

THIẾT LẬP CƠ CHẾ PHỐI HỢP LIÊN KẾT “NHÀ TRƯỜNG - GIA ĐÌNH - DOANH NGHIỆP” NHẪM HUY ĐỘNG VÀ QUẢN TRỊ HIỆU QUẢ NGUỒN LỰC XÃ HỘI TRONG TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM, HƯỚNG NGHIỆP TẠI TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ TƯ THỰC THÀNH PHỐ HÀ NỘI

NGUYỄN THỊ BIÊN

Trường Tiểu học, THCS và THPT Quốc tế Fairmont Việt Nam

Nhận bài ngày 10/6/2026. Sửa chữa xong 16/7/2026. Duyệt đăng 18/7/2026.

Abstract

Experiential and career-orientation activities are a compulsory component of Vietnam's 2018 General Education Programme. However, their implementation in private lower secondary schools often depends on ad hoc cooperation without a stable coordination mechanism. Drawing on systems theory, experiential learning theory, and the PDCA cycle, this study proposes a model in which the principal acts as the coordinator of a formal partnership among schools, families, and enterprises or universities. The model comprises workplace experiential activities, a five-step trip management process, and a digital risk assessment tool based on the “Forecast–Prevent–Respond” approach. A pre-test/post-test pilot involving 50 students showed a significant improvement in outcomes, demonstrating the model's feasibility in mobilising social resources, ensuring safety, and enhancing the quality of career-orientation activities.

Keywords: *Experiential and career-orientation activities, educational management, school-family-enterprise coordination, social resources, private lower secondary schools, risk management.*

1. Đặt vấn đề

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (HĐTN, HN) là một nội dung giáo dục bắt buộc trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Ở cấp trung học cơ sở, hoạt động này được bố trí thời lượng riêng trong kế hoạch giáo dục nhằm tạo điều kiện để học sinh (HS) tham gia các tình huống thực tiễn, từ đó hình thành phẩm chất, phát triển năng lực và từng bước nhận diện sở thích, năng lực bản thân cũng như định hướng nghề nghiệp phù hợp (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018; Đinh Thị Kim Thoa, 2020). So với các môn học truyền thống, HĐTN, HN chú trọng quá trình HS trực tiếp tham gia, trải nghiệm, suy ngẫm và rút ra bài học từ thực tiễn hơn là tiếp nhận tri thức theo cách truyền thụ. Vì vậy, việc tổ chức hoạt động đòi hỏi sự phối hợp của nhiều lực lượng giáo dục cùng với môi trường học tập linh hoạt, gắn chặt với đời sống xã hội. Qua tổng quan các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước có thể nhận thấy, vấn đề phối hợp giữa nhà trường, gia đình và các lực lượng xã hội trong giáo dục HS đã được đề cập ở nhiều góc độ. Tuy nhiên, những nghiên cứu tập trung vào cơ chế quản lý sự phối hợp giữa nhà trường, gia đình và doanh nghiệp trong tổ chức HĐTN, HN ở các trường THCS tư thực vẫn còn khá ít. Đây là nhóm trường có đặc điểm riêng về cơ cấu quản trị, cơ chế tài chính và trách nhiệm của các bên tham gia nên việc vận dụng các mô hình quản lý chung chưa phải lúc nào cũng phù hợp. Bên cạnh đó, yêu cầu bảo đảm an toàn, phòng ngừa và kiểm soát rủi ro đối với các HĐTN ngoài nhà trường đang trở thành vấn đề cần được quan tâm nhiều hơn, nhưng chưa được nghiên cứu như một thành tố của công tác quản lý HĐTN, HN.

Xuất phát từ thực tiễn trên, bài báo hướng tới ba câu hỏi: 1) Cơ sở lý luận và đặc thù nào chi phối việc phối hợp các lực lượng trong tổ chức HĐTN, HN ở trường THCS tư thực?; 2) Biện pháp phối hợp ba bên

Email: bienn1.gd@gmail.com

nên được cấu trúc và vận hành như thế nào để vừa huy động được nguồn lực xã hội, vừa bảo đảm an toàn và chất lượng?; 3) Bước đầu, biện pháp có tác động ra sao đến sự phát triển năng lực, phẩm chất và định hướng nghề nghiệp của HS?. Đây là biện pháp được đánh giá cao về tính cấp thiết và khả thi, đồng thời mang tính mới khi gắn HĐTN, HN với mô hình trải nghiệm nghề nghiệp thực tiễn tại doanh nghiệp/đại học và quản trị rủi ro chuyển đi trên nền tảng số.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phối hợp ba nhóm phương pháp nhằm bảo đảm độ tin cậy của cả cơ sở lý luận lẫn bằng chứng thực tiễn.

