



Original Article

Assessing Preservice Teachers' Satisfaction with Integrated Training Programs in Vietnam: A Case Study at Vietnam National University, Hanoi

Nguyen Ngoc Anh*

VNU University of Education, 144 Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Received 22nd January 2026

Revised 04th September 2026; Accepted 22nd September 2026

Abstract: This study evaluates preservice teachers' satisfaction with integrated teacher education programs in Vietnam, focusing on two majors: Natural Science Education and History-Geography Education. A mixed-methods approach was employed, combining a survey of 295 students at the University of Education, Vietnam National University, Hanoi, with in-depth interviews involving 12 lecturers and 6 academic administrators directly engaged in program implementation. Data were collected using a five-point Likert-scale questionnaire and analyzed through Exploratory Factor Analysis (EFA), descriptive statistics, independent-samples t-tests, one-way ANOVA, and multiple linear regression. Exploratory Factor Analysis (EFA) revealed four key factors affecting students' satisfaction, represented by observed variables associated with curriculum content and structure, teaching and assessment practices, academic staff and learning support, and professional development and teaching practicum opportunities. The findings indicate that students generally reported a relatively high level of satisfaction with the integrated teacher education programs. Multiple regression analysis showed that teaching and learning support exerted the strongest influence on overall student satisfaction, followed by curriculum content and structure, professional development opportunities, and learning facilities. In addition, students intending to pursue teaching careers reported significantly higher satisfaction than those without such intentions ($t = 2.86$; $p = 0.008$). Qualitative findings corroborated the quantitative results while highlighting several challenges, including heavy course workloads, insufficient interdisciplinary coherence among some modules, and limitations in practicum support mechanisms. The study provides empirical evidence for improving integrated teacher education programs and contributes practical recommendations for enhancing program quality and relevance in preparing interdisciplinary teachers within the context of Vietnam's ongoing general education reform.

Keywords: student satisfaction; integrated teacher education; History-Geography Education; Natural Science Education; teacher education; curriculum evaluation; Vietnam.

* Corresponding author.

E-mail address: anhnn.vnu@vnu.edu.vn

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.5443>

Đánh giá sự hài lòng của sinh viên sư phạm đối với chương trình đào tạo tích hợp tại Việt Nam: Nghiên cứu trường hợp tại Đại học Quốc gia Hà Nội

Nguyễn Ngọc Ánh*

Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội, 144 Xuân Thủy, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 22 tháng 01 năm 2026

Chỉnh sửa ngày 04 tháng 9 năm 2026; Chấp nhận đăng ngày 22 tháng 9 năm 2026

Tóm tắt: Nghiên cứu này nhằm đánh giá mức độ hài lòng của sinh viên sư phạm đối với các chương trình đào tạo giáo viên tích hợp tại Việt Nam, tập trung vào hai ngành: Sư phạm Khoa học Tự nhiên và Sư phạm Lịch sử - Địa lý. Nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp, kết hợp khảo sát 295 sinh viên tại Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội với phỏng vấn sâu 12 giảng viên và 6 cán bộ quản lý trực tiếp tham gia triển khai chương trình đào tạo. Dữ liệu được thu thập bằng bảng hỏi thang đo Likert 5 mức và được phân tích thông qua các kỹ thuật: phân tích nhân tố khám phá (EFA), thống kê mô tả, kiểm định t-test cho mẫu độc lập, phân tích phương sai một nhân tố (ANOVA) và hồi quy tuyến tính đa biến. Kết quả phân tích nhân tố khám phá (EFA) xác định bốn nhóm yếu tố chính ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên, bao gồm: nội dung và cấu trúc chương trình đào tạo; phương pháp giảng dạy và đánh giá; đội ngũ giảng viên và hỗ trợ học tập; cơ hội phát triển nghề nghiệp và thực hành sư phạm. Phân tích hồi quy đa biến chỉ ra rằng giảng dạy và hỗ trợ học tập là yếu tố có ảnh hưởng mạnh nhất đến sự hài lòng chung của sinh viên, tiếp theo là nội dung và cấu trúc chương trình cùng cơ hội phát triển nghề nghiệp ($p < 0,05$). Trong khi đó, cơ sở vật chất và môi trường học tập tuy có ảnh hưởng tích cực nhưng chưa đạt mức ý nghĩa thống kê. Chất lượng giảng dạy, năng lực chuyên môn và sự hỗ trợ của giảng viên được xác định là những yếu tố có vai trò đặc biệt quan trọng trong việc nâng cao trải nghiệm học tập và mức độ hài lòng của người học. Bên cạnh đó, nhóm sinh viên có định hướng theo nghề giáo viên thể hiện mức độ hài lòng cao hơn đáng kể so với nhóm không có định hướng này ($t = 2,86$; $p = 0,008$). Kết quả định tính củng cố các phát hiện định lượng, đồng thời chỉ ra một số thách thức như khối lượng học phần lớn, sự liên kết liên ngành giữa một số học phần còn hạn chế và những bất cập trong cơ chế hỗ trợ thực hành sư phạm. Nghiên cứu cung cấp bằng chứng thực nghiệm phục vụ việc hoàn thiện các chương trình đào tạo giáo viên tích hợp, đồng thời đề xuất các khuyến nghị nhằm nâng cao chất lượng và tính phù hợp của chương trình trong đào tạo đội ngũ giáo viên liên môn đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông ở Việt Nam.

Từ khóa: sự hài lòng của sinh viên; đào tạo giáo viên tích hợp; Sư phạm Lịch sử - Địa lý; Sư phạm Khoa học Tự nhiên; đào tạo giáo viên; đánh giá chương trình đào tạo; Việt Nam.

1. Mở đầu

Việc triển khai Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đặt ra yêu cầu đào tạo đội ngũ giáo viên có năng lực tích hợp, đặc biệt ở các môn Khoa học Tự nhiên và Lịch sử - Địa lý [1]. Để

đáp ứng yêu cầu này, nhiều cơ sở đào tạo giáo viên, trong đó có Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội, đã phát triển các chương trình đào tạo sư phạm tích hợp. Tuy nhiên, thực tiễn triển khai còn cho thấy các vấn đề về sự gắn kết nội dung, phương pháp giảng dạy và cơ hội thực hành sư phạm [2-6].

Trong giáo dục đại học, sự hài lòng của sinh viên là chỉ báo quan trọng phản ánh chất lượng

* Tác giả liên hệ.

