

QUẢN LÝ GIÁO DỤC KỸ NĂNG MỀM CHO SINH VIÊN TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC HIỆN NAY

PHAN THỊ CẨM GIANG
Trường Đại học Quốc tế Sài Gòn

Nhận bài ngày 13/4/2026. Sửa chữa xong 21/5/2026. Duyệt đăng 27/5/2026.

Abstract

This study examines the current state of soft skills education management for students in higher education institutions in the context of the increasing demands of the labor market and 21st-century competencies. Soft skills are considered a crucial factor in the employability of graduates. The study focuses on four areas: educational objectives, curriculum, teaching methods, and assessment. A descriptive quantitative research method was used with 355 subjects (administrators, lecturers, and students), data collected using a 5-level Likert questionnaire and processed using SPSS 26.0. The results show that management is at an average level. Educational objectives and teaching methods are rated relatively well, while the curriculum and assessment are limited, particularly lacking standardized measurement tools. Furthermore, there are differences in evaluation among the survey groups. In conclusion, the management of soft skills education lacks a systematic and interconnected approach, requiring the development of a comprehensive management model to ensure synchronization between objectives, programs, teaching, and assessment.

Keywords: Competency assessment, educational management, employability, higher education, soft skills, teaching methods, training programs, Vietnam.

1. Đặt vấn đề

Kỹ năng mềm gồm giao tiếp, làm việc nhóm, tư duy phản biện, giải quyết vấn đề và thích ứng, đóng vai trò quan trọng đối với năng lực việc làm của sinh viên (SV). Kỹ năng mềm (KNM) có thể quan trọng ngang hoặc thậm chí hơn kỹ năng chuyên môn (Robles, M. M., 2012). Nhiều nghiên cứu cho thấy vẫn tồn tại khoảng cách giữa yêu cầu thị trường lao động và chất lượng đào tạo đại học (Andrews, J., & Higson, H., 2008). Theo đó, năng lực việc làm là một cấu trúc đa chiều, trong đó KNM giữ vai trò trung tâm trong khả năng thích ứng nghề nghiệp của SV (Suleman, F., 2018). Các tổ chức quốc tế cũng nhấn mạnh kỹ năng thế kỷ 21 là nhóm năng lực cốt lõi, đặc biệt là hợp tác, tư duy phản biện và thích ứng với thay đổi của môi trường lao động hiện đại (OECD, 2021), (World Economic Forum, 2023). Giáo dục đại học có vai trò quan trọng trong phát triển KNM, tuy nhiên mức độ tích hợp trong chương trình đào tạo còn chưa đồng đều. Việc phát triển KNM vẫn mang tính phân tán và chưa được tích hợp hệ thống trong chương trình chính khóa (Cinque, M., 2016). Đồng thời, có sự khác biệt giữa kỳ vọng nhà tuyển dụng và năng lực thực tế của SV (Succi, C., & Canovi, M., 2020), trong khi SV còn hạn chế về tự tin và kỹ năng thực hành như giao tiếp, giải quyết vấn đề (Tuononen, T., Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S., 2019). Về quản lý giáo dục KNM, các nghiên cứu đều nhấn mạnh cần một hệ thống đồng bộ gồm mục tiêu, chương trình, phương pháp giảng dạy và đánh giá. Tuy nhiên, tại Việt Nam vẫn chưa hình thành khung quản lý thống nhất (Tran, D.N., 2023). KNM chưa được xác định rõ trong chuẩn đầu ra và chủ yếu được triển khai qua lồng ghép môn học hoặc hoạt động ngoại khóa, dẫn đến thiếu tính hệ thống trong thực tiễn đào tạo. Trong bối cảnh Giáo dục đại học Việt Nam, việc phát triển KNM còn gặp nhiều khó khăn ở cả thiết kế và triển khai chương trình. Việc tích hợp kỹ năng mềm vào đào tạo chính khóa còn hạn chế và thiếu phương pháp tiếp cận hệ thống (Tran, T.L.H., 2019). Trong bối cảnh giáo dục 4.0, việc giảng dạy

Email: phanthicamgiang@siu.edu.vn

KNM vẫn phụ thuộc nhiều vào kinh nghiệm giảng viên và chưa được chuẩn hóa (Tran, T. T., Ruhalahti, S., & Korhonen, A.-M., 2021), Các nghiên cứu cũng cho thấy hoạt động đào tạo chủ yếu mang tính lồng ghép, thiếu công cụ đánh giá và đo lường năng lực rõ ràng (Tran, D.N., 2023). Tổng hợp lại, việc phát triển KNM vẫn còn phân tán và cần được tích hợp đồng bộ giữa chương trình, giảng dạy và đánh giá.

