Tạp chí Khoa học Đại học Huế: Kinh tế và Phát triển;
Tập 135, Số 5C, 269-283, 2026

pISSN: 2588–1205
eISSN: 2615–9716

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG DU LỊCH - ĐẠI HỌC HUẾ: CÁCH TIẾP CẬN TÍCH HỢP

Lê Mạnh Hùng*, Lê Thị Phượng Uyên
Trường Du lịch, Đại học Huế, 22 Lâm Hoằng, Huế, Việt Nam
*Tác giả liên hệ: Lê Mạnh Hùng < lmhung@hueuni.edu.vn>
(*Ngày nhận bài: 09-8-2026; Ngày chấp nhận đăng: 03-9-2026*)

Tóm tắt. Vận dụng kết hợp khung phát triển và vận hành hoạt động đào tạo (CDIO) và lý thuyết quản trị tiến trình, nghiên cứu này tiến hành đánh giá thực trạng quản lý hoạt động học tập của sinh viên tại Trường Du lịch - Đại học Huế từ góc nhìn của giảng viên, với bốn phương diện chính: lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo, và kiểm tra - đánh giá. Dựa trên số liệu khảo sát 70 giảng viên và phân tích, kiểm định thống kê mô tả, kết quả nghiên cứu cho thấy giảng viên đánh giá cao tầm quan trọng của việc tuân thủ CDIO, đặc biệt giai đoạn vận hành (O). Từ phương diện quản trị quá trình, các nội dung được triển khai tương đối tốt, trong khi các nội dung gắn với hỗ trợ học tập cá nhân hóa, bảo đảm điều kiện học tập, hướng dẫn phương pháp học tập, đánh giá và cải thiện quá trình dạy - học vẫn còn hạn chế. Nghiên cứu đã làm rõ luận cứ về quản lý hoạt động học tập trong giáo dục đại học qua tiếp cận tích hợp khung CDIO và quản trị tiến trình như một khung tham chiếu phân tích theo định hướng phát triển năng lực, trên cơ sở đó để thiết kế các can thiệp quản lý có trọng tâm nhằm nâng cao hiệu quản lý học tập của sinh viên.

Từ khóa: quản lý hoạt động học tập, sinh viên, giảng viên, CDIO, quản trị quá trình

Management of student learning activities at the School of Hospitality and Tourism - Hue University: a comprehensive approach

Le Manh Hung*, Le Thi Phuong Uyen
School of Hospitality and Tourism - Hue University, 22 Lam Hoang St., Hue City, Vietnam
* Correspondence to: Le Manh Hung < lmhung@hueuni.edu.vn>
(*Submitted: 09 August 2026; Accepted: 03 September 2026*)

Abstract. This study integrates the Conceive-Design-Implement-Operate (CDIO) framework with Management Process Theory to evaluate the current management of student learning activities at the School of Hospitality and Tourism, Hue University, from lecturers' perspectives. Specifically, the study examines the gap between the perceived importance and the actual implementation of learning management practices across four core managerial functions: planning, organizing, directing, and monitoring and evaluation. Based on survey data collected from 70 lecturers and analyzed using descriptive and inferential statistical techniques, the findings indicate that lecturers consistently recognize the importance of adhering to the CDIO framework; particularly during the operating stage (O). From a management process perspective,

activities related to planning, organizing, directing, and monitoring are generally implemented at a satisfactory level. In contrast, practices associated with personalized learning support, the provision of adequate learning conditions, guidance on learning strategies, and the evaluation and continuous improvement of teaching and learning remain relatively underdeveloped. The study provides empirical evidence supporting the integrated application of the CDIO framework and Management Process Theory as an analytical framework toward competency-based development; based on this, offer the designing of targeted managerial interventions to enhance the effectiveness of student learning management.

Keywords: management of learning activities, students, lecturers, CDIO, management process

1. Đặt vấn đề

Chất lượng giáo dục đại học ngày càng được xem là nền tảng cốt lõi để thực hiện mục tiêu phát triển bền vững 4.3 và đáp ứng yêu cầu phát triển nguồn nhân lực trong bối cảnh hội nhập toàn cầu (Al-Abyadh & Abdel Azeem, 2022; UNESCO, 2022). Hội nghị Giáo dục đại học thế giới lần thứ ba UNESCO (2022) đã nhấn mạnh sự cần thiết phải chuyển đổi hệ thống giáo dục đại học theo hướng toàn diện, linh hoạt và gắn kết chặt chẽ hơn với nhu cầu xã hội và thị trường lao động (Biggs & Tang, 2022; UNESCO, 2022). Chiến lược phát triển giáo dục Việt Nam đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045 nhấn mạnh các nhiệm vụ như đổi mới quản lý giáo dục, đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá, phát triển đội ngũ giảng viên (GV) và đẩy mạnh chuyển đổi số trong giáo dục. Những định hướng này đặt ra yêu cầu các cơ sở giáo dục đại học phải tăng cường hiệu quả quản lý và tổ chức quá trình dạy - học nhằm nâng cao chất lượng đào tạo. Trong bối cảnh giáo dục đại học đang chuyển mạnh từ tiếp cận truyền thụ tri thức sang tiếp cận phát triển năng lực, chất lượng đào tạo không còn được đánh giá chủ yếu qua nội dung giảng dạy mà ngày càng phụ thuộc vào hiệu quả tổ chức và quản lý quá trình học tập của người học (Biggs & Tang, 2022; Bush, 2020). Đặc biệt, dưới tác động của đổi mới quản trị đại học, đào tạo theo học chế tín chỉ, chuẩn đầu ra và chuyển đổi số, sinh viên (SV) được đặt vào vị trí trung tâm của quá trình đào tạo, với mức độ tự chủ cao hơn trong lựa chọn học phần, xây dựng lộ trình học tập, tự học và tự đánh giá. Trong bối cảnh đó, quản lý hoạt động học tập (HĐHT) của SV trở thành một hợp phần cốt lõi của quản lý đào tạo, có ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả học tập, sự hình thành năng lực nghề nghiệp và chất lượng đầu ra của cơ sở giáo dục đại học (Bond và cộng sự, 2020; Lombardi và cộng sự, 2021).

Bên cạnh đó, một số nghiên cứu gần đây cho thấy trải nghiệm học tập, mức độ hài lòng của SV và năng lực tự điều chỉnh học tập chịu ảnh hưởng đáng kể bởi cách thức tổ chức, hỗ trợ và đánh giá trong Nhà trường; tuy vậy, các kết quả này chưa được tích hợp thành một khung phân tích thống nhất cho quản lý HĐHT trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam, đặc biệt ở các cơ sở đào tạo có tính ứng dụng cao như du lịch (Maráková và cộng sự, 2025; Schluer & Brück-Hübner, 2025). Tuy nhiên, bằng chứng thực nghiệm về hiệu quả triển khai quản lý HĐHT trong các cơ sở đào tạo đặc thù như du lịch còn rất hạn chế. Trường Du lịch - Đại học Huế là cơ sở đào tạo nguồn nhân lực du lịch trọng điểm cho khu vực miền Trung và cả nước. Mặc dù Nhà trường đã có nhiều quan tâm trong việc tổ chức và hỗ trợ HĐHT của SV, nhưng cho đến nay các nghiên cứu đánh giá thực trạng này từ góc nhìn của đội ngũ GV - chủ thể trực tiếp và thường xuyên nhất trong quá trình dạy - học vẫn chưa nghiên cứu đầy đủ.

pISSN: 2588–1205
eISSN: 2615–9716

Xuất phát từ thực tiễn trên, nghiên cứu này được thực hiện nhằm đánh giá nhận thức và mức độ thực hiện quản lý HĐHT của SV tại Trường Du lịch - Đại học Huế, từ đó đề xuất các giải pháp nhằm góp phần nâng cao hiệu quả quá trình quản lý hoạt động học tập của sinh viên. Về mặt lý luận, nghiên cứu cung cấp bằng chứng làm rõ sự cần thiết vận dụng tích hợp CDIO và lý thuyết quản trị quá trình trong quản lý HĐHT của SV tiếp cận từ góc nhìn GV như một chủ thể trung tâm của quá trình dạy - học. Về mặt thực tiễn, nghiên cứu cung cấp căn cứ thực chứng cho việc thiết kế các can thiệp quản lý có trọng tâm, qua đó nâng cao hiệu quả tổ chức và hỗ trợ HĐHT của SV.