Phương pháp nghiên cứu lý luận (phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa và khái quát hóa các tài liệu về HĐTN, HN, quản lý giáo dục, phối hợp các lực lượng giáo dục, lý thuyết hệ thống và chu trình PDCA) được sử dụng để xây dựng khung lý thuyết của biện pháp, xác định các thành tố cấu thành cơ chế phối hợp ba bên và luận giải mối quan hệ giữa quyền tự chủ của trường tư thực với yêu cầu bảo đảm chuẩn chất lượng quốc gia.

Phương pháp khảo nghiệm ý kiến chuyên gia về tính cấp thiết và tính khả thi của biện pháp được tiến hành với 188 khách thể, gồm 33 cán bộ quản lý (CBQL) và 155 giáo viên (GV) đang công tác tại các trường THCS tư thực trên địa bàn Thành phố Hà Nội. Công cụ khảo nghiệm là phiếu hỏi sử dụng thang đo Likert 4 mức (1 - Không cấp thiết/Không khả thi đến 4 - Rất cấp thiết/Rất khả thi). Số liệu được xử lý bằng điểm trung bình, độ lệch chuẩn và hệ số tương quan thứ bậc Spearman nhằm kiểm tra mức độ tương thích giữa đánh giá về tính cấp thiết và tính khả thi của hệ thống biện pháp.

Phương pháp thử nghiệm sư phạm được thực hiện theo thiết kế đo trước - đo sau trên cùng một nhóm HS (one-group pre-test/post-test) nhằm bước đầu kiểm chứng tác động của biện pháp. Mẫu thử nghiệm gồm 50 HS lớp 8 và lớp 9, do 02 GV trực tiếp phụ trách, với sự phối hợp của một cơ sở giáo dục đại học/doanh nghiệp. Kết quả được đánh giá theo sáu tiêu chí phản ánh năng lực và phẩm chất hướng nghiệp; số liệu được xử lý bằng phần mềm SPSS với kiểm định t theo cặp (Paired Sample T-test), mức ý nghĩa $\alpha = 0,05$. Toàn bộ quá trình khảo sát và thử nghiệm bảo đảm nguyên tắc tự nguyện, ẩn danh và chỉ sử dụng dữ liệu cho mục đích nghiên cứu.

3. Kết quả nghiên cứu

Đặc trưng cốt lõi của HĐTN, HN là tính mở, gắn với thực tiễn và đòi hỏi sự tham gia của nhiều lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường. Theo lý thuyết học tập trải nghiệm, tri thức được kiến tạo thông qua chu trình trải nghiệm - phản tư - khái quát hóa - vận dụng (Kolb, 1984), trong đó môi trường thực tiễn nghề nghiệp đóng vai trò quyết định đến chiều sâu và tính bền vững của việc học. Các nghiên cứu về quan hệ đối tác giữa nhà trường - gia đình - cộng đồng cũng khẳng định chất lượng giáo dục phụ thuộc đáng kể vào mức độ phối hợp thực chất, có cấu trúc giữa các lực lượng này (Epstein, 2011; Bronfenbrenner, 1979). Nhìn từ lý thuyết hệ thống, có thể xem nhà trường, gia đình, doanh nghiệp và cộng đồng như những tiểu hệ thống có quan hệ tương tác, trong đó sự vận hành hiệu quả của toàn hệ thống phụ thuộc vào chất lượng của các liên kết chứ không đơn thuần vào năng lực của từng bộ phận (Bertalanffy, 1968). Trong thực tế triển khai, sự phối hợp giữa nhà trường với gia đình và doanh nghiệp trong tổ chức HĐTN, HN chưa thực sự đồng bộ. Nhiều hoạt động vẫn được thực hiện theo từng thời điểm, phụ thuộc vào mối quan hệ của từng cá nhân hoặc nhu cầu trước mắt của nhà trường nên thiếu tính ổn định và chưa hình thành được cơ chế hợp tác lâu dài. Vì vậy, không ít hoạt động hướng nghiệp mới dừng ở việc tham quan, giới thiệu nghề, trong khi HS chưa có nhiều cơ hội tham gia trải nghiệm nghề nghiệp một cách thực chất.

