

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN NHẬN THỨC CỦA SINH VIÊN VỀ CHUẨN ĐẦU RA CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO

FACTORS AFFECTING STUDENTS' PERCEPTIONS OF EXPECTED LEARNING OUTCOMES OF TRAINING PROGRAMMES

Đặng Thị Thanh Thủy⁺,
Nguyễn Thu Uyên,
Lê Phương Anh,
Nguyễn Thị Thu Hằng,
Tô Thị Hường,
Đinh Thị Lan Anh

Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội
+Tác giả liên hệ • Email: thuydang@vnu.edu.vn

Article history

Received: 03/5/2026

Accepted: 16/6/2026

Published: 05/8/2026

Từ khóa

Students' perception,
expected learning outcomes,
curriculum, higher education

ABSTRACT

In the context of higher education shifting toward an outcomes-based education approach, students' perceptions of expected learning outcomes play an important role in guiding their learning and developing professional competencies. This study analyzes factors influencing students' perceptions of expected learning outcomes (ELOs) in the context of Vietnamese higher education. Using a quantitative research approach combined with a literature review, with 243 participants from a teacher education university, the study identified two main groups of factors: personal factors (learning motivation, learning style, critical thinking skills, career orientation) and teaching factors (the extent to which lecturers mention ELOs, alignment of teaching content with ELOs, and assessment methods suitable for ELOs). The multivariate regression model identifies "the extent to which lecturers mention ELOs" ($\beta = 0.516$) and "learning motivation" ($\beta = 0.452$) as the two most influential factors. The model explains 73.5% of the variation in students' perceptions of ELOs ($R^2 = 0.735$, $p < 0.001$). The study proposes practical solutions to improve students' perceptions of ELOs, emphasizing the pivotal role of lecturers and the development of students' intrinsic learning motivation in outcome-based education contexts.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và phát triển công nghệ mạnh mẽ, giáo dục đại học Việt Nam đang đứng trước yêu cầu cấp thiết phải đổi mới toàn diện để đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của xã hội và thị trường lao động. Chất lượng đào tạo không chỉ quyết định khả năng cạnh tranh của sinh viên (SV) trên thị trường việc làm mà còn ảnh hưởng trực tiếp đến sự phát triển bền vững của đất nước. Nhiều quốc gia phát triển như Hoa Kỳ, Anh, Úc, Canada, Nhật Bản đã áp dụng hệ thống chuẩn đầu ra (CĐR) với các tiêu chí đánh giá rõ ràng nhằm nâng cao chất lượng đào tạo (Biggs và cộng sự, 2022; Genelza, 2022).

Tại Việt Nam, yêu cầu đổi mới giáo dục đại học ngày càng trở nên cấp thiết trong bối cảnh hội nhập quốc tế. Việc xây dựng chương trình đào tạo dựa trên CĐR trở thành yêu cầu bắt buộc, vừa để đáp ứng yêu cầu kiểm định, vừa nhằm nâng cao chất lượng đào tạo một cách thực chất và bền vững (Nguyễn và cộng sự, 2024). Đặc biệt, Nghị quyết số 29-NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện GD-ĐT đã tạo động lực cho các cơ sở giáo dục đại học tích cực triển khai xây dựng và áp dụng CĐR. Tuy nhiên, thực tế cho thấy mức độ nhận thức của SV về CĐR còn nhiều hạn chế. Nhiều SV chưa hiểu rõ bản chất, vai trò và tầm quan trọng của CĐR, dẫn đến tình trạng học tập thiếu định hướng và không tận dụng hiệu quả các cơ hội phát triển bản thân (Nguyễn và cộng sự, 2024; Yên và cộng sự, 2024).

Hiện tại, các nghiên cứu về nhận thức của SV đối với CĐR trong bối cảnh Việt Nam vẫn còn tương đối hạn chế (Phạm và Nguyễn, 2024; Yên và cộng sự, 2024). Phần lớn nghiên cứu tập trung vào quá trình xây dựng CĐR từ phía nhà trường và giảng viên mà chưa đi sâu phân tích các yếu tố tác động đến nhận thức phía người học. Do đó, bài báo này được thực hiện nhằm: (1) phân tích mức độ ảnh hưởng của các yếu tố cá nhân và giảng dạy đến nhận thức của SV về CĐR; (2) kiểm định mô hình hồi quy đa biến giải thích sự biến thiên nhận thức về CĐR; và (3) bước đầu thảo

luận và đề xuất một số khuyến nghị mang tính định hướng nhằm hỗ trợ nâng cao nhận thức của SV về CĐR. Để đạt được các mục tiêu trên, nghiên cứu tập trung giải quyết các câu hỏi nghiên cứu cụ thể sau: (1) Mức độ nhận thức của SV về CĐR chương trình đào tạo hiện nay đang ở mức độ nào?; (2) Các yếu tố thuộc về cá nhân SV và các yếu tố thuộc về hoạt động giảng dạy của giảng viên có ảnh hưởng như thế nào đến nhận thức về CĐR của SV?

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài báo sử dụng kết hợp phương pháp nghiên cứu lí luận và phương pháp nghiên cứu thực tiễn.

