

Bài báo nghiên cứu

THỰC TRẠNG NĂNG LỰC TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM TRONG DẠY HỌC MÔN KHOA HỌC TẠI CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC Ở PHƯỜNG LONG AN, TỈNH TÂY NINH

Phan Thị Hồng Ngọc, Nguyễn Đức Thanh*

Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

**Tác giả liên hệ: Nguyễn Đức Thanh – Email: thanhnd@hcmue.edu.vn*

Ngày nhận bài: 01-5-2026; Ngày nhận bài sửa: 13-6-2026; Ngày duyệt đăng: 20-7-2026

TÓM TẮT

Nghiên cứu này đánh giá thực trạng năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm (HĐTN) trong dạy học môn Khoa học của giáo viên tiểu học tại phường Long An, tỉnh Tây Ninh. Nghiên cứu sử dụng thiết kế khảo sát mô tả cắt ngang; 41 giáo viên đang trực tiếp dạy môn Khoa học được lựa chọn theo phương pháp thuận tiện có tiêu chí. Dữ liệu được thu thập bằng phiếu khảo sát Likert 5 mức gồm 33 chỉ báo thuộc năm nhóm năng lực và được phân tích bằng điểm trung bình, độ lệch chuẩn và thứ hạng. Kết quả cho thấy năng lực tổ chức HĐTN của giáo viên đạt mức khá trên tổng thể ($\bar{DTB}=3,86$; $\bar{DLC}=0,70$). Nhóm năng lực chuẩn bị tổ chức HĐTN đạt điểm cao nhất ($\bar{DTB}=3,95$), trong khi nhóm phối hợp các lực lượng đạt điểm thấp nhất ($\bar{DTB} = 3,59$). Ở cấp độ chỉ báo, xây dựng nội dung HĐTN đạt mức tốt ($\bar{DTB} = 4,34$), còn lắng nghe và phản hồi tích cực với ý kiến của các lực lượng phối hợp có điểm thấp nhất ($\bar{DTB} = 3,29$). Từ kết quả khảo sát, bài viết đề xuất tăng cường bồi dưỡng năng lực phối hợp, thiết kế công cụ đánh giá và phát triển cộng đồng học tập chuyên môn cho giáo viên.

Từ khóa: Chương trình giáo dục phổ thông 2018; hoạt động trải nghiệm; giáo viên tiểu học; môn Khoa học; năng lực giáo viên

1. Đặt vấn đề

Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) 2018 được ban hành theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT, đặt trọng tâm vào phát triển phẩm chất và năng lực của học sinh (Ministry of Education and Training, 2018a). Trong định hướng đó, dạy học thông qua hoạt động trải nghiệm (HĐTN) là một yêu cầu quan trọng nhằm tăng cường sự tham gia, quan sát, thực hành và phản ánh của người học. Đối với cấp tiểu học, yêu cầu này làm thay đổi vai trò của giáo viên từ người truyền đạt nội dung sang người thiết kế, tổ chức và điều phối các tình huống học tập có tính trải nghiệm.

Cite this article as: Phan, T. H. N., & Nguyen, N. D. T. (2026). Teachers' competency in organizing experiential activities in science teaching at primary schools in Long An Ward, Tay Ninh Province. *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 23(7), 1749-1759. [https://doi.org/10.54607/hcmue.js.23.7.5904\(2026\)](https://doi.org/10.54607/hcmue.js.23.7.5904(2026))

Ở cấp tiểu học, yêu cầu trên còn gắn với nhiệm vụ thực hiện Chương trình môn Khoa học và các định hướng tổ chức giáo dục STEM, bởi học sinh cần được quan sát, thí nghiệm, đặt câu hỏi, thu thập bằng chứng và vận dụng kiến thức vào bối cảnh đời sống (Ministry of Education and Training, 2018b, 2023). Đồng thời, chuẩn nghề nghiệp hiện hành yêu cầu giáo viên chủ động xây dựng và thực hiện kế hoạch dạy học, tổ chức hoạt động giáo dục, đánh giá theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực, bảo đảm an toàn, đồng thời phối hợp với gia đình và các lực lượng xã hội (Ministry of Education and Training, 2026). Vì vậy, năng lực tổ chức HĐTN trong môn Khoa học là một biểu hiện cụ thể của năng lực nghề nghiệp giáo viên trong bối cảnh triển khai Chương trình GDPT 2018.

