

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC KHOA HỌC CHO HỌC SINH TẠI THÀNH PHỐ CẦN THƠ THÔNG QUA DẠY HỌC TRẢI NGHIỆM TRONG MÔN KHOA HỌC LỚP 5

LÊ NGỌC HÓA

Trường Sư phạm, Đại học Cần Thơ
HVCH TRẦN THỊ PHƯƠNG THÙY
Trường Tiểu học Ngô Quyền, TP. Cần Thơ

Nhận bài ngày 20/6/2026. Sửa chữa xong 20/7/2026. Duyệt đăng 23/7/2026.

Abstract

This study examines the implementation of experiential learning activities in Grade 5 science across ten primary schools in Can Tho City. Data were collected through a survey of 145 teachers and interviews with school administrators. The findings reveal a substantial gap between teachers' support for experiential learning and its practical implementation. Although teachers generally recognize the value of this approach, 47.5% report difficulties in implementing it regularly because of time constraints and large class sizes. Consequently, while students demonstrate strong visual observation skills, their ability to apply scientific knowledge to solving real-world problems remains limited. Based on these findings, the article proposes strategic measures to optimize lesson structures and address practical barriers to experiential learning, thereby contributing to the development of primary students' scientific competence.

Keywords: Experiential learning, primary science education, theory–practice gap.

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết số 29-NQ/TW (2013) và mới đây nhất là Nghị quyết số 71-NQ/TW (2025) của Ban Chấp hành Trung ương Đảng đã khẳng định yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, chuyển từ định hướng truyền thụ kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học. Năng lực khoa học đóng vai trò cốt lõi giúp học sinh (HS) tiểu học chuyển từ ghi nhớ thụ động sang chủ động khám phá và giải quyết các vấn đề thực tiễn trong cuộc sống. Theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 (GDPT 2018), năng lực đặc thù này được cấu thành từ ba thành phần chính bao gồm: nhận thức khoa học, tìm hiểu môi trường tự nhiên xung quanh và vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học vào thực tiễn cuộc sống. Để phát triển toàn diện các thành phần năng lực này, dạy học trải nghiệm (DHTN) được xem là giải pháp ưu việt giúp cụ thể hóa lý thuyết trừu tượng thành hành động (Dewey, 1938; Hmelo-Silver, 2004; Kolb, 1984; Nguyễn Trọng Lăng, 2024). Phương pháp trên giúp HS tự kiến tạo tri thức qua tương tác thực tế, hiện thực hóa triết lý tiến bộ của Maria Montessori: “Giáo dục là một quá trình tự nhiên do chính đứa trẻ thực hiện, không phải bằng cách nghe lời giảng mà bằng cách trải nghiệm trong môi trường sống” (Montessori, 1949). Tại Việt Nam, hướng tiếp cận dạy học qua trải nghiệm đã được Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014, 2015) chú trọng chỉ đạo, chuẩn bị từ rất sớm thông qua các hội thảo chuyên đề cũng như các bộ tài liệu tập huấn kỹ năng tổ chức hoạt động trải nghiệm (HĐTN) cho giáo viên (GV) tiểu học. Chương trình môn Khoa học gồm các chủ đề lớn như: Chất, Năng lượng, Thực vật và Động vật, Con người và Sức khỏe, Môi trường. Đây là không gian lý tưởng để vận dụng DHTN; chẳng hạn, nghiên cứu của Đỗ Thị Ánh Nguyệt và cộng sự (2022) đã chứng minh tổ chức HĐTN chủ đề “Thực vật và động vật” giúp nâng cao rõ rệt năng lực tìm hiểu tự nhiên và năng lực vận dụng kiến thức cho HS.

Hiện nay các trường tiểu học tại TP. Cần Thơ đã vận dụng phương pháp DHTN vào dạy học các môn Khoa học để phản ánh chung về thực trạng nhận thức của GV về vận dụng phương pháp DHTN. Đồng

Email: lnhoa@ctu.edu.vn

thời, đánh giá việc tổ chức các hoạt động dạy học có vận dụng phương pháp trải nghiệm trong môn Khoa học khi giảng dạy thực tế. Số liệu về thực trạng trong nghiên cứu này là cơ sở thực tiễn để xác định được những thuận lợi và khó khăn của GV, từ đó đề xuất các giải pháp phù hợp hỗ trợ GV vận dụng phương pháp DHTN trong môn Khoa học nhằm hình thành năng lực khoa học cho HS.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm

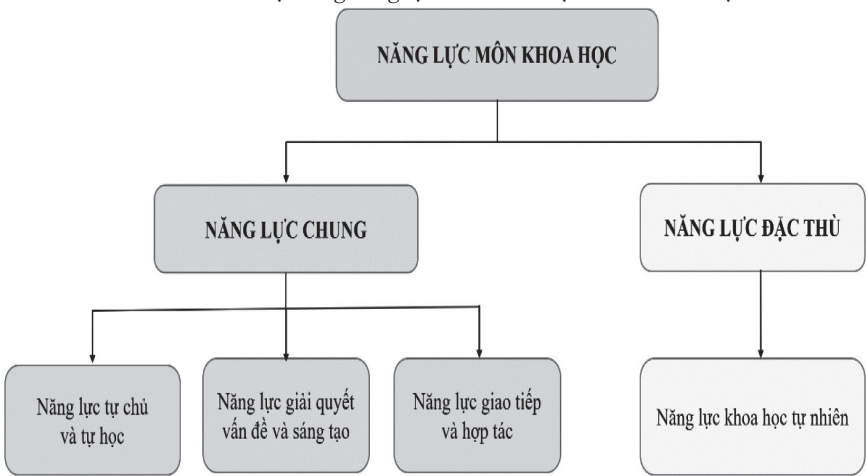
2.1.1. Năng lực khoa học ở học sinh tiểu học

Khái niệm năng lực được tiếp cận dưới nhiều góc độ khác nhau: F. E. Weinert (2001) coi đây là sự tổng hợp các kỹ năng và kỹ xảo để giải quyết tình huống hiệu quả; OECD (2003) nhấn mạnh khả năng đáp ứng yêu cầu phức hợp trong bối cảnh cụ thể; trong khi Chương trình GDPT 2018 xác định đó là thuộc tính cá nhân cho phép huy động tổng hợp kiến thức, kỹ năng và thái độ để hành động thành công. Từ các quan điểm trên, có thể hiểu năng lực là sự vận dụng tổng hợp kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính tâm lý để giải quyết hiệu quả một vấn đề trong bối cảnh cụ thể, được hình thành và phát triển chủ yếu qua thực hành và trải nghiệm.

Năng lực khoa học tự nhiên theo tiếp cận PISA được nhóm tác giả Nguyễn Thị Diễm Hằng, Lê Danh Bình (2021) đề xuất khái niệm: năng lực khoa học tự nhiên là khả năng huy động tổng hợp kiến thức, kĩ năng, các thuộc tính cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí... để xác định đối tượng khoa học, thực hiện thành công hoạt động tìm hiểu thế giới tự nhiên và sử dụng được chứng cứ khoa học để giải quyết tình huống trong thực tiễn cuộc sống một cách có hiệu quả và trách nhiệm.

Chương trình GDPT 2018 xác định năng lực môn Khoa học ở Tiểu học như hình 1. Năng lực đặc thù môn Khoa học ở Tiểu học là năng lực khoa học tự nhiên bao gồm các thành phần năng lực: năng lực nhận thức khoa học tự nhiên; năng lực tìm hiểu môi trường tự nhiên xung quanh; năng lực vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học.

Hình 1: Sơ đồ hệ thống năng lực môn Khoa học của HS Tiểu học



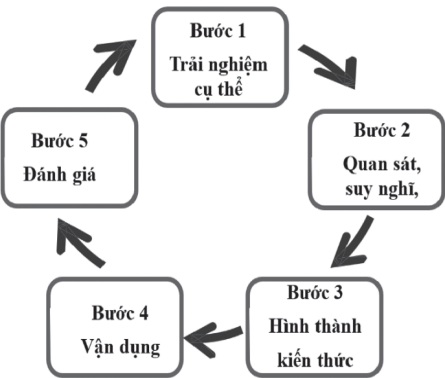
2.1.2. Phương pháp dạy học trải nghiệm

Khái niệm “trải nghiệm” được nhìn nhận từ nhiều góc độ: Từ điển Bách khoa Việt Nam (2011) định nghĩa đó là tiến trình hoạt động năng động để thu thập tri thức hay sự thông thạo thông qua tiếp xúc trực tiếp; Hoàng Phê (2003) giải thích là những gì con người từng kinh qua thực tế, từng biết, từng chịu để nhận ra điều đúng sai; trong khi Phạm Quang Tiệp (2017) cho rằng tiếp cận trải nghiệm dưới hai khía cạnh - vừa là kinh nghiệm tích lũy trong quá khứ, vừa là hoạt động tương tác trực tiếp ở hiện tại để tạo nên nhận thức mới. Tổng hợp các quan điểm trên, trải nghiệm được hiểu là quá trình cá nhân trực tiếp tham gia, quan sát và tương tác với các hoạt động thực tiễn trong cuộc sống và học tập, từ đó hình thành kiến thức mới và tích lũy kinh nghiệm cho bản thân.

