TẠP CHÍ KHOA HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI
Khoa học Giáo dục 2026, Tập 71, Số 7, tr. 52-61
ISSN 2354-1075; https://hnuejs.edu.vn/es
DOI: 10.18173/2354-1075.2026-0101

NGHIÊN CỨU NHỮNG YẾU TỐ CÓ MỐI TƯƠNG QUAN VỚI ĐỘNG CƠ HỌC TẬP THEO DỰ ÁN CỦA SINH VIÊN TIẾNG PHÁP TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI THƯƠNG

Đinh Ngọc Lâm
Trường Đại học Ngoại thương, Hà Nội, Việt Nam
*Tác giả liên hệ: Đinh Ngọc Lâm, e-mail: ngoclam.fr@ftu.edu.vn
Ngày nhận bài: 22/4/2026. Ngày sửa bài: 7/7/2026. Ngày nhận đăng: 8/8/2026.

Tóm tắt. Nghiên cứu này xác định và phân tích mối tương quan thống kê của các yếu tố gồm: thiết kế dự án, sự can thiệp của giảng viên, phương pháp giảng dạy, kiểm tra đánh giá, và cơ sở vật chất đến động cơ học tập theo dự án của sinh viên tiếng Pháp thương mại tại Trường Đại học Ngoại thương. Số liệu thống kê thu được thông qua bảng hỏi khảo sát theo thang đo Linkert 5 mức độ với cỡ mẫu 170 sinh viên. Kết quả nghiên cứu cho thấy các yếu tố có mối tương quan thuận chiều đến động cơ học tập theo dự án của sinh viên, từ mạnh nhất đến thấp nhất, lần lượt gồm: Thiết kế dự án; Sự can thiệp của giảng viên và Phương pháp kiểm tra, đánh giá. Trong khi đó, yếu tố Cơ sở vật chất có mức độ tương quan trung bình nhưng ngược chiều. Kết quả nghiên cứu có giá trị tham khảo cho việc khảo nghiệm các yếu tố có mối tương quan đến động cơ học tập tiếng Pháp thương mại theo dự án và là cơ sở cho những kiến nghị nhằm cải tiến việc dạy và học tiếng Pháp thương mại theo dự án trong các cơ sở đào tạo đại học.
Từ khóa: học theo dự án, động cơ học tập, sinh viên tiếng Pháp thương mại, học ngoại ngữ.

AN INVESTIGATION OF THE FACTORS CORRELATED WITH PROJECT-BASED LEARNING MOTIVATION AMONG FRENCH-MAJOR STUDENTS AT FOREIGN TRADE UNIVERSITY

Dinh Ngoc Lam
Foreign Trade University, Hanoi, Vietnam
*Corresponding author: Dinh Ngoc Lam, e-mail: ngoclam.fr@ftu.edu.vn
Received April 22, 2026. Revised July 7, 2026. Accepted August 8, 2026.

Abstract. This study investigates the relationships between project design, instructor intervention, teaching methods, assessment practices, learning facilities, and project-based learning motivation among Business French students at Foreign Trade University. Data were collected from 170 students using a structured questionnaire with a five-point Likert scale. The results reveal that project design, instructor intervention, and assessment practices are positively associated with students' project-based learning motivation, in descending order of association strength. In contrast, learning facilities show a moderate negative relationship with project-based learning motivation. These findings contribute to a better understanding of the factors associated with students' motivation in project-based Business French learning and provide practical implications for improving the design and implementation of project-based learning in higher education.
Keywords: Project-based learning (PBL), learning motivation, business french students, language learning.

1. Mở đầu

Hiện nay, việc giảng dạy ngoại ngữ đang được thúc đẩy mạnh mẽ trong các trường đại học tại Việt Nam vừa do yêu cầu bắt buộc của chương trình đào tạo cũng vừa do nhu cầu thực tế của

sinh viên nhằm trang bị cho hành trang công việc sau này. Để nâng cao chất lượng đào tạo ngoại ngữ, các trường áp dụng nhiều phương pháp giảng dạy, như phương pháp thuyết giảng của giảng viên, thuyết trình của sinh viên, phương pháp đóng vai, trò chơi, dự án và nhiều phương pháp đa dạng khác. Trên thực tế, phương pháp dạy học theo dự án có những ưu điểm nổi bật: phát triển tính tự chủ của người học, phát triển tư duy phản biện và giải quyết vấn đề, phát triển kỹ năng hợp tác, phát triển kỹ năng giao tiếp (Bell, 2010). Do đó, để thu hút sinh viên tham gia tích cực các hoạt động theo phương pháp này, trước tiên cần thúc đẩy động cơ của họ. Thông thường, sinh viên sẽ thể hiện mức độ tích cực của mình trong việc thực hiện dự án khi họ tìm được động cơ phù hợp, sinh viên sẽ hào hứng với dự án và họ sẽ thể hiện thái độ tích cực, chủ động và kiên trì để hoàn thành dự án tốt nhất theo kì vọng của họ (Nguyễn, 2020). Tuy nhiên, ở mỗi môi trường học thuật khác nhau, với mỗi đối tượng người học khác nhau, các yếu tố liên quan tích cực hay tiêu cực đến động cơ học tập của sinh viên sẽ khác nhau, đặc biệt là các yếu tố về thiết kế dự án, sự can thiệp của giảng viên trong quá trình triển khai dự án, các yếu tố về kiểm tra đánh giá dự án cũng như là điều kiện cơ sở vật chất hỗ trợ cho người học trong quá trình thực hiện dự án. Dựa trên kinh nghiệm thực tế và những quan sát từ nhiều năm triển khai các học phần tiếng Pháp theo dự án, trong khuôn khổ nghiên cứu này, tác giả sẽ đi sâu vào xem xét một số yếu tố có mối tương quan với động cơ học tập theo dự án của sinh viên tiếng Pháp thương mại tại Trường Đại học Ngoại thương.

