GIÁO DỤC HƯỚNG NGHIỆP VIỆT NAM: THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

Nguyễn Minh Đăng Khôi
Viện Nghiên cứu Ứng dụng Khoa học Tâm lý Giáo Dục Phương Nam

Tóm tắt: *Nghiên cứu phân tích thực trạng giáo dục hướng nghiệp và phân luồng học sinh trung học Việt Nam bằng cách kết hợp phân tích chính sách, ba bộ dữ liệu khảo sát quốc gia (98.759 học sinh, 45.456 giáo viên và 13.147 cán bộ quản lý) và tệp dữ liệu SPSS mới gồm 292.125 phản hồi từ học sinh trung học của các tỉnh thành phố. Nghiên cứu trường hợp Thành phố Hồ Chí Minh (TP.HCM) được xác định theo địa giới sau sáp nhập (n = 63.506). Kết quả nghiên cứu quốc gia cho thấy 74,6% học sinh được cung cấp thông tin lộ trình, 75,2% được tư vấn cá nhân và 68,5% được trải nghiệm thực tế. Trải nghiệm là nhân tố có điểm thấp nhất ở cả học sinh (M = 3,02) và giáo viên (M = 2,89). Chỉ 55,9% giáo viên đã được tập huấn; 63,9% cho biết khó tổ chức trải nghiệm hướng nghiệp trong thực tế. Cán bộ quản lý được đánh giá ở mức cao hơn, nhưng khó khăn tập trung ở việc thiếu giáo viên chuyên trách và thiếu kinh phí thực hiện. Tại TP.HCM, tỷ lệ trải nghiệm của học sinh THCS là 61,6%, thấp hơn THPT 15,3 phần trăm. Các thang đo học sinh có độ tin cậy tốt (α = 0,970). Nghiên cứu đề xuất tám nhóm giải pháp tập trung vào hướng nghiệp phát triển từ lớp 6, chuẩn hóa đội ngũ và bộ công cụ, mở rộng hệ sinh thái trải nghiệm, xây dựng dữ liệu thị trường lao động và hồ sơ số có quản trị, tăng phối hợp gia đình, nhà trường và doanh nghiệp, bảo đảm công bằng và giám sát kết quả chuyển tiếp.*

Từ khóa: *giáo dục hướng nghiệp; phân luồng; học sinh trung học; trải nghiệm nghề nghiệp; Thành phố Hồ Chí Minh.*

CAREER EDUCATION IN VIETNAM: CURRENT STATUS AND PROPOSED SOLUTIONS

Abstract: *This study examines the current status of career education and student streaming at the secondary level in Vietnam by combining policy analysis, three national survey datasets comprising 98,759 students, 45,456 teachers, and 13,147 school administrators, and a newly compiled SPSS dataset containing 292,125 responses from secondary school students across provinces and centrally governed cities. The Ho Chi Minh City (HCMC) case study was defined according to the post-merger administrative boundaries (n = 63,506). National findings show that 74.6% of students received information on educational and career pathways, 75.2% received individual counseling, and 68.5% participated in practical career-exploration activities. Experiential activities received the lowest mean scores from both students (M = 3.02) and teachers (M = 2.89). Only 55.9% of teachers had received relevant training, while 63.9% reported difficulties in organizing practical career-exploration activities. School administrators reported more favorable assessments overall, although major constraints included shortages of dedicated career-guidance personnel and insufficient funding. In HCMC, the participation rate in career-exploration activities among lower secondary students was 61.6%, which was 15.3 percentage points lower than that of upper secondary students. The student scales demonstrated high reliability (α = 0.970). The study proposes eight groups of solutions focusing on developmental career education beginning in Grade 6, standardization of personnel and assessment tools, expansion of the experiential learning ecosystem, development of labor-market information systems and governed digital career profiles, stronger family–school–business collaboration, equity assurance, and monitoring of transition outcomes.*

Keywords: *career education; student streaming; secondary school students; career-exploration experience; Ho Chi Minh City.*

