

**DEVELOPING RESEARCH COMPETENCE
FOR GEOGRAPHY TEACHER EDUCATION
STUDENTS AT VINH UNIVERSITY
THROUGH A PROJECT ON TOURIST
SATISFACTION ASSESSMENT IN HOI AN
ANCIENT TOWN**

Nguyen Thi Trang Thanh, Do Quang Hung*,
Le Thi Ha, Nguyen Huu Tung Duong,
Vo Thi Hau, Phan Thi Mai Hien
and Tang Tuan Manh
*College of Education, Vinh University, Vinh
city, Nghe An province*

*Corresponding author: Do Quang Hung,
email: doquangh95@gmail.com

Received February 17, 2025.

Revised April 20, 2025.

Accepted May 11, 2025.

**PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHIÊN
CỨU CHO SINH VIÊN NGÀNH SƯ
PHẠM ĐỊA LÍ, TRƯỜNG ĐẠI HỌC
VINH THÔNG QUA THỰC HIỆN ĐỒ
ÁN VỀ ĐÁNH GIÁ MỨC ĐỘ HÀI LÒNG
CỦA DU KHÁCH TẠI PHỐ CỔ HỘI AN**

Nguyễn Thị Trang Thanh, Đỗ Quang Hùng*,
Lê Thị Hà, Nguyễn Hữu Tùng Dương,
Võ Thị Hậu, Phan Thị Mai Hiền và Tăng
Tuấn Mạnh

*Trường Sư phạm, Trường Đại học Vinh,
thành phố Vinh, tỉnh Nghệ An*

*Tác giả liên hệ: Đỗ Quang Hùng,
email: doquangh95@gmail.com

Ngày nhận bài: 17/2/2025.

Ngày sửa bài: 20/4/2025.

Ngày nhận đăng: 11/5/2025.

Abstract. This study aims to evaluate the effectiveness of developing research competence for Geography Teacher Education students at Vinh University through the implementation of a course project themed on assessing tourist satisfaction in Hoi An Ancient Town. A mixed-methods approach was employed, involving six students undertaking the project, two supervising lecturers, and five members of the project evaluation committee. Data were collected using self-assessment questionnaires, observation checklists, and the committee's evaluation rubric, combined with qualitative analysis and descriptive statistics. The results indicate significant improvements in students' research competence, including designing research outlines, collecting and analyzing data, applying critical thinking, and proposing evidence-based solutions. The study affirms the feasibility of project-based learning in enhancing both academic and practical competencies for Geography Teacher Education students in a training context oriented toward application.

Keywords: research competence, project-based learning, course project, tourist satisfaction, Hoi An Ancient Town.

Tóm tắt. Nghiên cứu này nhằm đánh giá việc phát triển năng lực nghiên cứu cho sinh viên ngành Sư phạm Địa lí, Trường Đại học Vinh thông qua thực hiện đồ án môn học với chủ đề đánh giá mức độ hài lòng của du khách tại Phố cổ Hội An. Nghiên cứu áp dụng phương pháp hỗn hợp với sự tham gia của 6 sinh viên thực hiện đồ án, 2 giảng viên hướng dẫn và 5 thành viên hội đồng chấm đồ án thông qua phiếu tự đánh giá, bảng quan sát và thang đo đánh giá, kết hợp phân tích định tính và thống kê mô tả. Kết quả cho thấy sinh viên đã phát triển rõ rệt năng lực nghiên cứu, bao gồm xây dựng đề cương, thu thập và xử lý dữ liệu, tư duy phản biện và đề xuất giải pháp dựa trên bằng chứng. Nghiên cứu khẳng định tính khả thi của học tập dựa trên dự án trong việc nâng cao năng lực học thuật và thực tiễn cho sinh viên Sư phạm Địa lí trong bối cảnh đào tạo gắn với ứng dụng.

Từ khóa: năng lực nghiên cứu, học tập dựa trên dự án, đồ án môn học, mức độ hài lòng của khách du lịch, Phố cổ Hội An.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học hiện nay, việc áp dụng các phương pháp giảng dạy tích cực nhằm phát triển năng lực toàn diện cho sinh viên đang trở thành xu hướng chủ đạo. Một trong những phương pháp được chú trọng là Dạy học theo dự án (Project-Based Learning - PBL), phương pháp này giúp sinh viên không chỉ tiếp thu kiến thức mà còn phát triển các kỹ năng tư duy phản biện, giải quyết vấn đề và làm việc nhóm [1]-[3]. Theo Trung tâm Giảng dạy và Học tập của Đại học Boston, PBL khuyến khích sinh viên thiết kế, phát triển và xây dựng các giải pháp thực tiễn cho các vấn đề, từ đó tăng cường khả năng sáng tạo và hợp tác nhóm [4].

PBL đã được triển khai rộng rãi trong nhiều lĩnh vực, trong đó giáo dục địa lí đóng vai trò quan trọng. Nghiên cứu của El-Barbari (2022) cho thấy rằng việc sử dụng PBL trong giảng dạy không chỉ giúp sinh viên hiểu sâu hơn về các khái niệm không gian mà còn phát triển kỹ năng nghiên cứu, tổng hợp dữ liệu và tư duy hệ thống [5]. Tương tự, Hội đồng Địa lí Quốc gia Hoa Kỳ cũng nhấn mạnh rằng mô hình PBL gồm năm bước có thể giúp người học tham gia sâu vào quá trình học tập thông qua việc tự khám phá, thực hành và đánh giá [6]. PBL cho phép sinh viên tiếp cận toàn diện với quy trình nghiên cứu, từ thiết kế khảo sát, thu thập và phân tích dữ liệu đến đề xuất giải pháp thực tiễn [7], [8]. Mặc dù PBL đã được chứng minh là hiệu quả trong nhiều bối cảnh giáo dục, việc triển khai phương pháp này trong đào tạo giáo viên địa lí vẫn gặp một số thách thức. Một số nghiên cứu cho thấy rằng khó khăn lớn nhất khi áp dụng PBL trong đào tạo giáo viên là việc thiết kế dự án phù hợp với nội dung môn học, đánh giá mức độ phát triển năng lực của sinh viên và đảm bảo rằng các dự án không chỉ mang tính học thuật mà còn có giá trị ứng dụng thực tiễn [9]. Bên cạnh đó, vấn đề đảm bảo sự tham gia đồng đều của sinh viên trong quá trình thực hiện đồ án cũng là một thách thức lớn [10].