Tại trường Đại học Ngoại thương, sinh viên được theo học nhiều ngoại ngữ: tiếng Anh, tiếng Pháp, tiếng Trung, tiếng Nhật và tiếng Nga. Chương trình đào tạo Tiếng Pháp thương mại được triển khai từ năm 2006 đến nay. Số lượng sinh viên theo học chương trình đào tạo cử nhân Tiếng Pháp Thương mại dao động khoảng 70 sinh viên mỗi khóa. Trong chương trình đào tạo này, theo khảo sát của tác giả, nhiều phương pháp giảng dạy được áp dụng, trong đó có phương pháp giảng dạy theo dự án được áp dụng cho một số học phần tiếng Pháp giao tiếp tổng hợp và chủ yếu áp dụng cho các học phần tiếng Pháp chuyên ngành (10 học phần tiếng Pháp thương mại). Theo đó, trong một số học phần, sinh viên sẽ được hướng dẫn xây dựng và thực hiện các dự án như khám phá ngôn ngữ, văn hóa Pháp thông qua các công trình, di tích tại Hà Nội thời Pháp thuộc và thời hiện đại, với một số học phần khác, sinh viên sẽ viết bài cho báo tiếng Pháp hoặc đối với các học phần ngôn ngữ thương mại, sinh viên được tham gia vào các dự án thực tế kinh doanh thương mại của các doanh nghiệp.

Theo khảo sát của tác giả, Trường Đại học Ngoại thương cũng như các cơ sở đào tạo đại học khác chưa có công trình nào nghiên cứu về những yếu tố tác động đến động cơ học tập theo dự án của sinh viên với đối tượng cụ thể là sinh viên theo học chương trình tiếng Pháp thương mại. Do đó, nghiên cứu này là cần thiết cho Trường Đại học Ngoại thương cũng như cho các cơ sở đào tạo khác trong việc thúc đẩy hơn nữa động cơ học tập theo dự án của sinh viên, đặc biệt là sinh viên Tiếng Pháp thương mại. Mục tiêu cụ thể của nghiên cứu này là chỉ ra được một số yếu tố có mối tương quan đến động cơ học tập theo dự án của sinh viên; làm rõ mức độ và chiều hướng tương quan của các yếu tố này; từ đó đưa ra một số đề xuất sư phạm cụ thể nhằm thúc đẩy sinh viên tích cực học tiếng Pháp theo dự án. Từ mục tiêu nghiên cứu này, những câu hỏi nghiên cứu cần đặt ra như sau: *Những yếu tố nào có mối tương quan với động cơ học tập theo dự án của sinh viên ? Những yếu tố này có mức độ và chiều hướng tương quan như nào đến động cơ học tập theo dự án của sinh viên ? Đề xuất nào nhằm thúc đẩy hơn nữa động cơ học tập theo dự án của sinh viên?* Từ đó, giả thiết nghiên cứu là: những yếu tố có mối tương quan đến động cơ học tập theo dự án của sinh viên bao gồm: việc thiết kế dự án; sự can thiệp của giảng viên trong quá trình triển khai dự án; phương pháp kiểm tra, đánh giá việc thực hiện dự án của sinh viên; và một số điều kiện về cơ sở vật chất hiện có của Nhà trường. Trong đó, ba yếu tố đầu có mối tương quan thuận chiều và yếu tố cuối có mối tương quan nghịch chiều đến động cơ học tập theo dự án của sinh viên. Như vậy, trong công trình này, đối tượng nghiên cứu là "các yếu tố có mối tương quan với động cơ học tập theo dự án của sinh viên tiếng Pháp thương mại tại Trường Đại học Ngoại thương". Khách thể nghiên cứu là sinh viên từ năm 1 đến năm 4 của chuyên ngành tiếng Pháp

thương mại của Trường. Phạm vi nghiên cứu được xác định như sau: không gian nghiên cứu là Trường Đại học Ngoại thương; thời gian nghiên cứu: khảo sát thử lần 1 được thực hiện vào tháng 6 năm 2025 và khảo sát chính thức, lần 2 được thực hiện vào tháng 12 năm 2025; nội dung nghiên cứu: các yếu tố có mối tương quan với động cơ học tập theo dự án của sinh viên trong các học phần tiếng Pháp thương mại tại Trường Đại học Ngoại thương.

2. Cơ sở lí thuyết

2.1. Dạy và học theo dự án

Trong dạy và học, khác với các lĩnh vực hoạt động khác, "dự án" là một hành động có chủ ý được thực hiện trong môi trường thực tế nhằm hướng tới một mục đích sư phạm. Theo Thomas (2000, pp.3-4), học theo dự án (PBL) là đề cập đến việc học tập hướng vào vấn đề và lấy người học làm trung tâm được tổ chức xung quanh các dự án. Đây là một phương pháp giảng dạy tích cực đòi hỏi người học phải tham gia vào các công đoạn của dự án, phải thực hiện một cách tích cực một số nhiệm vụ học tập. Theo Guo và nnk (2020), PBL có thể được mô tả như một phương pháp giảng dạy dựa trên hợp tác và điều tra, trong đó người học tích hợp, áp dụng và xây dựng kiến thức của mình khi làm việc cùng nhau để tạo ra các giải pháp cho các vấn đề phức tạp. Hơn nữa, theo Novak và nnk (2020), trong PBL, người học nên tham gia vào các nghiên cứu thực tế, trong đó họ sử dụng và xây dựng kiến thức của mình như các nhà khoa học. Đối với giảng dạy tiếng Pháp, phương pháp giảng dạy theo dự án có phần bị coi nhẹ trong những năm của thế kỷ thứ 20. Chỉ từ những năm 2000, phương pháp giảng dạy này mới được đánh giá và nhìn nhận một cách thích đáng hơn. Điều này được thể hiện rõ trong Khung trình độ chung các ngôn ngữ Châu Âu : «giảng dạy được coi là theo dự án khi tổng thể các mô phỏng, số lượng các đóng vai, thực hiện các mục tiêu trung chuyển một cách hiệu quả theo nhiệm vụ thực hiện, nhưng mối quan tâm lớn nhất đối với việc học nằm ở các nguồn lực và các hoạt động ngôn ngữ mà nhiệm vụ đòi hỏi (hoặc các nhiệm vụ tương tự), hoặc ở chiến lược tạo nên hoặc thực hiện nhằm hoàn thành nhiệm vụ (Hội đồng Châu Âu, 2001, p.108). Như vậy, giảng dạy tiếng Pháp theo dự án là « đồng thực hiện nhiệm vụ xã hội, tức là hành động được kết thúc và gắn kết thông qua việc học một ngôn ngữ - văn hóa trong một khung cảnh xã hội nào đó, của môi trường công việc, của việc học và của cuộc sống hằng ngày » (Puren, 2011). Thông qua hoạt động thực hiện dự án, người học được rèn luyện và phát triển nhiều năng lực, trong việc học ngoại ngữ, năng lực bao gồm cả giao tiếp ngoại ngữ và năng lực xã hội khác.