Nhận bài: 20/07/2026 *Phản biện: 21/08/2026* *Duyệt đăng: 25/08/2026*

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục hướng nghiệp giúp học sinh hiểu năng lực bản thân, hiểu thế giới nghề nghiệp, nhận biết các lộ trình học tập, việc làm và hình thành năng lực ra quyết định. Phân luồng chỉ có giá trị giáo dục khi là kết quả của lựa chọn có hiểu biết, tôn trọng nguyện vọng và bảo đảm khả năng liên thông các cấp học sau đó. Thông tư số 16/2026/TT-BGDĐT quy định hướng nghiệp và phân luồng như một quá trình có tổ chức, gắn cung cấp thông tin, tư vấn, đánh giá năng lực, sở thích, trải nghiệm nghề nghiệp, tích hợp chương trình và phối hợp đa ngành. Quyết định số 525/QĐ-TTg tạo khung chính sách liên tục đến mục tiêu năm 2030.

Khoảng cách giữa độ phủ của chính sách và chất lượng thực hiện cần được nhận diện bằng dữ liệu lớn từ nhiều khách thể. Học sinh phản ánh trải nghiệm hương nghiệp nhận được; giáo viên phản ánh hoạt động đã triển khai và năng lực chuyên môn; cán bộ quản lý phản ánh điều kiện tổ chức. Việc chỉ dựa vào một góc nhìn dễ dẫn đến đánh giá quá cao số lượng hoạt động hoặc bỏ qua trải nghiệm thực chất. Nghiên cứu cũng nhấn mạnh vào ba vấn đề: kỹ năng và kiến thức nghề nghiệp của người làm công tác hướng nghiệp, thiếu trải nghiệm và yêu cầu triển khai từ THCS, kể cả từ lớp 6.

Ba câu hỏi nghiên cứu cần được trả lời là: (1) mức độ tiếp cận và chất lượng các nhân tố hướng nghiệp ở quy mô quốc gia ra sao; (2) các nhóm học sinh tại TP.HCM khác nhau như thế nào, nhất là giữa THCS và THPT; và (3) cần những giải pháp nào để chuyển từ hướng nghiệp sự kiện sang quá trình phát triển công tác hướng nghiệp liên tục, dựa trên bằng chứng khoa học? hay nói cách khác công tác giáo dục Hướng Nghiệp phải được nâng tầm thành Khoa Học giáo dục Hướng Nghiệp.

II. CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ KHUNG PHÂN TÍCH.

2.1. Hướng nghiệp phát triển và phân luồng

Giáo dục Hướng nghiệp xem năng lực nghề nghiệp là kết quả tích lũy theo thời gian: khám phá bản thân, mở rộng hiểu biết nghề, trải nghiệm, phản biện, ra quyết định và điều chỉnh. OECD cho thấy chuẩn bị nghề nghiệp tuổi thiếu niên có liên hệ với kết quả chuyển tiếp việc làm tốt hơn; những hoạt động có tiếp xúc trực tiếp với người làm nghề và nơi làm việc tạo giá trị khác với tìm kiếm thông tin đơn thuần. Vì vậy, bắt đầu từ lớp 6 không có nghĩa "chọn nghề sớm", mà là tạo đủ thời gian khám phá trước các quyết định ở lớp 9 và lớp 12.

2.2. Mô hình khung bảy nhân tố và ba điều kiện tiếp cận

Bộ công cụ học sinh gồm 25 mục Likert 1–5, nhóm thành bảy nhân tố: hiểu biết nghề nghiệp, hiểu bản thân, kỹ năng định hướng, trải nghiệm nghề nghiệp, tích hợp hướng nghiệp theo môn học, sự hỗ trợ và kết quả đạt được. Độ tin cậy nội tại, giá trị hội tụ, phân biệt và bằng chứng quan hệ với biến ngoài theo nhóm tiếp cận dịch vụ hướng nghiệp cũng được kiểm tra. Cronbach's α của bảy tiểu thang thành phần dao động 0,813–0,908; α toàn thang đạt 0,970 (dẫn theo nghiên cứu hiệu lực hóa bộ công cụ 25 mục của tác giả và cộng sự). Ba câu hỏi Có/Không đo điều kiện tiếp cận gồm thông tin lộ trình, tư vấn cá nhân và trải nghiệm tại doanh nghiệp hoặc cơ sở đào tạo nghề. Khung này phân biệt đầu vào tổ chức, quá trình học tập và kết quả cảm nhận của học sinh.

