

THỰC TRẠNG KỸ NĂNG MỀM CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Trần Thụy Băng Khuê¹⁺,
Đinh Thị Hồng Vân²

¹Viện Đào tạo và Nâng cao Thành phố Hồ Chí Minh;

²Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế

+ Tác giả liên hệ • Email: tranthuybangkhue@vienifp.edu.vn

Article history

Received: 23/7/2025

Accepted: 08/9/2025

Published: 05/11/2025

Keywords

Soft skills, current state, high school students, Ho Chi Minh City, Vietnam General Education Curriculum 2018

ABSTRACT

In the context of competency-based general education innovation, soft skills have been considered a core element in the formation of students' comprehensive competencies. This study aims to assess the current status of soft skills of high school students in Ho Chi Minh City through a survey questionnaire. The sample after data cleaning involves 264 high school students. It is shown that students' soft skills are mainly at a fair level; the global integration skills group has the highest average score, while the adaptation and responsibility group the lowest. At the same time, there is a statistically significant difference by gender in the adaptation and responsibility group, when male students' self-assessed result was higher than that of female students. The research results suggest the need to organize soft skills education activities for students in the direction of inter-group integration, creating a premise for students to integrate and study at a higher level.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và chuyển đổi số ngày càng sâu rộng, yêu cầu đối với nguồn nhân lực không chỉ dừng lại ở kiến thức chuyên môn mà đang ngày càng chuyển dịch sang các năng lực thích ứng như tư duy phản biện, giao tiếp hiệu quả, khả năng hợp tác và tự chủ. Các tổ chức giáo dục quốc tế như UNESCO (2013), OECD (2018), đều nhấn mạnh rằng, kỹ năng mềm là một trong những trụ cột thiết yếu giúp người học thích ứng với thế giới nhiều biến động, phức tạp và không chắc chắn của thế kỷ XXI.

Tiếp cận này đã được cụ thể hóa trong các chính sách giáo dục của nhiều quốc gia, khi xu hướng phát triển năng lực HS thay thế cho mô hình dạy học truyền thống - lấy GV làm trung tâm. Trong đó, kỹ năng mềm được xem như thành tố nền tảng, kết nối tri thức với hành động và góp phần định hình năng lực thực tiễn của người học (Hoàng Hòa Bình, 2015). Ở Việt Nam, tinh thần này được thể hiện rõ trong Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) 2018, mục tiêu giáo dục không chỉ hướng tới hình thành năng lực đặc thù cho HS mà còn hình thành phẩm chất cốt lõi và năng lực chung (Bộ GD-ĐT, 2018).

Tuy nhiên, tại các trường THPT, đặc biệt ở những thành phố lớn như TP. Hồ Chí Minh, hoạt động giáo dục kỹ năng mềm (GDKNM) vẫn chưa đạt được hiệu quả như kì vọng. Thực tế cho thấy, nhiều trường còn gặp khó khăn trong việc tích hợp GDKNM vào chương trình chính khóa một cách hiệu quả, một phần do áp lực thi cử, một phần do thiếu hệ thống tiêu chí đánh giá rõ ràng. Không ít hoạt động kỹ năng mềm hiện nay còn mang tính hình thức, chưa dựa trên việc khảo sát và nhận diện thực trạng năng lực của HS một cách khoa học (Huỳnh Văn Sơn và cộng sự, 2020).

Mặc dù đã có một số nghiên cứu về kỹ năng mềm ở đối tượng sinh viên đại học, cao đẳng, nhưng các nghiên cứu định lượng có hệ thống ở cấp học THPT hiện vẫn còn hạn chế. Đặc biệt, việc khảo sát trên diện rộng nhằm đánh giá mức độ thể hiện các kỹ năng mềm của HS theo nhóm kỹ năng cụ thể vẫn còn là “khoảng trống” cần được phát hiện. Việc nhận diện rõ những kỹ năng nổi trội và những kỹ năng còn hạn chế sẽ góp phần quan trọng trong việc định hướng hoạt động giáo dục, thiết kế chương trình và xây dựng tiêu chí đánh giá phù hợp hơn với thực tiễn.

