúng túng khi thiết kế, đánh giá”, và nhiều nơi sinh hoạt chuyên đề còn thiên về phổ biến văn bản hơn là chia sẻ mô hình hiệu quả.

Từ những bằng chứng đó, giải pháp nâng cao nhận thức và năng lực là đáp án trực tiếp cho nhóm nguyên nhân chủ quan quan trọng nhất: “năng lực tổ chức - đánh giá - phối hợp chưa tương xứng với yêu cầu chương trình”.

4.2.1.2. Mục tiêu của giải pháp

- *Mục tiêu chung* : Nâng cao nhận thức đúng, thống nhất và phát triển năng lực quản lý - tổ chức - đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho CBQL và GV; qua đó tăng tính đồng bộ, thực chất, hiệu quả của TN-HN theo Chương trình GDPT 2018 trong nhà trường THPT.

- *Mục tiêu cụ thể*: Có 100% CBQL và tổ trưởng chuyên môn nắm vững yêu cầu quản lý trải nghiệm, hướng nghiệp: mục tiêu, quy trình, tiêu chí chất lượng và cơ chế phối hợp. GV chủ nhiệm và GV bộ môn có năng lực thiết kế ít nhất 01–02 kế hoạch trải nghiệm, hướng nghiệp/học kỳ theo chuẩn: mục tiêu, nội dung, phương pháp, sản phẩm, đánh giá. Mỗi trường xây dựng được bộ tiêu chí đánh giá năng lực, phẩm chất sau trải nghiệm, hướng nghiệp (tối thiểu theo khung: tham gia, hợp tác, tự chủ, trách nhiệm, định hướng nghề nghiệp).

4.2.1.3. Nội dung của giải pháp

- Nhóm 1. Chuẩn hóa nhận thức về trải nghiệm, hướng nghiệp theo Chương trình GDPT 2018. Làm rõ trải nghiệm, hướng nghiệp là hoạt động giáo dục bắt buộc, hướng tới phát triển năng lực, phẩm chất, không phải hoạt động phong trào.

Thống nhất hiểu biết về 4 hướng hoạt động (hướng vào bản thân, hướng đến xã hội, hướng đến tự nhiên, hướng nghiệp) và các yêu cầu cốt lõi: tính trải nghiệm, tính mục tiêu, tính an toàn, tính đánh giá được.

- Nhóm 2. Bồi dưỡng năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động. Kỹ thuật xây dựng kế hoạch trải nghiệm, hướng nghiệp theo quy trình: Mục tiêu, nội dung, phương pháp/hình thức, phân công, nguồn lực, rủi ro/an toàn, sản phẩm, đánh giá.

Bồi dưỡng phương pháp tổ chức cốt lõi: dự án, đối thoại – giao lưu, tư vấn; tổ chức trải nghiệm ngoài lớp (tham quan, job shadowing, trải nghiệm nghề) theo quy trình đảm bảo an toàn.

- Nhóm 3. Bồi dưỡng năng lực kiểm tra, đánh giá và cải tiến: Xây dựng tiêu chí/chuẩn đánh giá kết quả trải nghiệm, hướng nghiệp gắn với năng lực, phẩm chất (rubric, phiếu quan sát, phiếu tự đánh giá/đánh giá đồng đẳng, sản phẩm dự án, nhật ký trải nghiệm).

Hướng dẫn cách thu thập minh chứng, phân tích dữ liệu đánh giá, lập báo cáo rút kinh nghiệm và kế hoạch cải tiến.

- Nhóm 4. Phát triển năng lực phối hợp và huy động nguồn lực chuyên môn: Kỹ năng thiết lập mạng lưới chuyên gia: trường ĐH, viện nghiên cứu, doanh nghiệp, trung tâm hướng nghiệp; xây dựng “danh mục đối tác” và quy trình mời chuyên gia.

Nâng năng lực điều phối lực lượng trong trường: Ban Giám hiệu, tổ chuyên môn, GVCN, Đoàn/Đội, phụ huynh; phân vai rõ, tránh chồng chéo.

4.2.1.4. Cách thức tiến hành

- Bước 1. Khảo sát nhu cầu và phân loại năng lực CBQL, GV (đầu năm học)

Dựa trên các “điểm nghẽn” đã phát hiện trong nghiên cứu: bồi dưỡng GV, tiêu chí đánh giá, phối hợp doanh nghiệp/chuyên gia...Phân nhóm bồi dưỡng: CBQL; tổ trưởng chuyên môn; GVCN; GV bộ môn; cán bộ Đoàn.

- Bước 2. Tổ chức bồi dưỡng theo mô-đun, gắn thực hành (trong học kỳ I)

Mô-đun 1: Nhận thức và yêu cầu trải nghiệm, hướng nghiệp theo CTGDPT 2018 (thống nhất khái niệm, mục tiêu, chuẩn chất lượng).

Mô-đun 2: Thiết kế kế hoạch trải nghiệm, hướng nghiệp (mỗi GV hoàn thành 01 kế hoạch mẫu).

Mô-đun 3: Tổ chức hoạt động và quản lý an toàn (quy trình, rủi ro, truyền thông phụ huynh).

Mô-đun 4: Đánh giá năng lực – phẩm chất và xây dựng rubric/công cụ (mỗi tổ chuyên môn hoàn thành 01 bộ tiêu chí và 01 công cụ đánh giá).

- Bước 3. Sinh hoạt chuyên môn theo chủ đề trải nghiệm, hướng nghiệp (xuyên suốt năm học). Mỗi tháng/2 tháng: 01 chuyên đề “minh chứng, phân tích, cải tiến” (không chỉ phổ biến văn bản). Tổ chức dự giờ/quan sát hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, rút kinh nghiệm theo tiêu chí thống nhất.

- Bước 4. Hỗ trợ tại chỗ và “cầm tay chỉ việc” thông qua nhóm nòng cốt. Thành lập nhóm nòng cốt trải nghiệm, hướng nghiệp (BGH, tổ trưởng, GV có kinh nghiệm, Bí thư Đoàn). Nhóm nòng cốt tư vấn, phản biện kế hoạch hoạt động của các lớp/tổ; hỗ trợ thiết kế đánh giá.

- Bước 5. Đánh giá hiệu quả bồi dưỡng và chuẩn hóa thành quy trình nhà trường. Đo bằng sản phẩm: số kế hoạch đạt chuẩn, số rubric/công cụ, số hoạt động triển khai và minh chứng đánh giá. Rút kinh nghiệm và “thể chế hóa”: đưa vào kế hoạch phát triển chuyên môn nhà trường.

4.2.1.5. Điều kiện thực hiện

Cam kết chỉ đạo của Ban giám hiệu: xác định nâng cao năng lực trải nghiệm, hướng nghiệp là nhiệm vụ trọng tâm trong quản lý đổi mới chương trình; phân công rõ trách nhiệm và cơ chế phối hợp.

Nguồn lực thời gian: bố trí thời lượng sinh hoạt chuyên môn theo chủ đề trải nghiệm, hướng nghiệp; giảm tính hình thức, tăng thực hành.

Nguồn lực chuyên môn: kết nối chuyên gia từ trường đại học viện nghiên cứu, cơ sở hướng nghiệp; xây dựng ngân hàng tài liệu, tình huống, mẫu kế hoạch, mẫu rubric.

Kinh phí tối thiểu và cơ chế khuyến khích: hỗ trợ bồi dưỡng, hỗ trợ hoạt động minh họa; ghi nhận, khen thưởng GV/nhóm triển khai hiệu quả.

Hệ thống công cụ quản lý: thống nhất biểu mẫu kế hoạch, biểu mẫu đánh giá; sử dụng nền tảng số (nếu có) để lưu trữ minh chứng, báo cáo và chia sẻ học liệu.

Văn hóa học tập chuyên môn trong nhà trường: khuyến khích chia sẻ kinh nghiệm, phản hồi đồng nghiệp, coi trải nghiệm, hướng nghiệp là hoạt động giáo dục cốt lõi chứ không phải “việc thêm”.

Tóm lại, giải pháp 1 tác động trực tiếp vào nguyên nhân chủ quan cốt lõi đã bộc lộ qua khảo sát: “thiếu đồng đều năng lực tổ chức, đánh giá, phối hợp”, khiến nhiều nội dung quan

trọng chỉ dừng ở mức khá hoặc còn tỷ lệ phân vân cao. Khi nhận thức được chuẩn hóa và năng lực được bồi dưỡng theo mô-đun gắn thực hành, nhà trường sẽ chuyển từ “làm được” sang “làm đúng, làm chất lượng, làm có đánh giá và cải tiến”, tạo nền tảng để các giải pháp còn lại triển khai hiệu quả.

4.2.2. Giải pháp 2: Tổ chức đổi mới công tác lập kế hoạch và tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng quản lý chất lượng

4.2.2.1. Cơ sở lý luận và thực tiễn của giải pháp

- *Cơ sở lý luận*: Trong quản lý giáo dục, kế hoạch là công cụ trung tâm thể hiện năng lực quản lý theo mục tiêu; tuy nhiên, nếu kế hoạch chỉ chú trọng “đủ hồ sơ” mà thiếu cơ chế đảm bảo chất lượng, thì sẽ rơi vào quản lý hình thức. Quản lý chất lượng nhấn mạnh các nguyên tắc:

Định hướng kết quả: hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp phải quy về kết quả phát triển năng lực - phẩm chất và năng lực định hướng nghề nghiệp của học sinh.

Chu trình PDCA (Lập kế hoạch - Thực hiện - Kiểm tra - Điều chỉnh (cải tiến), Plan - Do - Check - Act): lập kế hoạch phải gắn với tổ chức thực hiện, kiểm tra-đánh giá và cải tiến liên tục.

Quản lý theo minh chứng: kế hoạch và thực hiện phải có minh chứng (sản phẩm hoạt động, rubric đánh giá, phản hồi học sinh, minh chứng phối hợp...).

Lấy người học làm trung tâm: chất lượng trải nghiệm, hướng nghiệp không thể chỉ đo bằng “số hoạt động đã tổ chức”, mà phải đo bằng mức độ tham gia, trải nghiệm và giá trị học sinh nhận được.

Vì vậy, đổi mới lập kế hoạch và tổ chức thực hiện theo hướng quản lý chất lượng thực chất là chuyển từ quản lý đầu vào/hồ sơ sang quản lý quá trình và đầu ra, bảo đảm trải nghiệm, hướng nghiệp trở thành thành tố có chất lượng trong kế hoạch giáo dục nhà trường.

- *Cơ sở thực tiễn* (từ kết quả nghiên cứu của đề tài): Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra rõ “điểm mạnh – điểm nghẽn”: Điểm mạnh: CBQL, GV đánh giá cao vai trò kế hoạch hóa của hiệu trưởng và việc xây dựng kế hoạch năm học (nhóm lập kế hoạch ĐTB cao, khoảng 4,02; nhiều nội dung đạt khá-tốt). Điểm nghẽn: Vẫn còn tỷ lệ “phân vân/bình thường” ở nhiều nội dung quản lý và tổ chức thực hiện, phản ánh kế hoạch có nhưng triển khai chưa đồng đều, phụ thuộc điều kiện trường.

Các hoạt động đòi hỏi trải nghiệm thực tế ngoài trường (tham quan doanh nghiệp, giao lưu chuyên gia...) được đánh giá thấp hơn, cho thấy kế hoạch chưa giải quyết tốt bài toán tính

khả thi và nguồn lực. Chênh lệch giữa đánh giá của CBQL/GV và học sinh ở một số nội dung/hình thức phản ánh rằng kế hoạch và tổ chức thực hiện chưa bám sát trải nghiệm của học sinh (cơ hội tham gia chưa đồng đều; hoạt động chưa đủ “thực nghề, thực tiễn”). Ở khâu kiểm tra, đánh giá, nội dung xác định chuẩn/công cụ và sử dụng kết quả để cải tiến chưa mạnh, làm chu trình quản lý chất lượng chưa khép kín.

Như vậy, yêu cầu đặt ra là đổi mới lập kế hoạch và tổ chức thực hiện theo hướng quản lý chất lượng, để giảm hình thức, tăng tính trải nghiệm thật, tăng minh chứng và nâng hiệu quả cảm nhận của học sinh.

4.2.2.2. Mục tiêu của giải pháp

- Mục tiêu chung:

Thiết lập và vận hành cơ chế lập kế hoạch, tổ chức thực hiện trải nghiệm, hướng nghiệp theo quản lý chất lượng, bảo đảm kế hoạch gắn với kết quả học sinh, tính khả thi nguồn lực, kiểm soát rủi ro, minh chứng đánh giá và cải tiến liên tục.

- Mục tiêu cụ thể

Mỗi trường xây dựng Kế hoạch trải nghiệm, hướng nghiệp năm học theo hướng OBE/PDCA: mục tiêu năng lực, phẩm chất rõ, chỉ tiêu đầu ra, lộ trình, minh chứng, tiêu chí đánh giá.

Mỗi khối lớp/ lớp có kế hoạch trải nghiệm, hướng nghiệp theo học kỳ bảo đảm tối thiểu đủ 4 mạch (hướng vào bản thân, xã hội, tự nhiên, hướng nghiệp), trong đó có ít nhất 01 hoạt động hướng nghiệp gắn trải nghiệm thực tế.

Tăng tính khả thi: 100% hoạt động có phương án nguồn lực, an toàn, phối hợp; giảm tình trạng “có kế hoạch nhưng không thực hiện/ làm cho có”.

Nâng trải nghiệm học sinh: tăng tỷ lệ học sinh tham gia tích cực; giảm “vùng trung tính” (phân vân/bình thường) trong phản hồi học sinh về mức độ triển khai và hiệu quả.

Hình thành hệ thống minh chứng và báo cáo cải tiến trải nghiệm, hướng nghiệp theo chu kỳ học kỳ/năm học.

4.2.2.3. Nội dung của giải pháp

- Nhóm 1. Chuẩn hóa khung kế hoạch trải nghiệm, hướng nghiệp theo quản lý chất lượng. Ban hành thống nhất trong trường bộ khung: Mục tiêu năng lực–phẩm chất/định hướng

nghề nghiệp; Chuỗi hoạt động theo mạch nội dung; Phương pháp – hình thức tổ chức; Nguồn lực và phối hợp; Quản lý rủi ro/an toàn; Minh chứng và đánh giá; Cải tiến sau hoạt động.

- Nhóm 2. Thiết kế “chuỗi hoạt động” thay cho “danh mục hoạt động”. Thay vì liệt kê nhiều hoạt động rời rạc, thiết kế theo chuỗi: Khối 10: khám phá bản thân, giá trị, năng lực học tập; Khối 11: khám phá lĩnh vực nghề, kỹ năng, trải nghiệm xã hội; Khối 12: ra quyết định nghề, trải nghiệm nghề, tư vấn cá nhân hóa. Mỗi chuỗi có sản phẩm/đầu ra rõ: hồ sơ nghề nghiệp cá nhân, nhật ký trải nghiệm, sản phẩm dự án, bài thuyết trình nghề...

- Nhóm 3. Đổi mới tổ chức thực hiện: tăng trải nghiệm thật, giảm hình thức

Quy định tỷ lệ hợp lý giữa: Hoạt động trong trường (CLB, workshop, dự án, sinh hoạt chuyên đề); Hoạt động ngoài trường (tham quan, job shadowing, trải nghiệm nghề, hoạt động cộng đồng). Cơ chế bảo đảm cơ hội tham gia: không chỉ “một số học sinh nòng cốt”, mà có phương án luân phiên/ phân tuyến hoạt động để số đông được trải nghiệm. Nhóm 4. Gắn kế hoạch với hệ thống đánh giá và minh chứng

Mỗi hoạt động phải có tiêu chí tối thiểu: mức tham gia, sản phẩm, rubric năng lực–phẩm chất, phản hồi học sinh. Có quy trình lưu trữ minh chứng (hồ sơ hoạt động) làm căn cứ kiểm tra, đánh giá và cải tiến.

4.2.2.4. Cách thức tiến hành

- Bước 1. Rà soát thực trạng và xác định “điểm nghẽn chất lượng” theo dữ liệu nghiên cứu. Dựa trên các phát hiện: hoạt động trải nghiệm ngoài lớp, phối hợp doanh nghiệp/chuyên gia, đánh giá năng lực–phẩm chất... còn hạn chế; khác biệt cảm nhận giữa GV và HS. Xác định ưu tiên năm học: “tăng trải nghiệm nghề thật”, “chuẩn hóa đánh giá”, “bảo đảm cơ hội tham gia”.

- Bước 2. Xây dựng kế hoạch trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng quản lý chất lượng ở 3 cấp. Cấp trường: kế hoạch năm học và kế hoạch nguồn lực, đối tác, kiểm tra, đánh giá. Cấp tổ/khối lớp: kế hoạch chuỗi hoạt động theo mạch nội dung, tích hợp với môn học/hoạt động giáo dục. Cấp lớp: kế hoạch theo chủ đề/tháng; phân công GVCN, Đoàn, GV bộ môn; phương án an toàn.

- Bước 3. Thiết lập “gói công cụ chất lượng” cho trải nghiệm, hướng nghiệp

Mẫu kế hoạch hoạt động (1 trang chuẩn hóa). Checklist an toàn, pháp lý, truyền thông phụ huynh. Rubric đánh giá năng lực–phẩm chất (bản tối thiểu và bản mở rộng). Phiếu phản hồi học sinh sau hoạt động (ngắn, dễ dùng). Mẫu báo cáo rút kinh nghiệm/cải tiến theo PDCA.

- Bước 4. Tổ chức thực hiện theo cơ chế điều hành rõ vai. Ban chỉ đạo trải nghiệm, hướng nghiệp điều phối chung; tổ trưởng chuyên môn chịu trách nhiệm chuyên môn; GVCN và Bí thư Đoàn chịu trách nhiệm triển khai; bộ phận văn phòng hỗ trợ thủ tục; phụ huynh/đối tác phối hợp. Mỗi hoạt động có “người chịu trách nhiệm chính” và “người kiểm soát chất lượng” (phê duyệt kế hoạch, minh chứng, đánh giá).

- Bước 5. Kiểm tra, đánh giá, cải tiến theo học kỳ. Kiểm tra không chỉ “đủ hồ sơ”, mà kiểm tra minh chứng chất lượng: mức tham gia, sản phẩm, rubric, phản hồi học sinh. Cuối học kỳ tổ chức phiên “hội thảo nội bộ trải nghiệm, hướng nghiệp”: chia sẻ mô hình tốt, bài học thất bại, điều chỉnh kế hoạch học kỳ sau.

4.2.2.5. Điều kiện thực hiện

Sự cam kết của Ban giám hiệu: coi đổi mới kế hoạch trải nghiệm, hướng nghiệp là nhiệm vụ quản lý chất lượng; phân công rõ trách nhiệm và quy trình phê duyệt.

Thông nhất khung kế hoạch và công cụ: biểu mẫu chung, rubric chung, quy trình lưu minh chứng; tránh mỗi tổ làm một kiểu.

Nguồn lực tối thiểu: thời gian sinh hoạt chuyên môn theo chủ đề; kinh phí cơ bản cho hoạt động; cơ chế xã hội hóa minh bạch.

Bảo đảm an toàn và pháp lý: quy trình tổ chức hoạt động ngoài trường, bảo hiểm, phối hợp phụ huynh, kế hoạch rủi ro.

Hệ thống đối tác (đặt nền cho giải pháp sau): danh mục đối tác theo quận/huyện, lĩnh vực nghề; đầu mối liên hệ ổn định.

Năng lực triển khai của GV: gắn với Giải pháp 1 (bồi dưỡng thiết kế–tổ chức–đánh giá) để bảo đảm kế hoạch đi vào thực chất.

Tóm lại, giải pháp 2 trực tiếp xử lý “nghịch lý” mà nghiên cứu đã cho thấy: kế hoạch được đánh giá cao nhưng hiệu quả và trải nghiệm thực tế của học sinh chưa tương xứng, đặc biệt ở các hoạt động đòi hỏi điều kiện thực tế và kiểm soát chất lượng. Khi kế hoạch được đổi mới theo hướng quản lý chất lượng (OBE–PDCA, minh chứng, chuỗi hoạt động, bảo đảm cơ hội tham gia), trải nghiệm, hướng nghiệp sẽ chuyển từ “có làm” sang “làm có chất lượng, đo được, cải tiến được”, qua đó tạo nền tảng để các giải pháp về phối hợp doanh nghiệp, tài chính và đánh giá phát huy hiệu lực.

4.2.3. Giải pháp 3: Tổ chức đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm

4.2.3.1. Cơ sở lý luận và thực tiễn của giải pháp

- Về cơ sở lý luận, quản lý nhà trường theo định hướng phát triển năng lực đặt trọng tâm vào việc tổ chức các hoạt động giáo dục sao cho người học được tham gia tích cực, được trải nghiệm thực tiễn và hình thành năng lực thông qua hoạt động. Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (TN-HN) theo Chương trình GDPT 2018 nhấn mạnh tính hành động, tương tác, vận dụng, trong đó chất lượng không phụ thuộc chủ yếu vào “số lần tổ chức”, mà phụ thuộc vào mức độ tham gia thực chất, vai trò chủ thể của học sinh và chiều sâu phản tư sau trải nghiệm.

Theo tiếp cận “lấy học sinh làm trung tâm”, vai trò của giáo viên và nhà trường chuyển từ “truyền đạt, áp đặt” sang tổ chức, hướng dẫn, tạo môi trường, giao nhiệm vụ, hỗ trợ học sinh tự lực, đồng thời thiết kế cơ chế phản hồi và đánh giá để thúc đẩy sự tiến bộ.

Về cơ sở thực tiễn, kết quả nghiên cứu của đề tài cho thấy: (1) mức độ tham gia của học sinh trong nhiều hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp còn trung bình, biểu hiện ở việc tham gia mang tính “có mặt”, “làm theo yêu cầu”, thiếu chủ động lựa chọn, thiếu vai trò cá nhân trong nhóm; (2) nhiều hoạt động còn thiên về hình thức, nặng báo cáo – minh chứng, ít tạo cơ hội cho học sinh trải nghiệm nghề nghiệp/đời sống thực, thiếu nhiệm vụ thách thức vừa sức; (3) phương pháp tổ chức chưa đa dạng, chủ yếu là tuyên truyền, nghe báo cáo, tham quan một chiều; (4) khâu phản tư, tổng kết học tập sau trải nghiệm chưa được coi trọng, dẫn tới trải nghiệm “đi qua” nhưng không “đọng lại”.

Vì vậy, cần một giải pháp quản lý có trọng tâm là tăng cường chỉ đạo đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức để nâng cao mức độ tham gia và chiều sâu trải nghiệm của học sinh.

4.2.3.2. Mục tiêu của giải pháp

Nâng mức độ tham gia thực chất của học sinh trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (tham gia bằng vai trò, nhiệm vụ, sản phẩm, trách nhiệm), chuyển từ “tham gia thụ động” sang “tham gia chủ động, tự quản một phần”.

Tăng chiều sâu trải nghiệm thông qua chu trình hoạt động đầy đủ: chuẩn bị - trải nghiệm - vận dụng, giúp học sinh rút ra bài học, hình thành năng lực và định hướng nghề nghiệp.

Đa dạng hóa phương pháp/hình thức trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng dạy học trải nghiệm, gắn nhà trường với thực tiễn địa phương, doanh nghiệp, cơ sở đào tạo, cộng đồng.

Thiết lập cơ chế chỉ đạo, hỗ trợ, giám sát để đảm bảo đổi mới diễn ra thường xuyên, đồng bộ và có đo lường chất lượng.

4.2.3.3. Nội dung của giải pháp

- Xây dựng định hướng chỉ đạo thống nhất về “lấy học sinh làm trung tâm” trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Nhà trường cần xây dựng và ban hành định hướng chỉ đạo thống nhất nhằm chuyển đổi cách tiếp cận từ “tổ chức cho học sinh tham gia” sang “tổ chức để học sinh trở thành chủ thể của hoạt động”. Định hướng này phải được quán triệt trong toàn bộ quá trình lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Theo đó, các yêu cầu cốt lõi cần được quy định rõ gồm: Học sinh được quyền lựa chọn nội dung, hình thức hoặc tuyến nghề nghiệp trong những giới hạn phù hợp với mục tiêu giáo dục và điều kiện của nhà trường;

Học sinh được giao nhiệm vụ cụ thể, rõ ràng, phù hợp với năng lực và vai trò trong nhóm, tránh tình trạng tham gia mang tính hình thức;

Học sinh có cơ hội thể hiện chính kiến, năng lực và trải nghiệm cá nhân, được khuyến khích bày tỏ quan điểm, đặt câu hỏi và đề xuất giải pháp;

Mỗi hoạt động đều có sản phẩm đầu ra cụ thể, phản ánh kết quả trải nghiệm và mức độ tham gia của học sinh;

Hoạt động phải có khâu phản tư bắt buộc, giúp học sinh tự đánh giá quá trình và kết quả học tập từ trải nghiệm;

Việc đánh giá kết quả hoạt động phải hướng tới sự tiến bộ của học sinh, coi trọng quá trình hơn là hình thức minh chứng.

Trên cơ sở đó, nhà trường thống nhất hệ tiêu chí nhận diện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp có chất lượng, bao gồm:

- + Tính tham gia: mức độ chủ động, trách nhiệm và vai trò thực chất của học sinh;
- + Tính trải nghiệm thực: mức độ gắn với bối cảnh thực tiễn, nghề nghiệp, đời sống xã hội;
- + Tính phản tư: khả năng giúp học sinh suy ngẫm, rút kinh nghiệm và điều chỉnh nhận thức, hành vi;
- + Tính gắn kết nghề nghiệp: mức độ hỗ trợ học sinh hiểu bản thân, hiểu nghề và định hướng tương lai;

- + Tính an toàn: bảo đảm an toàn thể chất, tâm lý và pháp lý cho học sinh;
- + Tính bao trùm: tạo cơ hội tham gia cho mọi đối tượng học sinh, kể cả học sinh yếu thế.

- Đổi mới phương pháp tổ chức theo hướng trải nghiệm, dự án ,giải quyết vấn đề

Để nâng cao chiều sâu trải nghiệm, nhà trường chỉ đạo đổi mới phương pháp tổ chức hoạt động theo hướng phát huy tư duy tích cực, khả năng hợp tác và năng lực giải quyết vấn đề của học sinh. Các phương pháp được khuyến khích sử dụng bao gồm: học theo dự án (Project-Based Learning), học thông qua phục vụ cộng đồng (Service-Learning), trải nghiệm nghề theo nhiệm vụ cụ thể, mô phỏng và đóng vai nghề nghiệp (role-play), nghiên cứu tình huống nghề nghiệp, thiết kế sản phẩm theo tư duy thiết kế (design thinking), tổ chức ngày hội nghề nghiệp theo mô hình trạm (station rotation).

Mỗi hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp phải được thiết kế quanh một “nhiệm vụ trung tâm” (core task) gắn với bối cảnh thực tế của nghề nghiệp hoặc đời sống xã hội. Nhiệm vụ này đòi hỏi học sinh phải: quan sát thực tiễn, thu thập thông tin, trao đổi và hợp tác trong nhóm, đưa ra quyết định hoặc giải pháp, đồng thời chịu trách nhiệm về sản phẩm của mình. Việc xác định rõ nhiệm vụ trung tâm giúp hoạt động tránh dàn trải, hình thức, đồng thời tạo điều kiện để học sinh tham gia ở mức độ sâu và có ý nghĩa.

- Đa dạng hóa hình thức tổ chức nhằm tăng mức độ tham gia của học sinh

Nhà trường chỉ đạo đa dạng hóa hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng linh hoạt, mở và phù hợp với đặc điểm, nhu cầu, hứng thú của học sinh trung học phổ thông. Các hình thức tổ chức có thể bao gồm: mô hình “câu lạc bộ nghề – dự án nghề”, mô hình “học sinh điều phối” trong đó học sinh tham gia một phần vào khâu tổ chức, điều hành hoạt động; các nhóm “sở thích – năng lực”; hoặc tổ chức trải nghiệm theo “tuyến nghề nghiệp” như y tế, công nghệ, dịch vụ, tài chính, logistics, thiết kế, truyền thông...

Bên cạnh hình thức trực tiếp, nhà trường cần kết hợp hiệu quả các hình thức trực tuyến và công nghệ số như: tham quan ảo doanh nghiệp, phỏng vấn nghề nghiệp trực tuyến, kết nối cố vấn (mentor) nghề nghiệp, xây dựng e-portfolio hướng nghiệp. Sự kết hợp này không chỉ mở rộng cơ hội trải nghiệm cho học sinh mà còn phù hợp với điều kiện đô thị và xu thế chuyển đổi số của giáo dục.

- Thiết kế bắt buộc khâu phản tư và sản phẩm đầu ra sau trải nghiệm. Một yêu cầu quan trọng để nâng cao chiều sâu trải nghiệm là mỗi hoạt động phải được thiết kế đầy đủ chu trình

trải nghiệm, trong đó khâu phản tư và sản phẩm đầu ra là bắt buộc. Theo đó, mỗi hoạt động cần có ít nhất một sản phẩm cụ thể như: nhật ký trải nghiệm, báo cáo phản tư cá nhân/nhóm, video ngắn, poster nghề nghiệp, CV hoặc portfolio mini, kế hoạch nghề nghiệp cá nhân, bản đồ năng lực cá nhân, hoặc bài thuyết trình với chủ đề “Tôi phù hợp với nghề gì và vì sao”.

Nhà trường tổ chức các “phiên phản tư” sau hoạt động, sử dụng hệ thống câu hỏi gợi mở nhằm dẫn dắt học sinh suy ngẫm sâu về trải nghiệm của mình, chẳng hạn: Tôi đã làm gì? Tôi học được điều gì? Tôi gặp khó khăn gì? Tôi cần cải thiện điểm nào? Tôi sẽ vận dụng những điều đã học ra sao trong học tập và định hướng nghề nghiệp? Qua đó, trải nghiệm không chỉ dừng ở hoạt động bề nổi mà trở thành quá trình học tập có ý nghĩa.

- Đổi mới kiểm tra, đánh giá trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng đánh giá vì sự tiến bộ

Nhà trường chỉ đạo đổi mới công tác kiểm tra, đánh giá theo hướng đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh, coi trọng đánh giá quá trình và sự phát triển năng lực hơn là đánh giá hình thức minh chứng. Các công cụ đánh giá như rubrics được sử dụng để đánh giá mức độ tham gia, chất lượng sản phẩm và năng lực hợp tác, giao tiếp của học sinh; kết hợp đánh giá của giáo viên, đánh giá đồng đẳng và tự đánh giá của học sinh.

Đồng thời, việc đánh giá cần lồng ghép các thành tố của năng lực định hướng nghề nghiệp, bao gồm: hiểu bản thân, hiểu nghề, khả năng ra quyết định, lập kế hoạch nghề nghiệp và thích ứng với thay đổi. Kết quả đánh giá không chỉ phục vụ xếp loại mà còn cung cấp thông tin phản hồi để điều chỉnh hoạt động và hỗ trợ học sinh phát triển.

4.2.3.4. Cách thức tiến hành (quy trình triển khai)

- Bước 1. Ban hành kế hoạch chỉ đạo đổi mới phương pháp/hình thức trải nghiệm, hướng nghiệp (cấp trường). Hiệu trưởng ban hành văn bản chỉ đạo và kế hoạch năm học; xác định trọng tâm: tăng mức độ tham gia và chiều sâu trải nghiệm. Phân công rõ: Phó Hiệu trưởng phụ trách, Tổ/nhóm chuyên môn liên quan, GVCN, Bí thư Đoàn trường, Tư vấn học đường (nếu có), đại diện cha mẹ học sinh.

- Bước 2. Chuẩn hóa “mẫu thiết kế hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp” theo hướng lấy học sinh làm trung tâm. Mỗi hoạt động phải có: mục tiêu năng lực/định hướng nghề; đối tượng; thời lượng; nguồn lực; rủi ro an toàn; nhiệm vụ học sinh (cá nhân/nhóm); sản phẩm đầu ra; tiêu chí/rubrics; kịch bản tổ chức theo 4 pha: trước, trong, sau, vận dụng.

- Bước 3. Tập huấn và sinh hoạt chuyên môn theo hướng “dạy học trải nghiệm”

Tổ chức chuyên đề nội bộ theo mô hình “nghiên cứu bài học” (lesson study) cho trải nghiệm, hướng nghiệp: thiết kế, dạy thử, dự giờ, rút kinh nghiệm, điều chỉnh. Xây dựng ngân hàng hoạt động theo lớp/khối, theo chủ đề và theo tuyến nghề.

- Bước 4. Tổ chức thí điểm, nhân rộng. Thí điểm 1 đến 2 chủ đề/khối trong học kỳ I, đo mức độ tham gia bằng phiếu phản hồi học sinh, rubrics, minh chứng sản phẩm. Từ kết quả thí điểm, điều chỉnh quy trình và nhân rộng toàn trường trong học kỳ II.

- Bước 5. Tăng cường giám sát, hỗ trợ và tạo động lực. Ban giám hiệu dự giờ/kiểm tra theo tiêu chí “tham gia, trải nghiệm, phản biện, sản phẩm”. Khen thưởng giáo viên/đơn vị có đổi mới hiệu quả; công bố sản phẩm học sinh trên website/bản tin trường; tổ chức “tuần lễ trải nghiệm, hướng nghiệp”.

- Bước 6. Tổng kết, rút kinh nghiệm theo chu trình PDCA. Cuối học kỳ/năm học: phân tích dữ liệu tham gia, chất lượng sản phẩm, phản hồi học sinh, phụ huynh, đối tác; từ đó điều chỉnh kế hoạch năm sau.

4.2.3.5. Điều kiện thực hiện

- Điều kiện về tổ chức, quản trị

Có sự cam kết chỉ đạo của Hiệu trưởng; phân công trách nhiệm rõ ràng; quy trình thiết kế, triển khai, đánh giá thống nhất toàn trường.

Có cơ chế phối hợp thực chất giữa BGH, GVCN, Đoàn trường, tổ chuyên môn, tư vấn học đường.

- Điều kiện về năng lực đội ngũ

Giáo viên được bồi dưỡng về phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm, quản lý lớp theo dự án, đánh giá bằng rubrics, kỹ thuật phản tư. Có nhóm nòng cốt (core team) hỗ trợ chuyên môn.

