



Thực trạng quản lý hoạt động giáo dục giá trị sống cho học sinh trung học cơ sở huyện Hóc Môn, Thành phố Hồ Chí Minh:

Nghiên cứu trường hợp tại Trường Trung học cơ sở Bùi Văn Thủ

Phạm Thị Thúy Hằng¹, Phan Thị Anh Thu²

¹Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế

²Trường Trung học Cơ sở Bùi Văn Thủ, huyện Hóc Môn, Thành phố Hồ Chí Minh

THÔNG TIN BÀI BÁO

Quá trình xử lý:

Ngày nhận bài: 07/8/2025

Ngày nhận bản chỉnh sửa: 26/9/2025

Ngày nhận đăng: 01/10/2025

Ngày xuất bản: 20/12/2025

Từ khóa:

Quản lý;

Giá trị sống;

Hoạt động giáo dục giá trị sống;

Học sinh;

Trung học cơ sở.

TÓM TẮT

Bài báo trình bày kết quả nghiên cứu thực trạng quản lý hoạt động giáo dục (HĐGD) giá trị sống (GTS) cho học sinh trung học cơ sở (THCS) Bùi Văn Thủ, huyện Hóc Môn, Thành phố Hồ Chí Minh. Thông qua phương pháp điều tra bằng bảng hỏi và phỏng vấn đối với 17 cán bộ quản lý, 51 giáo viên, nhân viên để đánh giá các phương diện: quản lý thực hiện mục tiêu; nội dung; phương pháp và hình thức; phối hợp các lực lượng giáo dục; điều kiện tổ chức và đánh giá kết quả HĐGD GTS cho HS. Kết quả cho thấy, mức độ thực hiện các nội dung quản lý được đánh giá “thường xuyên” và “khá” hiệu quả, với độ lệch chuẩn thấp (<1.0), cho thấy sự đồng thuận cao giữa các nhóm đối tượng khảo sát. Phân tích tương quan cũng cho thấy mối quan hệ thuận chiều, có ý nghĩa thống kê giữa mức độ thực hiện và hiệu quả quản lý trên tất cả các nội dung. Tuy vậy, điểm trung bình mức độ hiệu quả thấp hơn so với mức độ thực hiện, thể hiện sự chưa tương xứng giữa mức độ thực hiện và hiệu quả ở các khía cạnh quản lý thực hiện nội dung, phương pháp và hình thức, phối hợp các lực lượng giáo dục, điều kiện tổ chức HĐGD GTS. Điều đó phản ánh những hạn chế, bất cập trong quản lý HĐGD GTS cho HS. Nguyên nhân hạn chế được xác định đến từ yếu tố khách quan (nguồn lực, điều kiện, phối hợp) và chủ quan (nhận thức, năng lực quản lý, văn hóa nhà trường). Đây là cơ sở thực tiễn quan trọng để đề xuất biện pháp quản lý phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả HĐGD GTS cho HS THCS trong bối cảnh đổi mới giáo dục.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và chuyển đổi số, thế giới chứng kiến nhiều cơ hội phát triển về kiến thức, công nghệ và kỹ năng xã hội-cảm xúc của học sinh (HS). Tuy nhiên, OECD (2023) chỉ ra rằng các kỹ năng xã hội-cảm xúc được phân bổ không đều giữa các nhóm HS, đặc biệt theo giới tính và điều kiện kinh tế-xã hội. UNESCO (2015) trong *Tuyên bố Incheon: Giáo dục 2030* nhấn mạnh rằng, một nền giáo dục có chất lượng bao hàm việc phát triển các kỹ năng, giá trị, thái độ và tri thức giúp công dân có thể sống một cuộc sống khỏe mạnh, đưa ra các quyết định sáng suốt và ứng phó với những thách thức ở cả cấp độ địa phương và toàn cầu. Đồng thời, UNICEF (2019) xác định việc phát triển các kỹ năng chuyên giao, phẩm chất cá nhân và năng lực thích ứng là thiết yếu nhằm giúp HS phát triển toàn diện trong nhiều bối cảnh học tập khác nhau. UNESCO (1996) đã xác định bốn trụ cột nền tảng của giáo dục là: Học để biết (*learning to know*), Học để làm (*learning to do*), Học để sống chung (*learning to live together*) và Học để làm người (*learning to be*). Đây được xem là kim chỉ nam cho phát triển giáo dục toàn diện trong thế kỷ 21. Trong đó, “Học để làm người” và “Học để sống chung” nhấn mạnh đến vai trò của giáo dục trong việc bồi dưỡng các giá trị nhân

Tác giả liên hệ: Phạm Thị Thúy Hằng;

Địa chỉ e-mail: ptthang.dhsp@hueuni.edu.vn

DOI: <https://doi.org/10.26459/jse.173.2025>

văn, phẩm chất đạo đức, năng lực hiểu và tôn trọng người khác, sống có trách nhiệm trong cộng đồng và góp phần xây dựng một nền văn hóa hoà bình. Điều này hoàn toàn tương thích với quan điểm của Halstead và Taylor (2000), khi cho rằng giáo dục giá trị không chỉ hướng tới việc truyền thụ kiến thức đạo đức, mà còn hình thành thái độ, hành vi và những phẩm chất cá nhân cần thiết để sống có trách nhiệm trong xã hội hiện đại. Giáo dục chất lượng không chỉ bao gồm tri thức học thuật, mà còn phát triển các kỹ năng, giá trị và thái độ cần thiết để con người sống khỏe mạnh, ra quyết định có trách nhiệm và đối mặt hiệu quả với những thách thức toàn cầu (UNESCO, 2015).

Tại Việt Nam, mục tiêu của giáo dục phổ thông (GDPT) được quy định trong Luật Giáo dục (2019) là phát triển con người Việt Nam toàn diện, có đạo đức, tri thức, sức khỏe, thẩm mỹ và nghề nghiệp; trung thành với lý tưởng độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội, hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực để HS trở thành công dân có trách nhiệm, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc (Quốc hội, 2019). Theo định hướng đó, Chương trình Giáo dục phổ thông (CTGDPT) 2018 do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành đã xác định 5 phẩm chất chủ yếu mà HS cần được hình thành và phát triển thông qua các môn học và HĐGD, gồm: yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực và trách nhiệm (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Việc tích hợp các phẩm chất này thể hiện vai trò thiết yếu của HĐGD GTS trong CTGD, góp phần hình thành nhân cách, thúc đẩy hành vi tích cực và ý thức trách nhiệm của HS đối với bản thân, gia đình, cộng đồng và xã hội.