Tư tưởng về học tập trải nghiệm đã xuất hiện từ thời cổ đại ở cả phương Đông và phương Tây. Khổng Tử (551-479 TCN) nhấn mạnh “những gì tôi làm, tôi sẽ hiểu” như một con đường dẫn đến sự hiểu biết bền vững; Lão Tử đề cao việc cảm nhận tri thức qua chiêm nghiệm tự nhiên; trong khi Socrates (470-399 TCN) khẳng định con người phải học thông qua hành động và đối thoại thực tế. Đến đầu thế kỷ XX, John Dewey (1859-1952) đã hệ thống hóa lý luận này khi cho rằng giáo dục phải bắt đầu từ chính trải nghiệm của người học và người học phải tự khám phá tri thức qua thực tiễn. Ở góc độ tổ chức giáo dục hiện đại, Hiệp hội Giáo dục Trải nghiệm (AEE, 1977) và UNESCO đều thống nhất xác định dạy học/học tập trải nghiệm là quá trình người học trực tiếp tham gia vào các hoạt động thực tế, sau đó phản ánh, chiêm nghiệm để tích lũy kiến thức, phát triển kỹ năng, thái độ và hoàn thiện bản thân. Nhiều nghiên cứu trong nước cũng đã tập trung phân tích kinh nghiệm quốc tế và định hướng vận dụng HĐTN vào chương trình phổ thông Việt Nam (Đỗ Ngọc Thống, 2017), đồng thời làm rõ các nguyên tắc lý luận và phương pháp thiết kế HĐTN phù hợp với cấp tiểu học (Dương Giáng Thiên Hương, 2017). Dưới góc độ tâm lý học lứa tuổi, nhận thức của HS tiểu học mang tính cụ thể, gắn liền với các hoạt động thực hành và quan sát trực quan (Phạm Minh Hạc, 2001; Nguyễn Mậu Đức, 2017).

Từ những tư tưởng giáo dục tiêu biểu của cả phương Đông và phương Tây có thể khái quát rằng, DHTN là hình thức dạy học trong đó người học chủ động tham gia vào các hoạt động thực tiễn, thông qua việc làm, quan sát và suy nghĩ về những gì đã trải qua để tự hình thành kiến thức, rèn luyện kỹ năng, thái độ và biết vận dụng kiến thức vào thực tế. Chúng tôi tán thành với nhiều nhà nghiên cứu khi cho rằng, chu trình học tập của Kolb (1984) là mô hình căn bản, dễ áp dụng để từ đó có thể phát triển, cụ thể hóa vào từng lĩnh vực dạy học sao cho phù hợp với đặc điểm môn học và đặc điểm tâm lý lứa tuổi HS. Vì vậy, trong nghiên cứu này, chúng tôi sẽ vận dụng chu trình DHTN của D. Kolb (1984), trên cơ sở đó để cụ thể hóa chu trình DHTN, điều chỉnh ngôn ngữ diễn đạt theo hướng đơn giản, gần gũi giúp GV và HS lớp 5 dễ dàng hình dung, tiếp cận và triển khai hiệu quả trong môn Khoa học.

