

PROJECT-BASED LEARNING EXPERIENCES AND SELF-ASSESSED INNOVATION, PROBLEM-SOLVING COMPETENCIES AMONG UNIVERSITY STUDENTS: A DESCRIPTIVE SURVEY IN THREE VIETNAMESE CITIES

Nguyen Thi My Dung¹, Luong Minh Duc²,
Le Quang Chau^{*3}

* Corresponding author:

Email: chauquang1506@gmail.com

¹ Email: dungntm.3@dhv.edu.vn

Hung Vuong University of Ho Chi Minh City
194 Le Duc Tho street, An Nhon ward,
Ho Chi Minh City, Vietnam

² Email: duc.lm@sgu.edu.vn

Saigon University
273 An Duong Vuong street, Cho Quan ward,
Ho Chi Minh City, Vietnam

³ University of Science and Education -

The University of Danang
459 Ton Duc Thang street, Hoa Khanh ward,
Da Nang City, Vietnam

Received: 01/4/2026

Revised: 16/5/2026

Accepted: 10/6/2026

Published: 15/7/2026

Abstract: This study describes project-based learning experiences and university students' self-assessed innovation and problem-solving competencies. It adopts a descriptive-exploratory survey design and uses online questionnaire data from 1,200 students in Hanoi, Hue, and Ho Chi Minh City. The instrument collected background information, the number of courses in the most recent academic year that students identified as involving project-based learning, their ratings of six project-design elements, and self-assessment scores for innovation and problem-solving competencies. Data was processed using descriptive statistics only; the study does not test causal effects and measure students' actual performance through learning products, classroom observation, or lecturer assessment. The results show observable differences across the three locations. Ho Chi Minh City had a higher proportion of students reporting three or more project-based courses and a higher level of perceived project-experience quality. At the same time, Hue tended to show lower descriptive indicators. Students with more frequent and higher-quality project experiences showed a descriptive trend toward higher self-assessment scores for both competencies.

Keywords: *Project-based learning; self-assessment; innovation competence; problem-solving competence; higher education.*

TRẢI NGHIỆM HỌC DỰA TRÊN DỰ ÁN VÀ TỰ ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC ĐỔI MỚI SÁNG TẠO, NĂNG LỰC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ CỦA SINH VIÊN ĐẠI HỌC: KHẢO SÁT MÔ TẢ TẠI BA ĐỊA BÀN Ở VIỆT NAM

Nguyễn Thị Mỹ Dung¹, Lương Minh Đức²,
Lê Quang Châu^{*3}

* Tác giả liên hệ:

Email: chauquang1506@gmail.com

¹ Email: dungntm.3@dhv.edu.vn

Trường Đại học Hùng Vương Thành phố Hồ Chí Minh
194 Lê Đức Thọ, phường An Nhơn,
Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

² Email: duc.lm@sgu.edu.vn

Trường Đại học Sài Gòn
273 An Dương Vương, Phường Chợ Quán,
Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

³ Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng
459 Tôn Đức Thắng, phường Hòa Khánh,
Thành phố Đà Nẵng, Việt Nam

Nhận bài: 01/4/2026

Chỉnh sửa xong: 16/5/2026

Chấp nhận đăng: 10/6/2026

Xuất bản: 15/7/2026

Tóm tắt: Nghiên cứu mô tả trải nghiệm học dựa trên dự án và mức tự đánh giá năng lực đổi mới sáng tạo, năng lực giải quyết vấn đề của sinh viên đại học. Nghiên cứu được thiết kế theo hướng mô tả - khám phá, sử dụng dữ liệu bảng hỏi trực tuyến từ 1.200 sinh viên tại Hà Nội, Huế và Thành phố Hồ Chí Minh. Công cụ khảo sát gồm thông tin nền, số học phần trong năm học gần nhất mà sinh viên tự nhận diện có tổ chức theo định hướng học dựa trên dự án, đánh giá của sinh viên về sáu thành tố thiết kế dự án và các thang tự đánh giá hai năng lực. Dữ liệu được xử lý bằng thống kê mô tả; nghiên cứu không kiểm định quan hệ nhân quả và không đo năng lực thực hành bằng sản phẩm học tập, quan sát lớp học hoặc đánh giá của giảng viên. Kết quả cho thấy, có sự khác biệt quan sát được giữa ba địa bàn. Thành phố Hồ Chí Minh có tỉ lệ sinh viên tham gia từ ba học phần có yếu tố dự án trở lên và tỉ lệ sinh viên đánh giá chất lượng trải nghiệm dự án ở mức cao hơn; trong khi Huế có xu hướng thấp hơn ở một số chỉ báo mô tả. Các nhóm sinh viên có tần suất và mức độ hiện diện các thành tố thiết kế dự án cao hơn có xu hướng đi kèm với điểm tự đánh giá hai năng lực cao hơn trong mô tả dữ liệu. Kết quả này chỉ phản ánh xu hướng quan sát được từ dữ liệu tự báo cáo, chưa cho phép kết luận về quan hệ nhân quả hoặc mức độ tác động của học dựa trên dự án đối với năng lực thực hành của sinh viên.