Cơ sở lí luận của HĐTN có thể được nhìn từ các nghiên cứu gần đây về học tập qua trải nghiệm, trong đó nhấn mạnh sự kết nối giữa trải nghiệm cụ thể, phản ánh, khái quát hóa và thử nghiệm trong bối cảnh thực tiễn. Tổng quan của Morris (2020) cho thấy học tập qua trải nghiệm cần được hiểu như một quá trình gắn với bối cảnh, phản tư phê phán và vận dụng có mục đích, thay vì chỉ là việc tổ chức hoạt động bên ngoài lớp học. Một tổng quan bằng chứng gần đây của Ranken et al. (2025) cũng cho thấy HĐTN có ảnh hưởng tích cực đến thành tựu học tập của trẻ em 4-14 tuổi, trong đó khoa học là một lĩnh vực có nhiều tiềm năng triển khai. Vì vậy, dạy học môn Khoa học ở tiểu học là bối cảnh phù hợp để tổ chức HĐTN, bởi môn học này gắn với quan sát hiện tượng tự nhiên, thực hành, khám phá và vận dụng kiến thức vào đời sống.

Từ góc độ năng lực giáo viên, việc tổ chức HĐTN đòi hỏi giáo viên phải chuẩn bị điều kiện hoạt động, thiết kế kế hoạch, triển khai hoạt động, phối hợp các lực lượng liên quan, đồng thời đánh giá và điều chỉnh sau hoạt động. Duong và Nguyen (2023) đã đề xuất khung năng lực tổ chức HĐTN cho sinh viên sư phạm, trong đó nhấn mạnh các năng lực chuẩn bị, thiết kế và triển khai. Nghiên cứu của Nguyen (2024) trên giáo viên tiểu học cho thấy năng lực tổ chức HĐTN của giáo viên không đồng đều giữa các thành tố, đặc biệt ở những yêu cầu liên quan đến phân tích bối cảnh, lựa chọn hình thức tổ chức, xây dựng công cụ đánh giá và xử lí thông tin. Những yêu cầu này cũng phù hợp với khuyến nghị phương pháp luận về xây dựng và đánh giá thang đo trong nghiên cứu xã hội – hành vi (Boateng et al., 2018).

Các bằng chứng gần đây về HĐTN trong dạy học khoa học ở tiểu học cho thấy cách tiếp cận trải nghiệm có thể hỗ trợ học sinh gắn kiến thức khoa học với quan sát, thực hành và giải quyết vấn đề. Nguyen và cộng sự (2021) cho thấy hoạt động trải nghiệm khoa học ngoài lớp học ở tiểu học có thể làm nội dung học tập gần hơn với chương trình Khoa học và đa dạng hóa phương thức tổ chức. Tổng quan của Kuo và cộng sự (2019) cho thấy trải nghiệm trong môi trường tự nhiên có thể hỗ trợ sự chú ý, mức độ tham gia và các kết quả học tập; trong khi phân tích tổng hợp của Lazonder và Harmsen (2016) nhấn mạnh rằng học tập khám phá chỉ phát huy hiệu quả khi giáo viên cung cấp hướng dẫn phù hợp. Oliveira và Bonito (2023) cũng cho thấy thực hành khoa học cần mục tiêu rõ, phương thức đánh giá phù hợp và sự chuẩn bị về điều kiện triển khai. Như vậy, hiệu quả của HĐTN phụ thuộc không

chỉ vào ý tưởng hoạt động mà còn vào thiết kế sư phạm, mức độ hướng dẫn, công cụ đánh giá và năng lực điều phối của giáo viên.

Một số nghiên cứu liên quan cũng cho thấy giáo viên thường có nhận thức tích cực về HĐTN nhưng còn gặp khó khăn ở khâu lập kế hoạch, lựa chọn hình thức, huy động nguồn lực và đánh giá kết quả. Vu (2024) đề xuất quy trình thiết kế kế hoạch HĐTN nhằm hình thành phẩm chất, năng lực cho học sinh tiểu học; Girvan và cộng sự (2016) cho thấy phát triển nghề nghiệp theo hướng trải nghiệm có thể hỗ trợ giáo viên thay đổi niềm tin và thực hành lớp học khi họ được quan sát tác động lên học sinh và phản tư về quá trình dạy học. Những kết quả này củng cố nhu cầu khảo sát năng lực tổ chức HĐTN theo từng địa bàn cụ thể, đồng thời tránh suy rộng quá mức khi dữ liệu mới dừng ở phạm vi khảo sát mô tả.

