

# Thiết kế và vận hành chương trình đào tạo liên ngành tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM: Thực trạng và giải pháp

Đoàn Thị Minh Thoa\*, Nguyễn Thị Hào, Huỳnh Duy Quốc Sử, Trần Thảo Nguyên



Use your smartphone to scan this QR code and download this article

Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM, Việt Nam

## Liên hệ

**Đoàn Thị Minh Thoa**, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM, Việt Nam

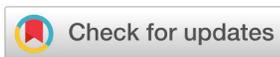
Email: thoa.dtm@hcmussh.edu.vn

## Lịch sử

- Ngày nhận: 24-03-2025
- Ngày sửa đổi: 18-08-2025
- Ngày chấp nhận: 25-12-2025
- Ngày đăng: 05-02-2026

## DOI:

<https://doi.org/10.32508/stdjssh.v10i1.1140>



## Bản quyền

© ĐHQG Tp.HCM. Đây là bài báo công bố mở được phát hành theo các điều khoản của the Creative Commons Attribution 4.0 International license.



## TÓM TẮT

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và đổi mới giáo dục đại học, chương trình đào tạo liên ngành là xu hướng cần thiết để giải quyết các vấn đề xã hội phức tạp. Nghiên cứu này đánh giá thực trạng thiết kế và vận hành chương trình đào tạo liên ngành tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, nhằm đề xuất giải pháp nâng cao hiệu quả. Dữ liệu được thu thập từ việc khảo sát 111 giảng viên và 397 sinh viên bằng bảng hỏi thang Likert, kết hợp với 4 cuộc phỏng vấn sâu các cán bộ quản lý và giảng viên từ các khoa liên quan. Kết quả cho thấy nhà trường có những điều kiện thuận lợi để phát triển chương trình đào tạo liên ngành, bao gồm triết lý giáo dục khai phóng, cơ chế tự chủ trong giáo dục đại học và đặc điểm giao thoa giữa các lĩnh vực tri thức trong khối khoa học xã hội và nhân văn. Điều này được phản ánh qua mức điểm trung bình cao từ khảo sát về nhu cầu tích hợp kiến thức trong thiết kế và giảng dạy chương trình. Tuy nhiên, các thách thức bao gồm sự thiếu phối hợp giữa các khoa và hạn chế trong năng lực giảng viên, đặc biệt trong phương pháp giảng dạy và kiểm tra đánh giá. Phân tích hồi quy tuyến tính cho thấy thiết kế và vận hành là hai yếu tố chính ảnh hưởng đến hiệu quả chương trình đào tạo. Dựa trên kết quả, nghiên cứu đề xuất bốn giải pháp: (1) tổ chức hội thảo nâng cao nhận thức về giáo dục liên ngành, (2) chuẩn hóa quy trình thiết kế chương trình đào tạo theo hướng tích hợp, (3) tăng cường phối hợp liên khoa và đổi mới phương pháp giảng dạy như học tập dựa trên vấn đề, và (4) đào tạo giảng viên về kỹ năng giảng dạy đa ngành. Các giải pháp này không chỉ cải thiện chất lượng đào tạo tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn mà còn có thể áp dụng rộng rãi, đáp ứng nhu cầu thị trường lao động trong thời kỳ hội nhập toàn cầu.

**Từ khoá:** chương trình đào tạo liên ngành, giáo dục đại học, thiết kế chương trình đào tạo, vận hành chương trình đào tạo

## GIỚI THIỆU

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và sự phát triển nhanh chóng của khoa học công nghệ, giáo dục đại học phải đổi mới với nhu cầu đổi mới nhằm đáp ứng những thách thức phức tạp của xã hội hiện đại. Những vấn đề như biến đổi khí hậu, bất bình đẳng xã hội, và phát triển bền vững đòi hỏi những giải pháp đa chiều và tích hợp.<sup>1</sup> Sự chuyên môn hóa trong các lĩnh vực tri thức truyền thống đã dẫn đến tình trạng phân mảnh, gây khó khăn trong việc tiếp cận và giải quyết vấn đề một cách toàn diện.<sup>2</sup> Do đó, giáo dục liên ngành đã trở thành một phương pháp tiếp cận quan trọng, cho phép tích hợp kiến thức và phương pháp từ nhiều lĩnh vực khác nhau nhằm đào tạo nguồn nhân lực có tư duy tổng hợp và khả năng giải quyết vấn đề một cách linh hoạt.<sup>3-5</sup> Những lợi ích nổi bật của chương trình đào tạo (CTĐT) liên ngành được các tác giả đề cập bao gồm: Trước hết, chúng tạo điều kiện cho sinh viên (SV) tiếp cận vấn đề từ nhiều góc độ khác nhau, sử

dụng đa dạng phương pháp luận, từ đó phát triển tư duy phản biện và khả năng giải quyết vấn đề một cách toàn diện và sáng tạo.<sup>1,6</sup> Môi trường học tập đa ngành cũng góp phần nâng cao năng lực hợp tác và giao tiếp của SV, giúp họ rèn luyện kỹ năng làm việc nhóm, giao tiếp hiệu quả, tôn trọng sự khác biệt và xây dựng sự đồng thuận.<sup>7,8</sup> Đồng thời, CTĐT liên ngành chuẩn bị cho SV bước vào thị trường lao động với năng lực thích ứng, tư duy hệ thống và khả năng làm việc trong môi trường đa dạng - những kỹ năng cần thiết cho sự thành công trong thị trường lao động ngày càng biến đổi và đòi hỏi sự linh hoạt.<sup>9,10</sup> Bên cạnh đó, sự kết hợp kiến thức và phương pháp từ nhiều lĩnh vực khác nhau còn thúc đẩy sáng tạo và đổi mới, tạo ra những ý tưởng mới và đột phá, góp phần vào sự phát triển trong các lĩnh vực khoa học, công nghệ và xã hội.<sup>11,12</sup> Tuy nhiên, việc thiết kế và vận hành CTĐT liên ngành đặt ra nhiều thách thức đáng kể. Trước hết, sự phối hợp giữa các khoa và đơn vị đào tạo là một trở ngại lớn. Việc xây dựng CTĐT liên ngành đòi hỏi sự hợp

**Trích dẫn bài báo này:** Thoa D T M, Hào N T, Sử H D Q, Nguyên T T. **Thiết kế và vận hành chương trình đào tạo liên ngành tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM: Thực trạng và giải pháp.** *Sci. Tech. Dev. J. - Soc. Sci. Hum.* 2026; 10(1):3299-3312.

tác chặt chẽ giữa các bên liên quan, nhưng sự khác biệt về văn hóa học thuật, mục tiêu, quy trình làm việc, và hệ thống đánh giá có thể gây ra xung đột hoặc thiếu sự đồng thuận.<sup>13-15</sup> Tiếp theo, thiết kế chương trình cần đảm bảo tính linh hoạt cao để thích ứng với sự thay đổi nhanh chóng của tri thức và nhu cầu thực tiễn. Tuy nhiên, việc lựa chọn và tích hợp các nội dung từ nhiều lĩnh vực một cách hợp lý lại là một thách thức không nhỏ, đòi hỏi sự cân nhắc kỹ lưỡng về cả nội dung lẫn phương pháp giảng dạy (PPGD).<sup>14,16</sup> Bên cạnh đó, đội ngũ giảng viên (GV) cũng đóng vai trò quan trọng trong thành công của các CTĐT liên ngành. Những người này không chỉ cần có kiến thức và kỹ năng chuyên sâu mà còn phải có khả năng làm việc nhóm, giao tiếp đa ngành, và sẵn sàng đổi mới PPGD để phù hợp với các yêu cầu đa chiều của chương trình.<sup>1,17</sup> Cuối cùng, đánh giá kết quả học tập của SV trong CTĐT liên ngành cũng gặp nhiều khó khăn do tính chất đa chiều và khó định lượng của các mục tiêu. Việc xây dựng các phương pháp đánh giá hiệu quả, kết hợp giữa định lượng và định tính, là cần thiết để phản ánh đúng mức độ đạt được của SV.<sup>16,18</sup> Những thách thức này đòi hỏi sự đầu tư công sức và nguồn lực từ các bên liên quan để đảm bảo thành công và bền vững cho các CTĐT liên ngành.

Tại Việt Nam, giáo dục đại học đang chuyển mình theo hướng tự chủ, trong đó CTĐT liên ngành được xem là chiến lược quan trọng để nâng cao chất lượng đào tạo và đáp ứng nhu cầu thị trường lao động. Trong bối cảnh này, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn (Trường ĐH KHXH&NV), Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh (ĐHQG-HCM), với bề dày lịch sử và tiềm năng trong lĩnh vực khoa học xã hội và nhân văn, đã thành lập Khoa Khoa học Liên ngành nhằm phát triển các mô hình đào tạo liên ngành. Tuy nhiên, thực trạng triển khai CTĐT liên ngành tại đây vẫn còn nhiều hạn chế, đòi hỏi nghiên cứu chuyên sâu để đề xuất giải pháp khả thi. Từ thực tiễn đó, nghiên cứu này được thực hiện nhằm đánh giá thực trạng thiết kế và vận hành CTĐT liên ngành tại Trường ĐH KHXH&NV, ĐHQG-HCM, qua đó xác định các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả triển khai, và đề xuất các giải pháp nâng cao chất lượng chương trình.