Đối với giảng dạy tiếng Pháp thương mại, hay còn gọi là tiếng Pháp chuyên biệt (FOS), Jean-Marc Mangiante và Chantal Parpette (2004, p.9) cho rằng, chương trình giảng dạy được thiết kế trước tiên phải xuất phát từ nhu cầu ngôn ngữ thực tế của một nhóm người học xác định. Điều này khác với chương trình tiếng Pháp giao tiếp thông thường vì người học học tiếng Pháp trên cơ sở nhu cầu thực hành một nghề cụ thể hoặc nhu cầu học thuật nào đó. Chương trình loại này thường không xuất phát từ hệ thống ngôn ngữ mà từ những tình huống thực tế nảy sinh nhu cầu sử dụng ngôn ngữ. Về mặt thực tế, việc giảng dạy FOS cũng lấy cách tiếp cận hành động (approche actionnelle) của Hội đồng Châu Âu (2001, p.15) làm nền tảng, tức là xem người học là một tác nhân xã hội. Do đó, việc giảng dạy tiếng Pháp thương mại theo dự án là một phương pháp phù hợp, được nhiều giảng viên lựa chọn, giúp người học phát triển cùng lúc năng lực giao tiếp ngôn ngữ, xã hội, nghề nghiệp nhằm phát huy được tính chủ động của người học.

2.2. Động cơ học tập

Trước tiên, cần hiểu rõ về khái niệm « động cơ ». Theo cách hiểu thông thường, động cơ là một hiện tượng tâm lí đặc biệt của con người, có vai trò thúc đẩy con người thực hiện một hành động nào đó, có thể do nhu cầu sinh lí hay tâm lí. Xét về mặt nghĩa của từ, trong tiếng Latin, từ "động cơ" (Motif) được hiểu là nguyên nhân bên trong con người, thúc đẩy con người hành động. Theo Đại từ điển Tiếng Việt của Nguyễn và nnk (2013, p.557), "Động cơ là những gì thôi thúc

con người có những ứng xử nhất định một cách vô thức hay hữu ý và thường gắn liền với những nhu cầu". Theo Nguyễn (2003, p.206), "Động cơ là cái thúc đẩy con người hoạt động nhằm thoả mãn nhu cầu, là cái làm nảy sinh tính tích cực và quy định xu hướng của hướng tích cực đó. Động cơ là động lực kích thích trực tiếp, là nguyên nhân trực tiếp của hành vi". Về cơ bản, các quan điểm đều thống nhất rằng "động cơ là một yếu tố tâm lí của con người" và yếu tố này có tác dụng "định hướng, thúc đẩy và duy trì hoạt động của con người" nhằm đáp ứng một "mong muốn nào đó của con người".

Xét về lĩnh vực giáo dục, khái niệm "Động cơ học tập" thường được hiểu là "những yếu tố tâm lí thúc đẩy người học tham gia vào các hoạt động học tập, duy trì sự nỗ lực và hướng tới việc đạt được các mục tiêu học tập". Động cơ học tập được hình thành dần dần thông qua quá trình học tập. Edmondson (1997) đưa ra định nghĩa động cơ học tập là sự sẵn sàng đầu tư thời gian, sức lực và các tiềm lực khác của con người trong một khoảng thời gian dài để đạt được một mục đích đã đặt ra trước của bản thân. Theo Đào (1997), "động cơ học tập là những sự vật, hiện tượng trở thành cái kích thích, thúc đẩy tính tích cực học tập ở học sinh nhằm đạt kết quả nhận thức và hình thành, phát triển nhân cách". Một trong những nền tảng lí thuyết mạnh mẽ nhất để giải thích về động cơ học tập cũng cần phải xem xét đó là quan điểm của Thuyết Tự quyết (Self-Determination Theory) của Deci & Ryan (2000). Theo đó, người học có được động cơ học tập khi họ cảm thấy "hứng thú" (động cơ nội tại) và có được sự "chủ động" trong quá trình học tập (động cơ ngoại tại). Do đó, để tạo ra động cơ tốt cho người học, không nên dùng các biện pháp kiểm soát hay áp đặt mà nên phải trao quyền lựa chọn (chủ động), thiết kế bài học vừa sức và tạo ra một môi trường lớp học yêu thương, kết nối cho người học.