2.1. Phương pháp nghiên cứu lí luận

Phương pháp nghiên cứu lí luận được sử dụng thông qua việc phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa và khái quát hóa các công trình nghiên cứu liên quan, nhằm xác lập cơ sở lí luận và đề xuất khung lí thuyết cho nghiên cứu về CĐR và các nhóm yếu tố ảnh hưởng đến nhận thức của SV về CĐR, cụ thể như sau:

2.1.1. Khái niệm về chuẩn đầu ra và nhận thức về chuẩn đầu ra

CĐR là tập hợp các yêu cầu về kiến thức, kĩ năng và thái độ mà người học cần đạt được sau khi hoàn thành một chương trình đào tạo (Spady, 1994). Theo Kennedy (2006), CĐR là những phát biểu về những gì người học được kì vọng biết, hiểu và có thể làm được sau khi hoàn thành quá trình học tập. Biggs và cộng sự (2022) cho rằng CĐR có ba đặc điểm cơ bản: (1) Định hướng kết quả tập trung vào những gì người học có thể làm được sau khi tốt nghiệp; (2) Đo lường được, có thể đánh giá thông qua các phương pháp kiểm tra, đánh giá; (3) Minh bạch được trình bày rõ ràng, dễ hiểu đối với các bên liên quan. Như vậy, CĐR không chỉ là cam kết của cơ sở đào tạo về chất lượng đầu ra mà còn là công cụ định hướng cho toàn bộ quá trình dạy và học, đồng thời là cầu nối giữa đào tạo đại học với nhu cầu của thị trường lao động (Hoang và cộng sự, 2023; Nguyen và cộng sự, 2024).

Nhận thức, theo Trần Trọng Thủy (2018), là quá trình tâm lí phản ánh hiện thực khách quan vào não người, bao gồm cảm giác, tri giác, biểu tượng, tư duy, tưởng tượng và ngôn ngữ. Theo Bloom (1956), trích dẫn trong Krathwohl, (2002), nhận thức có thể được phân chia thành 6 cấp độ: nhận biết, hiểu, áp dụng, phân tích, tổng hợp và đánh giá. Trong bối cảnh nghiên cứu này, nhận thức về CĐR được hiểu là sự hiểu biết, thái độ và khả năng vận dụng của SV đối với các yêu cầu về kiến thức, kĩ năng và phẩm chất mà chương trình đào tạo đặt ra. Nhận thức đầy đủ về CĐR giúp SV định hướng rõ ràng trong quá trình học tập và tăng cường động lực học tập bền vững (Hussey và Smith, 2008; Ortega-Dela Cruz, 2022).

2.1.2. Các yếu tố ảnh hưởng đến nhận thức của sinh viên về chuẩn đầu ra

Nhóm yếu tố cá nhân:

Động cơ học tập: Ryan và Deci (2000) trong lí thuyết tự quyết phân biệt động cơ học tập thành động cơ bên trong và động cơ bên ngoài. SV có động cơ bên trong thường chủ động tìm hiểu về CĐR để xác định rõ mục tiêu học tập và phát triển bản thân. Biggs và cộng sự (2022) khẳng định rằng động cơ học tập ảnh hưởng trực tiếp đến cách tiếp cận học tập của SV, từ đó tác động đến mức độ quan tâm và nhận thức về CĐR. Nghiên cứu gần đây của Ortega-Dela Cruz (2022) với SV các trường đại học Philippines cũng chỉ ra rằng SV có thái độ tích cực đối với giáo dục theo CĐR thường sở hữu động cơ học tập cao hơn.

Phong cách học tập: Marton và Säljö (1976) phân chia phong cách học tập thành hai loại chính: học tập sâu (và học tập bề mặt. Entwistle (2009) chỉ ra rằng SV có phong cách học tập sâu thường tìm kiếm ý nghĩa và kết nối giữa các khái niệm, do đó có xu hướng hiểu rõ hơn về mục tiêu học tập và CĐR. Nghiên cứu của Duque và Weeks (2010) cũng khẳng định mối liên hệ giữa phong cách học tập và nhận thức về chất lượng giáo dục, trong đó CĐR là một thành tố quan trọng.

Kĩ năng tư duy phản biện: Theo Facione (2011), tư duy phản biện là quá trình nhận thức có mục đích và tự điều chỉnh, giúp người học phân tích, đánh giá, cải thiện tư duy của mình. SV có kĩ năng tư duy phản biện tốt thường có khả năng đánh giá tầm quan trọng của CĐR và tích hợp vào kế hoạch phát triển bản thân (Krathwohl, 2002). Nghiên cứu của Zhao và cộng sự (2023) nhấn mạnh khả năng học tập tự chủ, trong đó tư duy phản biện là thành tố cốt lõi, có vai trò quan trọng trong việc nâng cao nhận thức về kết quả học tập mong đợi ở SV y khoa.

Định hướng nghề nghiệp: Vnoucková và cộng sự (2017) phát hiện rằng SV có định hướng nghề nghiệp rõ ràng thường có nhận thức tốt hơn về các tiêu chuẩn chất lượng giáo dục. Khi SV hiểu rõ mối liên hệ giữa CĐR và yêu cầu của nghề nghiệp tương lai, họ sẽ chú ý hơn đến việc đạt được các yêu cầu đó (Hussey và Smith, 2008). Jackson và Bridgstock (2021) chỉ ra khả năng kết nối việc học tập với cơ hội nghề nghiệp tương lai là một trong những yếu tố quan trọng tác động đến mức độ tham gia và nhận thức của SV đối với mục tiêu đào tạo.

