THỰC TRẠNG TÍCH HỢP GIÁO DỤC PHÁT TRIỂN BỀN VỮNG TRONG DẠY HỌC THÔNG QUA TRẢI NGHIỆM Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG VÙNG ĐỒNG BẰNG SÔNG CỬU LONG

Huỳnh Thị Thảo*, Nguyễn Thị Ngọc Phúc, Nguyễn Minh Quang****
***Trường THPT Cái Bè, tỉnh Đồng Tháp**
****Trường Sư phạm, Đại học Cần Thơ**
Email: htthao.c3caibe@dongthap.edu.vn

Tóm tắt: *Dạy học thông qua trải nghiệm được xem là con đường phù hợp để hiện thực hóa giáo dục phát triển bền vững (GDPTBV), song hình thức trải nghiệm chưa mặc nhiên bảo đảm chiều sâu tích hợp. Nghiên cứu định tính này phỏng vấn sâu bán cấu trúc 15 giáo viên trung học phổ thông tại thành phố Cần Thơ, Đồng Tháp và Cà Mau, mã hóa theo bảy nguyên tắc P1–P7 kết hợp đọc mở và so sánh xuyên trường hợp. Hợp tác – giao tiếp (P1) và nhận thức – phản tư về giá trị (P2) được nhận diện ở nhiều trường hợp hơn, trong khi tư duy phản biện (P4), tư duy hệ thống (P5) và tham gia hành động (P7) phân hóa rõ; chiều sâu tích hợp gắn với cấu trúc nhiệm vụ học tập hơn là với hình thức tổ chức. Vì dữ liệu là lời tự thuật của giáo viên trong mẫu có chủ đích, kết quả mang giá trị mô tả, không nhằm suy rộng thống kê.*

Từ khóa: *giáo dục phát triển bền vững; học tập trải nghiệm; dạy học Địa lí; nghiên cứu định tính; trách nhiệm với môi trường sống.*

INTEGRATING EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT INTO EXPERIENTIAL TEACHING AT UPPER-SECONDARY SCHOOLS IN THE MEKONG DELTA: A QUALITATIVE STUDY

Abstract: *Experiential teaching is regarded as a suitable pathway towards education for sustainable development (ESD), yet the form of an activity does not guarantee depth of integration. This qualitative study draws on semi-structured interviews with 15 upper-secondary teachers in Can Tho City, Dong Thap and Ca Mau, analysed through theory-driven coding of seven principles (P1–P7) and cross-case comparison. Collaboration and communication (P1) and value reflection (P2) were identified in more cases, whereas critical thinking (P4), systems thinking (P5) and participation in action (P7) varied markedly; depth of integration appears to be associated with the structure of learning tasks rather than the organisational format. As the data consist of teachers' self-reports within a purposive sample, the findings are not intended for statistical generalisation.*

Keywords: *education for sustainable development; experiential learning; geography teaching; qualitative research; environmental responsibility.*

Nhận bài: 27/07/2026 Phản biện: 27/08/2026 Duyệt đăng: 30/08/2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục phát triển bền vững (GDPTBV) không dừng ở việc bổ sung tri thức về môi trường mà hướng tới trang bị cho người học kiến thức, kĩ năng, giá trị và thái độ để đưa ra quyết định có trách nhiệm và tham gia hành động (UNESCO, 2017). Các khung năng lực bền vững đều nhấn mạnh một tập hợp thành tố tương đối ổn định: tư duy hệ thống, tư duy phản biện, phản tư giá trị, hợp tác, giải quyết vấn đề và năng lực hành động (Wiek và cộng sự, 2011; Rieckmann, 2012). Môn Địa lí có ưu thế riêng vì cho phép kết nối các yếu tố tự nhiên, dân cư, kinh tế, xã hội và môi trường ở nhiều quy mô không gian (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018), nhất là ở Đồng bằng sông Cửu Long, nơi sạt lở, xâm nhập mặn, triều cường và chuyển đổi sinh kế hiện diện ngay trong đời sống học sinh.

