



DOI:10.22144/ctujos.2026.137

TÁC ĐỘNG CỦA PHONG CÁCH GIẢNG DẠY ĐẾN SỰ HÀI LÒNG CỦA SINH VIÊN: KIỂM ĐỊNH VAI TRÒ TRUNG GIAN CỦA SỰ GẮN KẾT HỌC TẬP

Tô Phương Cường^{1,*} và Lê Thanh Thu²

¹Khoa Tiếng Trung, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

²Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Văn Hiến Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

*Tác giả liên hệ (Corresponding author): cuongtp@hcmue.edu.vn

Thông tin chung (Article Information)

Nhận bài (Received): 06/10/2025

Sửa bài (Revised): 23/10/2025

Duyệt đăng (Accepted): 19/05/2026

Title: The impact of teaching style on student satisfaction: Testing the mediating role of engagement

Author(s): To Phuong Cuong^{1,*} and Le Thanh Thu²

Affiliation(s): ¹Faculty of Chinese Language, Ho Chi Minh City University of Education, Viet Nam; ²Faculty of Foreign Languages, Van Hien University, Viet Nam

TÓM TẮT

Trong bài nghiên cứu này, tác động của phong cách giảng dạy đến sự hài lòng của sinh viên học tiếng Trung được phân tích, trong đó nhấn mạnh vai trò trung gian của sự gắn kết học tập. Nghiên cứu được thực hiện dựa trên các cơ sở lý thuyết như Student Involvement (sự tham gia của sinh viên), Self-Regulated Learning (tự điều chỉnh học tập) và Teaching for Quality Learning (giảng dạy cho học tập chất lượng), đồng thời số liệu được thống kê theo hướng định lượng với mô hình Partial Least Squares – Structural Equation Modeling (PLS-SEM). Dữ liệu được thu thập từ 500 sinh viên ngành tiếng Trung của 3 trường đại học. Kết quả cho thấy Phong cách giảng dạy (Teaching Style - TS) tác động tích cực đến Gắn kết học tập (Engagement - ENG) làm ảnh hưởng tới Mức độ hài lòng trong học tập (Satisfaction - SAT), $\beta_{\text{indirect}} = 0,35$; $t = 12,7$; $p < 0,001$, điều này khẳng định vai trò then chốt của phương pháp giảng dạy trong việc định hình trải nghiệm học tập, đồng thời cho thấy khi sinh viên gắn kết nhiều hơn, tác động của phong cách giảng dạy đến sự hài lòng càng mạnh.

Từ khóa: Gắn kết học tập, giáo dục tiếng Trung, sự hài lòng của sinh viên, tự điều chỉnh học tập, phong cách giảng dạy

ABSTRACT

In this study, we analyze the impact of teaching style on the satisfaction of students majoring in Chinese, with particular emphasis on the mediating role of learning engagement. Grounded in theoretical frameworks such as Student Involvement, Self-Regulated Learning, and Teaching for Quality Learning, the research adopts a quantitative design employing the PLS-SEM model. Data were collected from 500 Chinese language majors across three universities. The findings indicate that Teaching Style (TS) exerts a positive influence on Learning Engagement (ENG), which in turn significantly affects Learning Satisfaction (SAT), with $\beta_{\text{indirect}} = 0,35$; $t = 12,7$; $p < 0,001$. These results highlight the pivotal role of teaching approaches in shaping students' academic experiences and further demonstrate that as students become more engaged, the effect of teaching style on their satisfaction is strengthened.

Keywords: Chinese language education, learning engagement, self-regulated learning, student satisfaction, teaching style

1. GIỚI THIỆU

Trong bối cảnh toàn cầu hóa, tiếng Trung ngày càng khẳng định vị thế là một trong những ngoại ngữ phát triển nhanh nhất tại các trường đại học ở Việt Nam. Sinh viên đến với ngôn ngữ này không chỉ bởi những triển vọng nghề nghiệp, mà còn bởi cơ hội giao lưu văn hóa và hợp tác học thuật với Trung Quốc. Trong môi trường đào tạo đại học, mức độ hài lòng của sinh viên được xem là chỉ báo then chốt phản ánh chất lượng giảng dạy và hiệu quả của quá trình học tập (Kangas et al., 2017). Nhiều nghiên cứu quốc tế đã khẳng định mối liên hệ có ý nghĩa khoa học giữa phong cách giảng dạy và mức độ hài lòng của sinh viên trong các môn ngoại ngữ (Marina et al., 2019). Bên cạnh đó, những yếu tố như chất lượng tài liệu, môi trường lớp học, tương tác giáo viên-học sinh và năng lực tự điều chỉnh học tập (SRL) cũng đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao gắn kết học tập và kết quả đạt được (Guo et al., 2022; Alam & Mohanty, 2024; de Ruig et al., 2024). Tuy vậy, tại Việt Nam, dù tiếng Trung đang dần phổ biến, số lượng nghiên cứu định lượng sử dụng mô hình PLS-SEM để kiểm định tác động của phong cách giảng dạy lên sự hài lòng của sinh viên vẫn còn rất hạn chế. Trong khi đó, các nghiên cứu quốc tế sử dụng PLS-SEM đã được áp dụng thành công trong các bối cảnh khác, ví dụ như mô hình xác định mức độ hài lòng của sinh viên quốc tế ở Trung Quốc (Lin et al., 2020) hay tác động của các công cụ học tập thông minh lên khả năng tự học thông qua PLS-SEM (Pan et al., 2023). Vấn đề cần nghiên cứu đó là thực trạng còn thiếu vắng những bằng chứng định lượng sử dụng PLS-SEM để xác nhận mối liên hệ giữa phong cách giảng dạy và sự hài lòng của sinh viên trong môn học tiếng Trung tại Việt Nam. Tình trạng này khiến các khuyến nghị về chính sách và phương pháp giảng dạy khoa học chưa thực sự được định lượng và chưa dựa trên cơ sở thực nghiệm đủ mạnh, đặc biệt là trong bối cảnh ngôn ngữ và văn hóa đặc thù.

Bài nghiên cứu đặt ra hai mục tiêu: (1) Phân tích ảnh hưởng trực tiếp của phong cách giảng dạy đến sự hài lòng của sinh viên thông qua vai trò trung gian của gắn kết học tập của sinh viên và (2) Kiểm định ảnh hưởng bổ sung của các yếu tố kiểm soát: chất lượng tài liệu (TMQ), bầu không khí lớp học (CLI), mức độ chuẩn bị (PL), tương tác (INT) và năng lực tự điều chỉnh học tập (SRL).

Nghiên cứu được thực hiện dựa trên ba nền tảng lý thuyết chính, một là lý thuyết Student Involvement (Astin, 1997) nhấn mạnh rằng sinh viên càng đầu tư nhiều năng lượng về thể chất và

