

Trải nghiệm của người học về chương trình đào tạo Tiến sĩ Quản trị kinh doanh

Learners' experiences on Doctoral Programs of Business Administration

Cao Quốc Việt^{1*}, Lê Nhật Hạnh¹, Phan Ngọc Anh¹, Trịnh Thị Cẩm Nhung², Nguyễn Lê Phương Uyên³

¹Trường Kinh doanh - Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

²Trường Đại học Ngân hàng Thành phố Hồ Chí Minh, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

³Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

*Tác giả liên hệ, Email: vietcq@ueh.edu.vn

THÔNG TIN

TÓM TẮT

DOI:10.46223/HCMCOUJS.
soci.vi.19.2.3504.2024

Ngày nhận: 19/06/2024

Ngày nhận lại: 10/08/2024

Duyệt đăng: 28/08/2024

Từ khóa:

chương trình đào tạo tiến sĩ
quản trị kinh doanh; trải
nghiệm người học

Keywords:

doctoral program of business
administration; learners'
experiences

Chương trình đào tạo Tiến Sĩ (TS) Quản Trị Kinh Doanh (QTKD) đóng góp một vai trò rất lớn trong việc tạo ra đội ngũ các nhà nghiên cứu và giảng dạy ở các Trường Đại học trong bối cảnh ngành đào tạo này không ngừng phát triển và vai trò quan trọng của nó trong việc đào tạo ra các doanh nhân, nhà quản lý tương lai. Do đó, việc xây dựng và đánh giá chương trình đào tạo Quản trị Kinh doanh đóng một vai trò cốt yếu với các Trường Đại học liên quan. Nghiên cứu này nhằm mục tiêu khám phá mong muốn, kỳ vọng của người học, những yếu tố giúp họ thành công hoàn thành chương trình, cũng như những khó khăn, thách thức mà người học đã trải nghiệm. Phương pháp nghiên cứu định tính được thực hiện với các cuộc phỏng vấn trực tiếp và thảo luận nhóm tập trung. Tổng cộng có 71 đáp viên gồm những người tốt nghiệp TS trong nước (33), tốt nghiệp TS nước ngoài (12 người) và đang học (26) tham gia vào nghiên cứu. Kết quả nghiên cứu cho những trải nghiệm thực tế và những ý kiến chia sẻ về mong muốn, kỳ vọng của họ về chương trình đào tạo cũng như các yếu tố liên quan. Người học đánh giá cao vai trò quan trọng của người hướng dẫn và tính tự chọn của các môn học không bắt buộc. Những kết quả này là cơ sở quan trọng để các Trường tham khảo từ đó cải thiện chương trình đào tạo vì các yếu tố này đóng góp vào trải nghiệm tích cực của người học.

ABSTRACT

The Doctoral Program in Business Administration plays a significant role in creating a force of researchers and lecturers in universities in the context that this major continues to develop, and its role in training future entrepreneurs and managers is becoming increasingly important. Therefore, the development and evaluation of the Business Administration doctoral program are essential for universities. This research aims to explore the desires and expectations of learners, the factors that help them successfully complete the program, as well as the difficulties and challenges

they have experienced. A qualitative research method was conducted with direct interviews and focus group discussions. A total of 71 respondents, including domestic doctoral graduates (33), overseas doctoral graduates (12), and current Ph.D. candidates (26), participated in the study. The research results provide practical experiences and shared opinions about their desires and expectations regarding the program and related factors. Learners highly appreciate the important role of their advisors and the elective nature of non-compulsory courses. These results are an important foundation for universities to reference and improve their programs, as these factors contribute to a positive learning experience for students.

1. Giới thiệu

Theo Bộ Giáo dục và Đào tạo - BGD&ĐT (2022), ở giai đoạn từ 2020 đến 2022, số lượng trường đại học tăng lên 242 trường (năm học 2021 - 2022) tăng 05 trường so với năm 2018 - 2019. Số lượng học viên tuyển mới trình độ đại học vẫn tăng đều trong giai đoạn này, đặc biệt trong giai đoạn năm học 2020 - 2021 tăng mạnh (16.12%), tiếp theo sau đó là 9.48% ở năm học 2021 - 2022. Đồng thời, trong giai đoạn này, quy mô học viên đại học cũng tăng dần theo từng năm tương ứng 13.93% và 12.56%. Số lượng tuyển sinh và đào tạo bậc thạc sĩ và tiến sĩ giảm đều từng năm so với giai đoạn trước đó. Cụ thể, số lượng tuyển mới hệ cao học giảm 8.37% và 6.89% cho các năm học 2020 - 2021 và 2021 - 2022; Nghiên Cứu Sinh (NCS) có tăng ở mức 43.30% trong năm học 2020 - 2021, từ 886 nghiên cứu sinh (năm học 2019 - 2020) lên 1,294 nghiên cứu sinh (năm học 2020 - 2021), tuy nhiên, số lượng này giảm nhẹ còn 1,242 nghiên cứu sinh ở năm học 2021 - 2022.

Không chỉ quan tâm đến các chương trình đào tạo trong nước, người học cũng quan tâm đến các cơ hội học tập ở nước ngoài. Theo thống kê của BGD&ĐT (2023), có gần 200,000 du học sinh Việt Nam đi học nước ngoài ở bậc Trung học Phổ thông, Đại học và sau Đại học, tương đương khoảng 40,000 người đi học mỗi năm (tăng khoảng 2.5 lần so với giai đoạn trước 2013) - tính đến tháng 10 năm 2023. Kể từ năm 2013 đến năm 2023 đã có trên 3,500 bản ghi nhớ, thỏa thuận hợp tác đào tạo, nghiên cứu khoa học, trao đổi học viên và giảng viên được ký kết giữa các cơ sở giáo dục của Việt Nam với nước ngoài. Nhìn chung, số lượng người đi du học nước ngoài ngày càng tăng, trong đó có các du học sinh ngành Quản trị Kinh doanh, bậc Tiến sĩ.

Ngày càng nhiều các chương trình đào tạo hình thành với nhiều sự khác biệt cùng định hướng mới lạ, liên quan đến các chuyên ngành cụ thể và sâu hơn về khía cạnh quản trị. Việc xây dựng và đánh giá chương trình đào tạo QTKD đóng một vai trò cốt yếu với các Trường Đại học liên quan. Một mặt, nó góp phần thu hút những người học không đủ điều kiện ra nước ngoài học tập có cơ hội trải nghiệm một chương trình đào tạo tốt, tương xứng với chi phí họ bỏ ra. Mặt khác, chương trình đào tạo góp phần tạo ra đội ngũ Giảng Viên (GV) giảng dạy và nghiên cứu các lĩnh vực thuộc QTKD. Đội ngũ này chính là nguồn lực cốt lõi góp phần tạo dựng các thể hệ doanh nhân, chuyên gia, nhân viên kinh doanh trong tương lai.

