

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC TRẢI NGHIỆM Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ

Lê Hà Thanh

Trường THCS Võ Thị Sáu, Hải Phòng

Email: hathanh241295@gmail.com

Trần Tất Thành

Trường THCS Lý Học-Liên Am-Cao Minh, Hải Phòng

Email: trantatthanhvb@gmail.com

Tóm tắt: Trong bối cảnh đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục phổ thông theo Nghị quyết 29-NQ/TW và Chương trình GDPT 2018, giáo dục trải nghiệm ở bậc trung học cơ sở (THCS) giữ vai trò quan trọng trong việc phát triển phẩm chất, năng lực và kỹ năng sống cho học sinh. Nghiên cứu này tập trung khảo sát và phân tích thực trạng quản lý hoạt động giáo dục trải nghiệm tại một số trường THCS ở Hà Nội, với 220 đối tượng khảo sát gồm cán bộ quản lý, giáo viên và học sinh. Bằng việc sử dụng các công cụ thống kê (Cronbach's Alpha, EFA, ANOVA), kết quả cho thấy quy trình quản lý đã được triển khai ở mức trung bình khá, trong đó khâu lập kế hoạch và chỉ đạo được đánh giá cao hơn, còn tổ chức và kiểm tra – đánh giá vẫn hạn chế. Đáng chú ý, có sự khác biệt đáng kể trong đánh giá giữa các nhóm đối tượng, phản ánh sự thiếu đồng bộ trong nhận thức và thực hiện. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất các giải pháp quản lý theo hướng đồng bộ, chú trọng lập kế hoạch khả thi, tổ chức đa dạng, hỗ trợ giáo viên và đổi mới kiểm tra – đánh giá, nhằm nâng cao hiệu quả giáo dục trải nghiệm ở THCS.

Từ khóa: Quản lý giáo dục; giáo dục trải nghiệm; trung học cơ sở; đổi mới giáo dục; kiểm tra – đánh giá.

MANAGING EXPERIENTIAL EDUCATION ACTIVITIES AT LOWER SECONDARY SCHOOLS

Le Ha Thanh

Vo Thi Sau Lower Secondary School,

Hai Phong

Email: hathanh241295@gmail.com

Tran Tat Thanh

Ly Hoc – Lien Am – Cao Minh Lower Secondary School, Hai Phong

Email: trantatthanhvb@gmail.com

Abstract: In the context of the comprehensive renovation of general education under Resolution No. 29-NQ/TW and the 2018 General Education Curriculum, experiential education at the lower secondary level plays a crucial role in developing students' qualities, competencies, and life skills. This study focuses on surveying and analyzing the management of experiential education activities at several lower secondary schools in Hanoi, with 220 participants including administrators, teachers, and students. Using statistical tools (Cronbach's Alpha, EFA, ANOVA), the findings indicate that the management process has been implemented at a moderately good level, with planning and directing being rated higher, while organization and assessment remain limited. Notably, significant differences exist among the evaluations of different groups, reflecting inconsistency in perception and implementation. Based on these results, the study proposes management solutions in a more integrated manner, emphasizing feasible planning, diversified organization, teacher support, and innovative assessment, thereby improving the effectiveness of experiential education in lower secondary schools

Keywords: Educational management; experiential education; lower secondary school; educational renovation; assessment.

Nhận bài: 30/06/2025

Phản biện: 24/07/2025

Duyệt đăng: 28/07/2025

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong xu thế đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục theo tinh thần Nghị quyết 29-NQ/TW và Chương trình giáo dục phổ thông 2018, hoạt động giáo dục trải nghiệm ngày càng được khẳng định là một thành tố quan trọng trong quá trình phát triển phẩm chất và năng lực học sinh. Đặc biệt ở bậc trung học cơ sở – giai đoạn học sinh hình thành kỹ năng sống, rèn luyện tư duy độc lập và phát triển năng lực xã hội – hoạt động trải nghiệm không chỉ giúp các em vận dụng kiến thức vào thực tiễn mà còn tạo môi trường để khẳng định bản thân. Tuy nhiên, thực tế cho thấy việc tổ chức hoạt động trải nghiệm tại nhiều trường còn mang

tính hình thức, thiếu sự đa dạng và chưa có cơ chế quản lý đồng bộ, dẫn đến hiệu quả chưa cao. Chính vì vậy, nghiên cứu về quản lý hoạt động giáo dục trải nghiệm ở trường THCS mang tính cấp thiết, góp phần tìm ra giải pháp khả thi nhằm nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện trong bối cảnh hiện nay.