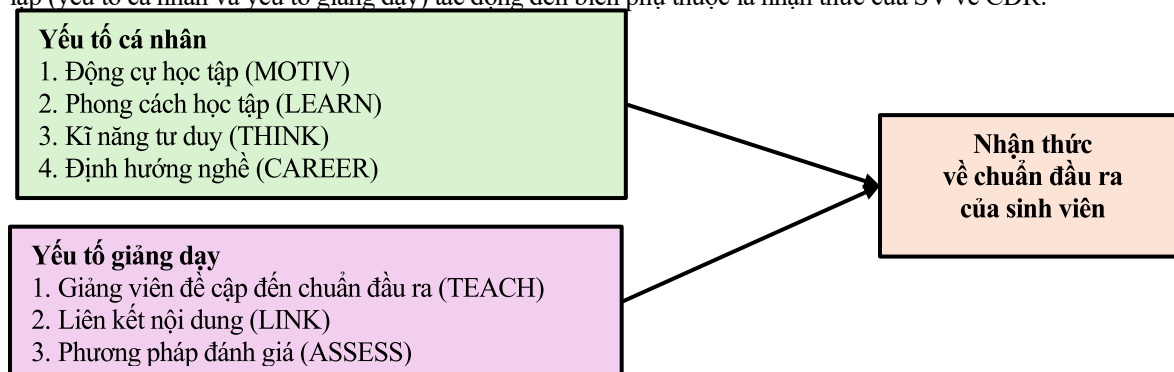
Nhóm yếu tố giảng dạy:

Mức độ giảng viên đề cập đến CDR: Biggs và cộng sự (2022) nhấn mạnh vai trò quan trọng của giảng viên trong việc truyền tải CDR đến SV thông qua giảng dạy có chất lượng. Theo Hattie và Timperley (2007), khi giảng viên thường xuyên đề cập và nhấn mạnh về CDR, SV sẽ nhận thức rõ hơn về mục tiêu học tập và những yêu cầu cần đạt được. Nghiên cứu gần đây của Yen và cộng sự (2024) về thực tiễn đánh giá theo CDR tại Việt Nam cho thấy việc giảng viên chủ động giải thích và kết nối bài giảng với CDR là yếu tố then chốt giúp SV hiểu rõ kì vọng đầu ra.

Liên kết nội dung giảng dạy với CDR: Biggs (1996) đề xuất khái niệm “tương thích có định hướng” giữa mục tiêu học tập, hoạt động giảng dạy và phương pháp đánh giá. Khi giảng viên liên kết rõ ràng nội dung bài giảng với CDR, SV sẽ dễ dàng nhận thấy giá trị thực tiễn của CDR và hiểu rõ hơn về mục đích học tập (Kandlbinder, 2014). Nghiên cứu của Nguyen và cộng sự (2024) về triển khai OBE tại Việt Nam và Lào cũng xác nhận rằng sự liên kết rõ ràng giữa nội dung giảng dạy và CDR góp phần nâng cao mức độ tham gia và nhận thức của SV.

Phương pháp đánh giá phù hợp với CDR: Maki (2023) nhấn mạnh phương pháp đánh giá phù hợp với CDR là yếu tố quyết định để SV hiểu rõ các năng lực cốt lõi cần đạt được. Khi phương pháp đánh giá có sự liên kết chặt chẽ với CDR, SV sẽ định hướng học tập hiệu quả hơn và tập trung phát triển những năng lực đó (Biggs và cộng sự, 2022). Nghiên cứu gần đây của Thuy và cộng sự (2023) về chiến lược đánh giá theo OBE tại các trường đại học Việt Nam cho thấy tính nhất quán giữa phương pháp đánh giá và CDR có tác động tích cực đến nhận thức của SV.

Đặc biệt, nhận thức của SV về CDR chịu tác động bởi cả yếu tố chủ quan từ phía SV và yếu tố khách quan từ phía giảng viên và cơ sở đào tạo. Điều này đã được Entwistle (2009) nhấn mạnh việc các yếu tố này không tác động riêng lẻ mà có sự tương tác lẫn nhau. Từ cơ sở lí luận này, mô hình nghiên cứu được đề xuất với hai nhóm biến độc lập (yếu tố cá nhân và yếu tố giảng dạy) tác động đến biến phụ thuộc là nhận thức của SV về CDR.



Hình 1. Mô hình các yếu tố ảnh hưởng đến nhận thức của SV về CDR

Dựa trên mô hình đề xuất (hình 1), các giả thuyết nghiên cứu sau đây được đưa ra để kiểm định thực nghiệm:

H1: Động cơ học tập (MOTIV) có tác động tích cực đến nhận thức về CDR của SV.

H2: Phong cách học tập (LEARN) có tác động tích cực đến nhận thức về CDR của SV.

H3: Kỹ năng tư duy phản biện (THINK) có tác động tích cực đến nhận thức về CDR của SV.

H4: Định hướng nghề nghiệp (CAREER) có tác động tích cực đến nhận thức về CDR của SV.

H5: Mức độ giảng viên đề cập đến CDR (TEACH) có tác động tích cực đến nhận thức về CDR của SV.

H6: Liên kết nội dung giảng dạy với CDR (ALIGN) có tác động tích cực đến nhận thức về CDR của SV.

