

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN

LÊ THỊ THƯƠNG

SỰ CAM KẾT HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN
TRONG ĐÀO TẠO TRỰC TUYẾN: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP
TẠI ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

LUẬN ÁN TIẾN SĨ XÃ HỘI HỌC

Hà Nội - 2026

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN

LÊ THỊ THƯƠNG

SỰ CAM KẾT HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN
TRONG ĐÀO TẠO TRỰC TUYẾN: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP
TẠI ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

Chuyên ngành: Xã hội học

Mã số: 9310301.01

LUẬN ÁN TIẾN SĨ XÃ HỘI HỌC

NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC:

- PGS.TS. Nguyễn Thị Như Trang
- PGS.TS. Nghiêm Xuân Huy

Hà Nội - 2026

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan luận án Tiến sĩ Xã hội học với đề tài: ***Sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến: Nghiên cứu trường hợp Đại học Quốc gia Hà Nội*** là công trình do chính tôi nghiên cứu và thực hiện. Nội dung nghiên cứu và kết quả Luận án là trung thực và chưa từng được ai khác công bố trong bất cứ nghiên cứu nào trước đây. Những số liệu trong các bảng, biểu phục vụ cho việc phân tích, nhận xét, đánh giá được chính tác giả thu thập từ các nguồn khác nhau có ghi trong phần tài liệu tham khảo.

Nếu có gì sai sót tôi xin chịu hoàn toàn trách nhiệm.

Hà Nội, ngày tháng năm 2026

Tác giả luận án

Lê Thị Thương

LỜI CẢM ƠN

Với tấm lòng biết ơn sâu sắc, tôi xin gửi lời cảm ơn chân thành tới PGS.TS. Nguyễn Thị Như Trang và PGS.TS. Nghiêm Xuân Huy – hai Thầy Cô đã trực tiếp hướng dẫn, chỉ bảo cho tôi trong suốt quá trình làm luận án. Thầy Cô đã giúp đỡ, truyền đạt cho tôi những tri thức quý báu từng bước trong xây dựng bộ công cụ, điều tra, phân tích, xử lý số liệu đến kỹ năng viết bài một cách khoa học, tường minh. Không chỉ hướng dẫn khoa học, sự tâm huyết, trách nhiệm của Thầy Cô đã truyền cho tôi thêm sự nỗ lực, quyết tâm hoàn thành luận án.

Tiếp đến, tôi xin cảm ơn các Thầy Cô giáo trong Khoa Xã hội học và Công tác Xã hội, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội đã hỗ trợ, giúp đỡ tôi trong suốt quá trình học tập. Xin cảm ơn Lãnh đạo Viện và đồng nghiệp tại Viện Đào tạo số và Khảo thí, Đại học Quốc gia Hà Nội đã tạo mọi điều kiện về thời gian cũng như bố trí công việc hợp lý để tôi có thể hoàn thành luận án.

Nhân cơ hội này, tôi cũng xin cảm ơn Giáo sư Wilmar B. Schaufeli (Đại học Utrecht, Hà Lan) đã cho phép tôi sử dụng bộ công cụ Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9) do Giáo sư và cộng sự xây dựng trong luận án này. Xin cảm ơn Đại học Quốc gia Hà Nội tạo điều kiện tiếp cận các cơ sở dữ liệu lớn để tôi được tìm đọc, tổng quan và tìm hiểu về những nghiên cứu đến nay về chủ đề liên quan đến luận án. Tôi xin cảm ơn PGS.TS. Lưu Quốc Đạt – Trường Đại học Kinh tế, Đại học Quốc gia Hà Nội đã nhiệt tình góp ý cho tôi về phương pháp nghiên cứu và công cụ khảo sát của luận án.

Cuối cùng, tôi xin gửi lời cảm ơn sâu sắc tới gia đình, người thân, bạn bè đã giúp đỡ và cổ vũ tôi, là nguồn sức mạnh tinh thần, là chỗ dựa cho tôi đi đến được ngày hôm nay.

Một lần nữa, tôi xin được bày tỏ lòng biết ơn chân thành, lời cảm ơn sâu sắc đến tất cả những tình cảm, động viên, trợ giúp đó.

Tác giả luận án

Lê Thị Thương

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN.....	i
LỜI CẢM ƠN	ii
DANH MỤC TỪ VIẾT TẮT.....	viii
MỞ ĐẦU	1
1. Đặt vấn đề	1
2. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu.....	2
2.1 Mục đích nghiên cứu	2
2.2 Nhiệm vụ nghiên cứu	2
3. Đối tượng, khách thể, phạm vi nghiên cứu	3
3.1 Đối tượng nghiên cứu	3
3.2 Khách thể nghiên cứu.....	3
3.3 Phạm vi nghiên cứu	3
4. Câu hỏi nghiên cứu	4
5. Giả thuyết nghiên cứu	4
6. Những đóng góp mới của luận án.....	4
7. Hạn chế của Luận án	5
8. Kết cấu luận án	5
Chương 1. TỔNG QUAN VẤN ĐỀ NGHIÊN CỨU.....	6
1.1 Sự cam kết học tập của sinh viên.....	6
1.1.1 Một số xu hướng tiếp cận sự cam kết học tập của sinh viên	6
1.1.2 Vai trò sự cam kết học tập của sinh viên	11
1.2 Sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến	16
1.2.1 Các nghiên cứu về sự cam kết học tập trong đào tạo trực tuyến	16
1.2.2 Sự cam kết học tập của sinh viên trong chất lượng của hoạt động đào tạo trực tuyến	19
1.2.3 Sự cam kết học tập của sinh viên trong thích ứng với chuyển đổi số giáo dục	23
1.3. Các yếu tố ảnh hưởng tới sự cam kết học tập của sinh viên	25
1.3.1 Nhóm các yếu tố từ cá nhân sinh viên.....	25
1.3.2 Nhóm các yếu tố từ phía nhà trường	30
1.3.3 Nhóm đặc điểm nhân khẩu của sinh viên	36

1.3.4 Khả năng can thiệp và cải thiện sự cam kết học tập của sinh viên.....	38
Chương 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN, CƠ SỞ THỰC TIỄN VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU.....	44
2.1 Khái niệm cơ bản	44
2.1.1 Sự cam kết học tập của sinh viên.....	44
2.1.2 Đào tạo trực tuyến.....	47
2.1.3 Hành vi lệch chuẩn trong học tập	48
2.1.4 Yếu tố bên trong	49
2.1.5 Yếu tố bên ngoài	50
2.1.6 Kết quả học tập	51
2.2. Các lý thuyết nghiên cứu áp dụng trong luận án.....	52
2.2.1 Lý thuyết hành động xã hội	52
2.2.2 Lý thuyết nhu cầu – nguồn lực trong học tập	56
2.2.3 Lý thuyết hệ thống xã hội	57
2.2.4 Lý thuyết tự quyết.....	58
2.2.5 Bối cảnh đào tạo trực tuyến của sự cam kết học tập	59
2.2.6 Khung phân tích.....	60
2.3 Bối cảnh thực tiễn đào tạo trực tuyến tại Đại học Quốc gia Hà Nội.....	62
2.3.1 Bối cảnh ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục đại học Việt Nam	63
2.3.2 Bối cảnh đào tạo trực tuyến tại Đại học Quốc gia Hà Nội	64
2.3.3 Đặc điểm mẫu nghiên cứu	73
2.4 Phương pháp nghiên cứu	74
2.4.1. Phương pháp nghiên cứu tài liệu	74
2.4.2 Phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi	75
2.4.3 Phương pháp phỏng vấn sâu	85
Chương 3. THỰC TRẠNG SỰ CAM KẾT HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TRONG ĐÀO TẠO TRỰC TUYẾN TẠI ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI.....	88
3.1 Mức độ cam kết học tập của sinh viên Đại học Quốc gia Hà Nội trong đào tạo trực tuyến	88
3.2 Mức độ cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến theo nhóm.....	93
3.2.1 Mức độ cam kết học tập theo giới tính	93
3.2.2 Mức độ cam kết học tập theo khu vực sống	94

3.2.3 Mức độ cam kết theo kết quả học tập	96
3.3 Quan điểm của sinh viên về ưu điểm của đào tạo trực tuyến	98
3.3.1 Ưu thế trong thiết kế tổ chức học tập	98
3.3.2 Ưu thế về sự tiện lợi và trải nghiệm	101
3.3.3 Mức độ sẵn sàng của sinh viên với hình thức đào tạo trực tuyến.....	104
3.4 Quan điểm của sinh viên về những hạn chế của đào tạo trực tuyến so với học trực tiếp	105
3.5 Mối liên hệ giữa cam kết học tập với hành vi lệch chuẩn học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến.....	112
<i>Chương 4. YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN SỰ CAM KẾT HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TRONG ĐÀO TẠO TRỰC TUYẾN</i>	<i>118</i>
4.1 Yếu tố bên trong với sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến	118
4.1.1 Động lực học tập.....	118
4.1.2 Định hướng học tập	129
4.2 Yếu tố bên ngoài với sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến	134
4.2.1 Áp lực kinh tế	134
4.2.2 Yếu tố nhà trường	138
4.3 Tác động tổng thể của các nhóm yếu tố đến sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến.....	146
<i>KẾT LUẬN, KHUYẾN NGHỊ.....</i>	<i>157</i>
<i>DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC CỦA TÁC GIẢ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN</i>	<i>161</i>
<i>TÀI LIỆU THAM KHẢO</i>	<i>162</i>
<i>PHỤ LỤC</i>	<i>178</i>

DANH MỤC BẢNG

Bảng 2.1: Cơ cấu dữ liệu khảo sát	80
Bảng 2.2: Độ tin cậy của các thang đo.....	83
Bảng 2.3: Kết quả phân tích nhân tố khám phá cho thang đo cam kết học tập của sinh viên	84
Bảng 3.1: Mức độ cam kết học tập của sinh viên ĐHQGHN trong đào tạo trực tuyến	90
Bảng 3.2: Mức độ cam kết học tập của sinh viên theo giới tính.....	94
Bảng 3.3: Mức độ cam kết học tập của sinh viên theo khu vực sống.....	95
Bảng 3.4: Kết quả học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến	97
Bảng 3.5: Lý do sinh viên ưa thích học trực tiếp	105
Bảng 3.6: Mức độ thường xuyên thực hành hành vi lệch chuẩn trong học tập của sinh viên theo hình thức học	113
Bảng 4.1: Mức độ động lực học tập của sinh viên theo hình thức học	119
Bảng 4.2: Mức độ động lực học tập nội tại và ngoại tại của sinh viên trong đào tạo trực tuyến.....	120
Bảng 4.3: Mối tương quan giữa động lực học tập và sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến	124
Bảng 4.4: Mức độ định hướng học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến	129
Bảng 4.5: Sinh viên đi làm thêm theo hình thức học tập	134
Bảng 4.6: Mức độ hỗ trợ kinh tế trong quá trình học tập của sinh viên	135
Bảng 4.7: Sinh viên đi làm thêm và mức độ cam kết học tập.....	136
Bảng 4.8: Đánh giá của sinh viên về thiết kế dạy học theo hình thức học	139
Bảng 4.9: Đánh giá của sinh viên về hỗ trợ học tập theo hình thức học tập.....	141
Bảng 4.10: Đánh giá của sinh viên về tính tương tác theo hình thức học tập.....	143
Bảng 4.11: Mối tương quan giữa sự cam kết cam kết học tập của sinh viên với đánh giá của sinh viên về các yếu tố nhà trường	145
Bảng 4.12: Mô hình hồi quy giữa cam kết học tập với các yếu tố bên trong và bên ngoài .	147
Bảng 4.13: So sánh nhóm các yếu tố bên ngoài và nhóm các yếu tố bên trong	155

DANH MỤC HÌNH VÀ BIỂU

Hình 2.1: Mô hình tiếp cận sự cam kết học tập của sinh viên theo lý thuyết hành động xã hội của Talcott Parsons.....	55
Hình 2.2: Khung phân tích các mối quan hệ giữa sự cam kết học tập của sinh viên với các biến số	61
Hình 2.3: Hoạt động giảng dạy trực tuyến tại Đại học Quốc gia Hà Nội	67
Hình 2.4: Mô hình phát triển Đại học số - Đại học thông minh của ĐHQGHN giai đoạn 2020-2025	71
Biểu đồ 3.1: Tỷ lệ sinh viên học trực tuyến theo ngưỡng điểm trung bình cam kết học tập	89

DANH MỤC TỪ VIẾT TẮT

Chữ viết tắt	Chữ viết đầy đủ
ĐHQGHN	Đại học Quốc gia Hà Nội
EM	Extrinsic Motivation (Động lực học tập ngoại tại)
IM	Intrinsic Motivation (Động lực học tập nội tại)
LMS	Learning Management System (Hệ thống quản lý học tập)
MSQL	Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Bộ câu hỏi đo lường chiến lược học tập và động lực học tập)
UWES-9	Utrecht Work Engagement Scale (Thang đo sự cam kết học tập của sinh viên)

MỞ ĐẦU

1. Đặt vấn đề

Trong lịch sử phát triển của giáo dục đại học, yếu tố quyết định sự thành công của sinh viên luôn là vấn đề được nhà trường quan tâm. Từ các góc độ tiếp cận khác nhau, các câu trả lời có thể khác nhau như thành tích học tập, thành công sau tốt nghiệp của sinh viên, năng lực sư phạm của giảng viên, hay chất lượng chương trình đào tạo của cơ sở giáo dục. Nhưng tựu trung lại, chính sinh viên là yếu tố quan trọng nhất đóng góp vào thành công học tập của chính họ, góp phần khẳng định năng lực sư phạm của thầy cô cũng như chất lượng của cơ sở giáo dục mà các em theo học. Và biểu hiện của yếu tố đó phải kể đến mức độ cam kết của sinh viên trong quá trình nỗ lực học tập, rèn luyện của các em trên con đường khám phá và nắm giữ tri thức. Cam kết học tập không chỉ là thước đo cá nhân hay sự gắn bó của cá nhân với hoạt động học tập, mà còn là “hệ quy chiếu” để nhìn nhận cách sinh viên kiến tạo ý nghĩa trong tổng hoà mối quan hệ với nhà trường, giảng viên và môi trường xã hội rộng lớn.

Sự cam kết học tập của người học không chỉ là yếu tố quan trọng trong giáo dục truyền thống mà cả trong giáo dục theo định hướng đổi mới – định hướng ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số. Đây cũng là một mục tiêu quan trọng cần được đảm bảo và khuyến khích trong giáo dục Việt Nam hiện nay, khi hình thức đào tạo trực tuyến đang ngày càng được mở rộng. Sự cam kết học tập của người học được xem là yếu tố then chốt để nâng cao chất lượng giáo dục đại học vì nó thúc đẩy chất lượng giáo dục mang lại từ chính người học, duy trì chất lượng giáo dục đại học bền vững và hướng tới mục tiêu học tập suốt đời. Yếu tố này càng quan trọng hơn trong đào tạo trực tuyến, là môi trường đòi hỏi sự chủ động và tính tự giác cao của người học. Các học giả đã khẳng định rằng sự cam kết học tập giúp cải thiện thành tích học tập và hạn chế các vấn đề tiêu cực trong học đường như bỏ học hay trầm cảm, quan trọng hơn đây là yếu tố có thể can thiệp để điều chỉnh được thông qua môi trường lớp học được kiến tạo để sinh viên cảm nhận được ý nghĩa của hoạt động học tập và sự hỗ trợ từ giảng viên cũng như nhà trường (Fredricks et al., 2004, 2016), hay cùng với các yếu tố khác như động lực học tập để giúp sinh viên có kết quả học tập tốt hơn (Hong et al., 2017; Lei et al., 2024; Y. Zhang et al., 2024). Trong đào tạo trực tuyến, các bộ tiêu chuẩn chất lượng quốc tế được xây dựng nhằm đảm bảo chất lượng học tập của hình thức này cũng đã thừa nhận sự cam kết học tập như một tiêu chí quyết định mang lại sự thành công của hình thức học tập này (Australian Department of Education & Quality Matters & Virtual Learning Leadership Alliance, 2019; National Standards of North American Council for Online Learning (NACOL), 2007).

Trong bối cảnh giáo dục đại học đang chịu tác động sâu rộng của chuyển đổi số và hình thức học tập trực tuyến ngày càng phổ biến, Đại học Quốc gia Hà Nội triển khai dạy học trực tuyến thí điểm đối với học phần Nhà nước và Pháp luật đại cương trên hệ thống học tập LMS dành cho sinh viên chính quy. Tiếp nối thành công của học phần này, Đại học Quốc gia Hà Nội tiếp tục mở rộng triển khai đào tạo trực tuyến với các học phần cơ sở khác tại các đơn vị đào tạo thuộc ĐHQGHN. Theo đó, việc triển khai các nghiên cứu nhằm thúc đẩy chất lượng của hình thức đào tạo trực tuyến là hết sức cần thiết. Tuy nhiên, các nghiên cứu về cam kết học tập trên thế giới và ở Việt Nam, mặc dù đã được phát hiện tầm quan trọng và chú trọng thực hiện nhưng vẫn tồn tại khoảng trống nghiên cứu đáng kể. Các học giả đi trước tuy đã nhấn mạnh tính đa chiều và sự biến động theo thời gian của cam kết học tập, song vẫn chưa xem xét vấn đề này giữa các hình thức đào tạo, đặc biệt là giữa môi trường học tập trực tuyến và truyền thống.

Nhằm đóng góp lý luận và các kết quả nghiên cứu thực nghiệm về sự cam kết học tập của sinh viên, luận án với đề tài nghiên cứu: “Sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến: Nghiên cứu trường hợp tại Đại học Quốc gia Hà Nội” được triển khai nhằm nhận diện sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến, đồng thời soi chiếu vào những yếu tố nền tảng như cấu trúc khóa học, thiết kế giảng dạy, mức độ tương tác, động lực học tập, đặc điểm nhân khẩu và hành vi lệch chuẩn trong học tập. Kết quả nghiên cứu của luận án được kỳ vọng không chỉ hướng đến việc bổ sung cho lý thuyết, mà còn làm cơ sở để xây dựng các khuyến nghị chính sách thực tiễn, từ đó góp phần nâng cao chất lượng đào tạo đại học tại Việt Nam trong kỷ nguyên số.

2. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu

2.1 Mục đích nghiên cứu

Nghiên cứu xây dựng cơ sở lý luận, khám phá thực trạng và một số yếu tố ảnh hưởng tới sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến hiện nay. Kết quả nghiên cứu hướng tới đề xuất chính sách thúc đẩy cam kết học tập, sự nhiệt tình, sự tận tâm, đam mê, sáng tạo, hướng tới học tập suốt đời phù hợp với người học và trường đại học trong thời đại mới – Cách mạng công nghiệp 4.0.

2.2 Nhiệm vụ nghiên cứu

Để hướng tới đạt được mục đích nghiên cứu, các nhiệm vụ cụ thể được đặt ra như sau:

- Hệ thống hóa cơ sở lý luận về sự cam kết học tập và các yếu tố ảnh hưởng trong đào tạo trực tuyến.

- Nghiên cứu thực trạng sự cam kết học tập của sinh viên trong bối cảnh đào tạo trực tuyến tại Đại học Quốc gia Hà Nội;

- Tìm hiểu các yếu tố ảnh hưởng tới sự cam kết học tập của sinh viên trong bối cảnh đào tạo trực tuyến tại Đại học Quốc gia Hà Nội;

3. Đối tượng, khách thể, phạm vi nghiên cứu

3.1 Đối tượng nghiên cứu

Sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến tại Đại học Quốc gia Hà Nội.

3.2 Khách thể nghiên cứu

Sinh viên đang theo học hệ chính quy tại Đại học Quốc gia Hà Nội.

3.3 Phạm vi nghiên cứu

- *Phạm vi không gian*: Nghiên cứu được thực hiện tại Đại học Quốc gia Hà Nội trong bối cảnh Đảng bộ và Lãnh đạo nhà trường quyết tâm cao thực hiện song song hoạt động đào tạo trực tuyến với đào tạo truyền thống. Các hoạt động đào tạo trực tuyến hiện được triển khai ở giai đoạn đầu với việc thực hiện thí điểm đối với học phần đầu tiên là học phần Nhà nước và Pháp luật đại cương.

- *Phạm vi nội dung*: Luận án được triển khai nhằm làm rõ các khía cạnh đáng chú ý về sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến.

+ Luận án khám phá thực trạng sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến trong bối cảnh Đại học Quốc gia Hà Nội bước đầu triển khai thí điểm hình thức đào tạo trực tuyến học phần chung đối với sinh viên hệ đào tạo chính quy. Đồng thời, nghiên cứu cũng thực hiện so sánh giữa nhóm sinh viên học tập trực tuyến với nhóm sinh viên học tập trực tiếp truyền thống. Theo đó, bộ công cụ khảo sát được xây dựng nhằm phù hợp để thu thập dữ liệu với cả hai nhóm sinh viên trên. Đào tạo trực tuyến được triển khai thí điểm tại Đại học Quốc gia Hà Nội đối với học phần chung Nhà nước và Pháp luật đại cương, do đó nghiên cứu được thực hiện đối với sinh viên năm thứ nhất và năm thứ hai, là các năm học đào tạo học phần chung, để đảm bảo sự tương thích trong so sánh sự cam kết học tập giữa hai hình thức học.

+ Nghiên cứu tập trung tiếp cận sự cam kết học tập của sinh viên từ góc độ trải nghiệm và đánh giá của chính sinh viên trong quá trình học tập, vì vậy quan điểm và đánh giá của giảng viên và lãnh đạo, quản lý nhà trường chưa được đề cập trong luận án. Theo đó, thang đo lường sự cam kết do Giáo sư Schaufeli và cộng sự (2004) đề

xuất được sử dụng để đo lường sự cam kết học tập của sinh viên nhằm phản ánh đầy đủ sự cam kết học tập từ góc độ cá nhân người học.

+ Nghiên cứu hướng đến tìm hiểu các yếu tố ảnh hưởng trực tiếp đến sự cam kết học tập của sinh viên gồm nhóm các yếu tố hoàn cảnh cá nhân và nhóm các yếu tố nhà trường. Do đó các yếu tố khác như yếu tố gia đình, xã hội, văn hoá chưa được đề cập đến.

- *Phạm vi thời gian*: Nghiên cứu được thực hiện từ tháng 12 năm 2022 đến tháng 09 năm 2025.

4. Câu hỏi nghiên cứu

- Thực trạng sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến tại Đại học Quốc gia Hà Nội và giữa các nhóm như thế nào?

- Các yếu tố nào ảnh hưởng tới sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến?

5. Giả thuyết nghiên cứu

- Có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về mức độ cam kết học tập giữa sinh viên đào tạo trực tuyến và sinh viên đào tạo trực tiếp tại Đại học Quốc gia Hà Nội.

- Các nhóm yếu tố bên trong (động lực học tập, định hướng học tập) và nhóm yếu tố bên ngoài (nhà trường, cá nhân) có tác động thuận chiều đến sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến.

6. Những đóng góp mới của luận án

Về mặt lý luận

Luận án đã hệ thống hóa và vận dụng khung lý thuyết về sự cam kết học tập của sinh viên trong bối cảnh đào tạo trực tuyến, trên cơ sở tích hợp lý thuyết hành động xã hội của Talcott Parsons, lý thuyết nhu cầu – nguồn lực trong học tập, lý thuyết hệ thống xã hội, lý thuyết tự quyết và mô hình cam kết học tập do Schaufeli và cộng sự (2004) đề xuất.

Về mặt thực tiễn

Luận án cung cấp dữ liệu thực nghiệm có giá trị về mức độ cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến tại Đại học Quốc gia Hà Nội. Kết quả nghiên cứu chỉ ra các yếu tố ảnh hưởng đến sự cam kết học tập của sinh viên trong bối cảnh đào tạo trực tuyến. Trên cơ sở đó, luận án đề xuất một số giải pháp cụ thể nhằm đảm bảo chất lượng, nâng cao hiệu quả học tập trực tuyến trong giáo dục đại học.

Về phương pháp nghiên cứu

Luận án sử dụng kết hợp phương pháp định lượng và định tính trong nghiên cứu về hành vi học tập, góp phần bổ sung phương pháp luận cho các nghiên cứu xã hội học giáo dục trong bối cảnh chuyển đổi số. Dữ liệu khảo sát của luận án được phân tích bằng mô hình phân tích hồi quy tuyến tính đa biến kết hợp cùng với dữ liệu phỏng vấn sâu giúp kết quả nghiên cứu được xem xét khách quan cả ở mặt định lượng và mặt định tính.

7. Hạn chế của Luận án

Hoạt động đào tạo trực tuyến tại Đại học Quốc gia Hà Nội hiện trong giai đoạn đầu thực hiện thí điểm với học phần Nhà nước và Pháp luật đại cương, do đó, mẫu khảo sát còn giới hạn ở sinh viên năm thứ nhất và sinh viên năm thứ hai trong học phần này, chưa phản ánh đầy đủ sự đa dạng của sinh viên theo các năm học khác nhau. Điều này có thể ảnh hưởng đến tính khái quát của kết quả nghiên cứu. Trong tương lai, khi đào tạo trực tuyến được mở rộng sang nhiều học phần và chương trình khác, việc tiếp tục nghiên cứu trên quy mô lớn hơn cần tiếp tục được triển khai để làm rõ nét hơn kết quả của nghiên cứu.

Nghiên cứu của Luận án được thực hiện theo thiết kế lát cắt ngang nên không xác định được mối quan hệ nhân quả giữa các biến. Đồng thời, không theo dõi được sự thay đổi của các hiện tượng theo thời gian.

8. Kết cấu luận án

Ngoài phần mở đầu và phần kết luận, khuyến nghị, luận án chia làm 4 chương.

Chương 1: Tổng quan vấn đề nghiên cứu

Chương 2: Cơ sở lý luận, cơ sở thực tiễn và phương pháp nghiên cứu

Chương 3: Thực trạng sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến tại Đại học Quốc gia Hà Nội

Chương 4: Yếu tố ảnh hưởng đến sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến tại Đại học Quốc gia Hà Nội

Chương 1. TỔNG QUAN VẤN ĐỀ NGHIÊN CỨU

Từ mục đích, mục tiêu, câu hỏi nghiên cứu, giả thuyết nghiên cứu ở phần Mở đầu, chương tổng quan tiến hành tổng hợp các nghiên cứu đi trước về sự cam kết học tập. Theo đó, nội dung chương trình bày các lý thuyết, kết quả và xu hướng về sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến, chỉ ra các khoảng trống nghiên cứu, từ đó làm cơ sở để luận án định vị được đóng góp của mình trong lý luận và thực tiễn. Chủ đề về sự cam kết học tập của sinh viên (mục 1) nhấn mạnh tầm quan trọng của cam kết học tập trong đào tạo nói chung và đào tạo trực tuyến nói riêng. Chủ đề tiếp theo (mục 2) nhằm tổng hợp các kết quả đã được các nhà nghiên cứu đi trước về sự cam kết học tập của sinh viên trong bối cảnh đào tạo trực tuyến. Cuối cùng, nội dung về các yếu tố ảnh hưởng đến sự cam kết học tập (mục 3) nhằm chỉ ra các yếu tố giúp tăng cường hay làm giảm sự nhiệt tình, tận tâm, say mê của sinh viên khi tham gia học tập.

1.1 Sự cam kết học tập của sinh viên

1.1.1 Một số xu hướng tiếp cận sự cam kết học tập của sinh viên

Sự cam kết học tập của sinh viên được coi là bắt đầu thu hút sự quan tâm của các nhà nghiên cứu giáo dục từ đầu những năm 2000, khi các nhà nghiên cứu nhận thấy được những đóng góp quan trọng của sự cam kết học tập trong việc giảm tỷ lệ bỏ học, nâng cao thành tích học tập và tỷ lệ hoàn thành các học phần của sinh viên tại trường đại học (Assunção et al., 2020) hay góp phần bảo vệ người học khi làm giảm tỷ lệ sinh viên gặp các vấn đề tâm lý, xã hội như trầm cảm, phạm pháp, sử dụng chất kích thích (Li & Lerner, 2011; M.-T. Wang & Fredricks, 2014). Hơn nữa, về mặt quản lý giáo dục, đây là một yếu tố mềm, không bị nặng tính cố hữu (như văn hoá) có thể can thiệp để điều chỉnh được thông qua việc xây dựng chính sách và thiết kế phương pháp giảng dạy của giảng viên (Fredricks et al., 2016).

Với những tiềm năng lớn của cam kết học tập trong tổ chức giáo dục đào tạo như vậy, các nghiên cứu về chủ đề này ngày càng được quan tâm trên cả diện rộng và chiều sâu. Tiêu biểu có thể kể đến hai nghiên cứu quy mô lớn về mặt địa lý của Assunção và cộng sự và Schaufeli và cộng sự. Assunção và cộng sự (2020) đã tiến hành nghiên cứu sử dụng thang đo University Student Engagement Inventory (USEI, tạm dịch: *Kiểm tra sự cam kết học tập của sinh viên đại học*) với gần 4000 sinh viên từ chín quốc gia trên bốn châu lục trên khắp thế giới nhằm tìm hiểu cam kết học tập ở góc độ sinh viên thực sự cam kết sâu với việc tìm hiểu, lĩnh hội kiến thức và kỹ năng hơn là ở mức độ hứng thú học tập. Trong khi đó công cụ Utrecht Work

Engagement Scale (UWES – *tạm dịch: Thang đo sự cam kết học tập của Đại học Utrecht*) do Schaufeli và cộng sự đề xuất đã được chuẩn hoá trên diện rộng thực hiện từ năm 1999 đến năm 2003 ở chín quốc gia khác nhau từ bốn châu lục trên thế giới (Wilmar & Arnold, 2004). Hiện nay, bộ công cụ cũng được xây dựng nhiều phiên bản với số lượng câu hỏi (UWES-17, UWES-15, UWES-9) và ngôn ngữ khác nhau để phục vụ đa dạng các mục đích đo lường sự cam kết trong công việc và học tập. (Wilmar & Arnold, 2004)

Khi tiến hành nghiên cứu, Assunção và cộng sự (2020) đã lần theo khởi nguồn của khái niệm cam kết học tập, và phát hiện khái niệm này xuất phát từ khái niệm “kiệt sức” (*burnout*) trong các nghiên cứu về nghề nghiệp và việc làm, sau đó được vận dụng trong lĩnh vực giáo dục. Bên cạnh việc cố gắng chứng minh thang đo USEI cơ bản tin cậy khi nghiên cứu ở các bối cảnh khác nhau về mặt địa lí, Assunção và cộng sự (2020) cũng có phát hiện quan trọng khi chứng minh được rằng khái niệm cam kết học tập hoàn toàn khác biệt với tình trạng kiệt sức học tập (*learning burnout*). Hai khái niệm này mặc dù có mối liên hệ chặt chẽ lý nhưng là hai trạng thái hoàn toàn khác nhau (thể hiện ở mối tương quan âm mạnh $r = -0,69$; $p < 0,001$), trong khi kiệt sức là trạng thái tiêu cực thì sự cam kết học tập là trạng thái tích cực và cần được khuyến khích đối với người học. (Assunção et al., 2020)

Sau hơn một thập kỷ nỗ lực của các nhà nghiên cứu tiền đề đi trước, chủ đề về sự cam kết học tập đã ngày càng thu hút các nhà nghiên cứu giáo dục và mở rộng số lượng nghiên cứu (theo thống kê của cơ sở dữ liệu ScienceDirect trên từ khoá Student Engagement, Academic Engagement). Sự cam kết học tập đã được đo đếm, quan sát trong nhiều bối cảnh giáo dục khác nhau, trong đó có thể kể đến bối cảnh giáo dục trực tiếp và trực tuyến. Các nghiên cứu ban đầu tập trung vào bối cảnh giáo dục trực tiếp với việc quan sát, đo lường và phân tích cam kết học tập được thực hiện thông qua các chỉ báo hành vi như mức độ tham gia vào các hoạt động lớp học, tương tác với giảng viên và bạn học, cũng như sự chuẩn bị trước giờ học,... Trong bối cảnh này, sự cam kết học tập thường gắn với các hoạt động trên lớp và môi trường học đường cụ thể, các yếu tố xã hội, văn hóa và thể chế tác động trực tiếp đến người học. (Fredricks et al., 2004).

Sự phát triển nhanh chóng của công nghệ thông tin và truyền thông đã mở rộng phạm vi nghiên cứu sang các bối cảnh giáo dục trực tuyến. Nếu sự cam kết học tập trong môi trường truyền thống được xem xét bao gồm các khía cạnh hành vi, cảm xúc và nhận thức thì sự cam kết học tập của sinh viên trong giáo dục trực tuyến được xem xét đa chiều hơn. Điều này cho thấy, sự cam kết học tập của sinh viên trong môi

trường ứng dụng công nghệ đòi hỏi được xem xét kỹ lưỡng, phức tạp hơn so với môi trường học tập trực tiếp.

Bond và Bergdahl (2023) đã đặt sự cam kết học tập của sinh viên vào trung tâm của một hệ sinh thái nhiều tầng (vi mô - microsystem, trung mô – mesosystem, ngoại vi - exosystem, vĩ mô - macrosystem) để xem xét tác động của bối cảnh học tập tới cam kết học tập của sinh viên. Trong bối cảnh này, các tác giả không chỉ xem xét cam kết học tập ở 3 góc độ truyền thống về hành vi, cảm xúc và nhận thức, mà nhấn mạnh hơn về khía cạnh văn hoá xã hội, mà trong đó tương tác, giao tiếp, kết nối hết sức quan trọng. Các tác giả nhận thấy rằng các hình thức học tập, dù là trực tiếp (*face-to-face*), trực tuyến (*online*) hay đào tạo kết hợp (*blended*), học song song (*hybrid*) đều tạo điều kiện ảnh hưởng đến sự cam kết học tập. Chẳng hạn học trực tuyến không đồng thời (*asynchronous*, như học qua video, diễn đàn,...) chủ yếu khuyến khích sự cam kết về nhận thức (*cognitive engagement*, như tư duy, tính tự học,...) còn học trực tuyến đồng thời (*synchronous*, như học qua Zoom, Google Meet,...) ảnh hưởng đến cam kết học tập về mặt xã hội (*social engagement*, như thông qua tương tác, kết nối và trao đổi,...). (Bond & Bergdahl, 2023). Điều này có thể gợi ý chính sách về việc cung cấp đa dạng hình thức dạy học cho giảng viên, theo đó giảng viên có thể tùy ý tự lựa chọn hình thức phù hợp để tổ chức hoạt động dạy học của mình. Tuy nhiên, dù hình thức nào, các tác giả cũng nhận thấy vai trò và sức ép đối với người giảng viên bởi họ phải đủ kiến thức và kỹ năng để quyết định hình thức học nào cần lựa chọn cách dạy nào, và khuyến khích sự cam kết nào của sinh viên mang lại nhiều lợi ích nhất (Bond & Bergdahl, 2023).

Faming Wang và cộng sự (2025) cũng nhận thấy việc đo lường cam kết học tập của sinh viên trong bối cảnh học tập trực tuyến là hết sức quan trọng nhưng không thể đơn thuần như các nghiên cứu trước đây. Các nghiên cứu đi trước thường sử dụng một tiếp cận chung cho tất cả sinh viên, đo lường cam kết học tập đơn lẻ như một thuộc tính cấp độ cá nhân sinh viên, dẫn đến sự nhìn nhận không đầy đủ về cam kết học tập, các kết quả nghiên cứu rời rạc và thiếu tính hệ thống. Việc xem xét yếu tố tổ chức trong mối quan hệ với cam kết học tập chủ yếu tập trung vào việc hỗ trợ và chính sách của nhà trường trong giáo dục trực tuyến. Để cung cấp góc độ tổng thể hơn, nhóm nghiên cứu đã kiểm tra đồng thời cam kết học tập trong mối quan hệ với động lực học tập và xem xét trên cả cấp độ sinh viên và cấp độ cơ sở giáo dục. Kết quả nghiên cứu trên 6700 sinh viên từ 44 trường đại học, sử dụng khung Motivation and Engagement Wheel (*tạm dịch: Bánh xe động lực và cam kết học tập* - MEW) cho thấy các đặc điểm ở cấp độ cá nhân (giới tính, ngành học, xuất thân từ khu vực

thành thị và gia đình có điều kiện kinh tế) và cấp độ tổ chức (thứ hạng cao trong bảng xếp hạng trường đại học, định hướng nghiên cứu hơn là ứng dụng, vị trí địa lý có kinh tế phát triển) cùng ảnh hưởng đến động lực và cam kết học tập của sinh viên trong môi trường trực tuyến. Phát hiện của nghiên cứu này đã chỉ ra không chỉ đặc điểm nhân khẩu của sinh viên ảnh hưởng đến sự cam kết và động lực học tập của họ mà đặc điểm nhân khẩu của nhà trường cũng ảnh hưởng đến môi trường cam kết và động lực của tổ chức, và môi trường cam kết và động lực của tổ chức có ảnh hưởng đến sự cam kết học tập của cá nhân sinh viên. (F. Wang et al., 2025).

Các nghiên cứu tập trung tiếp cận cam kết học tập theo hai hướng có mối quan hệ mật thiết. Hướng tiếp cận cam kết học tập từ ba góc độ chính: hành vi, cảm xúc và nhận thức đại diện chính là Fredricks. (i) Cam kết hành vi phản ánh mức độ tham gia tích cực vào các hoạt động học tập, như tham dự lớp học, làm bài tập, và đóng góp vào thảo luận. (ii) Cam kết cảm xúc liên quan đến thái độ, tình cảm và mối quan hệ của người học đối với lớp học, giáo viên và môn học, ví dụ như hứng thú, sự gắn bó hoặc lo âu. (iii) Cam kết nhận thức đề cập đến nỗ lực đầu tư về mặt chiến lược học tập, tự điều chỉnh và xử lý thông tin nhằm đạt mục tiêu học tập. Hướng tiếp cận này ủng hộ quan điểm cam kết học tập là khái niệm phức tạp và cần phải được đo lường đa dạng bằng các phương pháp khác nhau. Bên cạnh sự cam kết về cảm xúc và nhận thức, cam kết học tập cần quan sát được thông qua các biểu hiện cụ thể của sinh viên trong quá trình học. (Baranova et al., 2019; Fredricks et al., 2004; Li & Lerner, 2011; Luan et al., 2025)

Hướng tiếp cận cam kết học tập từ bản chất, tập trung vào trạng thái tâm lý tích cực và trải nghiệm cá nhân khi học tập, được đại diện chính bởi mô hình của Schaufeli, gồm ba chiều cạnh: sự nhiệt tình (*vigor*), sự tận tâm (*dedication*) và sự say mê (*absorption*) của người học. Trong đó, (i) sự nhiệt tình đề cập đến năng lượng dồi dào và khả năng phục hồi tinh thần cao khi học tập, sự sẵn sàng đầu tư công sức vào học tập và sự kiên trì ngay cả khi gặp khó khăn; (ii) sự tận tâm đề cập đến việc tham gia sâu sắc vào việc học và trải nghiệm cảm giác có ý nghĩa, nhiệt huyết, cảm hứng, tự hào và thử thách; (iii) sự say mê được đặc trưng bởi sự tập trung hoàn toàn và say mê với việc học một cách vui vẻ, thời gian trôi qua nhanh chóng và sinh viên khó có thể tách mình ra khỏi việc học. (Wilmar & Arnold, 2004). Chukwuedo và cộng sự (2021) cũng đồng ý rằng cam kết học tập là cấu trúc tâm lý – hành vi đặc trưng bởi sự tích cực tham gia vào môi trường học tập, thể hiện thông qua mức độ các em đầu tư các nguồn lực như thời gian, tâm sức, năng lượng,... vào việc học tập của mình. Bond và Bergdahl (2023) coi cam kết học tập là một trạng thái tích cực gắn liền với

hoạt động học tập, phản ánh sự chủ động và định hướng mục tiêu của người học. Hướng tiếp cận này nhấn mạnh yếu tố “năng lượng” và “nỗ lực” mà sinh viên bỏ ra cho việc học, thể hiện qua sự tham gia, tương tác và đầu tư thời gian vào các nhiệm vụ học tập. Sự tác động qua lại giữa cam kết học tập và bối cảnh học tập, và cam kết học tập là nguồn lực có thể duy trì và tái tạo, đóng vai trò nền tảng cho sự thành công trong quá trình học tập. (Bond & Bergdahl, 2023; Chukwuedo et al., 2021)

Đến nay, xu hướng nghiên cứu đang mở rộng về cam kết học tập đó là các nghiên cứu đã bắt đầu nhận thấy mối liên hệ giữa sự cam kết học tập của sinh viên với mục tiêu học tập suốt đời của UNESCO. Rất nhiều tài liệu và chính sách đã khẳng định mối quan hệ giữa sự cam kết học tập với học tập suốt đời của sinh viên và các tiếp cận hiện đại về cam kết học tập đã có thể áp dụng với học tập suốt đời (Solomonides, 2012). Chukwuedo và cộng sự (2021) cho rằng cam kết học tập và khuynh hướng học tập suốt đời đều là những cấu trúc tâm lý – hành vi đặc trưng bởi sự tích cực tham gia vào môi trường học tập. Do đó ông sử dụng tiếp cận khái niệm do Schaufeli đại diện. Tiếp cận này cho phép nhìn nhận sự cam kết học tập của sinh viên ở mức độ các em đầu tư các nguồn lực như thời gian, tâm sức, năng lượng,... để nâng cao và tối ưu hoá trải nghiệm và kết quả học tập của mình. (Chukwuedo et al., 2021). Tiếp cận này cũng phù hợp với quan điểm của UNESCO về mục tiêu học tập suốt đời, xây dựng xã hội học tập của người học. UNESCO cho rằng tổ chức giáo dục đại học để theo đuổi mục tiêu học tập suốt đời cần kiến thiết quá trình dạy và học lấy người học là trung tâm (*student-centred*), khuyến khích sự tích cực (*active*) tham gia vào môi trường học tập của người học, thúc đẩy sự cam kết học tập (*engaging*) của người học và nâng cao trải nghiệm (*enjoyable*) của người học (UNESCO Institute for lifelong learning, 2022). Tuy nhiên việc tiếp tục hoàn thiện các nghiên cứu về mô hình, thước đo về cam kết học tập là hết sức cần thiết để tiếp tục đóng góp vào mục tiêu học tập suốt đời của người học. (Solomonides, 2012)

Tại Việt Nam, các nghiên cứu về sự cam kết học tập của sinh viên đã bắt đầu được quan tâm trong những năm gần đây. Các học giả trong nước tiếp cận khái niệm này dưới dạng một cấu trúc đa chiều phản ánh năng lượng thể chất và tâm lý mà người học dành cho trải nghiệm học tập thực chất tại trường học. Mô hình lý thuyết phổ biến được vận dụng gồm ba khía cạnh: cam kết về nhận thức, cam kết về hành vi, cam kết về cảm xúc (Tăng Thị Thuỳ và cộng sự, 2022; Lê Quốc Vinh, 2026). Việc đo lường chủ yếu vận dụng mô hình quốc tế hoặc xây dựng các thang đo nội địa hóa để khám phá các yếu tố tác động trong môi trường đại học. (Tăng Thị Thuỳ và cộng sự, 2022; Trần Dương Quốc Hoà, Nguyễn Đức Thanh, 2024). Chủ đề này cũng đã bắt đầu được truyền cảm hứng sang môi trường học tập số hoá như các lớp học trò chơi hoá (Lê Thái Phương, 2024).

Nhìn chung, cam kết học tập có vai trò quan trọng trong giáo dục đại học, quyết định đến thành công trong học tập của người học và thành công trong giáo dục đào tạo của cơ sở giáo dục. Bối cảnh nghiên cứu về sự cam kết học tập đang dịch chuyển từ môi trường lớp học truyền thống sang môi trường học tập số hóa, mở rộng từ phạm vi quốc gia sang phạm vi xuyên quốc gia. Các hướng tiếp cận cam kết học tập đều thống nhất coi cam kết học tập là một cấu trúc đa chiều, phức hợp và mang tính động và có thể điều chỉnh được. Bối cảnh học tập trực tuyến đòi hỏi xem xét cam kết học tập đa diện và chú trọng sự tương tác hơn so với bối cảnh học tập truyền thống. Tuy nhiên, vẫn tồn tại khoảng trống trong việc nghiên cứu so sánh trực tiếp giữa các phương thức đào tạo, cũng như trong việc khám phá cách thức mà yếu tố xã hội – văn hóa đặc thù của từng quốc gia ảnh hưởng đến cam kết học tập của sinh viên.

1.1.2 Vai trò sự cam kết học tập của sinh viên

Mối liên hệ giữa sự cam kết học tập và kết quả học tập của sinh viên

Với sự nở rộ các nghiên cứu về cam kết học tập trong khoảng một thập kỷ gần đây, hàng loạt các công trình lần lượt công nhận mối liên hệ chặt chẽ giữa cam kết học tập, động lực học tập và kết quả học tập của sinh viên (Hong và c.s., 2017; Lei và c.s., 2024; Zhang và c.s., 2024). Không chỉ trong đào tạo trực tiếp, mà cả trong đào tạo trực tuyến các nhà nghiên cứu cũng tìm thấy mối liên hệ tương tự khi nhận thấy sự cam kết học tập đóng vai trò là một yếu tố quan trọng trong đào tạo trực tuyến vì nó liên quan trực tiếp đến thành tích học tập của người học (Abbasi et al., 2024).

Jing Liu và Wei Su (2025) cũng đã khẳng định vai trò trung gian của sự cam kết học tập đến kết quả học tập của người học nghiên cứu tìm hiểu về mối quan hệ giữa cách thức giảng dạy, hỗ trợ học tập của giảng viên với kết quả học tập của người học. Theo đó, tác giả nhận thấy dù các phản hồi của giảng viên có chính xác và kịp thời đến đâu, cũng chỉ có hiệu lực khi người học chủ động tìm kiếm, diễn giải và áp dụng nó vào hành động học tập. Điều này có nghĩa là sự cam kết học tập của sinh viên mới là yếu tố quyết định đến thành tích học tập của họ. (J. Liu & Su, 2025). Li và Lerner (2011) đã tìm hiểu về sự cam kết học tập đối với học sinh trong giai đoạn vị thành niên cho thấy sự cam kết hành vi và cảm xúc tại trường học có ảnh hưởng quan trọng đến các kết quả học tập của học sinh. Kết quả cho thấy các thanh thiếu niên có mức độ cam kết thấp hoặc giảm dần này có điểm số học tập thấp nhất. (Li & Lerner, 2011)

Nghiên cứu của Luan, Jing, Hong và Lin (2025) đã làm rõ vai trò trung gian của sự cam kết học tập trực tuyến trong mối quan hệ giữa sự kiên trì nỗ lực (*perseverance of effort - POE*) và sự nhất quán trong hứng thú (*consistency of interest - COI*) với thành tích học tiếng Anh của sinh viên đại học Trung Quốc. Kết quả phân tích mô hình phương trình cấu trúc (*structural equation modeling - SEM*) cho thấy cả hai khía

cạnh POE và COI đều có ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp tích cực đến thành tích học tập thông qua bốn loại cam kết học tập: nhận thức, hành vi, cảm xúc và xã hội trong môi trường học trực tuyến. Đặc biệt, khía cạnh kiên trì nỗ lực (POE) được nhận thấy là chỉ báo dự đoán vượt trội, trong khi cam kết hành vi, cảm xúc và xã hội đóng vai trò trung gian quan trọng trong việc thúc đẩy kết quả học tập của người học. (Luan et al., 2025)

Baranova, Khalyapina, Kobicheva và Tokareva (2019) đã khẳng định vai trò quyết định của cam kết học tập trong kết quả học tập của người học. Nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp (*mixed methods*), thu thập dữ liệu từ điểm số môn học chuyên ngành, kết quả kiểm tra tiếng Anh, khảo sát và phỏng vấn để đo lường ba thành tố của cam kết học tập: hành vi, cảm xúc và nhận thức. Kết quả cho thấy mức độ cam kết học tập có mối tương quan chặt chẽ với kết quả học tập. Phân tích tương quan cũng chỉ ra rằng cam kết học tập đóng vai trò tác nhân then chốt giúp mô hình học tập tích hợp thành công, giúp người học nâng cao thành tích học tập. (Baranova et al., 2019)

Sự cam kết học tập là yếu tố then chốt trong thành tích học tập của sinh viên, góp phần quyết định sự thành công của giáo dục dù là hình thức học tập trực tiếp hay trực tuyến. (Baranova et al., 2019). Mối quan hệ này là một mối quan hệ tác động phức hợp các yếu tố trung gian như động lực học tập, sự phản hồi và hỗ trợ của giảng viên, sự nỗ lực và hứng thú của người học. Hơn nữa, sự cam kết học tập góp phần thúc đẩy sự tham gia tích cực của người học vào các hoạt động học tập, từ đó nâng cao sự hài lòng đối với trải nghiệm học tập và làm cầu nối chuyển hóa tác động của yếu tố bên ngoài (như tính tức thời trong tương tác) thành trải nghiệm học tập tích cực, giúp sinh viên phản hồi tốt hơn về quá trình học tập của mình tại trường đại học (Y. Zhang et al., 2024). Sự cam kết học tập có tính đa chiều, đòi hỏi việc xem xét toàn diện trong các nghiên cứu đánh giá, vì vậy, mọi phân tích liên quan đến kết quả học tập của người học cần coi sự cam kết học tập là cầu nối quan trọng. (J. Liu & Su, 2025).

Mối liên hệ giữa sự cam kết học tập và trải nghiệm học tập của sinh viên

Trong bối cảnh giáo dục đại học, đặc biệt là môi trường học trực tuyến bán đồng bộ (hình thức học tương tự hình thức đang triển khai học tập môn chung trên hệ thống LMS tại ĐHQGHN), mối quan hệ giữa sự cam kết học tập và đánh giá về trải nghiệm học tập của sinh viên có tính chất gắn kết và tác động qua lại. Sự cam kết học tập – thể hiện qua mức độ tham gia hành vi, cảm xúc, nhận thức – không chỉ phản ánh năng

lượng và nguồn lực mà sinh viên đầu tư vào quá trình học, mà còn trực tiếp định hình cách họ cảm nhận và đánh giá trải nghiệm học tập. Khi sinh viên có cam kết cao, họ thường chủ động khai thác tài nguyên, tương tác với giảng viên và bạn học, từ đó nâng cao chất lượng trải nghiệm và mức độ hài lòng. Đồng thời, trải nghiệm học tập tích cực với nội dung phù hợp, sự hỗ trợ kịp thời và môi trường học tập thân thiện, sẽ tạo động lực và điều kiện để sinh viên duy trì hoặc gia tăng cam kết học tập.

Nghiên cứu của Zhang, Zhang và Meng (2024) cho thấy mức độ tương tác cao giữa sinh viên với giảng viên, bạn học hoặc nội dung học tập sẽ thúc đẩy sự tham gia tích cực vào các hoạt động học tập, từ đó nâng cao sự hài lòng đối với trải nghiệm học tập. Ngược lại, sự thiếu tương tác thường dẫn đến mức độ cam kết thấp và đánh giá tiêu cực hơn về quá trình học. Nghiên cứu này cũng khẳng định rằng sự cam kết học tập không chỉ liên kết trực tiếp với sự hài lòng mà còn đóng vai trò cầu nối chuyển hóa tác động của yếu tố bên ngoài (như tính tức thời trong tương tác) thành trải nghiệm học tập tích cực, qua đó củng cố giá trị mà sinh viên cảm nhận được từ việc học của mình (Y. Zhang et al., 2024).

Navío-Marco và cộng sự (2024) chỉ ra rằng để sinh viên đóng vai trò chủ động trong quá trình học tập, chẳng hạn như đảm nhiệm vị trí “trợ giảng” và sản xuất video giảng dạy cho bạn học, có tác động tích cực rõ rệt đến cả mức độ cam kết học tập và đánh giá trải nghiệm học tập. Các sinh viên tham gia vào vai trò giảng dạy thể hiện mức độ gắn bó cao hơn, chủ động hơn trong hoạt động học, và đánh giá trải nghiệm của mình là ý nghĩa và hữu ích hơn. Đồng thời, người học từ bạn bè (*peer-learners*) cũng thể hiện sự hài lòng cao, đặc biệt nhờ sự hỗ trợ của tài liệu nghe nhìn và sự tương tác gia tăng. Kết quả này cho thấy cam kết học tập đóng vai trò then chốt trong việc nâng cao nhận thức tích cực về trải nghiệm học tập, đặc biệt khi phương pháp giảng dạy khuyến khích sự tham gia tích cực và tạo điều kiện cho người học đảm nhận trách nhiệm trong quá trình học (Navío-Marco et al., 2024).

Như vậy, sự cam kết học tập và trải nghiệm học tập của sinh viên có mối quan hệ gắn kết hai chiều. Cam kết học tập vừa phản ánh mức độ đầu tư nguồn lực của sinh viên, vừa định hình cách họ cảm nhận và đánh giá trải nghiệm học tập. Có thể thấy rằng cam kết học tập không chỉ là yếu tố dự báo mà còn là cầu nối chuyển hóa các điều kiện giảng dạy, công nghệ thành trải nghiệm học tập tích cực.

Sự cam kết học tập với hành vi lệch chuẩn trong học tập của sinh viên

Sinh viên có mức độ cam kết học tập cao thường dành các nguồn lực như thời gian, tâm sức, tiền bạc, niềm đam mê cho việc học và khám phá kiến thức do đó cam

kết học tập thúc đẩy sinh viên dành được thời gian chất lượng trong quá trình học tập ở trường đại học vào đúng mục đích. Khi cam kết học tập thúc đẩy thành tích học tập, sinh viên đạt được sự khuyến khích nhiều hơn, liên tục thúc đẩy các em tiếp tục đầu tư vào việc học. Như vậy, sinh viên sẽ ít có cơ hội chia sẻ các nguồn lực vào những hành vi tiêu cực như bỏ học, làm việc riêng trong giờ, xao nhãng, hay các phạm pháp.

Fredricks và cộng sự (2016) đã nghiên cứu các tài liệu về sự cam kết học tập trong hai thập kỷ gần đây và nhận thấy nhiều nghiên cứu đã nhấn mạnh vai trò quan trọng của sự cam kết học tập trong việc giảm thiểu các hành vi lệch chuẩn ở sinh viên, như bỏ học, phạm pháp và các vấn đề về sức khỏe tâm thần như trầm cảm. Sự cam kết học tập không chỉ giúp cải thiện thành tích học tập mà còn đóng vai trò bảo vệ sinh viên khỏi những hành vi tiêu cực có thể ảnh hưởng đến quá trình học tập và phát triển xã hội. (Fredricks et al., 2016).

