THỰC TRẠNG TỔ CHỨC DẠY HỌC DỰ ÁN TRONG MÔN TỰ NHIÊN VÀ XÃ HỘI NHẰM PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC THIẾT KẾ VÀ TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG CHO HỌC SINH LỚP 3 TẠI TRƯỜNG TIỂU HỌC AN LẠC 3, THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Dương Trần Bình*, Liên Thảo Ngân
Trường Tiểu học Chi Lăng, phường Thông Tây Hội, TPHCM
Khóa 35 Trường Đại học Sư phạm TPHCM

Tóm tắt: *Bài viết xem xét thực trạng tổ chức dạy học dự án trong môn tự nhiên và xã hội nhằm phát triển năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động cho học sinh lớp 3 tại trường tiểu học An Lạc 3, thành phố Hồ Chí Minh.*

Từ khóa: *dạy học dự án, năng lực thiết kế, lớp 3*

CURRENT SITUATION OF IMPLEMENTING PROJECT-BASED LEARNING IN THE NATURAL AND SOCIAL SCIENCES SUBJECT TO DEVELOP DESIGN AND ACTIVITY ORGANIZATION COMPETENCIES FOR GRADE 3 STUDENTS AT AN LAC 3 PRIMARY SCHOOL, HO CHI MINH CITY

Abstract: *This study examines the current implementation of project-based learning in the Natural and Social Sciences subject with the aim of developing Grade 3 students' competencies in designing and organizing learning activities at An Lac 3 Primary School, Ho Chi Minh City.*

Keywords: *project-based learning, design competency, Grade 3 students.*

Nhận bài: 13/05/2026 Phản biện: 13/06/2026 Duyệt đăng: 16/06/2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong xu thế phát triển của giáo dục toàn cầu, mô hình giáo dục tiếp cận nội dung đang dần chuyển dịch sang mô hình PTNL người học. Tại Việt Nam, Chương trình GDPT 2018 cụ thể hóa định hướng này bằng việc yêu cầu người học vận dụng linh hoạt kiến thức vào thực tiễn. Ở cấp Tiểu học, môn Tự nhiên và Xã hội đóng vai trò nền tảng trong việc hình thành nhận thức ban đầu về tự nhiên, xã hội và con người. Trong hệ thống các NL cần phát triển, NL thiết kế và tổ chức hoạt động có ý nghĩa quan trọng, đòi hỏi sự tổng hòa của tư duy sáng tạo, khả năng lập kế hoạch và điều phối nguồn lực. Việc hình thành NL này giúp HS từng bước tự chủ và có trách nhiệm với các nhiệm vụ học tập.

DHDA là phương pháp sư phạm đáp ứng hiệu quả mục tiêu trên bằng cách tạo ra môi trường mở, nơi HS đóng vai trò chủ thể kiến tạo tri thức. Thông qua tiến trình trải nghiệm các giai đoạn từ hình thành ý tưởng, lập kế hoạch, phân công nhiệm vụ đến triển khai và trình bày sản phẩm, NL thiết kế và tổ chức hoạt động của HS được bộc lộ và rèn luyện một cách tự nhiên.

Trường Tiểu học An Lạc 3 là đơn vị có truyền thống chú trọng đổi mới phương pháp dạy học. Tuy nhiên, qua khảo sát thực tế tại nhà trường, việc vận dụng DHDA để đánh giá và PTNL thiết kế, tổ chức hoạt động cho HS khối 3 vẫn còn hạn chế. GV còn gặp khó khăn về phương án phân bổ thời gian và thiếu các công cụ đánh giá (Rubric, bảng kiểm) chuyên sâu, dẫn đến việc HS còn lúng túng, thụ động trong khâu lập kế hoạch và điều phối tiến độ nhóm.