H7: Phương pháp đánh giá (ASSESS) có tác động tích cực đến nhận thức về CDR của SV.

2.2. Phương pháp nghiên cứu thực tiễn

Thiết kế nghiên cứu: Nghiên cứu sử dụng phương pháp định lượng (Creswell và Clark, 2017) để đánh giá các yếu tố ảnh hưởng đến nhận thức của SV về CDR. Bảng hỏi khảo sát được sử dụng để thu thập dữ liệu về mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến nhận thức của SV về CDR. Các thang đo được xây dựng dựa trên tổng quan nghiên cứu và được kiểm định độ tin cậy trước khi khảo sát chính thức.

Chọn mẫu: Mẫu nghiên cứu gồm SV từ năm thứ nhất đến năm thứ tư đang theo học tại một cơ sở giáo dục đại học về khoa học giáo dục và đào tạo GV. Phương pháp chọn mẫu phân tầng theo năm học được áp dụng để đảm bảo tính đại diện của các khóa SV ở các giai đoạn đào tạo khác nhau. Số lượng mẫu được xác định theo công thức của Slovin: $n = N / (1 + N \times e^2)$ với mức sai số $e = 0,05$, kết quả số lượng mẫu tối thiểu cần khảo sát là 202 SV. Để dự phòng các phiếu không hợp lệ, nghiên cứu phát ra 250 phiếu khảo sát. Sau khi loại bỏ các phiếu không đầy đủ, tổng số phiếu hợp lệ đưa vào phân tích là 243 phiếu (đạt tỉ lệ 97,2%) (bảng 1).

Công cụ và phân tích dữ liệu: Bảng hỏi gồm 41 câu hỏi, đo lường 7 biến độc lập (gồm 35 biến quan sát, mỗi biến độc lập có 5 câu hỏi) và 1 biến phụ thuộc PERCEP (gồm 6 biến quan sát). Các thang đo được kế thừa và điều chỉnh từ các nghiên cứu uy tín trước đây: Thang đo động cơ học tập (MOTIV) dựa trên nghiên cứu của Ryan và Deci (2000); Phong cách học tập (LEARN) từ Entwistle (2009); Kỹ năng tư duy (THINK) từ Facione (2011); Định hướng nghề nghiệp (CAREER) của Vnoucková và cộng sự (2017); các thang đo giảng dạy (TEACH, ALIGN, ASSESS) được phát triển dựa theo nghiên cứu của Biggs và cộng sự (2022). Thang đo sử dụng dạng Likert 5 mức độ từ 1 (Rất không đồng ý) đến 5 (Rất đồng ý). Dữ liệu định lượng được phân tích bằng phần mềm SPSS 26.0 thông qua: (1) thống kê mô tả; (2) kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha; (3) phân tích nhân tố khám phá (EFA); (4) kiểm tra đa cộng tuyến (VIF); và (5) phân tích hồi quy đa biến.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Thống kê các biến trong mô hình

Để xác định mức độ ảnh hưởng của các yếu tố trong mô hình nghiên cứu, phân tích thống kê mô tả được sử dụng để xác định giá trị trung bình và độ lệch chuẩn của các biến liên quan đến nhận thức của SV về CDR. Kết quả được trình bày trong bảng 2.

Bảng 2. Thống kê dữ liệu của các biến trong mô hình

Biến	Nội dung	Trung bình	Độ lệch chuẩn	N
TEACH	Giảng viên đề cập đến CDR	3,84	0,74	5
MOTIV	Động cơ học tập	3,71	0,81	5
CAREER	Định hướng nghề nghiệp	3,58	0,85	5
ALIGN	Liên kết nội dung giảng dạy với CDR	3,52	0,88	5
ASSESS	Phương pháp đánh giá phù hợp với CDR	3,45	0,83	5
LEARN	Phong cách học tập	3,32	0,92	5
THINK	Kỹ năng tư duy phản biện	3,17	0,89	5
PERCEP	Nhận thức về CDR (biến phụ thuộc)	3,54	0,79	6

Kết quả phân tích cho thấy, trong bảy yếu tố độc lập, biến TEACH (mức độ giảng viên đề cập đến CDR) có giá trị trung bình cao nhất ($M = 3,84$; $SD = 0,74$). Điều này thể hiện việc SV đánh giá cao vai trò của giảng viên trong việc truyền đạt và nhấn mạnh CDR. Ngược lại, biến THINK (kỹ năng tư duy phản biện) có giá trị trung bình thấp nhất ($M = 3,17$; $SD = 0,89$), phản ánh mức độ phát triển kỹ năng tư duy phản biện của SV còn tương đối hạn chế. Các biến còn lại bao gồm MOTIV, CAREER, ALIGN, ASSESS và LEARN có giá trị trung bình dao động từ 3,32 đến 3,71, cho thấy mức độ đánh giá ở mức trung bình khá. Độ lệch chuẩn của các biến nằm trong khoảng từ 0,74 đến 0,92, thể hiện mức độ phân tán không lớn, đồng thời cho thấy các phản hồi của SV có xu hướng tương đối nhất quán. Đối với biến phụ thuộc PERCEP (nhận thức về CDR), giá trị trung bình đạt 3,54 ($SD = 0,79$), phản ánh mức độ nhận thức của SV ở mức trung bình. Kết quả này là cơ sở để tiếp tục các phân tích sâu hơn về mối quan hệ giữa các biến trong mô hình nghiên cứu.