Li và Lerner (2011) khi tìm hiểu về sự cam kết học tập trong giai đoạn vị thành niên cho thấy sự cam kết hành vi và cảm xúc tại trường học có ảnh hưởng quan trọng đến các hành vi xã hội của học sinh. Sự cam kết học tập không phải là yếu tố bất biến, có thể tăng giảm theo thời gian và khi học sinh giảm cam kết học tập thường có liên quan đến những kết quả tiêu cực về mặt học tập cũng như hành vi lệch chuẩn như trầm cảm, phạm pháp và sử dụng chất kích thích. Đáng chú ý, các thanh thiếu niên có mức độ cam kết thấp hoặc giảm dần này có điểm số học tập thấp nhất, tỉ lệ tham gia hành vi lệch chuẩn và sử dụng chất kích thích cao nhất, cùng với mức độ trầm cảm nghiêm trọng hơn so với nhóm có cam kết cao. (Li & Lerner, 2011)

Assunção và cộng sự (2020) khi tiến hành đo sự cam kết học tập của người học đã nhận thấy cam kết học tập có ảnh hưởng tới ý định bỏ học của sinh viên ($\beta = -0,407$, $R^2 = 0,165$), thành tích học tập ($\beta = 0,533$, $R^2 = 0,284$), và tỷ lệ hoàn thành học phần ($\beta = 0,244$, $R^2 = 0,059$). Điều này cho thấy khi sinh viên có mức độ cam kết cao thì họ ít có ý định từ bỏ việc học, vượt qua học phần trong chương trình đào tạo và có thành tích học tập cao hơn so với sinh viên có mức độ cam kết học tập thấp. (Assunção et al., 2020)

Nghiên cứu của Ryan và Patrick (2001) tập trung làm rõ cách môi trường xã hội trong lớp học (classroom social environment) định hình động lực và sự cam kết học tập của người học. Dựa trên dữ liệu theo dõi 233 học sinh từ lớp 7 lên lớp 8, các tác giả chỉ ra rằng bầu không khí lớp học không chỉ có ảnh hưởng đến sự phát triển động lực và cam kết mà còn tác động đến cả hành vi học tập lẫn hành vi lệch chuẩn của các em. Khi học sinh duy trì được mức độ cam kết học tập cao — thể hiện qua việc

chủ động tham gia, giữ vững động lực, và áp dụng các chiến lược học tập tự điều chỉnh — các em thường ít có hành vi lệch chuẩn. Nghiên cứu cũng chỉ ra khi học sinh cảm nhận rằng giáo viên khuyến khích sự tôn trọng trong lớp, cố gắng thấu hiểu và sẵn sàng giúp đỡ thì cũng giảm đáng kể các hành vi gây rối trong lớp ($\beta = -0,21; p < 0,001$). (Ryan & Patrick, 2001)

Lie và Lerner (2011) cũng nhấn mạnh rằng việc hiểu về mối quan hệ giữa cam kết học tập và hành vi lệch chuẩn của người học cần được hiểu đầy đủ để có những quyết sách đúng đắn nhất. Nhóm tác giả cho rằng nếu tăng cường sự cam kết học tập của sinh viên mà chỉ chú trọng đến việc học sinh “có mặt” và “tham gia”, kể cả tham gia học tập và hoạt động cộng đồng tại trường, thì là chưa đủ hoặc chưa thể mang lại kết quả phát triển tích cực như kỳ vọng. Điều quan trọng là phải nuôi dưỡng cả trải nghiệm cảm xúc tích cực (sự yêu thích, gắn kết, hứng thú) bên cạnh hành vi tham gia, vì cảm xúc mới là yếu tố ảnh hưởng mạnh mẽ nhất. (Li & Lerner, 2011)

Như vậy khi nghiên cứu về kết quả học tập của người học cần đặt cam kết học tập ở vị trí trung gian. Cụ thể, các yếu tố bối cảnh học tập, động lực học tập nội tại/ngoại tại của người học, mục tiêu học tập, các yếu tố về tổ chức hoạt động dạy và học, các yếu tố về hoàn cảnh cá nhân của sinh viên đều thông qua sự cam kết học tập của người học để tác động đến kết quả học tập.

Các kết quả nghiên cứu thực chứng tại Việt Nam đều đồng thuận cao về vai trò quyết định của sự cam kết đối với chất lượng giáo dục đại học và sự phát triển của người học. Sự gắn kết học tập không chỉ cải thiện kết quả học tập trực tiếp mà còn đóng vai trò kiến tạo động lực nội tại, mang lại cảm giác gắn bó và tăng cường sự sẵn sàng đồng hành với nhà trường của sinh viên. Các học giả trong nước chỉ ra rằng cam kết học tập là một thành phần then chốt giúp sinh viên đầu tư năng lượng trí tuệ để tự kiến tạo tri thức, nỗ lực này càng cao thì mức độ thành công học tập và chất lượng đầu ra càng lớn. Ngược lại, nếu sinh viên thiếu sự gắn kết, chất lượng trải nghiệm học tập sẽ suy giảm mạnh mẽ, làm gia tăng các hành vi đối phó hoặc chán nản. (Trần Dương Quốc Hòa và Nguyễn Đắc Thanh, 2024). Bên cạnh đó, hiệu quả của học tập trực tuyến không chỉ phụ thuộc vào hạ tầng công nghệ hay nền tảng quản lý học tập, mà còn gắn với mức độ tham gia học tập (*engagement*) của sinh viên (Lê Quốc Vinh, 2026).

Mặc dù phần lớn nghiên cứu chỉ ra tầm quan trọng của sự cam kết học tập trong thành tích học tập của sinh viên, nhưng các nghiên cứu về mối liên hệ giữa sự cam kết học tập với các hành vi lệch chuẩn như tỷ lệ bỏ học, thành tích học tập thấp, sự

mất tập trung trong học tập,... thường được phát hiện trong quá trình nghiên cứu mà chưa được thiết kế triển khai bài bản từ đầu tập trung vào chủ đề này. Vì vậy, cần có các nghiên cứu tiếp theo để tiếp tục khẳng định mối quan hệ giữa cam kết học tập và hành vi lệch chuẩn của sinh viên.

1.2 Sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến

1.2.1 Các nghiên cứu về sự cam kết học tập trong đào tạo trực tuyến

Các nghiên cứu về sự cam kết học tập trong đào tạo trực tuyến tiếp tục khẳng định sự cam kết học tập là một khái niệm đa chiều cạnh, không chỉ về mặt hành vi mà cả về nhận thức và chiều sâu cảm xúc của người học để chủ động gắn bó, tham gia tương tác với cộng đồng. Bên cạnh đó, các nghiên cứu cũng tiếp tục khẳng định mối liên hệ giữa sự cam kết học tập với động lực học tập, đánh giá về trải nghiệm học tập và kết quả học tập của người học. Đặc biệt, các học giả cũng phát hiện sự cam kết học tập của người học chịu chi phối bởi bối cảnh rộng lớn hơn của sự cam kết học tập ở cấp độ cơ sở giáo dục. Điều này cho thấy khi nhà trường chú trọng các chính sách, hoạt động thúc đẩy sự cam kết học tập trong đào tạo trực tuyến thì sẽ mức cam kết học tập của người học cũng tăng lên.

Trong bối cảnh học tập kết hợp trực tiếp và trực tuyến, các nhà nghiên cứu cũng xem xét cam kết học tập đa chiều cạnh như đối với học tập truyền thống và có tác động tới kết quả học tập của sinh viên. Đồng thời, các tác giả cũng khẳng định vai trò quyết định của cam kết học tập trong kết quả học tập trực tuyến của người học. Nghiên cứu của Baranova, Khalyapina, Kobicheva và Tokareva (2019) triển khai đánh giá mức độ cam kết học tập của sinh viên ngoại ngữ tham gia mô hình học tập tích hợp (*integrated learning model*) là mô hình kết hợp giữa học trực tiếp và trực tuyến. Nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp (*mixed methods*), thu thập dữ liệu từ điểm số môn học chuyên ngành, kết quả kiểm tra tiếng Anh, khảo sát và phỏng vấn để đo lường ba thành tố của cam kết học tập: hành vi, cảm xúc và nhận thức. Kết quả cho thấy hoạt động trực tuyến, đặc biệt là dự án quốc tế, thu hút sinh viên nhiều hơn so với lớp học truyền thống; tuy nhiên, phần lớn sinh viên cho rằng bài giảng trực tiếp vẫn đóng vai trò quan trọng trong việc hỗ trợ sinh viên tham gia hiệu quả vào các dự án. Nhìn chung, mức độ cam kết học tập ở nhóm này khá cao và có mối tương quan chặt chẽ với kết quả học tập. Phân tích tương quan cũng chỉ ra rằng cam kết học tập đóng vai trò tác nhân then chốt giúp mô hình học tập tích hợp thành công, giúp người học nâng cao thành tích học tập. (Baranova et al., 2019)

Cam kết học tập được công nhận là một yếu tố dự báo quan trọng để đánh giá hiệu quả hoạt động giảng dạy trực tuyến. Trong đó, sự tương tác có vai trò thúc đẩy cam kết học tập trong khi khả năng tiếp cận công nghệ thông tin của người học không phải là vấn đề lớn với sự cam kết học tập của người học. Nghiên cứu của Zhang và cộng sự (2024) đã khảo sát sinh viên quốc tế đang tham gia các khóa học trực tuyến tại 33 cơ sở giáo dục đại học, với cỡ mẫu hơn 3.000 người học. Nghiên cứu sử dụng bảng hỏi được nhóm nghiên cứu thiết kế và tham vấn chuyên gia trong các lĩnh vực. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng tương tác trong học tập là một biến số có mối quan hệ chặt chẽ với cam kết học tập, trong khi khả năng tiếp cận công nghệ thông tin không phải là yếu tố có ảnh hưởng đáng kể đến mức độ cam kết của người học. (Y. Zhang & Zhang, 2024). Điều này cho thấy việc hướng dẫn người học sử dụng công nghệ trong học tập trực tuyến là một việc cần thiết, tuy nhiên không quá ảnh hưởng đến sự hăng hái học tập của họ. Có thể bộ phận sinh viên thuộc giới trẻ nên việc nắm bắt công nghệ không phải là thách thức, mà chủ yếu là cần khơi gợi ý chí ham học hỏi của họ trong quá trình học.

Khi xem xét cam kết học tập trong đào tạo trực tuyến, các học giả cũng nhận thấy môi trường học tập này đòi hỏi xem xét cam kết học tập đa chiều hơn môi trường trực tuyến. Sự cam kết học tập trong đào tạo trực tuyến không chỉ được xem xét ở cấp độ cá nhân mà còn được xem xét ở cấp độ cơ sở giáo dục. Theo đó, khi nhà trường có các chính sách về văn hoá cam kết học tập cao trong thiết kế chương trình, hỗ trợ người học,... sẽ có ảnh hưởng tích cực đến sự cam kết học tập của sinh viên. Nghiên cứu của Wang và cộng sự (2025) được triển khai theo cách tiếp cận lấy người học làm trung tâm (*person-centered approach*), trong đó dữ liệu được thu thập từ 6.700 sinh viên thuộc 44 trường đại học để phân tích sự khác biệt về động lực và cam kết học tập trong môi trường trực tuyến. Thay vì chỉ xem xét các biến ở mức cá nhân, nghiên cứu đồng thời phân tích ở cả cấp độ sinh viên và cấp độ cơ sở đào tạo, qua đó nhận diện đặc điểm cam kết học tập ở cả hai cấp độ: người học và cơ sở đào tạo. Kết quả cho thấy, cam kết học tập trong đào tạo trực tuyến có tính đa dạng và chịu tác động mạnh từ bối cảnh tổ chức. Những cơ sở đào tạo chú trọng vào khuyến khích tính tự chủ và tăng cường hoạt động học mang tính chủ động, tương tác, chú trọng văn hóa học tập, định hướng giảng dạy và hỗ trợ người học thường có thể thúc đẩy hoặc kìm hãm cam kết học tập của người học. Nghiên cứu đã chứng minh rằng cam kết học tập trực tuyến không chỉ là thuộc tính cá nhân, mà còn bị ảnh hưởng mạnh mẽ bởi bối cảnh tổ chức. (F. Wang et al., 2025)

Mặc dù cam kết học tập đóng vai trò quan trọng trong thành công của đào tạo trực tuyến, nhưng việc thúc đẩy cam kết học tập cũng gặp nhiều thách thức trung gian cần được xem xét trong quá trình nghiên cứu và ứng dụng. Môi trường học tập trực tuyến trong thực tế đã được phát triển lâu dài ở các quốc gia có nền giáo dục và kinh tế phát triển, nhưng thực sự mở rộng trên toàn cầu chỉ khi có thực hiện giãn cách giáo dục do ảnh hưởng của đại dịch COVID-19. Đến nay, đào tạo trực tuyến vẫn được xem là hình thức học mà sinh viên bị cô lập và mất kết nối (Dixson, 2015), thiếu tương tác và cảm giác gắn kết với cộng đồng (Vasilopoulos & Bangou, 2022), đồng thời khó kiểm soát gian lận và công bằng trong kiểm tra đánh giá (Vasilopoulos & Bangou, 2022).

Nghiên cứu của Zhang và cộng sự (2024) được triển khai trên 1.895 sinh viên quốc tế đến từ 32 trường đại học Trung Quốc, với mục tiêu phân tích cơ chế ảnh hưởng của tương tác trực tuyến và khả năng tiếp cận công nghệ thông tin đối với cam kết học tập. Kết quả cho thấy, tương tác trực tuyến có tác động tích cực cùng chiều đến cam kết học tập của sinh viên ($\beta = 0,35; p < 0,001$). Đồng thời, hứng thú học tập đóng vai trò trung gian một phần giữa tương tác trực tuyến và cam kết học tập. Ngược lại, khả năng tiếp cận công nghệ thông tin không ảnh hưởng trực tiếp đến cam kết học tập ($\beta = 0,06; p > 0,05$), mà chỉ thông qua hứng thú học tập với vai trò trung gian hoàn toàn. Những phát hiện này chỉ ra rằng, trong bối cảnh đào tạo trực tuyến, thiếu sự tương tác là một thách thức trọng yếu ảnh hưởng trực tiếp đến mức độ cam kết học tập của sinh viên. Ngay cả khi có đầy đủ điều kiện công nghệ, nếu thiếu cơ hội giao tiếp, trao đổi và tham gia vào hoạt động học tập mang tính tương tác, cam kết học tập vẫn bị suy giảm. Điều này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc xây dựng các cơ chế hỗ trợ học tập phân hóa, tăng cường tương tác và khơi gợi hứng thú học tập, nhằm giúp sinh viên quốc tế thích ứng với môi trường học trực tuyến và duy trì động lực nội sinh đối với việc học. (Y. Zhang & Zhang, 2024)

Nghiên cứu của Vasilopoulos và Bangou (2022) thực hiện phỏng vấn sâu bán cấu trúc đối với 12 giảng viên và trợ giảng nhằm phân tích cam kết học tập và liên chính học thuật trong đào tạo trực tuyến. Kết quả cho thấy, liên chính học thuật và bảo đảm công bằng trong kiểm tra đánh giá gặp nhiều khó khăn trong môi trường trực tuyến. Các công cụ hỗ trợ kiểm soát như quiz giới hạn thời gian, phần mềm giám sát hay quy định cấm dùng công cụ gian lận chưa đủ hiệu quả. Theo đó, việc lo lắng học tập trực tuyến không đảm bảo được công bằng và minh bạch cho những nỗ lực học tập của mình có thể làm suy giảm mức độ cam kết học tập của sinh viên. (Vasilopoulos & Bangou, 2022)

Các nghiên cứu trong nước chỉ ra rằng sinh viên trực tuyến tại Việt Nam gặp thách thức về cảm giác gắn kết xã hội và sự thoải mái trong môi trường số. Xu hướng này đòi hỏi các giải pháp giáo dục số phải tập trung nhiều hơn vào khía cạnh cảm xúc thay vì chỉ theo dõi sự hiện diện hành vi bề mặt (Lê Quốc Vinh, 2026). Tác giả Lê Quốc Vinh (2026) đã thực hiện nghiên cứu trên 375 sinh viên chính quy học trực tuyến tại Đại học Cần Thơ và nhận thấy rằng mặc dù mức độ tham gia (*engagement*) của sinh viên đạt mức cao nhưng phân hoá không đồng đều trong thành phần. Cụ thể, sinh viên tham gia về hành vi (ĐTB = 3,78/5) và nhận thức (ĐTB = 3,61/5) hơn so với khía cạnh cảm xúc (ĐTB = 3,32/5). Xu hướng này cũng đồng thuận với kết quả nghiên cứu của Lê Khánh Vân và Lê Thế Vũ (2026) khi các biểu hiện hành vi chủ động học tập đạt. Điều này chứng minh rằng việc nâng cao chất lượng đào tạo trực tuyến không thể chỉ dựa vào hạ tầng công nghệ, mà phải thay đổi căn bản thói quen tự điều chỉnh học tập trực tuyến của người học.

Có thể thấy rằng cam kết học tập của sinh viên trong học tập trực tuyến đòi hỏi sự xem xét đa chiều, đa tầng. Không chỉ có vai trò quan trọng trong kết quả học tập của người học trong môi trường học trực tiếp, cam kết học tập thậm chí được xem là yếu tố quyết định chất lượng đào tạo trong môi trường học tập trực tuyến. Khi xem xét thúc đẩy sự cam kết học tập của người học cần chú trọng đến bối cảnh tổ chức, tạo sự đồng bộ, thống nhất trong hệ thống nhà trường để cam kết học tập được phủ rộng trong các hoạt động dạy - học, và vận hành. Bên cạnh đó, khi nghiên cứu về cam kết học tập cần chú trọng đến những đặc điểm đặc thù của hình thức học này.

1.2.2 Sự cam kết học tập của sinh viên trong chất lượng của hoạt động đào tạo trực tuyến

Trong tiếp cận đảm bảo chất lượng đào tạo trực tuyến, cam kết học tập không chỉ là kết quả mong muốn của quá trình dạy – học, mà còn là mục tiêu được thiết kế ngay từ đầu, là tiêu chí quan trọng để đánh giá chất lượng khóa học, và là thước đo phản ánh hiệu quả của toàn bộ hệ thống hỗ trợ người học.

Bộ Giáo dục và Đào tạo Úc xây dựng và ban hành Bộ công cụ đảm bảo chất lượng giáo dục trực tuyến (Quality Assurance Online Learning Toolkit) với sự chú trọng rõ rệt với yếu tố cam kết học tập. Trong Bộ tiêu chuẩn, cam kết học tập của sinh viên được xem là một trong ba trụ cột chính của văn hóa chất lượng trong môi trường đào tạo trực tuyến. Theo đó, cam kết học tập không chỉ như một kỳ vọng đầu ra, mà còn được xem là một tiêu chí quan trọng trong đánh giá chất lượng giảng dạy. Tiêu chuẩn về Chiến lược phát triển chuyên môn cho giảng viên (*Professional Development*) đưa ra tiêu chí: “Các chiến lược phát triển chuyên môn có được thiết

kể để giúp giảng viên nâng cao cam kết học tập của sinh viên trực tuyến hay không?”. Điều này cho thấy thúc đẩy sự cam kết của người học được nhìn nhận như một năng lực mà giảng viên cần được trang bị trong suốt quá trình giảng dạy. Ngoài ra, trong tiêu chí về Thiết kế khóa học (*Course Design*) cũng yêu cầu đảm bảo hoạt động học tập có tính tương tác, khuyến khích hợp tác và phù hợp với nhu cầu, bối cảnh của người học để duy trì cam kết học tập. Cách tiếp cận này nhấn mạnh rằng sự cam kết học tập là kết quả của cả hệ thống – từ chính sách hỗ trợ, năng lực giảng viên, đến trải nghiệm học tập – và đóng vai trò trực tiếp trong việc quyết định chất lượng và hiệu quả của một chương trình đào tạo trực tuyến. (Australian Department of Education & Quality Matters & Virtual Learning Leadership Alliance, 2019)

Bộ tiêu chuẩn National Standards for Quality Online Courses (NSQ) do Quality Matters và Virtual Learning Leadership Alliance đề xuất cũng khẳng định vai trò sự cam kết học tập của người học trong chất lượng của đào tạo trực tuyến. Yếu tố cam kết học tập (*student engagement*) được tích hợp xuyên suốt trong các tiêu chí, tiêu chuẩn. Ở tiêu chuẩn Học tập tích cực (*Active Learning*), NSQ yêu cầu khóa học phải được thiết kế để người học chủ động tham gia vào quá trình học tập và có cơ hội tương tác nhằm duy trì sự cam kết (*engagement*). Điều này cho thấy cam kết học tập không phải sản phẩm ngẫu nhiên, mà là mục tiêu được định hình ngay từ khâu thiết kế, giúp giảm nguy cơ xao nhãng, bỏ học và nâng cao hiệu quả học tập. Tiêu chuẩn Tương tác của giảng viên (*Instructor Interactions*) nhấn mạnh vai trò của giảng viên trong việc tạo cơ hội tương tác giữa sinh viên với nhau (*student-student interaction*) và giữa sinh viên với giảng viên (*student-instructor interaction*) để duy trì sự cam kết học tập, cho thấy sự kết nối cá nhân và môi trường học tập cộng tác là điều kiện thiết yếu để duy trì cam kết học tập trong đào tạo trực tuyến. Bên cạnh đó, tiêu chuẩn Hỗ trợ và phát triển khả năng tự học (*Learner Support and Independence*) khuyến khích thiết kế các hoạt động thúc đẩy khả năng tự học (*self-directed learning*), giúp sinh viên duy trì động lực ngay cả khi thiếu sự giám sát trực tiếp – một yếu tố đặc biệt quan trọng trong môi trường trực tuyến. Cuối cùng, ở tiêu chuẩn Đánh giá và cải tiến khóa học (*Course Evaluation and Improvement*), sự cam kết học tập được sử dụng như một chỉ số đo lường hiệu quả khóa học, và được xem xét như một tiêu chí có thể quản trị và cải tiến. (Quality Matters & Virtual Learning Leadership Alliance, 2019)

Hội đồng đào tạo trực tuyến Bắc Mỹ đã đưa ra Bộ tiêu chuẩn cho các khóa học trực tuyến (Standards for Online Courses) của National Standards of North American Council for Online Learning (NACOL), trong đó cam kết học tập được nhấn mạnh trong việc thiết kế sư phạm và tổ chức hoạt động học tập. Ngay trong tiêu chuẩn về

Thiết kế hoạt động học tập (Instructional Design), yêu cầu về khóa học cần “thu hút người học tham gia học tập tích cực” (*engage students in active learning*), thông qua việc sử dụng đa dạng phương pháp và phương tiện để duy trì sự tham gia liên tục của sinh viên. Bên cạnh đó, tiêu chuẩn về Tương tác (*Interaction*) nhấn mạnh vai trò của các hình thức tương tác đa chiều – giữa người học với nội dung, giữa người học với giảng viên, và giữa người học với nhau – như một điều kiện thiết yếu để nuôi dưỡng sự cam kết. NACOL cũng chỉ ra rằng phản hồi kịp thời và mang tính xây dựng từ giảng viên là yếu tố giúp duy trì động lực, từ đó củng cố cam kết học tập của sinh viên. Ngoài ra, trong các tiêu chuẩn về Hỗ trợ người học (*Learner Support*), bộ tiêu chuẩn đề cập đến việc tạo điều kiện cho người học tự định hướng, tự quản lý tiến độ học, đồng thời nhận được hỗ trợ phù hợp khi gặp khó khăn – đây là những yếu tố đòi hỏi người học có mức độ cam kết học tập cao, tích cực và chủ động trong học tập. Cách tiếp cận của NACOL cho thấy cam kết học tập không chỉ là kết quả của nội dung hấp dẫn, mà là sự tổng hòa giữa thiết kế, tương tác, phản hồi và hỗ trợ, tất cả cùng hướng tới mục tiêu nâng cao chất lượng và hiệu quả của đào tạo trực tuyến. (National Standards of North American Council for Online Learning (NACOL), 2007)

Bộ tiêu chuẩn học tập trực tuyến (*Online Learning Standards*) do Đại học Azusa Pacific (APU) xây dựng và công bố cũng đề cập đến cam kết học tập thông qua yêu cầu thiết kế hoạt động học tập và môi trường học tập trực tuyến nhằm khuyến khích sự tham gia tích cực của sinh viên. Trong các tiêu chuẩn về Thiết kế khóa học (*Course Design*), APU yêu cầu xây dựng nội dung và hoạt động học sao cho sinh viên được khơi gợi hứng thú, tham gia chủ động, và có cơ hội vận dụng kiến thức vào tình huống thực tiễn. Tiêu chuẩn về Vai trò của giảng viên (*Instructor Role*) nhấn mạnh việc giảng viên duy trì sự hiện diện thường xuyên, tương tác cá nhân hóa và phản hồi kịp thời để giúp sinh viên không bị tách rời khỏi tiến trình học tập. Ngoài ra, trong phần Hỗ trợ người học (*Learner Support*), bộ tiêu chuẩn đề cập đến việc cung cấp hướng dẫn rõ ràng, tài nguyên phù hợp và khuyến khích tinh thần tự học (*self-directed learning*) – những yếu tố giúp sinh viên duy trì cam kết học tập ngay cả khi không có sự giám sát trực tiếp. Cách tiếp cận của APU cho thấy sự cam kết học tập được nhìn nhận như cầu nối giữa thiết kế nội dung, phương pháp giảng dạy và hỗ trợ học tập; cầu nối này giúp đảm bảo hiệu quả và chất lượng đào tạo trực tuyến tại trường đại học. ([Azusa Pacific University, 2025](#))

Trong Bộ tiêu chuẩn khóa học trực tuyến (*Online Course Standards*) của Đại học Clayton State University (CSU), cam kết học tập là tiêu chuẩn 5 trong 8 tiêu chuẩn được đưa ra, được đề cập riêng biệt về Sự cam kết học tập của người học

(*Learner Engagement*). Các tiêu chí đánh giá về sự tham gia của người học trong tiêu chuẩn 5 nhấn mạnh một số khía cạnh chính: Mục tiêu học tập, hỗ trợ học tập tích cực, phản hồi từ giảng viên, sự tương tác của người học. Đầu tiên, các hoạt động học tập phải phù hợp với các mục tiêu hoặc năng lực đã nêu, tích hợp liền mạch với các mục tiêu, đánh giá, tài liệu và công nghệ của khóa học để thúc đẩy sự thành thạo kiến thức đã nêu. Thứ hai, các hoạt động phải thúc đẩy sự tương tác tích cực, khuyến khích sự tham gia tích cực thông qua các cuộc thảo luận, dự án hoặc đánh giá ngang hàng, được điều chỉnh để hỗ trợ các mục tiêu của khóa học và nhu cầu của người học. Đồng thời, giảng viên phải thiết lập các kế hoạch phản hồi rõ ràng, đảm bảo phản hồi kịp thời cho các bài tập để tăng cường sự kết nối của người học với khóa học và hỗ trợ quản lý hoạt động. Ngoài ra, việc truyền đạt rõ ràng các yêu cầu tương tác cho phép người học lập kế hoạch và tham gia hiệu quả, với các kỳ vọng được nêu trong tài liệu khóa học, mô tả nhiệm vụ hoặc biểu mẫu tự đánh giá. Bộ tiêu chuẩn này xác định ba dạng tương tác cốt lõi – giữa người học với giảng viên (*student–instructor interaction*), giữa người học với nội dung (*student–content interaction*), và giữa người học với người học (*student–student interaction*) – như nền tảng để duy trì sự cam kết. CSU yêu cầu các hoạt động học tập phải được thiết kế đa dạng, có tính tương tác cao và phù hợp với mục tiêu học phần nhằm khuyến khích sinh viên tham gia tích cực trong suốt khóa học. Nhìn chung, việc tuân thủ các tiêu chuẩn này thúc đẩy các chiến lược tương tác có cấu trúc, tối ưu hóa kết quả học tập và thúc đẩy sự tham gia hiệu quả từ cả giảng viên và người học. (Clayton State University, 2017)

Cách tiếp cận cam kết học tập của các bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng đào tạo trực tuyến cùng xem xét các khía cạnh mục tiêu duy trì động lực, sự tập trung và mức độ cam kết của người học, tương tự như quan điểm của Schaufeli. Tuy nhiên, từ tiếp cận đảm bảo chất lượng trong các bộ tiêu chuẩn chủ yếu xem xét ở góc độ thiết kế sư phạm, tổ chức hoạt động, tương tác, phản hồi và hỗ trợ học tập. Cách tiếp cận này mang tính ứng dụng quản lý trong thực tiễn, tập trung vào những điều kiện và chiến lược cụ thể giúp thúc đẩy sự tham gia chủ động, duy trì động lực và đảm bảo người học gắn bó với quá trình học tập. Trong khi đó, tiếp cận của Schaufeli nhấn mạnh đến bản chất và biểu hiện của cam kết học tập, là hành vi dai dẳng hơn trong nhận thức, là tầng sâu hơn của sự cam kết học tập của người học, tiến gần hơn tới mục tiêu xây dựng tính học tập suốt đời cho người học.

1.2.3 Sự cam kết học tập của sinh viên trong thích ứng với chuyển đổi số giáo dục

Sự cam kết học tập của người học là một yếu tố dự báo mạnh mẽ trong các hoạt động giáo dục trực tuyến vì nó liên quan trực tiếp đến việc học của sinh viên trong trường đại học như thành tích học tập, đặc biệt là trong môi trường học tập trực tuyến (Abbasi et al., 2024). Nhiều nhà nghiên cứu nhận thấy công nghệ tạo ra trải nghiệm học tập tích cực hơn so với việc không sử dụng công nghệ (Muhtadi, 2013; Tamim và c.s., 2011; Linh & An, 2022; Vinh và c.s., 2022), hay tìm thấy mối liên hệ tích cực giữa việc sử dụng công nghệ và sự cam kết học tập, động lực học tập và thành tích học tập. (Hong và c.s., 2017; Lei và c.s., 2024)

Các nghiên cứu đi trước đã chỉ ra rằng việc dạy và học trực tuyến ngày càng được nhìn nhận tích cực. Công nghệ loại bỏ những rào cản về thời gian và không gian, cho phép người học tiếp cận kiến thức từ mọi nơi và bất kỳ lúc nào. Công nghệ đã giúp ích rất nhiều cho giáo dục bằng cách cung cấp khả năng tiếp cận dễ dàng vào các nguồn học thuật, sách giáo khoa và tài liệu nghiên cứu trực tuyến, loại bỏ nhu cầu về thư viện vật lý. Các khóa học trực tuyến, hệ thống quản lý học tập và các tài liệu điện tử cung cấp cho sinh viên một tài nguyên phong phú để nghiên cứu và học tập. Như vậy, công nghệ không chỉ khuyến khích công bằng trong việc tiếp cận giáo dục, mà còn khuyến khích sự đa dạng hóa và phát triển của xã hội. (Huy và c.s., 2023)

Một số nghiên cứu đi trước đã kiểm tra mối quan hệ giữa công nghệ giáo dục và sự cam kết học tập, hoặc mức độ cống hiến và kiên trì mà học sinh thể hiện đối với mục tiêu học tập của mình. Theo đó, các công nghệ giáo dục thường được sử dụng như một phương tiện thúc đẩy học tập tích cực và sự tham gia của học sinh, từ đó góp phần nâng cao kết quả học tập và trải nghiệm học tập của người học, nâng cao chất lượng đào tạo của cơ sở giáo dục. Chan (2014) khẳng định rằng những người học tham gia tích hợp công nghệ trên nhiều lĩnh vực khác nhau có triển vọng lớn hơn đáng kể so với những người không tham gia (Landa et al., 2021). Với sự hỗ trợ của công nghệ, các nhà giáo dục có thể sử dụng nhiều phương pháp giảng dạy khác nhau như bài giảng trực tuyến, video hướng dẫn, học tập theo trò chơi và nền tảng trực tuyến để tạo ra môi trường học tập tương tác và hấp dẫn. Đồng thời, công nghệ hỗ trợ theo dõi và phân tích dữ liệu học tập, do đó cung cấp phản hồi được cá nhân hóa và điều chỉnh quy trình giảng dạy để tối ưu hóa hiệu quả học tập. (Huy và c.s., 2023).

Nghiên cứu của Bellarhmouch và cộng sự (2025) tiếp cận cam kết học tập không chỉ như một khái niệm trừu tượng mà còn như một tập hợp các chỉ số hành vi đo lường được (*behavioral indicators*) thông qua hoạt động đánh giá (quiz, exam) và

tham gia bài học. Việc áp dụng các thuật toán học máy để dự đoán mức độ cam kết ở nhiều cấp độ cho phép phát hiện sớm người học có nguy cơ giảm sút sự tham gia, từ đó cung cấp khả năng can thiệp kịp thời và cá nhân hóa quá trình học tập. Dù nghiên cứu tập trung mạnh vào khía cạnh định lượng và hành vi, chưa xem xét chiều cạnh cảm xúc và nhận thức của người học, nó vẫn đề xuất cam kết học tập như là chỉ số hành vi cho thấy khả năng thích ứng và hội nhập của sinh viên trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục. Tuy nhiên, để đạt được cái nhìn toàn diện hơn, cần bổ sung các yếu tố văn hóa – xã hội, động lực học tập nội tại, và mối quan hệ giảng viên – người học vào mô hình, nhằm tránh việc giản lược sự cam kết học tập của người học chỉ ở mức đo đạc các tín hiệu hành vi đơn thuần. (Bellarhmouch et al., 2025)

Ở tiếp cận nghiên cứu vi mô hơn, các nghiên cứu hiện nay về cam kết học tập khá tập trung vào bối cảnh các lớp học ngôn ngữ. Với sự tiến bộ của công nghệ và những khuyến khích tham gia học tập của người học mà nó mang lại, nhiều nghiên cứu kỳ vọng việc số hoá môi trường học tập sẽ thúc đẩy trải nghiệm tích cực của người học. Trong môi trường học tập này, cam kết học tập thường được xem xét dưới góc độ hành vi, cảm xúc và nhận thức, phản ánh mức độ tham gia tích cực vào các hoạt động học tập ngôn ngữ cũng như khả năng duy trì nỗ lực trước các thách thức đặc thù của việc học ngoại ngữ. Sự thay đổi công nghệ và phương pháp giảng dạy mở ra các hướng tiếp cận mới, chẳng hạn như việc ứng dụng trí tuệ nhân tạo sinh trong lớp học EFL đã chứng minh khả năng nâng cao tính sáng tạo và mức độ tham gia của người học (Khosro et al., 2025).

Giáo dục Việt Nam cũng chú trọng đến việc tương tác tích cực của người học trong môi trường học số. Thông tư 02/2025/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Khung năng lực số cho người học coi việc giao tiếp và hợp tác trong môi trường số là một trong những năng lực quan trọng của người học. Việc tương tác, chia sẻ thông tin, làm việc nhóm và tham gia các cộng đồng trực tuyến là biểu hiện cho sự cam kết học tập của người học trong môi trường học tập kỹ thuật số. Cam kết học tập, theo các tiếp cận phổ biến như của hai đại diện Fredricks hay Schaufeli, bao gồm cả hành vi (mức độ tham gia tích cực vào hoạt động học tập) và cảm xúc (sự gắn kết với cộng đồng, thái độ tích cực với môi trường học tập). Các yêu cầu trong miền (II) như “tương tác, chia sẻ thông tin, làm việc nhóm, tham gia các cộng đồng trực tuyến” cho thấy yêu cầu về việc sử dụng được công nghệ số để thể hiện mức độ tham gia chủ động và duy trì kết nối cộng đồng với môi trường học tập. (Báo Điện tử Chính phủ, 2025)

Bằng những lợi ích to lớn được mang lại dựa trên nền tảng công nghệ, giáo dục trực tuyến đã thuyết phục được cũng như có sự gia tăng đáng kể ở các trường đại học

uy tín và các quốc gia có giáo dục đại học phát triển trên thế giới, điều này khiến sự cam kết học tập của người học trở thành một khía cạnh then chốt cho tính hiệu quả và chất lượng của đào tạo trực tuyến. Do đó, sự cam kết học tập không chỉ là yếu tố quan trọng trong quá trình giáo dục mà còn là một mục tiêu quan trọng cần được đảm bảo và khuyến khích trong quá trình giáo dục. Đặc biệt trong định hướng đổi mới giáo dục hiện nay – giáo dục ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số.

1.3. Các yếu tố ảnh hưởng tới sự cam kết học tập của sinh viên

1.3.1 Nhóm các yếu tố từ cá nhân sinh viên

Mối liên hệ mật thiết của động lực học tập với cam kết học tập

Cam kết học tập và động lực học tập có mối liên hệ mật thiết được nhiều nhà nghiên cứu phát hiện và khẳng định. Do đó, việc nghiên cứu cam kết học tập không thể tách rời với động lực học tập, động lực học tập đóng vai trò như yếu tố thúc đẩy cam kết học tập của sinh viên. Cùng nhau chúng có mối liên hệ chặt chẽ với kết quả học tập của sinh viên.

Động lực học tập được nhiều nhà nghiên cứu tìm hiểu và xây dựng công cụ đo. Trong đó, công cụ của Pintrich và cộng sự (1991) tập trung tiếp cận từ đánh giá của cá nhân sinh viên trong quá trình học tập của họ. Pintrich và cộng sự đã thiết kế bộ công cụ MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) để đo động lực học tập và chiến lược học tập của sinh viên. Nhóm tác giả coi động lực học tập bao gồm các cấu phần về giá trị (*value components*), cấu phần về sự kỳ vọng (*expectancy components*), và cấu phần về sự ảnh hưởng (*affective components*). Trong đó, cấu phần về giá trị bao gồm động lực học tập nội tại (*intrinsic goal orientation*), động lực học tập ngoại tại (*extrinsic goal orientation*), và giá trị nhiệm vụ (*task value*); cấu phần về sự kỳ vọng bao gồm niềm tin (*control beliefs*) và năng lực bản thân (*self-efficacy for learning and performance*); cuối cùng tác giả coi sự lo âu của sinh viên cho các bài kiểm tra và kỳ thi là cấu phần ảnh hưởng tới động lực học tập. (Pintrich et al., 1991b).

Động lực nội tại là định hướng mục tiêu liên quan đến nhận thức của học sinh về lý do họ tham gia vào một nhiệm vụ học tập. Trong MSLQ, nó đề cập đến các mục tiêu chung của học sinh hoặc định hướng cho toàn bộ khóa học. Định hướng mục tiêu nội tại cụ thể là về mức độ mà học sinh cảm thấy mình tham gia vào một nhiệm vụ vì những lý do như thử thách, tò mò, hay mong muốn hiểu biết sâu rộng. Khi học sinh có định hướng mục tiêu nội tại, sự tham gia của họ vào nhiệm vụ học tập là mục đích tự thân, tức là họ tham gia vì bản thân nhiệm vụ đó chứ không phải vì một mục đích bên ngoài nào khác.

Động lực ngoại tại là định hướng mục tiêu bên ngoài trong học tập, liên quan đến mức độ mà học sinh tham gia vào một nhiệm vụ vì những lý do bên ngoài (như điểm số, phần thưởng, thành tích, sự đánh giá của người khác, và sự cạnh tranh,...). Khi học sinh có định hướng mục tiêu bên ngoài cao, việc tham gia vào nhiệm vụ học tập chỉ là phương tiện để đạt được các mục đích bên ngoài này. Mối quan tâm chính của họ không phải là bản thân nhiệm vụ học tập mà là những yếu tố bên ngoài như điểm số, phần thưởng, hay so sánh thành tích với người khác.

MSLQ được thiết kế để đo lường động lực học tập nội tại (IM) và động lực học tập ngoại tại (EM) cụ thể cho từng khóa học (theo Duncan & McKeachie, 2005; Pintrich và cộng sự, 1991, dẫn theo (Nielsen, 2018)). Vì vậy, phần lớn các nghiên cứu sử dụng thang đo MSLQ-IM và MSLQ-EM để so sánh động lực học tập giữa các nhóm sinh viên, thông qua các phương pháp nghiên cứu cắt ngang hoặc theo chiều dọc. Một số nghiên cứu cắt ngang đã điều tra các khác biệt về động lực học tập giữa các nhóm sinh viên khác nhau dựa trên các yếu tố như giới tính, tuổi tác, và các khác biệt khác. (Nielsen, 2018)

Trong đào tạo trực tuyến, khi sử dụng công nghệ hiệu quả có thể nâng cao sự tương tác của học sinh trong giai đoạn đầu, các hoạt động hợp tác và học tập sau lớp học. Nó cũng có thể cải thiện hiệu quả giảng dạy, tăng khả năng tiếp cận với người học toàn cầu, đưa ra lịch trình linh hoạt, giảm chi phí và giảm ô nhiễm môi trường. Các nghiên cứu đã cho thấy khi ứng dụng công nghệ trong đào tạo, điểm số của học sinh tăng lên trong năm đầu tiên thực hiện. Nhưng bên cạnh những tác động tích cực, những hạn chế của việc ứng dụng công nghệ trong giáo dục hiện nay khiến đào tạo trực tuyến cũng cần chú trọng khắc phục bao gồm tăng cơ hội giao lưu, giảm khả năng tập trung, trí tưởng tượng và khả năng tư duy của sinh viên, cũng như tăng thời gian, chi phí và gánh nặng liên quan đến sức khỏe cho giảng viên (McLaren et al., 2022); (Raja & Nagasubramani, 2018); (Caciuc & Alexandrache, 2013); (Y. H. Wang, 2020).

Nhiều nghiên cứu đã phát hiện mối quan hệ giữa cam kết học tập, động lực học tập với các yếu tố khác nhau trong sự thành công trong học tập và công việc của sinh viên. (Filgona et al., 2020; Hong et al., 2017; X. Zhang et al., 2024). Tác giả Hong và cộng sự xem động lực học tập và cam kết học tập là hai yếu tố quan trọng quyết định đến hiệu quả học tập của sinh viên tại trường đại học. Nhóm tác giả cho rằng khi động lực học tập đạt mức cao sẽ có sự cam kết học tập cao hơn và đạt được những kết quả (*academic result*) xuất sắc trong học tập (Hong et al., 2017). Sở dĩ như vậy là vì sinh viên có động lực học tập cao thường chăm chỉ, kiên trì và chủ động

trong học tập hơn. Baron và Donn chỉ ra những học sinh có động lực cao có một số đặc điểm như chủ động, siêng năng và tích cực trong học tập, không dễ hài lòng, đúng giờ và kỷ luật, luôn cố gắng học tập với kết quả tốt nhất. Ngoài ra, những học sinh có động lực cao đạt được thành tích học tập bằng cách tham gia vào các hành vi như học tập, đặt câu hỏi, tìm kiếm lời khuyên và tham gia vào các lớp học, phòng thí nghiệm và nhóm nghiên cứu. (Schunk, Pintrich, & Meece (dẫn theo Filgona và c.s., 2020))

Cùng với cam kết học tập, động lực học tập cũng được nghiên cứu rộng rãi trong bối cảnh giáo dục đại học, chủ yếu là động lực đạt được thành tích, động lực học tập của sinh viên và việc tự điều chỉnh việc học bao gồm các khía cạnh động lực và động lực làm việc và nghề nghiệp (Wentzel & Miele, 2016, dẫn theo (Fredricks và c.s., 2016)). Các nghiên cứu cũng khám phá ra mối quan hệ thuận của động lực học tập với cam kết học tập, và cả hai yếu tố cùng tác động thuận đến kết quả học tập và trải nghiệm của sinh viên tại trường đại học. (Hong và c.s., 2017; Lei và c.s., 2024).

Các nghiên cứu về động lực học tập và cam kết học tập trong đào tạo trực tuyến có sự tập trung khái niệm vào động lực nội tại và động lực ngoại tại của người học. Bộ công cụ MSLQ được thiết kế để đo lường động lực học tập nội tại (*intrinsic motivation - IM*) và động lực học tập ngoại tại (*extrinsic motivation - EM*) cụ thể cho từng khóa học (theo Duncan & McKeachie, 2005; Pintrich và cộng sự, 1991, dẫn theo (Nielsen, 2018)). Yoo và Huang (2013) cũng đã tạo ra bộ công cụ ngắn được thiết kế để đo lường động lực nội tại (*intrinsic motivation*) và cả động lực ngoại tại ngắn hạn và dài hạn (*short-term and long-term extrinsic motivation*). Công cụ này tương tự như thang đo động lực nội tại và ngoại tại của MSLQ với động lực nội gồm bốn mục, động lực ngoại ngắn hạn và dài hạn gồm 3 mục cho mỗi nhóm. (Yoo & Huang, 2013). Hong và cộng sự cũng trình bày về động lực học tập nội tại của sinh viên. Nhóm tác giả chỉ ra rằng động lực học tập nội tại (*intrinsic motivation*) khi học tiếng Trung của sinh viên mà mạnh mẽ sẽ giúp họ cảm thấy tự tin hơn về khả năng học trực tuyến của mình. Ngoài ra, việc dành thời gian tham gia học tập liên tục (*flow experience*) có mối liên hệ với tiến bộ trong học tập của sinh viên. (Hong et al., 2017).

Khi tiến hành kiểm tra mối quan hệ giữa động lực học tập, cam kết học tập và hiệu quả học tập của sinh viên, Lei và cộng sự đã tổng hợp các quan điểm về động lực học tập như sau: Động lực học tập được hiểu là sự thúc đẩy cải thiện hành vi học tập của cá nhân, hướng đến mục đích học tập và duy trì hoạt động học tập (Tollefson, 2000). Đây là yếu tố thúc đẩy sinh viên tập trung hơn vào học tập và đạt được kết quả học tập tốt hơn. Theo nghiên cứu của Sánchez-Bolívar và Martínez-Martínez (2022),

mức độ động lực học tập khác nhau sẽ dẫn đến sự khác biệt trong mức độ cam kết của sinh viên với quá trình học tập. (Dẫn theo Lei và c.s., 2024).

Các nghiên cứu cũng đã chỉ ra rằng động lực học tập và thành tích học tập của sinh viên đại học có mối liên hệ chặt chẽ (Liu & Chang, 2022). Các yếu tố như đặc điểm cá nhân và sự đa dạng trong động lực học tập cũng có ảnh hưởng đến việc học tập của sinh viên. Do đó, hiểu biết sâu sắc về các yếu tố này là cần thiết để giúp sinh viên có thể tối đa hóa tiềm năng học tập của mình. (Dẫn theo Lei và c.s., 2024).

Như vậy, động lực học tập và cam kết học tập gắn bó chặt chẽ như hai mặt của một quá trình. Động lực học tập giữ vai trò định hướng và thúc đẩy, trong khi cam kết học tập phản ánh mức độ nỗ lực, kiên trì và sự tham gia thực tế của sinh viên vào quá trình học. Các kết quả thực nghiệm đều chỉ ra rằng, sinh viên có động lực học tập cao thường gắn bó hơn với nhiệm vụ học tập, chủ động hơn trong quá trình học, bền bỉ vượt qua khó khăn và vì thế cũng đạt thành tích tốt hơn. Ngược lại, sự suy giảm động lực dễ kéo theo sự giảm sút trong cam kết, từ đó ảnh hưởng tiêu cực đến kết quả học tập. Đặc biệt trong môi trường đào tạo trực tuyến, mối quan hệ này càng trở nên nổi bật: công nghệ mở ra nhiều cơ hội tiếp cận tri thức nhưng đồng thời cũng tạo ra không ít thách thức về khả năng tập trung và duy trì sự cam kết. Tựu chung lại, các nghiên cứu đều nhất trí rằng động lực học tập là nền tảng, còn cam kết học tập chính là sự thể hiện cụ thể của nền tảng ấy – và cả hai cùng quyết định chất lượng trải nghiệm cũng như thành công học thuật của sinh viên.

Định hướng học tập và sự cam kết học tập của sinh viên

Các nhà nghiên cứu cũng đã phát hiện ra mối quan hệ giữa định hướng học tập và sự cam kết học tập của người học. Định hướng học tập được xem xét đa dạng thành phần như định hướng kiến thức (*mastery goals*), định hướng thể hiện bản thân với người khác (*performance-approach goals*) trong các nghiên cứu với quy mô khác nhau.

Quá trình nghiên cứu theo cả chiều ngang và chiều dọc từ 2012-2014 của Veiga và cộng sự đã chỉ ra những lớp học được tổ chức theo định hướng kiến thức - nhấn mạnh nỗ lực cá nhân, khuyến khích sự tiến bộ và tạo cảm giác được gắn kết trong tập thể - có mức độ cam kết học tập cao hơn đáng kể. Kết quả nghiên cứu năm 2012 của nhóm học giả cho thấy định hướng kiến thức có mối gắn kết đặc biệt chặt chẽ với sự cam kết học tập, bởi chúng giúp học sinh tập trung nhiều hơn vào quá trình khám phá tri thức, rèn luyện kỹ năng và nuôi dưỡng thái độ tích cực đối với việc học. Kết quả này được khẳng định mạnh mẽ khi đồng nhất với kết quả nghiên cứu chiều dọc năm

2013 của Veiga và cộng sự trên 685 học sinh trung học phổ thông, kết quả cũng cho thấy định hướng kiến thức tác động rõ rệt đến cả ba khía cạnh của cam kết học tập: hành vi, cảm xúc và nhận thức. Trong khi đó, định hướng thể hiện bản thân với người khác ảnh hưởng yếu hơn, và đôi khi đi kèm hệ quả tiêu cực. Trong nghiên cứu năm 2014 với tổng mẫu 4.932 học sinh trung học, bên cạnh việc tái khẳng định Veiga và cộng sự nhận thấy, ở những môi trường học tập chú trọng thành tích, mức độ cam kết của học sinh thường giảm, đặc biệt là với nhóm có kết quả học tập trung bình hoặc thấp. Như vậy, định hướng học tập không chỉ đơn thuần là sự lựa chọn cá nhân, mà còn được hình thành và điều chỉnh mạnh mẽ bởi chính bối cảnh lớp học, là môi trường mà cấu trúc xã hội và cách tổ chức giảng dạy giữ vai trò trung gian quan trọng. (Veiga et al., 2014)

Kết quả nghiên cứu của Veiga và cộng sự về ảnh hưởng tích cực của định hướng kiến thức và định hướng thể hiện bản thân tới sự cam kết học tập cũng được tiếp tục khẳng định trong nghiên cứu sau này của Montenegro và Schmidt (2023) và nghiên cứu của Yang và Liu (2025). Nghiên cứu của Montenegro và Schmidt (2023) tập trung làm rõ điều gì giúp sinh viên năm nhất duy trì sự cam kết học tập trong các khóa học học phần được giảng dạy theo hình thức bài giảng (*lecture-based courses*) nhưng không bắt buộc. Dữ liệu được thu thập từ 340 sinh viên ở bốn trường đại học tại Đức và phân tích bằng hồi quy đa biến cho thấy, sinh viên đặt định hướng kiến thức trong học tập có sự cam kết học tập toàn diện ở cả ba khía cạnh: cảm xúc, hành vi và nhận thức, tức là sinh viên vừa có hứng thú học tập, vừa tích cực tham gia các hoạt động học tập, vừa đầu tư các nguồn lực cá nhân vào học tập. Hơn nữa, khi sinh viên nhận thấy giảng viên hỗ trợ nhiệt tình và tạo điều kiện cho sinh viên chủ động trong học tập (*autonomy support in teaching*) có ảnh hưởng tích cực đến mức độ cam kết của sinh viên về về mặt cảm xúc. Đối với sinh viên có định hướng thể hiện bản thân như vượt trội hơn bạn học thể hiện mức độ cam kết cảm xúc cao hơn so với cam kết nhận thức. Nhóm hai tác giả Yang và Liu (2025) cũng đã nghiên cứu mối quan hệ giữa định hướng học tập và sự cam kết học tập của người học. Với mẫu khảo sát hơn 800 sinh viên ở 20 trường đại học Trung Quốc, kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng định hướng học tập, gồm các định hướng kiến thức và định hướng thể hiện bản thân có mối quan hệ tích cực với mức độ cam kết học tập. (Montenegro & Schmidt, 2023; Yang & Liu, 2025)

Hình thức khoá học trong nghiên cứu của Montenegro và Schmidt (2023) có nét tương đồng với các khóa học học phần cơ bản tổ chức trực tiếp tại Đại học Quốc gia Hà Nội, trong đó giảng viên chịu trách nhiệm chính trong nội dung kiến thức học tập và điều phối hoạt động giảng dạy. Các lớp học theo hình thức này thường có sĩ số lớn nên đặc trưng là hình thức truyền thụ kiến thức một chiều, sinh viên thường nghe

giảng và ít có hoạt động tương tác, thảo luận sâu. Trong bối cảnh này, định hướng học tập về kiến thức và định hướng về thể hiện bản thân tác động thuận chiều đến sự cam kết học tập của sinh viên.

Nhìn chung, các nhà nghiên cứu đi trước khẳng định ảnh hưởng tích cực của định hướng học tập đối với sự cam kết học tập của người học, đặc biệt trong giáo dục đại học (Miller et al., 2021; Roebken, 2007). Thậm chí, định hướng học tập của người học còn được xem là một chỉ báo về sự cam kết của sinh viên (Miller et al., 2021). Chính vì vậy khi nghiên cứu về cam kết học tập của sinh viên, cần xem xét trong mối quan hệ ảnh hưởng với định hướng học tập của họ.

1.3.2 Nhóm các yếu tố từ phía nhà trường

Môi trường và bối cảnh học tập

Việc đo lường sự cam kết học tập có thể chịu ảnh hưởng bởi một số yếu tố khác nhau. Sự cam kết học tập của người học là khái niệm chủ quan có thể khác nhau giữa các cá nhân, do đó các công cụ đo lường không được cá nhân hoá có thể sẽ khiến kết quả đo có sai số. Hơn nữa, các biến thể theo ngữ cảnh dễ ảnh hưởng đến kết quả đo lường, bởi sự cam kết học tập của sinh viên có thể khác nhau tùy thuộc vào môi trường học tập, bối cảnh văn hóa và môn học (Al Mamun et al., 2022; Davis et al., 2012; Gunness et al., 2023; Wilmar & Arnold, 2004). Do đó, khi nghiên cứu về sự cam kết học tập cần giảm thiểu tính chủ quan. Các công cụ đo lường chuẩn hóa chưa phổ biến gây ra những hạn chế khi so sánh và đánh giá và kết luận khái quát hoá về sự cam kết học tập. Ngoài ra, những hạn chế về công nghệ cũng là một yếu tố hết sức quan trọng, vì không phải tất cả mọi sinh viên đều có khả năng tiếp cận công nghệ như nhau vì vậy khi thu thập dữ liệu, có thể dẫn đến sự chênh lệch trong phép đo.

Nghiên cứu của Gunness và cộng sự (2023) đã cho thấy yếu tố “khả năng đáp ứng đổi mới giảng dạy” (*Responsiveness to Instructional Innovation - RII*) có thể nâng cao sự cam kết học tập thông qua “tính đổi mới công nghệ cá nhân” (*Personal Technological Innovativeness - PTI*) và “nhận thức về tính hữu ích” (*Perceived Usefulness - PU*) của hệ thống học tập trực tuyến. Điều này cho thấy đổi mới trong phương pháp và công cụ giảng dạy không chỉ tăng cường sự tham gia ở nhiều chiều cạnh cam kết học tập, mà còn gián tiếp cải thiện cách sinh viên đánh giá trải nghiệm học tập của mình. (Gunness et al., 2023)

Trong bối cảnh giáo dục đại học hiện đại, đặc biệt là đào tạo trực tuyến, các yếu tố cản trở đóng vai trò như những rào chắn vô hình nhưng có ảnh hưởng sâu sắc đến mức độ cam kết học tập của sinh viên. Những yếu tố này thường bao gồm sự quá tải

công việc học tập, dịch vụ học tập không hiệu quả, cảm giác thiếu hỗ trợ xã hội, và đặc biệt là lo âu trước các kỳ thi hoặc bài kiểm tra.

Theo Salanova và cộng sự (2020), các yếu tố cản trở không tác động trực tiếp đến kết quả học tập, mà ảnh hưởng gián tiếp thông qua việc làm suy giảm trạng thái tâm lý tích cực của sinh viên, cụ thể là sự cam kết học tập. Sinh viên khi đối mặt với quá nhiều rào cản có xu hướng mất đi sự nhiệt tình, sự say mê trong học tập, và giảm mức độ tận tâm – ba yếu tố cốt lõi cấu thành nên cam kết học tập. (Salanova et al., 2010)

Thực tiễn cho thấy, khi sinh viên cảm thấy bị áp lực bởi khối lượng học tập vượt quá khả năng cá nhân, thiếu các công cụ hỗ trợ kỹ thuật cần thiết trong đào tạo trực tuyến, hoặc nhận được ít phản hồi và hỗ trợ từ giảng viên, họ dễ rơi vào trạng thái tâm lý bị động, hoài nghi và rút lui khỏi quá trình học tập chủ động. Nói cách khác, sinh viên càng cảm nhận rõ các yếu tố cản trở, thì mức độ cam kết học tập càng suy giảm.

Điều này phù hợp với các lý thuyết xã hội học về cấu trúc và hành vi, trong đó môi trường học tập không thuận lợi được xem là một loại áp lực cấu trúc (*structural strain*), khiến hành vi học tập tích cực không thể phát triển một cách ổn định. Đồng thời, từ góc nhìn của tâm lý học tích cực, sự suy giảm mức độ cam kết cũng liên quan đến sự xói mòn của vốn tâm lý học thuật (*academic psychological capital*), bao gồm hy vọng, sự tự tin, khả năng phục hồi và lạc quan. (Carmona-Halty et al., 2021)

Do đó, việc giảm thiểu các yếu tố cản trở là một chiến lược cần thiết để bảo vệ và gia tăng sự cam kết học tập của sinh viên – yếu tố trung gian quan trọng trong việc nâng cao thành tích học tập và chất lượng đào tạo đại học nói chung.