Hình 2: Mô hình dạy học trải nghiệm



2.2. Khái quát về khảo sát

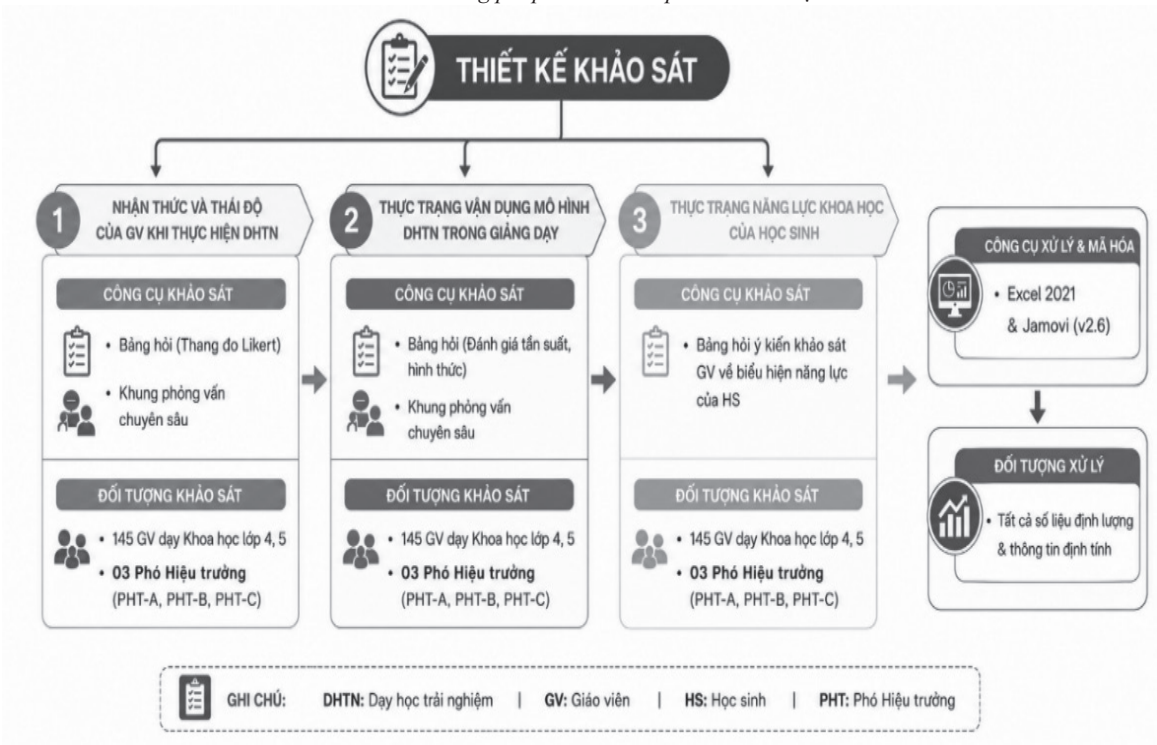
2.2.1. Khách thể khảo sát

Bảng 1: Khách thể nghiên cứu

STT	Trường	Tổng GV (người)	Thâm niên công tác			Trình độ chuyên môn
			Dưới 10 năm	10-20 năm	Trên 20 năm	
1	THNQ	21		9	12	21 ĐH
2	THMĐC	15	2	5	8	14 ĐH, 01 ThS
3	THLQĐ	17	5	5	7	16 ĐH, 01 ThS
4	THTQT	14	4	2	8	13 ĐH, 01 ThS
5	THKĐ	18	4	4	10	18 ĐH
6	THVTT	22	7	5	10	21 ĐH, 01 ThS
7	THAB1	15	5	7	3	14 ĐH, 01 ThS
8	THAB3	6		4	2	6 ĐH
9	THHL2	11	3	6	2	11 ĐH
10	THVB	6		5	1	6 ĐH
Tổng cộng		145	30	52	63	145 GV dạy Khoa học lớp 4, lớp 5 03 Phó Hiệu trưởng PHT-A; PHT-B; PHT-C

2.2.2. Phương pháp khảo sát và phân tích số liệu

Hình 3: Phương pháp khảo sát và phân tích số liệu



2.3. Kết quả khảo sát thực trạng

2.3.1. Nhận thức và thái độ của giáo viên khi thực hiện dạy học trải nghiệm trong môn Khoa học

a. Nhận thức về mô hình dạy học trải nghiệm và năng lực khoa học

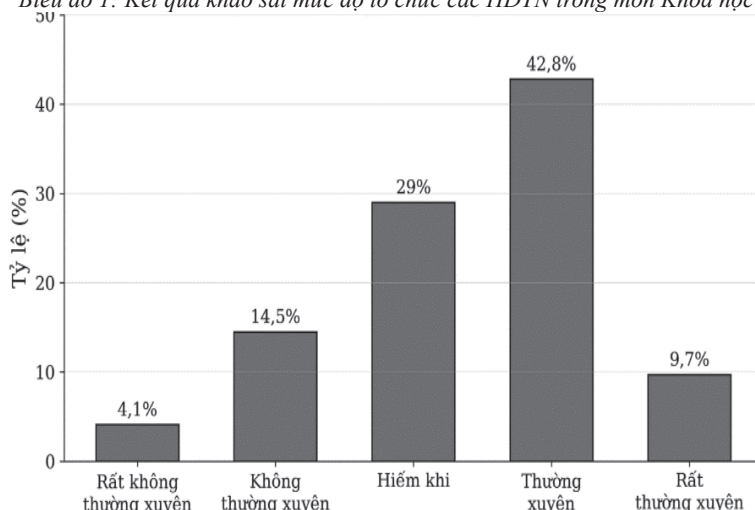
Kết quả khảo sát cho thấy sự chuyển biến rõ rệt trong nhận thức về DHTN. Cụ thể, phần lớn GV đã tiếp cận đúng bản chất phát triển năng lực của người học: 84,1% GV định nghĩa năng lực khoa học là sự huy động tổng hòa kiến thức, kĩ năng và thái độ để giải quyết các vấn đề thực tiễn; 84,8% GV xác định chính xác các năng lực thành phần; trong khi chỉ có 8,3% GV giữ quan điểm truyền thống coi trọng việc ghi nhớ lý thuyết thuần túy. Nhận thức này là nền tảng quan trọng giúp GV khối 4 và 5 thực hiện phương châm “chủ động làm để học”. Tuy nhiên, nghiên cứu cũng chỉ ra sự phân hóa trong thực tiễn: việc hiểu sâu và vận dụng bài bản theo chu trình kỹ thuật mới chỉ tập trung ở nhóm GV cốt cán, số còn lại vẫn triển khai chủ yếu dựa vào kinh nghiệm cá nhân. Việc vận dụng DHTN đã được triển khai hiệu quả ở nhiều môn học khác nhau ở tiểu học như môn Toán (Lê Thị Cẩm Nhung, 2018) hay môn Lịch sử và Địa lí (Lê Nguyễn Phương Dũng, 2018; Lê Thúy Mai, 2023).