Từ khoảng trống trên, nghiên cứu này hướng tới hai mục tiêu: (1) đánh giá thực trạng năng lực tổ chức HĐTN trong dạy học môn Khoa học của giáo viên tại các trường tiểu học phường Long An, tỉnh Tây Ninh; và (2) đề xuất một số kiến nghị nhằm nâng cao năng lực tổ chức HĐTN cho giáo viên, đặc biệt ở các nhóm năng lực còn hạn chế qua kết quả khảo sát. Do thiết kế nghiên cứu là khảo sát mô tả với mẫu nhỏ, bài viết tập trung vào nhận diện xu hướng thực trạng và hàm ý cải thiện, chưa nhằm kiểm định quan hệ nhân quả hoặc xây dựng mô hình dự báo.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Đối tượng và Phương pháp nghiên cứu

2.1.1. Mô hình và đối tượng nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng thiết kế khảo sát mô tả cắt ngang nhằm phản ánh thực trạng năng lực tổ chức HĐTN trong dạy học môn Khoa học của giáo viên tiểu học tại thời điểm khảo sát. Mẫu gồm 41 giáo viên được lựa chọn theo phương pháp thuận tiện có tiêu chí: đang trực tiếp tham gia dạy môn Khoa học tại các trường tiểu học thuộc phường Long An, tỉnh Tây Ninh và đồng ý tham gia khảo sát. Cách chọn mẫu này phù hợp với điều kiện tiếp cận thực tế của địa bàn nhưng là chọn mẫu phi xác suất; vì vậy, kết quả phản ánh đặc điểm của nhóm giáo viên tham gia và được sử dụng để nhận diện xu hướng tại địa bàn nghiên cứu, không được suy rộng thống kê cho toàn bộ giáo viên tiểu học của tỉnh.

2.1.2. Bộ công cụ nghiên cứu

Công cụ thu thập dữ liệu là phiếu khảo sát do nhóm tác giả phát triển bằng cách rút gọn và điều chỉnh khung 42 chỉ báo của Duong và Nguyen (2023) cho đối tượng giáo viên đang công tác và bối cảnh dạy học môn Khoa học ở tiểu học. Do khung gốc hướng tới sinh viên sư phạm, nghiên cứu không kế thừa nguyên văn chỉ báo nào mà điều chỉnh chủ thể, ngữ cảnh và mức độ biểu hiện nghề nghiệp. Các chỉ báo A1, A2, A4, A6, A7; toàn bộ nhóm B, C và E; cùng D2-D5 được phát triển từ nội dung tương ứng của khung gốc. Các chỉ báo A3, A5, A8 và D1 do nhóm tác giả bổ sung để phản ánh việc phân công nhiệm vụ, dự trù nguồn lực, bảo đảm an toàn và nhận diện lực lượng phối hợp trong HĐTN môn Khoa học. Phiếu gồm phần thông tin chung và thang đo 33 chỉ báo theo Likert 5 mức, từ 1 = kém đến 5 = tốt.

Việc cấu trúc công cụ thành năm nhóm được thực hiện theo nguyên tắc phân tách các giai đoạn và nhiệm vụ nghề nghiệp. Từ ba tiểu năng lực của Duong và Nguyen (2023), năng lực lập kế hoạch được tách thành chuẩn bị điều kiện (nhóm A) và thiết kế kế hoạch sự phạm (nhóm B); năng lực triển khai được tách thành tổ chức hoạt động với học sinh (nhóm C) và phối hợp các lực lượng trong, ngoài nhà trường (nhóm D); năng lực kiểm tra – đánh giá được phát triển thành đánh giá kết quả và điều chỉnh hoạt động (nhóm E). Cấu trúc này phù hợp với yêu cầu về xây dựng kế hoạch, tổ chức hoạt động giáo dục, đánh giá, bảo đảm an toàn và phối hợp gia đình – xã hội trong Thông tư 30/2026/TT-BGDĐT, đồng thời tương thích với nghiên cứu về năng lực tổ chức học tập trải nghiệm của người học sư phạm Việt Nam (Ngo & Nguyen, 2021).