- Điều kiện về nguồn lực và đối tác

Kinh phí tối thiểu cho hoạt động; danh mục đối tác doanh nghiệp/cơ sở đào tạo/cơ quan trên địa bàn TP.HCM; quy trình liên hệ – phối hợp – đảm bảo an toàn.

Tận dụng chuyên đổi số: hệ thống quản lý minh chứng, e-portfolio, khảo sát phản hồi online.

- Điều kiện về cơ chế đánh giá, khuyến khích

Đưa tiêu chí đổi mới trải nghiệm, hướng nghiệp và chất lượng tham gia của học sinh vào tiêu chí thi đua, đánh giá nội bộ.

Ghi nhận sản phẩm học sinh và tiến bộ năng lực hướng nghiệp như một kết quả giáo dục quan trọng, tránh “đếm hoạt động” thuần túy.

- Điều kiện về an toàn, công bằng và bao trùm

Quy trình quản lý rủi ro khi trải nghiệm ngoài trường; bảo đảm mọi nhóm học sinh đều có cơ hội tham gia (kể cả học sinh yếu thế), tránh tạo chênh lệch do điều kiện gia đình.

4.2.4. Giải pháp 4: Tổ chức hoàn thiện công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp gắn với đánh giá năng lực, phẩm chất học sinh

4.2.4.1. Cơ sở lý luận và thực tiễn của giải pháp

- Về cơ sở lý luận

Kiểm tra, đánh giá là chức năng cốt lõi của quản lý nhà trường, có vai trò “điều khiển” chất lượng, tạo phản hồi để điều chỉnh kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và phân bổ nguồn lực. Theo tiếp cận quản lý chất lượng, đánh giá không chỉ nhằm “xác nhận hoàn thành” mà quan trọng hơn là đánh giá vì sự tiến bộ (assessment for learning), bảo đảm tính công bằng, khách quan, minh bạch và có bằng chứng.

Trong Chương trình GDPT 2018, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (TN-HN) hướng tới phát triển phẩm chất chủ yếu và năng lực cốt lõi, đồng thời hình thành năng lực định hướng nghề nghiệp thông qua trải nghiệm thực tiễn. Vì vậy, đánh giá trải nghiệm, hướng nghiệp phải chuyển từ cách làm thiên về “minh chứng hành chính” (ảnh, báo cáo, biên bản) sang đánh giá dựa trên tiêu chí, công cụ và bằng chứng thể hiện năng lực – phẩm chất của học sinh trong quá trình tham gia hoạt động, sản phẩm và kết quả phản tư.

- Về cơ sở thực tiễn

Kết quả nghiên cứu của đề tài cho thấy công tác đánh giá trải nghiệm, hướng nghiệp tại nhiều trường THPT trên địa bàn TP.HCM còn chung chung, chủ yếu dựa vào nhận xét định tính hoặc đánh giá “tham gia/không tham gia”, chưa có hệ tiêu chí thống nhất; công cụ đánh giá (rubrics, phiếu quan sát, phiếu tự đánh giá, hồ sơ học tập) chưa được thiết kế đồng bộ; quy trình đánh giá thiếu liên thông giữa nhà trường, giáo viên chủ nhiệm, Đoàn trường, tổ chuyên môn; phản hồi cho học sinh còn hạn chế, dẫn tới khó nâng cao chất lượng trải nghiệm và mức độ tham gia thực chất.

Do đó, cần một giải pháp quản lý nhằm hoàn thiện toàn bộ hệ thống kiểm tra, đánh giá trải nghiệm, hướng nghiệp, từ chuẩn đầu ra, tiêu chí, công cụ đến quy trình thu thập minh chứng và sử dụng kết quả đánh giá.

4.2.4.2. Mục tiêu của giải pháp

Xây dựng và vận hành hệ thống tiêu chí, công cụ đánh giá trải nghiệm, hướng nghiệp thống nhất trong nhà trường, bảo đảm rõ ràng, khả thi, phù hợp CTGDPT 2018.

Chuyển mạnh đánh giá từ “chung chung, cảm tính” sang đánh giá dựa trên minh chứng, coi trọng quá trình, sản phẩm và phản tư của học sinh.

Gắn đánh giá trải nghiệm, hướng nghiệp với sự hình thành, phát triển phẩm chất và năng lực của học sinh; đặc biệt là năng lực tự chủ – tự học, giao tiếp – hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo, cùng năng lực định hướng nghề nghiệp.

Sử dụng kết quả đánh giá như một kênh dữ liệu quản lý chất lượng để điều chỉnh kế hoạch, phương pháp tổ chức, phân công nhân sự và bồi dưỡng giáo viên.

4.2.4.3. Nội dung của giải pháp

- Xây dựng khung tiêu chí đánh giá hoạt động TN-HN gắn với phẩm chất – năng lực học sinh.

Nhà trường xây dựng “khung tiêu chí đánh giá TN-HN” ở 2 cấp độ:

- + Cấp độ A: đánh giá chất lượng hoạt động (góc nhìn quản lý). Gồm các tiêu chí: mục tiêu rõ; nội dung phù hợp; tổ chức an toàn; mức độ tham gia; tính trải nghiệm thực; tính phản tư; hiệu quả phối hợp lực lượng; sản phẩm/đầu ra; minh chứng đầy đủ.

- + Cấp độ B: đánh giá kết quả của học sinh (góc nhìn giáo dục). Gắn trực tiếp với phẩm chất và năng lực: Phẩm chất: chăm chỉ, trách nhiệm, nhân ái, trung thực (thể hiện qua hành vi tham gia, hợp tác, tuân thủ quy tắc, tinh thần phục vụ...). Năng lực chung: tự chủ, tự học; giao tiếp, hợp tác; giải quyết vấn đề và sáng tạo. Năng lực định hướng nghề nghiệp (trọng tâm của TN-HN): hiểu bản thân; hiểu nghề; ra quyết định; lập kế hoạch; thích ứng.

- Khung tiêu chí cần mô tả rõ biểu hiện hành vi quan sát được, tránh các cụm từ chung như “tích cực”, “đạt yêu cầu” mà không có mô tả cụ thể.

- Thiết kế bộ công cụ đánh giá (Rubrics + phiếu + hồ sơ học tập) dùng thống nhất toàn trường

Nhà trường chỉ đạo thiết kế, chuẩn hóa và ban hành tối thiểu các công cụ sau: Rubrics đánh giá mức độ tham gia của học sinh (4 mức):

Chưa tham gia thực chất; Tham gia hạn chế; Tham gia đạt yêu cầu; Tham gia chủ động/nổi bật (mỗi mức có mô tả: vai trò, trách nhiệm, hợp tác, mức độ chủ động, đóng góp sản phẩm).

Rubrics đánh giá sản phẩm đầu ra: chất lượng nội dung, tính thực tiễn, tính sáng tạo, bằng chứng trải nghiệm, khả năng trình bày, mức độ phản tư.

Phiếu quan sát của giáo viên/điều phối: ghi nhận hành vi và minh chứng trong quá trình hoạt động (đặc biệt với hoạt động nhóm, hoạt động ngoài nhà trường).

Phiếu tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng của học sinh: tập trung vào đóng góp cá nhân, tinh thần hợp tác, khó khăn và bài học rút ra.

Mẫu nhật ký trải nghiệm/phiếu phản tư sau hoạt động (cấu trúc gợi ý): Tôi đã làm gì? Tôi học được gì? Tôi thay đổi điều gì? Tôi cần cải thiện gì? Tôi liên hệ nghề nghiệp ra sao?

Hồ sơ học tập hướng nghiệp (portfolio/e-portfolio): lưu trữ minh chứng theo chủ đề, tuyến nghề; có thể triển khai trên nền tảng số để dễ quản lý.

- Chuẩn hóa quy trình kiểm tra, đánh giá theo chu trình PDCA và quản lý chất lượng

Nhà trường xây dựng quy trình 4 bước:

- + Trước hoạt động: xác định mục tiêu năng lực/phẩm chất, tiêu chí, công cụ, minh chứng cần thu thập; phổ biến cho học sinh biết “được đánh giá bằng gì”.

- + Trong hoạt động: quan sát, ghi nhận minh chứng; đánh giá quá trình; hỗ trợ kịp thời.

- + Sau hoạt động: thu sản phẩm; tổ chức phản tư; thực hiện tự đánh giá - đồng đẳng - giáo viên đánh giá; tổng hợp kết quả.

- + Sử dụng kết quả: phản hồi cho học sinh; điều chỉnh kế hoạch và phương thức tổ chức; cập nhật hồ sơ năng lực.

- Tổ chức kiểm tra nội bộ và giám sát chuyên môn về đánh giá trải nghiệm, hướng nghiệp.

Ban giám hiệu xây dựng kế hoạch kiểm tra nội bộ: kiểm tra hồ sơ thiết kế hoạt động, công cụ đánh giá, minh chứng, chất lượng phản hồi cho học sinh.

Tổ chức dự giờ hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo tiêu chí; phân tích điển hình tốt và hạn chế để rút kinh nghiệm.

Đưa yêu cầu sử dụng tiêu chí, công cụ vào sinh hoạt chuyên môn định kỳ.

- Bồi dưỡng năng lực đánh giá cho giáo viên và lực lượng tham gia

Tập huấn về: xây dựng rubrics; đánh giá quá trình; phản hồi phát triển; sử dụng portfolio; đảm bảo công bằng và giảm thiên lệch.

Hướng dẫn Đoàn trường, giáo viên chủ nhiệm, điều phối viên thống nhất cách ghi nhận minh chứng.

4.2.4.4. Cách thức tiến hành (quy trình triển khai)

- Bước 1. Khảo sát hiện trạng và xác định “điểm nghẽn” của đánh giá TN-HN

Rà soát các biểu mẫu đang dùng; đối chiếu mức độ cụ thể của tiêu chí/công cụ; phân tích nguyên nhân đánh giá chung chung (thiếu thời gian, thiếu tập huấn, thiếu thống nhất, thiên về minh chứng hành chính...).

- Bước 2. Thành lập nhóm xây dựng khung tiêu chí và bộ công cụ đánh giá

Thành phần: Phó Hiệu trưởng phụ trách, tổ trưởng chuyên môn, GVCN đại diện, Bí thư Đoàn trường, chuyên viên tư vấn (nếu có). Nhiệm vụ: soạn khung tiêu chí 2 cấp độ (hoạt động, học sinh); xây bộ rubrics và biểu mẫu thống nhất.

- Bước 3. Ban hành và tập huấn sử dụng công cụ đánh giá. Tổ chức tập huấn theo tình huống: lấy 1 đến 2 hoạt động mẫu, áp dụng rubrics và phiếu quan sát, thực hành chấm và thống nhất cách hiểu. Công khai tiêu chí cho học sinh; hướng dẫn học sinh tự đánh giá và lưu hồ sơ.

- Bước 4. Thí điểm và hiệu chỉnh bộ công cụ. Thí điểm ở 1 đến 2 khối lớp hoặc 1 tuyến nghề trong học kỳ I. Thu dữ liệu: mức độ phù hợp của tiêu chí, thời gian đánh giá, độ rõ của rubrics, mức độ chấp nhận của giáo viên và học sinh. Hiệu chỉnh và hoàn thiện.

- Bước 5. Triển khai đại trà và số hóa quản lý minh chứng. Triển khai toàn trường; thống nhất quy trình nộp sản phẩm, phản tư và lưu minh chứng. Khuyến khích sử dụng e-portfolio; tích hợp với LMS/Google Classroom/Microsoft Teams tùy điều kiện.

- Bước 6. Tổng kết, rút kinh nghiệm, cải tiến liên tục. Cuối học kỳ/năm học: phân tích dữ liệu đánh giá theo lớp/khối; xác định hoạt động hiệu quả, hoạt động cần điều chỉnh; cập nhật ngân hàng rubrics và mẫu biểu.

4.2.4.5. Điều kiện thực hiện

- Điều kiện về cơ chế chỉ đạo và quản trị

Hiệu trưởng cam kết và ban hành quy định thống nhất; phân công trách nhiệm rõ; đưa tiêu chí đánh giá TN-HN vào kế hoạch năm học và kiểm tra nội bộ.

- Điều kiện về chuyên môn và năng lực đội ngũ

Giáo viên được bồi dưỡng về đo lường – đánh giá theo năng lực; có nhóm nòng cốt hỗ trợ triển khai; sinh hoạt chuyên môn thường xuyên.

- Điều kiện về công cụ và dữ liệu

Có bộ tiêu chí, rubrics, mẫu phiếu thống nhất; có kho lưu trữ minh chứng (giấy hoặc số hóa); có quy định chuẩn về minh chứng “đủ, đúng, gọn”.

- Điều kiện về thời gian và phối hợp lực lượng

Bố trí thời lượng hợp lý cho phản tư và đánh giá sau hoạt động; phối hợp giữa GVCN, Đoàn trường, tổ chuyên môn, phụ huynh, đối tác.

- Điều kiện về đảm bảo công bằng, an toàn và bao trùm

Quy trình đánh giá giảm thiên lệch (đa nguồn đánh giá); đảm bảo học sinh yếu thế có cơ hội tham gia; tiêu chí đánh giá phù hợp bối cảnh hoạt động; bảo mật thông tin học sinh.

4.2.5. Giải pháp 5: Chỉ đạo bảo đảm và quản lý các điều kiện nguồn lực phục vụ hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

4.2.5.1. Cơ sở lý luận và thực tiễn của giải pháp

- Về cơ sở lý luận, trong khoa học quản lý giáo dục, nguồn lực (tài chính, cơ sở vật chất, nhân lực và quan hệ đối tác) là điều kiện bảo đảm cho các hoạt động giáo dục được triển khai liên tục, ổn định và có chất lượng. Quản lý nguồn lực không chỉ dừng ở việc “có hay không có” mà quan trọng hơn là phân bổ hợp lý, sử dụng hiệu quả, giám sát minh bạch và duy trì tính bền vững. Theo tiếp cận quản lý chất lượng tổng thể (TQM) và quản lý theo kết quả, việc đầu tư nguồn lực cần gắn chặt với mục tiêu, chuẩn đầu ra và hiệu quả giáo dục đạt được.

Đối với hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (TN-HN) trong Chương trình GDPT 2018, yêu cầu về nguồn lực có tính đặc thù: cần kinh phí linh hoạt, không gian trải nghiệm đa dạng, đội ngũ có năng lực tổ chức hoạt động ngoài lớp học, cùng với mạng lưới đối tác xã hội phong phú. Nếu thiếu nguồn lực hoặc nguồn lực không ổn định, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp dễ rơi vào tình trạng hình thức, ngắt quãng, thiếu chiều sâu và khó duy trì lâu dài.

- Về cơ sở thực tiễn, kết quả nghiên cứu của đề tài cho thấy: (i) kinh phí dành cho trải nghiệm, hướng nghiệp ở nhiều trường còn hạn chế, chủ yếu trông chờ vào ngân sách thường xuyên, chưa có cơ chế huy động xã hội hóa ổn định; (ii) cơ sở vật chất phục vụ trải nghiệm, hướng nghiệp chưa đồng bộ, thiếu không gian chức năng, trang thiết bị hỗ trợ trải nghiệm; (iii) nhân lực tổ chức hoạt động còn mỏng, chủ yếu kiêm nhiệm, chưa có đội ngũ nòng cốt; (iv) mối liên kết với doanh nghiệp, cơ sở đào tạo, tổ chức xã hội còn mang tính thời vụ, thiếu tính bền

vững. Những hạn chế này ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng và hiệu quả quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Do đó, cần có giải pháp tổng thể nhằm bảo đảm và quản lý hiệu quả các điều kiện nguồn lực, coi đây là nền tảng để nâng cao chất lượng và tính bền vững của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

4.2.5.2. Mục tiêu của giải pháp

Bảo đảm đủ và ổn định các nguồn lực (kinh phí, cơ sở vật chất, nhân lực, đối tác) phục vụ tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo CTGDPT 2018.

Nâng cao hiệu quả quản lý và sử dụng nguồn lực, tránh dàn trải, lãng phí; ưu tiên đầu tư cho các hoạt động có tác động trực tiếp đến sự phát triển năng lực, phẩm chất học sinh.

Xây dựng cơ chế huy động, phối hợp và duy trì nguồn lực bền vững, đặc biệt là nguồn lực xã hội hóa và nguồn lực từ cộng đồng địa phương.

Tạo nền tảng vật chất, kỹ thuật và nhân lực vững chắc để hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được triển khai thường xuyên, có chiều sâu và liên tục cải tiến.

4.2.5.3. Nội dung của giải pháp

- Hoàn thiện cơ chế lập kế hoạch và phân bổ kinh phí cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Nhà trường cần đưa kinh phí cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp thành một hạng mục rõ ràng trong kế hoạch tài chính hằng năm, gắn với kế hoạch giáo dục và kế hoạch trải nghiệm, hướng nghiệp. Việc phân bổ kinh phí phải dựa trên mục tiêu, nội dung hoạt động và đối tượng tham gia, tránh phân bổ bình quân, hình thức.

Đồng thời, nhà trường xây dựng cơ chế quản lý chi tiêu linh hoạt nhưng minh bạch, cho phép chủ động điều chỉnh kinh phí giữa các hoạt động nhằm bảo đảm hiệu quả sử dụng và đáp ứng kịp thời nhu cầu thực tiễn.

Tăng cường đầu tư và khai thác hiệu quả cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ trải nghiệm, hướng nghiệp

Nhà trường rà soát, quy hoạch và sử dụng hiệu quả các không gian hiện có như phòng học bộ môn, phòng chức năng, thư viện, khu sinh hoạt chung, sân trường... để phục vụ hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Bên cạnh đó, từng bước đầu tư trang thiết bị, học liệu và phương tiện hỗ trợ trải nghiệm (thiết bị mô phỏng, học liệu nghề nghiệp, phương tiện trình chiếu, công cụ số), ưu tiên những hạng mục có khả năng sử dụng lâu dài, đa mục đích và phục vụ nhiều đối tượng học sinh.

Việc quản lý cơ sở vật chất cần gắn với kế hoạch sử dụng, bảo trì và đánh giá hiệu quả, tránh tình trạng đầu tư nhưng khai thác không tương xứng.

- Phát triển và ổn định đội ngũ nhân lực tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Nhà trường cần xác định rõ đội ngũ nòng cốt thực hiện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, bao gồm cán bộ quản lý phụ trách, giáo viên chủ nhiệm, giáo viên có năng lực tổ chức hoạt động, cán bộ Đoàn và nhân viên tư vấn học đường (nếu có).

Đội ngũ này được phân công nhiệm vụ cụ thể, có kế hoạch bồi dưỡng thường xuyên về phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, kỹ năng phối hợp đối tác và quản lý rủi ro. Đồng thời, nhà trường cần có cơ chế ghi nhận, động viên và khuyến khích để tạo sự ổn định và gắn bó lâu dài của đội ngũ.

- Xây dựng và duy trì mạng lưới đối tác xã hội phục vụ trải nghiệm, hướng nghiệp

Nhà trường chủ động thiết lập và duy trì mối quan hệ hợp tác ổn định với các doanh nghiệp, cơ sở sản xuất, dịch vụ, trường đại học, cơ sở giáo dục nghề nghiệp, tổ chức xã hội và cộng đồng địa phương.

Các mối quan hệ này cần được quản lý theo hướng đối tác chiến lược, có kế hoạch hợp tác dài hạn, nội dung rõ ràng, trách nhiệm cụ thể, bảo đảm an toàn cho học sinh và lợi ích hài hòa giữa các bên. Đây là nguồn lực quan trọng giúp mở rộng không gian trải nghiệm, tăng tính thực tiễn và chiều sâu hướng nghiệp cho học sinh.

- Đẩy mạnh xã hội hóa và ứng dụng chuyển đổi số trong quản lý nguồn lực

Nhà trường xây dựng cơ chế xã hội hóa phù hợp, minh bạch, tuân thủ quy định, nhằm huy động sự tham gia của cha mẹ học sinh, cựu học sinh, doanh nghiệp và cộng đồng. Song song với đó, ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý nguồn lực (theo dõi kinh phí, cơ sở vật chất, đối tác, lịch hoạt động) nhằm nâng cao hiệu quả quản trị, giảm chi phí và tăng tính công khai, minh bạch.

4.2.5.4. Cách thức tiến hành (quy trình triển khai)

- Bước 1. Khảo sát và đánh giá hiện trạng nguồn lực phục vụ trải nghiệm, hướng nghiệp. Nhà trường tiến hành rà soát toàn diện các nguồn lực hiện có, xác định rõ mức độ đáp ứng, điểm mạnh, điểm yếu và những “điểm nghẽn” cần ưu tiên giải quyết.

- Bước 2. Lập kế hoạch bảo đảm nguồn lực gắn với kế hoạch hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Trên cơ sở khảo sát, nhà trường xây dựng kế hoạch nguồn lực trung hạn và hằng năm, xác định rõ nhu cầu, lộ trình đầu tư, phương án huy động và phân công trách nhiệm.

- Bước 3. Tổ chức huy động, phân bổ và sử dụng nguồn lực. Triển khai các hoạt động huy động nguồn lực theo kế hoạch; phân bổ kinh phí, cơ sở vật chất và nhân lực phù hợp với từng hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; bảo đảm sử dụng đúng mục đích, hiệu quả.

- Bước 4. Giám sát, kiểm tra việc sử dụng nguồn lực. Ban giám hiệu thực hiện giám sát định kỳ và đột xuất; đánh giá hiệu quả sử dụng nguồn lực gắn với kết quả hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; kịp thời điều chỉnh những bất cập.

- Bước 5. Tổng kết, đánh giá và cải tiến. Cuối năm học, nhà trường tổng kết công tác bảo đảm và quản lý nguồn lực; rút kinh nghiệm, điều chỉnh kế hoạch và xây dựng phương án cho giai đoạn tiếp theo.

4.2.5.5. Điều kiện thực hiện

- Sự cam kết và chỉ đạo quyết liệt của Hiệu trưởng trong việc ưu tiên nguồn lực cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

- Cơ chế tài chính và quản lý minh bạch, tạo niềm tin cho các lực lượng tham gia và đối tác xã hội.

- Đội ngũ cán bộ, giáo viên đủ năng lực và tinh thần trách nhiệm, sẵn sàng tham gia tổ chức hoạt động.

- Sự phối hợp chặt chẽ giữa nhà trường, gia đình, xã hội, doanh nghiệp.

- Hệ thống theo dõi, đánh giá hiệu quả sử dụng nguồn lực làm cơ sở cho cải tiến liên tục.

4.2.6. Giải pháp 6: Chỉ đạo tăng cường phối hợp giữa nhà trường, gia đình, doanh nghiệp và cộng đồng trong tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

4.2.6.1. Cơ sở lý luận và thực tiễn của giải pháp

- Về cơ sở lý luận, quản lý giáo dục hiện đại tiếp cận nhà trường như một hệ thống mở, trong đó chất lượng giáo dục không chỉ được quyết định bởi các hoạt động nội bộ mà còn phụ thuộc chặt chẽ vào mối quan hệ tương tác giữa nhà trường với gia đình và xã hội. Hoạt động

trải nghiệm, hướng nghiệp (TN-HN) có bản chất gắn với đời sống thực tiễn, thị trường lao động và bối cảnh xã hội, do đó không thể đạt hiệu quả nếu chỉ được tổ chức trong phạm vi nhà trường.

Theo tiếp cận giáo dục hướng nghiệp dựa vào cộng đồng và tiếp cận phát triển năng lực, sự phối hợp giữa nhà trường – gia đình – doanh nghiệp – cộng đồng không chỉ có ý nghĩa hỗ trợ nguồn lực mà còn là điều kiện để học sinh hiểu nghề từ thực tế, hình thành thái độ lao động đúng đắn và ra quyết định nghề nghiệp phù hợp.

- Về cơ sở thực tiễn, kết quả nghiên cứu của đề tài cho thấy: (i) sự phối hợp với doanh nghiệp, cơ sở sản xuất – dịch vụ, tổ chức xã hội trong hoạt động TN-HN tại nhiều trường THPT còn mang tính sự kiện, thời vụ, phụ thuộc nhiều vào mối quan hệ cá nhân; (ii) gia đình học sinh chủ yếu tham gia ở mức hỗ trợ hành chính hoặc tài chính, chưa thực sự trở thành đối tác giáo dục hướng nghiệp; (iii) nhà trường chưa có cơ chế quản lý thống nhất để duy trì, đánh giá và phát triển các mối liên kết; (iv) nội dung phối hợp còn đơn điệu, thiếu chiều sâu và chưa gắn với kế hoạch giáo dục dài hạn.

Những hạn chế này làm cho hoạt động TN-HN thiếu tính liên tục, khó mở rộng và khó đảm bảo chất lượng bền vững. Vì vậy, cần một giải pháp quản lý nhằm thiết lập, củng cố và vận hành hiệu quả cơ chế phối hợp đa bên trong tổ chức hoạt động TN-HN.

4.2.6.2. Mục tiêu của giải pháp

Thiết lập và duy trì cơ chế phối hợp thường xuyên, có hệ thống giữa nhà trường, gia đình, doanh nghiệp và cộng đồng trong tổ chức hoạt động TN-HN.

Phát huy vai trò và trách nhiệm của từng chủ thể trong hỗ trợ học sinh trải nghiệm thực tiễn và định hướng nghề nghiệp.

Nâng cao chất lượng, chiều sâu và tính thực tiễn của hoạt động TN-HN thông qua sự tham gia của các lực lượng ngoài nhà trường.

Bảo đảm tính ổn định, bền vững và lâu dài của các mối liên kết, giảm phụ thuộc vào cá nhân hoặc các hoạt động mang tính thời điểm.

4.2.6.3. Nội dung của giải pháp

- Xây dựng cơ chế phối hợp thống nhất và rõ ràng giữa các bên liên quan

Nhà trường cần ban hành quy định hoặc kế hoạch phối hợp trong tổ chức hoạt động TN-HN, xác định rõ mục tiêu, nguyên tắc, nội dung và phương thức phối hợp giữa nhà trường,

gia đình, doanh nghiệp, cộng đồng. Cơ chế phối hợp phải làm rõ vai trò, trách nhiệm, quyền lợi và nghĩa vụ của từng bên, tránh tình trạng phối hợp hình thức hoặc chồng chéo.

- Phát huy vai trò của gia đình học sinh trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Gia đình được xác định là một chủ thể giáo dục quan trọng trong hướng nghiệp. Nhà trường cần tạo điều kiện để cha mẹ học sinh tham gia vào các hoạt động TN-HN với tư cách là người cung cấp thông tin nghề nghiệp, người chia sẻ kinh nghiệm lao động, người hỗ trợ học sinh trong quá trình lựa chọn nghề.

Thông qua các buổi tư vấn, tọa đàm, sinh hoạt chuyên đề, nhà trường giúp cha mẹ học sinh hiểu rõ mục tiêu, nội dung và phương pháp TN-HN, từ đó phối hợp chặt chẽ trong việc định hướng và hỗ trợ con em.

- Thiết lập và duy trì mối quan hệ hợp tác bền vững với doanh nghiệp và cơ sở đào tạo

Nhà trường chủ động xây dựng mạng lưới đối tác gồm doanh nghiệp, cơ sở sản xuất – dịch vụ, trường đại học, cơ sở giáo dục nghề nghiệp trên địa bàn. Việc hợp tác cần được cụ thể hóa bằng các thỏa thuận hợp tác hoặc kế hoạch dài hạn, trong đó quy định rõ nội dung trải nghiệm, hình thức tổ chức, yêu cầu an toàn và trách nhiệm của các bên.

Thông qua hợp tác bền vững, học sinh được tiếp cận môi trường làm việc thực tế, hiểu rõ yêu cầu nghề nghiệp và xu hướng phát triển của thị trường lao động.

Huy động vai trò của cộng đồng và các tổ chức xã hội

Nhà trường tăng cường phối hợp với các tổ chức đoàn thể, cơ quan quản lý địa phương, trung tâm văn hóa, trung tâm dịch vụ việc làm, tổ chức nghề nghiệp... để mở rộng không gian và nội dung trải nghiệm cho học sinh.

Các hoạt động trải nghiệm gắn với cộng đồng như phục vụ xã hội, dự án cộng đồng, hoạt động tình nguyện không chỉ góp phần hình thành phẩm chất, năng lực mà còn giúp học sinh nhận thức rõ trách nhiệm xã hội và giá trị của lao động.

- Quản lý, đánh giá và phát triển bền vững các mối liên kết

Nhà trường xây dựng hệ thống theo dõi, đánh giá hiệu quả phối hợp với các đối tác, dựa trên các tiêu chí như: mức độ tham gia, chất lượng hoạt động, sự hài lòng của học sinh và đối tác, hiệu quả giáo dục đạt được.

Kết quả đánh giá được sử dụng để điều chỉnh nội dung phối hợp, duy trì các mối liên kết hiệu quả và từng bước mở rộng mạng lưới đối tác.

4.2.6.4. Cách thức tiến hành (quy trình triển khai)

- Bước 1. Khảo sát và phân tích hiện trạng phối hợp ngoài nhà trường. Nhà trường rà soát các mối liên kết hiện có, đánh giá mức độ thường xuyên, hiệu quả và tính bền vững; xác định những hạn chế và nhu cầu phối hợp trong giai đoạn tiếp theo.

- Bước 2. Xây dựng và ban hành kế hoạch phối hợp đa bên. Trên cơ sở khảo sát, nhà trường xây dựng kế hoạch phối hợp TN-HN theo năm học và trung hạn, xác định rõ đối tác, nội dung, lộ trình và phân công trách nhiệm.

- Bước 3. Thiết lập và ký kết các thỏa thuận hợp tác. Tiến hành kết nối, ký kết hoặc tái ký kết các thỏa thuận hợp tác với doanh nghiệp, cơ sở đào tạo, tổ chức xã hội; bảo đảm tính pháp lý, an toàn và hiệu quả.

- Bước 4. Tổ chức triển khai các hoạt động phối hợp. Triển khai các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo kế hoạch; bảo đảm sự tham gia thực chất của học sinh và sự phối hợp chặt chẽ giữa các bên.

- Bước 5. Giám sát, đánh giá và điều chỉnh. Ban giám hiệu theo dõi, đánh giá quá trình phối hợp; thu thập phản hồi từ học sinh, gia đình và đối tác; kịp thời điều chỉnh những bất cập trong tổ chức và quản lý.

- Bước 6. Tổng kết và phát triển mạng lưới đối tác. Cuối năm học, nhà trường tổng kết công tác phối hợp; ghi nhận, biểu dương các đối tác tích cực; xây dựng kế hoạch duy trì và mở rộng mạng lưới trong các năm tiếp theo.

4.2.6.5. Điều kiện thực hiện

- Sự chỉ đạo thống nhất và cam kết của Hiệu trưởng trong việc coi phối hợp đa bên là nhiệm vụ chiến lược của nhà trường.

- Cơ chế phối hợp rõ ràng, minh bạch, tạo niềm tin và trách nhiệm cho các bên tham gia.

Đội ngũ cán bộ, giáo viên có năng lực kết nối và điều phối, được phân công nhiệm vụ cụ thể.

Sự đồng thuận và tham gia tích cực của gia đình học sinh trong hoạt động hướng nghiệp.

Mạng lưới doanh nghiệp và cộng đồng địa phương sẵn sàng hợp tác, cùng hướng tới mục tiêu giáo dục bền vững.

4.3. Khảo nghiệm tính cần thiết và khả thi của giải pháp

4.3.1. Mục đích khảo nghiệm

Khảo nghiệm được tiến hành nhằm thu thập, tổng hợp và phân tích ý kiến đánh giá của các chuyên gia, cán bộ quản lý giáo dục và giáo viên về mức độ cấp thiết và khả thi của hệ thống giải pháp quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

Thông qua khảo nghiệm, luận án hướng tới:

- Kiểm chứng tính khoa học và tính hợp lý của các giải pháp đã đề xuất trên cơ sở lý luận và thực tiễn;
- Đánh giá mức độ phù hợp với bối cảnh quản lý giáo dục phổ thông đô thị, nơi chịu tác động đồng thời của yêu cầu đổi mới chương trình, áp lực quy mô và điều kiện nguồn lực đa dạng;
- Xác định mối quan hệ giữa mức độ cấp thiết và mức độ khả thi, làm cơ sở cho việc sắp xếp thứ tự ưu tiên và định hướng triển khai các giải pháp trong thực tiễn quản lý nhà trường.

Như vậy, khảo nghiệm không chỉ mang ý nghĩa xác nhận mà còn là bước phản biện khoa học đối với hệ thống giải pháp của luận án.

4.3.2. Nội dung khảo nghiệm

Nội dung khảo nghiệm tập trung vào hai vấn đề cốt lõi:

- Mức độ cấp thiết của các giải pháp quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018;
- Mức độ khả thi của các giải pháp đó trong điều kiện thực tiễn hiện nay của các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh.

4.3.3. Phương pháp khảo nghiệm

Để bảo đảm độ tin cậy và tính khách quan của dữ liệu khảo nghiệm, luận án sử dụng kết hợp hai phương pháp thu thập thông tin: phỏng vấn trực tiếp và điều tra bằng phiếu hỏi.

Phỏng vấn trực tiếp được sử dụng nhằm khai thác sâu nhận định, lập luận và kinh nghiệm thực tiễn của các cán bộ quản lý giáo dục và giáo viên nòng cốt;

Phiếu hỏi được thiết kế theo thang đo định lượng và phát hành dưới hình thức trực tuyến (Google Form) để thu thập ý kiến đánh giá về mức độ cấp thiết và khả thi của từng giải pháp.

Thang đo được xây dựng theo thang Likert 5 mức, quy đổi điểm số như sau (Bảng 4.1): Rất cấp thiết / Rất khả thi: 5 điểm; Cấp thiết / Khả thi: 4 điểm; Cấp thiết trung bình / Khả thi trung bình: 3 điểm; Ít cấp thiết / Ít khả thi: 2 điểm; Không cấp thiết / Không khả thi: 1 điểm

Dữ liệu khảo nghiệm được xử lý bằng các phương pháp toán thống kê, trong đó giá trị trung bình cộng được sử dụng để xác định mức độ đánh giá của từng giải pháp. Căn cứ vào điểm trung bình, các mức đánh giá được phân loại như sau:

4.3.4. Khách thể và địa điểm khảo nghiệm

Khách thể khảo nghiệm gồm 199 cán bộ quản lý và giáo viên đang trực tiếp tham gia quản lý, tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Địa bàn khảo nghiệm: 06 trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh, bao gồm: Trường THPT Nguyễn Hữu Thọ; Trường THPT Nam Kỳ Khởi Nghĩa; Trường THPT Nguyễn Trãi; Trường THPT Bình Tân; Trường THPT Tân Phong; Trường THPT Lê Trọng Tấn.