Tại Trường Đại học Vinh, học phần *Thực địa và Đồ án Địa lí Kinh tế – Xã hội* là học phần bắt buộc thuộc khối kiến thức ngành trong chương trình đào tạo giáo viên Địa lí. Học phần được tổ chức theo hình thức PBL, với mục tiêu trang bị cho sinh viên năng lực thiết kế, triển khai và báo cáo một đề tài nghiên cứu gắn với bối cảnh thực tiễn. Sinh viên được rèn luyện các năng lực thiết yếu như xây dựng đề cương, khảo sát thực địa, xử lý dữ liệu, đề xuất giải pháp và bảo vệ kết quả. Các chuẩn đầu ra của học phần tập trung vào các chuẩn đầu ra về “Kỹ năng giao tiếp”, “Bối cảnh xã hội”, “Bối cảnh nghề nghiệp”, “Hình thành ý tưởng”, “Thiết kế”, “Triển khai” và “Vận hành” phản ánh rõ định hướng phát triển năng lực học thuật gắn với ứng dụng [11].

Trong khuôn khổ học phần này, sinh viên thực hiện đồ án *Đánh giá mức độ hài lòng của du khách tại Phố cổ Hội An*. Đây là một ví dụ điển hình cho việc tích hợp PBL vào quá trình đào tạo nhằm phát triển năng lực nghiên cứu cho sinh viên ngành Sư phạm Địa lí. Đồ án giúp sinh viên tiếp cận toàn diện quy trình nghiên cứu khoa học – từ xác định vấn đề, thu thập dữ liệu thực địa, phân tích kết quả bằng phần mềm SPSS đến đề xuất giải pháp có giá trị ứng dụng. Việc gắn kết lý thuyết với thực tiễn, thông qua PBL, đã tạo điều kiện để sinh viên không chỉ phát triển tư duy học thuật mà còn nâng cao năng lực triển khai nghiên cứu trong bối cảnh cụ thể của ngành du lịch hiện nay. Từ đó, nghiên cứu này được triển khai với mục tiêu đánh giá hiệu quả phát triển năng lực nghiên cứu cho sinh viên ngành Sư phạm Địa lí, Trường Đại học Vinh thông qua việc thực hiện đồ án học phần *Thực địa và Đồ án Địa lí Kinh tế – Xã hội*, trên nền tảng phương pháp PBL. Kết quả nghiên cứu kỳ vọng sẽ cung cấp minh chứng thực nghiệm cho việc vận dụng hiệu quả PBL trong đào tạo giáo viên theo định hướng ứng dụng và phát triển năng lực toàn diện.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được triển khai theo thiết kế thực nghiệm sư phạm đơn nhóm kết hợp phương pháp định lượng và định tính để đánh giá mức độ phát triển năng lực nghiên cứu của sinh viên

sau khi hoàn thành đồ án. Về mặt định lượng, nghiên cứu sử dụng thang đo rubric theo thang điểm 10, kết hợp với quy đổi thành 5 mức năng lực, trong đó mức 1 thể hiện năng lực còn hạn chế và mức 5 thể hiện năng lực thành thạo. Các tiêu chí đánh giá được xây dựng dựa trên chuẩn đầu ra của học phần, đồng thời ánh xạ với các thành tố trong khung năng lực nghiên cứu khoa học của chương trình đào tạo tại Trường Đại học Vinh được quy định trong Bộ chuẩn Bảo đảm chất lượng chương trình đào tạo. Cụ thể như sau:

Bảng 1. Mức độ năng lực của chuẩn đầu ra theo ba lĩnh vực của chương trình đào tạo các trình độ tại Trường Đại học Vinh

Cấp độ NL	Điểm năng lực	Mô tả mức năng lực của chuẩn đầu ra theo 3 lĩnh vực		
		Kiến thức (K)	Kỹ năng (S)	Thái độ (A)
5	4,5 - 5,0	Sáng tạo (Creating)	Sáng tạo (Origination)	Đặc trưng hóa (Characterization)
4	3,5 - 4,4	Phân tích, Đánh giá (Analyzing, Evaluating)	Điều chỉnh (Adaptation)	Củng cố giá trị (Organization)
3	2,5 - 3,4	Áp dụng (Applying)	Thao tác chính xác (Precision)	Hình thành giá trị (Valuing)
2	1,5 - 2,4	Hiểu (Understanding)	Thao tác theo hướng dẫn (Manipulation)	Phản ứng với hiện tượng (Responding)
1	0,5 - 1,4	Nhớ (Remembering)	Tiếp nhận (Perception)	Tiếp nhận hiện tượng (Receiving)

Nguồn [12]

Các học phần đồ án dạy học theo PBL được Trường Đại học Vinh quy định đáp ứng điểm năng lực từ 3,5 trở lên tương ứng với cấp độ 4 và 5. Vì vậy khi quy ra điểm số được quy định trong Phụ lục hướng dẫn sử dụng Bộ tiêu chí đánh giá dự án của người học nằm trong Quyết định số 882/QĐ-ĐHV ngày 19/4/2024 Quyết định ban hành Bộ tiêu chí đánh giá dự án của người học thuộc Trường Đại học Vinh. Cụ thể như sau:

Bảng 2. Quy đổi điểm năng lực của chuẩn đầu ra sang điểm số của các học phần dạy học bằng hình thức dự án học tập

Điểm năng lực của CĐR	5,0	5,5	6,0	6,5	7,0	7,5	8,0	8,5	9,0	9,5	10
Điểm số của CĐR	3,5	3,6	3,7	3,8	3,9	4,0	4,1	4,2	4,3	4,4	4,5

Nguồn [13]

Dữ liệu được thu thập từ ba nhóm đối tượng: (1) sinh viên thực hiện đồ án; (2) giảng viên hướng dẫn; (3) hội đồng chấm đồ án. Cụ thể, bảng tự đánh giá của sinh viên và bảng đánh giá của giảng viên hướng dẫn sử dụng khung 10 biểu hiện của năng lực nghiên cứu. Trong khi đó, bảng đánh giá của hội đồng chấm đồ án được xây dựng dựa trên chuẩn đầu ra của học phần theo quy định, sử dụng rubric đánh giá đồ án học phần được ban hành theo Quyết định số 882/QĐ-ĐHV ngày 19/4/2024 và Hướng dẫn số 02/HD-ĐHV ngày 08/01/2025 của Trường Đại học Vinh [11,13]. Việc sử dụng các khung đánh giá khác nhau là có chủ đích, phản ánh đúng tính đa chiều trong đánh giá giáo dục và giúp làm rõ năng lực nghiên cứu từ cả góc độ quá trình lẫn kết quả.

