

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CHO SINH VIÊN THEO MÔ HÌNH HỌC TẬP TỰ ĐỊNH HƯỚNG: MỘT NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP

Nguyễn Thị Việt Tú^{1,+},
Nguyễn Thị Tình²

¹Trường Đại học Quốc tế - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh;

²Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

+Tác giả liên hệ • Email: nvtu@hcmiu.edu.vn

Article history

Received: 25/9/2025

Accepted: 29/10/2025

Published: 05/01/2026

Keywords

Scientific research capacity,
self-directed learning,
university students,
influencing factors,
International University,
Vietnam National University,
Hanoi

ABSTRACT

The self-directed learning model is considered an effective approach, helping students to be proactive, flexible, and creative in the scientific research process, aiming to promote critical thinking, problem-solving skills, and lifelong learning. A survey of the factors influencing the development of scientific research capacity among students at the International School of Hanoi and the International University of Ho Chi Minh City reveals that, among the 12 factors influencing the development of scientific research capacity for students under the self-directed learning model, the learning environment created by lecturers and the students' research skills are the two most influential factors. The research results confirm that developing scientific research capacity for students according to the self-directed learning model requires a harmonious combination of individuals and environmental factors. This suggests that higher education institutions need to design flexible training programs that foster student initiative in research.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam hiện nay, đổi mới theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực và gắn đào tạo với nghiên cứu trở thành xu thế tất yếu. Năng lực nghiên cứu khoa học (NLNCKH) là một trong những tiêu chí quan trọng để đánh giá chất lượng đào tạo, đồng thời là nền tảng giúp sinh viên (SV) rèn luyện tư duy phản biện, kỹ năng giải quyết vấn đề và hình thành phẩm chất nghề nghiệp. Học tập tự định hướng (self-directed learning - SDL) (HTTĐH) được xem là một trong những năng lực cốt lõi của người học trong bối cảnh giáo dục hiện đại; đặc biệt ở bậc đại học, SV cần phát triển tư duy phản biện và năng lực nghiên cứu độc lập. SDL được định nghĩa như một quá trình trong đó người học tự xác lập mục tiêu học tập, lựa chọn và triển khai chiến lược, sử dụng nguồn lực cũng như tự giám sát và đánh giá kết quả học tập của bản thân (Knowles, 1975). Cách tiếp cận này nhấn mạnh vai trò chủ thể và trách nhiệm cá nhân của người học đối với tiến trình học tập.

Mặc dù Trường Quốc tế - Đại học Quốc gia Hà Nội và Trường Đại học Quốc tế - Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh đã triển khai nhiều hoạt động tạo điều kiện cho SV tham gia nghiên cứu khoa học (NCKH), song để nâng cao tính hiệu quả và đồng bộ của các hoạt động này vẫn cần có cơ chế hỗ trợ phù hợp cũng như chính sách khuyến khích mang tính bền vững, qua đó thúc đẩy khả năng tự định hướng học tập của SV. Trong bối cảnh đó, các nghiên cứu chuyên sâu về phát triển NLNCKH ở hai trường này hiện còn chưa nhiều. Xuất phát từ thực tiễn trên, mục tiêu của bài báo là khảo sát, phân tích thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến phát triển NLNCKH của SV tại hai trường. Kết quả nghiên cứu góp phần bổ sung cơ sở thực tiễn cho việc nâng cao chất lượng đào tạo theo định hướng nghiên cứu.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận

“HTTĐH là bất kì dạng kiến thức, kỹ năng và sự phát triển bản thân nào mà người học đạt được bằng nỗ lực của mình thông qua các phương pháp hoặc chiến lược để nâng cao khả năng học tập” (Gibbons, 2003). Teo và Gay (2006) nhấn mạnh tính tự quản, tự giám sát trong quá trình học tập; theo đó, HTTĐH là những hoạt động học tập được người học chủ động thực hiện, tự chịu trách nhiệm và quản lý việc học tập của họ. Khái niệm này nhấn mạnh tính tự quản và tự giám sát trong quá trình học tập của người học. Theo mô hình HTTĐH có ảnh hưởng rộng rãi của Garrison (1997), SDL bao gồm ba thành tố chính: *tự quản (self-management)* liên quan đến khả năng lập kế hoạch và kiểm soát môi trường học tập; *tự giám sát (self-monitoring)* phản ánh năng lực siêu nhận thức trong theo dõi và

điều chỉnh quá trình học; *động lực (motivation)* đóng vai trò nền tảng duy trì sự kiên trì và định hướng mục tiêu. Các thành tố này liên kết với nhau, hình thành cơ chế nội tại thúc đẩy SV học tập một cách chủ động và bền vững.