2. Cơ sở lý thuyết và mô hình nghiên cứu

2.1. Hoạt động học tập

Theo Viện sĩ Phạm Minh Hạc thì HĐHT là khái niệm dùng để chỉ việc học diễn ra theo phương pháp đặc thù (phương thức Nhà trường), nhằm lĩnh hội các hiểu biết mới, kĩ năng mới (Phạm, 1996). Theo Lê (1998), HĐHT là hoạt động đặc thù của con người được điều khiển bởi mục đích tự giác là lĩnh hội những tri thức, hình thức, hành vi và những dạng hoạt động nhất định. Trong HĐHT diễn ra sự nắm bắt có kiểm soát những cơ sở kinh nghiệm xã hội và nhận thức, trước hết dưới dạng các thao tác trí tuệ và khái niệm lí luận cơ bản (Bond và cộng sự, 2020; Bush, 2020).

Về bản chất, học tập bậc đại học là quá trình sinh viên chủ động kiến tạo tri thức, rèn luyện kỹ năng và thái độ nghề nghiệp thông qua tương tác có mục đích với môi trường học tập (Al-Abyadh & Abdel Azeem, 2022; Bush, 2020). Do đó, quản lý học tập phải vượt khỏi các nghiệp vụ hành chính đơn thuần để vận hành như một quy trình can thiệp sư phạm có mục tiêu và cơ chế phản hồi (Schluer & Brück-Hübner, 2025). Đặc biệt, trong bối cảnh nhóm ngành ứng dụng cao như du lịch, nơi chuẩn đầu ra đòi hỏi sự tích hợp chặt chẽ giữa kiến thức chuyên môn, năng lực thực hành và kỹ năng giải quyết vấn đề thực tiễn (Lombardi và cộng sự, 2021). HĐHT của SV là một hoạt động tâm lí, có ý thức, nhằm phát triển người học thành những chuyên gia phát triển toàn diện, sáng tạo và có trình độ nghiệp vụ cao. Hoạt động này có mục đích tự giác, có hệ thống động cơ thúc đẩy và có sự tham gia của các quá trình nhận thức. Đó là quá trình SV tự giác tổ chức HĐHT dưới sự hướng dẫn của GV; hoặc tự học, nhằm thực hiện mục tiêu học tập đã đề ra, góp phần hoàn thiện nhân cách của chủ thể tương ứng với từng giai đoạn phát triển của bản thân. Tuy nhiên, trong hoạt động đó cũng thể hiện các quá trình xúc cảm, ý chí và toàn bộ các thuộc tính nhân cách của SV (Biggs & Tang, 2022; Bush, 2020).

2.2. Quản lý hoạt động học tập của sinh viên

Về mặt khái niệm thì quản lý là quá trình tổ chức và điều khiển các hoạt động theo những yêu cầu nhất định. Đó là quá trình tác động có mục đích, có kế hoạch của chủ thể quản lý đến tập thể người lao động nói chung là khách thể quản lý nhằm thực hiện được mục tiêu dự kiến. Quản lý là một quá trình định hướng có mục tiêu, là một hệ thống và quá trình tác động đến hệ thống nhằm đạt được mục tiêu nhất định (Phạm, 1996). Như vậy, quản lý là quá trình tác động của chủ thể quản lý lên đối tượng quản lý để đạt mục tiêu đề ra. Quản lý HĐHT là hệ thống những tác động có mục đích, có kế hoạch giúp học sinh học tập tốt nhất, rèn luyện tu dưỡng tốt nhất. Quản lý HĐHT của học sinh bao hàm cả quản lý thời gian và chất lượng học tập, quản lý tinh thần, thái độ và phương pháp học tập (Biggs & Tang, 2022, Bond và cộng sự, 2020). Quản lý HĐHT của SV là một trong những nội dung trọng tâm của công tác giáo dục trong Nhà trường. Quản lý HĐHT là quản lý hệ thống các thành tố của HĐHT: mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện, điều kiện, kiểm tra, đánh giá kết quả học tập, chủ thể của học sinh thực hiện HĐHT.

Ở trường đại học, quản lý HĐHT của SV là những tác động có mục đích, có kế hoạch của chủ thể quản lý đến HĐHT của người học nhằm đào tạo người học trở thành những con người toàn diện, có đạo đức, kiến

thức, kỹ năng nghề nghiệp, năng lực tự chủ và tự chịu trách nhiệm, đáp ứng được các yêu cầu của nền sản xuất công nghiệp hoá, hiện đại hoá (Bush, 2020; Schluer & Brück-Hübner, 2025). Dưới góc độ tiếp cận CDIO, quản lý HĐHT được hiểu là việc Nhà trường thực hiện các chức năng quản lý HĐHT của SV một cách có kế hoạch, có định hướng của chủ thể quản lý đến chủ thể quá trình học tập và các thành tố hoạt động như: Mục tiêu học tập, nội dung học tập, phương pháp học tập, cơ sở vật chất, phương tiện học tập, kiểm tra, đánh giá trong học tập, môi trường học tập,…

2.2.1 Quản lý hoạt động học tập theo khung CDIO

Khung CDIO là một khung giáo dục khá phổ biến được phát triển bởi Massachusetts Institute of Technology và các trường đại học đối tác nhằm đổi mới đào tạo kỹ sư theo hướng gắn kết giữa kiến thức học thuật với năng lực thực hành nghề nghiệp. Nội dung cơ bản là khái quát các bước có tính trình tự trong quản lý giáo dục, gồm: Hình thành ý tưởng (*Conceive*) - Thiết kế ý tưởng (*Design*) - Thực hiện ý tưởng (Implement) - và Vận hành (*Operate*). CDIO được coi là một giải pháp nâng cao chất lượng dạy và học (Malmqvist và cộng sự, 2017). CDIO cung cấp một hướng dẫn có tính hệ thống và toàn diện về cách phát triển kết quả học tập và khung chương trình, cách xây dựng môi trường học tập thuận lợi, cách thức giảng dạy hiệu quả, cách học và cách đánh giá việc dạy và học (Le và cộng sự, 2019). Về bản chất, CDIO là một quy trình đào tạo tiêu chuẩn dựa trên kết quả đầu ra để thiết kế và tổ chức các chương trình đào tạo (dựa trên kết quả) (Le và cộng sự, 2024; Mustapa và cộng sự, 2017). Yếu tố cốt lõi và cơ bản các giá trị của kết quả CDIO là phổ biến cho nhiều chương trình đào tạo được xây dựng từ kết quả học tập cụ thể. Do đó, quản lý đào tạo theo cách tiếp cận CDIO là hoàn toàn khả thi cho việc xây dựng mới hoặc "cải tiến" các chương trình đào tạo hiện có trong các trường đại học.

