

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM THEO CHU TRÌNH PDCA TẠI CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP PHƯỜNG TĂNG NHƠN PHÚ, THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

*APPLYING THE PDCA CYCLE TO THE MANAGEMENT OF EXPERIENTIAL ACTIVITIES:
A CASE STUDY OF PRIMARY SCHOOLS IN TANG NHON PHU, HO CHI MINH CITY*

ĐẶNG THỊ ÁNH MINH, CH04241040@hv.sgu.edu.vn

Học viên cao học Trường Đại học Sài Gòn.

THÔNG TIN	TÓM TẮT
<p>Ngày nhận: 10/12/2025 Ngày nhận lại: 03/02/2026 Duyệt đăng: 12/02/2026 Mã số: TCKH-S01T02-2026-B16 ISSN: 2354 - 0788</p> <p>Từ khóa: <i>Quản lý giáo dục, quản lý chất lượng, hoạt động trải nghiệm, chu trình PDCA, trường tiểu học, Thành phố Hồ Chí Minh.</i></p> <p>Keywords: <i>Educational management, quality management, experiential activities, PDCA cycle, primary schools, Ho Chi Minh City.</i></p>	<p>TÓM TẮT</p> <p><i>Bài báo tập trung phân tích thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học tại phường Tăng Nhơn Phú, Thành phố Hồ Chí Minh theo chu trình PDCA. Thông qua phương pháp khảo sát bằng phiếu hỏi và phỏng vấn 164 cán bộ quản lý và giáo viên, kết quả nghiên cứu cho thấy các nhà trường đã thực hiện khá tốt các khâu lập kế hoạch và triển khai thực hiện, đặc biệt là công tác phân công nhân sự và xác định nội dung. Một phát hiện có ý nghĩa là chu trình PDCA trong quản lý hoạt động trải nghiệm chưa được vận hành cân đối, phản ánh xu hướng quản lý thiên về hành chính hơn là quản lý chất lượng. Nghiên cứu góp phần làm rõ những điểm nghẽn mang tính hệ thống trong quản lý hoạt động trải nghiệm ở trường tiểu học, qua đó gợi mở các định hướng cải tiến nhằm nâng cao hiệu quả quản lý giáo dục.</i></p> <p>ABSTRACT</p> <p><i>This article analyzes the current state of managing experiential activities for primary students in Tang Nhon Phu Ward, Ho Chi Minh City, based on the PDCA cycle. Using survey questionnaires and interviews with 164 administrators and teachers, the findings indicate that schools perform well in planning and implementation, particularly in personnel assignment and content definition. A significant finding indicates that the PDCA cycle in managing experiential activities has not been operated in a balanced manner, reflecting a tendency toward administrative-oriented management rather than quality management. This study contributes to clarifying systemic bottlenecks in managing experiential activities at the primary level, thereby suggesting directions for improvement to enhance educational management effectiveness.</i></p>

1. Đặt vấn đề

Trải nghiệm là phương thức tổ chức cho cá nhân trực tiếp tham gia trải nghiệm khác với phương thức giáo dục truyền thống vốn chú trọng vào việc truyền thụ tri thức, giáo dục trải nghiệm tạo điều kiện để người học chuyển hóa những kinh nghiệm ban đầu thành các biểu tượng và khái niệm mới, đồng thời hình thành và rèn luyện các năng lực thực hiện tương ứng. Quá trình này phản ánh sự chuyển hóa phức tạp về kiến thức, kỹ năng, thái độ và niềm tin của người học trong suốt quá trình tham gia các hoạt động giáo dục (Nguyễn Đắc Thanh và cộng sự, 2019). Đối với cấp tiểu học, hoạt động trải nghiệm (HĐTN) đóng vai trò là "cầu nối" quan trọng, chuyển hóa kiến thức từ sách vở thành những trải nghiệm thực tiễn sinh động, giúp học sinh hình thành các phẩm chất chủ yếu và năng lực cốt lõi (Nguyễn Văn Chiến, 2022; Nguyễn Thị Ngọc Chi, 2022). Mục tiêu cốt lõi của hoạt động này là phát triển ba năng lực đặc thù: năng lực thích ứng với cuộc sống; năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động; năng lực định hướng nghề nghiệp (Bùi Mạnh Cường, 2022; Nguyễn Thị Ngọc, 2022). Trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, hoạt động trải nghiệm đóng vai trò cốt lõi trong việc hình thành phẩm chất và năng lực cho học sinh tiểu học. Việc áp dụng chu trình PDCA vào quản lý HĐTN không chỉ giúp các nhà trường vận hành hoạt động một cách khoa học mà còn đảm bảo sự cải tiến liên tục về chất lượng. Tuy nhiên, tại các trường tiểu học phường Tăng Nhơn Phú, TP. Hồ Chí Minh, việc triển khai này vẫn đối mặt với nhiều thách thức, từ khâu lập kế hoạch thiếu công cụ đo lường đến khâu cải tiến còn mang tính hình thức. Bài báo này nghiên cứu thực trạng quản lý nhằm nhận diện những điểm mạnh và nút thắt trong quy trình, từ đó làm cơ sở để nâng cao hiệu quả quản lý giáo dục tại địa bàn nghiên cứu.