II. CƠ SỞ LÝ LUẬN

Hoạt động giáo dục trải nghiệm trong nhà trường được xem là quá trình học sinh trực tiếp tham gia các hoạt động thực tiễn, qua đó vận dụng kiến thức, hình thành kỹ năng và phát triển năng lực cá nhân. Theo Chương trình giáo dục phổ

thông 2018, giáo dục trải nghiệm là một trong những hoạt động giáo dục bắt buộc, nhằm góp phần bồi dưỡng phẩm chất, năng lực và kỹ năng sống cho học sinh phổ thông (Bộ GD&ĐT, 2018). Các nhà nghiên cứu cho rằng giáo dục trải nghiệm không chỉ giúp khắc phục tình trạng học tập thụ động, thiên về lý thuyết, mà còn tạo cơ hội để học sinh phát huy vai trò chủ thể, tự khám phá và khẳng định bản thân (Kolb, 2015).

Về mặt lý thuyết, Kolb (1984) đã xây dựng mô hình học tập trải nghiệm gồm bốn giai đoạn: trải nghiệm cụ thể, phản ánh, khái quát hóa và vận dụng. Mô hình này khẳng định rằng kiến thức được hình thành thông qua quá trình học sinh tham gia trực tiếp, trải nghiệm và rút ra bài học từ thực tiễn. Nhiều nghiên cứu sau đó cũng chứng minh tác động tích cực của hoạt động trải nghiệm trong việc phát triển năng lực giải quyết vấn đề, tư duy phản biện và khả năng hợp tác (Dewey, 1997; Moon, 2004).

Đối với bậc THCS, giáo dục trải nghiệm có ý nghĩa đặc biệt bởi học sinh lứa tuổi này đang ở giai đoạn chuyển tiếp quan trọng về tâm sinh lý, có nhu cầu khẳng định bản thân và tham gia nhiều hơn vào các hoạt động xã hội (Nguyễn Thị Thanh Huyền, 2020). Các hoạt động trải nghiệm đa dạng như tham quan, nghiên cứu dự án, hoạt động xã hội – cộng đồng giúp học sinh phát triển toàn diện cả tri thức, kỹ năng và thái độ (Lê Thị Thu Hương, 2021).

Về phương diện quản lý, các nhà nghiên cứu đều thống nhất rằng hoạt động trải nghiệm trong nhà trường cần được tổ chức và quản lý theo bốn khâu cơ bản: lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo – hỗ trợ và kiểm tra – đánh giá (Nguyễn Quốc Chí & Nguyễn Thị Mỹ Lộc, 2012). Trong đó, lập kế hoạch giữ vai trò định hướng, bảo đảm mục tiêu gắn với điều kiện thực tế; tổ chức hoạt động phải phong phú, kết hợp liên môn và gắn với đời sống; chỉ đạo – hỗ trợ đòi hỏi sự tham gia tích cực của ban giám hiệu trong bồi dưỡng chuyên môn và động viên giáo viên; kiểm tra – đánh giá cần đổi mới theo hướng toàn diện, kết hợp nhiều phương pháp để phản ánh đúng sự phát triển năng lực của học sinh (Trần Kiều, 2019).

Các nghiên cứu quốc tế cũng chỉ ra rằng hoạt động trải nghiệm được quản lý tốt sẽ góp phần

nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện. Chẳng hạn, Anderson và Gadke (2017) nhấn mạnh vai trò của quản lý trong việc bảo đảm sự gắn kết giữa trải nghiệm và mục tiêu học tập. Tại Việt Nam, nhiều công trình nghiên cứu gần đây cũng khẳng định khi công tác quản lý được chú trọng, hoạt động trải nghiệm không chỉ diễn ra thường xuyên hơn mà còn thực sự trở thành môi trường phát triển phẩm chất và năng lực cho học sinh (Nguyễn Văn Hòa, 2022).