Dữ liệu định lượng được xử lý bằng thống kê mô tả để tính toán điểm trung bình, độ lệch chuẩn và so sánh sự chênh lệch trong đánh giá giữa các nhóm đối tượng. Bên cạnh đó, kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha được sử dụng để xác định mức độ ổn định nội tại của các nhóm tiêu chí trong bảng khảo sát sinh viên. Kết quả kiểm định và phân tích cụ thể được trình bày tại mục 3.1.

Tuy số lượng mẫu nghiên cứu chỉ gồm 6 sinh viên thực hiện đồ án, đây là mẫu toàn phần trong học phần triển khai tại thời điểm nghiên cứu, được lựa chọn theo hướng điển cứu trường

hợp. Cách tiếp cận này phù hợp với đặc điểm lớp học nhỏ trong đào tạo giáo viên, cho phép nghiên cứu đi sâu vào quá trình phát triển năng lực cá nhân một cách chi tiết và thực chứng. Việc lựa chọn nhóm nghiên cứu theo chủ đề cụ thể cũng phù hợp với đặc điểm tổ chức học phần theo hình thức đồ án, trong đó sinh viên được phân chia thành các nhóm để tiếp cận các chủ đề khác nhau theo định hướng học tập PBL. Đồng thời, 02 giảng viên hướng dẫn được sử dụng làm nguồn đánh giá chính, phù hợp với quy định mỗi nhóm đồ án chỉ có tối đa hai giảng viên. Dữ liệu thu thập mang tính chuyên sâu, phục vụ mục tiêu phân tích trường hợp cụ thể.

Về mặt định tính, các câu trả lời mở từ bảng khảo sát, nhận xét của giảng viên hướng dẫn và hội đồng chấm được phân tích theo phương pháp phân tích nội dung chuyên đề, nhằm nhận diện các biểu hiện tiến bộ trong tư duy nghiên cứu, khả năng khai thác vấn đề thực tiễn, cũng như những điểm còn hạn chế cần điều chỉnh trong quá trình đào tạo.

Phương pháp nghiên cứu được lựa chọn nhằm làm rõ tác động của việc triển khai đồ án môn học theo định hướng PBL đối với quá trình phát triển năng lực nghiên cứu của sinh viên. Đây cũng là cơ sở để kiểm chứng tính khả thi của việc lồng ghép hoạt động nghiên cứu vào đào tạo giáo viên Địa lí trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học theo định hướng ứng dụng.

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. Năng lực nghiên cứu của sinh viên được phát triển thông qua thực hiện đồ án môn học

2.2.1.1. Năng lực nghiên cứu mà sinh viên phát triển thông qua đánh giá của chính sinh viên

Bảng 3. Tự đánh giá năng lực nghiên cứu mà sinh viên phát triển thông qua thực hiện đồ án môn học

Các biểu hiện của năng lực nghiên cứu	Điểm trung bình	Mức điểm năng lực	Biểu hiện minh chứng trong quá trình thực hiện đồ án
1. Nhận diện và xác lập vấn đề nghiên cứu	9	4,2	Tự xác định được vấn đề nghiên cứu phù hợp với thực tiễn phát triển du lịch tại Hội An.
2. Xây dựng đề cương và thiết kế quy trình nghiên cứu	8	4,0	Hoàn thành đề cương nghiên cứu với mục tiêu, nhiệm vụ, phương pháp và kế hoạch rõ ràng.
3. Thu thập thông tin, dữ liệu thực tiễn	8	4,0	Thiết kế bảng khảo sát và thu thập dữ liệu từ 162 khách du lịch tại hiện trường.
4. Xử lý, mã hóa và quản lý dữ liệu	7	3,9	Mã hóa, nhập liệu và lưu trữ dữ liệu bằng Excel và SPSS theo cấu trúc hợp lý.
5. Phân tích, lí giải và phân biện dữ liệu	7	3,9	Lí giải kết quả khảo sát và đưa ra các lập luận về sự hài lòng và các yếu tố tác động.
6. Vận dụng công cụ phân tích và minh họa dữ liệu	7	3,9	Sử dụng biểu đồ, bảng biểu và phần mềm SPSS để minh họa kết quả nghiên cứu.
7. Đề xuất giải pháp, sáng kiến từ kết quả nghiên cứu	7	3,9	Đề xuất các giải pháp phát triển du lịch bền vững dựa trên dữ liệu phân tích.
8. Hợp tác và làm việc nhóm trong nghiên cứu	9	4,2	Thực hiện phân công hợp lý, phối hợp nhóm hiệu quả để hoàn thành sản phẩm nghiên cứu.
9. Giao tiếp, tương tác và khai thác thông tin thực địa	6	3,7	Phỏng vấn, trao đổi trực tiếp với du khách và người dân tại Hội An để bổ sung dữ liệu.
10. Trình bày, báo cáo và bảo vệ kết quả nghiên cứu	9	4,2	Viết báo cáo nghiên cứu hoàn chỉnh, thuyết trình và bảo vệ trước hội đồng đánh giá.

Kết quả tự đánh giá của sinh viên trong Bảng 3 cho thấy tiến trình thực hiện đồ án môn học theo định hướng PBL không chỉ đóng vai trò như một hoạt động học tập mà còn là một cơ chế trải nghiệm nghiên cứu giúp hình thành và phát triển các năng lực khoa học cốt lõi. Sự tiến bộ của người học được phản ánh qua 10 thành tố năng lực sắp xếp theo chu trình nghiên cứu, cho thấy quá trình phát triển diễn ra không tuyến tính mà theo hướng phân tầng, gắn với bản chất tư duy của từng giai đoạn nghiên cứu.