Ở bậc đào tạo trình độ đại học, chuẩn đầu ra theo tiếp cận CDIO là bộ tiêu chí đánh giá năng lực học tập, rèn luyện của SV trong quá trình đào tạo tại trường đại học. Các chuẩn đầu ra được xây dựng theo hướng tiếp cận các tiêu chí của bộ tiêu chuẩn CDIO phù hợp với yêu cầu về kiến thức, kĩ năng và thái độ của SV đối với từng môn học, đối với chương trình đào tạo và tuyên bố chất lượng đào tạo của nhà trường (Lê, 1998; Trần & Lê, 2025). Trong một chương trình đào tạo, ngoài việc cung cấp chuẩn đầu ra, CDIO còn hướng dẫn rõ ràng về đào tạo, quản lý giáo dục như: phương pháp lãnh đạo, quản lý giáo dục đại học, phát triển đội ngũ GV với chuyên môn sâu, gắn chặt doanh nghiệp với cơ sở giáo dục đại học, phương pháp học tập dựa trên dự án, nhóm, cải cách chương trình khung, cung cấp kĩ năng giao tiếp không chính thức, học tập dựa trên kinh nghiệm và chủ động, thiết kế chương trình đào tạo, môi trường học tập, phương pháp kiểm tra, đánh giá,…

Trong phạm vi nghiên cứu này, tiếp cận CDIO được sử dụng như một khung tham chiếu nhằm làm rõ yêu cầu quản lý HĐHT của SV theo định hướng phát triển năng lực, chứ không nhằm đánh giá hay triển khai mô hình CDIO một cách toàn diện.

2.2.2 Quản lý hoạt động học tập theo khung tích hợp

Có thể nói khung CDIO mô tả khá trọn toàn bộ vòng đời của một sản phẩm, một hệ thống hoặc quá trình. Trong giáo dục đại học thì CDIO được xem là nền tảng để thiết kế chương trình đào tạo và tổ chức hoạt động học tập. Hay nói cách khác, CDIO mô tả chu trình phát triển và vận hành hoạt động đào tạo. Do vậy, việc vận dụng khung CDIO để quản lý hoạt động học tập của SV sẽ có thể có những hạn chế nhất định liên quan đến nội dung và yêu cầu riêng trong hoạt động học tập của SV - một khâu trong quá trình đào tạo đại học. Theo đó, việc quản lý hoạt động học tập của sinh viên cần có những mục tiêu, nội dung và hoạt động quản trị cụ thể. Điều này củng cố cho quan điểm cần vận dụng tích hợp lý thuyết quản trị theo quá trình (management process theory) với CDIO. Trong đó, CDIO có thể được sử dụng như một khung tham chiếu

pISSN: 2588–1205
eISSN: 2615–9716

giáo dục chung, còn quản trị quá trình giải thích cụ thể các chức năng quản lý cần thiết để điều hành chu trình đó. Cách tiếp cận tích hợp này có tính bổ trợ lẫn nhau giúp cho tiến trình quản trị rõ ràng về phạm vi, đối tượng, mục tiêu và từ đó là nội dung và cách thức thực hiện (Bond và cộng sự, 2020; UNESCO, 2022). Trong khi CDIO có tính khái quát chung cho toàn bộ quy trình đào tạo nhằm đảm bảo chất lượng đầu ra, trả lời câu hỏi cơ bản là "quá trình đào tạo diễn ra như thế nào?", thì quản trị quá trình lại gắn với các chức năng cụ thể và trả lời cho câu hỏi "nhà quản lý cần thực hiện những chức năng gì để quá trình đó đạt hiệu quả?" (Bush, 2020).

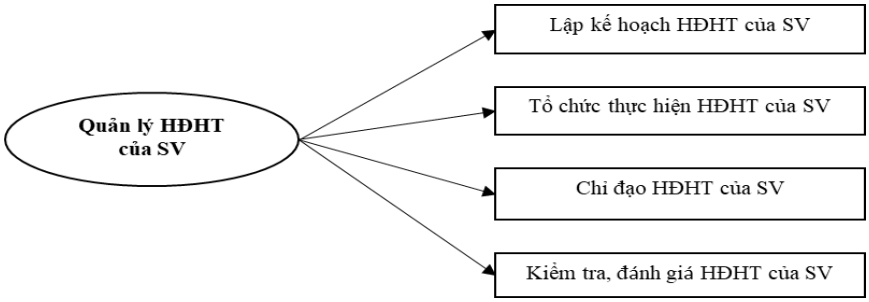
Các nghiên cứu liên quan cũng cho thấy việc vận dụng quan điểm tích hợp là cần thiết góp phần giúp cho việc quản lý HĐHT của SV phù hợp và hiệu quả hơn. Nghiên cứu của Đinh (2017) tại Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh cho thấy, mặc dù các trường đại học đã triển khai nhiều biện pháp quản lý HĐHT của SV, song hiệu quả quản lý chưa cao. Kết quả khảo sát 584 SV cho thấy hoạt động quản lý học tập vẫn còn thiên về tính hành chính, chưa chú trọng hỗ trợ động lực và định hướng học tập cá nhân cho SV. Tác giả nhận định rằng việc thiếu các biện pháp quản lý mang tính hỗ trợ học tập là một trong những nguyên nhân làm giảm hiệu quả học tập của SV. Tương tự, Lê (2016) khi nghiên cứu thực trạng quản lý HĐHT của SV ngành Quản lý Giáo dục tại một số trường đại học ở Thành phố Hồ Chí Minh cũng chỉ ra rằng SV có lập kế hoạch học tập nhưng việc thực hiện chưa hiệu quả do thiếu sự theo dõi, giám sát và hỗ trợ kịp thời từ phía Nhà trường và GV. Điều này cho thấy quản lý HĐHT chưa được đảm bảo triển khai một quá trình mang tính hệ thống và liên tục.

Trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục, nhiều nghiên cứu trong nước tập trung vào vai trò của hệ thống quản lý học tập (LMS) đối với quản lý HĐHT của SV. Nghiên cứu của Mai và Phan (2025) tại Trường Đại học Sư phạm Hà Nội cho thấy năng lực sử dụng tài nguyên học tập trên LMS của SV ở mức trung bình khá; tuy nhiên, khả năng khai thác LMS phục vụ nhiệm vụ học tập cụ thể còn hạn chế. Kết quả nghiên cứu khẳng định LMS có vai trò quan trọng trong việc theo dõi tiến độ học tập và hỗ trợ quản lý học tập, song việc khai thác dữ liệu LMS cho mục đích quản lý còn chưa được chú trọng. Như vậy, một LMS tích hợp sẽ giúp cho việc nhận diện và khai thác tốt hơn các tiềm năng của công nghệ số trong quản lý HĐHT, đồng thời cho phép việc quản lý học tập gắn với dữ liệu học tập của SV.

Một hướng nghiên cứu khác tiếp cận quản lý HĐHT thông qua đánh giá của SV đối với hoạt động đào tạo. Nghiên cứu của Le và cộng sự (2024) tại Học viện Quản lý Giáo dục cho thấy mức độ hài lòng của SV chịu ảnh hưởng đáng kể bởi cách thức tổ chức và quản lý các HĐHT. Kết quả nghiên cứu nhấn mạnh vai trò của quản lý trong việc tạo môi trường học tập thuận lợi, từ đó nâng cao trải nghiệm và hiệu quả học tập của SV. Bên cạnh đó, Trần và Lê (2025) khi nghiên cứu về đánh giá hướng học tập trong giáo dục đại học Việt Nam đã chỉ ra rằng việc quản lý hoạt động đánh giá có tác động tích cực đến năng lực tự điều chỉnh học tập của SV. Tuy nhiên, việc triển khai các hình thức đánh giá này còn gặp khó khăn do hạn chế về nhận thức và năng lực quản lý.