Bảng 1. Khung phân tích đa khách thể

Khách thể	Khía cạnh đo lường	Ý nghĩa
Học sinh	Tiếp cận; bảy nhân tố; kết quả định hướng	Trải nghiệm và năng lực tự báo cáo
Giáo viên	Tập huấn; các hoạt động; khó khăn; hiệu quả	Năng lực và mức thực hành trực tiếp
Cán bộ quản lý	Quản lý; phối hợp; phân luồng; điều kiện	Năng lực tổ chức và bảo đảm nguồn lực
Hệ thống	Chính sách; dữ liệu chuyển tiếp; thị trường lao động	Tính nhất quán và trách nhiệm giải trình

III. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Thiết kế và nguồn dữ liệu

Nghiên cứu sử dụng thiết kế mô tả và đối chiếu đa nguồn. Nhóm nguồn thứ nhất là văn bản chính sách và tài liệu nghiên cứu. Nhóm thứ hai gồm ba bảng khảo sát quốc gia các khách thể: học sinh, giáo viên và cán bộ quản lý. Nhóm thứ ba là tệp SPSS có 292.125 dòng dữ liệu hợp lệ của học sinh.

Bảng 2. Nguồn dữ liệu định lượng

Nguồn	Mẫu phân tích	Nội dung chính
Khảo sát học sinh các tỉnh	98.759	25 mục, ba điều kiện tiếp cận, lớp và giới tính
Khảo sát giáo viên các tỉnh	45.456	Tập huấn, các hoạt động, khó khăn và hiệu quả
Khảo sát cán bộ quản lý các tỉnh	13.147	Quản lý, phối hợp, phân luồng và điều kiện
Tệp SPSS học sinh TP.HCM	63.506	Đối chiếu quốc gia và trường hợp TP.HCM

3.2. Xác định mẫu Thành phố Hồ Chí Minh

Mẫu gồm 59.282 bản ghi ghi trực tiếp TP.HCM, 2.503 bản ghi nhận diện theo khu vực Bình Dương cũ và 1.721 bản ghi theo Bà Rịa–Vũng Tàu cũ. Quy tắc này có thể bỏ sót hoặc phân loại sai một số tên trường, nên phân tích chỉ là trường hợp cụ thể minh họa địa phương.

3.3. Phân tích

Phân tích gồm tần số, tỷ lệ hợp lệ, điểm trung bình theo nhóm mục và độ tinh cậy Cronbach's alpha. Tỷ lệ Có được tính trên tổng số câu trả lời Có/Không hợp lệ của từng biến. Khó khăn của giáo viên và cán bộ quản lý là câu hỏi chọn nhiều đáp án. Dữ liệu cá nhân và câu trả lời mở không được đưa vào bài. Do các khảo sát trực tuyến không có khung chọn mẫu, trọng số hoặc kiểm soát trùng lặp

đầy đủ, nghiên cứu không sử dụng kiểm định suy rộng để khẳng định đại diện quần thể dân số.