Những năng lực mang tính định hướng và tổ chức như xác lập vấn đề, xây dựng đề cương và làm việc nhóm đạt mức độ phát triển cao, phản ánh khả năng huy động tư duy hệ thống và tổ chức thực hành nghiên cứu trong môi trường có hướng dẫn. Đây là những năng lực mang tính “khởi tạo học thuật”, thường dễ hình thành trong bối cảnh có cấu trúc sự phạm rõ ràng. Việc sinh viên chủ động xác định vấn đề nghiên cứu phù hợp với thực tiễn phát triển du lịch, đồng thời biết cụ thể hóa thành đề cương nghiên cứu có mục tiêu – phương pháp – tiến độ rõ ràng, cho thấy họ đã vượt khỏi tư duy tái hiện để bước sang năng lực thiết kế khoa học mang tính ứng dụng.

Ngược lại, các năng lực xử lý dữ liệu, phân tích và phản biện – vốn đòi hỏi tư duy bậc cao, khả năng thao tác với các biến số và ngữ cảnh hóa dữ liệu – lại chưa đạt đến ngưỡng thành thạo và sáng tạo. Mức quy đổi trung bình ở các năng lực này chỉ ở cấp 4/5 (điểm năng lực 3,9), phản ánh ranh giới giữa việc “thao tác được với dữ liệu” và “hiểu bản chất khoa học ẩn sau dữ liệu” vẫn chưa được vượt qua. Đây là chỉ báo quan trọng cho thấy người học còn đang trong giai đoạn hình thành tư duy phản biện – lập luận và cần nhiều hơn các cơ hội tiếp cận dữ liệu mở, đa chiều và ít cấu trúc.

Đáng chú ý, sự lệch pha giữa năng lực trình bày học thuật (rất cao) và năng lực giao tiếp thực địa (rất thấp) là dấu hiệu cho thấy sinh viên sự phạm đang có xu hướng “an toàn hóa” năng lực trong không gian sự phạm khép kín, nhưng còn hạn chế trong giao tiếp học thuật mở, nơi yêu cầu sự linh hoạt ngôn ngữ, khả năng tương tác xã hội và ứng biến tình huống. Đây là điểm nghẽn điển hình trong đào tạo giáo viên hiện nay: người học có thể “trình diễn tốt” nhưng chưa chắc đã “thực hành sâu” trong bối cảnh thực tiễn phức hợp.

Tổng quan kết quả cho thấy, các năng lực thuộc pha đầu (xác lập – thiết kế – tổ chức) và pha cuối (báo cáo – bảo vệ) được hình thành vững chắc nhờ sự hỗ trợ của khung hướng dẫn học tập theo dự án. Trong khi đó, các năng lực ở pha giữa – nơi người học phải xử lý dữ liệu, lập luận khoa học, đưa ra sáng kiến – lại là những không gian phát triển chưa đủ độ sâu, phản ánh giới hạn cả về trải nghiệm thực tiễn lẫn khả năng tư duy trừu tượng của sinh viên.

Những kết quả này không chỉ là mô tả sự phát triển cá nhân, mà còn là chỉ dấu định hướng chương trình: đào tạo giáo viên không thể chỉ dừng ở việc tổ chức dạy học theo dự án, mà cần kiến tạo môi trường để sinh viên được tiếp cận với các tình huống nghiên cứu thực, dữ liệu chưa xử lý và yêu cầu phân tích mang tính khám phá. Chỉ khi đó, năng lực nghiên cứu mới thật sự vượt ra khỏi khuôn mẫu và hình thành như một cấu phần bền vững trong tư duy nghề nghiệp của người học.

2.2.1.2. Năng lực nghiên cứu mà sinh viên phát triển thông qua đánh giá của giảng viên hướng dẫn

Bảng đánh giá từ hai giảng viên hướng dẫn không đơn thuần phản ánh mức độ hoàn thành yêu cầu học phần, mà chính là một bản phân tích phân tầng về hành vi học thuật, tư duy khoa học và mức độ chuyển hóa của người học trong môi trường nghiên cứu sự phạm định hướng ứng dụng. Thông qua đối sánh các thành tố năng lực, có thể nhận diện rõ những năng lực đang ở trạng thái chín muồi, những năng lực còn phân mảnh và cả những năng lực mới manh nha hình thành trong ý thức khoa học của sinh viên.

Ở nhóm năng lực mang tính tổ chức và kiến tạo khung học thuật (biểu hiện của năng lực số 1, 2, 3, 8, 10), sinh viên được cả hai giảng viên đánh giá rất cao. Đây không chỉ là biểu hiện của việc “thực hiện đúng yêu cầu” mà là chỉ dấu cho thấy năng lực điều phối học thuật đã được kích hoạt: sinh viên không còn làm việc theo mô tả mà đã vận hành được tư duy chiến lược, định

hướng nhóm, kiến tạo cấu trúc báo cáo theo logic của một sản phẩm khoa học. Việc sinh viên được đánh giá cao ở năng lực làm việc nhóm (9.5 điểm từ GV2) không đơn thuần là phân công hiệu quả, mà là biểu hiện của năng lực quản trị tiến trình nghiên cứu – một năng lực vốn được xem là khó hình thành trong môi trường sư phạm truyền thống.