Đối với các trường THCS tư thực, thực trạng này đã chỉ ra những thuận lợi và yêu cầu mới trong công tác quản lý. So với trường công lập, các trường tư thực có mức độ chủ động cao hơn trong xây dựng kế hoạch giáo dục, sử dụng nhân lực, huy động nguồn tài chính và tổ chức các hoạt động giáo dục. Nhiều trường còn có lợi thế từ mạng lưới phụ huynh là doanh nhân, chuyên gia hoặc đang công tác tại các doanh nghiệp, tổ chức xã hội. Nếu được khai thác hiệu quả, đây sẽ là nguồn lực quan trọng để

mở rộng môi trường trải nghiệm và nâng cao chất lượng hoạt động hướng nghiệp. Tuy nhiên, quyền tự chủ cũng đồng thời đặt ra yêu cầu cao hơn đối với công tác quản lý của hiệu trưởng. Trong khi chưa có cơ chế phối hợp rõ ràng, việc huy động nhiều nguồn lực khác nhau dễ dẫn đến sự thiếu thống nhất trong tổ chức và đánh giá hoạt động. Các HĐTN diễn ra ngoài phạm vi nhà trường luôn tiềm ẩn những rủi ro liên quan đến an toàn HS. Vì việc xây dựng quy trình phối hợp và kiểm soát rủi ro là điều kiện cần để quyền tự chủ thực sự phát huy hiệu quả.

3.1. Cơ sở lý luận và đặc thù của việc phối hợp các lực lượng trong tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở trường trung học cơ sở tư thục

Trong nghiên cứu này, sự phối hợp giữa các lực lượng giáo dục được hiểu là quá trình nhà trường chủ động thiết lập và duy trì mối liên kết với gia đình, doanh nghiệp, cơ sở giáo dục đại học cùng các tổ chức xã hội nhằm huy động nguồn lực, tạo thêm môi trường trải nghiệm và nâng cao hiệu quả giáo dục hướng nghiệp cho HS. Hoạt động phối hợp không chỉ dừng ở việc hỗ trợ từng sự kiện riêng lẻ mà cần được tổ chức theo một cơ chế thống nhất, có kế hoạch, có phân công trách nhiệm và có đánh giá kết quả sau mỗi giai đoạn triển khai. Nhà trường, gia đình, doanh nghiệp và các tổ chức xã hội có thể được xem là những thành tố của một hệ thống giáo dục mở. Mỗi thành tố đảm nhận những chức năng riêng nhưng luôn tác động qua lại và bổ sung cho nhau. Vì vậy, khi một thành tố thay đổi về nguồn lực hoặc phương thức hoạt động thì các thành tố còn lại cũng cần có sự điều chỉnh tương ứng để bảo đảm hiệu quả chung của toàn hệ thống (Bertalanffy, 1968; Bronfenbrenner, 1979). Trong mối quan hệ đó, nhà trường giữ vai trò điều phối, kết nối và bảo đảm sự thống nhất giữa các bên tham gia.

Đối với trường THCS tư thục, hoạt động phối hợp chịu ảnh hưởng trực tiếp từ mức độ tự chủ của nhà trường trên bốn phương diện. Thứ nhất, về chương trình giáo dục, bên cạnh việc thực hiện chương trình giáo dục phổ thông theo quy định, nhà trường có điều kiện bổ sung các nội dung đặc thù, qua đó tích hợp HĐTN, HN với những chủ đề nghề nghiệp phù hợp điều kiện thực tế. Thứ hai, về nhân sự, hiệu trưởng có thể chủ động mời chuyên gia, doanh nhân, cựu HS hoặc phụ huynh tham gia các hoạt động tư vấn và hướng nghiệp. Thứ ba, về tài chính, nhà trường có quyền bố trí kinh phí đầu tư cơ sở vật chất, mở rộng địa điểm trải nghiệm và phát triển quan hệ hợp tác với doanh nghiệp. Thứ tư, về tổ chức, nhà trường có thể linh hoạt sắp xếp thời gian, quy mô và hình thức triển khai các hoạt động phù hợp với mục tiêu giáo dục.

Những điều kiện trên tạo nhiều thuận lợi cho việc đổi mới HĐTN, HN nhưng đồng thời cũng đặt ra không ít thách thức trong quản lý. Nếu thiếu cơ chế điều phối thống nhất, hoạt động giữa các bộ phận hoặc giữa các năm học có thể thiếu tính kế thừa và đồng bộ. Sự thay đổi nhân sự cũng có thể làm gián đoạn các mối quan hệ hợp tác đã được xây dựng trước đó. Ngoài ra, trong thực tiễn, nhiều trường có xu hướng tập trung vào khâu lập kế hoạch và triển khai hoạt động, trong khi việc kiểm tra, đánh giá và cải tiến sau hoạt động chưa được quan tâm đúng mức. Điều này làm giảm hiệu quả của chu trình quản lý và ảnh hưởng đến tính bền vững của công tác phối hợp.