Dạy học thông qua trải nghiệm là phương thức phù hợp để chuyển các yêu cầu của GDPTBV thành hoạt động học tập, vì giá trị của kinh nghiệm nằm ở quá trình nó được quan sát, phản tư, khái quát hóa và thử nghiệm lại (Kolb, 1984). Mục tiêu cuối cùng là khả năng lựa chọn và thực hiện hành động có căn cứ (Jensen & Schnack, 1997), trong khi khoảng cách giữa nhận thức và hành vi môi trường không tự thu hẹp bằng việc tăng lượng thông tin (Kollmuss & Agyeman, 2002). Từ đó nảy sinh vấn đề: một hoạt động có hình thức giống trải nghiệm chưa mặc nhiên là hoạt động tích hợp GDPTBV.

Ở Việt Nam, phân tích chương trình của Nguyen Minh Quang (2019) là một điểm tựa cho hướng nghiên cứu này. Tác giả ghi nhận Địa lí có mức liên kết nội môn về giáo dục môi trường cao nhất (2,4 trên thang 3), cao hơn Sinh học (1,6) và Hóa học (1,5); Hoạt động trải nghiệm đạt mức cao nhất (3,0) và liên kết với Địa lí cũng cao nhất trong các cặp môn (2,9). Nghiên cứu đồng thời chỉ ra bốn rào cản: giáo dục môi trường chưa được tính vào hệ thống đánh giá học sinh nên ít nhận

được nguồn lực và sự ủng hộ; phối hợp liên môn hạn chế; năng lực và cam kết của giáo viên chưa đồng đều; và những thay đổi trong đời sống số của học sinh.

Đáng chú ý, chính nghiên cứu đó kết thúc bằng câu hỏi còn bỏ ngỏ: giáo dục môi trường được giáo viên phổ thông diễn giải và thực hiện như thế nào trong điều kiện tồn tại các rào cản nói trên (Nguyen Minh Quang, 2019). Phân tích chương trình cho biết chương trình cho phép làm gì, nhưng chưa cho biết giáo viên thực sự thiết kế nhiệm vụ học tập ra sao. Bài viết hướng vào khoảng trống đó với ba câu hỏi: giáo viên tổ chức hoạt động trải nghiệm liên quan đến GDPTBV theo những cách thức nào; các nguyên tắc GDPTBV biểu hiện như thế nào; và những điều kiện nào ảnh hưởng đến khả năng triển khai.

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu theo định hướng định tính, trọng tâm là cấu trúc nhiệm vụ học tập và cách dẫn dắt của giáo viên, thay vì tần suất hoạt động. Mẫu gồm 15 giáo viên trung học phổ thông — sáu giáo viên Địa lí và chín giáo viên các môn Công nghệ công nghiệp, Sinh học – Công nghệ nông nghiệp, Toán, Tiếng Anh, Vật lí — tại thành phố Cần Thơ, Đồng Tháp và Cà Mau, ở cả trường công lập và trường chuyên, thành thị và nông thôn. Người tham gia được chọn có chủ đích (Patton, 2015), ưu tiên những giáo viên đã tổ chức dạy học tích hợp, hoạt động trải nghiệm, dự án học tập hoặc giáo dục STEM; việc mở rộng mẫu sang giáo viên ngoài môn Địa lí xuất phát từ tính liên ngành của vấn đề phát triển bền vững (Nguyen Minh Quang, 2019). Một số trường hợp gặp khó khăn khi tích hợp được giữ lại như trường hợp đối lập. Mẫu không nhằm đại diện thống kê.

Công cụ chính là phỏng vấn sâu bán cấu trúc, bao quát hình thức trải nghiệm, cách hướng dẫn học sinh phân tích nguyên nhân và tác động, hoạt động đúc kết sau trải nghiệm, việc đề xuất giải pháp, phối hợp liên môn và hỗ trợ từ nhà trường. Các phát ngôn có ý nghĩa được gắn mã người tham gia cùng mốc thời gian nhằm duy trì dấu vết kiểm toán (Lincoln & Guba, 1985). Mỗi người tham gia là một trường hợp, được phân tích riêng trước khi so sánh xuyên trường hợp; nhóm giáo viên Địa lí là nguồn dữ liệu trực tiếp, dữ liệu các môn khác dùng để đối chiếu.