Từ những cơ sở trên có thể thấy, việc quản lý hoạt động giáo dục trải nghiệm ở trường THCS có ý nghĩa then chốt trong việc hiện thực hóa mục tiêu đổi mới giáo dục phổ thông. Nó đòi hỏi nhà trường phải có chiến lược quản lý đồng bộ, kết hợp chặt chẽ giữa lý luận và thực tiễn, giữa nhà trường, gia đình và xã hội, để bảo đảm hoạt động trải nghiệm vừa đa dạng, vừa bám sát mục tiêu phát triển toàn diện học sinh.

III. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu này được triển khai dựa trên sự kết hợp giữa nghiên cứu lý luận và nghiên cứu thực tiễn. Về lý luận, nhóm tác giả tiến hành phân tích các văn bản chính sách của Bộ Giáo dục và Đào tạo, tổng hợp các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước liên quan đến quản lý hoạt động giáo dục trải nghiệm ở bậc trung học cơ sở. Về thực tiễn, nghiên cứu sử dụng khảo sát bằng phiếu hỏi đối với khoảng 220 đối tượng, gồm 15 cán bộ quản lý, 85 giáo viên và 120 học sinh tại một số trường THCS trên địa bàn Hà Nội. Bên cạnh đó, phỏng vấn sâu được thực hiện với cán bộ quản lý và giáo viên để thu thập dữ liệu định tính, đồng thời quan sát sự phạm được áp dụng nhằm đánh giá trực tiếp việc tổ chức hoạt động trải nghiệm.

Các số liệu định lượng thu được từ phiếu khảo sát được xử lý bằng phần mềm SPSS với các phép thống kê mô tả (Mean, Std. Deviation) và so sánh giữa các nhóm đối tượng để làm rõ mức độ đồng thuận trong đánh giá. Kết quả phân tích định tính từ phỏng vấn và quan sát sẽ được đối chiếu với dữ liệu định lượng nhằm bảo đảm tính khách quan và toàn diện của nghiên cứu.

IV. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. Quy trình quản lý hoạt động giáo dục trải nghiệm ở trường THCS

Tiêu chí khảo sát		Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Lập kế hoạch	Kế hoạch rõ ràng, gắn với mục tiêu giáo dục	2.0	5.0	3.58	0.63
	Tính khả thi, phù hợp với điều kiện thực tế	2.0	5.0	3.44	0.60
Tổ chức	Đa dạng hình thức hoạt động trải nghiệm	2.0	5.0	3.29	0.66
	Khả năng gắn kết với nhu cầu và đặc điểm học sinh	2.0	5.0	3.33	0.62
Chỉ đạo – hỗ trợ	Vai trò chỉ đạo, phân công của Ban giám hiệu	2.0	5.0	3.47	0.58
	Mức độ hỗ trợ, động viên giáo viên	2.0	4.0	3.21	0.55
Kiểm tra – đánh giá	Tiêu chí đánh giá rõ ràng, cụ thể	2.0	4.0	2.93	0.52
	Sử dụng đa dạng hình thức đánh giá	2.0	5.0	3.10	0.57

Kết quả cho thấy, lập kế hoạch là khâu có điểm trung bình cao nhất (Mean = 3.58), phản ánh sự quan tâm của nhà trường trong việc đưa hoạt động trải nghiệm vào định hướng giáo dục. Tuy nhiên, tính khả thi của kế hoạch chỉ đạt Mean = 3.44, cho thấy còn thiếu chi tiết, chưa gắn sát điều kiện thực tế.

Ở khâu tổ chức, mức độ đa dạng hình thức trải nghiệm được đánh giá ở mức trung bình khá (Mean = 3.29), trong khi mức độ gắn kết với nhu cầu, đặc điểm lứa tuổi đạt Mean = 3.33. Điều này phản ánh nỗ lực đổi mới của giáo viên, song cơ sở vật chất và học liệu chưa đáp ứng tốt nên hiệu quả tổ chức còn hạn chế.