Bên cạnh các yếu tố trên, cơ cấu quản trị của trường THCS tư thục cũng tác động đáng kể đến việc tổ chức và vận hành cơ chế phối hợp giữa nhà trường với gia đình và doanh nghiệp. Khác với trường công lập, các quyết định quản lý trong trường tư thục thường gắn với vai trò của hội đồng quản trị, ban giám hiệu và các bên liên quan trong việc phân bổ nguồn lực, xác định mục tiêu phát triển và thiết lập quan hệ hợp tác. Vì vậy, hiệu quả phối hợp không chỉ phụ thuộc vào năng lực tổ chức của hiệu trưởng mà còn chịu ảnh hưởng bởi cơ chế phân quyền, trách nhiệm giải trình và sự đồng tình giữa các chủ thể tham gia quản trị nhà trường.

Trong trường tư thục, Hội đồng quản trị nắm quyền quyết định chiến lược và tài chính còn hiệu trưởng điều hành trong khuôn khổ được ủy quyền. Do đó, hiệu trưởng vừa cần năng lực chuyên môn để thiết kế hoạt động, vừa cần năng lực vận động, thuyết phục và lập luận về hiệu quả để được phê duyệt nguồn lực đầu tư cho HĐTN, HN. Để dung hòa giữa quyền tự chủ và yêu cầu bảo đảm chuẩn quốc gia, biện pháp được xây dựng theo nguyên tắc “lỗi cứng - lớp mỡ”: “lỗi cứng” là hệ thống yêu cầu

bắt buộc theo Chương trình GDPT 2018 và các quy định an toàn không được phép thỏa hiệp; “lớp mở” là không gian sáng tạo, linh hoạt để mỗi trường phát huy bản sắc và thế mạnh riêng. Nguyên tắc này giúp chuyển quyền tự chủ từ một nguồn rủi ro thành một lợi thế có thể đo lường và kiểm soát.

Kết quả khảo sát thực trạng cho thấy sự phối hợp nhà trường - gia đình - doanh nghiệp tại nhiều trường THCS tư thục còn mang tính thiện chí, thời vụ; thiếu quy chế phân công trách nhiệm rõ ràng; hệ thống thông tin giữa các bên chủ yếu một chiều; đặc biệt thiếu quy trình quản trị an toàn, kiểm soát rủi ro đối với các chuyển trải nghiệm ngoài nhà trường. Nhiều hoạt động phụ thuộc vào quan hệ cá nhân của lãnh đạo nhà trường nên khó duy trì bền vững khi có biến động nhân sự. Đây chính là “khoảng trống” đặt ra yêu cầu thiết lập một cơ chế phối hợp ba bên bài bản, có cấu trúc, có quy chế và vận hành theo chu trình cải tiến liên tục PDCA.

3.2. Nội dung biện pháp thiết lập cơ chế phối hợp ba bên: nhà trường - gia đình - doanh nghiệp

3.2.1. Mục tiêu của biện pháp

Biện pháp nhằm tăng cường vai trò chỉ đạo, quản trị của hiệu trưởng trong thiết lập cơ chế phối hợp liên kết ba bên nhà trường - gia đình - doanh nghiệp, qua đó huy động, phân bổ và quản trị hiệu quả các nguồn lực xã hội phục vụ HĐTN, HN. Mục tiêu cốt lõi là chuyển từ phối hợp đơn lẻ, thời vụ sang phối hợp thường xuyên, có kế hoạch, có quy chế và phân công trách nhiệm cụ thể; đồng thời tăng cường quản trị, giám sát và kiểm soát rủi ro, đặc biệt với các hoạt động tổ chức bên ngoài nhà trường.

3.2.2. Nội dung khái quát

Nội dung biện pháp được tổ chức theo hướng hệ thống, đồng bộ và gắn với chu trình PDCA. Ở khâu Lập kế hoạch (Plan), hiệu trưởng chỉ đạo rà soát, đánh giá toàn diện các nguồn lực hiện có - nhân lực, cơ sở vật chất, tài chính, mạng lưới phụ huynh - doanh nghiệp - cộng đồng; trên cơ sở đó xây dựng kế hoạch huy động và sử dụng nguồn lực phù hợp với mục tiêu, nội dung và quy mô từng hoạt động. Ở khâu Thực hiện (Do), nhà trường ban hành quy chế phối hợp, xác định rõ vai trò, trách nhiệm và phạm vi tham gia của từng chủ thể; thiết lập hệ thống thông tin hai chiều, đa chiều; và tổ chức các hoạt động theo kế hoạch đã phê duyệt. Ở khâu Kiểm tra (Check), nhà trường thu thập minh chứng, đánh giá kết quả đầu vào - đầu ra và mức độ hài lòng của các bên. Ở khâu Cải tiến (Act), kết quả đánh giá được sử dụng để điều chỉnh quy chế, quy trình và kế hoạch cho chu kỳ tiếp theo, bảo đảm hoạt động ngày càng hoàn thiện.