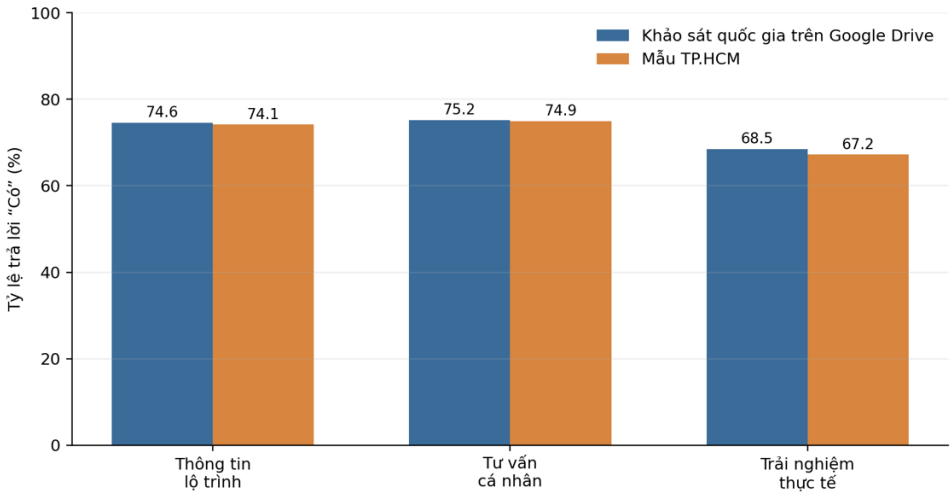
3.4. Đạo đức và bảo vệ dữ liệu

Phân tích chỉ báo cáo kết quả tổng hợp; thông tin liên hệ cá nhân không được đọc vào tập phân tích và không xuất hiện trong sản phẩm. Do dữ liệu thứ cấp không kèm hồ sơ về quy trình chọn mẫu, đồng thuận và hội đồng đạo đức, kết quả được trình bày như bằng chứng tâm trắc bước đầu, không phải chứng nhận hiệu lực cuối cùng.

IV. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. Học sinh: thông tin và tư vấn cao hơn trải nghiệm

Trong bảng dữ liệu học sinh các tỉnh thành phố, 71.222 học sinh (74,6%) cho biết được cung cấp thông tin lộ trình; 71.899 (75,2%) được tư vấn phù hợp năng lực, sở thích; và 65.162 (68,5%) được trải nghiệm thực tế. Tệp SPSS học sinh cho kết quả tương tự ở quy mô 292.125 phản hồi: 77,2%, 77,7% và 67,5%. Sự lặp lại của thứ hạng ở hai nguồn độc lập củng cố chẩn đoán rằng trải nghiệm là điểm nghẽn cần phải khai thông.

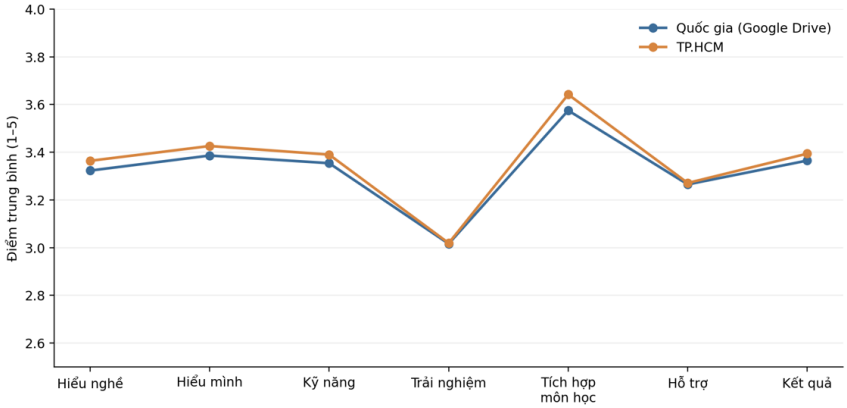


Hình 1. Mức tiếp cận ba điều kiện hướng nghiệp

4.2. Mô hình bảy nhân tố: tích hợp môn học cao, trải nghiệm thấp

Bảng 3. Điểm trung bình bảy nhân tố của học sinh

Nhân tố	Quốc gia	TP.HCM	Hệ số α
Hiểu biết nghề nghiệp	3,323	3,364	0,885
Hiểu bản thân	3,386	3,426	0,845
Kỹ năng định hướng	3,354	3,390	0,908
Trải nghiệm nghề nghiệp	3,016	3,019	0,914
Tích hợp trong môn học	3,575	3,642	0,818
Sự hỗ trợ	3,265	3,271	0,853
Kết quả đạt được	3,365	3,394	0,893



Hình 2. Mô hình bảy nhân tố của học sinh

Điểm tích hợp môn học cao cho thấy học sinh nhận ra liên hệ giữa việc học và tương lai. Tuy nhiên, điểm trải nghiệm chỉ xấp xỉ mức 3,0 tạo khoảng cách giữa "biết" và "được thử". Sự hỗ trợ ở mức 3,27 cũng cho thấy tư vấn chưa trở thành dịch vụ sâu, cá nhân hóa và liên tục. Độ tin cậy cao của các thang cho phép dùng bộ công cụ để theo dõi nhóm và chương trình; chưa nên dùng điểm số để gắn nhãn nghề hoặc lộ trình của cá nhân.

