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

VŨ ĐÌNH LONG

GIẢI PHÁP QUẢN LÝ GIÁO DỤC HƯỚNG NGHIỆP CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THÀNH PHỐ HÀ NỘI TRONG BỐI CẢNH HỘI NHẬP QUỐC TẾ

LUẬN ÁN TIẾN SĨ QUẢN LÝ GIÁO DỤC

HÀ NỘI - 2026

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

VŨ ĐÌNH LONG

GIẢI PHÁP QUẢN LÝ GIÁO DỤC HƯỚNG NGHIỆP CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THÀNH PHỐ HÀ NỘI TRONG BỐI CẢNH HỘI NHẬP QUỐC TẾ

Ngành: Quản lý giáo dục
Mã số: 9 14 01 14

NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC:
1. PGS.TS. NGUYỄN KHẮC BÌNH
2. PGS. TS. NGUYỄN KHẮC HÙNG

HÀ NỘI - 2026

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của riêng tôi. Các số liệu, kết quả nêu trong luận án là trung thực, có nguồn gốc rõ ràng và được trích dẫn đầy đủ theo quy định.

Tác giả luận án

Vũ Đình Long

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN i
DANH MỤC CHỮ VIẾT TẮT iv
DANH MỤC BẢNG, BIỂU ĐỒ 1
MỞ ĐẦU 1
CHƯƠNG 1: TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ QUẢN LÝ GIÁO DỤC HƯỚNG NGHIỆP CHO HỌC SINH THPT TRONG BỐI CẢNH HỘI NHẬP QUỐC TẾ 11
1.1. Nghiên cứu về GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế 11
1.2. Nghiên cứu về quản lý GDHN trong nhà trường THPT 13
1.3. Nghiên cứu về giải pháp quản lý GDHN 15
1.4. Nhận xét tổng quan và khoảng trống nghiên cứu 18
KẾT LUẬN CHƯƠNG 1 20
CHƯƠNG 2: CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ GIẢI PHÁP QUẢN LÝ GDHN 22
CHO HỌC SINH THPT TRONG BỐI CẢNH HỘI NHẬP QUỐC TẾ 22
2.1. Những vấn đề lý luận về GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế 22
2.2. Quản lý GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế 47
2.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế 52
KẾT LUẬN CHƯƠNG 2 56
CHƯƠNG 3: THỰC TRẠNG GIẢI PHÁP QUẢN LÝ GDHN CHO HỌC SINH
TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THÀNH PHỐ HÀ NỘI TRONG BỐI CẢNH HỘI NHẬP QUỐC TẾ 58
3.1 Khái quát giáo dục THPT Thành phố Hà Nội và địa bàn khảo sát 58
3.2. Tổ chức khảo sát thực trạng 70
3.3. Thực trạng hoạt động GDHN cho học sinh THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế 77
3.4. Thực trạng quản lý GDHN cho học sinh THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế 78

3.5. Đánh giá chung về thực trạng quản lý GDHN cho học sinh THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế 109
3.6. Những vấn đề đặt ra từ thực trạng quản lý GDHN cho học sinh THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế 113
KẾT LUẬN CHƯƠNG 3 114
CHƯƠNG 4: CÁC GIẢI PHÁP QUẢN LÝ GDHN CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THÀNH PHỐ HÀ NỘI TRONG BỐI CẢNH HỘI NHẬP QUỐC TẾ 116
4.1. Các nguyên tắc đề xuất giải pháp quản lý GDHN cho HS THPT tại TP Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế 116
4.2. Các giải pháp quản lý GDHN cho học sinh THPT tại TP Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế 117
4.3. Mối liên hệ giữa các giải pháp 140
4.4. Khảo nghiệm tính cấp thiết và tính khả thi của các giải pháp 142
4.5. Thử nghiệm 147
KẾT LUẬN CHƯƠNG 4 154
KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ 155
TÀI LIỆU THAM KHẢO 161

DANH MỤC CHỮ VIẾT TẮT

BCHTW	Ban chấp hành Trung ương
BM	Bộ môn
CB	Cán bộ
CBDN	Cán bộ doanh nghiệp
CBQL	Cán bộ quản lý
CNH, HĐH	Công nghiệp hóa, hiện đại hóa
CT GDHN	Chương trình Giáo dục hướng nghiệp
DN	Dạy nghề
ĐH	Đại học
ĐTGV	Đào tạo giáo viên
GD&ĐT	Giáo dục và Đào tạo
GDĐH	Giáo dục đại học
GDNN-GDTX	Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục Thường xuyên
GS, PGS	Giáo sư, Phó giáo sư
GV	Giáo viên
HN	Hướng Nghiệp
HS	Học sinh
KT - XH	Kinh tế - Xã hội
KTĐG	Kiểm tra đánh giá
KTTH|	Kỹ thuật tổng hợp
KH&CN	Khoa học và Công nghệ
NCKH	Nghiên cứu khoa học
NVSP	Nghiệp vụ sư phạm
NXB	Nhà xuất bản
PPDH	Phương pháp dạy học
PHHS	Phụ huynh học sinh
QLGD	Quản lý giáo dục
SV	Sinh viên

TTGDNN-GDTX	Trung tâm giáo dục nghề nghiệp – Giáo dục thường xuyên
THCS	Trung học cơ sở
THPT	Trung học phổ thông

DANH MỤC BẢNG, BIỂU ĐỒ

Bảng 3.1. Quy mô giáo dục THPT Thành phố Hà Nội giai đoạn 2021 đến 2024.... 58
Bảng 3.2. Cơ cấu và trình độ đội ngũ giáo viên THPT Thành phố Hà Nội giai đoạn 2021 đến 2024 59
Bảng 3.3. Điều kiện cơ sở vật chất và môi trường phục vụ GDHN tại các trường THPT Thành phố Hà Nội..... 59
Bảng 3.4. Tỷ lệ phân luồng học sinh THPT Thành phố Hà Nội 60
giai đoạn 2021 đến 2024 60
Bảng 3.5. Cơ cấu phân bổ khách thể tham gia khảo sát thực trạng..... 69
Bảng 3.6. Cơ cấu phân bổ quy mô mẫu khảo sát định lượng..... 72
Bảng 3.7. Phân định khoảng điểm và nhận định đánh giá 73
theo các hệ thống thang đo độc lập..... 73
Bảng 3.8. Kết quả kiểm định độ tin cậy thang đo thông qua hệ số..... 74
Cronbach's Alpha 74
Bảng 3.9. Kết quả kiểm định tính giá trị của thang đo thông qua phân tích..... 75
nhân tố khám phá..... 75
Hình 3.1. Khung đánh giá thực trạng quản lý GDHN 76
Bảng 3.10. Đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý mục tiêu và kế hoạch GDHN tại các trường THPT Thành phố Hà Nội 79
Bảng 3.11. Kiểm định sự khác biệt giữa cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý mục tiêu và kế hoạch GDHN 81
Bảng 3.12. Kiểm định sự khác biệt giữa khối trường công lập và ngoài công lập về thực trạng quản lý mục tiêu và kế hoạch GDHN..... 82
Bảng 3.13. Đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý nội dung và chương trình GDHN tại các trường THPT Thành phố Hà Nội..... 84
Bảng 3.14. Kiểm định sự khác biệt giữa cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý nội dung và chương trình GDHN..... 86

Bảng 3.15. Kiểm định sự khác biệt giữa khối trường công lập và ngoài công lập về thực trạng quản lý nội dung và chương trình GDHN..... 87
Bảng 3.16. Đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý ..... 89 hình thức tổ chức GDHN tại các trường THPT Thành phố Hà Nội 89
Bảng 3.17. Kiểm định sự khác biệt giữa cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý hình thức tổ chức GDHN 90
Bảng 3.18. Kiểm định sự khác biệt giữa khối trường công lập và ngoài công lập về thực trạng quản lý hình thức tổ chức GDHN 91
Bảng 3.19. Đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý phương pháp và phương tiện GDHN tại các trường THPT Thành phố Hà Nội 91
Bảng 3.20. Kiểm định sự khác biệt giữa cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý phương pháp và phương tiện GDHN 93
Bảng 3.21. Kiểm định sự khác biệt giữa khối trường công lập và ngoài công lập về thực trạng quản lý phương pháp và phương tiện GDHN 93
Bảng 3.22. Đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý đội ngũ và các lực lượng tham gia GDHN tại các trường THPT Thành phố Hà Nội 94
Bảng 3.23. Kiểm định sự khác biệt giữa cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý đội ngũ và các lực lượng tham gia GDHN..... 97
Bảng 3.24. Kiểm định sự khác biệt giữa khối trường công lập và ngoài công lập về thực trạng quản lý đội ngũ và các lực lượng tham gia GDHN 97
Bảng 3.25. Đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý ..... 100 hoạt động dạy học GDHN tại các trường THPT Thành phố Hà Nội..... 100
Bảng 3.26. Đánh giá của cán bộ quản lý, giáo viên và học sinh về mức độ thực hiện hoạt động học tập hướng nghiệp tại các trường THPT Thành phố Hà Nội..... 101
Bảng 3.27. Đánh giá của cán bộ quản lý, giáo viên và học sinh về thực trạng quản lý sự phối hợp các lực lượng trong GDHN 102
Bảng 3.28. Kiểm định phân tích phương sai một yếu tố về thực trạng quản lý hoạt động dạy học, học tập và phối hợp lực lượng..... 103

Bảng 3.29: Kiểm định độc lập giữa khối trường công lập và ngoài công lập về thực trạng quản lý hoạt động dạy học, học tập và phối hợp lực lượng 104
Bảng 3.30. Đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý công tác kiểm tra, đánh giá kết quả GDHN tại các trường THPT Thành phố Hà Nội 105
Bảng 3.31. Kiểm định sự khác biệt giữa cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý công tác kiểm tra, đánh giá kết quả GDHN 107
Bảng 3.32. Kiểm định sự khác biệt giữa khối trường công lập và ngoài công lập về thực trạng quản lý công tác kiểm tra, đánh giá kết quả GDHN 108
Bảng 4.1. Kết quả khảo nghiệm về tính Cấp thiết của hệ thống các giải pháp quản lý GDHN (N=55)..... 144
Bảng 4.2. Kết quả khảo nghiệm về tính Khả thi của hệ thống các giải pháp quản lý GDHN (N=55)..... 145
Bảng 4.3. Tương quan thứ hạng Spearman giữa tính cấp thiết và tính khả thi của hệ thống giải pháp 146
Bảng 4.4. Kết quả khảo sát đánh giá năng lực GDHN của giáo viên hai nhóm trước thử nghiệm..... 149
Bảng 4.5. Kết quả đánh giá năng lực GDHN của giáo viên hai nhóm sau thử nghiệm lần 1..... 150
Bảng 4.6. Kết quả đánh giá năng lực GDHN của giáo viên hai nhóm sau thử nghiệm lần 2..... 150
Bảng 4.7. Điểm trung bình các tiêu chí đánh giá năng lực giáo viên sau hai đợt thử nghiệm..... 151
Bảng 4.8. So sánh kết quả đánh giá năng lực định hướng nghề nghiệp của học sinh trước và sau thử nghiệm (N=55 lớp phụ trách)..... 151
Nhóm thử nghiệm..... 152
Bảng 4.10. Kết quả kiểm định thống kê phân tích sự khác biệt..... 152
PHỤ LỤC..... 170

MỞ ĐẦU

1. Tính cấp thiết của đề tài

Toàn cầu hóa, chuyển đổi số và sự biến đổi nhanh của thị trường lao động đang làm thay đổi cơ cấu nghề nghiệp và yêu cầu năng lực đối với người lao động. Trong điều kiện đó, giáo dục phổ thông không chỉ trang bị tri thức mà còn phải giúp học sinh hình thành năng lực định hướng tương lai, lựa chọn con đường học tập - nghề nghiệp phù hợp và chủ động thích ứng với sự thay đổi của môi trường lao động. Định hướng này phù hợp với yêu cầu tăng cường giáo dục hướng nghiệp (GDHN) và phân luồng trong giáo dục phổ thông được xác lập tại Quyết định số 522/QĐ - TTg năm 2018 của Thủ tướng Chính phủ [62].

Ở cấp THPT, GDHN có vai trò đặc biệt quan trọng trong việc giúp học sinh hiểu rõ năng lực, sở thích bản thân và nhu cầu của thị trường lao động. GDHN vì thế cần vượt khỏi phạm vi cung cấp thông tin "chọn ngành, chọn trường", hướng tới giúp học sinh nhận thức bản thân, hiểu thế giới nghề nghiệp và xu hướng thị trường lao động, hình thành năng lực ra quyết định, lập kế hoạch và thích ứng nghề nghiệp. Chương trình giáo dục phổ thông 2018 đã xác lập Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là một bộ phận của chương trình giáo dục, tạo cơ sở để triển khai GDHN theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực.

Chất lượng GDHN phụ thuộc trực tiếp vào cách nhà trường xác định mục tiêu, xây dựng kế hoạch, tổ chức lực lượng, huy động nguồn lực, phối hợp các bên liên quan và kiểm tra - đánh giá kết quả. Vì vậy, đổi mới GDHN phải gắn với đổi mới quản lý GDHN theo hướng có kế hoạch, dựa trên dữ liệu, phân công trách nhiệm rõ ràng, phối hợp đa lực lượng và sử dụng kết quả đánh giá để cải tiến.

Các nghiên cứu và văn bản chính sách trong nước cho thấy GDHN vẫn cần được tăng cường về tính hệ thống, khả năng phân luồng và mức độ gắn kết với nhu cầu nhân lực; đây cũng là mục tiêu trọng tâm của Đề án GDHN và định hướng phân luồng học sinh trong giáo dục phổ thông giai đoạn 2018 - 2025. Khảo sát của luận án tại 10 cơ sở giáo dục trên địa bàn Hà Nội cho thấy mức độ thực hiện giữa các nội dung quản lý chưa đồng đều, đặc biệt ở cập nhật dữ liệu thị trường lao động, tổ chức trải nghiệm ngoài nhà trường, tư vấn cá nhân hóa, phối hợp với doanh nghiệp và sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh hoạt động.

Một yêu cầu nổi bật trong bối cảnh hội nhập quốc tế là quản lý GDHN phải dựa nhiều hơn vào thông tin và dữ liệu. Nhà trường cần cập nhật sự biến đổi của cơ cấu nghề, yêu cầu kỹ năng, nhu cầu nhân lực và các lộ trình học tập sau THPT để làm căn cứ xác định mục tiêu, nội dung và hình thức GDHN. Nếu thiếu cơ chế thu thập, kiểm chứng và sử dụng dữ liệu,

định hướng nghề nghiệp dễ phụ thuộc vào kinh nghiệm chủ quan và khó đáp ứng nhu cầu đa dạng của học sinh.

Bên cạnh đó, hiệu quả GDHN phụ thuộc vào cơ chế phối hợp giữa nhà trường với cha mẹ học sinh, cơ sở giáo dục nghề nghiệp, cơ sở đào tạo và doanh nghiệp. Dữ liệu khảo sát của luận án cho thấy các hoạt động học tập trong nhà trường được thực hiện thường xuyên hơn các hình thức tham quan, thực địa, thực tập và kiến tập ngoài nhà trường; điều này đặt ra yêu cầu tăng cường quản lý liên kết và mở rộng môi trường trải nghiệm nghề nghiệp cho học sinh.

Điều kiện đội ngũ và cơ chế đánh giá cũng là những nội dung cần được quản lý chặt chẽ. Giáo viên tham gia GDHN cần được bồi dưỡng về tư vấn nghề nghiệp, sử dụng thông tin thị trường lao động, để tổ chức trải nghiệm và nâng cao năng lực hỗ trợ học sinh lựa chọn đúng đắn ngành nghề phù hợp với năng lực, sở thích và nhu cầu của thị trường lao động. Đồng thời, kiểm tra - đánh giá cần chuyển từ chủ yếu kiểm tra mức độ hoàn thành hoạt động sang đánh giá sự phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp, tạo dữ liệu phản hồi cho điều chỉnh kế hoạch và nội dung GDHN.

Đặt trong bối cảnh của Thành phố Hà Nội, vấn đề này càng trở nên đặc biệt cấp thiết. Hà Nội là trung tâm chính trị, hành chính, kinh tế, văn hóa, giáo dục lớn của cả nước; là địa bàn có quy mô học sinh THPT lớn, mạng lưới trường học đa dạng, mức độ phát triển kinh tế - xã hội không đồng đều giữa khu vực nội thành và ngoại thành, đồng thời tập trung nhiều cơ sở giáo dục đại học, giáo dục nghề nghiệp, doanh nghiệp, khu công nghiệp, doanh nghiệp có vốn đầu tư nước ngoài và các ngành nghề mới đang phát triển nhanh. Chính đặc điểm đó khiến Hà Nội vừa có nhiều điều kiện thuận lợi để tổ chức GDHN, vừa đặt ra yêu cầu rất cao đối với quản lý GDHN. Quản lý GDHN cho học sinh THPT ở Hà Nội không thể theo lối đồng loạt, giản đơn hoặc nặng về hành chính, mà phải có tư duy quản lý linh hoạt, phân tầng, dựa trên dữ liệu, gắn với đặc thù địa phương và xu thế phát triển nguồn nhân lực của Thủ đô trong thời kỳ hội nhập. Nếu không giải quyết được những bất cập trong quản lý, GDHN ở các trường THPT trên địa bàn Hà Nội khó có thể phát huy vai trò định hướng, phân luồng và chuẩn bị năng lực nghề nghiệp cho học sinh một cách thực chất.

Về phương diện khoa học, mặc dù đã có nhiều công trình trong và ngoài nước nghiên cứu về hướng nghiệp, GDHN, lựa chọn nghề nghiệp, tư vấn nghề nghiệp hoặc một số khía cạnh quản lý hoạt động giáo dục trong nhà trường, song các nghiên cứu chuyên sâu về giải pháp quản lý GDHN cho học sinh THPT vẫn còn chưa nhiều, đặc biệt là trong bối cảnh hội

nhập quốc tế. Nhiều công trình mới dừng ở việc phân tích nội dung, hình thức hoặc thực trạng GDHN nói chung; một số công trình có đề cập đến quản lý nhưng thường xem xét riêng lẻ từng chức năng như lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo hoặc kiểm tra, đánh giá, chưa đặt các chức năng ấy trong một mô hình tích hợp thống nhất để tác động đồng bộ đến các thành tố của quá trình GDHN. Đặc biệt, chưa có nhiều nghiên cứu tiếp cận quản lý GDHN từ yêu cầu gắn kết giữa nhà trường với dữ liệu thị trường lao động, với doanh nghiệp, với cơ sở giáo dục nghề nghiệp và với xu hướng nghề nghiệp mới trong bối cảnh kinh tế số, trí tuệ nhân tạo AI và hội nhập quốc tế; càng ít công trình đi sâu vào địa bàn Hà Nội với tư cách một không gian giáo dục – lao động đặc thù. Chính khoảng trống đó cho thấy sự cần thiết phải nghiên cứu một cách hệ thống, chuyên sâu và có căn cứ thực tiễn về giải pháp quản lý GDHN cho học sinh THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

Từ những phân tích trên có thể thấy rõ mạch logic của vấn đề nghiên cứu như sau: bối cảnh hội nhập quốc tế đang làm thay đổi sâu sắc yêu cầu về nghề nghiệp và năng lực lao động; sự thay đổi ấy đòi hỏi GDHN ở THPT phải được đổi mới theo hướng phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp cho học sinh; nhưng GDHN muốn đổi mới và đạt hiệu quả thực chất thì trước hết quản lý GDHN phải được đổi mới; trong khi đó, thực tiễn quản lý GDHN ở các trường THPT Thành phố Hà Nội vẫn còn nhiều bất cập về kế hoạch, tổ chức, phối hợp, sử dụng dữ liệu, bồi dưỡng đội ngũ và kiểm tra đánh giá; đồng thời khoảng trống nghiên cứu về giải pháp quản lý GDHN theo mô hình tích hợp, phù hợp với bối cảnh hội nhập quốc tế ở địa bàn Hà Nội vẫn còn hiện hữu. Vì vậy, việc lựa chọn đề tài "Giải pháp quản lý GDHN cho học sinh THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế" không chỉ có ý nghĩa thực tiễn cấp bách mà còn có giá trị khoa học rõ rệt. Kết quả nghiên cứu của luận án sẽ góp phần bổ sung cơ sở lý luận về quản lý GDHN ở cấp THPT, đồng thời cung cấp căn cứ thực tiễn và hệ thống giải pháp có cơ sở khoa học nhằm nâng cao hiệu quả quản lý GDHN, tăng chất lượng phân luồng, phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp cho học sinh và đáp ứng yêu cầu phát triển nguồn nhân lực của Thủ đô Hà Nội trong giai đoạn mới

2. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu

2.1. Mục đích nghiên cứu

Mục đích nghiên cứu của luận án là đề xuất hệ thống giải pháp quản lý nhằm nâng cao chất lượng GDHN cho học sinh THPT Thành phố Hà Nội, đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế, trên cơ sở nghiên cứu lý luận, đánh giá thực trạng và kiểm chứng tính cấp thiết, tính khả thi của các giải pháp.

2.2. Nhiệm vụ nghiên cứu

- Tổng quan các công trình nghiên cứu liên quan đến quản lý GDHN cho HS THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế, xác định khoảng trống nghiên cứu.
- Xây dựng cơ sở lý luận và khung nghiên cứu về quản lý GDHN cho HS THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế.
- Khảo sát, phân tích và đánh giá thực trạng quản lý GDHN cho HS THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế.
- Đề xuất, khảo nghiệm và thử nghiệm một số giải pháp quản lý GDHN cho HS THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

3. Khách thể, đối tượng nghiên cứu, phạm vi nghiên cứu

3.1. Khách thể nghiên cứu

GDHN cho học sinh ở các trường THPT.

3.2. Đối tượng nghiên cứu

Quản lý GDHN cho học sinh ở các trường THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

3.3. Phạm vi nghiên cứu

Về nội dung nghiên cứu: Trên cơ sở Chương trình giáo dục phổ thông 2018 (Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT), luận án tập trung nghiên cứu công tác quản lý hoạt động GDHN trong các trường THPT Thành phố Hà Nội, tiếp cận theo hướng tích hợp các chức năng quản lý với các thành tố của quá trình GDHN.

Cụ thể, luận án giới hạn nội dung nghiên cứu vào:

Quản lý mục tiêu, nội dung, chương trình GDHN;

Quản lý tổ chức nhân lực, điều kiện bảo đảm hoạt động GDHN;

Quản lý hình thức, phương pháp tổ chức hoạt động GDHN;

Quản lý kiểm tra, đánh giá kết quả GDHN.

Đồng thời, luận án phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý GDHN gồm: cơ chế chính sách; năng lực đội ngũ; điều kiện cơ sở vật chất; bối cảnh hội nhập quốc tế và đặc điểm kinh tế - xã hội của Hà Nội. Luận án không đi sâu vào GDHN ở cấp THCS, giáo dục nghề nghiệp hay giáo dục thường xuyên

Về chủ thể quản lý: Phạm vi chủ thể quản lý là các cá nhân, tổ chức trong nhà trường THPT theo Điều lệ trường THCS, trường THPT và trường THPT có nhiều cấp học quy định: Gồm hội đồng trường, hiệu trưởng, các phó hiệu trưởng, các tổ chức trong nhà trường, các tổ chuyên môn, các lực lượng giáo dục liên quan.

Về địa bàn nghiên cứu: Các trường THPT, Trung tâm GDNN - GDTX trên địa bàn Thành phố Hà Nội.

Về khách thể điều tra, khảo sát: cán bộ quản lý, giáo viên, phụ huynh, học sinh, cựu học sinh của một số trường THPT, công chức, viên chức là lãnh đạo ở một số phòng chuyên môn của Sở Giáo dục và Đào tạo thuộc địa bàn nghiên cứu; một số chuyên gia nhà khoa học thuộc lĩnh vực nghiên cứu.

Về thời gian, các số liệu phục vụ nghiên cứu được khảo sát, tổng hợp chủ yếu trong giai đoạn 2019-2024; khảo sát thực trạng được triển khai từ tháng 2 đến tháng 12 năm 2024. Hoạt động thử nghiệm được tổ chức theo hai chu kỳ đánh giá trong các năm học 2023-2024 và 2024-2025 như trình bày tại mục 4.5, sử dụng cùng cấu trúc nhóm thử nghiệm và nhóm đối chứng để theo dõi sự thay đổi qua các thời điểm.

3.4. Giả thuyết khoa học

Thực trạng GDHN và quản lý GDHN tại các trường THPT Thành phố Hà Nội còn chưa đồng đều; các hạn chế tập trung ở mức độ cập nhật dữ liệu thị trường lao động, tổ chức trải nghiệm ngoài nhà trường, phát triển năng lực đội ngũ, phối hợp các lực lượng và sử dụng kết quả đánh giá để cải tiến. Nguyên nhân chủ yếu liên quan đến năng lực quản lý, cơ chế phối hợp, nguồn lực bảo đảm và mức độ thích ứng với yêu cầu hội nhập quốc tế. Nếu các trường THPT Thành phố Hà Nội xây dựng và thực hiện đồng bộ hệ thống giải pháp quản lý theo hướng tích hợp các chức năng quản lý với các thành tố của quá trình GDHN, dựa trên dữ liệu và tăng cường liên kết với thị trường lao động, thì chất lượng tổ chức GDHN và năng lực định hướng nghề nghiệp của học sinh sẽ được cải thiện.

4. Câu hỏi nghiên cứu

(1) Cơ sở lý luận nào định hướng cho việc xác định nội dung và mô hình quản lý GDHN theo tiếp cận tích hợp các chức năng quản lý với các thành tố của quá trình GDHN trong bối cảnh hội nhập quốc tế?

(2) Thực trạng quản lý GDHN ở các trường THPT Thành phố Hà Nội hiện nay ra sao, và những yếu tố nào ảnh hưởng đến hiệu quả quản lý?

(3) Cần xây dựng những giải pháp quản lý GDHN nào phù hợp với điều kiện thực tế và yêu cầu đổi mới giáo dục?

(4) Việc khảo nghiệm và thử nghiệm một số giải pháp quản lý GDHN có tác động như thế nào đến hiệu quả tổ chức và chất lượng GDHN của nhà trường?

5. Phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu

Phương pháp luận của luận án được xây dựng trên quan điểm hệ thống và phát triển, bảo đảm xem xét quản lý GDHN trong mối quan hệ giữa mục tiêu, nội dung, hình thức,

phương pháp, lực lượng, điều kiện và kết quả giáo dục. Luận án sử dụng tích hợp các tiếp cận: (1) tiếp cận chức năng quản lý kết hợp tiếp cận quá trình GDHN; (2) tiếp cận bảo đảm chất lượng và cải tiến liên tục; (3) tiếp cận giáo dục dựa trên trải nghiệm; (4) tiếp cận tham gia, nhấn mạnh sự phối hợp của nhà trường - gia đình - doanh nghiệp - cộng đồng; (5) tiếp cận cung - cầu nguồn nhân lực và phân luồng; và (6) tiếp cận bối cảnh, coi hội nhập quốc tế, chuyển đổi số và biến động thị trường lao động là các điều kiện tác động trực tiếp đến quản lý GDHN. Trên nền tảng đó, nghiên cứu kết hợp nhóm phương pháp lý luận, nhóm phương pháp thực tiễn và phương pháp xử lý số liệu nhằm bảo đảm sự thống nhất giữa khung lý luận, bằng chứng thực tiễn và căn cứ đề xuất giải pháp.

5.1. Nhóm phương pháp nghiên cứu lý luận

Nhóm phương pháp nghiên cứu lý luận được sử dụng nhằm xây dựng nền tảng học thuật cho đề tài, làm rõ các khái niệm công cụ, hệ thống hóa những vấn đề lý thuyết cốt lõi, xác định khoảng trống nghiên cứu và hình thành khung nghiên cứu của luận án. Trong nhóm này, tác giả sử dụng các thao tác nghiên cứu chủ yếu gồm phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa, so sánh và khái quát hóa tài liệu.

Phương pháp phân tích tài liệu được sử dụng để tách lọc, nhận diện và làm rõ các luận điểm khoa học liên quan đến GDHN, quản lý GDHN, quản lý nhà trường, phát triển năng lực, phân luồng học sinh, thị trường lao động và các yêu cầu của bối cảnh hội nhập quốc tế. Trên cơ sở đó, tác giả nhận diện những nội dung đã được nghiên cứu, những nội dung còn chưa thống nhất, cũng như các vấn đề còn bỏ ngỏ cần tiếp tục làm sáng tỏ trong luận án.

Phương pháp tổng hợp tài liệu được sử dụng nhằm liên kết các kết quả nghiên cứu riêng lẻ thành những nhóm vấn đề có tính hệ thống, từ đó hình thành cách nhìn toàn diện về GDHN và quản lý GDHN cho học sinh THPT. Việc tổng hợp không chỉ dừng ở mô tả kết quả nghiên cứu trước đây mà hướng tới phát hiện mối liên hệ giữa các cách tiếp cận, các mô hình, các chức năng quản lý và các thành tố của quá trình GDHN.

Phương pháp hệ thống hóa được vận dụng để sắp xếp các quan điểm, khái niệm, nội dung và kết quả nghiên cứu theo các trục logic phù hợp với đề tài, như: GDHN cho học sinh THPT; quản lý GDHN trong nhà trường phổ thông; các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý GDHN; yêu cầu của GDHN trong bối cảnh hội nhập quốc tế; và định hướng xây dựng giải pháp quản lý. Trên cơ sở hệ thống hóa, luận án hình thành được cấu trúc lý thuyết tương đối hoàn chỉnh cho việc khảo sát thực trạng và đề xuất giải pháp.

Phương pháp so sánh được sử dụng để đối chiếu các quan niệm, mô hình và kết quả nghiên cứu trong nước với nước ngoài; so sánh giữa các cách tiếp cận quản lý khác nhau; so sánh giữa yêu cầu lý luận với thực tiễn triển khai GDHN ở trường THPT. Qua đó, tác giả làm

rõ những điểm tương đồng, khác biệt và khả năng vận dụng phù hợp vào bối cảnh Thành phố Hà Nội.

Phương pháp khái quát hóa được sử dụng để rút ra các nhận định có tính bản chất từ việc phân tích, tổng hợp và so sánh tài liệu; từ đó đề xuất khái niệm công cụ của luận án, xác lập các nội dung quản lý GDHN, xác định các yếu tố ảnh hưởng và xây dựng khung nghiên cứu làm cơ sở cho khảo sát thực tiễn và đề xuất giải pháp.

Như vậy, nhóm phương pháp nghiên cứu lý luận giữ vai trò nền tảng, giúp luận án không chỉ trình bày lại tri thức đã có mà còn đánh giá, chọn lọc, tái cấu trúc và phát triển các luận điểm khoa học theo yêu cầu của đề tài.

5.2. Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn

Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn được sử dụng nhằm thu thập các dữ liệu sơ cấp, phản ánh trực tiếp thực trạng quản lý GDHN cho học sinh THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế, đồng thời cung cấp bằng chứng thực tiễn cho việc đề xuất và kiểm chứng các giải pháp quản lý. Phương pháp điều tra giáo dục bằng bảng hỏi (phiếu khảo sát) là phương pháp thực tiễn dùng hệ thống câu hỏi thiết kế sẵn để thu thập thông tin diện rộng từ nhiều đối tượng nhằm đánh giá thực trạng hoặc kiểm chứng giả thuyết nghiên cứu, được sử dụng chủ đạo trong luận án. Tác giả xây dựng các bộ phiếu khảo sát dành cho những nhóm đối tượng liên quan trực tiếp đến hoạt động GDHN và quản lý GDHN trong trường THPT, như cán bộ quản lý, giáo viên, học sinh và các lực lượng liên quan khi cần thiết. Nội dung bảng hỏi tập trung vào các nhóm vấn đề: nhận thức về vai trò của GDHN trong bối cảnh hội nhập quốc tế; thực trạng quản lý mục tiêu, nội dung, hình thức, phương pháp GDHN; thực trạng phối hợp các lực lượng; điều kiện bảo đảm; kiểm tra, đánh giá; và các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả quản lý GDHN. Dữ liệu điều tra bằng bảng hỏi là nguồn thông tin định lượng quan trọng để phân tích thực trạng và làm căn cứ đề xuất giải pháp. Luận án sử dụng thang đo Likert 5 mức và xử lý bằng SPSS để kiểm định sự khác biệt giữa các nhóm đối tượng, thay vì chỉ mô tả đơn thuần.

Phương pháp phỏng vấn sâu được sử dụng để thu thập thông tin định tính, làm rõ hơn những vấn đề mà dữ liệu bảng hỏi chưa phản ánh đầy đủ. Đối tượng phỏng vấn là một số cán bộ quản lý, giáo viên, học sinh và các lực lượng liên quan đến GDHN ở trường THPT. Nội dung phỏng vấn tập trung vào những khó khăn, bất cập trong quản lý GDHN; nguyên nhân của các hạn chế; nhu cầu đổi mới quản lý; khả năng phối hợp giữa nhà trường với doanh nghiệp, cơ sở giáo dục nghề nghiệp; cũng như tính phù hợp và khả thi của các giải pháp đề xuất. Phương pháp này giúp bổ sung chiều sâu phân tích, đồng thời hỗ trợ đối chiếu, kiểm chứng và diễn giải các kết quả định lượng. Dữ liệu định tính phải được mã hóa rõ ràng, tránh

suy diễn chủ quan, vì vậy khi sử dụng phương pháp này cần trình bày nguồn trích dẫn và đối tượng phỏng vấn một cách nhất quán.

Phương pháp nghiên cứu sản phẩm hoạt động được sử dụng để phân tích các kế hoạch giáo dục nhà trường, kế hoạch hoạt động trải nghiệm – hướng nghiệp, hồ sơ quản lý, báo cáo tổng kết, biên bản họp chuyên môn, tài liệu hướng nghiệp, các sản phẩm học tập hoặc tư vấn nghề nghiệp của học sinh và những tài liệu liên quan khác. Thông qua việc nghiên cứu các sản phẩm hoạt động này, tác giả có thêm căn cứ để đánh giá mức độ cụ thể hóa chủ trương, cách thức triển khai, mức độ nhất quán giữa kế hoạch và thực hiện, cũng như dấu vết quản lý trong hoạt động GDHN.

Phương pháp quan sát sư phạm được sử dụng để ghi nhận trực tiếp cách thức tổ chức một số hoạt động GDHN tại nhà trường, như sinh hoạt chuyên đề, tư vấn hướng nghiệp, hoạt động trải nghiệm, phối hợp với doanh nghiệp hoặc cơ sở đào tạo. Quan sát cho phép nhận diện mức độ tham gia của các chủ thể, cách thức tổ chức, tính linh hoạt trong triển khai và những biểu hiện cụ thể của công tác quản lý. Đây là phương pháp hỗ trợ quan trọng để kiểm chứng tính xác thực của dữ liệu điều tra và phỏng vấn.

Phương pháp chuyên gia được sử dụng nhằm tham khảo ý kiến của các nhà khoa học, cán bộ quản lý giáo dục, chuyên gia trong lĩnh vực GDHN và quản lý giáo dục để hoàn thiện khung lý thuyết, thiết kế công cụ khảo sát, điều chỉnh nội dung giải pháp và đánh giá mức độ cần thiết, khả thi của các giải pháp đề xuất.

Phương pháp khảo nghiệm được sử dụng để thăm dò, đánh giá mức độ cần thiết và tính khả thi của các giải pháp quản lý GDHN do luận án đề xuất. Thông qua việc xin ý kiến đánh giá từ các đối tượng có liên quan, tác giả xác định được giải pháp nào có tính cấp thiết cao, giải pháp nào có mức độ khả thi tốt, từ đó có căn cứ sắp xếp thứ tự ưu tiên và điều chỉnh nội dung giải pháp cho phù hợp với thực tiễn quản lý ở các trường THPT Thành phố Hà Nội.

Phương pháp thử nghiệm được sử dụng nhằm kiểm chứng tác động của một hoặc một số giải pháp quản lý GDHN trong thực tiễn. Việc thử nghiệm không chỉ nhằm quan sát sự thay đổi bề mặt của hoạt động, mà quan trọng hơn là xác định liệu biện pháp quản lý được áp dụng có tạo ra sự khác biệt có ý nghĩa đối với chất lượng tổ chức GDHN hay không.

5.3. Phương pháp xử lý số liệu

Dữ liệu thu thập được từ bảng hỏi, khảo nghiệm và thực nghiệm được mã hóa, nhập liệu và xử lý bằng phần mềm thống kê phù hợp. Việc xử lý số liệu trong luận án không chỉ nhằm mô tả hiện trạng mà còn nhằm kiểm định độ tin cậy của công cụ đo lường, khám phá cấu trúc các nhóm biến và xác định sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các nhóm đối tượng nghiên cứu.

Thống kê mô tả được sử dụng để tính tần suất, tỷ lệ %, giá trị trung bình và độ lệch chuẩn của các biến khảo sát. Kết quả thống kê mô tả cho phép phản ánh bức tranh chung về thực trạng quản lý GDHN theo từng nội dung, từng nhóm đối tượng và từng tiêu chí khảo sát.

Hệ số tin cậy Cronbach's Alpha được sử dụng để kiểm tra mức độ nhất quán nội tại của các thang đo trong bảng hỏi. Thông qua chỉ số này, tác giả đánh giá mức độ phù hợp của các biến quan sát trong từng nhóm thang đo trước khi tiến hành các bước phân tích sâu hơn. Việc sử dụng Cronbach's Alpha là cần thiết để bảo đảm rằng dữ liệu định lượng có độ tin cậy đủ mạnh cho việc phân tích thực trạng và kiểm định giả thuyết nghiên cứu.

Phân tích nhân tố khám phá EFA được sử dụng để xem xét cấu trúc các nhóm biến khảo sát, nhận diện các nhân tố cơ bản phản ánh các nội dung quản lý GDHN và các yếu tố ảnh hưởng. EFA giúp kiểm tra mức độ hội tụ và phân biệt của các biến quan sát, từ đó củng cố giá trị cấu trúc của thang đo và tăng độ tin cậy cho các kết luận rút ra từ dữ liệu điều tra.

Kiểm định Independent Samples T-test được sử dụng để so sánh sự khác biệt về đánh giá giữa hai nhóm đối tượng hoặc hai nhóm trường có đặc điểm khác nhau, chẳng hạn giữa cán bộ quản lý và giáo viên, giữa trường công lập và ngoài công lập, hoặc giữa khu vực nội thành và ngoại thành trong những trường hợp phù hợp với thiết kế mẫu. Qua đó, luận án xác định được liệu các khác biệt quan sát được trong thực trạng quản lý GDHN có mang ý nghĩa thống kê hay không.

Phân tích One-way ANOVA được sử dụng để so sánh sự khác biệt giữa từ ba nhóm đối tượng trở lên, ví dụ giữa các nhóm chủ thể tham gia khảo sát hoặc giữa các nhóm trường có đặc điểm khác nhau. Phân tích này có ý nghĩa đặc biệt trong nghiên cứu quản lý giáo dục, bởi thực trạng và nhu cầu quản lý thường không đồng nhất giữa các nhóm. Việc sử dụng ANOVA giúp kết quả nghiên cứu vượt ra khỏi mức mô tả hiện tượng, tiến tới kiểm định sự khác biệt một cách khoa học.

Kiểm định Paired-Samples T-Test được sử dụng trong phần thực nghiệm đối với thiết kế một nhóm trước – sau tác động, nhằm xác định sự thay đổi về kết quả trước và sau khi áp dụng giải pháp quản lý GDHN. Phương pháp này cho phép kiểm định xem sự khác biệt giữa hai thời điểm đo lường có ý nghĩa thống kê hay không, từ đó cung cấp bằng chứng đáng tin cậy hơn về hiệu quả của biện pháp quản lý được thực nghiệm.

6. Đóng góp mới của luận án

Luận án đã luận giải, làm sáng tỏ cơ sở lý luận của quản lý GDHN cho học sinh THPT và thực tiễn của vấn đề quản lý GDHN cho học sinh THPT Thành phố Hà Nội, cụ thể: khái quát và làm rõ khái niệm GDHN, quản lý GDHN cho học sinh THPT, chỉ rõ con đường thực

hiện các chức năng quản lý và những yếu tổ tác động đến quản lý GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế; khái quát bức tranh toàn cảnh về GDHN và quản lý GDHN cho học sinh ở các trường THPT Thành phố Hà Nội. Đặc biệt, luận án đã đề xuất các giải pháp quản lý GDHN cho học sinh ở các trường THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế phù hợp với điều kiện thực tiễn của địa phương.

7. Ý nghĩa lý luận, thực tiễn của luận án

7.1. Ý nghĩa lý luận:

Luận án tổng hợp, hệ thống hoá cơ sở lý luận để đề xuất các giải pháp quản lý GDHN cho học sinh THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế, góp phần bổ sung, phát triển làm phong phú thêm lý luận quản lý, quản lý giáo dục, quản lý GDHN cho học sinh THPT.

7.2. Ý nghĩa thực tiễn

Cung cấp các giải pháp quản lý GDHN cho các CBQL các trường THPT Thành phố Hà Nội để nâng cao chất lượng GDHN. Các giải pháp có thể vận dụng cho các trường THPT của các địa phương khác có điều kiện tương đồng. Kết quả nghiên cứu của luận án có thể làm tài liệu tham khảo phục vụ cho công tác lãnh đạo, quản lý GDHN cho học sinh ở các trường THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế. Cung cấp cơ sở thực tiễn để đề xuất cho các cấp uỷ, chính quyền địa phương Thành phố Hà Nội trong lãnh đạo và ban hành các chính sách của địa phương để hỗ trợ các trường THPT trong quản lý GDHN đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế.

8. Cấu trúc luận án

Ngoài phần mở đầu, kết luận và kiến nghị, danh mục tài liệu tham khảo và phụ lục, luận án được trình bày trong 4 chương. Cụ thể là;

Chương 1. Tổng quan nghiên cứu về quản lý GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế

Chương 2. Cơ sở lý luận về quản lý GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

Chương 3. Thực trạng quản lý GDHN cho học sinh THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

Chương 4. Các giải pháp quản lý GDHN cho học sinh THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

CHƯƠNG 1
TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ QUẢN LÝ GIÁO DỤC HƯỚNG NGHIỆP CHO HỌC SINH THPT TRONG BỐI CẢNH HỘI NHẬP QUỐC TẾ

1.1. Nghiên cứu về GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế

GDHN cho học sinh phổ thông, đặc biệt là cấp THPT, đã được nghiên cứu rộng rãi trên thế giới từ nhiều góc độ khác nhau, gắn với sự phát triển của tâm lý học nghề nghiệp, giáo dục học và khoa học quản lý nguồn nhân lực. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, toàn cầu hóa và sự phát triển nhanh chóng của khoa học – công nghệ, các nghiên cứu về GDHN ngày càng chuyển từ cách tiếp cận truyền thống sang cách tiếp cận hiện đại, nhấn mạnh đến năng lực thích ứng nghề nghiệp và khả năng ra quyết định của cá nhân trong môi trường lao động biến động.

Một trong những nền tảng lý thuyết quan trọng của GDHN là lý thuyết phát triển nghề nghiệp của Donald Super (1980) [111]. Super cho rằng sự nghiệp là một quá trình liên tục diễn ra suốt cuộc đời, gắn liền với sự phát triển nhận thức và hoàn thiện khái niệm bản thân của mỗi người và lựa chọn nghề nghiệp cũng là một quá trình phát triển suốt đời, trong đó giai đoạn THPT có ý nghĩa đặc biệt quan trọng vì học sinh bắt đầu hình thành bản sắc nghề nghiệp. Nghiên cứu của ông nhấn mạnh vai trò của giáo dục trong việc giúp học sinh nhận thức bản thân, khám phá thế giới nghề nghiệp và ra quyết định phù hợp. Tuy nhiên, trong bối cảnh hội nhập quốc tế hiện nay, nhiều học giả cho rằng mô hình của Super cần được mở rộng để thích ứng với môi trường nghề nghiệp linh hoạt, nơi mà con người có thể thay đổi nghề nghiệp nhiều lần trong cuộc đời.

Tiếp nối hướng tiếp cận này, John L. Holland (1997) đã xây dựng lý thuyết phân loại nhân cách nghề nghiệp thành sáu nhóm cơ bản. Theo Holland, sự phù hợp giữa đặc điểm cá nhân và môi trường nghề nghiệp là yếu tố quyết định sự thành công và hài lòng nghề nghiệp. Các nghiên cứu ứng dụng lý thuyết này trong GDHN cho thấy cần giúp học sinh nhận diện được đặc điểm cá nhân, sở thích, năng lực và giá trị nghề nghiệp của mình để có lựa chọn phù hợp. Tuy nhiên, trong bối cảnh hội nhập quốc tế, khi ranh giới giữa các nghề ngày càng mờ nhạt, thị trường lao động đang trải qua những bước chuyển mình mạnh mẽ, nhiều nghề mới xuất hiện, nên cách tiếp cận này cũng cần được bổ sung bằng các yếu tố linh hoạt và thích ứng [81].

Một hướng nghiên cứu quan trọng khác là lý thuyết thích ứng nghề nghiệp của Mark Savickas (2005, 2013). Savickas cho rằng trong bối cảnh hiện đại, thay vì chỉ lựa chọn nghề

nghiệp, con người cần phát triển năng lực thích ứng nghề nghiệp, bao gồm các thành tố như quan tâm, kiểm soát, tò mò và tự tin. Lý thuyết này có ý nghĩa đặc biệt đối với GDHN ở cấp THPT, bởi nó chuyển trọng tâm từ việc "chọn nghề đúng" sang "chuẩn bị năng lực để thích ứng với nhiều nghề khác nhau". Đây là hướng tiếp cận phù hợp với bối cảnh hội nhập quốc tế, nơi thị trường lao động biến động nhanh và không ổn định [107] [108].

Bên cạnh các lý thuyết cá nhân, nhiều tổ chức quốc tế cũng đã có những nghiên cứu và khuyến nghị quan trọng về GDHN. Organisation for Economic Co-operation and Development (2004, 2010) đã nhấn mạnh rằng GDHN cần gắn chặt với thị trường lao động, cung cấp thông tin nghề nghiệp chính xác, hỗ trợ học sinh ra quyết định và tạo cơ hội trải nghiệm nghề nghiệp thực tế. OECD cũng chỉ ra rằng các hệ thống giáo dục hiệu quả là những hệ thống có sự liên kết chặt chẽ giữa nhà trường và doanh nghiệp [102] [99].

Tương tự, UNESCO (2021) khẳng định rằng GDHN là một thành tố quan trọng của giáo dục toàn diện, góp phần phát triển năng lực cá nhân và thúc đẩy công bằng xã hội. UNESCO đặc biệt nhấn mạnh vai trò của GDHN trong việc chuẩn bị cho người học tham gia thị trường lao động toàn cầu, nơi mà các kỹ năng như ngoại ngữ, công nghệ số và giao tiếp liên văn hóa ngày càng trở nên quan trọng [114].

Trong bối cảnh kinh tế số, nhiều nghiên cứu gần đây tập trung vào tác động của công nghệ và trí tuệ nhân tạo đối với GDHN. Klaus Schwab (2016) cho rằng cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư đang làm thay đổi căn bản cấu trúc nghề nghiệp, đặt ra những thách thức và xu hướng dịch chuyển sâu sắc trên thị trường lao động toàn cầu, đòi hỏi người lao động phải có khả năng học tập suốt đời và thích ứng liên tục. Điều này đặt ra yêu cầu mới đối với GDHN ở trường phổ thông, không chỉ giúp học sinh hiểu về nghề nghiệp hiện tại mà còn chuẩn bị cho những nghề trong tương lai [110].

Ở Việt Nam, GDHN cho học sinh THPT đã được nghiên cứu trong nhiều năm qua, đặc biệt trong bối cảnh thực hiện phân luồng học sinh sau trung học. Các công trình của các tác giả như Nguyễn Văn Hộ và Nguyễn Thị Thanh Huyền (2006) [50], Đặng Danh Ánh (2018) [1], Phạm Tất Dong (2004) [28] đã làm rõ vai trò của GDHN trong việc giúp học sinh lựa chọn nghề nghiệp phù hợp và góp phần nâng cao hiệu quả phân luồng. Tuy nhiên, các nghiên cứu này chủ yếu tiếp cận GDHN từ góc độ hoạt động giáo dục, chưa gắn chặt với bối cảnh hội nhập quốc tế và yêu cầu của thị trường lao động hiện đại.

Một số nghiên cứu gần đây đã bắt đầu đề cập đến GDHN trong bối cảnh mới. Chẳng hạn, Trần Khánh Đức (2017) nhấn mạnh vai trò của GDHN trong phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao [34], trong khi Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2021) đề cập đến việc đổi mới GDHN theo hướng phát triển năng lực. Tuy nhiên, các nghiên cứu này vẫn chưa đi sâu vào việc tích

hợp GDHN với các yếu tố của hội nhập quốc tế như kinh tế số, trí tuệ nhân tạo hay thị trường lao động toàn cầu [55].

Nhìn chung, các nghiên cứu trong và ngoài nước đã đạt được nhiều kết quả quan trọng trong việc làm rõ bản chất, vai trò và nội dung của GDHN cho học sinh THPT. Tuy nhiên, trong bối cảnh hội nhập quốc tế, vẫn còn một số vấn đề cần tiếp tục nghiên cứu sâu hơn, đặc biệt là việc chuyển từ tiếp cận "hướng nghiệp để chọn nghề" sang "hướng nghiệp để phát triển năng lực thích ứng nghề nghiệp", cũng như việc gắn GDHN với yêu cầu của thị trường lao động hiện đại và toàn cầu hóa.

1.2. Nghiên cứu về quản lý GDHN trong nhà trường THPT

Bên cạnh các nghiên cứu về GDHN nói chung, một hướng nghiên cứu quan trọng đã và đang được quan tâm là quản lý GDHN trong nhà trường phổ thông, đặc biệt ở cấp THPT. Các công trình nghiên cứu trong lĩnh vực này thường tiếp cận từ nhiều góc độ khác nhau, trong đó nổi bật là tiếp cận theo chức năng quản lý, theo mô hình quản lý, theo cơ chế phối hợp giữa các lực lượng giáo dục và theo hướng quản lý chất lượng. Tuy nhiên, các cách tiếp cận này vẫn còn tồn tại những hạn chế nhất định, đặc biệt khi đặt trong bối cảnh hội nhập quốc tế và sự biến đổi nhanh chóng của thị trường lao động hiện đại.

1.2.1. Nghiên cứu theo chức năng quản lý

Tiếp cận theo chức năng quản lý là hướng nghiên cứu phổ biến nhất trong các công trình về quản lý giáo dục nói chung và quản lý GDHN nói riêng. Nền tảng của cách tiếp cận này xuất phát từ lý thuyết quản lý cổ điển của Henri Fayol (1916), trong đó quản lý được thực hiện thông qua các chức năng cơ bản như lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra [75].

Vận dụng vào lĩnh vực giáo dục, Harold Koontz và cộng sự (1990) cho rằng hiệu quả của quản lý phụ thuộc vào thực hiện đồng bộ và linh hoạt các chức năng quản lý trong từng bối cảnh cụ thể. Trong quản lý GDHN, cách tiếp cận này được nhiều học giả sử dụng để phân tích các nội dung quản lý như xây dựng kế hoạch hướng nghiệp, tổ chức các hoạt động hướng nghiệp, điều hành và kiểm tra thực hiện [93].

Ở Việt Nam, các nghiên cứu của Nguyễn Ngọc Quang (1989) đã vận dụng lý thuyết chức năng quản lý vào lĩnh vực giáo dục, trong đó nhấn mạnh rằng quản lý nhà trường phải được thực hiện một cách hệ thống, có kế hoạch, có tổ chức và có kiểm tra đánh giá. Khi áp dụng vào GDHN, các nghiên cứu này cho thấy việc lập kế hoạch hướng nghiệp cần gắn với mục tiêu giáo dục toàn diện, tổ chức thực hiện cần có sự tham gia của nhiều lực lượng, chỉ đạo phải linh hoạt và kiểm tra đánh giá cần có tiêu chí rõ ràng [57].

Tuy nhiên, nhiều công trình cũng chỉ ra rằng trong thực tiễn, thực hiện các chức năng quản lý GDHN ở trường THPT còn mang tính hình thức. Kế hoạch hướng nghiệp chưa thực

sự tích hợp vào kế hoạch giáo dục nhà trường; tổ chức thực hiện còn rời rạc; công tác chỉ đạo thiếu tính điều phối; và đặc biệt, kiểm tra đánh giá chưa gắn với kết quả đầu ra là năng lực định hướng nghề nghiệp của học sinh. Điều này cho thấy cách tiếp cận theo chức năng quản lý, mặc dù có giá trị về mặt lý luận, nhưng nếu không được vận dụng một cách linh hoạt và gắn với bối cảnh cụ thể thì khó có thể nâng cao hiệu quả quản lý GDHN.

1.2.2. Nghiên cứu theo mô hình quản lý

Bên cạnh tiếp cận theo chức năng, nhiều nghiên cứu đã tiếp cận quản lý GDHN theo các mô hình quản lý khác nhau nhằm nâng cao tính hệ thống và hiệu quả của hoạt động này.

Một số nghiên cứu dựa trên tiếp cận hệ thống, tiêu biểu như Ludwig von Bertalanffy (1968), cho rằng nhà trường là một hệ thống mở, trong đó GDHN là một tiểu hệ thống có mối liên hệ chặt chẽ với các thành tố khác như chương trình giáo dục, đội ngũ giáo viên, học sinh và môi trường xã hội. Theo cách tiếp cận này, quản lý GDHN cần được xem xét trong mối quan hệ tổng thể, đảm bảo sự phối hợp đồng bộ giữa các yếu tố trong và ngoài nhà trường [72].

Một hướng tiếp cận khác là quản lý dựa trên kết quả, được đề cập trong các nghiên cứu của Peter Drucker (1954), nhấn mạnh rằng quản lý cần hướng tới mục tiêu đầu ra cụ thể. Trong GDHN, điều này có nghĩa là quản lý không chỉ dừng ở tổ chức hoạt động mà phải hướng tới kết quả là năng lực định hướng nghề nghiệp của học sinh [74].

Ngoài ra, một số nghiên cứu gần đây đề cập đến mô hình quản lý tích hợp, trong đó kết hợp giữa các chức năng quản lý với các thành tố của GDHN. Cách tiếp cận này cho phép tạo ra sự liên kết chặt chẽ giữa mục tiêu, nội dung, phương pháp, lực lượng và điều kiện thực hiện GDHN. Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu mới dừng ở mức đề xuất mô hình lý thuyết, chưa có nhiều nghiên cứu kiểm chứng tính hiệu quả của các mô hình này trong thực tiễn.

1.2.3. Nghiên cứu theo cơ chế phối hợp

Một hướng nghiên cứu quan trọng khác là quản lý GDHN theo cơ chế phối hợp giữa các lực lượng giáo dục. Các nghiên cứu đều thống nhất rằng GDHN không thể thực hiện hiệu quả nếu chỉ dựa vào nhà trường, mà cần có sự tham gia của gia đình, doanh nghiệp, cơ sở giáo dục nghề nghiệp và các tổ chức xã hội.

OECD (2010) cho rằng một hệ thống GDHN hiệu quả là hệ thống có sự kết nối chặt chẽ giữa nhà trường và thị trường lao động [99]. Các nghiên cứu của Anthony Giddens (1991) cũng chỉ ra rằng trong xã hội hiện đại, các thiết chế xã hội có mối liên hệ chặt chẽ và tác động lẫn nhau, do đó quản lý giáo dục cần được thực hiện theo hướng mở và liên kết [77].

Ở Việt Nam, một số nghiên cứu đã đề cập đến việc tăng cường phối hợp giữa nhà trường và doanh nghiệp trong GDHN, tuy nhiên phần lớn mới dừng ở mức đề xuất giải pháp,

chưa xây dựng được cơ chế quản lý cụ thể và chưa đánh giá được hiệu quả của sự phối hợp này. Thực tế cho thấy việc phối hợp còn mang tính hình thức, thiếu bền vững và chưa được quản lý một cách hệ thống.

1.2.4. Nghiên cứu theo quản lý chất lượng

Tiếp cận quản lý chất lượng là một hướng nghiên cứu hiện đại trong quản lý giáo dục. W. Edwards Deming (1986) đã đề xuất mô hình cải tiến liên tục, nhấn mạnh vai trò của việc đánh giá và cải tiến chất lượng [73]. Trong giáo dục, Joseph Juran (1988) cũng nhấn mạnh rằng chất lượng cần được quản lý một cách hệ thống và liên tục [90].

Áp dụng vào GDHN, các nghiên cứu theo hướng này tập trung vào việc xây dựng tiêu chí đánh giá, hệ thống đảm bảo chất lượng và cơ chế cải tiến hoạt động GDHN. Tuy nhiên, một hạn chế lớn là các nghiên cứu này chưa xây dựng được hệ thống tiêu chí cụ thể để đo lường hiệu quả GDHN, đặc biệt là năng lực định hướng nghề nghiệp của học sinh.

1.3. Nghiên cứu về giải pháp quản lý GDHN

1.3.1. Nghiên cứu theo dạng giải pháp đơn lẻ

Trong hệ thống các nghiên cứu về quản lý GDHN, phần lớn các công trình tập trung vào việc đề xuất các giải pháp đơn lẻ nhằm cải thiện từng khía cạnh của hoạt động GDHN trong nhà trường phổ thông. Hướng tiếp cận này xuất phát từ thực tiễn rằng GDHN là một hoạt động phức hợp, chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố như nhận thức của cán bộ quản lý, năng lực của đội ngũ giáo viên, điều kiện cơ sở vật chất, nội dung chương trình và mức độ tham gia của các lực lượng xã hội. Do đó, nhiều nghiên cứu lựa chọn cách tiếp cận từng yếu tố riêng lẻ để đề xuất các biện pháp cải thiện tương ứng.

Trong các nghiên cứu quốc tế, Watts A.G. (2009) nhấn mạnh rằng một trong những yếu tố quyết định hiệu quả của GDHN là sự tồn tại của hệ thống tư vấn hướng nghiệp chuyên nghiệp trong nhà trường [117]. Theo tác giả, giải pháp trọng tâm là xây dựng đội ngũ chuyên gia tư vấn có trình độ, được đào tạo bài bản và có khả năng hỗ trợ cá nhân hóa cho học sinh. Bên cạnh đó, Richard Sweet (2004) lại tập trung vào khía cạnh thông tin nghề nghiệp, cho rằng việc cung cấp dữ liệu chính xác, cập nhật và dễ tiếp cận về thị trường lao động là điều kiện tiên quyết để học sinh đưa ra quyết định nghề nghiệp đúng đắn. Hai hướng tiếp cận này cho thấy các giải pháp thường tập trung vào một thành tố cụ thể của hệ thống GDHN, thay vì xem xét toàn bộ hệ thống quản lý [106].

Ở Việt Nam, nhiều nghiên cứu cũng theo hướng này. Nguyễn Văn Hộ và Nguyễn Thị Thanh Huyền (2006) cho rằng cần nâng cao nhận thức của cán bộ quản lý và giáo viên về vai trò của GDHN, bởi nhận thức đúng là tiền đề cho hành động đúng [50]. Đặng Danh Ánh (2018) đề xuất giải pháp tăng cường bồi dưỡng đội ngũ giáo viên nhằm nâng cao năng lực tổ

chức hoạt động hướng nghiệp [1]. Phạm Tất Dong (2004) lại nhấn mạnh đến việc đổi mới nội dung và phương pháp GDHN, trong đó chú trọng tổ chức các hoạt động trải nghiệm nghề nghiệp thực tế cho học sinh [28]. Các nghiên cứu này đều có giá trị nhất định, góp phần làm rõ các yếu tố cần cải thiện trong GDHN.

Tuy nhiên, điểm hạn chế cơ bản của các nghiên cứu theo hướng giải pháp đơn lẻ là thiếu tính hệ thống và chưa làm rõ vai trò của quản lý trong việc kết nối các giải pháp này. Các giải pháp thường được trình bày dưới dạng danh mục, thiếu sự liên kết logic và chưa chỉ ra cơ chế quản lý để triển khai đồng bộ. Điều này dẫn đến tình trạng các giải pháp tuy hợp lý về mặt lý thuyết nhưng khó áp dụng hiệu quả trong thực tiễn, bởi không có một hệ thống quản lý đủ mạnh để điều phối và tích hợp chúng. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, khi GDHN phải gắn với nhiều yếu tố mới như kinh tế số, thị trường lao động toàn cầu và yêu cầu kỹ năng xuyên quốc gia, cách tiếp cận giải pháp đơn lẻ càng bộc lộ rõ hạn chế, bởi không thể đáp ứng yêu cầu quản lý phức hợp và liên ngành.

1.3.2. Nghiên cứu theo dạng mô hình tích hợp

Nhằm khắc phục những hạn chế của cách tiếp cận giải pháp đơn lẻ, một số nghiên cứu đã chuyển sang xây dựng các mô hình giải pháp tích hợp, trong đó các yếu tố của quản lý và các thành tố của GDHN được kết nối thành một hệ thống thống nhất. Hướng tiếp cận này phản ánh xu thế hiện đại trong khoa học quản lý giáo dục, khi các vấn đề giáo dục không còn được giải quyết theo từng phần riêng lẻ mà cần được nhìn nhận trong tổng thể hệ thống.

Các nghiên cứu của OECD (2010,) đã đề xuất mô hình hệ thống hướng nghiệp toàn diện, trong đó nhấn mạnh sự tích hợp giữa chính sách, chương trình giáo dục, hệ thống thông tin nghề nghiệp, đội ngũ tư vấn và sự tham gia của doanh nghiệp. Theo OECD, hiệu quả của GDHN phụ thuộc vào việc xây dựng một hệ thống quản lý đồng bộ, trong đó các thành tố không tồn tại độc lập mà có sự liên kết chặt chẽ, hỗ trợ lẫn nhau và được điều phối bởi một cơ chế quản lý thống nhất. Đây là một bước tiến quan trọng so với các nghiên cứu trước đó, bởi nó chuyển trọng tâm từ "giải pháp riêng lẻ" sang "hệ thống giải pháp" [99].

Bên cạnh đó, Mark Savickas (2013) đã đề xuất cách tiếp cận tích hợp giữa GDHN và phát triển năng lực thích ứng nghề nghiệp. Theo tác giả, GDHN cần được tổ chức như một quá trình liên tục, trong đó các hoạt động giáo dục, tư vấn, trải nghiệm và hỗ trợ cá nhân được tích hợp nhằm phát triển năng lực thích ứng nghề nghiệp cho học sinh. Mặc dù nghiên cứu của Savickas không trực tiếp bàn về quản lý, nhưng cách tiếp cận này có ý nghĩa quan trọng đối với việc xây dựng các mô hình quản lý GDHN theo hướng tích hợp [107].

Ở Việt Nam, một số nghiên cứu gần đây đã bước đầu tiếp cận theo hướng này, trong đó kết hợp giữa các chức năng quản lý với các thành tố của GDHN như mục tiêu, nội dung,

phương pháp, lực lượng và điều kiện thực hiện. Tuy nhiên, các nghiên cứu này vẫn còn mang tính khái quát, chưa cụ thể hóa thành các mô hình quản lý có thể triển khai trong thực tiễn nhà trường. Đặc biệt, chưa có nhiều nghiên cứu làm rõ cách thức vận hành của các mô hình này trong bối cảnh cụ thể của địa phương, cũng như chưa gắn chặt với yêu cầu của hội nhập quốc tế.

Nhìn chung, các nghiên cứu theo hướng mô hình tích hợp có ưu điểm là tạo ra cái nhìn toàn diện và hệ thống về quản lý GDHN. Tuy nhiên, hạn chế lớn của hướng tiếp cận này là tính khả thi và khả năng kiểm chứng trong thực tiễn còn hạn chế. Nhiều mô hình được đề xuất mang tính lý thuyết, thiếu minh chứng thực nghiệm và chưa được điều chỉnh phù hợp với điều kiện cụ thể của từng quốc gia, từng địa phương.

1.3.3. Nghiên cứu có kiểm chứng thực nghiệm

So với hai hướng tiếp cận trên, các nghiên cứu có kiểm chứng thực nghiệm về giải pháp GDHN và quản lý GDHN còn khá hạn chế, đặc biệt là ở cấp THPT. Phần lớn các nghiên cứu thực nghiệm tập trung vào đánh giá hiệu quả của các chương trình hướng nghiệp đối với học sinh, thay vì đánh giá tác động của các biện pháp quản lý.

Trong các nghiên cứu quốc tế, John Krumboltz (2009) đã nhấn mạnh vai trò của trải nghiệm học tập trong việc hình thành lựa chọn nghề nghiệp. Nhiều nghiên cứu thực nghiệm dựa trên quan điểm này đã chứng minh rằng các chương trình hướng nghiệp có tổ chức bài bản có thể giúp học sinh nâng cao nhận thức, thay đổi thái độ và cải thiện khả năng ra quyết định nghề nghiệp. Tuy nhiên, các nghiên cứu này chủ yếu tập trung vào nội dung giáo dục, chưa làm rõ vai trò của quản lý trong việc tạo ra các kết quả đó [94].

Một số nghiên cứu gần đây bắt đầu chú ý đến yếu tố quản lý, trong đó xem xét tác động của các biện pháp quản lý như tổ chức chương trình, phân công nhiệm vụ, phối hợp lực lượng và sử dụng nguồn lực đối với hiệu quả GDHN. Tuy nhiên, các nghiên cứu này còn ít và chưa sử dụng rộng rãi các phương pháp thống kê hiện đại để kiểm định kết quả.

Ở Việt Nam, các nghiên cứu thực nghiệm về GDHN còn khá hạn chế, và các nghiên cứu về thực nghiệm giải pháp quản lý GDHN gần như chưa được thực hiện một cách hệ thống. Phần lớn các công trình dừng lại ở việc khảo sát thực trạng và đề xuất giải pháp, chưa tiến hành kiểm chứng tác động của các giải pháp trong thực tiễn. Điều này làm giảm giá trị khoa học và tính thuyết phục của các giải pháp được đề xuất.

Một hạn chế đáng chú ý khác là nhiều nghiên cứu chưa sử dụng các công cụ phân tích thống kê phù hợp để kiểm định hiệu quả của giải pháp, như kiểm định sự khác biệt trước và sau tác động hoặc giữa các nhóm đối tượng. Điều này khiến cho kết luận về hiệu quả của giải pháp chưa đủ độ tin cậy.

Như vậy, có thể thấy rằng các nghiên cứu có kiểm chứng thực nghiệm về giải pháp quản lý GDHN còn rất hạn chế, cả về số lượng và chất lượng. Đây là một khoảng trống nghiên cứu quan trọng, đặc biệt trong bối cảnh yêu cầu nâng cao chất lượng giáo dục và quản lý giáo dục ngày càng cao.

1.4. Nhận xét tổng quan và khoảng trống nghiên cứu

Từ việc phân tích các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước về GDHN và quản lý GDHN cho học sinh THPT, có thể nhận thấy rằng, lĩnh vực này đã được tiếp cận từ nhiều góc độ khác nhau, bao gồm: tiếp cận theo nội dung GDHN, tiếp cận theo chức năng quản lý, tiếp cận theo mô hình quản lý, tiếp cận theo cơ chế phối hợp giữa các lực lượng giáo dục và tiếp cận theo hướng quản lý chất lượng. Nhìn chung, các nghiên cứu đã góp phần làm rõ bản chất, vai trò, nội dung và phương thức tổ chức GDHN, đồng thời bước đầu đề cập đến các vấn đề liên quan đến quản lý GDHN trong nhà trường phổ thông.

Trước hết, các nghiên cứu về GDHN cho học sinh THPT đã khẳng định vai trò quan trọng của hoạt động này trong việc hỗ trợ học sinh lựa chọn nghề nghiệp, định hướng tương lai và tham gia thị trường lao động. Đặc biệt, trong bối cảnh hội nhập quốc tế, nhiều nghiên cứu đã nhấn mạnh yêu cầu chuyển từ GDHN theo nghĩa truyền thống sang phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp và năng lực thích ứng nghề nghiệp cho học sinh. Điều này phản ánh sự thay đổi trong quan niệm về GDHN, từ việc cung cấp thông tin nghề nghiệp sang việc hình thành năng lực toàn diện cho người học.

Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu vẫn tiếp cận GDHN từ góc độ hoạt động giáo dục, chưa thực sự coi quản lý GDHN là một đối tượng nghiên cứu trung tâm.

Thứ nhất, các vấn đề như xây dựng kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo, kiểm tra – đánh giá hoạt động GDHN thường được đề cập như các nội dung phụ trợ, chưa được phân tích một cách hệ thống, chưa làm rõ mối quan hệ giữa các chức năng quản lý với hiệu quả của GDHN. Điều này cho thấy, mặc dù GDHN đã được nghiên cứu tương đối phong phú, nhưng quản lý GDHN vẫn chưa được quan tâm đúng mức trong nghiên cứu khoa học giáo dục.

Thứ hai, các nghiên cứu về quản lý GDHN đã bước đầu tiếp cận theo các chức năng quản lý và một số mô hình quản lý, góp phần làm rõ vai trò của lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra – đánh giá trong việc nâng cao hiệu quả GDHN. Bên cạnh đó, một số nghiên cứu đã đề cập đến mô hình quản lý tích hợp, cơ chế phối hợp giữa nhà trường với các lực lượng xã hội và cách tiếp cận quản lý chất lượng. Tuy nhiên, các hướng tiếp cận này còn tồn tại tình trạng phân tán, thiếu sự liên kết trong một khung lý thuyết thống nhất. Việc nghiên cứu theo chức năng quản lý, theo mô hình quản lý, theo cơ chế phối hợp hay theo

quản lý chất lượng thường được thực hiện riêng lẻ, chưa được tích hợp để tạo thành một hệ thống quản lý hoàn chỉnh.

Điều này dẫn đến một hạn chế quan trọng là thiếu các nghiên cứu xây dựng mô hình quản lý GDHN theo hướng tích hợp giữa các chức năng quản lý với các thành tố của GDHN như mục tiêu, nội dung, phương pháp, lực lượng và điều kiện thực hiện. Trong khi đó, GDHN là một hoạt động phức hợp, chịu tác động của nhiều yếu tố, nên nếu không có một mô hình quản lý tích hợp thì có thể đạt được hiệu quả thực chất.