Tóm lại, động cơ học tập là toàn bộ những yếu tố bên trong và bên ngoài tạo ra sức mạnh tinh thần, có chức năng định hướng hay kích thích, thúc đẩy và duy trì hoạt động học tập của người học. Trong nghiên cứu này, tác giả xác định biến phụ thuộc là động cơ học tập theo dự án của sinh viên. Các thành tố của biến phụ thuộc được xem xét trong nghiên cứu này bao gồm: mức độ hứng thú khi tham gia dự án; sự chủ động trong việc thực hiện nhiệm vụ; mức độ nỗ lực hoàn thành công việc; sự kiên trì trong quá trình thực hiện dự án. Đối với thành tố "chủ động", Deci & Ryan (2000) cũng giải thích rằng không phải môn học nào cũng mang lại hứng thú cho người học. Tuy nhiên, nếu để họ hiểu được giá trị, ý nghĩa của việc học cho chính bản thân mình, họ vẫn có thể học một cách "chủ động". Ngoài ra, thành tố "nỗ lực" và "kiên trì" góp phần tạo nên động cơ của người học được giải thích dựa trên mô hình Kì vọng - Giá trị của Eccles & Wigfield (2002). Theo đó, người học có xu hướng thể hiện nỗ lực và kiên trì khi họ tin rằng mình có khả năng thành công (kì vọng) và thấy được ý nghĩa của dự án (giá trị).

2.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến động cơ học tập theo dự án

Trên cơ sở tham khảo các công trình nghiên cứu về động cơ học tập và các yếu tố tác động đến động cơ học tập ở các khía cạnh khác nhau, đặc biệt, dựa vào kinh nghiệm giảng dạy các học phần tiếng Pháp thương mại theo dự án, từ những quan sát thực tế việc học tập của sinh viên khi theo học các học phần tiếng Pháp thương mại theo dự án tại Trường Đại học Ngoại thương, trong khuôn khổ nghiên cứu này, tác giả tập trung vào nghiên cứu một số yếu tố có khả năng hình thành mối tương quan với động cơ học tập của sinh viên.

Thứ nhất, yếu tố thiết kế dự án (TKDA). Trong nghiên cứu này, tác giả tập trung vào các thành tố: 1) Thiết kế nội dung các dự án với các nhiệm vụ trong dự án có tính thực tế cao, gắn liền với môi trường sử dụng tiếng Pháp. Larmer & Mergendoller (2010) nhấn mạnh một dự án học tập có chất lượng cần được thiết kế xoay quanh những vấn đề hoặc nhiệm vụ có ý nghĩa đối với người học và phản ánh các tình huống trong thế giới thực. Ngoài ra, theo Khung năng lực các ngôn ngữ Châu Âu (Hội đồng Châu Âu, 2001, p.15), người học ngoại ngữ được coi như một tác nhân xã hội; 2) Thiết kế về thời gian triển khai dự án trên cơ sở phân bổ hợp lí theo tiến trình học phần. Về phương diện này, Larmer và Mergendoller (2010) nhấn mạnh rằng việc tổ chức dự án theo một tiến trình rõ ràng với các mốc thực hiện cụ thể là yếu tố quan trọng trong dạy học theo

dự án; 3) Yêu cầu và khối lượng công việc của dự án được thiết kế để vừa vặn với trình độ hiện tại của sinh viên. Theo Vygotsky (1978, p.86), học tập hiệu quả diễn ra trong "Vùng phát triển gần", do đó nhiệm vụ dự án phải không quá dễ gây nhàm chán và không quá khó gây bỏ cuộc cho sinh viên.

Thứ hai, đó là yếu tố về mức độ can thiệp của giảng viên trong quá trình thực hiện dự án: 1) Trong lựa chọn chủ đề dự án, giảng viên nên tôn trọng và cho phép sinh viên tự lựa chọn chủ đề theo sở thích, giảng viên nên là người tạo bối cảnh thay vì người áp đặt (Ertmer & Simons, 2006); 2) Về việc tạo dựng nhóm, cần có sự phối hợp của giảng viên để đảm bảo tính đa dạng trong nhóm (Johnson & Johnson, 2009); 3) Xác định các mốc thời gian hoàn thành các nhiệm vụ trong quá trình triển khai dự án. Ertmer & Simons (2006) cho rằng việc chia dự án thành các giai đoạn với những mục tiêu và sản phẩm trung gian rõ ràng giúp người học theo dõi tiến độ, điều chỉnh kế hoạch thực hiện và hoàn thành nhiệm vụ đúng thời hạn; 4) Cuối cùng, trong dạy học theo dự án, người học cần được hỗ trợ thông qua đánh giá quá trình, tự đánh giá, phản hồi thường xuyên và cơ hội chỉnh sửa sản phẩm (Barron và nnk, 1998).

Thứ ba, đó là phương thức đánh giá dự án: 1) tạo sự đa dạng về phương thức đánh giá, như tự đánh giá của bản thân sinh viên, đánh giá đồng đẳng giữa các sinh viên với nhau và đánh giá từ phía giảng viên. Việc kết hợp nhiều kênh đánh giá này sẽ giúp giảm thiểu định kiến cá nhân của người chấm (Falchikov & Goldfinch, 2000); 2) các tiêu chí đánh giá cũng cần phải được xác định cụ thể, rõ ràng. Theo Brookhart (2013), tiêu chí đánh giá dự án phải rõ ràng, minh bạch, được công bố ngay từ đầu thực hiện dự án để định hướng hành vi người học. Hơn nữa, đánh giá dự án dựa trên cả quá trình triển khai dự án và sản phẩm cuối cùng của dự án (Falchikov & Goldfinch, 2000); 3) trọng số điểm của dự án phải đủ lớn để phản ánh đúng nỗ lực và thời gian sinh viên bỏ ra. Bell (2010) cho rằng vì dự án thường đòi hỏi người học đầu tư đáng kể về thời gian, công sức và sự hợp tác, việc xây dựng cơ chế đánh giá cần bảo đảm ghi nhận tương xứng những nỗ lực này nhằm khuyến khích và duy trì động cơ học tập.