4.3. Giáo viên: thiếu nhân sự tập huấn và khó tổ chức trải nghiệm

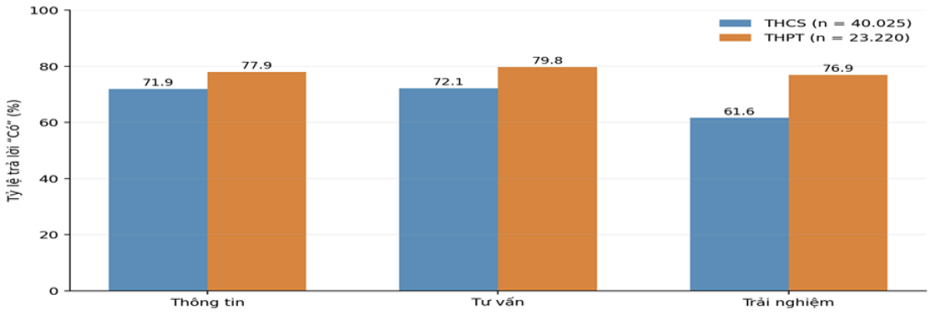
Trong 45.456 giáo viên, 25.063 (55,9%) cho biết đã được tập huấn. Khoảng 91% có cập nhật thông tin nghề và tổ chức hoạt động giúp học sinh tự nhận thức, nhưng chỉ 23.023 (51,1%) cho biết có tổ chức cho học sinh làm quen quy trình sản xuất, kinh doanh thông qua trải nghiệm hoặc kết nối doanh nghiệp [5]. Điểm thực hành trải nghiệm nghề nghiệp thấp nhất (M = 2,89), trong khi tích hợp môn học cao nhất (M = 3,58), tương ứng với phản hồi học sinh.

4.4. Cán bộ quản lý: được đánh giá cao nhưng nguồn lực chưa tương xứng

Cán bộ quản lý đánh giá cao công tác quản lý (M = 4,08), phân luồng (M = 4,09) và nội dung hướng nghiệp (M = 3,98) cao hơn phần đánh giá của giáo viên. 90,7% cho biết nhà trường đã xây dựng kế hoạch; 94,4% đã triển khai tư vấn trực tiếp hoặc trực tuyến; 92,7% đã bố trí đội ngũ. Tuy nhiên, chỉ 58,2% cho biết bảo đảm kinh phí [6]. Khoảng cách nhận thức này không nhất thiết là mâu thuẫn: nhà trường có thể đã hoàn thành quy trình quản lý nhưng hoạt động vẫn thiếu chiều sâu và nguồn lực ở điểm thực hiện triển khai.

4.5. Nghiên cứu trường hợp thành phố Hồ Chí Minh

Mẫu TP.HCM gồm 40.025 học sinh THCS, 23.220 học sinh THPT và 261 trường hợp không xác định được cấp học. Toàn mẫu có 74,1% nhận được thông tin, 74,9% được tư vấn và 67,2% được trải nghiệm. Kết quả tương đối gần bằng quốc gia, nhưng phân tách cấp học cho thấy bất bình đẳng theo sự phát triển.



Hình 3. Tiếp cận hướng nghiệp tại TP.HCM theo cấp học

Khoảng cách lớn nhất nằm ở trải nghiệm, đúng vào giai đoạn THCS khi học sinh cần mở rộng hiểu biết trước quyết định sau lớp 9. Kế hoạch tư vấn hướng nghiệp và định hướng phân luồng sau THCS năm học 2025–2026 của ngành giáo dục TP.HCM cho thấy địa phương đã quan tâm đến điểm chuyển tiếp này. Tuy nhiên, kết quả khảo sát cho thấy chương trình cần được kéo sớm hơn, lặp lại theo chu trình và bảo đảm cơ hội trải nghiệm cho các khu vực sau sáp nhập.