b. Thái độ của giáo viên với việc vận dụng mô hình dạy học trải nghiệm trong môn Khoa học

Kết quả khảo sát cho thấy những chuyển biến tương đối khả quan. Trạng thái tâm lý của GV đã dịch chuyển từ thế bị động, lo ngại áp lực thời gian và khối lượng công việc chuẩn bị sang chủ động, tự tin. Động lực nội tại tích cực này phản ánh trực tiếp qua tỷ lệ GV tổ chức HĐTN ở mức độ “Thường xuyên” đạt mức cao nhất (42,8%). Mặc dù vậy, rào cản tâm lý e ngại vẫn tồn tại do những khó khăn trong việc chuẩn bị học liệu, thiết bị thí nghiệm phức tạp cho các bài học chuyên sâu cũng như việc quản lý kỷ luật lớp học trong không gian mở như sân trường, thực địa. Sự đan xen giữa động lực và những trở ngại thực tế này là nguyên nhân cốt lõi khiến một bộ phận GV (29%) vẫn hiếm khi tổ chức các HĐTN trong môn Khoa học.

2.3.2. Vận dụng mô hình dạy học trải nghiệm trong môn Khoa học

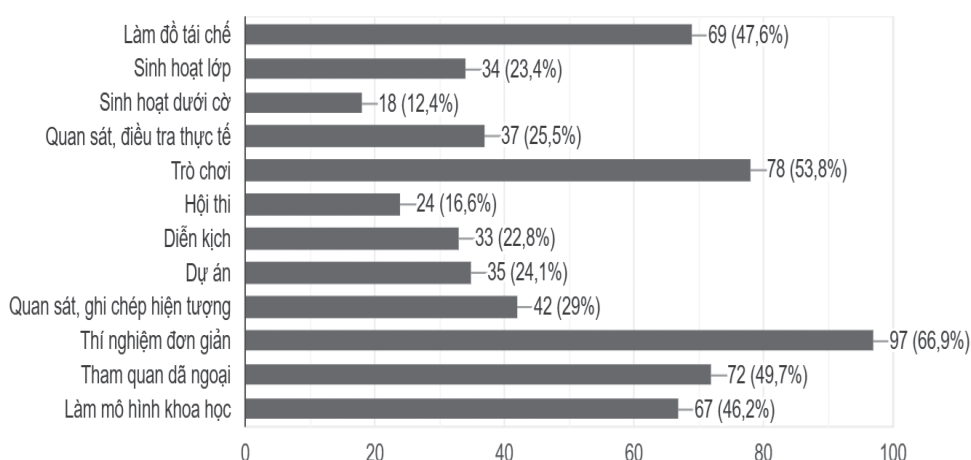
Biểu đồ 1: Kết quả khảo sát mức độ tổ chức các HĐTN trong môn Khoa học



Kết quả khảo sát thực trạng tổ chức HĐTN trong môn Khoa học của 145 GV tiểu học tại thành phố Cần Thơ cho thấy sự phân hóa rõ rệt. Nhóm GV tích cực triển khai chiếm tỉ lệ đáng ghi nhận với 42,8% GV thường xuyên tổ chức và 9,7% GV rất thường xuyên, thể hiện nhận thức tốt về vai trò của phương pháp này đối với việc phát triển năng lực HS. Tuy nhiên, thực trạng đáng lo ngại là có đến 47,5% GV chưa thể đưa HĐTN thành hoạt động giáo dục định kỳ (trong đó 29,0% GV hiếm khi tổ chức HĐTN trong tiết Khoa học, 14,5% GV không thường xuyên và có 4,0% rất không thường xuyên). Hạn chế này thường xuất phát từ áp lực thời gian phân phối chương trình, thiếu thiết kế tiến trình mẫu hoặc rào cản cơ sở vật chất. Kết quả trên là minh chứng thực tiễn khẳng định tính cấp thiết của việc xây dựng một quy trình tổ chức học tập trải nghiệm bài bản, khả thi nhằm hỗ trợ GV nâng cao tần suất và chất lượng giảng dạy hiện nay.

Biểu đồ 2: Kết quả khảo sát về hình thức vận dụng mô hình DHTN trong môn Khoa học