Cơ cấu mẫu khảo nghiệm gồm: 16 cán bộ quản lý (Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng); có 183 giáo viên có tham gia tổ chức và quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Đây là lực lượng có hiểu biết thực tiễn sâu sắc, giữ vai trò then chốt trong việc đánh giá tính cấp thiết và khả thi của các giải pháp quản lý được đề xuất.

4.3.5. Kết quả khảo nghiệm

4.3.5.1. Tính cần thiết của giải pháp

Bảng 4.1. Tính cần thiết của các giải pháp

TT	Giải pháp	Mức độ cấp thiết (%) N= 199				
		Không cấp thiết	Cấp thiết ít	Cấp thiết trung bình	Cấp thiết	Rất cấp thiết
1	Giải pháp 1. Chỉ đạo nâng cao nhận thức và năng lực quản lý của cán bộ quản lý, giáo viên về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0 (0,00%)	7 (3,52%)	30 (15,08%)	70 (35,18%)	92 (46,23%)
2	Giải pháp 2. Tổ chức đổi mới công tác lập kế hoạch và tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng quản lý chất lượng	0 (0,00%)	5 (2,51%)	20 (10,05%)	97 (48,74%)	77 (38,69%)
3	Giải pháp 3. Tổ chức đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0 (0,00%)	9 (4,52%)	26 (13,07%)	90 (45,23%)	74 (37,19%)

	theo hướng lấy học sinh làm trung tâm					
4	Giải pháp 4. Tổ chức hoàn thiện công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp gắn với đánh giá năng lực, phẩm chất học sinh	0 (0,00%)	6 (3,02%)	35 (17,59%)	70 (35,18%)	88 (44,22%)
5	Giải pháp 5. Chỉ đạo bảo đảm và quản lý các điều kiện nguồn lực phục vụ hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0 (0,00%)	5 (2,51%)	29 (14,57%)	80 (40,20%)	85 (42,71%)
6	Giải pháp 6. Chỉ đạo tăng cường phối hợp giữa nhà trường, gia đình, doanh nghiệp và cộng đồng trong tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0 (0,00%)	6 (3,02%)	30 (15,08%)	90 (45,23%)	73 (36,68%)

Đánh giá một cách tổng thể bảng 4.1. cho thấy mức đồng thuận rất cao về tính cần thiết: 0% “Không cấp thiết” ở tất cả các giải pháp (cột “Không cấp thiết” đều 0/0.00). Điều này cho thấy không có ý kiến phủ định đối với việc phải can thiệp quản lý bằng hệ giải pháp đề xuất. Ở mức tổng hợp, dòng Trung bình cho thấy: “Cấp thiết” = 41,63% và “Rất cấp thiết” = 41,29%. Như vậy, riêng hai mức cao (Cấp thiết + Rất cấp thiết) đạt 82,92% phản ánh sự đồng thuận mạnh rằng các giải pháp không chỉ cần mà cần ở mức cao, có ý nghĩa ưu tiên trong thực tiễn quản lý.

Nhóm mức thấp hơn (Cấp thiết ít và cấp thiết trung bình) chỉ khoảng 17,42%, trong đó “Cấp thiết ít” trung bình 3,18%, mức “do dự” là rất nhỏ, chủ yếu là cân nhắc về điều kiện triển khai chứ không phải phản đối. Điều này cho thấy hệ giải pháp có tính chính đáng thực tiễn cao; có thể dùng như căn cứ để xây dựng kế hoạch hành động, phân bổ nguồn lực và ban hành chỉ đạo triển khai theo lộ trình.

So sánh mức “ưu tiên cao” (Cấp thiết và Rất cấp thiết) giữa các giải pháp ta thấy:

Giải pháp 2: 48,74% + 38,69% = 87,43% (cao nhất); Giải pháp 3: 45,23% + 39,20% = 84,43%; Giải pháp 5: 40,20% + 42,71% = 82,91%; Giải pháp 6: 45,23% + 36,68% = 81,91%; Giải pháp 1: 35,08% + 46,23% = 81,31%; Giải pháp 4: 35,18% + 44,22% = 79,40% (thấp nhất trong nhóm vẫn rất cao).

Như vậy, tất cả đều trên 79%, nghĩa là mức ưu tiên cao đồng loạt. Tuy nhiên, Giải pháp 2 nổi trội nhất, phản ánh nhu cầu cấp bách “đổi mới khâu lập kế hoạch và tổ chức thực hiện theo hướng quản lý chất lượng” như một điểm nghẽn quản trị cần xử lý trước.

Phân tích cấu trúc lựa chọn theo từng giải pháp (điểm nhấn “vì sao”) ta có:

- Giải pháp 1 - Nâng cao nhận thức và năng lực quản lý (CBQL, GV): “Rất cấp thiết” cao nhất: 46,23% (92/199) và “Cấp thiết” 35,08% (70/199). Điều này cho thấy nhận thức/năng lực được nhìn nhận như điều kiện nền (foundational condition): nếu CBQL và GV chưa thống nhất hiểu biết, chưa đủ năng lực, thì các đổi mới về kế hoạch, phương pháp, đánh giá... sẽ dễ hình thức hoặc đứt gãy khi thực thi. Nên đặt giải pháp 1 như trục bồi dưỡng năng lực triển khai (đào tạo, tập huấn, chuẩn năng lực, hướng dẫn thực hành) để “kích hoạt” các giải pháp còn lại.

- Giải pháp 2 - Đổi mới lập kế hoạch và tổ chức thực hiện theo quản lý chất lượng: “Cấp thiết” cao nhất: 48,74% (97/199), “Rất cấp thiết” 38,69% (77/199) → tổng ưu tiên cao 87,43%. Mẫu phân bố này cho thấy đa số nhìn vấn đề như một yêu cầu cấp bách ở tầm hệ thống/quy trình: kế hoạch hiện hành có thể chưa gắn chặt chuẩn đầu ra, tiêu chí chất lượng, minh chứng, PDCA; tổ chức thực hiện còn thiếu kiểm soát quá trình. Đây là giải pháp nên ưu tiên triển khai sớm vì nó tạo “khung vận hành” (quy trình, chuẩn, tiêu chí, minh chứng) cho toàn bộ hoạt động.

- Giải pháp 3 - Chỉ đạo đổi mới phương pháp/hình thức theo hướng “lấy học sinh làm trung tâm”: “Cấp thiết” 45,23% (90/199), “Rất cấp thiết” 37,19% (74/199). Kết quả phản ánh sức ép đổi mới từ thực tiễn: hoạt động TN-HN nếu vẫn thiên về tuyên truyền, nghe báo cáo, tham quan “xem cho biết”... thì khó đạt mục tiêu năng lực; do đó nhu cầu chuyển sang trải nghiệm thực, dự án, nhiệm vụ, sản phẩm là rất rõ. Cần gắn giải pháp 3 với “chuẩn chất lượng hoạt động” (tiêu chí tham gia, trải nghiệm thực, sản phẩm, phản tư, an toàn, bao trùm...) để tránh đổi mới mang tính khẩu hiệu.

- Giải pháp 4 – Hoàn thiện kiểm tra, đánh giá gắn năng lực/phẩm chất: “Cấp thiết trung bình” cao nhất: 17,59% (35/199); “Rất cấp thiết” 44,22% (88/199). Việc “cấp thiết trung bình” cao hơn các giải pháp khác cho thấy: đánh giá là khâu khó, đòi hỏi công cụ/rubric/minh chứng, và dễ phát sinh tâm lý e ngại vì tăng tải hồ sơ hoặc thiếu năng lực đánh giá năng lực, phẩm chất.

- Giải pháp 5 - Bảo đảm và quản lý nguồn lực: “Rất cấp thiết” 42,71% (85/199), “Cấp thiết” 40,20% (80/199) → 82,91%. Điều này phản ánh nhận thức rằng đổi mới TN-HN không thể “tay không bắt giặc”: cần quỹ thời gian, kinh phí, đối tác, cơ sở vật chất, an toàn, phương tiện, nền tảng số... và quan trọng là cơ chế quản lý nguồn lực

minh bạch, hiệu quả. Nguồn lực nên được xem như điều kiện bảo đảm đi kèm giải pháp 2 và 3; nếu không, đổi mới phương pháp sẽ bị giới hạn bởi điều kiện thực thi.

- Giải pháp 6 - Phối hợp nhà trường, gia đình, doanh nghiệp, cộng đồng: “Rất cấp thiết” thấp nhất: 36,68% (73/199) dù “Cấp thiết” vẫn cao 45,23% (90/199). Cấu trúc này thường xuất hiện ở những giải pháp liên ngành/liên chủ thể, vì dù ai cũng thấy cần, nhưng triển khai đòi hỏi: cơ chế phối hợp, cam kết trách nhiệm, an toàn pháp lý, liên hệ doanh nghiệp, duy trì đối tác... nên mức “rất cấp thiết” có thể bị kéo xuống do tính phức tạp và độ bất định. Giải pháp 6 cần đi cùng cơ chế điều phối (đầu mối, quy trình phối hợp, MOU, danh mục đối tác, quy định an toàn) để chuyển từ “cần” sang “làm được bền vững”.

4.3.5.2. Tính khả thi của giải pháp

Bảng 4.2. Tính khả thi của các giải pháp

TT	Giải pháp	Mức độ khả thi (%) N=199				
		Không khả thi	Khả thi ít	Khả thi trung bình	Khả thi	Rất khả thi
1	Giải pháp 1. Chỉ đạo nâng cao nhận thức và năng lực quản lý của cán bộ quản lý, giáo viên về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0 / 0.00	9 / 4.52	26 / 13.07	90 / 45.23	74 / 37.19
2	Giải pháp 2. Tổ chức đổi mới công tác lập kế hoạch và tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng quản lý chất lượng	0 / 0.00	6 / 3.02	13 / 6.53	100 / 50.25	80 / 40.20
3	Giải pháp 3. Tổ chức đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm	0 / 0.00	9 / 4.52	15 / 7.54	100 / 50.25	75 / 37.69
4	Giải pháp 4. Tổ chức hoàn thiện công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp gắn với đánh giá năng lực, phẩm chất học sinh	0 / 0.00	8 / 4.02	20 / 10.05	90 / 45.23	81 / 40.70
5	Giải pháp 5. Chỉ đạo bảo đảm và quản lý các điều kiện nguồn lực phục vụ hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0 / 0.00	12 / 6.03	37 / 18.59	80 / 40.20	70 / 35.18
6	Giải pháp 6. Chỉ đạo tăng cường phối hợp giữa nhà trường, gia đình, doanh nghiệp và cộng đồng trong tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0 / 0.00	15 / 7.54	33 / 16.58	90 / 45.23	61 / 30.65

- Nhận định tổng quát số liệu bảng 4.2: tính khả thi được khẳng định rõ ràng, 0% ý kiến “Không khả thi” ở tất cả các giải pháp (0/0.00), cho thấy không tồn tại sự phủ định đối với khả năng triển khai hệ giải pháp trong thực tiễn các trường THPT.

- Ở mức tổng hợp (dòng Trung bình): “Khả thi” = 46,90%; “Rất khả thi” = 36,94%; Tổng hai mức cao đạt 83,84%, phản ánh sự đồng thuận rất mạnh về khả năng hiện thực hóa các giải pháp đề xuất.

Nhóm mức thấp (“Khả thi ít” và “Khả thi trung bình” = 17,00%) chủ yếu phản ánh những băn khoăn về điều kiện thực hiện (nguồn lực, năng lực, cơ chế phối hợp), chứ không phải nghi ngờ về tính đúng đắn của giải pháp. Các giải pháp không chỉ cần thiết về mặt lý luận mà còn đủ điều kiện triển khai trong thực tiễn, tạo nền tảng vững chắc cho việc đề xuất áp dụng.

- So sánh mức khả thi cao giữa các giải pháp: Tỷ lệ “Khả thi và Rất khả thi” theo từng giải pháp: Giải pháp 2: 50,25% + 40,20% = 90,45% (cao nhất); Giải pháp 4: 45,23% + 40,70% = 85,93%; Giải pháp 3: 50,25% + 37,69% = 87,94%; Giải pháp 1: 45,23% + 37,19% = 82,42%; Giải pháp 5: 40,20% + 35,18% = 75,38%; Giải pháp 6: 45,23% + 30,65% = 75,88%. Tất cả các giải pháp đều đạt trên 75% khả thi cao, trong đó Giải pháp 2 tiếp tục nổi bật không chỉ ở tính cần thiết mà còn ở tính khả thi, cho thấy đây là đòn bẩy quản lý có tính hiện thực cao nhất.

Phân tích cấu trúc khả thi của từng giải pháp:

- Giải pháp 1 - Nâng cao nhận thức và năng lực quản lý của CBQL, GV: “Khả thi” 45,23%, “Rất khả thi” 37,19%. Mặc dù đòi hỏi đầu tư cho bồi dưỡng, tập huấn, nhưng vẫn được đánh giá khả thi cao do có thể triển khai thông qua các hình thức quen thuộc (bồi dưỡng thường xuyên, sinh hoạt chuyên môn, tập huấn theo chuyên đề). Giải pháp này đóng vai trò bệ đỡ năng lực cho toàn bộ hệ giải pháp còn lại.

- Giải pháp 2 - Đổi mới lập kế hoạch và tổ chức thực hiện theo quản lý chất lượng. “Khả thi” cao nhất: 50,25%, “Rất khả thi” 40,20%. Điều này cho thấy việc chuẩn hóa kế hoạch, quy trình, tiêu chí, minh chứng... nằm trong thẩm quyền quản lý nhà trường, ít phụ thuộc vào yếu tố bên ngoài. Đây là giải pháp nên triển khai sớm và đồng bộ, tạo khuôn khổ vận hành cho các giải pháp khác.

- Giải pháp 3 - Đổi mới phương pháp, hình thức tổ chức theo hướng lấy học sinh làm trung tâm. “Khả thi” 50,25%, “Rất khả thi” 37,69%. Mức đánh giá cao phản ánh sự sẵn sàng đổi mới của đội ngũ, đặc biệt khi các phương pháp trải nghiệm – dự án – mô phỏng – nhiệm

vụ nghề đã được đề cập trong CTGDPT 2018. Cần gắn đổi mới phương pháp với chuẩn chất lượng hoạt động để tránh triển khai hình thức.

- Giải pháp 4 – Hoàn thiện công tác kiểm tra, đánh giá. “Rất khả thi” cao: 40,70%, “Khả thi” 45,23%. So với Bảng 4.1, mức khả thi của giải pháp này tăng rõ, cho thấy khi có hướng

- Giải pháp 5 – Bảo đảm và quản lý hiệu quả nguồn lực. “Khả thi trung bình” cao nhất: 18,59%; “Khả thi” 40,20%; “Rất khả thi” 35,18%. Điều này phản ánh những lo ngại thực tế về kinh phí, thời gian, cơ sở vật chất và nhân lực, nhất là ở các trường có điều kiện còn hạn chế. Cần triển khai theo lộ trình, ưu tiên nguồn lực trọng tâm và khai thác xã hội hóa.

- Giải pháp 6 – Phối hợp nhà trường, gia đình, doanh nghiệp, cộng đồng. “Rất khả thi” thấp nhất: 30,65%; “Khả thi trung bình” khá cao 16,58%. Đây là giải pháp phụ thuộc nhiều vào yếu tố bên ngoài, cơ chế phối hợp và sự cam kết của các chủ thể liên quan.

Tóm lại, các giải pháp quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh THPT được đánh giá khả thi cao, có thể triển khai trong thực tiễn, trong đó những giải pháp thuộc phạm vi quản lý nội bộ nhà trường có tính khả thi nổi trội, còn các giải pháp phụ thuộc nguồn lực và phối hợp liên ngành cần được hỗ trợ bằng cơ chế và điều kiện bảo đảm phù hợp.

4.3.5.3. So sánh giữa tính cần thiết và tính khả thi của các giải

Kết quả khảo sát ở Bảng 4.1 và Bảng 4.2 cho thấy sự tương thích cao giữa tính cần thiết và tính khả thi của hệ giải pháp quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh THPT, đồng thời cũng phản ánh một số khác biệt có ý nghĩa quản lý cần được phân tích sâu.

- Trước hết, xét ở bình diện tổng thể, cả hai bảng đều cho thấy không có ý kiến nào đánh giá các giải pháp là “không cấp thiết” hoặc “không khả thi” (0%). Điều này khẳng định tính chính đáng và sự chấp nhận rộng rãi của hệ giải pháp trong nhận thức của cán bộ quản lý và giáo viên – những chủ thể trực tiếp tham gia tổ chức và quản lý hoạt động. Đặc biệt, ở cả hai bảng, tỷ lệ lựa chọn các mức cao đều chiếm ưu thế rõ rệt: “Cấp thiết + Rất cấp thiết” đạt 82,92% (Bảng 4.1) và “Khả thi + Rất khả thi” đạt 83,84% (Bảng 4.2). Sự tương đồng này cho thấy các giải pháp không chỉ được nhìn nhận là cần phải thực hiện, mà còn được đánh giá là có thể triển khai trong thực tiễn, tạo nền tảng vững chắc cho việc đề xuất áp dụng.

- Tuy nhiên, khi đi vào từng nhóm giải pháp cụ thể, có thể nhận thấy những khác biệt nhất định giữa mức độ cần thiết và mức độ khả thi, phản ánh khoảng cách giữa yêu cầu quản lý và điều kiện thực hiện. Chẳng hạn, Giải pháp 2 (đổi mới công tác lập kế hoạch và tổ chức

thực hiện theo hướng quản lý chất lượng) đều đạt tỷ lệ rất cao ở cả hai phương diện: tính cần thiết (87,43%) và tính khả thi (90,45%). Điều này cho thấy đây là giải pháp vừa cấp bách, vừa nằm trong tầm kiểm soát trực tiếp của nhà trường, ít phụ thuộc vào nguồn lực bên ngoài, do đó có khả năng triển khai sớm và đồng bộ.

- Ngược lại, một số giải pháp có tính cần thiết rất cao nhưng tính khả thi thấp hơn tương đối, điển hình là Giải pháp 5 (bảo đảm và quản lý hiệu quả các điều kiện nguồn lực) và Giải pháp 6 (tăng cường phối hợp giữa nhà trường, gia đình, doanh nghiệp và cộng đồng). Ở Bảng 4.1, hai giải pháp này đều được đánh giá là rất cấp thiết (trên 80%), song ở Bảng 4.2, tỷ lệ “rất khả thi” giảm xuống (lần lượt là 35,18% và 30,65%), trong khi tỷ lệ “khả thi trung bình” tăng lên. Điều này phản ánh những rào cản khách quan trong quá trình triển khai, như hạn chế về kinh phí, thời gian, cơ sở vật chất, cũng như sự phụ thuộc vào mức độ hợp tác và cam kết của các chủ thể ngoài nhà trường.

- Đối với Giải pháp 1 (nâng cao nhận thức và năng lực quản lý của cán bộ quản lý, giáo viên) và Giải pháp 3 (đổi mới phương pháp, hình thức tổ chức theo hướng lấy học sinh làm trung tâm), mức độ cần thiết và khả thi tương đối tương đồng, đều ở mức cao. Điều này cho thấy đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên không chỉ nhận thức rõ vai trò then chốt của con người và phương pháp trong quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, mà còn tin tưởng vào khả năng tự đổi mới, tự bồi dưỡng và thích ứng của đội ngũ trong bối cảnh triển khai Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

- Đáng chú ý, Giải pháp 4 (hoàn thiện công tác kiểm tra, đánh giá) thể hiện xu hướng khả thi tiệm cận với tính cần thiết. Nếu ở Bảng 4.1, giải pháp này được đánh giá rất cấp thiết do yêu cầu gắn hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp với đánh giá năng lực và phẩm chất học sinh, thì ở Bảng 4.2, mức độ khả thi vẫn đạt trên 85%. Điều này cho thấy, mặc dù đánh giá năng lực/phẩm chất là khâu khó, song khi có công cụ, tiêu chí và hướng dẫn cụ thể, giải pháp này vẫn được nhìn nhận là có thể triển khai hiệu quả.

- Từ sự so sánh trên có thể rút ra một kết luận quan trọng: tính cần thiết của các giải pháp luôn cao hơn hoặc tương đương với tính khả thi, và sự chênh lệch (nếu có) chủ yếu xuất phát từ điều kiện thực hiện, chứ không phải từ sự nghi ngờ về giá trị hay tính đúng đắn của giải pháp. Điều này gợi mở yêu cầu quản lý không phải là lựa chọn “có làm hay không”, mà là làm

như thế nào, theo lộ trình nào và với cơ chế bảo đảm nào để thu hẹp khoảng cách giữa “cần” và “có thể”.

4.3.5.4. Kết luận khảo nghiệm

Qua khảo nghiệm cho thấy các giải pháp quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh THPT được đánh giá vừa cần thiết, vừa khả thi, trong đó các giải pháp thuộc phạm vi quản lý nội bộ nhà trường có tính đồng thuận và khả năng triển khai cao hơn, còn các giải pháp liên quan đến nguồn lực và phối hợp đa chủ thể cần được hỗ trợ bằng cơ chế, chính sách và điều kiện thực hiện phù hợp. Kết quả so sánh giữa Bảng 4.1 và Bảng 4.2 không chỉ khẳng định tính hợp lý của hệ giải pháp, mà còn cung cấp cơ sở khoa học quan trọng cho việc xây dựng lộ trình và thứ tự ưu tiên triển khai trong thực tiễn quản lý giáo dục.

4.4. Thử nghiệm một giải pháp

Giải pháp 3. Tổ chức đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm

4.4.1. Mục đích của thử nghiệm giải pháp

- Giải pháp nhằm tăng cường vai trò chỉ đạo của cấp quản lý nhà trường trong việc định hướng, điều phối và kiểm soát quá trình đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm; qua đó nâng cao mức độ tham gia chủ động, trải nghiệm thực chất và hiệu quả định hướng nghề nghiệp của học sinh,
- Nâng mức độ tham gia thực chất của học sinh trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (tham gia bằng vai trò, nhiệm vụ, sản phẩm, trách nhiệm), chuyển từ “tham gia thụ động” sang “tham gia chủ động, tự quản một phần”.
- Đa dạng hóa phương pháp/hình thức trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng dạy học trải nghiệm, gắn nhà trường với thực tiễn địa phương, doanh nghiệp, cơ sở đào tạo, cộng đồng.
- Thiết lập cơ chế chỉ đạo, hỗ trợ, giám sát để đảm bảo đổi mới diễn ra thường xuyên, đồng bộ và có đo lường chất lượng.

4.4.2. Giả thuyết của thử nghiệm giải pháp

Nếu nhà trường tăng cường chỉ đạo một cách có hệ thống, đồng bộ và nhất quán việc đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm (thông qua định hướng rõ ràng, hướng dẫn chuyên môn cụ thể, giám sát thường xuyên và điều chỉnh kịp thời), thì chất lượng tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng

nghiệp sẽ được nâng cao, thể hiện ở: (1) mức độ tham gia tích cực và tự chủ của học sinh tăng lên; (2) tính thực tiễn của trải nghiệm và gắn kết nghề nghiệp được cải thiện; (3) hiệu quả giáo dục toàn diện và định hướng nghề nghiệp của học sinh được nâng cao rõ rệt.

4.4.3. Nội dung thử nghiệm giải pháp

- Xác lập định hướng chỉ đạo thống nhất về tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp lấy học sinh làm trung tâm

+ Ban hành văn bản chỉ đạo chuyên đề về đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo tiếp cận lấy học sinh làm trung tâm.

chuyển đổi cách tiếp cận từ “tổ chức cho học sinh tham gia” sang “tổ chức để học sinh trở thành chủ thể của hoạt động”. Định hướng này phải được quán triệt trong toàn bộ quá trình lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Các yêu cầu cốt lõi cần được quy định rõ gồm: Học sinh được quyền lựa chọn nội dung, hình thức hoặc tuyến nghề nghiệp trong những giới hạn phù hợp với mục tiêu giáo dục và điều kiện của nhà trường;

+ Học sinh được giao nhiệm vụ cụ thể, rõ ràng, phù hợp với năng lực và vai trò trong nhóm, tránh tình trạng tham gia mang tính hình thức;

+ Học sinh có cơ hội thể hiện chính kiến, năng lực và trải nghiệm cá nhân, được khuyến khích bày tỏ quan điểm, đặt câu hỏi và đề xuất giải pháp;

- Xác định rõ các nguyên tắc cốt lõi: học sinh là chủ thể hoạt động; được lựa chọn trong phạm vi phù hợp; được giao nhiệm vụ rõ ràng; có sản phẩm trải nghiệm; có phản hồi và được đánh giá sự tiến bộ.

- Thống nhất các tiêu chí nhận diện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp chất lượng: tính tham gia, tính trải nghiệm thực tế, tính phản tư, tính gắn kết nghề nghiệp, tính an toàn.

+ Tính tham gia: mức độ chủ động, trách nhiệm và vai trò thực chất của học sinh;

+ Tính trải nghiệm thực: mức độ gắn với bối cảnh thực tiễn, nghề nghiệp, đời sống xã hội;

+ Tính phản tư: khả năng giúp học sinh suy ngẫm, rút kinh nghiệm và điều chỉnh nhận thức, hành vi;

+ Tính gắn kết nghề nghiệp: mức độ hỗ trợ học sinh hiểu bản thân, hiểu nghề và định hướng tương lai;

+ Tính an toàn: bảo đảm an toàn thể chất, tâm lý và pháp lý cho học sinh;

- + Tính bao trùm: tạo cơ hội tham gia cho mọi đối tượng học sinh, kể cả học sinh yếu thế.
- Mỗi hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp phải được thiết kế quanh một “nhiệm vụ trung tâm” gắn với bối cảnh thực tế của nghề nghiệp hoặc đời sống xã hội.

Nhiệm vụ này đòi hỏi học sinh phải: quan sát thực tiễn, thu thập thông tin, trao đổi và hợp tác trong nhóm, đưa ra quyết định hoặc giải pháp, đồng thời chịu trách nhiệm về sản phẩm của mình.

- Nhà trường chỉ đạo đa dạng hóa hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng linh hoạt, mở và phù hợp với đặc điểm, nhu cầu, hứng thú của học sinh trung học phổ thông.

Các hình thức tổ chức có thể bao gồm: Mô hình “câu lạc bộ nghề - dự án nghề”, Mô hình “học sinh điều phối” trong đó học sinh tham gia một phần vào khâu tổ chức, điều hành hoạt động; Các nhóm “sở thích, năng lực”;

- Nhà trường tổ chức các buổi “suy ngẫm và rút kinh nghiệm” sau hoạt động, sử dụng hệ thống câu hỏi gợi mở nhằm dẫn dắt học sinh suy ngẫm sâu về trải nghiệm của mình, chẳng hạn: Tôi đã làm gì? Tôi học được điều gì? Tôi gặp khó khăn gì? Tôi cần cải thiện điểm nào? Tôi sẽ vận dụng những điều đã học ra sao trong học tập và định hướng nghề nghiệp?

- Đổi mới kiểm tra, đánh giá trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng đánh giá vì sự tiến bộ.

4.4.4. Phương pháp thực hiện thử nghiệm giải pháp

Khảo sát bằng bảng hỏi theo hình thức google form trên 56 cán bộ quản lý, giáo viên và 157 học sinh lớp 12 của trường THPT Nguyễn Hữu Thọ tại thành phố Hồ Chí Minh và phỏng vấn sâu 10 người gồm 5 giáo viên và 5 học sinh.

Phiếu khảo sát gồm 5 câu hỏi: Câu hỏi 1 khảo sát đánh giá mục đích của giải pháp; câu hỏi 2 – 4 khảo sát đánh giá về nội dung của giải pháp; câu hỏi 5 tìm hiểu một số thông tin cá nhân của người trả lời.

4.4.5. Các giai đoạn thử nghiệm giải pháp

1) Giai đoạn 1. Chuẩn bị thử nghiệm

- Xây dựng công cụ khảo nghiệm (gồm 2 phiếu: 1 cho giáo viên và 1 cho học sinh).
- Xây dựng kế hoạch thử nghiệm, lựa chọn đơn vị, giáo viên và nhóm học sinh tham gia.

- Tập huấn giáo viên về phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp lấy học sinh làm trung tâm.

2) Giai đoạn 2. Tổ chức thử nghiệm

- Triển khai thử nghiệm giải pháp trong một số hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tiêu biểu.

- Theo dõi, hỗ trợ giáo viên trong quá trình tổ chức; thu thập dữ liệu phản hồi từ học sinh và giáo viên.

3) Giai đoạn 3. Đánh giá và điều chỉnh

- Đánh giá kết quả thử nghiệm dựa trên các tiêu chí đã xác định.

- Phân tích mức độ thay đổi về sự tham gia, hứng thú và hiệu quả định hướng nghề nghiệp của học sinh.

- Điều chỉnh nội dung, phương pháp chỉ đạo cho phù hợp trước khi nhân rộng.

4) Giai đoạn 4. Nhân rộng và hoàn thiện

- Tổng kết kinh nghiệm, hoàn thiện mô hình chỉ đạo đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

- Nhân rộng áp dụng trong toàn trường và đề xuất triển khai ở phạm vi rộng hơn.

4.4.6. Kết quả thử nghiệm giải pháp

1) Kết quả đánh giá giải pháp trước thử nghiệm

a. Đánh giá mục đích của giải pháp trước thử nghiệm

Bảng 4.3. Đánh giá của giáo viên về tính cần thiết của mục tiêu các giải pháp trước thử nghiệm

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (%)					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý		
1	Giải pháp giúp tăng cường vai trò chỉ đạo của cấp quản lý nhà trường đối với hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,0	2,3	53,5	27,9	16,3	3,58	0,79
2	Giải pháp góp phần định hướng thống nhất việc đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,0	11,6	51,2	18,6	18,6	3,44	0,93
3	Giải pháp giúp nâng cao mức độ tham gia chủ động và thực chất của	0,0	9,3	72,1	18,6	0,0	3,09	0,53

	học sinh trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp							
4	Giải pháp thúc đẩy chuyển biến từ “tham gia thụ động” sang “tham gia chủ động, tự quản một phần” của học sinh	0,0	16,3	74,4	9,3	0,0	2,93	0,51
5	Giải pháp góp phần đa dạng hóa phương pháp và hình thức trải nghiệm, hướng nghiệp gắn với thực tiễn địa phương	0,0	0,0	53,5	37,2	9,3	3,56	0,67
6	Giải pháp hỗ trợ thiết lập cơ chế chỉ đạo, hỗ trợ và giám sát hiệu quả hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,0	2,3	67,4	20,9	9,3	3,37	0,69
	Trung bình						3,33	

Mức độ đồng thuận ở mức trung bình khá: ĐTB trung bình chung đạt 3,33, cho thấy giáo viên bước đầu ghi nhận tính cần thiết và ý nghĩa của giải pháp, song chưa hình thành sự đồng thuận mạnh trước thử nghiệm.

Nội dung được đánh giá cao nhất là: Tăng cường vai trò chỉ đạo của cấp quản lý nhà trường (ĐTB = 3,58); Đa dạng hóa phương pháp và hình thức trải nghiệm gắn với thực tiễn địa phương (ĐTB = 3,56). Điều này phản ánh nhu cầu rõ rệt về vai trò điều phối, định hướng và tạo điều kiện từ phía quản lý nhà trường.

Những nội dung liên quan đến chuyển biến vai trò chủ thể của học sinh (tham gia chủ động, tự quản) có ĐTB thấp hơn (2,93 – 3,09), kèm theo tỷ lệ “Phân vân/Bình thường” rất cao (trên 70%). Điều này cho thấy sự dè dặt, thận trọng của giáo viên trước những thay đổi sâu về phương thức tổ chức và phân quyền cho học sinh, đặc biệt trong bối cảnh chưa có trải nghiệm thực tiễn thử nghiệm. Độ lệch chuẩn (ĐLC) nhìn chung ở mức vừa phải (0,51 đến 0,93), phản ánh ý kiến giáo viên chưa phân hóa mạnh, song vẫn tồn tại khác biệt nhất định trong nhận thức.

Sau đây là ý kiến phỏng vấn sâu: *“Về mặt chủ trương thì giải pháp rất đúng, nhất là tăng cường chỉ đạo và đổi mới cách tổ chức. Tuy nhiên, trước khi triển khai thực tế, chúng tôi vẫn còn băn khoăn liệu học sinh có đủ năng lực tự quản và nhà trường có cơ chế giám sát phù hợp hay không.”* (PVS số 1 GV).

Kết quả đánh giá của học sinh về mục đích của giải pháp thử nghiệm được thể hiện qua bảng số liệu 4.4. sau:

Mức độ đánh giá của học sinh ở mức trung bình khá, với ĐTB chung đạt 3,37, cho thấy học sinh bước đầu nhìn nhận tích cực mục đích của giải pháp, song chưa hình thành sự đồng thuận cao trước khi được trải nghiệm thực tế.

Nội dung được học sinh đánh giá cao nhất là: Đa dạng hóa phương pháp và hình thức trải nghiệm, hướng nghiệp gắn với thực tiễn địa phương (ĐTB = 3,61); Định hướng thống nhất đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức (ĐTB = 3,55). Điều này phản ánh nhu cầu rõ rệt của học sinh đối với các hoạt động trải nghiệm sinh động, gần gũi thực tiễn và có tính đổi mới.