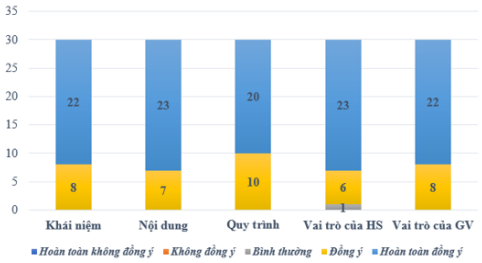
II. THỰC TRẠNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC THIẾT KẾ VÀ TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG CHO HỌC SINH THÔNG QUA DẠY HỌC DỰ ÁN TRONG MÔN TỰ NHIÊN VÀ XÃ HỘI LỚP 3 TẠI TRƯỜNG TIỂU HỌC AN LẠC 3, THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

2.1. Thực trạng tổ chức dạy học dự án của giáo viên trong môn Tự nhiên và Xã hội

STT	Các nhận định	Bình thường	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý	Điểm TB	Thứ bậc
1	Khái niệm	0	8	22	4.73	2
2	Nội dung	0	7	23	4.77	1
3	Quy trình	0	10	20	4.67	4

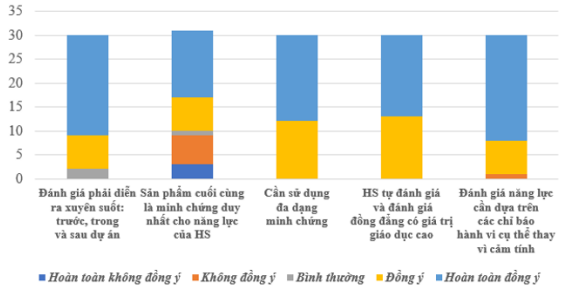
4	Vai trò của HS	1	6	23	4.73	2
5	Vai trò của GV	0	8	22	4.73	2

Bảng 1.1. Thống kê nhận thức của GV về các nhận định cốt lõi trong DHDA (n=30)



Biểu đồ 1.1. Biểu đồ thể hiện mức độ đồng ý với các nhận định về DHDA

Sự đồng thuận ở mức cao của đội ngũ GV về bản chất của DHDA trong môn Tự nhiên và Xã hội được thể hiện rõ nét qua mức điểm trung bình dao động từ 4.67 đến 4.77 trên thang đo 5 mức độ (Bảng 1.1 và Biểu đồ 1.1). Việc nhận định nội dung dự án cần bắt nguồn từ thực tiễn đạt giá trị cao nhất với ĐTB = 4.77, khẳng định tư duy đúng đắn của GV trong việc kết nối kiến thức môn học với đời sống thực tế. Sự thống nhất về khái niệm, vai trò chủ động của HS và vai trò cố vấn của GV cùng đạt giá trị ĐTB = 4.73 (Bảng 1.1), phản ánh quá trình chuyển dịch vai trò sư phạm từ người truyền thụ sang người hướng dẫn đang diễn ra tích cực tại nhà trường. Dù khía cạnh quy trình thực hiện ghi nhận mức điểm thấp nhất là 4.67, đây vẫn là minh chứng cho thấy đội ngũ GV đã làm chủ được trình tự vận hành phương pháp. Những kết quả này tạo tiền đề nhận thức quan trọng, xây dựng nền tảng vững chắc để GV tại trường Tiểu học An Lạc 3 sẵn sàng triển khai hiệu quả các dự án học tập trong thực tiễn giảng dạy.

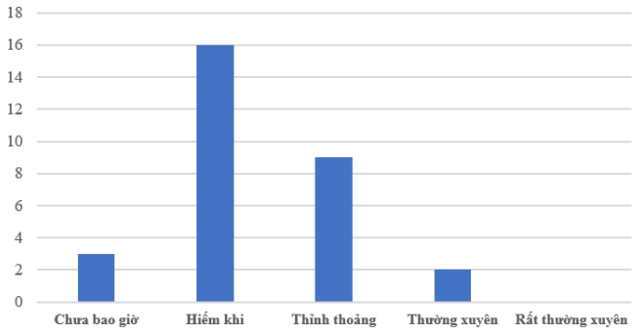


Biểu đồ 1.2. Biểu đồ thể hiện quan niệm về việc đánh giá NL HS trong quá trình thực hiện tổ chức DHDA