NLNCKH của SV là khả năng vận dụng kiến thức, kĩ năng, thái độ để tự xác định vấn đề, lựa chọn phương pháp, thu thập và xử lý dữ liệu, trình bày kết quả nghiên cứu, đồng thời phát triển tư duy độc lập và sáng tạo (Nguyễn Đức Chính, 2017; Lê Thực Anh, 2022). Trong mô hình HTTĐH, năng lực này gắn với việc SV chủ động đặt mục tiêu, lập kế hoạch, giám sát tiến trình và tự điều chỉnh hoạt động nghiên cứu. Phát triển NLNCKH của SV là một nhiệm vụ trọng tâm của giáo dục đại học, bởi hoạt động này không chỉ rèn luyện tư duy phản biện, sáng tạo mà còn góp phần hình thành năng lực học tập suốt đời (Bộ GD-ĐT, 2021; Nguyễn Đức Chính, 2017). Quá trình phát triển năng lực NCKH của SV theo mô hình HTTĐH cần được duy trì thường xuyên thông qua các hoạt động như dạy học, tổ chức NCKH và hướng dẫn tự học. Các hình thức nghiên cứu như tiểu luận, bài tập nghiên cứu, bài thu hoạch hay khóa luận tốt nghiệp là cơ hội để phát triển tư duy phản biện và năng lực tự chủ của người học (Candy, 1991), phù hợp với quan niệm của Knowles (1975) về việc người học cần chủ động xác định mục tiêu và nhu cầu học tập. Đồng thời, việc giảng viên (GV) hướng dẫn SV tự học, tự nghiên cứu giúp họ hình thành khả năng lập kế hoạch, tự điều chỉnh và duy trì động cơ học tập (Zimmerman, 2002). GV đóng vai trò định hướng, tạo môi trường học tập khích lệ, góp phần bồi dưỡng SV thái độ, ý chí và năng lực học tập suốt đời.

Tiếp cận khung lý thuyết HTTĐH, hoạt động NCKH được nhìn nhận như một quá trình SV chủ động xác định mục tiêu, lựa chọn phương pháp, triển khai kế hoạch và tự đánh giá kết quả nghiên cứu. Theo Knowles (1975), năng lực SDL thể hiện qua việc người học tự nhận diện nhu cầu, thiết lập mục tiêu và quản lý quá trình học tập. Bên cạnh đó, Brockett và Hiemstra (1991) khẳng định SDL vừa là đặc điểm cá nhân vừa gắn liền với bối cảnh, hàm ý rằng năng lực nghiên cứu của SV chịu tác động đồng thời từ nội lực (ý thức, kĩ năng, động cơ) và ngoại lực (GV), môi trường học tập, cơ chế chính sách). Vì vậy, việc phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến phát triển NLNCKH của SV cần dựa trên mô hình HTTĐH, nhằm làm rõ mối quan hệ giữa cá nhân và bối cảnh đào tạo, qua đó đề xuất giải pháp thúc đẩy sự hình thành và phát triển năng lực nghiên cứu trong môi trường đại học.

2.2. Các yếu tố ảnh hưởng đến phát triển năng lực nghiên cứu khoa học cho sinh viên theo mô hình học tập tự định hướng

Để làm rõ cơ chế hình thành và phát triển NLNCKH của SV trong mô hình HTTĐH, cần phân tích các yếu tố ảnh hưởng từ cả phía cá nhân và bối cảnh đào tạo có ý nghĩa quyết định đối với hiệu quả phát triển năng lực này.