tâm lý vào trải nghiệm học tập, thì kết quả học tập và mức độ hài lòng càng cao. Cốt lõi của lý thuyết này là mỗi thành tố của môi trường giáo dục - trong đó có phong cách giảng dạy - sẽ gia tăng sự tham gia của sinh viên và gián tiếp nâng cao kết quả học tập. Hai là lý thuyết Self-Regulated Learning (SRL) (Zimmerman et al., 2011) phát triển định nghĩa về quá trình tự điều chỉnh học tập như năng lực đặt mục tiêu, giám sát, điều chỉnh và phản hồi, giúp người học nâng cao sự tự nhận thức và hiệu quả học tập. Quá trình tự điều chỉnh này cho phép sinh viên chủ động theo dõi và tối ưu hóa phong cách học của bản thân, từ đó củng cố sự tự tin và thỏa mãn trong học tập. Ba là lý thuyết Teaching for Quality Learning (Biggs & Tang, 2003) xây dựng khung lý thuyết về việc thiết kế giảng dạy student-centered (lấy sinh viên làm trung tâm) nhằm tối ưu hóa học tập thông qua sự nhất quán giữa mục tiêu, phương pháp giảng dạy và đánh giá (constructive alignment). Phương pháp giảng dạy chất lượng cao như vậy được chứng minh là nâng cao sự tham gia và hài lòng của người học. Từ góc nhìn tổng hợp, ba lý thuyết này tạo nền tảng vững chắc để giải thích cách phong cách giảng dạy (TS) ảnh hưởng đến gắn kết trong học tập (ENG) và cuối cùng dẫn đến mức độ hài lòng (SAT) của sinh viên.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Thiết kế nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, dữ liệu được thu thập bằng bảng hỏi cấu trúc (structured questionnaire) được phát hành dưới dạng trực tuyến thông qua công cụ Google Forms. Cần khẳng định rằng Google Forms chỉ là hình thức triển khai bảng hỏi, không phải là yếu tố quyết định phương pháp định tính hay định lượng. Với thiết kế nghiên cứu theo hướng định lượng, bảng hỏi bao gồm các thang đo được chuẩn hóa và đo lường trên thang Likert. Do đó, dữ liệu thu thập được có bản chất định lượng, hoàn toàn phù hợp cho việc phân tích bằng mô hình PLS-SEM. Trong bối cảnh nghiên cứu hiện nay, việc sử dụng phiếu khảo sát trực tuyến (Google Forms) thay thế cho phiếu giấy truyền thống là một lựa chọn hợp lý, giúp tiết kiệm thời gian, mở rộng phạm vi tiếp cận và vẫn đảm bảo tính khách quan, độ tin cậy trong thu thập dữ liệu. Các tiêu chuẩn về cỡ mẫu, độ tin cậy (Cronbach's Alpha), giá trị hội tụ, phân biệt (HTMT, AVE), cũng như các chỉ số đánh giá mô hình (SRMR, VIF, R^2 , ...) đều được kiểm định bằng PLS-SEM.

Nghiên cứu được thiết kế theo hướng định lượng, đặt trong khuôn khổ phương pháp luận của khoa học giáo dục và tâm lý học ứng dụng. Trọng

lại quan hệ giữa biến hoặc chỉ số đo lường (Pavlov et al., 2021). Để kiểm định ý nghĩa thống kê của hệ số đường dẫn, hệ số tải ngoài và hiệu ứng gián tiếp, bootstrapping 5.000 mẫu lặp với thay thế được sử dụng; cách tiếp cận phi tham số này là thủ tục chuẩn trong PLS-SEM, đồng thời cho phép xây dựng khoảng tin cậy bias-corrected cho các hệ số và kiểm định vai trò trung gian của ENG trong liên hệ TS → SAT (Méndez-Suárez et al., 2021).

2.5. Đặc tả mô hình đo lường bậc cao

Vì phong cách giảng dạy (TS) được khái niệm hóa như một cấu trúc bậc cao phản ánh các khía cạnh (ví dụ: tổ chức bài học, hỗ trợ quyền tự chủ, quản trị tương tác, phản hồi), việc ước lượng phong cách giảng dạy (TS) có thể triển khai theo hai phương án chuẩn trong PLS-SEM: lặp chỉ báo mở rộng (repeated indicators) hoặc tiếp cận hai giai đoạn (two-stage). Lựa chọn cuối cùng sẽ dựa trên kết quả tiên định dạng và đặc điểm dữ liệu; cả hai đều là thủ tục đã được mô tả chi tiết và khuyến nghị trong tài liệu phương pháp học thuật để đảm bảo ước lượng ổn định và diễn giải đúng bản chất cấu trúc bậc cao (Sarstedt et al., 2019).

2.6. Kiểm soát thiên lệch phương pháp chung và đa cộng tuyến

Về thủ tục, nghiên cứu bố trí trật tự câu hỏi đan xen giữa biến độc lập, trung gian và phụ thuộc, cam kết ẩn danh, giảm gợi ý xã hội và khuyến khích trả lời trung thực. Đây là các biện pháp chuẩn nhằm hạn chế thiên lệch phương pháp chung trong khảo sát hành vi. Về thống kê, thiên lệch phương pháp được đánh giá bằng kiểm định full-collinearity VIF cho từng cấu trúc ẩn; các giá trị VIF thấp cũng có bằng chứng rằng phương sai phương pháp không chi phối các ước lượng (Kock, 2015).

2.7. Thiết kế phụ lục song ngữ Việt–Trung

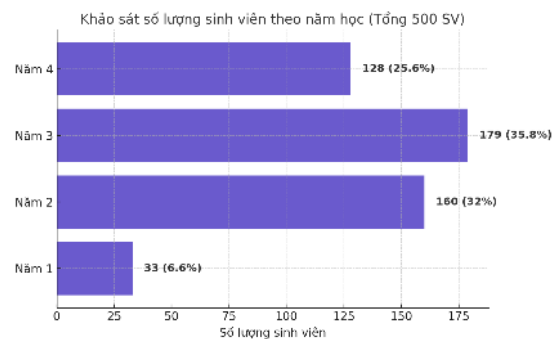
Phụ lục đi kèm trình bày đầy đủ bảng hỏi song ngữ. Mỗi biến quan sát được hiển thị theo cặp Việt–Trung, kèm hướng dẫn điền và ngưỡng đo lường. Ví dụ minh họa cho mục TS nêu: “Giảng viên tổ chức nội dung bài học theo trình tự rõ ràng” và “Giảng viên khuyến khích quyền tự chủ trong học tập”. Với ENG: “Tôi tập trung cao độ trong giờ tiếng Trung”; với SAT: “Tôi hài lòng với chất lượng học phần tiếng Trung hiện tại”. Toàn bộ 40 biến quan sát được trình bày theo định dạng nhất quán, dùng thang đo 1–7: (1) Hoàn toàn không đồng ý (2) Không đồng ý (3) Hơi không đồng ý (4) Trung lập / Không ý kiến (5) Hơi đồng ý (6) Đồng ý (7) Hoàn toàn đồng ý). Quy trình đảm bảo tương đương thuật ngữ, còn hội đồng chuyên gia thẩm định tính thích hợp văn hóa–

ngôn ngữ trước khi phát hành bản khảo sát chính thức (Brislin, 1970).

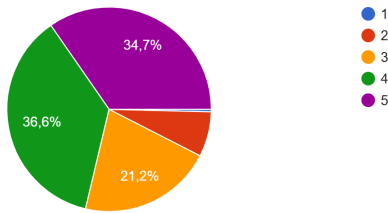
3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1. Đặc điểm mẫu nghiên cứu

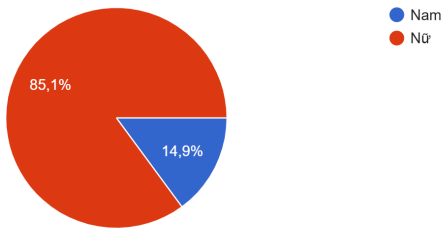
Đối tượng nghiên cứu là sinh viên ngành tiếng Trung. Thông qua quá trình khảo sát điền bảng hỏi được 519 mẫu, sàng lọc dữ liệu giữ lại 500 mẫu điền đầy đủ thông tin ở các mục khảo sát và bảng hỏi khảo sát nằm ở phần phụ lục. Sinh viên thuộc các năm học từ năm nhất đến năm tư (33 sinh viên năm nhất chiếm 6,6%; 150 sinh viên năm hai chiếm 32%; 179 sinh viên năm ba chiếm 35,8%; 128 sinh viên năm tư chiếm 25,6%), phương án chọn mẫu thuận tiện được kết hợp phân tầng để bảo đảm độ phủ và tính đại diện tối thiểu theo nhóm, bảo đảm đa dạng trình độ HSK, khảo sát trình độ tương đương HSK1 - HSK5 (HSK2 chiếm 7,5%, HSK3 chiếm 21,2%, HSK4 chiếm 36,6%, HSK5 chiếm 34,7%), giới tính nam chiếm 14,9% và nữ chiếm 85,1%. Khảo sát được thực hiện và lấy 500 mẫu, quy mô mẫu này vượt ngưỡng yêu cầu tối thiểu theo các phương pháp ước lượng cỡ mẫu hiện đại cho PLS-SEM (inverse square root, gamma-exponential), qua đó gia tăng công suất thống kê và độ tin cậy suy luận (Hair et al., 2019, 2022). Môi trường học tập của ngành ngôn ngữ Trung Quốc và các đối tượng sinh viên của 3 trường đại học được chọn không ảnh hưởng gì nhiều đến việc chọn lựa các câu trả lời của người tham gia. Mỗi quan hệ giữa người học và người dạy, mối quan hệ giữa người học với nhau, nói một cách khác đó là văn hoá trường học, do đặc thù văn hoá và ngôn ngữ mà sinh viên đang theo học, nhận định trên môi trường tinh thần và xã hội thì sinh viên cơ bản là như nhau về môi trường học tập, với những nguyên tắc ứng xử đúng với tinh thần của ngôn ngữ và văn hoá của ngành ngôn ngữ Trung Quốc.