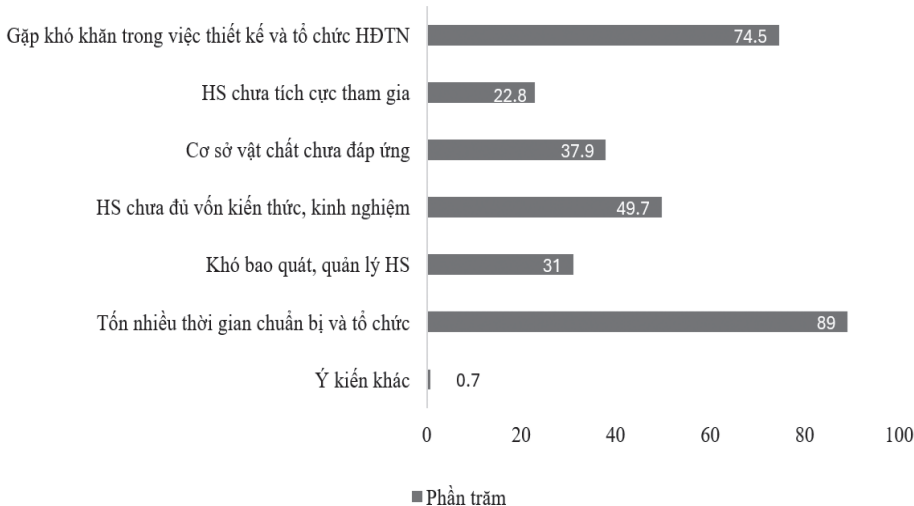
145 câu trả lời



Dựa trên kết quả khảo sát có thể thấy tính đa dạng và sự phân hóa rõ rệt giữa các phương pháp được lựa chọn triển khai thực tế. Số liệu thống kê chỉ ra rằng, các hình thức mang tính tương tác cao và kích thích tư duy thực hành trực quan nhận được sự lựa chọn nhiều nhất. Nhìn chung, biểu đồ phản

ánh một bức tranh sinh động về việc đa dạng hóa các hình thức DHTN. GV và các nhà giáo dục đang có xu hướng ưu tiên các hình thức trải nghiệm mang tính thực hành trực tiếp tại chỗ hơn là các hình thức mang tính vĩ mô hoặc sân khấu hóa. Sự phân hóa này hoàn toàn hợp lý trong bối cảnh phân bổ thời lượng tiết học và điều kiện cơ sở vật chất của các nhà trường hiện nay.

Biểu đồ 3: Kết quả khảo sát khó khăn của GV khi thiết kế và tổ chức HĐTN trong dạy học môn Khoa học



Khảo sát và phỏng vấn sâu ghi nhận sự đồng thuận cao cùng chuyển biến tâm lý tích cực của GV khi triển khai DHTN môn Khoa học. Động lực đổi mới của GV đến từ sự hỗ trợ từ nhà trường (89%), tính thực tiễn của môn học (75,2%), mức độ hứng thú (66,9%) và sự phát triển năng lực của HS (53,9%). Dù vậy, GV vẫn gặp 3 rào cản chính: 1) Áp lực thời gian và thiết kế (chuẩn bị tốn thời gian 89%, khó xây dựng kịch bản và đánh giá 74,5%); 2) Thách thức từ HS (thiếu vốn sống 49,7%, sĩ số đông 31%, tính thụ động 22,8%); 3) Cơ sở vật chất (thiếu thiết bị, không gian hẹp 37,9%). Nhìn chung, dù còn khó khăn về thời gian và điều kiện dạy học, DHTN đã khẳng định giá trị cốt lõi và là cơ sở để nhà trường tiếp tục đồng hành, hỗ trợ GV.

2.3.3. Năng lực khoa học của học sinh lớp 4 và 5

Bảng 2: Đánh giá mức độ đạt được các thành phần năng lực khoa học của HS trong môn Khoa học

Thành phần năng lực khoa học	Tần suất - Tỷ lệ (%) theo các mức độ					Điểm TB (Mean)	Độ lệch chuẩn (SD)
	RKT (1)	KT (2)	Đạt (3)	Tốt (4)	RT (5)		
NL 1: Nhận biết và nêu được một số sự vật, hiện tượng khoa học	2 1.4%	2 1.4%	81 55.9%	51 35.2%	9 6.2%	3.43	0.70
NL 2: Mô tả, so sánh hoặc phân loại các sự vật và hiện tượng	0 0.0%	4 2.8%	66 45.5%	64 44.1%	11 7.6%	3.57	0.68
NL 3: Quan sát, đặt câu hỏi và đưa ra dự đoán	2 1.4%	2 1.4%	64 44.1%	67 46.2%	10 6.9%	3.56	0.71
NL 4: Thu thập thông tin, sử dụng dụng cụ đơn giản và rút nhận xét	1 0.7%	3 2.1%	73 50.3%	60 41.4%	8 5.5%	3.49	0.67
NL 5: Vận dụng kiến thức để giải thích một số hiện tượng đơn giản	1 0.7%	5 3.4%	75 51.7%	54 37.2%	10 6.9%	3.46	0.71
NL 6: Vận dụng kiến thức và kĩ năng để giải quyết tình huống thực tiễn	2 1.4%	7 4.8%	78 53.8%	48 33.1%	10 6.9%	3.39	0.75

Ghi chú: RKT: Rất không tốt; KT: Không tốt; RT: Rất tốt. Quy ước tính điểm: RKT = 1; KT = 2; Đạt = 3; Tốt = 4; RT = 5.