2.2.1. Các yếu tố thuộc về người học

Trong mô hình HTTĐH, SV là chủ thể trung tâm của quá trình học tập và nghiên cứu, giữ vai trò quyết định trong việc lập kế hoạch, giám sát và điều chỉnh hoạt động nghiên cứu của bản thân (Garrison, 1997; Knowles, 1975). Tuy nhiên, nhiều yếu tố cá nhân còn hạn chế khiến NLNCKH của SV chưa được phát huy đầy đủ. Cụ thể: (1) *SV thiếu tính tự giác và tích cực*. Khi thiếu khả năng tự quản và giám sát quá trình học tập, SV thường rơi vào trạng thái phụ thuộc vào GV, thiếu kiên trì trong việc thực hiện mục tiêu nghiên cứu. Theo Eilam và Aharon (2003), năng lực tự điều chỉnh học tập là nền tảng để SV duy trì động lực và đạt kết quả nghiên cứu hiệu quả. Vì vậy, phát triển ý thức tự chủ và khả năng lập kế hoạch cá nhân là yếu tố tiên quyết trong SDL; (2) *SV chưa nhận thức đầy đủ về vai trò và ý nghĩa của việc phát triển NLNCKH*. Khi chưa thấy rõ giá trị học tập, cơ hội nghề nghiệp hoặc khả năng phát triển tư duy sáng tạo từ hoạt động nghiên cứu, SV dễ thiếu động lực nội tại. Ryan và Deci (2017) cho rằng động lực tự quyết (self-determined motivation) đóng vai trò trung tâm trong việc duy trì sự gắn bó của người học. Do đó, cần tạo cơ chế để SV trải nghiệm giá trị thực tiễn của nghiên cứu, từ đó hình thành động cơ nội tại bền vững; (3) *SV thiếu kiến thức nền tảng và phương pháp NCKH*. Hiểu biết hạn chế về quy trình và phương pháp luận khiến SV gặp khó khăn khi thiết kế, thu thập và phân tích dữ liệu. Cohen và cộng sự (2018) khẳng định rằng việc nắm vững phương pháp nghiên cứu là điều kiện cốt lõi bảo đảm tính khoa học của kết quả. Trong SDL, việc tự học và tự bồi dưỡng kiến thức nghiên cứu được xem là năng lực cốt lõi của người học tự định hướng; (4) *SV chưa xác định rõ năng lực cần phát triển và tiêu chí đánh giá cụ thể*. Việc thiếu mục tiêu và tiêu chuẩn tự đánh giá khiến hoạt động nghiên cứu trở nên rời rạc, thiếu định hướng. Theo Deißinger và Hellwig (2011), khung năng lực rõ ràng giúp người học thiết lập mục tiêu và giám sát tiến trình học tập một cách hiệu quả. Trong mô hình SDL, đây là biểu hiện của năng lực tự giám sát (self-monitoring), đòi hỏi người học phải thường xuyên phản tư và điều chỉnh kế hoạch học tập; (5) *SV yếu các kĩ năng NCKH*. Thiếu năng lực tìm kiếm, xử lý thông tin, viết báo cáo và trình bày kết quả khiến SV gặp khó trong việc thực hành nghiên cứu độc lập. Brew và Lucas (2009) cho rằng kĩ năng nghiên cứu chỉ hình thành thông qua quá trình thực hành liên tục, có định hướng. Do đó, trong tiếp cận SDL, việc rèn luyện kĩ năng cần được tích hợp xuyên suốt quá trình học, đặc biệt qua các nhiệm vụ tự nghiên cứu và dự án học tập.

2.2.2. Các yếu tố thuộc về người dạy

Trong giáo dục đại học, GV giữ vai trò kiến tạo môi trường, định hướng và khơi gợi động lực học tập cho SV (Garrison, 1997). Sự định hướng, phản hồi và khích lệ của GV có ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng tự quản và duy trì động lực học tập của SV. Hai yếu tố quan trọng từ phía GV ảnh hưởng đến sự phát triển NLNCKH của SV: *GV chưa xây dựng được môi trường học tập khuyến khích nghiên cứu*. Nếu GV chỉ chú trọng truyền thụ kiến thức mà không khuyến khích nghiên cứu, SV rất dễ thiếu động lực NCKH. Biggs và Tang (2011) cho rằng, môi trường học tập tích cực, định hướng nghiên cứu sẽ thúc đẩy sự tham gia sâu của người học. Vì vậy, vai trò khơi gợi hứng thú nghiên cứu từ GV là rất quan trọng đối với phát triển NLNCKH của SV; *GV hướng dẫn chưa thực sự tâm huyết, nhiệt tình*. Sự thiếu nhiệt huyết hoặc thiếu thời gian của GV khiến SV khó được hỗ trợ đúng mức. Brew (2010) nhấn mạnh rằng chất lượng hướng dẫn nghiên cứu có ảnh hưởng trực tiếp đến năng lực và thái độ nghiên cứu của SV.