Bảng 4. Đánh giá năng lực nghiên cứu của sinh viên từ hai giảng viên hướng dẫn

Biểu hiện của năng lực nghiên cứu	Giảng viên hướng dẫn 1		Giảng viên hướng dẫn 2	
	Điểm số /DNL	Nhận xét	Điểm số /DNL	Nhận xét
1. Nhận diện và xác lập vấn đề nghiên cứu	9.0/4,2	Xác định vấn đề phù hợp với thực tiễn và mang tính ứng dụng cao.	8.5/4,1	Vấn đề phù hợp với mục tiêu học phần, còn thiếu chiều sâu lí thuyết.
2. Xây dựng đề cương và thiết kế quy trình nghiên cứu	9.0/4,2	Đề cương đầy đủ, logic, rõ mục tiêu và phương pháp.	8.5/4,1	Đề cương đạt yêu cầu nhưng phần thời gian thực hiện hơi chung chung.
3. Thu thập thông tin, dữ liệu thực tiễn	8.5/4,1	Triển khai khảo sát đảm bảo số lượng và tính xác thực.	9.0/4,2	Triển khai thực địa tốt, chủ động giao tiếp.
4. Xử lí, mã hóa và quản lí dữ liệu	7.5/4,0	Xử lí dữ liệu khá tốt, cần hệ thống hóa hơn.	8.0/4,1	Xử lí dữ liệu logic, cần làm rõ hệ tiêu chí phân tích.
5. Phân tích, lí giải và phân biện dữ liệu	7.0/3,9	Lập luận còn đơn tuyến, cần tăng chiều sâu phân biện.	7.5/4,0	Có tư duy phân biện bước đầu nhưng còn phụ thuộc vào tài liệu.
6. Vận dụng công cụ phân tích và minh họa dữ liệu	7.5/4,0	Biểu đồ minh họa rõ nhưng chưa đa dạng.	7.0/3,9	Sử dụng công cụ chuẩn, chưa thực sự linh hoạt.
7. Đề xuất giải pháp, sáng kiến từ kết quả nghiên cứu	7.0/4,0	Giải pháp đúng hướng, cần sáng tạo hơn.	7.5/4,0	Đề xuất thực tế, gắn số liệu nhưng chưa mới.
8. Hợp tác và làm việc nhóm trong nghiên cứu	9.0/4,2	Phối hợp nhóm hiệu quả, có phân công hợp lí.	9.5/4,3	Nắm rõ quy trình nhóm, tạo động lực cho bạn học.
9. Giao tiếp, tương tác và khai thác thông tin thực địa	6.5/3,8	Thiếu linh hoạt khi tiếp cận đối tượng khảo sát.	6.0/3,7	Thiếu kinh nghiệm trong phỏng vấn sâu.
10. Trình bày, báo cáo và bảo vệ kết quả nghiên cứu	9.0/4,2	Báo cáo mạch lạc, phân biện vững vàng.	8.5/4,1	Trình bày rõ ràng, phần kết luận có tính thuyết phục.

Ngược lại, nhóm năng lực nằm ở “vùng trung tính” giữa thao tác và tư duy – gồm xử lí dữ liệu (4), phân tích và phân biện (5), minh họa (6) và đề xuất giải pháp (7) – lại được đánh giá thấp hơn với sự đồng thuận thận trọng từ cả hai giảng viên. Điều này cho thấy sinh viên mới chỉ chạm tới lớp vỏ kĩ thuật của năng lực học thuật mà chưa thực sự thâm nhập được vào tầng sâu của phân tích logic và lập luận khoa học. Đáng chú ý, trong khi giảng viên thứ nhất tập trung nhận định về năng lực trình bày kĩ thuật (ví dụ: mã hóa, biểu đồ, dẫn chứng số liệu), thì giảng viên thứ hai nhấn mạnh chiều sâu lí thuyết và khả năng khái quát hóa từ dữ liệu. Sự bổ sung này cho thấy: sinh viên đang đứng ở ranh giới giữa “năng lực vận hành công cụ” và “năng lực sản sinh tri thức học thuật”. Ranh giới ấy – nếu không được tác động bằng chiến lược học tập phù hợp – có thể trở thành điểm tắc nghẽn trong hành trình hình thành nhà giáo có khả năng nghiên cứu.

Điểm nghẽn rõ rệt nhất, cũng là nơi cả hai giảng viên đồng thuận cảnh báo là năng lực giao tiếp và tương tác thực địa (9) – nơi tư duy học thuật buộc phải hiện hình trong không gian xã hội

thật. Với điểm số thấp nhất và những nhận xét tương đồng về tâm lý e dè, thiếu linh hoạt, phần này không đơn thuần nói về kỹ năng mềm. Điều này chỉ ra rằng sinh viên sư phạm, dù được tổ chức đào tạo theo định hướng ứng dụng, vẫn chưa thực sự bước ra khỏi “khung sư phạm an toàn” để ứng xử với thực tiễn nhiều biến số – nơi không có đáp án sẵn, không có mô hình mẫu. Đây là vấn đề gốc trong phát triển năng lực nghiên cứu: người học có thể thao tác tốt với dữ liệu nhưng lại bối rối khi tiếp cận nguồn dữ liệu sống – con người.

Nhìn tổng thể, sự kết hợp đánh giá giữa hai giảng viên không chỉ tạo nên phổ đánh giá khách quan, mà còn vẽ lại bản đồ phát triển năng lực nghiên cứu theo chiều sâu – nơi một số năng lực đã được cấu trúc vững chắc, một số còn trong giai đoạn ngấm hóa và một số cần kích hoạt bằng trải nghiệm thực tiễn phức hợp. Giá trị của bảng đánh giá không chỉ nằm ở chỗ “xác định mức độ đạt”, mà là ở khả năng định hướng cải tiến sư phạm: thúc đẩy mô hình học tập dựa trên dữ liệu thực, hỗ trợ người học kiến tạo tư duy phản biện và tạo không gian để năng lực học thuật được hành động hóa trong những tình huống không định dạng.

2.2.1.3. Năng lực nghiên cứu mà sinh viên phát triển thông qua đánh giá của Hội đồng chấm đồ án

Bảng 5. Đánh giá các năng lực mà sinh viên phát triển thông qua thực hiện đồ án môn học

Chuẩn đầu ra đánh giá (mức năng lực, trọng số %)		Điểm số	Điểm năng lực
1. Kỹ năng giao tiếp (mức 4, trọng số 20%)		9,5/10	4,3
Tiêu chí 1	Trình bày được bản thuyết minh hoàn chỉnh về cấu trúc và hình thức	4,0/4,0	
	<i>Chỉ báo 1:</i> Xây dựng thuyết minh dự án có đầy đủ các phần theo đúng quy định, cấu trúc logic	2,0/2,0	
	<i>Chỉ báo 2:</i> Trình bày rõ ý tưởng dự án, lỗi viết cô đọng, văn phong khoa học	1,0/1,0	
	<i>Chỉ báo 3:</i> Sử dụng được công thức, bảng biểu, hình ảnh, các văn bản, tài liệu tham khảo từ các nguồn theo quy chuẩn của ngành/lĩnh vực	1,0/1,0	
Tiêu chí 2	Thiết kế được slide/video đảm bảo tính dễ nhìn, logic, cân đối	3,0/3,0	
	<i>Chỉ báo 1:</i> Thiết kế được các slide (video) có tính logic, số lượng slide (thời gian video) phù hợp với nội dung và quy định về thời gian trình bày	1,0/1,0	
	<i>Chỉ báo 2:</i> Sử dụng cỡ chữ, phối hợp màu sắc hài hòa, đảm bảo tính dễ nhìn và tính thẩm mỹ	1,0/1,0	
	<i>Chỉ báo 3:</i> Sử dụng đồ họa đa phương tiện (hình ảnh, video, hiệu ứng động,...) để tăng tính thuyết phục và hấp dẫn	1,0/1,0	
Tiêu chí 3	Thuyết trình rõ ràng, phong thái tự tin, trả lời được các câu hỏi	2,5/3,0	
	<i>Chỉ báo 1:</i> Thuyết trình rõ ràng, đầy đủ thông tin trong thời gian cho phép	0,5/1,0	
	<i>Chỉ báo 2:</i> Thể hiện được phong thái tự tin, giọng điệu, ngôn ngữ phù hợp, thu hút sự chú ý của người nghe	1,0/1,0	
	<i>Chỉ báo 3:</i> Trả lời đầy đủ câu hỏi đặt ra bởi người nghe, số lượng câu trả lời sai hoặc không đúng trọng tâm không quá 20%	1,0/1,0	
2. Phân tích được bối cảnh của dự án (mức 4, trọng số 10%)		9,5/10	4,3