Yếu tố giảng viên và thiết kế dạy học

Trong giáo dục trực tuyến, người giảng viên và thiết kế dạy học của Thầy, Cô đóng vai trò thiết yếu trong việc thúc đẩy sự cam kết học tập của người học. Khi bắt tay vào giảng dạy trực tuyến, nhiều thầy cô thường bối rối với sự đa dạng của các công cụ và nền tảng công nghệ, và phần lớn tìm cách “sao chép” lớp học truyền thống sang lớp học trực tuyến. Nhưng thật ra, rào cản về công nghệ cần phải đặt phía sau cách chúng ta thiết kế bài học và lựa chọn phương pháp sư phạm. Khi định hướng học tập được xác định rõ ràng, nội dung được sắp xếp hợp lý và chiến lược giảng dạy phù hợp được áp dụng, cam kết học tập cũng như hiệu quả học tập sẽ được nâng cao. Đồng thời trong các lớp học trực tuyến như vậy, giảng viên cần nắm vững và tận dụng

được sức mạnh của các công cụ và hệ thống quản lý học tập để chú trọng tạo ra sự tương tác hiệu quả với người học.

Các nghiên cứu về cam kết học tập tập trung vào nhận thức của người học về cách tổ chức hoạt động dạy học của giáo viên và tác động của chúng đến sự cam kết học tập, đặc biệt là cam kết hành vi. Olivier và cộng sự (2025) đã khảo sát cách học sinh đánh giá các yếu tố như việc áp dụng quy tắc, hỗ trợ nhu cầu học tập và sự đối xử khác biệt của giáo viên, từ đó phân tích mối liên hệ với các chỉ báo cam kết hành vi (*behavioral engagement*), niềm tin về năng lực, giá trị nhiệm vụ và thành tích học tập. Kết quả phân tích trên 3.710 học sinh và 245 lớp học cho thấy, những môi trường học tập mà học sinh nhận thức là tích cực và hỗ trợ, đặc biệt khi giáo viên vừa duy trì kỷ luật vừa đáp ứng nhu cầu cá nhân, có liên quan đến mức cam kết hành vi cao hơn. Ngược lại, việc đối xử khác biệt, nếu không được bù đắp bởi các yếu tố tích cực khác, có xu hướng đi kèm với mức cam kết hành vi thấp và thành tích học tập hạn chế. Kết quả nghiên cứu đã cho thấy vai trò then chốt của cách thức học sinh cảm nhận về hoạt động giảng dạy trong việc hình thành mức độ cam kết và nỗ lực của các em trong quá trình học tập. (Olivier et al., 2025)

Thiết kế dạy học – bao gồm việc tổ chức nội dung, lựa chọn công cụ học tập, và chiến lược sư phạm – cũng đóng vai trò quyết định. Gray và DiLoreto (2016) chỉ ra rằng một môi trường học tập trực tuyến được thiết kế tốt, có tính tương tác cao và phù hợp với định hướng học tập sẽ thúc đẩy sự hài lòng, nhận thức về hiệu quả học tập và mức độ cam kết của sinh viên. Tính rõ ràng trong cấu trúc khóa học, sự nhất quán trong giao diện học tập và sự tích hợp hợp lý giữa nội dung và phương pháp đánh giá đều là những yếu tố cốt lõi. (Gray & DiLoreto, 2016)

Thực vậy, thiết kế và phong cách giảng dạy của giảng viên được coi là yếu tố dự báo mạnh mẽ nhất trong cam kết học tập trực tuyến của sinh viên. Giảng viên hỗ trợ tự chủ giúp thỏa mãn ba nhu cầu tâm lý cơ bản (tự chủ, năng lực, kết nối) của sinh viên, từ đó duy trì cam kết học tập lâu dài. Ngược lại, nếu giảng viên dạy trực tuyến theo phương pháp truyền thống một chiều, tương tác trực tuyến nghèo nàn sẽ làm suy sụt nghiêm trọng hứng thú học tập. Bên cạnh giảng viên, các dịch vụ hỗ trợ của nhà trường như hệ thống quản lý học tập (LMS) hoạt động trơn tru, thư viện số phong phú và sự hỗ trợ kỹ thuật kịp thời là điều kiện cần để nâng cao trải nghiệm cảm xúc trực tuyến của người học. (Lê Khánh Vân và Lê Thế Vũ, 2026; Phùng Quang Anh và cộng sự, 2026)

Ngoài ra, Alabbasi (2022) nhấn mạnh rằng giảng viên có vai trò quan trọng trong việc khơi gợi sự hứng thú thông qua cách truyền đạt, khả năng dẫn dắt thảo luận và áp dụng các kỹ thuật giảng dạy linh hoạt. Sự đa dạng trong hoạt động học tập – như học nhóm, phản hồi ngang hàng, thuyết trình trực tuyến – nếu được giảng viên lồng ghép hiệu quả, sẽ tạo nên môi trường học tập năng động, tăng cường sự tham gia của sinh viên. (Alabbasi, 2022)

Đặc biệt trong lĩnh vực giáo dục chuyên biệt như y khoa, nghiên cứu của Elshami et al. (2022) cho thấy rằng thiết kế khóa học trực tuyến cần chú trọng đến các yếu tố mô phỏng, thực hành ảo và phản hồi cá nhân hóa. Giảng viên cần được đào tạo để thích ứng với công nghệ, biết cách sử dụng các công cụ trực tuyến nhằm duy trì sự hiện diện học thuật và hỗ trợ sinh viên toàn diện. (Elshami et al., 2022)

Thêm vào đó, các yếu tố khác như mức độ hài lòng của sinh viên với khóa học (*student satisfaction*), nhận thức về hiệu quả học tập (*perceived learning*), và chất lượng thiết kế bài giảng cũng có mối quan hệ tích cực với sự cam kết học tập trong môi trường trực tuyến (Alabbasi, 2022; Gray & DiLoreto, 2016). Điều này cho thấy rằng không chỉ các yếu tố hoàn cảnh cá nhân mà còn cả các yếu tố thiết kế sư phạm và tổ chức lớp học cũng đóng vai trò quan trọng.

L. Dee Fink (2007) nhấn mạnh rằng một trong những yếu tố then chốt thúc đẩy sự cam kết của sinh viên chính là định hướng học tập rõ ràng được xây dựng trong khuôn khổ mô hình Integrated Course Design (ICD – *Tạm dịch: Thiết kế học phần có tính gắn kết cao*). Thay vì chỉ dừng lại ở việc liệt kê các chủ đề, giảng viên cần xác định cụ thể sinh viên sẽ đạt được gì sau khóa học. Khi các định hướng này được trình bày một cách minh bạch và hấp dẫn, sinh viên cảm thấy khóa học có ý nghĩa hơn, từ đó gia tăng động lực học tập tự thân và sự cam kết trong học tập. Quan trọng hơn, định hướng rõ ràng không chỉ là lời tuyên bố mà còn định hướng trực tiếp cho việc thiết kế hoạt động học tập theo hướng học tập chủ động và cho phương pháp đánh giá mang tính giáo dục. Sự liên kết chặt chẽ giữa định hướng – hoạt động – đánh giá giúp sinh viên thấy rõ mối quan hệ giữa những gì họ làm và kết quả đạt được, qua đó duy trì sự gắn bó và hứng thú. Fink cũng đưa ra minh chứng thực nghiệm cho thấy khi ICD được áp dụng với định hướng học tập cụ thể, sinh viên trong lớp đã đạt kết quả cao hơn đáng kể ở 5/6 loại hình học tập so với lớp truyền thống, qua đó khẳng định rằng định hướng học tập là động lực cốt lõi thúc đẩy sự cam kết và thành công của sinh viên. (Fink, 2007)

Có thể thấy rằng giảng viên không chỉ là người truyền đạt kiến thức, mà còn là người thiết kế trải nghiệm học tập. Khi giảng viên được trang bị kỹ năng sư phạm số và có chiến lược thiết kế bài giảng hiệu quả, Thầy Cô sẽ trở thành tác nhân tích cực trong việc thúc đẩy sự cam kết học tập, đặc biệt trong môi trường học trực tuyến đầy thách thức.

Tính tương tác trong học tập

Các nghiên cứu về cam kết học tập phần lớn triển khai quan sát và đo lường các chỉ báo về hành vi như mức độ tham gia vào các hoạt động lớp học, sự chuẩn bị trước giờ học hay mức độ tương tác với giảng viên và bạn học. Ở đây, cam kết học tập thường gắn với các hoạt động trong lớp và môi trường học đường cụ thể, trong đó yếu tố xã hội, văn hoá và thể chế tác động trực tiếp đến người học (Fredricks et al., 2004). Trên nền tảng đó, nhiều nghiên cứu sau này đã mở rộng phạm vi xem xét khi đặt cam kết học tập trong mối quan hệ với các hình thức học tập đa dạng như trực tuyến, kết hợp (*blended*) hay song song (*hybrid*), đồng thời nhấn mạnh vai trò trung tâm của sự tương tác, giao tiếp và kết nối xã hội trong việc duy trì sự cam kết. Chẳng hạn, học trực tuyến không đồng thời (*asynchronous*) thường khuyến khích cam kết về nhận thức (*cognitive engagement*), trong khi học trực tuyến đồng thời (*synchronous*) lại chú trọng thúc đẩy cam kết xã hội (*social engagement*) (Bond & Bergdahl, 2023).

Trong bối cảnh đào tạo trực tuyến, sự tương tác là một yếu tố quan trọng thúc đẩy sự tham gia tích cực của sinh viên, từ đó nâng cao sự hài lòng đối với trải nghiệm học tập và đóng vai trò cầu nối để chuyển hoá tác động của các yếu tố bên ngoài (như tính tức thời trong tương tác) thành những trải nghiệm học tập tích cực (Y. Zhang et al., 2024). Nghiên cứu của Zhang, Zhang và Meng (2024) cho thấy, khi sinh viên có mức độ tương tác cao với giảng viên, bạn học hoặc nội dung học tập, họ thường tham gia tích cực hơn vào các hoạt động học tập và phản hồi tích cực hơn về quá trình học. Ngược lại, sự thiếu vắng cơ hội tương tác thường dẫn tới mức cam kết thấp và những đánh giá tiêu cực hơn về khóa học.

Các bộ tiêu chuẩn quốc tế về chất lượng đào tạo trực tuyến cũng khẳng định vai trò trung tâm của cam kết học tập thông qua tính tương tác. Bộ tiêu chuẩn National Standards for Quality Online Courses (NSQ) do Quality Matters và Virtual Learning Leadership Alliance (2019) đề xuất đã tích hợp yếu tố này xuyên suốt các tiêu chí, từ học tập tích cực (*Active Learning*), tương tác của giảng viên (*Instructor Interactions*), đến hỗ trợ và phát triển khả năng tự học (*Learner Support and Independence*). Tương

tự, bộ tiêu chuẩn của North American Council for Online Learning (NACOL) (2007) nhấn mạnh rằng thiết kế hoạt động học tập phải “thu hút người học tham gia học tập tích cực”, với trọng tâm là các hình thức tương tác đa chiều giữa sinh viên với nội dung, với giảng viên và với bạn học. Các tiêu chuẩn của Clayton State University (CSU) (2017) cũng dành riêng một hạng mục cho sự cam kết học tập, trong đó coi ba dạng tương tác cốt lõi – sinh viên – giảng viên (*student–instructor*), sinh viên – bài học (*student–content*), sinh viên – sinh viên (*student–student*) – là nền tảng duy trì sự cam kết và chất lượng học tập.

Ở Việt Nam, hệ thống chính sách cũng đã xác định tầm quan trọng của tính tương tác trong giáo dục số. Thông tư 02/2025/TT-BGDĐT ban hành Khung năng lực số cho người học đã coi việc giao tiếp, chia sẻ thông tin, làm việc nhóm và tham gia cộng đồng trực tuyến là các biểu hiện của cam kết học tập trong môi trường học tập kỹ thuật số (Báo Điện tử Chính phủ, 2025). Như vậy, cam kết học tập không chỉ được đo lường qua hành vi hay cảm xúc cá nhân mà còn phản ánh năng lực kết nối cộng đồng học tập trong môi trường số.

Các bằng chứng thực nghiệm cũng chỉ ra rằng trong đào tạo trực tuyến, khả năng tiếp cận công nghệ thông tin tuy quan trọng nhưng không quyết định trực tiếp đến cam kết học tập mà chỉ tác động gián tiếp thông qua hứng thú học tập. Trong khi đó, tương tác trực tuyến lại có ảnh hưởng tích cực đáng kể đến cam kết học tập ($\beta = 0,35; p < 0,001$) (Zhang và cộng sự, 2024). Điều này chỉ ra rằng, ngay cả trong bối cảnh công nghệ đầy đủ, nhưng nếu thiếu cơ hội giao tiếp, trao đổi và tham gia vào các hoạt động học tập mang tính tương tác, cam kết học tập của sinh viên vẫn có nguy cơ suy giảm.

Cuối cùng, vai trò của giảng viên và thiết kế sư phạm được khẳng định như yếu tố quyết định trong việc thúc đẩy sự tương tác và cam kết học tập. Nghiên cứu của Garrels và Zemliansky (2022) nhấn mạnh rằng thay vì chỉ tập trung vào công cụ, việc thiết kế nội dung rõ ràng, sắp xếp hợp lý và lựa chọn phương pháp giảng dạy phù hợp mới là chìa khóa để nâng cao cam kết học tập trong các lớp học trực tuyến. Giảng viên được coi là nhân tố giữ vai trò trung tâm trong việc khơi gợi sự tương tác hiệu quả, từ đó duy trì sự tham gia tích cực của người học và tối ưu hóa hiệu quả đào tạo.

Salanova và cộng sự (2010) cho rằng các yếu tố hỗ trợ (tính tương tác) không chỉ giúp sinh viên vượt qua những thách thức trong học tập, mà còn đóng vai trò trung tâm trong việc kích hoạt trạng thái tâm lý tích cực – cụ thể là sự cam kết học tập (*study engagement*). Khi cảm nhận được rằng mình được hỗ trợ đầy đủ, sinh viên có xu hướng tăng sự nhiệt tình, nghĩa là có nhiều năng lượng và sẵn sàng nỗ lực trong

học tập; tăng sự tận tâm – cảm giác có ý nghĩa, hứng thú và niềm tự hào trong học tập; và tăng sự say mê – trạng thái tập trung cao độ và đắm chìm trong nhiệm vụ học tập. (Salanova et al., 2010)

Dưới góc nhìn xã hội học cấu trúc-chức năng, các yếu tố hỗ trợ có thể được xem như các thiết chế trung gian (*intervening institutions*) góp phần điều hòa các quan hệ giữa cá nhân với hệ thống giáo dục rộng lớn hơn. Sự hiện diện của các hỗ trợ này tạo ra môi trường học tập thân thiện, đáng tin cậy, từ đó tăng cường mức độ cam kết học tập như một hình thức cam kết xã hội (*social commitment*) trong môi trường học thuật. Hơn nữa, trong bối cảnh đào tạo trực tuyến, vai trò của các yếu tố hỗ trợ (tính tương tác, tính kịp thời) càng trở nên thiết yếu. Khác với đào tạo truyền thống, môi trường học trực tuyến dễ dẫn đến cảm giác cô lập và thiếu kết nối, do đó, các hỗ trợ từ phía nhà trường, giảng viên và các nguồn lực học tập kỹ thuật số trở thành cầu nối giúp sinh viên cảm thấy gắn bó, được lắng nghe và hỗ trợ – từ đó duy trì và gia tăng sự cam kết học tập.

Tóm lại, tính tương tác hiệu quả chính là một trong những yếu tố quan trọng hàng đầu trong việc nâng cao sự cam kết học tập của sinh viên, đặc biệt là trong bối cảnh giáo dục đại học đang chuyển đổi mạnh mẽ theo hướng số hóa và linh hoạt. Trong những mối quan hệ tương tác mà sinh viên cảm nhận được trong đào tạo trực tuyến, cần kể đến tương tác giữa giảng viên và người học, giữa người học với nhau và giữa người học với nhà trường.

Các yếu tố từ phía nhà trường được các nghiên cứu đi trước xem xét từ bối cảnh, môi trường tới sự hiện diện của giảng viên và các phương pháp thiết kế sư phạm, tính tương tác, sự hỗ trợ của nhà trường trong học tập của người học. Mặc dù các nghiên cứu đã chỉ ra cấu trúc và tổ chức khóa học, sự cam kết học tập của sinh viên, tương tác giữa người học, và sự hiện diện của giảng viên góp phần tạo ra sự khác biệt đáng kể trong mức độ hài lòng và nhận thức về kết quả học tập của sinh viên trong môi trường học trực tuyến, thông qua nhiều cơ chế khác nhau. Tuy nhiên, vẫn các nghiên cứu kiểm định mối quan hệ trung gian giữa các biến này còn bỏ ngỏ. (Gray & DiLoreto, 2016)

1.3.3 Nhóm đặc điểm nhân khẩu của sinh viên

Trong quá trình học tập, sinh viên chịu nhiều ảnh hưởng từ các yếu tố nhân khẩu như đặc điểm vùng miền mà họ sinh ra lớn lên, hay những đặc điểm tự nhiên như giới tính, độ tuổi, cho đến những đặc điểm nhóm xã hội mà họ là thành viên như lĩnh vực học/ngành học/khối trường mà họ đang theo học. Cam kết học tập của sinh viên cũng vậy, các nhà nghiên cứu cũng xem xét các yếu tố này trong quá trình tìm hiểu của

mình và nhận thấy cam kết học tập chịu ảnh hưởng từ các yếu tố như giới tính, lĩnh vực tốt nghiệp, khu vực địa lý.

Nghiên cứu của Assunção và cộng sự (2020) cho thấy cam kết học tập (đo trên thang *University Student Engagement Inventory - USEI*) có tính bất biến yếu giữa các quốc gia/khu vực nhưng khi xét theo giới tính và lĩnh vực tốt nghiệp thang đo có tính bất biến mạnh. Mặc dù điều này cho thấy thang đo USEI đo lường tốt giữa các nhóm giới tính và lĩnh vực tốt nghiệp nhưng chưa giải quyết triệt để được khác biệt giữa các quốc gia/khu vực địa lý. Kết quả này đưa ra gợi ý quan trọng về sự ảnh hưởng của các yếu tố như giới tính, lĩnh vực tốt nghiệp hay văn hoá, khu vực sống của sinh viên đến cam kết học tập của họ. Khi nghiên cứu về cam kết học tập, các nhà nghiên cứu cần lưu ý đến các đặc điểm giới và lĩnh vực chuyên ngành học tập, đồng thời tiếp tục khám phá liệu sinh viên ở các văn hoá và môi trường giáo dục khác nhau có cảm nhận về sự cam kết học tập khác nhau.

Kết quả nghiên cứu này cũng đồng thuận với nghiên cứu của Faming Wang và cộng sự (2025). Điểm khác biệt của nghiên cứu này là xem xét cam kết học tập ở cả cấp độ cá nhân và cấp độ tổ chức. Ở cấp độ cá nhân sinh viên, các nhà nghiên cứu cũng nhận thấy nhóm sinh viên nữ và sinh viên thuộc nhóm ngành khoa học tự nhiên và khoa học ứng dụng có mức cam kết học tập kém thích ứng hơn (*maladaptive engagement*) các nhóm khác. Sinh viên đến từ thành thị và có điều kiện kinh tế gia đình cao hơn có cam kết học tập thích ứng hơn (*adaptive engagement*). Tuy nhiên, lý giải cho sự khác biệt này chưa có những lý giải cụ thể và rõ ràng. Do đó, cần có thêm những nghiên cứu bổ sung để khẳng định và lý giải cho mối quan hệ giữa cam kết học tập và đặc điểm xuất thân vùng miền, áp lực kinh tế của sinh viên. Mặc dù không xem xét trên phạm vi rộng lớn xuyên châu lục hay quốc gia nhưng nhóm tác giả đã có phát hiện quan trọng khi nhận thấy không chỉ đặc điểm nhân khẩu của sinh viên ảnh hưởng đến cam kết học tập của họ mà sự cam kết học tập của sinh viên cũng chịu ảnh hưởng bởi mức độ cam kết của cơ sở giáo dục nơi mà họ đang theo học. Thú vị hơn, bản thân các cơ sở giáo dục cũng có đặc điểm nhân khẩu (gồm loại hình công hay tư thục, vị trí địa lý, và thứ hạng trên bảng xếp hạng) và đặc điểm nhân khẩu cũng ảnh hưởng đến mức độ cam kết của nhà trường. Theo đó, các cơ sở giáo dục công hay tư thục hay cơ sở giáo dục ở vị trí địa lý có kinh tế phát triển hay không thì không ảnh hưởng tới mức độ cam kết của nhà trường, nhưng thứ hạng của cơ sở giáo dục cao trên bảng xếp hạng ARWU (Shanghai Ranking) có ảnh hưởng tới mức độ cam kết học tập của tổ chức. (F. Wang et al., 2025)

Li và Lerner (2011) đã thực hiện nghiên cứu theo chiều dọc về cam kết học tập đối với người học vị thành niên tại 13 tiểu bang của Hoa Kỳ với mẫu gồm 1.977 thanh thiếu niên và đặc biệt chú trọng tới lấy mẫu theo đặc điểm nhân khẩu học. Cụ thể ông lấy mẫu theo giới tính (42,6% là nữ), độ tuổi (trung bình 11,0 tuổi, $ĐLC=0,52$ tuổi), lớp học (lớp 5-8), chủng tộc (người Mỹ gốc Âu 62,6%, gốc Latinh 13,7%, gốc Phi (7,6%), gốc Á 3,1%, người Mỹ bản địa 2,9%, và người đa chủng tộc 4,1%, khác 6%), ngôn ngữ sử dụng ngoài tiếng Anh (Tây Ban Nha 34,1%, Trung 6,3%, Nga 1,1%, Việt 2,1%, Creole 1,9% và các ngôn ngữ khác 58,7%). Kết quả nghiên cứu cho thấy những yếu tố nhân khẩu học có mối quan hệ với mức độ cam kết học tập của họ. Khi phân tích cam kết học tập biến đổi theo thời gian, nhóm tác giả nhận thấy các yếu tố ảnh hưởng tới cam kết học tập gồm giới tính, tình trạng kinh tế xã hội và chủng tộc. Trong đó học sinh nam có cam kết học tập kém ổn định hơn học sinh nữ, thanh thiếu niên có hoàn cảnh kinh tế xã hội của gia đình thuộc nhóm thấp hơn có mức độ cam kết học tập thấp hơn, và một số nhóm dân tộc thiểu số (thanh thiếu niên da màu) thường có mức độ cam kết học tập kém ổn định. Về vấn đề này, nhóm tác giả tìm cách giải thích thông qua sự ảnh hưởng của yếu tố nhân khẩu học đến ứng xử của giảng viên trong lớp học hoặc do xung đột về văn hoá. (Li & Lerner, 2011)

Sự cam kết học tập của sinh viên Việt Nam có những nét tương đồng và khác biệt so với sinh viên quốc tế. Nếu như cam kết học tập của sinh viên quốc tế có phân hoá theo đặc điểm giới thì sinh viên Việt Nam mức độ cam kết học tập của cả hai nhóm sinh viên nam và nữ là như nhau (Tăng Thị Thuỳ và cộng sự, 2022). Trong khi đó, sinh viên Việt Nam có sự phân hoá theo năm học. Cụ thể, sinh viên năm thứ nhất có mức độ cam kết học tập thấp hơn so với sinh viên các năm học về sau (Tăng Thị Thuỳ và cộng sự, 2022; Lữ Quốc Vinh và cộng sự, 2026).

Như vậy, có thể thấy rằng sự cam kết học tập của sinh viên ít nhiều chịu ảnh hưởng từ đặc điểm nhân khẩu của các em, mặc dù sinh viên ở các khu vực địa lý khác nhau có thể có những biến động khác nhau về mức độ cam kết học tập và khác biệt giữa các nhóm xã hội. Và mức độ cam kết học tập của cá nhân cũng chịu ảnh hưởng bởi mức độ cam kết học tập của cơ sở đào tạo mà họ đang theo học.

1.3.4 Khả năng can thiệp và cải thiện sự cam kết học tập của sinh viên

Sự cam kết học tập của sinh viên đặc biệt được quan tâm trong môi trường học tập trực tuyến hay môi trường có ứng dụng công nghệ. Sở dĩ như vậy vì môi trường học tập trực tuyến hiện nay vẫn được đánh giá là môi trường khiến sinh viên thường cảm thấy bị cô lập và mất kết nối (Dixson, 2015). Chính vì vậy các nhà nghiên cứu

đi trước tiếp cận sự cam kết học tập của người học thường tìm hiểu qua các khía cạnh chính để hiểu được động lực và hiệu quả của nó. Một số khía cạnh quan trọng bao gồm Tương tác và sử dụng Đa phương tiện (*Interactivity and Multimedia Use*); Thiết kế học tập và sư phạm (*Learning Design and Pedagogy*); Tương tác xã hội và cộng tác (*Social Interaction and Collaboration*); Công nghệ và trải nghiệm người dùng (*Technology and User Experience*); Cá nhân hóa và học tập thích ứng (*Personalization and Adaptive Learning*); Động lực và tự điều chỉnh (*Motivation and Self-regulation*). (Clayton State University, 2017; Gunness và c.s., 2023; Huang và c.s., 2023; Morrison & Jacobsen, 2023; Navío-Marco và c.s., 2024; Wu và c.s., 2024). Cụ thể, các nhà nghiên cứu xem xét ảnh hưởng của các yếu tố tương tác (video, mô phỏng, câu đố) và các thành phần đa phương tiện đến sự cam kết học tập của người học. Bên cạnh đó, thiết kế các khóa học trực tuyến và phương pháp sư phạm cũng được xem xét mức độ ảnh hưởng đến sự cam kết của sinh viên thông qua phân tích cấu trúc của khóa học, chiến lược giảng dạy và sự liên kết của các mục tiêu học tập. Đối với yếu tố tương tác xã hội và các hoạt động cộng tác trong môi trường học tập trực tuyến, các nhà nghiên cứu đánh giá tác động của các cuộc thảo luận nhóm, diễn đàn và các dự án nhóm đối với sự cam kết học tập và kiến thức người học thu được. Một số yếu tố khác được các nhà nghiên cứu xem xét gồm giao diện, tính dễ sử dụng, và nội dung được thiết kế riêng, yếu tố động lực, bao gồm cả động lực học tập nội tại và ngoại tại. Kết quả nghiên cứu cho thấy định dạng nội dung đa dạng có tác động đến đến sở thích và sự cam kết học tập của người học.

Nhiều nhà nghiên cứu đã quan sát thấy rằng ứng dụng công nghệ trong học tập như hình thức đào tạo trực tuyến sẽ tạo ra trải nghiệm học tập tích cực hơn so với các phương pháp tiếp cận không sử dụng công nghệ (Muhtadi, 2013; Tamim et al., 2011; Thai & Tran, 2022; Vinh et al., 2022). Một trong những lợi ích dự kiến của việc sử dụng công nghệ trong giáo dục là tăng cường sự cam kết học tập của học sinh, được định nghĩa là mức độ đầu tư và tham gia cá nhân vào các hoạt động học thuật (Fredricks và cộng sự, 2004). Khi kiểm tra mối quan hệ giữa học tập sử dụng công nghệ giáo dục và sự cam kết học tập, hoặc mức độ tận tâm và kiên trì mà người học thể hiện đối với các mục tiêu học tập của họ, các học giả nhận thấy công nghệ giáo dục thường được sử dụng như một phương tiện để thúc đẩy việc học tập tích cực và sự tham gia của sinh viên, được coi là các yếu tố quan trọng trong việc thúc đẩy sự tham gia học tập (Hong et al., 2017; Teo & Beng Lee, 2010; Y. H. Wang, 2020). Khi người học tích cực tham gia và tương tác với nội dung học tập, họ có xu hướng hiểu và ghi nhớ kiến thức tốt hơn. Công nghệ cung cấp các công cụ và phương tiện tương

tác, khuyến khích sự tham gia và động lực học tập. Các trò chơi giáo dục, hệ thống hỗ trợ học tập và môi trường trực tuyến cho phép người học thực hiện các hoạt động học tập hấp dẫn và đầy thử thách.

Công nghệ trong giảng dạy trực tuyến có thể tăng cường tương tác của học sinh trong giai đoạn đầu, các hoạt động hợp tác và học tập sau giờ học. Nó cũng có thể cải thiện hiệu quả giảng dạy, tăng khả năng tiếp cận với người học toàn cầu, cung cấp lịch trình linh hoạt, giảm chi phí và giảm thiểu ô nhiễm môi trường. Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng điểm số của học sinh tăng lên trong năm đầu tiên triển khai. Tuy nhiên, những hạn chế của công nghệ trong giáo dục dễ gây giảm khả năng tập trung, trí tưởng tượng và khả năng nhận thức của học sinh, cũng như tăng thời gian, chi phí và gánh nặng liên quan đến sức khỏe cho các nhà giáo dục. (Caciuc & Alexandrache, 2013; Khoso et al., 2025; McLaren et al., 2022; Raja & Nagasubramani, 2018; Y. H. Wang, 2020)

Các nhà nghiên cứu cũng xem xét mối quan hệ giữa môi trường học tập trực tuyến với động lực và sự cam kết học tập của sinh viên và nhận thấy rằng môi trường học tập trực tuyến có thể tăng cường động lực và sự cam kết của sinh viên, đặc biệt là thông qua các tính năng đặc thù của công nghệ như nội dung đa phương tiện, hoạt động tương tác và các công cụ mạng xã hội (Teo & Beng Lee, 2010). Đồng thời, các kết quả nghiên cứu trước đây đã khám phá tác động của sự cam kết học tập của học sinh đối với tiến trình học tập của họ trong bối cảnh giáo dục trực tuyến (Hong et al., 2017). Hầu hết các học giả đều đồng ý rằng việc sử dụng công nghệ giáo dục trong đó có hình thức đào tạo trực tuyến có thể tác động tích cực đến sự tham gia, động lực và sự cam kết học tập của học sinh. Các nghiên cứu này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc sử dụng các công nghệ giáo dục theo cách hỗ trợ các định hướng và nhu cầu học tập của học sinh, đồng thời cung cấp đào tạo và hỗ trợ toàn diện cho các nhà giáo dục và học sinh (Hong et al., 2017; Teo & Beng Lee, 2010; Y. H. Wang, 2020).

Mặc dù là một nghiên cứu đặc thù với sinh viên học ngôn ngữ, nhưng bối cảnh nghiên cứu ở Trung Quốc khá gần với văn hoá Việt. Nghiên cứu của Khoso, Wang và Darazi (2025) tập trung khảo sát tác động của việc sử dụng trí tuệ nhân tạo sinh (*Generative Artificial Intelligence – GAI*), cụ thể là ChatGPT, đối với mức độ cam kết học tập và khả năng sáng tạo của sinh viên học ngoại ngữ là tiếng Anh (*English as a Foreign Language – EFL*) Trung Quốc ở bậc đại học. Kết quả chỉ ra rằng ChatGPT không chỉ trực tiếp nâng cao sự cam kết học tập mà còn gián tiếp thúc đẩy sáng tạo thông qua vai trò trung gian của cam kết học tập và vai trò điều tiết của tự hiệu quả sáng tạo. Nghiên cứu kết luận rằng việc tích hợp hợp lý các công cụ AI trong

giảng dạy ngoại ngữ có thể cá nhân hóa tài liệu học tập, khuyến khích tư duy sâu, tăng cường sự tham gia và nuôi dưỡng năng lực sáng tạo ngôn ngữ của sinh viên. Đồng thời, các nhà giáo dục cần chú trọng phát triển niềm tin vào khả năng sáng tạo của người học, từ đó tối đa hóa lợi ích của công nghệ AI đối với trải nghiệm học tập ngoại ngữ. (Khosro et al., 2025)

Nhìn chung, các kết quả nghiên cứu đã được triển khai cho thấy rằng việc ứng dụng và cho phép sinh viên trải nghiệm các công nghệ mới trong giáo dục có thể có tác động tích cực đến sự tham gia học tập của học sinh, đặc biệt là bằng cách thúc đẩy sự cam kết và động lực của học sinh. Tuy nhiên, điều quan trọng là phải đảm bảo rằng các công nghệ này được sử dụng hiệu quả và được tích hợp vào chương trình giảng dạy theo cách hỗ trợ các mục tiêu và nhu cầu học tập của học sinh. Đào tạo và hỗ trợ toàn diện cho cả nhà giáo dục và sinh viên cũng có thể cần thiết để tối đa hóa lợi ích tiềm năng của công nghệ giáo dục trong việc thúc đẩy sự tham gia học tập (Caciuc & Alexandrache, 2013; McLaren et al., 2022; Raja & Nagasubramani, 2018; Y. H. Wang, 2020).

Như vậy, các nhà nghiên cứu đi trước đều thống nhất rằng công nghệ nói chung có tác động tích cực đến việc học, bởi học sinh thấy nó hấp dẫn hơn các tài liệu truyền thống. Tuy nhiên, việc sử dụng công nghệ có chọn lọc và chiến lược là cần thiết để tránh mất tập trung và đảm bảo học tập cộng tác hiệu quả trong môi trường trực tuyến. Ngoài ra, việc tích hợp công nghệ hiệu quả vào quá trình học tập có thể đòi hỏi đầu tư đáng kể vào cơ sở hạ tầng và nguồn lực.

Tiểu kết chương 1

Sự cam kết học tập của sinh viên là một khái niệm quan trọng trong giáo dục đại học bởi nó gắn liền với kết quả học tập, trải nghiệm học đường và hành vi học tập. Không chỉ giúp nâng cao thành tích và hạn chế tình trạng bỏ học, thành tích thấp hay xao nhãng trong học tập,..., cam kết học tập còn đóng vai trò như một “lá chắn” bảo vệ sinh viên trước những nguy cơ tâm lý – xã hội. Phần lớn các nghiên cứu đều thống nhất coi đây là một cấu trúc đa chiều, có tính động, và đặc biệt có thể được tác động thông qua chính sách giáo dục và thiết kế giảng dạy. Để nghiên cứu về cam kết học tập cần xem xét cấu trúc đa chiều và biến động theo thời gian, do đó nghiên cứu cần theo dõi dài hạn, đo lường nhiều chiều, và kết hợp định lượng với phân tích định tính để bắt được quỹ đạo phát triển và cơ chế tác động (Fredricks et al., 2004).

Trong bối cảnh giáo dục trực tuyến nhằm thực hiện chuyển đổi số, cam kết học tập càng trở thành yếu tố then chốt để bảo đảm chất lượng đào tạo. Nó không chỉ

là mục tiêu mà các cơ sở giáo dục hướng tới, mà còn là chỉ báo quan trọng phản ánh mức độ thích ứng của sinh viên với phương thức học tập mới. Nhiều nghiên cứu đã chứng minh mối liên hệ chặt chẽ giữa cam kết học tập với động lực, định hướng, trải nghiệm học tập, thành tích và thậm chí cả hành vi lệch chuẩn.

Từ góc nhìn xã hội học, sự cam kết học tập không phải là trạng thái thụ động mà là một quá trình thực hành có tính chủ thể — bao gồm các thành tố nhận thức (cách hiểu và xử lý thông tin), cảm xúc (phản ứng tình cảm đối với phản hồi), hành vi (thực hiện các điều chỉnh cụ thể) và chủ động (chủ động yêu cầu, thương lượng và kiến tạo ý nghĩa). Khi nghiên cứu về kết quả học tập của người học cần đặt cam kết học tập ở vị trí trung gian. Cụ thể, các yếu tố bối cảnh học tập, động lực nội sinh/ngoại sinh của người học, định hướng học tập, các yếu tố về tổ chức hoạt động dạy và học, các yếu tố về hoàn cảnh cá nhân của sinh viên đều thông qua sự cam kết học tập của người học để tác động đến kết quả học tập.

Sự cam kết học tập của sinh viên chịu ảnh hưởng trực tiếp bởi hai nhóm yếu tố chính: yếu tố bên trong và bên ngoài. Các yếu tố bên trong gồm các đặc điểm như động lực học tập (nội tại và ngoại tại), khả năng tự điều chỉnh việc học, thái độ đối với học tập trực tuyến, kỹ năng sử dụng công nghệ và trải nghiệm học tập trước đó đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành và duy trì mức độ cam kết. Sinh viên có động lực học tập tự thân cao, khả năng tự học tốt và niềm tin vào giá trị của chương trình học thường thể hiện mức độ cam kết cao hơn trong quá trình học tập. Bên cạnh đó, các yếu tố bên ngoài gồm các yếu tố thuộc về nhà trường như hình thức học tập, khối lượng, năm học, tổ chức học tập, sự rõ ràng của chuẩn đầu ra, hoạt động tổ chức dạy và học, tính tương tác trong quá trình học cũng có ảnh hưởng đến mức độ tham gia tích cực của sinh viên.

Khoảng trống nghiên cứu:

Cam kết học tập có thể được xem như chiếc cầu nối giữa điều kiện giảng dạy – học tập và thành công về mặt học thuật của sinh viên. Tuy nhiên, vẫn còn nhiều khoảng trống cần được tiếp tục nghiên cứu và làm rõ, chẳng hạn như sự khác biệt trong cam kết học tập giữa các hình thức đào tạo, hay tác động của yếu tố văn hóa – xã hội trong những bối cảnh quốc gia khác nhau,... Những hướng nghiên cứu này giúp mang lại các đóng góp giá trị cả về mặt lý luận lẫn thực tiễn, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục đại học trong giai đoạn hiện nay. Bên cạnh đó, với sự lan rộng của hình thức học tập trực tuyến trong các trường đại học, các nghiên cứu đi trước

cũng chưa tập trung làm rõ cụ thể sự khác biệt cam kết học tập giữa môi trường học tập này với môi trường học tập truyền thống.

Về mặt học thuật, các nghiên cứu về cam kết học tập còn thiếu sự thống nhất về khung khái niệm khiến việc tổng hợp các kết quả còn gặp nhiều khó khăn. Về thực tiễn, các can thiệp chính sách cần tạo cơ chế khuyến khích sự cam kết học tập giúp chuyển hóa chính sách thành thay đổi tích cực trong quản lý đào tạo và nâng cao kết quả, trải nghiệm học tập của người học.

Trong phạm vi thực hiện của Luận án, tác giả sử dụng kết hợp phương pháp nghiên cứu định lượng và định tính nhằm khám phá thực nghiệm về sự khác biệt cam kết học tập của sinh viên giữa hai môi trường học tập trực tiếp và trực tuyến, chú trọng đến các yếu tố về thiết kế dạy học, tìm hiểu mối liên hệ của sự cam kết học tập với tính tương tác trong học tập giữa giảng viên với người học và giữa người học với nhau, mối liên hệ của sự cam kết học tập với động lực và định hướng học tập của sinh viên, và một số yếu tố khác như đặc điểm nhân khẩu hay các hành vi lệch chuẩn. Đồng thời, các phát hiện của đề tài hướng đến đề xuất chính sách liên quan đến sự cam kết học tập trong đào tạo trực tuyến tại Đại học Quốc gia Hà Nội nói riêng và các cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam nói chung.

Chương 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN, CƠ SỞ THỰC TIỄN VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Từ tổng quan về sự cam kết học tập của sinh viên, chương này sẽ làm rõ khái niệm công cụ, lý thuyết vận dụng và phương pháp nghiên cứu cũng như công cụ đo lường của luận án. Mục đầu tiên trình bày ba khái niệm trọng tâm của luận án gồm: sự cam kết học tập của sinh viên, đào tạo trực tuyến, và hành vi lệch chuẩn trong học tập, yếu tố bên trong – bên ngoài, và kết quả học tập. Các khái niệm này được thao tác để sử dụng trong quá trình xây dựng công cụ khảo sát. Mục 2.2 trình bày về các lý thuyết mà luận án vận dụng gồm: Lý thuyết hành động xã hội của Talcott Parsons, lý thuyết nhu cầu – nguồn lực trong học tập, lý thuyết hệ thống xã hội, và lý thuyết tự quyết. Các quan điểm lý thuyết được sử dụng để định hướng xây dựng câu hỏi trong công cụ khảo sát. Mục cuối cùng trình bày về phương pháp nghiên cứu và công cụ đo lường của luận án.

2.1 Khái niệm cơ bản

2.1.1 Sự cam kết học tập của sinh viên

Khái niệm “sự cam kết” (*engagement*) ban đầu không xuất phát từ các nghiên cứu về giáo dục mà từ các nghiên cứu về nghề nghiệp và việc làm. Khái niệm này gần đây đã được điều chỉnh cho phù hợp với lĩnh vực giáo dục (Assunção et al., 2020). Nghiên cứu của Assunção và cộng sự (2020) lần theo khái niệm đầu tiên về “cam kết” và phát hiện ra rằng nó bắt nguồn từ khái niệm “kiệt sức” do Maslach và Leiter (1997) đưa ra. Theo hai tác giả này, trong khi kiệt sức là một khái niệm đề cập đến sự xói mòn của sự gắn kết, thì sự gắn kết được coi là trạng thái đối lập với sự kiệt sức và được định nghĩa với các khía cạnh (1) cảm giác tràn đầy năng lượng, (2) sự cam kết và (3) sự hoàn thành. Khi sự gắn kết không còn nữa, năng lượng cạn kiệt, sự cam kết trở nên hoài nghi và năng suất trở nên kém hiệu quả, đó là lúc sự kiệt sức xuất hiện. Theo quan điểm này, nhân viên được đánh giá dựa trên trục gắn kết-sự kiệt sức liên quan đến công việc. Tuy nhiên, cách quan niệm này, cũng theo Assunção và cộng sự (2020), có một khuyết điểm là một số người không thấy mệt mỏi và cũng không nhất thiết phải dấn thân vào công việc của mình. (Nguyen et al., 2024)

Mặc dù được tiếp cận chủ yếu như một trạng thái tâm lý, nhiều nghiên cứu cho thấy sự cam kết học tập (*student engagement*) có mối quan hệ chặt chẽ với các hành vi học tập có thể quan sát được, đặc biệt là mức độ tuân thủ các chuẩn mực học tập và sự tham gia chủ động vào các hoạt động học tập. Các nghiên cứu về cam kết học tập của sinh viên trong hai thập kỷ qua, tập trung vào vai trò của sự cam kết học tập

trong việc giải quyết các vấn đề giáo dục như tỷ lệ đạt chuẩn đầu ra thấp, tỷ lệ bỏ học cao. Sự cam kết học tập đã được nghiên cứu trong nhiều bối cảnh và được coi là yếu tố quan trọng giúp cải thiện điểm số, thậm chí giúp sinh viên tránh được các vấn đề xã hội như phạm pháp và trầm cảm. Sự cam kết học tập được coi là một "siêu cấu trúc" (*meta-construct*) bao gồm các yếu tố hành vi, nhận thức và cảm xúc, dễ hiểu và quan sát được. Từ góc độ quản lý, sự cam kết học tập của sinh viên là yếu tố có thể can thiệp để điều chỉnh được. Sự cam kết học tập có thể thay đổi khi giảng viên tạo môi trường lớp học có sự hỗ trợ, có tính thử thách và ý nghĩa cho sinh viên. (Fredricks et al., 2016). Quan điểm hiện tại của các học giả về sự cam kết học tập cho thấy các khía cạnh đa dạng của nó, nhưng họ đồng ý rằng sự cam kết học tập của sinh viên bao gồm sự cống hiến và đầu tư mà sinh viên dành cho các nỗ lực học tập của mình, vượt ra ngoài sự tham dự và thành tích học tập đơn thuần (Gunness et al., 2023).

Thuật ngữ “cam kết học tập” trong các nghiên cứu ở Việt Nam được đề cập thông qua nhiều cụm từ khác nhau như sự tham gia học tập, sự gắn kết học tập, tính tích cực học tập, ... (Tăng Thị Thuỳ và cộng sự, 2022; Lê Quốc Vinh và cộng sự, 2026; Lê Thái Phụng, 2024; Lê Khánh Vân, Lê Thế Vũ, 2026). Sự chưa thống nhất thuật ngữ này đến từ quá trình dịch thuật nhằm Việt hoá thuật ngữ quốc tế của các học giả trong nước. Các cụm từ này đều phản ánh toàn bộ hoặc một phần nội hàm của thuật ngữ “engagement”. Thực tế là, bản thân thuật ngữ engagement cũng có nhiều cách đề cập khác nhau trong các nghiên cứu quốc tế, như student engagement, learning engagement, academic engagement,... Mặc dù vậy, các nghiên cứu trong nước cần có sự thống nhất thuật ngữ này để phát triển các nghiên cứu liên quan trong thời gian tới. Luận án cũng góp phần đề xuất dịch thuật thuật ngữ trên sang tiếng Việt bằng cụm từ “sự cam kết học tập” nhằm thể hiện rõ tính chủ động của người học hơn trong quá trình học tập, đồng thời thể hiện sự gắn kết mạnh mẽ cũng như năng lực tự điều chỉnh của người học trong các môi trường học tập khác nhau, đặc biệt là hình thức học tập trực tuyến – vốn là hình thức học tập thiếu hụt tương tác xã hội và đòi hỏi đa dạng các kỹ năng của người học như học tập chủ động, khai thác học liệu, lập kế hoạch cá nhân,...

Schaufeli và cộng sự đã định nghĩa sự cam kết với công việc, bao gồm cả cam kết của người học với công việc học tập của họ như sau: Sự cam kết là một trạng thái tinh thần tích cực, thỏa mãn, liên quan đến công việc, được đặc trưng bởi sự nhiệt tình, sự tận tâm và sự say mê. Thay vì một trạng thái nhất thời và cụ thể, sự cam kết đề cập đến một trạng thái nhận thức-tình cảm dai dẳng và lan tỏa hơn, không tập trung vào bất kỳ mục tiêu cụ thể nào; đối tượng, sự kiện, cá nhân, hoặc hành vi

nào. Sự nhiệt tình được đặc trưng bởi mức năng lượng cao và khả năng phục hồi tinh thần trong khi làm việc, sẵn sàng đầu tư công sức vào công việc của một người và sự kiên trì ngay cả khi đối mặt với khó khăn. Sự tận tâm đề cập đến việc tham gia mạnh mẽ vào công việc của một người và trải nghiệm về ý nghĩa, sự hăng hái, nguồn cảm hứng, niềm tự hào và thách thức. Sự say mê, được đặc trưng bởi sự tập trung hoàn toàn và vui vẻ say mê với công việc của một người, theo đó thời gian trôi qua nhanh chóng và một người gặp khó khăn trong việc tách mình ra khỏi công việc. (Schaufeli et al., 2002).

Schaufeli và cộng sự đã định nghĩa sự cam kết với công việc, bao gồm cả mức độ cam kết của sinh viên với công việc học tập (Schaufeli et al., 2002). Định nghĩa này được vận dụng trong luận án như sau:

Sự cam kết học tập là một trạng thái tinh thần tích cực, thỏa mãn, liên quan đến học tập, được đặc trưng bởi nhiệt tình, sự tận tâm và sự say mê. Thay vì một trạng thái nhất thời và cụ thể, sự cam kết đề cập đến một trạng thái nhận thức-tình cảm dai dẳng và lan tỏa hơn, không tập trung vào bất kỳ mục tiêu cụ thể nào; đối tượng, sự kiện, cá nhân, hoặc hành vi nào. *Sự nhiệt tình* được đặc trưng bởi mức năng lượng cao và khả năng phục hồi tinh thần trong khi học tập, sẵn sàng đầu tư công sức vào học tập của người học và sự kiên trì ngay cả khi đối mặt với khó khăn. *Sự tận tâm* đề cập đến việc tham gia mạnh mẽ vào học tập của người học và trải nghiệm về ý nghĩa, sự hăng hái, nguồn cảm hứng, niềm tự hào và thách thức. *Sự say mê* được đặc trưng bởi sự tập trung hoàn toàn và vui vẻ say mê với học tập của người học, theo đó thời gian trôi qua nhanh chóng và người học khó khăn tách mình ra khỏi học tập.

Khái niệm của Schaufeli và cộng sự đề xuất được thiết kế tập trung ở chiều cạnh tâm lý. Trong môi trường đào tạo trực tuyến — nơi có sự giới hạn về tương tác trực tiếp và giám sát cơ học — trạng thái tâm lý tích cực và bền bỉ này đóng vai trò là nguồn lực nội tại quyết định, thúc đẩy sinh viên tự giác duy trì năng lượng học tập, tự điều chỉnh hành vi, thậm chí vượt qua khó khăn, thách thức để đạt được hiệu quả học tập tối ưu. Sự cam kết học tập của sinh viên cũng được xem xét trong mối quan hệ với sự tuân thủ các chuẩn mực học tập và tham gia chủ động vào các hoạt động học tập chính thức trong học tập trực tuyến. Sinh viên có mức độ cam kết học tập cao thường gắn với các hành vi học tập tích cực như tham gia đầy đủ các hoạt động học tập, tương tác học thuật và hoàn thành nhiệm vụ học tập đúng yêu cầu; trong khi mức độ cam kết học tập thấp có thể liên quan đến sự suy giảm tuân thủ chuẩn mực và gia tăng các hành vi học tập lệch chuẩn.

Luận án sử dụng toàn bộ khái niệm và hệ chỉ báo do Schaufeli và cộng sự đề xuất. Thang đo gồm 9 nhận định với ba chiều cạnh gồm sự nhiệt tình, sự tận tâm và sự say mê. Theo đó, sự nhiệt tình được xem xét qua cảm nhận của sinh viên về nguồn năng lượng dồi dào, năng lực bản thân và tâm thế háo hức khi tham gia học tập, và muốn tham gia lớp học ngay khi bắt đầu ngày mới; sự tận tâm được xem xét qua các nhận định thể hiện sự nhiệt thành, nguồn cảm hứng sâu sắc và niềm tự hào của sinh viên đối với việc học của mình; sự say mê được xem xét qua sự thỏa mãn sinh ra từ việc học tập, cảm giác say mê và bị cuốn hút vào hoạt động học tập của các em.

Sự cam kết học tập được xem xét trong mối quan hệ ảnh hưởng của các yếu tố bên trong và bên ngoài. Trong đó các yếu tố bên trong là những yếu tố xuất phát từ bản thân sinh viên, gắn với nhận thức, động lực, thái độ và hành vi học tập, mà sinh viên có khả năng chủ động điều chỉnh và kiểm soát trong quá trình học tập. Yếu tố bên ngoài là những yếu tố thuộc về môi trường và bối cảnh học tập, nằm ngoài khả năng kiểm soát trực tiếp của sinh viên, mà sinh viên khó hoặc không thể chủ động can thiệp hay điều chỉnh.

Mặc dù Schaufeli đề xuất cấu trúc 3 nhân tố rõ rệt của sự cam kết học tập, các bằng chứng thực nghiệm trên thế giới cũng cho thấy ranh giới giữa ba chiều kích này đôi khi có sự giao thoa lớn tùy thuộc vào bối cảnh văn hóa và đối tượng khảo sát.

2.1.2 Đào tạo trực tuyến

Giáo dục hoặc học tập trực tuyến (*online education, E-learning*) được hiểu là việc thực hiện và tiếp nhận việc giảng dạy thông qua các nền tảng trực tuyến (Hodges và cộng sự, 2020; Means & Neisler, 2020). Giáo dục trực tuyến có thể đồng thời, diễn ra trong thời gian thực hoặc không đồng thời, bao gồm các tài liệu được ghi sẵn mà sinh viên có thể học theo thời gian biểu của chính mình (Tartavulea và cộng sự, 2020). (Dẫn theo (Vermeulen & Volman, 2024).

Tại ĐHQGHN, *đào tạo trực tuyến* được hiểu là phương thức tổ chức giảng dạy và học tập, sử dụng các thiết bị điện tử, công nghệ và truyền thông nhằm truyền tải nội dung giữa người dạy và người học theo hình thức trực tuyến. Trong đó, các thiết bị được kết nối với hệ thống máy chủ có lưu trữ các bài giảng, học liệu điện tử thông qua hệ thống quản lý học tập trực tuyến (còn gọi là LMS). Hoạt động đào tạo trực tuyến tại ĐHQGHN được thực hiện trên nền tảng quản lý học tập trực tuyến của ĐHQGHN (VNU LMS) và các nền tảng đào tạo trực tuyến khác được ĐHQGHN công nhận, đưa vào sử dụng. (Đại học Quốc gia Hà Nội, 2023b)

Đào tạo trực tuyến tại ĐHQGHN hiện tại là môi trường học trực tuyến bán đồng bộ, do đó khi nghiên cứu về đào tạo trực tuyến cần xem xét khái niệm *đào tạo kết hợp (blended learning)*. Đào tạo kết hợp tại ĐHQGHN được định nghĩa là hình thức gồm một phần hoạt động giảng dạy trực tuyến kết hợp với hoạt động giảng dạy truyền thống trên cơ sở áp dụng các hợp phần công nghệ thông tin ứng dụng trong giảng dạy - học tập. Số giờ tín chỉ giảng dạy theo phương thức giảng dạy truyền thống không thấp hơn 1/3 tổng số giờ tín chỉ của học phần áp dụng đào tạo kết hợp. (Đại học Quốc gia Hà Nội, 2021)

ĐHQGHN cũng quy định một số khái niệm liên quan đến đào tạo trực tuyến gồm có khái niệm về học phần trực tuyến, học phần chung đào tạo theo hình thức trực tuyến, học liệu đào tạo trực tuyến. (Đại học Quốc gia Hà Nội, 2023b)

Học phần trực tuyến là học phần được thiết kế và tổ chức giảng dạy theo phương thức đào tạo trực tuyến. Nội dung đào tạo trực tuyến có khối lượng, nội dung và cấu trúc kiến thức tương đương với các học phần thuộc chương trình đào tạo.

Học phần chung đào tạo theo hình thức trực tuyến là các học phần được ĐHQGHN phân công, giao nhiệm vụ cho 1 đơn vị đảm nhiệm giảng dạy theo hình thức trực tuyến hỗ trợ cho các đơn vị quản lý ngành học. Đối với học phần chung Nhà nước và Pháp luật đại cương, ĐHQGHN giao Viện Đào tạo số và Khảo thí (trước là Viện Đảm bảo chất lượng giáo dục) là đơn vị tổ chức.

Học liệu đào tạo trực tuyến là tập hợp các học liệu điện tử phục vụ đào tạo, bao gồm (nhưng không giới hạn): bài giảng, sách giáo trình, tài liệu tham khảo, bài kiểm tra đánh giá, bản trình chiếu, bảng dữ liệu, các tệp âm thanh, hình ảnh, video, bài giảng điện tử, phần mềm dạy học, các ứng dụng và nội dung tương tác trực tuyến, hướng dẫn thực hành, thí nghiệm ảo.

2.1.3 Hành vi lệch chuẩn trong học tập

Trong xã hội học, *lệch chuẩn (deviance)* là hành vi đi ngược lại các chuẩn mực xã hội và gây ra phản ứng tiêu cực từ xã hội. Durkheim là nhà Xã hội học được coi là người khởi đầu thành công nhất cho những phân tích đương đại về lệch chuẩn. Ông cho rằng lệch chuẩn là tình trạng phi chuẩn tắc, là trạng thái vô chuẩn mực, thể hiện rõ nhất ở thời điểm xã hội thay đổi nhanh chóng. Ngoài ra, theo Durkheim, lệch chuẩn là một phần không thể thiếu của xã hội, thậm chí có chức năng nhất định. (Cường và cộng sự, 2010)

Luận án tiếp cận hành vi lệch chuẩn của sinh viên trong học tập là những hành vi không phù hợp với các chuẩn mực học tập và quy định đào tạo của nhà trường,

cũng như những kỳ vọng xã hội đối với vai trò người học trong quá trình tham gia học tập tại trường đại học, bao gồm các hành vi như trốn tiết, không học đủ số buổi quy định, nói chuyện hoặc làm việc riêng trong giờ, xao nhãng trong giờ học, gian lận trong bài tập và thi cử,...