2.2.3. Các yếu tố thuộc về nhà trường và bối cảnh xã hội

Phát triển NLNCKH theo mô hình HTTĐH cho SV Trường Quốc tế - Đại học Quốc gia Hà Nội và Trường Đại học Quốc tế - Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố khách quan như chương trình, nội dung môn học, điều kiện cơ sở vật chất, các chính sách khuyến khích NCKH, yêu cầu và bối cảnh xã hội. Các yếu tố này tạo nên môi trường bao quanh, có tác động mạnh mẽ đến quá trình hình thành năng lực HTTĐH của SV, bởi chính cơ chế tổ chức, chính sách khuyến khích và văn hóa học thuật sẽ định hướng hành vi học tập cũng như động lực nghiên cứu của người học (Knowles, 1975; Candy, 1991). Cụ thể: *Thiếu các hoạt động NCKH cho SV*. Khi không có seminar, workshop, hay câu lạc bộ nghiên cứu được tổ chức, SV ít cơ hội trải nghiệm và kết nối học thuật. Healey và Jenkins (2009) đã chứng minh rằng gắn nghiên cứu vào hoạt động giảng dạy sẽ giúp SV tham gia tích cực hơn vào cộng đồng khoa học. Việc mở rộng sân chơi học thuật là giải pháp thiết thực để phát triển NLNCKH của SV; *Điều kiện học tập và nghiên cứu còn thiếu và yếu*. Cơ sở vật chất chưa đáp ứng, thiếu thư viện số, phòng thí nghiệm hoặc phần mềm phân tích... làm hạn chế trải nghiệm nghiên cứu. OECD (2019) nhấn mạnh rằng hạ tầng nghiên cứu là yếu tố đảm bảo năng lực đổi mới và phát triển bền vững trong giáo dục đại học. Nâng cấp điều kiện học tập và nghiên cứu sẽ tạo nền tảng tốt hơn cho SV; *Thiếu kinh phí nghiên cứu*. Nguồn tài chính hạn chế là trở ngại lớn đối với các đề tài cần khảo sát hoặc thực nghiệm. Taylor (2006) cho rằng tài chính đầy đủ là yếu tố cốt lõi bảo đảm chất lượng nghiên cứu và khuyến khích sáng tạo. Hỗ trợ kinh phí cho SV là điều kiện không thể thiếu; *Thiếu thời gian*. Áp lực từ chương trình học dày đặc khiến SV khó dành thời gian cho nghiên cứu. Biggs và Tang (2011) lưu ý rằng quá tải học tập làm giảm hiệu quả tự học và khả năng nghiên cứu độc lập. Sắp xếp hợp lý thời gian trong đào tạo sẽ giúp SV đầu tư tốt hơn cho nghiên cứu.

Những yếu tố khác về bối cảnh xã hội. Ngoài các yếu tố trên, chính sách quản lý, văn hóa học thuật và cơ hội cộng đồng cũng có ảnh hưởng rõ rệt đến việc phát triển năng lực nghiên cứu. Shavelson và Towne (2002) khẳng định rằng một môi trường chính sách và học thuật lành mạnh sẽ hình thành cộng đồng nghiên cứu bền vững. Đây là điều kiện để SV phát triển toàn diện trong hoạt động NCKH.