Hình 2. Khảo sát số lượng



Hình 3. Khảo sát trình độ HSK (1-5)



Hình 4. Khảo sát giới tính

3.2.Đánh giá mô hình đo lường

3.2.1. Độ tin cậy chỉ báo Outer Loadings

Độ tin cậy chỉ báo được đánh giá thông qua hệ số tải ngoài (outer loadings) của từng biến quan sát đối với cấu trúc tiềm ẩn tương ứng. Theo khuyến nghị trong PLS-SEM, hệ số tải ngoài càng cao cho thấy biến quan sát càng phản ánh tốt khái niệm cần đo lường. Trong nghiên cứu này, các chỉ báo được xem xét nhằm xác định mức độ phù hợp của thang đo trước khi tiến hành các bước kiểm định tiếp theo về độ tin cậy tổng hợp, giá trị hội tụ và giá trị phân biệt.

Bảng 1 cho thấy tất cả hệ số tải ngoài (outer loadings) đều > 0,75, phần lớn nằm trong khoảng 0,80–0,94, chứng tỏ đạt chuẩn độ tin cậy cho bài nghiên cứu (Hair et al., 2019, 2022).

Bảng 1. Độ tin cậy chỉ báo các hệ số tải ngoài (outer loadings)

	Original Sample (O)	Sample Mean (M)
CLI1 <- Bầu không khí lớp học Classroom Climate (CLI)	0,879	0,878
CLI2 <- Bầu không khí lớp học Classroom Climate (CLI)	0,859	0,858
CLI3 <- Bầu không khí lớp học Classroom Climate (CLI)	0,874	0,874
CLI4 <- Bầu không khí lớp học Classroom Climate (CLI)	0,874	0,873
CLI5 <- Bầu không khí lớp học Classroom Climate (CLI)	0,865	0,865
ENG1 <- Gắn kết học tập Engagement (ENG)	0,887	0,888
ENG2 <- Gắn kết học tập Engagement (ENG)	0,881	0,882
ENG3 <- Gắn kết học tập Engagement (ENG)	0,871	0,871
ENG4 <- Gắn kết học tập Engagement (ENG)	0,873	0,873
ENG5 <- Gắn kết học tập Engagement (ENG)	0,842	0,841
INT1 <- Mức độ tương tác Interaction Quality (INT)	0,892	0,892
INT2 <- Mức độ tương tác Interaction Quality (INT)	0,861	0,860
INT3 <- Mức độ tương tác Interaction Quality (INT)	0,908	0,907
INT4 <- Mức độ tương tác Interaction Quality (INT)	0,842	0,842
INT5 <- Mức độ tương tác Interaction Quality (INT)	0,878	0,878
PL1 <- Mức độ chuẩn bị học tập Perceived Learning (PL)	0,871	0,871
PL2 <- Mức độ chuẩn bị học tập Perceived Learning (PL)	0,893	0,893
PL3 <- Mức độ chuẩn bị học tập Perceived Learning (PL)	0,856	0,856
PL4 <- Mức độ chuẩn bị học tập Perceived Learning (PL)	0,887	0,886
PL5 <- Mức độ chuẩn bị học tập Perceived Learning (PL)	0,870	0,871
SAT1 <- Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction (SAT)	0,900	0,900
SAT2 <- Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction (SAT)	0,884	0,883
SAT3 <- Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction (SAT)	0,874	0,873
SAT4 <- Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction (SAT)	0,913	0,913
SAT5 <- Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction (SAT)	0,881	0,882
SRL1 <- Tự điều chỉnh học tập Self-Regulated Learning (SRL)	0,863	0,864
SRL2 <- Tự điều chỉnh học tập Self-Regulated Learning (SRL)	0,863	0,858

	Original Sample (O)	Sample Mean (M)
SRL3 <- Tự điều chỉnh học tập Self-Regulated Learning (SRL)	0,920	0,918
SRL4 <- Tự điều chỉnh học tập Self-Regulated Learning (SRL)	0,909	0,907
SRL5 <- Tự điều chỉnh học tập Self-Regulated Learning (SRL)	0,857	0,854
TMQ1 <- Chất lượng tài liệu học tập Teaching Materials Quality (TMQ)	0,879	0,879
TMQ2 <- Chất lượng tài liệu học tập Teaching Materials Quality (TMQ)	0,890	0,890
TMQ3 <- Chất lượng tài liệu học tập Teaching Materials Quality (TMQ)	0,873	0,873
TMQ4 <- Chất lượng tài liệu học tập Teaching Materials Quality (TMQ)	0,872	0,872
TMQ5 <- Chất lượng tài liệu học tập Teaching Materials Quality (TMQ)	0,865	0,866
TS1 <- Phong cách giảng dạy Teaching Style (TS)	0,940	0,941
TS2 <- Phong cách giảng dạy Teaching Style (TS)	0,898	0,898
TS3 <- Phong cách giảng dạy Teaching Style (TS)	0,839	0,839
TS4 <- Phong cách giảng dạy Teaching Style (TS)	0,921	0,921
TS5 <- Phong cách giảng dạy Teaching Style (TS)	0,898	0,898

3.2.2.Độ tin cậy tổng hợp và giá trị hội tụ
Construct Reliability and Validity

Sau khi đánh giá độ tin cậy chỉ báo thông qua hệ số tải ngoài, nghiên cứu tiếp tục kiểm định độ tin cậy tổng hợp và giá trị hội tụ của các thang đo. Các chỉ số Cronbach's Alpha, rho_A và Composite Reliability được sử dụng nhằm xác định mức độ nhất quán nội tại giữa các biến quan sát trong cùng

một cấu trúc. Đồng thời, chỉ số Average Variance Extracted (AVE) được dùng để đánh giá mức độ phương sai mà cấu trúc tiềm ẩn giải thích được từ các chỉ báo đo lường. Việc kiểm định này giúp bảo đảm rằng các thang đo trong mô hình có độ tin cậy cao và phản ánh tốt các khái niệm nghiên cứu trước khi tiến hành đánh giá giá trị phân biệt và mô hình cấu trúc.

Bảng 2. Độ tin cậy và tính hợp lệ Construct Reliability and Validity

	Cronbach's Alpha	rho_A	Composite Reliability	Average Variance Extracted (AVE)
Gắn kết học tập Engagement (ENG)	0,920	0,921	0,940	0,759
Mức độ chuẩn bị học tập Perceived Learning (PL)	0,924	0,925	0,943	0,766
Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction (SAT)	0,935	0,935	0,950	0,793
Mức độ tương tác Interaction Quality (INT)	0,924	0,930	0,943	0,768
Chất lượng tài liệu học tập Teaching Materials Quality (TMQ)	0,924	0,925	0,943	0,767
Phong cách giảng dạy Teaching Style (TS)	0,941	0,945	0,955	0,810
Tự điều chỉnh học tập Self-Regulated Learning (SRL)	0,929	0,933	0,946	0,779
Bầu không khí lớp học Classroom Climate (CLI)	0,920	0,921	0,940	0,757

Bảng 2 cho thấy rằng tất cả CR > 0,80 và AVE > 0,55, chứng tỏ dữ liệu nghiên cứu thu được đạt chuẩn tin cậy và giá trị hội tụ.