Địa chỉ email: anhnn.vnu@vnu.edu.vn

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.5443>

chương trình và mức độ đáp ứng nhu cầu học tập [7-11]. Mặc dù đã có một số nghiên cứu về đào tạo giáo viên tích hợp tại Việt Nam, phần lớn tập trung vào phân tích chương trình hoặc chính sách [2, 4, 5, 12] trong khi trải nghiệm và cảm nhận của sinh viên - đối tượng trực tiếp tiếp nhận chương trình - chưa được khảo sát đầy đủ.

Trên cơ sở đó, nghiên cứu này nhằm: i) Đánh giá mức độ hài lòng của sinh viên đối với chương trình đào tạo sư phạm tích hợp; và ii) Phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng này, thông qua khảo sát 295 sinh viên cùng phỏng vấn giảng viên và cán bộ quản lý trực tiếp tham gia triển khai chương trình.

2. Tổng quan nghiên cứu

2.1. Lý thuyết về sự hài lòng của sinh viên và tổng quan nghiên cứu liên quan

Sự hài lòng của sinh viên là một cấu trúc đa chiều, phản ánh mức độ đáp ứng của chương trình đào tạo đối với kỳ vọng, nhu cầu và trải nghiệm học tập của người học [7-11, 13]. Trong nghiên cứu giáo dục đại học, mô hình Input-Environment-Outcome của Astin A. W. chỉ ra rằng sự hài lòng của sinh viên chịu ảnh hưởng đồng thời bởi đặc điểm đầu vào, môi trường học tập và các trải nghiệm trong quá trình đào tạo [14]. Các yếu tố thường được xem xét gồm chất lượng nội dung chương trình, phương pháp giảng dạy, sự hỗ trợ của giảng viên, điều kiện học tập và khả năng đáp ứng yêu cầu nghề nghiệp [14, 15].

Bên cạnh các yếu tố thuộc môi trường học tập và trải nghiệm đào tạo, nhiều nghiên cứu cho rằng chất lượng chương trình đào tạo cần được xem xét trong mối quan hệ với chuẩn đầu ra và sự gắn kết giữa mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy học và đánh giá. Theo Biggs và Tang (2022), nguyên lý “constructive alignment” nhấn mạnh sự nhất quán giữa các thành tố của chương trình đào tạo nhằm bảo đảm người học đạt được các năng lực mong đợi. Trong bối cảnh giáo dục đại học, mức độ hài lòng của sinh viên thường gia tăng khi chương trình đào tạo được thiết kế rõ ràng, có tính liên kết và hỗ trợ hiệu quả cho việc phát triển năng lực nghề nghiệp [16].

Trong lĩnh vực đào tạo giáo viên, nhiều nghiên cứu quốc tế nhấn mạnh vai trò của thiết kế chương trình, tính gắn kết giữa các học phần, mức độ liên thông giữa lý thuyết và thực hành, cũng như sự hướng dẫn của giảng viên trong việc hình thành năng lực sư phạm cho sinh viên [6, 17]. Trong bối cảnh cải cách chương trình và phát triển năng lực dạy học tích hợp, tính rõ ràng của cấu trúc chương trình, sự liên kết giữa các lĩnh vực chuyên môn và mức độ cập nhật nội dung được xem là những yêu cầu quan trọng [4, 12].

Các nghiên cứu gần đây về sự hài lòng của sinh viên trong giáo dục đại học cho thấy người học thường đánh giá cao vai trò của chất lượng dịch vụ đào tạo, phương pháp giảng dạy, sự hỗ trợ học thuật, môi trường học tập và trải nghiệm phát triển năng lực [7, 8, 10]. Trong bối cảnh Việt Nam, nghiên cứu [10] cũng cho thấy chất lượng dịch vụ giáo dục đại học có liên hệ đáng kể với sự hài lòng của sinh viên. Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu tập trung vào đào tạo đơn môn, trong khi các chương trình đào tạo tích hợp - với cấu trúc liên ngành phức tạp hơn - ít được khảo sát từ góc nhìn của sinh viên. Các nghiên cứu tiếp cận chương trình đào tạo tích hợp chủ yếu tập trung vào khía cạnh khung năng lực hoặc chính sách tổ chức môn học [2, 4, 5, 12], mà chưa đi sâu vào phân tích mức độ hài lòng hay những yếu tố ảnh hưởng đến trải nghiệm của sinh viên.

Khoảng trống này cho thấy sự cần thiết phải đánh giá sự hài lòng của sinh viên đối với chương trình đào tạo sư phạm tích hợp dựa trên cả các yếu tố chương trình, phương pháp giảng dạy, điều kiện hỗ trợ và cơ hội phát triển nghề nghiệp. Cách tiếp cận này không chỉ phản ánh chất lượng đào tạo một cách toàn diện hơn mà còn cung cấp cơ sở thực tiễn cho việc điều chỉnh và hoàn thiện chương trình, đặc biệt trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông hiện nay.

2.2. Đào tạo giáo viên tích hợp trong bối cảnh đổi mới giáo dục Việt Nam

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 của Việt Nam nhấn mạnh định hướng phát triển năng lực, đặc biệt là năng lực tích hợp liên môn, trong đó các môn học như Khoa học Tự nhiên và Lịch sử - Địa lí được tổ chức theo hướng gắn kết nội

dung, tư duy hệ thống và ứng dụng thực tiễn. Để đáp ứng yêu cầu này, các cơ sở đào tạo sư phạm đã phát triển mô hình chương trình đào tạo giáo viên tích hợp (Integrated Teacher Education Program - ITEP) với mục tiêu hình thành đội ngũ giáo viên có khả năng dạy học đa lĩnh vực, tư duy khoa học và kỹ năng sư phạm linh hoạt [1, 2, 4, 5, 12]. Tuy nhiên, thực tiễn triển khai cho thấy nhiều thách thức: khối lượng học phần lớn, ranh giới giữa các lĩnh vực khoa học chưa thực sự xóa nhòa, sự phối hợp giữa các giảng viên chuyên ngành còn hạn chế, và cơ hội thực hành sư phạm chưa đáp ứng được yêu cầu nghề nghiệp [3-6]. Điều này ảnh hưởng trực tiếp đến trải nghiệm học tập và mức độ hài lòng của sinh viên sư phạm.

Bên cạnh đó, việc triển khai chương trình theo định hướng người học đòi hỏi sự thay đổi không chỉ ở cấu trúc chương trình mà còn ở niềm tin và thực hành sư phạm của giảng viên, đặc biệt trong bối cảnh chuyển đổi từ dạy học truyền thụ sang dạy học phát triển năng lực [18].