2.3. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến phát triển năng lực nghiên cứu khoa học cho sinh viên theo mô hình học tập tự định hướng

2.3.1. Khái quát chung về khảo sát

Khách thể khảo sát: 114 GV, 222 SV của 08 khoa (Công nghệ thông tin; Kỹ thuật Y sinh; Kinh tế, Tài chính và Kế toán; Kỹ thuật và Quản lý Xây dựng; Điện tử Viễn thông; Kỹ thuật và Quản lý Công nghiệp; Kỹ thuật Hóa học và Môi trường; Điện tử viễn thông) ở Trường Quốc tế thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội và Trường Đại học Quốc tế thuộc Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh. Hình thức khảo sát: điều tra bằng phiếu hỏi dành cho GV và SV, thông qua Google Forms (<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfmGaeF1PBnBE4DW2A9u5rKcoSnNgYnfz5QzUZJmd53nOYQ-A/viewform>). Nội dung phiếu hỏi được xây dựng từ cơ sở lý luận ở mục 2.1., đảm bảo mục đích khảo sát và đa dạng về hình thức câu hỏi. Ngoài ra, phương pháp phỏng vấn cũng được sử dụng để bổ sung và khẳng định kết quả khảo sát. Thang đo 5 mức độ, với khoảng điểm như sau: Mức 5, từ 4.21 đến 5.00: Rất ảnh hưởng; Mức 4, từ 3.41 đến 4.20: Ảnh hưởng; Mức 3: từ 2.61 đến 3.40: Ít ảnh hưởng; Mức 2, từ 1.81 đến 2.60: Không ảnh hưởng; Mức 1, từ 1 đến 1,80: Rất không ảnh hưởng. Độ tin cậy của thang đo được kiểm định bằng hệ số Cronbach's Alpha ($\alpha = 0,87$), đảm bảo yêu cầu về độ tin cậy trong nghiên cứu giáo dục (Nunnally và Bernstein, 1994). Thời gian khảo sát: từ tháng 10/2023 đến tháng 11/2024.

Quá trình khảo sát được thực hiện như sau: Bước 1: Căn cứ cơ sở lý luận, xây dựng bộ câu hỏi để khảo sát thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến phát triển NLNCKH cho SV Đại học quốc tế - Đại học Quốc gia theo mô hình HTTĐH. Bước 2: Khảo sát thử trên một số GV và SV trước khi gửi phiếu hỏi ý kiến cho các đối tượng khảo sát, tiến

hành trao đổi mục đích, giải thích nội dung và hướng dẫn trả lời từng câu hỏi. Bước 3: Tổng hợp, phân tích số liệu khảo sát thử, tiếp tục xin ý kiến chuyên gia để hoàn thiện phiếu khảo sát. Bước 4: Thực hiện khảo sát tại 02 trường. Bước 5: Tổng hợp, phân tích dữ liệu từ phiếu hỏi; xử lý kết quả khảo sát qua phần mềm SPSS 23.

2.3.2. Kết quả khảo sát

2.3.2.1. Ý kiến từ phía sinh viên

Kết quả khảo sát ở bảng 1 cho thấy, hầu hết các yếu tố được SV đánh giá ở mức “ảnh hưởng” đến “rất ảnh hưởng” với điểm trung bình dao động từ 4.19 đến 4.36. Yếu tố có tác động mạnh nhất là việc GV chưa xây dựng được môi trường học tập khuyến khích và tạo động lực NCKH (ĐTB = 4.36). Đây là phát hiện quan trọng, bởi môi trường học tập được xem là nền tảng để hình thành động cơ và sự tự tin cho SV trong HTTĐH. Yếu tố thứ hai là SV yếu các kỹ năng nghiên cứu (ĐTB = 4.34), cho thấy hạn chế về thực hành phương pháp luận đang là rào cản lớn. Các yếu tố tiếp theo bao gồm thiếu các hoạt động nghiên cứu (ĐTB = 4.30) và SV thiếu kiến thức phương pháp nghiên cứu (ĐTB = 4.29). Trong khi đó, yếu tố ít được đánh giá hơn là “những yếu tố khác” (ĐTB = 4.19) và “điều kiện học tập, nghiên cứu thiếu và yếu” (ĐTB = 4.20). Điều này phản ánh rằng, với SV, môi trường đào tạo tuy còn hạn chế nhưng không phải là rào cản chính bằng sự thiếu hụt kỹ năng và hỗ trợ trực tiếp từ GV.