Từ khóa: *Học dựa trên dự án; tự đánh giá; năng lực đổi mới sáng tạo; năng lực giải quyết vấn đề; giáo dục đại học.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh chuyển đổi số, đổi mới xanh và biến động nhanh của thị trường lao động, giáo dục đại học cần phát triển cho người học không chỉ tri thức chuyên môn mà còn các năng lực hành động như đổi mới sáng tạo và giải quyết vấn đề. Các báo cáo gần đây về việc làm, đổi mới sáng tạo và năng lực trong giáo dục đại học đều nhấn mạnh nhu cầu chuẩn bị cho người học khả năng thích ứng, tư duy sáng tạo, giải quyết vấn đề phức hợp và học tập liên ngành trong môi trường biến đổi nhanh (Bộ Khoa học và Công nghệ, 2023; OECD, 2024; World Economic Forum, 2025; World Intellectual Property Organization, 2024). Những năng lực này gắn với khả năng nhận diện vấn đề, huy động tri thức, hợp tác, thử nghiệm phương án và tạo ra giải pháp phù hợp với bối cảnh thực tiễn. Vì vậy, đổi mới phương pháp dạy học ở bậc đại học không chỉ nhằm thay đổi hình thức tổ chức lớp học mà còn nhằm tạo môi trường để sinh viên được thực hành tư duy, ra quyết định và phản tư trong quá trình học tập.

Học dựa trên dự án là một tiếp cận phù hợp với định hướng đó vì đặt sinh viên vào các nhiệm vụ có tính thực tiễn, đòi hỏi điều tra, hợp tác, tạo sản phẩm và chỉnh sửa liên tục. Tuy nhiên, các nghiên cứu về học dựa trên dự án cũng cho thấy hiệu quả của phương pháp này không phụ thuộc đơn giản vào việc “có giao dự án” hay không, mà phụ thuộc vào chất lượng thiết kế nhiệm vụ, mức độ xác thực của vấn đề, cơ chế phản hồi, khả năng công bố sản phẩm và vai trò chủ động của người học (Blumenfeld và cộng sự, 1991; Helle và cộng sự, 2006). Do đó, việc phân biệt giữa tần suất sinh viên tiếp xúc với học dựa trên dự án và chất lượng trải nghiệm dự án là cần thiết.

Các tổng quan quốc tế cho thấy học dựa trên dự án thường đi kèm với kết quả tích cực hơn về thành tích học tập hoặc một số kỹ năng bậc cao, nhưng mức độ kết quả thay đổi theo bối cảnh triển khai, lĩnh vực học tập và cách đo lường đầu ra (Chen & Yang, 2019; Guo và cộng sự, 2020). Trong bối cảnh Việt Nam, các nghiên cứu về học dựa trên dự án trong giáo dục đại học đã bước đầu đề cập đến thiết kế hoạt động, phát triển năng lực tự học hoặc ứng dụng công nghệ hỗ trợ (Huỳnh Gia Bảo và cộng sự, 2019; Lê Thị Kim Anh, 2024). Tuy vậy, còn thiếu các mô tả đồng thời về ba bình diện: số học phần sinh viên đã trải nghiệm theo định hướng dự án, chất lượng trải nghiệm dự án theo các thành tố thiết kế và điểm tự đánh giá các năng lực liên quan trong những bối cảnh đào tạo khác nhau.

Khoảng trống của nghiên cứu này vì thế không nằm ở việc chứng minh tác động nhân quả của học dựa trên dự án, mà ở việc cung cấp một bức tranh mô tả - khám phá về trải nghiệm của sinh viên tại ba trung tâm giáo dục đại học thuộc ba miền. Hà Nội, Huế và Thành phố Hồ Chí Minh được lựa chọn vì đều là các địa bàn có hệ thống cơ sở giáo dục đại học tương đối phát triển, đồng thời có khác biệt về quy mô đào tạo, điều kiện triển khai đổi mới phương pháp và mức độ tiếp cận các sáng kiến giáo dục đại học. Cách lựa chọn này không nhằm đại diện thống kê cho toàn bộ Việt Nam, nhưng cho phép quan sát các xu hướng mô tả trong ba bối cảnh đào tạo tương đối khác biệt.

Nghiên cứu sử dụng cách tiếp cận tự đánh giá năng lực. Theo đó, năng lực đổi mới sáng tạo được hiểu là mức sinh viên tự nhận thức về khả năng hình thành ý tưởng, hợp tác phát triển ý tưởng, tổ chức thực hiện và chuyển hóa ý tưởng thành sản phẩm hoặc giải pháp. Năng lực giải quyết vấn đề được hiểu là mức sinh viên tự nhận thức về khả năng nhận diện vấn đề, phân tích nguyên nhân, lựa chọn phương án và kiểm soát quá trình giải quyết vấn đề. Cần nhấn mạnh rằng, các chỉ báo này phản ánh nhận thức và mức tự tin của sinh viên, chưa phải phép đo năng lực thực hành bằng sản phẩm, bài kiểm tra hiệu suất hoặc đánh giá của giảng viên.

Từ định vị trên, nghiên cứu tập trung trả lời ba câu hỏi: 1) Mức độ sinh viên tham gia các học phần có yếu tố học dựa trên dự án phân bố như thế nào tại Hà Nội, Huế và Thành phố Hồ Chí Minh? 2) Chất lượng trải nghiệm dự án theo các thành tố thiết kế được sinh viên đánh giá ra sao? 3) Điểm tự đánh giá năng lực đổi mới sáng tạo và năng lực giải quyết vấn đề biến thiên như thế nào theo tần suất và chất lượng trải nghiệm dự án trong mô tả dữ liệu?

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Thiết kế nghiên cứu và địa bàn khảo sát

Nghiên cứu sử dụng thiết kế khảo sát cắt ngang theo hình thức trực tuyến. Thiết kế này phù hợp với mục tiêu mô tả hiện trạng và nhận diện các xu hướng quan sát được trong trải nghiệm học dựa trên dự án của sinh viên. Nghiên cứu không nhằm kiểm định giả thuyết nhân quả, không ước lượng tác động và không sử dụng các kiểm định suy luận thống kê để khẳng định sự khác biệt giữa các nhóm.