Khoảng trống nghiên cứu cho thấy các nghiên cứu hiện nay chủ yếu tập trung vào vai trò của KNM, trong khi còn thiếu các nghiên cứu về mô hình quản lý giáo dục KNM trong đại học. Đồng thời, chưa có nhiều tiếp cận từ góc độ quản trị nhà trường gắn với chuẩn đầu ra và nhu cầu thị trường lao động, đặc biệt trong bối cảnh Việt Nam.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện theo phương pháp định lượng mô tả nhằm đánh giá thực trạng quản lý giáo dục KNM cho SV tại các trường đại học hiện nay. Dữ liệu thu thập được xử lý bằng thống kê mô tả gồm giá trị trung bình (Mean), độ lệch chuẩn (Standard Deviation) và tỷ lệ phần trăm (%). Toàn bộ dữ liệu được phân tích bằng phần mềm SPSS 26.0 nhằm đảm bảo tính chính xác và độ tin cậy của kết quả nghiên cứu.

2.2. Đối tượng và mẫu nghiên cứu

Tổng số mẫu nghiên cứu gồm 355 người, trong đó có 119 cán bộ quản lý giáo dục, 104 giảng viên và 132 SV. Đối tượng khảo sát được lựa chọn từ các cơ sở giáo dục đại học công lập và tư thục. Phương pháp chọn mẫu thuận tiện kết hợp phân tầng theo nhóm đối tượng và loại hình cơ sở đào tạo được áp dụng nhằm đảm bảo sự phân bố tương đối đồng đều và tính đại diện của mẫu nghiên cứu.

Bảng 1: Mô tả mẫu nghiên cứu

Nhóm đối tượng	Công lập	Tư thục	Tổng	Tỷ lệ (%)
Cán bộ quản lý giáo dục	79	40	119	33,4
Giảng viên	68	36	104	29,2
Sinh viên	88	44	132	37,4
Tổng	235	120	355	100

Bảng cho thấy mẫu nghiên cứu gồm 355 người, trong đó SV chiếm tỷ lệ cao nhất (37,4%), tiếp đến là cán bộ quản lý giáo dục (33,4%) và giảng viên (29,2%), đồng thời phân bố giữa khu vực công lập và tư thục tương đối cân đối, đảm bảo tính đại diện cho các nhóm đối tượng trong nghiên cứu.

2.3. Công cụ thu thập dữ liệu và quy trình khảo sát

Dữ liệu trong nghiên cứu được thu thập thông qua bảng hỏi cấu trúc (structured questionnaire) thiết kế trên nền tảng Google Forms nhằm đảm bảo tính thuận tiện, khả năng tiếp cận mẫu lớn và giảm chi phí thu thập dữ liệu trong bối cảnh khảo sát trực tuyến (Dillman et al., 2014). Đường link khảo sát được gửi đến các đối tượng nghiên cứu thông qua email và các nhóm học thuật của các trường đại học.

Bảng hỏi được xây dựng và điều chỉnh dựa trên tổng quan lý thuyết về KNM và quản lý giáo dục đại học, kết hợp các nghiên cứu trước đây về năng lực thế kỷ 21 và quản lý đào tạo kỹ năng mềm (OECD, 2021), (Robles, M. M., 2018), (Tran, D.N., 2013), (Tran, T.L.H., 2019). Việc thiết kế thang đo tuân theo nguyên tắc phát triển công cụ đo lường trong nghiên cứu định lượng nhằm đảm bảo tính giá trị nội dung và độ phù hợp của các biến quan sát (DeVellis, R. F., 2016). Thang đo Likert 5 mức độ được sử dụng nhằm lượng hóa mức độ đánh giá của người tham gia khảo sát, từ đó phản ánh nhận thức và mức độ thực hiện các nội dung quản lý giáo dục KNM trong nhà trường (Likert. R., 1932), (Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K., 2015).