Thứ ba, mặc dù một số nghiên cứu đã đề cập đến bối cảnh hội nhập quốc tế, song nhìn chung chưa làm rõ yêu cầu đối với quản lý GDHN trong bối cảnh này. Các yếu tố như thị trường lao động toàn cầu, kinh tế số, trí tuệ nhân tạo, sự xuất hiện của các nghề mới và yêu cầu về kỹ năng xuyên quốc gia chưa được tích hợp một cách đầy đủ vào các nghiên cứu về quản lý GDHN. Phần lớn các công trình vẫn dừng ở việc mô tả xu hướng chung hoặc đề xuất các giải pháp mang tính định hướng, chưa làm rõ cách thức quản lý cụ thể để thích ứng với những biến đổi của bối cảnh hội nhập. Điều này cho thấy sự thiếu hụt trong việc gắn kết giữa lý luận quản lý GDHN với thực tiễn phát triển của thị trường lao động hiện đại.

Thứ tư, các nghiên cứu về giải pháp quản lý GDHN, như đã phân tích ở mục 1.3, chủ yếu tập trung vào các giải pháp đơn lẻ, thiếu tính hệ thống và chưa được kiểm chứng bằng thực nghiệm. Một số nghiên cứu đã đề xuất các mô hình tích hợp, nhưng còn hạn chế về tính cụ thể và chưa có nhiều bằng chứng thực tiễn để chứng minh hiệu quả. Đặc biệt, các nghiên cứu có kiểm chứng thực nghiệm về giải pháp quản lý GDHN còn rất ít, trong khi đây là yêu cầu quan trọng để nâng cao độ tin cậy khoa học của các kết luận nghiên cứu.

Thứ năm, về phạm vi nghiên cứu, mặc dù đã có một số công trình nghiên cứu về GDHN và quản lý GDHN ở Việt Nam, nhưng các nghiên cứu chuyên sâu tại địa bàn Thành phố Hà Nội còn hạn chế. Trong khi đó, Hà Nội là một đô thị đặc thù với quy mô học sinh lớn, hệ thống trường học đa dạng, sự chênh lệch giữa khu vực nội thành và ngoại thành, đồng thời là trung tâm kinh tế – xã hội lớn với sự phát triển mạnh của các ngành nghề mới và sự hiện diện của nhiều doanh nghiệp trong và ngoài nước. Những đặc điểm này tạo ra những yêu cầu riêng đối với quản lý GDHN, đặc biệt là trong việc phân luồng học sinh và chuẩn bị nguồn nhân lực cho thị trường lao động. Việc thiếu các nghiên cứu chuyên sâu tại địa bàn này cho thấy một khoảng trống cần được tiếp tục nghiên cứu.

Từ những phân tích trên, có thể xác định rõ khoảng trống nghiên cứu của luận án theo bốn phương diện chủ yếu sau:

Thứ nhất, chưa có nhiều nghiên cứu coi quản lý GDHN là đối tượng trung tâm phân tích ở cấp THPT. Phần lớn các nghiên cứu vẫn chỉ tập trung vào hoạt động GDHN, trong khi

vai trò của quản lý – yếu tố quyết định đến hiệu quả triển khai – chưa được phân tích một cách đầy đủ và hệ thống.

Thứ hai, chưa có mô hình quản lý GDHN được xây dựng theo hướng tích hợp giữa các chức năng quản lý với các thành tố của quá trình GDHN. Các nghiên cứu hiện có còn phân tán, thiếu sự liên kết và chưa hình thành được một khung lý thuyết thống nhất.

Thứ ba, chưa làm rõ yêu cầu đối với quản lý GDHN trong bối cảnh hội nhập quốc tế, đặc biệt là mối quan hệ giữa quản lý GDHN với thị trường lao động, kinh tế số, trí tuệ nhân tạo và yêu cầu về kỹ năng nghề nghiệp mới. Đây là một khoảng trống quan trọng trong bối cảnh hiện nay, khi GDHN phải thích ứng với những biến đổi nhanh chóng của môi trường kinh tế – xã hội.

Thứ tư, chưa có nhiều nghiên cứu chuyên sâu về quản lý GDHN cho học sinh THPT tại Thành phố Hà Nội – một địa bàn có đặc điểm đặc thù về quy mô, cơ cấu và yêu cầu phát triển nguồn nhân lực. Việc thiếu các nghiên cứu trong bối cảnh cụ thể này làm hạn chế khả năng đề xuất các giải pháp phù hợp với thực tiễn địa phương.

Từ các khoảng trống nêu trên, luận án tiếp tục giải quyết năm vấn đề: (1) Làm rõ tác động của bối cảnh hội nhập quốc tế đối với GDHN và quản lý GDHN ở cấp THPT; (2) Hoàn thiện hệ thống khái niệm và xác lập khung lý luận theo hướng tích hợp chức năng quản lý với các thành tố của quá trình GDHN; (3) Xây dựng hệ thống chỉ báo và đánh giá đồng trục thực trạng hoạt động GDHN, thực trạng quản lý GDHN và các yếu tố ảnh hưởng tại Thành phố Hà Nội; (4) Đề xuất hệ thống giải pháp quản lý có chủ thể, quy trình, điều kiện và kết quả dự kiến rõ ràng; (5) Khảo nghiệm và thử nghiệm một nội dung trọng tâm để kiểm chứng tính phù hợp của giải pháp. Năm vấn đề này tạo thành mạch logic xuyên suốt từ cơ sở lý luận đến nghiên cứu thực trạng và đề xuất giải pháp của luận án.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 1

Chương 1 của luận án đã tập trung tổng quan, phân tích và hệ thống hóa các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước liên quan đến GDHN và quản lý GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế. Thông qua việc tiếp cận tổng quan theo vấn đề nghiên cứu, chương đã làm rõ những kết quả nghiên cứu đã đạt được, những hạn chế còn tồn tại và xác định các khoảng trống khoa học cần tiếp tục nghiên cứu, qua đó định hướng rõ ràng cho nội dung của luận án.

Trước hết, các nghiên cứu về GDHN cho học sinh phổ thông đã thống nhất ở quan điểm coi GDHN không chỉ là hoạt động tư vấn lựa chọn nghề nghiệp đơn lẻ, mà là một quá trình giáo dục mang tính phát triển, nhằm hình thành năng lực định hướng và phát triển nghề nghiệp cho học sinh. GDHN được xác định có vai trò quan trọng trong việc giúp học sinh

hiểu bản thân, hiểu thế giới nghề nghiệp, ra quyết định học tập – nghề nghiệp phù hợp và thích ứng với sự biến động của thị trường lao động. Nhiều nghiên cứu cũng nhấn mạnh vai trò của GDHN trong thực hiện phân luồng học sinh, điều chỉnh xu hướng "đại học hóa" và nâng cao hiệu quả sử dụng nguồn nhân lực xã hội, đặc biệt trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

Bên cạnh đó, các công trình nghiên cứu đã làm rõ mục tiêu, nội dung và hình thức tổ chức GDHN theo hướng tiếp cận phát triển năng lực và trải nghiệm. Nội dung GDHN ngày càng được mở rộng, gắn với kỹ năng ra quyết định, kỹ năng thích ứng nghề nghiệp và hiểu biết về thị trường lao động. Hình thức tổ chức GDHN có xu hướng chuyển từ các hoạt động truyền thống sang các hoạt động trải nghiệm, gắn với doanh nghiệp, cơ sở giáo dục nghề nghiệp và ứng dụng công nghệ số. Tuy nhiên, nhiều nghiên cứu mới dừng lại ở việc đề xuất nội dung và hình thức, chưa phân tích đầy đủ vai trò của công tác quản lý trong việc bảo đảm hiệu quả triển khai GDHN trong nhà trường.

Về quản lý GDHN, các nghiên cứu đã bước đầu hệ thống hóa các nội dung và mô hình quản lý, tiếp cận theo chức năng quản lý, theo hệ thống hoặc theo hướng quản trị mạng lưới. Vai trò của các chủ thể quản lý, đặc biệt là hiệu trưởng, giáo viên và cơ quan quản lý giáo dục, được xác định là yếu tố then chốt trong tổ chức và điều hành hoạt động GDHN. Đồng thời, nhiều nghiên cứu nhấn mạnh tầm quan trọng của cơ chế phối hợp giữa nhà trường với doanh nghiệp, cơ sở giáo dục nghề nghiệp và các tổ chức xã hội trong quản lý GDHN.

Chương 1 cũng đã tổng hợp các nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý GDHN, bao gồm yếu tố chính sách, bối cảnh kinh tế – xã hội, thị trường lao động, năng lực đội ngũ, điều kiện cơ sở vật chất và tác động của chuyển đổi số, hội nhập quốc tế. Những yếu tố này tạo nên bối cảnh phức tạp, đòi hỏi quản lý GDHN phải được tiếp cận một cách hệ thống và linh hoạt.

Tuy nhiên, tổng quan nghiên cứu cho thấy vẫn còn nhiều hạn chế và khoảng trống khoa học. Nổi bật là thiếu các mô hình quản lý GDHN cấp THPT mang tính tích hợp; thiếu các nghiên cứu đánh giá hiệu quả quản lý GDHN dựa trên kết quả đầu ra của học sinh; và thiếu các nghiên cứu chuyên sâu gắn với bối cảnh đô thị lớn và hội nhập quốc tế. Khoảng cách giữa nghiên cứu lý luận và thực tiễn quản lý GDHN vẫn còn khá lớn.

Trên cơ sở đó, Chương 1 đã xác định rõ định hướng nghiên cứu của luận án là xây dựng và đề xuất hệ thống giải pháp quản lý GDHN cho học sinh THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế, tiếp cận theo hướng tích hợp các chức năng quản lý với các thành tố của quá trình GDHN, góp phần bổ sung lý luận và nâng cao hiệu quả thực tiễn quản lý GDHN trong giai đoạn hiện nay.

CHƯƠNG 2
CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ GIẢI PHÁP QUẢN LÝ GDHN CHO HỌC SINH THPT TRONG BỐI CẢNH HỘI NHẬP QUỐC TẾ

2.1. Những vấn đề lý luận về GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế

2.1.1. Những khái niệm cơ bản

(1) Nghề nghiệp

Khái niệm nghề nghiệp là một trong những khái niệm nền tảng trong nghiên cứu GDHN và quản lý GDHN, được tiếp cận từ nhiều góc độ khác nhau như tâm lý học, xã hội học, kinh tế học và khoa học quản lý. Trong các nghiên cứu kinh điển, Donald Super (1980) cho rằng nghề nghiệp không chỉ là một công việc cụ thể mà là toàn bộ chuỗi hoạt động lao động mà một cá nhân trải qua trong suốt cuộc đời. Theo ông, nghề nghiệp là một hành trình dài phản ánh sự trưởng thành của mỗi cá nhân, trong đó mỗi giai đoạn cuộc đời gắn với những vai trò và lựa chọn nghề nghiệp khác nhau. Quan điểm này nhấn mạnh tính động và tính phát triển của nghề nghiệp, đặc biệt phù hợp với việc nghiên cứu học sinh ở giai đoạn THPT – thời kỳ bắt đầu hình thành bản sắc nghề nghiệp [111].

Ở một góc tiếp cận khác, John L. Holland (1997) cho rằng nghề nghiệp là môi trường hoạt động gắn với các kiểu nhân cách khác nhau. Ông phân loại nghề nghiệp thành sáu nhóm tương ứng với sáu kiểu nhân cách, và cho rằng sự phù hợp giữa đặc điểm cá nhân và môi trường nghề nghiệp là yếu tố quyết định đến sự thành công và hài lòng nghề nghiệp. Cách tiếp cận này giúp làm rõ mối quan hệ giữa cá nhân và nghề nghiệp, đồng thời cung cấp cơ sở cho việc tư vấn hướng nghiệp trong giáo dục [81].

Trong khi đó, từ góc độ kinh tế – xã hội, International Labour Organization (2012) định nghĩa nghề nghiệp là tập hợp các hoạt động lao động có cùng bản chất, yêu cầu kỹ năng và trình độ, được xã hội thừa nhận và có khả năng tạo ra thu nhập. Khái niệm này nhấn mạnh tính chuẩn hóa, tính xã hội và vai trò kinh tế của nghề nghiệp, đồng thời gắn nghề nghiệp với thị trường lao động và hệ thống phân công lao động trong xã hội [87].

Còn theo Tổ chức Lao động Quốc tế (ILO), nghề nghiệp (occupation) được định nghĩa là một tập hợp các công việc (jobs) có các nhiệm vụ và trách nhiệm chính đặc trưng bởi mức độ tương đồng cao (hoặc dựa trên sự tương đồng về kỹ năng cần thiết để thực hiện các nhiệm vụ đó [86].

So sánh các quan niệm trên cho thấy một số điểm thống nhất cơ bản: (1) nghề nghiệp gắn với hoạt động lao động của con người; (2) nghề nghiệp đòi hỏi hệ thống năng lực, kỹ

năng và tri thức nhất định; (3) nghề nghiệp có giá trị kinh tế và xã hội; (4) nghề nghiệp có tính ổn định tương đối nhưng có thể biến đổi theo thời gian. Tuy nhiên, các quan niệm cũng có sự khác biệt đáng chú ý. Super nhấn mạnh quá trình phát triển nghề nghiệp theo vòng đời cá nhân; Holland tập trung vào sự phù hợp giữa cá nhân và môi trường nghề nghiệp; còn ILO lại chú trọng đến khía cạnh phân loại nghề và vai trò của nghề nghiệp trong hệ thống kinh tế – xã hội.

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế và sự phát triển của kinh tế số, khái niệm nghề nghiệp tiếp tục có những biến đổi sâu sắc. Các nghiên cứu gần đây cho thấy ranh giới giữa các nghề ngày càng trở nên linh hoạt, nhiều nghề mới xuất hiện, trong khi một số nghề truyền thống dần biến mất. Người lao động không còn gắn bó suốt đời với một nghề duy nhất mà có thể thay đổi nghề nhiều lần, thậm chí làm việc đồng thời trong nhiều lĩnh vực. Điều này làm cho nghề nghiệp không còn là một trạng thái tĩnh mà trở thành một quá trình động, gắn với khả năng thích ứng và học tập suốt đời của cá nhân.

Từ những phân tích trên, trong khuôn khổ luận án này, nghề nghiệp được hiểu là: lĩnh vực hoạt động lao động tương đối ổn định, đòi hỏi hệ thống năng lực, kỹ năng và tri thức nhất định, được xã hội thừa nhận, mang lại giá trị kinh tế – xã hội cho cá nhân, đồng thời có khả năng biến đổi linh hoạt theo quá trình phát triển của thị trường lao động trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

Nội hàm khái niệm gồm bốn thành tố: hoạt động lao động; hệ thống tri thức - kỹ năng - năng lực mà nghề đòi hỏi; giá trị kinh tế - xã hội của nghề; và tính biến đổi của nghề theo sự phát triển của thị trường lao động. Cấu trúc này cho phép luận án xem nghề nghiệp vừa là đối tượng lựa chọn của cá nhân, vừa là một hiện tượng chịu tác động của bối cảnh kinh tế - xã hội và hội nhập quốc tế.

(2) Hướng nghiệp

Hướng nghiệp là một khái niệm trung tâm trong giáo dục và tâm lý học nghề nghiệp, được nghiên cứu từ đầu thế kỷ XX và liên tục được phát triển theo sự biến đổi của xã hội và thị trường lao động. Một trong những người đặt nền móng cho lĩnh vực này là Frank Parsons (1909), người cho rằng hướng nghiệp là quá trình kết hợp ba yếu tố cốt lõi: hiểu rõ bản thân, hiểu rõ thị trường lao động và dùng lý trí để kết nối hai yếu tố đó lại với nhau. Quan điểm này được xem là nền tảng của hướng nghiệp truyền thống, trong đó trọng tâm là "lựa chọn nghề đúng" [105].

Tiếp nối Parsons, John Krumboltz (2009) đã phát triển lý thuyết học tập xã hội trong lựa chọn nghề nghiệp, nhấn mạnh rằng hướng nghiệp không chỉ là quá trình lựa chọn mà còn là quá trình học tập liên tục thông qua trải nghiệm, tương tác xã hội và ảnh hưởng của môi

trường. Theo Krumboltz, các yếu tố như cơ hội học tập, kinh nghiệm cá nhân và sự kiện ngẫu nhiên đều có thể tác động đến quyết định nghề nghiệp, do đó hướng nghiệp cần giúp cá nhân thích ứng với sự thay đổi, thay vì chỉ tìm kiếm một lựa chọn cố định [94].

Ở cấp độ chính sách giáo dục, OECD (2004) định nghĩa hướng nghiệp là quá trình hỗ trợ cá nhân đưa ra các quyết định liên quan đến học tập và nghề nghiệp thông qua việc cung cấp thông tin, tư vấn và trải nghiệm. Quan niệm này mở rộng phạm vi của hướng nghiệp, không chỉ giới hạn trong lựa chọn nghề mà còn bao gồm cả việc quản lý lộ trình học tập và phát triển nghề nghiệp [102].

So sánh các quan niệm trên cho thấy một số điểm chung: (i) hướng nghiệp là một quá trình, không phải một hoạt động đơn lẻ; (ii) hướng nghiệp nhằm hỗ trợ cá nhân đưa ra quyết định liên quan đến nghề nghiệp; (iii) hướng nghiệp dựa trên sự kết hợp giữa nhận thức bản thân và hiểu biết về thế giới nghề nghiệp. Tuy nhiên, sự khác biệt nằm ở cách tiếp cận. Parsons nhấn mạnh yếu tố "chọn đúng nghề", Krumboltz chú trọng đến quá trình học tập và thích ứng, còn OECD mở rộng hướng nghiệp thành một hệ thống hỗ trợ ra quyết định trong suốt quá trình học tập và làm việc.

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, hướng nghiệp ngày càng được nhìn nhận theo hướng phát triển năng lực thay vì chỉ hỗ trợ lựa chọn. Người học cần có khả năng thích ứng với thị trường lao động biến động, có thể thay đổi nghề nghiệp, làm việc trong môi trường đa văn hóa và sử dụng công nghệ trong công việc. Điều này làm cho hướng nghiệp không còn là hoạt động "định hướng một lần" mà trở thành quá trình phát triển năng lực liên tục.

Từ những phân tích trên, trong luận án này, hướng nghiệp được hiểu là: quá trình hỗ trợ cá nhân nhận thức bản thân, khám phá thế giới nghề nghiệp, ra quyết định và điều chỉnh lựa chọn nghề nghiệp phù hợp với năng lực, điều kiện cá nhân và yêu cầu của thị trường lao động trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

Nội hàm khái niệm hướng nghiệp được cấu thành bởi nhận thức bản thân, nhận thức thế giới nghề nghiệp và thị trường lao động, quá trình ra quyết định, cùng khả năng điều chỉnh lựa chọn khi điều kiện thay đổi. Vì vậy, hướng nghiệp trong luận án được tiếp cận như một quá trình hỗ trợ phát triển năng lực chứ không phải một hoạt động tư vấn đơn lẻ.

(3) GDHN

GDHN là một bộ phận quan trọng của giáo dục toàn diện, được nghiên cứu từ nhiều góc độ khác nhau trong khoa học giáo dục, tâm lý học và chính sách phát triển nguồn nhân lực. Trong các nghiên cứu quốc tế, UNESCO (2002) cho rằng GDHN là quá trình giáo dục giúp người học phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp, hiểu biết về thế giới nghề nghiệp và khả năng tham gia hiệu quả vào đời sống lao động [113]. Quan niệm này nhấn mạnh

GDHN không chỉ là cung cấp thông tin mà là một quá trình phát triển năng lực toàn diện cho cá nhân.

Ở một cách tiếp cận khác, OECD (2021) cho rằng GDHN cần được thiết kế như một hệ thống hỗ trợ người học ra quyết định nghề nghiệp, trong đó bao gồm các hoạt động cung cấp thông tin, tư vấn, trải nghiệm nghề nghiệp và kết nối với thị trường lao động. OECD đặc biệt nhấn mạnh vai trò của việc gắn GDHN với nhu cầu của nền kinh tế và sự biến động của thị trường lao động, coi đây là yếu tố quyết định hiệu quả của GDHN trong bối cảnh hiện đại [103].

Trong khi đó, các nghiên cứu của Mark Savickas (2013) tiếp cận GDHN theo hướng phát triển năng lực thích ứng nghề nghiệp, trong đó nhấn mạnh vai trò của giáo dục trong việc giúp người học xây dựng câu chuyện nghề nghiệp cá nhân và có khả năng thích ứng với sự thay đổi. Quan điểm này phản ánh sự chuyển dịch từ "giáo dục để chọn nghề" sang "giáo dục để thích ứng với nghề" [107].

Ở Việt Nam, nhiều tác giả đã tiếp cận GDHN từ góc độ giáo dục phổ thông. Nguyễn Văn Hộ và Nguyễn Thị Thanh Huyền (2006) cho rằng GDHN là quá trình tổ chức các hoạt động giáo dục nhằm giúp học sinh lựa chọn nghề nghiệp phù hợp với năng lực và nhu cầu xã hội [50]. Phạm Tất Dong (2004) nhấn mạnh vai trò của GDHN trong việc phân luồng học sinh và chuẩn bị nguồn nhân lực cho nền kinh tế [28]. Trần Khánh Đức (2017) lại tiếp cận GDHN theo hướng phát triển năng lực, cho rằng GDHN cần giúp học sinh hình thành năng lực tự nhận thức, ra quyết định và thích ứng nghề nghiệp [34].

So sánh các quan niệm trên cho thấy một số điểm chung cơ bản: (i) GDHN là một quá trình giáo dục có mục đích và có tổ chức; (ii) nhằm phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp cho người học; (iii) gắn với nhu cầu của xã hội và thị trường lao động. Tuy nhiên, sự khác biệt nằm ở trọng tâm tiếp cận. Các tổ chức quốc tế như UNESCO và OECD nhấn mạnh tính hệ thống và mối liên hệ với thị trường lao động, trong khi các nghiên cứu trong nước thường gắn GDHN với phân luồng và định hướng học tập. Savickas lại đưa ra cách tiếp cận hiện đại hơn, coi GDHN là quá trình phát triển năng lực thích ứng nghề nghiệp trong bối cảnh biến động.

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, GDHN ngày càng phải đối mặt với những yêu cầu mới. Sự phát triển của kinh tế số, trí tuệ nhân tạo và toàn cầu hóa làm cho cấu trúc nghề nghiệp thay đổi nhanh chóng, đòi hỏi người học phải có khả năng học tập suốt đời, thích ứng linh hoạt và làm việc trong môi trường đa văn hóa. Điều này làm cho GDHN không thể chỉ dừng ở việc cung cấp thông tin hay định hướng ban đầu, mà phải trở thành một quá trình giáo dục liên tục, tích hợp và hướng tới phát triển năng lực toàn diện.

Từ những phân tích trên, trong luận án này, GDHN được hiểu là: quá trình giáo dục có mục đích, có kế hoạch, có tổ chức nhằm phát triển năng lực nhận thức nghề nghiệp, ra quyết định và thích ứng nghề nghiệp cho người học, đồng thời gắn với yêu cầu của thị trường lao động trong nước và quốc tế trong bối cảnh hội nhập.

Nội hàm GDHN gồm mục tiêu phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp; nội dung giúp người học hiểu bản thân, nghề nghiệp và xu hướng thị trường lao động; phương thức tổ chức giáo dục có kế hoạch; và kết quả thể hiện ở năng lực ra quyết định, lập kế hoạch và thích ứng nghề nghiệp. Đây là cơ sở để xác định các thành tố của quá trình GDHN trong khung lý luận.

(4) GDHN cho học sinh THPT

GDHN cho học sinh THPT là một nội dung đặc thù của hệ thống giáo dục phổ thông, gắn với đặc điểm tâm lý lứa tuổi và yêu cầu chuyển tiếp sau trung học. Trong các nghiên cứu về phát triển nghề nghiệp, Donald Super (1980) cho rằng giai đoạn trung học là thời kỳ cá nhân bắt đầu hình thành bản sắc nghề nghiệp, thử nghiệm các vai trò nghề nghiệp và đưa ra những lựa chọn quan trọng liên quan đến tương lai [111]. Điều này cho thấy GDHN ở cấp THPT có vai trò quyết định trong việc định hình con đường phát triển nghề nghiệp của học sinh.

Ở góc độ chính sách giáo dục, OECD (2021) nhấn mạnh rằng GDHN ở bậc trung học cần giúp học sinh đưa ra quyết định chuyển tiếp sau khi tốt nghiệp, bao gồm lựa chọn học đại học, giáo dục nghề nghiệp hoặc tham gia thị trường lao động. OECD cho rằng nếu GDHN ở giai đoạn này không hiệu quả, học sinh dễ đưa ra những lựa chọn thiếu phù hợp, dẫn đến lãng phí nguồn lực cá nhân và xã hội [103].

Trong khi đó, Mark Savickas (2013) tiếp cận GDHN ở lứa tuổi này theo hướng phát triển năng lực thích ứng nghề nghiệp, cho rằng học sinh cần được trang bị khả năng đối mặt với sự không chắc chắn của thị trường lao động, thay vì chỉ được hướng dẫn lựa chọn một nghề cụ thể. Quan điểm này đặc biệt phù hợp với bối cảnh hội nhập quốc tế, khi các nghề nghiệp thay đổi nhanh chóng và yêu cầu người lao động phải linh hoạt [107].

Ở Việt Nam, các nghiên cứu của Nguyễn Phúc Chỉnh (2018), Đặng Danh Ánh (2018) và một số tác giả khác đều khẳng định rằng GDHN cho học sinh THPT có vai trò quan trọng trong việc phân luồng và định hướng học tập sau trung học. Tuy nhiên, các nghiên cứu cũng chỉ ra rằng GDHN ở cấp THPT hiện nay còn nhiều hạn chế, như thiếu gắn kết với thực tiễn nghề nghiệp, thiếu sự phối hợp giữa các lực lượng và chưa phát triển được năng lực định hướng nghề nghiệp một cách đầy đủ [25],[1].

So sánh các quan niệm trên cho thấy một số điểm thống nhất: (i) GDHN cho học sinh

THPT là giai đoạn quan trọng trong quá trình phát triển nghề nghiệp; (ii) có vai trò hỗ trợ học sinh ra quyết định về học tập và nghề nghiệp; (iii) cần gắn với đặc điểm tâm lý lứa tuổi và bối cảnh xã hội. Tuy nhiên, sự khác biệt nằm ở trọng tâm tiếp cận. Các nghiên cứu quốc tế nhấn mạnh phát triển năng lực thích ứng và ra quyết định, trong khi các nghiên cứu trong nước thường gắn với phân luồng và định hướng học tập.

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, GDHN cho học sinh THPT cần được đổi mới theo hướng tích hợp, hiện đại và gắn với thị trường lao động. Học sinh không chỉ cần biết "học gì" và "làm gì" mà còn cần biết "học như thế nào", "thích ứng ra sao" và "phát triển nghề nghiệp như thế nào" trong một thế giới biến động. Điều này đòi hỏi GDHN phải được tổ chức một cách khoa học, có hệ thống và được quản lý hiệu quả.

Từ những phân tích trên, trong luận án này, GDHN cho học sinh THPT được hiểu là: quá trình tổ chức các hoạt động giáo dục có mục đích, có kế hoạch nhằm phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp, ra quyết định và thích ứng nghề nghiệp cho học sinh, đồng thời chuẩn bị cho các em lựa chọn con đường học tập – nghề nghiệp phù hợp sau trung học trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

Nội hàm khái niệm kế thừa khái niệm GDHN nhưng được cụ thể hóa cho giai đoạn THPT: người học đang ở thời điểm chuyển tiếp sau phổ thông, cần kết hợp tự nhận thức với thông tin nghề nghiệp và thị trường lao động, hình thành năng lực lựa chọn lộ trình học tập - nghề nghiệp và chuẩn bị khả năng thích ứng với thay đổi. Đây là điểm phân biệt GDHN cho học sinh THPT với hướng nghiệp ở các nhóm tuổi khác.

(5) Quản lý

Quản lý là một khái niệm cơ bản trong khoa học quản lý, được nghiên cứu và phát triển qua nhiều giai đoạn với các cách tiếp cận khác nhau. Trong lý thuyết quản lý cổ điển, Henri Fayol (1916) cho rằng quản lý là quá trình thực hiện các chức năng cơ bản bao gồm: lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm soát nhằm đạt được mục tiêu của tổ chức. Quan điểm này đặt nền tảng cho cách tiếp cận quản lý theo chức năng, được sử dụng rộng rãi trong nhiều lĩnh vực, trong đó có giáo dục [75].

Tiếp cận từ góc độ hiện đại hơn, Peter Drucker (1954) nhấn mạnh rằng quản lý không chỉ là thực hiện các chức năng mà còn phải lấy hiệu suất và kết quả thực tế làm trọng tâm. Theo ông, quản lý là nghệ thuật đạt được mục tiêu thông qua con người và việc sử dụng hiệu quả các nguồn lực. Quan điểm này làm nổi bật vai trò của con người trong quản lý và coi kết quả là thước đo quan trọng của hiệu quả quản lý [74].

Ở góc độ hệ thống, Ludwig von Bertalanffy (1968) cho rằng quản lý cần được xem

xét như một quá trình điều khiển một hệ thống mở, trong đó các yếu tố có mối quan hệ tương tác với nhau và chịu sự tác động tương hỗ và phải liên tục thích ứng với các biến động từ môi trường bên ngoài. Cách tiếp cận này giúp mở rộng phạm vi của quản lý, từ việc điều hành nội bộ sang việc thích ứng với môi trường [72].

Trong các nghiên cứu ở Việt Nam, Nguyễn Ngọc Quang (1989) cho rằng quản lý là quá trình tác động có mục đích, có kế hoạch của chủ thể quản lý đến đối tượng quản lý nhằm đạt mục tiêu đề ra. Nguyễn Ngọc Quang (1989) cũng nhấn mạnh rằng quản lý là sự tác động có tổ chức, có định hướng của chủ thể quản lý đến đối tượng quản lý trong một hệ thống nhằm đạt được mục tiêu của hệ thống đó [57].

So sánh các quan niệm trên cho thấy một số điểm thống nhất: (i) quản lý là một quá trình; (ii) có mục tiêu rõ ràng; (iii) có sự tác động của chủ thể đến đối tượng; (iv) nhằm sử dụng hiệu quả các nguồn lực để đạt mục tiêu. Tuy nhiên, sự khác biệt nằm ở trọng tâm tiếp cận. Fayol nhấn mạnh chức năng, Drucker chú trọng kết quả và con người, Bertalanffy tiếp cận theo hệ thống, còn các tác giả Việt Nam nhấn mạnh yếu tố tác động có mục đích.

Trong bối cảnh hiện đại, quản lý không chỉ là điều hành mà còn là quá trình thích ứng, đổi mới và phát triển. Đặc biệt trong bối cảnh hội nhập quốc tế, quản lý cần gắn với môi trường biến động, đòi hỏi tính linh hoạt, khả năng dự báo và năng lực điều phối các nguồn lực trong điều kiện phức tạp.

Từ những phân tích trên, trong luận án này, quản lý được hiểu là: quá trình tác động có mục đích, có kế hoạch, có tổ chức của chủ thể quản lý đến đối tượng quản lý nhằm đạt được mục tiêu đề ra thông qua việc sử dụng hiệu quả các nguồn lực và thích ứng với sự biến đổi của môi trường.

Nội hàm quản lý bao gồm chủ thể quản lý, đối tượng quản lý, mục tiêu quản lý, hệ thống tác động quản lý và các nguồn lực bảo đảm. Các tác động được thực hiện thông qua lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra - đánh giá trong mối quan hệ với môi trường của tổ chức.

(6) Quản lý giáo dục

Quản lý giáo dục là một lĩnh vực chuyên biệt của khoa học quản lý, gắn với đặc thù của hoạt động giáo dục. Harold Koontz (1990) cho rằng quản lý giáo dục là sự vận dụng các nguyên lý quản lý vào lĩnh vực giáo dục nhằm đạt được mục tiêu giáo dục. Quan điểm này nhấn mạnh tính kế thừa giữa quản lý nói chung và quản lý giáo dục [93].

Ở góc độ hệ thống, quản lý giáo dục được xem là quá trình điều hành các thành tố của hệ thống giáo dục trong mối quan hệ với môi trường, nhằm bảo đảm mục tiêu, chất lượng và hiệu quả. Cách tiếp cận này mở rộng phạm vi quản lý từ từng hoạt động riêng lẻ sang sự phối

hợp giữa mục tiêu, con người, nguồn lực, quy trình và cơ chế phản hồi của hệ thống.

Trong các nghiên cứu ở Việt Nam, Nguyễn Ngọc Quang (1989) cho rằng quản lý giáo dục là quá trình điều hành hệ thống giáo dục nhằm thực hiện mục tiêu giáo dục. Nguyễn Ngọc Quang (1989) nhấn mạnh rằng quản lý giáo dục là quá trình tác động có mục đích của chủ thể quản lý đến các hoạt động giáo dục nhằm đạt mục tiêu giáo dục [57].

Các quan niệm trên đều thống nhất rằng quản lý giáo dục là sự vận dụng quản lý vào lĩnh vực giáo dục, nhằm đạt mục tiêu giáo dục. Tuy nhiên, sự khác biệt nằm ở phạm vi tiếp cận. Các tổ chức quốc tế nhấn mạnh tính hệ thống và chất lượng, trong khi các nghiên cứu trong nước tập trung vào hoạt động quản lý trong nhà trường.

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, quản lý giáo dục phải đối mặt với nhiều thách thức như nâng cao chất lượng giáo dục, phát triển nguồn nhân lực, thích ứng với công nghệ và đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động toàn cầu. Điều này đòi hỏi quản lý giáo dục không chỉ dừng ở việc điều hành mà còn phải đổi mới, sáng tạo và hội nhập.

Từ những phân tích trên, trong luận án này, quản lý giáo dục được hiểu là: quá trình tác động có mục đích, có kế hoạch của chủ thể quản lý đến hệ thống giáo dục và các hoạt động giáo dục nhằm đạt được mục tiêu giáo dục thông qua tổ chức, điều hành, kiểm soát và cải tiến các hoạt động giáo dục trong bối cảnh biến đổi.

Nội hàm quản lý giáo dục kế thừa cấu trúc của khái niệm quản lý, đồng thời nhấn mạnh tính đặc thù của đối tượng giáo dục, mục tiêu phát triển người học và yêu cầu phối hợp các lực lượng giáo dục. Kết quả quản lý không chỉ là mức độ hoàn thành nhiệm vụ mà còn là chất lượng và sự cải tiến của quá trình giáo dục.

(7) Quản lý GDHN

Quản lý GDHN là một nội dung cụ thể của quản lý giáo dục, gắn với hoạt động GDHN trong nhà trường. OECD (2021) cho rằng quản lý GDHN cần được thực hiện như một phần của hệ thống giáo dục, gắn với chính sách, chương trình và thị trường lao động. Quan điểm này nhấn mạnh tính hệ thống và mối liên hệ giữa GDHN với môi trường bên ngoài [100].

Ở góc độ nhà trường, Nguyễn Ngọc Quang (1989) cho rằng quản lý GDHN là quá trình tổ chức, điều hành và kiểm soát các hoạt động hướng nghiệp nhằm đạt mục tiêu giáo dục. Một số nghiên cứu khác nhấn mạnh rằng quản lý GDHN cần gắn với các chức năng quản lý như lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo và kiểm tra [57].

Tuy nhiên, các quan niệm hiện có thường chưa làm rõ mối quan hệ giữa quản lý GDHN với các yếu tố mới như thị trường lao động, công nghệ và hội nhập quốc tế. Phần lớn các nghiên cứu vẫn tiếp cận quản lý GDHN theo hướng nội bộ nhà trường, chưa mở rộng ra các yếu tố bên ngoài.

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, quản lý GDHN cần được nhìn nhận theo hướng mở, gắn với thị trường lao động, doanh nghiệp và các yêu cầu mới về kỹ năng. Điều này đòi hỏi quản lý GDHN phải tích hợp nhiều yếu tố và có sự phối hợp giữa các lực lượng.

Từ những phân tích trên, trong luận án này, quản lý GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế được hiểu là: quá trình tác động có mục đích, có kế hoạch, có tổ chức của chủ thể quản lý trong và ngoài nhà trường đến mục tiêu, nội dung, chương trình, hình thức, phương pháp, lực lượng và điều kiện bảo đảm GDHN nhằm hình thành năng lực định hướng nghề nghiệp cho học sinh, đáp ứng yêu cầu phát triển cá nhân và thích ứng với thị trường lao động trong nước và quốc tế.

Nội hàm khái niệm gồm: chủ thể quản lý trong nhà trường với hiệu trưởng là chủ thể chịu trách nhiệm chính; đối tượng quản lý là các thành tố của quá trình GDHN; các chức năng lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra - đánh giá; cơ chế phối hợp với gia đình, doanh nghiệp, cơ sở giáo dục nghề nghiệp và các lực lượng xã hội; cùng kết quả là mức độ phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp của học sinh và khả năng đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động trong bối cảnh hội nhập.

(8) Giải pháp quản lý GDHN

Khái niệm giải pháp quản lý GDHN được tiếp cận từ góc độ giải pháp trong khoa học quản lý và giáo dục. W. Edwards Deming (1986) cho rằng giải pháp quản lý là các biện pháp nhằm cải tiến hệ thống và nâng cao hiệu quả hoạt động [73]. Joseph Juran (1988) cũng nhấn mạnh rằng giải pháp quản lý phải hướng tới cải tiến chất lượng một cách liên tục [90].

Ở Việt Nam, Nguyễn Ngọc Quang (1989) cho rằng giải pháp quản lý là hệ thống các biện pháp tác động nhằm nâng cao hiệu quả quản lý. Các nghiên cứu về GDHN thường đề xuất các giải pháp như nâng cao nhận thức, bồi dưỡng đội ngũ, đổi mới phương pháp và tăng cường phối hợp [57].

Các quan niệm trên thống nhất rằng giải pháp quản lý là hệ thống biện pháp có mục tiêu nhằm cải thiện hiệu quả hoạt động. Tuy nhiên, trong lĩnh vực GDHN, các giải pháp thường mang tính đơn lẻ, thiếu tính hệ thống và chưa gắn với bối cảnh hội nhập quốc tế.

Trong bối cảnh hiện nay, giải pháp quản lý GDHN cần được xây dựng theo hướng tích hợp, gắn với thị trường lao động, công nghệ và yêu cầu phát triển nguồn nhân lực. Đồng thời, các giải pháp cần có tính khả thi và được kiểm chứng trong thực tiễn.

Từ những phân tích trên, trong luận án này, giải pháp quản lý GDHN được hiểu là: hệ thống các biện pháp tác động có mục đích, có kế hoạch của chủ thể quản lý nhằm nâng cao hiệu quả quản lý GDHN, đảm bảo phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp cho học

sinh và đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

Nội hàm giải pháp quản lý GDHN gồm mục tiêu tác động, chủ thể triển khai, các biện pháp quản lý có quan hệ hệ thống, điều kiện thực hiện và kết quả dự kiến. Giải pháp phải hướng tới khắc phục hạn chế đã được xác định từ thực trạng, có tính khả thi trong điều kiện cụ thể và tạo cơ chế cải tiến chất lượng GDHN.

2.1.2. Bối cảnh hội nhập quốc tế và những yêu cầu đặt ra đối với GDHN, quản lý GDHN cho học sinh THPT

Hội nhập quốc tế trong giáo dục và lao động được hiểu là quá trình mở rộng sự liên kết, tương tác và tham chiếu giữa hệ thống giáo dục - đào tạo, thị trường lao động và các chuẩn năng lực trong phạm vi quốc gia, khu vực và quốc tế. Đối với giáo dục phổ thông, bối cảnh này gắn với sự dịch chuyển lao động, sự tham gia ngày càng sâu của doanh nghiệp có yếu tố quốc tế, chuyển đổi số, sự xuất hiện của nghề mới và yêu cầu người lao động có khả năng học tập suốt đời.

Tác động trực tiếp của hội nhập quốc tế đối với thế giới nghề nghiệp là sự thay đổi nhanh của cơ cấu việc làm và yêu cầu kỹ năng. Kỹ năng số, tư duy phản biện, giải quyết vấn đề, giao tiếp, ngoại ngữ, khả năng làm việc trong môi trường đa văn hóa và năng lực thích ứng ngày càng trở thành những yêu cầu quan trọng. Điều đó làm cho quyết định nghề nghiệp của học sinh không thể chỉ dựa trên thông tin tuyển sinh tại một thời điểm, mà cần dựa trên hiểu biết về bản thân, về xu hướng nghề nghiệp và về các lộ trình học tập - việc làm linh hoạt.

Đối với GDHN, bối cảnh hội nhập đặt ra bốn yêu cầu cơ bản: cập nhật mục tiêu theo hướng phát triển năng lực định hướng và thích ứng nghề nghiệp; mở rộng nội dung sang thông tin thị trường lao động, kỹ năng số và năng lực học tập suốt đời; đa dạng hóa hình thức trải nghiệm và kết nối với thế giới nghề nghiệp; đồng thời đổi mới đánh giá theo hướng theo dõi sự tiến bộ về năng lực của học sinh. Các yêu cầu này phải được cụ thể hóa phù hợp với Chương trình giáo dục phổ thông 2018 và điều kiện của từng nhà trường.

Đối với quản lý GDHN, hội nhập quốc tế làm thay đổi cả căn cứ, phương thức và phạm vi quản lý. Chủ thể quản lý cần sử dụng dữ liệu thị trường lao động trong lập kế hoạch; tổ chức phát triển năng lực đội ngũ; thiết lập cơ chế phối hợp với gia đình, doanh nghiệp, cơ sở GDNN và cơ sở đào tạo; quản lý việc ứng dụng công nghệ; đồng thời xây dựng hệ thống kiểm tra - đánh giá và phản hồi phục vụ cải tiến. Như vậy, yếu tố hội nhập quốc tế không phải

là một cụm từ bổ sung ở cuối khái niệm mà là điều kiện làm thay đổi mục tiêu, nội dung và cách thức quản lý GDHN.

Đối với Thành phố Hà Nội, những yêu cầu trên thể hiện rõ do địa bàn có quy mô giáo dục lớn, cơ cấu trường học đa dạng và mức độ kết nối cao với các cơ sở đào tạo, doanh nghiệp và thị trường lao động. Vì vậy, khung lý luận của luận án xem bối cảnh hội nhập quốc tế là điều kiện xuyên suốt chi phối việc xác định mục tiêu GDHN, các nội dung quản lý và các yếu tố ảnh hưởng.

2.1.3. GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế

2.1.3.1. Đặc điểm học sinh THPT và yêu cầu đặt ra đối với GDHN

Học sinh THPT chủ yếu ở giai đoạn cuối tuổi vị thành niên, khi nhận thức về bản thân, hệ giá trị, sở thích và dự định tương lai phát triển mạnh nhưng chưa hoàn toàn ổn định. Các em đồng thời chịu ảnh hưởng của kết quả học tập, kỳ vọng gia đình, nhóm bạn, truyền thông, thông tin tuyển sinh và những hình ảnh nghề nghiệp trên môi trường số. Vì vậy, lựa chọn nghề nghiệp ở giai đoạn này vừa có tính chủ động ngày càng tăng, vừa có nguy cơ bị chi phối bởi thông tin thiếu kiểm chứng hoặc xu hướng nhất thời.

Đặc điểm trên đòi hỏi GDHN ở THPT phải bảo đảm tính phát triển, cá nhân hóa và trải nghiệm. Nhà trường cần tạo điều kiện để học sinh tự nhận thức năng lực, sở thích và giá trị cá nhân; tiếp cận thông tin nghề nghiệp có căn cứ; trải nghiệm các môi trường nghề khác nhau; thực hành ra quyết định và xây dựng kế hoạch học tập - nghề nghiệp. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, GDHN còn phải giúp học sinh nhận thức sự biến động của nghề nghiệp, yêu cầu kỹ năng mới và khả năng chuyển đổi lộ trình trong quá trình phát triển nghề nghiệp.

2.1.3.2. Mục tiêu GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế sâu rộng hiện nay, việc xác định mục tiêu GDHN cho học sinh THPT không thể chỉ dừng lại ở việc diễn giải hoặc cụ thể hóa mục tiêu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, mà cần được mở rộng và nâng tầm theo các chuẩn mực và xu hướng quốc tế về phát triển nguồn nhân lực. Hội nhập quốc tế làm thay đổi căn bản cách thức con người học tập, làm việc và phát triển nghề nghiệp, từ đó đặt ra yêu cầu mới đối với mục tiêu của GDHN ở bậc THPT.

Theo tiếp cận truyền thống, mục tiêu GDHN chủ yếu nhằm giúp học sinh nhận biết các ngành nghề, lựa chọn hướng học tập hoặc nghề nghiệp phù hợp với năng lực cá nhân và nhu cầu xã hội trong phạm vi quốc gia. Tuy nhiên, trong bối cảnh hội nhập quốc tế, cách tiếp

cận này trở nên không còn đầy đủ. Các nghiên cứu của OECD chỉ ra rằng người lao động trong thế kỷ XXI không còn gắn bó lâu dài với một nghề nghiệp duy nhất, mà phải thường xuyên chuyển đổi công việc, cập nhật kỹ năng và thích ứng với sự thay đổi nhanh chóng của công nghệ và thị trường lao động toàn cầu (OECD, 2021). Do đó, mục tiêu GDHN cần chuyển từ "giúp học sinh chọn nghề" sang "giúp học sinh phát triển năng lực quản lý và thích ứng nghề nghiệp" [103].

UNESCO tiếp cận mục tiêu GDHN từ góc độ phát triển bền vững và giáo dục suốt đời, nhấn mạnh rằng GDHN cần trang bị cho người học năng lực định hướng nghề nghiệp linh hoạt, khả năng học tập suốt đời và thích ứng với những biến đổi nghề nghiệp trong suốt vòng đời lao động (UNESCO, 2021; UNESCO, 2023). Theo cách tiếp cận này, mục tiêu GDHN ở bậc THPT không chỉ nhằm chuẩn bị cho giai đoạn chuyển tiếp sau phổ thông, mà còn đặt nền móng cho sự phát triển nghề nghiệp lâu dài của cá nhân trong bối cảnh toàn cầu hóa [114],[116].

So sánh với các chuẩn năng lực hướng nghiệp quốc tế cho thấy sự mở rộng đáng kể về mục tiêu GDHN. Khung OECD Career Readiness nhấn mạnh các năng lực cốt lõi mà người học cần đạt được, bao gồm năng lực tự nhận thức, năng lực ra quyết định dựa trên thông tin, năng lực thích ứng với thay đổi nghề nghiệp và năng lực sử dụng công nghệ trong quản lý sự nghiệp (OECD, 2021) [100]. Trong khi đó, UNESCO TVET Framework tiếp cận mục tiêu GDHN theo hướng kết nối giáo dục phổ thông với giáo dục nghề nghiệp và thị trường lao động, coi GDHN là nền tảng để phát triển kỹ năng nghề, kỹ năng số và kỹ năng công dân toàn cầu (UNESCO, 2022) [113]. Ở cấp khu vực, ASEAN TVET Framework nhấn mạnh mục tiêu chuẩn bị cho người học khả năng dịch chuyển lao động trong khu vực, thích ứng với các tiêu chuẩn nghề nghiệp chung và làm việc trong môi trường đa văn hóa (ASEAN Secretariat, 2020) [119].

Đặt trong mối quan hệ với Chương trình GDPT 2018 của Việt Nam, có thể thấy rằng chương trình đã bước đầu tiếp cận GDHN theo hướng phát triển năng lực, song mục tiêu GDHN vẫn chủ yếu được xác định trong phạm vi đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế – xã hội trong nước. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, mục tiêu GDHN cho học sinh THPT cần được mở rộng theo hướng tiệm cận với các chuẩn năng lực quốc tế, đặc biệt là năng lực thích ứng nghề nghiệp toàn cầu, năng lực công nghệ, tư duy sáng tạo, năng lực ngoại ngữ và kỹ năng số.

World Economic Forum chỉ ra rằng các kỹ năng có nhu cầu cao trong thị trường lao động toàn cầu bao gồm tư duy phản biện, sáng tạo, giải quyết vấn đề phức hợp, kỹ năng số, kỹ năng giao tiếp liên văn hóa và khả năng học tập suốt đời (World Economic Forum, 2020;

World Economic Forum, 2023). Do đó, mục tiêu GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập cần hướng tới việc hình thành và phát triển các năng lực này thông qua quá trình giáo dục có hệ thống và định hướng rõ ràng [119] [120].

Trong nghiên cứu này, mục tiêu GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế bao gồm: (1) phát triển năng lực tự nhận thức về năng lực, sở thích, giá trị và điều kiện cá nhân; (2) phát triển năng lực tìm kiếm, phân tích và sử dụng thông tin về nghề nghiệp, cơ sở đào tạo và xu hướng thị trường lao động; (3) hình thành năng lực ra quyết định và lựa chọn lộ trình học tập - nghề nghiệp phù hợp; (4) phát triển năng lực lập kế hoạch, thích ứng và điều chỉnh nghề nghiệp trước sự thay đổi; (5) hình thành thái độ lao động, trách nhiệm, tinh thần học tập suốt đời và khả năng làm việc trong môi trường đa dạng, có yếu tố hội nhập.

2.1.3.3. Nội dung GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, nội dung GDHN cho học sinh THPT cần được tái cấu trúc theo hướng vừa kế thừa nền tảng của giáo dục phổ thông định hướng phát triển năng lực, vừa mở rộng để đáp ứng những yêu cầu mới của thị trường lao động toàn cầu, chuyển đổi số và giáo dục suốt đời. Nếu như cách tiếp cận truyền thống thường tập trung mô tả chi tiết các nội dung cụ thể để tổ chức hoạt động hướng nghiệp, thì tiếp cận hiện đại đòi hỏi phải khái quát hóa nội dung GDHN thành các cấu phần có tính hệ thống, phản ánh bản chất và mục tiêu của GDHN trong bối cảnh hội nhập (OECD, 2021; UNESCO, 2021) [103], [114].

Các nghiên cứu quốc tế cho thấy nội dung GDHN hiệu quả trong bối cảnh hội nhập cần được tổ chức theo các trục nội dung cốt lõi, cho phép người học phát triển đồng thời nhận thức, kỹ năng và thái độ cần thiết cho việc định hướng và phát triển nghề nghiệp lâu dài. OECD đề xuất tiếp cận nội dung GDHN theo hướng phát triển năng lực quản lý sự nghiệp, trong đó nội dung không chỉ cung cấp thông tin nghề nghiệp mà còn giúp người học hiểu mối quan hệ giữa học tập, kỹ năng, việc làm và sự dịch chuyển nghề nghiệp trong nền kinh tế toàn cầu (OECD, 2021) [100]. UNESCO tiếp cận nội dung GDHN theo bốn trụ cột của giáo dục – học để biết, học để làm, học để chung sống và học để tự khẳng định mình – coi đây là khung khái quát giúp tích hợp GDHN với giáo dục toàn diện và giáo dục suốt đời (UNESCO, 2022) [115].

Trên cơ sở tổng hợp các tiếp cận trên, nội dung GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế có thể được khái quát theo ba mảng nội dung lớn, mang tính lý luận và định hướng: (1) nội dung hướng tới phát triển nhận thức nghề nghiệp trong bối cảnh toàn cầu; (2) nội dung phát triển kỹ năng và năng lực nghề nghiệp thích ứng với chuyển đổi số và thị trường lao động mở; và (3) nội dung hình thành thái độ, giá trị và động cơ nghề nghiệp gắn

với học tập suốt đời và công dân toàn cầu. Cách khái quát này cho phép phân tích bản chất của nội dung GDHN mà không rơi vào liệt kê hành chính hay mô tả nghiệp vụ.

Trước hết, nội dung GDHN trong bối cảnh hội nhập quốc tế cần chú trọng phát triển nhận thức nghề nghiệp mang tính toàn cầu. Khác với cách tiếp cận truyền thống vốn giới hạn trong phạm vi hệ thống ngành nghề trong nước, GDHN hiện đại cần giúp học sinh hiểu được bức tranh tổng thể của thế giới nghề nghiệp trong nền kinh tế toàn cầu, bao gồm xu hướng dịch chuyển nghề nghiệp, sự xuất hiện của các nghề mới và sự biến đổi của các nghề truyền thống dưới tác động của công nghệ và toàn cầu hóa (World Economic Forum, 2020; World Economic Forum, 2023) [119] [120]. Nội dung này không nhằm biến học sinh thành "chuyên gia thị trường lao động", mà giúp các em hình thành tư duy nghề nghiệp mở, nhận thức được rằng nghề nghiệp là một quá trình phát triển động, gắn với học tập và thích ứng liên tục.

Trong mảng nội dung này, GDHN cần giúp học sinh hiểu mối liên hệ giữa giáo dục phổ thông, giáo dục nghề nghiệp, giáo dục đại học và các con đường học tập linh hoạt khác trong bối cảnh hội nhập quốc tế. UNESCO TVET Framework nhấn mạnh rằng nội dung hướng nghiệp cần làm rõ sự đa dạng của các lộ trình học tập – nghề nghiệp, giúp người học nhận thức rằng thành công nghề nghiệp không chỉ gắn với con đường học thuật truyền thống mà còn gắn với các lộ trình kỹ năng, nghề nghiệp và học tập suốt đời (UNESCO, 2022) [115]. Cách tiếp cận này đặc biệt có ý nghĩa trong việc điều chỉnh nhận thức xã hội về giá trị nghề nghiệp và góp phần giảm áp lực "đại học hóa" ở bậc THPT.

Thứ hai, nội dung GDHN trong bối cảnh hội nhập quốc tế cần tập trung mạnh vào phát triển kỹ năng và năng lực nghề nghiệp thích ứng, đặc biệt là các năng lực gắn với chuyển đổi số và toàn cầu hóa nghề nghiệp. OECD chỉ ra rằng năng lực hướng nghiệp trong thế kỷ XXI không thể tách rời năng lực sử dụng công nghệ, kỹ năng số và khả năng tiếp cận, xử lý thông tin trong môi trường số (OECD, 2021) [100]. Do đó, nội dung GDHN cần giúp học sinh làm quen với việc khai thác các nguồn thông tin nghề nghiệp số, hiểu vai trò của công nghệ trong các lĩnh vực nghề nghiệp và nhận thức được yêu cầu kỹ năng số đối với hầu hết các nghề trong nền kinh tế hiện đại.

Bên cạnh kỹ năng số, nội dung GDHN trong bối cảnh hội nhập quốc tế còn cần chú trọng phát triển các năng lực chuyển đổi, như tư duy phản biện, sáng tạo, giải quyết vấn đề phức hợp, giao tiếp và hợp tác trong môi trường đa văn hóa. World Economic Forum nhấn mạnh rằng đây là những kỹ năng có tính "xuyên nghề", cho phép người lao động thích ứng với nhiều bối cảnh nghề nghiệp khác nhau và duy trì khả năng cạnh tranh trong thị trường lao động toàn cầu (World Economic Forum, 2023) [120]. GDHN ở bậc THPT cần tích hợp nội dung phát triển các năng lực này như một phần không thể tách rời

của quá trình định hướng nghề nghiệp.

Thứ ba, nội dung GDHN trong bối cảnh hội nhập quốc tế cần hướng tới hình thành thái độ, giá trị và động cơ nghề nghiệp phù hợp với giáo dục suốt đời và công dân toàn cầu. Nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng thái độ đối với học tập, lao động và nghề nghiệp có ảnh hưởng lâu dài đến khả năng phát triển nghề nghiệp của cá nhân (Savickas, 2013; UNESCO, 2021) [107] [114]. Do đó, GDHN không chỉ truyền đạt kiến thức hay rèn luyện kỹ năng, mà còn cần hình thành ở học sinh thái độ tích cực đối với lao động, tinh thần trách nhiệm nghề nghiệp, ý thức học tập suốt đời và sẵn sàng thích ứng với thay đổi.

Trong mảng nội dung này, GDHN cần giúp học sinh nhận thức được ý nghĩa xã hội của nghề nghiệp, mối quan hệ giữa lựa chọn nghề nghiệp cá nhân với sự phát triển bền vững của cộng đồng và xã hội. UNESCO nhấn mạnh rằng GDHN trong bối cảnh toàn cầu hóa cần góp phần hình thành công dân toàn cầu, có khả năng làm việc có trách nhiệm, tôn trọng đa dạng văn hóa và đóng góp tích cực cho xã hội (UNESCO, 2023). Đây là nội dung mang tính giá trị, tạo nền tảng cho sự phát triển nghề nghiệp bền vững và có ý nghĩa [116].

2.1.3.4. Hình thức GDHN cho học sinh trong bối cảnh hội nhập quốc tế

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế sâu rộng và chuyển đổi số mạnh mẽ, hình thức GDHN cho học sinh THPT cần được tiếp cận theo hướng mở, linh hoạt và gắn chặt với thực tiễn của thế giới nghề nghiệp toàn cầu. Nếu như các hình thức GDHN truyền thống chủ yếu dựa trên tuyên truyền, cung cấp thông tin hoặc tổ chức các buổi tư vấn tập trung trong nhà trường, thì trong bối cảnh hiện nay, những hình thức này không còn đủ khả năng đáp ứng yêu cầu phát triển năng lực hướng nghiệp và năng lực thích ứng nghề nghiệp cho học sinh. Các nghiên cứu quốc tế đều thống nhất rằng hình thức GDHN cần chuyển từ mô hình "truyền đạt – tiếp nhận" sang mô hình "trải nghiệm – tương tác – cá nhân hóa", nhằm tạo điều kiện cho học sinh chủ động khám phá, thử nghiệm và xây dựng lộ trình nghề nghiệp của bản thân (OECD, 2021 [100]; Hooley, 2020) [83].

Trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018, Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là hình thức tổ chức quan trọng để thực hiện mục tiêu GDHN. Ở cấp THPT, hoạt động này tạo cơ hội cho học sinh khám phá bản thân, tìm hiểu nghề nghiệp, tham gia hoạt động hướng đến xã hội và hướng đến tự nhiên, trải nghiệm các nhiệm vụ gắn với nghề và xây dựng kế hoạch phát triển cá nhân. Vì vậy, quản lý GDHN phải bảo đảm Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được tổ chức có mục tiêu, có kế hoạch, gắn với điều kiện thực tiễn và có đánh giá kết quả.

Trước hết, trong bối cảnh hội nhập quốc tế, GDHN không thể chỉ giới hạn trong không gian vật lý của nhà trường, mà cần được mở rộng thông qua các hình thức GDHN dựa trên

nền tảng số. Sự phát triển của công nghệ số cho phép học sinh tiếp cận nguồn thông tin nghề nghiệp phong phú, đa dạng và mang tính toàn cầu, đồng thời tạo điều kiện cho việc tư vấn, hỗ trợ hướng nghiệp một cách linh hoạt và cá nhân hóa. OECD cho rằng hướng nghiệp số không chỉ là công cụ hỗ trợ, mà đã trở thành một hình thức tổ chức GDHN quan trọng trong hệ thống giáo dục hiện đại, giúp thu hẹp khoảng cách thông tin và tăng cường khả năng tiếp cận cơ hội nghề nghiệp cho học sinh (OECD, 2021) [100]. Thông qua các nền tảng số, học sinh có thể tìm hiểu về ngành nghề, chuẩn kỹ năng, lộ trình học tập và xu hướng thị trường lao động ở phạm vi quốc gia, khu vực và quốc tế, từ đó mở rộng tầm nhìn nghề nghiệp vượt ra khỏi giới hạn địa phương.

Cùng với hướng nghiệp số, hình thức xây dựng và sử dụng hồ sơ năng lực cá nhân (e-portfolio) ngày càng được coi là một hình thức GDHN hiệu quả trong bối cảnh hội nhập. UNESCO nhấn mạnh rằng e-portfolio cho phép học sinh ghi nhận, phản ánh và đánh giá quá trình phát triển năng lực của bản thân, đồng thời hỗ trợ việc ra quyết định nghề nghiệp dựa trên bằng chứng về năng lực và trải nghiệm học tập (UNESCO, 2022). Trong GDHN, e-portfolio không chỉ là công cụ đánh giá, mà còn là hình thức tổ chức giúp học sinh chủ động tham gia vào quá trình định hướng nghề nghiệp, phát triển tư duy tự đánh giá và tự quản lý sự nghiệp. Việc áp dụng hình thức này đặc biệt phù hợp với yêu cầu cá nhân hóa GDHN trong bối cảnh hội nhập quốc tế [115].

Một hình thức GDHN có ý nghĩa đặc biệt trong bối cảnh hội nhập quốc tế là GDHN thông qua trải nghiệm thực tiễn và kết nối với doanh nghiệp. Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng trải nghiệm nghề nghiệp thực tế giúp học sinh hiểu rõ hơn yêu cầu của nghề nghiệp, môi trường làm việc và văn hóa doanh nghiệp, từ đó hình thành nhận thức nghề nghiệp thực tế và giảm khoảng cách giữa kỳ vọng và thực tiễn (Hooley, 2018; OECD, 2021) [84] [103]. Trong bối cảnh hội nhập, trải nghiệm nghề nghiệp không chỉ giới hạn ở doanh nghiệp trong nước, mà còn có thể mở rộng thông qua các chương trình hợp tác quốc tế, giao lưu trực tuyến với chuyên gia nước ngoài hoặc tham gia các dự án học tập có yếu tố quốc tế. Hình thức này góp phần giúp học sinh làm quen với môi trường làm việc đa văn hóa và yêu cầu kỹ năng toàn cầu.

Bên cạnh đó, hình thức tích hợp GDHN trong dạy học các môn học, đặc biệt là STEM/STEAM, ngày càng được coi là xu hướng quan trọng trong GDHN hiện đại. Thay vì tổ chức hướng nghiệp như một hoạt động tách biệt, nhiều hệ thống giáo dục đã tích hợp nội dung hướng nghiệp vào quá trình dạy học thông qua các dự án học tập, tình huống thực tiễn và bài toán nghề nghiệp gắn với môn học (UNESCO, 2021) [114]. Cách tiếp cận này giúp học sinh nhận thức được mối liên hệ giữa kiến thức học tập ở trường với yêu cầu nghề nghiệp

trong thực tiễn, đồng thời phát triển tư duy sáng tạo, giải quyết vấn đề và năng lực công nghệ – những năng lực cốt lõi trong thị trường lao động toàn cầu. Đối với GDHN ở bậc THPT, hình thức tích hợp này có ý nghĩa quan trọng trong việc chuyển hướng từ "học để thi" sang "học để làm và học để phát triển nghề nghiệp".

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, các hình thức GDHN gắn với khởi nghiệp, đổi mới sáng tạo và dự án cũng ngày càng được chú trọng. World Economic Forum chỉ ra rằng tinh thần khởi nghiệp và năng lực đổi mới sáng tạo là những yếu tố then chốt giúp người lao động thích ứng với sự biến động của thị trường lao động toàn cầu (World Economic Forum, 2023) [120]. GDHN thông qua các dự án khởi nghiệp, mô phỏng doanh nghiệp hoặc giải quyết vấn đề thực tiễn giúp học sinh không chỉ hiểu về nghề nghiệp hiện có, mà còn phát triển tư duy tạo lập nghề nghiệp trong tương lai. Đây là hình thức GDHN mang tính dự báo, phù hợp với bối cảnh hội nhập và nền kinh tế tri thức.

Một hình thức GDHN mới khác phù hợp với bối cảnh hội nhập quốc tế là hướng nghiệp thông qua tư vấn cá nhân hóa, cố vấn nghề nghiệp và mentoring. OECD cho rằng việc kết hợp giữa GDHN đại trà và tư vấn cá nhân hóa giúp đáp ứng tốt hơn nhu cầu đa dạng của học sinh, đặc biệt trong các đô thị lớn nơi học sinh có nhiều lựa chọn học tập và nghề nghiệp (OECD, 2021) [103]. Thông qua các hình thức mentoring, coaching và tư vấn cá nhân, học sinh được hỗ trợ xây dựng lộ trình nghề nghiệp phù hợp với năng lực, sở thích và điều kiện cá nhân, đồng thời được định hướng cách thích ứng với thay đổi nghề nghiệp trong môi trường toàn cầu.

2.1.3.5. Phương tiện GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế

Phương tiện GDHN bao gồm cả phương tiện truyền thống và phương tiện hiện đại. Nhóm phương tiện truyền thống gồm ngôn ngữ của giáo viên và chuyên gia, sách và tài liệu hướng nghiệp, tài liệu giới thiệu ngành nghề và cơ sở đào tạo, bộ trắc nghiệm/công cụ đo hướng nghiệp, tranh ảnh, video, phòng thực hành, thiết bị thí nghiệm và các phương tiện phục vụ trải nghiệm nghề. Các phương tiện này vẫn có giá trị nền tảng nếu được lựa chọn phù hợp và cập nhật. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế và chuyển đổi số, hệ thống phương tiện cần được mở rộng bằng cơ sở dữ liệu nghề nghiệp, nền tảng trực tuyến, hồ sơ năng lực số và công cụ mô phỏng để tăng khả năng cập nhật, tương tác và cá nhân hóa.

Một trong những xu hướng nổi bật về phương tiện GDHN trong bối cảnh hội nhập quốc tế là việc sử dụng các nền tảng số và cơ sở dữ liệu nghề nghiệp quy mô lớn. OECD cho rằng các cơ sở dữ liệu nghề nghiệp số, được xây dựng dựa trên dữ liệu thị trường lao động và xu hướng kỹ năng, đóng vai trò quan trọng trong việc hỗ trợ học sinh và nhà trường đưa ra các quyết định hướng nghiệp dựa trên bằng chứng (OECD, 2021) [103]. Thông qua các nền

tảng này, học sinh có thể tiếp cận thông tin về yêu cầu kỹ năng, cơ hội việc làm, mức độ dịch chuyển nghề nghiệp và triển vọng phát triển của các ngành nghề trong phạm vi quốc gia, khu vực và quốc tế. Điều này giúp GDHN vượt ra khỏi giới hạn của thông tin cục bộ và tiệm cận với chuẩn mực hướng nghiệp toàn cầu.

Bên cạnh đó, các nền tảng học tập trực tuyến và MOOC ngày càng được coi là phương tiện quan trọng trong GDHN. UNESCO nhấn mạnh rằng các khóa học trực tuyến mở không chỉ hỗ trợ học tập kiến thức, mà còn giúp người học khám phá lĩnh vực nghề nghiệp, trải nghiệm các kỹ năng nghề và hình thành định hướng học tập – nghề nghiệp trong bối cảnh giáo dục suốt đời (UNESCO, 2021; UNESCO, 2023) [114]. [116]. Đối với học sinh THPT, việc tiếp cận các khóa học trực tuyến về kỹ năng số, công nghệ, khởi nghiệp hoặc các lĩnh vực nghề nghiệp mới giúp mở rộng tầm nhìn nghề nghiệp và tạo điều kiện cho việc lựa chọn con đường phát triển phù hợp trong môi trường toàn cầu hóa.

Một phương tiện GDHN mang tính hiện đại khác là ứng dụng trí tuệ nhân tạo và phân tích dữ liệu trong tư vấn và hỗ trợ hướng nghiệp. Các nghiên cứu gần đây cho thấy AI có thể hỗ trợ phân tích hồ sơ năng lực, sở thích và kết quả học tập của học sinh, từ đó gợi ý các lộ trình học tập – nghề nghiệp phù hợp (OECD, 2021) [103]. Tuy nhiên, các nghiên cứu cũng nhấn mạnh rằng AI không thay thế vai trò của con người trong GDHN, mà đóng vai trò như một phương tiện hỗ trợ giúp nâng cao chất lượng và tính cá nhân hóa của hoạt động hướng nghiệp. Việc sử dụng AI trong GDHN đặt ra yêu cầu cao đối với công tác quản lý, nhằm bảo đảm tính minh bạch, đạo đức và phù hợp với mục tiêu giáo dục.

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, hồ sơ năng lực số (e-portfolio) được coi là một phương tiện GDHN quan trọng, vừa hỗ trợ quá trình học tập, vừa phục vụ đánh giá và định hướng nghề nghiệp. UNESCO cho rằng e-portfolio giúp học sinh ghi nhận và phản ánh quá trình phát triển năng lực của bản thân, kết nối các trải nghiệm học tập với mục tiêu nghề nghiệp và tạo cơ sở cho việc ra quyết định học tập – nghề nghiệp trong tương lai (UNESCO, 2022) [115]. Với tư cách là phương tiện GDHN, e-portfolio cho phép học sinh chủ động tham gia vào quá trình định hướng nghề nghiệp, đồng thời tạo điều kiện để giáo viên và nhà trường theo dõi, hỗ trợ và đánh giá sự phát triển năng lực hướng nghiệp của học sinh một cách liên tục.

Không thể không nhắc đến các phương tiện phục vụ hoạt động trải nghiệm và kết nối với thế giới nghề nghiệp, như phòng trải nghiệm nghề nghiệp, mô phỏng nghề nghiệp số, công cụ thực tế ảo và thực tế tăng cường. World Economic Forum chỉ ra rằng các công nghệ mô phỏng và thực tế ảo có tiềm năng lớn trong việc giúp người học trải nghiệm môi trường làm việc, quy trình nghề nghiệp và yêu cầu kỹ năng trong các lĩnh vực khác nhau mà không

bị giới hạn bởi không gian và thời gian (World Economic Forum, 2023) [120]. Trong GDHN, các phương tiện này giúp học sinh hình thành nhận thức nghề nghiệp thực tế hơn, đồng thời hỗ trợ việc phát triển năng lực thích ứng nghề nghiệp trong bối cảnh công nghệ phát triển nhanh chóng.

2.1.3.6. Phương pháp GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế

Từ góc độ lý luận, các phương pháp GDHN trong nhà trường phổ thông có thể được khái quát theo bốn nhóm phương pháp chủ đạo, phản ánh sự phát triển từ truyền thống đến hiện đại và phù hợp với bối cảnh hội nhập quốc tế. Nhóm thứ nhất là các phương pháp mang tính truyền thống, nhóm thứ hai là các phương pháp hiện đại định hướng năng lực, nhóm thứ ba là các phương pháp trải nghiệm và mô phỏng nghề nghiệp, và nhóm thứ tư là các phương pháp tư vấn, cố vấn và hỗ trợ cá nhân hóa. Cách phân loại này cho phép phân tích vai trò, ưu điểm và hạn chế của từng nhóm phương pháp, đồng thời làm rõ xu hướng đổi mới phương pháp GDHN trong bối cảnh hội nhập.