3.2. Kiểm tra độ tin cậy của thang đo

Để đánh giá độ tin cậy của các thang đo, nghiên cứu sử dụng hệ số Cronbach's Alpha. Kết quả tại bảng 3 cho thấy, tất cả các thang đo đều đạt độ tin cậy cao. Cụ thể, hệ số Cronbach's Alpha của các biến dao động trong khoảng từ 0,795 đến 0,875, vượt ngưỡng chấp nhận 0,7 theo khuyến nghị của Hair và cộng sự (2019).

Bảng 3. Kết quả kiểm tra độ tin cậy Cronbach's Alpha

Biến	Thang đo	Cronbach's Alpha	Tương quan biến tổng
TEACH	Mức độ giảng viên đề cập đến CDR	0,875	>0,60
MOTIV	Động cơ học tập	0,862	>0,57
CAREER	Định hướng nghề nghiệp	0,851	>0,55
ALIGN	Liên kết nội dung giảng dạy với CDR	0,843	>0,54
ASSESS	Phương pháp đánh giá phù hợp với CDR	0,839	>0,53

LEARN	Phong cách học tập	0,812	>0,52
THINK	Kĩ năng tư duy phản biện	0,795	>0,50
PERCEP	Nhận thức về CDR	0,868	>0,58

Bên cạnh đó, hệ số tương quan biến tổng của các mục hỏi đều lớn hơn 0,5, cho thấy các biến quan sát có mức độ tương quan chặt chẽ với thang đo tổng thể. Điều này chứng tỏ các câu hỏi được thiết kế có tính nhất quán nội tại tốt và phản ánh đầy đủ khái niệm cần đo lường, khẳng định các thang đo được sử dụng trong nghiên cứu có độ tin cậy cao và phù hợp cho các bước phân tích tiếp theo.

3.3. Kết quả phân tích nhân tố khám phá (EFA)

Để kiểm định giá trị hội tụ và giá trị phân biệt của các thang đo, phân tích nhân tố khám phá (EFA) đã được thực hiện bằng phương pháp trích Principal Components với phép quay vuông góc Varimax. Kết quả phân tích nhân tố khám phá (EFA) cho thấy hệ số KMO đạt 0,892 ($> 0,8$, mức tốt) cho thấy dữ liệu đủ điều kiện để tiến hành EFA, trong khi kiểm định Bartlett có ý nghĩa thống kê (Sig. = 0,000) khẳng định sự phù hợp giữa các biến quan sát. Tổng phương sai trích đạt 72,6%, chứng tỏ các nhân tố được trích xuất giải thích phần lớn biến thiên trong dữ liệu.

Bảng 4. Kết quả ma trận xoay nhân tố khám phá (EFA) các biến độc lập

Variable	1	2	3	4	5	6	7
TEACH1	.821						
TEACH2	.846						
TEACH3	.834						
TEACH4	.801						
TEACH5	.788						
MOTIV1		.812					
MOTIV2		.846					
MOTIV3		.793					
MOTIV4		.768					
LINK1			.791				
LINK2			.825				
LINK3			.804				
LINK4			.776				
ASSESS1				.782			
ASSESS2				.816			
ASSESS3				.791			
ASSESS4				.768			
CAREER1					.801		
CAREER2					.846		
CAREER3					.783		
THINK1						.754	
THINK2						.791	
THINK3						.768	
THINK4						.742	
LEARN1							.786
LEARN2							.811
LEARN3							.775
LEARN4							.758

Bảng 4 cho thấy, tất cả các biến đều có hệ số tải nhân tố lớn hơn 0,5 (dao động từ 0,74 đến 0,84), cho thấy các biến quan sát hội tụ tốt vào các nhân tố tương ứng (Hair và cộng sự, 2019). Đồng thời, kết quả ma trận xoay cho thấy các biến quan sát hội tụ rõ rệt vào đúng các nhân tố lý thuyết ban đầu, không xảy ra hiện tượng tải kép (tải lên nhiều nhân tố cùng lúc) hay biến bị loại. Kết quả EFA xác nhận thang đo có cấu trúc rõ ràng, độ tin cậy cao và phù hợp để phân tích hồi quy.

3.4. Kiểm tra đa cộng tuyến

Để đánh giá hiện tượng đa cộng tuyến giữa các biến độc lập trong mô hình, nghiên cứu sử dụng hệ số phóng đại phương sai (VIF) và hệ số dung sai (Tolerance) (bảng 5). Kết quả phân tích thể hiện các biến độc lập đều có giá trị VIF nhỏ hơn 10, dao động từ 2,08 đến 4,12, đáp ứng tiêu chuẩn chấp nhận theo khuyến nghị của Hair và cộng sự (2019) để đảm bảo mô hình không có hiện tượng đa cộng tuyến. Bên cạnh đó, các giá trị Tolerance đều lớn hơn 0,1 thể hiện mức độ tương quan giữa các biến độc lập chấp nhận được.