2.3. Mô hình nghiên cứu đề xuất

Trên cơ sở tổng quan lý thuyết về sự hài lòng của sinh viên trong giáo dục đại học [9, 14, 15] và các nghiên cứu liên quan đến đào tạo giáo viên tích hợp [6, 12, 17] nghiên cứu đề xuất mô hình đánh giá sự hài lòng của sinh viên đối với chương trình đào tạo giáo viên tích hợp thông qua bốn nhóm nhân tố chính.

Nhóm thứ nhất là Nội dung và cấu trúc chương trình (NCCT). Nhóm nhân tố này phản ánh mức độ rõ ràng của mục tiêu chương trình, sự phù hợp của chuẩn đầu ra, tính cập nhật của nội dung học phần, sự cân đối giữa các lĩnh vực chuyên môn và khả năng đáp ứng yêu cầu hình thành năng lực dạy học tích hợp cho sinh viên. Trong chương trình đào tạo giáo viên tích hợp, mục tiêu chương trình và chuẩn đầu ra giữ vai trò định hướng xuyên suốt, chi phối việc lựa chọn nội dung học phần, tổ chức phương pháp giảng dạy, thiết kế kiểm tra đánh giá, phát triển học liệu và xây dựng các hoạt động thực hành sư phạm. Vì vậy, nhóm NCCT được xem là nhóm nhân tố nền tảng, thể hiện trực tiếp mức độ chương trình chuẩn bị cho sinh viên đạt được các năng lực nghề nghiệp cần thiết sau tốt nghiệp.

Nhóm thứ hai là Phương pháp giảng dạy và đánh giá (PPGD). Nhóm này bao gồm việc vận dụng các phương pháp dạy học tích cực, mức độ gắn kết giữa lý thuyết và thực hành, hình thức kiểm tra đánh giá, khả năng tổ chức các hoạt động học tập tích hợp và mức độ hỗ trợ sinh viên phát triển năng lực dạy học liên môn. Đây là nhóm nhân tố phản ánh chất lượng tổ chức quá trình đào tạo và trải nghiệm học tập thực tế của người học.

Nhóm thứ ba là Đội ngũ giảng viên và quản lý học tập (GVQL). Nhóm này thể hiện năng lực chuyên môn, năng lực sư phạm tích hợp, khả năng hỗ trợ học thuật của giảng viên, sự phối hợp giữa các bộ môn cũng như hiệu quả của công tác quản lý và tư vấn học tập. Đối với chương trình tích hợp, sự phối hợp giữa các giảng viên thuộc các lĩnh vực chuyên môn khác nhau có ý nghĩa quan trọng vì nó ảnh hưởng trực tiếp đến tính liên thông của nội dung đào tạo và khả năng hình thành tư duy liên ngành cho sinh viên.

Nhóm thứ tư là Phát triển nghề nghiệp và thực hành sư phạm (TTCN). Nhóm này phản ánh cơ hội thực hành nghề nghiệp, trải nghiệm thực tập tại trường phổ thông, khả năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn, mức độ tự tin của sinh viên đối với nghề nghiệp tương lai và triển vọng thích ứng với yêu cầu tuyển dụng giáo viên liên môn. Đây là nhóm nhân tố gắn trực tiếp với kết quả đầu ra của chương trình đào tạo và khả năng chuyển hóa tri thức được học thành năng lực nghề nghiệp thực tế.

Từ các cơ sở lý luận và thực tiễn trên, nghiên cứu giả định rằng bốn nhóm nhân tố gồm nội dung và cấu trúc chương trình, phương pháp giảng dạy và đánh giá, đội ngũ giảng viên và quản lý học tập, cùng phát triển nghề nghiệp và thực hành sư phạm đều có ảnh hưởng tích cực đến mức độ hài lòng của sinh viên đối với chương trình đào tạo giáo viên tích hợp. Mức độ hài lòng chung được xem là biến phụ thuộc phản ánh hiệu quả tổng thể của chương trình đào tạo. Mô hình nghiên cứu này được sử dụng làm cơ sở để xây dựng công cụ khảo sát, phân tích nhân tố khám phá (EFA) và kiểm định các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên trong các phân tiếp theo của nghiên cứu.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu này áp dụng thiết kế hỗn hợp theo hướng giải thích bổ trợ, trong đó giai đoạn định lượng được thực hiện trước nhằm xác định các xu hướng và mức độ hài lòng của sinh viên đối với chương trình đào tạo, sau đó là giai đoạn định tính nhằm làm rõ các yếu tố ảnh hưởng, lý giải sâu sắc các kết quả thu được. Cách tiếp cận này cho phép kiểm chứng đồng thời tính khái quát và tính chiều sâu của các kết quả nghiên cứu, phù hợp với mục tiêu đánh giá đa chiều về sự hài lòng của sinh viên đối với chương trình đào tạo giáo viên tích hợp trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam.

3.2. Mẫu nghiên cứu

Tổng thể nghiên cứu bao gồm sinh viên, giảng viên và cán bộ quản lý trực tiếp tham gia hai chương trình đào tạo Sư phạm Khoa học Tự nhiên và Sư phạm Lịch sử - Địa lý tại Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội.

Mẫu khảo sát được lựa chọn theo phương pháp thuận tiện nhưng có kiểm soát theo ba tiêu chí chính nhằm đảm bảo tính đại diện cho quần thể sinh viên của hai ngành đào tạo. (i) Theo năm học: Tỷ lệ mẫu được phân bổ gần tương ứng với quy mô mỗi khóa (Năm 2: 36,3%; Năm 3: 41,7%; Năm 4: 22,0%). (ii) Theo giới tính: Tỷ lệ giới tính trong mẫu (67,1% nữ; 32,9% nam) phản ánh khá sát thực tế phân bố giới tính của sinh viên sư phạm tại đơn vị. (iii) Theo ngành đào tạo: Tác giả đảm bảo phân bổ cân đối giữa hai ngành Sư phạm KHTN (51,5%) và Sư phạm LS-ĐL (48,5%). Việc thiết lập các tiêu chí kiểm soát này giúp hạn chế sai lệch mẫu và tăng tính đại diện khi so sánh giữa các nhóm sinh viên. Tập dữ liệu khảo sát được lưu trữ dưới dạng Google Form và đã được mở quyền truy cập để phục vụ kiểm chứng dữ liệu nghiên cứu. Toàn bộ bảng hỏi và kết quả khảo sát nguyên gốc (không gồm thông tin nhận dạng cá nhân) có thể truy cập tại: <https://url-shortener.me/1IBF>.