Học sinh bậc THCS thường trong độ tuổi khoảng 11 đến 15, đang trong giai đoạn phát triển tâm lý đặc thù, khi các em bắt đầu hình thành bản sắc cá nhân, trải nghiệm những biến đổi về cảm xúc và có thể nhạy cảm hơn với các ảnh hưởng bên ngoài (Nguyễn & Đình, 2010). Nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng nếu HS không được trang bị kiến thức và GTS phù hợp, các em có nguy cơ bị tác động tiêu cực bởi các giá trị lệch chuẩn từ môi trường xã hội và môi trường số. Chẳng hạn, Popat và Tarrant (2022) phát hiện khi thanh thiếu niên tiếp xúc nhiều với mạng xã hội, việc so sánh hình ảnh cá nhân và mong ước được người khác chấp nhận có thể gây ra căng thẳng và lo âu. Chen và Xiao (2022) trong nghiên cứu về ảnh hưởng cảm xúc của mạng xã hội cho thấy, sử dụng mạng xã hội quá mức liên quan tới việc tăng các triệu chứng trầm cảm, stress và thay đổi hành vi cảm xúc. Nghiên cứu của Trần Thị Lệ Thu và cộng sự (2021) thấy mối tương quan tích cực giữa GTS và kỹ năng sống (KNS) với các chỉ số ổn định hành vi và cảm xúc HS. Vì vậy, giáo dục GTS cho HS trong nhà trường lại càng có ý nghĩa quan trọng, hình thành hệ thống GTS toàn cầu và GTS truyền thống của nhân cách con người Việt Nam để HS lựa chọn, điều chỉnh và thể hiện hành vi của mình trong cuộc sống, vì hạnh phúc cá nhân, vì ổn định và phát triển cộng đồng xã hội.

Thực tiễn giáo dục ở các THCS tại Việt Nam nói chung và trên địa bàn huyện Hóc Môn, TP.HCM cho thấy, HĐGD GTS đã được triển khai thông qua nhiều hình thức như tích hợp trong dạy học các môn học, tổ chức hoạt động trải nghiệm và lồng ghép với giáo dục KNS (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Tuy nhiên, các nghiên cứu thực nghiệm chỉ ra rằng việc tổ chức các hoạt động này còn chưa thường xuyên, thiếu đồng bộ; nội dung giáo dục còn nặng về lý thuyết, trong khi hình thức và phương pháp tổ chức chưa thực sự phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý lứa tuổi HS THCS (Phạm, 2016; Thái, 2021). Đặc biệt, công tác quản lý HĐGD GTS ở cấp trường vẫn bộc lộ nhiều bất cập trong khâu xác định mục tiêu, xây dựng nội dung, lựa chọn phương pháp, hình thức giáo dục và kiểm tra – đánh giá kết quả, dẫn đến hiệu quả giáo dục và quản lý chưa đạt như mong đợi (Nguyễn, 2023). Một số nghiên cứu liên quan đến quản lý HĐGD KNS, lĩnh vực có mối quan hệ chặt chẽ và hỗ trợ cho giáo dục GTS – cũng ghi nhận tình trạng tương tự, khi việc quản lý chưa thật sự toàn diện và đồng bộ (Hò & Trần, 2024). Những phát hiện này củng cố cơ sở thực tiễn cho việc nghiên cứu, đề xuất các biện pháp nhằm nâng cao hiệu quả quản lý HĐGD GTS cho HS THCS ở địa bàn nghiên cứu.

Tóm lại, nghiên cứu này được tiến hành nhằm khảo sát thực trạng quản lý HĐGD GTS cho HS THCS trên địa bàn huyện Hóc Môn, TP. Hồ Chí Minh theo các khía cạnh cơ bản: quản lý thực hiện mục tiêu giáo dục (MTGD), nội dung giáo dục (NDGD), phương pháp và hình thức giáo dục (PP&HTGD), phối hợp lực lượng giáo dục (LLGD), điều kiện tổ chức và đánh giá kết quả giáo dục. Trên cơ sở tiếp cận từ góc nhìn thực tiễn, nghiên cứu hướng đến đề xuất biện pháp quản lý phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả HĐGD GTS, đồng thời góp phần định hướng đổi mới quản lý giáo dục ở bậc THCS trong bối cảnh triển khai CTGDPT 2018.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu này sử dụng thiết kế nghiên cứu hỗn hợp (mixed-methods) kết hợp định lượng và định tính nhằm mô tả và phân tích thực trạng quản lý HĐGD GTS cho HS tại trường THCS Bùi Văn Thủ, huyện Hóc Môn, thành phố Hồ Chí Minh trên các phương diện bao gồm: mức độ thực hiện và hiệu quả thực hiện quản lý mục tiêu, nội dung, phương pháp và hình thức, phối hợp lực lượng giáo dục, điều kiện tổ chức và đánh giá kết quả HĐGD GTS cho HS.

- *Phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi*: Sử dụng phương pháp điều tra bằng bảng hỏi để thu thập dữ liệu từ 17 CBQL (Ban giám hiệu, Tổ trưởng & tổ phó Tổ chuyên môn, Tổng phụ trách Đội, Bí thư Đoàn TNCSHCM), 51 GV, NV. Câu hỏi trong bảng hỏi thiết kế theo thang đo Likert 5 bậc. Để xử lý số liệu khảo sát, nghiên cứu quy ước thang đo với 5 mức độ thực hiện và mức độ hiệu quả, trong thang đo giá trị khoảng cách là $n = \frac{\text{cao nhất} - \text{thấp nhất}}{n} = \frac{5 - 1}{5} = 0,8$ (Hoang & Chu, 2008). Theo đó, mức độ thực hiện và hiệu quả thực hiện được quy ước như sau: Rất thường xuyên/Tốt ($4,20 \leq M \leq 5,0$); Thường xuyên/Khá ($3,40 \leq M < 4,20$); Thỉnh thoảng/Trung bình ($2,60 \leq M < 3,40$); Ít thực hiện/Yếu ($1,80 \leq M < 2,60$); Không thực hiện/Kém ($1,0 \leq M < 1,80$). Số liệu được xử lý bằng phần mềm SPSS, với các chỉ số: M (Điểm trung bình), SD (Độ lệch chuẩn) và r (Hệ số tương quan Pearson).

- *Phương pháp phỏng vấn bán cấu trúc*: Nghiên cứu tiến hành phỏng vấn ngẫu nhiên 05 CBQL, 05 GV và 05 Cha mẹ HS (CMHS). Công cụ khảo sát là bộ câu hỏi phỏng vấn bán cấu trúc tập trung vào các nội dung: (i) khó khăn, hạn chế trong quản lý quản lý mục tiêu, nội dung, phương pháp và hình thức, phối hợp lực lượng giáo dục, điều kiện tổ chức và đánh giá kết quả HĐGD GTS cho HS. Quy ước mã hóa danh mục CBQL, GV và CMHS tham gia phỏng vấn (CBQL1- CBQL5; GV1- GV5; CMHS1- CMHS5). Dữ liệu định tính được phân tích theo phương pháp phân tích nội dung (content analysis), mã hóa theo chủ đề, nhóm các ý kiến tương đồng và trích dẫn tiêu biểu để minh họa cho kết quả định lượng.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1. Thực trạng quản lý thực hiện mục tiêu giáo dục giá trị sống cho học sinh