Vì vậy, việc đánh giá, xây dựng, đổi mới và cải tiến chương trình đào tạo Quản trị Kinh doanh bậc TS đóng một vai trò cốt yếu với các Trường Đại học liên quan. Có nhiều yếu tố thuộc chương trình đào tạo và các yếu tố khác ảnh hưởng đến khả năng bỏ học hoặc hoàn thành chương trình TS của học viên. Dù nhận được sự quan tâm từ các học giả nước ngoài nhưng theo sự hiểu biết của nhóm tác giả, cho tới nay chưa có nghiên cứu nào tại Việt Nam khám phá chủ đề

quan trọng và ý nghĩa này. Do đó, nghiên cứu có mục tiêu khám phá nhu cầu, mong muốn của người học, và các yếu tố góp phần hoàn thành chương trình đào tạo TS của NCS, cũng như những rào cản, khó khăn của học viên. Từ đó, nghiên cứu rút ra kết luận và đề xuất một số kiến nghị, góp phần giúp xây dựng, cải thiện chương trình đào tạo bậc TS ngành QTKD tại các Trường Đại học ở Việt Nam.

2. Cơ sở lý thuyết

Trong các nghiên cứu trước đây, nhiều yếu tố về chương trình đào tạo TS tại các Trường Đại học có thể tạo điều kiện cho học viên hoàn thành chương trình và nhận bằng TS, ngược lại cũng có nhiều yếu tố tạo nên rào cản, gây khó khăn cho người học.

2.1. Trải nghiệm của Nghiên Cứu Sinh Tiến Sĩ (NCS TS)

Theo Mantai (2015), mục đích truyền thống của chương trình tiến sĩ là đào tạo ra các nhà nghiên cứu chuyên nghiệp và học giả độc lập. Hockey (1994) định nghĩa trải nghiệm học tiến sĩ là một giai đoạn mà sinh viên học về nghiên cứu, trình bày một luận án với phương pháp nghiêm ngặt và đóng góp cho cơ sở lý thuyết trong lĩnh vực.

Trải nghiệm của NCS bao gồm những hoạt động học thuật, nghiên cứu và xã hội cụ thể mà sinh viên trải qua khi theo đuổi học vị tiến sĩ. Trong đó gồm sự tương tác với giảng viên, bạn bè và cộng đồng học thuật rộng hơn, cũng như các nghiên cứu và yêu cầu học thuật (Lovitts, 2001).

Ngoài ra, giáo dục cũng được xem là một dịch vụ (Ng & Forbes, 2009) và người học chính là khách hàng cốt lõi (Cuthbert, 2010). Do đó, sự hài lòng trong trải nghiệm của học viên là rất quan trọng (Ng & Forbes, 2009), đặc biệt là trong bối cảnh ngày nay khi chương trình đào tạo TS QTKD ngày càng cần thiết không chỉ về mặt học thuật mà còn mang tính thực tiễn.

2.2. Yếu tố nội dung các học phần trong Chương Trình Đào Tạo (CTĐT)

Theo Dinham và Scott (1999), đa số các học viên nhận thấy những môn học bắt buộc và các yêu cầu chính thức khác có lợi, giúp cải thiện kỹ năng, định hướng và hỗ trợ họ phát triển về mặt chuyên môn, từ đó nâng cao khả năng hoàn thành chương trình. Tuy nhiên, một số người gặp khó khăn trong quá trình bảo vệ/kiểm tra chủ yếu ở các Trường Đại học Canada và Hoa Kỳ, với các vấn đề phổ biến là gặp khó khăn với hội đồng thi, thời gian diễn ra, và số lượng bài viết cần thiết cho những bài thi viết. Sự hài lòng với việc tham gia học tập cũng như kỳ kiểm tra toàn diện (Comprehensive Exam) có ảnh hưởng đến việc hoàn thành chương trình TS (Gittings, Bergman, Shuck, & Rose, 2018). Hơn nữa, khối lượng công việc cũng là một yếu tố quan trọng, có liên quan đến sự hài lòng, đúng tiến độ hoặc ý định bỏ học của NCS (Van Rooij, Fokkens-Bruinsma, & Jansen, 2019).

Sự không phù hợp của nội dung học phần trong CTĐT cũng là nguyên nhân dẫn đến việc NCS thiếu động lực để tiếp tục (Gardner, 2009). Maddox (2017) cho rằng mức độ không linh hoạt, sự không nhất quán giữa mục tiêu của chương trình và người tham gia là một trong những rào cản chính.

2.3. Yếu tố cơ sở vật chất và tài nguyên học tập, người Hướng Dẫn (HD), chuẩn mực xã hội và sự hỗ trợ của gia đình

Cơ sở vật chất và tài nguyên học tập không đủ hoặc không đạt yêu cầu là một yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến khả năng hoàn thành chương trình tiến sĩ (NCS) (Dinham & Scott, 1999). Bên cạnh đó, mối quan hệ với người Hướng Dẫn (HD) đóng vai trò then chốt trong thành công của NCS.

Theo Dinham và Scott (1999) phần lớn người tốt nghiệp cho thấy chất lượng HD chương trình TS của họ tốt, giúp xây dựng mối quan hệ thân thiết, tôn trọng và chuyên nghiệp. Tuy nhiên, những khó khăn như không tiếp cận được với người HD, người HD quá bận rộn, thiếu phản hồi kịp thời và xung đột có thể dẫn đến sự thất bại của NCS.

Gardner (2009) và Apperson (2019) đều nhấn mạnh rằng hướng dẫn không tốt, kỳ vọng không rõ ràng, hoặc sự rời bỏ của giảng viên có thể dẫn đến thất bại của nghiên cứu sinh, với tỷ lệ bỏ học ước tính từ 40% đến 60%. Sverdlik, Hall, McAlpine, và Hubbard (2018) chỉ ra rằng sự hướng dẫn, khoa và hoạt động xã hội cũng ảnh hưởng đến khả năng hoàn thành chương trình. Van Rooij và cộng sự (2019) nhấn mạnh tầm quan trọng của sự phù hợp học thuật giữa nghiên cứu sinh và giảng viên hướng dẫn, trong khi Zhuchkova và Bekova (2023) cho rằng sự hỗ trợ của người hướng dẫn và khoa là yếu tố quan trọng nhất cho thành công của luận án. Ở Việt Nam, Le, Pham, Kim, và Bui (2021) phát hiện rằng mối quan hệ tích cực giữa giảng viên hướng dẫn và nghiên cứu sinh có liên hệ mật thiết với sự hài lòng của nghiên cứu sinh.