Ba địa bàn khảo sát gồm Hà Nội, Huế và Thành phố Hồ Chí Minh. Việc lựa chọn ba địa bàn dựa trên ba căn cứ: thứ nhất, đây là các trung tâm giáo dục đại học ở ba miền; thứ hai, các địa bàn có sự khác biệt

tương đối về quy mô đào tạo, điều kiện triển khai đổi mới phương pháp dạy học và mức độ tiếp cận các mô hình học tập tích cực; thứ ba, việc phân bổ mẫu theo ba địa bàn cho phép mô tả xu hướng trong các bối cảnh đào tạo khác nhau mà không đồng nhất hóa kinh nghiệm của sinh viên đại học thành một nhóm duy nhất.

2.2. Mẫu khảo sát và quy trình chọn mẫu

Mẫu khảo sát gồm 1.200 sinh viên đại học, phân bổ theo định mức 400 sinh viên ở mỗi địa bàn. Do khảo sát được triển khai trực tuyến, nghiên cứu sử dụng cách chọn mẫu thuận tiện có kiểm soát theo địa bàn, năm học và nhóm ngành nhằm bảo đảm cấu trúc mẫu tương đối cân bằng cho mục tiêu mô tả. Người tham gia là sinh viên đang học chương trình đại học chính quy, đã có trải nghiệm học tập trong năm học gần nhất và tự nguyện trả lời bảng hỏi.

Bảng hỏi được phân phối thông qua các kênh trực tuyến như nhóm học tập, diễn đàn sinh viên, lớp học trực tuyến và mạng xã hội học thuật của sinh viên. Khi triển khai khảo sát trực tuyến, nghiên cứu chú ý đến việc giới thiệu rõ mục đích khảo sát, bảo đảm tính tự nguyện, tránh thu thập thông tin định danh trực tiếp và loại bỏ các phản hồi có dấu hiệu không hợp lệ, phù hợp với các khuyến nghị chung về nâng cao chất lượng dữ liệu khảo sát trực tuyến (Eysenbach, 2004). Nghiên cứu không tính tỉ lệ phản hồi theo nghĩa khảo sát xác suất vì không xác định được chính xác tổng số sinh viên đã tiếp cận đường dẫn khảo sát. Thay vào đó, nhóm nghiên cứu ghi nhận số phản hồi hợp lệ cuối cùng được đưa vào phân tích là 1.200. Các phiếu không đầy đủ, trả lời trùng lặp, có thời gian trả lời bất thường hoặc có dấu hiệu chọn một phương án lặp lại máy móc ở hầu hết các mục hỏi được loại khỏi dữ liệu phân tích.

2.3. Công cụ thu thập dữ liệu

Công cụ thu thập dữ liệu là bảng hỏi cấu trúc gồm bốn hợp phần. Hợp phần thứ nhất thu thập thông tin nền của người tham gia, bao gồm giới tính, năm học, nhóm ngành đào tạo và địa bàn học tập. Hợp phần thứ hai ghi nhận số học phần trong năm học gần nhất mà sinh viên tự nhận diện có tổ chức theo định hướng học dựa trên dự án, với bốn mức: chưa có học phần, một học phần, hai học phần và từ ba học phần trở lên. Hợp phần thứ ba đo mức độ hiện diện của sáu thành tố thiết kế dự án trong trải nghiệm học tập của sinh viên, bao gồm: Tính xác thực, điều tra kéo dài, tiếng nói và lựa chọn của người học, phản hồi và chỉnh sửa, sản phẩm công khai và hợp tác nhóm. Chỉ số này không chỉ phản ánh việc sinh viên

có tham gia học phần được gọi tên chính thức là học dựa trên dự án hay không, mà còn phản ánh mức độ các thành tố cốt lõi của thiết kế dự án xuất hiện trong những nhiệm vụ học tập mà sinh viên đã trải qua. Hợp phần thứ tư gồm các thang tự đánh giá năng lực đổi mới sáng tạo và năng lực giải quyết vấn đề.

Các mục hỏi được xây dựng dựa trên tổng hợp lí luận về học dựa trên dự án và các gợi ý về đo lường năng lực trong giáo dục đại học (Blumenfeld và cộng sự, 1991; Cerinšek & Dolinšek, 2009; Guo và cộng sự, 2020; Heppner & Petersen, 1982; Kairisto-Mertanen và cộng sự, 2012). Thang tự đánh giá năng lực đổi mới sáng tạo gồm 12 mục, phản ánh bốn chiều cạnh: hình thành ý tưởng, hợp tác phát triển ý tưởng, tổ chức thực hiện và chuyển hóa ý tưởng thành sản phẩm hoặc giải pháp. Thang tự đánh giá năng lực giải quyết vấn đề gồm 9 mục, phản ánh ba chiều cạnh: nhận diện và phân tích vấn đề, lựa chọn phương án, theo dõi và điều chỉnh quá trình giải quyết vấn đề. Tất cả các phát biểu được chấm theo thang Likert 5 mức, từ 1 (hoàn toàn không đồng ý) đến 5 (hoàn toàn đồng ý).

Trước khi khảo sát chính thức, bảng hỏi được rà soát về ngôn ngữ và mức độ phù hợp với sinh viên đại học Việt Nam. Một số phát biểu được điều chỉnh theo hướng ngắn gọn, tránh thuật ngữ khó hiểu và bảo đảm sinh viên ở các nhóm ngành khác nhau có thể trả lời dựa trên trải nghiệm học tập của mình. Điểm của từng thang đo được tính bằng trung bình cộng các mục hỏi thành phần. Điểm của từng nhóm mục hỏi được tính bằng trung bình cộng các mục hỏi thành phần. Vì nghiên cứu được định vị là mô tả - khám phá và không nhằm chuẩn hóa thang đo năng lực thực hành, các điểm số được sử dụng như chỉ báo tự báo cáo. Do đó, kết quả không được diễn giải như bằng chứng đo lường trực tiếp năng lực đổi mới sáng tạo hoặc năng lực giải quyết vấn đề của sinh viên. Các nhóm mục hỏi được kiểm tra độ nhất quán nội bộ bằng hệ số Cronbach's Alpha trước khi tính điểm trung bình.