Bảng 1. Đánh giá của CBQL và GV về thực trạng quản lý thực hiện MTGD GTS cho HS

STT	Quản lý thực hiện MTGD GTS	Mức độ thực hiện			Mức độ hiệu quả			r
		M	SD	TB	M	SD	TB	
1	Phổ biến văn bản, tài liệu liên quan để định hướng xác định MTGD GTS cho HS	4.17	0.70	1	3.89	0.78	5	0.44**
2	Tổ chức, sắp xếp, phân bổ công việc đối với TCM, nhà giáo dục thực hiện MTGD GTS cho HS	3.90	0.79	4	3.96	0.77	3	0.58*
3	Điều hành các bộ phận, cá nhân thực mục tiêu, nhiệm vụ phân công	3.57	0.99	5	3.92	0.80	4	0.60**
4	KT-ĐG định kỳ, thường xuyên thực hiện MTGD GTS cho HS	3.97	0.78	3	3.98	0.79	2	0.80*
5	Rà soát, điều chỉnh MTGD GTS cho HS phù hợp thực tiễn	4.14	0.83	2	4.13	0.85	1	0.50**
Chung		M=3.95 (SD=0.88) (SD=0.82)			M= 3.98 (SD=0.75) (SD= 0.80)			0.62**

***Ghi chú:** $1 \leq M \leq 5$; M: Điểm trung bình; SD: Độ lệch chuẩn; TB: Thứ bậc; r: Hệ số tương quan;

*: $p < 0.05$; **: $p < 0.01$; **Mức độ thực hiện:** 1. Không bao giờ; 2. Hiếm khi; 3. Thỉnh thoảng;

4. Thường xuyên; 5. Rất thường xuyên; **Hiệu quả thực hiện:** 1. Kém; 2. Yếu; 3. Trung bình; 4. Khá; 5. Tốt

Kết quả khảo sát trình bày tại bảng 1 cho thấy, công tác quản lý thực hiện MTGD GTS cho HS trên địa bàn nghiên cứu được CBQL và GV đánh giá có M chung về mức độ thực hiện đạt **M = 3.95**, SD = 0.82, tương ứng mức “thường xuyên”; trong khi mức độ hiệu quả đạt **M = 3.98**, SD = 0.80, tương ứng mức “khá”. Các giá trị SD đều dưới 1.0, phản ánh sự đồng thuận tương đối cao giữa các đối tượng khảo sát. Số liệu cũng cho thấy M hiệu quả nhìn chung cao hơn M mức độ thực hiện, điều này phản ánh rằng tần suất thực hiện “thường xuyên” và đã đạt được hiệu quả tương xứng, cho thấy tính khả thi và sự chú trọng quản lý MTGD GTS cho HS ở nhà trường.

Trong các nội dung khảo sát, tiêu chí “*Rà soát, điều chỉnh MTGD GTS phù hợp với thực tiễn*” được đánh giá cao nhất ở cả mức độ thực hiện (M = 4.14) và hiệu quả (M = 4.13). Kết quả này cho thấy nhà trường đã quan tâm đến việc cập nhật MTGD phù hợp với đặc thù địa phương, điều kiện HS và yêu cầu đổi mới giáo dục. Tiếp đến, tiêu chí “*Phổ biến văn bản, tài liệu liên quan để định hướng xác định MTGD GTS cho HS*” cũng được đánh giá rất tích cực (M thực hiện = 4.17; hiệu quả = 3.89), phản ánh sự chỉ đạo kịp thời từ CBQL trong việc ban hành và triển khai văn bản định hướng, giúp GV nắm bắt và vận dụng vào thực tiễn giáo dục. Ngược lại, một số tiêu chí còn hạn chế. Tiêu chí “*Điều hành các bộ phận, cá nhân thực hiện mục tiêu, nhiệm vụ phân công*” có M thấp nhất (3.57) mặc dù hiệu quả đạt mức khá (M = 3.92). Điều này cho thấy quá trình phân công, phối hợp giữa các bộ phận đôi khi chưa thật sự nhịp nhàng, dẫn đến tần suất thực hiện chưa đồng

đều. Qua phỏng vấn CBQL và GV, nguyên nhân chủ yếu được chỉ ra là do khối lượng công việc của GV khá lớn, việc điều hành thường phải lồng ghép vào các hoạt động chuyên môn khác nên chưa có nhiều hoạt động điều hành mang tính chuyên biệt. Bên cạnh đó, một số GV chia sẻ rằng còn thiếu cơ chế động viên và giám sát liên tục từ phía CBQL, dẫn đến việc triển khai nhiệm vụ chưa thật sự nhất quán (CBQL2; CBQL3, GV3, GV6).

Kết quả phân tích tương quan cho thấy có mối quan hệ thuận chiều và có ý nghĩa thống kê giữa mức độ thực hiện và hiệu quả thực hiện MTGD GTS cho HS (r chung = 0.62, $p < 0.01$). Điều này chứng tỏ rằng khi các nội dung quản lý được thực hiện thường xuyên hơn thì hiệu quả đạt được cũng cao hơn, phản ánh tính logic trong quản lý: mức độ triển khai đều đặn sẽ góp phần nâng cao chất lượng quản lý thực hiện MTGD.

Nhìn chung, kết quả phân tích cho thấy quản lý thực hiện MTGD GTS cho HS trên địa bàn nghiên cứu đã đạt nhiều kết quả tích cực. Tuy nhiên, vẫn còn tồn tại hạn chế trong khâu điều hành, phân công công việc và tạo cơ chế phối hợp nhịp nhàng giữa các bộ phận. Để khắc phục những bất cập này, nhà trường cần chú trọng: i) thiết lập quy trình phân công rõ ràng, phân bổ hợp lý khối lượng công việc, gắn với cơ chế giám sát thường xuyên; ii) nâng cao năng lực tổ chức, phối hợp của Tổ chuyên môn bảo đảm tính đồng bộ; iii) động viên, khuyến khích GV chủ đng và trách nhiệm trong thực hiện MTGD GTS. Những định hướng này sẽ góp phần nâng cao tính hiệu quả, đồng bộ trong quản lý thực hiện MTGD GTS, từ đó tạo nền tảng cho việc phát triển phát chất và năng lực cho HS THCS trong bối cảnh đổi mới giáo dục.