## CƠ SỞ LÝ LUẬN

### Khái niệm CTĐT liên ngành

CTĐT liên ngành là một cấu trúc học thuật tích hợp kiến thức, kỹ năng và phương pháp từ nhiều lĩnh vực nhằm giải quyết các vấn đề phức tạp mà một ngành riêng lẻ khó có thể xử lý hiệu quả.<sup>19</sup> Theo Jacobs<sup>20</sup>, chương trình này không chỉ kết hợp các môn học mà

còn tạo ra sự giao thoa giữa các ngành để phát triển tư duy tổng hợp và giải quyết vấn đề. Lattuca<sup>21</sup> phân biệt CTĐT liên ngành theo nhiều cấp độ, từ kết nối môn học đến tích hợp sâu sắc nội dung tri thức. Boix-Mansilla<sup>22</sup> nhấn mạnh vai trò của chương trình trong việc thúc đẩy tư duy phân biện, tổng hợp tri thức và sáng tạo. Klein<sup>2</sup> đề xuất thiết kế CTĐT liên ngành theo hướng mở, cho phép người học linh hoạt lựa chọn lộ trình học tập và làm việc trong môi trường hợp tác đa ngành.

Tổng hợp từ các quan điểm trên, có thể định nghĩa CTĐT liên ngành như sau: CTĐT liên ngành là một cấu trúc giảng dạy tích hợp, trong đó kiến thức, kỹ năng và phương pháp từ nhiều lĩnh vực khác nhau được kết nối và áp dụng để giải quyết các vấn đề đa chiều. Chương trình này không chỉ trang bị cho người học những hiểu biết chuyên sâu mà còn giúp họ phát triển năng lực tư duy phân biện, sáng tạo và thích ứng với những thay đổi của xã hội hiện đại.

### Các đặc trưng của CTĐT liên ngành

Smith & Karr-Kidwell<sup>23</sup> cho rằng CTĐT liên ngành là một quá trình kết nối giữa nhiều bên liên quan, trong đó sự tham gia của nhà quản lý, GV, SV đóng vai trò quan trọng trong việc cải tiến chương trình.<sup>24,25,26</sup>

CTĐT liên ngành có những đặc điểm khác biệt so với CTĐT đơn ngành truyền thống. Thứ nhất, chương trình tích hợp có chủ đích kiến thức từ nhiều môn học nhằm giải quyết các vấn đề phức tạp.<sup>20,27</sup> Thứ hai, CTĐT này nhấn mạnh vào sự liên kết giữa các lĩnh vực, giúp người học khám phá mối quan hệ giữa các ngành.<sup>1</sup> Thứ ba, SV được khuyến khích tham gia tích cực, hợp tác và kết nối ý tưởng đa ngành.<sup>28</sup> Thứ tư, chương trình thúc đẩy tư duy phân biện và giải quyết vấn đề thông qua phân tích các chủ đề từ nhiều góc độ.<sup>1,20</sup> Thứ năm, cách tiếp cận này đảm bảo tính ứng dụng cao, giúp SV thích nghi với thực tế đa dạng.<sup>1</sup> Cuối cùng, CTĐT liên ngành hướng tới giáo dục toàn diện, cho phép SV tiếp cận vấn đề từ nhiều khía cạnh khác nhau và hưởng lợi từ sự hợp tác giảng dạy của GV đến từ nhiều chuyên ngành.<sup>28,29</sup>

### Thiết kế và vận hành CTĐT liên ngành

Thiết kế CTĐT liên ngành yêu cầu tích hợp kiến thức từ nhiều lĩnh vực để giải quyết các vấn đề phức tạp.<sup>20</sup> Quá trình này không chỉ tập trung vào nội dung mà còn đòi hỏi sự phối hợp giữa GV đa ngành để đảm bảo tính kết nối và tính ứng dụng thực tiễn.<sup>1</sup> Smith & Karr-Kidwell<sup>23</sup> nhấn mạnh rằng thiết kế CTĐT liên ngành cần có mục tiêu học tập rõ ràng, mang tính liên ngành và đo lường được theo tiêu chí SMART. Trong khi đó, vận hành CTĐT liên ngành đòi hỏi sự phối

hợp chặt chẽ giữa các khoa và GV để đảm bảo tính tích hợp trong giảng dạy và đánh giá.<sup>30</sup> Các bước thiết kế và vận hành CTĐT liên ngành được thực hiện thông qua các bước minh họa ở Hình 1 như sau:

- 1) Phân tích nhu cầu đào tạo và bối cảnh xã hội: Xác định yêu cầu của thị trường lao động và các bên liên quan để xây dựng chương trình phù hợp.<sup>3</sup>
- 2) Xác định mục tiêu đào tạo và chuẩn đầu ra: Định hình chuẩn đầu ra, nhấn mạnh kiến thức đa ngành, kỹ năng tổng hợp và thái độ hợp tác liên ngành.<sup>30,31</sup>
- 3) Phát triển nội dung và cấu trúc chương trình: Lựa chọn nội dung phản ánh sự giao thoa giữa các ngành, sử dụng chủ đề trung tâm thay vì chỉ ghép nối các môn học đơn lẻ.<sup>4</sup>
- 4) Thiết kế phương pháp giảng dạy và kiểm tra đánh giá: Áp dụng học tập dựa trên vấn đề (PBL) và học tập theo dự án (PjBL) để thúc đẩy tư duy tích hợp.<sup>32</sup>
- 5) Triển khai thí điểm và điều chỉnh: Thử nghiệm chương trình với nhóm nhỏ để xác định điểm cần cải thiện trước khi áp dụng rộng rãi.<sup>27</sup>
- 6) Triển khai toàn diện chương trình: Áp dụng giảng dạy tích hợp trên quy mô lớn, đồng bộ giữa các môn học để đảm bảo liên kết kiến thức.
- 7) Giám sát quá trình giảng dạy và học tập: Theo dõi hiệu quả giảng dạy, hỗ trợ SV trong việc kết nối các khía cạnh liên ngành.
- 8) Đánh giá hiệu quả và cải tiến liên tục: Thu thập phản hồi từ SV, GV và nhà tuyển dụng để điều chỉnh chương trình.<sup>33</sup>

## PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu sử dụng phương pháp kết hợp định lượng và định tính. Phạm vi khảo sát tập trung vào các chương trình đào tạo bậc đại học chính quy tại Trường ĐH KHXH&NV, ĐHQG-HCM trong giai đoạn 2020-2025. Trước khi xác định mẫu khảo sát, chúng tôi đã tiến hành rà soát toàn bộ 36 CTĐT trình độ đại học (áp dụng cho khóa 2023-2027 và 2024-2028) thuộc 27 khoa tại Trường ĐH KHXH&NV, ĐHQG-HCM. Mục tiêu của bước này là xác định các CTĐT có yếu tố liên ngành làm cơ sở chọn mẫu cho khảo sát thực trạng. Việc đánh giá CTĐT có yếu tố liên ngành được thực hiện dựa trên ba tiêu chí, được xây dựng từ cơ sở lý luận về các đặc trưng của CTĐT liên ngành: 1) Phát biểu chuẩn đầu ra của CTĐT thể hiện tích hợp kiến thức đa ngành; 2) Nội dung đào tạo kết nối các lĩnh vực tri thức (thông qua phân tích danh sách học phần và mô tả học phần); 3) Mô tả cơ hội nghề nghiệp đa dạng, thể hiện tính ứng dụng liên ngành. Tuy nhiên, việc đánh giá thông qua phân tích tài liệu có thể chưa phản ánh đầy đủ mức độ triển khai thực tiễn, do đó, nghiên cứu kết hợp khảo sát thực trạng từ các bên liên quan để kiểm chứng và bổ sung góc nhìn

thực tiễn, đảm bảo đánh giá toàn diện hơn. Kết quả rà soát cho thấy có 20 CTĐT (thuộc khóa 2024-2028) và 19 CTĐT (thuộc khóa 2023-2027) đáp ứng đầy đủ ba tiêu chí, tương ứng với 20 ngành học thuộc 16 khoa. Dựa trên danh sách các ngành học này, chúng tôi đã triển khai khảo sát online bằng bảng hỏi theo phương pháp chọn mẫu mục đích đối với nhóm GV và lãnh đạo khoa; chọn mẫu thuận tiện đối với sinh viên thuộc các đơn vị tương ứng. Cụ thể, khảo sát đã tiến hành đối với 111 lãnh đạo khoa và GV (gồm: 33 lãnh đạo khoa (30%), 78 GV (70%)), các GV chủ yếu có thâm niên công tác từ 6 năm trở lên - chiếm 86%) và 397 SV (gồm: 100 SV năm 1 - chiếm 25%, 102 SV năm 2 - chiếm 26%, 98 SV năm 3 - chiếm 25%, 97 SV năm 4 - chiếm 24%). Dữ liệu được xử lý bằng phần mềm SPSS, với các kiểm định Cronbach's Alpha (độ tin cậy: 0,971 cho GV; 0,943 cho SV), MANOVA, và hồi quy tuyến tính để phân tích yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả CTĐT. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng tiến hành 4 cuộc phỏng vấn sâu (gồm 3 cán bộ quản lý và 1 GV) đến từ các khoa nói trên, sử dụng phiếu phỏng vấn bán cấu trúc. Nội dung được phân tích theo chủ đề để bổ sung góc nhìn thực tiễn.