2.4. Xử lí dữ liệu và yêu cầu đạo đức nghiên cứu

Dữ liệu được xử lí bằng thống kê mô tả, bao gồm tần suất, tỉ lệ %, điểm trung bình, độ lệch chuẩn, giá trị nhỏ nhất và giá trị lớn nhất đối với các biến phù hợp. Đối với các nhóm mục hỏi nhiều biến quan sát, nghiên cứu kiểm tra độ nhất quán nội bộ bằng hệ số Cronbach's Alpha trước khi tính điểm trung bình. Đối với chỉ số mức độ hiện diện/chất lượng các thành tố thiết kế dự án, nghiên cứu phân thành ba mức để thuận tiện cho mô tả: Thấp dưới 3,0; trung

Bảng 1: Cấu trúc công cụ khảo sát, cách tính điểm và kiểm tra độ tin cậy nội bộ

Hợp phần	Mã biến	Nội dung đo lường	Tương quan biến - tổng hiệu chỉnh	Cronbach's Alpha nếu loại biến	Cronbach's Alpha chung
Thông tin nền	A1	Giới tính	Không áp dụng	Không áp dụng	Không áp dụng
	A2	Năm học	Không áp dụng	Không áp dụng	Không áp dụng
	A3	Nhóm ngành đào tạo	Không áp dụng	Không áp dụng	Không áp dụng
	A4	Địa bàn học tập	Không áp dụng	Không áp dụng	Không áp dụng
Mức độ trải nghiệm học dựa trên dự án	B1	Số học phần có yếu tố học dựa trên dự án trong năm học gần nhất	Không áp dụng	Không áp dụng	Không áp dụng
Mức độ hiện diện/chất lượng các thành tố thiết kế dự án	C1	Tính xác thực của nhiệm vụ dự án	0,63	0,81	0,84
	C2	Điều tra kéo dài, thu thập và xử lý thông tin	0,66	0,80	0,84
	C3	Tiếng nói và lựa chọn của người học	0,58	0,82	0,84
	C4	Phản hồi và chỉnh sửa trong quá trình thực hiện	0,69	0,79	0,84
	C5	Sản phẩm được trình bày, công bố hoặc chia sẻ	0,61	0,82	0,84
	C6	Hợp tác thực chất giữa các thành viên trong nhóm	0,64	0,81	0,84
Tự đánh giá năng lực đổi mới sáng tạo	D1	Đề xuất nhiều ý tưởng khi tiếp cận nhiệm vụ học tập mở	0,61	0,88	0,89
	D2	Nhận ra điểm mới hoặc hướng cải tiến trong vấn đề quen thuộc	0,64	0,88	0,89
	D3	Kết hợp kiến thức từ nhiều nguồn để hình thành ý tưởng mới	0,67	0,87	0,89
	D4	Trao đổi và phát triển ý tưởng cùng thành viên khác	0,59	0,88	0,89
	D5	Phân công công việc để biến ý tưởng thành nhiệm vụ cụ thể	0,57	0,88	0,89
	D6	Điều chỉnh ý tưởng khi nhận được phản hồi	0,66	0,87	0,89
	D7	Lập kế hoạch thực hiện ý tưởng học tập hoặc dự án nhỏ	0,68	0,87	0,89
	D8	Thử nghiệm phương án trước khi hoàn thiện sản phẩm	0,62	0,88	0,89
	D9	Trình bày giá trị của ý tưởng hoặc sản phẩm với người khác	0,60	0,88	0,89

Hợp phần	Mã biến	Nội dung đo lường	Tương quan biến - tổng hiệu chỉnh	Cronbach's Alpha nếu loại biến	Cronbach's Alpha chung
	D10	Chuyển hóa ý tưởng thành sản phẩm, báo cáo hoặc giải pháp cụ thể	0,71	0,87	0,89
	D11	Chấp nhận sai sót ban đầu để cải thiện ý tưởng	0,55	0,89	0,89
	D12	Đánh giá ưu điểm và hạn chế của sản phẩm/giải pháp	0,63	0,88	0,89
Tự đánh giá năng lực giải quyết vấn đề	E1	Xác định rõ vấn đề cần giải quyết trong nhiệm vụ học tập	0,62	0,86	0,87
	E2	Phân tích nguyên nhân hoặc yếu tố ảnh hưởng đến vấn đề	0,66	0,85	0,87
	E3	Tìm kiếm thông tin cần thiết trước khi lựa chọn phương án	0,59	0,86	0,87
	E4	Đề xuất nhiều phương án giải quyết một vấn đề	0,64	0,85	0,87
	E5	Cân nhắc ưu điểm và hạn chế của từng phương án	0,68	0,85	0,87
	E6	Lựa chọn phương án phù hợp với điều kiện thực tế	0,70	0,84	0,87
	E7	Theo dõi tiến độ khi thực hiện phương án giải quyết vấn đề	0,57	0,86	0,87
	E8	Điều chỉnh cách làm khi phương án ban đầu chưa phù hợp	0,65	0,85	0,87
	E9	Rút kinh nghiệm sau khi hoàn thành quá trình giải quyết vấn đề	0,60	0,86	0,87

bình từ 3,0 đến 3,49; cao từ 3,5 trở lên. Cách phân nhóm này chỉ phục vụ mục tiêu trình bày xu hướng mô tả, không được sử dụng để khẳng định sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các nhóm.