Mẫu định tính: giai đoạn phỏng vấn sâu được thực hiện với 12 giảng viên đang trực tiếp giảng dạy trong hai chương trình và 6 cán bộ quản lý

đào tạo ngành. Các đối tượng này được chọn theo phương pháp chọn mẫu có chủ đích (purposive sampling), đảm bảo họ có ít nhất 3 năm kinh nghiệm trong giảng dạy hoặc quản lý chương trình tích hợp.

3.3. Công cụ thu thập dữ liệu

Bảng hỏi khảo sát được xây dựng dựa trên khung lý thuyết về sự hài lòng trong giáo dục đại học, chất lượng chương trình đào tạo và phản hồi của người học [7-11, 13-15], đồng thời tham chiếu các nghiên cứu về đào tạo giáo viên và dạy học tích hợp [2, 6, 12, 17]. Bảng hỏi gồm 26 biến quan sát chia thành 5 nhóm yếu tố: cấu trúc và nội dung chương trình; Hoạt động giảng dạy và hỗ trợ học tập; Cơ sở vật chất và môi trường học tập; Cơ hội phát triển nghề nghiệp; Mức độ hài lòng chung. Thang đo sử dụng Likert 5 bậc (1 - Hoàn toàn không đồng ý đến 5 - Hoàn toàn đồng ý). Độ tin cậy được kiểm định qua Cronbach's Alpha = 0,934, cho thấy mức độ nhất quán nội tại rất cao.

Phòng vấn bán cấu trúc (Semi-structured interview): Bao gồm 8 câu hỏi mở, tập trung vào nhận định của giảng viên và cán bộ quản lý về: sự phù hợp của mục tiêu, nội dung và phương pháp giảng dạy trong chương trình tích hợp; Các khó khăn trong triển khai và đánh giá sinh viên; Đề xuất cải tiến nhằm nâng cao chất lượng chương trình.

3.4. Quy trình thu thập, xử lý và phân tích dữ liệu

Dữ liệu định lượng được thu thập trực tuyến qua Google Forms trong thời gian từ tháng 3 đến tháng 4 năm 2025. Sau khi loại bỏ các phiếu không hợp lệ, 295 phản hồi hợp lệ được đưa vào phân tích. Phỏng vấn định tính được tiến hành trực tiếp và qua Zoom, mỗi buổi kéo dài khoảng 45-60 phút, được ghi âm và mã hoá bằng hệ thống ký hiệu bảo mật.

Định lượng: dữ liệu được xử lý bằng SPSS 26.0, sử dụng các phương pháp thống kê mô tả (Descriptive Statistics), phân tích độ tin cậy (Cronbach's Alpha), phân tích nhân tố khám phá (EFA) và phân tích hồi quy đa biến (Multiple Regression Analysis) nhằm xác định mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến sự hài lòng của sinh viên.

Định tính: dữ liệu phỏng vấn được phân tích theo hướng phân tích chủ đề (Thematic Analysis), dựa trên quy trình mã hoá mở - trục - chọn lọc (open, axial, selective coding), giúp trích xuất các mô hình ý nghĩa và đối chiếu với kết quả định lượng để củng cố luận điểm.

Nghiên cứu đảm bảo tính tin cậy nội tại, tính giá trị nội dung, và tính khái quát thông qua quy trình kiểm định công cụ, đa dạng hoá nguồn dữ liệu và đối chiếu kết quả giữa hai phương pháp. Việc tuân thủ nguyên tắc ẩn danh, tự nguyện và bảo mật thông tin được đảm bảo xuyên suốt quá trình nghiên cứu.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Đánh giá chung về mức độ hài lòng của sinh viên

Phân tích thống kê mô tả cho thấy sinh viên sư phạm thuộc hai ngành Sư phạm Khoa học Tự nhiên (SP KHTN) và Sư phạm Lịch sử - Địa lí (SP LS-ĐL) nhìn chung có mức độ hài lòng khá cao với chương trình đào tạo tích hợp. Giá trị trung bình của toàn bộ thang đo đạt $M = 3,82/5$ ($SD = 0,54$), cho thấy phần lớn sinh viên đồng ý hoặc hoàn toàn đồng ý với các phát biểu tích cực về chương trình.

Năm nhóm yếu tố khảo sát, điểm trung bình sắp xếp theo thứ tự giảm dần như Bảng 1.

Bảng 1. Mức độ hài lòng của sinh viên theo các nhóm yếu tố khảo sát ($n = 295$)

STT	Nhóm yếu tố khảo sát	Giá trị trung bình (Mean)	Độ lệch chuẩn (SD)	Xếp hạng
1	Giảng dạy và hỗ trợ học tập	3,98	0,57	1
2	Cấu trúc và nội dung chương trình	3,87	0,59	2
3	Cơ hội phát triển nghề nghiệp	3,76	0,63	3
4	Môi trường học tập và cơ sở vật chất	3,65	0,70	4
5	Mức độ hài lòng chung	3,82	0,54	—

Các kết quả này phản ánh rằng sinh viên đánh giá cao sự nỗ lực của giảng viên trong quá trình giảng dạy và hỗ trợ học tập, song vẫn mong muốn chương trình có thêm điều chỉnh về cơ sở vật chất, thiết bị học tập và hoạt động trải nghiệm nghề nghiệp.

4.2. Kết quả phân tích nhân tố và độ tin cậy thang đo

Kết quả kiểm định độ tin cậy cho thấy các thang đo có Cronbach's Alpha dao động từ 0,78

đến 0,93, đảm bảo tính nhất quán nội tại tốt. Phân tích nhân tố khám phá (EFA) rút trích được 5 nhân tố chính tương ứng với mô hình giả thuyết, với tổng phương sai trích đạt 68.4%, hệ số KMO = 0,918 và kiểm định Bartlett's Test có ý nghĩa thống kê ($p < 0,001$). Điều này khẳng định cấu trúc thang đo phù hợp với dữ liệu thực tế và có thể sử dụng cho phân tích hồi quy.