Xuất phát từ những vấn đề trên, nghiên cứu này được thực hiện nhằm khảo sát và phân tích thực trạng kỹ năng mềm của HS THPT trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh. Mục tiêu của nghiên cứu là đánh giá mức độ của 13 kỹ năng mềm phổ biến của các em, góp phần làm cơ sở cho các quyết định chuyên môn trong quản lý hoạt động GDKNM phù hợp với định hướng phát triển năng lực theo Chương trình GDPT 2018.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Một số vấn đề lý luận về kỹ năng mềm của học sinh trung học phổ thông

2.1.1. Khái niệm “kỹ năng mềm”

Kỹ năng mềm (soft skills) được hiểu là tập hợp các kỹ năng cá nhân và xã hội, liên quan đến tư duy, cảm xúc, hành vi và tương tác, giúp con người tổ chức hành động, hợp tác và thích ứng hiệu quả (Robles, 2012; Nealy, 2005). Goleman (1995) chỉ ra rằng trí tuệ cảm xúc với các thành tố như tự nhận thức, kiểm soát cảm xúc, đồng cảm và kỹ năng xã hội là nền tảng thành công. McClelland (1973) cũng nhấn mạnh kỹ năng mềm là một bộ phận của “năng lực thực hiện”, quan trọng hơn chỉ số IQ. Tổng quan 213 nghiên cứu, Durlak và cộng sự (2011) chứng minh phát triển kỹ năng xã hội - cảm xúc cải thiện rõ rệt kết quả học tập và hành vi HS. Ở Việt Nam, Chương trình GDPT tổng thể 2018 xác định vai trò của kỹ năng mềm thông qua các năng lực cốt lõi: tự chủ, giao tiếp - hợp tác, và giải quyết vấn đề - sáng tạo (Bộ GD-ĐT, 2018). Như vậy, kỹ năng mềm của HS THPT có thể được hiểu là những kỹ năng hỗ trợ điều chỉnh hành vi, tư duy linh hoạt và tương tác hiệu quả, giúp vận dụng kiến thức vào thực tiễn và hội nhập xã hội.

2.1.2. Phân loại kỹ năng mềm

Nhiều tổ chức quốc tế đã xây dựng các khung năng lực định hướng phát triển kỹ năng mềm trong giáo dục. P21 Framework (Battelle for Kids, 2019) chia thành ba nhóm: (1) học tập và đổi mới (tư duy phản biện, sáng tạo, hợp tác, giao tiếp); (2) công nghệ và xử lý thông tin; (3) cuộc sống và nghề nghiệp. OECD (2018) bổ sung năng lực toàn cầu giúp người học thích ứng với xã hội đa văn hóa. UNESCO (2013) nhấn mạnh giáo dục công dân toàn cầu, hướng đến hiểu biết văn hóa và hành động vì lợi ích chung. Mô hình SEL của CASEL (2020) tích hợp kỹ năng xã hội - cảm xúc trong mối quan hệ giữa cá nhân, nhà trường và gia đình, nhấn mạnh tính gắn kết thay vì tách rời từng kỹ năng.

Các khung trên chủ yếu mang tính định hướng toàn cầu, chưa cụ thể hóa cho cấp THPT Việt Nam. Chương trình GDPT 2018 đã quy định ba năng lực cốt lõi: (1) tự chủ - gắn với việc vượt qua khó khăn, lập kế hoạch, định hướng nghề nghiệp; (2) giao tiếp - hợp tác - bao gồm biểu đạt cảm xúc, giải quyết mâu thuẫn, làm việc nhóm; (3) giải quyết vấn đề - sáng tạo - thể hiện ở phân tích tình huống, suy nghĩ linh hoạt, đặt câu hỏi và lập luận thuyết phục. Các năng lực này tương thích cao với những nhóm kỹ năng mềm được kế thừa trong nghiên cứu: tự chủ gắn với quản lý thời gian, lập kế hoạch; giao tiếp - hợp tác gắn với làm việc nhóm, ứng xử, giao tiếp liên văn hóa; giải quyết vấn đề - sáng tạo gắn với tư duy phản biện, sáng tạo, ra quyết định.