Thứ tư, đó là yếu tố cơ sở vật chất, trang bị của nhà trường. Yếu tố môi trường vật chất này có tác động đến việc học của sinh viên, môi trường học tập tốt tất yếu sẽ tác động tích cực đến việc học của sinh viên và ngược lại. Theo Krajcik & Shin (2014), trong dạy học theo dự án, người học chủ động tham gia vào quá trình tìm hiểu và xây dựng tri thức thông qua việc khai thác nhiều nguồn thông tin, học liệu và công cụ học tập khác nhau, như nguồn học liệu, cơ sở phòng học, phòng nghiên cứu và nhất là hệ thống công nghệ thông tin trong thời đại số hiện nay. Về không gian học ngoài giờ, trong bối cảnh dạy học theo dự án, các không gian học tập ngoài giờ như phòng học nhóm, khu vực tự học hoặc các không gian học tập mở có thể tạo điều kiện thuận lợi cho hoạt động trao đổi, phối hợp và hoàn thành nhiệm vụ của các nhóm sinh viên (Hunley & Schaller, 2009).

3. Phương pháp nghiên cứu

Trong khuôn khổ công trình nghiên cứu này, đề tài sử dụng phương pháp nghiên cứu tài liệu nhằm tổng hợp các cơ sở lí thuyết được phát triển bởi các nhà khoa học về động cơ học học tập, giảng dạy tiếng Pháp chuyên ngành, về dạy- học theo dự án, như thiết kế dự án, sự can thiệp của giảng viên trong quá trình thực hiện dự án, phương thức đánh giá và các yếu tố môi trường vật chất trong quá trình thực hiện dự án của sinh viên.

Ngoài ra, để tiến hành thu thập dữ liệu, phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi được sử dụng. Bảng hỏi được thiết kế theo thang đo Likert 5 mức độ (Likert, 1932). Nội dung thang đo gồm các mức độ: 1 – Hoàn toàn không đồng ý; 2 – Không đồng ý; 3 – Trung lập; 4 – Đồng ý; 5 – Hoàn toàn đồng ý về nội dung động cơ học tập và các yếu tố có mối tương quan. Các câu hỏi nghiên cứu được tác giả thiết kế dựa vào khung lí thuyết trình bày ở phần trên. Bản thảo câu hỏi được tham khảo ý kiến đồng nghiệp cùng giảng dạy về các học phần tiếng Pháp thương mại. Bản thảo được đưa vào khảo sát thử nghiệm với 30 bảng hỏi. Sau khi thu thập được các câu hỏi thử nghiệm,

tác giả đã chỉnh sửa lại một số câu hỏi liên quan đến phần phương pháp đánh giá và thiết kế dự án. Trong bảng hỏi, tác giả chia ra 5 phần: Động cơ học tập theo dự án; Thiết kế dự án; Sự can thiệp của giảng viên; Phương pháp đánh giá dự án; Cơ sở vật chất. Trong phần 3 "Sự can thiệp của giảng viên", câu hỏi thứ 3 được đảo, phần 4 "Phương pháp đánh giá dự án", câu hỏi thứ 4 được đảo nhằm tránh việc chọn câu trả lời đồng loạt của sinh viên mà không đọc câu hỏi. Dữ liệu được thu thập và sàng lọc qua phần mềm Excel và phân tích bằng phần mềm SPSS 27.

Theo Hair & nnk (2014), mỗi biến đo lường cần có tối thiểu 5 quan sát. Tuy nhiên, đề tài này có tất cả 19 biến quan sát cần tiến hành phân tích nhân tố. Vì vậy, số mẫu tối thiểu cần thiết là 19 x 5 = 95. Tổng thể sinh viên học chuyên ngành Tiếng Pháp Thương mại tại Trường Đại học Ngoại thương là 285 sinh viên, nên tác giả đã tiến hành khảo sát với cỡ mẫu 170 sinh viên thông qua google form. Sau khi khảo sát xong, dữ liệu được phân tích bằng phần mềm SPSS 27 để kiểm định độ tin cậy của thang đo, nhân tố khám phá EFA, phân tích hồi quy tuyến tính để kiểm định giả thuyết nghiên cứu.

Biến phụ thuộc được mã hóa như sau: DC = Động cơ học tập theo dự án được lượng hóa bằng 04 chỉ báo, tương ứng với 04 câu hỏi khảo sát (DC1, DC2, DC3 và DC4). Các biến độc lập thể hiện tương quan với biến phụ thuộc, bao gồm: TKDA = Thiết kế dự án có 03 biến quan sát (TKDA1, TKDA2 và TKDA3); GV = Can thiệp của giảng viên có 04 (GV1, GV2, GV3 và GV4); DG = Phương pháp đánh giá dự án có 05 (DG1, DG2, DG3, DG4 và DG5); CSVC = Cơ sở vật chất có 03 (CSVC1, CSVC2 và CSVC3).

Giả thuyết nghiên cứu được đề xuất như sau: H1: "TKDA" có mối liên hệ thuận chiều với DC; H2: "GV" có mối liên hệ thuận chiều với DC; H3: "DG" có mối liên hệ thuận chiều với DC; H4: "CSVC" có mối liên hệ ngược chiều với DC.

4. Kết quả nghiên cứu

Nghiên cứu được tiến hành thông qua khảo sát sinh viên ngành tiếng Pháp thương mại tại Trường Đại học Ngoại thương. Tổng số bảng hỏi hợp lệ thu được là 165 phiếu, trong đó 10 phiếu có chất lượng trả lời không tốt, có hiện tượng trả lời đồng loạt một đáp án chung cho bảng hỏi. Như vậy, có 155 phiếu khảo sát được sử dụng để phân tích. Kết quả thống kê mô tả cho thấy: về giới tính: Sinh viên nữ chiếm khoảng 86,7%; Sinh viên nam chiếm khoảng 13,3%; về năm học: Sinh viên năm thứ nhất: 21,8%; Sinh viên năm thứ hai: 20,6% ; Sinh viên năm thứ ba: 36,4% ; Sinh viên năm thứ tư: 21,2%; về kinh nghiệm học tập theo dự án: 155 câu trả lời được lựa chọn là những sinh viên đã từng tham gia các học phần tiếng Pháp có sử dụng phương pháp học tập theo dự án**.**