V. THẢO LUẬN

Đối chiếu ba nhóm khách thể cho thấy một mô hình nhất quán. Học sinh đánh giá trải nghiệm thấp nhất; giáo viên vừa có điểm thực hành trải nghiệm thấp nhất vừa báo cáo khó tổ chức; cán bộ quản lý thừa nhận thiếu nhân sự, kinh phí và cơ chế phối hợp. Vì vậy, điểm nghẽn không chỉ nằm ở nhận thức hay văn bản mà còn ở năng lực biến kế hoạch thành hoạt động tiếp xúc nghề nghiệp có chất lượng.

Mức đánh giá của cán bộ quản lý cao hơn giáo viên và học sinh cảnh báo rủi ro dùng chỉ báo tuân thủ như đại diện cho hiệu quả. Có kế hoạch, phân công hay tổ chức tư vấn là điều kiện cần; chỉ báo kết quả phải bao gồm mức tham gia thực chất, chất lượng phản biện, năng lực quyết định và kết quả chuyển tiếp. Hệ thống giám sát vì vậy cần dữ liệu đa khách thể và không chỉ đếm số buổi.

TP.HCM sau sáp nhập có quy mô và cấu trúc kinh tế, không gian đa dạng. Điều này tạo lợi thế lớn về doanh nghiệp, cơ sở giáo dục nghề nghiệp và đại học, nhưng cũng làm tăng nhu cầu điều phối để học sinh ở các khu vực khác nhau tiếp cận cơ hội tương đương. Chênh lệch THCS–THPT cho thấy ưu tiên không phải tổ chức thêm một sự kiện cuối cấp, mà là thiết kế lộ trình phát triển từ lớp 6.

VI. GIẢI PHÁP

6.1. Tổ chức chương trình giáo dục hướng nghiệp xoắn ốc từ lớp 6

Thiết kế ba giai đoạn: lớp 6–7 khám phá bản thân và thế giới nghề; lớp 8–9 trải nghiệm, so sánh lộ trình và chuẩn bị quyết định sau THCS; lớp 10–12 chuyên sâu nghề, kỹ năng chuyển tiếp và kế hoạch sau tốt nghiệp. Mỗi năm học cần có sản phẩm phát triển như hồ sơ tự nhận thức, bản đồ nghề, nhật ký trải nghiệm và kế hoạch hành động.

6.2. Chuẩn hóa đội ngũ và phân vai trong nhà trường

Ban hành chuẩn năng lực cho cán bộ quản lý, đầu mối hướng nghiệp, giáo viên chủ nhiệm và giáo viên môn học. Ưu tiên bồi dưỡng kiến thức thị trường lao động, phỏng vấn tư vấn, sử dụng công cụ đánh giá, tư vấn không định kiến, thiết kế trải nghiệm và bảo vệ dữ liệu. Mỗi trường cần đầu mối được phân bổ thời gian; mạng lưới chuyên gia dùng chung có thể phục vụ cụm trường khi chưa đủ biên chế chuyên trách.

6.3. Xây dựng hệ sinh thái trải nghiệm nghề nghiệp

Thiết lập mạng lưới ổn định giữa trường phổ thông, cơ sở giáo dục nghề nghiệp, … đại học, doanh nghiệp, cơ quan công lập và làng nghề. Chuẩn trải nghiệm cần bao gồm chuẩn bị trước, nhiệm vụ quan sát hoặc thực hành, đối thoại với người làm nghề, phản tư sau hoạt động và cập nhật kế hoạch cá nhân. TP.HCM có thể dùng mô hình cụm trường, cụm nghề, cụm nghành, thư viện trải nghiệm chung và hỗ trợ di chuyển cho khu vực xa trung tâm.