Trên cơ sở đối chiếu, nghiên cứu xác lập 13 kỹ năng mềm trọng yếu (xem bảng 1), vừa phản ánh khung lý thuyết quốc tế vừa cụ thể hóa theo yêu cầu của Chương trình GDPT 2018. Trong đó, các kỹ năng *tư duy phản biện, giải quyết vấn đề, sáng tạo, giao tiếp, hợp tác, tìm kiếm và xử lý thông tin* bắt nguồn trực tiếp từ P21 Framework và mô hình SEL. Các kỹ năng *giao tiếp liên văn hóa, nhận thức toàn cầu, trách nhiệm và đạo đức xã hội* phản ánh định hướng hội nhập mà OECD và UNESCO nhấn mạnh. Các kỹ năng *quản lý thời gian, lập kế hoạch, thích nghi và phục hồi sau thất bại* được bổ sung từ yêu cầu phát triển năng lực tự chủ và thích ứng của HS THPT để phù hợp với bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

Bảng 1. Các kỹ năng mềm cần thiết cho HS THPT

Mã hoá	Kỹ năng mềm
KNM1	Tư duy phản biện
KNM2	Giải quyết vấn đề
KNM3	Giao tiếp - ứng xử
KNM4	Làm việc nhóm
KNM5	Quản lý thời gian
KNM6	Tư duy sáng tạo
KNM7	Thích nghi và phục hồi sau thất bại
KNM8	Sử dụng công nghệ
KNM9	Tìm kiếm và xử lý thông tin
KNM10	Lập kế hoạch
KNM11	Trách nhiệm và đạo đức xã hội
KNM12	Giao tiếp liên văn hoá
KNM13	Nhận thức toàn cầu

2.2. Phương pháp khảo sát

Đối tượng khảo sát: Có 302 HS THPT tham gia khảo sát. Sau khi làm sạch dữ liệu, loại bỏ các phiếu không hợp lệ (phiếu trống, không trả lời đầy đủ, trả lời rập khuôn), thu về 264 phiếu hợp lệ. Trong đó, có 136 HS nam (51.5%) và 128 HS nữ (48.5%); tỉ lệ HS khối 10 là 32.6%, HS khối 11 là 28.4% và HS khối 12 là 39%.

Thời gian khảo sát: từ ngày 28/02/2025 đến ngày 05/3/2025.

Công cụ khảo sát: được xây dựng dựa trên tổng hợp các khung lý thuyết quốc tế (P21 Framework, OECD, UNESCO, CASEL) và Chương trình GDPT 2018, đồng thời tham khảo các nghiên cứu trong nước (Durlak et al., 2011; Tạ Quang Thảo, 2015; Huỳnh Văn Sơn và cộng sự, 2020). Bộ công cụ gồm 52 mục hỏi, chia thành 13 nhóm kỹ năng mềm (mỗi nhóm 4 mục), được đánh giá bằng thang Likert 4 mức độ (1 - Yếu đến 4 - Tốt). Công cụ này được kiểm định về độ tin cậy và giá trị bằng Cronbach's Alpha và EFA, cho kết quả đạt chuẩn, đảm bảo tính khoa học để triển khai khảo sát chính thức.

Phân tích dữ liệu: Dữ liệu được xử lý bằng phần mềm SPSS 27.0, qua các bước phân tích cụ thể như sau: Phân tích độ tin cậy (Cronbach's Alpha): nhằm kiểm định tính nhất quán nội tại của thang đo, với ngưỡng chấp nhận $\alpha \geq 0.70$ (Nunnally & Bernstein, 1994); Phân tích nhân tố khám phá (EFA): được tiến hành để xác định cấu trúc các nhóm kỹ năng mềm, sử dụng phương pháp trích Principal Axis Factoring, với tiêu chí giữ lại nhân tố có *eigenvalue* > 1 và hệ số tải nhân tố ≥ 0.50 (Hair et al., 2010); Thống kê mô tả: dùng để xác định mức độ trung bình (ĐTB) và độ lệch chuẩn (ĐLC) của từng kỹ năng mềm, qua đó nhận diện những kỹ năng nổi bật và những kỹ năng còn hạn chế; Kiểm định sự khác biệt (independent t-test): được sử dụng để phân tích sự khác biệt trong mức độ tự đánh giá kỹ năng mềm theo giới tính.