Bảng 4.4. Đánh giá của học sinh về tính cần thiết của mục tiêu các giải pháp trước thử nghiệm

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (%)					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân/ Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý		
1	Giải pháp giúp tăng cường vai trò chỉ đạo của cấp quản lý nhà trường đối với hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,0	12,7	47,1	25,5	14,6	3,42	0,89
2	Giải pháp góp phân định hướng thống nhất việc đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,0	7,6	47,1	28,0	17,2	3,55	0,87
3	Giải pháp giúp nâng cao mức độ tham gia chủ động và thực chất của học sinh trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,0	9,3	72,1	18,6	0,0	3,17	0,59
4	Giải pháp thúc đẩy chuyển biến từ “tham gia thụ động” sang “tham gia chủ động, tự quản một phần” của học sinh	0,0	14,6	68,8	16,6	0,0	3,02	0,56
5	Giải pháp góp phần đa dạng hóa phương pháp và hình thức trải nghiệm, hướng nghiệp gắn với thực tiễn địa phương	0,0	0,0	47,1	45,2	7,6	3,61	0,63
6	Giải pháp hỗ trợ thiết lập cơ chế chỉ đạo, hỗ trợ và giám sát hiệu quả hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,0	1,9	58,6	31,8	7,6	3,45	0,66
	ĐTB chung						3,37	

Mức độ đánh giá của học sinh ở mức trung bình khá, với ĐTB chung đạt 3,37, cho thấy học sinh bước đầu nhìn nhận tích cực mục đích của giải pháp, song chưa hình thành sự đồng thuận cao trước khi được trải nghiệm thực tế.

Nội dung được học sinh đánh giá cao nhất là: Đa dạng hóa phương pháp và hình thức trải nghiệm, hướng nghiệp gắn với thực tiễn địa phương (ĐTB = 3,61); Định hướng thống nhất đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức (ĐTB = 3,55). Điều này phản ánh nhu cầu rõ rệt của học sinh đối với các hoạt động trải nghiệm sinh động, gần gũi thực tiễn và có tính đổi mới.

Các nội dung liên quan đến vai trò tự chủ, tự quản của học sinh (ĐTB = 3,02–3,17) có mức đánh giá thấp hơn, đồng thời tỷ lệ “Phân vân/Bình thường” chiếm ưu thế (trên 68%). Điều này cho thấy học sinh còn dè dặt, thiếu hình dung cụ thể về cách thức tham gia chủ động và tự quản, nhất là khi các cơ chế tổ chức và hỗ trợ chưa được triển khai rõ ràng. Độ lệch chuẩn (ĐLC) ở mức trung bình thấp (0,56–0,89), phản ánh nhận thức của học sinh tương đối đồng đều, chưa xuất hiện sự phân hóa mạnh trong đánh giá.

b. Đánh giá nội dung của giải pháp sau thử nghiệm

Bảng 4.5. Đánh giá của giáo viên về nội dung giải pháp trước thử nghiệm

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (%)					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý		
1	Nhà trường ban hành văn bản chỉ đạo chuyên đề về đổi mới hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm	0,0	23,3	39,5	32,6	4,7	3,19	0,85
2	Các nguyên tắc cốt lõi (học sinh là chủ thể, có lựa chọn, có nhiệm vụ, có sản phẩm, có phản hồi) được xác định rõ ràng	0,0	7,0	53,5	9,3	30,2	3,63	1,00
3	Các tiêu chí nhận diện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp chất lượng được thống nhất và dễ áp dụng	2,3	20,9	23,3	39,5	14,0	3,42	1,05
4	Học sinh được quyền lựa chọn nội dung, hình thức hoặc tuyến nghề nghiệp trong phạm vi phù hợp	4,7	20,9	53,5	18,6	2,3	2,93	0,83

5	Học sinh được giao nhiệm vụ cụ thể, rõ ràng, phù hợp với năng lực và vai trò trong nhóm	0,0	0,0	55,8	30,2	14,0	3,58	0,73
6	Học sinh có cơ hội thể hiện chính kiến, trải nghiệm cá nhân và đề xuất ý tưởng trong hoạt động	0,0	7,0	41,9	30,2	20,9	3,65	0,90
7	Mỗi hoạt động được thiết kế quanh một “nhiệm vụ trung tâm” gắn với bối cảnh nghề nghiệp hoặc đời sống	0,0	23,3	32,6	25,6	18,6	3,40	1,05
8	Nhà trường chỉ đạo đa dạng hóa hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh (CLB nghề, dự án nghề, học sinh điều phối, nhóm sở thích...)	0,0	0,0	39,5	18,6	41,9	4,02	0,91
9	Các hình thức tổ chức linh hoạt, phù hợp với nhu cầu, hứng thú của học sinh THPT	0,0	18,6	44,2	32,6	4,7	3,23	0,81
10	Nhà trường tổ chức hiệu quả các buổi suy ngẫm, rút kinh nghiệm sau hoạt động trải nghiệm	0,0	2,3	58,1	30,2	9,3	3,47	0,70
11	Hệ thống câu hỏi phản hồi giúp học sinh hiểu rõ giá trị trải nghiệm và định hướng nghề nghiệp	0,0	0,0	55,8	41,9	2,3	3,47	0,55
12	Kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được đổi mới theo hướng đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh	0,0	25,6	46,5	25,6	2,3	3,05	0,79
	Trung bình						3,42	

Mức đánh giá chung ở mức trung bình khá (ĐTB chung = 3,42), cho thấy giáo viên bước đầu ghi nhận tính phù hợp của các nội dung giải pháp, song vẫn còn tâm lý thận trọng trước khi triển khai thử nghiệm.

Những nội dung được đánh giá cao nhất tập trung vào đa dạng hóa hình thức tổ chức và mở rộng không gian tham gia của học sinh, tiêu biểu là: Đa dạng hóa hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (ĐTB = 4,02); Học sinh có cơ hội thể hiện chính kiến, trải nghiệm và đề xuất ý tưởng (ĐTB = 3,65); Xác định rõ các nguyên tắc cốt lõi lấy học sinh làm trung tâm (ĐTB = 3,63). Điều này phản ánh mong muốn đổi mới thực chất cách tổ chức hoạt động, thoát khỏi tính hình thức.

Các nội dung liên quan đến trao quyền lựa chọn và đổi mới kiểm tra, đánh giá có ĐTB thấp hơn (2,93–3,05), kèm tỷ lệ “Phân vân/Bình thường” cao. Điều này cho thấy giáo viên còn băn khoăn về tính khả thi, khung pháp lý và năng lực tổ chức khi chuyển mạnh sang tiếp cận “lấy học sinh làm trung tâm”.

Độ lệch chuẩn dao động từ 0,55 đến 1,05, phản ánh sự khác biệt nhất định trong nhận thức và kinh nghiệm triển khai giữa các giáo viên.

Ý kiến phỏng vấn sâu của giáo viên: “*Chúng tôi rất ủng hộ việc đa dạng hóa hoạt động và để học sinh tham gia nhiều hơn, nhưng khi nói đến trao quyền lựa chọn hay đánh giá vì sự tiến bộ thì vẫn cần có hướng dẫn cụ thể để giáo viên yên tâm thực hiện.*” (PVS Số 3 GV).

Bảng 4.6. Đánh giá của học sinh về nội dung giải pháp trước thử nghiệm

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (%)					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý		
1	Nhà trường ban hành văn bản chỉ đạo chuyên đề về đổi mới hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm	0,0	22,3	36,9	36,9	3,8	3,22	0,84
2	Các nguyên tắc cốt lõi (học sinh là chủ thể, có lựa chọn, có nhiệm vụ, có sản phẩm, có phản hồi) được xác định rõ ràng	0,0	7,6	47,8	17,8	26,8	3,64	0,96
3	Các tiêu chí nhận diện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp chất lượng được thống nhất và dễ áp dụng	2,5	12,7	25,5	51,0	8,3	3,50	0,91
4	Học sinh được quyền lựa chọn nội dung, hình thức hoặc tuyến nghề nghiệp trong phạm vi phù hợp	5,1	21,0	49,0	22,9	1,9	2,96	0,85
5	Học sinh được giao nhiệm vụ cụ thể, rõ ràng, phù hợp với năng lực và vai trò trong nhóm	0,0	0,0	49,0	40,8	10,2	3,61	0,67
6	Học sinh có cơ hội thể hiện chính kiến, trải nghiệm cá nhân và đề xuất ý tưởng trong hoạt động	0,0	3,8	34,4	40,8	21,0	3,79	0,82
7	Mỗi hoạt động được thiết kế quanh một “nhiệm vụ trung tâm”	0,0	12,7	30,6	36,9	19,7	3,64	0,94

	gắn với bối cảnh nghề nghiệp hoặc đời sống							
8	Nhà trường chỉ đạo đa dạng hóa hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh (CLB nghề, dự án nghề, học sinh điều phối, nhóm sở thích...)	0,0	0,0	29,9	25,5	44,6	4,15	0,85
9	Các hình thức tổ chức linh hoạt, phù hợp với nhu cầu, hứng thú của học sinh THPT	0,0	13,4	42,7	40,1	3,8	3,34	0,76
10	Nhà trường tổ chức hiệu quả các buổi suy ngẫm, rút kinh nghiệm sau hoạt động trải nghiệm	0,0	2,5	52,9	37,6	7,0	3,49	0,67
11	Hệ thống câu hỏi phản hồi giúp học sinh hiểu rõ giá trị trải nghiệm và định hướng nghề nghiệp	0,0	0,0	49,7	48,4	1,9	3,52	0,54
12	Kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được đổi mới theo hướng đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh	0,0	26,1	36,3	35,0	2,5	3,14	0,84
	Trung bình						3,42	

Mức đánh giá chung của học sinh ở mức trung bình khá (ĐTB chung = 3,42), cho thấy học sinh bước đầu đồng thuận với các nội dung của giải pháp, nhưng vẫn mang tính thăm dò do chưa được trải nghiệm thực tế.

Những nội dung được học sinh đánh giá cao nhất tập trung vào tính đa dạng, hấp dẫn và mở rộng không gian tham gia, nổi bật là: Đa dạng hóa hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (ĐTB = 4,15); Học sinh có cơ hội thể hiện chính kiến, trải nghiệm cá nhân và đề xuất ý tưởng (ĐTB = 3,79); Xác định rõ các nguyên tắc cốt lõi lấy học sinh làm trung tâm (ĐTB = 3,64). Điều này phản ánh nhu cầu mạnh mẽ của học sinh được tham gia thực chất, được thể hiện và được trải nghiệm đa dạng.

Các nội dung liên quan đến quyền lựa chọn và đổi mới kiểm tra, đánh giá có ĐTB thấp hơn (2,96–3,14), đồng thời tỷ lệ “Phân vân/Bình thường” và “Không đồng ý” còn tương đối cao. Điều này cho thấy học sinh vẫn chưa hình dung rõ phạm vi lựa chọn, trách nhiệm đi kèm và ý nghĩa của đánh giá vì sự tiến bộ, nhất là trong bối cảnh cơ chế tổ chức chưa được triển khai cụ thể. Độ lệch chuẩn dao động từ 0,54 đến 0,96, phản ánh mức độ phân hóa nhận thức không lớn, học sinh có xu hướng đánh giá khá đồng đều.

2) Kết quả đánh giá giải pháp sau thử nghiệm

a. Đánh giá mục đích của giải pháp

Bảng 4.7. Đánh giá của giáo viên về mục đích giải pháp sau thử nghiệm

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (%)					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý		
1	Giải pháp giúp tăng cường vai trò chỉ đạo của cấp quản lý nhà trường đối với hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,0	0,0	11,6	46,5	41,9	4,30	0,67
2	Giải pháp góp phần định hướng thống nhất việc đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,0	0,0	7,0	48,8	44,2	4,37	0,62
3	Giải pháp giúp nâng cao mức độ tham gia chủ động và thực chất của học sinh trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,0	0,0	48,8	51,2	0,0	3,51	0,51
4	Giải pháp thúc đẩy chuyển biến từ “tham gia thụ động” sang “tham gia chủ động, tự quản một phần” của học sinh	0,0	0,0	20,9	79,1	0,0	3,79	0,41
5	Giải pháp góp phần đa dạng hóa phương pháp và hình thức trải nghiệm, hướng nghiệp gắn với thực tiễn địa phương	0,0	0,0	14,0	53,4	32,6	4,19	0,66
6	Giải pháp hỗ trợ thiết lập cơ chế chỉ đạo, hỗ trợ và giám sát hiệu quả hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,0	2,3	39,5	48,8	9,3	3,65	0,69
	Trung bình						3,97	

Mức độ đánh giá tăng rõ rệt, với ĐTB chung đạt 3,97, cho thấy giáo viên đã chuyển từ trạng thái thận trọng sang đồng thuận cao đối với mục đích của giải pháp sau khi được trải nghiệm thực tế.

Các mục tiêu mang tính quản lý và định hướng vĩ mô được đánh giá rất cao: Định hướng thống nhất đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức (ĐTB = 4,37); Tăng cường vai trò chỉ đạo của cấp quản lý nhà trường (ĐTB = 4,30); Đa dạng hóa phương pháp, hình thức trải nghiệm gắn với thực tiễn địa phương (ĐTB = 4,19). Điều này khẳng định vai trò quyết định của chỉ đạo quản lý và tổ chức đồng bộ trong nâng cao hiệu quả hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Những mục tiêu gắn trực tiếp với sự chuyển biến của học sinh (tham gia chủ động, tự quản một phần) cũng được cải thiện đáng kể (ĐTB = 3,51–3,79), phản ánh niềm tin thực tiễn của giáo viên sau thử nghiệm, dù vẫn còn dư địa để tiếp tục hoàn thiện.

Độ lệch chuẩn giảm rõ rệt (0,41–0,69), cho thấy mức độ đồng thuận cao hơn và ý kiến ít phân hóa hơn so với trước thử nghiệm.

Ý kiến phỏng vấn sâu giáo viên: “*Sau khi triển khai thử nghiệm, chúng tôi thấy rõ nếu có chỉ đạo thống nhất và tổ chức bài bản thì học sinh tham gia tích cực hơn hẳn. Những băn khoăn ban đầu gần như được giải tỏa.*” (PVS Số 3, GV)

Bảng 4.8. Đánh giá của học sinh về mục đích giải pháp sau thử nghiệm

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (%)					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý		
1	Giải pháp giúp tăng cường vai trò chỉ đạo của cấp quản lý nhà trường đối với hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,0	7,6	29,9	18,5	43,9	3,99	1,03
2	Giải pháp góp phần định hướng thống nhất việc đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,0	7,6	26,8	18,5	47,1	4,05	1,02
3	Giải pháp giúp nâng cao mức độ tham gia chủ động và thực chất của học sinh trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,0	7,6	47,8	27,4	17,2	3,54	0,87
4	Giải pháp thúc đẩy chuyển biến từ “tham gia thụ động” sang “tham gia chủ động, tự quản một phần” của học sinh	0,0	7,6	51,6	6,4	34,4	3,68	1,03
5	Giải pháp góp phần đa dạng hóa phương pháp và hình thức trải nghiệm, hướng nghiệp gắn với thực tiễn địa phương	0,0	0,0	29,9	30,6	39,5	4,10	0,83
6	Giải pháp hỗ trợ thiết lập cơ chế chỉ đạo, hỗ trợ và giám sát hiệu quả hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	0,0	1,3	46,5	27,4	24,8	3,76	0,84
	Trung bình						3,85	0,94

Mức độ đánh giá của học sinh đạt mức cao, với ĐTB chung 3,85, cho thấy nhận thức và mức độ đồng thuận của học sinh về mục đích giải pháp đã được nâng lên rõ rệt sau thử nghiệm, so với giai đoạn trước.

Những mục tiêu được học sinh đánh giá cao nhất là: Đa dạng hóa phương pháp và hình thức trải nghiệm, hướng nghiệp gắn với thực tiễn địa phương (ĐTB = 4,10); Định hướng thống nhất đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức (ĐTB = 4,05); Tăng cường vai trò chỉ đạo của cấp quản lý nhà trường (ĐTB = 3,99). Điều này phản ánh tác động tích cực của việc tổ chức hoạt động có định hướng rõ ràng, hình thức phong phú và gắn với thực tiễn, đáp ứng nhu cầu trải nghiệm của học sinh.

Các mục tiêu liên quan trực tiếp đến sự chuyển biến vai trò của học sinh (tham gia chủ động, tự quản một phần) tuy có ĐTB thấp hơn tương đối (3,54–3,68) nhưng đã tăng đáng kể, cho thấy học sinh bắt đầu cảm nhận được vai trò chủ thể của mình trong hoạt động trải nghiệm.

Độ lệch chuẩn (ĐLC) ở mức 0,83 đến 1,03, phản ánh sự phân hóa nhất định trong trải nghiệm của học sinh, điều này là hợp lý do mức độ tham gia và cơ hội trải nghiệm thực tế giữa các nhóm học sinh chưa hoàn toàn đồng đều.

Ý kiến phỏng vấn sâu học sinh: *“Sau khi tham gia các hoạt động trải nghiệm, tụi em thấy rõ hơn mình được làm gì và vì sao phải làm. Những hoạt động gắn với thực tế và làm theo nhóm giúp tụi em chủ động hơn chứ không chỉ tham gia cho có như trước.”* (Học sinh THPT, phỏng vấn sâu sau thử nghiệm)

b. Đánh giá nội dung của giải pháp sau thử nghiệm

Kết quả khảo sát về đánh giá nội dung của giải pháp sau thử nghiệm được phản ánh qua bảng số liệu sau:

Bảng 4.9. Đánh giá của giáo viên về nội dung giải pháp sau thử nghiệm

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (%)					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý		
1	Nhà trường ban hành văn bản chỉ đạo chuyên đề về đổi mới hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm	0,0	14,0	18,6	58,1	9,3	3,63	0,85
2	Các nguyên tắc cốt lõi (học sinh là chủ thể, có lựa chọn, có nhiệm vụ, có sản phẩm, có phản hồi) được xác định rõ ràng	0,0	2,3	7,0	44,2	46,5	4,35	0,72
3	Các tiêu chí nhận diện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp chất lượng được thống nhất và dễ áp dụng	2,3	0,0	11,6	51,2	34,9	4,16	0,81
4	Học sinh được quyền lựa chọn nội dung, hình thức hoặc tuyến nghề nghiệp trong phạm vi phù hợp	4,7	14,0	23,3	48,8	9,3	3,44	1,01
5	Học sinh được giao nhiệm vụ cụ thể, rõ ràng, phù hợp với năng lực và vai trò trong nhóm	0,0	0,0	14,0	44,2	41,9	4,28	0,70
6	Học sinh có cơ hội thể hiện chính kiến, trải nghiệm cá nhân và đề xuất ý tưởng trong hoạt động	0,0	0,0	9,3	44,2	46,5	4,37	0,66
7	Mỗi hoạt động được thiết kế quanh một “nhiệm vụ trung tâm” gắn với bối cảnh nghề nghiệp hoặc đời sống	0,0	0,0	14,0	53,5	32,6	4,19	0,66
8	Nhà trường chỉ đạo đa dạng hóa hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh (CLB nghề, dự án nghề, học sinh điều phối, nhóm sở thích...)	0,0	0,0	0,0	9,3	90,7	4,91	0,29

9	Các hình thức tổ chức linh hoạt, phù hợp với nhu cầu, hứng thú của học sinh THPT	0,0	0,0	18,6	39,5	41,9	4,23	0,75
10	Nhà trường tổ chức hiệu quả các buổi suy ngẫm, rút kinh nghiệm sau hoạt động trải nghiệm	0,0	2,3	18,6	44,2	34,9	4,12	0,79
11	Hệ thống câu hỏi phản hồi giúp học sinh hiểu rõ giá trị trải nghiệm và định hướng nghề nghiệp	0,0	0,0	14,0	51,2	34,9	4,21	0,67
12	Kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được đổi mới theo hướng đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh	0,0	2,3	14,0	37,2	46,5	4,28	0,80
	Trung bình						44,18	0,73

Mức đánh giá chung đạt mức cao (ĐTB chung = 4,01), cho thấy nội dung giải pháp đã được giáo viên thừa nhận rõ rệt về tính phù hợp và hiệu quả sau thử nghiệm, khác biệt đáng kể so với giai đoạn trước.

Những nội dung được đánh giá rất cao tập trung vào khâu tổ chức và thiết kế hoạt động, nổi bật là: Đa dạng hóa hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (ĐTB = 4,91); Học sinh có cơ hội thể hiện chính kiến, trải nghiệm cá nhân và đề xuất ý tưởng (ĐTB = 4,37); Xác định rõ các nguyên tắc cốt lõi lấy học sinh làm trung tâm (ĐTB = 4,35),

Giao nhiệm vụ rõ ràng, phù hợp cho học sinh (ĐTB = 4,28). Điều này khẳng định hiệu quả thực tiễn của việc tổ chức hoạt động theo hướng lấy học sinh làm trung tâm, khi được cụ thể hóa bằng quy trình và hình thức phù hợp.

Nội dung có ĐTB thấp nhất là trao quyền lựa chọn cho học sinh (ĐTB = 3,44), dù đã tăng so với trước thử nghiệm nhưng vẫn phản ánh sự thận trọng của giáo viên đối với việc phân quyền sâu, do lo ngại về năng lực tự chủ và yêu cầu quản lý.

Độ lệch chuẩn nhìn chung giảm (đa số ĐLC < 0,8), đặc biệt nội dung đa dạng hóa hình thức tổ chức có ĐLC rất thấp (0,29), cho thấy mức độ đồng thuận rất cao trong đội ngũ giáo viên sau thử nghiệm.

Bảng 4.10. Đánh giá của học sinh về nội dung giải pháp sau thử nghiệm

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (%)					ĐTB	ĐLC
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý		
1	Nhà trường ban hành văn bản chỉ đạo chuyên đề về đổi mới hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm	0,0	16,6	28,0	34,4	21,0	3,60	1,00
2	Các nguyên tắc cốt lõi (học sinh là chủ thể, có lựa chọn, có nhiệm vụ, có sản phẩm, có phản hồi) được xác định rõ ràng	0,0	5,1	31,8	12,7	50,3	4,08	1,01
3	Các tiêu chí nhận diện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp chất lượng được thống nhất và dễ áp dụng	1,9	2,5	17,8	40,1	37,6	4,09	0,91
4	Học sinh được quyền lựa chọn nội dung, hình thức hoặc tuyến nghề nghiệp trong phạm vi phù hợp	5.1	17.2	28.0	14.0	35.7	3.58	1.27
5	Học sinh được giao nhiệm vụ cụ thể, rõ ràng, phù hợp với năng lực và vai trò trong nhóm	0.0	0.0	40.1	32.5	27.4	3.87	0.81
6	Học sinh có cơ hội thể hiện chính kiến, trải nghiệm cá nhân và đề xuất ý tưởng trong hoạt động	0.0	1.9	22.9	30.6	44.6	4.18	0.85
7	Mỗi hoạt động được thiết kế quanh một “nhiệm vụ trung tâm” gắn với bối cảnh nghề nghiệp hoặc đời sống	0.0	0.0	20.4	26.1	53.5	4.33	0.80
8	Nhà trường chỉ đạo đa dạng hóa hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh (CLB nghề, dự án nghề, học sinh điều phối, nhóm sở thích...)	0,0	0,0	13,4	15,3	71,3	4,58	0,72
9	Các hình thức tổ chức linh hoạt, phù hợp với nhu cầu, hứng thú của học sinh THPT	0,0	3,2	27,4	33,8	35,7	4,02	0,87

10	Nhà trường tổ chức hiệu quả các buổi suy ngẫm, rút kinh nghiệm sau hoạt động trải nghiệm	0,0	1,9	42,0	34,4	21,7	3,76	0,81
11	Hệ thống câu hỏi phản hồi giúp học sinh hiểu rõ giá trị trải nghiệm và định hướng nghề nghiệp	0,0	0,0	37,6	43,9	18,5	3,81	0,73
12	Kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được đổi mới theo hướng đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh	0,0	19,1	21,0	23,6	36,3	3,77	1,14
	Trung bình						3,97	0,91

Mức đánh giá chung của học sinh đạt mức cao (ĐTB chung = 3,97), cho thấy nội dung giải pháp được học sinh tiếp nhận tích cực và có hiệu quả rõ rệt sau thử nghiệm, cao hơn đáng kể so với giai đoạn trước thử nghiệm.

Những nội dung được học sinh đánh giá rất cao tập trung vào cách thức tổ chức và thiết kế hoạt động, tiêu biểu là: Đa dạng hóa hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (ĐTB = 4,58); Mỗi hoạt động được thiết kế quanh “nhiệm vụ trung tâm” gắn với bối cảnh nghề nghiệp hoặc đời sống (ĐTB = 4,33); Học sinh có cơ hội thể hiện chính kiến, trải nghiệm cá nhân và đề xuất ý tưởng (ĐTB = 4,18); Xác định rõ các nguyên tắc cốt lõi lấy học sinh làm trung tâm (ĐTB = 4,08–4,09). Điều này phản ánh tác động trực tiếp của việc đổi mới hình thức và phương pháp tổ chức đối với hứng thú và mức độ tham gia của học sinh. Nội dung có ĐTB thấp hơn tương đối là trao quyền lựa chọn cho học sinh (ĐTB = 3,58) và đổi mới kiểm tra, đánh giá vì sự tiến bộ (ĐTB = 3,77). Điều này cho thấy học sinh đã cảm nhận được sự đổi mới, nhưng phạm vi lựa chọn và cơ chế đánh giá vẫn cần được làm rõ và thực hành nhất quán hơn.

Độ lệch chuẩn (ĐLC) dao động từ 0,72 đến 1,27, phản ánh mức độ phân hóa trải nghiệm giữa các nhóm học sinh, đặc biệt ở nội dung quyền lựa chọn và đánh giá, phụ thuộc vào mức độ tham gia thực tế. Ý kiến phỏng vấn sâu học sinh: “*Khi hoạt động được làm theo dự án hay câu lạc bộ, tụi em thấy mình có việc cụ thể để làm và được nói lên ý kiến. Tuy nhiên, việc chọn nội dung hay được đánh giá như thế nào thì giữa các lớp vẫn chưa giống nhau.*” (Học sinh THPT, phỏng vấn sâu sau thử nghiệm)

3) So sánh kết quả đánh giá giải pháp trước và sau thử nghiệm

a. Đánh giá về mục đích giải pháp trước và sau thử nghiệm

Hiệu quả thử nghiệm thể hiện rõ rệt, với mức tăng ĐTB trung bình +0,64, phản ánh sự chuyển biến nhận thức và mức độ đồng thuận của giáo viên sau khi giải pháp được triển khai thực tế.

Bảng 4.11. So sánh đánh giá của giáo viên về mục đích giải pháp trước và sau thử nghiệm

TT	Nội dung	Trước thử nghiệm		Sau thử nghiệm		Độ chênh
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB
1	Giải pháp giúp tăng cường vai trò chỉ đạo của cấp quản lý nhà trường đối với hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	3,58	0,79	4,30	0,67	0,72
2	Giải pháp góp phần định hướng thống nhất việc đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	3,44	0,93	4,37	0,62	0,93
3	Giải pháp giúp nâng cao mức độ tham gia chủ động và thực chất của học sinh trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	3,09	0,53	3,51	0,51	0,42
4	Giải pháp thúc đẩy chuyển biến từ “tham gia thụ động” sang “tham gia chủ động, tự quản một phần” của học sinh	2,93	0,51	3,79	0,41	0,86
5	Giải pháp góp phần đa dạng hóa phương pháp và hình thức trải nghiệm, hướng nghiệp gắn với thực tiễn địa phương	3,56	0,67	4,19	0,66	0,63
6	Giải pháp hỗ trợ thiết lập cơ chế chỉ đạo, hỗ trợ và giám sát hiệu quả hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	3,37	0,69	3,65	0,69	0,28
	Trung bình	3,33	0,69	3,97	0,59	0,64

Hiệu quả thử nghiệm thể hiện rõ rệt, với mức tăng ĐTB trung bình +0,64, phản ánh sự chuyển biến nhận thức và mức độ đồng thuận của giáo viên sau khi giải pháp được triển khai thực tế.

Những nội dung có mức tăng mạnh nhất là: Định hướng thống nhất đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức (+0,93); Chuyển biến từ tham gia thụ động sang chủ động, tự quản (+0,86); Tăng cường vai trò chỉ đạo của cấp quản lý (+0,72). Điều này khẳng định vai trò quyết định của chỉ đạo quản lý thống nhất và tổ chức thực hành cụ thể trong việc tạo ra thay đổi thực chất. Nhóm nội dung liên quan trực tiếp đến học sinh (mức độ tham gia, tự quản) đều có mức

tăng đáng kể (+0,42 đến +0,86), cho thấy niềm tin của giáo viên được củng cố khi quan sát được kết quả thực tế ở học sinh.

Nội dung về cơ chế hỗ trợ, giám sát có mức tăng thấp hơn (+0,28), phản ánh đây là khâu cần tiếp tục hoàn thiện về quy trình, công cụ và nguồn lực khi triển khai trên diện rộng. Ý kiến phỏng vấn sâu giáo viên: “*Trước thử nghiệm chúng tôi còn khá băn khoăn, nhưng sau khi triển khai có chỉ đạo thống nhất và hoạt động được tổ chức bài bản, hiệu quả thể hiện rất rõ. Giáo viên yên tâm hơn và học sinh tham gia chủ động hơn hẳn.*” (Giáo viên THPT, phỏng vấn sâu sau thử nghiệm)

Tóm lại, so sánh trước và sau thử nghiệm cho thấy giải pháp đạt hiệu quả rõ rệt cả về nhận thức quản lý và tác động giáo dục, đặc biệt ở các nội dung đổi mới phương pháp, tăng cường vai trò chỉ đạo và thúc đẩy sự tham gia chủ động của học sinh. Đây là bằng chứng thực nghiệm thuyết phục để khẳng định tính khả thi và đề xuất nhân rộng giải pháp trong quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở trường THPT.

Bảng 4.12. So sánh đánh giá của học sinh về mục đích giải pháp trước và sau thử nghiệm

TT	Nội dung	Trước thử nghiệm		Sau thử nghiệm		Độ chênh
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB
1	Giải pháp giúp tăng cường vai trò chỉ đạo của cấp quản lý nhà trường đối với hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	3,42	0,89	3,99	1,03	0,57
2	Giải pháp góp phần định hướng thống nhất việc đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	3,55	0,87	4,05	1,02	0,50
3	Giải pháp giúp nâng cao mức độ tham gia chủ động và thực chất của học sinh trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	3,17	0,59	3,54	0,87	0,37
4	Giải pháp thúc đẩy chuyển biến từ “tham gia thụ động” sang “tham gia chủ động, tự quản một phần” của học sinh	3,02	0,56	3,68	1,03	0,66
5	Giải pháp góp phần đa dạng hóa phương pháp và hình thức trải nghiệm, hướng nghiệp gắn với thực tiễn địa phương	3,61	0,63	4,10	0,83	0,49
6	Giải pháp hỗ trợ thiết lập cơ chế chỉ đạo, hỗ trợ và giám sát hiệu quả hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	3,45	0,66	3,76	0,84	0,31
	Trung bình	3,37	0,70	3,85	0,94	0,48

Tác động của thử nghiệm được thể hiện rõ ở học sinh, với mức tăng ĐTB trung bình +0,48, cho thấy nhận thức và trải nghiệm của học sinh về mục đích giải pháp đã được cải thiện đáng kể sau khi tham gia thực tế.

Những nội dung có mức tăng mạnh nhất là: Chuyển biến từ tham gia thụ động sang chủ động, tự quản (+0,66); Tăng cường vai trò chỉ đạo của cấp quản lý nhà trường (+0,57). Định hướng thống nhất đổi mới phương pháp, hình thức tổ chức (+0,50); Điều này cho thấy khi hoạt động được tổ chức rõ ràng, có định hướng và trao vai trò cụ thể, học sinh cảm nhận rõ sự thay đổi trong cách tham gia. Các nội dung liên quan đến cơ chế quản lý (hỗ trợ, giám sát) có mức tăng thấp hơn (+0,31), phản ánh đây là khía cạnh gián tiếp đối với học sinh và cần thời gian dài hơn để cảm nhận đầy đủ. Độ lệch chuẩn sau thử nghiệm tăng nhẹ ở một số nội dung, cho thấy mức độ trải nghiệm giữa các nhóm học sinh chưa hoàn toàn đồng đều, phụ thuộc vào mức độ tham gia và hình thức tổ chức cụ thể ở từng lớp/trường.

Tóm lại, so sánh trước, sau thử nghiệm cho thấy giải pháp đã tạo ra chuyển biến tích cực ở học sinh, đặc biệt trong thay đổi vai trò tham gia và cảm nhận ý nghĩa của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Kết quả này, cùng với đánh giá của giáo viên, là bằng chứng thực nghiệm quan trọng khẳng định tính phù hợp và hiệu quả của giải pháp, đồng thời gợi mở yêu cầu tiếp tục hoàn thiện cơ chế hỗ trợ, giám sát khi triển khai trên diện rộng.

b. Đánh giá về nội dung giải pháp trước và sau thử nghiệm

Bảng 4.13. So sánh đánh giá của giáo viên về nội dung giải pháp trước và sau thử nghiệm

TT	Nội dung	Trước thử nghiệm		Sau thử nghiệm		Độ chênh
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB
1	Nhà trường ban hành văn bản chỉ đạo chuyên đề về đổi mới hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm	3,19	0,85	3,63	0,85	0,44
2	Các nguyên tắc cốt lõi (học sinh là chủ thể, có lựa chọn, có nhiệm vụ, có sản phẩm, có phản hồi) được xác định rõ ràng	3,63	1,00	4,35	0,72	0,72
3	Các tiêu chí nhận diện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp chất lượng được thống nhất và dễ áp dụng	3,42	1,05	4,16	0,81	0,74
4	Học sinh được quyền lựa chọn nội dung, hình thức hoặc tuyến nghề nghiệp trong phạm vi phù hợp	2,93	0,83	3,44	1,01	0,51
5	Học sinh được giao nhiệm vụ cụ thể, rõ ràng, phù hợp với năng lực và vai trò trong nhóm	3,58	0,73	4,28	0,70	0,70
6	Học sinh có cơ hội thể hiện chính kiến, trải nghiệm cá nhân và đề xuất ý tưởng trong hoạt động	3,65	0,90	4,37	0,66	0,72

7	Mỗi hoạt động được thiết kế quanh một “nhiệm vụ trung tâm” gắn với bối cảnh nghề nghiệp hoặc đời sống	3,40	1,05	4,19	0,66	0,79
8	Nhà trường chỉ đạo đa dạng hóa hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh (CLB nghề, dự án nghề, học sinh điều phối, nhóm sở thích...)	4,02	0,91	4,91	0,29	0,89
9	Các hình thức tổ chức linh hoạt, phù hợp với nhu cầu, hứng thú của học sinh THPT	3,23	0,81	4,23	0,75	1,00
10	Nhà trường tổ chức hiệu quả các buổi suy ngẫm, rút kinh nghiệm sau hoạt động trải nghiệm	3,47	0,70	4,12	0,79	0,65
11	Hệ thống câu hỏi phản hồi giúp học sinh hiểu rõ giá trị trải nghiệm và định hướng nghề nghiệp	3,47	0,55	4,21	0,67	0,74
12	Kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được đổi mới theo hướng đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh	3,05	0,79	4,28	0,80	1,23
	Trung bình	3,42	0,85	4,18	0,73	0,76

Hiệu quả thử nghiệm rất rõ nét, với mức tăng ĐTB trung bình +0,76, phản ánh sự chuyển biến mạnh mẽ trong đánh giá của giáo viên về nội dung giải pháp sau khi được triển khai thực tế.