Bảng 1. Các nhóm năng lực tổ chức HĐTN và số lượng chỉ báo

Nhóm	Nội dung nhóm năng lực	Số chỉ báo
A	Năng lực chuẩn bị tổ chức HĐTN trong dạy học môn Khoa học	8
B	Năng lực thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN trong dạy học môn Khoa học	7
C	Năng lực triển khai thực hiện kế hoạch tổ chức HĐTN trong dạy học môn Khoa học	7
D	Năng lực phối hợp các lực lượng trong tổ chức HĐTN	5
E	Năng lực đánh giá kết quả và điều chỉnh HĐTN	6
Tổng cộng:		33

Nguồn: Nhóm tác giả tổng hợp và phát triển từ Duong và Nguyen (2023), Thông tư 30/2026/TT-BGDĐT và kết quả thẩm định của 5 chuyên gia

Quy trình xây dựng công cụ gồm năm bước: (i) tổng hợp cơ sở lý luận và khung chỉ báo liên quan; (ii) rút gọn, điều chỉnh và bổ sung chỉ báo cho bối cảnh dạy học môn Khoa học ở tiểu học; (iii) tổ chức thẩm định nội dung bởi 5 chuyên gia, tập trung vào mức độ phù hợp, tính đại diện, sự rõ nghĩa và mức độ trùng lặp của các chỉ báo; (iv) hiệu chỉnh cách diễn đạt và cấu trúc nhóm theo ý kiến chuyên gia; và (v) hoàn thiện phiếu trước khi khảo sát chính thức. Sau thu thập dữ liệu, Cronbach's alpha được sử dụng để kiểm tra độ nhất quán nội tại của từng nhóm chỉ báo trước khi tiến hành thống kê mô tả; ngưỡng $\alpha \geq 0,70$ được xem là mức chấp nhận (Hair et al., 2019). Kết quả kiểm định cho thấy hệ số Cronbach's alpha của năm nhóm chỉ báo lần lượt là: nhóm A = 0,772; nhóm B = 0,741; nhóm C=0,763; nhóm D=0,746; và nhóm E=0,755. Tất cả các hệ số đều vượt ngưỡng 0,70, cho thấy năm nhóm chỉ báo đạt mức độ nhất quán nội tại chấp nhận được. Việc đánh giá alpha theo từng nhóm phù hợp hơn việc gộp toàn bộ 33 chỉ báo vì công cụ đo năm thành phần năng lực khác nhau (Boateng et al., 2018).

2.1.3. Quy trình thu thập và phương pháp phân tích dữ liệu

Dữ liệu khảo sát được xử lý bằng thống kê mô tả, gồm điểm trung bình (ĐTB), độ lệch chuẩn (ĐLC) và thứ hạng (TH) cho từng chỉ báo và từng nhóm năng lực. Nhằm bảo đảm tính khoa học trong xử lý và diễn giải số liệu, nghiên cứu vận dụng nguyên tắc phân chia giá trị trung bình của thang đo Likert 5 mức thành các khoảng xếp loại tương ứng với mức độ

đạt được của từng chỉ báo và nhóm năng lực (Malhotra & Birks, 2007). Trên cơ sở đó, nhóm tác giả xây dựng mức đánh giá cụ thể tại Bảng 2, trong đó độ rộng mỗi khoảng được xác định bằng công thức $(5-1)/5=0,80$, tương ứng với năm mức: 1,00-1,80=Kém; 1,81-2,60=Yếu; 2,61-3,40 = Trung bình; 3,41-4,20 = Khá; và 4,21-5,00 = Tốt. Thông tư 30/2026/TT-BGDĐT được sử dụng làm căn cứ đối chiếu nội dung năng lực, gồm xây dựng và thực hiện kế hoạch, tổ chức hoạt động giáo dục, đánh giá học sinh, bảo đảm an toàn và phối hợp với gia đình, xã hội (Ministry of Education and Training, 2026).

Bảng 2. Quy ước đánh giá mức độ năng lực tổ chức HĐTN

Mức	Điểm trung bình	Xếp loại
1	1,00-1,80	Kém
2	1,81-2,60	Yếu
3	2,61-3,40	Trung bình
4	3,41-4,20	Khá
5	4,21-5,00	Tốt

Nguồn: Nhóm tác giả xây dựng theo phương pháp chia đều khoảng biến thiên của thang đo Likert 5 mức (Malhotra & Birks, 2007).

2.2. Kết quả và thảo luận

2.2.1. Kết quả

Kết quả khảo sát cho thấy năng lực tổ chức HĐTN trong dạy học môn Khoa học của giáo viên tiểu học tại phường Long An đạt mức khá trên tổng thể (ĐTB = 3,86; DLC = 0,70). Trong năm nhóm năng lực, nhóm chuẩn bị tổ chức HĐTN đạt điểm cao nhất (ĐTB = 3,95), tiếp đến là nhóm thiết kế kế hoạch và nhóm triển khai thực hiện kế hoạch (cùng ĐTB=3,91). Nhóm đánh giá kết quả và điều chỉnh HĐTN đạt ĐTB = 3,86. Nhóm phối hợp các lực lượng đạt điểm thấp nhất (ĐTB = 3,59), tuy vẫn nằm trong mức khá nhưng cho thấy đây là khía cạnh cần ưu tiên cải thiện.

