

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT
THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

NGUYỄN VĂN HIẾN

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC
TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM
CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM

LUẬN ÁN TIẾN SĨ
NGÀNH: GIÁO DỤC HỌC

Tp. Hồ Chí Minh, tháng 10/2023

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT
THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

NGUYỄN VĂN HIẾN

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC
TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM
CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM

NGÀNH: GIÁO DỤC HỌC
MÃ SỐ: 9140101

Người hướng dẫn khoa học: PGS. TS. DƯƠNG THỊ KIM OANH

Phản biện 1:

Phản biện 2:

Phản biện 3:

Tp. Hồ Chí Minh, tháng 10/2023

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan rằng: Luận án “*Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm*” là công trình nghiên cứu của riêng tôi, được thực hiện nghiêm túc dưới sự hướng dẫn của PGS.TS. Dương Thị Kim Oanh. Các số liệu, kết quả nghiên cứu nêu trong luận án là trung thực và có nguồn gốc rõ ràng. Công trình này chưa từng được ai công bố trong bất kỳ công trình nào khác. Nếu có điều gì sai sót, tôi xin tự chịu trách nhiệm.

Thành phố Hồ Chí Minh, ngày tháng 10 năm 2023

Tác giả luận án

Nguyễn Văn Hiến

LỜI CẢM ƠN

Hành trình từ ấp ủ ý tưởng đến triển khai và hoàn thành luận án, tôi đã nhận được sự giúp đỡ quý báu từ rất nhiều thầy cô, đồng nghiệp, người thân và bạn bè. Nếu không có họ, tôi sẽ không thể hoàn thành được công trình khoa học này.

Tôi xin bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc đến PGS.TS. Dương Thị Kim Oanh, người đã tận tình hướng dẫn, định hướng và cho những lời khuyên sâu sắc về mặt khoa học trong suốt quá trình tôi thực hiện luận án này. Cô cũng là tấm gương cho tôi về sự nghiêm túc và tận tâm cho khoa học và người học.

PGS.TS Trần Thị Hương, một người thầy lớn trong hành trình trưởng thành về chuyên môn và thực hiện luận án của tôi. Cô là người đã trao truyền cho tôi những tâm huyết và kinh nghiệm nghiên cứu sâu rộng, chọn lọc và có nhiều giá trị về lĩnh vực Giáo dục học.

Tôi cũng xin gửi lời cảm ơn đến quý lãnh đạo, giảng viên và sinh viên của các trường Đại học Sư phạm đã tạo điều kiện thuận lợi cho tôi được triển khai các nội dung nghiên cứu của luận án: Trường Đại học Sư phạm kỹ thuật TP.Hồ Chí Minh; Trường Đại học Sư phạm TP.Hồ Chí Minh; Trường Đại học Sư phạm Hà Nội; và Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế. Trong số đó, ThS Cao Thị Hoa - Chủ tịch Hội Sinh viên trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế, Nguyễn Khánh Tùng – Phó Bí thư Đoàn trường, Chủ tịch Hội Sinh viên Trường Đại học Sư phạm TP.Hồ Chí Minh, Nguyễn Thanh Hà-Nguyên Phó Chủ tịch Hội Sinh viên Trường Đại học Sư phạm Hà Nội là những người kết nối tử tế, giúp tôi triển khai lấy ý kiến thực trạng từ sinh viên các trường Đại học Sư phạm. PGS.TS Vũ Lệ Hoa, TS Nguyễn Thị Nhân Ái, TS Nguyễn Nam Phương, TS Trần Thị Cẩm Tú và các thầy, cô của Khoa Tâm lý - Giáo dục, trường Trường Đại học Sư phạm Hà Nội; TS Nguyễn Tuấn Vĩnh, ThS Nguyễn Thanh Bình và các thầy, cô của Khoa Tâm lý – Giáo dục, trường Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế; TS Nguyễn Đức Danh, TS Nguyễn Đắc Thanh, ThS Đặng Ánh Hồng và các thầy, cô khoa Khoa học giáo dục, Trường Đại học Sư phạm TP.Hồ Chí Minh, đã giúp đỡ rất lớn khi tôi triển khai các đánh giá thực trạng, tiến

hành thực nghiệm. Từng sự giúp đỡ của họ làm quá trình nghiên cứu của tôi giảm bớt những áp lực và khó khăn, cũng như cảm thấy nhiều sự biết ơn và may mắn.

Luận án này được sự định hướng, tư vấn từ rất nhiều quý thầy, cô là những chuyên gia giáo dục tại các trường đại học. TS Nguyễn Thị Thu Huyền, người góp ý đầy tâm huyết trong giai đoạn tôi làm đề cương, đặc biệt, cô là người đã bồi dưỡng nền tảng nghiên cứu theo các tiếp cận quốc tế từ rất nhiều năm trước. ThS Lý Minh Tiên, TS Lê Minh Thuận đã dành thời gian hỗ trợ chuyên sâu về mặt xử lý thông tin định lượng. ThS Lê Thị Thu Liễu, TS Dư Thống Nhất, TS Nguyễn Thị Ngọc Cẩm, những đồng nghiệp tử tế và tốt bụng, họ như người thân đối với tôi, đã chia sẻ những khó khăn về tinh thần và phương pháp, kỹ thuật nghiên cứu trong suốt quá trình thực hiện luận án. Quý thầy, cô tham gia các hội đồng đánh giá luận án, từ chuyên đề tổng quan đến cấp trường, đã dành thời gian và tâm huyết để đọc và đưa ra các gợi ý chỉnh sửa nhiều giá trị. NCS Mai Anh Thơ, NCS Nguyễn Thị Mỹ Nữ và các anh, chị, em NCS tại Viện Sư phạm Kỹ thuật khác đã đồng hành, giúp đỡ tôi trong khi học tập và làm luận án. Từ tận trong tim mình, tôi xin chân thành cảm ơn!

Ngoài ra, tôi xin bày tỏ sự biết ơn đến Ban Giám hiệu trường Đại học Sư phạm TP.Hồ Chí Minh và quỹ học bổng AMA đã hỗ trợ tài chính cho tôi trong quá trình tham gia chương trình Nghiên cứu sinh Giáo dục học (2019-2022). Lãnh đạo trường Đại học Sư phạm TP.Hồ Chí Minh, Bộ môn Giáo dục học, cũng tạo điều kiện về mặt thời gian để tôi có thể hoàn thành nhiệm vụ học tập đầy thách thức này.

Tôi cũng xin dành luận án này để cảm ơn đến ba má của tôi, những người nông dân cần mẫn, đã tạo những điều kiện tốt nhất để con của mình có thể học tập và trưởng thành. Họ cũng là người dạy tôi những bài học đầu tiên về sự cần cù và tầm quan trọng của việc học hành trong cuộc đời.

Cuối cùng, dù nghiên cứu sinh đã có nhiều nỗ lực, nhưng chắc chắn luận án không thể tránh khỏi những khiếm khuyết khi triển khai và trình bày. Kính mong nhận được những góp ý từ quý thầy, cô và đồng nghiệp.

Thành phố Hồ Chí Minh, ngày tháng 10 năm 2023

Nguyễn Văn Hiến

TÓM TẮT LUẬN ÁN

Để triển khai thành công Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, đòi hỏi giáo viên phải có những năng lực tổ chức nhất định. Năng lực này được hình thành và phát triển từ giai đoạn đào tạo tại các trường sư phạm. Luận án này nhằm mục đích xác định thực trạng phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm tại các trường đại học ở Việt Nam, từ đó, đề xuất các biện pháp phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm tại các trường đại học ở Việt Nam, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo sinh viên nhóm ngành đào tạo giáo viên tại các cơ sở giáo dục đại học.

Nội dung luận án gồm các phần chính như sau:

Phần mở đầu: trình bày khái quát về lí do chọn đề tài, mục đích nghiên cứu, nhiệm vụ nghiên cứu, khách thể và đối tượng nghiên cứu, câu hỏi nghiên cứu, phạm vi nghiên cứu, phương pháp nghiên cứu, đóng góp mới và cấu trúc của luận án.

Chương 1 - Tổng quan nghiên cứu về phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm: nghiên cứu về hoạt động trải nghiệm trong nhà trường và nghiên cứu về phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm.

Chương 2- Cơ sở lý luận về phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm: các khái niệm cơ bản, hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông, năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm, phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm.

Chương 3- Thực trạng phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm tại các trường đại học ở Việt Nam: tổ chức nghiên cứu thực trạng, thực trạng năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm, thực trạng phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm.

Chương 4- Biện pháp phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm tại các trường đại học ở Việt Nam: nguyên tắc đề xuất biện pháp, nội dung biện pháp phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm tại các trường đại học ở Việt Nam, khảo sát ý kiến và thực nghiệm sư phạm.

Kết luận và khuyến nghị.

DISSERTATION SUMMARY

In order to successfully implement the experiential as well as experiential and vocational activities according to the 2018 General Education Curriculum, teachers must have certain organizational competence. The competence is formed and developed from the stage of training at teacher education institutions. This dissertation aims to identify the reality of developing the competence in organizing experiential activities for student teachers at Vietnamese universities, thereby proposing measures to develop the competence in organizing experiential activities for student teachers at Vietnamese universities, contributing to improvement in the quality of training students in the teacher education sector at higher education institutions.

The content of the dissertation consists of the following main parts:

Introduction: an overview of the reasons for choosing the topic, the purpose of the dissertation, the research tasks, the object of the dissertation, the research questions, the scope of the dissertation, the research methodology, the new contributions and the structure of the dissertation.

Chapter 1 – Literature review of developing competence in organizing experiential activities for student teachers at Vietnamese universities: research on experiential activities at schools and research on developing competence in organizing experiential activities for student teachers.

Chapter 2 – Theoretical bases for developing competence in organizing experiential activities for student teachers: basic concepts, experiential activities at schools, competence in organizing experiential activities for student teachers, developing competence in organizing experiential activities for student teachers.

Chapter 3 – The reality of developing competence in organizing experiential activities for student teachers at Vietnamese universities: organizing research on the reality, the reality of competence in organizing experiential activities for student teachers, the reality of developing competence in organizing experiential activities for student teachers.

Chapter 4- Measures to develop competence in organizing experiential activities for student teachers: principles of proposing measures, contents of measures to develop competence in organizing experiential activities for student teachers at Vietnamese universities, pedagogical trials, pedagogical experiments.

Conclusions and recommendations.

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN	I
LỜI CẢM ƠN	II
TÓM TẮT LUẬN ÁN.....	III
MỤC LỤC	V
DANH MỤC KÝ HIỆU VÀ CHỮ VIẾT TẮT.....	VIII
DANH MỤC BẢNG	XII
MỞ ĐẦU.....	1
CHƯƠNG 1. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM	12
1.1. Nghiên cứu về hoạt động trải nghiệm trong nhà trường.....	12
1.2. Nghiên cứu về phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm.....	24
Kết luận chương 1.....	37
CHƯƠNG 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM.....	39
2.1. Các khái niệm cơ bản	39
2.2. Hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông	44
2.2.1. Bản chất hoạt động trải nghiệm	44
2.2.2. Mục tiêu hoạt động trải nghiệm.....	46
2.2.3. Nội dung hoạt động trải nghiệm	47
2.2.4. Phương thức, phương tiện tổ chức hoạt động trải nghiệm.....	47
2.2.5. Kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm.....	53
2.2.6. Điều kiện tổ chức hoạt động trải nghiệm.....	55
2.3. Năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm.....	55
2.3.1. Khung năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm..	57
2.3.2. Mức độ phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm	67

2.4. Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm ...	68
2.4.1. Mục tiêu phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm	68
2.4.2. Nội dung phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm	69
2.4.3. Hình thức phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm	68
2.4.4. Đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm	74
2.4.5. Các yếu tố ảnh hưởng đến phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm.....	74
Kết luận chương 2.....	81
CHƯƠNG 3. THỰC TRẠNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM	82
3.1. Tổ chức nghiên cứu thực trạng	82
3.2. Kết quả nghiên cứu thực trạng.....	93
3.2.1. Thực trạng năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm.....	93
3.2.2. Thực trạng phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm	101
Kết luận chương 3.....	176
CHƯƠNG 4. BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM	121
4.1. Nguyên tắc đề xuất biện pháp phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm tại các trường đại học ở Việt Nam	121
4.2. Biện pháp phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm tại các trường đại học ở Việt Nam.....	124

4.2.1. Phát triển qui trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm	125
4.2.2. Thiết kế cẩm nang tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm	137
4.2.3. Phối hợp với các tổ chức Đoàn – Hội và trường thực tập phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm.....	141
4.2.4. Tổ chức câu lạc bộ “Ươm mầm” để phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm	144
4.2.5. Tạo môi trường, điều kiện cho sinh viên tự phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm	149
4.3. Mối quan hệ giữa các biện pháp	153
4.4. Khảo sát biện pháp phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm	154
4.4.1. Tổ chức khảo sát	154
4.4.2. Kết quả khảo sát.....	155
4.5. Thực nghiệm biện pháp phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm	161
4.5.1. Tổ chức thực nghiệm	161
4.5.2. Kết quả thực nghiệm.....	168
Kết luận chương 4.....	176
KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ	179
DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH LIÊN QUAN ĐÃ CÔNG BỐ	178
TÀI LIỆU THAM KHẢO	183
PHỤ LỤC	200

DANH MỤC KÝ HIỆU VÀ CHỮ VIẾT TẮT

STT	Ký hiệu, chữ viết tắt	Viết đầy đủ
1	ĐC	Đối chứng
2	ĐLC	Độ lệch chuẩn
3	ĐH	Đại học
4	ĐTB	Điểm trung bình
5	GV	Giảng viên
6	HĐTN	Hoạt động trải nghiệm
7	HS	Học sinh
8	SP	Sư phạm
9	SV	Sinh viên
10	TN	Thực nghiệm
11	TP	Thành phố

DANH MỤC BẢNG

Bảng 2.1. Một số quan niệm về học tập trải nghiệm	40
Bảng 2.2. Mục tiêu hoạt động trải nghiệm theo cấp học (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2018b).....	46
Bảng 2.3. Phương tiện tổ chức hoạt động trải nghiệm	53
Bảng 2.4. So sánh chuẩn đầu ra về năng lực giáo dục của các chương trình đào tạo sinh viên sư phạm.....	58
Bảng 2.5. Cấu trúc năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm.....	61
Bảng 2.6. Mô tả mức độ phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm	66
Bảng 2.7. Hình thức phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm	70
Bảng 3.1. Thành phần sinh viên tham gia khảo sát	86
Bảng 3.2. Thành phần giảng viên tham gia khảo sát	87
Bảng 3.3. Qui ước mã hoá câu trả lời của khách thể khảo sát	88
Bảng 3.4. Ý nghĩa các khoảng điểm trung bình của câu trả lời.....	88
Bảng 3.5. Hệ số tin cậy (cronbach's alpha) của bảng hỏi chính thức.....	89
Bảng 3.6. Phân tích nhân tố của bảng hỏi chính thức.....	90
Bảng 3.7. Nội dung các câu hỏi chính trong phỏng vấn.....	91
Bảng 3.8. Mẫu khách thể phỏng vấn	92
Bảng 3.9. Thực trạng năng lực xây dựng kế hoạch giáo dục hoạt động trải nghiệm năm học của sinh viên sư phạm.....	94
Bảng 3.10. Thực trạng năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chủ đề của sinh viên sư phạm.....	97
Bảng 3.11. Thực trạng năng lực triển khai hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm.....	98
Bảng 3.12. Thực trạng năng lực kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm.....	99

Bảng 3.13. So sánh năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm giữa các nhóm sinh viên theo giới tính, năm thứ, khu vực sống.....	100
Bảng 3.14. So sánh năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm giữa các nhóm sinh viên theo trường, học lực, nhóm ngành.....	101
Bảng 3.15. Thực trạng xác định mục tiêu phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm.....	102
Bảng 3.16. Thực trạng thực hiện nội dung phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm.....	104
Bảng 3.17. Thực trạng sử dụng hình thức phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm.....	105
Bảng 3.18. Tương quan giữa mức độ thực hiện và mức độ hiệu quả của các hình thức phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm.....	109
Bảng 3.19. Thực trạng kiểm tra, đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm.....	110
Bảng 3.20. Thực trạng yếu tố ảnh hưởng đến phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm.....	112
Bảng 3.21. Hệ số hồi qui (Regression Weights).....	117
Bảng 3.22. Đánh giá chung về thực trạng phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm.....	119
Bảng 4.1. Ma trận biện pháp phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm.....	124
Bảng 4.2. Hoạt động trải nghiệm trong học phần Giáo dục học.....	128
Bảng 4.3. Hoạt động chiêm nghiệm trong học phần Giáo dục học.....	129
Bảng 4.4. Chuyên đề tập huấn của Đoàn - Hội về hoạt động trải nghiệm.....	142
Bảng 4.5. Chương trình sinh hoạt câu lạc bộ “Uom mầm” gợi ý cho năm học thứ nhất...	147
Bảng 4.6. Khung kế hoạch phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm.....	152
Bảng 4.7. Kết quả khảo sát biện pháp 1 “Phát triển qui trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm”.....	156

Bảng 4.8. Kết quả khảo sát biện pháp 2 “Thiết kế cảm nang tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm”	157
Bảng 4.9. Kết quả khảo sát biện pháp 3 “Phối hợp với các tổ chức Đoàn - Hội và trường thực tập phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm”	158
Bảng 4.10. Kết quả khảo sát biện pháp 3 “Tổ chức câu lạc bộ “Ươm mầm” nhằm phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm”	159
Bảng 4.11. Kết quả khảo sát biện pháp 5 “Tạo môi trường, điều kiện cho sinh viên tự phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm”	159
Bảng 4.12. Mô tả lớp thực nghiệm và lớp đối chứng	162
Bảng 4.13. Tóm tắt quá trình tác động ở lớp thực nghiệm	164
Bảng 4.14. So sánh điểm trung bình tự đánh giá năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của lớp thực nghiệm và lớp đối chứng.....	169
Bảng 4.15. Kết quả so sánh điểm trung bình kiến thức về tổ chức hoạt động trải nghiệm của lớp thực nghiệm và lớp đối chứng	170
Bảng 4.16. Kết quả so sánh điểm trung bình kỹ năng thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chủ đề của lớp thực nghiệm và lớp đối chứng	173
Bảng 4.17. Mức độ phát triển kỹ năng thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chủ đề	174

DANH MỤC SƠ ĐỒ, HÌNH

Sơ đồ 1.1. Mô hình sử dụng phương pháp nghiên cứu của luận án.....	7
Sơ đồ 2.1. Phương thức tổ chức hoạt động trải nghiệm.....	49
Sơ đồ 2.2. Khung lí thuyết của luận án.....	81
Sơ đồ 3.1. Quy trình tổ chức nghiên cứu thực trạng.....	82
Sơ đồ 4.1. Quy trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm.....	126
Sơ đồ 4.2. Mối quan hệ giữa các biện pháp của luận án.....	153
Sơ đồ 4.3. Mối quan hệ giữa các biện pháp dựa trên ý kiến của giảng viên và sinh viên...	161
Hình 3.1. Mô hình phân tích nhân tố khẳng định (CFA) của bảng hỏi	115
Hình 3.2. Mô hình phương trình cấu trúc (SEM) mối quan hệ giữa hoạt động phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm và năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm	116
Hình 4.1. Bìa cẩm nang tổ chức hoạt động trải nghiệm	139
Hình 4.2. Mã QR truy cập cẩm nang tổ chức hoạt động	140
Hình 4.3. Một số hoạt động dạy học tại lớp thực nghiệm	165
Hình 4.4. Một số kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chủ đề của sinh viên lớp thực nghiệm.....	176

MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

Giáo dục đại học là bậc học quan trọng của hệ thống giáo dục, giữ vai trò quyết định trực tiếp đến chất lượng nguồn nhân lực của các quốc gia và vùng lãnh thổ. Giáo dục đại học đã đào tạo hàng loạt đội ngũ lao động mới cho các ngành sản xuất và dịch vụ, bồi dưỡng các nhà quản lý ở trình độ cao, tạo động lực cho tăng trưởng kinh tế. Ngoài ra, giáo dục đại học còn là nơi sáng tạo ra tri thức, chuyển giao các thành tựu mới về khoa học, kỹ thuật cho xã hội. Bậc học này “*góp phần vào yêu cầu phát triển bền vững và phát triển xã hội nói chung*” (UNESCO, 1998). Ngày nay, giáo dục đại học cũng được xem là một ngành dịch vụ chất lượng cao, trực tiếp tạo ra nguồn thu nhập, đóng góp vào GDP của quốc gia (Trần Khánh Đức, 2010). Với vị thế quan trọng đó, giáo dục đại học phải không ngừng cải tiến chất lượng để đáp ứng các yêu cầu ngày càng cao của xã hội, đặc biệt trong bối cảnh biến động nhanh chóng của quốc gia và toàn cầu hiện nay.

Trường sư phạm là một nhóm trường có nhiều đặc thù so với các nhóm trường còn lại trong hệ thống giáo dục đại học. Sản phẩm đào tạo của nhóm trường này tập trung vào lực lượng giáo sinh, những người sẽ làm công tác giáo dục thế hệ trẻ tại các cơ sở giáo dục. Nhiều nghiên cứu và thực tiễn đã khẳng định giáo viên là yếu tố ảnh hưởng lớn nhất đến kết quả học tập của học sinh, những tác động của họ có thể kéo dài đến ít nhất hai năm sau đó (Sanders & Rivers, 1996; dẫn theo Martin & Loomis, 2014). Để có đội ngũ giáo viên với các phẩm chất và năng lực đáp ứng những yêu cầu thực tiễn nhà trường thì việc đào tạo sinh viên tại các trường sư phạm được xem là một khâu then chốt. Khi Việt Nam tiến hành đổi mới căn bản giáo dục và đào tạo, vai trò của các trường SP lại được chú trọng hơn nữa, nhằm đảm bảo khả năng dẫn dắt tiến trình nâng cao chất lượng tại các trường phổ thông.

Ở khía cạnh khác, quan điểm học tập qua trải nghiệm xuất hiện từ thời cổ đại và đã phát triển thành một cách tiếp cận, quan điểm giáo dục quan trọng trong nhà trường hiện đại. Nhờ có các hoạt động trải nghiệm mà học sinh hứng thú và tích cực hơn với học tập (Mark, 2002); nhận thức, thái độ cải thiện tốt hơn (Anderson, Hsu & Kinney,

2016),... Ý thức tầm quan trọng của hoạt động trải nghiệm, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã đưa hoạt động trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trở thành một hoạt động giáo dục bắt buộc trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Hoạt động giáo dục này nhằm hướng đến việc hình thành và phát triển cho học sinh các năng lực thích ứng cuộc sống, thiết kế và tổ chức hoạt động, định hướng nghề nghiệp, cũng như phát triển đời sống tinh thần và các phẩm chất nhân cách. Nội dung của nó tập trung vào bốn nhóm: hoạt động hướng vào bản thân, hoạt động hướng đến xã hội, hoạt động hướng đến tự nhiên và hoạt động hướng nghiệp (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2018b). Để triển khai thành công hoạt động trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đòi hỏi giáo viên phải có những năng lực tổ chức nhất định. Năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm thuộc các năng lực giáo dục, là chuẩn nghề nghiệp mà mỗi giáo viên phải có, đồng thời cũng là mục tiêu, chuẩn đầu ra của các chương trình đào tạo sinh viên sư phạm hiện nay. Năng lực này được hình thành và phát triển từ giai đoạn đào tạo tại các trường sư phạm, thông qua nhiều hoạt động khác nhau, trong đó, dạy học các học phần Giáo dục học được xem là chủ đạo.

Năm 2019, Việt Nam có 15 trường đại học sư phạm, 48 trường đại học đa ngành có đào tạo giáo viên, 30 trường cao đẳng sư phạm, 19 trường cao đẳng đa ngành có đào tạo giáo viên (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2019). Trong các chương trình đào tạo sinh viên sư phạm tại Việt Nam, phát triển năng lực dạy học và năng lực giáo dục học sinh là hai mục đích quan trọng, được tích hợp vào nhiều học phần và hoạt động giáo dục khác nhau. Các năng lực dạy học và giáo dục truyền thống như hiểu biết về kiến thức chuyên ngành dạy học, tổ chức quá trình dạy học, đánh giá người học, sử dụng ngôn ngữ, sử dụng kỹ thuật dạy học; hiểu biết về giáo dục và quá trình giáo dục, giao tiếp sư phạm, cảm hóa học sinh...(Phạm Thành Nghị, 2011) đã được các trường sư phạm tổ chức phát triển khá hiệu quả cho sinh viên qua các hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm đa dạng. Tuy nhiên, một số năng lực mới đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông 2018 như năng lực dạy học phân hóa, dạy học tích hợp, đặc biệt là năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

(gọi tắt là năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm) thì chưa được triển khai phát triển hoặc triển khai mà chưa được đánh giá về hiệu quả. Điều này có thể ảnh hưởng đến hiệu quả đào tạo, giảm khả năng hoàn thành chuẩn đầu ra của các trường sư phạm.

Trước những đòi hỏi trên, nghiên cứu “***Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm***” có ý nghĩa lí luận và thực tiễn cao, sẽ đóng góp tích cực vào quá trình đào tạo giáo viên và đổi mới giáo dục Việt Nam.

2. Mục đích nghiên cứu

Nghiên cứu này nhằm đề xuất các biện pháp phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm tại các trường đại học ở Việt Nam, từ đó, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo sinh viên sư phạm tại các cơ sở giáo dục đại học.

3. Nhiệm vụ nghiên cứu

- Nghiên cứu cơ sở lí luận về phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm.
- Nghiên cứu thực trạng phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm tại các trường đại học ở Việt Nam.
- Đề xuất và tổ chức thực nghiệm biện pháp phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm tại các trường đại học ở Việt Nam.

4. Khách thể và đối tượng nghiên cứu

4.1. Khách thể nghiên cứu

Hoạt động đào tạo sinh viên sư phạm ở trường đại học.

4.2. Đối tượng nghiên cứu

Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm tại các trường đại học ở Việt Nam.

5. Câu hỏi nghiên cứu

Luận án tập trung trả lời các câu hỏi nghiên cứu sau:

- Câu hỏi 1: Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm dựa trên cơ sở lí luận và khung lí thuyết nào?
- Câu hỏi 2: Năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm tại các trường đại học ở Việt Nam hiện nay ở mức độ nào?

- Câu hỏi 3: Thực trạng phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm tại các trường đại học ở Việt Nam hiện nay như thế nào?

- Câu hỏi 4: Những biện pháp nào có thể góp phần phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm tại các trường đại học ở Việt Nam?

6. Phạm vi nghiên cứu

6.1. Về nội dung nghiên cứu

Năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm trong luận án này được xem là một năng lực giáo dục của người giáo viên phổ thông (tương lai), đáp ứng yêu cầu thực hiện chương trình Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018; hoạt động phát triển năng lực tổ chức sinh viên sư phạm của sinh viên sư phạm được tổ chức trong quá trình đào tạo ở trường đại học, thông qua hình thức dạy học các học phần (Giáo dục học), tập huấn, tổ chức chuyên đề, thực tế, thực tập sư phạm, hoạt động Đoàn - Hội và cá nhân tự phát triển.

6.2. Về địa bàn nghiên cứu

Luận án thực hiện nghiên cứu tại 3 trường đại học sư phạm tại Việt Nam: Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Trường Đại học Sư phạm – Đại học Huế, và Trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh.

6.3. Về khách thể khảo sát

Khách thể khảo sát gồm 02 nhóm: Nhóm 1: Giảng viên giảng dạy các học phần Giáo dục học ở trường đại học sư phạm; Nhóm 2: Sinh viên sư phạm (trừ sinh viên các ngành Giáo dục mầm non, Giáo dục đặc biệt) ở trường đại học sư phạm.

6.4. Về thực nghiệm biện pháp

Luận án chỉ thực nghiệm biện pháp phát triển quy trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm, tại trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh.

6.5. Về thời gian nghiên cứu

Từ năm học 2019-2020 đến năm học 2022-2023.

7. Phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu

7.1. Phương pháp luận nghiên cứu

7.1.1. Tiếp cận hệ thống

Tiếp cận hệ thống thường được vận dụng trong các nghiên cứu khoa học, đặc biệt là khoa học giáo dục. Yêu cầu cơ bản của tiếp cận này là nghiên cứu các đối tượng cần nhìn nhận chúng với tư cách một hệ thống có nhiều thành tố, các thành tố tác động qua lại với nhau và với môi trường. Để nhận thức sâu sắc về đối tượng, nhà nghiên cứu phải phân tích các bộ phận của chúng, tìm ra mối liên hệ biện chứng giữa các bộ phận và giữa hệ thống với môi trường.

Vận dụng cách tiếp cận hệ thống, luận án nghiên cứu các thành tố của năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm (thiết kế, triển khai, đánh giá) với mối quan hệ biện chứng giữa chúng; xác định được các yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến quá trình phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm; đặt việc phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm trong hoạt động phát triển năng lực giáo dục nói chung để có cách đánh giá đầy đủ, toàn diện.

7.1.2. Tiếp cận thực tiễn

Tiếp cận thực tiễn đòi hỏi các nhà nghiên cứu khi xem xét các sự vật, hiện tượng phải đặt chúng vào bối cảnh mà sự vật, hiện tượng đó phát triển. Các đánh giá và đề xuất biện pháp cần dựa trên các dữ kiện thực tiễn và được thực tiễn kiểm chứng.

Vận dụng cách tiếp cận thực tiễn, luận án khảo sát, đánh giá thực trạng năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm, thực trạng hoạt động phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm tại các trường đại học, các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động này. Từ đó, đề xuất các biện pháp phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm phù hợp với thực tiễn tại trường đại học. Hơn nữa, các biện pháp được lấy ý kiến giảng viên và sinh viên về tính cần thiết và khả thi, sau đó, tổ chức thực nghiệm để khẳng định tính hiệu quả của chúng.

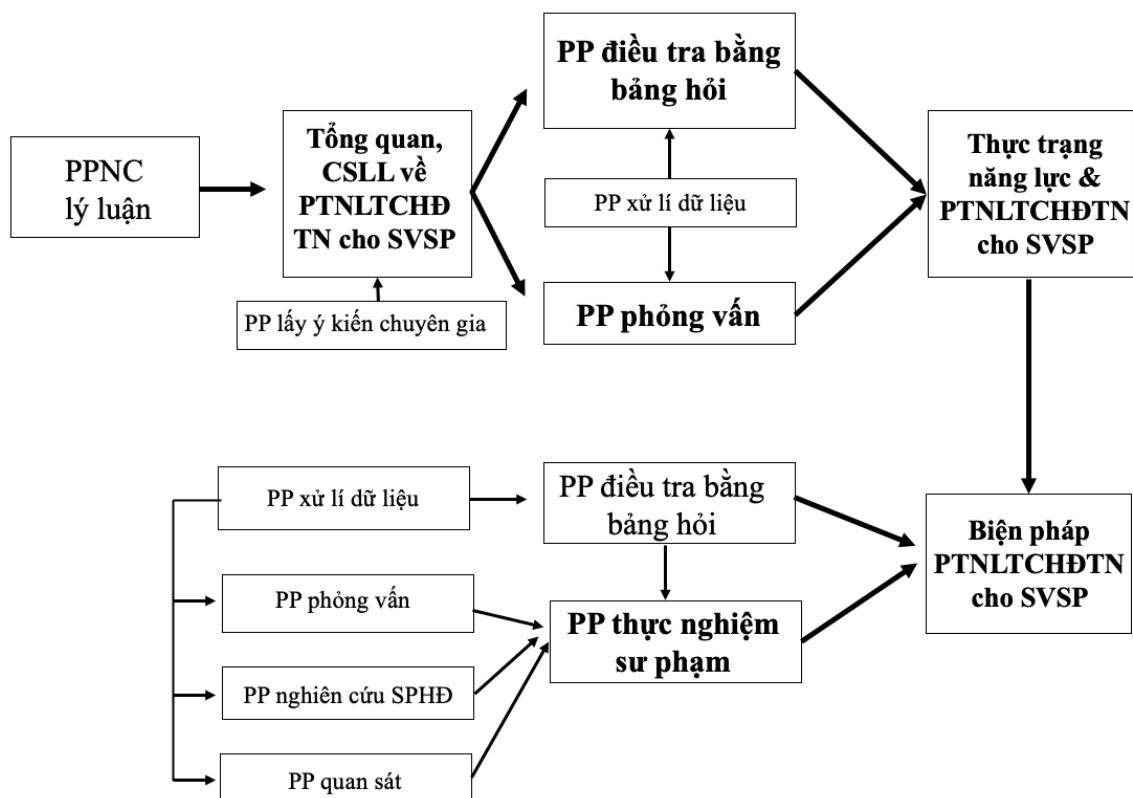
7.1.3. Tiếp cận phát triển năng lực người học

Tiếp cận phát triển năng lực người học yêu cầu nhà nghiên cứu nhìn nhận năng lực người học là một cấu trúc động với các thành phần cơ bản kiến thức, kỹ năng, thái độ; cấu trúc này biến đổi không ngừng dưới tác động của các nhân tố bên trong và bên ngoài của người học. Để phát triển năng lực người học, các bên liên quan cần tạo điều kiện cho người học được thực hiện đa dạng các nhiệm vụ thực tiễn và lặp lại nhiều lần.

Vận dụng tiếp cận phát triển năng lực người học, luận án xác định đối tượng tác động là năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm, gồm tổ hợp của kiến thức, kỹ năng và thái độ về việc thiết kế, triển khai và đánh giá hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông. Quá trình biến đổi năng lực này từ thấp đến cao được tổ chức, dẫn dắt bởi nhà trường và các giảng viên sư phạm, thông qua các hoạt động đào tạo chính thức và phi chính thức, bên trong và bên ngoài trường sư phạm. Dựa trên đánh giá mức độ năng lực của sinh viên, luận án đề xuất các biện pháp mang tính cụ thể, tập trung vào việc tạo điều kiện thuận lợi và bền vững trong việc phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm.

7.2. Phương pháp nghiên cứu

Luận án sử dụng mô hình nghiên cứu hỗn hợp (mixed methods), kết hợp các phương pháp nghiên cứu định lượng và định tính trong việc đánh giá thực trạng năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm (song song), phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm, cũng như đánh giá hiệu quả của các biện pháp đã đề xuất. Các phương pháp nghiên cứu định lượng được sử dụng là điều tra bằng bảng hỏi, xử lý thông tin, thực tập sư phạm. Đối với nhóm phương pháp nghiên cứu định tính, các phương pháp quan sát, phỏng vấn, nghiên cứu sản phẩm hoạt động giáo dục được vận dụng. Trong giai đoạn khám phá thực trạng vấn đề, luận án sử dụng thiết kế nghiên cứu tam giác đặc (triangulation design), thu thập dữ liệu định lượng và định tính đồng thời, từ đó đưa ra các nhận định đa chiều.



Sơ đồ 1.1. Mô hình sử dụng phương pháp nghiên cứu của luận án

7.2.1. Phương pháp nghiên cứu lí luận

Sử dụng phương pháp nghiên cứu lí luận nhằm đánh giá tổng quan tình hình nghiên cứu về hoạt động trải nghiệm và phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm. Bên cạnh đó, phương pháp nghiên cứu lí luận còn được sử dụng để xây dựng hệ thống lí luận, làm cơ sở khảo sát thực tiễn cũng như đề xuất các biện pháp.

Tìm hiểu, phân tích, hệ thống hóa tài liệu, các nghiên cứu đã được nghiệm thu, xuất bản trên các tạp chí khoa học, kỉ yếu hội thảo trong nước và trên thế giới có liên quan đến lĩnh vực hoạt động trải nghiệm và phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm.

7.2.2. Phương pháp nghiên cứu thực tiễn

7.2.2.1. Phương pháp lấy ý kiến chuyên gia

Sử dụng phương pháp chuyên gia nhằm đánh giá khung năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm do luận án xây dựng.

Phương pháp lấy ý kiến chuyên gia được thực hiện như sau: Luận án thiết kế 1 bảng hỏi và tổ chức lấy ý kiến các chuyên gia phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm đang công tác tại các trường đại học về sự cần thiết và sự phù hợp của các chỉ báo khung năng lực đã xây dựng.

7.2.2.2. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi

Sử dụng phương pháp điều tra bằng bảng hỏi nhằm tìm hiểu thực trạng năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm, phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm. Ngoài ra, điều tra bằng bảng hỏi còn được sử dụng để đánh giá các biện pháp đề xuất, đánh giá năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm trước và sau thực nghiệm sư phạm.

Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi được thực hiện như sau:

+ Đối với điều tra thực trạng và đánh giá biện pháp: Luận án thiết kế 4 bảng hỏi (2 bảng hỏi để điều tra thực trạng, 2 bảng hỏi để hỏi ý kiến về biện pháp), chọn mẫu và thực hiện khảo sát trên sinh viên năm thứ hai và ba; giảng viên Giáo dục học (phụ trách các học phần về tổ chức hoạt động trải nghiệm) tại 3 trường đại học sư phạm (Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Trường Đại học Sư phạm – Đại học Huế, Trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh). Thời điểm sử dụng các bảng hỏi trên được trình bày chi tiết trong nội dung luận án.

+ Đối với điều tra trước và sau thực nghiệm: Tìm hiểu lí luận về đánh giá năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm để xây dựng bảng hỏi. Từ đó, lấy ý kiến tất cả sinh viên tham gia thực nghiệm về năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của họ bằng bảng hỏi đã xây dựng.

7.2.2.3. Phương pháp phỏng vấn

Sử dụng phỏng vấn nhằm thu thập các dữ liệu định tính để làm rõ thực trạng năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm và phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm. Phỏng vấn cũng được sử dụng để lấy ý kiến về các biện pháp phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm.

Phương pháp phỏng vấn được sử dụng như sau: Luận án thiết kế 2 bảng câu hỏi dựa trên các khía cạnh năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm và phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm. Từ đó, thực hiện phỏng vấn trên sinh viên năm thứ hai và ba, và giảng viên Giáo dục học (phụ trách các học phần về tổ chức hoạt động trải nghiệm), theo mô thức bán cấu trúc. Trong và sau khi thực nghiệm, luận án cũng phỏng vấn một số sinh viên tham gia thực nghiệm.

7.2.2.4. Phương pháp quan sát

Sử dụng quan sát nhằm thu thập các dữ liệu định tính góp phần đánh giá sự hiệu quả của các biện pháp đã đề xuất (trong quá trình thực nghiệm sư phạm).

Phương pháp quan sát được thực hiện như sau: Dự giờ tất cả các tiết dạy ở lớp thực nghiệm cùng với việc ghi biên bản tiến trình tham gia hoạt động học tập của sinh viên.

7.2.2.5. Phương pháp nghiên cứu sản phẩm hoạt động giáo dục

Sử dụng nghiên cứu sản phẩm hoạt động giáo dục nhằm thu thập thêm thông tin cho việc đánh giá hiệu quả của các biện pháp đã đề xuất (trong quá trình thực nghiệm sư phạm).

Phương pháp nghiên cứu sản phẩm hoạt động giáo dục được thực hiện như sau: Xây dựng bảng tiêu chí đánh giá các sản phẩm hoạt động giáo dục do sinh viên tạo ra. Từ đó, thu thập các sản phẩm, phân loại và đánh giá theo bảng tiêu chí đã xây dựng.

7.2.2.6. Phương pháp thực nghiệm sư phạm

Sử dụng phương pháp thực nghiệm sư phạm nhằm đánh giá hiệu quả của biện pháp đã đề xuất.

Phương pháp thực nghiệm sư phạm được thực hiện như sau: Liên hệ 2 lớp học phần Tổ chức hoạt động giáo dục ở trường phổ thông để tổ chức thực nghiệm (một lớp thực nghiệm, một lớp đối chứng). Luận án đánh giá năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên (đánh giá đầu vào), đồng thời chuẩn bị các nguồn lực cần thiết. Sau đó, giảng viên lớp thực nghiệm tổ chức các biện pháp đã được cung cấp trong thời gian 5 tuần. Giảng viên ở lớp đối chứng tiến hành hoạt động dạy học như kế hoạch thông thường của Bộ môn. Từ các dữ liệu thu được qua quan sát, điều tra

bảng bảng hỏi, nghiên cứu sản phẩm hoạt động và phỏng vấn các bên liên quan, luận án phân tích, đánh giá kết quả thực nghiệm.

7.2.3. Phương pháp xử lý dữ liệu

7.2.3.1. Phương pháp xử lý dữ liệu định lượng

Sử dụng phương pháp xử lý dữ liệu định lượng để phân tích các thông tin thu được thông qua phương pháp điều tra bằng bảng hỏi. Luận án sử dụng phần mềm SPSS để thống kê các thông tin cơ bản của khách thể nghiên cứu, tính hệ số tin cậy (Cronbach's Alpha), tần số, điểm trung bình, độ lệch chuẩn, hệ số tương quan của các câu trả lời. Ngoài ra, phần mềm AMOS cũng được sử dụng để phân tích mô hình phương trình cấu trúc (SEM).

7.2.3.2. Phương pháp xử lý dữ liệu định tính

Sử dụng phương pháp xử lý dữ liệu định tính để phân tích các thông tin thu được thông qua phương pháp quan sát, phỏng vấn. Sau khi quan sát và phỏng vấn, người nghiên cứu thực hiện mã hóa, phân tích và đánh giá khái quát nội dung thông tin thu được.

8. Đóng góp mới của luận án

8.1. Về lý luận

Luận án đề xuất khung năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm, bao gồm các nhóm năng lực lập kế hoạch tổ chức, năng lực triển khai và năng lực kiểm tra – đánh giá hoạt động trải nghiệm. Bên cạnh đó, luận án phát triển khung lý luận về phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm, trong đó có mục tiêu, nội dung, hình thức, kiểm tra, đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm.

8.2. Về thực tiễn

Luận án đánh giá được thực trạng năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm và phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm tại 3 trường đại học tại Việt Nam. Xác định mối quan hệ giữa phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm và năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm. Từ đó, luận án đề xuất 5 biện pháp phát triển năng lực tổ chức tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm có tính cần thiết và khả thi. Các biện

pháp đó là: 1-Phát triển qui trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm; 2-Thiết kế cẩm nang tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm; 3-Phối hợp với các tổ chức Đoàn - Hội và trường thực tập phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm; 4-Tổ chức câu lạc bộ “Ươm mầm” nhằm phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm; 5-Tạo môi trường, điều kiện cho sinh viên tự phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm. Kết quả của luận án còn là tài liệu tham khảo để giảng viên tại các trường sư phạm tổ chức các hoạt động phát triển năng lực sinh viên trong dạy học Giáo dục học.

9. Cấu trúc luận án

Ngoài mở đầu, kết luận, kiến nghị, danh mục các công trình liên quan đến luận án đã công bố, tài liệu tham khảo, phụ lục, luận án được chia thành 4 chương, bao gồm:

Chương 1. Tổng quan nghiên cứu về phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

Chương 2. Cơ sở lý luận về phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

Chương 3. Thực trạng phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm tại các trường đại học ở Việt Nam

Chương 4. Biện pháp phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm tại các trường đại học ở Việt Nam

CHƯƠNG 1.

TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU

VỀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG

TRẢI NGHIỆM CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM

Với các nghiên cứu liên quan đến vấn đề của luận án, luận án thực hiện phân tích, tổng hợp và xác lập chúng ở 2 nhóm: nghiên cứu về hoạt động trải nghiệm (HĐTN) trong nhà trường; và nghiên cứu về phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho sinh viên sư phạm (SVSP).

1.1. Nghiên cứu về hoạt động trải nghiệm trong nhà trường

HĐTN ở đây với hàm nghĩa là việc học tập được diễn ra thông qua các trải nghiệm do nhà giáo dục tổ chức theo một kế hoạch nhất định. HĐTN có nguồn gốc từ học tập trải nghiệm, do đó, trong phần này các nghiên cứu về học tập trải nghiệm cũng được xem xét. Học tập trải nghiệm nói chung và HĐTN trong nhà trường nói riêng là vấn đề rất được quan tâm nghiên cứu với hai hướng nghiên cứu chính là nghiên cứu lí luận về học tập trải nghiệm, HĐTN và tổ chức HĐTN trong nhà trường.

1.1.1. Nghiên cứu lí luận về học tập trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm

Ở khía cạnh lí luận về học tập trải nghiệm, các tác giả trên thế giới và Việt Nam thường tập trung làm rõ quan niệm/khái niệm, mô hình, lợi ích... của hoạt động này.

Quan điểm học tập qua trải nghiệm đã xuất hiện từ thời cổ đại và được gắn với những phát biểu các nhà triết học. Khoảng năm 350 TCN, Aristotle viết trong tác phẩm *Nicomachean Ethics* rằng “*Chúng ta học trước khi làm và học từ việc ta làm*” (Aristotle, 1998). Trải nghiệm về sau trở thành khái niệm quan trọng của các lý thuyết về Tâm lý học và Giáo dục học của John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Roger trong đầu thế kỉ 20. Quan niệm học tập trải nghiệm của họ thường xuất phát từ việc xem học tập là một quá trình chứ không phải là những kết quả, tất cả việc học là học lại, học tập phải giải quyết những mâu thuẫn giữa các phương thức đối lập nhau và học tập là một quá trình tạo ra kiến thức (Kolb & Kolb, 2005).

Trong những năm 1970, nhiều nhà Giáo dục học mô tả học tập trải nghiệm như là một cách học gắn liền với thực tế cuộc sống, thông qua những hoạt động, sự kiện cụ thể bên ngoài lớp học, trái ngược với việc học tập truyền thống. Boydell (1976) cho rằng học tập trải nghiệm chính là việc cá nhân tái cấu trúc nhận thức về những gì đã xảy ra, nó là học tập khám phá có ý nghĩa. Mô tả chi tiết hơn, Chickering (1977) giải thích học tập trải nghiệm diễn ra nhờ cá nhân trải qua những sự kiện mà làm biến đổi sự đánh giá, cảm xúc và kỹ năng. Hoặc như Keeton và Tate (1978) định nghĩa học tập trải nghiệm là việc học có tiếp xúc trực tiếp với thực tế (Kolb, 2015).

Giai đoạn gần đây, các nhà nghiên cứu giáo dục vẫn giữ quan niệm cơ bản về học tập trải nghiệm là những hoạt động mà ở đó mỗi cá nhân phải trực tiếp tham gia vào thực tiễn (Simm, 2005; Hedin, 2010; Nguyễn Thị Hương, 2012; Lê Thị Hoài Thương, 2019). Võ Trung Minh (2015) cho rằng “*Trải nghiệm là quá trình cá nhân tiếp xúc trực tiếp với môi trường, với sự vật, hiện tượng, vận dụng vốn kinh nghiệm và các giác quan để quan sát, tương tác, cảm nhận về sự vật, hiện tượng đó*”. Cách mô tả này cũng mang tính cụ thể hơn so với các tác giả trước đây, nhấn mạnh đến việc cá nhân trực tiếp quan sát, tương tác và cảm nhận về thế giới xung quanh. HĐTN trong giáo dục không đòi hỏi tất cả phải diễn ra bên ngoài lớp học/ ngoài thiên nhiên và cũng không phải bất kì quá trình cá nhân tương tác với thực tiễn nào cũng được xem là học tập trải nghiệm. Theo Phan Trọng Ngọ (2019), để được xem là một hoạt động (học tập) trải nghiệm, nó cần có năm đặc trưng: hoạt động đó phải mang tính thử nghiệm và phản tư, luôn dựa vào kinh nghiệm đã có, diễn ra trong tình huống xác định, sản phẩm của trải nghiệm là sự thay đổi của cá nhân, tính chủ thể. Những yếu tố này đã vạch ra các giới hạn tương đối rõ ràng cho các nhà giáo dục làm công tác thực hành tại trường học, tránh những ngộ nhận cơ bản.

Về việc nghiên cứu các mô hình trải nghiệm, nhận ra vai trò quan trọng của yếu tố này trong giáo dục, ngay từ đầu thế kỉ 20, một số nhà khoa học như John Dewey, Kurt Lewin đã đề xuất các mô hình trải nghiệm dành cho người học. Trong tác phẩm “*Experience and education*” (Kinh nghiệm và giáo dục) xuất bản lần đầu năm 1938, John Dewey nhấn mạnh triết lý của nền giáo dục hiện đại phải đề cao sự tham gia của

HS vào quá trình hình thành các mục đích thực sự của việc học. Từ đó, một mô hình trải nghiệm được đề xuất để hình thành các mục đích học tập, nó tập trung vào 3 yếu tố là quan sát – sự hiểu biết – khả năng phán đoán. Quan sát những điều kiện và tình huống, được thúc đẩy từ những động lực và ham muốn nào đó. Khi quan sát, chủ thể cần phải hiểu được ý nghĩa của những yếu tố tác động vào các giác quan, không chỉ có thị giác mà còn thính giác và xúc giác. “*Một sự hiểu biết phần nào có được do hồi tưởng và phần nào do thông tin, lời khuyên, sự cảnh báo từ những người có kinh nghiệm phong phú hơn*”. Không dừng lại ở đây, trải nghiệm còn phải tổng hợp những điều đã quan sát và hồi tưởng để xác định ý nghĩa của chúng (khả năng phán đoán). Mô hình của Dewey so với sự phát triển của lĩnh vực giáo dục trải nghiệm hiện nay có thể còn giản đơn, chưa đầy đủ, nhưng với bối cảnh lịch sử những năm 1930 thì nó đã tạo nền tảng cho nhiều nghiên cứu cũng như định hướng cho công tác thực hành SP về sau.

Thông qua các nghiên cứu lí luận và thực tiễn triển khai các chương trình với T-groups (T= training), Kurt Lewin và các cộng sự. (1946) đã xây dựng mô hình trải nghiệm 4 bước: Kinh nghiệm cụ thể - Quan sát và hồi tưởng - Hình thành các khái niệm trừu tượng và khái quát - Kiểm tra ý nghĩa của khái niệm trong các tình huống mới. Trong mô hình này, Lewin đặc biệt chú ý đến hai khía cạnh trải nghiệm thực tại và các quá trình phản hồi. Trải nghiệm cụ thể ngay tức thì (here and now) với việc quan sát và thu thập dữ kiện giúp xác nhận và kiểm tra các khái niệm trừu tượng (Ortlieb., 2014; Kolb., 2015).

Với những quan sát, ghi chép chi tiết, phỏng vấn và phân tích những suy nghĩ và sự thay đổi đó ở trẻ, trong những năm 1960, 1970, Piaget cho rằng quá trình học tập của trẻ như một chuyến khám phá, chúng học qua kinh nghiệm thực tế. Các em tham gia một cách chủ động và mạnh mẽ vào quá trình khám phá này. Các khía cạnh của trải nghiệm, khái niệm, phản hồi và hành động tạo thành nền tảng cơ bản cho sự phát triển tư duy của người trưởng thành. Do đó, GV cần cung cấp tài liệu và tổ chức các hoạt động để giúp HS thực hiện các khám phá này đến các khám phá khác, từ đó gia tăng sự phát triển (Piaget, 1970; Gray & Macblain, 2014). Lý thuyết của Piaget mặc

dù cũng còn một số tranh luận, nhưng đã tạo cơ sở nền tảng (Tâm lý học) cho các mô hình học tập trải nghiệm về sau.

Năm 1984, Kolb viết tác phẩm “*Experiential learning*” (Học tập trải nghiệm). Đây được xem là tác phẩm quan trọng và nổi tiếng hàng đầu trong lĩnh vực nghiên cứu học tập trải nghiệm, góp phần định hướng cho các nghiên cứu lý thuyết và thực tiễn từ cuối thế kỉ 20 đến nay. Kolb cho rằng học tập trải nghiệm là quá trình xây dựng kiến thức liên quan đến bốn phương thức học tập đáp ứng yêu cầu của bối cảnh (trải nghiệm, phản ánh, suy nghĩ và hành động). Dựa trên nghiên cứu của các tác giả trước đó, đặc biệt là Kurt Lewin, John Dewey và Jean Piaget, ông đã phát triển lý thuyết học tập trải nghiệm (experiential learning theory) gồm một chu trình khép kín: 1- Kinh nghiệm cụ thể; 2- Quan sát và phản ánh; 3- Hình thành khái niệm trừu tượng và khái quát hóa; 4- Thử nghiệm vận dụng các kỹ năng vào tình huống thực tiễn. Kolb cho rằng học tập là quá trình tích hợp với mỗi bước đều hỗ trợ lẫn nhau và là cơ sở cho bước tiếp theo (Kolb, 2015).

Trong lần tái bản quyển “*Experiential learning*” năm 2015, Kolb cho rằng 9 học giả đã khai sinh ra lĩnh vực học tập trải nghiệm là đề cập đến những tác giả khác là William James, Kurt Lewin, Carl Rogers, Carl Jung, John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire và Mary Parker Follett. Mỗi người trong số họ đóng góp khác nhau để hoàn thiện hệ thống lý luận cho các HĐTN, như Lev Vygotsky là lý thuyết vùng phát triển gần hay Paulo Freire là gọi tên trải nghiệm trong các cuộc đối thoại. Dĩ nhiên, với các nhà giáo dục hiện đại thì David Kolb là người được ghi nhận công lao nhiều không kém 9 học giả trên, chính nhờ ông mà học tập trải nghiệm được tiếp cận đầy đủ và rõ ràng.

Năm 2006, trong một nghiên cứu được đăng trên “*The Journal of Agricultural Education*”, sau khi so sánh để tìm sự giống nhau giữa các mô hình học tập trải nghiệm của Dewey (1910/1997, 1938), Joplin (1981) và Kolb (1984), Roberts đề xuất một mô hình của riêng mình. Ông cho rằng học tập là một quá trình liên tục, nó tập trung vào người học thay vì người dạy. Người học phải được trực tiếp trải nghiệm sự vật, hiện tượng đang tìm hiểu, từ đó họ phản ánh và phát triển các qui luật chung của

giả thuyết. Cuối cùng, các giả thuyết này được kiểm tra thử nghiệm thêm và chu kỳ bắt đầu lại. Mô hình này của Roberts là sự tổng hợp các yếu tố của tất cả các mô hình tiêu biểu hiện có (Hedin, 2010).

Muhammad và Nancy (2018) thực hiện nghiên cứu nhằm đánh giá hiệu quả của mô hình học tập trải nghiệm được đề xuất trong quyển “*My Pedagogic Creed*” (Niềm tin sư phạm của tôi) của John Dewey dưới góc nhìn của các GV ở Karachi, Pakistan. Nghiên cứu được xây dựng dựa trên một khung lý luận rõ ràng (John Dewey), một bảng hỏi được thiết kế tập trung vào 4 khía cạnh của HDTN: mục đích và mục tiêu; bối cảnh xã hội của việc dạy học; SP; và hành vi của giáo viên. Mẫu khảo sát là 171 giáo viên. Kết quả cho thấy không có sự khác biệt đáng kể giữa nam và nữ liên quan đến mục đích và mục tiêu, bối cảnh xã hội của việc giảng dạy và SP. Tuy nhiên, có một sự khác biệt đáng kể trong quan điểm của các GV nam và nữ liên quan đến trình độ và kinh nghiệm làm việc cao nhất của họ về bốn biến của mô hình học tập trải nghiệm. Các tác giả đã kiến nghị cần bồi dưỡng cho các GV về các khóa cạnh của mô hình học tập trải nghiệm. Lưu ý rằng, việc chỉ tập trung vào một phương pháp nghiên cứu định lượng là điều tra bằng bảng hỏi chưa thể khai thác những nguyên nhân phía sau kết quả thống kê.

Lợi ích của học tập qua trải nghiệm còn được khẳng định thông qua nhiều nghiên cứu khác nhau. Wailder, McGory và Widener (2010) khi nghiên cứu việc tổ chức các khóa học theo phương thức trải nghiệm đã khẳng định người học phản hồi tích cực hơn so với các khóa học theo phương thức thông thường. Họ thích thú và tích cực khi được GV tổ chức các phương pháp học tập trải nghiệm như làm việc nhóm, dự án nhỏ (Mark, 2002). Người học trong những lớp này rõ ràng có kết quả học tập cao hơn (Boss, 1994; dẫn theo Anderson, Hsu & Kinney, 2016; Marshall & Shane, 2016; Tiessen, Grantham & Cameron, 2018). Hơn nữa, một số mặt như nhận thức, thái độ, tính cách, đạo đức và xã hội cũng phát triển theo chiều hướng có lợi từ các hoạt động học tập trải nghiệm (Anderson, Hsu & Kinney, 2016). Đối với HS tiểu học, các HDTN (khoa học) còn cho thấy có tác động đáng kể đến việc phát triển kỹ năng tư duy sáng tạo của họ (Nguyễn Văn Hiến & cộng sự., 2019).

Ở khía cạnh lí luận về HĐTN, các tác giả thường tập trung vào phương pháp, hình thức, kiểm tra – đánh giá, đặc biệt là ứng dụng mô hình học tập trải nghiệm vào tổ chức dạy học.

Các HĐTN trong giáo dục rất đa dạng và linh hoạt. Burnard (1989), Suger và Kostoroski (2002), Silberman (2006, 2007), Dobos (2014) đã đưa ra nhiều loại HĐTN, như: các hoạt động quan sát (xem phim, xem mô phỏng hay các đối tượng thực tế); các hoạt động học tập tích cực (làm việc nhóm, trò chơi học tập, sắm vai, công não); hoạt động học tập theo dự án; các hoạt động thực hành (bên trong và ngoài lớp học, trên thực tế và mô hình giả định trên máy tính); các hoạt động đánh giá (tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng nhờ các công cụ hỗ trợ); trải nghiệm trong những tình huống thực tế (Hien Dang Thi Dieu & Oanh Duong Thi Kim, 2018).

HĐTN có thể diễn ra ở cả bên trong và bên ngoài lớp học. Một số tác giả như Nguyễn Thị Kim Dung và Nguyễn Thị Hằng (2015) đã tập trung phân tích những phương pháp tổ chức HĐTN ở trong lớp học cho HS phổ thông, với các phương pháp tiêu biểu là giải quyết vấn đề, sắm vai, trò chơi và làm việc nhóm. Nghiên cứu này cũng chỉ mới tập trung vào giới thiệu qui trình thực hiện ở mỗi phương pháp. Quan tâm đến thành tố hình thức tổ chức, giới thiệu 10 hình thức mà các nhà giáo dục có thể vận dụng để tổ chức các HĐTN cho HS, trong đó có câu lạc bộ, diễn đàn, sân khấu tương tác, tham quan, dã ngoại...

Trong HĐTN với tư cách một hoạt động giáo dục độc lập trong chương trình giáo dục phổ thông, các tài liệu về sử dụng hình thức và phương pháp giáo dục nhằm phát triển phẩm và năng lực cho HS ở cả 3 cấp cũng được nghiên cứu biên soạn. Về định hướng chung, HĐTN được nhà trường tổ chức thông qua 4 loại hình chủ yếu là sinh hoạt dưới cờ, sinh hoạt lớp, hoạt động giáo dục theo chủ đề và câu lạc bộ. Về các phương thức tổ chức cụ thể ở Trung học cơ sở và Trung học phổ thông, Bộ Giáo dục & Đào tạo (2020b) cho rằng có thể sử dụng hội thảo chuyên đề, diễn đàn giao lưu, sân khấu hóa tương tác, trò chơi, tham quan, cắm trại, hoạt động tình nguyện, lao động công ích,..như là những cách thức giáo dục trải nghiệm cơ bản. Ở Tiểu học, Bộ Giáo dục & Đào tạo (2020e) cũng tập trung vào 12 hình thức và phương pháp tương

tự, nhưng có điều chỉnh về tên gọi và mô tả cho phù hợp với đối tượng HS nhỏ tuổi. Các tài liệu này đã tạo cơ sở định hướng cho giáo viên tổ chức đa dạng các HĐTN theo chương trình mới, tuy nhiên, luận án nhận thấy việc mô tả phương thức của các tác giả trên chưa bám sát vào các lý thuyết trải nghiệm.

Ở khía cạnh kiểm tra, đánh giá, Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam (2020f) tổ chức biên soạn tài liệu “Kiểm tra, đánh giá học sinh Tiểu học theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực- Hoạt động trải nghiệm”. Ngoài ra, Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam (2020d) cũng xây dựng hai tài liệu tương tự nhưng mang đặc thù của HS Trung học cơ sở và Trung học phổ thông. Các tác giả cho rằng, đánh giá trong HĐTN có thể vận dụng đa dạng các phương pháp đánh giá thường xuyên và định kì, đó có thể là trắc nghiệm, quan sát, khảo sát phản hồi của HS, phân tích sản phẩm của HS, đánh giá hồ sơ tham gia HĐTN của HS, hội ý giữa các bên có liên quan... Một thuật ngữ mới được các tác giả phân tích là đường phát triển năng lực, tức “sự mô tả các mức độ phát triển khác nhau của mỗi năng lực mà học sinh cần hoặc đã đạt được” (Bộ Giáo dục & Đào tạo Việt Nam, 2020d). Đây là cơ sở để GV theo dõi và xây dựng kế hoạch phát triển các phẩm chất và năng lực cho mỗi HS ở lớp mình phụ trách.

Nhiều tác giả ở tại Việt Nam cũng đã nỗ lực thích ứng các lý thuyết trải nghiệm vào trong các môn học như Nguyễn Thị Hương (2012), Doãn Ngọc Anh (2015), Dương Giáng Thiên Hương (2017), Đào Thị Ngọc Minh và Nguyễn Thị Hằng (2018), Nguyễn Thị Thùy Trang (2019),... Các tác giả này thường đi sâu phân tích chu trình trải nghiệm của Kolb (1984), từ đó đề xuất một qui trình tổ chức phù hợp trong môn học cụ thể. Tiêu biểu như Nguyễn Thị Hương (2012) cho rằng quá trình dạy học môn Giáo dục học theo hướng trải nghiệm cần tuân theo 4 hoạt động: huy động trải nghiệm, kết nối tri thức, tranh luận khoa học, vận dụng tri thức. Hoạt động thứ 3 trong qui trình mà tác giả đề xuất chưa phù hợp với mô hình trải nghiệm mà Kolb xây dựng. Ngoài ra, các kỹ thuật trong từng hoạt động cũng bị trùng lặp.

Như vậy, các nghiên cứu lí luận về học tập trải nghiệm, HĐTN trên thế giới và Việt Nam trong lĩnh vực giáo dục là vô cùng phong phú và đa dạng. Mặc dù, tư tưởng học tập trải nghiệm đã xuất hiện từ lâu trong lịch sử nhân loại, nhưng chính thức được

phát triển thành lý thuyết trong khoảng giữa thế kỉ 20 gắn liền với tên tuổi các nhà Tâm lý học, Giáo dục học phương Tây. Một số tác giả tiêu biểu thường được trích dẫn trong các nghiên cứu ở lĩnh vực này là Dewey, Lewin, Piaget và Kolb. Cho đến nay, lý luận về học tập trải nghiệm và HĐTN ngày càng hoàn thiện, từ khái niệm, chu trình đến những cách thức triển khai cụ thể. Tại Việt Nam, nhiều nhà giáo dục đã quan tâm nghiên cứu đến lĩnh vực này từ thập niên thứ hai của thế kỉ 21 và có nhiều bổ sung về lý luận và thực tiễn.

1.1.2. Nghiên cứu về tổ chức hoạt động trải nghiệm trong nhà trường

Với những giá trị mà HĐTN mang lại cho người học, nhiều nghiên cứu về tổ chức HĐTN trong nhà trường đã được triển khai. Các tác giả đã vận dụng các lý thuyết, đặc biệt là về phương thức tổ chức HĐTN để triển khai vào trong các khóa học, môn học từ giáo dục đại học đến giáo dục phổ thông. Tiêu biểu như trải nghiệm ở bệnh viện (Eugene, 1983), quốc tế hóa HĐTN (Young & Matthew, 2012), dạy học theo dự án (Gianna, 2019), sử dụng phim điện ảnh (Villalba và Redmond, 2008), Case-in-point (Priest & Clayton, 2017), nghiên cứu trường hợp, thuyết trình, viết nhật kí (Wilson, Yates & Purton, 2018),...

Một trường hợp trải nghiệm cụ thể trong đào tạo nghề nghiệp được đề cập trong bài viết của Eugene (1983), mô tả HĐTN 3- 5 ngày của SV thứ nhất chuyên ngành Tâm lý học lâm sàng và Tham vấn tại bệnh viện Anna State với tư cách là những bệnh nhân. HĐTN này thực hiện trong khuôn khổ của một chương trình đào tạo Tâm lý học vào mùa hè. Qua trải nghiệm của SV, cả với cá nhân và nhóm cho thấy việc đóng vai trò là bệnh nhân có thể làm gia tăng sự hiểu biết về vai trò đó, về hành vi và cảm xúc của người bệnh. Nghiên cứu là một ví dụ góp phần khẳng định vai trò của HĐTN đến sự hiểu biết sâu sắc của người học về đối tượng nghề nghiệp mà họ sẽ làm việc. Tuy nhiên, một hạn chế trong nghiên cứu này là chỉ sử dụng phương pháp quan sát để ghi chép lại diễn biến, khó đánh giá hết tác dụng của HĐTN này.

Đối với tổ chức HĐTN, một số nghiên cứu thực tiễn đã cố gắng làm rõ những khía cạnh thực hành cụ thể. Young và Matthew (2012) trình bày một nghiên cứu về quốc tế hóa (phi chính thức) HĐTN nhằm cải tiến phương pháp giáo dục bền vững

trong các chương trình giáo dục môi trường tại Hoa Kỳ. Một nhóm 26 SV của Đại học Bang Michigan đã tham một nghiên cứu kết hợp với tham dự chương trình The World Expo 2010 tại Thượng Hải, Trung Quốc. Kết thúc chuyến đi, nhóm tác giả đã khảo sát 20/26 SV này để tìm hiểu sự ảnh hưởng của quá trình trải nghiệm đó. Nội dung bảng hỏi có tính toàn diện (kiến thức, hành vi - tiến trình, thái độ - giá trị, cảm hứng). Nghiên cứu cho thấy nhìn chung kết quả học tập trải nghiệm sự bền vững (từ việc tham gia các hoạt động tại chương trình Expo) của SV là tích cực, từ tác động vừa phải đến tác động cao. Từ đó, các tác giả kiến nghị cần phát triển việc hợp tác quốc tế HĐTN trong các chương trình giáo dục môi trường.

Đề cập đến một phương pháp khác, Gianna (2019) đã tiếp cận khái niệm học tập trải nghiệm và mô tả việc thực hiện phương pháp dạy học theo dự án tại một trường Trung học cơ sở ở Athens. Tác giả sử dụng phương pháp phỏng vấn sâu để ghi lại quan điểm, nhận thức, cảm xúc và thái độ của 20 HS tham gia dự án “Vũ điệu truyền thống ở các vùng khác nhau của Hy Lạp” (Traditional dances from different parts of Greece). Kết quả cho thấy tác động đáng kể của việc học tập trải nghiệm trong việc tiếp thu kiến thức, phát triển các kỹ năng xã hội và thái độ của HS, đồng thời góp phần thúc đẩy di sản văn hóa và các giá trị của truyền thống. Phương pháp mà tác giả sử dụng khá phù hợp với số lượng mẫu nghiên cứu khá nhỏ. Kết quả nghiên cứu có thể được các GV vận dụng trong thực tiễn, không chỉ với trải nghiệm văn hóa mà có thể trong nhiều trải nghiệm khác theo phương pháp dự án. Một điều đáng tiếc vì giới hạn dung lượng bài viết, kết quả nghiên cứu được giới thiệu khá ngắn, có thể chưa phản ánh hết câu trả lời qua phỏng vấn sâu của HS.

Villalba và Redmond (2008) mô tả một hoạt động học tập trải nghiệm trong khóa học về tham vấn tâm lý dựa trên việc sử dụng phim Crash để kích thích SV nhận thức và phản hồi như là một phần trong sự phát triển tình cảm của họ. Phim Crash (Haggis, 2004) mô tả sự giao thoa giữa chủng tộc, tôn giáo và tầng lớp xã hội trong một môi trường văn hóa và chính trị. Bộ phim đặt người xem vào những tình huống không có giải pháp đơn thuần là đúng hay sai. Phản ứng của sinh viên về việc sử dụng phim Crash như một công cụ giảng dạy được chia sẻ. Xem phim từ lâu đã được xem là một

hoạt động nhiều giá trị trong giáo dục. Các tác giả đã mô tả chi tiết tiến trình sử dụng phương pháp này trong dạy đại học theo quan điểm của giáo dục trải nghiệm, là một tham khảo có giá trị thực tiễn. Các tác giả chưa mô tả rõ về phương pháp nghiên cứu, đặc biệt làm sao để đánh giá hiệu quả của phương pháp trải nghiệm.

Kniffin, Priest và Clayton (2017) đưa ra một chiến lược dạy học trải nghiệm có tên là Case-in-Point (CIP), được dùng để giúp người học phản hồi hoạt động một cách có biện luận trong thực tiễn. Ba trường hợp lớp học được tổ chức theo phương pháp này là lớp Phương pháp nghiên cứu khoa học (16 SV), lớp học Nghiên cứu về sự tham gia của cộng đồng (20 SV) và lớp về Sinh học (50 SV). Các lớp học này được diễn ra theo 5 bước do Green and Fabris McBride xây dựng: nhận thức kết quả học tập có thể đạt được nhờ phản hồi – xây dựng trải nghiệm chung cho người học – tạo điều kiện cho người học liên tưởng đến bài học – người học thực hiện phản hồi, đánh giá giá trị - hành vi và thay đổi hành vi – tóm tắt và mời người học phản ánh những gì đã trải qua. Nghiên cứu này góp phần định hướng cho GV áp dụng mô hình học tập trải nghiệm vào thực tiễn, cụ thể ở giai đoạn hồi tưởng. Các trường hợp mà tác giả đưa ra vẫn chưa được đánh giá hiệu quả. Nếu có thể, các tác giả phát triển nghiên cứu bằng cách đánh giá tiếp cận này thông qua phương pháp thực nghiệm.

Trong một nghiên cứu của Wilson, Yates và Purton (2018), 13 SV tình nguyện đã tham gia một trải nghiệm học tập, được hướng dẫn bán trực tiếp (semi-directed instruction) và trải qua các phương pháp nghiên cứu trường hợp, thuyết trình, viết nhật ký, làm tiểu luận. Sau đó, các tác giả sử dụng phương pháp điều tra bằng bảng hỏi và phương pháp phỏng vấn để lấy ý kiến đánh giá của SV. Kết quả cho thấy phương pháp viết nhật ký có thể giúp SV thể hiện tốt nhất sự hiểu biết cả mình, nhưng họ lại ít thực hiện. Nghiên cứu trường hợp và thuyết trình nhóm được SV ưa thích nhất và họ cũng nhận thấy đây là những cách thức đánh giá tốt nhất ở một số khía cạnh (hữu ích, có lợi, hấp dẫn, thử thách...). Có thể thấy tính hợp tác mà các đánh giá nhóm hướng tới phù hợp với phương thức dạy học trải nghiệm. Tiểu luận là phương thức đánh giá quen thuộc với người học, nhưng nó không mang tính toàn diện. Với nghiên cứu này, các tác giả đã làm rõ giá trị của 4 phương pháp đánh giá

tiêu biểu trong tổ chức dạy học trải nghiệm. Kết quả này cũng khá phù hợp với nhận thức chung trong lĩnh vực đánh giá, mỗi phương pháp đều có giá trị riêng, ở khía cạnh khác nhau và nên sử dụng kết hợp trong thực tiễn dạy học.

Thời gian gần đây, một số nhà nghiên cứu còn tìm hiểu các HĐTĐN trong môi trường trực tuyến (online experiential learning). Malvet, Hamby và Fottler (2006) mô tả chúng là một hình thức điện tử của giáo dục trải nghiệm, được cung cấp trực tuyến, có sử dụng Internet và các kỹ thuật tiên tiến cho phép người học, người dạy và các bên liên quan cộng tác từ xa trong một HĐTĐN có tổ chức và tập trung. Khảo sát của Anderson, Hsu và Kinney (2016) cho thấy có 18 bài báo và 1 quyển sách liên quan đến học tập trải nghiệm trực tuyến với 03 lĩnh vực mang lại hiệu quả cao là kỹ thuật, giao tiếp và thiết kế khóa học. Với xu thế ứng dụng công nghệ vào dạy học ngày một phát triển, luận án dự đoán các nghiên cứu về trải nghiệm trong môi trường trực tuyến sẽ có nhiều sự quan tâm hơn vào thời gian tới.

Ở Việt Nam, một nghiên cứu thực tiễn trên SVSP kỹ thuật của Hien Dang Thi Dieu và Oanh Duong Thi Kim (2018) đã tìm hiểu thực trạng tham gia 11 hoạt động học tập trải nghiệm: quan sát, tham gia các hoạt động học tập tích cực, làm dự án học tập, thực hành, tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng, đánh giá kết quả học tập, làm thêm, hoạt động ngoại khóa và xã hội, phụ giúp gia đình, trải nghiệm theo mô hình 4 bước của Kolb, nhận thức vấn đề và lập kế hoạch. Trong đó, SV thường phụ giúp gia đình, nhận thức vấn đề và lập kế hoạch nhất, đồng thời cũng ít tham gia các hoạt động thực hành, ngoại khóa và xã hội nhất. Ngoài ra, nghiên cứu này cũng cho thấy có sự khác biệt đáng kể giữa các biến số năm học và điểm trung bình với gần như tất cả các hoạt động học tập trải nghiệm, nhưng chỉ có sự khác biệt đáng kể giữa HS nam và nữ trong các hoạt động phụ giúp gia đình. Ưu điểm của nghiên cứu này là mẫu khảo sát khá lớn, các tác giả đã kết hợp giữa phương pháp định tính và định lượng (điều tra bằng bảng hỏi và phỏng vấn). Khung HĐTĐN cho SV kỹ thuật có thể là một quan điểm tham khảo giá trị cho những nghiên cứu về sau. Ngoài ra, luận án chưa thấy cơ sở để các tác giả chia hoạt động học tập trải nghiệm của SV kỹ thuật thành 11 nhóm như đã nêu, tiêu chí phân loại chưa thống nhất.

Trên cơ sở làm rõ các khái niệm cơ bản, đặc trưng của tổ chức HĐTN cho HS trung học phổ thông, Lê Thị Hoài Thương (2019) đề xuất 5 biện pháp nâng cao hiệu quả tổ chức hoạt động này: (1) nâng cao nhận thức cho cán bộ quản lí và GV về ý nghĩa, tầm quan trọng của tổ chức HĐTN cho HS trung học phổ thông; (2) xây dựng kế hoạch tổ chức HĐTN cho HS trung học phổ thông; (3) hướng dẫn HS tìm hiểu, đề xuất các ý tưởng về HĐTN; (4) đa dạng hóa hình thức tổ chức HĐTN cho HS trung học phổ thông; (5) thường xuyên kiểm tra, đánh giá việc tổ chức HĐTN cho HS trung học phổ thông. Các biện pháp dù khá toàn diện, nhưng vì chủ yếu dựa vào cơ sở lý luận nên chưa bao quát hết. Từ thực tiễn nhà trường Việt Nam cho thấy, GV thiếu kỹ năng tổ chức HĐTN cũng là một vấn đề cần được quan tâm.

Bên cạnh các nghiên cứu chung về HĐTN, những vấn đề về tổ chức chúng cũng rất được quan tâm trong nhiều nền giáo dục trên thế giới, không chỉ riêng tại Việt Nam. Các nghiên cứu tập trung vào việc đánh giá thực trạng và đề xuất các biện pháp tổ chức các HĐTN khác nhau. Việc tổ chức cho người học trải nghiệm bằng các phương pháp tiêu biểu như dự án, nghiên cứu, thực tập, thực tế, xem phim, trò chơi,... đã cho thấy nhiều giá trị từ phía người học. Đối với các nghiên cứu về tổ chức HĐTN như một hoạt động giáo dục độc lập (tương đương với các môn học) đã được quan tâm nghiên cứu trong những năm gần đây tại Việt Nam theo tiến trình thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Vấn đề này cần được các nhà nghiên cứu tập trung hơn nhằm có những đánh giá khoa học, góp phần nâng cao hiệu quả tổ chức HĐTN trong các nhà trường phổ thông.

1.2. Nghiên cứu về phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

Mỗi nghề nghiệp trong xã hội có những đặc trưng về năng lực khác nhau. Với nghề giáo viên, năng lực SP được xem là yếu tố cơ bản và các nghiên cứu trên SVSP cũng dành nhiều sự quan tâm cho chúng. Phạm Thành Nghị (2011) chia năng lực SP thành *năng lực dạy học* (có hiểu biết và kiến thức chuyên ngành môn dạy, năng lực tổ chức quá trình dạy học, có kiến thức, hiểu biết về học sinh, khả năng đánh giá người học, năng lực ngôn ngữ, năng lực sử dụng kĩ thuật dạy học) và *năng lực giáo*

dục (có hiểu biết và kiến thức, kỹ năng về giáo dục và quá trình giáo dục, năng lực giao tiếp SP, năng lực nhận biết, đánh giá phẩm chất nhân cách, tính cách học sinh, năng lực cảm hóa, thay đổi nhân cách theo mô hình mong muốn, năng lực giáo dục và làm gương). Trong bối cảnh đổi mới chương trình Giáo dục phổ thông, năng lực tổ chức HĐTN được đưa vào nhóm năng lực giáo dục. Vì vậy, các nghiên cứu về phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP gồm các hướng sau đây:

1.2.1. Nghiên cứu về phát triển năng lực giáo dục cho sinh viên sư phạm

Nghiên cứu về năng lực giáo dục của sinh viên sư phạm, những nghiên cứu đã tập trung vào năng lực chủ nhiệm lớp (Mai Trung Dũng, 2016), năng lực tư vấn cho phụ huynh (Gerich, Trittel & Shmitz, 2016), năng lực giáo dục về các vấn đề toàn cầu hóa (Myers & Rivero, 2019), năng lực xử lý sai sót của học sinh (Wuttke, 2017), năng lực giáo dục bảo vệ môi trường (Nguyễn Như An, 2012), năng lực giáo dục học sinh tự điều chỉnh bản thân (Michalsky & Schechter, 2013), kỹ năng xử lý tình huống SP (Nguyễn Thị Kim Liên, 2010). Ngoài ra, các nghiên cứu cũng quan tâm vào phương thức phát triển các năng lực giáo dục như trải nghiệm tại bảo tàng (Cuenca & Gilbert, 2019), huấn luyện trong thời gian thực (Stahl, Sharplin & Kehrwald, 2018), kết hợp nghiên cứu hành động và làm dự án (Moran, 2007), huấn luyện đồng đẳng (Lu, 2010), băng ghi hình lớp học (Kleinknecht & Gröschner, 2014), tương tác huấn luyện giữa giáo viên hướng dẫn và SVSP (Hoffman, Werzal, Maloch, Greeter, Taylor, DeJuloi & Vlach, 2015).

Tư vấn cho phụ huynh về quá trình học tập của học sinh được coi là một năng lực ngày càng quan trọng của giáo viên. Tuy nhiên, có rất ít nghiên cứu đặc tập trung vào việc nâng cao năng lực thiết yếu này cho SVSP. Do đó, nhóm tác giả Gerich, Trittel và Shmitz (2016) đã thực hiện một nghiên cứu thực nghiệm trên 71 SVSP của một trường đại học ở Đức. Khung lý thuyết năng lực tư vấn được sử dụng trong nghiên cứu này là mô hình của Gerich và cộng sự. (2015) gồm các thành phần: các kỹ năng giao tiếp (diễn giải, lắng nghe chủ động, cấu trúc), các kỹ năng chẩn đoán (xác định vấn đề, tìm hiểu nguyên nhân, tiếp nhận quan điểm), các kỹ năng giải quyết vấn đề (áp dụng chiến lược, định hướng mục tiêu, định hướng giải pháp và nguồn

lực, hành động hợp tác), và các kỹ năng đối phó (đương đầu với những chỉ trích, đối phó với tình huống khó khăn). Chương trình tập huấn diễn ra trong 9 buổi, mỗi buổi 100 phút, theo cách tiếp cận học tập chủ động và phản hồi. Kết quả so sánh trước và sau thực nghiệm cho thấy việc tham gia vào chương trình tập huấn đã dẫn đến những cải thiện đáng kể về năng lực tư vấn của SVSP, kiến thức về tư vấn và các chiến lược học tập, tự định nghĩa vai trò người cố vấn, kinh nghiệm tư vấn, và tự tin về quan điểm của các buổi tư vấn dành cho phụ huynh trong tương lai. Nghiên cứu này dù đã cho thấy sự phát triển năng lực tư vấn của SVSP, nhưng chỉ dừng lại ở các hoạt động thực hành tại trường đại học, vẫn chưa thể khẳng định giá trị thực sự của nó khi chưa được áp dụng vào các ca tư vấn tại trường phổ thông. Một hạn chế khác, chính các tác giả cũng đã nhận ra là khuôn khổ các buổi tập huấn này diễn ra trong một học phần tự chọn, còn nhóm đối chứng tham gia với một học phần bắt buộc. Điều này có thể làm cho SV tham gia nhóm thực nghiệm có nhiều động lực hơn.

Trong thế kỉ 21, UNESCO nhấn mạnh các quốc gia phải chú trọng hơn nữa vào việc giáo dục vì sự phát triển bền vững. Điều đó cũng đòi hỏi các SVSP, những người sẽ trở thành giáo viên trong tương lai phải có khả năng giáo dục học sinh trong lĩnh vực này. Nguyễn Như An năm 2012 đã làm rõ một số vấn đề về lí luận, đánh giá thực trạng và đề xuất giải pháp để phát triển năng lực giáo dục bảo vệ môi trường cho SVSP ngành giáo dục tiểu học. Theo tác giả, năng lực giáo dục bảo vệ môi trường gồm có 3 thành phần: tri thức về môi trường và giáo dục bảo vệ môi trường, kĩ năng giáo dục bảo vệ môi trường và thái độ đối với công tác giáo dục bảo vệ môi trường. Cấu trúc này khá tương thích với quan điểm xem năng lực là tổ hợp của kiến thức, kĩ năng và thái độ thường được sử dụng trong Giáo dục học. Qua khảo sát thực trạng vấn đề này tại 5 trường Đại học khu vực Bắc Trung Bộ và Tây Nguyên, tác giả khẳng định tại các trường SP, việc phát triển năng lực giáo dục bảo vệ môi trường cho SV ngành Giáo dục tiểu học vẫn chưa được chú trọng. Do đó, cần phải tăng cường nội dung giáo dục bảo vệ môi trường trong chương trình đào tạo và rèn luyện cho SV kĩ năng giáo dục học sinh tiểu học tham gia bảo vệ môi trường.

Nghiên cứu về việc chuẩn bị cho SVSP năng lực giáo dục về các vấn đề toàn cầu hóa của Myers và Rivero (2019) được thực hiện trên 24 SVSP trong 3 tuần. Các hoạt động trong lớp được thiết kế lại để hỗ trợ việc lĩnh hội kiến thức về toàn cầu hóa, hiểu về các kỹ năng đàm phán và áp dụng chúng vào việc thiết kế một phần mô phỏng như thật. Nghiên cứu này tập trung sử dụng hình thức mô phỏng để SV đóng vai là những học sinh tham gia trải nghiệm, từ đó rút ra bài học cho mình. Kết quả của nghiên cứu này cho thấy vai trò quan trọng của hình thức mô phỏng (the simulation form) trong việc phát triển năng lực giáo dục các vấn đề toàn cầu của SVSP. Luận án còn nhận thấy tiềm năng rất lớn của hình thức giáo dục này trong phát triển các năng lực khác cho SVSP.

Wuttke (2017) cho rằng năng lực giáo viên có ảnh hưởng quan trọng đến chất lượng giáo dục, trong đó năng lực xử lý sai sót của học sinh là một năng lực không thể thiếu, vì thế tác giả đã thực hiện một nghiên cứu về lĩnh vực này. Các nhà nghiên cứu đã phát triển một khóa tập huấn tập trung vào kiến thức nội dung và kiến thức về sai lầm của học sinh trong từng lĩnh vực cụ thể; và một khóa tập huấn tập trung vào kiến thức SP, đặc biệt là về các chiến lược để xử lý sai lầm theo cách mang lại cơ hội học hỏi. Cả hai chương trình đều được thiết kế theo cách tương tự, nhưng có nội dung khác nhau. Chúng dựa trên 4 cách tiếp cận: tiếp cận cộng đồng học tập nghề nghiệp, tiếp cận phản hồi và huấn luyện, tiếp cận dạy học vi mô, tiếp cận video để tập huấn. Người tập huấn sử dụng các phương pháp giáo dục tích cực để triển khai các nội dung khóa học. Kết quả phản hồi của người cho thấy mô hình tập huấn này đã mang lại hiệu quả trong việc phát triển năng lực xử lý sai sót của học sinh. Nghiên cứu đã chỉ ra một số bài học trong quá trình xây dựng các khóa tập huấn cho SVSP: thời gian tập huấn cần phải đủ dài và không sắp xếp các buổi dày đặc; nội dung tập huấn nên tích hợp giữa kiến thức chuyên môn và kiến thức SP; tạo điều kiện tối đa cho sự tham gia tích cực của SV, SV phải chủ động tìm hiểu kiến thức hay vì nghe GV trình bày một cách thụ động; ngoài ra, yếu tố động lực học tập cũng phải được chú ý. Việc thực hiện nghiên cứu với ba can thiệp theo các mô hình khác nhau đã mang lại nhiều hiểu biết sâu sắc cho các nhà nghiên cứu giáo dục trong lĩnh vực này. Những bài học này,

không chỉ áp dụng cho việc phát triển năng lực xử lý sai sót của HS mà có thể sử dụng cho phạm vi các năng lực SP khác.

Thông qua một nghiên cứu bán thực nghiệm, Michalsky và Schechter (2013) đã tích hợp việc học tập có hệ thống những trải nghiệm có vấn đề và thành công vào chương trình đào tạo giáo viên và đánh giá việc học tập như vậy ảnh hưởng như thế nào đến năng lực giáo dục học sinh tự điều chỉnh bản thân (self-regulated learning) của SVSP Vật lý. Kết quả nghiên cứu cho thấy các SVSP tham gia thực nghiệm với cả hai loại trải nghiệm (có vấn đề và thành công) đã cải thiện nhiều hơn về chiến lược dạy học sinh cách tự điều chỉnh bản thân trong thực tiễn so với các SV chỉ tham gia các trải nghiệm có vấn đề. Nghiên cứu này cho thấy sự cần thiết phải tích hợp việc học có hệ thống từ những trải nghiệm có vấn đề và thành công vào các chương trình đào tạo giáo viên như một chiến lược giúp phát triển năng lực dạy học sinh cách tự điều chỉnh bản thân. Việc sử dụng các trải nghiệm có vấn đề là một phương pháp không mới trong phát triển năng lực của SVSP, nhưng nó chưa được quan tâm đúng mức trong bối cảnh Việt Nam. Ngoài ra, các trải nghiệm thành công lại là một tiếp cận khá mới, cần được nghiên cứu và áp dụng rộng rãi hơn.

Trải nghiệm thực tế là một cách thức rất được quan tâm sử dụng để phát triển năng lực cho SVSP được sử dụng tại các trường đại học trên thế giới. Trong số chúng, trải nghiệm tại bảo tàng mặc dù ít có nghiên cứu đề cập, nhưng nó có những ý nghĩa tích cực với SVSP. Phần lớn các nghiên cứu này tập trung vào các bảo tàng nghệ thuật (đặc biệt là các phòng trưng bày trong khuôn viên trường) và các trung tâm khoa học. Các tác giả quan tâm: phát triển mức độ thoải mái của SVSP trong không gian bảo tàng để tăng khả năng đưa học sinh tương lai của họ đến; sử dụng nội dung của các cuộc triển lãm hoặc tài nguyên bảo tàng để nâng cao kiến thức của SVSP hoặc cung cấp tài liệu để phản ánh các quan điểm quan trọng đối với nghề nghiệp; sử dụng không gian bảo tàng làm địa điểm để phát triển phương pháp SP của SVSP thông qua việc soạn giáo án hoặc tương tác với khách tham quan. Nghiên cứu của Cuenca và Gilbert (2019) là một khám phá khá thú vị trong lĩnh vực này. Họ đã thực hiện các cuộc phỏng vấn với 5 cựu SVSP (3 SV chuyên ngành SP tiểu học, 1 chuyên

ngành SP Toán và 1 chuyên ngành SP Khoa học xã hội) đã từng tham gia chương trình trải nghiệm tại bảo tàng cách đây 3 năm (hiện tại họ đã đi dạy tại trường phổ thông). Đối với 5 người tham gia nghiên cứu này, chương trình trải nghiệm tại bảo tàng được coi là một trải nghiệm học tập đóng góp tích cực vào sự phát triển của họ. Nhìn chung, việc trải nghiệm tại bảo tàng đã ảnh hưởng đến bản sắc, quan điểm và phương pháp SP của họ. Hơn nữa, việc trải nghiệm được kết hợp với những kinh nghiệm cá nhân đã động lực, hình thành và đa dạng hóa kinh nghiệm học tập để phục vụ công tác giảng dạy. Làm việc với học sinh, cung cấp nội dung và kỳ vọng vào việc học là các khía cạnh của thực hành giáo dục chuyên nghiệp đối với cả SV trải nghiệm tại bảo tàng và GV đứng lớp. Tuy nhiên, với những người tham gia nghiên cứu, trải nghiệm ở bảo tàng cũng có những khác biệt cơ bản khi mở ra không gian rộng lớn hơn để học hỏi. Nghiên cứu này đã đóng góp thêm những hiểu biết sâu sắc về giá trị của bảo tàng và trải nghiệm ở bảo tàng đối với phát triển các năng lực SP cho SV đại học. Các trường SP có thể phát triển các chương trình trải nghiệm tương tự với việc tạo điều kiện cho SV tham gia nhiều hoạt động giáo dục tại các bảo tàng với quy mô khác nhau (bảo tàng của trường đại học, bảo tàng của thành phố hay quốc gia...).

Huấn luyện trong đào tạo SVSP đã được quan tâm phát triển từ sớm. Stahl, Sharplin và Kehrwald (2018). dựa trên việc tìm hiểu các mô hình huấn luyện khác nhau đã tập trung vào nghiên cứu mô hình huấn luyện trong thời gian thực (Real-Time Coaching) cho SVSP của Úc. Mô hình này tập trung các kỹ năng nhằm giúp cho SVSP vận dụng các kiến thức SP một cách có định hướng và thành công trong việc thích nghi nghề nghiệp, trước những đòi hỏi chuyên môn mới. Các chiến lược SP chính được sử dụng bao gồm: huấn luyện nói chung, huấn luyện theo thời gian thực, các tầng phản hồi và thực hành hồi tưởng. Các khía cạnh chính của thiết kế mô hình can thiệp chú ý đến thực hành thông qua các hoạt động học tập có mục đích; cung cấp nhiều hình thức phản hồi, bao gồm cả phản hồi theo thời gian thực; đánh giá đồng đẳng; thực hành phản xạ; và sự lặp lại. Mặc dù, kết quả nghiên cứu cho thấy mô hình này có nhiều điểm mạnh trong việc phát triển năng lực cho SVSP, nhưng để nó được phát huy thành công, cần phải lưu ý: trình tự các hoạt động học tập được

thiết kế có mục đích, được điều chỉnh để sử dụng trong một môi trường giáo dục cụ thể; người tham gia huấn luyện có tay nghề cao, người phát triển được mối quan hệ tin cậy với nhóm người được hướng dẫn; chú ý đến sự phát triển của cộng đồng học tập, cung cấp một môi trường xã hội hỗ trợ lẫn nhau, hỗ trợ các hoạt động trong mô hình; văn hóa của nhà trường phải có không gian cho sự kết hợp giữa phản hồi cá nhân, hỗ trợ đồng nghiệp và hoạt động huấn luyện cần thiết trong mô hình.