2. Phương pháp nghiên cứu

Để tiến hành nghiên cứu, nhà nghiên cứu đã sử dụng kết hợp các phương pháp nghiên cứu bao gồm: Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi; Phương

pháp phỏng vấn; Phương pháp xử lý số liệu. Trong đó phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi và phương pháp phỏng vấn là phương pháp chủ đạo. Phương pháp xử lý số liệu là phương pháp hỗ trợ.

Chọn mẫu, khách thể khảo sát: Khảo sát tại 6/6 trường tiểu học tại phường Tăng Nhơn Phú gồm: Trường Tiểu học Lê Văn Việt, Trường Tiểu học Đinh Tiên Hoàng, Trường Tiểu học Hiệp Phú, Trường Tiểu học Phong Phú, Trường Tiểu học Trương Văn Thành, Trường Tiểu học Tân Phú. Tổng số lượng gồm 253 cán bộ quản lý, giáo viên (15 cán bộ quản lý, 30 khối trưởng, tổ trưởng và 208 giáo viên). Cỡ mẫu của nghiên cứu được xác định bằng cách sử dụng công thức Slovin ($n = N / (1 + N.e^2)$) (Sevilla et al., 1992) với sai số cho phép là 5%. Với tổng dân số là 253 người, cỡ mẫu tối thiểu yêu cầu là 156. Nghiên cứu đã thu thập thành công 164 phản hồi, vượt quá yêu cầu tối thiểu và đảm bảo tính đại diện cho các kết quả nghiên cứu.

Công cụ khảo sát: Bảng hỏi được xây dựng dựa trên lý luận về hoạt động trải nghiệm; quản lý hoạt động trải nghiệm và chu trình quản lý theo PDCA. Câu hỏi phỏng vấn được thực hiện trên 15 cán bộ quản lý (Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng và tổ trưởng) với cách thức lựa chọn ngẫu nhiên. Phỏng vấn theo dạng cấu trúc và thực hiện sau quá trình có kết quả khảo sát bằng phiếu hỏi.

Cách thức xử lý kết quả khảo sát: Câu hỏi được thiết kế tập trung khảo sát đánh giá ý kiến của giảng viên và cán bộ quản lý theo thang đo Likert 5 mức độ: 1. Rất Kém; 2. Kém; 3. Bình thường; 4. Tốt. 5. Rất tốt. Với thang đo này, mỗi khoảng giá trị của thang đo là $4/5 = 0.8$ giá trị (Narli, 2010). Kết quả xuất SPSS được tác giả phân tích các chỉ số về giá trị trung bình (TB), độ lệch chuẩn, thứ hạng; độ lệch chuẩn và độ tin cậy của thang đo.

3. Kết quả và bình luận

3.1. Giới thiệu về chu trình PDCA trong quản lý giáo dục

Chu trình PDCA là chu trình quản lý chất lượng được ứng dụng trong nhiều lĩnh vực (Huỳnh Văn Sơn và cộng sự, 2024). Đây cũng là một mô

hình quản lý được thiết kế theo dạng vòng lặp kín nhằm mục đích cải tiến liên tục các quy trình và sản phẩm. Trong lĩnh vực giáo dục, PDCA không chỉ là một công cụ kiểm soát chất lượng mà còn là một triết lý quản lý giúp các cơ sở giáo dục vận hành hệ thống một cách khoa học, từ khâu xác định mục tiêu đến việc đánh giá và điều chỉnh sau thực hiện, chu trình PDCA cung cấp cải tiến chính xác vì hoạt động theo cách có chu kỳ. PDCA không chỉ khuyến khích phát triển các thay đổi đột phá mà còn giúp quản lý thay đổi hiệu quả (Nguyễn Thị Hiền, Trần Văn Trung, 2023). Việc vận dụng chu trình PDCA đóng vai trò là xương sống cho quá trình cải tiến chất lượng liên tục trong các hoạt động giáo dục và trải nghiệm. Theo Sangpikul (2017), chu trình PDCA cung cấp một hệ thống học tập có cấu trúc giúp giảng viên không chỉ tổ chức tốt các dự án học tập thực tế mà còn tạo ra một cơ chế phản hồi không ngừng, nơi kết quả từ giai đoạn kiểm tra (Check) trực tiếp dẫn dắt các hành động cải tiến (Act) cho chu kỳ tiếp theo. Điều này đặc biệt