Các phương pháp GDHN truyền thống, bao gồm thuyết trình, cung cấp thông tin, giới thiệu ngành nghề và tư vấn tập trung, vẫn giữ vai trò nhất định trong GDHN ở bậc THPT. Các phương pháp này giúp học sinh tiếp cận thông tin cơ bản về hệ thống ngành nghề, con đường học tập và yêu cầu tuyển sinh. Tuy nhiên, nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng nếu chỉ dựa vào các phương pháp truyền thống, GDHN khó đạt được mục tiêu phát triển năng lực định hướng và thích ứng nghề nghiệp cho học sinh (OECD, 2021) [103]. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, vai trò của các phương pháp truyền thống cần được tái định vị như phương tiện hỗ trợ, cung cấp nền tảng thông tin ban đầu, chứ không phải là phương pháp chủ đạo.

Nhóm phương pháp hiện đại định hướng năng lực phản ánh rõ xu hướng đổi mới GDHN trong bối cảnh hội nhập quốc tế. OECD nhấn mạnh rằng GDHN cần tập trung vào việc phát triển các năng lực quản lý sự nghiệp, bao gồm năng lực tự nhận thức, năng lực ra quyết định dựa trên thông tin, năng lực lập kế hoạch và năng lực thích ứng với thay đổi nghề nghiệp (OECD, 2021) [100]. Các phương pháp dạy học tích cực, như dạy học theo vấn đề, dạy học theo tình huống nghề nghiệp và dạy học tích hợp, cho phép học sinh vận dụng kiến thức học tập để giải quyết các vấn đề nghề nghiệp thực tiễn. Những phương pháp này giúp chuyển trọng tâm của GDHN từ "dạy về nghề" sang "dạy cách định hướng và phát triển nghề nghiệp".

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, dạy học theo dự án gắn với hướng nghiệp được coi là một phương pháp đặc trưng và hiệu quả. Theo phương pháp này, học sinh tham gia vào các dự án học tập gắn với lĩnh vực nghề nghiệp cụ thể, trong đó các em phải tìm hiểu yêu cầu nghề nghiệp, vận dụng kiến thức liên môn, làm việc nhóm và trình bày kết quả. World

Economic Forum chỉ ra rằng dạy học theo dự án không chỉ giúp học sinh hiểu rõ hơn về nghề nghiệp, mà còn phát triển các kỹ năng cốt lõi như tư duy sáng tạo, giải quyết vấn đề phức hợp và hợp tác – những kỹ năng có giá trị toàn cầu (World Economic Forum, 2020; World Economic Forum, 2023) [119] [120].

Nhóm phương pháp trải nghiệm và mô phỏng nghề nghiệp đóng vai trò ngày càng quan trọng trong GDHN hiện đại. Savickas (2013) [107]. cho rằng trải nghiệm là yếu tố then chốt giúp người học xây dựng ý nghĩa nghề nghiệp và phát triển năng lực thích ứng nghề nghiệp. Các phương pháp như trải nghiệm doanh nghiệp, mô phỏng nghề nghiệp, thực tế ảo và thực tế tăng cường cho phép học sinh "thử" các vai trò nghề nghiệp khác nhau trong môi trường an toàn và có kiểm soát. UNESCO nhấn mạnh rằng các phương pháp mô phỏng và trải nghiệm giúp thu hẹp khoảng cách giữa nhận thức và thực tiễn nghề nghiệp, đặc biệt trong bối cảnh nghề nghiệp thay đổi nhanh chóng (UNESCO, 2022) [115].

Trong bối cảnh chuyển đổi số, mô phỏng nghề nghiệp số (career simulation) trở thành một phương pháp GDHN phù hợp với hội nhập quốc tế. Thông qua các công cụ số, học sinh có thể trải nghiệm quy trình làm việc, yêu cầu kỹ năng và môi trường nghề nghiệp trong nhiều lĩnh vực khác nhau, kể cả các lĩnh vực mang tính toàn cầu. Phương pháp này giúp học sinh phát triển năng lực thích ứng nghề nghiệp, đồng thời tạo điều kiện để nhà trường tổ chức GDHN linh hoạt, không phụ thuộc hoàn toàn vào điều kiện vật chất hoặc vị trí địa lý.

Bên cạnh các phương pháp trải nghiệm, các phương pháp tư vấn, mentoring và coaching ngày càng được coi trọng trong GDHN ở bậc THPT. OECD cho rằng sự kết hợp giữa GDHN đại trà và tư vấn cá nhân hóa giúp đáp ứng tốt hơn nhu cầu đa dạng của học sinh trong bối cảnh hội nhập (OECD, 2021) [103]. Thông qua mentoring và coaching, học sinh được hỗ trợ xây dựng lộ trình nghề nghiệp cá nhân, phản ánh và điều chỉnh lựa chọn học tập – nghề nghiệp dựa trên năng lực, sở thích và mục tiêu cá nhân. Các phương pháp này đặc biệt phù hợp với yêu cầu cá nhân hóa GDHN và phát triển năng lực tự quản lý sự nghiệp.

Một phương pháp có tính tích hợp cao trong GDHN hiện đại là sử dụng hồ sơ năng lực cá nhân (e-portfolio) như một công cụ phương pháp luận. E-portfolio không chỉ là phương tiện đánh giá, mà còn là phương pháp giúp học sinh chủ động ghi nhận, phản ánh và định hướng quá trình phát triển nghề nghiệp của bản thân. UNESCO cho rằng e-portfolio hỗ trợ phát triển năng lực tự đánh giá, tự học và học tập suốt đời – những năng lực cốt lõi trong bối cảnh hội nhập quốc tế (UNESCO, 2023) [116]. Việc sử dụng e-portfolio như một phương pháp GDHN giúp kết nối các trải nghiệm học tập với mục tiêu nghề nghiệp một cách có hệ thống.

2.1.3.7. Chủ thể GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế

Trước hết, trong hệ thống các chủ thể GDHN, nhà trường THPT giữ vai trò trung tâm và chủ đạo. Nhà trường là môi trường giáo dục chính quy, nơi diễn ra quá trình giáo dục có mục tiêu, có tổ chức và có kế hoạch, trong đó GDHN được tích hợp như một bộ phận hữu cơ của chương trình giáo dục phổ thông. Tuy nhiên, trong bối cảnh hội nhập quốc tế, vai trò của nhà trường không chỉ dừng lại ở tổ chức các hoạt động hướng nghiệp, mà còn mở rộng sang vai trò điều phối, kết nối và quản lý các nguồn lực hướng nghiệp từ bên ngoài. OECD cho rằng nhà trường cần được xem như "trung tâm điều phối hướng nghiệp" (career hub), có khả năng kết nối học sinh với thông tin, trải nghiệm và cơ hội nghề nghiệp trong phạm vi quốc gia và quốc tế (OECD, 2021) [103].

Trong nội bộ nhà trường, ban giám hiệu là chủ thể quản lý then chốt quyết định định hướng và chất lượng GDHN. Nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng khi ban giám hiệu coi GDHN là nhiệm vụ chiến lược và tích hợp vào kế hoạch phát triển nhà trường, các hoạt động hướng nghiệp thường được triển khai một cách hệ thống và hiệu quả hơn (OECD, 2021) [103]. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, vai trò của ban giám hiệu còn thể hiện ở việc chủ động xây dựng các mối quan hệ hợp tác với doanh nghiệp, cơ sở giáo dục nghề nghiệp và tổ chức quốc tế, đồng thời tạo điều kiện về cơ chế, nguồn lực và chính sách để GDHN được triển khai theo hướng hiện đại và hội nhập.

Đội ngũ giáo viên là lực lượng trực tiếp tham gia tổ chức và triển khai GDHN cho học sinh. Tuy nhiên, trong bối cảnh hội nhập quốc tế, vai trò của giáo viên trong GDHN có sự thay đổi đáng kể. Giáo viên không chỉ là người cung cấp thông tin nghề nghiệp, mà còn là người hướng dẫn, hỗ trợ và đồng hành cùng học sinh trong quá trình khám phá, trải nghiệm và ra quyết định nghề nghiệp. UNESCO nhấn mạnh rằng giáo viên cần được trang bị năng lực tư vấn hướng nghiệp, hiểu biết về thị trường lao động và kỹ năng sử dụng công nghệ số để đáp ứng yêu cầu GDHN hiện đại (UNESCO, 2022) [115]. Điều này đặt ra yêu cầu đối với công tác quản lý nhà trường trong việc bồi dưỡng, hỗ trợ và phát triển năng lực đội ngũ giáo viên tham gia GDHN.

Bên cạnh giáo viên, cán bộ tư vấn hướng nghiệp và tâm lý học đường ngày càng được coi là chủ thể quan trọng trong GDHN ở bậc THPT. OECD chỉ ra rằng sự hiện diện của đội ngũ tư vấn chuyên nghiệp giúp nâng cao chất lượng và tính cá nhân hóa của GDHN, đặc biệt trong các đô thị lớn nơi học sinh có nhu cầu và lựa chọn nghề nghiệp đa dạng (OECD, 2021) [103]. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, cán bộ tư vấn không chỉ hỗ trợ học sinh lựa chọn nghề nghiệp, mà còn giúp các em phát triển năng lực quản lý sự nghiệp, thích ứng với thay đổi và giải quyết các vấn đề tâm lý liên quan đến áp lực học tập và lựa chọn nghề nghiệp trong môi trường cạnh tranh toàn cầu.

Ngoài các chủ thể trong nhà trường, doanh nghiệp và thị trường lao động là những chủ thể không thể thiếu trong GDHN hiện đại. Nhiều nghiên cứu quốc tế khẳng định rằng GDHN chỉ thực sự hiệu quả khi được gắn kết chặt chẽ với thế giới việc làm thực tiễn (Watts & Sultana, 2004) [117]. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, vai trò của doanh nghiệp càng trở nên quan trọng, bởi doanh nghiệp không chỉ cung cấp môi trường trải nghiệm nghề nghiệp, mà còn phản ánh trực tiếp yêu cầu kỹ năng, văn hóa làm việc và chuẩn mực nghề nghiệp trong môi trường toàn cầu. Việc doanh nghiệp tham gia vào GDHN giúp học sinh hình thành nhận thức nghề nghiệp thực tế và chuẩn bị tốt hơn cho quá trình chuyển tiếp từ nhà trường sang thị trường lao động.

Gia đình và cha mẹ học sinh cũng là chủ thể có ảnh hưởng sâu sắc đến GDHN cho học sinh THPT. Các nghiên cứu về lựa chọn nghề nghiệp đều chỉ ra rằng kỳ vọng, giá trị và định hướng của gia đình có tác động mạnh mẽ đến quyết định nghề nghiệp của học sinh (Lent, Brown, & Hackett, 1994) [96]. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, vai trò của gia đình không chỉ dừng ở việc định hướng theo kinh nghiệm truyền thống, mà cần được nâng cao nhận thức về xu hướng nghề nghiệp mới, yêu cầu kỹ năng toàn cầu và giá trị của học tập suốt đời. Điều này đặt ra yêu cầu đối với nhà trường trong việc phối hợp với gia đình để tạo sự đồng thuận và hỗ trợ hiệu quả cho GDHN.

Một chủ thể ngày càng được nhấn mạnh trong GDHN hiện đại là các tổ chức xã hội, tổ chức nghề nghiệp và tổ chức quốc tế. UNESCO và OECD đều cho rằng sự tham gia của các tổ chức này giúp mở rộng không gian GDHN, tạo điều kiện cho học sinh tiếp cận các chuẩn mực nghề nghiệp quốc tế và cơ hội học tập – nghề nghiệp đa dạng (UNESCO, 2021; OECD, 2021) [114] [103]. Trong bối cảnh hội nhập, việc kết nối với các tổ chức quốc tế, các chương trình trao đổi, dự án hợp tác xuyên biên giới góp phần giúp học sinh làm quen với môi trường làm việc đa văn hóa và yêu cầu nghề nghiệp toàn cầu.

Từ góc độ quản lý, các nghiên cứu quốc tế đề xuất tiếp cận quản lý GDHN theo mô hình đa chủ thể và đối tác. Mô hình "nhà trường – doanh nghiệp – cộng đồng" được OECD và nhiều quốc gia phát triển áp dụng nhằm tạo ra hệ sinh thái hướng nghiệp bền vững, trong đó nhà trường giữ vai trò điều phối, doanh nghiệp cung cấp môi trường thực tiễn và cộng đồng hỗ trợ nguồn lực xã hội (OECD, 2021) [100]. Singapore là một ví dụ điển hình khi xây dựng hệ thống GDHN dựa trên sự phối hợp chặt chẽ giữa nhà trường, doanh nghiệp và các cơ quan quản lý lao động, giúp học sinh có lộ trình nghề nghiệp rõ ràng và linh hoạt trong bối cảnh hội nhập khu vực và quốc tế.

2.1.3.8. Học sinh với hoạt động GDHN ở trường THPT

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế và chuyển đổi số, học sinh THPT không còn là đối

tượng thụ động tiếp nhận thông tin hướng nghiệp, mà trở thành chủ thể trung tâm của quá trình GDHN, giữ vai trò quyết định trong việc hình thành và phát triển năng lực định hướng, lựa chọn và thích ứng nghề nghiệp. Sự thay đổi này phản ánh xu hướng chuyển dịch từ mô hình GDHN truyền thống, trong đó học sinh chủ yếu nghe tư vấn và làm theo định hướng sẵn có, sang mô hình GDHN hiện đại, nhấn mạnh tính chủ động, tự học, tự khám phá và tự quản lý sự nghiệp của người học (Savickas, 2013; OECD, 2021) [107] [103].

Các nghiên cứu quốc tế cho thấy rằng hiệu quả của GDHN phụ thuộc lớn vào mức độ tham gia chủ động của học sinh trong quá trình này. Theo OECD, năng lực hướng nghiệp không thể được "truyền thụ" một chiều từ giáo viên hay nhà trường, mà phải được hình thành thông qua sự tham gia tích cực của học sinh vào các hoạt động khám phá bản thân, tìm hiểu nghề nghiệp, trải nghiệm thực tiễn và ra quyết định dựa trên thông tin (OECD, 2021). Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, nơi nghề nghiệp và thị trường lao động biến động nhanh, vai trò chủ động của học sinh càng trở nên quan trọng, bởi chỉ khi học sinh có khả năng tự định hướng và thích ứng, các em mới có thể duy trì sự phát triển nghề nghiệp bền vững [103].

Từ góc độ lý luận, học sinh trong GDHN cần được tiếp cận như chủ thể phát triển năng lực, không chỉ là đối tượng được định hướng nghề nghiệp. UNESCO tiếp cận vấn đề này trong khuôn khổ giáo dục suốt đời, coi học sinh là người học tích cực, có trách nhiệm đối với quá trình học tập và phát triển nghề nghiệp của bản thân (UNESCO, 2021; UNESCO, 2023) [114], [116]. Theo cách tiếp cận này, GDHN ở bậc THPT cần tạo điều kiện để học sinh hình thành năng lực tự nhận thức, năng lực tự học và năng lực tự quản lý sự nghiệp, thay vì chỉ tập trung vào việc đưa ra lời khuyên hoặc định hướng sẵn có.

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, vai trò của học sinh trong GDHN được thể hiện trước hết ở khả năng tự nhận thức và khám phá bản thân. Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng tự nhận thức là nền tảng của mọi quyết định nghề nghiệp có chất lượng (Lent, Brown, & Hackett, 1994; Savickas, 2013) [96] [107]. Đối với học sinh THPT, tự nhận thức không chỉ bao gồm việc hiểu về năng lực học tập và sở thích cá nhân, mà còn bao gồm việc nhận thức về giá trị cá nhân, động cơ nghề nghiệp và khả năng thích ứng với thay đổi. Trong bối cảnh hội nhập, khi các cơ hội nghề nghiệp trở nên đa dạng và cạnh tranh, khả năng tự nhận thức giúp học sinh tránh được những lựa chọn nghề nghiệp mang tính phong trào hoặc chịu ảnh hưởng quá mức từ áp lực xã hội.

Bên cạnh tự nhận thức, năng lực tự khám phá và tìm hiểu thế giới nghề nghiệp là biểu hiện quan trọng của vai trò chủ động của học sinh trong GDHN. OECD nhấn mạnh rằng học sinh cần được khuyến khích chủ động tìm kiếm, phân tích và đánh giá thông tin nghề nghiệp từ nhiều nguồn khác nhau, bao gồm nguồn thông tin trong nước và quốc tế (OECD, 2021)

[100]. Trong bối cảnh chuyển đổi số, khả năng sử dụng công nghệ và dữ liệu để tìm hiểu nghề nghiệp trở thành một thành tố quan trọng của năng lực hướng nghiệp. Học sinh không chỉ cần tiếp cận thông tin, mà còn cần biết cách đánh giá độ tin cậy, so sánh các lựa chọn và liên hệ thông tin nghề nghiệp với năng lực và mục tiêu cá nhân.

Một khía cạnh quan trọng khác của vai trò học sinh trong GDHN là khả năng ra quyết định và chịu trách nhiệm đối với lựa chọn nghề nghiệp. Các nghiên cứu về tâm lý học nghề nghiệp cho thấy rằng việc học sinh tham gia vào quá trình ra quyết định nghề nghiệp giúp nâng cao mức độ cam kết và giảm nguy cơ thay đổi lựa chọn do thiếu hiểu biết hoặc thiếu chuẩn bị (Savickas, 2013) [107]. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, nơi con đường nghề nghiệp trở nên linh hoạt và phi tuyến tính, khả năng ra quyết định không chỉ gắn với một lựa chọn duy nhất, mà còn bao gồm khả năng điều chỉnh và tái định hướng khi điều kiện thay đổi.

Trên cơ sở tổng hợp các tiếp cận lý luận và nghiên cứu thực nghiệm, có thể khái quát mô hình các mức độ tham gia của học sinh trong GDHN ở bậc THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế. Ở mức độ thấp nhất, học sinh tham gia với vai trò tiếp nhận thông tin, chủ yếu nghe giới thiệu và tư vấn nghề nghiệp. Ở mức độ trung gian, học sinh tham gia tích cực hơn thông qua các hoạt động khám phá, trải nghiệm và phản hồi, bắt đầu hình thành năng lực tự định hướng. Ở mức độ cao nhất, học sinh trở thành chủ thể tự quản lý sự nghiệp, chủ động xây dựng lộ trình học tập – nghề nghiệp, sử dụng các công cụ như e-portfolio để phản ánh và điều chỉnh quá trình phát triển của bản thân. Mô hình này phản ánh sự chuyển dịch từ tiếp cận hướng nghiệp mang tính chỉ dẫn sang tiếp cận phát triển năng lực hướng nghiệp trong bối cảnh hội nhập.

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, vai trò của học sinh trong GDHN còn thể hiện ở khả năng học tập suốt đời và thích ứng nghề nghiệp. UNESCO nhấn mạnh rằng GDHN cần giúp người học hình thành thái độ tích cực đối với học tập liên tục, sẵn sàng nâng cao kỹ năng và chuyển đổi nghề nghiệp khi cần thiết (UNESCO, 2023) [116]. Đối với học sinh THPT, việc hình thành năng lực học tập suốt đời không chỉ phục vụ giai đoạn chuyển tiếp sau phổ thông, mà còn là nền tảng cho sự phát triển nghề nghiệp dài hạn trong môi trường toàn cầu hóa.

2.1.3.9. Kiểm tra đánh giá kết quả GDHN cho học sinh THPT

Trước hết, việc kiểm tra, đánh giá kết quả GDHN trong bối cảnh hội nhập quốc tế cần được đặt trên những nguyên tắc đánh giá năng lực. Nguyên tắc cốt lõi là đánh giá phải dựa trên mức độ phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp hướng nghiệp, phản ánh khả năng vận dụng của học sinh trong các bối cảnh thực tiễn nghề nghiệp, chứ không chỉ đo lường kiến thức về nghề nghiệp. OECD cho rằng đánh giá năng lực hướng nghiệp cần chú trọng đến quá trình phát triển của học sinh, cho phép ghi nhận sự tiến bộ theo thời gian và sự khác biệt cá

nhân, thay vì áp dụng một thang đo cứng nhắc cho mọi đối tượng (OECD, 2021). Bên cạnh đó, đánh giá cần bảo đảm tính công bằng, minh bạch và có khả năng so sánh ở mức độ nhất định với các chuẩn mực quốc tế [103].

Từ góc độ nội dung, đánh giá kết quả GDHN trong bối cảnh hội nhập quốc tế cần tập trung vào các thành tố năng lực hướng nghiệp. Các nghiên cứu quốc tế thường đề cập đến các nhóm năng lực như năng lực tự nhận thức, năng lực tìm hiểu và phân tích thông tin nghề nghiệp, năng lực ra quyết định và lập kế hoạch nghề nghiệp, năng lực thích ứng và học tập suốt đời (Savickas, 2013; OECD, 2021) [107] [103]. Việc đánh giá các thành tố này cho phép phản ánh đầy đủ mục tiêu GDHN trong bối cảnh thị trường lao động toàn cầu biến động, đồng thời tạo cơ sở để so sánh, đối chiếu với các khung năng lực hướng nghiệp quốc tế.

Trong các công cụ đánh giá hiện đại, đánh giá dựa trên hồ sơ năng lực số (e-portfolio) được xem là công cụ có tính phù hợp cao với GDHN trong bối cảnh hội nhập quốc tế. UNESCO cho rằng e-portfolio cho phép ghi nhận một cách toàn diện quá trình phát triển năng lực của học sinh, bao gồm sản phẩm học tập, trải nghiệm nghề nghiệp, phản tư cá nhân và kế hoạch nghề nghiệp (UNESCO, 2022). Với tư cách là công cụ đánh giá, e-portfolio giúp chuyển trọng tâm từ đánh giá kết quả tức thời sang đánh giá quá trình, đồng thời tạo điều kiện cho học sinh chủ động tham gia vào hoạt động tự đánh giá và tự điều chỉnh định hướng nghề nghiệp [115].

Bên cạnh e-portfolio, rubric đánh giá năng lực hướng nghiệp là công cụ quan trọng giúp chuẩn hóa và minh bạch hóa quá trình đánh giá. Các nghiên cứu của OECD cho thấy việc sử dụng rubric với các tiêu chí và mức độ biểu hiện năng lực rõ ràng giúp giáo viên và học sinh hiểu thống nhất về yêu cầu năng lực hướng nghiệp, đồng thời hỗ trợ việc phản hồi mang tính xây dựng (OECD, 2021). Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, rubric cần được thiết kế theo hướng tiệm cận các chuẩn năng lực hướng nghiệp quốc tế, đồng thời có sự điều chỉnh phù hợp với bối cảnh văn hóa – xã hội và chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam [103].

Một hướng tiếp cận quan trọng khác là đánh giá theo thang đo năng lực hướng nghiệp được phát triển trên cơ sở các nghiên cứu quốc tế. OECD đã đề xuất các khung và chỉ báo về mức độ sẵn sàng nghề nghiệp (career readiness), nhấn mạnh khả năng kết nối giữa học tập, kỹ năng và việc làm (OECD, 2021). Việc tham chiếu các thang đo này trong đánh giá GDHN ở bậc THPT giúp tăng tính khoa học, đồng thời tạo điều kiện cho việc so sánh, đối chiếu và hội nhập với các chuẩn mực quốc tế [103].

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, việc kiểm tra, đánh giá kết quả GDHN cần được phân tách rõ các chủ thể đánh giá để bảo đảm tính toàn diện và khách quan. Trước hết, đánh giá của học sinh (tự đánh giá) giữ vai trò trung tâm trong GDHN hiện đại. Tự đánh giá giúp

học sinh phát triển năng lực tự nhận thức, phản tư và tự quản lý sự nghiệp, đồng thời phù hợp với yêu cầu cá nhân hóa và học tập suốt đời (Savickas, 2013) [107]. Việc khuyến khích học sinh tự đánh giá thông qua e-portfolio, nhật ký nghề nghiệp hoặc bảng kiểm năng lực giúp chuyển trọng tâm đánh giá từ bên ngoài sang bên trong, tăng cường trách nhiệm và tính chủ động của người học.

Đánh giá của giáo viên và cán bộ tư vấn là chủ thể đánh giá quan trọng tiếp theo. Với vai trò chuyên môn, giáo viên và cán bộ tư vấn có khả năng quan sát, phân tích và phản hồi về sự phát triển năng lực hướng nghiệp của học sinh trên cơ sở các tiêu chí và chuẩn năng lực đã xác định. UNESCO nhấn mạnh rằng phản hồi của giáo viên cần mang tính hỗ trợ phát triển, giúp học sinh hiểu rõ điểm mạnh, điểm hạn chế và hướng điều chỉnh trong quá trình định hướng nghề nghiệp (UNESCO, 2021) [114].

Ở cấp độ tổ chức, đánh giá của nhà trường đối với kết quả GDHN cần được thực hiện như một hoạt động quản lý chất lượng. Nhà trường không chỉ đánh giá kết quả của từng học sinh, mà còn đánh giá hiệu quả của chương trình, hình thức, phương pháp và điều kiện tổ chức GDHN. OECD cho rằng đánh giá ở cấp nhà trường cần dựa trên dữ liệu tổng hợp, phản ánh mức độ đạt mục tiêu GDHN và khả năng đáp ứng yêu cầu thị trường lao động (OECD, 2021). Kết quả đánh giá này là căn cứ quan trọng để nhà trường điều chỉnh kế hoạch, phân bổ nguồn lực và nâng cao chất lượng quản lý GDHN [103].

Bên cạnh đó, phản hồi từ xã hội và các đối tác bên ngoài như doanh nghiệp, cơ sở giáo dục nghề nghiệp và gia đình cũng là nguồn thông tin quan trọng trong đánh giá GDHN. Các nghiên cứu quốc tế cho thấy phản hồi từ doanh nghiệp giúp nhà trường điều chỉnh nội dung và cách thức GDHN phù hợp hơn với yêu cầu thực tiễn của thị trường lao động (Watts & Sultana, 2019). Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, việc tiếp nhận phản hồi từ các chủ thể bên ngoài giúp GDHN duy trì tính cập nhật và tính mở đối với xu hướng nghề nghiệp toàn cầu [117].

2.2. Quản lý GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế

Trong phạm vi nhà trường THPT, hiệu trưởng là chủ thể chịu trách nhiệm chính về quản lý GDHN; các phó hiệu trưởng, tổ chuyên môn, giáo viên chủ nhiệm, giáo viên bộ môn và bộ phận tư vấn thực hiện nhiệm vụ theo phân công. Sở Giáo dục và Đào tạo, cơ quan quản lý địa phương, cha mẹ học sinh, doanh nghiệp, cơ sở GDNN, cơ sở đào tạo và các tổ chức xã hội là các lực lượng quản lý, hỗ trợ hoặc phối hợp theo thẩm quyền. Việc phân cấp phải bảo đảm rõ trách nhiệm, đầu mối điều phối và cơ chế thông tin hai chiều.

Luận án sử dụng tiếp cận tích hợp giữa chức năng quản lý và quá trình GDHN. Theo

đó, lập kế hoạch - tổ chức - chỉ đạo - kiểm tra, đánh giá không được xem là các nội dung tách rời, mà là các hành động quản lý được thực hiện đối với từng thành tố của quá trình GDHN. Đồng thời, logic cải tiến liên tục được vận dụng ở khâu sử dụng dữ liệu đánh giá để điều chỉnh mục tiêu, nội dung, phương pháp, nguồn lực và cơ chế phối hợp. Cách tiếp cận này giúp bảo đảm sự đồng trục giữa khung lý luận, công cụ khảo sát thực trạng và hệ thống giải pháp.

2.2.1 Quản lý mục tiêu và kế hoạch GDHN

Quản lý mục tiêu và kế hoạch GDHN là nội dung quản lý mang tính định hướng, quyết định phương hướng phát triển và chất lượng của toàn bộ hoạt động GDHN trong nhà trường. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, mục tiêu GDHN không chỉ hướng tới phân luồng sau THPT, mà còn phải gắn với mục tiêu phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp và năng lực thích ứng nghề nghiệp của học sinh, phù hợp với yêu cầu của thị trường lao động trong nước, khu vực và quốc tế.

Quản lý mục tiêu GDHN đòi hỏi chủ thể quản lý phải làm rõ sự thống nhất giữa mục tiêu giáo dục phổ thông, mục tiêu GDHN và mục tiêu phát triển nguồn nhân lực trong bối cảnh hội nhập. Điều này bao hàm việc chuyển từ mục tiêu mang tính hành chính, ngắn hạn sang mục tiêu phát triển năng lực dài hạn, có khả năng đo lường theo chuẩn đầu ra. Trong bối cảnh toàn cầu hóa, việc tham chiếu các khung năng lực hướng nghiệp quốc tế và xu hướng nghề nghiệp toàn cầu là yêu cầu tất yếu trong quản lý mục tiêu GDHN.

Trên cơ sở mục tiêu đã xác định, quản lý kế hoạch GDHN là quá trình cụ thể hóa mục tiêu thành các kế hoạch trung hạn và ngắn hạn, bảo đảm tính khả thi, tính linh hoạt và khả năng thích ứng với biến động của bối cảnh kinh tế – xã hội. Trong quản lý hiện đại, kế hoạch GDHN không chỉ là bản kế hoạch hoạt động, mà còn là công cụ quản trị chiến lược, định hướng phân bổ nguồn lực, lựa chọn ưu tiên và tổ chức triển khai các hoạt động GDHN phù hợp với điều kiện thực tiễn của nhà trường và yêu cầu hội nhập quốc tế.

Về nội dung quản lý, chủ thể quản lý xác định mục tiêu GDHN của nhà trường, cụ thể hóa thành chỉ tiêu theo khối lớp và xây dựng kế hoạch năm học, học kỳ, chuyên đề. Hiệu trưởng chủ trì, phó hiệu trưởng phụ trách và các tổ chuyên môn tham gia xây dựng; dữ liệu đầu vào được khai thác từ đặc điểm học sinh, kết quả phân luồng, điều kiện nhà trường và thông tin thị trường lao động. Các hoạt động quản lý gồm phân tích bối cảnh, xác định mục tiêu, phân công nhiệm vụ, bố trí nguồn lực, phê duyệt tiến độ và điều chỉnh kế hoạch. Kết quả cần đạt là mục tiêu rõ, có khả năng đo lường và một kế hoạch GDHN thống nhất với kế hoạch

giáo dục nhà trường, có căn cứ dữ liệu và có cơ chế cập nhật.

2.2.2 Quản lý nội dung, chương trình và hoạt động GDHN

Quản lý nội dung, chương trình và hoạt động GDHN là nội dung quản lý có vai trò bảo đảm tính thống nhất, đồng bộ và phù hợp của GDHN trong nhà trường. Khác với cách tiếp cận mô tả nội dung chuyên môn, quản lý nội dung GDHN tập trung vào việc định hướng, lựa chọn, điều chỉnh và kiểm soát nội dung GDHN theo mục tiêu phát triển năng lực hướng nghiệp của học sinh.

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, quản lý nội dung GDHN cần bảo đảm nội dung không chỉ phản ánh yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông, mà còn cập nhật xu hướng nghề nghiệp mới, yêu cầu kỹ năng toàn cầu, chuyển đổi số và học tập suốt đời. Điều này đòi hỏi chủ thể quản lý phải có năng lực phân tích bối cảnh, sử dụng dữ liệu thị trường lao động và tham chiếu các chuẩn nghề nghiệp quốc tế để điều chỉnh nội dung GDHN một cách linh hoạt.

Quản lý chương trình và hoạt động GDHN còn bao hàm việc giám sát sự tích hợp GDHN trong các môn học, hoạt động trải nghiệm và hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp. Trong quản trị giáo dục hiện đại, việc quản lý hoạt động không dừng ở kiểm soát thực hiện, mà hướng tới bảo đảm giá trị gia tăng về năng lực mà học sinh đạt được thông qua các hoạt động GDHN.

Về nội dung quản lý, nhà trường rà soát, lựa chọn, phát triển và kiểm soát nội dung GDHN theo Chương trình GDPT 2018, đồng thời cập nhật thông tin nghề nghiệp và yêu cầu kỹ năng trong bối cảnh hội nhập. Hiệu trưởng và phó hiệu trưởng chỉ đạo tổ chuyên môn, giáo viên chủ nhiệm, giáo viên bộ môn phối hợp với cơ sở GDNN, cơ sở đào tạo và doanh nghiệp để thẩm định tính thực tiễn. Các hoạt động quản lý gồm xây dựng kế hoạch nội dung, tích hợp vào môn học và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, cập nhật học liệu, kiểm soát mức độ phù hợp với học sinh và rà soát định kỳ. Kết quả cần đạt là chương trình GDHN có cấu trúc rõ, cập nhật, không trùng lặp, gắn mục tiêu phát triển năng lực và có bằng chứng điều chỉnh dựa trên phản hồi.

2.2.3 Quản lý hình thức, phương pháp và phương tiện GDHN

Quản lý hình thức, phương pháp và phương tiện GDHN là nội dung quản lý phản ánh rõ sự chuyển dịch từ quản lý hành chính sang quản trị đổi mới trong bối cảnh hội nhập quốc tế. Chủ thể quản lý không chỉ quyết định việc lựa chọn hình thức, phương pháp và phương tiện, mà còn chịu trách nhiệm tạo điều kiện, cơ chế và môi trường để các hình thức, phương pháp và phương tiện hiện đại được triển khai hiệu quả.

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và chuyển đổi số, quản lý GDHN cần định hướng việc đa dạng hóa hình thức GDHN, kết hợp giữa giáo dục trong nhà trường và giáo dục ngoài nhà

trường, giữa không gian thực và không gian số. Đồng thời, quản lý phương pháp GDHN cần khuyến khích áp dụng các phương pháp định hướng phát triển năng lực, trải nghiệm nghề nghiệp và cá nhân hóa, phù hợp với xu hướng quốc tế.

Quản lý phương tiện GDHN không chỉ là vấn đề trang bị cơ sở vật chất, mà còn là quản lý việc sử dụng công nghệ, dữ liệu và nền tảng số trong GDHN. Điều này đòi hỏi chủ thể quản lý phải có năng lực quản trị số, bảo đảm các phương tiện được sử dụng hiệu quả, an toàn và phù hợp với mục tiêu GDHN trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

Về nội dung quản lý, chủ thể quản lý định hướng và kiểm soát việc lựa chọn hình thức, phương pháp, phương tiện phù hợp với mục tiêu và đặc điểm học sinh. Ban giám hiệu phối hợp tổ chuyên môn, Đoàn Thanh niên, cha mẹ học sinh, doanh nghiệp và cơ sở đào tạo để tổ chức các hình thức trong lớp, trải nghiệm, tham quan, dự án, tư vấn cá nhân và hoạt động trực tuyến. Hành động quản lý gồm ban hành yêu cầu chuyên môn, phân bổ thời gian - kinh phí, phê duyệt kế hoạch trải nghiệm, hỗ trợ ứng dụng công nghệ, giám sát mức độ tham gia và đánh giá hiệu quả. Kết quả cần đạt là sự đa dạng hóa có kiểm soát, tăng phương pháp tích cực và trải nghiệm, sử dụng cân đối phương tiện truyền thống - số, bảo đảm an toàn, khả năng tiếp cận và tính phù hợp.

2.2.4 Quản lý đội ngũ và các lực lượng tham gia GDHN

Quản lý đội ngũ và các lực lượng tham gia GDHN là nội dung quản lý có tính quyết định đến chất lượng và hiệu quả của GDHN trong nhà trường. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, đội ngũ tham gia GDHN không chỉ bao gồm giáo viên, mà còn mở rộng đến cán bộ tư vấn, ban giám hiệu, doanh nghiệp, tổ chức xã hội và các đối tác liên quan.

Quản lý đội ngũ GDHN đòi hỏi chủ thể quản lý phải chú trọng phát triển năng lực nghề nghiệp cho đội ngũ, đặc biệt là năng lực tư vấn hướng nghiệp, năng lực sử dụng công nghệ và năng lực phối hợp đa chủ thể. Đồng thời, quản lý các lực lượng tham gia GDHN cần hướng tới xây dựng cơ chế phối hợp chặt chẽ, rõ vai trò, trách nhiệm và quyền hạn, phù hợp với mô hình quản lý đa chủ thể trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

Về nội dung quản lý, nhà trường xác định nhu cầu nhân lực, phân công nhiệm vụ, phát triển năng lực và huy động các lực lượng tham gia GDHN. Hiệu trưởng chịu trách nhiệm bố trí nhân sự; phó hiệu trưởng, tổ trưởng chuyên môn và giáo viên cốt cán tổ chức hỗ trợ chuyên môn; doanh nghiệp, chuyên gia và cơ sở đào tạo tham gia theo cơ chế phối hợp. Hành động quản lý gồm đánh giá năng lực đội ngũ, lập kế hoạch bồi dưỡng, giao nhiệm vụ theo vị trí việc làm, xây dựng nhóm nòng cốt, huy động chuyên gia và đánh giá kết quả thực hiện.

Kết quả cần đạt là đội ngũ có năng lực tư vấn, tổ chức trải nghiệm, sử dụng dữ liệu và công nghệ; nhiệm vụ rõ; có đầu mối phối hợp; và nguồn lực bên ngoài được huy động đúng mục tiêu.

2.2.5 Quản lý hoạt động dạy của giáo viên, hoạt động học của học sinh và sự phối hợp giữa nhà trường, gia đình, xã hội trong GDHN

Quản lý hoạt động dạy và học trong GDHN phản ánh rõ bản chất của quản lý giáo dục, trong đó trọng tâm không chỉ là kiểm soát quá trình, mà là hỗ trợ và thúc đẩy sự phát triển năng lực của học sinh. Quản lý hoạt động dạy của giáo viên trong GDHN bao gồm việc định hướng phương pháp, nội dung và hình thức tổ chức dạy học phù hợp với mục tiêu phát triển năng lực hướng nghiệp.

Quản lý hoạt động học của học sinh trong GDHN đòi hỏi chuyển từ kiểm soát sự tham gia sang hỗ trợ sự chủ động, tự học và tự định hướng nghề nghiệp của học sinh. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, học sinh cần được tạo điều kiện để tham gia tích cực vào quá trình GDHN, thông qua trải nghiệm, phản tư và tự quản lý lộ trình nghề nghiệp.

Bên cạnh đó, quản lý sự phối hợp giữa nhà trường, gia đình và xã hội là nội dung không thể thiếu trong GDHN hiện đại. Chủ thể quản lý cần thiết lập cơ chế phối hợp hiệu quả, nhằm bảo đảm sự thống nhất trong định hướng GDHN, đồng thời khai thác các nguồn lực xã hội phục vụ phát triển năng lực nghề nghiệp của học sinh trong bối cảnh toàn cầu hóa.

Về nội dung quản lý, nhà trường quản lý kế hoạch dạy học tích hợp hướng nghiệp của giáo viên, mức độ tham gia và tiến bộ của học sinh, đồng thời thiết lập cơ chế phối hợp với gia đình và xã hội. Ban giám hiệu chỉ đạo giáo viên thiết kế nhiệm vụ học tập, theo dõi quá trình tự khám phá và ra quyết định của học sinh; giáo viên chủ nhiệm là đầu mối trao đổi với cha mẹ; doanh nghiệp và cơ sở GDNN cung cấp môi trường trải nghiệm, chuyên gia và thông tin nghề nghiệp. Hành động quản lý gồm phê duyệt kế hoạch bài dạy, dự giờ/quan sát, hỗ trợ học sinh theo nhu cầu, tổ chức phản hồi đa chiều và xử lý các trường hợp lựa chọn nghề thiếu phù hợp. Kết quả cần đạt là hoạt động dạy - học hướng đến phát triển năng lực, học sinh tham gia chủ động và các lực lượng phối hợp nhất quán.

2.2.6 Quản lý công tác kiểm tra, đánh giá và cải tiến chất lượng GDHN

Quản lý công tác kiểm tra, đánh giá và cải tiến chất lượng GDHN là nội dung quản lý mang tính bảo đảm và phát triển chất lượng. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, kiểm tra – đánh giá GDHN cần chuyển từ đánh giá hoạt động sang đánh giá theo chuẩn năng lực và kết quả đầu ra, phù hợp với xu hướng quản trị theo kết quả trong giáo dục.

Quản lý hoạt động đánh giá GDHN bao gồm việc xác định tiêu chí, công cụ và quy trình đánh giá, bảo đảm tính khoa học, khách quan và minh bạch. Kết quả đánh giá không chỉ phục vụ xếp loại, mà là cơ sở quan trọng để cải tiến nội dung, phương pháp và tổ chức GDHN. Trong quản trị giáo dục hiện đại, cải tiến chất lượng là một quá trình liên tục, dựa trên dữ liệu và phản hồi từ các chủ thể liên quan, nhằm nâng cao hiệu quả GDHN trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

Về nội dung quản lý, chủ thể quản lý xây dựng tiêu chí, lựa chọn công cụ, tổ chức đánh giá và sử dụng kết quả để cải tiến GDHN. Hiệu trưởng phê duyệt hệ thống đánh giá; phó hiệu trưởng và tổ chuyên môn tổ chức thực hiện; giáo viên, học sinh, cha mẹ và đối tác có thể tham gia cung cấp minh chứng, tự đánh giá hoặc phản hồi theo vai trò. Hành động quản lý gồm xác định chỉ báo năng lực, thiết kế rubric/bảng kiểm/hồ sơ năng lực, kiểm tra thực hiện nhiệm vụ, tổng hợp kết quả phân luồng, phân tích dữ liệu và ban hành điều chỉnh. Kết quả cần đạt là hệ thống đánh giá có căn cứ, minh bạch, phản ánh sự tiến bộ của học sinh và tạo vòng phản hồi phục vụ cải tiến liên tục.

2.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế

Các yếu tố dưới đây được phân tích theo cơ chế tác động chứ không chỉ theo cách liệt kê. Mỗi yếu tố có thể tác động đến một hoặc nhiều khâu của chu trình quản lý: ảnh hưởng đến chất lượng căn cứ lập kế hoạch, năng lực tổ chức và điều phối, mức độ huy động nguồn lực, khả năng triển khai phương pháp - phương tiện, hoặc chất lượng kiểm tra, đánh giá và cải tiến. Mức độ tác động phụ thuộc vào điều kiện từng nhà trường và sự tương tác giữa các yếu tố chủ quan với môi trường khách quan.

Quản lý GDHN (GDHN) cho học sinh THPT (THPT) trong bối cảnh hội nhập quốc tế chịu tác động tổng hợp của nhiều yếu tố, vừa thuộc về nội lực của nhà trường và đội ngũ, vừa thuộc về môi trường chính sách – kinh tế – xã hội và thị trường lao động. Trong điều kiện toàn cầu hóa và chuyển đổi số, quản lý GDHN không còn là hoạt động điều hành mang tính hành chính đơn tuyến, mà là quá trình quản trị định hướng kết quả, dựa trên dữ liệu và cơ chế phối hợp đa chủ thể (nhà trường – gia đình – doanh nghiệp – cộng đồng – cơ quan quản lý), nhằm phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp và năng lực thích ứng nghề nghiệp của học sinh (OECD, 2021; UNESCO, 2021). Vì vậy, việc nhận diện đầy đủ các yếu tố ảnh hưởng là cơ sở quan trọng để phân tích thực trạng, lý giải nguyên nhân và đề xuất giải pháp quản lý GDHN phù hợp với đặc thù đô thị lớn như Hà Nội – địa bàn có mức độ hội nhập cao, cơ cấu

ngành nghề đa dạng và thị trường lao động biến động nhanh [103], [114].

Trong khuôn khổ luận án, các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế được phân thành hai nhóm lớn: (1) nhóm yếu tố chủ quan và (2) nhóm yếu tố khách quan.

2.3.1. Nhóm các yếu tố chủ quan

Nhóm yếu tố chủ quan là các yếu tố nội sinh thuộc về con người, cơ chế vận hành và năng lực quản trị của nhà trường; chúng chi phối trực tiếp chất lượng thực thi các chức năng quản lý (lập kế hoạch – tổ chức – chỉ đạo – kiểm tra, đánh giá) trong toàn bộ quá trình GDHN. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, nhóm yếu tố này không chỉ quyết định mức độ "làm được hay không", mà còn quyết định mức độ "làm đúng – làm hiệu quả – làm theo chuẩn năng lực" của quản lý GDHN.

(1) Nhận thức, phẩm chất và năng lực quản lý của đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên

Đây là yếu tố nền tảng, có vai trò định hướng toàn bộ quá trình quản lý GDHN. Nhận thức đúng giúp đội ngũ hiểu GDHN là một quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp của học sinh, không phải hoạt động phụ trợ hay tuyên truyền nghề nghiệp theo phong trào. Trong quản trị giáo dục hiện đại, năng lực quản lý GDHN đòi hỏi cán bộ quản lý (CBQL) và giáo viên (GV) có khả năng: phân tích bối cảnh, lập kế hoạch theo mục tiêu – chỉ số, tổ chức triển khai theo quy trình, điều phối các lực lượng, ứng dụng công nghệ và giám sát – đánh giá theo chuẩn đầu ra (OECD, 2021) [103]. Đồng thời, phẩm chất nghề nghiệp như tinh thần trách nhiệm, tính gương mẫu, thái độ cởi mở với đổi mới, và năng lực dẫn dắt thay đổi có ý nghĩa quan trọng trong việc tạo động lực và duy trì chất lượng thực thi GDHN trong nhà trường (Fullan, 2016) [76].

Trong bối cảnh Hà Nội, nơi học sinh có nhiều lựa chọn học tập – nghề nghiệp và chịu áp lực cạnh tranh cao, nếu CBQL và GV thiếu nhận thức về định hướng kết quả, thiếu kỹ năng tư vấn hướng nghiệp theo năng lực và thiếu hiểu biết về xu hướng nghề nghiệp mới, thì quản lý GDHN dễ rơi vào tình trạng "làm đủ hoạt động" nhưng không đạt mục tiêu phát triển năng lực hướng nghiệp của học sinh.

(2) Cơ chế quản lý nội bộ và mức độ phối hợp giữa các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường

Quản lý GDHN hiệu quả cần một cơ chế vận hành nội bộ rõ ràng: có phân công – phân nhiệm, có quy trình phối hợp, có thông tin hai chiều và có trách nhiệm giải trình. Đây là điểm khác biệt cốt lõi giữa quản lý theo lối hành chính và quản trị theo hệ thống. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, GDHN trở thành nhiệm vụ liên ngành, liên kết đa chủ thể, vì vậy cơ chế phối hợp trong nhà trường (Ban giám hiệu – tổ chuyên môn – giáo viên chủ nhiệm – tư

vấn học đường) và phối hợp ngoài nhà trường (phụ huynh – doanh nghiệp – cơ sở GDNN – cơ quan quản lý địa phương – tổ chức xã hội) là điều kiện quyết định để triển khai các hoạt động hướng nghiệp gắn thực tiễn và cập nhật (UNESCO, 2022) [115].

Nếu cơ chế phối hợp lỏng lẻo, thiếu đầu mối chuyên trách và thiếu quy chế phối hợp, hoạt động GDHN dễ bị phân tán, chồng chéo, hoặc "đứt gãy" giữa khâu lập kế hoạch và khâu tổ chức thực hiện; đồng thời khó tích hợp được các nguồn lực xã hội – vốn là yêu cầu then chốt của GDHN trong môi trường đô thị lớn như Hà Nội.

(3) Động cơ, tinh thần trách nhiệm và sự đổi mới của đội ngũ trong thực hiện quản lý GDHN

Động cơ nghề nghiệp và tinh thần trách nhiệm tác động mạnh đến chất lượng thực thi. Trong GDHN, kết quả không thể đạt được chỉ bằng văn bản chỉ đạo mà phụ thuộc lớn vào mức độ chủ động của CBQL và GV trong thiết kế hoạt động, hỗ trợ học sinh, kết nối đối tác và theo dõi tiến bộ năng lực hướng nghiệp. Khi động cơ làm việc mang tính đối phó, chạy theo hình thức, quản lý GDHN thường dừng ở "tổ chức sự kiện" hơn là "phát triển năng lực" – dẫn đến hiệu quả thấp và không bền vững.

Bối cảnh hội nhập quốc tế cũng đặt ra yêu cầu đổi mới liên tục: nghề mới xuất hiện nhanh, kỹ năng yêu cầu thay đổi nhanh, công nghệ hướng nghiệp phát triển nhanh. Vì vậy, tinh thần đổi mới của đội ngũ (sẵn sàng cập nhật, thử nghiệm mô hình mới, học hỏi quốc tế, điều chỉnh theo dữ liệu phản hồi) trở thành nhân tố quyết định để quản lý GDHN chuyển từ "điều hành hoạt động" sang "quản trị chất lượng và kết quả" (OECD, 2021; World Economic Forum, 2023) [103] [120].

(4) Mức độ ứng dụng công nghệ và năng lực quản trị hiện đại của nhà trường

Trong kỷ nguyên chuyển đổi số, quản lý GDHN không thể thiếu nền tảng công nghệ và năng lực quản trị số. Năng lực này thể hiện ở: sử dụng hệ thống dữ liệu nghề nghiệp – thị trường lao động; quản lý kế hoạch bằng công cụ số; triển khai hướng nghiệp qua nền tảng trực tuyến; theo dõi tiến bộ học sinh thông qua hồ sơ năng lực số (e-portfolio); và đánh giá theo rubric/chuẩn năng lực (UNESCO, 2023; OECD, 2021). Bên cạnh đó, quản trị hiện đại còn gắn với các nguyên tắc: quản trị theo kết quả, tự chủ đi kèm trách nhiệm giải trình, quản trị dựa trên dữ liệu và cải tiến liên tục [116],[100].

Ở Hà Nội, sự chênh lệch về điều kiện hạ tầng số và năng lực triển khai công nghệ giữa các trường có thể tạo ra khác biệt rõ rệt về hiệu quả quản lý GDHN. Trường có năng lực quản trị số tốt thường dễ cá nhân hóa hướng nghiệp, dễ kết nối đối tác và dễ giám sát chất lượng; ngược lại, trường thiếu hạ tầng và năng lực quản trị số dễ duy trì cách làm truyền thống, thiếu dữ liệu, khó nâng chất.

2.3.2. Nhóm các yếu tố khách quan

Nhóm yếu tố khách quan là các yếu tố thuộc môi trường chính sách, điều kiện kinh tế – xã hội, nguồn lực và xu hướng thị trường lao động; chúng tạo ra "khung" và "điều kiện" cho quản lý GDHN. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, nhóm yếu tố khách quan không chỉ tác động đến nội dung nghề nghiệp và nhu cầu kỹ năng, mà còn tác động đến cách thức quản trị (cơ chế phối hợp, dữ liệu, chuẩn năng lực, hợp tác doanh nghiệp).

(1) Hệ thống chính sách và cơ chế pháp lý của Nhà nước, của ngành giáo dục đối với GDHN

Chính sách là nền tảng định hướng và tạo hành lang cho quản lý GDHN. Hệ thống chính sách quy định mục tiêu, nội dung cơ bản, trách nhiệm của các cấp, cơ chế phối hợp và nguồn lực bảo đảm. Khi chính sách thiếu đồng bộ, thiếu hướng dẫn triển khai theo chuẩn năng lực, hoặc thiếu cơ chế phối hợp liên ngành, quản lý GDHN ở nhà trường thường rơi vào tình trạng "có chủ trương nhưng khó thực thi", đặc biệt trong các hoạt động cần sự tham gia của doanh nghiệp và cơ sở GDNN. Ngược lại, chính sách rõ ràng, nhất quán và có cơ chế khuyến khích sẽ tạo điều kiện để các trường THPT triển khai quản lý GDHN theo hướng hệ thống và bền vững (UNESCO, 2021) [114].

(2) Sự hỗ trợ của chính quyền địa phương, các tổ chức xã hội và doanh nghiệp

Trong GDHN hiện đại, doanh nghiệp và cộng đồng không chỉ là "đối tượng phối hợp" mà là một phần của hệ sinh thái hướng nghiệp. OECD nhấn mạnh rằng hướng nghiệp hiệu quả cần gắn kết chặt chẽ với thế giới việc làm, qua trải nghiệm nghề, tham quan, mentoring, dự án thực tiễn và tư vấn nghề nghiệp từ chuyên gia (OECD, 2021). Do đó, sự hỗ trợ của chính quyền địa phương (kết nối mạng lưới, điều phối liên ngành), tổ chức xã hội (nguồn lực, chương trình hỗ trợ) và doanh nghiệp (môi trường trải nghiệm, thông tin kỹ năng) có ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả quản lý GDHN [100].

Đối với Hà Nội, nơi tập trung nhiều doanh nghiệp trong nước và quốc tế, lợi thế về nguồn lực xã hội là rất lớn; tuy nhiên, hiệu quả thực tế phụ thuộc vào mức độ "kết nối có quản trị": có quy chế hợp tác, có đầu mối phối hợp, có cơ chế chia sẻ dữ liệu và có đánh giá hiệu quả hợp tác theo kết quả đầu ra.

(3) Điều kiện kinh tế – xã hội, cơ sở vật chất và nguồn lực giáo dục

Điều kiện kinh tế – xã hội tác động đến nhu cầu, kỳ vọng nghề nghiệp của học sinh và gia đình, đồng thời tác động đến nguồn lực nhà trường dành cho GDHN. Cơ sở vật chất, hạ tầng số, phòng trải nghiệm, kinh phí tổ chức hoạt động, năng lực đội ngũ tư vấn… là những điều kiện trực tiếp ảnh hưởng đến khả năng quản lý và triển khai GDHN theo hướng hiện đại. UNESCO nhấn mạnh rằng bảo đảm điều kiện nguồn lực là yếu tố quan trọng để triển khai

các hoạt động hướng nghiệp có chất lượng và bảo đảm công bằng cơ hội cho người học (UNESCO, 2022) [115].

Trong thực tiễn Hà Nội, sự khác biệt điều kiện giữa các nhóm trường (khu vực trung tâm – ngoại thành; trường chất lượng cao – trường đại trà) có thể tạo ra chênh lệch về mức độ hiện đại hóa quản lý GDHN, nhất là ở các hoạt động dựa trên công nghệ và trải nghiệm doanh nghiệp.

(4) Ảnh hưởng của cơ chế kinh tế thị trường, chuyển đổi số, toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế đối với định hướng nghề nghiệp và quản lý GDHN

Đây là nhóm yếu tố mang tính "bối cảnh vĩ mô" nhưng tác động rất sâu đến quản lý GDHN. Kinh tế thị trường và toàn cầu hóa làm biến đổi cấu trúc ngành nghề, nhu cầu kỹ năng và tiêu chuẩn tuyển dụng; chuyển đổi số làm xuất hiện nghề mới, thay đổi nội dung công việc và đòi hỏi kỹ năng số phổ quát. World Economic Forum nhấn mạnh rằng nhiều kỹ năng cốt lõi của tương lai là kỹ năng số, tư duy phản biện, sáng tạo, giải quyết vấn đề phức hợp và học tập suốt đời (World Economic Forum, 2020; World Economic Forum, 2023) [119] [120]. Do đó, quản lý GDHN không thể dừng ở cung cấp thông tin nghề nghiệp truyền thống, mà phải cập nhật liên tục, dựa trên dữ liệu, đồng thời tổ chức hoạt động hướng nghiệp theo hướng phát triển năng lực thích ứng nghề nghiệp toàn cầu.

Ngoài ra, hội nhập quốc tế cũng đặt ra yêu cầu về tham chiếu chuẩn khu vực và quốc tế (chuẩn kỹ năng ASEAN, các khung năng lực nghề nghiệp, các khuyến nghị về hướng nghiệp gắn thị trường lao động). Điều này kéo theo yêu cầu nâng cao năng lực quản trị của nhà trường: quản trị theo kết quả, quản trị số, tự chủ gắn với trách nhiệm giải trình, và cơ chế phối hợp đa chủ thể để huy động nguồn lực xã hội cho GDHN.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 2

Quản lý GDHN cho HS THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế có vai trò quan trọng góp phần phân luồng học sinh, tiền đề cho công tác đáp ứng nhu cầu lao động của địa phương và xã hội.

Trên cơ sở tổng quan vấn đề nghiên cứu, phân tích một số khái niệm liên quan đến đề tài nghiên cứu, xác định cơ sở lí luận cơ bản và hiện đại về GDHN THPT và quản lý GDHN cho HS THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế, có thể khái quát: GDHN cho HS THPT có thể thực hiện bằng nhiều con đường: qua dạy học các môn học và qua các hoạt động giáo dục; GDNH có sự tham gia của nhiều lực lượng: GV, CMHS, các doanh nghiệp, đơn vị sử dụng lao động... và cần được thực hiện bằng các phương pháp tích cực. GDHN cần được thực hiện trong sự gắn kết với yêu cầu phát triển kinh tế xã hội của địa phương, đất nước, nhu cầu

nhân lực trong sự phát triển của khoa học kỹ thuật và công nghệ. Quản lý GDHN cho học sinh THPT là quá trình tác động có chủ đích của chủ thể quản lý đến đối tượng quản lý (GV, HS và các lực lượng giáo dục khác thực hiện GDHN), thông qua thực hiện các chức năng quản lý (kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra) để đạt được các mục tiêu GDHN của trường. Tác giả đã vận dụng tích hợp trong tiếp cận chức năng quản lý để quản lý các thành tố của quá trình GDHN, để xác định nội dung quản lý GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế bao gồm: quản lý thực hiện mục tiêu GDHN, quản lý thực hiện nội dung chương trình GDHN, quản lý thực hiện phương pháp, hình thức GDHN, quản lý GV với hoạt động dạy, quản lý HS với hoạt động học và quản lý kiểm tra đánh giá hoạt động GDHN.

CHƯƠNG 3
THỰC TRẠNG GIẢI PHÁP QUẢN LÝ GDHN CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THÀNH PHỐ HÀ NỘI TRONG BỐI CẢNH HỘI NHẬP QUỐC TẾ

3.1 Khái quát giáo dục THPT Thành phố Hà Nội và địa bàn khảo sát

3.1.1. Quy mô hệ thống giáo dục THPT Thành phố Hà Nội

Thành phố Hà Nội là địa phương có quy mô hệ thống giáo dục THPT lớn. Trong giai đoạn từ năm học 2021 đến năm học 2024, hệ thống giáo dục THPT trên địa bàn Thành phố Hà Nội ghi nhận sự gia tăng liên tục về số lượng cơ sở giáo dục, quy mô lớp học và tổng số học sinh.

Bảng 3.1. Quy mô giáo dục THPT Thành phố Hà Nội giai đoạn 2021 đến 2024

Chỉ tiêu thống kê	Năm học 2021 đến 2022	Năm học 2022 đến 2023	Năm học 2023 đến 2024
Số trường THPT	228	233	237
Tổng số học sinh	302.415	310.287	317.845
Tổng số lớp học	7.865	8.014	8.176
Tỷ lệ học sinh bình quân trên một lớp	38,45	38,72	38,87

[Nguồn: Số liệu thống kê giáo dục Thành phố Hà Nội]

Dữ liệu tại *Bảng 3.1* cho thấy tổng số học sinh tăng khoảng 5,1 % trong chu kỳ ba năm, từ 302.415 học sinh lên 317.845 học sinh. Trong cùng giai đoạn, số lượng trường học tăng 3,9 %, từ 228 trường lên 237 trường. Tốc độ gia tăng học sinh cao hơn tốc độ mở rộng cơ sở vật chất dẫn đến tỷ lệ sĩ số học sinh bình quân trên một lớp duy trì ở mức cao, đạt 38,87 học sinh trên một lớp vào năm học 2023 đến 2024.

Dưới góc độ khoa học quản lý, mức sĩ số này là một biến số ảnh hưởng đến tổ chức các hoạt động giáo dục định hướng cá nhân hóa. Hoạt động GDHN yêu cầu tổ chức thực hành, trải nghiệm và tư vấn chuyên sâu theo năng lực từng học sinh. Quy mô lớp học lớn đặt ra yêu cầu cơ quan quản lý và nhà trường phải xây dựng các phương án tổ chức linh hoạt, phân bổ thời lượng và nguồn lực hợp lý nhằm bảo đảm chất lượng hoạt động GDHN. Đồng thời, sự phân bố quy mô học sinh không đồng đều giữa khu vực nội thành và ngoại thành cũng yêu cầu các chiến lược quản lý mang tính đặc thù theo từng địa bàn.

3.1.2. Đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý

Đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên là lực lượng trực tiếp thực hiện các chức năng quản lý và tổ chức hoạt động GDHN tại cơ sở. Dữ liệu thống kê giai đoạn 2021 đến 2024 cho

thấy sự gia tăng về số lượng và sự cải thiện về trình độ đào tạo của đội ngũ nhà giáo tại Thành phố Hà Nội.

Bảng 3.2. Cơ cấu và trình độ đội ngũ giáo viên THPT Thành phố Hà Nội giai đoạn 2021 đến 2024

Chỉ tiêu thống kê	Năm học 2021 đến 2022	Năm học 2022 đến 2023	Năm học 2023 đến 2024
Tổng số giáo viên	18.742	19.083	19.265
Tỷ lệ giáo viên đạt chuẩn đào tạo	97,85	98,21	98,63
Tỷ lệ giáo viên trên chuẩn đào tạo	82,34	84,12	86,27
Tỷ lệ giáo viên tham gia GDHN	21,45	23,18	24,76
Tỷ lệ giáo viên chuyên trách hướng nghiệp	4,12	4,36	4,58

[Nguồn: Số liệu thống kê giáo dục Thành phố Hà Nội]

Số liệu từ Bảng 3.2 cho thấy tỷ lệ giáo viên đạt chuẩn đào tạo đạt 98,63 % và tỷ lệ trên chuẩn đạt 86,27 % vào năm học 2023 đến 2024. Trình độ chuyên môn nền tảng của đội ngũ giáo viên đạt mức cao. Tuy nhiên, phân tích cơ cấu nhân sự phục vụ công tác GDHN cho thấy tỷ lệ giáo viên tham gia vào hoạt động này là 24,76 %, trong khi tỷ lệ giáo viên đảm nhiệm vai trò chuyên trách chỉ ở mức 4,58 %.

Dữ liệu này chỉ ra rằng công tác GDHN hiện nay chủ yếu được thực hiện bởi lực lượng giáo viên kiêm nhiệm. Việc tổ chức nhân sự theo hình thức kiêm nhiệm đòi hỏi công tác quản lý phải tăng cường các chương trình bồi dưỡng chuyên môn, kỹ năng tư vấn và cập nhật thông tin thị trường lao động định kỳ cho đội ngũ giáo viên. Đối với cán bộ quản lý, yêu cầu nâng cao năng lực hoạch định chiến lược và điều phối nguồn lực phục vụ GDHN là yếu tố cần thiết để đáp ứng yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông hiện hành.

3.1.3. Điều kiện cơ sở vật chất và môi trường giáo dục

Cơ sở vật chất, trang thiết bị và môi trường giáo dục là hệ thống điều kiện vật chất bảo đảm cho việc triển khai các chức năng quản lý và tổ chức hoạt động GDHN.

Bảng 3.3. Điều kiện cơ sở vật chất và môi trường phục vụ GDHN tại các trường THPT Thành phố Hà Nội

Chỉ tiêu thống kê	Năm học 2021 đến 2022	Năm học 2022 đến 2023	Năm học 2023 đến 2024
Tỷ lệ trường đạt chuẩn quốc gia	74,62	76,48	78,31
Tỷ lệ trường có phòng hướng nghiệp chuyên biệt	32,45	35,18	38,72
Tỷ lệ trường có hệ thống dữ liệu nghề nghiệp số	18,27	21,34	24,68
Tỷ lệ trường có liên kết đối tác doanh	28,17	31,46	36,25

nghiệp			
Tỷ lệ trường tổ chức trải nghiệm nghề nghiệp thực tế	41,23	45,78	49,36

[Nguồn: Số liệu thống kê giáo dục Thành phố Hà Nội]

Dữ liệu Bảng 3.3 cho thấy tỷ lệ trường THPT đạt chuẩn quốc gia tăng từ 74,62 % lên 78,31 %. Đối với các tiêu chí chuyên biệt phục vụ GDHN, tỷ lệ trường có phòng hướng nghiệp chuyên biệt đạt 38,72 % vào năm học 2023 đến 2024. Tỷ lệ cơ sở giáo dục trang bị hệ thống dữ liệu nghề nghiệp số đạt 24,68 %. Tỷ lệ nhà trường thiết lập liên kết với đối tác doanh nghiệp đạt 36,25 %, và tỷ lệ trường tổ chức hoạt động trải nghiệm nghề nghiệp thực tế đạt 49,36 %.

Mức độ đáp ứng của hệ thống cơ sở vật chất chuyên dụng và nền tảng dữ liệu số cho GDHN còn hạn chế so với tỷ lệ đạt chuẩn quốc gia chung,. Sự hạn chế về hạ tầng công nghệ và môi trường thực hành ảnh hưởng đến việc ứng dụng các phương pháp GDHN thực tiễn. Điều này đặt ra yêu cầu đối với công tác quản lý trong việc ưu tiên phân bổ ngân sách, đầu tư trang thiết bị chuyên dụng và mở rộng cơ chế hợp tác với các đơn vị bên ngoài nhằm tối ưu hóa điều kiện tổ chức GDHN,.

3.1.4. Thực trạng phân luồng học sinh sau THPT

Cơ cấu phân luồng học sinh sau THPT là một trong những chỉ báo đánh giá kết quả thực hiện mục tiêu GDHN của hệ thống.

Bảng 3.4. Tỷ lệ phân luồng học sinh THPT Thành phố Hà Nội giai đoạn 2021 đến 2024

Hướng đi của học sinh sau tốt nghiệp	Năm học 2021 đến 2022	Năm học 2022 đến 2023	Năm học 2023 đến 2024
Tiếp tục học tại các trường đại học	68,45	69,12	70,38
Tham gia hệ thống giáo dục nghề nghiệp	26,72	27,15	27,84
Tham gia thị trường lao động trực tiếp hoặc hướng đi khác	4,83	3,73	1,78

[Nguồn: Số liệu thống kê giáo dục Thành phố Hà Nội]

Số liệu tại *Bảng 3.4* cho thấy tỷ lệ học sinh lựa chọn tiếp tục học tập tại các trường đại học chiếm tỷ lệ lớn nhất và có xu hướng tăng, đạt 70,38 % vào năm học 2023 đến 2024. Tỷ lệ học sinh tham gia hệ thống giáo dục nghề nghiệp đạt 27,84 %.

Cấu trúc phân luồng này phản ánh xu hướng ưu tiên giáo dục đại học của học sinh và gia đình. Tỷ lệ học sinh tham gia giáo dục nghề nghiệp có tăng nhưng biên độ tăng còn thấp. Để bảo đảm sự cân đối về nguồn nhân lực theo cơ cấu kinh tế, quản lý GDHN cần tập trung cung cấp đầy đủ thông tin thị trường lao động, dự báo nhu cầu nhân lực và tổ chức hoạt động

trải nghiệm thực tiễn nhằm hỗ trợ học sinh xác định lộ trình nghề nghiệp phù hợp với năng lực cá nhân.

3.1.5. Tổng quan về giáo dục hướng nghiệp (trong đó có giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông) và giải quyết việc làm trên địa bàn Thành phố Hà Nội

3.1.5.1. Quan điểm chỉ đạo của Uỷ ban nhân dân Thành phố Hà Nội về giáo dục hướng nghiệp và giải quyết việc làm

Trong những năm gần đây, công tác giáo dục hướng nghiệp và giải quyết việc làm luôn được Thành phố coi trọng, quan tâm chỉ đạo, thể hiện cụ thể trong các văn bản chỉ đạo, như: Nghị quyết Đại hội lần thứ XVIII, Đảng bộ thành phố Hà Nội, nhiệm kỳ 2025-2030 xác định giáo dục hướng nghiệp, phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao là một trong những nhiệm vụ, giải pháp chủ yếu, là khâu đột phá quan trọng để phát triển Thủ đô nhanh và bền vững trong thời gian tới nhằm đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa Thủ đô và hội nhập quốc tế. Trên cơ sở đó, Thành uỷ đã ban hành 02 chương trình công tác trong đó cụ thể hoá các chỉ tiêu, mục tiêu và nhiệm vụ về giáo dục hướng nghiệp và giải quyết việc làm Thành phố giai đoạn 2021 - 2025: Chương trình số 06- CTr/TU ngày 17/3/2021 về Phát triển văn hóa, nâng cao chất lượng nguồn nhân lực; xây dựng người Hà Nội thanh lịch, văn minh và Chương trình số 08-CTr/TU ngày 17/3/2021 của Thành ủy Hà Nội về phát triển hệ thống an sinh xã hội, nâng cao phúc lợi xã hội, chất lượng cuộc sống của Nhân dân Thủ đô [59] [60]. Căn cứ chỉ đạo của Trung ương, Thành phố đã ban hành nhiều văn bản chỉ đạo như: Kế hoạch thực hiện chiến lược phát triển giáo dục nghề nghiệp thành phố Hà Nội đến năm 2025, tầm nhìn đến năm 2045; Kế hoạch thực hiện Chỉ thị số 21-CT/TW ngày 04/5/2023 của Ban Bí thư "Về tiếp tục đổi mới, phát triển và nâng cao chất lượng giáo dục nghề nghiệp đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045"; Đề án "Nâng cao hiệu quả hoạt động hệ thống Sàn giao dịch việc làm thành phố Hà Nội giai đoạn 2021-2025 và những năm tiếp theo"; Kế hoạch về thực hiện chương trình hỗ trợ phát triển thị trường lao động; Kế hoạch về nâng cao hiệu quả nguồn vốn cho vay giải quyết việc làm; Quyết định về việc thực hiện chính sách hỗ trợ tiền thuê nhà cho người lao động trên địa bàn thành phố Hà Nội.... [5]

Hằng năm, Thành phố đã ban hành nhiều văn bản chỉ đạo để cụ thể hoá các chủ trương, chiến lược, nội dung về giáo dục hướng nghiệp và giải quyết việc làm Bên cạnh đó, Điều 16 Luật Thủ đô (sửa đổi) quy định về cơ chế thu hút, trọng dụng người có tài năng và

phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao của Thành phố: "Ưu tiên phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, đạt trình độ khu vực và quốc tế ở các ngành, lĩnh vực đáp ứng yêu cầu, nhiệm vụ xây dựng, phát triển, quản lý và bảo vệ Thủ đô trong từng giai đoạn; Hỗ trợ từ ngân sách của thành phố Hà Nội để đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị của cơ sở đào tạo trọng điểm quốc gia trên địa bàn Thành phố; Hỗ trợ hình thành các trung tâm quốc gia, trung tâm vùng về đào tạo và thực hành nghề chất lượng cao trên địa bàn thành phố Hà Nội; hỗ trợ học phí cho học viên học nghề tại các cơ sở giáo dục hướng nghiệp chất lượng cao của Thành phố". Đây là cơ sở để Thành phố xây dựng và ban hành nhiều cơ chế đặc thù để phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao của Thủ đô, góp phần thúc đẩy phát triển kinh tế và khẳng định vai trò, vị trí của Thủ đô trên cả nước.