3.2. Thực trạng quản lý thực hiện nội dung giáo dục giá trị sống cho học sinh

Bảng 2. Đánh giá của CBQL và GV về thực trạng quản lý thực hiện NDGD GTS cho HS

STT	Quản lý thực hiện NDGD GTS	Mức độ thực hiện			Mức độ hiệu quả			r
		M	SD	TB	M	SD	TB	
1	Kế hoạch hóa thực hiện NDGD GTS cho HS	3.95	0.83	2	4.02	0.81	1	0.67*
2	Phân công cho TCM, GV tổ chức các chủ đề, NDGD GTS theo HTGD phù hợp	3.93	0.79	4	3.84	0.78	5	0.63**
3	Bồi dưỡng năng lực thiết kế, tích hợp chủ đề giáo dục GTS cho GV thực hiện NDGD	3.90	0.79	5	3.99	0.76	3	0.71**
4	Tổ chức phối hợp LLGD thực hiện nội dung GTS cho HS	3.93	0.81	3	4.00	0.80	2	0.53**
5	Chỉ đạo thực hiện các chủ đề, NDGD GTS cho HS	4.02	0.82	1	3.97	0.81	4	0.30*
6	KT-ĐG định kỳ, thường xuyên thực hiện NDGD GTS cho HS	3.89	0.76	6	3.75	0.75	6	0.40**
Chung		M=3.94(SD=0.79) (SD= 0.80)			M=3.93(SD=0.81) (SD= 0.78)			0.58**

Kết quả khảo sát trình bày tại bảng 2 cho thấy, công tác quản lý thực hiện NDGD GTS cho HS trên địa bàn nghiên cứu được CBQL và GV đánh giá ở mức M chung về mức độ thực hiện đạt **M = 3.94**, SD = 0.80, tương ứng mức “thường xuyên”; trong khi M về mức độ hiệu quả đạt **M = 3.93**, SD = 0.78, tương ứng mức “khá”. Các giá trị SD đều dưới 1.0, cho thấy mức độ đồng thuận tương đối cao giữa các nhóm đối tượng khảo sát. Số liệu cũng chỉ ra rằng M hiệu quả nhìn chung gần tương đồng với M thực hiện.

Trong các nội dung khảo sát, tiêu chí “*Chỉ đạo thực hiện các chủ đề, NDGD GTS cho HS*” được đánh giá cao nhất về mức độ thực hiện (M = 4.02). Kết quả này cho thấy Ban giám hiệu đã chú trọng công tác định hướng, chỉ đạo xuyên suốt quá trình tổ chức thực hiện các NDGD GTS. Đồng thời, tiêu chí “*Kế hoạch hóa việc thực hiện NDGD GTS cho HS*” đạt mức hiệu quả cao nhất (M = 4.02), phản ánh sự quan tâm của nhà trường trong việc xây dựng kế hoạch chi tiết, làm nền tảng để tổ chức triển khai đạt kết quả tích cực. Ngoài ra, tiêu chí “*Bồi dưỡng năng lực thiết kế, tích hợp chủ đề giáo dục GTS cho GV*” có M thực hiện = 3.90 và hiệu quả = 3.99, đồng thời có hệ số tương quan khá cao ($r = 0.71$, $p < 0.01$). Điều này chứng tỏ rằng việc tăng cường bồi dưỡng, nâng cao năng lực chuyên môn của đội ngũ GV có ảnh hưởng trực tiếp, tích cực đến hiệu quả thực hiện NDGD GTS. Bên cạnh những điểm mạnh, vẫn tồn tại một số hạn chế. Tiêu chí “*KT-ĐG định kỳ, thường xuyên thực hiện NDGD GTS cho HS*” có mức điểm thấp nhất ở cả thực hiện (M = 3.89) và hiệu quả (M = 3.75). Bên cạnh đó, tiêu chí “*Phân công cho TCM, GV tổ chức các chủ đề, NDGD GTS theo HTGD phù hợp*” (M thực hiện = 3.93; hiệu quả = 3.84) cũng cho thấy sự phân công chưa thật sự đồng đều, còn tình trạng dồn nhiệm vụ cho một số cá nhân trong các đợt cao điểm, ảnh hưởng đến chất lượng và tính bền vững của hoạt động (GV3, GV5).

Kết quả phân tích tương quan cho thấy có mối quan hệ thuận chiều và có ý nghĩa thống kê giữa mức độ thực hiện và hiệu quả thực hiện NDGD GTS cho HS (r chung = 0.58, $p < 0.01$). Kết quả này phản ánh tính

logic của quản lý thực hiện NDGD GTS cho HS: triển khai càng đồng bộ, thường xuyên thì hiệu quả quản lý càng cao. Vì vậy, nhà trường cần chú trọng duy trì và tăng cường mức độ thực hiện thường xuyên, đồng bộ các nội dung quản lý, đồng thời kết hợp với các yếu tố hỗ trợ khác để phát huy tối đa hiệu quả.

Nhìn chung, kết quả phân tích cho thấy công tác quản lý thực hiện NDGD GTS cho HS trên địa bàn nghiên cứu vẫn còn tồn tại hạn chế trong công tác KT-ĐG định kỳ và phân công nhiệm vụ cho TCM và GV. Để khắc phục những bất cập này, nhà trường cần: Hoàn thiện công cụ và quy trình KT-ĐG thực hiện NDGD GTS, bảo đảm đánh giá được cả quá trình và kết quả học tập, rèn luyện GTS của HS; Tăng cường bồi dưỡng năng lực tích hợp và thực hành HĐGD GTS cho GV, coi đây là yếu tố then chốt quyết định hiệu quả thực hiện; Đổi mới phương thức chỉ đạo theo hướng gắn kết chặt chẽ hơn với thực tiễn, tạo động lực để các TCM và GV chủ động triển khai. Những định hướng biện pháp này sẽ góp phần nâng cao tính đồng bộ trong quản lý thực hiện NDGD GTS cho HS.

3.3. Thực trạng quản lý thực hiện phương pháp và hình thức giáo dục giá trị sống cho học sinh

Bảng 3. Đánh giá của CBQL và GV về thực trạng quản lý thực hiện PP và HTGD GTS

STT	Quản lý thực hiện PPGD & HTGD GTS	Mức độ thực hiện			Mức độ hiệu quả			r
		M	SD	TB	M	SD	TB	
1	Định hướng cho GV lựa chọn, phối hợp sử dụng các phương pháp và HTTC HĐGD GTS tích cực, đa dạng	3.95	0.77	3	3.94	0.79	3	0.82*
2	Tổ chức bồi dưỡng năng lực sử dụng phương pháp và HTTC HĐGD GTS cho GV	4.15	0.74	1	4.01	0.80	1	0.61**
3	Chỉ đạo GV sử dụng phương pháp và HTGD GTS tích cực, đa dạng, phù hợp	3.81	0.72	5	3.68	0.71	5	0.39**
4	Đánh giá việc sử dụng phương pháp và HTTC HĐGD GTS cho HS của GV	3.93	0.75	4	3.96	0.77	2	0.89*
5	Khen thưởng tổ chức, cá nhân tích cực trong thực hiện hiệu quả phương pháp và HTGD HĐGD GTS cho HS	3.96	0.77	2	3.94	0.76	4	0.38**
Chung		M=3.96 (SD=0.76) (SD=0.75)			M=3.91 (SD=0.78) (SD=0.76)			0.47**

Kết quả khảo sát trình bày tại bảng 3 cho thấy, công tác quản lý thực hiện PPGD & HTGD GTS cho HS cho HS trên địa bàn nghiên cứu được CBQL và GV đánh giá ở mức M chung về mức độ thực hiện đạt M = 3.96, SD = 0.75, tương ứng mức “thường xuyên”; trong khi M về mức độ hiệu quả đạt M = 3.91, SD = 0.76, tương ứng mức “khá”. Các giá trị SD đều dưới 1.0, phản ánh sự đồng thuận tương đối cao giữa các đối tượng khảo sát. Tuy nhiên, số liệu cũng cho thấy M hiệu quả nhìn chung thấp hơn M mức độ thực hiện, điều này phản ánh rằng mặc dù các nội dung quản lý đã được triển khai ở mức thường xuyên, song hiệu quả mang lại chưa thật sự tương xứng.