Các biến nghiên cứu được thiết kế để đo lường thực trạng quản lý giáo dục KNM trong nhà trường, bao gồm bốn thành tố chính: 1) Mục tiêu giáo dục KNM; 2) Chương trình đào tạo; 3) Phương pháp giảng dạy; và 4) Hoạt động kiểm tra – đánh giá kết quả học tập. Các biến quan sát trong từng thành tố phản ánh mức độ triển khai và hiệu quả quản lý giáo dục KNM trong bối cảnh giáo dục đại học (OECD, 2021), (Suleman, F., 2018), (Tran, D. N., 2023).

Thang đo Likert 5 mức độ được sử dụng để đo lường mức độ đồng ý của người tham gia khảo sát, từ 1 (hoàn toàn không đồng ý) đến 5 (hoàn toàn đồng ý), đây là phương pháp phổ biến trong nghiên cứu hành vi và giáo dục (Likert. R., 1932), (Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K., 2015).

Trước khi tiến hành khảo sát chính thức, bảng hỏi được tham khảo ý kiến chuyên gia trong lĩnh vực quản lý giáo dục nhằm đảm bảo tính rõ ràng, phù hợp và logic của các biến quan sát. Đồng thời, nghiên cứu tiến hành khảo sát thử (pilot test) trên một nhóm nhỏ đối tượng nghiên cứu để điều chỉnh ngôn ngữ và cấu trúc câu hỏi trước khi triển khai chính thức.

Toàn bộ dữ liệu thu thập được xử lý và phân tích bằng phần mềm SPSS 26.0 nhằm đảm bảo độ chính xác trong thống kê mô tả và kiểm định độ tin cậy của thang đo thông qua hệ số Cronbach's Alpha (Creswell, J. W., & Creswell, J. D., 2018).

2.4. Phương pháp phân tích dữ liệu

Dữ liệu thu thập được mã hóa, làm sạch và xử lý bằng phần mềm SPSS 26.0. Nghiên cứu sử dụng thống kê mô tả để phân tích dữ liệu, bao gồm giá trị trung bình (Mean), độ lệch chuẩn (Standard Deviation) và tỷ lệ phần trăm (%) nhằm phản ánh mức độ thực hiện và mức độ phân tán ý kiến giữa các nhóm đối tượng khảo sát.

2.5. Độ tin cậy của công cụ nghiên cứu

Độ tin cậy của thang đo được kiểm định thông qua hệ số Cronbach's Alpha, với ngưỡng chấp nhận tối thiểu là 0,7. Các biến quan sát có hệ số tương quan biến – tổng nhỏ hơn 0,3 sẽ được xem xét loại bỏ nhằm đảm bảo tính nhất quán nội tại và độ tin cậy của thang đo trong nghiên cứu.

2.6. Hạn chế của nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp chọn mẫu thuận tiện nên khả năng khái quát hóa còn hạn chế. Ngoài ra, nghiên cứu chỉ sử dụng thống kê mô tả (Mean, SD, %) nên chưa phân tích sâu mối quan hệ nhân quả giữa các yếu tố trong quản lý giáo dục KNM.

3. Nội dung nghiên cứu

3.1. Kiểm định độ tin cậy thang đo

Kết quả phân tích độ tin cậy Cronbach's Alpha cho thấy các thang đo trong nghiên cứu đều đạt yêu cầu về độ tin cậy. Cụ thể, thang đo mục tiêu giáo dục KNM có hệ số Cronbach's Alpha đạt 0,86 với 4 biến quan sát. Thang đo chương trình đào tạo đạt 0,88 với 4 biến quan sát. Thang đo phương pháp giảng dạy đạt 0,90 với 5 biến quan sát, là mức cao nhất trong các thang đo. Thang đo kiểm tra và đánh giá đạt 0,84 với 4 biến quan sát.