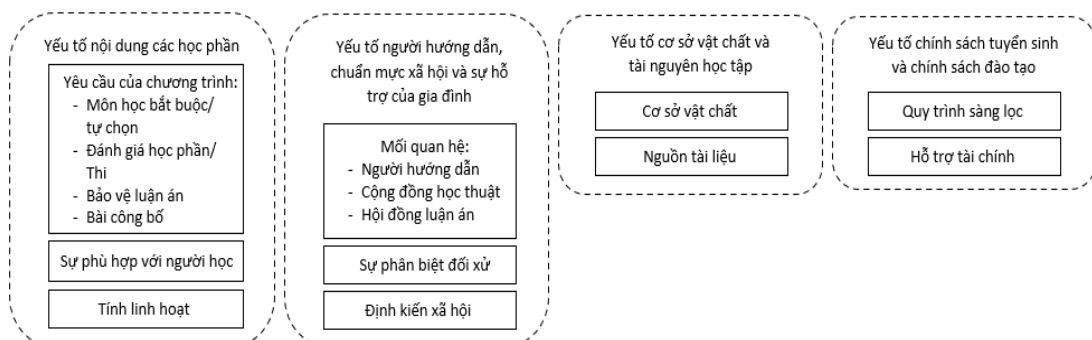
Burkard và cộng sự (2014) cho thấy vai trò của giảng viên hướng dẫn (GVHD) có tác động mạnh hơn đối với những NCS có trải nghiệm tích cực, và mối quan hệ hỗ trợ với hội đồng luận án giúp nâng cao sự tự tin và phát triển chuyên môn. Maddox (2017) cũng nhấn mạnh tầm quan trọng của mối quan hệ bền chặt với cố vấn và thành viên hội đồng để đảm bảo thành công. Jairam và Kahl (2012) cùng Devos và cộng sự (2017) chỉ ra rằng mối quan hệ với bạn bè trong cộng đồng học thuật cũng có ảnh hưởng tích cực đến việc hoàn thành chương trình.

Khó khăn về văn hóa, phân biệt đối xử, và thiếu hỗ trợ từ gia đình là những thách thức mà Dinham và Scott (1999) cùng Cao (2001) đề cập, đặc biệt đối với các NCS nữ. Nguyen (2018) nêu bật thách thức về bản sắc mà học viên quốc tế gốc Việt Nam gặp phải khi theo học chương trình Tiến sĩ tại Úc.

2.4. *Yếu tố chính sách tuyển sinh, chính sách hỗ trợ tài chính*

Chính sách tuyển sinh sàng lọc đầu vào của Trường Đại học đóng vai trò quan trọng trong việc đảm bảo phù hợp cho NCS. Gardner (2009) cho rằng nhiều NCS không phù hợp với chương trình Tiến sĩ do “lỗi sàng lọc” ban đầu, và họ chỉ nhận ra điều này sau một hoặc hai năm học. Sverdlik và cộng sự (2018) nhấn mạnh sự hỗ trợ tài chính từ cơ sở đào tạo là yếu tố quan trọng góp phần vào thành công của NCS, ảnh hưởng đến tinh thần và sự kiên trì theo đuổi tấm bằng Tiến sĩ. Trong ngành Quản Trị Kinh Doanh (QTKD), McCray và Joseph-Richard (2021) chỉ ra rằng các cơ chế hỗ trợ về sức khỏe tinh thần cũng ảnh hưởng tích cực đến NCS và kết quả học tập của họ.

Từ các nghiên cứu nêu trên, các yếu tố cấu thành chương trình đào tạo TS được tổng hợp trong Hình 1.



Hình 1. Các yếu tố cấu thành chương trình đào tạo TS

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả các nghiên cứu liên quan của nhóm tác giả

Từ các nghiên cứu đi trước có liên quan cho thấy, hiện nay chưa có nghiên cứu chính thức nào tại Việt Nam tập trung vào các yếu tố của chương trình đào tạo TS QTKD và trải nghiệm của người học. Do đó, nghiên cứu này sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính để lấp đầy khoảng trống nghiên cứu vừa nêu.

3. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu định tính được sử dụng cho đề tài này. Cách thức lấy mẫu thuận tiện và quá bóng tuyết được thực hiện. Dựa vào mối quan hệ đồng nghiệp, nhóm tác giả đề tài gửi thư mời và thực hiện phỏng vấn người tốt nghiệp TS, sau đó, nhờ họ giới thiệu đồng nghiệp, bạn bè của họ tham gia nghiên cứu qua cả hai hình thức trực tiếp và trực tuyến.

Tổng cộng có 71 đáp viên, trong đó các học viên đang theo học chương trình TS Quản trị Kinh doanh tại các trường công lập tại Thành phố Hồ Chí Minh - TpHCM (Đại học Kinh tế TpHCM - UEH, Trường Đại học Quốc tế - Đại học Quốc gia TpHCM - IU, Trường Đại học Kinh tế Luật - Đại học Quốc gia TpHCM - UEL, Trường Đại học Mở TpHCM - OU, Trường Đại học Tài chính - Marketing - UFM, Trường Đại học Ngân hàng - HUB, Trường Đại học Tôn Đức Thắng - TĐT và Trường Đại học Công nghiệp TpHCM - IUH). Các cá nhân đã hoàn thành chương trình TS Quản trị Kinh doanh tại các Trường công lập ở TpHCM (gồm các trường vừa đề cập, ngoại trừ trường IUH do IUH chưa có học viên tốt nghiệp tại thời điểm nghiên cứu được thực hiện). Các cá nhân tham gia phỏng vấn và thảo luận nhóm cho nhóm tốt nghiệp từ nước ngoài đến từ các quốc gia như Anh, Mỹ, Úc, New Zealand, Đài Loan và một vài nước Châu Âu.

Các phần mềm sử dụng cho giai đoạn này gồm Word, Excel và Nvivo phiên bản 10. Nội dung các cuộc phỏng vấn và thảo luận nhóm được ghi âm, sau đó được chuyển thành văn bản trên Word. Các thống kê mô tả về thông tin đáp viên được mã hóa trên Excel. Phần mềm Nvivo được sử dụng để mã hóa nội dung phỏng vấn, thảo luận nhóm và nhóm các từ khóa thành danh mục (categories) và đặt tên các chủ đề phù hợp với nội dung đã phân tích.