Trong đào tạo trực tuyến tại ĐHQGHN, hoạt động dạy và học được thực hiện trên hệ thống LMS. Hệ thống này được thiết kế xen kẽ các buổi học Zoom (học trực tuyến đồng thời) với các mô-đun học tập có sẵn từng tuần (học trực tuyến không đồng thời). Hoạt động kiểm tra đánh giá được thực hiện bán phần do hệ thống LMS giám sát, cụ thể là một trong hai bài thi giữa kỳ sinh viên tự thực hiện trên LMS, trong khi đó bài thi cuối kỳ sinh viên thi tập trung trực tiếp tại điểm phòng máy tính do Viện Đào tạo số và khảo thí, ĐHQGHN tổ chức. Các bài tập theo nhóm cũng được thiết kế và yêu cầu nộp báo cáo kết quả làm việc của nhóm để chấm điểm chuyên cần và một trong hai đầu điểm giữa kỳ. Do đó những hành vi lệch chuẩn trong học tập như trốn tiết, không học đủ số buổi quy định, nói chuyện hoặc làm việc riêng trong giờ, xao nhãng trong giờ học, gian lận trong bài tập và thi cử,... vẫn có hiệu lực đối với hình thức học trực tuyến, mặc dù hình thức tổ chức dạy – học và kiểm tra đánh giá có sự thay đổi.

Hành vi lệch chuẩn học tập trong đào tạo trực tuyến trên hệ thống LMS ngoài các hành vi trên còn bao gồm các hành vi đặc thù như tranh thủ cơ chế giám sát chưa chặt chẽ, sinh viên mở hệ thống để tính thời lượng học tập trong khi không thực sự dành thời gian chất lượng để học tập nội dung kiến thức đó, hay sinh viên tắt tính năng camera, micro trong lớp,... Tuy nhiên, luận án được thiết kế theo hướng so sánh giữa hai nhóm sinh viên học trực tiếp và trực tuyến, các hành vi lệch chuẩn học tập đặc thù trong học tập trực tuyến không được đưa vào công cụ khảo sát định lượng mà chỉ được khai thác trong phân tích định tính.

2.1.4 Yếu tố bên trong

Yếu tố bên trong là những yếu tố xuất phát từ bản thân sinh viên, gắn với nhận thức, động lực, thái độ và hành vi học tập, mà sinh viên có khả năng chủ động điều chỉnh và kiểm soát trong quá trình học tập. Trong nghiên cứu này, yếu tố bên trong bao gồm động lực học tập và định hướng học tập.

Động lực học tập được Pintrich và cộng sự (1991) tập trung tiếp cận từ đánh giá của cá nhân sinh viên trong quá trình học tập của họ. Theo đó, động lực học tập bao gồm động lực học tập nội tại và động lực học tập ngoại tại. Động lực nội tại là định hướng mục tiêu liên quan đến nhận thức của học sinh về lý do họ tham gia vào

một nhiệm vụ học tập. Trong MSLQ, nó đề cập đến các mục tiêu chung của học sinh hoặc định hướng cho toàn bộ khóa học. Định hướng mục tiêu xuất phát từ nội tại cụ thể là về mức độ mà học sinh cảm thấy mình tham gia vào một nhiệm vụ vì những lý do như thử thách, tò mò, hay mong muốn hiểu biết sâu rộng. Khi học sinh có định hướng mục tiêu nội tại, sự tham gia của họ vào nhiệm vụ học tập là mục đích tự thân, tức là họ tham gia vì bản thân nhiệm vụ đó chứ không phải vì một mục đích bên ngoài nào khác. Động lực ngoại tại là định hướng mục tiêu bên ngoài trong học tập, liên quan đến mức độ mà học sinh tham gia vào một nhiệm vụ vì những lý do bên ngoài (như điểm số, phần thưởng, thành tích, sự đánh giá của người khác, và sự cạnh tranh,...). Khi học sinh có định hướng mục tiêu bên ngoài cao, việc tham gia vào nhiệm vụ học tập chỉ là phương tiện để đạt được các mục đích bên ngoài này. Mối quan tâm chính của họ không phải là bản thân nhiệm vụ học tập mà là những yếu tố bên ngoài như điểm số, phần thưởng, hay so sánh thành tích với người khác. (Pintrich et al., 1991b)

Định hướng học tập có thể được định nghĩa là các biểu hiện nhận thức hướng dẫn hành vi đến một trạng thái cuối cùng, do đó phản ánh sự khác biệt về động lực của cá nhân để đạt được kết quả. (Stearns, T., Lewis, G., Lange, K., & Lewis, G., 2024). Định hướng học tập được xem xét trên hai thành phần chính gồm định hướng kiến thức (*mastery goals*), định hướng thể hiện bản thân với người khác (*performance-approach goals*). Theo đó, sinh viên có định hướng làm chủ tri thức sẽ có động lực muốn phát triển năng lực, sự hiểu biết về nhiệm vụ hoặc môn học, và học hỏi càng nhiều càng tốt. Trong khi đó sinh viên có định hướng học tập để thể hiện mình với người khác sẽ muốn thể hiện mình vượt trội hơn trong mắt bạn bè, thầy cô, gia đình và nhà tuyển dụng.

2.1.5 Yếu tố bên ngoài

Trái với các yếu tố bên trong, yếu tố bên ngoài là những yếu tố thuộc về môi trường và bối cảnh học tập, nằm ngoài khả năng kiểm soát trực tiếp của sinh viên, mà sinh viên khó hoặc không thể chủ động can thiệp hay điều chỉnh. Trong đó, tiểu nhóm các yếu tố hoàn cảnh cá nhân sinh viên bao gồm các đặc điểm nhân khẩu học và áp lực kinh tế, là những điều kiện bên ngoài đóng vai trò là bối cảnh nền tảng. Tiểu nhóm các yếu tố từ phía nhà trường, như thiết kế dạy học, hỗ trợ học tập và tính tương tác, được xem là những yếu tố mà nhà trường có thể can thiệp để thúc đẩy đến mức độ cam kết học tập của sinh viên. Các chỉ báo của nhóm yếu tố từ phía nhà trường được hình thành qua các phỏng vấn sâu. Theo đó, nhóm chỉ báo thiết kế dạy học bao gồm các nhận định nhấn mạnh về thiết kế khung chương trình học tập có thể giúp thúc đẩy

hay kim hãm cam kết học tập của người học như yêu cầu đầu ra của học phần, tổ chức hoạt động học tập trong học phần; nhóm chỉ báo về hỗ trợ học tập nhấn mạnh đến các khía cạnh hỗ trợ sự cam kết học tập của sinh viên như học liệu, bài giảng, kiểm tra đánh giá, công cụ hỗ trợ trong học tập; nhóm chỉ báo về tính tương tác gồm các nhận định nhấn mạnh về sự trao đổi giao tiếp liên quan đến duy trì hay làm suy giảm cam kết học tập như trao đổi với giảng viên, bạn học về nội dung học tập, sự phản hồi kịp thời của các giảng viên, cán bộ khi sinh viên gặp các vấn đề trong quá trình học tập.

2.1.6 Kết quả học tập

Kết quả học tập được xem xét ở nhiều biểu hiện trong các nghiên cứu khác nhau tuy nhiên các nghiên cứu giáo dục thường xem điểm trung bình chung (GPA) là một trong những thước đo cốt lõi để đánh giá năng lực và kết quả học tập của người học. Nhiều nhà nghiên cứu nhận định GPA là yếu tố góp phần quan trọng quyết định các cơ hội phát triển trong tương lai của sinh viên (Du, 2025). Thực tế là, GPA bên cạnh việc phản ánh quá trình học tập ở trường đại học, còn là "chìa khóa" mở ra các cơ hội học thuật và nghề nghiệp trong tương lai. Các cơ sở giáo dục đại học đều sử dụng điểm số này như một tiêu chuẩn sàng lọc để đánh giá điều kiện tham gia các khóa học nâng cao cũng quyết định việc xét tuyển đầu vào.

Về mặt kỹ thuật, điểm số này thường được tính toán bằng cách chuyển đổi điểm chữ cái thành hệ số điểm và lấy trung bình dựa trên số tín chỉ mà học sinh tích lũy. Mặc dù các hệ thống giáo dục có thể áp dụng các thang đo khác nhau (như thang điểm 4 phổ biến tại các trường trung học ở Hoa Kỳ, với điểm A tương đương 4.0, hoặc mở rộng thang điểm 5 đối với một số chương trình đặc thù), GPA vẫn đóng vai trò là một chỉ số mang tính đại diện cao nhất cho khả năng học tập tổng thể của người học.

Trong nghiên cứu này, kết quả học tập được hiểu là điểm trung bình chung học kỳ của kỳ học gần nhất trước đó của sinh viên. Kết quả học tập được xem xét nhằm khám phá mối quan hệ với cam kết học tập của sinh viên. Các nghiên cứu trước đây về cam kết học tập ít đề cập đến chiều mối quan hệ này. Luận án tìm hiểu mối quan hệ nhằm xác nhận liệu có phải sinh viên có năng lực học tập tốt thì có mức độ cam kết cao hơn, và ngược lại sinh viên có năng lực học tập chưa tốt thì có mức độ cam kết học tập yếu hơn.

Tại ĐHQGHN, kết quả học tập của sinh viên được đánh giá sau mỗi học kỳ chính. Điểm số ban đầu của các học phần thường được tổng hợp từ điểm đánh giá quá trình và điểm thi kết thúc học phần theo thang điểm 10, sau đó được chuyển đổi

sang hệ thống điểm chữ (từ A+ đến F) và quy đổi tương ứng sang thang điểm 4.0. Khung tham chiếu này không chỉ đảm bảo sự tương thích với các chuẩn mực giáo dục đại học quốc tế mà còn giúp lượng hóa một cách hệ thống mức độ lĩnh hội tri thức của người học qua từng giai đoạn đào tạo.

2.2. Các lý thuyết nghiên cứu áp dụng trong luận án

Các lý thuyết về cam kết học tập người học (*learner engagement*) được quan tâm phát triển từ đầu những năm 90 và thu hút nhiều học giả từ nhiều lĩnh vực mà lĩnh vực khoa học xã hội giữ vai trò chủ đạo nghiên cứu về chủ đề này, trong đó, lĩnh vực giáo dục quan tâm nhiều hơn cả. Các nghiên cứu về sự cam kết học tập được phát triển từ nhiều lý thuyết khác nhau, như lý thuyết động lực (*motivation theories*) và một số lý thuyết kết nối trường học (*school identification/school connection, life course theories*), tuy nhiên các nghiên cứu lại chưa có sự nhất quán trong phương pháp đo lường, gây khó khăn cho việc so sánh kết quả giữa các nghiên cứu (Fredricks et al., 2016). Chính vì vậy khi xem xét cam kết học tập không thể như một hiện tượng tách rời, mà luôn gắn liền với các điều kiện xã hội, văn hoá và tổ chức mà người học tham gia. Đối với sự cam kết học tập trong đào tạo trực tuyến, cần nhìn nhận các yếu tố như phương thức đào tạo (trực tuyến hay trực tiếp), đặc điểm của cơ sở giáo dục, cũng như những đặc điểm cá nhân, hoàn cảnh của sinh viên đều có thể ảnh hưởng đến mức độ cam kết học tập.

2.2.1 Lý thuyết hành động xã hội

Luận án sử dụng lý thuyết hành động xã hội của Talcott Parsons như 'nhân quan lý thuyết' để giải mã các hành vi vi mô của con người khi đưa ra cách thức lựa chọn hành động của mình. Lý thuyết Hành động xã hội giúp nhìn nhận mỗi quyết định học tập của sinh viên không phải là hành động ngẫu nhiên, mà là sự lựa chọn có ý thức trong một khuôn khổ các chuẩn mực học thuật và kỳ vọng xã hội (hệ thống giá trị).

Theo quan điểm của Talcott Parsons, hành động xã hội gồm hành động tình nguyện hoặc tự nguyện (*voluntary or voluntaristic social action*) và hành động chủ quan của con người (*subjective social action*). Trong đó, hành động tình nguyện/tự nguyện là hành động mà cá nhân đưa ra một cách tự nguyện; hành động chủ quan là hành động có chủ định của các chủ thể, được định hướng bởi các lựa chọn cá nhân và sự nỗ lực của cá nhân hướng tới mục tiêu đặt ra. Cả hành động tình nguyện/tự nguyện và hành động chủ quan của cá nhân đều được định hướng bởi giá trị (*values*), chuẩn mực xã hội (*social norms*), trật tự xã hội (*social order*) của nơi mà hành động

đó diễn ra (Adams & Sydie, 2002; Paul Gingrich, 2006). Hành động tình nguyện/tự nguyện được đưa ra dựa trên mong muốn, sở thích của cá nhân, chẳng hạn một cá nhân tham gia từ thiện vì muốn chia sẻ với người có hoàn cảnh khó khăn, hoặc sinh viên đăng ký ngành học vì yêu thích ngành học đó,... Trong khi đó hành động chủ quan được đưa ra dựa trên các phân tích cá nhân và động cơ chủ quan của chính họ, chẳng hạn như cá nhân đăng ký ngành học vì từ kinh nghiệm cá nhân, họ phân tích và nghĩ rằng ngành học này sẽ có khả năng tìm được công việc có thu nhập tốt. Mặc dù vậy, việc tham gia từ thiện hay đăng ký ngành học theo sở thích hay do lựa chọn thì cũng đều chịu sự ảnh hưởng của các chuẩn mực xã hội và các giá trị của bối cảnh mà hành động đó diễn ra, cụ thể là xã hội cho rằng hành động từ thiện và học đại học là những hành động tích cực, do đó cá nhân cảm thấy được khuyến khích khi thực hiện các hành động đó.

Parson cho rằng chủ thể hành động có những mục tiêu, có những lựa chọn trong bối cảnh của chuẩn mực xã hội và các giá trị khi thực hiện hành động. Đồng thời, hành động xã hội nằm trong một hệ thống xã hội và hành động xã hội giúp định hình, hình thành và duy trì hệ thống xã hội. (Paul Gingrich, 2006).

Như vậy, hành động xã hội là những hành động mà cá nhân thực hiện do sở thích hoặc do lựa chọn, nhưng trong khuôn khổ các giá trị và chuẩn mực xã hội, chịu sự chi phối của bối cảnh diễn ra hành động, đồng thời cũng tác động trở lại giúp định hình, hình thành và duy trì bối cảnh đó.

Trong tiếp cận cấu trúc – chức năng, Talcott Parsons cho rằng hành động xã hội không phải là những hành vi rời rạc của cá nhân mà luôn được định hướng bởi các mục tiêu, phương tiện hợp pháp, hệ giá trị và chuẩn mực xã hội, cũng như các điều kiện khách quan mà chủ thể phải thích ứng. Ông khái quát hành động xã hội như một hệ thống, trong đó cá nhân vừa là chủ thể sáng tạo vừa bị ràng buộc bởi các khuôn mẫu xã hội. Đặc biệt, sơ đồ AGIL (*Adaptation, Goal Attainment, Integration, Latency*) được Parsons xây dựng nhằm lý giải sự vận hành và duy trì ổn định của mọi hệ thống xã hội. Theo đó, mọi hành động của cá nhân đều gắn với yêu cầu thích ứng với hoàn cảnh, đạt tới mục tiêu, hòa nhập vào tập thể, và duy trì các giá trị xã hội cơ bản.

Khi áp dụng vào nghiên cứu sự cam kết học tập của sinh viên theo tiếp cận của Schaufeli (2004), có thể thấy mối liên hệ giữa ba thành tố của cam kết học tập (nhiệt tình – *vigor*, tận tâm – *dedication*, say mê – *absorption*) với cấu trúc hành động xã hội của Parsons. Sự nhiệt tình phản ánh năng lượng, nỗ lực và khả năng thích ứng

của sinh viên trước những yêu cầu học tập, qua đó gắn với chức năng Adaptation và Goal Attainment trong sơ đồ AGIL. Sự tận tâm biểu hiện sự đồng nhất về lý tưởng, giá trị và niềm tin của sinh viên đối với học tập, từ đó cho thấy sự liên hệ chặt chẽ với chức năng Integration, tức sự hòa nhập vào hệ giá trị chung của tập thể học thuật và xã hội. Trong khi đó, sự say mê, thể hiện trạng thái tập trung cao độ và niềm hứng thú sâu sắc đối với học tập, khả năng duy trì các giá trị, động lực và khuôn mẫu văn hóa học tập bền vững đối với sinh viên.

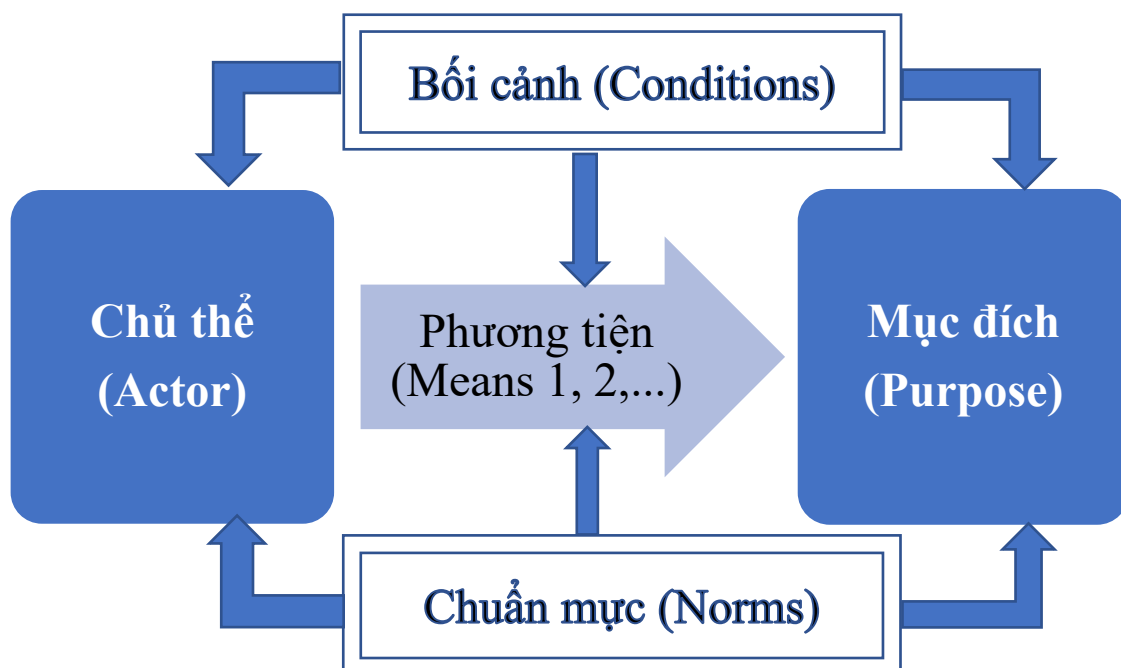
Cách tiếp cận này cho phép nhìn nhận sự cam kết học tập là một dạng hành vi xã hội được định hướng và duy trì trong mối tương tác với hệ thống chuẩn mực, giá trị và kỳ vọng xã hội. Chẳng hạn, một sinh viên ngành Xã hội học có thể thể hiện sự tận tâm học tập không chỉ vì lợi ích cá nhân mà còn vì lý tưởng nghề nghiệp nghiên cứu, gắn với trách nhiệm xã hội; một sinh viên Công nghệ thông tin say mê với việc lập trình có thể coi đây là cách duy trì và phát triển bản sắc cá nhân trong khuôn khổ các giá trị học thuật; hay một sinh viên Kinh tế hăng hái học tập vì mục tiêu nghề nghiệp tương lai, đồng thời đáp ứng yêu cầu cạnh tranh của thị trường lao động.

Vận dụng lý thuyết hành động xã hội của Parsons góp phần lý giải sự khác biệt trong mức độ cam kết học tập của sinh viên tùy thuộc vào bối cảnh xã hội – văn hóa và định hướng giá trị, đồng thời nhấn mạnh vai trò của hệ thống giáo dục đại học trong việc tạo ra, duy trì và củng cố các chuẩn mực, giá trị, qua đó nuôi dưỡng và phát triển sự cam kết học tập bền vững của sinh viên.

Sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến, vận dụng quan điểm của Parsons, là hành động xã hội do sinh viên thực sự yêu thích việc học hoặc do sinh viên nhận thấy sự cam kết học tập là phù hợp với lựa chọn, định hướng của họ, và sự cam kết học tập cũng là nỗ lực của họ để hướng đến định hướng đã đề ra. Để khuyến khích sinh viên cam kết học tập trong đào tạo trực tuyến, cần kiến tạo bối cảnh đào tạo trực tuyến hợp lý bằng những giá trị, chuẩn mực, hệ thống xã hội phù hợp để khuyến khích sinh viên thực hành cam kết học tập. Đồng thời, cần thiết có những nghiên cứu về sự cam kết học tập của sinh viên để góp phần định hình, hình thành và duy trì bối cảnh đào tạo trực tuyến tại trường đại học.

Các quy tắc, chuẩn mực và giá trị cộng đồng được xây dựng và quy định trong môi trường học tập trực tuyến (như thời gian tham gia, tương tác, hoàn thành bài tập,...) sẽ góp phần củng cố hệ thống vai trò xã hội, quy tắc và giá trị, hệ thống các mẫu hành vi của sinh viên trong quá trình thực hiện vai trò học tập và phát triển kiến thức của mình. Cấu trúc và tổ chức của hệ thống đào tạo trực tuyến cũng đóng vai trò

quan trọng trong việc hình thành hành vi học tập của sinh viên. Những khóa học có cấu trúc rõ ràng, nội dung giảng dạy hấp dẫn và các hệ thống đánh giá công bằng và minh bạch có thể thúc đẩy sự cam kết của sinh viên và đánh giá đúng mức năng lực của họ.



Hình 2.1: Mô hình tiếp cận sự cam kết học tập của sinh viên theo lý thuyết hành động xã hội của Talcott Parsons (Nguồn: Lendriyono & Fariziah, 2022)

Lý thuyết hành động xã hội của Talcott Parsons nhấn mạnh rằng mọi hành động xã hội đều diễn ra trong một hệ thống bao gồm bốn yếu tố cơ bản: (i) chủ thể hành động (*actor*) – người thực hiện hành động; (ii) mục tiêu (*goal*) – kết quả mà hành động hướng tới; (iii) phương tiện (*means*) – nguồn lực và năng lực mà chủ thể huy động để đạt được mục tiêu; và (iv) bối cảnh/điều kiện (*conditions*) – môi trường xã hội, hệ giá trị và chuẩn mực định hướng hành động. Theo Parsons, hành động xã hội không thể tách rời cá nhân ra khỏi hệ thống xã hội, mà luôn là sự tương tác giữa cá nhân và bối cảnh.

Khi vận dụng vào luận án, lý thuyết hành động xã hội cung cấp khung khái niệm để lý giải hành vi học tập như một dạng hành động xã hội. Theo đó, sinh viên là chủ thể hành động (*actor*). Yếu tố bối cảnh (*conditions*) là những yếu tố khách quan bên ngoài sinh viên như (áp lực kinh tế, chương trình học tập,...) là các yếu tố tác động, thúc đẩy hoặc hạn chế hành động cam kết học tập. Để sinh viên đạt được mục đích (*purpose*) nắm giữ tri thức, các em cần đầu tư các nguồn lực, thời gian vào

việc học như dành thời gian giao tiếp, tương tác với giảng viên và bạn học về các nội dung học tập, dành thời gian tìm tòi và đọc tài liệu về học phần,... Quá trình này được định hình và duy trì trong hệ thống giá trị và chuẩn mực (*norms*). Sinh viên cam kết học tập không chỉ vì lợi ích cá nhân (ví dụ: đạt điểm cao, tốt nghiệp đúng hạn) mà còn để đáp ứng các kỳ vọng từ gia đình, nhà trường, và xã hội (ví dụ: trở thành nguồn nhân lực chất lượng cao, đóng góp cho sự phát triển xã hội). Như vậy, cam kết học tập của sinh viên là kết quả của sự kết hợp giữa cá nhân và bối cảnh trong môi trường giáo dục đại học.

2.2.2 Lý thuyết nhu cầu – nguồn lực trong học tập

Lý thuyết nhu cầu – nguồn lực trong học tập (*SDR - Study Demands Resources Theory*) xuất phát từ lý thuyết nhu cầu – nguồn lực trong công việc do Demerouti và cộng sự (2001) xây dựng, sau đó được phát triển trong bối cảnh học tập và giới thiệu bởi Lesener và c.s., 2020. Trong nghiên cứu này, SD-R được vận dụng như một khung phân tích để xác định mối quan hệ giữa các yếu tố thuộc môi trường và điều kiện học tập đến mức độ cam kết học tập của sinh viên.

Lý thuyết SDR chỉ ra rằng mức độ cam kết hay kiệt sức trong học tập của sinh viên phụ thuộc vào sự tương tác giữa hai nhóm yếu tố: nhu cầu học tập (*study demands*) và nguồn lực học tập (*study resources*). Trong đó, nhu cầu học tập phản ánh những yêu cầu, áp lực, hay khối lượng nhiệm vụ mà sinh viên phải đáp ứng; còn nguồn lực học tập bao gồm các yếu tố hỗ trợ cả từ bên trong (động lực, kỹ năng, khả năng tự chủ) và bên ngoài (sự hỗ trợ từ giảng viên, bạn bè, cơ sở vật chất, môi trường học tập).

Nguyên lý cốt lõi của SD-R là sự tương tác giữa nhu cầu và nguồn lực quyết định đến trải nghiệm tâm lý của người học. Khi nhu cầu học tập cao nhưng được cân bằng bởi các nguồn lực phù hợp, sinh viên có xu hướng phát triển những trạng thái tích cực, trong đó nổi bật nhất là sự cam kết học tập. Ngược lại, khi nhu cầu vượt quá nguồn lực, sinh viên dễ rơi vào tình trạng kiệt sức, thờ ơ hoặc giảm sút động lực. Chính vì vậy, SD-R cho phép giải thích một cách hệ thống tại sao trong cùng một bối cảnh giáo dục, sinh viên có thể biểu hiện mức độ cam kết rất khác nhau, tùy thuộc vào khả năng huy động và tận dụng nguồn lực để đáp ứng nhu cầu học tập.

Tiếp cận này phù hợp với quan điểm của Schaufeli về sự cam kết học tập. Theo Schaufeli và cộng sự (2002; 2017), cam kết học tập là một trạng thái tâm lý tích cực và bền vững, được cấu thành bởi ba thành tố: sự nhiệt tình, thể hiện qua năng lượng, sự bền bỉ và sức chịu đựng; sự tận tâm, phản ánh cảm giác ý nghĩa, hứng thú

và sự tự hào trong học tập; và sự say mê, biểu hiện ở sự tập trung cao độ và đắm chìm vào nhiệm vụ học tập. Việc kết hợp SD-R với quan điểm này giúp cụ thể hóa cơ chế tác động: khi nguồn lực học tập đáp ứng và hỗ trợ tốt cho nhu cầu, sinh viên sẽ duy trì được sự nhiệt tình, tận tâm và say mê; ngược lại, mất cân bằng giữa hai yếu tố sẽ làm giảm sút hoặc triệt tiêu trạng thái tâm lý tích cực này.

Trong khi lý thuyết hành động xã hội của Parsons nhấn mạnh cấu trúc của hành động bao gồm chủ thể, mục tiêu, phương tiện và bối cảnh, thì lý thuyết SDR đi sâu vào cơ chế tác động của các đặc điểm cá nhân và bối cảnh lên hành động cụ thể. SDR giải thích lý do cùng trong một bối cảnh xã hội, có sinh viên duy trì được sự cam kết học tập, trong khi sinh viên khác lại giảm sút hoặc mất đi cam kết học tập.

2.2.3 Lý thuyết hệ thống xã hội

Lý thuyết Hệ thống được sử dụng để cấu trúc hóa mối quan hệ giữa sinh viên (tiểu hệ thống) với các yếu tố bao quanh như nhà trường, giảng viên và môi trường công nghệ (hệ thống lớn hơn). Mỗi nhóm gia đình, nhà trường, bạn bè là các tiểu hệ thống và hành vi con người là kết quả của sự tương tác liên tục giữa các tiểu hệ thống khác nhau.

Parsons cho rằng xã hội là một hệ thống phức tạp, nơi các phần tử như cá nhân, nhóm, tổ chức và văn hóa tương tác với nhau để duy trì sự ổn định và cân bằng. Các thành phần của hệ thống xã hội được xem xét qua bốn khía cạnh chính: hành vi (*biological*), văn hóa (*cultural*), xã hội (*social*), và hệ thống nhân cách (*personality*). Ông sử dụng mô hình AGIL (Adaptation, Goal attainment, Integration, Latency) để phân tích các chức năng cơ bản mà mỗi hệ thống phải thực hiện để tồn tại và phát triển. Theo đó, mọi hành động xã hội, dù ở cấp độ cá nhân hay tập thể, đều có vai trò đóng góp vào sự vận hành của hệ thống lớn hơn mà nó trực thuộc. Trong bối cảnh giáo dục đại học, sinh viên có thể được coi là một tiểu hệ thống nằm trong hệ thống xã hội – giáo dục, và các hành động học tập của họ, đặc biệt là sự cam kết học tập, có ý nghĩa quan trọng đối với việc duy trì và phát triển hệ thống này.

Tiếp cận sự cam kết học tập dưới góc nhìn của Schaufeli (2004, 2017), khái niệm này được hiểu là một trạng thái tâm lý tích cực và bền vững, đặc trưng bởi sự nhiệt tình, sự tận tâm và sự say mê trong học tập. Cam kết học tập phản ánh không chỉ sự tham gia tích cực của sinh viên vào hoạt động học tập, mà còn là một dạng năng lượng tâm lý – xã hội, tạo động lực để họ vượt qua khó khăn, gắn bó với định hướng học tập và hòa nhập với môi trường học đường. Khi đặt trong khung phân tích

AGIL của Parsons, sự cam kết học tập có thể được lý giải như một dạng hành động xã hội có chức năng duy trì sự ổn định và phát triển của hệ thống giáo dục.

Theo lý thuyết hệ thống xã hội, sự cam kết học tập không chỉ đơn thuần là một kết quả cá nhân mà còn là sản phẩm của các yếu tố xã hội và văn hóa. Hệ thống xã hội cũng chỉ ra rằng việc phát triển các giá trị giáo dục trong xã hội, chẳng hạn như tôn trọng tri thức và khuyến khích học tập suốt đời, có thể thúc đẩy sự cam kết học tập của sinh viên.

Việc lý giải kết hợp quan điểm của Schaufeli và lý thuyết hệ thống xã hội của Parsons cung cấp góc nhìn toàn diện hơn về sự cam kết học tập. Trong khi quan điểm của Schaufeli cung cấp cách hiểu rõ ràng về bản chất tâm lý tích cực của cam kết học tập thông qua ba thành tố nhiệt tình, tận tâm và say mê, thì lý thuyết của Parsons cho phép mở rộng phân tích từ cấp độ cá nhân sang cấp độ hệ thống, nhấn mạnh rằng cam kết học tập không chỉ có ý nghĩa đối với sự phát triển cá nhân của sinh viên, mà còn góp phần duy trì sự ổn định, hội nhập và đạt mục tiêu của toàn bộ hệ thống giáo dục đại học. Nhờ đó, nghiên cứu có thể tiếp cận sự cam kết học tập vừa như một trạng thái tâm lý bền vững của người học, vừa như một hành động xã hội gắn liền với chức năng của hệ thống xã hội – giáo dục.

2.2.4 Lý thuyết tự quyết

Lý thuyết tự quyết (*SDT - Self-Determination Theory*) được khởi xướng bởi Deci và Ryan (1985) trong những năm 70 và 80 của thế kỷ XX đề cập đến hành vi tự quyết của người học (Tùng, 2023). Lý thuyết tự quyết được sử dụng để giải thích vai trò của các nhu cầu tự chủ, năng lực và gắn kết xã hội của sinh viên trong việc hình thành động lực và cam kết học tập trong đào tạo trực tuyến. Đồng thời, SDT cũng được vận dụng để lý giải hành vi lệch chuẩn học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến.

Dựa trên lý thuyết tự quyết, con người làm mọi việc đều xuất phát từ chính bản thân. Điều này khiến cho động lực học tập nội tại luôn có tác động nhiều hơn và bền vững hơn các yếu tố khác. Chính vì vậy, động lực học tập được đưa vào xem xét mối quan hệ với sự cam kết học tập của sinh viên.

Deci và Ryan cho rằng động lực học tập của người học gồm động lực học tập nội tại và động lực học tập ngoại tại. Động lực nội tại của người học được hình thành và duy trì khi ba nhu cầu tâm lý cơ bản được thỏa mãn, gồm tự chủ (*autonomy*) – cảm nhận rằng cá nhân có quyền lựa chọn và kiểm soát hành vi của mình, năng lực (*competence*) – cảm nhận về khả năng thực hiện hiệu quả các nhiệm vụ học tập và

gắn kết xã hội (*relatedness*) - cảm nhận được kết nối, được tôn trọng và thuộc về một cộng đồng học tập. Động lực học tập ngoại tại là những khởi phát giúp điều chỉnh hành vi, chẳng hạn như phần thưởng hoặc nội quy lớp học giúp khuyến khích sinh viên quyết định thực hành các hành vi học tập.

Lý thuyết SDT cho rằng động lực học tập không chỉ phụ thuộc vào các yếu tố bên ngoài mà quan trọng hơn là cách cá nhân cảm nhận, diễn giải và nội hóa các tác động đó trong những bối cảnh xã hội và môi trường học tập cụ thể. Khi các nhu cầu tâm lý cơ bản được đáp ứng, người học có xu hướng tham gia học tập một cách tự nguyện, chủ động và bền vững hơn, từ đó thúc đẩy các hành vi học tập tích cực và mức độ cam kết học tập cao. Ngược lại, khi các nhu cầu này bị cản trở hoặc không được đáp ứng, động lực học tập có thể suy giảm, dẫn đến sự thờ ơ, đối phó hoặc rút lui khỏi các hoạt động học tập.

Trong bối cảnh đào tạo trực tuyến, người học phải thể hiện mức độ tự chủ cao hơn trong việc quản lý thời gian, tiếp cận học liệu, duy trì nhịp độ học tập và tham gia các hoạt động tương tác. Khi các nhu cầu cơ bản được đáp ứng, sinh viên có xu hướng tham gia tích cực hơn vào các hoạt động học tập trực tuyến, duy trì nỗ lực học tập và thể hiện mức độ cam kết học tập cao hơn. Ngược lại, việc thiếu cấu trúc học tập rõ ràng, phản hồi không kịp thời hoặc hạn chế tương tác xã hội có thể làm suy giảm cảm nhận về năng lực và gắn kết, từ đó ảnh hưởng tiêu cực đến động lực và cam kết học tập của người học.

2.2.5 Bối cảnh đào tạo trực tuyến của sự cam kết học tập

Việc nghiên cứu sự cam kết học tập trong bối cảnh đào tạo trực tuyến không chỉ nhằm làm rõ đặc điểm của một nhóm người học cụ thể, mà còn góp phần khẳng định vai trò của bối cảnh xã hội – công nghệ trong việc định hình hành vi học tập.

Từ cuối thế kỷ XX, sự phát triển nhanh chóng của công nghệ đã trở thành một trong những động lực chính định hình xã hội hiện đại, trong đó giáo dục đại học là lĩnh vực chịu tác động sâu sắc. Các học giả xã hội học và triết học công nghệ đã nhấn mạnh rằng công nghệ không chỉ là công cụ kỹ thuật mà còn là lực lượng xã hội góp phần cấu trúc lại hoạt động của con người và ý nghĩa gắn với hoạt động đó. Langdon Winner (1983) cho rằng công nghệ có sức mạnh định hình lại cách thức con người hành động và hiểu về chính hoạt động ấy, chứ không đơn thuần đóng vai trò hỗ trợ. William F. Ogburn (1964, 1946) coi công nghệ là yếu tố quan trọng hàng đầu dẫn tới thay đổi xã hội. Gerhard Lenski tiếp tục phát triển quan điểm này khi nhấn mạnh rằng tỷ lệ đổi mới công nghệ ngày càng cao là động lực chính của biến đổi xã hội, gắn chặt với sự thay đổi dân số, hệ tư tưởng và tính phức tạp của cấu trúc xã hội (DeFleur,

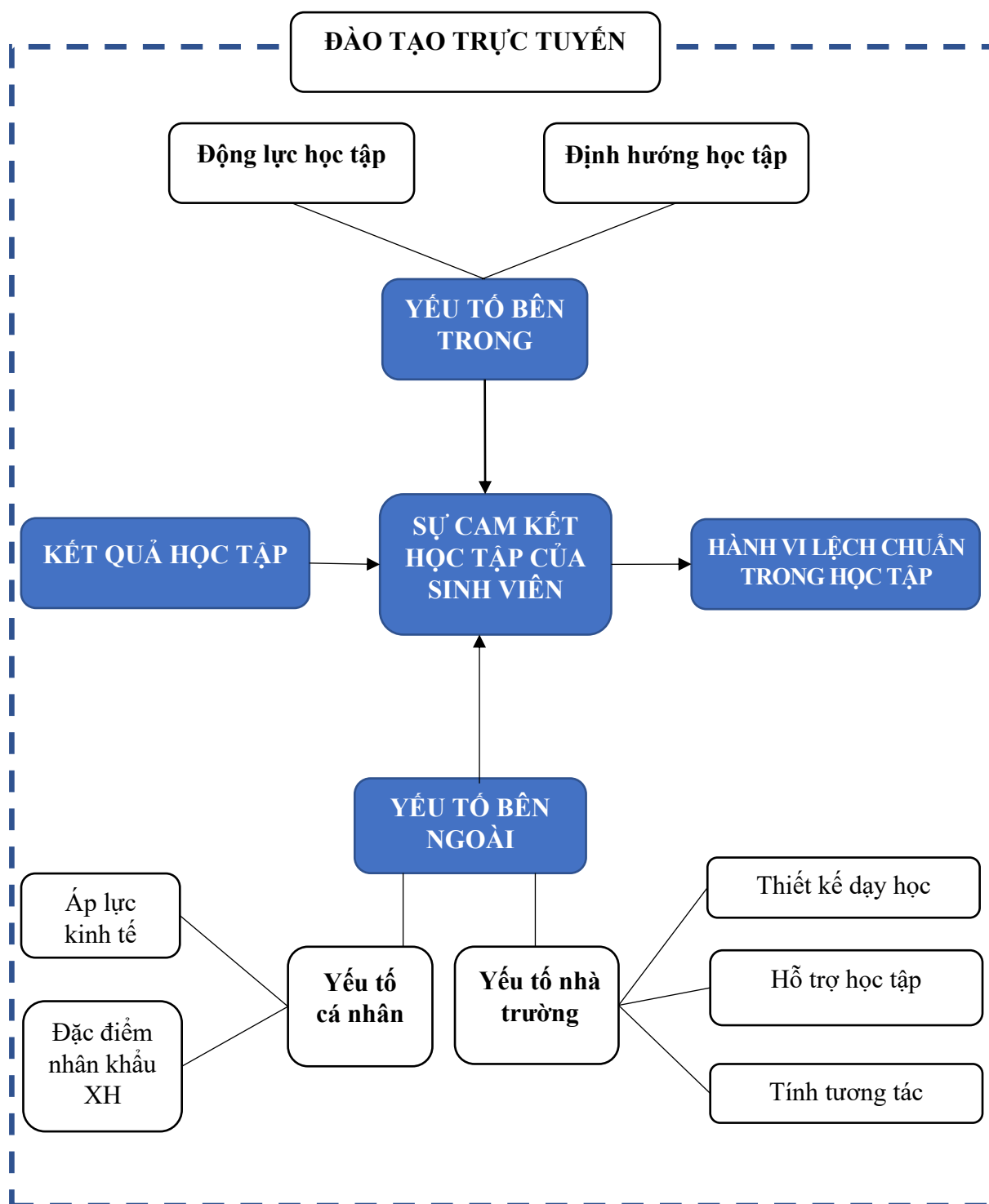
1982). Từ tiếp cận của các lý thuyết kinh điển, Karl Marx và Max Weber đều thừa nhận vai trò trung gian của công nghệ trong việc định hình quan hệ sản xuất, trật tự xã hội và ý thức hệ (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2020).

Trong giáo dục đại học, công nghệ không chỉ hỗ trợ việc truyền tải tri thức mà còn thiết lập những điều kiện mới cho việc tổ chức dạy học, phân bổ quyền lực sư phạm, cũng như các chuẩn mực và kỳ vọng đối với vai trò của người học. Khi công nghệ trở thành nền tảng trung gian của hoạt động học tập, mối quan hệ giữa giảng viên – sinh viên – nội dung học tập được tái cấu trúc, từ đó làm thay đổi cách thức sinh viên tham gia, gắn kết và thực hiện vai trò học tập của mình.

Trong đào tạo trực tuyến, sự cam kết học tập phản ánh mức độ gắn kết của sinh viên với các chuẩn mực, yêu cầu và kỳ vọng của môi trường đào tạo. Mức độ cam kết học tập cao thường gắn liền với việc sinh viên chủ động tham gia học tập, tuân thủ quy định học tập và duy trì các hành vi học tập tích cực; ngược lại, mức độ cam kết học tập thấp có thể dẫn đến sự suy giảm tham gia, né tránh trách nhiệm học tập và gia tăng các hành vi học tập lệch chuẩn trong học tập.

2.2.6 Khung phân tích

Nhằm xác định và phân loại các yếu tố ảnh hưởng đến sự cam kết học tập của sinh viên trong môi trường đào tạo trực tuyến tại ĐHQGHN, khung phân tích với các yếu tố bên trong và bên ngoài của sinh viên được xây dựng như hình 2.2. Theo đó, sự cam kết học tập của sinh viên là trọng tâm của luận án và là biến phụ thuộc chính của nghiên cứu. Mức độ cam kết học tập của sinh viên chịu sự tác động của hai nhóm yếu tố chủ yếu: yếu tố bên trong và yếu tố bên ngoài. Các yếu tố bên trong mang tính cá nhân (động lực học tập, định hướng học tập), trong khi đó các yếu tố bên ngoài mang tính xã hội (áp lực kinh tế, nhóm xã hội mà sinh viên thuộc về, cách thiết kế chương trình dạy học, hoạt động hỗ trợ trong học tập của nhà trường, các kênh giao tiếp giữa sinh viên với nhà trường để tiếp thu và lĩnh hội kiến thức trong học tập).



Hình 2.2: Khung phân tích các mối quan hệ giữa sự cam kết học tập của sinh viên với các biến số

Khung phân tích mở rộng xem xét ảnh hưởng của kết quả học tập kỳ gần nhất trước đó (GPA) đến mức độ cam kết học tập của sinh viên, nhằm tìm hiểu thành tích học tập đã đạt được có thể tạo ra sự tự tin hoặc ngược lại là áp lực cho sinh viên trong

học kỳ tiếp theo hay không. Đồng thời, nghiên cứu kỳ vọng rằng mức độ cam kết học tập cao sẽ là nhân tố then chốt giúp kiểm soát và giảm thiểu các hành vi lệch chuẩn trong học tập như gian lận thi cử hay xao nhãng học tập. Toàn bộ các mối quan hệ này được đặt trong bối cảnh đào tạo trực tuyến tại ĐHQGHN hiện nay, vừa cơ hội nhưng cũng thách thức với ĐHQGHN.

Các biến số và cơ chế tác động trong khung phân tích được vận dụng hệ thống lý thuyết đa chiều. Thuyết hành động xã hội của Talcott Parsons cung cấp nền tảng để xem xét sinh viên như những chủ thể hành động có mục đích; trong đó, định hướng học tập và sự cam kết của các em chịu sự chi phối bởi bối cảnh mô phạm của trường đại học. Thuyết tự quyết góp phần lý giải khi đào tạo trực tuyến đáp ứng được các nhu cầu tâm lý cơ bản của sinh viên, động lực nội tại của các em sẽ được khơi gợi và phát triển, từ đó dẫn đến sự cam kết học tập sâu sắc và bền vững hơn. Đối với các yếu tố bên ngoài, mô hình nhu cầu - nguồn lực trong học tập giải thích sự tương tác giữa hai nhóm biến số độc lập: các yếu tố từ phía nhà trường (như thiết kế dạy học, tính tương tác) đóng vai trò là *nguồn lực học tập* giúp gia tăng mức độ cam kết, đồng thời giúp sinh viên giảm thiểu những tác động tiêu cực từ các *nhu cầu* hoặc áp lực ngoại cảnh (như áp lực kinh tế cá nhân). Toàn bộ các mối quan hệ này được đặt trong bối cảnh đào tạo trực tuyến theo lý thuyết hệ thống, khẳng định sự tương tác lẫn nhau giữa hệ thống vi mô (nhận thức, động lực của cá nhân sinh viên) với hệ thống vĩ mô (môi trường đào tạo trực tuyến tại ĐHQGHN).

Để kiểm định các giả thuyết này, nghiên cứu sẽ kiểm tra các mối liên hệ giữa các biến số trước khi tiến hành phân tích hồi quy đa biến bằng phần mềm thống kê SPSS nhằm đánh giá mức độ tác động tuyến tính của từng yếu tố/nhóm yếu tố cụ thể. Các điều kiện về sự phù hợp của mô hình và tính hợp lệ của dữ liệu, bao gồm việc kiểm soát hiện tượng đa cộng tuyến qua ngưỡng hệ số nhân chuẩn sai số (VIF) cũng được thực hiện để đảm bảo độ tin cậy của các phân tích thống kê.

2.3 Bối cảnh thực tiễn đào tạo trực tuyến tại Đại học Quốc gia Hà Nội

Việc thiết kế phương pháp chọn mẫu và công cụ khảo sát được cân nhắc kỹ lưỡng trên đặc điểm địa bàn nghiên cứu và đặc điểm mẫu nghiên cứu. Hiện nay, ĐHQGHN đã triển khai hoạt động đào tạo trực tuyến trong giai đoạn đầu, thực hiện thí điểm đối với học phần chung Nhà nước và Pháp luật đại cương và trong thời gian tiếp theo triển khai với học phần Tiếng Anh B1 và các học phần chung khác. Thời điểm tiến hành nghiên cứu là thời điểm đang thực hiện thí điểm đối với học phần chung Nhà nước và Pháp luật đại cương. Nhằm đánh giá chính xác nhất mức độ cam

kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến tại ĐHQGHN, mẫu khảo sát được lựa chọn gồm sinh viên học năm thứ nhất và năm thứ hai là nhóm sinh viên đang học khối các học phần cơ bản. Đồng thời, nhóm đối chứng là nhóm sinh viên học trực tiếp cũng được lựa chọn là nhóm đang học các học phần cơ bản đang học năm thứ nhất và năm thứ hai tại ĐHQGHN.

2.3.1 Bối cảnh ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục đại học Việt Nam

Giáo dục đại học giữ vai trò quan trọng trong việc đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cho sự phát triển kinh tế – xã hội. Trong bối cảnh chuyển đổi số và sự phát triển nhanh chóng của công nghệ thông tin, giáo dục đại học đang đứng trước yêu cầu đổi mới mạnh mẽ về phương thức tổ chức dạy – học, trong đó đào tạo trực tuyến và các mô hình học tập dựa trên nền tảng số ngày càng được mở rộng.

Tại Việt Nam, giáo dục luôn được xác định là quốc sách hàng đầu. Những định hướng lớn về đổi mới giáo dục gắn với ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số đã được thể chế hóa thông qua các văn bản quan trọng như Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 của Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo; Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25-01-2022 của Thủ tướng Chính phủ về việc Phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030". Các định hướng này đã tạo điều kiện thúc đẩy mạnh mẽ việc triển khai đào tạo trực tuyến trong giáo dục đại học.

Trải qua gần 10 năm thực hiện Nghị quyết 29, giáo dục đại học Việt Nam đã có những tiến bộ đáng kể trong tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số như: nâng cao hạ tầng công nghệ thông tin trong các trường đại học, phát triển các nền tảng và ứng dụng công nghệ khuyến khích học tập trực tuyến, tăng cường nghiên cứu và ứng dụng công nghệ trong giảng dạy, phát triển của mô hình học tập kỹ thuật số (flipped classroom, blended learning,...). Tuy nhiên, vẫn còn một số thách thức như chênh lệch trong khả năng tiếp cận công nghệ giữa các cơ sở giáo dục đào tạo, thiếu đào tạo công nghệ cho giảng viên và người học, cũng như thay đổi quan điểm và phương pháp giảng dạy truyền thống.

Chính trong bối cảnh đó, việc nghiên cứu sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến trở nên cần thiết, nhằm góp phần làm rõ cách thức sinh viên thích ứng với môi trường học tập số và những yếu tố ảnh hưởng đến quá trình học tập của các em.

2.3.2 Bối cảnh đào tạo trực tuyến tại Đại học Quốc gia Hà Nội

Đại học Quốc gia Hà Nội, với sứ mệnh đào tạo nguồn nhân lực chất lượng, trình độ cao, bồi dưỡng nhân tài, nghiên cứu khoa học, phát triển công nghệ và chuyển giao tri thức đa ngành, đa lĩnh vực, góp phần xây dựng, phát triển và bảo vệ đất nước, đã đặt mục tiêu phát triển trong bối cảnh mới là đổi mới phương pháp giảng dạy theo hướng hiện đại, tập trung vào người học và ứng dụng công nghệ thông tin, đồng thời thiết lập mô hình đại học thông minh và chuyển đổi số toàn diện. Một trong những bước chuyển lớn của ĐHQGHN hiện nay là hoạt động đào tạo trực tuyến đã được triển khai. Bên cạnh hệ thống các văn bản hướng dẫn và quy định về đào tạo trực tuyến và công nghệ giảng dạy đã được ĐHQGHN ban hành, ĐHQGHN cũng đã thành lập Trung tâm Hỗ trợ Giảng dạy để hỗ trợ giảng viên trong quá trình đổi mới phương pháp giảng dạy và ứng dụng công nghệ. Hệ thống LMS của ĐHQGHN hỗ trợ giảng dạy trực tuyến và tích hợp nhiều chức năng để quản lý học liệu, tổ chức lớp học, và tương tác, nhằm nâng cao chất lượng đào tạo trực tuyến và hiệu quả giảng dạy. Năm 2023, ĐHQGHN chính thức thành lập Trung tâm Đào tạo trực tuyến ĐHQGHN. Trung tâm được vận hành với mục tiêu thống nhất các tiêu chuẩn đảm bảo chất lượng đào tạo trực tuyến; kết nối với các đơn vị trong việc xây dựng, phát triển nội dung đào tạo trực tuyến; triển khai các hoạt động quảng bá, phổ biến và phối hợp tổ chức đào tạo trực tuyến cho các cơ sở giáo dục; phát triển các chương trình học tập chất lượng cao thành các khóa học và chương trình học trực tuyến hoàn toàn, giúp tối ưu hóa nguồn lực và nâng cao chất lượng dạy học đối với các đơn vị trong và ngoài ĐHQGHN.

Trong khi đó, việc nâng cao chất lượng giáo dục trực tuyến đòi hỏi triển khai các chương trình đào tạo mạnh mẽ và các sáng kiến phổ biến kiến thức cho giảng viên và sinh viên. Điều này bao gồm nâng cấp cơ sở hạ tầng Công nghệ thông tin, nâng cao năng lực Công nghệ thông tin của sinh viên, và cung cấp đào tạo cho các nhà lãnh đạo và giảng viên về kỹ thuật giảng dạy hiện đại và đổi mới khoa học kỹ thuật và công nghệ số trong giáo dục. (Linh & An, 2022).

Nghị quyết Đại hội Đảng bộ ĐHQGHN lần thứ V đã xác định giá trị cốt lõi của ĐHQGHN là “Đổi mới sáng tạo - Trách nhiệm quốc gia - Phát triển bền vững” với tầm nhìn đến năm 2045 “trở thành đại học nghiên cứu và đổi mới sáng tạo, đa ngành, đa lĩnh vực, trong nhóm các đại học hàng đầu châu Á và thế giới”. Ngày 29/3/2021, ĐHQGHN đã ban hành Chiến lược phát triển ĐHQGHN đến năm 2030, tầm nhìn 2045 theo Quyết định số 800/QĐ-ĐHQGHN của Giám đốc ĐHQGHN. Hai trong số những mục tiêu đặc biệt quan trọng của Chiến lược liên quan đến vấn đề đổi mới

phương thức tổ chức đào tạo và việc thực hiện chuyển đổi số trong đào tạo, nghiên cứu, quản trị. Cụ thể như sau:

- Đổi mới căn bản phương pháp giảng dạy, theo hướng hiện đại, tích hợp, “cá thể hóa” trên nền tảng công nghệ thông tin, lấy người học làm trung tâm, gắn lý thuyết với thực hành, thực nghiệm.

- Thiết lập mô hình tổ chức và quản trị đại học thông minh đáp ứng hội nhập quốc tế và xếp hạng đại học. Thực hiện chuyển đổi số toàn diện trong mọi hoạt động của ĐHQGHN; vận hành thống nhất và đồng bộ hệ thống dữ liệu số - thông tin số - tri thức số dùng chung, liên thông phục vụ nâng cao hiệu quả công tác quản trị, chỉ đạo, điều hành và đổi mới hoạt động giảng dạy, học tập và nghiên cứu khoa học.

Đại học Quốc gia Hà Nội có chủ trương và đã ban hành các văn bản, quy định, hướng dẫn khác nhau về đổi mới giảng dạy và ứng dụng công nghệ vào hoạt động đào tạo từ năm 2020 như: Hướng dẫn số 1345/HD-ĐHQGHN ban hành ngày 06/05/2020 về hướng dẫn bảo đảm chất lượng hoạt động đào tạo trực tuyến tại ĐHQGHN; Quyết định 2598/QĐ-ĐHQGHN ban hành ngày 10/9/2020 về tổ chức và quản lý đào tạo trực tuyến ở ĐHQGHN; Quyết định số 4326/QĐ-ĐHQGHN ban hành ngày 27/12/2021 về việc ban hành Quy chế về chế độ làm việc của giảng viên; Quyết định số 4391/QĐ-ĐHQGHN ban hành ngày 29/12/2021 về việc ban hành Quy định đào tạo trực tuyến và xây dựng bài giảng điện tử ở ĐHQGHN và Quyết định số 286/QĐ-ĐHQGHN ban hành ngày 08/02/2022 về Chiến lược khoa học, công nghệ và đổi mới sáng tạo của ĐHQGHN giai đoạn 2021-2030.

Ngày 11/7/2019, Đại học Quốc gia Hà Nội đã thành lập Trung tâm Hỗ trợ Giảng dạy (tại Quyết định số 2152/QĐ-ĐHQGHN của Giám đốc ĐHQGHN) nhằm trực tiếp hỗ trợ về phương diện công nghệ và phương pháp cho giảng viên, giáo viên trong quá trình giảng dạy; Hỗ trợ giảng viên, giáo viên trong hoạt động giảng dạy, như: cập nhật nội dung, thiết kế hoặc làm mới bài giảng và chương trình giảng dạy; ứng dụng công nghệ, kỹ thuật mới trong giảng dạy, thực hành; nâng cao trình độ, kỹ năng giảng dạy...; Đồng thời, nghiên cứu, phát triển các công nghệ dạy học mới và chuyển giao, cung cấp các dịch vụ về phương pháp, công nghệ hỗ trợ giảng dạy và khuyến khích giảng viên, giáo viên cập nhật, đổi mới hoạt động giảng dạy, nghiên cứu khoa học. Cung cấp các giải pháp hỗ trợ giảng viên và giáo viên thúc đẩy phương pháp dạy học tích cực nhằm giúp người học phát triển kỹ năng tự học và kỹ năng giải quyết vấn đề.