quan trọng trong việc chuyển đổi người học từ vai trò tiếp nhận thụ động sang người tham gia chủ động. Ở góc độ quản trị hệ thống, Isniah và cộng sự (2020) khẳng định rằng PDCA không chỉ là một công cụ giải quyết vấn đề mà còn là phương pháp luận để đạt được các tiêu chuẩn chất lượng bền vững thông qua việc lập kế hoạch dựa trên dữ liệu thực tế. Trong môi trường đào tạo, Taylor và cộng sự (2014) nhấn mạnh tính thực thi của mô hình này thông qua việc chia nhỏ các thay đổi lớn thành các chu kỳ nhỏ, giúp giảm thiểu rủi ro và tối ưu hóa nguồn lực. Như vậy, việc áp dụng các mô hình quản lý PDCA cho phép nhà quản lý giám sát hệ thống một cách hệ thống, đảm bảo các nguồn lực được sử dụng tối ưu để đạt được các tiêu chuẩn chất lượng đã đề ra.

3.2. Kết quả nghiên cứu về thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh tại các trường tiểu học phường Tăng Nhơn Phú, Thành phố Hồ Chí Minh

3.2.1. Thực trạng lập kế hoạch hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học

Bảng 1. Thực trạng lập kế hoạch hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học

TT	Lập kế hoạch hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học	ĐTB	ĐLC	Thứ hạng
KH1	Phân tích bối cảnh bên trong và bên ngoài liên quan đến quản lý hoạt động trải nghiệm	4.28	0.731	8
KH2	Đánh giá thực trạng các ưu điểm, hạn chế và định các vấn đề cần cải tiến của hoạt động trải nghiệm tại đơn vị	4.30	0.719	7
KH3	Xác định các mục tiêu tổ chức hoạt động trải nghiệm	4.34	0.685	4
KH4	Xác định và lựa chọn các nội dung tổ chức hoạt động trải nghiệm	4.38	0.713	2
KH5	Xác định và lựa chọn các biện pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm, trong đó chú trọng định hướng các giải pháp cải tiến	4.35	0.698	3
KH6	Xác định mốc thời gian và lượng thời gian HĐTN cho học sinh	4.34	0.703	4
KH7	Lựa chọn đội ngũ nhân sự tổ chức HĐTN cho học sinh	4.39	0.714	1
KH8	Xác định các điều kiện khác phục vụ cho HĐTN cho học sinh	4.33	0.719	6
KH9	Dự phòng các rủi ro có thể diễn ra trong HĐTN để ứng phó	3.87	1.012	9
KH 10	Nhà trường xây dựng bộ tiêu chí và các công cụ để đo lường kết quả thực hiện hoạt động trải nghiệm cho học sinh của GV	2.99	0.110	10
Điểm trung bình chung		4.06		
Cronbach's Alpha		0.933		

Kết quả khảo sát cho thấy công tác lập kế hoạch HĐTĐN có độ tin cậy đảm bảo với Cronbach's Alpha là 0.933, điểm trung bình chung 4.06 ở mức tốt, trong đó nhiều hoạt động được thực hiện phần lớn ở mức độ tốt và rất tốt, đặc biệt nhiều nội dung với điểm trung bình (ĐTB) đa số dao động từ 4.28 đến 4.39 đạt mức rất tốt. Xét cụ thể, năng lực huy động nguồn lực nhân sự và thiết kế nội dung được thực hiện rất cao. Nội dung KH7 (Lựa chọn đội ngũ nhân sự) và KH4 (Xác định nội dung tổ chức) giữ vị trí cao nhất (lần lượt là 4.39 và 4.38). Điều này chứng tỏ nhà quản lý rất chú trọng vào yếu tố con người và chương trình hoạt động. Việc xác định rõ "ai làm" và "làm cái gì" là nền tảng giúp kế hoạch có tính khả thi cao ngay từ bước đầu. Các chỉ số về mục tiêu (KH3) và thời gian (KH6) cũng đạt mức tốt, cho thấy cấu trúc khung của kế hoạch HĐTĐN tại các nhà trường đã đi vào nề nếp.