Bên cạnh việc xác lập nhận thức về quy trình và vai trò trong DHDA, quan niệm của GV về đánh giá NL HS cũng phản ánh tư duy sư phạm định hướng phát triển phẩm chất, NL (Biểu đồ 1.2). Đa số GV đều đồng thuận với quan điểm đánh giá cần diễn ra xuyên suốt, chú trọng đa dạng minh chứng và đề cao giá trị giáo dục của việc tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng thay vì chỉ dựa vào sản phẩm cuối cùng. Tuy nhiên, kết quả từ các chỉ số về tần suất sử dụng công cụ hỗ trợ (như bảng kiểm, rubric) trong giảng dạy thực tế cho thấy sự chênh lệch đáng kể giữa quan niệm tiến bộ này với việc triển khai các thao tác kỹ thuật tại lớp học. Điều này khẳng định GV đã hình thành được tư duy đánh giá đúng đắn, nhưng vẫn cần hệ thống công cụ hóa để chuyển đổi quan niệm này thành các hành vi sư phạm cụ thể trong tiến trình dạy học.

Mức độ sử dụng	Số lượng GV	Tỉ lệ (%)	Điểm trung bình
Chưa bao giờ	3	10%	2.3
Hiếm khi	16	53.3%	
Thỉnh thoảng	9	30%	
Thường xuyên	2	6.7%	
Rất thường xuyên	0	0%	

Bảng 1.2. Tần suất sử dụng phương pháp DHDA trong môn Tự nhiên và Xã hội lớp 3 (n=30)



Biểu đồ 1.3. Biểu đồ thể hiện mức độ sử dụng phương pháp DHDA trong giảng dạy môn Tự nhiên và Xã hội lớp 3 tại trường

Việc triển khai phương pháp DHDA trong môn Tự nhiên và Xã hội lớp 3 hiện ghi nhận mức độ chênh lệch giữa nhận thức lý thuyết và thực tiễn áp dụng (Bảng 1.2 và Biểu đồ 1.3). Với giá trị trung bình ĐTB = 2.30, tần suất vận dụng phương pháp này tại đơn vị hiện nằm ở ngưỡng "Hiếm khi". Tỉ lệ 63.3% GV phản hồi ở mức "Chưa bao giờ" và "Hiếm khi" cho thấy DHDA chưa trở thành hoạt động giảng dạy thường xuyên. Sự hạn chế về tần suất này dẫn đến việc HS chưa có nhiều cơ hội thực hành các kỹ năng lập kế hoạch và điều phối hoạt động nhóm một cách hệ thống. Kết quả phỏng vấn sâu với GV trực tiếp giảng dạy đã làm sáng tỏ nguyên nhân này: 'Áp lực về thời lượng chương trình và sĩ số lớp đông khiến việc triển khai một dự án kéo dài trở nên khó khăn, trong khi các mẫu kế hoạch bài dạy dự án tích hợp còn thiếu, dẫn đến tâm lý e ngại khi phải thay đổi phương pháp giảng dạy truyền thống'. Ý kiến này phản ánh sự xung đột giữa kỳ vọng đổi mới và áp lực thực tế mà GVđang đối mặt tại đơn vị. Từ cơ sở thực tiễn này, các giải pháp hỗ trợ chuyên môn là cần thiết nhằm giúp GVchủ động đưa phương pháp vào tiến trình giảng dạy thường nhật.