3.3. Giá trị phân biệt – Thông số HTMT (Heterotrait-Monotrait Ratio of Correlations)

Giá trị phân biệt được kiểm định nhằm xác định mức độ khác biệt giữa các cấu trúc tiềm ẩn trong mô hình nghiên cứu. Trong nghiên cứu này, chỉ số

HTMT được sử dụng để đánh giá liệu các khái niệm như Phong cách giảng dạy (TS), Gắn kết học tập (ENG), Mức độ hài lòng trong học tập (SAT) và các biến kiểm soát có được phân biệt rõ ràng với nhau hay không. Nếu các giá trị HTMT nằm dưới ngưỡng khuyến nghị, có thể kết luận rằng các cấu trúc trong mô hình không bị chồng lấn về mặt khái niệm và đạt yêu cầu về giá trị phân biệt.

Bảng 3. Thông số giá trị phân biệt HTMT (Heterotrait-Monotrait Ratio of Correlations)

	Gắn kết học tập	Mức độ chuẩn bị học tập	Mức độ hài lòng trong học tập	Mức độ tương tác	Chất lượng tài liệu học tập	Phong cách giảng dạy	Tự điều chỉnh học tập	Bầu không khí lớp học
Gắn kết học tập Engagement								
Mức độ chuẩn bị học tập Perceived Learning	0,0484							
Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction	0,6924	0,259						
Mức độ tương tác Interaction Quality	0,0367	0,054	0,2					
Chất lượng tài liệu học tập Teaching Materials Quality	0,3591	0,064	0,4	0,0292				
Phong cách giảng dạy Teaching Style	0,6809	0,022	0,5	0,0279	0,04			
Tự điều chỉnh học tập Self-Regulated Learning	0,0372	0,044	0,2	0,0474	0,03	0		
Bầu không khí lớp học Classroom Climate	0,2628	0,076	0,2	0,0339	0,04	0	0	

Thông số ở Bảng 3 cho thấy rằng kiểm định HTMT cho thấy tất cả hệ số đều < 0,85. Điều này khẳng định các khái niệm trong bài nghiên cứu có giá trị phân biệt tốt.

3.4. Đánh giá mô hình cấu trúc

3.4.1. Hệ số xác định (R²) R Square

Sau khi mô hình đo lường đạt yêu cầu, nghiên cứu tiếp tục đánh giá mô hình cấu trúc thông qua hệ

số xác định R². Chỉ số R² cho biết tỷ lệ phương sai của các biến nội sinh được giải thích bởi các biến độc lập trong mô hình. Trong nghiên cứu này, R² được sử dụng để đánh giá năng lực giải thích của mô hình đối với hai biến trọng tâm là Gắn kết học tập (ENG) và Mức độ hài lòng trong học tập (SAT), qua đó phản ánh mức độ phù hợp của mô hình trong bối cảnh giáo dục tiếng Trung tại Việt Nam.

Bảng 4. R Square (R²) hệ số xác định (coefficient of determination)

	R ²	R Square Adjusted
Gắn kết học tập Engagement (ENG)	0,404	0,403
Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction (SAT)	0,587	0,582

Với $R^2(ENG) = 0,404$, điều này cho thấy 40,4% phương sai của biến Gắn kết học tập (ENG) được giải thích bởi các biến độc lập trong mô hình. Theo tiêu chuẩn của Hair et al. (2019), giá trị này nằm trong ngưỡng trung bình, tức là mô hình có khả năng giải thích khá hợp lý. Với $R^2(SAT) = 0,587$, điều này cho thấy 58,7% phương sai của biến Mức độ hài lòng trong học tập (SAT) được giải thích bởi các biến độc lập. Đây là giá trị nằm giữa mức trung bình và mạnh, phản ánh mô hình có sức mạnh giải thích đáng kể, đặc biệt là trong lĩnh vực nghiên cứu giáo dục, nơi mà các yếu tố ngoài mô hình thường tác động mạnh. Như vậy, kết quả này khẳng định rằng mô hình PLS-SEM của nghiên cứu không chỉ phù hợp về mặt lý thuyết mà còn có ý nghĩa thực tiễn trong việc dự đoán mức độ gắn kết và sự hài lòng học tập.

3.4.2. Hiệu ứng f^2 Square

Bên cạnh hệ số xác định R^2 , nghiên cứu sử dụng chỉ số f^2 nhằm đánh giá mức độ ảnh hưởng riêng phần của từng biến độc lập đối với biến phụ thuộc trong mô hình cấu trúc. Chỉ số f^2 cho biết khi một biến dự báo được đưa vào hoặc loại ra khỏi mô hình, năng lực giải thích của mô hình thay đổi ở mức độ nào. Vì vậy, f^2 không chỉ phản ánh ý nghĩa thống kê của các quan hệ nhân quả, mà còn cho thấy tầm quan trọng thực tiễn của từng yếu tố như Phong cách giảng dạy (TS), Gắn kết học tập (ENG), Chất lượng tài liệu học tập (TMQ), Bầu không khí lớp học (CLI), Mức độ chuẩn bị học tập (PL), Mức độ tương tác (INT) và Tự điều chỉnh học tập (SRL) đối với Mức độ hài lòng trong học tập (SAT).

Bảng 5. f^2 Square (f^2) hệ số xác định (coefficient of determination)

	Gắn kết học tập Engagement (ENG)	Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction (SAT)
Gắn kết học tập Engagement (ENG)		0,6246
Mức độ chuẩn bị học tập Perceived Learning (PL)		0,1713
Mức độ tương tác Interaction Quality (INT)		0,1132
Chất lượng tài liệu học tập Teaching Materials Quality (TMQ)		0,0759
Phong cách giảng dạy Teaching Style (TS)	0,6780	
Tự điều chỉnh học tập Self-Regulated Learning (SRL)		0,0330
Bầu không khí lớp học Classroom Climate (CLI)		0,0318

Bảng 5 cho thấy rằng Phong cách giảng dạy Teaching Style (TS) và Gắn kết học tập Engagement (ENG) có hiệu ứng lớn đối với Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction (SAT); Chất lượng tài liệu học tập Teaching Materials Quality (TMQ), Bầu không khí lớp học Classroom Climate (CLI), Mức độ chuẩn bị học tập Perceived Learning (PL), Mức độ tương tác Interaction Quality (INT), Tự điều chỉnh học tập Self-Regulated Learning (SRL) có hiệu ứng vừa.

3.4.3. Độ phù hợp mô hình Chỉ số SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)

Bên cạnh R^2 và f^2 , nghiên cứu sử dụng chỉ số SRMR nhằm đánh giá mức độ phù hợp tổng thể của mô hình. SRMR phản ánh mức độ chênh lệch trung bình chuẩn hóa giữa ma trận tương quan quan sát được và ma trận tương quan do mô hình ước lượng. Giá trị SRMR càng thấp cho thấy mô hình càng phù hợp với dữ liệu thực nghiệm. Do đó, chỉ số này được

xem là một căn cứ quan trọng để xác nhận rằng mô hình PLS-SEM có thể được sử dụng cho các phân tích giả thuyết và hiệu ứng trung gian tiếp theo.

Bảng 6. Mức độ chênh lệch trung bình chuẩn hóa SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)

	Saturated Model	Estimated Model
SRMR	0,03	0,0735

Chỉ số SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) được sử dụng nhằm đánh giá mức độ phù hợp toàn cục của mô hình PLS-SEM. Kết quả phân tích cho chúng ta thấy SRMR ở mô hình bão hòa đạt 0,03 và ở mô hình ước tính đạt 0,0735, đều nhỏ hơn ngưỡng 0,08. Theo tiêu chuẩn của Hair et al. (2019), giá trị SRMR dưới 0,08 phản ánh mô hình có mức độ phù hợp chấp nhận được. Do đó, có thể kết luận rằng mô hình nghiên cứu hiện tại đáp ứng được các tiêu chuẩn về độ phù hợp và có thể tin cậy để sử dụng trong phân tích tiếp theo.