3.1.5.2. Kết quả triển khai thực hiện công tác giáo dục hướng nghiệp và giải quyết việc làm trên địa bàn Thành phố như sau:

1. Về quản lý mạng lưới các cơ sở giáo dục nghề nghiệp: Tính đến thời điểm báo cáo, trên địa bàn Thành phố có 313 cơ sở giáo dục nghề nghiệp, cơ sở có hoạt động giáo dục nghề nghiệp có đăng ký hoạt động giáo dục nghề nghiệp (gồm 65 trường cao đẳng, 58 trường trung cấp, 37 trung tâm giáo dục nghề nghiệp, 18 Trung tâm GDNN – GDTX và 135 doanh nghiệp, các loại hình khác). Căn cứ Quyết định số 73/QĐ-TTg ngày 10/02/2023 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt quy hoạch mạng lưới cơ sở giáo dục nghề nghiệp thời kỳ 2021 - 2023, tầm nhìn đến năm 2045, Thành phố đã chỉ đạo các sở, ngành liên quan xây dựng quy hoạch mạng lưới các cơ sở giáo dục nghề nghiệp trên địa bàn Thành phố giai đoạn 2021- 2030, tầm nhìn 2045 tích hợp trong xây dựng Quy hoạch Thủ đô 2021-2030, tầm nhìn 2050, hiện đang chờ cơ quan có thẩm quyền phê duyệt. Thành phố đã chỉ đạo các sở, ngành liên quan xây dựng Đề án nâng cao chất lượng hoạt động các trường trung cấp, cao đẳng công lập Thành phố giai đoạn 2025 - 2030, dự kiến ban hành vào quý III năm 2024 [66]. Ngày 25/02/2019, nhằm nâng cao chất lượng hoạt động của các cơ sở giáo dục nghề nghiệp, Thành phố ban hành Quyết định số 913/QĐ-UBND phê duyệt "Đề án rà soát, đánh giá tình hình hoạt động, nâng cao chất lượng các cơ sở giáo dục nghề nghiệp trên địa bàn Thành phố giai đoạn 2018 - 2025" làm cơ sở để hàng năm triển khai kiểm tra, rà soát, có giải pháp xử lý, thu hồi Giấy chứng nhận đăng ký hoạt động giáo dục nghề nghiệp đối với những đơn vị không đảm bảo điều kiện hoạt động theo quy định. Từ năm 2020 đến nay, đã kiểm tra đối với 314 lượt đơn vị [68]. Kết

quả: ra quyết định, thông báo thu hồi Giấy chứng nhận đăng ký hoạt động giáo dục nghề nghiệp đối với 72 đơn vị, ra quyết định đình chỉ hoạt động đối với 03 đơn vị; ra quyết định xử phạt đối với 01 đơn vị. Công tác tuyên truyền về giáo dục hướng nghiệp, phân luồng học sinh sau tốt nghiệp THCS, THPT được triển khai mạnh, liên tục, với nhiều hình thức đa dạng; Mỗi năm thực hiện khoảng hơn 150 tin bài và các phóng sự, chương trình truyền hình trực tiếp về tư vấn tuyển sinh, hướng nghiệp; Giai đoạn 2020 đến nay đã 04 lần tổ chức Ngày hội gắn kết giáo dục nghề nghiệp Thủ đô với thị trường lao động, thu hút gần 35.000 lượt người tham dự. Kết quả công tác phân luồng học sinh sau tốt nghiệp THCS tham gia học nghề trên địa bàn Thành phố tuy có tăng hàng năm những vẫn đạt tỷ lệ thấp (đến năm 2023 mới đạt 18,5%). Việc triển khai thực hiện các chính sách giáo dục hướng nghiệp trên địa bàn Thành phố luôn được quan tâm. - Đối với các chính sách hỗ trợ đào tạo trình độ sơ cấp, đào tạo dưới 03 tháng: giai đoạn 2016 - 2020, được thực hiện lồng ghép trong Đề án giáo dục hướng nghiệp cho lao động nông thôn theo Quyết định số 1956/QĐ-TTg ngày 27/11/2009 của Thủ tướng Chính phủ. Năm 2020, trên địa bàn Thành phố đã tổ chức đào tạo được 232 lớp với 7.965 người, trong đó: Nghề nông nghiệp: 164 lớp với 5.630 người; nghề phi nông nghiệp 68 lớp với 2.335 người [64]. Ngay sau khi kết thúc Đề án giáo dục hướng nghiệp cho lao động nông thôn theo Quyết định số 1956/QĐ-TTg ngày 27/11/2009 của Thủ tướng Chính phủ; Để triển khai chính sách hỗ trợ giáo dục hướng nghiệp trình độ sơ cấp và dưới 03 tháng cho người lao động trên địa bàn Thành phố, Thành phố đã ban hành nhiều văn bản: - UBND Thành phố ban hành danh mục các nghề đào tạo trình độ sơ cấp, đào tạo dưới 03 tháng trên địa bàn Thành phố giai đoạn 2022 - 2025. Ban hành Bộ định mức kinh tế - kỹ thuật về đào tạo 40 nghề trình độ sơ cấp, đào tạo dưới 3 tháng áp dụng trong lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp trên địa bàn Thành phố. - HĐND Thành phố ban hành Nghị quyết quy định giá dịch vụ đào tạo 30 nghề trình độ sơ cấp áp dụng trong lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp trên địa bàn Thành phố. - Năm 2024, Thành phố tiếp tục chỉ đạo các sở, ngành triển khai các nội dung: + Tiếp tục ban hành Bộ định mức kinh tế - kỹ thuật đối với 37 nghề đào tạo trình độ sơ cấp, đào tạo dưới 03 tháng còn lại trong danh mục nghề đã được ban hành (tổng số 77 nghề) + Tiếp tục trình HĐND Thành phố ban hành giá dịch vụ đào tạo đối với các nghề đào tạo trình độ sơ cấp, đào tạo dưới 03 tháng đã được ban hành định mức kinh tế - kỹ thuật; + Trình HĐND Thành phố ban hành Nghị quyết quy định "Nội dung chi, mức chi hỗ trợ chi phí giáo dục hướng nghiệp

trình độ sơ cấp, dưới 03 tháng áp dụng trong lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp trên địa bàn Thành phố" trình HĐND Thành phố tại kỳ họp giữa năm, làm cơ sở để triển khai thực hiện các chính sách giáo dục hướng nghiệp cho người lao động trên địa bàn Thành phố [64].

- Đối với chính sách giáo dục hướng nghiệp trình độ trung cấp, cao đẳng: Căn cứ Nghị định số 81/2021/NĐ-CP ngày 27/8/2021 của Thủ tướng Chính phủ về quy định về cơ chế thu, quản lý học phí đối với cơ sở giáo dục thuộc hệ thống giáo dục quốc dân và chính sách miễn, giảm học phí, hỗ trợ chi phí học tập; giá dịch vụ trong lĩnh vực giáo dục, đào tạo; Giai đoạn 2020 - 2023, các quận, huyện, thị xã đã thực hiện theo miễn giảm học phí cho 83.477 học sinh với tổng kinh phí gần 489 tỷ đồng từ nguồn ngân sách Thành phố. Để khuyến khích công tác phân luồng học sinh sau tốt nghiệp cấp THCS, THPT tham gia học nghề trình độ trung cấp, cao đẳng; Năm 2024, Thành phố chỉ đạo Sở Lao động - Thương binh và Xã hội xây dựng nghị quyết quy định chính sách hỗ trợ học phí đối với học sinh tốt nghiệp THCS, THPT tham gia học nghề trình độ trung cấp, cao đẳng trên địa bàn Thành phố [23]. Theo đó đề xuất: miễn học phí học văn hoá đối với học sinh tốt nghiệp cấp THCS vừa học văn hoá, vừa học nghề trình độ trung cấp; Miền học phí học nghề đối với học sinh tốt nghiệp cấp THPT tham gia học nghề trình độ trung cấp, cao đẳng. Dự kiến trình HĐND Thành phố ban hành vào kỳ họp cuối năm 2024. Kết quả tuyển sinh giáo dục nghề nghiệp: Giai đoạn 2020 - 2023, các cơ sở GDNN trên địa bàn Thành phố thực hiện tuyển sinh đào tạo 939.341/885.000 lượt người, đạt 106,14% so với kế hoạch đề ra. Có 764.611 học sinh, sinh viên tốt nghiệp; Đến năm 2023, số tuyển sinh, giáo dục hướng nghiệp và tốt nghiệp của Thành phố chiếm 10,7% tổng tuyển sinh, giáo dục hướng nghiệp và tốt nghiệp trong cả nước. Trong 06 tháng đầu năm 2024, tuyển sinh đạt 107.850 người, đạt 45,9% chỉ tiêu kế hoạch của năm 2024, tăng 2,38% so với cùng kỳ năm 2023. Số học sinh, sinh viên tốt nghiệp đã góp phần cung cấp nguồn lao động qua đào tạo cho thị trường lao động Thủ đô và nhiều địa phương lân cận. Tỷ lệ lao động qua đào tạo tăng liên tục hàng năm, đạt từ 70,25% năm 2020 lên 73,23% năm 2023 (tăng 2,98%). Trong đó tỷ lệ lao động có bằng cấp chứng chỉ tăng từ 48,5% năm 2020 lên 52,5% năm 2023 (tăng 4,0%); So sánh với tỷ lệ % của cả nước cho thấy: đến năm 2023, tỷ lệ lao động qua đào tạo của Thành phố cao hơn 5,23 điểm % và tỷ lệ lao động có bằng cấp chứng chỉ cao hơn 25 điểm % mức chung của cả nước (2) . Chất lượng giáo dục nghề nghiệp Thủ đô ngày càng được khẳng định và nâng cao, "Chỉ số đào tạo lao động" của Thành phố trong

bộ chỉ số PCI được các doanh nghiệp đánh giá cao: Giai đoạn 2020 - 2023, thành phố Hà Nội có 02 lần đứng thứ Nhất (năm 2021 và năm 2023). Công tác giáo dục hướng nghiệp gắn với doanh nghiệp luôn được quan tâm chú trọng. Giai đoạn 2020 đến nay, các cơ sở GDNN đã hợp tác với gần 4.000 lượt doanh nghiệp; Phối hợp với các doanh nghiệp nhỏ và vừa trên địa bàn Thành phố triển khai hỗ trợ giáo dục hướng nghiệp, bồi dưỡng kỹ năng nghề nghiệp cho gần 40.000 lượt lao động tại các doanh nghiệp nhỏ và vừa. Trong đó: đào tạo từ nguồn ngân sách Thành phố cho gần 4.000 lao động; đào tạo từ nguồn xã hội hóa từ các doanh nghiệp có liên kết, hợp tác với các cơ sở giáo dục nghề nghiệp cho hơn 36.000 lượt lao động. Công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục nghề nghiệp: Tính đến tháng 12/2025, trên địa bàn Thành phố hiện có 10.781 nhà giáo giáo dục nghề nghiệp và 2.101 cán bộ quản lý giáo dục nghề nghiệp. Các cơ sở giáo dục nghề nghiệp đã chủ động đào tạo,bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ cho đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý; Tích cực trong việc thu hút những chuyên gia, nghệ nhân, người có tay nghề cao tham gia giáo dục hướng nghiệp nhằm tận dụng những kinh nghiệm, kiến thức và kỹ năng của họ để truyền đạt, giảng dạy cho học sinh, sinh viên. Đầu tư trường chất lượng cao: Thành phố đặt ra mục tiêu đầu tư xây 04 trường cao đẳng nghề là trường chất lượng cao. Đến nay Thành phố Hà Nội có 02 trường Cao đẳng được lựa chọn để hỗ trợ đầu tư trở thành trường chất lượng cao (Trường cao đẳng công nghệ cao Hà Nội và Trường Cao đẳng nghề Công nghiệp Hà Nội); Thành phố đã có văn bản đề nghị Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội trình Thủ tướng Chính phủ bổ sung 02 Trường Cao đẳng là trường chất lượng cao theo tiêu chí tại Quyết định số 761/QĐ-TTg với một số nghề trọng điểm đề nghị được đầu tư (Trường Cao đẳng Nghệ thuật Hà Nội và Trường Cao đẳng nghề Việt Nam - Hàn Quốc Thành phố Hà Nội). Đến nay, Thành phố đã phê duyệt Đề án: "Đầu tư trường cao đẳng công nghệ cao Hà Nội đồng bộ thành trường chất lượng cao, đào tạo một số nghề trọng điểm cấp độ quốc tế" theo Quyết định số 1025/QĐ-UBND ngày 04/3/2019 với cơ cấu nguồn vốn được phân bổ gồm ngân sách Thành phố, vốn ODA Chính phủ Nhật Bản, vốn nhà trường và các nguồn huy động hợp pháp khác [69]. Đầu tư nghề trọng điểm: Căn cứ Quyết định số 1769/QĐ-BLĐTBXH ngày 25/11/2019 của Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội về việc phê duyệt ngành, nghề trọng điểm, trường được lựa chọn ngành, nghề trọng điểm giai đoạn 2016 - 2020 và định hướng đến năm 2025, hiện nay Thành phố có 16 trường trung cấp, cao đẳng công lập thuộc thành phố được lựa chọn 29

nghề trọng điểm (trong đó có 14 nghề cấp độ quốc tế; 11 nghề cấp độ ASEAN, 14 nghề cấp độ quốc gia). Xây dựng, chỉnh sửa chương trình, giáo trình đào tạo: Hàng năm, các cơ sở giáo dục nghề nghiệp đều cập nhật và điều chỉnh chương đào tạo đảm bảo theo chuẩn đầu ra và tăng cường thời lượng thực hành cho người học; Đẩy mạnh việc đổi mới phương pháp dạy và học theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo và vận dụng kiến thức, kỹ năng của người học vào thực hành tay nghề; tăng thời lượng thực hành nhằm phát huy tối đa kỹ năng nghề nghiệp cho người học [20].

Hợp tác quốc tế trong giáo dục nghề nghiệp: Từ năm 2020 đến nay, các cơ sở giáo dục nghề nghiệp, hoạt động giáo dục nghề nghiệp trên địa bàn Thành phố đã tuyển sinh được 2.857 học sinh theo chương trình đào tạo hợp tác quốc tế; Có 2.034 học sinh đã tốt nghiệp. 100% học sinh có việc làm ngay sau khi tốt nghiệp. Các đơn vị liên kết đào tạo hợp tác quốc tế đến từ nhiều quốc gia, tập đoàn lớn trên thế giới, tập trung vào các ngành nghề thị trường đang có nhu cầu cao về lao động có tay nghề đã qua đào tạo. Công tác chuyển đổi số trong giáo dục nghề nghiệp được triển khai mạnh: Thực hiện Quyết định số 2222/QĐ-TTg ngày 31/12/2021 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Chương trình chuyển đổi số trong giáo dục nghề nghiệp giai đoạn 2021 – 2025, định hướng đến năm 2030 [65]; Thành phố đã ban hành Kế hoạch số 172/KH-UBND ngày 24/6/2022 thực hiện chuyển đổi số trong giáo dục nghề nghiệp thành phố Hà Nội đến năm 2025, định hướng đến năm 2030 [70]. Trên cơ sở đó, các cơ sở giáo dục nghề nghiệp trên địa bàn Thành phố đã chủ động triển khai nhiều giải pháp, ứng dụng công nghệ thông tin trong việc dạy và học, đổi mới phương pháp đào tạo, phát triển năng lực số cho đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục nghề nghiệp; xây dựng, phát triển hạ tầng, nền tảng số và học liệu số, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, nguồn nhân lực có kỹ năng nghề, tăng năng suất lao động và năng lực cạnh tranh của Thành phố. Các hoạt động phong trào chuyên môn cấp Thành phố được tổ chức liên tục, sôi nổi; Đoàn Thành phố Hà Nội tham dự các hội thi, kỳ thi Toàn quốc luôn đạt thành tích cao như: Hội giảng nhà giáo giáo dục nghề nghiệp toàn quốc năm 2021; Cuộc thi thiết kế dạy học trực tuyến trong giáo dục nghề nghiệp cấp quốc gia; Hội thi Thiết bị đào tạo tự làm toàn quốc năm 2022; Tham dự Kỳ thi kỹ năng nghề quốc gia lần thứ 12.

2. Kết quả thực hiện công tác giải quyết việc làm Giai đoạn 2020-2023, và 6 tháng đầu năm 2024: - Toàn Thành phố giải quyết việc làm cho 902.431 người (tăng 23% so với giai đoạn 2016 - 2019). Trong đó giải quyết việc làm cho 229.489 người từ việc xét duyệt cho vay vốn từ nguồn vốn ngân sách Thành phố ủy thác qua Chi nhánh Ngân hàng chính sách xã hội thành phố Hà Nội với số tiền 8.950 tỷ đồng; đưa 15.600 lao động đi làm việc có thời hạn ở nước ngoài theo hợp đồng; Thực hiện giáo dục hướng nghiệp cho 2.794 lao động hưởng bảo hiểm thất nghiệp, với tổng kinh phí thực hiện là 7,1 tỷ đồng. - Đến năm 2023, số lao động được giải quyết việc làm của Hà Nội chiếm khoảng 31% so với cả nước; Tỷ lệ thất nghiệp trong độ tuổi lao động của Thành phố còn 2,01% (thấp hơn 0,27 điểm % so với cả nước). Trong đó, tỷ lệ thất nghiệp khu vực thành thị giảm còn 2,97 %, tỷ lệ thất nghiệp khu vực nông thôn 1,01%; - Thành phố có hệ thống sàn giao dịch việc làm với 14 sàn/điểm vệ tinh tại 14 quận, huyện, thị xã, được kết nối liên thông tới Sàn giao dịch việc làm Trung tâm tại Trung tâm Dịch vụ việc làm Hà Nội. Các phiên giao dịch việc làm được tổ chức hằng ngày (từ thứ 2 đến thứ 6 hàng tuần) đồng bộ từ Sàn trung tâm đến các sàn/điểm vệ tinh phục vụ các doanh nghiệp đến tuyển dụng lao động và người lao động đến tìm việc làm. Giai đoạn từ 2020 đến nay đã tổ chức được được 985 phiên giao dịch việc làm với 30.567 doanh nghiệp, đơn vị tham gia; 246.013 lao động được phỏng vấn; 70.991 lao động được tuyển dụng qua các phiên. Tiếp nhận 229.274 hồ sơ đề nghị giải quyết hưởng trợ cấp thất nghiệp; ban hành quyết định trợ cấp thất nghiệp cho 292.779 người, quyết định hỗ trợ học nghề cho 6.678 người. Hằng năm, thông qua hoạt động của hệ thống Sàn giao dịch việc làm Hà Nội và website 7 vieclamhanoi.net, đã có từ 20.000 đến 23.000 người lao động được tuyển dụng trực tiếp tại các phiên giao dịch việc làm với sự tham gia tuyển dụng của 4.000 đến 6.000 doanh nghiệp và cung cấp thông tin thị trường lao động cho hàng trăm nghìn lượt người lao động, doanh nghiệp.

3.1.5.3. Đánh giá chung

1. Thành tựu

- Công tác tuyên tuyền các chính sách về giáo dục hướng nghiệp và giải quyết việc làm cho người lao động trên địa bàn Thành phố được triển khai mạnh mẽ trên các phương tiện truyền thông, mạng xã hội; Công tác tham mưu ban hành văn bản chỉ đạo triển khai thực hiện các chính sách về giáo dục hướng nghiệp và giải quyết việc làm trên địa bàn Thành phố

được thực hiện chủ động, góp phần triển khai hiệu quả các chính sách của Trung ương đã ban hành. - Kết quả tuyển sinh giáo dục hướng nghiệp giai đoạn 2020 - 2023 vượt 6,14% so với chỉ tiêu kế hoạch đề ra; Tỷ lệ lao động qua đào tạo tăng liên tục hàng năm góp phần quan trọng cung cấp nguồn lao động qua đào tạo cho thị trường lao động Thủ đô và các tỉnh lân cận.

2. Hạn chế, khó khăn

- Tâm lý trọng bằng cấp vẫn còn tồn tại trong suy nghĩ của một số người dân. Đa số học sinh sau khi tốt nghiệp cấp THPT đều đặt mục tiêu vào đại học, không muốn đi học nghề. Trong khi đó, Thủ đô là nơi tập trung nhiều trường đại học, các trường đại học có chỉ tiêu tuyển sinh lớn, tiêu chí xét tuyển thấp. Do vậy các trường trung cấp, cao đẳng rất khó để cạnh tranh tuyển sinh với các trường đại học.

- Hiện nay mức hỗ trợ tối đa theo Quyết định số 46/2015/QĐ-TTg ngày 28/9/2015 của Thủ tướng Chính phủ thấp hơn rất nhiều so với quy định giá dịch vụ đào tạo đã được HĐND Thành phố ban hành tại Nghị quyết số 12/2023/NQHĐND ngày 06/12/2023 [61] [51]. Trường hợp Thành phố thực hiện mức hỗ trợ theo quy định của Trung ương, phần chênh lệch giữa mức giá dịch vụ đào tạo và mức hỗ trợ sẽ rất cao, người học phải tự bù phần chênh lệch này, gây nhiều khó khăn cho đối tượng được hỗ trợ theo quy định tại Quyết định số 46/2015/QĐ-TTg ngày 28/9/2015 của Thủ tướng Chính phủ khi triển khai thực hiện. - Các doanh nghiệp hoạt động dịch vụ việc làm chưa có sự phối hợp chặt chẽ, kết nối với Trung tâm Dịch vụ việc làm Hà Nội, các Sàn, Điểm giao dịch vệ tinh để phục vụ tốt hơn cho người lao động tìm được việc làm và doanh nghiệp có nhu cầu tuyển dụng lao động, nhất là hỗ trợ tìm việc làm cho người lao động bị khuyết tật... [61]

- Hoạt động xác định và dự báo nhu cầu tuyển dụng nhân lực của các doanh nghiệp cũng như hoạt động đánh giá nguồn cung nhân lực và dự báo nhu cầu việc làm của người lao động trên thị trường lao động còn hạn chế cả về mặt số lượng và chất lượng; Các sản phẩm dự báo thị trường lao động còn ít, đôi khi chưa kịp thời .

3. Nguyên nhân của những hạn chế, khó khăn

- Việc tư vấn hướng nghiệp, phân luồng cho học sinh tại các trường THCS, THPT gặp phải nhiều bất cập do nhu cầu và mong muốn của đa số các gia đình và học sinh lựa chọn vào

đại học. Bên cạnh đó, để thay đổi tâm lý coi trọng bằng cấp, lựa chọn học nghề của đại đa số người dân và học sinh trong thời gian ngắn không phải việc dễ dàng.

3.1.6. Địa bàn và mẫu khảo sát

Quá trình khảo sát thực trạng được thực hiện từ tháng 2 năm 2024 đến tháng 12 năm 2024. Mẫu khảo sát được lựa chọn theo phương pháp chọn mẫu phân tầng có chủ đích, bảo đảm tính đại diện theo vị trí địa lý, loại hình trường học và mức độ triển khai hoạt động GDHN.

Nghiên cứu tiến hành khảo sát tại 10 cơ sở giáo dục trên địa bàn Thành phố Hà Nội, bao gồm: Trường THPT Quốc Oai, Trường THPT Tây Hồ, Trường THPT Lương Thế Vinh - Ba Vì, Trường THCS và THPT Everest, Trung tâm Giáo dục nghề nghiệp và Giáo dục thường xuyên Ba Vì, Trung tâm Giáo dục nghề nghiệp và Giáo dục thường xuyên Quốc Oai, Trường THPT Phan Đình Phùng, Trường THPT Đoàn Kết, Trường THPT Cao Bá Quát, và Trường THPT Mê Linh.

Tổng số phiếu khảo sát phát ra là 814 phiếu. Sau khi phân loại, số phiếu hợp lệ thu về là 731 phiếu.

Bảng 3.5. Cơ cấu phân bổ khách thể tham gia khảo sát thực trạng

Nhóm khách thể khảo sát	**Số lượng phiếu hợp lệ**	**Tỷ lệ cơ cấu**
Cán bộ quản lý giáo dục	82	11,21
Giáo viên THPT	276	37,76
Học sinh THPT	373	51,03
Tổng cộng	**731**	**100,00**

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Cơ cấu khách thể được phân bổ thành ba nhóm độc lập. Nhóm cán bộ quản lý cung cấp dữ liệu về công tác hoạch định, ban hành chính sách và kiểm soát hệ thống. Nhóm giáo viên cung cấp dữ liệu về quá trình tổ chức thực hiện phương pháp, nội dung và hình thức GDHN. Nhóm học sinh cung cấp dữ liệu về mức độ tham gia hoạt động học tập, mức độ nhận thức nghề nghiệp và tác động của môi trường giáo dục.

Tuân thủ nguyên tắc đo lường trong nghiên cứu khoa học, học sinh là khách thể thụ hưởng và không trực tiếp tham gia vào các hoạt động quản trị điều hành của ban giám hiệu. Do đó, dữ liệu khảo sát từ nhóm học sinh không được sử dụng để đánh giá trực tiếp các biến số thuộc năng lực quản lý vĩ mô như quản lý mục tiêu, quản lý nội dung chương trình và quản lý hoạt động kiểm tra đánh giá. Dữ liệu của nhóm học sinh chỉ được sử dụng để phân tích mức độ đạt được về năng lực định hướng nghề nghiệp và phản ánh kết quả của quá trình tổ

chức các hình thức học tập hướng nghiệp. Việc thiết lập cơ chế đo lường phân tách này nhằm bảo đảm tính khách quan, độ tin cậy và tính giá trị của dữ liệu nghiên cứu phục vụ phân tích thực trạng tại phần tiếp theo của luận án.

3.2. Tổ chức khảo sát thực trạng

3.2.1. Mục tiêu và nội dung khảo sát

Mục tiêu của khảo sát thực trạng là thu thập dữ liệu có hệ thống về hoạt động GDHN và quản lý GDHN tại các cơ sở được lựa chọn. Dữ liệu phục vụ ba mục đích: (1) mô tả mức độ thực hiện các nội dung quản lý đối với mục tiêu, nội dung, hình thức, phương pháp, lực lượng và điều kiện bảo đảm; (2) nhận diện những nội dung còn hạn chế và các yếu tố có liên quan; (3) cung cấp căn cứ thực tiễn cho việc đề xuất hệ thống giải pháp quản lý ở Chương 4.

Nội dung khảo sát được thiết kế bám sát khung lý luận đã xác lập tại Chương 2, tập trung vào hai mảng vấn đề phân lập nhưng có mối quan hệ hữu cơ. Mảng nội dung thứ nhất đo lường thực trạng quản lý GDHN dưới góc nhìn của đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên, bao gồm sáu trục nội dung cụ thể: quản lý mục tiêu và kế hoạch; quản lý nội dung và chương trình; quản lý hình thức, phương pháp và phương tiện; quản lý đội ngũ và các lực lượng tham gia; quản lý hoạt động dạy học và sự phối hợp các lực lượng; quản lý công tác kiểm tra và đánh giá kết quả. Mảng nội dung thứ hai đo lường thực trạng mức độ thụ hưởng GDHN dưới lăng kính của đối tượng học sinh, tập trung khảo sát mức độ tham gia các hoạt động học tập, sự hiểu biết về hệ thống ngành nghề và mức độ hình thành năng lực định hướng nghề nghiệp trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

3.2.2. Khách thể và phạm vi khảo sát

Phạm vi không gian của cuộc khảo sát được giới hạn tại địa bàn Thành phố Hà Nội. Đây là địa phương mang tính đại diện cao cho hệ thống giáo dục THPT toàn quốc, sở hữu quy mô trường lớp lớn, cơ cấu học sinh đa dạng và chịu tác động trực tiếp, sâu rộng từ các xu hướng biến đổi của thị trường lao động hội nhập. Để bảo đảm tính đại diện của dữ liệu, nghiên cứu lựa chọn mười cơ sở giáo dục THPT, bao quát đầy đủ các loại hình trường công lập, trường ngoài công lập, các đơn vị nằm tại khu vực nội thành có điều kiện kinh tế phát triển và các đơn vị tại khu vực ngoại thành mang đặc thù nông nghiệp chuyển đổi.

Khách thể khảo sát được phân định thành ba nhóm độc lập, tương ứng với vị trí và vai trò của họ trong hệ thống GDHN.

Nhóm khách thể thứ nhất là cán bộ quản lý giáo dục, bao gồm hiệu trưởng, phó hiệu trưởng và tổ trưởng chuyên môn. Đây là nhóm đối tượng trực tiếp thực hiện chức năng hoạch định chiến lược, ban hành quyết định và kiểm soát nguồn lực, cung cấp dữ liệu về cơ chế điều hành vĩ mô của nhà trường.

Nhóm khách thể thứ hai là đội ngũ giáo viên, bao gồm giáo viên chủ nhiệm và giáo viên bộ môn kiêm nhiệm công tác hướng nghiệp. Nhóm đối tượng này cung cấp dữ liệu phản ánh mức độ thuận lợi, khó khăn trong quá trình chuyển hóa các kế hoạch quản lý thành các hoạt động giáo dục cụ thể tại lớp học.

Nhóm khách thể thứ ba là học sinh THPT. Tuân thủ nghiêm ngặt nguyên tắc đo lường trong nghiên cứu khoa học giáo dục, học sinh là chủ thể thụ hưởng quá trình đào tạo, không trực tiếp tham gia vào bộ máy hành chính nhà trường. Do đó, khách thể học sinh không được sử dụng để đánh giá các biến số thuộc năng lực quản lý vĩ mô của ban giám hiệu. Dữ liệu từ nhóm khách thể này được khai thác độc quyền để phản ánh chất lượng đầu ra, mức độ đáp ứng của môi trường giáo dục đối với nhu cầu phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp cá nhân.

Về loại hình cơ sở giáo dục, hai trung tâm GDNN-GDTX được đưa vào mẫu để bổ sung bối cảnh và dữ liệu định tính về hoạt động hướng nghiệp, nhưng không gộp vào phép so sánh T-test giữa trường THPT công lập và trường THPT ngoài công lập vì sự khác biệt về chức năng, cơ cấu tổ chức và quy mô mẫu. Các so sánh hai nhóm trong các bảng thống kê vì vậy chỉ sử dụng dữ liệu của hai loại hình trường THPT; khi cần xem xét từ ba nhóm trở lên, nghiên cứu sử dụng phân tích phương sai hoặc mô tả định tính. Cách xử lý này bảo đảm tính đồng nhất của nhóm so sánh và tránh diễn giải sai khác biệt do loại hình tổ chức.

3.2.3. Phương pháp, công cụ và quy trình khảo sát

Nghiên cứu sử dụng kết hợp các phương pháp nghiên cứu định lượng và định tính nhằm bảo đảm tính khách quan, tính chính xác và chiều sâu của dữ liệu phân tích.

Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi là phương pháp chủ đạo để thu thập dữ liệu định lượng. Công cụ đo lường là hệ thống các bảng hỏi được thiết kế chuyên biệt, cá nhân hóa cho từng nhóm khách thể. Bảng hỏi dành cho cán bộ quản lý và giáo viên tập trung đo lường tần suất thực hiện các hành vi quản lý và đánh giá chất lượng của các điều kiện bảo đảm GDHN. Bảng hỏi dành cho học sinh tập trung đo lường mức độ tham gia hoạt động, cường độ tương tác và sự phát triển nhận thức nghề nghiệp. Toàn bộ các biến số quan sát trong bảng hỏi được thao tác hóa từ khung lý thuyết, bảo đảm tính logic và độ giá trị nội dung.

Phương pháp phỏng vấn sâu được sử dụng để thu thập dữ liệu định tính, phục vụ việc giải thích và làm rõ bản chất của các hiện tượng giáo dục mà dữ liệu định lượng chưa thể phản ánh trọn vẹn. Công cụ phỏng vấn là hệ thống các câu hỏi mở, tập trung khai thác quan điểm của cán bộ quản lý về rào cản cơ chế, khó khăn của giáo viên trong việc ứng dụng công nghệ và mong muốn thực tế của học sinh đối với định hướng nghề nghiệp.

Để bảo đảm tính bảo mật và thống nhất khi trích dẫn dữ liệu định tính, khách thể phỏng vấn được mã hóa theo nhóm: CBQL1, CBQL2, ... đối với cán bộ quản lý; GV1, GV2, ... đối với giáo viên; HS1, HS2, ... đối với học sinh; CG1, CG2, ... đối với chuyên gia/đại diện doanh nghiệp. Tên cá nhân và tên trường không được sử dụng trong phần trích dẫn phỏng vấn; mã chỉ dùng để nhận diện nhóm nguồn và đối chiếu hồ sơ nghiên cứu.

Phương pháp nghiên cứu tài liệu được áp dụng để rà soát các văn bản quản lý nội bộ của nhà trường. Việc phân tích kế hoạch năm học, nghị quyết hội đồng giáo dục, sổ tay giáo viên chủ nhiệm và hồ sơ đánh giá học sinh cung cấp các minh chứng vật chất xác thực, giúp đối chiếu và kiểm chứng mức độ tin cậy của các dữ liệu thu thập được từ phương pháp bảng hỏi và phỏng vấn.

Quy trình khảo sát được vận hành qua ba giai đoạn chặt chẽ. Giai đoạn một tập trung thiết kế công cụ đo lường và tiến hành khảo sát thử nghiệm trên một nhóm mẫu nhỏ nhằm kiểm tra độ rõ ràng của ngôn từ, cấu trúc logic của câu hỏi và thời gian trả lời trung bình. Giai đoạn hai triển khai khảo sát chính thức tại mười cơ sở giáo dục đã lựa chọn, tuân thủ đúng quy định về đạo đức nghiên cứu, bảo đảm tính tự nguyện và tính bảo mật thông tin đối với mọi khách thể tham gia. Giai đoạn ba tiến hành sàng lọc, loại bỏ các phiếu trả lời không hợp lệ, mã hóa dữ liệu và nhập liệu vào phần mềm thống kê chuyên dụng để chuẩn bị cho công tác phân tích kết quả.

3.2.4. Thời gian, quy mô mẫu và cách tính điểm

Thời gian tổ chức khảo sát thực tiễn được tiến hành liên tục từ tháng 2 năm 2024 đến tháng 12 năm 2024, bảo đảm thu thập dữ liệu xuyên suốt các giai đoạn bản lề của một năm học, từ khâu lập kế hoạch đầu năm đến khâu tổng kết phân luồng cuối khóa.

Về quy mô mẫu, nghiên cứu áp dụng phương pháp chọn mẫu phân tầng có chủ đích. Tổng số phiếu khảo sát phát ra là 814 phiếu. Sau quá trình rà soát, loại bỏ các phiếu khuyết thiếu thông tin hoặc vi phạm quy tắc trả lời, số lượng phiếu hợp lệ đưa vào phân tích chính thức là 731 phiếu. Cơ cấu mẫu được phân bổ cụ thể theo các nhóm khách thể nhằm bảo đảm tính đại diện thống kê.

Bảng 3.6. Cơ cấu phân bổ quy mô mẫu khảo sát định lượng

Nhóm khách thể khảo sát	Số lượng phát ra	Số lượng hợp lệ	Tỷ lệ cơ cấu
Cán bộ quản lý giáo dục	90	82	11,21
Giáo viên THPT	300	276	37,76
Học sinh THPT	424	373	51,03
Tổng cộng	814	731	100,00

[*Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả*]

Về cách tính điểm và nhận định đánh giá, nghiên cứu sử dụng thang đo Likert 5 bậc để lượng hóa các biến quan sát. Do các nhóm câu hỏi phản ánh những thuộc tính khác nhau, công cụ khảo sát sử dụng các thang đo chuyên biệt và quy định rõ ý nghĩa của từng mức điểm, qua đó hạn chế việc diễn giải lẫn giữa tần suất thực hiện, mức độ đạt được và mức độ ảnh hưởng.

Hệ thống thang đo thứ nhất áp dụng để đo lường mức độ nhận thức, năng lực và chất lượng thực hiện quản lý GDHN. Các mức độ tương ứng là mức 1 biểu thị Rất yếu, mức 2 biểu thị Yếu, mức 3 biểu thị Trung bình, mức 4 biểu thị Khá và mức 5 biểu thị Tốt.

Hệ thống thang đo thứ hai áp dụng để đo lường tần suất thực hiện các hành vi tổ chức, sử dụng phương pháp, phương tiện và hình thức GDHN. Các mức độ tương ứng là mức 1 biểu thị Chưa bao giờ thực hiện, mức 2 biểu thị Hiếm khi thực hiện, mức 3 biểu thị Thỉnh thoảng thực hiện, mức 4 biểu thị Thường xuyên thực hiện và mức 5 biểu thị Rất thường xuyên thực hiện.

Hệ thống thang đo thứ ba áp dụng để đo lường cường độ tác động, sự ảnh hưởng và mức độ cần thiết, khả thi của các giải pháp. Các mức độ tương ứng là mức 1 biểu thị Không ảnh hưởng hoặc Không khả thi, mức 2 biểu thị Ít ảnh hưởng hoặc Ít khả thi, mức 3 biểu thị Bình thường, mức 4 biểu thị Có ảnh hưởng hoặc Khả thi và mức 5 biểu thị Rất ảnh hưởng hoặc Rất khả thi.

Để xác định các khoảng điểm làm căn cứ nhận định kết quả trung bình, nghiên cứu sử dụng công thức tính khoảng cách giá trị. Công thức được xác định bằng cách lấy giá trị cực đại trừ đi giá trị cực tiểu, sau đó chia cho số lượng mức độ đánh giá. Kết quả khoảng cách giá trị tính toán được là 0,80. Các khoảng điểm được phân định và diễn giải tương ứng với các hệ thống thang đo như sau:

Bảng 3.7. Phân định khoảng điểm và nhận định đánh giá theo các hệ thống thang đo độc lập

Khoảng điểm định lượng	Nhận định thang đo chất lượng	Nhận định thang đo tần suất	Nhận định thang đo mức độ, khả thi
Từ 1,00 đến 1,80	Rất yếu	Chưa bao giờ thực hiện	Không ảnh hưởng hoặc Không khả thi
Từ 1,81 đến 2,60	Yếu	Hiếm khi thực hiện	Ít ảnh hưởng hoặc Ít khả thi
Từ 2,61 đến 3,40	Trung bình	Thỉnh thoảng thực hiện	Bình thường
Từ 3,41 đến 4,20	Khá	Thường xuyên thực hiện	Có ảnh hưởng hoặc Khả thi
Từ 4,21 đến 5,00	Tốt	Rất thường xuyên thực hiện	Rất ảnh hưởng hoặc Rất khả thi

[*Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả*]

Việc tách biệt hệ thống thang đo này là nền tảng phương pháp luận bắt buộc, bảo đảm mọi phân tích về thực trạng quản lý tại phần tiếp theo phản ánh chính xác bản chất của đối tượng nghiên cứu, tránh mọi sự nhầm lẫn giữa tần suất thực hiện hành vi và chất lượng của hành vi đó.

3.2.5. Kiểm định độ tin cậy và giá trị của thang đo

Trước khi tiến hành các phép phân tích thống kê mô tả và thống kê suy luận để đánh giá thực trạng quản lý GDHN, toàn bộ dữ liệu định lượng thu thập từ 731 khách thể bắt cần trải qua quá trình kiểm định nghiêm ngặt về độ tin cậy và tính giá trị cấu trúc. Quá trình này được thực hiện thông qua phần mềm thống kê chuyên dụng nhằm loại bỏ các biến quan sát không đạt chuẩn, bảo đảm bộ công cụ đo lường phản ánh chính xác và đồng nhất các khái niệm lý thuyết đã thiết lập.

Thứ nhất, nghiên cứu tiến hành kiểm định độ tin cậy của thang đo thông qua hệ số Cronbach's Alpha. Hệ số này đo lường tính nhất quán nội tại của các biến quan sát cấu thành nên một nhân tố. Theo tiêu chuẩn thống kê khoa học, một thang đo được đánh giá là có độ tin cậy tốt khi hệ số Cronbach's Alpha đạt giá trị lớn hơn hoặc bằng 0,70 và các hệ số tương quan biến tổng của từng biến quan sát phải lớn hơn 0,30.

Kết quả phân tích độ tin cậy đối với sáu nhóm nhân tố cốt lõi phản ánh năng lực quản lý GDHN của cán bộ quản lý và giáo viên được tổng hợp chi tiết.

Bảng 3.8. Kết quả kiểm định độ tin cậy thang đo thông qua hệ số Cronbach's Alpha

Mã nhân tố	Tên nhân tố phản ánh nội dung quản lý GDHN	Số lượng biến quan sát	Hệ số Cronbach's Alpha	Hệ số tương quan biến tổng nhỏ nhất
NT	Nhận thức về GDHN và quản lý GDHN	5	0,854	0,512
QLMT	Quản lý mục tiêu và kế hoạch GDHN	6	0,812	0,485
QLND	Quản lý nội dung và chương trình GDHN	5	0,876	0,554
QLHT	Quản lý hình thức, phương pháp và phương tiện GDHN	8	0,843	0,496
QLDN	Quản lý đội ngũ và phối hợp các lực lượng GDHN	7	0,891	0,605
QLKT	Quản lý công tác kiểm tra và đánh giá kết quả GDHN	5	0,825	0,468

[*Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả*]

Số liệu tại *Bảng 3.8* cho thấy hệ số Cronbach's Alpha của sáu nhóm nhân tố dao động

từ 0,812 đến 0,891, đều lớn hơn ngưỡng 0,70 được sử dụng trong nghiên cứu. Hệ số tương quan biến - tổng nhỏ nhất từ 0,468 trở lên. Các kết quả này cho thấy các biến quan sát trong từng nhóm có mức nhất quán nội tại phù hợp và có thể tiếp tục được sử dụng trong các bước phân tích tiếp theo.

Thứ hai, nghiên cứu tiến hành kiểm định tính giá trị cấu trúc của thang đo thông qua phân tích nhân tố khám phá. Phương pháp này có chức năng thu gọn và tóm tắt tập hợp nhiều biến quan sát thành một số ít các nhân tố đại diện, bảo đảm các biến đo lường cùng một khái niệm sẽ hội tụ về cùng một nhân tố. Điều kiện để phân tích nhân tố khám phá đạt yêu cầu là hệ số KMO phải nằm trong khoảng từ 0,50 đến 1,00, kiểm định Bartlett phải có mức ý nghĩa nhỏ hơn 0,05, giá trị phương sai trích phải lớn hơn 50 % và hệ số tải nhân tố của các biến phải lớn hơn 0,50.

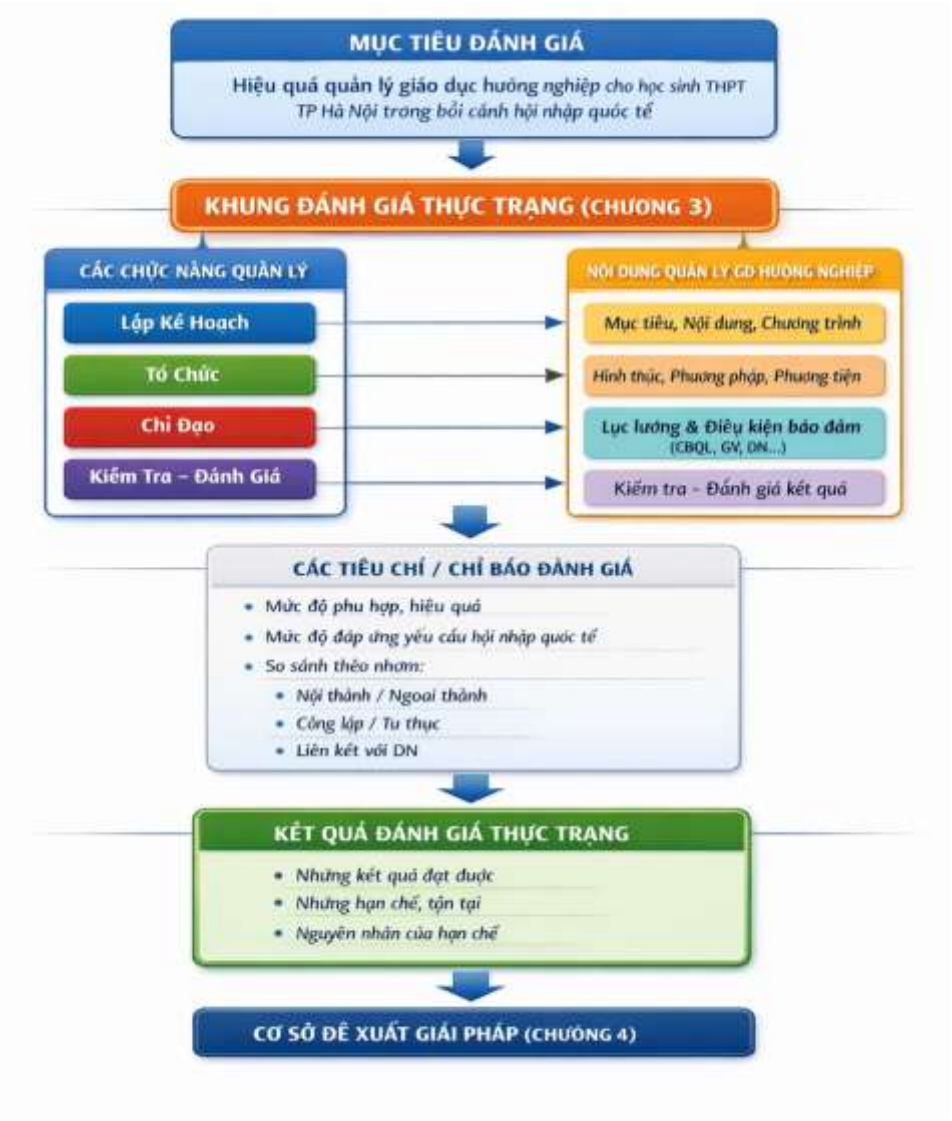
Bảng 3.9. Kết quả kiểm định tính giá trị của thang đo thông qua phân tích nhân tố khám phá

Chỉ số thống kê đo lường tính giá trị cấu trúc	Giá trị kiểm định thực tế	Tiêu chuẩn khoa học	Kết luận
Hệ số KMO đo lường sự thích hợp của mẫu	0,865	Lớn hơn 0,50	Đạt yêu cầu
Mức ý nghĩa của kiểm định Bartlett	0,000	Nhỏ hơn 0,05	Đạt yêu cầu
Tổng phương sai trích lũy kế	68,42	Lớn hơn 50 %	Đạt yêu cầu
Trị số Eigenvalue nhỏ nhất	1,245	Lớn hơn 1,00	Đạt yêu cầu
Hệ số tải nhân tố nhỏ nhất của các biến quan sát	0,612	Lớn hơn 0,50	Đạt yêu cầu

[*Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả*]

Kết quả tại *Bảng 3.9* cho thấy KMO = 0,865, phù hợp để thực hiện phân tích nhân tố khám phá; kiểm định Bartlett có Sig. = 0,000 ($p < 0,05$), cho thấy ma trận tương quan phù hợp cho phân tích. Tổng phương sai trích đạt 68,42%, cao hơn mức 50% thường được sử dụng làm tham chiếu; các hệ số tải nhân tố đều lớn hơn 0,612. Kết quả này hỗ trợ việc sử dụng cấu trúc thang đo trong phạm vi mẫu nghiên cứu.

3.2.6. Khung nghiên cứu thực trạng



Hình 3.1. Khung đánh giá thực trạng quản lý GDHN

Khung đánh giá thực trạng quản lý GDHN cho học sinh THPT thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế được xây dựng nhằm đảm bảo việc phân tích thực trạng được thực hiện một cách hệ thống, toàn diện và có cơ sở khoa học. Khung nghiên cứu này xuất phát từ mục tiêu đánh giá hiệu quả quản lý GDHN trong các trường THPT , không chỉ ở góc độ kết quả hoạt động mà còn ở toàn bộ quá trình quản lý, từ hoạch định, tổ chức thực hiện đến chỉ đạo và kiểm tra, đánh giá. Việc lựa chọn tiếp cận quản lý theo chức năng cho phép làm rõ vai trò của chủ thể quản lý trong việc định hướng, điều hành và kiểm soát hoạt động GDHN trong nhà trường, phù hợp với đặc thù của quản lý giáo dục hiện nay.

Trên cơ sở đó, khung đánh giá được cấu trúc theo hai trục chính. Trục thứ nhất là các chức năng quản lý giáo dục, bao gồm lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo và kiểm tra – đánh giá. Đây là những chức năng cơ bản, phản ánh đầy đủ chu trình quản lý trong nhà trường

THPT. Trục thứ hai là các nội dung quản lý GDHN, bao gồm quản lý mục tiêu, nội dung và chương trình GDHN; quản lý hình thức, phương pháp và phương tiện tổ chức GDHN; quản lý lực lượng tham gia và các điều kiện bảo đảm cho hoạt động GDHN; và quản lý hoạt động kiểm tra, đánh giá kết quả GDHN. Việc kết hợp hai trục này cho phép xem xét thực trạng quản lý GDHN không chỉ theo từng nội dung riêng lẻ mà còn trong mối quan hệ tương tác giữa các chức năng quản lý và các thành tố cấu thành hoạt động GDHN.

Bên cạnh đó, khung nghiên cứu còn tích hợp các tiêu chí và chỉ báo đánh giá nhằm lượng hóa mức độ phù hợp, mức độ hiệu quả và mức độ đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế của quản lý GDHN. Các chỉ báo này được đo lường thông qua điểm trung bình, độ lệch chuẩn, tỷ lệ % và sự so sánh giữa các nhóm đối tượng, các loại hình trường và các khu vực khác nhau trên địa bàn thành phố Hà Nội. Việc lồng ghép yếu tố hội nhập quốc tế trong hệ thống chỉ báo cho phép phản ánh mức độ thích ứng của hoạt động quản lý GDHN trước những yêu cầu mới của thị trường lao động, chuyển đổi số và xu thế toàn cầu hóa giáo dục.

Kết quả đánh giá theo khung nghiên cứu là cơ sở để xác định một cách khách quan những kết quả đạt được, những hạn chế còn tồn tại và nguyên nhân của các hạn chế trong quản lý GDHN ở các trường THPT thành phố Hà Nội. Trên cơ sở đó, các kết luận rút ra từ Chương 3 trở thành căn cứ thực tiễn quan trọng cho việc đề xuất các giải pháp quản lý GDHN trong Chương 4, đảm bảo tính logic, tính kế thừa và tính khả thi của toàn bộ luận án.

3.3. Thực trạng hoạt động GDHN cho học sinh THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế

Việc đánh giá quản lý GDHN cần được đặt trên nền thực trạng hoạt động GDHN mà học sinh đang trực tiếp tham gia. Trong nghiên cứu này, thực trạng hoạt động được xem xét qua dữ liệu của học sinh về không gian, hình thức tham gia; qua các chỉ báo về phương pháp, phương tiện được sử dụng; và qua minh chứng từ phỏng vấn, quan sát sư phạm, kế hoạch giáo dục, hồ sơ hoạt động của nhà trường. Cách tiếp cận này giúp phân biệt kết quả hoạt động giáo dục với tác động quản lý, đồng thời tạo cơ sở giải thích các hạn chế quản lý ở phần sau.

Kết quả khảo sát cho thấy các hoạt động GDHN diễn ra thường xuyên hơn trong không gian nhà trường. Hoạt động thực hành tại phòng thí nghiệm, xưởng trường đạt điểm trung bình 4,15; hoạt động định hướng nghề nghiệp trong giờ học đạt 3,85; trong khi hoạt động qua dự án nhóm đạt 3,42. Ngược lại, các hình thức đưa học sinh ra môi trường nghề nghiệp thực tế có mức thực hiện thấp hơn: tham quan, thực địa tại doanh nghiệp đạt 2,65 và thực tập/kiến tập ngoài nhà trường đạt 2,15. Như vậy, GDHN đã có nền tảng hoạt động trong

trường nhưng mức độ kết nối với thế giới việc làm còn hạn chế.

Dữ liệu về phương pháp và phương tiện cũng cho thấy sự chênh lệch giữa cách làm truyền thống và các phương thức phát triển năng lực. Thuyết trình đạt mức sử dụng cao (3,95), trong khi dạy học theo dự án/trải nghiệm đạt 3,38, tư vấn cá nhân hóa đạt 3,30 và phần mềm/trắc nghiệm hướng nghiệp đạt 3,28. Kết quả này không phủ nhận vai trò của phương pháp truyền thống, nhưng cho thấy nhu cầu tăng tỷ trọng các hình thức tương tác, trải nghiệm, cá nhân hóa và ứng dụng công nghệ để phù hợp hơn với yêu cầu hội nhập quốc tế.

Kết quả nghiên cứu định tính được sử dụng để đối chiếu với dữ liệu định lượng. Qua quan sát sư phạm, hồ sơ kế hoạch và phỏng vấn mã hóa, các trường đều có tổ chức nội dung hướng nghiệp trong kế hoạch năm học, song mức độ phong phú của hoạt động phụ thuộc đáng kể vào nguồn lực, kinh nghiệm của giáo viên và khả năng kết nối đối tác. Một số ý kiến CBQL và GV cho rằng khó khăn lớn nằm ở thời gian, kinh phí, dữ liệu nghề nghiệp cập nhật và đầu mối liên hệ với doanh nghiệp. Các minh chứng này phù hợp với xu hướng số liệu về mức tham gia thấp ở các hoạt động ngoài nhà trường.

Tổng hợp các kết quả cho thấy hoạt động GDHN tại các cơ sở khảo sát đã được triển khai theo nhiều hình thức và học sinh có cơ hội tham gia ở mức nhất định; tuy nhiên, tính trải nghiệm nghề thực tế, mức độ cá nhân hóa, ứng dụng công nghệ và liên kết doanh nghiệp chưa đồng đều. Đây là bối cảnh thực tiễn trực tiếp để phân tích các hành động quản lý ở mục 3.4.

3.4. Thực trạng quản lý GDHN cho học sinh THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế

3.4.1. Thực trạng quản lý mục tiêu và kế hoạch GDHN

Quản lý mục tiêu và kế hoạch GDHN là thành tố nền tảng, đóng vai trò kiến tạo hệ quy chiếu cho toàn bộ chu trình vận hành hoạt động định hướng nghề nghiệp tại các cơ sở giáo dục THPT. Dưới lăng kính của khoa học quản lý, mục tiêu là trạng thái tương lai cần đạt được, còn kế hoạch là bản thiết kế chiến lược phân bổ nguồn lực để hiện thực hóa trạng thái đó. Trong bối cảnh nền kinh tế tri thức và sự hội nhập quốc tế sâu rộng của Thành phố Hà Nội, mục tiêu GDHN không thể tĩnh tại ở việc bảo đảm tỷ lệ đỗ đại học hay hoàn thành chương trình khung, mà phải dịch chuyển sang việc trang bị năng lực thích ứng, tư duy linh hoạt và khả năng làm việc trong môi trường đa văn hóa cho người học.

Tuân thủ nghiêm ngặt nguyên tắc đo lường trong nghiên cứu định lượng, học sinh là

đối tượng thụ hưởng và không trực tiếp tham gia vào bộ máy hoạch định chính sách của nhà trường. Do đó, để bảo đảm độ tin cậy và tính giá trị của dữ liệu đánh giá đối với nhóm biến số quản lý vĩ mô này, nghiên cứu chỉ sử dụng dữ liệu khảo sát từ 358 khách thể, bao gồm 82 cán bộ quản lý và 276 giáo viên. Dữ liệu được đo lường thông qua thang đo Likert 5 bậc chuyên biệt đánh giá mức độ nhận thức và chất lượng thực hiện, với giá trị trải dài từ mức độ 1 tương ứng với rất yếu đến mức độ 5 tương ứng với tốt.

Bảng 3.10. Đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý mục tiêu và kế hoạch GDHN tại các trường THPT Thành phố Hà Nội

Số thứ tự	Các tiêu chí đánh giá năng lực quản lý mục tiêu và kế hoạch	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Xếp hạng
1	Mục tiêu GDHN được xác định rõ trong kế hoạch giáo dục năm học của nhà trường	4,05	0,62	1
2	Kế hoạch GDHN được cụ thể hóa thành các chỉ tiêu đối với từng khối lớp	3,92	0,65	2
3	Mục tiêu GDHN bảo đảm tính thống nhất với chương trình giáo dục phổ thông hiện hành	3,88	0,68	3
4	Kế hoạch GDHN chú trọng phát triển năng lực tự định hướng và lựa chọn nghề nghiệp	3,45	0,82	4
5	Mục tiêu GDHN tích hợp các yêu cầu hội nhập quốc tế và xu hướng việc làm toàn cầu	3,12	0,91	5
6	Sử dụng dữ liệu đánh giá kết quả đầu ra để đối chiếu và điều chỉnh mục tiêu cho năm học tiếp theo	2,85	0,98	6

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Căn cứ vào dữ liệu thống kê mô tả tại *Bảng 3.10*, bức tranh tổng thể về năng lực hoạch định mục tiêu và xây dựng kế hoạch tại các trường THPT trên địa bàn Thành phố Hà Nội hiện đang duy trì ở mức độ trung bình khá, với điểm trung bình chung của toàn bộ sáu tiêu chí đạt mức 3,54 điểm. Kết quả này phản ánh một thực trạng quản lý mang tính chất chuyển tiếp, trong đó bộ máy lãnh đạo các nhà trường đã thiết lập được khung vận hành cơ bản nhưng chưa có sự cải thiện rõ để tiệm cận với tư duy quản trị hiện đại.

Quan sát cấu trúc phân bổ điểm số, có thể nhận diện một đặc trưng rõ nét của mô hình quản lý hành chính tuân thủ. Nhóm ba tiêu chí dẫn đầu đều thuộc về các thao tác nghiệp vụ mang tính quy chế. Tiêu chí xác định rõ mục tiêu GDHN trong kế hoạch giáo dục năm học đạt mức điểm cao nhất toàn bảng với 4,05 điểm, đi kèm với độ lệch chuẩn thấp nhất là 0,62, minh chứng cho sự đồng thuận rất cao trong tập khách thể. Tương tự, việc cụ thể hóa kế

hoạch thành các chỉ tiêu đối với từng khối lớp đạt 3,92 điểm và việc bảo đảm tính thống nhất với chương trình giáo dục phổ thông hiện hành đạt 3,88 điểm. Thành tích này là minh chứng định lượng cho thấy đội ngũ ban giám hiệu sở hữu năng lực thiết lập hồ sơ, văn bản vững vàng. Mọi chỉ đạo từ cơ quan quản lý cấp trên đều được nhà trường tiếp thu, hệ thống hóa và chuyển hóa thành các đầu mục công việc cụ thể trên giấy tờ một cách đầy đủ, bảo đảm đáp ứng các yêu cầu trong các đợt thanh tra chuyên môn định kỳ.

Tuy nhiên, giới hạn của tư duy quản lý tuyến tính lập tức bộc lộ khi hệ thống đo lường tiến đến các tiêu chí đòi hỏi tầm nhìn chiến lược, tính linh hoạt và khả năng dự báo. Mặc dù kế hoạch được lập ra rất chi tiết, nhưng tiêu chí chú trọng phát triển năng lực tự định hướng và lựa chọn nghề nghiệp chỉ đạt mức 3,45 điểm. Khó khăn lớn nhất xuất hiện tại tiêu chí tích hợp các yêu cầu hội nhập quốc tế và xu hướng việc làm toàn cầu vào mục tiêu, khi kết quả ghi nhận chỉ đạt 3,12 điểm. Sự sụt giảm điểm số này phác họa một mâu thuẫn trong công tác quản lý giáo dục tại Thủ đô. Dù bao quanh các trường học là các khu công nghiệp công nghệ cao, các tập đoàn đa quốc gia và hệ thống dịch vụ số hóa, nhưng mục tiêu hướng nghiệp bên trong nhà trường vẫn tập trung ở việc định hướng học sinh thi đỗ vào các cơ sở giáo dục đại học truyền thống. Việc chưa đưa các mục tiêu đào tạo kỹ năng sinh tồn số, tư duy phản biện hay năng lực thích ứng đa văn hóa vào kế hoạch khiến hoạt động định hướng nghề nghiệp chưa tạo ra được sức đề kháng nghề nghiệp cho học sinh trước một thị trường lao động liên tục tái cấu trúc.

Sự hạn chế trong công tác quản trị chiến lược còn thể hiện ở khâu kiểm soát chất lượng. Tiêu chí sử dụng dữ liệu đánh giá kết quả đầu ra để đối chiếu và điều chỉnh mục tiêu cho năm học tiếp theo xếp ở vị trí cuối cùng với 2,85 điểm, đồng thời ghi nhận độ lệch chuẩn cao nhất là 0,98. Theo nguyên lý quản trị chất lượng, một bản kế hoạch chỉ thực sự có giá trị khi được liên tục hiệu chỉnh dựa trên những sai số thực tiễn. Việc các nhà trường bỏ ngỏ khâu sử dụng dữ liệu phản hồi minh chứng cho việc chu trình quản lý đang thiếu tính khép kín. Mục tiêu năm sau thường có xu hướng kế thừa cơ học từ năm trước thay vì được nâng cấp dựa trên các thông số về tỷ lệ phân luồng thực tế hay sự dịch chuyển nhu cầu nhân lực của địa phương.

Dữ liệu phỏng vấn giúp làm rõ thêm kết quả định lượng. CBQL1 cho biết mục tiêu GDHN của nhà trường chủ yếu được xây dựng trên cơ sở Chương trình giáo dục phổ thông và hướng dẫn nhiệm vụ năm học; việc đưa thêm các chỉ báo liên quan đến xu hướng thị trường lao động và năng lực số còn gặp khó khăn do thiếu nguồn dữ liệu cập nhật định kỳ. CBQL2 nhận định kế hoạch hiện vẫn chú trọng bảo đảm thời lượng và tiến độ, trong khi các mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp cần được cụ thể hóa bằng chỉ báo rõ hơn. Các ý

kiến này được sử dụng như dữ liệu giải thích, không thay thế kết quả khảo sát định lượng.

Để đo lường mức độ đồng thuận giữa hai nhóm chủ thể đóng vai trò cốt cán trong việc thiết lập và thực thi bản kế hoạch, nghiên cứu tiếp tục thực hiện phép kiểm định so sánh giá trị trung bình hai mẫu độc lập. Việc sử dụng phương pháp thống kê suy luận này nhằm loại trừ các sai số ngẫu nhiên và xác định sự khác biệt mang tính bản chất giữa bộ máy quản lý và lực lượng trực tiếp đứng lớp.

Bảng 3.11. Kiểm định sự khác biệt giữa cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý mục tiêu và kế hoạch GDHN

Nhóm chủ thể khảo sát	Số lượng mẫu	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Giá trị kiểm định T	Mức ý nghĩa thống kê
Cán bộ quản lý giáo dục	82	3,85	0,60	4,25	0,000
Giáo viên THPT	276	3,45	0,72		

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Kết quả phân tích từ *Bảng 3.11* minh chứng cho sự tồn tại của một khoảng cách nhận thức có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm khách thể, với giá trị kiểm định T = 4,25 và mức ý nghĩa thống kê bằng 0,000, thấp hơn ngưỡng tiêu chuẩn 0,05. Nhóm cán bộ quản lý có xu hướng tự đánh giá năng lực hoạch định mục tiêu của hệ thống ở mức khá tốt với 3,85 điểm. Ngược lại, nhóm giáo viên, những người trực tiếp chuyển hóa các mục tiêu chiến lược thành hành vi giáo dục tại môi trường lớp học, lại đánh giá công tác này ở mức thấp hơn với 3,45 điểm.

Chênh lệch 0,40 điểm giữa CBQL và GV cho thấy sự khác biệt trong ý kiến đánh giá về thực trạng quản lý mục tiêu và kế hoạch GDHN. Kết quả kiểm định ở Bảng 3.12 cho thấy khác biệt này có ý nghĩa thống kê. CBQL đánh giá cao hơn có thể liên quan đến góc nhìn từ khâu ban hành và phê duyệt kế hoạch, trong khi GV đánh giá từ trải nghiệm trực tiếp khi triển khai kế hoạch trong lớp học. Sự khác biệt gợi ý cần tăng cường cơ chế phản hồi từ giáo viên khi xây dựng và điều chỉnh kế hoạch.

Tuy nhiên, khi bản kế hoạch đó được đặt vào bối cảnh thực tiễn của một lớp học với sĩ số xấp xỉ 40 học sinh, giáo viên trực tiếp đối diện với những rào cản vật lý và chuyên môn. Giáo viên nhận thấy mục tiêu phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp được nêu trong kế hoạch đôi khi chưa tương thích với điều kiện cơ sở vật chất, thời lượng phân bổ và năng lực sư phạm của bản thân họ. Họ được yêu cầu phải đạt mục tiêu giúp học sinh hiểu về thị trường lao động hội nhập, nhưng lại không có công cụ cập nhật dữ liệu, không có ngân sách mời chuyên gia và không được phép tự chủ thay đổi cấu trúc thời khóa biểu để đưa học sinh đi trải nghiệm. Do đó, giáo viên có xu hướng đánh giá chất lượng của việc xây dựng kế hoạch

ở mức trung bình, bởi họ coi đó là những mục tiêu thiếu tính đồng bộ với các điều kiện bảo đảm chất lượng đi kèm.

Kết quả phỏng vấn cho thấy sự khác biệt giữa mục tiêu được ban hành và điều kiện thực hiện tại lớp học. CBQL3 cho biết nhà trường đã đưa các nội dung về kỹ năng và định hướng sau THPT vào kế hoạch; GV1 cho rằng một số yêu cầu mới tạo khó khăn khi giáo viên chưa được bồi dưỡng tương ứng và thiếu tài liệu hướng dẫn cụ thể. Dữ liệu này gợi ý cần tăng sự tham gia của giáo viên trong xây dựng kế hoạch và gắn mục tiêu với điều kiện thực hiện.

Bên cạnh yếu tố vai trò chủ thể, điều kiện sinh thái của tổ chức cũng là một biến số độc lập tác động đến tư duy hoạch định chiến lược. Để kiểm chứng giả thuyết về sự tác động của cơ chế tự chủ đối với chất lượng quản lý mục tiêu, nghiên cứu tiếp tục thực hiện phép phân tích so sánh giữa hai loại hình nhà trường đang cùng tồn tại trên địa bàn Thành phố Hà Nội.

Bảng 3.12. Kiểm định sự khác biệt giữa khối trường công lập và ngoài công lập về thực trạng quản lý mục tiêu và kế hoạch GDHN

Loại hình nhà trường	Số lượng mẫu	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Giá trị kiểm định T	Mức ý nghĩa thống kê
Trường THPT công lập	250	3,42	0,78	- 3,68	0,001
Trường THPT ngoài công lập	108	3,82	0,65		

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Căn cứ vào dữ liệu tại *Bảng 3.12*, kết quả kiểm định độc lập khẳng định sự chênh lệch có ý nghĩa thống kê giữa hai khối trường với giá trị kiểm định T = - 3,68 và mức ý nghĩa 0,001. Khối các cơ sở giáo dục ngoài công lập thể hiện chỉ số đánh giá cao hơn về năng lực quản trị chiến lược với điểm trung bình đạt 3,82, trong khi khối công lập dừng ở mức 3,42 điểm.

Phân tích cơ sở của sự chênh lệch này, cơ chế tự chủ toàn diện là yếu tố giúp các trường ngoài công lập linh hoạt hơn trong việc kiến tạo mục tiêu. Tại các cơ sở tư thục, mục tiêu GDHN là một phần của cam kết chất lượng dịch vụ đối với phụ huynh. Để gia tăng lợi thế tuyển sinh, ban giám hiệu các trường ngoài công lập chủ động tích hợp các chuẩn đầu ra quốc tế vào kế hoạch giảng dạy. Họ linh hoạt cấu trúc lại thời khóa biểu, đưa các bộ môn về tư duy tài chính, kỹ năng khởi nghiệp hay phân tích dữ liệu nghề nghiệp vào thành mục tiêu giáo dục. Khả năng tự chủ tài chính cho phép họ liên tục đánh giá mức độ đáp ứng của chương

trình và nhanh chóng điều chỉnh kế hoạch đào tạo theo chu kỳ ngắn, bảo đảm tính thích ứng với sự biến thiên của thị trường.

Ngược lại, khối trường công lập vận hành trong một cơ chế ngân sách và khung pháp lý tuân thủ chặt chẽ. Việc xây dựng kế hoạch giáo dục tại các cơ sở này chịu sự chi phối của các quy định về định mức số tiết, quy chế tài chính và áp lực từ các kỳ thi chuyển cấp mang tính toàn thành phố. Do phải ưu tiên nguồn lực cho việc duy trì chất lượng tại các kỳ thi văn hóa, mục tiêu GDHN tại các trường công lập thường mang tính chất bổ trợ và cần thời gian dài hơn để cập nhật những yếu tố mới. Quá trình điều chỉnh kế hoạch cũng diễn ra theo quy trình chặt chẽ, phải tuân thủ việc xin ý kiến phê duyệt từ cơ quan chủ quản, khiến mục tiêu đào tạo ít có sự thay đổi đột phá trong ngắn hạn.

Dữ liệu định tính cho thấy điều kiện tổ chức giữa các loại hình trường có những khác biệt cần được xem xét khi diễn giải số liệu. CBQL4 cho biết đơn vị có thể huy động chuyên gia bên ngoài tham gia góp ý kế hoạch GDHN; CBQL5 cho biết việc bổ sung nội dung mới tại đơn vị cần đồng thời xem xét quy trình chuyên môn, nguồn kinh phí và yêu cầu phê duyệt. Vì vậy, sự khác biệt điểm trung bình giữa hai nhóm trường nên được hiểu trong mối liên hệ với điều kiện tổ chức và nguồn lực, không dùng để khẳng định ưu thế bản chất của một loại hình trường.

3.4.2. Thực trạng quản lý nội dung và chương trình GDHN

Quản lý nội dung và chương trình GDHN là một trong những thành tố hạt nhân của hệ thống quản lý giáo dục tại các trường THPT. Nếu mục tiêu xác định phương hướng phát triển, thì nội dung và chương trình chính là vật liệu kiến tạo nên năng lực thực tiễn cho người học. Dưới lăng kính khoa học quản lý, công tác này không đơn thuần là việc phân bổ thời lượng hay sắp xếp bài giảng cơ học, mà là một quy trình quản trị mang tính chiến lược. Quá trình này đòi hỏi sự lựa chọn, thẩm định, tích hợp và liên tục cập nhật các hệ thống tri thức, kỹ năng nghề nghiệp nhằm bảo đảm tính khoa học, tính sư phạm và tính thực tiễn của chương trình đào tạo.