Những nội dung cải thiện mạnh nhất tập trung vào: Đổi mới kiểm tra, đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh (+1,23); Hình thức tổ chức linh hoạt, phù hợp nhu cầu học sinh (+1,00); Đa dạng hóa hình thức tổ chức hoạt động (+0,89); Thiết kế hoạt động theo “nhiệm vụ trung tâm” (+0,79). Điều này cho thấy khi giải pháp được cụ thể hóa bằng quy trình, nhiệm vụ và công cụ rõ ràng, giáo viên đánh giá rất cao tính khả thi và hiệu quả.

Nội dung tăng ít hơn tương đối là ban hành văn bản chỉ đạo (+0,44) và trao quyền lựa chọn cho học sinh (+0,51), phản ánh đây là những khía cạnh cần tiếp tục hoàn thiện về hướng dẫn, khung pháp lý và năng lực thực thi. Độ lệch chuẩn sau thử nghiệm nhìn chung giảm, đặc biệt ở các nội dung tổ chức hoạt động, cho thấy mức độ đồng thuận cao hơn trong đội ngũ giáo viên.

Tóm lại, so sánh trước và sau thử nghiệm ở Bảng 4.13 khẳng định giải pháp không chỉ đúng về định hướng mà còn đặc biệt hiệu quả ở khâu nội dung và tổ chức thực hiện. Mức tăng ĐTB lớn và đồng đều là bằng chứng thực nghiệm thuyết phục đề xuất nhân rộng giải pháp trong quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở trường THPT.

**Bảng 4.14. So sánh đánh giá của học sinh về nội dung giải pháp
trước và sau thử nghiệm**

TT	Nội dung	Trước thử nghiệm		Sau thử nghiệm		Độ chênh
		ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB
1	Nhà trường ban hành văn bản chỉ đạo chuyên đề về đổi mới hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm	3,22	0,84	3,60	1,00	0,38
2	Các nguyên tắc cốt lõi (học sinh là chủ thể, có lựa chọn, có nhiệm vụ, có sản phẩm, có phản hồi) được xác định rõ ràng	3,64	0,96	4,08	1,01	0,44
3	Các tiêu chí nhận diện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp chất lượng được thống nhất và dễ áp dụng	3,50	0,91	4,09	0,91	0,59
4	Học sinh được quyền lựa chọn nội dung, hình thức hoặc tuyến nghề nghiệp trong phạm vi phù hợp	2,96	0,85	3,58	1,27	0,62
5	Học sinh được giao nhiệm vụ cụ thể, rõ ràng, phù hợp với năng lực và vai trò trong nhóm	3,61	0,67	3,87	0,81	0,26
6	Học sinh có cơ hội thể hiện chính kiến, trải nghiệm cá nhân và đề xuất ý tưởng trong hoạt động	3,79	0,82	4,18	0,85	0,39
7	Mỗi hoạt động được thiết kế quanh một “nhiệm vụ trung tâm” gắn với bối cảnh nghề nghiệp hoặc đời sống	3,64	0,94	4,33	0,80	0,69
8	Nhà trường chỉ đạo đa dạng hóa hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh (CLB nghề, dự án nghề, học sinh điều phối, nhóm sở thích...)	4,15	0,85	4,58	0,72	0,43
9	Các hình thức tổ chức linh hoạt, phù hợp với nhu cầu, hứng thú của học sinh THPT	3,34	0,76	4,02	0,87	0,68
10	Nhà trường tổ chức hiệu quả các buổi suy ngẫm, rút kinh nghiệm sau hoạt động trải nghiệm	3,49	0,67	3,76	0,81	0,27
11	Hệ thống câu hỏi phản hồi giúp học sinh hiểu rõ giá trị trải nghiệm và định hướng nghề nghiệp	3,52	0,54	3,81	0,73	0,29
12	Kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được đổi mới theo hướng đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh	3,14	0,84	3,77	1,14	0,63
	Trung bình	3,50	0,80	3,97	0,91	0,55

Tác động của thử nghiệm đối với học sinh là rõ rệt, với mức tăng ĐTB trung bình +0,55, phản ánh sự cải thiện đáng kể trong nhận thức và trải nghiệm của học sinh về nội dung giải pháp.

Những nội dung có mức tăng cao nhất tập trung vào cách thức tổ chức hoạt động: Thiết kế hoạt động theo “nhiệm vụ trung tâm” (+0,69); Hình thức tổ chức linh hoạt, phù hợp nhu cầu học sinh (+0,68); Đổi mới kiểm tra, đánh giá vì sự tiến bộ (+0,63); Trao quyền lựa chọn cho học sinh (+0,62). Điều này cho thấy học sinh phản ứng tích cực khi được giao việc cụ thể,

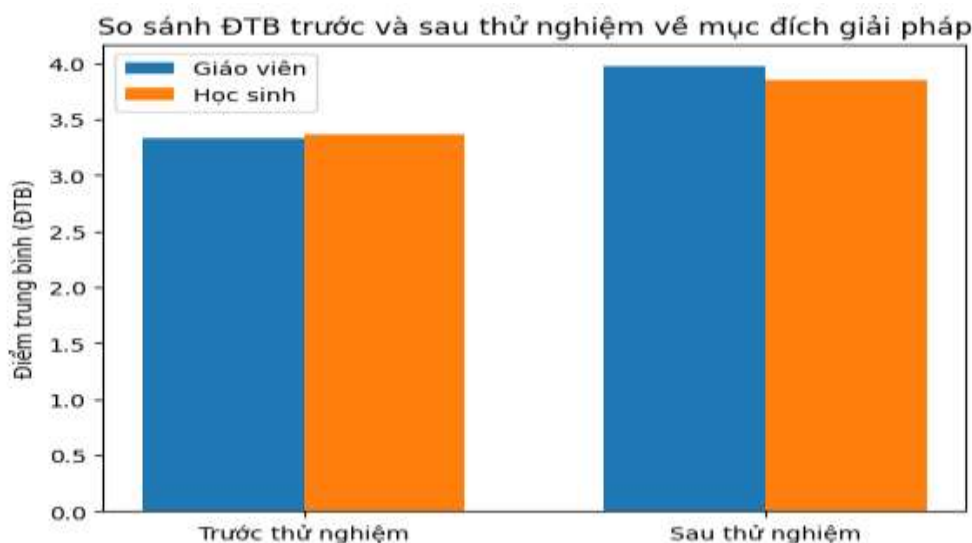
có vai trò rõ ràng và được đánh giá theo hướng khuyến khích sự tiến bộ. Những nội dung tăng ít hơn (0,26 đến 0,29) chủ yếu thuộc về khâu phản hồi và suy ngẫm, phản ánh đây là năng lực cần thời gian rèn luyện và sự nhất quán trong tổ chức để học sinh cảm nhận đầy đủ giá trị. Độ lệch chuẩn sau thử nghiệm tăng ở một số nội dung, cho thấy mức độ trải nghiệm giữa các lớp, nhóm học sinh chưa hoàn toàn đồng đều, phụ thuộc vào cách thức tổ chức cụ thể của từng đơn vị.

Tóm lại, so sánh trước và sau thử nghiệm ở Bảng 4.14 cho thấy giải pháp đã tạo ra chuyển biến tích cực và khá đồng đều ở học sinh, đặc biệt ở các nội dung thiết kế nhiệm vụ, đa dạng hóa hình thức tổ chức và đổi mới đánh giá. Kết quả này, cùng với đánh giá của giáo viên, là bằng chứng thực nghiệm quan trọng khẳng định tính phù hợp, hiệu quả và khả năng nhân rộng của giải pháp trong quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở trường THPT.

c. So sánh kết quả đánh giá về giải pháp thử nghiệm giữa giáo viên và học sinh

-Về mục đích thử nghiệm

So sánh kết quả đánh giá về giải pháp thử nghiệm của giáo viên và học sinh được phản ánh qua biểu đồ sau:



Biểu đồ 1: So sánh ĐTB trước và sau thử nghiệm về mục đích giải pháp của giáo viên và học sinh

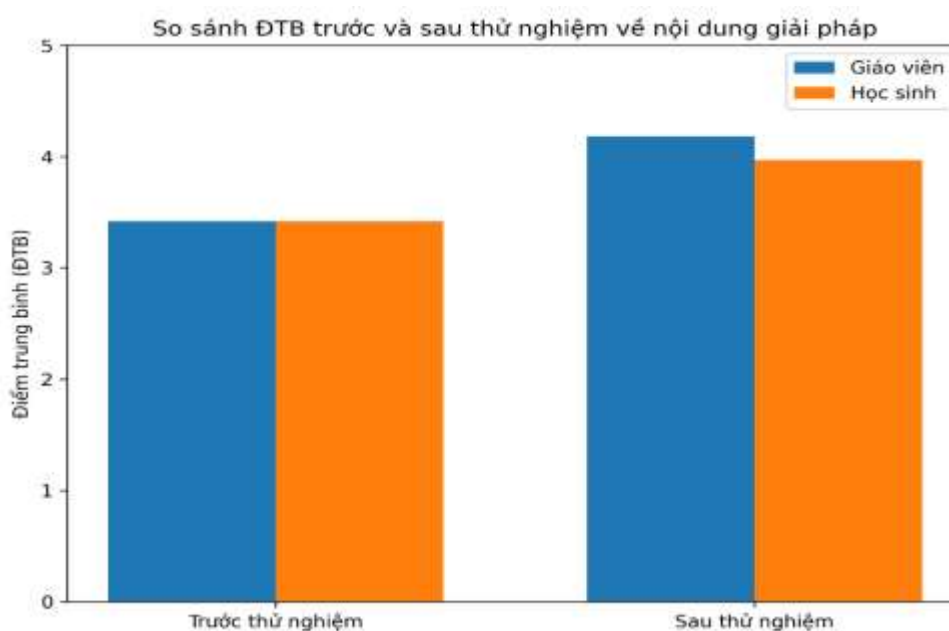
Phân tích Biểu đồ 1 cho thấy cả giáo viên và học sinh đều có sự cải thiện rõ rệt sau thử nghiệm, thể hiện qua sự gia tăng ĐTB ở cả hai nhóm. Điều này khẳng định tác động tích cực và nhất quán của giải pháp đối với các chủ thể tham gia. Mức tăng của giáo viên (+0,64) cao hơn học sinh (+0,48), cho thấy: Giáo viên nhận diện rõ hơn vai trò chỉ đạo, định hướng và hiệu

quả quản lý của giải pháp sau khi trực tiếp triển khai; Học sinh tuy có chuyển biến tích cực, nhưng quá trình hình thành nhận thức về mục đích quản lý cần thêm thời gian trải nghiệm.

Khoảng cách ĐTB trước thử nghiệm giữa giáo viên và học sinh là không đáng kể (3,33 so với 3,37), cho thấy nhận thức ban đầu tương đối tương đồng. Sau thử nghiệm, ĐTB của giáo viên cao hơn học sinh, phản ánh tác động của giải pháp rõ nét hơn ở tầng quản lý, tổ chức. Biểu đồ 1 cho thấy xu thế tăng đồng pha giữa hai nhóm, qua đó khẳng định tính thống nhất về nhận thức và sự đồng thuận xã hội đối với mục đích giải pháp.

Tóm lại, kết quả so sánh trước và sau thử nghiệm cho thấy giải pháp đã tạo ra chuyển biến tích cực và đồng bộ trong nhận thức của cả giáo viên và học sinh về mục đích triển khai. Trong đó, giáo viên có mức độ thay đổi mạnh hơn, phản ánh vai trò trung tâm của công tác chỉ đạo, điều phối và tổ chức trong quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Đây là bằng chứng thực nghiệm quan trọng khẳng định tính đúng đắn và khả thi của giải pháp

- Về nội dung thử nghiệm



Biểu đồ 2: So sánh ĐTB trước và sau thử nghiệm về nội dung giải pháp của giáo viên và học sinh

Biểu đồ 2 cho thấy điểm trung bình đánh giá về nội dung giải pháp của cả giáo viên và học sinh đều tăng rõ rệt sau thử nghiệm. Cụ thể, ĐTB của giáo viên tăng từ 3,42 lên 4,18, trong khi ĐTB của học sinh tăng từ 3,37 lên 3,97.

Mức tăng của giáo viên cao hơn học sinh, phản ánh sự chuyển biến mạnh mẽ trong nhận thức của đội ngũ trực tiếp tổ chức và triển khai giải pháp, đặc biệt ở các nội dung liên quan đến thiết kế hoạt động, giao nhiệm vụ, đa dạng hóa hình thức và đổi mới đánh giá. Tuy nhiên, xu thế tăng đồng pha ở cả hai nhóm cho thấy giải pháp có tác động đồng bộ, nhất quán và khả thi trong thực tiễn nhà trường.

4) Kết luận về thử nghiệm giải pháp

Kết quả thử nghiệm Giải pháp 3: Tổ chức đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm cho thấy giải pháp đúng hướng, khả thi và tạo ra chuyển biến thực chất trong nhà trường, thể hiện đồng thời ở nhận thức và mức độ đồng thuận của các chủ thể tham gia.

Thứ nhất, về mục đích giải pháp, điểm trung bình đánh giá của giáo viên tăng từ 3,33 lên 3,97 (chênh +0,64), của học sinh tăng từ 3,37 lên 3,85 (chênh +0,48). Điều này chứng tỏ thử nghiệm đã củng cố niềm tin nghề nghiệp của giáo viên và làm rõ ý nghĩa của hoạt động đối với học sinh; đồng thời khẳng định vai trò của chỉ đạo thống nhất trong định hướng đổi mới phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Thứ hai, về nội dung giải pháp, đánh giá của giáo viên tăng mạnh từ 3,42 lên 4,18 (chênh +0,76), của học sinh tăng từ 3,42 lên 3,97 (chênh +0,55). Các kết quả này phản ánh sự chuyển biến rõ rệt ở những thành tố then chốt của quản lý chất lượng hoạt động: xác lập nguyên tắc lấy học sinh làm trung tâm, thiết kế nhiệm vụ trung tâm, đa dạng hóa hình thức tổ chức, giao nhiệm vụ rõ ràng, tăng cơ hội thể hiện và tham gia thực chất, cùng với đổi mới đánh giá theo hướng vì sự tiến bộ.

Thứ ba, thử nghiệm cũng cho thấy một số điểm cần tiếp tục hoàn thiện để nâng cao tính bền vững khi nhân rộng: (1) chuẩn hóa cơ chế trao quyền lựa chọn cho học sinh theo “khung lựa chọn” phù hợp năng lực và điều kiện thực tế; (2) tăng tính nhất quán giữa các lớp/nhóm trong tổ chức phản hồi – suy ngẫm sau hoạt động; (3) hoàn thiện các công cụ và tiêu chí giám sát, đánh giá quá trình, bảo đảm công bằng và thúc đẩy tiến bộ cá nhân.

Từ các bằng chứng định lượng và định tính, có thể khẳng định: Giải pháp 3 đã đạt mục tiêu thử nghiệm, tạo ra sự đồng thuận và chuyển biến tích cực, đồng thời cung cấp cơ sở thực nghiệm vững chắc để đề xuất triển khai mở rộng trong quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở trường THPT theo Chương trình GDPT 2018.

Kết luận chương 4

Trên cơ sở các nguyên tắc đề xuất giải pháp, Chương 4 đã xây dựng và luận giải sáu giải pháp quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Các giải pháp được thiết kế theo tiếp cận hệ thống, gắn với các chức năng quản lý, có mối quan hệ chặt chẽ, hỗ trợ và bổ trợ lẫn nhau.

Kết quả khảo nghiệm khẳng định các giải pháp đều có tính cấp thiết và tính khả thi, đồng thời chỉ ra thứ tự ưu tiên và những điều kiện cần được tăng cường trong quá trình triển khai. Điều này cho thấy, để nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, cán bộ quản lý giáo dục cần vận dụng các giải pháp một cách linh hoạt, đồng bộ và có tầm nhìn chiến lược, phù hợp với điều kiện cụ thể của từng nhà trường và bối cảnh phát triển của Thành phố Hồ Chí Minh.

Việc huy động và phối hợp hiệu quả các nguồn lực xã hội, cùng với sự đồng thuận của gia đình và cộng đồng, là điều kiện then chốt để bảo đảm tính bền vững của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, các giải pháp của luận án nếu được triển khai có hệ thống sẽ góp phần nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện và khẳng định vai trò tiên phong của các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh.

Luận án chọn Giải pháp 3. Tăng cường chỉ đạo đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm để thử nghiệm. Kết quả cho thấy sau thử nghiệm, hiệu quả hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh của nhà trường đã được đánh giá cao hơn, tốt hơn trước thử nghiệm.

KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

1. Kết luận

Luận án nghiên cứu quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đã đạt được những kết quả cơ bản sau đây:

- Về phương diện lý luận

Luận án đã hệ thống hóa, phân tích và làm rõ cơ sở lý luận về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong nhà trường phổ thông theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực người học. Trên cơ sở kế thừa các quan điểm của lý luận giáo dục hiện đại và các quy định của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, luận án đã làm rõ bản chất, mục tiêu, nội dung, phương thức tổ chức và yêu cầu quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông hiện nay.

Đặc biệt, luận án đã xây dựng và thao tác hóa khái niệm quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo tiếp cận quản lý chất lượng, nhấn mạnh vai trò của các chức năng quản lý (lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra – đánh giá) và sự tham gia của các chủ thể quản lý trong và ngoài nhà trường. Đây là cơ sở lý luận quan trọng định hướng cho việc khảo sát thực trạng, phân tích các yếu tố ảnh hưởng và đề xuất hệ thống giải pháp quản lý phù hợp với điều kiện thực tiễn của các trường THPT trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh.

- Về thực trạng hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Kết quả khảo sát cho thấy, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tại các trường THPT trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh đã được triển khai tương đối đồng bộ theo yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, với nội dung và hình thức ngày càng đa dạng, bước đầu gắn với thực tiễn đời sống và định hướng nghề nghiệp cho học sinh. Nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên và học sinh về vai trò, ý nghĩa của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp nhìn chung tích cực, tạo tiền đề thuận lợi cho việc tổ chức thực hiện trong nhà trường.

Tuy nhiên, mức độ triển khai và chất lượng hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp giữa các trường còn chưa đồng đều; một số hoạt động vẫn mang tính hình thức, thiếu chiều sâu trải nghiệm và chưa gắn chặt với việc phát triển năng lực, phẩm chất học sinh. Việc thiết kế nhiệm vụ, sản phẩm trải nghiệm, tổ chức phản tư và đánh giá kết quả học sinh còn nhiều hạn chế, ảnh hưởng đến hiệu quả giáo dục và định hướng nghề nghiệp thực chất cho học sinh.

- Về thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho thấy các trường THPT đã quan tâm đến công tác lập kế hoạch, tổ chức và chỉ đạo thực hiện; tuy nhiên, quản lý còn thiên về hành chính, chưa thực sự tiếp cận theo hướng quản lý chất lượng và cải tiến liên tục. Công tác bồi dưỡng năng lực giáo viên, xây dựng tiêu chí đánh giá, kiểm tra – giám sát chất lượng hoạt động và sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh, cải tiến hoạt động chưa được thực hiện một cách đồng bộ và hiệu quả.

Luận án cũng chỉ ra rằng công tác quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp chịu ảnh hưởng mạnh của nhiều yếu tố, trong đó nổi bật là năng lực của cán bộ quản lý, trình độ, năng lực của giáo viên, ý thức tham gia của học sinh, cùng với các yếu tố môi trường như điều kiện cơ sở vật chất, sự phối hợp của phụ huynh, cộng đồng và môi trường quản lý bên ngoài nhà trường. Điều này khẳng định quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là một quá trình mang tính hệ thống, đòi hỏi sự phối hợp đồng bộ giữa nhiều chủ thể và điều kiện bảo đảm.

- Về giải pháp quản lý và kết quả khảo nghiệm, thử nghiệm

Trên cơ sở lý luận và thực tiễn nghiên cứu, luận án đã đề xuất hệ thống giải pháp quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh THPT theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, bảo đảm tính khoa học, tính hệ thống, tính thực tiễn và tính khả thi. Các giải pháp tập trung vào những nội dung cốt lõi như: nâng cao nhận thức và năng lực quản lý của cán bộ quản lý, đổi mới công tác lập kế hoạch và tổ chức thực hiện theo hướng quản lý chất lượng, đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hoàn thiện công tác kiểm tra, đánh giá gắn với năng lực và phẩm chất học sinh, bảo đảm các điều kiện nguồn lực, và tăng cường phối hợp giữa nhà trường, gia đình, doanh nghiệp và cộng đồng.

Kết quả khảo nghiệm cho thấy các giải pháp đề xuất đều được đánh giá có tính cần thiết và tính khả thi cao, phù hợp với điều kiện thực tiễn của các trường THPT trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh. Điều này khẳng định hệ thống giải pháp của luận án không chỉ có giá trị về mặt lý luận mà còn có khả năng áp dụng trong thực tiễn quản lý giáo dục phổ thông, góp phần nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh.

Luận án lựa chọn Giải pháp 3: Tăng cường chỉ đạo đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm để tiến hành

thử nghiệm. Kết quả thử nghiệm cho thấy hiệu quả tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của nhà trường được cải thiện rõ rệt và được đánh giá cao hơn so với trước khi thử nghiệm.

Từ những kết quả nghiên cứu đạt được, luận án khẳng định rằng việc quản lý hiệu quả hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 là yêu cầu tất yếu nhằm thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện và phát triển bền vững năng lực, phẩm chất học sinh.

2. Khuyến nghị

2.1. Đối với Ủy ban nhân dân và Sở Giáo dục và Đào tạo Thành phố Hồ Chí Minh

Ủy ban nhân dân và Sở Giáo dục và Đào tạo Thành phố Hồ Chí Minh cần tiếp tục hoàn thiện cơ chế chỉ đạo, quản lý và hỗ trợ nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho các trường trung học phổ thông triển khai hiệu quả hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Trước hết, cần ban hành và cập nhật các văn bản hướng dẫn theo hướng cụ thể, thống nhất và dễ triển khai, đặc biệt là các hướng dẫn liên quan đến tổ chức hoạt động trải nghiệm ngoài nhà trường, bảo đảm an toàn cho học sinh và trách nhiệm của các bên liên quan.

Bên cạnh đó, cần xây dựng kế hoạch tổng thể về phát triển hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trên địa bàn Thành phố, gắn với quy hoạch phát triển kinh tế – xã hội và nhu cầu nhân lực của địa phương. Việc tăng cường bồi dưỡng, tập huấn năng lực quản lý và tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên cần được xem là nhiệm vụ trọng tâm, nhằm nâng cao năng lực quản trị chất lượng, đánh giá năng lực, phẩm chất học sinh và quản lý rủi ro trong quá trình triển khai.

Ngoài ra, Sở Giáo dục và Đào tạo cần đóng vai trò điều phối và kết nối giữa các trường phổ thông với doanh nghiệp, cơ sở giáo dục nghề nghiệp, cơ sở sản xuất – kinh doanh và các tổ chức xã hội, qua đó hình thành mạng lưới hỗ trợ trải nghiệm, hướng nghiệp thống nhất trên địa bàn. Đồng thời, cần quan tâm bố trí và huy động các nguồn lực tài chính, cơ sở vật chất, cũng như có cơ chế khuyến khích xã hội hóa nhằm bảo đảm tính bền vững cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong các nhà trường.

2.2. Đối với các trường trung học phổ thông

Các trường trung học phổ thông cần chủ động đổi mới công tác quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng quản lý chất lượng và lấy học sinh làm trung tâm. Trước hết, nhà trường cần xây dựng kế hoạch hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp một cách khoa

học, có mục tiêu rõ ràng, lộ trình cụ thể và tiêu chí đánh giá minh bạch; gắn hoạt động này với kế hoạch giáo dục nhà trường và nhiệm vụ năm học.

Đồng thời, cần chú trọng nâng cao năng lực của đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên trong thiết kế, tổ chức và đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Việc tổ chức sinh hoạt chuyên môn, bồi dưỡng tại chỗ, chia sẻ kinh nghiệm và xây dựng ngân hàng hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp phù hợp với điều kiện thực tiễn của từng trường cần được đẩy mạnh. Nhà trường cũng cần hoàn thiện công tác kiểm tra, giám sát và đánh giá chất lượng hoạt động, bảo đảm các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được triển khai thực chất, tránh hình thức.

Các trường cần tăng cường phối hợp chặt chẽ với gia đình, doanh nghiệp và cộng đồng, coi đây là nguồn lực quan trọng để mở rộng không gian trải nghiệm và định hướng nghề nghiệp cho học sinh. Việc khai thác hiệu quả điều kiện cơ sở vật chất hiện có, kết hợp với xã hội hóa và liên kết các nguồn lực bên ngoài, sẽ góp phần nâng cao tính khả thi và hiệu quả của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong nhà trường.

2.3. Đối với học sinh trung học phổ thông

Học sinh trung học phổ thông cần nâng cao ý thức, tinh thần trách nhiệm và tính chủ động trong việc tham gia các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp do nhà trường tổ chức. Các em cần nhận thức đúng đắn rằng hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp không chỉ là yêu cầu của chương trình giáo dục mà còn là cơ hội quan trọng để khám phá bản thân, phát triển kỹ năng và định hướng nghề nghiệp tương lai.

Học sinh cần tích cực tham gia vào các hoạt động trải nghiệm với thái độ nghiêm túc, tuân thủ quy định về kỷ luật và an toàn, chủ động hoàn thành nhiệm vụ, sản phẩm trải nghiệm và thực hiện phản tư cá nhân sau mỗi hoạt động.

DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ

1. Đỗ Đình Đào (2024), Một số vấn đề lý luận về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông 2018, *Tạp chí Quản lý Giáo dục*, Số 05 tháng 5/2024.
2. Đỗ Đình Đào (2024), Bồi dưỡng năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho giáo viên các trường trung học phổ thông theo trình giáo dục phổ thông 2018, *Tạp chí Giáo chức Việt Nam*, Số 206 tháng 6/2024.
3. Đỗ Đình Đào (2025), Giải pháp quản lý phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp cho học sinh trung học phổ thông qua hoạt động trải nghiệm hướng nghiệp, *Tạp chí Giáo chức Việt Nam*, Số 228 tháng 11/2025.
4. Đỗ Đình Đào (2025), Quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh theo chương trình giáo dục phổ thông 2018, *Tạp chí Quản lý Giáo dục*, Số 11 tháng 11/2025.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tài liệu tiếng Việt

1. Đặng Danh Ánh (2009), “Tư vấn hướng nghiệp cho học sinh phổ thông”, *Tạp chí Khoa học giáo dục*, số 44, 3-4.
2. Nguyễn Thị Thu Anh (2016), “Tư vấn hướng nghiệp và tuyển sinh cho học sinh - kinh nghiệm ở Trường trung học cơ sở và trung học phổ thông Nguyễn Tất Thành”, *Tạp chí Giáo dục*, số đặc biệt (Kì 1- 6/2016), 168 - 170; 185.
3. Ban chấp hành Trung ương Đảng (2013), Nghị quyết số 29/NQ-TW ngày 04/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng nhu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.
4. Đặng Quốc Bảo (1999), Quản lý giáo dục - Quản lý nhà trường - Một số hướng tiếp cận, *Trường Cán bộ Quản lý giáo dục Trung ương 1*.
5. Đặng Quốc Bảo, Nguyễn Thành Vinh (2011), *Quản lý nhà trường*, NXB Giáo dục Việt Nam.
6. Đặng Quốc Bảo và Nguyễn Sĩ Thư (2014), “Tổ chức dạy học phát triển toàn diện năng lực cho thế hệ trẻ”, *Tạp chí Giáo dục*, số 347, tháng 12.
7. Nguyễn Lăng Bình (2010), *Dạy và học tích cực: Một số phương pháp và kỹ thuật dạy học*, NXB Đại học Sư phạm.
8. Nguyễn Thanh Bình, Nguyễn Kim Dung, Lưu Thu Thủy, Vũ Thị Sơn (2003), Những nghiên cứu và thực hiện chương trình giáo dục kỹ năng sống ở Việt Nam, Viện chiến lược và chương trình giáo dục, TP.HCM.
9. Nguyễn Thanh Bình (chủ biên) (2010), *Một số vấn đề trong công tác chủ nhiệm lớp ở trường trung học phổ thông hiện nay*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.
10. Bộ Giáo dục Hàn Quốc (2009), *Chương trình Hàn Quốc, Hoạt động ngoại khóa sáng tạo, Seoul, Hàn Quốc*. 9; tr.3.
11. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT ngày 5/5/2006 về việc ban hành chương trình giáo dục phổ thông - Hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp.
12. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2008), *Đổi mới phương pháp quản lý lớp học bằng các biện pháp tích cực*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
13. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2011), Thông tư số 12/2011/TT-BGDĐT ngày 28/3/2011 về việc ban hành điều lệ trường THPT, trường THPT và trường phổ thông có nhiều cấp.

14. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012), Thông tư số 38/2012/TT-BGDĐT ngày 2/11/2012 về việc ban hành quy chế thi nghiên cứu khoa học, kỹ thuật cấp quốc gia học sinh trung học phổ thông và trung học phổ thông.
15. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2013), *Hỏi - đáp về một số nội dung đổi mới căn bản, toàn diện Giáo dục và Đào tạo*, NXB Giáo dục Việt Nam.
16. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Hỏi đáp về một số nội dung đổi mới căn bản, toàn diện Giáo dục và Đào tạo*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
17. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Kỹ yếu hội thảo hoạt động trải nghiệm sáng tạo của học sinh phổ thông*.
18. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015), *Kỹ năng xây dựng và tổ chức các hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong trường trung học, Tài liệu tập huấn*.
19. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể*. Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT- BGDDT, ngày 26 tháng 12 năm 2018.
20. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông - Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp*. Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26 tháng 12 năm 2018.
21. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 về ban hành chương trình giáo dục phổ thông.
22. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), Thông tư 32/2020/TT-BGDĐT, Điều lệ trường trung học cơ sở và trung học phổ thông.
23. C. Mác và Ph. Ăngghen (2013), *Toàn tập, tập 23*, NXB Chính trị Quốc gia Sự thật, TP.HCM.
24. Trương Xuân Cảnh (Chủ biên), Phạm Hà Châu, Nguyễn Thị Chi (2016), *Hướng dẫn tổ chức hoạt động giáo dục trải nghiệm sáng tạo cho học sinh trung học phổ thông*, NXB Giáo dục Việt Nam.
25. Nguyễn Hữu Châu (2005), *Dạy học kiến tạo, vai trò của người học và quan điểm kiến tạo trong dạy học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
26. Huỳnh Ngọc Phố Châu (2019), “Thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh các trường trung học phổ thông thị xã Hương Thủy, tỉnh Thừa Thiên Huế”, *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế*, 2(50), tr 147-158.

27. Nguyễn Thị Kim Chi (2017), *Quản lý phát triển chương trình giáo dục nhà trường phổ thông theo tiếp cận năng lực (Luận án Tiến sĩ Quản lý giáo dục)*. Trường Đại học Vinh.
28. Nguyễn Đức Chính (2015), *Phát triển chương trình giáo dục*, NXB Giáo dục Hà Nội.
29. Phạm Thị Kim Chung (2018), “Thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh Trường Trung học cơ sở huyện Thủy Nguyên, thành phố Hải Phòng”, *Tạp chí Thiết bị giáo dục*, số 182, tr.155-157.
30. Vũ Quốc Chung (2016), *Hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong dạy học toán ở trường phổ thông*, Đại học sư phạm TP.HCM.
31. Vũ Cao Đàm (2008), *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*, NXB Khoa học và kỹ thuật, TP.HCM.
32. Dự án mô hình trường học mới Việt Nam (2014), *Tổ chức lớp theo mô hình trường học mới tại Việt Nam*, NXB Giáo dục Việt Nam.
33. Trần Khánh Đức (2014), *Giáo dục và phát triển nguồn nhân lực trong thế kỷ 21*, NXB Giáo dục.
34. Nguyễn Thị Kim Dung, Nguyễn Thị Hằng (2014), *Một số phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo cho học sinh phổ thông*, Viện nghiên cứu sư phạm, Trường Đại học Sư phạm TP.HCM.
35. Trần Trung Dũng (2016), *Quản lý hoạt động dạy học ở trường trung học phổ thông theo định hướng phát triển năng lực học sinh (Luận án Tiến sĩ khoa học giáo dục)*. Trường Đại học Vinh.
36. H. Koontz và cộng sự (1992), *Những vấn đề cốt yếu của quản lý*, NXB Khoa học kỹ thuật Hà Nội.
37. Nguyễn Thu Hà (2014), “Giảng dạy theo năng lực và đánh giá theo năng lực giáo dục: Một số vấn đề lý luận cơ bản”, *Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội: Nghiên cứu Giáo dục*, Tập 30, số 2.
38. Phạm Minh Hạc (1999), *Giáo dục Việt Nam trước ngưỡng cửa của thế kỷ XXI*, NXB Chính trị quốc gia, Hà Nội.
39. Phạm Minh Hạc (1999), *Khoa học quản lý giáo dục*, NXB Giáo dục Hà Nội.
40. Phạm Minh Hạc (2001), *Về phát triển toàn diện con người thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
41. Phạm Thị Thanh Hải, Nguyễn Thị Thanh Hương (2019), “Một số biện pháp quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh”, *Tạp chí Giáo dục*, số đặc biệt tháng 7/2019.