Tổng quan các nghiên cứu trong nước cho thấy, quản lý HĐHT của SV đã được nghiên cứu ở nhiều khía cạnh, song chủ yếu dừng ở việc phản ánh thực trạng và đề xuất biện pháp rời rạc. Phần lớn các nghiên cứu đều chỉ ra rằng quản lý HĐHT còn mang tính hành chính, chưa chú trọng quản lý quá trình học tập của từng SV. Vai trò của công nghệ và dữ liệu học tập đã được đề cập, nhưng chưa được tích hợp thành một mô hình quản lý học tập tổng thể (Le và cộng sự, 2019; Schluer & Brück-Hübner, 2025). Thực tế này củng cố cho sự cần thiết phải có một khung tiếp cận quản lý đồng bộ, tích hợp giữa CDIO và thuyết quản lý tiến trình là

một gợi ý phù hợp, đặc biệt đối với môi trường đào tạo du lịch có tính thực hành cao. Trên cơ sở đó, các nội dung nghiên cứu về quản lý HĐHT của SV được khái quát ở hình dưới.



Hình 1. Nội dung quản lý HĐHT của SV theo tiếp cận tích hợp

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng số liệu sơ cấp được thu thập từ tháng 12 năm 2025 đến tháng 01 năm 2026 bằng bảng hỏi cấu trúc, được gửi tới 70 GV của Trường qua các kênh online gồm: Google Forms, email hoặc nền tảng Zalo cá nhân. Số phiếu khảo sát thu về là 70 và tất cả đều hợp lệ (đạt tỉ lệ phản hồi 100% và chiếm khoảng 95,5% tổng số GV hiện có ở Trường). Dữ liệu sơ cấp sau khi thu hồi được tiến hành làm sạch, mã hóa và xử lý thông qua phần mềm thống kê SPSS 24. Các phương pháp phân tích thống kê mô tả và kiểm định thống kê (Paired-Samples t-test) để so sánh đánh giá mức độ quan trọng và mức độ thực hiện. Đồng thời, phân tích phương sai một yếu tố (ANOVA) được sử dụng để so sánh đánh giá của các nhóm GV thuộc các Khoa các nhau và có trình độ đào tạo khác nhau đối với mức độ thực hiện. Trên cơ sở đó để phân tích, làm rõ thực trạng quản lý HĐHT của SV tại Trường.

4. Kết quả và thảo luận

4.1. Thông tin về mẫu điều tra

Đặc điểm mẫu khảo sát cho thấy 70 GV tham gia nghiên cứu phân bố ở cả bốn Khoa (Bảng 1), trong đó Khoa Quản lý sự kiện và Công nghệ truyền thông chiếm tỷ lệ cao nhất (32,86%). Mẫu khảo sát chủ yếu là nữ (70,0%) và thuộc nhóm từ 35-45 tuổi (chiếm 84,29%), và thâm niên giảng dạy trên 10 năm (70,0%). Dữ liệu này phản ánh thực trạng lực lượng GV của Trường có kinh nghiệm và mức độ gắn bó nghề nghiệp cao. Điều này góp phần tăng độ tin cậy thực tiễn cho các đánh giá về quản lý HĐHT của SV.

Bảng 1. Đặc điểm của mẫu điều tra

	Tiêu thức	Số lượng (người)	Tỷ lệ (%)
Đơn vị	Khoa Quản trị khách sạn - Nhà hàng	16	22,86
	Khoa Quản lý lữ hành	17	24,28
	Khoa Du lịch học	14	20,00
	Khoa Quản lý sự kiện và Công nghệ truyền thông	23	32,86
Giới tính	Nam	21	30,00
	Nữ	49	70,00
Độ tuổi	Dưới 35	9	12,86
	35 - 45 tuổi	59	84,29
	Trên 45 tuổi	2	2,85

pISSN: 2588–1205
eISSN: 2615–9716

Tiêu thức		Số lượng (người)	Tỷ lệ (%)
Thâm niên công tác	Dưới 05 năm	4	5,71
	05 năm - 10 năm	17	24,29
	Trên 10 năm	49	70,00
Học vị	Phó giáo sư	1	1,43
	Tiến sĩ	14	20,00
	Thạc sĩ	55	78,57
Tổng		**70**	**100**

Nguồn: Kết quả xử lý dữ liệu điều tra, 2026

4.2. Nhận thức của giảng viên về sự cần thiết quản lý HĐHT của SV Trường Du lịch - Đại học Huế

Kết quả khảo sát cho thấy có sự thống nhất cao trong nhận thức của đội ngũ GV về vai trò của quản lý HĐHT của SV (Bảng 2). Cụ thể, GV đánh giá cao mức độ quan trọng của các tiêu chí quản trị, với giá trị trung bình (GTTB) dao động từ 4,26 đến 4,41. Qua đó phản ánh quan điểm nhất quán rằng quản lý HĐHT không chỉ là chức năng hành chính mà còn là một thành tố có ý nghĩa quyết định đối với hiệu quả đào tạo và sự hình thành năng lực nghề nghiệp của người học. Tuy nhiên, khi đối chiếu với mức độ thực hiện trong thực tiễn, kết quả cho thấy tồn tại một khoảng cách đáng kể giữa nhận thức và triển khai với với mức ý nghĩa thống kê cao (P≤ 0,001). Trong khi các mục tiêu quản lý được đánh giá rất cao về tầm quan trọng, nhưng mức độ thực hiện chỉ đạt từ 3,93 đến 4,09, cho thấy hiệu quả hiện thực hóa các mục tiêu này vẫn còn hạn chế.

Bảng 2. Đánh giá của giảng viên về vai trò quản lý hoạt động học tập của sinh viên

Tiêu chí	Mức độ quan trọng[1]	Mức độ thực hiện[1]	Giá trị t	Mức ý nghĩa[2] (2 phía)	So sánh mức độ thực hiện (mức ý nghĩa[2])	
					Khoa	Kinh nghiệm
Quản lý giúp SV định hướng đúng mục tiêu và kế hoạch học tập.	4,26	4,03	3,522	***	ns	***
Quản lý đảm bảo sự phối hợp chặt chẽ giữa GV - SV - Nhà trường.	4,36	3,97	5,641	***	ns	**
Quản lý giúp nâng cao tính chủ động, trách nhiệm của SV trong học tập.	4,29	3,93	3,827	***	ns	***
Quản lý tạo điều kiện thuận lợi, hỗ trợ SV trong quá trình học tập.	4,41	4,09	4,359	***	ns	*

Nguồn: Điều tra xử lý số liệu, 2026

*Ghi chú: (1) Theo thang đo 5 mức độ từ 1 - rất thấp đến 5 rất ; (2) Mức ý nghĩa: *** giá trị P≤ 0,01; ** giá trị P≤ 0,05; * giá trị P ≤ 0,10; ns giá trị P ≥ 0,10*

Kết quả này cho thấy mặc dù GV xác định phát triển tính tự chủ của người học là một ưu tiên quan trọng, các biện pháp quản lý hiện hành vẫn chưa đủ hiệu lực để chuyển hóa nhận thức đó thành hành vi học tập chủ động trong thực tiễn. Phát hiện này tương đồng với nhận định của Đinh (2017) khi cho rằng quản lý

học tập ở nhiều cơ sở giáo dục vẫn còn thiên về kiểm soát hành chính, trong khi chưa chú trọng đúng mức đến các cơ chế hỗ trợ động lực và thúc đẩy sự tham gia tích cực của người học. Kết quả nghiên cứu đồng thời cũng củng cố lập luận của Lê (2016) rằng việc thực hiện kế hoạch học tập của SV khó đạt hiệu quả nếu thiếu các cơ chế giám sát, hỗ trợ và phản hồi kịp thời từ phía Nhà trường. Một điểm đáng lưu ý khác là tiêu chí "quản lý tạo điều kiện thuận lợi và hỗ trợ SV" đạt GTTB cao nhất ở mức độ quan trọng (4,41). Kết quả này cho thấy GV không kỳ vọng quản lý chỉ dừng lại ở chức năng giám sát, mà nhấn mạnh hơn đến vai trò kiến tạo môi trường học tập và hỗ trợ người học. Trong bối cảnh đào tạo du lịch, nơi yêu cầu sự kết hợp chặt chẽ giữa tri thức học thuật, kỹ năng thực hành và trải nghiệm nghề nghiệp, kỳ vọng này càng trở nên có cơ sở. Nói cách khác, từ góc nhìn của GV, một hệ thống quản lý hiệu quả cần hướng nhiều hơn tới chức năng hỗ trợ, định hướng và tạo điều kiện cho SV phát triển năng lực, thay vì chỉ tập trung vào các yêu cầu kiểm soát mang tính thủ tục.