4.1. Kiểm định độ tin cậy của thang đo

Độ tin cậy của các thang đo trong nghiên cứu được kiểm định bằng hệ số Cronbach's Alpha trên phần mềm SPSS 27. Kết quả thu được : TKDA có giá trị 0,724. GV có giá trị 0,775. DG có giá trị 0,765, CSVC có giá trị 0,729 và DC có giá trị 0,887. Theo Hair và nnk (2019), tiêu chí các thang đo có hệ số Cronbach Alpha được xem là đạt độ tin cậy khi đạt giá trị lớn hơn 0,7. Như vậy, các thang đo đều đạt độ tin cậy. Hơn nữa, đối với từng thang đó, các biến quan sát đều có hệ số Corrected Item – Total Correlation lớn hơn 0,3 (Cristobal và nnk, 2007). Như vậy, các thang đo đều đạt yêu cầu và có thể được sử dụng cho các bước phân tích tiếp theo.

4.2. Phân tích nhân tố khám phá

4.2.1. Biến độc lập

Kết quả: Giá trị KMO = 0,742 (>0,5). Theo Hutcheson & Sofroniou (1999), ngưỡng giá trị $7 < KMO \leq 0,8$ có giá trị tốt, nên các biến độc lập đủ điều kiện để phân tích nhân tố; giá trị Sig của Kiểm định Bartlett = 0,001(< 0,05) có ý nghĩa thống kê, tức là các biến quan sát trong nhân tố có tương quan với nhau. Xét theo trị số Eigenvalue, có 04 nhân tố đạt giá trị >1 đủ mạnh để

đưa vào phân tích (Hair và nnk, 2014). Ngoài ra, tổng phương sai trích có được là 60,55% >50%, tức là các nhân tố trích ra giải thích được 60,55% biến thiên của dữ liệu ban đầu (Hair & nnk, 2014). Hơn nữa, tất cả các biến quan sát đều có hệ số tải nhân tố (Factor Loading) lớn hơn 0,5 và hội tụ thành 4 nhân tố. Như vậy, kết quả đã xác định 4 nhóm nhân tố chính phù hợp với mô hình nghiên cứu ban đầu (Hair & nnk, 2014).

Bảng 1. Rotated Component Matrix của các biến độc lập

Rotated Component Matrix							
Component 1		***Component 2***		***Component 3***		***Component 4***	
DG 2	0,81	GV 4	0,779	CSVC 1	0,81	TKDA 3	0,779
DG 4	0,74	GV 1	0,763	CSVC 3	0,79	TKDA 2	0,735
DG 1	0,692	GV 3	0,762	CSVC 2	0,742	TKDA 1	0,705
DG 5	0,661	GV 2	0,744				
DG 3	0,517						

4.2.2. Biến phụ thuộc

Tương tự các bước phân tích nhân tố khám phá đối với biến độc lập, biến phụ thuộc có các kết quả như sau: Giá trị KMO = 0,798 (>0,5). Kiểm định Bartlett có ý nghĩa thống kê (Sig = 0,001 < 0,05). Như vậy, biến phụ thuộc có giá trị tốt, đủ điều kiện để phân tích nhân tố và các biến quan sát trong nhân tố có tương quan với nhau. Xét theo trị số Eigenvalue, có 01 nhân tố có giá trị >1 là phù hợp với mô hình phân tích và tổng phương sai trích có được là 74,905% >50%. Ngoài ra, hệ số tải các nhân tố đều lớn hơn 0,5 (Hair và nnk 2014).

4.3. Phân tích hồi quy

Phân tích hồi quy tuyến tính nhằm xác định mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến động cơ học tập theo dự án của sinh viên. Trước tiên, kiểm định Anova cho giá trị sig = 0,0001 < 0,05. Do đó, mô hình hồi quy là phù hợp. Hơn nữa, bảng Model Summary cho kết quả R bình phương hiệu chỉnh bằng 0,655, tức là các biến độc lập đưa vào phân tích hồi quy ảnh hưởng 65,5% sự biến thiên của biến DC. Cuối cùng, Bảng Coefficients cho thấy các biến TKDA, GV, DG, CSVC đều có ý nghĩa thống kê (sig < 0,05), và có mối liên hệ thống kê với DC.

Bảng 2. Coefficients

Model		**Unstandardized Coefficients**		**Standardized Coefficients**	t	Sig.
		B	***Std. Error***	***Beta***		
1	(Constant)	-0,056	0,372		-0,151	0,880
	TKDA	0,602	0,066	0,523	90,162	0,0001
	GV	0,218	0,067	0,165	30,283	0,001
	DG	0,545	0,080	0,368	60,794	0,0001
	CSVC	-0,261	0,060	-0,222	-40,341	0,0001

Kết luận giả thuyết: Tất cả các giả thuyết H1, H2, H3, H4 đều được chấp nhận.

Từ các hệ số hồi quy, phương trình hồi quy chuẩn hóa được thiết lập như sau:

$$DC = 0,523 \times TKDA + 0,368 \times DG - 0,222 \times CSVC + 0,165 \times GV + \varepsilon$$

Như vậy, biến TKDA (Beta = + 0,523) có mối tương quan mạnh nhất và thuận chiều với DC; DG (Beta = + 0,368) có mối tương quan mạnh thứ hai và thuận chiều với DC; CSVC (Beta = - 0,222) có mối tương quan mạnh thứ ba nhưng ngược chiều với DC; GV (Beta = + 0,165) mối tương quan thuận chiều yếu nhất với DC.