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế và chuyển đổi số, nội dung GDHN cần được cập nhật theo sự thay đổi của cơ cấu nghề nghiệp và yêu cầu kỹ năng. Đối với Thành phố Hà Nội, nơi có cơ cấu kinh tế và thị trường lao động đa dạng, chương trình GDHN cần giúp học sinh không chỉ tiếp cận thông tin tuyển sinh mà còn hiểu đặc điểm nghề, yêu cầu năng lực, lộ trình học tập và khả năng thích ứng với những thay đổi của môi trường việc làm. Vì vậy, mức độ cập nhật nội dung và khả năng gắn nội dung với thực tiễn thị trường lao động là những chỉ báo quan trọng khi đánh giá thực trạng.

Tuân thủ nghiêm ngặt nguyên tắc đo lường trong nghiên cứu định lượng, đối tượng

học sinh là người thụ hưởng kết quả giáo dục và không trực tiếp tham gia vào bộ máy hoạch định chương trình của nhà trường. Việc yêu cầu học sinh đánh giá năng lực thiết kế chương trình của ban giám hiệu sẽ vi phạm nguyên tắc về tính giá trị của dữ liệu. Do đó, để bảo đảm độ tin cậy phù hợp đối với việc phân tích năng lực quản lý vĩ mô, nghiên cứu chỉ sử dụng dữ liệu khảo sát từ 358 khách thể, bao gồm 82 cán bộ quản lý và 276 giáo viên. Công cụ đo lường được thiết lập thông qua thang đo Likert 5 bậc chuyên biệt, đánh giá chất lượng thực hiện với giá trị trải dài từ mức độ 1 tương ứng với thực hiện rất yếu đến mức độ 5 tương ứng với thực hiện tốt.

Bảng 3.13. Đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý nội dung và chương trình GDHN tại các trường THPT Thành phố Hà Nội

Số thứ tự	Các tiêu chí đánh giá năng lực quản lý nội dung và chương trình	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Xếp hạng
1	Nhà trường xây dựng kế hoạch nội dung GDHN theo năm học	3,90	0,66	1
2	Nội dung GDHN bám sát chương trình giáo dục phổ thông hiện hành	3,85	0,69	2
3	Nội dung GDHN phù hợp với đặc điểm học sinh	3,72	0,74	3
4	Nội dung GDHN gắn với định hướng phân luồng sau THPT	3,68	0,76	4
5	Nội dung GDHN chú trọng phát triển năng lực nghề nghiệp	3,60	0,79	5
6	Nội dung GDHN được rà soát, điều chỉnh định kỳ	3,50	0,82	6
7	Nhà trường phối hợp với doanh nghiệp và cơ sở đào tạo để xây dựng nội dung	3,42	0,88	7
8	Nội dung GDHN cập nhật xu hướng nghề nghiệp mới	3,35	0,91	8
9	Nội dung GDHN gắn với yêu cầu hội nhập quốc tế	3,30	0,93	9
10	Có tài liệu, học liệu hướng nghiệp chuyên sâu hỗ trợ nội dung	3,20	0,95	10

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Phân tích số liệu từ bảng thống kê mô tả bộc lộ một bức tranh thực tiễn với nhiều đặc điểm mang tính bước đệm trong công tác quản lý. Điểm trung bình chung của toàn bộ mười tiêu chí đạt xấp xỉ 3,55 điểm, nằm trong khoảng đánh giá từ mức trung bình đến mức khá.

Kết quả này xác nhận nỗ lực của các nhà trường trên địa bàn Thành phố Hà Nội trong việc duy trì ổn định hệ thống GDHN cơ bản, đáp ứng các tiêu chuẩn khung do cơ quan quản lý nhà nước ban hành.

Kết quả ở nhóm tiêu chí về nội dung và chương trình cho thấy các nội dung gắn với lập kế hoạch và bám sát chương trình hiện hành được đánh giá cao hơn. Tiêu chí xây dựng kế hoạch nội dung GDHN theo năm học đạt 3,90 điểm và tiêu chí nội dung bám sát Chương trình Giáo dục phổ thông hiện hành đạt 3,85 điểm. Mức điểm này cho thấy các trường đã chú ý đến yêu cầu kế hoạch hóa và tính phù hợp với chương trình. Tuy nhiên, đây mới là bằng chứng về mức độ thực hiện theo đánh giá của khách thể khảo sát; chưa đủ cơ sở để suy ra chất lượng thực tế của từng kế hoạch nếu không đối chiếu thêm hồ sơ và kết quả triển khai.

Ở nhóm tiêu chí có mức điểm trung bình khá, sự quan tâm đến người học và tính định hướng tương lai bước đầu được ghi nhận nhưng chưa thực sự cải thiện rõ. Việc bảo đảm nội dung GDHN phù hợp với đặc điểm học sinh đạt 3,72 điểm, và việc gắn nội dung với định hướng phân luồng sau THPT đạt 3,68 điểm. Các kết quả này cho thấy giáo viên và cán bộ quản lý đã có ý thức chọn lọc những thông tin cơ bản về hệ thống giáo dục nghề nghiệp hoặc các trường đại học để phổ biến cho học sinh. Tiêu chí nội dung chú trọng phát triển năng lực nghề nghiệp đạt 3,60 điểm, phản ánh sự chuyển dịch nhận thức từ truyền thụ kiến thức sang hình thành kỹ năng, mặc dù mức độ triển khai thực tế vẫn còn nhiều rào cản. Thao tác rà soát, điều chỉnh định kỳ nội dung đạt 3,50 điểm, chứng tỏ quy trình quản lý đã có bước phản hồi, song tốc độ và biên độ điều chỉnh vẫn mang tính chất cục bộ, chưa tạo ra được những thay đổi mang tính đột phá cho chương trình.

Tuy nhiên, giới hạn của công tác quản lý nội dung bộc lộ một cách hệ thống khi hệ thống đo lường tiến đến các tiêu chí cốt lõi của thời kỳ hội nhập. Việc quản lý cập nhật xu hướng nghề nghiệp mới ghi nhận mức điểm thấp ở mức 3,35 điểm. Tình trạng báo động hơn nằm ở tiêu chí nội dung GDHN gắn với yêu cầu hội nhập quốc tế chỉ đạt 3,30 điểm. Đây là minh chứng cho một sự thiếu đồng bộ mang tính cấu trúc trong quản lý giáo dục. Học sinh tại Thủ đô Hà Nội đang sinh sống trong một môi trường chịu tác động trực tiếp từ nền kinh tế số và chuỗi cung ứng toàn cầu, nhưng nội dung các em tiếp nhận vẫn xoay quanh hệ thống ngành nghề truyền thống. Việc thiếu vắng các học phần về kỹ năng sinh tồn số (kỹ năng sống sót trong thời đại số), đạo đức nghề nghiệp quốc tế hay năng lực thích ứng trong môi trường đa văn hóa làm suy giảm nghiêm trọng sức cạnh tranh của người học.

Tiêu chí về tài liệu, học liệu hỗ trợ GDHN đạt 3,20 điểm và có độ lệch chuẩn 0,95, thấp hơn các tiêu chí về kế hoạch và bám sát chương trình. Kết quả cho thấy việc cung cấp học liệu còn chưa đồng đều giữa các cơ sở khảo sát. Thiếu học liệu cập nhật có thể làm giảm

khả năng đa dạng hóa nội dung và tăng phụ thuộc vào nguồn tài liệu do giáo viên tự tìm kiếm; vì vậy đây là nội dung cần được ưu tiên khi hoàn thiện cơ chế bảo đảm điều kiện cho GDHN.

Kết quả phỏng vấn bổ sung cho dữ liệu định lượng về nội dung GDHN. CBQL6 cho biết nhà trường chủ yếu sử dụng tài liệu hướng dẫn hiện có và gặp khó khăn khi cập nhật thường xuyên các nghề mới. GV2 nêu nhu cầu có học liệu đồng bộ và bồi dưỡng chuyên môn; HS1 cho biết các nội dung các em tiếp cận vẫn tập trung nhiều vào ngành học và tuyển sinh, trong khi thông tin về nghề mới và môi trường làm việc quốc tế chưa phong phú. Các ý kiến này phù hợp với xu hướng điểm số ở nhóm chỉ báo về cập nhật nội dung và học liệu.

Nhằm đo lường mức độ đồng thuận giữa các lực lượng trực tiếp thiết lập và thực thi chương trình, nghiên cứu tiến hành kiểm định so sánh giá trị trung bình hai mẫu độc lập bằng thuật toán thống kê suy luận. Việc sử dụng phương pháp thống kê này nhằm loại trừ các sai số ngẫu nhiên và xác định sự khác biệt mang tính bản chất giữa bộ máy quản lý và lực lượng giáo viên.

Bảng 3.14. Kiểm định sự khác biệt giữa cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý nội dung và chương trình GDHN

Nhóm chủ thể khảo sát	Số lượng mẫu	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Giá trị kiểm định T	Mức ý nghĩa thống kê
Cán bộ quản lý giáo dục	82	3,75	0,64	2,45	0,015
Giáo viên THPT	276	3,54	0,72		

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Kết quả phân tích từ *Bảng 3.14* minh chứng cho sự tồn tại của một khoảng cách nhận thức có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm khách thể, với giá trị kiểm định T = 2,45 và mức ý nghĩa thống kê = 0,015, thấp hơn ngưỡng tiêu chuẩn 0,05. Nhóm cán bộ quản lý tự đánh giá năng lực quản lý nội dung của hệ thống ở mức cao với 3,75 điểm. Ngược lại, nhóm giáo viên đánh giá công tác này ở mức thấp hơn với 3,54 điểm.

Sự chênh lệch này cho thấy một hiện tượng phổ biến trong khoa học tổ chức liên quan đến sự thiếu đồng bộ giữa quản lý vĩ mô và thực thi vi mô. Dưới lăng kính của nhà quản lý, một bộ chương trình GDHN được trình bày mạch lạc, tích hợp đầy đủ số tiết theo quy định và vượt qua khâu kiểm duyệt của hội đồng sư phạm là minh chứng cho sự thành công trong công tác điều hành. Ban giám hiệu tin tưởng rằng khi khung chương trình đã được xác lập, hệ thống sẽ tự động vận hành thông suốt.

Ở khâu triển khai tại lớp học, giáo viên cho biết yêu cầu cập nhật tri thức nghề nghiệp mới ngày càng tăng, trong khi nguồn học liệu và cơ hội bồi dưỡng chưa đồng đều. Việc giáo viên tự tìm kiếm thông tin trên môi trường mạng có thể làm tăng rủi ro về tính chính xác nếu

thiếu nguồn kiểm chứng. Bên cạnh đó, thiếu tài liệu hướng dẫn tổ chức trải nghiệm cũng làm giảm mức độ chủ động khi đổi mới hoạt động. Kết quả này giúp giải thích vì sao đánh giá của GV về một số nội dung chương trình thấp hơn đánh giá của CBQL.

Bên cạnh yếu tố vai trò chủ thể, điều kiện sinh thái của tổ chức là một biến số độc lập tác động mạnh mẽ đến chất lượng phát triển chương trình. Để kiểm chứng sự tác động của cơ chế tự chủ, nghiên cứu thực hiện phép phân tích so sánh giữa khối trường công lập và ngoài công lập đang hoạt động trên cùng một địa bàn.

Bảng 3.15. Kiểm định sự khác biệt giữa khối trường công lập và ngoài công lập về thực trạng quản lý nội dung và chương trình GDHN

Loại hình nhà trường	Số lượng mẫu	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Giá trị kiểm định T	Mức ý nghĩa thống kê
Trường THPT công lập	250	3,47	0,77	-2,45	0,015
Trường THPT ngoài công lập	108	3,66	0,69		

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Căn cứ vào dữ liệu tại *Bảng 3.15*, kết quả kiểm định độc lập khẳng định sự chênh lệch có ý nghĩa thống kê giữa hai khối trường với giá trị kiểm định T = -2,45 và mức ý nghĩa 0,015. Các cơ sở giáo dục ngoài công lập thể hiện năng lực phát triển chương trình cao hơn với điểm trung bình đạt 3,66, trong khi khối công lập chỉ dừng ở mức 3,47 điểm.

Bản chất của sự chênh lệch này nằm ở rào cản cơ chế và mức độ tự chủ toàn diện. Khối trường ngoài công lập được vận hành theo mô hình quản trị linh hoạt và chịu sự chi phối từ quy luật phát triển của dịch vụ giáo dục. Để thu hút tuyển sinh và khẳng định chất lượng với phụ huynh, các trường tư thục cần coi chất lượng định hướng tương lai là một cam kết đầu ra trọng yếu. Do đó, ban giám hiệu chủ động tái cấu trúc khung phân phối chương trình để bổ sung các nội dung học tập hiện đại. Họ sở hữu cơ chế tài chính thông thoáng để mua bản quyền các chương trình giáo dục kỹ năng quốc tế, hoặc ký kết hợp đồng với các chuyên gia xây dựng nội dung chuyên biệt về tư duy tài chính, kỹ năng khởi nghiệp và quản trị cảm xúc. Nhờ đó, nội dung hướng nghiệp luôn duy trì được tính mới, tính hấp dẫn và bám sát nhịp độ của nền kinh tế toàn cầu.

Đối với nhóm trường công lập, một số ý kiến phỏng vấn đề cập đến yêu cầu tuân thủ quy trình tài chính, an toàn và phê duyệt khi tổ chức hoạt động ngoài nhà trường hoặc huy động chuyên gia. Đồng thời, nhà trường phải phân bổ thời gian và nguồn lực cho nhiều nhiệm vụ giáo dục khác nhau. Những điều kiện này có thể ảnh hưởng đến tốc độ triển khai một số hoạt động GDHN, nhưng dữ liệu hiện có không đủ để quy kết sự khác biệt giữa hai loại hình

trường cho một nguyên nhân duy nhất.

CBQL7 cho biết đơn vị thường cập nhật nội dung GDHN thông qua các chương trình hợp tác và mời chuyên gia doanh nghiệp tham gia. Ý kiến này cho thấy liên kết bên ngoài có thể hỗ trợ nhà trường làm phong phú nội dung GDHN; mức độ tác động còn phụ thuộc vào tính ổn định của quan hệ hợp tác, nguồn lực và cách nhà trường tích hợp nội dung vào kế hoạch giáo dục.

3.4.3. Thực trạng quản lý hình thức, phương pháp và phương tiện GDHN

Quản lý hình thức, phương pháp và phương tiện GDHN là một trong những thành tố trọng yếu, có ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng và hiệu quả của quá trình định hướng tương lai cho học sinh THPT. Nếu mục tiêu và nội dung xác định phương hướng phát triển, thì hình thức, phương pháp và phương tiện chính là công cụ vật chất và kỹ thuật để hiện thực hóa các phương hướng đó. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế và sự phát triển mạnh mẽ của nền kinh tế số, công tác quản lý này không thể duy trì theo tư duy hành chính khép kín. Các nhà trường cần đa dạng hóa hình thức tổ chức, chuyển đổi phương pháp từ truyền thụ thông tin một chiều sang mô hình phát triển năng lực, đồng thời khai thác tối đa sức mạnh của nền tảng dữ liệu lớn và các phần mềm đánh giá tâm lý chuyên sâu.

Tuân thủ nghiêm ngặt nguyên tắc đo lường trong nghiên cứu định lượng về năng lực quản lý vĩ mô, đối tượng học sinh là người thụ hưởng kết quả giáo dục, không tham gia vào các khâu hoạch định chiến lược hay quyết định phân bổ nguồn lực của nhà trường. Việc sử dụng dữ liệu của học sinh để đánh giá năng lực điều hành của ban giám hiệu sẽ làm sai lệch bản chất của thang đo và gây ra nhiều hệ lụy tiêu cực cho môi trường giáo dục. Do đó, để bảo đảm tính chính xác và độ tin cậy phù hợp, phân tích thực trạng tại mục này chỉ sử dụng dữ liệu khảo sát từ 358 khách thể, bao gồm 82 cán bộ quản lý và 276 giáo viên trực tiếp tham gia công tác GDHN. Công cụ đo lường sử dụng thang đo Likert 5 bậc chuyên biệt, trong đó điểm 1 tương ứng với mức độ thực hiện rất yếu hoặc chưa bao giờ thực hiện, và điểm 5 tương ứng với mức độ thực hiện tốt hoặc rất thường xuyên thực hiện.

Để phản ánh toàn diện thực trạng, nội dung phân tích được chia thành hai mảng song song: quản lý hình thức tổ chức và quản lý phương pháp, phương tiện GDHN.

Thứ nhất, về thực trạng quản lý hình thức tổ chức GDHN

Hình thức tổ chức là không gian vật lý và không gian tương tác, nơi các hoạt động GDHN diễn ra. Đối với địa bàn có sự đa dạng sinh thái nghề nghiệp cao như Thành phố Hà Nội, hình thức tổ chức đòi hỏi sự kết nối chặt chẽ giữa không gian trường học và không gian doanh nghiệp.

Bảng 3.16. Đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý hình thức tổ chức GDHN tại các trường THPT Thành phố Hà Nội

Số thứ tự	Các tiêu chí đánh giá năng lực quản lý hình thức tổ chức	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Xếp hạng
1	Phân công rõ trách nhiệm tổ chức các hình thức GDHN	3,90	0,65	1
2	Nhà trường xây dựng kế hoạch tổ chức các hình thức GDHN	3,88	0,67	2
3	Đa dạng hóa các hình thức GDHN	3,76	0,72	3
4	Tổ chức ngày hội hướng nghiệp	3,70	0,75	4
5	Lồng ghép GDHN trong các môn học văn hóa	3,62	0,78	5
6	Đánh giá hiệu quả các hình thức tổ chức GDHN	3,50	0,83	6
7	Ứng dụng hình thức trực tuyến trong GDHN	3,45	0,87	7
8	Tổ chức hoạt động trải nghiệm nghề nghiệp thực tế cho học sinh	3,40	0,89	8
9	Tổ chức tư vấn hướng nghiệp cá nhân hoặc theo nhóm nhỏ	3,35	0,91	9
10	Phối hợp với doanh nghiệp trong tổ chức GDHN	3,32	0,92	10

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Kết quả phân tích thống kê mô tả tại *Bảng 3.16* cho thấy công tác quản lý hình thức tổ chức GDHN đang duy trì ở mức độ khá, với điểm trung bình chung đạt 3,59. Điểm nổi bật nhất trong công tác quản lý hiện nay thể hiện qua việc tuân thủ các quy trình hành chính và tổ chức phân công nhiệm vụ nội bộ. Tiêu chí phân công rõ trách nhiệm tổ chức các hình thức GDHN ghi nhận mức điểm cao nhất toàn bảng với 3,90 điểm, đi kèm với độ lệch chuẩn thấp là 0,65. Tiếp đó, tiêu chí xây dựng kế hoạch tổ chức đạt 3,88 điểm. Điều này minh chứng rằng bộ máy quản lý tại các nhà trường đã thực hiện tốt chức năng thiết lập bộ khung vận hành, đưa hoạt động định hướng nghề nghiệp vào quỹ đạo nề nếp chung của kế hoạch năm học. Các hình thức mang tính đại trà, dễ huy động số lượng lớn học sinh trong khuôn viên nhà trường như tổ chức ngày hội hướng nghiệp đạt 3,70 điểm, hoặc lồng ghép vào các môn học văn hóa đạt 3,62 điểm cũng được duy trì ở mức độ tương đối thường xuyên.

Tuy nhiên, sự hạn chế bộc lộ khi xét đến các hình thức tổ chức đòi hỏi tính chuyên môn hóa cao, tính cá thể hóa và sự liên kết với môi trường lao động thực tế. Các tiêu chí xếp ở nhóm cuối bảng bao gồm tổ chức hoạt động trải nghiệm nghề nghiệp thực tế đạt 3,40 điểm,

tổ chức tư vấn hướng nghiệp cá nhân đạt 3,35 điểm, và đặc biệt là sự phối hợp với doanh nghiệp ghi nhận mức điểm thấp nhất với 3,32 điểm. Sự phân bổ dữ liệu này phản ánh một thực trạng quản lý mang tính khép kín. Thành phố Hà Nội là trung tâm kinh tế lớn với nhiều doanh nghiệp công nghệ, dịch vụ và khu công nghiệp hiện đại, nhưng việc thiếu vắng các không gian thực địa tại doanh nghiệp hay các phiên tư vấn chuyên sâu đã làm mất đi cơ hội để học sinh đối chiếu năng lực bản thân với những đòi hỏi thực tiễn của thị trường. Việc quản lý thiên về tổ chức sự kiện bề rộng mà thiếu đi chiều sâu trải nghiệm cá nhân làm giảm hiệu lực của toàn bộ quy trình giáo dục.

Kết quả phỏng vấn bổ sung cho nhận định trên. CBQL8 cho biết nhà trường đã tổ chức hội thảo và ngày hội tư vấn nhưng gặp khó khăn về kinh phí và đầu mối hợp tác khi tổ chức trải nghiệm tại doanh nghiệp. GV3 cho rằng các hoạt động còn mang tính đại trà và giáo viên thiếu thời gian để tư vấn theo nhu cầu từng nhóm học sinh. Dữ liệu này gợi ý cần tăng tính ổn định của cơ chế phối hợp và bố trí nguồn lực phù hợp cho hoạt động trải nghiệm.

Để đo lường mức độ đồng thuận giữa bộ máy quản lý và lực lượng trực tiếp thực thi, nghiên cứu tiến hành kiểm định so sánh giá trị trung bình hai mẫu độc lập.

Bảng 3.17. Kiểm định sự khác biệt giữa cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý hình thức tổ chức GDHN

Nhóm chủ thể khảo sát	Số lượng mẫu	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Giá trị kiểm định T	Mức ý nghĩa thống kê
Cán bộ quản lý giáo dục	82	3,82	0,63	2,58	0,012
Giáo viên THPT	276	3,60	0,71		

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Kết quả tại *Bảng 3.17* cho thấy có sự khác biệt mang ý nghĩa thống kê về mặt nhận định giữa hai nhóm khách thể, với giá trị kiểm định T = 2,58 và mức ý nghĩa 0,012, thấp hơn ngưỡng 0,05. Nhóm cán bộ quản lý đánh giá hiệu lực điều hành ở mức cao với 3,82 điểm, trong khi nhóm giáo viên chỉ đánh giá ở mức 3,60 điểm. Khoảng cách này cho thấy sự lệch pha giữa thiết kế quản lý vĩ mô và năng lực triển khai vi mô. Cán bộ quản lý đánh giá cao do các kế hoạch tổ chức sự kiện đã được ban hành và hoàn thành theo đúng tiến độ. Tuy nhiên, giáo viên là người trực tiếp điều phối học sinh lại gặp khó khăn khi các hình thức đại trà không giải quyết được các vướng mắc cá nhân của người học, đồng thời việc thiếu kinh phí và thủ tục hành chính phức tạp khiến giáo viên ngại đề xuất các hình thức học tập ngoài nhà trường.

Bên cạnh sự khác biệt về vai trò chủ thể, yếu tố loại hình nhà trường cũng tác động mạnh mẽ đến chất lượng quản lý hình thức tổ chức.

Bảng 3.18. Kiểm định sự khác biệt giữa khối trường công lập và ngoài công lập về thực trạng quản lý hình thức tổ chức GDHN

Loại hình nhà trường	Số lượng mẫu	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Giá trị kiểm định T	Mức ý nghĩa thống kê
Trường THPT công lập	250	3,50	0,78	-2,68	0,008
Trường THPT ngoài công lập	108	3,72	0,70		

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Dữ liệu tại *Bảng 3.18* cho thấy điểm trung bình của khối trường ngoài công lập là 3,72 và khối trường công lập là 3,50; T = -2,68, Sig. = 0,008, thể hiện sự khác biệt có ý nghĩa thống kê trong mẫu khảo sát. Kết quả không được sử dụng để khẳng định ưu thế của một loại hình trường. CBQL9 cho biết đơn vị có điều kiện chủ động hơn trong một số hoạt động liên kết doanh nghiệp; ở chiều khác, các trường công lập phải tuân thủ những quy trình tổ chức và sử dụng kinh phí theo quy định. Vì vậy, cần xem xét đồng thời cơ chế tổ chức, nguồn lực và đặc điểm địa bàn khi giải thích sự khác biệt.

Thứ hai, về thực trạng quản lý phương pháp và phương tiện GDHN

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, nếu nội dung hướng nghiệp trả lời câu hỏi giảng dạy cái gì, thì phương pháp và phương tiện giải quyết bài toán giảng dạy như thế nào và bằng công cụ gì. Quản lý phương pháp đòi hỏi sự chuyển dịch từ truyền thụ tri thức một chiều sang bồi dưỡng kỹ năng thực hành. Đồng thời, quản lý phương tiện phải gắn liền với quá trình chuyển đổi số, khai thác tối đa nền tảng dữ liệu lớn và các phần mềm đo lường năng lực chuyên sâu.

Bảng 3.19. Đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý phương pháp và phương tiện GDHN tại các trường THPT Thành phố Hà Nội

Số thứ tự	Các tiêu chí đánh giá năng lực quản lý phương pháp và phương tiện	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Xếp hạng
1	Giáo viên sử dụng phương pháp thuyết trình trong GDHN	3,95	0,62	1
2	Giáo viên sử dụng phương pháp thảo luận, trao đổi	3,72	0,74	2

3	Kiểm tra, đánh giá việc đổi mới phương pháp GDHN	3,55	0,81	3
4	Nhà trường cung cấp tài liệu hướng nghiệp chuyên sâu	3,50	0,83	4
5	Sử dụng tình huống nghề nghiệp trong dạy học	3,45	0,85	5
6	Ứng dụng công nghệ thông tin trong bài giảng hướng nghiệp	3,42	0,88	6
7	Áp dụng phương pháp trải nghiệm, dạy học theo dự án	3,38	0,90	7
8	Xây dựng cơ sở dữ liệu nghề nghiệp hỗ trợ hướng nghiệp	3,35	0,91	8
9	Tổ chức phương pháp tư vấn cá nhân hóa	3,30	0,92	9
10	Trang bị phần mềm, trắc nghiệm đánh giá năng lực hướng nghiệp	3,28	0,94	10

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Quan sát số liệu tại *Bảng 3.19*, bức tranh tổng thể về quản lý phương pháp và phương tiện bộc lộ nhiều hạn chế đáng chú ý, với điểm trung bình chung đạt 3,49. Trái ngược với triết lý giáo dục phát triển năng lực, các phương pháp mang tính thụ động vẫn chiếm ưu thế. Việc sử dụng phương pháp thuyết trình truyền thống ghi nhận mức điểm cao nhất là 3,95 điểm. Trong thực tiễn tại các lớp học với sĩ số đông, việc duy trì lề lối truyền thụ một chiều biến quá trình định hướng tương lai thành những giờ cung cấp thông tin tuyển sinh khô khan, làm giảm cơ hội phát triển năng lực tư duy phản biện của học sinh. Các phương pháp cốt lõi kiến tạo năng lực hội nhập như dạy học theo dự án chỉ đạt 3,38 điểm, và tổ chức tư vấn cá nhân hóa đạt 3,30 điểm.

Sự hạn chế càng trở nên rõ nét khi xem xét thực trạng quản lý phương tiện kỹ thuật. Các trụ cột của GDHN kỹ thuật số bao gồm việc xây dựng cơ sở dữ liệu nghề nghiệp đạt 3,35 điểm và trang bị phần mềm trắc nghiệm đánh giá năng lực đạt 3,28 điểm, đều xếp ở các vị trí cuối cùng. Sự thiếu vắng hệ thống hạ tầng công nghệ số khiến việc đo lường mức độ phù hợp nghề nghiệp của học sinh mang nặng tính định tính, cảm tính và thiếu căn cứ khoa học. Trong bối cảnh kỷ nguyên số, việc quản lý chậm trang bị các công cụ phân tích dữ liệu thị trường lao động làm giảm đi tính dự báo và tính chính xác của toàn bộ quy trình tư vấn nghề nghiệp.

Qua trao đổi định tính, CBQL10 cho biết ngân sách dành cho phần mềm và cơ sở dữ liệu nghề nghiệp còn hạn chế do nhà trường phải cân đối nhiều nhu cầu thiết bị khác nhau. GV4 mong muốn áp dụng dạy học dự án và tình huống nghề nghiệp nhưng cho rằng cần thêm tài liệu hướng dẫn và bồi dưỡng kỹ thuật tổ chức. Các ý kiến này giúp giải thích điểm số chưa cao ở nhóm phương pháp và phương tiện hiện đại.

Bảng 3.20. Kiểm định sự khác biệt giữa cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý phương pháp và phương tiện GDHN

Nhóm chủ thể khảo sát	Số lượng mẫu	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Giá trị kiểm định T	Mức ý nghĩa thống kê
Cán bộ quản lý giáo dục	82	3,68	0,66	2,05	0,041
Giáo viên THPT	276	3,50	0,74		

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Kết quả kiểm định độc lập tại *Bảng 3.20* tiếp tục minh chứng cho sự tồn tại của khoảng cách nhận thức, với giá trị kiểm định T = 2,05 và mức ý nghĩa 0,041. Cán bộ quản lý tự đánh giá năng lực quản lý phương pháp và phương tiện đạt 3,68 điểm, trong khi giáo viên ghi nhận mức 3,50 điểm. Sự sai số này khẳng định việc quản lý đổi mới phương pháp đôi khi vẫn chỉ dừng ở mức độ chỉ đạo trên văn bản. Ban giám hiệu yêu cầu đổi mới phương pháp giảng dạy, nhưng không cung cấp đủ công cụ phần mềm, không có bộ học liệu số và không giảm tải áp lực hồ sơ, khiến giáo viên gặp lúng túng và cuối cùng vẫn phải quay về với phương pháp thuyết trình để bảo đảm tiến độ thời gian.

Bảng 3.21. Kiểm định sự khác biệt giữa khối trường công lập và ngoài công lập về thực trạng quản lý phương pháp và phương tiện GDHN

Loại hình nhà trường	Số lượng mẫu	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Giá trị kiểm định T	Mức ý nghĩa thống kê
Trường THPT công lập	250	3,42	0,79	-2,57	0,006
Trường THPT ngoài công lập	108	3,65	0,71		

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Kết quả tại *Bảng 3.21* chỉ ra sự khác biệt mang ý nghĩa thống kê về năng lực quản lý công cụ và phương pháp giữa hai khối đào tạo, với giá trị kiểm định T = -2,57 và mức ý nghĩa 0,006. Khối trường ngoài công lập đạt 3,65 điểm, thể hiện mức độ thích ứng tốt hơn với quá trình chuyển đổi số. Với tư duy lấy người học làm trung tâm để gia tăng chất lượng dịch vụ giáo dục, các trường ngoài công lập sẵn sàng chi trả chi phí để mua bản quyền các bài trắc nghiệm tâm lý quốc tế, trang bị các thiết bị tương tác hiện đại và yêu cầu giáo viên áp dụng các phương pháp giảng dạy quốc tế. Trong khi đó, các trường công lập đạt 3,42 điểm do bị giới hạn bởi

quy định mua sắm tài sản công và thiếu cơ chế tài chính linh hoạt để nâng cấp các phần mềm hướng nghiệp định kỳ.

3.4.4. Thực trạng quản lý đội ngũ và các lực lượng tham gia GDHN

Trong hệ thống các thành tố cấu trúc nên quá trình GDHN, đội ngũ và các lực lượng tham gia giữ vai trò là chủ thể trực tiếp tổ chức, vận hành và hiện thực hóa các mục tiêu chiến lược đã đề ra. Quản lý đội ngũ không đơn thuần là việc phân công nhiệm vụ hành chính một cách cơ học, mà là một quá trình tổng thể bao gồm khâu tuyển chọn, bồi dưỡng, phát triển năng lực và thiết lập cơ chế phối hợp đồng bộ. Cơ chế này đòi hỏi sự gắn kết khăng khít giữa các lực lượng bên trong nhà trường như ban giám hiệu, giáo viên chủ nhiệm, giáo viên bộ môn, cán bộ tư vấn và các lực lượng bên ngoài như cha mẹ học sinh, đại diện doanh nghiệp, chuyên gia nhân sự, cựu học sinh.

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế và sự chuyển dịch mạnh mẽ của kỷ nguyên kinh tế số, yêu cầu đặt ra đối với đội ngũ làm công tác định hướng tương lai ngày càng cao. Lực lượng này không chỉ cần sở hữu những kiến thức sư phạm nền tảng, mà còn phải có sự am hiểu sâu sắc về thị trường lao động toàn cầu, có năng lực sử dụng công nghệ và kỹ năng tư vấn tâm lý chuyên sâu. Đặc biệt tại một đô thị trung tâm như Thành phố Hà Nội, nơi có mức độ hội nhập cao, cơ cấu ngành nghề đa dạng và thị trường lao động biến động nhanh chóng, công tác quản lý đội ngũ càng trở nên phức tạp.

Tuân thủ nghiêm ngặt nguyên tắc đo lường trong nghiên cứu định lượng về năng lực quản lý vĩ mô, học sinh là khách thể thụ hưởng và không tham gia vào các quyết định quy hoạch, đào tạo hay bồi dưỡng nhân sự của nhà trường. Do đó, để bảo đảm tính giá trị và độ tin cậy phù hợp, dữ liệu phân tích tại mục này chỉ thu thập từ 358 khách thể, bao gồm 82 cán bộ quản lý và 276 giáo viên. Công cụ đo lường sử dụng thang đo Likert 5 bậc chuyên biệt, trong đó điểm 1 tương ứng với mức độ thực hiện rất yếu hoặc chưa bao giờ thực hiện, và điểm 5 tương ứng với mức độ thực hiện tốt hoặc rất thường xuyên thực hiện.

Bảng 3.22. Đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý đội ngũ và các lực lượng tham gia GDHN tại các trường THPT Thành phố Hà Nội

Số thứ tự	Các tiêu chí đánh giá năng lực quản lý đội ngũ và các lực lượng	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Xếp hạng
1	Phân công nhiệm vụ rõ ràng cho giáo viên chủ nhiệm và giáo viên bộ môn	3,92	0,65	1
2	Phối hợp với cha mẹ học sinh trong định hướng nghề nghiệp cho con em	3,65	0,78	2
3	Kiểm tra, đánh giá việc thực hiện nhiệm vụ GDHN của giáo viên	3,55	0,82	3

4	Tổ chức bồi dưỡng năng lực tư vấn hướng nghiệp cho đội ngũ giáo viên	3,42	0,85	4
5	Xây dựng chính sách động viên, khen thưởng đối với các lực lượng tham gia	3,35	0,88	5
6	Nâng cao năng lực ứng dụng công nghệ số trong công tác hướng nghiệp cho đội ngũ	3,25	0,90	6
7	Phát triển năng lực hội nhập và hiểu biết thị trường lao động cho lực lượng tư vấn	3,18	0,92	7
8	Huy động sự tham gia của các chuyên gia, đại diện doanh nghiệp và cơ sở đào tạo	3,10	0,95	8
9	Tổ chức mạng lưới cựu học sinh thành đạt tham gia chia sẻ kinh nghiệm nghề nghiệp	3,05	0,98	9
10	Xây dựng đội ngũ chuyên gia, cán bộ tư vấn tâm lý học đường chuyên trách	2,85	1,02	10

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Dữ liệu thống kê từ *Bảng 3.22* bộc lộ một bức tranh đa chiều và có sự phân hóa mạnh mẽ về thực trạng quản lý lực lượng thực thi nhiệm vụ hướng nghiệp tại các trường THPT. Nhìn một cách tổng thể, toàn bộ công tác này đang dừng ở mức trung bình khá với điểm số chung đạt khoảng 3,33 điểm. Điểm tích cực trong quá trình quản lý thể hiện ở việc các nhà trường đã vận hành tương đối ổn định hệ thống hành chính nội bộ theo cấu trúc truyền thống. Tiêu chí phân công nhiệm vụ rõ ràng cho giáo viên chủ nhiệm và giáo viên bộ môn giữ vị trí dẫn đầu với 3,92 điểm và độ lệch chuẩn thấp là 0,65. Tiếp đó, việc phối hợp với cha mẹ học sinh đạt 3,65 điểm và thao tác kiểm tra, đánh giá thực hiện nhiệm vụ của giáo viên đạt 3,55 điểm.

Những con số này là minh chứng định lượng cho nỗ lực của ban giám hiệu trong việc duy trì nề nếp kỷ cương, bảo đảm các hoạt động hướng nghiệp theo quy định của chương trình giáo dục phổ thông được phân vai và giao việc đầy đủ trên các văn bản kế hoạch. Giáo viên chủ nhiệm hiện đang là lực lượng nòng cốt gánh vác trọng trách lớn nhất, vừa thực hiện vai trò người quản lý lớp học, vừa kiêm nhiệm làm người cố vấn định hướng tương lai cho học sinh. Sự tham gia của phụ huynh cũng bước đầu được huy động thông qua các kỳ họp hội cha mẹ học sinh định kỳ nhằm thống nhất quan điểm lựa chọn tổ hợp môn học hoặc định hướng phân luồng.

Tuy nhiên, những rào cản mang tính hệ thống xuất hiện khi phân tích các tiêu chí đòi hỏi chiều sâu chuyên môn, tính hội nhập và tính mở của hệ sinh thái giáo dục. Trong bối cảnh kinh tế số, tiêu chí nâng cao năng lực ứng dụng công nghệ số cho đội ngũ chỉ đạt 3,25 điểm, và việc phát triển hiểu biết về thị trường lao động hội nhập đạt 3,18 điểm. Thực tế cho thấy

đội ngũ giáo viên phổ thông hiện nay chủ yếu là những người được đào tạo chuyên sâu về phương pháp giảng dạy các bộ môn khoa học cơ bản. Họ thiếu vắng các cơ hội tiếp cận tri thức thực tiễn về chuỗi cung ứng toàn cầu, sự trỗi dậy của trí tuệ nhân tạo hay các nhóm ngành dịch vụ mới nổi tại một thị trường năng động như Thành phố Hà Nội. Khi không có nền tảng dữ liệu thực tế về thị trường, các giáo viên gặp nhiều khó khăn trong việc cung cấp thông tin mang tính dự báo, dẫn đến việc tư vấn chủ yếu dựa trên kinh nghiệm chủ quan hoặc các tài liệu tĩnh (như tài liệu giấy, cẩm nang tuyển sinh cố định năm này qua năm khác).

Hạn chế nghiêm trọng nhất trong công tác quản lý bộc lộ ở khả năng huy động các lực lượng tinh hoa từ bên ngoài xã hội và thiết lập các vị trí chuyên trách. Việc mời các chuyên gia, đại diện doanh nghiệp tham gia giảng dạy chỉ đạt 3,1 điểm, và việc tận dụng mạng lưới cựu học sinh đạt 3,05 điểm. Đứng ở vị trí cuối cùng là việc xây dựng đội ngũ chuyên gia, cán bộ tư vấn tâm lý học đường chuyên trách với mức điểm rất thấp là 2,85 điểm cùng độ lệch chuẩn cao nhất lên tới 1,02.

Sự phân tán dữ liệu và mức điểm thấp tại nhóm tiêu chí này phản ánh một thực trạng quản lý nhân sự khép kín. Sự thiếu hụt đội ngũ chuyên trách am hiểu về phân tích tâm lý, đo lường năng lực và có kỹ năng tư vấn cá nhân hóa đã khiến công tác hướng nghiệp trở thành một gánh nặng hành chính đối với giáo viên chủ nhiệm. Tại Hà Nội, nơi tập trung mạng lưới doanh nghiệp công nghệ và khu công nghiệp hiện đại rất lớn, việc nhà trường chưa thiết lập được cơ chế hợp tác nhân sự chặt chẽ với khu vực doanh nghiệp khiến không gian hướng nghiệp bị thu hẹp đáng kể.

Kết quả phỏng vấn cho thấy khó khăn về nhân lực chuyên trách là vấn đề được nhiều khách thể đề cập. CBQL11 cho biết nhà trường nhận thức nhu cầu có người am hiểu tư vấn hướng nghiệp nhưng việc bố trí vị trí chuyên trách còn phụ thuộc vào cơ cấu nhân sự và định mức hiện hành; vì vậy nhiệm vụ thường được phân công kiêm nhiệm cho giáo viên. Ý kiến này phù hợp với kết quả khảo sát về mức độ chuyên môn hóa của lực lượng tham gia GDHN.

Ở góc độ người thực thi, GV5 cho biết giáo viên có nhu cầu hỗ trợ học sinh bài bản hơn nhưng gặp khó khăn khi phải cập nhật nhanh các lĩnh vực nghề nghiệp mới ngoài kinh nghiệm chuyên môn sư phạm. Điều này có thể làm giáo viên thận trọng khi tư vấn những nghề mới và tăng xu hướng dựa vào các lựa chọn quen thuộc. Phản hồi định tính này cho thấy bồi dưỡng về thị trường lao động và kỹ năng tư vấn là nhu cầu cần được chú ý.

Để đánh giá sự đồng thuận hoặc phân hóa trong góc nhìn về thực trạng quản lý lực lượng tham gia GDHN giữa các cấp độ quản lý, nghiên cứu tiến hành kiểm định so sánh giá trị trung bình hai mẫu độc lập.

Bảng 3.23. Kiểm định sự khác biệt giữa cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý đội ngũ và các lực lượng tham gia GDHN

Nhóm chủ thể khảo sát	Số lượng mẫu	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Giá trị kiểm định T	Mức ý nghĩa thống kê
Cán bộ quản lý giáo dục	82	3,75	0,62	3,85	0,001
Giáo viên THPT	276	3,45	0,75		

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Kết quả tại *Bảng 3.23* cho thấy của một khoảng cách nhận thức có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm khách thể, với giá trị kiểm định T = 3,85 và mức ý nghĩa thống kê bằng 0,001, thấp hơn rất nhiều so với ngưỡng tiêu chuẩn 0,05. Nhóm cán bộ quản lý tự đánh giá năng lực điều hành nhân sự ở mức khá tốt với 3,75 điểm. Ngược lại, nhóm giáo viên trực tiếp thực thi nhiệm vụ lại đánh giá công tác này ở mức trung bình với 3,45 điểm.

Sự chênh lệch 0,30 điểm này cho thấy một hiện tượng đặc trưng trong công tác quản trị hành chính. Dưới lăng kính của nhà quản lý vĩ mô, việc ban hành quyết định phân công nhiệm vụ, ký duyệt kế hoạch hoạt động đầu năm và hoàn tất các báo cáo tổng kết đồng nghĩa với việc lực lượng hướng nghiệp đã được kiện toàn và hệ thống đã đi vào vận hành ổn định. Tuy nhiên, đối với những giáo viên trực tiếp gánh vác nhiệm vụ, họ cảm nhận rõ sức ép lớn khi phải tư vấn về những lĩnh vực vượt quá chuyên môn đào tạo sư phạm của mình. Họ phải đảm nhận thêm công việc hướng nghiệp trong khi không được ban giám hiệu cung cấp đầy đủ các khóa bồi dưỡng chuyên sâu, không có chính sách giảm tải định mức tiết dạy hợp lý và thiếu các cầu nối chuyên môn với các đối tác doanh nghiệp. Do đó, giáo viên có xu hướng đánh giá thấp tính hiệu quả của công tác quản lý đội ngũ, coi việc phân công nhiệm vụ hiện nay mang nặng tính áp đặt hành chính hơn là sự hỗ trợ phát triển năng lực nghề nghiệp thực thụ.

Bên cạnh sự khác biệt về vai trò chủ thể, điều kiện sinh thái tổ chức và cơ chế tự chủ của loại hình nhà trường cũng là một biến số độc lập chi phối trực tiếp đến chất lượng quản lý nhân sự.

Bảng 3.24. Kiểm định sự khác biệt giữa khối trường công lập và ngoài công lập về thực trạng quản lý đội ngũ và các lực lượng tham gia GDHN

Loại hình nhà trường	Số lượng mẫu	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Giá trị kiểm định T	Mức ý nghĩa thống kê
Trường THPT công lập	250	3,28	0,82	-3,15	0,002
Trường THPT ngoài công lập	108	3,58	0,71		

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Kết quả kiểm định tại *Bảng 3.24* chỉ ra sự khác biệt mang ý nghĩa thống kê rõ rệt giữa hai khối đào tạo, với giá trị kiểm định T = -3,15 và mức ý nghĩa thống kê bằng 0,002. Khối các cơ sở giáo dục ngoài công lập đạt 3,58 điểm, thể hiện năng lực quản lý và phát triển nhân sự hướng nghiệp cao hơn so với khối trường công lập chỉ đạt 3,28 điểm.

Cội nguồn của sự chênh lệch này nằm ở cơ chế quản trị nhân sự và sự tự chủ tài chính. Các trường ngoài công lập tại Hà Nội được vận hành theo cơ chế doanh nghiệp giáo dục, có quyền tự quyết cao trong việc quy hoạch nhân sự và thiết lập thang bảng lương. Nhờ sự linh hoạt này, ban giám hiệu các trường tư thục dễ dàng trích lập ngân sách để chiêu mộ các chuyên gia tâm lý học đường xuất sắc, trả mức thù lao thỏa đáng để mời các giám đốc nhân sự từ các tập đoàn lớn về đối thoại định kỳ với học sinh, hoặc cấp kinh phí cử giáo viên nòng cốt đi tham gia các khóa huấn luyện hướng nghiệp đạt chuẩn quốc tế. Đối với khối trường ngoài công lập, việc xây dựng một đội ngũ chuyên gia hướng nghiệp tinh nhuệ được xem là cam kết chất lượng đầu ra thiết yếu để gia tăng lợi thế tuyển sinh và khẳng định thương hiệu với xã hội.

Trong khi đó, khối trường công lập chịu sự ràng buộc nghiêm ngặt của luật ngân sách Nhà nước và các quy định về định mức biên chế sự nghiệp. Việc chi trả thù lao cho chuyên gia bên ngoài gặp nhiều rào cản về định mức tài chính, chứng từ và các quy trình phê duyệt cao. Việc chưa có mã ngạch chức danh tư vấn học đường độc lập trong hệ thống giáo dục công lập khiến nhà trường không có cơ sở pháp lý để bổ nhiệm chuyên viên chuyên trách. Hệ quả tất yếu là công tác nhân sự tại trường công lập chủ yếu xoay quanh việc yêu cầu giáo viên chủ nhiệm kiêm nhiệm các giờ sinh hoạt lớp để lồng ghép hướng nghiệp. Quá trình này không đi kèm các chính sách đãi ngộ vật chất tương xứng, dẫn đến sự quá tải công việc, làm suy giảm động lực đổi mới và hạn chế sự cống hiến của lực lượng giáo viên.

Đại diện ban giám hiệu một trường liên cấp tư thục chia sẻ thông tin định tính làm rõ lợi thế này. Cán bộ này cho biết nhà trường đã quyết định thành lập một phòng ban chuyên trách về tham vấn học đường với nhân sự có trình độ Thạc sĩ tâm lý. Đồng thời, nhà trường duy trì một quỹ đối ngoại để ký kết các thỏa thuận hợp tác chiến lược với mạng lưới doanh nghiệp đối tác, bảo đảm hàng tháng đều có chuyên gia từ thị trường lao động về trường trực tiếp định hướng cho học sinh. Mô hình nhân sự linh hoạt này là một kinh nghiệm quản lý thực tiễn có giá trị cao.

Khái quát lại, thực trạng quản lý đội ngũ và các lực lượng tham gia GDHN tại các trường THPT Thành phố Hà Nội đang bộc lộ những hạn chế mang tính cấu trúc sâu sắc, làm ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả phân luồng học sinh sau THPT. Hệ thống quản lý duy trì tư duy khép kín, phụ thuộc quá lớn vào nguồn lực giáo viên kiêm nhiệm và chậm chạp trong

việc kết nối với mạng lưới chuyên gia bên ngoài. Sự thiếu hụt nghiêm trọng các chức danh tư vấn chuyên sâu, sự chậm trễ trong công tác bồi dưỡng năng lực hội nhập số và sự yếu kém trong việc kiến tạo liên minh với cộng đồng doanh nghiệp đã làm suy giảm chất lượng định hướng nghề nghiệp. Để hoạt động GDHN thực sự chuyển biến về chất, công tác quản lý cần tiến hành tái cấu trúc mô hình nhân sự. Việc cần làm là kiến tạo cơ chế để hình thành đội ngũ chuyên trách, thiết lập hành lang tài chính linh hoạt để thu hút chuyên gia độc lập, và đẩy mạnh đào tạo kỹ năng thị trường lao động cho lực lượng giáo viên, qua đó bảo đảm học sinh được hỗ trợ bởi một hệ sinh thái nhân lực đồng bộ và chuyên nghiệp, mạng lưới kết nối chặt chẽ giữa Nhà nước, cơ sở giáo dục, doanh nghiệp và người lao động nhằm tối ưu hóa quá trình đào tạo, thu hút, phát triển và trọng dụng nhân tài.

3.4.5. Thực trạng quản lý hoạt động dạy học, hoạt động học và sự phối hợp các lực lượng

Quản lý hoạt động dạy học, hoạt động học và sự phối hợp các lực lượng là tổ hợp các thành tố hạt nhân, phản ánh trực tiếp sự chuyển hóa từ mục tiêu, kế hoạch trên văn bản thành các giá trị năng lực thực tiễn của người học. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, quá trình GDHN không thể vận hành theo mô hình khép kín truyền thống, nơi giáo viên là người truyền thụ duy nhất và lớp học là không gian duy nhất. Quản trị giáo dục hiện đại đòi hỏi một hệ sinh thái mở, chuyển từ mô hình "kiểm soát" truyền thống sang "trao quyền", kết nối linh hoạt giữa nhà trường, người học, xã hội và công nghệ, trong đó hoạt động dạy của giáo viên mang tính định hướng, hoạt động học của học sinh mang tính chủ động trải nghiệm, và sự phối hợp giữa nhà trường, gia đình cùng cộng đồng doanh nghiệp đóng vai trò là bệ phóng nguồn lực.

Tuân thủ nguyên tắc đo lường trong nghiên cứu khoa học giáo dục, tại mục này, dữ liệu từ nhóm khách thể học sinh được phép sử dụng và trình bày đầy đủ. Học sinh là chủ thể trực tiếp thực hiện các hành vi học tập và là người trải nghiệm trực tiếp các hoạt động phối hợp từ nhà trường và xã hội. Do đó, việc sử dụng dữ liệu của 373 học sinh kết hợp với 82 cán bộ quản lý và 276 giáo viên (tổng quy mô mẫu N=731) bảo đảm cung cấp một bức tranh toàn diện, đa chiều và có độ tin cậy thống kê cao nhất. Công cụ đo lường sử dụng thang đo Likert 5 bậc, giá trị trải dài từ mức độ 1 tương ứng với rất yếu hoặc chưa bao giờ thực hiện, đến mức độ 5 tương ứng với tốt hoặc rất thường xuyên thực hiện.

Để phân tích chuyên sâu, nội dung được cấu trúc thành ba mảng thực trạng độc lập nhưng có mối liên hệ hữu cơ: quản lý hoạt động dạy học, quản lý hoạt động học tập và quản lý sự phối hợp các lực lượng.

Thứ nhất, về thực trạng quản lý hoạt động dạy học GDHN

Quản lý hoạt động dạy học bao gồm các khâu kiểm soát công tác chuẩn bị bài giảng,

tổ chức thực thi trên lớp và đánh giá hiệu quả giờ dạy của giáo viên. Mục tiêu của công tác này là bảo đảm các giờ học hướng nghiệp không bị biến thành các giờ sinh hoạt hành chính hoặc cung cấp thông tin tuyển sinh thuần túy.

Bảng 3.25. Đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý hoạt động dạy học GDHN tại các trường THPT Thành phố Hà Nội

Số thứ tự	Các tiêu chí đánh giá năng lực quản lý hoạt động dạy học	Trung bình	Độ lệch chuẩn	Xếp hạng
1	Phê duyệt và kiểm soát kế hoạch bài dạy hướng nghiệp của giáo viên	3,95	0,62	1
2	Chỉ đạo tích hợp nội dung hướng nghiệp vào các môn học văn hóa	3,82	0,68	2
3	Quản lý việc đổi mới phương pháp dạy học theo định hướng phát triển năng lực	3,45	0,82	3
4	Kiểm tra việc ứng dụng công nghệ và dữ liệu thị trường lao động trong bài giảng	3,25	0,90	4
5	Đánh giá giờ dạy hướng nghiệp dựa trên mức độ tương tác và trải nghiệm của học sinh	3,12	0,95	5

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Dữ liệu tại *Bảng 3.25* bộc lộ rõ đặc trưng của mô hình quản lý hành chính tuân thủ. Các tiêu chí mang tính chất quy trình nội bộ đạt mức điểm khá cao. Tiêu chí phê duyệt và kiểm soát kế hoạch bài dạy đạt 3,95 điểm, và chỉ đạo tích hợp nội dung vào môn học đạt 3,82 điểm. Điều này minh chứng cho việc ban giám hiệu các nhà trường đã thực hiện nghiêm túc quy trình kiểm duyệt hồ sơ chuyên môn. Kế hoạch bài dạy của giáo viên được kiểm tra đầy đủ trước khi lên lớp, bảo đảm thời lượng và tiến độ phân phối chương trình.

Tuy nhiên, giới hạn của công tác quản lý bộc lộ tại các tiêu chí phản ánh chất lượng đổi mới. Việc kiểm tra ứng dụng công nghệ và dữ liệu thị trường lao động chỉ đạt 3,25 điểm, và đánh giá giờ dạy dựa trên mức độ trải nghiệm của học sinh ghi nhận mức 3,12 điểm. Sự sụt giảm điểm số này cho thấy công tác quản lý chuyên môn đang thiếu vắng một bộ tiêu chuẩn đánh giá giờ dạy hướng nghiệp hiện đại. Quá trình dự giờ và đánh giá giáo viên chủ yếu vẫn tập trung vào việc truyền đạt đủ kiến thức, thay vì đo lường xem giáo viên có tạo ra được môi trường cho học sinh thực hành kỹ năng tư duy phản biện hay sử dụng dữ liệu để phân tích nghề nghiệp hay không.

Kết quả phỏng vấn cho thấy CBQL12 gặp khó khăn khi dự giờ Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp do tiêu chí đánh giá đặc thù chưa được sử dụng thống nhất. GV6 cho biết việc đổi mới phương pháp cũng phụ thuộc vào khả năng tiếp cận nguồn dữ liệu nghề nghiệp tin cậy. Các ý kiến này phù hợp với kết quả định lượng về mức độ thực hiện kiểm tra chuyên

môn và điều kiện hỗ trợ giáo viên.

Thứ hai, về thực trạng quản lý hoạt động học tập hướng nghiệp của học sinh

Quản lý hoạt động học tập là quá trình kiến tạo môi trường, không gian và cơ hội để người học chủ động khám phá năng lực bản thân. Tại một đô thị có hệ sinh thái kinh tế đa dạng như Hà Nội, không gian học tập hướng nghiệp lý tưởng phải được mở rộng tối đa ra ngoài phạm vi lớp học.

Bảng 3.26. Đánh giá của cán bộ quản lý, giáo viên và học sinh về mức độ thực hiện hoạt động học tập hướng nghiệp tại các trường THPT Thành phố Hà Nội

Số thứ tự	Các tiêu chí đánh giá không gian và hình thức học tập của học sinh	Trung bình	Độ lệch chuẩn	Xếp hạng
1	Hoạt động học tập thực hành tại phòng thí nghiệm, xưởng trường	4,15	0,65	1
2	Hoạt động học tập định hướng nghề nghiệp trong giờ học trên lớp	3,85	0,70	2
3	Hoạt động học tập thông qua làm bài tập dự án nhóm tại trường	3,42	0,85	3
4	Hoạt động học tập qua các buổi tham quan, thực địa tại doanh nghiệp	2,65	0,98	4
5	Hoạt động học tập thông qua thực tập, kiến tập ngoài nhà trường	2,15	1,02	5

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Phân tích số liệu từ *Bảng 3.26* cho thấy một sự mất cân đối nghiêm trọng trong cấu trúc không gian học tập. Hoạt động học tập của học sinh hiện nay bị giới hạn chủ yếu bên trong bức tường nhà trường. Hoạt động tại xưởng trường đạt 4,15 điểm và hoạt động trong giờ học trên lớp đạt 3,85 điểm. Đây là những không gian an toàn, dễ quản lý và không đòi hỏi sự điều phối phức tạp. Mặc dù học sinh có được tiếp cận với các thao tác thực hành cơ bản, song những môi trường giả định này không đủ sức mô phỏng áp lực và yêu cầu thực tế của thị trường lao động.

Sự đứt gãy trong chu trình kiến tạo năng lực xuất hiện rõ nét ở các không gian học tập mở. Hoạt động học tập qua tham quan thực địa tại doanh nghiệp chỉ đạt 2,65 điểm, và hoạt động thông qua thực tập, kiến tập ngoài trường rớt xuống mức 2,15 điểm. Tại Hà Nội, nơi tập trung hàng loạt khu công nghiệp công nghệ cao và hệ sinh thái khởi nghiệp số, việc không tổ chức các giờ học thực tế tại doanh nghiệp gây ra những hạn chế nhất định trong việc kết nối kiến thức lý thuyết với thực tiễn của học sinh. Việc học sinh thiếu cơ hội quan sát trực tiếp văn hóa doanh nghiệp, quy trình vận hành chuỗi cung ứng hay môi trường làm việc đa văn hóa khiến hoạt động học tập mang nặng tính lý thuyết hàn lâm, xa rời thực tiễn hội nhập.

Dữ liệu phỏng vấn làm rõ nguyên nhân của thực trạng này. Một học sinh lớp mười hai thuộc khối Khoa học Tự nhiên chia sẻ rằng các giờ học hướng nghiệp trên lớp chủ yếu cung cấp thông tin về điểm chuẩn các trường đại học, học sinh hoàn toàn không có cơ hội được đến trực tiếp các viện nghiên cứu hay nhà máy để hình dung công việc thực tế của một kỹ sư. Dưới góc độ quản lý, một cán bộ đoàn thanh niên của nhà trường phân trần tổ chức cho học sinh đi học tập ngoại khóa tại doanh nghiệp gặp rất nhiều rào cản về thủ tục xin phép, chi phí đi lại và đặc biệt là áp lực bảo đảm an toàn tuyệt đối cho số lượng lớn học sinh, dẫn đến việc nhà trường có xu hướng cắt giảm các hoạt động này.

Thứ ba, về thực trạng quản lý sự phối hợp các lực lượng trong GDHN

Để giải quyết bài toán không gian học tập mở, quản lý sự phối hợp giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng doanh nghiệp là nhân tố quyết định.

Bảng 3.27. Đánh giá của cán bộ quản lý, giáo viên và học sinh về thực trạng quản lý sự phối hợp các lực lượng trong GDHN

Số thứ tự	Các tiêu chí đánh giá mức độ phối hợp lực lượng	Trung bình	Độ lệch chuẩn	Xếp hạng
1	Phối hợp giữa ban giám hiệu, giáo viên chủ nhiệm và giáo viên bộ môn	3,92	0,64	1
2	Phối hợp với tổ chức Đoàn Thanh niên trong các hoạt động phong trào	3,75	0,72	2
3	Phối hợp với cha mẹ học sinh để thống nhất định hướng nghề nghiệp	3,45	0,81	3
4	Phối hợp với cựu học sinh và chuyên gia tư vấn tâm lý độc lập	2,85	0,95	4
5	Phối hợp và liên kết dài hạn với cộng đồng doanh nghiệp, cơ sở đào tạo	2,52	1,05	5

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Tương tự như các mô hình quản lý nội bộ, *Bảng 3.27* tiếp tục khẳng định ưu thế của việc điều phối các lực lượng bên trong cơ sở giáo dục. Sự phối hợp giữa ban giám hiệu và giáo viên đạt 3,92 điểm, sự phối hợp với Đoàn Thanh niên đạt 3,75 điểm. Nhà trường đã thiết lập được cơ chế làm việc nhịp nhàng thông qua các quy chế hoạt động nội bộ, giao ban định kỳ và phân công nhiệm vụ đầu năm.

Tuy nhiên, hướng nghiệp hiện đại đòi hỏi một liên minh giáo dục rộng lớn hơn giữa trường phổ thông, cơ sở giáo dục nghề nghiệp, doanh nghiệp và chính quyền địa phương, thay vì chỉ giao phó riêng cho nhà trường phối hợp với cha mẹ học sinh chỉ đạt mức trung bình 3,45 điểm. Mối quan hệ giữa nhà trường và gia đình trong công tác này thường mang tính chất thông báo một chiều tại các kỳ họp phụ huynh thay vì là sự đối thoại để cùng phân tích dữ liệu tâm

lý của học sinh. Sự thiếu đồng bộ này dễ dẫn đến tình trạng học sinh phải chịu áp lực từ những định hướng mang tính áp đặt của gia đình, đi ngược lại với năng lực thực sự của bản thân.

Nội dung có mức đánh giá thấp nhất trong nhóm này là khả năng huy động các lực lượng xã hội. Phối hợp với cựu học sinh và chuyên gia đạt 2,85 điểm; liên kết với doanh nghiệp đạt 2,52 điểm và có độ lệch chuẩn 1,05. Kết quả cho thấy mức độ thực hiện còn thấp và không đồng đều giữa các cơ sở khảo sát. Dữ liệu định tính cũng cho thấy hoạt động phối hợp ở một số trường còn mang tính sự kiện, chưa hình thành kế hoạch hợp tác ổn định với mục tiêu, đầu mối và cơ chế đánh giá rõ ràng.

Đại diện doanh nghiệp được mã hóa CG1 cho biết doanh nghiệp có khả năng hỗ trợ hoạt động trải nghiệm và chia sẻ nghề nghiệp, nhưng cần nhà trường có đầu mối phối hợp, kế hoạch tương đối ổn định và mục tiêu hoạt động rõ ràng. Ý kiến này cho thấy hiệu quả phối hợp không chỉ phụ thuộc vào mức độ sẵn sàng của đối tác mà còn phụ thuộc vào cơ chế tổ chức và trách nhiệm của nhà trường.

Kiểm định sự khác biệt về nhận thức và năng lực quản lý

Để bảo đảm tính khách quan khoa học, nghiên cứu sử dụng thuật toán thống kê suy luận nhằm đo lường mức độ đồng thuận giữa các nhóm khách thể và kiểm chứng tác động của cơ chế tự chủ đối với công tác quản lý.

Bảng 3.28. Kiểm định phân tích phương sai một yếu tố về thực trạng quản lý hoạt động dạy học, học tập và phối hợp lực lượng

Nhóm đối tượng khảo sát	Số lượng mẫu (N)	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Trị số F	Mức ý nghĩa thống kê
Cán bộ quản lý giáo dục	82	3,78	0,65	7,15	0,000
Giáo viên THPT	276	3,52	0,76		
Học sinh THPT	373	3,21	0,88		

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Kết quả phân tích phương sai tại *Bảng 3.28* cho thấy của độ chênh lệch nhận thức có ý nghĩa thống kê giữa ba nhóm khách thể, với Trị số F = 7,15 và mức ý nghĩa 0,000. Điểm số đánh giá tạo thành một quỹ đạo đi xuống rõ rệt từ Cán bộ quản lý (3,78 điểm), đến giáo viên (3,52 điểm) và chạm mức thấp nhất ở học sinh (3,21 điểm).

Chênh lệch 0,57 điểm cho thấy có sự khác biệt trong đánh giá giữa các nhóm khách thể về mức độ thực hiện hoạt động dạy học, học tập và phối hợp lực lượng. CBQL có xu hướng đánh giá cao hơn dựa trên thông tin về kế hoạch và tổ chức hoạt động, trong khi học sinh phản ánh trực tiếp trải nghiệm tham gia. Kết quả này gợi ý cần kết hợp dữ liệu quản lý với phản hồi của người học khi đánh giá hiệu quả GDHN, đặc biệt ở các nội dung trải nghiệm

ngoài nhà trường và sự tham gia của lực lượng nghề nghiệp.

Bên cạnh yếu tố chủ thể, biến số về sinh thái tổ chức cũng được đưa vào kiểm định.

Bảng 3.29: Kiểm định độc lập giữa khối trường công lập và ngoài công lập về thực trạng quản lý hoạt động dạy học, học tập và phối hợp lực lượng

Loại hình nhà trường	Số lượng mẫu (N)	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Trị số T	Mức ý nghĩa thống kê
Trường THPT công lập	512	3,35	0,84	-3,42	0,001
Trường THPT ngoài công lập	219	3,68	0,72		

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Kết quả kiểm định độc lập tại *Bảng 3.29* chỉ ra sự khác biệt mang ý nghĩa thống kê với Trị số T = -3,42 và mức ý nghĩa 0,001. Khối trường ngoài công lập đạt 3,68 điểm, thể hiện năng lực điều phối các hoạt động học tập và kết nối ngoại vi cao hơn so với khối trường công lập đạt 3,35 điểm.

Cơ sở của sự chênh lệch này xuất phát từ cơ chế tự chủ toàn diện. Các trường ngoài công lập vận hành theo tư duy quản trị dịch vụ, họ xác định việc thiết lập liên minh với cộng đồng doanh nghiệp là một lợi thế cạnh tranh cốt lõi. Ban giám hiệu các trường này có toàn quyền quyết định về tài chính để ký kết hợp đồng tham vấn với chuyên gia, linh hoạt thay đổi thời khóa biểu để đưa học sinh đi thực tập tại doanh nghiệp theo định kỳ. Ngược lại, hệ thống trường công lập chịu sự ràng buộc cao của cơ chế quản lý tài chính và định mức biên chế, khiến mọi nỗ lực mở rộng không gian học tập hay thuê mướn chuyên gia bên ngoài đều vấp phải những thủ tục hành chính phức tạp, làm hạn chế tính chủ động của nhà trường.

Khái quát lại, quản lý hoạt động dạy học, hoạt động học và phối hợp các lực lượng tại các trường khảo sát đã được triển khai ở các khâu nội bộ, nhưng mức độ kết nối với doanh nghiệp và môi trường trải nghiệm bên ngoài còn hạn chế. Kết quả này làm giảm cơ hội để học sinh tiếp cận trực tiếp với bối cảnh nghề nghiệp và thông tin thị trường lao động. Vì vậy, quản lý cần tập trung vào việc hoàn thiện cơ chế phối hợp, xác định rõ trách nhiệm của các bên, bảo đảm an toàn và điều kiện thực hiện, đồng thời mở rộng môi trường trải nghiệm phù hợp với quy định và nguồn lực của từng nhà trường.

3.4.6. Thực trạng quản lý công tác kiểm tra, đánh giá kết quả GDHN

Quản lý công tác kiểm tra và đánh giá kết quả GDHN đóng vai trò là khâu then chốt nhằm khép kín chu trình quản trị nhà trường. Chức năng này không chỉ đo lường mức độ hoàn thành các chỉ tiêu giáo dục đã đề ra mà còn cung cấp hệ thống dữ liệu phản hồi quan trọng để ban giám hiệu liên tục điều chỉnh mục tiêu, cập nhật nội dung và cải tiến phương pháp. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế và sự dịch chuyển liên tục của thị trường lao động tại

trung tâm kinh tế lớn như Thành phố Hà Nội, công tác đánh giá trong hoạt động GDHN không thể chỉ dừng lại ở việc kiểm tra trí nhớ, mà phải mở rộng sang đánh giá năng lực vận dụng, thái độ và sự phù hợp của cá nhân với các ngành nghề. Thay vào đó, bộ máy quản lý phải thiết lập cơ chế đo lường sự phát triển năng lực định hướng tương lai, đánh giá mức độ sẵn sàng tham gia thị trường lao động và khả năng thích ứng của học sinh trước những biến động nghề nghiệp toàn cầu. Quá trình chuyển đổi này đòi hỏi một tư duy quản lý hiện đại, vượt ra khỏi các khuôn khổ hành chính truyền thống để tích hợp các chuẩn mực đánh giá tiên tiến.

Tuân thủ nghiêm ngặt các nguyên tắc đo lường trong nghiên cứu khoa học giáo dục, đặc biệt là đối với nhóm biến số phản ánh năng lực quản lý vĩ mô của bộ máy lãnh đạo, dữ liệu từ nhóm khách thể học sinh hoàn toàn bị loại bỏ khỏi các phép phân tích tại tiểu mục này. Học sinh là chủ thể thụ hưởng kết quả giáo dục, không trực tiếp tham gia vào việc thiết lập bộ tiêu chí đánh giá, ban hành quy chế kiểm tra hay tổ chức thu thập phản hồi từ các đối tác xã hội. Việc sử dụng dữ liệu của học sinh để lượng hóa năng lực điều hành của ban giám hiệu sẽ làm sai lệch bản chất của thang đo và vi phạm tính giá trị của công cụ nghiên cứu. Do đó, để bảo đảm tính chính xác và độ tin cậy thống kê cao nhất, phân tích thực trạng quản lý công tác kiểm tra và đánh giá chỉ sử dụng dữ liệu khảo sát từ 358 khách thể, bao gồm 82 cán bộ quản lý và 276 giáo viên trực tiếp làm công tác hướng nghiệp. Bảng hỏi sử dụng thang đo 5 bậc chuyên biệt, với giá trị trải dài từ mức độ 1 tương ứng với thực hiện rất yếu hoặc chưa bao giờ thực hiện, đến mức độ 5 tương ứng với thực hiện tốt hoặc rất thường xuyên, nhằm giải quyết tình trạng phân tán dữ liệu và khắc phục sự trùng lặp, các tiêu chí đánh giá quá trình và đánh giá kết quả được tích hợp chung vào một ma trận phân tích thống nhất.

Bảng 3.30. Đánh giá của cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý công tác kiểm tra, đánh giá kết quả GDHN tại các trường THPT Thành phố Hà Nội

Số thứ tự	Các tiêu chí đánh giá năng lực quản lý công tác kiểm tra, đánh giá	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Xếp hạng
1	Đánh giá nhận thức nghề nghiệp cơ bản của học sinh	3,85	0,65	1
2	Kiểm tra việc thực hiện nhiệm vụ GDHN của giáo viên	3,82	0,68	2
3	Nhà trường xây dựng bộ tiêu chí đánh giá kết quả GDHN	3,65	0,72	3
4	Theo dõi và thống kê kết quả phân luồng học sinh sau THPT	3,55	0,75	4
5	Đánh giá năng lực lựa chọn nghề và định hướng tương lai của học sinh	3,45	0,82	5

6	Tổ chức cho học sinh thực hiện tự đánh giá năng lực cá nhân	3,38	0,85	6
7	Sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh kế hoạch và nội dung hướng nghiệp	3,30	0,88	7
8	Huy động sự tham gia đánh giá phản hồi từ phía cha mẹ học sinh	3,25	0,92	8
9	Đánh giá sự tiến bộ thông qua hồ sơ học tập và sản phẩm dự án	3,18	0,95	9
10	Huy động sự tham gia đánh giá từ đại diện doanh nghiệp và cơ sở đào tạo	3,10	0,98	10

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Dựa trên dữ liệu thống kê mô tả tại *Bảng 3.30*, bức tranh tổng thể về năng lực quản lý công tác kiểm tra và đánh giá kết quả GDHN tại các trường THPT đang duy trì ở mức trung bình khá, với điểm trung bình chung của toàn hệ thống đạt xấp xỉ 3,45 điểm. Điểm số này thấp hơn đáng kể so với các khâu quản lý mục tiêu hay quản lý hình thức tổ chức, bộc lộ rõ đây là một trong những điểm hạn chế lớn nhất của toàn bộ chu trình giáo dục. Phân tích cấu trúc phân bổ điểm số, hệ thống đánh giá hiện hành đang mang đậm dấu ấn của tư duy quản lý tuân thủ, tập trung chủ yếu vào việc kiểm soát các chỉ báo bề mặt thay vì đo lường chất lượng thực chất.