Người tham gia được thông tin về mục đích khảo sát, tính tự nguyện, quyền dừng trả lời và nguyên tắc xử lý dữ liệu ẩn danh. Bảng hỏi không thu thập thông tin định danh cá nhân trực tiếp. Dữ liệu chỉ được sử dụng cho mục đích nghiên cứu và báo cáo kết quả ở dạng tổng hợp. Các diễn giải trong bài được giới hạn trong phạm vi dữ liệu tự báo cáo và thiết kế khảo sát cắt ngang.

2.5. Khai báo sử dụng AI

Trong quá trình hoàn thiện bản thảo, nhóm tác giả có sử dụng Grammarly để hỗ trợ rà soát ngôn

ngữ, lỗi diễn đạt và tính nhất quán hình thức. Công cụ này không được sử dụng để tạo dữ liệu khảo sát, thay thế quy trình xử lý dữ liệu, phân tích kết quả hoặc đưa ra kết luận nghiên cứu. Toàn bộ thiết kế nghiên cứu, nội dung bảng hỏi, xử lý dữ liệu, diễn giải kết quả và kết luận do nhóm tác giả thực hiện và chịu trách nhiệm cuối cùng.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Cấu trúc mẫu theo địa bàn

Bảng 2 cho thấy cấu trúc mẫu giữa ba địa bàn tương đối cân bằng về giới tính và nhóm ngành. Tỷ lệ sinh viên năm 1 đến năm 3 chiếm ưu thế ở cả ba địa bàn, phản ánh đặc điểm phổ biến của khảo sát trực tuyến trong nhóm người học đang tham gia nhiều học phần đại cương và cơ sở ngành.

Bảng 2: Cấu trúc mẫu theo giới tính, năm học và nhóm ngành (Tỉ lệ % theo địa bàn)

Chỉ báo	Hà Nội	Huế	Thành phố Hồ Chí Minh	Toàn mẫu
Nữ	60,8	63,0	60,8	61,5
Nam	38,8	36,2	38,2	37,8
Khác/không muốn trả lời	0,5	0,8	1,0	0,8
Năm 1	28,2	27,3	26,0	27,2
Năm 2	27,8	29,5	30,5	29,2
Năm 3	27,8	27,5	24,8	26,7
Năm 4	16,2	15,8	18,8	16,9
Kinh tế/Quản trị	31,0	30,0	30,2	30,4
Giáo dục/Khoa học xã hội	26,5	24,0	22,5	24,3
Kỹ thuật/Công nghệ	22,5	26,2	27,8	25,5
Sức khỏe/Khác	20,0	19,8	19,5	19,8

Cấu trúc mẫu tương đối cân bằng tạo thuận lợi cho việc đọc kết quả theo hướng so sánh mô tả giữa các địa bàn. Việc tỉ lệ sinh viên từ năm 1 đến năm 3 chiếm ưu thế ở cả ba địa bàn cũng hàm ý rằng kết quả phản ánh mạnh kinh nghiệm học tập của nhóm đang ở giai đoạn tích lũy nền tảng học thuật và tiếp xúc thường xuyên với các học phần bắt buộc, thay vì chỉ phản ánh góc nhìn của nhóm sinh viên sắp tốt nghiệp. Điều này giúp bức tranh về trải nghiệm học dựa trên dự án có tính bao quát tương đối đối với đời sống học tập đại học.

3.2. Mức độ trải nghiệm học dựa trên dự án theo địa bàn

Bảng 3 cho thấy, nhóm “1 học phần” là mức trải nghiệm phổ biến nhất tại cả ba địa bàn. Tuy nhiên, có sự khác biệt quan sát được ở hai đầu phổ phân bố: Huế có tỉ lệ sinh viên chưa tham gia học phần có yếu tố dự án cao hơn, trong khi Thành phố Hồ Chí Minh

có tỉ lệ sinh viên trải nghiệm từ ba học phần trở lên cao hơn. Kết quả này nên được hiểu như mô tả về phân bố mẫu khảo sát, chưa phải bằng chứng kiểm định khác biệt giữa các địa bàn.

3.3. Chất lượng trải nghiệm dự án theo các thành tố thiết kế

Các thành tố thiết kế có điểm trung bình dao động quanh mức 3,0-3,5, cho thấy sinh viên nhìn chung đánh giá trải nghiệm dự án ở mức trung bình đến khá. Thành phố Hồ Chí Minh có điểm trung bình cao hơn ở hầu hết thành tố, còn Huế có xu hướng thấp hơn. Điều đáng chú ý là các điểm trung bình chưa nghiêng hẳn về mức rất tích cực, gợi ý rằng nhiều học phần có thể đã sử dụng hình thức dự án nhưng chưa bảo đảm đầy đủ chiều sâu thiết kế như phản hồi, chỉnh sửa, quyền lựa chọn của người học và công bố sản phẩm.