4.4. Thảo luận kết quả nghiên cứu và đề xuất sư phạm

Thứ nhất, để thúc đẩy việc tham gia dự án của sinh viên, trước tiên cần tập trung vào hoạt động thiết kế dự án tốt nhất, hiệu quả nhất, trong đó có các thành tố cần đặc biệt chú ý, đó là :

1) Việc thiết kế nội dung các dự án với các nhiệm vụ trong dự án phải có tính thực tế cao, gắn liền với môi trường sử dụng tiếng Pháp; 2) Thiết kế về thời gian triển khai dự án trên cơ sở phân bổ hợp lí theo tiến trình học phần; 3) Yêu cầu và khối lượng công việc của dự án được thiết kế để vừa vặn với trình độ hiện tại của sinh viên. Do đó, đề xuất sư phạm được đưa ra là: giảng viên cần tập trung vào nhiệm vụ thiết kế dự án học tập cho sinh viên, đảm bảo tính thực tiễn cao, gắn với các tình huống giao tiếp tiếng Pháp thực tế, đặc biệt phải tạo cơ hội cho sinh viên vận dụng kiến thức tích lũy của cá nhân vào các tình huống thực tế, giúp tăng cường sự hứng thú học tập theo dự án và tạo động lực học tập cho sinh viên. Hơn nữa, việc phân bổ thời gian triển khai cũng cần phải chú ý vừa dựa trên tiến trình của học phần, vừa dựa trên những điều kiện thời gian riêng của sinh viên, để tạo điều kiện thuận lợi nhất cho sinh viên. Ngoài ra, yêu cầu và khối lượng công việc của dự án cũng cần được cân nhắc để thiết kế phù hợp với trình độ hiện tại của sinh viên, không nên thấp quá, cũng không nên cao quá khiến cho sinh viên giảm động cơ.

Thứ hai, mức độ can thiệp của giảng viên có mối tương quan thuận chiều với động cơ học tập của sinh viên. Các thành tố của phương diện này bao gồm: tôn trọng và cho phép sinh viên tự lựa chọn chủ đề theo sở thích; hướng dẫn sinh viên xây dựng nhóm nhằm giúp hình thành nhóm đa dạng, hỗ trợ lẫn nhau trong triển khai dự án; xác định các mốc thời gian hoàn thành các nhiệm vụ trong quá trình triển khai dự án; thường xuyên giám sát và hỗ trợ sinh viên thực hiện nhiệm vụ dự án. Do đó, đề xuất sư phạm được đưa ra là: mức độ can thiệp của giảng viên cần vừa phải, không hoàn toàn giao phó cho sinh viên nhưng cũng không can thiệp quá sâu vào quá trình làm việc của sinh viên; giảng viên không nên áp đặt mà cần tôn trọng và cho phép sinh viên tự lựa chọn chủ đề theo sở thích; giảng viên cần hướng dẫn cho sinh viên tạo lập nhóm để hình thành nhóm đa dạng, hỗ trợ lẫn nhau trong triển khai dự án; việc xác định thời hạn hoàn thành các nhiệm vụ của dự án cần được thảo luận công khai, rõ ràng, trên cơ sở xem xét, cân đối, tạo thuận lợi nhất cho sinh viên; giảng viên nên dựa trên phản hồi thường xuyên từ sinh viên để nắm bắt và hỗ trợ sinh viên kịp thời khi gặp khó khăn, vướng mắc, tránh làm thay, tham gia quá nhiều vào thực hiện dự án.

Thứ ba, phương thức đánh giá dự án tuy có mức độ thấp hơn trong mối tương quan tích cực với động cơ học tập của sinh viên nhưng cũng cần phải chú ý tạo sự đa dạng, đa chiều trong đánh giá; các tiêu chí đánh giá dự án phải rõ ràng, minh bạch, được công bố ngay từ đầu thực hiện dự án; trọng số điểm của dự án phải đủ lớn để phản ánh đúng nỗ lực và thời gian sinh viên bỏ ra. Trên cơ sở đó, cần vận dụng linh hoạt và đa dạng các phương thức đánh giá, như đánh giá của giảng viên, tự đánh giá của sinh viên và đánh giá đồng đẳng giữa các thành viên trong nhóm thực hiện dự án; các tiêu chí đánh giá dự án phải rõ ràng, minh bạch, được công bố ngay từ đầu thực hiện dự án nhằm tạo sự khách quan trong đánh giá, giúp sinh viên xác định rõ ràng được mục tiêu từ đầu và nỗ lực để đạt được mục tiêu đó; việc xác định trọng số điểm đánh giá của dự án cũng cần được thảo luận kỹ lưỡng sao cho tương xứng với công sức và thời gian mà sinh viên bỏ ra để thực hiện dự án so với tổng điểm của học phần liên quan và thống nhất với sinh viên trước khi thực hiện dự án.

Thứ tư, ngược lại với các yếu tố trên, yếu tố cơ sở vật chất, trang bị của nhà trường còn hạn chế sẽ có tác động không tốt đến hoạt động học tập theo dự án của sinh viên. Do đó, cần phải tạo ra môi trường học tập giàu tài nguyên, nhất là các nguồn học liệu, cơ sở phòng học, phòng nghiên cứu, hệ thống công nghệ thông tin và không gian học ngoài giờ lên lớp, như phòng tự học, phòng học nhóm, không gian mở trong nhà trường. Trên thực tế, trong những năm gần đây, Trường Đại học Ngoại thương đã chủ động, tích cực trong việc cải tiến cơ sở vật chất về phòng học, thư viện cũng như các điều kiện vật chất khác nhằm phục vụ người học tốt hơn. Tuy nhiên, với nhu cầu càng cao của chất lượng đào tạo và đòi hỏi môi trường học tập ngày càng chuyên nghiệp từ người học, Nhà trường cũng cần chú ý đầu tư nâng cấp hơn nữa cơ sở vật chất phục vụ học tập theo dự án. Cụ thể, Nhà trường cần cân nhắc trang bị tốt hơn về hệ thống công nghệ thông tin như kết nối wifi, các thiết bị kết nối internet, bổ sung và cập nhật tài liệu học tập đầy đủ, tạo ra nhiều hơn nữa không gian làm việc nhóm cho sinh viên ngay tại Trường, sau các buổi học của sinh viên. Việc

đảm bảo các điều kiện học tập thuận lợi sẽ góp phần nâng cao hiệu quả của phương pháp học tập theo dự án.