Nhóm các tiêu chí đạt điểm số cao nhất đều thuộc về các hoạt động kiểm tra mang tính nội bộ và dễ dàng lượng hóa thông qua hồ sơ sổ sách. Tiêu chí đánh giá nhận thức nghề nghiệp cơ bản của học sinh đạt 3,85 điểm với độ lệch chuẩn thấp là 0,65, cho thấy sự đồng thuận cao của tập khách thể. Thực tế này phản ánh việc các nhà trường thường xuyên sử dụng các bài kiểm tra lý thuyết trên giấy để yêu cầu học sinh trình bày lại thông tin về các ngành học hoặc quy chế thi. Kế tiếp, việc kiểm tra thực hiện nhiệm vụ GDHN của giáo viên đạt 3,82 điểm, minh chứng cho năng lực giám sát hành chính của ban giám hiệu thông qua việc dự giờ, kiểm tra giáo án và rà soát tiến độ phân phối chương trình. Các thao tác xây dựng bộ tiêu chí đánh giá chung đạt 3,65 điểm và theo dõi kết quả phân luồng sau tốt nghiệp đạt 3,55 điểm cũng được duy trì tương đối ổn định. Việc thống kê tỷ lệ học sinh đỗ đại học hay tham gia giáo dục nghề nghiệp hàng năm là một thủ tục bắt buộc để báo cáo cơ quan quản lý cấp trên, do đó luôn được các nhà trường chú trọng thực hiện.

Ở các tiêu chí đánh giá năng lực định hướng nghề nghiệp, mức điểm thấp hơn so với các tiêu chí kiểm tra tiến độ. Đánh giá năng lực lựa chọn nghề và định hướng tương lai đạt 3,45 điểm; tổ chức cho học sinh tự đánh giá năng lực cá nhân đạt 3,38 điểm. Kết quả cho thấy công cụ đánh giá năng lực và cơ chế tự đánh giá của học sinh cần được hoàn thiện. Tiêu chí sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh kế hoạch và nội dung GDHN đạt 3,30 điểm, cho thấy

vòng phản hồi từ đánh giá sang cải tiến chưa được thực hiện đồng đều. Đây là căn cứ để đề xuất tăng cường công cụ đánh giá phù hợp và sử dụng kết quả đánh giá như dữ liệu quản lý trong chu kỳ tiếp theo.

Mức độ tham gia của các lực lượng bên ngoài vào đánh giá kết quả GDHN còn hạn chế. Huy động cha mẹ học sinh tham gia đánh giá đạt 3,25 điểm, đánh giá qua hồ sơ học tập đạt 3,18 điểm và huy động phản hồi từ doanh nghiệp đạt 3,10 điểm với độ lệch chuẩn 0,98. Kết quả cho thấy cơ chế phản hồi đa nguồn chưa được triển khai đồng đều. Việc tăng sự tham gia của cha mẹ, cơ sở đào tạo và doanh nghiệp có thể bổ sung góc nhìn thực tiễn cho đánh giá, nhưng cần được tổ chức trên cơ sở tiêu chí rõ ràng, phù hợp với mục tiêu giáo dục và điều kiện của nhà trường.

Dữ liệu phỏng vấn giúp giải thích thêm kết quả định lượng về kiểm tra, đánh giá. CBQL13 cho biết nhà trường chưa có bộ công cụ thống nhất để lượng hóa kết quả GDHN nên việc sử dụng kết quả đánh giá cho điều chỉnh còn hạn chế. GV7 cho rằng nhận xét cuối kỳ vẫn dựa nhiều vào mức độ tham gia của học sinh; CG2 cho biết doanh nghiệp có thể tham gia phản hồi sản phẩm trải nghiệm nếu nhà trường xây dựng được quy trình và tiêu chí phù hợp. Các ý kiến này cho thấy nhu cầu hoàn thiện công cụ, tiêu chí và cơ chế sử dụng dữ liệu đánh giá.

Nhằm kiểm chứng sự chênh lệch trong nhận thức và đánh giá giữa các cấp độ điều hành, nghiên cứu sử dụng thuật toán thống kê suy luận để so sánh giá trị trung bình giữa hai mẫu độc lập.

Bảng 3.31. Kiểm định sự khác biệt giữa cán bộ quản lý và giáo viên về thực trạng quản lý công tác kiểm tra, đánh giá kết quả GDHN

Nhóm chủ thể khảo sát	Số lượng mẫu	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Giá trị kiểm định T	Mức ý nghĩa thống kê
Cán bộ quản lý giáo dục	82	3,75	0,62	3,65	0,001
Giáo viên THPT	276	3,42	0,78		

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Dữ liệu phân tích từ *Bảng 3.31* minh chứng rõ ràng cho sự tồn tại của một khoảng cách nhận thức có ý nghĩa thống kê giữa bộ máy lãnh đạo và lực lượng trực tiếp đứng lớp, với giá trị kiểm định T = 3,65 và mức ý nghĩa 0,001. Nhóm cán bộ quản lý có xu hướng tự đánh giá năng lực điều hành khâu kiểm tra của hệ thống ở mức khá tốt với 3,75 điểm. Ngược lại, nhóm giáo viên lại ghi nhận mức điểm thấp hơn đáng kể với 3,42 điểm.

Khoảng cách 0,33 điểm này cho thấy một hiện tượng chênh lệch nhận thức rất phổ biến trong công tác quản trị hành chính. Đối với cán bộ quản lý, một quy trình đánh giá được

xem là hoàn tất khi các bài kiểm tra được tổ chức đúng lịch, điểm số được cập nhật đầy đủ lên hệ thống quản lý nhà trường và thực hiện đúng quy chế. Họ tin tưởng rằng hệ thống văn bản chỉ đạo đã đủ sức bảo đảm chất lượng đo lường. Tuy nhiên, giáo viên là những người trực tiếp đối diện với sĩ số lớp học tiệm cận 40 học sinh. Họ nhận thấy sự khó khăn khi phải đánh giá năng lực định hướng nghề nghiệp của từng cá nhân trong điều kiện không có khung tham chiếu chuẩn, không có hồ sơ theo dõi quá trình và thiếu thời lượng phân bổ. Sự giới hạn trong các hình thức đánh giá lý thuyết thiếu tính thực tiễn khiến giáo viên đánh giá thấp hiệu lực quản lý, bởi họ không được cung cấp những công cụ đo lường khoa học để chẩn đoán và tư vấn định hướng cho học sinh một cách chính xác.

Bên cạnh yếu tố vai trò chủ thể, điều kiện sinh thái và cơ chế tự chủ của loại hình nhà trường cũng là biến số độc lập chi phối mạnh mẽ đến năng lực đổi mới phương pháp đánh giá.

Bảng 3.32. Kiểm định sự khác biệt giữa khối trường công lập và ngoài công lập về thực trạng quản lý công tác kiểm tra, đánh giá kết quả GDHN

Loại hình nhà trường	Số lượng mẫu	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Giá trị kiểm định T	Mức ý nghĩa thống kê
Trường THPT công lập	250	3,35	0,82	-3,45	0,002
Trường THPT ngoài công lập	108	3,68	0,68		

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Căn cứ vào dữ liệu tại *Bảng 3.32*, kết quả kiểm định độc lập tiếp tục khẳng định sự chênh lệch có ý nghĩa thống kê giữa hai khối đào tạo với giá trị kiểm định T = -3,45 và mức ý nghĩa 0,002. Khối các cơ sở giáo dục ngoài công lập thể hiện chỉ số đánh giá tích cực hơn trong công tác quản lý đánh giá với điểm trung bình đạt 3,68, trong khi khối công lập dừng ở mức 3,35 điểm.

Sự khác biệt này bắt nguồn từ bản chất cơ chế quản trị và áp lực nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục. Tại các trường ngoài công lập, việc đánh giá năng lực nghề nghiệp của học sinh được xem là một yếu tố cấu thành cam kết đầu ra đối với phụ huynh. Để khẳng định chất lượng đào tạo, ban giám hiệu các trường này sẵn sàng đầu tư tài chính để tiếp cận các công cụ trắc nghiệm tâm lý quốc tế, thiết lập hồ sơ học tập số hóa và chủ động mời các chuyên gia từ các tập đoàn lớn tham gia đánh giá năng lực thực tiễn của học sinh thông qua các dự án. Việc tiếp nhận phản hồi từ phụ huynh và doanh nghiệp diễn ra định kỳ, giúp chu trình cải tiến chất lượng được vận hành liên tục.

Ở nhóm trường công lập, một số ý kiến phỏng vấn cho rằng việc thay đổi cách đánh

giá hoặc huy động chuyên gia bên ngoài cần bảo đảm phù hợp với quy định chuyên môn, tài chính và quy trình của nhà trường. CBQL14 cho biết đây là một trong những lý do khiến việc triển khai công cụ đánh giá mới cần nhiều thời gian chuẩn bị hơn. Kết quả này chỉ phản ánh điều kiện triển khai được khách thể nêu ra, không đủ cơ sở để khẳng định một loại hình trường có cơ chế đánh giá tốt hơn về bản chất.

Trên cơ sở phân tích hệ thống dữ liệu định lượng thu thập từ 731 khách thể kết hợp với các dữ liệu định tính thông qua phỏng vấn sâu tại 10 trường THPT trên địa bàn Thành phố Hà Nội, bức tranh toàn cảnh về thực trạng quản lý GDHN đã được phác họa rõ nét. Đặt trong bối cảnh hội nhập quốc tế và sự chuyển đổi mạnh mẽ của nền kinh tế số, công tác quản lý tại các nhà trường hiện nay mang đặc trưng tiêu biểu của một mô hình quản lý đang trong giai đoạn chuyển tiếp. Bộ máy lãnh đạo các nhà trường đã thiết lập được khung vận hành cơ bản, đưa hoạt động định hướng nghề nghiệp vào quỹ đạo quản lý hành chính chính quy. Tuy nhiên, sự vận hành này vẫn còn bộc lộ nhiều hạn chế mang tính cấu trúc, cho thấy tư duy quản trị chưa thực sự cải thiện rõ để bắt nhịp với những đòi hỏi cao của thị trường lao động hiện đại. Việc phân tích một cách khách quan những mặt đạt được, những mặt hạn chế cùng nguyên nhân gốc rễ của chúng là cơ sở khoa học quan trọng để thiết kế hệ thống giải pháp can thiệp ở chương tiếp theo.

3.5. Đánh giá chung về thực trạng quản lý GDHN cho học sinh THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế

3.5.1. Những mặt đạt được và nguyên nhân

3.5.1.1. Về những mặt đạt được

Thứ nhất, công tác quản lý mục tiêu và kế hoạch GDHN đã được thể chế hóa đồng bộ vào hệ thống kế hoạch giáo dục thường niên của các nhà trường. Các cơ sở giáo dục đã thực hiện tốt chức năng thiết lập văn bản, bảo đảm việc phân bổ thời lượng và xác định mục tiêu hướng nghiệp bám sát các yêu cầu khung của chương trình giáo dục phổ thông hiện hành. Việc cụ thể hóa các chỉ tiêu hướng nghiệp cho từng khối lớp được thực hiện nghiêm túc, tạo ra một hành lang pháp lý và chuyên môn ổn định để đội ngũ giáo viên có cơ sở triển khai công việc.

Thứ hai, nội dung GDHN đã bước đầu có sự chú trọng đến việc tích hợp các giá trị nền tảng. Công tác quản lý đã chỉ đạo thành công việc cung cấp thông tin về hệ thống ngành nghề truyền thống, các cơ sở đào tạo đại học, cao đẳng trong nước và lồng ghép giáo dục thái độ lao động, đạo đức nghề nghiệp cho học sinh. Điều này giúp duy trì một mặT = nhận thức cơ bản, bảo đảm học sinh nắm bắt được các quy chế tuyển sinh và định hướng phân luồng sau khi tốt nghiệp THPT.

Thứ ba, công tác tổ chức hình thức và điều phối lực lượng nội bộ được vận hành tương đối nhịp nhàng. Ban giám hiệu các nhà trường đã phát huy tối đa năng lực quản lý hành chính thông qua việc phân công rõ ràng trách nhiệm cho đội ngũ giáo viên chủ nhiệm và giáo viên bộ môn. Việc tích hợp nội dung hướng nghiệp vào các giờ học văn hóa chính khóa và các buổi sinh hoạt lớp được duy trì ổn định với tần suất cao. Đồng thời, nhà trường đã thiết lập được môi trường học tập an toàn tại các phòng thực hành, xưởng trường, bảo đảm các quy định về an toàn lao động trong quá trình học sinh tham gia các hoạt động giáo dục nghề phổ thông.

Thứ tư, công tác kiểm tra đánh giá đã được xác lập như một khâu bắt buộc trong quá trình quản lý chuyên môn. Các nhà trường đã thiết lập cơ chế giám sát thực hiện nhiệm vụ của giáo viên thông qua hình thức dự giờ, kiểm tra hồ sơ giáo án. Đồng thời, việc đánh giá mức độ nhận thức nghề nghiệp cơ bản của học sinh thông qua các bài kiểm tra lý thuyết cũng được thực hiện định kỳ, giúp ban giám hiệu thu thập được các số liệu báo cáo phục vụ cho công tác thống kê phân luồng hàng năm.

3.5.1.2. Về nguyên nhân của những mặt đạt được

Nguyên nhân khách quan mang tính quyết định bắt nguồn từ sự chỉ đạo quyết liệt và hệ thống văn bản quy phạm pháp luật đồng bộ từ Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng như Sở Giáo dục và Đào tạo Thành phố Hà Nội. Việc ban hành và áp dụng chương trình giáo dục phổ thông mới đã tạo ra áp lực pháp lý, buộc các nhà trường phải đưa hoạt động trải nghiệm và hướng nghiệp trở thành một nội dung giáo dục bắt buộc, có phân bổ thời lượng cụ thể. Đồng thời, chủ trương đẩy mạnh phân luồng học sinh sau THCS và THPT của chính phủ đã trở thành kim chỉ nam, định hướng các cơ sở giáo dục phải nghiêm túc thực hiện nhiệm vụ này.

Nguyên nhân chủ quan xuất phát từ nền tảng năng lực chuyên môn và ý thức kỷ luật của đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên tại Thủ đô. Dữ liệu thống kê cho thấy trên 98% giáo viên THPT tại Hà Nội đạt chuẩn và trên chuẩn trình độ đào tạo. Nền tảng học thuật vững vàng cùng ý thức tuân thủ cao giúp đội ngũ này nhanh chóng tiếp thu các chỉ đạo vĩ mô và chuyển hóa thành các bản kế hoạch chi tiết. Ban giám hiệu các nhà trường sở hữu bề dày kinh nghiệm trong quản lý hành chính, do đó tổ chức phân công nhiệm vụ, sắp xếp thời khóa biểu và kiểm tra hồ sơ được thực hiện rất bài bản, khoa học, bảo đảm hệ thống vận hành an toàn và đúng quy chế.

3.5.2. Những mặt hạn chế và nguyên nhân

3.5.2.1. Về những mặt hạn chế

Bên cạnh những kết quả đạt được, số liệu khảo sát cho thấy một số nội dung quản lý GDHN còn ở mức trung bình hoặc trung bình khá và có sự khác biệt trong đánh giá giữa các

nhóm khách thể. Các hạn chế tập trung ở cập nhật dữ liệu thị trường lao động, tổ chức trải nghiệm ngoài nhà trường, tư vấn cá nhân hóa, phát triển đội ngũ, phối hợp với doanh nghiệp và sử dụng kết quả đánh giá để cải tiến.

Hạn chế thứ nhất thể hiện ở mức độ cụ thể hóa mục tiêu và cập nhật nội dung GDHN theo yêu cầu mới còn chưa đồng đều. Một số chỉ báo liên quan đến dữ liệu thị trường lao động, nghề mới, kỹ năng số và khả năng thích ứng được đánh giá thấp hơn các chỉ báo về lập kế hoạch và bảo đảm thời lượng. Đồng thời, sự khác biệt trong đánh giá giữa CBQL, GV và HS cho thấy cần tăng cường cơ chế phản hồi khi xây dựng và điều chỉnh mục tiêu. Vì vậy, quản lý mục tiêu và nội dung cần chuyển mạnh hơn sang dựa trên dữ liệu, đặc điểm người học và yêu cầu phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp.

Hạn chế thứ hai thể hiện ở mức độ đổi mới phương pháp và phương tiện GDHN chưa đồng đều. Phương pháp thuyết trình vẫn được sử dụng nhiều hơn các hình thức dự án, trải nghiệm và tư vấn cá nhân hóa; các hoạt động tại doanh nghiệp và môi trường nghề nghiệp thực tế có tần suất thấp hơn hoạt động trong trường. Việc sử dụng phần mềm hướng nghiệp, cơ sở dữ liệu thị trường lao động và công cụ số cũng chưa phổ biến. Kết quả này cho thấy quản lý cần tạo điều kiện để đa dạng hóa phương pháp, mở rộng trải nghiệm thực tế và bảo đảm học liệu, công cụ phù hợp.

Hạn chế thứ ba liên quan đến mức độ chuyên môn hóa của đội ngũ và khả năng huy động nguồn lực xã hội. Nhiệm vụ GDHN ở nhiều trường vẫn do giáo viên chủ nhiệm hoặc giáo viên kiêm nhiệm đảm trách, trong khi cơ hội bồi dưỡng chuyên sâu về tư vấn nghề nghiệp và thị trường lao động còn hạn chế. Mối liên kết với doanh nghiệp và các lực lượng xã hội chưa ổn định, chủ yếu tập trung ở một số hoạt động tư vấn hoặc trải nghiệm theo thời điểm. Thực trạng này đặt ra yêu cầu phát triển năng lực đội ngũ và thiết lập cơ chế hợp tác có kế hoạch, trách nhiệm và điều kiện bảo đảm rõ ràng.

Hạn chế thứ tư nằm ở sự đứt gãy của chu trình kiểm tra, đánh giá phản ánh một lỗ hổng lớn trong quản lý và giáo dục, nơi kết quả đánh giá không được sử dụng để cải tiến quy trình. Quản lý công tác đánh giá hiện nay hoàn toàn dựa trên các bài kiểm tra lý thuyết trên giấy, đo lường trí nhớ thay vì đo lường năng lực. Nhà trường chưa ban hành được bộ tiêu chuẩn đầu ra rõ ràng cho hoạt động hướng nghiệp, chưa phổ biến hình thức đánh giá thông qua hồ sơ năng lực cá nhân và hoàn toàn bỏ ngỏ việc thu thập ý kiến phản hồi từ các nhà tuyển dụng tương lai. Do không có dữ liệu đánh giá thực chất, các nhà trường không có cơ sở khoa học để điều chỉnh, tái cấu trúc chương trình cho các năm học tiếp theo, khiến hệ thống rơi vào vòng lặp trì trệ.

3.5.2.2. Về nguyên nhân của những hạn chế

Về các yếu tố khách quan, kết quả khảo sát và phỏng vấn cho thấy điều kiện tài chính, cơ sở vật chất, quy trình tổ chức hoạt động ngoài nhà trường và khả năng huy động chuyên gia có ảnh hưởng đến mức độ triển khai GDHN. Một số bảng so sánh cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa nhóm trường công lập và ngoài công lập ở một số nội dung; tuy nhiên, các khác biệt này không được dùng để khẳng định sự vượt trội của một loại hình trường. Việc giải thích cần xem xét đồng thời cơ chế tổ chức, nguồn lực, đặc điểm địa bàn và quy định áp dụng cho từng cơ sở giáo dục.

Về yếu tố chủ quan, kết quả khảo sát và phỏng vấn cho thấy mức độ nhận thức, năng lực lập kế hoạch dựa trên dữ liệu và chủ động thiết lập quan hệ phối hợp của đội ngũ quản lý chưa đồng đều. CBQL15 cho biết nhà trường còn thận trọng khi mở rộng hoạt động ngoài khuôn viên do phải cân đối yêu cầu an toàn, kinh phí và trách nhiệm tổ chức. Điều này cho thấy cần tăng năng lực quản trị rủi ro, huy động nguồn lực và thiết kế cơ chế phối hợp thay vì chỉ yêu cầu mở rộng hoạt động về số lượng.

Đối với đội ngũ giáo viên, kết quả cho thấy nhu cầu bồi dưỡng chuyên môn về thị trường lao động, tư vấn cá nhân hóa và ứng dụng công nghệ còn hạn chế. GV8 cho biết giáo viên gặp lúng túng khi học sinh hỏi về những lĩnh vực nghề nghiệp mới do thiếu kênh thông tin cập nhật và cơ hội trải nghiệm ngoài môi trường sư phạm. Yếu tố này có thể làm giảm mức độ tự tin khi đổi mới nội dung và phương pháp GDHN.

Đối với các lực lượng xã hội, dữ liệu cho thấy cơ chế phối hợp giữa nhà trường, doanh nghiệp và gia đình chưa đồng đều. CG3 cho biết doanh nghiệp cần kế hoạch hợp tác và tiêu chí hoạt động rõ để thiết kế chương trình hỗ trợ phù hợp. Một số ý kiến cũng phản ánh kỳ vọng của cha mẹ về lộ trình đại học có thể ảnh hưởng đến lựa chọn của học sinh. Vì vậy, quản lý GDHN cần tăng đối thoại với gia đình và thiết lập cơ chế hợp tác ổn định với đối tác xã hội.

Nhìn chung, những hạn chế trong quản lý GDHN tại các trường THPT ở Hà Nội hiện nay là hệ quả của một mô hình quản lý khép kín, vận hành trong một môi trường đòi hỏi tính linh hoạt và độ mở cực cao, môi trường kinh doanh và quản trị hiện đại (gắn với bối cảnh chuyển đổi số, toàn cầu hóa và kinh tế tri thức), nơi các yếu tố bên ngoài biến động nhanh chóng, phức tạp và khó lường. Việc nhận diện chính xác các rào cản về cơ chế tự chủ, tư duy quản trị, năng lực đội ngũ và nền tảng công nghệ là tiền đề vững chắc để thiết kế hệ thống các giải pháp can thiệp đồng bộ, nhằm tái cấu trúc toàn diện không gian hướng nghiệp, đáp ứng trọn vẹn sứ mệnh đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao trong giai đoạn hội nhập toàn cầu.

3.6. Những vấn đề đặt ra từ thực trạng quản lý GDHN cho học sinh THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế

Từ việc đánh giá và phân tích nguyên nhân về thực trạng GDHN và quản lý GDHN cho HS THPT Thành phố Hà Nội đặt ra những vấn đề cần giải quyết. Đổi mới quản lý GDHN phải thực hiện đổi mới quản lý đồng bộ từ quản lý nội dung, hình thức, phương pháp (PP) và kiểm tra đánh giá GDHN. Ngoài những chủ đề chung, nội dung GDHN cần đi sâu vào những nội dung thực tiễn, bám sát nhu cầu đối tượng GDHN, việc GDHN cần những kinh nghiệm về tìm hiểu và đánh giá đối tượng dạy học (DH) và môi trường giáo dục, PPDH với các đối tượng đa dạng, PP giáo dục HS người dân tộc thiểu số (DTTS) (vùng Ba Vì). Những kiến thức chuyên môn cập nhật, hiện đại không cấp thiết bằng những kỹ năng giáo dục như hướng dẫn, tư vấn, chăm sóc, hỗ trợ tâm lí… cho HS trong quá trình giáo dục. Với mô đun về phát triển giáo dục địa phương cần được đầu tư về nội dung và triển khai GDHN thường xuyên cho GV. Hình thức GDHN cần phải được thay đổi và đa dạng tùy thuộc vào điều kiện thực tiễn các vùng trong cùng một địa phương. Trong điều kiện khó khăn về đi lại, ăn ở, tài chính, việc bố trí hình thức GDHN theo cụm trường, GDHN trực tuyến, GDHN trực tiếp kết hợp với trực tuyến cần được ưu tiên hơn để tạo điều kiện cho mọi HS đều có thể tham gia. Các nhà trường cùng điều kiện và môi trường giáo dục trong phối hợp để thiết lập một mạng lưới hỗ trợ, tư vấn GDHN nhằm giúp các HS giải quyết những trở ngại, khó khăn trong học tập một cách thuận lợi nhất. Các cấp quản lý giáo dục coi trọng và tạo cơ chế, điều kiện thuận lợi cho hoạt động GDHN.

Đổi mới mạnh mẽ PP GDHN theo hướng phát huy năng lực người học, phù hợp với đối tượng GDHN là học sinh THPT và chú trọng đến tính đặc thù về đối tượng GDHN cho HS ở các khu vực khác nhau như quận nội thành, khu vực có khu công nghiệp, khu vực nông thôn đang xây dựng nông nghiệp công nghệ cao. Đổi mới hình thức kiểm tra đánh giá (KTĐG), không những chỉ đánh giá kết quả mà cả quá trình GDHN, kết hợp đánh giá sự tiến bộ hướng nghiệp thông qua đánh giá trực tiếp hành vi tác nghiệp của mỗi HS và đánh giá tác động của những hành vi đó làm chuyển biến chất lượng giáo dục HS.

Cải thiện và nâng cao mức độ đáp ứng của các nguồn lực, từ con người đến CSVC, thiết bị DH và hạ tầng ICT, đổi mới cơ chế và cải thiện các chính sách về GDHN nhằm hoàn thiện các chế tài về GDHN, hỗ trợ kịp thời về vật chất và tinh thần cho những HS ở vùng ngoại thành Hà Nội để họ có điều kiện và cơ hội học tập tốt hơn.

Đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông (ICT) trong GDHN, xây dựng môi trường ICT trong nhà trường, tạo điều kiện cho HS, đặc biệt là những HS vùng nông thôn và khu vực ngoại thành khó khăn có thể GDHN trực tuyến thông qua các trang

mạng chuyên môn của Bộ GD&ĐT, Sở GD&ĐT và các trang mạng trong nước và quốc tế khác.

Nâng cao phẩm chất năng lực của đội ngũ CBQL để đáp ứng yêu cầu đổi mới quản lý giáo dục nói chung và quản lý GDHN nói riêng. Việc đổi mới quản lý GDHN phải bắt đầu bằng việc phân cấp quản lý, nâng cao tính tự chủ, tự chịu trách nhiệm trong tổ chức thực hiện. Đổi mới thực hiện quy trình quản lý và đổi mới thực hiện các khâu trong quản lý đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và phù hợp thực tiễn phát triển giáo dục THPT ở địa phương, đơn vị.

Có thể nhấn mạnh một số vấn đề trọng tâm sau đây cần có giải pháp quản lý để khắc phục:

Thứ nhất, kế hoạch hóa hoạt động GDHN cho học sinh ở các trường THPT Thành phố Hà Nội trên cơ sở khảo sát nhu cầu hướng nghiệp với qui trình xây dựng kế hoạch phù hợp.

Thứ hai, xây dựng mô hình tổ chức GDHN cho học sinh ở các trường THPT Thành phố Hà Nội phù hợp với yêu cầu trong bối cảnh hội nhập quốc tế; nhất là ở các khu vực có đầu tư nước ngoài nhiều khu công nghiệp công nghệ cao.

Thứ ba, tổ chức bồi dưỡng nâng cao năng lực và nhận thức cho giáo viên, nhân viên ở các trường THPT Thành phố Hà Nội và các bên liên quan về GDHN cho học sinh.

Thứ tư, chỉ đạo đổi mới kiểm tra đánh giá chất lượng GDHN và quản lý GDHN cho học sinh THPT theo hướng chuẩn hoá.

Những yêu cầu đặt ra về quản lý GDHN cho HS THPT Thành phố Hà Nội nhằm giải quyết những khó khăn, bất cập trong thực tiễn GDHN mà ngành GDĐT Thành phố Hà Nội đang gặp phải. Đó là những căn cứ thực tiễn quan trọng để đề xuất các giải pháp quản lý GDHN ở chương tiếp theo trong nghiên cứu này.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 3

Kết hợp các phương pháp khảo sát bằng phiếu hỏi, phỏng vấn, nghiên cứu sản phẩm hoạt động để đánh giá thực trạng quản lý GDHN cho HS THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế cho thấy: Nhìn chung quản lý GDHN cho HS THPT Thành phố Hà Nội trong thời gian vừa qua đã được các trường quan tâm triển khai, tổ chức thực hiện và bước đầu đạt được một số kết quả đáng kể; Các trường đã triển khai thực hiện GDHN theo đúng chương trình của Bộ GD-ĐT qui định. Tuy nhiên khi đi sâu đánh giá tình hình thực hiện và mức độ đáp ứng mục tiêu yêu cầu đề ra quản lý GDHN cho HS THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế cho thấy còn nhiều hạn chế, bất cập so với thực tiễn cũng như trước mục tiêu, yêu cầu đặt ra; Có nơi, có lúc còn xem nhẹ GDHN, thực hiện hình thức theo kiểu "làm cho xong" hoặc chỉ thực hiện trong khuôn viên nhà trường vì cho rằng thiếu

cơ chế và khó khăn. Trong quản lý hoạt động GDHN khâu xây dựng kế hoạch, chỉ đạo đa dạng hoá hình thức tổ chức GDHN, phối kết hợp các lực lượng giáo dục trong GDHN, quản lý bồi dưỡng năng lực thực hiện GDHN cho GV, quản lý kiểm tra đánh giá kết quả GDHN cho học sinh là các vấn đề cần quan tâm cải thiện. Đặc biệt trong bối cảnh hội nhập quốc tế, trong thời kỳ cách mạnh công nghiệp 4.0 vấn đề sử dụng thông tin dự báo nhu cầu nhân lực của vùng, của quốc gia và địa phương trong lập kế hoạch GDHN cũng như quản lý thực hiện mục tiêu, nội dung GDHN đảm bảo phát triển năng lực hướng nghiệp cho HS, để giúp các em lựa chọn nghề nghiệp tương lai thuộc "miền chọn nghề tối ưu" là rất cần thiết. Nếu các trường THPT ở Thành phố Hà Nội thực hiện tốt GDHN sẽ giúp HS "chọn đúng nghề, sáng tương lai", góp phần đào tạo nhân lực cho sự phát triển của Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng.

CHƯƠNG 4
CÁC GIẢI PHÁP QUẢN LÝ GDHN CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THÀNH PHỐ HÀ NỘI TRONG BỐI CẢNH HỘI NHẬP QUỐC TẾ

4.1. Các nguyên tắc đề xuất giải pháp quản lý GDHN cho HS THPT tại TP Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế

4.1.1. Nguyên tắc bảo đảm tính hệ thống và đồng bộ

Các giải pháp quản lý GDHN phải được đề xuất trên cơ sở tiếp cận hệ thống, coi GDHN là một bộ phận hữu cơ trong tổng thể hoạt động quản lý nhà trường THPT. Nguyên tắc này nhấn mạnh mối quan hệ chặt chẽ giữa các yếu tố mục tiêu, nội dung, hình thức, phương pháp, lực lượng tham gia và điều kiện bảo đảm trong quản lý GDHN. Việc áp dụng nguyên tắc hệ thống giúp các giải pháp không mang tính rời rạc, cục bộ mà tạo ra sự liên kết, hỗ trợ lẫn nhau trong quá trình triển khai. Để bảo đảm tính hệ thống và đồng bộ, các giải pháp cần được thiết kế phù hợp với cơ cấu tổ chức nhà trường, gắn với kế hoạch năm học và được triển khai thống nhất từ khâu lập kế hoạch đến kiểm tra, đánh giá.

4.1.2. Nguyên tắc bảo đảm tính thực tiễn và khả thi

Các giải pháp quản lý GDHN phải xuất phát từ thực tiễn hoạt động của các trường THPT thành phố Hà Nội và điều kiện cụ thể của từng loại hình, từng khu vực trường học. Nguyên tắc này nhằm bảo đảm rằng các giải pháp không chỉ đúng về mặt lý luận mà còn có khả năng triển khai trong điều kiện nguồn lực, cơ chế quản lý và năng lực đội ngũ hiện có. Việc đề cao tính khả thi giúp hạn chế tình trạng giải pháp mang tính hình thức hoặc khó áp dụng trong thực tế. Do đó, khi áp dụng nguyên tắc này, cần cân nhắc đầy đủ các yếu tố về nhân lực, cơ sở vật chất, kinh phí và cơ chế phối hợp để các giải pháp có thể triển khai từng bước và đạt hiệu quả bền vững.

4.1.3. Nguyên tắc bảo đảm tính hiệu quả và định hướng kết quả

Các giải pháp quản lý GDHN cần hướng tới nâng cao hiệu quả thực chất của hoạt động hướng nghiệp, thể hiện ở sự cải thiện rõ rệt về chất lượng quản lý và kết quả định hướng nghề nghiệp của học sinh. Nguyên tắc này gắn với tiếp cận quản lý theo kết quả, coi hiệu quả đầu ra là thước đo quan trọng để đánh giá mức độ thành công của giải pháp. Việc bảo đảm tính hiệu quả giúp các hoạt động quản lý GDHN tránh dàn trải, tập trung vào những khâu then chốt và tạo ra giá trị thực tiễn. Để áp dụng nguyên tắc này, các giải pháp cần được gắn với các chỉ báo đánh giá cụ thể, có khả năng đo lường và làm cơ sở cho việc điều chỉnh, cải tiến trong quá trình triển khai.

4.1.4. Nguyên tắc bảo đảm tính kế thừa và phát triển

Các giải pháp quản lý GDHN phải kế thừa những kết quả đã đạt được trong thực tiễn quản lý giáo dục của thành phố Hà Nội, đồng thời hướng tới đổi mới và phát triển phù hợp với bối cảnh hội nhập quốc tế. Nguyên tắc này giúp tránh phủ định sạch trơn các mô hình, kinh nghiệm đã có, đồng thời tạo điều kiện cho việc nâng cấp, hoàn thiện hoạt động quản lý GDHN theo yêu cầu mới. Việc kết hợp giữa kế thừa và phát triển bảo đảm tính ổn định và tính liên tục trong quản lý nhà trường. Khi vận dụng nguyên tắc này, cần lựa chọn có chọn lọc các kinh nghiệm phù hợp, đồng thời bổ sung những yếu tố mới về quản trị, công nghệ và phương pháp tiếp cận hiện đại.

4.1.5. Nguyên tắc bảo đảm sự tham gia và phối hợp của các lực lượng

Các giải pháp quản lý GDHN cần được xây dựng trên cơ sở huy động sự tham gia và phối hợp của nhiều lực lượng, trong đó nhà trường giữ vai trò trung tâm điều phối. Nguyên tắc này phù hợp với tiếp cận quản lý tổng thể và tiếp cận hệ sinh thái trong GDHN, coi sự phối hợp giữa nhà trường, gia đình, doanh nghiệp và xã hội là điều kiện quan trọng để nâng cao hiệu quả hướng nghiệp. Việc bảo đảm sự tham gia của các lực lượng giúp mở rộng nguồn lực và tăng tính thực tiễn của hoạt động GDHN. Để thực hiện nguyên tắc này, các giải pháp cần xác định rõ vai trò, trách nhiệm của từng chủ thể và thiết lập cơ chế phối hợp ổn định, lâu dài.

4.2. Các giải pháp quản lý GDHN cho học sinh THPT tại TP Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế

Với mục đích nâng cao hiệu quả quản lý GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế của TP Hà Nội, luận án đề xuất một số giải pháp như sau:

4.2.1. Giải pháp 1: Quản lý mục tiêu và kế hoạch GDHN dựa trên nền tảng dữ liệu dự báo thị trường lao động

4.2.1.1. Mục tiêu của giải pháp

Giải pháp này nhằm thiết lập một cơ chế quản trị chiến lược hiện đại, chuyển đổi căn bản phương thức hoạch định mục tiêu và xây dựng kế hoạch GDHN tại các trường THPT từ trạng thái tuân thủ hành chính, dựa trên kinh nghiệm chủ quan sang trạng thái quản trị dựa trên nền tảng dữ liệu dự báo thị trường lao động.

Mục tiêu cốt lõi của giải pháp là khắc phục triệt để hạn chế đã được chỉ ra trong thực tiễn tại Thành phố Hà Nội, nơi các bản kế hoạch hướng nghiệp mang tính chất đối phó, tĩnh tại và thiếu vắng các chuẩn đầu ra về năng lực hội nhập. Thông qua việc đưa dữ liệu thị trường lao động trở thành biến số đầu vào bắt buộc, giải pháp hướng tới việc kiến tạo một hệ thống mục tiêu GDHN mang tính động, có khả năng đo lường, bám sát sự dịch chuyển của cơ cấu

kinh tế cần được thiết kế theo mô hình mở, liên tục cập nhật theo tín hiệu thị trường lao động và chuyển dịch cơ cấu ngành, sự xuất hiện của các ngành nghề mới và các yêu cầu cao về kỹ năng số trong bối cảnh toàn cầu hóa. Qua đó, bản kế hoạch GDHN sẽ thực sự trở thành một công cụ điều hướng chiến lược, bảo đảm mọi nguồn lực của nhà trường được phân bổ tối ưu nhằm trang bị cho học sinh năng lực thích ứng nghề nghiệp và sức đề kháng vững chắc trước những rủi ro của thị trường lao động nhiều biến động.

4.2.1.2. Nội dung của giải pháp

Nội dung của giải pháp tập trung vào việc tái cấu trúc toàn diện quy trình thiết lập mục tiêu và xây dựng kế hoạch GDHN, lấy việc quản lý và khai thác dữ liệu thị trường lao động làm hệ quy chiếu trung tâm. Thay vì chỉ bám sát khung phân phối chương trình quy định, nội dung giải pháp được triển khai qua ba trụ cột mang tính hệ thống.

Trụ cột thứ nhất là thể chế hóa công tác thu thập và quản lý dữ liệu thị trường lao động phục vụ việc hoạch định mục tiêu. Quản lý dữ liệu thị trường lao động phải được nâng lên thành một nhiệm vụ quản trị độc lập. Ban giám hiệu các nhà trường cần thiết lập cơ chế thu thập dữ liệu định kỳ từ các nguồn thông tin chính thống như báo cáo của Tổng cục Thống kê, bản tin dự báo nguồn nhân lực của Sở Lao động Thương binh và Xã hội thành phố Hà Nội, các nghiên cứu của các tổ chức lao động quốc tế và dữ liệu tuyển dụng trực tiếp từ mạng lưới doanh nghiệp đối tác. Dữ liệu cần thu thập không chỉ dừng lại ở chỉ tiêu tuyển sinh đại học mà phải bao trùm các thông số mang tính dự báo vĩ mô như xu hướng biến mất của các công việc thủ công (cả lao động chân tay lặp lại lẫn nghề thủ công mỹ nghệ truyền thống) đang diễn ra mạnh mẽ dưới áp lực của tự động hóa, trí tuệ nhân tạo (AI), chuỗi cung ứng toàn cầu, năng lượng tái tạo và sự thay đổi trong thói quen tiêu dùng cũng như sự thay đổi trong hệ tiêu chuẩn kỹ năng mà các tập đoàn đa quốc gia đang đòi hỏi ở người lao động.

Trụ cột thứ hai là tái cấu trúc hệ thống mục tiêu GDHN theo hướng chuẩn hóa năng lực đầu ra dựa trên dữ liệu. Căn cứ vào dữ liệu dự báo đã được phân tích, mục tiêu GDHN không thể duy trì ở mức độ chung chung như giúp học sinh hiểu biết về nghề nghiệp, mà phải được lượng hóa thành các chuẩn năng lực cụ thể mang tính hội nhập. Hệ thống mục tiêu này cần bao gồm mục tiêu phát triển năng lực tự định hướng, năng lực sinh tồn trong môi trường số, tư duy phản biện, kỹ năng giải quyết vấn đề phức hợp và khả năng giao tiếp đa văn hóa. Đặc biệt, mục tiêu cần được phân tầng rõ rệt theo từng khối lớp nhằm bảo đảm tính logic trong quá trình phát triển tâm lý học sinh. Đối với khối mười, mục tiêu tập trung vào việc phá vỡ định kiến nghề nghiệp truyền thống và kích hoạt tư duy khám phá bản thân. Đối với khối mười một, mục tiêu dịch chuyển sang việc trải nghiệm thực tế và đối chiếu năng lực cá nhân với chuẩn kỹ năng của thị trường. Đối với khối mười hai, mục tiêu đóng đinh ở khả năng ra

quyết định phân luồng chính xác, xây dựng lộ trình học tập sau THPT dựa trên bằng chứng dữ liệu về cơ hội việc làm.

Trụ cột thứ ba là thiết kế bản kế hoạch GDHN mang tính động và linh hoạt, một khung kế hoạch mở, cho phép điều chỉnh liên tục theo tiến độ thực tế, nhu cầu thay đổi và điểm mạnh của học sinh, thay vì rập khuôn theo một văn bản cố định. Kế hoạch không được xem là một văn bản hành chính đóng băng sau khi được phê duyệt vào đầu năm học. Nội dung giải pháp yêu cầu bản kế hoạch phải chứa đựng các kịch bản dự phòng và có biên độ mở để có thể tích hợp ngay lập tức các sự kiện biến động của thị trường lao động vào nội dung sinh hoạt. Kế hoạch phải chỉ rõ nguồn lực tài chính, không gian tổ chức, nhân sự phụ trách và các đối tác doanh nghiệp sẽ tham gia vào từng chuỗi hoạt động cụ thể. Quan trọng hơn, nội dung bản kế hoạch phải thiết lập được một cơ chế phản hồi khép kín, trong đó quy định rõ thời điểm rà soát, đo lường sự tiến bộ của học sinh và quy trình điều chỉnh mục tiêu nếu dữ liệu từ thị trường lao động có sự thay đổi đột ngột so với dự báo ban đầu.

4.2.1.3. Cách thức thực hiện giải pháp

Để chuyển hóa nội dung giải pháp vào thực tiễn quản lý, quy trình thực hiện cần được vận hành một cách bài bản, khoa học thông qua các bước thao tác cụ thể, quy định rõ trách nhiệm của hệ thống lãnh đạo và các tổ chức liên quan bên trong nhà trường.

Bước thứ nhất là tổ chức bộ máy và thu thập dữ liệu phân tích. Vào thời điểm kết thúc năm học cũ và chuẩn bị cho năm học mới, Hiệu trưởng chỉ đạo thành lập tổ công tác chuyên trách về dữ liệu hướng nghiệp, bao gồm Phó Hiệu trưởng phụ trách chuyên môn, giáo viên nòng cốt, đại diện hội cha mẹ học sinh và mời đại diện chuyên gia nhân sự từ các doanh nghiệp đối tác tham gia tư vấn. Tổ công tác này có trách nhiệm tổng hợp, xử lý các báo cáo dự báo thị trường lao động, rà soát lại kết quả phân luồng của khóa học sinh vừa tốt nghiệp và tiến hành khảo sát nhu cầu, năng lực đầu vào của học sinh các khối lớp hiện tại. Toàn bộ các thông số này sẽ được số hóa, tạo thành một ma trận dữ liệu làm nền tảng vững chắc để chuẩn bị hoạch định chiến lược cho năm học mới.

Bước thứ hai là thiết lập mục tiêu và xây dựng dự thảo kế hoạch. Dựa trên ma trận dữ liệu đã được xử lý, Hiệu trưởng chủ trì các phiên họp hội đồng sư phạm để thảo luận và chốt các mục tiêu GDHN trọng tâm. Mục tiêu phải tuân thủ nguyên tắc đo lường được, bám sát yêu cầu hội nhập và trả lời trực tiếp cho câu hỏi thị trường lao động đang thiếu hụt kỹ năng gì. Sau khi mục tiêu được xác lập, bộ phận chuyên môn tiến hành thiết kế dự thảo kế hoạch GDHN chi tiết. Bản dự thảo này phải phân bổ thời lượng hợp lý, lồng ghép hữu cơ với chương trình GDPT cốt lõi, đồng thời cụ thể hóa các hoạt động trải nghiệm, tham quan thực địa, và các chuyên đề tư vấn do chuyên gia doanh nghiệp đảm nhiệm.

Bước thứ ba là phân quyền thực thi và triển khai đồng bộ. Sau khi kế hoạch được phê duyệt chính thức, ban giám hiệu tiến hành giao khoán mục tiêu và phân quyền minh bạch cho từng nhóm lực lượng. Tổ chuyên môn chịu trách nhiệm tích hợp nội dung định hướng nghề nghiệp mới vào các môn học văn hóa. Giáo viên chủ nhiệm chịu trách nhiệm theo dõi sự biến đổi trong nhận thức nghề nghiệp của học sinh lớp mình phụ trách. Đoàn Thanh niên chịu trách nhiệm tổ chức các sân chơi, dự án trải nghiệm kỹ năng mềm. Quá trình triển khai phải bảo đảm bám sát trục dữ liệu đã thiết lập, tuyệt đối không tổ chức các hoạt động hướng nghiệp mang tính phong trào, bề nổi, gây lãng phí thời gian và ngân sách nhà trường.

Bước thứ tư là kiểm soát chất lượng, thu thập dữ liệu phản hồi và hiệu chỉnh kế hoạch. Đây là bước mang tính quyết định nhằm phá vỡ sự trì trệ của tư duy quản lý cũ. Định kỳ vào cuối mỗi học kỳ, ban giám hiệu tổ chức các đợt rà soát tiến độ thực hiện kế hoạch. Công tác rà soát phải dựa trên việc thu thập dữ liệu phản hồi từ nhiều phía, bao gồm kết quả tự đánh giá năng lực của học sinh, nhận xét của giáo viên chủ nhiệm và đặc biệt là phản hồi từ các doanh nghiệp nơi học sinh đến tham quan, trải nghiệm. Nếu dữ liệu cho thấy các hoạt động hiện tại chưa giúp học sinh tiếp cận được các kỹ năng hội nhập như mục tiêu đã đề ra, hoặc nếu thị trường lao động xuất hiện những biến số mới có tính chất vĩ mô, Hiệu trưởng có trách nhiệm ban hành các quyết định điều chỉnh kế hoạch, thay đổi phương thức tổ chức hoặc cập nhật ngay mục tiêu cho học kỳ tiếp theo nhằm bảo đảm tính thích ứng cao nhất.

4.2.1.4. Điều kiện thực hiện giải pháp

Để giải pháp quản lý mục tiêu và kế hoạch GDHN dựa trên nền tảng dữ liệu dự báo thị trường lao động phát huy hiệu quả tối đa và mang tính khả thi cao, hệ thống giáo dục cần bảo đảm đáp ứng các điều kiện quan trọng sau đây:

Điều kiện thứ nhất thuộc về sự thay đổi triệt để trong tư duy quản trị của đội ngũ cán bộ quản lý cấp cơ sở. Hiệu trưởng và ban giám hiệu phải thực sự thấu hiểu triết lý quản trị dựa trên dữ liệu, sẵn sàng từ bỏ thói quen sao chép kế hoạch từ năm này qua năm khác. Bộ máy lãnh đạo phải thể hiện bản lĩnh dám đổi mới, dám đưa những mục tiêu đo lường năng lực thực tiễn và những chuẩn mực của thị trường lao động toàn cầu vào thay thế cho các chỉ tiêu thành tích bề mặt. Sự quyết liệt trong tư duy của người đứng đầu là một yếu tố hỗ trợ để toàn bộ hệ thống sư phạm chuyển mình.

Điều kiện thứ hai là cơ chế quản lý và hành lang pháp lý tạo điều kiện cho nhà trường chủ động trong phạm vi thẩm quyền. Việc phân bổ thời gian, huy động và sử dụng nguồn lực, khai thác dữ liệu thị trường lao động hoặc mời chuyên gia cần được thực hiện linh hoạt nhưng đồng thời tuân thủ quy định hiện hành về chương trình, tài chính và trách nhiệm giải trình. Sự rõ ràng của hướng dẫn và quy trình thực hiện sẽ giúp nhà trường chủ động hơn khi

xây dựng và điều chỉnh kế hoạch GDHN.

Điều kiện thứ ba là sự hỗ trợ mang tính hệ thống từ các cơ quan quản lý Nhà nước và cộng đồng doanh nghiệp. Các trường phổ thông không thể đơn độc làm công tác dự báo. Sở Giáo dục và Đào tạo phối hợp cùng Sở Lao động Thương binh và Xã hội Thành phố Hà Nội cần thiết lập một cổng thông tin dữ liệu vĩ mô về quy hoạch nhân lực, cung cấp định kỳ các bản tin phân tích thị trường lao động chuẩn xác, miễn phí cho các cơ sở giáo dục. Đồng thời, mạng lưới doanh nghiệp trên địa bàn thành phố cần thể hiện trách nhiệm xã hội thông qua việc sẵn sàng chia sẻ các tiêu chuẩn tuyển dụng, thông tin về kỹ năng nghề nghiệp cốt lõi, giúp các nhà trường có được nguồn dữ liệu đầu vào chân thực và cập nhật nhất để thiết lập mục tiêu đào tạo.

Điểm mới của giải pháp là chuyển căn cứ lập kế hoạch GDHN từ kinh nghiệm và kế hoạch hành chính sang dữ liệu về học sinh, kết quả phân luồng và xu hướng thị trường lao động; đồng thời thiết lập cơ chế cập nhật để mục tiêu và kế hoạch có thể điều chỉnh theo biến động thực tế.

4.2.2. Giải pháp 2: Phát triển nội dung và chương trình GDHN theo yêu cầu hình thành năng lực định hướng nghề nghiệp trong bối cảnh hội nhập quốc tế

4.2.2.1. Mục tiêu của giải pháp

Giải pháp này nhằm thiết lập một cơ chế quản trị chương trình linh hoạt, chuyển đổi căn bản nội dung GDHN tại các trường THPT từ trạng thái cung cấp thông tin tuyển sinh truyền thống sang trạng thái phát triển toàn diện năng lực thích ứng nghề nghiệp cho học sinh.

Mục tiêu của giải pháp là nâng cao mức độ cập nhật và tính phù hợp thực tiễn của nội dung, chương trình GDHN. Giải pháp hướng tới bổ sung có chọn lọc thông tin về thị trường lao động, sự chuyển dịch cơ cấu ngành nghề, yêu cầu kỹ năng trong môi trường số và các lộ trình học tập - nghề nghiệp đa dạng; đồng thời bảo đảm sự thống nhất với Chương trình GDPT 2018. Qua đó, nội dung GDHN không chỉ đáp ứng yêu cầu về thời lượng mà còn hỗ trợ học sinh phát triển hiểu biết nghề nghiệp, tư duy phản biện, khả năng ra quyết định và học tập suốt đời.

4.2.2.2. Nội dung của giải pháp

Nội dung của giải pháp tập trung vào việc tái thiết kế và chuẩn hóa hệ thống kiến thức, kỹ năng trong chương trình GDHN, biến nội dung đào tạo thành một thực thể động, liên tục được cập nhật và thẩm định bởi các tiêu chuẩn của thị trường lao động hội nhập. Quá trình phát triển nội dung được cấu trúc thành bốn trụ cột chuyên môn.

Trụ cột thứ nhất là quản lý việc chuyển dịch trọng tâm nội dung từ định hướng ngành học sang định hướng năng lực sinh tồn nghề nghiệp. Ban giám hiệu các nhà trường cần chỉ

đạo các tổ chuyên môn rà soát, cắt giảm các nội dung giới thiệu mang tính liệt kê khô khan về các trường đại học hoặc các ngành nghề thủ công đang có xu hướng bị thay thế. Thay vào đó, nội dung chương trình phải được bổ sung các chuyên đề cốt lõi về kỹ năng thế kỷ XXI. Nội dung giảng dạy phải làm rõ cấu trúc của trí tuệ nhân tạo, sự tự động hóa trong sản xuất, nền kinh tế xanh và các mô hình kinh doanh trên nền tảng thương mại điện tử. Học sinh cần được trang bị các bài học về tư duy giải quyết vấn đề phức hợp, kỹ năng làm việc nhóm trong môi trường đa tôn giáo, đa văn hóa và bộ quy tắc đạo đức nghề nghiệp theo chuẩn mực quốc tế.

Trụ cột thứ hai là quản lý sự tích hợp hữu cơ nội dung hướng nghiệp vào các môn học văn hóa và các dự án khoa học kỹ thuật. GDHN không được phép tồn tại như một ốc đảo độc lập trong thời khóa biểu. Công tác quản lý chương trình đòi hỏi phải thiết lập các ma trận tích hợp nội dung liên môn. Đối với nhóm môn khoa học tự nhiên, nội dung hướng nghiệp cần gắn liền với các ứng dụng công nghệ thực tiễn, quy trình vận hành của các nhà máy thông minh và tư duy phân tích dữ liệu. Đối với nhóm môn khoa học xã hội, nội dung hướng nghiệp cần tập trung vào việc phân tích tâm lý con người, xu hướng dịch vụ, kỹ năng giao tiếp truyền thông và luật lao động quốc tế. Sự phân bổ nội dung này giúp học sinh nhận thức được giá trị ứng dụng của mọi tri thức hàn lâm vào môi trường làm việc thực tiễn.

Trụ cột thứ ba là quản lý công tác số hóa và phát triển hệ thống học liệu hướng nghiệp mở. Nhằm giải quyết tình trạng thiếu hụt tài liệu tham khảo chuyên sâu, nhà trường phải tổ chức xây dựng một ngân hàng dữ liệu học liệu số nội bộ. Nội dung của ngân hàng học liệu này không biên soạn theo tư duy chủ quan của giáo viên mà phải được tổng hợp từ các báo cáo phân tích nhân sự của các tập đoàn lớn, các video mô phỏng môi trường làm việc thực tế, các bộ từ điển nghề nghiệp đa ngôn ngữ và các bài phỏng vấn chuyên gia đầu ngành. Việc quản lý hệ thống học liệu mở cho phép nội dung bài giảng luôn được làm mới hàng ngày, giúp học sinh và giáo viên thoát khỏi sự bó hẹp của các bộ sách giáo khoa truyền thống.

Trụ cột thứ tư là thiết lập cơ chế đồng kiến tạo nội dung chương trình với các đối tác doanh nghiệp. Nội dung GDHN chỉ thực sự có giá trị khi nó phản ánh đúng hơi thở của thị trường. Do đó, nhà trường cần quản lý việc đưa các chuyên gia nhân sự từ các khu công nghiệp, các doanh nghiệp có vốn đầu tư nước ngoài tham gia vào hội đồng thẩm định chương trình hướng nghiệp thường niên. Các doanh nghiệp sẽ đóng vai trò phản biện, chỉ ra những kỹ năng mà chương trình nhà trường đang bỏ sót, đồng thời cung cấp các bài tập tình huống thực tế phát sinh trong doanh nghiệp để giáo viên đưa vào nội dung thảo luận trên lớp.

4.2.2.3. Cách thức thực hiện giải pháp

Để chuyển hóa các nội dung đổi mới chương trình vào thực tiễn quản lý, các trường

THPT cần tuân thủ một quy trình vận hành nghiêm ngặt, bao gồm các bước từ khâu thiết kế, thẩm định đến khâu giám sát thi hành.

Bước thứ nhất là thành lập hội đồng phát triển chương trình GDHN cấp cơ sở. Đầu mỗi năm học, Hiệu trưởng ra quyết định thành lập hội đồng chuyên môn với thành phần bao gồm Phó Hiệu trưởng phụ trách nội dung, các tổ trưởng chuyên môn nòng cốt, đại diện đoàn thanh niên và đặc biệt phải có sự tham gia bắt buộc của các cố vấn nhân sự đến từ mạng lưới doanh nghiệp đối tác. Hội đồng này có nhiệm vụ rà soát toàn bộ khung chương trình hoạt động trải nghiệm và hướng nghiệp do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành, từ đó tiến hành đối chiếu với các yêu cầu kỹ năng mới nhất của thị trường lao động tại Thành phố Hà Nội nhằm xác định những khoảng trống nội dung cần phải bổ sung.

Bước thứ hai là thiết kế ma trận nội dung và biên soạn tài liệu giảng dạy. Dựa trên những kết luận của hội đồng thẩm định, tổ chuyên môn tiến hành thiết kế ma trận phân bổ nội dung chi tiết cho từng khối lớp. Ma trận này phải quy định rõ thời lượng dành cho các chuyên đề về xu hướng công nghệ mới, thời lượng dành cho kỹ năng mềm và thời lượng dành cho việc tìm hiểu các ngành nghề hội nhập. Sau khi ma trận được thông qua, nhà trường phân công một nhóm giáo viên cốt cán chịu trách nhiệm sưu tầm, dịch thuật và biên soạn các tài liệu hướng nghiệp chuyên đề. Toàn bộ các tài liệu này sẽ được số hóa và đưa lên hệ thống quản lý học tập điện tử của nhà trường để giáo viên và học sinh có thể truy cập mọi lúc.

Bước thứ ba là tổ chức hội thảo chuyên môn và tập huấn chuyển giao nội dung cho đội ngũ giáo viên. Đổi mới nội dung chương trình sẽ trở nên vô nghĩa nếu giáo viên không đủ năng lực truyền tải. Do đó, trước khi chương trình mới được áp dụng, ban giám hiệu phải tổ chức các buổi sinh hoạt chuyên môn tập trung. Tại đây, các chuyên gia sẽ trực tiếp hướng dẫn giáo viên cách thức khai thác bộ học liệu mới, cách thức phân tích các chỉ số về thị trường lao động và cách lồng ghép các yếu tố hội nhập quốc tế vào từng bài giảng cụ thể. Quá trình tập huấn phải bảo đảm 100% giáo viên đứng lớp nắm vững tinh thần đổi mới và tự tin làm chủ nội dung tri thức hiện đại.

Bước thứ tư là giám sát quá trình giảng dạy và kiểm duyệt hồ sơ chuyên môn. Khi chương trình chính thức đi vào vận hành, phó hiệu trưởng và các tổ trưởng chuyên môn tiến hành kiểm duyệt chặt chẽ kế hoạch bài dạy của giáo viên. Giáo án phải thể hiện rõ các thông tin cập nhật về xu thế nghề nghiệp và các tình huống thực tiễn. Song song với đó, ban giám hiệu tăng cường hoạt động dự giờ đột xuất và dự giờ định kỳ nhằm kiểm soát việc giáo viên có thực sự truyền tải các nội dung về kỹ năng thích ứng và công nghệ số trên lớp hay vẫn quay lại lối mòn đọc chép các thông tin cũ.

Bước thứ năm là thu thập phản hồi và chu kỳ cập nhật chương trình. Quản trị nội dung

là một quy trình khép kín và liên tục. Kết thúc mỗi học kỳ, nhà trường phát phiếu khảo sát ẩn danh để thu thập ý kiến đánh giá của học sinh về mức độ hấp dẫn, tính cập nhật và giá trị thực tiễn của các bài học hướng nghiệp. Đồng thời, nhà trường duy trì liên lạc với các đối tác doanh nghiệp để nắm bắt sự biến động của tiêu chuẩn tuyển dụng. Toàn bộ dữ liệu phản hồi này sẽ được gửi về hội đồng phát triển chương trình để làm căn cứ tinh chỉnh, cắt bỏ hoặc bổ sung nội dung giảng dạy cho học kỳ tiếp theo.

4.2.2.4. Điều kiện thực hiện giải pháp

Để giải pháp quản lý phát triển nội dung và chương trình GDHN đáp ứng yêu cầu năng lực định hướng nghề nghiệp trong bối cảnh hội nhập quốc tế đi vào thực tiễn một cách hiệu quả và bền vững, hệ thống giáo dục cần đáp ứng các điều kiện mang tính tiền đề sau đây:

Điều kiện thứ nhất là mức độ chủ động chuyên môn của nhà trường trong khuôn khổ Chương trình GDPT 2018 và các quy định hiện hành. Nhà trường cần khai thác phần nội dung giáo dục địa phương, Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và các hình thức tích hợp để cập nhật kỹ năng số, thông tin nghề nghiệp và yêu cầu hội nhập phù hợp với học sinh. Việc điều chỉnh nội dung phải có căn cứ, được phê duyệt theo thẩm quyền và bảo đảm không làm thay đổi các yêu cầu cần đạt của chương trình.

Điều kiện thứ hai là sự sẵn sàng và tinh thần cầu thị của đội ngũ giáo viên. Đổi mới nội dung đòi hỏi đội ngũ sư phạm phải bước ra khỏi vùng an toàn của những tri thức đã được đóng khung trong sách giáo khoa. Giáo viên phải có ý thức tự học ngoại ngữ, tự trau dồi kỹ năng số và thường xuyên cập nhật các bản tin kinh tế, lao động. Sự chuyển biến trong nhận thức và sự nỗ lực tự nâng cấp năng lực chuyên môn của mỗi cá nhân giáo viên là điều kiện vật chất quyết định việc các bài giảng có thực sự mang hơi thở của thời đại hay không.

Điều kiện thứ ba là nguồn lực tài chính và hạ tầng công nghệ thông tin. Việc xây dựng một hệ thống học liệu số, mua bản quyền các tài liệu dự báo nhân sự quốc tế, hoặc mời các chuyên gia từ các tập đoàn lớn về tham gia biên soạn chương trình đòi hỏi một nguồn kinh phí không nhỏ. Các nhà trường cần được phép thiết lập cơ chế xã hội hóa giáo dục hợp lý, xây dựng các quỹ hỗ trợ đổi mới sáng tạo từ sự đóng góp tự nguyện của cộng đồng và các tổ chức đối tác nhằm bảo đảm nguồn lực duy trì hoạt động của ngân hàng dữ liệu số. Đồng thời, hạ tầng mạng internet và thiết bị trình chiếu tại các lớp học phải được nâng cấp đồng bộ để giáo viên có thể khai thác trực tiếp các tài nguyên hướng nghiệp trực tuyến trong giờ giảng.

Điểm mới của giải pháp là đặt phát triển nội dung GDHN trong một quy trình quản lý có rà soát, cập nhật, thẩm định và phản hồi, kết nối Chương trình GDPT 2018 với thông tin nghề nghiệp mới và yêu cầu năng lực của thị trường lao động thay vì chỉ bổ sung nội dung

theo từng hoạt động riêng lẻ.

4.2.3. Giải pháp 3: Quản lý đổi mới hình thức, phương pháp và hiện đại hóa phương tiện GDHN

4.2.3.1. Mục tiêu của giải pháp

Giải pháp này nhằm thiết lập một cơ chế quản trị sư phạm toàn diện, chuyển đổi căn bản mô hình tổ chức GDHN tại các trường THPT từ trạng thái truyền thụ thông tin một chiều, thụ động sang trạng thái tương tác đa chiều, đề cao tính trải nghiệm và cá thể hóa người học.

Mục tiêu cốt lõi của giải pháp là khắc phục triệt để tình trạng các giờ học định hướng tương lai bị biến thành những buổi sinh hoạt lý thuyết khô khan, nơi học sinh chỉ đóng vai trò người nghe. Thông qua việc quản lý đổi mới đồng bộ cả ba thành tố bao gồm hình thức tổ chức, phương pháp giảng dạy và phương tiện hỗ trợ, giải pháp hướng tới việc kiến tạo một hệ sinh thái học tập mở. Tại hệ sinh thái này, học sinh được đặt vào trung tâm của các tình huống nghề nghiệp mô phỏng, được cung cấp các công cụ đo lường tâm lý khoa học và được trải nghiệm thực tế môi trường lao động. Sự chuyển dịch trong công tác quản lý này sẽ bảo đảm nhà trường trang bị cho học sinh không chỉ kiến thức về ngành nghề mà còn rèn luyện tư duy phản biện, kỹ năng giải quyết vấn đề và năng lực thích ứng linh hoạt, đáp ứng trọn vẹn những tiêu chuẩn cao của thị trường lao động trong bối cảnh hội nhập quốc tế và chuyển đổi số.

4.2.3.2. Nội dung của giải pháp

Nội dung của giải pháp tập trung vào việc tái cấu trúc không gian giáo dục, đa dạng hóa kỹ thuật sư phạm và nâng cấp toàn diện hạ tầng công nghệ phục vụ công tác định hướng nghề nghiệp. Quá trình quản lý đổi mới này được triển khai thông qua ba trụ cột mang tính hệ thống.

Trụ cột thứ nhất là quản lý đa dạng hóa hình thức tổ chức GDHN theo hướng mở và tăng cường tính trải nghiệm. Ban giám hiệu các nhà trường cần xóa bỏ tư duy đóng khung hoạt động hướng nghiệp bên trong bốn bức tường lớp học. Nội dung giải pháp yêu cầu đa dạng hóa các hình thức từ quy mô đại trà đến quy mô nhóm nhỏ và cá nhân. Bên cạnh việc duy trì các ngày hội tư vấn chung, nhà trường phải bổ sung các hình thức tổ chức mang tính chuyên sâu như câu lạc bộ nghề nghiệp, các diễn đàn đối thoại trực tiếp với chuyên gia nhân sự và đặc biệt là hình thức tham quan, thực tập, kiến tập tại các doanh nghiệp, khu công nghiệp công nghệ cao trên địa bàn Thành phố Hà Nội. Hơn thế nữa, công tác quản lý phải đưa hình thức tư vấn cá nhân hóa trở thành một dịch vụ giáo dục cốt lõi, nơi mỗi học sinh được thiết lập một không gian riêng tư để trao đổi về những rào cản tâm lý và nguyện vọng cá nhân cùng với các cán bộ tư vấn chuyên trách.

Trụ cột thứ hai là quản lý chuyển đổi phương pháp dạy học theo định hướng kiến tạo năng lực. Công tác quản lý chuyên môn phải kiên quyết giảm thiểu thời lượng sử dụng phương pháp thuyết trình truyền thống, vốn đang chiếm tỷ lệ quá lớn hiện nay. Thay vào đó, bộ máy lãnh đạo cần chỉ đạo đội ngũ giáo viên áp dụng triệt để các phương pháp dạy học tích cực. Trọng tâm là việc triển khai phương pháp dạy học theo dự án, yêu cầu học sinh tự đóng vai trò là những nhà nghiên cứu, tìm hiểu về sự dịch chuyển của một nhóm ngành nghề cụ thể và thuyết trình bảo vệ quan điểm của mình. Phương pháp phân tích tình huống thực tiễn cần được đưa vào để thử thách khả năng xử lý khủng hoảng nghề nghiệp của học sinh. Đồng thời, phương pháp hướng dẫn học sinh tự đánh giá phải được đề cao, giúp các em chủ động nhận diện được năng lực lõi, sở thích cá nhân và hệ giá trị nghề nghiệp của bản thân thay vì phụ thuộc vào sự định hướng áp đặt từ phía giáo viên hay gia đình.

Trụ cột thứ ba là quản lý hiện đại hóa phương tiện và thiết lập hạ tầng kỹ thuật số cho GDHN. Để các hình thức và phương pháp mới có thể vận hành, hệ thống phương tiện truyền thống như tài liệu in ấn hay máy chiếu cơ bản là hoàn toàn không đủ. Nội dung giải pháp đòi hỏi nhà trường phải đầu tư trang bị hệ thống phần mềm trắc nghiệm tâm lý nghề nghiệp chuẩn hóa mang tầm quốc tế, giúp lượng hóa tính cách và xu hướng lao động của học sinh bằng các biểu đồ dữ liệu chính xác. Nhà trường cần thiết lập cơ sở dữ liệu số về thị trường lao động nội bộ, liên tục cập nhật thông tin về nhu cầu tuyển dụng, mức lương và lộ trình thăng tiến của các ngành nghề hội nhập. Đặc biệt, việc ứng dụng hồ sơ năng lực số để theo dõi toàn bộ tiến trình trưởng thành của học sinh từ lớp mười đến lớp mười hai phải được quản lý như một công cụ phương tiện bắt buộc. Đối với những cơ sở giáo dục có nguồn lực tài chính dồi dào, việc ứng dụng các thiết bị thực tế ảo để mô phỏng môi trường làm việc trong y khoa, kỹ thuật hay dịch vụ là một nội dung hiện đại hóa cần được hướng tới.

4.2.3.3. Cách thức thực hiện giải pháp

Để chuyển hóa các mục tiêu và nội dung đổi mới sư phạm vào thực tiễn quản lý, các trường THPT cần thiết lập một chu trình vận hành khoa học, đồng bộ và có khả năng kiểm soát chất lượng qua từng giai đoạn cụ thể.

Bước thứ nhất là khảo sát năng lực sư phạm, rà soát hạ tầng và lập quy hoạch đổi mới. Trước thềm năm học mới, hiệu trưởng chỉ đạo bộ phận chuyên môn tiến hành tổng rà soát toàn bộ hệ thống phương tiện giảng dạy hiện có, đồng thời khảo sát nhu cầu, nguyện vọng trải nghiệm của học sinh và đánh giá năng lực ứng dụng phương pháp mới của đội ngũ giáo viên. Dựa trên dữ liệu thu thập được, ban giám hiệu ban hành kế hoạch đổi mới phương pháp và hình thức GDHN cho cả năm học, trong đó quy định rõ định mức ngân sách dành cho việc mua sắm phần mềm số, số lượng các buổi học trải nghiệm thực địa bắt buộc và chỉ tiêu ứng

dụng dạy học theo dự án đối với từng tổ chuyên môn.

Bước thứ hai là đầu tư nâng cấp hạ tầng công nghệ và trang bị công cụ đo lường chuyên dụng. Căn cứ vào kế hoạch đã phê duyệt, nhà trường tiến hành mua bản quyền các phần mềm trắc nghiệm đánh giá năng lực nghề nghiệp từ các tổ chức cung cấp dịch vụ giáo dục uy tín. Bộ phận công nghệ thông tin của nhà trường chịu trách nhiệm thiết lập nền tảng hồ sơ năng lực số trên hệ thống máy chủ nội bộ, cấp quyền truy cập bảo mật cho giáo viên, học sinh và phụ huynh. Đồng thời, nhà trường bố trí không gian vật lý chuyên biệt để thiết lập phòng tư vấn hướng nghiệp học đường, trang bị đầy đủ máy tính kết nối dữ liệu thị trường lao động để học sinh có thể tra cứu độc lập.