Trong các nội dung khảo sát, tiêu chí “*Tổ chức bồi dưỡng năng lực sử dụng PPGD và HTTC HĐGD GTS cho GV*” đạt M cao nhất ở cả mức độ thực hiện (M = 4.15) và hiệu quả (M = 4.01). Điều này cho thấy Ban giám hiệu đã quan tâm đúng mức đến công tác tập huấn, bồi dưỡng năng lực chuyên môn, giúp GV nâng cao khả năng áp dụng PPGD và HTTC HĐGD GTS tích cực, đa dạng. Bên cạnh đó, tiêu chí “*Đánh giá việc sử dụng phương pháp và hình thức tổ chức HĐGD GTS của GV*” đạt hiệu quả khá cao (M = 3.96), đồng thời có hệ số tương quan mạnh (r = 0.89, p < 0.05), cho thấy công tác đánh giá có vai trò trực tiếp và quan trọng trong việc nâng cao hiệu quả triển khai. Tuy vậy, những hạn chế, bất cập trong công tác quản lý cho thấy, tiêu chí “*Chỉ đạo GV sử dụng phương pháp và hình thức HĐGD GTS tích cực, đa dạng, phù hợp*” có M thấp nhất ở cả thực hiện (M = 3.81) và hiệu quả (M = 3.68). Qua phỏng vấn, nhiều GV cho rằng chỉ đạo của Ban giám hiệu tuy đã thực hiện nhưng chưa thật sự cụ thể và thường xuyên, chủ yếu lồng ghép vào các cuộc họp chuyên môn, chưa có kế hoạch giám sát, hướng dẫn chuyên biệt về phương pháp và hình thức HĐGD GTS (CBQL2; GV3, GV5). Bên cạnh đó, tiêu chí “*Định hướng cho GV lựa chọn, phối hợp sử dụng các phương pháp và hình thức tích cực, đa dạng*” hiệu quả thực hiện chưa được đánh giá cao (M = 3.94), phản ánh rằng mặc dù đã có sự định hướng, nhưng GV vẫn gặp khó khăn trong việc lựa chọn và phối hợp các phương pháp, do điều kiện lớp học còn hạn chế về thời gian, sĩ số HS đông và áp lực hoàn thành chương trình chính khóa.

Kết quả phân tích tương quan cho thấy có mối quan hệ thuận chiều và có ý nghĩa thống kê giữa mức độ thực hiện và hiệu quả thực hiện PPGD & HTGD GTS (r chung = 0.47, p < 0.01). Kết quả này cho thấy khi việc quản lý thực hiện PPGD và HTTC HĐGD GTS được tiến hành thường xuyên, bài bản thì hiệu quả đạt được cũng tăng lên tương ứng. Mối quan hệ thuận chiều với ý nghĩa thống kê khẳng định vai trò quan trọng

của quản lý trong nâng cao chất lượng HĐGD GTS.

Nhìn chung, công tác quản lý thực hiện PPGD & HTGD GTS cho HS trên địa bàn nghiên cứu đã đạt nhiều kết quả tích cực, tuy nhiên, vẫn còn tồn tại hạn chế trong khâu chỉ đạo cụ thể, định hướng phương pháp và HTGD, cũng như việc bảo đảm tính tương xứng giữa tần suất thực hiện và hiệu quả đạt được. Để khắc phục những bất cập này, nhà trường cần: Tăng cường chỉ đạo chuyên biệt đối với việc lựa chọn và phối hợp phương pháp, hình thức HĐGD GTS, gắn với kế hoạch giám sát định kỳ; Phát triển thêm các chương trình bồi dưỡng chuyên sâu, tập trung vào kỹ năng áp dụng linh hoạt các phương pháp dạy học tích cực, phù hợp với đặc thù HĐGD và đối tượng HS.

3.4. Thực trạng quản lý phối hợp lực lượng tham gia hoạt động giáo dục giá trị sống cho học sinh

Bảng 4. Đánh giá của CBQL và GV về thực trạng quản lý phối hợp LLGD GTS cho HS

STT	Quản lý phối hợp các LLGD	Mức độ thực hiện			Mức độ hiệu quả			r
		M	SD	TB	M	SD	TB	
1	Xác định mục đích, nội dung, hình thức phối hợp LLGD trong HĐGD GTS cho HS	4.21	0.75	1	3.87	0.79	5	0.54**
2	Tổ chức thực hiện nội dung, hình thức phối hợp LLGD trong HĐGD GTS cho HS	3.93	0.78	3	3.90	0.75	4	0.90*
3	Điều hành, hướng dẫn, các bộ phận, cá nhân thực hiện trách nhiệm trong phối hợp LLGD	4.12	0.73	2	4.14	0.74	1	0.62*
4	KT-ĐG hiệu quả phối hợp LLGD tham gia giáo dục GTS cho HS	3.86	0.72	4	4.05	0.67	2	0.50**
5	Điều chỉnh hoạt động phối hợp theo đúng mục tiêu, quy định quản lý	3.84	0.74	5	3.97	0.84	3	0.74*
Chung		M=3.99(SD=0.73) (SD= 0.74)			M=3.98(SD=0.70) (SD= 0.76)			0.68**

Kết quả khảo sát trình bày tại bảng 4 cho thấy, công tác quản lý phối hợp các LLGD tham gia HĐGD GTS cho HS trên địa bàn nghiên cứu được CBQL và GV đánh giá có M chung về mức độ thực hiện đạt $M = 3.99$, $SD = 0.74$, tương ứng mức “thường xuyên”; M về mức độ hiệu quả đạt $M = 3.98$, $SD = 0.76$, tương ứng mức “khá”. Các giá trị SD đều dưới 1.0, phản ánh sự thống nhất tương đối cao giữa các nhóm đối tượng khảo sát. Đáng chú ý, M thực hiện và M hiệu quả gần như tương đồng, cho thấy tần suất triển khai hoạt động phối hợp đã mang lại hiệu quả tương xứng.