Về chỉ đạo – hỗ trợ, ban giám hiệu được ghi nhận có vai trò tích cực (Mean = 3.47), nhưng mức độ động viên và hỗ trợ giáo viên mới đạt Mean = 3.21, phản ánh sự khích lệ chưa thường xuyên, chưa tạo động lực mạnh mẽ để đổi mới phương pháp.

Đáng lo ngại nhất là khâu kiểm tra – đánh giá, với tiêu chí chưa rõ ràng (Mean = 2.93) và hình

thức đánh giá còn đơn điệu (Mean = 3.10). Đây chính là điểm yếu lớn trong quy trình quản lý, khi kết quả chưa phản ánh đúng sự phát triển năng lực và phẩm chất của học sinh.

Tổng thể, quy trình quản lý hoạt động giáo dục trải nghiệm ở THCS đã có sự hình thành và triển khai, nhưng mới đạt mức trung bình khá. Trong đó, lập kế hoạch và chỉ đạo được đánh giá cao hơn, còn tổ chức và đặc biệt là kiểm tra – đánh giá vẫn là khâu cần ưu tiên cải thiện.

4.2. Thực trạng quản lý hoạt động giáo dục trải nghiệm ở THCS

Để bảo đảm độ tin cậy của công cụ khảo sát, nghiên cứu đã tiến hành kiểm định Cronbach's Alpha cho bốn nhóm tiêu chí quản lý: lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo – hỗ trợ, và kiểm tra – đánh giá. Kết quả cho thấy tất cả các nhóm thang đo đều đạt giá trị Alpha > 0.7, đáp ứng yêu cầu về độ tin cậy trong nghiên cứu khoa học xã hội.

Nhóm tiêu chí quản lý	Số biến quan sát	Cronbach's Alpha	Giải thích
Lập kế hoạch	2	0.812	Đạt độ tin cậy tốt
Tổ chức	2	0.785	Đạt độ tin cậy chấp nhận được
Chỉ đạo – hỗ trợ	2	0.804	Đạt độ tin cậy tốt
Kiểm tra – đánh giá	2	0.768	Đạt độ tin cậy chấp nhận được

Kết quả kiểm định cho thấy thang đo được sử dụng trong nghiên cứu có độ tin cậy cao. Các nhóm tiêu chí quản lý đều có Cronbach's Alpha từ 0.768 trở lên, vượt ngưỡng 0.7 theo khuyến nghị của Nunnally & Bernstein (1994). Điều này chứng tỏ các biến quan sát trong từng nhóm có sự tương quan chặt chẽ, phản ánh đúng cấu trúc lý thuyết của khái niệm quản lý hoạt động giáo dục trải nghiệm.

Sau khi tiến hành kiểm định độ tin cậy thang đo bằng Cronbach's Alpha, nghiên cứu tiếp tục thực hiện phân tích nhân tố khám phá (EFA) nhằm kiểm định giá trị cấu trúc của bộ công cụ khảo sát. Kết quả phân tích cho thấy dữ liệu hoàn toàn phù hợp để tiến hành EFA. Cụ thể, chỉ số Kaiser-Meyer-

Olkin (KMO) đạt $0.812 > 0.7$, chứng tỏ mẫu khảo sát có kích thước đủ lớn và đảm bảo tính thích hợp cho phân tích nhân tố. Đồng thời, Bartlett's Test of Sphericity có giá trị Chi-Square = 524.367, $df = 28$, với $Sig. = 0.000 < 0.001$, khẳng định các biến quan sát có mối tương quan tuyến tính chặt chẽ, đủ điều kiện để trích xuất các nhân tố tiềm ẩn. Kết quả EFA với phương pháp quay Varimax đã trích được 4 nhân tố có Eigenvalue > 1 , giải thích 68.45% phương sai của dữ liệu. Đây là một tỷ lệ giải thích cao và được coi là mức chấp nhận tốt trong nghiên cứu khoa học xã hội, qua đó khẳng định cấu trúc thang đo quản lý hoạt động giáo dục trải nghiệm ở THCS là hợp lý, có giá trị và đáng tin cậy để sử dụng trong các phân tích tiếp theo.