STT	Hình thức tổ chức	Bình thường	Đồng ý
1	Thực hiện gói gọn trong 1-2 tiết học	18	8
2	Triển khai theo chuỗi nhiều tiết (liên tiết)	5	7
3	Kết hợp linh hoạt các hình thức	4	10
4	Tổ chức dưới dạng hoạt động ngoài giờ lên lớp	4	6

Bảng 1.3. Thống kê nhận thức của GV về các nhận định cốt lõi trong DHDA (n=30)

Việc lựa chọn hình thức tổ chức DHDA tại trường Tiểu học An Lạc 3 thể hiện sự ưu tiên rõ rệt đối với các mô hình tinh gọn, với 60% GV lựa chọn triển khai gói gọn trong 1-2 tiết học. Hình thức triển khai theo chuỗi nhiều tiết liên tiếp chiếm 17%, trong khi việc kết hợp linh hoạt các hình thức và tổ chức ngoài giờ lên lớp ghi nhận lần lượt 13% và 10%. Trao đổi sâu với các GV cốt cán tại trường đã cho thấy nguyên nhân thực tế: "Việc triển khai dự án dài ngày thường gây xáo trộn thời khóa biểu và khó kiểm soát sĩ số 30-35 HS/lớp, các dự án ngắn hạn trở thành giải pháp an toàn để đảm bảo tiến độ chương trình." Tuy nhiên, xu hướng gói gọn dự án trong thời gian ngắn có thể là rào cản khiến HS khó thực hiện trọn vẹn các giai đoạn trải nghiệm sâu, ảnh hưởng đến hiệu quả PTNL thiết kế và tổ chức hoạt động của người học. Từ thực tế này, việc định hướng các hình thức tổ chức dự án đa dạng hơn là cần thiết để HS có đủ không gian thực hành, từ đó khai thác tối đa tiềm năng của phương pháp DHDA trong môn Tự nhiên và Xã hội.

Việc hỗ trợ HS tự tổ chức hoạt động dự án tại trường Tiểu học An Lạc 3 ghi nhận sự phân hóa về mức độ triển khai giữa các giai đoạn sư phạm, với giá trị trung bình đạt từ 4.23 đến 4.53. Các biện pháp mang tính tổng kết và đánh giá, cụ thể là việc tổ chức báo cáo, trình bày sản phẩm dưới nhiều hình thức đa dạng và áp dụng tiêu chí đánh giá đồng đẳng, đạt giá trị cao nhất với ĐTB = 4.53, cho thấy sự chú trọng của GV vào giai đoạn hoàn thiện dự án. Ngược lại, các hoạt động đóng vai trò định hướng ban đầu như việc hướng dẫn HS xây dựng kế hoạch thực hiện và xây dựng tình huống thực tiễn có giá trị thấp hơn với ĐTB lần lượt là 4.27 và 4.23, tương ứng với thứ bậc 5 và 6. Dữ liệu này chỉ ra xu hướng ưu tiên vào khâu kết quả hơn là các bước chuẩn bị trong quy trình triển khai DHDA tại đơn vị. Để thúc đẩy NL thiết kế và tổ chức hoạt động, việc tăng cường các biện pháp hỗ trợ ngay từ giai đoạn lập kế hoạch và thiết kế tình huống là cần thiết, qua đó góp phần giúp HS chủ động và tự tin hơn trong toàn bộ tiến trình thực hiện dự án.

GV tại trường Tiểu học An Lạc 3 có xu hướng ưu tiên các loại hình sản phẩm giúp HS phát triển tư duy ngôn ngữ và khả năng hệ thống hóa kiến thức. "Sản phẩm ngôn ngữ" (bài thuyết trình, kịch bản, nhật ký dự án) là lựa chọn hàng đầu của 24 GV, kế đến là "Sản phẩm đồ họa" (poster, sơ đồ tư duy, tranh vẽ) với gần 19 GV, trong khi các sản phẩm đòi hỏi tư duy kỹ thuật số hoặc vật thể hữu hình có tần suất sử dụng thấp hơn. Sự phân bổ này cho thấy GV có thể đã chú trọng đến NL truyền đạt và trình bày ý tưởng của HS. Bên cạnh đó cũng bộc lộ hạn chế trong việc tạo cơ hội để các em rèn luyện kỹ năng thực hành vật liệu và quản trị tài nguyên thực tế - vốn là những kỹ năng còn tồn tại khoảng trống trong NL thiết kế và tổ chức hoạt động tại đơn vị.