Bảng 2: Kết quả kiểm định Cronbach's Alpha

TT	Thang đo	Số biến	Cronbach's Alpha
1	Mục tiêu giáo dục kỹ năng mềm	4	0,86
2	Chương trình đào tạo	4	0,88
3	Phương pháp giảng dạy	5	0,90
4	Kiểm tra – đánh giá	4	0,84

Kết quả này cho thấy tất cả các thang đo đều có độ tin cậy tốt, đảm bảo tính nhất quán nội tại và đủ điều kiện để đưa vào phân tích thống kê mô tả trong các bước tiếp theo của nghiên cứu.

3.2. Thực trạng quản lý giáo dục kỹ năng mềm

Kết quả thống kê mô tả cho thấy mức độ thực hiện quản lý giáo dục KNM tại các trường đại học được đánh giá ở mức trung bình đến khá. Giá trị trung bình của các thành tố dao động từ 3,30 đến 3,74 trên thang đo Likert 5 mức độ.

Thành tố mục tiêu giáo dục KNM đạt giá trị trung bình cao nhất là 3,74 với độ lệch chuẩn 0,67, phản ánh việc các trường đại học đã có định hướng tương đối rõ ràng trong việc xác định mục tiêu phát triển KNM cho SV. Thành tố phương pháp giảng dạy đạt giá trị trung bình 3,66 với độ lệch chuẩn 0,70, cho thấy việc áp dụng các phương pháp dạy học tích cực đã được triển khai tương đối phổ biến.

Trong khi đó, chương trình đào tạo đạt giá trị trung bình 3,42 với độ lệch chuẩn 0,73, phản ánh mức độ tích hợp KNM vào chương trình đào tạo chính khóa vẫn còn hạn chế. Thành tố kiểm tra và đánh giá có giá trị trung bình thấp nhất là 3,30 với độ lệch chuẩn 0,78, cho thấy việc đánh giá KNM chưa được triển khai đồng bộ và chưa trở thành một thành phần chính thức trong đánh giá kết quả học tập.

Bảng 3.: Thống kê mô tả các thành tố nghiên cứu

Thành tố	N	Mean	SD
Mục tiêu giáo dục KNM	355	3,74	0,67
Chương trình đào tạo	355	3,42	0,73
Phương pháp giảng dạy	355	3,66	0,70
Kiểm tra, đánh giá	355	3,30	0,78

Kết quả cho thấy mặc dù các trường đại học đã quan tâm đến việc phát triển KNM, tuy nhiên mức độ triển khai giữa các thành tố trong hệ thống quản lý giáo dục chưa đồng đều, trong đó kiểm tra và đánh giá là khâu còn hạn chế nhất.

3.3. So sánh theo nhóm đối tượng khảo sát

Kết quả phân tích theo nhóm đối tượng khảo sát cho thấy có sự khác biệt trong đánh giá giữa cán bộ quản lý giáo dục, giảng viên và SV. Cán bộ quản lý giáo dục có xu hướng đánh giá cao hơn so với giảng viên và SV ở tất cả các thành tố. SV là nhóm có mức đánh giá thấp nhất, đặc biệt đối với nội dung chương trình đào tạo và kiểm tra đánh giá.

Bảng 4: So sánh giá trị Mean theo nhóm đối tượng

Thành tố	Cán bộ QLGD	Giảng viên	Sinh viên
Mục tiêu giáo dục KNM	3,86	3,73	3,60
Chương trình đào tạo	3,58	3,40	3,30
Phương pháp giảng dạy	3,80	3,62	3,52
Kiểm tra – đánh giá	3,45	3,25	3,12

Sự chênh lệch này phản ánh khoảng cách giữa định hướng quản lý và trải nghiệm thực tế của người học. Đặc biệt, trong thành tố kiểm tra và đánh giá, sự khác biệt giữa cán bộ quản lý và SV là rõ rệt nhất, cho thấy SV chưa cảm nhận đầy đủ việc đánh giá KNM trong quá trình học tập.