2.3. Kết quả và bàn luận

2.3.1. Kiểm định công cụ khảo sát

Trước khi phân tích thực trạng, nghiên cứu tiến hành kiểm định giá trị và độ tin cậy của công cụ khảo sát thông qua phân tích nhân tố khám phá (EFA) và hệ số Cronbach's Alpha.

Bảng 2. Hệ số tải nhân tố

Items	Factor loading 1	Factor loading 2	Factor loading 3
KNM2	0.904	—	—
KNM3	0.864	—	—
KNM6	0.844	—	—
KNM5	0.830	—	—
KNM1	0.820	—	—
KNM4	0.815	—	—
KNM9	—	0.836	—
KNM7	—	0.811	—
KNM10	—	0.757	—
KNM8	—	0.735	—
KNM11	—	0.570	—
KNM13	—	—	0.977
KNM12	—	—	0.931

Ghi chú: Giữ lại các hệ số tải ≥ 0.50 .

Kết quả tại bảng 2 cho thấy ba nhân tố được rút trích, với tổng phương sai giải thích đạt 70.5%. Cụ thể, nhóm 1 bao gồm các kỹ năng như tư duy phản biện (KNM1), tư duy sáng tạo (KNM6), giải quyết vấn đề (KNM2), quản lý thời gian (KNM5), giao tiếp - ứng xử (KNM3), và làm việc nhóm (KNM4), thể hiện rõ đặc trưng của các kỹ năng thuộc về tư duy và vận hành nhận thức, được đặt tên là “*kỹ năng giao tiếp và tư duy*”. Nhóm 2 gồm các biến KNM7 (thích nghi và phục hồi sau thất bại), KNM8 (sử dụng công nghệ), KNM9 (tìm kiếm, xử lý thông tin), KNM10 (lập kế hoạch), và KNM11 (đạo đức và trách nhiệm xã hội), phản ánh khả năng hành động thích nghi, triển khai công việc có trách nhiệm và vận dụng công nghệ hiệu quả, được đặt là “*kỹ năng thích ứng và trách nhiệm*”. Nhóm 3 bao gồm KNM12 (giao tiếp liên văn hóa) và KNM13 (nhận thức toàn cầu), với hệ số tải lần lượt là 0.931 và 0.977, đồng thời có độ đặc trưng gần như bằng 0, cho thấy mức độ hội tụ rất cao. Nhóm này được gọi là “*kỹ năng hội nhập toàn cầu*”, phản ánh định hướng hội nhập quốc tế của HS trong bối cảnh giáo dục hiện đại.

Trong bảng 3, thang đo tự đánh giá kỹ năng mềm của HS đạt hệ số Cronbach's Alpha = 0.882, với khoảng tin cậy 95% dao động từ 0.858 đến 0.903.

Bảng 3. Phân tích hệ số Cronbach's Alpha

Nội dung	Hệ số Cronbach's Alpha
Điểm ước tính	0.882
Giới hạn dưới khoảng 95%	0.858
Giới hạn trên khoảng 95%	0.903

Ngoài ra, trong bảng 4, hệ số Cronbach's Alpha của từng nhóm thành phần cũng đều vượt ngưỡng 0.87, cho thấy mức độ tin cậy cao trong cấu trúc thang đo. Kết quả này cho thấy thang đo có độ ổn định cao và phù hợp để sử dụng trong phân tích thực trạng kỹ năng mềm của HS THPT.