Ở cấp độ chỉ báo, “Xây dựng nội dung HĐTN trong dạy học môn Khoa học” đạt điểm cao nhất (ĐTB = 4,34), thuộc mức tốt. Một số chỉ báo khác cũng đạt mức cao như “Chuẩn bị nguồn tư liệu” (ĐTB = 4,24), “Tìm hiểu đặc điểm học sinh và tập thể học sinh” (ĐTB=4,12) và “Giám sát, điều khiển và điều chỉnh hoạt động” (ĐTB = 4,12). Ngược lại, “Lắng nghe và phản hồi tích cực với ý kiến của các lực lượng phối hợp” có điểm thấp nhất (ĐTB = 3,29), tiếp đến là “Dự kiến phương án bảo đảm an toàn và xử lý tình huống phát sinh” (ĐTB = 3,49). Kết quả cho thấy năng lực chuyên môn trực tiếp được đánh giá cao hơn các năng lực đòi hỏi phối hợp đa bên và dự phòng điều kiện triển khai.

Bảng 3. Kết quả đánh giá năng lực tổ chức HĐTN trong dạy học môn Khoa học của giáo viên

TT	Năng lực tổ chức HĐTN	ĐTB	ĐLC	TH
	A. Chuẩn bị tổ chức HĐTN	3,95	0,70	
1	Xác định thời gian, địa điểm phù hợp với HĐTN	3,95	0,67	5
2	Tìm hiểu đặc điểm học sinh và tập thể học sinh	4,12	0,64	2
3	Phân công nhiệm vụ cụ thể cho học sinh	4,00	0,71	4
4	Chuẩn bị nguồn tư liệu cho HĐTN	4,24	0,58	1
5	Dự trù tài chính tổ chức HĐTN	3,95	0,84	5
6	Huy động và phối hợp các lực lượng	3,73	0,78	7
7	Chuẩn bị cơ sở vật chất, phương tiện kỹ thuật	4,10	0,77	3
8	Dự kiến phương án bảo đảm an toàn và xử lý tình huống phát sinh	3,49	0,75	8
	B. Thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN	3,91	0,68	
1	Đặt tên cho HĐTN	3,80	0,72	5
2	Xác định mục tiêu, nhiệm vụ giáo dục	4,07	0,61	2
3	Xây dựng nội dung HĐTN	4,34	0,62	1
4	Xác định hình thức tổ chức HĐTN	3,95	0,63	3
5	Thiết kế công cụ đánh giá kết quả HĐTN	3,85	0,69	4
6	Sắp xếp nguồn lực và tiến độ thực hiện kế hoạch	3,80	0,75	5
7	Dự kiến sản phẩm học tập của học sinh	3,54	0,75	7
	C. Triển khai thực hiện kế hoạch HĐTN	3,91	0,71	
1	Phổ biến kế hoạch HĐTN cho học sinh	3,85	0,65	5
2	Triển khai hình thức, phương pháp, kỹ thuật phù hợp	4,05	0,77	2
3	Quản lý thời gian trong tổ chức HĐTN	3,95	0,81	4
4	Giám sát, điều khiển và điều chỉnh hoạt động	4,12	0,71	1
5	Xử lý tình huống trong quá trình triển khai	4,00	0,81	3
6	Nhận xét, đánh giá và rút kinh nghiệm	3,85	0,62	5
7	Theo dõi, phát hiện và hỗ trợ kịp thời khó khăn của học sinh	3,54	0,60	7
	D. Phối hợp các lực lượng	3,59	0,67	
1	Xác định các lực lượng phối hợp	3,71	0,64	2
2	Vận dụng hình thức, biện pháp vận động phù hợp	3,85	0,69	1
3	Thiết lập và điều chỉnh các mối quan hệ phối hợp	3,49	0,68	4
4	Giao tiếp phù hợp với từng đối tượng vận động	3,59	0,67	3
5	Lắng nghe và phản hồi tích cực với ý kiến của các lực lượng phối hợp	3,29	0,60	5
	E. Đánh giá kết quả và điều chỉnh HĐTN	3,86	0,73	
1	Xác định mục tiêu đánh giá kết quả HĐTN	4,00	0,67	2
2	Xác định nội dung đánh giá kết quả HĐTN	4,00	0,78	2
3	Xây dựng tiêu chuẩn đánh giá kết quả HĐTN	4,07	0,69	1
4	Xác định quy trình, cách thức đánh giá	3,93	0,82	4
5	Điều chỉnh HĐTN sau đánh giá	3,78	0,73	5
6	Phản hồi kết quả đánh giá cho học sinh và các bên liên quan	3,39	0,70	6
	Tổng thể	3,86	0,70	