Đạo đức nghiên cứu được tuân thủ tuyệt đối từ khâu gửi thư mời đến cam kết bảo mật thông tin của người tham gia và khung thời gian phỏng vấn. Tính tin cậy của dữ liệu định tính được thể hiện qua sự lựa chọn đa kỹ thuật (thảo luận nhóm và phỏng vấn trực tiếp). Bên cạnh đó, 04 thành viên của nhóm nghiên cứu chia làm 02 nhóm mã hóa dữ liệu và đối sánh kết quả phân tích với nhau (member checks). Kết quả mã hóa thiếu nhất quán sẽ được thảo luận và rút ra kết quả phân tích cuối cùng (Ahmed, 2024; Kornbluh, 2015).

Bảng câu hỏi bán cấu trúc được triển khai từ đầu năm 2023 với 71 đáp viên, chia thành 03 nhóm: Nhóm tốt nghiệp TS trong nước (33), Tốt nghiệp TS nước ngoài (12 người) và nhóm đang học NCS (26).

3.1. Nhóm tốt nghiệp TS trong nước

Nhóm đáp viên tốt nghiệp TS trong nước (xem Phụ lục Bảng 1) gồm 33 đáp viên, có độ tuổi tại thời điểm phỏng vấn trong khoảng từ 26 đến 47, độ tuổi trung bình ~ 37 tuổi, và độ tuổi tốt nghiệp (lấy bằng TS) trong khoảng từ 25 đến 44 với độ tuổi trung bình ~ 34 tuổi.

Về giới tính, nhóm tham gia nghiên cứu gồm 33 người, trong đó có 25 nam, chiếm 75.76% và 08 nữ, chiếm 24.24%. Phần lớn đáp viên trong nhóm nghiên cứu hiện đang độc thân, chiếm 63.64% (21 người), trong khi 12 người đã lập gia đình, chiếm 36.36%. Có 21 người tốt nghiệp đúng hạn, chiếm 63.64%, trong khi 12 người không tốt nghiệp đúng hạn, chiếm 36.36%. Về số bài báo quốc tế (ISI, Scopus), có 12 người công bố 02 bài báo (36.36%), 02 người công bố 01 bài báo (6.06%) và 19 người không có bài báo nào (57.57%). Về số bài báo trong nước, có 12 người không có bài báo nào (36.36%), 18 người có 02 bài báo (54.54%), 02 người có 03 bài báo

(6.06%) và 01 người có 04 bài báo (3.03%). Về số bài hội thảo trong nước/quốc tế, có 24 người có 02 bài (72.73%), 06 người có 03 bài (18.18%), 02 người có 01 bài (6.06%) và 01 người không có bài nào (3.03%).

3.2. Nhóm tốt nghiệp TS nước ngoài

Nhóm tốt nghiệp nước ngoài gồm 12 đáp viên (xem phụ lục Bảng 2), có độ tuổi lúc tốt nghiệp trong khoảng từ 24 đến 40; độ tuổi trung bình lúc tốt nghiệp là ~34 tuổi và có độ tuổi lúc phỏng vấn từ 25 đến 46.

Về giới tính, nhóm nghiên cứu gồm tổng cộng 12 người (07 nam và 05 nữ). Xét về nghề nghiệp, tất cả 12 người trong nhóm đều là GV, chiếm 100%. Về tình trạng hôn nhân, nhóm nghiên cứu có sự phân chia không đồng đều giữa những người độc thân và đã lập gia đình (Độc thân - 08 đáp viên (66.66%) và 04 đáp viên đã lập gia đình (33.33%)). Các đáp viên tốt nghiệp từ nhiều quốc gia khác nhau. Có 09 người tốt nghiệp đúng hạn, chiếm 75%, trong khi 03 người không tốt nghiệp đúng hạn, chiếm 25%. Về số bài báo quốc tế (ISI, Scopus), có 09 người trong nhóm đã công bố 02 bài báo quốc tế, chiếm 75%. Có 03 người không có bài báo, chiếm 25%.

Về trình độ tiếng Anh, được đánh giá qua các chứng chỉ IELTS và TOEFL, với 05 người đạt IELTS 7.0 (41.66%), 02 người đạt IELTS 6.5 và 02 người đạt IELTS 7.5 (mỗi nhóm chiếm 16.67%). Các trình độ, TOEFL 105, TOEFL 110 và TOEFL 95 mỗi trình độ có 01 người (8.33%). Về kỳ thi tổng kết (Comprehensive exam), có 08 người tham gia kỳ thi tổng kết, chiếm 66.67%, trong khi 04 người không tham gia (do trường không bắt buộc), chiếm 33.33%.

3.3. Nhóm nghiên cứu sinh

Nhóm đáp viên đang theo học TS từ các trường tại TpHCM (xem phụ lục Bảng 3) gồm 26 NCS, có độ tuổi lúc phỏng vấn trong khoảng từ 25 đến 47, độ tuổi trung bình là ~34 tuổi.

Về giới tính, bao gồm 26 người, trong đó có 09 nam - 34.62% và 17 nữ - 65.38%. Điều này cho thấy tỷ lệ nữ giới trong nhóm đáp viên đang theo học NCS cao hơn đáng kể so với nam giới. Về nghề nghiệp, nhóm đáp viên được phân thành ba nhóm chính: giám đốc doanh nghiệp, GV và chuyên viên. Phần lớn đáp viên đang độc thân, chiếm 80.77% (21 người), trong khi chỉ có 19.23% (05 người) đã lập gia đình.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Các học phần của chương trình đào tạo

Từ các cuộc phỏng vấn và thảo luận nhóm, các đáp viên đã đưa ra thông tin về các học phần mà họ đã học. Kết quả tổng hợp sự tương đồng và khác biệt giữa các học phần trong Chương Trình Đào Tạo (CTĐT) trong nước và nước ngoài.

Phương pháp nghiên cứu và phân tích dữ liệu định lượng là hai môn học bắt buộc trong Chương Trình Đào Tạo Tiến sĩ (CTĐT TS) ở hầu hết các Trường Đại học, cùng với thiết kế nghiên cứu cũng thường là học phần bắt buộc. Một số môn học tại đại học ở Việt Nam tương đồng với nước ngoài, bao gồm Thống kê trong kinh doanh, Lý thuyết quản trị kinh doanh, Quản trị đa văn hóa, và các môn khác như Chiến lược quản trị chuỗi cung ứng toàn cầu.