Phân tích kết hợp mã hóa định hướng bởi khung P1–P7 với đọc mở, theo quy trình phân tích chủ đề và so sánh xuyên trường hợp (Braun & Clarke, 2006; Miles và cộng sự, 2014). Bảy nguyên tắc gồm: P1 – hợp tác, giao tiếp; P2 – nhận thức, phản tư giá trị; P3 – gắn kết, ý thức bảo vệ môi trường; P4 – tư duy phản biện; P5 – tư duy hệ thống; P6 – giải quyết vấn đề thực tiễn; P7 – tham gia hành động. Mỗi mã được xác định bằng nội hàm thao tác kèm những điều kiện chưa đủ để ghi nhận — chia nhóm mà không có tương tác học thuật, mô tả hiện tượng mà không lí giải, sưu tầm thông tin mà không đánh giá nguồn — nên mã không được gán chỉ vì xuất hiện một từ khóa. Trạng thái bằng chứng gồm bốn mức: R – biểu hiện rõ; MP – biểu hiện một phần; CE – chưa đủ bằng chứng; NC – trường hợp đối lập.

Về độ tin cậy, mỗi trích dẫn được đọc cùng ngữ cảnh và phân tích chủ động tìm bằng chứng trái với mẫu hình đang hình thành. Cần lưu ý một giới hạn nền tảng: toàn bộ dữ liệu là lời tự thuật của giáo viên, không kèm quan sát lớp học hay dữ liệu từ học sinh. Những phát biểu dạng "học sinh làm X" dưới đây cần được hiểu là "giáo viên thuật lại rằng học sinh làm X", và chịu ảnh hưởng của thiên lệch hồi tưởng cùng mong đợi xã hội; tương ứng, CE chỉ có nghĩa dữ liệu chưa cho phép ghi nhận, không phải "giáo viên không thực hiện".

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. Hình thức tổ chức và chiều sâu tích hợp

Giáo viên sử dụng phổ hình thức trải nghiệm rộng: dự án nhóm, báo cáo, thực hành – thử nghiệm, quan sát địa phương, tìm hiểu làng nghề, khảo sát du lịch và phỏng vấn cộng đồng. Học sinh được đưa ra khỏi vị thế tiếp nhận thông tin thuần túy, song chiều sâu tích hợp không đồng nhất. Ở GVĐ001, hoạt động sưu tầm và báo cáo có chiều sâu phụ thuộc vào câu hỏi giáo viên đặt ra sau khi có sản phẩm; GVCNCN002 cho thấy cấu trúc phức hợp hơn — thảo luận lí thuyết, thiết kế, thử nghiệm ngoài thực tế rồi điều chỉnh. GVĐ004 dùng ngập và triều cường trên đường đi học như tình huống trải nghiệm tự nhiên, cho thấy trải nghiệm không nhất thiết là một chuyến tham quan riêng biệt. Ở GVĐ006, làng nghề đan cần xé ban đầu chỉ giúp nhận diện sản phẩm và quy trình; chỉ khi câu hỏi chuyển sang khả năng duy trì làng nghề và so sánh vật liệu, nội dung mới tiến gần yêu cầu của GDPTBV.

"...mấy em thấy sao mà để duy trì được cái làng nghề đan cần xé... cần xé tre trúc đó... khi mà thải ra môi trường thì tre trúc nó cũng tự hủy... so với cần xé nhựa." (GVĐ006, 12:02)

Các trường hợp đối lập giúp giới hạn nhận định: GVCN007 có dự án và báo cáo nhưng "sản phẩm gắn liền với môi trường thì chưa"; GVT009 chưa cung cấp ngữ liệu đủ để ghi nhận nội dung GDPTBV. Những trường hợp này củng cố cách đọc rằng hình thức trải nghiệm là điều kiện tổ chức, còn nội dung GDPTBV xuất hiện khi nhiệm vụ hướng rõ đến các quan hệ phát triển bền vững.