Báo cáo của Moran (2007) trình bày kết quả từ một nghiên cứu trường hợp trên 24 SVSP, trong đó họ được áp dụng cách tiếp cận mới là kết hợp nghiên cứu hành động và làm dự án (action research and project work) trong học phần Đại cương phương pháp giáo dục trẻ tại trường đại học New England. Học phần này gồm 4 giờ thực hành và các bài giảng lý thuyết, kéo dài 15 tuần và phân phối thành 3 giai đoạn. Giai đoạn 1- định hướng, kéo dài trong 5-6 tuần đầu, SVSP lưu giữ các nhật ký, hoàn thành các quan sát trẻ, ghi âm và chép lại các cuộc trò chuyện của trẻ, các video phê bình của giáo viên và chọn chủ đề liên quan. Giai đoạn 2 SV chia thành các nhóm 3-4 thành viên để thực hiện các dự án (giáo dục) ở nhóm trẻ mẫu giáo trong 6 tuần. Giai đoạn 3 các nhóm giáo dục xem xét các dự án đã thực hiện và phân tích bằng lời cũng như văn bản. Kết quả từ nghiên cứu này cho thấy, SVSP đã có sự thay đổi trong cách họ tham gia và phát triển quan điểm giáo dục theo định hướng tìm hiểu. Mặc dù, những thay đổi này chủ yếu đến từ nhận thức, nhưng điều này là chỉ báo cho sự phát triển trong kiến thức và kỹ năng mới của SVSP.

Huấn luyện đồng đẳng (peer coaching) có lịch sử tương đối ngắn, khoảng 30 năm kể từ lần đầu ra mắt trong lĩnh vực đào tạo giáo viên. Trong những năm qua, đây là một chiến lược được cho rằng có khả năng nâng cao sự phát triển năng lực của SVSP. Mặc dù, được ghi nhận đầy đủ với những khía cạnh tích cực trong việc phát triển đội ngũ giáo viên tương lai, tuy nhiên, huấn luyện đồng đẳng không được chấp nhận rộng rãi trong đào tạo SVSP. Vì lẽ này mà Lu (2010) đã thực hiện nghiên cứu tổng quan nhằm xác định những điểm tương đồng và khác biệt của huấn luyện đồng đẳng và xác định tính khả thi, thách thức của nó trong đào tạo SVSP. Tác giả xem xét 8 nghiên cứu được chọn từ cơ sở dữ liệu ERIC và Education Complete trong các năm từ 1997

đến 2007. Bốn điểm tương đồng của các nghiên cứu này là: phần lớn những người tham gia là SVSP; mối quan hệ huấn luyện về cơ bản là có đi có lại; thời lượng huấn luyện trùng với thời lượng của các chương trình; các chiến lược huấn luyện cơ bản giống nhau. Mặt khác, kết quả cũng chỉ ra sự khác biệt: mục đích của huấn luyện đồng đẳng không chỉ để cải thiện sự phát triển năng lực giáo dục của SVSP, một số trường hợp, các SV sử dụng nó để củng cố các chương trình mà không có sự hỗ trợ của các nhân vật chuyên nghiệp khác ngoài GV; huấn luyện đồng đẳng đã được áp dụng trong các môi trường và cấp học khác nhau; thời lượng huấn luyện đồng đẳng trong các nghiên cứu được đánh giá là khác nhau. Có thể khẳng định huấn luyện đồng đẳng dường như sở hữu những lợi thế độc đáo và có nhiều giá trị đối với việc đào tạo nói chung và phát triển các năng lực giáo dục cho SV nói riêng. Để huấn luyện đồng đẳng mang lại kết quả như các nghiên cứu đã chỉ ra, các nhà trường SP cần nhận thức được vai trò của chiến lược này để đưa vào chương trình đào tạo, cân bằng nó với các chiến lược khác, có đánh giá, rút kinh nghiệm thường xuyên và cải tiến liên tục.

Băng ghi hình lớp học (video classroom) đã trở thành một công cụ quan trọng trong đào tạo giáo viên. Các nghiên cứu cho thấy băng ghi hình lớp học có thể giúp nâng cao khả năng học tập theo định hướng, đồng thời thúc đẩy khả năng nhận định và phân tích các tình huống giáo dục của SVSP. Một nghiên cứu cụ thể về tiếp cận này do Kleinknecht và Gröschner thực hiện đã tập trung vào các tác động của chương trình phản hồi và tự phản hồi dựa trên video đến khả năng của SVSP. Các can thiệp diễn ra trong 5 học phần do 2 GV phụ trách vào năm học 2013-2014 trên 61 SVSP. Quy trình thực hiện các phản hồi với video (video feedback cycle) như sau: 1-Các phản thực hành ở lớp được ghi hình và đăng tải (online); 2-SV tự phản hồi; 3-Phản hồi từ các thành viên cùng lớp; 4-GV gửi phản hồi của các chuyên gia; 5- SV tự phản hồi một lần nữa dựa trên việc tham khảo các ý kiến của các bên trước đó. So sánh kết quả giữa hai nhóm TN và ĐC, cho thấy những can thiệp theo quy trình phản hồi với video giúp SV có khả năng phản ánh sâu sắc hơn các hoạt động giáo dục tích cực. Điều này cũng dễ lý giải vì SV có nhiều cơ hội hồi tưởng (2 lần) với quá trình tự suy ngẫm

và tham gia ý kiến của nhiều bên khác nhau. Luận án cho rằng, cách thức này nên được xem xét sử dụng nhiều hơn trong các học phần nghiệp vụ SP tại các trường đại học.

Trong việc phát triển năng lực của SVSP, giai đoạn thực hành, thực tập với giáo viên phổ thông có vai trò quan trọng. Với mong muốn rút ra những bài học từ quan hệ tương tác huấn luyện giữa giáo viên hướng dẫn và SVSP, Hoffman, Werzal, Maloch, Greeter, Taylor, DeJuloi và Vlach (2015) đã thực hiện một nghiên cứu tổng quan để đánh giá các nghiên cứu liên quan. Dựa trên các giới hạn: các nghiên cứu thực nghiệm, xuất bản trên các tạp chí học thuật có bình duyệt, mối liên hệ giữa giáo viên hướng dẫn và SVSP trong khuôn khổ các khóa học để cấp chứng nhận, mang tính thực hành, công bố bằng tiếng Anh và từ 1990 (thời điểm ra đời của cuốn sổ tay nghiên cứu về đào tạo giáo viên) mà 46 nghiên cứu được chọn. Việc phân tích các nghiên cứu này đã mang lại tổng cộng 14 phát hiện. Các phát hiện chỉ ra sự cần thiết phải có khung lý thuyết mạnh mẽ hơn cho công việc hướng dẫn của các giáo viên phổ thông, các trường ĐHSP cần phải chủ động và có trách nhiệm hơn trong việc chuẩn bị đội ngũ giáo viên hướng dẫn để góp phần nâng cao việc phát triển các năng lực giáo dục cho SV.

Nghiên cứu của Göker (2021) nhằm tìm hiểu tác động của huấn luyện phản ánh (reflective coaching) đối với sự phát triển cảm giác hiệu quả và năng lực giáo dục cho các SVSP Tiếng Anh. Chương trình huấn luyện phản ánh được sử dụng trong nghiên cứu này được nhà nghiên cứu phát triển và điều chỉnh vào năm 2016 chủ yếu dựa trên các quan điểm lý thuyết và nguyên tắc phản ánh, tự phân tích điểm mạnh và điểm yếu, viết chia sẻ cá nhân và dạy cách phản ánh. Khách thể nghiên cứu là 8 SVSP Tiếng Anh (một nam và bảy nữ), tuổi từ 21 đến 22, Đại học Çanakkale Onsekiz Mart, Thổ Nhĩ Kỳ. Khóa huấn luyện chủ yếu bao gồm các nhiệm vụ như viết nhật ký, phương pháp đánh giá bài học, thảo luận về một số bài học hiệu quả và không hiệu quả được quay video và các chương trình video về cách đưa ra phản hồi hiệu quả. Kết quả cho thấy sự khác biệt đáng kể ủng hộ việc thực hiện chương trình huấn luyện phản ánh về phát triển cảm giác hiệu quả và năng lực giáo dục cho SVSP Tiếng Anh.

Kết quả của nghiên cứu đã củng cố bổ sung thêm các bằng chứng cho thấy hiệu quả của các hoạt động phản ánh trong phát triển năng lực giáo dục của SVSP.

Với các tác giả Việt Nam, Mai Trung Dũng (2016) trình bày một nghiên cứu lí luận về quan niệm năng lực, năng lực chủ nhiệm lớp. Trong đó, tác giả tập trung đưa ra 8 năng lực thành phần (tiêu chí) cho năng lực chủ nhiệm lớp cần rèn luyện, phát triển cho SVSP. Đó là: 1-Năng lực tìm hiểu học sinh lớp chủ nhiệm; 2-Năng lực lập kế hoạch chủ nhiệm lớp; 3-Năng lực xây dựng và phát triển tập thể học sinh; 4-Năng lực tổ chức giờ sinh hoạt lớp; 5- Năng lực giáo dục cá biệt; 6- Năng lực đánh giá kết quả tu dưỡng, rèn luyện của học sinh; 7-Năng lực xây dựng và sử dụng hồ sơ sổ sách chủ nhiệm lớp; 8-Năng lực phối hợp các lực lượng giáo dục. Các năng lực thành phần mà tác giả đưa ra khá tương thích với các tài liệu lí luận trong lĩnh vực Giáo dục học ở Việt Nam, các mô tả biểu hiện cũng khá chi tiết. Tuy nhiên, luận án nhận thấy tác giả chưa dẫn ra được lí thuyết nào hay cơ sở nào để xây dựng các tiêu chí (các năng lực thành phần) này.

Năm 2019, một nghiên cứu tổng quan về bồi dưỡng năng lực đánh giá cho giáo viên và SVSP được thực hiện bởi nhóm tác giả Nguyễn Thị Diệu Linh và Đỗ Hương Trà. Thông qua phân tích các nghiên cứu trong nước và quốc tế, nhóm nghiên cứu đã xác định được bốn hướng chính của các nghiên cứu về bồi dưỡng năng lực đánh giá cho giáo viên và SVSP: tập trung vào tiếp cận dạy học dựa trên nội dung, chú trọng đến kĩ thuật dạy học; nhấn mạnh tầm quan trọng của việc gắn kết giữa lí thuyết và thực hành; quan tâm đến việc thúc đẩy sự phát triển về siêu nhận thức của giáo viên và SVSP. Từ kết quả nghiên cứu tổng quan, bài viết đưa ra một số khuyến nghị về việc bồi dưỡng năng lực đánh giá cho giáo viên và SVSP tại Việt Nam. Đã tìm được các nghiên cứu tại các trang lưu trữ lớn của thế giới (ERIC, ProQuest, Science Direct và Google Scholar). Việc phân tích tổng quan chưa sâu sắc, chỉ mới dẫn nghiên cứu và nêu hướng nghiên cứu; đề xuất biện pháp trong nghiên cứu này cũng chưa cần thiết.

Nguyễn Thị Kim Liên (2010) trình bày sự cần thiết phải xây dựng các biện pháp rèn luyện kĩ năng xử lí tình huống SP cho SVSP; quan niệm thế nào là tình huống SP và kĩ năng xử lí tình huống SP, từ đó đề xuất một số biện pháp để rèn luyện kĩ năng

này cho SV: hiểu biết và vận dụng các nguyên tắc, nội dung và phương pháp GD để làm tốt các bài tập mang tính sáng tạo và tái hiện lại tri thức khi học môn Giáo dục học; biết sắp xếp các tình huống SP theo từng nhóm để có cách xử lý nhanh và hiệu quả nhất trong công tác giáo dục dựa trên cơ sở kiến thức thu nhận được; tích cực hoạt động tìm tòi, phát hiện những kinh nghiệm về công tác giáo dục học sinh ngay khi còn học ở trường đại học. Bài viết còn mang tính kinh nghiệm cao của người nghiên cứu, chưa sử dụng đầy đủ các phương pháp nghiên cứu khoa học để khái quát thực trạng, dù tên gọi của bài viết có đề cập đến. Các biện pháp được đề xuất cũng chưa thấy rõ cơ sở khoa học và thực tiễn.

Nhìn chung, trong giai đoạn 10 năm gần đây, các nghiên cứu về phát triển năng lực giáo dục khá được quan tâm, từ châu Á đến châu Âu, cả các quốc gia đang phát triển và phát triển, trong đó có Việt Nam. Các tác giả xác định năng lực giáo dục là một loại năng lực có vị trí đặc biệt trong công tác đào tạo giáo viên, ảnh hưởng đến hiệu quả giáo dục của quốc gia. Họ thường kết hợp giữa các phương pháp định tính và định lượng, tiêu biểu nhất là điều tra bằng bảng hỏi, phỏng vấn và thực nghiệm. Nội dung các năng lực được nghiên cứu khá đa dạng, từ năng lực chủ nhiệm lớp, tư vấn phụ huynh học sinh, giáo dục bảo vệ môi trường, đánh giá học sinh đến xử lý sai sót của học sinh, giáo dục học sinh tự điều chỉnh bản thân. Nhiều phương thức để phát triển các năng lực giáo dục cho SVSP được xây dựng hay vận dụng vào một học phần/ khóa học cụ thể (huấn luyện trong thời gian thực, huấn luyện đồng đẳng, băng ghi hình trong lớp học, thực tập ở bảo tàng), với trọng tâm là SV được trải nghiệm, thực hành, tương tác và rèn luyện qua nhiều khâu, nhiều bước. So sánh các nghiên cứu trên thế giới với Việt Nam cho thấy sự khác biệt trong nội dung triển khai. Trong khi trên thế giới, các tác giả có xu hướng tập trung vào phát triển những năng lực giáo dục chuyên biệt với việc sử dụng các mô hình tác động cụ thể. Ở Việt Nam, các tác giả còn dừng lại ở những năng lực phổ biến với những tác động mang tính khái quát. Để đáp ứng các yêu cầu đổi mới chương trình đào tạo giáo viên, các nhà nghiên cứu giáo dục Việt Nam cần quan tâm tiếp cận xu hướng nghiên cứu chung của thế giới, từ đó đề xuất những mô hình phát triển các năng lực giáo dục đặc thù cho SVSP một cách phù hợp.

1.2.2. Nghiên cứu về phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

Hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp được xem là “tiền thân” của HĐTN trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Nó cũng là hoạt động giáo dục độc lập, có vai trò quan trọng, góp phần phát triển nhân cách toàn diện cho học sinh. Chính vì thế, một số tác giả đã quan tâm tới việc phát triển năng lực tổ chức hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp cho SVSP. Tác giả Huỳnh Mộng Tuyên (2009) với đề tài “*Bồi dưỡng năng lực hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp cho sinh viên Cao đẳng Sư phạm*” đã khảo sát, đánh giá thực trạng hoạt động bồi dưỡng năng lực hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp cho SV, trong đó có hạn chế như kế hoạch bồi dưỡng chưa cụ thể, mục tiêu, nội dung, phương pháp, thời gian chưa thể đáp ứng yêu cầu bồi dưỡng mang tính đặc thù của năng lực này. Hạn chế này có nguyên nhân từ cả phía GV và SV, khi GV còn hạn chế khả năng bồi dưỡng và SV thì chưa tích cực. Ngoài ra, tác giả cũng tập trung đề xuất một quy trình bồi dưỡng gồm 3 giai đoạn và 8 bước.

Nguyễn Thị Yên Thoa (2016) đã thực hiện một nghiên cứu về rèn luyện **kỹ năng tổ chức hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp** cho SV Cao đẳng SP, trong đó tác giả xác định 4 nhóm kỹ năng tổ chức hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp của SV Cao đẳng SP gồm 12 kỹ năng thành phần có mối liên hệ qua lại. Ngoài ra, nghiên cứu còn đánh giá thực trạng rèn luyện kỹ năng tổ chức Hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp cho SV ở các trường Cao đẳng SP, từ đó, đề xuất 5 biện pháp rèn luyện kỹ năng này cho SV gồm: xây dựng nội dung rèn luyện kỹ năng tổ chức Hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp; hướng dẫn SV rèn luyện kỹ năng tổ chức Hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp; bồi dưỡng chuyên môn cho đội ngũ GV Cao đẳng SP; hình thành động cơ rèn luyện kỹ năng tổ chức Hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp của SV; tăng cường cơ sở vật chất kỹ thuật trong quá trình rèn luyện kỹ năng. Bên cạnh đó, tác giả còn xây dựng tài liệu hướng dẫn và các tài liệu mẫu phục vụ cho quá trình rèn luyện.

Nghiên cứu của Nguyễn Việt Thúy Hằng (2017) đã hệ thống hóa lí luận về HĐTN sáng tạo, kĩ năng tổ chức HĐTN sáng tạo và rèn luyện kĩ năng tổ chức HĐTN sáng tạo cho SV ngành SP Giáo dục mầm non. Nghiên cứu đánh giá thực trạng rèn luyện kĩ năng tổ chức HĐTN sáng tạo cho SV ngành SP Giáo dục mầm non tại trường Đại

học Phú Yên; từ đó, đề xuất biện pháp để rèn luyện kỹ năng này cho SV, xây dựng tài liệu hướng dẫn rèn luyện kỹ năng tổ chức HĐTN sáng tạo cho SV.

Báo cáo của Nguyen Thi Ngoc Phuc & Ho Thi Thu Ho (2019) tóm tắt một số kinh nghiệm và kết quả về phát triển năng lực dạy học trải nghiệm thông qua việc thúc đẩy SV tham gia nghiên cứu khoa học tại Trường Đại học Cần Thơ (CTU). Nghiên cứu đã theo dõi và đo lường mức độ thay đổi tích cực của năng lực dạy học trải nghiệm của các SV SP địa lý. Định hướng và lựa chọn vấn đề nghiên cứu khoa học; bồi dưỡng kiến thức, kỹ năng nghiên cứu khoa học và giáo dục cho SVSP trong quá trình giảng dạy; nâng cao năng lực và trách nhiệm của người hướng dẫn; hỗ trợ và tạo môi trường khuyến khích cho SV đã và đang tham gia là một số hoạt động đã được sử dụng tại Trường Đại học Cần Thơ.

Nguyễn Thị Ngọc Phúc (2021) đã công bố kết quả nghiên cứu của mình từ năm 2016 về phát triển năng lực dạy học trải nghiệm cho SV SP Địa lí tại Trường Đại học Cần Thơ. Trong nghiên cứu này, tác giả đã làm rõ cơ sở lý luận và thực tiễn của việc phát triển năng lực dạy học trải nghiệm trong đào tạo SV SP Địa lí ở Trường Đại học Cần Thơ, đặc biệt là xác định được các năng lực dạy học trải nghiệm cho SV SP Địa lí. Năng lực dạy học trải nghiệm gồm năng lực xây dựng kế hoạch, tổ chức thực hiện và đánh giá, với các biểu hiện hành động cụ thể. Từ đó, tác giả đề xuất quy trình, biện pháp và TN SP trong 3 năm (không liên tục, với nhiều hoạt động khác nhau) để khẳng định tính hiệu quả của các biện pháp phát triển năng lực này cho SV. Quy trình mà nghiên cứu này xây dựng khá logic, theo trật tự thời gian gồm 3 giai đoạn: xây dựng kế hoạch, tổ chức phát triển và đánh giá kết quả phát triển năng lực dạy học trải nghiệm. Tuy nhiên, quy trình này chưa cho thấy mối liên hệ giữa các khâu và các bước thành phần.

Nguyen Thi Ngoc (2021) nghiên cứu về bồi dưỡng năng lực tổ chức HĐTN cho giáo viên đáp ứng yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Về khung năng lực tổ chức HĐTN, tác giả đề xuất 4 nhóm: năng lực xây dựng, thiết kế chương trình, kế hoạch HĐTN; năng lực thực hiện kế hoạch, chương trình, HĐTN cho học sinh; năng lực phối hợp với các lực lượng giáo dục bên trong và bên ngoài nhà trường;

năng lực kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN của học sinh. Với cách chia nhóm năng lực như vậy, luận án chưa thấy có sự thống nhất trong tiêu chí và cơ sở đề xuất, nội hàm của các nhóm năng lực này còn có sự trùng lặp nhất định. Ngoài ra, tác giả cũng đề xuất một số hình thức bồi dưỡng nhằm nâng cao năng lực tổ chức HĐTN cho giáo viên ở 3 khía cạnh kiến thức, thái độ và kỹ năng. Các hình thức này không mới so với thực tiễn mà Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam đang triển khai.

Với các nghiên cứu đã phân tích, có thể thấy đang có sự thiếu hụt các nghiên cứu về phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP. Một số tác giả ở Việt Nam đã quan tâm làm rõ thực trạng và đề xuất biện pháp để phát triển năng lực tổ chức hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp và năng lực tổ chức HĐTN trong môn học. Các nghiên cứu này phần lớn sử dụng cách tiếp cận hỗn hợp, sử dụng cả phương pháp định tính và định lượng để thu thập các dữ liệu. Những biện pháp nhằm rèn luyện năng lực cho SV thường gắn liền với hoạt động thực tập SP, đó cũng là xu hướng được một số tác giả nước ngoài sử dụng mà luận án phân tích ở phần trước. Tuy nhiên, dù có những điểm tương đồng, nhưng hai năng lực này với năng lực tổ chức HĐTN (hoạt động giáo dục độc lập) có những khác biệt cần làm rõ về mặt lý luận cũng như thực tiễn trong công tác đào tạo SVSP. Trước bối cảnh đổi mới Chương trình Giáo dục phổ thông, đòi hỏi nghiên cứu phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP cần làm rõ các câu hỏi: Phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP dựa trên cơ sở lý luận và khung lý thuyết nào? Năng lực tổ chức HĐTN của SVSP tại các trường đại học ở Việt Nam hiện nay như thế nào? Việc phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP SVSP tại các trường đại học ở Việt Nam hiện nay được thực hiện như thế nào? Những biện pháp nào có thể góp phần phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP tại các trường đại học ở Việt Nam?

Kết luận chương 1

Nhằm làm cơ sở nghiên cứu phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP, luận án đã tập trung phân tích 2 nhóm nghiên cứu liên quan: nghiên cứu về học tập trải nghiệm, HĐTN và phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV SP.

Tổng quan các nghiên cứu về học tập trải nghiệm, HĐTN cho thấy các tác giả tập trung vào xây dựng cơ sở lí luận nền tảng cho HĐTN như quan niệm, lợi ích, mô hình, đánh giá,.. Nhiều nghiên cứu về tổ chức HĐTN trên thế giới và Việt Nam cho thấy việc tổ chức HĐTN rất đa dạng về phương thức tổ chức và mang lại nhiều giá trị cho người học. Các nghiên cứu về năng lực SP và phát triển năng lực SP của SV tập trung xác định thực trạng và đề xuất biện pháp để phát triển năng lực SP cho SV. Các năng lực chủ nhiệm lớp, tư vấn học sinh, đánh giá học sinh, giáo dục bảo vệ môi trường, giáo dục học sinh tự bảo vệ bản thân... được khẳng định là những năng lực SP quan trọng. Những biện pháp phát triển năng lực SP cho SV như tập huấn, huấn luyện trong thời gian thực, huấn luyện đồng đẳng, dự án học tập, dạy học giải quyết vấn đề, thực tập, trải nghiệm quốc tế... nhấn mạnh yếu tố trải nghiệm, thực hành, tương tác và rèn luyện qua nhiều khâu, nhiều bước.

Tổng quan các nghiên cứu về phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP cho thấy số lượng nghiên cứu liên quan khá hạn chế. Một vài tác giả ở Việt Nam đã quan tâm làm rõ thực trạng và đề xuất biện pháp phát triển năng lực tổ chức hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp và năng lực tổ chức HĐTN trong môn học thông qua các phương pháp nghiên cứu định tính và định lượng. Mặc dù, có những điểm tương đồng, nhưng các năng lực này không đồng nhất với năng lực tổ chức HĐTN (hoạt động giáo dục độc lập). Như vậy, trong lĩnh vực nghiên cứu giáo dục, đặc biệt là Giáo dục học, chưa có những nghiên cứu đầy đủ về lí luận và thực tiễn phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV ở trường SP.

Với những nhận định trên, nghiên cứu đề tài luận án “Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm” trong bối cảnh đổi mới giáo dục tại Việt Nam góp phần hệ thống hóa và phát triển cơ sở lí luận và thực tiễn phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV ĐHSP. Từ đó, đề xuất biện pháp phát triển năng lực này cho SVSP, đáp ứng yêu cầu triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

CHƯƠNG 2.

CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM

2.1. Các khái niệm cơ bản

2.1.1. Hoạt động trải nghiệm

Theo Từ điển Tiếng Việt, trải nghiệm được hiểu là “*trải qua, kinh qua*” (Hoàng Phê & cộng sự., 2004, tr.1020) hay trong Tiếng Anh là “*có một tình huống cụ thể xảy ra hoặc ảnh hưởng đến cá nhân; có/ nhận thức được một cảm xúc hoặc cảm giác cụ thể*” (Hornby & cộng sự., 2010, tr.514). Cách giải thích từ “trải nghiệm” trong 2 ngôn ngữ này hướng tới một động từ mô tả việc cá nhân trải qua một tình huống, từ đó xuất hiện các cảm giác, cảm xúc.

Theo quan điểm của một số nhà Tâm lý học, Giáo dục học, trải nghiệm không chỉ giới hạn trong phạm vi của một động từ, mà nó còn là một danh từ; không chỉ giới hạn trong một tình huống mà còn rộng hơn là môi trường/ hoàn cảnh, các sự vật, hiện tượng xung quanh cá nhân. Phan Trọng Ngọ (2019) cho rằng trải nghiệm là “*cá nhân trải qua một hành động, việc làm hay hoàn cảnh và suy xét, suy tưởng, chiêm nghiệm, chứng thực hành động, việc làm hay hoàn cảnh đó*”. Võ Trung Minh (2015) quan niệm trải nghiệm là “*quá trình cá nhân tiếp xúc trực tiếp với môi trường, với sự vật, hiện tượng, vận dụng vốn kinh nghiệm và các giác quan để quan sát, tương tác, cảm nhận về sự vật, hiện tượng đó. Trong trải nghiệm, ngoài việc tương tác với thế giới, hoàn cảnh, tình huống, cá nhân có sự suy nghiệm, đúc kết những giá trị, bài học cho bản thân, qua đó ngày càng phát triển nhân cách*”. Như vậy, trải nghiệm là một quá trình có hai giai đoạn khá rõ ràng, đó là “trải qua” và “nghiệm lại” ở mỗi cá nhân, chưa giới hạn trong việc dạy học hay giáo dục ở nhà trường. Với cách hiểu như vậy, trải nghiệm trong giáo dục cũng được sử dụng như học tập trải nghiệm (*experiential learning* hoặc *experiential education*, hai từ này đôi khi được sử dụng thay thế cho nhau (Gama & Fernández, 2009). Dưới đây là một số quan niệm về học tập trải nghiệm:

Bảng 2.1. Một số quan niệm về học tập trải nghiệm

STT	Năm	Tác giả	Quan niệm học tập trải nghiệm	Trọng tâm
1	1976	Boydell	Đồng nghĩa với học tập ‘khám phá có ý nghĩa’... bao gồm việc người học tự sắp xếp mọi thứ bằng cách cấu trúc lại nhận thức của mình về những gì đang xảy ra (Beard v& Wilson, 2013)	Khám phá, tự cấu trúc nhận thức
3	1978	Keeton và Tate	“Là học, trong đó người học tiếp xúc trực tiếp với thực tế đang được nghiên cứu. Nó tương phản với việc người học chỉ đọc, nghe, nói về hoặc viết về những thực tế này nhưng không bao giờ tiếp xúc với chúng như một phần của quá trình học tập” (Kolb, 2015)	Học có sự tiếp xúc trực tiếp với thực tiễn
4	1989	Hutton	Là học tập bắt nguồn từ việc làm và kinh nghiệm của con người. Đó là học tập soi sáng kinh nghiệm và cung cấp định hướng cho việc đưa ra các phán đoán như một hướng dẫn cho sự lựa chọn và hành động (Beard & Wilson, 2013)	Học từ việc làm và kinh nghiệm của bản thân
5	2004	Silberman và cộng sự	Sự tham gia của người học vào các hoạt động cụ thể cho phép họ “trải nghiệm” những gì họ đang học và cơ hội để suy ngẫm về những hoạt động đó. Học tập trải nghiệm có thể dựa trên cả trải nghiệm công việc/ cuộc sống thực và trải nghiệm có cấu trúc mô phỏng hoặc gần đúng với công việc/ cuộc sống thực.	Tham gia các hoạt động cụ thể và suy ngẫm
6	2015	Kolb	Là quá trình học hỏi từ chính những trải nghiệm trực tiếp, phản ánh có phê phán, rút ra những bài học chính xác từ hệ quả của hành động.	Quá trình trải nghiệm, phản ánh và rút ra bài học
7	2021	Association for Experiential Education	“Là một triết lý giảng dạy cung cấp nhiều phương pháp luận, trong đó nhà giáo dục cùng với người được giáo dục tham gia các trải nghiệm trực tiếp và phản ánh tập trung nhằm nâng cao kiến thức, phát triển kỹ năng, làm rõ các giá trị và phát triển năng lực cho người được giáo dục, từ đó đóng góp cho cộng đồng của họ.”	Triết lý dạy học, tham gia các trải nghiệm trực tiếp và phản ánh

Từ nguồn gốc ban đầu là học tập trải nghiệm, một hoạt động của cá nhân, tập trung vào quá trình mỗi HS trải qua trong việc học, các nhà sư phạm đã phát triển thuật ngữ HDTN, gắn với quá trình tương tác qua lại giữa nhà giáo dục và HS. Trong HDTN, người học phải được tổ chức để trực tiếp tham gia vào các hoạt động mang

tính thực tiễn, thực tiễn đó có thể gắn với nhà trường, gia đình hay xã hội rộng lớn. Hơn nữa, Joplin (1995) khẳng định việc người học chỉ trải qua hành động thì không đủ để xem đó là HĐTN, nó phải là sự kết hợp giữa hai giai đoạn trải qua và phản ánh dưới sự hỗ trợ của nhà giáo dục (Fenton & Gallant, 2016). Theo Phan Trọng Ngọ (2019), một HĐTN cần có năm đặc trưng: hoạt động đó phải mang tính thử nghiệm và phản tư, luôn dựa vào kinh nghiệm đã có, diễn ra trong tình huống xác định, sản phẩm của trải nghiệm là sự thay đổi của cá nhân, tính chủ thể. Những yếu tố này đã vạch ra các giới hạn tương đối rõ ràng cho các nhà giáo dục làm công tác thực hành tại trường học, tránh những ngộ nhận cơ bản.

Ở Việt Nam, khi xây dựng và phát triển Chương trình Giáo dục phổ thông (2018a), các chuyên gia vận dụng tiếp cận xem HĐTN là một hoạt động giáo dục (độc lập với các môn học). Cụ thể, HĐTN “là hoạt động giáo dục do nhà giáo dục định hướng, thiết kế và hướng dẫn thực hiện, tạo cơ hội cho học sinh tiếp cận thực tế, thể nghiệm các cảm xúc tích cực, khai thác những kinh nghiệm đã có và huy động tổng hợp kiến thức, kỹ năng của các môn học để thực hiện những nhiệm vụ được giao hoặc giải quyết những vấn đề của thực tiễn đời sống nhà trường, gia đình, xã hội phù hợp với lứa tuổi...” (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2018b, tr.30)

Trong luận án này, tác giả tiếp cận HĐTN là một hoạt động giáo dục độc lập và sử dụng quan niệm HĐTN của Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam. *Hoạt động trải nghiệm được hiểu là hoạt động mà học sinh được tiếp cận thực tế, thể nghiệm cảm xúc, thực hiện những nhiệm vụ có tính thực tiễn dưới sự thiết kế, triển khai và đánh giá của nhà giáo dục.* Đây là hoạt động giáo dục độc lập, được xây dựng và triển khai tương đương với một môn học trong chương trình giáo dục phổ thông, ở cấp trung học cơ sở và trung học phổ thông nó còn có tên gọi là “Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp”. Các nội dung của hoạt động này tập trung vào 4 nhóm (nội dung): hướng vào bản thân, hướng đến xã hội, hướng đến tự nhiên và hướng nghiệp.

2.1.2. Năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm

Quan niệm về năng lực có thể xuất hiện tại Trung Quốc từ 3000 năm trước khi họ thực hiện chế độ thi tuyển quan lại hoặc từ Ấn Độ với một bản ghi chép từ thế kỉ thứ 4 TCN. Tuy nhiên, thuật ngữ “*competence*” (năng lực) chính thức được ghi nhận trong giới khoa học là vào năm 1959 khi nhà Tâm lí học White (Hoa Kì) sử dụng trong một báo cáo có tên gọi “*Motivation reconsidered: The concept of competence*”. Ông cho rằng năng lực là thuộc tính tính cách bắt buộc để có năng suất vượt trội và động lực cao (Salman, Ganie & Saleen, 2020). Từ quan niệm sơ khai đó, nhiều nhà khoa học đã dần phát triển và hoàn thiện những hiểu biết về thuật ngữ và lĩnh vực này.

Hiện nay, có nhiều phát biểu khác nhau về năng lực, trong đó một số tác giả, đặc biệt là các nhà Tâm lí học có xu hướng xem năng lực như một hay tổ hợp các thuộc tính tâm lí và một nhóm khá lớn các tác giả khác tập trung mô tả năng lực như một khả năng của cá nhân.

Vũ Dũng và cộng sự. (2008) cho rằng năng lực là tổ hợp các thuộc tính tâm lí độc đáo hay các phẩm chất tâm lí của cá nhân, đóng vai trò là điều kiện bên trong, tạo thuận lợi cho việc thực hiện tốt một dạng hoạt động nhất định. Theo đó, tính nhạy bén, chắc chắn, sâu sắc và dễ dàng thực hiện/ lĩnh hội là những biểu hiện của việc có năng lực. Năng lực có cấu trúc gồm các yếu tố chủ đạo, các yếu tố cơ sở và các yếu tố làm nền. Tương tự cách hiểu này, Phạm Thành Nghị (2011) quan niệm năng lực là những thuộc tính tâm lí riêng lẻ của cá nhân mà nhờ những thuộc tính tâm lí này mà con người hoàn thành tốt một hoạt động nhất định. Với cách tiếp cận như vậy, có lẽ sẽ gây nhiều khó khăn cho những người muốn đánh giá, lo lường các năng lực.

Thuộc về nhóm quan điểm thứ 2, OECD (2016) định nghĩa năng lực là khả năng đáp ứng thành công các yêu cầu phức tạp trong một bối cảnh cụ thể thông qua việc huy động kiến thức, kĩ năng (nhận thức, siêu nhận thức, cảm xúc xã hội và thực tiễn), thái độ và giá trị. Tổ chức này chọn cách tiếp cận định hướng chức năng, trong đó đặt các yêu cầu và thử thách phức tạp lên hàng đầu trong khái niệm vừa nêu. Các thành phần của năng lực bao gồm hàng loạt các thuộc tính để tạo ra được kết quả thông qua một hành động, một lựa chọn hay cách ứng xử trước yêu cầu. Quan điểm này cũng

phù hợp với tiếp cận năng lực hành động của Weinert (2001), tác giả cho rằng năng lực là sự kết hợp toàn diện của các khả năng trí tuệ, kiến thức nội dung cụ thể, các kỹ năng nhận thức, chiến lược cụ thể, chương trình và chương trình con (*routines and subroutines*), xu hướng động lực, hệ thống kiểm soát hành động, định hướng giá trị cá nhân và các hành vi xã hội bên trong một hệ thống phức hợp.

Tương tự tiếp cận như trên, Bernd Meier và Nguyễn Văn Cường (2019) còn nhấn mạnh yếu tố trách nhiệm trong việc thực hiện các hành động gắn với vấn đề cụ thể. Theo họ, “*năng lực là khả năng thực hiện thành công và có trách nhiệm các nhiệm vụ, giải quyết các vấn đề trong các tình huống xác định cũng như các tình huống thay đổi trên cơ sở huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính tâm lý khác như động cơ, ý chí, quan niệm, giá trị..., suy nghĩ thấu đáo và sự sẵn sàng hành động*” (Bernd Meier và Nguyễn Văn Cường, 2019, tr.68). Về bản chất nội hàm, quan điểm của các tác giả này không khác biệt với OECD (2016), họ đã làm rõ hơn và nhấn mạnh yếu tố thái độ trong phát biểu. Khái niệm này thường được viện dẫn trong các nghiên cứu giáo dục ở Việt Nam.

Mặc dù, có nhiều quan điểm khác nhau về năng lực trên thế giới và Việt Nam, nhưng nhìn chung, nhiều tác giả thống nhất năng lực có các đặc trưng:

+ Năng lực bao hàm nhiều thành tố, trong đó có kiến thức, kỹ năng và thái độ, chúng hòa quyện, đan xen lẫn nhau trong một tổng thể làm nên khả năng của một cá nhân. Việc triển khai giáo dục dựa trên năng lực có thể đã bỏ qua vai trò của kiến thức đối với năng lực, nhưng rõ ràng nền tảng kiến thức vững chắc là một yếu tố cần thiết của năng lực nghề nghiệp (Mulder, 2017).

+ Về bối cảnh, không có quy tắc cứng nhắc nào yêu cầu năng lực phải thể hiện trong ngữ cảnh chung chung hay cụ thể, nhưng có sự đồng thuận cao rằng năng lực có ý nghĩa trong một tình huống cụ thể (Olga, 2012).

+ Năng lực có bản chất năng động, tùy vào hoàn cảnh nhất định mà năng lực được thể hiện ở mức độ nào bởi một số yếu tố như văn hóa, niềm tin, cơ hội, kì vọng, quyền lực, nhận thức, phần thưởng...

+ Năng lực có thể được phát triển theo thời gian, tùy thuộc vào nhiều yếu tố, nhưng việc rèn luyện của cá nhân vẫn rất quan trọng.

+ Mặc dù, để đo lường đầy đủ năng lực là không dễ dàng, nhưng các nhà giáo dục có thể sử dụng cách quan sát hành vi, tự đánh giá hoặc các bài kiểm tra năng lực.

Hoàng Hoà Bình (2015) cho rằng việc mô tả năng lực là “khả năng” chưa thể hiện đúng bản chất của thuật ngữ này, bởi từ “khả năng” được hiểu là có thể hoặc không thể xảy ra, tức không chắc chắn. Vì vậy, việc mô tả năng lực là sự thực hiện có hiệu quả hoạt động phản ánh đầy đủ ý nghĩa của thuật ngữ này hơn (Dương Thị Kim Oanh, 2022).

Từ những phân tích trên, luận án cho rằng *năng lực là sự thực hiện hiệu quả các nhiệm vụ, tình huống cụ thể, dựa trên cơ sở huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và thái độ mà cá nhân tích lũy trước đó.*

Tổ chức là “*làm những gì cần thiết để tiến hành một hoạt động nào đó nhằm có được hiệu quả tốt nhất*” (Hoàng Phê & cộng sự., 2004, tr.1007). Từ các khái niệm nói trên, có thể hiểu *năng lực tổ chức HĐTN của SVSP là sự huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và thái độ nhằm thực hiện thiết kế, triển khai và đánh giá kết quả HĐTN của học sinh trong những điều kiện cụ thể.* Năng lực tổ chức HĐTN gắn liền với việc triển khai HĐTN ở cấp tiểu học và HĐTN, hướng nghiệp ở cấp trung học cơ sở và trung học phổ thông theo Chương trình giáo dục phổ thông (2018). Năng lực này mặc dù được xếp vào nhóm năng lực giáo dục, nhưng có nhiều điểm chung với năng lực dạy học, trong đó giáo viên thực hiện có kết quả tốt các giai đoạn của quá trình dạy học và giáo dục gồm thiết kế, triển khai và đánh giá kết quả thực hiện HĐTN của học sinh.

2.1.3. Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

Trong các từ điển ngôn ngữ, phát triển được giải thích là “*biến đổi hoặc làm cho biến đổi từ ít đến nhiều, hẹp đến rộng, thấp đến cao, đơn giản đến phức tạp*” (Hoàng Phê & cộng sự., 2004, tr.769) hoặc là “*sự gia tăng dần của một sự vật theo hướng tiến bộ hơn, mạnh hơn...*” (Hornby & cộng sự., 2010, tr.400). Như vậy, theo cách hiểu thông thường phát triển chính là sự thay đổi của sự vật, theo chiều hướng đi lên, tích cực (nhiều hơn, rộng hơn, cao hơn, mạnh hơn, phức tạp hơn...).

Theo quan điểm của triết học duy vật biện chứng, phát triển là quá trình vận động tiến lên từ thấp đến cao, từ đơn giản đến phức tạp, từ kém hoàn thiện đến hoàn thiện hơn của sự vật (Nguyễn Ngọc Long, Nguyễn Hữu Vui & cộng sự., 2007). Phát triển phản ánh khái quát xu hướng vận động đi lên của sự vật, sự vật cũ được thay thế bởi sự vật mới, nhưng không phải tất cả sự vận động đều là phát triển. Những yếu tố như mối liên hệ, cơ cấu tổ chức, phương thức vận động và tồn tại, các chức năng cơ bản cũng ngày càng biến đổi tích cực bởi những quy định mới về chất cao hơn trong quá trình phát triển. Xét về nguồn gốc thì sự phát triển đến từ chính các yếu tố bên trong sự vật, hiện tượng đó, không phụ thuộc vào ngoại lực (Phạm Văn Đức & cộng sự., 2019). Tuy nhiên, sự tác động từ các yếu tố bên ngoài dù không đóng vai trò quyết định, nhưng cũng góp phần tạo điều kiện cho sự vật, hiện tượng phát triển.

Có thể thấy rằng, phát triển là quá trình làm cho một yếu tố, một sự vật, một hiện tượng thay đổi theo chiều hướng tiến bộ, đó có thể là từ thấp lên cao, từ đơn giản đến phức tạp, từ kém hoàn thiện đến hoàn thiện hơn. Từ đó, đặt trong bối cảnh đào tạo nghề nghiệp cho SVSP, luận án quan niệm *phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP là quá trình tác động có chủ đích nhằm hoàn thiện ở SV hoạt động thiết kế, triển khai và đánh giá kết quả HĐTN của học sinh trong những điều kiện cụ thể*. Quá trình này được tổ chức, dẫn dắt bởi nhà trường và các GVSP, thông qua hoạt động dạy học, giáo dục và các hoạt động đào tạo khác diễn ra bên trong và bên ngoài trường SP, tập trung vào các mặt kiến thức, kỹ năng, thái độ về tổ chức HĐTN. Kết quả của hoạt động phát triển năng lực là SV hoàn thành việc thiết kế, triển khai và đánh giá kết quả HĐTN (hoặc HĐTN, hướng nghiệp) cho học sinh theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

2.2. Hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông

2.2.1. Bản chất hoạt động trải nghiệm

HĐTN cũng như những hoạt động giáo dục khác, là quá trình tác động qua lại giữa nhà giáo dục và người được giáo dục (học sinh), diễn ra liên tục, có mục đích, có sự tổ chức chặt chẽ, được lựa chọn các nội dung và phương thức phù hợp (Trần Thị Hương & cộng sự., 2017). Phương thức trải nghiệm diễn ra khi *học sinh được*

trực tiếp tham gia các hoạt động mang tính thực tiễn của nhà trường, gia đình và xã hội, phản tư về chúng và hình thành kinh nghiệm mới dưới sự tổ chức, định hướng của nhà giáo dục. Đây cũng chính là bản chất của HĐTN khi xem xét những yếu tố cơ bản, thực chất của hoạt động.

Nhà giáo dục (giáo viên, cán bộ quản lí, Tổng phụ trách Đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh, Trợ lí Thanh niên,...) là chủ thể của HĐTN, đóng vai trò *chủ đạo*. Họ thực hiện các nhiệm vụ: xây dựng kế hoạch giáo dục, xác định mục tiêu/ yêu cầu cần đạt, lựa chọn nội dung, phương thức tổ chức, kiểm tra-đánh giá các HĐTN, khuyến khích tích cực hoạt động ở học sinh, xây dựng môi trường và các điều kiện trải nghiệm, kết nối giữa các bên liên quan, cải tiến, điều chỉnh hoạt động thường xuyên... Nhìn chung, nhà giáo dục phải là người định hướng, thiết kế, hướng dẫn thực hiện, tạo cơ hội cho học sinh được trải nghiệm với hiệu quả cao nhất (Bộ Giáo dục & Đào tạo Việt Nam, 2018b).

Học sinh là *khách thể* của HĐTN, nhận tác động SP từ nhà giáo dục, nhưng đồng thời cũng là *chủ thể* của quá trình trải nghiệm. Học sinh chủ động, trực tiếp tham gia, chuyển những kinh nghiệm của mình vào việc giải quyết các nhiệm vụ thực tiễn mà nhà giáo dục đặt ra, phản tư những trải nghiệm đó để rút ra những giá trị, bài học cho cá nhân, từ đó áp dụng chúng vào đời sống. Chính học sinh mới quyết định kết quả của HĐTN; các phẩm chất và năng lực được yêu cầu bởi chương trình phải được thể hiện trong nhân cách học sinh. Quá trình học sinh tham gia các HĐTN có thể được khái quát theo chu trình trải nghiệm của Kolb (2015): Trải nghiệm cụ thể (*concrete experience*) - Quan sát phản ánh (*reflective observation*) - Trừu tượng hoá khái niệm (*abstract conceptualization*) - Thử nghiệm tích cực (*active experimentation*). Trong quá trình trải nghiệm, học sinh sử dụng 2 phương thức nắm bắt kinh nghiệm là trải nghiệm cụ thể và rút ra khái niệm (chúng có mối quan hệ biện chứng với nhau) và 2 phương thức biến đổi kinh nghiệm là quan sát phản ánh và thử nghiệm tích cực (chúng cũng liên hệ biện chứng với nhau). Những trải nghiệm tức thời là cơ sở để quan sát và phản ánh. Phản ánh này được đồng hóa và chắt lọc thành các khái niệm trừu tượng, có thể tạo thành ý

tường mới cho hành động. Từ đó, chúng có thể được học sinh tích cực vận dụng, thử nghiệm và đóng vai trò định hướng trong việc tạo ra những trải nghiệm mới.

2.2.2. Mục tiêu hoạt động trải nghiệm

Ở bình diện chung, HĐTN hướng đến phát triển ở học sinh 5 phẩm chất chủ yếu và 3 năng lực chung cốt lõi theo Chương trình Giáo dục phổ thông (2018) gồm các phẩm chất yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm, các năng lực tự chủ và tự học, giao tiếp và hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo. Từ đó HĐTN hướng đến phát triển ở học sinh 3 nhóm năng lực đặc thù gồm *năng lực thích ứng cuộc sống, năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động, năng lực định hướng nghề nghiệp*. Mục tiêu cụ thể của HĐTN “*giúp học sinh khám phá bản thân và thế giới xung quanh, phát triển đời sống tâm hồn phong phú, biết rung cảm trước cái đẹp của thiên nhiên và tình người, có quan niệm sống và ứng xử đúng đắn, đồng thời bồi dưỡng cho học sinh tình yêu đối với quê hương, đất nước, ý thức về cội nguồn và bản sắc của dân tộc để góp phần giữ gìn, phát triển các giá trị tốt đẹp của con người Việt Nam trong một thế giới hội nhập*” (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2018b, tr.4-5). Như vậy, Chương trình HĐTN trong Chương trình Giáo dục phổ thông Việt Nam quan tâm phát triển đời sống tinh thần, hình thành nhận thức, tình cảm và hành vi lành mạnh về bản thân, người khác, thế giới và nghề nghiệp. Ở mỗi cấp học, mục tiêu của HĐTN cũng có một số khác biệt, theo hướng nâng dần cấp độ của các phẩm chất và năng lực của học sinh.

Bảng 2.2. Mục tiêu hoạt động trải nghiệm theo cấp học (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2018b, tr.5)

Tiểu học	Trung học cơ sở	Trung học phổ thông
<ul style="list-style-type: none"> - Có thói quen tích cực trong cuộc sống, chăm chỉ lao động; - Tự đánh giá, tự điều chỉnh bản thân; - Thực hiện trách nhiệm ở nhà, ở trường và ở địa phương; - Giao tiếp, ứng xử có văn hóa; - Có ý thức hợp tác nhóm; 	<ul style="list-style-type: none"> - Củng cố thói quen tích cực, nề nếp trong học tập và sinh hoạt, hành vi giao tiếp ứng xử có văn hoá; - Hình thành các giá trị của bản thân theo chuẩn mực xã hội; - Phát triển trách nhiệm của bản thân; - Phát triển năng lực giải quyết vấn đề trong cuộc sống; - Tổ chức công việc một cách khoa học; 	<ul style="list-style-type: none"> - Thích ứng với các điều kiện sống, học tập và làm việc khác nhau, những thay đổi của xã hội hiện đại; - Tổ chức cuộc sống, công việc và quản lí bản thân; - Phát triển hứng thú nghề nghiệp; - Ra quyết định lựa chọn nghề nghiệp tương lai; - Xây dựng được kế hoạch rèn luyện đáp ứng yêu cầu

- Có khả năng giải quyết các vấn đề.	- Có hứng thú, hiểu biết về một số lĩnh vực nghề nghiệp; - Có ý thức rèn luyện những phẩm chất cần thiết của người lao động; - Lập được kế hoạch học tập, rèn luyện phù hợp với định hướng nghề nghiệp khi kết thúc giai đoạn giáo dục cơ bản.	nghề nghiệp và trở thành người công dân có ích.
--------------------------------------	--	---

Từ các mục tiêu khái quát này, các nhà xây dựng chương trình đã chi tiết hóa chúng dưới dạng những yêu cầu cần đạt theo từng phẩm chất và năng lực.

2.2.3. Nội dung hoạt động trải nghiệm

Từ cách tiếp cận hệ thống quan hệ giữa học sinh với các yếu tố liên quan, nội dung của HĐTN được chia thành 4 nhóm nội dung (mạch nội dung): *hoạt động hướng vào bản thân, hoạt động hướng đến xã hội, hoạt động hướng đến tự nhiên, hoạt động hướng nghiệp*. Nội dung chi tiết của từng nhóm được lựa chọn phù hợp với định hướng về mục tiêu, yêu cầu cần đạt của chương trình, đặc điểm tâm sinh lý lứa tuổi của học sinh phổ thông và có tính mới mẻ, phù hợp với bối cảnh xã hội Việt Nam,...(Đinh Thị Kim Thoa & cộng sự., 2019).

Hoạt động hướng vào bản thân gồm hoạt động khám phá bản thân (hình ảnh, tính cách, khả năng) và rèn luyện bản thân (nền nếp, thói quen tự phục vụ, ý thức trách nhiệm trong cuộc sống, kỹ năng thích ứng với cuộc sống).

Hoạt động hướng đến xã hội gồm hoạt động chăm sóc gia đình (quan tâm, chăm sóc người thân, các mối quan hệ, các công việc trong gia đình), hoạt động xây dựng nhà trường (mối quan hệ bạn bè, thầy cô, truyền thống nhà trường và tổ chức Đoàn – Hội), hoạt động xây dựng cộng đồng (quan hệ với mọi người, các hoạt động xã hội, giáo dục truyền thống, chính trị, đạo đức và pháp luật).

Hoạt động hướng đến tự nhiên gồm hoạt động tìm hiểu và bảo tồn cảnh quan thiên nhiên (vẻ đẹp, ý nghĩa, bảo tồn cảnh quan thiên nhiên), hoạt động tìm hiểu và bảo vệ môi trường (thực trạng và bảo vệ môi trường).

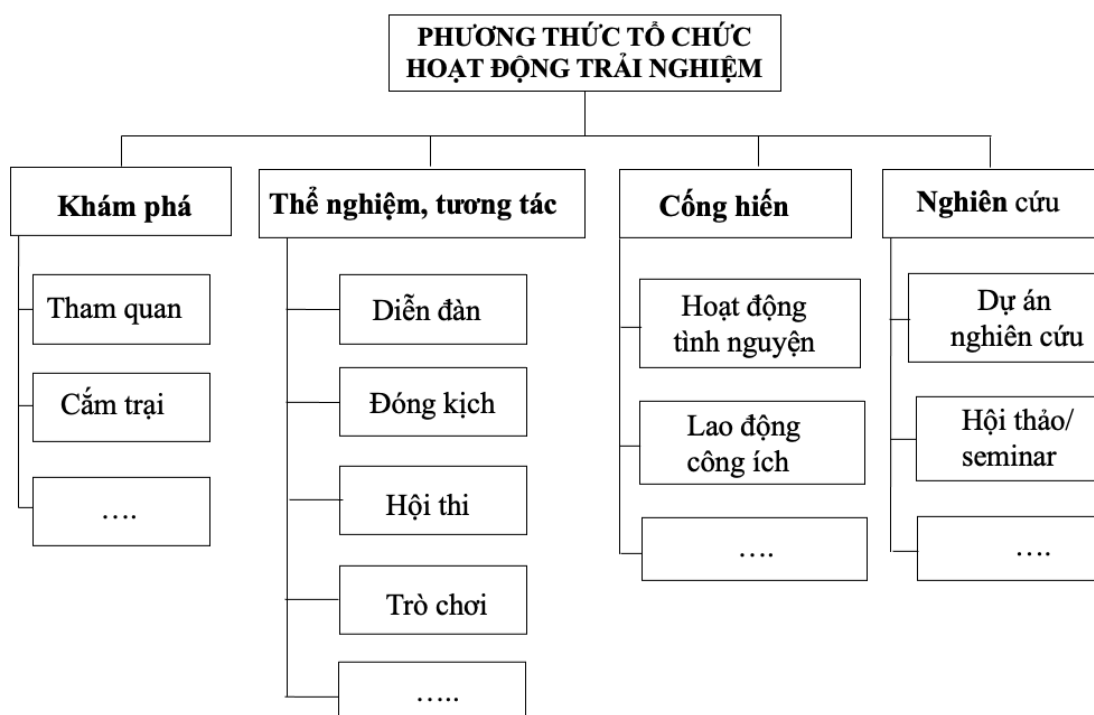
Hoạt động hướng nghiệp gồm hoạt động tìm hiểu nghề nghiệp (ý nghĩa, đặc điểm, yêu cầu của nghề, yêu cầu an toàn và sức khỏe nghề nghiệp, thị trường lao động), hoạt động rèn luyện phẩm chất, năng lực phù hợp với định hướng nghề nghiệp (sự

phù hợp của bản thân với định hướng nghề nghiệp, phẩm chất và năng lực phù hợp với định hướng nghề nghiệp), hoạt động lựa chọn hướng nghề nghiệp và lập kế hoạch học tập theo định hướng nghề nghiệp (hệ thống trường trung cấp, cao đẳng, đại học và các cơ sở giáo dục nghề khác, ý kiến của thầy cô, chuyên gia, người thân về định hướng nghề nghiệp, cơ sở đào tạo trong tương lai, kế hoạch học tập).

2.2.4. Phương thức, phương tiện tổ chức hoạt động trải nghiệm

2.2.4.1. Phương thức tổ chức hoạt động trải nghiệm

Phương thức được hiểu là hệ thống cách thức tác động giữa nhà giáo dục và người được giáo dục nhằm đạt được mục tiêu hoạt động, nó bao gồm cả hình thức và phương pháp như cách dùng thuật ngữ của chương trình (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2018b). Để triển khai các nội dung của HĐTN, đáp ứng các yêu cầu cần đạt của chương trình HĐTN, có thể sử dụng nhiều phương thức khác nhau, trong đó tập trung vào 4 nhóm: khám phá, thể nghiệm-tương tác, cống hiến, nghiên cứu.



Sơ đồ 2.1. Phương thức tổ chức hoạt động trải nghiệm

a) Phương thức khám phá

* Tham quan

Tham quan là cách thức mà nhà giáo dục tổ chức cho học sinh tiếp xúc trực tiếp với một cơ sở, địa điểm bên ngoài nhà trường để quan sát, tìm hiểu, thu thập, đánh giá và rút ra những bài học từ thực tiễn (Nguyễn An, 1996; Nguyễn Đắc Thanh & cộng sự., 2019). Trong HĐTN, địa điểm tham quan khá đa dạng, đó có thể là một nhà máy, một ngôi trường, một khu bảo tồn, một nông trại hay một bảo tàng...tùy vào mục đích giáo dục của mỗi hoạt động. Phương thức tham quan có thể mạnh trong việc giúp học sinh khám phá những môi trường mới mẻ, khuyến khích tính độc lập, phát triển các cơ hội giao lưu và lĩnh hội nhiều bài học từ thực tiễn sinh động...(Bernd Meier & Nguyễn Văn Cường, 2019; Nguyễn Thúy Hồng & cộng sự., 2018).

* Cắm trại

Cắm trại là cách thức mà nhà giáo dục tổ chức cho học sinh tham gia các hoạt động tập thể gắn liền với bối cảnh sinh hoạt tại các lều, trại ở bên ngoài lớp học nhằm phát triển các phẩm chất và năng lực cần thiết (Hornby & cộng sự., 2010; Nguyễn Đắc Thanh & cộng sự., 2020). Đây là phương thức giáo dục được tổ chức phổ biến ở Việt Nam và trên thế giới, như một HĐTN ngoài trời lí thú và đem lại nhiều tác động SP. Học sinh có thể được rèn luyện các năng lực giao tiếp với bạn bè và người lớn, giảm căng thẳng trong cuộc sống và học tập, phục hồi những tổn thương tinh thần (Kim, Kim, Park & Seo, 2014), phát triển các năng lực đội nhóm, khám phá môi trường bên ngoài nhà trường (Farrell, Hall & White, 2001), gia tăng niềm yêu thích thiên nhiên, ý thức bảo vệ môi trường...

b) Phương thức thể nghiệm, tương tác

* Diễn đàn

Diễn đàn là cách thức mà nhà giáo dục tổ chức cho học sinh trực tiếp thể hiện ý kiến, quan điểm của mình về một số vấn đề mang tính thực tiễn với bạn bè, thầy cô, cha mẹ hoặc những đối tượng khác liên quan (chuyên gia, học sinh khóa trên, cựu học sinh,...) qua đó họ phát triển các phẩm chất và năng lực khác nhau (Nguyễn Đức Quang, 2013; Nguyễn Thúy Hồng & cộng sự., 2018). Các hoạt động trong diễn đàn

thường đa dạng, phát huy tính tích cực và tư duy phản biện của học sinh như tranh biện, trao đổi, bình luận, giao lưu... (Nguyễn Thúy Hồng, Đinh Thị Kim Thoa & cộng sự., 2018). Một số nghiên cứu trên thế giới còn cho thấy diễn đàn có thể giúp người học phát triển các kỹ năng giao tiếp (Middlewick, Kettle & Wilson, 2012), nhìn nhận các vấn đề một cách nghiêm túc, tìm kiếm giải pháp, phát triển thái độ tích cực và các hành vi đạo đức của một công dân tương lai (Thambu & Rahman, 2017).

* Đóng kịch

Đóng kịch hay sắm vai là cách thức mà nhà giáo dục tổ chức cho học sinh thể hiện các nhân vật khác nhau trong các mối quan hệ xã hội dựa vào một câu chuyện, một tình huống, một tiểu phẩm...qua đó, học sinh rút ra những bài học cần thiết (Nguyễn Thanh Bình, 2013). Phương pháp đóng kịch có nhiều thế mạnh trong việc giúp học sinh thâm nhập vào thế giới nội tâm của nhân vật, thể hiện hiểu biết, cách ứng xử của bản thân, từ đó phát triển năng lực thấu cảm, lòng khoan dung (Bernd Meier & Nguyễn Văn Cường, 2019), phát triển năng lực giao tiếp (Nguyễn Đức Quang, 2013), năng lực văn hóa (Shearer & Davidhizar, 2003) và một số kỹ năng sống khác (Nguyễn Thanh Bình, 2013).

* Hội thi

Hội thi là cách thức mà nhà giáo dục tổ chức cho học sinh thi đua với nhau, có thể là cá nhân hoặc nhóm về một chủ đề mang tính giáo dục nào đó. Phương thức này có sức hấp dẫn, dễ lôi cuốn học sinh tham gia vào các hoạt động, đặc biệt đối với học sinh nhỏ tuổi (Dagiene & Stupurience, 2014). Mặc dù, hội thi có thể làm tăng những hành vi cạnh tranh quá mức, nhưng giá trị mà nó mang lại khá lớn, thông qua hoạt động thi đua mà học sinh tích cực tìm hiểu, rèn luyện theo các yêu cầu của hội thi, từ đó có thể phát triển các phẩm chất và năng lực của bản thân, tiêu biểu như năng lực sáng tạo, hợp tác (Hong, Lin & Lin, 2007), chuyên môn (liên quan đến hội thi) và tinh thần trách nhiệm (Trần Thị Hương & cộng sự., 2017).

* Trò chơi

Trò chơi là cách thức mà nhà giáo dục sử dụng hoạt động vui chơi đã được xác định mục đích, yêu cầu hành động và có tính cạnh tranh, thách thức đối với người tham gia để đạt được các mục tiêu của HĐTN (Phan Trọng Ngọ, 2005; Nguyễn Thúy Hồng & cộng sự., 2018). Theo Đặng Thành Hưng (2002), dựa vào chức năng thì trò chơi giáo dục có thể chia thành 3 nhóm: trò chơi phát triển nhận thức, trò chơi phát triển giá trị, trò chơi phát triển vận động. Trong HĐTN, các trò chơi được sử dụng tập trung vào 2 nhóm trò chơi phát triển nhận thức và phát triển giá trị, có thể tổ chức trong giai đoạn khởi động hoặc khám phá.

c) Phương thức công hiến

* Hoạt động tình nguyện

Hoạt động tình nguyện là cách thức mà nhà giáo dục tổ chức cho học sinh thực hiện những phần việc mang tính tự nguyện, tự giác và vô vị lợi để giúp đỡ người khác, từ đó góp phần hoàn thiện nhân cách cho học sinh (Nguyễn Thúy Hồng & cộng sự., 2018; Nguyễn Đắc Thanh & cộng sự., 2020). Trong hoạt động tình nguyện, học sinh thường phải hi sinh thời gian, công sức, tiền bạc như chơi với trẻ, giúp đỡ người lớn tuổi, người khuyết tật, trợ lý cho người khác ở các cơ sở giáo dục, tôn giáo (Hodgkinson & Weitzman, 1990), tham gia bảo vệ môi trường và di sản, tuyên truyền phổ biến pháp luật,... Khi trải nghiệm với những hoạt động tình nguyện, học sinh xuất hiện những cảm xúc tích cực về cuộc sống, con người, phát triển lòng nhân ái, nhận thức vai trò, trách nhiệm của bản thân với cộng đồng... (Nguyễn Thúy Hồng & cộng sự., 2018). Ngoài ra, các kỹ năng giao tiếp, tạo ảnh hưởng, xây dựng mối quan hệ, lãnh đạo và động lực học tập cũng được cải thiện (Percy & Rogers, 2021).

* Lao động công ích

Lao động công ích là cách thức mà nhà giáo dục tổ chức cho học sinh tham gia đóng góp sức lao động của mình vào các hoạt động bảo vệ, phát triển nhà trường và xã hội (Nguyễn Đắc Thanh & cộng sự., 2020). Các hoạt động lao động công ích có thể sử dụng để triển khai chương trình HĐTN khá đa dạng, từ vệ sinh, trồng và chăm sóc cây xanh cho trường lớp, xóm làng đến chăm sóc, bảo vệ các công trình công cộng, di tích lịch

sử...(Nguyễn Thúy Hồng & cộng sự., 2018). Đây là phương thức thể hiện nguyên tắc giáo dục gắn với cuộc sống và lao động, phát huy tính tích cực, chủ động của học sinh, hình thành những phẩm chất công dân, người lao động tương lai (Trần Thị Hương & cộng sự., 2017) như chăm chỉ, trách nhiệm, trân trọng các giá trị lao động.

d) Phương thức nghiên cứu

* Dự án nghiên cứu

Dự án nghiên cứu là cách thức mà nhà giáo dục tổ chức cho học sinh tự lực giải quyết những nhiệm vụ có tính chất tìm tòi, nghiên cứu, kết hợp giữa lý thuyết và thực hành, giữa các kinh nghiệm cá nhân với các phương pháp khoa học, có tính định hướng sản phẩm và thường học sinh làm việc theo nhóm (Trần Thị Hương & cộng sự., 2017; Huỳnh Văn Sơn & cộng sự., 2017). Phương thức này mang lại nhiều ý nghĩa giáo dục cho học sinh, ngoài lĩnh hội sâu sắc các kiến thức (đối tượng mà họ tìm hiểu) thì các năng lực nghiên cứu và cảm xúc xã hội như làm việc nhóm, quản lý thời gian, chia sẻ cũng được nhiều cơ hội phát triển (Almulla, 2020).

* Hội thảo/seminar

Hội thảo/seminar là một phương pháp thường được sử dụng trong dạy học, đặc biệt ở bậc đại học, tuy nhiên, trong chương trình 2018 nó cũng được nhấn mạnh ở HĐTN. Đây là cách thức mà nhà giáo dục tổ chức cho học sinh nghiên cứu các vấn đề nào đó, từ đó báo cáo, thảo luận và rút ra các bài học (Phan Trọng Ngọ, 2005; Phan Thị Hồng Vinh, 2007). Nhờ quá trình chuẩn bị và thực hiện hội thảo mà học sinh có thể hiểu sâu sắc các vấn đề (HĐTN), phát triển sự hợp tác, tạo bầu không khí học tập sôi nổi (Zeng, Chen, Li & Wang, 2020), học được cách tranh luận, bảo vệ quan điểm trên cơ sở khoa học, phát triển các kỹ năng giao tiếp xã hội, nâng cao tinh thần say mê nghiên cứu...(Phan Thị Hồng Vinh, 2007).

Nhìn chung, phương thức tổ chức HĐTN ở trường phổ thông rất phong phú, đa dạng, từ khám phá, thể nghiệm – tương tác đến công hiến, nghiên cứu. Không gian sử dụng các phương thức này, không chỉ giới hạn trong phòng học mà còn hướng đến các di tích, danh lam, thắng cảnh, cơ sở sản xuất.

2.2.4.2. Phương tiện tổ chức hoạt động trải nghiệm

HĐTN là một lĩnh vực đa dạng về nội dung và phương thức tổ chức, do đó phương tiện được sử dụng để triển khai các hoạt động này cũng phong phú, tùy vào từng loại hoạt động mà có những phương tiện phù hợp. Các phương tiện thường được sử dụng bao gồm: video clip, máy tính, máy chiếu, điện thoại thông minh, phần mềm, câu chuyện, phục trang nhân vật, nhật ký, dụng cụ lao động, bộ lều trại, tranh ảnh, trải nghiệm...(Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2018b).

Bảng 2.3. Phương tiện tổ chức hoạt động trải nghiệm

Phương thức tổ chức	Phương tiện phi công nghệ	Phương tiện công nghệ
Khám phá	Nhật ký, phiếu quan sát, bộ lều trại, trang phục dã ngoại,...	Điện thoại thông minh, máy chụp hình, loa – đài...
Thử nghiệm – tương tác	Câu chuyện, trang phục nhân vật, tranh ảnh, trải nghiệm, giấy, bút, màu vẽ, nhật ký, thư mời...	Video clip, máy tính, máy chiếu, loa, điện thoại thông minh, phần mềm (power point, padlet, menti, kahoot...)...
Cống hiến	Dụng cụ lao động, bảo hộ lao động, tranh ảnh tuyên truyền,...	Máy tính, Email,...
Nghiên cứu	Giấy, bút, nhật ký, kệ trưng bày, phòng hội thảo/seminar,...	Máy tính, điện thoại thông minh, máy chiếu, phần mềm (excel, power point)...

Khi sử dụng các phương tiện tổ chức HĐTN, nhà giáo dục phải đảm bảo tính mục đích và an toàn cho học sinh. Ngoài ra, để khuyến khích lối sống bền vững và sự sáng tạo ở học sinh, nhà giáo dục cần chú ý sử dụng các vật dụng có thể tái chế, thân thiện với môi trường hay các phương tiện độc đáo, mới lạ.

2.2.5. Kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm

Đánh giá là quá trình đưa ra nhận định về đối tượng hay là hoạt động nhằm “*phân xét về một hay nhiều đặc điểm của sự vật, hiện tượng, con người theo những quan niệm và chuẩn mực nhất định mà người đánh giá cần tuân theo*” (Trần Thị Tuyết Oanh, 2014). Đánh giá trong giáo dục có vai trò định hướng, tạo động lực cho người học, phân loại khả năng của người học và cải tiến, dự báo xu hướng phát triển của giáo dục/ người học (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2020d). Trước đây, các hoạt động giáo dục độc lập thường không chú trọng đến vấn đề kiểm tra, đánh giá, nhưng với HĐTN nó là một thành phần quan trọng không thể thiếu.

Đánh giá kết quả HĐTN hướng tới các mục tiêu cụ thể: nhận định mức độ phát

triển các phẩm chất và năng lực; phát hiện những cố gắng của học sinh, động viên, khích lệ học sinh nỗ lực rèn luyện các phẩm chất và năng lực; làm cơ sở xếp loại hạnh kiểm học sinh; giúp nhà giáo dục có cơ sở cải tiến việc tổ chức các HĐTN ngay trong quá trình hoặc kết thúc các hoạt động đó; giúp nhà trường có cơ sở chỉ đạo, điều chỉnh chương trình giáo dục, tiến hành các biện pháp quản lí chất lượng các HĐTN; khuyến khích sự tham gia của phụ huynh và các bên liên quan trong hoạt động giáo dục nhân cách toàn diện cho học sinh (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2020d).

Nội dung đánh giá kết quả HĐTN: mức độ nhận thức về các chủ đề giáo dục; động cơ, thái độ, ý thức trách nhiệm, tính tích cực của học sinh khi tham gia các hoạt động; kĩ năng của học sinh trong việc thực hiện các hoạt động; sự đóng góp của học sinh vào thành tích hoạt động của tập thể; số giờ tham gia hoạt động của học sinh (Đinh Thị Kim Thoa & cộng sự., 2019). Đánh giá không chỉ chú trọng đến khía cạnh cá nhân học sinh mà còn cả tập thể, nhóm, lớp học sinh khi tham gia các hoạt động giáo dục này.

Việc đánh giá diễn ra trong suốt quá trình hoạt động, nhà giáo dục có thể sử dụng kết hợp nhiều phương pháp như trắc nghiệm, quan sát, điều tra, phân tích sản phẩm hoạt động, đánh giá hồ sơ hoạt động, lấy ý kiến các bên liên quan,...Cùng với đó là các công cụ đánh giá tiêu biểu như phiếu đánh giá theo tiêu chí (rubric), hồ sơ hoạt động, sản phẩm hoạt động, bảng ghi chép, câu hỏi, bảng kiểm, thang đánh giá,.... (Bộ Giáo dục & Đào tạo Việt Nam, 2020c; Bộ Giáo dục & Đào tạo Việt Nam, 2020d).

Để tổ chức đánh giá kết quả HĐTN, nhà giáo dục có thể sử dụng quy trình gồm các bước sau: 1- Xác định mục đích đánh giá; 2- Xây dựng kế hoạch đánh giá; 3- Thiết kế công cụ đánh giá; 4- Thực hiện đánh giá theo kế hoạch; 5- Phân tích, xử lý kết quả đánh giá; 6- Giải thích và phản hồi kết quả đánh giá; 7- Sử dụng kết quả đánh giá trong việc phát triển phẩm chất và năng lực cho học sinh (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2020d).

Có thể thấy rằng, với yêu cầu về mục tiêu và nội dung đánh giá kết quả HĐTN toàn diện như vậy, đòi hỏi sự quan tâm nhiều hơn của các nhà giáo dục tại trường học. Họ cần ý thức tầm quan trọng của việc này, từ đó, tích cực tìm hiểu và sử dụng các phương thức, công cụ đánh giá một cách khoa học và hiệu quả.

2.2.6. Điều kiện tổ chức hoạt động trải nghiệm

Emerson cho rằng để công tác tổ chức đạt hiệu quả cần 4 yếu tố là: có một kế hoạch/ lí tưởng; có một tổ chức đủ khả năng thực hiện lí tưởng; có lao động, tiền vốn, vật liệu, máy móc và phương pháp phù hợp; có cán bộ lãnh đạo đủ năng lực (Trần Kiểm, 2016). Quan điểm này có thể được vận dụng trong tổ chức các HĐTN ở nhà trường phổ thông, theo đó HĐTN đòi hỏi một số điều kiện về con người, cơ sở vật chất, tài chính, thời gian, trong đó yếu tố con người là quyết định.

Nhà giáo dục phải nhận thức được tầm quan trọng của HĐTN đối với sự phát triển nhân cách toàn diện của học sinh, tích cực nghiên cứu chương trình, các tài liệu tham khảo; thực hiện phát triển chương trình HĐTN/HĐTN, hướng nghiệp cấp nhà trường; có năng lực xây dựng kế hoạch giáo dục chung cho HĐTN, xác định chủ đề, mục tiêu, nội dung, sử dụng các phương thức, phương tiện, phối hợp với các bên liên quan và tổ chức đánh giá phẩm chất, năng lực học sinh phù hợp với các yêu cầu của chương trình;...

Học sinh cũng cần phát huy vai trò của mình, tích cực, chủ động tham gia các HĐTN do nhà giáo dục tổ chức, nhận và hoàn thành các công tác chuẩn bị, đề xuất ý tưởng, tham gia xây dựng một số kế hoạch. Trong quá trình trải nghiệm, sử dụng các giác quan của mình để tương tác, tiếp xúc với sự vật, hiện tượng, kết nối với các kinh nghiệm đã có để rút ra những bài học sâu sắc cho bản thân. Khi hoàn thành hoạt động, học sinh cũng cần tích cực chia sẻ, đưa ra các đề xuất để nhà giáo dục có thể cải tiến chất lượng các hoạt động này trong tương lai.

Ngoài những yếu tố về phía nhà giáo dục và học sinh với tư cách chủ thể và khách thể của hoạt động, để đảm bảo hiệu quả của HĐTN, nhà trường/ các cơ quan quản lí giáo dục cần tạo điều kiện về chính sách, tài chính (hỗ trợ kinh phí thuê phương tiện, thuê trang phục, mua dụng cụ,...), cơ sở vật chất (phòng sinh hoạt, máy chiếu, loa đài,...), thời gian (quỹ thời gian cho HĐTN theo chủ đề, câu lạc bộ,...). Một số HĐTN còn đòi hỏi có sự phối hợp, hỗ trợ của các lực lượng bên ngoài nhà trường như chính quyền địa phương, Ban Quản lí các khu di tích, bảo tàng, thư viện, công

viên, khu dã ngoại, nhà máy sản xuất hay các chuyên gia trong các lĩnh vực trải nghiệm (tâm lý, giáo dục, hướng nghiệp,...).

2.3. Năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm

2.3.1. Khung năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm

2.3.1.1. Cơ sở đề xuất khung năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm

a) Chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông

Nhiều nhà nghiên cứu cho rằng, chuẩn nghề nghiệp giúp đảm bảo việc tạo những giáo viên có chất lượng (Santoro, N., Reid, J., Mayer, D., Singh, M., 2012; Adoniou, M. & Gallagher, M., 2017). Trong giai đoạn hiện nay, chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông Việt Nam được quy định 5 tiêu chuẩn với 15 tiêu chí gồm: phẩm chất nhà giáo; phát triển chuyên môn, nghiệp vụ; xây dựng môi trường giáo dục; phát triển mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình và xã hội; và sử dụng ngoại ngữ hoặc tiếng dân tộc, ứng dụng công nghệ thông tin, khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong dạy học, giáo dục. Với tiêu chuẩn 2 về phát triển chuyên môn, nghiệp vụ yêu cầu giáo viên phải xây dựng được kế hoạch dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh; sử dụng phương pháp dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh; kiểm tra, đánh giá theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh; và tư vấn, hỗ trợ học sinh (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018).

Yêu cầu đối với năng lực chuyên môn, nghiệp vụ của giáo viên như mô tả ở trên đã tập trung vào các năng lực dạy học và giáo dục học sinh, đó là xây dựng kế hoạch, sử dụng phương pháp, kiểm tra, đánh giá và tư vấn, hỗ trợ người học. Từ các yêu cầu này, cấu trúc khung năng lực tổ chức HĐTN của SVSP có thể được xây dựng chi tiết, cụ thể theo các mục đích dạy học và giáo dục khác nhau.

b) Chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo cử nhân sư phạm

Chuẩn đầu ra là yêu cầu cần đạt về phẩm chất và năng lực của người học sau khi hoàn thành một chương trình đào tạo, gồm cả yêu cầu tối thiểu về kiến thức, kỹ năng, mức độ tự chủ và trách nhiệm của người học khi tốt nghiệp (Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam, 2021, tr.2). Hiện nay, các trường SP được tự chủ trong việc xây dựng chuẩn đầu ra cho các chương trình đào tạo theo các quy định chung của Bộ Giáo dục

và Đào tạo. Vì vậy, không có sự đồng nhất trong chuẩn đầu ra của các ngành cử nhân SP trong cả nước. Tuy nhiên, về tổng thể, tất cả chương trình đều yêu cầu rõ ràng về chuẩn đầu ra đối với năng lực dạy học và giáo dục.

Từ các cơ sở pháp lý và thực tiễn, Nguyễn Công Khanh và cộng sự. (2020), đề xuất chuẩn đầu ra dành cho các chương trình đào tạo cử nhân SP gồm 5 tiêu chuẩn với 22 tiêu chí và 56 chỉ báo. Trong đó, năng lực tổ chức HĐTN, hướng nghiệp đáp ứng yêu cầu đổi mới của Chương trình Giáo dục phổ thông gồm: (1) Thiết kế được các HĐTN, hướng nghiệp theo Chương trình Giáo dục phổ thông, có tính khả thi, phù hợp với người học và điều kiện thực tế; (2) Tổ chức các HĐTN, hướng nghiệp hiệu quả; (3) Phối hợp hiệu quả với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường.

Chương trình đào tạo SVSP tại các trường ĐH đào tạo GV trong cả nước có những đặc thù riêng nhưng đều có sự thống nhất yêu cầu về chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo gồm 3 thành phần quan trọng trong năng lực dạy học và giáo dục của GV là xây dựng kế hoạch, sử dụng phương pháp, phương tiện giáo dục và đánh giá kết quả giáo dục. Những yêu cầu này về chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo GV là cơ sở để đề xuất khung năng lực tổ chức HĐTN của SVSP.

Bảng 2.4. So sánh chuẩn đầu ra về năng lực giáo dục của các chương trình đào tạo sinh viên sư phạm

Trường ĐHSP Hà Nội (2021)	Trường ĐHSP-ĐH Huế (2020)	Trường ĐHSP TP.Hồ Chí Minh (2020)
<ul style="list-style-type: none"> + Lựa chọn được những phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học bộ môn phù hợp, hiệu quả. + Vận dụng được những kiến thức cơ bản về phát triển chương trình và tài liệu giáo khoa. + Xây dựng và thực hiện được các chủ đề (hay bài soạn) dạy học tích hợp, dạy học phân hoá. + Xây dựng được kế hoạch dạy học, kế hoạch bài học theo hướng tích hợp dạy học với giáo dục phù hợp với đặc thù môn học, đặc điểm học sinh và môi trường giáo dục. + Tổ chức được các hoạt động học tập của học sinh; vận dụng được 	<ul style="list-style-type: none"> + Vận dụng được kiến thức khoa học chuyên ngành, lí luận dạy học và phương pháp dạy học và tài liệu giáo khoa vào việc xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực người học. + Vận dụng được các phương pháp, công cụ kiểm tra đánh giá theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực người học. + Xây dựng được môi trường giáo dục tích cực nhằm tạo động lực học 	<ul style="list-style-type: none"> + Vận dụng các lí thuyết giáo dục để xây dựng kế hoạch giáo dục, dạy học và phát triển chương trình môn học theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực người học hiệu quả. + Vận dụng các phương pháp giáo dục và phương pháp, kĩ thuật dạy học để tổ chức hoạt động giáo dục, dạy học hiệu quả, phù hợp điều kiện thực tế. + Sử dụng hiệu quả và sáng tạo các phương

<p>các phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động và sáng tạo của học sinh, phát triển năng lực tự học của học sinh.</p> <p>+ Tổ chức và quản lý được lớp học, tạo dựng được môi trường học tập hiệu quả trong giờ học.</p> <p>+ Hỗ trợ được những học sinh có nhu cầu đặc biệt trong học tập.</p> <p>+ Đánh giá được sự tiến bộ và kết quả học tập của học sinh; góp phần hoàn thiện những công dân có trình độ văn hoá và khả năng sáng tạo cao.</p> <p>+ Xây dựng, quản lý và khai thác được hồ sơ dạy học.</p>	<p>tập, rèn luyện cho người học.</p>	<p>tiện, thiết bị dạy học.</p> <p>+ Vận dụng hiệu quả phương pháp kiểm tra đánh giá phát triển phẩm chất và năng lực của người học.</p> <p>+ Phân tích kết quả đánh giá, cung cấp thông tin phản hồi cho người học và các bên có liên quan; vận dụng kết quả đánh giá để cải tiến hoạt động giáo dục, dạy học và hỗ trợ, tư vấn cho người học.</p>
---	--------------------------------------	--

c) Đặc điểm hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông

* Hoạt động trải nghiệm có sự tích hợp của nhiều lĩnh vực

HĐTN ở trường phổ thông là một hoạt động giáo dục thực hiện mục đích giáo dục toàn diện học sinh, hướng tới phát triển các phẩm chất chủ yếu (yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm), các năng lực chung cốt lõi (tự chủ và tự học, giao tiếp và hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo) và các năng lực đặc thù (thích ứng cuộc sống, thiết kế và tổ chức hoạt động, định hướng nghề nghiệp). Với mục đích đó, nội dung HĐTN định hướng lựa chọn đa dạng, tích hợp nhiều lĩnh vực giáo dục khác nhau (Nguyễn Thúy Hồng và cộng sự., 2018). Nội dung giáo dục giá trị sống, kỹ năng sống, giáo dục môi trường, giáo dục hướng nghiệp... được tích hợp rõ nét trong các nội dung khái quát của chương trình (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018b). Nội dung HĐTN có sự tích hợp của nhiều lĩnh vực nội dung giáo dục có ý nghĩa thiết thực cho đời sống tinh thần hiện tại và tương lai của học sinh, làm cho những trải nghiệm trở nên hấp dẫn với học sinh hơn. Tuy nhiên, với sự tích hợp nhiều lĩnh vực nội dung giáo dục khác nhau trong HĐTN cũng đặt ra những thách thức cho giáo viên phổ thông khi thực tế hiện nay GV chỉ được đào tạo theo môn học đơn lẻ.

* Hoạt động trải nghiệm được tổ chức qua nhiều loại hình và phương thức

Với bản chất HĐTN là học sinh trực tiếp tham gia các hoạt động đa dạng, phong phú do nhà giáo dục tổ chức. Học sinh ngoài tham gia các hình thức, phương pháp có tính *thể nghiệm - tương tác* (hoạt động nhóm, hoạt động cá nhân, diễn đàn, đóng kịch, hội thảo, giao lưu, hội thi, trò chơi, triển lãm, tạo sản phẩm...) thường diễn ra trong không gian lớp học, họ còn được *khám phá* (tham quan, cắm trại, thực địa, du lịch qua màn ảnh nhỏ, bài tập quan sát phát hiện, xử lý tình huống...), *cống hiến* (hoạt động tình nguyện nhân đạo, lao động công ích, tuyên truyền nâng cao nhận thức xã hội...) và *ngiên cứu* (khảo sát, điều tra, làm dự án nghiên cứu, hội thảo khoa học, báo cáo trình diễn, sáng tạo công nghệ và nghệ thuật...) (Đinh Thị Kim Thoa & cộng sự., 2019). Các hoạt động này diễn ra trong các loại hình *sinh hoạt dưới cờ, sinh hoạt lớp, hoạt động giáo dục theo chủ đề* (thường xuyên và định kì) và *câu lạc bộ*, được quy định thời lượng 3 tiết/tuần (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2018b). So với chương trình hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp trước đây và các môn học khác thì HĐTN có không gian và phương thức triển khai phong phú và mang tính động hơn nhiều. Học sinh buộc phải chủ động, tích cực tham gia hoạt động, từ đó tạo ra sự phát triển các phẩm chất và năng lực cho bản thân.

* Hoạt động trải nghiệm có tính mở và linh hoạt

Theo quan điểm xây dựng Chương trình Giáo dục phổ thông quốc gia, HĐTN không bị áp đặt về nội dung, phương thức, không gian, thời gian. Tùy vào điều kiện thực tiễn mà các nhà giáo dục lựa chọn và triển khai các HĐTN cho phù hợp, đảm bảo hoàn thành mục tiêu và yêu cầu cần đạt của chương trình đề ra (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2018b). Cụ thể, trên cơ sở đánh giá đặc điểm nhận thức, nhu cầu, trình độ phát triển phẩm chất và năng lực của học sinh; điều kiện tài chính, thời gian, cơ sở vật chất của nhà trường; bối cảnh địa phương, gia đình... giáo viên phụ trách HĐTN xây dựng các chủ đề giáo dục với mục tiêu, nội dung và phương thức tổ chức có thể mang lại hiệu quả tối ưu. Trên cơ sở sách giáo khoa về HĐTN do nhà trường lựa chọn, giáo viên linh hoạt điều chỉnh chủ đề, nội dung và phương thức tổ chức đáp ứng yêu cầu cần đạt mục tiêu HĐTN ở mỗi cấp, lớp.

* Hoạt động trải nghiệm đòi hỏi sự phối hợp của nhiều lực lượng giáo dục

Trong HĐTN ở trường phổ thông, người tổ chức không chỉ là giáo viên chủ nhiệm, mà có Tổng phụ trách Đội, Trợ lí Thanh niên, Ban Giám hiệu hay các giáo viên bộ môn. Ở một số hoạt động, đặc biệt hoạt động diễn ra bên ngoài nhà trường, như tham quan, dã ngoại, tình nguyện nhân đạo, khảo sát, điều tra... cần có sự phối hợp của nhiều lực lượng khác như cha mẹ học sinh, các cơ quan, đoàn thể, chính quyền địa phương, doanh nghiệp, nghệ nhân,... Vai trò của các lực lượng này tùy thuộc vào tính chất hoạt động, có thể là người hướng dẫn, giám sát, báo cáo, tài trợ tài chính, cơ sở vật chất hoặc tham gia đóng góp ý kiến, đánh giá kết quả trải nghiệm của học sinh (Nguyễn Thúy Hồng & cộng sự., 2018). Trong quá trình phối hợp, nhà trường phải đóng vai trò chủ đạo, kết nối giữa các bên với kế hoạch rõ ràng, cụ thể, đảm bảo học sinh được tạo thuận lợi tối đa trong trải nghiệm và thu hoạch nhiều bài học sâu sắc.

2.3.1.2. Nội dung khung năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm

Trên các cơ sở về chuẩn nghề nghiệp giáo viên trong cơ sở giáo dục phổ thông, chuẩn đầu ra các chương trình đào tạo cử nhân SP và đặc điểm của HĐTN ở trường phổ thông, khung năng lực tổ chức HĐTN của SVSP gồm 3 nhóm năng lực: **(1) Năng lực xây dựng kế hoạch; (2) Năng lực triển khai; (3) Năng lực kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN.** Trong từng nhóm năng lực có các năng lực thành phần; mỗi năng lực thành phần hàm chứa kiến thức, kĩ năng, thái độ được mô tả trong từng chỉ báo năng lực. Việc xây dựng chỉ báo dựa vào các tài liệu bồi dưỡng giáo viên do Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức xây dựng để triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông (2018). Khung năng lực mà luận án đề xuất cũng đã được lấy ý kiến về sự cần thiết và phù hợp của các chuyên gia về phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP. Kết quả chi tiết được trình bày ở phụ lục 1.

Bảng 2.5. Cấu trúc năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm

Nhóm năng lực	Năng lực thành phần	Chỉ báo năng lực
1. Xây dựng kế hoạch tổ chức HĐTN	<i>1.1. Xây dựng kế hoạch giáo dục HĐTN năm học</i>	1.1.1. Phân tích nội dung phân phối chương trình HĐTN mà tổ bộ môn đã thống nhất; 1.1.2. Xác định tên các chủ đề tương ứng với từng loại hình tổ chức HĐTN; 1.1.3. Xác định số tiết của từng chủ đề; 1.1.4. Xác định thời điểm, địa điểm tổ chức của từng chủ đề; 1.1.5. Xác định các thiết bị giáo dục cho từng chủ đề.
	<i>1.2. Xây dựng kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề</i>	<p>Xác định mục tiêu chủ đề giáo dục</p> 1.2.1. Xác định các yêu cầu cần đạt (của Chương trình HĐTN/ HĐTN, HN) mà chủ đề hướng tới; 1.2.2. Xác định các cơ sở về đặc điểm HS, môi trường giáo dục; 1.2.3. Xác định cụ thể yêu cầu HS làm được gì (năng lực chung và năng lực đặc thù) trong chủ đề theo yêu cầu cần đạt của chương trình; 1.2.4. Ghi rõ biểu hiện hành vi của phẩm chất mà HS thể hiện được trong chủ đề.
		<p>Xác định nội dung chủ đề giáo dục</p> 1.2.5. Xác định các cơ sở lựa chọn nội dung giáo dục; 1.2.6. Liệt kê các nội dung giáo dục đầy đủ, phù hợp và khoa học; 1.2.7. Xác định nội dung giáo dục trọng tâm.
		<p>Thiết kế chuỗi các hoạt động giáo dục</p> 1.2.8. Thiết kế chuỗi các hoạt động phù hợp với mục tiêu, nội dung giáo dục của chủ đề; 1.2.9. Thiết kế mục tiêu của từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu chủ đề; 1.2.10. Xác định nội dung của từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu của hoạt động; 1.2.11. Xác định sản phẩm của từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động; 1.2.12. Mô tả cách thức tổ chức từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động; 1.2.13. Lựa chọn phương tiện giáo dục và học liệu phù hợp với mỗi hoạt động.
		<p>Thiết lập phương án kiểm tra – đánh giá kết quả giáo dục cho chủ đề</p> 1.2.14. Xác định mục đích đánh giá phù hợp với chủ đề; 1.2.15. Lựa chọn phương pháp, công cụ đánh giá phẩm chất, năng lực phù hợp với mục đích; 1.2.16. Thiết kế được các công cụ đánh giá một cách khoa học.
2. Triển khai HĐTN	<i>2.1. Sử dụng phương thức, phương tiện</i>	2.1.1. Chuyển giao các nhiệm vụ trải nghiệm cho HS một cách sinh động, hấp dẫn; 2.1.2. Khuyến khích HS tích cực tham gia HĐTN;

	<i>tổ chức trải nghiệm</i>	2.1.3. Điều chỉnh linh hoạt các hoạt động trước những thay đổi về điều kiện thực tiễn; 2.1.4. Sử dụng các tài liệu và phương tiện giáo dục theo đúng kế hoạch và mang lại hiệu quả SP; 2.1.5. Xử lý các tình huống phát sinh trong quá trình sử dụng tài liệu và phương tiện giáo dục.
	<i>2.2. Phối hợp với các lực lượng giáo dục</i>	2.3.1. Thảo luận với các lực lượng giáo dục liên quan về kế hoạch HĐTN (mục tiêu, nội dung, phương thức); 2.3.2. Lắng nghe, phản hồi các ý kiến của các lực lượng giáo dục khác về HĐTN; 2.3.3. Tìm kiếm sự hỗ trợ về nhân lực và vật lực từ các lực lượng giáo dục khác; 2.3.4. Thuyết phục được các lực lượng giáo dục khác đồng thuận với một số đề nghị hỗ trợ.
3. Kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN	<i>3.1. Triển khai công cụ kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục</i>	3.1.1. Sử dụng các công cụ kiểm tra, đánh giá đã thiết kế để thu thập đầy đủ các dữ liệu cần thiết; 3.1.2. Hướng dẫn học sinh và các bên liên quan sử dụng các công cụ tự đánh giá và đánh giá một cách rõ ràng, dễ hiểu; 3.1.3. Hướng dẫn các bên liên quan sử dụng các công cụ một cách rõ ràng, dễ hiểu 3.1.4. Thể hiện thái độ khách quan trong quá trình thu thập dữ liệu
	<i>3.2. Phân tích kết quả kiểm tra, đánh giá</i>	3.2.1. Thu hồi và tổng hợp có hệ thống các sản phẩm hoạt động của học sinh, các công cụ đã đánh giá; 3.2.2. Phân tích những biểu hiện về phẩm chất và năng lực mà học sinh thể hiện; 3.2.3. Đưa ra các nhận định về trình độ phẩm chất và năng lực của từng học sinh và tập thể lớp.
	<i>3.3. Vận dụng kết quả kiểm tra, đánh giá</i>	3.3.1. Sử dụng kết quả kiểm tra, đánh giá để phản hồi và định hướng cho học sinh tự rèn luyện; 3.3.2. Điều chỉnh, cải tiến chất lượng các HĐTN; 3.3.3. Ghi nhận xét, tổng hợp kết quả giáo dục cho học sinh trong HĐTN.

a) Nhóm năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm

Theo Chương trình Giáo dục phổ thông (2018), xây dựng kế hoạch giáo dục là công việc quan trọng đối với giáo viên phổ thông gồm kế hoạch giáo dục của giáo viên và kế hoạch tổ chức hoạt động giáo dục theo chủ đề (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2020a). Vì vậy, năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức HĐTN của giáo viên không chỉ khu trú vào kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề mà còn hướng vào nhiệm vụ có tính chất tương tự đòi hỏi nhà giáo dục (giáo viên) thực hiện cho cả năm học.