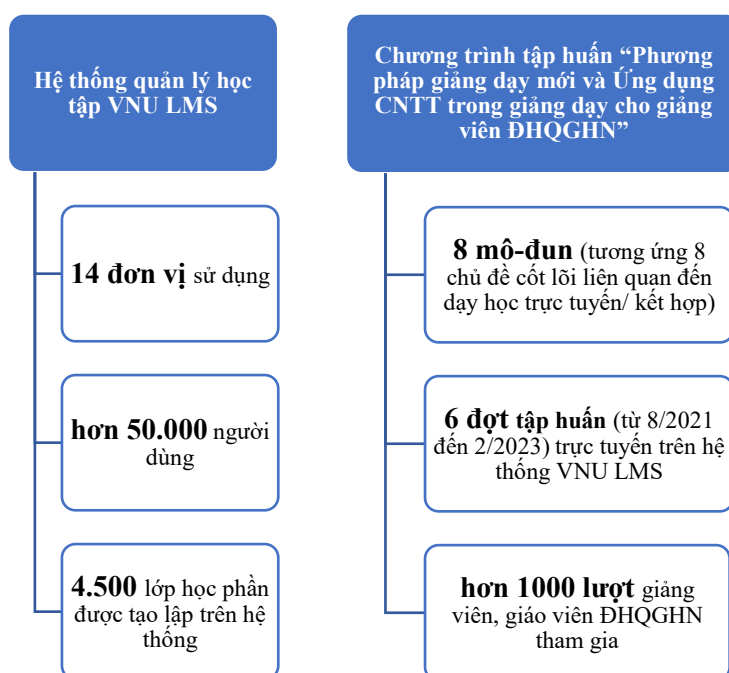
Ngày 12/12/2023, Trung tâm Đào tạo trực tuyến ĐHQGHN là đơn vị trực thuộc Viện Đảm bảo chất lượng giáo dục (nay là Viện Đào tạo số và Khảo thí) được thành lập theo Quyết định số 4748/QĐ-ĐHQGHN của Giám đốc ĐHQGHN. Trung tâm Đào tạo trực tuyến ĐHQGHN được thành lập và vận hành với mục tiêu thống nhất

các tiêu chuẩn đảm bảo chất lượng đào tạo trực tuyến; kết nối với các đơn vị trong việc xây dựng, phát triển nội dung đào tạo trực tuyến; triển khai các hoạt động quảng bá, phổ biến và phối hợp tổ chức đào tạo trực tuyến cho các cơ sở giáo dục; phát triển các chương trình học tập chất lượng cao thành các khóa học và chương trình học trực tuyến hoàn toàn, giúp tối ưu hóa nguồn lực và nâng cao chất lượng dạy học đối với các đơn vị trong và ngoài ĐHQGHN. (VNU, 2024)

Trung tâm Đào tạo trực tuyến ĐHQGHN phối hợp cùng các đơn vị liên quan xây dựng hệ thống Quản lý học tập trực tuyến (Learning Management System – LMS) của ĐHQGHN (tại địa chỉ <https://lms.vnu.edu.vn/>) bao gồm các nhóm chức năng được xây dựng dựa trên kết quả khảo sát nhu cầu về hệ thống quản lý học tập của các đơn vị đào tạo thuộc ĐHQGHN. Ngoài những tính năng phổ biến của một hệ thống LMS điển hình (tương tự như hệ thống Moodle đang được sử dụng nhiều đơn vị), hệ thống LMS của ĐHQGHN có những tính năng quan trọng, có mức độ tiện dụng cao, như: Dữ liệu được quản trị phân vùng cho các đơn vị thuộc ĐHQGHN, vừa đảm bảo tính độc lập, đặc thù của đơn vị, vừa đảm bảo tính liên thông, đồng bộ trong toàn hệ thống; Tích hợp sẵn với Google Meets và Microsoft Teams để tổ chức dạy theo hình thức live video conferencing, giúp khắc phục tình trạng nghẽn mạng hoặc máy chủ bị quá tải; Tích hợp với trực tích hợp dữ liệu ĐHQGHN và hệ thống học liệu trên nền tảng Bookworm của Trung tâm Thông tin – Thư viện ĐHQGHN. Nhờ đó, việc quản lý, khai thác, sử dụng dữ liệu và học liệu của người dùng thuận lợi hơn. Người dùng có thể dùng chung tài khoản email thuộc ĐHQGHN để đăng nhập hệ thống; Có khả năng theo dõi chi tiết các hoạt động học tập của người học (ở cấp độ từng học viên và từng nội dung giảng dạy); Dễ dàng thiết kế các bài kiểm tra, đánh giá dạng trắc nghiệm hoặc tự luận; Tích hợp sẵn các công cụ hỗ trợ tương tác như: thông báo khi có sự kiện mới; chat; gửi email cho người học; bình luận, trao đổi trong từng nội dung giảng dạy; Dễ dàng cấu trúc nội dung giảng dạy, tải nội dung giảng dạy lên hệ thống theo các chuẩn dữ liệu khác nhau; Bộ phận Quản lý đào tạo có thể theo dõi, nắm bắt được các hoạt động giảng dạy, học tập diễn ra trên hệ thống theo thời gian thực; Giao diện hoàn toàn bằng tiếng Việt, cấu trúc nội dung dễ theo dõi, tương tác; Toàn bộ dữ liệu, nội dung dạy – học được lưu trữ trên hệ thống máy chủ của ĐHQGHN.

Hiện tại, hệ thống bao gồm phân hệ chức năng chính như sau: Quản lý người dùng; Quản lý học tập của sinh viên; Tổ chức giảng dạy của giảng viên; Quản lý danh mục chương trình đào tạo và học phần; Quản lý học liệu, bài giảng; Quản lý lớp học phần, lớp khóa học; Quản lý chứng chỉ; Quản lý hoạt động thi, kiểm tra; Quản lý thông tin giảng viên; Hệ thống giao tiếp, trao đổi, liên lạc; Quản lý thanh toán; Hỗ trợ

học tập trên thiết bị di động; Quản lý báo cáo; Tổ chức và quản lý lớp học tương tác trực tiếp (live-class); Quản trị hệ thống.



Hình 2.3: Hoạt động giảng dạy trực tuyến tại Đại học Quốc gia Hà Nội

(Dữ liệu cập nhật tháng 10/2025)

Mô hình tổ chức lớp học trực tuyến tại ĐHQGHN được xác định là mô hình tổ chức lớp học trực tuyến tại ĐHQGHN được thiết kế toàn diện trên nền tảng hệ thống quản lý học tập (LMS), bao gồm nhiều thành phần như bài giảng dưới dạng video, tài liệu học tập, hoạt động tương tác, kiểm tra đánh giá và hỗ trợ học tập. Trong đó, giảng viên phụ trách chính trong việc xây dựng, cập nhật nội dung, tổ chức tương tác và đánh giá người học. Sinh viên được yêu cầu tham gia chủ động, tự nghiên cứu học liệu, thực hiện các nhiệm vụ học tập trên hệ thống, tham gia trao đổi qua các kênh trực tuyến, và hoàn thành các yêu cầu kiểm tra, đánh giá theo kế hoạch giảng dạy. Cụ thể, mô hình tổ chức lớp học của ĐHQGHN được quy định như sau (Đại học Quốc gia Hà Nội, 2023b):

Học phần được tổ chức trực tuyến trên hệ thống quản lý học tập trực tuyến của ĐHQGHN gồm các cấu phần cơ bản như: bài giảng video; giáo trình, slide bài giảng; các hoạt động học tập và tương tác trên lớp học trực tuyến; các yêu cầu về thực hành, thực tế đối với người học; các hoạt động tư vấn, hỗ trợ học tập; các hoạt động kiểm tra đánh giá người học; tài liệu tham khảo khác (dưới dạng văn bản, video, âm thanh, hình ảnh, mô phỏng, ứng dụng ...);

Trong tổ chức giảng dạy trực tuyến, vai trò, nhiệm vụ của giảng viên gồm: xây dựng và định kỳ cập nhật nội dung bài giảng và học liệu trực tuyến; hỗ trợ, hướng dẫn học tập cho người học; giải đáp các vấn đề liên quan đến nội dung học tập cho người học; định kỳ (theo ngày/tuần hoặc kế hoạch thống nhất với người học) có tương tác trực tiếp hoặc trực tuyến với người học để giải đáp và hướng dẫn người học; đánh giá người học (chấm thi, đánh giá quá trình, theo dõi chuyên cần); và các nhiệm vụ khác theo yêu cầu của đơn vị giảng dạy;

Vai trò, nhiệm vụ của người học khi tham gia học tập trực tuyến: tham gia lớp học theo đăng ký học tập đã được chấp nhận; chủ động tìm hiểu, nghiên cứu bài giảng (dưới các định dạng khác nhau) được cung cấp trên hệ thống LMS; thực hiện các nhiệm vụ học tập được giao trên LMS; thực hiện các hoạt động tương tác với giảng viên và sinh viên khác qua diễn đàn của lớp học, kênh liên lạc của lớp (nếu có), qua các phiên làm việc trực tuyến của giảng viên và sinh viên; tham gia các hoạt động kiểm tra đánh giá và kỳ thi theo yêu cầu và kế hoạch của đơn vị giảng dạy.

Như vậy, các học phần trực tuyến tại ĐHQGHN được thiết kế theo mô hình học tập tích hợp trên hệ thống LMS, đảm bảo tính kỷ luật, tiến trình và khả năng theo dõi kết quả học tập của sinh viên. Về mặt cấu trúc, mỗi học phần được chia thành nhiều mô-đun; sinh viên chỉ có thể mở được mô-đun tiếp theo sau khi đã hoàn thành các yêu cầu của mô-đun trước, bao gồm học liệu và bài trắc nghiệm. Cách thiết kế này cho phép cá nhân hóa tiến độ học, sinh viên có thể học nhanh hơn lộ trình chung nhưng vẫn phải tuân thủ các mốc kiểm soát. Học liệu được cung cấp ở nhiều định dạng khác nhau như video, podcast, file PDF và các bộ câu hỏi trắc nghiệm, trong đó video và podcast có thời lượng ngắn, tập trung vào các khái niệm cốt lõi, hỗ trợ việc ôn tập linh hoạt. Hệ thống LMS cũng cho phép sinh viên làm lại bài trắc nghiệm nhiều lần, ghi nhận kết quả cao nhất nhằm khuyến khích quá trình luyện tập.

Về hoạt động đánh giá, lớp học tích hợp cả bài tập cá nhân và bài tập nhóm. Sinh viên được phân nhóm ngẫu nhiên với số lượng thành viên khá đồng, có nhóm trưởng điều phối và đánh giá mức độ đóng góp. Ngoài ra, có các dạng bài tập đặc thù như hồ sơ sinh viên (portfolio), được giao ngay từ đầu kỳ và chiếm tỷ trọng điểm đáng kể, nhằm khuyến khích năng lực sáng tạo và ứng dụng công nghệ số. Một số học phần còn triển khai cơ chế chấm chéo, trong đó một bài có thể được nhiều sinh viên chấm và một sinh viên có thể chấm nhiều bài, đảm bảo tính khách quan nhờ hệ thống tiêu chí chấm điểm (rubrics) đi kèm.

Để tăng tính tương tác, ngoài môi trường LMS, lớp học trực tuyến duy trì các buổi Zoom định kỳ (khoảng 3–4 tuần một lần). Các buổi Zoom được tổ chức với vai trò hỗ trợ, không giảng lại nội dung mà tập trung giải đáp thắc mắc, thảo luận tình huống và tạo không khí học tập thoải mái. Đặc biệt, trong một số học phần có tích hợp các trò chơi trực tuyến dạng Quizlet, vừa giúp sinh viên ôn luyện kiến thức vừa tạo yếu tố giải trí. Toàn bộ quá trình học tập và kiểm tra được giám sát chặt chẽ: giữa kỳ có các bài trắc nghiệm trực tuyến, cuối kỳ thi tập trung trên hệ thống máy tính của Viện nhằm đảm bảo tính nghiêm túc.

Tóm lại, lớp học trực tuyến tại ĐHQGHN mang tính kỹ thuật cao với ba đặc điểm nổi bật: (1) cơ chế quản lý tiến độ học tập tự động và chặt chẽ; (2) thiết kế đánh giá đa dạng, kết hợp trắc nghiệm, bài tập nhóm, cá nhân, portfolio và chấm điểm chéo; (3) tích hợp nhiều công cụ hỗ trợ học tập số cùng các phiên Zoom định kỳ để duy trì sự tương tác.

So với lớp học trực tiếp, lớp học trực tuyến tại ĐHQGHN có sự khác biệt rõ rệt về mặt kỹ thuật trong tổ chức, quản lý và đánh giá. Lớp học trực tuyến được lập trình trên hệ thống LMS với cơ chế kiểm soát tự động: sinh viên buộc phải hoàn thành từng mô-đun mới có thể tiếp tục, thời lượng xem video và việc hoàn thành trắc nghiệm được ghi nhận chi tiết nhằm giảm thiểu tình trạng bỏ qua nội dung học tập. Trong khi đó, lớp học trực tiếp, tiến trình học tập chủ yếu được kiểm soát bởi giảng viên trên lớp thông qua điểm danh, quan sát sự tham gia các hoạt động học tập và tham gia thi giữa kỳ – cuối kỳ.

Về học liệu, học trực tuyến cung cấp học liệu số hóa ở nhiều định dạng như video, podcast, PDF, kèm trắc nghiệm và trò chơi trực tuyến. Điều này cho phép sinh viên có thể xem lại, tua nhanh hoặc ôn tập bất cứ lúc nào, thay vì phụ thuộc vào ghi chép hoặc trí nhớ như ở lớp trực tiếp. Trong khi đó học tập trực tiếp phụ thuộc nhiều vào giáo trình in, slide trình chiếu và phần giảng trực tiếp của giảng viên, còn.

Về phương thức đánh giá, lớp trực tuyến lại chú trọng đánh giá đa tầng: trắc nghiệm trực tuyến có nhiều lượt làm, chấm chéo giữa sinh viên, bài tập nhóm phân công tự động và portfolio xuyên suốt học kỳ. Cơ chế này vừa gia tăng kỷ luật, vừa khuyến khích tính chủ động, tuy nhiên cũng đặt áp lực về kỹ năng tự học và quản lý thời gian. Trong khi đó, lớp trực tiếp thường dùng bài kiểm tra viết, thuyết trình hoặc vấn đáp với mức độ giám sát trực tiếp từ giảng viên.

Về tương tác, lớp trực tuyến bổ sung các buổi Zoom định kỳ để giải đáp thắc mắc và tạo gắn kết, nhưng tính tương tác vẫn bị giới hạn bởi quy mô lớp đông, yếu

tổ đường truyền và sự chủ động đặt câu hỏi từ sinh viên. Trong khi đó, lớp trực tiếp tạo không gian trao đổi mặt đối mặt, giảng viên có thể quan sát phản ứng, khuyến khích thảo luận và điều chỉnh ngay lập tức.

Như vậy, lớp học trực tuyến tại ĐHQGHN thể hiện ưu thế nâng cao cam kết học tập với tính hệ thống, khả năng quản lý tiến độ và đa dạng hóa học liệu – đánh giá, trong khi lớp học trực tiếp mạnh về sự tương tác tức thì, tính linh hoạt trong giảng dạy và khả năng duy trì động lực và cam kết thông qua hiện diện vật lý.

Giảng dạy tương tác, đa phương tiện và thư viện kỹ thuật số

Giảng viên ĐHQGHN hiện nay đã quen thuộc với việc xây dựng bài giảng và thực hiện giờ giảng trên các công cụ đa phương tiện. Các giờ giảng phần lớn đều được sử dụng slides bài giảng, gửi tài liệu đến người học qua các công cụ truyền thông thông tin. Đặc biệt, trong thời gian giãn cách xã hội do dịch bệnh COVID-19, các hình thức giảng dạy này đã trở nên phổ biến hơn bao giờ hết và giúp giảng viên nhanh chóng chủ động tiếp cận với hình thức dạy học mới.



Hình 2.4: Mô hình phát triển Đại học số - Đại học thông minh của ĐHQGHN giai đoạn 2020-2025

(Nguồn: ĐHQGHN, 2025)

Mô hình phát triển Đại học số - Đại học thông minh, ĐHQGHN (2020-2025) cho thấy ĐHQGHN có vai trò chỉ đạo, quản lý, điều hành toàn bộ hoạt động quản lý, giảng dạy, học tập, nghiên cứu của các đơn vị thành viên và trực thuộc ĐHQGHN trên nền tảng số 4.0 (Dữ liệu lớn, trí tuệ nhân tạo, kết nối vạn vật, điện toán đám mây, ứng dụng di động...). Trong đó, Thư viện số của Trung tâm Thông tin - Thư viện, ĐHQGHN (VNU-LIC) có vai trò xây dựng và phát triển học liệu số phục vụ cho toàn bộ ĐHQGHN. Trong giai đoạn (2020-2025), trên nền tảng Thư viện số VNU-LIC 4.0 sẽ định hướng phát triển 3 mô hình Trung tâm tri thức số, Trung tâm học tập số, Trung tâm nghiên cứu số để làm nền tảng phát triển Đại học số - Đại học thông minh, ĐHQGHN và 3 mô hình này sẽ tác động lớn đến quản lý, nghiên cứu, giảng dạy, học tập, tiếp nhận tri thức... của toàn bộ ĐHQGHN trong tương lai.

Đổi mới giáo dục ứng dụng công nghệ trong học tập và theo hướng lấy người học làm trung tâm

Với mục tiêu lấy người học làm trung tâm, giáo dục thấu cảm đã trở thành một yếu tố trọng tâm trong các đổi mới giáo dục hiện đại, đặc biệt là trong bối cảnh đào

tạo trực tuyến. Từ đầu thế kỉ 21, nhiều trường học ở Canada, Anh, Mỹ và Đan Mạch đã chú trọng giảng dạy kỹ năng thấu cảm, bởi họ nhận thấy rằng sự thấu cảm không chỉ giúp học sinh xây dựng mối quan hệ tích cực với người khác mà còn hiểu bản thân tốt hơn. Theo học thuyết về trí thông minh cảm xúc (EQ) của Daniel Goleman, những người có kỹ năng thấu cảm sẽ tham gia tích cực hơn vào các hoạt động học tập, đạt kết quả tốt hơn và phát triển kỹ năng giao tiếp vượt trội. (Trường Đại học Fulbright, 2020)

Trong bối cảnh đào tạo trực tuyến ngày càng phổ biến, giáo dục thấu cảm trở nên đặc biệt quan trọng. Khảo sát của PWC năm 2021 cho thấy thế hệ trẻ lo lắng về công việc trong tương lai, đặc biệt là khả năng không có năng lực phù hợp và công nghệ khiến vai trò của họ trở nên thừa thãi. Điều này đặt ra yêu cầu cho các nhà giáo dục và nhà quản lý phải phát triển các chương trình đào tạo trực tuyến phù hợp, tăng cường trải nghiệm học tập và đảm bảo chất lượng. (PwC, 2021)

Thấu cảm trong giáo dục không chỉ là kỹ năng mà còn là yêu cầu cấp thiết. Theo số liệu của UNICEF tháng 10/2021, hơn 13% trẻ vị thành niên sống chung với rối loạn tâm thần. Tại Việt Nam, nghiên cứu năm 2021 của Học viện Quản lý giáo dục trên 20.000 học sinh học trực tuyến cho thấy hơn 65.1% học sinh có biểu hiện stress, 41.8% rối loạn lo âu và 34.4% rối loạn trầm cảm. Sự thấu cảm của giáo viên giúp họ hiểu và chia sẻ với học sinh, từ đó có hành động hỗ trợ kịp thời, giúp học sinh vượt qua những thách thức trong học tập và cuộc sống. (Huyền, 2023)

Tại Đại học Quốc gia Hà Nội, các nhà giáo dục, giảng viên đã được tham gia khoá học phối hợp với Viện Đổi mới sáng tạo Đại học Dublin (Ireland) về đổi mới giáo dục, qua đó truyền tải thông điệp về giáo dục thấu cảm, với kỳ vọng lan toả các giá trị của khoá học và phát triển cộng đồng nhà giáo dục đổi mới sáng tạo. (VNU, 2019). Trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học và chuyển đổi số đang diễn ra mạnh mẽ, ĐHQGHN đã đặt ra tầm nhìn đổi mới giáo dục toàn diện, trong đó hoạt động đào tạo trực tuyến hiện đang được triển khai theo tiếp cận đảm bảo chất lượng giáo dục, trong đó tiếp tục lấy việc người học của người học làm trung tâm.

Trong bối cảnh giáo dục ứng dụng công nghệ trong giáo dục như đào tạo trực tuyến tại Đại học Quốc gia Hà Nội, giáo dục thấu cảm không chỉ giúp cải thiện trải nghiệm học tập mà còn giúp người học phát triển toàn diện về mặt tâm lý và cảm xúc. Chính vì vậy các nghiên cứu về mặt tâm lý và cảm xúc của người học cần được khuyến khích nhằm chuẩn bị và đáp ứng cho thế hệ người học trong bối cảnh mới. Việc nghiên cứu và phát triển hoạt động đào tạo trực tuyến từ góc độ cảm nhận của

người học giúp xây dựng môi trường đào tạo trực tuyến thân thiện, hấp dẫn, lấy hiệu quả học tập của người học làm trung tâm, đồng thời giúp tối ưu hóa trải nghiệm học tập và nâng cao sự hài lòng, sự cam kết học tập của sinh viên trong quá trình học tập.

2.3.3 Đặc điểm mẫu nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, tổng thể nghiên cứu bao gồm toàn bộ sinh viên hệ đại học chính quy đang theo học tại Đại học Quốc gia Hà Nội. Theo số liệu thống kê, tổng số sinh viên hệ đại học chính quy của ĐHQGHN là 51.012 sinh viên (công bố T12/2023), phân bố tại 09 trường đại học thành viên và 04 trường - khoa trực thuộc (Đại học Quốc gia Hà Nội, 2023a). Sinh viên theo học đa dạng các lĩnh vực đào tạo từ khoa học tự nhiên, kỹ thuật, công nghệ đến khoa học xã hội và nhân văn, giáo dục, kinh tế và ngoại ngữ, phản ánh sự đa dạng về chuyên ngành, trình độ, vùng miền và bối cảnh học tập trong hệ thống giáo dục đại học Việt Nam. Năm 2024, quy mô đào tạo của ĐHQGHN đối với đào tạo đại học chính quy tăng lên 55.685 sinh viên, đạt 111% chỉ tiêu đặt ra (công bố T11/2024) (Đại học Quốc gia Hà Nội, 2024). Thời điểm tiến hành khảo sát là năm 2024, do đó cỡ mẫu được tính toán trên số liệu thống kê của ĐHQGHN công bố vào tháng 12/2023.

Trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục đại học, sinh viên đại học chính quy tại ĐHQGHN là đối tượng chính của các chương trình đào tạo trực tuyến các học phần chung do ĐHQGHN triển khai trên hệ thống quản lý học tập trực tuyến VNU-LMS. Riêng trong giai đoạn từ năm học 2023–2024 đến 2024–2025, đã có hơn 44.000 lượt sinh viên từ 11 đơn vị đào tạo tham gia học trực tuyến các học phần như “Nhà nước và Pháp luật đại cương” và “Tiếng Anh B1”. Trong thời gian tiếp theo, các học phần chung khác tiếp tục được xây dựng để đưa vào triển khai đào tạo trực tuyến tại ĐHQGHN.

Các học phần này được tổ chức tập trung bởi Viện Đào tạo số và Khảo thí, với sự phối hợp của các đơn vị đào tạo và quản lý sinh viên, thể hiện tính hệ thống, chuẩn hóa và quy mô lớn của đào tạo trực tuyến tại ĐHQGHN. Từ năm học 2023–2024, hoạt động đào tạo trực tuyến tại ĐHQGHN được tổ chức theo mô hình phối hợp giữa Viện Đào tạo số và Khảo thí với các đơn vị đào tạo thuộc ĐHQGHN, trên cơ sở Quyết định số 5079/QĐ-ĐHQGHN ngày 26/12/2023 của Giám đốc ĐHQGHN, ban hành Quy định tạm thời về cơ chế phối hợp trong tổ chức hoạt động đào tạo trực tuyến các học phần chung. Theo cơ chế này, Viện Đào tạo số và Khảo thí giữ vai trò điều phối, tổ chức nội dung học phần và vận hành kỹ thuật, trong khi các đơn vị đào tạo tổ chức đăng ký học, quản lý sinh viên và phối hợp giảng dạy, bảo đảm sự nhất quán và đồng

bộ trong toàn hệ thống. Bên cạnh đó, các đơn vị đào tạo thuộc ĐHQGHN cũng được tự chủ động triển khai các học phần do đơn vị mình thực hiện trên nền tảng chung LMS của ĐHQGHN với sự hỗ trợ từ Viện Đào tạo số và Khảo thí.

Nghiên cứu lựa chọn mẫu khảo sát định lượng bằng bảng hỏi tính đến các tiêu chí như đơn vị đào tạo, năm học, giới tính, hình thức học tập (trực tuyến hoặc trực tiếp), khu vực sống của sinh viên, điểm trung bình chung kỳ gần nhất. Bên cạnh đó, một số sinh viên đại học chính quy từ tổng thể này cũng được chọn tham gia phỏng vấn sâu trong phần nghiên cứu định tính, nhằm tìm hiểu sâu hơn về trải nghiệm học tập và các yếu tố ảnh hưởng đến sự cam kết học tập trong bối cảnh chuyển đổi sang mô hình đào tạo trực tuyến tại đại học.

2.4 Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu thu thập dữ liệu bằng phương pháp kết hợp gồm phương pháp định tính và định lượng. Dữ liệu định tính thu được từ phân tích tài liệu liên quan đến cam kết học tập trong bối cảnh đào tạo trực tuyến và thực hiện 11 phỏng vấn sâu với sinh viên chính quy ĐHQGHN. Kết quả phân tích định tính được sử dụng để xây dựng công cụ thu thập dữ liệu của nghiên cứu trước khi khảo sát đồng thời sử dụng để đối chiếu, so sánh, hỗ trợ kết quả phân tích định lượng sau khi thực hiện khảo sát. Dữ liệu định lượng thu được thông qua khảo sát bằng phiếu hỏi với 531 sinh viên chính quy đang theo học năm thứ nhất và năm thứ hai tại Đại học Quốc gia Hà Nội, được tiến hành phân tích bằng phần mềm cho Khoa học xã hội (SPSS). Kết quả phân tích định tính và định lượng nhằm tìm hiểu toàn diện và khách quan thực trạng sự cam kết học tập của sinh viên trong bối cảnh đào tạo trực tuyến tại ĐHQGHN hiện nay, đồng thời so sánh sự cam kết học tập của sinh viên học tập trực tuyến với nhóm đối chứng là sinh viên học tập trực tiếp để tìm hiểu sự khác biệt giữa hai hình thức học tập.

2.4.1. Phương pháp nghiên cứu tài liệu

Luận án tiến hành phân tích, tổng hợp và hệ thống hóa các công trình học thuật uy tín trong và ngoài nước. Nghiên cứu chủ yếu khai thác dữ liệu từ các cơ sở dữ liệu học thuật quốc tế lớn như Scopus, Web of Science, ScienceDirect, SpringerLink, và Google Scholar. Ở trong nước, tài liệu được tổng hợp từ các tạp chí chuyên ngành uy tín về Xã hội học, Khoa học Giáo dục và Tâm lý học, cùng các báo cáo tổng kết, nghị quyết của Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng như của Đại học Quốc gia Hà Nội. Từ khóa tìm kiếm được xác định gồm các cụm từ tiếng Anh như "student engagement", "academic commitment", "online learning", "e-learning environment",... và các cụm từ tiếng Việt tương đương. Các tài liệu được tổng hợp và phân tích đối chiếu sự tương

đồng, khác biệt để tìm ra những "khoảng trống nghiên cứu" và được trích dẫn theo quy định.

Trọng tâm khai thác tài liệu gồm 3 trục chính gồm sự hình thành và phát triển của chủ đề nghiên cứu và khái niệm cốt lõi - Sự cam kết học tập của sinh viên; Phân tích và so sánh các công cụ đo lường sự cam kết học tập và lựa chọn công cụ phù hợp với bối cảnh nghiên cứu; Hệ thống hoá các yếu tố ảnh hưởng tới sự cam kết học tập của sinh viên thông qua các kết quả nghiên cứu thực nghiệm đi trước, từ đó phân loại và xây dựng khung lý thuyết gồm các nhóm yếu tố bên trong (động lực học tập, định hướng học tập) và bên ngoài (yếu tố hoàn cảnh cá nhân, yếu tố nhà trường) cùng các yếu tố khác (kết quả học tập, hành vi lệch chuẩn) tác động đến hay chịu ảnh hưởng bởi mức độ cam kết của người học.

Kết quả nghiên cứu tài liệu đóng vai trò nền tảng cốt lõi để xây dựng khung khái niệm, nhận diện các yếu tố ảnh hưởng và thao tác hóa các khái niệm trừu tượng thành hệ thống chỉ báo đo lường cụ thể.

2.4.2 Phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi

Các công cụ đo lường sự cam kết học tập của sinh viên

Các phương pháp đo lường về cam kết học tập của sinh viên có thể là định lượng, định tính hoặc kết hợp cả hai, tùy thuộc vào mục tiêu nghiên cứu và câu hỏi nghiên cứu cụ thể. Nghiên cứu về cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến phát triển mạnh mẽ và thay đổi xu hướng sử dụng phương pháp, đặc biệt trong bối cảnh các nền tảng học tập trực tuyến ngày càng phổ biến, và được tạo điều kiện đáng kể từ đại dịch COVID-19. Để thích ứng với đặc thù của môi trường học tập trực tuyến, phương pháp định lượng thực hiện khảo sát trực tuyến ngày càng phổ biến và phương pháp định tính được điều chỉnh hình thức thành phỏng vấn sâu trực tuyến và nhóm tập trung trực tuyến.

Từ thang đo UWES, Schaufeli và các đồng nghiệp nhận đã phát triển thang đo UWES-S (*Utrecht Work Engagement Scale – Student version*) áp dụng để đo lường mức độ cam kết của sinh viên với việc học tập. Nội hàm của thang đo cho phép sử dụng để đo mức độ cam kết của người học với việc học tập của mình. Thang đo sự cam kết này vẫn bao gồm ba yếu tố như thang đo gốc. Yếu tố “Nhiệt tình” thể hiện sự tập trung trong học tập, sẵn sàng đầu tư công sức cho việc học tập và kiên cường khi gặp khó khăn trong học tập của người học. Yếu tố “Tận tâm”, đề cập đến việc người học cảm thấy có ý nghĩa, nhiệt tình, tự hào, truyền cảm hứng trong học tập.

Yếu tố “Say mê”, nghĩa là chìm đắm trong học tập một cách trọn vẹn và vui vẻ để các em cảm thấy khó tách mình ra khỏi việc học.

Đối với các nghiên cứu cần kết hợp nhiều thang đo khác nhau, Schaufeli và cộng sự khuyến khích dùng thang đo UWES-9. Thang đo này là phiên bản rút gọn gồm 9 mục biến quan sát, phù hợp với cả đối tượng người lao động và người học. Ba yếu tố cốt lõi của cam kết học tập gồm “Nhiệt tình”, “Tận tâm”, và “Say mê” vẫn được giữ nguyên và mỗi yếu tố được đo bằng 3 mục biến quan sát. Các biến quan sát được thao tác thành các mệnh đề để người học đánh giá trên thang Likert 7 điểm với mức điểm 0 tương ứng với ý nghĩa “Hầu như không bao giờ”, mức điểm 1 – “Vài lần một năm hoặc ít hơn”, mức điểm 2 – “Một lần một tháng hoặc ít hơn”, mức điểm 3 – “Vài lần một tháng”, mức điểm 4 – “Một lần một tuần”, mức điểm 5 – “Vài lần một tuần”, mức điểm 6 – “Hàng ngày”. Trong đó, yếu tố “Nhiệt tình” được khám phá thông qua các mệnh đề “Khi tôi làm các công việc của mình với tư cách một sinh viên, tôi cảm thấy bùng bùng năng lượng”; “Tôi cảm nhận được năng lực của mình khi tôi học”; “Khi tôi thức giấc vào buổi sáng, tôi cảm thấy muốn được tham gia vào lớp học”. Yếu tố “Tận tâm” được xem xét thông qua các mệnh đề “Tôi nhiệt thành với việc học của mình”; “Việc học truyền cảm hứng cho tôi”; “Tôi tự hào về việc học của mình”. Yếu tố “Say mê” được thao tác qua các mệnh đề “Tôi cảm thấy hài lòng khi mình học với cường độ cao”; “Tôi say mê việc học của mình”; “Tôi cảm thấy mình được cuốn hút trong quá trình học tập”.

Một thang đo khác thiết kế để đo cam kết học tập trong lớp học trong các lớp học trực tuyến là của tác giả Dickinson và cộng sự. Dickinson và cộng sự đã nỗ lực tìm kiếm thước đo về cam kết học tập của người học và tạo ra thang đo tương tác trong lớp ảo (*Virtual In-Class Engagement Measure - VIEM*) để đánh giá mức độ tham gia của người học trong các hoạt động giáo dục phẫu thuật trực tuyến thông qua đánh giá của người quan sát và người học tự đánh giá về mức độ cam kết. VIEM được thiết kế dành riêng cho giáo dục y khoa và bao gồm 20 mục đánh giá ba khía cạnh của sự cam kết: cam kết hành vi, cam kết cảm xúc và cam kết nhận thức. Các tác giả đã xác thực công cụ này bằng cách sử dụng dữ liệu từ các sinh viên y khoa tham gia các buổi học ảo và nhận thấy rằng công cụ này thể hiện tính hợp lệ và độ tin cậy cao.

Sử dụng Likert 5 cấp độ để thiết kế thang đo mức độ cam kết học tập, Abbasi và cộng sự đã xây dựng một Bản câu hỏi về mức độ tương tác của sinh viên trong học tập trực tuyến với ba yếu tố: tương tác về hành vi, tương tác về mặt cảm xúc và tương tác về mặt nhận thức. Thông qua 54 mục, các tác giả đo lường mức độ tương tác của

người học bằng thang đo Likert: 1 = không bao giờ hoặc hầu như không bao giờ; 2 = hiếm khi; 3 = đôi khi; 4 = thường xuyên; và 5 = luôn luôn hoặc hầu như luôn luôn. Thang đo này được thiết kế để đánh giá mức độ cam kết của người học tiếng Anh như ngôn ngữ thứ hai trong bối cảnh giáo dục trực tuyến. (Abbasi et al., 2024).

Mặc dù đều là các công cụ đo lường được thiết kế để đánh giá mức độ cam kết học tập, VIEM được thiết kế dành riêng cho giáo dục y khoa, công cụ của nhóm tác giả Abbasi và cộng sự thiết kế riêng cho người học ngôn ngữ tiếng Anh, trong khi UWES-9 là một công cụ chung đánh giá mức độ cam kết trong bất kỳ môi trường làm việc nào, bao gồm cả giáo dục, phù hợp với các nghiên cứu sử dụng kết hợp nhiều thang đo.

Công cụ đo lường được sử dụng trong luận án

Để đo lường sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến, đề tài sử dụng thang đo UWES-9 do nhóm tác giả Schaufeli và đồng nghiệp. UWES-9 là một công cụ có tính khái quát và ứng dụng cao do Schaufeli và Bakker phát triển để đo lường mức độ cam kết với công việc, bao gồm cả mức độ cam kết của sinh viên với công việc học tập của họ. Công cụ này đã được sử dụng để nghiên cứu đối với sinh viên học tập trực tiếp tại nhiều quốc gia khác nhau trên thế giới và đảm bảo được độ tin cậy khi sử dụng trong đa dạng bối cảnh, môi trường khác nhau. Điều này tạo điều kiện thuận lợi cho đề tài nghiên cứu của luận án khi so sánh so sánh sự cam kết học tập của sinh viên học tập trực tuyến với nhóm đối chứng là sinh viên học tập trực tiếp để tìm hiểu sự khác biệt giữa hai hình thức học tập.

UWES-9 đã được thử nghiệm và được chứng minh là công cụ đáng tin cậy và hợp lệ ở Việt Nam – bối cảnh quốc gia đang phát triển (Tran et al., 2020). Nhóm tác giả Trần Thị Thu Thủy và cộng sự (2020) đã tiến hành chuyển thể UWS-9 sang phiên bản tiếng Việt (UWES-9-V), các mệnh đề thể hiện 9 biến quan sát của UWES-9 được dịch sang tiếng Việt và thực hiện theo hình thức phiếu khảo sát trên 949 điều dưỡng viên. Thang đo UWES-9-V cho thấy hệ số Cronbach's alpha lần lượt đạt 0,93 đối với toàn thang đo, 0,86 cho tiểu thang đo “Nhiệt tình”, 0,77 cho “Tận tâm” và 0,90 cho “Say mê”. Đồng thời, kết quả phân tích nhân tố khẳng định cho thấy cả mô hình một nhân tố và ba nhân tố đều đạt mức độ phù hợp đáng tin cậy, trong đó mô hình ba nhân tố thể hiện mức độ phù hợp cao hơn. (Tran et al., 2020). Một nghiên cứu khác của Trần Quý Tường và cộng sự (2023) cũng đã ứng dụng thang đo UWES-9 (phiên bản đã được chuẩn hóa tại Việt Nam) để đánh giá thực trạng cam kết với công việc của 299 nhân viên y tế tại Bệnh viện 71 Trung ương. Công cụ UWES-9 trong nghiên cứu

này không chỉ giúp lượng hóa chính xác mức độ cam kết mà còn làm cơ sở để xác định mối tương quan với các nhóm yếu tố ảnh hưởng bên ngoài (như sự hỗ trợ từ cấp trên, trang thiết bị, quy chế nội bộ) và bên trong (như ý định chuyển công tác, yêu cầu tâm lý). (Tường et al., 2023).

Trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam, bộ công cụ này cũng đã được thích ứng trong nghiên cứu đi trước và thể hiện được độ tin cậy. Tác giả Nguyễn Thị Như Trang và cộng sự (2024) đã sử dụng phiên bản rút gọn UWES-9S để tiến hành khảo sát trên một mẫu lớn gồm 973 sinh viên bậc đại học tại Việt Nam. Kết quả phân tích thống kê cho thấy thang đo đạt độ nhất quán nội bộ ở cả thang đo tổng thể 9 mục và thang đo các khía cạnh sự nhiệt tình, tận tâm và say mê. (Nguyễn Thị Như Trang và cộng sự, 2024)

Thang đo Likert trong UWES-9 phiên bản gốc được đo lường với 7 mức điểm được điều chỉnh về 5 mức và chỉ quy ước hai đầu cực trị của thang đo, với mức điểm 0 ứng với quy ước là “Hoàn toàn không đúng với cảm nhận/trải nghiệm của tôi” và mức điểm 5 ứng với quy ước là “Hoàn toàn đúng với cảm nhận/trải nghiệm của tôi”. Việc điều chỉnh này nhằm phù hợp với nhận thức và gần gũi với văn hoá của sinh viên Việt Nam hơn so với phiên bản gốc.

Bên cạnh sử dụng thang đo nhằm khám phá cam kết học tập của sinh viên, động lực học tập của sinh viên, tác giả cũng nghiên cứu tài liệu đi trước để tiến hành xây dựng các thang đo về thiết kế hoạt động dạy và học, hoạt động học tập, tính tương tác, hành vi lệch chuẩn trong học tập và một số vấn đề khác (lý do yêu thích học tập trực tiếp hay trực tuyến, áp lực kinh tế của sinh viên trong quá trình học), nhằm tìm hiểu đa chiều các mối quan hệ của sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến.

Từ định hướng đảm bảo chất lượng đào tạo trực tuyến của ĐHQGHN, luận án đã tiếp cận cam kết học tập từ góc độ đảm bảo chất lượng. Tác giả đã xây dựng thang đo và các câu hỏi tương ứng trong khảo sát của luận án, để khám phá mối quan hệ của các yếu tố trên với sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến tại ĐHQGHN. Các thang đo được tham chiếu trên các bộ tiêu chuẩn đảm bảo chất lượng đào tạo trực tuyến trên thế giới. Để đảm bảo chất lượng đào tạo trực tuyến, các tổ chức giáo dục đại học tại các quốc gia có nền giáo dục đại học tiên tiến cũng đã phát triển các chỉ báo giúp duy trì sự cam kết học tập của người học, được thể hiện thành các tiêu chí, tiêu chuẩn để các cơ sở giáo dục đại học có thể áp dụng trong quá trình tổ chức hoạt động dạy và học cho hình thức này. Các yếu tố quan trọng quyết định đến đào tạo trực tuyến gồm: thiết kế dạy học, tương tác giữa các bên, sự kịp thời trong

hỗ trợ người học, khuyến khích tính cá nhân hoá và chủ động tự học người học (ngay cả khi không có sự giám sát), sự phù hợp với chuẩn đầu ra. (Australian Department of Education & Quality Matters & Virtual Learning Leadership Alliance, 2019), (Quality Matters & Virtual Learning Leadership Alliance, 2019), (National Standards of North American Council for Online Learning (NACOL), 2007), (Azusa Pacific University, 2025), (Clayton State University, 2017). Các câu hỏi được xem xét ở thành phần đích (sinh viên) là đối tượng thụ hưởng và là thành phần thể hiện được hiệu quả cuối cùng của hoạt động đào tạo. Cụ thể, 15 câu hỏi được thiết kế nhằm kiểm tra đánh giá của sinh viên về sự phù hợp của các hoạt động dạy và học, kiểm tra đánh giá với chuẩn đầu ra của học phần; cảm nhận của sinh viên về cách thức thiết kế hoạt động dạy và học của giảng viên trong lớp học (nội dung, học liệu,...); đánh giá của sinh viên về khả năng kết nối, tương tác, sự hỗ trợ trong học phần.

Các thang đo về định hướng học tập và hành vi lệch chuẩn trong học tập và một số vấn đề khác được tác giả tự xây dựng dựa trên tổng quan tài liệu nghiên cứu. Đồng thời các thang đo của phiếu khảo sát đều được tiến hành nghiên cứu thử nghiệm, đạt độ tin cậy trước khi đưa vào khảo sát chính thức.

Dữ liệu khảo sát chính thức sau khi thu thập được làm sạch, mã hóa và xử lý bằng phần mềm phân tích dữ liệu cho khoa học xã hội (SPSS). Kết quả phân tích được thực hiện thông qua các kỹ thuật thống kê, với các tiêu chuẩn kiểm định làm cơ sở cho từng kết luận. Trong đó, độ tin cậy và giá trị của các thang đo được kiểm định thông qua hệ số Cronbach's Alpha, với tiêu chuẩn chấp nhận là lớn hơn hoặc bằng 0,7 và hệ số tương quan biến - tổng lớn hơn hoặc bằng 0,3. Phân tích nhân tố khám phá (EFA) được áp dụng để kiểm tra giá trị hội tụ của cấu trúc dữ liệu với hệ số KMO lớn hơn hoặc bằng 0,5, kiểm định Bartlett có ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$), Eigenvalue lớn hơn 1 và tổng phương sai trích lớn hơn hoặc bằng 50%. Cơ cấu mẫu và thực trạng cam kết học tập của sinh viên được mô tả thông qua tần số (N), tỷ lệ phần trăm và giá trị trung bình. Kỹ thuật phân tích tương quan Pearson và Spearman's Rho được sử dụng để rà soát mối quan hệ tuyến tính giữa các biến. Cuối cùng, phân tích hồi quy bội được áp dụng để kiểm định các giả thuyết nghiên cứu về mức độ tác động của các yếu tố chủ quan và khách quan đối với sự cam kết học tập. Các kết luận rút ra từ mô hình hồi quy chỉ được chấp nhận khi đạt mức ý nghĩa thống kê $p < 0,05$ và hiện tượng đa cộng tuyến được loại trừ hoàn toàn (thông qua hệ số phóng đại phương sai VIF < 2). Các kỹ thuật và tiêu chuẩn thống kê được tham khảo chủ yếu theo tác giả Nguyễn Hữu Minh và cộng sự (2023).

Chọn mẫu khảo sát

Mẫu khảo sát được lấy thuận tiện đối với sinh viên chính quy năm thứ nhất và năm thứ hai, là các năm học phần cơ bản, đã và đang theo học lớp học phần trực tuyến Nhà nước pháp luật đại cương và các học phần học tập trực tiếp cùng thuộc khối học phần cơ bản tại các trường đại học thành viên của ĐHQGHN. Cơ cấu mẫu được cân đối để tăng tính đa dạng và có thể phản ánh khách quan nhất thực trạng của nhóm khách thể nghiên cứu. Số liệu thu thập được phân tích với phần mềm thống kê cho khoa học xã hội (SPSS).

Tại thời điểm khảo sát, ĐHQGHN mới triển khai thí điểm hình thức đào tạo trực tuyến đối với một học phần chung duy nhất là học phần Nhà nước và pháp luật đại cương. Đây là học phần cơ bản trong chương trình đào tạo đại học, được bố trí cho sinh viên năm thứ nhất và năm thứ hai hoàn thành. Nhằm đạt tính tương đồng trong mẫu so sánh giữa nhóm sinh viên học trực tuyến và nhóm sinh viên học trực tiếp, nghiên cứu lựa chọn nhóm sinh viên học trực tiếp đang theo học năm thứ nhất và năm thứ hai, với các học phần cơ sở có nội dung và mục tiêu đào tạo tương đồng.

Sinh viên hoàn thành ít nhất 2/3 thời gian học tập của học phần sẽ được mời tham gia khảo sát. Khi hoàn thành thời lượng học tập ở mức độ này, sinh viên đã có những trải nghiệm nhất định với chương trình học tập trên LMS. Cụ thể, thời điểm này, sinh viên đã có trải nghiệm tự học với các video bài giảng, hoàn thành các tài liệu bắt buộc trên hệ thống LMS, làm các bài tập sau mỗi mô-đun, đã trải qua bài thi giữa kỳ và các bài tập nhóm (nếu có), đồng thời đã tham gia các buổi học trực tuyến đồng thời qua nền tảng Zoom theo chương trình.

Cơ cấu dữ liệu khảo sát

Cơ cấu dữ liệu khảo sát được xem xét theo các tiêu chí như hình thức học trực tiếp hay trực tuyến, giới tính, đơn vị đào tạo, khu vực sinh sống của gia đình sinh viên và điểm trung bình chung học tập kỳ gần nhất.

Bảng 2.1: Cơ cấu dữ liệu khảo sát

Đặc điểm	Tần suất	Tỷ lệ (%)
Hình thức học		
Học trực tuyến	270	50,8
Học trực tiếp	261	49,2
Giới tính		

Đặc điểm	Tần suất	Tỷ lệ (%)
Nam	272	51,2
Nữ	255	48,0
Khác	4	0,8
Đơn vị đào tạo		
Trường ĐH Kinh tế, ĐHQGHN	113	21,3
Trường ĐH Luật, ĐHQGHN	107	20,2
Trường ĐH Khoa học Tự nhiên, ĐHQGHN	93	17,5
Trường ĐH Công nghệ, ĐHQGHN	71	13,4
Trường ĐH Giáo dục, ĐHQGHN	41	7,7
Trường ĐH KHXH&NV, ĐHQGHN	32	6,0
Trường ĐH Y Dược, ĐHQGHN	32	6,0
Các đơn vị khác	42	7,9
Khu vực sinh sống		
Đô thị	303	57,1
Nông thôn	207	39,0
Khác	21	4,0
Điểm trung bình chung		
Từ 3.60-4.0	34	6,4
Từ 3.20-3.59	79	14,9
Từ 2.50-3.19	222	41,8
Từ 2.0-2.49	126	23,7
Dưới 2.0	70	13,2

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Hình thức học tập là yếu tố được ưu tiên trong cân đối mẫu để đảm bảo tính so sánh giữa hai nhóm sinh viên học trực tiếp và trực tuyến. Cơ cấu mẫu bao gồm 270 sinh viên tham gia học trực tuyến (50,8%), và 261 sinh viên học trực tiếp tại giảng

đường (49,2%). Sự cân bằng mẫu cho phép so sánh sự cam kết học tập giữa hai hình thức học tập. Số sinh viên học tại giảng đường đóng vai trò là nhóm đối chứng để so sánh sự cam kết học tập với nhóm sinh viên đã học trực tuyến.

Dữ liệu thu được cho thấy cơ cấu mẫu theo giới cũng tương đối cân bằng. Số lượng nam sinh viên tham gia khảo sát là 272, chiếm 51,2%, số lượng nữ sinh viên là 255 chiếm 48%. Ngoài ra có 4 trường hợp sinh viên lựa chọn giới tính khác, chiếm 0,8%. Tỷ lệ cho thấy cơ cấu mẫu theo giới nam và nữ là khá đồng đều cho phép thực hiện các phép thống kê theo đặc điểm giới tính.

Xét theo đơn vị đào tạo, tỷ lệ sinh viên phân bố như sau: Trường Đại học Kinh tế (21,3%), Trường Đại học Luật (20,2%), Trường Đại học Khoa học Tự nhiên (17,5%), Trường Đại học Công nghệ (13,4%), Trường Đại học Giáo dục (7,7%), Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn (6,0%), Trường Đại học Y Dược (6,0%) và các đơn vị khác (7,9%) gồm Trường Đại học Việt Nhật, Trường Quốc tế, Trường Quản trị Kinh doanh, Trường Khoa học Liên ngành và Nghệ thuật.

Xét theo khu vực sống, dữ liệu thu được cho thấy sinh viên đến từ khu vực đô thị chiếm 57,1% trong khi đó sinh viên đến từ khu vực nông thôn chiếm 39%. Ngoài ra có 4% sinh viên lựa chọn phương án khác do không tự xác định được khu vực sống của mình thuộc nhóm nông thôn hay đô thị.

Điểm trung bình tích lũy (GPA) cho thấy đa số sinh viên đạt mức 2.50–3.19 (41,8%), tiếp theo là nhóm 2.0–2.49 (23,7%), từ 3.20–3.59 (14,9%), dưới 2.0 (13,2%), và chỉ 6,4% đạt từ 3.60 trở lên. Cơ cấu mẫu theo GPA cho thấy đây là phân bố tự nhiên của điểm số trong trường đại học với phần lớn sinh viên thường đạt điểm ở mức trung bình (2.5–3.19), trong khi số sinh viên có điểm trung bình chung rất cao (3.60–4.0) hoặc rất thấp (dưới 2.0) chiếm tỷ lệ nhỏ hơn và không thường xuyên xuất hiện để quan sát.

Nhìn chung, cơ cấu mẫu theo hình thức học tập, giới tính, đơn vị đào tạo, khu vực sống, điểm trung bình chung tích lũy có tỷ trọng mẫu tương đối cân đối và phù hợp với đặc điểm mẫu tổng thể, cho phép thực hiện các phân tích dữ liệu thống kê. Một số nhóm chiếm cỡ mẫu nhỏ như số sinh viên lựa chọn giới tính “Khác”, sinh viên lựa chọn khu vực sống “Khác” hay nhóm các trường đại học “Khác” chiếm tỷ lệ nhỏ nên sẽ được loại trừ, không được đưa vào các phép thống kê tiếp theo.

Độ tin cậy của thang đo

Các kiểm tra thống kê cho thấy các thang đo đối với sự cam kết học tập, tổ chức học tập, tính tương tác trong học tập, động lực học tập, định hướng học tập, và

các hành vi lệch chuẩn trong học tập của sinh viên trong phiếu hỏi là đáng tin cậy và có tính nhất quán cao.

Kết quả kiểm định độ tin cậy thang đo bằng hệ số Cronbach's Alpha cho thấy các thang đo đều đạt mức rất tốt ($\alpha > 0,8$). Cụ thể, thang đo sự cam kết học tập gồm 9 biến quan sát có hệ số Cronbach's Alpha cao nhất ($\alpha = 0,963$), khẳng định mức độ nhất quán nội tại rất cao. Hệ số Cronbach Alpha cao vượt mức 0,9 cho thấy kết quả kiểm định thang đo nhất quán với nghiên cứu của Trần Thị Thu Thủy và cộng sự (2020). Hệ số Cronbach's Alpha trong nghiên cứu của nhóm tác giả này cũng đạt 0,93 đối với tổng thể thang đo cam kết (Tran et al., 2020). Điều này cho thấy trong bối cảnh nghiên cứu tại Việt Nam thang đo UWES-9 duy trì được độ tin cậy và tính ổn định cao với mức hệ số Cronbach's Alpha vượt trội.

Thang đo tổ chức dạy và học của học phần (7 biến quan sát) và tính tương tác trong học tập (5 biến quan sát) cũng đạt độ tin cậy tốt với α lần lượt là 0,924 và 0,909. Đối với Động lực học tập (8 biến quan sát), hệ số Cronbach's Alpha đạt 0,926, trong đó các thang đo phụ là Động lực học tập nội tại (4 biến quan sát, $\alpha = 0,907$) và Động lực học tập ngoại tại (4 biến quan sát, $\alpha = 0,918$) đều đạt ngưỡng tin cậy cao. Bên cạnh đó, thang đo Định hướng học tập (7 biến quan sát) có $\alpha = 0,873$, thể hiện sự ổn định và tin cậy trong đo lường. Cuối cùng, thang đo Hành vi lệch chuẩn trong học tập (9 biến quan sát) cũng cho thấy độ tin cậy rất cao với $\alpha = 0,951$.

Như vậy, các thang đo được sử dụng trong nghiên cứu đều đảm bảo độ tin cậy cần thiết, phù hợp để đưa vào các phân tích tiếp theo.

Bảng 2.2: Độ tin cậy của các thang đo

STT	Thang đo	Hệ số Cronbach's Alpha	Số lượng biến quan sát
1	Sự cam kết học tập	0,963	9
2	Thiết kế dạy học	0,902	5
3	Hỗ trợ học tập	0,870	5
4	Tính tương tác trong học tập	0,885	5
5	Động lực học tập	0,922	8
-	<i>Động lực học tập nội tại</i>	0,907	4
-	<i>Động lực học tập ngoại tại</i>	0,918	4

STT	Thang đo	Hệ số Cronbach's Alpha	Số lượng biến quan sát
6	Định hướng học tập	0,873	7
7	Hành vi lệch chuẩn trong học tập	0,951	9

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Để khám phá cấu trúc tiềm ẩn của thang đo cam kết học tập trong bối cảnh đào tạo trực tuyến, tác giả đã tiến hành phân tích nhân tố khám phá (*Exploratory Factor Analysis -EFA*) gồm 9 biến quan sát thuộc ba khía cạnh lý thuyết: sự nhiệt tình, sự tận tâm và sự say mê. Kết quả kiểm định độ phù hợp dữ liệu cho thấy chỉ số KMO = 0,956 (lớn hơn 0,8) và kiểm định Bartlett's Test có ý nghĩa thống kê ($\chi^2 = 5040,62$; $df = 36$; $p < 0,001$), cho thấy dữ liệu đủ điều kiện để tiến hành phân tích nhân tố.

Hệ số tải nhân tố của các biến dao động từ 0,86 đến 0,904, đều lớn hơn rất nhiều so với ngưỡng chấp nhận 0,5 cho thấy mức độ đóng góp cao của các biến vào nhân tố chung. Do đó tất cả 9 biến quan sát có tính đồng nhất cao và cùng phản ánh mức độ cam kết học tập của sinh viên.

Bảng 2.3: Kết quả phân tích nhân tố khám phá cho thang đo cam kết học tập của sinh viên

STT	Biến quan sát	Hệ số tải (Loading factor)
1	Tôi cảm thấy mình được cuốn hút trong quá trình học tập	0,908
2	Việc học truyền cảm hứng cho tôi	0,903
3	Tôi say mê việc học của mình	0,899
4	Tôi nhiệt thành với việc học của mình	0,895
5	Tôi tự hào về việc học của mình	0,878
6	Tôi cảm nhận được năng lực của mình khi tôi học	0,869
7	Khi tôi thức giấc vào buổi sáng, tôi cảm thấy muốn được tham gia vào lớp học	0,864
8	Tôi cảm thấy hài lòng khi mình học với cường độ cao	0,859

STT	Biến quan sát	Hệ số tải (Loading factor)
9	Khi tôi làm các công việc của mình với tư cách một sinh viên, tôi cảm thấy bùng bùng năng lượng	0,845

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Kết quả EFA cũng cho thấy trong nghiên cứu này, ba khía cạnh lý thuyết (sự nhiệt tình, sự tận tâm, và sự say mê) không tách biệt rõ ràng mà cùng hội tụ vào một nhân tố tổng hợp, phản ánh mức độ cam kết học tập chung của sinh viên (giải thích 77,5% tổng phương sai).

So sánh với kết quả của thang đo gốc của Schaufeli và cộng sự và báo cáo kết quả ứng dụng của UWES-9 tại Việt Nam do nhóm tác giả Trần Thị Thu Thủy và cộng sự (2020) tiến hành có thể lý giải được hiện tượng này. Việc thang đo cùng phản ánh sự cam kết học tập và không hội tụ ba nhân tố cũng đã được giáo sư Schaufeli và cộng sự báo cáo về bộ công cụ đo UWES trong nghiên cứu của Sonnentag (2003) khi phân tích nhân tố khám phá không nhận thấy cấu trúc ba nhân tố và trong trường hợp này, nhà nghiên cứu sử dụng tổng điểm của UWES để làm thước đo sự cam kết (Wilmar & Arnold, 2004). Trong nghiên cứu của Trần Thị Thu Thủy và cộng sự (2020) việc phản ánh hiện tượng thang đo tổng thể cũng được báo cáo có ý nghĩa, đồng thời thang đo hội tụ đối với ba nhân tố cũng cho thấy có giá trị (Tran et al., 2020).