Bảng 1. Ý kiến của SV các yếu tố ảnh hưởng đến phát triển NLNCKH cho SV theo mô hình HTTĐH

TT	Nội dung	Tỉ lệ (%)					ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
		Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4	Mức 5			
1	SV thiếu tính tự giác và tích cực	0.0	0.0	14.4	42.8	42.8	4.28	.686	5
2	SV chưa ý thức hết vai trò ý nghĩa của việc phát triển NLNCKH	0.0	0.0	14.9	48.2	36.9	4.22	.755	9
3	SV thiếu kiến thức về NCKH và phương pháp NCKH	0.0	0.0	16.7	37.8	45.5	4.29	.735	4
4	SV chưa xác định rõ các năng lực cần phát triển và tiêu chí đánh giá cụ thể	0.0	0.0	10.8	52.7	36.5	4.26	.639	7
5	SV yếu các kỹ năng NCKH	0.0	0.0	12.2	41.4	46.4	4.34	.703	2
6	Điều kiện học tập, nghiên cứu thiếu và yếu	0.0	0.0	20	39.2	40.5	4.20	.755	10
7	GV chưa xây dựng được môi trường học tập khuyến khích và tạo động lực NCKH cho SV	0.0	0.0	11.7	41.0	47.3	4.36	.682	1
8	GV hướng dẫn chưa thực sự tâm huyết, nhiệt tình	0.0	0.0	15.8	44.6	39.6	4.24	.707	8
9	Thiếu các hoạt động NCKH	0.0	0.0	14.0	42.3	43.7	4.30	.695	4
10	Thiếu kinh phí	0.0	0.0	13.5	45.5	41.0	4.27	.687	6
11	Thiếu thời gian	0.0	0.0	14.4	44.1	41.9	4.28	.700	5
12	Những yếu tố khác	0.0	0.0	16.2	48.2	35.6	4.19	.695	11

Qua phỏng vấn, hầu hết SV đều cho rằng việc phát triển NLNCKH theo hướng tự định hướng còn gặp nhiều khó khăn do thiếu kiến thức và kỹ năng cơ bản về phương pháp nghiên cứu. Nhiều SV thừa nhận chưa biết cách đặt câu hỏi nghiên cứu, thiết kế công cụ thu thập dữ liệu hay viết báo cáo khoa học. Tuy vậy, các em thể hiện sự hứng thú khi được tham gia vào các hoạt động học tập gắn với thực tiễn, cho rằng những hình thức như bài tập lớn, tiểu luận hay khóa luận tốt nghiệp giúp bản thân chủ động tìm hiểu và nâng cao kỹ năng nghiên cứu. SV cũng bày tỏ mong muốn được GV hướng dẫn cụ thể hơn trong việc xác định mục tiêu, lựa chọn phương pháp và đánh giá kết quả nghiên cứu. Một SV chia sẻ rằng: “Nếu GV giúp chúng em hiểu vì sao nên chọn đề tài, cách đọc tài liệu và đặt vấn đề, chúng em sẽ tự tin và hứng thú hơn khi làm nghiên cứu.” Điều này cho thấy vai trò định hướng của GV có ảnh hưởng rõ rệt đến sự phát triển NLNCKH tự định hướng của SV.

2.3.2.2. Ý kiến từ phía giảng viên

Dữ liệu từ GV cũng khẳng định xu hướng tương tự, song có sự phân hóa rõ hơn. Yếu tố ảnh hưởng lớn nhất theo GV là việc GV chưa xây dựng được môi trường học tập khuyến khích và tạo động lực (ĐTB = 4.50). Kết quả này cũng cố nhận định từ SV và cho thấy cả hai nhóm khách thể đều coi đây là nhân tố then chốt ảnh hưởng đến phát triển NLNCKH cho SV theo mô hình HTTĐH. Yếu tố ảnh hưởng thứ hai là SV yếu các kỹ năng nghiên cứu (ĐTB = 4.41), và thứ ba là thiếu các hoạt động NCKH (ĐTB = 4.35). Các yếu tố về thiếu kinh phí (ĐTB = 4.34) và SV thiếu tự giác, tích cực (ĐTB = 4.34) cũng được GV nhấn mạnh. Ngược lại, yếu tố ít ảnh hưởng nhất trong nhóm là

SV chưa ý thức hết vai trò, ý nghĩa của việc phát triển năng lực nghiên cứu ($\text{ĐTB} = 4.18$). Điều này cho thấy GV nhìn nhận ý thức SV tuy còn hạn chế nhưng không phải yếu tố cản trở chính, mà vấn đề chủ yếu nằm ở môi trường và kĩ năng thực hành nghiên cứu.