3.4. Nhận xét chung về kết quả nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu cho thấy quản lý giáo dục KNM tại các trường đại học đã được triển khai nhưng chưa đồng bộ giữa các thành tố. Các nội dung mang tính định hướng như mục tiêu giáo dục và phương pháp giảng dạy được thực hiện tương đối tốt, trong khi chương trình đào tạo và đặc biệt là kiểm tra đánh giá vẫn còn hạn chế. Bên cạnh đó, sự khác biệt trong đánh giá giữa các nhóm đối tượng khảo sát cho thấy tồn tại khoảng cách nhận thức giữa nhà quản lý, giảng viên và SV về mức độ hiệu quả của việc triển khai giáo dục KNM. Điều này đặt ra yêu cầu cần có sự điều chỉnh mang tính hệ thống trong quản lý giáo dục KNM, đặc biệt là trong thiết kế chương trình đào tạo và đổi mới phương pháp đánh giá theo hướng tiếp cận năng lực.

3.5. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy quản lý giáo dục KNM trong các trường đại học hiện nay đã được triển khai ở mức độ nhất định, tuy nhiên vẫn tồn tại sự không đồng đều giữa các thành tố trong hệ thống quản lý. Các thành tố mang tính định hướng như mục tiêu giáo dục và phương pháp giảng dạy đạt mức đánh giá cao hơn so với chương trình đào tạo và kiểm tra – đánh giá, phản ánh sự lệch pha giữa định hướng chính sách và triển khai thực tiễn trong giáo dục đại học.

Trước hết, về mục tiêu giáo dục KNM, kết quả nghiên cứu cho thấy các cơ sở giáo dục đại học đã bước đầu xác định vai trò của kỹ năng mềm trong chuẩn đầu ra. Điều này phù hợp với định hướng của các tổ chức quốc tế, khi nhấn mạnh rằng các kỹ năng thế kỷ 21 như tư duy phản biện, hợp tác và thích ứng là yếu tố cốt lõi của nguồn nhân lực hiện đại (OECD, 2021), (World Economic Forum., 2023). Tuy nhiên, mặc dù mục tiêu đã được xác định tương đối rõ ràng, việc chuyển hóa mục tiêu này thành các hoạt động đào tạo cụ thể vẫn còn hạn chế, dẫn đến khoảng cách giữa thiết kế chương trình và thực thi trong thực tế.

Đối với chương trình đào tạo, nghiên cứu cho thấy KNM chưa được tích hợp một cách hệ thống mà chủ yếu được lồng ghép trong một số học phần hoặc hoạt động ngoại khóa. Kết quả này tương đồng với các nghiên cứu trước đây khi cho rằng việc phát triển KNM trong giáo dục đại học vẫn mang tính phân tán và thiếu tích hợp trong chương trình đào tạo chính khóa (Cinque, M., 2016). Tại Việt Nam, các nghiên cứu cũng chỉ ra rằng quản lý đào tạo KNM chưa có khung chuẩn thống nhất, dẫn đến sự khác biệt trong triển khai giữa

các cơ sở giáo dục (Tran, D.N., 2023). Điều này cho thấy sự thiếu nhất quán trong thiết kế chương trình đang là rào cản lớn đối với việc hình thành năng lực kỹ năng mềm một cách hệ thống cho SV.

Về phương pháp giảng dạy, kết quả nghiên cứu cho thấy các phương pháp dạy học tích cực như thảo luận nhóm, học tập trải nghiệm và giải quyết vấn đề đã được áp dụng ở mức tương đối. Điều này phù hợp với quan điểm cho rằng KNM chỉ có thể được hình thành hiệu quả thông qua các hoạt động tương tác và trải nghiệm thực tiễn, thay vì chỉ thông qua truyền thụ lý thuyết (Robles, M. M., 2012). Bên cạnh đó, các nghiên cứu gần đây cũng khẳng định rằng việc áp dụng học tập dựa trên dự án và mô phỏng tình huống giúp nâng cao đáng kể năng lực giao tiếp, hợp tác và tư duy phản biện của SV (Succi, C., & Canovi, M., 2020)). Tuy nhiên, mức độ áp dụng các phương pháp này vẫn chưa đồng đều giữa các cơ sở đào tạo, phản ánh sự phụ thuộc lớn vào năng lực giảng viên và điều kiện tổ chức dạy học.