6.4. Gắn phân luồng với dữ liệu thị trường lao động và quyền lựa chọn

Xây dựng cổng dữ liệu nghề nghiệp có ngày cập nhật, nguồn chịu trách nhiệm, yêu cầu năng lực, lộ trình đào tạo, chi phí, cơ hội việc làm và mức bất định. Thông tin nhu cầu ngắn hạn chỉ dùng để tham khảo, không áp chỉ tiêu hành chính lên cá nhân. Tư vấn cần trình bày nhiều phương án, khả năng liên thông và phương án điều chỉnh để phân luồng trở thành lựa chọn có hiểu biết.

6.5. Phát triển hồ sơ giáo dục hướng nghiệp số có quản trị

Hồ sơ số tích hợp kết quả tự đánh giá, môn học, sản phẩm, trải nghiệm, phản tư và lộ trình đang cân nhắc. Học sinh và gia đình có quyền truy cập, sửa và quyết định chia sẻ. Thuật toán chỉ gợi ý, không tự động chọn nghề; cần kiểm toán thiên lệch, giới hạn lưu trữ và luôn có người tư vấn giải thích. Công nghệ thông tin có thể mở rộng tiếp cận nhưng cũng là "con dao hai lưỡi" nếu nguồn nghề thiếu kiểm chứng.

6.6. Tăng cường gia đình và bảo đảm công bằng

Tổ chức chương trình ngắn cho cha mẹ về lộ trình giáo dục mở, giáo dục nghề nghiệp, chi phí, lợi ích và cách đối thoại không áp đặt. Phân bổ ngân sách trải nghiệm theo nhu cầu, ưu tiên THCS, học sinh khó khăn và khu vực ít đối tác. Báo cáo phải phân tách theo giới, cấp học, khu vực và điều kiện kinh tế để nhận diện nhóm cần nhất nhưng nhận ít nhất.

6.7. Hiệu lực hóa bộ công cụ và giám sát đa nguồn

Tiếp tục kiểm định bộ công cụ 25 mục bằng phân tích nhân tố, bất biến đo lường theo cấp học/giới/khu vực, độ ổn định theo thời gian và giá trị dự báo kết quả chuyển tiếp. Ở cấp hệ thống, kết hợp điểm học sinh với dữ liệu giáo viên, cán bộ quản lý, số cơ hội trải nghiệm chất lượng và lộ trình sau lớp 9/lớp 12. Không dùng công cụ cho quyết định hệ trọng ở cấp cá nhân khi chưa có chuẩn và quy trình giải thích phù hợp.

6.8. Thiết lập trách nhiệm giải trình theo kết quả

Chuyển từ báo cáo đầu vào sang bảng chỉ số gồm: tỷ lệ học sinh có ít nhất hai trải nghiệm chất lượng mỗi năm; mức tiến bộ ở bảy nhân tố; khoảng cách THCS–THPT và khoảng cách nhóm; tỷ lệ giáo viên đạt chuẩn; mức hài lòng của học sinh; kết quả những năm học tiếp theo, học nghề, việc làm và thay đổi lộ trình. Công bố phương pháp và giới hạn dữ liệu để tránh chạy theo thành tích.

VII. HẠN CHẾ NGHIÊN CỨU

Các khảo sát được thu thập trực tuyến theo phương thức thuận tiện, chưa tính trọng số và khảo sát toàn bộ quần thể; vẫn còn có ô trống hoặc dòng chỉ định dạng. Địa danh TP.HCM được nhận diện từ văn bản tự khai nên có nguy cơ bỏ sót hoặc sai phân loại. Các nguồn dữ liệu chưa hoàn toàn đồng nhất về thời điểm, quy trình thu thập và cỡ mẫu, vì vậy chênh lệch nhỏ không được diễn giải thấu đáo. Câu hỏi tự báo cáo có thể bị thiên lệch xã hội; dữ liệu cắt lát ngang không chứng minh quan hệ nhân quả. Nghiên cứu tiếp theo cần mẫu xác suất đa tầng, mã trường chuẩn, dữ liệu hành chính chuyển tiếp, phỏng vấn định tính và theo dõi bổ dọc.