Đối với khâu phân tích bối cảnh và đánh giá thực trạng có phần yếu thế hơn trong quy trình lập kế hoạch. Dù vẫn đạt mức Tốt, nhưng KH1 (Phân tích bối cảnh) và KH2 (Đánh giá ưu/nhược điểm) lại có thứ hạng thấp (hạng 8 và 7). Điều này phản ánh một thực trạng trong quản lý giáo dục: các kế hoạch đôi khi còn mang tính tiếp nối từ năm học trước hoặc thực hiện theo chỉ đạo cấp trên, chưa thực sự dựa trên sự phân tích sâu sắc các đặc thù riêng biệt về bối cảnh kinh tế - xã hội tại địa phương hay các vấn đề cải tiến cụ thể của đơn vị.

Một điểm đáng quan ngại là KH9 (Dự phòng rủi ro) đạt ĐTB 3.87 (mức tốt) và có độ lệch chuẩn cao nhất (1.012). Chỉ số ĐLC trên 1.0

cho thấy sự thiếu thống nhất và phân hóa mạnh trong nhận thức cũng như kỹ năng thực hiện giữa các nhà quản lý. HĐTĐN cho học sinh tiểu học luôn tiềm ẩn nhiều rủi ro về an toàn, việc khâu dự phòng rủi ro xếp hạng thấp phản ánh tâm lý chủ quan hoặc thiếu quy trình quản lý rủi ro bài bản trong công tác lập kế hoạch tại một bộ phận các nhà trường.

Trong khâu lập kế hoạch, có sự yếu kém trong việc xây dựng công cụ đo lường và tiêu chí đánh giá. Nội dung KH10 (Xây dựng bộ tiêu chí và công cụ đo lường) đứng cuối bảng xếp hạng với ĐTB thấp nhất (ĐTB = 2.99). Đáng chú ý, độ lệch chuẩn ở nội dung này cực thấp (0.110), minh chứng cho một thực trạng phổ biến và mang tính hệ thống, hầu hết các nhà trường hiện nay đều đang gặp khó khăn hoặc lúng túng trong việc cụ thể hóa kết quả HĐTĐN thành các tiêu chí định lượng để đo lường hiệu quả công việc của giáo viên. Công tác lập kế hoạch hiện tại mới chỉ dừng lại ở việc tổ chức thực hiện mà chưa chú trọng đúng mức đến quản lý chất lượng đầu ra.

Kết quả phỏng vấn các cán bộ quản lý cho biết điểm chung về việc lập kế hoạch là “Việc xác định nội dung và hình thức tổ chức HĐTĐN được quản lý chặt chẽ, đảm bảo tính lộ trình và phù hợp với thực tiễn nhà trường. Các bộ phận quản lý chuyên môn luôn cung cấp văn bản hướng dẫn chi tiết, giúp giáo viên nắm vững mục tiêu và các bước triển khai một cách thống nhất” (CBQL 07; CBQL 08; CBQL09).

3.2.2. Thực trạng thực hiện kế hoạch hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học

Bảng 2. Thực trạng thực hiện kế hoạch hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học

TT	Thực hiện kế hoạch hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học	ĐTB	ĐLC	Thứ hạng
TH1	Thành lập ban chỉ đạo HĐTĐN cấp độ toàn trường, khối lớp	4.40	0.698	4
TH2	Phân công công, phân nhiệm cho đội ngũ nhân sự thực hiện	4.46	0.677	1
TH3	Dự trù kinh phí và các điều kiện cơ sở vật chất, thiết bị... để tổ chức hoạt động	4.34	0.678	5
TH4	Phối hợp giữa các lực lượng giáo dục trong nhà trường	4.45	0.658	2

TT	Thực hiện kế hoạch hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học	ĐTB	ĐLC	Thứ hạng
TH5	Phối hợp giữa các lực lượng giáo dục ngoài nhà trường (cha mẹ HS, lực lượng công an, quân đội, các cơ sở trải nghiệm...)	3.99	1.003	6
TH6	Tổ chức đánh giá, rút kinh nghiệm và triển khai các hoạt động cải tiến hiệu quả hoạt động trải nghiệm	2.99	0.078	8
TH7	Tổ chức cho cán bộ quản lý, đội ngũ giáo viên, nhân viên... tham gia các buổi tập huấn do cấp trên, trường và bộ môn/khối tổ chức	4.41	0.682	3
TH8	Tư vấn, hỗ trợ, xử lý các tình huống, quản trị rủi ro... trong tổ chức HĐTN cho học sinh	3.43	0.496	7
Điểm trung bình chung		4.06		
Cronbach's Alpha		0.863		