Các thang đo được sử dụng trong luận án gồm thang đo động lực học tập, thang đo định hướng học tập, thiết kế dạy học, hỗ trợ học tập, tính tương tác và hành vi lệch chuẩn cũng được kiểm tra và đều đảm bảo độ tin cậy trước khi đưa vào phân tích các phép thống kê tiếp theo. Đáng chú ý, thang đo động lực học tập phân hoá rõ rệt thành hai thang đo: động lực học tập nội tại và động lực học tập ngoại tại. Khi đưa vào các phân tích tiếp theo, các biến số động lực học tập được sử dụng là động lực học tập nội tại và động lực học tập ngoại tại.

2.4.3 Phương pháp phỏng vấn sâu

Luận án sử dụng phương pháp phỏng vấn sâu nhằm bổ sung các thông tin định tính mà dữ liệu định lượng còn thiếu. Phỏng vấn sâu được thực hiện với đối tượng sinh viên theo phương pháp bóng tuyết và lựa chọn ngẫu nhiên có mục đích có tính đến tiêu chí về giới, năm học, kết quả học tập học phần chung, hình thức học tập. Cụ thể mẫu phỏng vấn sâu được chú trọng tính cân đối giữa sinh viên chính quy năm thứ

nhất và năm thứ hai đang học tập trực tiếp và trực tuyến tại Đại học Quốc gia Hà Nội, có tính đến cân đối giữa sinh viên nam và sinh viên nữ, năm học thứ nhất và năm học thứ hai, kết quả thi học phần chung thuộc cả ba nhóm thấp nhất, trung bình và cao nhất trong mỗi phòng thi kết thúc học phần chung.

Để khám phá sâu hơn các yếu tố ảnh hưởng đến sự cam kết học tập của sinh viên, luận án đã bổ sung phương pháp phỏng vấn sâu bán cấu trúc với 11 sinh viên được chọn theo phương pháp chọn mẫu có mục đích. Việc lựa chọn người tham gia được chú trọng lựa chọn để cân đối về giới tính, hình thức học (trực tuyến/trực tiếp) và kết quả học tập của học phần. Trong số 11 sinh viên tham gia phỏng vấn sâu có 05 sinh viên nam và 06 sinh viên nữ; 10 trong tổng số 11 sinh viên đều đã từng tham gia hình thức học tập trực tuyến trên LMS tại ĐHQGHN. Số lượng 11 phỏng vấn sâu được xác định dựa trên nguyên tắc bão hòa thông tin, khi các chủ đề và quan điểm được lặp lại và ít xuất hiện thêm dữ liệu mới.

Mục tiêu của phỏng vấn sâu là tìm hiểu trải nghiệm học tập của sinh viên trong các bối cảnh khác nhau, làm rõ biểu hiện và cam kết học tập, cũng như nhận diện những yếu tố thúc đẩy hoặc cản trở quá trình này. Các cuộc phỏng vấn được tiến hành theo bảng hỏi bán cấu trúc, sử dụng câu hỏi định hướng nhưng gợi mở để khuyến khích người tham gia chia sẻ kinh nghiệm và quan điểm cá nhân. Câu hỏi phỏng vấn được thiết kế dựa trên khung lý thuyết nghiên cứu, xoay quanh nhận thức về việc học tập tại đại học, biểu hiện cam kết học tập, tác động của môi trường học tập, và so sánh giữa hình thức học trực tuyến và trực tiếp.

Thời điểm mời phỏng vấn là khi sinh viên đã trải qua ít nhất 2/3 thời gian học tập của học phần đối với sinh viên học tập trực tiếp. Khi hoàn thành thời lượng học tập ở mức độ này, sinh viên đã có những trải nghiệm nhất định với học phần. Trong khi đó, sinh viên học trực tuyến được mời tham gia phỏng vấn ngay sau khi kết thúc thi cuối kỳ học phần, sinh viên được chọn ngày phỏng vấn và hình thức phỏng vấn trực tiếp hoặc trực tuyến. Thời điểm phỏng vấn diễn ra trong vòng 1-3 ngày, tối đa 10 ngày để tránh sai lệch hồi tưởng (recall bias). Mỗi cuộc phỏng vấn kéo dài trong khoảng thời gian từ 1-2 giờ, được xin phép người trả lời ghi âm, mã hóa thông tin và sử dụng làm dữ liệu cho phân tích định tính. Việc tham gia trả lời phỏng vấn của người học là hành động tự nguyện, không bị bắt buộc hay ràng buộc bởi bất kỳ yếu tố nào.

Dữ liệu định tính thu thập được từ các phỏng vấn sâu được tiến hành mã hoá thủ công đảm bảo khuyết danh đối với người trả lời và lập ma trận so sánh, đối chiếu.

Kết quả phân tích định tính được sử dụng để góp phần lý giải sâu hơn, bổ sung và đối chiếu với dữ liệu định lượng về sự cam kết học tập của sinh viên trong bối cảnh đào tạo trực tuyến hiện nay tại ĐHQGHN. Dữ liệu được mã hóa theo năm trục chủ đề chính: Cam kết học tập (CKHT), Động lực học tập (ĐLHT), Định hướng học tập (ĐHHT), Yếu tố tác động (YTTĐ), Hành vi lệch chuẩn trong học tập (HVLC), và So sánh giữa học trực tiếp và trực tuyến (SS).

Tiểu kết chương 2

Thông qua việc sử dụng các lý thuyết hành động xã hội, lý thuyết nhu cầu - nguồn lực trong học tập, lý thuyết hệ thống và lý thuyết tự quyết soi chiếu vào sự cam kết học tập của sinh viên, có thể thấy rằng sự cam kết học tập nói chung và sự cam kết học tập trong đào tạo trực tuyến cần được xem xét trong mối quan hệ với các yếu tố bên trong và bên ngoài, và các yếu tố khác nhau để tìm hiểu bản chất của biến số này. Sự cam kết học tập của sinh viên với ba khía cạnh gồm sự nhiệt tình, sự tận tâm, và sự say mê tiếp tục được tìm hiểu cụ thể về bức tranh thực trạng trong bối cảnh đào tạo trực tuyến tại ĐHQGHN ở chương 3. Các mối quan hệ của cam kết học tập với các biến số khác được khai thác ở chương 4.

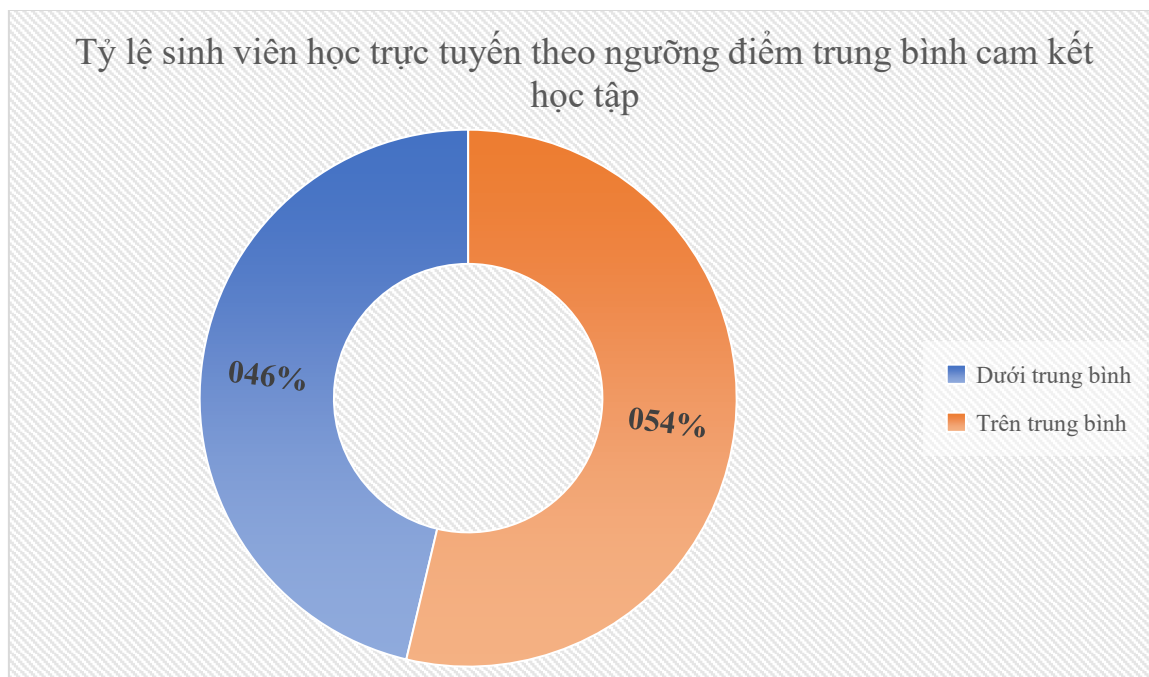
Chương 3. THỰC TRẠNG SỰ CAM KẾT HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TRONG ĐÀO TẠO TRỰC TUYẾN TẠI ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

Chương 3 của luận án tập trung làm rõ thực trạng sự cam kết học tập của sinh viên ĐHQGHN trong bối cảnh đào tạo trực tuyến. Đồng thời, cũng tìm hiểu những khác biệt về cam kết học tập giữa hai hình thức học tập trực tuyến và trực tiếp thông qua so sánh dữ liệu giữa hai nhóm sinh viên.

3.1 Mức độ cam kết học tập của sinh viên Đại học Quốc gia Hà Nội trong đào tạo trực tuyến

Sự cam kết học tập của sinh viên được đánh giá trên thang đo Utrecht Work Engagement Scale phiên bản ngắn gọn gồm 9 chỉ báo (USWE-9) do Schaufeli và cộng sự xây dựng (2004), sử dụng mô hình một chiều và tính điểm tổng thể phản ánh mức độ cam kết học tập chung của sinh viên. Sinh viên chia sẻ về cảm nhận của các em trong quá trình học tập với 9 nhận định trên thang Likert 5 mức với mức điểm 0 là “Hoàn toàn không đúng với cảm nhận/trải nghiệm của tôi” và mức điểm 5 là “Hoàn toàn đúng với cảm nhận/trải nghiệm của tôi”. (Xem thêm tại [trang 84](#))

Kết quả phân tích dữ liệu cho thấy mức độ cam kết học tập của sinh viên học trực tuyến ở mức trung bình, đạt 25,41 điểm trên thang 0-36 điểm (ĐLC 8,41). Điều này cho thấy sinh viên có sự cam kết nhất định vào quá trình học tập nhưng chưa thể hiện mức độ cao và ổn định. Nhóm các chỉ báo liên quan đến thái độ tích cực và cảm nhận năng lực học tập đạt điểm trung bình cao hơn trong khi một số biểu hiện gắn với năng lượng và sự sẵn sàng tham gia học tập lại có điểm trung bình thấp hơn. Cụ thể, sinh viên thể hiện mức độ nhiệt thành với việc học (ĐTB = 2,98; ĐLC = 0,98), cảm thấy việc học mang lại cảm hứng (ĐTB = 2,94; ĐLC = 1,02), cảm nhận được năng lực bản thân khi học tập (ĐTB = 2,93; ĐLC = 1,02) và có cảm giác tự hào về việc học của mình (ĐTB = 2,91; ĐLC = 0,99). Điều này cho thấy học tập trực tuyến vẫn tạo điều kiện để sinh viên duy trì nhận thức tích cực và đánh giá có ý nghĩa về hoạt động học tập. Trái lại, chỉ báo “khi thức giấc vào buổi sáng, tôi cảm thấy muốn được tham gia vào lớp học” có điểm trung bình thấp nhất (ĐTB = 2,61; ĐLC = 1,15), cho thấy mức độ hào hứng và chủ động tham gia học tập của sinh viên trong môi trường trực tuyến còn hạn chế. Tương tự, các chỉ báo liên quan đến sự say mê và bị cuốn hút trong quá trình học tập cũng đạt mức trung bình (ĐTB từ 2,73 đến 2,77). Điều này cho thấy mức độ sinh viên thực sự say mê tìm tòi trong học tập khi học trực tuyến vẫn còn hạn chế.



*Biểu đồ 3.1: Tỷ lệ sinh viên học trực tuyến theo ngưỡng điểm trung bình cam kết học tập
(Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024)*

Biểu đồ trên thể hiện sự phân hóa trong mức độ cam kết học tập của sinh viên trong môi trường đào tạo trực tuyến. Cụ thể, hơn một nửa số sinh viên (53,70%) ghi nhận mức cam kết từ ngưỡng trung bình của mẫu trở lên. Nhóm này cho thấy khả năng tự chủ cao, thích nghi hiệu quả với các hoạt động học tập trên không gian số và duy trì được sự cam kết tốt, bất chấp những hạn chế về tương tác vật lý.

Ở chiều ngược lại, 46,30% sinh viên ghi nhận mức cam kết dưới ngưỡng trung bình. Sự phân hóa này phản ánh những thách thức mà người học gặp phải trong việc duy trì sự cam kết học tập trên nền tảng trực tuyến. Mặc dù có sự chênh lệch giữa hai nhóm, nhưng tỷ lệ này cho thấy sự phân bổ tương đối cân bằng trong cơ cấu mẫu. Có thể thấy rằng hình thức đào tạo trực tuyến đang trong giai đoạn triển khai thí điểm, nên sự mới mẻ của các nền tảng số cùng sự thay đổi trong phương thức tương tác học thuật đã tạo ra một 'khoảng trễ' về thích nghi. Một bộ phận sinh viên vẫn đang gặp khó khăn trong việc thiết lập sự cam kết học tập với các hoạt động phi truyền thống, điều này cho thấy nhu cầu tất yếu về các chính sách can thiệp sự phạm và hỗ trợ kỹ thuật kịp thời từ phía nhà trường.

Vậy mức điểm cam kết trong học tập trực tuyến của sinh viên có thể xem là cao hay thấp? Để làm rõ điều này, bảng dưới đây trình bày so sánh điểm cam kết học tập của nhóm học trực tuyến và trực tiếp. Kết quả phân tích dữ liệu cho thấy sinh viên học trực tuyến có mức độ cam kết học tập cao hơn so với sinh viên học trực tiếp, với

điểm trung bình lần lượt là 25,41 (ĐLC = 8,41) và 23,27 (ĐLC = 8,29). Kiểm định ANOVA cho thấy sự khác biệt này là có ý nghĩa thống kê ($F(1,529) = 8,73; p < 0,01$) gợi ý rằng hình thức đào tạo có ảnh hưởng nhất định đến mức độ cam kết học tập của sinh viên. Kiểm định Welch cũng được thực hiện để tăng độ tin cậy và cho thấy kết quả thống nhất ($F(1, 84,316) = 0,266; p = 0,03$), củng cố kết luận rằng mức độ cam kết học tập trong học trực tuyến có khác biệt giữa hai hình thức học tập.

Bảng 3.1: Mức độ cam kết học tập của sinh viên ĐHQGHN trong đào tạo trực tuyến

Hình thức học	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Kiểm định ANOVA
SV học trực tuyến	25,41	8,41	$F(1,529)=8,73$ $p = 0,003$
SV học trực tiếp	23,27	8,29	
Tổng	24,36	8,41	-

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Ở tất cả các chỉ báo, sinh viên học trực tuyến đều có điểm trung bình cao hơn sinh viên học trực tiếp. Đối với phát biểu “Khi tôi làm các công việc của mình với tư cách một sinh viên, tôi cảm thấy bùng bùng năng lượng”, sinh viên trực tuyến đạt mức trung bình 2,80 cao hơn nhóm học trực tiếp (2,55), và sự khác biệt là có ý nghĩa với ($F(1,529) = 7,67; p < 0,01$). Tương tự, ở chỉ báo “Tôi nhiệt thành với việc học của mình” cũng cho thấy nhóm học trực tuyến có mức điểm trung bình là 2,98 trong khi nhóm còn lại là 2,77. Những khác biệt này cho thấy trải nghiệm học trực tuyến giúp sinh viên cảm thấy hứng khởi và có động lực hơn trong học tập.

Các chỉ báo khác cũng cho thấy sinh viên học trực tuyến có mức điểm cao hơn: “Tôi cảm thấy hài lòng khi mình học với cường độ cao”: 2,74 so với 2,43 ($F = 10,27; p < 0,01$); “Tôi tự hào về việc học của mình”: 2,91 so với 2,69 ($F = 6,34; p < 0,05$); “Tôi say mê việc học của mình”: 2,77 so với 2,52 ($F = 7,36; p < 0,05$); “Tôi cảm thấy mình được cuốn hút trong quá trình học tập”: 2,73 so với 2,56 ($F = 3,26; p < 0,05$).

Độ lệch chuẩn của các biến quan sát dao động xấp xỉ mức 1 điểm, cho thấy vẫn có sự khác biệt cá nhân trong cảm nhận và trải nghiệm của sinh viên, nhưng không quá phân tán. Điều này gợi ý đào tạo trực tuyến có thể góp phần nâng cao mức độ cam kết học tập, thể hiện rõ ở sự nhiệt tình và niềm tự hào của sinh viên đối với việc học của mình.

Các kết quả phân tích dữ liệu trên trái với kỳ vọng ban đầu, rằng sinh viên học trực tuyến dễ bị xao nhãng hơn trong học tập nên có mức độ cam kết học tập thấp hơn so với sinh viên học trực tiếp. Kết quả phân tích cho thấy sinh viên học trực tuyến có mức độ cam kết học tập cao hơn so với sinh viên học trực tiếp, thậm chí thể hiện mức độ cam kết học tập cao hơn ở nhiều khía cạnh, đặc biệt là các khía cạnh liên quan đến năng lượng, sự nhiệt thành, cảm hứng và mức độ cuốn hút trong học tập. Tuy nhiên, sự khác biệt giữa hai hình thức đào tạo không thể hiện rõ rệt ở cảm nhận về năng lực học tập.

Bên cạnh những phát hiện về mức độ cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến, luận án cũng nhận thấy mức độ cam kết học tập của toàn bộ sinh viên ĐHQGHN trong mẫu đạt mức trên trung bình ($\bar{X} = 24,36$; $SD = 8,41$) trên thang 0 - 36 với 9 biến quan sát. Điểm trung bình của các biến quan sát dao động từ 2,43 đến 2,98 cho thấy sinh viên chưa thực sự thể hiện mức độ cam kết mạnh mẽ trong học tập. Điều này cũng gợi ý rằng cần có những chính sách thúc đẩy phù hợp để tăng cường mức độ cam kết của sinh viên trong học tập tại ĐHQGHN.

Nhằm lý giải mức độ cam kết của sinh viên học trực tuyến có mức độ cam kết học tập cao hơn sinh viên học trực tiếp, luận án tiến hành xem xét sự cam kết học tập của sinh viên trong lý luận và thực tiễn thông qua phân tích mô hình học tập trực tuyến tại ĐHQGHN và vận dụng lý thuyết SDT.

Mô hình học tập trực tuyến tại ĐHQGHN đang triển khai là mô hình đào tạo không đồng thời, theo đó toàn bộ bài giảng của học phần đều được video hoá và luôn được cung cấp sẵn trên hệ thống để người học có thể học bất cứ lúc nào và cho phép người học được xem đi xem lại không giới hạn để tương tác với kiến thức. Bên cạnh đó, người học có đội ngũ hỗ trợ kỹ thuật đặc biệt toàn thời gian, có nghĩa là sinh viên có thể hỏi bất cứ câu hỏi gì vào bất kể thời gian nào dù sáng sớm hay đêm muộn luôn có Thầy Cô trực để hỗ trợ. Các kênh hỗ trợ đa dạng trên các nhóm Facebook hoặc Zalo là các nền tảng quen thuộc với sinh viên. Đặc thù này đã cho phép mô hình đào tạo trực tuyến tại ĐHQGHN loại bỏ được cảm giác “cô độc” vốn có của hình thức đào tạo trực tuyến. Trong mô hình của ĐHQGHN, nền tảng học trực tuyến quen thuộc (như Zoom,...) không phải nền tảng dạy học chính mà chỉ đóng vai trò là một trong các công cụ hỗ trợ đào tạo trực tuyến. Cụ thể, Zoom chỉ là công cụ hỗ trợ định kỳ cho sinh viên. Các buổi Zoom được phân bổ đều trong chương trình học nhằm giải đáp các thắc mắc cho sinh viên khi các em có nhu cầu hỏi. Trong các buổi Zoom này, giảng viên giải đáp các câu hỏi phát sinh trong quá trình học tập của sinh viên mà không cần giảng lại bài giảng. Điều này giúp giảm tải khối lượng công việc của giảng

viên trong các lớp học phần chung. Mô hình này cũng thay đổi khái niệm giảng viên phụ trách lớp trong học tập trực tuyến thông thường. Theo đó, tất cả các lớp học trực tuyến của ĐHQGHN đều có giáo viên phụ trách lớp nhưng không phải là giảng viên dạy kiến thức của học phần. Toàn bộ hệ thống có 10 giảng viên dạy học phần Nhà nước và Pháp luật đại cương, trong đó có 6 giảng viên lên hình trong các video giảng dạy trên hệ thống theo các mô đun.

Dưới góc độ tiếp cận của lý thuyết nguồn lực – nhu cầu trong học tập, thiết kế sư phạm của mô hình học trực tuyến tại ĐHQGHN là sự kết hợp chặt chẽ giữa việc thiết lập các yêu cầu học tập và cung cấp các nguồn lực hỗ trợ. Về mặt yêu cầu, hệ thống đòi hỏi sự đầu tư về mặt nhận thức và thời gian của sinh viên thông qua các điều kiện tiên quyết như: phải tương tác đủ thời lượng video và đạt điểm số tối thiểu ở bài kiểm tra để mở khóa mô đun tiếp theo. Tuy nhiên, để cân bằng áp lực từ các yêu cầu này, hệ thống cung cấp các nguồn lực thiết kế sẵn như: cơ hội được làm bài nhiều lần để tự ôn luyện và hệ thống ghi nhận tiến trình trực quan trên giao diện cá nhân. Chính các nguồn lực này đóng vai trò như những "phần thưởng" nội tại, giúp giảm thiểu sự cạn kiệt cảm xúc, đồng thời thúc đẩy động lực và sự cam kết học tập nghiêm túc của sinh viên cũng như khuyến khích người học học tập theo đúng lộ trình được thiết kế.

Dưới góc độ tiếp cận của lý thuyết tự quyết (SDT), sự cam kết học tập của sinh viên phụ thuộc vào mức độ đáp ứng các nhu cầu tâm lý cơ bản, bao gồm tự chủ, năng lực và gắn kết xã hội. Trong bối cảnh học trực tuyến, sinh viên có nhiều cơ hội trải nghiệm sự tự chủ và tự kiểm soát quá trình học tập của mình hơn, từ đó thúc đẩy mức độ cam kết học tập cao hơn so với hình thức học trực tiếp. Phát hiện này cũng tương đồng với các giả thuyết của lý thuyết SDT. Lý thuyết này cho rằng con người có nhu cầu cảm nhận sự kiểm soát sự kiểm soát và làm chủ hành vi của bản thân, qua đó hình thành động lực tự thân (nội tại) bền vững cho các hoạt động học tập. Khi người học cảm nhận được rằng việc học là do chính mình lựa chọn, phù hợp với mục tiêu cá nhân và không bị áp đặt một cách cứng nhắc, mức độ gắn kết và nỗ lực học tập có xu hướng gia tăng. Trong môi trường đào tạo trực tuyến, các yếu tố như khả năng chủ động sắp xếp thời gian, tự lựa chọn nhịp độ học tập, cũng như linh hoạt trong không gian học tập đã góp phần đáp ứng nhu cầu tự chủ của sinh viên, qua đó tạo điều kiện thuận lợi cho sự cam kết học tập.

Bên cạnh đó, kết quả nghiên cứu cũng cho thấy cảm nhận về năng lực đóng vai trò quan trọng trong việc duy trì cam kết học tập của sinh viên. Khi sinh viên nhận thấy mình có khả năng theo kịp yêu cầu học tập, hoàn thành nhiệm vụ học tập và đạt

được kết quả mong đợi trong môi trường trực tuyến, họ có xu hướng thể hiện thái độ tích cực hơn đối với việc học và duy trì mức độ tham gia ổn định. Điều này phù hợp với luận điểm của SDT cho rằng nhu cầu về năng lực, nếu được thỏa mãn, sẽ củng cố động lực nội tại và thúc đẩy các hành vi học tập mang tính tự nguyện và bền vững.

Tuy nhiên, lý thuyết tự quyết cũng nhấn mạnh vai trò của nhu cầu gắn kết xã hội trong việc hình thành và duy trì sự cam kết học tập. Trong bối cảnh đào tạo trực tuyến, nhu cầu này có thể không được đáp ứng đầy đủ do hạn chế về tương tác trực tiếp, cảm giác cô lập hoặc thiếu kết nối với giảng viên và bạn học. Điều này phần nào lý giải vì sao mặc dù mức độ cam kết học tập của sinh viên đạt mức trên trung bình, song chưa thể đạt tới mức cao một cách đồng đều ở tất cả các biểu hiện. Như vậy, kết quả nghiên cứu cho thấy sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến là kết quả của sự tương tác phức hợp giữa các nhu cầu tâm lý cơ bản, trong đó lợi thế về tự chủ cần được hỗ trợ đồng thời bằng các điều kiện tăng cường cảm nhận năng lực và gắn kết xã hội nhằm thúc đẩy cam kết học tập một cách toàn diện và bền vững.

Như vậy, sinh viên học trực tuyến có mức cam kết học tập cao hơn sinh viên học trực tiếp. Điều này cho thấy hình thức đào tạo có thể đóng vai trò là yếu tố bối cảnh quan trọng ảnh hưởng đến mức độ cam kết học tập của sinh viên, đặc biệt trong bối cảnh đào tạo trực tuyến ngày càng được mở rộng trong giáo dục đại học. Phát hiện này mở hướng cho nghiên cứu tìm hiểu mối quan hệ ảnh hưởng giữa hình thức học tập và cam kết học tập trong Chương 4.

3.2 Mức độ cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến theo nhóm

Kết quả phân tích dữ liệu ủng hộ các giả thuyết cho rằng có sự khác biệt mức độ cam kết học tập giữa các nhóm sinh viên theo khu vực sống, tuy nhiên nghiên cứu không tìm thấy sự khác biệt về mức độ cam kết học tập theo giới tính và kết quả học tập của sinh viên.

3.2.1 Mức độ cam kết học tập theo giới tính

Khi xem xét theo giới tính, sinh viên nữ có mức độ cam kết học tập trung bình cao hơn sinh viên nam (nữ: ĐTB = 22,80; ĐLC = 5,97; nam: ĐTB = 22,28; ĐLC = 7,68). Tuy nhiên, sự khác biệt về điểm trung bình giữa hai nhóm không quá lớn. Cụ thể, mặc dù nữ sinh viên đạt điểm cao hơn nam sinh viên, độ lệch chuẩn của nhóm nữ thấp hơn, cho thấy mức độ cam kết học tập của nữ sinh viên có sự ổn định hơn so với nam sinh viên, trong khi nam sinh viên có sự phân tán điểm lớn hơn.

Bảng 3.2: Mức độ cam kết học tập của sinh viên theo giới tính

Giới tính	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Kiểm định ANOVA
Nam	22,28	7,68	$F(1, 268) = 0,19$ $p = 0,66$
Nữ	22,80	5,97	
Tổng	22,37	7,40	-

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Nhằm tìm hiểu sự khác biệt về cam kết học tập của sinh viên theo giới trong học tập trực tuyến, luận án tiến hành phân tích phương sai một yếu tố (*One-Way ANOVA*). Trước khi phân tích, kiểm định Levene được thực hiện để đánh giá giả định về tính đồng nhất phương sai giữa các nhóm. Kết quả cho thấy phương sai giữa các nhóm là đồng nhất, không có sự khác biệt đáng kể ($F(1, 268) = 3,531$; $p > 0,05$). Như vậy, dữ liệu phù hợp với giả định ANOVA.

Kết quả ANOVA cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về mức độ cam kết học tập tổng thể giữa hai nhóm giới trong đào tạo trực tuyến, $F(1, 268) = 0,193$; $p > 0,05$. Kiểm định Welch cũng được thực hiện để tăng độ tin cậy, và kết quả tương tự ($F(1, 84,316) = 0,266$; $p = 0,61$), củng cố kết luận rằng giới tính không ảnh hưởng đáng kể đến mức độ cam kết học tập trong học trực tuyến.

3.2.2 Mức độ cam kết học tập theo khu vực sống

Khu vực sống do sinh viên tự xác định và trả lời, được gợi ý xác định theo khu vực tuyển sinh mà các em đã trả lời trong hồ sơ tuyển sinh đại học. Theo đó, khu vực tuyển sinh của sinh viên được xác định theo địa điểm trường mà thí sinh đã học lâu nhất trong thời gian học cấp THPT (hoặc trung cấp); nếu thời gian học (dài nhất) tại các khu vực tương đương nhau thì xác định theo khu vực của trường mà thí sinh theo học sau cùng (Cổng Thông tin điện tử Chính phủ, 2022).

Để tìm hiểu mức độ cam kết học tập khác nhau như thế nào giữa sinh viên đến từ nông thôn và đô thị, luận án tiến hành so sánh điểm trung bình giữa hai nhóm sinh viên. Kết quả cho thấy sinh viên sống ở khu vực đô thị có mức độ cam kết học tập trung bình cao hơn so với sinh viên sống ở khu vực nông thôn (đô thị: ĐTB = 23,20; ĐLC = 7,08; nông thôn: ĐTB = 21,13; ĐLC = 7,54).

Bảng 3.3: Mức độ cam kết học tập của sinh viên theo khu vực sống

Khu vực	Trung bình	Độ lệch chuẩn	Kiểm định ANOVA
Nông thôn	21,13	7,54	$F(1, 257) = 4,857$ $p = 0,03$
Đô thị	23,20	7,08	
Tổng	22,46	7,30	-

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Kết quả này cho thấy có thể do mức độ quen thuộc với công nghệ, sinh viên đến từ khu vực đô thị có lợi thế hơn trong môi trường học tập cũng như trong cuộc sống hàng ngày so với sinh viên đến từ nông thôn. Nhờ đó, các em dễ dàng xử lý các vấn đề kỹ thuật, sử dụng trang thiết bị học tập trực tuyến hiệu quả hơn, từ đó duy trì và thể hiện mức độ cam kết học tập cao hơn. Phân tích phương sai ANOVA được thực hiện để đánh giá sự khác biệt giữa sinh viên đến từ khu vực sống khác nhau. Trước khi thực hiện ANOVA, kiểm định Levene được áp dụng để kiểm tra giả định về tính đồng nhất của phương sai giữa hai nhóm. Kết quả kiểm định Levene cho thấy phương sai giữa các nhóm là đồng nhất, không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($F(1, 257) = 0,555; p > 0,05$), đảm bảo điều kiện thực hiện ANOVA.

Kết quả ANOVA một chiều cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về mức độ cam kết học tập giữa sinh viên học trực tiếp và học trực tuyến ($F(1, 257) = 4,857; p < 0,05$). Kiểm định Welch cũng cho kết quả tương tự với $F(1; 180,696) = 4,686; p = 0,03$) khẳng định thêm sự khác biệt ở trên.

Kết quả này có thể được lý giải do mức độ quen thuộc với công nghệ, sinh viên đến từ khu vực đô thị có lợi thế hơn trong môi trường học tập cũng như trong cuộc sống hàng ngày so với sinh viên đến từ nông thôn. Nhờ đó, các em dễ dàng xử lý các vấn đề kỹ thuật, sử dụng trang thiết bị học tập trực tuyến hiệu quả hơn, từ đó duy trì và thể hiện mức độ cam kết học tập cao hơn.

Dữ liệu định tính từ phỏng vấn cũng cho thấy sinh viên đến từ đô thị thể hiện mức độ cam kết học tập ổn định và cao hơn rõ rệt so với sinh viên nông thôn nhờ vào sự khác biệt trong ý thức với việc học và áp lực kinh tế. Nhóm sinh viên đô thị xem việc học là một nhiệm vụ thiết yếu, bắt buộc phải hoàn thành trọn vẹn để đạt các mục tiêu chiến lược, đồng thời họ được hưởng đặc quyền toàn tâm toàn ý học tập nhờ sự hậu thuẫn tài chính vững chắc từ gia đình. Ngược lại, sinh viên từ nông thôn dù có khát vọng vươn lên mạnh mẽ nhưng mức độ cam kết lại thường bị gián đoạn do phải

san sẻ quỹ thời gian và sức lực cho áp lực mưu sinh cùng trách nhiệm chăm sóc gia đình.

Dưới đây là chia sẻ của một nữ sinh viên đến từ khu vực nông thôn, em ra Hà Nội học, ở trọ cùng chị gái và em trai nhỏ. Bên cạnh việc học em chia sẻ việc nhà cùng chị gái, đi làm thêm và phụ trách chính việc chăm sóc em trai do bố mẹ ở quê nhà thường xuyên đi làm ăn xa. Do đó việc học của em ít nhiều bị ảnh hưởng mặc dù em luôn ý thức rằng mình phải cố gắng học tập tốt.

“Khoảng thời gian đó cũng khá là gấp, em cũng vừa trông em nhỏ và cũng là vừa đi làm thêm... Em em thì bé lại ốm nên cũng khá là bận bịu với nó, bài tập hôm đấy là em không hoàn thành.”

(PVS 07, nữ)

Trong khi đó, sinh viên đến từ khu vực đô thị được gia đình tạo điều kiện để các em chỉ tập trung vào việc học. Các em ít phải chia sẻ thời gian học tập để lo toan về kinh tế hơn các bạn đến từ khu vực nông thôn, do đó, các em có thể dành thời gian và sức khỏe tối đa đầu tư cho việc học.

“...bố mẹ thấy em hay học nên cũng luôn tạo điều kiện cho em. Em cũng ngưỡng mộ các bạn của em phải đi làm lo cho bản thân các thứ. Em vẫn được bố mẹ hỗ trợ nên em nghĩ mình cứ học đã, sau này có kinh nghiệm rồi đi làm sau.”

(PVS 05, nữ)

Sự khác biệt trong cam kết học tập giữa sinh viên đến từ khu vực nông thôn và đô thị có thể phản ánh sự khác biệt trong điều kiện học tập, nguồn lực và sự hỗ trợ mà sinh viên nhận được. Sinh viên từ khu vực đô thị có thể có nhiều cơ hội tiếp cận với tài nguyên học tập hơn, trong khi sinh viên từ khu vực nông thôn có thể phải đối mặt với những khó khăn trong việc tham gia vào các hoạt động học tập. Đồng thời, sinh viên đến từ khu vực nông thôn cũng phải đối mặt với nhiều áp lực về kinh tế hơn so với sinh viên đến từ khu vực đô thị.

3.2.3 Mức độ cam kết theo kết quả học tập

Trong nghiên cứu này, điểm GPA được xác định là điểm trung bình chung (thang điểm 4.0) của học kỳ gần nhất mà sinh viên đã hoàn thành, và được sử dụng như một chỉ báo phản ánh kết quả học tập của sinh viên. Kết quả phân phối GPA cho thấy phần lớn sinh viên nằm trong nhóm trung bình và khá, cụ thể: 34,8% sinh viên có GPA từ 2,50–3,19, tiếp theo là 21,9% sinh viên đạt GPA từ 3,20–3,59. Nhóm sinh viên có điểm cao nhất (3,60–4,0) chiếm 11,1%, trong khi 16,7% sinh viên có GPA dưới 2,0.

Bảng 3.4: Kết quả học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến

Nhóm GPA	Tần suất (N)	Tỷ lệ (%)	Điểm TB	ĐLC
3,60–4,0	30	11,1	22,36	0,82
3,20–3,59	59	21,9	22,27	1,03
2,50–3,19	94	34,8	23,13	0,93
2,0–2,49	42	15,6	20,23	0,98
Dưới 2,0	45	16,7	22,93	0,84
Tổng	270	100	22,37	0,93

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Nhóm sinh viên có kết quả học tập từ 2,50–3,19 có mức cam kết học tập cao nhất (ĐTB = 2,92; ĐLC = 0,93), cao hơn nhóm đạt GPA 3,60–4,0 (ĐTB = 2,82) và nhóm 3,20–3,59 (ĐTB = 2,81). Trong khi đó, nhóm có mức GPA thấp từ 2,0–2,49 thể hiện mức cam kết thấp nhất (ĐTB = 2,55; ĐLC = 0,98). Nhóm GPA dưới 2,0 lại có mức cam kết cao hơn nhóm 2,0–2,49 (ĐTB = 2,89 so với 2,55).

Luận án tiến hành kiểm tra mối quan hệ giữa cam kết học tập và kết quả học tập của sinh viên bằng phân tích phương sai một chiều ANOVA. Kết quả học tập được đo thông qua điểm trung bình chung tích lũy kỳ gần nhất của sinh viên. Trước khi tiến hành phân tích ANOVA, kiểm định Levene được sử dụng để đánh giá giả định về tính đồng nhất của phương sai giữa các nhóm. Kết quả cho thấy phương sai của các nhóm là đồng nhất, không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê (kiểm định Levene = 0,694; $p > 0,05$).

Kết quả ANOVA một chiều cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về mức độ cam kết học tập giữa các nhóm sinh viên theo GPA ($F(4, 265) = 1,193$; $p = 0,31$). Kiểm định Welch cũng cho kết quả tương tự ($F(4, 107,6) = 1,107$; $p = 0,36$), củng cố kết luận rằng mức cam kết học tập không khác biệt giữa các nhóm. Như vậy, dữ liệu cho thấy không có mối liên hệ giữa cam kết học tập của việc học trực tuyến với kết quả học tập của sinh viên.

Như vậy có thể thấy rằng mức độ cam kết học tập không phụ thuộc vào kết quả học tập của sinh viên trước đó thế nào. Điều này có nghĩa là tất cả sinh viên dù kết quả học tập giỏi hay kém đều có thể được can thiệp để nâng cao mức độ cam kết học tập, từ đó cải thiện kết quả học tập. Việc cải thiện nâng cao mức độ cam kết học tập

được cơ sở giáo dục đại học thực hiện thông qua việc tạo môi trường học tập số được thiết kế linh hoạt, tiện lợi, được hỗ trợ kịp thời.

3.3 Quan điểm của sinh viên về ưu điểm của đào tạo trực tuyến

Từ kết quả định lượng cho thấy ưu thế của mức độ cam kết học tập của sinh viên trong hình thức đào tạo trực tuyến hơn so với hình thức đào tạo trực tiếp, nghiên cứu tiến hành tìm hiểu nguyên nhân của sự chênh lệch trên. Dưới đây là các quan điểm của sinh viên về ưu thế của đào tạo trực tuyến rút ra từ dữ liệu định tính.

3.3.1 Ưu thế trong thiết kế tổ chức học tập

Phản hồi của sinh viên cho thấy thiết kế chương trình học tập của học phần tại ĐHQGHN được xây dựng tạo ra một trải nghiệm **học trực tuyến hiệu quả, linh hoạt và hấp dẫn**, giúp sinh viên chủ động tham gia và duy trì cam kết học tập. Chương trình được tổ chức theo mô hình mô-đun trên hệ thống LMS, mỗi mô-đun chỉ được mở khi sinh viên hoàn thành các yêu cầu của mô-đun trước, vừa đảm bảo tiến độ học tập vừa cho phép cá nhân hóa nhịp độ học. Học liệu đa dạng, bao gồm video ngắn, podcast, tài liệu PDF và câu hỏi trắc nghiệm, được thiết kế để hỗ trợ việc học chủ động, ôn tập linh hoạt và nâng cao trải nghiệm học tập. Hoạt động đánh giá kết hợp trắc nghiệm, bài tập cá nhân và nhóm, portfolio và cơ chế chấm chéo giúp đảm bảo tính công bằng và khuyến khích sinh viên tham gia tích cực. Bên cạnh đó, các buổi Zoom định kỳ và phản hồi kịp thời từ giảng viên tạo môi trường tương tác hỗ trợ, giúp giảm khó khăn và duy trì sự cam kết với khóa học. Nhờ kết hợp giữa thiết kế tổ chức dạy học hợp lý, chương trình khuyến khích sinh viên tham gia chủ động nhờ đó nâng cao cam kết học tập trong môi trường trực tuyến. Điều này cho thấy học phần đã được đầu tư kỹ lưỡng về mặt nội dung và phương pháp, giúp biến một môn học có xu hướng nặng về lý thuyết trở nên hấp dẫn và dễ tiếp thu hơn, qua đó tạo ra một lộ trình học tập rõ ràng, khuyến khích sinh viên đầu tư công sức.

Các môn học trực tuyến thì sẽ mở ra thêm những tiết học kiểu ngoài giờ hơn cho bọn em vì bọn em học môn tiếng đã 6 rưỡi mới về đến nhà, học trực tuyến thì bọn em học linh hoạt hơn.

(PVS 01, nữ)

Đầu tiên là về mặt kỹ thuật, em thấy web khá ổn định, chưa gặp trường hợp giật lag. Thứ hai, hình thức trình bày nội dung bài học rất khoa học và logic. Về phần nội dung, em thấy thầy cô giảng dễ hiểu, có lồng ghép các ví dụ thực tế nên môn học không bị khô khan. Em nghĩ chỉ cần chú ý nghe giảng trên video và làm bài tập trắc

nghiệm thì sẽ thi ôn... Em thấy việc học trên web rất có lợi, vừa tiện vì có thể học lúc nào cũng được, tự chủ động thời gian, lại vừa dễ dàng ôn tập.

(PVS 09, nữ)

Việc phân nhóm học tập thì chúng em tự tìm nhóm học. Hình thức học LMS thì bài tập nhóm có danh sách kèm theo thì Thầy Cô nhập tên vào nhóm cho mình. Bạn nào không có danh sách không làm bài thì phải học lại, hình thức này giúp thức đẩy tính tự giác của các bạn.

(PVS 03, nam)

Dữ liệu phân tích định tính cho thấy sinh viên nhấn mạnh đến **sự hỗ trợ kịp thời từ giảng viên/cán bộ hỗ trợ** là một yếu tố then chốt đã thúc đẩy sự gắn bó và nỗ lực học tập của các em. Sự hỗ trợ kịp thời của giảng viên đã giúp giải quyết một trong những thách thức lớn nhất của việc học trực tuyến là cảm giác bị cô lập, đơn độc. Sự hỗ trợ tức thời này đã phá vỡ rào cản tâm lý, giúp sinh viên cảm thấy được kết nối và an tâm hơn trong quá trình tự học. Khi không còn cảm giác "cô đơn", sinh viên có xu hướng tự tin hơn, chủ động hơn và duy trì được cam kết học tập ở mức độ cao. Như vậy, có thể thấy rằng một môi trường học tập trực tuyến được thiết kế bài bản, có cấu trúc chặt chẽ và cơ chế hỗ trợ hiệu quả sẽ tạo nên sự khác biệt tích cực về mức độ cam kết học tập.

“Mặc dù học online nhưng em luôn nhận được sự giúp đỡ của thầy cô ngay lập tức khi nhắn tin cần hỗ trợ. Vì vậy, em không cảm thấy bị ngập hay khó hiểu”

(PVS 09, nữ)

Các yếu tố như "hệ thống bài tập chuẩn chỉnh", "nội dung... kỹ càng, ngắn gọn" và sự hỗ trợ kịp thời của giảng viên trong các hoạt động "chữa đề trắc nghiệm" đã tạo ra một lộ trình học tập rõ ràng và hiệu quả. Khi sinh viên thấy rằng nỗ lực của họ mang lại kết quả cụ thể thì niềm tin vào quá trình học tập của các em cũng được củng cố. Điều này biến việc học từ một nghĩa vụ thành một hoạt động có mục đích và đáng để đầu tư công sức, từ đó nâng cao cam kết học tập trong quá trình học:

Dạ, em đã quen với cách học này rồi ạ, vì trong đợt dịch Covid-19 em đã phải học trên nhiều nền tảng online. So với hồi đó, em thấy hệ thống bây giờ có nhiều cải tiến, có hệ thống bài tập chuẩn chỉnh và nội dung lý thuyết được trình bày kỹ càng, ngắn gọn, súc tích. Giáo viên còn chữa cả đề trắc nghiệm của từng tuần nên em có thể hiểu bài rõ hơn.

(PVS 08, nữ)

Thiết kế học tập phù hợp của khoá học cũng mang lại **cơ hội được trao quyền cho tất cả các sinh viên**. Hệ thống LMS tự động thành lập các nhóm học tập và phân quyền trưởng nhóm ngẫu nhiên khiến ai cũng có cơ hội được trao quyền trưởng nhóm để trải nghiệm và thực hành dẫn dắt công việc nhóm khiến sinh viên cảm thấy tự hào và học hỏi được nhiều hơn. Điều này thường bị hạn chế trong các lớp học phần trực tiếp do những nhóm học tập ở hình thức đào tạo này có tính ổn định cao hơn, thường được xác lập theo các nhóm sẵn có trước đó và quyền trưởng nhóm cũng thường được trao cho một vài cá nhân quen thuộc nhất định.

"Đầu tiên là em thấy LMS... đã chia sẵn bọn em vào các nhóm bài tập. Em được làm nhóm trưởng và em cảm thấy tự hào vì đã điều hướng được mọi người để cùng hoạt động nhóm với mình, học được cách ăn nói và làm việc chuẩn chỉnh hơn."

(PVS 08, nữ)

Thiết kế học tập trên LMS cũng hấp dẫn sinh viên đầu tư thời gian **tương tác nhiều lần với kiến thức** trên hệ thống hơn khi cho phép các em được xem lại bài giảng nhiều lần, được hoàn thành bài tập điều kiện và bài thi lấy điểm giữa kỳ nhiều hơn 1 lần để lấy điểm cao nhất. Thiết kế này giúp sinh viên vừa dành nhiều thời gian học đi học lại kiến thức **để hiểu bài**, vừa có cơ hội cải thiện điểm số - điều mà sinh viên quan tâm nhất hiện nay trong quá trình học tập.

Hình thức tổ chức học trên LMS có thể khắc phục nhiều khó khăn cho học sinh, linh hoạt cho học sinh và mình có thể xem lại bài giảng nhiều lần...

(PVS 02, nữ)

Học trực tuyến... thời gian linh hoạt, thoải mái, thi cử cũng thoải mái hơn (được thi online 2 lần lấy điểm cao nhất).

(PVS 10, nam)

...ở LMS này thì em phải học hết tất cả, hiểu hết tất cả mới có thể làm điểm cao, ít nhất là thế...

(PVS 05, nữ)

Cấu trúc mô-đun trên hệ thống LMS không chỉ đảm bảo kỷ luật học tập mà còn tạo điều kiện cá nhân hóa tiến độ học, giúp sinh viên chủ động điều chỉnh nhịp độ học tập theo năng lực và nhu cầu riêng. Sự hỗ trợ kịp thời từ giảng viên/cán bộ hỗ trợ giúp xoá được cảm giác “đơn độc” trong học tập giúp sinh viên hăng hái học tập và dành thời gian học tập liên tục cho môn học hơn. Học liệu đa dạng về định dạng, kết hợp với các hoạt động đánh giá đa tầng, bao gồm trắc nghiệm trực tuyến nhiều

lượt, bài tập cá nhân và nhóm, khuyến khích sinh viên tham gia tích cực và đầu tư công sức.

3.3.2 Ưu thế về sự tiện lợi và trải nghiệm

Sinh viên đánh giá giá trị của học trực tuyến dựa trên những trải nghiệm thực tế như tính tiện lợi, sự linh hoạt về thời gian, điều kiện sức khỏe, khả năng cá nhân hóa hoạt động học và việc khắc phục hạn chế về cơ sở vật chất của lớp học truyền thống. Những yếu tố này đã góp phần định hình mức độ cam kết và thái độ của sinh viên đối với hình thức đào tạo trực tuyến.

Thật ra em thấy việc học không có gì khác biệt, bọn em vẫn phải học và thi cuối kỳ, thực sự học để hiểu được môn đấy, không phải là học online hay offline mà chỉ đơn giản là bọn em thích học và cần bao nhiêu thời gian để tự học môn đấy, mỗi bạn có sự khác nhau. Môn em không thích thì vẫn phải học, không biết diễn tả thế nào nhưng cách thức và hình thức học không quá quan trọng, vì sau tất cả bọn em vẫn phải thi và phải có kiến thức nhất định mới qua được môn. Có lẽ là hình thức học cũng không liên quan đến chất lượng bài giảng.

(PVS 01, nữ)

Các lợi ích về sự tiện lợi, thời gian, sức khỏe cũng được sinh viên cân nhắc là những giá trị mà đào tạo trực tuyến mang lại. Việc học không còn bị giới hạn trong một không gian vật lý (lớp học) hay một khung thời gian cụ thể. Trong nhịp sống hiện đại ngày nay, sinh viên có thể tận dụng mọi thời gian (ví dụ: khi di chuyển trên xe buýt) để tiếp thu kiến thức: "*Học online em có thể học bất cứ khi nào kể cả khi đi đường.*" (PVS 04, nam). Khả năng tích hợp liền mạch việc học vào cuộc sống hàng ngày này giúp duy trì một dòng chảy học tập liên tục, nhờ đó giúp sinh viên có mức độ cam kết cao hơn. Những lý do này khiến cho sinh viên "*thích học trực tuyến vì sự thoải mái của nó*" (PVS 11, nam).

Những linh hoạt về thời gian học tập của hình thức học trực tuyến cũng thúc đẩy tính cá nhân hóa hoạt động học tập của sinh viên. Sinh viên được tự do lựa chọn thời điểm học tập phù hợp nhất với sức khỏe của bản thân cũng như thời điểm mà các em thấy dễ tiếp thu kiến thức nhất. Điều này giúp các em hăng hái học tập và đầu tư thời gian chất lượng hơn cho việc học. Thế mạnh này giúp khắc phục được nhược điểm của hình thức học tập truyền thống khi lớp học vật lý được tổ chức vào một khung thời gian nhất định tại giảng đường nhất định cho tất cả mọi người. Trong hình thức học tập tại giảng đường, thời gian và địa điểm học tập có thể phù hợp với sinh viên này nhưng có thể chưa phù hợp với sinh viên khác. Đồng thời, sinh viên cũng

chủ động hơn trong học tập khi có thể điều chỉnh để dành thời gian tập trung cho những nội dung kiến thức nào mình còn yếu.

Thực ra em cũng khá thích học nhưng thích học trải nghiệm nhiều hơn là dựa vào sách vở để học. Không phải lúc nào em cũng đảm bảo năng lượng để học. Em chỉ bắt đầu học khi mình đủ năng lượng, đủ khả năng để học, còn không thích khi cảm thấy không đủ năng lượng, thấy mệt hoặc không còn tí hứng khởi nào cả. Em không thích gượng ép bản thân vì như thế phản tác dụng, đã mệt lại càng mệt thêm. Khi học, mình biết mình cần gì và đang yếu ở đâu để khai thác..., qua mỗi bài học em nhận thấy mình đang ở mức độ nào, mình có theo kịp bài không hay có vượt trội không để điều chỉnh nó hợp lý.

(PVS 04, nam)

Bên cạnh sự tiện lợi, sinh viên cũng nhận thấy những lợi ích mang lại đối với sức khoẻ của các em. Ngoài việc không phải dành thời gian di chuyển, học trực tuyến cũng giúp các em tránh phải tiếp xúc với khói bụi ô nhiễm trên đường và áp lực giờ cao điểm của giao thông.

“Học trực tuyến em thấy có sự tiện lợi,... học ở nhà tiện hơn... Đi xe máy thì em phải trực tiếp hít bụi với cả đường tắc từ nhà em đến trường phải đi qua nhiều chạng đường tắc.”

(PVS 06, nam)

Sinh viên cũng nhận thức rằng hình thức học trực tuyến **khắc phục được các vấn đề cơ sở vật chất của hình thức học tập truyền thống tại giảng đường**. Các lớp trực tuyến đã thể hiện tốt vai trò là một giải pháp hiệu quả cho những hạn chế về không gian và cơ sở vật chất mà các trường đại học lớn thường gặp phải, mang lại cho sinh viên trải nghiệm tốt hơn về không gian học tập cá nhân so với tình trạng quá tải ở các lớp học trực tiếp.

Chúng em cũng đơn giản là lên lớp học rồi về thì nhà trường chỉ cần cung cấp lớp, cơ sở vật chất thôi ạ. Lớp của em 80 bạn nhưng thường xuyên phải ngồi ghép 5 người 1 bàn, không đủ chỗ. Vậy nên khi đăng ký trên portal đăng ký, thầy cô cần có sự đo lường sát và cố định hơn để không phải ngồi ghép. Còn học online thì mỗi bạn một tài khoản riêng không ai tranh của ai hết.

(PVS 02, nữ)

Hay giờ học linh hoạt cũng giúp sinh viên tận dụng được nhiều thời gian bố trí thêm các hoạt động khác nhau, nhờ đó các em có thể **sắp xếp được lịch trình cá**

nhân tham gia học tập nhiều hơn, và các hoạt động khác dày hơn, phù hợp với lối sống hiện đại ngày nay.

Học trực tiếp đôi khi cảm giác vấn đề là động lực để đi học thôi ạ, những bạn nhà xa mà gặp mưa nữa sẽ ngại và hay nghỉ học, ... Học trực tuyến em thích tính linh động, mình có thể học môn đó bất cứ lúc nào, đặc biệt khi các môn khác quá dày, mình có thể dồn môn này ra các vị trí khác ở cuối.

(PVS 03, nam)

Cá nhân em thì học trực tuyến có ưu điểm là linh động về mặt thời gian, tiết kiệm thời gian vì không mất quá nhiều thời gian di chuyển qua trường.

(PVS 03, nam)

Ngoài đi học trên trường thì sáng em cũng phải đi học nữa nên một ngày của em phải như thế rồi, không thể là không học bài được, đây là việc em phải làm thôi ạ. Ngày nào cũng phải đi học. Buổi sáng em đi học thêm ở trên trường (trung tâm ngoài), chiều học chính khoá ở trên lớp, tối em ôn lại bài thôi ạ. Học ở trung tâm thì em học 5 buổi một tuần luôn, từ 8h sáng đến 12h trưa. Ngày nào cũng có bài tập nên tối nào cũng phải làm. Thường 1-2h sáng thì em đi ngủ, nhưng em cũng chỉ dành 1-2 tiếng để làm bài. Em còn phải ôn chứng chỉ ở bên ngoài nữa mà. Cuối tuần thì hiện tại em cũng sắp thi chứng chỉ nên em học thêm và ôn tiếp. Nói chung là tùy cách em đón nhận thông tin, mình học ít nhưng mình hiểu và làm được bài thì tốt hơn là học nhiều mà không hiệu quả.

(PVS 01, nữ)

Sinh viên thậm chí tỏ ra thích thú với hình thức học trực tuyến và xem đây là một "**trải nghiệm đáng giá**" cho thấy ngoài "được/bị chấp nhận" như suy nghĩ thông thường, hình thức học tập trực tuyến dần trở thành một hình thức "được ưa thích" trong một số bối cảnh nhất định. Điều này khẳng định sự thành công của việc triển khai của hệ thống đào tạo trực tuyến tại ĐHQGHN và cho thấy có sự sẵn sàng đón nhận tích cực của sinh viên đối với hình thức học tập này.

... em thích nhất là học online thì phần bài tập nhóm bọn em được trao đổi với nhau, được lựa chọn năng động, hình thức làm bài là tiểu luận cũng là trải nghiệm mới với em và khá là đáng trải nghiệm... Em cảm thấy việc học không có gì cần phải thay đổi, em thấy vẫn ổn, hình thức học ổn vì em được trải nghiệm nhiều hình thức học khác nhau, em thấy khá hay. Ngoài việc học trên lớp với Thầy Cô thì bọn em phải tự học và tìm hiểu thêm thông tin. Phần tự học đấy bạn nào cũng phải học nên không khó khăn gì trong việc học cả.