Bảng 2. Kết quả kiểm định độ tin cậy và phân tích nhân tố thang đo ($n = 295$)

Nhóm thang đo	Số biến quan sát (items)	Cronbach's Alpha	Hệ số tải nhân tố (Factor loading)	Phương sai trích (%)
1. Cấu trúc và nội dung chương trình	6	0,88	0,61 – 0,84	14,2
2. Giảng dạy và hỗ trợ học tập	7	0,93	0,67 – 0,86	15,7
3. Cơ sở vật chất và môi trường học tập	5	0,82	0,60 – 0,79	12,4
4. Cơ hội phát triển nghề nghiệp	4	0,84	0,63 – 0,80	13,1
5. Mức độ hài lòng chung	4	0,86	0,65 – 0,83	13,0
Tổng cộng	26 biến	—	—	68,4

Ghi chú: KMO = 0,918; Bartlett's Test of Sphericity: $p < 0,001$.

4.3. Phân tích hồi quy đa biến: các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên

Trước khi tiến hành phân tích hồi quy đa biến, nghiên cứu kiểm định sự khác biệt về mức độ hài lòng giữa các nhóm sinh viên theo giới tính và năm học nhằm xác định liệu mức độ hài lòng có khác biệt theo các đặc điểm nhân khẩu học của sinh viên hay không. Kết quả t-test cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa sinh viên nam ($M = 4,07$) và sinh viên nữ ($M = 3,99$) về mức độ hài lòng chung, $t(291) = 0,646$; $p = 0,520$, cho thấy giới tính không phải là yếu tố tạo ra biến thiên đáng kể trong cảm nhận của sinh viên về chương trình đào tạo tích hợp. Tuy nhiên, kiểm định ANOVA cho thấy sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các nhóm năm học, $F(5, 289) = 4,065$; $p = 0,001$. Sinh viên các khóa QH2019, QH2020 và QH2021 thể hiện mức độ

hài lòng cao hơn so với các khóa mới hơn, đặc biệt là QH2023 và QH2024. Kết quả này gợi ý rằng thời gian trải nghiệm chương trình dài hơn có thể giúp sinh viên hiểu rõ hơn cấu trúc đào tạo, cơ hội thực hành và định hướng nghề nghiệp của chương trình.

Để xác định các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ hài lòng của sinh viên sự phạm đối với chương trình đào tạo tích hợp, mô hình hồi quy tuyến tính đa biến được thiết lập với biến phụ thuộc là “Sự hài lòng chung”, và bốn biến độc lập được hình thành từ kết quả phân tích nhân tố khám phá (EFA) đại diện cho các nhóm yếu tố thành phần: X1: cấu trúc và nội dung chương trình; X2: giảng dạy và hỗ trợ học tập; X3: cơ sở vật chất và môi trường học tập; X4: cơ hội phát triển nghề nghiệp

Kết quả được thể hiện trong Bảng 3.

Bảng 3. Kết quả phân tích hồi quy đa biến xác định các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên ($n = 295$)

Biến độc lập	Hệ số chưa chuẩn hoá (B)	Sai số chuẩn (SE)	Hệ số chuẩn hoá (β)	Giá trị (t)	Sig. (p)	Kết luận
Hằng số	0,842	0,136	—	6,17	0,000	Có ý nghĩa
Cấu trúc và nội dung chương trình (X1)	0,287	0,074	0,297	3,89	0,001	Có ý nghĩa
Giảng dạy và hỗ trợ học tập (X2)	0,411	0,065	0,416	6,32	0,000	Có ý nghĩa
Cơ sở vật chất và môi trường học tập (X3)	0,093	0,054	0,112	1,83	0,067	Không có ý nghĩa
Cơ hội phát triển nghề nghiệp (X4)	0,168	0,071	0,189	2,35	0,020	Có ý nghĩa
R ² hiệu chỉnh			0,612			
F (4, 290)			116,24		$p < 0,001$	

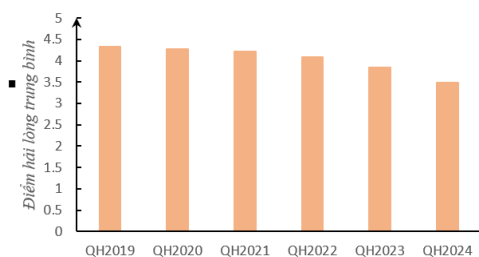
Kết quả hồi quy cho thấy nhóm nhân tố “Cấu trúc và nội dung chương trình” có tác động tích cực và có ý nghĩa thống kê đến sự hài lòng chung của sinh viên ($\beta = 0,297$; $p = 0,001$). Nhóm nhân tố này được hình thành từ các biến quan sát phản ánh mục tiêu đào tạo, chuẩn đầu ra, tính hợp lý của cấu trúc chương trình, sự liên kết giữa các học phần, mức độ cân đối giữa các lĩnh vực chuyên môn, tính cập nhật nội dung theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 và khả năng hỗ trợ phát triển năng lực dạy học tích hợp của sinh viên. Kết quả cho thấy sinh

viên không chỉ quan tâm đến khối lượng kiến thức được học mà còn đặc biệt coi trọng tính logic của chương trình, sự liên thông giữa các học phần và khả năng giúp người học hình thành năng lực nghề nghiệp theo chuẩn đầu ra. Đây cũng là đặc trưng quan trọng tạo nên sự khác biệt giữa chương trình đào tạo giáo viên tích hợp và chương trình đào tạo đơn môn truyền thống.

Kết quả này cũng phù hợp với các dữ liệu định tính. Nhiều giảng viên và cán bộ quản lý cho rằng chương trình đào tạo tích hợp có ý nghĩa thiết thực trong việc chuẩn bị đội ngũ giáo viên

đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông, nhưng vẫn cần tiếp tục điều chỉnh theo hướng giảm tính phân mảnh giữa các học phần, tăng cường học liệu tích hợp và mở rộng các hoạt động thực hành sự phạm gắn với trường phổ thông. Những nhận định này phù hợp với kết quả khảo sát định lượng khi sinh viên đánh giá cao các nội dung giúp tăng cường sự kết nối giữa kiến thức chuyên môn, nghiệp vụ sự phạm và bối cảnh thực tiễn của trường phổ thông. Như vậy, ảnh hưởng của nhóm “Cấu trúc và nội dung chương trình” đến sự hài lòng của sinh viên chủ yếu thể hiện ở ba khía cạnh: mức độ rõ ràng của định hướng đào tạo, tính gắn kết giữa các học phần chuyên môn và khả năng chuyển hóa nội dung đào tạo thành năng lực nghề nghiệp thực tế.