* Năng lực xây dựng kế hoạch giáo dục Hoạt động trải nghiệm (năm học)

Từ kế hoạch giáo dục HĐTN của tổ chuyên môn đã thống nhất, mỗi nhà giáo dục sẽ chi tiết hóa nội dung và phương thức triển khai các HĐTN trong năm học ở các lớp được phân công. Đây được xem là công cụ định hướng cho mỗi nhà giáo dục, đảm bảo sự thống nhất, ổn định trong công tác triển khai giữa các nhà giáo dục với nhau, tránh sự chông chéo, khai thác được các nguồn lực của nhà trường (Lê Thị Duyên & cộng sự., 2021) và đảm bảo sự phát triển hợp lý của tiến trình giáo dục (Trần Thị Hương & cộng sự., 2017). Tương ứng với nhiệm vụ này, các nhà giáo dục tương lai cần có năng lực xây dựng kế hoạch giáo dục HĐTN của bản thân, là sự cụ thể hóa kế hoạch giáo dục của tổ chuyên môn thành bản triển khai dự kiến tại các lớp phụ trách một cách khoa học và hợp lý.

* Năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chủ đề

Với mỗi HĐTN, để triển khai hiệu quả trong thực tiễn thì điều kiện tiên quyết là nhà giáo dục phải thiết lập được bản kế hoạch rõ ràng, chi tiết. Kế hoạch này xác định đầy đủ mục tiêu, nội dung, nguồn lực, phương thức, phương tiện, kiểm tra - đánh giá và dự kiến tiến trình tổ chức một cách logic (Hoàng Phê & cộng sự., 2004; Lê Thị Duyên & cộng sự., 2021; Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2021a). Chính vì thế, năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề được xem là một năng lực quan trọng mà các trường SP phải phát triển cho SV. Năng lực này thể hiện thông qua việc phân tích, đánh giá các nguồn lực, chương trình, sách giáo khoa, tài liệu tham khảo, yêu cầu kế hoạch giáo dục của tổ chuyên môn, đặc điểm học sinh,... từ đó đưa ra bản dự kiến về các thành tố và tiến trình tổ chức của HĐTN theo chủ đề cho từng lớp học cụ thể.

b) Nhóm năng lực triển khai hoạt động trải nghiệm

Trên cơ sở kế hoạch tổ chức HĐTN đã xây dựng, ở giai đoạn triển khai các HĐTN, nhà giáo dục được đòi hỏi phải có nhiều khả năng trong việc sử dụng phương thức, phương tiện, phối hợp với các lực lượng giáo dục khác. Những khả năng này đóng vai trò quyết định đến hiệu quả tổng thể của HĐTN.

* Năng lực sử dụng phương thức, phương tiện tổ chức trải nghiệm

Năng lực sử dụng phương thức, phương tiện tổ chức trải nghiệm được hiểu là sự triển khai cách thức tác động, phối hợp với học sinh và các đối tượng vật chất đã được xác định trong kế hoạch vào thực tế nhằm đạt được các mục tiêu giáo dục. Ngoài việc đảm bảo tiến trình hoạt động diễn ra đúng kịch bản, nhà giáo dục còn phải linh hoạt điều chỉnh các tác động sao cho phù hợp với các diễn biến thực tế, như thái độ, cảm xúc, nhận thức tích cực hay tiêu cực của học sinh. Sự đa dạng về nội dung, phương thức và loại hình tổ chức mà tài liệu, phương tiện giáo dục cũng đa dạng, phong phú. Chúng góp phần làm phong phú các trải nghiệm của học sinh trong các hoạt động hướng vào bản thân, hướng đến xã hội, tự nhiên và hướng nghiệp. Tuy nhiên, cũng đặt ra nhiều thử thách với các nhà giáo dục trong quá trình triển khai các HĐTN, đòi hỏi người tổ chức phải sử dụng hiệu quả các phương tiện giáo dục. *“Chúng được sử dụng có đúng chỗ không, có phù hợp không, hiệu quả sử dụng đạt được bao nhiêu phần trăm so với nhiệm vụ giáo dục đặt ra, có mang lại lợi ích gì thực sự không cho sự phát triển của học sinh và giáo viên?”* (Ngô Quang Sơn, 2013). Tóm lại, năng lực này cần được quan tâm rèn luyện hàng đầu cho SV SP, nó sẽ quyết định đến chất lượng việc triển khai HĐTN tại các nhà trường.

* Năng lực phối hợp với các lực lượng giáo dục khác

Quá trình triển khai các HĐTN đòi hỏi sự tham gia của nhiều lực lượng giáo dục, ngoài những thành viên trong nhà trường, hoạt động này còn cần có sự hỗ trợ từ những bên liên quan khác ở bên ngoài trường học. Vai trò của những lực lượng này rất đa dạng, từ hỗ trợ chính sách, nhân lực đến tài chính, hậu cần. Nếu nhà giáo dục thực hiện tốt công việc này thì sẽ tạo thuận lợi lớn để HĐTN diễn ra và đạt hiệu quả (Nguyễn Thuý Hồng, Đinh Thị Kim Thoa & cộng sự., 2018), góp phần phát triển cộng đồng giáo dục. Như vậy, năng lực phối hợp với các lực lượng giáo dục là sự kết nối được và tạo đồng thuận giữa nhà giáo dục với các thành phần bên trong và bên ngoài trường học trong các HĐTN, nhằm phát huy tối đa các nguồn lực tổ chức HĐTN.

c) Nhóm năng lực kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm

Ở giai đoạn cuối của việc tổ chức HĐTN, hoạt động kiểm tra, đánh giá được đặc biệt chú trọng nhằm xác định phẩm chất và năng lực ở học sinh đạt được, khẳng định hiệu quả của hoạt động và định hướng cải tiến các hoạt động này trong tương lai. Nhà giáo dục cần có các năng lực cụ thể là năng lực triển khai công cụ kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục, phân tích và vận dụng kết quả đánh giá.

* Năng lực triển khai công cụ kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục

HĐTN phải thực hiện thường xuyên, có thể trong và sau mỗi hoạt động của chủ đề giáo dục hoặc định kỳ vào giữa và cuối học kỳ (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2018b). Vì vậy, phương pháp và công cụ kiểm tra, đánh giá rất đa dạng, có thể thu thập nhiều thông tin nhất về đối tượng đánh giá như đã phân tích trước đó. Nhà giáo dục cần triển khai được các công cụ đã thiết kế vào trong thực tiễn, tự mình thu thập hoặc hướng dẫn cho học sinh và các bên liên quan sử dụng một cách hiệu quả, có thể cung cấp các dữ liệu định tính và định lượng khách quan, đầy đủ.

* Năng lực phân tích kết quả kiểm tra, đánh giá

Sau khi triển khai các công cụ kiểm tra, đánh giá để thu thập thông tin, nhà giáo dục tiến hành phân tích kết quả HĐTN. Công việc này đòi hỏi năng lực phân tích kết quả kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN- là sự tổng hợp một cách hệ thống, đầy đủ các sản phẩm trải nghiệm của học sinh, tìm ra những điểm khái quát và đặc biệt trong sự phát triển phẩm chất và năng lực của đối tượng, từ đó có những nhận định phù hợp.

* Năng lực vận dụng kết quả kiểm tra, đánh giá

Kiểm tra, đánh giá trong HĐTN có nhiều mục tiêu khác nhau (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2020c; Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2020d), dựa vào các đích đến này mà nhà giáo dục sẽ sử dụng kết quả như thế nào cho tương thích. Năng lực vận dụng kết quả kiểm tra, đánh giá được hiểu là sự phản hồi, định hướng học sinh tự rèn luyện, cải tiến các HĐTN dựa trên kết quả kiểm tra, đánh giá thu thập được, cùng với đó là ghi nhận xét, tổng hợp kết quả giáo dục cho học sinh một cách hiệu quả.

2.3.2. Mức độ phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm

Về mức độ phát triển năng lực tổ chức HĐTN, các tác giả Dreyfus và Dreyfus, 1980 (Schaffernicht & Groesser, 2016) cho rằng một năng lực được trải qua 6 giai đoạn phát triển: *mới bắt đầu* (beginner-B), *cơ bản* (advanced beginner-AB), *đạt yêu cầu* (competent-C), *thành thục* (proficient-P), *chuyên gia* (expert-E), *bậc thầy* (master-M). Mô hình này được sử dụng bởi nhiều nhà nghiên cứu giáo dục trên thế giới, dù cũng có những tranh luận nhất định (Dall’Alba & Sandberg, 2006). Vận dụng mô hình này, luận án cho rằng năng lực tổ chức HĐTN của SV các trường SP được phát triển và đạt được tuần tự qua 5 mức độ: **Kém - Yếu - Đạt - Khá - Tốt** tương ứng với 5 giai đoạn đầu mà Dreyfus và Dreyfus (1980) đưa ra. Việc đặt tên lại các mức độ này nhằm đảm bảo sự tương thích với quan điểm đánh giá của Bộ Giáo dục và Đào tạo hiện nay (2021). Đặc trưng của 5 mức này như sau:

Bảng 2.6. Mô tả mức độ phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm

	Mức độ phát triển năng lực				
	<i>Kém</i>	<i>Yếu</i>	<i>Đạt</i>	<i>Khá</i>	<i>Tốt</i>
Năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm	- Chưa xây dựng được kế hoạch giáo dục HĐTN theo năm học và chủ đề. - Chưa thực hiện được việc tổ chức các phương thức, phương tiện trải nghiệm, phối hợp với các lực lượng giáo dục. - Chưa	- Xây dựng được một phần nhưng còn nhiều sai sót kế hoạch giáo dục HĐTN theo năm học và chủ đề. - Thực hiện được một phần nhưng còn nhiều sai sót việc tổ chức các phương thức, phương tiện trải nghiệm, phối hợp với các lực lượng giáo dục.	- Xây dựng được kế hoạch giáo dục HĐTN theo năm học và chủ đề, nhưng <i>chưa hoàn toàn làm chủ</i> được toàn bộ quá trình, vẫn phải <i>cần nhiều nỗ lực</i> . - Thực hiện việc tổ chức các phương thức, phương tiện trải nghiệm, phối hợp với các lực lượng giáo dục, nhưng <i>chưa hoàn toàn làm chủ</i> được toàn bộ quá trình, vẫn phải <i>cần nhiều nỗ lực</i> .	- Xây dựng được kế hoạch giáo dục HĐTN theo năm học và chủ đề, <i>làm chủ</i> được quá trình, những vẫn phải <i>cần sự nỗ lực</i> . - Thực hiện việc tổ chức các phương thức, phương tiện trải nghiệm, phối hợp với các lực lượng giáo dục, <i>làm chủ</i> được quá trình, những vẫn phải <i>cần sự nỗ lực</i> .	- Xây dựng được kế hoạch giáo dục HĐTN theo năm học và chủ đề, <i>làm chủ hoàn toàn</i> quá trình, có thể <i>linh hoạt điều chỉnh</i> hoạt động cho phù hợp với thực tiễn. - Thực hiện việc tổ chức các phương thức, phương tiện trải nghiệm, phối hợp với các lực lượng giáo dục, <i>làm chủ hoàn toàn</i> quá trình, có thể <i>linh hoạt điều chỉnh</i> hoạt động cho phù hợp với thực

triển khai các công cụ kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục; phân tích và vận dụng kết quả kiểm tra, đánh giá.	- Thực hiện được một phần nhưng còn nhiều sai sót việc triển khai các công cụ kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục; phân tích và vận dụng kết quả kiểm tra, đánh giá.	- Thực hiện được việc triển khai các công cụ kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục; phân tích và vận dụng kết quả kiểm tra, đánh giá, nhưng <i>chưa hoàn toàn làm chủ</i> được toàn bộ quá trình, vẫn phải <i>cần nhiều nỗ lực</i> .	- Thực hiện được việc triển khai các công cụ kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục; phân tích và vận dụng kết quả kiểm tra, đánh giá, <i>làm chủ</i> được quá trình, những vẫn phải <i>cần sự nỗ lực</i> .	tiền. - Thực hiện được việc triển khai các công cụ kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục; phân tích và vận dụng kết quả kiểm tra, đánh giá, <i>làm chủ hoàn toàn</i> quá trình, có thể <i>linh hoạt điều chỉnh</i> hoạt động cho phù hợp với thực tiễn.
---	--	--	--	--

Tóm lại, năng lực tổ chức HĐTN của SVSP bao gồm 3 nhóm năng lực thành phần là lập kế hoạch tổ chức, triển khai và kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN. Năng lực này ở SVSP có thể phát triển và đạt được tuần tự qua 5 mức là kém, yếu, đạt, khá và tốt.

2.4. Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

Phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP là một hoạt động có mục đích, nội dung, phương thức tổ chức và đánh giá kết quả phát triển năng lực.

2.4.1. Mục tiêu phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

Mục tiêu phát triển năng lực là những mong muốn, kết quả dự kiến của hoạt động được nhà giáo dục hình dung trước (Hoàng Phê & cộng sự., 2004; Hornby & cộng sự., 2010), thường gắn liền với từng giai đoạn hay cả quá trình tác động đến SV. Đối với hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV SP, việc xác định mục tiêu dựa trên các cơ sở lí luận về năng lực tổ chức HĐTN, yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 và chuẩn đầu ra của các ngành đào tạo giáo viên ở các trường đại học SP tại Việt Nam hiện nay.

Mục tiêu chung của hoạt động này là không ngừng làm biến đổi khả năng tổ chức HĐTN ở SV theo hướng thuần thực hơn, đáp ứng các yêu cầu triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Từ đó, mục tiêu cụ thể phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV SP như sau:

Nâng cao nhận thức về HĐTN và tổ chức HĐTN ở trường phổ thông. Mục tiêu này thể hiện ở yêu cầu cần đạt là SVSP hiểu rõ được quan niệm, bản chất, phân loại, ý nghĩa của HĐTN, chu trình trải nghiệm. Bên cạnh đó, SV cũng có thể phân tích được quan điểm xây dựng chương trình, yêu cầu cần đạt, mạch nội dung, phương thức tổ chức, kiểm tra, đánh giá, điều kiện triển khai chương trình HĐTN trong chương trình GDPT 2018;

Nâng cao kỹ năng tổ chức HĐTN cho học sinh phổ thông. Mục tiêu này thể hiện ở yêu cầu cần đạt là SVSP vận dụng được các kiến thức về tổ chức HĐTN để xây dựng các kế hoạch, tổ chức thực hiện và kiểm tra, đánh giá HĐTN ở cả 4 loại hình sinh hoạt dưới cờ, sinh hoạt lớp, HĐTN theo chủ đề (thường xuyên, định kì) và sinh hoạt câu lạc bộ;

Gia tăng thái độ tích cực, niềm yêu thích công tác tổ chức HĐTN cho học sinh phổ thông, chủ động tham gia các hoạt động học tập, nghiên cứu và thực hành. Mục tiêu này được tích hợp vào hai mục tiêu về nhận thức và kỹ năng tổ chức HĐTN ở trên.

Mỗi giai đoạn của quá trình đào tạo, trường SP dành sự ưu tiên khác nhau về mục tiêu phát triển năng lực tổ chức HĐTN. Đối với SV năm thứ nhất và năm thứ hai, đối tượng chưa có nhiều nền tảng về kiến thức tổ chức HĐTN thì mục tiêu trọng tâm là nâng cao nhận thức cùng với đó là gia tăng thái độ, niềm yêu thích tổ chức HĐTN. Đối với SV năm thứ ba và năm thứ tư, các hoạt động phát triển tập trung vào việc rèn luyện các kỹ năng tổ chức HĐTN với những đòi hỏi ngày càng cao.

2.4.2. Nội dung phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

Một thành tố khác không thể thiếu trong mỗi hoạt động giáo dục là nội dung (Trần Thị Hương & cộng sự., 2017; Phan Thị Hồng Vinh, 2018a). Thành tố cơ bản này làm chất liệu cho các tương tác giữa chủ thể và khách thể của hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTN. Xuất phát từ mục tiêu của hoạt động phát triển năng lực cho SVSP, nội dung hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV SP tập trung vào các nội dung chủ yếu:

Giáo dục ý thức, thái độ về việc học tập và rèn luyện năng lực tổ chức HĐTN: mục đích của việc rèn luyện năng lực tổ chức HĐTN, yêu cầu về sự tích cực, chủ động trong tham gia học tập và rèn luyện năng lực tổ chức HĐTN.

Tổ chức học tập các kiến thức về HĐTN và chương trình HĐTN/ HĐTN, hướng nghiệp (2018): nguồn gốc của trải nghiệm, quan niệm về trải nghiệm, bản chất của HĐTN, phân loại HĐTN, ý nghĩa của HĐTN, chu trình trải nghiệm của người học; quan điểm xây dựng chương trình, mục tiêu, yêu cầu cần đạt về phẩm chất và năng lực, mạch nội dung, phương thức tổ chức, loại hình hoạt động, kiểm tra, đánh giá, điều kiện triển khai chương trình HĐTN (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2018b; Đinh Thị Kim Thoa & cộng sự., 2019; Nguyễn Đắc Thanh & cộng sự., 2019);

Tổ chức học tập các kiến thức về các năng lực tổ chức HĐTN: lập kế hoạch tổ chức HĐTN (xây dựng kế hoạch giáo dục HĐTN năm học và xây dựng kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề (Phó Đức Hoà & cộng sự., 2021; Lê Thị Duyên & cộng sự., 2021); *triển khai HĐTN* (tổ chức các phương thức, phương tiện trải nghiệm, phối hợp với các lực lượng giáo dục (Nguyễn Thuý Hồng, Đinh Thị Kim Thoa & cộng sự., 2018; Nguyễn Đắc Thanh & cộng sự., 2020; Nguyễn Công Khanh & cộng sự., 2020); *kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN* (triển khai các công cụ kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục, phân tích kết quả kiểm tra, đánh giá và vận dụng kết quả kiểm tra, đánh giá (Phó Đức Hoà & cộng sự., 2020; Nguyễn Nam Phương & cộng sự., 2020);

Tổ chức thực hành, rèn luyện năng lực tổ chức HĐTN: thực hiện việc thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN, triển khai HĐTN và kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN trên học sinh giả định/ tại trường phổ thông;

Tổ chức đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐTN: đánh giá quá trình và đánh giá tổng kết các thành phần năng lực tổ chức HĐTN của SV.

Như vậy, việc phát triển năng lực tổ chức HĐTN cần tập trung vào 3 nội dung cơ bản là giáo dục ý thức, thái độ học tập và rèn luyện năng lực tổ chức HĐTN; tổ chức học tập các kiến thức về HĐTN, chương trình HĐTN, năng lực tổ chức HĐTN; và tổ chức thực hành, rèn luyện năng lực tổ chức HĐTN.

2.4.3. Hình thức phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

Có nhiều hình thức phát triển năng lực SP nói chung và năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP nói riêng. Một số hình thức cơ bản có ảnh hưởng quan trọng đến năng lực tổ chức HĐTN như: dạy học các học phần Giáo dục học, tập huấn, tổ chức chuyên đề, thực tế, thực tập SP, hoạt động Đoàn - Hội và cá nhân tự phát triển. Việc phân định các hình thức này dựa trên cơ sở chủ thể của tác động là ai, thời gian thế nào và địa điểm ở đâu.

Bảng 2.7. Hình thức phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

Hình thức*	Chủ thể	Thời gian	Địa điểm
Dạy học các học phần (Giáo dục học**)	GV Giáo dục học	Học kì 2 đến học kì 6/ 7, theo thời khóa biểu	Giảng đường, phòng học
Tập huấn, tổ chức chuyên đề	GV Giáo dục học	Linh hoạt, tùy vào đơn vị tổ chức	Phòng học, phòng hội thảo
Thực tế, thực tập SP	Giáo viên hướng dẫn (GVSP, GVPT)	Học kì 5, 6, 7, 8	Trường phổ thông
Hoạt động Đoàn – Hội	Cán bộ Đoàn – Hội	Linh hoạt, tùy vào đơn vị tổ chức	Trong và ngoài trường đại học
Cá nhân tự phát triển	SVSP	Linh hoạt, tùy vào kế hoạch cá nhân	Trong và ngoài trường đại học

*: Các hình thức này do luận án đề xuất; **: Hình thức đóng vai trò chủ đạo.

2.4.3.1. Dạy học các học phần (Giáo dục học)

Các học phần Giáo dục học đóng vai trò quan trọng trong các chương trình đào tạo giáo viên ở Việt Nam. Ở trường SP có các học phần như Nhập môn nghề giáo, Giáo dục học đại cương, Tổ chức hoạt động giáo dục, Lí luận và phương pháp dạy học chuyên ngành. Trong đó, có 1 đến 2 học phần đề cập trực tiếp đến tổ chức HĐTN ở trường phổ thông, góp phần cung cấp hệ thống lí luận, tổ chức thực hành để SV hình thành kĩ năng tổ chức các giờ HĐTN theo chủ đề. Với các học phần Giáo dục học khác, mặc dù không đề cập trực tiếp đến HĐTN, nhưng vẫn đóng góp vào việc xây dựng các nền tảng cơ bản cho SV SP, từ kiến thức, kĩ năng đến thái độ của một nhà giáo tương lai.

Các tác động SP ở hình thức này được xây dựng khoa học, chặt chẽ và qui định rõ ràng thông qua bản ma trận của chương trình đào tạo, mục tiêu, nội dung, phương pháp và tiến trình học tập của từng học phần. Thời lượng dạy học (số giờ lí thuyết, thực hành, làm bài tập, tự học) được qui định chính thức trong chương trình đào tạo, SV có nhiều cơ hội để tiếp nhận kiến thức và rèn luyện kĩ năng. Việc tổ chức kiểm tra, đánh giá là điều bắt buộc, có tính điểm tích lũy cho quá trình học tập của SV, tạo tâm thế nghiêm túc ở người dạy và người học. Quá trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN được giảng viên có chuyên môn định hướng và hỗ trợ thường xuyên. Ngoài GV, SV còn nhận được sự phối hợp, giúp đỡ từ các bạn cùng lớp (học phần), cũng như học hỏi kinh nghiệm từ họ;... Tuy nhiên, trong dạy học học phần Giáo dục học, số lượng SV trong mỗi lớp học phần, thời lượng dành cho việc dạy lí thuyết và thực hành tổ chức HĐTN, không gian rèn luyện năng lực tổ chức HĐTN có ảnh hưởng quan trọng đến kết quả phát triển năng lực của SV.

Hình thức dạy học các học phần Giáo dục học được triển khai thông qua nhiều phương pháp dạy học cụ thể như: Diễn giảng, đàm thoại, trực quan thảo luận nhóm, thực hiện dự án, xêmina, báo cáo về các lí thuyết giáo dục, tổ chức thực hành các kĩ năng SP, tổ chức thực hành HĐTN theo chủ đề tại lớp, các hoạt động báo cáo thực tế từ giáo viên có kinh nghiệm ở trường phổ thông, quản lí lớp học, tư vấn, hỗ trợ học sinh trong lớp học, kiểm tra – đánh hoạt động giáo dục. Qui trình tổ chức dạy học nội dung về HĐTN trong các học phần Giáo dục học gồm 3 giai đoạn: chuẩn bị, tiến hành các hoạt động dạy học, và đánh giá kết quả. Trong đó, giai đoạn tiến hành các hoạt động dạy học, GV tập trung làm cho SV hiểu rõ các lí thuyết nền tảng về HĐTN và tổ chức HĐTN. Từ đó, tổ chức thực hành, rèn luyện năng lực cho SV.

2.4.3.2. Tập huấn, tổ chức chuyên đề

Ngoài hình thức tổ chức dạy học các học phần Giáo dục học ở trường SP, hình thức tổ chức các chương trình tập huấn/chuyên đề ngắn hạn nhằm bồi dưỡng các năng lực SP, năng lực tổ chức HĐTN (tập trung vào huấn luyện kĩ năng) cho SV. Hình thức tập huấn, tổ chức chuyên đề có thể đáp ứng được nhu cầu cá nhân của SV trong việc phát triển năng lực tổ chức HĐTN, SV mong muốn được rèn luyện năng lực này

một cách chuyên sâu sau các học phần chính thức. Các tác động có tính chuyên biệt, dành nhiều thời gian cho việc thực hành, củng cố và hoàn thiện kỹ năng tổ chức HĐTN. Tính chất tự nguyện của các chương trình/ chuyên đề có thể thu hút được những SV có ý thức và tích cực;... Tuy nhiên, tính không ràng buộc của các chuyên đề có thể làm giảm động lực rèn luyện của người tham gia. Ảnh hưởng của chương trình tập huấn/ chuyên đề bồi dưỡng thường tập trung vào giai đoạn SV đang tham gia và duy trì một giai đoạn ngắn sau đó, nếu SV không tiếp tục tự rèn luyện thì có thể bị mất đi.

Một số hoạt động cụ thể để phát triển năng lực tổ chức HĐTN trong các chương trình tập huấn, chuyên đề như: Báo cáo viên thuyết trình, đàm thoại chuyên sâu về một/ một số khía cạnh lí luận của hoạt động giáo dục, tổ chức HĐTN; Tham gia một số trải nghiệm tại phòng tập huấn: trò chơi, quan sát video, chia sẻ, nghiên cứu cá nhân/ nhóm,...; Thực hiện các yêu cầu thực hành, tổ chức tại lớp theo nhóm/ cá nhân, đánh giá đồng đẳng/ tự đánh giá, nghe phản hồi, góp ý từ báo cáo viên...

2.4.3.3. Thực tế, thực tập sư phạm

Thực tế, thực hành, thực tập SP tại trường phổ thông là yêu cầu bắt buộc trong các chương trình đào tạo giáo viên. Một số chương trình thiết kế SV thực tập 2 đến 3 đợt (kì), thời gian có thể tập trung hoặc bán tập trung, kéo dài trong 1 đến nhiều tháng vào học kì thứ 5 đến học kì thứ 8. Hiện nay, xu hướng của trường SP là tạo nhiều cơ hội hơn cho SV làm quen và rèn luyện nghiệp vụ tại các trường phổ thông. Điều đó là phù hợp với nhiều mô hình đào tạo giáo viên trên thế giới (Vũ Quốc Chung & cộng sự., 2012). Trong khoản thời gian này, ngoài các hoạt động thực hành dạy học, SV còn được tổ chức các HĐTN cho lớp chủ nhiệm.

Thực tế, thực tập SP giúp SV tìm hiểu thực tiễn và áp dụng những kiến thức, kỹ năng về tổ chức HĐTN đã lĩnh hội ở trường đại học vào môi trường thật, đối tượng giáo dục thật. Trong bối cảnh thật ở trường phổ thông, SV nhận ra những hạn chế của bản thân và cả thực tiễn, từ đó có chiến lược điều chỉnh, hoàn thiện năng lực của mình. Việc được tổ chức các HĐTN trên học sinh giúp SV nhìn thấy kết quả giáo dục cụ thể, có thể làm gia tăng hứng thú rèn luyện và lòng yêu nghề ở họ;... Tuy nhiên, tại một số trường phổ thông, có thể có những nhà quản lí và giáo viên hướng dẫn

chưa có nhận thức và khả năng tốt về tổ chức HĐTN, vô hình chung trở thành “tám gương chưa tốt” để SV học tập. Một số trường hợp, lý thuyết do giảng viên trường SP cung cấp và thực tiễn tổ chức tại trường phổ thông chưa thống nhất làm cho SV cảm thấy bối rối;...

Một số hoạt động cụ thể để phát triển năng lực tổ chức HĐTN trong các đợt thực tế, thực tập SP như: Đại diện trường phổ thông báo cáo thực tế các hoạt động giáo dục tại nhà trường; Dự giờ HĐTN của giáo viên và bạn cùng đoàn (chào cờ, sinh hoạt lớp, HĐTN theo chủ đề); Xây dựng kế hoạch, tổ chức, đánh giá giờ HĐTN cho học sinh lớp chủ nhiệm; Tham gia tư vấn, hỗ trợ cho HS chuẩn bị, tổ chức các HĐTN; Viết nhật ký thực tế, thực tập...

2.4.3.4. Hoạt động Đoàn Thanh niên – Hội Sinh viên

Hoạt động Đoàn Thanh niên – Hội Sinh viên là các hoạt động giáo dục trong chương trình đào tạo ở trường đại học góp phần thực hiện mục tiêu phát triển năng lực sư phạm và năng lực tổ chức HĐTN cho SV SP. Các hoạt động này thường mang đến các cơ hội đa dạng để rèn luyện kỹ năng tổ chức và hình thành thái độ tích cực đối với HĐTN trong công tác giáo dục học sinh phổ thông. Hình thức này là một dạng học tập “tự nhiên”, dễ tạo hứng thú ở người tham gia. Thời gian tổ chức khá linh hoạt, SV có thể tham gia theo nhu cầu của mình ngoài thời gian đến giảng đường học tập. Một số hoạt động đoàn thể cũng là HĐTN, SV sẽ lĩnh hội sâu sắc bản chất và cách thức tiến hành khi tham dự/ đóng vai người tổ chức các hoạt động này;... Tuy nhiên, các hoạt động đoàn thể thiếu tính hệ thống trong tác động đến năng lực tổ chức HĐTN, nó chỉ có thể được xem như một hình thức bổ sung. Không có kiểm tra, đánh giá để xác định mức độ năng lực tổ chức HĐTN khi tham gia các hoạt động này;...

Một số hoạt động cụ thể để phát triển năng lực tổ chức HĐTN trong các hoạt động đoàn thể như: Hội thi, trò chơi, sinh hoạt tập thể; Cắm trại, dã ngoại; Sinh hoạt câu lạc bộ; Hoạt động tình nguyện cộng đồng, lao động công ích; Tổ chức các chuyên đề HĐTN cho học sinh...

2.4.3.5. Tự phát triển của sinh viên

Hình thức tự phát triển của SV dường như là một phần tất yếu, có ảnh hưởng quan trọng đến quá trình hình thành và phát triển năng lực tổ chức HĐTN. Thời lượng và cường độ tác động của các yếu tố bên ngoài như GV, nhà trường, các tổ chức đoàn thể là có giới hạn, không thể giúp phát triển đầy đủ năng lực này ở mức thành thục hoặc cao hơn là chuyên gia, bậc thầy.

Hình thức tự phát triển giúp phát huy vai trò chủ động, tích cực của mỗi SV trong quá trình học tập. Hình thức này mang tính lâu dài, thường xuyên và bền vững đối với sự phát triển của năng lực tổ chức HĐTN;...Tuy nhiên, các hoạt động tự phát triển đòi hỏi SV phải có nền tảng kiến thức, động cơ và tính kỉ luật (Phạm Thành Nghị, 2013);...

Một số hoạt động cụ thể để phát triển năng lực tổ chức HĐTN trong quá trình tự phát triển của SV như: Nghiên cứu tài liệu, các ví dụ, băng ghi hình minh họa; Tham gia trợ giảng cho GV tại trường SP hoặc các trung tâm giáo dục; Học hỏi kinh nghiệm từ người khác...

2.4.4. Đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm

Đánh giá kết quả là hoạt động thu thập, phân tích, xử lý thông tin thông qua quan sát, theo dõi, trao đổi, kiểm tra, nhận xét quá trình học tập và rèn luyện của đối tượng đánh giá (Bộ Giáo dục & Đào tạo Việt Nam, 2022, tr.1). Việc đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP mang lại nhiều ý nghĩa, giúp xác định hiệu quả tác động có chủ đích của các bên liên quan sau một quá trình. Từ đó, định hướng cho các trường ĐHSP, GV, tổ chức Đoàn - Hội, trường thực tập và bản thân SVSP cải tiến không ngừng các biện pháp nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP ở mức cao hơn.

Đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP tập trung vào các nội dung: 1) Cảm xúc và thái độ, mức độ hài lòng của SV về hoạt động phát triển năng lực (*SV có thích các hoạt động giáo dục, giảng viên, thiết bị giáo dục không? Họ có nhận thấy các hoạt động giáo dục này hữu ích không? Họ có gợi ý gì để cải thiện?*); 2) Kết quả đạt được sau hoạt động phát triển của SV về kiến thức, kỹ năng

và thái độ (*Kiến thức, kỹ năng và thái độ của SV thay đổi bao nhiêu sau các hoạt động phát triển năng lực?*); 3) Sự thay đổi hành vi của SV sau khi hoạt động phát triển kết thúc (*SV có cải thiện khả năng tổ chức các HĐTN khi tham gia kì thực tập và công tác tại trường phổ thông? Họ có vận dụng kiến thức, kỹ năng đã được bồi dưỡng?*); 4) Ảnh hưởng tổng thể của hoạt động phát triển đối với sự thay đổi của cơ quan/ tổ chức (học sinh tại trường công tác) (*Học sinh của các SV (lúc này đã là GV tại trường phổ thông) có đạt được các yêu cầu cần đạt theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018?*).

Mỗi nội dung đánh giá có độ khó và giá trị thông tin khác nhau. Nếu có sự phối hợp giữa 4 nội dung này sẽ làm cho việc đánh giá có tính hệ thống và toàn diện. Trường hợp kết quả đánh giá ở nội dung 1 và 2 cho thấy SV hài lòng và thu hoạch được thêm nhiều kiến thức, kỹ năng và thái độ tích cực từ các hoạt động, nhưng ở nội dung 3 lại không có sự thay đổi về mặt hành vi thì có thể suy luận được một số nguyên nhân, như môi trường rèn luyện không thuận lợi hoặc thiếu sự quan tâm của các bên liên quan (Bistriz, 1999). Nội dung đánh giá thứ 3 và thứ 4 cần nhiều thời gian và công sức để thu thập các dữ liệu liên quan, đặc biệt có thể phải gắn với bối cảnh làm việc sau khi tốt nghiệp của SVSP. Vì vậy, đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SVSP thường tập trung vào nội dung 1 và 2. Trong hai nội dung này, các nhà giáo dục có thể dựa vào hình thức, phương pháp, công cụ đánh giá được mô tả bên dưới.

Hình thức đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP khá đa dạng như GV đánh giá, SV tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng. GV với vai trò chủ thể chính của hoạt động phát triển năng lực, họ thiết kế, tổ chức các hoạt động để SV gia tăng kiến thức, kỹ năng, thái độ về tổ chức HĐTN, thu thập thông tin về kết quả năng lực mà SV đạt được. Hình thức SV tự đánh giá thể hiện ở các hoạt động SV tham gia phản hồi về kết quả năng lực mà họ đạt được ở trong và kết thúc quá trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN. Về hình thức đánh giá đồng đẳng, SV là người tham gia hoạt động đánh giá, nhận định về bạn bè cùng tham gia hoạt động.

Trong phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP, có thể sử dụng đa dạng phương pháp đánh giá như vấn đáp, thực hành, kiểm tra viết (tự luận), báo cáo nhóm,

nghiên cứu sản phẩm hoạt động... Vấn đáp, kiểm tra viết hay báo cáo nhóm có thể mạnh trong việc thu thập khả năng hiểu biết của SV về HĐTN và tổ chức HĐTN. Thực hành, kiểm tra viết (tự luận), nghiên cứu sản phẩm hoạt động giúp dễ dàng xác định năng lực thực hiện của SV trong việc thiết kế kế hoạch và tổ chức HĐTN với môi trường giả định. Do vậy, đây là ba phương pháp được khuyến khích sử dụng trong đánh giá phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP.

Trong các phương pháp đánh giá, chủ thể đánh giá sử dụng phối hợp các công cụ đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV như bản ghi chép, bộ câu hỏi, bản kiểm, thang đo, phiếu đánh giá theo tiêu chí (rubric),... Bản ghi chép sử dụng để lưu giữ các thông tin mà người đánh giá quan sát được từ các hoạt động làm việc nhóm, báo cáo đến thực hành tổ chức của SVSP. Bộ câu hỏi bao gồm câu hỏi vấn đáp, bản hỏi ngắn, thẻ kiểm tra, bản KWL (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2020c) được sử dụng trong quá trình thực hiện phương pháp vấn đáp, kiểm tra viết. Bản kiểm, thang đo và đặc biệt là phiếu đánh giá theo tiêu chí, thường dùng trong quan sát các hoạt động của SV, đánh giá sản phẩm hoạt động và cả thái độ của SV khi thực hiện các nhiệm vụ tổ chức HĐTN.

2.4.5. Các yếu tố ảnh hưởng đến phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

2.4.5.1. Sinh viên sư phạm

Các yếu tố tâm lý cá nhân như nhận thức, động cơ, hứng thú học tập, lí tưởng nghề nghiệp, niềm tin vào khả năng của bản thân,... tác động quan trọng đến quá trình hình thành và phát triển năng lực tổ chức HĐTN ở những khía cạnh khác nhau. Động cơ được xem là yếu tố thúc đẩy SV tích cực tham gia các hoạt động rèn luyện năng lực (Vũ Dũng & cộng sự., 2008). Việc SV có hứng thú học tập đối với một lĩnh vực nào đó mang lại những ý nghĩa nhất định, dẫn dắt việc học, làm cho người học tập trung lâu hơn, sử dụng các chiến lược tham gia bài bản hơn và dễ nhận được kết quả cao (Seifert & Sutton, 2011). Lí tưởng nghề nghiệp của SV SP thúc đẩy mãnh liệt họ tham gia vào các hoạt động học tập và rèn luyện để đạt được mục tiêu lí tưởng đó. Niềm tin vào khả năng của bản thân giúp SV tự tin hơn vào các hành động của mình, đặt ra những mục tiêu ở mức kì vọng cao, tích cực tìm kiếm những giải pháp để giải

quyết các khó khăn trong quá trình rèn luyện, duy trì các động lực hoạt động (Phạm Thành Nghị, 2011). SV nhận thức đầy đủ về tầm quan trọng của năng lực và phát triển năng lực tổ chức HĐTĐ là cơ sở để SV có thái độ thế nào đối với các tác động từ thầy cô, nhà trường và bạn bè hay dành thời gian tự rèn luyện.

Một yếu tố khác là việc lĩnh hội đầy đủ các kiến thức Tâm lí học, Giáo dục học (đặc biệt là HĐTĐ). Kiến thức là nền tảng cơ bản của quá trình hình thành và phát triển năng lực (Mulder, 2017). Để tổ chức HĐTĐ cho HS, SVSP không chỉ cần hiểu biết kiến thức chuyên biệt về HĐTĐ mà họ phải nắm vững các cơ sở tâm lí trong giáo dục và dạy học. Hơn nữa, nội dung giáo dục của HĐTĐ rộng, bao quát nhiều lĩnh vực, từ giá trị sống, kĩ năng sống đến môi trường, hướng nghiệp. Nếu SV có được kiến thức từ những lĩnh vực này sẽ đóng góp nhất định đến việc tổ chức các HĐTĐ.

Ngoài ra, quá trình tham gia các hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTĐ, SV phải hoàn thành nhiều nhiệm vụ học tập khác nhau, từ nghe giảng đến nghiên cứu tài liệu và thực hành trong các môi trường đa dạng. Việc đạt kết quả cao ở những hoạt động này chịu nhiều ảnh hưởng từ năng lực tự học, tự phát triển. Các năng lực tự học gồm nhận thức cơ bản (trí nhớ, sự chú ý, giải quyết vấn đề và sáng tạo), siêu nhận thức (sự hiểu biết về cách học) và tạo động lực (liên quan đến tình cảm và thái độ) (Nguyễn Đức Giang, 2021). Chúng trở thành yếu tố nền tảng để chủ thể tiến hành các hoạt động học tập và rèn luyện năng lực tổ chức HĐTĐ.

2.4.5.2. Giảng viên sư phạm

GV phụ trách các học phần Giáo dục học dựa trên yêu cầu của chương trình và các học phần đảm trách để thiết kế và tổ chức các hoạt động dạy học cụ thể. Trong quá trình này, họ sử dụng đa dạng các phương pháp dạy học để hình thành các kiến thức nền tảng về tổ chức HĐTĐ, rèn luyện kĩ năng tổ chức HĐTĐ tại lớp. Chính cách sử dụng phương pháp và quản lí hoạt động của GV cũng là hình mẫu để SV học tập. Do đó, năng lực mà trước hết là năng lực SP của GV có ảnh hưởng đến kết quả học tập của SV nói chung (Đinh Thuỳ Trâm, 2018) và sự phát triển của năng lực tổ chức HĐTĐ của SV nói riêng.

Một khía cạnh khác của GV là sự tích cực hỗ trợ người học cũng có tác động nhất định đến kết quả rèn luyện năng lực tổ chức HĐTĐ ở SV SP. Sự tích cực hỗ trợ

thể hiện thông qua việc lắng nghe, kiên trì, thiện chí đưa ra các biện pháp giúp đỡ người học vượt qua các khó khăn trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ học tập. GV có thái độ như vậy còn góp phần tăng hứng thú rèn luyện và niềm tin vào năng lực bản thân của SV. Trong khi triển khai các nội dung về HĐTĐN, GV thường phải dựa trên một qui trình nhất định. Nếu qui trình này đảm bảo tính khoa học và tính thực tiễn thì sẽ mang lại sự định hướng phù hợp cho GV và SV, tránh lãng phí các nguồn lực không cần thiết.

Một yêu cầu tất yếu của việc hình thành năng lực là người học được lập đi lập lại nhiều lần các nhiệm vụ liên quan. Vì lẽ đó, lượng thời gian thực hành mà GV sử dụng trong các hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTĐN có ảnh hưởng lớn đến khả năng hình thành năng lực này ở SV SP.

2.4.5.3. Trường sư phạm

Chương trình đào tạo là bản kế hoạch tổng thể về toàn bộ hoạt động giáo dục diễn ra bên trong và bên ngoài nhà trường (Nguyễn Đức Chính, 2017). Căn cứ vào chương trình đào tạo mà các Khoa và phòng ban liên quan thực hiện xây dựng và triển khai các tác động đa dạng nhằm giúp SV đạt được các yêu cầu cần đạt của chương trình. Việc chương trình đào tạo tại các trường SP chú trọng đến năng lực tổ chức HĐTĐN của SV sẽ đóng góp vào việc hình thành năng lực này. Các biểu hiện cụ thể trong chương trình đào tạo: năng lực tổ chức HĐTĐN được mô tả như là một yêu cầu cần đạt độc lập hay là một biểu hiện của một năng lực lớn hơn, có học phần chuyên biệt về HĐTĐN, tổ chức được các HĐTĐN có là một yêu cầu trong kì thực tập SP,...

Ngoài chương trình đào tạo, các điều kiện vật chất để thực hành tổ chức HĐTĐN tại trường SP như các phương tiện kĩ thuật-công nghệ, không gian thực hành... Phương tiện kĩ thuật-công nghệ rất đa dạng, nó có thể là máy tính, máy chiếu, bảng thông minh, các phần mềm giáo dục, video. Chúng ảnh hưởng đến cách thức họ tổ chức HĐTĐN cho học sinh (hoặc học sinh giả định) của mình tại các giờ thực hành. Video là một phương tiện được chú ý nhiều trong các thực nghiệm phát triển năng lực cho SV SP, nó giúp họ có nhiều cơ hội chiêm nghiệm hoạt động mà bản thân đã trải qua, mức độ đạt được các kĩ năng tổ chức, từ đó dễ dàng tự điều chỉnh (Moran,

2007; Kleinknecht & Gröschner, 2016; Aspelin, 2019). Tương tự, không gian thực hành, có thể ở trong lớp học thông thường, phòng thực hành chuyên dụng tác động đến chất lượng của quá trình thực hành.

Thời lượng học tập trong các học phần Giáo dục học có thể chưa giúp tất cả SV đạt được mức phát triển năng lực tổ chức HĐTN như yêu cầu. Các lớp tập huấn, chuyên đề bồi dưỡng về tổ chức HĐTN cho SV là cách mà các trường SP nỗ lực bổ sung để đáp ứng nhu cầu đa dạng của người học. Mặc dù, không phải là hoạt động mang tính chính thức và bắt buộc, nhưng nhiều SV có thể thông qua đây mà gia tăng hiểu biết và thực hành thêm về tổ chức HĐTN.

2.4.5.4. Trường thực tập sư phạm

Trường thực tập đóng vai trò quan trọng trong quá trình phát triển các năng lực cần thiết cho các giáo viên tương lai. Nơi này sẽ cung cấp đội ngũ giáo viên hướng dẫn và môi trường thực tiễn để SV thể nghiệm các kiến thức, kỹ năng và thái độ đã lĩnh hội tại trường đại học (Phạm Thị Thanh, 2017). Với các giáo viên hướng dẫn chủ nhiệm, họ được đòi hỏi phải có năng lực tổ chức HĐTN vững chắc, cùng kinh nghiệm hướng dẫn thực tập sâu sắc. Các năng lực đó đóng vai trò định hướng, tư vấn, đánh giá hiệu quả các hoạt động thực hành HĐTN của SV SP.

Mặc dù, trước kì thực tập, SV đã được các trường SP chuẩn bị khá nhiều về các phẩm chất và năng lực giáo dục cần thiết, nhưng khi “chạm tay” vào thực tiễn, SV vẫn có thể gặp nhiều khó khăn. Khó khăn đó có thể là xây dựng kế hoạch HĐTN năm học đến sự phối hợp các bên liên quan để tổ chức HĐTN. Sự tích cực hỗ trợ của GV hướng dẫn thực tập sẽ giúp SV vượt qua các khó khăn ban đầu, từ đó gia tăng động lực tiếp tục hoàn thiện năng lực tổ chức HĐTN trong tương lai.

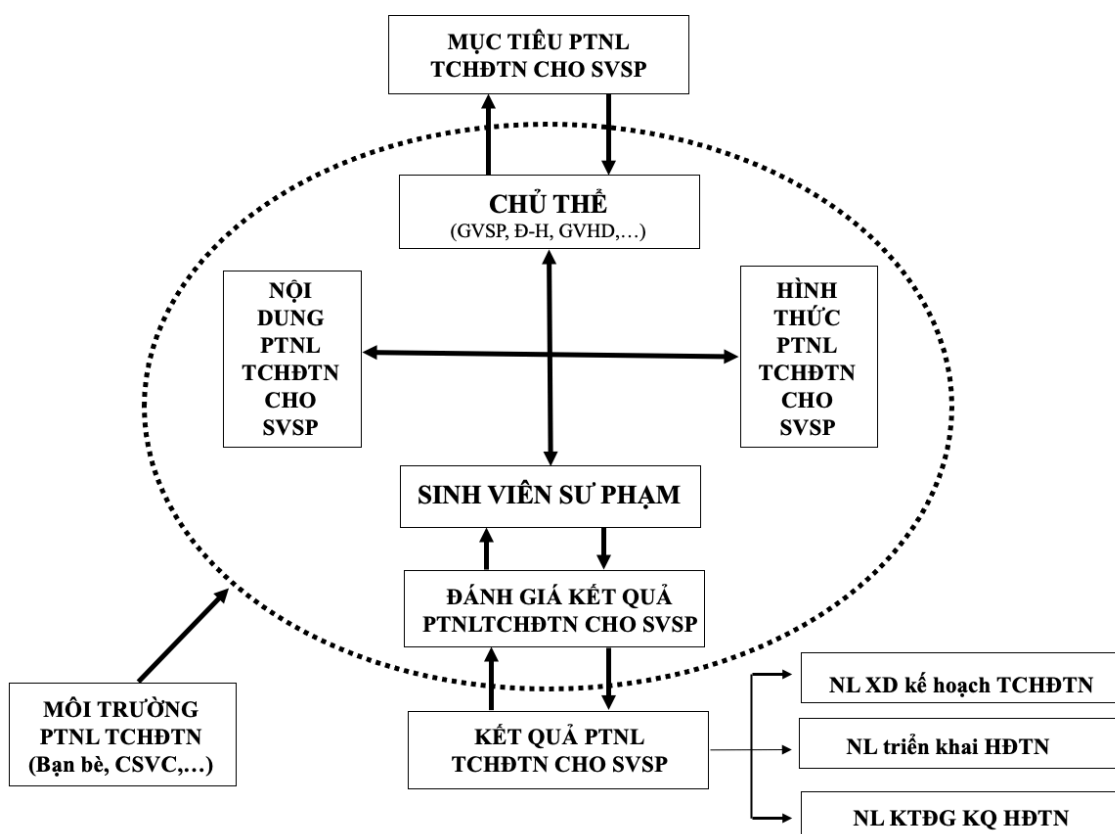
Một yếu tố ảnh hưởng khác tại các trường thực tập là điều kiện vật chất để thực hành tổ chức HĐTN, như phòng học, máy chiếu, hệ thống âm thanh,...Yếu tố này có thể tạo thuận lợi hay trở ngại cho SV tổ chức sinh động và hiệu quả các HĐTN cho người học trên thực tế.

2.4.5.5. Yếu tố khác

Ngoài các yếu tố đã nêu trên, luận án nhận thấy quá trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP còn chịu tác động bởi một số yếu tố như: sự phối hợp giữa các bên

liên quan trong quá trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SV, sự quan tâm tổ chức Đoàn – Hội của trường đến các HĐTN cho SV, sự hỗ trợ của bạn bè cùng lớp.

Sự phối hợp giữa trường SP, trường thực tập và tổ chức Đoàn Thanh niên - Hội SV làm cho các tác động được liên tục, cùng chiều và đạt hiệu quả tối ưu. Riêng tổ chức Đoàn Thanh niên - Hội SV, là các tổ chức chính trị - xã hội đồng hành cùng SV SP trong suốt thời gian đào tạo tại trường đại học, việc họ quan tâm tổ chức các HĐTN sẽ giúp SV có nhiều cơ hội học hỏi cách thức triển khai dạng hoạt động này một cách tự nhiên và thường xuyên. Với một số hình thức phát triển năng lực SP, bạn bè cùng lớp còn là người tham gia huấn luyện lẫn nhau (Lu, 2010), đối tượng để quan sát rút kinh nghiệm (Santos, 2020) hay cùng thực hiện các nhiệm vụ học tập, rèn luyện.



Sơ đồ 2.2. Khung lý thuyết của luận án

Kết luận chương 2

Bản chất của HĐTN là quá trình học sinh được trực tiếp tham gia các hoạt động mang tính thực tiễn của nhà trường, gia đình và xã hội, phản tư về chúng và hình thành kinh nghiệm mới dưới sự tổ chức, định hướng của nhà giáo dục. Chương trình HĐTN ở trường phổ thông nhằm mục tiêu phát triển các phẩm chất và năng lực chung, phát triển các năng lực đặc thù cho học sinh là năng lực thích ứng cuộc sống, thiết kế và tổ chức hoạt động, định hướng nghề nghiệp. Từ đó, nội dung của HĐTN theo 4 mạch nội dung là hoạt động hướng vào bản thân, hoạt động hướng đến xã hội, hoạt động hướng đến tự nhiên, hoạt động hướng nghiệp. Để triển khai các nội dung của HĐTN đạt mục tiêu, nhà giáo dục có thể sử dụng phối hợp nhiều phương thức tổ chức như khám phá, thể nghiệm-tương tác, công hiến, nghiên cứu. Đánh giá kết quả HĐTN diễn ra trong suốt quá trình tổ chức HĐTN bằng cách phối hợp nhiều phương pháp và công cụ đánh giá. Tổ chức HĐTN đòi hỏi một số điều kiện về con người, cơ sở vật chất, tài chính, thời gian, trong đó yếu tố con người là quyết định.

Năng lực tổ chức HĐTN của SVSP gồm các nhóm năng lực xây dựng kế hoạch, năng lực triển khai và năng lực đánh giá kết quả HĐTN. Ở mỗi nhóm năng lực tổ chức HĐTN của SVSP đều biểu hiện ở những năng lực thành phần và có mối liên kết với nhau. Các năng lực tổ chức HĐTN của SV ĐHSP được hình thành và phát triển qua 5 mức là kém - yếu - đạt - khá - tốt.

Phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP là quá trình tác động có chủ đích nhằm hoàn thiện ở SV năng lực xây dựng kế hoạch, triển khai và đánh giá kết quả HĐTN. Phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP có mục tiêu, nội dung và được tiến hành với nhiều hình thức, phương pháp đa dạng như: tổ chức dạy học các học phần Giáo dục học, tổ chức tập huấn, chuyên đề, thực tế, thực tập SP, hoạt động Đoàn Thanh niên - Hội SV và tự phát triển của SV. Quá trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV ĐHSP chịu ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố: SV, GV, trường SP, trường thực tập, bạn bè,... Tác động của các hoạt động đào tạo của trường SP đóng vai trò chủ đạo.

CHƯƠNG 3.

THỰC TRẠNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CHO SINH VIÊN SỬ PHẠM TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM

3.1. Tổ chức nghiên cứu thực trạng

3.1.1. Mục đích nghiên cứu

Nghiên cứu nhằm xác định thực trạng năng lực tổ chức HĐTN của SV SP và hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP để làm cơ sở thực tiễn đề xuất các biện pháp tác động phù hợp.

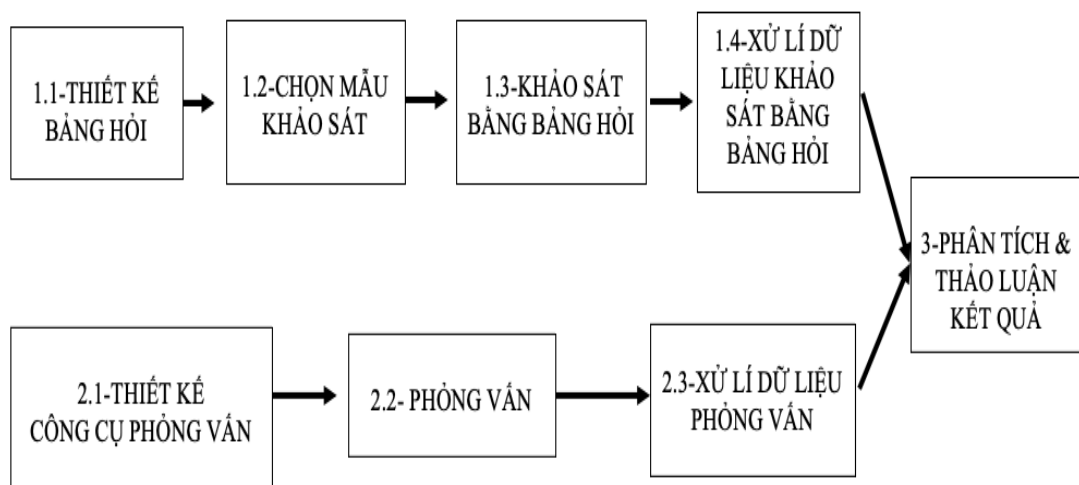
3.1.2. Nội dung nghiên cứu

Với mục đích nghiên cứu thực trạng, nội dung nghiên cứu thực trạng gồm:

- Thực trạng năng lực tổ chức HĐTN của SVSP: xây dựng kế hoạch tổ chức HĐTN, triển khai HĐTN và kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN.
- Thực trạng việc phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP tại các trường: mục tiêu, nội dung, hình thức, kiểm tra, đánh giá kết quả tổ chức HĐTN.
- Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố SV, GV, trường SP, trường thực tập và yếu tố khác đến sự phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SVSP.

3.1.3. Quy trình tổ chức nghiên cứu

Quá trình nghiên cứu thực trạng phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP được diễn ra với nhiều bước và có thể tạm nhóm thành 8 bước như sơ đồ 3.1.



Sơ đồ 3.1. Quy trình tổ chức nghiên cứu thực trạng

3.1.3.1. Thiết kế bảng hỏi

Từ các cơ sở lý luận về khung năng lực tổ chức HĐTN của SVSP, hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP đã xây dựng ở chương 2 và kết quả thăm dò của bảng câu hỏi mở trên 30 SV, luận án thiết kế bảng hỏi đánh giá thực trạng để lấy ý kiến GV và SV. Bảng hỏi này gồm 3 phần: phần 1- giới thiệu về nghiên cứu, phần 2- các câu hỏi về thực trạng vấn đề nghiên cứu, phần 3- thông tin cá nhân người trả lời. Với phần 2, phần trọng tâm của bảng hỏi, **140** biến (items) được xây dựng, gồm:

Câu 1- Đánh giá năng lực tổ chức HĐTN của SV: 40 biến. Trong đó: xây dựng kế hoạch tổ chức HĐTN là 21 biến, triển khai HĐTN là 9 biến và kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN là 10 biến;

Câu 2- Thực hiện mục tiêu phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV: 6 biến;

Câu 3- Thực hiện nội dung phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV: 8 biến;

Câu 4- Thực hiện và hiệu quả phương thức phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV: 56 biến;

Câu 5- Thực hiện phương thức kiểm tra, đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV: 14 biến;

Câu 6- Các yếu tố ảnh hưởng phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV: 16 biến.

Các câu hỏi được thiết kế theo thang đo Likert 5 mức độ. Luận án chọn thang 5 mức vì như Forsyth, Jolliffe và Stevens (1995) chỉ ra, khách thể thường gặp khó khăn khi đưa ra quyết định hay phán xét nếu câu trả lời nhiều hơn 5 mức. Các mức độ đánh giá được sử dụng để GV và SV lựa chọn là: *kém/ không thực hiện/ không hiệu quả/ không; yếu/ hiếm khi/ ít hiệu quả/ ít; đạt/ thỉnh thoảng/ khá hiệu quả/ khá; khá/ thường xuyên/ hiệu quả/ nhiều; tốt/ rất thường xuyên/ rất hiệu quả/ rất nhiều.*

Từ bảng hỏi đã thiết kế, luận án thực hiện khảo sát thử đối với 50 SVSP của 3 trường ĐHSP theo hình thức trực tuyến (Google Form) nhằm đánh giá độ tin cậy của thang đo và phân tích nhân tố khám phá (EFA). Các phát biểu có độ tin cậy thấp (Cronbach's alpha) dưới 0.5 được xem là các phát biểu tiềm ẩn không liên quan (Nunnally & Bernstein, 1994; Hinton & cộng sự., 2004); và Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) dưới 0.5 là ít tương thích để phân tích nhân tố (Hinton và cộng sự., 2004;

theo Özcan, 2013). Sau khi loại các phát biểu có độ tin cậy và KMO thấp (< 0.5), bảng hỏi còn lại **117** biến, trong đó câu 1: 40 biến (không thay đổi), câu 2: 4 biến, câu 3: 5 biến, câu 4: 44 biến, câu 5: 8 biến và câu 6: 16 biến (không thay đổi). Tiếp đó, độ tin cậy của bảng hỏi đã được xem xét theo 29 khía cạnh nhỏ. Độ tương quan nội tại của từng câu (item) với các câu (items) khác trong mỗi khía cạnh đánh giá đều trên 0.3 tức có độ tương quan tốt hay nói khác hơn, các câu cùng hướng đến để đánh giá một phạm trù. Hệ số KMO của 29 khía cạnh đều trong khoảng 0.59 – 0.89 và sig Bartlett's Test = 0.000 < 0.05 nên phân tích nhân tố EFA là phù hợp. Kết quả chi tiết được trình bày ở phụ lục 3.

Từ kết quả đánh giá độ tin cậy và độ hiệu lực của bảng hỏi, luận án tiếp tục rà soát về mặt diễn giải các phát biểu để đảm bảo người trả lời cảm thấy dễ hiểu nhất.

3.1.3.2. Chọn mẫu khảo sát (điều tra bằng bảng hỏi)

Theo Taro (1967), việc tính cỡ mẫu của một nghiên cứu có thể theo công thức:

$$n = \frac{N}{1 + N \times e^2}$$

n: kích thước mẫu cần xác định
 N: qui mô dân số nghiên cứu
 e: sai số cho phép (thường sử dụng 0.01 (1%), 0.05 (5%) và 0.1 (10%))

Áp dụng công thức này cho nghiên cứu về thực trạng phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP (giới hạn trên SV năm 2 và 3) tại 3 trường ĐHSPT Hà Nội, ĐHSPT Đại học Huế và ĐHSPT TP.Hồ Chí Minh, chọn sai số 5% ta có:

$$n = \frac{12230}{(1 + 12230 \times (0.05 \times 0.05))} = \mathbf{387 \text{ (SV) [1]}}$$

* Số SVSP năm 2 và 3 của trường ĐHSPT Hà Nội, ĐHSPT Đại học Huế và ĐHSPT TP.Hồ Chí Minh lần lượt là: 4100 SV và 2200 SV; 1054 SV và 498 SV; 2798 SV và 1580 SV (số liệu nội bộ của các trường này, năm học 2021 – 2022).

Như vậy, mẫu tối thiểu cho nghiên cứu thực trạng cần chọn là 387 SV. Tuy nhiên, nhiều tác giả cũng cho rằng, trong điều kiện cho phép việc lấy mẫu càng nhiều càng sẽ làm cho nghiên cứu càng có giá trị.

Một khía cạnh khác, theo Hair và cộng sự. (2014) muốn thực hiện phân tích nhân tố khám phá (EFA) thì kích thước mẫu tối thiểu là 50, tốt nhất là từ 100, tỉ lệ số biến quan sát trên một biến phân tích là 5:1 hoặc 10:1. Tổng số phát biểu (items)/ biến quan sát của bảng hỏi mà luận án thiết kế là 117. Do vậy, nếu chọn tỉ lệ 10:1 thì mẫu khảo sát cần tối thiểu là: $117 \times 10 = 1117$ (SV) [2].

Từ [1], [2], luận án chọn mẫu SV để khảo sát thực trạng là 1117, mỗi trường chọn 373 SV (*phân bố đều nhằm thuận lợi trong so sánh sự khác biệt giữa các trường*). Khi tiến hành lấy ý kiến, số lượng SV được mời tham gia nhiều hơn 10% (112 SV) số mẫu dự kiến nhằm dự phòng các trường hợp bất lợi xảy ra. Do đó, tổng số phiếu khảo sát phát ra là **1229**. Với nguồn lực nghiên cứu của luận án, phương pháp chọn mẫu được sử dụng là phi xác suất, theo hình thức định mức. Sau khi thu các phản hồi, người nghiên cứu đã lọc bỏ những phiếu không đáp ứng yêu cầu. Tổng số SV còn lại là **773** với phân bố như bảng 3.1 dưới đây. Mặc dù, tổng số SV còn lại khá cách biệt so với số lượng dự kiến, nhưng là số lượng chấp nhận được.

Bảng 3.1. Thành phần sinh viên tham gia khảo sát

Biến số	Trường học – số lượng (%)			Tổng	
	<i>ĐHSP Hà Nội</i>	<i>ĐHSP-ĐH Huế</i>	<i>ĐHSP TP.HCM</i>		
Giới tính	<i>Nữ</i>	142 (54.8)	130 (53.3)	155 (57.4)	427 (55.2)
	<i>Nam</i>	117 (45.2)	114 (46.7)	115 (42.6)	346 (44.8)
Năm thứ	<i>Hai</i>	121 (46.7)	125 (51.2)	139 (51.5)	385 (49.8)
	<i>Ba</i>	138 (53.3)	119 (48.8)	131 (48.5)	388 (50.2)
Nhóm ngành học	<i>Tự nhiên</i>	65 (25.1)	77 (31.6)	70 (25.9)	212 (27.4)
	<i>Xã hội</i>	73 (28.2)	82 (33.6)	61 (22.6)	216 (27.9)
	<i>Đặc thù</i>	73 (28.2)	85 (34.8)	64 (23.7)	222 (28.7)
	<i>Ngoại ngữ</i>	48 (18.5)	0 (0.0)*	75 (27.8)	123 (15.9)
KV sống	<i>Nông thôn</i>	165 (63.7)	156 (63.9)	133 (49.3)	454 (58.7)
	<i>Thành thị</i>	94 (36.3)	88 (36.1)	137 (50.7)	319 (41.3)
Học lực	<i>Xuất sắc</i>	46 (17.8)	38 (15.6)	31 (11.5)	115 (14.9)
	<i>Giỏi</i>	81 (31.3)	86 (35.2)	51 (18.9)	218 (28.2)
	<i>Khá</i>	102 (39.4)	99 (40.6)	155 (57.4)	356 (46.1)
	<i>Trung bình</i>	30 (11.5)	21 (8.6)	33 (12.2)	84 (10.9)
	<i>Khác</i>	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
Lĩnh vực muốn	<i>Dạy học</i>	197 (76.1)	212 (86.9)	193 (71.5)	602 (77.9)
	<i>GD (trừ</i>	34 (13.1)	24 (9.8)	33 (12.2)	91 (11.8)

làm việc	<i>dạy học</i>			
	<i>Ngoài GD</i>			
	28 (10.8)	8 (3.3)	44 (16.3)	80 (10.3)
Tổng	259 (33.5)	244 (31.6)	270 (34.9)	773 (100)

* Hiện nay, Trường không đào tạo sinh viên khối ngành ngoại ngữ.

Thành phần mẫu điều tra trên SV tương đối đồng đều giữa 3 trường SP, giữa năm hai và ba, giữa các khối ngành. Riêng biến giới tính, khu vực sống, học lực và khu vực muốn làm việc có tính đặc thù nên không thể phân bố đồng đều. Tất cả SV tham gia khảo sát đều đã học ít nhất một học phần Giáo dục học có nội dung về tổ chức HĐTN ở trường phổ thông. Đối với SV năm thứ 3, họ còn tham gia một đợt thực tập SP tại trường phổ thông. Trong chương trình các học phần Giáo dục học - nội dung về HĐTN ở trường phổ thông ở các trường ĐHSP, SV thường được học các nội dung cơ bản: bản chất của HĐTN ở trường phổ thông, mục tiêu và nội dung của HĐTN ở trường phổ thông, phương thức tổ chức HĐTN ở trường phổ thông, đánh giá kết quả HĐTN ở trường phổ thông, điều kiện tổ chức HĐTN ở trường phổ thông, quy trình thiết kế kế hoạch chủ đề HĐTN.

Đối với GV Giáo dục học (dạy các học phần về tổ chức HĐTN), số lượng đối tượng này tại 3 trường ĐHSP dao động trong khoảng 45 người nên luận án chọn 30 người để đảm bảo yêu cầu về mặt thống kê toán học. Phương pháp chọn mẫu cũng là phi xác suất và hình thức là thuận tiện. Thành phần cụ thể được mô tả qua bảng 3.2.

Bảng 3.2. Thành phần giảng viên tham gia khảo sát

Biến số	Trường học – số lượng (%)			Tổng	
	<i>ĐHSP Hà Nội</i>	<i>ĐHSP-ĐH Huế</i>	<i>ĐHSP TP.HCM</i>		
Giới tính	<i>Nữ</i>	8	6	4	18 (60)
	<i>Nam</i>	1	2	9	12 (40)
Thâm niên	<i>Dưới 5</i>	0	0	3	3 (10.0)
	<i>5-10</i>	0	2	2	4 (13.3)
công tác (năm)	<i>11-20</i>	8	6	7	21 (70.0)
	<i>Trên 21</i>	1	0	1	2 (6.7)
Học vị, học hàm	<i>Thạc sĩ</i>	2	4	9	15 (50)
	<i>Tiến sĩ</i>	6	4	4	14 (46.7)
	<i>Giáo sư, Phó giáo sư, tiến sĩ</i>	1	0	0	1 (3.3)
Tổng	9 (30.0)	8 (26.7)	13 (43.3)	30 (100)	

3.1.3.3. Thực hiện khảo sát bằng bảng hỏi

Trong bối cảnh dịch bệnh, luận án lựa chọn hình thức khảo sát là trực tuyến (online), các bảng hỏi đã thiết kế được chuyển lên <https://docs.google.com/forms> (Google biểu mẫu). Đồng thời, việc liên hệ các cộng tác viên tại 3 trường ĐHSP cũng được tiến hành. Sau đó, họ được trao đổi chi tiết về mục đích, nhiệm vụ nghiên cứu, đạo đức nghiên cứu, yêu cầu mẫu khảo sát và qui trình khảo sát bằng bảng hỏi. Tiếp theo, cộng tác viên làm việc với các lớp sinh viên để mời người tham gia trả lời bảng hỏi, giới thiệu các thông tin cơ bản về nghiên cứu, cam kết bảo mật thông tin, giới thiệu cách thức làm bảng hỏi. Đối với các GV Giáo dục học, tác giả luận án trực tiếp liên hệ và cũng thực hiện qui trình tương tự. Trường hợp khách thể điều tra đồng ý trả lời, họ sẽ bấm vào đường dẫn và thực hiện cho ý kiến trong khoảng 20-30 phút. Trong quá trình này, nếu người trả lời có băn khoăn, họ có thể liên hệ tác giả luận án qua số điện thoại hoặc email đã được ghi rõ ở phần đầu bảng hỏi. Thời điểm tổ chức khảo sát bằng bảng hỏi là tháng 08 năm 2021.

3.1.3.4. Xử lý số liệu từ khảo sát bằng bảng hỏi

Các câu trả lời của GV và SV sau khi thu về sẽ được cho điểm. Nguyên tắc cho điểm được thể hiện ở bảng 3.3.

Bảng 3.3. Quy ước mã hoá câu trả lời của khách thể khảo sát

Khía cạnh	Quy ước
Nội dung câu trả lời	
Năng lực TCHĐTN	1 = Kém; 2 = Yếu; 3 = Đạt; 4 = Khá; 5 = Tốt
Mục tiêu phát triển năng lực TCHĐTN; Nội dung phát triển năng lực TCHĐTN; Mức độ sử dụng hình thức phát triển năng lực TCHĐTN; Kiểm tra – đánh giá kết quả phát triển năng lực TCHĐTN	1 = Không thực hiện; 2 = Hiếm khi; 3 = thỉnh thoảng; 4 = Thường xuyên; 5 = Rất thường xuyên
Mức độ hiệu quả hình thức phát triển năng lực TCHĐTN;	1 = Không hiệu quả; 2 = Ít hiệu quả; 3 = Khá hiệu quả; 4 = Hiệu quả; 5 = Rất hiệu quả
Các yếu tố ảnh hưởng phát triển năng lực TCHĐTN	1 = Không; 2 = Ít; 3 = Khá; 4 = Nhiều; 5 = Rất nhiều
Thông tin người trả lời	
Trường học/ công tác	Trường ĐHSP Hà Nội = 1; Trường ĐHSP-ĐH Huế = 2; Trường ĐHSP TP.Hồ Chí Minh = 3

Giới tính	Nữ = 1; Nam = 2
Kinh nghiệm công tác	Dưới 5 năm = 1; 5 – dưới 10 năm = 2; 10 – dưới 20 năm = 3; trên 20 năm = 4
Học vị, học hàm	Thạc sĩ = 1; Tiến sĩ = 2; Giáo sư/ Phó giáo sư, tiến sĩ = 3
Năm thứ	Năm hai = 1; Năm ba = 2
Khu vực sinh sống trước khi vào đại học	Nông thôn = 1; Thành thị = 2
Học lực ở học kì gần nhất	Khác = 1; Trung bình = 2; Khá = 3; Giỏi = 4, Xuất sắc = 5
Nhóm ngành học	Tự nhiên = 1; Xã hội = 2; Đặc thù = 3; Ngoại ngữ = 4
Lĩnh vực công tác muốn làm sau khi tốt nghiệp đại học	Dạy học = 1; Giáo dục (nhưng không dạy học) = 2; Ngoài lĩnh vực giáo dục = 3

Tiếp đó, kết quả được nhập vào phần mềm SPSS và AMOS để xử lý các thông số cần thiết. Một số phép thống kê được sử dụng:

- Hệ số tin cậy (cronbach's alpha);
- Tần số và tỉ lệ phần trăm câu trả lời;
- Điểm trung bình (mean), độ lệch chuẩn (standard deviation);
- Kiểm định giá trị trung bình T-test và ANOVA;
- Kiểm định hệ số tương quan Pearson;
- Phân tích nhân tố khám phá (EFA);
- Phân tích mối quan hệ đa biến (mô hình cấu trúc tuyến tính SEM).

Điểm trung bình (ĐTB) được chia thành 5 khoảng, ứng với 5 mức của câu trả lời. Cách tính điểm cho mỗi khoảng như sau: Giá trị khoảng cách = (ĐTB cao nhất – ĐTB thấp nhất)/5 = (5-1)/5 = 0.8. Từ đó, luận án có bảng:

Bảng 3.4. Ý nghĩa các khoảng điểm trung bình của câu trả lời

Mức trả lời	Kém/ Không thực hiện/ Không hiệu quả/ Không	Yếu/ Hiếm khi/ Ít hiệu quả/ Ít	Đạt/ Thỉnh thoảng/ Khá hiệu quả/ Khá	Khá/ Thường xuyên/ Hiệu quả/ Nhiều	Tốt/ Rất thường xuyên/ Rất hiệu quả/ Rất nhiều
ĐTB	1.00-1.80	1.81-2.60	2.61-3.40	3.41-4.20	4.21-5.00

Kết quả xử lý số liệu bằng phần mềm SPSS cho thấy, hệ số tin cậy của các phần của bảng hỏi (gộp dữ liệu GV và SV) đều đạt từ 0.76 đến 0.92, trong mức có thể sử dụng tốt (Hundleby & Nunnally, 1994; Hinton & cộng sự., 2004).

Bảng 3.5. Hệ số tin cậy (cronbach's alpha) của bảng hỏi chính thức

Khía cạnh	Kí hiệu	Số biến quan sát	Hệ số tin cậy
Xây dựng kế hoạch HĐTN năm học	NL.KH.1	5	0.92
Xây dựng kế hoạch HĐTN theo chủ đề - Xác định mục tiêu	NL.KH.2(1)	4	0.89
Xây dựng kế hoạch HĐTN theo chủ đề - Xác định nội dung giáo dục	NL.KH.2(2)	3	0.85
Xây dựng kế hoạch HĐTN theo chủ đề - Thiết kế chuỗi hoạt động giáo dục	NL.KH.2(3)	6	0.93
Xây dựng kế hoạch HĐTN theo chủ đề - Thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá	NL.KH.2(4)	3	0.88
Sử dụng phương thức, phương tiện trải nghiệm	NL.TK.1	5	0.88
Phối hợp với các lực lượng giáo dục	NL.TK.2	4	0.90
Triển khai công cụ kiểm tra, đánh giá	NL.ĐG.1	4	0.87
Phân tích kết quả kiểm tra, đánh giá	NL.ĐG.2	3	0.88
Vận dụng kết quả kiểm tra, đánh giá	NL.ĐG.3	3	0.89
Mục tiêu phát triển năng lực HĐTN	MT	4	0.90
Nội dung phát triển năng lực HĐTN	ND	5	0.90
Thực hiện phương thức dạy học Giáo dục học	PT.SD.1	5	0.84
Thực hiện phương thức tập huấn, tổ chức chuyên đề	PT.SD.2	5	0.89
Thực hiện phương thức thực tế, thực tập	PT.SD.3	4	0.87
Thực hiện phương thức hoạt động Đoàn - Hội	PT.SD.4	5	0.91
Thực hiện phương thức tự phát triển	PT.SD.5	3	0.76
Chất lượng phương thức dạy học Giáo dục học	PT.HQ.1	5	0.88
Chất lượng phương thức tập huấn, tổ chức chuyên đề	PT.HQ.2	5	0.89
Chất lượng phương thức thực tế, thực tập	PT.HQ.3	4	0.89
Chất lượng phương thức hoạt động Đoàn - Hội	PT.HQ.4	5	0.92
Chất lượng phương thức tự phát triển	PT.HQ.5	3	0.85
Hình thức đánh giá kết quả phát triển năng lực HĐTN	HTĐG	3	0.81
Phương pháp đánh giá kết quả phát triển năng lực HĐTN	PPĐG	4	0.81
Yếu tố sinh viên	YT.SV	3	0.88
Yếu tố giảng viên	YT.GV	4	0.92
Yếu tố trường SP	YT.TSP	3	0.89
Yếu tố trường thực tập SP	YT.TTT	3	0.83
Yếu tố khác	YT.K	3	0.89

Với 29 khía cạnh nhỏ của bảng hỏi chính thức, hệ số KMO đều trong khoảng 0.70 – 0.89 (mức tương thích tốt và rất lớn) và sig Bartlett's Test = 0.000 < 0.05. Kết quả được trình bày ở bảng bên dưới.

Bảng 3.6. Phân tích nhân tố của bảng hỏi chính thức

Khía cạnh	Biến quan sát	Trọng số nhân tố	KMO	Phương sai trích
NL.KH.1	NL.KH.1.1; NL.KH.1.2; NL.KH.1.3; NL.KH.1.4; NL.KH.1.5	0.84; 0.88; 0.87; 0.89; 0.85	0.88	75.12%
NL.KH.2(1)	NL.KH.2.1; NL.KH.2.2; NL.KH.2.3; NL.KH.2.4	0.83; 0.85; 0.88; 0.87	0.83	73.79%
NL.KH.2(2)	NL.KH.2.5; NL.KH.2.6; NL.KH.2.7	0.88; 0.89; 0.87	0.73	77.39%
NL.KH.2(3)	NL.KH.2.8; NL.KH.2.9; NL.KH.2.10; NL.KH.2.11; NL.KH.2.12; NL.KH.2.13	0.85; 0.86; 0.87; 0.86; 0.85; 0.83	0.91	72.66%
NL.KH.2(4)	NL.KH.2.14; NL.KH.2.15; NL.KH.2.16	0.90; 0.91; 0.89	0.74	80.57%
NL.TK.1	NL.TK.1.1; NL.TK.1.2; NL.TK.1.3; NL.TK.1.4; NL.TK.1.5	0.81; 0.81; 0.82; 0.83; 0.82	0.85	66.73%
NL.TK.2	NL.TK.2.1; NL.TK.2.2; NL.TK.2.3; NL.TK.2.4	0.87; 0.86; 0.88; 0.89	0.84	76.77%
NL.ĐG.1	NL.ĐG.1.1; NL.ĐG.1.2; NL.ĐG.1.3; NL.ĐG.1.4	0.86; 0.88; 0.81; 0.84	0.79	72.11%
NL.ĐG.2	NL.ĐG.2.1; NL.ĐG.2.2; NL.ĐG.2.3	0.88; 0.91; 0.91	0.74	80.71%
NL.ĐG.3	NL.ĐG.3.1; NL.ĐG.3.2; NL.ĐG.3.3	0.90; 0.90; 0.91	0.75	81.69%
MT	MT.1; MT.2; MT.3; MT.4	0.85; 0.89; 0.89; 0.89	0.84	77.35%
ND	ND.1; ND.2; ND.3; ND.4; ND.5	0.86; 0.82; 0.86; 0.85; 0.81	0.88	70.48%
PT.SD.1	PT.SD.1.1; PT.SD.1.2; PT.SD.1.3; PT.SD.1.4; PT.SD.1.5	0.73; 0.79; 0.81; 0.84; 0.75	0.82	61.58%
PT.SD.2	PT.SD.2.1; PT.SD.2.2; PT.SD.2.3; PT.SD.2.4; PT.SD.2.5	0.80; 0.85; 0.84; 0.86; 0.83	0.87	69.77%
PT.SD.3	PT.SD.3.1; PT.SD.3.2; PT.SD.3.3; PT.SD.3.4	0.82; 0.88; 0.89; 0.81	0.82	71.92%
PT.SD.4	PT.SD.4.1; PT.SD.4.2; PT.SD.4.3; PT.SD.4.4; PT.SD.4.5	0.86; 0.87; 0.83; 0.86; 0.85	0.88	73.02%
PT.SD.5	PT.SD.5.1; PT.SD.5.2; PT.SD.5.3	0.84; 0.82; 0.82	0.70	68.23%
PT.HQ.1	PT.HQ.1.1; PT.HQ.1.2; PT.HQ.1.3; PT.HQ.1.4; PT.HQ.1.5	0.82; 0.84; 0.82; 0.84; 0.80	0.85	67.39%
PT.HQ.2	PT.HQ.2.1; PT.HQ.2.2; PT.HQ.2.3; PT.HQ.2.4; PT.HQ.2.5	0.82; 0.83; 0.84; 0.86; 0.82	0.88	69.28%
PT.HQ.3	PT.HQ.3.1; PT.HQ.3.2; PT.HQ.3.3; PT.HQ.3.4	0.88; 0.88; 0.88; 0.80	0.83	74.46%
PT.HQ.4	PT.HQ.4.1; PT.HQ.4.2; PT.HQ.4.3; PT.HQ.4.4; PT.HQ.4.5	0.86; 0.87; 0.89; 0.86; 0.87	0.89	75.57%
PT.HQ.5	PT.SD.5.1; PT.SD.5.2; PT.SD.5.3	0.87; 0.89; 0.87	0.73	76.56%
HTĐG	HTĐG.1; HTĐG.2; HTĐG.3	0.81; 0.88; 0.87	0.70	72.56%
PPĐG	PPĐG.1; PPĐG.2; PPĐG.3; PPĐG.4	0.78; 0.82; 0.83; 0.77	0.80	64.14%

YT.SV	YT.SV.1; YT.SV.2; YT.SV.3	0.90; 0.91; 0.90	0.75	80.99%
YT.GV	YT.GV.1; YT.GV.2; YT.GV.3; YT.GV.4	0.91; 0.91; 0.91; 0.86	0.83	80.75%
YT.TSP	YT.TSP.1; YT.TSP.2; YT.TSP.3	0.91; 0.92; 0.90	0.75	82.57%
YT.TTT	YT.TTT.1; YT.TTT.2; YT.TTT.3	0.88; 0.87; 0.85	0.72	75.01%
YT.K	YT.K.1; YT.K.2; YT.K.3	0.90; 0.92; 0.90	0.75	82.10%

* Ghi chú: Nội dung biến quan sát được trình bày ở phụ lục 1.

3.1.3.5. Thiết kế công cụ phỏng vấn

Nhằm trả lời đầy đủ các câu hỏi nghiên cứu đã xác định, luận án tổ chức phỏng vấn đồng thời với điều tra bằng bảng hỏi. Loại phỏng vấn bán cấu trúc được chọn để giúp người trả lời một cách thoải mái hơn, qua đó thu thập được nhiều thông tin thực trạng hơn. Công cụ phỏng vấn gồm 6 câu hỏi chính, mang tính định hướng cho quá trình hỏi đáp giữa người phỏng vấn và khách thể nghiên cứu (xem bảng 3.7). Khi quá trình trao đổi diễn ra, người phỏng vấn có thể linh hoạt đặt ra những câu hỏi cụ thể hơn sau các câu hỏi chính.

Bảng 3.7. Nội dung các câu hỏi chính trong phỏng vấn

STT	Khía cạnh	Câu hỏi chính
1	Năng lực tổ chức HĐT	Nếu phải đánh giá năng lực tổ chức HĐT của SV mà thầy, cô phụ trách/ bản thân và bạn bè cùng lớp trên thang 5 thì thầy, cô/ bạn đánh giá ở mức nào? Vì sao?
2	Các năng lực thành phần	Trong số các năng lực thành phần của tổ chức HĐT, thầy, cô/ bạn nhận thấy SV/ bản thân và bạn bè cùng lớp có mức tốt và chưa tốt ở những năng lực nào? Điều gì khiến cho năng lực đó tốt hoặc chưa tốt?
3	Mục tiêu phát triển năng lực tổ chức HĐT	Trong quá trình phát triển năng lực tổ chức HĐT cho SVSP ở trường, các thầy, cô thường quan tâm tới mục tiêu nào? Thầy, cô/ Họ có quan tâm đến việc nâng cao thái độ yêu thích và sự chủ động rèn luyện năng lực tổ chức HĐT của SV? Vì sao lại như vậy?
4	Nội dung phát triển năng lực tổ chức HĐT	Về nội dung phát triển năng lực tổ chức HĐT, thầy cô/ thầy cô của bạn thường quan tâm tới những nội dung nào? (Có nội dung nào bạn thấy rất cần thiết, nhưng lại chưa được thầy/cô chú ý?)
5	Phương thức phát triển năng lực tổ chức HĐT	Theo thầy, cô/ bạn, phương thức phát triển năng lực tổ chức HĐT nào đã có nhiều tác động nhất đến SV/ bản thân? Hãy mô tả cách mà phương thức đó được triển khai.
6	Phương thức đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐT	Hình thức, phương pháp đánh giá nào thường được thầy, cô/ thầy cô của bạn sử dụng để đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐT? Phương pháp trắc nghiệm và hồ sơ học tập được sử dụng ra sao?

3.1.3.6. Phỏng vấn

Sau khi đã chuẩn bị các nội dung cần thiết, tác giả liên hệ các GV dạy Giáo dục học và SVSP của 3 trường ĐHSP. Tổng số người tham gia phỏng vấn là 30, gồm 8 GV và 22 SV. Tiêu chí chọn khách thể phỏng vấn là ngẫu nhiên và tự nguyện. Tất cả khách thể phỏng vấn này trước đó đã được hỏi ý kiến về việc đồng ý tham gia.

Bảng 3.8. Mẫu khách thể phỏng vấn

Trường	Đối tượng	Số lượng
ĐHSP Hà Nội	Giảng viên Giáo dục học	03
	SVSP năm 2*	04
	SVSP năm 3*	04
ĐHSP-ĐH Huế	Giảng viên Giáo dục học	02
	SVSP năm 2*	03
	SVSP năm 3*	03
ĐHSP TP Hồ Chí Minh	Giảng viên Giáo dục học	03
	SVSP năm 2*	04
	SVSP năm 3*	04
Tổng số		30

(*): Mỗi nhóm ngành chọn ngẫu nhiên 1 SV/ năm thứ

Các cuộc phỏng vấn được thực hiện bằng hình thức trực tuyến (Google meet hoặc Zalo). Đầu tiên, người phỏng vấn giới thiệu về bản thân, mục đích của nghiên cứu, đảm bảo một số cam kết về đạo đức nghiên cứu. Sau đó, người phỏng vấn gửi phiếu thông tin cho khách thể đọc, cùng với đó là phiếu đồng ý tham gia phỏng vấn để ký tên (điện tử). Tiếp theo, người phỏng vấn đọc các câu hỏi chính để người tham gia có thể suy nghĩ và cân nhắc. Người phỏng vấn lưu ý họ, câu hỏi nào họ cảm thấy khó hiểu thì có thể trao đổi lại để được giải thích, câu hỏi nào họ không muốn trả lời có thể bỏ qua. Khi khách thể đã sẵn sàng, tiến trình phỏng vấn bắt đầu cùng với việc ghi âm. Người phỏng vấn lần lượt đặt ra các câu hỏi chính, giữa các câu hỏi chính là các câu hỏi phụ để làm rõ thông tin của khách thể cung cấp. Kết thúc phỏng vấn, người phỏng vấn cảm ơn khách thể và xác nhận lại với họ tổng thời gian phỏng vấn. Nếu khách thể có nhu cầu đọc lại bản giải bằng phỏng vấn thì liên hệ sau đó với người nghiên cứu qua thông tin được ghi trên phiếu. Thời điểm tổ chức phỏng vấn là tháng 8 năm 2021.

3.1.3.7. Xử lý số liệu phỏng vấn

Tổng số cuộc phỏng vấn thực trạng mà luận án đã thực hiện là 30. Cuộc phỏng vấn có thời gian ngắn nhất là 12 phút và cuộc phỏng vấn có thời gian dài nhất là 32 phút. Trung bình thời gian cho mỗi cuộc phỏng vấn là 25 phút. Tất cả nội dung ghi âm được đánh máy lại thành văn bản. Sau đó, người nghiên cứu thực hiện cách phân tích số liệu theo chủ đề (thematic analysis) với qui trình 6 bước như đề xuất của Braun và Clarke (2006):

- Đọc văn bản (dữ liệu) nhiều lần để làm quen và nhận diện các vấn đề nổi bật có liên quan đến mục đích nghiên cứu;
- Mã hoá các dữ liệu ban đầu (coding) bằng cách dùng các từ khoá ngắn gọn (codes) để mô tả những thông tin có giá trị và dự kiến có thể phân tích;
- Xây dựng các chủ đề (themes) (các vấn đề lớn của thực trạng phát triển năng lực tổ chức HĐTĐN cho SV SP) từ các từ khoá nội dung chính được mã hoá trên;
- Xem xét lại các chủ đề;
- Định nghĩa nội hàm của các chủ đề và đặt tên chủ đề;
- Tiến hành viết các đoạn phân tích cho báo cáo.

3.1.3.8. Trình bày kết quả

Từ các dữ liệu định lượng đã được xử lý thông qua phần mềm SPSS và quá trình phân tích dữ liệu định tính theo chủ đề (thematic analysis), luận án trình bày báo cáo theo các vấn đề: thực trạng năng lực tổ chức HĐTĐN của SV SP, mục tiêu, nội dung, phương thức phát triển và phương thức đánh giá kết quả, các yếu tố ảnh hưởng hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTĐN cho SV SP.

3.2. Kết quả nghiên cứu thực trạng

3.2.1. Thực trạng năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm

Thực trạng năng lực tổ chức HĐTĐN của SVSP được phân tích, đánh giá theo 3 nhóm năng lực và so sánh năng lực tổ chức HĐTĐN giữa các nhóm SV.

3.2.2.1. *Thực trạng năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm*

Thực trạng năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức HĐTN được khảo sát theo 21 biểu hiện của hai năng lực thành phần là *xây dựng kế hoạch giáo dục HĐTN năm học* và *xây dựng kế hoạch HĐTN theo chủ đề*. Kết quả về năng lực xây dựng kế hoạch HĐTN năm học được trình bày ở bảng 3.9.

Bảng 3.9. *Thực trạng năng lực xây dựng kế hoạch giáo dục hoạt động trải nghiệm năm học của sinh viên sư phạm*

Khía cạnh	Giảng viên			Sinh viên		
	ĐTB	ĐLC	Hạng	ĐTB	ĐLC	Hạng
Phân tích nội dung phân phối chương trình HĐTN	3.67	0.84	3	3.57	0.90	5
Xác định tên các chủ đề tương ứng với từng loại hình tổ chức HĐTN	3.67	0.96	3	3.70	0.94	4
Xác định số tiết của từng chủ đề	3.63	0.96	3	3.77	0.96	1
Xác định thời điểm, địa điểm tổ chức từng chủ đề	3.97	0.85	1	3.75	0.94	3
Xác định các thiết bị giáo dục cho từng chủ đề	3.97	0.83	1	3.76	0.91	2
ĐTC chung	3.77			3.71		

* Ghi chú: $n = n(GV) = 30; n(SV) = 773$.