Bảng 5. Kết quả kiểm tra đa cộng tuyến

Biến	Yếu tố	Hệ số phóng đại phương sai	Hệ số dung sai
TEACH	Mức độ giảng viên đề cập đến CDR	4,12	0,243
MOTIV	Động cơ học tập	3,87	0,258
CAREER	Định hướng nghề nghiệp	3,24	0,309
ALIGN	Liên kết nội dung giảng dạy với CDR	3,15	0,317
ASSESS	Phương pháp đánh giá phù hợp với CDR	2,93	0,341
THINK	Kĩ năng tư duy phản biện	2,47	0,405
LEARN	Phong cách học tập	2,08	0,481

Bảng 5 cho thấy, biến TEACH (mức độ giảng viên đề cập đến CDR) có giá trị VIF cao nhất (4,12), phản ánh mức độ tương quan tương đối cao với các biến khác trong mô hình, tuy nhiên vẫn nằm trong giới hạn cho phép. Ngược lại, biến LEARN (phong cách học tập) có giá trị VIF thấp nhất (2,08), cho thấy mức độ độc lập tương đối cao so với các biến còn lại. Kết quả đã khẳng định các biến độc lập trong mô hình không vi phạm giả định đa cộng tuyến, do đó dữ liệu phù hợp để tiếp tục thực hiện phân tích hồi quy đa biến.

3.5. Kết quả hồi quy đa biến

Kết quả ước lượng mô hình hồi quy được trình bày trong bảng 6 cho thấy mô hình có ý nghĩa thống kê cao với giá trị $F = 80,42$ và mức ý nghĩa $Prob > F = 0,000$. Hệ số xác định R^2 đạt 0,735 và R^2 hiệu chỉnh đạt 0,726, cho thấy các biến độc lập trong mô hình giải thích được khoảng 73,5% sự biến thiên của nhận thức SV về CDR.

Bảng 6. Kết quả mô hình hồi quy về các yếu tố ảnh hưởng đến nhận thức của SV về CDR

Biến	Yếu tố	β	Sai số chuẩn	p-value
TEACH	Mức độ giảng viên đề cập đến CDR	0,516	0,047	0,000***
MOTIV	Động cơ học tập	0,452	0,051	0,000***
CAREER	Định hướng nghề nghiệp	0,325	0,053	0,000***
ALIGN	Liên kết nội dung giảng dạy với CDR	0,278	0,058	0,000***
ASSESS	Phương pháp đánh giá phù hợp với CDR	0,241	0,054	0,000***
LEARN	Phong cách học tập	0,198	0,062	0,002**
THINK	Kĩ năng tư duy phản biện	0,175	0,069	0,012*

Số quan sát: 243; $R^2 = 0,735$; R^2 hiệu chỉnh = 0,726; $F = 80,42$; $Prob > F = 0,000$

Ghi chú: ***: mức ý nghĩa 1%; **: mức ý nghĩa 5%; *: mức ý nghĩa 10%

Kết quả phân tích đã xác định cả bảy biến độc lập đều có ý nghĩa thống kê, với giá trị p nhỏ hơn 0,1. Cụ thể, các biến TEACH, MOTIV, CAREER, ALIGN và ASSESS có ý nghĩa ở mức 1%; biến LEARN có ý nghĩa ở mức 5%; và biến THINK có ý nghĩa ở mức 10%. Tất cả các hệ số hồi quy đều mang dấu +, cho thấy các yếu tố này đều có tác động cùng chiều đến nhận thức của SV về CDR. Xét về mức độ ảnh hưởng, biến TEACH (mức độ giảng viên đề cập đến CDR) có hệ số hồi quy lớn nhất ($\beta = 0,516$), cho thấy đây là yếu tố có tác động mạnh nhất đến nhận thức của SV. Tiếp theo là các biến MOTIV ($\beta = 0,452$), CAREER ($\beta = 0,325$), ALIGN ($\beta = 0,278$) và ASSESS ($\beta = 0,241$). Hai biến LEARN ($\beta = 0,198$) và THINK ($\beta = 0,175$) có mức độ ảnh hưởng thấp hơn nhưng vẫn có ý nghĩa thống kê. Kết quả này khẳng định các yếu tố được đưa vào mô hình đều có vai trò quan trọng trong việc nâng cao nhận thức của SV về CDR, đồng thời mô hình có mức độ giải thích cao và phù hợp với dữ liệu nghiên cứu.

3.6. Thảo luận kết quả nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu đã cung cấp bằng chứng thực nghiệm, chứng minh các giả thuyết đã đề xuất. Cụ thể, nhóm yếu tố cá nhân (bao gồm động cơ học tập, phong cách học tập, kĩ năng tư duy phản biện và định hướng nghề nghiệp) đều có tác động tích cực và có ý nghĩa thống kê đến nhận thức của SV về CDR. Đồng thời, nhóm yếu tố thuộc về hoạt động giảng dạy, đặc biệt là mức độ giảng viên đề cập đến CDR, được xác định là có ảnh hưởng mạnh nhất trong mô hình. Kết quả này phù hợp với các tiếp cận lí thuyết về giáo dục đại học định hướng CDR, trong đó vai trò của giảng viên được xem là trung tâm trong việc định hướng nhận thức và hành vi học tập của người học, đồng thời nhất quán với các nghiên cứu trước đây (Biggs và cộng sự, 2022; Nguyen và cộng sự, 2024; Ortega-Dela Cruz, 2022). Trong đó, biến TEACH có hệ số tác động lớn nhất ($\beta = 0,516$; $p < 0,001$), cho thấy việc giảng viên chủ động đề cập, giải thích và nhấn mạnh CDR trong quá trình giảng dạy có ý nghĩa quyết định đối với nhận thức của SV. Kết quả này tương đồng với các nghiên cứu trước, nhấn mạnh vai trò của giảng viên trong việc làm rõ mục tiêu học tập và định hướng kết quả đầu ra (Biggs và cộng sự, 2022; Hattie và Timperley, 2007). Trong bối cảnh giáo dục đại học tại Việt Nam, phát hiện này cũng phù hợp với các nghiên cứu gần đây, thể hiện việc tích hợp CDR vào hoạt động giảng dạy giúp nâng cao mức độ tiếp cận và khả năng đạt được CDR của SV (Yen và cộng sự, 2024). Động cơ học tập