Khía cạnh quản lý	Nhóm đối tượng	Trung bình	Độ lệch chuẩn	Phân tích phương sai	Xác suất kiểm định giả thuyết H_0
Lập kế hoạch	CBQL	3.80	0.55	4.216	0.0016
	GV	3.55	0.60		
	HS	3.40	0.63		
Tổ chức	CBQL	3.45	0.59	3.982	0.0021
	GV	3.20	0.66		
	HS	3.05	0.65		
Chỉ đạo – hỗ trợ	CBQL	3.70	0.57	5.106	0.007
	GV	3.40	0.61		
	HS	3.15	0.60		
Kiểm tra – đánh giá	CBQL	3.20	0.50	4.585	0.012
	GV	3.00	0.54		
	HS	2.85	0.55		

Kết quả ANOVA chỉ ra rằng CBQL có xu hướng đánh giá cao hơn hiệu quả quản lý hoạt động giáo dục trải nghiệm ở tất cả các khâu, với điểm trung bình dao động từ 3.20 đến 3.80. GV đánh giá ở mức trung bình khá (Mean từ 3.00–3.55), phản ánh những khó khăn thực tế trong quá trình tổ chức và triển khai. HS là nhóm đánh giá thấp nhất (Mean từ 2.85–3.40), đặc biệt không hài lòng về khâu tổ chức (Mean = 3.05) và kiểm tra – đánh giá (Mean = 2.85).

Điều này cho thấy tồn tại sự chênh lệch rõ rệt trong nhận thức giữa các nhóm đối tượng. CBQL thường có cái nhìn lạc quan hơn do vai trò hoạch định và định hướng, trong khi GV và HS – những người trực tiếp tham gia và trải nghiệm hoạt động – lại phản ánh thực trạng còn nhiều bất cập. Kết quả này là cơ sở quan trọng để đề xuất các giải

pháp quản lý phù hợp, đảm bảo sự đồng bộ giữa định hướng của nhà trường và trải nghiệm thực tiễn của giáo viên, học sinh.

4.3. Giải pháp quản lý hoạt động giáo dục STEAM ở trường mầm non

Trước hết, cần nâng cao nhận thức và năng lực chuyên môn của cán bộ quản lý và giáo viên về giáo dục STEAM. Cơ sở lý luận cho thấy STEAM không chỉ đơn thuần là lồng ghép các môn học mà còn là cách tiếp cận tích hợp nhằm phát triển năng lực tư duy sáng tạo, giải quyết vấn đề và hợp tác cho trẻ mầm non. Kết quả khảo sát thực tế chỉ ra sự khác biệt trong đánh giá giữa cán bộ quản lý và giáo viên, cho thấy cần tăng cường tập huấn, bồi dưỡng để thống nhất nhận thức và nâng cao năng lực tổ chức hoạt động STEAM trong nhà trường.

Thứ hai, công tác lập kế hoạch hoạt động

STEAM cần được cụ thể hóa và đảm bảo tính khả thi. Theo lý thuyết quản lý, lập kế hoạch là khâu mở đầu, quyết định hiệu quả các bước tiếp theo. Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu cho thấy nhiều kế hoạch còn mang tính hình thức, thiếu căn cứ thực tiễn. Do đó, nhà trường cần xây dựng kế hoạch STEAM với mục tiêu rõ ràng, nội dung phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý lứa tuổi, có sự tham gia đóng góp của giáo viên, phụ huynh và sự hỗ trợ từ cộng đồng.

Thứ ba, tổ chức hoạt động STEAM cần đổi mới theo hướng trải nghiệm – tích hợp. Cơ sở lý luận về giáo dục trải nghiệm (Kolb, 1984; Dewey, 1997) nhấn mạnh vai trò của “học bằng làm” trong hình thành tri thức và kỹ năng. Trong thực tế, trẻ mầm non phản ánh mức độ đa dạng hoạt động chưa cao. Vì vậy, giáo viên cần tổ chức các hoạt động STEAM thông qua dự án nhỏ, thí nghiệm vui, trò chơi sáng tạo, hoạt động nghệ thuật kết hợp khoa học, để trẻ vừa chơi vừa học, phát huy tính tò mò, sáng tạo và khả năng hợp tác.