4.3. Đánh giá của giảng viên về lập kế hoạch HĐHT của sinh viên Trường Du lịch - Đại học Huế

Kết quả ở Bảng 3 cho thấy GV đánh giá rất cao vai trò của lập kế hoạch HĐHT của SV, với GTTB về mức độ quan trọng dao động từ 4,13 đến 4,59. Các nội dung được đánh giá cao nhất gồm: xây dựng kế hoạch học tập tổng thể cho toàn khóa/chương trình đào tạo (GTTB = 4,59), phân bổ học phần chi tiết theo từng học kỳ (GTTB = 4,50) và triển khai công cụ/hệ thống quản lý học tập hỗ trợ SV theo dõi kế hoạch học tập (GTTB = 4,46). Tuy nhiên, mức độ thực hiện thấp hơn ở tất cả các tiêu chí (chỉ đạt từ 3,86 đến 4,19). Đáng chú ý, khoảng cách lớn hơn lại xuất hiện ở các nội dung mang tính hỗ trợ trực tiếp cho người học, như theo dõi, nhắc nhở, hỗ trợ SV thực hiện kế hoạch học tập (4,13 so với 3,71) và điều chỉnh, bổ sung kế hoạch học tập khi SV có nhu cầu hoặc thay đổi lộ trình (4,24 so với 3,73). Kết quả này cho thấy lập kế hoạch hiện được triển khai tương đối tốt ở phương diện cấu trúc và thủ tục, nhưng chưa đạt hiệu quả tương xứng ở phương diện đồng hành học tập và hỗ trợ cá thể hóa cho SV. Phát hiện này tương đồng với nhận định của Đinh (2017) và Lê (2016) rằng quản lý HĐHT ở giáo dục đại học vẫn có xu hướng nghiêng về kiểm soát hành chính hơn là hỗ trợ quá trình học tập một cách liên tục và có trọng tâm. Kết quả cũng nhất quán một phần với nghiên cứu của Mai và Phan (2025) cho thấy các công cụ số như LMS có vai trò quan trọng trong theo dõi kế hoạch học tập, nhưng hiệu quả khai thác cho mục tiêu hỗ trợ ra quyết định học tập của SV vẫn còn hạn chế.

Bảng 3. Kết quả đánh giá của giảng viên đối với lập kế hoạch hoạt động học tập của sinh viên

Tiêu chí	Mức độ quan trọng[1]	Mức độ thực hiện[1]	Giá trị t	Mức ý nghĩa[2] (2 phía)	So sánh mức độ thực hiện (mức ý nghĩa[2])	
					Khoa	Kinh nghiệm
Nhà trường xây dựng kế hoạch học tập tổng thể cho toàn khóa học/chương trình đào tạo.	4,59	4,10	6,439	***	ns	***
Nhà trường phân bổ học phần chi tiết theo từng học kỳ cho SV.	4,50	4,19	3,494	***	*	***
Nhà trường triển khai công cụ/ hệ thống quản lý học tập (LMS, tín chỉ) giúp SV theo dõi kế hoạch học tập.	4,46	4,09	4,064	***	ns	***

pISSN: 2588–1205
eISSN: 2615–9716

Nhà trường (CVHT) hướng dẫn SV hiểu rõ kế hoạch học tập đã được gán.	4,29	3,86	5,337	***	ns	ns
Nhà trường (CVHT) theo dõi, nhắc nhở, hỗ trợ SV thực hiện kế hoạch học tập.	4,13	3,71	4,868	***	ns	*
Nhà trường điều chỉnh, bổ sung kế hoạch học tập khi SV có nhu cầu/chuyển đổi lộ trình.	4,24	3,73	5,688	***	ns	ns

Nguồn: Điều tra xử lý số liệu, 2026

*Ghi chú: (1) Theo thang đo 5 mức độ từ 1 - rất thấp đến 5 rất cao; (2) Mức ý nghĩa: *** giá trị P≤ 0,01; ** giá trị P≤ 0,05; * giá trị P ≤ 0,10; ns giá trị P ≥ 0,10*

Từ góc độ tiếp cận CDIO, lập kế hoạch học tập không nên chỉ dừng lại ở việc phân phối học phần hay sắp xếp lộ trình đào tạo, mà cần gắn với chuẩn đầu ra, cơ chế hỗ trợ học tập và khả năng điều chỉnh linh hoạt theo tiến trình phát triển năng lực của người học (Le và cộng sự, 2019; Malmqvist và cộng sự, 2017; Vũ & Phùng, 2011). Kết quả này đưa ra cách nhìn nhận mới trong trong bối cảnh đào tạo du lịch, GV không chỉ nhấn mạnh yêu cầu có một kế hoạch học tập rõ ràng, mà còn đặt trọng tâm vào năng lực theo dõi, tư vấn và điều chỉnh lộ trình học tập; điều này gợi mở rằng hạn chế cốt lõi của lập kế hoạch hiện nay không nằm ở thiếu khung kế hoạch, mà ở sự thiếu linh hoạt và thiếu cơ chế hỗ trợ đủ mạnh để chuyển kế hoạch thành hành trình học tập khả thi đối với từng nhóm SV.

4.4. Đánh giá của giảng viên về tổ chức thực hiện HĐHT của sinh viên Trường Du lịch - Đại học Huế

Kết quả ở Bảng 4 cho thấy GV đánh giá cao vai trò của tổ chức thực hiện HĐHT của SV, với GTTB về mức độ quan trọng dao động từ 4,14 đến 4,47. Các tiêu chí được đánh giá cao nhất gồm phân công GV giảng dạy phù hợp, bảo đảm chất lượng học tập (GTTB = 4,47), tổ chức các HĐHT trên lớp (GTTB = 4,44), triển khai kế hoạch giảng dạy theo chương trình và khuyến khích SV học tập tích cực, nghiên cứu khoa học (GTTB = 4,37). Tuy nhiên, mức độ thực hiện chỉ đạt từ 3,47 đến 4,13 - thấp hơn ở tất cả các tiêu chí và với mức ý nghĩa thống kê cao (P≤ 0,001). Đáng chú ý, các nội dung được thực hiện tương đối tốt chủ yếu thuộc phạm vi tác động trực tiếp của GV, như phân công giảng dạy phù hợp (GTTB = 4,10), khuyến khích SV học tập tích cực (GTTB = 4,08) và giám sát, theo dõi, đánh giá việc tham gia học tập của SV (GTTB = 4,06).