Về mức độ đạt được các thành tố của năng lực khoa học (theo đánh giá của GV: Qua kết quả khảo sát phân tích trong bảng 2 cho thấy điểm trung bình (Mean) của các thành phần năng lực dao động từ 3.71 đến 3.85. Điều này phản ánh rằng, HS nhìn chung đều đạt mức độ từ “Đạt” đến “Tốt” đối với các yêu cầu cần đạt của môn học. Năng lực có điểm trung bình cao nhất là “Mô tả, so sánh hoặc phân loại các sự vật và hiện tượng dựa trên những đặc điểm quan sát được” với Mean = 3.85, đồng thời chỉ số độ lệch chuẩn ở mức thấp (SD = 0.61). Kết quả này chỉ ra rằng HS tương đối thành thạo các kỹ năng mang tính nhận thức trực quan và có sự đồng thuận rất cao giữa các GV trong quá trình đánh giá. Ngược lại, hai thành phần năng lực liên quan đến việc vận dụng kiến thức có điểm trung bình thấp hơn, cụ thể là “Vận dụng kiến thức khoa học đã học để giải thích một số hiện tượng đơn giản” (Mean = 3.74, SD = 0.69) và “Vận dụng kiến thức, kĩ năng khoa học để giải quyết một số tình huống thực tiễn đơn giản” (Mean = 3.71, SD = 0.73). Mặc dù điểm trung bình vẫn ở mức khá nhưng chỉ số độ lệch chuẩn (SD = 0.73) ở tiêu chí giải quyết tình huống thực tiễn là cao nhất trong tất cả các thành phần. Điều này chứng tỏ một bộ phận HS vẫn gặp khó khăn khi chuyển hóa kiến thức đã học thành giải pháp thực tế trong cuộc sống, dẫn đến việc GV có những đánh giá chưa đồng đều ở tiêu chí này. Đây là minh chứng thực tiễn khẳng định việc chuyển đổi phương pháp giảng dạy hướng đến phát triển năng lực thông qua các HĐTN thực tế là cấp thiết.

2.4. Một số đề xuất nhằm nâng cao hiệu quả phát triển năng lực khoa học cho học sinh lớp 5 thông qua dạy học trải nghiệm

Để giải quyết các rào cản cốt lõi và kéo giảm sự phân hóa năng lực được chỉ ra từ kết quả khảo sát, nhóm nghiên cứu đề xuất các giải pháp thực tiễn sau:

- *Xây dựng thiết kế bài học mẫu định sẵn để giảm áp lực thời gian*: Nhằm khắc phục tình trạng 89% GV áp lực vì tốn thời gian chuẩn bị và 74,5% GV lúng túng khi thiết kế kịch bản, tổ chuyên môn cần xây dựng hệ thống bài học mẫu bám sát chu trình DHTN. Các bài mẫu này cần tích hợp sẵn công cụ đánh giá quá trình định khóa để GV áp dụng ngay trong tiết học 35-40 phút mà không lo “cháy giáo án”.

- *Đa dạng hóa cách thức tổ chức cho các chủ đề trừu tượng và không gian đô thị*: Đối với các chủ đề có tỷ lệ lựa chọn thấp do thiếu tính trực quan như “Vi khuẩn” hay “Sinh vật và môi trường”, GV cần thay thế việc quan sát thực địa bằng trò chơi sắm vai, xem video mô phỏng hoặc dùng bột màu/kim tuyến làm học liệu trực quan. Điều này giúp HS ít tiếp xúc tự nhiên dễ dàng tiếp cận kiến thức khoa học.

- *Rèn luyện kỹ năng hợp tác nhóm để giải quyết áp lực sĩ số đông*: GV cần chuẩn hóa quy trình chia nhóm, phân công vai trò cụ thể (trưởng nhóm, thư ký) và rèn thói quen tự chủ cho HS, tránh tình trạng phụ thuộc vào GV (51%) hay ỷ lại trong nhóm (22,8%).

- *Tập trung nâng cao năng lực vận dụng thực tiễn và hoàn thiện cơ sở vật chất*: Khảo sát cho thấy thành tố “Vận dụng giải quyết tình huống thực tiễn” có điểm trung bình thấp nhất (Mean = 3,71) và độ lệch chuẩn cao nhất (SD = 0,73). Nhà trường (với 89% ban giám hiệu ủng hộ) cần ưu tiên đầu tư bàn ghế linh hoạt, dụng cụ thí nghiệm an toàn (khắc phục 37,9% hạn chế cơ sở vật chất), đồng thời tăng cường các bài tập trải nghiệm dạng dự án nhỏ, làm đồ tái chế (47,6%) hoặc mô hình (46,2%) để HS thực hành chuyển hóa lý thuyết thành giải pháp đời sống.