Dựa trên kết quả khảo sát về thực trạng thực hiện kế hoạch hoạt động trải nghiệm tại các trường tiểu học, có thể thấy một bức tranh đa diện về năng lực quản lý và vận hành của đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên. Bảng khảo sát có độ tin cậy đảm bảo với Cronbach's Alpha là 0.863, điểm trung bình chung 4.06 ở mức tốt.

Công tác thực thi kế hoạch đang thể hiện sự chuyên nghiệp và tính kỷ luật cao trong phạm vi nội tại nhà trường. Chỉ số TH2 (Phân công, phân nhiệm nhân sự) đạt điểm trung bình cao nhất (4.46), xếp loại rất tốt, minh chứng cho việc xác định vai trò và trách nhiệm cá nhân được thực hiện rất tường minh. Sự phối hợp nhịp nhàng giữa các lực lượng trong nhà trường (4.45) và việc duy trì ban chỉ đạo cấp trường (4.40) cho thấy HĐTN đã được hệ thống hóa như một nhiệm vụ trọng tâm, nhận được sự đồng thuận cao từ các cấp quản lý đến giáo viên trực tiếp giảng dạy. Bên cạnh đó, việc chú trọng công tác bồi dưỡng, tập huấn chuyên môn (4.41) xếp hạng 3 cho thấy nhà trường rất nỗ lực trong việc cập nhật năng lực thực thi để đáp ứng yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông mới.

Ngược lại với sự ổn định trong nội bộ, việc kết nối với các nguồn lực xã hội bên ngoài (TH5) dù đạt mức tốt (ĐTB = 3.99) nhưng lại có độ lệch chuẩn cao nhất (1.003), phản ánh sự phân hóa mạnh mẽ và thiếu đồng bộ giữa các cơ sở giáo dục trong việc xã hội hóa hoạt động trải nghiệm.

Đặc biệt, công tác quản lý rủi ro và xử lý tình huống (3.43) vẫn còn là một điểm yếu, cho thấy đội ngũ thực hiện còn thiếu các kịch bản dự phòng và kỹ năng ứng phó chuyên nghiệp trước những biến số ngoài không gian lớp học. Đáng quan ngại nhất là mất xích cuối cùng trong chu trình quản lý chất lượng: tổ chức đánh giá và cải tiến hiệu quả (TH6). Với mức điểm thấp nhất (2.99) và độ lệch chuẩn cực thấp (.078), dữ liệu khẳng định đây là một thực trạng chung mang tính hệ thống. Việc thiếu vắng các hoạt động rút kinh nghiệm thực chất để tối ưu hóa quy trình khiến HĐTN dễ rơi vào tình trạng thực hiện theo lối mòn, mang tính hình thức và thiếu sự đột phá về chất lượng đầu ra. Một số cán bộ quản lý cho biết “Quản lý nhà trường thể hiện tính linh hoạt cao trong việc điều chỉnh kế hoạch để phù hợp với điều kiện thời tiết hoặc các sự kiện phát sinh tại địa phương” (CBQL 12; CBQL13; CBQL 14). Thực trạng thực hiện kế hoạch HĐTN hiện nay đang rất mạnh về vận hành hành chính nhưng lại bộc lộ sự thiếu hụt trong quản lý chiều sâu và cải tiến chất lượng. Để nâng cao tính thực chất, nhà trường cần chuyển dịch trọng tâm từ việc tổ chức theo nhiệm vụ sang việc chú trọng quản lý hiệu quả, trong đó chú trọng vào công tác dự phòng rủi ro và thiết lập cơ chế phản hồi, cải tiến liên tục sau mỗi hoạt động.