Mô hình hồi quy đạt ý nghĩa thống kê cao ($F = 116,24$; $p < 0,001$), với hệ số xác định hiệu chỉnh $R^2 = 0,612$, cho thấy bốn nhóm nhân tố trong mô hình giải thích được 61,2% sự biến thiên của mức độ hài lòng chung. Trong số các yếu tố này, Giảng dạy và hỗ trợ học tập có ảnh hưởng mạnh nhất ($\beta = 0,416$; $p < 0,001$), tiếp theo là Cấu trúc và nội dung chương trình ($\beta = 0,297$; $p = 0,001$) và Cơ hội phát triển nghề nghiệp ($\beta = 0,189$; $p = 0,020$). Đối với Cơ sở vật chất và môi trường học tập, mặc dù hệ số hồi quy mang giá trị dương ($\beta = 0,112$) nhưng chưa đạt mức ý nghĩa thống kê ($p = 0,067$). Kết quả này cho thấy chất lượng giảng dạy, sự hỗ trợ học tập của giảng viên và thiết kế chương trình đào tạo vẫn là những yếu tố quyết định đối với sự hài lòng của sinh viên trong các chương trình đào tạo giáo viên tích hợp.



Hình 1. Mức độ hài lòng trung bình theo khoá học.

Biểu đồ cho thấy mức độ hài lòng trung bình của sinh viên có sự khác biệt đáng kể giữa các

khóa học. Các khóa trước như QH2019, QH2020 và QH2021 đạt mức hài lòng cao nhất (xấp xỉ 4,2-4,3 điểm), phản ánh trải nghiệm ổn định hơn đối với chương trình đào tạo tích hợp. Từ khóa QH2022 trở đi, mức độ hài lòng có xu hướng giảm dần, đặc biệt giảm mạnh ở khóa QH2024 (khoảng 3,5 điểm). Sự giảm này có thể liên quan đến thời gian trải nghiệm chương trình còn ngắn, mức độ tiếp cận thực hành sự phạm hạn chế hơn, hoặc những điều chỉnh gần đây trong chương trình chưa kịp thích ứng với nhu cầu sinh viên. Kết quả này gợi ý rằng việc duy trì chất lượng triển khai chương trình giữa các khóa tuyển sinh cần được quan tâm hơn, đặc biệt trong giai đoạn đầu của quá trình đào tạo nhằm nâng cao trải nghiệm học tập và sự hài lòng của sinh viên.

Ngoài ra, kiểm định t cho mẫu độc lập theo định hướng nghề nghiệp cho thấy nhóm sinh viên có dự định theo nghề giáo viên có mức độ hài lòng cao hơn đáng kể so với nhóm chưa có hoặc không có định hướng này ($t = 2,86$; $p = 0,008$). Kết quả này cho thấy động cơ nghề nghiệp có thể là một yếu tố liên quan đến cách sinh viên đánh giá chương trình đào tạo tích hợp. Điều này cho thấy định hướng nghề nghiệp không chỉ ảnh hưởng đến động cơ học tập mà còn góp phần định hình cách sinh viên tiếp nhận và đánh giá giá trị của chương trình đào tạo tích hợp.

Tổng hợp các kết quả định lượng và định tính cho thấy, sự hài lòng của sinh viên sự phạm đối với chương trình đào tạo tích hợp chịu ảnh hưởng chủ yếu bởi chất lượng giảng dạy, thiết kế chương trình đào tạo và cơ hội phát triển nghề nghiệp. Trong đó, giảng viên giữ vai trò trung tâm trong việc tổ chức quá trình học tập, trong khi cấu trúc chương trình quyết định khả năng kết nối tri thức liên ngành và hình thành năng lực nghề nghiệp theo chuẩn đầu ra. Những phát hiện này cung cấp bằng chứng thực nghiệm quan trọng cho việc tiếp tục hoàn thiện chương trình đào tạo giáo viên tích hợp nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông ở Việt Nam.

4.4. Kết quả phỏng vấn định tính: cách nhìn của giảng viên và cán bộ quản lý

Phân tích nội dung 18 cuộc phỏng vấn sâu cho thấy một số chủ đề nổi bật sau:

Tính phù hợp của chương trình tích hợp: phần lớn giảng viên (10/12 người) nhận định rằng việc tích hợp các lĩnh vực khoa học trong một chương trình đào tạo duy nhất giúp sinh viên hình thành năng lực tổng hợp, song vẫn còn “thiếu chiều sâu chuyên môn” ở từng lĩnh vực riêng.

Khó khăn trong triển khai: các giảng viên và cán bộ quản lý đều chỉ ra thách thức về nguồn học liệu, thiếu thiết bị thực hành chuyên biệt, và chưa đồng bộ giữa các học phần tích hợp. Một cán bộ đào tạo nhận xét: *“Chương trình rất ý nghĩa, nhưng khi triển khai cần sự phối hợp chặt giữa các khoa, tránh tình trạng ‘mạnh ai nấy dạy’”*. Một giảng viên khác chia sẻ: *“Sinh viên hiểu bài tốt hơn khi được tham gia các dự án liên môn nhỏ gắn với địa phương, nhưng chương trình hiện nay vẫn còn nặng lý thuyết và thiếu hoạt động thực hành sự phạm liên kết thực tế”*.

Cơ hội nghề nghiệp và phát triển chuyên môn: giảng viên cho rằng chương trình mở ra hướng đào tạo giáo viên có năng lực liên môn - tích hợp - ứng dụng, phù hợp với định hướng giáo dục phổ thông mới (GDPT 2018). Tuy nhiên, nhiều sinh viên vẫn lo ngại về vị trí việc làm và chính sách tuyển dụng giáo viên liên môn trong thực tế.

4.5. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu khẳng định tính hiệu quả và tiềm năng của mô hình đào tạo giáo viên tích hợp trong bối cảnh đổi mới giáo dục Việt Nam. So sánh với các nghiên cứu trước về sự hài lòng của sinh viên trong giáo dục đại học [7-10, 13], có thể thấy sinh viên sự phạm tích hợp tại Việt Nam thể hiện mức độ hài lòng ở mức tương đối tích cực trong giai đoạn đầu triển khai chương trình. Tuy nhiên, kết quả cũng nhấn mạnh sự cần thiết phải tăng cường cơ sở vật chất, học liệu số và hoạt động kết nối thực tế nghề nghiệp, nhằm bảo đảm chương trình vừa toàn diện vừa bền vững.