Theo đánh giá của GV và SV, *năng lực xây dựng kế hoạch giáo dục HĐTN năm học* của SVSP ở mức khá với ĐTB lần lượt là 3.77 và 3.71. Trong đó, GV đánh giá cao nhất SV “*xác định được thời điểm, địa điểm tổ chức từng chủ đề*” và “*xác định được các thiết bị giáo dục cho từng chủ đề*” (ĐTB là 3.97). Điều này khá khác biệt so với tự đánh giá của SV, SV tự đánh giá “*xác định số tiết của từng chủ đề*” (ĐTB: 3.77) là tốt nhất. Mặc dù, thông tin nhận được từ các cuộc phỏng vấn cho thấy nhiều GV chưa dành nhiều thời gian hướng dẫn SV thực hiện công việc này, nhưng có thể vì các nội dung này không quá khó nên SV có thể tự tìm hiểu và hoàn thành. Tuy nhiên, xét về % các câu trả lời, kết quả cho thấy có từ 7 - 9% SV đang ở mức yếu và kém việc “*xác định được tên các chủ đề tương ứng với từng loại hình tổ chức HĐTN*” (8.9%) (phụ lục 6). Trong thực tế dạy học môn Giáo dục học hiện nay, nội dung xây dựng kế hoạch HĐTN năm học cho SVSP vẫn chưa được cập nhật trong

giáo trình Giáo dục học ở các trường ĐHSP. Điều này khiến cho GV thiếu quan tâm hoặc nếu có quan tâm thì cũng hạn chế nguồn tài liệu hướng dẫn chính thức.

Đối với *năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề* của SVSP, cả GV và SV đều đánh giá ở mức “khá” (ĐTB: 3.68 và 3.71). Nhìn tổng thể, ĐTB của năng lực này không phải cao nhất theo đánh giá của GV và SV, nhưng thông tin từ các cuộc phỏng vấn cho thấy đây là năng lực thành phần mà SVSP có thể làm tốt nhất. Cụ thể, có **19/22** SV và **7/8** GV đã xác nhận điều này. Các lí giải tập trung vào việc cho rằng khi học ở trường SP, GV đã chú trọng rèn luyện kĩ năng lập kế hoạch theo chủ đề HĐTN cho SV. SV.20 chia sẻ:

Thiết kế HĐTN theo chủ đề là tốt nhất vì chủ đề rõ ràng, xác định được cái mình phải làm, còn trong quá trình triển khai thì sẽ có nhiều vấn đề khác phát sinh nên cái phần thiết kế HĐTN thì sẽ làm tốt nhất ạ. GV.7 cho rằng: *Năng lực thiết kế kế hoạch theo chủ đề của SV tốt vì giảng viên chú trọng và dành nhiều thời gian hơn cho SV thực hành, thực tế. Các bài đánh giá quá trình mà có trọng số lấy điểm có trình bày ấy thì cũng rơi vào phần này nhiều.*

Trong các năng lực thành phần, GV cho rằng SV làm tốt nhất ở việc xác định nội dung (ĐTB: 3.78) và yếu nhất ở việc thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá (ĐTB: 3.34 – mức **đạt**). Ở phía SV, họ tự đánh giá mình làm tốt nhất là thiết kế chuỗi hoạt động giáo dục (ĐTB: 3.74) và yếu nhất là thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá, tương tự nhận định của các GV trong khảo sát, tuy nhiên mức ĐTB thì vẫn trong khoản khá (ĐTB: 3.68).

Xem xét từng khía cạnh cụ thể của các thành phần năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề, SVSP được và tự đánh giá cao ở các biểu hiện: “*nêu cụ thể yêu cầu HS làm được gì trong chủ đề theo yêu cầu cần đạt của chương trình*” (thuộc tiêu năng lực xác định mục tiêu chủ đề); “*xác định được nội dung giáo dục trọng tâm*” (thuộc tiêu năng lực xác định nội dung chủ đề); “*chọn được các phương tiện giáo dục và học liệu phù hợp với mỗi hoạt động*” (thuộc tiêu năng lực thiết kế chuỗi các hoạt động giáo dục); và “*xác định được mục đích đánh giá theo chủ đề*” (thuộc tiêu năng lực thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá).

Bảng 3.1. *Thực trạng năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chủ đề của sinh viên sư phạm*

Khía cạnh	Giảng viên			Sinh viên		
	ĐTB	ĐLC	Hạng	ĐTB	ĐLC	Hạng
Xác định mục tiêu chủ đề	3.73			3.70		
Xác định các yêu cầu cần đạt của chủ đề	3.67	0.80	3	3.72	0.88	1
Xác định đặc điểm học sinh và môi trường giáo dục	3.70	0.92	2	3.68	0.87	3
Nêu cụ thể yêu cầu học sinh làm được gì	3.87	0.78	1	3.72	0.89	1
Ghi rõ các biểu hiện hành vi của phẩm chất	3.67	0.84	3	3.69	0.89	2
Xác định nội dung giáo dục	3.78			3.70		
Xác định các cơ sở lựa chọn nội dung giáo dục	3.67	0.84	2	3.65	0.86	3
Liệt kê được các nội dung giáo dục	3.83	0.83	1	3.71	0.89	2
Xác định được nội dung giáo dục trọng tâm	3.83	0.91	1	3.75	0.89	1
Thiết kế chuỗi hoạt động giáo dục	3.76			3.74		
Xác định chuỗi các hoạt động phù hợp với mục tiêu, nội dung chủ đề	3.87	0.90	1	3.72	0.86	5
Xác định mục tiêu từng hoạt động phù hợp với mục tiêu chủ đề	3.70	0.75	4	3.74	0.84	4
Xác định nội dung từng hoạt động phù hợp với mục tiêu hoạt động	3.73	0.91	3	3.75	0.84	3
Xác định sản phẩm từng hoạt động phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động	3.67	0.88	5	3.72	0.84	5
Mô tả cách thức tổ chức từng hoạt động rõ ràng, phù hợp mục tiêu và nội dung hoạt động	3.73	0.87	3	3.76	0.83	2
Chọn được các phương tiện giáo dục và học liệu phù hợp với mỗi hoạt động	3.83	0.91	2	3.77	0.82	1
Thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá	3.34			3.68		
Xác định mục đích đánh giá phù hợp với chủ đề	3.47	0.82	1	3.71	0.83	1
Lựa chọn được phương pháp, công cụ đánh giá phù hợp với mục đích	3.47	0.940	1	3.72	0.82	2
Thiết kế được công cụ đánh giá một cách khoa học	3.10	0.96	2	3.61	0.88	3
ĐTC chung	3.68			3.71		

* Ghi chú: $n(GV)=30$; $n(SV) = 773$.

Các biểu hiện được và tự đánh giá thấp hơn trong các năng lực thành phần như: “ghi rõ các biểu hiện hành vi của phẩm chất mà học sinh thể hiện được trong chủ đề” (thuộc năng lực xác định mục tiêu chủ đề); “xác định cơ sở lựa chọn nội dung giáo dục” (thuộc năng lực xác định nội dung chủ đề); “xác định sản phẩm của từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động” (thuộc năng lực thiết kế chuỗi các hoạt động giáo dục); và “thiết kế được các công cụ đánh giá một

cách khoa học” (thuộc năng lực thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá). Những nội dung này là các yêu cầu phức tạp hơn, đòi hỏi SV phải có nền tảng chuyên môn tốt cùng kinh nghiệm thực hành. Trong khi đó, GV chưa dành nhiều thời gian (SV.5, SV.13, GV.6) nên ĐTB đánh giá của các nội dung này ở mức thấp hơn.

3.2.2.2. Thực trạng năng lực triển khai hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm

Thực trạng năng lực triển khai HĐTN của SV gồm sử dụng phương thức, phương tiện và phối hợp với các lực lượng giáo dục.

Bảng 3.2. Thực trạng năng lực triển khai hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm

Khía cạnh	Giảng viên			Sinh viên		
	ĐTB	ĐLC	Hạng	ĐTB	ĐLC	Hạng
Sử dụng phương thức, phương tiện	3.60			3.68		
<i>Chuyển giao các nhiệm vụ trải nghiệm cho học sinh một cách sinh động, hấp dẫn</i>	3.60	0.86	2	3.60	0.82	5
<i>Khuyến khích sự tham gia tích cực của học sinh</i>	3.83	0.79	1	3.76	0.85	1
<i>Điều chỉnh linh hoạt các hoạt động trong thực tiễn</i>	3.57	0.73	3	3.71	0.83	3
<i>Sử dụng tài liệu và phương tiện giáo dục theo kế hoạch và mang lại hiệu quả</i>	3.57	0.82	3	3.72	0.86	2
<i>Xử lý được các tình huống SP</i>	3.43	0.77	4	3.70	0.85	4
Phối hợp các lực lượng GD	3.40			3.65		
<i>Thảo luận với các bên liên quan về kế hoạch</i>	3.33	0.92	3	3.58	0.82	3
<i>Lắng nghe, phản hồi các ý kiến của các bên liên quan</i>	3.60	0.86	1	3.82	0.88	1
<i>Tìm kiếm sự hỗ trợ</i>	3.37	0.85	2	3.65	0.88	2
<i>Thuyết phục các bên liên quan</i>	3.30	0.84	4	3.56	0.89	4
ĐTC chung	3.51			3.67		

* Ghi chú: $n = n(GV) = 30$; $n(SV) = 773$.

Nhìn chung, dựa trên ĐTB, nhận định cả GV và SV đều khẳng định năng lực triển khai HĐTN của SVSP đang ở mức khá (ĐTB của GV: 3.51 và SV: 3.67). Tuy nhiên, sự khác biệt xuất hiện ở tiêu năng lực “*phối hợp các lực lượng giáo dục khác*” khi GV chỉ đánh giá SVSP ở mức đạt (ĐTB: 3.40). Nhiều GV trong phỏng vấn cho rằng SV vẫn chưa có nhiều cơ hội triển khai các HĐTN vào thực tiễn nhà trường, việc tiếp xúc với các lực lượng giáo dục khác dường như là chưa có (GV.2, GV.4, GV.7, GV.8). Mặc khác, một số SV xác nhận rằng, thầy, cô ít quan tâm đến điều này

trong quá trình dạy các học phần Giáo dục học, tài liệu, giáo trình cũng ít đề cập tới (SV.2, SV.5, SV.8).

Đối với các biểu hiện cụ thể của năng lực sử dụng phương thức, phương tiện trải nghiệm, việc “*khuyến khích sự tham gia tích cực của HS*” được cho là làm tốt nhất (ĐTB: GV là 3.83, SV là 3.76), còn “*xử lý được các tình huống phát sinh trong quá trình sử dụng tài liệu và phương tiện giáo dục*” thì chưa làm tốt nhất (ĐTB: GV là 3.43, SV là 3.70). SV.2 chia sẻ thực tế:

Sau đợt kiến tập, em nhận ra mình còn thiếu sót trong quá trình tổ chức HĐTN, để cho HS tương tác với mình nhiều quá. Tức là, mình dự kiến nó sẽ như thế này, nhưng thực tế khá là khác so với dự kiến của bọn em.

Đối tượng khảo sát là SV năm thứ 2 và 3 nên thực hành SP còn nhiều hạn chế, việc họ chưa xử lý tốt các tình huống thực tiễn là điều dễ dàng chấp nhận được. Quan sát các kết quả thống kê % (phụ lục 6) cho thấy còn hơn 40% SV tự đánh giá “*chuyển giao các nhiệm vụ trải nghiệm cho HS một cách sinh động, hấp dẫn*” và “*sử dụng các tài liệu và phương tiện giáo dục theo đúng kế hoạch và mang lại hiệu quả sư phạm*” đang ở mức từ đạt trở xuống.

Trong số các biểu hiện của năng lực phối hợp các lực lượng giáo dục khác, SVSP có khả năng thực hiện tốt nhất việc “*lắng nghe, phản hồi các ý kiến của các lực lượng giáo dục khác về hoạt động*” (ĐTB: GV là 3.60, SV là 3.82) và kém nhất việc “*thuyết phục được các lực lượng giáo dục khác đồng thuận với một số đề nghị hỗ trợ*” (ĐTB: GV là 3.30, SV là 3.56). Kết quả thống kê % (phụ lục 6) cho thấy còn tỉ lệ đáng kể SV tự đánh giá mức năng lực từ đạt đến kém, đó là “*thảo luận với các lực lượng giáo dục liên quan về kế hoạch*” (44.7%); “*tìm kiếm sự hỗ trợ về nhân lực và vật lực từ các lực lượng giáo dục khác*” (41.6%); và “*thuyết phục được các lực lượng giáo dục khác đồng thuận với một số đề nghị hỗ trợ*” (46.2%). Kết quả này nhắc nhở các bên cần quan tâm bồi dưỡng cho SV các khả năng này nhiều hơn và hiệu quả hơn.

3.2.2.3. *Thực trạng năng lực kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm*

Thực trạng năng lực kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN của SVSP gồm triển khai công cụ kiểm tra, đánh giá; phân tích kết quả kiểm tra, đánh giá; và vận dụng kết quả kiểm tra, đánh giá. Kết quả thống kê các câu trả lời được trình bày ở bảng 3.12.

Bảng 3.3. *Thực trạng năng lực kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm*

Khía cạnh	Giảng viên			Sinh viên		
	ĐTB	ĐLC	Hạng	ĐTB	ĐLC	Hạng
Triển khai công cụ kiểm tra, đánh giá	3.66			3.74		
Sử dụng các công cụ đã thiết kế để thu thập đầy đủ dữ liệu cần thiết	3.43	0.82	4	3.69	0.87	4
Hướng dẫn học sinh sử dụng các công cụ đánh giá một cách rõ ràng, dễ hiểu	3.47	0.90	3	3.74	0.88	2
Hướng dẫn các bên liên quan sử dụng các công cụ đánh giá một cách rõ ràng, dễ hiểu	4.13	0.68	1	3.82	0.88	1
Thể hiện thái độ khách quan trong thu thập dữ liệu	3.60	0.77	2	3.72	0.86	3
Phân tích kết quả kiểm tra, đánh giá	3.54			3.71		
Thu hồi và tổng hợp có hệ thống các sản phẩm hoạt động của học sinh, các công cụ đã đánh giá	3.70	0.95	1	3.72	0.89	1
Phân tích những biểu hiện về năng lực và phẩm chất mà học sinh thể hiện	3.47	0.94	2	3.70	0.86	3
Đưa ra các nhận định về trình độ của học sinh	3.47	0.94	2	3.71	0.86	2
Vận dụng kết quả kiểm tra, đánh giá	3.49			3.73		
Sử dụng kết quả đánh giá để phản hồi và định hướng học sinh rèn luyện	3.53	0.94	1	3.72	0.86	2
Điều chỉnh, cải tiến chất lượng giáo dục	3.43	0.90	3	3.70	0.85	3
Ghi nhận xét, tổng hợp kết quả giáo dục cho học sinh trong HĐTN	3.50	0.90	2	3.78	0.85	1
ĐTC chung	3.57			3.73		

* Ghi chú: $n = n(GV) = 30$; $n(SV) = 773$.

Kết quả về nhóm năng lực kiểm tra, đánh giá cho thấy khá mâu thuẫn giữa kết quả thống kê thông qua khảo sát của GV và SV với nhận định trong phỏng vấn. Theo nhiều khách thể phỏng vấn (GV.4, GV.6, GV.7, GV.8, SV.2, SV.5, SV.8, SV.10, SV.12, SV.14, SV.15, SV.16, SV.17, SV.18), một trong các năng lực còn yếu ở SVSP hiện nay là kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN, nhưng ĐTB về năng lực này theo ý kiến của SV và GV là **3.73** và **3.57** (mức khá); ĐLC các câu trả lời cũng không quá lớn, nguyên nhân có thể khách thể khảo sát chưa hiểu rõ nội dung của các phát biểu. Trong các chia sẻ từ khách thể phỏng vấn, GV và SV đã chỉ ra thực trạng hiện nay

thời gian dành cho việc thực hành tổ chức HĐTN khá hạn chế, GV thường tập trung vào yêu cầu thiết kế kế hoạch và triển khai một số hoạt động chính của kế hoạch mà chưa quan tâm đến việc cho SV thực hành kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN. GV.7 thừa nhận:

...chính trong phần tiêu chí của mình, mình chưa nhấn mạnh nhiều hoặc là mình chỉ dừng lại là thiết kế công cụ đánh giá cho các hoạt động thôi chứ chưa nhấn mạnh nhiều các tiêu chí sử dụng kết quả này để mà phản hồi với người học.

3.2.2.4. So sánh năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm giữa các nhóm sinh viên sư phạm

Nhằm làm rõ sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về ĐTB năng lực tổ chức HĐTN giữa các nhóm SV, luận án sử dụng kiểm định *t*-test đối với biến giới tính, năm thứ và khu vực sống; kiểm định ANOVA đối với biến trường, học lực và ngành học. Nội dung so sánh này, luận án sử dụng dữ liệu tự đánh giá của SV. Kết quả thể hiện ở 3.13 và 3.14.

Bảng 3.4. So sánh năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm giữa các nhóm sinh viên theo giới tính, năm thứ, khu vực sống

	Nhóm	SL	ĐTB (ĐLC)	<i>t</i> -test	df	MD	95% CI	
							Lower	Upper
Giới tính	<i>Nữ</i>	427	3.96 (0.52)	13.18**	660.11	0.57	0.48	0.65
	<i>Nam</i>	346	3.40 (0.64)					
Năm thứ	<i>Hai</i>	385	3.89 (0.56)	8.10*	748.46	0.36	0.27	0.45
	<i>Ba</i>	388	3.53 (0.67)					
Khu vực sống	<i>Nông thôn</i>	454	3.73 (0.67)	0.96*	727.00	0.04	-0.05	0.14
	<i>Thành thị</i>	319	3.68 (0.60)					

* Ghi chú: * $p < .05$, ** $p < .01$; SL: số lượng.

Kết quả từ bảng 3.13, cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa ĐTB năng lực tổ chức HĐTN của SV theo giới tính, năm thứ và khu vực. Trong đó, năng lực của SV nữ cao hơn SV nam, SV năm hai cao hơn SV năm ba và SV xuất thân từ nông thôn cao hơn SV xuất thân từ thành thị. Lí giải cho sự khác biệt giữa SV nam và nữ, có thể SV nữ thường thể hiện sự chăm chỉ hơn SV nam (Nguyễn Mạnh Hùng, 2020; Đặng Thị Ty, Hồ Mai Vy, Phạm Thị Ái Vy & Nguyễn Đình Tùng, 2020), trong việc học tập và rèn luyện năng lực tổ chức HĐTN họ dành nhiều sự quan tâm và thời gian hơn nên kết quả năng lực sẽ cao hơn. Tương tự, trường hợp SV đến từ nông thôn

có ĐTB năng lực cao hơn có thể do điều kiện học tập của những SV này không thuận lợi, họ thường cố gắng hơn trong học tập. Đối với SV năm thứ, kết quả ĐTB của SV năm hai cao hơn năm ba. Tuy nhiên, nếu tiếp cận dưới góc độ thực tiễn, thì điều này cũng có thể được giải thích bởi SV năm thứ 3 tại thời điểm khảo sát đã trải qua một đợt thực tập tại trường phổ thông (có thể trực tiếp hoặc trực tuyến). Khi được trực tiếp tổ chức các HĐTN cho HS thực sự, họ đã phải điều chỉnh cách nhận định về năng lực của bản thân.

Bảng 3.5. So sánh năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm giữa các nhóm sinh viên theo trường, học lực, nhóm ngành

	Nhóm	SL	ĐTB (ĐLC)	F(df)	95% CI		Hậu kiểm Scheffe
					LB	UB	
Trường đại học	1.SPHN	259	3.98 (0.62)	39.06***	3.90	4.05	1>3>2
	2.SP Hue	244	3.52 (0.65)		3.43	3.60	
	3.SP HCM	270	3.62 (0.58)		3.55	3.69	
Học lực	1.Xuất sắc	115	3.78 (0.65)	12.90***	3.66	3.90	4>3>2
	2.Giỏi	169	3.58 (0.73)		3.47	3.69	
	3.Khá	357	3.64 (0.61)		3.58	3.70	
	4.Trung bình	132	3.99 (0.54)		3.90	4.08	
Nhóm ngành	1.Tự nhiên	212	3.66 (0.63)	3.34*	3.58	3.75	3>4
	2.Xã hội	216	3.75 (0.68)		3.65	3.84	
	3.Ngoại ngữ	123	3.85 (0.71)		3.72	3.97	
	4.Đặc thù	222	3.64 (0.58)		3.56	3.71	

* Ghi chú: * $p < .05$, *** $p < .001$; SL: số lượng.

Kết quả kiểm định ANOVA ở bảng 3.14, cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về ĐTB năng lực tổ chức HĐTN của SV giữa 3 trường ĐHSP (SV trường ĐHSP Hà Nội cao nhất và SV trường ĐHSP-ĐH Huế thấp nhất); giữa nhóm SV có học lực giỏi, khá, trung bình (SV học lực trung bình cao nhất, SV học lực giỏi thấp nhất); giữa nhóm SV khối ngoại ngữ và đặc thù (SV ngoại ngữ cao hơn đặc thù). Về lí do có sự khác biệt giữa 3 trường ĐHSP, cần có những nghiên cứu khám phá sâu hơn. Đối với 3 nhóm về học lực, giả định nhóm SV trung bình và khá có niềm tin vào năng lực bản thân khá cao, làm cho kết quả tự đánh giá cũng cao hơn nhóm SV giỏi. Về ĐTB của nhóm SV ngoại ngữ cao hơn nhóm đặc thù, một số GV trong phòng vấn chia sẻ rằng họ nhận thấy SV các ngành ngoại ngữ thể hiện sự năng động và tích cực hơn các nhóm khác.

Kết quả phân tích các số liệu định lượng cho thấy bức tranh thực trạng năng lực tổ chức HĐTN của SVSP có nhiều ưu điểm, GV và SV đều đánh giá các thành phần chính của năng lực này ở **mức khá**. Tuy nhiên, kết quả phỏng vấn đánh giá chung về năng lực tổ chức HĐTN của SVSP thì phần lớn SV và GV nhận định chỉ mức **đạt/trung bình** (có 1/22 SV: 2.5/5; 4/8 GV và 15/22 SV: 3/5; 2/8 GV và 4/22 SV cho 3.5/5; 1/8 GV và 2/22 SV cho 4-4.5/5).

3.2.2. Thực trạng phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

3.2.2.1. Thực trạng xác định mục tiêu phát triển năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

Trong phạm vi của nghiên cứu này, luận án phân tích, đánh giá mức độ xác định 4 mục tiêu là: phân tích được các vấn đề lí luận về HĐTN và chương trình HĐTN, thiết kế được kế hoạch tổ chức HĐTN, tổ chức được các HĐTN và kiểm tra, đánh giá được kết quả HĐTN của HS. Kết quả ý kiến GV và SV trình bày ở bảng 3.15.

Bảng 3.6. Thực trạng xác định mục tiêu phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

Mục tiêu	Giảng viên			Sinh viên		
	ĐTB	ĐLC	Hạng	ĐTB	ĐLC	Hạng
1. Phân tích được các vấn đề lí luận về HĐTN và tổ chức HĐTN	4.33	0.71	3	3.77	0.80	3
2. Thiết kế được kế hoạch tổ chức HĐTN	4.43	0.68	2	3.92	0.78	2
3. Tổ chức được các HĐTN	4.50	0.57	1	3.96	0.81	1
4. Kiểm tra, đánh giá được kết quả HĐTN của HS	4.33	0.76	3	3.92	0.80	2
ĐTC chung	4.40			3.89		

* Ghi chú: $n = n(GV) = 30; n(SV) = 773$.

Nhìn chung, GV cho rằng tất cả các mục tiêu phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP đều được xác định rất thường xuyên (ĐTB: 4.40), còn SV thì đánh giá ở mức thấp hơn, thường xuyên (ĐTB: 3.89). Tuy nhiên, có sự đồng nhất về thứ hạng thực hiện các mục tiêu, trong đó mục tiêu họ cho là nhà trường đã quan tâm hàng đầu là “SV vận dụng được các kiến thức về tổ chức HĐTN để tổ chức các HĐTN” với ĐTB lần lượt 4.50 và 3.96; và mục tiêu ít được quan tâm nhất là “SV phân tích được các vấn đề lí luận về HĐTN và chương trình HĐTN” với ĐTB lần lượt 4.33 và 3.77.

Xét ở khía cạnh % của các câu trả lời, luận án vẫn nhận thấy có tới 31.1% SV nhận định mục tiêu 1 và 24.3% SV nhận định mục tiêu 3 chỉ hiếm khi/thỉnh thoảng mới xác định trong quá trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP.

Với câu hỏi (phỏng vấn) “*Trong quá trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP ở trường, các thầy, cô thường quan tâm tới mục tiêu nào?*”, có tới **21/22** SV tập trung vào việc vận dụng kiến thức để thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề, còn chia sẻ của GV thì đa dạng hơn. Với GV.7:

Các bạn phải hiểu hết những cái vấn đề và vận dụng vào viết mục tiêu. Tiếp theo đó, là làm thế nào để sinh viên có thể những cái kiến thức mà mình đã biết từ HĐTN và mình tổ chức được một cái HĐTN đúng nghĩa.

Ngoài ra, một số GV (GV.2, GV.4 và GV.6) còn nhấn mạnh mối quan tâm của mình vào mục tiêu thái độ, làm sao để SV nhận thức được ý nghĩa, tầm quan trọng của HĐTN đối với HS. Họ cũng đề cao sự tích cực và chủ động của SV khi tham gia các hoạt động học tập và rèn luyện năng lực tổ chức HĐTN. Về ý kiến của SV, khi học các học phần Giáo dục học hoặc tham gia các hoạt động liên quan tới HĐTN, SV phải dành nhiều thời gian cho việc thiết kế nên họ đồng nhất với mục tiêu được quan tâm. Như vậy, trên bình diện chung hiện nay trong hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV, các trường ĐHSP đã quan tâm xác định các mục tiêu quan trọng, chủ yếu.

3.2.2.2. Thực trạng thực hiện nội dung phát triển năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

Thực trạng thực hiện nội dung phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP tập trung vào 5 khía cạnh chính: giáo dục ý thức, thái độ; học tập kiến thức về HĐTN; học tập kiến thức về các năng lực tổ chức HĐTN (thiết kế, triển khai, đánh giá); thực hành rèn luyện các năng lực tổ chức HĐTN; kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN. Kết quả ý kiến GV và SV trình bày ở bảng 3.16.

Bảng 3.7. *Thực trạng thực hiện nội dung phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm*

Nội dung	Giảng viên			Sinh viên		
	ĐTB	ĐLC	Hạng	ĐTB	ĐLC	Hạng
1. Giáo dục ý thức, thái độ	3.73	0.79	3	3.75	0.75	3
2. Học tập kiến thức về HĐTN	3.87	0.73	1	3.77	0.72	2
3. Học tập kiến thức về các năng lực tổ chức HĐTN (thiết kế, triển khai, đánh giá)	3.80	0.81	2	3.78	0.73	1
4. Thực hành rèn luyện các năng lực tổ chức HĐTN	3.57	0.77	5	3.72	0.75	5
5. Kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN	3.67	0.80	4	3.74	0.78	4
ĐTC chung	3.73			3.75		

* Ghi chú: $n = n(GV) = 30$; $n(SV) = 773$.

Đối với các nội dung phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP, cả GV và SV đều đánh giá thực hiện ở mức **thường xuyên** (ĐTB trong khoản 3.57 – 3.87), ít có sự khác biệt về ý kiến giữa họ khi ĐTB của mỗi phát biểu đều khá tương đồng. Nội dung thực hiện thường xuyên nhất là tổ chức “*học tập kiến thức về HĐTN*” và “*các năng lực tổ chức HĐTN*”. Nội dung “*tổ chức thực hành rèn luyện các năng lực tổ chức HĐTN*” thực hiện ít thường xuyên nhất. Kết quả này khá phù hợp với các câu trả lời trong phỏng vấn và quan sát từ thực tiễn của tác giả. Mặc dù, sự quan tâm về mục tiêu không thiên lệch về lí thuyết, nhưng có thể vì thời lượng dành cho HĐTN khá ít mà nội dung này lại mới với SV, nên GV thường tập trung vào các nội dung lí thuyết hơn. SV.1 khẳng định “*khoảng 90% thời lượng GV dùng để trao đổi lí thuyết, 10% thực hành*” hay SV.7 “*Ở môn Giáo dục học, đa số thời gian em học về lí thuyết, cũng có một phần rất ít học về thiết kế nhưng cũng không tập trung quá nhiều.*” Mô tả kĩ hơn về các nội dung mà GV phụ trách dạy về HĐTN, SV.15 chia sẻ:

Thầy cô đã hướng dẫn cho em cách đọc được chương trình của HĐTN và từ đó xây dựng, lựa chọn, phân nhóm theo các nhóm từng cái như là hướng đến tự nhiên, hướng đến xã hội, hướng đến bản thân. Và mỗi nhóm sẽ dựa theo cái hướng đó mà tự xây dựng chủ đề và sẽ lên lớp trình bày trao đổi.

Ngoài ra, một thực tế khác cũng cần lưu ý là ở mỗi khía cạnh nội dung phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP, khoảng 35% SV khẳng định trường của họ chỉ *thỉnh thoảng và hiếm khi thực hiện* (nội dung 1, 3, 4 và 5). Các nguyên nhân có thể dẫn tới kết quả này như khi tham gia các học phần Giáo dục học, SV ít quan tâm, dẫn

đến không nhớ chính xác nội dung được học hoặc thời lượng dành cho các nội dung này được phân bổ khá hạn chế, GV ít có điều kiện triển khai.

3.2.2.3. Thực trạng sử dụng hình thức phát triển năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

Thực trạng các hình thức phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP tập trung vào 5 hình thức với mức độ thực hiện và hiệu quả thực hiện cụ thể.

Bảng 3.8. Thực trạng sử dụng hình thức phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

Hình thức	Giảng viên		Sinh viên	
	Sử dụng	Hiệu quả	Sử dụng	Hiệu quả
	ĐTB (ĐLC)	ĐTB (ĐLC)	ĐTB (ĐLC)	ĐTB (ĐLC)
Dạy học các học phần (Giáo dục học)	3.97	3.91	3,79	3,76
<i>Đàm thoại</i>	4.13 (0.63)	3.93 (0.74)	3.81 (0.79)	3.75 (0.80)
<i>Thảo luận nhóm</i>	4.30 (0.65)	4.00 (0.79)	3.99 (0.74)	3.80 (0.80)
<i>Seminar</i>	3.83 (0.91)	3.90 (0.71)	3.82 (0.85)	3.79 (0.79)
<i>Thực hành</i>	4.00 (0.70)	3.90 (0.85)	3.74 (0.84)	3.82 (0.77)
<i>Báo cáo thực tế</i>	3.60 (0.72)	3.83 (0.87)	3.57 (0.83)	3.67 (0.77)
Tập huấn, tổ chức chuyên đề	3.69	3.81	3.74	3.78
<i>Đàm thoại</i>	3.53 (0.90)	3.67 (0.84)	3.66 (0.83)	3.71 (0.75)
<i>Trò chơi</i>	3.53 (0.94)	3.73 (0.91)	3.66 (0.85)	3.75 (0.77)
<i>Trực quan</i>	3.60 (0.97)	3.93 (0.74)	3.83 (0.83)	3.84 (0.76)
<i>Thảo luận nhóm</i>	3.93 (0.94)	3.90 (0.80)	3.85 (0.80)	3.81 (0.75)
<i>Thực hành</i>	3.93 (0.94)	3.83 (0.83)	3.72 (0.82)	3.77 (0.79)
Thực tế, thực tập	3.44	3.62	3.56	3.71
<i>Báo cáo thực tế</i>	3.50 (0.82)	3.60 (0.93)	3.65 (0.83)	3.73 (0.80)
<i>Quan sát/dự giờ</i>	3.47 (0.94)	3.70 (0.70)	3.61 (0.87)	3.74 (0.81)
<i>Thực hành</i>	3.67 (0.92)	3.73 (0.79)	3.64 (0.89)	3.78 (0.81)
<i>Viết nhật kí</i>	3.13 (0.97)	3.43 (0.97)	3.33 (1.01)	3.59 (0.79)
Hoạt động Đoàn– Hội	3.38	3.65	3.59	3.72
<i>Hội thi</i>	3.37 (0.96)	3.60 (0.81)	3.61 (0.89)	3.70 (0.79)
<i>Trò chơi</i>	3.60 (0.81)	3.63 (0.85)	3.68 (0.90)	3.75 (0.80)
<i>Tham quan, dã ngoại</i>	3.27 (0.79)	3.60 (0.89)	3.45 (0.97)	3.72 (0.83)
<i>Câu lạc bộ</i>	3.27 (0.91)	3.67 (0.88)	3.60 (0.92)	3.72 (0.81)
<i>Hoạt động tình nguyện cộng đồng</i>	3.40 (1.07)	3.73 (0.91)	3.61 (0.92)	3.72 (0.83)
SV tự phát triển	3.21	3.48	3.59	3.72
<i>Tự nghiên cứu</i>	3.57 (0.73)	3.53 (0.82)	3.57 (0.86)	3.65 (0.82)
<i>Trợ giảng cho giảng viên</i>	2.63 (0.93)	3.40 (0.97)	3.36 (1.01)	3.67 (0.87)
<i>Học hỏi kinh nghiệm từ người khác</i>	3.43 (0.86)	3.50 (0.97)	3.83 (0.78)	3.82 (0.81)
ĐTC chung	3.57	3.72	3.66	3.74

* Ghi chú: $n = n(GV) = 30$; $n(SV) = 773$.

Nhìn chung, cả 5 hình thức đều được đánh giá thực hiện *thường xuyên* và *có hiệu quả* trong việc phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP (trừ ý kiến của GV về mức độ sử dụng hình thức SV tự phát triển). Hình thức *dạy học các học phần (Giáo dục học)* có mức độ thực hiện cũng như mang lại hiệu quả cao nhất (đánh giá của SV xếp hiệu quả hình thức này thứ hai sau *tập huấn, tổ chức chuyên đề*) với ĐTB lần lượt là 3.97 - 3.91 (GV) và 3.79 - 3.76 (SV).

Có 6/8 GV và 9/22 SV trong phỏng vấn cũng khẳng định vai trò của hình thức này, như SV.15:

Học phần Giáo dục học về mặt lý thuyết thì em tiếp thu nhiều về chương trình, viết kế hoạch, hình thức này nọ thì em tiếp thu hầu hết là ở các học phần đó, còn về thực tế thông qua thực tập SP 1 thì em đã được thực tập cách triển khai một cái kế hoạch như thế nào, hay là thông qua hoạt động của CLB thì em cũng có thể hiểu như là một phần cũng có thể.

Một số ý kiến của GV và SV còn quan tâm đến hình thức hoạt động Đoàn - Hội. Họ cho rằng nhờ hình thức này mà SV được trải nghiệm một cách thực tế và không quá áp lực. SV.3 đã nêu một ví dụ cụ thể mà hoạt động Đoàn - Hội tác động đến năng lực tổ chức HĐTN của bản thân:

Trong các hoạt động Đoàn- Hội, thì em là một Ủy viên Ban chấp hành, em là người đưa ra kế hoạch và là leader của các đội thi. Vì thế, khi lập ra kế hoạch ấy thì em nghĩ là mình cũng sẽ có thêm những cái kỹ năng và mình biết được những phương pháp làm sao để tổ chức hoạt động ấy được nhiều người tham gia nhất và được đồng đảo người đón nhận và qua hoạt động đấy các bạn sinh viên sẽ cảm thấy là mình học được một điều gì đấy.

Về hình thức ít thực hiện và ít hiệu quả nhất, GV cho rằng đó là *cá nhân tự phát triển* (ĐTB: 3.21 và 3.48), trong khi SV lại khẳng định chính là hình thức *thực tế, thực tập* (ĐTB: 3.56 và 3.71). Các câu trả lời phỏng vấn cũng ít đề cập đến hình thức cá nhân tự phát triển. Có lẽ với các quan sát của GV Giáo dục học thì SV chưa dành nhiều sự quan tâm và thời gian cho các hoạt động tự phát triển, còn bản thân SV lại có cái nhìn tích cực hơn về bản thân. Mặc khác, những SV tham gia thực tập lại nhận

thấy thời gian trong hoạt động này, đặc biệt trước bối cảnh đại dịch Covid-19, SV phải thực tập trực tuyến, họ ít có cơ hội tổ chức HĐTN cho HS của mình.

Đối với **hình thức dạy học các học phần (Giáo dục học)**, trong số 5 phương pháp được đưa ra lấy ý kiến, các GV thường sử dụng *thảo luận nhóm* (PT1.2) nhất để phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV (ĐTB- GV: 4.30, SV: 3.99). Đây cũng là phương pháp được đánh giá hiệu quả cao hàng đầu (ĐTB- GV: 4.00, SV: 3.80). Tất cả 8 GV được phỏng vấn đều chia sẻ rằng họ tổ chức thảo luận nhóm rất thường xuyên để SV nắm rõ các vấn đề lí thuyết về HĐTN và xây dựng kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề. Ngoài ra, một số GV còn sử dụng thêm phương pháp trò chơi, thực hành và làm việc cá nhân. Tuy nhiên, nhiều *ý kiến cho rằng SV vẫn chưa được lĩnh hội sâu sắc và thực hành đủ nhiều* (GV2, GV5, GV8, SV7, SV11), như: ...

Thời gian học tập chuyên về HĐTN không nhiều, nên giảng viên ít có điều kiện để SV thực hành các HĐTN. Vì vậy SV đạt đến mức thành thục thì khó (GV2).

Hay với SV11:

Đa số là học lý thuyết, cũng như là ảnh hưởng bởi cái dịch covid, nên em chưa có thời gian và không gian để thực hành tổ chức HĐTN, nên thành ra nó còn hạn chế.

Thực tế, có trường ĐHSP tổ chức các lớp học phần Giáo dục học với số lượng 200 SV/lớp, GV chia mỗi nhóm hơn 10 SV/ nhóm. Sau khi SV thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN theo nhóm, một số GV không tổ chức thực hành trên lớp giả định, hoặc có thì cũng chỉ một SV ở mỗi nhóm được đóng vai giáo viên để tổ chức thử. Điều này đòi hỏi phải xây dựng qui trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học phát triển năng lực tổ chức HĐTN để tối ưu hiệu quả của các nguồn lực sẵn có, đặc biệt là thời gian.

Đối với **hình thức tập huấn, tổ chức chuyên đề** nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho người học, các báo cáo viên/người chủ trì thường sử dụng *thảo luận nhóm* và *thực hành* nhất (ĐTB: GV là 3.90 cho cả 2 phương pháp, SV là 3.85 cho phương pháp thảo luận nhóm). Tuy nhiên, cả hai đối tượng này lại nhận định phương pháp *trực quan* (video, tranh ảnh...) lại mang lại hiệu quả cao hơn. Tập huấn, chuyên đề với thể mạnh có thể tập trung rèn luyện kỹ năng cho người tham gia, cần được tổ chức nhiều hơn tại các trường ĐHSP, nhằm đáp ứng nhu cầu đa dạng của người học và các

đơn vị tuyển dụng giáo viên. Ngoài ra, kết quả khảo sát vẫn còn tỉ lệ khoảng 30% SV đánh giá các phương pháp tập huấn, chuyên đề còn chưa hiệu quả (phục lục 6), đòi hỏi báo cáo viên/người chủ trì các chương trình này cần quan tâm đổi mới cách thức tổ chức hoạt động hơn nữa.

Đối với **hình thức thực tế, thực tập**, kết quả thống kê thể hiện rằng phương pháp *thực hành* được sử dụng nhiều nhất và hiệu quả cao nhất (ĐTB- GV: 3.67 và 3.73, SV: 3.64 và 3.78). Điều này cũng dễ hiểu khi đặc thù của phương thức này là tạo nhiều cơ hội cho người học được thể nghiệm năng lực đã được trường SP chuẩn bị vào thực tế. Một phương pháp được đánh giá có nhiều ý nghĩa trong các nghiên cứu là *viết nhật kí* (PT.3.4) lại ít được sử dụng nhất tại các trường ĐHSP. Tuy vậy, nhiều khách thể phỏng vấn vẫn cho rằng, trong các kì thực tập hiện tại SV cũng chưa được tổ chức nhiều HĐTN (GV1, GV4, SV8, SV12, SV16, SV21, SV22). Vì đại dịch Covid-19, phần lớn SVSP phải thực tập theo hình thức trực tuyến. Hơn nữa, tới thời điểm của nghiên cứu này, chương trình Giáo dục phổ thông 2018 chỉ mới được triển khai ở một số khối lớp, HĐTN và HĐTN, hướng nghiệp ở THCS và THPT chưa đòi hỏi phải tổ chức hàng tuần. Do đó, SV dù tham gia kì thực tập hơn 1 tháng, chỉ rất ít có cơ hội triển khai.

Đối với **hình thức hoạt động Đoàn - Hội**, có sự thống nhất trong ý kiến của GV và SV về phương pháp được sử dụng nhiều nhất là *trò chơi* với ĐTB 3.60 và 3.68. Tuy nhiên, phương pháp mang lại hiệu quả cao nhất thì GV lại cho rằng phải là *hoạt động tình nguyện cộng đồng* với ĐTB 3.73, trong khi SV vẫn cho rằng đó là *trò chơi* (ĐTB: 3.78). Cho rằng hoạt động câu lạc bộ rất quan trọng với SV để rèn luyện năng lực tổ chức HĐTN một cách thường xuyên, GV.01 đã chỉ ra thực tế không như mong đợi:

Số lượng câu lạc bộ ở trong trường mà các bạn đến tham gia thì không đa dạng lắm, và HĐTN cũng có nhiều nội dung đặc thù, có rất nhiều những cái đặc trưng riêng. Nó khác hoàn toàn với những gì mà sinh viên được trải qua trong thời gian mà các bạn học phổ thông.

Mặc dù, hiện nay tại các trường ĐHSP, các hoạt động Đoàn - Hội liên quan đến HĐTN khá đa dạng, nhưng tính chuyên sâu của hoạt động thì chưa cao. Hoạt động

câu lạc bộ có nhiều thế mạnh trong việc phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP, cũng cần được nghiên cứu áp dụng cho hiệu quả.

Đối với *hình thức tự phát triển*, kết quả thống kê ĐTB thể hiện sự khác biệt khá lớn giữa ý kiến của GV và SV. Trong khi GV cho rằng *tự nghiên cứu* là cách thức mà SVSP sử dụng nhiều nhất và hiệu quả nhất (ĐTB: 3.57 và 3.53) thì SV lại xác nhận *học hỏi kinh nghiệm từ người khác* mới được sử dụng nhiều nhất và hiệu quả nhất (ĐTB: 3.83 và 3.82). Xem xét tần số thực hiện các phương pháp tự phát triển, cho thấy vẫn còn tỉ lệ khá lớn SV chưa tích cực, như 41.0% SV có câu trả lời rằng họ “không thực hiện” đến “thỉnh thoảng” trong việc tự nghiên cứu; hoặc 43.3% SV trả lời tương tự trong việc học hỏi kinh nghiệm từ người khác. Thực trạng này đòi hỏi GV và trường SP phải có biện pháp tác động phù hợp.

Với câu hỏi “*Liệu rằng có sự tương quan giữa mức độ thực hiện và hiệu quả của các phương thức phát triển HĐTN cho SV SP?*”, luận án tiếp tục sử dụng kiểm định Pearson. Kết quả thể hiện ở bảng bên dưới.

Bảng 3.18. *Tương quan giữa mức độ thực hiện và mức độ hiệu quả của các hình thức phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm*

Hình thức	ĐTB sử dụng	ĐTB hiệu quả	Hệ số tương quan (r)
Dạy học các học phần (Giáo dục học)	3.79	3.78	0.597***
Tập huấn, tổ chức chuyên đề	3.74	3.78	0.525***
Thực tế, thực tập	3.56	3.71	0.493***
Hoạt động Đoàn - Hội	3.58	3.72	0.589***
Tự phát triển	3.57	3.71	0.509***

* Ghi chú: *** $p < .001$.

Theo Hinkle và Jurs (2003), hệ số r trong khoảng 0.90-1.00: sự tương quan rất cao/mạnh, 0.70-0.89: sự tương quan cao/mạnh, 0.50 - 0,69: sự tương quan ở mức trung bình; 0.30-0.49: sự tương quan ở mức độ thấp, 0.00-0.29: sự tương quan không đáng kể. Như vậy, trong số 5 hình thức phát triển năng lực HĐTN cho SV thì “*dạy học các học phần (Giáo dục học)*”, “*tập huấn, tổ chức chuyên đề*”, “*hoạt động Đoàn - Hội*”, “*tự phát triển*” có sự tương quan trung bình giữa mức độ sử dụng và hiệu quả sử dụng, riêng “*thực tế, thực tập*” vẫn có sự tương quan, nhưng chỉ mức độ thấp. Điều

đó đòi hỏi các bên cần quan tâm hơn nữa đến việc cải tiến hơn nữa cách thức sử dụng phương thức phát triển năng lực cho SV, đặc biệt là phương thức thực tế, thực tập.

3.2.2.4. Thực trạng kiểm tra, đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

Thực trạng đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP theo 3 hình thức và 5 phương pháp đánh giá.

Bảng 3.99. Thực trạng kiểm tra, đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

Phương thức đánh giá	Giảng viên			Sinh viên		
	ĐTB	ĐLC	Hạng	ĐTB	ĐLC	Hạng
Hình thức đánh giá	3.81			3.74		
<i>Giảng viên đánh giá</i>	4.07	0.79	1	3.85	0.76	1
<i>Sinh viên tự đánh giá</i>	3.63	0.76	3	3.70	0.81	2
<i>Đánh giá đồng đẳng</i>	3.73	0.98	2	3.68	0.86	3
Phương pháp đánh giá	3.72			3.79		
<i>Vấn đáp</i>	3.03	1.10	4	3.71	0.87	4
<i>Thực hành</i>	3.93	0.91	2	3.73	0.83	3
<i>Kiểm tra viết (tự luận)</i>	3.83	0.70	3	3.84	0.80	2
<i>Bài báo cáo nhóm</i>	4.07	0.79	1	3.88	0.76	1
ĐTC chung	3.76			3.77		

* Ghi chú: $n = n(GV)=30; n(SV) = 773$.

Kết quả bảng 3.19 cho thấy, các hình thức và phương pháp đánh giá trong khảo sát đều có tần suất sử dụng thường xuyên. Hai phương thức được sử dụng thường xuyên nhất để đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SV là *GV đánh giá* và *báo cáo nhóm* (ĐTB- GV: 4.07 và 4.01, SV: 3.85 và 3.88). Theo nhận định của tác giả, vì cách thức tổ chức thực hành của các GV Giáo dục học thường là cho SV xây dựng kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề, sau đó, người học phải trình bày sản phẩm trước lớp để được góp ý, đánh giá, nên nhiều SV trong khảo sát mới cho rằng báo cáo nhóm là phương pháp đánh giá chủ yếu. Phương pháp vấn đáp, có thể không có thể mạnh xác nhận kết quả về hành vi nên không được GV sử dụng nhiều (ĐTB của GV: 3.03).

Phỏng vấn GV và SV cho thấy, xu hướng chung trong hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP, hình thức và phương pháp đánh giá chủ đạo là *GV đánh giá* (100% GV và SV), *kiểm tra viết* (100% GV và SV) và *thực hành theo nhóm*

(90% GV và SV). Đối với đánh giá thông qua thực hành, trong một số trường hợp, GV có tạo điều kiện cho SV được triển khai hoạt động trên lớp giả định trong khoảng 1 tiết (GV.7, GV.8, SV.4, SV.15). Từ đó, chỉ bản thân GV đưa ra đánh giá hoặc kết hợp với đánh giá đồng đẳng của các nhóm với tỉ lệ khá nhỏ. Một số GV làm rubric để định hướng quá trình thực hành và đánh giá sản phẩm của SV (GV.1, GV.6, SV.5), tuy nhiên, phần lớn GV thì không. Điều này cũng ảnh hưởng đến tính khách quan của việc đánh giá kết quả. Ngoài ra, việc đánh kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SV, đặc biệt trong các học phần Giáo dục học, còn phụ thuộc rất nhiều vào phương pháp kiểm tra viết (cuối học kì) với yêu cầu thiết kế kế hoạch. Trong khi đó, giữa học kì SV đã được đánh giá bởi cùng yêu cầu.

Theo quan điểm đánh giá hiện đại, GV nên phát huy vai trò đánh giá của người học thông qua các hình thức tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2020). Ở khía cạnh phương pháp, năng lực được biểu hiện rõ nhất thông qua hành vi của các cá nhân, do vậy việc đánh giá năng lực tổ chức HĐTN cần GV tích cực sử dụng phương pháp thực hành hơn nữa. Bên cạnh đó, việc phối hợp với đánh giá qua hồ sơ học tập của SV cũng là một cách thức giúp thu nhận nhiều thông tin về năng lực.

3.2.2.5. Thực trạng yếu tố ảnh hưởng đến phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP theo nhóm yếu tố thuộc về SV, GV, trường SP, trường thực tập và nhóm yếu tố khác.

Bảng 3.10. *Thực trạng yếu tố ảnh hưởng đến phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm*

Yếu tố ảnh hưởng	Giảng viên			Sinh viên		
	ĐTB	ĐLC	Hạng	ĐTB	ĐLC	Hạng
Yếu tố sinh viên	4.00			3.24		
<i>Chưa nhận thức đầy đủ</i>	3.90	0.80	3	3.25	0.88	1
<i>Chưa lĩnh hội đầy đủ các kiến thức</i>	4.07	0.94	1	3.23	0.91	2
<i>Chưa có các kỹ năng tự học, tự phát triển năng lực tổ chức HĐTN</i>	4.03	0.76	2	3.23	0.95	2
Yếu tố giảng viên	3.74			2.94		
<i>Năng lực SP chưa cao</i>	3.73	1.05	2	2.92	1.18	3
<i>Không tích cực hỗ trợ SV</i>	3.60	1.00	4	2.81	1.19	4
<i>Chưa có qui trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN</i>	3.63	1.10	3	2.93	1.16	2
<i>Dành thời gian thực hành ít</i>	4.00	0.90	1	3.09	1.08	1
Yếu tố trường sư phạm	3.66			3.00		
<i>Chương trình đào tạo chưa chú trọng phát triển năng lực tổ chức HĐTN</i>	3.67	1.12	2	2.94	1.18	2
<i>Chưa có nhiều lớp tập huấn, chuyên đề bồi dưỡng</i>	3.70	0.92	1	3.03	1.09	1
<i>Các điều kiện vật chất để thực hành tổ chức HĐTN còn thiếu</i>	3.60	0.97	3	3.03	1.07	1
Yếu tố trường thực tập	3.99			3.85		
<i>Năng lực GVHD chưa cao</i>	4.13	0.63	1	3.84	0.73	2
<i>GVHD không tích cực</i>	4.00	0.74	2	3.86	0.72	1
<i>Điều kiện vật chất để thực hành thiếu thốn</i>	3.83	0.87	3	3.86	0.80	1
Yếu tố khác	3.46			2.92		
<i>Chưa có sự phối hợp giữa các bên</i>	3.43	0.94	2	2.86	1.11	3
<i>Đoàn - Hội chưa quan tâm tổ chức HĐTN cho SV</i>	3.63	0.93	1	2.94	1.10	2
<i>Bạn bè cùng lớp thiếu hỗ trợ</i>	3.30	1.02	3	2.96	1.09	1
ĐTC chung	3.77			3.17		

* Ghi chú: $n = n(GV) = 30$; $n(SV) = 773$.

Nhìn chung, theo ý kiến của GV có 16/16 yếu tố và SV có 4/16 yếu tố **ảnh hưởng nhiều** đến việc phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV các trường SP hiện nay. Trong đó, SV “*chưa lĩnh hội đầy đủ các kiến thức Tâm lý học, Giáo dục học (đặc biệt là HĐTN)*” và “*chưa có các kỹ năng tự học, tự phát triển năng lực tổ chức HĐTN*” được các GV cho là ảnh hưởng lớn nhất (ĐTB: 4.07 và 4.03). Còn bản thân SV lại cho rằng “*giáo viên hướng dẫn thực tập không tích cực hỗ trợ SV*” và “*các điều kiện vật chất để thực hành tổ chức HĐTN tại các trường thực tập còn thiếu thốn*” mới có ảnh hưởng lớn nhất (ĐTB: cùng 3.86). Có thể thấy, nhận định giữa GV và SV đang

có sự khác biệt khá lớn. Có lẽ, vì các GV Giáo dục học đang đứng ở góc độ của nhà khoa học, nên ý kiến của họ phù hợp về mặt lí luận đã được thống nhất trong nhiều tài liệu. Cụ thể, yếu tố chủ thể đóng vai trò quyết định, giáo dục đóng vai trò chủ đạo. SVSP đã trải qua nhiều hoạt động và môi trường khác nhau, nên họ quan tâm nhiều vào các yếu tố thực tiễn hơn.

Trong số *các yếu tố ảnh hưởng từ SV*, các ý kiến của SVSP tập trung quan tâm đến việc “*SV chưa có nhận thức đầy đủ về tầm quan trọng của năng lực và phát triển năng lực tổ chức HĐTN*” (ĐTB: 3.25). Điều này khá phù hợp với các chia sẻ trong phỏng vấn, nhiều SV cho rằng sau 1 năm học về HĐTN họ ít nhớ đến nội dung này, nghĩ rằng nó như một phần cần học và làm bài tập để qua môn Giáo dục học, không ý thức đây sẽ là nội dung cần phát triển thành năng lực để làm việc trong trường phổ thông. Về kết quả của yếu tố “*SV chưa lĩnh hội đầy đủ kiến thức*” như đã trình bày ở trên cũng cần được quan tâm, cần có các biện pháp để hỗ trợ SV trong việc lĩnh hội tri thức về HĐTN một cách sâu sắc hơn.

Với *các yếu tố ảnh hưởng từ GV*, cả GV và SV đều quan tâm đến việc “*GV dành thời gian thực hành năng lực tổ chức HĐTN còn ít*” (ĐTB lần lượt: 4.00 và 3.09). Thực tế này có thể xuất phát từ quá trình tổ chức môn phụ trách học phần Giáo dục học xây dựng đề cương và định hướng triển khai nội dung HĐTN cho các GV phụ trách. Cần phải lưu ý rằng, không thể kì vọng SV có năng lực tổ chức HĐTN mà thời gian tổ chức thực hành ít. Chính vì thế, rất cần xây dựng qui trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN trong các học phần Giáo dục học để tối ưu hiệu quả của các nguồn lực sẵn có, đặc biệt là thời gian. Ngoài ra, ý kiến của GV còn làm cho luận án lưu tâm “*GV Giáo dục học có năng lực sư phạm chưa cao*” (ĐTB: 3.73). Có lẽ HĐTN là nội dung mới mẻ không chỉ với SV mà còn cả các GVSP. Với các GV ít dành thời gian nghiên cứu và đầu tư bài giảng, thì các nội dung về HĐTN sẽ được triển khai một cách qua loa, thiếu chất lượng.

Với *các yếu tố ảnh hưởng từ trường SP*, kết quả thống kê ĐTB của phát biểu “*Chưa có nhiều lớp tập huấn, chuyên đề bồi dưỡng về tổ chức HĐTN cho SV*” là cao nhất (GV: 3.70, SV: 3.03). Điều đáng chú ý, ĐTB của các yếu tố trong nhóm này theo

ý kiến của GV vẫn ở mức ảnh hưởng “nhiều”, nhưng với SV thì lại ở mức “khá”. Ở khía cạnh thực tiễn qua các cuộc phỏng vấn, luận án cho rằng một yếu tố có tác động lớn đến phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SV chính là **chương trình**. Mặc dù, mỗi SVSP khi ra trường đều phải đảm trách HĐTN/ HĐTN, hướng nghiệp như một môn học, nhưng cấu trúc các chương trình đào tạo SVSP hiện nay chưa chú trọng đến nội dung này. 2/3 trường ĐHSP mà luận án khảo sát, trong các học phần Giáo dục học, chỉ dành dưới 15 tiết để dạy phần HĐTN. Điều này đòi hỏi phải cải tiến chương trình đào tạo, trong đó tăng số tín chỉ cho các nội dung liên quan về HĐTN.

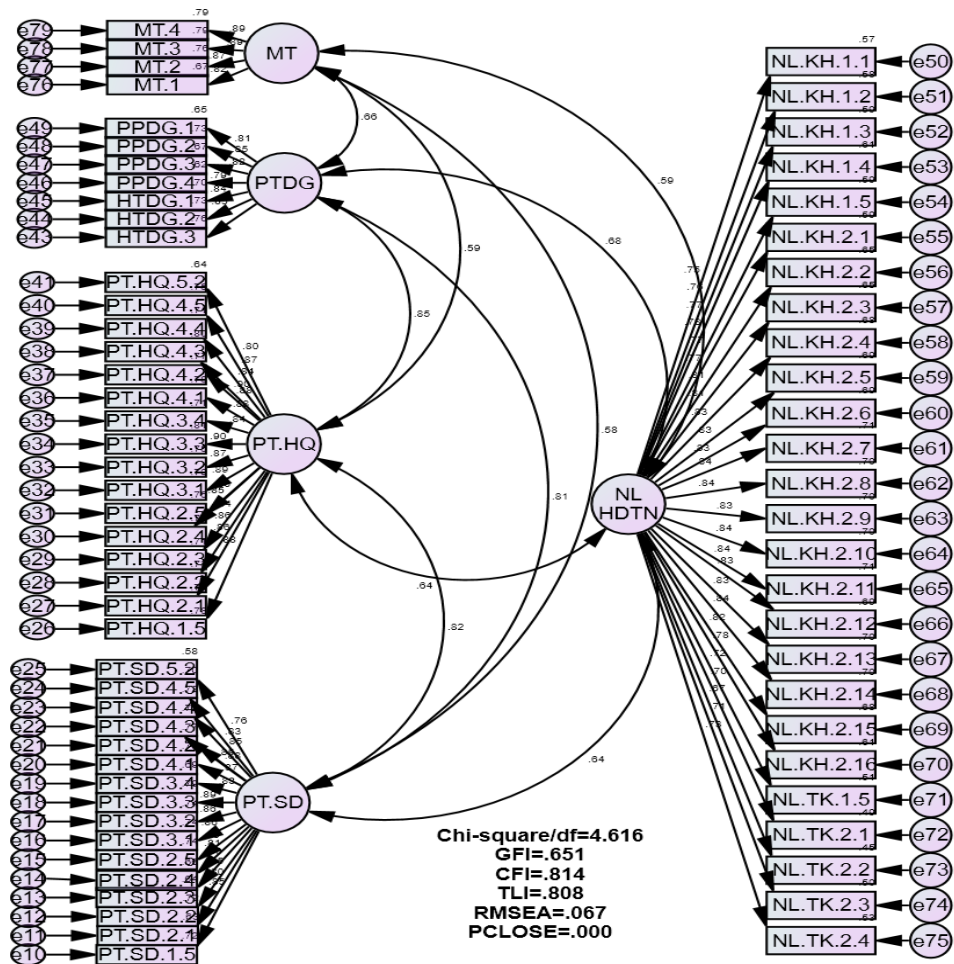
Với **các yếu tố ảnh hưởng từ trường thực tập**, các ý kiến quan tâm nhiều đến việc “GV hướng dẫn thực tập có năng lực hướng dẫn chưa cao” (GV: 4.13, SV: 3.84) và “GV hướng dẫn thực không tích cực hỗ trợ SV” (GV: 4.00, SV: 3.86). Như đã phân tích trước đó, HĐTN là nội dung mới mẻ trong chương trình Giáo dục phổ thông 2018, nhiều giáo viên hướng dẫn thực tập cũng mới tiếp cận từ các mô đun bồi dưỡng của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Có lẽ chính điều này đã ảnh hưởng đến thái độ và khả năng hướng dẫn lại cho giáo sinh của các GV hướng dẫn.

Với **các yếu tố ảnh hưởng khác**, tương tự như trường hợp của các yếu tố thuộc về trường SP, GV và SV trong cuộc khảo sát có sự khác biệt lớn về mức đánh giá. Trong khi GV đều cho rằng 3 yếu tố phối hợp các bên, sự quan tâm của tổ chức Đoàn - Hội và hỗ trợ từ bạn bè đều ảnh hưởng nhiều, SV lại đánh giá chỉ ở mức khá ảnh hưởng. Tuy nhiên, dựa trên sự phân tích của luận án ở các khía cạnh thực trạng trước đó, việc phối hợp giữa các bên như trường SP với tổ chức Đoàn - Hội và trường thực tập SP dường như chưa thể hiện rõ. Luận án cho rằng, phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV là một quá trình lâu dài, nếu thiếu kết nối, thiếu thống nhất giữa các bên thì dễ tạo ra các phản lực, làm cho tác động kém hiệu quả.

3.2.2.6. Mối liên hệ giữa hoạt động phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm và năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm

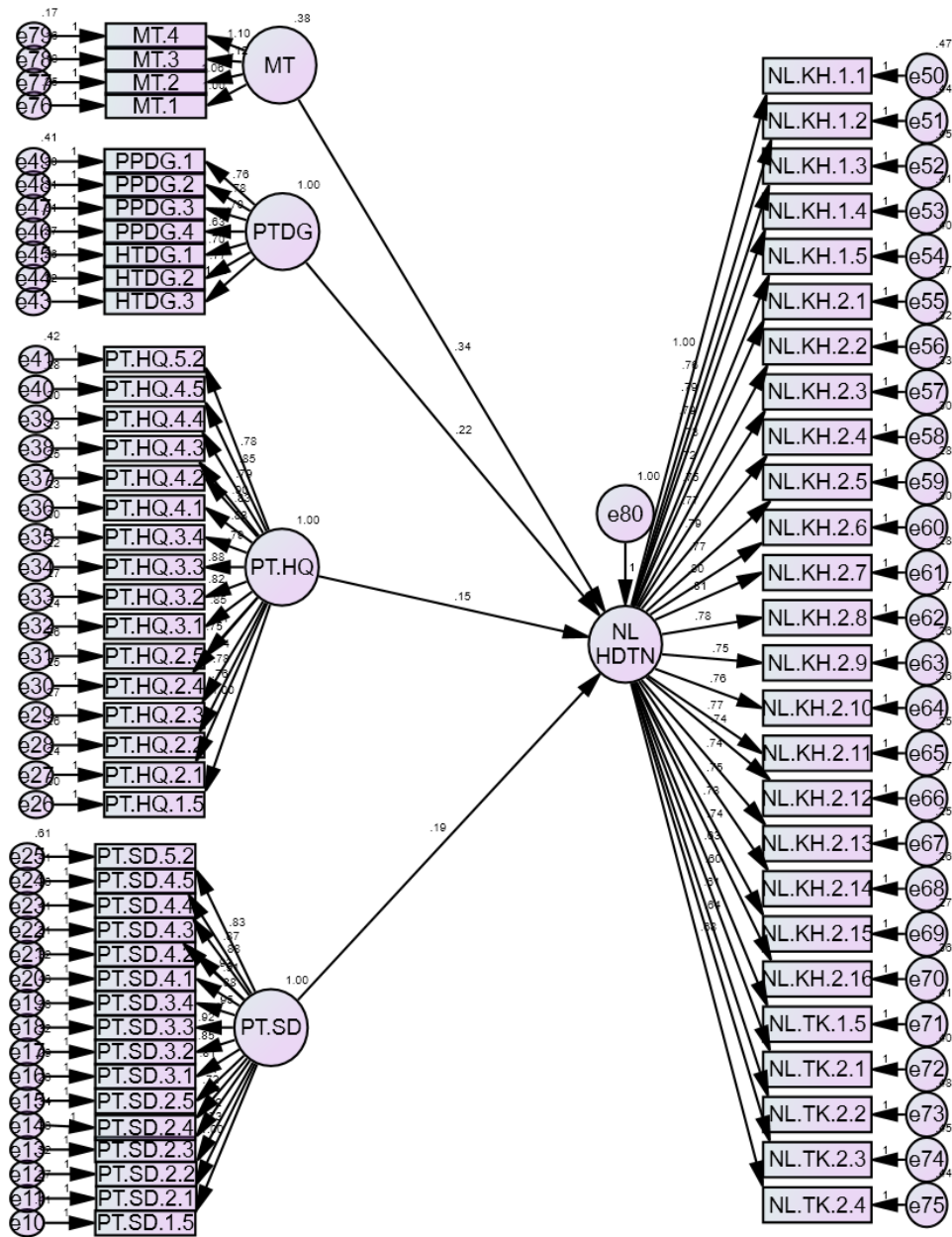
Nhằm đánh giá chất lượng các biến quan sát, tính hội tụ, tính phân biệt và khẳng định các cấu trúc nhân tố của bảng hỏi trước khi phân tích SEM, luận án tiến hành phân tích nhân tố khẳng định (Confirmatory Factor Analysis - CFA) bằng phần mềm

AMOS. Các phát biểu (biến) có chỉ số hồi quy chuẩn hoá (standardized regression weight) < 0.5 bị loại bỏ. Cấu trúc mô hình chỉ giữ được 4 nhóm ảnh hưởng là mục tiêu, mức độ sử dụng hình thức phát triển, hiệu quả hình thức phát triển và phương thức đánh giá. Kết quả phân tích được thể hiện qua hình bên dưới.



Hình 3.1. Mô hình phân tích nhân tố khẳng định (CFA) của bảng hỏi

Các chỉ số quan trọng là Chi-square/df (4.616), CFI (0.814), TLI (0.808) và RMSEA (0.67) đều trong khoảng chấp nhận được (Hair, Black, Babin & Anderson, 2010) nên mô hình là phù hợp. Phần lớn các biến quan sát trong mô hình có chỉ số hồi quy chuẩn hoá (standardized regression weight) > 0.7, tức có mức phù hợp cao, đóng góp nhiều vào biến số mẹ.



Hình 3.2. Mô hình phương trình cấu trúc (SEM) mối quan hệ giữa hoạt động phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm và năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm

Dựa trên dữ liệu và kết quả của mô hình CFA, mối quan hệ giữa hoạt động phát triển năng lực tổ chức HDTN và năng lực tổ chức HDTN của SV được thể hiện dưới dạng mô hình phương trình cấu trúc SEM ở trên.

Kết quả về hệ số hồi qui ở bảng 3.21 dưới đây cho thấy, cả 4 nhân tố mục tiêu, mức độ sử dụng phương thức phát triển, mức độ hiệu quả phương thức phát triển và

phương thức đánh giá đều tác động đến biến năng lực tổ chức HĐTĐ của SV ở mức có ý nghĩa về mặt thống kê ($\text{sig} < 0.005$).

Bảng 3.11. Hệ số hồi qui (*Regression Weights*)

			Estimate	S.E	C.R	P
NL.HĐTĐ	<---	Mục tiêu	0.336	0.062	5.44	***
NL.HĐTĐ	<---	Phương thức đánh giá	0.216	0.037	5.763	***
NL.HĐTĐ	<---	Hiệu quả phương thức	0.149	0.036	4.076	***
NL.HĐTĐ	<---	Sử dụng phương thức	0.189	0.037	5.143	***

* Ghi chú: *** $P < 0.001$.

Trong số các yếu tố tác động đến năng lực tổ chức HĐTĐ của SV, yếu tố phương thức đánh giá có tác động lớn nhất ($\beta = 0.202$), sau đó, đến mục tiêu phát triển ($\beta = 0.195$), mức độ sử dụng hình thức phát triển ($\beta = 0.176$) và mức độ hiệu quả hình thức phát triển ($\beta = 0.139$). Một số nghiên cứu đã chỉ ra rằng phương thức đánh giá có mối liên hệ đến phương pháp học của SV (Đình Văn Thạch, 2011; Preston, Gratani, Owens, Roche, Zimanyi & Malau-Aduli, 2019), có thể vì vậy, nhân tố phương thức đánh giá kết quả tổ chức HĐTĐ có ảnh hưởng nhiều nhất đến việc phát triển năng lực tổ chức HĐTĐ của SVSP.

Ngoài ra, kết quả thống kê cho thấy chỉ số R bình phương (squared multiple correlation) của năng lực tổ chức HĐTĐ là $0.129 = 12.9\%$. Như vậy, hiện nay hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTĐ cho SVSP đang tác động lên **12.9%** sự biến thiên của năng lực tổ chức HĐTĐ của SVSP. Điều này, có thể là do đặc điểm của năng lực cần thời gian rèn luyện với tần suất khá nhiều, trong khi đó, các hoạt động phát triển năng lực này còn nhiều hạn chế, thời gian học tập ở lớp Giáo dục học còn ít và SV chưa thực hành vào môi trường thực. Mức độ tác động này, theo luận án đánh giá là chưa tương xứng với kì vọng của nhà trường và GV trong quá trình đào tạo. Do vậy, đòi hỏi cần có các biện pháp mang tính hệ thống, đồng bộ và hiệu quả với thực tiễn phát triển năng lực tổ chức HĐTĐ cho SVSP hiện nay.

Từ những phân tích ở trên, luận án khái quát một số đánh giá chung về thực trạng phát triển năng lực tổ chức HĐTĐ cho SVSP qua bảng 3.22.

Bảng 3.22. *Đánh giá chung về thực trạng phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm*

Khía cạnh	Mặt mạnh	Mặt hạn chế	Nguyên nhân của hạn chế
1. Xác định mục tiêu	Đã xác định được mục tiêu quan trọng, chủ yếu của hoạt động này; đã quan tâm đến mục tiêu hàng đầu là SV vận dụng được kiến thức để tổ chức các HĐTN cho HS	Chưa phát hiện thông qua điều tra bằng bảng hỏi và phỏng vấn	----
2. Thực hiện nội dung	Đảm bảo thời lượng cho các nội dung kiến thức về HĐTN, làm tiền đề để SV phát triển năng lực tổ chức hoạt động này	Thời lượng dành cho việc tổ chức SV thực hành các năng lực tổ chức HĐTN còn hạn chế	Chương trình đào tạo chưa xây dựng hợp lí, thời lượng cho nội dung tổ chức HĐTN hạn chế
3. Sử dụng hình thức	Các hình thức phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV được đánh giá mức thực hiện thường xuyên và hiệu quả, như: Hình thức tập huấn, chuyên đề, các hoạt động đoàn thể liên quan đến HĐTN khá đa dạng;	<p>+ Trong các học phần (Giáo dục học), SV vẫn chưa được lĩnh hội sâu sắc và thực hành để phát triển năng lực tổ chức HĐTN một cách đầy đủ</p> <p>+ Hình thức tập huấn, chuyên đề và các hoạt động đoàn thể liên quan đến HĐTN chưa được tổ chức chuyên sâu và mang tính liên tục, hệ thống</p> <p>+ Hình thức cá nhân tự phát triển và thực tế, thực tập còn chưa phát huy hiệu quả như mong đợi, SV chưa được định hướng tự phát triển năng lực tổ chức HĐTN, còn phụ thuộc vào thầy, cô,</p>	<p>+ GV còn dạy học theo cách tiếp cận nội dung; thời gian dành cho nội dung về tổ chức HĐTN khá ít; chưa có qui trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN</p> <p>+ Chưa có sự phối hợp chặt chẽ giữa các bên tham gia phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SVSP; thiếu các câu lạc bộ về HĐTN</p> <p>+ GV chưa xây dựng môi trường, tạo điều kiện tối đa cho SV tự phát triển; chưa có tài liệu dạng cẩm nang để SV tự định hướng phát triển năng lực</p>

		nhà trường	
4. Kiểm tra, đánh giá kết quả	Hình thức, phương pháp đánh giá được sử dụng khá đa dạng	Chưa phát huy vai trò đánh giá của SV; chưa tích cực sử dụng phương pháp thực hành để đánh giá năng lực tổ chức HĐTN của SV	GV còn dạy học theo cách tiếp cận nội dung; chưa có qui trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN

Những đánh giá về thực trạng ở trên sẽ là cơ sở quan trọng để luận án đưa ra các biện pháp phù hợp để phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP tại các trường ĐH ở Việt Nam hiện nay.

Kết luận chương 3

Kết quả khảo sát thực trạng năng lực tổ chức HĐTN của SV cho thấy, ở bình diện chung, phần lớn SV đạt mức “khá”, trong đó, thứ hạng cao nhất là năng lực xây dựng kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề và hạn chế nhất là năng lực đánh giá kết quả tổ chức HĐTN. Tuy nhiên, kết quả phỏng vấn chung về năng lực tổ chức HĐTN của SVSP cho nhận định SV ở mức đạt/trung bình. Kết quả so sánh cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa SV nam và nữ, giữa SV đến từ nông thôn và thành thị, giữa SV 3 trường đại học, giữa SV có học lực trung bình và khá, giữa SV nhóm ngành ngoại ngữ và đặc thù.

Kết quả thực trạng hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV cho thấy các trường ĐHSP đã xác định được mục tiêu quan trọng, chủ yếu của hoạt động này. Nội dung phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV tập trung nhiều vào nội dung lí thuyết, ít tổ chức thực hành kĩ năng. Các hình thức phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV được đánh giá mức thực hiện thường xuyên và hiệu quả. Tuy vậy, nhiều ý kiến được phỏng vấn cho rằng trong các học phần (Giáo dục học), SV vẫn chưa được lĩnh hội sâu sắc và thực hành để phát triển kĩ năng đầy đủ. Hình thức tập huấn, chuyên đề, các hoạt động đoàn thể liên quan đến HĐTN khá đa dạng, nhưng chưa tổ chức chuyên sâu. Hình thức cá nhân tự phát triển và thực tế, thực tập được GV và SV đánh giá ít thực hiện và ít hiệu quả nhất. Thực trạng đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐTN đã được các trường ĐHSP thực hiện kết hợp nhiều hình thức và phương pháp đánh giá, chủ yếu là GV đánh giá thông qua kiểm tra viết và thực hành nhóm. Các phương pháp đánh giá năng lực tổ chức HĐTN thông qua hành vi cá nhân chưa được GV sử dụng nhiều.

Kết quả phân tích hồi qui cho thấy 4 thành tố mục tiêu, nội dung, mức độ sử dụng và hiệu quả các hình thức phát triển và phương thức đánh giá đều tác động đến biến năng lực tổ chức HĐTN của SV ở mức có ý nghĩa về mặt thống kê. Tuy nhiên mức độ tác động này chưa tương xứng với mục đích phát triển năng lực của SVSP. Vì vậy, xây dựng biện pháp phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP trong giai đoạn hiện nay là rất cần thiết.

CHƯƠNG 4.

BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM

4.1. Nguyên tắc đề xuất biện pháp phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm tại các trường đại học ở Việt Nam

4.1.1. Đảm bảo tính pháp lý

Bất kì biện pháp góp phần thay đổi thực tiễn giáo dục nào cũng phải dựa trên các văn bản pháp qui liên quan đang có hiệu lực. Thực tiễn cho thấy các biện pháp độc đáo, sáng tạo, nhưng không tương thích hoặc chưa được pháp luật qui định rõ ràng thì không được hoặc buộc phải trì hoãn triển khai. Các văn bản pháp quy chủ yếu cần tham khảo trong việc đề xuất các biện pháp phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP như Luật Giáo dục, Luật Giáo dục đại học, qui chế đào tạo và chương trình đào tạo của trường ĐHSP.

Luật Giáo dục xác định nguyên lí chung của hoạt động giáo dục: “*học đi đôi với hành, lý luận gắn liền với thực tiễn, giáo dục nhà trường kết hợp với giáo dục gia đình và giáo dục xã hội*” (Quốc hội Việt Nam, 2019, tr.1). Điều này định hướng việc phát triển năng lực tổ chức HĐTN cần đảm bảo sự thống nhất giữa thời gian học lí thuyết và thời gian thực hành một cách hợp lí, cũng như có sự phối hợp nhiều bên để các tác động trở nên thống nhất và đạt hiệu quả tối ưu. Hơn nữa, qui chế đào tạo của các nhà trường còn nêu rõ các hoạt động đào tạo SVSP có thể được diễn ra ở bên trong và ngoài trường đại học, như dạy học, thực hành, thực tế, thực tập, trải nghiệm thực tế (Trường ĐHSP Hà Nội, 2021; ĐH Huế, 2021; Trường ĐHSP TP.Hồ Chí Minh, 2021).

Điều 54 của Luật Giáo dục đại học qui định GV phải “*giảng dạy, phát triển chương trình đào tạo, thực hiện đầy đủ, đảm bảo chất lượng chương trình đào tạo*” (Quốc hội Việt Nam, 2018, tr.25). Cụ thể hơn, trong quy chế đào tạo của các trường ĐHSP hiện nay cũng thể hiện điều này. Công tác tổ chức giảng dạy và học tập cần “*phát huy năng lực chuyên môn và trách nhiệm nghề nghiệp của đội ngũ GV, phù*

hợp với quy định về chế độ làm việc của giảng viên, đồng thời phát huy vai trò chủ động đồng thời đề cao trách nhiệm của sinh viên, tạo điều kiện và động lực để sinh viên nỗ lực học tập” (Trường ĐHSP Hà Nội, 2021; Trường ĐHSP TP.HCM, 2021). Như vậy, các yêu cầu trong các văn bản pháp qui hiện nay đã tạo nền tảng cơ bản cho biện pháp về phía GV Giáo dục học và SVSP.

Ngoài ra, trước bối cảnh đổi mới Chương trình Giáo dục phổ thông, chương trình đào tạo các ngành SP tại các trường ĐH đã cập nhật những yêu cầu về chuẩn đầu ra liên quan đến năng lực tổ chức HĐTN. Đây là định hướng quan trọng cho việc tổ chức các hoạt động đào tạo trong thực tiễn của nhà trường SP. Vì vậy, các biện pháp được đề xuất cũng cần dựa theo các yêu cầu cần đạt này, nhằm đảm bảo kết quả đào tạo phù hợp với mục tiêu đề ra khi xây dựng chương trình.

4.1.2. Đảm bảo tính khoa học

Các biện pháp phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV SP được đề xuất phải xuất phát từ các lí luận về Tâm lí học và Giáo dục học. Đây là cơ sở để đảm bảo sự hợp lí và khả năng mang lại hiệu quả cho đối tượng nhận tác động. Một số lí luận nền tảng cần phải lưu ý mà luận án đã phân tích trước đó, như bản chất, đặc điểm HĐTN; mục tiêu, nội dung, phương thức, đánh giá, các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP. Hơn nữa, việc kế thừa kết quả các nghiên cứu trước đó trong lĩnh vực phát triển năng lực SP cho SV cũng cần được lưu ý. Một số mô hình, biện pháp đã được luận án phân tích trong phần tổng quan như phối hợp chặt chẽ giữa trường SP với đội ngũ giáo viên hướng dẫn ở trường phổ thông (Hoffman, Werzal, Maloch, Greeter, Taylor, DeJuloi & Vlach, 2015); nâng cao sử dụng các phương pháp SP kiến tạo như giải quyết vấn đề, thảo luận nhóm, phản biện (MacPhail, Tannehill & Goc Karp, 2013); dạy học mô phỏng (Myers & Rivero, 2019); sử dụng huấn luyện phản ánh (Göker, 2021). Ngoài ra, quá trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP có thể vận dụng các phương tiện tác động đã được chứng minh hiệu quả trong lĩnh vực đào tạo như băng ghi hình lớp học, nhật kí.

4.1.3. Đảm bảo tính thực tiễn

Nghiên cứu đề xuất biện pháp phát triển năng lực tổ chức HĐTN xuất phát từ nhu cầu của SV và GV tại các trường SP. Do đó, các biện pháp phải căn cứ vào bối cảnh thực tiễn và hướng tới cải tạo thực tiễn tại nhà trường. Thực trạng năng lực tổ chức HĐTN của SVSP qua khảo sát cho thấy có nhiều điểm mạnh, các năng lực thành phần nhìn chung ở mức khá, nhưng xây dựng kế hoạch năm học, phối hợp các bên liên quan và xử lý các tình huống phát sinh, kiểm tra, đánh giá HĐTN vẫn còn nhiều hạn chế. Tại các trường SP, việc phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV đã được tích cực triển khai, tập trung vào các mục tiêu quan trọng cùng với nhiều phương thức phát triển. Tuy nhiên, các GV đang tập trung nhiều vào lí thuyết hơn thực hành, phương thức thực tế - thực tập tại trường phổ thông và tự phát triển của SV vẫn chưa được vận dụng cao, việc đánh giá còn tập trung vào vai trò của GV với các phương pháp đánh giá truyền thống. Đây là những điểm đáng chú ý liên quan đến thực tiễn mà luận án cần tập trung đưa ra các biện pháp nhằm cải thiện.

4.1.4. Đảm bảo tính hệ thống

Phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP là một hoạt động giáo dục, bao gồm các thành tố chủ thể, khách thể, mục tiêu, nội dung, phương thức, đánh giá, kết quả. Hoạt động diễn ra dưới tác động của các bên liên quan, từ các phòng ban chuyên trách, khoa đào tạo, giảng viên Giáo dục học, tổ chức Đoàn - Hội, trường thực tập và bản thân SVSP. Mỗi thành tố đều đóng vai trò nhất định đến kết quả hoạt động phát triển năng lực, việc tác động đến thành tố này sẽ ảnh hưởng đến thành tố khác. Vì vậy, muốn nâng cao hiệu quả của hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP cần chú ý đề xuất các biện pháp bao quát được các thành tố của hoạt động này. Tuy nhiên, trong điều kiện nguồn lực giới hạn có thể tập trung chủ yếu vào một vài thành tố quan trọng. Ngoài ra, năng lực tổ chức HĐTN của SVSP được xác định gồm có (1) Năng lực lập kế hoạch; (2) Năng lực triển khai; (3) Năng lực kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN. Nội dung các biện pháp phát triển cũng cần đảm bảo không bỏ sót hoặc thiên lệch năng lực thành phần nào. Mặt khác, các biện pháp được đề xuất

phải có mối liên hệ tương hỗ, cùng phối hợp để thực hiện mục đích chung là nâng cao năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP.

4.2. Nội dung biện pháp phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm tại các trường đại học ở Việt Nam

Dựa trên cơ sở lí luận và thực tiễn hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV tại các trường ĐHSP ở Việt Nam, sự định hướng của các nguyên tắc đã phân tích, luận án đề xuất 5 biện pháp phát triển năng lực này cho SVSP theo ma trận sau đây:

Bảng 4.1. Ma trận biện pháp phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

Cơ sở đề xuất	Biện pháp	Nội dung biện pháp
+ Vai trò của qui trình tổ chức dạy học; + Các học phần Giáo dục học (dạy nội dung HĐTN) có thời lượng hạn chế, chưa làm cho SV lĩnh hội sâu sắc, GV chưa dạy nội dung tổ chức HĐTN theo qui trình cụ thể, khoa học.	Biện pháp 1- Phát triển qui trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP	3 giai đoạn và 14 bước + Giai đoạn 1. Chuẩn bị phát triển năng lực tổ chức HĐTN + Giai đoạn 2. Thực hiện phát triển năng lực tổ chức HĐTN + Giai đoạn 3. Tổ chức đánh giá phát triển năng lực tổ chức HĐTN
+ Thế mạnh của cảm nang trong dạy học; + SV chưa tích cực tự rèn luyện, trường SP chưa có tài liệu phù hợp để SVSP tự rèn luyện năng lực tổ chức HĐTN.	Biện pháp 2- Thiết kế cảm nang tổ chức HĐTN cho SVSP	3 phần nội dung + HĐTN ở trường phổ thông + Tổ chức HĐTN ở trường phổ thông + Phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP
+ Thế mạnh của hình thức tập huấn, tổ chức chuyên đề và thực tế, thực tập với phát triển năng lực tổ chức HĐTN; + Hai hình thức này vẫn chưa phát huy hết vai trò trong thực tiễn phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP như đánh giá trong phần thực trạng.	Biện pháp 3- Phối hợp với các tổ chức Đoàn – Hội, trường thực tập phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP	2 cách thức phối hợp + Cách thức 1. Tư vấn ý tưởng, tham gia báo cáo, tập huấn chuyên đề do Đoàn - Hội tổ chức + Cách thức 2. Tham gia phụ trách đoàn thực tập tại trường phổ thông
+ Thế mạnh của câu lạc bộ với phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP; + Thời gian cho các hoạt động đào tạo chính thức bị hạn chế, trường ĐH chưa	Biện pháp 4- Tổ chức câu lạc bộ “Uom mầm” để phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP	4 bước tổ chức câu lạc bộ + Bước 1. Chuẩn bị thành lập câu lạc bộ + Bước 2. Tổ chức ra mắt câu lạc bộ + Bước 3. Tổ chức các sinh hoạt định kì + Bước 4. Đánh giá và cải tiến hoạt động

có câu lạc bộ về phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP.		
+ Vai trò của hình thức tự phát triển trong việc nâng cao năng lực tổ chức HĐTN của SVSP; + SV chưa tích cực sử dụng các phương pháp tự phát triển, SV còn phụ thuộc vào nhà trường và thầy, cô.	Biện pháp 5- Tạo môi trường, điều kiện cho SV tự phát triển năng lực tổ chức HĐTN	3 cách thức + Cách thức 1. Xây dựng nền tảng về phương pháp tự học, tự phát triển + Cách thức 2. Tư vấn, định hướng việc xây dựng và thực hiện kế hoạch phát triển năng lực tổ chức HĐTN + Cách thức 3. Hỗ trợ các tài liệu đa dạng về tổ chức HĐTN

Từng biện pháp sẽ được phân tích cụ thể về mục đích, nội dung, cách tiến hành và điều kiện thực hiện ở phần bên dưới.

4.2.1. Phát triển qui trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

4.2.1.1. Mục đích

Qui trình được hiểu là “trình tự phải tuân theo để tiến hành một công việc nào đó” (Hoàng Phê, 2004, tr.813), có ý nghĩa trong việc đảm bảo hiệu quả hoạt động. Mặc khác, dạy học Giáo dục học được xem là hình thức chủ đạo để phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP, nhưng thời lượng được phân bổ hạn chế. Việc phát triển qui trình khoa học cho hoạt động này góp phần định hướng các tác động SP của GV, tối ưu hoá thời gian tổ chức dạy học, giảm áp lực “chạy bài” ở GV và người học có nhiều điều kiện rèn luyện một cách chất lượng và hiệu quả hơn.

4.2.1.2. Nội dung

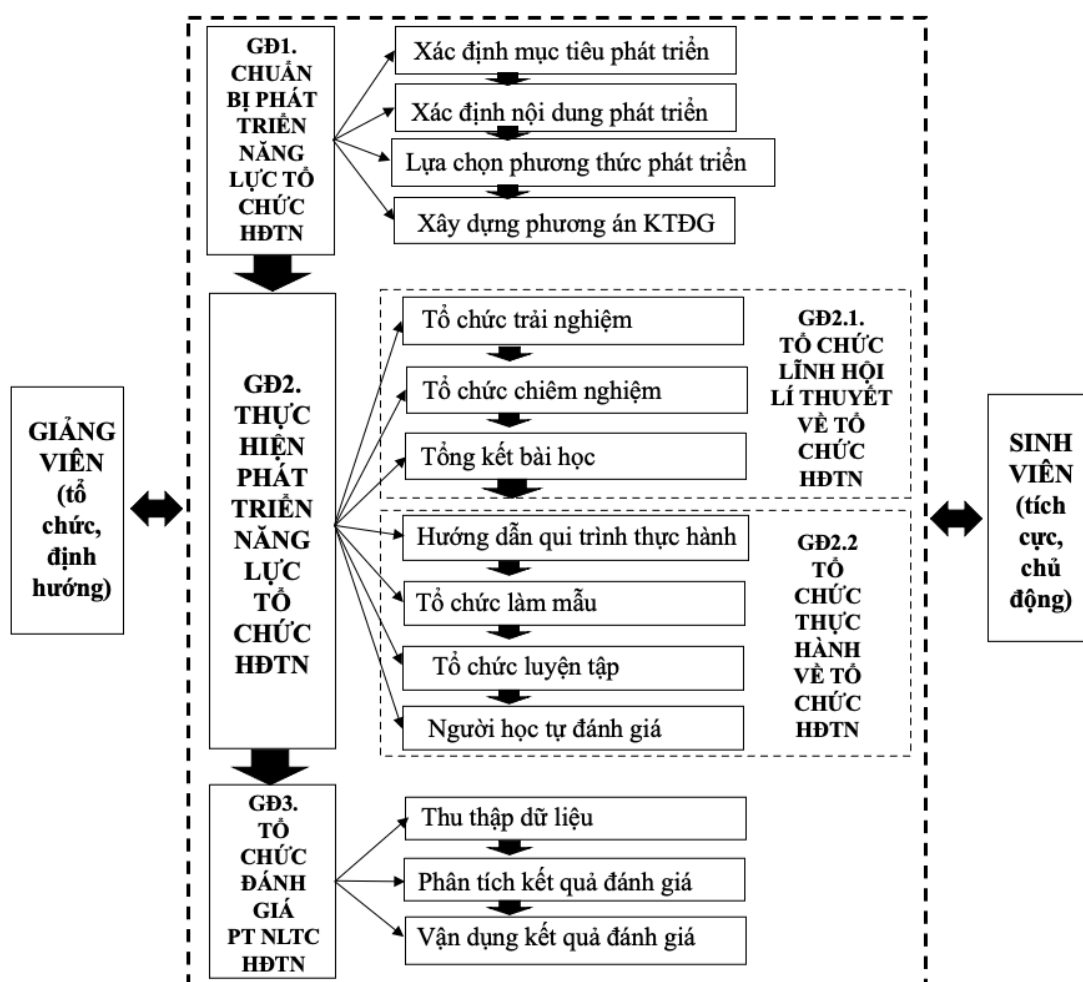
Qui trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP gồm 3 giai đoạn và 14 bước.

Giai đoạn 1. Chuẩn bị phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm

Bước 1. Xác định mục tiêu phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm

Việc xác định mục tiêu phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV cần dựa vào mục tiêu và chuẩn đầu ra của học phần Giáo dục học, đặc điểm nhận thức của SV. Ngoài ra, tham khảo yêu cầu của Bộ Giáo dục và Đào tạo về triển khai chương trình HĐTN, hướng nghiệp ở thực tiễn. Nội dung mục tiêu phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV tập trung vào nâng cao nhận thức về HĐTN và tổ chức HĐTN ở

trường phổ thông; nâng cao kỹ năng tổ chức HĐTN cho học sinh phổ thông; gia tăng thái độ tích cực, niềm yêu thích công tác tổ chức HĐTN cho học sinh phổ thông, chủ động tham gia các hoạt động học tập của học phần.



Sơ đồ 4.1. Quy trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

Bước 2. Xác định nội dung phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm

Dựa vào những mục tiêu phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV đã xác định, GV cụ thể những nội dung cơ bản cần cho SV lĩnh hội, rèn luyện. Trong thực tiễn, GV thường phải dựa thêm các cơ sở khác là định hướng của Bộ môn quản lý học phần và nguồn tài liệu hiện có. Nội dung phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV gồm: Tổ chức học tập kiến thức về HĐTN và chương trình HĐTN/HĐTN, hướng nghiệp

(2018); Tổ chức học tập kiến thức về năng lực tổ chức HĐTN; Tổ chức thực hành, rèn luyện năng lực tổ chức HĐTN; Tổ chức đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐTN; Giáo dục ý thức, thái độ về việc học tập và rèn luyện năng lực tổ chức HĐTN. Các nội dung chi tiết, luận án đã trình bày ở phần 2.4.2.

Bước 3. Lựa chọn phương thức phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm

Từ mục tiêu, nội dung phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV, đặc điểm SV, kinh nghiệm của GV, thực tiễn về cơ sở vật chất mà GV sẽ lựa chọn phương thức phát triển năng lực tổ chức HĐTN phù hợp. Các phương thức là các hình thức, phương pháp và kỹ thuật dạy học như: lớp – bài, nhóm, cá nhân, e-learning; seminar, đàm thoại, trò chơi, trực quan, thảo luận nhóm, diễn đàn; công não, xyz, khăn trải bàn,... Ở bước này, GV thiết kế các hoạt động dạy học phù hợp với các hình thức, phương pháp và kỹ thuật đã chọn. Các hoạt động này phát huy tính tích cực, chủ động của SV và mang tính trải nghiệm, thực hành cao.