3.3.3. Thực trạng quản lý hoạt động kiểm tra, đánh giá thực hiện hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học

Bảng 3. Thực trạng quản lý hoạt động kiểm tra, đánh giá thực hiện hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học

TT	Hoạt động kiểm tra, đánh giá thực hiện hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học của nhà quản lý	ĐTB	ĐLC	Thứ hạng
KT1	Kiểm tra các tổ chuyên môn/khối thực hiện kế hoạch HĐTN và mục tiêu đề ra	4.41	0.716	1
KT2	Thu thập các thông tin liên quan đến HĐTN từ học sinh	4.34	0.729	4
KT3	Thu thập các thông tin liên quan đến HĐTN từ giáo viên/Tổng phụ trách Đội	4.40	0.706	2
KT4	Thu thập các thông tin liên quan đến HĐTN từ cha mẹ HS/cộng đồng	3.41	0.542	6
KT5	Sử dụng hình thức kiểm tra, đánh giá trong quản lý việc thực hiện HĐTN như: xem xét hồ sơ học tập (portfolio), các sản phẩm sau trải nghiệm (video, bài báo cáo, dự án) để đánh giá xem năng lực học sinh có thực sự phát triển như mục tiêu HĐTN đề ra	4.37	0.693	3
KT6	Giám sát, kiểm tra, đánh giá hiệu quả sử dụng các nguồn lực (tài chính, cơ sở vật chất, nhân sự) trong tổ chức HĐTN	4.00	1.027	5
Điểm trung bình chung		4.16		
Cronbach's Alpha		0.855		

Công tác kiểm tra, đánh giá của nhà quản lý đối với HĐTN hiện nay đang được thực hiện ở mức độ rất tích cực, thể hiện qua điểm trung bình cao và sự đồng thuận trong phương thức vận hành nội bộ, độ tin cậy đảm bảo với Cronbach's Alpha là 0.855, điểm trung bình chung 4.16 ở mức tốt. Cụ thể, chỉ số KT1 (Kiểm tra việc thực hiện kế hoạch và mục tiêu của tổ chuyên môn) giữ vị trí cao nhất (4.41), cho thấy nhà quản lý đã thiết lập được quy trình giám sát hành chính chặt chẽ, đảm bảo tính pháp lý và tính mục tiêu của chương trình. Việc thu thập thông tin phản hồi từ đội ngũ thực hiện trực tiếp (4.40) và xem xét minh chứng qua hồ sơ học tập, sản phẩm trải nghiệm của học sinh (4.37) xếp các thứ hạng tiếp theo, chứng minh rằng công tác quản lý chất lượng đã bắt đầu dịch chuyển từ kiểm tra hình thức sang đánh giá dựa trên minh chứng thực tiễn và năng lực đầu ra của người học.

Mặc dù đạt được những kết quả khả quan trong nội bộ, công tác kiểm tra vẫn bộc lộ sự thiếu hụt trong mối liên kết đa chiều và quản lý nguồn lực xã hội hóa. Việc thu thập thông tin từ phía cha

mẹ học sinh và cộng đồng (KT4) xếp thứ hạng thấp nhất (3.41), cho thấy quy trình đánh giá còn mang tính chất khép kín trong môi trường sư phạm, chưa thực sự chú trọng đến các kênh thông tin khách quan bên ngoài để phản hồi về tính ứng dụng của trải nghiệm. Đáng chú ý, hoạt động giám sát việc sử dụng các nguồn lực tài chính, cơ sở vật chất và nhân sự (KT6) dù đạt mức tốt (4.00) nhưng lại có độ lệch chuẩn cao nhất (1.027). Chỉ số này phản ánh một sự phân hóa mạnh mẽ trong năng lực quản lý nguồn lực giữa các nhà quản lý; một bộ phận vẫn lúng túng hoặc chưa xây dựng được bộ tiêu chí kiểm soát định lượng đối với các yếu tố đầu vào và điều kiện thực hiện hoạt động.

Thực trạng kiểm tra, đánh giá hiện nay đang làm tốt vai trò giám sát tiến độ và minh chứng sản phẩm, nhưng còn yếu về tính đa chiều và quản lý hiệu quả nguồn lực. Để hoàn thiện chu trình quản lý, nhà quản lý cần chú trọng hơn nữa vào việc xây dựng cơ chế lấy ý kiến từ cộng đồng và chuẩn hóa quy trình giám sát tài chính, vật chất nhằm tối ưu hóa các điều kiện hỗ trợ cho hoạt động trải nghiệm của học sinh. Nhận xét về quy trình kiểm tra, đánh

giá của nhà quản lý đối với hoạt động này, một số cán bộ quản lý có chung nhận định: “Công tác kiểm tra hoạt động trải nghiệm có cơ sở và lộ trình rõ ràng, giúp đảm bảo các hoạt động diễn ra đúng mục tiêu giáo dục; Hệ thống quản lý đã xây dựng được các tiêu chí đánh giá kết quả hoạt động trải nghiệm bám sát thực chất, chú trọng vào sự phát

triển năng lực của học sinh; Việc quản lý không chỉ dừng lại ở hồ sơ sổ sách mà còn thông qua quan sát thực tế các tiết trải nghiệm, từ đó có những nhận xét, góp ý kịp thời cho giáo viên” (CBQL 5; CBQL 8; CBQL 15; CBQL16).