Trong các nội dung khảo sát, tiêu chí “Xác định mục đích, nội dung, hình thức phối hợp LLGD trong HĐGD GTS cho HS” có M thực hiện cao nhất ($M = 4.21$). Điều này cho thấy nhà trường đã quan tâm xác định rõ định hướng, mục tiêu và nội dung phối hợp, tạo nền tảng cho các hoạt động triển khai. Đồng thời, tiêu chí “Điều hành, hướng dẫn, hỗ trợ các bộ phận, cá nhân thực hiện trách nhiệm trong phối hợp LLGD” đạt điểm hiệu quả cao nhất ($M = 4.14$), phản ánh vai trò tích cực của Ban giám hiệu trong việc tổ chức, định hướng và đồng hành với các LLGD trong và ngoài nhà trường. Tuy vậy, tiêu chí “Điều chỉnh hoạt động phối hợp theo đúng mục tiêu, quy định của trường học và cơ quan quản lý” có M thực hiện thấp nhất ($M = 3.84$), mặc dù hiệu quả đạt mức khá ($M = 3.97$). Qua phỏng vấn, nguyên nhân được chỉ ra là việc điều chỉnh hoạt động phối hợp đôi khi còn mang tính hình thức, chưa kịp thời cập nhật theo nhu cầu thực tế hoặc phản hồi từ phụ huynh, HS và các tổ chức liên quan (CBQL1; GV3, CMHS1, CMHS4). Ngoài ra, tiêu chí “KT-ĐG hiệu quả phối hợp LLGD tham gia giáo dục GTS” có điểm thực hiện ($M = 3.86$) và hiệu quả ($M = 4.05$), cho thấy công tác KT-ĐG chưa được thực hiện thường xuyên và bài bản, thiếu công cụ đo lường cụ thể để phản ánh chính xác hiệu quả của sự phối hợp.

Kết quả phân tích tương quan cho thấy có mối quan hệ thuận chiều và có ý nghĩa thống kê giữa mức độ thực hiện và hiệu quả thực hiện phối hợp LLGD trong giáo dục GTS cho HS (r chung = 0.68, $p < 0.01$). Điều này chứng tỏ, khi mức độ thực hiện các hoạt động phối hợp LLGD càng thường xuyên thì hiệu quả HĐGD GTS cho HS càng cao.

Tóm lại, kết quả khảo sát cho thấy công tác quản lý phối hợp LLGD tham gia HĐGD GTS cho HS trên địa bàn nghiên cứu đã đạt nhiều kết quả tích cực, nhất là ở khâu xác định mục tiêu, nội dung phối hợp và hỗ trợ, điều hành các lực lượng tham gia. Tuy nhiên, vẫn còn hạn chế trong công tác điều chỉnh hoạt động và KT-ĐG hiệu quả phối hợp. Để khắc phục, nhà trường cần: Hoàn thiện cơ chế phối hợp với các LLGD theo hướng linh hoạt, gắn với nhu cầu thực tiễn và đặc thù địa phương; Phát huy vai trò điều hành và hỗ trợ của CBQL, khuyến khích GV và phụ huynh chủ động tham gia các hoạt động phối hợp, từ đó tạo sự đồng thuận

và trách nhiệm chung, góp phần nâng cao hiệu quả công tác phối hợp LLGD trong HGD GTS cho HS.

3.5. Thực trạng quản lý điều kiện tổ chức giáo dục giá trị sống cho học sinh

Bảng 5. Đánh giá của CBQL và GV về thực trạng quản lý điều kiện tổ chức HGD GTS cho HS

STT	Quản lý điều kiện tổ chức HGD GTS	Mức độ thực hiện			Mức độ hiệu quả			r
		M	SD	TB	M	SD	TB	
1	Lập kế hoạch phân bổ, huy động và phát triển nguồn lực, điều kiện phục vụ HGD GTS	4.04	0.85	1	4.18	0.78	1	0.64*
2	Ban hành văn bản quy định, hướng dẫn sử dụng, huy động điều kiện, nguồn lực phục vụ HGD GTS cho HS	3.96	0.83	5	3.96	0.77	5	0.42**
3	Quy định và hướng dẫn TCM, GV khai thác, sử dụng, bảo quản CSVC, TBGD trong các HGD GTS cho HS	4.02	0.81	2	4.15	0.82	2	0.20**
4	Phân bổ nguồn lực CSVC, TBGD, tài chính, thời gian tổ chức HGD GTS cho HS	3.96	0.87	4	3.96	0.80	4	0.80*
5	Tổ chức phối hợp, huy động nguồn lực xã hội trong thực hiện HGD GTS cho HS	3.98	0.75	3	4.01	0.83	3	0.69**
6	KT-ĐG quá trình sử dụng, huy động và phát triển điều kiện tổ chức HGD GTS cho HS	3.88	0.74	6	3.62	0.97	6	0.23**
Chung		M=3.96 (SD=0.82) (SD=0.80)			M=3.94 (SD=0.89) (SD=0.84)			0.53*

Kết quả khảo sát trình bày tại bảng 5 cho thấy, công tác quản lý điều kiện tổ chức HGD GTS cho HS cho HS trên địa bàn nghiên cứu được CBQL và GV đánh giá có M chung về mức độ thực hiện đạt $M = 3.96$, $SD = 0.80$, tương ứng mức “thường xuyên”; M chung về mức độ hiệu quả đạt $M = 3.94$, $SD = 0.84$, tương ứng mức “khá”. Các giá trị SD đều dưới 1.0 cho thấy có sự đồng thuận giữa các đối tượng khảo sát. Tuy nhiên, số liệu cũng cho thấy M hiệu quả thấp hơn so với M thực hiện, phản ánh rằng hiệu quả đạt được chưa thật sự tương xứng với tần suất triển khai.

Trong các nội dung khảo sát, tiêu chí “*Lập kế hoạch phân bổ, huy động và phát triển nguồn lực, điều kiện phục vụ HGD GTS*” được đánh giá cao nhất ở cả mức độ thực hiện ($M = 4.04$) và hiệu quả ($M = 4.18$). Điều này cho thấy nhà trường đã chú trọng công tác lập kế hoạch, phân bổ và huy động nguồn lực, tạo cơ sở vững chắc cho việc tổ chức HGD GTS. Tiếp theo, tiêu chí “*Quy định và hướng dẫn TCM, GV khai thác, sử dụng, bảo quản CSVC, TBGD*” cũng đạt mức khá cao (M thực hiện = 4.02; hiệu quả = 4.15), phản ánh sự quan tâm đến việc khai thác và sử dụng hiệu quả CSVC, thiết bị phục vụ cho các hoạt động HGD GTS. Một số nội dung còn hạn chế như: Tiêu chí “*KT-ĐG quá trình sử dụng, huy động và phát triển điều kiện tổ chức HGD GTS*” có M thấp nhất ở cả mức độ thực hiện ($M = 3.88$) và hiệu quả ($M = 3.62$). Qua phỏng vấn, nhiều ý kiến cho rằng việc KT-ĐG nguồn lực chủ yếu dừng ở mức tổng kết định kỳ, chưa có tiêu chí cụ thể đánh giá chất lượng sử dụng nguồn lực, dẫn đến hiệu quả quản lý chưa cao (CBQL2; GV5, CMHS1). Bên cạnh đó, tiêu chí “*Ban hành văn bản quy định, hướng dẫn sử dụng, huy động điều kiện, nguồn lực*” (M thực hiện và hiệu quả đều = 3.96) cũng cho thấy sự thiếu hụt về văn bản chỉ đạo mang tính hệ thống, hạn chế thống nhất trong triển khai.