3.5. Kiểm định giả thuyết (Bootstrapping 5,000)

Để kiểm định các giả thuyết nghiên cứu, phương pháp Bootstrapping với 5.000 mẫu lặp lại được sử dụng nhằm ước lượng độ ổn định và ý nghĩa thống kê của các hệ số đường dẫn. Các mối quan hệ trong

mô hình được đánh giá dựa trên hệ số β , giá trị t và giá trị p. Nếu hệ số β có chiều phù hợp với giả thuyết, t-value vượt ngưỡng 1,96 và p-value nhỏ hơn 0,05, giả thuyết được xem là có ý nghĩa thống kê và được chấp nhận. Cách tiếp cận này giúp bảo đảm tính tin cậy trong việc kết luận về các quan hệ nhân quả giữa các biến trong mô hình.

Bảng 7. Kiểm định giả thuyết Bootstrapping 5.000

		β	t-value (O/STDEV)	p-value	Result
H1	Phong cách giảng dạy Teaching Style (TS) -> Gắn kết học tập Engagement (ENG)	0,6357	23,1497	0,0000	Supported
H2	Gắn kết học tập Engagement (ENG) -> Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction (SAT)	0,5596	17,4656	0,0000	Supported
H3	Chất lượng tài liệu học tập Teaching Materials Quality (TMQ) -> Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction (SAT)	0,1894	5,8122	0,0000	Supported
H4	Bầu không khí lớp học Classroom Climate (CLI) -> Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction (SAT)	0,1194	4,1897	0,0000	Supported
H5	Mức độ chuẩn bị học tập Perceived Learning (PL) -> Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction (SAT)	0,2679	9,4032	0,0000	Supported
H6	Mức độ tương tác Interaction Quality (INT) -> Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction (SAT)	0,2168	7,7888	0,0000	Supported
H7	Tự điều chỉnh học tập Self-Regulated Learning (SRL) -> Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction (SAT)	0,1175	3,9037	0,0001	Supported

Thông số p-value (Sig.) < 0,05 cho thấy rằng mọi mối quan hệ đều có ý nghĩa thống kê. Chỉ số t-value (|O/STDEV|) > 1,96 (với mức ý nghĩa 5%) dẫn đến mọi mối quan hệ đều có ý nghĩa. Chỉ số β dương, theo chiều hướng quan hệ thuận. Từ đó, kết quả kiểm định giả thuyết về mối quan hệ giữa các biến được chấp nhận. Để kiểm định các giả thuyết nghiên cứu (H1–H7), nghiên cứu sử dụng kỹ thuật Bootstrapping với 5.000 mẫu lặp lại trong mô hình PLS-SEM. Kết quả phân tích cho thấy tất cả các hệ số đường dẫn (path coefficients) đều có giá trị β dương, t-value lớn hơn 1,96 và p-value < 0,05, chứng minh các giả thuyết đề xuất đều được ủng hộ. Kết quả này phù hợp với khuyến nghị của Hair et al. (2019) về cách thức báo cáo kiểm định giả thuyết trong PLS-SEM, đồng thời xác nhận tính hợp lệ của mô hình nghiên cứu.

3.6. Hiệu ứng trung gian (Mediation)

Bên cạnh các tác động trực tiếp, nghiên cứu kiểm định hiệu ứng trung gian nhằm làm rõ cơ chế thông

qua đó Phong cách giảng dạy (TS) ảnh hưởng đến Mức độ hài lòng trong học tập (SAT). Cụ thể, Gắn kết học tập (ENG) được giả định đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa TS và SAT. Việc kiểm định hiệu ứng gián tiếp bằng Bootstrapping cho phép xác định liệu phong cách giảng dạy có thể nâng cao sự hài lòng của sinh viên thông qua việc thúc đẩy mức độ gắn kết học tập hay không.

Bảng 8 cho thấy rằng Phong cách giảng dạy Teaching Style (TS) -> Gắn kết học tập Engagement (ENG) -> Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction (SAT) có chỉ số báo β indirect = 0,35; t = 12,7; p < 0,001, chứng minh mối quan hệ trung gian có ý nghĩa. Dẫn đến kết quả Gắn kết học tập Engagement đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ Phong cách giảng dạy Teaching Style (TS) tác động đến Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction (SAT).

Bảng 8. Hiệu ứng trung gian Mediation

	β	t-value (O/STDEV)	p-value (Sig.)	Result
Phong cách giảng dạy Teaching Style (TS) -> Gắn kết học tập Engagement (ENG) -> Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction (SAT)	0,3557	12,7555	0,0000	Supported

3.7. Kiểm định thiên lệch phương pháp chung và đa cộng tuyến Variance Inflation Factor (VIF)

Để bảo đảm độ tin cậy của kết quả ước lượng, nghiên cứu tiến hành kiểm định thiên lệch phương pháp chung và hiện tượng đa cộng tuyến thông qua chỉ số VIF. Trong các nghiên cứu sử dụng bảng hỏi

tự báo cáo, thiên lệch phương pháp chung có thể ảnh hưởng đến mối quan hệ giữa các biến; đồng thời, đa cộng tuyến có thể làm sai lệch hệ số ước lượng trong mô hình cấu trúc. Vì vậy, việc kiểm tra VIF giúp xác định mức độ độc lập tương đối giữa các chỉ báo và cấu trúc, qua đó bảo đảm rằng các kết quả phân tích không bị chi phối bởi hiện tượng cộng tuyến nghiêm trọng.

Bảng 9. Kiểm định thiên lệch phương pháp chung và đa cộng tuyến Variance Inflation Factor

	VIF
Bầu không khí lớp học Classroom Climate CLI1	2,8650
Bầu không khí lớp học Classroom Climate CLI2	2,5921
Bầu không khí lớp học Classroom Climate CLI3	2,7231
Bầu không khí lớp học Classroom Climate CLI4	2,7998
Bầu không khí lớp học Classroom Climate CLI5	2,6427
Gắn kết học tập Engagement ENG1	3,0572
Gắn kết học tập Engagement ENG2	2,8951
Gắn kết học tập Engagement ENG3	2,6897
Gắn kết học tập Engagement ENG4	2,7617
Gắn kết học tập Engagement ENG5	2,3502
Mức độ tương tác Interaction Quality INT1	3,1433
Mức độ tương tác Interaction Quality INT2	2,6907
Mức độ tương tác Interaction Quality INT3	3,3668
Mức độ tương tác Interaction Quality INT4	2,3752
Mức độ tương tác Interaction Quality INT5	2,9075
Mức độ chuẩn bị học tập Perceived Learning PL1	2,8609
Mức độ chuẩn bị học tập Perceived Learning PL2	3,2652
Mức độ chuẩn bị học tập Perceived Learning PL3	2,4434
Mức độ chuẩn bị học tập Perceived Learning PL4	2,9823
Mức độ chuẩn bị học tập Perceived Learning PL5	2,6982
Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction SAT1	3,5524
Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction SAT2	2,9928
Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction SAT3	2,8897
Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction SAT4	3,9122
Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction SAT5	2,9257
Tự điều chỉnh học tập Self-Regulated Learning SRL1	2,5161
Tự điều chỉnh học tập Self-Regulated Learning SRL2	2,7579
Tự điều chỉnh học tập Self-Regulated Learning SRL3	4,2237
Tự điều chỉnh học tập Self-Regulated Learning SRL4	3,6928
Tự điều chỉnh học tập Self-Regulated Learning SRL5	2,6533
Chất lượng tài liệu học tập Teaching Materials Quality TMQ1	2,8380
Chất lượng tài liệu học tập Teaching Materials Quality TMQ2	3,2087
Chất lượng tài liệu học tập Teaching Materials Quality TMQ3	2,7596
Chất lượng tài liệu học tập Teaching Materials Quality TMQ4	2,7845
Chất lượng tài liệu học tập Teaching Materials Quality TMQ5	2,6145

	VIF
Phong cách giảng dạy Teaching Style TS1	5,4077
Phong cách giảng dạy Teaching Style TS2	3,3924
Phong cách giảng dạy Teaching Style TS3	2,4451
Phong cách giảng dạy Teaching Style TS4	4,3498
Phong cách giảng dạy Teaching Style TS5	3,5080

Theo Hair et al. (2019), hệ số phóng đại phương sai (VIF) càng lớn, càng tăng khả năng xảy ra cộng tuyến; ngưỡng VIF từ 10 trở lên sẽ xảy ra đa cộng tuyến mạnh, tăng vượt ngưỡng nghiêm trọng. Tác giả cho rằng các nhà nghiên cứu nên cố gắng để VIF ở mức thấp vì ở mức VIF bằng 5, bằng 3 đã có thể xảy ra cộng tuyến; như vậy, theo Hair et al. (2009), nếu VIF lớn hơn 3 hoặc VIF lớn hơn 5 có thể tạm chấp nhận cho kết quả nghiên cứu.