Bảng 4. Hệ số Cronbach's Alpha theo từng nhóm

	Hệ số Cronbach's Alpha
Nhóm 1 - Kỹ năng giao tiếp và tư duy	0.873
Nhóm 2 - Kỹ năng thích ứng và trách nhiệm	0.871
Nhóm 3 - Kỹ năng hội nhập toàn cầu	0.880

2.3.2. Thực trạng kỹ năng mềm của học sinh trung học phổ thông

* Đánh giá chung về kỹ năng mềm của HS THPT

Bảng 5. Thực trạng kỹ năng mềm của HS THPT tại TP Hồ Chí Minh

STT	Nội dung	ĐTB	ĐLC	Xếp hạng
Mức độ tự đánh giá chung của HS về các kỹ năng mềm		2,62	0.848	-
<i>Nhóm 1 - Kỹ năng giao tiếp và tư duy</i>		2,83	0.848	-
1	Tư duy phản biện	2,68	0.912	10
2	Giải quyết vấn đề	3,14	0.857	1
3	Giao tiếp - ứng xử	2,92	0.763	3
4	Làm việc nhóm	2,65	0.848	11
5	Quản lý thời gian	2,89	0.848	4
6	Tư duy sáng tạo	2,68	0.873	10
<i>Nhóm 2 - Kỹ năng thích ứng và trách nhiệm</i>		2,75	0.838	-
7	Thích nghi và phục hồi sau thất bại	2,92	0.751	3
8	Sử dụng công nghệ	2,65	0.848	11
9	Tìm kiếm và xử lý thông tin	2,89	0.848	4
10	Lập kế hoạch	2,62	0.848	13
11	Trách nhiệm và đạo đức xã hội	2,67	0.896	12
<i>Nhóm 3 - Kỹ năng hội nhập toàn cầu</i>		2,84	0.888	-
12	Giao tiếp liên văn hoá	2,71	0.883	9
13	Nhận thức toàn cầu	2,97	0.892	2

Kết quả khảo sát mức độ tự đánh giá của HS về 13 kỹ năng mềm được chia thành ba nhóm chức năng cho thấy nhìn chung, HS đánh giá bản thân ở mức khá, với ĐTB chung đạt 2,62. Các giá trị ĐLC trong bảng dao động từ 0.751 đến 0.912, cho thấy mức độ phân tán trong đánh giá là tương đối rõ rệt ở một số kỹ năng.

Nhóm 1 - Kỹ năng giao tiếp và tư duy có ĐTB 2,83 và ĐLC trung bình 0.848. HS tự đánh giá cao nhất ở kỹ năng giải quyết vấn đề (3,14) và giao tiếp - ứng xử (2,92), phản ánh vai trò của các hoạt động học tập định hướng năng lực và phong trào đoàn - hội. Tuy nhiên, tư duy phản biện đạt mức thấp nhất nhóm (2,68) và có ĐLC cao nhất toàn bảng (0.912), cho thấy sự thiếu ổn định trong nhận thức và kỹ năng phản biện chưa được phát triển đồng đều.

Nhóm 2 - Kỹ năng thích ứng và trách nhiệm có ĐTB thấp nhất (2,75) với ĐLC 0.838. HS tự tin hơn ở kỹ năng thích nghi và phục hồi sau thất bại (2,92) và xử lý thông tin (2,89) - những kỹ năng thường hình thành qua học tập độc lập và trải nghiệm cá nhân. Ngược lại, lập kế hoạch (2,62) và sử dụng công nghệ (2,65) có ĐTB thấp nhất, cho thấy HS còn hạn chế trong việc chủ động quản lý thời gian và tận dụng công nghệ hỗ trợ học tập. Đáng chú ý, kỹ năng *trách nhiệm và đạo đức xã hội* có ĐLC cao (0.896), phản ánh sự khác biệt về nền tảng nhận thức cá nhân và môi trường sống.

Nhóm 3 - Kỹ năng hội nhập toàn cầu có ĐTB cao nhất (2,84), nhưng đồng thời có DLC trung bình lớn nhất (0,888). Kỹ năng nhận thức toàn cầu (2,97) và giao tiếp liên văn hóa (2,91) được đánh giá cao, song DLC xấp xỉ 0,9 cho thấy mức độ phân tán lớn. Điều này cho thấy một bộ phận HS đã có cơ hội tiếp cận hoạt động mang tính hội nhập, trong khi nhiều em khác chưa được trang bị đầy đủ kỹ năng liên văn hóa - công dân toàn cầu.