(MOTIV) là yếu tố có mức độ ảnh hưởng lớn thứ hai ($\beta = 0,452$; $p < 0,001$), củng cố các luận điểm của lý thuyết tự quyết (Ryan và Deci, 2000) về vai trò của động cơ nội tại trong việc định hướng hành vi học tập. SV có động cơ học tập cao có xu hướng nhận thức rõ ràng hơn về mục tiêu đào tạo và CDR, qua đó nâng cao hiệu quả học tập. Kết quả này cũng tương thích với các nghiên cứu thực nghiệm trong bối cảnh triển khai giáo dục theo định hướng CDR (Ortega-Dela Cruz, 2022; Yen và cộng sự, 2024).

Các yếu tố CAREER ($\beta = 0,325$) và ALIGN ($\beta = 0,278$) lần lượt có mức độ ảnh hưởng trung bình, cho thấy vai trò của việc gắn kết giữa học tập và định hướng nghề nghiệp, cũng như sự liên kết giữa nội dung giảng dạy với CDR. Những phát hiện này phù hợp với quan điểm kết nối nội dung học tập với bối cảnh nghề nghiệp thực tiễn sẽ làm tăng mức độ tham gia và ý nghĩa học tập đối với SV (Jackson và Bridgstock, 2021). Đồng thời, nguyên tắc “tương thích có định hướng” cũng nhấn mạnh tầm quan trọng của sự nhất quán giữa mục tiêu, nội dung và phương pháp đánh giá trong việc nâng cao nhận thức của người học (Biggs, 1996; Kandlbinder, 2014). Mặc dù có ý nghĩa thống kê, kỹ năng tư duy phản biện (THINK) có mức độ ảnh hưởng thấp nhất ($\beta = 0,175$; $p = 0,012$), phản ánh thực trạng năng lực này của SV còn hạn chế. Kết quả này gợi ý dù tư duy phản biện đóng vai trò quan trọng trong học tập bậc cao nhưng chưa được phát triển đầy đủ trong môi trường giáo dục hiện nay. Tương tự như nghiên cứu của Zhao và cộng sự (2023) cũng chỉ ra năng lực học tập tự chủ, trong đó tư duy phản biện là thành tố cốt lõi, cần được phát triển thông qua các chiến lược giảng dạy có chủ đích và hệ thống.

Từ các kết quả trên, một số hàm ý được đề xuất đối với giảng viên như cần tăng cường việc tích hợp và nhấn mạnh CDR trong toàn bộ quá trình giảng dạy, đảm bảo liên kết chặt chẽ giữa mục tiêu học tập, nội dung và phương pháp đánh giá. Đối với cơ sở đào tạo, cần thiết lập cơ chế theo dõi và đánh giá mức độ nhận thức của SV về CDR, đồng thời đẩy mạnh bồi dưỡng năng lực giảng dạy theo định hướng CDR cho giảng viên và tích hợp các hoạt động phát triển kỹ năng tư duy phản biện, định hướng nghề nghiệp trong chương trình đào tạo. Đối với SV, chủ động tìm hiểu CDR, xây dựng kế hoạch học tập gắn với mục tiêu nghề nghiệp và phát triển năng lực tư duy phản biện là những yếu tố quan trọng góp phần nâng cao nhận thức và kết quả học tập. Kết quả nghiên cứu không chỉ củng cố cơ sở lý thuyết về giáo dục đại học định hướng CDR mà còn cung cấp bằng chứng thực tiễn quan trọng cho việc đề xuất các giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo trong bối cảnh hiện nay.

4. Kết luận và bình luận

Nghiên cứu đã xác định và lượng hóa mức độ ảnh hưởng của bảy yếu tố đến nhận thức của SV về CDR. Kết quả cho thấy các yếu tố đều có tác động cùng chiều và có ý nghĩa thống kê, với mức độ ảnh hưởng giảm dần lần lượt là: mức độ giảng viên đề cập đến CDR ($\beta = 0,516$), động cơ học tập ($\beta = 0,452$), định hướng nghề nghiệp ($\beta = 0,325$), liên kết nội dung giảng dạy với CDR ($\beta = 0,278$), phương pháp đánh giá phù hợp với CDR ($\beta = 0,241$), phong cách học tập ($\beta = 0,198$) và kỹ năng tư duy phản biện ($\beta = 0,175$). Mô hình nghiên cứu đạt hệ số xác định $R^2 = 0,735$, cho thấy các biến độc lập giải thích được 73,5% sự biến thiên của biến phụ thuộc, qua đó khẳng định mức độ phù hợp và độ tin cậy của mô hình. Mặc dù đạt được các mục tiêu đề ra, nghiên cứu vẫn tồn tại một số hạn chế nhất định. Thứ nhất, phạm vi mẫu nghiên cứu chỉ giới hạn trong một cơ sở đào tạo, do đó tính khái quát chưa cao; các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng phạm vi khảo sát tại nhiều trường đại học với đặc thù ngành nghề khác nhau. Thứ hai, việc sử dụng thiết kế nghiên cứu cắt ngang chưa đánh giá được sự thay đổi trong nhận thức của SV theo thời gian; các nghiên cứu trong tương lai có thể xem xét áp dụng thiết kế nghiên cứu dọc. Thứ ba, mô hình nghiên cứu hiện tại chưa xem xét đầy đủ các yếu tố thuộc môi trường học tập và bối cảnh thể chế, do đó, việc bổ sung các biến này có thể giúp nâng cao khả năng giải thích của mô hình trong các nghiên cứu tiếp theo.