42. Nguyễn Thị Tuyết Hạnh (chủ biên), Lê Thị Mai Phương (2015), *Giáo trình khoa học quản lý giáo dục*, NXB Giáo dục Việt Nam.
43. Nguyễn Văn Hạnh (2017), “Học tập trải nghiệm: một lý thuyết học tập đóng vai trò trung tâm trong đào tạo theo năng lực”, *Tạp chí Giáo dục, Tập 14, Số 1* (2017), tr 179-187.
44. Harol Koontz (1998), *Những vấn đề cốt yếu của quản lý*, NXB Khoa học và Kỹ thuật, Bản dịch.
45. Nguyễn Vũ Bích Hiền (2014), *Tiếp cận năng lực trong đánh giá giáo dục*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.
46. Bùi Hiền, Nguyễn Văn Giao, Nguyễn Hữu Quỳnh, Vũ Văn Tảo (2001), *Từ điển Giáo dục học*, NXB Từ điển Bách khoa, Hà Nội.
47. Hà Sĩ Hồ, Lê Tuấn (1987), *Những bài giảng về quản lý trường học*, Tập III, NXB Giáo dục, Hà Nội.
48. Trương Thị Hoa (2014), *Giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông khu vực Hà Nội qua tham vấn nghề (Luận án Tiến sĩ)*. Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
49. Lê Huy Hoàng (2014), “Một số vấn đề về hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong chương trình giáo dục phổ thông mới”, *Tạp chí Giáo dục*, 2014.
50. Đặng Vũ Hoạt, Hà Thế Ngữ (1987), *Giáo dục học*, NXB Khoa học Kỹ thuật giáo dục, Hà Nội.
51. Đặng Vũ Hoạt (1996), *Hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp ở trường THPT*, NXB Giáo dục.
52. Nguyễn Văn Hộ, Nguyễn Thị Thanh Huyền (2006), *Hoạt động hướng nghiệp và giảng dạy kỹ thuật trong trường THPT*, NXB Giáo dục.
53. Phan Thanh Hội và cộng sự (2018), *Dạy học phát triển năng lực môn Sinh học trung học phổ thông*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội. 60
54. Nguyễn Mạnh Hùng, Đặng Quốc Bảo; Phạm Đỗ Nhật Tiến; Đặng Bá Lâm; Đặng Thị Thanh Huyền; Lê Phước Minh, Trần Ngọc Giao, Trần Hữu Hoan, Hà Thế Truyền (2016), *Quản lý Giáo dục Việt Nam đổi mới và phát triển*, NXB Giáo dục. 61
55. Đặng Thành Hưng (2010), “Quản lý giáo dục và quản lý trường học”, *Tạp chí Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý Giáo dục*. 62
56. Lê Thị Thanh Hương (chủ biên) (2010), *Tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông: Thực trạng ở Việt Nam và kinh nghiệm quốc tế*, NXB Khoa học xã hội.
57. Nguyễn Thu Hương (2018), “Quản lý hoạt động trải nghiệm ở trường trung học cơ sở theo định hướng đổi mới giáo dục”, *Tạp chí Thiết bị giáo dục, số 174*, tr 125-128.

58. Nguyễn Xuân Hương, Vũ Quỳnh (2007), *Nghệ thuật ứng xử sư phạm lứa tuổi phổ thông*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
59. Nguyễn Thị Thanh Huyền (2007), Làm tốt công tác tư vấn nghề góp phần nâng cao hiệu quả giáo dục hướng nghiệp trong trường phổ thông, *Tạp chí Giáo dục*, số 156 (Kì 2-2/2007), tr.10-11.
60. Nguyễn Thị Thanh Huyền (2015). *Tổ chức hoạt động giáo dục hướng nghiệp trong nhà trường phổ thông*, NXB Đại học Thái Nguyên.
61. John Dewey (Phạm Tuấn Anh dịch, 2012), *John Dewey về giáo dục*, NXB Trẻ, Thành phố Hồ Chí Minh.
62. Phan Văn Kha (2007), *Giáo trình quản lý về giáo dục*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.
63. Phạm Đăng Khoa (2016), *Quản lý giáo dục hướng nghiệp ở trường trung học phổ thông theo định hướng phát triển nhân lực thành phố Hồ Chí Minh (Luận án tiến sĩ)*. Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội.
64. Trần Kiểm (2002), *Khoa học quản lý trường phổ thông*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.
65. Trần Kiểm (2013), *Những vấn đề cơ bản của khoa học quản lý giáo dục*, NXB Đại học Sư phạm.
66. Kondacóp M.I (2000), *Cơ sở lý luận của quản lý khoa học giáo dục*, NXB Giáo dục, Bản dịch.
67. Nguyễn Mai Lan (2010), *Định hướng giá trị, nhân cách của học sinh trung học phổ thông*, NXB Từ điển bách khoa.
68. Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Đặng Quốc Bảo, Nguyễn Trọng Hậu, Nguyễn Quốc Chí, Nguyễn Sĩ Thư (2012), *Quản lý giáo dục một số vấn đề lý luận và thực tiễn*. NXB Đại học Quốc gia TP.HCM.
69. Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Đinh Thị Kim Thoa, Đặng Hoàng Minh (2012), *Giáo dục giá trị sống và kỹ năng sống cho học sinh trung học phổ thông*, NXB Đại học Quốc Gia TP.HCM.
70. Hà Thúc Minh (1999), *Lê Quý Đôn, nhà bác học Việt Nam thế kỷ XVIII*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
71. Võ Trung Minh (2015), *Giáo dục môi trường dựa vào trải nghiệm trong dạy học môn khoa học ở tiểu học (Luận án tiến sĩ)*. Viện khoa học giáo dục Việt Nam.
72. Lục Thị Nga - Nguyễn Thanh Bình (2011), *Hiệu trưởng trường trung học với vấn đề giáo dục giá trị sống và kỹ năng sống với giao tiếp ứng xử trong quản lý*, NXB Đại học sư phạm, Hà Nội.

73. Phạm Thị Nga (2016), *Quản lý hoạt động giáo dục giá trị sống và kỹ năng sống cho học sinh các trường trung học phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục (Luận án Tiến sĩ)*. Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia TP.HCM.
74. Hoàng Thúy Nga (2016), *Quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tiểu học thành phố TP.HCM (Luận án Tiến sĩ)*, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam.
75. Trần Đại Nghĩa (2020), *Quản lý hoạt động giáo dục trải nghiệm ở các trường trung học phổ thông chuyên khu vực Bắc miền Trung Việt Nam (Luận án tiến sĩ Quản lý giáo dục)*. Trường Đại học Vinh.
76. Phạm Thị Lệ Nhân (2015), *Quản lý hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp theo hướng xã hội hóa ở trường trung học phổ thông thành phố Hồ Chí Minh (Luận án tiến sĩ)*. Viện Khoa học giáo dục Việt Nam.
77. Nguyễn Thị Hồng Nhung (2017), “Vai trò của hoạt động trải nghiệm đối với việc dạy học Ngữ văn ở trường trung học cơ sở”, *Tạp chí Giáo dục*, số đặc biệt kì 1 tháng 10, tr.42-45.
78. Trần Thị Tuyết Oanh (Chủ biên), (2008), *Giáo trình giáo dục học*, NXB Đại học Sư phạm TP.HCM.
79. Hồ Phụng Hoàng Phoenix, Trần Thị Thu (2015), *Tài liệu chuyên đề Kỹ năng tư vấn cá nhân về khám phá, lựa chọn và phát triển nghề nghiệp cho học sinh trung học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
80. Nguyễn Ngọc Quang (1989), *Những khái niệm cơ bản về lý luận quản lý giáo dục*, Trường Cán bộ quản lý giáo dục I, Hà Nội.
81. Nguyễn Ngọc Quang (2010), *Hướng dẫn thực hiện Giáo dục kỹ năng sống cho học sinh phổ thông*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
82. Quốc hội nước CHXHCN Việt Nam (2014), Nghị quyết số 88/2014/QH13 về đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông.
83. Quốc hội nước CHXHCN Việt Nam khóa XIV (2019), Luật Giáo dục, Luật số: 43/2019/QH14, ngày 14 tháng 6 năm 2019.
84. Quốc hội nước cộng hoà XHCN Việt Nam, Luật Giáo dục (2005) sửa đổi năm 2009.
85. Lê Vinh Quốc (2012), *Đổi mới dạy học theo Khoa học giáo dục hiện đại*, NXB Đại học Sư phạm Hồ Chí Minh.

86. Lê Tiến Sĩ (2019), “*Thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm theo hướng phát triển năng lực học sinh ở các trường trung học cơ sở quận Thủ Đức, thành phố Hồ Chí Minh*”, Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt tháng 7/2019, tr 53-60.
87. Hà Nhật Thăng, Đào Thanh Âm (1998), *Lịch sử giáo dục thế giới*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
88. Hà Nhật Thăng (chủ biên) (1999), *Hoạt động giáo dục ở trường trung học phổ thông*, NXB Giáo dục TP.HCM.
89. Trần Quốc Thành (1992), *Kỹ năng tổ chức trò chơi của chi đội trưởng chi đội thiếu niên tiên phong Hồ Chí Minh (Luận án tiến sĩ)*. Đại học Sư Phạm TP.HCM.
90. Thái Văn Thành, chủ biên (2015), *Nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động dạy học các trường phổ thông tỉnh Bình Dương*, NXB Đại học Vinh.
91. Thái Văn Thành (2017), *Quản lý nhà trường phổ thông trong bối cảnh hiện nay*, NXB Đại học Vinh.
92. Đặng Thị Thanh Thảo (2020), *Quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh trong các trường trung học cơ sở thành phố Hà Nội đáp ứng đổi mới giáo dục hiện nay (Luận án Tiến sĩ Quản lý giáo dục)*. Học viện Khoa học Xã hội.
93. Đinh Thị Kim Thoa, Trần Văn Tính, Đặng Hoàng Minh (2009), *Tâm lý học đại cương*, NXB Đại học Quốc Gia TP.HCM.
94. Đinh Thị Kim Thoa (2014). *Hoạt động trải nghiệm sáng tạo – góc nhìn từ lý thuyết “Học từ trải nghiệm”*, Kỷ yếu hội thảo về Hoạt động trải nghiệm sáng tạo của học sinh phổ thông, Bộ Giáo dục và Đào tạo.
95. Đinh Thị Kim Thoa (2015), “Xây dựng chương trình hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong chương trình giáo dục phổ thông”, *Tạp chí Quản lý giáo dục*, số đặc biệt tháng 4/2015.
96. Đinh Thị Kim Thoa và cộng sự (2019), *Hoạt động trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp*, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Tài liệu tìm hiểu chương trình.
97. Đinh Thị Kim Thoa, Bùi Ngọc Diệp (2021), *Tổ chức các hoạt động giáo dục trong trường trung học theo hướng định hướng phát triển năng lực học sinh*, Tài liệu tập huấn, Bộ Giáo dục và Đào tạo.
98. Nguyễn Thị Yến Thoa (2014), *Rèn luyện kỹ năng tổ chức hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp cho sinh viên cao đẳng sư phạm (Luận án Tiến sĩ)*. Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.

99. Đỗ Ngọc Thống (2015), “Hoạt động trải nghiệm sáng tạo từ kinh nghiệm giáo dục quốc tế và vấn đề của Việt Nam”, *Tạp chí Khoa học giáo dục*, 115 (1), tr.13-16.
 100. Chu Bích Thu (2002), *Từ điển tiếng Việt phổ thông*, NXB Thành phố Hồ Chí Minh.
 101. Thủ tướng Chính phủ (2012), Chiến lược phát triển giáo dục 2011- 2020. Quyết định số 711/QĐ-TTg ngày 13/6/2012 của Thủ tướng Chính phủ Phê duyệt Chiến lược phát triển giáo dục giai đoạn 2011-2020.
 102. Thủ tướng Chính phủ (2018), Quyết định số 522/QĐ-TTg ngày 14 tháng 5 năm 2018 của Thủ tướng Chính phủ về phê duyệt đề án “Giáo dục hướng nghiệp và định hướng phân luồng học sinh trong giáo dục phổ thông giai đoạn 2018-2025”.
 103. Nguyễn Thị Tính (2014), *Lý luận chung về quản lý và quản lý giáo dục*, NXB Đại học Thái Nguyên.
 104. Tổ chức Giáo dục, Khoa học và Văn hóa của Liên Hiệp Quốc (UNESCO - 1996), *Các vấn đề giáo dục Thế kỷ XXI*.
 105. Tổ chức Giáo dục, Khoa học và Văn hóa của Liên hiệp quốc (UNESCO), *Điểm nhấn giáo dục cho mọi người*, UNESCO Băng Cốc 2007 (song ngữ Anh Việt), tr.42-47.
 106. Trung tâm hỗ trợ giáo dục Thanh thiếu niên Việt Nam (2011), *Giáo dục trải nghiệm-Phương pháp luận 4T*, từ website <http://4t.org.vn/index.php/dnews/226/Giao-duc-trai-nghiem-Phuong-phap-luan-4T.html>, ngày 4/8/2011.
 107. Huỳnh Mộng Tuyền (2009), *Bồi dưỡng năng lực hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp cho sinh viên cao đẳng sư phạm (Luận án tiến sĩ)*, Viện Khoa học giáo dục.
 108. Phạm Hữu Vang (2016), *Tổ chức hoạt động trải nghiệm theo định hướng phát triển năng lực học sinh (Luận án Tiến sĩ Khoa học Giáo dục)*. Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên.
 109. Vietdaikynghuyen (2015), *Đặc điểm của nền giáo dục của 5 nước tiên tiến nhất thế giới*, Báo Tinh hoa, <http://tinhhoa.net/dac-diem-nen-giao-duc-cua-5-nuoc-tien-tien-nhat-tren-the-gioi.html>, ngày 08/7/2015.
 110. Nguyễn Thành Vinh (2013), *Khoa học quản lý đại cương*, NXB Giáo dục Việt Nam.
 111. Nguyễn Như Ý (2010), *Đại từ điển Tiếng Việt*, Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hồ Chí Minh.
- Tài liệu tiếng Anh**
112. Association for Experiential Education. (n.d.). *What is experiential education?*

113. Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
114. Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5th ed.). Sage
115. David A. Kolb (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Inc, Englewood Cliffs, New Jersey.
116. Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan
117. Drucker, P. F. (1999). *Management challenges for the 21st century*. Harper Business.
118. Fayol, H. (1949). *General and industrial management* (C. Storrs, Trans.). Pitman.
(Original work published 1916)
119. Follett, M. P. (1924). *Creative experience*. Longmans, Green and Co.
120. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
121. Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (2018). *Career guidance for social justice: Contesting neoliberalism*. Routledge.
122. Hunt M.P and Lawrence E.M (1968), *Teaching high School social studies; problems in reflective thinking and social understanding*, Harper and Row, New York.
123. John Dewey (1916), *Democracy and Education*, New York: Macmillan.
124. John Dewey (1990), *The school and Society*, The University of Chicago.
125. Jonathan H. Hayes (2014), *Skill Builders: Perceived skills enhanced by students through participation in high school extracurricular activities* (Doctoral thesis). The Gardner-Webb University.
126. Kolb, D (1984), *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
127. Kolb.D.A. (1976), Management and learning processes. *California Management Review*, 18 (3), 21-31.
128. Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
129. Koontz, H., & O'Donnell, C. (1976). *Management: A systems and contingency analysis of managerial functions* (6th ed.). McGraw-Hill.
130. Krupskaya, N. K. (1957). *Selected pedagogical writings*. Progress Publishers

131. Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress Publishers.
132. Marx, K., & Engels, F. (1970). *The German ideology* (C. J. Arthur, Ed.). International Publishers. (Original work written 1845–1846)
133. Marx, K. (1976). *Capital: Volume I* (B. Fowkes, Trans.). Penguin Books. (Original work published 1867).
134. Megan Rachel Adams (2013), *Growing as a Leader through Developing Others: The Effect of Being a Mentor Principal*, University of Nebraska-Lincoln.
135. Michael Alan Farrell (2008), *The relationship between extracurricular activities and sense of school belonging among Hispanic students* (Doctoral thesis). The University of Dallas.
136. Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Berrett-Koehler
137. National Career Development Association. (2015). *Career development: A policy statement of the NCDA*. <https://www.ncda.org>
138. OECD. (2021). *Career guidance for adults in a changing world of work*. OECD Publishing.
139. OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
140. Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
141. Robbins, S. P., & Coulter, M. (2016). *Management* (13th ed.). Pearson Education Limited, Harlow..
142. Robin D. Lizzo (2013), *Leadership and the boy scouts of America's high adventure program* (Doctoral thesis). Texas A&M University.
143. Steven Wesley Craft (2012), *The Impact of Extracurricular Activities on Student Achievement at the High School Level*, University of Southern Mississippi.
144. Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197–261). San Francisco, CA: Jossey-Bass
145. UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishin
146. UNESCO. (2017). *Assessment of transversal competencies*. UNESCO Bangkok.

147. UNESCO. (2020). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing.
148. UNESCO-UNEVOC. (n.d.). *TVElopedia glossary: Experiential learning*.
149. Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. New York: Harper Bros., 5-29.
150. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
151. DOI:<http://dx.doi.org/10.18357/ijcyfs82201717758>.

PHỤ LỤC
Phụ lục 01
PHIẾU TRƯNG CẦU Ý KIẾN

PHIẾU TRƯNG CẦU Ý KIẾN số 1
(Dành cho CBQL và giáo viên)

Để góp phần nâng cao chất lượng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường THPT trên địa bàn TP.HCM theo chương trình giáo dục phổ thông 2018. Kính xin Thầy (Cô) vui lòng dành ít thời gian quý báu cho biết ý kiến của mình về các nội dung khảo sát dưới đây bằng cách đánh dấu (X) vào mức độ phù hợp. Thông tin khảo sát chỉ phục vụ cho nghiên cứu đề tài khoa học này, không dùng cho mục đích khác.

Thông tin cá nhân

1. Giới tính	☐ 1. Nam ☐ 2. Nữ
2. Năm sinh	Năm
3. Trình độ học vấn	☐ 1. Trung cấp ☐ 2. Cao đẳng ☐ 3. Đại học ☐ 4. Trên đại học
4. Chức vụ đảm nhận	☐ 1. Hiệu trưởng ☐ 2. P. Hiệu trưởng ☐ 3. Tổ trưởng chuyên môn ☐ 4. Giáo viên

1. Thực trạng hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Câu 1. Đánh giá của thầy/ cô về thực trạng nhận thức về mục tiêu của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp?

TT	Nội dung	Mức độ				
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1	Tạo môi trường học tập đa dạng và phong phú					
2	Phát triển kỹ năng mềm và năng lực thực hành cho học sinh					
3	Giúp học sinh THPT có cái nhìn tổng quan và thực tế về thế giới nghề nghiệp					
4	Phát triển ý thức công dân và tinh thần trách nhiệm xã hội cho học sinh					
5	Tăng cường sự kết nối giữa nhà trường, gia đình và xã hội					
6	Xây dựng nguồn nhân lực chất lượng cao cho đất nước					

Câu 2. Đánh giá của thầy/ cô về thực trạng nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp?

TT	Nội dung	Mức độ				
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1	Tổ chức các buổi tham quan, trải nghiệm thực tế tại các doanh nghiệp, cơ quan, tổ chức					
2	Tổ chức các buổi gặp gỡ, giao lưu với các chuyên gia, người thành đạt trong nhiều lĩnh vực khác nhau					
3	Tổ chức các hoạt động tình nguyện và công tác xã hội					
4	Tổ chức các hội thảo, workshop về kỹ năng mềm và định hướng nghề nghiệp					
5	Tổ chức các cuộc thi, triển lãm sáng tạo khoa học kỹ thuật					
6	Tổ chức các hoạt động tư vấn hướng nghiệp cá nhân và nhóm					
7	Tổ chức các hoạt động trải nghiệm văn hóa, nghệ thuật và thể thao					

Câu 3. Đánh giá của thầy/ cô về thực trạng phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp?

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá				
		Kém	Yếu	Phân vân / Bình thường	Khá	Tốt
1	Phương pháp học tập theo dự án					
2	Phương pháp đối thoại, giao lưu					
3	Phương pháp tư vấn					

Câu 4. Đánh giá của thầy/ cô về thực trạng hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp?

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá				
		Kém	Yếu	Phân vân / Bình thường	Khá	Tốt
1	Tham quan, trải nghiệm thực tế					
2	Hội thảo, tọa đàm					
3	Tình nguyện và công tác xã hội					
4	Tổ chức các cuộc thi, triển lãm					
5	Tư vấn hướng nghiệp cá nhân và nhóm					
6	Workshop, lớp học kỹ năng mềm					
7	Câu lạc bộ hướng nghiệp					

Câu 5. Đánh giá của thầy/ cô về thực trạng các nguồn lực phục vụ cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp?

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá				
		Kém	Yếu	Phân vân / Bình thường	Khá	Tốt
1	Về nguồn nhân lực					
2	Về cơ sở vật chất					
3	Về nguồn lực tài chính					
4	Sự hỗ trợ và phối hợp từ cộng đồng					

2. Thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Câu 6. Đánh giá của thầy/ cô về thực trạng xây dựng kế hoạch tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp?

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá				
		Kém	Yếu	Phân vân / Bình thường	Khá	Tốt
1	Hiệu trưởng xác định rõ mục tiêu và tầm nhìn của chương trình					
2	Hiệu trưởng thành lập ban chỉ đạo để triển khai kế hoạch					
3	Hiệu trưởng xây dựng mối quan hệ hợp tác với các đối tác bên ngoài					
4	Hiệu trưởng chỉ đạo xây dựng kế hoạch chi tiết cho cả năm học					
5	Hiệu trưởng lập dự toán ngân sách chi tiết cho chương trình và xác định các nguồn tài trợ					
6	Hiệu trưởng chú trọng đào tạo và nâng cao năng lực cho đội ngũ giáo viên và cán bộ Đoàn					

Câu 7. Đánh giá của thầy/ cô về thực trạng tổ chức thực hiện các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp?

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá				
		Kém	Yếu	Phân vân / Bình thường	Khá	Tốt
1	Ban chỉ đạo hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp xây dựng chương trình, kế hoạch hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
2	Tổ chức các hoạt động sinh hoạt chuyên đề về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
3	Tổ chức bồi dưỡng cho đội ngũ GV về kiến thức, kỹ năng và bồi dưỡng năng lực					

	tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
4	Tổ chuyên môn hướng dẫn giáo viên xây dựng các tiêu chí đánh giá kết quả về năng lực, phẩm chất của HS sau khi tham gia hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
5	Cán bộ quản lý tạo điều kiện về tài chính, cơ sở vật chất...cho GV tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
6	Cán bộ quản lý phối hợp với ĐTN, lực lượng giáo viên chủ nhiệm, Hội cha mẹ HS, các tổ chức xã hội					

Câu 8. Đánh giá của thầy/ cô về thực trạng chỉ đạo tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp?

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá				
		Kém	Yếu	Phân vân / Bình thường	Khá	Tốt
1	Xây dựng văn bản ban hành quy định về tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
2	Chỉ đạo tổ chuyên môn và giáo viên xây dựng chương trình, kế hoạch					
3	Chỉ đạo tổ chuyên môn, giáo viên đa dạng các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
4	Chỉ đạo đảm bảo các điều kiện về cơ sở vật chất, tài chính để thực hiện các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
5	Chỉ đạo mời chuyên gia từ các viện nghiên cứu, giảng viên trường đại học để bồi dưỡng nội dung kiến thức					
6	Chỉ đạo xây dựng cơ chế phối hợp với các lực lượng tham gia tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					

Câu 9. Đánh giá của thầy/ cô về thực trạng kiểm tra, đánh giá việc thực hiện các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp?

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá				
		Kém	Yếu	Phân vân / Bình thường	Khá	Tốt
1	Kiểm tra, đánh giá xây dựng chương trình, kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
2	Kiểm tra việc tổ chức thực hiện chương trình và kế hoạch bồi dưỡng có theo tiến độ và kế hoạch đề ra không					
3	Đánh giá tinh thần, thái độ, ý thức tham gia hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
4	Xác định chuẩn để đánh giá kết quả thực hiện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
5	Xây dựng kế hoạch đánh giá và tổ chức đánh giá theo kế hoạch					
6	Xây dựng lực lượng đánh giá và công cụ để đánh giá					
7	Xác định các hình thức và thời điểm đánh giá					
8	Phân tích kết quả đánh giá và xây dựng kế hoạch cải tiến hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					

Câu 10. Đánh giá của thầy/ cô về thực trạng quản lý các điều kiện đảm bảo cho các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp?

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá				
		Kém	Yếu	Phân vân / Bình thường	Khá	Tốt
1	Quản lý công tác xây dựng kế hoạch quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
2	Quản lý sự chỉ đạo, giám sát của Ban giám hiệu trong tổ chức hoạt động					
3	Quản lý bố trí cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ hoạt động					
4	Quản lý nguồn kinh phí dành cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
5	Quản lý công tác phối hợp giữa các tổ chuyên môn trong nhà trường					
6	Sự tham gia của đội ngũ giáo viên vào quản lý, tổ chức hoạt động					

Câu 11. Đánh giá của thầy/ cô về thực trạng phối hợp các lực lượng trong và ngoài trường tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp?

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá				
		Kém	Yếu	Phân vân / Bình thường	Khá	Tốt
1	Mức độ phối hợp giữa nhà trường với cha mẹ học sinh trong tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
2	Mức độ phối hợp giữa nhà trường với các doanh nghiệp, cơ sở sản xuất, kinh doanh					
3	Mức độ phối hợp giữa nhà trường với các tổ chức đoàn thể tại địa phương					
4	Mức độ phối hợp giữa giáo viên chủ nhiệm với giáo viên bộ môn trong tổ chức hoạt động					
5	Mức độ phối hợp giữa Đoàn – Đội trong trường với nhà trường					
6	Sự hỗ trợ của chính quyền địa phương trong các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					

Câu 12. Đánh giá của thầy/ cô về thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp?

TT	Các yếu tố ảnh hưởng	Mức độ đánh giá				
		Hoàn toàn không ảnh hưởng	Không ảnh hưởng	Ảnh hưởng bình thường	Ảnh hưởng	Ảnh hưởng Nhiều
1	<i>Ảnh hưởng của yếu tố thuộc về cấp quản lý</i>					
1.1	Các văn bản hướng dẫn của cấp trên					
1.2	Trình độ, năng lực của cán bộ quản lý					
	Trung bình					
2	<i>Ảnh hưởng của yếu tố thuộc về giáo viên và học sinh</i>					
2.1	Trình độ, năng lực của giáo viên					
2.2	Ý thức của học sinh					
	Trung bình					
3	<i>Ảnh hưởng của yếu tố thuộc về môi trường</i>					
3.1	Điều kiện cơ sở vật chất					
3.2	Phụ huynh học sinh và cộng đồng dân cư					
3.3	Các yếu tố thuộc về cấp quản lý					
	Trung bình					

Xin chân thành cảm ơn quý thầy cô!

PHIẾU TRUNG CẦU Ý KIẾN số 2

(Dành cho học sinh)

Để có những thông tin cấp thiết về hoạt động trải nghiệm tại các trường THPT nhằm giúp các thầy/cô tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp hiệu quả hơn, các em hãy vui lòng cho biết ý kiến của mình về những nội dung dưới đây bằng cách đánh dấu (x) vào các cột phù hợp hoặc viết tiếp vào những chỗ còn để trống. Thông tin khảo sát chỉ phục vụ cho nghiên cứu đề tài khoa học này, không dùng cho mục đích khác.

Thông tin cá nhân

1. Giới tính	☐ 1. Nam ☐ 2. Nữ
2. Học sinh khối lớp	☐ 10 ☐ 11 ☐ 12

Câu 1. Theo em, mục tiêu của hoạt động trải nghiệm là gì?

TT	Nội dung	Mức độ nhận thức				
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1	Tạo cơ hội cho HS tích lũy và chiêm nghiệm kinh nghiệm sống					
2	Giúp HS tham gia tích cực vào các hoạt động					
3	Giúp HS được bày tỏ quan điểm					
4	Giúp HS bày tỏ ý tưởng sáng tạo					
5	Giúp HS thỏa mãn nhu cầu hoạt động					
6	Phát triển năng lực, phẩm chất cho HS					

Câu 2. Khi được trực tiếp tham gia vào các hoạt động trải nghiệm em cảm thấy thế nào?

- ☐ Rất thích
☐ Thích
☐ Không thích

Câu 3. Em đánh giá như thế nào về việc triển khai thực hiện các nội dung hoạt động trải nghiệm dưới đây?

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá				
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1	Hoạt động hướng vào bản thân					
2	Hoạt động hướng đến xã hội					
3	Hoạt động hướng đến tự nhiên					
4	Hoạt động hướng nghiệp					

Câu 4. Em đã được tham gia hoạt động theo phương pháp nào dưới đây khi thực hiện các HĐTN, HN do Thầy/Cô tổ chức?

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá				
		Hoàn toàn không tham gia	Ít tham gia	Tham gia ở mức trung bình	Tham gia tích cực	Tham gia rất tích cực
1	Trò chơi					
2	Thảo luận nhóm					
3	Thực hành / luyện tập					
4	Giải quyết tình huống					
5	Thực hiện dự án					
6	Giải quyết các nhiệm vụ					
7	Thực tiễn (tham quan, trải nghiệm ngoài lớp)					
8	Các phương pháp khác					

Câu 5. Em đã được tham gia các hoạt động trải nghiệm theo các hình thức nào dưới đây?

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá				
		Kém	Yếu	Phân vân / Bình thường	Khá	Tốt
1	Tổ chức trò chơi					
2	Tổ chức các hội thi liên quan nội dung các môn học					
3	Tổ chức tham quan dã ngoại					
4	Tổ chức hoạt động nhân đạo, từ thiện					
5	Tổ chức lao động công ích					
6	Tổ chức các câu lạc bộ (TĐTT, học thuật, nghệ thuật...)					
7	Tổ chức các sự kiện (kỷ niệm, hội diễn, thể thao, học thuật...)					
8	Tổ chức nghiên cứu khoa học kỹ thuật					
9	Tổ chức các hoạt động giao lưu					
10	Tổ chức hoạt động tình nguyện					
11	Tư vấn hướng nghiệp, tư vấn tuyển sinh					
12	Nội dung môn học được tổ chức thông qua hoạt động trải nghiệm					

Xin chân thành cảm ơn các em!

Phụ lục 03
PHIẾU PHÒNG VẤN SÂU

ĐÁNH GIÁ THỰC TRẠNG số 1
(Dành cho cán bộ quản lý và giáo viên)

Mục đích phỏng vấn:

Thu thập ý kiến chuyên sâu của cán bộ quản lý và giáo viên nhằm làm rõ thực trạng, nguyên nhân, khó khăn và các đề xuất liên quan đến hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và công tác quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh THPT theo Chương trình GDPT 2018.

Thông tin phỏng vấn chỉ phục vụ cho mục đích nghiên cứu khoa học, được bảo mật và không sử dụng cho bất kỳ mục đích nào khác.

1. Thông tin chung (ghi tóm tắt)

Chức vụ hiện nay:

Số năm công tác trong ngành giáo dục:

Kinh nghiệm tham gia tổ chức/quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp:.....

2. Nội dung phỏng vấn

1) Nhận thức về mục tiêu hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Theo thầy/cô, mục tiêu cốt lõi của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở trường THPT hiện nay là gì?

Thầy/cô đánh giá như thế nào về mức độ nhận thức của đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên trong nhà trường đối với các mục tiêu này?

Theo thầy/cô, mục tiêu nào đang được quan tâm nhiều nhất? Mục tiêu nào còn chưa được chú trọng đúng mức? Vì sao?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) Nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Những nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp nào hiện nay đang được nhà trường triển khai thường xuyên?

Theo thầy/cô, các nội dung đó đã đáp ứng được nhu cầu, hứng thú và đặc điểm của học sinh THPT chưa?

Có những nội dung nào còn mang tính hình thức hoặc ít hiệu quả? Nguyên nhân do đâu?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3) *Phương pháp và hình thức tổ chức*

Thầy/cô nhận xét như thế nào về việc sử dụng các phương pháp như: học theo dự án, đối thoại – giao lưu, tư vấn trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp hiện nay?

Những hình thức tổ chức (tham quan thực tế, hội thảo, câu lạc bộ, tư vấn cá nhân/nhóm...) hình thức nào hiệu quả nhất? Vì sao?

Theo thầy/cô, đâu là rào cản lớn nhất trong việc đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức theo hướng lấy học sinh làm trung tâm?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4) *Nguồn lực phục vụ hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp*

Thầy/cô đánh giá như thế nào về các nguồn lực hiện có (nhân lực, cơ sở vật chất, kinh phí, sự hỗ trợ của cộng đồng)?

Nguồn lực nào đang là hạn chế lớn nhất đối với nhà trường? Nhà trường đã có những giải pháp khắc phục nào?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5) *Công tác lập kế hoạch và tổ chức thực hiện*

Việc xây dựng kế hoạch hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của nhà trường hiện nay có rõ mục tiêu, lộ trình và phân công trách nhiệm không?

Sự tham gia của các lực lượng (Ban giám hiệu, tổ chuyên môn, giáo viên chủ nhiệm, Đoàn – Đội) trong quá trình tổ chức được thể hiện như thế nào?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6) *Công tác chỉ đạo, kiểm tra và đánh giá*

Theo thầy/cô, công tác chỉ đạo của Ban giám hiệu đối với hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp hiện nay có những điểm mạnh và hạn chế gì?

Việc kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đã chú trọng đến chất lượng và sự tiến bộ của học sinh chưa?

Theo thầy/cô, cần đổi mới nội dung hoặc cách thức kiểm tra, đánh giá như thế nào để phù hợp hơn với yêu cầu của Chương trình GDPT 2018?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7) Phối hợp các lực lượng trong và ngoài nhà trường

Mức độ phối hợp giữa nhà trường với phụ huynh, doanh nghiệp, tổ chức xã hội và chính quyền địa phương hiện nay ra sao?

Những khó khăn lớn nhất trong công tác phối hợp là gì? Thầy/cô có đề xuất giải pháp nào để tăng cường hiệu quả phối hợp?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8) Các yếu tố ảnh hưởng và kiến nghị

Theo thầy/cô, những yếu tố nào ảnh hưởng mạnh nhất đến hiệu quả quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (cấp quản lý, giáo viên – học sinh, điều kiện môi trường...)?

Thầy/cô có kiến nghị hoặc đề xuất gì nhằm nâng cao hiệu quả quản lý và tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh THPT trong thời gian tới?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Xin trân trọng cảm ơn sự hợp tác của thầy/cô!