3.2.4. *Thực trạng cải tiến hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học*

Bảng 4. Thực trạng cải tiến hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học

TT	Cải tiến hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học	ĐTB	ĐLC	Thứ hạng
CT1	Xác định các lỗi/lỗ hổng trong công tác quản lý HĐTN tại đơn vị/Bộ môn/Khối.	4.30	0.668	4
CT2	Xác định các giải pháp khắc phục mới trong công tác HĐTN tại đơn vị/Bộ môn/Khối.	4.36	0.654	1
CT3	Thực hiện chuẩn hóa các hoạt động quản lý HĐTN thành các quy chuẩn, văn bản hướng dẫn cho các HĐTN trong hoạt động/học kì/năm học trong quy mô lớp	4.34	0.650	3
CT4	Thực hiện các thay đổi nhỏ để cải tiến các chất lượng các HĐTN trong hoạt động/học kì/năm học	4.35	0.681	2
CT5	Thực hiện các thay đổi lớn để cải tiến các chất lượng các HĐTN trong hoạt động/học kì/năm học trong quy mô khối/ trường/cụm trường...	3.44	0.510	6
CT6	Xin ý kiến của các bên liên quan để cải tiến toàn diện công tác tổ chức HĐTN trong lớp/trường	3.97	1.012	5
Điểm trung bình chung		4.13		
Cronbach's Alpha		0.833		

Công tác cải tiến HĐTN đang thể hiện xu hướng tập trung vào việc tối ưu hóa các quy trình vận hành hiện tại với mức độ thực hiện khá tích cực. Bảng khảo sát có độ tin cậy đảm bảo với Cronbach's Alpha là 0.833, điểm trung bình chung 4.13 ở mức tốt. Chỉ số xác định các giải pháp khắc phục mới đạt điểm trung bình cao nhất (4.36), cho thấy nhà quản lý và giáo viên có tinh thần chủ động cao trong việc tìm kiếm các phương án giải quyết vấn đề phát sinh. Sự ưu tiên dành cho các thay đổi mang tính cải tiến (4.35) và nỗ lực chuẩn hóa các hoạt động quản lý thành văn bản hướng dẫn (4.34) minh chứng cho một tư duy quản lý thận trọng, chú trọng vào việc ổn định chất lượng và chuyên nghiệp hóa quy trình trong quy mô lớp học. Việc xác định

các lỗ hổng trong quản lý (4.30) cũng đạt mức rất tốt, cho thấy khả năng tự đánh giá của đội ngũ quản lý khối/bộ môn là tương đối khách quan và kịp thời.

Mặc dù làm tốt các cải tiến nhỏ, công tác này vẫn bộc lộ những rào cản khi đối mặt với các thay đổi mang tính hệ thống hoặc đòi hỏi sự phối hợp đa phương. Nội dung thực hiện các thay đổi lớn ở quy mô khối, trường hoặc cụm trường xếp thứ hạng cuối cùng với điểm trung bình thấp nhất (3.44). Điều này phản ánh tâm lý e ngại hoặc sự thiếu hụt về nguồn lực và cơ chế để triển khai những cải cách có tính đột phá, tầm vĩ mô. Bên cạnh đó, việc xin ý kiến các bên liên quan để cải tiến toàn diện dù đạt mức tốt (3.97) nhưng lại có độ lệch chuẩn cao nhất (1.012). Chỉ số

phân hóa này chỉ ra rằng công tác xã hội hóa trong cải tiến giáo dục vẫn chưa đồng đều nhiều đơn vị vẫn còn lúng túng trong việc tiếp nhận phản hồi từ cộng đồng và cha mẹ để chuyển hóa thành các hành động cải thiện chất lượng tổ chức.

Thực trạng cải tiến HĐTĐN hiện nay chủ yếu tập trung vào khắc phục tại chỗ và tiêu chuẩn hóa nội bộ, nhưng còn thiếu các chiến lược cải tổ quy mô lớn và cơ chế phản hồi đa chiều. Để đạt được sự phát triển bền vững, các nhà quản lý cần dừng cảm hơn trong việc thực hiện các thay đổi có tính cấu trúc và tích cực khai thác trí tuệ tập thể từ các bên liên quan để tạo ra sự đột phá toàn diện trong công tác tổ chức hoạt động trải nghiệm.