Bước 4. Xây dựng phương án kiểm tra, đánh giá năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm

Kiểm tra, đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SV trong học phần Giáo dục học có vai trò quan trọng. Cơ sở lựa chọn hình thức và phương pháp kiểm tra, đánh giá kết quả là mục tiêu, nội dung, phương thức phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV đã xác định. Các hình thức và phương pháp kiểm tra, đánh giá kết quả được GV sử dụng bao gồm: GV đánh giá, SV tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng; vấn đáp, trắc nghiệm, thực hành, kiểm tra viết (tự luận), bài báo cáo nhóm. Khi xác định phương án kiểm tra, đánh giá, GV gắn với từng hoạt động dạy học hoặc kết thúc một phần/một buổi học cho phù hợp về mặt khoa học và thực tiễn. Sau đó, GV thiết kế các công cụ đánh giá phù hợp với phương pháp đã chọn, đó có thể là phiếu đánh giá theo tiêu chí (rubric), bản câu hỏi, bộ câu hỏi trắc nghiệm.

Giai đoạn 2. Thực hiện phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm

Giai đoạn 2.1. Tổ chức lĩnh hội lí thuyết về tổ chức hoạt động trải nghiệm

Bước 1. Tổ chức trải nghiệm

GV xây dựng các hoạt động mang tính trải nghiệm để người học có cơ hội thể nghiệm những kinh nghiệm cá nhân vào thực tiễn của lớp học. Tùy vào mục tiêu, nội

dung lí thuyết mà ý tưởng cũng khác nhau. Các phương thức cụ thể như trò chơi, hội thi, diễn đàn, sắm vai, trực quan (xem video clip),...đều có thể được sử dụng để cho người học trải nghiệm từng phần.

Trước khi SV bắt đầu trải nghiệm, GV nêu yêu cầu, nhiệm vụ và cách thức tham gia hoạt động. GV cần đảm bảo SV hiểu rõ các nội dung này bằng cách yêu cầu họ xác nhận lại hoặc cho họ thực hiện thử. Sau đó, HĐTN được diễn ra theo kế hoạch dự kiến. GV khuyến khích sự tham gia tích cực của SV, quan sát và hỗ trợ khi SV gặp khó khăn. Lưu ý, một số khó khăn có liên quan đến bài học SP có thể không cần được giải quyết tức thời.

Bảng 4.2. Hoạt động trải nghiệm trong học phần Giáo dục học

STT	Tên hoạt động	Mục tiêu	Mô tả cách thức tổ chức trải nghiệm
1	Trò chơi “Đôi bàn tay kì diệu”	SV giải thích được quan điểm trải nghiệm và chu trình trải nghiệm ở người học	GV cho SV so sánh hai bàn tay của mình để xác định độ dài. Sau đó, người học được yêu cầu nhìn thẳng vào bàn tay ngắn hơn, suy nghĩ về sự thay đổi và hô đồng thanh “Tay ơi, dài ra!”. Sau khi hoàn thành, SV quay trở lại so sánh độ dài đôi tay và cho biết kết quả. GV và SV thảo luận các câu hỏi: Bao nhiêu bạn đã thấy độ dài của bàn tay thay đổi sau hoạt động? Điều gì khiến điều đó xảy ra? Hãy nêu ý nghĩa của niềm tin trong cuộc sống và học tập.
2	Trực quan (xem video clip) “Trái tim ấm”	SV phân tích được những lưu ý khi sử dụng phương pháp trực quan để tổ chức cho học sinh trải nghiệm	Từ mục tiêu hoạt động, GV tìm kiếm đoạn video clip phù hợp (link: https://by.com.vn/gB4p0). Ở lớp, GV chiếu đoạn video clip và mời SV tập trung theo dõi. SV tham gia trả lời các câu hỏi: Những hành động nào của nhân vật chính làm bạn chú ý? Vì sao anh ta lại hành động như vậy? Hãy nêu những hành động cụ thể để thể hiện sự quan tâm đến người khác.
3	Diễn đàn (tranh biện) “Tương lai tôi”	SV phân tích được qui trình, những lưu ý khi sử dụng phương pháp diễn đàn giao lưu trong tổ chức cho học sinh trải nghiệm	GV xây dựng tiến trình hoạt động với các bước dự kiến. Tại lớp, GV chia lớp thành 3 nhóm và giới thiệu mệnh đề tranh biện “Nên chọn nghề theo nhu cầu xã hội hơn là theo đam mê”. Phân công: đội 1 tìm các lí lẽ ủng hộ mệnh đề, đội 2 tìm các lí lẽ để phản đối mệnh đề, đội 3 tìm các lí lẽ ủng hộ và phản đối mệnh đề. Thời gian: 15 phút. Sau khi hết thời gian nghiên cứu, đội 1 và 2 cử 3 thành viên tham gia phiên tranh biện

chính thức. Thứ tự thi đấu: U1-P1-U2-P2-U3-P3. Mỗi thành viên có tối đa 3 phút để trình bày lí lẽ của đội mình và phản bác lí lẽ của đội đối phương. Cuối cùng, thành viên đội 3, đóng vai trọng tài thể hiện quan điểm đánh giá. GV trao giải cho đội thắng dựa trên biểu quyết của thành viên đội trọng tài. GV hỏi 3 SV ở 3 đội “Nếu quay lại thời điểm chọn nghề, bạn sẽ dựa trên tiêu chí gì? Vì sao?”.

Bước 2. Tổ chức chiêm nghiệm

Dewey (2003) cho rằng “*Chúng ta không học được từ quá trình trải qua, mà chúng ta học được từ quá trình chiêm nghiệm lại*”. Chiêm nghiệm được xem là khâu quan trọng không thể thiếu để phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP. Sau khi SV tham gia vào các HĐTN, GV tổ chức cho họ hồi tưởng và phản tư về các bài học liên quan. Hai hình thức chiêm nghiệm phổ biến là trả lời câu hỏi bằng lời và hoàn thành phiếu học tập/ nhật kí. Các câu hỏi đi từ sự kiện cụ thể mà người học được tham gia đến các bài học trực tiếp về lí thuyết tổ chức HĐTN. Dạng câu hỏi mở như “Điều gì?”, “Vì sao?”, “Làm thế nào?” được khuyến khích sử dụng để kích thích tư duy giải quyết vấn đề ở SV. Đối với việc tổ chức viết nhật kí trải nghiệm, Francis (1995) gợi ý GV có thể thiết kế thành các yêu cầu: mô tả tóm tắt các điểm chính, trình bày những bài học mà bản thân SV rút ra từ hoạt động/ buổi học, viết ra các câu hỏi xuất hiện từ chủ đề/ vấn đề/ chiến lược, mô tả cách thức mà bản thân phản ứng trước chủ đề/ vấn đề/ chiến lược. Dù tổ chức chiêm nghiệm theo hình thức nào, GV cần tạo điều kiện cho tất cả SV tham gia và dành thời gian đủ để cho SV được suy nghĩ sâu sắc các bài học. Các câu trả lời đều được trân trọng và ghi nhận.

Bảng 4.3. *Hoạt động chiêm nghiệm trong học phần Giáo dục học*

STT	Tên hoạt động	Mục tiêu	Mô tả cách thức tổ chức chiêm nghiệm
1	Trò chơi “Đội bàn tay kì diệu”	SV giải thích được quan điểm trải nghiệm và chu trình trải nghiệm ở người học	Sau quá trình trải nghiệm bằng trò chơi và trả lời câu hỏi, GV tiếp tục tổ chức cho SV chiêm nghiệm bằng hình thức vấn đáp. Câu hỏi vấn đáp: Hoạt động mà các bạn vừa trải qua là một HĐTN, vậy theo bạn, HĐTN là gì? Nó có thể diễn ra với các bước như thế nào? GV mời một vài SV trả lời. Khi SV trả lời, GV tiếp tục đặt câu hỏi dựa trên câu trả lời

			của họ nhằm giúp người học tự nhận ra nội dung của thuật ngữ HĐTN và chu trình trải nghiệm dựa trên kinh nghiệm của bản thân và quá trình trải nghiệm ở phần trước đó.
2	Trực quan (xem video clip) “Trái tim âm”	SV phân tích được những lưu ý khi sử dụng phương pháp trực quan để tổ chức cho học sinh trải nghiệm	Sau khi SV xem video clip và trả lời câu hỏi, GV tiếp tục tổ chức cho SV chiêm nghiệm bằng hình thức vấn đáp. Câu hỏi vấn đáp: Hãy khái quát hoạt động vừa tham gia theo các bước của tiến trình. Vì sao bạn lại chia như vậy? Khi tổ chức cho người học trải nghiệm bằng phương pháp trực quan, GV cần chú ý những gì để đảm bảo hiệu quả của hoạt động? GV mời một số SV trả lời. Việc hỏi câu hỏi tiếp theo dựa trên định hướng ở trên và nội dung câu trả lời trước đó của SV.
3	Diễn đàn (tranh biện) “Tương lai tôi”	SV phân tích được qui trình, những lưu ý khi sử dụng phương pháp diễn đàn giao lưu trong tổ chức cho học sinh trải nghiệm	Sau khi SV tham gia hoạt động tranh biện, GV phát cho mỗi SV 1 phiếu học tập. Nội dung phiếu yêu cầu: 1- Tóm tắt diễn biến hoạt động; 2-Tên các bước mà GV đã tổ chức ở hoạt động; 3-Với từng bước, hãy phân tích những việc mà GV cần làm để hoạt động mang lại hiệu quả SP và tạo hứng thú cho HS; 4-Các câu hỏi, bản thảo về hoạt động vừa tham gia/ phương pháp diễn đàn. SV có 15 phút để hoàn thành phiếu. Sau đó, chia sẻ câu trả lời với người bên cạnh. GV mời một vài SV chia sẻ kết quả chiêm nghiệm trước lớp.

Bước 3. Tổng kết bài học

Từ kết quả chiêm nghiệm của người học, GV tiếp tục tổng kết những luận điểm chính về lí thuyết tổ chức HĐTN. Nội dung chính của lí thuyết về tổ chức HĐTN gồm khái niệm, bản chất, đặc điểm, mục tiêu, nội dung, phương thức, đánh giá, thiết kế và tổ chức HĐTN. Việc tổng kết cần ngắn gọn, nhưng rõ ràng và trọng tâm. Những điểm SV thường gặp khó khăn trong lĩnh hội như bản chất và thiết kế HĐTN cần được dành nhiều thời gian hơn để giải thích.

Trong bước tổng kết bài học, vì lượng thông tin về lí thuyết tổ chức HĐTN khá lớn, nên ngoài định hướng cho SV nghiên cứu giáo trình, GV có thể gợi thêm các tài liệu liên quan như các tài liệu đã được Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức biên soạn để bồi dưỡng giáo viên thực hiện chương trình Giáo dục phổ thông 2018 - HĐTN, hướng

nghiệp. Sau đó, GV có thể thiết kế một số câu hỏi trắc nghiệm kiến thức để giúp SV hệ thống lại thông tin bài học. Bộ câu hỏi trắc nghiệm cần được xây dựng theo một ma trận mức độ lĩnh hội kiến thức nhất định. Hình thức triển khai cho SV thực hiện có thể là trực tuyến hay trực tiếp.

Giai đoạn 2.2. Tổ chức thực hành về tổ chức hoạt động trải nghiệm

Bước 1. Hướng dẫn qui trình thực hành

Trước khi hướng dẫn qui trình thực hành tổ chức HĐTN, GV cần thực hiện các công tác: xác định mục tiêu và nội dung thực hành, thiết kế tiến trình thực hành với các nhiệm vụ cụ thể mà SV cần thực hiện, dự kiến thời gian, các điều kiện thực hành. Ngoài ra, việc thiết kế các bản hướng dẫn thực hành kèm công cụ đánh giá (thang đo, rubric) để định hướng người học là điều cần thiết.

Các nhiệm vụ thực hành tổ chức HĐTN chủ yếu trong học phần Giáo dục học: sử dụng một phương pháp/hình thức trải nghiệm để tổ chức một hoạt động giáo dục cụ thể cho học sinh phổ thông; thiết kế kế hoạch HĐTN/ HĐTN, hướng nghiệp năm học; thiết kế và tổ chức HĐTN, hướng nghiệp theo theo chủ đề.

Bản hướng dẫn thực hành thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề:

BẢN HƯỚNG DẪN THỰC HÀNH 01

Thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề

1. **Yêu cầu:** Thiết kế một kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo loại hình hoạt động giáo dục theo chủ đề (thường xuyên).
2. **Định hướng thực hiện:**
 - 2.1. **Xác định chủ đề**
 - Sử dụng Chương trình Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp để chọn 01 yêu cầu cần đạt của chương trình theo lớp học.
 - Từ yêu cầu cần đạt đó, xác định một vấn đề liên quan.
 - Từ vấn đề đó, chọn chủ đề giáo dục phù hợp có thể triển khai trong một hoặc một vài tiết (thời gian 1 tiết từ 35-45 phút).
 - Đặt tên cho chủ đề một cách xúc tích, hấp dẫn, phù hợp với thông điệp qua trọng của chủ đề.
 - 2.2. **Xác định mục tiêu của chủ đề**

- Nêu cụ thể yêu cầu HS làm được gì (năng lực chung và năng lực đặc thù) trong chủ đề theo yêu cầu cần đạt của chương trình.

- Ghi rõ các biểu hiện hành vi của phẩm chất mà HS thể hiện được trong chủ đề.

2.3. Xác định nội dung chủ đề

- Xác định các cơ sở lựa chọn nội dung giáo dục, tham khảo sách giáo khoa, tài liệu liên quan.

- Liệt kê đầy đủ các nội dung giáo dục phù hợp với chủ đề, xác định nội dung giáo dục trọng tâm.

2.4. Thiết kế chuỗi các hoạt động giáo dục

- Xác định được chuỗi các hoạt động phù hợp với mục tiêu, nội dung giáo dục của chủ đề.

- Xác định mục tiêu của từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu chủ đề.

- Xác định nội dung của từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu của hoạt động.

- Xác định sản phẩm của từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động.

- Mô tả cách thức tổ chức từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động.

- Chọn các phương tiện giáo dục và học liệu phù hợp với mỗi hoạt động.

2.5. Thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá

- Xác định mục đích đánh giá của chủ đề.

- Từ mục đích đã xác định, lựa chọn phương pháp, công cụ đánh giá phẩm chất, năng lực phù hợp.

- Thiết kế các công cụ đánh giá khoa học, đa dạng và khả thi.

3. Công cụ đánh giá kế hoạch (xem phụ lục 10):

GV tạo hứng thú cho SV trước khi nêu yêu cầu thực hành thông qua các phương pháp như thuyết trình nêu vấn đề, đàm thoại. Mục đích của các nhiệm vụ thực hành cũng cần được làm rõ. GV nhấn mạnh giá trị của thực hành đối với việc hình thành kỹ năng tổ chức HĐTN và nghề nghiệp tương lai.

Từ đó, GV giải thích rõ ràng các yêu cầu thực hành, hướng dẫn qui trình thực hiện, biểu mẫu và công cụ đánh giá kèm theo. Trong quá trình này, SV lắng nghe, ghi chú hướng dẫn và đặt câu hỏi nếu bản thân chưa hiểu rõ.

Bước 2. Tổ chức làm mẫu

Tổ chức làm mẫu giúp cho người học hình dung đầy đủ hơn về nhiệm vụ và sản phẩm thực hành cần có. GV trực tiếp làm mẫu hoặc chiếu một số video mẫu mà Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức xây dựng và đã được thẩm định chất lượng. Nội dung làm mẫu: 1-Sử dụng một phương pháp/ hình thức trải nghiệm để tổ chức một hoạt động giáo dục cụ thể cho học sinh phổ thông; 2-Thiết kế kế hoạch HĐTN/ HĐTN, hướng nghiệp năm học; 3-Thiết kế và tổ chức HĐTN, hướng nghiệp theo theo chủ đề.

Trong quá trình trình diễn/chiếu video cách thức tổ chức hoặc thiết kế, GV lưu ý SV tập trung chú ý, có ghi chép và phản hồi ở những phần/đoạn chưa hiểu. GV cũng cần bao quát lớp, quan sát cử chỉ, nét mặt của SV để phán đoán những phần/đoạn mà người học băn khoăn và có biện pháp hỗ trợ phù hợp. Kết thúc quá trình làm mẫu, GV nhắc lại những điểm chính về quy trình, khuyến khích SV đặt câu hỏi thảo luận.

Bước 3. Tổ chức thực hiện

Sau bước làm mẫu, khi SV không còn băn khoăn về các yêu cầu thực hành tổ chức HĐTN, GV tiếp tục tổ chức cho SV trực tiếp thực hiện các nội dung theo qui trình đã hướng dẫn. Quá trình này, SV thực hiện theo nhóm hoặc cá nhân, tùy vào tính chất của nhiệm vụ và thời lượng mà học phần phân bổ. Trong khi SV thực hành, GV quan sát, theo dõi những khó khăn mà SV gặp phải.

Sản phẩm thực hành của cá nhân/nhóm sẽ được góp ý để đảm bảo SV được nhiều cơ hội rút kinh nghiệm và tiếp tục hoàn thiện kỹ năng. Cách thức góp ý có thể sử dụng: kỹ thuật phòng tranh – SV/ nhóm SV dán sản phẩm đã làm trên các mảng tường xung quanh lớp, các thành viên khác quan sát, ghi chú các ý kiến, GV nhận xét chung; trao đổi toàn lớp – GV mời một số SV/nhóm SV hoặc tất cả các nhóm (nếu đủ thời gian) trình bày kết quả và nhận góp ý trực tiếp từ các thành viên trong lớp, GV phản hồi và tổng kết chung. Trong quá trình SV góp ý lẫn nhau, GV cần lưu ý người học tập trung vào bảng tiêu chí đánh giá đã được định hướng trước đó, giữ thái độ tôn trọng và cầu thị, vì mục tiêu hướng đến sự tiến bộ.

Bước 4. Người học tự đánh giá

Ở mỗi phần thực hành, sau khi người học đã hoàn thành việc thực hiện sản phẩm, trình bày và nhận các góp ý từ bạn bè và GV, họ được yêu cầu dành thời gian tự đánh giá kết quả thực hành. Kỹ thuật “3 lần 3” có thể được vận dụng để SV tự đánh giá. Cụ thể, họ hồi tưởng về quá trình thực hành và viết ra 3 điều mà bản thân cảm thấy hài lòng/học được, 3 điều còn băn khoăn/ chưa hài lòng, và 3 điều dự kiến sẽ cải tiến trong tương lai. Trên cơ sở đó, SV tiếp tục rèn luyện, từng bước hoàn thiện năng lực của bản thân một cách bền vững.

Giai đoạn 3. Tổ chức đánh giá phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm

Bước 1. Thu thập dữ liệu

Với quan điểm đánh giá vì học tập, trong quá trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV, GV thường xuyên thu thập dữ liệu từ phía người học. Để làm được việc này, GV xác định mục tiêu, nội dung và phương pháp đánh giá. Mục tiêu đánh giá là xác định mức độ phát triển năng lực tổ chức HĐTN theo giai đoạn học tập trong học phần Giáo dục học, giúp GV và SV cải tiến hoạt động của mình. Nội dung đánh giá là các biểu hiện về năng lực tổ chức HĐTN của SV: năng lực lập kế hoạch tổ chức HĐTN, năng lực thực hiện tổ chức HĐTN và năng lực kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN. Một số phương pháp đánh giá có thể sử dụng để đánh giá năng lực của SV như vấn đáp, thực hành, kiểm tra viết, báo cáo nhóm, trắc nghiệm. Từ đó, thiết kế các công cụ đánh giá năng lực tổ chức HĐTN. Đó có thể là bộ câu hỏi trắc nghiệm, bảng kiểm, thang đo, phiếu đánh giá theo tiêu chí (rubric). Trong đánh giá các biểu hiện về năng lực tổ chức HĐTN của SVSP, rubric được khuyến khích bởi khả năng thu thập thông tin lớn và dễ khách quan hoá. Stronge, Grant, Xu (2017) còn cho rằng, rubric có khả năng tăng tính minh bạch, giảm lo lắng và cải thiện hiệu quả tự thân của SV, hỗ trợ quá trình phản hồi, hỗ trợ SV tự điều chỉnh. Tiếp theo, GV sử dụng các công cụ đánh giá năng lực tổ chức HĐTN đã thiết kế để thu thập đầy đủ dữ liệu cần thiết. Đánh giá năng lực tổ chức HĐTN không chỉ có GV tham gia đánh giá mà chính SV và bạn bè của họ (đánh giá đồng đẳng) cũng là chủ thể đánh giá. Với SV, GV hướng dẫn họ sử dụng công cụ đánh giá một cách rõ ràng, dễ hiểu. Ngoài ra, GV

cần thể hiện thái độ khách quan, trung thực trong thu thập dữ liệu, đảm bảo sự tin cậy của thông tin.

Bước 2. Phân tích kết quả đánh giá

Sau khi triển khai các công cụ đánh giá, GV thu hồi và tổng hợp có hệ thống các sản phẩm hoạt động của SV, các công cụ đánh giá. GV tiến hành phân tích những biểu hiện về năng lực tổ chức HĐTN mà SV thể hiện trong các hoạt động/ sản phẩm hoạt động. GV có thể dựa vào khung năng lực tổ chức HĐTN ở bảng 2.5, gồm 3 năng lực thành phần: xây dựng kế hoạch, triển khai, kiểm tra đánh giá HĐTN và các biểu hiện cụ thể của từng tiểu năng lực. Từ đó, đưa ra các nhận định về trình độ năng lực của từng SV hoặc nhóm SV theo thang năng lực 5 mức độ: Kém - Yếu - Đạt - Khá - Tốt, với các mô tả như bảng 2.6.

Bước 3. Vận dụng kết quả đánh giá

Trên cơ sở của việc phân tích kết quả đánh giá, GV sử dụng kết quả đánh giá để phản hồi và định hướng cho SV tự rèn luyện. Phương thức phản hồi có thể trực tiếp bằng lời hoặc gửi phiếu nhận xét tùy vào điều kiện thời gian diễn ra lớp học. Dù sử dụng phương thức nào, GV cũng cần chỉ rõ những biểu hiện tiến bộ về năng lực, thái độ nỗ lực của SV ra sao trong quá trình rèn luyện năng lực tại lớp, cùng với những gợi ý về nội dung, biện pháp rèn luyện năng lực tổ chức HĐTN trong thời gian sắp tới. Bên cạnh đó, chính GV Giáo dục học cũng cần dành thời gian nghiên cứu các kết quả đánh giá người học, xác định xu hướng về điểm mạnh, điểm yếu về năng lực của SV, nguyên nhân của thực trạng đó. Các biện pháp điều chỉnh, cải tiến chất lượng các hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTN trong học phần Giáo dục học cũng cần được đầu tư suy nghĩ và triển khai vào thực tế ở các lớp tiếp theo.

4.2.1.3. Cách thức tiến hành

Quy trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP được xây dựng dựa trên cơ sở chính là lí thuyết về chu trình trải nghiệm mà Kolb (2015) và quy trình rèn luyện kỹ năng học tập của Phạm Thành Nghị (2011) đề xuất. Kolb (2015) cho rằng, người học đạt hiệu quả tối ưu nhờ quá trình trải nghiệm với 4 bước: 1-Trải nghiệm cụ thể (*concrete experience*); 2-Quan sát

phản ánh (*reflective observation*); 3- Rút ra khái niệm (*abstract conceptualization*); 4- Thử nghiệm tích cực (*active experimentation*). Trong luận án này, nhằm giúp SV lĩnh hội sâu sắc các lí thuyết về tổ chức HĐTN (giai đoạn 1), luận án vận dụng 3 bước đầu trong chu trình của Kolb. Việc vận dụng những lí thuyết này để thực hành kĩ năng sau đó, sẽ tiếp tục được tổ chức theo qui trình của Phạm Thành Nghị (2011). Theo tác giả, rèn luyện kĩ năng học tập có 5 bước: 1-Hướng dẫn qui trình thực hiện hành động, nghe giải thích về mục đích, ý nghĩa, tính chất bài luyện tập, điều kiện thực hiện; 2- Làm mẫu: người dạy thao tác mẫu, người học quan sát; 3-Người học xây dựng kế hoạch học tập; 4-Thực hành luyện tập; 5-Tự kiểm tra, đối chiếu những gì đã làm với thao tác mẫu, tìm ra thiếu sót, phân tích nguyên nhân và đưa ra cách khắc phục. Trong qui trình của mình, luận án gộp nội dung bước 3 vào 4 vào thành “Tổ chức luyện tập” để logic hơn. Ngoài ra, luận án cũng mô tả giai đoạn chuẩn bị và đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐTN theo quan điểm được sử dụng rộng rãi hiện nay trong lĩnh vực Giáo dục học ở Việt Nam.

4.2.1.4. Điều kiện thực hiện

- GV tích cực nghiên cứu và dành thời gian để thiết kế các HĐTN, các công cụ đánh giá năng lực tổ chức HĐTN một cách khoa học, hiệu quả.

- SV hợp tác với GV thực hiện đầy đủ các yêu cầu học tập và rèn luyện theo định hướng của GV.

- Tổ chuyên môn quản lí học phần Giáo dục học tại các trường SP cần thống nhất qui trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV từ đầu năm học. Các định hướng cụ thể để triển khai qui trình này cũng cần được họp bàn và qui định áp dụng cho toàn bộ các lớp. Tuy nhiên, các hoạt động cụ thể cần được trao quyền chủ động, sáng tạo của mỗi GV dựa trên kinh nghiệm và đặc điểm người học ở lớp phụ trách.

- Các tài liệu, video làm mẫu về tổ chức HĐTN được cung cấp đầy đủ cho GV và SV. Nguồn để sử dụng các tài nguyên này có thể là Chương trình ETEP.

4.2.2. Thiết kế cẩm nang tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

4.2.2.1. Mục đích

Tự phát triển là một trong số các phương thức đóng vai trò quan trọng trong quá trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SVSP. Kết quả đánh giá thực trạng cho thấy phương thức này hiện nay chưa được phát huy, SV ít dành thời gian cho các hoạt động tự phát triển. Trong khi đó, thời gian học tập nội dung HĐTN ở các học phần Giáo dục học lại hạn chế. Do đó, việc xây dựng cẩm nang tổ chức HĐTN cho SVSP là điều cần thiết. Nó trở thành một tài liệu mang tính tổng hợp và định hướng cao, góp phần hỗ trợ GV tổ chức các hoạt động lĩnh hội tri thức và rèn luyện kỹ năng tổ chức HĐTN cho SV, cũng như giúp SV có thêm định hướng tự rèn luyện trong và ngoài các học phần Giáo dục học được tổ chức tại trường SP.

4.2.2.2. Nội dung

Ngoài định hướng sử dụng cẩm nang và tài liệu tham khảo, cẩm nang tổ chức HĐTN cho SVSP bao gồm 3 phần nội dung cơ bản. Đó là:

Phần 1. HĐTN ở trường phổ thông

1.1. Trải nghiệm và HĐTN

1.2. Các thành tố của HĐTN ở trường phổ thông

Phần 2. Tổ chức HĐTN ở trường phổ thông

2.1. Phương thức tổ chức HĐTN ở trường phổ thông

2.2. Đánh giá HĐTN ở trường phổ thông

2.3. Thiết kế và triển khai HĐTN ở trường phổ thông

Phần 3. Phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP

3.1. Năng lực tổ chức HĐTN của SVSP

3.2. Phương thức phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP

3.3. Tự đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐTN

4.2.2.3. Cách thức tiến hành

Bước 1. Xác định mục tiêu của cẩm nang

Nhằm có cơ sở để lựa chọn nội dung và hình thức trình bày cẩm nang, việc xác định rõ ràng các mục tiêu của cẩm nang cần được thực hiện trước hết. Như đã phân

tích ở phần trước, trong bối cảnh phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP, các mục tiêu mà cẩm nang hướng tới là khi SV sử dụng tài liệu này họ có thể: hệ thống được các tri thức về tổ chức HĐTN cho học sinh phổ thông; tổ chức HĐTN cho học sinh phổ thông theo Chương trình giáo dục 2018; tự rèn luyện năng lực tổ chức HĐTN sau khi hoàn thành các học phần Giáo dục học.

Bước 2. Lựa chọn nội dung cẩm nang

Từ mục tiêu cẩm nang đã xác định, người thiết kế nghiên cứu các tài liệu liên quan, từ giáo trình Giáo dục học, tài liệu bồi dưỡng giáo viên đến các nghiên cứu về tổ chức HĐTN cho SVSP.

Bước 3. Lựa chọn hình thức và trình bày cẩm nang

Việc lựa chọn hình thức trình bày và trình bày cẩm nang cần thoả mãn các yêu cầu: dễ tiếp cận, tạo hứng thú, thông tin chính xác và tiết kiệm tài nguyên. Chính vì thế, phương án xây dựng ấn bản điện tử được ưu tiên sử dụng. Màu sắc được chọn theo hướng tươi sáng, dễ tập trung và không quá nhiều gam màu; hình ảnh, sơ đồ được trình bày kết hợp với các đoạn thông tin; các front chữ không chân được ưu tiên sử dụng; có đường dẫn (link) liên kết với các tài liệu chuyên sâu, video hướng dẫn.



Hình 4.1. Bìa cẩm nang tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

Bước 4. Lấy ý kiến các bên liên quan

Sau khi hoàn thành bản dự thảo cẩm nang, nhằm có cơ sở hoàn thiện, người thiết kế lấy ý kiến các bên liên quan, cụ thể là GV phụ trách học phần Giáo dục học và SVSP. Nội dung lấy ý kiến là nội dung và hình thức của cẩm nang có đáp ứng nhu cầu của người sử dụng. Cụ thể: thông tin khái quát về HĐTN cho học sinh phổ thông; thông tin về phương thức tổ chức HĐTN cho học sinh phổ thông; thông tin về kiểm tra, đánh giá HĐTN cho học sinh phổ thông; thông tin về thiết kế và tổ chức HĐTN cho học sinh phổ thông; thông tin về phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP; định dạng cẩm nang; màu sắc cẩm nang; hình ảnh, sơ đồ trong cẩm nang; front chữ;

tài liệu, video liên kết. Hình thức lấy ý kiến có thể gián tiếp thông qua bảng hỏi hoặc trực tiếp thông qua phỏng vấn.

Bước 5. Hoàn thiện cẩm nang

Từ kết quả lấy ý kiến các bên liên quan, người thiết kế tiến hành phân tích, tổng hợp và xác định những yếu tố cần điều chỉnh. Sau đó, cẩm nang được hoàn thiện và chuẩn bị đưa vào sử dụng.



Hình 4.2. Mã QR truy cập cẩm nang tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

Bước 6. Sử dụng và cải tiến cẩm nang

Với cẩm nang đã được hoàn thiện sau góp ý các bên, người thiết kế tổ chức chuyển giao cho các GV dạy học phần Giáo dục học để triển khai đến SV lớp mình phụ trách. Quá trình chuyển giao cần có sự trao đổi, chia sẻ rõ ràng, đảm bảo người nhận chuyển giao hiểu rõ giá trị và cách thức sử dụng cẩm nang tổ chức HĐTN cho SVSP. Không chỉ dừng lại ở đây, người thiết kế thường xuyên nhận phản hồi của GV và SV trong khi sử dụng, từ đó tiếp tục cập nhật, cải tiến cẩm nang theo từng năm.

4.2.2.4. Điều kiện thực hiện

- Người thiết kế là GV Giáo dục học, có am hiểu về HĐTN, có nguồn tư liệu tham khảo phong phú và uy tín. Người thiết kế cũng phải là người có năng lực công nghệ thông tin, có thể thiết kế cẩm nang ở dạng ấn phẩm điện tử.

- GV Giáo dục học và SVSP tích cực hỗ trợ trong việc cho ý kiến về bản dự thảo cẩm nang. Ngoài ra, họ cũng phải nhận thức ý nghĩa của cẩm nang, tích cực sử dụng

và cho các phản hồi để người thiết kế có thông tin trung thực, khách quan cải tiến cầm nang thường xuyên.

- Nền tảng trực tuyến để trình bày cầm nang là website <https://heyzine.com> (tạo sách điện tử Flipbook lật trang), được quyền sử dụng miễn phí và có một số tính năng cơ bản, thuận tiện cho SV sử dụng.

4.2.3. Phối hợp với các tổ chức Đoàn – Hội, trường thực tập phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

4.2.3.1. Mục đích

Trong quá trình rèn luyện các năng lực SP nói chung và năng lực tổ chức HĐTN nói riêng, SV nhận nhiều tác động từ các hoạt động Đoàn Thanh niên- Hội SV, cũng như thực tập tại các trường phổ thông. Nhằm đảm bảo hiệu quả tác động từ các bên này, GV Giáo dục học có thể thực hiện một số hoạt động phối hợp trong phạm vi công tác của mình.

4.2.3.2. Nội dung

Việc phối hợp giữa GV Giáo dục học và các tổ chức Đoàn - Hội được thể hiện qua công tác tư vấn ý tưởng, tham gia báo cáo, tập huấn chuyên đề do Đoàn Thanh niên- Hội SV tổ chức. Việc phối hợp giữa GV Giáo dục học và trường thực tập được thực hiện thông qua công tác tham gia phụ trách đoàn thực tập tại trường phổ thông.

4.2.3.3. Cách thức tiến hành

a) Tư vấn ý tưởng, tham gia báo cáo, tập huấn chuyên đề do Đoàn Thanh niên- Hội SV tổ chức

Với vai trò là một GV Giáo dục học, GV có thể chủ động hoặc nhận lời làm việc với các tổ chức Đoàn Thanh niên và Hội SV ở cấp Khoa hoặc Trường để tư vấn về ý tưởng, kế hoạch tổ chức các hoạt động phát triển năng lực cho SVSP, trong đó có HĐTN vào đầu năm học. Một số chuyên đề tập huấn sau có thể được sử dụng để gợi ý, định hướng cho Đoàn Thanh niên - Hội SV tổ chức.

Bảng 4.4. Chuyên đề tập huấn của Đoàn - Hội về hoạt động trải nghiệm

Tên chuyên đề	Mục tiêu	Nội dung	Phương thức tập huấn
Xây dựng nền tảng tổ chức HĐTN	Phân tích được những kiến thức nền tảng của các mạch nội dung HĐTN: hướng vào bản thân, hướng đến xã hội, hướng đến tự nhiên, hướng nghiệp	Kiến thức nền tảng của các mạch nội dung HĐTN	+ Trò chơi + Thuyết trình + Đàm thoại + Dạy học theo nhóm + XYZ, 365, công não, ô bi, tia chớp,...
Thực hành tổ chức HĐTN – nâng cao	Thực hiện hiệu quả việc tổ chức HĐTN theo chủ đề cho học sinh phổ thông	Thực hành nâng cao tổ chức HĐTN ở trường phổ thông	+ Dạy học theo nhóm + Trực quan + Thực hành + Dạy học vi mô
Đánh giá HĐTN theo tiếp cận năng lực	Vận dụng được những kiến thức về kiểm tra, đánh giá theo tiếp cận năng lực để đánh giá kết quả HĐTN của học sinh phổ thông	Kiểm tra, đánh giá theo tiếp cận năng lực trong HĐTN	+ Dạy học theo nhóm + Thực hành + Dạy học vi mô + Khăn trải bàn, mảnh ghép, tranh biện.

Việc tổ chức các chuyên đề này nhằm đáp ứng nhu cầu đa dạng của SVSP, phải trên tinh thần tự nguyện, Ban Tổ chức có thể thu một khoản phí nhỏ để nâng cao trách nhiệm tham gia của SV. Trước và sau khi diễn ra tập huấn, Ban Tổ chức cần khảo sát người học về nhu cầu, cũng như những đánh giá, góp ý cải tiến của người học.

Báo cáo viên là GV có kiến thức chuyên môn liên quan về HĐTN và tổ chức HĐTN cho học sinh phổ thông, tích cực nghiên cứu tài liệu, chuẩn bị các hoạt động tương tác đa dạng, khuyến khích sự tham gia tích cực của người học, tập trung vào mục tiêu của chuyên đề và nhu cầu của SV.

Cơ sở vật chất phục vụ cho các chuyên đề cần đảm bảo được việc phát huy hiệu quả SP, như phòng học có máy chiếu, loa, bàn ghế dễ di chuyển/thảo luận, bảng linh hoạt, đủ không gian cho các hoạt động trò chơi, triển lãm sản phẩm.

b) Tham gia phụ trách đoàn thực tập tại trường phổ thông

Hiện nay, một số trường SP đã tổ chức thực tập tại trường phổ thông do một GV thuộc các bộ môn phương pháp dạy học phụ trách. Đối với GV Giáo dục học được phân công làm Trưởng đoàn thực tập SP, luận án đề xuất cần thực hiện các công tác

phối hợp để góp phần phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV bên cạnh các phẩm chất và năng lực SP khác.

GV làm việc với Ban Chỉ đạo thực tập SP (Ban Giám hiệu) tại trường phổ thông và giáo viên hướng dẫn, nêu rõ những yêu cầu về mặt quy chế mà SV cần thực hiện ở trường thực tập: nội dung thực tập, thời gian, nề nếp, tác phong,... Trong đó, GV nêu những điểm mới về yêu cầu thực tập HĐTN theo chương trình Giáo dục phổ thông 2018, các biểu mẫu đang lưu hành, cách thức phối hợp, hỗ trợ, đánh giá SV thực tập giữa trường đoàn với giáo viên hướng dẫn. Ngoài ra, GV trường đoàn cũng cần thảo luận, lắng nghe những đề xuất, yêu cầu từ phía Ban Chỉ đạo thực tập SP và giáo viên hướng dẫn.

Trong quá trình SV thực tập, GV cùng với giáo viên hướng dẫn tham gia dự giờ, góp ý kế hoạch bài dạy, đánh giá một số tiết HĐTN/HĐTN, hướng nghiệp theo chủ đề. Việc đánh giá không giới hạn ở việc làm phiếu đánh giá mà GV còn trực tiếp thảo luận, rút kinh nghiệm với nhóm SV và giáo viên hướng dẫn sau khi SV thực tập hoàn thành giờ dạy. Ngoài ra, GV trường đoàn cũng cần tổ chức cho SV thực tập viết nhật kí hàng tuần, nhằm giúp họ hồi tưởng những trải nghiệm ở trường phổ thông và suy ngẫm về các bài học, từ đó phát triển nhanh hơn các năng lực SP. Yêu cầu nhật kí: tóm tắt những hoạt động thực tập đã trải qua trong tuần, cảm xúc cá nhân, những điều hài lòng, những cải tiến trong tương lai nếu lặp lại hoạt động đó, những khó khăn cần GV trường đoàn hỗ trợ. Nhật kí có thể được viết dưới dạng trực tuyến (Google docs) và mỗi cuối tuần GV trường đoàn sẽ truy cập và phản hồi cho SV. Trường hợp SV gặp một số khó khăn với trường thực tập và giáo viên hướng dẫn cần sự can thiệp của GV trường đoàn, GV sẽ làm cầu nối để giải quyết.

4.2.3.4. Điều kiện thực hiện

- Các tổ chức Đoàn Thanh niên- Hội SV nhận thức được tầm quan trọng của năng lực tổ chức HĐTN và phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP trong bối cảnh đổi mới giáo dục và đào tạo. Từ đó, tích cực làm việc với các GV Giáo dục học để xây dựng và triển khai các hoạt động bồi dưỡng một cách khoa học và hiệu quả.

- Trường SP có quy định rõ ràng về vai trò của GV trưởng đoàn trong quá trình phụ trách đoàn thực tập tại các trường phổ thông, cho phép GV trưởng đoàn được tham gia đồng đánh giá một phần với giáo viên hướng dẫn.

- GV Giáo dục học cũng phải nhận thức vai trò quan trọng của việc kết hợp nhiều phương thức và vai trò của mình trong việc phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP. Khi nhận được đề xuất của Đoàn Thanh niên- Hội SV trong tham gia báo cáo, tập huấn chuyên đề và khoa/trường trong công tác trưởng đoàn thực tập, GV tích cực tham gia và hoàn thành tốt nhiệm vụ.

4.2.4. Tổ chức câu lạc bộ “Ươm mầm” để phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

4.2.4.1. Mục đích

Việc hình thành và phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP đòi hỏi cần nhiều thời gian với nhiều hoạt động. Trong khi đó, thời gian của các hoạt động đào tạo về HĐTN chính thức tại trường đại học lại hạn chế. Câu lạc bộ với lợi thế là một loại hình hoạt động mang tính tự nguyện, người tham gia được tự chủ đề ra hình thức và thời gian sinh hoạt. Do đó, việc tổ chức câu lạc bộ “Ươm mầm” trong các trường SP có thể đóng góp tích cực vào quá trình phát triển năng lực này cho SV một cách thường xuyên, liên tục.

4.2.4.2. Nội dung

Câu lạc bộ “Ươm mầm” tập trung các SV có nguyện vọng phát triển năng lực tổ chức HĐTN, thường xuyên sinh hoạt với các nội dung tiêu biểu: Chương trình HĐTN và HĐTN, hướng nghiệp; các phương thức tổ chức HĐTN cho HS phổ thông; kiểm tra, đánh giá trong HĐTN; tổ chức HĐTN cho HS phổ thông; hình thức phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP.

4.2.4.3. Cách thức tiến hành

Câu lạc bộ “Ươm mầm” có thể được khởi xướng bởi một nhóm SV tích cực và quan tâm tới vấn đề này. GV Giáo dục học sẽ đóng vai trò là người cố vấn để thành lập và tổ chức hoạt động. Quy trình tổ chức câu lạc bộ này có thể diễn ra với 4 bước dưới đây.

Bước 1. Chuẩn bị thành lập câu lạc bộ

Nhằm chuẩn bị cho sự ra đời của câu lạc bộ trong trường đại học, nhóm SV khởi sướng cần lấy ý kiến rộng rãi các bên liên quan. Trong đó, với Ban Chấp hành Hội SV Trường là chủ trương cho phép câu lạc bộ được thành lập; với SV trong nhà trường là nhu cầu tham gia, với GV Giáo dục học là các định hướng, tư vấn tổ chức câu lạc bộ sao cho hiệu quả. Hình thức lấy ý kiến bằng văn bản (Hội SV), email/trao đổi trực tiếp (GV Giáo dục học) và bảng khảo sát (Google form/bản in). Từ kết quả lấy ý kiến các bên, nhóm SV khởi sướng viết kế hoạch/đề án thành lập câu lạc bộ “Ươm mầm”. Bản kế hoạch/đề án gồm các nội dung cơ bản: tên câu lạc bộ, mục đích, nguyên tắc hoạt động, thành phần – nhân sự, thời gian - địa điểm hoạt động, hình thức sinh hoạt, tài chính.

Mô tả bản đề án tóm tắt thành lập câu lạc bộ:

Hội Sinh viên Việt Nam

BCH Trường ĐHSP....

ĐỀ ÁN TÓM TẮT THÀNH LẬP CÂU LẠC BỘ

“Ươm mầm” cho sinh viên sư phạm

1. Mục đích

- Tạo cơ hội rèn luyện năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP trong nhà trường;
- Phát huy tính độc lập, tự chủ và sáng tạo của SV trong tổ chức các sân chơi học thuật;
- Xây dựng không gian kết nối SV giữa các ngành đào tạo, chia sẻ những kinh nghiệm, thuận lợi, khó khăn trong quá trình rèn luyện nghiệp vụ SP.

2. Nguyên tắc hoạt động

- Thành viên tham gia hoàn toàn dựa trên sự tự nguyện và nhu cầu cá nhân;
- Thành viên đóng góp công sức và tài chính cho các hoạt động là một nghĩa vụ bắt buộc và bình đẳng giữa mọi người;
- Thành viên giao tiếp với nhau trên cơ sở tôn trọng, chân thành và đoàn kết.

3. Nhân sự

- Ban Cố vấn: các giảng viên Tâm lý – Giáo dục (...);
- Ban Chủ nhiệm: 3 SV trong nhóm khởi sướng;
- Thành viên: SVSP trong trường có nguyện vọng tham gia.

4. Thời gian – địa điểm hoạt động

- Thời gian hoạt động: sáng chủ nhật đầu tháng;
- Địa điểm hoạt động: phòng rèn luyện nghiệp vụ SP (...).

5. Hình thức sinh hoạt

Các thành viên câu lạc bộ tương tác trực tuyến thông qua Fanpage và tham gia sinh hoạt định kì với các phương thức:

- Trò chơi;
- Diễn đàn – giao lưu;
- Sân khấu hoá tương tác;
- Dự án;
- Làm việc nhóm;
- Hoạt động tình nguyện;
- Hội thi;...

6. Tài chính

- Kinh phí hoạt động câu lạc bộ được hỗ trợ một phần từ ngân sách của Hội Sinh viên Trường;
- Thành viên câu lạc bộ đóng phí sinh hoạt định kì hàng tháng theo sự thoả thuận của các thành viên;
- Mọi hoạt động thu – chi được công khai theo quý.

TM.Nhóm sinh viên đề xuất
SV Nguyễn Văn A.

Sau khi đề án/kế hoạch được Hội SV Trường thông qua, Ban Chủ nhiệm câu lạc bộ tiến hành các công tác chuẩn bị: ra thông báo tuyển thành viên, phỏng vấn thành viên mới, làm kế hoạch chương trình ra mắt câu lạc bộ, xin kinh phí, mượn địa điểm tổ chức sinh hoạt, họp toàn bộ câu lạc bộ, phân công nhân sự phụ trách chương trình ra mắt. Ngoài ra, Ban Chủ nhiệm thường xuyên trao đổi với Ban Cố vấn là các giảng viên Tâm lý – Giáo dục học để nhận các ý kiến tư vấn.

Bước 2. Tổ chức ra mắt câu lạc bộ

Với buổi ra mắt câu lạc bộ, chương trình cần được đầu tư về nội dung và hình thức sao cho hấp dẫn để thu hút sự tham gia của SVSP trong nhà trường. Nội dung chương trình ra mắt có thể gồm các phần cơ bản: giới thiệu về sự ra đời câu lạc bộ, nhân sự quản lí, nguyên tắc hoạt động, hình thức sinh hoạt, Fanpage câu lạc bộ; phát biểu của Ban Chấp hành Hội SV Trường, Ban Cố vấn câu lạc bộ; trò chơi, văn nghệ; thảo luận về nội quy, tài chính và các hoạt động cụ thể của câu lạc bộ. Hình thức tổ chức có sự kết hợp giữa một sự kiện có tính chất nghi thức và hoạt động sinh hoạt mang tính trải nghiệm, tạo không khí thoải mái, vui vẻ.

Bước 3. Tổ chức các sinh hoạt định kì

Với mục tiêu tạo môi trường rèn luyện năng lực tổ chức HĐTN thường xuyên cho SVSP, câu lạc bộ “Uơm mầm” sinh hoạt với nhiều phương thức đa dạng: trực tuyến và trực tiếp. Các hoạt động trực tuyến trên Fanpage câu lạc bộ diễn ra định kì hàng tuần như: hội thi hùng biện (mỗi thành viên quay một clip hùng biện về chủ đề qui định, đăng lên Fanpage và nhận bình chọn), thiết kế poster truyền thông (môi trường, giao tiếp, giúp đỡ người yếu thế,...), thi trắc nghiệm (về lí thuyết tổ chức HĐTN), nghiên cứu tài liệu, video... Các hoạt động trực tiếp diễn ra định kì mỗi tháng một lần theo chủ đề, mục tiêu, nội dung và phương thức như:

Bảng 4.5. Chương trình sinh hoạt câu lạc bộ “Uơm mầm” gợi ý cho năm học thứ nhất

Tháng	Tên chủ đề	Mục tiêu	Nội dung	Hoạt động chính
9	Diễn đàn nhà giáo	Phân tích được ý nghĩa của HĐTN và HĐTN, hướng nghiệp với học sinh phổ thông	Ý nghĩa của HĐTN và HĐTN, hướng nghiệp với học sinh phổ thông	+ Khởi động + Diễn đàn “Tâm vóc của HĐTN” + Xem video clip chia sẻ của chuyên gia/ chuyên gia chia sẻ trực tiếp về chương trình + Trò chơi trắc nghiệm
10	Thử thách tháng 10	Vận dụng được một số phương thức thể nghiệm tương tác vào tổ chức HĐTN	Phương thức trải nghiệm thể nghiệm, tương tác	+ Khởi động + Hội thi tổ chức HĐTN – Vòng 1 + Chiêm nghiệm “bài học của tôi”
11	Thử thách tháng 11	Vận dụng được một số phương thức khám phá	Phương thức trải nghiệm khám phá	+ Khởi động + Hội thi tổ chức HĐTN – Vòng 2

		vào tổ chức HĐTN		+ Chiêm nghiệm “bài học của tôi”
12	Thử thách tháng 12	Vận dụng được một số phương thức cống hiến vào tổ chức HĐTN	Phương thức trải nghiệm cống hiến	+ Khởi động + Hội thi tổ chức HĐTN – Vòng 3 + Chiêm nghiệm “bài học của tôi”
01	Thử thách tháng 01	Vận dụng được một số phương thức nghiên cứu vào tổ chức HĐTN	Phương thức trải nghiệm nghiên cứu	+ Khởi động + Hội thi tổ chức HĐTN – Vòng 4 + Chiêm nghiệm “bài học của tôi” + Tổng kết học kì
02	Thế giới công cụ đánh giá	Vận dụng được một số lí thuyết về kiểm tra, đánh giá để thiết kế các công cụ đánh giá kết quả HĐTN	Kiểm tra, đánh giá trong HĐTN	+ Khởi động + Trò chơi đánh giá + Chia sẻ của chuyên gia + Thực hành thiết kế công cụ đánh giá + Trải nghiệm triển khai công cụ + Viết nhật kí cá nhân
03	Nhà thiết kế	Thiết kế được kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề	Thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề cho học sinh phổ thông	+ Khởi động + Hoạt động thử thách thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN cho học sinh phổ thông theo đặt hàng của Ban Chủ nhiệm + Hoạt động thẩm định kế hoạch theo nhóm chuyên gia + Viết nhật kí cá nhân
04	Bí kiếp tổ chức HĐTN	Giải thích được những yêu cầu tổ chức HĐTN cho học sinh phổ thông	Tổ chức HĐTN cho học sinh phổ thông	+ Thăm quan trường phổ thông, dự giờ, giao lưu với nhà giáo nhiều kinh nghiệm + Thảo luận kinh nghiệm + Viết nhật kí cá nhân
05	Hành trình phát triển	Phân tích được những phương thức phát triển năng lực tổ chức HĐTN Tự đánh giá năng lực tổ chức HĐTN	Phát triển năng lực tổ chức HĐTN	+ Khởi động + Giao lưu cựu sinh viên tiêu biểu + Triển lãm bài học cá nhân + Tổng kết năm học + Thảo luận kế hoạch năm học tiếp theo

Bước 4. Đánh giá và cải tiến hoạt động

Sau mỗi chương trình sinh hoạt, nhóm được phân công phụ trách công tác tổ chức thực hiện lấy ý kiến phản hồi từ các thành viên. Nội dung phản hồi về các yếu tố: thời

gian, địa điểm, mục tiêu, nội dung, phương pháp tổ chức, phương tiện, kết quả đạt được, góp ý cải tiến. Hình thức phản hồi: bảng hỏi trực tuyến (Google form). Dựa trên các ý kiến này mà Ban Chủ nhiệm sẽ làm việc với các thành viên Ban tổ chức từng chương trình hoặc toàn bộ thành viên để rút kinh nghiệm và cải tiến liên tục chất lượng của các buổi/ hoạt động sinh hoạt câu lạc bộ. Bên cạnh đó, kết thúc mỗi giai đoạn hoạt động (cuối mỗi học kì), toàn bộ câu lạc bộ cũng có hoạt động thảo luận, sơ kết/ tổng kết, đề ra phương hướng phát triển.

Ngoài ra, trong quá trình điều hành câu lạc bộ “Ươm mầm”, Ban Chủ nhiệm cần lưu ý xây dựng các yếu tố truyền thống, văn hoá câu lạc bộ, mức độ cam kết của các thành viên. Một yếu tố khác là sự kế thừa trong quá trình chuyển giao thế hệ Ban Chủ nhiệm cũng cần được quan tâm.

4.2.4.4. Điều kiện thực hiện

- Đầu tiên là yếu tố con người, câu lạc bộ cần có một số SV tâm huyết đứng ra vận động và viết đề án thành lập câu lạc bộ; có sự đồng ý về chủ trương của Hội Sinh viên Trường; có sự tư vấn, định hướng của các GV Tâm lí – Giáo dục học, đặc biệt là GV phụ trách đào tạo HĐTN; có sự nhận thức đầy đủ, hưởng ứng tích cực của SVSP với tư cách những thành viên có trách nhiệm.

- Các điều kiện khác đến từ nguồn tài chính, cơ sở vật chất, phòng nghiệp vụ SP, địa điểm thực tế để cho các hoạt động tương tác, tìm hiểu và thực hành tổ chức HĐTN được diễn ra một cách hiệu quả.

4.2.5. Tạo môi trường, điều kiện cho sinh viên tự phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm

4.2.5.1. Mục đích

Phương thức tự phát triển vẫn chưa được SV phát huy, mặc dù đây được xem là yếu tố ảnh hưởng quan trọng (có thể là quyết định) đến việc hình thành và phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SVSP. Trong vai trò GV Giáo dục học, việc tạo môi trường, điều kiện cho SV tự phát triển theo luận án sẽ khuyến khích SV rèn luyện thường xuyên và gia tăng chất lượng của các hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTN.

4.2.5.2. Nội dung

Trong khả năng, quyền hạn của GV phụ trách học phần Giáo dục học, việc tạo môi trường, điều kiện cho SV thể hiện thông qua: Xây dựng nền tảng về phương pháp tự học, tự phát triển; Tư vấn, định hướng việc xây dựng và thực hiện kế hoạch phát triển năng lực tổ chức HĐTN.

4.2.5.3. Cách thức tiến hành

a) Xây dựng nền tảng về phương pháp tự học, tự phát triển

Tự học là hoạt động quan trọng của SV đại học, họ phải thể hiện tính tự giác, tự chủ và nghiên cứu vừa sức trong việc phân tích, so sánh, tổng hợp, khái quát, thực hành, tự đánh giá thông tin/kiến thức...nhằm hoàn thành các yêu cầu học tập của GV, chương trình đào tạo (Nguyễn Văn Hiến, 2016). Các phương pháp tự học, tự phát triển chủ yếu dành cho SVSP, đặc biệt trong phát triển năng lực tổ chức HĐTN như: xác mục tiêu tự học, lập kế hoạch tự học, tìm kiếm tài liệu, sử dụng tài liệu, tự thực hành, tự đánh giá kết quả tự học. Mỗi phương pháp gồm có cấu trúc phức tạp của hệ thống tri thức về cách thức, các hành vi cụ thể và thái độ đối với hoạt động.

GV Giáo dục học có thể xây dựng nền tảng phương pháp tự học, tự phát triển cho SV với các hoạt động tại lớp.

Một là, *dạy cho SV về phương pháp tự học ngay từ buổi học đầu tiên của học phần*. Thông thường, SV tham gia các học phần Giáo dục học là SV năm thứ nhất hoặc thứ hai và chưa được đào tạo về phương pháp học tập. GV có thể bắt đầu với việc nêu vấn đề “Kì vọng của các bạn ở năm học này/ học phần này là gì? Làm sao có thể đạt được những kì vọng đó?”. Tiếp đó, GV sử dụng các phương pháp đàm thoại, thuyết trình hay các kĩ thuật công não, KWL để giúp SV hiểu rõ tầm quan trọng của tự học, cách thức tự học hiệu quả. Ngoài ra, GV cũng giới thiệu một số tài liệu tự học cho SV nghiên cứu thêm. Thời gian dành cho các hoạt động này có thể lên đến 1-2 tiết. Mặc dù, khá tốn thời gian, nhưng kết quả mang lại của nó cho người học và người dạy lớn gấp nhiều lần. Nếu có điều kiện, GV có thể xây dựng một số video clip (5-10 phút) hướng dẫn phương pháp tự học cho SV và gửi cho họ nghiên cứu.

Hai là, *giao các nhiệm vụ tự học và hướng dẫn cách thức tự học để hoàn thành sản phẩm*. Trong các học phần Giáo dục học, nhiệm vụ tự học đa dạng, GV có thể thiết kế theo thống nhất của Tổ chuyên môn và mục tiêu học phần. Một số nhiệm vụ tự học về HĐTN như: Nhiệm vụ 1, nghiên cứu chương trình HĐTN/ HĐTN, hướng nghiệp và làm rõ mối liên hệ giữa (một) yêu cầu cần đạt (cụ thể)-mạch nội dung-phương thức tổ chức-phương thức đánh giá qua việc lập bảng ma trận. Nhiệm vụ 2, nghiên cứu ít nhất 4 phương thức tổ chức HĐTN ở 4 nhóm khác nhau và vẽ sơ đồ cách thức tiến hành của các phương thức đó. Nhiệm vụ 3, sưu tầm một bảng đánh giá theo tiêu chí (rubric) được sử dụng trong thực tiễn tổ chức HĐTN ở trường phổ thông và đánh giá tính khoa học của công cụ đó. Sau khi giao nhiệm vụ, GV giải thích yêu cầu sản phẩm, gợi công cụ đánh giá sản phẩm, dành thời gian để trao đổi về cách thức để tự lực thực hiện nhiệm vụ sao cho hiệu quả nhất có thể. Trong quá trình người học tự học, tự nghiên cứu, GV thường xuyên theo dõi, hỗ trợ thông qua các kênh trực tuyến/ trực tuyến.

Ba là, *làm mẫu thông qua cách thức tổ chức các hoạt động dạy học tại lớp để người học học tập theo*. Với cơ chế bắt chước và học tập xã hội, GV có thể tích hợp vào các hoạt động dạy học tại lớp một số thao tác về tìm kiếm tài liệu, phân tích, đánh giá tài liệu, tự đánh giá kết quả học tập. Khi làm mẫu những thao tác này, GV kết hợp với lời nói để giải thích theo một quy trình khoa học.

b) Tư vấn, định hướng việc xây dựng và thực hiện kế hoạch phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm

Việc xây dựng kế hoạch phát triển năng lực tổ chức HĐTN nên được tư vấn, định hướng từ giai đoạn dạy lí luận về tổ chức HĐTN. GV yêu cầu SV đối chiếu khả năng của bản thân với khung năng lực tổ chức HĐTN, xác định mức độ năng lực hiện tại và đặt ra mục tiêu phát triển theo từng giai đoạn của thời gian đào tạo cử nhân. Từ đó, GV sẽ tư vấn SV chọn những hoạt động cụ thể để phát triển từng năng lực thành phần theo thực tế khả năng hiện có của bản thân và các nguồn lực có thể huy động. Sau khi hoàn thành bản kế hoạch, GV tổ chức chia nhóm để SV phản biện chéo sản phẩm của thành viên dựa trên các định hướng đã trao đổi trước đó. Các lưu ý về quá

trình thực hiện kế hoạch như kiên trì, kỉ luật, tự đánh giá thường xuyên và linh hoạt điều chỉnh cũng được trao đổi trước khi SV áp dụng vào thực tiễn.

Bảng 4.6. *Khung kế hoạch phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm*

STT	Mục tiêu	Biện pháp	Thời hạn hoàn thành	Người hỗ trợ
1	Mục tiêu 1	Hoạt động 1.1 Hoạt động 1.2	Cuối năm thứ 2	GV Giáo dục học
2	Mục tiêu 2	Hoạt động 2.1 Hoạt động 2.2	Sau khi kì thực tập SP 1	Giáo viên hướng dẫn
3	Mục tiêu n	Hoạt động n.1		

c) Hỗ trợ các tài liệu đa dạng về tổ chức hoạt động trải nghiệm

Ngoài giáo trình mà SV cần phải mua để sử dụng cho các học phần Giáo dục học, GV có thể giúp SV tiếp cận nhiều nguồn tài liệu hơn như cẩm nang tổ chức HĐTN (biện pháp ở trên), một số tài liệu bồi dưỡng giáo viên phổ thông thực hiện chương trình HĐTN (theo chương trình ETEP, với 5 mô đun liên quan), video làm mẫu. Các tài liệu này có thể dùng dưới dạng điện tử hoặc bản in. Hình thức trực tuyến (điện tử) nên được khuyến khích để giảm chi phí và góp phần bảo vệ môi trường. Ngoài ra, để SV có nhiều cơ hội tiếp cận hơn với các nghiên cứu liên quan, làm sâu sắc hơn các hiểu biết về HĐTN, GV có thể giới thiệu các kho lưu trữ của thư viện, nhà xuất bản, tạp chí,... Ví dụ: eric.ed.gov (Trung tâm thông tin tài nguyên giáo dục, Hoa Kỳ), bok.asia (Dự án Z-library), <https://tapchigiaoduc.moet.gov.vn> (Tạp chí Giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam), <https://luanvan.moet.gov.vn> (Cơ sở dữ liệu luận án, Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam), <https://nlv.gov.vn> (thư viện quốc gia Việt Nam),...

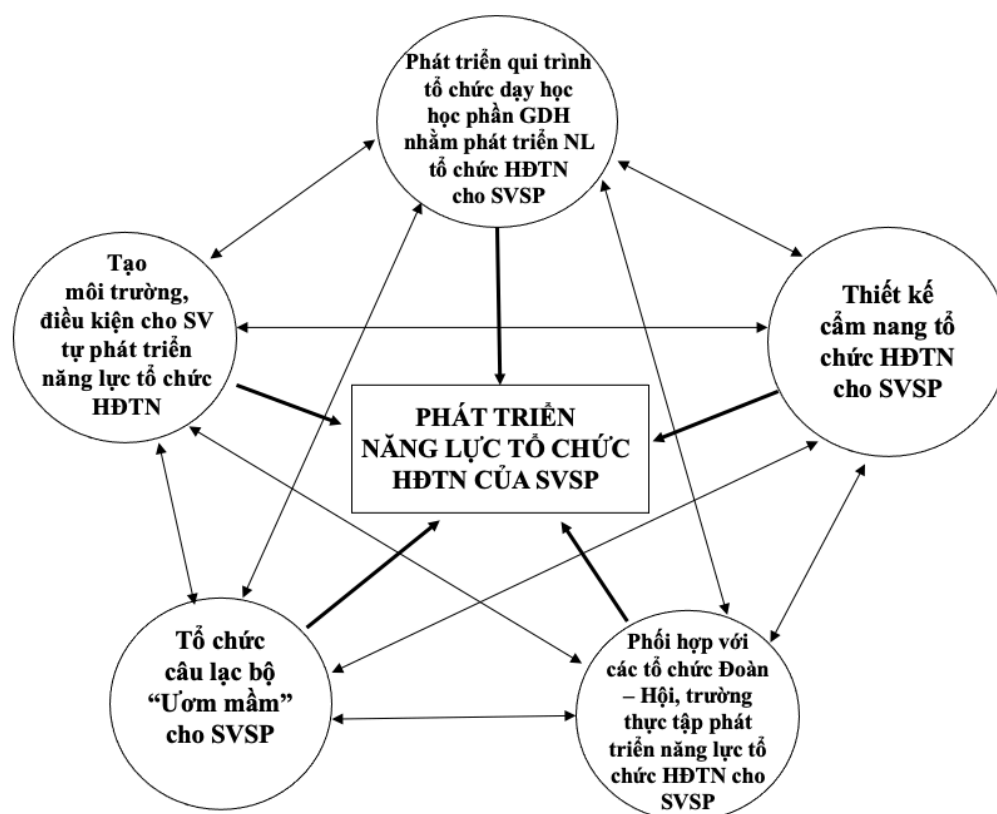
4.2.5.3. Điều kiện thực hiện

- GV Giáo dục học nhận thức về tầm quan trọng của phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP và tích cực thực hiện các biện pháp nhằm phát triển năng lực cho SV tại các lớp phụ trách. GV tích cực nghiên cứu các tài liệu và nguồn tài nguyên liên quan để có thông tin và dữ liệu cung cấp cho người học. Ngoài ra, GV cũng cần dành thời gian theo dõi, tư vấn thường cho SV trong quá trình họ thực hiện các hoạt động tự học, xây dựng và thực hiện kế hoạch phát triển năng lực tổ chức HĐTN.

- SV là chủ thể của hoạt động tự phát triển, họ cần ý thức vai trò của năng lực tổ chức HĐTN đối với công tác tại trường phổ thông. Từ đó, tích cực tiếp nhận và thực hiện những tư vấn, định hướng từ GV.

4.3. Môi quan hệ giữa các biện pháp

Các biện pháp phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP là hệ thống tác động có chủ đích của GV Giáo dục học và các chủ thể liên quan đến quá trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SVSP. Mỗi biện pháp có vai trò nhất định tác động đến năng lực của SV và tác động đến biện pháp khác trong hệ thống, trong đó biện pháp “*Phát triển qui trình tổ chức dạy học học phần GDH nhằm phát triển NL tổ chức HĐTN cho SVSP*” đóng vai trò chủ đạo.



Sơ đồ 4.2. Môi quan hệ giữa các biện pháp của luận án

Biện pháp “*Phát triển qui trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP*” giúp GV có định hướng rõ ràng, khoa học trong các tác động của mình. Từ đó, tạo *cơ sở* sử dụng cẩm nang tổ chức HĐTN vào thời điểm phù hợp, cũng như xác định bối cảnh tạo môi trường, điều kiện cho SV

tự phát triển. Mặt khác, biện pháp “Thiết kế cẩm nang tổ chức HĐTN cho SVSP” và “Tạo môi trường, điều kiện cho SV tự phát triển năng lực tổ chức HĐTN” lại **hỗ trợ triển khai** qui trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN một cách có hiệu quả, khi có một tài liệu hỗ trợ phù hợp và SV có những nền tảng năng lực tự học, có kế hoạch, tài nguyên tốt. Ngoài ra, cẩm nang tổ chức HĐTN cũng là **phương tiện** cho các hoạt động phối hợp với tổ chức Đoàn - Hội, trường thực tập và hoạt động câu lạc bộ “Ươm mầm” được diễn ra hiệu quả hơn. Đối với việc phối hợp với các tổ chức Đoàn - Hội, trường thực tập, đây là **định hướng** cho việc triển khai mô hình câu lạc bộ “Ươm mầm” trong trường SP. Ở chiều còn lại, tổ chức câu lạc bộ “Ươm mầm” **đòi hỏi** các GV Giáo dục học phải nâng cao công tác phối hợp với tổ chức Đoàn - Hội để hoạt động câu lạc bộ được diễn ra thuận lợi và tác động tới SV cả chiều rộng và chiều sâu; đồng thời, phải tạo điều kiện hơn nữa để SV tự phát triển, làm nền tảng tham gia các sinh hoạt câu lạc bộ, nơi mà vai trò chủ động của SV được phát huy cao độ.

4.4. Khảo sát biện pháp phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

4.4.1. Tổ chức khảo sát

4.4.1.1. Mục đích khảo sát

Khảo sát nhằm đánh giá sự cần thiết và khả thi của các biện pháp đã đề xuất, từ đó có cơ sở điều chỉnh cho phù hợp. Nội dung khảo sát là lấy ý kiến GV và SV về tính cần thiết và tính khả thi của 5 biện pháp phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP mà luận án đề xuất: 1-Phát triển qui trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP; 2-Thiết kế cẩm nang tổ chức HĐTN cho SVSP; 3-Phối hợp với các tổ chức Đoàn - Hội, trường thực tập phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP; 4-Tổ chức câu lạc bộ “Ươm mầm” nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP; 5-Tạo môi trường, điều kiện cho SV tự phát triển năng lực tổ chức HĐTN.

4.4.1.2. Đối tượng khảo sát

Luận án tổ chức lấy ý kiến các GV Giáo dục học và SV năm thứ 2 và 3 của 3 trường ĐHSP Hà Nội, trường ĐHSP - ĐH Huế, trường ĐHSP TP.Hồ Chí Minh. Cụ

thể: 30 GV Giáo dục học; 300 SV năm thứ 2 và 3 (mỗi trường lấy 100 SV, mỗi năm thứ lấy 50 SV/trường). Việc chọn các khách thể tham gia khảo sát dựa trên sự tự nguyện và ngẫu nhiên.

4.4.1.3. Cách thức tiến hành khảo sát

Việc khảo sát được thực hiện thông qua phương pháp điều tra bằng bảng hỏi. Một bảng hỏi gồm hai phần: phần 1 – Thông tin người trả lời, phần 2 – Ý kiến đánh giá về 5 biện pháp dự kiến của luận án (33 biến- items) được thiết kế sau khi nghiên cứu kết quả thực trạng và các lí luận liên quan.

Mỗi phát biểu được đề nghị cho ý kiến về mức độ cần thiết và khả thi theo thang Likert (5 mức). Mức độ cần thiết: Không cần thiết, Ít cần thiết, Bình thường, Cần thiết, Rất cần thiết. Mức độ khả thi: Không khả thi, Ít khả thi, Bình thường, Khả thi, Rất khả thi. Cần thiết được hiểu là “*cần đến mức không thể nào không làm hoặc không có*”, còn khả thi là “*có khả năng thực hiện được*” (Hoàng Phê và cộng sự., 2004).

Sau khi có nội dung câu hỏi, người nghiên cứu chuyển sang dạng điện tử để trình bày (Google form). Từ đó, đường dẫn của bảng hỏi sẽ được gửi cho GV và SV cho ý kiến. Thời điểm tổ chức khảo nghiệm là tháng 04 năm 2022. Kết quả thu về được xử lí bằng phần mềm SPSS với các chỉ số ĐTB, ĐLC, kiểm nghiệm Pearson. Các khoảng ĐTB được chia như phân xử lí số liệu thực trạng.

4.4.2. Kết quả khảo sát

Nhìn chung, cả 5 biện pháp đưa ra lấy ý kiến đều được GV Giáo dục học đánh giá ***rất cần thiết*** (ĐTB dao động trong khoảng 4.30 – 4.53) và ***rất khả thi*** (ĐTB dao động trong khoảng 4.27 – 4.50). Đối với SV, họ cho rằng 5 biện pháp này là ***cần thiết*** (ĐTB dao động trong khoảng 4.02 – 4.13) và ***khả thi*** (ĐTB dao động trong khoảng 3.91 – 4.11), thấp hơn một mức so với nhận định GV. Kết quả chi tiết đối với từng nội dung của các biện pháp được thể hiện qua bảng 3.26, 3.27, 3.28, 3.29 và 3.30.

Bảng 4.7. Kết quả khảo sát biện pháp 1 “Phát triển qui trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm”

Biện pháp	Giảng viên				Sinh viên			
	Cần thiết		Khả thi		Cần thiết		Khả thi	
	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
Phát triển qui trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP	4.47	0.68	4.50	0.57	4.02	0.69	4.11	0.71
<i>Giai đoạn 1. Chuẩn bị phát triển năng lực tổ chức HĐTN</i>	4.40	0.56	4.47	0.51	3.94	0.70	4.04	0.70
<i>Bước 1. Xác định mục tiêu phát triển</i>	4.53	0.57	4.50	0.51	4.02	0.70	4.06	0.73
<i>Bước 2. Xác định nội dung phát triển</i>	4.40	0.50	4.27	0.58	3.91	0.72	4.06	0.71
<i>Bước 3. Lựa chọn phương thức phát triển</i>	4.43	0.57	4.27	0.64	3.94	0.71	3.97	0.74
<i>Bước 4. Xây dựng phương án kiểm tra, đánh giá</i>	4.37	0.62	4.23	0.43	3.96	0.72	3.99	0.72
<i>Giai đoạn 2. Thực hiện phát triển năng lực tổ chức HĐTN</i>	4.37	0.56	4.37	0.56	3.92	0.71	3.94	0.69
<i>Giai đoạn 2.1. Tổ chức linh hội lí thuyết về tổ chức HĐTN</i>	4.30	0.75	4.43	0.57	4.06	0.68	4.11	0.73
<i>Bước 1. Tổ chức trải nghiệm</i>	4.33	0.76	4.47	0.51	4.07	0.73	4.13	0.72
<i>Bước 2. Tổ chức chiêm nghiệm</i>	4.33	0.66	4.37	0.56	4.09	0.72	4.08	0.77
<i>Bước 3. Tổng kết bài học</i>	4.23	0.68	4.37	0.56	4.04	0.71	4.12	0.72
<i>Giai đoạn 2.2. Tổ chức thực hành về tổ chức HĐTN</i>	4.57	0.50	4.37	0.67	4.15	0.70	3.93	0.68
<i>Bước 1. Hướng dẫn qui trình thực hành</i>	4.47	0.51	4.50	0.51	4.13	0.71	3.95	0.69
<i>Bước 2. Tổ chức làm mẫu</i>	4.57	0.57	4.47	0.57	4.18	0.70	3.95	0.71
<i>Bước 3. Tổ chức thực hiện,</i>	4.57	0.57	4.43	0.62	4.19	0.72	3.98	0.74
<i>Bước 4. Người học tự đánh giá</i>	4.60	0.50	4.43	0.57	4.17	0.72	3.97	0.75
<i>Giai đoạn 3. Tổ chức đánh giá năng lực tổ chức HĐTN</i>	4.50	0.63	4.43	0.57	4.13	0.74	4.00	0.69
<i>Bước 1. Thu thập dữ liệu</i>	4.40	0.68	4.43	0.62	4.11	0.71	3.93	0.70
<i>Bước 2. Phân tích kết quả đánh giá</i>	4.50	0.51	4.40	0.62	4.13	0.70	3.96	0.70
<i>Bước 3. Vận dụng kết quả đánh giá</i>	4.53	0.51	4.37	0.61	4.15	0.70	3.98	0.72

Đối với biện pháp phát triển qui trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP, GV đánh giá mức rất cần thiết và rất khả thi các giai đoạn và bước tiến hành cụ thể (ĐTB = 4.23- 4.57). Bước “tổ chức làm mẫu” và “tổ chức thực hiện” là cần thiết hàng đầu (ĐTB: 4.57); bước “tổng kết bài học” được cho là ít cần thiết nhất (ĐTB: 4.23). Ngoài ra, GV đánh giá bước “hướng dẫn qui trình thực hành” có tính khả thi cao nhất (ĐTB: 4.50); các bước “Tổ

chức chiêm nghiệm”, “Tổng kết bài học”, “Vận dụng kết quả đánh giá” và giai đoạn “Tổ chức thực hành tổ chức HĐTN” có tính khả thi ít nhất (ĐTB: 4.37). SV cũng đánh giá mức cần thiết và khả thi cao về các giai đoạn và các bước tiến hành biện pháp này (ĐTB từ 3.91 đến 4.19). Bước “tổ chức thực hiện” được cho là cần thiết nhất (ĐTB: 4.19); bước “Xác định nội dung phát triển” được cho là ít cần thiết nhất (ĐTB: 3.91). Những ý kiến này khá tương đồng với quan điểm của các GV trong khảo sát. Về tính khả thi, SV cho rằng bước “Tổng kết bài học” khả thi nhất (ĐTB: 4.12), giai đoạn “Tổ chức thực hành tổ chức HĐTN” và bước “Thu thập dữ liệu” ít khả thi nhất (ĐTB: 3.93). Qua ý kiến của GV và SV, cần lưu ý giai đoạn tổ chức thực hành, mặc dù được đánh giá rất cần thiết, nhưng tính khả thi lại kém hơn. Do vậy, các điều kiện cần thiết để thực hành như thời gian, phương tiện giáo dục cần được quan tâm đảm bảo.

Bảng 4.8. Kết quả khảo sát biện pháp 2 “Thiết kế cẩm nang tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm”

Biện pháp	Giảng viên				Sinh viên			
	Cần thiết		Khả thi		Cần thiết		Khả thi	
	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
Thiết kế cẩm nang tổ chức HĐTN cho SVSP	4.53	0.57	4.40	0.62	4.07	0.72	3.99	0.69
<i>Bước 1: Xác định mục tiêu của cẩm nang</i>	4.30	0.60	4.40	0.62	4.06	0.74	4.00	0.72
<i>Bước 2: Lựa chọn nội dung cẩm nang</i>	4.40	0.56	4.47	0.57	4.06	0.73	3.94	0.74
<i>Bước 3: Lựa chọn hình thức và trình bày cẩm nang</i>	4.37	0.62	4.37	0.49	4.08	0.68	3.96	0.71
<i>Bước 4: Lấy ý kiến các bên liên quan</i>	4.40	0.56	4.37	0.49	4.09	0.69	3.97	0.72
<i>Bước 5: Hoàn thiện cẩm nang</i>	4.33	0.55	4.20	0.66	4.10	0.71	3.95	0.71
<i>Bước 6: Sử dụng và cải tiến cẩm nang</i>	4.30	0.54	4.43	0.50	4.07	0.72	3.91	0.72

Đối với biện pháp thiết kế cẩm nang tổ chức HĐTN cho SVSP, tất cả các bước trong biện pháp này đều được GV đánh giá ở mức rất cần thiết và rất khả thi, ngoại trừ bước “Hoàn thiện cẩm nang” được đánh giá ở mức khả thi (4.20). Bước “Lựa chọn nội dung cẩm nang” và “Lấy ý kiến các bên liên quan” được cho là cần thiết nhất (ĐTB: 4.40); bước “Xác định mục tiêu cẩm nang” và “Sử dụng và cải tiến cẩm nang” được cho là ít nhất cần thiết nhất (ĐTB: 4.30). Về tính khả thi của các bước trong biện pháp thứ hai này, GV cũng cho rằng bước “Lựa chọn nội dung cẩm nang”

(ĐTB: 4.47) khả thi lớn nhất, trong khi đó bước “Hoàn thiện cảm nang” ít khả thi nhất (ĐTB: 4.20). Về phía SV, họ đánh giá tất cả các bước của việc thiết kế cảm nang trong mức cần thiết và khả thi. Bước “Hoàn thiện cảm nang” được đánh giá cần thiết nhất (ĐTB: 4.10); bước “Xác định mục tiêu của cảm nang” và “Lựa chọn nội dung cảm nang” được đánh giá ít cần thiết nhất (ĐTB: 4.06). Ngoài ra, ĐTB tính khả thi của các bước cũng không quá chênh lệch nhau (3.91 – 4.00), bước “Xác định mục tiêu” có ĐTB cao nhất và bước “Sử dụng và cải tiến cảm nang” có ĐTB thấp nhất. Những nhận định này khá khác biệt với ý kiến của GV.

Bảng 4.9. Kết quả khảo sát biện pháp 3 “Phối hợp với các tổ chức Đoàn - Hội và trường thực tập phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm”

Biện pháp	Giảng viên				Sinh viên			
	Cần thiết		Khả thi		Cần thiết		Khả thi	
	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
Phối hợp với các tổ chức Đoàn – Hội, trường thực tập	4.50	0.57	4.40	0.49	4.13	0.70	3.91	0.71
<i>Cách thức 1: Tư vấn ý tưởng, tham gia báo cáo, tập huấn chuyên đề do Đoàn Thanh niên-Hội SV tổ chức</i>	4.40	0.56	4.43	0.63	4.03	0.74	3.94	0.67
<i>Cách thức 2: Tham gia phụ trách đoàn thực tập tại trường phổ thông</i>	4.50	0.57	4.50	0.51	4.10	0.75	3.91	0.69

Với biện pháp phối hợp với các tổ chức Đoàn - Hội, trường thực tập phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho SVSP, cả hai cách thức “Tư vấn ý tưởng, tham gia báo cáo, tập huấn chuyên đề do Đoàn Thanh niên- Hội SV tổ chức” và “Tham gia phụ trách đoàn thực tập tại trường phổ thông” đều được GV đánh giá ở mức rất cần thiết và rất khả thi (ĐTB từ 4.40 – 4.50). Đối với SV, họ cũng đánh giá khá cao hai cách thức phối hợp này khi ĐTB của chúng đều từ 3.91 đến 4.13. Đây là cơ sở khá quan trọng để khuyến nghị các trường SP sớm triển khai các biện pháp này.

Bảng 4.10. Kết quả khảo sát biện pháp 4 “Tổ chức câu lạc bộ “Uơm mầm” nhằm phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm”

Biện pháp	Giảng viên				Sinh viên			
	Cần thiết		Khả thi		Cần thiết		Khả thi	
	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
Tổ chức câu lạc bộ “Uơm mầm” cho SVSP	4.53	0.51	4.50	0.51	4.11	0.73	3.92	0.70
<i>Bước 1: Chuẩn bị thành lập câu lạc bộ</i>	4.50	0.57	4.47	0.57	4.08	0.74	3.94	0.67
<i>Bước 2: Tổ chức ra mắt câu lạc bộ</i>	4.40	0.56	4.43	0.50	4.13	0.72	3.92	0.69
<i>Bước 3: Tổ chức các sinh hoạt định kì</i>	4.33	0.55	4.40	0.50	4.06	0.76	3.90	0.72
<i>Bước 4: Đánh giá và cải tiến hoạt động</i>	4.30	0.60	4.13	0.51	4.12	0.75	3.97	0.67

Đối với biện pháp tổ chức câu lạc bộ “Uơm mầm” nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP, GV và SV tham gia cho ý kiến đều đánh giá cao các bước thực hiện. GV cho rằng bước “Chuẩn bị thành lập câu lạc bộ” là cần thiết và khả thi nhất (ĐTB lần lượt: 4.50; 4.47). SV cùng ý kiến với GV khi cũng cho rằng bước “Chuẩn bị thành lập câu lạc bộ” khả thi nhất (ĐTB: 3.94). Trong khi đó, SV lại cho rằng bước “Tổ chức ra mắt câu lạc bộ” mới là cần thiết nhất (ĐTB: 4.13). Có lẽ với họ, một câu lạc bộ hiệu quả là câu lạc bộ tạo được dấu ấn ban đầu với SV. Ngoài ra, bước “Đánh giá và cải tiến hoạt động” bị GV đánh giá ít cần thiết và ít khả thi nhất (ĐTB lần lượt: 4.30; 4.13). SV lại nhận định khác hơn khi đánh giá bước “Tổ chức các sinh hoạt định kì” ít cần thiết và ít khả thi nhất (ĐTB lần lượt: 4.06; 3.90).

Bảng 4.11. Kết quả khảo sát biện pháp 5 “Tạo môi trường, điều kiện cho sinh viên tự phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm”

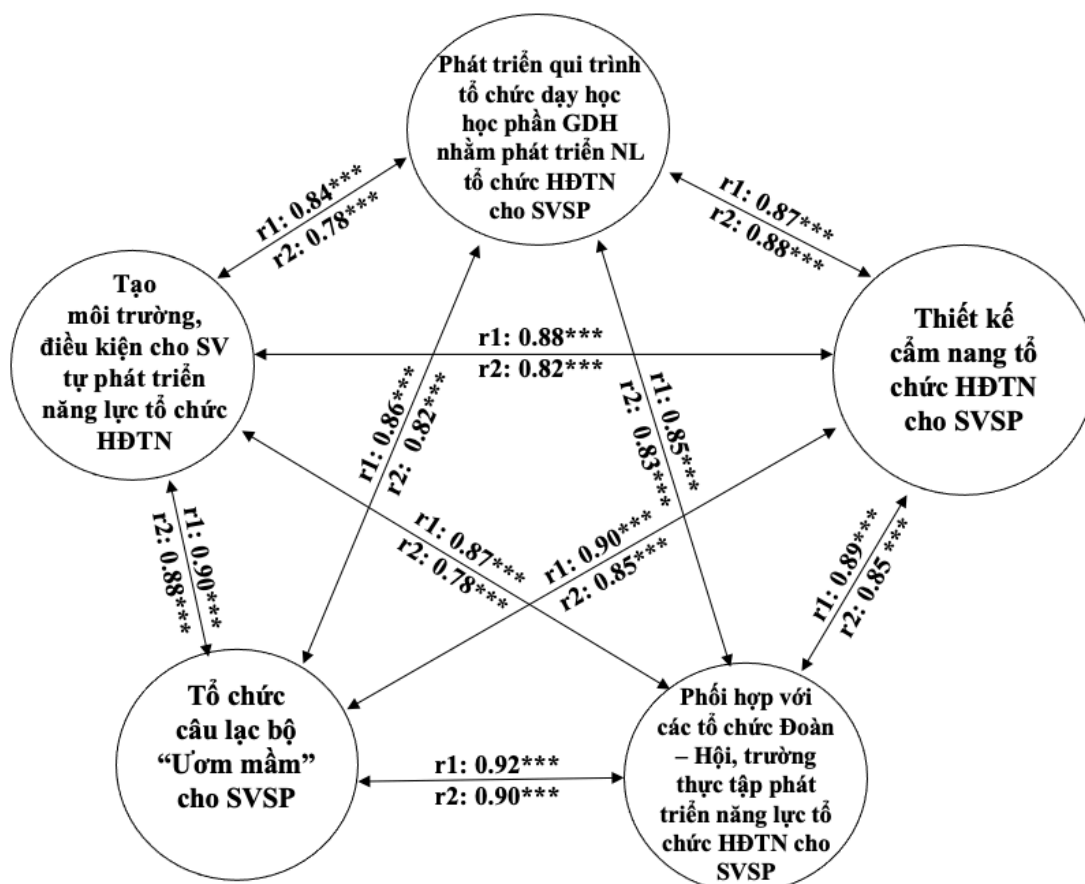
Biện pháp	Giảng viên				Sinh viên			
	Cần thiết		Khả thi		Cần thiết		Khả thi	
	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
Tạo môi trường, điều kiện cho SV tự phát triển	4.30	0.54	4.27	0.52	4.08	0.75	3.96	0.69
<i>Cách thức 1: Xây dựng nền tảng về phương pháp tự học, tự phát triển</i>	4.33	0.55	4.20	0.61	4.09	0.70	3.95	0.69
<i>Cách thức 2: Tư vấn, định hướng việc xây dựng và thực hiện kế hoạch phát triển năng lực tổ chức HĐTN</i>	4.33	0.48	4.23	0.57	4.80	0.71	3.92	0.66
<i>Cách thức 3: Hỗ trợ các tài liệu đa dạng về tổ chức HĐTN</i>	4.23	0.57	4.37	0.49	4.11	0.73	3.92	0.71

Đối với biện pháp tạo môi trường, điều kiện cho SV tự phát triển năng lực tổ chức HĐTN, GV và SV đánh giá tích cực về từng cách thức cụ thể, trong đó, GV cho rằng “Xây dựng nền tảng về phương pháp tự học, tự phát triển” và “Tư vấn, định

hướng việc xây dựng và thực hiện kế hoạch phát triển năng lực tổ chức HĐTN” là cần thiết nhất (ĐTB: 4.33). Tuy nhiên, một trong hai cách thức này là “Xây dựng nền tảng về phương pháp tự học, tự phát triển” lại ít khả thi hơn. Có thể, trong kinh nghiệm cá nhân của các GV Giáo dục học, các nội dung này khó thực hiện hơn những nội dung khác. Cách thức “Tư vấn, định hướng việc xây dựng và thực hiện kế hoạch phát triển năng lực tổ chức HĐTN” nhận được sự quan tâm lớn từ SV trong khảo sát, khi ĐTB của cách thức này lên đến 4.80 (mức rất cần thiết). Điều này cũng phản ánh nhu cầu rất cao của SVSP mong muốn được GV dành thời gian tư vấn, định hướng việc phát triển năng lực tổ chức HĐTN.

Đối với mối quan hệ giữa 5 biện pháp khảo sát, kết quả kiểm định Pearson cho thấy tất cả các cặp biện pháp đều có sự tương quan về tính cần thiết và tính khả thi. Các cặp biện pháp: Tổ chức câu lạc bộ “Ươm mầm” cho SVSP - Phối hợp với các tổ chức Đoàn - Hội, trường thực tập; Tổ chức câu lạc bộ “Ươm mầm” cho SVSP - Thiết kế cẩm nang tổ chức HĐTN cho SVSP; và Tạo môi trường, điều kiện cho SV tự phát triển - Tổ chức câu lạc bộ “Ươm mầm” cho SVSP có mức tương quan rất cao (r lần lượt là 0.92 và 0.90; 0.90 – tính cần thiết; 0.90 – tính cần thiết). Các cặp biện pháp còn lại có mức độ tương quan cao (r từ 0.78 - 0.89).

Về tổng thể, có thể cho rằng, bước đầu ở góc nhìn của các bên liên quan, 5 biện pháp mà luận án đưa ra đã đáp ứng tính cần thiết và tính khả thi trong việc phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP. Việc thực hiện biện pháp này có tác động đến các biện pháp khác trong cùng hệ thống. Với cơ sở này, luận án tiếp tục triển khai chúng vào thực tiễn dựa trên các nguồn lực hiện có của luận án.



* Ghi chú: $***p < .001$; $r1$: hệ số tương quan của tính cần thiết, $r2$: hệ số tương quan của tính khả thi.

Sơ đồ 4.3. *Mối quan hệ giữa các biện pháp dựa trên ý kiến của giảng viên và sinh viên*

4.5. Thực nghiệm biện pháp phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm

4.5.1. Tổ chức thực nghiệm

4.5.1.1. Mục đích và nội dung thực nghiệm

Thực nghiệm SP được thực hiện nhằm trả lời câu hỏi thứ 4 của luận án: Những biện pháp nào có thể góp phần phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP tại các trường ĐH ở Việt Nam? Nội dung thực nghiệm biện pháp 1 “*Phát triển qui trình tổ chức dạy học học phân Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP*”. Qui trình này gồm 3 giai đoạn và 10 bước: Giai đoạn 1: Chuẩn bị phát triển năng lực tổ chức HĐTN, giai đoạn 2: Thực hiện phát triển năng lực tổ chức HĐTN, giai đoạn 3: Tổ chức đánh giá năng lực tổ chức HĐTN. Biện pháp này là biện pháp

có vai trò quan trọng trong quá trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV tại các trường SP, bởi nó được triển khai trong hình thức phát triển chủ đạo dạy học học phần Giáo dục học.

Ngoài ra, học phần Giáo dục học cụ thể mà luận án thực nghiệm tại trường ĐHSP TP.Hồ Chí Minh chỉ bố trí 12 tiết (trực tiếp) cho phần HĐTN và hướng dẫn triển khai hiện nay của Tổ bộ môn chỉ chú trọng đến đánh giá năng lực (thành phần) thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN. Do đó, mặc dù áp dụng đầy đủ qui trình đã đề xuất, nhưng luận án chỉ tập trung đánh giá năng lực hiểu biết về tổ chức HĐTN và năng lực thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề, 2 khía cạnh quan trọng của năng lực tổ chức HĐTN để phù hợp với điều kiện đào tạo thực tế.

4.5.1.2. Giả thuyết thực nghiệm

Nếu áp dụng qui trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP thì sẽ phát triển được năng lực này cho SV.

4.5.1.3. Đối tượng, cách thức, thời gian thực nghiệm

Đối tượng TN là 2 lớp SVSP năm thứ hai ở trường ĐHSP TP.Hồ Chí Minh đang tham gia học phần Tổ chức hoạt động giáo dục ở trường phổ thông (một học phần Giáo dục học dành cho SVSP). Thông tin chi tiết được mô tả ở bảng dưới đây.

Bảng 4.12. Mô tả lớp thực nghiệm và lớp đối chứng

Lớp TN			Lớp ĐC		
SV	GV	Cách thức dạy học	SV	GV	Cách thức dạy học
31 SVSP nhiều ngành học, năm thứ hai	6 năm kinh nghiệm dạy học đại học, được đánh giá có năng lực SP ở mức tốt, tích cực trong công tác	Phát triển năng lực tổ chức HĐTN theo qui trình 3 giai đoạn mà luận án đề xuất	31 SVSP nhiều ngành học, năm thứ hai	5 năm kinh nghiệm dạy học đại học, được đánh giá có năng lực SP ở mức tốt, tích cực trong công tác	Phát triển năng lực tổ chức HĐTN theo cách thức thông thường của Bộ môn Giáo dục học*

* Cách thức thông thường là GV thuyết trình, tổ chức thảo luận nhóm, đàm thoại về lí thuyết HĐTN; từ đó, SV thực hành thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN theo nhóm và tổ chức 1 tiết HĐTN tại lớp.

Số lượng SV mỗi nhóm trên 30 phù hợp với điều kiện thực tế và cũng đáp ứng yêu cầu cỡ mẫu thông thường để thực hiện kiểm định *t*-test. Ngoài ra, việc GV phụ trách lớp TN có số năm kinh nghiệm nhiều hơn, nếu xét về tổng thể năng lực SP của

2 GV, thì không làm tăng lợi thế tác động của lớp TN. Ngoài ra, cả hai GV này đều được đánh giá là những GV tích cực trong công tác chuyên môn.