Phân tích DLC cho thấy mức độ phân tán của các chỉ báo dao động từ 0,58 đến 0,84. Các chỉ báo có DLC thấp như “Chuẩn bị nguồn tư liệu” ($DLC = 0,58$) cho thấy đánh giá của giáo viên tương đối tập trung. Ngược lại, các chỉ báo có DLC cao hơn như “Dự trù tài chính tổ chức HĐTN” ($DLC = 0,84$) gợi ý rằng điều kiện, kinh nghiệm hoặc mức độ tự tin của giáo viên ở các trường có thể khác nhau. Điều này phù hợp với đặc điểm của HĐTN: để tổ chức hiệu quả, giáo viên không chỉ cần năng lực chuyên môn mà còn cần điều kiện vật chất, thời gian và sự hỗ trợ từ nhà trường, cha mẹ và cộng đồng.

Kết quả cũng cho thấy nhóm phối hợp các lực lượng là điểm nghẽn nổi bật. Chỉ báo “Vận dụng hình thức, biện pháp vận động phù hợp” đạt điểm cao nhất trong nhóm ($ĐTB=3,85$), nhưng “Lắng nghe và phản hồi tích cực với ý kiến của các lực lượng phối hợp” chỉ đạt $ĐTB = 3,29$. Khoảng cách này cho thấy giáo viên tự đánh giá tương đối tích cực về khả năng lựa chọn cách thức huy động, song còn hạn chế ở quá trình trao đổi hai chiều, tiếp nhận phản hồi và duy trì sự tham gia của các bên. Vì nghiên cứu không đo trực tiếp cơ chế phối hợp, kết quả này được hiểu là một dấu hiệu cần khảo sát sâu hơn, không phải bằng chứng khẳng định nguyên nhân.

2.2.2. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu phản ánh bức tranh tương đối tích cực về năng lực tổ chức HĐTN trong dạy học môn Khoa học của giáo viên tiểu học tại phường Long An. Việc nhóm chuẩn bị, thiết kế và triển khai hoạt động đều đạt mức khá cho thấy giáo viên đã bước đầu thích ứng với yêu cầu dạy học theo định hướng phát triển năng lực trong Chương trình GDPT 2018. Kết quả này tương thích với hướng tiếp cận của Duong và Nguyen (2023), theo đó năng lực tổ chức HĐTN cần được nhìn như một cấu trúc gồm nhiều thành tố liên kết với nhau, thay vì chỉ là khả năng tổ chức một hoạt động đơn lẻ.

Việc chỉ báo xây dựng nội dung HĐTN đạt mức tốt cho thấy giáo viên có ưu thế trong khâu gắn nội dung môn Khoa học với hoạt động học tập cụ thể. Đây là phát hiện có ý nghĩa vì môn Khoa học ở tiểu học có nhiều chủ đề gần gũi với đời sống, dễ tạo cơ hội cho học sinh quan sát, thực hành, khám phá và phản ánh. Dưới góc độ học tập qua trải nghiệm, năng lực thiết kế nội dung là điều kiện quan trọng để hình thành chu trình trải nghiệm – phản ánh – khái quát hóa – vận dụng trong lớp học (Morris, 2020). Phát hiện này cũng phù hợp với bằng chứng gần đây cho thấy HĐTN và thực hành khoa học có thể hỗ trợ thành tựu học tập, quan sát – thực hành và sự tham gia học tập khi được thiết kế có định hướng (Oliveira & Bonito, 2023; Ranken et al., 2025).