Kết quả này phù hợp với quan điểm của Biggs và Tang (2022), theo đó chất lượng của một chương trình đào tạo phụ thuộc đáng kể vào mức độ liên kết giữa chuẩn đầu ra, nội dung học phần, hoạt động học tập và phương thức đánh giá. Khi sinh viên nhận thấy chương trình được tổ chức hợp lý, có tính liên thông giữa các học phần và hướng rõ tới năng lực nghề nghiệp tương lai,

họ có xu hướng đánh giá tích cực hơn về chất lượng đào tạo [16].

Nhìn chung, sự hài lòng của sinh viên chịu ảnh hưởng mạnh nhất từ chất lượng giảng dạy và cấu trúc chương trình, phản ánh đúng bản chất của mô hình sự phạm tích hợp: đòi hỏi đội ngũ giảng viên có năng lực sự phạm đa lĩnh vực, và chương trình đào tạo cần được thiết kế linh hoạt, liên kết thực tiễn giáo dục phổ thông. Đặt trong kinh nghiệm quốc tế về đào tạo giáo viên, kết quả này cho thấy các chương trình đào tạo giáo viên tích hợp cần tăng cường kết nối giữa học phần đại học, trải nghiệm thực hành và bối cảnh trường phổ thông để nâng cao năng lực ứng dụng nghề nghiệp của sinh viên [6, 17].

Từ góc độ đảm bảo chất lượng giáo dục đại học, phản hồi và mức độ hài lòng của sinh viên được xem là nguồn dữ liệu quan trọng hỗ trợ quá trình cải tiến chương trình đào tạo. Harvey (2003) cho rằng ý kiến của người học không chỉ phản ánh trải nghiệm học tập mà còn cung cấp bằng chứng thực tiễn giúp các cơ sở giáo dục điều chỉnh nội dung, phương pháp tổ chức đào tạo và các dịch vụ hỗ trợ nhằm nâng cao chất lượng chương trình [11].

5. Kết luận và kiến nghị

5.1. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy mức độ hài lòng của sinh viên đối với chương trình đào tạo giáo viên tích hợp tại Việt Nam nhìn chung ở mức khá cao, với điểm trung bình tổng hợp đạt 3,84/5. Trong các nhóm yếu tố khảo sát, chất lượng giảng dạy và hỗ trợ học tập được đánh giá cao nhất, tiếp theo là cấu trúc và nội dung chương trình, cơ hội phát triển nghề nghiệp; môi trường học tập và cơ sở vật chất có điểm trung bình thấp nhất.

Phân tích hồi quy tuyến tính bội cho thấy ba yếu tố có ảnh hưởng tích cực và có ý nghĩa thống kê đến mức độ hài lòng của sinh viên, bao gồm: Giảng dạy và hỗ trợ học tập ($\beta = 0,416$; $p < 0,001$), Cấu trúc và nội dung chương trình ($\beta = 0,297$; $p = 0,001$), và Cơ hội phát triển nghề nghiệp ($\beta = 0,189$; $p = 0,020$). Trong khi đó, Cơ sở vật chất và môi trường học tập có hệ số dương nhưng chưa đạt mức ý nghĩa thống kê ($\beta = 0,112$;

$p = 0,067$). Giá trị R^2 hiệu chỉnh = 0,612 cho thấy mô hình có khả năng giải thích 61,2% biến thiên trong sự hài lòng của sinh viên, phản ánh mức độ phù hợp và tin cậy của kết quả. Kết quả phỏng vấn chuyên sâu với giảng viên và cán bộ quản lý đào tạo cho thấy, ngoài các yếu tố về giảng dạy, sinh viên đặc biệt quan tâm đến việc được tham gia các hoạt động học tập gắn với thực tiễn nghề nghiệp. Việc thiếu các mô đun trải nghiệm sư phạm tích hợp, thực hành giảng dạy liên môn tại trường phổ thông và mô hình hợp tác giữa trường đại học - phổ thông được xem là điểm cần cải thiện để nâng cao chất lượng đào tạo.

5.2. Kiến nghị

Từ các kết quả nghiên cứu, nhóm tác giả đề xuất một số định hướng sau:

Đối với các trường đại học sư phạm: cần tiếp tục hoàn thiện chương trình đào tạo tích hợp, đặc biệt chú trọng phát triển các mô đun trải nghiệm nghề nghiệp gắn với thực tiễn dạy học liên môn ở phổ thông. Mỗi mô đun trải nghiệm nên được thiết kế trong 3-5 tín chỉ, kéo dài 6-8 tuần, gồm ba pha: i) Quan sát - nhận diện vấn đề thực tiễn dạy học phổ thông; ii) Thiết kế - thử nghiệm hoạt động dạy học tích hợp; và iii) Phản tư - đánh giá kết quả và đề xuất cải tiến. Việc tổ chức mô đun cần gắn với trường thực hành và có cơ chế phối hợp giữa giảng viên đại học, giáo viên phổ thông và sinh viên; Thiết lập các chương trình thực hành sư phạm mô phỏng, hoặc mô hình học tập kết hợp (blended experiential learning) giữa đại học và trường phổ thông để giúp sinh viên rèn luyện kỹ năng dạy học tích hợp ngay trong quá trình học tập; Tăng cường bồi dưỡng năng lực sư phạm tích hợp cho giảng viên, bao gồm năng lực thiết kế hoạt động học tập trải nghiệm và đánh giá năng lực học sinh theo định hướng chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Đối với giảng viên: chủ động áp dụng các phương pháp học tập dựa trên dự án (project-based learning), học tập qua trải nghiệm (experiential learning), và nghiên cứu hành động (action research) để phát triển năng lực nghề nghiệp của sinh viên; Kết nối chặt chẽ hơn giữa nội dung học phần ở trường đại học với yêu cầu thực tế của dạy học tích hợp trong các trường phổ thông.

Đối với cơ quan quản lý và nhà tuyển dụng: Cần có chính sách hỗ trợ, định hướng rõ ràng cho việc tuyển dụng, bồi dưỡng và sử dụng giáo viên liên môn, khuyến khích họ tham gia vào các hoạt động trải nghiệm, đổi mới giáo dục địa phương; Thiết lập các mạng lưới hợp tác đào tạo thực tiễn (practice-based partnership) giữa đại học, sở giáo dục và trường phổ thông.

Đối với nghiên cứu tiếp theo: Mở rộng khảo sát sang các cơ sở đào tạo khác để so sánh mô hình đào tạo tích hợp theo vùng miền; Phát triển các nghiên cứu chuyên sâu về hiệu quả của các mô đun trải nghiệm tích hợp đối với năng lực dạy học và sự thích ứng nghề nghiệp của sinh viên sau tốt nghiệp.