Kết quả phân tích tương quan cho thấy có mối quan hệ thuận chiều và có ý nghĩa thống kê giữa mức độ thực hiện và hiệu quả quản lý điều kiện tổ chức HGD GTS cho HS (r chung = 0.53, $p < 0.05$). Trong đó, tiêu chí “*Phân bổ nguồn lực CSVC, TBGD, tài chính, thời gian tổ chức HGD GTS*” có hệ số tương quan cao nhất ($r = 0.80$, $p < 0.05$), khẳng định vai trò then chốt của việc phân bổ nguồn lực hợp lý đối với hiệu quả triển khai.

Nhìn chung, công tác quản lý điều kiện tổ chức HGD GTS cho HS trên địa bàn nghiên cứu đã đạt nhiều kết quả tích cực, đặc biệt trong lập kế hoạch, phân bổ nguồn lực và huy động sự tham gia của cộng đồng. Tuy nhiên, vẫn còn tồn tại hạn chế trong việc ban hành văn bản hướng dẫn thống nhất và KT-ĐG quá trình sử dụng, huy động nguồn lực. Để khắc phục, nhà trường cần: Hoàn thiện hệ thống văn bản hướng dẫn và quy định cụ thể cho việc sử dụng và huy động nguồn lực; Xây dựng bộ tiêu chí KT-ĐG nguồn lực gắn với chuẩn mực về sử dụng CSVC, thiết bị và tài chính, bảo đảm khách quan và hiệu quả; Tăng cường huy động các nguồn lực xã hội, đa dạng hóa hình thức phối hợp với địa phương, doanh nghiệp và các tổ chức xã hội. Những định hướng này sẽ góp phần nâng cao tính bền vững và hiệu quả trong quản lý điều kiện tổ chức HGD GTS, từ đó tạo môi trường thuận lợi để HGD GTS cho HS diễn ra thường xuyên, chất lượng.

3.6. Thực trạng quản lý đánh giá kết quả giáo dục giá trị sống cho học sinh

Bảng 6. Đánh giá của CBQL và GV về thực trạng công tác đánh giá kết quả giáo dục GTS cho HS

STT	Quản lý đánh giá kết quả	Mức độ thực hiện			Mức độ hiệu quả			r
		M	SD	TB	M	SD	TB	
1	Tổ chức xây dựng tiêu chí đánh giá HĐGD GTS cho HS	4.15	0.74	1	4.12	0.76	1	0.25**
2	Phân công lực lượng KT-ĐG kết quả giáo dục GTS cho HS	4.01	0.74	2	3.99	0.72	3	0.87*
3	Tổ chức đánh giá HĐGD GTS cho HS theo tiêu chí đã xây dựng	3.99	0.76	3	4.07	0.74	2	0.77**
4	Chỉ đạo thực hiện hình thức, phương pháp HĐGD GTS cho HS	3.96	0.74	4	3.94	0.76	5	0.41**
5	Chỉ đạo phối hợp với CMHS và các LLGD trong đánh giá kết quả HĐGD GTS cho HS	3.88	0.76	5	3.96	0.77	4	0.23**
6	Tổng kết, rút kinh nghiệm, báo cáo kết quả HĐGD GTS	3.62	0.97	6	3.59	0.96	6	0.51*
Chung		M=3.89(SD=0.82) (SD= 0.79)			M=3.91(SD=0.77) (SD= 0.88)			0.63**

Kết quả khảo sát trình bày tại bảng 6 cho thấy, công tác quản lý đánh giá kết quả HĐGD GTS cho HS trên địa bàn nghiên cứu được CBQL và GV đánh giá ở mức tương đối tích cực. M chung về mức độ thực hiện đạt M = 3.89, SD = 0.79, tương ứng mức “thường xuyên”; M chung về mức độ hiệu quả đạt M = 3.91, SD = 0.88, tương ứng mức “khá”. Các giá trị SD đều dưới 1.0, phản ánh sự đồng thuận tương đối cao giữa các đối tượng khảo sát. Số liệu cũng phản ánh rằng tần suất triển khai công tác đánh giá đã đem lại hiệu quả tương xứng.

Trong các nội dung khảo sát, tiêu chí “*Tổ chức xây dựng tiêu chí đánh giá HĐGD GTS cho HS*” được đánh giá cao nhất ở cả mức độ thực hiện (M = 4.15) và hiệu quả (M = 4.12). Điều này cho thấy nhà trường đã quan tâm đến việc xây dựng hệ thống tiêu chí đánh giá làm cơ sở định hướng cho toàn bộ hoạt động. Tiêu chí “*Phân công lực lượng KT-ĐG kết quả giáo dục GTS cho HS*” cũng đạt điểm khá cao (M thực hiện = 4.01; hiệu quả = 3.99) và có hệ số tương quan mạnh (r = 0.87, p < 0.05), cho thấy việc phân công rõ ràng LLGD đánh giá đóng vai trò then chốt trong nâng cao hiệu quả. Bên cạnh đó, một số tiêu chí còn hạn chế. Tiêu chí “*Tổng kết, rút kinh nghiệm, báo cáo kết quả HĐGD GTS*” có M thấp nhất ở cả thực hiện (M = 3.62) và hiệu quả (M = 3.59), cho thấy hoạt động tổng kết, rút kinh nghiệm chưa được tiến hành thường xuyên và hệ thống. Qua phỏng vấn cho thấy, các buổi tổng kết chủ yếu tập trung vào báo cáo định kỳ mà chưa phân tích sâu nguyên nhân thành công và hạn chế, dẫn đến hiệu quả điều chỉnh chưa cao (CBQL1; GV2, GV5). Ngoài ra, tiêu chí “*Chỉ đạo phối hợp với CMHS và LLGD trong đánh giá*” có M thực hiện thấp (M = 3.88) và hiệu quả (M = 3.96), cho thấy sự phối hợp trong đánh giá giữa nhà trường và các lực lượng ngoài trường chưa chặt chẽ, chỉ dừng ở mức thu thập ý kiến hoặc thông tin phản hồi.

Kết quả phân tích tương quan cho thấy có mối quan hệ thuận chiều và có ý nghĩa thống kê giữa mức độ thực hiện và hiệu quả công tác đánh giá kết quả HĐGD GTS cho HS (r chung = 0.63, p < 0.01). Kết quả này phản ánh rằng khi công tác đánh giá kết quả HĐGD GTS được thực hiện thường xuyên, bài bản thì hiệu quả đạt được cũng cao hơn. Mối quan hệ thuận chiều và có ý nghĩa thống kê khẳng định vai trò quan trọng của quản lý đánh giá trong nâng cao chất lượng GTGTS.

Tóm lại, công tác quản lý đánh giá kết quả HĐGD GTS cho HS ở Trường THCS Bùi Văn Thủ đã đạt được những kết quả tích cực, tuy nhiên, vẫn còn hạn chế ở việc phối hợp các lực lượng ngoài nhà trường và khâu tổng kết, rút kinh nghiệm. Để khắc phục, nhà trường cần: Hoàn thiện quy trình tổng kết, rút kinh nghiệm, bảo đảm phân tích nguyên nhân thành công và hạn chế, từ đó đưa ra điều chỉnh cụ thể; Tăng cường sự phối hợp chặt chẽ với CMHS và các lực lượng xã hội trong công tác đánh giá, giúp phản ánh đầy đủ và khách quan hơn kết quả HĐGD GTS. Những định hướng này sẽ góp phần nâng cao hiệu quả công tác quản lý đánh giá, giúp HĐGD GTS tại nhà trường ngày càng thực chất, có hệ thống và phù hợp với mục tiêu phát triển toàn diện HS.