Tuy nhiên, năng lực phối hợp các lực lượng vẫn là nhóm thấp nhất. Kết quả thấp ở chỉ báo lắng nghe và phản hồi cho thấy khó khăn có thể nằm ở chất lượng tương tác hai chiều hơn là ở nhận thức chung về sự cần thiết của phối hợp. Trong HĐTN môn Khoa học, giáo viên phải đồng thời thống nhất mục tiêu, phân công trách nhiệm, bảo đảm an toàn, huy động thiết bị hoặc địa điểm và phản hồi kịp thời với phụ huynh, nhà trường, cộng đồng. Nếu thiếu đầu mối, quy trình và thời gian phối hợp ổn định, sự tham gia của các bên dễ mang tính thời

điểm và chưa chuyển thành nguồn lực thường xuyên. Nhận định này phù hợp với yêu cầu phối hợp gia đình – xã hội trong chuẩn nghề nghiệp giáo viên (Ministry of Education and Training, 2026) và với tổng quan của Boonk và cộng sự (2018), theo đó hiệu quả tham gia của phụ huynh phụ thuộc vào hình thức tham gia cụ thể, không phải mọi hình thức đều tạo ra kết quả giống nhau.

Khía cạnh phối hợp các lực lượng có ý nghĩa đặc biệt đối với môn Khoa học vì nhiều chủ đề cần nguồn lực ngoài lớp học, như vườn trường, hiện tượng tự nhiên ở địa phương, cơ sở sản xuất hoặc hoạt động bảo vệ môi trường. Kuo và cộng sự (2019) cho thấy môi trường tự nhiên có thể trở thành nguồn lực học tập có giá trị, nhưng việc khai thác nguồn lực này đòi hỏi giáo viên thiết kế nhiệm vụ, hướng dẫn học sinh và quản lý điều kiện triển khai. Do đó, bồi dưỡng năng lực phối hợp cần tập trung vào lập bản đồ bên liên quan, thống nhất trách nhiệm, giao tiếp hai chiều, quản trị rủi ro và phản hồi sau hoạt động, thay vì chỉ dừng ở vận động phụ huynh hoặc cộng đồng tham gia.

Về độ mạnh bằng chứng, nghiên cứu cung cấp dữ liệu mô tả nhất quán về năm nhóm năng lực và cho phép nhận diện các chỉ báo được giáo viên tự đánh giá cao hoặc thấp trong mẫu khảo sát. Thiết kế cắt ngang, chọn mẫu thuận tiện và dữ liệu tự báo cáo không làm mất giá trị mô tả của các kết quả này, nhưng giới hạn khả năng suy rộng và giải thích nguyên nhân. Kết quả vì vậy chỉ được diễn giải như xu hướng của 41 giáo viên tham gia, không dùng để ước lượng chính xác năng lực của toàn bộ giáo viên tiểu học trong tỉnh hoặc kết luận quan hệ nhân quả. Những yếu tố chưa được đo, như thâm niên, khối lớp, cơ sở vật chất, hỗ trợ của ban giám hiệu và cơ hội bồi dưỡng, có thể góp phần tạo ra khác biệt giữa các giáo viên.

3. Kết luận và kiến nghị

Nghiên cứu cho thấy 41 giáo viên tiểu học tham gia khảo sát tự đánh giá năng lực tổ chức HĐTN trong dạy học môn Khoa học ở mức khá (ĐTB = 3,86). Chuẩn bị và xây dựng nội dung là những mặt được đánh giá cao, trong khi phối hợp các lực lượng, đặc biệt là lắng nghe và phản hồi với các bên liên quan, là nội dung cần được ưu tiên cải thiện.

Từ kết quả trên, các trường nên tổ chức bồi dưỡng thực hành về thiết kế HĐTN môn Khoa học, phối hợp nhà trường – gia đình – cộng đồng, quản trị an toàn và xây dựng công cụ đánh giá. Hoạt động bồi dưỡng cần gắn với phân tích kế hoạch, dạy thử, phản hồi đồng nghiệp và hỗ trợ giáo viên áp dụng vào thực tế; đây là những cơ chế quan trọng giúp phát triển chuyên môn chuyển hóa thành thay đổi trong thực hành (Sims et al., 2025). Đồng thời, nhà trường cần xây dựng quy trình phối hợp, chia sẻ học liệu và tạo điều kiện về cơ sở vật chất, kinh phí cùng các địa điểm trải nghiệm phù hợp tại địa phương.