Tiêu chí	Phân tích được bối cảnh liên quan đến dự án	9,5/10	
	Chỉ báo 1: Phân tích tổng quan về tình hình nghiên cứu, ứng dụng, tình hình kinh tế, xã hội liên quan đến dự án	5,0/5,0	
	Chỉ báo 2: Luận giải được tính cấp thiết của dự án trên cơ sở phân tích tổng quan	4,5/5,0	
3. Hình thành ý tưởng về dự án (mức 4, trọng số 15%)		8,0/10	4,0
Tiêu chí	Hình thành ý tưởng về dự án	8,0/10	
	Chỉ báo 1: Dẫn ra được câu hỏi nghiên cứu, giả thuyết khoa học hoặc yêu cầu thực tiễn về dự án	3,0/3,0	
	Chỉ báo 2: Luận giải được ý tưởng dự án là mới so với các dự án liên quan đã được thực hiện trước đó	2,0/4,0	
	Chỉ báo 3: Phát biểu rõ ràng mục tiêu dự án	3,0/3,0	
4. Xây dựng nội dung thực hiện dự án (mức 4, trọng số 15%)		9,0/10	4,2
Tiêu chí 1	Xây dựng được nội dung và phương pháp thực hiện dự án	4,0/5,0	
	Chỉ báo 1: Thiết kế được các nội dung thực hiện phù hợp với từng mục tiêu của dự án	3,0/3,0	
	Chỉ báo 2: Xác định được phương pháp/cách thức thực hiện phù hợp với từng nội dung của dự án	1,0/2,0	
Tiêu chí 2	Xây dựng được kế hoạch và bố trí nguồn lực thực hiện dự án	5,0/5,0	
	Chỉ báo 1: Xây dựng được kế hoạch và tiến độ thực hiện chi tiết, rõ ràng cho từng nội dung	3,0/3,0	
	Chỉ báo 2: Bố trí, sắp xếp được nguồn lực hợp lý để thực hiện kế hoạch hiệu quả	2,0/2,0	
5. Triển khai các nội dung của dự án (mức 4, trọng số 30%)		9,0/10	4,2
Tiêu chí 1	Thu thập và phân tích được số liệu, chứng cứ khoa học	4,0/5,0	
	Chỉ báo 1: Thu thập được số liệu, luận cứ đảm bảo tính khoa học cho từng nội dung thực hiện của dự án	3,0/3,0	
	Chỉ báo 2: Phân tích và trình bày được kết quả đảm bảo tính chính xác, tin cậy và khoa học	1,0/2,0	
Tiêu chí 2	Phân tích, thảo luận về kết quả nghiên cứu	5,0/5,0	
	Chỉ báo 1: Phân tích, thảo luận về các kết quả đạt được theo các mục tiêu của dự án	3,0/3,0	
	Chỉ báo 2: So sánh kết quả thu được với kết quả của dự án trước đó và giải thích rõ ràng sự khác biệt	3,0/3,0	
6. Đánh giá kết quả dự án và đưa ra đề xuất (mức 4, trọng số 10%)		8,0/10	4,0
Tiêu chí	Đánh giá được kết quả và đưa ra được các đề xuất	8,0/10	
	Chỉ báo 1: Đánh giá được đóng góp về khoa học của dự án	3,0/3,0	
	Chỉ báo 2: Đánh giá được hiệu quả về kinh tế, xã hội của dự án	2,0/3,0	
	Chỉ báo 3: Chỉ ra được tồn tại và/hoặc phạm vi của dự án	2,0/2,0	
	Chỉ báo 4: Đề xuất được các cơ chế, chính sách hoặc giải pháp để có thể ứng dụng kết quả vào thực tiễn đời sống và sản xuất	1,0/1,0	
Kết quả toàn bài đánh giá		8,9	4,1-4,2

Bảng đánh giá của hội đồng phản ánh một cách sắc sảo tiến trình hình thành và biểu hiện của năng lực nghiên cứu của người học không chỉ qua điểm số mà quan trọng hơn, qua cấu trúc và logic của các thành phần được lượng hóa. Với tổng điểm 8,9/10 và hầu hết các điểm năng lực được quy đổi ở mức 4,1–4,2, hội đồng cho thấy sự công nhận sinh viên đã đạt đến trình độ làm chủ hành động nghiên cứu trong môi trường có cấu trúc, nhưng vẫn còn giới hạn khi phải vận dụng tư duy phân tích hoặc đổi mới sáng tạo trong những tình huống chưa có tiền lệ.

Trước hết, kỹ năng giao tiếp được hội đồng xem là kỹ năng nổi bật nhất của sinh viên. Tuy nhiên, sự nổi bật này không đơn thuần là kết quả của khả năng trình bày lưu loát hay phong thái thuyết trình, mà chính là hệ quả của một chuỗi quá trình: tổ chức logic tư duy, điều tiết ngôn ngữ học thuật và phản hồi tức thì các truy vấn chuyên môn. Đây là một năng lực phức hợp, không thể đạt được nếu sinh viên chỉ đơn thuần chuẩn bị kịch bản trình bày. Bản chất thành công ở đây chính là khả năng kết tinh tư duy khoa học thành sản phẩm diễn ngôn học thuật – điều mà không phải mọi sinh viên đều có thể đạt được ngay cả khi thực hiện đầy đủ đồ án.