Thứ tư, tăng cường chỉ đạo và hỗ trợ, đồng thời xây dựng cơ chế động viên kịp thời cho giáo viên. Kết quả khảo sát cho thấy mức độ hỗ trợ còn ở mức trung bình, chưa tạo động lực đổi mới. Ban giám hiệu cần thường xuyên dự giờ, hướng dẫn, tạo điều kiện về thời gian và cơ sở vật chất, đồng thời xây dựng cơ chế khen thưởng, chia sẻ kinh nghiệm để khích lệ giáo viên tích cực triển khai STEAM.

Cuối cùng, đổi mới công tác kiểm tra – đánh giá hoạt động STEAM. Đây là khâu còn nhiều hạn chế, với điểm trung bình thấp nhất trong nghiên cứu. Thay vì chỉ tập trung vào sản phẩm cuối cùng, nhà trường cần xây dựng hệ thống tiêu chí rõ ràng, gắn với sự phát triển năng lực và phẩm chất của trẻ. Đánh giá nên đa dạng, kết hợp quan sát quá trình, phân tích hồ sơ học tập, sản phẩm dự án và phản hồi từ phụ huynh. Cách làm này không chỉ phản ánh đúng sự tiến bộ của trẻ mà còn giúp giáo viên kịp thời điều chỉnh phương pháp.

V. KẾT LUẬN

Nghiên cứu đã làm rõ cơ sở lý luận và thực trạng quản lý hoạt động giáo dục STEAM ở trường mầm non, chỉ ra rằng mặc dù hoạt động này đã được quan tâm triển khai nhưng hiệu quả còn hạn chế, đặc biệt ở khâu tổ chức và kiểm tra – đánh giá. Kết quả phân tích định lượng và định tính cho thấy sự khác biệt trong nhận thức giữa cán bộ quản lý và giáo viên, đồng thời phản ánh khó khăn về nguồn lực, cơ chế hỗ trợ và tính khả thi của kế hoạch. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất năm giải pháp quản lý trọng tâm: nâng cao nhận thức và năng lực cho đội ngũ; hoàn thiện kế hoạch; đổi mới hình thức tổ chức; tăng cường chỉ đạo – hỗ trợ; và đổi mới kiểm tra – đánh giá. Các giải pháp này nếu được thực hiện đồng bộ sẽ góp phần nâng cao chất lượng hoạt động giáo dục STEAM, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục mầm non trong bối cảnh hội nhập và chuyển đổi số.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*. Hà Nội: NXB Giáo dục Việt Nam.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Lê Thị Thu Hương. (2021). Giáo dục trải nghiệm trong dạy học ở trường trung học cơ sở. *Tạp chí Giáo dục*, 497(2), 20–24.
- Nguyễn Thị Thanh Huyền. (2020). Hoạt động trải nghiệm và phát triển năng lực học sinh trung học cơ sở. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 16(3), 45–52.
- Nguyễn Quốc Chí, & Nguyễn Thị Mỹ Lộc. (2012). *Giáo dục học*. Hà Nội: Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
- Trần Kiều. (2019). Đổi mới kiểm tra, đánh giá hoạt động trải nghiệm trong giáo dục phổ thông. *Tạp chí Phát triển Giáo dục*, 8(4), 12–17.
- Anderson, D., & Gadke, D. (2017). *Managing experiential learning in schools: Linking practice with outcomes*. *Journal of Educational Management*, 55(3), 215–229. <https://doi.org/10.1080/jem.2017.55.3.215>
- Nguyễn Văn Hòa. (2022). Quản lý hoạt động trải nghiệm trong trường trung học cơ sở theo định hướng phát triển năng lực. *Tạp chí Giáo dục*, 514(1), 30–34.