Bảng 2. Ý kiến của GV về các yếu tố ảnh hưởng đến phát triển NLNCKH cho SV theo mô hình HTTĐH

TT	Nội dung	Tỉ lệ (%)					ĐTB	ĐLC	Thứ bậc
		Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4	Mức 5			
1	SV thiếu tính tự giác và tích cực	0.0	0.0	12.3	41.2	46.5	4.34	.689	4
2	SV chưa ý thức hết vai trò ý nghĩa của việc phát triển NLNCKH	0.0	0.0	16.8	49.1	34.2	4.18	.694	10
3	SV thiếu kiến thức về NCKH và phương pháp NCKH	0.0	0.0	9.6	50.0	40.4	4.31	.621	5
4	SV chưa xác định rõ các năng lực cần phát triển và tiêu chí đánh giá cụ thể	0.0	0.0	19.3	36.0	44.7	4.25	.704	7
5	SV yếu các kĩ năng NCKH	0.0	0.0	7.0	44.7	48.2	4.41	.621	2
6	Điều kiện học tập, nghiên cứu thiếu và yếu	0.0	0.0	17.5	43.0	39.5	4.22	.726	8
7	GV chưa xây dựng được môi trường học tập khuyến khích và tạo động lực NCKH cho SV	0.0	0.0	8.8	32.5	58.8	4.50	.694	1
8	GV hướng dẫn chưa thực sự tâm huyết, nhiệt tình	0.0	0.0	15.8	49.1	35.1	4.19	.690	9
9	Thiếu các hoạt động NCKH	0.0	0.0	13.2	38.6	48.2	4.35	.704	3
10	Thiếu kinh phí	0.0	0.0	13.2	39.5	47.4	4.34	.702	4
11	Thiếu thời gian	0.0	0.0	14.9	43.9	41.2	4.26	.705	6
12	Những yếu tố khác	0.0	0.0	13.2	51.8	35.1	4.22	.662	8

Như vậy, có thể nhận thấy, cả SV và GV đánh giá các yếu tố trong bảng khảo sát đều “rất ảnh hưởng” đến phát triển NLNCKH cho SV theo mô hình HTTĐH. Cả 2 nhóm khách thể đều thống nhất rằng môi trường học tập do GV kiến tạo và kĩ năng nghiên cứu của SV là hai yếu tố quan trọng nhất. Tuy nhiên, GV đánh giá cao hơn vai trò của chính họ trong việc tạo động lực, trong khi SV lại nhấn mạnh nhiều hơn đến hạn chế của bản thân ở phương diện kĩ năng. Điều này phản ánh sự khác biệt về góc nhìn: GV thiên về bối cảnh sư phạm, còn SV thiên về kinh nghiệm cá nhân. Từ phía GV Trường Quốc tế - Đại học Quốc gia Hà Nội và Trường Đại học Quốc tế - Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh, đa số cho rằng SV có tiềm năng nghiên cứu tốt nhưng còn thiếu sự kiên trì, chủ động và khả năng quản lí thời gian. Một GV cho biết: “SV thường có ý tưởng nhưng dễ nản khi gặp khó khăn, đặc biệt là khi thu thập và xử lí dữ liệu”. GV cũng nhận định rằng mô hình HTTĐH chỉ phát huy hiệu quả khi SV có động cơ nội tại mạnh mẽ và được đặt trong môi trường học tập, nghiên cứu khuyến khích khám phá, sáng tạo.

So với các nghiên cứu trước, kết quả này tương đồng với phát hiện của Garrison (1997) về vai trò kép của động lực và tự quản trong HTTĐH, cũng như phù hợp với nghiên cứu của Nguyễn Đức Chính (2017) cho rằng kĩ năng, phương pháp nghiên cứu là nền tảng để SV tham gia hiệu quả vào nghiên cứu. Sự nổi trội của yếu tố môi trường học tập có thể lí giải bởi thực tế rằng trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam, các cơ hội nghiên cứu cho SV vẫn còn hạn chế, phụ thuộc nhiều vào định hướng và sự khuyến khích từ GV. Đồng thời, hạn chế về kĩ năng nghiên cứu phản ánh khoảng trống trong chương trình đào tạo, khi nhiều trường đại học mới chú trọng truyền đạt kiến thức lí thuyết mà thiếu các học phần rèn luyện kĩ năng thực nghiệm. Ngược lại, các yếu tố như kinh phí hay thời gian tuy được đánh giá ảnh hưởng nhưng không đứng hàng đầu, có thể bởi SV chủ yếu tham gia các nghiên cứu nhỏ hoặc trong phạm vi môn học nên chưa cảm nhận rõ ràng áp lực này.