Cách thức TN tiến hành theo mô hình TN đầy đủ, gồm một nhóm TN và một nhóm ĐC. Mô hình này có ưu thế “*dễ dàng thấy được biến số độc lập có quan hệ với sự biến đổi của biến số phụ thuộc*” (Phạm Văn Quyết và Nguyễn Quý Thanh, 2012).

Thời gian TN: 5 tuần của tháng 7 và 8 năm 2022.

4.5.1.5. Tiến trình thực nghiệm

Giai đoạn 1: Chuẩn bị

Bước 1: Xây dựng kế hoạch thực nghiệm

Việc xây dựng kế hoạch TN giúp định hướng các tác động theo thời gian một cách khoa học và hợp lý. Nội dung kế hoạch TN gồm mục đích, nội dung, giả thuyết, mô hình TN, lựa chọn đối tượng TN, khung kế hoạch thời gian – công việc cụ thể đã được trình bày ở trên.

Bước 2: Chuẩn bị điều kiện thực nghiệm

Sau khi xây dựng kế hoạch, người nghiên cứu thực hiện các công việc chuẩn bị cho quá trình TN. Đó là chuẩn bị tài liệu, phương tiện, công cụ đánh giá kết quả TN; làm việc với GV phụ trách lớp; đánh giá đầu vào năng lực tổ chức HĐTN của SV lớp TN và lớp ĐC.

- Tài liệu phục vụ cho lớp TN triển khai qui trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP là giáo trình; chương trình HĐTN/ HĐTN, hướng nghiệp (2018); tài liệu tìm hiểu chương trình HĐTN/ HĐTN, hướng nghiệp (2018); cẩm nang tổ chức HĐTN cho SVSP; tài liệu mô đun 2- Sử dụng phương pháp giáo dục phát triển phẩm chất, năng lực học sinh THCS/THPT trong HĐTN, hướng nghiệp; tài liệu mô đun 3- Kiểm tra đánh giá học sinh THCS/THPT theo định hướng phát triển phẩm chất, năng lực – HĐTN, hướng nghiệp; tài liệu mô đun 4-Xây dựng kế học dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh THCS/THPT- HĐTN, hướng nghiệp. Phương tiện cần thiết cho lớp TN, ngoài những phương tiện dạy học thông thường thì phần mềm dạy học trực tuyến (Google classroom, MS Teams,...) để tổ chức hoạt động tự học của

SV và các video clip phục vụ cho HĐTN, làm mẫu cũng cần được chuẩn bị. Các công cụ đánh giá kết quả TN được thiết kế dựa trên mục đích, giả thuyết và nội dung TN. Đó là bảng hỏi cho SV tự đánh giá năng lực (phân lập kế hoạch và triển khai HĐTN), bộ câu hỏi trắc nghiệm kiến thức về chương trình HĐTN/HĐTN, hướng nghiệp và tổ chức HĐTN, bài tập thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề. Chi tiết 03 công cụ này được trình bày trong phần phụ lục.

- Đối với GV phụ trách lớp TN cần nắm vững mục đích, nội dung, qui trình tổ chức TN. Dựa vào đó, tư vấn cho GV điều chỉnh kế hoạch bài dạy tương thích với qui trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP (xem thêm ở phần phụ lục). Ngoài ra, GV được chuyên giao các tài liệu, phương tiện cần thiết cho GV dạy TN, được hướng dẫn cách đánh giá đầu vào, đầu ra năng lực tổ chức HĐTN của SV lớp TN và lớp ĐC theo hình thức trực tiếp.

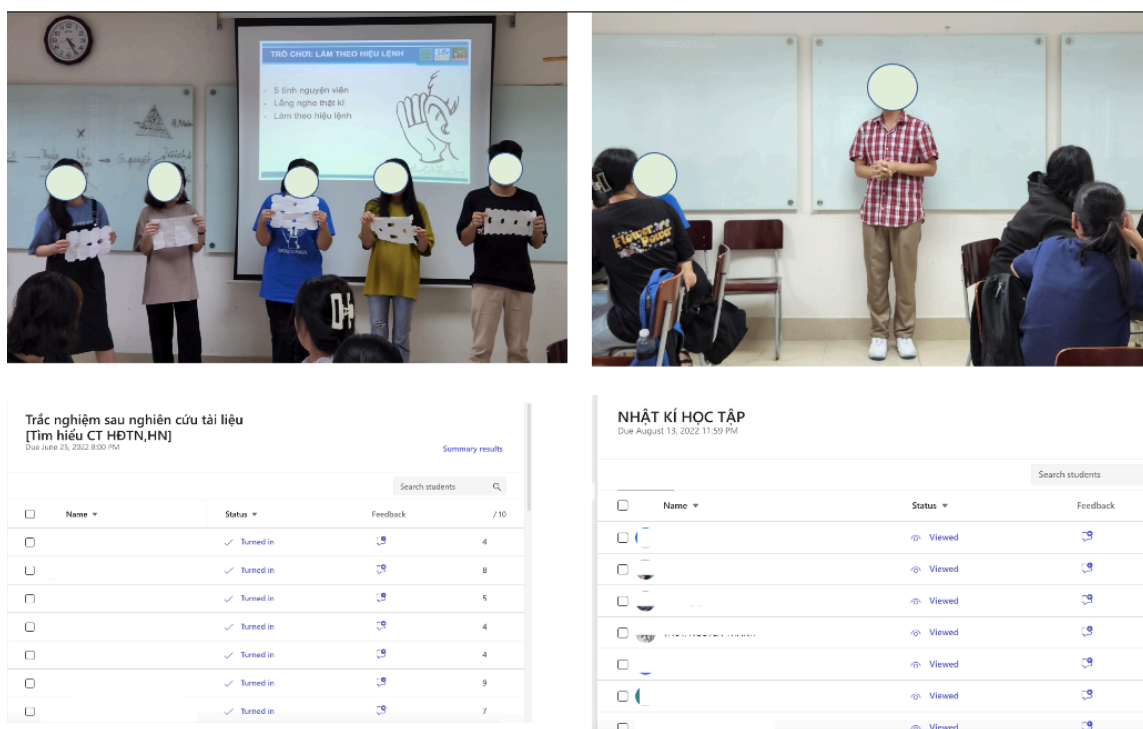
Giai đoạn 2: Tổ chức tác động theo kế hoạch

Ở lớp TN, GV phụ trách lớp tổ chức các hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV theo qui trình của biện pháp đề xuất. Các tác động chính thức này diễn ra từ buổi 03 đến buổi 10 của học phần. Trong quá trình đó, người nghiên cứu quan sát, ghi biên bản, lưu giữ sản phẩm hoạt động của SV.

Bảng 4.13. Tóm tắt quá trình tác động ở lớp thực nghiệm

Buổi/tuần/tiết	Nội dung	Phương thức	Ghi chú
03/02/05 (03 tiết trực tiếp, 02 tiết trực tuyến)	Lí thuyết về HĐTN cho HS phổ thông; phương thức tổ chức HĐTN	Trực tiếp: trò chơi, trực quan, diễn đàn, đàm thoại, thuyết trình, dạy học theo nhóm Trực tuyến: nghiên cứu tài liệu (02), làm trắc nghiệm (02), viết nhật kí cá nhân	Giai đoạn 2.1 (Bước 1, 2, 3 được sử dụng trong từng hoạt động)
04/02/05 (03 tiết trực tiếp, 02 tiết trực tuyến)	Lí thuyết về kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN; thiết kế và tổ chức HĐTN cho HS phổ thông	Trực tiếp: trò chơi, trực quan, đàm thoại, thuyết trình, dạy học theo nhóm Trực tuyến: nghiên cứu tài liệu, làm trắc nghiệm, viết nhật kí cá nhân	Giai đoạn 2.1 (Bước 1, 2, 3 được sử dụng trong từng hoạt động)
05/03/05 (02 tiết trực tiếp, 03 tiết trực tuyến)	Thực hành thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề cho HS phổ thông	Trực tiếp: thực hành, đàm thoại, thuyết trình Trực tuyến: làm việc nhóm, thực hành, viết nhật kí cá nhân	Giai đoạn 2.2 (Bước 1, 2, 3)
07/04/05	Góp ý kế hoạch tổ	Trực tuyến: các nhóm đăng tải	Giai đoạn 2.2

(05 tiết trực tuyến)	chức HĐTN theo chủ đề cho HS phổ thông	file kế hoạch, đánh giá đồng đẳng (nhận xét chéo), GV đánh giá, tư vấn	(Bước 3)
08/04/05 (05 tiết trực tuyến)	Hoàn thiện kế hoạch và chuẩn bị tổ chức HĐTN theo chủ đề cho HS phổ thông	Trực tuyến: các nhóm làm việc riêng, xin ý kiến của GV (nếu gặp khó khăn)	Giai đoạn 2.2 (Bước 3)
09,10/05/05 (04 tiết trực tiếp, 01 tiết trực tuyến)	Thực hành tổ chức HĐTN theo chủ đề cho HS phổ thông	Trực tiếp: thực hành Trực tuyến: tự đánh giá, viết nhật kí cá nhân	Giai đoạn 2.2 (Bước 3, 4) Giai đoạn 3



Hình 4.3. Một số hoạt động dạy học tại lớp thực nghiệm

Ở nhóm ĐC, hoạt động dạy học diễn ra theo mô thức truyền thống: Phần tổ chức HĐTN được dạy vào buổi 07 đến buổi 10, với 4 phương pháp chủ đạo là thuyết trình, đàm thoại, dạy học theo nhóm và thực hành. GV tổ chức giải thích, thảo luận về lí thuyết tổ chức HĐTN, từ đó tổ chức nhóm cho SV thực hành thiết kế và tổ chức giả định 1 tiết/ nhóm tại lớp học phần.

Giai đoạn 3: Đánh giá kết quả thực nghiệm

Kết thúc TN, GV đánh giá kết quả đầu ra ở cả 2 lớp TN và ĐC bằng bảng hỏi cho SV tự đánh giá năng lực (phần lập kế hoạch và triển khai HĐTN), bộ câu hỏi trắc

nghiệm kiến thức về tổ chức HĐTN, bài tập thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề. Nội dung các công cụ này giống với công cụ đánh giá đầu vào. Ngoài ra, kết hợp nghiên cứu sản phẩm hoạt động, quan sát và phỏng vấn ngẫu nhiên 05 SV ở lớp TN để đánh giá kết quả tổng thể của quá trình tác động.

** Bảng hỏi tự đánh giá năng lực*

Bảng hỏi tự đánh giá năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP trong TN, ngoài thông tin cá nhân thì có 30 phát biểu (items) về biểu hiện của 02/03 năng lực thành phần của năng lực tổ chức HĐTN. Trong đó, xây dựng kế hoạch tổ chức HĐTN là 21 phát biểu (items), triển khai HĐTN là 9 phát biểu (items). Các phát biểu này thống nhất với nội dung bảng hỏi đã sử dụng để đánh giá thực trạng (phụ lục). Độ tin cậy và độ hiệu lực của bảng hỏi cũng đã được kiểm chứng trong phần đánh giá thực trạng.

Bảng hỏi tự đánh giá năng lực tổ chức HĐTN được gửi cho SV của cả 2 lớp TN và ĐC (cả thời điểm tổ chức đánh giá đầu vào và đầu ra). Các câu trả lời thu về được mã hoá và nhập vào phần mềm SPSS để tính ĐTB và kiểm định *t*-test. Tương tự cách qui ước như phần đánh giá thực trạng, ĐTB được chia thành 5 khoảng: kém (1.00 – 1.80), yếu (1.81 – 2.60), đạt (2.61 – 3.40), khá (3.41 – 4.20), tốt (4.21 – 5.00).

** Bộ câu hỏi trắc nghiệm*

Bộ câu hỏi trắc nghiệm được xây dựng để đánh giá mức độ năng lực hiểu biết về tổ chức HĐTN cho HS phổ thông của SVSP. Số lượng câu hỏi: 40 câu; phân bố ở các mức độ lĩnh hội như sau: mức biết – 13 câu (32,5%), mức hiểu – 19 câu (47,5%), mức vận dụng – 8 câu (20%). Chi tiết nội dung câu hỏi được trình bày trong phần phụ lục. Mỗi câu trả lời đúng được tính 0,125 điểm. Các câu trả lời thu về được nhập vào phần mềm SPSS để tính ĐTB và kiểm định *t*-test. ĐTB được chia thành 5 khoảng: kém (0.00 – 1.00), yếu (1.01 – 2.00), đạt (2.01 – 3.00), khá (3.01 – 4.00), tốt (4.01 – 5.00). Hệ số tin cậy của bộ câu hỏi trắc nghiệm dựa trên phân tích câu trả lời của SV 2 lớp trong đánh giá đầu vào là 0.86 (mức tin cậy tốt).

** Bài tập thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chủ đề*

Bài tập thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề nhằm đánh giá năng lực thành phần này của SVSP. Nội dung bài tập như sau:

Chương trình HĐTN, hướng nghiệp (lớp 11) có nêu yêu cầu cần đạt “*Quản lí được cảm xúc của bản thân và ứng xử hợp lí trong các tình huống giao tiếp khác nhau*” (trang 37). Anh/ chị hãy trình bày 01 kế hoạch tổ chức HĐTN, hướng nghiệp theo chủ đề (thường xuyên) để triển khai yêu cầu cần đạt trên. Thời lượng tổ chức của kế hoạch từ 1- 2 tiết.

Tiêu chí đánh giá bản kế hoạch tập trung vào 4 khía cạnh là xác định mục tiêu chủ đề giáo dục, xác định nội dung chủ đề giáo dục, thiết kế chuỗi hoạt động giáo dục, thiết lập phương án kiểm – đánh giá kết quả giáo dục cho chủ đề. Chi tiết bản đánh giá được trình bày trong phần qui trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP trong học phần Giáo dục học và phụ lục 6. Điểm tối đa cho bài tập này là 5 điểm. Điểm bài tập của SV sẽ được nhập vào phần mềm SPSS để tính ĐTB chung và kiểm định *t*-test. ĐTB được chia thành 5 khoảng: kém (0.00 – 1.00), yếu (1.01 – 2.00), đạt (2.01 – 3.00), khá (3.01 – 4.00), tốt (4.01 – 5.00).

** Biên bản quan sát*

Ngoài 3 công cụ đánh giá chính đã phân tích ở trên, luận án còn sử dụng biên bản quan sát để ghi lại diễn tiến chính của các buổi TN. Nội dung biên bản gồm có: thông tin chung về buổi quan sát, diễn tiến dạy học (thời gian, hoạt động, biểu hiện năng lực tổ chức HĐTN của SV). Các thông tin từ biên bản quan sát được đọc lại, phân tích và đưa ra các nhận định hỗ trợ cho các kết quả đánh giá định lượng.

** Câu hỏi phỏng vấn*

Câu hỏi phỏng vấn là công cụ dùng để thu thập thêm dữ liệu định tính về tính hiệu quả và khả thi của qui trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP trong học phần Giáo dục học. Bộ câu hỏi phỏng vấn gồm 3 câu hỏi chính:

Theo bạn, việc GV tổ chức các hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTN theo qui trình 3 giai đoạn và 10 bước trong học phần này có những ưu điểm gì?

Trong quá trình này, các bạn đã gặp phải những khó khăn gì?

Nếu được đề xuất, bạn muốn GV học phần này cải tiến qui trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV như thế nào?

Việc mời SV tham gia trả lời câu hỏi phỏng vấn được thực hiện ngay sau khi học phần kết thúc, dựa trên tinh thần tự nguyện. Quá trình phỏng vấn được ghi âm dưới sự cho phép của người trả lời. Sau đó, nội dung câu trả lời được nghe lại và gõ thành văn bản. Từ đó, luận án tiến hành phân tích, chuyển các thông tin vào đánh giá chung về kết quả TN.

4.5.2. Kết quả thực nghiệm

4.5.2.1. Kết quả tự đánh giá năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm

Mặc dù, năng lực được khẳng định chủ yếu thông qua kết quả hoạt động của người học, nhưng việc tự đánh giá của chủ thể cũng đóng góp nhất định vào hệ thống cơ sở đánh giá. Trong TN này, với 30 biểu hiện của 4 năng lực thành phần của tổ chức HĐTN đã được SV phản hồi ở trước và sau các tác động can thiệp. Kết quả được trình bày ở bảng 4.14.

Kết quả thống kê cho thấy, ĐTB tự đánh giá năng lực của SV ở hai lớp TN và ĐC trước TN đều ở mức kém (1.58 – 1.77). Hệ số t trong kiểm định t -test không thấy sự khác biệt ý nghĩa thống kê giữa ĐTB của 2 nhóm này. Đối với kết quả đánh giá đầu ra, mặc dù, ĐTB tự đánh giá của SV hai lớp TN và ĐC đều tăng từ mức kém lên khá, nhưng ĐTB của nhóm TN cao hơn và có sự khác biệt về ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm. ĐTB năng lực tổ chức HĐTN của nhóm TN là 3.38, trong khi nhóm ĐC là 2.76. Các năng lực xây dựng kế hoạch HĐTN năm học; xây dựng kế hoạch HĐTN theo chủ đề; sử dụng phương thức, phương tiện; phối hợp các lực lượng giáo dục có ĐTB lần lượt (theo cặp lớp TN- lớp ĐC) là: 3.32 - 2.81; 3.45 - 2.82; 3.41 - 2.74; 3.14 - 2.51.

Bảng 4.14. So sánh điểm trung bình tự đánh giá năng lực năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của lớp thực nghiệm và lớp đối chứng

Đối tượng so sánh	Số lượng	ĐTB (ĐLC)					
		NLC	NL.KH.1	NL.KH.2	NL.TK.1	NL.TK.2	
Đầu vào	Lớp TN	31	1.60 (0.43)	1.59 (0.49)	1.58 (0.48)	1.73 (0.43)	1.55 (0.56)
	Lớp ĐC	31	1.71 (0.39)	1.66 (0.50)	1.72 (0.42)	1.77 (0.45)	1.67 (0.46)
	<i>t</i> -test		1.04	0.57	1.21	0.31	1.03
Đầu ra	Lớp TN	31	3.38 (0.64)	3.32 (0.82)	3.45 (0.65)	3.41 (0.71)	3.14 (0.76)
	Lớp ĐC	31	2.76 (0.55)	2.81 (0.80)	2.82 (0.57)	2.74 (0.59)	2.51 (0.66)
	<i>t</i> -test		4.07***	2.51*	4.01***	4.04***	3.49*
Lớp TN	Đầu vào	31	1.60 (0.43)	1.59 (0.49)	1.58 (0.48)	1.73 (0.43)	1.56 (0.56)
	Đầu ra	31	3.38 (0.64)	3.32 (0.82)	3.45 (0.65)	3.41 (0.71)	3.14 (0.76)
	<i>t</i> -test		12.68***	10.02***	12.78***	11.19***	9.26***
Lớp ĐC	Đầu vào	31	1.71 (0.39)	1.66 (0.50)	1.72 (0.42)	1.77 (0.45)	1.69 (0.46)
	Đầu ra	31	2.76 (0.55)	2.81 (0.80)	2.82 (0.57)	2.74 (0.59)	2.51 (0.66)
	<i>t</i> -test		8.69***	6.78***	8.70***	7.33***	5.70***

* Ghi chú: NLC: năng lực tổ chức HĐTN (gồm 2 năng lực thành phần chủ yếu), NL.KH.1: năng lực xây dựng kế hoạch HĐTN năm học, NL.KH.2: năng lực xây dựng kế hoạch HĐTN theo chủ đề, NL.TK.1: sử dụng phương thức, phương tiện, NL.TK.2: phối hợp các lực lượng giáo dục; * $p < .05$, *** $p < .001$.

Khi đánh giá chi tiết sự thay đổi ĐTB tự đánh giá năng lực sau quá trình TN trong chính lớp TN, ĐTB đã tăng từ 1.60 lên 3.38 (năng lực tổ chức HĐTN), 1.59 lên 3.32 (năng lực xây dựng kế hoạch HĐTN năm học), 1.58 lên 3.45 (xây dựng kế hoạch HĐTN theo chủ đề), 1.73 lên 3.41 (sử dụng phương thức, phương tiện), 1.56 lên 3.14 (phối hợp các lực lượng giáo dục). Kiểm định *t*-test cho thấy có sự khác biệt ý nghĩa về mặt thống kê giữa kết quả đầu vào và đầu ra ở lớp TN. Mặc khác, đối với lớp ĐC, ĐTB sau khi học phần kết thúc cũng đã tăng lên đáng kể và cũng có khác biệt ý nghĩa thống kê giữa kết quả đầu và đầu ra (bảng 4.14). Theo luận án, đây là điều tất yếu, khi SV ở lớp ĐC cũng được GV tổ chức các hoạt động lĩnh hội kiến thức và thực hành tổ chức HĐTN. Tuy nhiên, sự tăng trưởng này vẫn không bằng so với kết quả tự đánh giá ở lớp TN.

4.4.2.2. Kết quả đánh giá năng lực hiểu biết về tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm

Việc đánh giá năng lực hiểu biết về tổ chức HĐTN của SVSP được thực hiện thông qua phương pháp trắc nghiệm, quan sát, phỏng vấn. Trong đó, trắc nghiệm được xem là phương pháp chủ đạo. Kết quả xử lý số liệu từ các câu trả lời trong bài trắc nghiệm (40 câu) được thể hiện ở bảng 4.15.

Bảng 4.15. Kết quả so sánh điểm trung bình năng lực hiểu biết về tổ chức hoạt động trải nghiệm của lớp thực nghiệm và lớp đối chứng

Đối tượng so sánh		Số lượng	ĐTB (ĐLC)	t-test
Đầu vào	Lớp TN	31	1.90 (0.62)	1.78
	Lớp ĐC	31	2.09 (0.65)	
Đầu ra	Lớp TN	31	3.85 (0.39)	5.70***
	Lớp ĐC	31	3.09 (0.63)	
Lớp TN	Đầu vào	31	1.90 (0.62)	14.87***
	Đầu ra	31	3.85 (0.39)	
Lớp ĐC	Đầu vào	31	2.09 (0.65)	6.18***
	Đầu ra	31	3.09 (0.63)	

* Ghi chú: *** $p < .001$.

Qua bảng 4.15, có thể thấy với lần đánh giá đầu vào, ĐTB của lớp TN và ĐC trong mức yếu và (đầu mức) đạt (1.90 và 2.09), nhưng không có sự khác biệt ý nghĩa về mặt thống kê. ĐTB đánh giá kiến thức đầu ra của lớp TN và ĐC có sự thay đổi đáng kể. Ở lớp ĐC, tăng từ 1.90 lên 3.09; lớp TN, tăng từ 2.09 lên 3.85, tức từ mức yếu và đạt lên mức khá. So sánh ĐTB kiến thức giữa 2 lớp sau tác động, cho thấy có sự khác biệt ý nghĩa về mặt thống kê.

Ngoài ra, khi so sánh kết quả đánh giá trước tác động với sau tác động ở mỗi lớp, luận án cũng nhận thấy có sự khác biệt rõ rệt. Điều này cho thấy, dù thực hiện theo cách thức dạy học thông thường thì năng lực hiểu biết về tổ chức HĐTN của SVSP cũng gia tăng đáng kể sau một học phần. Tuy nhiên, mức độ phát triển chưa cao.

Kết quả phỏng vấn 5 SV ở lớp TN cũng cho thấy việc tác động theo qui trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN 3 giai đoạn như luận án đề xuất có hiệu quả với quá trình lĩnh hội kiến thức của họ. TN-SV1 cho rằng:

Kiến thức mà em được học trong cái thời gian học khá là ngắn mà cái lượng kiến thức được tiếp thu được làm quen...rất là nhiều.

Một SV khác có cùng khẳng định, bản thân đã lĩnh hội được kiến thức của phần nội dung về HĐTN mà GV định hướng:

Em thấy quy trình phát triển này cũng hợp lý. Tại vì, nếu mà học theo cái quy trình như vậy thì em có thể nắm được nội dung của chương trình tổ chức HĐTN... Đối với em là một kiểu người cũng hơi bị lười đọc tài liệu tí thì, nhưng chỉ cần em đi học là có thể nắm được khái quát hầu hết các nội dung. (TN-SV2)

Hơn nữa, SV TN-SV3 còn mô tả lí do mà bản thân thấy hài lòng về học phần: *Em thấy nó rất là ý nghĩa, tại vì thầy dạy cho tụi em cái cách mà xử lý tình huống gặp phải khi mà tổ chức ạ. Với TN-SV4 thì: Em thấy là cái phần mà thầy đưa tới thì nó tóm tắt gọn lại cái nội dung chính. Em thấy là học rất dễ hiểu, với lại học phần cũng thực tế, cho nên là, không biết là mấy bạn khác sao, nhưng đối với em thì em thấy là học phần rất là thú vị. Thế nên em thích học học phần này.*

Những chia sẻ trên phản ánh nội dung kiến thức mà SV quan tâm, họ thích các kiến thức có tính thực tiễn nhiều hơn là những vấn đề lí luận thuần túy.

Ngoài ra, SV trong phỏng vấn còn chia sẻ nhận định của mình về việc viết nhật kí trong bước chiêm nghiệm. TN-SV1 trả lời rằng:

việc viết nhật ký thì đó là một phần khá là hay, ...Em thấy rõ ràng đã có những cái tác dụng rất là bổ ích cho em. Khi mà viết như vậy, thì sẽ nhớ rằng là ở cái buổi học hôm nay mình đã đã đã học được cái gì, và không nắm được gì. Khi gặp khó khăn thì em có thể nhờ sự giúp đỡ, có thể bổ sung cho nó hợp lý hoặc là em nghe sẽ tiến hành nghiên cứu cái tài liệu lại để có thể hiểu về nó.

Ý kiến này càng củng cố cho giá trị của bước chiêm nghiệm trong quá trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP. Nhờ có việc chiêm nghiệm bằng các hình thức khác nhau mà SV lĩnh hội sâu sắc hơn các kiến thức chuyên môn.

Bên cạnh những đánh giá tích cực về quá trình nhận tác động, SV còn đưa ra một số phản hồi mong muốn học phần được cải tiến nhiều hơn nữa. Tiêu biểu như, TN-SV5 đề xuất:

Em nghĩ cái giai đoạn 2, ở cái bước tìm hiểu lý thuyết về HĐTN thì ta có thể gia tăng thời gian để nói về cái đó. Tại vì trong phần này nó rất là quan trọng đối với cái cái các bạn sinh viên SP.

Trong quá trình triển khai các tác động, vì áp lực thời gian học phần phân bổ cho nội dung HĐTN, GV phải giảm tối đa thời lượng dạy lý thuyết trên lớp để SV thực hành nhiều nhất có thể. Do đó, vẫn có nhiều ý kiến than phiền về việc họ phải đọc nhiều tài liệu, thời gian hoàn thành các nhiệm vụ phân tổ chức HĐTN khá ngắn, trong khi đây là một phần quan trọng để họ tham gia thực tập và hoạt động nghề nghiệp sau này (thông tin từ quá trình quan sát lớp TN). Luận án sẽ lưu ý những điều này trong các kiến nghị với các trường SP để cải tiến các tác động.

Quá trình quan sát các hoạt động học tập của SV ở lớp TN giúp củng cố thêm các kết quả định lượng ở trên. Luận án nhận thấy, SV hào hứng tham gia các HĐTN của lớp, tích cực phát biểu trước các câu hỏi của GV, tham gia thảo luận sôi nổi. Phần lớn câu trả lời của SV cũng phù hợp với nội dung của bài học, thể hiện SV hiểu được kiến thức về HĐTN và tổ chức HĐTN cho HS phổ thông. Ngoài ra, định hướng vận dụng kiến thức đã học vào thực tiễn đã được SV tích cực suy nghĩ và viết ra nhật kí học tập sau mỗi buổi học.

Như vậy, có thể kết luận việc áp dụng qui trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP trong dạy học học phần Giáo dục học đã tạo ra sự thay đổi đáng kể ở năng lực hiểu biết về tổ chức HĐTN của SV, từ mức yếu lên mức khá như trong TN. SV thể hiện sự quan tâm và tích cực tham gia các hoạt động lĩnh hội kiến thức do GV tổ chức.

4.4.2.3. Kết quả đánh giá năng lực thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chủ đề của sinh viên sư phạm

Việc đánh giá năng lực thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề của SVSP, một năng lực quan trọng trong các học phần Giáo dục học, được thực hiện chủ yếu thông qua bài tập thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề và một phần qua phỏng vấn, quan sát người học. Điểm đánh giá năng lực thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề được trình bày ở bảng 4.16.

Bảng 4.16. Kết quả so sánh điểm trung bình năng lực thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chủ đề của lớp thực nghiệm và lớp đối chứng

Đối tượng so sánh		Số lượng	ĐTB (ĐLC)	t-test
Đầu vào	Lớp TN	31	0.44 (0.55)	0.42
	Lớp ĐC	31	0.51 (0.67)	
Đầu ra	Lớp TN	31	4.00 (0.32)	9.59***
	Lớp ĐC	31	2.92 (0.54)	
Lớp TN	Đầu vào	31	0.44 (0.55)	30.88***
	Đầu ra	31	4.00 (0.32)	
Lớp ĐC	Đầu vào	31	0.51 (0.67)	15.68***
	Đầu ra	31	2.92 (0.54)	

* Ghi chú: *** $p < .001$.

Qua bảng 4.16, có thể nhận thấy giai đoạn trước tác động, dù ĐTB lớp ĐC lớn hơn ĐTB lớp TN 0.13 điểm, nhưng năng lực thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN của SV 2 lớp này vẫn không có sự khác biệt có ý nghĩa về mặt thống kê, đều trong mức kém. Sau quá trình tác động, năng lực thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN của SV lớp TN tăng từ 0.44 lên đến 4.00, tức là từ mức kém lên (cuối) mức khá. Trong khi đó, năng lực thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN của SV lớp ĐC chỉ tăng từ 0.51 lên 2.92, tức từ mức kém lên mức đạt. Kiểm định t -test cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa 2 kết quả này.

So sánh kết quả đánh giá đầu vào và đầu ra trong mỗi lớp, TN và ĐC, cho thấy vẫn có sự khác biệt về mặt thống kê. Điều này có nghĩa là, dù sử dụng qui trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học để phát triển năng lực tổ chức HĐTN như luận án đề xuất hay không, năng lực thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề của SVSP cũng tăng sau qua quá trình học tập học phần Giáo dục học. Tuy nhiên, mức độ phát triển năng lực của SV học theo qui trình của luận án cao hơn 1.08 điểm.

Trong phần phỏng vấn và quan sát cho thấy, SV không gặp nhiều khó khăn. Khi được giao nhiệm vụ thực hành thiết kế, do GV hướng dẫn cụ thể, có biểu mẫu và thang đánh giá sản phẩm nên SV nhanh chóng hiểu yêu cầu, tổ chức thảo luận nhóm để lựa chọn ý tưởng hoạt động và thiết kế kế hoạch. TN-SV1 chia sẻ cách thức mà họ thực hiện nhiệm vụ thực hành:

Trong khi em thực hành cái phần thực tế, thì em nắm được. Tức là khi mà làm cái phần thực hành, thì làm những nhiệm vụ thực hành cũng như là thiết kế cái

kế hoạch tổ chức HĐTN... Trong cái bước đó, tụi em sẽ quay lại cái phần lý thuyết để xem rằng là mình phải làm như thế nào và tìm hiểu. Sau đó, từ những cái lý thuyết đó, những cái mẫu thì giờ chúng em mới đưa vào để tiến hành thực hiện cái việc là thiết kế kế hoạch...

Đây là kết quả khá tích cực, góp phần khẳng định hiệu quả của biện pháp mà luận án đề xuất.

Bảng 4.17. *Mức độ phát triển năng lực thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chủ đề*

Sinh viên	Xác định mục tiêu		Xác định nội dung		Thiết kế chuỗi HĐTN		Thiết lập phương án KTĐG	
	ĐV	ĐR	ĐV	ĐR	ĐV	ĐR	ĐV	ĐR
TN1	1	4	1	4	2	4	1	3
TN2	1	3	1	4	1	4	1	3
TN3	1	3	1	4	1	3	1	3
TN4	1	4	1	5	2	3	1	3
TN5	1	2	1	4	1	4	1	4
TN6	1	5	2	4	1	4	1	4
TN7	1	4	2	5	1	4	1	3
TN8	1	3	1	4	1	3	1	3
TN9	1	4	2	4	1	4	1	3
TN10	1	4	1	5	1	4	1	3
TN11	1	3	1	4	1	4	1	4
TN12	1	4	1	4	1	3	1	3
TN13	1	3	1	4	1	4	1	4
TN14	1	3	2	4	1	3	1	3
TN15	1	4	1	3	1	4	1	4
TN16	1	4	1	4	1	5	1	4
TN17	1	3	1	4	1	4	1	3
TN18	1	4	1	4	1	4	1	3
TN19	1	3	1	3	1	4	1	3
TN20	1	3	2	4	1	4	1	4
TN21	1	4	1	4	1	4	1	3
TN22	2	3	2	3	1	4	1	3
TN23	1	3	1	3	1	3	1	4
TN24	1	4	1	4	1	5	1	4
TN25	1	3	1	5	1	4	1	2
TN26	1	3	1	4	1	3	1	3
TN27	1	4	1	4	2	4	1	3
TN28	1	3	1	4	1	4	1	3
TN29	1	3	1	3	1	4	1	4
TN30	1	4	1	4	1	4	1	2
TN31	1	4	1	5	1	4	1	4

* Ghi chú: ĐV: kết quả đánh giá đầu vào, ĐR: kết quả đánh giá đầu ra; KTĐG: kiểm tra, đánh giá.

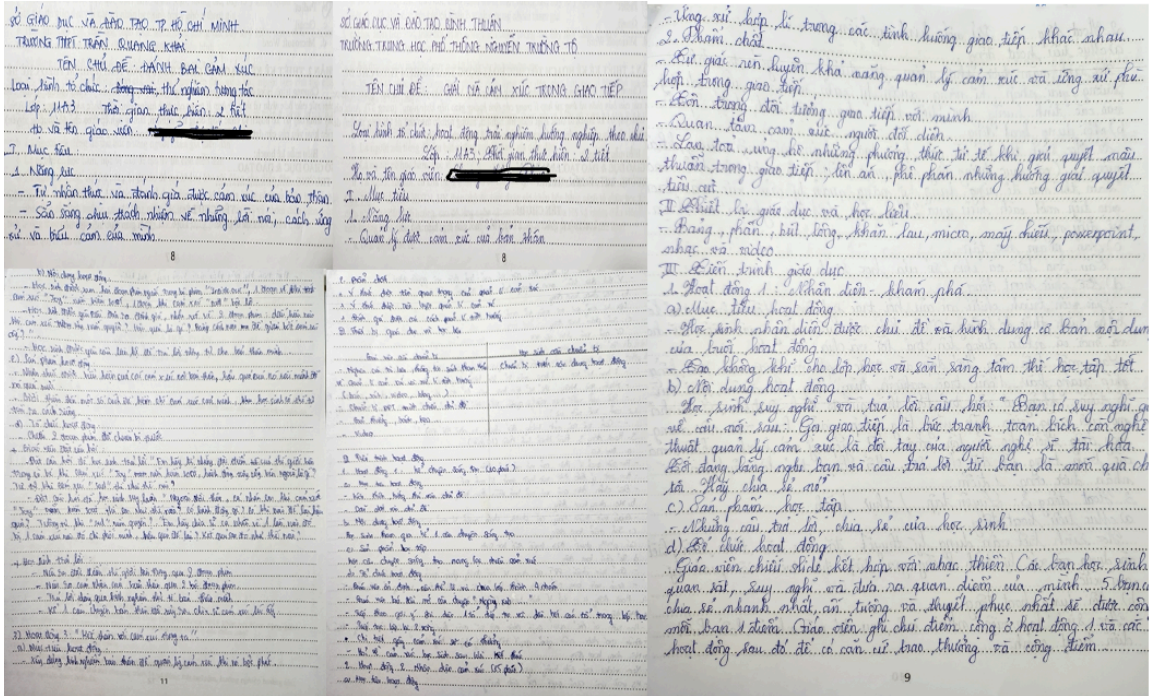
Với các thành phần của năng lực thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề ở SV lớp TN, kết quả cho thấy, sau thời gian tác động thì khả năng xác định nội dung có sự phát triển nhiều nhất và thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN có sự phát triển ít nhất. Cụ thể như sau: *Xác định mục tiêu* khi đánh giá đầu vào có 30 SV ở mức kém và 01 SV ở mức yếu, đến khi đánh giá đầu ra thì có 1 SV ở mức yếu, đến 15 SV ở mức đạt, 14 SV ở mức khá và 1 SV ở mức tốt; *Xác định nội dung* khi đánh giá đầu vào có 25 SV ở mức kém và 06 ở SV mức yếu, nhưng khi đánh giá đầu ra thì 5 SV đạt mức đạt, 21 SV ở mức khá, 5 SV ở mức tốt; *Thiết kế chuỗi HĐTN* khi đánh giá đầu vào có 28 SV ở mức kém và 03 SV ở mức yếu, khi đánh giá đầu ra thì có 7 SV đạt mức đạt, 22 SV đạt mức khá, 2 SV đạt mức tốt; *Thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá* khi đánh giá đầu vào có 31 SV ở mức kém, đến khi đánh giá đầu ra còn 2 SV ở mức yếu và 18 SV đạt mức đạt, 11 SV đạt mức khá.

Về tổng thể chung, phần lớn SV đã xác định được tên chủ đề phù hợp với yêu cầu cần đạt của chương trình HĐTN; xác định mục tiêu phẩm chất và năng lực khá rõ ràng, cụ thể, phù hợp với chủ đề; liệt kê được các nội dung giáo dục cơ bản, chủ yếu; thiết kế được chuỗi các hoạt động giáo dục; và trình bày được công cụ đánh giá phù hợp với mục đích của chủ đề. Xác định nội dung giáo dục được xem là khả năng được phát triển nhiều nhất có thể do tính chất yêu cầu này không quá khó, chỉ cần SV nghiên cứu các tài liệu chuyên môn về chủ đề để liệt kê nội dung cho phù hợp mục tiêu. Mặt khác, không phải SV nào cũng thiết kế được chuỗi hoạt động giáo dục một cách sinh động, nhiều trải nghiệm và mang ý nghĩa giáo dục cao. SV TN-SV2 chia sẻ rằng:

Cá nhân em bây giờ em cảm thấy hơi khó nhất là ở chỗ cái chỗ xây dựng cái kế hoạch chi tiết. Em cảm thấy cái bản kế hoạch đó khi học thì rất là dễ, nhưng bắt tay khi mà bắt tay vào làm một cái kế hoạch thì em cảm thấy là bản thân rất nhiều khó khăn.

Có thể, với kinh nghiệm của SV năm thứ 2 và nguồn tài liệu tham khảo hạn chế vào thời gian làm bài kiểm tra, thì việc tự đưa ra các ý tưởng SP tức thì là một thách thức lớn với họ. Ngoài ra, một điểm lưu ý là khả năng thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN của SV được ghi nhận có mức phát triển thấp nhất. Luận án cho rằng, đây là khả năng khó nhất trong các thành phần của năng lực thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề. Nó đòi hỏi SV phải khá am hiểu

về lý thuyết kiểm tra, đánh giá nói chung, từ đó, vận dụng phù hợp vào lĩnh vực tổ chức HĐTN cho HS phổ thông. Trong khi đó, thời lượng của học phần lại hạn chế, SV khó được nghiên cứu sâu về các nội dung này.



Hình 4.4. Một số kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chủ đề của sinh viên lớp thực nghiệm

Bên cạnh đó, luận án cũng nhận thấy một số SV ở lớp TN cảm thấy khá áp lực về các nhiệm vụ thực hành. Mặc dù, họ thừa nhận tổ chức HĐTN là một phần quan trọng trong nghề nghiệp của mình, nhưng vì bài tập của các học phần chuyên ngành khá nhiều, đòi hỏi họ phải đầu tư thời gian, nên có đôi khi, một số SV lơ là nhiệm vụ thực hành. TN-SV3 ý thức tầm quan trọng của HĐTN và bối cảnh nhiều bài tập của học phần khác nên đề xuất:

Nếu được thì chúng ta sẽ tăng những cái tiết thực hành nhiều hơn, cái tiết mà tổ chức thực hành trên lớp nhiều hơn là so với những tiết lý thuyết.

Tóm lại, từ kết quả bài tập thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN của SV, quan sát và phỏng vấn, có thể nhận định rằng, bước đầu việc áp dụng quy trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học để phát triển năng lực tổ chức HĐTN đã góp phần gia tăng đáng kể năng lực thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề của SV so với cách thức tác động thông thường tại trường SP.

Kết luận chương 4

Từ cơ sở lí luận và thực tiễn ở chương 2,3, xuất phát từ các nguyên tắc đảm bảo tính pháp lí, đảm bảo tính khoa học, đảm bảo tính thực tiễn và đảm bảo tính hệ thống, luận án đã đề xuất 5 biện pháp phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP tại các trường ĐH ở Việt Nam là: 1) Phát triển qui trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP; 2) Thiết kế cảm nang tổ chức HĐTN cho SVSP; 3) Phối hợp với các tổ chức Đoàn - Hội, trường thực tập phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP; 4) Tổ chức câu lạc bộ “Ươm mầm” nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP; 5) Tạo môi trường, điều kiện cho SV tự phát triển năng lực tổ chức HĐTN. Các biện pháp có mối quan hệ biện chứng không chỉ ảnh hưởng đến năng lực của SV mà còn tác động đến biện pháp khác trong hệ thống. Kết quả khảo sát cho thấy, 5 biện pháp đề xuất đều được GV và SV đánh giá cần thiết và khả thi.

Kết quả thực nghiệm biện pháp 1 “Phát triển qui trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP”, cho thấy việc áp dụng qui trình đã tạo ra sự thay đổi có ý nghĩa về năng lực hiểu biết kiến thức tổ chức HĐTN, năng lực thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề của SVSP. Ngoài ra, kết quả tự đánh giá sự phát triển năng lực tổ chức HĐTN sau TN của cả 2 lớp TN và ĐC cũng có cùng xu hướng trên. SV lớp TN tự đánh giá mức độ năng lực của bản thân tăng từ mức kém lên (gần cuối) mức đạt. Mặc dù, vẫn còn một số điểm cần cải thiện hơn, như giảm bớt áp lực thực hành, phát triển ý tưởng SP cho SV, nhưng TN SP đã bước đầu khẳng định tính hiệu quả của biện pháp đề xuất.

KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

1. Kết luận

HĐTN là một nội dung mới và quan trọng trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, đòi hỏi các trường SP phải có nhiều tác động hiệu quả để phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV. Với việc sử dụng cách tiếp cận hỗn hợp, kết hợp các phương pháp nghiên cứu định tính và định lượng, như nghiên cứu tài liệu, điều tra bằng bảng hỏi, phỏng vấn, quan sát, TN, luận án đã trả lời 4 câu hỏi nghiên cứu đặt ra. Trong đó, một số kết luận quan trọng là:

1.1. Tổng quan nghiên cứu về HĐTN cho thấy các tác giả đã tập trung vào xây dựng các lí luận nền tảng cho HĐTN như quan niệm, mô hình, lợi ích, kiểm tra - đánh giá,..Bên cạnh đó, nghiên cứu về tổ chức HĐTN cũng được quan tâm thực hiện. Tại Việt Nam, HĐTN với tư cách là một hoạt động giáo dục độc lập mới được đưa vào thực hiện từ năm 2020 và cũng chưa có nhiều đánh giá hiệu quả của hoạt động này. Các nghiên cứu về phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP khá hạn chế, chủ yếu là thực trạng và biện pháp phát triển năng lực tổ chức hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp và năng lực tổ chức HĐTN trong môn học. Mặc dù, có những điểm tương đồng, nhưng các năng lực này không đồng nhất với năng lực tổ chức HĐTN (hoạt động giáo dục độc lập). Như vậy, hiện nay trong lĩnh vực nghiên cứu giáo dục, đặc biệt là Giáo dục học, luận án chưa thấy có nghiên cứu đầy đủ và trực tiếp đến lí luận và thực tiễn phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP.

1.2. Về mặt lí luận, năng lực tổ chức HĐTN gồm các nhóm năng lực lập kế hoạch tổ chức, năng lực triển khai và năng lực kiểm tra – đánh giá HĐTN. Phát triển năng lực tổ chức HĐTN là quá trình tác động có chủ đích nhằm hoàn thiện ở SV hoạt động xây dựng, triển khai và đánh giá HĐTN cho học sinh đạt kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể. Năng lực tổ chức HĐTN được phát triển qua 5 mức là kém - yếu - đạt - khá - tốt. Ở các trường SP có nhiều hình thức chính thức và phi chính thức để phát triển năng lực này, như dạy học các học phần (Giáo dục học), tổ chức tập huấn, chuyên đề, thực tế, thực tập SP, hoạt động Đoàn Thanh niên - Hội SV và tự phát triển của SV.

1.3. Về thực trạng, ở bình diện chung, kết quả khảo sát cho thấy phần lớn SV có năng lực tổ chức HĐTN ở mức khá, nhưng, trong phỏng vấn, phần lớn SV và GV nhận định chỉ mức đạt (trung bình). Ngoài ra, có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa SV nam và nữ, giữa SV đến từ nông thôn và thành thị, giữa SV 3 trường đại học, giữa SV có học lực trung bình và khá, giữa SV nhóm ngành ngoại ngữ và đặc thù. Đối với hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV, các trường SP đã quan tâm đến các mục tiêu quan trọng, chủ yếu; nội dung phát triển thường tập trung nhiều vào phần lí thuyết. Các hình thức phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SV trong khảo sát đều được đánh giá đã thực hiện thường xuyên và hiệu quả. Tuy vậy, nhiều ý kiến của GV và SV cho rằng, trong mỗi hình thức vẫn còn nhiều điểm cần cải tiến. Việc đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐTN, các trường SP đã kết hợp nhiều hình thức và phương pháp, trong đó, chủ yếu là GV đánh giá thông qua kiểm tra viết và thực hành nhóm. Kết quả phân tích hồi qui cho thấy 4 nhân tố mục tiêu, mức độ sử dụng hình thức phát triển, mức độ hiệu quả hình thức phát triển và phương thức đánh giá đều tác động đến biến năng lực tổ chức HĐTN của SV ở mức có ý nghĩa về mặt thống kê. Trên bình diện chung, hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP đang tác động lên 12.9% sự biến thiên của năng lực tổ chức HĐTN của SVSP.

1.4. Về biện pháp, luận án đã đề xuất 5 biện pháp nhằm góp phần phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP là: 1-Phát triển qui trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP; 2-Thiết kế cẩm nang tổ chức HĐTN cho SVSP; 3-Phối hợp với các tổ chức Đoàn - Hội, trường thực tập phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP; 4-Tổ chức câu lạc bộ “Ươm mầm” nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP; 5-Tạo môi trường, điều kiện cho SV tự phát triển năng lực tổ chức HĐTN. Khảo sát SV và GV cho thấy cả 5 biện pháp đưa ra lấy ý kiến đều được đánh giá là cần thiết và có tính khả thi nếu sử dụng. Quá trình TN SP cho thấy việc áp dụng qui trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học đã tạo ra sự thay đổi đáng kể năng lực hiểu biết về tổ chức HĐTN và năng lực thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề của SVSP. Trong điều kiện thời gian nghiên

cứ, luận án chỉ tổ chức TN SP 1 trong số 5 biện pháp đề xuất. Đây cũng là một hạn chế của luận án và cần tiếp tục TN 4 biện pháp còn lại trong các nghiên cứu tiếp theo.

2. Kiến nghị

Từ những kết quả nghiên cứu về mặt lí luận cũng như thực tiễn đã trình bày, luận án nhận thấy sự tham gia tích cực của các bên trong việc phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP là điều cần thiết. Cụ thể:

2.1. Đối với các trường sư phạm

- Nhận thức tầm quan trọng của năng lực tổ chức HĐTN và phát triển năng lực này.
- Đưa năng lực tổ chức HĐTN vào chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo và rà soát, bổ sung các học phần chuyên sâu hoặc tăng thời lượng của học phần giảng dạy nội dung tổ chức HĐTN hiện có.
- Trong xây dựng và phát triển chương trình đào tạo, cần chú ý phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SVSP thông qua việc kết hợp giữa hình thức đào tạo chính qui và ngoại khoá.
- Bổ sung nội dung phối hợp về phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP với tổ chức Đoàn Thanh niên – Hội Sinh viên và cơ sở thực tập.
- Các bộ môn phụ trách quản lí chuyên môn những học phần Giáo dục học (dạy nội dung tổ chức HĐTN) tham khảo qui trình mà luận án đề xuất để định hướng cho GV triển khai hoạt động phát triển năng lực cho SV.

2.2. Đối với giảng viên phụ trách các học phần Giáo dục học (dạy nội dung tổ chức Hoạt động trải nghiệm)

- Tích cực nghiên cứu và vận dụng linh hoạt qui trình tổ chức dạy học nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN mà luận án đề xuất. Trong quá trình đó, GV có thể sử dụng cảm nang tổ chức HĐTN cho SVSP.
- Tích cực tham gia cố vấn câu lạc bộ “Ươm mầm”, tư vấn và báo cáo các chuyên đề về tổ chức HĐTN, phụ trách đoàn thực tập SP và tạo điều kiện cho SV tự phát triển năng lực tổ chức HĐTN.

- Trong và sau quá trình hỗ trợ SVSP phát triển năng lực tổ chức HĐTN, GV có thể thiết kế các công cụ đánh giá phù hợp và đối sánh với khung năng lực tổ chức HĐTN của SVSP mà luận án xây dựng. Trên cơ sở đó, liên tục cải tiến các tác động.

2.3. Đối với tổ chức Đoàn Thanh niên – Hội Sinh viên tại trường sư phạm

- Tích cực phối hợp với các đơn vị liên quan và GV Giáo dục học để tổ chức các chuyên đề tập huấn về tổ chức HĐTN cho đoàn viên, hội viên trong nhà trường.

- Tạo điều kiện về chủ trương cũng như hỗ trợ nguồn tài chính để câu lạc bộ “Uơm mầm” cho SVSP được thành lập và phát triển bền vững.

2.4. Đối với các trường thực tập sư phạm và giáo viên hướng dẫn thực tập sư phạm

- Tự nhận thức vai trò của mình trong công tác đào tạo đội ngũ giáo viên tương lai, xác định nhu cầu cụ thể về tổ chức HĐTN cho học sinh để có thêm đề xuất cụ thể với trường SP các nội dung thực hành.

- Trong quá trình tiếp nhận SV thực tập, cần phối hợp chặt chẽ với Trưởng đoàn thực tập là GV, thường xuyên thảo luận và thực hiện hiệu quả các biện pháp hỗ trợ SV thực tập công tác tổ chức HĐTN.

2.5. Đối với sinh viên sư phạm

- Nhận thức việc phát triển năng lực tổ chức HĐTN là một nhiệm vụ rèn luyện quan trọng, ngoài các năng lực chuyên môn khác, đáp ứng yêu cầu công tác giáo dục HS ở trường phổ thông.

- Dành thời gian và tích cực tham gia các hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTN theo định hướng của GV ở các học phần Giáo dục học, tổ chức Đoàn – Hội, câu lạc bộ và trường thực tập SP.

- Tham khảo cảm nang tổ chức HĐTN để tự phát triển năng lực này, đề xuất những cải tiến sản phẩm này với GV nếu có.

- Phát huy vai trò của bản thân, chủ động thực hành thường xuyên việc tổ chức HĐTN.

DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH LIÊN QUAN ĐÃ CÔNG BỐ

Dương Thị Kim Oanh, Nguyễn Văn Hiến. (2023). Đề xuất khung năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm. *Tạp chí Khoa học giáo dục kỹ thuật*, 75B, 2(2023), tr13-21.

Nguyen Van Hien, Duong Thi Kim Oanh, Tran Thi Huong. (2022). The situation of development of the competence in organizing experiential activities for pre-service teachers. *The international conference: School administration in the trend of globalization and digital transformation*. Institute of Education management in Ho Chi Minh city. Ho Chi Minh city: Hue University Publishing House.

Nguyễn Văn Hiến, Dương Thị Kim Oanh. (2022). Biện pháp phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên các trường sư phạm Việt Nam. *The international conference: School administration in the trend of globalization and digital transformation*. Trường Cán bộ quản lý giáo dục TP.Hồ Chí Minh. TP.Hồ Chí Minh: Nxb Đại học Huế.

Nguyễn Văn Hiến, Dương Thị Kim Oanh. (2021). Phát triển năng lực sư phạm cho sinh viên. *The international conference on competency-based curriculum development and continuous professional development for teachers and education managers*. Nghệ An: Nxb Đại học Vinh.

Nguyen Van Hien, Duong Thi Kim Oanh. (2021). Developing the competence of organizing experiential activities for Vietnamese student teachers. *HNUE journal of science*, V66(5A), 2021, pp.161-169.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Adoniou, M. & Gallagher, M. (2017). Professional standards for teachers—what are they good for? *Oxford Review of Education*, 43(1), pp.109-126.
- Almulla, M. A. (2020). The Effectiveness of the Project-Based Learning (PBL) Approach as a Way to Engage Students in Learning. *SAGE Open*, 10(3).
- Almutairi M. F., Almodaires A. A., & Zeyab J. A. (2020). Effectiveness of flipped learning: Improving pre-service teachers' prowess in producing videos. *International Education Studies*, 13(7), 163-176.
- Amolloh, P. O., Lilian, K. G., & Wanjiru, G. K. (2018). Experiential learning, conditional knowledge and professional development at University of Nairobi, Kenya - Focusing on preparedness for teaching practice. *International Education Studies*, 11 (7), 125-135.
- Anderson, S., Hsu, Y., & Kinney, J. (2016). Using Importance-Performance Analysis to Guide Instructional Design of Experiential Learning Activities. *Online Learning journal*, 20(4).
- Angeli, C. (2005). Transforming a teacher education method course through technology: effects on preservice teachers' technology competency. *Computers & Education*, 45(4), 383–398.
- Aristotle. (1998). *Nicomachean Ethics*. Wordsworth Editions Ltd.
- Asim, M., & Lobo, J. N. (2018). The Application of My Pedagogic Creed from Experiential Learning Perspective. *Journal of Education and Educational Development*, 5(2), 107 - 125.
- Association for Experiential Education. (2021). *What is Experiential Education?* Available on-line at <https://www.aee.org/what-is-ee>
- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *International journal of emotional education*, 11(1), 153-168.
- Austin, J. M., & Rust, D. Z. (2015). Developing an Experiential Learning Program: Milestones and Challenges. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 27(1), 143-153.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2019). The predictive power of the pre-service teacher's self-efficacy beliefs upon their preparedness to teach. *International education studies*, 12(9).

- Baker, M. A., & Robinson, J. S. (2016). The effects of Kolb's experiential learning model on successful intelligence in secondary agriculture. *Journal of Agricultural Education*, 57(3), 129-144.
- Beard, C., & Wilson, P. J. (2013). *Experiential Learning*. India: Replika Press.
- Becker, E. S., Waldis, M., & Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through Content-Focused Coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, 12-26.
- Bernd Meier và Nguyễn Văn Cường. (2019). *Lí luận dạy học hiện đại*. Hà Nội: Nxb Đại học Sư phạm.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bistriz, S. J. (1999). *Evaluating Sales Training Program*. [online]. Available on-line at http://www.strategicaccounts.org/public/education/pdf/evaluating_siebel.pdf.
- Bornais, J. A. K., Andrews, D. M., Cassidy, A. L. E. V., Wright, W. A., & Monette, M-J. (2019). A decade of outdoors experiential workshops: Facilitator reflections and tips. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 12, 107-118.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam. (2022). *Thông tư số 22/2021 về quy định đánh giá học sinh trung học cơ sở và trung học phổ thông*. Hà Nội.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam. (2021a). *Tài liệu hướng dẫn bồi dưỡng giáo viên phổ thông cốt cán: Mô đun 4 - Xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh Tiểu học, Hoạt động trải nghiệm*. Hà Nội.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam. (2021b). *Thông tư 22/2021/TT-BGDĐT Quy định về đánh giá học sinh trung học cơ sở và trung học phổ thông*. Hà Nội.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021c). *Thông tư số 17/2021/TT-BGDĐT qui định về Chuẩn chương trình đào tạo; xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học*. Hà Nội.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam. (2020a). *Công văn 5512/BGDĐT-GDTrH v/v Xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục của nhà trường*. Hà Nội.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam. (2020b). *Tài liệu hướng dẫn bồi dưỡng giáo viên phổ thông cốt cán: Mô đun 2 - Sử dụng phương pháp giáo dục phát triển phẩm chất, năng lực học sinh Trung học trong Hoạt động trải nghiệm*. TP.Hồ Chí Minh.

- Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam. (2020c). *Tài liệu hướng dẫn giáo viên phổ thông cốt cán: Mô đun 3 - Kiểm tra đánh giá học sinh Tiểu học theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp*. Hà Nội.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam. (2020d). *Tài liệu hướng dẫn giáo viên phổ thông cốt cán: Mô đun 3 - Kiểm tra đánh giá học sinh Trung học phổ thông theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp*. Hà Nội.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam. (2020e). *Tài liệu hướng dẫn bồi dưỡng giáo viên phổ thông cốt cán: Mô đun 2 - Sử dụng phương pháp giáo dục phát triển phẩm chất, năng lực học sinh Tiểu học trong Hoạt động trải nghiệm*. TP.Hồ Chí Minh.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam. (2020f). *Tài liệu hướng dẫn giáo viên phổ thông cốt cán: Mô đun 3 - Kiểm tra đánh giá học sinh Tiểu học theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực Hoạt động trải nghiệm*. Hà Nội.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam. (2018a). *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể*. Hà Nội.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam. (2018b). *Chương trình giáo dục phổ thông - Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp*. Hà Nội.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018c). *Thông tư số 20/2018 ban hành qui định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông*. Hà Nội.
- Chan, C. K. Y. (2012). Exploring an experiential learning project through Kolb's Learning Theory using a qualitative research method. *European Journal of Engineering Education*, 37 (4), 405-415.
- Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C.(2020). Service-learning in physical education teacher education: towards a critical and inclusive Perspective. *Journal of Education for Teaching*.
- Civís, M., Diaz-Gibson, J., López, S., & Moolenaar, N. (2019). Collaborative and innovative climates in pre-service teacher programs: The role of social capital. *International Journal of Educational Research*, 98, 224–236.
- Cuenca, A., & Gilbert, L.(2019). The museum internship as an analogous learning space for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 82, 86-95.
- Dall’Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: a critical review of stage models. *Review of Educational Research* 76(3), 383–412.

- Dagiene, V., & Stupuriece, G. (2014). Informatics education based on solving attractive tasks through a contest. *Commentarii infomaticae didacticae*.
- Dewey, J. (2003). *How we Think*. New York: Dover.
- Dur Thống Nhất và cộng sự. (2021). Các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực sư phạm của sinh viên: Nghiên cứu tại Trường Đại học Sư phạm TP.Hồ Chí Minh. *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam*, 43(7/2021), tr.55-59.
- Dương Giáng Thiên Hương. (2017). Hoạt động trải nghiệm sáng tạo - Lí thuyết và vận dụng trong dạy học tiểu học. *Journal of science of HNUE*, 62(1A), tr.98-108.
- Dương Thị Nga. (2012). *Phát triển năng lực thích ứng nghề cho sinh viên cao đẳng sư phạm. Luận án Tiến sĩ*. Thái Nguyên: Đại học Thái Nguyên.
- Doãn Ngọc Anh. (2015). Vận dụng mô hình học tập trải nghiệm của David A. Kolb vào dạy học Giáo dục học ở trường Đại học Sư phạm. *Tạp chí giáo dục*, 360 (2), 53-55.
- Đặng Thị Ty., Hồ Mai Vy., Phạm Thị Ái Vy., Nguyễn Đình Tùng. (2020). Thực trạng kết quả học lực và các yếu tố liên quan đến học lực năm học 2017 - 2018 của sinh viên chính quy ngành Dược học Trường Đại học Duy Tân. *Tạp chí khoa học và công nghệ đại học Duy Tân*, 3(40), tr.94-103.
- Đào Thị Ngọc Minh và Nguyễn Thị Hằng. (2018). Học tập trải nghiệm: Lí thuyết và vận dụng vào thiết kế, tổ chức hoạt động trải nghiệm trong môn học ở trường phổ thông. *Tạp chí Giáo dục*, 433 (1), tr.36-40.
- Đặng Thành Hưng. (2002). *Lí luận dạy học hiện đại*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Đinh Thị Kim Thoa và cộng sự. (2019). *Tài liệu tìm hiểu Chương trình hoạt động trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (Trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018)*. Hà Nội.
- Đinh Thuỳ Trâm. (2018). Nghiên cứu mối quan hệ giữa năng lực giảng viên và kết quả học tập của sinh viên trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam. *Tạp chí Khoa học- Trường ĐHSPTP.HCM*, 15(10), tr.47-53.
- Đinh Văn Thạch. (2011). Ảnh hưởng của kiểm tra đánh giá kết quả học tập đến phương pháp học của sinh viên ở một số trường đại học trên địa bàn Tp.HCM. *Luận văn Thạc sĩ*. Đại học Quốc gia Hà Nội.

- Farrell, T., Hall, T. E., & White, D. D. (2001). Wilderness Campers' Perception and Evaluation of Campsite Impacts. *Journal of Leisure Research*, 33(3), 229–250.
- Fenton, L., & Gallant, K. (2016). Integrated Experiential Education: Definitions and a Conceptual Model. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 7(2).
- Francis, D. (1995). The reflective journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 229–241.
- Gama, C., & Fernández, C. (2009). Do and Understand: The Effectiveness of Experiential Education. *GIST Education and Learning Research Journal*, 3, 74-89.
- Gerich, M., Trittel, M., & Schmitz, B. (2017). Improving Prospective Teachers' Counseling Competence in Parent-Teacher Talks: Effects of Training and Feedback. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 27, 203 - 238.
- Göker, M. Ü. G. (2021). Reflective coaching: Training for development of instructional skills and sense of efficacy of pre-service EFL teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(Special Issue 1), 423-447.
- Guthrie, K. L., & Jones, T. B. (2012). *Teaching and Learning: Using experiential learning and reflection for leadership education*. Chapter 4. Developing students' leadership capacity. Wiley Periodicals, Inc.
- Gray C. & Macblain. (2014). *Các lý thuyết học tập về trẻ em*. Hà Nội: Nxb Hồng Đức.
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2012) Ethics and Educational Research, British Educational Research Association on-line resource. Available on-line at <https://martynhammersley.files.wordpress.com/2013/11/ethics-and-educational-research-9.pdf>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis, 7th Edition*. Pearson Education.
- Hedin, N. (2010). Experiential Learning: Theory and Challenges. *Christian Education Journal*, 7(1), 107-117.
- Hien, D. T. D., & Oanh, D. T. K. (2018). Experiential Learning Activities of Technical Students at Higher Education Institutions in Vietnam. *Universal journal of educational research*, 6(10), 2310-2319.
- Hinkle, D. E., Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2003). *Applied statistics for the behavioral sciences 5th ed.*, Houghton Mifflin College Division.

- Hinton, P. R., McMurray, I., & Brownlow, C. (2004). *SPSS Explained*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Hoàng Hòa Bình. (2015). Năng lực và đánh giá theo năng lực. *Tạp chí Khoa học trường ĐHSP TP. Hồ Chí Minh*, 6 (71), tr.21 - 31.
- Hoàng Thúc Lâm. (2012). *Phát triển năng lực tư duy biện chứng cho sinh viên đại học sư phạm Việt Nam hiện nay*. Luận án Tiến sĩ Triết học. Hà Nội: Học viện Khoa học xã hội.
- Hoàng Phê và cộng sự. (2004). *Từ điển Tiếng Việt*. Đà Nẵng: Nxb Đà Nẵng.
- Hodgkinson, V. A., & Weitzman, M. S.(1990). *Volunteering and Giving among American Teenagers 14 to 17 Years of Age. Findings from a National Survey*.
- Hong, J. C., Lin, C. L., & Lin, Y. L.(2007). Operating a Successful PowerTech Creativity Contest. *Journal of Technology Studies*, 33(1), 25-31.
- Hornby, et al.(2010). *Oxford advanced learner's dictionary*. Britain: Oxford university press.
- Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., & Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112.
- Howard, S. K., Tondeur, J. Ma, & Yang, J. (2021). What to teach? Strategies for developing digital competency in preservice teacher training. *Computers & Education*, 165.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Huỳnh Văn Sơn và cộng sự. (2017). *Phương pháp dạy học phát triển năng lực học sinh phổ thông*. TP.HCM: Nxb Đại học Sư phạm TP.HCM.
- Huỳnh Mộng Tuyên. (2009). *Bồi dưỡng năng lực hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp cho sinh viên Cao đẳng Sư phạm*. Luận án Tiến sĩ Giáo dục học. Hà Nội: Viện Khoa học giáo dục Việt Nam.
- Huong Thanh Ngo, Thanh Dac Nguyen. (2021). The Abilities Related to Organizing Experiential Learning Activities for Vietnamese Undergraduate Teacher Training Students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. Vol.20, No.9, pp.222-235.

- Johnson, C. E., Boon, H. J., & Dinan Thompson, M. (2020). Curriculum Alignment After Reforms: A Systematic Review with Considerations for Queensland Pre- and In-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(11).
- Kaufman, D. (1996). Constructivist - Based Experiential Learning in Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 18(2), 40-50.
- Kim, K. S., Kim, Y. K., Park, Y. M., & Seo, K. S. (2014). Effect of Camping Participation on Resilience and Academic Stress among the Juvenile. *The Journal of the Korea Contents Association*, 14(12), 1010–1020.
- Kirkpatrick, D. L. (1977). *Evaluating Training Programmes: Evidence and Proof*, dẫn từ Forsyth, I., Jolliffe, A., Stevens, D. (1999). *Evaluating A Course* (2nd edition). London: Kogan Page.
- Kirpatrick, J. D., & Kirpatrick, W. K. (2016). *Four level of training evaluation*. USA: Versa press.
- Kleinknecht, M., & Gröschner, A. (2016). Fostering preservice teachers’ noticing with structured video feedback: Results of an online- and video-based intervention study. *Teaching and Teacher Education*, 59, 45–56.
- Kniffin, L. E., Priest, K. L., & Clayton, P. H. (2017). Case-in-Point Pedagogy: Building capacity for experiential learning and democracy. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 7, 15-28.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning*. the United States of America: Pearson Education, Inc.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.
- Kucuk, S. (2018). How Pre-service teachers learn educational technology with the situated learning approach. *Journal of Technology and Teacher Education*, 26(2).
- Lee, Y. S., & Schottenfeld, M. A. (2012). Internationalising Experiential Learning for sustainable development education. *Journal of Education for Sustainable Development* 6(2), 341–354.
- Lê Thị Duyên và cộng sự. (2021). *Tài liệu hướng dẫn bồi dưỡng giáo viên phổ thông cốt cán: Mô đun 4 - Xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh Trung học phổ thông, Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp*. Đà Nẵng.

- Lê Thị Hoài Thương (2019). Tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh trung học phổ thông. *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam*, 19.
- Lê Thị Kim Loan. (2017). Phát triển năng lực công nghệ thông tin và truyền thông cho sinh viên sư phạm ở trường Đại học Phú Yên. *Tạp chí giáo dục, Số đặc biệt*, tr.62-64.
- Lê Phan Quốc và cộng sự. (2017). *Nghiên cứu đánh giá các chương trình bồi dưỡng giáo viên phổ thông, giảng viên sư phạm, cán bộ quản lí do trường đã và đang thực hiện*. Trường Đại học Sư phạm TP.HCM: Báo cáo đề tài KH&CN cấp Trường.
- Lê Trọng Dương. (2006). *Hình thành và phát triển năng lực tự học cho sinh viên ngành toán hệ cao đẳng sư phạm*. Luận án Tiến sĩ giáo dục học. Nghệ An: Trường Đại học Vinh.
- Li, M., Mobley, W. H., & Kelly, A. (2013). When do global leaders learn best to develop cultural intelligence? An investigation of the moderating role of experiential learning style. *Academy of Management learning & Education*, 12(1), 32-50.
- Lu, H. L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 748–753.
- Malewski, E., & Phillion, J. (2009). International field experiences: The impact of class, gender and race on the perceptions and experiences of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 52–60.
- Manning, M. L., & Bucher, K. T. (2014). *Classroom management: Models, applications and cases*. USA: Person.
- Mai Trung Dũng. (2016). Những năng lực chủ nhiệm lớp cần rèn luyện, phát triển cho sinh viên sư phạm. *Tạp chí giáo dục, 3(số đặc biệt)*, tr.121-123.
- Mao Thị Thu Hiền. (2017). Nâng cao năng lực tự học của sinh viên sư phạm thông qua đổi mới kiểm tra, đánh giá kết quả học tập. *Tạp chí giáo dục, Số đặc biệt*, tr.144-147.
- Martin D.J. và Loomis K.S. (2014). *Xây dựng đội ngũ nhà giáo*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Marzano R.J., Pickering D.J., Pollock J.E. (2016). *Các phương pháp dạy học hiệu quả*. Hà Nội: Nxb Giáo dục Việt Nam.
- McCormick, D. W. (1993). Critical thinking, experiential learning, and internships. *Journal of management education*, 17(2), 260-262.

- Michalsky, T., & Schechter, C. (2013). Preservice teachers' capacity to teach self-regulated learning: Integrating learning from problems and learning from successes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 60–73.
- Middlewick, Y., Kettle, T. J., & Wilson, J.J (2012). Curtains up! Using forum theatre to rehearse the art of communication in healthcare education. *Nurse education in practice*, 12(2012), 139-142.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Moran, M. J. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 418–431.
- Mulder, M. (2017). Competence Theory and Research: a synthesis. In: Mulder. M. (Ed.), *Competence-Based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education*. Cham, Switzerland: Springer, pp. 1071 – 1106.
- Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: Implications for the practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 205–218.
- Muñoz Campos, D. (2017). Problem-based learning: An experiential strategy for English language teacher education in Chile. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 29-40.
- Myers, J. P., & Rivero, K. (2019). Preparing globally competent preservice teachers: The development of content knowledge, disciplinary skills, and instructional design. *Teaching and Teacher Education journal*, 77 (2019), 214-225.
- Ngô Quang Sơn. (2013). *Tài liệu bồi dưỡng giáo viên: Sử dụng thiết bị dạy học ở Trung học phổ thông*. Hà Nội.
- Nguyễn Đức Giang. (2021). *Phát triển năng lực tự học cho sinh viên Đại học sư phạm theo tiếp cận năng lực*. Luận án tiến sĩ. Hà Nội: Trường ĐHSP Hà Nội.
- Nguyễn Thị Ngọc Phúc. (2021). *Phát triển năng lực dạy học trải nghiệm trong đào tạo sinh viên sư phạm Địa lí ở Trường Đại học Cần Thơ*. Luận án Tiến sĩ Khoa học giáo dục. Hà Nội: Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Nguyen Thi Ngoc. (2021). Issues of Fostering Ability to Organize Experience Activities for Teachers Meeting the Requirements for the 2018 School Education Program in Vietnam Today. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. Vol.12, No.10 (2021), pp.5015-5019.

- Nguyễn Đức Giang và Phạm Thị Hồng Nhung. (2020). Năng lực tự học và các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực tự học cho sinh viên sư phạm. *HNUE journal of science: Educational Sciences*, 65 (4), tr.79-88.
- Nguyễn Mạnh Hùng. (2020). Phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên hệ chính quy trường đại học Kinh tế, Đại học Huế. *Tạp chí Khoa học đại học Huế*, 129 (6C), tr.137-150.
- Nguyễn Công Khanh và cộng sự. (2020). Phát triển khung chuẩn đầu ra cho các chương trình đào tạo cử nhân sư phạm ở một số trường đại học sư phạm. *HNUE journal of science: Educational Sciences*, 65 (9), tr.164-179.
- Nguyễn Đắc Thanh và cộng sự. (2019). *Tổ chức hoạt động giáo dục ở trường phổ thông*. TP.HCM: Nxb Đại học Sư phạm TP.HCM.
- Nguyễn Thị Diệu Linh và Đỗ Hương Trà. (2019). Các hướng nghiên cứu về việc bồi dưỡng năng lực đánh giá cho giáo viên và sinh viên sư phạm. *HNUE journal of science: Educational Sciences*, 64 (7), tr.196-203.
- Nguyễn Thị Thùy Trang. (2019). Quy trình thiết kế và tổ chức dạy học trải nghiệm trong môn Hóa học Trung học phổ thông. *Tạp chí Khoa học Đại học Huế*, 128(6A), tr.29-41.
- Nguyễn Thúy Hồng, Đinh Thị Kim Thoa và cộng sự. (2018). *Kỹ năng xây dựng và tổ chức các hoạt động trải nghiệm trong trường tiểu học*. Hà Nội: Nxb Đại học Sư phạm.
- Nguyễn Thị Ngọc Phúc. (2018). Thực trạng tổ chức dạy học trải nghiệm của giảng viên Khoa Sư phạm trường Đại học Cần Thơ. *Tạp chí Khoa học trường Đại học Cần Thơ*, 54(9C), tr.104-112.
- Nguyễn Việt Thúy Hằng. (2017). *Rèn luyện kỹ năng tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo cho sinh viên Khoa giáo dục mầm non trường Đại học Phú Yên*. Luận văn Thạc sĩ. Hà Nội: Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Nguyễn Văn Hiến. (2016). *Phát triển năng lực tự học cho sinh viên trường Đại học Sư phạm TP.Hồ Chí Minh qua E-learning*. Luận văn thạc sĩ. Hà Nội: Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Nguyễn Thị Yến Thoa. (2016). *Rèn luyện kỹ năng tổ chức hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp cho sinh viên Cao đẳng sư phạm*. Luận án Tiến sĩ Giáo dục học. Hà Nội: Viện Khoa học giáo dục Việt Nam.
- Nguyễn Thạc và Phạm Thành Nghị. (2015). *Tâm lý học sư phạm đại học*. Hà Nội: Nxb Đại học Sư phạm.

- Nguyễn Thanh Bình. (2013). *Tài liệu bồi dưỡng giáo viên: giáo dục kỹ năng sống cho học sinh Trung học phổ thông*. Hà Nội.
- Nguyễn Đức Quang. (2013). *Tài liệu bồi dưỡng giáo viên: Tổ chức các hoạt động tập thể cho học sinh Trung học phổ thông*. Hà Nội.
- Nguyễn Đức Sơn và cộng sự. (2013). *Tâm lý học giáo dục*. Hà Nội: Nxb Đại học Sư phạm.
- Nguyễn Như An. (2012). *Phát triển năng lực giáo dục bảo vệ môi trường cho sinh viên đại học sư phạm ngành giáo dục tiểu học*. Luận án Tiến sĩ Giáo dục học. Hà Nội: Viện Khoa học giáo dục Việt Nam.
- Nguyễn Thị Thúy Hạnh. (2012). *Kỹ năng học tập hợp tác của sinh viên sư phạm*. Luận án Tiến sĩ Tâm lý học. Hà Nội: Viện Khoa học xã hội Việt Nam.
- Nguyễn Thị Hương. (2012). Từ lý thuyết kiến tạo đến mô hình học tập trải nghiệm và khả năng ứng dụng trong dạy học môn Giáo dục học. *Tạp chí giáo dục*, 291 (1), tr.27-29.
- Nguyễn Thị Kim Liên. (2010). Thực trạng và biện pháp rèn luyện kỹ năng xử lý tình huống sư phạm cho sinh viên sư phạm. *Tạp chí giáo dục*, 260(4), tr.43-45.
- Nguyễn Ngọc Long, Nguyễn Hữu Vui và cộng sự. (2007). *Giáo trình Triết học Mác-Lênin*. Hà Nội: Nxb Chính trị quốc gia.
- Nguyễn An. (1996). *Giáo trình Lý luận giáo dục*. Trường Đại học Sư phạm TP.HCM. Tài liệu lưu hành nội bộ.
- Oanh, D. T. K. (2019). Organizing Experiential Learning Activities for Development of Core Competences of Technical Students in Vietnam. *Universal journal of educational research*, 7(1), 230-238.
- OECD. (2016). *Education 2030: Key competencies for the future*. Available on-line at <https://www.oecd.org/education/2030/E2030-CONCEPTUAL-FRAMEWORK-KEY-COMPETENCIES-FOR-2030.pdf>
- Omoruan, B. E., & Osadebe, P. U.(2020). Examining the influence of computer and mathematics competency on pre-service teachers in Nigeria. *International Journal of Education and Practice*, 8(3), 511-517.
- Özcan, K. (2013). Undergraduate students' perceptions of teaching quality in higher education. *Education and Science*, 38(169), 142–158.
- Ozar, R. (2015). Sharing a room with Emile: Challenging the role the educator in experiential learning theory. *Philosophical studies in education*, 46, 90-100.

- Percy, C., & Rogers, M. (2021). *The Value of Volunteering: Volunteering in Education and Productivity at Work*. Available on-line at <https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2020/12/The-Value-of-Volunteering-final-8th-Jan-2021-1.pdf>
- Pence, H. M., & Macgillivray, I. K. (2008). The impact of an international field experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 14–25.
- Phan Trọng Ngọc. (2019). Hoạt động trải nghiệm trong giáo dục phẩm chất nhân cách học sinh phổ thông. *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam*, 16(4/2019), tr.1-6.
- Phan Trọng Ngọc. (2005). *Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường*. Hà Nội: Nxb Đại học Sư phạm.
- Phạm Văn Đức và cộng sự. (2019). *Giáo trình Triết học Mác-Lênin*. Hà Nội: Nxb Chính trị quốc gia.
- Phạm Diệp Huệ Hương, Nguyễn Thị Chi. (2018). Định hướng giáo dục về trường học an toàn trong phòng chống thiên tai thông qua hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học. *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam*, 12.
- Phạm Thị Thanh. (2017). Kinh nghiệm quốc tế về tổ chức thực tập sư phạm cho sinh viên tại các trường phổ thông thực hành. *Tạp chí Khoa học giáo dục*, 140(5), tr.116-118.
- Phạm Văn Quyết và Nguyễn Quý Thanh. (2012). *Phương pháp nghiên cứu Xã hội học*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Phạm Thành Nghị. (2011). *Tâm lý học giáo dục*. Hà Nội: Nxb Đại học quốc gia Hà Nội.
- Phan Thị Hồng Vinh. (2007). *Phương pháp dạy học Giáo dục học*. Hà Nội: Nxb Đại học Sư phạm.
- Phan Thị Hồng Vinh và cộng sự. (2018a). *Giáo trình Giáo dục học, tập 1*. Hà Nội: Nxb Đại học sư phạm.
- Phan Thị Hồng Vinh và cộng sự. (2018b). *Giáo trình Giáo dục học, tập 2*. Hà Nội: Nxb Đại học sư phạm.
- Phuc, N. T. N., & Ho, T. T. H. (2019). Development of experiential teaching competence through science research for Geography pre-service teachers at Can Tho University. *HNUE journal of science: Educational Sciences*, 64 (12), 78-85.
- Preston. R., Gratani. M., Owens. K., Roche. P., Zimanyi. M., & Malau-Aduli. B. (2019). Exploring the Impact of Assessment on Medical Students' Learning.

Assessment & Evaluation in Higher Education, DOI: 10.1080/02602938.2019.1614145.

- Reisoglu, I., & Cebi, A. (2020). How can the digital competences of pre-service teachers be developed? Examining a case study through the lens of DigComp and DigCompEdu. *Computers & Education*, 156.
- Reynolds, M., & Vince R. (Eds.) (2007). *The handbook of experiential learning and management education*. New York: Oxford University Press.
- Ringuette, E. L. (1983). A note on experiential learning in professional training. *Journal of Clinical Psychology*, 39(2), 302-304.
- Rodriguez, C. M. (2017). A method for experiential learning and significant learning in architectural education via live projects. *Arts & Humanities in Higher Education*, 0(0), 1-26.
- Robert, J.M. (2011). *Quản lí lớp học hiệu quả*. Hà Nội: Nxb Giáo dục Việt Nam.
- Santos, L. M. D. (2020). Pre-service teachers' pedagogical development through the peer observation Professional development programme. *South African Journal of Education*, 40(3).
- Santoro, N., Reid, J., Mayer, D., Singh, M. (2012). Producing 'quality' teachers: the role of teacher professional standards. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(1), pp.1-3.
- Salman, M., Ganie, A. S., & Saleen, I. (2020). The concept of competence: a thematic review and discussion. *European Journal of Training and Development*.
- Schaffernicht, F.G.M., & Groesser, N.S. (2016). A competence development framework for learning and teaching system dynamics. *System Dynamics Review*, 32(1), 52-81.
- Seifert, K., & Sutton, R. (2011). *Educational psychology*. Switzerland: the Jacobs Foundation (The Global Text Project).
- Shearer, R., & Davidhizar, R. E. (2003). Using Role Play to Develop Cultural Competence. *Journal of nursing education*, 42(6).
- Snow, K., Wardley, L., Carter, L., & Maher, P. (2019). Lived Experiences of Online and Experiential Learning Programs in Four Undergraduate Professional Programs. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 12, 79-93.

- Silberman, M. L., et al. (2004). *The handbook of experiential learning*. The United States of America: Pfeiffer.
- Simm, D. (2005). Experiential learning: assessing process and product. *Planet*, 15(1), 16-19.
- Speece, M. (2002). Experiential learning methods in Asian cultures: A Singapore case study. *Business communication quarterly*, 65(3), 106-121.
- Stahl, G., Sharplin, E., & Kehrwald, B. (2018). *Real-Time Coaching and Pre-Service Teacher Education*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Stronge, J. H., Grant, L. W., & Xu, X. (2017). *Designing Effective Assessments*. USA: Solution Tree.
- Struyven, K., Blicke, Y., & De Roeck, V. (2014). The electronic portfolio as a tool to develop and assess pre-service student teaching competences: Challenges for quality. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 40–54.
- Thambu, N., & Rahman, M. H. A. (2017). Forum theatre as a behavior change strategy: qualitative findings from moral education class. *The Journal of the South East Asia Research Centre for Communications and Humanities*, 9(1), 25-46.
- Tiessen, R., Grantham, K., & Cameron, J. I. (2018). The Relationship Between Experiential Learning and Career Outcomes for Alumni of International Development Studies Programs in Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, 48(3), 23-42.
- Trần Kiểm. (2016). *Khoa học tổ chức và tổ chức giáo dục*. Hà Nội: Nxb Đại học Sư phạm.
- Trần Thị Tuyết Oanh và cộng sự. (2015). *Giáo trình Giáo dục học - tập 1*. Hà Nội: Nxb Đại học Sư phạm.
- Trần Thị Tuyết Oanh. (2014). *Đánh giá kết quả học tập*. Hà Nội: Nxb Đại học Sư phạm.
- Trần Khánh Đức. (2010). *Giáo trình Giáo dục đại học Việt Nam và thế giới*. Hà Nội.
- Trần Thị Hương và cộng sự. (2023). *Giáo dục học*. TP.Hồ Chí Minh: Nxb Đại học Sư phạm TP.HCM.
- Trần Thị Hương và cộng sự. (2019). *Giáo trình Giáo dục học đại cương*. TP.Hồ Chí Minh: Nxb Đại học Sư phạm TP.HCM.
- Trần Thị Hương và cộng sự. (2014). *Giáo trình Giáo dục học đại cương*. TP.Hồ Chí Minh: Nxb Đại học Sư phạm TP.HCM.

- Trần Thu Hiền. (2019). Thiết kế hoạt động trải nghiệm trong chương trình giáo dục phổ thông mới theo định hướng phát triển năng lực cho học sinh tiểu học. *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam*, 19 (7/2019), tr.75-79.
- Trần Thị Bích Diệp. (2016). *Rèn luyện kỹ năng tổ chức HĐ trải nghiệm sáng tạo cho sinh viên khoa GDTH trường ĐH Thủ đô Hà Nội*. Luận văn ThS GIÁO DỤC HỌC. Hà Nội: Trường ĐH Sư phạm Hà Nội.
- Trần Thị Hương và cộng sự. (2014). *Giáo trình Giáo dục học đại cương*. TP.HCM: Nxb Đại học Sư phạm TP.HCM.
- Trường Đại học Đồng Tháp. (2016). *Kỷ yếu hội thảo Trải nghiệm sáng tạo trong giáo dục phổ thông và cuộc thi khoa học kỹ thuật dành cho học sinh Trung học phổ thông*.
- Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế. (2020). *Quyết định số 3451/QĐ-ĐHSP Ban hành mục tiêu và chuẩn đầu ra các ngành đào tạo trình độ đại học*. Truy cập đường dẫn:
http://www.dhsphue.edu.vn/media/db_html_cmp_0603/3451_QĐ_ĐHSP%20Ban%20hanh%20Chuan%20dau%20ra%20CTDT.pdf
- Van Ooyik, J., Lerner, J., & Pitts R. T. (2021). The Development of Preservice Teaching Competencies. *Educational Research: Theory and Practice*, 32(1), 8-12.
- VanSchenkof, M., Houseworth, M., McCord, M., & Lannin, J. (2018). Peer evaluations within experiential pedagogy: Fairness, objectivity, retaliation safeguarding, constructive feedback, and experiential learning as part of peer assessment. *The International Journal of Management Education*, 16, 92–104.
- Villalba, J. A., & Redmond, R. E. (2008). Crash: Using a popular film as an experiential learning activity in a multicultural counseling course. *Counselor Education & Supervision*, 47, 264-276.
- Voukelatou, G. (2019). The contribution of experiential learning to the development of cognitive and social skills in secondary education: A case study. *Education sciences*, 9, 127.
- Võ Trung Minh. (2015). *Giáo dục môi trường dựa vào trải nghiệm trong dạy học môn Khoa học ở tiểu học*. Luận án Tiến sĩ KHGD. Hà Nội: Viện KHGD Việt Nam.
- Vũ Quốc Chung và cộng sự. (2012). *Giới thiệu mô hình đào tạo giáo viên Trung học phổ thông và Trung cấp chuyên nghiệp ở một số quốc gia và bài học kinh nghiệm*. Hà Nội: Nxb Giáo dục Việt Nam.

- Vũ Dũng và cộng sự. (2008). *Từ điển Tâm lý học*, Hà Nội: Nxb Từ điển Bách khoa.
- Whittington, D., MacDonald, S., & Bradley, L. (1995). Student Teacher Competencies as Viewed by Cooperating Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 22(2), 55-73.
- Weller, N., & Saam, J. (2019). A Case Study on Experiential Learning in a First-Year General Education Course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 19(1), 86-95.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Wilson, J. R., Yates, T. T., & Purton, K. (2018). Performance, preference, and perception in experiential learning assessment. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9 (2).
- Wolf, P. R., & Rickard, J. A. (2003). Talking Circles: A Native American Approach to Experiential Learning. *Journal of Multicultural counseling and development*, 31, 39-43.
- Wuttke, E., & Seifried, J. (Eds.) (2017). *Professional Error Competence of Preservice Teachers*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Zeng, H. L., Chen, D. X., Li, Q., & Wang, X. Y. (2020). Effects of seminar teaching method versus lecture-based learning in medical education: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Medical teacher*, 42(12), 1343-1349.
- Zlatic, L., Bjekic, D., Marinkovic, S., & Bojovic, M. (2014). Development of Teacher Communication Competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 606–610.
- Yamane, T. (1967). *Statistics: An Introductory Analysis, 2nd Edition*. New York: Harper and Row.

PHỤ LỤC

Phụ lục 1. Tổ chức lấy ý kiến chuyên gia về khung năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm.....	1
Phụ lục 2. Công cụ nghiên cứu thực trạng.....	10
Phụ lục 3. Danh sách khách thể phỏng vấn thực trạng.....	33
Phụ lục 4. Kết quả xử lí dữ liệu định lượng ban đầu.....	34
Phụ lục 5. Kết quả hệ số tin cậy và phân tích nhân tố của bảng hỏi khảo sát thử...35	
Phụ lục 6. Kết quả tần số câu trả lời của giảng viên và sinh viên về thực trạng năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm	38
Phụ lục 7. Bảng mã hoá dữ liệu phỏng vấn thực trạng	47
Phụ lục 8. Công cụ đánh giá năng lực của sinh viên trong thực nghiệm (đầu vào và đầu ra).....	48
Phụ lục 9. Kết quả điểm đánh giá trong thực nghiệm sư phạm.....	63
Phụ lục 10. Kế hoạch bài dạy (thực nghiệm sư phạm).....	64

Phụ lục 1. Tổ chức lấy ý kiến chuyên gia về khung năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm

1. Phiếu lấy ý kiến chuyên gia

PHIẾU XIN Ý KIẾN CHUYÊN GIA

(v/v Khung năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm)

Thông tin nghiên cứu

Kính chào quý thầy, cô! Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đang được tích cực triển khai vào thực tiễn, đòi hỏi nhiều nỗ lực hơn trong đổi mới công tác đào tạo giáo viên. Nhằm góp phần thực hiện mục tiêu chung này, chúng tôi thực hiện một nghiên cứu Giáo dục học có tên “*Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm*”, được tiến hành trong 3 năm 2020, 2021, 2022. Phiếu xin ý kiến này là một phần của nghiên cứu trên, giúp xây dựng cơ sở đánh giá thực trạng và đề xuất biện pháp. Do vậy, chúng tôi rất mong nhận được sự giúp đỡ từ thầy, cô bằng việc trả lời các câu hỏi bên dưới.

Nhóm nghiên cứu cam kết mọi thông tin thầy, cô cung cấp sẽ được sử dụng giới hạn trong các báo cáo khoa học.

Nếu thầy, cô cảm thấy không thoải mái về việc cho ý kiến, thầy, cô có thể bỏ qua phiếu này. Chúng tôi thành thật xin lỗi vì đã làm phiền!

Mọi trao đổi về nghiên cứu có thể liên hệ đến tác giả thông qua địa chỉ email: hiennv.ncs@hcmute.edu.vn (Nguyễn Văn Hiến, nghiên cứu sinh Giáo dục học, trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP.Hồ Chí Minh).

Trân trọng cảm ơn!

PHẦN 1. NỘI DUNG XIN Ý KIẾN

Câu 1. Thầy/cô vui lòng đánh giá **sự cần thiết và sự phù hợp** của các mô tả dưới đây về **năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm** (hoạt động giáo dục độc lập) của **sinh viên sư phạm**.

* Ghi chú: “*Sự cần thiết*” ở đây muốn đề cập đến việc các biểu hiện này buộc phải có khi mô tả hoặc đánh giá năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm. “*Sự phù hợp*” ở đây muốn đề cập đến việc mô tả các biểu hiện của năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm đã đáp ứng các yêu cầu về mặt khoa học.

Hãy đánh dấu X vào mức độ phù hợp với quan điểm của thầy, cô.