Trong mô hình này, hiệu trưởng đóng vai trò “nhạc trưởng” điều phối các lực lượng, bảo đảm sự thống nhất về mục tiêu và chuẩn chất lượng. Gia đình tham gia thông qua việc được thông báo đầy đủ, cho ý kiến đồng thuận và đồng hành cùng nhà trường trong quá trình tổ chức. Doanh nghiệp và cơ sở giáo dục đại học tham gia với tư cách đối tác đào tạo, cung cấp môi trường thực tiễn, chuyên gia và nội dung nghề nghiệp. Nền tảng số đóng vai trò hạ tầng kết nối, lưu trữ hồ sơ và quản trị dựa trên minh chứng, giúp toàn bộ chu trình vận hành minh bạch và có thể truy xuất. Sự tham gia của các lực lượng xã hội được tổ chức thực chất qua các vai trò cụ thể như tư vấn nghề nghiệp, chia sẻ kinh nghiệm thực tiễn, hỗ trợ tổ chức hoạt động và phối hợp giám sát an toàn cho HS, thay vì chỉ dừng ở tài trợ hoặc tham quan hình thức.

3.3. Điểm mới của biện pháp: mô hình liên kết nhà trường - doanh nghiệp và quản trị rủi ro chuyển đổi theo chuẩn

Kế thừa và phát triển từ thực tiễn quản trị các chuyển trải nghiệm hướng nghiệp của một số trường phổ thông liên cấp thuộc mạng lưới quốc tế, tác giả đề xuất một mô hình phối hợp mới gồm ba thành tố có quan hệ hữu cơ.

3.3.1. Tổ chức “Trải nghiệm thực tế nghề nghiệp” liên kết với doanh nghiệp/đại học

Nhà trường phối hợp với doanh nghiệp và cơ sở giáo dục đại học để tổ chức chương trình trải nghiệm thực tế nghề nghiệp cho HS lớp 9 theo các lĩnh vực Kinh doanh - Marketing - Tài chính. Chương trình kéo dài khoảng một tháng, thiết kế theo lộ trình tăng dần gồm bốn giai đoạn: 1) Giới thiệu và định

hướng nghề nghiệp, giúp HS hình dung bức tranh tổng thể về lĩnh vực; 2) Trải nghiệm lớp học chuyên ngành cùng giảng viên và sinh viên, làm quen với tri thức và ngôn ngữ nghề; 3) Trải nghiệm thực tế tại các phòng ban của doanh nghiệp với những nhiệm vụ nhỏ gần thực tiễn; 4) Hoàn thiện dự án khởi nghiệp theo nhóm, thuyết trình và phản hồi (reflection). Mô hình giúp HS chuyển từ “học về nghề” sang “trải nghiệm nghề”, qua đó phát triển tư duy khởi nghiệp, kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng thuyết trình và định hướng nghề sớm trên cơ sở hiểu biết thực chất về thị trường lao động.

3.3.2. Quy trình quản trị chuyển trải nghiệm theo chuẩn

Việc tổ chức các chuyến trải nghiệm hướng nghiệp được quản trị theo một quy trình thống nhất gồm 5 bước: 1) Đăng ký kế hoạch chuyển đi; 2) Hoàn thiện hồ sơ ít nhất hai tuần trước chuyến đi, gồm đánh giá rủi ro trên nền tảng số, lịch trình, phiếu đề xuất chuyển đi và dự toán kinh phí; 3) Thông báo và xin ý kiến đồng thuận của phụ huynh; 4) Triển khai chuyển đi theo lịch trình đã phê duyệt với tỷ lệ GV/HS phù hợp để bảo đảm giám sát; 5) Báo cáo kết quả trong vòng hai ngày sau chuyến đi và hoàn thiện thanh quyết toán. Quy trình gắn với quản trị ngân sách minh bạch, có chỉ đạo bằng văn bản tới GV và thư thông tin - đồng thuận gửi phụ huynh trước mỗi chuyến đi. Nhờ được chuẩn hóa, quy trình bảo đảm mọi chuyến trải nghiệm đều được thực hiện với cùng một mức độ chuyên nghiệp, không phụ thuộc vào kinh nghiệm cá nhân của người tổ chức.