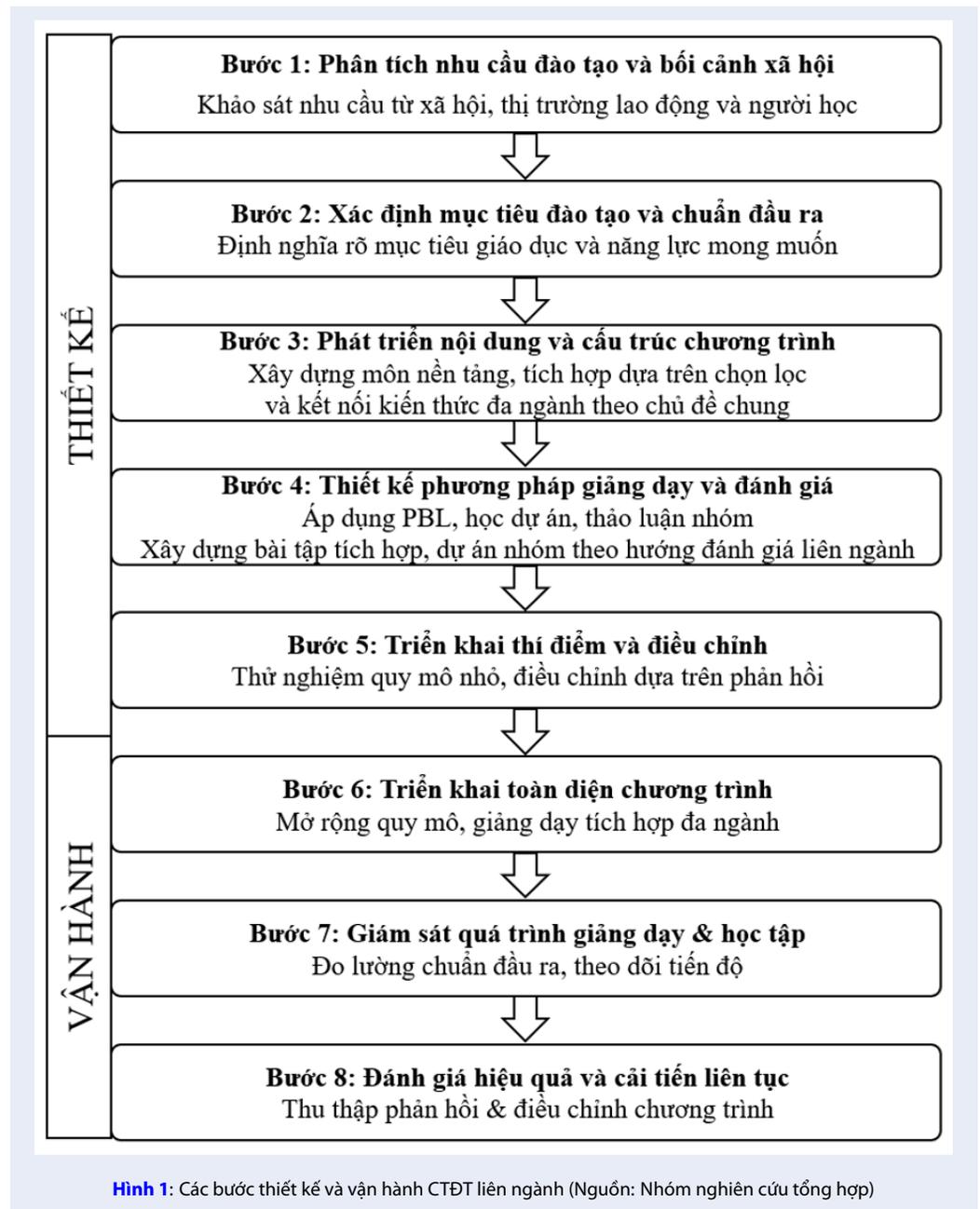
## KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

### Thực trạng thiết kế và vận hành CTĐT liên ngành tại Trường ĐH KHXH&NV, ĐHQG-HCM

#### Nhận thức về CTĐT liên ngành

Nhận thức về khái niệm CTĐT liên ngành là yếu tố nền tảng ảnh hưởng đến quá trình thiết kế, vận hành và đánh giá hiệu quả của chương trình tại Trường ĐH KHXH&NV, ĐHQG-HCM. Kết quả khảo sát cho thấy cách SV và GV nhìn nhận khái niệm này có những đặc điểm đáng chú ý, được trình bày trong Bảng 1.

Kết quả cho thấy 83,1% SV (330/397) chọn đáp án C, mô tả CTĐT liên ngành là chương trình tích hợp kiến thức, kỹ năng và phương pháp từ nhiều lĩnh vực để giải quyết các vấn đề đa chiều, đồng thời phát triển tư duy phân biện, sáng tạo và khả năng thích ứng. Trong khi đó, 16,9% SV (67/397) chọn các đáp án khác (A, B, D). Đối với GV, 78,4% (87/111) cũng chọn đáp án C, còn 21,6% (24/111) chọn các đáp án còn lại. So sánh giữa hai nhóm, tỷ lệ SV chọn đáp án C cao hơn GV (83,1% so với 78,4%), nhưng sự khác biệt không quá lớn. Tuy nhiên, tỷ lệ GV chọn các đáp án khác (21,6%) cao hơn SV (16,9%), cho thấy nhận thức của GV có phần đa dạng hơn. Điều này có thể xuất phát từ sự khác biệt trong kinh nghiệm và góc nhìn thực tiễn của GV, được phản ánh qua các cuộc phỏng vấn sâu. GV1 cho rằng CTĐT liên ngành cần “kết hợp hai hoặc nhiều ngành với nhau để đáp ứng yêu cầu xã hội”;



**Bảng 1:** Tỷ lệ hiểu biết khái niệm CTĐT liên ngành của SV và GV (Nguồn: Kết quả khảo sát của nhóm tác giả, 3/2025)

Nhóm	Chọn đáp án (C)	Chọn các đáp án khác (A, B, D)	Tổng số
SV	83,1% (330)	16,9% (67)	397
GV	78,4% (87)	21,6% (24)	111

đặc biệt trong bối cảnh các doanh nghiệp đòi hỏi nhân viên sở hữu kiến thức đa ngành để giải quyết vấn đề. Tâm nhìn này cũng tương đồng với GV3 và GV4 khi họ nhấn mạnh rằng CTĐT liên ngành phải bắt nguồn từ thị trường lao động, cung cấp khả năng đáp ứng công việc đa dạng và tạo cơ hội việc làm trong các lĩnh vực như du lịch, báo chí, và truyền thông. Bên cạnh đó, GV2 bổ sung một góc nhìn khác, nhấn mạnh rằng CTĐT liên ngành cần “tổng hợp và tích hợp giữa các ngành” để phục vụ động lực kinh tế - xã hội và trang bị kiến thức nền tảng rộng, phù hợp với triết lý giáo dục “Toàn diện - Khai phóng - Đa văn hóa” của trường. GV3 cũng đề cao vai trò của kỹ năng tự học và kiến thức nền trong việc giúp SV thích nghi với các môi trường làm việc đa dạng.

Các GV cũng thể hiện nhận thức khác nhau về các đặc trưng của CTĐT liên ngành. Đặc trưng “tích hợp nhiều môn học” được GV1 và GV2 nhấn mạnh khi họ đề cập đến việc kết hợp kiến thức từ nhiều ngành để giải quyết các vấn đề thực tế, phù hợp với lý thuyết của Jacobs<sup>20</sup> về tích hợp có chủ đích. Trong khi đó, GV3 mở rộng đặc trưng này bằng cách nhấn mạnh tính thực tiễn, cho rằng CTĐT liên ngành phải phù hợp với yêu cầu công việc đa dạng. Về “nhấn mạnh mối quan hệ và kết nối”, GV2 và GV4 nhận thấy CTĐT liên ngành tạo ra “mối liên thông cao” giữa các ngành, phù hợp với quan điểm của Wineburg & Pam<sup>1</sup>, trong khi GV1 và GV3 tập trung nhiều hơn vào kết quả thực tiễn thay vì kết nối lý thuyết. Đặc trưng “sự phù hợp với thế giới thực” được cả bốn GV đồng thuận, với GV1 đề cao đáp ứng yêu cầu xã hội, GV3 nhấn mạnh khả năng đáp ứng công việc đa dạng, và GV4 đề cập đến cơ hội việc làm đa lĩnh vực. Về “hướng tới giáo dục toàn diện”, GV2 và GV4 hiểu rằng CTĐT liên ngành cần cung cấp kiến thức nền tảng rộng, phù hợp với lý thuyết của Newell và cộng sự,<sup>28</sup> trong khi GV1 và GV3 tập trung vào kỹ năng thực hành hơn là kiến thức toàn diện. Tuy nhiên, đặc trưng “phát triển tư duy phản biện và giải quyết vấn đề” chỉ được GV3 đề cập qua khía cạnh kỹ năng tự học, cho thấy nhận thức về khía cạnh này còn hạn chế. Hạn chế lớn nhất trong hiểu biết chung là sự thiếu thống nhất giữa các GV, với một số đặc trưng quan trọng như sự tham gia tích cực của SV và PPGD tích cực không được đề cập.