PHIẾU PHÒNG VẤN SÂU
ĐÁNH GIÁ THỰC TRẠNG số 2
(Dành cho học sinh THPT)

1. Mục đích:

Tìm hiểu cảm nhận, mức độ tham gia và đánh giá của học sinh về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tại nhà trường.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Nội dung phỏng vấn

- Theo em, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở trường giúp em học được những điều gì quan trọng nhất?

.....

.....

.....

.....

.....

- Khi tham gia các hoạt động trải nghiệm, cảm xúc chung của em là gì? Vì sao em có cảm xúc đó?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Những loại hoạt động trải nghiệm nào (hướng vào bản thân, xã hội, tự nhiên, hướng nghiệp) khiến em hứng thú và tham gia tích cực nhất?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Trong các hoạt động đã tham gia, em thường được tham gia theo những cách nào (thảo luận nhóm, thực hành, dự án, tham quan thực tế...)? Cách nào giúp em học hiệu quả nhất?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Em có được bày tỏ ý kiến, ý tưởng sáng tạo hoặc tự quyết định một phần trong các hoạt động trải nghiệm không? Hãy nêu ví dụ.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Hình thức hoạt động trải nghiệm nào em thấy ý nghĩa và thiết thực nhất đối với bản thân?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp có giúp em hiểu rõ hơn về bản thân và định hướng nghề nghiệp trong tương lai không? Vì sao?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Theo em, những khó khăn hoặc hạn chế khi tham gia hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp hiện nay là gì?

.....

.....

.....

.....

.....

- Nếu được đề xuất, em mong muốn nhà trường đổi mới hoặc bổ sung điều gì để hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp hấp dẫn và hiệu quả hơn?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Xin cảm ơn sự hợp tác của các em!

Phụ lục 03
PHIẾU KHẢO NGHIỆM GIẢI PHÁP
(Dành cho CBQL và giáo viên)

Nhằm thu thập thông tin để đánh giá mức độ cấp thiết và khả thi của các giải pháp được đề xuất trong luận án nhằm quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Kính xin Thầy (Cô) vui lòng dành ít thời gian quý báu cho biết ý kiến của mình về các nội dung khảo sát dưới đây bằng cách đánh dấu (x) vào ô trả lời thích hợp. Thông tin khảo sát chỉ phục vụ cho nghiên cứu đề tài khoa học này, không dùng cho mục đích khác.

1. Thông tin về bản thân

Đơn vị: Trường THPT.....

Giới tính: Nam ☐, Nữ ☐

Trình độ chuyên môn:

Thâm niên công tác:

Dạy môn:

Chức vụ: Hiệu trưởng ☐, Phó Hiệu trưởng ☐, Giáo viên ☐

Câu 1: Xin thầy cô vui lòng cho biết tính cần thiết của các giải pháp sau:

TT	Giải pháp	Mức độ cấp thiết				
		Không cấp thiết	Cấp thiết ít	Cấp thiết trung bình	Cấp thiết	Rất cấp thiết
1	Giải pháp 1. Chỉ đạo nâng cao nhận thức và năng lực quản lý của cán bộ quản lý, giáo viên về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
2	Giải pháp 2. Tổ chức đổi mới công tác lập kế hoạch và tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng quản lý chất lượng					
3	Giải pháp 3. Tổ chức đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm					
4	Giải pháp 4. Tổ chức hoàn thiện công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp gắn với đánh giá năng lực, phẩm chất học sinh					
5	Giải pháp 5. Chỉ đạo bảo đảm và quản lý các điều kiện nguồn lực phục vụ hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
6	Giải pháp 6. Chỉ đạo tăng cường phối hợp giữa nhà trường, gia đình, doanh nghiệp và cộng đồng trong tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					

Câu 2: Xin thầy cô vui lòng cho biết tính khả thi của các giải pháp sau:

TT	Giải pháp	Mức độ khả thi				
		Không khả thi	Khả thi ít	Khả thi trung bình	Khả thi	Rất khả thi
1	Giải pháp 1. Chỉ đạo nâng cao nhận thức và năng lực quản lý của cán bộ quản lý, giáo viên về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
2	Giải pháp 2. Tổ chức đổi mới công tác lập kế hoạch và tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng quản lý chất lượng					
3	Giải pháp 3. Tổ chức đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm					
4	Giải pháp 4. Tổ chức hoàn thiện công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp gắn với đánh giá năng lực, phẩm chất học sinh					
5	Giải pháp 5. Chỉ đạo bảo đảm và quản lý các điều kiện nguồn lực phục vụ hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
6	Giải pháp 6. Chỉ đạo tăng cường phối hợp giữa nhà trường, gia đình, doanh nghiệp và cộng đồng trong tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					

Xin trân trọng cảm ơn sự giúp đỡ của Thầy (Cô)

Phụ lục 04
PHIẾU THỬ NGHIỆM GIẢI PHÁP

PHIẾU TRUNG CẦU Ý KIẾN số 1
(Dành cho cán bộ quản lý, Giáo viên)

Nhằm mục đích thu thập ý kiến đánh giá của giáo viên/cán bộ quản lý của nhà trường về mức độ phù hợp, khả thi và hiệu quả của Giải pháp *tăng cường chỉ đạo đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm* chúng tôi xin ý kiến đánh giá của các thầy cô về các vấn đề dưới đây.

Xin chân thành cảm ơn sự giúp đỡ của các thầy cô.

Câu 1: Xin thầy cô vui lòng cho biết ý kiến đánh giá của mình về **mục đích** sau của giải pháp. Thầy cô hãy đánh dấu (✓) vào mức độ phù hợp nhất với trải nghiệm thực tế của mình.

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá				
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1	Giải pháp giúp tăng cường vai trò chỉ đạo của cấp quản lý nhà trường đối với hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
2	Giải pháp góp phần định hướng thống nhất việc đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
3	Giải pháp giúp nâng cao mức độ tham gia chủ động và thực chất của học sinh trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
4	Giải pháp thúc đẩy chuyển biến từ “tham gia thụ động” sang “tham gia chủ động, tự quản một phần” của học sinh					
5	Giải pháp góp phần đa dạng hóa phương pháp và hình thức trải nghiệm, hướng nghiệp gắn với thực tiễn địa phương					
6	Giải pháp hỗ trợ thiết lập cơ chế chỉ đạo, hỗ trợ và giám sát hiệu quả hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					

Câu 2: Xin thầy cô vui lòng cho biết ý kiến đánh giá của mình về **định hướng và nguyên tắc tổ chức** của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh của nhà trường. Thầy cô hãy đánh dấu (✓) vào mức độ phù hợp nhất với trải nghiệm thực tế của mình.

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá				
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1	Nhà trường ban hành văn bản chỉ đạo chuyên đề về đổi mới hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm					
2	Các nguyên tắc cốt lõi (học sinh là chủ thể, có lựa chọn, có nhiệm vụ, có sản phẩm, có phản hồi) được xác định rõ ràng					
3	Các tiêu chí nhận diện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp chất lượng được thống nhất và dễ áp dụng					

Câu 3: Xin thầy cô vui lòng cho biết ý kiến đánh giá của mình về **mức độ tham gia và vai trò của học sinh** trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh của nhà trường. Thầy cô hãy đánh dấu (✓) vào mức độ phù hợp nhất với trải nghiệm thực tế của mình.

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá				
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1	Học sinh được quyền lựa chọn nội dung, hình thức hoặc tuyến nghề nghiệp trong phạm vi phù hợp					
2	Học sinh được giao nhiệm vụ cụ thể, rõ ràng, phù hợp với năng lực và vai trò trong nhóm					
3	Học sinh có cơ hội thể hiện chính kiến, trải nghiệm cá nhân và đề xuất ý tưởng trong hoạt động					
4	Mỗi hoạt động được thiết kế quanh một “nhiệm vụ trung tâm” gắn với bối cảnh nghề nghiệp hoặc đời sống					

Câu 4: Xin thầy cô vui lòng cho biết ý kiến đánh giá của mình về **hình thức tổ chức và đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp** cho học sinh của nhà trường. Thầy cô hãy đánh dấu (✓) vào mức độ phù hợp nhất với trải nghiệm thực tế của mình

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá				
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1	Nhà trường chỉ đạo đa dạng hóa hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh (CLB nghề, dự án nghề, học sinh điều phối, nhóm sở thích...)					
2	Các hình thức tổ chức linh hoạt, phù hợp với nhu cầu, hứng thú của học sinh THPT					
3	Nhà trường tổ chức hiệu quả các buổi suy ngẫm, rút kinh nghiệm sau hoạt động trải nghiệm					
4	Hệ thống câu hỏi phản hồi giúp học sinh hiểu rõ giá trị trải nghiệm và định hướng nghề nghiệp					
5	Kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được đổi mới theo hướng đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh					

Câu 5: Xin thầy cô cho biết một số **thông tin cá nhân**

1. Giới tính: ☐ Nam ☐ Nữ
2. Trình độ học vấn: ☐ Đại học ☐ Sau đại học
3. Vị trí công tác: ☐ Lãnh đạo nhà trường; ☐ Tổ trưởng/tổ phó bộ môn;
☐ Giáo viên

Xin chân thành cảm ơn các thầy cô!

PHIẾU TRƯNG CẦU Ý KIẾN số 2
(Dành cho Học sinh THPT)

Nhằm mục đích thu thập ý kiến đánh giá của học sinh nhà trường về mức độ phù hợp, khả thi và hiệu quả của Giải pháp *tăng cường chỉ đạo đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm* chúng tôi xin ý kiến đánh giá của các em các vấn đề dưới đây.

Xin chân thành cảm ơn sự giúp đỡ của các em.

Câu 1: Xin các em vui lòng cho biết ý kiến đánh giá của mình về **mục đích** sau của giải pháp. Thầy cô hãy đánh dấu (✓) vào mức độ phù hợp nhất với trải nghiệm thực tế của mình.

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá				
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1	Giải pháp giúp tăng cường vai trò chỉ đạo của cấp quản lý nhà trường đối với hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
2	Giải pháp góp phần định hướng thống nhất việc đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
3	Giải pháp giúp nâng cao mức độ tham gia chủ động và thực chất của học sinh trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					
4	Giải pháp thúc đẩy chuyển biến từ “tham gia thụ động” sang “tham gia chủ động, tự quản một phần” của học sinh					
5	Giải pháp góp phần đa dạng hóa phương pháp và hình thức trải nghiệm, hướng nghiệp gắn với thực tiễn địa phương					
6	Giải pháp hỗ trợ thiết lập cơ chế chỉ đạo, hỗ trợ và giám sát hiệu quả hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp					

Câu 2: Xin các em vui lòng cho biết ý kiến đánh giá của mình về **định hướng và nguyên tắc tổ chức** của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh của nhà trường. Thầy cô hãy đánh dấu (✓) vào mức độ phù hợp nhất với trải nghiệm thực tế của mình.

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá				
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1	Nhà trường ban hành văn bản chỉ đạo chuyên đề về đổi mới hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm					
2	Các nguyên tắc cốt lõi (học sinh là chủ thể, có lựa chọn, có nhiệm vụ, có sản phẩm, có phản hồi) được xác định rõ ràng					
3	Các tiêu chí nhận diện hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp chất lượng được thống nhất và dễ áp dụng					

Câu 3: Xin các em vui lòng cho biết ý kiến đánh giá của mình về **mức độ tham gia và vai trò của học sinh** trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh của nhà trường. Thầy cô hãy đánh dấu (✓) vào mức độ phù hợp nhất với trải nghiệm thực tế của mình.

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá				
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1	Học sinh được quyền lựa chọn nội dung, hình thức hoặc tuyến nghề nghiệp trong phạm vi phù hợp					
2	Học sinh được giao nhiệm vụ cụ thể, rõ ràng, phù hợp với năng lực và vai trò trong nhóm					
3	Học sinh có cơ hội thể hiện chính kiến, trải nghiệm cá nhân và đề xuất ý tưởng trong hoạt động					
4	Mỗi hoạt động được thiết kế quanh một “nhiệm vụ trung tâm” gắn với bối cảnh nghề nghiệp hoặc đời sống					

Câu 4: Xin các em vui lòng cho biết ý kiến đánh giá của mình về **hình thức tổ chức và đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp** cho học sinh của nhà trường. Thầy cô hãy đánh dấu (✓) vào mức độ phù hợp nhất với trải nghiệm thực tế của mình

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá				
		Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân / Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1	Nhà trường chỉ đạo đa dạng hóa hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh (CLB nghề, dự án nghề, học sinh điều phối, nhóm sở thích...)					
2	Các hình thức tổ chức linh hoạt, phù hợp với nhu cầu, hứng thú của học sinh THPT					
3	Nhà trường tổ chức hiệu quả các buổi suy ngẫm, rút kinh nghiệm sau hoạt động trải nghiệm					
4	Hệ thống câu hỏi phản hồi giúp học sinh hiểu rõ giá trị trải nghiệm và định hướng nghề nghiệp					
5	Kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được đổi mới theo hướng đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh					

Câu 5: Xin các em cho biết một số **thông tin cá nhân**

1. Giới tính: ☐ Nam ☐ Nữ
2. Lớp học:
3. Học lực: ☐ Trung bình; ☐ Khá; ☐ Giỏi

Xin chân thành cảm ơn các em!

PHIẾU PHÒNG VẤN SÂU SỐ 1
THỬ NGHIỆM GIẢI PHÁP
(Dành cho giáo viên THPT)

Mục đích:

-Làm rõ nhận định, trải nghiệm và đánh giá của giáo viên về Giải pháp tăng cường chỉ đạo đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm.

Nội dung phỏng vấn

-Theo thầy/cô, mục tiêu cốt lõi của giải pháp tăng cường chỉ đạo đổi mới hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là gì? Mục tiêu nào là quan trọng nhất?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

-Việc nhà trường ban hành định hướng và văn bản chỉ đạo về tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm đã hỗ trợ thầy/cô như thế nào trong thực tiễn giảng dạy?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

-Các nguyên tắc tổ chức hoạt động (học sinh là chủ thể, có lựa chọn, có nhiệm vụ, có sản phẩm, có phản hồi) đã được thực hiện đến mức độ nào? Khó khăn lớn nhất là gì?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

-Theo thầy/cô, mức độ tham gia và vai trò của học sinh trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đã có sự thay đổi như thế nào so với trước đây?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

-Việc thiết kế hoạt động xoay quanh “nhiệm vụ trung tâm” gắn với bối cảnh thực tiễn hoặc nghề nghiệp có khả thi không? Vì sao?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

-Các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (CLB nghề, dự án nghề, học sinh điều phối, nhóm sở thích...) hình thức nào hiệu quả nhất đối với học sinh?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

-Hoạt động suy ngẫm, rút kinh nghiệm sau trải nghiệm có giúp học sinh hiểu rõ giá trị trải nghiệm và định hướng nghề nghiệp không?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

-Theo thầy/cô, việc đổi mới kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng đánh giá vì sự tiến bộ của học sinh đã đạt được những kết quả gì?

.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

-Trong quá trình triển khai giải pháp, thầy/cô gặp những khó khăn hoặc rào cản nào (thời gian, năng lực, nguồn lực, phối hợp...)?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

-Thầy/cô có đề xuất hoặc kiến nghị gì để giải pháp được triển khai hiệu quả và bền vững hơn trong thời gian tới?

.....
.....
.....
.....
.....

Xin trân trọng cảm ơn thầy/cô!

PHIẾU PHÒNG VẤN SÂU SỐ 2
THỬ NGHIỆM GIẢI PHÁP
(Dành cho học sinh THPT)

Mục đích:

-Tìm hiểu cảm nhận và đánh giá của học sinh về Giải pháp tăng cường chỉ đạo đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm.

Nội dung phỏng vấn

-Theo em, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở trường có ý nghĩa như thế nào đối với bản thân em?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

-Em cảm nhận sự thay đổi nào trong cách nhà trường tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp so với trước đây?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

-Trong các hoạt động trải nghiệm, em có được chủ động lựa chọn nội dung, hình thức hoặc nhiệm vụ phù hợp với mình không? Hãy nêu ví dụ.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

-Em có được giao nhiệm vụ rõ ràng và có trách nhiệm cụ thể khi tham gia hoạt động trải nghiệm không? Điều đó ảnh hưởng thế nào đến sự tham gia của em?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

-Em có cơ hội bày tỏ ý kiến, chia sẻ trải nghiệm cá nhân hoặc đề xuất ý tưởng trong các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp không?

.....

.....

-Nếu được đề xuất, em mong muốn nhà trường thay đổi hoặc bổ sung điều gì để hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp thiết thực và hấp dẫn hơn?

Phụ lục 05
SỐ LIỆU XỬ LÝ THEO SPSS

OUTPUT ĐO TRƯỚC THỬ NGHIỆM GIÁO VIÊN, CBQL

CAU 1

		Statistics					
		GP tang cuong vai tro chi dao quan li nha truong doi voi hoat dong trai nghiem, huong nghiem	GP gop phan dinh huong thong nhat viec doi moi phuong phap va hinh thuc to chuc hoat dong trai nghiem, hn	GP giup nang cao muc do tham gia chu dong va thuc chat	GP gop thuc day chuyen bien	GP gop phan da dang hoa pp va hinh thuc trai nghiem, hn gan voi thuc te dp	GP ho tro thiet lap co che chi dao, ho tro va giam sat
N	Valid	43	43	43	43	43	43
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		3.581	3.4419	3.0930	2.9302	3.5581	3.3721
Std. Error of Mean		.1211	.14237	.08024	.07730	.10150	.10536
Median		3.514 ^a	3.3667 ^a	3.1026 ^a	2.9231 ^a	3.5128 ^a	3.3158 ^a
Mode		3.0	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
Std. Deviation		.7938	.93356	.52617	.50687	.66556	.69087
Variance		.630	.872	.277	.257	.443	.477
Skewness		.619	.453	.123	-.139	.794	1.167
Std. Error of Skewness		.361	.361	.361	.361	.361	.361
Kurtosis		-.626	-.682	.760	1.135	-.409	.823
Std. Error of Kurtosis		.709	.709	.709	.709	.709	.709
Range		3.0	3.00	2.00	2.00	2.00	3.00
Minimum		2.0	2.00	2.00	2.00	3.00	2.00
Maximum		5.0	5.00	4.00	4.00	5.00	5.00
Sum		154.0	148.00	133.00	126.00	153.00	145.00
Percentiles	10	2.317 ^b	2.1333 ^b	2.1314 ^b	2.0410 ^b	. ^{b,c}	2.2533 ^b
	20	2.675	2.4519	2.3771	2.2615	.	2.5400
	25	2.854	2.6111	2.5000	2.3718	.	2.6833
	30	3.023	2.7704	2.6229	2.4821	3.0718	2.8267
	40	3.269	3.0800	2.8686	2.7026	3.2923	3.0895
	50	3.514	3.3667	3.1026	2.9231	3.5128	3.3158
	60	3.760	3.6533	3.3231	3.1556	3.7333	3.5421
	70	4.011	3.9400	3.5436	3.3944	3.9538	3.7684
	75	4.237	4.1563	3.6538	3.5139	4.1250	3.8816
	80	4.463	4.4250	3.7641	3.6333	4.3400	3.9947
	90	4.916	4.9625	3.9846	3.8722	4.7700	4.6462

a. Calculated from grouped data.

b. Percentiles are calculated from grouped data.

c. The lower bound of the first interval or the upper bound of the last interval is not known. Some percentiles are undefined.

**GP tang cuong vai tro chi dao quan li nha truong doi voi hoat dong trai nghiem, huong
nghiem**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Khong dong y	1	2.3	2.3	2.3
Phan van/Binh thuong	23	53.5	53.5	55.8
Valid Dong y	12	27.9	27.9	83.7
Hoan toan dong y	7	16.3	16.3	100.0
Total	43	100.0	100.0	

**GP gop phan dinh huong thong nhat viec doi moi phuong phap va hình thức tổ chức hoạt
dong trai nghiem, hn**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Khong dong y	5	11.6	11.6	11.6
Phan van/Binh thuong	22	51.2	51.2	62.8
Valid Dong y	8	18.6	18.6	81.4
Hoan toan dong y	8	18.6	18.6	100.0
Total	43	100.0	100.0	

GP giup nang cao muc do tham gia chu dong va thuc chat

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Khong dong y	4	9.3	9.3	9.3
Phan van/Binh thuong	31	72.1	72.1	81.4
Valid Dong y	8	18.6	18.6	100.0
Total	43	100.0	100.0	

GP gop phan da dang hoa pp va hinh thuc trai nghiem, hn gan voi thuc te dp

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Phan van/Binh thuong	23	53.5	53.5	53.5
	Dong y	16	37.2	37.2	90.7
	Hoan toan dong y	4	9.3	9.3	100.0
	Total	43	100.0	100.0	

GP gop phan da dang hoa pp va hinh thuc trai nghiem, hn gan voi thuc te dp

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Phan van/Binh thuong	23	53.5	53.5	53.5
	Dong y	16	37.2	37.2	90.7
	Hoan toan dong y	4	9.3	9.3	100.0
	Total	43	100.0	100.0	

GP ho tro thiet lap co che chi dao, ho tro va giam sat

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	1	2.3	2.3	2.3
	Phan van/Binh thuong	29	67.4	67.4	69.8
	Dong y	9	20.9	20.9	90.7
	Hoan toan dong y	4	9.3	9.3	100.0
	Total	43	100.0	100.0	

CÂU 2

Statistics

		NT ban hanh van ban	Cac nguyen tac cot loi	Cac tieu chi nhan dien hoat dong
N	Valid	43	43	43
	Missing	0	0	0
Mean		3.1860	3.6279	3.4186
Std. Error of Mean		.12998	.15258	.16040
Median		3.1935 ^a	3.5185 ^a	3.4815 ^a
Mode		3.00	3.00	4.00
Std. Deviation		.85233	1.00055	1.05181
Variance		.726	1.001	1.106
Skewness		.109	.378	-.290
Std. Error of Skewness		.361	.361	.361
Kurtosis		-.749	-1.286	-.748
Std. Error of Kurtosis		.709	.709	.709
Range		3.00	3.00	4.00
Minimum		2.00	2.00	1.00
Maximum		5.00	5.00	5.00
Sum		137.00	156.00	147.00

	10	. ^{b,c}	2.2154 ^c	1.7600 ^c
	20	2.2667	2.5462	2.3263
	25	2.4259	2.7115	2.5526
	30	2.5852	2.8769	2.7789
	40	2.9037	3.2000	3.1630
Percentiles	50	3.1935	3.5185	3.4815
	60	3.4710	3.8370	3.8000
	70	3.7484	4.2471	4.1391
	75	3.8871	4.5000	4.3261
	80	4.0500	4.7529	4.5130
	90	4.5875	.	4.8870

a. Calculated from grouped data.

b. The lower bound of the first interval or the upper bound of the last interval is not known. Some percentiles are undefined.

c. Percentiles are calculated from grouped data.

NT ban hanh van ban

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Khong dong y	10	23.3	23.3	23.3
Phan van/Binh thuong	17	39.5	39.5	62.8
Dong y	14	32.6	32.6	95.3
Hoan toan dong y	2	4.7	4.7	100.0
Total	43	100.0	100.0	

Cac nguyen tac cot loi

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Khong dong y	3	7.0	7.0	7.0
Phan van/Binh thuong	23	53.5	53.5	60.5
Dong y	4	9.3	9.3	69.8
Hoan toan dong y	13	30.2	30.2	100.0
Total	43	100.0	100.0	

Cac tieu chi nhan dien hoat dong

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Hoan toan khong dong y	1	2.3	2.3	2.3
Khong dong y	9	20.9	20.9	23.3
Phan van/Binh thuong	10	23.3	23.3	46.5
Dong y	17	39.5	39.5	86.0
Hoan toan dong y	6	14.0	14.0	100.0
Total	43	100.0	100.0	

CÂU 3

Statistics

		HS duoc quyen lua cho noi dung, hinh thuc	HS duoc giao nhiem vu cu the	HS co co hoi the hien chinh kien	Moi hoa dong dc thiet ke
N	Valid	43	43	43	43
	Missing	0	0	0	0
Mean		2.9302	3.5814	3.6512	3.3953
Std. Error of Mean		.12626	.11153	.13674	.16008
Median		2.9375 ^a	3.5135 ^a	3.6129 ^a	3.3600 ^a
Mode		3.00	3.00	3.00	3.00
Std. Deviation		.82794	.73136	.89665	1.04971
Variance		.685	.535	.804	1.102
Skewness		-.130	.853	.144	.161
Std. Error of Skewness		.361	.361	.361	.361
Kurtosis		.475	-.592	-.868	-1.128
Std. Error of Kurtosis		.709	.709	.709	.709
Range		4.00	2.00	3.00	3.00
Minimum		1.00	3.00	2.00	2.00
Maximum		5.00	5.00	5.00	5.00
Sum		126.00	154.00	157.00	146.00
Percentiles	10	1.6000 ^b	. ^{b,c}	2.2667 ^b	. ^{b,c}
	20	2.1313	.	2.6762	2.3000
	25	2.2656	.	2.8810	2.4792
	30	2.4000	3.0486	3.0581	2.6583
	40	2.6688	3.2811	3.3355	3.0160
	50	2.9375	3.5135	3.6129	3.3600
	60	3.2129	3.7459	3.8903	3.7040
	70	3.4903	3.9784	4.2364	4.0632
	75	3.6290	4.1842	4.4318	4.2895
	80	3.7677	4.4105	4.6273	4.5158
	90	4.1556	4.8632	.	4.9684

a. Calculated from grouped data.

b. Percentiles are calculated from grouped data.

c. The lower bound of the first interval or the upper bound of the last interval is not known. Some percentiles are undefined.

HS duoc quyen lua cho noi dung, hinh thuc

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hoan toan khong dong y	2	4.7	4.7	4.7
	Khong dong y	9	20.9	20.9	25.6
	Phan van/Binh thuong	23	53.5	53.5	79.1
	Dong y	8	18.6	18.6	97.7
	Hoan toan dong y	1	2.3	2.3	100.0
	Total	43	100.0	100.0	

HS đươc giao nhiệm vụ cụ thể

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Phan van/Binh thuong	24	55.8	55.8	55.8
	Dong y	13	30.2	30.2	86.0
	Hoan toan dong y	6	14.0	14.0	100.0
	Total	43	100.0	100.0	

HS có cơ hội thể hiện chính kiến

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	3	7.0	7.0	7.0
	Phan van/Binh thuong	18	41.9	41.9	48.8
	Dong y	13	30.2	30.2	79.1
	Hoan toan dong y	9	20.9	20.9	100.0
	Total	43	100.0	100.0	

Môi học đồng đc thiết kế

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	10	23.3	23.3	23.3
	Phan van/Binh thuong	14	32.6	32.6	55.8
	Dong y	11	25.6	25.6	81.4
	Hoan toan dong y	8	18.6	18.6	100.0
	Total	43	100.0	100.0	

CÂU 4

Statistics

	NT chỉ đạo đa dạng hóa	Các hình thức	NT tổ chức	Hệ thống câu hỏi	Kt, đánh giá
N	Valid 43	43	43	43	43
	Missing 0	0	0	0	0
Mean	4.0233	3.2326	3.4651	3.4651	3.0465
Std. Error of Mean	.13917	.12379	.10705	.08385	.11977
Median	4.0385 ^a	3.2424 ^a	3.4211 ^a	3.4524 ^a	3.0323 ^a
Mode	5.00	3.00	3.00	3.00	3.00
Std. Deviation	.91257	.81174	.70200	.54984	.78539
Variance	.833	.659	.493	.302	.617
Skewness	-.047	.100	.779	.594	.226
Std. Error of Skewness	.361	.361	.361	.361	.361
Kurtosis	-1.840	-.513	.058	-.779	-.567
Std. Error of Kurtosis	.709	.709	.709	.709	.709
Range	2.00	3.00	3.00	2.00	3.00
Minimum	3.00	2.00	2.00	3.00	2.00

Maximum	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Sum	173.00	139.00	149.00	149.00	131.00
10	b,c	2.0222 ^c	2.2923 ^c	b,c	b,c
20	3.0080	2.3407	2.6231	.	2.2000
25	3.1800	2.5000	2.7885	.	2.3387
30	3.3520	2.6593	2.9538	3.0429	2.4774
40	3.6960	2.9778	3.1947	3.2476	2.7548
Percentiles 50	4.0385	3.2424	3.4211	3.4524	3.0323
60	4.3692	3.5030	3.6474	3.6571	3.3097
70	4.7000	3.7636	3.8737	3.8619	3.5871
75	4.8654	3.8939	3.9868	3.9643	3.7258
80	.	4.0500	4.2235	4.1474	3.8645
90	.	4.5875	4.7294	4.6000	4.3667

a. Calculated from grouped data.

b. The lower bound of the first interval or the upper bound of the last interval is not known. Some percentiles are undefined.

c. Percentiles are calculated from grouped data.

NT chi dao da dang hoa

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Phan van/Binh thuong	17	39.5	39.5	39.5
Dong y	8	18.6	18.6	58.1
Hoan toan dong y	18	41.9	41.9	100.0
Total	43	100.0	100.0	

Cac hình thức

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Khong dong y	8	18.6	18.6	18.6
Phan van/Binh thuong	19	44.2	44.2	62.8
Dong y	14	32.6	32.6	95.3
Hoan toan dong y	2	4.7	4.7	100.0
Total	43	100.0	100.0	

NT to chuc

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Khong dong y	1	2.3	2.3	2.3
Phan van/Binh thuong	25	58.1	58.1	60.5
Dong y	13	30.2	30.2	90.7
Hoan toan dong y	4	9.3	9.3	100.0
Total	43	100.0	100.0	

He thong cau hoi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Phan van/Binh thuong	24	55.8	55.8	55.8
	Dong y	18	41.9	41.9	97.7
	Hoan toan dong y	1	2.3	2.3	100.0
	Total	43	100.0	100.0	

Kt, danh gia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	11	25.6	25.6	25.6
	Phan van/Binh thuong	20	46.5	46.5	72.1
	Dong y	11	25.6	25.6	97.7
	Hoan toan dong y	1	2.3	2.3	100.0
	Total	43	100.0	100.0	

OUTPUT ĐO TRƯỚC THỬ NGHIỆM, HỌC SINH

Statistics

		GP tang cuong vai tro chi dao quan li nha truong doi voi hoat dong trai nghiem, huong nghiem	GP gop phan dinh huong thong nhat viec doi moi phuong phap va hinh thuc to chuc hoat dong trai nghiem, hn	GP giup nang cao muc do tham gia chu dong va thuc chat	GP gop thuc day chuyen bien	GP gop phan da dang hoa pp va hinh thuc trai nghiem, hn gan voi thuc te dp	GP ho tro thiet lap co che chi dao, ho tro va giam sat
N	Valid	157	157	157	157	157	157
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		3.420	3.5478	3.1720	3.0191	3.6051	3.4522
Std. Error of Mean		.0712	.06908	.04711	.04470	.05012	.05304
Median		3.377 ^a	3.5000 ^a	3.1915 ^a	3.0224 ^a	3.5724 ^a	3.4155 ^a
Mode		3.0	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
Std. Deviation		.8925	.86562	.59029	.56012	.62796	.66454
Variance		.797	.749	.348	.314	.394	.442
Skewness		.325	.301	-.058	.007	.539	.775
Std. Error of Skewness		.194	.194	.194	.194	.194	.194
Kurtosis		-.628	-.716	-.289	.249	-.613	.035
Std. Error of Kurtosis		.385	.385	.385	.385	.385	.385
Range		3.0	3.00	2.00	2.00	2.00	3.00
Minimum		2.0	2.00	2.00	2.00	3.00	2.00
Maximum		5.0	5.00	4.00	4.00	5.00	5.00
Sum		537.0	557.00	498.00	474.00	566.00	542.00
	10	2.121 ^b	2.2256 ^b	2.1351 ^b	2.0641 ^b	. ^{b,c}	2.2989 ^b
	20	2.455	2.5907	2.4105	2.3038	.	2.6295
	25	2.622	2.7733	2.5482	2.4237	3.0310	2.7947
	30	2.789	2.9558	2.6860	2.5435	3.1393	2.9600
	40	3.102	3.2339	2.9614	2.7832	3.3559	3.1944
Percentiles	50	3.377	3.5000	3.1915	3.0224	3.5724	3.4155
	60	3.653	3.7661	3.4142	3.2567	3.7890	3.6366
	70	3.928	4.0535	3.6369	3.4910	4.0096	3.8577
	75	4.119	4.2746	3.7482	3.6082	4.1988	3.9683
	80	4.368	4.4958	3.8596	3.7254	4.3880	4.1806
	90	4.867	4.9380	.	3.9597	4.7663	4.6871

a. Calculated from grouped data.

b. Percentiles are calculated from grouped data.

c. The lower bound of the first interval or the upper bound of the last interval is not known. Some percentiles are undefined.