Hiện nay, các GV tại trường đã bước đầu hình thành thói quen sử dụng các công cụ hỗ trợ để định hướng HS trong DHDA, dù mức độ triển khai giữa các GV vẫn còn sự phân hóa. Theo dữ liệu từ khảo sát, có đến 57% GV thường xuyên sử dụng các công cụ này (với 50% ở mức "Thường xuyên" và 7% ở mức "Rất thường xuyên"). Bên cạnh đó, 30% GV sử dụng ở mức "Thỉnh thoảng" và 13% ở mức "Hiếm khi". Sự phổ biến của bảng kiểm, rubric và sơ đồ tư duy cho thấy nỗ lực của GV tại trường trong việc giúp HS lớp 3 giảm bớt sự lúng túng khi lập kế hoạch và điều phối công việc nhóm. Tuy nhiên, việc vẫn còn 43% GV chưa sử dụng công cụ hỗ trợ thường xuyên cho thấy cần có thêm các đợt tập huấn và cung cấp biểu mẫu chuẩn hóa để đồng bộ hóa kỹ năng sư phạm, từ đó tối ưu hóa NL thiết kế và tổ chức hoạt động cho toàn bộ HS trong trường.

Mức độ tự tin của GV khi thực hiện các nhiệm vụ thiết kế dự án học tập tại trường Tiểu học An Lạc 3 đạt điểm trung bình ĐTB = 4.30 đối với NL thiết kế nội dung gắn liền thực tiễn địa phương và ĐTB = 4.27 đối với NL thiết kế chủ đề tích hợp. Những giá trị này chỉ ra sự phân hóa về NL chuyên môn trong đội ngũ GV, khi một bộ phận vẫn duy trì mức độ tự tin trung bình đối với các yêu cầu về thiết kế tích hợp liên môn và gắn kết thực tế. Sự hạn chế này tác động trực tiếp đến việc xây dựng các tình huống vấn đề mang tính thúc đẩy tư duy cho HS trong các dự án học tập. Từ cơ sở dữ liệu này, việc xây dựng các kế hoạch bài dạy mẫu đóng vai trò thiết yếu để hỗ trợ kỹ thuật thiết kế, đáp ứng yêu cầu nâng cao chất lượng hoạt động dạy học theo hướng PTNL tại nhà trường.

Mặc dù đội ngũ GV có tư duy tích cực và đồng thuận cao về vai trò của phương pháp nhưng việc vận dụng thực tiễn còn khiêm tốn và chủ yếu gói gọn trong thời lượng ngắn, dẫn đến sự thiếu hụt các kỹ thuật sư phạm chuyên sâu để dẫn dắt HS. Từ những hạn chế trong quy trình tổ chức của GV, nghiên cứu sẽ tiếp tục làm rõ hệ quả trực tiếp lên NL của người học thông qua việc phân tích sâu hơn về thực trạng kỹ năng thiết kế và tổ chức hoạt động của HS trong các dự án học tập.

2.2. Thực trạng năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động của học sinh

NL thiết kế và tổ chức hoạt động của HS lớp 3 là sự tích hợp giữa tư duy lập kế hoạch, khả năng điều phối nguồn lực và kỹ năng thích ứng thực tế. Kết quả khảo sát cho thấy vẫn tồn tại khoảng cách giữa yêu cầu sư phạm và khả năng thực hiện của HS tại Trường Tiểu học An Lạc 3.