3.3.3. Tích hợp công cụ đánh giá rủi ro số trước chuyến đi

Điểm mới nổi bật là việc bắt buộc thực hiện đánh giá rủi ro trên nền tảng số trước mỗi chuyến trải nghiệm, theo triết lý “Dự báo - Phòng ngừa - Ứng phó”. Bộ công cụ rà soát toàn diện các nhóm rủi ro của chuyến đi, bao gồm: tổ chức - lập kế hoạch, ứng phó khẩn cấp, y tế, quản lý hành vi, phòng ngừa thất lạc, giám sát, phương tiện, lưu trú, bảo vệ trẻ em và đơn vị cung cấp dịch vụ bên thứ ba. Mỗi nội dung được đánh giá theo ba mức (Đạt/Chưa đạt/Không áp dụng), kèm minh chứng và phê duyệt điện tử nhiều cấp. Cơ chế này bảo đảm không một chuyến đi nào được triển khai khi chưa có đánh giá rủi ro được phê duyệt, qua đó nâng cao tính an toàn, chuyên nghiệp và trách nhiệm giải trình của nhà trường tư thực. Việc số hóa còn cho phép nhà trường tích lũy dữ liệu rủi ro qua các năm, hình thành “bộ nhớ tổ chức” để phòng ngừa chủ động thay vì xử lý bị động.

Toàn bộ kế hoạch, hồ sơ rủi ro, ý kiến đồng thuận của phụ huynh, sản phẩm và hồ sơ trải nghiệm của HS, kết quả đánh giá đầu vào - đầu ra đều được số hóa và lưu trữ tập trung. Nhờ đó, nhà quản lý có thể theo dõi, giám sát và cải tiến hoạt động theo chu trình PDCA, bảo đảm minh bạch và khả năng truy xuất. Ba thành tố nêu trên không tồn tại tách rời: thành tố (1) tạo nội dung và giá trị nghề nghiệp; thành tố (2) chuẩn hóa cách thức tổ chức; thành tố (3) và hạ tầng số bảo đảm an toàn và khép kín vòng Kiểm tra - Cải tiến. Chính sự tích hợp này biến quyền tự chủ của trường tư thực thành lợi thế cạnh tranh có kiểm soát.

3.4. Kết quả khảo nghiệm và thử nghiệm bước đầu

Kết quả khảo nghiệm ý kiến 188 CBQL và GV cho thấy biện pháp được đánh giá có tính cấp thiết và tính khả thi cao: điểm trung bình chung của hệ thống biện pháp về tính cấp thiết đạt 3,70 và về tính khả thi đạt 3,60 trên thang 4 mức. Hệ số tương quan thứ bậc Spearman giữa hai tiêu chí ở mức cao, khẳng định sự phù hợp chặt chẽ giữa nhu cầu thực tiễn và khả năng triển khai của biện pháp. Điều này cho thấy đội ngũ CBQL và GV không chỉ nhận thức rõ tính cần thiết của việc thiết lập cơ chế phối hợp ba bên mà còn tin tưởng vào khả năng hiện thực hóa biện pháp trong điều kiện đặc thù của trường tư thực.

Biện pháp được lựa chọn thử nghiệm thông qua một kỳ kiến tập nghề nghiệp tổ chức cho 50 HS lớp 9, do 02 GV trực tiếp phụ trách, với sự phối hợp của một cơ sở giáo dục đại học/doanh nghiệp. Thử nghiệm được thiết kế theo kiểu đo trước - đo sau trên cùng một nhóm HS, đánh giá theo 6 tiêu chí: nhận thức về thế giới nghề nghiệp; năng lực định hướng và lập kế hoạch nghề nghiệp; kỹ năng làm việc nhóm; kỹ năng thuyết trình, giao tiếp; tư duy khởi nghiệp và giải quyết vấn đề; năng lực tự chủ, tự tin. Thang đánh giá gồm 4 mức (1 - Yếu đến 4 - Tốt).