Bước thứ ba là tổ chức tập huấn kỹ thuật sư phạm chuyên sâu cho đội ngũ giáo viên. Để phương pháp mới không bị biến dạng, xa rời bản chất hoặc trở thành hình thức khi đi vào thực tiễn, ban giám hiệu phải mời các chuyên gia phương pháp giảng dạy hoặc các nhà tham vấn tâm lý về trường tổ chức các khóa huấn luyện định kỳ. Nội dung tập huấn tập trung vào kỹ năng thiết kế bài tập tình huống nghề nghiệp, quy trình tổ chức và điều phối dự án học tập, cũng như kỹ thuật đọc hiểu và giải mã kết quả từ các phần mềm trắc nghiệm tâm lý. Giáo viên phải trải qua quá trình thực hành giảng dạy mẫu và được góp ý rút kinh nghiệm trước khi chính thức áp dụng phương pháp mới tại các lớp học.

Bước thứ tư là triển khai đồng bộ các hình thức giáo dục mở và cá thể hóa. Trong quá trình vận hành năm học, giáo viên lồng ghép các bài tập dự án vào giờ sinh hoạt hướng nghiệp. Đồng thời, nhà trường kích hoạt mạng lưới liên kết với doanh nghiệp để đưa học sinh đi trải nghiệm thực địa định kỳ. Đối với hoạt động tư vấn cá nhân, căn cứ vào kết quả chiết xuất từ phần mềm trắc nghiệm và hồ sơ năng lực số, bộ phận chuyên trách sẽ lên lịch hẹn tư vấn riêng đối với từng học sinh đang gặp khó khăn trong việc ra quyết định chọn khối thi hoặc chọn trường, bảo đảm sự hỗ trợ mang tính bao phủ nhưng vẫn giải quyết triệt để vấn đề cá nhân.

Bước thứ năm là giám sát thực thi, đánh giá hiệu quả và điều chỉnh kỹ thuật. Việc quản lý đổi mới phương pháp không thể thiếu khâu kiểm soát chất lượng thường xuyên. Ban giám hiệu và các tổ trưởng chuyên môn tăng cường hoạt động kiểm duyệt kế hoạch bài dạy, kiên quyết từ chối phê duyệt những giáo án chỉ sử dụng phương pháp đọc chép hoặc thuyết trình một chiều. Hoạt động dự giờ đột xuất được đẩy mạnh nhằm đánh giá mức độ tương tác của học sinh. Vào cuối mỗi kỳ học, nhà trường phát phiếu thu thập phản hồi của học sinh về mức độ hứng thú đối với các hình thức trải nghiệm và tính hữu ích của các phần mềm hướng nghiệp. Những dữ liệu này là cơ sở để ban giám hiệu tiếp tục tinh chỉnh phương pháp, loại bỏ những hình thức kém hiệu quả và nhân rộng các mô hình dạy học sáng tạo trong toàn

trường.

4.2.3.4. Điều kiện thực hiện giải pháp

Để giải pháp quản lý đổi mới hình thức, phương pháp và hiện đại hóa phương tiện GDHN phát huy hiệu lực trong thực tiễn, hệ thống giáo dục cần bảo đảm đáp ứng các điều kiện mang tính bản lề sau đây:

Điều kiện thứ nhất thuộc về năng lực tự chủ tài chính và quy chế mua sắm linh hoạt của cơ sở giáo dục. Việc chuyển đổi số trong GDHN, từ việc mua bản quyền bài trắc nghiệm quốc tế, thiết lập cơ sở dữ liệu cho đến đầu tư thiết bị mô phỏng đều đòi hỏi một nguồn kinh phí lớn. Đặc biệt tại khối trường công lập, các cơ quan quản lý cấp trên cần tháo gỡ những rào cản về thủ tục hành chính, cho phép các nhà trường được sử dụng linh hoạt các nguồn quỹ giáo dục hoặc đẩy mạnh xã hội hóa, kêu gọi sự tài trợ trang thiết bị từ phía cộng đồng doanh nghiệp nhằm nhanh chóng hoàn thiện hạ tầng phương tiện hiện đại.

Điều kiện thứ hai là sự sẵn sàng và bản lĩnh đổi mới của đội ngũ lực lượng sư phạm. Mọi công nghệ hay phương pháp tiên tiến đều trở nên vô dụng nếu người vận hành chúng duy trì tâm lý bảo thủ. Giáo viên cần vượt qua sức ỳ của thói quen sư phạm lâu năm, chủ động học hỏi kỹ năng sử dụng công nghệ số và trau dồi năng lực tổ chức các hoạt động trải nghiệm. Sự cởi mở trong tư duy, tinh thần cầu thị và thái độ sẵn sàng chấp nhận sự thay đổi từ vai trò người truyền thụ sang vai trò người thiết kế và điều phối chính là điều kiện cốt lõi để phương pháp mới thực sự mang lại giá trị phát triển năng lực cho học sinh.

Điều kiện thứ ba là hành lang pháp lý thông thoáng và cơ chế bảo đảm an toàn cho các hoạt động trải nghiệm ngoài nhà trường. Việc đa dạng hóa hình thức tổ chức, đưa học sinh đi thực tập, kiến tập tại các cơ sở sản xuất, khu công nghiệp đòi hỏi sự di chuyển nên sẽ tiềm ẩn các rủi ro nhất định. Sở Giáo dục và Đào tạo cùng với chính quyền địa phương cần ban hành các văn bản hướng dẫn cụ thể, tinh gọn các thủ tục xin phép ngoại khóa, đồng thời quy định rõ cơ chế phối hợp chia sẻ trách nhiệm bảo đảm an toàn giữa nhà trường, đơn vị vận tải và doanh nghiệp tiếp nhận. Một môi trường pháp lý rõ ràng sẽ xóa bỏ tâm lý e ngại của cán bộ quản lý, tạo đà cho các hoạt động hướng nghiệp thực tiễn được diễn ra thường xuyên và an toàn.

Điểm mới của giải pháp là quản lý đồng thời hình thức, phương pháp và phương tiện theo tiêu chí phát triển năng lực; ưu tiên trải nghiệm, dự án, tư vấn cá nhân hóa và công nghệ nhưng vẫn bảo đảm vai trò phù hợp của các phương tiện truyền thống, an toàn và khả năng tiếp cận của học sinh.

4.2.4. Giải pháp 4: Xây dựng cơ chế phát triển năng lực đội ngũ và bảo đảm nguồn lực cho GDHN

4.2.4.1. Mục tiêu của giải pháp

Giải pháp này nhằm thiết lập một cơ chế quản trị nhân sự và quản trị nguồn lực toàn diện, chuyển đổi cấu trúc đội ngũ thực thi GDHN tại các trường THPT từ trạng thái kiêm nhiệm, chắp vá sang trạng thái chuyên nghiệp hóa, đồng thời hiện đại hóa các điều kiện vật chất và tài chính đi kèm.

Mục tiêu cốt lõi của giải pháp là giải quyết triệt để hạn chế có tính hệ thống về sự quá tải của giáo viên chủ nhiệm, sự thiếu hụt chuyên gia tư vấn tâm lý học đường và sự nghèo nàn của hạ tầng cơ sở vật chất phục vụ định hướng nghề nghiệp. Thông qua việc quản lý phát triển năng lực cho đội ngũ và tăng cường các điều kiện bảo đảm, giải pháp hướng tới việc kiến tạo một hệ sinh thái sư phạm vững chắc. Tại hệ sinh thái này, mỗi cán bộ, giáo viên đều sở hữu sự am hiểu sâu sắc về thị trường lao động toàn cầu và kỹ năng tư vấn chuyên sâu; nhà trường sở hữu nguồn ngân sách linh hoạt và không gian vật lý chuyên biệt để tổ chức các hoạt động trải nghiệm. Sự đồng bộ giữa chất lượng nhân lực và nền tảng vật lực sẽ bảo đảm hoạt động GDHN được vận hành thường xuyên, liên tục, thực chất, đáp ứng trọn vẹn yêu cầu kiến tạo nguồn nhân lực chất lượng cao trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

4.2.4.2. Nội dung của giải pháp

Nội dung của giải pháp tập trung vào việc tái cấu trúc bộ máy nhân sự, nâng cấp năng lực chuyên môn cho lực lượng thực thi và thiết lập các cơ chế tài chính, cơ sở vật chất linh hoạt nhằm tạo ra môi trường thuận lợi nhất cho hoạt động GDHN. Quá trình quản lý phát triển này được cấu thành từ bốn trụ cột nội dung cơ bản:

Trụ cột thứ nhất là quản lý việc quy hoạch và chuyên trách hóa đội ngũ làm công tác GDHN. Bộ máy quản lý nhà trường cần từng bước xóa bỏ tư duy giao khoán toàn bộ trách nhiệm định hướng nghề nghiệp cho giáo viên chủ nhiệm. Nội dung giải pháp yêu cầu việc thiết lập một tổ công tác chuyên trách hoặc bán chuyên trách về tư vấn hướng nghiệp và tâm lý học đường. Lực lượng nòng cốt của tổ công tác này phải là những người được đào tạo bài bản về tâm lý học giáo dục, khoa học quản lý nhân sự hoặc những giáo viên có năng lực ngoại giao, am hiểu sâu rộng về kinh tế xã hội. Việc phân định rõ ràng ranh giới giữa nhiệm vụ quản lý nề nếp lớp học của giáo viên chủ nhiệm và nhiệm vụ tư vấn lộ trình nghề nghiệp của cán bộ chuyên trách sẽ giúp giảm tải áp lực, đồng thời gia tăng chiều sâu chuyên môn cho các phiên tư vấn cá nhân hóa đối với học sinh.

Trụ cột thứ hai là quản lý công tác đào tạo, bồi dưỡng năng lực hội nhập cho đội ngũ cán bộ, giáo viên toàn trường. GDHN là trách nhiệm của toàn thể hội đồng sư phạm. Do đó,

nội dung giải pháp đòi hỏi phải thiết kế các mô đun bồi dưỡng thường niên mang tính bắt buộc. Nội dung bồi dưỡng không được dừng lại ở phương pháp giảng dạy truyền thống mà phải tập trung vào việc cập nhật kiến thức về sự biến động của cơ cấu ngành nghề, sự trỗi dậy của các lĩnh vực công nghệ cao, nền kinh tế số và chuỗi cung ứng toàn cầu. Đội ngũ giáo viên cần được trang bị kỹ năng phân tích dữ liệu thị trường lao động, kỹ năng đọc hiểu các biểu đồ từ phần mềm trắc nghiệm tâm lý nghề nghiệp, và kỹ năng lồng ghép yếu tố kỹ năng mềm quốc tế vào các môn học văn hóa cốt lõi.

Trụ cột thứ ba là quản lý việc nâng cấp hạ tầng cơ sở vật chất và thiết chế không gian hướng nghiệp. Điều kiện bảo đảm về vật chất là yếu tố bắt buộc để chuyển đổi phương pháp từ lý thuyết sang thực hành. Nội dung giải pháp yêu cầu nhà trường phải quy hoạch quỹ đất và không gian để thiết lập phòng tư vấn hướng nghiệp chuyên biệt, bảo đảm tính riêng tư cho học sinh khi cần chia sẻ các rào cản tâm lý. Phòng chức năng này phải được trang bị hệ thống máy tính kết nối internet tốc độ cao, cài đặt sẵn các cơ sở dữ liệu nghề nghiệp và phần mềm đo lường năng lực chuẩn hóa. Bên cạnh đó, nhà trường cần quản lý việc bảo trì, nâng cấp các phòng thực hành, xưởng trường, bảo đảm các trang thiết bị mô phỏng nghề nghiệp luôn ở trạng thái vận hành an toàn và tiệm cận với công nghệ đang được sử dụng tại các doanh nghiệp hiện tại.

Trụ cột thứ tư là quản lý cơ chế tài chính và các chính sách tạo động lực cho đội ngũ. Mọi sự đổi mới đều đòi hỏi sự hậu thuẫn vững chắc về mặt ngân sách. Nội dung giải pháp tập trung vào việc tái cấu trúc quy chế chi tiêu nội bộ của nhà trường. Ban giám hiệu cần thiết lập một quỹ tài chính độc lập dành riêng cho GDHN. Nguồn quỹ này được sử dụng để chi trả thù lao cho các chuyên gia nhân sự từ doanh nghiệp được mời về thỉnh giảng, thanh toán chi phí bản quyền sử dụng phần mềm trắc nghiệm quốc tế, và hỗ trợ một phần kinh phí đi lại cho học sinh trong các chuyến tham quan thực địa. Đặc biệt, quản lý điều kiện bảo đảm yêu cầu phải xây dựng hệ thống thang bảng điểm thi đua, quy đổi số tiết học hoặc hỗ trợ tài chính trực tiếp nhằm động viên, tôn vinh kịp thời những giáo viên có nhiều sáng kiến xuất sắc trong công tác định hướng nghề nghiệp, qua đó kiến tạo động lực cống hiến bền vững.

4.2.4.3. Cách thức thực hiện giải pháp

Để chuyển hóa các nội dung phát triển đội ngũ và bảo đảm điều kiện vào thực tiễn quản lý, các trường THPT cần tuân thủ một chu trình thực thi mang tính hệ thống, bao gồm các bước từ khâu đánh giá thực trạng, tái cấu trúc tổ chức đến khâu kiểm soát chất lượng vận hành.

Bước thứ nhất là rà soát năng lực đội ngũ, kiểm kê điều kiện vật chất và lập đề án phát triển. Ngay trong thời gian chuẩn bị cho năm học mới, hiệu trưởng chỉ đạo các bộ phận liên

quan tiến hành một cuộc tổng kiểm tra toàn diện. Hoạt động rà soát tập trung vào việc đánh giá mức độ am hiểu thị trường lao động của đội ngũ giáo viên thông qua các bài khảo sát nội bộ, đồng thời kiểm kê toàn bộ hệ thống phòng ốc, thiết bị thực hành và nguồn ngân sách dự phòng. Dựa trên bộ dữ liệu thu thập được, ban giám hiệu chủ trì soạn thảo đề án phát triển năng lực GDHN cho giai đoạn ba năm đến năm năm, trong đó xác định rõ lộ trình đào tạo nhân sự, danh mục thiết bị cần mua sắm và dự toán kinh phí thực hiện.

Bước thứ hai là ban hành quyết định thành lập lực lượng chuyên trách và ban hành quy chế chi tiêu. Căn cứ vào đề án đã được hội đồng nhà trường thông qua, Hiệu trưởng ra quyết định thành lập tổ tư vấn tâm lý học đường và hướng nghiệp. Đối với những trường công lập chưa có biên chế chuyên trách, Hiệu trưởng sử dụng quyền tự chủ để phân công những giáo viên cốt cán, có chứng chỉ bồi dưỡng tâm lý học đảm nhận nhiệm vụ này, đồng thời thực hiện quy đổi giờ dạy văn hóa sang giờ tư vấn để bảo đảm quyền lợi cho giáo viên. Song song với đó, ban giám hiệu sửa đổi quy chế chi tiêu nội bộ, thiết lập các định mức chi trả rõ ràng cho hoạt động mời chuyên gia nước ngoài giảng dạy, kinh phí mua sắm học liệu số và các khoản phụ cấp cho đội ngũ làm công tác trải nghiệm thực địa.

Bước thứ ba là tổ chức các chương trình huấn luyện chuyên sâu và chuyển giao công nghệ cho đội ngũ. Việc bồi dưỡng không thể chỉ diễn ra mang tính hình thức. Nhà trường cần ký kết hợp đồng với các viện nghiên cứu khoa học giáo dục, các trường đại học chuyên ngành tâm lý học hoặc các tập đoàn tuyển dụng nhân sự để tổ chức các khóa huấn luyện thực chiến. Giáo viên phải được trực tiếp thực hành cách đọc và phân tích kết quả từ các phần mềm trắc nghiệm nghề nghiệp. Đặc biệt, ban giám hiệu cần tổ chức các chuyến tham quan thực tế dành riêng cho đội ngũ giáo viên đến các khu công nghiệp công nghệ cao. Khi giáo viên được tận mắt quan sát môi trường làm việc hiện đại, họ sẽ có những thay đổi căn bản về nhận thức, từ đó truyền tải những thông tin sinh động và chân thực nhất đến học sinh.

Bước thứ tư là thiết lập không gian vật lý và kích hoạt hệ thống tài nguyên hướng nghiệp số. Bộ phận quản trị cơ sở vật chất tiến hành cải tạo phòng học trống thành phòng tư vấn hướng nghiệp khang trang, trang bị đầy đủ hệ thống máy chiếu, máy tính và các bộ cẩm nang nghề nghiệp đa ngôn ngữ. Bộ phận công nghệ thông tin tiến hành mua bản quyền và cài đặt các phần mềm đánh giá năng lực nghề nghiệp lên hệ thống máy chủ của trường, phân quyền truy cập cho cán bộ tư vấn và học sinh. Toàn bộ các dữ liệu về thị trường lao động thu thập được từ cơ quan thống kê và doanh nghiệp sẽ được số hóa, tạo thành một thư viện mở hỗ trợ quá trình tra cứu liên tục.

Bước thứ năm là kiểm tra, giám sát chất lượng đội ngũ và đánh giá hiệu quả sử dụng nguồn lực. Quá trình phát triển năng lực nhân sự và đầu tư cơ sở vật chất đòi hỏi khâu giám

sát nghiêm ngặt để tránh lãng phí. Định kỳ hàng tháng, Phó Hiệu trưởng phụ trách chuyên môn tiến hành dự giờ các tiết sinh hoạt hướng nghiệp, kiểm tra sổ tay nhật ký tư vấn cá nhân của tổ chuyên trách để đo lường mức độ tương tác và chất lượng giải quyết vấn đề cho học sinh. Cuối mỗi học kỳ, phòng tài vụ và ban thanh tra nhân dân báo cáo hiệu suất sử dụng ngân sách hướng nghiệp và tần suất khai thác phòng tư vấn chuyên biệt. Nếu phát hiện giáo viên vẫn áp dụng các phương pháp cũ hoặc trang thiết bị bị bỏ không, ban giám hiệu phải lập tức tổ chức họp rút kinh nghiệm, điều chỉnh chính sách thi đua và yêu cầu các cá nhân liên quan giải trình, bảo đảm mọi nguồn lực đầu tư đều sinh lời dưới dạng năng lực thực tiễn của học sinh.

4.2.4.4. Điều kiện thực hiện giải pháp

Để giải pháp quản lý phát triển đội ngũ và tăng cường các điều kiện bảo đảm GDHN có thể cắm rễ vào thực tiễn và phát huy hiệu quả tối đa, hệ thống giáo dục cần đáp ứng các điều kiện mang tính tiền đề sau đây:

Điều kiện thứ nhất thuộc về hệ thống chính sách và khung pháp lý vĩ mô từ các cơ quan quản lý Nhà nước. Bộ Giáo dục và Đào tạo phối hợp cùng Bộ Nội vụ cần khẩn trương nghiên cứu, ban hành các văn bản quy phạm pháp luật chính thức công nhận mã ngạch chức danh viên chức đối với vị trí chuyên viên tư vấn tâm lý học đường và định hướng nghề nghiệp tại các trường THPT. Việc hợp thức hóa chức danh này là hành lang pháp lý duy nhất để các trường công lập có cơ sở tuyển dụng nhân sự chuyên trách, sắp xếp thang bảng lương và chấm dứt tình trạng sử dụng giáo viên kiêm nhiệm chắp vá như hiện nay.

Điều kiện thứ hai là mức độ tự chủ tài chính và khả năng huy động nguồn lực xã hội hóa của cơ sở giáo dục. Việc đầu tư ngân sách lớn cho công tác huấn luyện giáo viên, mua bản quyền phần mềm và nâng cấp phòng tư vấn đòi hỏi các nhà trường, đặc biệt là khối trường công lập, phải được giao quyền tự chủ mạnh mẽ hơn trong việc lập dự toán và thu chi. Đồng thời, nhà trường cần có cơ chế phối hợp thông thoáng với ban đại diện cha mẹ học sinh và cộng đồng doanh nghiệp để thiết lập các quỹ tài trợ giáo dục, hợp pháp hóa các nguồn lực đóng góp tự nguyện nhằm chia sẻ gánh nặng tài chính với ngân sách Nhà nước trong quá trình hiện đại hóa hạ tầng hướng nghiệp.

Điều kiện thứ ba là tư duy đột phá và bản lĩnh dám nghĩ dám làm của người đứng đầu cơ sở giáo dục. Hiệu trưởng phải thực sự coi GDHN là một trong những trụ cột quyết định sinh mệnh và uy tín của nhà trường, chứ không phải là một hoạt động phong trào ngoại khóa. Sự kiên quyết của người đứng đầu trong việc ưu tiên phân bổ ngân sách, quyết liệt yêu cầu giáo viên thay đổi phương pháp và sẵn sàng đối mặt với những khó khăn trong giai đoạn đầu chuyển đổi mô hình nhân sự chính là một yếu tố hỗ trợ để toàn bộ hội đồng sư phạm vượt

qua sức ỳ, nỗ lực tự nâng cấp bản thân và kiến tạo nên một môi trường giáo dục định hướng tương lai mang tầm vóc quốc tế.

Điểm mới của giải pháp là chuyển trọng tâm từ phân công kiêm nhiệm sang quản lý phát triển năng lực đội ngũ dựa trên nhu cầu, có nhóm nòng cốt, kế hoạch bồi dưỡng, cơ chế huy động chuyên gia và điều kiện nguồn lực đi kèm; đây cũng là nội dung được lựa chọn để thử nghiệm trong luận án.

4.2.5. Giải pháp 5: Thiết lập cơ chế phối hợp đa lực lượng, trọng tâm là liên kết chiến lược giữa nhà trường và doanh nghiệp

4.2.5.1. Mục tiêu của giải pháp

Giải pháp này nhằm thiết lập một hệ sinh thái giáo dục mở, chuyển đổi căn bản mô hình quản lý GDHN tại các trường THPT từ trạng thái khép kín trong khuôn viên nội bộ sang trạng thái liên kết đa chiều, trong đó trọng tâm cốt lõi là sự kết nối chiến lược, hữu cơ và bền vững giữa nhà trường với cộng đồng doanh nghiệp.

Mục tiêu trọng tâm của giải pháp là khắc phục triệt để hạn chế về sự lỏng lẻo trong công tác huy động nguồn lực xã hội hóa và sự thiếu hụt môi trường trải nghiệm thực tiễn cho học sinh. Thông qua việc kiến tạo cơ chế phối hợp rõ ràng về quyền lợi và trách nhiệm giữa nhà trường, gia đình, doanh nghiệp và các cơ sở giáo dục nghề nghiệp, giải pháp hướng tới việc đa dạng hóa không gian học tập, đưa những tiêu chuẩn cao của thị trường lao động toàn cầu vào định hướng nội dung đào tạo. Sự thay đổi trong cơ chế quản lý phối hợp này sẽ bảo đảm hoạt động GDHN không bị giới hạn bởi năng lực nội sinh của đội ngũ sư phạm, mà được cộng hưởng sức mạnh từ các chuyên gia nhân sự, các dây chuyền sản xuất hiện đại và kinh nghiệm thực tiễn của doanh nghiệp, qua đó trang bị cho học sinh năng lực thích ứng nghề nghiệp vững chắc trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

4.2.5.2. Nội Nội dung của giải pháp

Nội dung của giải pháp tập trung vào việc thể chế hóa, quy trình hóa và chuyên nghiệp hóa các mối quan hệ tương tác giữa nhà trường và các lực lượng ngoại vi, biến sự tham gia tự phát thành một cơ chế quản trị đối tác chiến lược. Quá trình thiết lập và vận hành cơ chế phối hợp này được cấu thành từ bốn trụ cột nội dung trọng yếu:

Trụ cột thứ nhất là quản lý việc thiết lập và vận hành mối quan hệ đối tác chiến lược dài hạn với cộng đồng doanh nghiệp. Thay vì chỉ mời doanh nghiệp đến trường tham gia các ngày hội tư vấn tuyển sinh mang tính sự kiện thời vụ, công tác quản lý đòi hỏi phải nâng cấp mối quan hệ này thành các biên bản ghi nhớ hợp tác toàn diện. Nội dung hợp tác phải quy định rõ vai trò của doanh nghiệp trong việc tham gia vào hội đồng tư vấn chương trình hướng nghiệp của nhà trường, tiếp nhận học sinh đến tham quan, kiến tập định kỳ, và cử các chuyên

gia nhân sự trực tiếp tham gia đánh giá các dự án nghề nghiệp của học sinh. Nhà trường đóng vai trò là trung tâm điều phối, cung cấp nguồn nhân lực tiềm năng để doanh nghiệp xây dựng thương hiệu tuyển dụng sớm, tạo ra một cơ chế tương hỗ đôi bên cùng có lợi.

Trụ cột thứ hai là quản lý sự phối hợp đồng bộ và thực chất với cha mẹ học sinh. Gia đình là môi trường có tác động mạnh mẽ nhất đến quyết định phân luồng của học sinh. Nội dung giải pháp yêu cầu ban giám hiệu phải thiết lập một kênh thông tin tương tác liên tục với phụ huynh, xóa bỏ tình trạng thông báo một chiều. Nhà trường cần tổ chức các diễn đàn đối thoại về xu hướng thị trường lao động để thay đổi tư duy chuộng bằng cấp đại học truyền thống của phụ huynh. Sự phối hợp phải đi đến thống nhất trong việc tôn trọng kết quả trắc nghiệm năng lực của học sinh, đồng hành cùng nhà trường trong việc tạo điều kiện cho các em tham gia các hoạt động ngoại khóa ngoài giờ, đồng thời huy động chính mạng lưới nghề nghiệp đa dạng của các bậc phụ huynh trở thành nguồn lực tư vấn chuyên môn cho nhà trường.

Trụ cột thứ ba là quản lý việc khai thác mạng lưới cựu học sinh và các chuyên gia tư vấn độc lập. Những học sinh đã tốt nghiệp và đang thành công tại các tập đoàn đa quốc gia hay các trường đại học lớn là những tấm gương sống động và có sức thuyết phục cao nhất đối với học sinh đang học. Nội dung giải pháp đòi hỏi nhà trường phải xây dựng cơ sở dữ liệu cựu học sinh, thiết lập các câu lạc bộ nghề nghiệp do chính cựu học sinh dẫn dắt theo mô hình cố vấn và kèm cặp. Đồng thời, nhà trường cần quản lý việc thuê mướn hoặc mời gọi các chuyên gia tâm lý học đường độc lập tham gia vào việc giải quyết các ca tư vấn chuyên sâu mà giáo viên chủ nhiệm không đủ năng lực xử lý.

Trụ cột thứ tư là thiết lập bộ phận chuyên trách về quan hệ đối ngoại và hướng nghiệp tại nhà trường. Để quản lý hiệu quả một mạng lưới đa lực lượng phức tạp, không thể phó mặc cho sự kiêm nhiệm của các tổ trưởng chuyên môn hay giáo viên chủ nhiệm. Nội dung giải pháp yêu cầu quy hoạch lại cơ cấu tổ chức, chỉ định một phó hiệu trưởng trực tiếp phụ trách ban đối ngoại và hướng nghiệp, chịu trách nhiệm tìm kiếm đối tác, soạn thảo hợp đồng liên kết, tổ chức các chuyến đi thực địa và duy trì liên lạc thường xuyên với các bên liên quan.

4.2.5.3. Cách thức thực hiện giải pháp

Để chuyển hóa các nội dung thiết lập và vận hành cơ chế phối hợp vào thực tiễn vận hành, các trường THPT cần tuân thủ một chu trình thực thi bài bản, bao gồm các bước đi từ khâu hoạch định chiến lược đến khâu kiểm soát và đánh giá hiệu quả liên minh.

Bước thứ nhất là khảo sát, lập bản đồ nguồn lực và phân tích đối tác tiềm năng. Vào đầu năm học, ban giám hiệu chỉ đạo ban đối ngoại tiến hành rà soát toàn bộ hệ sinh thái xung quanh nhà trường. Công tác rà soát bao gồm việc lập danh sách các khu công nghiệp, doanh

nghiệp công nghệ, cơ sở dịch vụ quy mô lớn trên địa bàn Thành phố Hà Nội có khả năng tiếp nhận học sinh. Đồng thời, giáo viên chủ nhiệm tiến hành khảo sát cơ sở dữ liệu nghề nghiệp của phụ huynh các lớp để tìm kiếm những chuyên gia sẵn sàng đóng góp cho nhà trường. Dựa trên bản đồ nguồn lực này, nhà trường lên danh sách các đối tác ưu tiên cần tiếp cận.

Bước thứ hai là tổ chức hội nghị đối tác và tiến hành ký kết các văn bản hợp tác chính thức. Hiệu trưởng trực tiếp chủ trì các hội nghị mời đại diện doanh nghiệp, cơ sở giáo dục nghề nghiệp và ban đại diện cha mẹ học sinh đến trường để phối hợp, trao đổi và đồng hành cùng nhà trường trong việc thực hiện triết lý giáo dục định hướng năng lực và tầm nhìn phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao. Sau quá trình thương thảo, các bên tiến hành ký kết biên bản thỏa thuận hợp tác chính thức. Văn bản này phải quy định chi tiết chỉ tiêu mỗi học kỳ doanh nghiệp sẽ đón bao nhiêu lượt học sinh, cử bao nhiêu chuyên gia đến trường thuyết trình, và ngược lại nhà trường cam kết những quyền lợi gì về mặt truyền thông và hình ảnh cho doanh nghiệp đối tác.

Bước thứ ba là lập kế hoạch thực thi chi tiết và phân luồng trách nhiệm tổ chức. Căn cứ vào các biên bản hợp tác đã ký, bộ phận chuyên trách thiết kế lịch trình hoạt động trải nghiệm thực địa đan xen vào thời khóa biểu chính khóa. Giáo viên chủ nhiệm làm nhiệm vụ chuẩn bị tâm lý, phổ biến nội quy an toàn lao động cho học sinh trước các chuyến đi. Ban đối ngoại chịu trách nhiệm làm việc với công ty vận tải, điều phối lịch trình với phía doanh nghiệp. Quá trình thực hiện phải bảo đảm sự giám sát chặt chẽ, an toàn tuyệt đối và tuân thủ các quy định về kỷ luật học đường cũng như quy tắc bảo mật thông tin tại nơi sản xuất của doanh nghiệp.

Bước thứ tư là tổ chức thu thập phản hồi, nghiệm thu và đánh giá hiệu quả phối hợp. Kết thúc mỗi chuỗi hoạt động hoặc kết thúc năm học, công tác quản lý bắt cần có khâu đánh giá chất lượng nguồn lực xã hội hóa. Nhà trường phát phiếu khảo sát cho học sinh để đo lường mức độ hữu ích của các buổi tham quan doanh nghiệp hoặc các phiên tư vấn từ chuyên gia. Quan trọng hơn, nhà trường cần tổ chức họp rút kinh nghiệm với đại diện doanh nghiệp để lắng nghe đánh giá của họ về ý thức, thái độ và kỹ năng nền tảng của học sinh, từ đó nhận diện những điểm yếu cần khắc phục trong chương trình giảng dạy trên lớp. Những doanh nghiệp hoặc đối tác không đáp ứng được mục tiêu giáo dục sẽ được sàng lọc và thay thế trong năm học tiếp theo nhằm bảo đảm tính hiệu quả của liên minh.

4.2.5.4. Điều kiện thực hiện giải pháp

Để giải pháp thiết lập và vận hành cơ chế phối hợp đa lực lượng, trọng tâm là liên kết chiến lược giữa nhà trường và doanh nghiệp thực sự đi vào đời sống giáo dục và phát huy hiệu quả tối đa, hệ thống cần đáp ứng các điều kiện mang tính tiền đề sau đây:

Điều kiện thứ nhất là năng lực điều phối và phát triển quan hệ đối tác của người đứng đầu cơ sở giáo dục. Hiệu trưởng cần có khả năng xác định nhu cầu hợp tác, lựa chọn đối tác phù hợp, phân công đầu mối, thống nhất trách nhiệm và kiểm soát rủi ro khi tổ chức hoạt động ngoài nhà trường. Năng lực này giúp liên kết doanh nghiệp được thực hiện theo kế hoạch và phục vụ trực tiếp mục tiêu GDHN, thay vì phụ thuộc vào các quan hệ mang tính sự kiện.

Điều kiện thứ hai là hành lang pháp lý thông thoáng và cơ chế tự chủ toàn diện cho các nhà trường. Sở Giáo dục và Đào tạo phối hợp với các cơ quan quản lý Nhà nước cần ban hành các văn bản hướng dẫn cụ thể, cho phép các trường phổ thông được quyền chính thức ký kết hợp đồng hợp tác đào tạo với các doanh nghiệp. Cần tháo gỡ các quy định cứng nhắc về quản lý tài chính, tạo cơ chế để nhà trường được phép tiếp nhận, hạch toán và sử dụng minh bạch các nguồn tài trợ, học bổng hoặc trang thiết bị từ phía doanh nghiệp phục vụ riêng cho hoạt động GDHN. Đồng thời, cần tinh gọn các thủ tục xin phép tổ chức hoạt động ngoại khóa nhằm tạo sự chủ động tối đa cho nhà trường.

Điều kiện thứ ba là sự trỗi dậy của trách nhiệm xã hội từ phía cộng đồng doanh nghiệp. Cơ chế phối hợp chỉ mang tính bền vững khi cộng đồng doanh nghiệp tại Thành phố Hà Nội nhận thức sâu sắc rằng, việc tham gia vào GDHN phổ thông không phải là hoạt động từ thiện tốn kém, mà chính là khoản đầu tư chiến lược nhằm kiến tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cho chính họ trong tương lai. Sự cởi mở của doanh nghiệp trong việc cung cấp dữ liệu thị trường, mở cửa các dây chuyền sản xuất cho học sinh tham quan, và sẵn sàng cử nhân sự cấp cao tham gia tư vấn là điều kiện vật chất không thể thiếu để duy trì sức sống của hệ sinh thái GDHN hiện đại.

Điểm mới của giải pháp là chuyển phối hợp từ các hoạt động sự kiện ngắn hạn sang cơ chế hợp tác có đầu mối, trách nhiệm, kế hoạch, nguồn lực và tiêu chí đánh giá; doanh nghiệp và cơ sở đào tạo được tham gia như đối tác cung cấp dữ liệu, môi trường trải nghiệm và phản hồi chất lượng. (cần cho co chữ nhỏ hơn)

4.2.6. Giải pháp 6: Đổi mới quản lý kiểm tra, đánh giá kết quả GDHN theo mức độ phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp

4.2.6.1. Mục tiêu của giải pháp

Giải pháp này nhằm thiết lập một cơ chế quản trị đo lường hiện đại, chuyển đổi căn bản mô hình kiểm tra, đánh giá kết quả GDHN tại các trường THPT từ trạng thái đánh giá định tính, thiên về kiểm tra trí nhớ lý thuyết sang trạng thái đánh giá định lượng, dựa trên mức độ phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp thực tiễn của người học.

Mục tiêu cốt lõi của giải pháp là khắc phục triệt để lỗ hổng trong chu trình quản lý

hiện hành, nơi việc đánh giá chủ yếu mang tính hình thức, khép kín trong nội bộ nhà trường và thiếu vắng sự tham gia của các đối tác doanh nghiệp. Thông qua việc thiết lập bộ tiêu chuẩn đo lường năng lực hướng nghiệp rõ ràng, đa dạng hóa công cụ đánh giá và mở rộng mạng lưới chủ thể tham gia chấm điểm, giải pháp hướng tới việc cung cấp một hệ thống dữ liệu phản hồi chính xác, minh bạch và khoa học. Nguồn dữ liệu này không chỉ giúp học sinh tự nhận thức được mức độ sẵn sàng tham gia thị trường lao động của bản thân, mà còn trở thành căn cứ sống còn để ban giám hiệu liên tục điều chỉnh mục tiêu, tái cấu trúc nội dung và cải tiến phương pháp GDHN cho các năm học tiếp theo, bảo đảm hoạt động định hướng tương lai luôn bắt nhịp với những tiêu chuẩn cao của bối cảnh hội nhập quốc tế.

4.2.6.2. Nội dung của giải pháp

Nội dung của giải pháp tập trung vào việc tái thiết kế toàn bộ hệ sinh thái kiểm tra, đánh giá, biến khâu đánh giá từ một thủ tục hành chính cuối kỳ trở thành một công cụ quản lý chất lượng liên tục và khép kín. Quá trình quản lý đổi mới công tác này được cấu thành từ bốn trụ cột nội dung trọng yếu.

Trụ cột thứ nhất là quản lý việc thiết lập và ban hành bộ tiêu chí đánh giá năng lực hướng nghiệp chuẩn hóa. Ban giám hiệu nhà trường cần chấm dứt tình trạng để giáo viên tự do đưa ra nhận xét cảm tính. Nội dung giải pháp yêu cầu phải xây dựng một bộ tiêu chuẩn đánh giá dưới dạng các bảng mô tả mức độ đạt được của năng lực. Bộ tiêu chí này không tập trung vào việc đo lường xem học sinh thuộc tên bao nhiêu trường đại học, mà phải lượng hóa được các nhóm năng lực cốt lõi bao gồm năng lực tự nhận thức sở trường cá nhân, năng lực tra cứu và phân tích dữ liệu thị trường lao động, năng lực lập kế hoạch nghề nghiệp và đặc biệt là năng lực thích ứng với các tình huống biến đổi của nền kinh tế số. Mỗi năng lực phải được phân chia thành các mức độ biểu hiện hành vi cụ thể, từ mức độ nhận biết cơ bản đến mức độ vận dụng sáng tạo, làm cơ sở tham chiếu thống nhất cho toàn bộ quá trình kiểm tra.

Trụ cột thứ hai là quản lý sự chuyển dịch phương pháp và công cụ đánh giá theo hướng đa chiều và số hóa. Công tác quản lý chuyên môn phải kiên quyết cắt giảm tỷ trọng của các bài kiểm tra lý thuyết trên giấy. Thay vào đó, nội dung giải pháp đòi hỏi nhà trường phải đưa công cụ hồ sơ học tập cá nhân số hóa vào sử dụng bắt buộc. Hồ sơ này đóng vai trò như một kho lưu trữ liên tục các minh chứng về sự trưởng thành của học sinh, bao gồm kết quả từ các phần mềm trắc nghiệm tâm lý, các video thuyết trình dự án nghề nghiệp, giấy chứng nhận tham gia hoạt động ngoại khóa và nhật ký thực tập tại doanh nghiệp. Việc quản lý đánh giá thông qua hồ sơ số giúp dịch chuyển trọng tâm từ việc đánh giá kết quả tức thời sang đánh giá cả một tiến trình nỗ lực, phù hợp với xu thế phát triển giáo dục suốt đời.

Trụ cột thứ ba là quản lý việc mở rộng và phân quyền cho hệ sinh thái đa chủ thể tham

gia đánh giá. Đánh giá GDHN trong bối cảnh hội nhập không thể là đặc quyền duy nhất của người giáo viên đứng lớp. Nội dung giải pháp yêu cầu thiết lập cơ chế đánh giá 360 độ. Đầu tiên, phải trao quyền và hướng dẫn cho học sinh kỹ năng tự đánh giá năng lực bản thân, giúp các em tự chịu trách nhiệm với lộ trình phát triển cá nhân. Tiếp theo, nhà trường phải kiến tạo cơ chế để phụ huynh học sinh tham gia đánh giá sự thay đổi trong thái độ và nhận thức nghề nghiệp của con em mình tại gia đình. Đặc biệt quan trọng, công tác quản lý phải chính thức đưa đại diện các doanh nghiệp, các chuyên gia nhân sự tham gia vào hội đồng đánh giá kết quả các dự án hướng nghiệp hoặc đánh giá thái độ, kỹ năng thực hành của học sinh trong các đợt kiến tập tại cơ sở sản xuất. Sự tham gia của doanh nghiệp cung cấp một thước đo độc lập, khách quan và phản ánh chân thực nhất những đòi hỏi của thị trường lao động.

Trụ cột thứ tư là quản lý việc sử dụng dữ liệu đánh giá để cải tiến liên tục hệ thống GDHN. Kiểm tra đánh giá sẽ trở nên vô nghĩa nếu kết quả chỉ dùng để ghi vào học bạ. Nội dung giải pháp bắt buộc ban giám hiệu phải thiết lập khâu phân tích dữ liệu hậu đánh giá. Các số liệu thu thập được từ hồ sơ học tập, từ nhận xét của chuyên gia doanh nghiệp và từ tỷ lệ phân luồng thực tế của học sinh sau khi tốt nghiệp phải được tổng hợp thành báo cáo phân tích chất lượng. Báo cáo này là đầu vào bắt buộc cho các hội nghị chuyên môn đầu năm học mới, buộc các tổ bộ môn phải giải trình và đưa ra phương án điều chỉnh nếu kết quả đánh giá cho thấy học sinh đang yếu kém ở các kỹ năng hội nhập cốt lõi.

4.2.6.3. Cách thức thực hiện giải pháp

Để chuyển hóa các nội dung đổi mới đánh giá vào thực tiễn quản lý điều hành, các trường THPT cần tuân thủ một chu trình thực thi mang tính hệ thống, bao gồm các bước từ khâu thiết kế công cụ đến khâu phân tích dữ liệu phản hồi.

Bước thứ nhất là thành lập hội đồng chuyên môn và xây dựng bộ tiêu chí đánh giá chuẩn đầu ra. Vào đầu năm học, Hiệu trưởng ra quyết định thành lập hội đồng kiểm định chất lượng GDHN, bao gồm đại diện ban giám hiệu, các tổ trưởng chuyên môn nòng cốt, đại diện cán bộ tư vấn tâm lý học đường và mời đại diện ban nhân sự từ các doanh nghiệp đối tác chiến lược tham gia. Hội đồng này có nhiệm vụ nghiên cứu các khung năng lực nghề nghiệp quốc gia và quốc tế, đối chiếu với mục tiêu giáo dục của nhà trường để biên soạn bộ bảng tiêu chí đánh giá chi tiết cho từng khối lớp. Bộ tiêu chí sau khi hoàn thiện phải được ban hành dưới dạng văn bản pháp quy nội bộ, phổ biến rộng rãi và công khai đến 100% giáo viên, học sinh và phụ huynh trước khi các hoạt động hướng nghiệp bắt đầu.

Bước thứ hai là tập huấn kỹ thuật đo lường và thiết lập hạ tầng hồ sơ số. Đổi mới công cụ đánh giá đòi hỏi lực lượng thực thi phải làm chủ được công nghệ. Ban giám hiệu tổ chức các đợt sinh hoạt chuyên môn chuyên sâu để hướng dẫn giáo viên cách thức chấm điểm bằng

bảng tiêu chí, cách thiết kế các bài tập tình huống thực tiễn thay cho câu hỏi lý thuyết. Đồng thời, bộ phận công nghệ thông tin của nhà trường chịu trách nhiệm khởi tạo không gian lưu trữ trên máy chủ hoặc đăng ký sử dụng các nền tảng điện toán đám mây giáo dục, cấp tài khoản định danh cho mỗi học sinh để bắt đầu xây dựng hồ sơ năng lực số. Giáo viên chủ nhiệm có trách nhiệm hướng dẫn học sinh cách thức tải lên các minh chứng học tập, cách viết nhật ký phản tư sau mỗi hoạt động trải nghiệm nghề nghiệp.

Bước thứ ba là tổ chức triển khai đánh giá đa chiều trong suốt năm học. Quá trình kiểm tra đánh giá không dồn vào cuối kỳ mà được rải đều theo từng hoạt động. Sau mỗi chủ đề sinh hoạt hướng nghiệp trên lớp, học sinh thực hiện tự đánh giá trên nền tảng số. Trong các chuyến tham quan thực địa hoặc thực tập ngắn ngày tại khu công nghiệp, nhà trường gửi biểu mẫu đánh giá điện tử cho các chuyên gia hướng dẫn tại doanh nghiệp để họ chấm điểm thái độ tác phong và kỹ năng quan sát của học sinh. Đối với các dự án nghề nghiệp quy mô lớn, nhà trường tổ chức các buổi bảo vệ dự án, mời phụ huynh và đại diện các cơ sở đào tạo nghề, doanh nghiệp đến dự thính và trực tiếp cho điểm đánh giá năng lực làm việc nhóm, tư duy giải quyết vấn đề và năng lực thuyết trình của học sinh. Toàn bộ các điểm số thành phần này được phần mềm quản lý tự động tổng hợp vào hồ sơ cá nhân.

Bước thứ tư là nghiệm thu dữ liệu, phân tích kết quả và ban hành quyết định điều chỉnh. Kết thúc mỗi học kỳ và kết thúc năm học, phó hiệu trưởng phụ trách chuyên môn tiến hành trích xuất dữ liệu từ hệ thống hồ sơ năng lực số. Hội đồng kiểm định chất lượng tiến hành họp phân tích các chỉ số thống kê. Nếu dữ liệu chỉ ra rằng học sinh đạt điểm cao ở mảng lý thuyết nhưng lại bị các chuyên gia doanh nghiệp đánh giá rất thấp ở kỹ năng thích ứng và tư duy phản biện, hội đồng phải lập tức lập biên bản ghi nhận hạn chế. Căn cứ vào biên bản này, Hiệu trưởng ban hành quyết định yêu cầu tổ chuyên môn cắt giảm thời lượng lý thuyết, tăng thời lượng thực hành và thiết kế lại nội dung giảng dạy cho học kỳ tiếp theo. Quy trình này bảo đảm sự vận hành khép kín và liên tục nâng cấp chất lượng của toàn bộ hệ thống quản lý.

4.2.6.4. Điều kiện thực hiện giải pháp

Để giải pháp quản lý đổi mới công tác kiểm tra, đánh giá kết quả GDHN thực sự làm thay đổi bản chất của quá trình định hướng tương lai, hệ thống giáo dục cần đáp ứng các điều kiện mang tính tiền đề sau đây:

Điều kiện thứ nhất là hướng dẫn chuyên môn và hành lang pháp lý phù hợp cho đổi mới đánh giá GDHN. Cơ quan quản lý giáo dục cần hướng dẫn việc đa dạng hóa công cụ đánh giá trong khuôn khổ Chương trình GDPT 2018, trong đó có thể sử dụng hồ sơ năng lực, sản phẩm trải nghiệm và phản hồi của đối tác như nguồn minh chứng bổ sung khi phù hợp.

Việc sử dụng dữ liệu số và sự tham gia của doanh nghiệp phải tuân thủ quy định về đánh giá học sinh, bảo mật thông tin và điều kiện thực tế của cơ sở giáo dục.

Điều kiện thứ hai là sự đầu tư bài bản về hạ tầng công nghệ thông tin và nền tảng dữ liệu lớn. Việc chuyển đổi từ đánh giá thủ công sang sử dụng hồ sơ năng lực số và thu thập phản hồi 360 độ trực tuyến đòi hỏi nhà trường phải sở hữu hoặc được quyền sử dụng các hệ thống quản lý học tập điện tử hoạt động ổn định, bảo mật cao. Nguồn lực tài chính cần được ưu tiên để duy trì hệ thống máy chủ, mua bản quyền các phần mềm phân tích dữ liệu đánh giá và liên tục nâng cấp băng thông mạng nhằm bảo đảm quá trình lưu trữ minh chứng của hàng ngàn học sinh diễn ra thông suốt trong suốt ba năm học.

Điều kiện thứ ba là năng lực chuyên môn của đội ngũ giáo viên trong kiểm tra, đánh giá GDHN. Giáo viên cần được bồi dưỡng về xây dựng tiêu chí, sử dụng rubric, bảng kiểm, hồ sơ năng lực và phân tích minh chứng; đồng thời có khả năng phối hợp với các lực lượng tham gia đánh giá. Việc đổi mới cần được triển khai theo lộ trình phù hợp để bảo đảm tính thống nhất, khả thi và giảm áp lực hành chính cho giáo viên.

Điểm mới của giải pháp là chuyển trọng tâm đánh giá từ mức độ hoàn thành hoạt động sang theo dõi sự phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp của học sinh và sử dụng kết quả đánh giá như dữ liệu quản lý để điều chỉnh kế hoạch, nội dung, phương pháp và hỗ trợ cá nhân.

4.3. Mối liên hệ giữa các giải pháp

Hệ thống sáu giải pháp quản lý GDHN cho học sinh THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế được đề xuất không tồn tại dưới dạng những thành tố độc lập, đơn lẻ hay mang tính chất phép cộng cơ học. Trái lại, dưới lăng kính của khoa học quản trị hệ thống, sáu giải pháp này thiết lập nên một chu trình điều khiển học khép kín, có mối quan hệ biện chứng, hữu cơ, tác động qua lại, làm tiền đề và hệ quả cho nhau. Sự thành bại của một giải pháp bất kỳ đều chi phối trực tiếp đến biên độ hiệu quả của các giải pháp còn lại. Nhận thức đúng đắn về cấu trúc liên kết này là chìa khóa để bộ máy lãnh đạo nhà trường vận hành đồng bộ, tránh tình trạng đầu tư nguồn lực dàn trải hoặc giải quyết vấn đề theo tư duy cắt khúc.

Giải pháp thứ nhất về quản lý mục tiêu và kế hoạch GDHN dựa trên nền tảng dữ liệu dự báo thị trường lao động giữ vai trò là kim chỉ nam, thiết lập hệ quy chiếu chiến lược cho toàn bộ hệ thống. Giải pháp này trả lời câu hỏi cốt lõi rằng nhà trường đang đào tạo học sinh để đáp ứng những chuẩn mực nào của xã hội tương lai. Nếu mục tiêu không được xác lập dựa trên dữ liệu thực chứng từ thị trường, mọi nỗ lực phía sau sẽ mất đi phương hướng. Chính hệ thống mục tiêu mang tính hội nhập này sẽ đặt ra những yêu cầu mang tính mệnh lệnh đối

với việc phải tái cấu trúc những gì sẽ được dạy, làm nền tảng trực tiếp để khởi động giải pháp thứ hai.

Giải pháp thứ hai về quản lý phát triển nội dung và chương trình GDHN đáp ứng yêu cầu năng lực định hướng nghề nghiệp trong bối cảnh hội nhập quốc tế đóng vai trò là vật liệu kiến tạo. Dựa trên bản thiết kế mục tiêu từ giải pháp thứ nhất, giải pháp thứ hai thực hiện chức năng chuyển hóa các đòi hỏi vĩ mô của thị trường lao động thành hệ thống tri thức, kỹ năng và thái độ cụ thể. Tuy nhiên, một hệ thống nội dung hiện đại, chứa đựng tri thức về công nghệ số hay trí tuệ nhân tạo sẽ mãi nằm im trên giấy nếu không có một cơ chế truyền tải phù hợp. Đây chính là điểm giao thoa, nơi giải pháp thứ hai đặt ra yêu cầu bức thiết phải kích hoạt giải pháp thứ ba.

Giải pháp thứ ba về quản lý đổi mới hình thức, phương pháp và hiện đại hóa phương tiện GDHN đóng vai trò là động cơ vận hành, chuyển hóa nội dung tĩnh thành năng lực động. Nội dung chương trình hướng tới sự thích ứng toàn cầu không thể được giảng dạy bằng phương pháp đọc chép hay trong không gian lớp học chật hẹp. Giải pháp thứ ba cung cấp bộ công cụ sắc bén bao gồm phương pháp dạy học dự án, công nghệ thực tế ảo và các phần mềm trắc nghiệm để hiện thực hóa các nội dung đã được xác lập ở giải pháp thứ hai.

Ba giải pháp đầu tập trung vào mục tiêu - kế hoạch, nội dung - chương trình và hình thức - phương pháp - phương tiện. Để các giải pháp này được triển khai, Giải pháp 4 cung cấp điều kiện về năng lực đội ngũ và nguồn lực. Vai trò của giải pháp không phải là điều kiện duy nhất quyết định thành công, nhưng có ý nghĩa hỗ trợ trực tiếp đối với khả năng thực hiện các hoạt động chuyên môn và duy trì chất lượng GDHN.

Giải pháp thứ năm về thiết lập và vận hành cơ chế phối hợp đa lực lượng, trọng tâm là liên kết chiến lược giữa nhà trường và doanh nghiệp, giữ vai trò mở rộng hệ sinh thái và bảo chứng thực tiễn. Giải pháp này hỗ trợ trực tiếp cho giải pháp thứ hai và thứ ba bằng cách cung cấp không gian thực địa tại các nhà máy, công sở, đồng thời cung cấp nguồn chuyên gia nhân sự giúp bù đắp sự thiếu hụt chuyên môn của lực lượng giáo viên nội bộ. Sự tham gia của doanh nghiệp chính là tấm gương phản chiếu, giúp nhà trường kiểm chứng xem những mục tiêu và nội dung mình đang thực hiện có thực sự đáp ứng đúng nhu cầu của khối sản xuất và dịch vụ hay không.

Cuối cùng, giải pháp thứ sáu về quản lý đổi mới công tác kiểm tra, đánh giá kết quả theo mức độ phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp đóng vai trò là bộ lọc kiểm soát chất lượng và khép kín chu trình quản trị. Kết quả thu được từ hệ thống đo lường, từ hồ sơ học tập số hóa và từ nhận xét của doanh nghiệp không chỉ để xếp loại học sinh. Quan trọng hơn, giải pháp thứ sáu cung cấp bộ dữ liệu phản hồi vô giá, được truyền ngược trở lại giải pháp thứ

nhất để ban giám hiệu tái tinh chỉnh mục tiêu, truyền về giải pháp thứ hai để cắt bỏ những nội dung lỗi thời, và truyền về giải pháp thứ tư để nhận diện những điểm yếu cần bồi dưỡng thêm cho đội ngũ giáo viên trong chu kỳ năm học tiếp theo.

Tựu trung lại, sự liên kết của sáu giải pháp tạo thành một mạng lưới quản trị cộng hưởng. Mạng lưới này đòi hỏi bộ máy lãnh đạo nhà trường phải có tư duy tổ chức đồng bộ, không xem nhẹ hay bỏ qua bất kỳ khâu nào, nhằm kiến tạo nên một cỗ máy giáo dục định hướng tương lai vận hành trơn tru, hiệu quả và tiệm cận với những tiêu chuẩn quản lý giáo dục tiên tiến trên thế giới.

4.4. Khảo nghiệm tính cấp thiết và tính khả thi của các giải pháp

Nhằm bảo đảm các giải pháp đề xuất không dừng lại ở mức độ lý luận tư biện mà phải thực sự bám rễ vào thực tiễn quản lý, nghiên cứu đã tổ chức hoạt động khảo nghiệm khoa học. Quá trình này giúp đo lường mức độ đồng thuận của các chuyên gia, nhà quản lý và những người trực tiếp thực thi đối với hệ thống giải pháp, qua đó cung cấp bằng chứng định lượng để khẳng định giá trị thực tiễn của đề tài.

4.4.1. Mục đích và đối tượng khảo nghiệm

4.4.1.1. Mục đích khảo nghiệm

Mục đích của khảo nghiệm là thu thập ý kiến đánh giá của nhóm chuyên gia và cán bộ có kinh nghiệm về hai thuộc tính của sáu giải pháp: tính cấp thiết và tính khả thi. Tính cấp thiết được xem xét trong mối liên hệ với các hạn chế thực trạng đã xác định ở Chương 3; tính khả thi được đánh giá trên cơ sở điều kiện về cơ chế, nhân lực, tài chính, cơ sở vật chất và khả năng phối hợp. Kết quả khảo nghiệm là một nguồn căn cứ bổ sung để hoàn thiện nội dung và xác định lộ trình triển khai, không được xem là bằng chứng duy nhất khẳng định hiệu quả của giải pháp.

4.4.1.2. Đối tượng khảo nghiệm

Tiếp thu nghiêm túc các nguyên tắc đánh giá tính đại diện và tính giá trị trong nghiên cứu khoa học giáo dục, đối tượng tham gia khảo nghiệm không được lựa chọn theo phương pháp ngẫu nhiên đại trà, mà được lựa chọn theo phương pháp chọn mẫu có chủ đích dựa trên các tiêu chuẩn chuyên gia nghiêm ngặt. Khác với quy mô mẫu khảo sát thực trạng diện rộng ở Chương 3 gồm 731 người, mẫu khảo nghiệm giải pháp được thu hẹp và cô đọng ở quy mô N = 55 khách thể. Cấu trúc 55 khách thể này được thiết lập nhằm bảo đảm sự phản biện đa chiều từ ba góc độ: góc độ quản lý hoạch định chính sách, góc độ chuyên môn thực thi và góc độ tiêu thụ sản phẩm giáo dục. Cụ thể, danh sách 55 chuyên gia được phân bổ như sau:

Nhóm thứ nhất bao gồm 15 cán bộ quản lý giáo dục. Tiêu chí lựa chọn nhóm này là những cá nhân đang giữ chức vụ lãnh đạo tại các phòng ban chuyên môn thuộc Sở Giáo dục

và Đào tạo Thành phố Hà Nội, cùng với các Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng tại các trường THPT công lập và ngoài công lập trên địa bàn. Tất cả các khách thể trong nhóm này đều phải có thâm niên công tác quản lý từ mười năm trở lên, trực tiếp tham gia vào quá trình xây dựng kế hoạch chiến lược và phân bổ ngân sách. Sự tham gia của nhóm này giúp đánh giá tính khả thi của giải pháp dưới lăng kính cơ chế, chính sách và năng lực điều hành vĩ mô.

Nhóm thứ hai bao gồm 15 chuyên gia định hướng nghề nghiệp và đại diện doanh nghiệp. Tiêu chí lựa chọn bao gồm các nhà nghiên cứu thuộc các viện khoa học giáo dục, các chuyên gia tham vấn tâm lý học đường độc lập, cùng với các giám đốc nhân sự đang làm việc tại các tập đoàn công nghệ, dịch vụ và khu công nghiệp lớn tại Hà Nội. Đây là lực lượng đại diện cho nhu cầu của thị trường lao động toàn cầu. Sự tham gia của nhóm này đóng vai trò thẩm định xem các giải pháp đổi mới chương trình và phương pháp kiểm tra có thực sự tương thích với bộ chuẩn kỹ năng mà nền kinh tế hiện đại đang đòi hỏi hay không.

Nhóm thứ ba bao gồm 25 giáo viên cốt cán trực tiếp giảng dạy. Tiêu chí lựa chọn là những giáo viên là tổ trưởng chuyên môn, giáo viên chủ nhiệm nhiều năm kinh nghiệm, có thành tích xuất sắc và là lực lượng nòng cốt trực tiếp triển khai các hoạt động giáo dục trải nghiệm hướng nghiệp tại các trường THPT. Việc lấy ý kiến từ nhóm này là thước đo chính xác nhất về tính khả thi vi mô, giúp nhận diện những rào cản phát sinh khi đưa các giải pháp vào môi trường lớp học thực tế.

Khảo nghiệm được thực hiện với 55 khách thể được lựa chọn theo trình độ chuyên môn, vị trí công tác và mức độ am hiểu về GDHN. Quy mô này phù hợp với mục tiêu xin ý kiến đánh giá trong phạm vi luận án; kết quả được sử dụng để mô tả xu hướng và hỗ trợ hoàn thiện hệ thống giải pháp, không đại diện thống kê cho toàn bộ cán bộ quản lý và chuyên gia trên địa bàn Thành phố Hà Nội.

4.4.2. Nội dung và phương pháp khảo nghiệm

4.4.2.1. Nội dung khảo nghiệm

Nội dung khảo nghiệm tập trung ở cấp độ sáu giải pháp được đề xuất tại mục 4.2. Mỗi khách thể đánh giá độc lập tên và định hướng tổng thể của từng giải pháp trên hai phương diện: tính cấp thiết đối với những hạn chế thực trạng đã xác định và tính khả thi trong điều kiện nguồn lực, cơ chế, đội ngũ và môi trường triển khai tại Thành phố Hà Nội. Các biện pháp cụ thể trong từng giải pháp được dùng để giải thích nội hàm khi trao đổi chuyên gia, không được tách thành các biến chấm điểm riêng nhằm tránh làm tăng giả tạo số lượng quan sát và giảm độ tin cậy của kết quả khảo nghiệm.

4.4.2.2. Phương pháp khảo nghiệm

Nghiên cứu sử dụng phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi định lượng được thiết kế

chuyên biệt. Công cụ đo lường sử dụng thang đo Likert 5 bậc để lượng hóa ý kiến chuyên gia. Đối với thang đo tính cấp thiết, điểm 1 tương ứng với không cấp thiết, điểm 2 là ít cấp thiết, điểm 3 là bình thường, điểm 4 là cấp thiết, và điểm 5 là rất cấp thiết. Tương tự, đối với thang đo tính khả thi, điểm 1 tương ứng với không khả thi, điểm 2 là ít khả thi, điểm 3 là bình thường, điểm 4 là khả thi, và điểm 5 là rất khả thi.

Dữ liệu thu về được xử lý bằng thống kê mô tả để tính điểm trung bình và độ lệch chuẩn của từng giải pháp. Để xem xét mối quan hệ giữa thứ hạng tính cấp thiết và thứ hạng tính khả thi, nghiên cứu sử dụng hệ số tương quan thứ hạng Spearman trên sáu cặp điểm tổng hợp của sáu giải pháp. Phân tích tương quan được lựa chọn thay cho kiểm định khác biệt vì mục tiêu ở đây là xác định mức độ đồng biến giữa hai thuộc tính đánh giá, không phải chứng minh hai thuộc tính phải có giá trị trung bình bằng nhau.

4.4.3. Kết quả khảo nghiệm tính cấp thiết và tính khả thi

Căn cứ vào dữ liệu thu thập từ 55 chuyên gia và cán bộ quản lý, kết quả khảo nghiệm được tổng hợp và trình bày chi tiết thông qua các bảng thống kê mô tả dưới đây.

Bảng 4.1. Kết quả khảo nghiệm về tính Cấp thiết của hệ thống các giải pháp quản lý GDHN (N=55)

Số thứ tự	Nội dung các giải pháp	**Điểm trung bình**	**Độ lệch chuẩn**	**Xếp hạng**
1	Giải pháp 1: Quản lý mục tiêu và kế hoạch dựa trên dữ liệu thị trường	4,68	0,48	2
2	Giải pháp 2: Phát triển nội dung, chương trình theo yêu cầu năng lực định hướng nghề nghiệp	4,55	0,55	4
3	Giải pháp 3: Quản lý đổi mới hình thức, phương pháp và hiện đại hóa phương tiện	4,48	0,60	5
4	Giải pháp 4: Xây dựng cơ chế phát triển đội ngũ và bảo đảm nguồn lực	4,42	0,65	6
5	Giải pháp 5: Thiết lập cơ chế phối hợp đa lực lượng, trọng tâm liên kết doanh nghiệp	4,75	0,42	1
6	Giải pháp 6: Đổi mới quản lý kiểm tra, đánh giá theo mức độ phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp	4,62	0,52	3

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Bảng 4.1 cho thấy điểm trung bình tính cấp thiết của sáu giải pháp dao động từ 4,42 đến 4,75, đều thuộc mức rất cấp thiết theo thang đánh giá của nghiên cứu. Giải pháp 5 có

điểm cao nhất (4,75), tiếp đến là Giải pháp 1 (4,68) và Giải pháp 6 (4,62); Giải pháp 4 có điểm thấp nhất nhưng vẫn đạt 4,42. Kết quả cho thấy các chuyên gia nhìn nhận đồng thời nhu cầu đổi mới dữ liệu lập kế hoạch, cơ chế phối hợp, đội ngũ, phương pháp - phương tiện và đánh giá.

Xét theo thứ hạng, Giải pháp 5 về cơ chế phối hợp đa lực lượng đứng thứ nhất về tính cấp thiết; điều này phù hợp với kết quả Chương 3 về mức độ hạn chế của các hoạt động trải nghiệm và liên kết ngoài nhà trường. Tuy nhiên, điểm số được diễn giải như ý kiến đánh giá của mẫu chuyên gia, không dùng để khẳng định quan hệ nhân quả.

Giải pháp 1 và Giải pháp 6 lần lượt đạt 4,68 và 4,62 điểm, cho thấy dữ liệu thị trường lao động và đổi mới đánh giá cũng là những nội dung được ưu tiên. Các kết quả này được đối chiếu với thực trạng để xác định mức độ phù hợp của hướng giải pháp.

Tuy nhiên, tính cấp thiết là một phương diện, khả năng hiện thực hóa các chủ trương này lại phụ thuộc vào những điều kiện cấu thành khắc nghiệt của thực tiễn. Điều này được thể hiện rõ qua kết quả đánh giá tính khả thi.

Bảng 4.2. Kết quả khảo nghiệm về tính Khả thi của hệ thống các giải pháp quản lý GDHN (N=55)

Số thứ tự	Nội dung các giải pháp	**Điểm trung bình**	**Độ lệch chuẩn**	**Xếp hạng**
1	Giải pháp 1: Quản lý mục tiêu và kế hoạch dựa trên dữ liệu thị trường	4,25	0,65	2
2	Giải pháp 2: Phát triển nội dung, chương trình theo yêu cầu năng lực định hướng nghề nghiệp	4,32	0,60	1
3	Giải pháp 3: Quản lý đổi mới hình thức, phương pháp và hiện đại hóa phương tiện	4,15	0,75	4
4	Giải pháp 4: Xây dựng cơ chế phát triển đội ngũ và bảo đảm nguồn lực	3,85	0,92	6
5	Giải pháp 5: Thiết lập cơ chế phối hợp đa lực lượng, trọng tâm liên kết doanh nghiệp	4,20	0,72	3
6	Giải pháp 6: Đổi mới quản lý kiểm tra, đánh giá theo mức độ phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp	4,10	0,80	5

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Bảng 4.2 cho thấy điểm trung bình tính khả thi dao động từ 3,85 đến 4,32. Giải pháp 2 đạt điểm cao nhất (4,32), tiếp theo là Giải pháp 1 (4,25) và Giải pháp 5 (4,20). Giải pháp 4 đạt 3,85, thấp nhất trong sáu giải pháp, phản ánh yêu cầu chuẩn bị kỹ hơn về nhân lực và

nguồn lực.

Giải pháp 2 có tính khả thi cao nhất trong mẫu khảo nghiệm, phù hợp với đặc điểm nhiều nội dung của giải pháp thuộc thẩm quyền chuyên môn của nhà trường và tổ chuyên môn. Tuy nhiên, khả thi vẫn phụ thuộc vào năng lực đội ngũ, thời gian và điều kiện học liệu.

Giải pháp 4 có điểm khả thi 3,85 và độ lệch chuẩn 0,92, cho thấy mức đánh giá phân tán hơn so với các giải pháp khác. Kết quả gợi ý cần lưu ý điều kiện về nhân lực, kinh phí, cơ chế huy động chuyên gia và hạ tầng khi triển khai; không quy nguyên nhân cho một yếu tố đơn lẻ nếu chưa có bằng chứng trực tiếp.

Để xem xét mức độ đồng biến về thứ hạng giữa hai thuộc tính, nghiên cứu tiến hành phân tích tương quan Spearman trên điểm tổng hợp của sáu giải pháp.

Bảng 4.3. Tương quan thứ hạng Spearman giữa tính cấp thiết và tính khả thi của hệ thống giải pháp

Nội dung phân tích	Số cặp giải pháp	Hệ số Spearman (r_s)	Sig. (2-tailed)	Nhận định
Tương quan giữa tính cấp thiết và tính khả thi	6	0,486	0,329	Tương quan thuận mức trung bình; chưa có ý nghĩa thống kê ở ngưỡng 0,05

Kết quả tại Bảng 4.3 cho thấy hệ số tương quan thứ hạng Spearman giữa điểm tính cấp thiết và điểm tính khả thi của sáu giải pháp là $r_s = 0,486$, phản ánh xu hướng tương quan thuận ở mức trung bình. Mức ý nghĩa Sig. = 0,329 lớn hơn 0,05, vì vậy với sáu cặp giải pháp hiện có chưa đủ cơ sở khẳng định mối tương quan có ý nghĩa thống kê. Kết quả này được sử dụng theo hướng mô tả xu hướng: các giải pháp được đánh giá cấp thiết cao nhìn chung cũng có xu hướng được đánh giá khả thi cao hơn, nhưng thứ hạng hai thuộc tính không hoàn toàn trùng nhau.

Việc xem xét đồng thời điểm trung bình cho thấy tính khả thi thấp hơn tính cấp thiết ở một số giải pháp cần nhiều nguồn lực và phối hợp bên ngoài, đặc biệt là Giải pháp 4, 5 và 6. Dữ liệu định tính của CG1 và CBQL1 cho thấy các điều kiện thường được nhắc tới gồm kinh phí bồi dưỡng chuyên gia, cơ chế huy động nhân lực, thời gian phối hợp với doanh nghiệp và quy trình tổ chức hoạt động ngoài nhà trường. Các ý kiến này được sử dụng để giải thích điều kiện thực hiện, không được xem là bằng chứng nhân quả độc lập.

Khái quát lại, kết quả khảo nghiệm cho thấy cả sáu giải pháp đều được đánh giá ở mức cấp thiết cao và có mức khả thi từ khá đến cao. Sự khác biệt về thứ hạng giữa hai thuộc tính gợi ý cần có lộ trình triển khai phù hợp: các giải pháp chủ yếu thuộc thẩm quyền chuyên

môn nội bộ có thể triển khai sớm, trong khi các giải pháp phụ thuộc nhiều vào nhân lực, tài chính và phối hợp bên ngoài cần được chuẩn bị điều kiện và cơ chế hỗ trợ. Kết quả khảo nghiệm được xem là một nguồn căn cứ bổ sung cho việc hoàn thiện hệ thống giải pháp, không thay thế cho bằng chứng thử nghiệm.

4.5. Thử nghiệm

Giả thuyết thử nghiệm: nếu biện pháp bồi dưỡng nâng cao năng lực GDHN cho đội ngũ giáo viên thuộc Giải pháp 4 được tổ chức theo nhu cầu năng lực, gắn với thông tin thị trường lao động, kỹ năng tư vấn và phương pháp tổ chức trải nghiệm, thì nhóm giáo viên tham gia thử nghiệm sẽ có mức cải thiện về kiến thức, kỹ năng tổ chức GDHN và kết quả hướng nghiệp của lớp phụ trách cao hơn so với trước thử nghiệm và có xu hướng cao hơn nhóm đối chứng.

4.5.1. Mục đích thử nghiệm

Thử nghiệm được thực hiện nhằm kiểm tra tác động của một biện pháp cụ thể trong điều kiện nhà trường. Trên cơ sở kết quả khảo nghiệm và khả năng tổ chức, luận án lựa chọn biện pháp bồi dưỡng nâng cao năng lực GDHN cho đội ngũ giáo viên thuộc Giải pháp 4. Thiết kế có nhóm thử nghiệm và nhóm đối chứng được sử dụng để theo dõi sự thay đổi của các chỉ báo trước và sau can thiệp, đồng thời kết hợp dữ liệu định tính để hỗ trợ diễn giải kết quả.