(PVS 01, nữ)

Tính linh hoạt về thời gian, sự tiện lợi, điều kiện sức khỏe tốt hơn và khả năng tiếp cận không gian học tập cá nhân hóa đã làm cho trực tuyến trở thành một trải nghiệm hấp dẫn đối với sinh viên. Mặc dù vậy, sinh viên vẫn khẳng định rằng yếu tố quyết định không nằm ở phương thức tổ chức lớp học, mà ở mức độ chủ động, năng lực tự học và chất lượng nội dung kiến thức mà các em tiếp nhận. Điều này cho thấy hiệu quả của học trực tuyến phụ thuộc nhiều vào khả năng thiết kế hoạt động học phù hợp và hỗ trợ người học phát huy tối đa tính tự chủ. Có nghĩa là thành công trong học tập tại trường đại học phụ thuộc rất lớn vào chính bản thân các em.

3.3.3 Mức độ sẵn sàng của sinh viên với hình thức đào tạo trực tuyến

Sinh viên khi học tập trực tuyến đòi hỏi tính tự chủ trong việc làm quen và vượt qua các rào cản kỹ thuật ban đầu. Việc nhanh chóng chuyển từ trạng thái "khó khăn" sang "dễ dàng hơn" chỉ sau vài tuần cho thấy một tâm thế cởi mở và chủ động, thể hiện **sự chấp nhận và sẵn sàng hòa nhập với hình thức học tập mới**.

Các môn học trực tuyến thì sẽ mở ra thêm những tiết học kiểu ngoài giờ hơn cho bọn em vì bọn em học môn tiếng đã 6 rưỡi mới về đến nhà, học trực tuyến thì bọn em học linh hoạt hơn, các Thầy Cô add bọn em vào các lớp học tập đó thì bọn em nắm được thông tin của lớp hơn. Em có thể theo dõi bài giảng, giáo trình trên LMS để tiện ôn tập.... Hồi cấp 3 em học rất nhiều trên Team, Zoom, em thấy khá quen học online và thấy rất là tiện. Lần đầu tiên học LMS em cũng có những trục trặc nhỏ ở buổi học thứ hai, bọn em phải hỏi các bạn rất nhiều về tài khoản, tham gia vào nền tảng, khá là lằng nhằng thời gian đầu. Qua 1-2 tuần thì bọn em quen với cách thức học mới. Hồi đầu khá là khó khăn vì em phải hỏi bạn bè và nhiều video trên Youtube, vì Thầy Cô có hướng dẫn nhưng cụ thể thì không giống như Thầy Cô hướng dẫn, em phải tìm hiểu thêm mới học được. Sau một vài buổi em quen với nền tảng đó nên cảm thấy việc học dễ dàng hơn.

(PVS 01, nữ)

Bên cạnh đó, đối với **nhóm sinh viên có kỷ luật học tập tốt**, dù ở hình thức học tập nào các em cũng vẫn xác định rõ định hướng học tập, đầu tư thời gian và các nguồn lực khác cho việc hoàn thành các nhiệm vụ học tập, từ đó có sự cam kết học tập cao hơn.

Thực ra em thấy khá thú vị. Nhà trường tạo điều kiện cho sinh viên tiếp cận môn học này không cần lên trường trực tiếp. Sinh viên chủ động xem lại bài giảng tiện lợi hơn. Cá nhân em không thấy vấn đề gì với học online như cảm thấy mất động

lực hay phương hướng, vì học thì mình vẫn phải học thôi, em vẫn cố mà theo dõi bài tập và tham gia xây dựng bài các thứ, chứ không quá phụ thuộc vào việc không có người giảng hay mình mất tập trung. Những yếu tố đó không đáng để làm mình mất động lực online. Cái đó là trách nhiệm cá nhân hơn và ý thức học tập cá nhân.

(PVS 06, nam)

Sinh viên nhận thức được nhiều lợi ích cụ thể của học trực tuyến, đặc biệt là khả năng linh hoạt về thời gian và không gian học tập, giúp họ chủ động tích hợp việc học vào nhịp sống hiện đại hiện nay. Hình thức học trực tuyến khắc phục được các hạn chế cố hữu của lớp học truyền thống, bao gồm vấn đề cơ sở vật chất, áp lực di chuyển và môi trường học tập đông đúc, đồng thời tạo điều kiện cho việc cá nhân hóa quá trình học, điều chỉnh nhịp độ học tập và tập trung nguồn lực vào những nội dung còn yếu. Sinh viên cũng nhận thấy các lợi ích về sức khỏe và sự tiện lợi, giúp duy trì năng lượng, tinh thần hứng khởi và dòng chảy học tập liên tục. Những yếu tố này không chỉ nâng cao trải nghiệm học tập mà còn thúc đẩy mức độ cam kết của sinh viên.

3.4 Quan điểm của sinh viên về những hạn chế của đào tạo trực tuyến so với học trực tiếp

Thông qua việc phân tích các lý do sinh viên ưa thích hình thức học trực tiếp, nghiên cứu nhìn nhận những hạn chế mà sinh viên cảm nhận được trong quá trình tham gia đào tạo trực tuyến. Kết quả phân tích cho thấy sinh viên lựa chọn nhiều lý do khác nhau để giải thích vì sao các em ưu tiên hình thức học trực tiếp hơn so với học trực tuyến, phản ánh nhu cầu mạnh mẽ về tương tác xã hội, sự hỗ trợ tức thời và môi trường học tập có tính cam kết cao. Nhìn chung, dữ liệu cho thấy sinh viên thích học trực tiếp chủ yếu vì tính tương tác, sự hỗ trợ tức thì, cảm giác kết nối xã hội và môi trường học tập tập trung. Đây là những yếu tố mà mô hình trực tuyến cần cân nhắc bổ sung hoặc mô phỏng nhằm nâng cao trải nghiệm và thúc đẩy cam kết học tập của sinh viên.

Bảng 3.5: Lý do sinh viên ưa thích học trực tiếp

TT	Lý do	Học trực tuyến N(%)	Học trực tiếp N(%)
1	Tôi thích tương tác thực với giảng viên/bạn cùng lớp	58 (79,5)	120 (80,5)

TT	Lý do	Học trực tuyến N(%)	Học trực tiếp N(%)
2	Các vấn đề được trao đổi và xử lý nhanh	59 (76,3)	112 (75,2)
3	Tôi thích gặp gỡ, kết bạn trực tiếp	41 (54,5)	81 (54,4)
4	Học trực tiếp có nhiều cơ hội thực hành hơn	41 (62,9)	100 (67,1)
5	Tôi tập trung trong giờ học hơn	53 (76,3)	118 (79,2)
6	Tôi thấy mình có trách nhiệm trong các nhiệm vụ học tập hơn	37 (60,3)	98 (65,8)
7	Tôi thích kiểu giao tiếp bao gồm các tín hiệu phi ngôn ngữ (cử chỉ, điệu bộ, tông giọng nói,...)	42 (51,3)	73 (49)
8	Có nhiều hoạt động ngoại khóa	23 (28,6)	41 (27,5)

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Lý do được lựa chọn nhiều nhất là nhu cầu tương tác thực với giảng viên và bạn học (79,5%). Tiếp theo đó, mong muốn được trao đổi và xử lý vấn đề nhanh chóng cũng được lựa chọn với tần suất cao (76,3%). Hai lý do này cho thấy tốc độ phản hồi và tương tác trực tiếp vẫn là ưu thế nổi bật của lớp học truyền thống mà hình thức trực tuyến khó tái tạo hoàn toàn.

Ngoài ra, sinh viên cũng đánh giá cao cơ hội thực hành (12,8%) và khả năng tập trung trong giờ học (15,5%), đồng thời nhấn mạnh vai trò của tính tự giác và trách nhiệm trong lớp học trực tiếp (12,3%). Các lý do liên quan đến giao tiếp phi ngôn ngữ (10,5%) – như ánh mắt, cử chỉ, giọng nói – cũng được ghi nhận, phản ánh rằng trải nghiệm cảm xúc – xã hội giữ vai trò quan trọng trong động lực học tập.

Một số sinh viên đề cập các lý do khác như hoạt động ngoại khóa (5,8%) hoặc các lý do riêng biệt khác (0,3%). Mặc dù tần suất thấp hơn, nhóm lý do này cho thấy lớp học trực tiếp còn mang lại những giá trị mở rộng ngoài nội dung học chính thức.

Kết quả so sánh giữa hai nhóm sinh viên học trực tuyến và học trực tiếp cho thấy các lý do liên quan đến nhu cầu tương tác và chất lượng trải nghiệm học tập được lựa chọn với tỷ lệ tương đối tương đồng. Lý do được sinh viên lựa chọn nhiều nhất ở cả hai hình thức là “tôi thích tương tác thực với giảng viên/bạn cùng lớp”, với 79,5% sinh viên học trực tuyến và 80,5% sinh viên học trực tiếp lựa chọn. Tỷ lệ gần

tương đương này cho thấy nhu cầu được giao tiếp trực tiếp, trao đổi tức thì và cảm nhận năng lượng từ người dạy và người học khác là nhu cầu cốt lõi, bất kể hình thức học. Tương tự, lý do “các vấn đề được trao đổi và xử lý nhanh hơn” cũng được hơn 3/4 sinh viên ở cả hai nhóm lựa chọn (76,3% và 75,2%), phản ánh mong muốn được phản hồi kịp thời khi gặp khó khăn học tập.

Những lý do liên quan đến giao tiếp xã hội như “thích gặp gỡ, kết bạn trực tiếp” hay “thích giao tiếp phi ngôn ngữ” cũng có mức lựa chọn tương đương giữa hai nhóm, cho thấy nhu cầu kết nối bạn bè và tương tác mang tính cảm xúc không phụ thuộc mạnh vào hình thức học mà là một đặc điểm tâm lý – xã hội cố hữu của sinh viên. Trong khi đó, yếu tố “học trực tiếp có nhiều cơ hội thực hành hơn” có sự chênh lệch nhẹ, với 67,1% sinh viên học trực tiếp và 62,9% sinh viên học trực tuyến lựa chọn, phản ánh lợi thế tự nhiên của lớp học truyền thống trong việc tổ chức các hoạt động thực hành, trải nghiệm. Hai lý do “tôi tập trung hơn trong giờ học” và “tôi có trách nhiệm hơn với nhiệm vụ học tập” cũng cho thấy tỷ lệ cao hơn ở nhóm học trực tiếp, cho thấy sự hiện diện vật lý tại lớp tạo ra tính kỷ luật và áp lực xã hội giúp sinh viên duy trì sự tập trung tốt hơn.

Nhìn chung, kết quả cho thấy sinh viên có xu hướng đánh giá khá tương đồng giữa hai hình thức đối với các yếu tố liên quan đến tương tác và giao tiếp. Tuy nhiên, học trực tiếp vẫn giữ ưu thế nhẹ ở các khía cạnh như tập trung, trách nhiệm và thực hành – những khía cạnh vốn phụ thuộc nhiều vào sự hiện diện thực tế và bối cảnh lớp học vật lý. Điều này có thể gợi ý chính sách rằng để tăng cường cam kết học tập trong môi trường trực tuyến, cần chú trọng hơn đến việc thiết kế cơ chế tương tác hiệu quả, phản hồi kịp thời và bổ sung các hoạt động mang tính trải nghiệm nhằm bù đắp cho những hạn chế của lớp học trực tuyến.

Dữ liệu phân tích định tính cũng cho thấy sinh viên ưa thích hình thức học trực tiếp hơn bởi ưu thế về khả năng tương tác, định hướng học tập, thiết kế của hệ thống học tập và một số lý do khác.

Khả năng tương tác chưa cao là một trong những nguyên nhân hàng đầu khiến trải nghiệm học trực tuyến trở nên "khô khan" hơn so với học trực tiếp. Sinh viên cảm thấy mất đi sự kết nối và hỗ trợ, đặc biệt là ở những giai đoạn quan trọng như ôn thi. Khi học trực tuyến, với quy mô lớp học lớn, đã tạo ra một khoảng cách tâm lý và vật lý giữa thầy và trò. Sự hỗ trợ từ giáo viên không chỉ là việc giải đáp thắc mắc, mà còn là sự động viên, định hướng và truyền lửa. Khi thiếu đi yếu tố này, sinh viên cảm thấy đơn độc và quá trình học tập trở nên máy móc.

Học trên LMS thiếu sự tương tác, kiến thức không đầy đủ lắm, trong khi gần thi mình cần sự hỗ trợ từ giáo viên đứng lớp, mà lớp thì lại quá đông.... Em nghĩ chủ yếu do sự truyền tải của giảng viên, giảng viên truyền tải cuốn hút và có cái riêng của Thầy Cô, ngoài ra khi học trực tiếp trên lớp, giáo viên không chỉ giảng bài mà sẽ lấy ví dụ từ chính Thầy Cô, từ góc nhìn của các bạn sinh viên, nó linh động, khiến em thấy hứng thú nhiều hơn khi học online. Học online cứ giảng bài chòng chọc dễ gây buồn ngủ. Mặc dù có video thầy cô đứng giảng nhưng không có sự tương tác và mình không cảm nhận được những cái riêng của Thầy Cô trong đó.

(PVS 03, nam)

Em là đứa thích giao lưu xã hội, trong không khí lớp học, em thấy các bạn học thì mình có động lực cho mình đi theo, kiểu tâm lý đám đông, ... Thêm nữa là Thầy Cô nói chuyện, có gì Thầy Cô có thể giải đáp tại chỗ, về nhà rồi thì Thầy Cô cũng bận không có nhiều thời gian, đang tiện thì ... có thể hỏi đáp luôn.

(PVS 04, nam)

Trong quá trình học, em được nghe cô và các bạn động viên, em nhìn thấy sự cố gắng của các bạn thì em cũng muốn cố gắng.

(PVS 05, nữ)

...khi giảng viên giảng bài trên bục giảng, cái năng lượng và nhiệt huyết của Cô ảnh hưởng đến mình, làm mình bị cuốn theo bài giảng. Khi đó em sẽ học tốt hơn, chú ý nghe giảng hơn. Các Thầy Cô dạy trực tiếp cũng hay đưa ra những câu chuyện đời sống để thu hút sinh viên, em thấy điều đó rất thú vị.

(PVS 10, nam)

Khi thiếu sự tương tác giữa sinh viên – sinh viên, hình thức học trực tuyến dẫn đến cảm giác đơn độc, làm suy giảm cam kết học tập và khiến sinh viên nhanh chóng mệt mỏi hoặc mất hứng thú. Để duy trì sự cam kết học tập, sinh viên buộc phải tìm đến những giải pháp để kéo lại cảm giác tương tác đồng đẳng với bạn học.

Thời gian ôn thi của em cũng trùng với các bạn nên chúng em rủ nhau ra quán cafe học bài, nói chuyện với nhau thì quá trình học ôn cũng vui vẻ, chứ cứ khư khư ôn thi một mình trong phòng thì rất buồn và áp lực. Đương nhiên vẫn kết hợp học ở nhà để tập trung, nhưng vẫn phải ra ngoài cùng các bạn hơn là cứ ngồi ở trong nhà.

(PVS 03, nam)

*Trong khi học trực tiếp, sinh viên dễ tìm thấy **sự định hướng học tập từ Thầy Cô, cán bộ hỗ trợ hoặc sinh viên khoá trên** hơn thì khi học trực tuyến sinh viên thiếu cơ hội tìm thấy những người định hướng hiệu quả nên dễ nản chí trong học tập.*

Khi không có kế hoạch rõ ràng hoặc không biết phải học theo lộ trình nào, bắt đầu từ đâu, sinh viên thường lúng túng trong việc xác định nội dung trọng tâm.

Học trực tiếp thì em thích nhất vì được nghe Thầy Cô giáo giảng, mỗi Thầy Cô có một slides và cách giảng khác nhau có thể khiến mình thích thú với môn học hơn, nhất là những môn học hàn lâm... Khi học chúng em được Cô hướng dẫn thêm 1 file trắc nghiệm riêng để ôn thi thêm... Học trực tiếp có học liệu đầy đủ và dễ học hơn, vì mình biết rằng nội dung nào mình nên đọc giáo trình để hiểu thêm ..., kiến thức tích lũy dần từng tuần khiến mình không bị rơi vào tình trạng học trong một đêm.

(PVS 03, nam)

Học trực tuyến em thấy kiến thức trôi qua rất nhanh... Em nghĩ học trực tuyến nên tạo đoạn chat có cả anh chị “đại sứ học tập” hỗ trợ các môn học này, là các anh chị được A hoặc A+ môn này, có kinh nghiệm đi thi biết thường hỏi về cái gì và dạng câu hỏi như thế nào sẽ hỗ trợ được chúng em nhiều hơn trong học online. Thầy Cô có lúc bận nên không thể giải đáp hết thắc mắc của mình được.

(PVS 05, nữ)

Đồng thời, các em cũng cho rằng hình thức học tập trực tuyến cần có những cải tiến, về **thiết kế bài giảng và học liệu** trong học phần, mô phỏng những ưu thế của hình thức học trực tiếp tốt hơn để đáp ứng tốt hơn nhu cầu học tập của các em. Khi sinh viên có ý thức học tập cao, việc học tập không chỉ dừng lại ở việc tiếp thu lý thuyết. Do đó, sinh viên cảm thấy quá trình ôn tập và củng cố kiến thức trở nên "vất vả" khi thiết kế hệ thống LMS thiếu đi các học liệu bổ trợ thiết yếu như bài tập thực hành.

Học trực tuyến trên LMS thì giáo trình khá khó đọc nên khi thi em phải tải giáo trình về in ra để đọc, kết hợp xem slide và note. Ngoài ra em tìm các câu trắc nghiệm trên mạng để luyện thi. Cá nhân em cảm giác LMS trường mình hơi thiếu sách bài tập, ví dụ môn thi trắc nghiệm thì nên có sách bài tập, đây là một tài liệu giúp em ôn tập thêm, vì quá trình ôn thi của em khá vất vả vì em phải lệ thuộc vào tài liệu bên ngoài. Môn chung thì em có bạn bè ở trường đại học khác, các bạn được trường cho sinh viên học liệu ôn thi, có thể không trùng nhưng giúp sinh viên làm quen được với dạng bài, nên thành ra có bất cập là chúng em phải liên hệ mượn của bạn bè trường khác và của nhau để ôn thi.

(PVS 03, nam)

Ngoài ra, **các vấn đề kỹ thuật và giao diện LMS** cũng là một trong những nguyên nhân gây cản trở việc học. Sinh viên phản ánh rằng một số giao diện LMS

thiếu trực quan, bố cục rối mắt, thậm chí bị lỗi kỹ thuật, làm giảm trải nghiệm học tập. Việc thiếu các công cụ hỗ trợ học tập như bài tập trắc nghiệm, tài liệu ôn thi hoặc tính năng tương tác (ví dụ như xếp hạng, phản hồi tức thì) cũng khiến người học cảm thấy LMS kém hấp dẫn và ít giá trị sử dụng. Đặc biệt, trong các học phần ít hấp dẫn như các môn đại cương, sinh viên bày tỏ nhu cầu cần có sự dẫn dắt, thu hút như giảng viên ở lớp trực tiếp đã làm rất tốt để giúp sinh viên hệ thống hóa kiến thức và phát triển tư duy phản biện là những đặc điểm mà sinh viên cho rằng hình thức học trực tuyến không thể đáp ứng một cách đầy đủ.

Học trực tuyến đôi lúc âm thanh loa mic chưa rõ ràng lắm, học trực tiếp sẽ nghe rõ hơn...

Em nghĩ nên thay đổi giao diện thật. Em không có ý so sánh, nhưng trường mình có thể tham khảo web của một số trường tư như FPT, Phenikaa,.. em thấy bên đó có nhiều màu sắc, phong chữ, bố cục web của nó cũng đẹp hơn. Phong chữ có thể tham khảo trên Canva. Hình như web trường mình cũng đang bị lỗi này, khi vào web nó cứ lạ lạ, nó cứ lặp đi lặp lại nội dung.

(PVS 05, nữ)

Học slide trên LMS thì em nghĩ là để em tự bấm lướt để đọc hơn là để nó chạy tự động. Đọc đến slide nào em muốn thì dừng tại slide đó luôn hoặc chọn số slide để xem luôn... em nghĩ slides chạy cần có voice audio phía dưới có thể tạm dừng hay lướt nhanh theo nhu cầu để ghi chép và nghe lại được...., nhiều lúc 1 bài giảng cứ tầm 35-60 slides thì em cũng nản, em nhiều lúc buồn ngủ lắm rồi,...

(PVS 04, nam)

Các yếu tố hoàn cảnh cá nhân như yếu tố sức khỏe (mỏi mắt, cận thị), sự thiếu quen thuộc với công nghệ hoặc thói quen học tập truyền thống cũng là những rào cản khiến sinh viên gặp khó khăn khi tham gia học trực tuyến. Một số sinh viên thừa nhận chỉ học online vì bắt buộc hoặc do điều kiện thời gian không cho phép tham gia học trực tiếp, chứ bản thân không thực sự yêu thích hình thức này.

Học trên LMS khác so với học trên lớp trực tiếp, không có sự hướng dẫn của Thầy Cô, em muốn học với Thầy Cô đứng giảng trực tiếp em sẽ hiểu nhiều hơn là việc tự xem từng slide thuyết trình một. Mặc dù hồi cấp 3 em đã học online thầy cô chiếu bài giảng lên màn hình, hồi COVID ấy ạ. Do thời gian biểu của em dồn vào nên em mới phải học trên LMS chứ em vẫn thích học trực tiếp hơn. Lần đầu tiên học trên LMS em thấy mới lạ. Trước đây em học trên AZOTA hoặc SHUB thầy cô đưa bài lên thì em làm không thì thôi. Cũng mất 1 thời gian em mới quen dần với LMS.

Có vẻ em không hợp với học trực tuyến lắm vì mỗi mắt lắm ạ, em bị cận rồi không thích nhìn màn hình nhiều. Ngồi xem màn hình nhiều mà không có giọng thầy cô giảng em cũng không quen. Học Zoom muộn quá nhiều lúc em phải chấp nhận bỏ để làm một số việc cá nhân nên cũng hơi khó khăn.

(PVS 04, nam)

Ngoài ra, các **vấn đề về bảo mật thông tin qua học trực tuyến** cũng khiến sinh viên lo ngại. Việc tham gia học tập và trao đổi trên các diễn đàn trực tuyến của hệ thống có thể dẫn đến thông tin bị kiểm soát hoặc bị đánh cắp khiến các em e ngại trong quá trình trao đổi trên diễn đàn chung.

Cá nhân em thích học trực tiếp hơn. Em nghĩ là trực tiếp em dành 70%, trực tuyến chỉ 30% thôi vì em thấy em có thể thay đổi không gian học, cũng khá là tùy lúc, nhưng em thấy đến trường em thấy tương tác dễ hơn. Còn 30% em thích học trực tuyến vì em thấy có sự tiện lợi với em. Em nghĩ học phần này hơi khó để có thể hấp dẫn em hơn, có thay đổi học trực tuyến đến mấy thì sinh viên cũng ... còn với em thì cả hai hình thức em thấy cũng khó thay đổi nội dung và cách dạy. Em thích cảm giác ngồi trên giảng đường và nghe trực tiếp hơn mặc dù học ở nhà tiện hơn. Học trực tiếp em cũng được gặp bạn bè nhiều hơn, bọn em giờ học tách nhau khá nhiều nên có một buổi ngồi với nhau rất là quý. Việc trao đổi trên các diễn đàn chung trên lớp học trực tuyến vẫn có thể dẫn đến rò rỉ thông tin, không cần đến hacker mà sinh viên trong lớp khác vẫn có thể vào đó cóp thông tin đó để bán ra bên ngoài. Em thấy nếu có diễn đàn chỉ tăng rủi ro đó thêm thôi, em vẫn thích gặp gỡ và trao đổi trực tiếp hơn.

(PVS 06, nam)

Sự thiếu vắng tương tác trực tiếp với giảng viên và bạn học là một hạn chế tương đối rõ của hình thức học trực tuyến. Khi không có môi trường lớp học và các tín hiệu xã hội hỗ trợ, sinh viên dễ bị phân tâm, giảm hứng thú và gặp khó khăn trong việc theo dõi bài giảng. Đây cũng là một trong những hạn chế điển hình của hình thức học tập trực tuyến.

Như vậy có thể thấy rằng hình thức học tập trực tuyến đã được chấp nhận rộng rãi trong sinh viên ĐHQGHN. Điều này cho thấy sinh viên ĐHQGHN đã sẵn sàng cho hình thức học tập mới, các em nhận thấy hình thức này mang lại những lợi ích và cũng dần quen thuộc với loại hình học tập trực tuyến trên LMS. Mặc dù vậy, cần nhận rằng mức độ cam kết học tập của sinh viên nói chung tại ĐHQGHN là chưa cao. Vì vậy, việc nâng cao mức độ cam kết học tập cho sinh viên cần được chú trọng nâng

cao trong đào tạo trong các hình thức học nói chung trong ĐHQGHN. Dữ liệu phân tích định tính cũng cho thấy sinh viên có xu hướng nhìn nhận việc học gắn với trách nhiệm hơn là sự nhiệt tình, tận tâm và say mê trong học tập. Điều này cũng góp phần lý giải cho thang đo cam kết học tập không hội tụ theo ba thành tố truyền thống của thang đo gốc.

3.5 Môi liên hệ giữa cam kết học tập với hành vi lệch chuẩn học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến

Hình thức học trực tuyến phần lớn được thiết kế học trực tuyến không đồng thời (hoạt động dạy và học diễn ra không cùng thời điểm) nhưng vẫn có các buổi Zoom học trực tuyến đồng thời (hoạt động dạy và học diễn ra cùng thời điểm) được phân bổ đều trong suốt tiến trình học, do đó việc nghỉ tiết/cả buổi học vào lớp muộn, nhờ bận điểm danh hộ,... được khảo sát ở cả hai hình thức học tập.

Hành vi lệch chuẩn trong học tập của sinh viên được đánh giá thông qua thang đo gồm 9 chỉ báo, phản ánh các hành vi học tập không phù hợp của sinh viên trong học phần được thiết kế với mức độ nghiêm trọng từ thấp đến cao, bao gồm các hành vi xao nhãng trong giờ học, vi phạm kỷ luật học tập đến các hành vi gian lận học thuật. Thang đo được sử dụng theo mô hình một chiều, trong đó điểm tổng thể phản ánh mức độ hành vi lệch chuẩn trong học tập của sinh viên. Sinh viên được yêu cầu tự đánh giá mức độ thường xuyên thực hiện từng hành vi thông qua thang đo 4 mức, với mức điểm 0 là “Hiếm khi/gần như không bao giờ” và mức điểm 3 là “Rất thường xuyên, xảy ra ở hầu hết các môn học”. Điểm số càng cao cho thấy mức độ xuất hiện của các hành vi lệch chuẩn trong học tập càng rõ nét.

Phân tích tương quan xem xét mối quan hệ giữa cam kết học tập và hành vi lệch chuẩn trong học tập của sinh viên cho thấy mối tương quan âm, mức độ yếu giữa hai biến, với hệ số tương quan $r = -0,22$; $p < 0,01$. Điều này có nghĩa là khi mức độ hành vi lệch chuẩn của sinh viên tăng lên thì mức độ cam kết học tập có xu hướng giảm, và ngược lại, khi cam kết học tập tăng thì mức độ hành vi lệch chuẩn có xu hướng giảm. Tuy nhiên hệ số tương quan r cho thấy mức độ mối liên hệ không mạnh.

Điểm trung bình các hành vi lệch chuẩn trong học tập của sinh viên nhìn chung là thấp ($\text{ĐTB} \approx 1.0$), trong khi độ lệch chuẩn tương đối cao, phản ánh sự phân hóa mạnh giữa các sinh viên. Điều này có nghĩa là đa số hầu như không vi phạm, nhưng một nhóm nhỏ thể hiện hành vi ở mức cao hơn. Trái với kỳ vọng ban đầu của nghiên cứu rằng sinh viên học trực tuyến sẽ gia tăng các hành vi lệch chuẩn trong học tập, hình thức học này có xu hướng làm giảm bớt các hành vi nói chuyện/làm việc riêng

trong giờ, tuy nhiên có xu hướng làm gia tăng các hành vi bỏ tiết/bỏ học hoặc vào lớp muộn.

Bảng 3.6: Mức độ thường xuyên thực hành hành vi lệch chuẩn trong học tập của sinh viên theo hình thức học

TT	Hành vi lệch chuẩn trong học tập	Học trực tuyến ĐTB (ĐLC)	Học trực tiếp ĐTB (ĐLC)	Kiểm định ANOVA
1	Nói chuyện riêng trong giờ học	1,04 (0,93)	1,14 (0,87)	$(F(1,529) = 0,07;$ $p = 0,80)$
2	Làm việc riêng trong giờ học	0,93 (0,9)	1,01 (0,87)	
3	Xao nhãng, không tập trung trong giờ học	0,95 (0,91)	1,03 (0,86)	
4	Nghỉ một hoặc vài tiết học không có lý do chính đáng	0,63 (0,92)	0,51 (0,84)	
5	Nghỉ học không có lý do chính đáng	0,56 (0,92)	0,46 (0,87)	
6	Vào lớp muộn	0,78 (0,92)	0,73 (0,9)	
7	Nhờ bạn điểm danh hộ	0,43 (0,85)	0,45 (0,87)	
8	Sử dụng các cách không hợp lệ miễn là để qua môn, hoặc để có mức điểm mong muốn	0,5 (0,87)	0,43 (0,86)	
9	Sao chép sách vở hoặc bài của người khác vào bài/tiểu luận của mình mà không trích nguồn	0,49 (0,9)	0,4 (0,81)	

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Trong số các hành vi được khảo sát, hành vi nói chuyện riêng trong giờ học có mức trung bình cao nhất (ĐTB = 1,04; ĐLC = 0,93), tiếp đến là làm việc riêng trong giờ học (ĐTB = 0,93; ĐLC = 0,889) và xao nhãng, không tập trung nhưng không làm việc riêng (ĐTB = 0,95; ĐLC = 0,905).

Sinh viên có xu hướng thể hiện các hành vi lệch chuẩn trong học tập khác nhau tùy thuộc vào hình thức học tập. Ba hành vi lệch chuẩn ít nghiêm trọng gồm nói chuyện riêng, làm việc riêng và xao nhãng, đều cao hơn trong học trực tiếp. Cụ thể,

nói chuyện riêng có mức trung bình 1,14 trong học trực tiếp so với 1,04 trong học trực tuyến; làm việc riêng và xao nhãng cũng cao hơn mức tương tự. Điều này có thể lý giải do môi trường lớp học trực tiếp tạo ra nhiều cơ hội tương tác xã hội tức thì, khiến sinh viên dễ bị kéo vào các cuộc trò chuyện hoặc phân tán sự chú ý. Các hành vi này phổ biến ở hình thức học trực tiếp hơn học trực tuyến do hình thức học tập trực tuyến mang lại kế hoạch học tập chủ động, nhờ đó sinh viên sắp xếp được thời gian học phù hợp nhất với thời gian biểu của mình, do đó tập trung vào bài học hơn.

Ngược lại, các hành vi vi phạm nghiêm trọng hơn liên quan đến bỏ học và vi phạm nghiêm trọng nhất gồm quay cốp, đạo văn trong học thuật lại xuất hiện nhiều hơn trong học trực tuyến. Mức trung bình của hành vi bỏ một vài tiết và bùng cả buổi học lần lượt là 0,63 và 0,56 trong học trực tuyến, cao hơn so với 0,51 và 0,46 trong học trực tiếp. Tương tự, hành vi quay cốp và đạo văn cũng cao hơn trong bối cảnh học trực tuyến ($\bar{DTB} = 0,5$ và $0,49$) so với học trực tiếp ($\bar{DTB} = 0,43$ và $0,4$). Điều này phản ánh đặc trưng của môi trường trực tuyến với sự giám sát lỏng lẻo hơn, áp lực từ bạn học thấp hơn, và khả năng quản lý lớp học của giảng viên bị hạn chế. Hành vi nhờ điểm danh hộ gần như tương đương ở hai hình thức học ($\bar{DTB} \approx 0,43 - 0,45$), cho thấy hành vi nhờ điểm danh hộ dường như không phụ thuộc vào môi trường học tập mà thuộc về thói quen của sinh viên.

Nhìn chung, dữ liệu cho thấy rằng sinh viên thỉnh thoảng xuất hiện một số hành vi lệch chuẩn nhẹ trong học tập (mất tập trung, làm việc riêng), nhưng các hành vi vi phạm mang tính chất học thuật nghiêm trọng ít khi xảy ra. Sinh viên có xu hướng mất tập trung và trò chuyện nhiều hơn khi học trực tiếp, nhưng lại dễ bỏ học/bỏ tiết và vi phạm quy định học thuật hơn khi học trực tuyến. Hai kiểu hành vi lệch chuẩn này phản ánh hai loại áp lực khác nhau: áp lực xã hội trong lớp học trực tiếp và sự thiếu giám sát trong học trực tuyến. Học trực tiếp tạo ra mức độ tương tác xã hội cao, kéo theo các hành vi mất tập trung tăng lên, trong khi học trực tuyến làm gia tăng các hành vi bỏ học và vi phạm học thuật do thiếu sự hiện diện và giám sát trực tiếp của giảng viên.

Mặc dù kết quả phân tích ANOVA cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về mức độ hành vi lệch chuẩn trong học tập giữa sinh viên học trực tuyến và học trực tiếp ($F(1,529) = 0,07; p > 0,05$; Welch's $F(1\ 528,8) = 0,07, p = 0,80$), dữ liệu định tính lại gợi mở những sắc thái khác nhau trong hành vi lệch chuẩn học tập của sinh viên ở hai hình thức học. Khi được hỏi về những hành vi lệch chuẩn trong học tập ở các mức độ khác nhau của bản thân, sinh viên cũng thừa nhận một số hành

vi của mình. Dưới đây là dữ liệu định tính về các hành vi lệch chuẩn trong học tập của sinh viên giữa hai hình thức học tập.

Khác với học trực tiếp, giờ học trên giảng đường là cố định nên tất cả sinh viên cần cùng đến lớp trong cùng một khung giờ để học tập, học trực tuyến cho phép sinh viên cá nhân hoá hoạt động học tập, có nghĩa là sinh viên được tự lựa chọn khung giờ phù hợp với kế hoạch cá nhân cũng như thể trạng sức khoẻ để thực hiện hoạt động học tập. Do đó các em ít có hành vi nói chuyện/làm việc riêng hay xao nhãng khi học hơn.

... Không phải lúc nào em cũng đảm bảo năng lượng để học. Em chỉ bắt đầu học khi mình đủ năng lượng, đủ khả năng để học, còn khi cảm thấy không đủ năng lượng, thấy mệt hoặc không còn tí hứng khởi nào cả. Em không thích gượng ép bản thân vì như thế phản tác dụng, đã mệt lại càng mệt thêm.

(PVS 04, nam)

Khi học trực tiếp, cơ hội nói chuyện với bạn bè trong giờ học luôn hiện hữu, do đó khi buồn ngủ các em thường dễ dàng tìm đến giải pháp nói chuyện riêng với bạn bè trong giờ để tỉnh táo hơn. Hoặc khi khối lượng công việc, bài tập lớn không giải quyết kịp, các em phải sắp xếp thời gian giải quyết các nhiệm vụ của các học phần chồng lấn nhau, dẫn đến tình trạng sinh viên trong giờ môn học này làm bài tập của môn khác.

Phần lớn khi buồn ngủ thì em sẽ nói chuyện với bạn bè để tỉnh. Khi buồn ngủ thì em bắt buộc phải làm một việc khác để tỉnh. Nếu em tiếp tục nghe giảng em chắc chắn sẽ rơi vào cơn buồn ngủ thì em sẽ gục, Có những lúc em có thể đi rửa mặt cho tỉnh ngủ nhưng chỗ ngồi của em ở giữa, thật ra đi ra ngoài cũng không có gì sai nhưng nhiều lúc em ngại đi ra ngoài, em ngồi trong góc tận dãy giữa thì đi ra đi vào em cũng không thích lắm...

(PVS 04, nam)

...nhiều khi em có bài tập thuyết trình vào buổi chiều nên mình phải tranh thủ thời gian giờ học buổi sáng để ôn luyện tập trung chuẩn bị trước cho buổi chiều. Nên có những nội dung cô giảng em không nghe kịp, ...

(PVS 02, nữ)

Trong khi đó, học trực tuyến có xu hướng gia tăng các hành vi bỏ học và vi phạm học thuật do thiếu sự hiện diện và giám sát trực tiếp của giảng viên và các cơ chế khác trong học tập trực tiếp. Có một bộ phận sinh viên tham gia học tập trực

tuyển có hành vi đối phó, tận dụng tính năng đếm giờ tự động của hệ thống LMS để hoàn thành bài học chứ chưa thực sự dành thời gian học bài đúng nghĩa.

LMS thì phải học hết 100%, nó tự tính xem mình xem hết video, hoặc đọc bài tầm 10 phút là nó cho mình qua. Em thấy mọi người thường đối phó là nhiều. Một số hôm em mệt, không có thời gian đầu tư cho môn này nhiều, em để cho tự chạy vậy thôi còn em nghỉ ngơi.

(PVS 05, nữ)

Ai có ý thức học thì học thôi, ai không thì thôi mình cứ làm đủ bài tập rồi đi thi thôi. Tại vì cái LMS này chúng em học thì học không thì cứ để nó tự chạy đủ thời gian yêu cầu, cứ treo đấy rồi chuyển phần khác, khi nào nó yêu cầu làm bài tập thì mình mới làm. Xem hết mới đủ điều kiện để đi thi, chúng em hay trêu nhau gọi là “chuyên cần đặc biệt”, vì môn này chỉ có 40% là điểm giữa kỳ, 60% cuối kỳ thôi, không tính chuyên cần. Bài tập trên LMS chỉ cần được 5 điểm là đủ điều kiện thi ...

(PVS 04, nam)

Về sự tiện lợi thì em rất thích vì em có thể tự quản lý thời gian. Còn về sự công bằng thì có lẽ cũng tùy thuộc nhiều yếu tố. Em có nghe các bạn chia sẻ cách treo máy, mở nhiều video cùng lúc trên nhiều tab và hệ thống vẫn tính thời gian đã xem.

(PVS 09, nữ)

Đồng thời, học trực tuyến khiến sinh viên có tâm thế sử dụng các hành vi gian lận từ công nghệ nhiều hơn như sử dụng trí tuệ nhân tạo (AI) để giải quyết các nhiệm vụ học tập.

Thật ra lúc đó vì khó để tụ họp đủ 4 người (vì là nhóm học online) nên bọn em đã quyết định không họp mà lấy lời phỏng vấn trên Gemini. Bọn em nghĩ giáo viên sẽ tập trung vào phần nội dung hơn.

(PVS 08, nữ)

Việc thừa nhận hành vi lệch chuẩn trong học tập có tính nhạy cảm nhất định nên có thể sinh viên ít thừa nhận các hành vi này, dẫn đến kết quả định lượng có thể chưa phản ánh đầy đủ hành vi này của sinh viên. Dữ liệu phân tích định tính cho thấy sinh viên học trực tuyến ít trao đổi hay làm việc riêng hơn trong giờ học do tính cá nhân hoá trong học tập nhưng có xu hướng bỏ học hoặc quay cóp, đạo văn nhiều hơn do thiếu sự giám sát phù hợp.

Tiểu kết chương 3

Kết quả phân tích tổng thể về thực trạng sự cam kết học tập cho thấy sinh viên ĐHQGHN đã có sự sẵn sàng và thích nghi nhất định với hình thức học tập trực tuyến trên LMS. Điều này đến từ những lợi ích mà hệ thống mang lại cho sinh viên trong quá trình học. Mặc dù vậy, kết quả phân tích cũng cho thấy nhóm sinh viên học tập

trực tiếp và trực tuyến có sự khác biệt đáng kể về mức độ cam kết học tập và hình thức học tập trực tuyến giúp kéo các em đến với những giờ học tập trung và đầu tư cho học tập nhiều hơn. Để xác định rõ bản chất các mối quan hệ giữa các yếu tố với sự cam kết học tập của sinh viên, chương 4 tiếp tục làm rõ các yếu tố tác động đến biến số này.

Chương 4. YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN SỰ CAM KẾT HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TRONG ĐÀO TẠO TRỰC TUYẾN

Chương 4 của luận án tập trung tìm hiểu sâu về các yếu tố ảnh hưởng đến sự cam kết học tập của sinh viên ĐHQGHN trong bối cảnh đào tạo trực tuyến. Kết quả nghiên cứu là căn cứ lý luận và thực tiễn để đưa ra các khuyến nghị chính sách góp phần nâng cao mức độ cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến tại ĐHQGHN.

Các yếu tố ảnh hưởng đến sự cam kết học tập của sinh viên được chia thành hai nhóm: yếu tố bên trong và yếu tố bên ngoài. Yếu tố bên trong bao gồm động lực học tập và định hướng học tập là những yếu tố xuất phát từ bên trong sinh viên, phản ánh mục tiêu, niềm tin, giá trị và là những yếu tố mà sinh viên có thể tự kiểm soát và điều chỉnh trong quá trình học tập. Ngược lại, các yếu tố bên ngoài bao gồm đặc điểm cá nhân (như giới tính, ngành học, GPA và áp lực kinh tế,...) và các yếu tố thuộc về nhà trường (gồm thiết kế dạy học, mức độ tương tác, hỗ trợ học tập) là những yếu tố thuộc về điều kiện môi trường và bối cảnh học tập của sinh viên. Các yếu tố này là những yếu tố khách quan mà sinh viên không thể hoặc khó kiểm soát, nhưng có ảnh hưởng đáng kể đến mức độ cam kết học tập của các em.

4.1 Yếu tố bên trong với sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến

4.1.1 Động lực học tập

Mức độ động lực học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến

Động lực học tập của sinh viên được đo lường thông qua hai nhóm biến: Động lực học tập nội tại (*Intrinsic motivation – IM*) và Động lực ngoại tại (*Extrinsic motivation – EM*), với 8 biến quan sát. Mô hình này được vận dụng theo quan điểm của Nielsen, 2018 dựa trên mô hình lý thuyết gốc của Pintrich et al., 1991a. Theo đó, động lực học tập được đo lường thông qua 8 phát biểu quan sát động lực nội tại (4 phát biểu) và động lực ngoại tại (4 phát biểu) của sinh viên trong quá trình học đại học. Sinh viên tham gia khảo sát đánh giá mức độ đồng ý với từng phát biểu trên thang Likert 5 điểm (0 = Hoàn toàn không đồng ý, 4 = Hoàn toàn đồng ý). Điểm càng cao cho thấy động lực học tập của sinh viên càng rõ ràng và mạnh mẽ.

Bảng 4.1: Mức độ động lực học tập của sinh viên theo hình thức học

TT	Hình thức học	Điểm TB	Độ lệch chuẩn	Kiểm định ANOVA
1	Học trực tiếp	3,01	0,76	$F(1, 529) = 1,92,$ $p = 0,17$
2	Học trực tuyến	3,1	0,78	
Tổng		3,06	0,77	-

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Kết quả phân tích mô tả cho thấy tổng điểm động lực học tập của sinh viên đạt trung bình là 3,06 (ĐLC 0,77) trên thang Likert từ 0 – 4 điểm phản ánh mức độ động lực học tập của sinh viên ở mức trên trung bình. Điểm số này cũng không chênh lệch rõ rệt giữa hai nhóm sinh viên học trực tiếp và trực tuyến (3,01 và 3,1). Độ lệch chuẩn tương đối đồng đều giữa hai nhóm, chứng tỏ dữ liệu ít phân tán trong từng nhóm cho thấy mức độ động lực học tập của sinh viên tương đối đồng đều nhau. Dù mức điểm của sinh viên học trực tuyến nhỉnh hơn một chút nhưng giữa hai nhóm không có sự khác biệt theo kết quả kiểm định ANOVA với $F(1, 529) = 1,92; p > 0,05$.

Phân tích nhân tố chỉ ra các biến trong thang đo động lực học tập hội tụ thành hai nhân tố rõ rệt, phù hợp với cấu trúc lý thuyết của Pintrich (1991), gồm động lực nội tại và động lực ngoại tại. Vì vậy, hai nhân tố trên được tính điểm trung bình để đánh giá mức độ động lực học tập của sinh viên trong các phân tích tiếp theo.

Động lực học tập nội tại phản ánh mức độ sinh viên tham gia vào hoạt động học tập vì những lý do xuất phát từ chính việc học tập, như sự tò mò, nhu cầu thử thách hay mong muốn hiểu sâu vấn đề. Khi có động lực tự thân cao, việc học trở thành mục tiêu tự thân, không phụ thuộc vào bất kỳ phần thưởng hay áp lực bên ngoài nào và góp phần thúc đẩy tinh thần học tập suốt đời của người học. Động lực học tập ngoại tại thể hiện mức độ sinh viên học tập vì các mục tiêu bên ngoài như điểm số, thành tích, sự công nhận hay cạnh tranh với người khác. Trong trường hợp này, hoạt động học tập chỉ đóng vai trò như một phương tiện để đạt được các lợi ích hoặc kì vọng bên ngoài, hơn là vì giá trị nội tại của bản thân việc học.

Bảng 4.2: Mức độ động lực học tập nội tại và ngoại tại của sinh viên trong đào tạo trực tuyến

TT	Chỉ báo	TB	ĐLC
I	Nhóm động lực học tập nội tại (IM)	3,01	0,83
1	Tôi thích học những bài học có tính thách thức vì qua đó tôi có thể học thêm được những điều mới	2,93	0,95
2	Tôi thích những bài học khơi dậy sự tò mò của tôi, kể cả khi các bài đó khó học	3,08	0,87
3	Điều khiến tôi cảm thấy thỏa mãn nhất ở việc học là việc cố gắng hiểu các nội dung một cách thấu đáo	3,1	0,89
4	Khi có cơ hội, tôi sẽ chọn các chủ đề giúp tôi học được điều gì đó, kể cả khi điều đó không đảm bảo được điểm tốt	2,95	0,96
II	Nhóm động lực học tập ngoại tại (EM)	3,19	0,85
5	Đạt điểm cao sau mỗi học phần là điều thỏa mãn nhất đối với tôi hiện nay	3,27	0,88
6	Điều quan trọng nhất với tôi bây giờ là nâng cao điểm TBC, vì vậy mối quan tâm chính của tôi là đạt điểm tốt	3,2	0,93
7	Nếu có thể, tôi muốn có điểm tốt hơn đa số các bạn trong lớp	3,21	0,94
8	Tôi muốn học tốt vì việc chứng minh năng lực của tôi cho gia đình, bạn bè, nhà tuyển dụng và người khác là quan trọng	3,09	1

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Về động lực học tập nội tại, điểm trung bình chung đạt 3,01 (ĐLC = 0,83) phản ánh mức động lực học tập nội tại của sinh viên ở mức trên trung bình của mẫu. Điều này cho thấy sinh viên nhìn chung đã hứng thú với việc học vì mong muốn khám phá và hiểu sâu nội dung học tập, dù mức độ chưa thật sự nổi bật. Xem xét từng chỉ báo cụ thể, nhận định “Tôi thích học những bài học có tính thách thức...” có điểm trung bình thấp nhất (ĐTB = 2,93; ĐLC = 0,95), cho thấy sinh viên ít sẵn sàng chấp nhận những thử thách. Ngược lại, hai nhận định liên quan đến sự tò mò (ĐTB = 3,08; ĐLC

= 0,87) và nhu cầu hiểu thấu đáo bản chất kiến thức ($\overline{DTB} = 3,1$; $\overline{DLC} = 0,89$) có điểm trung bình cao hơn, cho thấy sinh viên có xu hướng học tập thiên về khám phá, tìm hiểu nội dung học tập. Nhận định “Khi có cơ hội, tôi sẽ chọn các chủ đề giúp tôi học được điều gì đó mới...” có mức điểm 2,95, phản ánh sự sẵn sàng học hỏi vượt ra ngoài mục tiêu điểm số, nhưng mức độ cũng chỉ ở mức trung bình.

Trong khi đó, động lực học tập ngoại tại của sinh viên thể hiện rõ nét hơn. Điểm trung bình động lực học tập ngoại tại đạt 3,19 ($\overline{DLC} = 0,85$), cao hơn đáng kể so với động lực học tập nội tại. Kết quả này cho thấy sinh viên bị thúc đẩy nhiều hơn bởi các yếu tố như điểm số, kỳ vọng xã hội và mong muốn được công nhận. Biện “Đạt điểm cao sau mỗi học phần...” có điểm trung bình cao nhất toàn thang đo ($\overline{DTB} = 3,27$; $\overline{DLC} = 0,88$), phản ánh mức độ định hướng thành tích rất rõ rệt. Tương tự, mong muốn nâng cao điểm trung bình chung ($\overline{DTB} = 3,20$; $\overline{DLC} = 0,93$) và đạt điểm cao hơn bạn bè ($\overline{DTB} = 3,21$; $\overline{DLC} = 0,94$) cũng cho thấy sinh viên chú trọng vào sự cạnh tranh và thứ hạng trong học tập. Nhận định “Tôi muốn học tốt để chứng minh năng lực của mình...” có điểm trung bình 3,09 thể hiện nhu cầu được công nhận từ gia đình, bạn bè và nhà tuyển dụng cũng góp phần thúc đẩy sinh viên học tập.

Như vậy, cả động lực học tập nội tại và ngoại tại của sinh viên đều ở mức trên trung bình nhưng động lực ngoại tại trội hơn. Điều này có thể được giải thích do văn hoá chú trọng điểm số và thành tích trong hệ thống giáo dục của nước ta vẫn còn nặng nề. Độ lệch chuẩn dao động từ 0,87 đến 1 cho thấy dữ liệu ít phân tán, nghĩa là các đánh giá của sinh viên tương đối đồng nhất.

Dữ liệu phân tích định tính cũng thể hiện động lực học tập ngoại tại của sinh viên nổi bật hơn so với động lực học tập nội tại, chủ yếu bắt nguồn từ nhu cầu đạt kết quả học tập tốt và các kỳ vọng xã hội đi kèm. Một trong những nguyên nhân phổ biến là định hướng đạt điểm số cao (đặc biệt là điểm A+), vốn được nhiều sinh viên xem là thước đo thành công trong học tập. Sinh viên thường xác định trước định hướng điểm số và điều chỉnh hành vi học tập để đạt được định hướng đó, bất kể cảm xúc hay mức độ yêu thích với môn học.

Thứ 2 lại học lúc 7h sáng nữa, cảm giác như mình chưa có tâm trạng học lắm... Lớp thứ 5 là cô mới chưa có ai review nhiều trên Tổ buôn VNU, mà lớp cô thứ 2 thì các anh chị bảo là cô dạy hay, tốt, hay cho điểm nên em cứ chọn thôi, các anh chị bảo cô nào dễ được A+ là em cứ đâm đầu vào thôi.

(PVS 05, nữ)

Khi được hỏi về động lực học tập, sinh viên nhấn mạnh động lực ban đầu của việc học tập là đạt điểm cao hoặc duy trì mức điểm số ổn định. Điều này cho thấy các em còn chịu ảnh hưởng bởi tính thành tích, chịu ảnh hưởng bởi kỳ vọng cá nhân, môi trường cạnh tranh và áp lực thi cử. **Những áp lực này đôi khi khiến động lực học tập ngoại tại lấn át động lực học tập nội tại** là những khao khát học để biết, để thám nhuần và làm chủ kiến thức.

Mục tiêu của em ban đầu đơn giản là được điểm A+ thôi, khi được điểm cao rồi mình thấy học cũng vui... Khi học ngành Sư phạm thì em nghĩ môn này có lợi ích cho việc học của em sau này hoặc hỗ trợ cho công việc của em.

(PVS 02, nữ)

Em học để biết, dù chính xác nhất là học để biết nhưng hiện tại là học để thi trước đã. Em luôn cố gắng trong khả năng có thể để học nhưng sâu xa thì em mong được học từ từ, biết theo chu kỳ chứ không muốn nhồi nhét 1 lúc.

[...] Đối với em, việc học như trải nghiệm, em coi việc học giống như 1 mình đi chơi trên phố, em thích ngắm từ từ hơn. Nhưng thôi, chắc phải nhanh nhanh ra trường mới từ từ được, rồi cuộc sống bây giờ cũng không cho em từ từ lắm. Còn mong muốn của em là thế nhưng em phải thích nghi thôi ạ.

(PVS 04, nam)

Ban đầu là đặt mục tiêu có điểm số ổn định, đỡ điểm cho các môn khác để có kết quả tổng thể tốt... nhưng sau khi học, hiểu thêm về nội dung thì môn này giúp em biết thêm nhiều kiến thức mới, đôi khi em cũng có mất phương hướng nhưng chủ yếu do áp lực thi cử, còn em thấy học khá hay.

(PVS 03, nam)

Tuy nhiên, động lực tự thân không hoàn toàn vắng mặt, mà thường chỉ xuất hiện khi sinh viên cảm nhận được ý nghĩa thực tiễn, giá trị xã hội hoặc tính liên ngành của kiến thức học tập. Môn học có thể trở nên hấp dẫn khi sinh viên thấy được mối liên hệ giữa lý thuyết và thực tiễn, hoặc khi được tiếp cận thông qua phương pháp giảng dạy tích cực, dễ hiểu từ giảng viên. Trong những trường hợp này, sinh viên thể hiện hứng thú tìm hiểu sâu, chủ động tra cứu tài liệu, đặt câu hỏi, và tham gia các hoạt động học tập có chiều sâu.

Khi sự hứng thú được khơi dậy mạnh mẽ khi sinh viên có thể liên kết các khái niệm trong học tập với các lĩnh vực kiến thức khác mà họ quan tâm, hoặc nhận ra giá trị ứng dụng của nó. Khi kiến thức không còn là những lý thuyết suông mà trở thành một công cụ để lý giải kiến thức xã hội, nó đã trở nên hấp dẫn và đáng để đầu tư công

sức một cách "cẩn thận hơn". Khi động lực nội tại được kích hoạt, hành vi học tập của sinh viên cũng thay đổi một cách rõ rệt. Các em không còn học để đối phó, mà chuyển sang trạng thái chủ động tìm hiểu và tương tác sâu hơn với kiến thức.

Động lực ban đầu là điểm A+, còn khi học rồi thì em thấy nội dung môn này... có ý nghĩa thực tiễn với xã hội và với cuộc sống của mình, đây là một động lực khác khiến em học nó cẩn thận hơn. Sau khi học, em hiểu về môn này rồi lại có thêm những giá trị khác nên có thêm những lợi ích mà mình không kỳ vọng từ trước.

(PVS 02, nữ)

Nghe Cô giảng em cũng tò mò nên tìm đọc trước trong giáo trình, Em đọc nhưng thắc mắc là tại sao,..., nhiều khi muốn tìm hiểu cách họ tìm ra như vậy thế nào. Ngày nào cũng nghe báo đài, rồi ra ngoài đường thấy treo banner, poster, ngày nào cũng nghe thấy rất hay, nghe thấy rất nhiều nên cũng thắc mắc nhưng không biết đây là gì.[...].

(PVS 04, nam)

Thậm chí, ngoài mong muốn tìm hiểu kiến thức, sinh viên mong muốn tìm thấy chính động lực học tập cho mình khi tham gia học. Đôi lúc các em hiểu rằng việc học là cần thiết nhưng bản thân các em cũng mong muốn tìm thấy hứng thú học tập nội tại được khơi gợi từ trong chính môn học của mình.

Động lực học của em một là biết nhiều hơn, hai là sau này ra được trường và kiếm được công việc cần thiết. Em cũng mong muốn mình khi học có thể thúc đẩy được động lực học lên thêm, tức là học không dừng lại. Khi học thật ra cũng lười, nhưng lười mãi cũng chán, học cho bản thân có tác dụng tí ạ.

(PVS 04, nam)

Bên cạnh định hướng thành tích, sinh viên cũng thể hiện mong muốn học để hiểu sâu kiến thức, khám phá bản thân và thế giới xung quanh. Những định hướng này mang tính nội tại cao, cho thấy sự trưởng thành về mặt nhận thức.

Em muốn có điểm số ổn định, môn chuyên ngành thì quá khó, những môn chung này điểm không quá thấp để đỡ được phần nào hoặc không kéo điểm mình xuống. Đó là định hướng ban đầu, còn khi học rồi, mình có những định hướng khác như hiểu thêm điều gì đó về cuộc sống của mình, có thể trước đó mình không thể khái quát hoá lên thành những khái niệm trừu tượng và phức tạp, giờ mình đã phần nào có hình ảnh về nó.