Tổng hợp toàn bộ kết quả và xếp hạng từng kỹ năng cho thấy HS có xu hướng đánh giá cao các kỹ năng gắn với hoạt động học tập cụ thể (như giải quyết vấn đề, xử lý thông tin), trong khi các kỹ năng đòi hỏi tư duy bậc cao (phân biện, sáng tạo) hoặc các kỹ năng cần điều kiện thực hành thực tiễn (làm việc nhóm, sử dụng công nghệ, liên văn hóa) lại có ĐTB thấp hơn và DLC lớn. Sự phân hóa này cho thấy nhu cầu cần thiết phải thiết kế lại các hoạt động GDKNM một cách có hệ thống, đồng bộ và mang tính liên kết với môn học, thay vì chỉ lồng ghép mang tính hình thức.

*** Kỹ năng mềm của HS THPT theo lát cắt giới tính**

Tiếp theo, nghiên cứu tiến hành kiểm định sự khác biệt giữa các nhóm đối tượng nhằm xác định liệu các yếu tố như giới tính và khối lớp có ảnh hưởng đến mức độ tự đánh giá kỹ năng mềm của HS hay không. Cụ thể, phân tích t-test được sử dụng để so sánh mức độ tự đánh giá giữa HS nam và nữ (bảng 6).

Bảng 6. Kiểm định t-test về kỹ năng mềm của HS THPT theo giới tính

	Nam		Nữ		t	p
	ĐTB	DLC	ĐTB	DLC		
Nhóm 1 - Kỹ năng giao tiếp và tư duy	3,207	0.723	3,203	0.730	0.041	0.968
Nhóm 2 - Kỹ năng thích ứng và trách nhiệm	3,131	0.546	2,927	0.574	2.960	0.003*
Nhóm 3 - Kỹ năng hội nhập toàn cầu	3,169	0.487	3,065	0.519	1.678	0.094

Ghi chú (): $p < 0.05$ thể hiện sự khác biệt có ý nghĩa thống kê.*

Kết quả kiểm định t-test theo giới tính cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa HS nam và nữ ở nhóm *kỹ năng giao tiếp và tư duy* ($p = 0.968$), với ĐTB gần như tương đương nhau (nam: 3,207; nữ: 3,203). Tương tự, ở nhóm *kỹ năng hội nhập toàn cầu*, sự khác biệt chưa đạt ngưỡng ý nghĩa ($p = 0.094$), mặc dù HS nam có xu hướng tự đánh giá cao hơn đôi chút (nam: 3,169; nữ: 3,065).

Tuy nhiên, ở nhóm *kỹ năng thích ứng và trách nhiệm*, sự khác biệt đạt mức có ý nghĩa thống kê cao ($t = 2.960$; $p = 0.003 < 0.01$), với ĐTB của HS nam (3,131) cao hơn đáng kể so với nữ (2,927). Kết quả này gợi mở rằng HS nam tự đánh giá bản thân vượt trội hơn ở các kỹ năng như: thích nghi và phục hồi sau thất bại, sử dụng công nghệ, tìm kiếm - xử lý thông tin, lập kế hoạch, và thể hiện trách nhiệm xã hội.

Phát hiện này phù hợp với một số nghiên cứu quốc tế cho rằng nam giới thường có mức độ tự tin cao hơn khi làm việc với công nghệ, xử lý thông tin và thực hiện các nhiệm vụ có định hướng rõ ràng (Anderson, 2004; Bao et al., 2013). Đồng thời, khả năng thích nghi và phục hồi sau thất bại (resilience) ở HS nam cũng được ghi nhận là cao hơn trong một số nghiên cứu trên HS trung học (Campbell-Sills et al., 2009; Artawijaya & Supratiwi, 2024). Bên cạnh đó, bằng chứng từ nghiên cứu thần kinh học cũng cho thấy một số vùng não bộ liên quan đến chức năng điều hành (executive function) như lập kế hoạch và kiểm soát hành vi có xu hướng phát triển mạnh hơn ở nam giới trong độ tuổi vị thành niên (Cornblath et al., 2020). Điều này có thể lý giải phần nào xu hướng HS nam tự đánh giá cao hơn ở nhóm kỹ năng này.