Bảng 1: Kết quả đánh giá trước và sau thử nghiệm theo 6 tiêu chí (ĐTB - điểm trung bình)

TT	Tiêu chí đánh giá	ĐTB trước	ĐTB sau	Chênh lệch
1	Nhận thức về thế giới nghề nghiệp	2,28	3,30	+1,02
2	Năng lực định hướng, lập kế hoạch nghề nghiệp	2,30	3,24	+0,94
3	Kỹ năng làm việc nhóm	2,40	3,32	+0,92
4	Kỹ năng thuyết trình, giao tiếp	2,34	3,28	+0,94
5	Tư duy khởi nghiệp, giải quyết vấn đề	2,26	3,18	+0,92
6	Năng lực tự chủ, tự tin	2,34	3,24	+0,90
	Điểm trung bình chung	2,32	3,26	+0,94

(Nguồn: Kết quả xử lý số liệu thử nghiệm bằng SPSS)

Kết quả bước đầu cho thấy điểm trung bình chung của HS tăng từ 2,32 (mức trung bình) lên 3,26 (mức khá), với mức chênh lệch 0,94. Sau thử nghiệm, không còn HS ở mức yếu; tỷ lệ đạt mức khá và tốt tăng lên khoảng 90%. Kiểm định t theo cặp cho giá trị $p < 0,001$ ở tất cả các nhóm tiêu chí, cho thấy sự khác biệt giữa trước và sau thử nghiệm là có ý nghĩa thống kê. Đáng chú ý, tiêu chí “Nhận thức về thế giới nghề nghiệp” có mức tăng lớn nhất (+1,02), phản ánh hiệu quả trực tiếp của việc cho HS tiếp xúc môi trường doanh nghiệp thực tế; trong khi các tiêu chí về kỹ năng làm việc nhóm, thuyết trình và tư duy khởi nghiệp cũng cải thiện rõ rệt nhờ hoạt động dự án và phản hồi. Như vậy, mô hình phối hợp ba bên thông qua kỳ kiến tập nghề nghiệp có tác động tích cực và rõ rệt đến sự phát triển nhận thức nghề nghiệp, kỹ năng và phẩm chất của HS.

Những kết quả này thống nhất với luận điểm của lý thuyết học tập trải nghiệm (Kolb, 1984) rằng trải nghiệm thực tiễn có tổ chức, kèm phản tư sẽ tạo ra sự chuyển hóa sâu về nhận thức và năng lực; đồng thời củng cố quan điểm về giá trị của quan hệ đối tác nhà trường - gia đình - cộng đồng (Epstein, 2011). Điểm khác biệt của nghiên cứu là đã lồng ghép được yếu tố quản trị an toàn và kiểm soát rủi ro như một điều kiện tiên quyết để hiện thực hóa trải nghiệm, thay vì coi đó là khâu phụ trợ. Tuy nhiên, do thử nghiệm được thực hiện trên một nhóm với quy mô nhỏ và trong thời gian ngắn, các kết quả mới mang tính bước đầu và cần được kiểm chứng thêm trên diện rộng, có nhóm đối chứng.

Điều kiện thực hiện biện pháp bao gồm: sự cam kết và ủy quyền của Hội đồng quản trị; năng lực quản trị, điều phối và thiết lập mạng lưới đối tác của hiệu trưởng và đội ngũ; quy chế phối hợp và quy trình quản trị rủi ro được ban hành, vận hành thường xuyên; hạ tầng công nghệ thông tin để số hóa hồ sơ và minh chứng và cơ chế kiểm tra, đánh giá định kỳ theo chu trình PDCA để bảo đảm tính ổn định, linh hoạt và bền vững của mô hình. Khi các điều kiện này được bảo đảm đồng bộ, biện pháp không chỉ nâng cao chất lượng HĐTN, HN mà còn góp phần xây dựng văn hóa quản trị dựa trên minh chứng trong nhà trường tư thục.

4. Kết luận

Bài báo đã trình bày biện pháp quản lý thiết lập cơ chế phối hợp liên kết nhà trường - gia đình - doanh nghiệp nhằm huy động và quản trị hiệu quả nguồn lực xã hội trong tổ chức HĐTN, HN tại trường THCS tư thục Thành phố Hà Nội. Điểm cốt lõi của biện pháp là đặt hiệu trưởng vào vai trò “nhạc trưởng”, chuyển sự phối hợp từ đơn lẻ, thời vụ sang thường xuyên, có quy chế và vận hành theo chu trình PDCA; đồng thời gắn HĐTN, HN với mô hình trải nghiệm nghề nghiệp thực tiễn tại đại học/doanh nghiệp và quản trị rủi ro chuyển đi trên nền tảng số theo triết lý “Dự báo - Phòng ngừa - Ứng phó”. Cách tiếp cận “lõi cứng - lớp mở” giúp dung hòa giữa yêu cầu tuân thủ chuẩn quốc gia và quyền tự chủ đặc thù của khối trường tư thục.