3. Kết luận

Nghiên cứu thực trạng tại 10 trường tiểu học tại Cần Thơ khẳng định DHTN môn Khoa học đã có những chuyển biến tích cực. Đội ngũ GV đạt sự đồng thuận cao về mặt nhận thức (hơn 84% hiểu đúng bản chất năng lực), dịch chuyển tâm lý sang chủ động, hào hứng nhờ sự chỉ đạo sát sao từ quản lý (89%) và phản hồi tích cực từ HS. Tuy nhiên, thực tế triển khai vẫn tồn tại điểm nghẽn khi có tới 47,5% GV chưa thể tổ chức định kỳ phương pháp này. Nguyên nhân chủ yếu do thời gian chuẩn bị, áp lực quản lý sĩ số đông trong không gian mở và sự phân hóa rõ rệt ở năng lực vận dụng kiến thức giải quyết vấn đề thực tiễn của HS (Mean = 3,71). Như vậy, DHTN là xu hướng tất yếu để phát triển năng lực khoa học cho HS lớp 5. Để phương pháp này đạt hiệu quả diện rộng, các nhà trường cần thực hiện đồng bộ giải pháp từ việc hỗ trợ tư liệu giảng dạy, nâng cao kỹ năng tổ chức các HĐTN cho GV đến cải thiện đồng bộ cơ sở vật chất kỹ thuật.

Tài liệu tham khảo

- AEE - Association for Experiential Education. (1977). *AEE definition of experiential education*. Association for Experiential Education.
- Ban Chấp hành Trung ương (2013). *Nghị quyết số 29-NQ/TW, ngày 4/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*.
- Ban Chấp hành Trung ương (2025). *Nghị quyết số 71-NQ/TW, ngày 22/8/2025 về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo*.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014). *Kỷ yếu hội thảo “Tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo cho học sinh phổ thông và mô hình trường phổ thông gắn với sản xuất, kinh doanh tại địa phương”*.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015). *Tài liệu tập huấn Kỹ năng xây dựng và tổ chức các hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học trong trường học*, Hà Nội.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018a). *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26/12/2018 ban hành Chương trình giáo dục phổ thông và hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp*.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018b). *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26/12/2018 ban hành Chương trình giáo dục phổ thông môn Lịch sử và Địa lí (cấp Tiểu học)*.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dương Giảng Thiên Hương (2017). Hoạt động trải nghiệm sáng tạo - Lí thuyết và vận dụng trong dạy học tiểu học. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 62(1A), 98-108.
- Đỗ Ngọc Thống (2015). Hoạt động trải nghiệm sáng tạo - kinh nghiệm quốc tế và vấn đề của Việt Nam. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, số 115, tháng 4, tr. 13-16.
- Đỗ Thị Ánh Nguyệt, Nguyễn Thị Cẩm Vân, Trịnh Đình Vinh (2022). Tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Khoa học lớp 4 nhằm phát triển năng lực cho học sinh. *Tạp chí Giáo dục*, 22(15), 20-25.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn?. *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- Hoàng Phê (chủ biên, 2003). *Từ điển Tiếng Việt*. NXB Đà Nẵng - Trung tâm Từ điển học.
- Hội đồng Quốc gia chỉ đạo biên soạn Từ điển Bách khoa Việt Nam (2011). *Từ điển Bách khoa Việt Nam*. NXB Từ điển Bách khoa.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Lê Nguyễn Phương Dũng (2018). *Tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong dạy học môn Lịch sử và Địa lí lớp 5 ở tiểu học*. Luận văn Thạc sĩ Khoa học giáo dục, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế.
- Lê Thị Cẩm Nhung (2018). Thiết kế và tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học Hình học ở tiểu học. *Tạp chí Giáo dục*, số 423, kỳ 1 tháng 2, tr. 39-43.
- Lê Thúy Mai (2023). Tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Lịch sử và Địa lí lớp 4 của Chương trình phổ thông 2018. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội*, số 79, tháng 12, tr. 16-23.
- Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. The Theosophical Publishing House.
- Nguyễn Mậu Đức, Nguyễn Thị Nguyệt (2017). Xây dựng và tổ chức hoạt động trải nghiệm trong chương trình giáo dục phổ thông mới. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, số 146, tr. 63-67.
- Nguyễn Thị Diễm Hằng, Lê Danh Bình (2021). *Phát triển năng lực khoa học tự nhiên cho học sinh tiểu học thông qua dạy học trải nghiệm*. *Tạp chí Giáo dục*, số 501, kỳ 1 tháng 5, tr. 12-17.
- Nguyễn Trọng Lăng, Phan Thị Thu Hiền (2024). Mô hình tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tại trường tiểu học. *Tạp chí Thiết bị Giáo dục*, 1(320), 238-240.
- OECD. (2003). *The PISA 2003 assessment framework: Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. OECD Publishing.
- Phạm Minh Hạc (2005). *Tuyển tập tâm lý học*. NXB Chính trị Quốc gia - Sự thật.
- Phạm Quang Tiệp (2017). *Tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo cho học sinh tiểu học*. NXB Đại học Sư phạm.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & Huber, pp. 45-65.