Mục đích của thử nghiệm là đánh giá mức độ thay đổi về kiến thức và kỹ năng tổ chức GDHN của giáo viên sau khi tham gia chương trình bồi dưỡng, đồng thời theo dõi một số chỉ báo về kết quả GDHN của lớp phụ trách. Kết quả được dùng để kiểm tra giả thuyết thử nghiệm đối với biện pháp được lựa chọn thuộc Giải pháp 4. Do phạm vi thử nghiệm giới hạn ở hai cơ sở giáo dục và mẫu 55 giáo viên, kết quả chỉ cho phép kết luận về tác động tích cực trong điều kiện nghiên cứu; việc nhân rộng cần tiếp tục được kiểm chứng ở quy mô và bối cảnh khác.

4.5.2. Nội dung, quy mô, đối tượng và thời gian thử nghiệm

4.5.2.1. Nội dung thử nghiệm

Căn cứ kết quả khảo nghiệm và điều kiện triển khai, luận án lựa chọn thử nghiệm biện pháp "bồi dưỡng nâng cao năng lực GDHN cho đội ngũ giáo viên", thuộc Giải pháp 4: Xây dựng cơ chế phát triển năng lực đội ngũ và bảo đảm nguồn lực cho GDHN. Nội dung can thiệp tập trung vào kiến thức về phát triển kinh tế - xã hội và xu hướng nghề nghiệp của Thành phố Hà Nội, sử dụng thông tin thị trường lao động, kỹ năng tư vấn hướng nghiệp, thiết kế hoạt động trải nghiệm và đổi mới đánh giá năng lực định hướng nghề nghiệp. Việc xác định

rõ biện pháp thử nghiệm bảo đảm sự thống nhất giữa hệ thống giải pháp và nội dung kiểm chứng thực tiễn.

4.5.2.2. Phạm vi và địa điểm thử nghiệm

Nghiên cứu sử dụng thiết kế thử nghiệm có nhóm đối chứng nhằm tăng khả năng so sánh và giảm ảnh hưởng của một số khác biệt đầu vào. Trường THPT Quốc Oai và Trường THPT Lương Thế Vinh được lựa chọn làm địa bàn do có những điểm tương đồng tương đối về quy mô, điều kiện cơ sở vật chất và đặc điểm hoạt động giáo dục. Các đặc điểm này được xem xét như căn cứ lựa chọn nhóm, nhưng không được coi là đã kiểm soát toàn bộ biến nhiễu.

4.5.2.3. Đối tượng và quy mô thử nghiệm

Đối tượng thử nghiệm là giáo viên trực tiếp tham gia tổ chức GDHN tại hai nhà trường, tổng số 55 người. Trường THPT Quốc Oai được xác định là nhóm thử nghiệm với 25 giáo viên, được tham gia chương trình bồi dưỡng thuộc Giải pháp 4. Trường THPT Lương Thế Vinh là nhóm đối chứng với 30 giáo viên, tiếp tục thực hiện các hoạt động chuyên môn theo kế hoạch hiện hành trong thời gian nghiên cứu. Việc phân nhóm phục vụ mục tiêu so sánh biến đổi trước - sau và giữa hai nhóm.

4.5.2.4. Thời gian thử nghiệm

Để đo lường được tính bền vững và sự thẩm thấu của các giải pháp quản lý, quy trình thử nghiệm được thiết kế kéo dài qua hai chu kỳ năm học. Đợt thử nghiệm lần thứ nhất được triển khai trong năm học 2023 đến 2024. Đợt thử nghiệm lần thứ hai tiếp tục được triển khai trong năm học 2024 đến 2025. Việc lặp lại chu kỳ đánh giá giúp kiểm chứng chính xác sự phát triển năng lực của đội ngũ là kết quả của sự tiến bộ thực chất.

4.5.3. Tiêu chí và phương pháp đánh giá thử nghiệm

Để lượng hóa chính xác sự chuyển biến của đối tượng trước và sau khi áp dụng các giải pháp quản lý, nghiên cứu đã xây dựng một bộ tiêu chí và phương pháp đo lường khoa học, đa chiều, bám sát các chuẩn mực đánh giá giáo dục hiện đại.

Nhóm tiêu chí thứ nhất đánh giá sự biến đổi về Kiến thức GDHN của giáo viên. Các thông số đo lường bao gồm mức độ am hiểu về quy hoạch phát triển kinh tế xã hội, kiến thức về các nhóm nghề phổ biến, phương thức tổ chức GDHN và phương pháp tư vấn nghề nghiệp. Phương pháp đo lường sử dụng bài kiểm tra trắc nghiệm khách quan gồm 20 câu hỏi chuyên sâu.

Nhóm tiêu chí thứ hai đánh giá sự phát triển về Kỹ năng tổ chức GDHN cho học sinh. Các thông số đo lường bao gồm kỹ năng lập kế hoạch giảng dạy, kỹ năng sử dụng phương pháp dạy học đa dạng, kỹ năng tổ chức hoạt động trải nghiệm, kỹ năng tư vấn hướng nghiệp và kỹ năng kiểm tra đánh giá. Phương pháp đo lường được thực hiện thông qua việc chấm

điểm bài thu hoạch thiết kế kế hoạch giáo dục, kết hợp với phương pháp quan sát trực tiếp thông qua hoạt động dự giờ các tiết học chính khóa và ngoại khóa.

Nhóm tiêu chí thứ ba đánh giá hiệu quả đầu ra thông qua Kết quả GDHN đối với lớp phụ trách. Các thông số đo lường tập trung vào mức độ nhận thức nghề nghiệp của học sinh và khả năng tự định hướng tương lai. Phương pháp đo lường sử dụng các bài kiểm tra khảo sát trực tiếp đối với học sinh tại các lớp do giáo viên thuộc hai nhóm phụ trách, kết hợp với việc phân tích phiếu kết quả định hướng nghề nghiệp của các em.

Toàn bộ các tiêu chí này được lượng hóa theo thang điểm 10. Điểm tổng hợp của mỗi cá nhân là trung bình cộng của ba phần bao gồm điểm kiến thức, điểm kỹ năng và điểm kết quả học sinh. Hệ thống phân loại năng lực được quy ước nghiêm ngặt: từ 1,0 đến 4,9 điểm xếp loại Yếu; từ 5,0 đến 6,4 điểm xếp loại Trung bình; từ 6,5 đến 7,9 điểm xếp loại Khá; và từ 8,0 đến 10,0 điểm xếp loại Giỏi. Thuật toán kiểm định thống kê được áp dụng nhằm xác nhận ý nghĩa của các biến thiên trước và sau thực nghiệm.

4.5.4. Kết quả thử nghiệm

Quy trình đánh giá được thực hiện theo các thời điểm trước can thiệp và sau hai chu kỳ triển khai. Hệ thống bảng biểu được sử dụng để trình bày sự thay đổi của các chỉ báo ở hai nhóm; phần diễn giải tập trung vào mức độ thay đổi, kết quả kiểm định và những giới hạn cần lưu ý khi đánh giá tác động của biện pháp.

Đánh giá tương quan năng lực trước thời điểm thử nghiệm

Trước khi triển khai bất kỳ tác động quản lý nào, nghiên cứu tiến hành đo lường năng lực nền tảng của cả hai nhóm để xác nhận tính đồng nhất của mẫu.

Bảng 4.4. Kết quả khảo sát đánh giá năng lực GDHN của giáo viên hai nhóm trước thử nghiệm

Các tiêu chí đánh giá	Nhóm đối chứng (N=30)	Nhóm thử nghiệm (N=25)
Kiến thức GDHN	6,50	6,30
Kỹ năng tổ chức GDHN cho học sinh	5,50	5,40
Kết quả GDHN đối với lớp phụ trách	5,30	5,50
Điểm trung bình tổng hợp	5,80	5,70

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Phân tích số liệu tại *Bảng 4.4* cho thấy điểm trung bình tổng hợp trước thử nghiệm của Nhóm đối chứng là 5,80 và Nhóm thử nghiệm là 5,70, chênh lệch 0,10 điểm. Các tiêu chí thành phần cũng có mức điểm gần nhau. Kết quả này cho thấy hai nhóm có mức xuất phát tương đối tương đồng theo các chỉ báo được sử dụng, tạo điều kiện thuận lợi cho việc theo dõi biến đổi sau can thiệp; tuy nhiên, thiết kế vẫn cần thận trọng với các yếu tố nhiễu

ngoài kiểm soát.

Kết quả đánh giá sau chu kỳ thử nghiệm lần thứ nhất

Sau khi hoàn tất quá trình tác động bao gồm bồi dưỡng chuyên sâu, cung cấp học liệu hội nhập và quản lý sát sao việc thiết kế kế hoạch giảng dạy đối với Nhóm thử nghiệm trong suốt năm học đầu tiên, nghiên cứu tiến hành thu thập dữ liệu đo lường lần hai.

Bảng 4.5. Kết quả đánh giá năng lực GDHN của giáo viên hai nhóm sau thử nghiệm lần 1

Các tiêu chí đánh giá	Nhóm đối chứng (N=30)	Nhóm thử nghiệm (N=25)
Kiến thức GDHN	6,20	7,00
Kỹ năng tổ chức GDHN cho học sinh	5,20	6,30
Kết quả GDHN đối với lớp phụ trách	5,60	6,80
Điểm trung bình tổng hợp	5,70	6,70

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Bảng 4.5 cho thấy sau chu kỳ thử nghiệm thứ nhất, điểm trung bình tổng hợp của Nhóm thử nghiệm đạt 6,70, cao hơn mức trước thử nghiệm; các tiêu chí kiến thức, kỹ năng tổ chức và kết quả GDHN của lớp phụ trách đều tăng. Nhóm đối chứng có điểm trung bình 5,70. Kết quả bước đầu cho thấy xu hướng cải thiện ở nhóm được can thiệp, song cần tiếp tục theo dõi qua chu kỳ tiếp theo và kiểm định thống kê trước khi kết luận về tác động.

Kết quả đánh giá sau chu kỳ thử nghiệm lần thứ hai

Nhằm kiểm chứng tính bền vững của giải pháp, nghiên cứu tiếp tục duy trì cơ chế quản lý mới đối với Nhóm thử nghiệm trong năm học tiếp theo, kết hợp cập nhật bổ sung các thông tin mới nhất về thị trường lao động.

Bảng 4.6. Kết quả đánh giá năng lực GDHN của giáo viên hai nhóm sau thử nghiệm lần 2

Các tiêu chí đánh giá	Nhóm đối chứng (N=30)	Nhóm thử nghiệm (N=25)
Kiến thức GDHN	6,80	8,50
Kỹ năng tổ chức GDHN cho học sinh	6,50	9,10
Kết quả GDHN đối với lớp phụ trách	6,50	8,30
Điểm trung bình tổng hợp	6,60	8,60

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Bảng 4.6 cho thấy sau chu kỳ thứ hai, Nhóm thử nghiệm đạt điểm trung bình tổng hợp 8,60, trong khi Nhóm đối chứng đạt 6,60. Kỹ năng tổ chức GDHN của Nhóm thử nghiệm đạt 9,10, là tiêu chí tăng rõ rệt nhất. Kết quả cho thấy mức cải thiện của nhóm thử nghiệm được

duy trì qua hai thời điểm đánh giá, đồng thời gợi ý tác động tích cực của chương trình bồi dưỡng trong điều kiện nghiên cứu.

Đánh giá sự phát triển năng lực qua điểm trung bình tổng hợp hai lần thử nghiệm

Nhằm nhìn nhận rõ hơn biên độ phát triển xuyên suốt quá trình can thiệp, nghiên cứu tiến hành tính toán điểm trung bình tích lũy của các tiêu chí sau cả hai lần thử nghiệm.

Bảng 4.7. Điểm trung bình các tiêu chí đánh giá năng lực giáo viên sau hai đợt thử nghiệm

Các tiêu chí đánh giá	Nhóm đối chứng (N=30)	Nhóm thử nghiệm (N=25)
Kiến thức GDHN	6,50	7,75
Kỹ năng tổ chức GDHN cho học sinh	5,85	7,70
Kết quả GDHN đối với lớp phụ trách	6,05	7,55
Điểm trung bình tổng hợp tích lũy	6,15	7,65

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Số liệu tại *Bảng 4.7* cho thấy điểm trung bình tích lũy của Nhóm thử nghiệm đạt 7,65 và Nhóm đối chứng đạt 6,15. Chênh lệch này phù hợp với xu hướng quan sát ở hai lần đánh giá sau can thiệp, cho thấy nhóm thử nghiệm có mức cải thiện cao hơn trên các tiêu chí kiến thức, kỹ năng tổ chức và kết quả GDHN của lớp phụ trách.

Đánh giá hiệu quả can thiệp dựa trên năng lực của học sinh

Sự phát triển năng lực của đội ngũ quản lý và giáo viên cuối cùng phải được phản chiếu qua chất lượng đầu ra của học sinh. Nghiên cứu tiến hành đo lường mức độ biến chuyển nhận thức của các em trước và sau khi thụ hưởng mô hình giáo dục mới.

Bảng 4.8. So sánh kết quả đánh giá năng lực định hướng nghề nghiệp của học sinh trước và sau thử nghiệm (N=55 lớp phụ trách)

Chỉ báo đánh giá năng lực học sinh	Trước thử nghiệm	Sau thử nghiệm	Mức độ thay đổi
Mức độ hiểu biết về định hướng nghề nghiệp	2,85	3,62	+ 0,77
Khả năng ra quyết định lựa chọn nghề	2,91	3,58	+ 0,67

[Nguồn: Số liệu thống kê từ kết quả khảo sát của tác giả]

Kết quả tại *Bảng 4.8* cho thấy hai chỉ báo của học sinh đều tăng sau thử nghiệm: mức độ hiểu biết về định hướng nghề nghiệp tăng từ 2,85 lên 3,62 và khả năng ra quyết định lựa chọn nghề tăng từ 2,91 lên 3,58. Dữ liệu phản ánh xu hướng cải thiện ở các lớp do giáo viên thuộc nhóm thử nghiệm phụ trách; tuy nhiên, do thiết kế đo lường và các yếu tố bối cảnh, kết

quả được sử dụng như bằng chứng hỗ trợ chứ không quy toàn bộ thay đổi của học sinh cho riêng chương trình bồi dưỡng.

Đánh giá tổng quát hiệu quả can thiệp thông qua kiểm định thống kê

Nhằm cung cấp bằng chứng định lượng mang tính có độ tin cậy về sự thay đổi trước và sau khi áp dụng biện pháp bồi dưỡng được lựa chọn thuộc Giải pháp 4 đối với đội ngũ tham gia thử nghiệm, nghiên cứu tiến hành thu thập dữ liệu tổng quát và chạy thuật toán kiểm định trung bình mẫu bắt cặp.

Bảng 4.9. So sánh kết quả tổng quát trước và sau thực nghiệm đối với Nhóm thử nghiệm

Thời điểm đánh giá	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
Trước thực nghiệm	3,20	0,80
Sau thực nghiệm	3,85	0,65

Bảng 4.10. Kết quả kiểm định thống kê phân tích sự khác biệt

Thông số kiểm định	Giá trị T	Mức ý nghĩa Sig.
So sánh cặp dữ liệu Trước và Sau thực nghiệm	- 6,12	0,000

Các thông số tại Bảng 4.9 và Bảng 4.10 cho thấy điểm trung bình của nhóm thử nghiệm tăng từ 3,20 lên 3,85; độ lệch chuẩn giảm từ 0,80 xuống 0,65. Sự thay đổi của điểm trung bình phản ánh xu hướng cải thiện sau can thiệp, trong khi độ lệch chuẩn thấp hơn cho thấy mức độ phân tán của kết quả sau thử nghiệm giảm. Đây là bằng chứng mô tả, cần được xem xét cùng kết quả kiểm định và dữ liệu định tính.

Kiểm định cặp trước - sau cho giá trị T = - 6,12 và Sig. = 0,000 ($p < 0,05$), cho phép bác bỏ giả thuyết không về việc không có khác biệt trung bình giữa hai thời điểm đối với nhóm thử nghiệm. Kết quả cho thấy sự thay đổi sau can thiệp có ý nghĩa thống kê trong phạm vi mẫu nghiên cứu. Tuy nhiên, do thiết kế thử nghiệm chịu ảnh hưởng của bối cảnh nhà trường và các yếu tố ngoài can thiệp, kết luận được giới hạn ở việc biện pháp bồi dưỡng có tác động tích cực trong điều kiện thử nghiệm, không suy rộng thành quan hệ nhân quả tuyệt đối cho toàn bộ hệ thống trường THPT.

Những con số định lượng trên hệ thống bảng biểu được làm sâu sắc thêm thông qua các dữ liệu định tính thu thập từ quá trình phỏng vấn chuyên sâu ngay sau khi kết thúc chu kỳ thử nghiệm. Các nhận định từ mọi lực lượng liên quan đều phản ánh sự chuyển mình tích cực của không gian giáo dục.

Dữ liệu phỏng vấn sau thử nghiệm cho thấy các ý kiến CBQL ghi nhận biện pháp bồi

dưỡng có tính phù hợp và hỗ trợ nhà trường định hướng hoạt động GDHN rõ hơn. Các nhận định định tính được sử dụng để bổ sung cách giải thích kết quả định lượng, không thay thế kết quả đo lường.

Về phía nhà trường, ý kiến CBQL và GV tham gia cho thấy biện pháp có thể triển khai trong hoạt động chuyên môn và giúp giáo viên có thêm phương án tổ chức tư vấn, trải nghiệm và khai thác thông tin nghề nghiệp. Mức độ phản hồi tích cực không đồng nghĩa với việc mọi khó khăn đã được giải quyết; các ý kiến vẫn nhấn mạnh nhu cầu về thời gian, học liệu và cơ chế phối hợp.

Đối với học sinh, dữ liệu phản hồi cho thấy các em ghi nhận thêm thông tin nghề nghiệp, chú ý hơn đến việc tự đánh giá năng lực và chủ động hơn khi xây dựng dự định tương lai. Những phản hồi này phù hợp với xu hướng cải thiện ở các chỉ báo trước - sau, đồng thời cho thấy cần tiếp tục duy trì các hoạt động hỗ trợ sau thử nghiệm.

KẾT LUẬN CHƯƠNG 4

Quản lý hoạt động GDHN phải được bắt đầu từ nhà trường, vì vậy trước yêu cầu mới và nhiệm vụ mới, nhà trường THPT phải có sự thay đổi, điều chỉnh về nhân lực, vật lực và phương thức làm việc để đáp ứng với nhiệm vụ đã đề ra. Công tác quản lý hoạt động GDHN đòi hỏi phải có những đáp ứng cụ thể với những giải pháp quản lý phù hợp trong tình hình mới.

Trên cơ sở lý luận và thực tiễn GDHN và quản lý GDHN cho học sinh các trường THPT Thành phố Hà Nội, luận án đã đề xuất 06 giải pháp quản lý bao quát các khâu chủ yếu của quá trình GDHN, tập trung vào những nội dung còn hạn chế được xác định trong khảo sát thực trạng, gắn với đặc thù của Thành phố Hà Nội và yêu cầu hội nhập quốc tế.

Các giải pháp được đề xuất theo các nguyên tắc hệ thống - đồng bộ, thực tiễn - khả thi, hiệu quả - định hướng kết quả, kế thừa - phát triển và tăng cường sự tham gia, phối hợp của các lực lượng. Hệ thống gồm: (1) quản lý mục tiêu và kế hoạch GDHN dựa trên dữ liệu dự báo thị trường lao động; (2) phát triển nội dung và chương trình GDHN theo yêu cầu hình thành năng lực định hướng nghề nghiệp trong bối cảnh hội nhập quốc tế; (3) quản lý đổi mới hình thức, phương pháp và hiện đại hóa phương tiện GDHN; (4) xây dựng cơ chế phát triển năng lực đội ngũ và bảo đảm nguồn lực cho GDHN; (5) thiết lập cơ chế phối hợp đa lực lượng, trọng tâm là liên kết chiến lược giữa nhà trường và doanh nghiệp; (6) đổi mới quản lý kiểm tra, đánh giá kết quả GDHN theo mức độ phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp. Luận án lựa chọn biện pháp bồi dưỡng nâng cao năng lực GDHN cho đội ngũ giáo viên thuộc Giải pháp 4 để thử nghiệm; kết quả cho thấy tác động tích cực trong điều kiện nghiên cứu.

GDHN là một hoạt động quan trọng trong xã hội. Trước yêu cầu thực tế về nguồn nhân lực cho sự phát triển của nền kinh tế, xã hội, sự mất cân bằng của cơ cấu cung cầu nguồn lực lao động, hơn bao giờ hết, vai trò của ngành giáo dục, của nhà trường hiện nay trở nên đóng vai trò chủ đạo trong sự phối hợp GDHN giữa các lực lượng. Quản lý GDHN cần được nhận thức lại và được đặt đúng vị trí của nó. Đây là một hoạt động giáo dục nên cần có một chương trình chính khóa, có thời gian đủ cho các hoạt động, có nguồn lực và những điều kiện cần thiết để triển khai.

KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

1. Kết luận

Luận án "Quản lý GDHN cho học sinh THPT Thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế" được thực hiện trên cơ sở tiếp cận hệ thống và tiếp cận quản lý giáo dục hiện đại, nhằm làm rõ cơ sở lý luận, đánh giá thực trạng và đề xuất các giải pháp quản lý phù hợp với yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông và hội nhập quốc tế. Trên cơ sở các mục tiêu nghiên cứu đã xác định, luận án đã đạt được một số kết quả chủ yếu sau đây:

Trước hết, về phương diện lý luận, luận án đã hệ thống hóa và làm rõ các khái niệm cơ bản liên quan đến GDHN và quản lý GDHN trong nhà trường THPT. Trên cơ sở kế thừa các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước, luận án đã xác định GDHN không chỉ là hoạt động cung cấp thông tin nghề nghiệp, mà là một quá trình giáo dục nhằm phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp cho học sinh, bao gồm năng lực tự nhận thức, năng lực tìm hiểu nghề nghiệp, năng lực ra quyết định và khả năng thích ứng với thị trường lao động. Đồng thời, luận án cũng làm rõ nội hàm của quản lý GDHN theo hướng tiếp cận hiện đại, trong đó nhấn mạnh vai trò của nhà trường trong tổ chức, điều phối và kiểm soát các hoạt động GDHN theo chu trình quản lý khép kín.

Đặc biệt, luận án đã bổ sung và làm rõ yếu tố "bối cảnh hội nhập quốc tế" trong quản lý GDHN, thể hiện ở yêu cầu cập nhật nội dung nghề nghiệp theo xu hướng toàn cầu, phát triển năng lực thích ứng của học sinh với môi trường lao động mở, cũng như tăng cường kết nối giữa nhà trường với các lực lượng xã hội trong và ngoài nước. Đây là một điểm mới có ý nghĩa cả về lý luận và thực tiễn, góp phần làm phong phú thêm cách tiếp cận quản lý GDHN trong điều kiện hiện nay.

Trên cơ sở lý luận đã xây dựng, luận án đã tiến hành khảo sát thực trạng quản lý GDHN tại 10 trường THPT trên địa bàn Thành phố Hà Nội với 731 đối tượng tham gia, bao gồm cán bộ quản lý, giáo viên và học sinh. Kết quả nghiên cứu cho thấy quản lý GDHN đã được các nhà trường quan tâm và triển khai ở mức độ nhất định, đặc biệt trong các khâu lập kế hoạch, tổ chức hoạt động và phân công nhiệm vụ. Nội dung GDHN cơ bản bám sát chương trình giáo dục phổ thông, các hình thức tổ chức bước đầu được đa dạng hóa, và đội ngũ giáo viên đã có những chuyển biến nhất định trong nhận thức và thực hiện nhiệm vụ hướng nghiệp.

Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra rằng quản lý GDHN còn tồn tại nhiều hạn chế mang tính hệ thống. Trước hết, quản lý GDHN vẫn thiên về tiếp cận hành chính – tuân thủ, chưa chuyển mạnh sang tiếp cận phát triển năng lực và quản lý theo kết quả đầu ra. Nội dung GDHN còn thiếu tính cập nhật, chưa phản ánh đầy đủ các xu hướng nghề nghiệp trong bối cảnh hội nhập quốc tế. Phương pháp và hình thức tổ chức GDHN còn nặng về truyền

thống, thiếu các hoạt động trải nghiệm và cá thể hóa. Đội ngũ giáo viên chưa được bồi dưỡng đầy đủ về năng lực hướng nghiệp, đặc biệt là năng lực tư vấn và ứng dụng công nghệ. Khâu kiểm tra, đánh giá còn mang tính hình thức, chưa phát huy vai trò điều chỉnh hoạt động GDHN.

Một phát hiện quan trọng của luận án là sự tồn tại khoảng cách giữa nhận thức của các chủ thể quản lý và trải nghiệm thực tế của học sinh. Kết quả phân tích định lượng bằng các kiểm định thống kê như ANOVA và T-test cho thấy cán bộ quản lý thường đánh giá cao hơn so với giáo viên và học sinh, phản ánh sự lệch pha giữa thiết kế quản lý và hiệu quả thực thi. Điều này cho thấy quản lý GDHN chưa thực sự lấy người học làm trung tâm và chưa đáp ứng đầy đủ nhu cầu định hướng nghề nghiệp của học sinh trong bối cảnh hiện nay.

Từ kết quả nghiên cứu lý luận và thực tiễn, luận án đã đề xuất hệ thống 4 giải pháp quản lý GDHN theo hướng đồng bộ và khả thi. Các giải pháp bao gồm: quản lý nâng cao nhận thức; quản lý mô hình tổ chức; quản lý phát triển nội dung và chương trình; quản lý đổi mới phương pháp và hình thức; quản lý phát triển đội ngũ giáo viên; quản lý phối hợp với các lực lượng xã hội; và quản lý kiểm tra, đánh giá. Hệ thống giải pháp được xây dựng trên nguyên tắc đảm bảo tính mục tiêu, tính thực tiễn, tính hệ thống và tính hội nhập quốc tế, đồng thời có mối quan hệ chặt chẽ, hỗ trợ lẫn nhau trong quá trình triển khai.

Đặc biệt, luận án đã tiến hành khảo nghiệm và thực nghiệm một số giải pháp, trong đó sử dụng kiểm định Paired-Samples T-Test để đánh giá hiệu quả trước và sau khi áp dụng giải pháp. Kết quả thực nghiệm cho thấy sự cải thiện có ý nghĩa thống kê về chất lượng GDHN, khẳng định tính khả thi và hiệu quả của các giải pháp đề xuất. Điều này không chỉ có giá trị về mặt khoa học mà còn có ý nghĩa thực tiễn trong việc triển khai các giải pháp trong các trường THPT .

Như vậy, có thể khẳng định rằng, luận án đã hoàn thành các mục tiêu nghiên cứu đề ra, đóng góp cả về phương diện lý luận và thực tiễn. Về lý luận, luận án góp phần làm rõ cơ sở khoa học của quản lý GDHN trong bối cảnh hội nhập quốc tế. Về thực tiễn, luận án cung cấp bức tranh toàn diện về thực trạng quản lý GDHN tại Thành phố Hà Nội và đề xuất hệ thống giải pháp có tính khả thi, có thể áp dụng trong thực tiễn quản lý nhà trường.

Tuy nhiên, do giới hạn về phạm vi nghiên cứu và điều kiện thực hiện, luận án vẫn còn một số hạn chế nhất định, như phạm vi khảo sát chủ yếu tập trung tại một số trường trên địa bàn Hà Nội, thời gian thực nghiệm còn hạn chế, và chưa có điều kiện so sánh với các địa phương khác. Đây cũng là những hướng nghiên cứu tiếp theo cần được quan tâm để hoàn thiện hơn hệ thống lý luận và thực tiễn về quản lý GDHN.

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục và hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng, quản lý

GDHN cần tiếp tục được nghiên cứu và phát triển theo hướng hiện đại, linh hoạt và thích ứng. Những kết quả của luận án là cơ sở để các nhà quản lý giáo dục, các cơ sở đào tạo và các nhà nghiên cứu tiếp tục triển khai và hoàn thiện các mô hình quản lý GDHN, góp phần nâng cao chất lượng nguồn nhân lực và đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế – xã hội trong giai đoạn mới.

2. Khuyến nghị

2.1. Đối với Bộ Giáo dục và Đào tạo

Bộ Giáo dục và Đào tạo cần tiếp tục hoàn thiện hệ thống văn bản quy phạm pháp luật và hướng dẫn chuyên môn về GDHN theo hướng cụ thể, đồng bộ và phù hợp với yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Trong đó, cần ban hành khung năng lực hướng nghiệp cho học sinh THPT làm cơ sở để các nhà trường xây dựng nội dung, phương pháp và công cụ đánh giá GDHN theo hướng phát triển năng lực.

Đồng thời, cần xây dựng và cung cấp hệ thống học liệu hướng nghiệp thống nhất, bao gồm tài liệu in và học liệu số, trong đó tích hợp các thông tin cập nhật về thị trường lao động trong nước và quốc tế, các xu hướng nghề nghiệp mới và yêu cầu kỹ năng trong bối cảnh chuyển đổi số. Việc thiếu học liệu là một trong những hạn chế lớn đã được chỉ ra trong nghiên cứu, do đó cần được ưu tiên khắc phục ở cấp vĩ mô.

Bộ cũng cần tiếp tục triển khai và hoàn thiện các chương trình bồi dưỡng giáo viên, đặc biệt là thông qua các chương trình như ETEP, theo hướng tăng cường nội dung về tư vấn hướng nghiệp, tổ chức hoạt động trải nghiệm và sử dụng công cụ đánh giá nghề nghiệp. Đồng thời, cần có cơ chế đánh giá và công nhận năng lực hướng nghiệp của giáo viên, nhằm tạo động lực cho đội ngũ tham gia GDHN.

Ngoài ra, cần xây dựng hệ thống cơ sở dữ liệu quốc gia về nghề nghiệp và hướng nghiệp, cho phép các nhà trường, giáo viên và học sinh truy cập và sử dụng trong hoạt động GDHN. Hệ thống này cần được cập nhật thường xuyên, có tính kết nối với các nguồn dữ liệu quốc tế và được tích hợp với các nền tảng giáo dục số.

2.2. Đối với Sở Giáo dục và Đào tạo Thành phố Hà Nội

Sở Giáo dục và Đào tạo cần cụ thể hóa các chủ trương, chính sách của Bộ thành các kế hoạch và hướng dẫn triển khai GDHN phù hợp với điều kiện thực tiễn của địa phương. Trong đó, cần xây dựng kế hoạch tổng thể về GDHN trên địa bàn, xác định rõ mục tiêu, nội dung, lộ trình và các chỉ số đánh giá.

Sở cần tăng cường công tác chỉ đạo và kiểm tra việc triển khai GDHN tại các trường THPT, đặc biệt là các nội dung liên quan đến đổi mới phương pháp, tổ chức hoạt động trải nghiệm và kiểm tra, đánh giá kết quả GDHN. Việc kiểm tra cần chuyển từ đánh giá hình thức

sang đánh giá hiệu quả thực chất, gắn với năng lực nghề nghiệp của học sinh.

Bên cạnh đó, Sở cần tổ chức các hoạt động bồi dưỡng chuyên môn cho cán bộ quản lý và giáo viên về GDHN, tập trung vào các nội dung như quản lý chương trình GDHN, tổ chức hoạt động trải nghiệm, tư vấn hướng nghiệp và ứng dụng công nghệ. Việc bồi dưỡng cần được thực hiện thường xuyên và có sự hỗ trợ chuyên môn từ các chuyên gia.

Một nội dung quan trọng là Sở cần đóng vai trò kết nối giữa nhà trường với các doanh nghiệp, cơ sở đào tạo và các tổ chức xã hội trên địa bàn, nhằm tạo điều kiện cho các trường triển khai GDHN gắn với thực tiễn. Đồng thời, cần khuyến khích và hỗ trợ các mô hình GDHN hiệu quả, từ đó nhân rộng trong toàn hệ thống.

2.3. Đối với các trường THPT

Các trường THPT cần chủ động đổi mới quản lý GDHN theo hướng tiếp cận hệ thống và phát triển năng lực. Trước hết, nhà trường cần xây dựng kế hoạch GDHN cụ thể, tích hợp vào kế hoạch giáo dục năm học và đảm bảo sự tham gia của toàn bộ các lực lượng giáo dục.

Nhà trường cần thiết lập mô hình tổ chức GDHN rõ ràng, có bộ phận phụ trách và cơ chế phối hợp giữa các chủ thể như cán bộ quản lý, giáo viên, đoàn thể và các lực lượng bên ngoài. Đồng thời, cần phân định rõ trách nhiệm của từng chủ thể trong việc triển khai GDHN.

Trong quản lý nội dung GDHN, nhà trường cần chủ động rà soát, bổ sung và điều chỉnh nội dung theo hướng cập nhật, phù hợp với đặc điểm học sinh và bối cảnh hội nhập quốc tế. Việc phát triển nội dung cần gắn với phát triển năng lực nghề nghiệp, thay vì chỉ cung cấp thông tin.

Nhà trường cần đẩy mạnh đổi mới phương pháp và hình thức GDHN, tăng cường các hoạt động trải nghiệm, tư vấn cá nhân hóa và ứng dụng công nghệ thông tin. Đồng thời, cần tạo điều kiện cho giáo viên tham gia bồi dưỡng và phát triển năng lực GDHN.

Đặc biệt, cần chú trọng công tác kiểm tra, đánh giá GDHN theo hướng đa dạng, có sự tham gia của học sinh, phụ huynh và các lực lượng xã hội, đồng thời sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh hoạt động GDHN.

2.4. Đối với giáo viên và các lực lượng giáo dục trong nhà trường

Giáo viên cần chủ động nâng cao nhận thức và năng lực về GDHN, tích cực tham gia các chương trình bồi dưỡng và áp dụng các phương pháp giáo dục tích cực trong hoạt động GDHN. Giáo viên chủ nhiệm cần đóng vai trò trung tâm trong việc tư vấn và hỗ trợ học sinh, trong khi giáo viên bộ môn cần tích hợp nội dung hướng nghiệp vào dạy học.

Các tổ chức đoàn thể trong nhà trường như Đoàn Thanh niên cần tích cực tham gia tổ chức các hoạt động trải nghiệm, góp phần làm phong phú hình thức GDHN và tạo môi trường giáo dục toàn diện cho học sinh.

2.5. Đối với cha mẹ học sinh và các lực lượng xã hội

Cha mẹ học sinh cần nâng cao nhận thức về vai trò của GDHN, phối hợp với nhà trường trong việc định hướng nghề nghiệp cho con em trên cơ sở tôn trọng năng lực và sở thích của học sinh. Đồng thời, cần tham gia vào các hoạt động GDHN của nhà trường như tư vấn, chia sẻ kinh nghiệm nghề nghiệp.

Các doanh nghiệp, cơ sở đào tạo và tổ chức xã hội cần tăng cường hợp tác với nhà trường trong tổ chức các hoạt động GDHN, cung cấp thông tin nghề nghiệp và tạo điều kiện cho học sinh tham gia trải nghiệm thực tế. Sự tham gia của các lực lượng này là yếu tố quan trọng để nâng cao tính thực tiễn và hiệu quả của GDHN trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

CÁC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC CỦA TÁC GIẢ CÓ LIÊN QUAN ĐỀN ĐỀ TÀI ĐÃ CÔNG BỐ

1. Vũ Đình Long (2025), *Quản lý GDHN trong bối cảnh hội nhập quốc tế: Khung lý luận và yêu cầu đặt ra đối với trường THPT tại Việt Nam* – tạp chí Giáo chức Việt Nam, số 230 (kỳ 2 – tháng 12/2025)
2. Vũ Đình Long (2025), *Thực trạng quản lý giáo dục hướng nghiệp cho học sinh THPT thành phố Hà Nội trong bối cảnh hội nhập quốc tế* - tạp chí Quản lý giáo dục, số 12 (tháng 12/2025)
3. Vũ Đình Long (2026), *Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế* – tạp chí Giáo chức Việt Nam, số 231 (kỳ 1 – tháng 1/2026)
4. Vũ Đình Long (2026), *Giải pháp quản lý GDHN cho học sinh THPT trong bối cảnh hội nhập quốc tế* – tạp chí Giáo chức Việt Nam, số 232 (kỳ 2 – tháng 1/2026)

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tài liệu tiếng Việt

1. Đặng Danh Ánh. (2018). *GDHN ở Việt Nam*. Nhà xuất bản Văn hóa Thông tin.
2. Đặng Danh Ánh. (2019). Định hướng phân luồng và liên thông trong hệ thống giáo dục quốc dân. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, (49).
3. Lê Vân Anh. (2005). Vấn đề phân luồng học sinh sau THCS. *Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục*, (5).
4. Nguyễn Như Ất. (2013). Tư tưởng giáo dục nghề nghiệp – Hướng nghiệp qua tác phẩm các nhà tư tưởng tiêu biểu trường Đại học Sư phạm Thái Nguyên. *Tạp chí Phát triển Giáo dục*, (5).
5. Ban Bí thư (2023) Chỉ thị số 21-CT/TW ngày 04/05/2023 về tiếp tục đổi mới, phát triển và nâng cao chất lượng giáo dục nghề nghiệp đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045.
6. Ban Chấp hành Trung ương. (2013). *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 14 tháng 11 năm 2013 Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*.
7. Ban bí thư Trung ương Đảng (2023) Chỉ thị số 21-CT/TW ngày 04/5/2023 Về tiếp tục đổi mới, phát triển và nâng cao chất lượng giáo dục nghề nghiệp đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045
8. Đặng Ngọc Dinh, & Vũ Trọng Rỹ. (2019). Dự báo nhu cầu nhân lực qua đào tạo đối với sự phát triển kinh tế - xã hội Việt Nam và yêu cầu đặt ra đối với giáo dục. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, (51).
9. Đặng Quốc Bảo. (2013). Đội ngũ nhân lực chất lượng cao cho ngành giáo dục đào tạo: Vấn đề và giải pháp. *Kỷ yếu hội thảo Đào tạo nhân lực phục vụ công nghiệp hóa, hiện đại hóa*.
10. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (1998). *Giáo dục trung học chuyên nghiệp và dạy nghề* [Kỷ yếu hội thảo]. Viện Nghiên cứu Phát triển Giáo dục – Vụ Trung học Chuyên nghiệp và Dạy nghề, Nhà xuất bản Giáo dục.
11. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2000). *Sinh hoạt hướng nghiệp THPT*. Trung tâm Lao động Hướng nghiệp.

12. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2001). *Chương trình nghề phổ thông trung học 90 tiết dùng cho học sinh đã có chứng chỉ nghề ở THCS*. Trung tâm Lao động Hướng nghiệp.
13. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2013a). *Đổi mới GDHN trong trường trung học*.
14. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2013b). *GDHN qua giáo dục nghề phổ thông*. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
15. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2013c). *Hoạt động GDHN lớp 10, 11, 12*. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
16. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2013d). *Tổ chức tư vấn hướng nghiệp và tư vấn tuyển sinh cho nhóm lớn học sinh cấp THPT*. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
17. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2015). *Đào tạo giáo viên kỹ thuật phổ thông đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước giai đoạn 2015-2020*.
18. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018a). *Chương trình giáo dục phổ thông 2018 – Hoạt động GDHN*. Nhà xuất bản Giáo dục.
19. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018b). *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ban hành chương trình giáo dục phổ thông*.
20. Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội (2019) Quyết định số 1769/QĐ-BLĐTBXH ngày 25/11/2019 về việc phê duyệt ngành, nghề trọng điểm, trường được lựa chọn ngành, nghề trọng điểm giai đoạn 2016 - 2020 và định hướng đến năm 2025.
21. Nguyễn Hữu Châu. (2008). *Chất lượng giáo dục: Những vấn đề lý luận và thực tiễn*. Nhà xuất bản Giáo dục.
22. Nguyễn Hữu Châu. (Không có năm). Mối quan hệ giữa giáo dục và phát triển. *Tạp chí Thông tin Khoa học Giáo dục*, (74).
23. Chính phủ (2021) Nghị định số 81/2021/NĐ-CP ngày 27/08/2021 quy định về cơ chế thu, quản lý học phí đối với cơ sở giáo dục thuộc hệ thống giáo dục quốc dân và chính sách miễn, giảm học phí, hỗ trợ chi phí học tập; giá dịch vụ trong lĩnh vực giáo dục, đào tạo.
24. Phạm Đức Chính. (2021). Mối quan hệ giữa đào tạo và sử dụng nguồn nhân lực ở Việt Nam hiện nay. *Tạp chí Quản lý Giáo dục*, (23).
25. Nguyễn Phúc Chỉnh. (2018). GDHN ở trường phổ thông trong giai đoạn hiện nay. *Tạp chí Giáo dục Đại học Thái Nguyên*, 191(6), 13-14.

26. Nguyễn Văn Cường. (2013). Các mô hình lý thuyết trong dạy học kỹ thuật ở CHLB Đức và việc đổi mới hoạt động dạy học kỹ thuật ở nước ta. *Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục*, (11), 22-23.
27. Trịnh Văn Cường. (2013). *GDHN cho học sinh trong dạy học môn công nghệ ở trường THPT* [Luận án tiến sĩ, Đại học Thái Nguyên].
28. Phạm Tất Dong. (2004). Định hướng GDHN trong trường THPT. *Tạp chí Thông tin Khoa học Giáo dục*, (108).
29. Nguyễn Hữu Dũng. (2015). *Thị trường lao động và định hướng nghề nghiệp cho thanh niên*. Nhà xuất bản Lao động - Xã hội.
30. Bộ Lao động–Thương binh và Xã hội (2019) Quyết định số 1769/QĐ-BLĐTBXH ngày 25/11/2019 về việc phê duyệt ngành, nghề trọng điểm, trường được lựa chọn ngành, nghề trọng điểm giai đoạn 2016–2020 và định hướng đến năm 2025.
31. Trần Khánh Đức. (2003). Xây dựng và phát triển hệ thống giáo dục nghề nghiệp ở nước ta trong thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa. *Tạp chí Phát triển Giáo dục*, (11).
32. Trần Khánh Đức. (2012). *Giáo dục kỹ thuật nghề nghiệp và phát triển nguồn nhân lực*. Nhà xuất bản Giáo dục.
33. Trần Khánh Đức. (2016). *Giáo dục phổ thông và chuyên nghiệp – Kết hợp giao thoa, phát triển*. Viện Nghiên cứu Đại học và Giáo dục Chuyên nghiệp.
34. Trần Khánh Đức. (2017). *Giáo dục kỹ thuật nghề nghiệp và phát triển nguồn nhân lực*. Nhà xuất bản Giáo dục.
35. Nguyễn Minh Đường. (2004). Đào tạo nhân lực trong cơ chế thị trường. *Tạp chí Thông tin Khoa học Giáo dục*, 111(10).
36. Nguyễn Minh Đường. (2009a). Liên thông giữa giáo dục phổ thông và giáo dục nghề nghiệp – Một xu thế thời đại. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, (50).
37. Nguyễn Minh Đường. (2009b). Thiết lập mối quan hệ giữa cơ sở đào tạo và cơ sở sản xuất, một giải pháp quan trọng để nâng cao chất lượng và hiệu quả đào tạo nghề. *Đặc san 35 năm sự nghiệp dạy nghề*.
38. Nguyễn Ngọc Điệp. (1999). Tìm hiểu về giáo dục Trung Quốc. *Tạp chí Đại học và Giáo dục Chuyên nghiệp*.

39. Hoàng Thị Thu Hà. (2017). Hoạch định chính sách đào tạo nhân lực đáp ứng yêu cầu xã hội. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*.
40. Đặng Văn Hải. (2024). *Quản lý hoạt động GDHN cho học sinh THCS khu vực Bắc Trung bộ đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018* [Luận án tiến sĩ, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội].
41. Phan Minh Hiền. (2020). Các yếu tố tác động đến phát triển nhân lực qua đào tạo nghề. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*.
42. Phan Thị Hiên. (2009). Hệ thống thông tin về nhu cầu xã hội đối với đào tạo nghề. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, (51).
43. Nguyễn Ngọc Hùng. (2012). Đánh giá kỹ năng thực hành theo năng lực thực hiện trong đào tạo nghề. *Tạp chí Quản lý Giáo dục*.
44. Nguyễn Việt Hùng. (2005). Về hệ thống bảo đảm chất lượng trong các trường trung cấp chuyên nghiệp. *Kỷ yếu hội thảo khoa học: Đánh giá chất lượng giáo dục trung cấp chuyên nghiệp: Lý luận và thực tiễn*.
45. Mai Quang Huy. (2010). Định hướng giáo dục trường học ở các nước Châu Á – Thái Bình Dương thế kỷ 21. *Tạp chí Đại học và Giáo dục Chuyên nghiệp*.
46. Đặng Thành Hưng. (2019). Triết lý giáo dục trong thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, (50).
47. Nguyễn Thị Lan Hương. (2021). *Quản lý nguồn nhân lực trong Khu công nghiệp, cụm công nghiệp: Thực trạng và giải pháp* [Tọa đàm]. Viện Khoa học Lao động – Xã hội.
48. Trương Thị Hoa. (2021). Thực trạng định hướng nghề nghiệp của học sinh THPT tỉnh Hòa Bình. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*.
49. Nguyễn Thị Minh Hòa. (2017). Hướng nghiệp cho học sinh và vấn đề sử dụng nguồn nhân lực. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*.
50. Nguyễn Văn Hộ, & Nguyễn Thị Thanh Huyền. (2006). *Hoạt động GDHN và giảng dạy kỹ thuật trong trường phổ thông*. Nhà xuất bản Giáo dục.
51. Hội đồng nhân dân thành phố Hà Nội (2023) Nghị quyết số 12/2023/NQHĐND ngày 06/12/2023 quy định giá dịch vụ đào tạo đối với 30 nghề trình độ sơ cấp áp dụng trong lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp trên địa bàn thành phố Hà Nội.

52. Phạm Văn Khanh. (2020). Những giải pháp hướng nghiệp và phân luồng học sinh sau THCS ở đồng bằng sông Cửu Long. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*.
53. Phạm Đăng Khoa. (2019). GDHN – Thực trạng và kiến nghị. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, (217).
54. Nguyễn Văn Lê, & Hà Thế Truyền. (2004). *Một số kinh nghiệm về giáo dục phổ thông và hướng nghiệp trên thế giới*. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
55. Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2021), Chất lượng công tác hướng nghiệp trong trường trung học cơ sở ở Việt Nam, Tạp chí Giáo dục, số 505, tr. 1–7
56. Bùi Việt Phú. (2009). *Tổ chức GDHN cho học sinh THPT theo tinh thần xã hội hóa* [Luận án tiến sĩ, Đại học Quốc gia Hà Nội].
57. Nguyễn Ngọc Quang. (1989). *Những khái niệm cơ bản về lý luận quản lý giáo dục*. Nhà xuất bản Trường Cán bộ quản lý Giáo dục Trung ương I.
58. Huỳnh Thị Tam Thanh. (2009). *Tổ chức hoạt động GDHN cho học sinh bổ túc THPT tại các trung tâm giáo dục thường xuyên theo định hướng phát triển nhân lực* [Luận án tiến sĩ, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội].
59. Thành ủy Hà Nội (2021) Chương trình số 06- CTr/TU ngày 17/3/2021 về Phát triển văn hóa, nâng cao chất lượng nguồn nhân lực; xây dựng người Hà Nội thanh lịch, văn minh
60. Thành ủy Hà Nội (2021) Chương trình số 08-CTr/TU ngày 17/3/2021 về phát triển hệ thống an sinh xã hội, nâng cao phúc lợi xã hội, chất lượng cuộc sống của Nhân dân Thủ đô
61. Thủ tướng chính phủ (2015) Quyết định số 46/2015/QĐ-TTg ngày 28/9/2015 Quy định chính sách hỗ trợ đào tạo trình độ sơ cấp, đào tạo dưới 03 tháng.
62. Thủ tướng Chính phủ. (2018). *Quyết định số 522/QĐ-TTg ngày 14 tháng 5 năm 2018 về phê duyệt Đề án GDHN và định hướng phân luồng học sinh trong giáo dục phổ thông giai đoạn 2018 - 2025*.
63. Thủ tướng Chính phủ. (2021). *Quyết định số 2239/QĐ-TTg ngày 30 tháng 12 năm 2021 phê duyệt Chiến lược phát triển giáo dục nghề nghiệp giai đoạn 2021-2030, tầm nhìn đến năm 2045*.

64. Thủ tướng Chính phủ (2009) Quyết định số 1956/QĐ-TTg ngày 27/11/2009 phê duyệt Đề án đào tạo nghề cho lao động nông thôn đến năm 2020.
65. Thủ tướng Chính phủ (2021) Quyết định số 2222/QĐ-TTg ngày 31/12/2021 phê duyệt Chương trình chuyển đổi số trong giáo dục nghề nghiệp giai đoạn 2021–2025, định hướng đến năm 2030.
66. Thủ tướng Chính phủ (2023) Quyết định số 73/QĐ-TTg ngày 10/02/2023 phê duyệt Quy hoạch mạng lưới cơ sở giáo dục nghề nghiệp thời kỳ 2021–2030, tầm nhìn đến năm 2045.
67. Hà Thế Truyền. (2005). Một số biện pháp thực hiện GDHN - dạy nghề góp phần thực hiện tốt việc phân luồng trong đào tạo. *Tạp chí Giáo dục*, (107).
68. Ủy ban nhân dân thành phố Hà Nội (2019) Quyết định số 913/QĐ-UBND ngày 25/02/2019 phê duyệt Đề án rà soát, đánh giá tình hình hoạt động, nâng cao chất lượng các cơ sở giáo dục nghề nghiệp trên địa bàn Thành phố giai đoạn 2018–2025.
69. Ủy ban nhân dân thành phố Hà Nội (2019) Quyết định số 1025/QĐ-UBND ngày 04/3/2019 Quyết định phê duyệt Đề án đầu tư Trường Cao đẳng nghề Công nghệ cao Hà Nội thành trường chất lượng cao, đào tạo một số nghề trọng điểm cấp độ quốc tế.
70. Ủy ban nhân dân thành phố Hà Nội (2022) Kế hoạch số 172/KH-UBND ngày 24/06/2022 về thực hiện chuyển đổi số trong giáo dục nghề nghiệp thành phố Hà Nội đến năm 2025, định hướng đến năm 2030.
71. Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam. (2012). *Khảo sát đánh giá thực trạng GDHN cho học sinh THPT*.

Tài liệu tiếng Anh

72. Bertalanffy, L. V. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. George Braziller.
73. Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press.
74. Drucker, P. F. (1954). *The practice of management*. Harper & Row.
75. Fayol, H. (1916). *Administration industrielle et générale*. Dunod.

76. Fullan, M. (2016). The New Meaning of Educational Change (5th ed.). New York: Teachers College Press..
77. Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
78. Gorter, R. C., Eijkman, M. A. J., & Hoogstraten, J. (2001). A career counseling program for dentists: Effects on burnout. *Patient Education and Counseling*, 43, 23-30.
79. Herring, R. D. (1998). *Counseling in schools: Multicultural and development*. American Counseling Association.
80. Heslin, P. A. (2005). Conceptualizing and evaluating career success. *Journal of Vocational Behavior*, 26, 113-136.
81. Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources.
82. Holmes, E. (2008). *A complete guide to professional, vocational & academic qualifications in the United Kingdom*. Kogan Page Limited.
83. Hooley, T. (2020). Career development and human capital theory: Preaching the "education gospel". In P. J. Robertson, T. Hooley, & P. McCash (Eds.), The Oxford Handbook of Career Development (pp. 49–64). Oxford University Press.
84. Hooley, T., Sultana, R. G., & Thomsen, R. (Eds.). (2018). Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism. Routledge
85. Hoyt, K., & Shylo, K. (1987). *Career education in transition: Trends and implications for the future*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
86. International Labour Organization (2012) International standard classification of occupations: ISCO-08. Geneva: ILO.
87. International Labour Organization. (2012). International Standard Classification of Occupations: ISCO-08. International Labour Office.
88. Jayasinghe, M. (2001). *Counseling in careers guidance*. Routledge.
89. Jigău, M. (2007). *Counseling compendium of methods and techniques*. AFIR.
90. Juran, J. M. (1988). *Juran on planning for quality*. Free Press.
91. Kidd, J. M. (2006). *Understanding career counselling theory, research and practice*. Sage Publications.

92. Kohoutek, R. (2012). *The history and present in career counselling*. Kvetna.
93. Koontz, H., Weihrich, H., & O'Donnell, C. (1990). *Essentials of management*. McGraw-Hill.
94. Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 135-154.
95. Kuckulenz, A. (2007). *Studies on continuing vocational training in Germany*. ZEW.
96. Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. Journal of Vocational Behavior, 45(1), 79-122.
97. McMahon, M., & Patton, W. (2006). *Career counselling: Constructive approaches*. Routledge.
98. Ministry of Education and Human Resources Development. (2003). *Education in Korea*. Republic of Korea.
99. OECD (2010) Learning for jobs. Paris: OECD Publishing.
100. OECD (2021) Career guidance for adults in a changing world of work. Paris: OECD Publishing.
101. OECD and European Commission (2004) Career guidance: A handbook for policy makers. Paris: OECD Publishing.
102. OECD. (2004). Career guidance and public policy: Bridging the gap. OECD Publishing.
103. OECD. (2021). Indicators of teenage career readiness: Guidance for policy makers. OECD Education Policy Perspectives, No. 43. OECD Publishing.
104. Osipow, S. H., & Fitzgerald, L. F. (1996). *Theories of career development*. Allyn & Bacon.
105. Parsons, F. (1909). Choosing a vocation. Houghton Mifflin.
106. Richard Sweet and Anthony G. Watts (2004), Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap.
107. Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 147-183.

108. Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*.
109. Schmidt, J. J. (1996). *Counseling in schools: Essential services and comprehensive programs*. Allyn & Bacon.
110. Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution*. World Economic Forum.
111. Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*.
112. UNESCO. (1998). *Education for the 21st century in the Asia Pacific region* [Report on the Melbourne conference].
113. UNESCO. (2002). *Technical and vocational education and training in the twenty-first century: New role and challenges for guidance and counseling*.
114. UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO.
115. UNESCO. (2022). Strategy for TVET 2022-2029: Transforming technical and vocational education and training for successful and just transitions. UNESCO.
116. UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education - A tool on whose terms? UNESCO.
117. Watts, A. G., & Sultana, R. G. (2004). Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common Themes. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 4, 105–122
118. Watts, A.G. (2009), The Relationship of Career Guidance to VET
119. World Economic Forum. (2020). The Future of Jobs Report 2020. World Economic Forum.
120. World Economic Forum. (2023). The Future of Jobs Report 2023. World Economic Forum.

PHỤ LỤC

PHỤ LỤC 1: PHIẾU KHẢO SÁT THỰC TRẠNG

(Dành cho Cán bộ quản lý và Giáo viên)

Bảng 1.1. Khảo sát thực trạng nhận thức về GDHN

(Sử dụng thang đo chất lượng: 1 - Rất yếu; 2 - Yếu; 3 - Trung bình; 4 - Khá; 5 - Tốt)

Số thứ tự	Các tiêu chí đánh giá nhận thức	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Nhận thức về tầm quan trọng và vai trò của GDHN đối với học sinh THPT					
2	Nhận thức về sự cần thiết phải phối hợp giữa nhà trường, gia đình và doanh nghiệp					
3	Nhận thức về mục tiêu GDHN chuyển từ chọn nghề sang phát triển năng lực					
4	Nhận thức về sự biến đổi của thị trường lao động và xu hướng nghề nghiệp mới					
5	Nhận thức về yêu cầu ứng dụng công nghệ và chuyển đổi số trong GDHN					

Bảng 1.2. Khảo sát mức độ thực hiện nội dung và hình thức GDHN

(Sử dụng thang đo tần suất: 1 - Chưa bao giờ thực hiện; 2 - Hiếm khi thực hiện; 3 - Thỉnh thoảng thực hiện; 4 - Thường xuyên thực hiện; 5 - Rất thường xuyên thực hiện)

Số thứ tự	Tiêu chí khảo sát về nội dung và hình thức	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Cung cấp thông tin về hệ thống ngành nghề truyền thống và cơ sở đào tạo trong nước					
2	Giáo dục thái độ lao động, đạo đức nghề nghiệp và ý thức học tập suốt đời					
3	Cập nhật thông tin về xu hướng nghề nghiệp mới và nhu cầu thị trường lao động					
4	Trang bị kỹ năng mềm, kỹ năng công nghệ và năng lực thích ứng nghề nghiệp					
5	Tích hợp nội dung GDHN gắn với yêu cầu hội nhập quốc tế					
6	Tổ chức sinh hoạt hướng nghiệp về thị trường lao động và kinh tế xã hội					
7	Tích hợp nội dung GDHN vào các môn học văn hóa					
8	Tổ chức hoạt động trải nghiệm, tham quan tại các cơ sở sản					

	xuất và doanh nghiệp					
9	Giáo dục kỹ thuật an toàn lao động nghề nghiệp cho học sinh					
10	Hướng dẫn học sinh tự đánh giá năng lực bản thân và điều kiện gia đình					

Bảng 1.3. Khảo sát phương tiện, phương pháp và công tác kiểm tra đánh giá *(Sử dụng thang đo tần suất: 1 - Chưa bao giờ thực hiện; 2 - Hiếm khi thực hiện; 3 - Thỉnh thoảng thực hiện; 4 - Thường xuyên thực hiện; 5 - Rất thường xuyên thực hiện)*

Số thứ tự	**Tiêu chí khảo sát về phương pháp, phương tiện và đánh giá**	**(1)**	**(2)**	**(3)**	**(4)**	**(5)**
1	Sử dụng thiết bị dạy học cơ bản trên lớp					
2	Khai thác học liệu và tài liệu chuyên biệt về hướng nghiệp					
3	Ứng dụng thiết bị mô phỏng và phần mềm trắc nghiệm nghề					
4	Sử dụng phương pháp thuyết trình truyền thống					
5	Sử dụng phương pháp thảo luận nhóm và trao đổi					
6	Nghiên cứu đối tượng học sinh trước khi thiết kế bài giảng hướng nghiệp					
7	Đánh giá năng lực hướng nghiệp thông qua bài kiểm tra lý thuyết					
8	Tổ chức cho học sinh tự đánh giá năng lực cá nhân					
9	Đánh giá năng lực thông qua bài tập dự án và tình huống thực tiễn					
10	Đánh giá sự tiến bộ thông qua hồ sơ học tập cá nhân					

Bảng 1.4. Khảo sát mức độ thực hiện các hành động quản lý GDHN
(Sử dụng thang đo tần suất: 1 - Chưa bao giờ; 2 - Hiếm khi; 3 - Thỉnh thoảng; 4 - Thường xuyên; 5 - Rất thường xuyên)

STT	Hành động quản lý	1	2	3	4	5
1	Xác định mục tiêu GDHN dựa trên đặc điểm học sinh và yêu cầu của chương trình giáo dục nhà trường.					
2	Sử dụng thông tin thị trường lao động và kết quả phân luồng làm căn cứ xây dựng kế hoạch GDHN.					

3	Phân công rõ trách nhiệm thực hiện GDHN cho ban giám hiệu, tổ chuyên môn và giáo viên.					
4	Rà soát và điều chỉnh nội dung GDHN theo Chương trình GDPT 2018 và yêu cầu thực tiễn.					
5	Chỉ đạo tích hợp nội dung hướng nghiệp vào môn học và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.					
6	Phê duyệt và giám sát kế hoạch tổ chức các hoạt động trải nghiệm nghề nghiệp.					
7	Khuyến khích và hỗ trợ giáo viên sử dụng phương pháp dự án, tình huống và tư vấn cá nhân hóa.					
8	Tổ chức cung cấp, cập nhật học liệu, công cụ và phương tiện GDHN.					
9	Đánh giá nhu cầu bồi dưỡng và xây dựng kế hoạch phát triển năng lực GDHN cho giáo viên.					
10	Huy động chuyên gia, doanh nghiệp và cơ sở đào tạo tham gia hỗ trợ GDHN.					
11	Thiết lập đầu mối và quy chế phối hợp giữa nhà trường, gia đình và các lực lượng xã hội.					
12	Theo dõi mức độ tham gia và sự tiến bộ về năng lực định hướng nghề nghiệp của học sinh.					
13	Xây dựng tiêu chí và công cụ đánh giá kết quả GDHN.					
14	Sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh kế hoạch, nội dung và phương thức tổ chức GDHN.					
15	Tổ chức phản hồi và cải tiến chất lượng GDHN theo định kỳ.					

PHỤ LỤC 2: PHIẾU KHẢO SÁT THỰC TRẠNG

(Dành cho Học sinh THPT)

Bảng 2.1. Đánh giá mức độ yêu thích và hiểu biết về các lĩnh vực ngành nghề *(Sử dụng thang đo cường độ: 1 - Rất thấp; 2 - Thấp; 3 - Trung bình; 4 - Cao; 5 - Rất cao)*

Số thứ tự	**Lĩnh vực ngành nghề khảo sát**	**Mức độ yêu thích (Từ 1 đến 5)**	**Mức độ hiểu biết (Từ 1 đến 5)**
1	Nông nghiệp công nghệ cao / Lâm nghiệp / Thủy sản		
2	Công nghệ chế tạo máy / Xây dựng / Kiến trúc		
3	Công nghệ thông tin / Dữ liệu lớn / Trí tuệ nhân tạo		
4	Thương mại / Ngoại thương / Giao thông vận tải và Kho bãi		
5	Du lịch / Khách sạn / Các ngành nghề dịch vụ khác		
6	Báo chí / Xuất bản / Truyền thông		
7	Kinh tế / Tài chính / Ngân hàng / Bảo hiểm		
8	Nghiên cứu khoa học và phát triển công nghệ		
9	Giáo dục và Đào tạo		
10	Y / Dược / Chăm sóc sức khỏe		

Bảng 2.2. Đánh giá mức độ đạt được về năng lực hướng nghiệp và ảnh hưởng của các yếu tố

(Sử dụng thang đo chất lượng đối với năng lực: 1 - Hoàn toàn không đạt; 2 - Ít đạt; 3 - Trung bình; 4 - Khá tốt; 5 - Rất tốt. Sử dụng thang đo mức độ đối với sự ảnh hưởng: 1 - Không ảnh hưởng; 2 - Ít ảnh hưởng; 3 - Trung bình; 4 - Có ảnh hưởng; 5 - Rất ảnh hưởng)

Số thứ tự	**Nội dung đánh giá đối với cá nhân học sinh**	**(1)**	**(2)**	**(3)**	**(4)**	**(5)**
A	Mức độ đạt được về năng lực hướng nghiệp					
1	Hiểu được tầm quan trọng của việc lựa chọn đúng nghề nghiệp					
2	Nắm bắt được thông tin về thị trường lao động và hệ thống cơ sở đào tạo					
3	Khả năng tự đánh giá năng lực bản thân và điều kiện gia đình					

4	Kỹ năng tìm kiếm, chọn lọc thông tin nghề nghiệp từ các nguồn đa dạng					
5	Sự tự tin và tính chủ động trong việc đưa ra quyết định chọn nghề					
B	Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến quyết định chọn nghề					
6	Sự định hướng, kỳ vọng và truyền thống nghề nghiệp của gia đình					
7	Năng lực học tập, sở thích và hệ giá trị cá nhân					
8	Sự biến đổi của thị trường lao động và nhu cầu nhân lực xã hội					
9	Tư vấn, hướng dẫn của thầy cô giáo và nhà trường					
10	Tác động của truyền thông đại chúng, mạng xã hội và thông tin tuyển sinh					

Bảng 2.3. Khảo sát mức độ tham gia các hoạt động học tập hướng nghiệp

(Sử dụng thang đo tần suất: 1 - Chưa bao giờ; 2 - Hiếm khi; 3 - Thỉnh thoảng; 4 - Thường xuyên; 5 - Rất thường xuyên)

Số thứ tự	**Các hoạt động học tập và trải nghiệm hướng nghiệp**	**(1)**	**(2)**	**(3)**	**(4)**	**(5)**
1	Hoạt động học tập định hướng nghề nghiệp trong giờ học trên lớp					
2	Hoạt động học tập thực hành tại phòng thí nghiệm, xưởng trường					
3	Hoạt động học tập trong giờ thực tập tại các cơ sở ngoài nhà trường					
4	Hoạt động học tập qua các buổi tham quan, thực địa tại doanh nghiệp					
5	Hoạt động học tập ngoại khóa, câu lạc bộ định hướng nghề tại trường					

PHỤ LỤC 3: BẢNG KHẢO NGHIỆM TÍNH CẦN THIẾT VÀ TÍNH KHẢ THI CỦA CÁC GIẢI PHÁP

(Dành cho Cán bộ quản lý, Giáo viên và Phụ huynh học sinh)

Hướng dẫn trả lời:

Xin sử dụng hệ thống thang đo độc lập từ 1 đến 5 để chấm điểm song song cho hai thuộc tính của từng biện pháp giải pháp. Việc chấm điểm tách biệt này bảo đảm không xảy ra hiện tượng chồng chéo dữ liệu đo lường.

- Đối với tính Cần thiết: (1) Không cần thiết; (2) Ít cần thiết; (3) Bình thường; (4) Cần thiết; (5) Rất cần thiết.
- Đối với tính Khả thi: (1) Không khả thi; (2) Ít khả thi; (3) Bình thường; (4) Khả thi; (5) Rất khả thi.

Bảng 3.1. Đánh giá hệ thống các giải pháp đề xuất

Số thứ tự	Hệ thống giải pháp	Điểm Cần thiết (Từ 1 đến 5)	Điểm Khả thi (Từ 1 đến 5)
1	Giải pháp 1: Quản lý mục tiêu và kế hoạch dựa trên dữ liệu thị trường		
2	Giải pháp 2: Phát triển nội dung, chương trình theo yêu cầu năng lực định hướng nghề nghiệp		
3	Giải pháp 3: Quản lý đổi mới hình thức, phương pháp và hiện đại hóa phương tiện		
4	Giải pháp 4: Xây dựng cơ chế phát triển đội ngũ và bảo đảm nguồn lực		
5	Giải pháp 5: Thiết lập cơ chế phối hợp đa lực lượng, trọng tâm liên kết doanh nghiệp		
6	Giải pháp 6: Đổi mới quản lý kiểm tra, đánh giá theo mức độ phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp		

PHỤ LỤC 4: CHƯƠNG TRÌNH BỒI DƯỠNG NÂNG CAO NĂNG LỰC GDHN CHO ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN TRONG THỬ NGHIỆM

1. Mục tiêu chương trình

Chương trình nhằm giúp giáo viên: cập nhật kiến thức về xu hướng phát triển kinh tế - xã hội và thị trường lao động Thành phố Hà Nội; sử dụng thông tin nghề nghiệp trong tư vấn; thiết kế hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo định hướng phát triển năng lực; thực hiện tư vấn cá nhân hóa; và vận dụng công cụ đánh giá sự phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp của học sinh.

2. Đối tượng, thời lượng và hình thức

Đối tượng là giáo viên trực tiếp tham gia tổ chức GDHN tại nhóm thử nghiệm. Nội dung được triển khai kết hợp tập huấn chuyên đề, thảo luận tình huống, thực hành thiết kế hoạt động, tư vấn mẫu, tự học có hướng dẫn và hỗ trợ chuyên môn trong quá trình áp dụng tại lớp. Việc tổ chức được phân bố theo các chu kỳ thử nghiệm để giáo viên có thời gian vận dụng, nhận phản hồi và điều chỉnh.

3. Nội dung bồi dưỡng

Chuyên đề 1 - Bối cảnh kinh tế - xã hội, xu hướng chuyển dịch cơ cấu ngành nghề và yêu cầu kỹ năng trong thị trường lao động Thành phố Hà Nội. Trọng tâm: nguồn dữ liệu nghề nghiệp; cách đọc và chọn lọc thông tin; nhận diện xu hướng nghề mới; nguyên tắc chuyển hóa dữ liệu thành nội dung tư vấn phù hợp lứa tuổi.

Chuyên đề 2 - Phát triển năng lực tư vấn và hỗ trợ học sinh ra quyết định nghề nghiệp. Trọng tâm: tự nhận thức, sở thích, năng lực, giá trị nghề nghiệp; khai thác bộ trắc nghiệm như công cụ tham khảo; quy trình tư vấn; giao tiếp với cha mẹ học sinh; nguyên tắc đạo đức và bảo mật trong tư vấn.

Chuyên đề 3 - Thiết kế và tổ chức Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng lấy học sinh làm trung tâm. Trọng tâm: thiết kế mục tiêu và nhiệm vụ trải nghiệm; dạy học dự án; tình huống nghề nghiệp; tham quan và kết nối doanh nghiệp; tích hợp hướng nghiệp vào môn học; tổ chức phản tư sau trải nghiệm.

Chuyên đề 4 - Kiểm tra, đánh giá sự phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp. Trọng tâm: xác định tiêu chí, rubric, bảng kiểm; hồ sơ năng lực; tự đánh giá của học sinh; phản hồi của giáo viên và đối tác; sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh hoạt động GDHN.

4. Phương pháp bồi dưỡng

Phương pháp bồi dưỡng ưu tiên học tập tích cực của người lớn: phân tích tình huống thực tiễn, thảo luận nhóm, thực hành thiết kế, mô phỏng tư vấn, phản hồi đồng nghiệp

và hỗ trợ tại chỗ. Giảng viên/báo cáo viên cung cấp khung kiến thức và minh chứng, giáo viên tự xây dựng sản phẩm gắn với lớp phụ trách và được góp ý theo tiêu chí thống nhất.

5. Đánh giá kết quả bồi dưỡng

Đánh giá kết hợp: kiểm tra kiến thức trước - sau; đánh giá sản phẩm kế hoạch hoạt động; quan sát kỹ năng tổ chức/tư vấn; và theo dõi kết quả GDHN của lớp phụ trách. Bộ câu hỏi chuyên môn gồm 20 câu được sử dụng để kiểm tra các nội dung trọng tâm về thị trường lao động, tổ chức hoạt động, tư vấn và đánh giá; kết quả được sử dụng cùng các tiêu chí thực hành, không dùng một bài kiểm tra duy nhất để kết luận năng lực.

6. Điều kiện triển khai

Nhà trường bố trí thời gian bồi dưỡng trong kế hoạch chuyên môn; bảo đảm tài liệu, thiết bị và dữ liệu cần thiết; phân công đầu mối hỗ trợ; tạo điều kiện cho giáo viên trao đổi với chuyên gia và doanh nghiệp; đồng thời theo dõi mức độ áp dụng sau tập huấn. Kinh phí và hình thức huy động nguồn lực thực hiện theo quy định hiện hành và khả năng của cơ sở giáo dục.