2.2.2. Hợp tác, nhận thức và phản tư (P1–P3)

Hợp tác và giao tiếp được nhận diện rộng nhất, song phân tích phân biệt giữa "chia nhóm" và tương tác học thuật. GVCNCN002 mô tả chuỗi từ thảo luận lí thuyết đến trình bày và phản biện giữa các nhóm; GVĐ003 tổ chức báo cáo trước hội đồng có ban giám hiệu và giáo viên nhiều môn, khiến sản phẩm của học sinh trở thành đối tượng được chất vấn. Ngược lại, ở GVTA005 hoạt động chủ yếu là "thuyết trình nhóm bình thường", được xếp ở mức biểu hiện một phần. Việc học sinh nói nhiều hơn chưa đủ để ghi nhận rằng các em đang suy nghĩ sâu hơn về phát triển bền vững.

Nhận thức và phản tư về giá trị được ghi nhận rõ hơn khi giáo viên đưa học sinh vượt khỏi mô tả hiện tượng để phân tích nguyên nhân, tác động và ý nghĩa. Khi nói về cây công nghiệp lâu năm, GVĐ003 tách ba bình diện — thu nhập, việc làm và chất lượng cuộc sống, môi trường — giúp phát triển bền vững được tiếp cận như một quan hệ cân bằng và đánh đổi. GVĐ011 cài yêu cầu đánh giá cả mặt tích cực lẫn hạn chế vào đề cương báo cáo, cho thấy yêu cầu phân tích có thể nằm sẵn trong cấu trúc nhiệm vụ.

Đối với sự gắn kết và ý thức bảo vệ môi trường, bài thu hoạch chưa đủ để ghi nhận phản tư nếu nhiệm vụ không yêu cầu học sinh xem xét sự thay đổi trong nhận thức hoặc hành động có thể thực hiện. GVĐ003 cho biết bài thu hoạch "chủ yếu là hỏi em học được gì"; GVĐ006 ghi nhận học sinh vui khi biết quê hương có làng nghề truyền thống — gắn kết cảm xúc chưa đồng nghĩa với trách nhiệm môi trường. Trường hợp GVT008 cho thấy phản tư có thể bị bỏ qua nếu không được thiết kế chủ đích.

"Mình trình bày sản phẩm, mình cũng không có nhớ tới là sẽ hỏi cảm nghĩ của các em. Nhưng mà mình quan sát thì mình thấy là các em cũng rất là tích cực." (GVT008)

Có thể phân biệt ba mức: phản hồi cảm xúc, phản tư nhận thức và phản tư giá trị – hành động; trong dữ liệu hiện có, hai mức đầu xuất hiện rõ hơn mức thứ ba.

2.2.3. Tư duy phản biện và tư duy hệ thống (P4–P5)

Hoạt động sưu tầm tài liệu xuất hiện ở nhiều giáo viên, trong khi những yêu cầu cao hơn — xem xét độ tin cậy của nguồn, đối chiếu thông tin, lập luận bằng bằng chứng — chỉ thể hiện rõ ở một số trường hợp. GVĐ001 nhận xét học sinh còn khó phân tích mặt trái của du lịch và giáo viên phải bổ sung; đây là đánh giá của giáo viên, đồng thời cho thấy vai trò bù thông tin của giáo viên còn lớn. GVCNCN002 là trường hợp rõ nhất, với thao tác cốt lõi không phải tìm thông tin mà là trì hoãn kết luận để kiểm tra bằng chứng.

"...Liệu tác động thực sự của nó đến môi trường có cải thiện hơn xăng truyền thống không? Mình yêu cầu các bạn không trả lời ngay mà tự tìm hiểu xem báo chí, các bài báo khoa học hay báo đài uy tín người ta đưa tin..." (GVCNCN002, 18:50)

Ở GVĐ003, học sinh tự tìm thông tin nhưng giáo viên kiểm tra tính đúng đắn; GVĐ012 chủ động giới thiệu các nguồn địa phương. Hai trường hợp này ở bước trung gian: đã chú ý tới nguồn nhưng chưa có dữ liệu cho thấy học sinh tự đánh giá và xử lí mâu thuẫn giữa các nguồn.