Bảng 3: Phân bố mức độ trải nghiệm học dựa trên dự án theo địa bàn (%)

Mức độ trải nghiệm trong năm học gần nhất	Hà Nội	Huế	Thành phố Hồ Chí Minh	Toàn mẫu
Chưa có học phần	28,0	32,0	18,0	26,0
1 học phần	37,0	43,0	37,0	39,0
2 học phần	22,0	16,0	25,0	21,0
Từ 3 học phần trở lên	13,0	9,0	20,0	14,0

Bảng 4: Điểm trung bình các thành tố thiết kế dự án (thang 1-5) theo địa bàn

Thành tố thiết kế	Hà Nội	Huế	Thành phố Hồ Chí Minh	Toàn mẫu
Tính xác thực	3,27 ± 0,74	3,08 ± 0,76	3,46 ± 0,73	3,27 ± 0,76
Điều tra kéo dài	3,29 ± 0,74	3,10 ± 0,73	3,48 ± 0,77	3,29 ± 0,76
Tiếng nói và lựa chọn của người học	3,27 ± 0,73	3,11 ± 0,78	3,50 ± 0,75	3,29 ± 0,77
Phản hồi và chỉnh sửa	3,28 ± 0,79	3,13 ± 0,74	3,50 ± 0,76	3,30 ± 0,78
Sản phẩm công khai	3,32 ± 0,71	3,12 ± 0,71	3,49 ± 0,74	3,31 ± 0,74
Hợp tác nhóm	3,28 ± 0,73	3,13 ± 0,72	3,42 ± 0,76	3,28 ± 0,75
Chỉ số chất lượng trải nghiệm dự án	3,28 ± 0,43	3,11 ± 0,42	3,48 ± 0,43	3,29 ± 0,45

Bảng 5: Phân bố mức độ hiện diện các thành tố thiết kế dự án theo địa bàn

Mức chất lượng trải nghiệm dự án	Hà Nội	Huế	Thành phố Hồ Chí Minh	Toàn mẫu
Thấp (dưới 3,0)	22,0	34,0	10,0	22,0
Trung bình (3,0-3,49)	36,0	42,0	34,0	37,3
Cao (từ 3,5 trở lên)	42,0	24,0	56,0	40,7

Bảng 5 cho thấy tỉ lệ sinh viên thuộc nhóm chất lượng trải nghiệm dự án cao lớn nhất tại Thành phố Hồ Chí Minh và thấp nhất tại Huế. Khi đặt kết quả này cạnh mức độ tham gia học phần có dự án, có thể thấy tần suất và chất lượng trải nghiệm có xu hướng cùng chiều nhưng không hoàn toàn trùng nhau. Nhận xét này nhấn mạnh rằng, tăng số lượng học phần có dự án chưa tự động bảo đảm sinh viên có trải nghiệm dự án sâu và có chất lượng.

3.4. Tự đánh giá năng lực theo địa bàn, tần suất và chất lượng trải nghiệm dự án

Bảng 6 cho thấy điểm tự đánh giá năng lực đổi mới sáng tạo và năng lực giải quyết vấn đề của sinh viên Thành phố Hồ Chí Minh cao hơn hai địa bàn còn lại trong mô tả dữ liệu; Huế có mức điểm trung

bình thấp hơn. Vì nghiên cứu không sử dụng kiểm định suy luận và chưa kiểm soát các biến nền như đặc điểm trường, nhóm ngành, năm học hoặc mức độ chủ động của sinh viên, các chênh lệch này chỉ được xem là khác biệt quan sát được trong mẫu khảo sát, chưa phải bằng chứng để kết luận về khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các địa bàn.

Bảng 7 cho thấy khi số học phần có tổ chức nhiệm vụ học tập theo định hướng dự án tăng lên, chỉ số thành tố thiết kế dự án và điểm tự đánh giá hai năng lực cũng có xu hướng tăng theo trong mô tả dữ liệu. Mức chênh lệch rõ nhất xuất hiện giữa nhóm chưa ghi nhận học phần dự án và nhóm đã học ít nhất một học phần có yếu tố dự án. Tuy nhiên, xu hướng này không được diễn giải như tác động tích lũy hay quan

Bảng 6: Thống kê mô tả điểm tự đánh giá năng lực (thang 1-5) theo địa bàn

Chỉ số năng lực	Hà Nội	Huế	Thành phố Hồ Chí Minh	Toàn mẫu
Năng lực đổi mới sáng tạo (trung bình ± độ lệch chuẩn)	3,86 ± 0,36	3,71 ± 0,36	3,98 ± 0,37	3,85 ± 0,38
Năng lực giải quyết vấn đề (trung bình ± độ lệch chuẩn)	3,84 ± 0,33	3,76 ± 0,36	3,98 ± 0,37	3,86 ± 0,36

Bảng 7: Xu hướng điểm trung bình theo mức độ trải nghiệm học dựa trên dự án

Mức độ trải nghiệm	N	Chỉ số chất lượng trải nghiệm dự án	Tự đánh giá năng lực đối mới sáng tạo	Tự đánh giá năng lực giải quyết vấn đề
Chưa có học phần	312	2,80	3,58	3,60
1 học phần	468	3,28	3,82	3,84
2 học phần	252	3,58	4,00	4,02
Từ 3 học phần trở lên	168	3,82	4,12	4,23

Bảng 8: Điểm tự đánh giá năng lực theo mức độ hiện diện các thành tố thiết kế dự án

Mức chất lượng trải nghiệm dự án	n	Tự đánh giá năng lực đối mới sáng tạo (trung bình $\pm$ độ lệch chuẩn)	Tự đánh giá năng lực giải quyết vấn đề (trung bình $\pm$ độ lệch chuẩn)
Thấp (dưới 3,0)	264	3,55 $\pm$ 0,30	3,58 $\pm$ 0,31
Trung bình (3,0-3,49)	448	3,78 $\pm$ 0,32	3,80 $\pm$ 0,31
Cao (từ 3,5 trở lên)	488	4,08 $\pm$ 0,33	4,07 $\pm$ 0,31

hệ nhân quả, vì nghiên cứu chưa kiểm soát các khác biệt nền giữa các nhóm sinh viên.

Bảng 8 cho thấy, nhóm sinh viên đánh giá mức độ hiện diện/chất lượng các thành tố thiết kế dự án ở mức cao có điểm tự đánh giá năng lực đối mới sáng tạo và năng lực giải quyết vấn đề cao hơn nhóm trung bình và nhóm thấp. Kết quả này làm rõ đóng góp mô tả của nghiên cứu: Khi bàn về các chỉ báo năng lực tự đánh giá của sinh viên, cần xem xét không chỉ số lượng học phần có yếu tố dự án mà còn cả mức độ các thành tố thiết kế dự án thực sự xuất hiện trong trải nghiệm học tập.

4. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy một xu hướng mô tả tương đối nhất quán: Sinh viên có tần suất trải nghiệm học dựa trên dự án cao hơn và đánh giá mức độ hiện diện/chất lượng các thành tố thiết kế dự án tích cực hơn thường đồng thời có điểm tự đánh giá năng lực đối mới sáng tạo và năng lực giải quyết vấn đề cao hơn. Xu hướng này phù hợp với nền tảng lý luận của học dựa trên dự án, theo đó người học được đặt vào các nhiệm vụ mở, có tính xác thực, cần hợp tác, điều tra, thử nghiệm, phản hồi và trình bày sản phẩm (Blumenfeld và cộng sự, 1991; Helle và cộng sự, 2006). Một số nghiên cứu về dạy học dự án và phát triển sáng tạo cũng cho thấy các hoạt động dự án có thể tạo điều kiện cho người học huy động ý tưởng, thử nghiệm phương án và phản tư về sản

phẩm học tập (Wu & Wu, 2020). Tuy nhiên, điểm cần nhấn mạnh là nghiên cứu hiện tại không khẳng định tác động của học dựa trên dự án, mà chỉ mô tả cách các chỉ báo trải nghiệm và tự đánh giá năng lực biến thiên trong một mẫu khảo sát sinh viên.

So với các tổng quan trước, kết quả của nghiên cứu này không đi ngược xu hướng chung. Chen và Yang (2019) cho thấy học dựa trên dự án thường gắn với kết quả học tập tích cực hơn, nhưng mức độ khác biệt phụ thuộc vào bối cảnh triển khai và thiết kế dạy học. Guo và cộng sự (2020) cũng nhấn mạnh rằng, nghiên cứu về học dựa trên dự án trong giáo dục đại học cần chú ý nhiều hơn đến cách đo lường đầu ra và các điều kiện tổ chức. Bài viết hiện tại bổ sung một lát cắt mô tả trong bối cảnh Việt Nam bằng cách xem xét đồng thời tần suất học phần dự án, chất lượng trải nghiệm dự án và điểm tự đánh giá hai năng lực.

Một phát hiện đáng chú ý là mức độ hiện diện của các thành tố thiết kế dự án có giá trị diễn giải không kém tần suất tham gia học phần dự án. Các thành tố như tính xác thực, điều tra kéo dài, phản hồi - chỉnh sửa, sản phẩm công khai và hợp tác nhóm là những điều kiện giúp sinh viên không chỉ hoàn thành một nhiệm vụ học tập mà còn có cơ hội thực hành quy trình tư duy gắn với bối cảnh nghề nghiệp. Nếu dự án chỉ được hiểu như một bài tập nhóm cuối kỳ, thiếu phản hồi, thiếu cơ hội chỉnh sửa và thiếu tiêu chí đánh giá rõ ràng, giá trị phát triển năng lực có thể bị thu hẹp. Vì vậy, trong quản lý chương trình

đào tạo, mở rộng số lượng học phần có yếu tố dự án cần đi kèm với hướng dẫn thiết kế nhiệm vụ, tiêu chí đánh giá, cơ chế phản hồi và hỗ trợ giảng viên.

Kết quả khác biệt mô tả giữa Hà Nội, Huế và Thành phố Hồ Chí Minh cũng cần được hiểu thận trọng. Thành phố Hồ Chí Minh có tỉ lệ sinh viên báo cáo nhiều học phần dự án hơn và đánh giá chất lượng trải nghiệm cao hơn, nhưng nghiên cứu chưa kiểm soát các yếu tố như đặc điểm trường, chương trình, giảng viên, nhóm ngành, điều kiện học tập hoặc mức độ chủ động của sinh viên. Do đó, kết quả chỉ gợi ý rằng, bối cảnh đào tạo có thể là một yếu tố đáng quan tâm trong nghiên cứu tiếp theo, chứ chưa đủ cơ sở để kết luận địa bàn nào có chất lượng triển khai học dựa trên dự án tốt hơn.

Một vấn đề trọng tâm của nghiên cứu là cách đo lường năng lực. Điểm năng lực trong bài là điểm tự đánh giá, phản ánh nhận thức, mức tự tin và cảm nhận của sinh viên về khả năng đổi mới sáng tạo và giải quyết vấn đề. Cách tiếp cận này có thể tham khảo các gợi ý về năng lực đổi mới sáng tạo, năng lực giải quyết vấn đề và hành vi đổi mới trong môi trường học tập hoặc tổ chức (Cerinšek & Dolinšek, 2009; Dyer và cộng sự, 2009; Heppner & Petersen, 1982; Kairisto-Mertanen và cộng sự, 2012; Waychal và cộng sự, 2011). Tuy nhiên, tự đánh giá không thay thế được các phép đo năng lực thực hành. Sinh viên có nhiều trải nghiệm dự án hơn có thể tự tin hơn, quen với ngôn ngữ của nhiệm vụ dự án hơn hoặc có xu hướng đánh giá bản thân tích cực hơn; điều đó chưa đồng nghĩa chắc chắn với việc sản phẩm học tập hoặc hiệu suất giải quyết vấn đề thực tế cao hơn.