Thành tố kiểm tra – đánh giá có mức điểm thấp nhất trong nghiên cứu, cho thấy đây là khâu yếu nhất trong quản lý giáo dục KNM. Kết quả này phản ánh thực trạng phổ biến trong giáo dục đại học khi hệ thống đánh giá vẫn chủ yếu tập trung vào kiến thức học thuật thay vì năng lực toàn diện của người học. Các nghiên cứu cũng chỉ ra rằng SV thường chưa được chuẩn bị đầy đủ về kỹ năng thực hành khi bước vào thị trường lao động (Tuononen, T., Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S., 2019). Tại Việt Nam, việc đánh giá KNM vẫn còn mang tính hình thức, thiếu công cụ đo lường cụ thể và chưa được chuẩn hóa trong hệ thống đào tạo đại học (Tran, D.T., 2023). Điều này dẫn đến việc KNM chưa được phản ánh đầy đủ trong kết quả học tập của SV.

Một phát hiện quan trọng khác của nghiên cứu là sự khác biệt trong đánh giá giữa các nhóm đối tượng khảo sát. Cán bộ quản lý giáo dục có xu hướng đánh giá cao hơn so với giảng viên và SV, trong khi SV là nhóm đánh giá thấp nhất ở hầu hết các thành tố. Sự khác biệt này phản ánh sự không đồng nhất trong nhận thức giữa các cấp độ trong hệ thống giáo dục đại học. Kết quả này tương đồng với nghiên cứu trước đó khi chỉ ra rằng tồn tại khoảng cách đáng kể giữa nhận thức của các bên liên quan về mức độ đáp ứng kỹ năng mềm (Succi, C., & Canovi, M., 2020).

Tổng hợp các kết quả nghiên cứu, có thể thấy rằng quản lý giáo dục KNM trong các trường đại học hiện nay vẫn mang tính phân tán, thiếu sự tích hợp giữa các thành tố của hệ thống đào tạo. Mặc dù mục tiêu giáo dục và phương pháp giảng dạy đã có những cải thiện nhất định, nhưng chương trình đào tạo và đặc biệt là kiểm tra – đánh giá vẫn chưa được thiết kế theo hướng tiếp cận năng lực. Điều này cho thấy cần thiết phải chuyển đổi từ mô hình quản lý rời rạc sang mô hình quản lý tích hợp, trong đó KNM được phát triển xuyên suốt từ mục tiêu, nội dung, phương pháp đến đánh giá kết quả học tập, phù hợp với yêu cầu của giáo dục đại học hiện đại và nhu cầu của thị trường lao động (Suleman, F., 2018), (OECD., 2021).

3.6. Hàm ý

3.6.1. Hàm ý chính sách và quản lý

Cần chuyển sang mô hình quản lý tích hợp, đảm bảo liên kết giữa mục tiêu, chương trình, giảng dạy và đánh giá; KNM phải được cụ thể hóa trong chuẩn đầu ra.

Chương trình đào tạo cần tích hợp KNM vào môn học chuyên môn thay vì chỉ qua hoạt động ngoại khóa, phù hợp với định hướng của các tổ chức quốc tế về năng lực thế kỷ 21 (OECD., 2021). Phương pháp giảng dạy cần tăng cường học tập trải nghiệm, dự án và giải quyết vấn đề, như các nghiên cứu trước đây đã nhấn mạnh (Robles, M. M., 2012).