Kết quả khảo nghiệm và thử nghiệm bước đầu cho thấy biện pháp có tính cấp thiết, khả thi và đem lại hiệu quả rõ rệt đối với sự phát triển phẩm chất, năng lực và định hướng nghề nghiệp của HS. Biện pháp không tồn tại độc lập mà gắn kết với hệ thống các biện pháp quản lý khác, tạo thành một chỉnh

thể đồng bộ, lấy HS làm trung tâm. Kết quả nghiên cứu góp phần cung cấp cho các trường THCS thực hiện một mô hình phù hợp, khả thi để huy động nguồn lực xã hội, bảo đảm an toàn và nâng cao chất lượng giáo dục hướng nghiệp, đáp ứng yêu cầu của Chương trình GDPT 2018 và đặc thù tự chủ của khối trường tư thục.

Nghiên cứu cũng có một số hạn chế cần được khắc phục trong các công trình tiếp theo: mẫu thử nghiệm còn nhỏ, thiết kế một nhóm đo trước - đo sau chưa có nhóm đối chứng và phạm vi triển khai mới ở một số trường. Hướng nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng quy mô mẫu, bổ sung nhóm đối chứng, kéo dài thời gian theo dõi để đánh giá tính bền vững của tác động, đồng thời khảo sát khả năng chuyển giao mô hình sang các địa bàn và loại hình trường khác. Việc hoàn thiện bộ công cụ đánh giá rủi ro số và kết nối dữ liệu liên năm cũng là một hướng phát triển giàu tiềm năng nhằm nâng cao năng lực quản trị dựa trên minh chứng cho nhà trường tư thục.

Tài liệu tham khảo

- Bertalanffy, L. von. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. George Braziller.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26/12/2018 ban hành Chương trình giáo dục phổ thông - Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp*.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press.
- Đinh Thị Kim Thoa (2020). *Tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong trường phổ thông theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (2nd ed.)*. Westview Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Quốc hội (2019). *Luật Giáo dục*. Luật số 43/2019/QH14, ngày 14/6/2019.
-

QUAN NIỆM VỀ HẠNH PHÚC TRONG ĐẠO ĐỨC HỌC MÁC-LÊNIN...

Tiếp theo trang 11

3. Kết luận

Quan niệm về hạnh phúc trong đạo đức học Mác-Lênin là một hệ thống tư tưởng mang giá trị lý luận và thực tiễn sâu sắc, khẳng định hạnh phúc là sự thống nhất giữa lợi ích cá nhân và lợi ích xã hội, giữa cống hiến và thụ hưởng, giữa đời sống vật chất và đời sống tinh thần. Hạnh phúc chân chính không phải là sự hưởng thụ ích kỷ mà được hình thành trong quá trình lao động, học tập, sáng tạo, rèn luyện và cống hiến vì sự phát triển của bản thân và cộng đồng. Đối với SV hiện nay, việc vận dụng đúng đắn quan niệm này có ý nghĩa quan trọng trong việc xây dựng lý tưởng sống, bồi dưỡng phẩm chất đạo đức, phát huy ý chí, nghị lực vượt khó và tinh thần trách nhiệm đối với xã hội. Vì vậy, mỗi SV cần không ngừng học tập, rèn luyện, chủ động phát triển bản thân, sống có trách nhiệm và khát vọng cống hiến, qua đó góp phần xây dựng đất nước ngày càng giàu mạnh, văn minh và hiện thực hóa hạnh phúc của chính mình trong sự phát triển chung của xã hội.

Tài liệu tham khảo

- Ngô Thị Mỹ Dung (2004). *Triết học Canto và ảnh hưởng của nó đối với nền triết học Phương Tây*. Kỷ yếu hội thảo Quốc tế Hà Nội, NXB Chính trị Quốc gia - Sự thật, tr. 83.
- Nguyễn Văn Đại (2004). *Giáo trình Đạo đức học*. Học viện Báo chí và Tuyên truyền, tr. 80.
- Nguyễn Thị Như Huế (2014). *Đạo đức học Mác-Lênin*. Đề tài nghiên cứu cấp cơ sở, Học viện Báo chí và Tuyên truyền, tr. 45.
- Phạm Văn Chung (2012). *Giáo trình Đạo đức học*. Khoa Triết học, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội, tr. 42.
- Trần Hậu Kiềm (chủ biên, 1996), *Giáo trình Đạo đức học*. Học viện Chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh. NXB Chính trị Quốc gia - Sự thật, tr. 30, 102.