Bảng 4. Kết quả đánh giá của giảng viên đối với tổ chức thực hiện hoạt động học tập của sinh viên

Tiêu chí	Mức độ quan trọng[1]	Mức độ thực hiện[1]	Giá trị t	Mức ý nghĩa[2] (2 phía)	So sánh mức độ thực hiện (mức ý nghĩa[2])	
					Khoa	Kinh nghiệm
Nhà trường sắp xếp lịch học, lịch thi phù hợp với kế hoạch học tập đã gán cho SV.	4,31	3,91	3,689	***	ns	ns
Nhà trường phân công GV giảng dạy phù hợp, đảm bảo chất lượng học tập.	4,47	4,13	4,100	***	ns	**

Nhà trường hỗ trợ về cơ sở vật chất, phương tiện, công nghệ, hệ thống LMS.	4,20	3,47	5,814	***	ns	**
Nhà trường tạo môi trường học tập thuận lợi (phòng học, thư viện, internet, phòng thực hành…).	4,30	3,51	6,445	***	ns	***
Nhà trường tổ chức hoạt động bổ trợ học tập (hội thảo, seminar, CLB học thuật…).	4,14	3,81	3,836	***	ns	***
Nhà trường quản lý, kiểm tra và điều chỉnh kịp thời trong quá trình triển khai HĐHT.	4,17	3,93	2,780	***	ns	ns
Thầy cô triển khai kế hoạch giảng dạy, nội dung môn học theo chương trình.	4,37	3,99	5,641	***	ns	***
Thầy cô tổ chức các HĐHT trên lớp (giảng dạy, thảo luận, bài tập, hướng dẫn tự học).	4,44	4,01	6,478	***	ns	***
Thầy cô giám sát, theo dõi, đánh giá việc tham gia học tập của SV (chuyên cần, kết quả).	4,34	4,09	4,288	***	ns	***
Thầy cô khuyến khích SV tham gia học tập tích cực, nghiên cứu khoa học.	4,37	4,10	4,235	***	ns	*

Nguồn: Điều tra xử lý số liệu, 2026

*Ghi chú: (1) Theo thang đo 5 mức độ từ 1 - rất thấp đến 5 rất cao; (2) Mức ý nghĩa: *** giá trị P≤ 0,01; ** giá trị P≤ 0,05; * giá trị P ≤ 0,10; ns giá trị P ≥ 0,10*

Ngược lại, các tiêu chí gắn với điều kiện bảo đảm và môi trường học tập lại có mức thực hiện thấp nhất, đặc biệt là hỗ trợ cơ sở vật chất, phương tiện, công nghệ, hệ thống LMS (GTTB = 3,45) và tạo môi trường học tập thuận lợi (GTTB = 3,54). Khoảng cách lớn nhất giữa mức độ quan trọng và mức độ thực hiện tập trung ở hai tiêu chí này, cho thấy điểm nghẽn nổi bật đối với tổ chức thực hiện không nằm chủ yếu ở khâu triển khai giảng dạy, mà ở năng lực bảo đảm các điều kiện hỗ trợ học tập ở cấp độ hệ thống.

Phát hiện này nhìn chung tương đồng với các nghiên cứu trước đây cho thấy quản lý HĐHT ở giáo dục đại học thường hiệu quả hơn ở những phương diện do GV trực tiếp kiểm soát, trong khi các yếu tố về hạ tầng, môi trường học tập và hỗ trợ học thuật lại là điểm dễ phát sinh bất cập (Đinh, 2017; Lê, 2016). Kết quả cũng nhất quán với các nghiên cứu nhấn mạnh vai trò của môi trường học tập và hệ thống hỗ trợ đối với mức độ tham gia, trải nghiệm học tập và kết quả đầu ra của SV (Le và cộng sự, 2024; Trần và Lê, 2025).

Tuy nhiên, điểm đáng chú ý của nghiên cứu này là sự phân tách khá rõ giữa năng lực thực thi sư phạm và năng lực bảo đảm điều kiện học tập trong cùng một hệ thống quản lý. Theo đó, dù các hoạt động gắn với giảng dạy trực tiếp được đánh giá tương đối tích cực, hiệu quả tổ chức thực hiện HĐHT vẫn bị giới hạn bởi mức độ chưa tương xứng của cơ sở vật chất, hạ tầng công nghệ và môi trường học tập hỗ trợ.

Từ góc độ tiếp cận CDIO, kết quả này gợi ý rằng tổ chức thực hiện HĐHT cần được nhìn nhận như một cấu phần tích hợp giữa triển khai giảng dạy, thiết kế môi trường học tập và bảo đảm điều kiện phát triển năng lực (Le và cộng sự, 2019; Malmqvist và cộng sự, 2017). Kết quả này bổ sung thêm vào phương diện thực tiễn trong bối cảnh đào tạo du lịch, hiệu quả tổ chức thực hiện không chỉ phụ thuộc vào chất lượng dạy học trên

pISSN: 2588–1205
eISSN: 2615–9716

lớp, mà còn phụ thuộc đáng kể vào mức độ đồng bộ của hệ sinh thái hỗ trợ học tập giúp SV chuyển hóa kế hoạch đào tạo thành trải nghiệm học tập thực chất.

4.5. Đánh giá của giảng viên về chỉ đạo HĐHT của sinh viên Trường Du lịch - Đại học Huế

Kết quả ở Bảng 5 cho thấy GV đánh giá rất cao vai trò của chỉ đạo HĐHT của SV, với GTTB về mức độ quan trọng dao động từ 4,24 đến 4,34. Các tiêu chí được đánh giá cao nhất gồm hướng dẫn SV phương pháp học tập phù hợp (GTTB = 4,34), tư vấn, hỗ trợ SV giải quyết khó khăn trong quá trình học tập (GTTB = 4,31) và định hướng mục tiêu, yêu cầu học tập trong từng học phần (GTTB = 4,27). Tuy nhiên, mức độ thực hiện chỉ đạt từ 3,99 đến 4,07, thấp hơn nhất quán so với mức độ quan trọng ở tất cả các tiêu chí với mức ý nghĩa thống kê cao (P≤ 0,001). Đáng chú ý, hướng dẫn phương pháp học tập phù hợp là nội dung có khoảng cách lớn nhất giữa tầm quan trọng và mức độ thực hiện (4,34 so với 3,99) với mức ý nghĩa thống kê cao (P≤ 0,001) giữa các nhóm GV có trình độ chuyên môn. Điều này cho thấy đây là phương diện được GV đánh giá đặc biệt quan trọng nhưng chưa được hiện thực hóa tương xứng trong thực tiễn.

Bảng 5. Kết quả đánh giá của giảng viên đối với chỉ đạo hoạt động học tập của sinh viên

Tiêu chí	Mức độ quan trọng[1]	Mức độ thực hiện[1]	Giá trị t	Mức ý nghĩa[2] (2 phía)	So sánh mức độ thực hiện (mức ý nghĩa[2])	
					Khoa	Kinh nghiệm
Thầy cô định hướng mục tiêu, yêu cầu học tập cho SV trong từng học phần	4,27	4,03	3,256	***	ns	***
Thầy cô hướng dẫn SV phương pháp học tập phù hợp (tự học, thảo luận, nghiên cứu tài liệu)	4,34	3,99	4,526	***	ns	***
Thầy cô khuyến khích SV tích cực tham gia các HĐHT trong và ngoài lớp	4,29	4,04	3,256	***	ns	ns
Thầy cô theo dõi, nhắc nhở và điều chỉnh kịp thời những SV chưa thực hiện tốt nhiệm vụ học tập	4,24	3,99	3,191	***	ns	*
Thầy cô tư vấn, hỗ trợ SV giải quyết khó khăn trong quá trình học tập	4,31	4,07	3,141	***	ns	**

Nguồn: Điều tra xử lý số liệu, 2026

*Ghi chú: (1) Theo thang đo 5 mức độ từ 1 - rất thấp đến 5 rất cao; (2) Mức ý nghĩa: *** giá trị P≤ 0,01; ** giá trị P≤ 0,05; * giá trị P ≤ 0,10; ns giá trị P ≥ 0,10*