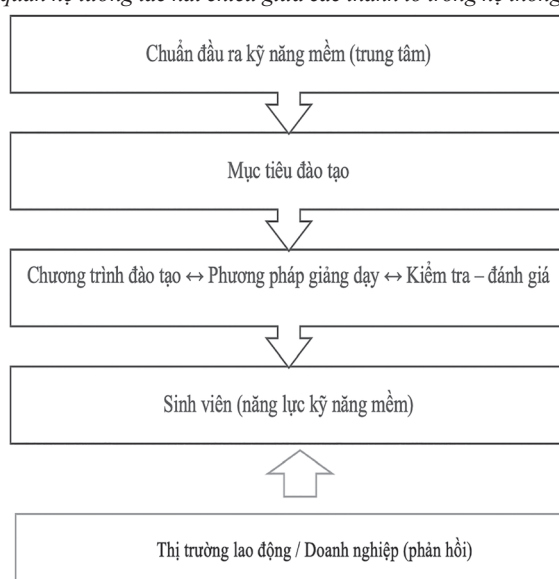
Hệ thống đánh giá cần đa dạng hóa (quá trình, sản phẩm, năng lực), đồng thời chuẩn hóa tiêu chí đo lường. Bên cạnh đó, cần tăng cường phối hợp nhà trường – doanh nghiệp để đảm bảo tính thực tiễn, như các nghiên cứu về năng lực việc làm đã chỉ ra (Succi, C., & Canovi, M., 2020), (Suleman, F., 2018).

3.6.2. Mô hình quản lý đề xuất

Mô hình quản lý KNM theo hướng hệ thống, lấy chuẩn đầu ra làm trung tâm, chi phối mục tiêu, chương trình, phương pháp giảng dạy và đánh giá. KNM được tích hợp trong chương trình đào tạo, triển khai qua phương pháp học tập trải nghiệm và được đo lường bằng hệ thống đánh giá đa dạng.

Mô hình đồng thời nhấn mạnh vai trò bối cảnh và doanh nghiệp trong việc cập nhật yêu cầu thực tiễn, đảm bảo sự gắn kết giữa đào tạo và thị trường lao động.

Mô hình đề xuất thể hiện mối quan hệ tương tác hai chiều giữa các thành tố trong hệ thống quản lý giáo dục kỹ năng mềm



4. Kết luận

Nghiên cứu phân tích thực trạng quản lý giáo dục KNM qua bốn thành tố: mục tiêu, chương trình, phương pháp giảng dạy và kiểm tra – đánh giá. Kết quả cho thấy các trường đại học đã bước đầu quan tâm đến kỹ năng mềm, thể hiện qua mục tiêu đào tạo và một số phương pháp giảng dạy tích cực. Tuy nhiên, mức độ triển khai chưa đồng bộ. Mục tiêu và phương pháp ở mức khá, trong khi chương trình đào tạo và đặc biệt kiểm tra – đánh giá còn hạn chế, cho thấy KNM chưa được tích hợp hệ thống mà vẫn mang tính lồng ghép. Ngoài ra, có sự khác biệt trong đánh giá giữa các nhóm đối tượng, trong đó SV đánh giá thấp hơn, phản ánh khoảng cách trong trải nghiệm đào tạo.

Tài liệu tham khảo

- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate employability, “soft skills” versus “hard” business knowledge: A European study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411–422.
- Cinque, M. (2016). “Lost in translation”: Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389–427.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE Publications.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method* (4th ed.). Wiley.
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396–403. <https://doi.org/10.9734/BJAST/2015/14975>.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1–55.
- OECD. (2021). *21st century skills and learning environments*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b7a7c2c7-en>.
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today’s workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>.
- Suleman, F. (2018). The employability skills of higher education graduates: Insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, 76, 263–278. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0207-0>.
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: Comparing students and employers’ perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834–1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>.
- Tran, D. N. (2023). The current practice of student soft skill training at Dong Thap University. *Dong Thap University Journal of Science*, 12(3), 9–17. <https://doi.org/10.52714/dthu.12.3.2023.1041>.
- Tran, T. L. H. (2019). *Building soft skills for employability: Challenges and practices in Vietnam*. Routledge.
- Tran, T. T., Ruhalahti, S., & Korhonen, A.-M. (2021). Soft skills in Edu 4.0: Lessons learnt in Hue Industrial College. *Journal of Technical Education Science*, 16(1), 28–37.
- Tuononen, T., Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2019). Graduates’ evaluations of usefulness of university education, and early career success. *Studies in Higher Education*, 44(6), 1000–1014. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1393522>.
- World Economic Forum. (2023). *The future of jobs report 2023*. <https://www.weforum.org>.