5. Kết luận

Trong khuôn khổ của nghiên cứu này, dựa vào thực tế giảng dạy và tổng hợp từ các nghiên cứu liên quan, tác giả tập trung kiểm nghiệm mối tương quan thống kê giữa động cơ học tập theo dự án của sinh viên theo học các học phần tiếng Pháp có áp dụng phương pháp học tập theo dự án của chương trình đào tạo tiếng Pháp thương mại tại Trường Đại học Ngoại thương và các yếu tố liên quan. Số liệu thống kê thu được thông qua bảng hỏi khảo sát theo thang đo Linkert 5 mức độ. Kết quả dữ liệu được phân tích bằng phần mềm SPSS cho thấy: các yếu tố có mối tương quan thuận chiều đến động cơ học tập theo dự án của sinh viên bao gồm: 1) Thiết kế dự án có mức độ tương quan thuận chiều mạnh nhất, sau đó đến yếu tố 2) Sự can thiệp của giảng viên và 3) Phương pháp kiểm tra, đánh giá. Ngược lại, yếu tố Cơ sở vật chất có mức độ tương quan trung bình và ngược chiều. Do đó, để thúc đẩy hơn nữa động cơ học tập theo dự án cho sinh viên, cần tập trung làm tốt việc "thiết kế dự án", đảm bảo "sự can thiệp của giảng viên" ở mức phù hợp và có "phương pháp kiểm tra, đánh giá" hợp lí. Đối với vấn đề về cơ sở vật chất, cần đảm bảo nguồn học liệu đầy đủ, hệ thống công nghệ thông tin vận hành thuận lợi và tạo ra những không gian tự học, trao đổi, làm việc nhóm cho sinh viên.

Tuy nhiên, nghiên cứu này còn một số hạn chế cần cải tiến cho những nghiên cứu tiếp theo. Thứ nhất, nghiên cứu này mới chỉ xem xét mối tương quan đến động cơ học tập theo dự án của một số yếu tố được tác giả xác định dựa trên thực tế bối cảnh giảng dạy tiếng Pháp thương mại theo dự án tại Trường Đại học Ngoại thương. Thứ hai, kết quả nghiên cứu mới chỉ dựa trên khảo sát cắt ngang nên mới chỉ dừng lại ở việc xác định mối tương quan thống kê của các yếu tố này tới động cơ học tập chứ chưa xác định toàn diện sự ảnh hưởng của các yếu tố đó đến động cơ học tập theo dự án của sinh viên.

Ghi chú về tác giả: *TS. Đinh Ngọc Lâm là giảng viên tại Khoa Tiếng Pháp, Trường Đại học Ngoại thương, Hà Nội, Việt Nam.*

Tuyên bố về xung đột lợi ích: *Tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích liên quan đến bài báo.*

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83*(2), 39–43. https://doi.org/10.1080/00098650903505415

Cristobal, E., Flavián, C., & Guinaliu, M. (2007). Perceived e-service quality (PeSQ): Measurement validation and effects on consumer satisfaction and website loyalty. *Managing Service Quality: An International Journal, 17*(3), 317–340. https://doi.org/10.1108/09604520710744326

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Đào, T. O. (1997). Đặc điểm động cơ học tập của học sinh năng khiếu bậc trung học cơ sở. *Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục*, (2).

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 109–132. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Edmondson, W. J. (1997). *Language awareness* (Vol. 26). Gunter Narr Verlag.

Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research, 70*(3), 287–322. https://doi.org/10.3102/00346543070003287

Gardner, R. C., Lalonde, R. N., & Moorcroft, R. (1985). The role of attitudes and motivation in second language learning: Correlational and experimental considerations. *Language Learning, 35*(2), 207–227. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01025.x

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*, 101586. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586

Habing, B., & Roussos, L. A. (2003). On the need for negative local item dependence. *Psychometrika, 68*(3), 435–451. https://doi.org/10.1007/BF02294735

Hair, J. F., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Black, W. C. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Pearson.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education Limited.

Hội đồng Châu Âu. (2001). *Khung trình độ các ngôn ngữ Châu Âu : học, dạy, đánh giá.* Didier

Nguyễn, N.Y., Nguyễn. V.K. Vũ. Q.H. & Phạm. X.T. (2013). Đại Từ điển tiếng Việt (Tái bản). Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Thành Phố Hồ Chí Minh.

Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist*. Sage.

Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 275–297). Cambridge University Press.

Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). Seven essentials for project-based learning. *Educational Leadership, 68*(1), 34–37

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, *22*(140), 1–55

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning*. *Educational Researcher, 38*(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette FLE

Markham, T. (2011). Project-based learning: A bridge just far enough. *Teacher Librarian, 39*(2), 38–42.

Markula, A., & Aksela, M. (2022). The key characteristics of project-based learning: How teachers implement projects in K–12 science education. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research, 4*(1), 1–17. https://doi.org/10.1186/s43031-021-00042-x

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). Harper & Row.

Nguyễn, Q. U. (2003). *Giáo trình tâm lí học đại cương*. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm Hà Nội.

Nguyễn, T. P. (2020). Học tập theo dự án trong đào tạo ngoại ngữ tại các trường đại học Việt Nam. *Tạp chí Giáo dục*.

Novak, A. M., & Krajcik, J. S. (2020). A case study of project-based learning of middle school students exploring water quality. In M. Moallem, W. Hung, & N. Dabbagh (Eds.), *The Wiley handbook of problem-based learning* (pp. 527–551). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119173243.ch24

Phạm, T. H. (2019). Động cơ học ngoại ngữ của sinh viên Việt Nam trong bối cảnh hội nhập quốc tế. *Tạp chí Ngôn ngữ và Đời sống*.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.