### **Thực trạng thiết kế CTĐT liên ngành**

Phân tích dữ liệu trong Bảng 2 cho thấy SV đánh giá thực trạng thiết kế CTĐT ở mức đồng ý vừa phải với các giá trị trung bình dao động từ 3,54 đến 3,72. Khía cạnh được SV đánh giá cao nhất là “CTĐT có các môn học nền tảng” (TB = 3,72, ĐLC = 0,923), cho thấy sự hài lòng với việc cung cấp kiến thức cơ bản từ các lĩnh

vực liên quan. Ngược lại, khía cạnh “Các môn học sử dụng bài thực hành thay cho thi truyền thống” nhận được đánh giá thấp nhất (TB = 3,54, ĐLC = 0,960), phản ánh sự chưa thỏa mãn với phương pháp KTĐG thực tế. ĐLC của SV dao động từ 0,885 đến 0,960, cho thấy sự cũng có sự khác biệt trong nhận thức, có thể do khác biệt trong trải nghiệm học tập.

Đối với GV, các giá trị trung bình dao động từ 3,46 đến 4,24, cho thấy mức độ đồng ý cao hơn SV ở hầu hết các khía cạnh. Khía cạnh “Các môn học có bài tập thực hành mang tính thực tế” đạt giá trị cao nhất (TB = 4,24, ĐLC = 0,789), phản ánh sự công nhận của GV về tính ứng dụng của CTĐT. Tuy nhiên, khía cạnh “Sự phối hợp với GV từ các ngành khác” có giá trị thấp nhất (TB = 3,46, ĐLC = 1,060), với ĐLC cao nhất, cho thấy sự không đồng thuận lớn trong nhận thức của GV về vấn đề phối hợp liên ngành. ĐLC của GV dao động từ 0,681 đến 1,060, biểu thị nhận thức đồng đều hơn ở các khía cạnh lý thuyết (như môn học nền tảng, ĐLC = 0,681) nhưng không đồng đều ở khía cạnh phối hợp (ĐLC = 1,060).

So sánh tổng quát, GV đánh giá cao hơn SV ở tất cả các khía cạnh, với sự khác biệt rõ rệt ở “Bài tập thực hành” (4,24 so với 3,60) và “Mục tiêu giải quyết vấn đề thực tế” (4,00 so với 3,56). Điều này cho thấy GV có xu hướng nhìn nhận tích cực hơn về tính thực tế và tích hợp của CTĐT, trong khi SV có thể nhận thấy những hạn chế trong trải nghiệm thực tế hoặc PPGD.

### **Thực trạng vận hành CTĐT liên ngành**

Dữ liệu trong Bảng 3 cho thấy SV đánh giá thực trạng vận hành CTĐT ở mức đồng ý vừa phải, với giá trị TB dao động từ 3,41 đến 3,92. Khía cạnh được SV đánh giá cao nhất là “Sử dụng PPGD tích cực” (TB = 3,92, ĐLC = 0,896), cho thấy sự hài lòng với các hoạt động tương tác, thảo luận, và hợp tác. Ngược lại, khía cạnh “Phối hợp giữa các GV từ các khoa/ngành khác nhau” nhận đánh giá thấp nhất (TB = 3,41, ĐLC = 1,029), phản ánh hạn chế trong sự kết nối liên ngành. ĐLC của SV dao động từ 0,896 đến 1,029, cho thấy sự biến động trong nhận thức, đặc biệt ở khía cạnh phối hợp, có thể do trải nghiệm không đồng đều giữa các lớp học.

Đối với GV, các giá trị TB dao động từ 3,27 đến 4,22, cao hơn SV ở hầu hết các khía cạnh. Khía cạnh “Trang bị kỹ năng cần thiết” đạt giá trị cao nhất (TB = 4,22, ĐLC = 0,706), cho thấy GV công nhận vai trò của CTĐT trong việc phát triển kỹ năng như làm việc nhóm và tư duy phản biện. Tuy nhiên, khía cạnh “Thử nghiệm CTĐT trước khi áp dụng” có giá trị thấp nhất (TB = 3,27, ĐLC = 1,087), với ĐLC cao nhất, biểu thị sự không đồng thuận lớn trong nhận thức về tính

**Bảng 2: Thực trạng thiết kế CTĐT liên ngành (Nguồn: Kết quả khảo sát của nhóm tác giả, 3/2025)**

Thực trạng thiết kế CTĐT	SV (N=397)		GV (N=111)	
	TB	ĐLC	TB	ĐLC
CTĐT thể hiện rõ mục tiêu giúp SV kết hợp kiến thức từ nhiều lĩnh vực để giải quyết vấn đề thực tế.	3,56	0,885	4,00	0,809
CTĐT có các môn học nền tảng (riêng lẻ) giúp cung cấp cho SV kiến thức cơ bản từ các lĩnh vực liên quan.	3,72	0,923	4,16	0,681
CTĐT có các môn học tích hợp kiến thức từ nhiều lĩnh vực giúp SV kết nối và tổng hợp kiến thức trong cùng một môn học.	3,62	0,912	4,08	0,854
Các môn học trong CTĐT thường xuyên có các bài tập thực hành hoặc dự án mang tính thực tế yêu cầu SV phải kết hợp kiến thức từ nhiều lĩnh vực để giải quyết vấn đề.	3,60	0,890	4,24	0,789
Các môn học thường xuyên sử dụng các bài thực hành hoặc dự án mang tính thực tế để kiểm tra đánh giá (KTĐG) SV thay cho các bài thi cuối kỳ tập trung theo kiểu truyền thống.	3,54	0,960	4,08	0,886
Có sự phối hợp với GV từ các ngành khác để thiết kế các hoạt động dạy học, các bài KTĐG tích hợp kiến thức đa ngành cho môn học trong CTĐT.	-	-	3,46	1,060

**Bảng 3: Thực trạng vận hành CTĐT liên ngành (Nguồn: Kết quả khảo sát của nhóm tác giả, 3/2025)**

Thực trạng vận hành CTĐT	SV (N=397)		GV (N=111)	
	TB	ĐLC	TB	ĐLC
CTĐT được thử nghiệm trước khi áp dụng rộng rãi, giúp cải thiện tính khả thi của việc tích hợp kiến thức từ nhiều lĩnh vực.	-	-	3,27	1,087
GV thường xuyên sử dụng các PPGD tích cực để tạo cơ hội cho người học tương tác, thảo luận, hợp tác, và áp dụng kiến thức vào giải quyết các vấn đề thực tế trong môn học thuộc CTĐT.	3,92	0,896	4,14	0,745
Thường xuyên có sự phối hợp giữa các GV (từ các khoa/ngành khác nhau) để giảng dạy cùng một môn học.	3,41	1,029	3,38	1,129
CTĐT chú trọng việc trang bị các kỹ năng cần thiết (như làm việc nhóm, tư duy phản biện, v.v.) để giúp SV tham gia hiệu quả các hoạt động học tập kết hợp kiến thức từ nhiều lĩnh vực khác nhau.	3,75	0,926	4,22	0,706
GV cung cấp cho SV các hướng dẫn cần thiết để các em tham gia hiệu quả trong các hoạt động học tập.	3,58	0,931	4,16	0,720
GV, SV thường xuyên có cơ hội đóng góp ý kiến giúp cải tiến, nâng cao hiệu quả dạy học của các môn học và toàn bộ CTĐT.	3,46	0,973	3,81	1,066
Các ý kiến của GV, SV được ghi nhận và sử dụng để cải thiện hiệu quả của các môn học cũng như của toàn bộ CTĐT.	3,50	0,944	3,89	0,867

khả thi của chương trình. ĐLC của GV dao động từ 0,706 đến 1,129, cho thấy nhận thức đồng đều hơn ở các khía cạnh kỹ năng (ĐLC = 0,706), nhưng không đồng đều ở khía cạnh thử nghiệm và phối hợp (ĐLC = 1,087-1,129).

Kết quả phỏng vấn sâu cũng giúp làm rõ quá trình triển khai CTĐT liên ngành tại Trường ĐH KHXXH&NV và bộc lộ những bất cập do sự không thống nhất trong cách hiểu và thực hiện giữa các GV, khoa, và ngành. Về phân bố môn học, GV, GV1 và GV4 thống nhất rằng môn học cần được phân bổ dựa trên thế mạnh của từng bên tham gia, ví dụ trong CTĐT ký hiệu KTH (phối hợp giữa hai trường), việc giảng dạy môn học sẽ phụ thuộc nhân sự bên nào mạnh hơn thì đơn vị đó sẽ phụ trách giảng dạy. CTĐT này cũng bộc lộ nhiều bất cập khi GV1 cho biết có sự khác biệt trong cách thức triển khai hoạt động đào tạo, sự phân chia số học kỳ trong một năm học, thời gian bắt đầu và kết thúc học kỳ giữa các trường dẫn đến SV phải thích nghi với từng trường trong quá trình tham gia các môn học do mỗi bên phụ trách. Tiếp theo, việc điều chỉnh linh hoạt trong triển khai cho thấy sự khác biệt trong cách tiếp cận. GV1 đề xuất chia lớp nhỏ (30 SV/lớp) để hỗ trợ SV tốt hơn, trong khi GV4 nhấn mạnh việc theo sát GV thỉnh giảng để đảm bảo công tác giảng dạy phù hợp với đề cương. Ngoài ra, GV1 và GV2 nhấn mạnh hoạt động đồng hành và hỗ trợ SV để giải quyết các vấn đề phát sinh, chẳng hạn cảm giác “con lai” khi học liên trường; GV3, GV4 thì nhấn mạnh hơn vào đội ngũ GV. Sự thiếu đồng bộ này cũng dẫn đến trải nghiệm học tập không đồng đều giữa SV các ngành.