Bảng 9 cho thấy kết quả kiểm tra đa cộng tuyến thông qua chỉ số VIF cho thấy hầu hết các biến quan sát đều có giá trị VIF < 5, đáp ứng ngưỡng chấp nhận phổ biến được khuyến nghị trong các nghiên cứu SEM/PLS-SEM (Hair et al., 2019). Mặc dù có 1 chỉ số Phong cách giảng dạy Teaching Style TS1 là 5,407, số biến có giá trị VIF cao hơn 5 nhưng vẫn nhỏ hơn 10, kết quả này vẫn được coi là hợp lệ theo quan điểm của Hair et al. (2019). Do đó, các biến quan sát trong mô hình hiện tại được xem là đạt yêu cầu, không tồn tại hiện tượng đa cộng tuyến nghiêm trọng.

Thông qua các kết quả nêu trên, mô hình nghiên cứu được nhận thấy là đạt chuẩn về độ tin cậy và giá trị. Kết quả phân tích hỗ trợ toàn bộ 7 giả thuyết (H1–H7). Gắn kết học tập đóng vai trò trung gian quan trọng, khẳng định rằng phong cách giảng dạy hiệu quả không chỉ tác động trực tiếp mà còn gián tiếp nâng cao sự hài lòng của sinh viên.

3.8. Thảo luận

3.8.1. Ảnh hưởng của phong cách giảng dạy (TS) đến sự hài lòng (SAT) với biến trung gian là sự gắn kết học tập (ENG)

Kết quả cho thấy Phong cách giảng dạy Teaching Style (TS) tác động tích cực đến Gắn kết học tập Engagement (ENG) làm ảnh hưởng tới Mức độ hài lòng trong học tập Satisfaction (SAT), $\beta_{\text{indirect}} = 0,35$; $t = 12,7$; $p < 0,001$, phù hợp với các nghiên cứu trước (Samaddar & Sikdar, 2023). Điều này khẳng định vai trò then chốt của phương pháp giảng dạy trong việc định hình trải nghiệm học tập.

Theo lý thuyết Tự quyết (Self-Determination Theory, Ryan & Deci, 2000), phong cách giảng dạy lấy người học làm trung tâm tạo điều kiện cho ba

nhu cầu tâm lý cơ bản — quyền tự chủ, năng lực và quan hệ xã hội — được thỏa mãn, từ đó kích hoạt động lực nội tại và sự gắn kết học tập. Kết quả $\beta_{\text{indirect}} = 0,35$ trong nghiên cứu này minh chứng cho cơ chế đó, khi sinh viên càng được khuyến khích tự điều chỉnh và cảm thấy năng lực của mình được công nhận, họ càng hài lòng với trải nghiệm học tập.

Phù hợp với Student Involvement Theory của Astin (1997), phong cách giảng dạy hiệu quả khuyến khích sinh viên đầu tư nhiều năng lượng hơn vào quá trình học tập, qua đó gia tăng gắn kết (ENG). Mỗi quan hệ gián tiếp TS → ENG → SAT trong mô hình phản ánh đúng logic này: khi sinh viên cảm thấy mình được tham gia thực chất vào lớp học, sự hài lòng học tập được củng cố đáng kể.

Theo Kuh (2001), sự gắn kết học tập là chỉ báo quan trọng nhất phản ánh hiệu quả giảng dạy. Kết quả $\beta_{\text{indirect}} = 0,35$ trong nghiên cứu này không chỉ xác nhận mối quan hệ nhân quả mà còn minh chứng cho cơ chế mà Kuh (2001) và Astin (1997) từng khẳng định — giảng viên tạo điều kiện để sinh viên chủ động tham gia, từ đó hình thành sự hài lòng bền vững.

Tương tự như phát hiện của Dung et al. (2025) về tác động của môi trường học tương tác đến engagement, kết quả nghiên cứu này cũng chỉ ra rằng yếu tố phương pháp giảng dạy đóng vai trò ‘kích hoạt’ tương tác và quyền tự chủ của sinh viên, từ đó nâng cao gắn kết học tập. Cả hai công trình đều khẳng định rằng engagement của người học Việt Nam được nuôi dưỡng bởi trải nghiệm học tập có tính tương tác cao và định hướng tự chủ.

Kết quả của nghiên cứu hiện tại phù hợp với phát hiện của Nguyen (2024), cho thấy rằng chất lượng giảng dạy – bao gồm phong cách, phản hồi và sự hỗ trợ của giảng viên – có tác động tích cực đến engagement của sinh viên. Tuy nhiên, công trình này mở rộng thêm bằng việc kiểm định sự hài lòng học tập (SAT) như kết quả cuối cùng, qua đó làm rõ cơ chế gián tiếp TS → ENG → SAT trong bối cảnh đào tạo tiếng Trung.

3.8.2. Tác động của các nhân tố kiểm soát

Bảng 7 cho thấy chất lượng tài liệu (TMQ) ảnh hưởng đáng kể ($\beta = 0,18$; $p < 0,001$) đến sự hài lòng

của sinh viên. Bầu không khí lớp học (CLI) ảnh hưởng đáng kể ($\beta = 0,11$; $p < 0,001$), phù hợp với quan điểm môi trường lớp tích cực thúc đẩy sự hài lòng của sinh viên. Mức độ chuẩn bị học tập của sinh viên Perceived Learning (PL) ảnh hưởng tích cực ($\beta = 0,26$; $p < 0,001$), khẳng định sự tiến bộ của bản thân góp phần lớn vào sự hài lòng. Mức độ tương tác Interaction Quality (INT) ảnh hưởng tích cực ($\beta = 0,21$; $p < 0,001$), phù hợp với khẳng định rằng giao tiếp thầy – trò nâng cao trải nghiệm học tập. Năng lực tự điều chỉnh học tập Self-Regulated Learning (SRL) ảnh hưởng đáng kể ($\beta = 0,11$; $p < 0,001$), nhấn mạnh vai trò tự điều chỉnh của người học.

3.8.3. So sánh với các nghiên cứu trước

Kết quả của nghiên cứu này không chỉ củng cố mà còn mở rộng các luận điểm lý thuyết và thực nghiệm đã được xác lập trong những công trình quốc tế trước đây. Mỗi quan hệ giữa phong cách giảng dạy, sự gắn kết học tập và mức độ hài lòng của sinh viên từng được nhiều học giả xác nhận, song phần lớn các nghiên cứu đó tập trung trong bối cảnh giáo dục phương Tây hoặc các hệ thống đại học Trung Quốc, nơi cấu trúc lớp học, văn hóa học thuật và quan hệ thầy–trò mang những đặc trưng khác biệt. Chẳng hạn, Xiong (2025) trong nghiên cứu về sinh viên Trung Quốc đã khẳng định rằng phong cách giảng dạy định hướng hỗ trợ (supportive teaching style) làm gia tăng động lực và gắn kết học tập, qua đó cải thiện kết quả và sự hài lòng. Tuy nhiên, công trình của Xiong chủ yếu xem xét vai trò trung gian của động lực học tập (learning motivation), trong khi nghiên cứu hiện tại đặt trọng tâm vào sự gắn kết học tập (ENG) như một biến trung gian trực tiếp giữa phong cách giảng dạy và sự hài lòng. Điều này cho thấy, ở bối cảnh Việt Nam, yếu tố gắn kết học tập đóng vai trò sâu sắc hơn so với động lực, bởi sinh viên thường chịu ảnh hưởng từ văn hoá tập thể, nơi sự tương tác và tham gia nhóm học có tính chất quyết định đối với trải nghiệm học tập.