Trong bối cảnh đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam, đặc biệt với việc triển khai Chương trình giáo dục phổ thông 2018 và xu thế tích hợp liên môn trong giảng dạy, các chương trình đào tạo giáo viên tích hợp không chỉ mang tính tất yếu mà còn là minh chứng cho nỗ lực hội nhập quốc tế của giáo dục đại học Việt Nam. Tuy nhiên, để mô hình này thực sự bền vững, cần một hệ sinh thái đào tạo mở và linh hoạt, trong đó sinh viên được đặt vào trung tâm của quá trình trải nghiệm nghề nghiệp, giảng viên trở thành người thiết kế và dẫn dắt học tập, còn nhà trường đóng vai trò kết nối các nguồn lực xã hội - giáo dục.

Việc phát triển các mô đun trải nghiệm thực tiễn tích hợp, kết hợp giữa học tập, nghiên cứu và phục vụ cộng đồng, sẽ là hướng đi chiến lược giúp sinh viên sư phạm hình thành năng lực nghề nghiệp toàn diện và khả năng thích ứng với môi trường giáo dục biến động nhanh. Khi đó, chương trình đào tạo tích hợp không chỉ dừng ở việc “chuẩn bị cho nghề dạy học”, mà trở thành hành trình hình thành bản sắc chuyên môn của giáo viên tương lai, góp phần thực hiện mục tiêu phát triển bền vững giáo dục Việt Nam trong kỷ nguyên số. Định hướng này phù hợp với các nghiên cứu về đào tạo giáo viên dựa trên thực hành, trong đó nhấn mạnh sự kết nối giữa học phần ở đại học, trải nghiệm trường phổ thông và quá trình hình thành năng lực nghề nghiệp của giáo viên tương lai [5, 6, 17].

Lời cảm ơn

Nghiên cứu này được tài trợ bởi Quỹ Phát triển khoa học và công nghệ Quốc gia (NAFOSTED) trong đề tài mã số 503.01-2021.09.

Tài liệu tham khảo

- [1] Ministry of Education and Training (MOET), General Education Curriculum 2018, <https://moet.gov.vn/van-ban/vanban/Pages/chi-tiet-van-ban.aspx%3FItemID=1301> (accessed on: January 20th, 2026) (in Vietnamese).
- [2] P. Q. Hong, N. N. Danh, Restructuring the Teacher Education System in Vietnam, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, Vol. 19, No. 4, 2020, pp. 29-43, <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.4.3..>
- [3] T. N. Hai, T. T. Dinh, D. T. H. Van, D. T. L. Hang, T. T. Anh, P. T. M. Huong, Significance of Teacher Professional Development in Response to Educational Reform in Vietnam: Perceptions of School Principals and Teachers, *Problems of Education in the 21st Century*, Vol. 78, No. 3, 2020, pp. 449-464, <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.449>.
- [4] T. T. Q. Nga, L. T. N. Anh, Curriculum Reform in Vietnam: Teacher Autonomy and the Reality of its Implementation in Classrooms, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, Vol. 24, No. 1, 2025, pp. 1-22, <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.1.1>.
- [5] World Bank, Transforming Teacher Education over three Generations, <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/88896b5d6bac3c34dbc4771110d34f08-0510022025/original/LEAP-Teachers-and-School-Leadership-Case-Study-Viet-Nam-ENG.pdf>, (accessed on: January 20th, 2026).
- [6] K. M. Zeichner, Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-based Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, Vol. 61, No. (1-2), 2010, pp. 89-99, <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>.
- [7] G. C. S. Bahadur, S. K. Gurung, R. L. Poudel, U. S. Yadav, A. Bhattacharjee, B. R. Dhungana, The Effect of Higher Education Service Quality on Satisfaction Among Business Students in India and Nepal, *Cogent Education*, Vol. 11, No. 1, 2024, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2393521>.
- [8] M. D. D. J. Vigaray, P. L. Chaves, E. G. Gascón, E. G. Cordero, Student Satisfaction: Examining Capacity Development and Environmental Factors in Higher Education Institutions, *Heliyon*, Vol. 10, No. 17, 2024, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36699>.
- [9] K. M. Elliot, D. Shin, Student Satisfaction: An Alternative Approach to Assessing this Important Concept, *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 24, No. 2, 2002, pp. 197-209, <https://doi.org/10.1080/1360080022000013518>.
- [10] N. C. Hai, Factors Affecting Student Satisfaction with Higher Education Service Quality in Vietnam, *European Journal of Educational Research*, Vol. 11, No. 1, 2022, pp. 339-351, <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.339>.
- [11] L. Harvey, Student Feedback, *Quality in Higher Education*, Vol. 9, No. 1, 2003, pp. 3-20, <https://doi.org/10.1080/13538320308164>.
- [12] V. T. T. Hoai, Integrated Teaching Competency Framework for General Education Program: Suggestions and Recommendations for Natural Science Teachers, *VNU Journal of Science: Education Research*, Vol. 37, No. 4, 2021, <https://js.vnu.edu.vn/ER/article/view/4609>.
- [13] M. T. Tessema, K. Ready, W. Yu, Factors Affecting College students' Satisfaction with Major Curriculum: Evidence from Nine Years of Data, *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 2, No. 2, 2012, pp. 34-44.
- [14] A. W. Astin. What Matters in College? Four Critical Years Revisited. John Wiley and Sons, 1997, ISBN: 978-0-7879-0838-6.
- [15] R. S. Lange, Book Review: T. Pascarella, P. Terenzin (2005), *How College Affects Students, A Third Decade of Research* (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass, *Journal of Student Affairs in Africa*, Vol. 2, No. 2, 2014, <https://doi.org/10.14426/jsaa.v2i2.70>.
- [16] J. Biggs, C. Tang, G. Kennedy, *Teaching for Quality Learning at University 5e*. McGraw-Hill Education (UK), 2022, ISBN 978-0-335-25083-7.
- [17] L. D. Hammond, Teacher Education Around the World: What can We Learn from International Practice? *European Journal of Teacher Education*, Vol. 40, No. 3, 2017, pp. 291-309, <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>.
- [18] L. Ho, C. Dimmock, Changing Teachers' Beliefs and Practices Towards Learner-centred Education in Vietnam. *PRACTICE*, Vol. 5, No. 3, 2023, pp. 200-219, <https://doi.org/10.1080/25783858.2023.2177191>.