### **Đánh giá hiệu quả của CTĐT liên ngành**

Để đánh giá hiệu quả của CTĐT liên ngành tại Trường ĐH KHXXH&NV, khảo sát ý kiến từ 397 SV và 111 GV đã được thực hiện, tập trung vào bốn khía cạnh chính: sự hiểu biết vấn đề phức tạp từ nhiều góc độ, đạt được kiến thức và kỹ năng đa lĩnh vực, mức độ hài lòng, và khả năng chuẩn bị cho thị trường lao động. Kết quả được tổng hợp trong Bảng 4 và phân tích bằng phương pháp MANOVA để kiểm tra sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm, với các biến phụ thuộc bao gồm bốn tiêu chí đánh giá hiệu quả.

Phân tích dữ liệu trong Bảng 4 cho thấy SV đánh giá hiệu quả của CTĐT ở mức đồng ý vừa phải, với giá trị TB dao động từ 3,52 đến 3,65. Khía cạnh được SV đánh giá cao nhất là “Hiểu vấn đề phức tạp từ nhiều góc độ” (TB = 3,65, ĐLC = 0,899), phản ánh rằng họ nhận thấy CTĐT mang lại lợi ích trong việc tiếp cận đa chiều các vấn đề. Ngược lại, khía cạnh “Chuẩn bị

giải quyết vấn đề thực tế” nhận được đánh giá thấp nhất (TB = 3,52, ĐLC = 0,909), cho thấy SV còn nghi ngờ về tính ứng dụng thực tiễn của chương trình.

Đối với GV, các giá trị TB dao động từ 3,89 đến 4,00, cao hơn SV ở tất cả các khía cạnh, phản ánh nhận thức tích cực hơn về hiệu quả của CTĐT. Khía cạnh “Hiểu vấn đề phức tạp từ nhiều góc độ” và “Đạt được kiến thức và kỹ năng đa lĩnh vực” đạt giá trị cao nhất (TB = 4,00), cho thấy GV đánh giá cao khả năng tích hợp kiến thức của chương trình. Khía cạnh “Hài lòng với chất lượng và hiệu quả” nhận được đánh giá thấp nhất (TB = 3,89, ĐLC = 0,802), nhưng vẫn cao hơn SV, với ĐLC thấp nhất (0,802) cho thấy sự đồng thuận tương đối trong nhóm GV. ĐLC của GV dao động từ 0,756 đến 0,905, với biến động thấp nhất ở khía cạnh chuẩn bị cho thị trường lao động (ĐLC = 0,756), phản ánh nhận thức đồng đều hơn của GV về tính ứng dụng của CTĐT.

So sánh giữa hai nhóm, GV đánh giá cao hơn SV ở tất cả bốn khía cạnh, với sự khác biệt lớn nhất ở “Chuẩn bị giải quyết vấn đề thực tế” (3,97 so với 3,52) và nhỏ nhất ở “Hiểu vấn đề phức tạp từ nhiều góc độ” (4,00 so với 3,65). Sự khác biệt này cho thấy GV, với vai trò thiết kế và triển khai, có xu hướng nhìn nhận hiệu quả của CTĐT tích cực hơn, trong khi SV, với trải nghiệm học tập trực tiếp, có thể nhận thấy những hạn chế thực tế, đặc biệt trong việc áp dụng kiến thức vào thực tiễn.

Để kiểm tra sự khác biệt tổng thể giữa nhận thức của SV và GV về hiệu quả của CTĐT, phân tích MANOVA đã được thực hiện với bốn biến phụ thuộc: “Các môn học trong CTĐT giúp SV hiểu một vấn đề phức tạp từ nhiều góc độ khác nhau”, “SV đạt được kiến thức và kỹ năng từ nhiều lĩnh vực khác nhau”, “GV và SV hài lòng với chất lượng và hiệu quả của CTĐT”, và “CTĐT giúp SV chuẩn bị tốt để giải quyết các vấn đề thực tế”. Kết quả kiểm định đa biến được trình bày trong Bảng 5, cho thấy hiệu ứng của biến “Group” (SV và GV) có ý nghĩa thống kê với Pillai’s Trace = 0,047,  $F(4, 503) = 6,250$ ,  $p = 0,000 (< 0,01)$ , khẳng định rằng nhận thức về hiệu quả CTĐT giữa hai nhóm khác nhau ở mức tổng thể. Các chỉ số bổ sung như Wilks’ Lambda, Hotelling’s Trace, và Roy’s Largest Root cũng hỗ trợ kết quả này.

Kết quả kiểm định từng biến phụ thuộc, được trình bày trong Bảng 6, cho thấy hiệu ứng của “Group” có ý nghĩa thống kê ở tất cả các khía cạnh với  $p < 0,01$ . Hiệu ứng mạnh nhất được ghi nhận ở “CTĐT giúp SV chuẩn bị tốt để giải quyết các vấn đề thực tế” với  $F = 22,950$ ,  $p = 0,000$ , giải thích 4,3% biến thiên ( $R^2 = 0,043$ ), trong khi hiệu ứng yếu nhất là ở “Các môn học trong CTĐT giúp SV hiểu một vấn đề phức tạp”

**Bảng 4: Đánh giá hiệu quả của CTĐT (Nguồn: Kết quả khảo sát của nhóm tác giả, 3/2025)**

Đánh giá hiệu quả của CTĐT	SV (N=397)		GV (N=111)	
	TB	ĐLC	TB	ĐLC
Các môn học trong CTĐT giúp SV hiểu một vấn đề phức tạp từ nhiều góc độ khác nhau (như xã hội học, văn hóa học, kinh tế học, v.v.).	3,65	,899	4,00	,905
SV đạt được kiến thức và kỹ năng từ nhiều lĩnh vực khác nhau thông qua các môn học trong CTĐT.	3,61	,859	4,00	,809
GV và SV hài lòng với chất lượng và hiệu quả của CTĐT.	3,53	,892	3,89	,802
CTĐT giúp SV chuẩn bị tốt để giải quyết các vấn đề thực tế trong xã hội và thị trường lao động thông qua việc kết hợp kiến thức từ nhiều lĩnh vực.	3,52	,909	3,97	,756

**Bảng 5: Kết quả kiểm định MANOVA - Kiểm định đa biến (Nguồn: Kết quả khảo sát của nhóm tác giả, 3/2025)**

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	0,946	2192,054	4,000	503,000
Intercept	Wilks' Lambda	0,054	2192,054	4,000	503,000
Intercept	Hotelling's Trace	17,432	2192,054	4,000	503,000
Intercept	Roy's Largest Root	17,432	2192,054	4,000	503,000
Group	Pillai's Trace	0,047	6,250	4,000	503,000
Group	Wilks' Lambda	0,953	6,250	4,000	503,000
Group	Hotelling's Trace	0,050	6,250	4,000	503,000
Group	Roy's Largest Root	0,050	6,250	4,000	503,000

**Bảng 6: Kết quả kiểm định MANOVA - Kiểm định các tác động giữa các nhóm (Nguồn: Kết quả khảo sát của nhóm tác giả, 3/2025)**

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Group	Các môn học trong CTĐT giúp SV hiểu một vấn đề phức tạp từ nhiều góc độ khác nhau.	10,330	1	10,330	12,758	0,000
Group	SV đạt được kiến thức và kỹ năng từ nhiều lĩnh vực khác nhau thông qua các môn học.	13,223	1	13,223	18,357	0,000
Group	GV và SV hài lòng với chất lượng và hiệu quả của CTĐT.	11,585	1	11,585	15,199	0,000
Group	CTĐT giúp SV chuẩn bị tốt để giải quyết các vấn đề thực tế trong xã hội và thị trường lao động.	17,688	1	17,688	22,950	0,000

với  $F = 12,758$ ,  $p = 0,000$ , giải thích 2,5% biến thiên ( $R^2 = 0,025$ ).

Sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa nhận thức của SV và GV về hiệu quả CTĐT, được xác nhận bởi kết quả MANOVA trong Bảng 5 và Bảng 6, phản ánh những góc nhìn khác biệt dựa trên vai trò và trải nghiệm của hai nhóm. GV đánh giá cao hơn ở tất cả các khía cạnh, với giá trị TB dao động từ 3,89 đến 4,00, cho thấy họ công nhận giá trị của CTĐT trong việc tích hợp kiến thức và chuẩn bị cho thị trường lao động. Đặc biệt, khía cạnh “Chuẩn bị giải quyết vấn đề thực tế” (TB = 3,97) nhận được sự đồng thuận cao từ GV (ĐLC = 0,756), phù hợp với vai trò của họ trong việc thiết kế chương trình hướng đến tính ứng dụng. Ngược lại, SV đánh giá thấp hơn, với giá trị TB từ 3,52 đến 3,65, cho thấy họ nhận thấy những hạn chế thực tế trong hiệu quả của CTĐT. Khía cạnh “Chuẩn bị giải quyết vấn đề thực tế” (TB = 3,52) và “Hài lòng với chất lượng” (TB = 3,53) nhận được đánh giá thấp nhất, có thể liên quan đến trải nghiệm không đồng đều, như sự “lệch pha” học kỳ trong CTĐT KTH (GV1) và cảm giác “con lai” mà SV gặp phải (GV1, GV2), như được đề cập trong phỏng vấn sâu.

Kết quả từ Bảng 6 cho thấy hiệu ứng “Group” có ý nghĩa thống kê, với hiệu ứng mạnh nhất ở “Chuẩn bị giải quyết vấn đề thực tế” ( $F = 22,950$ ,  $p = 0,000$ ), ám chỉ rằng sự khác biệt nhận thức giữa GV và SV đặc biệt rõ rệt ở khả năng ứng dụng thực tiễn của CTĐT. Điều này có thể do GV tập trung vào mục tiêu dài hạn của chương trình, trong khi SV đánh giá dựa trên trải nghiệm hiện tại, thường gặp khó khăn trong việc kết nối kiến thức với thực tiễn. Sự không đồng bộ trong điều chỉnh linh hoạt (GV1, GV4) và hỗ trợ SV (GV1, GV2) cũng có thể góp phần làm tăng khoảng cách này. ĐLC tương đối thấp của cả hai nhóm (0,756-0,909) cho thấy nhận thức khá đồng đều, nhưng sự chênh lệch về TB vẫn nhấn mạnh khoảng cách trong kỳ vọng và trải nghiệm.

Để đánh giá ảnh hưởng của các yếu tố Thiết kế CTĐT (TK\_mean) và Vận hành CTĐT (VH\_mean) đến Hiệu quả của CTĐT (HQ\_mean) tại Trường ĐH KH&NV, chúng tôi đã thực hiện phân tích hồi quy tuyến tính. Biến phụ thuộc HQ\_mean được tính từ TB của bốn khía cạnh hiệu quả (Bảng 4), trong khi TK\_mean và VH\_mean là TB của các khía cạnh thiết kế (Bảng 2) và vận hành (Bảng 3) tương ứng. Phân tích được thực hiện trên toàn bộ mẫu ( $N=508$ ), bao gồm 397 SV và 111 GV với các giả định của hồi quy tuyến tính đã được kiểm tra trước khi phân tích.

Tính tuyến tính giữa TK\_mean, VH\_mean, và HQ\_mean đã được kiểm tra bằng biểu đồ phân tán (Scatter Plot) trong các bước trước. Kết quả cho thấy các điểm dữ liệu phân bố xung quanh đường xu

hướng tuyến tính với độ dốc dương, không có dấu hiệu của mối quan hệ phi tuyến, xác nhận giả định tính tuyến tính được đáp ứng.

Kiểm tra đa cộng tuyến được thực hiện thông qua giá trị VIF (Variance Inflation Factor) trong bảng Coefficients và Condition Index trong Collinearity Diagnostics. Kết quả từ bảng Coefficients cho thấy:

- VIF của TK\_mean và VH\_mean đều là 2,156, thấp hơn ngưỡng 10, cho thấy không có hiện tượng đa cộng tuyến nghiêm trọng giữa hai biến độc lập.

- Bảng Collinearity Diagnostics cho thấy Condition Index cao nhất là 17,222 (dòng 3), thấp hơn ngưỡng 30, và Variance Proportions cho TK\_mean (0,87) và VH\_mean (0,86) tập trung ở chiều thứ ba, nhưng không vượt quá 0,9 ở cùng một chiều, cho thấy mức độ đa cộng tuyến chấp nhận được.

Kiểm tra phân phối chuẩn của sai số được thực hiện thông qua bảng Residuals Statistics. Giá trị TB của Residual là 0,00000 và ĐLC là 0,48030, trong khi Std. Residual dao động từ -5,931 đến 3,140, với ĐLC 0,998 (gần 1). Điều này cho thấy sai số phân phối gần chuẩn, đáp ứng giả định của hồi quy tuyến tính.

Kết quả hồi quy được trình bày trong các bảng dưới đây, bao gồm thông số mô hình, kiểm định ý nghĩa, và mức độ ảnh hưởng của các biến độc lập.

Kết quả từ Bảng 7 cho thấy mô hình hồi quy có ý nghĩa thống kê với  $F(2, 505) = 388,337$ ,  $p = 0,000$  ( $< 0,01$ ), chứng minh rằng các yếu tố TK\_mean và VH\_mean có ảnh hưởng đáng kể đến HQ\_mean. Giá trị  $R = 0,778$  và  $R\text{ Square} = 0,606$  (Adjusted  $R\text{ Square} = 0,604$ ) cho thấy mô hình giải thích được 60,6% biến thiên của hiệu quả CTĐT, với sai số chuẩn của ước lượng là 0,48125, phản ánh độ chính xác cao của mô hình. Xét đến mức độ ảnh hưởng của từng yếu tố, cả hai biến độc lập đều có ý nghĩa thống kê ( $p < 0,01$ ). Hệ số hồi quy chuẩn hóa ( $\beta$ ) của VH\_mean là 0,461, cao hơn so với TK\_mean ( $\beta = 0,374$ ), cho thấy yếu tố vận hành CTĐT có ảnh hưởng mạnh hơn đến hiệu quả CTĐT so với thiết kế CTĐT. Cụ thể, khi VH\_mean tăng 1 đơn vị (trên thang Likert), HQ\_mean tăng 0,488 đơn vị, trong khi với TK\_mean, HQ\_mean tăng 0,395 đơn vị. Giá trị VIF của cả hai biến là 2,156, xác nhận không có đa cộng tuyến nghiêm trọng.

Kết quả hồi quy cho thấy cả hai yếu tố thiết kế và vận hành đều có tác động tích cực đến hiệu quả của CTĐT liên ngành, trong đó vận hành CTĐT đóng vai trò quan trọng hơn ( $\beta = 0,461$ ). Điều này phù hợp với các kết quả trước đó, như trong Bảng 3, khi các khía cạnh vận hành như “Sử dụng PPGD tích cực” (SV: 3,92, GV: 4,14) và “Trang bị kỹ năng cần thiết” (SV: 3,75, GV: 4,22) nhận được đánh giá cao từ cả hai nhóm, đặc biệt là GV. Vận hành CTĐT hiệu quả, thông qua các PPGD tích cực và hỗ trợ kỹ năng thực tiễn, có thể

**Bảng 7: Kết quả phân tích hồi quy ảnh hưởng của Thiết kế và Vận hành đến Hiệu quả CTĐT (Nguồn: Kết quả khảo sát của nhóm tác giả, 3/2025)**

Model Summary						
R	778					
R Square	606					
Adjusted R Square	604					
Std. Error of the Estimate	48,125					
ANOVA						
F (df)	388,337 (2, 505)					
Sig.	0					
Coefficients	Unstandardized Coefficients	Std. Error	Standardized Coefficients (Beta)	t	Sig.	VIF
(Constant)	422	118	-	3,567	0	-
Thiết kế CTĐT (TK_mean)	395	43	374	9,130	0	2,156
Vận hành CTĐT (VH_mean)	488	43	461	11,249	0	2,156

giúp SV áp dụng kiến thức đa ngành vào thực tế, từ đó nâng cao hiệu quả của chương trình.

Yếu tố thiết kế CTĐT, mặc dù có ảnh hưởng thấp hơn ( $\beta = 0,374$ ), vẫn đóng vai trò quan trọng, như được phản ánh trong Bảng 2 với khía cạnh “CTĐT thể hiện rõ mục tiêu tích hợp kiến thức” (SV: 3,56, GV: 4,00). Điều này cho thấy một chương trình được thiết kế rõ ràng, với mục tiêu tích hợp kiến thức đa ngành, tạo nền tảng cho vận hành hiệu quả và nâng cao hiệu quả tổng thể. Tuy nhiên, mức độ ảnh hưởng thấp hơn của thiết kế có thể liên quan đến các vấn đề thực tế trong triển khai, như sự “lệch pha” học kỳ trong CTĐT KTH (GV1) hoặc cảm giác “con lai” của SV (GV1, GV2), vốn phụ thuộc nhiều vào vận hành hơn là thiết kế.