4. Kết luận

Nghiên cứu về thực trạng quản lý HĐTĐN theo chu trình PDCA tại các trường tiểu học

phường Tăng Nhơn Phú cho thấy công tác quản lý hiện nay mạnh về vận hành hành chính nhưng còn thiếu hụt trong quản lý chiều sâu. Các nhà trường đã làm tốt việc lập kế hoạch nhân sự, phân công nhiệm vụ và tổ chức bồi dưỡng chuyên môn cho đội ngũ. Tuy nhiên, "mất xích" yếu nhất nằm ở việc xây dựng bộ tiêu chí đo lường định lượng và tổ chức đánh giá, cải tiến thực chất sau mỗi hoạt động. Việc quản trị rủi ro và huy động nguồn lực từ cộng đồng, cha mẹ học sinh vẫn chưa đồng bộ, thể hiện qua sự phân hóa mạnh trong nhận thức và kỹ năng thực hiện của các nhà quản lý. Để đạt được sự phát triển bền vững, các nhà trường cần chú trọng chuẩn hóa quy trình kiểm soát đầu ra và dừng cảm thực hiện các thay đổi có tính cấu trúc thay vì chỉ tập trung vào cách khắc phục tại chỗ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bùi, M. C. (2022). Biện pháp quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh ở trường tiểu học Hoàng Lâu, huyện Tam Dương, tỉnh Vĩnh Phúc. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Thủ đô Hà Nội*, (61), 94-103.
- Huỳnh, V. S., Nguyễn, S. T., & Khuất, H. A. T. (2024). Nghiên cứu mô hình PDCA trong quản lý đào tạo ở Trường trung cấp Phật học. *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, 20(7), 39-46.
- Isniah, S., Purba, H. H., & Debora, F. (2020). Plan-do-check-action (PDCA) method: Literature review and research issues. *Jurnal Sistem dan Manajemen Industri*, 4(1), 72-81.
- Narli, S. (2010). An alternative evaluation method for Likert-type attitude scales: Rough set data analysis. *Scientific Research and Essays*, 5(6), 519-528.
- Nguyễn, Đ. T. (Chủ biên), Trần, T. H., & Võ, T. H. T. (2019). *Tổ chức hoạt động giáo dục*. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
- Nguyễn, T. H., & Trần, V. T. (2023). Vận dụng mô hình PDCA trong quản lý bồi dưỡng phát triển năng lực nghề nghiệp đội ngũ giáo viên mầm non: Một số vấn đề lí luận. *Tạp chí Giáo dục*, 23(19), 15-20.
- Nguyễn, T. N. (2022). Bồi dưỡng năng lực lập kế hoạch hoạt động trải nghiệm cho giáo viên tiểu học đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018. *Tạp chí Giáo dục*, 22(10), 35-39.
- Nguyễn, T. N. C. (2022). Tổ chức một số hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Tin học ở tiểu học theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018. *Tạp chí Giáo dục*, 22(1), 8-14.
- Nguyễn, V. C. (2022). Nghiên cứu thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh tại các trường tiểu học trên địa bàn Quận 7, Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Giáo dục*, 22(24), 42-47.
- Phạm, T. H. (2020). Thực trạng và giải pháp quản lý hoạt động trải nghiệm ở các trường tiểu học theo định hướng phát triển năng lực. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Thủ đô Hà Nội*, (41), 186-194.

- Sangpikul, A. (2017). Implementing academic service learning and the PDCA cycle in a marketing course: Contributions to three beneficiaries. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 21, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2017.08.002>
- Sevilla, C. G., Ochave, J. A., Punsalan, T. G., Regala, B. P., & Uriarte, G. G. (1992). *Research methods*. Rex Printing Company.
- Taylor, M. J., McNicholas, C., Nicolay, C., Darzi, A., Bell, D., & Reed, J. E. (2014). Systematic review of the application of the Plan–Do–Study–Act method to improve quality in healthcare. *BMJ Quality & Safety*, 23(4), 290–298. <https://doi.org/10.1136/bmjqs-2013-001862>
- Trần, T. D. (2024). Đổi mới quản lý hoạt động trải nghiệm cho học sinh ở trường tiểu học. *Tạp chí Tâm lý – Giáo dục*.