4. KẾT LUẬN

Công tác quản lý HĐGD GTS cho HS được nghiên cứu theo quản lý các thành tố cấu trúc HĐGD GTS. Kết quả nghiên cứu thực trạng cho thấy, quản lý HĐGD GTS ở Trường THCS Bùi Văn Thủ, huyện Hóc Môn, TP.HCM được triển khai khá toàn diện trên các thành tố: mục tiêu, nội dung, phương pháp – hình thức, lực lượng tham gia, điều kiện tổ chức và đánh giá và đã đạt được những kết quả tích cực. Ở tất cả các thành

tổ, mức thực hiện “thường xuyên” đi kèm tương quan thuận, có ý nghĩa thống kê với hiệu quả đạt mức “khá” với độ lệch chuẩn thấp (<1.0), phản ánh sự đồng thuận cao giữa các nhóm đối tượng khảo sát. Phân tích tương quan cho thấy mối quan hệ thuận chiều, có ý nghĩa thống kê giữa mức độ thực hiện và hiệu quả quản lý trên tất cả các nội dung. Đây là nền tảng để chuyển từ tuân thủ thủ tục sang quản lý phát triển, nâng cao chất lượng HDGD GTS.

Tuy vậy, công tác quản lý HDGD GTS cho HS vẫn còn những hạn chế, kết quả báo cáo, M hiệu quả thấp hơn so với M thực hiện cho thấy sự chưa tương xứng giữa mức độ thực hiện và hiệu quả ở các khía cạnh quản lý thực hiện nội dung, phương pháp và hình thức, phối hợp các lực lượng giáo dục, điều kiện tổ chức HDGD GTS. Kết quả này phản ánh, công tác quản lý vẫn bộc lộ những bất cập: điều hành, phân công chưa đồng đều; chỉ đạo phương pháp chưa có cơ chế giám sát, động viên cụ thể; phối hợp các lực lượng còn hình thức; huy động và sử dụng nguồn lực còn hạn chế; KT-ĐG còn nặng về hình thức báo cáo. Nguyên nhân dẫn đến thực trạng này xuất phát từ cả yếu tố khách quan (hạn chế nguồn lực, sĩ số HS đông, áp lực chương trình, sự phối hợp phụ huynh và xã hội chưa chặt chẽ) và yếu tố chủ quan (năng lực quản lý, kế hoạch hóa, cơ chế phối hợp và văn hóa nhà trường). Đây là cơ sở thực tiễn quan trọng để đề xuất hệ thống biện pháp quản lý khả thi, phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả HDGD GTS cho HS trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018). Hà Nội, Việt Nam: Tác giả.
- Chen, M., & Xiao, X. (2022). The effect of social media on the development of students' affective variables. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1010766. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1010766>
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169–202. <https://doi.org/10.1080/713657146>
- Hoang, T., & Chu, N. M. N. (2008). *Applied statistics in socio-economics*. Statistical Publishing House.
- Hồ, V. T., & Trần, Q. D. (2024). Thực trạng quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh ở các trường trung học cơ sở huyện Đông Hải, tỉnh Bạc Liêu. *Tạp chí Khoa học Đại học Đồng Tháp*, 13(04S), 185–196. <https://doi.org/10.52714/dthu.13.04S.2024.1458>
- Nguyễn, T. M. L., & Đinh, T. K. T. (2010). *Giáo dục giá trị sống và kỹ năng sống cho học sinh trung học cơ sở* (Tài liệu dùng cho giáo viên). Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn, T. T. A. (2023). Nguyên tắc quản lý giáo dục giá trị sống cho học sinh các trường trung học cơ sở quận Ba Đình, thành phố Hà Nội. *Tạp chí Nghiên cứu Ấn Độ và Châu Á*, 3(124), 69–73.
- OECD. (2023). *Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/social-and-emotional-skills-for-better-lives_35ca7b7c-en.html
- Phạm, T. N. (2016). *Quản lý hoạt động giáo dục giá trị sống và kỹ năng sống cho học sinh các trường trung học cơ sở trong bối cảnh đổi mới giáo dục* (Luận án tiến sĩ). Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Popat, A., & Tarrant, C. (2022). Exploring adolescents' perspectives on social media and mental health and well-being: A qualitative literature review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 28(1), 323–337. <https://doi.org/10.1177/13591045221092884>
- Quốc hội. (2019). *Luật Giáo dục số 43/2019/QH14* (Thông qua ngày 14 tháng 6 năm 2019). Hà Nội, Việt Nam: Tác giả.
- Thái, T. T. T. (2021). Thực trạng quản lý giáo dục giá trị sống cho học sinh trung học cơ sở huyện Củ Chi, thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế*, 4(60), 151–163.
- Trần, T. L. T., Phan, H. M. T., Nguyen, A. N. T., & Nguyen, H. D. (2021). Correlations between living values and life skills of secondary school students in Vietnam. *European Journal of Contemporary Education*, 10(1), 148–158. <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.1.148>
- UNESCO. (1996). *Learning: The treasure within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action – Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNICEF. (2019). *Global framework on transferable skills*. UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/global-framework-transferable-skills>

**The current management of living values education for lower secondary students
in Hoc Mon district, Ho Chi Minh City:
A case study at Bui Van Thu Secondary School**

Pham Thi Thuy Hang¹, Phan Thi Anh Thu²

¹*University of Education, Hue University*

²*Bui Van Thu Secondary School, Hoc Mon District, Ho Chi Minh City*

ARTICLE INFO

Article history:

Received: 07 August 2025

Received in revised form: 26 September 2025

Accepted: 01 October 2025

Published: 20 December 2025

Keywords:

Management;

Activity;

Living values education;

Students;

Lower secondary school.

Corresponding author:

Pham Thi Thuy Hang

E-mail address:

ptthang.dhsp@hueuni.edu.vn

ABSTRACT

This article presents findings on managing Living Values Education (LVE) activities for students at Bui Van Thu Secondary School in Ho Chi Minh City. The study employed questionnaires and interviews with 17 administrators, 51 teachers, and staff to evaluate the management of goals, content, methods, stakeholder coordination, organizational conditions, and LVE outcome assessment. Management practices were implemented frequently and rated as fairly effective. Low standard deviations (<1.0) showed strong consensus among respondents. Correlation analysis revealed a statistically significant, positive link between implementation and effectiveness across all areas. However, effectiveness scores were always lower than implementation levels, especially in content delivery, pedagogy, coordination, and organizational conditions. These findings expose current limits in managing LVE. Identified causes include both objective factors, such as resources and coordination, and subjective factors, including awareness, management skills, and school culture. The study offers practical evidence to propose ways to improve LVE management for lower secondary students during ongoing educational reforms.