**Các biện pháp nâng cao hiệu quả thiết kế và vận hành CTĐT liên ngành tại Trường ĐH KHXH&NV, ĐHQG-HCM**

Từ các phân tích thực trạng trên, có thể thấy Trường ĐH KHXH&NV, ĐHQG-HCM đã đạt được một số kết quả tích cực trong việc thiết kế và vận hành CTĐT liên ngành, như sự hỗ trợ từ lãnh đạo, sự tích hợp kiến thức đa ngành trong một số chương trình, và sự công nhận về tính ứng dụng của CTĐT. Tuy nhiên, vẫn còn tồn tại nhiều hạn chế cần khắc phục, bao gồm: (1) sự thiếu thống nhất trong nhận thức về khái niệm và đặc trưng của CTĐT liên ngành giữa các GV và khoa, (2) sự không đồng bộ trong thiết kế và vận hành chương trình, đặc biệt trong các chương trình liên trường như CTĐT KTH, (3) hạn chế về nguồn lực con người và

ơ sở vật chất, (4) sự thiếu hiệu quả trong PPGD và KTĐG, và (5) trải nghiệm học tập không đồng đều của SV. Dưới đây là một số giải pháp được đề xuất nhằm cải thiện và nâng cao hiệu quả của công tác thiết kế và vận hành CTĐT liên ngành tại Trường ĐH KHXH&NV, ĐHQG-HCM hiện nay:

Trước hết, cần *tăng cường hợp tác giữa các khoa trong thiết kế và vận hành chương trình*. Để đạt được mục tiêu này, nhà trường nên tổ chức các hội thảo định kỳ với sự tham gia của lãnh đạo các khoa và GV để thống nhất khái niệm, đặc trưng, và khung lý luận của CTĐT liên ngành. Đồng thời, thiết lập cơ chế phối hợp liên khoa thông qua việc thành lập các nhóm công tác liên ngành, phân công rõ ràng vai trò và trách nhiệm của từng khoa trong việc thiết kế khung chương trình, phân bổ môn học, và điều chỉnh linh hoạt trong quá trình vận hành. Ngoài ra, việc tăng cường “đối thoại và thông hiểu” giữa các khoa, như đề xuất của GV2, sẽ giúp giảm bớt “tính khu biệt” (GV4) và khắc phục sự “lệch pha” trong hệ thống vận hành, đặc biệt giữa Trường ĐH KHXH&NV và các trường đối tác như Trường Đại học Kinh tế - Luật, ĐHQG-HCM.

Thứ hai, *đầu tư phát triển đội ngũ GV có năng lực nghiên cứu và giảng dạy liên ngành* là yếu tố cốt lõi để đảm bảo chất lượng CTĐT. Nhà trường cần triển khai các chương trình tập huấn chuyên sâu về PPGD tích cực, kỹ năng hướng dẫn SV thực hiện dự án liên ngành, và nâng cao năng lực nghiên cứu đa ngành, đặc biệt trong lĩnh vực khoa học xã hội nhân văn

vốn được xem là “vùng trung” (GV2). Đồng thời, cần tuyển dụng thêm chuyên gia có “background sâu rộng” (GV4) và khuyến khích GV tham gia các hoạt động nghiên cứu liên ngành thông qua các chính sách hỗ trợ tài chính, giảm tải công việc hành chính, và xây dựng cơ chế lương thưởng phù hợp để tạo động lực. Việc này không chỉ khắc phục tình trạng GV thiếu năng lực hoặc ngại phối hợp (GV2), mà còn nâng cao chất lượng giảng dạy và nghiên cứu, đảm bảo đội ngũ GV trở thành “hồn cốt” của CTĐT liên ngành như GV2 đã nhấn mạnh.

Thứ ba, *cải tiến phương pháp đánh giá và đảm bảo chất lượng chương trình* là cần thiết để phản ánh chính xác năng lực đa ngành của SV. Nhà trường nên chuẩn hóa để cương môn học và các hình thức KTĐG như bài trình bày nhóm, tiểu luận, podcast, và dự án thực tế, thay vì chỉ dựa vào thi lý thuyết, như đề xuất của GV2 và GV3. Để khắc phục tình trạng GV không bám sát đề cương (GV4) và thiếu hợp tác trong giảng dạy (GV2), cần tổ chức các buổi tập huấn về kỹ năng phối hợp giảng dạy và xây dựng hệ thống giám sát chất lượng KTĐG giữa các khoa. Ngoài ra, việc giảm sĩ số lớp học (từ 100-120 xuống mức tối đa 30-40 SV/lớp) và cải thiện cơ sở vật chất (phòng học hiện đại, mạng Internet ổn định) sẽ hỗ trợ triển khai các phương pháp KTĐG tích cực, đảm bảo chất lượng đào tạo đồng đều và phản ánh đúng năng lực liên ngành của SV.

Cuối cùng, *phát triển hệ sinh thái hỗ trợ SV trong học tập và nghiên cứu liên ngành* sẽ tạo môi trường học tập toàn diện và bền vững. Nhà trường cần thiết lập đội ngũ cố vấn học tập chuyên sâu để hỗ trợ SV vượt qua cảm giác “con lai” (GV2) khi học “đi ngang, đi dọc, đi chéo các khoa”. Đồng thời, xây dựng các câu lạc bộ học thuật liên ngành, kết nối với cựu SV và doanh nghiệp để cung cấp cơ hội thực tập, dự án thực tế, và định hướng nghề nghiệp, tận dụng sự năng động của SV (GV3). Ngoài ra, việc đầu tư vào hệ thống quản lý SV (giáo vụ) và cơ sở vật chất (phòng học linh hoạt, trợ giảng hỗ trợ) sẽ giảm áp lực học tập do lịch trình không đồng bộ (GV1) và hỗ trợ hiệu quả hơn trong các hoạt động học tập thông qua dự án hoặc thảo luận nhóm. Hệ sinh thái này không chỉ nâng cao trải nghiệm học tập mà còn tăng khả năng cạnh tranh của SV trên thị trường lao động, góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục khai phóng của trường.

Những biện pháp trên, nếu được thực hiện đồng bộ và nhất quán, sẽ khắc phục các hạn chế hiện tại, tận dụng tối đa các thuận lợi như sự chỉ đạo của ĐHQG-HCM và các khóa tập huấn, từ đó thúc đẩy sự phát triển bền vững của CTĐT liên ngành tại Trường ĐH KHXH&NV trong tương lai.

## THẢO LUẬN

Kết quả nghiên cứu cho thấy CTĐT liên ngành tại Trường ĐH KHXH&NV có tiềm năng phát triển nhờ triết lý giáo dục khai phóng, hệ thống tự chủ đại học, và đặc tính liên ngành vốn có của khoa học xã hội và nhân văn. Điều này phù hợp với nhận định của Klein<sup>2,30</sup> rằng môi trường học thuật khai phóng là điều kiện thuận lợi để phát triển giáo dục liên ngành bền vững. Tuy nhiên, những thách thức hiện tại - như nhận thức chưa thống nhất giữa GV, thiếu phối hợp giữa các khoa, và hạn chế trong PPGD - cũng phản ánh các khó khăn phổ biến trong triển khai giáo dục liên ngành được đề cập bởi Holley<sup>8</sup> và Repko<sup>19</sup> đặc biệt trong môi trường có truyền thống đào tạo đơn ngành. Việc GV đánh giá hiệu quả chương trình cao hơn SV cho thấy khoảng cách giữa thiết kế và trải nghiệm học tập, phù hợp với phân tích của Lattuca<sup>21</sup> về sự sai lệch giữa ý đồ sư phạm và cách thức triển khai thực tế. Điều này cũng cho thấy vai trò của vận hành chương trình - từ phương pháp giảng dạy, đánh giá đến phối hợp GV - có ảnh hưởng sâu sắc đến hiệu quả, đúng như kết luận của Biggs<sup>31</sup> về “tính liên kết kiến tạo” trong giảng dạy. Ngoài ra, các hạn chế về cơ sở vật chất, nguồn lực GV, và trải nghiệm học tập không đồng đều cũng trùng khớp với kết quả tổng hợp của Holley<sup>8</sup> về các yếu tố cản trở tính bền vững của CTĐT liên ngành trong giáo dục đại học. Những yếu tố này cần được giải quyết đồng bộ để phát huy hiệu quả chương trình và cải thiện năng lực cạnh tranh cho SV trong thị trường lao động.

## KẾT LUẬN

Nghiên cứu đã làm rõ thực trạng thiết kế và vận hành CTĐT liên ngành tại Trường ĐH KHXH&NV, ĐHQG-HCM, đồng thời xác định các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả chương trình. Kết quả cho thấy nhà trường có nền tảng thuận lợi để phát triển CTĐT liên ngành, nhưng vẫn gặp không ít thách thức về phối hợp liên khoa, năng lực GV và phương pháp đánh giá. Việc vận hành chương trình - bao gồm tổ chức dạy học, phối hợp chuyên môn và hỗ trợ người học - có vai trò quyết định đối với hiệu quả đào tạo, đòi hỏi các bên liên quan phải cùng tham gia cải tiến liên tục. Những kết luận này phù hợp với các nghiên cứu trước về tầm quan trọng của tính tích hợp thực tiễn và năng lực giảng dạy liên ngành trong giáo dục đại học hiện đại. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất bốn giải pháp trọng tâm: (1) tăng cường hợp tác giữa các khoa trong thiết kế và vận hành chương trình, (2) đầu tư phát triển đội ngũ GV có năng lực nghiên cứu và giảng dạy liên ngành, (3) cải tiến phương pháp đánh giá và đảm bảo chất lượng chương trình, và (4) phát

triển hệ sinh thái hỗ trợ SV trong học tập và nghiên cứu liên ngành. Những giải pháp này không chỉ có ý nghĩa đối với Trường ĐH KHXH&NV mà còn có thể tham khảo cho các cơ sở giáo dục đại học khác trong quá trình chuyển đổi và hội nhập.