3. Kết luận

Kết quả khảo sát cho thấy kỹ năng mềm của HS THPT ở TP. Hồ Chí Minh nhìn chung đạt mức khá. Trong ba nhóm, nhóm 3 - kỹ năng hội nhập toàn cầu có ĐTB cao nhất, còn nhóm 2 - thích ứng và trách nhiệm có ĐTB thấp nhất. Phân tích so sánh cũng ghi nhận sự khác biệt theo giới tính ở nhóm 2, khi HS nam tự đánh giá cao hơn nữ, phù hợp với xu hướng nam giới thường tự tin hơn trong sử dụng công nghệ và thích ứng với thay đổi. Thực trạng này phản ánh xu hướng GDKNM hiện nay đang thiên về các năng lực ứng dụng, trong khi tư duy phân biện và năng lực toàn cầu chưa được quan tâm đúng mức. Do đó, cần tổ chức các hoạt động GDKNM theo hướng tích hợp và liên kết giữa các nhóm kỹ năng, tránh triển khai đơn lẻ. Đồng thời, cần thiết kế chương trình có phân hóa theo giới tính, nhằm đáp ứng sự khác biệt trong quá trình phát triển và đảm bảo tính công bằng trong giáo dục.

Nghiên cứu mở ra hướng tiếp cận thực tiễn hơn trong đánh giá và tổ chức hoạt động GDKNM tại các trường phổ thông. Các nghiên cứu tiếp theo nên tập trung phân tích mối quan hệ giữa kỹ năng mềm và kết quả học tập, cũng như thử nghiệm các mô hình giáo dục tích hợp như học tập dựa trên dự án hoặc dạy học liên môn, nhằm nâng cao hiệu quả rèn luyện kỹ năng mềm trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

Tài liệu tham khảo

- Anderson, R. (2004). Gender and computers: Understanding the digital divide. *Journal of Marriage and the Family*, 66(3), 542-543. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/EC.49.1.e>
- Artawijaya, L., & Supratiwi, M. (2024). Cognitive flexibility and resilience in adolescents: Exploring gender differences and cultural implications. *Nusantara Journal of Behavioral and Social Science*, 3, 151-160. <https://ukinstitute.org/journals/4/njbss/article/view/62>
- Bao, Y., Xiong, T., Hu, Z., & Kibelloh, M. (2013). Exploring gender differences on general and specific computer self-efficacy in mobile learning adoption. *Journal of Educational Computing Research*, 49(1), 111-132. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/EC.49.1.e>
- Battelle for Kids (2019). *P21 framework for 21st century learning* [PDF brief]. https://www.battelleforkids.org/wp-content/uploads/2023/11/P21_Framework_Brief.pdf
- Bộ GD-ĐT (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể* (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
- Campbell-Sills, L., Forde, D. R., & Stein, M. B. (2009). Demographic and childhood environmental predictors of resilience in a community sample. *Journal of Psychiatric Research*, 43(12), 1007-1012. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2009.01.013>
- CASEL (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?*. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Cornblath, E. J., Ashourvan, A., Kim, J. Z., Betzel, R. F., Ciric, R., Adebimpe, A., ... Bassett, D. S. (2020). Temporal sequences of brain activity at rest are constrained by white matter structure and modulated by cognitive demands. *Communications Biology*, 3(1), 261. <https://doi.org/10.1038/s42003-020-0961-x>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Hoàng Hòa Bình (2015). Năng lực và đánh giá theo năng lực. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 71, 21-32.
- Huỳnh Văn Sơn, Mai Mỹ Hạnh, Nguyễn Thị Mỹ Hạnh, Nguyễn Thanh Huân, Lâm Thị Kim Liên, Đỗ Tất Thiên, Giang Thiên Vũ (2020). *Giáo dục kỹ năng mềm và tư vấn tâm lý cho học sinh trung học*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Nealy, C. (2005). Integrating soft skills through active learning in the management classroom. *Journal of College Teaching & Learning*, 2(4), 1-6. <https://doi.org/10.19030/tlc.v2i4.1830>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill Education.
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing.
- 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>
- UNESCO (2013). *Global citizenship education: An emerging perspective*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224115>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.