Trong khi đó, các năng lực thuộc nhóm tư duy học thuật nền như phân tích bối cảnh, hình thành ý tưởng và xây dựng nội dung nghiên cứu được đánh giá ở mức khá cao, cho thấy người học đã có khả năng chuyển hóa nhận thức thành cấu trúc học thuật. Tuy nhiên, nếu đọc kỹ các chỉ báo, dễ nhận thấy hội đồng đã đặt giới hạn rất cụ thể: phần giả thuyết chưa tinh gọn, tư duy phản biện còn thiếu chiều sâu và giải pháp đề xuất còn thiếu tính chính sách. Điều này cho thấy, mặc dù sinh viên có khả năng phân tích tình huống và xác định mục tiêu nghiên cứu, họ vẫn còn loay hoay trong việc đưa ra một tuyên bố học thuật độc lập. Vấn đề không nằm ở chỗ “thiếu kiến thức” mà ở chỗ “chưa hình thành được cấu trúc lập luận có sức tranh luận” – một đặc trưng của tư duy phản biện trưởng thành trong nghiên cứu.

Sự chuyển động tích cực nhất nằm ở nhóm năng lực triển khai: thu thập dữ liệu, xử lý kỹ thuật, lập bảng biểu, minh họa và kết nối với mục tiêu. Tại đây, hội đồng ghi nhận những biểu hiện chuyên nghiệp rõ ràng. Tuy nhiên, nếu phân tích sâu, chính phần triển khai ổn định lại bộc lộ một nguy cơ: sinh viên có xu hướng “an toàn hóa quy trình”, tức là thực hiện tốt các bước quen thuộc, nhưng thiếu chủ đích phân tích dữ liệu để tạo ra bất ngờ học thuật. Điểm số cao không đồng nghĩa với sự sáng tạo mà là chỉ báo cho thấy sinh viên đã đạt mức làm chủ thao tác – nhưng thao tác chưa sinh ra kiến thức mới.

Ở năng lực đề xuất giải pháp và khai thác giá trị ứng dụng – nơi đáng lẽ người học phải thể hiện bản lĩnh đổi mới, hội đồng chỉ dừng lại ở mức 4,0. Đó là dấu hiệu cho thấy sinh viên vẫn nằm trong vùng tư duy tái hiện – ứng dụng, chưa thực sự bước vào vùng tư duy kiến tạo. Điều này đặc biệt đáng lưu ý khi xét đến mục tiêu phát triển năng lực nghiên cứu như một biểu hiện của năng lực nghề nghiệp cấp cao trong bối cảnh giáo dục ứng dụng. Khi người học chưa thể liên kết kết quả với chính sách hay đề xuất cải tiến gắn ngữ cảnh, nghĩa là họ mới hoàn thành nghiên cứu ở mức thông báo, chưa đạt mức tác động.

Tổng thể kết quả của hội đồng là một bản đồ rất rõ ràng: sinh viên đã thành thạo quy trình triển khai, đã tiếp cận được logic học thuật ở mức trình bày – tổ chức – phối hợp, nhưng vẫn chưa thực sự bước vào tầng tư duy độc lập để phản biện, kiến tạo và chính sách hóa kết quả. Sự phát triển năng lực nghiên cứu ở đây mang tính tầng bậc: người học đã vượt qua tầng kỹ thuật, đang đứng ở tầng cấu trúc hóa, nhưng cần sự hỗ trợ dài hạn để chạm tới tầng sáng tạo – phản tư duy – tái thiết luận đề. Điều này gợi mở không chỉ một nhận xét, mà là một định hướng cải tiến chương trình: thay vì mở rộng độ khó nội dung, cần mở rộng biên độ tư duy, tạo các tình huống nghiên cứu giàu xung đột, đa chiều và khuyết dữ liệu, nơi sinh viên buộc phải phản tư, tái cấu trúc và xây dựng lý lẽ.

2.2.1.4. Đánh giá chung

Kết quả nghiên cứu xác lập một bức tranh năng lực nghiên cứu của sinh viên với cấu trúc phân hóa rõ ràng: vững chắc ở các năng lực tổ chức và thực hiện nghiên cứu theo quy trình, song còn hạn chế ở khả năng phân tích sâu, lập luận độc lập và đề xuất giải pháp có tính đổi mới. Cả

ba nguồn đánh giá – sinh viên, giảng viên hướng dẫn và hội đồng – đều thống nhất về sự tiến bộ nổi bật ở các năng lực xác định vấn đề, thiết kế đề cương, làm việc nhóm và trình bày học thuật. Đây là các năng lực gắn với tính kỹ thuật – tổ chức trong nghiên cứu, cho thấy sinh viên đã làm chủ quy trình, thực hiện nghiên cứu một cách tự tin và có hệ thống.

Tuy nhiên, các năng lực đòi hỏi tư duy phân tích, lập luận phản biện và kiến giải kết quả vẫn ở mức độ trung bình khá. Sinh viên còn phụ thuộc vào cấu trúc có sẵn, chưa hình thành khả năng xây dựng lập luận mang tính đối sánh hoặc đề xuất hướng đi mới từ dữ liệu thực tế. Những hạn chế này cũng thể hiện rõ ở phần đề xuất giải pháp: nội dung phù hợp thực tiễn nhưng thiếu chiều sâu và tính kết nối với bối cảnh chính sách – xã hội rộng hơn. Đặc biệt, điểm yếu nhất nằm ở năng lực giao tiếp thực địa – nơi sinh viên chưa phát huy được vai trò người nghiên cứu chủ động trong việc tương tác, điều tra và khai thác thông tin từ đối tượng khảo sát. Điều này phản ánh sự mất cân đối giữa khả năng trình bày trong không gian học thuật được kiểm soát và năng lực tiếp cận thực tiễn ngoài lớp học.

Tổng thể, sinh viên đã phát triển rõ rệt ở nhóm năng lực nền tảng để thực hiện một quy trình nghiên cứu hoàn chỉnh, nhưng cần được hỗ trợ để nâng cao khả năng tư duy phân tích độc lập, phản biện học thuật và mở rộng năng lực vận dụng kết quả vào thực tiễn. Điều này đặt ra yêu cầu không chỉ ở nội dung học phần mà còn ở cách thiết kế trải nghiệm nghiên cứu: tạo điều kiện cho người học tiếp xúc với tình huống phức tạp, dữ liệu không trọn vẹn và yêu cầu tự xây dựng lập luận, nhằm thúc đẩy năng lực nghiên cứu phát triển ở cấp độ cao hơn.