Tương tự, các kết quả của Wong and Chapman (2023) về mối liên hệ giữa sự tương tác và sự hài lòng trong môi trường Đại học Hồng Kông cũng cung cấp một điểm tựa so sánh đáng giá. Hai tác giả này cho rằng chính chất lượng tương tác giữa giảng viên và sinh viên mới là yếu tố cốt lõi trong việc nuôi dưỡng cảm giác thỏa mãn học tập. Dù đồng thuận với lập luận đó, nghiên cứu hiện tại đã mở rộng thêm góc nhìn bằng cách chứng minh rằng phong cách giảng dạy là yếu tố nền tảng định hình chất lượng tương tác và mức độ gắn kết. Nói cách khác, tương tác hiệu quả chỉ có thể diễn ra khi phương pháp giảng dạy tạo ra một môi trường tâm

lý tích cực, khuyến khích sự tham gia chủ động của sinh viên.

Ngoài ra, nghiên cứu của Ameyaw and Khumalo (2024) về mối liên hệ giữa sự tham gia, gắn kết và hài lòng trong giáo dục đại học cho thấy sự tham gia của sinh viên đóng vai trò cầu nối giữa môi trường học tập và kết quả cảm xúc học tập. Kết quả này phù hợp với phát hiện của chúng tôi, nhưng công trình hiện tại đi xa hơn khi lượng hóa rõ mức độ tác động gián tiếp của phong cách giảng dạy thông qua gắn kết học tập ($\beta_{\text{indirect}} = 0,35$; $t = 12,7$; $p < 0,001$). Việc xác định giá trị này bằng mô hình PLS-SEM đã mang lại bằng chứng định lượng mạnh mẽ, minh chứng cho tính khái quát của cơ chế mà Astin (1997) từng mô tả trong Student Involvement Theory — rằng sự đầu tư năng lượng, thời gian và cảm xúc của sinh viên vào quá trình học là cầu nối trung gian quyết định hiệu quả và sự hài lòng học tập.

Khi so sánh với các nghiên cứu của Lin et al. (2020) và Guo et al. (2022) sử dụng mô hình PLS-SEM trong bối cảnh giáo dục Trung Quốc, điểm nổi bật của nghiên cứu này nằm ở phạm vi mở rộng sang lĩnh vực giáo dục tiếng Trung tại Việt Nam – một không gian học thuật chịu ảnh hưởng song song của hai hệ hình văn hóa Đông Á và Đông Nam Á. Trong môi trường này, phong cách giảng dạy không chỉ là phương pháp truyền đạt tri thức mà còn là cấu trúc xã hội của mối quan hệ thầy–trò, nơi thái độ, cảm xúc và sự tương tác nhân văn giữa hai bên định hình sâu sắc trải nghiệm học tập. Kết quả β (TS→ENG) = 0,6357 và β (ENG→SAT) = 0,5596 phản ánh sức mạnh của mối liên hệ này, đồng thời khẳng định rằng giảng viên giữ vai trò “kiến tạo động lực xã hội” (social motivational agent) chứ không chỉ đơn thuần là người truyền thụ kiến thức.

Nghiên cứu cũng khác biệt với các công trình phương Tây khi đặt trọng tâm vào sự tích hợp giữa ba yếu tố: phong cách giảng dạy, gắn kết học tập và tự điều chỉnh học tập (SRL). Trong khi nhiều nghiên cứu ở châu Âu (De Loof et al., 2021) xem SRL như một kết quả cuối cùng của quá trình dạy học, công trình này lại tiếp cận SRL như một biến kiểm soát hỗ trợ, góp phần làm sáng tỏ tính đa chiều của mô hình. Cách tiếp cận đó cho phép giải thích sâu hơn về cơ chế mà người học Việt Nam tiếp nhận và duy trì động lực học tập, qua đó làm rõ sự tương tác giữa yếu tố tâm lý–hành vi và yếu tố phương pháp–môi trường.

Như vậy, so với các nghiên cứu trước, phạm vi khái quát cả về không gian văn hoá, cấu trúc mô hình và cơ sở lý thuyết trong nghiên cứu này được mở rộng, đồng thời cung cấp bằng chứng định lượng

có giá trị nhằm khẳng định rằng phong cách giảng dạy không chỉ ảnh hưởng trực tiếp đến sự hài lòng, mà còn gián tiếp thông qua cơ chế gắn kết học tập - một hiện tượng mang tính phổ quát nhưng lại được biểu hiện rất riêng trong bối cảnh giáo dục tiếng Trung tại Việt Nam.

3.8.4. Hàm ý thực tiễn

Đối với giảng viên, cần áp dụng phong cách giảng dạy đa dạng, rõ ràng và có tính truyền cảm hứng, đồng thời tích cực khuyến khích sinh viên tham gia vào quá trình học tập. Việc sử dụng các phương pháp giảng dạy lấy người học làm trung tâm sẽ giúp tăng cường sự gắn kết, qua đó nâng cao sự hài lòng.

Đối với cơ sở đào tạo, cần chú trọng đầu tư cải thiện chất lượng tài liệu học tập, xây dựng môi trường lớp học tích cực và hỗ trợ, cũng như triển khai các chương trình bồi dưỡng giảng viên về kỹ năng giao tiếp và phản hồi tích cực. Những yếu tố này sẽ góp phần tạo nên bầu không khí học tập thuận lợi, khuyến khích sự tham gia chủ động của sinh viên. Đối với sinh viên, cần phát triển năng lực tự điều chỉnh học tập (SRL), bao gồm kỹ năng quản lý thời gian, tự đánh giá và điều chỉnh chiến lược học tập. Đây là nền tảng để tăng cường sự gắn kết trong quá trình học, từ đó cải thiện sự hài lòng và kết quả học tập.

4. KẾT LUẬN

Từ kết quả nghiên cứu trên, một số kết luận quan trọng được rút ra. Thứ nhất, phong cách giảng dạy tác động tích cực đến sự hài lòng của sinh viên, trong đó sự gắn kết học tập giữ vai trò trung gian then chốt. Thứ hai, các nhân tố kiểm soát bao gồm chất lượng tài liệu học tập (TMQ), bầu không khí lớp học (CLI), mức độ chuẩn bị học tập của sinh viên (PL), mức độ tương tác (INT) và năng lực tự điều chỉnh (SRL) đều góp phần nâng cao sự hài lòng học tập. Thứ ba, cơ chế trung gian của sự gắn kết học tập khẳng định đây là yếu tố trung tâm trong quá trình dạy và học tiếng Trung, phản ánh sự tương tác chặt chẽ giữa phương pháp giảng dạy, động lực học tập và kết quả học tập cuối cùng. Như vậy, mô hình nghiên cứu đã cung cấp bằng chứng có giá trị về tính hợp lý và sự gắn kết giữa lý thuyết và thực tiễn trong bối cảnh giáo dục đại học tại Việt Nam.

Nghiên cứu này đã đóng góp đồng thời cho lý thuyết và thực tiễn trong lĩnh vực giáo dục tiếng Trung đại học. Về phương diện lý thuyết, mô hình TS → ENG → SAT được kiểm định bằng PLS-SEM đã mở rộng và tích hợp ba khung lý thuyết kinh điển – Student Involvement Theory (Astin, 1997), Self-

Regulated Learning (Zimmerman, 2011) và Teaching for Quality Learning (Biggs & Tang, 2003) – trong cùng một cấu trúc nhân quả. Kết quả β (TS→ENG) = 0,636 và β (ENG→SAT) = 0,560 với R^2 (SAT) = 0,587 cung cấp bằng chứng định lượng mạnh mẽ rằng sự gắn kết học tập là cơ chế trung gian thiết yếu lý giải ảnh hưởng của phong cách giảng dạy đến sự hài lòng. Đây là đóng góp mới về mặt học thuật, khẳng định khả năng khái quát và thích ứng của các lý thuyết phương Tây trong bối cảnh văn hóa học thuật Việt Nam, đồng thời bổ sung vào kho tri thức quốc tế về student engagement (sự tham gia của sinh viên) trong giáo dục ngoại ngữ.