Xác định mục tiêu và đề xuất ý tưởng là giai đoạn khởi đầu có ý nghĩa quan trọng trong DHDA (ĐTB = 4.70). Tuy nhiên, kỹ năng tự xác định mục tiêu và nhiệm vụ của HS chỉ đạt ĐTB = 4.03. HS thường hứng thú khi nêu ý tưởng nhưng lúng túng khi cụ thể hóa thành kế hoạch hành động. Kết quả quan sát và phỏng vấn cho thấy nhiều em chưa biết bắt đầu từ đâu hoặc cần chuẩn bị những gì để thực hiện dự án.

Lập kế hoạch được xem là bước quan trọng và khó khăn nhất. Có 26/30 GV cho rằng đây là nội dung cần chú trọng, đồng thời 8/30 GV xác định đây là bước HS gặp nhiều khó khăn nhất. Dù phần lớn GV đánh giá HS có thể lập kế hoạch đơn giản, thực tế các em vẫn lúng túng trong việc xác định trình tự công việc, cho thấy cần có biểu mẫu và công cụ hướng dẫn cụ thể.

Thảo luận và phân công nhiệm vụ là kỹ năng được đánh giá cao nhất của HS (ĐTB = 4.17), trong khi thành tố phối hợp làm việc nhóm đạt ĐTB = 4.70. Tuy nhiên, việc phân công còn thiếu rõ ràng, nhiều em muốn đảm nhận cùng một nhiệm vụ, dẫn đến phân chia công việc chưa hợp lý. Kết quả phỏng vấn cho thấy HS còn thiếu kỹ năng hợp tác và chia sẻ trách nhiệm trong nhóm.

Theo dõi, điều chỉnh và giải quyết vấn đề vẫn là hạn chế của HS. Kỹ năng theo dõi tiến độ và điều chỉnh đạt ĐTB = 4.13 nhưng cũng là bước được 8/30 GV đánh giá khó nhất. Dù kỹ năng lựa chọn vật liệu đạt ĐTB = 4.20, HS còn thiếu chủ động khi xử lý sự cố, thường chờ GV hỗ trợ thay vì tự tìm giải pháp. Điều này cho thấy các em cần được hỗ trợ bằng rubric, tiêu chí và công cụ hướng dẫn để phát triển năng lực tự quản lý dự án.

Tóm lại, khảo sát cho thấy NL thiết kế và tổ chức hoạt động của HS lớp 3 đã có nền tảng nhưng còn hạn chế ở các khâu xác định mục tiêu, lập kế hoạch, theo dõi tiến độ và giải quyết vấn đề. Vì vậy, cần bổ sung các công cụ hỗ trợ như biểu mẫu, rubric và tiêu chí đánh giá để giúp HS từng

bước phát triển năng lực tự chủ và tổ chức hoạt động trong DHDA.

2.3. Những yếu tố ảnh hưởng

Kết quả khảo sát cho thấy thời gian là rào cản lớn nhất khi triển khai DHDA (ĐTB = 4,33), do áp lực chương trình khiến giáo viên phải rút ngắn các hoạt động dự án. Sĩ số lớp đông (ĐTB = 4,17) cũng gây khó khăn trong việc theo dõi và hỗ trợ từng nhóm học sinh. Mặc dù hạ tầng công nghệ là thuận lợi nổi bật (ĐTB = 4,57), nguồn học liệu số, kế hoạch bài dạy mẫu và rubric đánh giá vẫn còn thiếu (ĐTB = 4,00; 3,93), ảnh hưởng đến hiệu quả tổ chức và đánh giá dự án. Bên cạnh đó, sự ủng hộ của Ban giám hiệu (ĐTB = 4,43) và tinh thần hợp tác của học sinh (ĐTB = 4,40) là những điều kiện thuận lợi, nhưng giáo viên vẫn cần được bồi dưỡng thêm về quản lý dự án (ĐTB = 3,87). Sự phối hợp giữa gia đình và nhà trường (ĐTB = 3,60) cùng điều kiện kinh phí, cơ sở vật chất (ĐTB = 3,67) còn hạn chế, dù nhà trường đã tận dụng tốt các không gian như sân trường, sảnh và thư viện để hỗ trợ hoạt động dự án (ĐTB = 4,30).