**GP tang cuong vai tro chi dao quan li nha truong doi voi hoat dong trai nghiem, huong
nghiem**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	20	12.7	12.7	12.7
	Phan van/Binh thuong	74	47.1	47.1	59.9
	Dong y	40	25.5	25.5	85.4
	Hoan toan dong y	23	14.6	14.6	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

**GP gop phan dinh huong thong nhat viec doi moi phuong phap va hinh thuc to chuc hoat
dong trai nghiem, hn**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	12	7.6	7.6	7.6
	Phan van/Binh thuong	74	47.1	47.1	54.8
	Dong y	44	28.0	28.0	82.8
	Hoan toan dong y	27	17.2	17.2	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

GP gop thuc day chuyen bien

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	23	14.6	14.6	14.6
	Phan van/Binh thuong	108	68.8	68.8	83.4
	Dong y	26	16.6	16.6	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

GP gop phan da dang hoa pp va hinh thuc trai nghiem, hn gan voi thuc te dp

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Phan van/Binh thuong	74	47.1	47.1	47.1
	Dong y	71	45.2	45.2	92.4
	Hoan toan dong y	12	7.6	7.6	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

GP gop phan da dang hoa pp va hinh thuc trai nghiem, hn gan voi thuc te dp

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Phan van/Binh thuong	74	47.1	47.1	47.1
	Dong y	71	45.2	45.2	92.4
	Hoan toan dong y	12	7.6	7.6	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

GP ho tro thiet lap co che chi dao, ho tro va giam sat

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	3	1.9	1.9	1.9
	Phan van/Binh thuong	92	58.6	58.6	60.5
	Dong y	50	31.8	31.8	92.4
	Hoan toan dong y	12	7.6	7.6	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

CÂU 2

Statistics

		NT ban hanh van ban	Cac nguyen tac cot loi	Cac tieu chi nhan dien hoat dong
N	Valid	157	157	157
	Missing	0	0	0
Mean		3.2229	3.6369	3.4968
Std. Error of Mean		.06677	.07676	.07264
Median		3.2500 ^a	3.5631 ^a	3.5750 ^a
Mode		3.00 ^b	3.00	4.00
Std. Deviation		.83665	.96179	.91023
Variance		.700	.925	.829
Skewness		-.042	.260	-.688
Std. Error of Skewness		.194	.194	.194
Kurtosis		-.891	-1.159	.142
Std. Error of Kurtosis		.385	.385	.385
Range		3.00	3.00	4.00
Minimum		2.00	2.00	1.00
Maximum		5.00	5.00	5.00
Sum		506.00	571.00	549.00
Percentiles	10	. ^{c,d}	2.2230 ^d	2.0567 ^d
	20	2.2989	2.5839	2.5800
	25	2.4677	2.7644	2.8417
	30	2.6366	2.9448	3.0517
	40	2.9742	3.2583	3.3133
	50	3.2500	3.5631	3.5750
	60	3.5207	3.8680	3.8367
	70	3.7914	4.2543	4.1269
	75	3.9267	4.4786	4.2957
	80	4.1125	4.7029	4.4645
	90	4.6031	.	4.8022

a. Calculated from grouped data.

b. Multiple modes exist. The smallest value is shown

c. The lower bound of the first interval or the upper bound of the last interval is not known. Some percentiles are undefined.

d. Percentiles are calculated from grouped data.

NT ban hanh van ban

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	35	22.3	22.3	22.3
	Phan van/Binh thuong	58	36.9	36.9	59.2
	Dong y	58	36.9	36.9	96.2
	Hoan toan dong y	6	3.8	3.8	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

Cac nguyen tac cot loi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	12	7.6	7.6	7.6
	Phan van/Binh thuong	75	47.8	47.8	55.4
	Dong y	28	17.8	17.8	73.2
	Hoan toan dong y	42	26.8	26.8	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

Cac tieu chi nhan dien hoat dong

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hoan toan khong dong y	4	2.5	2.5	2.5
	Khong dong y	20	12.7	12.7	15.3
	Phan van/Binh thuong	40	25.5	25.5	40.8
	Dong y	80	51.0	51.0	91.7
	Hoan toan dong y	13	8.3	8.3	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

CÂU 3

Statistics

		HS duoc quyen lua cho noi dung, hinh thuc	HS duoc giao nhiem vu cu the	HS co co hoi the hien chinh kien	Moi hoa dong dc thiet ke
N	Valid	157	157	157	157
	Missing	0	0	0	0
Mean		2.9554	3.6115	3.7898	3.6369
Std. Error of Mean		.06783	.05319	.06518	.07515
Median		2.9818 ^a	3.5674 ^a	3.7712 ^a	3.6509 ^a
Mode		3.00	3.00	4.00	4.00
Std. Deviation		.84992	.66650	.81675	.94158
Variance		.722	.444	.667	.887
Skewness		-.232	.636	-.023	-.147
Std. Error of Skewness		.194	.194	.194	.194
Kurtosis		.002	-.638	-.761	-.859
Std. Error of Kurtosis		.385	.385	.385	.385

Range		4.00	2.00	3.00	3.00
Minimum		1.00	3.00	2.00	2.00
Maximum		5.00	5.00	5.00	5.00
Sum		464.00	567.00	595.00	571.00
	10	1.5707 ^b	. ^{b,c}	2.4233 ^b	2.1676 ^b
	20	2.1255	.	2.9467	2.6294
	25	2.2682	3.0106	3.1059	2.8603
	30	2.4109	3.1220	3.2390	3.0585
	40	2.6964	3.3447	3.5051	3.3547
Percentiles	50	2.9818	3.5674	3.7712	3.6509
	60	3.2602	3.7901	4.0454	3.9472
	70	3.5381	4.0225	4.3691	4.2899
	75	3.6770	4.2188	4.5309	4.4663
	80	3.8159	4.4150	4.6928	4.6427
	90	4.2718	4.8075	.	4.9955

a. Calculated from grouped data.

b. Percentiles are calculated from grouped data.

c. The lower bound of the first interval or the upper bound of the last interval is not known. Some percentiles are undefined.

HS duoc quyen lua cho noi dung, hinh thuc

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Hoan toan khong dong y	8	5.1	5.1	5.1
Khong dong y	33	21.0	21.0	26.1
Phan van/Binh thuong	77	49.0	49.0	75.2
Dong y	36	22.9	22.9	98.1
Hoan toan dong y	3	1.9	1.9	100.0
Total	157	100.0	100.0	

HS duoc giao nhien vu cu the

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Phan van/Binh thuong	77	49.0	49.0	49.0
Dong y	64	40.8	40.8	89.8
Hoan toan dong y	16	10.2	10.2	100.0
Total	157	100.0	100.0	

HS co co hoi the hien chinh kien

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Khong dong y	6	3.8	3.8	3.8
Phan van/Binh thuong	54	34.4	34.4	38.2
Dong y	64	40.8	40.8	79.0

Hoan toan dong y	33	21.0	21.0	100.0
Total	157	100.0	100.0	

Moi hoa dong dc thiet ke

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Khong dong y	20	12.7	12.7	12.7
Phan van/Binh thuong	48	30.6	30.6	43.3
Valid Dong y	58	36.9	36.9	80.3
Hoan toan dong y	31	19.7	19.7	100.0
Total	157	100.0	100.0	

CÂU 4

tatistics

	NT chi dao da dang hoa	Cac hình thức	NT to chuc	He thong cau hoi	Kt, danh gia
N	Valid 157	157	157	157	157
	Missing 0	0	0	0	0
Mean	4.1465	3.3439	3.4904	3.5223	3.1401
Std. Error of Mean	.06811	.06043	.05317	.04295	.06669
Median	4.2091 ^a	3.3692 ^a	3.4648 ^a	3.5130 ^a	3.1607 ^a
Mode	5.00	3.00	3.00	3.00	3.00
Std. Deviation	.85346	.75713	.66620	.53811	.83558
Variance	.728	.573	.444	.290	.698
Skewness	-.287	-.130	.497	.286	-.002
Std. Error of Skewness	.194	.194	.194	.194	.194
Kurtosis	-1.572	-.499	-.162	-1.146	-1.047
Std. Error of Kurtosis	.385	.385	.385	.385	.385
Range	2.00	3.00	3.00	2.00	3.00
Minimum	3.00	2.00	2.00	3.00	2.00
Maximum	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Sum	651.00	525.00	548.00	553.00	493.00
Percentiles	10 . ^{b,c}	2.1182 ^c	2.3149 ^c	. ^{b,c}	. ^{b,c}
	20 3.1816	2.4750	2.6759	.	2.2224
	25 3.3621	2.6534	2.8563	3.0032	2.3827
	30 3.5425	2.8318	3.0225	3.1052	2.5429
	40 3.9034	3.1277	3.2437	3.3091	2.8633
	50 4.2091	3.3692	3.4648	3.5130	3.1607
	60 4.4945	3.6108	3.6859	3.7169	3.4411
	70 4.7800	3.8523	3.9070	3.9208	3.7214
	75 4.9227	3.9731	4.0357	4.0443	3.8616
	80 .	4.1768	4.2600	4.2430	4.0034
	90 .	4.6319	4.7086	4.6405	4.5356

a. Calculated from grouped data.

b. The lower bound of the first interval or the upper bound of the last interval is not known. Some percentiles are undefined.

c. Percentiles are calculated from grouped data.

NT chỉ đạo đa dạng hóa

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Phan van/Binh thuong	47	29.9	29.9	29.9
	Dong y	40	25.5	25.5	55.4
	Hoan toan dong y	70	44.6	44.6	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

Cac hình thức

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	21	13.4	13.4	13.4
	Phan van/Binh thuong	67	42.7	42.7	56.1
	Dong y	63	40.1	40.1	96.2
	Hoan toan dong y	6	3.8	3.8	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

NT to chuc

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	4	2.5	2.5	2.5
	Phan van/Binh thuong	83	52.9	52.9	55.4
	Dong y	59	37.6	37.6	93.0
	Hoan toan dong y	11	7.0	7.0	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

He thong cau hoi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Phan van/Binh thuong	78	49.7	49.7	49.7
	Dong y	76	48.4	48.4	98.1
	Hoan toan dong y	3	1.9	1.9	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

Kt, danh gia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	41	26.1	26.1	26.1
	Phan van/Binh thuong	57	36.3	36.3	62.4
	Dong y	55	35.0	35.0	97.5
	Hoan toan dong y	4	2.5	2.5	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

OUTPUT SAU THỬ NGHIỆM, HỌC SINH

CÂU 1

Statistics

		GP tang cuong vai tro chi dao quan li nha truong doi voi hoat dong trai nghiem, huong nghiem	GP gop phan dinh huong thong nhat viec doi moi phuong phap va hinh thuc to chuc hoat dong trai nghiem, hn	GP giup nang cao muc do tham gia chu dong va thuc chat	GP gop thuc day chuyen bien	GP gop phan da dang hoa pp va hinh thuc trai nghiem, hn gan voi thuc te dp	GP ho tro thiet lap co che chi dao, ho tro va giam sat
N	Valid	157	157	157	157	157	157
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		3.987	4.0510	3.5414	3.6752	4.0955	3.7580
Std. Error of Mean		.0818	.08173	.06911	.08243	.06627	.06726
Median		4.102 ^a	4.1942 ^a	3.4915 ^a	3.5714 ^a	4.1364 ^a	3.6897 ^a
Mode		5.0	5.00	3.00	3.00	5.00	3.00
Std. Deviation		1.0252	1.02405	.86595	1.03290	.83038	.84278
Variance		1.051	1.049	.750	1.067	.690	.710
Skewness		-.408	-.538	.321	.263	-.181	.354
Std. Error of Skewness		.194	.194	.194	.194	.194	.194
Kurtosis		-1.223	-1.098	-.709	-1.433	-1.529	-1.261
Std. Error of Kurtosis		.385	.385	.385	.385	.385	.385
Range		3.0	3.00	3.00	3.00	2.00	3.00
Minimum		2.0	2.00	2.00	2.00	3.00	2.00
Maximum		5.0	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Sum		626.0	636.00	556.00	577.00	643.00	590.00
	10	2.329 ^b	2.3593 ^b	2.2230 ^b	2.2086 ^b	. ^{b,c}	2.3920 ^b
	20	2.861	2.9407	2.5839	2.5462	3.1663	2.8107
	25	3.099	3.1761	2.7644	2.7151	3.3316	3.0129
	30	3.305	3.3972	2.9448	2.8839	3.4968	3.1483
	40	3.718	3.8394	3.2254	3.2264	3.8274	3.4190
Percentiles	50	4.102	4.1942	3.4915	3.5714	4.1364	3.6897
	60	4.422	4.4990	3.7576	3.9165	4.4218	3.9603
	70	4.743	4.8039	4.0400	4.3719	4.7073	4.3268
	75	4.903	4.9563	4.2643	4.6172	4.8500	4.5183
	80	.	.	4.4886	4.8625	4.9927	4.7098
	90	.	.	4.9371	.	.	.

a. Calculated from grouped data.

b. Percentiles are calculated from grouped data.

c. The lower bound of the first interval or the upper bound of the last interval is not known. Some percentiles are undefined.

**GP tang cuong vai tro chi dao quan li nha truong doi voi hoat dong trai nghiem, huong
nghiem**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	12	7.6	7.6	7.6
	Phan van/Binh thuong	47	29.9	29.9	37.6
	Dong y	29	18.5	18.5	56.1
	Hoan toan dong y	69	43.9	43.9	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

**GP gop phan dinh huong thong nhat viec doi moi phuong phap va hinh thuc to chuc hoat
dong trai nghiem, hn**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	12	7.6	7.6	7.6
	Phan van/Binh thuong	42	26.8	26.8	34.4
	Dong y	29	18.5	18.5	52.9
	Hoan toan dong y	74	47.1	47.1	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

GP giup nang cao muc do tham gia chu dong va thuc chat

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	12	7.6	7.6	7.6
	Phan van/Binh thuong	75	47.8	47.8	55.4
	Dong y	43	27.4	27.4	82.8
	Hoan toan dong y	27	17.2	17.2	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

GP gop thuc day chuyen bien

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	12	7.6	7.6	7.6
	Phan van/Binh thuong	81	51.6	51.6	59.2
	Dong y	10	6.4	6.4	65.6
	Hoan toan dong y	54	34.4	34.4	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

GP gop phan da dang hoa pp va hinh thuc trai nghiem, hn gan voi thuc te dp

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Phan van/Binh thuong	47	29.9	29.9	29.9
	Dong y	48	30.6	30.6	60.5
	Hoan toan dong y	62	39.5	39.5	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

GP gop phan da dang hoa pp va hinh thuc trai nghiem, hn gan voi thuc te dp

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Phan van/Binh thuong	47	29.9	29.9	29.9
	Dong y	48	30.6	30.6	60.5
	Hoan toan dong y	62	39.5	39.5	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

GP ho tro thiet lap co che chi dao, ho tro va giam sat

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	2	1.3	1.3	1.3
	Phan van/Binh thuong	73	46.5	46.5	47.8
	Dong y	43	27.4	27.4	75.2
	Hoan toan dong y	39	24.8	24.8	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

CÂU 2

Statistics

		NT ban hanh van ban	Cac nguyen tac cot loi	Cac tieu chi nhan dien hoat dong
N	Valid	157	157	157
	Missing	0	0	0
Mean		3.5987	4.0828	4.0892
Std. Error of Mean		.07974	.08081	.07250
Median		3.6224 ^a	4.2121 ^a	4.1967 ^a
Mode		4.00	5.00	4.00
Std. Deviation		.99910	1.01250	.90848
Variance		.998	1.025	.825
Skewness		-.139	-.468	-1.009
Std. Error of Skewness		.194	.194	.194
Kurtosis		-1.025	-1.314	1.141
Std. Error of Kurtosis		.385	.385	.385
Range		3.00	3.00	4.00
Minimum		2.00	2.00	1.00
Maximum		5.00	5.00	5.00
Sum		565.00	641.00	642.00
Percentiles	10	2.0771 ^b	2.4034 ^b	2.6688 ^b
	20	2.5257	2.9448	3.2286
	25	2.7500	3.1786	3.4011
	30	2.9743	3.4029	3.5736
	40	3.3020	3.8514	3.9187
	50	3.6224	4.2121	4.1967
	60	3.9429	4.5293	4.4541

70	4.2966	4.8465	4.7115
75	4.4770	.	4.8402
80	4.6575	.	4.9689
90	.	.	.

a. Calculated from grouped data.

b. Percentiles are calculated from grouped data.

NT ban hanh van ban

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Khong dong y	26	16.6	16.6	16.6
Phan van/Binh thuong	44	28.0	28.0	44.6
Dong y	54	34.4	34.4	79.0
Hoan toan dong y	33	21.0	21.0	100.0
Total	157	100.0	100.0	

Cac nguyen tac cot loi

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Khong dong y	8	5.1	5.1	5.1
Phan van/Binh thuong	50	31.8	31.8	36.9
Dong y	20	12.7	12.7	49.7
Hoan toan dong y	79	50.3	50.3	100.0
Total	157	100.0	100.0	

Cac tieu chi nhan dien hoat dong

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Hoan toan khong dong y	3	1.9	1.9	1.9
Khong dong y	4	2.5	2.5	4.5
Phan van/Binh thuong	28	17.8	17.8	22.3
Dong y	63	40.1	40.1	62.4
Hoan toan dong y	59	37.6	37.6	100.0
Total	157	100.0	100.0	

CÂU 3

Statistics

	HS duoc quyên lúa cho nói dung, hình thức	HS duoc giao nhiệm vụ cụ thể	HS có cơ hội thể hiện chính kiến	Môi trường học thiết kế
N	Valid	157	157	157
	Missing	0	0	0

Mean	3.5796	3.8726	4.1783	4.3312
Std. Error of Mean	.10149	.06499	.06793	.06351
Median	3.6515 ^a	3.8246 ^a	4.2627 ^a	4.4160 ^a
Mode	5.00	3.00	5.00	5.00
Std. Deviation	1.27162	.81434	.85112	.79573
Variance	1.617	.663	.724	.633
Skewness	-.285	.239	-.541	-.668
Std. Error of Skewness	.194	.194	.194	.194
Kurtosis	-1.133	-1.453	-.914	-1.101
Std. Error of Kurtosis	.385	.385	.385	.385
Range	4.00	2.00	3.00	2.00
Minimum	1.00	3.00	2.00	3.00
Maximum	5.00	5.00	5.00	5.00
Sum	562.00	608.00	656.00	680.00
Percentiles				
10	1.6686 ^b	. ^{b,c}	2.7282 ^b	. ^{b,c}
20	2.2789	.	3.2476	3.4219
25	2.5000	3.1360	3.4345	3.6370
30	2.7211	3.2737	3.6214	3.8521
40	3.1758	3.5491	3.9952	4.1648
50	3.6515	3.8246	4.2627	4.4160
60	4.1077	4.1213	4.5288	4.6672
70	4.5103	4.4553	4.7949	4.9184
75	4.7115	4.6223	4.9280	.
80	4.9128	4.7894	.	.
90	.	.	.	.

a. Calculated from grouped data.

b. Percentiles are calculated from grouped data.

c. The lower bound of the first interval or the upper bound of the last interval is not known. Some percentiles are undefined.

HS duoc quyên lua cho noi dung, hình thức

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Hoan toan khong dong y	8	5.1	5.1	5.1
Khong dong y	27	17.2	17.2	22.3
Phan van/Binh thuong	44	28.0	28.0	50.3
Dong y	22	14.0	14.0	64.3
Hoan toan dong y	56	35.7	35.7	100.0
Total	157	100.0	100.0	

HS duoc giao nhien vu cu the

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Phan van/Binh thuong	63	40.1	40.1	40.1
Dong y	51	32.5	32.5	72.6
Hoan toan dong y	43	27.4	27.4	100.0
Total	157	100.0	100.0	

HS co co hoi the hien chinh kien

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	3	1.9	1.9	1.9
	Phan van/Binh thuong	36	22.9	22.9	24.8
	Dong y	48	30.6	30.6	55.4
	Hoan toan dong y	70	44.6	44.6	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

Moi hoa dong dc thiet ke

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Phan van/Binh thuong	32	20.4	20.4	20.4
	Dong y	41	26.1	26.1	46.5
	Hoan toan dong y	84	53.5	53.5	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

CAU 4

Statistics

		NT chi dao da dang hoa	Cac hinh thuc	NT to chuc	He thong cau hoi	Kt, danh gia
N	Valid	157	157	157	157	157
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		4.5796	4.0191	3.7580	3.8089	3.7707
Std. Error of Mean		.05724	.06969	.06479	.05796	.09076
Median		4.6691 ^a	4.0734 ^a	3.7083 ^a	3.7656 ^a	3.9143 ^a
Mode		5.00	5.00	3.00	4.00	5.00
Std. Deviation		.71725	.87319	.81178	.72619	1.13721
Variance		.514	.762	.659	.527	1.293
Skewness		-1.392	-.330	.253	.310	-.333
Std. Error of Skewness		.194	.194	.194	.194	.194
Kurtosis		.389	-.981	-1.041	-1.053	-1.319
Std. Error of Kurtosis		.385	.385	.385	.385	.385
Range		2.00	3.00	3.00	2.00	3.00
Minimum		3.00	2.00	2.00	3.00	2.00
Maximum		5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Sum		719.00	631.00	590.00	598.00	592.00
Percentiles	10	3.2311 ^b	2.5500 ^b	2.4116 ^b	. ^{b,c}	2.0222 ^b
	20	3.9289	3.1021	2.8667	3.0297	2.5206
	25	4.0919	3.2656	3.0542	3.1523	2.7698
	30	4.2074	3.4292	3.1850	3.2750	3.0171
	40	4.4382	3.7563	3.4467	3.5203	3.4657
	50	4.6691	4.0734	3.7083	3.7656	3.9143

60	4.9000	4.3615	3.9700	4.0143	4.2702
70	.	4.6495	4.3159	4.3347	4.6043
75	.	4.7936	4.4943	4.4949	4.7713
80	.	4.9376	4.6727	4.6551	4.9383
90	.	.	.	4.9755	.

a. Calculated from grouped data.

b. Percentiles are calculated from grouped data.

c. The lower bound of the first interval or the upper bound of the last interval is not known. Some percentiles are undefined.

NT chi dao da dang hoa

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Phan van/Binh thuong	21	13.4	13.4	13.4
Dong y	24	15.3	15.3	28.7
Hoan toan dong y	112	71.3	71.3	100.0
Total	157	100.0	100.0	

Cac hình thức

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Khong dong y	5	3.2	3.2	3.2
Phan van/Binh thuong	43	27.4	27.4	30.6
Dong y	53	33.8	33.8	64.3
Hoan toan dong y	56	35.7	35.7	100.0
Total	157	100.0	100.0	

NT to chuc

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Khong dong y	3	1.9	1.9	1.9
Phan van/Binh thuong	66	42.0	42.0	43.9
Dong y	54	34.4	34.4	78.3
Hoan toan dong y	34	21.7	21.7	100.0
Total	157	100.0	100.0	

He thong cau hoi

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Phan van/Binh thuong	59	37.6	37.6	37.6
Dong y	69	43.9	43.9	81.5
Hoan toan dong y	29	18.5	18.5	100.0
Total	157	100.0	100.0	

Kt, danh gia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	30	19.1	19.1	19.1
	Phan van/Binh thuong	33	21.0	21.0	40.1
	Dong y	37	23.6	23.6	63.7
	Hoan toan dong y	57	36.3	36.3	100.0
	Total	157	100.0	100.0	

OUTPUT ĐO SAU THỬ NGHIỆM GIÁO VIÊN, CBQL

Statistics

		GP tang cuong vai tro chi dao quan li nha truong doi voi hoat dong trai nghiem, huong nghiem	GP gop phan dinh huong thong nhat viec doi moi phuong phap va hinh thuc to chuc hoat dong trai nghiem, hn	GP giup nang cao muc do tham gia chu dong va thuc chat	GP gop thuc day chuyen bien	GP gop phan da dang hoa pp va hinh thuc trai nghiem, hn gan voi thuc te dp	GP ho tro thiet lap co che chi dao, ho tro va giam sat
N	Valid	43	43	43	43	43	43
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		4.302	4.3721	3.5116	3.7907	4.1860	3.6512
Std. Error of Mean		.1028	.09426	.07713	.06277	.10124	.10462
Median		4.342 ^a	4.4000 ^a	3.5116 ^a	3.7907 ^a	4.2162 ^a	3.6316 ^a
Mode		4.0	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
Std. Deviation		.6738	.61811	.50578	.41163	.66389	.68604
Variance		.454	.382	.256	.169	.441	.471
Skewness		-.448	-.436	-.048	-1.481	-.223	.117
Std. Error of Skewness		.361	.361	.361	.361	.361	.361
Kurtosis		-.720	-.594	-2.098	.202	-.675	-.246
Std. Error of Kurtosis		.709	.709	.709	.709	.709	.709
Range		2.0	2.00	1.00	1.00	2.00	3.00
Minimum		3.0	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00
Maximum		5.0	5.00	4.00	4.00	5.00	5.00
Sum		185.0	188.00	151.00	163.00	180.00	157.00
Percentiles	10	3.144 ^b	3.2333 ^b	. ^{b,c}	. ^{b,c}	3.0897 ^b	2.4222 ^b
	20	3.488	3.5917	.	3.1907	3.3862	2.9000
	25	3.660	3.7708	3.0116	3.2907	3.5345	3.0658
	30	3.832	3.9500	3.1116	3.3907	3.6828	3.1789
	40	4.116	4.1850	3.3116	3.5907	3.9793	3.4053
	50	4.342	4.4000	3.5116	3.7907	4.2162	3.6316
	60	4.568	4.6150	3.7116	3.9907	4.4486	3.8579

70	4.795	4.8300	3.9116	.	4.6811	4.1280
75	4.908	4.9375	.	.	4.7973	4.3000
80	.	.	.	.	4.9135	4.4720
90	.	.	.	.	.	4.8160

a. Calculated from grouped data.

b. Percentiles are calculated from grouped data.

c. The lower bound of the first interval or the upper bound of the last interval is not known. Some percentiles are undefined.

**GP tang cuong vai tro chi dao quan li nha truong doi voi hoat dong trai nghiem, huong
nghiem**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Phan van/Binh thuong	5	11.6	11.6	11.6
Dong y	20	46.5	46.5	58.1
Hoan toan dong y	18	41.9	41.9	100.0
Total	43	100.0	100.0	

**GP gop phan dinh huong thong nhat viec doi moi phuong phap va hinh thuc to chuc hoat
dong trai nghiem, hn**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Phan van/Binh thuong	3	7.0	7.0	7.0
Dong y	21	48.8	48.8	55.8
Hoan toan dong y	19	44.2	44.2	100.0
Total	43	100.0	100.0	

GP giup nang cao muc do tham gia chu dong va thuc chat

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Phan van/Binh thuong	21	48.8	48.8	48.8
Dong y	22	51.2	51.2	100.0
Total	43	100.0	100.0	

GP gop thuc day chuyen bien

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Phan van/Binh thuong	9	20.9	20.9	20.9
Dong y	34	79.1	79.1	100.0
Total	43	100.0	100.0	

GP gop phan da dang hoa pp va hinh thuc trai nghiem, hn gan voi thuc te dp

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Phan van/Binh thuong	6	14.0	14.0	14.0
Dong y	23	53.5	53.5	67.4
Hoan toan dong y	14	32.6	32.6	100.0

Total	43	100.0	100.0
-------	----	-------	-------

GP ho tro thiet lap co che chi dao, ho tro va giam sat

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Khong dong y	1	2.3	2.3	2.3
Phan van/Binh thuong	17	39.5	39.5	41.9
Dong y	21	48.8	48.8	90.7
Hoan toan dong y	4	9.3	9.3	100.0
Total	43	100.0	100.0	

CÂU 2

Statistics

	NT ban hanh van ban	Cac nguyen tac cot loi	Cac tieu chi nhan dien hoat dong
N	43	43	43
Valid	43	43	43
Missing	0	0	0
Mean	3.6279	4.3488	4.1628
Std. Error of Mean	.12898	.10979	.12420
Median	3.6970 ^a	4.4103 ^a	4.2432 ^a
Mode	4.00	5.00	4.00
Std. Deviation	.84581	.71991	.81446
Variance	.715	.518	.663
Skewness	-.670	-1.044	-1.423
Std. Error of Skewness	.361	.361	.361
Kurtosis	-.112	1.298	4.051
Std. Error of Kurtosis	.709	.709	.709
Range	3.00	3.00	4.00
Minimum	2.00	2.00	1.00
Maximum	5.00	5.00	5.00
Sum	156.00	187.00	179.00
Percentiles			
10	2.1857 ^b	3.1636 ^b	3.0593 ^b
20	2.8000	3.5545	3.3778
25	3.0455	3.7500	3.5370
30	3.1758	3.9455	3.6963
40	3.4364	4.1897	4.0108
50	3.6970	4.4103	4.2432
60	3.9576	4.6308	4.4757
70	4.2483	4.8513	4.7081
75	4.3966	4.9615	4.8243
80	4.5448	.	4.9405
90	4.8414	.	.

a. Calculated from grouped data.

b. Percentiles are calculated from grouped data.

NT ban hanh van ban

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	6	14.0	14.0	14.0
	Phan van/Binh thuong	8	18.6	18.6	32.6
	Dong y	25	58.1	58.1	90.7
	Hoan toan dong y	4	9.3	9.3	100.0
	Total	43	100.0	100.0	

Cac nguyen tac cot loi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	1	2.3	2.3	2.3
	Phan van/Binh thuong	3	7.0	7.0	9.3
	Dong y	19	44.2	44.2	53.5
	Hoan toan dong y	20	46.5	46.5	100.0
	Total	43	100.0	100.0	

Cac tieu chi nhan dien hoat dong

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hoan toan khong dong y	1	2.3	2.3	2.3
	Phan van/Binh thuong	5	11.6	11.6	14.0
	Dong y	22	51.2	51.2	65.1
	Hoan toan dong y	15	34.9	34.9	100.0
	Total	43	100.0	100.0	

Câu 3

Statistics

		HS duoc quyen lua cho noi dung, hinh thuc	HS duoc giao nhiem vu cu the	HS co co hoi the hien chinh kien	Moi hoa dong dc thiet ke
N	Valid	43	43	43	43
	Missing	0	0	0	0
Mean		3.4419	4.2791	4.3721	4.1860
Std. Error of Mean		.15359	.10693	.09996	.10124
Median		3.5484 ^a	4.3243 ^a	4.4103 ^a	4.2162 ^a
Mode		4.00	4.00	5.00	4.00
Std. Deviation		1.00717	.70121	.65550	.66389
Variance		1.014	.492	.430	.441
Skewness		-.713	-.451	-.564	-.223
Std. Error of Skewness		.361	.361	.361	.361
Kurtosis		.057	-.837	-.601	-.675
Std. Error of Kurtosis		.709	.709	.709	.709

Range	4.00	2.00	2.00	2.00
Minimum	1.00	3.00	3.00	3.00
Maximum	5.00	5.00	5.00	5.00
Sum	148.00	184.00	188.00	180.00
10	1.8250 ^b	3.1040 ^b	3.2000 ^b	3.0897 ^b
20	2.4500	3.4480	3.5739	3.3862
25	2.7188	3.6200	3.7609	3.5345
30	2.9875	3.7920	3.9478	3.6828
40	3.2710	4.0919	4.1897	3.9793
Percentiles 50	3.5484	4.3243	4.4103	4.2162
60	3.8258	4.5568	4.6308	4.4486
70	4.1280	4.7892	4.8513	4.6811
75	4.3000	4.9054	4.9615	4.7973
80	4.4720	.	.	4.9135
90	4.8160	.	.	.

a. Calculated from grouped data.

b. Percentiles are calculated from grouped data.

HS duoc quyen lua cho noi dung, hinh thuc

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Hoan toan khong dong y	2	4.7	4.7	4.7
Khong dong y	6	14.0	14.0	18.6
Phan van/Binh thuong	10	23.3	23.3	41.9
Dong y	21	48.8	48.8	90.7
Hoan toan dong y	4	9.3	9.3	100.0
Total	43	100.0	100.0	

HS duoc giao nhien vu cu the

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Phan van/Binh thuong	6	14.0	14.0	14.0
Dong y	19	44.2	44.2	58.1
Hoan toan dong y	18	41.9	41.9	100.0
Total	43	100.0	100.0	

HS co co hoi the hien chinh kien

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Phan van/Binh thuong	4	9.3	9.3	9.3
Dong y	19	44.2	44.2	53.5
Hoan toan dong y	20	46.5	46.5	100.0
Total	43	100.0	100.0	

Moi hoa dong dc thiet ke

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

	Phan van/Binh thuong	6	14.0	14.0	14.0
Valid	Dong y	23	53.5	53.5	67.4
	Hoan toan dong y	14	32.6	32.6	100.0
	Total	43	100.0	100.0	

CÂU 4

Statistics

	NT chi dao da dang hoa	Cac hinh thuc	NT to chuc	He thong cau hoi	Kt, danh gia
N	Valid 43	43	43	43	43
	Missing 0	0	0	0	0
Mean	4.9070	4.2326	4.1163	4.2093	4.2791
Std. Error of Mean	.04482	.11449	.12095	.10288	.12148
Median	4.9070 ^a	4.2857 ^a	4.1765 ^a	4.2432 ^a	4.3611 ^a
Mode	5.00	5.00	4.00	4.00	5.00
Std. Deviation	.29390	.75078	.79310	.67465	.79659
Variance	.086	.564	.629	.455	.635
Skewness	-2.905	-.416	-.515	-.276	-.852
Std. Error of Skewness	.361	.361	.361	.361	.361
Kurtosis	6.748	-1.087	-.337	-.742	.084
Std. Error of Kurtosis	.709	.709	.709	.709	.709
Range	1.00	2.00	3.00	2.00	3.00
Minimum	4.00	3.00	2.00	3.00	2.00
Maximum	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
Sum	211.00	182.00	177.00	181.00	184.00
Percentiles					
10	4.1070 ^b	3.0240 ^b	2.8444 ^b	3.0929 ^b	3.0273 ^b
20	4.3070	3.3680	3.2667	3.4000	3.4182
25	4.4070	3.5400	3.4259	3.5536	3.6136
30	4.5070	3.7120	3.5852	3.7071	3.8091
40	4.7070	4.0400	3.9037	4.0108	4.1222
50	4.9070	4.2857	4.1765	4.2432	4.3611
60	.	4.5314	4.4294	4.4757	4.6000
70	.	4.7771	4.6824	4.7081	4.8389
75	.	4.9000	4.8088	4.8243	4.9583
80	.	.	4.9353	4.9405	.
90	.	.	.	.	.

a. Calculated from grouped data.

b. Percentiles are calculated from grouped data.

NT chi dao da dang hoa

	Frequen	Perce	Valid Perc	Cumulative Percent
Dong y				
Valid Hoan toan dong				100.0
Total		1	1	

Cac hình thức

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Phan van/Binh thuan				
	Dong y	17	39.5	39.5	58.1
	Hoan toan dong y	18	41.9	41.9	100.0
	Total	43	100.0	100.0	

NT to chuc

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	1	2.3	2.3	2.3
	Phan van/Binh thuan	8	18.6	18.6	20.9
	Dong y	19	44.2	44.2	65.1
	Hoan toan dong y	15	34.9	34.9	100.0
	Total	43	100.0	100.0	

He thong cau hoi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Phan van/Binh thuan	6	14.0	14.0	14.0
	Dong y	22	51.2	51.2	65.1
	Hoan toan dong y	15	34.9	34.9	100.0
	Total	43	100.0	100.0	

Kt, danh gia

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Khong dong y	1	2.3	2.3	2.3
	Phan van/Binh thuan	6	14.0	14.0	16.3
	Dong y	16	37.2	37.2	53.5
	Hoan toan dong y	20	46.5	46.5	100.0
	Total	43	100.0	100.0	