Về phương diện thực tiễn, nghiên cứu đã tạo lập một khuôn khổ đo lường hữu ích cho quản lý chất lượng giảng dạy tại các chương trình tiếng Trung ở Việt Nam. Mô hình này cho phép các cơ sở đào tạo định lượng hóa hiệu quả giảng dạy, giúp giảng viên tối ưu hóa phương pháp dạy học theo hướng hỗ trợ quyền tự chủ, kích lệ tương tác và tăng cường động lực nội tại của sinh viên. Các kết quả cũng gợi ý cho sinh viên về chiến lược phát triển năng lực tự điều chỉnh học tập, từ đó duy trì sự gắn kết và nâng cao mức độ hài lòng lâu dài.

Từ góc nhìn tổng hợp, nghiên cứu này không chỉ củng cố cầu nối giữa lý thuyết – thực nghiệm – ứng dụng, mà còn định vị phong cách giảng dạy như một nhân tố trọng tâm trong việc kiến tạo môi trường học tập hiệu quả, bền vững và nhân văn cho giáo dục tiếng Trung tại Việt Nam.

Mặc dù mang lại nhiều đóng góp, nghiên cứu này vẫn tồn tại một số hạn chế. Thứ nhất, mẫu khảo sát chủ yếu được thực hiện tại 3 trường đại học ở Việt Nam, nên tính khái quát còn hạn chế khi áp dụng cho các bối cảnh quốc tế. Thứ hai, thiết kế nghiên cứu cắt ngang chưa cho phép kiểm chứng mối quan hệ nhân quả theo thời gian, do đó khó đánh giá được sự biến động dài hạn của sự gắn kết và sự hài lòng.

Trong các nghiên cứu tiếp theo, cần mở rộng phạm vi khảo sát sang nhiều quốc gia và khu vực khác nhau nhằm so sánh sự khác biệt văn hóa trong trải nghiệm học tập tiếng Trung. Đồng thời, việc áp dụng thiết kế nghiên cứu dọc (longitudinal study) sẽ giúp kiểm tra sự thay đổi của các biến số theo thời gian, mang lại cái nhìn toàn diện hơn về động lực học tập. Ngoài ra, nên bổ sung các yếu tố mới như động lực nội tại (intrinsic motivation) hay ảnh hưởng của công nghệ số (digital learning environment), nhằm bắt kịp xu thế toàn cầu hóa và chuyển đổi số trong giáo dục ngoại ngữ.

LỜI CẢM ƠN

Nhóm tác giả xin trân trọng cảm ơn các bạn sinh viên ngành Tiếng Trung, đã tích cực tham gia khảo

sát. Xin gửi lời cảm ơn đặc biệt tới các đồng nghiệp và giảng viên đã hỗ trợ trong quá trình thiết kế công cụ và thu thập dữ liệu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Alam, A., & Mohanty, A. (2024). Framework of Self-Regulated Cognitive Engagement (FSRCE) for sustainable pedagogy: a model that integrates SRL and cognitive engagement for holistic development of students. *Cogent Education*, 11(1), 2363157. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2363157>
- Ameyaw, D., & Khumalo S. (2024). The Involvement, Engagement and Satisfaction of Higher Education Students: A Literature Review. *International Journal of Religion*, 5(9) 638-647, <https://doi.org/10.61707/fr1e9j19>
- Astin, A. W. (1997). *What matters in college?: Four critical years revisited*. John Wiley & Sons.
- Biggs, J., & Tang, C. (2003). Teaching for quality learning. *Buckingham: Society for*.
- De Loof, H., Struyf, A., Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2021). Teachers' motivating style and students' motivation and engagement in STEM: The relationship between three key educational concepts. *Research in Science Education*, 51(Suppl 1), 109-127. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-9830-3>
- de Ruig, N. J., Zee, M., & de Jong, P. F. (2024, May). Understanding the interplay between teacher self-efficacy, teacher-student interactions, and students' self-regulated learning skills at different levels of classroom ecology. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1392907). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1392907>
- Dung, T. M., Nga, N. T., Trung, T. T., & Trung, L. T. B. T. (2025). Understanding Student Engagement with Mobile Learning: A Structural Model for Interactive Education in Vietnam. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 19(12). <https://doi.org/10.3991/ijim.v19i12.52925>
- Fornell, C., & Larcker D. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error, *Journal of Marketing Research*, 18(1) 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Guo, Y., Xu, J., & Chen, C. (2022). Measurement of engagement in the foreign language classroom and its effect on language achievement: The case of Chinese college EFL students. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(3), 233-248. <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0118>
- Hair, J. F., & Alamer, A. (2022). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) in second language and education research: Guidelines using an applied example. *Research Methods in Applied Linguistics*, 1, 100027. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100027>
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2-24. <https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203> (Emerald)
- Kangas, M., Siklander, P., Randolph, J., & Ruokamo, H. (2017). Teachers' engagement and students' satisfaction with a playful learning environment. *Teaching and Teacher Education*, 63, 274-284. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.018>
- Kuh, G. D. (2001). *The National Survey of Student Engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties*.
- Kock, N. (2015). Common Method Bias in PLS-SEM. *International Journal of e-Collaboration*, 11(4), 1-10. <https://doi.org/10.4018/ijec.2015100101>
- Lin, L., Huang, Z., Othman, .. & Luo, Y. (2020) Correction: Let's make it better: An updated model interpreting international student satisfaction in China based on PLS-SEM approach. *PLOS ONE* 15(11): e0242583. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0242583>
- Marina, I., Natalia, M., Tatiana, K., & Nataliya, S. (2019). The influence of the teaching style of communication on the motivation of students to learn foreign languages. *Journal of Language and Education*, 5(2(18)), 67-77. <https://doi.org/10.17323/jle.2019.9695>
- Méndez-Suárez, M., Martínez, V., & Cervantes M. (2021). Marketing Mix Modeling Using PLS-SEM, Bootstrapping the Model Coefficients. *Mathematics*, 9(15), 1832. <https://doi.org/10.3390/math9151832>
- Nguyen, T. D. (2024). Examining the impact of university teaching quality on learning engagement: A cross-sectional study in Vietnam. *Vietnam Journal of Education*, 102-111. <https://doi.org/10.52296/vje.2024.378>
- Pavlov, G., Maydeu-Olivares, A., Shi, D. (2021). Using the Standardized Root Mean Squared Residual (SRMR) to Assess Exact Fit in Structural Equation Models, *Educational and*

- Psychological Measurement*, 81(1) 110-130.
<https://doi.org/10.1177/0013164420926231>
- Pan, R., Qin, Z., Zhang, L., Lou, L., Yu, H., & Yang, J. (2023). Exploring the impact of intelligent learning tools on students' independent learning abilities: a PLS-SEM analysis of grade 6 students in China. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 558.
<https://doi.org/10.1057/s41599-023-02065-3>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Samaddar, R., & Sikdar, D. P. (2023). Development in teaching style on classroom management. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, 20(1), 47-58.
<https://doi.org/10.9734/arjass/2023/v20i1441>
- Sarstedt, M., Hair, J., Ringle, C. (2019). How to Specify, Estimate, and Validate Higher-Order Constructs in PLS-SEM. *Australasian Marketing Journal*, 27(3) 197-211.
<https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2019.05.003>
- Wong, W. H., & Chapman, E. (2023). Student satisfaction and interaction in higher education. *Higher education*, 85(5), 957-978.
<https://doi.org/10.1007/s10734-022-00874-0>
- Xiong, X. (2025). Influence of teaching styles of higher education teachers on students 'engagement in learning: The mediating role of learning motivation. *Education for Chemical Engineers*, 51, 87-102.
<https://doi.org/10.1016/j.ece.2025.02.005>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 15-26.
- 晏文娟. (2024). 大学英语混合式教学学生满意度及其影响因素实证研究. *Advances in Education*, 14, 530.
<https://doi.org/10.12677/ae.2024.145730>