Tuyên bố về vai trò của các tác giả: Đặng Thị Thanh Thủy: Lên ý tưởng, xác định phương pháp, công cụ nghiên cứu, viết bản thảo, sửa chữa và hoàn thiện bản thảo; Nguyễn Thu Uyên: Triển khai ý tưởng nghiên cứu, tìm kiếm tài liệu, tham gia xây dựng công cụ nghiên cứu, phân tích dữ liệu, viết bản thảo; Lê Phương Anh, Tô Thị Hương, Nguyễn Thị Thu Hằng và Đinh Thị Lan Anh: Triển khai ý tưởng, tham gia xây dựng công cụ nghiên cứu, tìm kiếm tài liệu, phân tích và trực quan hoá dữ liệu.

Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: Trong quá trình chuẩn bị bản thảo, các tác giả đã sử dụng Gemini cho việc sinh tóm tắt, gợi ý cách diễn đạt, soát lỗi chính tả, ngữ pháp.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Các tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.

Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội tài trợ thuộc đề tài mã số: QS.24.19.

Tài liệu tham khảo

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university* (5th ed.). McGraw-Hill Education.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.
- Duque, L. C., & Weeks, J. R. (2010). Towards a model and methodology for assessing student learning outcomes and satisfaction. *Quality Assurance in Education*, 18(2), 84-105.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Palgrave Macmillan.
- Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment. <https://www.insightassessment.com/CT-Resources>
- Genelza, G. (2022). Higher Education's Outcomes-based Education: Bane or Boon? *West African Journal of Educational Sciences and Practice*, 1(1), 34-41. <https://doi.org/10.57040/wajesp.v1i1.206>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hoang, N. H., Nguyen, T. T. H., Pham, T. P. H., Ngo, T. P., & Nguyen, T. (2023). The development of curricular and training programs in Vietnam. *Problems of Education in the 21st Century*, 81(1), 90-116. <https://doi.org/10.33225/pec/23.81.90>
- Hussey, T., & Smith, P. (2008). Learning outcomes: A conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 107-115.
- Jackson, D., & Bridgstock, R. (2021). What actually works to enhance graduate employability? The relative value of curricular, co-curricular, and extra-curricular learning and paid work. *Higher Education*, 81(4), 723-739. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00570-x>
- Kandlbinder, P. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA News*, 36(3), 5-6.
- Kennedy, D. (2006). *Writing and using learning outcomes: a practical guide*. University College Cork.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Maki, P. L. (2023). *Assessing for learning: Building a sustainable commitment across the institution*. Routledge.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I-Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Nguyen, C. H., Nong, H. H. T., Saynavong, N., & Nguyen, S. T. (2024). Implementing outcome-based education in higher education programs: A multiple case study in Vietnam and Laos. *Journal of Contemporary Educational Policies and Practices*, 8(2), 112-120. <https://doi.org/10.52296/vje.2024.385>
- Ortega-Dela Cruz, R. (2022). Learners' Attitude Towards Outcomes-Based Teaching and Learning in Higher Education. *Tuning Journal for Higher Education*, 9(2), 99-119. <https://doi.org/10.18543/tjhe.1965>
- Pham, H. T., & Nguyen, P. V. (2024). ASEAN quality assurance scheme and Vietnamese higher education: a shift to outcomes-based education? *Quality in Higher Education*, 30(2), 285-312. <https://doi.org/10.1080/13538322.2023.2261974>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Spady, W. G. (1994). *Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers*. American Association of School Administrators.
- Thuy, P. T., Tra, N. H., & Thu, H. T. A. (2023). Assessment strategies in outcome-based education: Preferences and practices among university lecturers in Vietnam. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(10), 416-432.
- Trần Trọng Thủy (2018). *Tâm lý học nhận thức và hoạt động học tập*. NXB Đại học Sư phạm.
- Vnoucková, L., Urbancová, H., & Smolová, H. (2017). Factors Describing Students' Perception on Education Quality Standards. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 10(4), 109-115.
- Yen, P. H., Thi, N. A., Thuy, P. T., Thao, L. T., Thu, H. T. A., & Tra, N. H. (2024). Challenges of implementing outcome-based assessment in vietnamese higher education-A qualitative inquiry. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 2(1), 27-35. <https://doi.org/10.59652/jetm.v2i1.123>
- Zhao, L., Zhu, R., Cai, X., & Zhang, J. (2023). Improving sustainability of learning outcomes: An empirical study of medical students' autonomous learning. *Sustainability*, 15(7), 5668.