Đối với tư duy hệ thống, việc giáo viên đề cập khả năng liên môn xuất hiện nhiều hơn so với bằng chứng cho thấy học sinh thực sự dùng kiến thức liên môn để phân tích một vấn đề. GVĐ003 có tiềm năng rõ: học sinh quan sát nông nghiệp địa phương, sinh kế và thay đổi môi trường, từ đó nhận diện việc người dân phải chuyển đổi sinh kế. Ngược lại, GVĐ004 không tích hợp liên môn; GVTA014 nói "hoàn toàn có thể liên môn nhưng hiện tại mình chưa thực hiện đến mức độ liên môn" (16:21); ở GVĐ011 chưa có dữ liệu về việc học sinh sử dụng đồng thời các kiến thức đó.

2.2.4. Giải quyết vấn đề và tham gia hành động (P6–P7)

Giáo viên đã tạo ra những tình huống yêu cầu học sinh đề xuất phương án giải quyết vấn đề thực tiễn, chẳng hạn GVĐ001 đặt học sinh vào tình huống sử dụng một mảnh đất để làm khu du lịch sinh thái. GVCNCN002 và GVVL015 thể hiện tầng cao hơn vì giải pháp được hiện thực hóa thành sản phẩm và điều chỉnh theo kết quả thử nghiệm. Có thể nhận diện bốn dạng: tái hiện giải pháp đã biết; đề xuất phương án phù hợp bối cảnh; thiết kế, lập kế hoạch; và thử nghiệm, điều chỉnh. Ở nhóm giáo viên Địa lí, dữ liệu tập trung ở hai dạng đầu, còn chu trình thử nghiệm – điều chỉnh rõ hơn ở một số hoạt động STEM và kĩ thuật.

Về tham gia hành động, sự chủ động của học sinh được ghi nhận ở một số trường hợp nhưng không đồng đều ở tất cả những trường hợp có dữ liệu về giải quyết vấn đề; việc đề xuất giải pháp do đó chưa đủ để ghi nhận tham gia hành động. GVCNCN002 và GVVL015 cho biết học sinh tự tìm đến với ý tưởng mô hình; GVĐ003 giao học sinh xây dựng kế hoạch cho lối sống xanh. Một dạng khác là thay đổi hành vi đời sống: GVVL013 kể việc học sinh tắt máy khi chờ đèn đỏ "không ai biết, cũng không ai thấy" để giảm khí thải — đáng chú ý vì cho thấy sự chuyển từ lời nói sang hành vi cá nhân, song đây là quan sát của giáo viên chứ chưa phải dữ liệu hành vi thu trực tiếp. Ở nhiều trường hợp khác, dữ liệu chỉ cho thấy học sinh nêu giải pháp hoặc bày tỏ hứng thú.

2.2.5. Điều kiện tổ chức và cơ chế hỗ trợ

GVCNCN002 thuận lợi về nguồn lực với phòng học STEM và kinh phí nguyên vật liệu, và hoạt động ở đây tiến được tới bước thử nghiệm, điều chỉnh. Ngược lại, GVĐ004 cho biết "có khích lệ thôi chứ không có chính sách khen thưởng... do không có kinh phí" (32:25); GVĐ006 cho rằng thủ tục xin phép ra ngoài trường còn khó; GVSCN010 nhấn mạnh nhu cầu về phòng học và thiết bị. Ở chiều thuận lợi, GVT008 mô tả giáo viên Toán, Vật lí, Hóa học, Sinh học và Công nghệ hỗ trợ lẫn nhau trong câu lạc bộ STEM; GVĐ012 cho biết nhà trường phối hợp với địa phương và doanh nghiệp để học sinh quan sát thực tế tại Khí – Điện – Đạm Cà Mau. Hệ sinh thái hỗ trợ vì vậy gồm cả hạ tầng, con người và mạng lưới đối tác.