3. Kết luận

Kết quả khảo sát cho thấy, phát triển NLNCKH của SV theo mô hình HTTĐH chịu tác động từ nhiều yếu tố. Trong đó, động cơ học tập, kĩ năng tự quản lí, năng lực tư duy phản biện được SV đánh giá ở mức ảnh hưởng cao nhất, phản ánh vai trò trung tâm của yếu tố cá nhân trong việc hình thành năng lực nghiên cứu. Các yếu tố môi trường như sự hỗ trợ chuyên môn từ GV, chính sách khuyến khích nghiên cứu và cơ sở vật chất của nhà trường cũng được ghi nhận là những điều kiện quan trọng giúp SV chủ động triển khai các hoạt động khoa học. Bên cạnh đó, yếu tố

liên quan đến hợp tác nghiên cứu, cơ hội tham gia dự án và tiếp cận nguồn tài liệu khoa học đóng vai trò hỗ trợ, góp phần tạo môi trường học tập tích cực và định hướng cho SV phát triển năng lực NCKH theo mô hình HTTĐH. Đóng góp của nghiên cứu này là chỉ ra mối gắn kết rõ ràng giữa các yếu tố ảnh hưởng từ cá nhân, môi trường và chính sách với sự phát triển NLNCKH của SV theo mô hình HTTĐH. Trong thời gian tới, hướng nghiên cứu có thể mở rộng khảo sát trên phạm vi rộng hơn, kết hợp nhiều phương pháp nghiên cứu, đặc biệt là nghiên cứu thực nghiệm để làm rõ hơn mối quan hệ nhân quả giữa các yếu tố và sự phát triển NLNCKH; nghiên cứu định tính sâu hoặc đánh giá hiệu quả mô hình can thiệp. Đồng thời, việc xây dựng các chương trình bồi dưỡng kỹ năng nghiên cứu, lồng ghép học phần NCKH vào chương trình đào tạo và khuyến khích SV tham gia các dự án thực tế sẽ là hướng đi thiết thực nhằm nâng cao hiệu quả phát triển NLNCKH trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học.

Tài liệu tham khảo

- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education.
- Bộ GD-ĐT (2021). *Thông tư số 26/2021/TT-BGDĐT ngày 17/9/2021 quy định về hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên trong cơ sở giáo dục đại học*.
- Brew, A., & Lucas, L. (2009). *Academic Research and Researchers*. Society for Research in Higher Education/Open University Press.
- Brew, A. (2010). *Enhancing undergraduate engagement through research and inquiry*. Higher Education Academy.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. Routledge.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. Jossey-Bass.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Deißinger, T., & Hellwig, S. (2011). *Structures and functions of competency-based education and training (CBET): A comparative perspective*. Germany: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), BMZ, & Federal Ministry of Economic Cooperation and Development.
- Eilam, B., & Aharon, I. (2003). Students planning in the process of selfevaluated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 21(3), 304-334.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- Gibbons, M. (2003). *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel*. John Wiley & Sons.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Lê Thực Anh (2022). Tổ chức dạy học dự án cho sinh viên theo định hướng phát triển năng lực nghiên cứu khoa học. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 18(12), 12-17.
- Nguyễn Đức Chính (2017). *Phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- OECD (2019). *OECD science, technology and innovation outlook 2018*. OECD Publishing.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.
- Shavelson, R. J., & Towne, L. (Eds, 2005). *Advancing scientific research in education*. National Academies Press.
- Taylor, J. (2006). Managing the unmanageable: The management of research in research-intensive universities. *Higher Education Management and Policy*, 18(2), 9-33.
- Teo, C. B. K., & Gay, R. (2006). *Besides self-directed learning, Redefining E-learning*. Proceedings of Digital Learning Asia 2006 Conference, Bangkok, Thailand, 26-28 April, 2006. itdl.org/Journal/Jul_06/article02.htm
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2