Quản trị chiến lược là môn học tự chọn duy nhất có mặt trong tất cả CTĐT, trong khi một số môn học tự chọn khác như Hành vi tổ chức, Quản trị chuỗi cung ứng, và Kinh doanh quốc tế chỉ xuất hiện trong một số CTĐT. Các môn học liên quan đến lý thuyết quản trị và kỹ năng nghiên cứu như Các lý thuyết quản trị, Đạo đức kinh doanh, và Thống kê nâng cao cũng có mặt ở một số Trường Đại học nước ngoài.

Hội thảo và báo cáo chuyên đề tại các Trường Đại học nước ngoài thường tập trung vào các chủ đề liên quan đến môn học trong CTĐT, như Hành vi tổ chức vi mô/vĩ mô và Nghiên cứu thực địa, và thường được cấp từ 01 đến 03 tín chỉ, với trung bình 02 tín chỉ. Tham gia hội thảo không phải là yêu cầu tại đa số các Trường Đại học ở Việt Nam, nhưng một số trường tổ chức hội thảo cho nghiên cứu sinh và tính tín chỉ tích lũy cho họ. Các chủ đề hội thảo tại Việt Nam bao gồm Kinh doanh Quốc tế, Chiến lược quản trị doanh nghiệp, và Quản trị chuỗi cung ứng, tương tự với các chủ đề ở nước ngoài.

Tại các Trường Đại học Việt Nam, **Phương pháp nghiên cứu khoa học** là môn học bắt buộc trong chương trình Tiến sĩ (TS). Tổng quan lý thuyết có thể là một học phần riêng hoặc một phần trong phương pháp nghiên cứu, và báo cáo chuyên đề này là yêu cầu bắt buộc trước khi bảo vệ luận văn. **Nghiên cứu định tính** chỉ xuất hiện tại một số trường, trong khi **Mô hình định lượng** là học phần bắt buộc ở tất cả các trường. Luận án yêu cầu từ 70 - 75 tín chỉ để hoàn thành chương trình. Các môn học tự chọn như Quản trị nguồn nhân lực, Khởi nghiệp, và Nghệ thuật lãnh đạo có sự tương đồng với chương trình quốc tế. Tuy nhiên, một số môn tự chọn đặc biệt, như Marketing có nhiều chuyên ngành riêng biệt và các môn học độc lạ như Luật sở hữu trí tuệ, luôn không được học viên đánh giá cao.

4.2. Ý kiến đánh giá của NCS

4.2.1. Nhu cầu, mong muốn của NCS

Phụ lục Bảng 4 chỉ ra ba chủ đề chính về nhu cầu, mong muốn của học viên. Đầu tiên, liên quan đến giảng viên và chương trình học, học viên nhấn mạnh rằng việc có một GVHD phù hợp và giỏi chuyên môn là rất quan trọng, với 25 ý kiến đề cập đến việc này. Họ cũng kỳ vọng được học với các GV có năng lực truyền đạt tốt, điều này nhận được 20 ý kiến ủng hộ. Đồng thời, 20 ý kiến cũng cho rằng cần tăng cường sự tương tác giữa GV và học viên. Về chương trình học, 26 ý kiến mong muốn có thêm môn tự chọn và cho phép tự chọn môn học, điều này cho thấy sự khác biệt so với các nghiên cứu khác trên thế giới. Cũng có 25 ý kiến đề nghị tăng cường dạy thực hành và 20 ý kiến yêu cầu các môn học phải phù hợp với hướng nghiên cứu của học viên. Hơn nữa, 20 ý kiến mong muốn gia tăng giờ học trực tuyến và 18 ý kiến yêu cầu giảm giờ giảng ở trường. Cuối cùng, 22 ý kiến cho rằng cần tổ chức nhiều hội thảo chuyên đề hơn.

Về cơ sở vật chất và hạ tầng, học viên cũng có nhiều đề xuất cụ thể. Có 22 ý kiến mong muốn cải thiện chất lượng phòng học và hệ thống Wifi, 18 ý kiến đề xuất nâng cấp cơ sở vật chất chung, và 16 ý kiến yêu cầu nâng cấp hệ thống âm thanh. 24 ý kiến nhấn mạnh việc đầu tư vào cơ sở dữ liệu điện tử là cần thiết. Một số học viên còn đề nghị xây thêm thang máy hoặc thang cuốn, mở rộng bãi giữ xe, và đầu tư vào hệ thống máy lạnh, với mỗi đề xuất nhận được 07 ý kiến ủng hộ. Những đề xuất này chỉ ra rằng cơ sở vật chất hiện tại không đáp ứng đủ nhu cầu của học viên, điều này cũng được xác nhận bởi nghiên cứu của Dinham và Scott (1999), nhấn mạnh tầm quan trọng của việc cải thiện cơ sở vật chất trong các chương trình đào tạo.

Chủ đề liên quan đến sự hỗ trợ từ gia đình và môi trường học tập tuy ít hơn nhưng cũng rất quan trọng. Có 12 ý kiến mong muốn nhận được sự cảm thông và hỗ trợ từ gia đình trong quá trình học tập. Kết quả này phần nào tương tự các công bố của Cao (2001); Jairam và Kahl (2012); Rockinson-Szapkiw, S. Spaulding, và Bade (2014). Cuối cùng, 19 ý kiến hy vọng gặp nhiều may mắn trong quá trình học tập và nghiên cứu. Kết quả này không tương đồng bất kỳ kết quả nghiên cứu nào khác đã công bố. Điều đó cho thấy NCS Việt Nam cầu mong vào sự may mắn trong quá trình học tập và theo đuổi bằng TS.

4.2.2. *Khó khăn, thách thức của NCS*

Các Nghiên Cứu Sinh (NCS) đối mặt với nhiều khó khăn trong quá trình học tập và nghiên cứu. Một vấn đề lớn là chính sách tổ chức không hỗ trợ đầy đủ và có nhiều điều kiện ràng buộc, ảnh hưởng tiêu cực đến năng lực và cơ hội nghiên cứu của họ, với 20 ý kiến phản ánh điều này. Họ cũng gặp khó khăn trong việc tiếp cận cơ sở dữ liệu bài báo khoa học, điều này dẫn đến việc sử dụng nguồn không chính thống và thậm chí vi phạm bản quyền, như được nêu bởi 20 ý kiến.