3. Kết luận

Nghiên cứu đã xác nhận rằng việc triển khai đồ án học phần theo định hướng PBL có tác động tích cực đến sự phát triển năng lực nghiên cứu của sinh viên Sư phạm Địa lí, với bằng chứng rõ nét từ ba nguồn đánh giá độc lập. Thông qua việc triển khai đồ án môn học gắn với bối cảnh thực tiễn và quy trình nghiên cứu toàn diện, sinh viên được đặt vào tình huống học tập mang tính ứng dụng cao, giúp kết nối lý thuyết với thực hành và thúc đẩy quá trình hình thành năng lực học thuật theo định hướng hành động. Cách tổ chức học phần này cho thấy tính khả thi và giá trị rõ rệt đối với mục tiêu đào tạo giáo viên trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

Kết quả phân tích từ ba nguồn dữ liệu – gồm tự đánh giá của sinh viên, đánh giá của giảng viên hướng dẫn và hội đồng chấm đồ án – cho thấy sinh viên đã đạt mức phát triển tốt ở các năng lực xác định vấn đề nghiên cứu, xây dựng đề cương, thu thập và xử lý dữ liệu, làm việc nhóm và trình bày kết quả một cách học thuật. Các năng lực thao tác và phối hợp trong quá trình thực hiện đồ án được ghi nhận ở mức thành thạo. Tuy nhiên, các năng lực đòi hỏi tư duy học thuật cao hơn như phân tích, lập luận phản biện, đề xuất giải pháp có tính đổi mới và khả năng tương tác thực địa vẫn còn hạn chế. Những biểu hiện này cho thấy sinh viên vẫn đang trong quá trình chuyển dịch từ việc làm theo hướng dẫn sang chủ động điều hành tư duy nghiên cứu.

Từ những kết quả đạt được, nghiên cứu đề xuất việc mở rộng mô hình học tập theo dự án trong đào tạo giáo viên cần đi kèm với việc nâng cao tính mở của tình huống nghiên cứu, tăng mức độ phức tạp và không định dạng sẵn về phương pháp hay nội dung. Đồng thời, cần tăng cường các hoạt động hỗ trợ sinh viên phát triển kỹ năng giao tiếp học thuật, phỏng vấn thực địa và phản biện kết quả trong môi trường học thuật chuyên nghiệp. Việc xây dựng bộ công cụ đánh giá chuẩn hóa các năng lực thành tố theo từng mức độ cũng là điều kiện quan trọng nhằm đảm bảo đo lường chính xác tiến trình phát triển của người học.

Một số hạn chế của nghiên cứu cần được thừa nhận. *Thứ nhất*, phạm vi nghiên cứu chỉ giới hạn ở một nhóm sinh viên trong một học phần cụ thể nên chưa có khả năng khái quát rộng. *Thứ hai*, dữ liệu thu thập chủ yếu dựa vào công cụ đánh giá theo thang điểm, chưa kết hợp với các công cụ định tính như phỏng vấn sâu hay phân tích sản phẩm học tập để làm rõ hơn quá trình phát

triển năng lực nội tại của sinh viên. Những yếu tố này có thể ảnh hưởng đến độ sâu trong việc đánh giá sự biến đổi nhận thức và hành động nghiên cứu của người học.

Trong các nghiên cứu tiếp theo, cần mở rộng đối tượng và phạm vi học phần để kiểm chứng tính ổn định và hiệu quả của mô hình. Đồng thời, việc kết hợp giữa đánh giá năng lực theo khung chuẩn và phân tích định tính quá trình học tập sẽ góp phần hình thành hệ thống đánh giá toàn diện hơn. Những hướng đi này không chỉ có ý nghĩa đối với nghiên cứu giáo dục, mà còn có thể hỗ trợ xây dựng các chính sách đào tạo giáo viên theo định hướng năng lực trong thực tiễn giáo dục đại học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Almulla MA, (2020). The Effectiveness of the Project-Based Learning (PBL) Approach as a Way to Engage Students in Learning. *SAGE Open*, 10(3), <https://doi.org/10.1177/2158244020938702>.
- [2] PBLWorks (n.d.). *What is Project-Based Learning?* <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>
- [3] Prodigy Education (n.d.). *Project-Based Learning (PBL): Examples, Benefits & 10 Classroom Ideas*. <https://www.prodigygame.com/main-en/blog/project-based-learning/>
- [4] Boston University Center for Teaching & Learning (n.d.). *Project-Based Learning Teaching Guide*. https://www.bu.edu/ctl/ctl_resource/project-based-learning-teaching-guide/
- [5] El-Barbari D, (2022). Using project-based learning in teaching geography to develop life skills for preparatory stage pupils. *Port Said Journal of Educational Research*, 1(1), 80-109. <https://doi.org/10.21608/psjer.2022.303802>
- [6] National Council for Geographic Education (NCGE), (2023). *Project-Based Learning in the World Geography Classroom*. <https://ncge.org/event/project-based-learning-in-the-world-geography-classroom/>
- [7] NTH Vân, PTT Huyền, & NTT Hương, (2022). Thực trạng áp dụng các biện pháp phát triển năng lực giáo dục Địa lí cho sinh viên sư phạm. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 18(11), 19-25.
- [8] Edutopia, (2023). *Project-Based Learning for New Teachers*. <https://www.edutopia.org/article/project-based-learning-new-teachers/>
- [9] Phillips V, (2020). *An Adaptable Framework for Project-Based Learning*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/adaptable-framework-project-based-learning/>
- [10] Penn Graduate School of Education (Penn GSE). (n.d.). *Core Practices for Project-Based Learning*. <https://www.gse.upenn.edu/academics/research/penn-pbl>
- [11] Trường Đại học Vinh, (2025). Hướng dẫn đánh giá học phần dạy học dự án, học phần Thực tập và đồ án tốt nghiệp của các chương trình đào tạo trình độ đại học hệ chính quy. Số 02/HD-ĐHV, ngày 08/01/2025.
- [12] Trường Đại học Vinh, (2023). Bộ chuẩn Bảo đảm chất lượng chương trình đào tạo Trường Đại học Vinh (phiên bản 1.0). NXB Đại học Vinh.
- [13] Trường Đại học Vinh, (2024). Quyết định ban hành bộ tiêu chí đánh giá dự án của người học thuộc Trường Đại học Vinh. Số 8822/QĐ-ĐHV, ngày 19/4/2024.