❖ **Tuyên bố về quyền lợi:** Các tác giả xác nhận hoàn toàn không có xung đột về quyền lợi.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, Article 149. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Boonk, L., Gijssels, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Duong, T. K. O., & Nguyen, V. H. (2023). Propose a framework for competence of organizing experiential activities for student teachers. *Journal of Technical Education Science*, 18(Special Issue 02), 13–21. <https://doi.org/10.54644/jte.75B.2023.1340>
- Girvan, C., Conneely, C., & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 58, 129–139. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.009>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681–718. <https://doi.org/10.3102/0034654315627366>
- Malhotra, N. K., & Birks, D. (2007). *Marketing Research*. in Essex. European Edition (Essex, United Kingdom: An Applied Approach)
- Ministry of Education and Training. (2018a). *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể* [The 2018 General Education Program: Overall curriculum] (issued with Circular No. 32/2018/TT-BGDĐT, December 26, 2018).
- Ministry of Education and Training. (2018b). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Khoa học* [The 2018 General Education Program in Science] (issued with Circular No. 32/2018/TT-BGDĐT, December 26, 2018).
- Ministry of Education and Training. (2023). *Công văn số 909/BGDĐT-GDTH ngày 08 tháng 3 năm 2023 về hướng dẫn tổ chức hoạt động giáo dục STEM trong giáo dục tiểu học* [Official Letter No. 909/BGDĐT-GDTH on guiding STEM educational activities in primary education].

- Ministry of Education and Training. (2026). *Thông tư số 30/2026/TT-BGDĐT ngày 14 tháng 4 năm 2026 quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông* [Circular No. 30/2026/TT-BGDĐT on professional standards for teachers of general education institutions].
- Morris, T. H. (2020). Experiential learning—a systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064–1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Ngo, H. T., & Nguyen, T. D. (2021). The abilities related to organizing experiential learning activities for Vietnamese undergraduate teacher training students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(9), 222–235. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.9.13>
- Nguyen, T. N. (2024). Ability to organize experiential activities of teachers in primary schools. *Journal of Education and E-Learning Research*, 11(1), 211–218. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v11i1.5426>
- Nguyen, V. H., Nguyen, T. T. H., Dao, T. D. D., Nguyen, T. T. T., & Dang, A. H. (2021). Experiential learning of Science in extra-curriculum activities for primary students in Ho Chi Minh City. *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 18(2), 248–260. [https://doi.org/10.54607/hcmue.js.18.2.2990\(2021\)](https://doi.org/10.54607/hcmue.js.18.2.2990(2021))
- Oliveira, H., & Bonito, J. (2023). Practical work in science education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 8, Article 1151641. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1151641>
- Ranken, E., Wyse, D., Manyukhina, Y., & Bradbury, A. (2025). The effect of experiential learning on academic achievement of children aged 4–14: A rapid evidence assessment. *The Curriculum Journal*, 36(3), 417–434. <https://doi.org/10.1002/curj.304>
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O’Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2025). Effective teacher professional development: New theory and a meta-analytic test. *Review of Educational Research*, 95(2), 213–254. <https://doi.org/10.3102/00346543231217480>
- Vu, T. L. A. (2024). Thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm hình thành phẩm chất, năng lực cho học sinh tiểu học [Designing plan to organize experiential activities to form qualities and competencies for primary students]. *HNUE Journal of Science: Educational Sciences*, 69(5), 55–65. <https://doi.org/10.18173/2354-1075.2024-0117>

**TEACHERS' COMPETENCY IN ORGANIZING EXPERIENTIAL ACTIVITIES
IN SCIENCE TEACHING AT PRIMARY SCHOOLS
IN LONG AN WARD, TAY NINH PROVINCE**

Phan Thi Hong Ngoc, Nguyen Nguyen Dac Thanh*

Ho Chi Minh City University of Education, Vietnam

**Corresponding author: Nguyen Dac Thanh – Email: thanhnd@hcmue.edu.vn*

Received: May 01, 2026; Revised: June 13, 2026; Accepted: July 20, 2026

ABSTRACT

This study assesses primary school teachers' competency in organizing experiential activities (EAs) in science teaching in Long An Ward, Tay Ninh Province. A cross-sectional descriptive survey was conducted with 41 science teachers selected through criterion-based convenience sampling. Data were collected using a five-point Likert-scale questionnaire comprising 33 indicators across five competency domains and were analyzed using means, standard deviations, and rankings. Teachers' overall competency was rated as fairly good ($M = 3.86$, $SD = 0.70$). Preparation received the highest mean score ($M = 3.95$), whereas stakeholder coordination received the lowest ($M=3.59$). At the indicator level, developing EA content was rated as good ($M = 4.34$), while actively listening and responding to the views of collaborating stakeholders received the lowest score ($M=3.29$). The paper recommends strengthening teachers' coordination skills and capacity to design assessment tools, as well as developing professional learning communities.

Keywords: 2018 General Education Program; experiential activities; primary school teachers; Science subject; teacher competency