Ngoài ra, nhiều NCS thiếu kỹ năng viết bài khoa học chất lượng cao (18 ý kiến) và kỹ năng phân tích dữ liệu (12 ý kiến), khiến việc hoàn thiện báo cáo và luận án trở nên khó khăn. Họ cũng gặp vấn đề trong việc tìm ý tưởng nghiên cứu phù hợp (18 ý kiến) và có nỗi sợ toán và thống kê (09 ý kiến), cùng với kỹ năng sử dụng phần mềm yếu (06 ý kiến). Yêu tiếng Anh (15 ý kiến) cũng là một thách thức lớn, điều này không được nêu rõ trong các nghiên cứu trước đó. Những vấn đề này cho thấy sự khác biệt so với các công bố trước đây và nhấn mạnh sự cần thiết phải cải thiện các điều kiện và hỗ trợ cho NCS.

4.3. *Đánh giá, trải nghiệm của người học đã hoàn thành chương trình TS trong nước*

4.3.1. *Về cơ sở vật chất và tài nguyên học tập*

Trong lĩnh vực cơ sở dữ liệu và tài nguyên học thuật, thư viện không cung cấp đủ cơ sở dữ liệu bài báo cần thiết, theo phản ánh của 30 học viên (xem phụ lục Bảng 6). Về hạ tầng và tiện ích, nhiều học viên (22 ý kiến) cho biết trường có nhiều cơ sở, dẫn đến việc di chuyển xa và nhiều nơi trong quá trình học tập. Các vấn đề về tiện ích bao gồm nhà vệ sinh không sạch sẽ (06 ý kiến), thang máy quá tải (12 ý kiến), và thiết bị trong phòng học như loa, micro thường xuyên trục trặc (08 ý kiến). Máy chiếu gặp sự cố hoặc thiếu máy chiếu (05 ý kiến), quạt hỏng hoặc thiếu (04 ý kiến), máy tính yếu (04 ý kiến), và bảng viết lem màu mực (04 ý kiến). Những vấn đề này có thể đặc thù riêng của các cơ sở giáo dục tại Việt Nam, và chưa được nêu rõ trong các nghiên cứu quốc tế.

4.3.2. *Nội dung chương trình đào tạo (các học phần và các yếu tố liên quan khác)*

Về nội dung các học phần, phản hồi từ học viên cho thấy sự đa dạng trong đánh giá. Một số học viên cho rằng các học phần rất ôn (05 ý kiến), ôn (02 ý kiến), hoặc khá ôn (04 ý kiến). Một số học phần được đánh giá là hay (02 ý kiến) và rất phù hợp (02 ý kiến), cùng với khá phù hợp (04 ý kiến). Tuy nhiên, một số học viên cảm thấy các học phần quá nhàn (10 ý kiến) hoặc không quá nặng (02 ý kiến), trong khi một số khác thấy học phần khá nặng (03 ý kiến).

Đặc biệt, 24 ý kiến phản ánh sự không hài lòng về việc không được tự chọn các học phần tự chọn, cho thấy sự khó khăn trong việc tạo ra chương trình học linh hoạt. Về áp lực trong quá trình học tập và nghiên cứu, công bố quốc tế được đánh giá là quá khó khăn (20 ý kiến) và tạo ra nhiều áp lực (19 ý kiến).

4.3.3. *GV giảng dạy và Giảng Viên Hướng Dẫn (GVHD)*

Về Giảng Viên (GV), nhiều ý kiến phản ánh thái độ và tác phong làm việc chưa tốt. Cụ thể, 10 ý kiến cho rằng GV hay đi trễ, 08 ý kiến cho biết GV bỏ lớp, và 13 ý kiến cho rằng GV thường cho học viên về sớm. Một số học viên (12 ý kiến) cảm thấy GV không giảng dạy theo đề cương môn học, ảnh hưởng đến tính hệ thống của chương trình. Thêm vào đó, 09 ý kiến cho rằng GV giảng dạy thiếu tính chuyên sâu cần thiết cho bậc tiến sĩ và 14 ý kiến phản ánh thiếu tương tác với học viên. Một số vấn đề khác bao gồm GV chưa kiểm soát tốt cảm xúc bản thân (08 ý kiến), thiếu tác phong chuyên nghiệp (05 ý kiến), giảng dạy buồn ngủ (08 ý kiến), và thờ ơ với học viên (07 ý kiến).

Về GVHD, các phản hồi tập trung vào khả năng và thái độ. Có 17 ý kiến cho rằng GVHD quá bận và không phản hồi Email, gây khó khăn trong trao đổi thông tin. 20 ý kiến phản ánh GVHD mất nhiều thời gian để sửa bài và góp ý, làm chậm tiến độ nghiên cứu. Một số học viên (14 ý kiến) cho rằng GVHD thiếu kinh nghiệm nghiên cứu, và 10 ý kiến cho rằng họ thiếu chuyên môn về phương pháp. Thái độ của GVHD cũng bị chỉ trích, với 15 ý kiến cho rằng họ không quan tâm đến học viên.

4.3.4. Khó khăn, thách thức

Nhiều học viên gặp khó khăn trong việc xác định khe hở nghiên cứu với 16 ý kiến phản ánh vấn đề này, cho thấy thách thức trong việc tìm hướng đi mới cho nghiên cứu bậc tiến sĩ. Kỹ năng đọc tài liệu tiếng Anh kém được ghi nhận với 09 ý kiến, cùng với kỹ năng viết kém (21 ý kiến), làm giảm khả năng tiếp cận và trình bày kết quả nghiên cứu. Kỹ năng phân tích dữ liệu yếu cũng được phản ánh qua 15 ý kiến, cho thấy thiếu hụt trong xử lý và diễn giải dữ liệu. Sự sợ hãi đối với toán học và các con số (11 ý kiến) và kỹ năng sử dụng phần mềm chuyên môn yếu (13 ý kiến) cũng là những vấn đề đáng lưu ý. Yếu tiếng Anh được cho là một thách thức lớn đối với 09 học viên.

Những khó khăn và thách thức này của học viên trong nước, cùng với những phản hồi và đề xuất cải tiến, phần nào tương đồng với các nghiên cứu trước đây của Dinham và Scott (1999); Cao (2001); Gardner (2009); Jairam và Kahl (2012); Devos và cộng sự (2017); Maddox (2017); Apperson (2019); Le và cộng sự (2021).