2.4. Đánh giá chung về thực trạng và những vấn đề đặt ra

Công tác triển khai dạy học dự án (DHDA) tại Trường Tiểu học An Lạc 3 đã có những thuận lợi ban đầu nhờ sự quan tâm của Ban giám hiệu, hạ tầng công nghệ, không gian học tập đa dạng và sự đồng thuận của giáo viên về vai trò của DHDA trong phát triển năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động cho học sinh lớp 3. Tuy nhiên, DHDA chưa được thực hiện thường xuyên, quy mô dự án còn nhỏ, học sinh còn lúng túng trong lập kế hoạch, làm việc nhóm và giải quyết vấn đề. Bên cạnh đó, nhà trường còn thiếu các công cụ hỗ trợ như kế hoạch bài dạy mẫu, rubric và tiêu chí đánh giá, gây khó khăn cho giáo viên và học sinh. Vì vậy, cần xây dựng hệ thống tài liệu và công cụ hướng dẫn, đánh giá thống nhất để nâng cao hiệu quả tổ chức DHDA và phát triển năng lực cho học sinh.

III. KẾT LUẬN

Qua khảo sát thực trạng triển khai tại trường Tiểu học An Lạc 3, TPHCM, tác giả rút ra ba nhận định chính như sau:

Thứ nhất, kết quả nghiên cứu xác lập được cấu trúc NL thiết kế và tổ chức hoạt động cho HS lớp 3. Các chỉ báo hành vi được cụ thể hóa phù hợp với yêu cầu cần đạt của Chương trình GDPT 2018, làm tiền đề để xây dựng các biện pháp sư phạm.

Thứ hai, thực trạng khảo sát cho thấy tồn tại khoảng cách giữa nhận thức và khả năng thực thi. Dù đội ngũ GV có nhận thức tích cực về vai trò của DHDA, nhưng tần suất áp dụng thực tế còn hạn chế. NL thiết kế và tổ chức của HS chủ yếu dừng lại ở mức độ tự phát, thiếu tính hệ thống và thường lệ thuộc vào sự hướng dẫn trực tiếp từ GV.

Thứ ba, nghiên cứu chỉ ra những rào cản ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng DHDA, bao gồm áp lực về thời lượng chương trình, quy mô sĩ số và sự thiếu hụt các học liệu mẫu. Kết quả này gợi mở yêu cầu cấp thiết về việc cung cấp hệ thống kế hoạch bài dạy mẫu tích hợp sẵn các công cụ hướng dẫn và đánh giá. Đây là cơ sở thực tiễn để nghiên cứu đề xuất các biện pháp tổ chức DHDA hiệu quả.

DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO

Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). Chương trình Giáo dục phổ thông: Chương trình tổng thể (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).

Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). Chương trình Giáo dục Phổ thông: Môn Tự nhiên và Xã hội (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).

Buck Institute for Education. (2019). PBL Works: What is Project Based Learning?. https://www.pblworks.org/what-is-pbl

Đỗ Hương Trà. (2021). Phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh thông qua dạy học dự án trong môn Tự nhiên và Xã hội lớp 3. Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, 17(2), 45-50.

Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). Setting the Standard for Project Based Learning. ASCD.

Lê Thị Thu Vương. (2019). Tổ chức dạy học dự án nhằm phát triển năng lực hợp tác cho học sinh tiểu học. Tạp chí Giáo dục, (452), 22-26.

Nguyễn Hữu Châu. (2016). Dạy học dự án và việc vận dụng vào trường phổ thông. NXB Giáo dục Việt Nam.

Phó Đức Hòa. (2015). Các phương pháp dạy học tích cực ở tiểu học. NXB Đại học Sư phạm.

Trần Thanh Dư. (2022). Thiết kế hoạt động trải nghiệm trong môn Tự nhiên và Xã hội theo định hướng phát triển năng lực (Luận văn Thạc sĩ). Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.