2.2.6. Ma trận trường hợp theo bảy nguyên tắc

Trạng thái bằng chứng của mỗi nguyên tắc được xác định trên toàn bộ ngữ liệu của từng người tham gia, thay vì dựa vào một phát ngôn riêng lẻ (Bảng 1).

Bảng 1. Ma trận trường hợp × nguyên tắc GDPTBV

Mã GV	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
GVĐ001	R	R	R	MP	MP	R	R
GVCNCN002	R	R	R	R	R	R	R
GVĐ003	R	R	R	MP	R	R	R
GVĐ004	R	R	MP	CE	NC	R	CE
GVTA005	MP	MP	CE	MP	MP	MP	R
GVĐ006	MP	R	R	CE	MP	R	R
GVCN007	NC	CE	CE	CE	CE	CE	CE
GVT008	MP	CE	MP	CE	CE	CE	CE
GVT009	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC
GVSCN010	MP	CE	MP	CE	CE	CE	CE
GVĐ011	MP	R	CE	CE	CE	CE	CE
GVĐ012	R	R	CE	MP	CE	CE	CE
GVVL013	MP	R	CE	CE	CE	CE	R
GVTA014	R	R	CE	MP	NC	R	R
GVVL015	CE	R	CE	CE	CE	R	R

Ghi chú: R – biểu hiện rõ; MP – biểu hiện một phần; CE – chưa đủ bằng chứng; NC – trường hợp đối lập.

Ma trận cho thấy P1 và P2 được nhận diện ở nhiều trường hợp hơn, trong khi P4 và P5 phân hóa rõ. Các trạng thái này phản ánh mức độ bằng chứng trong ngữ liệu phỏng vấn, không phải mức độ đạt được của học sinh.

2.3. Bàn luận

Trải nghiệm tạo cơ hội để học sinh tiếp cận vấn đề thực tiễn, nhưng tổ chức trải nghiệm chưa đồng nghĩa với tích hợp GDPTBV. Khoảng cách giữa GVCN007, GVT009 ở một đầu và GVĐ006 ở đầu kia — nơi chiều sâu tăng lên khi trải nghiệm về làng nghề mở rộng sang phân tích sinh kế, vật liệu và tác động môi trường — phù hợp với cách giải thích rằng giá trị của trải nghiệm gắn chủ yếu với cấu trúc nhiệm vụ học tập, nhất quán với mô hình học tập trải nghiệm, trong đó kinh nghiệm chỉ trở thành hiểu biết vận dụng được khi đã qua quan sát, phản tư và khái quát hóa (Kolb, 1984). Dữ liệu cũng gợi ý rằng hứng thú không tự chuyển thành suy ngẫm; vì vậy phản tư nên được xác lập như một pha độc lập, với câu hỏi cụ thể về bằng chứng làm thay đổi nhận định, về trách nhiệm cá nhân và về hành động có thể thực hiện.

Tư duy phản biện và tư duy hệ thống có mức

độ bằng chứng hạn chế hơn trong ma trận. Kết quả này không đồng nghĩa với việc giáo viên không phát triển hai năng lực đó, mà phản ánh rằng dữ liệu phỏng vấn chưa cung cấp đủ thông tin về việc học sinh trực tiếp thực hiện các thao tác nhận thức tương ứng. Các trường hợp rõ hơn giúp phác họa đặc điểm của nhiệm vụ phát triển được chúng: ở GVCNCN002, học sinh phải dùng nguồn đáng tin cậy và chưa kết luận khi chưa đủ căn cứ; ở GVĐ003, vấn đề được đặt trong quan hệ giữa sản xuất, sinh kế và môi trường. Điều này phù hợp với các khung năng lực bền vững, trong đó hai năng lực trên là thành tố nền tảng (Wiek và cộng sự, 2011; Rieckmann, 2012).

Ở nhóm P6–P7, việc đề xuất giải pháp xuất hiện nhiều hơn so với dữ liệu về thực hiện hoặc duy trì hành động, làm rõ ranh giới giữa giải quyết vấn đề ở cấp độ nhận thức và tham gia hành động với vai trò chủ thể. Mẫu hình này nhất quán với nhận định đã có về khoảng cách giữa nhận thức và hành vi môi trường (Kollmuss & Agyeman, 2002), và với cách tiếp cận năng lực hành động, theo đó hành động cần được thiết kế chủ đích chứ không phải hệ quả tự nhiên của hiểu biết (Jensen & Schnack, 1997).