4.4. Đánh giá, trải nghiệm của người học đã hoàn thành chương trình TS nước ngoài

4.4.1. Đánh giá về chương trình đào tạo, GVHD, GV giảng dạy

Học viên tốt nghiệp tiến sĩ từ nước ngoài đánh giá khá cao chất lượng chương trình học. Cụ thể, nhiều học viên cảm thấy chương trình học thú vị (06 ý kiến), dễ tiếp thu (04 ý kiến), và hấp dẫn (03 ý kiến). Một số học viên cho rằng chương trình học rất tốt (02 ý kiến), khá tốt (02 ý kiến), và rất bổ ích (10 ý kiến). Chương trình cũng được coi là tương xứng với chi phí (10 ý kiến) và có lịch học hợp lý (06 ý kiến), với các học phần bắt buộc hỗ trợ cho luận án (12 ý kiến). Tuy nhiên, một số học viên cảm thấy chương trình có áp lực (02 ý kiến).

Về Giảng Viên Hướng Dẫn (GVHD), học viên đánh giá cao năng lực và sự nhiệt tình của họ, với 10 ý kiến cho rằng GVHD có năng lực nghiên cứu giỏi và 08 ý kiến cho rằng GVHD luôn hỗ trợ và giúp đỡ. Tuy nhiên, cũng có ý kiến cho rằng GVHD khá khắt khe (09 ý kiến) và chỉ định hướng để học viên tự chủ (04 ý kiến).

Đối với giảng viên giảng dạy, một số học viên cho rằng giảng viên nói tiếng Anh quá nhanh (05 ý kiến). Tuy nhiên, đa số học viên đánh giá cao sự nhiệt tình trong việc giải đáp thắc mắc (08 ý kiến), sự chuyên nghiệp và lịch sự (06 ý kiến), cùng với việc tuân thủ giờ lên lớp (10 ý kiến).

4.4.2. Đánh giá về cơ sở vật chất, môi trường học tập

Các học viên tốt nghiệp tiến sĩ từ nước ngoài đã đưa ra nhiều phản hồi tích cực về cơ sở vật chất và môi trường học tập của trường (xem phụ lục Bảng 11). Họ đánh giá cao cơ sở hạ tầng kỹ thuật số, với 12 ý kiến khen ngợi Internet mạnh, giúp truy cập nhanh chóng vào tài nguyên học tập và nghiên cứu trực tuyến. Phòng học hiện đại cũng được 12 ý kiến đánh giá tích cực, cho thấy cơ sở vật chất đáp ứng yêu cầu về không gian học tập tiện nghi và tiên tiến.

Thư viện của trường nhận được 12 ý kiến khen ngợi vì có đầy đủ tài liệu cần thiết, cùng với cơ sở dữ liệu cung cấp bài báo khoa học được đánh giá đầy đủ với 10 ý kiến, cho thấy sự hỗ trợ mạnh mẽ trong việc tiếp cận thông tin khoa học.

Không gian sống và sinh hoạt của học viên cũng được đánh giá cao, với 09 ý kiến khen ngợi ký túc xá hiện đại và 08 ý kiến về không gian rộng rãi, ít người, tạo môi trường yên tĩnh cho việc học tập.

Môi trường học tập tại trường được mô tả là rất chủ động với 12 ý kiến cho rằng học viên có thể tự do phát triển ý tưởng nghiên cứu. Sự hỗ trợ từ bạn bè (12 ý kiến) và gia đình (11 ý kiến) cũng được ghi nhận, tạo nên một mạng lưới hỗ trợ mạnh mẽ cả về mặt học thuật và tinh thần.

4.4.3. *Khó khăn, thách thức*

Khó khăn về ngôn ngữ là một thách thức đáng kể đối với học viên, với 09 ý kiến phản ánh khó khăn trong việc hiểu và sử dụng ngôn ngữ địa phương. Giao tiếp gặp khó khăn (07 ý kiến) làm tăng thêm thách thức trong việc hòa nhập vào môi trường học thuật và xã hội mới. Viết tiếng Anh theo phong cách học thuật cũng là một trở ngại lớn, với 10 ý kiến cho rằng việc viết các bài luận và bài báo khoa học gặp khó khăn.

Áp lực công bố bài báo trên các tạp chí quốc tế là một yêu cầu quan trọng và căng thẳng, được ghi nhận bởi 09 ý kiến. Áp lực bảo vệ luận án cũng là một thách thức lớn, với 12 ý kiến cho rằng việc chuẩn bị và đối mặt với quá trình đánh giá nghiêm ngặt là rất khó khăn.

Những vấn đề này phần nào tương đồng với các nghiên cứu trước của Dinham và Scott (1999); Cao (2001); Gardner (2009); Jairam và Kahl (2012); Devos và cộng sự (2017); Maddox (2017); Apperson (2019); Sverdlik và Hall (2020); Le và cộng sự (2021); Zhuchkova và Bekova (2023).

5. **Kết luận và đề xuất**

Tổng hợp từ các nghiên cứu trước và trải nghiệm thực tế của NCS Việt Nam cũng như các TS đã tốt nghiệp trong và ngoài nước cho thấy các yếu tố quan trọng cấu thành chương trình đào tạo TS bao gồm: nội dung các học phần, cơ sở vật chất và tài nguyên học tập, người hướng dẫn, chuẩn mực xã hội và sự hỗ trợ của gia đình, và chính sách tuyển sinh và đào tạo.

Sự hỗ trợ từ người hướng dẫn (GVHD) và tính chuyên nghiệp trong việc cung cấp phản hồi xây dựng là yếu tố quan trọng giúp NCS hoàn thành chương trình và nhận bằng TS. Cần định rõ mục tiêu và kỳ vọng của chương trình đào tạo và yêu cầu tối thiểu để cả hai bên hiểu rõ.

Hạn chế về năng lực của người học, như kỹ năng đọc và viết tiếng Anh, cho thấy sự cần thiết của việc sàng lọc đầu vào. Đánh giá ứng viên qua đề cương nghiên cứu hoặc kỳ thi về thống kê, tiếng Anh là rất quan trọng để chọn được ứng viên phù hợp.

Các phản hồi tích cực từ TS nước ngoài về chất lượng chương trình và năng lực GV cho thấy cam kết và nỗ lực của trường trong việc tạo điều kiện học tập và nghiên cứu tốt nhất. Kết hợp cơ sở vật chất tốt, đặc biệt là cơ sở dữ liệu liên quan đến việc tải các bài báo, các nghiên cứu công bố quốc tế uy tín và môi trường học tập chủ động cùng với sự hỗ trợ từ cộng đồng đã góp phần vào thành công của học viên TS. Điều này cho thấy các trường nên đầu tư vào cơ sở vật chất, xây dựng môi trường học tập và nghiên cứu, và tạo cơ hội giao lưu chia sẻ qua hội thảo và báo cáo chuyên đề.