## DANH MỤC TỪ VIẾT TẮT

CTĐT: Chương trình đào tạo

Trường ĐH KHXH&NV: Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn

ĐHQG-HCM: Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

ĐLC: Độ lệch chuẩn

GV: Giảng viên

PPGD: Phương pháp giảng dạy

KTĐG: Kiểm tra đánh giá

SV: Sinh viên

TB: Trung bình

## LỜI CẢM ƠN

Nghiên cứu này được tài trợ bởi Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh trong khuôn khổ Đề tài mã số T2024-12.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Wineburg S, Pam G. Interdisciplinary curriculum: Challenges to implementation. and others, editor. New York: Teachers College Press; 2000.
2. Klein JT. Creating interdisciplinary campus cultures: A model for strength and sustainability. John Wiley & Sons; 2010.
3. Van den Beemt A, MacLeod M, Van der Veen J, Van de Ven A, Van Baalen S, Klaassen R, et al. Interdisciplinary engineering education: A review of vision, teaching, and support. *Journal of Engineering Education*. 2020;109(3):508–55. Available from: <https://doi.org/10.1002/jee.20347>.
4. Marcu L. Science education: the need for an interdisciplinary approach. *Oradea University*. 2007;14:53–6.
5. Howlett C, Ferreira JA, Blomfield J. Teaching sustainable development in higher education: Building critical, reflective thinkers through an interdisciplinary approach. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 2016;17(3):305–321.
6. Craig CA, Sayers ELP, Gilbert S, Karabas I; 2022. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100652>.
7. Liu HY. Effect of interdisciplinary teaching on collaborative interactions among nursing student teams in Taiwan: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*. 2021;106. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105083>.
8. Holley KA. Understanding interdisciplinary challenges and opportunities in higher education. *ASHE Higher Education Report*. 2009;35(2):1–131.
9. Zhang W, Zheng J, Wang J, Dong J, Cheng Y. Design and implementation of the interdisciplinary curriculum for intelligent chemical engineering program at Taiyuan University of Technology. *Education for Chemical Engineers*. 2023;42:1–6. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.ece.2022.10.002>.
10. Novis-Deutsch N, Cohen E, Alexander H, Rahamian L, Gavish U, Glick O, et al. Interdisciplinary learning in the humanities: Knowledge building and identity work. *Journal of the Learning Sciences*. 2024;33(2):284–322.
11. Madden ME, Baxter M, Beauchamp H, Bouchard K, Habermas D, Huff M, et al. Rethinking STEM education: an interdisciplinary STEAM curriculum. *Procedia Computer Science*. 2013;20:541–6. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2013.09.316>.
12. Su KD. Integrating STEM interdisciplinary design into hospitality education to investigate students' learning effectiveness: taking a biscuit-baking activity with problem-based learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*. 2024;35. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2024.100512>.
13. Baishya A. Interdisciplinary Curriculum: Growing Need for Higher Education Systems. *European Journal of Educational Sciences*. 2014;1(2):153–160.
14. Khan S, Hendra I, Sudhindra ST, Muthalib NLBA, Blessing L. Find the gap: an approach for visualizing and analysing design competencies in a university with interdisciplinary curriculum. *Proceedings of the Design Society*. 2023;3:1885–94. Available from: <https://doi.org/10.1017/pds.2023.189>.
15. Stember M. Advancing the social sciences through the interdisciplinary enterprise. *The Social Science Journal*. 1991;18(1):1–14. Available from: [https://doi.org/10.1016/0362-3319\(91\)90040-B](https://doi.org/10.1016/0362-3319(91)90040-B).
16. Garcia JT, López-Moreno K, Côté V, Crump K. Creating an Interdisciplinary Curriculum within the Undergraduate Arts and Sciences through Agar Art. *Journal of Microbiology & Biology Education*. 2022;23(1):e00160–21. Available from: <https://doi.org/10.1128/jmbe.00160-21>.
17. Hollmén S. The pedagogical challenge of interdisciplinary university programs. *Research in Arts and Education*. 2015;2015(2):1–14. Available from: <https://doi.org/10.54916/rae.118808>.
18. Ellis AK, Jeffrey TF. Interdisciplinary curriculum: The research base. *Music Educators Journal*. 2001;85(5):22.
19. Repko AF, Rick S. *Interdisciplinary research: Process and theory*. Sage publications; 2020.
20. Jacobs HH. *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. 1250 N. Pitt Street, Alexandria; 1989.
21. Lattuca LR. *Creating interdisciplinarity: Interdisciplinary research and teaching among college and university faculty*. and others, editor. Vanderbilt University Press; 2001.
22. Mansilla VB, Mitcham C, editor. *Learning to synthesize: The development of interdisciplinary understanding*. The Oxford Handbook of Interdisciplinarity; 2010.
23. Smith J, Karr-Kidwell PJ. *The Interdisciplinary Curriculum: A Literary Review and a Manual for Administrators and Teachers*; 2000.
24. Martinello ML, Gillian EC. *Interweaving the Threads of Learning: Interdisciplinary Curriculum and Teaching*. NASSP Curriculum Report. 1992;21(3).
25. Shoemaker BJE. *Education 2000 integrated curriculum*. The Phi Delta Kappan. 1991;72(10):793–797.
26. Relan A, Richard K. *Curriculum Integration: A Critical Analysis of Practical and Conceptual Issues*. Palatine (IL): IRI/Skylight Publishing; 1991.
27. Klaassen RG. *Interdisciplinary education: a case study*. *European journal of engineering education*. 2018;43(6):842–859. Available from: <https://doi.org/10.1080/03043797.2018.1442417>.
28. Newell WH, William GD, Klein JT. *Interdisciplinary curriculum development*. *Issues in Interdisciplinary Studies*; 1990.
29. Haynes C. *American Council on Education/Oryx Press Series on Higher Education*. *Innovations in Interdisciplinary Teaching*. Oryx Press; 2002.
30. Klein JT. *Creating interdisciplinary campus cultures: A model for strength and sustainability*. John Wiley & Sons; 2010.
31. Biggs J. *Enhancing teaching through constructive alignment*. *Higher education*. 1996;32(3):347–364. Available from: <https://doi.org/10.1007/BF00138871>.
32. M B. *Interdisciplinary Teaching and Learning—Theory, Empirical Results, And Practical Implications*. ICERI2020 Proceedings. 2020;IATED:9342–9351.

33. Ashby I, Exter M. Designing for interdisciplinarity in higher education: considerations for instructional designers.

TechTrends. 2019;63(2):202–8. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0352-z>.

# The design and implementation of interdisciplinary curricula at the University of Social Sciences and Humanities, VNUHCM: Current status and solutions

Doan Thi Minh Thoa\*, Nguyen Thi Hao, Huynh Duy Quoc Su, Tran Thao Nguyen



Use your smartphone to scan this QR code and download this article

University of Social Sciences and Humanities, VNU-HCM, Vietnam

## Correspondence

Doan Thi Minh Thoa, University of Social Sciences and Humanities, VNU-HCM, Vietnam

Email: thoa.dtm@hcmussh.edu.vn

## History

- Received: 24-03-2025
- Revised: 18-08-2025
- Accepted: 25-12-2025
- Published Online: 05-02-2026

## DOI :

<https://doi.org/10.32508/stdjssh.v10i1.1140>



## Copyright

© VNUHCM Press. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International license.



## ABSTRACT

In the context of globalization and higher education reform, interdisciplinary curricula have emerged as a necessary trend to address complex societal challenges. This study evaluates the current status of designing and implementing the interdisciplinary curricula at the University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University Ho Chi Minh City (USSH, VNU-HCM), with the aim of proposing solutions to enhance their effectiveness. Data were collected through a Likert-scale survey of 111 lecturers and 397 students, complemented by in-depth interviews with four staff and lecturers from relevant faculties. The findings indicate that the USSH possesses significant potential for developing interdisciplinary curricula, bolstered by its liberal education philosophy, autonomy in higher education, and the inherently interdisciplinary nature of the social sciences and humanities. This is reflected in the high average scores from a survey on the need to integrate knowledge in curriculum design and teaching. However, challenges include a lack of coordination between faculties and limitations in lecturer capacity, particularly in teaching methodologies and assessment practices. Linear regression analysis reveals that curriculum design and implementation are the primary factors influencing effectiveness. Based on these results, the study proposes four solutions: (1) organizing workshops to raise the awareness of interdisciplinary education, (2) standardizing the curriculum design process with an integrative approach, (3) enhancing inter-faculty coordination and innovating teaching methods such as problem-based learning, and (4) training lecturers in multidisciplinary teaching skills. These solutions not only aim to improve training quality at the USSH but also hold broader applicability, meeting labor market demands in an era of global integration.

**Key words:** interdisciplinary curriculum, higher education, curriculum design, curriculum implementation

**Cite this article :** Thoa D T M, Hao N T, Su H D Q, Nguyen T T. **The design and implementation of interdisciplinary curricula at the University of Social Sciences and Humanities, VNUHCM: Current status and solutions.** *Sci. Tech. Dev. J. - Soc. Sci. Hum.* 2026; 10(1):3299-3312.