Phát hiện trên tương đồng với một số nghiên cứu tiền nhiệm đã chỉ ra rằng hiệu quả học tập của SV không chỉ phụ thuộc vào việc xác lập mục tiêu hay yêu cầu học tập rõ ràng, mà còn phụ thuộc đáng kể vào chất lượng hỗ trợ sư phạm trong quá trình học tập, đặc biệt là hướng dẫn phương pháp, phản hồi học tập và hỗ trợ kịp thời đối với khó khăn của người học (Lê, 2016; Schluer & Brück-Hübner, 2025; Trần và Lê, 2025). Tuy nhiên, kết quả của nghiên cứu này cũng cho thấy một điểm khác biệt đáng chú ý so với các nghiên cứu nhấn mạnh hạn chế ở phương diện giám sát hay tổ chức học tập nói chung. Trong bối cảnh Trường Du lịch - Đại học Huế, vấn đề nổi lên không phải là sự thiếu vắng vai trò chỉ đạo của GV, mà là mức độ chưa đầy đủ của các hỗ trợ nhằm giúp SV hình thành chiến lược học tập phù hợp. Theo nghĩa đó, khoảng trống không nằm

ở "có chỉ đạo hay không", mà ở "chỉ đạo đã đủ chiều sâu để phát triển năng lực tự học hay chưa". Kết quả này góp phần mở rộng các luận điểm trước đây về quản lý HĐHT theo hướng phát triển năng lực dựa trên với tiếp cận CDIO nhưng cần được tích hợp với quản trị quá trình. Qua đó, nhấn mạnh sự gắn kết giữa định hướng mục tiêu chương trình với việc tổ chức trải nghiệm học tập, hỗ trợ phương pháp và phát triển năng lực tự chủ của người học (Le và cộng sự, 2019; Malmqvist và cộng sự, 2017; Vũ & Phùng, 2011). Phát hiện quan trọng của nghiên cứu là đã chỉ ra, từ góc nhìn GV, rằng giới hạn lớn nhất đối với chỉ đạo hiện nay không còn nằm ở truyền đạt yêu cầu học tập, mà nằm ở năng lực chuyển hóa các yêu cầu đó thành hỗ trợ sư phạm đủ hiệu quả để SV học tập một cách chủ động và thích ứng.

4.6. Đánh giá của giảng viên về kiểm tra, đánh giá HĐHT của sinh viên Trường Du lịch - Đại học Huế

Kết quả ở Bảng 6 cho thấy GV đánh giá rất cao vai trò của công tác kiểm tra, đánh giá HĐHT của SV, với GTTB về mức độ quan trọng dao động từ 4,27 đến 4,41. Các tiêu chí được đánh giá nổi bật gồm sử dụng đa dạng hình thức kiểm tra, đánh giá (GTTB = 4,41), bảo đảm công bằng, khách quan, minh bạch trong đánh giá (GTTB = 4,37) và xây dựng tiêu chí, nội dung kiểm tra - đánh giá rõ ràng, phù hợp mục tiêu học phần (GTTB = 4,33). Mức độ thực hiện đạt từ 4,03 đến 4,16 - cao hơn tương đối so với một số chức năng quản lý trước đó (P≤0,001). Điều này cho thấy công tác kiểm tra, đánh giá là khâu được triển khai khá ổn định trong thực tiễn. Tuy nhiên, sự chênh lệch giữa mức độ quan trọng và mức độ thực hiện vẫn hiện diện ở tất cả các tiêu chí. Đáng chú ý, tiêu chí sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh hoạt động dạy - học và hỗ trợ SV có mức thực hiện thấp nhất (GTTB = 4,03) và đồng thời là một trong hai nội dung có khoảng cách lớn nhất so với mức độ quan trọng (4,34 so với 4,03); tương tự, tiêu chí đa dạng hình thức kiểm tra, đánh giá cũng ghi nhận khoảng cách đáng kể (4,41 so với 4,09) và có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê cao (P≤0,001).

Bảng 6. Kết quả đánh giá của giảng viên đối với kiểm tra, đánh giá hoạt động học tập của sinh viên

Tiêu chí	Mức độ quan trọng[1]	Mức độ thực hiện[1]	Giá trị t	Mức ý nghĩa[2] (2 phía)	So sánh mức độ thực hiện (mức ý nghĩa[2])	
					Khoa	Kinh nghiệm
Thầy cô xây dựng tiêu chí, nội dung kiểm tra - đánh giá rõ ràng, phù hợp mục tiêu học phần.	4,33	4,13	2,488	**	***	**
Thầy cô sử dụng đa dạng hình thức kiểm tra, đánh giá.	4,41	4,09	4,208	***	ns	***
Thầy cô đảm bảo công bằng, khách quan, minh bạch trong đánh giá.	4,37	4,16	3,054	***	ns	***
Thầy cô phản hồi kết quả kịp thời để SV cải thiện học tập.	4,27	4,09	2,603	**	ns	***
Thầy cô sử dụng kết quả đánh giá để điều chỉnh hoạt động dạy - học và hỗ trợ SV.	4,34	4,03	3,688	***	***	***

Nguồn: Điều tra xử lý số liệu, 2026

*Ghi chú: (1) Theo thang đo 5 mức độ từ 1 - rất thấp đến 5 rất cao; (2) Mức ý nghĩa: *** giá trị P≤ 0,01; ** giá trị P≤ 0,05; * giá trị P ≤ 0,10; ns giá trị P ≥ 0,10*

pISSN: 2588–1205
eISSN: 2615–9716

Kết quả này cho thấy công tác đánh giá hiện được thực hiện tương đối tốt ở bình diện kỹ thuật và quy trình, nhưng chưa đạt mức tương xứng ở phương diện sử dụng đánh giá như một công cụ cải thiện học tập. Phát hiện này củng cố kết quả của nghiên cứu trước, cho rằng chất lượng đánh giá trong giáo dục đại học không chỉ phụ thuộc vào độ rõ ràng của tiêu chí hay tính công bằng của quy trình, mà còn phụ thuộc vào khả năng cung cấp phản hồi có ý nghĩa và sử dụng kết quả đánh giá để hỗ trợ người học cải thiện quá trình học tập (Lê, 2016; Le và cộng sự, 2024; Trần và Lê, 2025). Tuy nhiên, so với các nghiên cứu chủ yếu nhấn mạnh đánh giá như một công cụ kiểm soát kết quả học tập, kết quả của nghiên cứu này cho thấy một điểm khác biệt đáng chú ý. Cụ thể, từ góc nhìn GV, hạn chế không nằm ở việc thiếu tiêu chí hay thiếu tính minh bạch trong đánh giá, mà ở mức độ chưa đầy đủ của việc khép kín vòng phản hồi đánh giá thông qua điều chỉnh dạy học và hỗ trợ SV sau đánh giá. Theo nghĩa đó, vấn đề cốt lõi không còn là "đánh giá đúng" mà là "đánh giá có được chuyển hóa thành cải tiến học tập hay không". Nhận định này củng cố thêm luận điểm tích hợp giữa cách tiếp cận CDIO với lý thuyết quản lý tiến trình, giúp cho việc quản trị gắn chặt với chuẩn đầu ra và cải tiến liên tục của quá trình dạy - học (Đinh, 2017; Malmqvist và cộng sự, 2017; Schluer & Brück-Hübner, 2025). Trong bối cảnh đào tạo du lịch, công tác kiểm tra, đánh giá nhìn từ phía GV đã đạt mức độ tương đối vững ở phương diện chuẩn hóa và minh bạch, nhưng vẫn cần được tái định vị mạnh hơn theo hướng đánh giá hỗ trợ học tập, tức sử dụng đánh giá như một cơ chế phản hồi và điều chỉnh nhằm nâng cao chất lượng học tập thực chất của SV.