Về điều kiện triển khai, dữ liệu nhất quán với bốn rào cản đã được ghi nhận trước đó, trong đó việc giáo dục môi trường chưa được tính vào hệ thống đánh giá học sinh là rào cản gốc, kéo theo hạn chế về nguồn lực và mức độ ủng hộ của nhà trường cùng phụ huynh (Nguyen Minh Quang, 2019). Tuy nhiên, thuận lợi về nguồn lực chưa đủ để xác định chiều sâu tích hợp: những vấn đề gần gũi như triều cường, làng nghề hoặc sử dụng năng lượng vẫn có thể trở thành bối cảnh có ý nghĩa khi nhiệm vụ yêu cầu học sinh phân tích, phản tư và đề xuất hành động. Kết quả này cho phép phân biệt điều kiện tổ chức, vốn xác định phạm vi hoạt động, với thiết kế sư phạm, vốn định hướng cách học sinh xử lí kinh nghiệm — hai yếu tố hỗ trợ nhau nhưng không thay thế nhau.

Kết quả cần được đọc trong ba giới hạn của thiết kế nghiên cứu: dữ liệu là lời tự thuật của giáo viên, không kèm quan sát lớp học hay dữ liệu từ học sinh; mẫu 15 giáo viên được chọn có chủ đích tại ba địa phương nên cần thận trọng khi suy rộng; và trạng thái CE phản ánh giới hạn của dữ liệu hiện có.

III. KẾT LUẬN

Nghiên cứu trên 15 giáo viên trung học phổ thông tại thành phố Cần Thơ, Đồng Tháp và Cà Mau cho thấy hoạt động dạy học thông qua trải nghiệm đang được tổ chức với phổ hình thức khá rộng, song chiều sâu tích hợp GDPTBV phân hóa rõ giữa các trường hợp: hợp tác – giao tiếp và nhận thức – phản tư về giá trị được nhận diện ở nhiều trường hợp hơn, trong khi tư duy phản biện, tư duy hệ thống và tham gia hành động có mức độ bằng chứng hạn chế hơn; phản tư dễ bị bỏ qua nếu không được thiết kế chủ đích.

Từ đó có thể rút ra ba gợi ý: cấu trúc nhiệm vụ học tập, chứ không phải hình thức tổ chức, là điểm can thiệp chính; phản tư cần được xác lập như một pha độc lập với yêu cầu cụ thể về giá trị và trách nhiệm; và cần có nhiệm vụ đưa học sinh vượt khỏi việc nêu phương án để lựa chọn, thực hiện và điều chỉnh hành động ở quy mô phù hợp. Nếu phân tích chương trình cho thấy Địa lí và hoạt động trải nghiệm là hai điểm tựa thuận lợi nhất để tích hợp giáo dục môi trường (Nguyen Minh Quang, 2019), thì dữ liệu ở đây gợi ý rằng khoảng cách giữa khả năng chương trình cho phép và chiều sâu thực tế của hoạt động nằm chủ yếu ở khâu thiết kế nhiệm vụ. Vì dữ liệu là lời tự thuật của giáo viên, những gợi ý này cần được kiểm tra thêm bằng quan sát lớp học và dữ liệu từ học sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Chương trình giáo dục phổ thông môn Địa lí (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018).

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101.

Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. Environmental Education Research, 3(2), 163-178.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.

Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? Environmental Education Research, 8(3), 239-260.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. SAGE.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.). SAGE.

Nguyen Minh Quang (2019). Examining the cross-subject coherence in environmental education in Vietnamese high school curricula. Journal of Educational and Human Research Development, 7, 78-99.

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research and evaluation methods (4th ed.). SAGE.

Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? Futures, 44(2), 127-135.

UNESCO (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. UNESCO.

Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. Sustainability Science, 6(2), 203-218.