Tuy nhiên, nghiên cứu này có một số hạn chế: phương pháp định tính với số lượng đáp viên ít, phạm vi nghiên cứu chỉ tại TpHCM, và không sử dụng phương pháp định lượng. Do đó, các nhà quản lý giáo dục và người phụ trách xây dựng chương trình cần cân nhắc kỹ lưỡng khi tham khảo kết quả nghiên cứu này.

LỜI CẢM ƠN

Chúng tôi cảm ơn Đại học Kinh tế TpHCM đã tài trợ cho đề tài nghiên cứu này. Cảm ơn các đáp viên đã dành thời gian quý báu tham gia vào nghiên cứu.

Tài liệu tham khảo

- Ahmed, S. K. (2024). The pillars of trustworthiness in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, 2, Article 100051. doi:10.1016/j.glmedi.2024.100051
- Apperson, A. (2019). *Mentorship experiences of doctoral students: Effects on program satisfaction and ideal mentor qualities*. Ypsilanti, MI: Eastern Michigan University.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (BGD&ĐT). (2022). *Số liệu thống kê giáo dục đại học năm học 2021 - 2022 [Higher education statistics for the 2021 - 2022 academic year]*. Truy cập ngày 10/05/2024 tại <https://moet.gov.vn/thong-ke/Pages/thong-ke-giao-duc-dai-hoc.aspx?ItemID=8831>
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (BGD&ĐT). (2023). *10 năm thực hiện NQ 29: Thay đổi lớn về khoa học, công nghệ và hợp tác quốc tế [10 years of implementing resolution 29: Great changes in science, technology and international cooperation]*. Truy cập ngày 10/05/2024 tại <https://moet.gov.vn/giaoducquocdan/khoa-hoc-va-cong-nghe/Pages/tin-tuc.aspx?ItemID=8841>
- Burkard, A. W., Knox, S., DeWalt, T., Fuller, S., Hill, C., & Schlosser, L. Z. (2014). Dissertation experiences of doctoral graduates from professional psychology programs. *Counselling Psychology Quarterly*, 27(1), 19-54. doi:10.1080/09515070.2013.821596
- Callary, B., Werthner, P., & Trudel, P. (2012). The lived experience of a Doctoral student: The process of learning and becoming. *The Qualitative Report*, 17(43), 1-20. doi:10.46743/2160-3715/2012.1715
- Cao, W. (2001). *How male and female Doctoral students experience their Doctoral programs similarly and differently*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA, United States.
- Cuthbert, R. (2010). Students as customers. *Higher Education Review*, 42(3), 3-25.
- Devos, C., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Azzi, A., Frenay, M., Galand, B., & Klein, O. (2017). Doctoral students' experiences leading to completion or attrition: A matter of sense, progress and distress. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 61-77. doi:10.1007/s10212-016-0290-0
- Dinham, S., & Scott, C. (1999). *The doctorate: Talking about the degree*. Kingswood, NSW: University of Western Sydney.
- Gardner, S. K. (2009). Student and faculty attributions of attrition in high and low-completing doctoral programs in the United States. *Higher Education*, 58(1), 97-112. doi:10.1007/s10734-008-9184-7
- Gittings, G., Bergman, M., Shuck, B., & Rose, K. (2018). 2018 gittings impact of student attributes and program characteristics on Ph.D. degree completion. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 30(3), 3-22. doi:10.1002/nha3.20220
- Hockey, J. (1994). New territory: Problems of adjusting to the first year of a social science Ph.D. *Studies in Higher Education*, 19(2), 177-190. doi:10.1080/03075079412331382027

- Jairam, D., & Kahl, D. H. (2012). Navigating the doctoral experience: The role of social support in successful degree completion. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 311-329. doi:10.28945/1700
- Kornbluh, M. (2015). Combatting challenges to establishing trustworthiness in qualitative research. *Qualitative Research in Psychology*, 12(4), 397-414. doi:10.1080/14780887.2015.102
- Le, M., Pham, L., Kim, K., & Bui, N. (2021). The impacts of supervisor - Ph.D. student relationships on Ph.D. students' satisfaction: A case study of Vietnamese universities. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 18(4), Article 18. doi:10.53761/1.18.4.18
- Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower: The causes and consequences of departure from doctoral study*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Maddox, S. (2017). *Did not finish: Doctoral attrition in higher education and student affairs*. Greeley, CO: University of Northern Colorado.
- Mantai, L. (2015). Feeling like a researcher: Experiences of early doctoral students in Australia. *Studies in Higher Education*, 42(4), 636-650. doi:10.1080/03075079.2015.1067603
- McCray, J., & Joseph-Richard, P. (2021). Doctoral students' well-being in United Kingdom business schools: A survey of personal experience and support mechanisms. *The International Journal of Management Education*, 19(2), Article 100490. doi:10.1016/j.ijme.2021.100490
- Ng, I. C. L., & Forbes, J. (2009). Education as service: The understanding of university experience through the service logic. *Journal of Marketing for Higher Education*, 19(1), 38-64. doi:10.1080/08841240902904703
- Nguyen, L. T. H. (2018). *Becoming professional researchers: An exploration of the experiences of Vietnamese doctoral students in Australia*. Melbourne, VIC: University of Melbourne.
- Rockinson-Szapkiw, A., S. Spaulding, L., & Bade, B. (2014). Completion of educational doctorates: How universities can foster persistence. *International Journal of Doctoral Studies*, 9, 293-308. doi:10.28945/2072
- Sverdlik, A., & Hall, N. C. (2020). Not just a phase: Exploring the role of program stage on well-being and motivation in doctoral students. *Journal of Adult and Continuing Education*, 26(1), 97-124. doi:10.1177/1477971419842887
- Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., & Hubbard, K. (2018). The Ph.D. experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 361-388. doi:10.28945/4113
- Van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M., & Jansen, E. (2019). Factors that influence Ph.D. candidates' success: The importance of Ph.D. project characteristics. *Studies in Continuing Education*, 43(1), 48-67. doi:10.1080/0158037X.2019.1652158
- Zhuchkova, S., & Bekova, S. (2023). Building a strong foundation: How pre-doctorate experience shapes doctoral student outcomes. *PLoS ONE*, 18(9), 1-13. doi:10.1371/journal.pone.0291448