Qui ước:

+ **Mức độ cần thiết:** 1- Không cần thiết; 2- Ít cần thiết; 3- Vừa đủ; 4- Khá cần thiết; 5- Rất cần thiết

+ **Mức độ phù hợp:** 1- Không phù hợp; 2- Ít phù hợp; 3- Vừa đủ; 4- Khá phù hợp; 5- Rất phù hợp

Năng lực thành phần	Mức độ cần thiết					Mức độ phù hợp				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Lập kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm (HĐTN)										
1.1. Xây dựng kế hoạch giáo dục HĐTN năm học										
Phân tích được nội dung phân phối chương trình HĐTN mà tổ bộ môn đã thống nhất										
Xác định được tên các chủ đề tương ứng với từng loại hình tổ chức HĐTN										
Xác định được số tiết của từng chủ đề										
Xác định được thời điểm, địa điểm tổ chức của từng chủ đề										
Xác định được các thiết bị giáo dục cho từng chủ đề										
1.2. Xây dựng kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề										
1.2.1. Xác định mục tiêu chủ đề										
Xác định được các yêu cầu cần đạt (của Chương trình HĐTN/ HĐTN, HN) mà chủ đề hướng tới										
Xác định được các cơ sở về đặc điểm HS, môi trường giáo dục										
Nêu cụ thể yêu cầu HS làm được gì (năng lực chung và năng lực đặc thù) trong chủ đề theo yêu cầu cần đạt của chương trình										
Ghi rõ các biểu hiện hành vi của phẩm chất mà HS thể hiện được trong chủ đề										
Xác định nội dung giáo dục										
Xác định được các cơ sở lựa chọn nội dung giáo dục										
Liệt kê được các nội dung giáo dục đầy đủ, phù hợp và khoa học										
Xác định được nội dung giáo dục trọng tâm										
1.2.2. Thiết kế chuỗi các hoạt động giáo dục										
Xác định được chuỗi các hoạt động phù hợp với mục tiêu, nội dung giáo dục của chủ đề										
Xác định mục tiêu của từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu chủ đề										
Xác định nội dung của từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu của hoạt động										
Xác định sản phẩm của từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động										
Mô tả cách thức tổ chức từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động										
Chọn được các phương tiện giáo dục và học liệu phù hợp với mỗi hoạt động										
1.2.3. Thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá										
Xác định được mục đích đánh giá phù hợp với chủ đề										
Lựa chọn được phương pháp, công cụ đánh giá phẩm chất, năng lực phù hợp với mục đích										
Thiết kế được các công cụ đánh giá một cách khoa học										
2. Thực hiện tổ chức HĐTN										
2.1. Sử dụng phương thức, phương tiện trải nghiệm										
Chuyên giao các nhiệm vụ trải nghiệm cho HS một cách sinh động, hấp dẫn										
Khuyến khích sự tham gia tích cực của HS										
Điều chỉnh linh hoạt các hoạt động trước những thay đổi về										

điều kiện thực tiễn																				
Sử dụng các tài liệu và phương tiện giáo dục theo đúng kế hoạch và mang lại hiệu quả su phạm																				
Xử lí được các tình huống phát sinh trong quá trình sử dụng tài liệu và phương tiện giáo dục																				
2.2. Phối hợp với các lực lượng giáo dục																				
Thảo luận với các lực lượng giáo dục liên quan về kế hoạch (mục tiêu, nội dung, phương thức)																				
Lắng nghe, phản hồi các ý kiến của các lực lượng giáo dục khác về hoạt động																				
Tìm kiếm sự hỗ trợ về nhân lực và vật lực từ các lực lượng giáo dục khác																				
Thuyết phục được các lực lượng giáo dục khác đồng thuận với một số đề nghị hỗ trợ																				
Thảo luận với các lực lượng giáo dục liên quan về kế hoạch (mục tiêu, nội dung, phương thức)																				
3. Kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN																				
3.1. Triển khai công cụ kiểm tra, đánh giá																				
Sử dụng các công cụ kiểm tra, đánh giá đã thiết kế để thu thập đầy đủ các dữ liệu cần thiết																				
Hướng dẫn học sinh sử dụng các công cụ đánh giá một cách rõ ràng, dễ hiểu																				
Hướng dẫn các bên liên quan sử dụng các công cụ một cách rõ ràng, dễ hiểu																				
Thể hiện thái độ khách quan trong quá trình thu thập dữ liệu																				
3.2. Phân tích kết quả kiểm tra, đánh giá																				
Thu hồi và tổng hợp có hệ thống các sản phẩm hoạt động của học sinh, các công cụ đã đánh giá																				
Phân tích được những biểu hiện về phẩm chất và năng lực mà học sinh thể hiện																				
Đưa ra các nhận định về trình độ phẩm chất và năng lực của từng học sinh và tập thể lớp																				
3.3. Vận dụng kết quả kiểm tra, đánh giá																				
Sử dụng kết quả kiểm tra, đánh giá để phản hồi và định hướng cho học sinh tự rèn luyện																				
Điều chỉnh, cải tiến chất lượng các HĐTN																				
Ghi nhận xét, tổng hợp kết quả giáo dục cho học sinh trong HĐTN																				

Câu 2. Với những điểm chưa cần thiết và chưa khả thi trong khung năng lực nêu trên, xin thầy/cô cho biết lý do vì sao? Tác giả nên điều chỉnh những điểm đó như thế nào?

.....

.....

.....

.....

.....

PHẦN 2. THÔNG TIN NGƯỜI CHO Ý KIẾN

1. Họ và tên:
2. Học vị, học hàm:.....
3. Trường đang công tác:
4. Số năm công tác:.....

Xin chân thành cảm ơn sự giúp đỡ của thầy, cô!

2. Kết quả về ý kiến chuyên gia

2.1. Danh sách chuyên gia lấy ý kiến

STT	Họ và tên	Học vị, học hàm	Đơn vị công tác	Kinh nghiệm công tác
1	CG.1	Tiến sĩ	Trường ĐHSP TP.Hồ Chí Minh	14
2	CG.2	Tiến sĩ	Trường ĐH Ngoại ngữ - Tin học TP.Hồ Chí Minh	43
3	CG.3	Tiến sĩ	Trường Song ngữ quốc tế Canada (BCIS), nguyên GV trường ĐHSP TP.Hồ Chí Minh	18
4	CG.4	Tiến sĩ	Trường ĐHSP Hà Nội	17
5	CG.5	Tiến sĩ	Trường ĐHSP TP.Hồ Chí Minh	17
6	CG.6	Thạc sĩ	Trường ĐHSP- ĐH Huế	12
7	CG.7	Tiến sĩ	Trường ĐHSP TP.Hồ Chí Minh	22
8	CG.8	Tiến sĩ	Trường ĐHSP TP.Hồ Chí Minh	18
9	CG.9	Tiến sĩ	Trường ĐHSP- ĐH Huế	20

* **Ghi chú:** chuyên gia được mời cho ý kiến là những GV có kinh nghiệm đào tạo SVSP từ 10 năm trở lên, có giảng dạy học phần về tổ chức HĐTN, có nghiên cứu về HĐTN và phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP.

2.2. Câu trả lời đầy đủ của chuyên gia



(Xin quét mã QR ở trên để xem nội dung)

2.3. Tổng hợp kết quả lấy ý kiến chuyên gia

Bảng tần số ý kiến chuyên gia về

Biểu hiện	Mức độ cần thiết					Mức độ phù hợp				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Lập kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm (HĐTN)	0	0	0	0	9	0	0	0	0	9
1.1. Xây dựng kế hoạch giáo dục HĐTN năm học	0	0	0	0	9	0	0	0	0	9
Phân tích được nội dung phân phối chương trình HĐTN mà tổ bộ môn đã thống nhất	0	0	0	4	5	0	0	0	4	5
Xác định được tên các chủ đề tương ứng với từng loại hình tổ chức HĐTN	0	0	0	4	5	0	0	0	1	8
Xác định được số tiết của từng chủ đề	0	0	0	3	6	0	0	0	4	4
Xác định được thời điểm, địa điểm tổ chức của từng chủ đề	0	0	0	5	4	0	0	0	5	2
Xác định được các thiết bị giáo dục cho từng chủ đề	0	0	0	6	3	0	0	0	7	9
1.2. Xây dựng kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề	0	0	0	0	9	0	0	0	0	9
1.2.1. Xác định mục tiêu chủ đề	0	0	0	0	9	0	0	0	0	9
Xác định được các yêu cầu cần đạt (của Chương trình HĐTN/ HĐTN, HN) mà chủ đề hướng tới	0	0	0	0	9	0	0	0	0	6
Xác định được các cơ sở về đặc điểm HS, môi trường giáo dục	0	0	0	5	5	0	0	0	3	7
Nêu cụ thể yêu cầu HS làm được gì (năng lực chung và năng lực đặc thù) trong chủ đề theo yêu cầu cần	0	0	0	2	7	0	0	0	2	6

đạt của chương trình										
Ghi rõ các biểu hiện hành vi của phẩm chất mà HS thể hiện được trong chủ đề	0	0	0	5	4	0	0	0	3	6
Xác định nội dung giáo dục	0	0	0	3	6	0	0	0	3	5
Xác định được các cơ sở lựa chọn nội dung giáo dục	0	0	0	5	4	0	0	0	4	5
Liệt kê được các nội dung giáo dục đầy đủ, phù hợp và khoa học	0	0	0	4	5	0	0	0	4	4
Xác định được nội dung giáo dục trọng tâm	0	0	0	5	4	0	0	0	5	7
1.2.2. Thiết kế chuỗi các hoạt động giáo dục	0	0	0	1	8	0	0	0	2	7
Xác định được chuỗi các hoạt động phù hợp với mục tiêu, nội dung giáo dục của chủ đề	0	0	0	4	5	0	0	0	2	7
Xác định mục tiêu của từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu chủ đề	0	0	0	4	5	0	0	0	2	7
Xác định nội dung của từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu của hoạt động	0	0	0	2	7	0	0	0	2	7
Xác định sản phẩm của từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động	0	0	0	2	7	0	0	0	2	7
Mô tả cách thức tổ chức từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động	0	0	0	4	5	0	0	0	2	6
Chọn được các phương tiện giáo dục và học liệu phù hợp với mỗi hoạt động	0	0	0	3	6	0	0	0	3	7
1.2.3. Thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá	0	0	0	0	9	0	0	0	2	8
Xác định được mục đích đánh giá phù hợp với chủ đề	0	0	0	1	8	0	0	0	1	7
Lựa chọn được phương pháp, công cụ đánh giá phẩm chất, năng lực phù hợp với mục đích	0	0	0	5	4	0	0	0	2	5
Thiết kế được các công cụ đánh giá một cách khoa học	0	0	0	5	4	0	0	0	4	7
2. Thực hiện tổ chức HĐTN	0	0	0	1	8	0	0	0	2	8
2.1. Sử dụng phương thức, phương tiện trải nghiệm	0	0	0	2	7	0	0	0	1	9
Chuyên giao các nhiệm vụ trải nghiệm cho HS một cách sinh động, hấp dẫn	0	0	0	4	5	0	0	0	0	9
Khuyến khích sự tham gia tích cực của HS	0	0	0	3	6	0	0	0	0	7
Điều chỉnh linh hoạt các hoạt động trước những thay đổi về điều kiện thực tiễn	0	0	0	5	4	0	0	0	2	3
Sử dụng các tài liệu và phương tiện giáo dục theo đúng kế hoạch và mang lại hiệu quả sư phạm	0	0	0	7	2	0	0	0	6	7
Xử lý được các tình huống phát sinh trong quá trình sử dụng tài liệu và phương tiện giáo dục	0	0	0	4	5	0	0	0	2	7
2.2. Phối hợp với các lực lượng giáo dục	0	0	0	4	5	0	0	0	2	7
Thảo luận với các lực lượng giáo dục liên quan về kế hoạch (mục tiêu, nội dung, phương thức)	0	0	1	2	6	0	0	1	1	6
Lắng nghe, phản hồi các ý kiến của các lực lượng giáo dục khác về hoạt động	0	0	0	6	3	0	0	1	2	5
Tìm kiếm sự hỗ trợ về nhân lực và vật lực từ các lực lượng giáo dục khác	0	0	0	7	2	0	0	1	3	5
Thuyết phục được các lực lượng giáo dục khác đồng thuận với một số đề nghị hỗ trợ	0	0	0	7	2	0	0	1	3	4

Thảo luận với các lực lượng giáo dục liên quan về kế hoạch (mục tiêu, nội dung, phương thức)	0	0	0	6	3	0	0	1	4	5
3. Kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN	0	0	0	4	5	0	0	0	4	5
3.1. Triển khai công cụ kiểm tra, đánh giá	0	0	0	4	5	0	0	0	4	8
Sử dụng các công cụ kiểm tra, đánh giá đã thiết kế để thu thập đầy đủ các dữ liệu cần thiết	0	0	0	1	8	0	0	0	1	8
Hướng dẫn học sinh sử dụng các công cụ đánh giá một cách rõ ràng, dễ hiểu	0	0	0	5	4	0	0	0	1	4
Hướng dẫn các bên liên quan sử dụng các công cụ một cách rõ ràng, dễ hiểu	0	0	0	5	4	0	0	0	5	6
Thể hiện thái độ khách quan trong quá trình thu thập dữ liệu	0	0	0	6	3	0	0	0	3	7
3.2. Phân tích kết quả kiểm tra, đánh giá	0	0	0	7	2	0	0	0	2	5
Thu hồi và tổng hợp có hệ thống các sản phẩm hoạt động của học sinh, các công cụ đã đánh giá	0	0	0	3	6	0	0	0	4	5
Phân tích được những biểu hiện về phẩm chất và năng lực mà học sinh thể hiện	0	0	0	4	5	0	0	1	3	5
Đưa ra các nhận định về trình độ phẩm chất và năng lực của từng học sinh và tập thể lớp	0	0	0	2	7	0	0	1	3	5
3.3. Vận dụng kết quả kiểm tra, đánh giá	0	0	0	5	4	0	0	0	1	8
Sử dụng kết quả kiểm tra, đánh giá để phản hồi và định hướng cho học sinh tự rèn luyện	0	0	0	4	5	0	0	0	2	7
Điều chỉnh, cải tiến chất lượng các HĐTN	0	0	0	6	3	0	0	0	4	5
Ghi nhận xét, tổng hợp kết quả giáo dục cho học sinh trong HĐTN	0	0	1	3	5	0	0	0	3	6

* **Ghi chú:** *Mức độ cần thiết:* 1- Không cần thiết; 2- Ít cần thiết; 3- Lưỡng lự; 4- Khá cần thiết; 5- Rất cần thiết. *Mức độ phù hợp:* 1- Không phù hợp; 2- Ít phù hợp; 3- Lưỡng lự; 4- Khá phù hợp; 5- Rất phù hợp

2.4. Một số ý kiến khác về khung năng lực

Chuyên gia 1: Về biểu hiện “Thuyết phục được các lực lượng giáo dục khác đồng thuận với một số đề nghị hỗ trợ”, tôi cho rằng hơi khó đối với SVSP. Người góp ý chưa có ý tưởng điều chỉnh.

Chuyên gia 2: Một số số nội dung tôi còn lưỡng lự, băn khoăn:

- Các nội dung trong mục 2.2 . **Phối hợp với các lực lượng giáo dục.** Đây là một quá trình tích lũy để có nhận thức, năng lực cho các bạn sinh viên sư phạm. Vì thế, giảng viên phải hướng dẫn SV cách làm; làm mẫu; đưa ra tình huống, giải quyết tình huống cho sinh viên được trải nghiệm thông qua sắm vai...

Ví dụ: Thuyết phục được các lực lượng giáo dục khác đồng thuận với một số đề nghị hỗ trợ. Thuyết phục lực lượng giáo dục nào, trong hay ngoài nhà trường; cách thuyết phục; nội dung hỗ trợ

- Các nội dung trong mục 3.2 . **Phân tích kết quả kiểm tra, đánh giá đạt yêu cầu** là việc khó. GV có thể có 2 cách: cách 1, hướng dẫn sinh viên làm trước, sau đó SV thực hành.

Cách 2, SV thực hiện theo lí thuyết đã học về các nội dung trên. Giảng viên theo dõi góp ý để SV điều chỉnh.

Điều quan trọng là giảng viên phụ trách HP phải có nhận thức đầy đủ, đúng các nội dung trên; có phẩm chất nghề nghiệp, năng lực sư phạm.” Muốn có SV có *năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm phải có thầy cô có năng lực tổ chức HĐ trải nghiệm tốt.*

Chuyên gia 3: Nhìn chung, khung năng lực này dù còn có vài chỗ có thể khá khó với SVSP, nhưng đã được xây dựng bài bản và khoa học.

Chuyên gia 4: Không có ý kiến.

Chuyên gia 5: Theo tôi, khung năng lực tổ chức HĐTN này đã được đề xuất khoa học, phù hợp với thực tiễn đào tạo tại trường Sư phạm.

Chuyên gia 6: Không có ý kiến. Về cơ bản, khung năng lực này theo tôi là phù hợp và khả thi trong quá trình đào tạo năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP.

Chuyên gia 7: Chưa có ý kiến gì về những điểm này.

Chuyên gia 8: Khung năng lực được thiết kế có tính logic, khoa học và là thang đo cần thiết, khả thi về năng lực tổ chức HĐTN của GV, SVSP. Tác giả đã thể hiện được thang đo đầy đủ và toàn diện.

Chuyên gia 9: Đối với năng lực kiểm tra, đánh giá HĐTN, đây là một năng lực khó với SV. Theo tôi nghĩ việc xây dựng các biểu hiện này là cần thiết, nhưng khi triển khai việc đào tạo năng lực này, các Khoa cần chú ý bám theo khung này để có các tác động phù hợp và hiệu quả.

Phụ lục 2. Công cụ nghiên cứu thực trạng

PHIẾU XIN Ý KIẾN SINH VIÊN (Bảng hỏi mở)

(v/v Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm)

Thông tin nghiên cứu

Mến chào các bạn! Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đang được tích cực triển khai vào thực tiễn, đòi hỏi nhiều nỗ lực hơn trong đổi mới công tác đào tạo giáo viên. Nhằm góp phần thực hiện mục tiêu chung này, chúng tôi thực hiện một nghiên cứu Giáo dục học có tên “*Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm*”, được tiến hành trong 3 năm 2020, 2021, 2022. Phiếu xin ý kiến này là một phần của nghiên cứu trên, làm cơ sở cho việc thiết kế bảng hỏi chính thức của đề tài. Do vậy, chúng tôi rất mong nhận được sự giúp đỡ từ bạn bằng việc trả lời các câu hỏi bên dưới.

Chúng tôi cam kết mọi thông tin bạn cung cấp sẽ được sử dụng giới hạn trong các báo cáo khoa học và bạn không phải nêu danh tính của mình.

Nếu bạn cảm thấy không thoải mái về việc cho ý kiến, bạn có thể bỏ qua phiếu này. Chúng tôi thành thật xin lỗi vì đã làm phiền!

Mọi trao đổi về nghiên cứu có thể liên hệ đến tác giả thông qua địa chỉ email: vanhientltd@gmail.com (Nguyễn Văn Hiến, nghiên cứu sinh Giáo dục học, trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP.Hồ Chí Minh).

Trân trọng cảm ơn!

Câu 1: Cho tới hiện tại, bạn Đã được Nhà trường/ Khoa/ Các tổ chức đoàn thể đào tạo, bồi dưỡng các nội dung về HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM chưa? Cụ thể, đó là trong các hoạt động gì? (xin hãy nêu tên cụ thể, đó có thể là môn học nào, chương trình bồi dưỡng gì)

Câu 2: Những hoạt động đào tạo, bồi dưỡng về HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM mà bạn tham gia (nếu có), thường đề cập đến những vấn đề gì của hoạt động giáo dục này? (ví dụ: khái niệm, bản chất, nội dung, phương thức, kiểm tra-đánh giá, thiết kế kế hoạch giáo dục....)

Câu 3: Trong các hoạt động đào tạo, bồi dưỡng nhằm phát triển năng lực TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM mà bạn tham gia, người chủ trì thường tổ chức như thế nào? Xin hãy viết khái quát.

Câu 4: Trong các hoạt động đào tạo, bồi dưỡng nhằm phát triển năng lực TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM mà bạn tham gia, việc đánh giá kết quả diễn ra như thế nào? Xin hãy viết khái quát.

Câu 5: Từ những hoạt động đó (nếu có), bạn nhận thấy bản thân đã phát triển được những yếu tố gì trong năng lực TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM?

Câu 6: Theo bạn, có những yếu tố nào ảnh hưởng đến việc phát triển năng lực TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM của sinh viên sư phạm?

Xin chân thành cảm ơn bạn đã dành thời gian để hoàn thành phiếu hỏi này!

PHIẾU XIN Ý KIẾN THỰC TRẠNG - SINH VIÊN

(v/v Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm)

Thông tin nghiên cứu

Mến chào các bạn! Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đang được tích cực triển khai vào thực tiễn, đòi hỏi nhiều nỗ lực hơn trong đổi mới công tác đào tạo giáo viên. Nhằm góp phần thực hiện mục tiêu chung này, chúng tôi thực hiện một nghiên cứu Giáo dục học có tên “*Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm*”, được tiến hành trong 3 năm 2020, 2021, 2022. Phiếu xin ý kiến này là một phần của nghiên cứu trên, giúp làm sáng tỏ bức tranh thực trạng, là cơ sở đề xuất các biện pháp có tính hiệu quả cao. Do vậy, chúng tôi rất mong nhận được sự giúp đỡ từ bạn bằng việc trả lời các câu hỏi bên dưới.

Chúng tôi cam kết mọi thông tin bạn cung cấp sẽ được sử dụng giới hạn trong các báo cáo khoa học và bạn không phải nêu danh tính của mình.

Nếu bạn cảm thấy không thoải mái về việc cho ý kiến, bạn có thể bỏ qua phiếu này. Chúng tôi thành thật xin lỗi vì đã làm phiền!

Mọi trao đổi về nghiên cứu có thể liên hệ đến tác giả thông qua địa chỉ email: hiennv.ncs@hcmute.edu.vn (Nguyễn Văn Hiến, nghiên cứu sinh Giáo dục học, trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP.Hồ Chí Minh).

Trân trọng cảm ơn!

PHẦN 1. NỘI DUNG XIN Ý KIẾN

Câu 1. Hãy tự đánh giá các năng lực về **tổ chức hoạt động trải nghiệm (hoạt động giáo dục độc lập)** của bạn. (Đánh dấu X vào mức độ đó)

Qui ước: 1- Kém; 2- Yếu; 3- Trung bình (Đạt); 4- Khá; 5- Tốt

Năng lực	Thành phần	Kí hiệu	Mức độ đạt được				
			1	2	3	4	5
1. Lập kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm (HĐTN)							
1.1. Xây dựng kế hoạch giáo dục HĐTN năm học	Phân tích được nội dung phân phối chương trình HĐTN mà tổ bộ môn đã thống nhất	NL.KH.1.1					
	Xác định được tên các chủ đề tương ứng với từng loại hình tổ chức HĐTN	NL.KH.1.2					
	Xác định được số tiết của từng chủ đề	NL.KH.1.3					
	Xác định được thời điểm, địa điểm tổ chức của từng chủ đề	NL.KH.1.4					
	Xác định được các thiết bị giáo dục cho từng chủ đề	NL.KH.1.5					
1.2. Xây dựng kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề	Xác định mục tiêu chủ đề						
	Xác định được các yêu cầu cần đạt (của Chương trình HĐTN/ HĐTN, HN) mà chủ đề hướng tới	NL.KH.2.1					
	Xác định được các cơ sở về đặc điểm HS, môi trường giáo dục	NL.KH.2.2					
	Nêu cụ thể yêu cầu HS làm được gì (năng lực chung và năng lực đặc thù) trong chủ đề theo yêu cầu cần đạt của chương trình	NL.KH.2.3					

	Ghi rõ các biểu hiện hành vi của phẩm chất mà HS thể hiện được trong chủ đề	NL.KH.2.4						
Xác định nội dung giáo dục								
	Xác định được các cơ sở lựa chọn nội dung giáo dục	NL.KH.2.5						
	Liệt kê được các nội dung giáo dục đầy đủ, phù hợp và khoa học	NL.KH.2.6						
	Xác định được nội dung giáo dục trọng tâm	NL.KH.2.7						
Thiết kế chuỗi các hoạt động giáo dục								
	Xác định được chuỗi các hoạt động phù hợp với mục tiêu, nội dung giáo dục của chủ đề	NL.KH.2.8						
	Xác định mục tiêu của từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu chủ đề	NL.KH.2.9						
	Xác định nội dung của từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu của hoạt động	NL.KH.2.10						
	Xác định sản phẩm của từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động	NL.KH.2.11						
	Mô tả cách thức tổ chức từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động	NL.KH.2.12						
	Chọn được các phương tiện giáo dục và học liệu phù hợp với mỗi hoạt động	NL.KH.2.13						
Thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá								
	Xác định được mục đích đánh giá phù hợp với chủ đề	NL.KH.2.14						
	Lựa chọn được phương pháp, công cụ đánh giá phẩm chất, năng lực phù hợp với mục đích	NL.KH.2.15						
	Thiết kế được các công cụ đánh giá một cách khoa học	NL.KH.2.16						
2. Thực hiện tổ chức HĐTN								
2.1. Sử dụng phương thức, phương tiện trải nghiệm	Chuyên giao các nhiệm vụ trải nghiệm cho HS một cách sinh động, hấp dẫn	NL.TK.1.1						
	Khuyến khích sự tham gia tích cực của HS	NL.TK.1.2						
	Điều chỉnh linh hoạt các hoạt động trước những thay đổi về điều kiện thực tiễn	NL.TK.1.3						
	Sử dụng các tài liệu và phương tiện giáo dục theo đúng kế hoạch và mang lại hiệu quả sự phạm	NL.TK.1.4						
	Xử lý được các tình huống phát sinh trong quá trình sử dụng tài liệu và phương tiện giáo dục	NL.TK.1.5						
2.2. Phối hợp với các lực lượng giáo dục	Thảo luận với các lực lượng giáo dục liên quan về kế hoạch (mục tiêu, nội dung, phương thức)	NL.TK.2.1						
	Lắng nghe, phản hồi các ý kiến của các lực lượng giáo dục khác về hoạt động	NL.TK.2.2						
	Tìm kiếm sự hỗ trợ về nhân lực và vật lực từ các lực lượng giáo dục khác	NL.TK.2.3						
	Thuyết phục được các lực lượng giáo dục khác đồng thuận với một số đề nghị hỗ trợ	NL.TK.2.4						
3. Kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN								

3.1. Triển khai công cụ kiểm tra, đánh giá	Sử dụng các công cụ kiểm tra, đánh giá đã thiết kế để thu thập đầy đủ các dữ liệu cần thiết	NL.ĐG.1.1					
	Hướng dẫn học sinh sử dụng các công cụ đánh giá một cách rõ ràng, dễ hiểu	NL.ĐG.1.2					
	Hướng dẫn các bên liên quan sử dụng các công cụ một cách rõ ràng, dễ hiểu	NL.ĐG.1.3					
	Thể hiện thái độ khách quan trong quá trình thu thập dữ liệu	NL.ĐG.1.4					
3.2. Phân tích kết quả kiểm tra, đánh giá	Thu hồi và tổng hợp có hệ thống các sản phẩm hoạt động của học sinh, các công cụ đã đánh giá	NL.ĐG.2.1					
	Phân tích được những biểu hiện về phẩm chất và năng lực mà học sinh thể hiện	NL.ĐG.2.2					
	Đưa ra các nhận định về trình độ phẩm chất và năng lực của từng học sinh và tập thể lớp	NL.ĐG.2.3					
3.3. Vận dụng kết quả kiểm tra, đánh giá	Sử dụng kết quả kiểm tra, đánh giá để phản hồi và định hướng cho học sinh tự rèn luyện	NL.ĐG.3.1					
	Điều chỉnh, cải tiến chất lượng các HĐTN	NL.ĐG.3.2					
	Ghi nhận xét, tổng hợp kết quả giáo dục cho học sinh trong HĐTN	NL.ĐG.3.3					

Câu 2. Hãy cho biết việc **phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SVSP** ở trường bạn thường hướng đến các mục tiêu nào dưới đây? (Đánh dấu X vào mức độ đó)

Qui ước: 1- Không thực hiện; 2- Hiếm khi; 3- thỉnh thoảng; 4- Thường xuyên; 5- Rất thường xuyên

Mục tiêu	Kí hiệu	Mức độ đồng ý				
		1	2	3	4	5
1. SV phân tích được các vấn đề lí luận về HĐTN và chương trình HĐTN	MT.1					
2. SV vận dụng được các kiến thức về tổ chức HĐTN để thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN	MT.2					
3. SV vận dụng được các kiến thức về tổ chức HĐTN để tổ chức thực hiện HĐTN	MT.3					
4. SV vận dụng được các kiến thức về tổ chức HĐTN để kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN	MT.4					

Câu 3. Hãy cho biết mức độ thực hiện các nội dung sau trong các **hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SVSP**. (Đánh dấu X vào lựa chọn)

Qui ước: 1- Không thực hiện; 2- Hiếm khi; 3- thỉnh thoảng; 4- Thường xuyên; 5- Rất thường xuyên

Nội dung	Kí hiệu	Mức độ thực hiện				
		1	2	3	4	5
1. Giáo dục ý thức, thái độ đối với năng lực và phát triển năng lực tổ chức HĐTN	ND.1					
2. Tổ chức học tập kiến thức về HĐTN, chương trình HĐTN	ND.2					
3. Tổ chức học tập kiến thức về các năng lực tổ chức HĐTN (thiết kế kế hoạch, thực hiện tổ chức, đánh giá HĐTN)	ND.3					
4. Tổ chức thực hành rèn luyện các năng lực tổ chức HĐTN	ND.4					

(thiết kế kế hoạch, thực hiện tổ chức, đánh giá HĐTN)						
5. Tổ chức kiểm tra, đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐTN	ND.5					

Câu 4. Hãy cho biết mức độ thực hiện và hiệu quả của các **phương thức phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SVSP** dưới đây. (Đánh dấu X vào lựa chọn)

Qui ước:

+ Mức độ thực hiện: *1- Không thực hiện; 2- Hiếm khi; 3- thỉnh thoảng; 4- Thường xuyên; 5- Rất thường xuyên*

+ Mức độ hiệu quả: *1- Không hiệu quả; 2- Ít hiệu quả; 3- Khá hiệu quả; 4- Hiệu quả; 5- Rất hiệu quả*
 [Trường hợp hoạt động được đánh giá là “Không thực hiện”, xin chọn mặc định mức độ ảnh hưởng là “Không hiệu quả”]

Phương thức		Kí hiệu	Mức độ thực hiện					Mức độ hiệu quả				
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Dạy học Giáo dục học	Đàm thoại	PT.1.1										
	Thảo luận nhóm	PT.1.2										
	Seminar (SV báo cáo, thuyết trình)	PT.1.3										
	Thực hành	PT.1.4										
	Báo cáo thực tế	PT.1.5										
2. Tập huấn, tổ chức chuyên đề	Đàm thoại	PT.2.1										
	Trò chơi	PT.2.2										
	Trực quan (video, tranh ảnh,...)	PT.2.3										
	Thảo luận nhóm	PT.2.4										
	Thực hành	PT.2.5										
3. Thực tế, thực tập	Báo cáo thực tế	PT3.1										
	Quan sát/Dự giờ	PT3.2										
	Thực hành	PT3.3										
	Viết nhật kí	PT3.4										
4. Hoạt động Đoàn-Hội	Hội thi	PT4.1										
	Trò chơi	PT4.2										
	Tham quan, dã ngoại	PT4.3										
	Câu lạc bộ	PT4.4										
	Hoạt động tình nguyện cộng đồng	PT4.5										
5. Tự phát triển	Tự nghiên cứu	PT5.1										
	Trợ giảng cho GV	PT5.2										
	Học hỏi kinh nghiệm từ người khác	PT5.3										

Câu 5. Hãy cho biết mức độ sử dụng của các phương thức sau trong **đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HDTN** ở trường của bạn. (Đánh dấu X vào lựa chọn)

Qui ước: 1- Không sử dụng; 2- Hiếm khi; 3- thỉnh thoảng; 4- Thường xuyên; 5- Rất thường xuyên

Phương thức đánh giá	Kí hiệu	Mức độ sử dụng				
		1	2	3	4	5
Hình thức đánh giá						
1. Giảng viên đánh giá	HTDG.1					
2. Tự đánh giá	HTDG.2					
3. Đánh giá đồng đẳng	HTDG.3					
Phương pháp đánh giá						
1. Vấn đáp	PPDG.1					
2. Trắc nghiệm	PPDG.2					
3. Thực hành	PPDG.3					
4. Kiểm tra viết (tự luận)	PPDG.4					
5. Bài báo cáo nhóm	PPDG.1					

Câu 6. Hãy cho biết mức độ **ảnh hưởng** của các yếu tố dưới đây đến việc **phát triển năng lực tổ chức HDTN** của bạn. (Đánh dấu X vào lựa chọn)

Qui ước: 1-Không; 2-Ít; 3- Khá; 4-Nhiều 5- Rất nhiều

Yếu tố	Kí hiệu	Mức độ ảnh hưởng				
		1	2	3	4	5
Yếu tố sinh viên						
1. SV chưa có nhận thức đầy đủ về tầm quan trọng của năng lực và phát triển năng lực tổ chức HDTN	YT.SV.1					
2. SV chưa lĩnh hội đầy đủ các kiến thức tâm lí học, giáo dục học (đặc biệt là HDTN)	YT.SV.2					
3. SV chưa có các kĩ năng tự học, tự phát triển năng lực tổ chức HDTN	YT.SV.3					
Yếu tố giảng viên						
1. GV Giáo dục học có năng lực sư phạm chưa cao	YT.GV.1					
2. GV Giáo dục học không tích cực hỗ trợ SV	YT.GV.2					
3. GV chưa có qui trình phát triển năng lực tổ chức HDTN trong các học phần GIÁO DỤC HỌC	YT.GV.3					
4. GV dành thời gian thực hành năng lực tổ chức HDTN còn ít	YT.GV.4					
Yếu tố trường sư phạm						
1. Chương trình đào tạo chưa chú trọng đến việc phát triển năng lực tổ chức HDTN của SV	YT.TSP.1					
2. Chưa có nhiều lớp tập huấn, chuyên đề bồi dưỡng về tổ chức HDTN cho SV	YT.TSP.2					
3. Các điều kiện vật chất để thực hành tổ chức HDTN tại trường SP còn thiếu thốn	YT.TSP.3					
Yếu tố trường thực tập						
1. GV hướng dẫn thực tập có năng lực hướng dẫn chưa cao	YT.TTT.1					
2. GV hướng dẫn thực tập không tích cực hỗ trợ SV	YT.TTT.2					
3. Các điều kiện vật chất để thực hành tổ chức HDTN tại	YT.TTT.3					

trường thực tập còn thiếu thôn						
<i>Yếu tố khác</i>						
1. Chưa có sự phối hợp giữa các bên liên quan trong quá trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SV	YT.K.1					
2. Tổ chức Đoàn – Hội của trường chưa quan tâm đến các HĐTN cho SV	YT.K.2					
3. Bạn bè cùng lớp thiếu sự hỗ trợ	YT.K.3					

PHẦN 2. THÔNG TIN NGƯỜI TRẢ LỜI

1. Trường đang học:.....
2. Giới tính: Nữ Nam
3. Năm thứ: Hai Ba
4. Khu vực sinh sống trước khi vào đại học: Nông thôn Thành thị
5. Học lực ở học kì gần nhất: Xuất sắc Giỏi Khá TB Khác
6. Ngành đang học thuộc nhóm:
Tự nhiên Xã hội Đặc thù Ngoại ngữ
7. Công việc mong muốn sau khi tốt nghiệp:
Giáo viên Trong lĩnh vực GD (không giảng dạy) Ngoài lĩnh vực GD

Xin chân thành cảm ơn sự giúp đỡ của bạn!

PHIẾU XIN Ý KIẾN THỰC TRẠNG - GIẢNG VIÊN

(v/v Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm)

Thông tin nghiên cứu

Kính chào quý thầy, cô! Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đang được tích cực triển khai vào thực tiễn, đòi hỏi nhiều nỗ lực hơn trong đổi mới công tác đào tạo giáo viên. Nhằm góp phần thực hiện mục tiêu chung này, chúng tôi thực hiện một nghiên cứu Giáo dục học có tên “*Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm*”, được tiến hành trong 3 năm 2020, 2021, 2022. Phiếu xin ý kiến này là một phần của nghiên cứu trên, giúp làm sáng tỏ bức tranh thực trạng, là cơ sở đề xuất các biện pháp có tính hiệu quả cao. Do vậy, chúng tôi rất mong nhận được sự giúp đỡ từ thầy, cô bằng việc trả lời các câu hỏi bên dưới.

Nhóm nghiên cứu cam kết mọi thông tin thầy, cô cung cấp sẽ được sử dụng giới hạn trong các báo cáo khoa học và thầy, cô không phải nêu danh tính của mình.

Nếu thầy, cô cảm thấy không thoải mái về việc cho ý kiến, thầy, cô có thể bỏ qua phiếu này. Chúng tôi thành thật xin lỗi vì đã làm phiền!

Mọi trao đổi về nghiên cứu có thể liên hệ đến tác giả thông qua địa chỉ email: hiennv.ncs@hcmute.edu.vn (Nguyễn Văn Hiến, nghiên cứu sinh Giáo dục học, trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP.Hồ Chí Minh).

Trân trọng cảm ơn!

PHẦN 1. NỘI DUNG XIN Ý KIẾN

Câu 1. Thầy/cô vui lòng đánh giá các năng lực về **tổ chức hoạt động trải nghiệm (hoạt động giáo dục độc lập)** của phần lớn SV ở lớp GDH mà thầy/cô phụ trách. (Đánh dấu X vào mức độ đó)

Qui ước: 1- Kém; 2- Yếu; 3- Trung bình (Đạt); 4- Khá; 5- Tốt

Năng lực	Thành phần	Kí hiệu	Mức độ đạt được				
			1	2	3	4	5
1. Lập kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm (HĐTN)							
1.1. Xây dựng kế hoạch giáo dục HĐTN năm học	Phân tích được nội dung phân phối chương trình HĐTN mà tổ bộ môn đã thống nhất	NL.KH.1.1					
	Xác định được tên các chủ đề tương ứng với từng loại hình tổ chức HĐTN	NL.KH.1.2					
	Xác định được số tiết của từng chủ đề	NL.KH.1.3					
	Xác định được thời điểm, địa điểm tổ chức của từng chủ đề	NL.KH.1.4					
	Xác định được các thiết bị giáo dục cho từng chủ đề	NL.KH.1.5					
1.2. Xây dựng kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề	Xác định mục tiêu chủ đề						
	Xác định được các yêu cầu cần đạt (của Chương trình HĐTN/ HĐTN, HN) mà chủ đề hướng tới	NL.KH.2.1					
	Xác định được các cơ sở về đặc điểm HS, môi trường giáo dục	NL.KH.2.2					
	Nêu cụ thể yêu cầu HS làm được gì (năng lực chung và năng lực đặc thù) trong chủ đề theo yêu cầu cần đạt của chương trình	NL.KH.2.3					

	Ghi rõ các biểu hiện hành vi của phẩm chất mà HS thể hiện được trong chủ đề	NL.KH.2.4						
Xác định nội dung giáo dục								
	Xác định được các cơ sở lựa chọn nội dung giáo dục	NL.KH.2.5						
	Liệt kê được các nội dung giáo dục đầy đủ, phù hợp và khoa học	NL.KH.2.6						
	Xác định được nội dung giáo dục trọng tâm	NL.KH.2.7						
Thiết kế chuỗi các hoạt động giáo dục								
	Xác định được chuỗi các hoạt động phù hợp với mục tiêu, nội dung giáo dục của chủ đề	NL.KH.2.8						
	Xác định mục tiêu của từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu chủ đề	NL.KH.2.9						
	Xác định nội dung của từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu của hoạt động	NL.KH.2.10						
	Xác định sản phẩm của từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động	NL.KH.2.11						
	Mô tả cách thức tổ chức từng hoạt động rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động	NL.KH.2.12						
	Chọn được các phương tiện giáo dục và học liệu phù hợp với mỗi hoạt động	NL.KH.2.13						
Thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá								
	Xác định được mục đích đánh giá phù hợp với chủ đề	NL.KH.2.14						
	Lựa chọn được phương pháp, công cụ đánh giá phẩm chất, năng lực phù hợp với mục đích	NL.KH.2.15						
	Thiết kế được các công cụ đánh giá một cách khoa học	NL.KH.2.16						
2. Thực hiện tổ chức HĐTN								
2.1. Sử dụng phương thức, phương tiện trải nghiệm	Chuyển giao các nhiệm vụ trải nghiệm cho HS một cách sinh động, hấp dẫn	NL.TK.1.1						
	Khuyến khích sự tham gia tích cực của HS	NL.TK.1.2						
	Điều chỉnh linh hoạt các hoạt động trước những thay đổi về điều kiện thực tiễn	NL.TK.1.3						
	Sử dụng các tài liệu và phương tiện giáo dục theo đúng kế hoạch và mang lại hiệu quả sự phạm	NL.TK.1.4						
	Xử lý được các tình huống phát sinh trong quá trình sử dụng tài liệu và phương tiện giáo dục	NL.TK.1.5						
2.2. Phối hợp với các lực lượng giáo dục	Thảo luận với các lực lượng giáo dục liên quan về kế hoạch (mục tiêu, nội dung, phương thức)	NL.TK.2.1						
	Lắng nghe, phản hồi các ý kiến của các lực lượng giáo dục khác về hoạt động	NL.TK.2.2						
	Tìm kiếm sự hỗ trợ về nhân lực và vật lực từ các lực lượng giáo dục khác	NL.TK.2.3						
	Thuyết phục được các lực lượng giáo dục khác đồng thuận với một số đề nghị hỗ trợ	NL.TK.2.4						
3. Kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN								

3.1. Triển khai công cụ kiểm tra, đánh giá	Sử dụng các công cụ kiểm tra, đánh giá đã thiết kế để thu thập đầy đủ các dữ liệu cần thiết	NL.ĐG.1.1					
	Hướng dẫn học sinh sử dụng các công cụ đánh giá một cách rõ ràng, dễ hiểu	NL.ĐG.1.2					
	Hướng dẫn các bên liên quan sử dụng các công cụ một cách rõ ràng, dễ hiểu	NL.ĐG.1.3					
	Thể hiện thái độ khách quan trong quá trình thu thập dữ liệu	NL.ĐG.1.4					
3.2. Phân tích kết quả kiểm tra, đánh giá	Thu hồi và tổng hợp có hệ thống các sản phẩm hoạt động của học sinh, các công cụ đã đánh giá	NL.ĐG.2.1					
	Phân tích được những biểu hiện về phẩm chất và năng lực mà học sinh thể hiện	NL.ĐG.2.2					
	Đưa ra các nhận định về trình độ phẩm chất và năng lực của từng học sinh và tập thể lớp	NL.ĐG.2.3					
3.3. Vận dụng kết quả kiểm tra, đánh giá	Sử dụng kết quả kiểm tra, đánh giá để phản hồi và định hướng cho học sinh tự rèn luyện	NL.ĐG.3.1					
	Điều chỉnh, cải tiến chất lượng các HĐTN	NL.ĐG.3.2					
	Ghi nhận xét, tổng hợp kết quả giáo dục cho học sinh trong HĐTN	NL.ĐG.3.3					

Câu 2. Thầy/cô vui lòng cho biết việc **phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SVSP** cần hướng đến các mục tiêu nào dưới đây? (Đánh dấu X vào mức độ đó)

Qui ước: 1- Hoàn toàn không đồng ý; 2-Không đồng ý; 3-Đồng ý một phần; 4-Đồng ý; 5-Hoàn toàn đồng ý

Mục tiêu	Kí hiệu	Mức độ đồng ý				
		1	2	3	4	5
1. SV phân tích được các vấn đề lí luận về HĐTN và chương trình HĐTN	MT.1					
2. SV vận dụng được các kiến thức về tổ chức HĐTN để thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN	MT.2					
3. SV vận dụng được các kiến thức về tổ chức HĐTN để tổ chức thực hiện HĐTN	MT.3					
4. SV vận dụng được các kiến thức về tổ chức HĐTN để kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN	MT.4					

Câu 3. Thầy/cô vui lòng cho biết mức độ sử dụng các nội dung sau trong các **hoạt động phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SVSP**. (Đánh dấu X vào lựa chọn)

Qui ước: 1- Không thực hiện; 2- Hiếm khi; 3- Thỉnh thoảng; 4- Thường xuyên; 5- Rất thường xuyên

Nội dung	Kí hiệu	Mức độ thực hiện				
		1	2	3	4	5
1. Giáo dục ý thức, thái độ đối với năng lực và phát triển năng lực tổ chức HĐTN	ND.1					
2. Tổ chức học tập kiến thức về HĐTN, chương trình HĐTN	ND.2					
3. Tổ chức học tập kiến thức về các năng lực tổ chức HĐTN	ND.3					

(thiết kế kế hoạch, thực hiện tổ chức, đánh giá HĐTN)						
4. Tổ chức thực hành rèn luyện các năng lực tổ chức HĐTN (thiết kế kế hoạch, thực hiện tổ chức, đánh giá HĐTN)	ND.4					
5. Tổ chức kiểm tra, đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐTN	ND.5					

Câu 4. Thầy/cô vui lòng cho biết mức độ thực hiện và hiệu quả của các **phương thức phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SVSP** dưới đây. (Đánh dấu X vào lựa chọn)

Qui ước:

+ Mức độ thực hiện: **1- Không thực hiện; 2- Hiếm khi; 3- Thỉnh thoảng; 4- Thường xuyên; 5- Rất thường xuyên**

+ Mức độ hiệu quả: **1- Không hiệu quả; 2- Ít hiệu quả; 3- Khá hiệu quả; 4- Hiệu quả; 5- Rất hiệu quả**
[Trường hợp hoạt động được đánh giá là “Không thực hiện”, xin chọn mặc định mức độ ảnh hưởng là “Không hiệu quả”]

Phương thức		Kí hiệu	Mức độ thực hiện					Mức độ hiệu quả				
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Dạy học Giáo dục học	Đàm thoại	PT.1.1										
	Thảo luận nhóm	PT.1.2										
	Seminar (SV báo cáo, thuyết trình)	PT.1.3										
	Thực hành	PT.1.4										
	Báo cáo thực tế	PT.1.5										
2. Tập huấn, tổ chức chuyên đề	Đàm thoại	PT.2.1										
	Trò chơi	PT.2.2										
	Trực quan (video, tranh ảnh,...)	PT.2.3										
	Thảo luận nhóm	PT.2.4										
	Thực hành	PT.2.5										
3. Thực tế, thực tập	Báo cáo thực tế	PT3.1										
	Quan sát/Dự giờ	PT3.2										
	Thực hành	PT3.3										
	Viết nhật kí	PT3.4										
4. Hoạt động Đoàn-Hội	Hội thi	PT4.1										
	Trò chơi	PT4.2										
	Tham quan, dã ngoại	PT4.3										
	Câu lạc bộ	PT4.4										
	Hoạt động tình nguyện cộng đồng	PT4.5										
5. Tự phát triển	Tự nghiên cứu	PT5.1										
	Trợ giảng cho GV	PT5.2										
	Học hỏi kinh nghiệm từ người khác	PT5.3										

Câu 5. Thầy/cô vui lòng cho biết mức độ sử dụng của các phương thức sau trong **đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SVSP** tại nhà trường. (Đánh dấu X vào lựa chọn)

Qui ước: 1- Không sử dụng; 2- Hiếm khi; 3- Thỉnh thoảng; 4- Thường xuyên; 5- Rất thường xuyên

Phương thức đánh giá	Kí hiệu	Mức độ sử dụng				
		1	2	3	4	5
Hình thức đánh giá						
1. Giảng viên đánh giá	HTDG.1					
2. Tự đánh giá	HTDG.2					
3. Đánh giá đồng đẳng	HTDG.3					
Phương pháp đánh giá						
1. Vấn đáp	PPDG.1					
2. Trắc nghiệm	PPDG.2					
3. Thực hành	PPDG.3					
4. Kiểm tra viết (tự luận)	PPDG.4					
5. Bài báo cáo nhóm	PPDG.1					

Câu 6. Thầy/cô vui lòng cho biết mức độ **ảnh hưởng** của các yếu tố dưới đây đến việc **phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SVSP**. (Đánh dấu X vào lựa chọn)

Qui ước: 1-Không; 2-Ít; 3- Khá; 4-Nhiều 5- Rất nhiều

Yếu tố	Kí hiệu	Mức độ ảnh hưởng				
		1	2	3	4	5
Yếu tố sinh viên						
1. SV chưa có nhận thức đầy đủ về tầm quan trọng của năng lực và phát triển năng lực tổ chức HĐTN	YT.SV.1					
2. SV chưa lĩnh hội đầy đủ các kiến thức tâm lí học, Giáo dục học (đặc biệt là HĐTN)	YT.SV.2					
3. SV chưa có các kĩ năng tự học, tự phát triển năng lực tổ chức HĐTN	YT.SV.3					
Yếu tố giảng viên						
1. GV Giáo dục học có năng lực sư phạm chưa cao	YT.GV.1					
2. GV Giáo dục học không tích cực hỗ trợ SV	YT.GV.2					
3. GV chưa có qui trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN trong các học phần Giáo dục học	YT.GV.3					
4. GV dành thời gian thực hành năng lực tổ chức HĐTN còn ít	YT.GV.4					
Yếu tố trường sư phạm						
1. Chương trình đào tạo chưa chú trọng đến việc phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SV	YT.TSP.1					
2. Chưa có nhiều lớp tập huấn, chuyên đề bồi dưỡng về tổ chức HĐTN cho SV	YT.TSP.2					
3. Các điều kiện vật chất để thực hành tổ chức HĐTN tại trường SP còn thiếu thốn	YT.TSP.3					
Yếu tố trường thực tập						
1. GV hướng dẫn thực tập có năng lực hướng dẫn chưa cao	YT.TTT.1					
2. GV hướng dẫn thực tập không tích cực hỗ trợ SV	YT.TTT.2					
3. Các điều kiện vật chất để thực hành tổ chức HĐTN tại trường thực tập còn thiếu thốn	YT.TTT.3					

<i>Yếu tố khác</i>					
1. Chưa có sự phối hợp giữa các bên liên quan trong quá trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN của SV	YT.K.1				
2. Tổ chức Đoàn – Hội của trường chưa quan tâm đến các HĐTN cho SV	YT.K.2				
3. Bạn bè cùng lớp thiếu sự hỗ trợ	YT.K.3				

PHẦN 2. THÔNG TIN NGƯỜI TRẢ LỜI

5. Trường đang công tác:
6. Giới tính: Nữ Nam
7. Thời gian công tác: Dưới 5 năm 5 – 10 năm 11-20 năm Trên 21 năm
8. Học vị, học hàm: GS, PGS TS ThS

Xin chân thành cảm ơn sự giúp đỡ của thầy, cô!

PHIẾU XIN Ý KIẾN BIỆN PHÁP - SINH VIÊN

(v/v Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm)

Thông tin nghiên cứu

Mến chào các bạn! Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đang được tích cực triển khai vào thực tiễn, đòi hỏi nhiều nỗ lực hơn trong đổi mới công tác đào tạo giáo viên. Nhằm góp phần thực hiện mục tiêu chung này, chúng tôi thực hiện một nghiên cứu Giáo dục học có tên “*Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm*”, được tiến hành trong 3 năm 2020, 2021, 2022. Phiếu xin ý kiến này là một phần của nghiên cứu trên, giúp đề xuất các biện pháp có tính hiệu quả cao. Do vậy, chúng tôi rất mong nhận được sự giúp đỡ từ bạn bằng việc trả lời các câu hỏi bên dưới.

Chúng tôi cam kết mọi thông tin bạn cung cấp sẽ được sử dụng giới hạn trong các báo cáo khoa học và bạn không phải nêu danh tính của mình.

Nếu bạn cảm thấy không thoải mái về việc cho ý kiến, bạn có thể bỏ qua phiếu này. Chúng tôi thành thật xin lỗi vì đã làm phiền!

Mọi trao đổi về nghiên cứu có thể liên hệ đến tác giả thông qua địa chỉ email: hiennv.ncs@hcmute.edu.vn (Nguyễn Văn Hiến, nghiên cứu sinh Giáo dục học, trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP.Hồ Chí Minh).

Trân trọng cảm ơn!

PHẦN 1. NỘI DUNG XIN Ý KIẾN

Hãy đánh giá các biện pháp dưới đây trong việc *phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm (HĐGD độc lập)* cho SVSP.

Qui ước:

+ Mức cần thiết: 1: *Không cần thiết*; 2: *Ít cần thiết*; 3: *Bình thường*; 4: *Cần thiết*; 5: *Rất cần thiết*

+ Mức khả thi: 1: *Không khả thi*; 2: *Ít khả thi*; 3: *Bình thường*; 4: *Khả thi*; 5: *Rất khả thi*

Biện pháp	Mức cần thiết					Mức khả thi				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
BP1. Phát triển qui trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP										
Giai đoạn 1. Chuẩn bị phát triển năng lực tổ chức HĐTN										
<i>Bước 1.</i> Xác định mục tiêu phát triển										
<i>Bước 2.</i> Xác định nội dung phát triển										
<i>Bước 3.</i> Lựa chọn phương thức phát triển										
<i>Bước 4.</i> Xây dựng phương án kiểm tra, đánh giá										
Giai đoạn 2. Thực hiện phát triển năng lực tổ chức HĐTN										
Giai đoạn 2.1. Tổ chức lĩnh hội lí thuyết về tổ chức HĐTN										
<i>Bước 1.</i> Tổ chức trải nghiệm										
<i>Bước 2.</i> Tổ chức chiêm nghiệm										
<i>Bước 3.</i> Tổng kết bài học										
Giai đoạn 2.2. Tổ chức thực hành tổ chức HĐTN										

Bước 1. Hướng dẫn qui trình thực hành																			
Bước 2. Tổ chức làm mẫu																			
Bước 3. Tổ chức thực hiện																			
Bước 4. Người học tự đánh giá																			
Giai đoạn 3. Tổ chức đánh giá năng lực tổ chức HĐTN																			
Bước 1. Thu thập dữ liệu																			
Bước 2. Phân tích kết quả ĐG																			
Bước 3. Vận dụng kết quả ĐG																			
BP2. Thiết kế cẩm nang tổ chức HĐTN cho SVSP																			
Bước 1. Xác định mục tiêu của cẩm nang																			
Bước 2. Lựa chọn nội dung cẩm nang																			
Bước 3. Lựa chọn hình thức và trình bày cẩm nang																			
Bước 4. Lấy ý kiến các bên liên quan																			
Bước 5. Hoàn thiện cẩm nang																			
Bước 6. Sử dụng và cải tiến cẩm nang																			
BP3. Phối hợp với các tổ chức Đoàn – Hội, trường thực tập																			
Cách thức 1. Tư vấn ý tưởng, tham gia báo cáo, tập huấn chuyên đề do Đoàn Thanh niên- Hội SV tổ chức																			
Cách thức 2. Tham gia phụ trách đoàn thực tập tại trường phổ thông																			
BP4. Tổ chức câu lạc bộ “Ươm mầm” nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP																			
Bước 1. Chuẩn bị thành lập câu lạc bộ																			
Bước 2. Tổ chức ra mắt câu lạc bộ																			
Bước 3. Tổ chức các sinh hoạt định kì																			
Bước 4. Đánh giá và cải tiến hoạt động																			
BP5. Tạo môi trường, điều kiện cho SV tự phát triển																			
Cách thức 1. Xây dựng nền tảng về phương pháp tự học, tự phát triển																			
Cách thức 2. Tư vấn, định hướng việc xây dựng và thực hiện kế hoạch phát triển năng lực tổ chức HĐTN																			
Cách thức 3. Hỗ trợ các tài liệu đa dạng về tổ chức HĐTN																			

PHẦN 2. THÔNG TIN NGƯỜI TRẢ LỜI

1. Trường đang học:.....
2. Giới tính: Nữ Nam
3. Năm thứ: Hai Ba

Xin chân thành cảm ơn sự giúp đỡ của bạn!

PHIẾU XIN Ý KIẾN BIỆN PHÁP - GIẢNG VIÊN

(v/v Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm)

Thông tin nghiên cứu

Kính chào thầy/cô! Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đang được tích cực triển khai vào thực tiễn, đòi hỏi nhiều nỗ lực hơn trong đổi mới công tác đào tạo giáo viên. Nhằm góp phần thực hiện mục tiêu chung này, chúng tôi thực hiện một nghiên cứu Giáo dục học có tên “*Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm*”, được tiến hành trong 3 năm 2020, 2021, 2022. Phiếu xin ý kiến này là một phần của nghiên cứu trên, giúp đề xuất các biện pháp có tính hiệu quả cao. Do vậy, chúng tôi rất mong nhận được sự giúp đỡ từ thầy/cô bằng việc trả lời các câu hỏi bên dưới.

Chúng tôi cam kết mọi thông tin thầy/cô cung cấp sẽ được sử dụng giới hạn trong các báo cáo khoa học và thầy/cô không phải nêu danh tính của mình.

Nếu thầy/cô cảm thấy không thoải mái về việc cho ý kiến, thầy/cô có thể bỏ qua phiếu này. Chúng tôi thành thật xin lỗi vì đã làm phiền!

Mọi trao đổi về nghiên cứu có thể liên hệ đến tác giả thông qua địa chỉ email: hiennv.ncs@hcmute.edu.vn (Nguyễn Văn Hiến, nghiên cứu sinh Giáo dục học, trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP.Hồ Chí Minh).

Trân trọng cảm ơn!

PHẦN 1. NỘI DUNG XIN Ý KIẾN

Thầy/cô vui lòng đánh giá các biện pháp dưới đây trong việc *phát triển năng lực tổ chức Hoạt động trải nghiệm (HĐGD độc lập)* cho SVSP.

Qui ước:

+ Mức cần thiết: 1: *Không cần thiết*; 2: *Ít cần thiết*; 3: *Bình thường*; 4: *Cần thiết*; 5: *Rất cần thiết*

+ Mức khả thi: 1: *Không khả thi*; 2: *Ít khả thi*; 3: *Bình thường*; 4: *Khả thi*; 5: *Rất khả thi*

Biện pháp	Mức cần thiết					Mức khả thi				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
BP1. Phát triển qui trình tổ chức dạy học học phần Giáo dục học nhằm phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP										
Giai đoạn 1. Chuẩn bị phát triển năng lực tổ chức HĐTN										
<i>Bước 1.</i> Xác định mục tiêu phát triển										
<i>Bước 2.</i> Xác định nội dung phát triển										
<i>Bước 3.</i> Lựa chọn phương thức phát triển										
<i>Bước 4.</i> Xây dựng phương án kiểm tra, đánh giá										
Giai đoạn 2. Thực hiện phát triển năng lực tổ chức HĐTN										
Giai đoạn 2.1. Tổ chức linh hội lí thuyết về tổ chức HĐTN										
<i>Bước 1.</i> Tổ chức trải nghiệm										
<i>Bước 2.</i> Tổ chức chiêm nghiệm										
<i>Bước 3.</i> Tổng kết bài học										
Giai đoạn 2.2. Tổ chức thực hành tổ chức HĐTN										

BẢNG CÂU HỎI PHÒNG VẤN

(dành cho sinh viên)

Phần 1. Giới thiệu về nghiên cứu

1. Mục đích của việc phỏng vấn

Chúng tôi thực hiện một nghiên cứu Giáo dục học có tên “*Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm*”, được tiến hành trong 3 năm 2020, 2021, 2022. Phỏng vấn này là một phần của nghiên cứu trên, giúp đánh giá thực trạng vấn đề và đề xuất các biện pháp có tính hiệu quả cao.

2. Quan niệm về năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm

Năng lực tổ chức HĐTN là sự thực hiện có hiệu quả những việc cần thiết để thiết kế, định hướng, hướng dẫn cho học sinh tiếp cận thực tế, thể nghiệm cảm xúc, huy động tổng hợp kinh nghiệm cá nhân và kiến thức, kỹ năng của các môn học giải quyết các nhiệm vụ thực tiễn.

Phần 2. Câu hỏi phỏng vấn

Câu 1. Nếu phải đánh giá năng lực tổ chức HĐTN của bản thân và bạn bè cùng lớp trên thang 5 thì bạn đánh giá ở mức nào? Vì sao?

Câu 2. Trong số các năng lực thành phần của tổ chức HĐTN, bạn nhận thấy bản thân và bạn bè cùng lớp có mức tốt và chưa tốt ở những năng lực nào? (Gợi ý: 1-thiết kế kế hoạch HĐTN năm học; 2-thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề; 3-sử dụng các phương thức tổ chức HĐTN; 4-phối hợp với các lực lượng giáo dục; 5-sử dụng tài liệu và phương tiện giáo dục; 6-triển khai công cụ kiểm tra, đánh giá; 7-phân tích kết quả kiểm tra, đánh giá; 8-vận dụng kết quả kiểm tra, đánh giá)

Điều gì khiến cho năng lực đó tốt hoặc chưa tốt?

Câu 3. (Nếu khách thể CHƯA đề cập tới 2 năng lực xây dựng kế hoạch HĐTN năm học và kiểm tra, đánh giá thì HỎI, nếu đã đề cập thì bỏ qua)

Trong đợt điều tra bằng bảng hỏi trước đó, chúng tôi nhận thấy kết quả tự đánh giá năng lực xây dựng kế hoạch HĐTN năm học và kiểm tra, đánh giá của SVSP chưa cao. Bạn có nhận định gì về điều này?

Câu 4. Trong quá trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP ở trường bạn, các thầy/cô thường quan tâm tới mục tiêu nào? (Gợi ý: phân tích được các vấn đề lý luận về HĐTN và chương trình HĐTN, vận dụng được các kiến thức về tổ chức HĐTN để thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN, để tổ chức thực hiện HĐTN và để kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN, ...)

Họ có quan tâm đến việc nâng cao thái độ yêu thích và sự chủ động rèn luyện năng lực tổ chức HĐTN của SV? Vì sao lại như vậy?

Câu 5. Về nội dung phát triển năng lực tổ chức HĐTN, thầy/ cô của bạn thường quan tâm tới những nội dung nào?

Có nội dung nào bạn thấy rất cần thiết, nhưng lại chưa được thầy/cô chú ý?

Câu 6. Theo bạn, phương thức phát triển năng lực tổ chức HĐTN nào đã có nhiều tác động nhất đến bản thân? (Gợi ý: *học tập các học phần Giáo dục học, tham gia các chuyên đề/ tập huấn, thực tế - thực tập, hoạt động Đoàn – Hội, tự phát triển*) Hãy mô tả cách mà phương thức đó được triển khai.

Câu 7. Hình thức, phương pháp đánh giá nào thường được thầy, cô của bạn sử dụng để đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐTN?

Phương pháp trắc nghiệm và hồ sơ học tập được sử dụng ra sao?

Câu 8. Ở góc độ cá nhân, bạn nghĩ nhà trường, thầy, cô và bản thân SVSP cần làm gì để nâng cao năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP?

Bạn đánh giá như thế nào về các biện pháp: *xây dựng quy trình phát triển năng lực này trong học phần Giáo dục học, thiết kế cẩm nang tổ chức HĐTN, tổ chức câu lạc bộ HĐTN, phối hợp với các tổ chức Đoàn – Hội và trường thực tập, tạo môi trường-điều kiện cho SV tự phát triển?*

Bạn có điều gì muốn chia sẻ thêm?

Xin chân thành cảm ơn bạn đã tham gia cuộc phỏng vấn này!

BẢNG CÂU HỎI PHÒNG VẤN

(dành cho giảng viên)

Phần 1. Giới thiệu về nghiên cứu

1. Mục đích của việc phỏng vấn

Chúng tôi thực hiện một nghiên cứu Giáo dục học có tên “*Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên sư phạm*”, được tiến hành trong 3 năm 2020, 2021, 2022. Phỏng vấn này là một phần của nghiên cứu trên, giúp đánh giá thực trạng vấn đề và đề xuất các biện pháp có tính hiệu quả cao.

2. Quan niệm về năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm

Năng lực tổ chức HĐTN là sự thực hiện có hiệu quả những việc cần thiết để thiết kế, định hướng, hướng dẫn cho học sinh tiếp cận thực tế, thể nghiệm cảm xúc, huy động tổng hợp kinh nghiệm cá nhân và kiến thức, kỹ năng của các môn học giải quyết các nhiệm vụ thực tiễn.

Phần 2. Câu hỏi phỏng vấn

Câu 1. Nếu đánh giá năng lực tổ chức HĐTN của SV ở các lớp mà thầy/ cô phụ trách trên thang 5 thì thầy/cô đánh giá ở mức nào? Vì sao?

Câu 2. Trong số các năng lực thành phần của tổ chức HĐTN, thầy/ cô nhận thấy SV có mức tốt và chưa tốt ở những năng lực nào? (Gợi ý: *thiết kế kế hoạch HĐTN năm học, thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN theo chủ đề, sử dụng các phương thức tổ chức HĐTN, phối hợp với các lực lượng giáo dục, sử dụng tài liệu và phương tiện giáo dục, triển khai công cụ kiểm tra, đánh giá, phân tích kết quả kiểm tra, đánh giá và vận dụng kết quả kiểm tra, đánh giá*)

Điều gì khiến cho năng lực đó tốt hoặc chưa tốt?

Câu 3. (Nếu khách thể CHƯA đề cập tới 2 năng lực xây dựng kế hoạch HĐTN năm học và kiểm tra, đánh giá thì HỎI, nếu đã đề cập thì bỏ qua)

Trong đợt điều tra bằng bảng hỏi trước đó, chúng tôi nhận thấy kết quả tự đánh giá năng lực xây dựng kế hoạch HĐTN năm học và kiểm tra, đánh giá của SVSP chưa cao. Thầy/ cô có nhận định gì về điều này?

Câu 4. Trong quá trình phát triển năng lực tổ chức HĐTN cho SVSP tại nhà trường, các thầy/cô thường quan tâm tới mục tiêu nào? (Gợi ý: *phân tích được các vấn đề lý luận về HĐTN và chương trình HĐTN, vận dụng được các kiến thức về tổ chức HĐTN để thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN, để tổ chức thực hiện HĐTN và để kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN, ...*)

Thầy/cô có quan tâm đến việc nâng cao thái độ yêu thích và sự chủ động rèn luyện năng lực tổ chức HĐTN của SV? Vì sao lại như vậy?

Câu 5. Về nội dung phát triển năng lực tổ chức HĐTN, thầy/ cô thường quan tâm tới những nội dung nào? Điều gì làm cho thầy, cô quan tâm những nội dung đó hơn các nội dung khác?

Câu 6. Theo thầy/ cô, phương thức phát triển năng lực tổ chức HĐTN nào đã có nhiều tác động nhất đến SV (Gợi ý: *học tập các học phần Giáo dục học, tham gia các chuyên đề/ tập huấn, thực tế - thực tập, hoạt động Đoàn – Hội, tự phát triển*) Hãy mô tả cách mà phương thức đó được triển khai.

Câu 7. Hình thức, phương pháp đánh giá nào thường được thầy, cô sử dụng để đánh giá kết quả phát triển năng lực tổ chức HĐTN? Phương pháp trắc nghiệm và hồ sơ học tập được sử dụng ra sao?

Câu 8. Ở góc độ cá nhân, thầy/ cô nghĩ nhà trường, GV và SV cần làm gì để nâng cao năng lực tổ chức HĐTN của SVSP?

Thầy/ cô đánh giá như thế nào về các biện pháp: *xây dựng quy trình phát triển năng lực này trong học phần Giáo dục học, thiết kế cẩm nang tổ chức HĐTN, tổ chức câu lạc bộ HĐTN, phối hợp với các tổ chức Đoàn – Hội và trường thực tập, tạo môi trường-điều kiện cho SV tự phát triển?*

Thầy/cô có điều gì muốn chia sẻ thêm?

Xin chân thành cảm ơn thầy/ cô đã tham gia cuộc phỏng vấn này!

BẢN ĐỒNG Ý THAM GIA PHẦN PHỎNG VẤN

(Bản gửi lại nhà nghiên cứu)

ĐỀ TÀI: PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM

Tôi đã đọc thông tin về đề tài

Vui lòng đánh dấu X vào mục bạn đồng ý

● Tôi sẵn sàng tham gia đề tài nghiên cứu

● Tôi KHÔNG sẵn sàng tham gia đề tài nghiên cứu

● Tôi đồng ý cho nhà nghiên cứu ghi chú trong khi phỏng vấn tôi

● Tôi KHÔNG đồng ý cho nhà nghiên cứu ghi chú trong khi phỏng vấn tôi

● Tôi đồng ý cho nhà nghiên cứu ghi âm trong khi phỏng vấn tôi

● Tôi KHÔNG đồng ý nhà nghiên cứu ghi âm trong khi phỏng vấn tôi

Tên của tôi:Email:.....

Số điện thoại:.....

Chữ ký:

Ngày:

BẢN ĐỒNG Ý THAM GIA PHẦN PHỎNG VẤN

(Bản để người được phỏng vấn giữ lại)

ĐỀ TÀI: PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM

Tôi đã đọc thông tin về đề tài

Vui lòng đánh dấu X vào mục bạn đồng ý

● Tôi sẵn sàng tham gia đề tài nghiên cứu

● Tôi KHÔNG sẵn sàng tham gia đề tài nghiên cứu

● Tôi đồng ý cho nhà nghiên cứu ghi chú trong khi phỏng vấn tôi

● Tôi KHÔNG đồng ý cho nhà nghiên cứu ghi chú trong khi phỏng vấn tôi

● Tôi đồng ý cho nhà nghiên cứu ghi âm trong khi phỏng vấn tôi

● Tôi KHÔNG đồng ý cho nhà nghiên cứu ghi âm trong khi phỏng vấn tôi

Tên của tôi:Email:.....

Số điện thoại:.....

Chữ ký:

Ngày:

Phụ lục 3. Danh sách khách thể phỏng vấn thực trạng

1. Giảng viên

STT	Mã	Trường đại học	Khoa	Học vị, học hàm	Thâm niên
1	T.G.A	ĐHSP Hà Nội	Tâm lí – Giáo dục học	TS	12
2	T.G.B	ĐHSP Hà Nội	Tâm lí – Giáo dục học	PGS, TS	34
3	T.G.C	ĐHSP Hà Nội	Tâm lí – Giáo dục học	TS	22
4	T.G.D	ĐHSP- ĐH Huế	Tâm lí – Giáo dục học	ThS	11
5	T.G.E	ĐHSP- ĐH Huế	Tâm lí – Giáo dục học	TS	15
6	T.G.G	ĐHSP TP.HCM	Khoa học giáo dục	TS	20
7	T.G.H	ĐHSP TP.HCM	Khoa học giáo dục	ThS	16
8	T.G.I	ĐHSP TP.HCM	Khoa học giáo dục	ThS	5

2. Sinh viên

STT	Mã	Trường đại học	Ngành học (SP)	Năm thứ
1	T.S.A	ĐHSP Hà Nội	Toán học	2
2	T.S.B	ĐHSP Hà Nội	Toán học	3
3	T.S.C	ĐHSP Hà Nội	Địa lí	2
4	T.S.D	ĐHSP Hà Nội	Địa lí	3
5	T.S.E	ĐHSP Hà Nội	Tiếng Anh	2
6	T.S.F	ĐHSP Hà Nội	Tiếng Anh	3
7	T.S.G	ĐHSP Hà Nội	Giáo dục tiểu học	2
8	T.S.H	ĐHSP Hà Nội	Giáo dục tiểu học	3
9	T.S.I	ĐHSP- ĐH Huế	Hoá học	2
10	T.S.K	ĐHSP- ĐH Huế	Toán học	3
11	T.S.L	ĐHSP- ĐH Huế	Ngữ văn	2
12	T.S.M	ĐHSP- ĐH Huế	Ngữ văn	3
13	T.S.N	ĐHSP- ĐH Huế	Giáo dục tiểu học	2
14	T.S.O	ĐHSP- ĐH Huế	Giáo dục chính trị	3
15	T.S.P	ĐHSP TP.HCM	Hoá học	3
16	T.S.Q	ĐHSP TP.HCM	Hoá học	2
17	T.S.R	ĐHSP TP.HCM	Lịch sử	2
18	T.S.S	ĐHSP TP.HCM	Địa lí	3
19	T.S.T	ĐHSP TP.HCM	Tiếng Anh	2
20	T.S.U	ĐHSP TP.HCM	Tiếng Trung	3
21	T.S.V	ĐHSP TP.HCM	Giáo dục tiểu học	2
22	T.S.X	ĐHSP TP.HCM	Giáo dục tiểu học	3

Phụ lục 4. Kết quả xử lý dữ liệu định lượng ban đầu



(Xin quét mã QR ở trên để xem chi tiết)

Phụ lục 5. Kết quả hệ số tin cậy và phân tích nhân tố của bảng hỏi khảo sát thử

Bảng hệ số tin cậy (cronbach's alpha) của bảng hỏi khảo sát thử

Khía cạnh	Kí hiệu	Số biến quan sát	Hệ số tin cậy
Xây dựng kế hoạch HĐTN năm học	NL.KH.1	5	0.87
Xây dựng kế hoạch HĐTN theo chủ đề - Xác định mục tiêu	NL.KH.2(1)	4	0.88
Xây dựng kế hoạch HĐTN theo chủ đề - Xác định nội dung giáo dục	NL.KH.2(2)	3	0.75
Xây dựng kế hoạch HĐTN theo chủ đề - Thiết kế chuỗi hoạt động giáo dục	NL.KH.2(3)	6	0.90
Xây dựng kế hoạch HĐTN theo chủ đề - Thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá	NL.KH.2(4)	3	0.84
Sử dụng phương thức, phương tiện trải nghiệm	NL.TK.1	5	0.79
Phối hợp với các lực lượng giáo dục	NL.TK.2	4	0.94
Triển khai công cụ kiểm tra, đánh giá	NL.ĐG.1	4	0.86
Phân tích kết quả kiểm tra, đánh giá	NL.ĐG.2	3	0.72
Vận dụng kết quả kiểm tra, đánh giá	NL.ĐG.3	3	0.90
Mục tiêu phát triển năng lực HĐTN	MT	4	0.89
Nội dung phát triển năng lực HĐTN	ND	5	0.84
Thực hiện phương thức dạy học Giáo dục học	PT.SD.1	5	0.89
Thực hiện phương thức tập huấn, tổ chức chuyên đề	PT.SD.2	5	0.90
Thực hiện phương thức thực tế, thực tập	PT.SD.3	4	0.82
Thực hiện phương thức hoạt động Đoàn - Hội	PT.SD.4	5	0.81
Thực hiện phương thức tự phát triển	PT.SD.5	3	0.74
Chất lượng phương thức dạy học Giáo dục học	PT.HQ.1	5	0.89
Chất lượng phương thức tập huấn, tổ chức chuyên đề	PT.HQ.2	5	0.91
Chất lượng phương thức thực tế, thực tập	PT.HQ.3	4	0.93
Chất lượng phương thức hoạt động Đoàn - Hội	PT.HQ.4	5	0.87
Chất lượng phương thức tự phát triển	PT.HQ.5	3	0.86
Hình thức đánh giá kết quả phát triển năng lực HĐTN	HTĐG	3	0.88
Phương pháp đánh giá kết quả phát triển năng lực HĐTN	PPĐG	4	0.84
Yếu tố sinh viên	YT.SV	3	0.87
Yếu tố giảng viên	YT.GV	4	0.91
Yếu tố trường SP	YT.TSP	3	0.77
Yếu tố trường thực tập SP	YT.TTT	3	0.87
Yếu tố khác	YT.K	3	0.88

Bảng phân tích nhân tố của bảng hỏi khảo sát thử

Khía cạnh	Biến quan sát	Trọng số nhân tố	KMO	Phương sai trích
NL.KH.1	NL.KH.1.1; NL.KH.1.2; NL.KH.1.3; NL.KH.1.4; NL.KH.1.5	0.87; 0.86; 0.85; 0.77; 0.75	0.75	67.48%
NL.KH.2(1)	NL.KH.2.1; NL.KH.2.2; NL.KH.2.3; NL.KH.2.4	0.89; 0.89; 0.86; 0.78	0.79	73.08%
NL.KH.2(2)	NL.KH.2.5; NL.KH.2.6; NL.KH.2.7	0.85; 0.83; 0.77	0.68	66.99%
NL.KH.2(3)	NL.KH.2.8; NL.KH.2.9; NL.KH.2.10; NL.KH.2.11; NL.KH.2.12; NL.KH.2.13	0.87; 0.85; 0.81; 0.81; 0.80; 0.78	0.86	67.36%
NL.KH.2(4)	NL.KH.2.14; NL.KH.2.15; NL.KH.2.16	0.90; 0.90; 0.84	0.72	77.03%
NL.TK.1	NL.TK.1.1; NL.TK.1.2; NL.TK.1.3; NL.TK.1.4; NL.TK.1.5	0.87; 0.80; 0.73; 0.66; 0.59	0.59	53.94%
NL.TK.2	NL.TK.2.1; NL.TK.2.2; NL.TK.2.3; NL.TK.2.4	0.94; 0.94; 0.92; 0.87	0.81	84.05%
NL.ĐG.1	NL.ĐG.1.1; NL.ĐG.1.2; NL.ĐG.1.3; NL.ĐG.1.4	0.88; 0.86; 0.81; 0.80	0.63	70.46%
NL.ĐG.2	NL.ĐG.2.1; NL.ĐG.2.2; NL.ĐG.2.3	0.90; 0.85; 0.66	0.59	65.72%
NL.ĐG.3	NL.ĐG.3.1; NL.ĐG.3.2; NL.ĐG.3.3	0.93; 0.92; 0.89	0.74	83.01%
MT	MT.1; MT.2; MT.3; MT.4	0.91; 0.90; 0.90; 0.73	0.66	74.77%
ND	ND.1; ND.2; ND.3; ND.4; ND.5	0.87; 0.85; 0.80; 0.79; 0.58	0.81	61.70%
PT.SD.1	PT.SD.1.1; PT.SD.1.2; PT.SD.1.3; PT.SD.1.4; PT.SD.1.5	0.94; 0.88; 0.84; 0.77; 0.71	0.79	69.08%
PT.SD.2	PT.SD.2.1; PT.SD.2.2; PT.SD.2.3; PT.SD.2.4; PT.SD.2.5	0.89; 0.88; 0.87; 0.84; 0.77	0.79	72.13%
PT.SD.3	PT.SD.3.1; PT.SD.3.2; PT.SD.3.3; PT.SD.3.4	0.92; 0.89; 0.84; 0.52	0.75	65.54%
PT.SD.4	PT.SD.4.1; PT.SD.4.2; PT.SD.4.3; PT.SD.4.4; PT.SD.4.5	0.81; 0.80; 0.79; 0.69; 0.68	0.64	57.11%
PT.SD.5	PT.SD.5.1; PT.SD.5.2; PT.SD.5.3	0.83; 0.80; 0.80	0.68	65.83%
PT.HQ.1	PT.HQ.1.1; PT.HQ.1.2; PT.HQ.1.3; PT.HQ.1.4; PT.HQ.1.5	0.88; 0.88; 0.84; 0.80; 0.74	0.75	68.75%
PT.HQ.2	PT.HQ.2.1; PT.HQ.2.2; PT.HQ.2.3; PT.HQ.2.4; PT.HQ.2.5	0.90; 0.89; 0.88; 0.83; 0.81	0.89	74.52%
PT.HQ.3	PT.HQ.3.1; PT.HQ.3.2; PT.HQ.3.3; PT.HQ.3.4	0.94; 0.93; 0.93; 0.88	0.78	84.29%
PT.HQ.4	PT.HQ.4.1; PT.HQ.4.2; PT.HQ.4.3; PT.HQ.4.4; PT.HQ.4.5	0.88; 0.87; 0.85; 0.75; 0.71	0.75	66.30%
PT.HQ.5	PT.SD.5.1; PT.SD.5.2; PT.SD.5.3	0.94; 0.91; 0.81	0.67	78.66%
HTĐG	HTĐG.1; HTĐG.2; HTĐG.3	0.91; 0.91; 0.87	0.73	80.17%
PPĐG	PPĐG.1; PPĐG.2; PPĐG.3; PPĐG.4	0.92; 0.89; 0.79; 0.70	0.73	68.29%

YT.SV	YT.SV.1; YT.SV.2; YT.SV.3	0.90; 0.90; 0.89	0.74	80.37%
YT.GV	YT.GV.1; YT.GV.2; YT.GV.3; YT.GV.4	0.91; 0.90; 0.88; 0.87	0.74	79.32%
YT.TSP	YT.TSP.1; YT.TSP.2; YT.TSP.3	0.92; 0.91; 0.85	0.67	79.62%
YT.TTT	YT.TTT.1; YT.TTT.2; YT.TTT.3	0.88; 0.87; 0.85	0.72	75.01%
YT.K	YT.K.1; YT.K.2; YT.K.3	0.92; 0.91; 0.88	0.73	81.29%

* Ghi chú: Nội dung biến quan sát được trình bày ở phụ lục 1.