VIII. KẾT LUẬN

Giáo dục hướng nghiệp Việt Nam đã có khung chính sách và độ phủ thông tin tương đối rộng, nhưng trải nghiệm nghề nghiệp vẫn là mắt xích yếu nhất. Bằng chứng từ học sinh, giáo viên và cán bộ quản lý cùng chỉ về thiếu cơ hội trải nghiệm, năng lực chuyên trách, kinh phí, dữ liệu thị trường lao động và cơ chế phối hợp. Nghiên cứu trường hợp TP.HCM cho thấy khoảng cách trải nghiệm THCS–THPT lên tới 15,3 phần trăm, khẳng định nhu cầu bắt đầu hướng nghiệp từ lớp 6 theo lộ trình phát triển. Cải cách cần chuyển trọng tâm từ số buổi và thủ tục sang trải nghiệm–phản tư–ra quyết định; được nâng đỡ bởi đội ngũ chuẩn hóa, hệ sinh thái đối tác, dữ liệu số có quản trị, gia đình đồng hành và giám sát đa nguồn. Khi đó, phân luồng mới trở thành lựa chọn có minh chứng khoa học, linh hoạt và công bằng, đạt hiệu quả cuối cùng cho mục tiêu giáo dục hướng nghiệp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Bộ Giáo dục và Đào tạo, Thông tư số 16/2026/TT-BGDĐT ngày 24/3/2026 quy định về hướng nghiệp và phân luồng trong giáo dục, 2026.

Thủ tướng Chính phủ, Quyết định số 522/QĐ-TTg ngày 14/5/2018 phê duyệt Đề án "Giáo dục hướng nghiệp và định hướng phân luồng học sinh trong giáo dục phổ thông giai đoạn 2018–2025", 2018.

Thủ tướng Chính phủ, Quyết định số 525/QĐ-TTg ngày 06/3/2025 ban hành Kế hoạch thực hiện Chỉ thị số 29-CT/TW về đẩy mạnh phân luồng học sinh trong giáo dục phổ thông đến năm 2030, 2025.

Nhóm nghiên cứu, PHIẾU KHẢO SÁT HỌC SINH (Câu trả lời), bảng dữ liệu Google Drive, dữ liệu chưa công bố, 2026.

Nhóm nghiên cứu, Bản sao của PHIẾU KHẢO SÁT GIÁO VIÊN (Câu trả lời), bảng dữ liệu Google Drive, dữ liệu chưa công bố, 2026.

Nhóm nghiên cứu, Phiếu khảo sát cán bộ quản lý (Câu trả lời), bảng dữ liệu Google Drive, dữ liệu công bố tại https://studentrepor-cwdhhadj.manus.space/, 2026.

Nhóm nghiên cứu, Dữ liệu khảo sát học sinh khối trung học (tệp Untitled2_hocsinh_Khoi.sav), dữ liệu công bố tại https://studentrepor-cwdhhadj.manus.space/, 2026.

Nhóm nghiên cứu, Ghi chú làm việc về giáo dục hướng nghiệp ngày 30/7/2026, tài liệu chưa công bố, 2026.

Tổng cục Thống kê, Thông cáo báo chí về tình hình lao động, việc làm quý IV và năm 2024, Hà Nội, 2025.

OECD, The State of Global Teenage Career Preparation, OECD Publishing, Paris, 2025.

C. Covacevich, A. Mann, C. Santos và J. Champaud, Indicators of Teenage Career Readiness: An Analysis of Longitudinal Data from Eight Countries, OECD Education Working Papers, số 258, 2021.

A. Mann, V. Denis và C. Percy, Career Ready? How Schools Can Better Prepare Young People for Working Life in the Era of COVID-19, OECD Education Working Papers, số 241, 2020.

Sở Giáo dục và Đào tạo Thành phố Hồ Chí Minh, Kế hoạch tổ chức Chương trình tư vấn hướng nghiệp và định hướng phân luồng học sinh sau THCS lần thứ 11, năm học 2025–2026, 2025.

Quốc hội, Nghị quyết số 202/2025/QH15 ngày 12/6/2025 về sắp xếp đơn vị hành chính cấp tỉnh, 2025.