5. Kết luận và giải pháp

5.1. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy, GV đánh giá cao tầm quan trọng của quản lý HĐHT của SV trên cả bốn phương diện: lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, chỉ đạo, và kiểm tra, đánh giá. Tuy nhiên, mức độ thực hiện ở tất cả các nội dung đều thấp hơn so với mức độ quan trọng, cho thấy vẫn tồn tại khoảng cách nhất định giữa yêu cầu quản lý và hiệu quả triển khai trong thực tiễn. Một vấn đề cần được quan tâm đó là các nội dung mang tính thủ tục và cấu trúc được thực hiện tương đối tốt hơn, trong khi các nội dung gắn với hỗ trợ học tập cá thể hóa, bảo đảm điều kiện học tập, hướng dẫn phương pháp học tập và sử dụng kết quả đánh giá để cải tiến quá trình dạy - học vẫn còn tồn tại nhiều hạn chế. Điều này cho thấy điểm nghẽn hiện nay không nằm ở việc thiếu quy trình quản lý, mà ở tính thiếu cụ thể và tích hợp trong vận hành cơ chế quản trị đánh giá, hỗ trợ học tập theo hướng lấy người học làm trung tâm. Trong bối cảnh đào tạo du lịch, nơi quá trình học tập gắn chặt với thực hành nghề nghiệp và trải nghiệm thực tiễn, yêu cầu hoàn thiện quản lý HĐHT theo hướng hỗ trợ phát triển năng lực càng trở nên cấp thiết.

5.2. Giải pháp

Thứ nhất, Nhà trường cần chuyển từ quản lý mang tính hành chính sang quản lý hỗ trợ học tập, trong đó phát huy vai trò của cố vấn học tập trong tư vấn lộ trình, theo dõi tiến độ và hỗ trợ SV xử lý khó khăn học tập. Đồng thời, cần thiết lập cơ chế cảnh báo sớm và điều chỉnh kế hoạch học tập theo hướng linh hoạt hơn nhằm đáp ứng nhu cầu đa dạng của người học.

Thứ hai, cần tăng cường đầu tư đồng bộ các điều kiện bảo đảm học tập, đặc biệt là hạ tầng công nghệ, hệ thống LMS, học liệu số, không gian tự học và môi trường học tập gắn với thực hành nghề nghiệp trong lĩnh vực du lịch. Đây là điều kiện quan trọng để nâng cao hiệu quả tổ chức HĐHT theo hướng hiện đại, thực tiễn và định hướng năng lực.

Thứ ba, Nhà trường cần chú trọng bồi dưỡng GV về hướng dẫn phương pháp học tập, phản hồi sư phạm và hỗ trợ phát triển năng lực tự học cho SV. Qua đó, GV không chỉ thực hiện chức năng giảng dạy mà còn đảm nhiệm vai trò định hướng và đồng hành học thuật trong suốt quá trình học tập của người học.

Thứ tư, công tác kiểm tra, đánh giá cần được đổi mới theo hướng hỗ trợ học tập, bảo đảm không chỉ tính công bằng, khách quan và minh bạch mà còn phát huy chức năng phản hồi và cải tiến liên tục đối với quá trình dạy học. Theo đó, kết quả đánh giá cần được sử dụng như một căn cứ để điều chỉnh hoạt động giảng dạy, hỗ trợ SV và nâng cao chất lượng đào tạo

5.3. Hạn chế và hướng nghiên cứu tương lai

Trước hết, do khảo sát chỉ được thực hiện tại Trường Du lịch - Đại học Huế, các nghiên cứu sau cần mở rộng sang nhiều cơ sở đào tạo để tăng khả năng khái quát hóa. Tiếp theo, vì nghiên cứu mới tiếp cận từ góc nhìn GV, các nghiên cứu tương lai nên tích hợp thêm quan điểm của SV, cố vấn học tập và cán bộ quản lý để cung cấp cái nhìn toàn diện hơn. Bên cạnh đó, việc sử dụng dữ liệu cắt ngang và tự báo cáo khiến kết quả chưa phản ánh đầy đủ sự biến đổi theo thời gian; do đó, các nghiên cứu sau nên áp dụng thiết kế dọc hoặc phương pháp hỗn hợp để tăng độ tin cậy và chiều sâu phân tích. Cuối cùng, do nghiên cứu chủ yếu dừng ở mô tả thực trạng, hướng nghiên cứu tiếp theo cần kiểm định sâu hơn mối quan hệ giữa các chức năng quản lý hoạt động học tập với kết quả học tập, mức độ gắn kết và năng lực tự học của SV.

Tài liệu tham khảo

Al-Abyadh, M. H. A., & Abdel Azeem, H. A. H. (2022). Academic achievement: influences of university students' self-management and perceived self-efficacy. *Journal of Intelligence*, *10*(3), 55.

Biggs, J., & Tang, C. (2022). *Teaching for Quality Learning at University* (5th ed.). Open University Press.

Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M. (2020). Emergency remote teaching in higher education: Mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *17*(1), 1–24.

Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership and Management* (5th ed.). Sage.

Đinh, Á. L. (2017). *Quản lý hoạt động đánh giá kết quả học tập theo tiếp cận CDIO tại Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh* [Luận văn thạc sĩ, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh].

Lê, T. H. (2016). *Quản lý hoạt động học tập của sinh viên ngành Quản lý Giáo dục tại một số trường đại học ở Thành phố Hồ Chí Minh* [Luận văn thạc sĩ, Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh].

Lê, V. H. (1998). *Tâm lý học sư phạm*. Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội.

Le, Q. T., Hoang, T. N. D., & Do, T. A. T. (2019). Learning outcomes for training program by CDIO approach applied to mechanical industry 4.0. *Journal of Mechanical Engineering Research & Developments*, *42*(1), 50-55.

Le, V. H., Pham, N. L., Cao, X. L., Tran, T. T., & Nguyen, T. T. M. (2024). Student's satisfaction with the structuring of educational training activities at the National Academy of Educational Management. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, *13*(4), 616. https://doi.org/10.36941/ajis-2024-0141

pISSN: 2588–1205
eISSN: 2615–9716

Lombardi, D., Shipley, T. F., Astronomy Team, Biology Team, Chemistry Team, Engineering Team, Geography Team, Geoscience Team, & Physics Team. (2021). The curious construct of active learning. *Psychological Science in the Public Interest*, *22*(1), 8-43.

Malmqvist, J., Edström, K., & Hugo, R. (2017). A proposal for introducing optional CDIO standards. *Proceedings of the 13th Intl. CDIO Conference, University of Calgary, Calgary, Canada*, 21-36.

Maráková, V., Gajdošík, T., Gajdošíková, Z., Vaculčíková, Z., & Tučková, Z. (2025). Bridging the gap in skills, competencies, and knowledge: Identifying businesses' perception of Slovak and Czech tourism graduates. *European Journal of Tourism Research*.

Mai, Q. K., & Phan, T. K. (2025). Thực trạng năng lực khai thác hệ thống quản lý học tập (LMS) của sinh viên trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, *21*(1), 12-18.

Mustapa, R. F., Abidin, A. F. Z., Amin, A. A. N. M., Nordin, A. H. N., & Hidayat, M. N. (2017). Engineering is fun: Embedded CDIO elements in electrical and electronic engineering final year project. *Proceedings of the 9th IEEE International Conference on Engineering Education (ICEED)*, 1-5. IEEE.

Phạm, M. H. (1996). *Một số vấn đề giáo dục và khoa học giáo dục*. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.

Schluer, J., & Brück-Hübner, A. (2025). Diversity of pedagogical feedback designs: results from a scoping review of feedback research in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *50*(2), 295-307.

Trần, T. T. H., & Lê, T. H. (2025). Đánh giá hướng học tập trong giáo dục đại học Việt Nam: Thực trạng và các yếu tố ảnh hưởng. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, *21*(2), 30-36.

UNESCO. (2022). *Higher education global data report: Working document*. World Higher Education Conference (WHEC, 2022). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389859

Vũ, A. D., & Phùng, X. N. (2011). Tích hợp chuẩn đầu ra theo cách tiếp cận CDIO vào đề cương môn học trong khung chương trình đào tạo. *Tạp chí Khoa học: Kinh tế và Kinh doanh, Đại học Quốc gia Hà Nội*, *27*, 248-255.