Nghiên cứu cũng có một số giới hạn. Thứ nhất, khảo sát trực tuyến có nguy cơ thiên lệch tự chọn vì những sinh viên quan tâm đến học tập tích cực hoặc có trải nghiệm dự án rõ hơn có thể sẵn sàng tham gia khảo sát hơn. Thứ hai, dữ liệu tự báo cáo có thể chịu ảnh hưởng của trí nhớ, mong muốn thể hiện bản thân tích cực hoặc cách hiểu khác nhau về “học dựa trên dự án”. Thứ ba, thiết kế cắt ngang chỉ ghi nhận dữ liệu tại một thời điểm, nên không cho phép xác định hướng tác động giữa trải nghiệm dự án và

năng lực tự đánh giá. Các nghiên cứu tiếp theo nên kết hợp dữ liệu khảo sát với sản phẩm học tập, quan sát lớp học, phỏng vấn sâu, đánh giá của giảng viên hoặc thiết kế dọc để kiểm tra sự thay đổi của năng lực theo thời gian.

5. Kết luận và khuyến nghị

Nghiên cứu đã mô tả trải nghiệm học dựa trên dự án và mức tự đánh giá năng lực đổi mới sáng tạo, năng lực giải quyết vấn đề của 1.200 sinh viên tại Hà Nội, Huế và Thành phố Hồ Chí Minh. Kết quả cho thấy, có sự khác biệt quan sát được giữa ba địa bàn về tần suất tham gia học phần có yếu tố dự án và mức độ hiện diện/chất lượng các thành tố thiết kế dự án. Trong mô tả dữ liệu, các nhóm sinh viên có tần suất trải nghiệm dự án cao hơn và đánh giá tích cực hơn về các thành tố thiết kế dự án có xu hướng đi kèm với điểm tự đánh giá hai năng lực cao hơn.

Đóng góp chính của bài viết nằm ở định vị mô tả - khám phá: Phân biệt giữa số lượng học phần có yếu tố dự án và mức độ hiện diện/chất lượng các thành tố thiết kế dự án, đồng thời cho thấy cần xem xét cả hai bình diện này khi bàn về các chỉ báo năng lực tự đánh giá của sinh viên. Kết quả không cho phép kết luận về tác động, quan hệ nhân quả hoặc khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các nhóm, nhưng cung cấp gợi ý thực tiễn cho thiết kế học phần và quản lý chương trình đào tạo.

Từ kết quả trên, các cơ sở giáo dục đại học nên chú trọng thiết kế dự án có chiều sâu, bảo đảm nhiệm vụ gắn với bối cảnh thực tiễn, có chu trình điều tra đủ dài, có phản hồi và chỉnh sửa, có tiêu chí đánh giá rõ ràng và có sản phẩm công khai. Đồng thời, nhà trường cần hỗ trợ giảng viên về thiết kế rubrics, tổ chức phản hồi trong quá trình học và đánh giá kết hợp giữa sản phẩm, tiến trình và phản tư của sinh viên. Các nghiên cứu tiếp theo nên sử dụng thiết kế dọc, bổ sung dữ liệu về sản phẩm học tập, quan sát lớp học, đánh giá của giảng viên và kiểm soát các biến nền để kiểm tra sâu hơn các xu hướng được ghi nhận trong nghiên cứu này.

Tài liệu tham khảo

- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), pp.369-398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Bộ Khoa học và Công nghệ. (2023). *Sách trắng khoa học, công nghệ và đổi mới sáng tạo 2023*. NXB Khoa học và Kỹ thuật.
- Cerinšek, G. & Dolinšek, S. (2009). Identifying employees' innovation competency in organisations. *International Journal of Innovation and*

- Learning*, 6(2), pp.164-177. <https://doi.org/10.1504/IJIL.2009.022811>
- Chen, C.-H. & Yang, Y.-C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, pp.71-81. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>
- Dyer, J. H., Gregersen, H. B. & Christensen, C. M. (2009). The innovator's DNA. *Harvard Business Review*, 87(12), 60-67.
- Eysenbach, G. (2004). Improving the quality of Web surveys: The Checklist for Reporting Results of Internet E-Surveys (CHERRIES). *Journal of Medical Internet Research*, 6(3), e34. <https://doi.org/10.2196/jmir.6.3.e34>
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S. & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, Article 101586. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>
- Helle, L., Tynjälä, P. & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education: Theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51(2), 287-314. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6386-5>
- Heppner, P. P. & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.29.1.66>
- Huỳnh Gia Bảo, Ngô Thị Kim Lan & Nguyễn Thị Thùy Lan. (2019). Thiết kế hoạt động tự học theo dạy học dự án trong dạy học Hóa đại cương vô cơ nhằm phát triển năng lực tự học cho sinh viên ở trường cao đẳng y tế. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 19, tr.19-23.
- Kairisto-Mertanen, L., Räsänen, M., Lehtonen, J. & Lappalainen, H. (2012). Innovation pedagogy: Learning through active multidisciplinary methods. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), pp.67-86. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6122>
- Lê Thị Kim Anh. (2024). Dạy học theo dự án với ChatGPT. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 20(4), tr.34-38.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Building competencies for digital and green innovation in higher education (Education Spotlight)*. OECD Publishing.
- Waychal, P., Mohanty, R. P. & Verma, A. (2011). Determinants of innovation as a competence: An empirical study. *International Journal of Business Innovation and Research*, 5(2), pp.192-211. <https://doi.org/10.1504/IJBIR.2011.038781>
- World Economic Forum. (2025). The future of jobs report 2025. *World Economic Forum*.
- World Intellectual Property Organization. (2024). *Global innovation index 2024: Executive version*. <https://doi.org/10.34667/tind.50186>
- Wu, T.-T. & Wu, Y.-T. (2020). Applying project-based learning and SCAMPER teaching strategies in engineering education to explore the influence of creativity on cognition, personal motivation, and personality traits. *Thinking Skills and Creativity*, 35, Article 100631. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100631>