Phụ lục 6. Kết quả tần số câu trả lời của giảng viên và sinh viên về thực trạng năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm của sinh viên sư phạm

Phát biểu	Tần số (%) của GV					Tần số (%) của SV				
	Kém	Yếu	Đạt	Khá	Tốt	Kém	Yếu	Đạt	Khá	Tốt
<i>NL.KH.1.1</i>	0 (0.0)	0 (0.0)	17 (56.7)	6 (20.0)	7 (23.3)	28 (3.6)	30 (3.9)	291 (37.6)	322 (41.7)	102 (13.2)
<i>NL.KH.1.2</i>	0 (0.0)	4 (13.3)	8 (26.7)	12 (40.0)	6 (20.0)	20 (2.6)	49 (6.3)	225 (29.1)	326 (42.2)	153 (19.8)
<i>NL.KH.1.3</i>	0 (0.0)	3 (10.0)	12 (40.0)	8 (26.7)	7 (23.3)	19 (2.5)	43 (5.6)	225 (29.1)	296 (38.3)	190 (24.6)
<i>NL.KH.1.4</i>	0 (0.0)	0 (0.0)	11 (36.7)	9 (30.0)	10 (33.3)	18 (2.3)	47 (6.1)	214 (27.7)	323 (41.8)	171 (22.1)
<i>NL.KH.1.5</i>	0 (0.0)	1 (3.3)	8 (26.7)	13 (43.3)	8 (26.7)	19 (2.5)	35 (4.5)	215 (27.8)	351 (45.4)	153 (19.8)

Phát biểu	Tần số (%) của GV					Tần số (%) của SV				
	Kém	Yếu	Đạt	Khá	Tốt	Kém	Yếu	Đạt	Khá	Tốt
<i>NL.KH.2.1</i>	0 (0.0)	1 (3.3)	13 (43.3)	11 (36.7)	5 (16.7)	17 (2.2)	33 (4.3)	235 (30.4)	350 (45.3)	138 (17.9)
<i>NL.KH.2.2</i>	0 (0.0)	3 (10.0)	9 (30.0)	12 (40.0)	6 (20.0)	6 (0.8)	55 (7.1)	252 (32.6)	324 (41.9)	136 (17.6)
<i>NL.KH.2.3</i>	0 (0.0)	1 (3.3)	8 (26.7)	15 (50.0)	6 (20.0)	16 (2.1)	35 (4.5)	242 (31.3)	334 (43.2)	146 (18.9)
<i>NL.KH.2.4</i>	0 (0.0)	1 (3.3)	14 (46.7)	9 (30.0)	6 (20.0)	13 (1.7)	47 (6.1)	243 (31.4)	337 (43.6)	133 (17.2)
<i>NL.KH.2.5</i>	0 (0.0)	1 (3.3)	14 (46.7)	9 (30.0)	6 (20.0)	6 (0.8)	58 (7.5)	262 (33.9)	325 (42.0)	122 (15.8)
<i>NL.KH.2.6</i>	0 (0.0)	2 (6.7)	7 (23.3)	15 (50.0)	6 (20.0)	6 (0.8)	54 (7.0)	251 (32.5)	307 (39.7)	155 (20.1)
<i>NL.KH.2.7</i>	0 (0.0)	1 (3.3)	12 (36.7)	8 (26.7)	9 (30.0)	9 (1.2)	44 (5.7)	241 (31.2)	320 (41.4)	159 (20.6)

<i>NL.KH.2.8</i>	0	1	11	9	9	4	51	248	328	142
	(0.0)	(3.3)	(36.7)	(30.0)	(30.0)	(5.0)	(6.6)	(32.1)	(42.4)	(18.4)
<i>NL.KH.2.9</i>	0	1	11	14	4	5	39	252	332	145
	(0.0)	(3.3)	(36.7)	(46.7)	(13.3)	(0.6)	(5.0)	(32.6)	(42.9)	(18.8)
<i>NL.KH.2.10</i>	0	2	11	10	7	5	39	347	339	143
	(0.0)	(6.7)	(36.7)	(33.3)	(23.3)	(0.6)	(5.0)	(32.0)	(43.9)	(18.5)
<i>NL.KH.2.11</i>	0	3	9	13	5	7	40	247	345	134
	(0.0)	(10.0)	(30.0)	(43.3)	(16.7)	(0.9)	(5.2)	(32.0)	(44.6)	(17.3)
<i>NL.KH.2.12</i>	0	1	13	9	7	6	37	236	351	143
	(0.0)	(3.3)	(43.3)	(30.0)	(23.3)	(0.8)	(4.8)	(30.5)	(45.4)	(18.5)
<i>NL.KH.2.13</i>	0	2	9	11	8	5	39	221	371	137
	(0.0)	(6.7)	(30.0)	(36.7)	(26.7)	(0.6)	(5.0)	(28.6)	(48.0)	(17.7)
<i>NL.KH.2.14</i>	0	2	16	8	4	5	40	265	331	132
	(0.0)	(6.7)	(53.3)	(26.7)	(13.3)	(0.6)	(5.2)	(34.3)	(42.8)	(17.1)
<i>NL.KH.2.15</i>	0	4	12	10	4	5	41	244	355	128
	(0.0)	(13.3)	(40.0)	(33.3)	(13.3)	(0.6)	(5.3)	(31.6)	(45.9)	(16.6)
<i>NL.KH.2.16</i>	0	10	9	9	2	7	67	264	316	119
	(0.0)	(33.3)	(30.0)	(30.0)	(6.7)	(0.9)	(8.7)	(34.2)	(40.9)	(15.4)

Phát biểu	Tần số (%) của GV					Tần số (%) của SV				
	Kém	Yếu	Đạt	Khá	Tốt	Kém	Yếu	Đạt	Khá	Tốt
Sử dụng phương thức, phương tiện										
<i>NL.TK.1.1</i>	0	3	10	13	4	5	53	291	325	99
	(0.0)	(10.0)	(33.3)	(43.3)	(13.3)	(0.6)	(6.9)	(37.6)	(42.0)	(12.8)
<i>NL.TK.1.2</i>	0	1	9	14	6	12	25	246	344	146
	(0.0)	(3.3)	(30.0)	(46.7)	(20.0)	(1.6)	(3.2)	(31.8)	(44.5)	(18.9)
<i>NL.TK.1.3</i>	0	1	14	12	3	9	40	239	363	122
	(0.0)	(3.3)	(46.7)	(40.0)	(10.0)	(1.2)	(5.2)	(30.9)	(47.0)	(15.8)
<i>NL.TK.1.4</i>	0	2	11	14	3	7	36	274	305	151
	(0.0)	(6.7)	(36.7)	(46.7)	(10.0)	(0.9)	(4.7)	(35.4)	(39.5)	(19.5)
<i>NL.TK.1.5</i>	0	3	13	12	2	3	50	261	321	138

	(0.0)	(6.7)	(43.3)	(40.0)	(6.7)	(0.4)	(6.5)	(33.8)	(41.5)	(17.9)
Phối hợp các lực lượng GD										
<i>NL.TK.2.1</i>	1	4	11	12	2	6	56	284	334	93
	(3.3)	(13.3)	(36.7)	(40.0)	(6.7)	(0.8)	(7.2)	(36.7)	(43.2)	(12.0)
<i>NL.TK.2.2</i>	0	3	10	13	4	7	41	214	335	176
	(0.0)	(10.0)	(33.3)	(43.3)	(13.3)	(0.9)	(5.3)	(27.7)	(43.3)	(22.8)
<i>NL.TK.2.3</i>	0	5	11	12	2	13	46	262	327	125
	(0.0)	(16.7)	(36.7)	(40.0)	(6.7)	(1.7)	(6.0)	(33.9)	(42.3)	(16.2)
<i>NL.TK.2.4</i>	0	6	10	13	1	15	60	282	308	108
	(0.0)	(20.0)	(33.3)	(46.7)	(3.3)	(1.9)	(7.8)	(36.5)	(39.8)	(14.0)
Phát biểu										
	Tần số (%) của GV					Tần số (%) của SV				
	Kém	Yếu	Đạt	Khá	Tốt	Kém	Yếu	Đạt	Khá	Tốt
Triển khai công cụ kiểm tra, đánh giá										
<i>NL.DG.1.1</i>	0	3	14	10	3	16	29	270	325	133
	(0.0)	(10.0)	(46.7)	(33.3)	(10.0)	(2.1)	(3.8)	(34.9)	(42.0)	(17.2)
<i>NL.DG.1.2</i>	0	4	12	10	4	12	35	248	326	152
	(0.0)	(13.3)	(40.0)	(33.3)	(13.3)	(1.6)	(4.5)	(32.1)	(42.2)	(19.7)
<i>NL.DG.1.3</i>	0	0	5	16	9	10	31	226	324	182
	(0.0)	(0.0)	(16.7)	(53.3)	(30.0)	(1.3)	(4.0)	(29.2)	(41.9)	(23.5)
<i>NL.DG.1.4</i>	0	2	11	14	3	7	36	274	305	151
	(0.0)	(6.7)	(36.7)	(46.7)	(13.3)	(0.9)	(4.7)	(35.4)	(39.5)	(19.5)
Phân tích kết quả kiểm tra, đánh giá										
<i>NL.DG.2.1</i>	0	3	10	10	7	12	38	258	312	153
	(0.0)	(10.0)	(33.3)	(33.3)	(23.3)	(1.6)	(4.9)	(33.4)	(40.4)	(19.8)
<i>NL.DG.2.2</i>	0	4	13	8	5	5	45	269	313	141
	(0.0)	(13.3)	(43.3)	(26.7)	(16.7)	(0.6)	(5.8)	(34.8)	(40.5)	(18.2)
<i>NL.DG.2.3</i>	0	4	13	8	5	4	46	264	312	147
	(0.0)	(13.3)	(43.3)	(26.7)	(16.7)	(0.5)	(6.0)	(34.2)	(40.4)	(19.1)
Vận dụng kết quả kiểm tra, đánh giá										

<i>NL.DG.3.1</i>	0	4	11	10	5	12	30	266	322	143
	(0.0)	(13.3)	(36.7)	(33.3)	(16.7)	(1.6)	(3.9)	(34.4)	(41.7)	(18.5)
<i>NL.DG.3.2</i>	0	5	10	12	3	9	40	258	336	130
	(0.0)	(16.7)	(33.3)	(40.0)	(10.0)	(1.2)	(5.2)	(33.4)	(43.5)	(16.8)
<i>NL.DG.3.3</i>	0	3	14	8	5	4	40	240	325	164
	(0.0)	(10.0)	(46.7)	(26.7)	(16.7)	(0.5)	(5.2)	(31.0)	(42.0)	(21.2)

Mục tiêu	Tần số (%) của GV					Tần số (%) của SV				
	KTH	HK	TT	TX	RTX	KTH	HK	TT	TX	RTX
<i>MT.1</i>	0	1	1	15	13	7	35	206	405	120
	(0.0)	(3.3)	(3.3)	(50.0)	(43.3)	(0.9)	(4.5)	(26.6)	(52.4)	(15.5)
<i>MT.2</i>	0	1	0	14	15	6	21	167	410	169
	(0.0)	(3.3)	(0.0)	(46.7)	(50.0)	(0.8)	(2.7)	(21.6)	(53.0)	(21.9)
<i>MT.3</i>	0	0	1	13	16	9	20	153	403	188
	(0.0)	(0.0)	(3.3)	(43.3)	(53.3)	(1.2)	(2.6)	(19.8)	(52.1)	(24.3)
<i>MT.4</i>	0	1	2	13	14	7	26	159	414	167
	(0.0)	(3.3)	(6.7)	(43.3)	(46.7)	(0.9)	(3.4)	(20.6)	(53.6)	(21.6)

Nội dung	Tần số (%) của GV					Tần số (%) của SV				
	KTH	HK	TT	TX	RTX	KTH	HK	TT	TX	RTX
<i>ND.1</i>	0 (0.0)	2	8	16	4	3	30	234	400	106
		(6.7)	(26.7)	(53.3)	(13.3)	(0.4)	(3.9)	(30.3)	(51.7)	(13.7)
<i>ND.2</i>	0 (0.0)	1	7	17	5	4	20	224	426	99
		(3.3)	(23.3)	(56.7)	(16.7)	(0.5)	(2.6)	(29.0)	(55.1)	(12.8)
<i>ND.3</i>	0 (0.0)	1	10	13	6	1	24	231	406	111
		(3.3)	(33.3)	(43.3)	(20.0)	(0.1)	(3.1)	(29.9)	(52.5)	(14.4)
<i>ND.4</i>	0 (0.0)	2	12	13	3	4	30	241	399	99
		(6.7)	(40.0)	(43.3)	(10.0)	(0.5)	(3.9)	(31.2)	(51.6)	(12.8)
<i>ND.5</i>	0 (0.0)	1	13	11	5	2	33	248	368	122
		(3.3)	(43.3)	(36.7)	(16.7)	(0.3)	(4.3)	(32.1)	(47.6)	(15.8)

<i>Phương thức</i>	Mức độ sử dụng (GV)					Mức độ hiệu quả (GV)				
	Tần số (%)					Tần số (%)				
	KTH	HK	TT	TX	RTX	K0HQ	IHQ	KHQ	HQ	RHQ
Dạy học Giáo dục học										
<i>PT.1.1</i>	0 (0.0)	0 (0.0)	4 (13.3)	18 (60.0)	8 (26.7)	0 (0.0)	0 (0.0)	9 (30.0)	14 (46.7)	7 (23.3)
<i>PT.1.2</i>	0 (0.0)	0 (0.0)	3 (10.0)	15 (50.0)	12 (40.0)	0 (0.0)	1 (3.3)	6 (20.0)	15 (50.0)	8 (26.7)
<i>PT.1.3</i>	0 (0.0)	3 (10.0)	6 (20.0)	14 (46.7)	7 (23.3)	0 (0.0)	1 (3.3)	6 (20.0)	18 (60.0)	5 (16.7)
<i>PT.1.4</i>	0 (0.0)	0 (0.0)	7 (23.3)	16 (53.3)	7 (23.3)	0 (0.0)	2 (6.7)	6 (20.0)	15 (50.0)	7 (23.3)
<i>PT.1.5</i>	0 (0.0)	1 (3.3)	13 (43.3)	13 (43.3)	3 (10.0)	0 (0.0)	1 (3.3)	11 (36.7)	10 (33.3)	8 (26.7)
Tập huấn, tổ chức chuyên đề										
<i>PT.2.1</i>	1 (3.3)	1 (3.3)	13 (43.3)	11 (36.7)	4 (13.3)	0 (0.0)	3 (10.0)	8 (26.7)	15 (50.0)	4 (13.3)
<i>PT.2.2</i>	1 (3.3)	1 (3.3)	14 (46.7)	9 (30.0)	5 (16.7)	0 (0.0)	2 (6.7)	11 (36.7)	10 (33.3)	7 (23.3)
<i>PT.2.3</i>	1 (3.3)	2 (6.7)	10 (33.3)	12 (40.0)	5 (16.7)	0 (0.0)	0 (0.0)	9 (30.0)	14 (46.7)	7 (23.3)
<i>PT.2.4</i>	1 (3.3)	1 (3.3)	5 (16.7)	15 (50.0)	8 (26.7)	0 (0.0)	1 (3.3)	8 (26.7)	14 (46.7)	7 (23.3)
<i>PT.2.5</i>	1 (3.3)	1 (3.3)	7 (23.3)	14 (46.7)	7 (23.3)	0 (0.0)	1 (3.3)	10 (33.3)	12 (40.0)	7 (23.3)
Thực tế, thực tập										
<i>PT.3.1</i>	0 (0.0)	3 (10.0)	11 (36.7)	13 (43.3)	3 (10.0)	0 (0.0)	5 (16.7)	6 (20.0)	15 (50.0)	4 (13.3)
<i>PT.3.2</i>	0 (0.0)	5 (16.7)	10 (33.3)	11 (36.7)	4 (13.3)	0 (0.0)	1 (3.3)	10 (33.3)	16 (53.3)	3 (10.0)
<i>PT.3.3</i>	0 (0.0)	4 (13.3)	7 (23.3)	14 (46.7)	5 (16.7)	0 (0.0)	2 (6.7)	8 (26.7)	16 (53.3)	4 (13.3)
<i>PT.3.4</i>	1 (3.3)	6 (20.0)	14 (46.7)	6 (20.0)	3 (10.0)	1 (3.3)	3 (10.0)	12 (40.0)	10 (33.3)	4 (13.3)
Hoạt động Đoàn- Hội										
<i>PT.4.1</i>	0 (0.0)	6 (20.0)	11 (36.7)	9 (30.0)	4 (13.3)	1 (3.3)	1 (3.3)	9 (30.0)	17 (56.7)	2 (13.3)

<i>PT4.2</i>	0 (0.0)	2 (6.7)	12 (40.0)	12 (40.0)	4 (13.3)	1 (3.3)	0 (0.0)	12 (40.0)	13 (43.3)	4 (13.3)
<i>PT4.3</i>	0 (0.0)	5 (16.7)	13 (43.3)	11 (36.7)	1 (3.3)	1 (0.0)	1 (3.3)	11 (36.7)	13 (43.3)	4 (13.3)
<i>PT4.4</i>	0 (0.3)	6 (20.0)	13 (43.3)	8 (26.7)	3 (10.0)	1 (3.3)	1 (3.3)	9 (30.0)	15 (50.0)	4 (13.3)
<i>PT4.5</i>	1 (3.3)	4 (13.3)	13 (43.3)	6 (20.0)	6 (20.0)	1 (3.3)	1 (3.3)	8 (26.7)	15 (50.0)	5 (6.7)
Cá nhân tự phát triển										
<i>PT5.1</i>	0 (0.0)	2 (6.7)	11 (36.7)	15 (50.0)	2 (6.7)	0 (0.0)	3 (10.0)	11 (36.7)	13 (43.3)	3 (10.0)
<i>PT5.2</i>	4 (13.3)	8 (26.7)	13 (43.3)	5 (16.7)	0 (0.0)	1 (3.3)	5 (16.7)	7 (23.3)	15 (50.0)	2 (6.7)
<i>PT5.3</i>	0 (0.0)	4 (13.3)	12 (40.0)	11 (36.7)	3 (10.0)	1 (3.3)	3 (10.0)	10 (33.3)	12 (40.0)	4 (13.3)
<i>Phương thức</i>	Mức độ sử dụng (SV)					Mức độ hiệu quả (SV)				
	Tần số (%)					Tần số (%)				
	KTH	HK	TT	TX	RTX	KHQ	IHQ	KHQ	HQ	RHQ
Dạy học Giáo dục học										
<i>PT.1.1</i>	5 (0.6)	25 (3.2)	222 (28.7)	380 (49.2)	141 (18.2)	12 (1.6)	17 (2.2)	245 (31.7)	381 (49.3)	118 (15.3)
<i>PT.1.2</i>	3 (0.4)	13 (1.7)	157 (20.3)	416 (53.8)	184 (23.8)	7 (0.9)	24 (3.1)	225 (29.1)	378 (48.9)	139 (18.0)
<i>PT.1.3</i>	11 (1.4)	33 (4.3)	200 (25.9)	373 (48.3)	156 (20.2)	6 (0.8)	25 (3.2)	230 (29.8)	380 (49.2)	132 (17.1)
<i>PT.1.4</i>	8 (1.0)	48 (6.2)	203 (26.3)	390 (50.5)	124 (16.0)	1 (0.1)	30 (3.9)	316 (27.9)	387 (50.1)	139 (18.0)
<i>PT.1.5</i>	10 (1.3)	51 (6.6)	287 (37.1)	335 (43.3)	90 (11.6)	1 (0.1)	37 (4.8)	279 (36.1)	353 (45.7)	103 (13.3)
Tập huấn, tổ chức chuyên đề										
<i>PT2.1</i>	9 (1.2)	49 (6.3)	243 (31.4)	368 (47.6)	104 (13.5)	3 (0.4)	20 (2.6)	282 (36.5)	363 (47.0)	105 (13.6)
<i>PT.2.2</i>	8 (1.0)	46 (6.0)	264 (34.2)	335 (43.3)	120 (15.5)	2 (0.3)	28 (3.6)	252 (32.6)	367 (47.5)	124 (16.0)
<i>PT.2.3</i>	8 (1.0)	27 (3.5)	217 (28.1)	358 (46.3)	163 (21.1)	3 (0.4)	15 (1.9)	228 (29.5)	380 (49.2)	147 (19.0)

<i>PT.2.4</i>	7 (0.9)	24 (3.1)	203 (26.3)	386 (49.9)	153 (19.8)	3 (0.4)	21 (2.7)	223 (28.8)	397 (51.4)	129 (16.7)
<i>PT.2.5</i>	9 (1.2)	35 (4.5)	239 (30.9)	374 (48.4)	116 (15.0)	4 (0.5)	32 (4.1)	234 (30.3)	374 (48.4)	129 (16.7)
Thực tế, thực tập										
<i>PT3.1</i>	10 (1.3)	43 (5.6)	258 (33.4)	357 (46.2)	105 (13.6)	10 (1.3)	27 (3.5)	237 (30.7)	387 (50.1)	112 (14.5)
<i>PT3.2</i>	15 (1.9)	51 (6.6)	254 (32.9)	350 (45.3)	103 (13.3)	8 (1.0)	36 (4.7)	219 (28.3)	394 (51.0)	116 (15.0)
<i>PT3.3</i>	19 (2.5)	50 (6.5)	228 (29.5)	369 (47.7)	107 (13.8)	6 (0.8)	32 (4.1)	227 (29.4)	370 (47.9)	138 (17.9)
<i>PT3.4</i>	41 (5.3)	104 (13.5)	265 (34.3)	282 (36.5)	81 (10.5)	7 (0.9)	45 (5.8)	287 (37.1)	350 (45.3)	84 (10.9)
Hoạt động Đoàn- Hội										
<i>PT4.1</i>	10 (1.3)	64 (8.3)	262 (33.9)	321 (41.5)	116 (15.0)	6 (0.8)	28 (3.6)	268 (34.7)	360 (46.6)	111 (14.4)
<i>PT4.2</i>	21 (2.7)	38 (4.9)	235 (30.4)	349 (45.1)	130 (16.8)	5 (0.6)	31 (4.0)	242 (31.3)	368 (47.6)	127 (16.4)
<i>PT4.3</i>	29 (3.8)	78 (10.1)	281 (36.4)	286 (37.0)	99 (12.8)	8 (1.0)	37 (4.8)	241 (31.2)	363 (47.0)	124 (16.0)
<i>PT4.4</i>	19 (2.5)	55 (7.1)	267 (34.5)	308 (39.8)	124 (16.0)	6 (0.8)	37 (4.8)	243 (31.4)	368 (47.6)	119 (15.4)
<i>PT4.5</i>	24 (3.1)	48 (6.2)	254 (32.9)	330 (42.7)	117 (15.1)	9 (1.2)	33 (4.3)	251 (32.5)	354 (45.8)	126 (16.3)
Cá nhân tự phát triển										
<i>PT5.1</i>	11 (1.4)	60 (7.8)	273 (35.3)	333 (43.1)	96 (12.4)	10 (1.3)	35 (4.5)	371 (35.1)	353 (45.7)	104 (13.5)
<i>PT5.2</i>	46 (6.0)	80 (10.3)	278 (36.0)	286 (37.0)	83 (10.7)	16 (2.1)	36 (4.7)	255 (33.0)	346 (44.8)	120 (15.5)
<i>PT5.3</i>	2 (0.3)	29 (3.8)	211 (27.3)	387 (50.1)	144 (18.6)	9 (1.2)	18 (2.3)	227 (29.4)	366 (47.3)	153 (19.8)
HT,PP	Tần số (%) của GV					Tần số (%) của SV				
ĐG	KSD	HK	TT	TX	RTX	KSD	HK	TT	TX	RTX
Hình thức đánh giá										
<i>HTDG.1</i>	0 (0.0)	1	5	15	9	2	28	192	411	140

		(3.3)	(16.7)	(50.0)	(30.0)	(0.3)	(3.6)	(24.8)	(53.2)	(18.1)	
<i>HTDG.2</i>	0 (0.0)	1	13	12	4	10	41	221	403	98	
		(3.3)	(43.3)	(40.0)	(13.3)	(1.3)	(5.3)	(28.6)	(52.1)	(12.7)	
<i>HTDG.3</i>	1 (3.3)	2	7	14	6	9	58	218	374	114	
		(6.7)	(23.3)	(46.7)	(20.0)	(1.2)	(7.5)	(28.2)	(48.4)	(14.7)	
Phương pháp đánh giá											
<i>PPDG.1</i>	3	6	10	9	2	11	57	197	387	121	
		(10.0)	(20.0)	(33.3)	(30.0)	(6.7)	(1.4)	(7.4)	(25.5)	(50.1)	(15.7)
<i>PPDG.2</i>	0 (0.0)	3	4	15	8	7	45	220	376	125	
		(10.0)	(13.3)	(50.0)	(26.7)	(0.9)	(5.8)	(28.5)	(48.6)	(16.2)	
<i>PPDG.3</i>	0 (0.0)	0	10	15	5	6	29	190	402	146	
		(0.0)	(33.3)	(50.0)	(16.7)	(0.8)	(3.8)	(24.6)	(52.0)	(18.9)	
<i>PPDG.4</i>	1 (3.3)	0	2	20	7	2	21	195	402	153	
		(0.0)	(6.7)	(66.7)	(23.3)	(0.3)	(2.7)	(25.2)	(52.0)	(19.8)	
Phát biểu											
Phát biểu	Tần số (%) của GV					Tần số (%) của SV					
	K	I	K	N	RN	K	I	K	N	RN	
Yếu tố sinh viên											
<i>YT.SV.1</i>	0	2	5	17	6	21	112	345	241	54	
	(0.0)	(6.7)	(16.7)	(56.7)	(20.0)	(2.7)	(14.5)	(44.6)	(31.2)	(7.0)	
<i>YT.SV.2</i>	0	3	3	13	11	27	120	331	241	54	
	(0.0)	(10.0)	(10.0)	(43.3)	(36.7)	(3.5)	(15.5)	(42.8)	(31.2)	(7.0)	
<i>YT.SV.3</i>	0	1	5	16	8	31	120	330	225	67	
	(0.0)	(3.3)	(16.7)	(53.3)	(26.7)	(4.0)	(15.5)	(42.7)	(29.1)	(8.7)	
Yếu tố giảng viên											
<i>YT.GV.1</i>	1	4	3	16	6	121	145	244	202	61	
	(3.3)	(13.3)	(10.0)	(53.3)	(20.0)	(15.7)	(18.8)	(31.6)	(26.1)	(7.9)	
<i>YT.GV.2</i>	1	4	5	16	4	148	135	259	179	52	
	(3.3)	(13.3)	(16.7)	(53.3)	(13.3)	(19.1)	(17.5)	(33.5)	(23.2)	(6.7)	
<i>YT.GV.3</i>	2	2	7	13	6	112	143	267	187	64	
	(6.7)	(6.7)	(23.3)	(43.3)	(20.0)	(14.5)	(18.5)	(34.5)	(24.2)	(8.3)	

<i>YT.GV.4</i>	1	0	6	14	9	72	136	285	211	69
	(3.3)	(0.0)	(20.0)	(46.7)	(30.0)	(9.3)	(17.6)	(36.9)	(27.3)	(8.9)
Yếu tố trường sư phạm										
<i>YT.TSP.1</i>	2	2	7	12	7	120	131	268	186	68
	(6.7)	(6.7)	(23.3)	(40.0)	(23.3)	(15.5)	(16.9)	(34.7)	(24.1)	(8.8)
<i>YT.TSP.2</i>	1	2	6	17	4	79	151	267	216	60
	(3.3)	(6.7)	(20.0)	(56.7)	(13.3)	(10.2)	(19.5)	(34.5)	(27.9)	(7.8)
<i>YT.TSP.3</i>	2	0	10	14	4	79	139	296	201	58
	(6.7)	(0.0)	(33.3)	(46.7)	(13.3)	(10.2)	(18.0)	(38.3)	(26.0)	(7.5)
Yếu tố trường thực tập										
<i>YT.TTT.1</i>	0	0	4	18	8	6	10	211	421	125
	(0.0)	(0.0)	(13.3)	(60.0)	(26.7)	(0.8)	(1.3)	(27.3)	(54.5)	(16.2)
<i>YT.TTT.2</i>	0	0	8	14	8	3	13	203	422	132
	(0.7)	(0.0)	(26.7)	(46.7)	(26.7)	(0.4)	(1.7)	(26.3)	(54.6)	(17.1)
<i>YT.TTT.3</i>	1	0	8	15	6	8	19	206	384	156
	(3.3)	(0.0)	(26.7)	(50.0)	(20.0)	(1.0)	(2.5)	(26.6)	(49.7)	(20.2)
Yếu tố khác										
<i>YT.K.1</i>	1	3	11	12	3	113	154	277	185	44
	(3.3)	(10.7)	(36.7)	(40.0)	(10.0)	(14.6)	(19.9)	(35.8)	(23.9)	(5.7)
<i>YT.K.2</i>	1	2	8	15	4	96	154	273	201	49
	(3.3)	(6.7)	(26.7)	(50.0)	(13.3)	(12.4)	(19.9)	(35.3)	(26.0)	(6.3)
<i>YT.K.3</i>	3	2	9	15	1	92	154	265	220	42
	(10.0)	(6.7)	(30.0)	(50.0)	(3.3)	(11.9)	(19.9)	(34.3)	(28.5)	(5.4)

Phụ lục 7. Bảng mã hoá dữ liệu phỏng vấn thực trạng



(Xin quét mã QR ở trên để xem chi tiết)

Phục lục 8. Công cụ đánh giá năng lực của sinh viên trong thực nghiệm (đầu vào và đầu ra)

BÀI ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC VỀ TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM

Học phần: Tổ chức hoạt động giáo dục ở trường phổ thông

Thời gian: 90 phút

Họ và tên:.....

PHẦN 1. TRẮC NGHIỆM KIẾN THỨC VỀ TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CHO HỌC SINH PHỔ THÔNG

Câu 1. Theo cách hiểu phổ biến, trải nghiệm là việc cá nhân trải qua một hành động, hoàn cảnh nào đó và ...về hành động, hoàn cảnh đó. Trong dấu “...” là:

- a. Giải thích
- b. Chứng minh
- c. Chiêm nghiệm
- d. Lưu giữ

Câu 2. Trong chương trình Giáo dục phổ thông 2018, hoạt động trải nghiệm là hoạt động mà học sinh được thực hiện các nhiệm vụ hay giải quyết những vấn đề thực tiễn đời sống nhà trường, gia đình và xã hội. Từ đó, hình thành...cho học sinh.

- a. Các giá trị sống
- b. Các chuẩn mực xã hội cần thiết
- c. Các kiến thức, kỹ năng cốt lõi
- d. Các phẩm chất và năng lực cần thiết

Câu 3. Hoạt động trải nghiệm/ Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là...trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

- a. Môn học bắt buộc
- b. Hoạt động giáo dục bắt buộc
- c. Môn học tự chọn
- d. Hoạt động giáo dục tự chọn

Câu 4. Yếu tố nào không phải là đặc trưng của hoạt động trải nghiệm?

- a. Tính khám phá và phản tư
- b. Tính chủ thể trong trải nghiệm
- c. Phải diễn ra trong tình huống thực tiễn
- d. Dựa trên kinh nghiệm đã có, tái cấu trúc kinh nghiệm liên tục

Câu 5. Hoạt động trải nghiệm trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 khác với Hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp trong Chương trình Giáo dục phổ thông hiện hành ở các điểm nào?

- Tên gọi, nhiệm vụ, phương thức giáo dục
- Tên gọi, nơi tổ chức, người phụ trách
- Vai trò, tên gọi, phương tiện tổ chức
- Phương thức giáo dục, không gian tổ chức, đối tượng tham gia

Câu 6. Là 1 trong 3 năng lực đặc thù mà chương trình Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp hướng tới, định hướng nghề nghiệp được hiểu là:

- Khả năng hiểu biết về bản thân, môi trường sống; điều chỉnh bản thân và đáp ứng sự thay đổi
- Khả năng hiểu biết về nghề nghiệp; rèn luyện các phẩm chất và năng lực liên quan đến nghề nghiệp; ra quyết định và lập kế hoạch học tập theo định hướng nghề nghiệp
- Khả năng lập kế hoạch; thực hiện kế hoạch và điều chỉnh hoạt động
- Khả năng tự định hướng, đề xuất các ý tưởng học tập, rèn luyện để bắt đầu hành trình lập nghiệp

Câu 7. Nội dung của Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong chương trình chỉ được quy định có 4 mạch nội dung là hoạt động hướng vào bản thân, hoạt động hướng đến xã hội, hoạt động hướng đến tự nhiên và hoạt động hướng nghiệp. Điều này thể hiện quan điểm gì trong xây dựng chương trình?

- Kế thừa các ưu điểm của Hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp
- Tính mở
- Tiếp thu các quan điểm chỉ đạo của Đảng và Nhà nước
- Tham khảo nội dung giáo dục của các nước tiên tiến

Câu 8. Nối nội dung cột A với cột B sao cho phù hợp

Cột A: Phương thức

Cột B: Hoạt động

- | | |
|--------------------------|--|
| 1. Khám phá | a. khảo sát, sáng tạo công nghệ |
| 2. Thể nghiệm, tương tác | b. tình nguyện nhân đạo, lao động công ích |
| 3. Công hiến | c. tham quan, dã ngoại, thực địa |
| 4. Nghiên cứu | d. diễn đàn, trò chơi, sân khấu hoá |

Câu 9. Trong một chủ đề Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, học sinh được yêu cầu phải tạo ra được các sản phẩm từ vật liệu tái chế (theo nhóm) và biểu diễn được trang phục từ vật liệu tái chế do nhóm tạo. Trong trường hợp này, phương pháp giáo dục nào nên được giáo viên sử dụng nhằm lôi cuốn được sự tham gia của học sinh, tạo động lực để các nhóm cùng phấn đấu, thi đua với nhau?

- Hoạt động chiến dịch
- Hoạt động giao lưu
- Hội thi

d. Diễn đàn

Câu 10. Với yêu cầu cần đạt “*Xây dựng và thực hiện được kế hoạch truyền thông trong cộng đồng về vấn đề văn hoá mạng xã hội*” (Chương trình Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, 11), giáo viên yêu cầu mỗi nhóm học sinh xây dựng và thực hiện được 01 kế hoạch truyền thông về chủ đề này. Giáo viên nên sử dụng phương pháp đánh giá nào để vừa có thể đánh giá được nội dung và hình thức của bản kế hoạch truyền thông, đồng thời đánh giá được phần thể hiện hoạt động truyền thông của mỗi nhóm?

- a. Quan sát; Vấn đáp
- b. Vấn đáp; Kiểm tra viết
- c. Quan sát; Đánh giá qua sản phẩm hoạt động
- d. Kiểm tra viết; Quan sát

Câu 11. Quy trình thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chủ đề hợp lí nhất là:

- a. Xác định mục tiêu chủ đề - Xác định nội dung giáo dục – Thiết kế chuỗi các hoạt động giáo dục – Thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá
- b. Xác định nội dung giáo dục - Xác định mục tiêu chủ đề - Thiết kế chuỗi các hoạt động giáo dục – Thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá
- c. Thiết kế chuỗi các hoạt động giáo dục - Xác định mục tiêu chủ đề - Xác định nội dung giáo dục - Thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá
- d. Thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá - Xác định mục tiêu chủ đề - Xác định nội dung giáo dục - Thiết kế chuỗi các hoạt động giáo dục

Câu 12. Mục tiêu của chủ đề giáo dục cần tập trung mô tả:

- a. Các giá trị sống mà học sinh đạt được thông qua chủ đề
- b. Các tri thức mà học sinh chiêm nghiệm được
- c. Các phẩm chất và năng lực, đặc biệt là năng lực đặc thù
- d. Các kiến thức, kĩ năng, thái độ mà học sinh đạt được thông qua chủ đề

Câu 13. Hoạt động trải nghiệm hướng tới việc hình thành các năng lực đặc thù nào cho học sinh?

- a. Tự chủ và tự học, giao tiếp và hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo
- b. Làm việc nhóm, nghiên cứu khoa học, tự nhận thức bản thân
- c. Thích ứng với cuộc sống, thiết kế và tổ chức hoạt động, hướng nghiệp
- d. Tư duy sáng tạo, quản lí cảm xúc, thương lượng

Câu 14. Thiết kế chuỗi hoạt động cần phải có sự phù hợp với:

- a. Chương trình giáo dục phổ thông

- b. Định hướng kiểm tra, đánh giá
- c. Các ý tưởng đổi mới, mang tính trải nghiệm cao cho học sinh
- d. Mục tiêu và nội dung chủ đề

Câu 15. Chuỗi hoạt động trong kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chủ đề thường được trình bày theo logic nào?

- a. Nhận diện/khám phá – Kết nối kinh nghiệm - Thực hành/luyện tập - Vận dụng/mở rộng
- b. Kết nối kinh nghiệm - Nhận diện/khám phá - Vận dụng/mở rộng- Thực hành/luyện tập
- c. Thực hành/luyện tập - Kết nối kinh nghiệm - Nhận diện/khám phá -Vận dụng/mở rộng
- d. Vận dụng/mở rộng - Nhận diện/khám phá - Kết nối kinh nghiệm -Thực hành/luyện tập

Câu 16. Nhận định nào sau đây không đúng khi phát biểu về hình thức đánh giá thường xuyên?

- a. Đánh giá diễn ra trong quá trình dạy học
- b. Đánh giá chỉ để so sánh học sinh này với học sinh khác
- c. Đánh giá nhằm điều chỉnh hoạt động dạy học
- d. Đánh giá vì sự tiến bộ của người học

Câu 17. Trong thiết lập phương án kiểm tra, đánh giá của chủ đề, việc nào cần được làm trước tiên?

- a. Thiết kế các công cụ đánh giá
- b. Xác định mục đích đánh giá
- c. Lựa chọn phương pháp đánh giá
- d. Lựa chọn công cụ đánh giá

Câu 18. Đây là cơ sở quan trọng hàng đầu khi xác định mục tiêu chủ đề.

- a. Điều kiện vật chất của nhà trường
- b. Yêu cầu cần đạt của chương trình
- c. Đặc điểm học sinh
- d. Định hướng giáo dục của nhà trường

Câu 19. Giáo viên A khi thiết kế kế hoạch bài dạy đã phát biểu mục tiêu rằng: (Học sinh) “- **Đánh giá** được các điểm mạnh và điểm yếu của bản thân khi tham gia các hoạt động tập thể”. Cách phát biểu này đã thể hiện được quan điểm nào trong trình bày mục tiêu chủ đề?

- a. Sử dụng động từ đơn nghĩa, lượng hoá được
- b. Học sinh được trải nghiệm
- c. Tính khách quan trong mô tả
- d. Nhìn nhận từ góc độ của nhà giáo dục

Câu 20. Sau khi đã xác định mục tiêu của chủ đề, GV phụ trách Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đã rất lúng túng để xác định nội dung chủ đề cho phù hợp. Trong trường hợp này, GV nên làm gì là tốt nhất?

- a. Tìm kiếm thông tin từ Internet
- b. Lắng nghe kinh nghiệm triển khai của đồng nghiệp
- c. Tham vấn ý kiến của Hiệu phó chuyên môn
- d. Đối chiếu với mục tiêu chủ đề, mạch nội dung và hoạt động của chương trình Giáo dục phổ thông

Câu 21. Trong khi sử dụng sách giáo khoa Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp để xác định nội dung giáo dục của chủ đề, giáo viên cần:

- a. Tuyệt đối sử dụng đầy đủ các nội dung của sách
- b. Nghiên cứu để chọn lọc những nội dung phù hợp
- c. Xác định đây là một tài liệu tham khảo thứ yếu
- d. Hoài nghi về tính khoa học của các thông tin

Câu 22. Việc xác định chuỗi hoạt động có ý nghĩa:

- a. Đảm bảo không bỏ sót mục tiêu chủ đề
- b. Đảm bảo trình tự hợp lí của các hoạt động
- c. Đảm bảo sự hấp dẫn đối với học sinh
- d. Cả a và b đều đúng
- e. Cả a và c đều đúng

Câu 23. Việc thiết kế hoạt động kết nối kinh nghiệm trong các chủ đề trải nghiệm cần hướng tới mục tiêu nào?

- a. Đánh giá trải nghiệm đã qua để rút ra bài học
- b. Tạo tâm thế học tập vui vẻ, sôi nổi
- c. Thử nghiệm hành vi cá nhân
- d. Thực hành, vận dụng các kiến mới thức

Câu 24. Phương thức tiêu biểu mà giáo viên có thể sử dụng để thiết kế hoạt động nhận diện/khám phá trong chuỗi hoạt động giáo dục theo chủ đề là:

- a. Làm việc nhóm

- b. Thực hành cá nhân
- c. Trò chơi (nhận thức)
- d. Hoạt động tình nguyện

Câu 25. Nhằm đánh giá nhật kí trải nghiệm của học sinh, giáo viên nên chọn sử dụng phương pháp và công cụ nào là phù hợp nhất?

- a. Quan sát – bảng kiểm
- b. Đánh giá sản phẩm hoạt động – bảng đánh giá theo tiêu chí (rubric)
- c. Quan sát – thang đo
- d. Đánh giá sản phẩm hoạt động – bảng ghi chép

Câu 26. Sau khi tổ chức cho học sinh thực hiện các nhiệm vụ học tập, giáo viên dự kiến thu thập và lưu giữ các sản phẩm học tập của học sinh làm căn cứ để đánh giá quá trình học tập của từng học sinh. Việc làm này của giáo viên là sử dụng phương pháp đánh giá nào sau đây?

- a. Phương pháp quan sát
- b. Phương pháp vấn đáp
- c. Phương pháp kiểm tra viết
- d. Phương pháp đánh giá qua hồ sơ hoạt động

Câu 27. Khi thiết kế mục tiêu cho chủ đề “Kế hoạch nghề nghiệp”, giáo viên sử dụng mô tả nào dưới đây là phù hợp nhất?

- a. Hiểu được ý nghĩa của kế hoạch nghề nghiệp đối với bản thân và bạn bè
- b. Giúp cho HS xây dựng được kế hoạch phát triển bản thân theo định hướng nghề nghiệp cho các học tiếp theo
- c. Tích cực thực hiện các nội dung phát triển bản thân theo kế hoạch nghề nghiệp
- d. Thực hiện được kế hoạch phát triển bản thân để đạt được yêu cầu của định hướng nghề nghiệp

Câu 28. Nhằm giúp cho học sinh đạt được mục tiêu “*Làm chủ được các mối quan hệ bạn bè ở trường cũng như qua mạng xã hội*”, giáo viên phụ trách Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp nên lựa chọn các phương thức tổ chức nào là phù hợp nhất?

- a. Sân khấu hoá/ sắm vai/giải quyết tình huống
- b. Kể chuyện/vấn đáp/thuyết trình
- c. Làm việc nhóm/điễn đàn/hoạt động tình nguyện
- d. Tham quan/dự án/nghiên cứu

Câu 29. Khi thiết kế kế hoạch trải nghiệm cho học sinh nhằm hướng tới yêu cầu cần đạt: “*Nhận diện được hứng thú, sở trường của bản thân và có kế hoạch phát triển sở*”

trường liên quan đến định hướng nghề nghiệp trong tương lai” (Chương trình Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp 11), giáo viên dự kiến cho học sinh chia sẻ theo cặp đôi. Giáo viên nên chọn phương pháp đánh giá nào để có thể đánh giá phần trình bày kết quả làm việc của học sinh một cách phù hợp nhất?

- a. Kiểm tra viết
- b. Vấn đáp
- c. Đánh giá qua hồ sơ hoạt động
- d. Thảo luận nhóm đôi

Câu 30. GV xây dựng công cụ để đánh giá khả năng lập kế hoạch quản lý thời gian hiệu quả của HS là GV đang đánh giá thành tố của năng lực đặc thù nào dưới đây trong Hoạt động trải nghiệm hướng nghiệp?

- a. Năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động
- b. Năng lực thích ứng với cuộc sống
- c. Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo
- d. Năng lực định hướng nghề nghiệp

Câu 31. Hãy nối tên thứ tự của các bước trong qui trình tổ chức hoạt động cắm trại cho học sinh ở cột bên trái với tên bước ở cột bên phải tương ứng sao cho phù hợp.

Thứ tự bước	Tên bước
1. Bước 1	A. Phổ biến và triển khai kế hoạch đến học sinh và những người có liên quan
2. Bước 2	B. Tổng kết - đánh giá
3. Bước 3	C. Xây dựng kế hoạch cắm trại
4. Bước 4	D. Hoàn tất thủ tục hành chính pháp lý cho hoạt động cắm trại
5. Bước 5	E. Tổ chức hoạt động cắm trại
6. Bước 6	F. Chuẩn bị địa điểm cắm trại phù hợp

Câu 32. Hãy nối tên thứ tự của các bước trong qui trình tổ chức thực hiện dự án cho học sinh ở cột bên trái với tên bước ở cột bên phải tương ứng sao cho phù hợp.

Thứ tự bước	Tên qui trình
1. Bước 1	A. Đánh giá dự án
2. Bước 2	B. Chọn chủ đề và xác định mục đích của dự án
3. Bước 3	C. Tổng hợp kết quả và công bố sản phẩm
4. Bước 4	D. Thực hiện dự án
5. Bước 5	E. Xây dựng kế hoạch dự án

Câu 33. Nói 2 cột với nhau để tạo thành qui trình tổ chức một hoạt động theo chủ đề dưới dạng sân khấu hóa thích hợp nhất.

1. Bước 1	A. Tập luyện diễn xuất theo kịch bản, hoàn thiện công tác chuẩn bị
2. Bước 2	B. Tương tác với khán giả (diễn biến và kết thúc)
3. Bước 3	C. Xây dựng kế hoạch, chuẩn bị kịch bản và phân công nhiệm vụ
4. Bước 4	D. Tổng kết, đánh giá
5. Bước 5	E. Thực hiện vở diễn theo kịch bản (phần mở đầu)

Câu 34. Đặc trưng cơ bản nhất của phương pháp tổ chức hội thảo chuyên đề trong Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là gì?

- Học sinh cùng nhau trao đổi, thảo luận, tranh luận và chia sẻ các vấn đề xoay quanh một chủ đề giáo dục nhất định
- Học sinh tiếp xúc, trao đổi, thảo luận, tranh luận, tương tác, bày tỏ ý kiến, quan điểm của mình về một chủ đề giáo dục với các cá nhân học sinh trong nhóm tham gia
- Học sinh tiếp xúc, trao đổi, thảo luận, tranh luận, tương tác, bày tỏ ý kiến, quan điểm của mình về một chủ đề giáo dục với các chuyên gia, nhân vật điển hình
- Sử dụng ở quy mô lớp, quy mô khối lớp hoặc toàn trường

Câu 35. Khi tổ chức hoạt động theo chủ đề dưới dạng diễn đàn, giao lưu, người làm chủ tọa cần thiết phải có yếu tố nào nhất?

- Là người có kinh nghiệm trong chủ đề hoạt động, tham gia và hiểu rõ toàn bộ quy trình tổ chức, thực hiện diễn đàn
- Là người nổi tiếng để thu hút những người tham gia diễn đàn
- Là người có học hàm, học vị cao để tạo uy tín cho diễn đàn
- Là người sôi nổi, có khả năng hoạt náo để tạo không khí sôi động cho diễn đàn

Câu 36. GV tổ chức HĐTN, HN theo chủ đề dưới dạng sân khấu hóa bằng cách tổ chức học sinh biểu diễn phần mở đầu tình huống, sau đó lắng nghe các trao đổi, đề xuất của HS và nhóm diễn viên diễn tiếp tình huống theo cách giải quyết gợi ý..., ở đây GV đã sử dụng phương pháp nào là chủ đạo?

- Giải quyết vấn đề
- Đóng vai
- Thảo luận nhóm
- Trò chơi

Câu 37. Trong quá trình tổ chức cho học sinh thực hiện dự án trải nghiệm, giáo viên cần phải định hướng vào đâu?

- a. Học sinh, hoạt động thực tiễn và sản phẩm dự án
- b. Học sinh, quá trình thực hiện và sản phẩm dự án
- c. Hoạt động thực tiễn, đánh giá thực tiễn và sản phẩm dự án.
- d. Người tổ chức dự án, người thực hiện dự án và sản phẩm.

Câu 38. Nhằm hỗ trợ việc thuyết trình về các mô hình hướng nghiệp, giáo viên thiết kế các slide trình chiếu nhiều màu sắc và rất nhiều chữ. Việc này đã vi phạm nguyên tắc gì?

- a. Đảm bảo tính mục đích
- b. Đảm bảo tính an toàn
- c. Đảm bảo tính giáo dục
- d. Đảm bảo tính tương tác

Câu 39. Lớp 11 E thực hiện một hoạt động tình nguyện có tên “Tết Yêu thương” nhưng đang gặp khó khăn về kinh phí. Giáo viên phụ trách hoạt động trải nghiệm nên tư vấn cho lớp cách thức huy động nguồn lực tài chính nào sau đây để đảm bảo tính khả thi và mang lại nhiều ý nghĩa giáo dục hơn cả?

- a. Kêu gọi sự hỗ trợ của phụ huynh học sinh
- b. Xin tài trợ của các mạnh thường quân
- c. Học sinh góp tiền từ tiền tiết kiệm cá nhân
- d. Tổ chức quyên góp và bán hàng gây quỹ

Câu 40. Với yêu cầu cần đạt “*Trình bày được xu hướng phát triển nghề nghiệp trong xã hội hiện đại*” (Chương trình Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp – Lớp 12), giáo viên có thể sử dụng công cụ, phần mềm nào dưới đây để học sinh có thể đưa ra câu trả lời đồng thời, đưa ra các nhận xét cho các câu trả lời của các bạn khác trong lớp trong giờ học trực tuyến đồng bộ.

- a. Microsoft PowerPoint
- b. Padlet
- c. Gmail
- d. Microsoft Word

PHẦN 2. THIẾT KẾ KẾ HOẠCH TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM THEO CHỦ ĐỀ

Chương trình Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (lớp 11) có nêu yêu cầu cần đạt “*Quản lý được cảm xúc của bản thân và ứng xử hợp lý trong các tình huống giao tiếp khác nhau*” (trang 37). Anh/ chị hãy trình bày 01 kế hoạch tổ chức hoạt động trải

nghiệm, hướng nghiệp theo chủ đề (thường xuyên) để triển khai yêu cầu cần đạt trên.
Thời lượng tổ chức của kế hoạch từ 1- 2 tiết.

Biểu mẫu kế hoạch:
SỞ GIÁO DỤC & ĐÀO TẠO....
TRƯỜNG.....

TÊN CHỦ ĐỀ:

Loại hình tổ chức:; Lớp:..... Thời gian thực hiện: (số tiết)

Họ và tên giáo viên:

I. Mục tiêu

1. Năng lực

2. Phẩm chất

II. Thiết bị giáo dục và học liệu

III. Tiến trình giáo dục

1. Hoạt động 1: Nhận diện/ khám phá

- a) Mục tiêu hoạt động
- b) Nội dung hoạt động
- c) Sản phẩm học tập
- d) Tổ chức hoạt động

2. Hoạt động 2: Kết nối kinh nghiệm

- a) Mục tiêu hoạt động
- b) Nội dung hoạt động
- c) Sản phẩm học tập
- d) Tổ chức hoạt động

3. Hoạt động 3: Luyện tập/ thực hành

- a) Mục tiêu hoạt động
- b) Nội dung hoạt động
- c) Sản phẩm học tập
- d) Tổ chức hoạt động

4. Hoạt động 4: Vận dụng/ mở rộng

- a) Mục tiêu hoạt động
- b) Nội dung hoạt động
- c) Sản phẩm học tập
- d) Tổ chức hoạt động

IV. Phụ lục

- Thông tin về nội dung giáo dục chủ đề (nếu có)
- Phiếu học tập (nếu có)
- Công cụ đánh giá

.....

Bản tiêu chí đánh giá kế hoạch hoạt động trải nghiệm theo chủ đề

Tiêu chí đánh giá	Mức độ đạt được tiêu chí			
	4	3	2	1
1.Xác định mục tiêu chủ đề giáo dục (2 điểm)	Xác định hoàn toàn chính xác và đầy đủ các yêu cầu cần đạt (của Chương trình HĐTN/ HĐTN, HN) mà chủ đề hướng tới; các cơ sở về đặc điểm HS, môi trường giáo dục; các yêu cầu HS làm được gì (năng lực chung và năng lực đặc thù) trong chủ đề theo yêu cầu cần đạt của chương trình; biểu hiện hành vi của phẩm chất mà HS thể hiện được trong chủ đề	Xác định tương đối chính xác và đầy đủ các yêu cầu cần đạt (của Chương trình HĐTN/ HĐTN, HN) mà chủ đề hướng tới; các cơ sở về đặc điểm HS, môi trường giáo dục; các yêu cầu HS làm được gì (năng lực chung và năng lực đặc thù) trong chủ đề theo yêu cầu cần đạt của chương trình; biểu hiện hành vi của phẩm chất mà HS thể hiện được trong chủ đề	Xác định ít chính xác và đầy đủ các yêu cầu cần đạt (của Chương trình HĐTN/ HĐTN, HN) mà chủ đề hướng tới; các cơ sở về đặc điểm HS, môi trường giáo dục; các yêu cầu HS làm được gì (năng lực chung và năng lực đặc thù) trong chủ đề theo yêu cầu cần đạt của chương trình; biểu hiện hành vi của phẩm chất mà HS thể hiện được trong chủ đề	Xác định chưa chính xác và đầy đủ các yêu cầu cần đạt (của Chương trình HĐTN/ HĐTN, HN) mà chủ đề hướng tới; các cơ sở về đặc điểm HS, môi trường giáo dục; các yêu cầu HS làm được gì (năng lực chung và năng lực đặc thù) trong chủ đề theo yêu cầu cần đạt của chương trình; biểu hiện hành vi của phẩm chất mà HS thể hiện được trong chủ đề
	(2 điểm)	(1.5 điểm)	(0.75 điểm)	(0.0 điểm)

2. Xác định nội dung chủ đề giáo dục (1 điểm)	Xác định đầy đủ các cơ sở lựa chọn nội dung giáo dục; các nội dung giáo dục được liệt kê đầy đủ, phù hợp và khoa học; xác định chính xác nội dung giáo dục trọng tâm	Xác định khá đầy đủ các cơ sở lựa chọn nội dung giáo dục; các nội dung giáo dục được liệt kê khá đầy đủ, khá phù hợp và khoa học; xác định khá chính xác nội dung giáo dục trọng tâm	Xác định ít đầy đủ các cơ sở lựa chọn nội dung giáo dục; các nội dung giáo dục được liệt kê ít đầy đủ, chưa phù hợp và khoa học; xác định chưa chính xác nội dung giáo dục trọng tâm	Xác định chưa đầy đủ các cơ sở lựa chọn nội dung giáo dục; các nội dung giáo dục được liệt kê chưa đầy đủ, chưa phù hợp và khoa học; xác định hoàn toàn chưa chính xác nội dung giáo dục trọng tâm
	(1 điểm)	(0.75 điểm)	(0.5 điểm)	(0.0 điểm)
3. Thiết kế chuỗi hoạt động giáo dục (5 điểm)	Thiết kế chuỗi các hoạt động hoàn toàn phù hợp với mục tiêu, nội dung giáo dục của chủ đề; Thiết kế mục tiêu của từng hoạt động hoàn toàn rõ ràng, phù hợp với mục tiêu chủ đề; Xác định nội dung của từng hoạt động hoàn toàn rõ ràng, phù hợp với	Thiết kế chuỗi các hoạt động khá phù hợp với mục tiêu, nội dung giáo dục của chủ đề; Thiết kế mục tiêu của từng hoạt động khá rõ ràng, phù hợp với mục tiêu chủ đề; Xác định nội dung của từng hoạt động khá rõ ràng, phù hợp với mục tiêu của hoạt động;	Thiết kế chuỗi các hoạt động ít phù hợp với mục tiêu, nội dung giáo dục của chủ đề; Thiết kế mục tiêu của từng hoạt động ít rõ ràng, phù hợp với mục tiêu chủ đề; Xác định nội dung của từng hoạt động ít rõ ràng, phù hợp với mục tiêu của hoạt động;	Thiết kế chuỗi các hoạt động chưa phù hợp với mục tiêu, nội dung giáo dục của chủ đề; Thiết kế mục tiêu của từng hoạt động chưa rõ ràng, phù hợp với mục tiêu chủ đề; Xác định nội dung của từng hoạt động chưa rõ ràng, phù hợp với mục tiêu của hoạt động;

	<p>mục tiêu của hoạt động; Xác định sản phẩm của từng hoạt động hoàn toàn rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động; Mô tả cách thức tổ chức từng hoạt động hoàn toàn rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động; Lựa chọn phương tiện giáo dục và học liệu hoàn toàn phù hợp với mỗi hoạt động</p>	<p>Xác định sản phẩm của từng hoạt động khá rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động; Mô tả cách thức tổ chức từng hoạt động khá rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động; Lựa chọn phương tiện giáo dục và học liệu khá phù hợp với mỗi hoạt động</p>	<p>Xác định sản phẩm của từng hoạt động ít rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động; Mô tả cách thức tổ chức từng hoạt động ít rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động; Lựa chọn phương tiện giáo dục và học liệu ít phù hợp với mỗi hoạt động</p>	<p>Xác định sản phẩm của từng hoạt động chưa rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động; Mô tả cách thức tổ chức từng hoạt động chưa rõ ràng, phù hợp với mục tiêu, nội dung của hoạt động; Lựa chọn phương tiện giáo dục và học liệu chưa phù hợp với mỗi hoạt động</p>
	(5 điểm)	(3.0 điểm)	(1.5 điểm)	(0.0 điểm)
4. Thiết lập phương án kiểm tra – đánh giá	<p>Xác định mục đích đánh giá rất phù hợp với chủ đề; Lựa chọn phương pháp,</p>	<p>Xác định mục đích đánh giá khá phù hợp với chủ đề; Lựa chọn phương pháp,</p>	<p>Xác định mục đích đánh giá ít phù hợp với chủ đề; Lựa chọn phương pháp,</p>	<p>Xác định mục đích đánh giá chưa phù hợp với chủ đề; Lựa chọn phương pháp, công cụ</p>

kết quả giáo dục cho chủ đề (2 điểm)	công cụ đánh giá phẩm chất, năng lực rất phù hợp với mục đích; Thiết kế được các công cụ đánh giá một cách rất khoa học	công cụ đánh giá phẩm chất, năng lực khá phù hợp với mục đích; Thiết kế được các công cụ đánh giá một cách khá khoa học	công cụ đánh giá phẩm chất, năng lực ít phù hợp với mục đích; Thiết kế được các công cụ đánh giá một cách ít khoa học	đánh giá phẩm chất, năng lực chưa phù hợp với mục đích; Thiết kế được các công cụ đánh giá một cách chưa khoa học
	(2 điểm)	(1.5 điểm)	(0.75 điểm)	(0.0 điểm)

Phục lục 9. Kết quả điểm đánh giá trong thực nghiệm sư phạm

STT	SV	Lớp thực nghiệm				STT	SV	Lớp đối chứng			
		Hiểu biết		Lập KH				Hiểu biết		Lập KH	
		ĐV	ĐR	ĐV	ĐR			ĐV	ĐR	ĐV	ĐR
1	TN1	17	32	4.0	8	1	ĐC1	18	32	0	7
2	TN2	14	29	0.0	7.5	2	ĐC2	16	25	0	4
3	TN3	10	31	0.0	7	3	ĐC3	22	25	0	7
4	TN4	17	33	0.0	8	4	ĐC4	18	28	0	7.5
5	TN5	19	28	0.0	7	5	ĐC5	19	25	0	5.5
6	TN6	20	27	3.0	9	6	ĐC6	23	29	0	6
7	TN7	21	33	2.5	8.5	7	ĐC7	10	15	0	5
8	TN8	22	34	2.0	7	8	ĐC8	19	26	0	5
9	TN9	18	29	2.5	8	9	ĐC9	26	27	0	7
10	TN10	15	26	1.0	8.5	10	ĐC10	17	16	0	4
11	TN11	16	28	0.0	8	11	ĐC11	20	32	4	6.5
12	TN12	18	26	0.5	7.5	12	ĐC12	24	28	3	5
13	TN13	5	33	0.5	8.5	13	ĐC13	19	18	2	5
14	TN14	14	29	2.0	7.5	14	ĐC14	20	25	0	7
15	TN15	17	29	0.0	8	15	ĐC15	20	25	0.5	6
16	TN16	20	38	1.0	9	16	ĐC16	25	28	1	6.5
17	TN17	14	30	0.0	8	17	ĐC17	18	28	0.5	6
18	TN18	11	31	0.5	8.5	18	ĐC18	14	27	0.5	6.5
19	TN19	14	32	0.5	7.5	19	ĐC19	13	24	0	3
20	TN20	12	28	1.0	8.5	20	ĐC20	15	27	0.5	5
21	TN21	15	31	0.0	8.5	21	ĐC21	19	29	1	5.5
22	TN22	23	28	3.0	7.5	22	ĐC22	7	16	3.5	7.5
23	TN23	10	27	1.0	7	23	ĐC23	13	20	0.5	6
24	TN24	19	31	0.0	9	24	ĐC24	11	28	0.5	6.5
25	TN25	7	32	0.0	7	25	ĐC25	7	14	0	6
26	TN26	15	35	0.0	7.5	26	ĐC26	5	29	3	6.5
27	TN27	17	35	1.0	8.5	27	ĐC27	16	25	3.5	6
28	TN28	25	37	0.5	8.5	28	ĐC28	12	25	2.5	5
29	TN29	7	30	0.5	8	29	ĐC29	15	23	3	5
30	TN30	8	29	0.0	8	30	ĐC30	18	31	0	5.5
31	TN31	11	34	0.5	9	31	ĐC31	19	17	2	7

Phụ lục 10. Kế hoạch bài dạy (thực nghiệm sư phạm)

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM TP.HỒ CHÍ MINH

KẾ HOẠCH BÀI DẠY

Tên bài dạy: Chương 3-Hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông

*** Thông tin chung:**

Họ và tên giảng viên: Nguyễn Thị B.

Đối tượng: sinh viên sư phạm (năm thứ 2)

Số lượng: **31** sinh viên

Thời gian thực hiện: **30** tiết (**12** tiết trực tiếp, **18** tiết trực tuyến)

I. Mục tiêu

1. Năng lực

- Trình bày được khái niệm, bản chất của hoạt động trải nghiệm ở học sinh phổ thông;
- Phân tích được mục tiêu, nội dung hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông;
- Giải thích được các phương thức tổ chức và kiểm tra đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông;
- Thiết kế được kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông;
- Tổ chức được hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông trong môi trường lớp học giả định.

2. Phẩm chất

- Tích cực tham gia các hoạt động học tập trực tiếp và trực tuyến;
- Có trách nhiệm trong thực hiện các nhiệm vụ học tập và thực hành;
- Sáng tạo khi thiết kế và tổ chức các hoạt động trải nghiệm cho học sinh.

II. Thiết bị giáo dục và học liệu

- Máy vi tính, máy chiếu, loa, wifi;
- Phần mềm MS Teams, video clip dạy mẫu;

- Giáo trình, chương trình HĐTN/ HĐTN, hướng nghiệp (2018), tài liệu tìm hiểu chương trình HĐTN/ HĐTN, hướng nghiệp (2018);
- Cẩm nang tổ chức HĐTN cho SVSP;
- Tài liệu mô đun 2- Sử dụng phương pháp giáo dục phát triển phẩm chất, năng lực học sinh THCS/THPT trong HĐTN, hướng nghiệp;
- Tài liệu mô đun 3- Kiểm tra đánh giá học sinh THCS/THPT theo định hướng phát triển phẩm chất, năng lực – HĐTN, hướng nghiệp;
- Tài liệu mô đun 4-Xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh THCS/THPT- HĐTN, hướng nghiệp.

III. Tiến trình giáo dục

BUỔI 01 (tuần 02)

TRỰC TIẾP (3 tiết)

1. Hoạt động: Trò chơi “Điều kì diệu” (30 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Nêu được quan niệm, bản chất, phân loại về hoạt động trải nghiệm trong giáo dục;
- Trình bày được khái niệm về HĐTN, HĐTN, hướng nghiệp theo chương trình Giáo dục phổ thông (2018);
- Tích cực tham gia các hoạt động học tập trực tiếp tại lớp.

b. Nội dung hoạt động

- Quan niệm, bản chất, phân loại về trải nghiệm trong giáo dục;
- Khái niệm về HĐTN, HĐTN, hướng nghiệp theo chương trình Giáo dục phổ thông (2018).

c. Tổ chức hoạt động

- GV tổ chức trò chơi “Điều kì diệu”:
- + SV được mời so sánh độ dài của 2 bàn tay;
- + SV đưa bàn tay ngắn hơn lên trước mặt, tập trung tâm trí và hô to 3 lần “*Tay ơi, dài ra! Tay ơi, dài ra! Tay ơi, dài ra!*”;
- + SV so sánh lại độ dài của 2 bàn tay sau hoạt động;

+ GV đề nghị SV xác nhận có bao nhiêu người nhận thấy ở lượt đánh giá này, bàn tay trước đó ngắn hơn đã dài ra.

- GV mời SV chia sẻ ý kiến theo các câu hỏi:

+ *Theo bạn, điều gì khiến cho sự thay đổi đó (ở bàn tay ngắn hơn) diễn ra?*

+ *Vì sao có sự khác biệt kết quả giữa các thành viên trong lớp?*

- GV kết luận về thông điệp của trò chơi và tiếp tục trao đổi:

+ *Hoạt động mà chúng ta vừa thực hiện là một hoạt động trải nghiệm. Theo suy nghĩ của các bạn, hoạt động trải nghiệm là gì?*

+ *Nếu phải phân chia giai đoạn diễn ra cho hoạt động vừa rồi, bạn sẽ chia thành mấy giai đoạn? Cơ sở nào để bạn làm như vậy?*

+ *Ngoài hoạt động trò chơi, có những hoạt động nào nữa mà chúng ta cũng có thể xem chúng là một dạng hoạt động trải nghiệm trong giáo dục?*

+ GV giải thích quan niệm, bản chất, phân loại về hoạt động trải nghiệm trong giáo dục cũng như khái niệm về HĐTN, HĐTN, hướng nghiệp theo chương trình Giáo dục phổ thông (2018).

2. Hoạt động: Tìm hiểu mục tiêu và nội dung hoạt động trải nghiệm (30 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Phân tích được mục tiêu, nội dung HĐTN ở trường phổ thông;

- Có trách nhiệm trong thực hiện các nhiệm vụ học tập.

b. Nội dung hoạt động

- Mục tiêu HĐTN ở trường phổ thông theo chương trình Giáo dục phổ thông 2018;

- Nội dung HĐTN ở trường phổ thông theo chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

c. Tổ chức hoạt động

- GV chia lớp thành 6 nhóm, phân công nhiệm vụ theo nhóm:

+ *Nhóm 1, 2: Hãy phân tích mục tiêu HĐTN ở trường tiểu học. Giải thích vì sao lại đặt ra những mục tiêu này? Mỗi nội dung HĐTN ở trường tiểu học hướng vào mục tiêu nào?*

+ Nhóm 3, 4: *Hãy phân tích mục tiêu HĐTN, hướng nghiệp ở trường THCS. Giải thích vì sao lại đặt ra những mục tiêu này? Mỗi nội dung HĐTN, hướng nghiệp ở trường THCS hướng vào mục tiêu nào?*

+ Nhóm 5, 6: *Hãy phân tích mục tiêu HĐTN, hướng nghiệp ở trường THPT. Giải thích vì sao lại đặt ra những mục tiêu này? Mỗi nội dung HĐTN, hướng nghiệp ở trường THPT hướng vào mục tiêu nào?*

- Các nhóm SV thảo luận và gõ câu trả lời qua trang padlet của lớp. Thời gian: 15 phút.

- GV mời đại diện các nhóm trình bày kết quả nghiên cứu của nhóm.

- SV trao đổi, chia sẻ ý kiến về kết quả của nhóm khác.

- GV tổng kết một số điểm lưu ý về mục tiêu và nội dung HĐTN và HĐTN, hướng nghiệp ở trường tiểu học, THCS, THPT theo chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

3. Hoạt động: Khám phá phương thức tổ chức hoạt động trải nghiệm (90 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Giải thích được các phương thức tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông;

- Tích cực tham gia các hoạt động học tập trực tiếp tại lớp;

- Có trách nhiệm trong thực hiện các nhiệm vụ học tập.

b. Nội dung hoạt động

- Các phương thức tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông: nhóm phương thức khám phá, nhóm phương thức thể nghiệm – tương tác, nhóm phương thức cống hiến, nhóm phương thức nghiên cứu.

c. Tổ chức hoạt động

- GV vấn đáp với SV:

+ *Làm sao để triển khai các nội dung HĐTN ở trường phổ thông?*

+ *Bạn biết hoặc đã từng sử dụng những phương thức tổ chức HĐTN nào? Mức độ sử dụng ra sao?*

- GV chia lớp thành 5 nhóm và tổ chức cho SV làm việc theo các yêu cầu:

Nghiên cứu tài liệu và chuẩn bị một đoạn mô phỏng về một phương thức tổ chức HĐTN. Thể hiện đoạn mô phỏng đó tại lớp trong 10 phút. Từ đó, giới thiệu qui trình tổ chức phương thức này.

+ Nhóm 1: *phương thức diễn đàn;*

+ Nhóm 2: *phương thức trò chơi;*

+ Nhóm 3: *phương thức đóng kịch;*

+ Nhóm 4: *phương thức hội thi;*

+ Nhóm 5: *phương thức tham quan.*

- Các nhóm làm việc theo các yêu cầu được phân công trong 20 phút.

- SV lần lượt thể hiện phần mô phỏng và trình bày qui trình tổ chức phương thức.

- Sau mỗi phần trình bày, GV tổ chức cho SV ở các nhóm nêu ý kiến, trao đổi và thống nhất lí thuyết về phương thức đó.

- GV tổng kết lại lí thuyết về phương thức tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông.

TRỰC TUYẾN (2 tiết)

4. Hoạt động: Nghiên cứu tài nguyên (70 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Giải thích được các phương thức tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông;

- Tích cực tham gia các hoạt động học tập trực tuyến;

- Có trách nhiệm trong thực hiện các nhiệm vụ học tập.

b. Nội dung hoạt động

- Các phương thức tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông: nhóm phương thức khám phá, nhóm phương thức thể nghiệm – tương tác, nhóm phương thức cống hiến, nhóm phương thức nghiên cứu.

c. Tổ chức hoạt động

- SV nghiên cứu các tài liệu đã được GV đăng tải trên lớp học trực tuyến MS Teams:

+ Giáo trình Tổ chức hoạt động giáo dục ở trường phổ thông (phần HĐTN);

- + Chương trình HĐTN/ HĐTN, hướng nghiệp (2018);
- + Tài liệu tìm hiểu chương trình HĐTN/ HĐTN, hướng nghiệp (2018);
- + Cẩm nang tổ chức HĐTN cho SVSP;
- + Tài liệu mô đun 2- Sử dụng phương pháp giáo dục phát triển phẩm chất, năng lực học sinh THCS/THPT trong HĐTN, hướng nghiệp.

5. Hoạt động: Làm trắc nghiệm (20 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Giải thích được các phương thức tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông;
- Tích cực tham gia các hoạt động học tập trực tuyến;
- Có trách nhiệm trong thực hiện các nhiệm vụ học tập.

b. Nội dung hoạt động

- Các phương thức tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông: nhóm phương thức khám phá, nhóm phương thức thể nghiệm – tương tác, nhóm phương thức công hiến, nhóm phương thức nghiên cứu.

c. Tổ chức hoạt động

- Sau khi SV hoàn thành việc nghiên cứu tài liệu, tiếp tục trả lời các câu hỏi trắc nghiệm được đăng tại mục bài tập của MS Teams.
- Các câu hỏi trắc nghiệm có ở phần phụ lục của kế hoạch bài dạy.

6. Hoạt động: Viết nhật kí (10 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Nêu được quan niệm, bản chất, phân loại về hoạt động trải nghiệm trong giáo dục;
- Trình bày được khái niệm về HĐTN, HĐTN, hướng nghiệp theo chương trình Giáo dục phổ thông (2018);
- Phân tích được mục tiêu, nội dung HĐTN ở trường phổ thông;
- Giải thích được các phương thức tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông;
- Có trách nhiệm trong thực hiện các nhiệm vụ học tập.

b. Nội dung hoạt động

- Quan niệm, bản chất, phân loại về trải nghiệm trong giáo dục;
- Khái niệm về HĐTN, HĐTN, hướng nghiệp theo chương trình Giáo dục phổ thông (2018).
- Mục tiêu HĐTN ở trường phổ thông theo chương trình Giáo dục phổ thông 2018;
- Nội dung HĐTN ở trường phổ thông theo chương trình Giáo dục phổ thông 2018.
- Các phương thức tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông: nhóm phương thức khám phá, nhóm phương thức thể nghiệm – tương tác, nhóm phương thức cống hiến, nhóm phương thức nghiên cứu.

c. Tổ chức hoạt động

- SV dành thời gian hồi tưởng lại những hoạt động đã tham gia ở buổi 1 và viết nhật kí học tập theo biểu mẫu mà GV đã gửi (phụ lục).

BUỔI 2 (tuần 2)

TRỰC TUYẾN (1 tiết)

7. Hoạt động: Nghiên cứu tài liệu (50 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Giải thích được các phương thức kiểm tra đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông;
- Có trách nhiệm trong thực hiện các nhiệm vụ học tập.

b. Nội dung hoạt động

- Các phương thức kiểm tra đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông.

c. Tổ chức hoạt động

- SV nghiên cứu các tài liệu đã được GV đăng tải trên lớp học trực tuyến MS Teams:

- + Giáo trình Tổ chức hoạt động giáo dục ở trường phổ thông (phần kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN);
- + Tài liệu mô đun 3- Kiểm tra đánh giá học sinh THCS/THPT theo định hướng phát triển phẩm chất, năng lực – HĐTN, hướng nghiệp.

TRỰC TIẾP (3 tiết)

8. Hoạt động: Trò chơi “Những bất ngờ” (20 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Nêu được ý nghĩa của việc kiểm tra, đánh giá trong giáo dục nói chung và trong tổ chức HĐTN nói riêng;
- Tích cực tham gia các hoạt động học tập tại lớp.

b. Nội dung hoạt động

- Ý nghĩa của việc kiểm tra, đánh giá trong giáo dục nói chung và trong tổ chức HĐTN nói riêng.

c. Tổ chức hoạt động

- GV phát cho mỗi SV một tờ giấy trắng, khổ A6.
- SV ghi những nhận xét tóm tắt về bản thân trên một mặt của tờ giấy được phát. Sau đó, dùng băng keo để dán tờ giấy lên lưng của mình, mặt đã ghi được úp vào lưng.
- SV di chuyển xung quanh lớp học, xin nhận xét của ít nhất 5 thành viên khác về bản thân. Các nhận xét của người khác được ghi trên mặt giấy còn trống. Thời gian: 10 phút.
- Hết thời gian, GV đề nghị SV quay trở về chỗ ngồi và lấy tờ giấy ra khỏi lưng, đọc các nhận xét của người khác và so sánh với phần tự nhận xét của mình trước đó.
- GV và SV thảo luận toàn lớp với các câu hỏi:
 - + *Tỉ lệ phù hợp giữa các nhận xét của người khác với tự nhận xét khoảng bao nhiêu %?*
 - + *Có nhận xét nào mà bạn chưa bao giờ nghĩ đến? Bạn sẽ làm gì với những nhận xét này?*
 - + *Trong cuộc sống, vì sao chúng ta cần lắng nghe những nhận xét của người khác về mình?*
 - + *Đối với lĩnh vực học tập và tổ chức HĐTN, theo bạn, việc nhận xét nói riêng và kiểm tra, đánh giá kết quả nói chung có ý nghĩa gì?*

- GV tổng kết những điểm chính về ý nghĩa của việc kiểm tra, đánh giá trong giáo dục nói chung và trong tổ chức HĐTN nói riêng.

9. Hoạt động: Giải thích phương pháp (30 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Giải thích được các phương thức kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông;

- Tích cực tham gia các hoạt động học tập tại lớp.

b. Nội dung hoạt động

- Các phương thức kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông.

c. Tổ chức hoạt động

- GV chia lớp thành 6 nhóm và chuyên giao yêu cầu:

Trong vòng 7 phút, hãy ghi những bản thảo/câu hỏi của nhóm về các phương thức kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông vào cột 2 của bảng (Google Sheet):

Nhóm	Bản thảo/ Câu hỏi	Trả lời
1		
2		
3		
4		
5		
6		

- Các nhóm thảo luận nhanh và điền vào bảng.

- Các thành viên trong lớp chia sẻ câu trả lời (nếu có).

- GV trao đổi, giải thích một số bản thảo/câu hỏi mà SV đặt ra. Tổng kết chung về các phương thức kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông.

10. Hoạt động: Thiết kế công cụ (50 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Thiết kế được công cụ kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông;
- Có trách nhiệm trong thực hiện các nhiệm vụ thực hành.

b. Nội dung hoạt động

- Công cụ kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông.

c. Tổ chức hoạt động

- GV giao nhiệm vụ cho 6 nhóm (đã có ở hoạt động trước):

Hãy thiết kế một công cụ đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông với bối cảnh tổ chức một hoạt động trải nghiệm cụ thể. Thời gian: 20 phút.

+ Nhóm 1: Bảng kiểm;

+ Nhóm 2: Bộ câu hỏi tự luận và trắc nghiệm;

+ Nhóm 3: Bộ câu hỏi tự luận và trắc nghiệm;

+ Nhóm 4: Thang đo;

+ Nhóm 5: Bảng đánh giá theo tiêu chí (rubric);

+ Nhóm 6: Bảng đánh giá theo tiêu chí (rubric).

- Các nhóm làm việc theo yêu cầu và gửi sản phẩm lên trang padlet của lớp.
- GV tổ chức cho SV góp ý chéo sản phẩm theo thứ tự: 1 → 2 → 3 → 4 → 5 → 6 → 1.
- GV nhận xét chung và định hướng rèn luyện kỹ năng thiết kế các công cụ kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông.

11. Hoạt động: Tìm hiểu kế hoạch (50 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Trình bày được khái niệm, ý nghĩa, cấu trúc của kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông;

- Phân tích các nguyên tắc, qui trình thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông;

- Tích cực tham gia các hoạt động học tập tại lớp.

b. Nội dung hoạt động

- Khái niệm, ý nghĩa, cấu trúc của kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông;

- Nguyên tắc, qui trình thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông.

c. Tổ chức hoạt động

- GV tổ chức đàm thoại với SV theo các câu hỏi:

+ *Hãy chia sẻ một giai đoạn mà bạn cảm thấy vô cùng áp lực trước việc học và cuộc sống? Điều gì khiến bạn trở nên như vậy?*

+ *Lúc đó, bạn đã làm gì? Bây giờ, nếu được quay lại thời điểm đó, bạn sẽ làm gì khác đi?*

+ *Hãy nghĩ về bản kế hoạch, nó có ý nghĩa gì với chúng ta? Trong việc tổ chức hoạt động trải nghiệm thì sao?*

- GV thuyết trình về khái niệm, ý nghĩa, cấu trúc kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông.

- GV đàm thoại với SV:

+ *Câu hỏi: Theo các bạn, khi thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông thì cần đảm bảo các nguyên tắc nào? Vì sao?*

+ GV giải thích các nguyên tắc và qui trình thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông.

TRỰC TUYẾN (1 tiết)

12. Hoạt động: Nghiên cứu tài liệu (30 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Giải thích được các phương thức kiểm tra đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông;

- Phân tích các nguyên tắc, qui trình thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông;

- Có trách nhiệm trong thực hiện các nhiệm vụ học tập trực tuyến.

b. Nội dung hoạt động

- Các phương thức kiểm tra đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông.

c. Tổ chức hoạt động

- SV nghiên cứu các tài liệu đã được GV đăng tải trên lớp học trực tuyến MS Teams:

+ Giáo trình Tổ chức hoạt động giáo dục ở trường phổ thông (phần kiểm tra, đánh giá kết quả HĐTN);

+ Tài liệu mô đun 3- Kiểm tra đánh giá học sinh THCS/THPT theo định hướng phát triển phẩm chất, năng lực – HĐTN, hướng nghiệp;

+ Tài liệu mô đun 4- Xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh THCS/THPT- HĐTN, hướng nghiệp.

13. Hoạt động: Làm trắc nghiệm (10 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Giải thích được các phương thức kiểm tra đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông;

- Phân tích các nguyên tắc, qui trình thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông;

- Tích cực tham gia các hoạt động học tập trực tuyến.

b. Nội dung hoạt động

- Các phương thức kiểm tra đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông;

- Các nguyên tắc, qui trình thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông.

c. Tổ chức hoạt động

- Sau khi SV hoàn thành việc nghiên cứu tài liệu, tiếp tục trả lời các câu hỏi trắc nghiệm được đăng tại mục bài tập của MS Teams.
- Các câu hỏi trắc nghiệm có ở phần phụ lục của kế hoạch bài dạy.

14. Hoạt động: Viết nhật kí (10 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Trình bày được khái niệm, ý nghĩa, cấu trúc của kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông;
- Phân tích các nguyên tắc, qui trình thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông;
- Có trách nhiệm trong thực hiện các nhiệm vụ học tập.

b. Nội dung hoạt động

- Khái niệm, ý nghĩa, cấu trúc của kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông;
- Các nguyên tắc, qui trình thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông

c. Tổ chức hoạt động

- SV dành thời gian hồi tưởng lại những hoạt động đã tham gia ở buổi 2 và viết nhật kí học tập theo biểu mẫu mà GV đã gửi (phụ lục).

BUỔI 3 (tuần 3)

15. Hoạt động: Trò chơi “Ôn tập” (15 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Trình bày được những lí thuyết cơ bản của hoạt động trải nghiệm và tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông;
- Thể hiện tâm thế học tập tích cực.

b. Nội dung hoạt động

- Những lí thuyết cơ bản của hoạt động trải nghiệm và tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông.

c. Tổ chức hoạt động

- GV giới thiệu trò chơi “Ôn tập” trên ứng dụng Kahoot!
- SV truy cập vào ứng dụng và tham gia trả lời 10 câu hỏi trắc nghiệm những lí thuyết cơ bản của hoạt động trải nghiệm và tổ chức hoạt động trải nghiệm ở trường phổ thông. Nội dung câu hỏi có trong phần phụ lục.
- GV trao phần quà (sách) cho 3 SV đạt được kết quả cao nhất. Sau đó, lưu ý những điểm mà SV hay nhầm lẫn trong các câu trả lời.

16. Hoạt động: Thực hành thiết kế (60 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Thiết kế được kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông;
- Có trách nhiệm trong thực hiện các nhiệm vụ học tập;
- Sáng tạo khi thiết kế các hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông.

b. Nội dung hoạt động

- Thực hành thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông.

c. Tổ chức hoạt động

- GV chia lớp thành 4 nhóm và chuyên giao nhiệm vụ thực hành
- + Yêu cầu: *Thiết kế một kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo loại hình hoạt động giáo dục theo chủ đề (thường xuyên). Thời lượng của kế hoạch có thể từ 1 đến 4 tiết.*
- + Thời gian thảo luận tại lớp để phác thảo khung kế hoạch sơ bộ: 60 phút.
- GV tổ chức hướng dẫn qui trình thực hành, giới thiệu bản tiêu chí đánh giá kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chủ đề (phụ lục).
- GV làm mẫu việc thiết kế hoạch thông qua một kế hoạch minh họa.
- Các nhóm nghiên cứu chương trình Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (2018), bản tiêu chí đánh giá kế hoạch, kế hoạch minh họa (tham khảo cảm nang). Từ đó, xác định ý tưởng chủ đề và thiết kế kế hoạch tổ chức.
- Trong quá trình các nhóm thảo luận, GV di chuyển đến từng nhóm để định hướng, tư vấn và duyệt các ý tưởng.

17. Hoạt động: Trao đổi (25 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Thiết kế được kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông;
- Có trách nhiệm trong thực hiện các nhiệm vụ học tập.

b. Nội dung hoạt động

- Các vấn đề khi thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông.

c. Tổ chức hoạt động

- GV tổ chức đàm thoại với SV về các vấn đề khi thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông:

+ *Hãy chia sẻ những khó khăn mà nhóm gặp lại trong quá trình nghiên cứu, lên ý tưởng và phác thảo khung kế hoạch.*

+ *Nhóm dự kiến sẽ giải quyết khó khăn đó như thế nào?*

- GV lưu ý những điểm quan trọng và điểm yếu của SV khi thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông. Ngoài ra, GV dặn dò SV về nhà xem video tổ chức hoạt động trải nghiệm được đăng (link) trên lớp MS Teams.

TRỰC TUYẾN (3 tiết)

18. Hoạt động: Tự học theo nhóm (140 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Thiết kế được kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông;
- Có trách nhiệm trong thực hiện các nhiệm vụ học tập;
- Sáng tạo khi thiết kế các hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông.

b. Nội dung hoạt động

- Thực hành thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông.

c. Tổ chức hoạt động

- Các nhóm tổ chức họp trực tuyến tại lớp học MS Teams, thời gian do nhóm quyết định, có ghi hình và lưu lại biên bản.

- GV theo dõi biên bản của các nhóm, ghi chú lại những điểm cần trao đổi chính thức với nhóm. Điều chỉnh thái độ làm việc của các SV thiếu tích cực nếu cần.

19. Hoạt động: Viết nhật kí (10 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông;
- Có trách nhiệm trong thực hiện các nhiệm vụ học tập.

b. Nội dung hoạt động

- Thực hành thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông.

c. Tổ chức hoạt động

- SV dành thời gian hồi tưởng lại những hoạt động đã tham gia ở buổi 3 và viết nhật kí học tập theo biểu mẫu mà GV đã gửi (phụ lục).

BUỔI 4 (tuần 4)

TRỰC TUYẾN (5 tiết)

20. Hoạt động: Góp ý kế hoạch (150 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông;
- Có trách nhiệm trong thực hiện các nhiệm vụ học tập;
- Tích cực tham gia các hoạt động học tập trực tuyến.

b. Nội dung hoạt động

- Thực hành thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông.

c. Tổ chức hoạt động

- Đại diện các nhóm đăng tải kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông đã hoàn thành sau góp ý lần 1 lên trang padlet của lớp.
- Mỗi nhóm cử đại diện trình bày kế hoạch bằng lời (10 – 15 phút).
- GV tổ chức phản biện chéo theo thứ tự: nhóm 1 → nhóm 2 → nhóm 3 → nhóm 4 → nhóm 1.

- Sau khi, SV trao đổi ý kiến của mình, GV trao đổi với nhóm báo cáo những điểm cần lưu ý, định hướng hoàn thiện kế hoạch.
- Các nhóm có kế hoạch báo cáo tiếp tục trao đổi, hỏi lại nếu còn băn khoăn.

21. Hoạt động: Làm việc nhóm (90 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông;
- Có trách nhiệm trong thực hiện các nhiệm vụ học tập;
- Tích cực tham gia các hoạt động học tập trực tuyến;
- Sáng tạo khi thiết kế các hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông.

b. Nội dung hoạt động

- Thực hành thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông.

c. Tổ chức hoạt động

- Các nhóm tiếp tục sử dụng phòng họp online của MS Teams để làm việc nhóm, hoàn thiện kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông.
- Ghi biên bản họp nhóm và đăng tải sản phẩm lên mục bài tập mà GV đã tạo lập sẵn.

22. Hoạt động: Viết nhật kí (10 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông;
- Có trách nhiệm trong thực hiện các nhiệm vụ học tập.

b. Nội dung hoạt động

- Thực hành thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông.

c. Tổ chức hoạt động

- SV dành thời gian hồi tưởng lại những hoạt động đã tham gia ở buổi 4 và viết nhật kí học tập theo biểu mẫu mà GV đã gửi (phụ lục).

BUỔI 5 (tuần 4)

TRỰC TUYẾN (5 tiết)

22. Hoạt động: Xem video minh họa (50 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Phân tích được cách thức tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông;
- Tích cực tham gia các hoạt động học tập trực tuyến.

b. Nội dung hoạt động

- Giờ hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở trường THCS/THPT minh họa.

c. Tổ chức hoạt động

- SV xem video giờ hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở trường THCS/THPT minh họa theo các đường dẫn được cung cấp tại lớp học MS Teams hoặc cầm nang.

+ Trung học phổ thông:

https://drive.google.com/file/d/1rwtcblp6zHy0IFgGmzBkr5aGjuJ3tDyu/view?usp=share_link

+ Trung học cơ sở:

https://drive.google.com/file/d/1rwtcblp6zHy0IFgGmzBkr5aGjuJ3tDyu/view?usp=share_link

- SV ghi lại các nhận xét, bài học của bản thân về việc tổ chức hoạt động trải nghiệm sau khi xem các video.

23. Hoạt động: Chuẩn bị tổ chức (200 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Thực hiện các công tác chuẩn bị để tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông;
- Có trách nhiệm trong thực hiện các nhiệm vụ học tập;
- Tích cực tham gia các hoạt động thực hành.

b. Nội dung hoạt động

- Các công tác chuẩn bị để tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông.

c. Tổ chức hoạt động

- Các nhóm có sử dụng phòng họp online của MS Teams để làm việc nhóm, chuẩn bị các công tác tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông theo kế hoạch đã xây dựng.
- Trong quá trình làm việc, SV gặp khó khăn thì liên hệ GV để nhận được tư vấn, giải đáp.
- Ghi biên bản làm việc nhóm và đăng tải biên bản lên mục bài tập mà GV đã tạo lập sẵn.

24. Hoạt động: Viết nhật kí (10 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Phân tích được cách thức tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông;
- Thực hiện các công tác chuẩn bị để tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông;
- Có trách nhiệm trong thực hiện các nhiệm vụ học tập.

b. Nội dung hoạt động

- Giờ hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở trường THCS/THPT minh họa.
- Các công tác chuẩn bị để tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông.

c. Tổ chức hoạt động

- SV dành thời gian hồi tưởng lại những hoạt động đã tham gia ở buổi 5 và viết nhật kí học tập theo biểu mẫu mà GV đã gửi (phụ lục).

BUỔI 6 (tuần 5)

TRỰC TIẾP (1 tiết)

25. Hoạt động: Thực hành tổ chức (50 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Tổ chức được hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông trong môi trường lớp học giả định;
- Tích cực tham gia các hoạt động thực hành;
- Sáng tạo khi tổ chức các hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông.

b. Nội dung hoạt động

- Thực hành tổ chức tổ chức được hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông trong môi trường lớp học giả định.

c. Tổ chức hoạt động

- GV giới thiệu lại qui trình thực hành tổ chức được hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông trong môi trường lớp học giả định:

+ Bước 1: Mỗi nhóm có tối đa 45 phút để tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chủ đề theo kế hoạch đã xây dựng và chuẩn bị;

+ Bước 2: Sau khi hoàn thành, các thành viên trong nhóm tự đánh giá kết quả theo các định hướng: *cảm xúc khi là người tổ chức, những điều nhóm hài lòng, những điều chưa hài lòng, những điều dự kiến thay đổi/hoàn thiện/phát triển trong tương lai.*

+ Bước 3: Nhận xét, góp ý của các thành viên trong lớp.

+ Bước 4: GV nhận xét, đánh giá kết quả thực hành.

- Nhóm bốc thăm số thứ tự 01 tổ chức giờ hoạt động trải nghiệm tại lớp.

- Đại diện nhóm thực hành chia sẻ phần tự đánh giá.

BUỔI 7 (tuần 5)

TRỰC TIẾP (4 tiết)

26. Hoạt động: Thực hành tổ chức (tiếp theo) (200 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Tổ chức được hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông trong môi trường lớp học giả định;

- Tích cực tham gia các hoạt động thực hành;

- Sáng tạo khi tổ chức các hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông.

b. Nội dung hoạt động

- Thực hành tổ chức tổ chức được hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông trong môi trường lớp học giả định.

c. Tổ chức hoạt động

- GV giới thiệu lại qui trình thực hành tổ chức được hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông trong môi trường lớp học giả định:
- + Bước 1: Mỗi nhóm có tối đa 45 phút để tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chủ đề theo kế hoạch đã xây dựng và chuẩn bị;
- + Bước 2: Sau khi hoàn thành, các thành viên trong nhóm tự đánh giá kết quả theo các định hướng: *cảm xúc khi là người tổ chức, những điều nhóm hài lòng, những điều chưa hài lòng, những điều dự kiến thay đổi/hoàn thiện/phát triển trong tương lai.*
- + Bước 3: Nhận xét, góp ý của các thành viên trong lớp.
- + Bước 4: GV nhận xét, đánh giá kết quả thực hành.
- Nhóm bốc thăm số thứ tự 01 tổ chức giờ hoạt động trải nghiệm tại lớp.
- Đại diện nhóm thực hành chia sẻ phần tự đánh giá.
- SV về nhà xem lại video ghi lại giờ thực hành của nhóm mình và nhóm khác.

TRỰC TUYẾN (1 tiết)

27. Hoạt động: Tổng kết thực hành (40 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Tổ chức được hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông trong môi trường lớp học giả định;
- Tích cực tham gia các hoạt động thực hành.

b. Nội dung hoạt động

- Tổng kết phần thực hành tổ chức được hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông trong môi trường lớp học giả định.

c. Tổ chức hoạt động

- Sau khi xem lại video ghi lại giờ thực hành của nhóm khác, SV thảo luận để thống nhất ý kiến đánh giá và đăng phiếu đánh giá của nhóm lên trang padlet của lớp.
- GV mời các nhóm thực hành xem và phản hồi về các nhận xét (nếu có).
- GV nêu những nhận xét, đánh giá chung về quá trình và kết quả thực hành của lớp. Phần góp ý chi tiết sẽ gửi riêng cho mỗi nhóm qua email.
- GV công bố điểm đánh giá, lắng nghe các phản hồi về điểm (nếu có).

- GV chia sẻ các định hướng phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho SV trong lớp.

28. Hoạt động: Viết nhật kí (10 phút)

a. Mục tiêu hoạt động

- Phân tích được cách thức tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông;
- Có trách nhiệm trong thực hiện các nhiệm vụ học tập.

b. Nội dung hoạt động

- Thực hành tổ chức tổ chức được hoạt động trải nghiệm cho học sinh phổ thông trong môi trường lớp học giả định.

c. Tổ chức hoạt động

- SV dành thời gian hồi tưởng lại những hoạt động đã tham gia ở buổi 6, 7 và viết nhật kí học tập theo biểu mẫu mà GV đã gửi (phụ lục).

PHỤ LỤC (KẾ HOẠCH BÀI DẠY)

Phụ lục 1 (Kế hoạch bài dạy). Câu hỏi trắc nghiệm (buổi 1):

Câu 1. Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở cấp Trung học phổ thông tập trung nhiều vào hoạt động:

- a. Hướng vào bản thân
- b. Hướng đến xã hội
- c. Hướng đến tự nhiên
- d. Hướng nghiệp**

Câu 2. Trong hoạt động trải nghiệm, giáo viên tạo cơ hội cho học sinh tiếp cận ..., thể nghiệm các ... Trong dấu “...” là gì?

- a. Thực tế, cảm xúc tích cực**
- b. Thiên nhiên, giá trị sống
- c. Đời sống xã hội, kiến thức đã học
- d. Tri thức nhân loại, hiểu biết cá nhân

Câu 3. Ý nào dưới đây không phải là quan điểm xây dựng chương trình Hoạt động trải nghiệm/ Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp?

- a. Chương trình dựa trên lí thuyết hoạt động, lí thuyết trải nghiệm và thực tiễn Việt Nam
- b. Chương trình đảm bảo tính chính thể và nhất quán
- c. Chương trình đảm bảo tính hệ thống, toàn diện**
- d. Chương trình bảo đảm tính mở, linh hoạt

Câu 4. Chương trình Hoạt động trải nghiệm/ Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp hướng tới việc góp phần phát triển các phẩm chất chủ yếu nào cho học sinh?

- a. Yêu thương, cần cù, dũng cảm, kiên trì, vượt khó
- b. Yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm**
- c. Lạc quan, chân thành, trách nhiệm, tử tế, khiêm tốn
- d. Thật thà, chăm chỉ, tốt bụng, gương mẫu, yêu thương

Câu 5. Chương trình Hoạt động trải nghiệm/ Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp phát triển các năng lực đặc thù nào cho học sinh?

- a. **Thích ứng với cuộc sống; thiết kế và tổ chức hoạt động; định hướng nghề nghiệp**
- b. Tự chủ; giao tiếp và hợp tác; giải quyết vấn đề và sáng tạo
- c. Làm việc nhóm; quản lí cảm xúc; tư duy sáng tạo
- d. Xây dựng kế hoạch; tổ chức cuộc sống; an toàn thân thể;

Câu 6. Nội dung các hoạt động trải nghiệm được mô tả trong chương trình đều bắt đầu bằng động từ. Điều này nhằm thể hiện:

- a. Sự cụ thể, tường minh của phát biểu
- b. Sự nhất quán trong cách thiết kế chương trình
- c. **Tính hành động, tính trải nghiệm của các nội dung cần thực hiện**
- d. Tính linh hoạt của nội dung giáo dục

Câu 7. Các phương thức tổ chức hoạt động trải nghiệm bao gồm:

- a. Giải quyết vấn đề, làm việc nhóm, giao tiếp xã hội
- b. Tương tác cộng đồng, tham quan dã ngoại, câu lạc bộ
- c. Chào cờ, sinh hoạt lớp, câu lạc bộ, hoạt động giáo dục theo chủ đề
- d. **Khám phá, thể nghiệm tương tác, công hiến, nghiên cứu**

Câu 8. Trong các loại hình tổ chức hoạt động trải nghiệm, hoạt động giáo dục theo chủ đề (thường xuyên) là:

- a. **Hoạt động bắt buộc, tổ chức hàng tuần, theo lớp**
- b. Hoạt động tự chọn, tổ chức hàng tuần, theo lớp
- c. Hoạt động bắt buộc, tổ chức 1 tháng 1 lần, theo khối
- d. Hoạt động tự chọn, tổ chức 1 tháng 1 lần, theo khối

Câu 9. Để triển khai hoạt động trải nghiệm, cần có sự tham gia của:

- a. Giáo viên chủ nhiệm lớp, giáo viên bộ môn, chuyên viên tâm lí
- b. Tổng phụ trách Đội, Trợ lí thanh niên, Ban Giám hiệu nhà trường
- c. Cha mẹ học sinh, các tổ chức đoàn thể, chính quyền địa phương
- d. **Cả a, b và c**

Câu 10. Từ những đánh giá của giáo viên, tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng của học sinh, đánh giá của phụ huynh học sinh và đánh giá của cộng đồng, ai sẽ là người tổng hợp kết quả chung cho học sinh?

- a. Tổng phụ trách Đội, Trợ lí thanh niên
- b. Giáo viên chủ nhiệm**
- c. Hiệu phó chuyên môn
- d. Chuyên viên tâm lí

Phụ lục 2 (Kế hoạch bài dạy). Mẫu nhật kí

Ngày....tháng....năm 2022
Nhật kí của.....

1. Tóm tắt những nội dung chính đã học

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Những điều còn băn khoăn

.....
.....
.....

3. Những điều sẽ ứng dụng (ít nhất 3 điều)

.....
.....
.....
.....
.....

Phụ lục 3 (Kế hoạch bài dạy). Câu hỏi trắc nghiệm sau nghiên cứu tài liệu mô đun 03

Câu 1. Sau khi tổ chức cho HS các nhóm báo cáo kết quả thảo luận, GV đã sử dụng một bản mô tả cụ thể các tiêu chí đánh giá với các mức độ đạt được của từng tiêu chí để HS đánh giá lẫn nhau. Bản mô tả đó là công cụ đánh giá nào dưới đây ?

A. Bảng hỏi KWLH.

B. Hồ sơ học tập.

C. Rubric.

D. Bài tập.

Câu 2. Sau khi tổ chức cho HS thực hiện các nhiệm vụ học tập, GV thường thu thập và lưu giữ các sản phẩm học tập của học sinh làm căn cứ để đánh giá quá trình học tập của từng học sinh. Việc làm này của GV là sử dụng phương pháp đánh giá nào sau đây?

A. Phương pháp quan sát.

B. Phương pháp vấn đáp.

C. Phương pháp kiểm tra viết.

D. Phương pháp đánh giá qua hồ sơ hoạt động.

Câu 3. Trong tổ chức HĐTN-HN, công cụ đánh giá nào sau đây thường được dùng cho phương pháp quan sát?

A. Thang đo, bảng kiểm.

B. Câu hỏi tự luận, bài tập thực tiễn.

C. Phiếu đánh giá theo tiêu chí, hồ sơ học tập.

D. Câu hỏi mở, câu hỏi trắc nghiệm khách quan.

Câu 4. Lợi thế nổi bật của phương pháp hỏi đáp trong đánh giá kết quả giáo dục ở là:

A. quan tâm đến cá nhân người học và tạo không khí học tập sôi nổi, sinh động trong giờ học.

B. bồi dưỡng HS năng lực diễn đạt bằng lời nói; bồi dưỡng hứng thú học tập qua kết quả trả lời.

C. giúp cho việc thu thập thông tin của GV được kịp thời, nhanh chóng cả những thông tin chính thức và không chính thức.

D. có khả năng đo lường được các mục tiêu cần thiết và khả năng diễn đạt, phân tích vấn đề của người học.

Câu 5. Muốn đánh giá năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng đã có của học sinh, giáo viên nên sử dụng những công cụ đánh giá nào sau đây?

A. Bảng hỏi ngắn và kỹ thuật 321.

B. Sản phẩm hoạt động /Hồ sơ hoạt động

C. Hồ sơ/thẻ nhớ và bảng kiểm.

D. Thẻ kiểm tra và kỹ thuật KWLH.

Phụ lục 4 (Kế hoạch bài dạy). Câu hỏi trắc nghiệm sau nghiên cứu tài liệu mô đun 4

Câu 1. Đâu không phải là yêu cầu khi xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo chủ đề?

- a. Chuẩn bị cẩn thận và linh hoạt
- b. Đa dạng hoá các hình thức tổ chức
- c. Đảm bảo mục tiêu của chương trình giáo dục

d. Chính xác các đề mục theo quy định

Câu 2. Cấu trúc thông thường của một kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chủ đề gồm các phần:

- a. Mục tiêu, thiết bị giáo dục và học liệu, tiến trình giáo dục, phụ lục**
- b. Mục tiêu, ma trận hoạt động, tiến trình tổ chức, phương án đánh giá
- c. Mục tiêu, công tác chuẩn bị, tiến trình giáo dục, phương án kiểm tra
- d. Mục tiêu, thiết bị giáo dục, tiến trình giáo dục, ma trận hoạt động

Câu 3. Khi mô tả về mục tiêu năng lực, giáo viên nêu rõ yêu cầu HS...

- a. thể hiện thái độ gì
- b. làm được gì**
- c. biết được gì
- d. đánh giá được gì

Câu 4. Trong tổ chức hoạt động loại hoạt động kết nối kinh nghiệm, giáo viên cần:

- a. Xác định mức độ nhận thức, kỹ năng hiện tại của HS
- b. Nhìn nhận, đánh giá lại những gì đã trải nghiệm để khái quát hóa kinh nghiệm**

- c. Làm mẫu để HS thực hành rèn luyện kỹ năng đúng cách
- d. Tạo cơ hội cho người học thực hành, vận dụng kiến thức và kỹ năng mới

Câu 5. Thứ tự các bước thông thường tổ chức thực hiện một hoạt động giáo dục trong chủ đề gồm:

- a. Nêu định hướng hoạt động, giải quyết vấn đề, thảo luận, kiểm tra-đánh giá

b. Khởi động lớp học, nêu yêu cầu hoạt động, làm việc nhóm-làm việc cá nhân, kết luận-đánh giá

c. Chuyển giao nhiệm vụ, thực hiện nhiệm vụ, báo cáo-thảo luận, kết luận-nhận định

d. Đánh giá đầu vào, tổ chức kết nối, chuyển giao và thực hiện nhiệm vụ, đánh giá kết quả hoạt động