(PVS 03, nam)

Khi sinh viên có định hướng học tập về kiến thức sẽ có những hoạt động học tập vượt ra khỏi yêu cầu thông thường của chương trình học, đó là khi các em không chỉ hoàn thành nhiệm vụ học tập mà còn tự dành thời gian và tâm sức để đào sâu suy nghĩ. Biểu hiện chính là các em sẽ dành lượng lớn trong quỹ thời gian của mình cho môn học hoặc dành thời gian tìm đọc hoặc xem các sản phẩm trên internet có chủ đề liên quan đến việc học và thấy yêu thích với hoạt động đó. Đây chính là tiền đề cho định hướng học tập suốt đời mà giáo dục Việt Nam đang hướng tới.

Môn này em yêu thì có yêu nhưng nhiều lúc khá mệt. Lượng kiến thức ngày càng tăng lên nên mình chỉ cần ngồi 1 khoảng thời gian là mình bị mất kiến thức, chậm hơn các bạn, không tiếp thu được bài tiếp theo... Thường Cô khuyên bọn em học 1 ngày 4 tiếng ... Đôi khi có việc đột xuất thì em cũng không đảm bảo được thời lượng đó nhưng thời gian học của em sẽ không vội đi nhiều quá, vì bản thân em có ý thức học phải học bằng đầy tiếng. Nếu mục tiêu buổi học đó chưa đạt được thì mình sẽ tiếp tục học thêm vào những buổi khác.

(PVS 07, nữ)

Mối liên hệ giữa động lực học tập và sự cam kết học tập của sinh viên

Nhằm tìm hiểu mối quan hệ giữa động lực học tập và sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến, luận án thực hiện kiểm tra tương quan giữa các biến số động lực học tập nội tại, động lực học tập ngoại tại và sự cam kết học tập của sinh viên.

Bảng 4.3: Mối tương quan giữa động lực học tập và sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến

Biến số	Động lực học tập nội tại	Động lực học tập ngoại tại	Cam kết học tập
Động lực học tập nội tại	1	-	-
Động lực học tập ngoại tại	0,71**	1	-
Cam kết học tập	0,80**	0,65**	1

(** $p < 0,01$)

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Kết quả phân tích tương quan cho thấy mối quan hệ tích cực và có ý nghĩa thống kê giữa động lực học tập nội tại, động lực học tập ngoại tại và cam kết học tập tổng thể của sinh viên. Cụ thể, động lực nội tại và động lực ngoại tại có tương

quan dương mạnh ($r = 0,71$; $p < 0,01$), cho thấy sinh viên có mức động lực nội tại cao thường cũng có mức động lực ngoại tại cao. Đồng thời, động lực nội tại có mối tương quan mạnh mẽ với cam kết học tập tổng thể ($r = 0,80$; $p < 0,01$), phản ánh rằng những sinh viên học tập vì mục tiêu tự thân thường có mức độ cam kết học tập cao hơn. Động lực ngoại tại cũng có mối tương quan dương với cam kết học tập tổng thể ($r = 0,65$; $p < 0,01$), cho thấy các yếu tố bên ngoài như điểm số, thành tích hay sự công nhận vẫn đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy cam kết học tập. Nhìn chung, kết quả này chỉ ra rằng cả động lực nội tại và ngoại tại đều liên quan tích cực đến cam kết học tập, trong đó động lực nội tại có mối liên hệ mạnh mẽ hơn.

Kết quả trên góp phần củng cố cho Lý thuyết Tự quyết (SDT) của Ryan và Deci: khi sinh viên học tập dựa trên sự hứng thú tự thân và mục tiêu tự thân, trạng thái cam kết của họ trở nên bền vững và sâu sắc hơn. Sự tương quan thuận chiều giữa động lực nội tại và ngoại tại ($r = 0,71$; $p < 0,01$) cũng phản ánh đặc điểm tâm lý của sinh viên trong môi trường đào tạo đại học, nơi các tác nhân khách quan (điểm số, thành tích) vẫn đóng vai trò là “chất xúc tác” song hành cùng nhu cầu tự chủ để thúc đẩy quá trình cam kết.

Khi được hỏi về động lực học tập nào giúp duy trì sự cam kết (tham gia đầy đủ, làm bài tập đúng hạn), phần lớn sinh viên thừa nhận động lực ban đầu không xuất phát từ sự hứng thú với nội dung môn học, mà từ những yếu tố bên ngoài của việc học (đạt điểm cao, học bổng, du học, hoặc tránh thi lại).

Điểm số (GPA) được xem là động lực quan trọng nhất điều chỉnh hành vi học tập của sinh viên. Nhiều sinh viên xác định rõ ràng mục tiêu đạt điểm A+ ngay từ đầu và lên kế hoạch học tập kỷ luật để đạt được nó, bất kể môn học đó có khô khan hay thú vị. Hay nhiều sinh viên đặt ra chiến lược nỗ lực ở các môn đại cương để "gánh" điểm cho các môn chuyên ngành về sau nhằm có kết quả học tập tổng thể tốt:

Động lực ban đầu là điểm A+ [...], em nói thật là em cần môn đấy được A+ nên em cố nghe cô giảng toàn thời gian, em tham vọng hơi cao nên em muốn môn nào cũng được A+ (cười).

(PVS 02, nữ)

Em muốn có điểm số ổn định, môn chuyên ngành thì quá khó, những môn chung này điểm không quá thấp để đỡ được phần nào hoặc không kéo điểm mình xuống. Đó là định hướng ban đầu, còn khi học rồi, mình có những định hướng khác như hiểu thêm điều gì đó về cuộc sống của mình, có thể trước đó mình không thể khái

quát hoá lên thành những khái niệm trừu tượng và phức tạp, giờ mình đã phần nào có hình ảnh về nó.

(PVS 03, nam)

Bên cạnh đó, **áp lực tài chính** buộc sinh viên phải nỗ lực học tập hơn. Với những môn học được cho là khô khan hoặc trừu tượng như các môn đại cương, khi sự hứng thú nội tại chưa kịp hình thành, thì nỗi sợ thất bại hoặc áp lực tài chính trở thành động lực chính.

Em nghĩ gốc rễ của vấn đề vẫn là điểm số, là GPA. Nhưng sâu xa hơn, động lực lớn nhất của em là áp lực tài chính. Em sợ trượt môn vì học lại rất tốn kém, một tín chỉ mấy trăm nghìn, một kỳ của em là 22 triệu. Nếu trượt môn 3 tín chỉ là mất gần 5 triệu, em khóc mất. Nên em phải cố gắng....

(PVS 08, nữ)

Khi dành thời gian học nhiều như vậy thì em cũng không thấy tự hào mà thấy biết ơn, vì việc học này là bắt buộc và đây là lựa chọn của em, bố mẹ đóng tiền cho em đi học, đây là điều kiện cơ bản.

(PVS 01, nữ)

Ở một góc độ khác, thay vì đam mê nhất thời, sinh viên có mức cam kết học tập cao vì **mục tiêu dài hạn**. Một số sinh viên duy trì sự cam kết cao độ (không nghỉ buổi nào, làm bài đầy đủ) chỉ vì môn học đó là điều kiện cần cho một mục tiêu xa hơn, hoàn toàn mang tính chất nghĩa vụ.

Mục tiêu học tập lớn nhất của em là đi du học... Cảm thấy vì đã quyết tâm đi du học nên phải học, không phải vì đam mê... Các môn đại cương đơn giản là học thuộc, hiểu bản chất vấn đề... (là các môn) chỉ cần im lặng không cần giao tiếp quá nhiều với bạn bè thì học trực tuyến cũng được ạ.

(PVS 01, nữ)

Để đạt được mục tiêu điểm tốt, sinh viên chủ động tìm kiếm đa dạng các chiến lược học tập như hỏi kinh nghiệm từ sinh viên khóa trên, in giáo trình để đọc, và tìm bài giảng trên internet. Điểm số đóng vai trò như một “kim chỉ nam”, quyết định cách tiếp cận học tập của sinh viên và chi phối toàn bộ quá trình xử lý thông tin, lựa chọn tài liệu và phân bổ thời gian. Điều này cũng phản ánh mức độ phụ thuộc cao vào động lực học tập ngoại tại: sinh viên nỗ lực không phải vì nội dung tri thức tự thân, mà vì mục tiêu đạt kết quả học tập mong muốn. Điều này có thể do các môn đại cương ít

mang lại sự hứng thú cho sinh viên nhưng điểm số có vai trò quyết định đối với bảng điểm của các em sau này.

Cũng tuy học sinh, như em cần điểm A+ nên chắc chắn em sẽ ngồi học nghiêm túc,... Những ngày cuối học kỳ em cũng học bằng cách hỏi các anh chị làm thế nào để được điểm A+ thì các anh chị bảo học giáo trình đi em, nên em đã in cái quyển giáo trình đấy ra. Nhưng nói thật em không phải là người quá thích đọc, không tập trung được nhiều cho việc đọc ấy, và thời gian em tập trung ôn thi thì không có quá nhiều thời gian, nên khi nhận thấy em cứ ngồi đọc mãi quyển giáo trình đấy rất lan man, không tổng kết được trọng tâm thì rất khó để hiểu được vấn đề, nên em đã chọn cách khác là lên Youtube để em tra bài giảng.

(PVS 02, nữ)

Mục tiêu đạt điểm cao không chỉ giúp cải thiện điểm trung bình chung mà còn tạo điều kiện thuận lợi cho sinh viên xin việc sau này và tích lũy kiến thức cần thiết cho nghề nghiệp tương lai, thể hiện mối quan tâm có tính thành tích và liên quan trực tiếp đến **định hướng nghề nghiệp**.

Em nghĩ em đang học ngành sư phạm khá quan trọng về bằng cấp[...] Điểm cao thì tương lai em sẽ dễ xin việc, và học thì em có kiến thức để sau này em đi dạy.

(PVS 03, nam)

Mặc dù phần lớn sinh viên thừa nhận động lực học tập ngoại tại đóng vai trò quan trọng trong việc dành thời gian học tập của các em nhưng những động lực này chỉ giúp các em gắn bó nhất thời với việc học thông qua việc ép mình vào khuôn khổ và hoàn thành các nhiệm vụ học tập.

Với những môn nhiều chữ, em không tìm được sự hứng thú thì mình buộc phải dùng kỷ luật và sự tập trung thôi.

(PVS 09, nữ)

Mình vẫn phải cố hoàn thành tốt nhất... Hoàn thành được thì em cũng hài lòng vì đã xong một việc, chứ không dư âm lại.

(PVS 06, nam)

Trong khi đó, để khuyến khích các em đầu tư các nguồn lực cho việc học hướng tới đào sâu tư duy, tìm tòi khám phá kiến thức thì động lực học tập nội tại mới tạo ra được sự cam kết học tập rõ rệt. Khi đó, việc học tập của các em trở thành nhu cầu tự nhiên trong cuộc sống hàng ngày.

Cái chính là khi học 1 môn phải có yêu thích nhất định với nó, chẳng ai có thể học được cái gì mà mình ghét...

(PVS 03, nam)

... (Khi thấy bài học) dễ hiểu hơn, thúc đẩy em tò mò đọc thêm một số cái, có thể là đọc vu vơ trên mạng như qua chia sẻ của mọi người trên mạng xã hội mà em tình cờ bắt gặp như Tiktok chẳng hạn. Em lướt Tiktok thì tình cờ mình bắt gặp nội dung liên quan, em lướt qua đọc thấy tò mò thì em lên mạng tìm thêm để đọc...

(PVS 02, nữ)

Có thể thấy rằng sự vượt trội của động lực học tập ngoại tại trong bối cảnh hiện nay phần lớn bắt nguồn từ hệ thống đánh giá thành tích, môi trường học tập định hướng kết quả, cũng như kỳ vọng xã hội đặt lên vai người học. Trong khi đó, việc nâng cao động lực tự thân của sinh viên đòi hỏi phải cải thiện phương pháp giảng dạy, tăng cường ý nghĩa thực tiễn của môn học và thiết kế chương trình học khơi gợi sự tò mò, đam mê của sinh viên trong học tập. Tuy nhiên, mặc dù động lực ngoại tại (điểm số, thành tích) là yếu tố nền tảng, động lực nội tại vẫn luôn tiềm ẩn và sẵn sàng trỗi dậy. Khi được khơi dậy, động lực này sẽ chuyển hóa hành vi của sinh viên, thúc đẩy một sự cam kết học tập sâu sắc và chủ động hơn.

Kết quả nghiên cứu trên phù hợp với nhận định của Olivier và cộng sự (2025). Theo đó, sinh viên nhận thức tích cực về cách thức giảng dạy của giảng viên như duy trì kỷ luật và hỗ trợ sẽ giúp sinh viên có mức động lực học tập cao, từ đó dẫn đến mức cam kết học tập cao. Ngược lại, giảng viên đối xử khác biệt và không được bù đắp bởi các yếu tố tích cực khác sẽ khiến sinh viên có xu hướng giảm mức cam kết hành vi và thành tích học tập. Điểm đáng chú ý là tác động của phương pháp giảng dạy không chỉ nằm ở khía cạnh truyền đạt kiến thức mà còn thể hiện qua cách thức giảng viên thiết lập bầu không khí học tập công bằng, khuyến khích và mang tính hỗ trợ. Khi sinh viên cảm nhận được sự quan tâm và đối xử bình đẳng, họ không chỉ nỗ lực để đạt thành tích mà còn sẵn sàng đầu tư nhiều hơn về mặt cảm xúc và nhận thức vào quá trình học tập. Ngược lại, sự thiên vị hoặc thiếu công bằng trong giảng dạy có thể làm suy giảm động lực, dẫn đến trạng thái học tập đối phó và giảm sút niềm tin của sinh viên đối với môi trường học tập. Điều này cho thấy vai trò then chốt của giảng viên không chỉ là người “truyền đạt tri thức” mà còn là người kiến tạo môi trường nuôi dưỡng động lực học tập, qua đó thúc đẩy sự cam kết bền vững của sinh viên.

Điểm mở rộng hơn của luận án so với kết quả nghiên cứu của Olivier và cộng sự là làm rõ yếu tố trung gian – động lực học tập - trong mối liên hệ giữa cách thức

tổ chức hoạt động giảng dạy của giảng viên và mức cam kết học tập của sinh viên. Theo đó, động lực học tập chính là cầu nối giúp lý giải cơ chế mà qua đó thực hành giảng dạy tác động đến hành vi cam kết học tập của sinh viên.

4.1.2 Định hướng học tập

Mức độ định hướng học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến

Thực tế là sinh viên thường tư duy về định hướng học tập của toàn bộ quá trình học đại học hơn là theo từng học phần. Hơn nữa, các môn chung thường là các môn bắt buộc không phải do sinh viên được lựa chọn nên các em thường gắn định hướng học tập các học phần này với định hướng chung của toàn khoá học. Trong nghiên cứu này, định hướng học tập được đo lường thông qua 7 nhận định phản ánh kỳ vọng và định hướng nghề nghiệp của sinh viên trong quá trình học đại học. Sinh viên tham gia khảo sát đánh giá mức độ đồng ý với từng nhận định trên thang Likert 5 điểm (0 = Hoàn toàn không đúng với trải nghiệm/cảm nhận của tôi, 4 = Hoàn toàn đúng với trải nghiệm/cảm nhận của tôi). Điểm càng cao cho thấy định hướng học tập của sinh viên càng rõ ràng và mạnh mẽ.

Bảng 4.4: Mức độ định hướng học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến

Định hướng học tập	Học trực tuyến ĐTB (ĐLC)	Học trực tiếp ĐTB (ĐLC)
Tôi nghĩ rằng có bằng đại học giúp tôi có vị thế cao hơn trong xã hội	2,93 (1,01)	3,09 (0,93)
Tôi nghĩ rằng thị trường lao động hiện nay cần nhiều người có bằng ĐH chuyên ngành của tôi	2,97 (0,95)	2,89 (0,99)
Tôi có sẵn cơ hội làm công việc phù hợp với chuyên ngành đào tạo của tôi sau tốt nghiệp	2,79 (1,14)	2,3 (1,23)
Tôi yêu thích ngành học nên theo học	2,95 (1,06)	2,59 (1,15)
Tôi quyết tâm làm việc đúng chuyên ngành sau tốt nghiệp	3,06 (1,0)	2,72 (1,1)
Gia đình tôi ủng hộ tôi học ngành này	3,11 (0,92)	2,99 (1,04)
Tôi có áp lực khá lớn trở thành trụ cột kinh tế gia đình nên tôi cần học tập	2,76 (1,18)	2,37 (1,27)
Tổng	2,94 (0,81)	2,71 (0,82)

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Kết quả phân tích mô tả cho thấy định hướng học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến đạt mức trên trung bình của mẫu ($\bar{X} = 2,94$; $SD = 0,81$). Điều này cho thấy sinh viên đã xác định được định hướng học tập của mình mặc dù chưa thực sự mạnh mẽ.

Nhận định “Gia đình tôi ủng hộ tôi học ngành này” ($\bar{X} = 3,11$; $SD = 0,92$) và “Tôi quyết tâm làm việc đúng chuyên ngành sau tốt nghiệp” ($\bar{X} = 3,06$; $SD = 0,991$) có mức điểm trung bình cao hơn cho thấy định hướng liên quan đến cơ hội nghề nghiệp, sở thích ngành học và sự ủng hộ của gia đình được xác định rõ ràng hơn. Trong khi các chỉ báo về áp lực kinh tế và nhận thức về vị thế xã hội của bằng cấp nằm ở mức trung bình hoặc thấp hơn như “Tôi có áp lực khá lớn trở thành trụ cột kinh tế gia đình nên tôi cần học tập” ($\bar{X} = 2,76$; $SD = 1,18$).

Khi so sánh định hướng học tập giữa sinh viên học trực tuyến và học trực tiếp, tác giả nhận thấy sinh viên học trực tuyến có mức định hướng học tập tổng thể cao hơn so với sinh viên học trực tiếp ($\bar{X} = 2,94$; $SD = 0,81$ so với $\bar{X} = 2,71$; $SD = 0,82$). Sự khác biệt này phản ánh động lực và mục tiêu học tập của hai nhóm chịu ảnh hưởng bởi bối cảnh học tập và đặc điểm cá nhân khác nhau.

Sinh viên học trực tuyến có xu hướng định hướng nghề nghiệp rõ ràng và mạnh mẽ hơn. Các chỉ báo mang tính định hướng dài hạn như “Tôi yêu thích ngành học nên theo học” ($\bar{X} 2,95$ so với $2,59$) và “Tôi quyết tâm làm việc đúng chuyên ngành” ($\bar{X} 3,06$ so với $2,72$) đều cao hơn đáng kể ở nhóm học trực tuyến. Điều này cho thấy nhóm này có động lực nội tại mạnh hơn, với sự gắn bó cao hơn với chuyên ngành và kế hoạch nghề nghiệp sau tốt nghiệp.

Sinh viên học trực tuyến nhận được sự ủng hộ từ gia đình cao hơn ($\bar{X} 3,11$ so với $2,99$). Điều này có thể lý giải rằng sinh viên học trực tuyến thường tự chủ hơn về thời gian và điều kiện học tập, do đó việc gia đình ủng hộ sẽ góp phần củng cố định hướng và lựa chọn học tập của các em.

Nhận thức cơ hội nghề nghiệp sau tốt nghiệp có sự khác biệt rõ rệt giữa hai nhóm. Sinh viên học trực tuyến đánh giá cao hơn khả năng có sẵn cơ hội việc làm phù hợp ($\bar{X} 2,79$ so với $2,30$). Ngược lại, nhóm học trực tiếp có mức điểm thấp hơn và độ lệch chuẩn cao hơn, phản ánh cảm giác thiếu chắc chắn về lộ trình nghề nghiệp của họ.

Áp lực kinh tế của nhóm học trực tiếp thấp hơn, nhưng cũng đồng thời thể hiện mức định hướng học tập yếu hơn. Mục “Tôi có áp lực khá lớn trở thành trụ cột kinh tế gia đình nên cần học tập” ở nhóm trực tuyến cao hơn ($2,76$ so với $2,37$). Điều này

cho thấy dù chịu áp lực kinh tế lớn hơn, sinh viên học trực tuyến vẫn có định hướng học tập rõ ràng hơn, có thể vì họ chọn trực tuyến như một giải pháp phù hợp với điều kiện cá nhân.

Giữa hai nhóm không có sự chênh lệch đáng kể ở nhận thức về vị thế xã hội của bằng đại học (2,93 so với 3,09). Điều này cho thấy cả hai nhóm đều coi trọng giá trị bằng cấp trong việc xác lập vị thế và cơ hội.

Nhìn chung, sinh viên học trực tuyến thể hiện định hướng học tập rõ ràng hơn, gắn với động lực nội tại và mục tiêu nghề nghiệp cụ thể. Ngược lại, sinh viên học trực tiếp có xu hướng phụ thuộc nhiều hơn vào bối cảnh lớp học và sự hướng dẫn trực tiếp, dẫn đến mức định hướng học tập tổng thể thấp hơn. Các kết quả này gợi ý rằng hình thức trực tuyến thu hút nhóm sinh viên có mục tiêu nghề nghiệp rõ ràng, tự chủ trong học tập và có sự hỗ trợ gia đình mạnh mẽ. Điều này phù hợp với hình thức học trực tuyến luôn đòi hỏi sinh viên có tính chủ động cao, có định hướng học tập và quyết tâm mạnh mẽ trong việc học.

Sinh viên học tập trực tuyến có định hướng học tập tương đối ổn định, với các mục tiêu liên quan đến cơ hội nghề nghiệp, sở thích ngành học và sự hỗ trợ từ gia đình được xác định cao hơn các yếu tố áp lực bên ngoài. Kết quả này cũng phù hợp với kết quả phân tích dữ liệu định tính. Phân tích dữ liệu định tính cho thấy sinh viên đều thể hiện định hướng nghề nghiệp cụ thể như: trở thành giáo viên ở trường chuyên, hướng dẫn viên du lịch, hoặc cán bộ giảng dạy tại khoa. Định hướng học tập của các em gắn liền với mong muốn “*có công việc tốt, ổn định, kiếm được tiền (PVS 05, nữ)*” và chịu ảnh hưởng từ định hướng của gia đình.

Gia đình em có chị gái đã từng theo học cùng ngành ở cùng trường đại học nên có tư vấn ngành học sư phạm cho em... Chị em mở trung tâm dạy học nên em thường dạy thêm ở đó khi nghỉ hè...

(PVS 02, nữ)

Gia đình cũng khá ủng hộ em theo ngành này, mặc dù từ ông bà, bố mẹ em mỗi người một ngành nghề, không ai giống ai, nhưng em có sự yêu thích từ trước và nghĩ về công việc trong tương lai rồi, chủ yếu là do em muốn trở thành người làm các công việc như thầy cô. Gia đình thì nghĩ ngành này em sẽ có một công việc thu nhập tốt và tự lo cho bản thân, đó là điều gia đình mong muốn nhất. Ban đầu bố mẹ em muốn em học kinh tế hơn, vì có lẽ môi trường làm việc của bố mẹ đa phần đồng nghiệp, ít nhất những người thân thiết với bố mẹ, đều có con cái học kinh tế thì có công việc ổn định như làm ở ngân hàng, phân tích dữ liệu, thương mại điện tử.

(PVS 04, nam)

Bên cạnh đó, sinh viên không chỉ học vì điểm số hay bằng cấp, mà còn mong muốn trang bị kỹ năng, nghiệp vụ, hiểu biết thực tiễn để sẵn sàng làm việc sau khi ra trường. Một số sinh viên có mong muốn phát triển lâu dài trong ngành nghề đã chọn nên tự định hướng học tập tiến xa hơn trong ngành học như muốn giảng dạy tại các môi trường danh tiếng, thực hiện công việc có ý nghĩa xã hội, hoặc khẳng định bản thân thông qua đóng góp lâu dài thay vì chỉ theo đuổi thành tích ngắn hạn. Các em cũng thể hiện mong muốn được công nhận bằng năng lực cá nhân, sự cống hiến và tư duy độc lập, thay vì chỉ được đánh giá qua điểm số hay bằng cấp hình thức.

Định hướng khi học đại học của em là học được kỹ năng và nghiệp vụ để sau mình làm được việc hơn là chỉ để nhận học bổng hay kết quả tốt... em muốn được mọi người đánh giá về sự cống hiến của em cho công việc chung... Trong quá trình đưa ra quan điểm... em sẵn sàng đón nhận, điều gì cần thay đổi thì em sẽ cố gắng tiếp thu.

(PVS 06, nam)

Lý do em chọn ngành học là do em có yêu thích từ khi học cấp 3 và may mắn đỗ được vào năm mình thi. Trước mắt em cần một thu nhập ổn định để duy trì cuộc sống, khi ổn định cuộc sống rồi em mới có định hướng cao hơn như giảng dạy nhiều học sinh và làm các hoạt động thiện nguyện có ý nghĩa. Mục tiêu lớn nhất là em mong muốn được giảng dạy ở trường chuyên ở Hà Nội.

(PVS 04, nam)

Mối liên hệ giữa định hướng học tập với sự cam kết học tập của sinh viên

Kết quả phân tích tương quan giữa hai biến gồm định hướng học tập và sự cam kết học tập của sinh viên cho thấy có mối quan hệ tương quan dương đáng kể giữa định hướng học tập tổng thể và cam kết học tập tổng thể của sinh viên, với hệ số tương quan $r = 0,72$; $p < 0,01$. Điều này cho thấy sinh viên có định hướng học tập rõ ràng hơn thường có mức độ cam kết học tập cao hơn, ngược lại sinh viên có ít định hướng học tập rõ ràng thường có mức độ cam kết học tập thấp hơn.

Khi được hỏi về định hướng học tập, nhóm sinh viên có cam kết cao thường xác định lộ trình học tập cụ thể, gắn với mục tiêu dài hạn như du học, học bổng hoặc phát triển nghề nghiệp. Những mục tiêu này đóng vai trò như “mỏ neo” giúp sinh viên tuân thủ kỷ luật học tập ngay cả khi môn học không thực sự hấp dẫn.

Bọn em do đã có định hướng sẵn về ngành nghề đấy rồi nên môn đó cần phải dành nhiều thời gian nghiên cứu kỹ hơn, môn này cũng theo sát bọn em trong 4 năm

học nữa nên em cảm thấy phải dành thời gian nhiều nhất... việc học là bắt buộc phải làm. Bọn em cũng khá lớn rồi nên phải tự có trách nhiệm với việc học của mình.

(PVS 01, nữ)

Ngược lại, những sinh viên chưa lập kế hoạch học tập rõ ràng thường rơi vào trạng thái bị động và chán nản. Điều này cho thấy sự thiếu định hướng dẫn đến giảm mức độ cam kết, ngay cả khi sinh viên được sự hỗ trợ tốt từ gia đình.

Em vẫn được bố mẹ hỗ trợ nên em nghĩ mình cứ học đã, sau này có kinh nghiệm rồi đi làm sau[...] Vấn đề của em là em cũng chưa có kế hoạch học tập cho bản thân, em cứ để nó tự trôi vậy thôi... Khi lên đại học vào môi trường mới em chưa biết phải học như thế nào, lên kế hoạch cho bản thân thế nào, tự học ra làm sao, em cứ để nó như vậy thôi... và thế là em bị nản.

(PVS 05, nữ)

Những sinh viên đặt ra kế hoạch và mục tiêu học tập nặng về thành tích điểm số (điểm A) hay cạnh tranh thứ hạng trong lớp (top 1,2) cũng dễ rơi vào tình trạng chán nản và suy giảm cam kết khi không đạt được kết quả như kỳ vọng.

Lúc đấy em đang nản quá rồi mà tự ép bản thân phải học cho điểm cao thì lại còn nản hơn nữa... Việc nản này đến từ việc tự áp lực bản thân này phải được điểm cao.

(PVS 05, nữ)

Ban đầu em kỳ vọng em được điểm A hoặc A+ nhưng quá trình học đến giữa kỳ thì em quyết định định hướng lại là làm ơn đừng học lại hoặc học cái thiện, nhẹ nhàng thế thì tâm lý thoải mái hơn, không áp lực quá các môn đều phải A+ vì em biết em không đủ khả năng...

[...]Em đã từng định hướng mình ở top 1 hoặc ít nhất top 3 nhưng lúc mình làm thực tế thì ở top đáy dưới cùng thì mới nhận ra là nó áp lực, mình có mục tiêu vừa sức sẽ giúp mình hơn....

(PVS 04, nam)

Như vậy, sinh viên rõ ràng về định hướng học tập thường chuyển hóa thành sự cam kết học tập. Sinh viên có định hướng học tập rõ ràng thì kỷ luật tự thân cao hơn, trái lại sinh viên vẫn mơ hồ hoặc thiếu kế hoạch học tập thường dẫn đến giảm cam kết học tập.

4.2 Yếu tố bên ngoài với sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến

4.2.1 Áp lực kinh tế

Những áp lực kinh tế của sinh viên

Áp lực kinh tế là một trong những yếu tố quan trọng có thể ảnh hưởng đến mức độ cam kết học tập của sinh viên. Nhiều sinh viên tham gia vào các hoạt động làm thêm ngoài giờ học hoặc phải hỗ trợ kinh tế cho gia đình thường phải phân bổ thời gian và năng lượng giữa công việc và việc học. Điều này có thể dẫn đến giảm thời gian tự học, giảm tập trung trong lớp, hoặc ảnh hưởng đến khả năng duy trì nhịp độ học tập liên tục, từ đó tác động đến mức độ cam kết học tập.

Bảng 4.5: Sinh viên đi làm thêm theo hình thức học tập

Hình thức học	SV không làm thêm N (%)	SV làm thêm N (%)	Số giờ TB làm thêm hằng tuần
Học trực tuyến	189 (70)	81(30)	18,24
Học trực tiếp	185 (70,9)	76(29,1)	19,23
Tổng	374(70)	157(30)	18,72

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Tỷ lệ sinh viên học trực tuyến đi làm thêm chiếm 30% trong thời gian học tập kỳ vừa qua, trong khi đó đa số sinh viên trả lời không đi làm thêm (70%). Đáng chú ý là không có sự chênh lệch về tỷ lệ sinh viên đi làm thêm giữa hai nhóm, và tỷ lệ này đều ở khoảng 30%. Trong số những sinh viên đi làm thêm, thời gian làm thêm trung bình mỗi tuần là 18,72 giờ cho thấy một bộ phận sinh viên phải phân bổ đáng kể thời gian và năng lượng tham gia lao động song song với việc học. Số giờ làm thêm trung bình hằng tuần của sinh viên học trực tiếp tuy nhỉnh hơn so với hình thức học trực tuyến nhưng không quá chênh lệch giữa hai hình thức học tập.

Như vậy, dù tỷ lệ sinh viên đi làm thêm và thời lượng đi làm thêm ở cả hai hình thức học là tương đối đồng đều. Điều này có nghĩa là đi làm thêm không phải là đặc trưng riêng của hình thức học tập nào, mà phản ánh một thực tế chung trong đời sống sinh viên hiện nay. Dù lựa chọn học trực tuyến hay học trực tiếp, sinh viên vẫn có xu hướng kết hợp giữa học tập và lao động để đáp ứng các nhu cầu cá nhân và gia đình. Tuy nhiên, cần nhìn nhận rằng việc tham gia lao động song song với việc học và mức

thời lượng tham gia làm thêm hằng tuần ở trên có thể ảnh hưởng nhất định đến khả năng duy trì sự tập trung, đầu tư thời gian và mức độ cam kết học tập của sinh viên.

Để tìm hiểu sâu hơn về nguyên nhân dẫn đến việc sinh viên tham gia làm thêm song song với việc học, luận án xem xét sự hỗ trợ kinh tế từ phía gia đình của các em khi đi học đại học. Kết quả phân tích dữ liệu cho thấy phần lớn sinh viên được gia đình hỗ trợ toàn phần chi phí học tập và sinh hoạt (83,1%). Tuy nhiên, vẫn có một bộ phận sinh viên (16%) đang tự trang trải một phần và đặc biệt có 5 sinh viên (0,9%) cho biết gần như không được gia đình hỗ trợ mà các em phải tự lập về tài chính.

Bảng 4.6: Mức độ hỗ trợ kinh tế trong quá trình học tập của sinh viên

Mức hỗ trợ từ gia đình	N	Tỷ lệ (%)
Gần như không hỗ trợ, tôi phải tự lập	5	0,9
Gia đình hỗ trợ một phần	85	16
Gia đình hỗ trợ toàn phần	441	83,1
Tổng cộng	531	100

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Tỷ lệ cao sinh viên được gia đình hỗ trợ toàn phần phản ánh đặc điểm của mẫu khảo sát là sinh viên năm nhất và năm hai – phần lớn vẫn phụ thuộc tài chính vào gia đình. Tuy nhiên, vẫn có khoảng 16,9% sinh viên tham gia làm thêm trong khi mức độ hỗ trợ từ gia đình khác nhau. Điều này cho thấy việc đi làm thêm của sinh viên không chỉ xuất phát từ nhu cầu tài chính mà còn có thể liên quan đến mong muốn tự chủ, tích lũy kinh nghiệm, hoặc mở rộng các mối quan hệ phục vụ cho định hướng nghề nghiệp.

Như vậy, có thể thấy rằng đa số sinh viên vẫn nhận được sự hỗ trợ tài chính đáng kể từ gia đình, nhưng các em đã có ý thức tự đảm bảo phần nào chi phí trong thời gian học đại học và cho các dự định nghề nghiệp cá nhân. Việc tham gia học tập trực tuyến đã giúp sinh viên tối ưu được quỹ thời gian để đi làm thêm, tăng thu nhập cũng như tích lũy thêm kinh nghiệm cho nghề nghiệp sau này.

Mối liên hệ giữa áp lực kinh tế với sự cam kết học tập của sinh viên

Phần lớn sinh viên được gia đình hỗ trợ chi phí học tập và sinh hoạt khi học đại học nên áp lực kinh tế của các em không quá lớn. Tuy nhiên, một bộ phận đáng kể sinh viên tham gia làm thêm (30%) để tự chi trả chi phí học tập hay sinh hoạt phí và tích lũy kinh nghiệm cho công việc trong tương lai. Việc cân nhắc giữa thời gian học

tập và đi làm thêm có thể ảnh hưởng đến mức độ cam kết học tập, vì vậy, nghiên cứu tiến hành kiểm tra việc đi làm thêm có mối liên hệ với mức độ cam kết học tập của các em hay không.

Bảng 4.7: Sinh viên đi làm thêm và mức độ cam kết học tập

Sinh viên đi làm thêm	ĐTB	ĐLC	Kiểm định T-Test
Sinh viên có đi làm thêm	22,22	0,84	$t = 0,21; df = 268;$ $p = 0,08$
Sinh viên không đi làm thêm	22,43	0,54	

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Kết quả phân tích cho thấy điểm trung bình cam kết học tập của sinh viên đi làm thêm (ĐTB = 22,22; ĐLC = 0,84) và sinh viên không đi làm thêm (ĐTB = 22,43; ĐLC = 0,54) khá tương đồng. Sự chênh lệch giữa hai nhóm không đáng kể, cho thấy đi làm thêm trong thời gian học không ảnh hưởng đến mức độ cam kết học tập của sinh viên.

Để khẳng định mối quan hệ giữa áp lực kinh tế với sự cam kết học tập của sinh viên, luận án thực hiện phân tích kiểm định T-test độc lập giữa hai nhóm sinh viên đi làm thêm và không đi làm thêm với mức độ cam kết học tập. Đồng thời kiểm tra mối liên hệ giữa thời lượng đi làm thêm với mức độ cam kết học tập của sinh viên.

Kết quả phân tích T-test độc lập cho thấy điểm trung bình cam kết học tập của sinh viên không có sự khác biệt đáng kể giữa nhóm sinh viên đi làm thêm (ĐTB = 22,43; ĐLC = 7,36) và nhóm không đi làm thêm (ĐTB = 22,22; ĐLC = 7,54). Kiểm định Levene giữa hai nhóm không khác biệt có ý nghĩa thống kê ($F = 0,05; p > 0,05$), do đó kết quả T-test với giả định phương sai bằng nhau được sử dụng. Giá trị t thu được ($t = 0,212; df = 268; p > 0,05$) cho thấy sự khác biệt điểm trung bình giữa hai nhóm là không đáng kể. Điều này có nghĩa là việc sinh viên có hay không tham gia làm thêm không ảnh hưởng tới mức độ cam kết học tập của các em.

Phân tích tương quan giữa giữa thời lượng đi làm thêm với mức độ cam kết học tập của sinh viên cũng góp phần khẳng định thêm kết quả trên. Kết quả phân tích tương quan cho thấy số giờ làm thêm trung bình hằng tuần và mức độ cam kết học tập của sinh viên không có ý nghĩa thống kê ($r = 0,008; p > 0,05$). Điều này có nghĩa là dù sinh viên đi làm thêm nhiều hay ít cũng không làm thay đổi mức độ cam kết học tập của các em. Nói cách khác, sinh viên làm thêm nhiều hơn không làm giảm mức độ cam kết học tập, và ngược lại, sinh viên làm thêm ít hơn cũng không tăng mức độ cam kết học tập.

Khi được hỏi về lý do đi làm thêm, sinh viên coi việc đi làm thêm là cơ hội để tích lũy kinh nghiệm nghề nghiệp và giảm tải bớt chi phí hỗ trợ từ gia đình hơn là chịu áp lực về kinh tế. Sự linh hoạt về không gian và thời gian của đào tạo trực tuyến đã mở rộng "biên độ" làm việc cho sinh viên. Tuy nhiên, nhờ có sự hỗ trợ tài chính nền tảng rất cao từ gia đình, hoạt động làm thêm của sinh viên vẫn nằm trong tầm kiểm soát và mang tính chất tích lũy - san sẻ nhiều hơn là áp lực mưu sinh đè nặng buộc phải đánh đổi việc học. Dưới đây là dữ liệu phân tích định tính về nguyên nhân sinh viên tham gia lao động bên cạnh việc học.

Nhờ có sự hỗ trợ tài chính từ gia đình, sinh viên chủ yếu đi làm với **tâm thế trải nghiệm công việc**, do đó có thể lựa chọn công việc phù hợp với chuyên môn mình đang theo học. Thay vì làm các công việc lao động phổ thông nặng nhọc gây kiệt sức, nhiều sinh viên lựa chọn các công việc liên quan trực tiếp đến ngành học (gia sư, trợ giảng). Khi đó, thời gian đi làm chính là thời gian thực hành kiến thức được học. Ở góc độ này, việc thực hành góp phần củng cố hơn là làm suy giảm mức độ cam kết học tập của sinh viên.

Em có đi dạy gia sư và đi dạy ở 1 trung tâm lúc mới lên đại học. Em có quen một chị hơn em 1 tuổi đang làm ở đó, chị học cùng trường cấp 3 của em, chị giới thiệu em vào làm. Em học không mất học phí, thu nhập từ làm thêm cũng ổn, nhưng bố mẹ em vẫn có chu cấp....

Mỗi tuần em đi làm 2 buổi, và thường dạy online vào buổi tối trong tuần, hiếm khi hoặc khoảng 2 tháng 1 lần hoặc có ai nhờ em mới phải đi dạy trực tiếp. Thu nhập khá ổn định, lương trả theo tháng theo số buổi dạy, em nghĩ là đáp ứng được chi phí của em. Cá nhân em muốn đi làm thêm để tích lũy kinh nghiệm, dù sao sau này em cũng sẽ đi dạy, kiến thức cấp 3 của mình bây giờ vẫn vững, mình có thể vừa đi dạy lại vừa học thêm khi dạy. Chủ yếu em muốn đi để lấy trải nghiệm, phần nữa là em muốn hoàn thành xong hồ sơ thực tập sớm sớm chút để năm cuối không phải suy nghĩ về lấy dấu cho hồ sơ thực tập nữa...

(PVS 03, nam)

Khoảng thời gian em đi làm thêm mục đích chính là kiếm thêm thu nhập để đỡ cho chị, đỡ cho Bố Mẹ... Thời gian này thì sau khi thi xong cuối kỳ em sẽ tìm thêm công việc nào đó khác nữa để kiếm thêm thu nhập và học hỏi kinh nghiệm cho mình.

(PVS 07, nữ)

Nhiều sinh viên có **nhiều dự định trong việc học**, chẳng hạn như học song bằng nên muốn tìm cách giảm tải bớt chi phí cho gia đình. Đôi khi, sinh viên lựa chọn học ngành sư phạm để phân nào giải quyết vấn đề tài chính này.

Một phần khi chọn ngành này cũng vì học phí nữa vì sư phạm không mất phí, tám năm tư em sẽ học thêm song bằng ngôn ngữ Anh nữa....

(PVS 05, nữ)

Như vậy, học trực tuyến tạo điều kiện cho sinh viên đi làm thêm nhiều thời gian hơn nhưng không ảnh hưởng đến mức độ cam kết học tập của các em. Các sinh viên dù đi làm thêm hay không, vẫn duy trì nỗ lực học tập như nhau, phản ánh khả năng thích nghi và quản lý thời gian của sinh viên trong môi trường đào tạo trực tuyến. Bên cạnh đó, việc học tập trực tuyến thực sự tạo cơ hội để sinh viên có thể đi làm thêm để tích lũy kinh nghiệm và trải nghiệm trước khi thực sự bước chân vào thị trường lao động.

4.2.2 Yếu tố nhà trường

Thiết kế dạy học

Thiết kế hoạt động dạy – học của học phần được đánh giá thông qua 5 chỉ báo trọng tâm. Ba chỉ báo phản ánh mức độ định hướng theo chuẩn đầu ra, gồm: việc công bố chuẩn đầu ra ngay từ buổi học đầu tiên, sự phù hợp của nội dung bài giảng với các chuẩn đầu ra, và mức độ hoạt động đánh giá gắn với những chuẩn đầu ra đó. Hai chỉ báo còn lại tập trung vào trải nghiệm học tập của sinh viên, thể hiện qua mức độ sinh động, hấp dẫn của các hoạt động học tập và cách thức tổ chức dạy học hỗ trợ việc hiểu bài. Các chỉ báo này cho phép nhận diện toàn diện cả khía cạnh thiết kế học phần lẫn cách triển khai trong thực tế giảng dạy. Sinh viên tham gia khảo sát đánh giá mức độ đồng ý với từng nhận định trên thang Likert 5 điểm (0 = Hoàn toàn không đúng với trải nghiệm/cảm nhận của tôi, 4 = Hoàn toàn đúng với trải nghiệm/cảm nhận của tôi).

Nhìn chung học phần trong đào tạo trực tuyến được sinh viên đánh giá tích cực về mức độ định hướng theo chuẩn đầu ra và tổ chức dạy – học, nhưng cần chú trọng cải thiện tính sinh động và hấp dẫn của các hoạt động học tập nhằm nâng cao trải nghiệm học tập của sinh viên.

Bảng 4.8: Đánh giá của sinh viên về thiết kế dạy học theo hình thức học

Thiết kế dạy học	Học trực tuyến <i>ĐTB(ĐLC)</i>	Học trực tiếp <i>ĐTB(ĐLC)</i>
Yêu cầu đầu ra của học phần được giới thiệu từ buổi đầu tiên	3,39 (0,87)	3,36 (0,95)
Nội dung bài giảng giúp tôi đạt được yêu cầu đầu ra của học phần	3,21 (0,94)	3,03 (0,93)
Việc học tập của tôi được đánh giá theo chuẩn đầu ra của học phần	3,23 (0,93)	3,15 (0,92)
Các hoạt động học tập của học phần được tổ chức sinh động, hấp dẫn	2,94 (1,02)	2,78 (1,07)
Cách thức tổ chức dạy học của học phần giúp tôi dễ hiểu bài	3,01 (0,98)	2,85 (1,04)
Tổng	3,16 (0,82)	3,04 (0,82)

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Kết quả phân tích cho thấy nhìn chung sinh viên đánh giá thiết kế và tổ chức học phần ở mức trung bình khá, với điểm trung bình tổng thể là 3,16 (ĐLC = 0,82). Sinh viên đánh giá cao nhất chỉ báo “Yêu cầu đầu ra của học phần được giới thiệu từ buổi học đầu tiên” (ĐTB = 3,39; ĐLC = 0,87), cho thấy họ nhận thức rõ mục tiêu học tập ngay từ đầu. Các chỉ báo về nội dung bài giảng giúp đạt chuẩn đầu ra (ĐTB = 3,21; ĐLC = 0,94), việc học tập được đánh giá theo chuẩn đầu ra (ĐTB = 3,23; ĐLC = 0,93) và cách thức tổ chức dạy học giúp dễ hiểu bài (ĐTB = 3,01; ĐLC = 0,98) đều nhận được đánh giá tích cực, phản ánh sự phù hợp giữa mục tiêu, nội dung và phương thức đánh giá. Ngược lại, chỉ báo “Các hoạt động học tập được tổ chức sinh động, hấp dẫn” có điểm trung bình thấp hơn (ĐTB = 2,94; ĐLC = 1,02), cho thấy sinh viên kỳ vọng tăng cường tính tương tác và trải nghiệm sinh động trong các hoạt động học tập. Như vậy, mặc dù học phần đáp ứng tốt các yêu cầu về chuẩn đầu ra và phương thức tổ chức, vẫn còn không gian để cải thiện trải nghiệm học tập nhằm nâng cao sự hài lòng và tham gia tích cực của sinh viên.

Kết quả cho thấy cả hai nhóm sinh viên đều đánh giá thiết kế dạy học ở mức trung bình khá, tuy nhiên nhóm học trực tuyến nhìn chung có mức đánh giá cao hơn so với nhóm học trực tiếp (ĐTB = 3,16 so với 3,04). Điều này phản ánh rằng hình

thức trực tuyến đã phần nào đáp ứng được yêu cầu về cấu trúc, nội dung và cách thức tổ chức học phần, thậm chí vượt nhẹ so với lớp học truyền thống.

Ở chỉ báo “Yêu cầu đầu ra được giới thiệu từ buổi đầu tiên”, mức đánh giá của hai nhóm gần như tương đương (3,39 so với 3,36), cho thấy giảng viên ở cả hai hình thức đều chú trọng việc công bố mục tiêu ngay từ đầu. Tuy nhiên, ở các khía cạnh liên quan trực tiếp đến chất lượng tổ chức dạy học, sinh viên học trực tuyến đánh giá cao hơn. Cụ thể, nội dung bài giảng hỗ trợ đạt chuẩn đầu ra được nhóm trực tuyến đánh giá cao hơn (3,21 so với 3,03), cũng như cảm nhận về tính nhất quán giữa đánh giá và chuẩn đầu ra (3,23 so với 3,15).

Hai chỉ báo mang tính “trải nghiệm học tập” — hoạt động sinh động, hấp dẫn và cách tổ chức dạy học giúp hiểu bài — đều được nhóm trực tuyến đánh giá cao hơn (2,94 so với 2,78 và 3,01 so với 2,85). Mặc dù cả hai nhóm đều đánh giá không quá cao ở các tiêu chí này, kết quả vẫn cho thấy sinh viên học trực tuyến cảm nhận sự hỗ trợ hiểu bài tốt hơn, có thể nhờ vào các công cụ công nghệ, tài nguyên số hoặc khả năng xem lại bài giảng.

Có thể thấy rằng thiết kế dạy học trong môi trường trực tuyến được sinh viên đánh giá cao hơn so với hình thức trực tiếp. Điều này gợi ý rằng các học phần trực tuyến đã bước đầu khai thác tốt ưu thế của công nghệ trong việc chuẩn hóa nội dung, đảm bảo tính nhất quán trong đánh giá, và cung cấp tài liệu hỗ trợ học tập hiệu quả. Tuy nhiên, mức độ chênh lệch không quá lớn đặc biệt ở các yếu tố liên quan đến sự hấp dẫn và trải nghiệm của hoạt động học tập cho thấy cả hai hình thức học tập tại ĐHQGHN đều cần được cải thiện và chú ý tới trải nghiệm học tập của sinh viên.

Hỗ trợ học tập

Hỗ trợ học tập của học phần được đánh giá thông qua 5 chỉ báo chính, bao gồm: mức độ thuận tiện của học liệu, khả năng xem lại bài giảng, trải nghiệm cảm nhận năng lực và giá trị bản thân, mức độ đầy đủ của các công cụ hỗ trợ học tập, và tính công bằng – khách quan trong kiểm tra, đánh giá. Các chỉ báo này phản ánh cả khía cạnh hỗ trợ học tập và tổ chức học tập, giúp nhận diện toàn diện trải nghiệm học tập của sinh viên trong môi trường trực tuyến. Sinh viên tham gia khảo sát đánh giá mức độ đồng ý với từng nhận định trên thang Likert 5 điểm (0 = Hoàn toàn không đúng với trải nghiệm/cảm nhận của tôi, 4 = Hoàn toàn đúng với trải nghiệm/cảm nhận của tôi).

Sinh viên đánh giá hỗ trợ học tập ở mức trung bình khá, với điểm cao nhất liên quan đến việc cung cấp bài giảng để xem lại, trong khi khả năng cảm nhận năng lực

và giá trị bản thân qua các hoạt động học tập cần được cải thiện để nâng cao động lực nội tại và trải nghiệm học tập tổng thể.

Bảng 4.9: Đánh giá của sinh viên về hỗ trợ học tập theo hình thức học tập

Hỗ trợ học tập	Học trực tuyến ĐTB (ĐLC)	Học trực tiếp ĐTB (ĐLC)
Tôi thấy học liệu của học phần dễ tìm đọc	3,05 (0,1)	2,92 (1,04)
Tôi được cung cấp bài giảng để có thể xem lại dễ dàng	3,4 (0,78)	2,88 (1,18)
Các hoạt động học tập của học phần giúp tôi cảm nhận được năng lực và giá trị bản thân	2,93 (1,03)	2,75 (1,12)
Tôi thấy các công cụ hỗ trợ học tập cho học phần được trang bị đầy đủ	3,16 (0,97)	2,97 (1,0)
Tôi thấy việc kiểm tra, đánh giá được thực hiện công bằng, khách quan	3,17 (0,95)	3,11 (0,97)
Tổng	3,14 (0,8)	2,92 (0,83)

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Kết quả cho thấy sinh viên nhìn chung đánh giá các yếu tố hỗ trợ học tập và tổ chức học tập ở mức trung bình khá, với điểm trung bình dao động từ 2,93 đến 3,40. Trong đó, nội dung được đánh giá cao nhất là việc sinh viên được cung cấp bài giảng để xem lại (ĐTB = 3,40), phản ánh rõ ràng mức độ thuận tiện mà học phần mang lại cho việc củng cố kiến thức. Các yếu tố như học liệu dễ tìm, đầy đủ công cụ hỗ trợ học tập và tính công bằng trong kiểm tra – đánh giá đều đạt mức trên 3.0, cho thấy sinh viên có trải nghiệm tương đối tích cực. Tuy nhiên, chỉ báo liên quan đến cảm nhận về năng lực và giá trị bản thân thông qua các hoạt động học tập (ĐTB = 2,93) được đánh giá thấp nhất, hàm ý rằng các hoạt động của học phần chưa thực sự tạo được động lực nội tại hoặc chưa giúp sinh viên cảm nhận rõ sự phát triển năng lực cá nhân.

Khi so sánh giữa hai hình thức học, sinh viên học trực tuyến đánh giá mức độ hỗ trợ học tập cao hơn đáng kể so với sinh viên học trực tiếp, thể hiện qua điểm trung bình tổng thể 3,14 so với 2,92. Điều này cho thấy môi trường trực tuyến hiện mang lại nhiều điều kiện thuận lợi hơn cho quá trình tự học và tiếp cận tài nguyên học tập của sinh viên.

Ở hầu hết các chỉ báo thành phần, nhóm học trực tuyến đều có mức đánh giá vượt trội. Sự khác biệt rõ nét nhất nằm ở tiêu chí “Tôi được cung cấp bài giảng để có thể xem lại dễ dàng”, nơi sinh viên học trực tuyến đạt ĐTB 3,40, cao hơn đáng kể so với 2,88 của nhóm học trực tiếp. Kết quả này phản ánh ưu thế nổi bật của môi trường trực tuyến trong việc cung cấp tài nguyên học tập linh hoạt, cho phép sinh viên xem lại nội dung nhiều lần để củng cố kiến thức.

Các chỉ báo khác như “học liệu dễ tìm” (3,05 so với 2,92) và “công cụ hỗ trợ học tập được trang bị đầy đủ” (3,16 so với 2,97) cũng cho thấy sinh viên học trực tuyến cảm nhận sự thuận tiện cao hơn. Việc học trên hệ thống LMS hoặc nền tảng số tập trung giúp sinh viên dễ dàng truy cập tài liệu, bài giảng, ngân hàng câu hỏi hoặc các công cụ học tập số – một lợi thế mà học trực tiếp khó có thể cung cấp tương đương.

Đối với tiêu chí “kiểm tra, đánh giá công bằng, khách quan”, sự chênh lệch giữa hai nhóm không lớn (3,17 so với 3,11), cho thấy sinh viên nhìn chung đánh giá đồng đều giữa hai hình thức. Điều này hàm ý rằng tính minh bạch và nhất quán trong đánh giá đang được duy trì ở cả hai môi trường.

Tuy nhiên, cả hai hình thức đều ghi nhận mức đánh giá thấp nhất ở chỉ báo “các hoạt động học tập giúp tôi cảm nhận năng lực và giá trị bản thân” (2,93 và 2,75). Đây là gợi ý quan trọng cho thấy cần tăng cường hơn nữa các hoạt động học tập mang tính trải nghiệm, khuyến khích tự thể hiện, phản tư và phát triển năng lực cá nhân của sinh viên – đặc biệt là trong hình thức trực tuyến.

Như vậy, kết quả cho thấy học trực tuyến đem lại lợi thế về khả năng cung cấp học liệu và hỗ trợ học tập nhờ công nghệ, đồng thời tạo điều kiện linh hoạt hơn cho sinh viên trong quá trình tiếp cận bài giảng và tài liệu học tập.

Tính tương tác

Mức độ tương tác và hỗ trợ trong học phần được đánh giá thông qua 5 chỉ báo. Ba chỉ báo phản ánh sự tương tác của sinh viên, gồm: mức độ thường xuyên tương tác với giảng viên, trao đổi với bạn cùng lớp, và khả năng liên hệ giảng viên khi gặp khó khăn hoặc thắc mắc về học phần. Hai chỉ báo còn lại tập trung vào sự hỗ trợ nhận được, bao gồm việc giảng viên phản hồi các vấn đề của sinh viên một cách nhanh chóng và sinh viên được hỗ trợ kịp thời các vấn đề phát sinh trong học phần. Các chỉ báo này nhằm khám phá mức độ tương tác và hỗ trợ mà sinh viên trải nghiệm trong quá trình học trực tuyến. Sinh viên tham gia khảo sát đánh giá mức độ đồng ý với từng nhận định trên thang Likert 5 điểm (0 = Hoàn toàn không đúng với trải nghiệm/cảm nhận của tôi, 4 = Hoàn toàn đúng với trải nghiệm/cảm nhận của tôi).

Nhìn chung, sinh viên đánh giá mức độ hỗ trợ và khả năng tương tác trong học phần ở mức trung bình khá, với điểm mạnh là khả năng liên hệ và nhận hỗ trợ từ giảng viên. Tuy nhiên, vẫn cần tăng cường các hoạt động tương tác trực tiếp và khuyến khích trao đổi giữa sinh viên để nâng cao trải nghiệm học tập toàn diện.

Bảng 4.10: Đánh giá của sinh viên về tính tương tác theo hình thức học tập

Tính tương tác	Học trực tuyến ĐTB (ĐLC)	Học trực tiếp ĐTB (ĐLC)
Tôi thường xuyên tương tác với giảng viên (hỏi bài, trao đổi về học tập,...)	2,68 (1,14)	2,46 (1,2)
Khi có khó khăn, thắc mắc liên quan đến học phần, tôi dễ dàng liên hệ với giảng viên	3,16 (0,98)	2,95 (1,04)
Tôi thường xuyên trao đổi với bạn cùng lớp về nội dung học tập	2,83 (1,05)	2,88 (1,08)
Tôi nhận được phản hồi về vấn đề của tôi trong học phần một cách nhanh chóng	3,10 (1,0)	2,87 (1,04)
Tôi được hỗ trợ kịp thời các vấn đề của tôi trong học phần	3,15 (0,98)	2,95 (0,98)
Tổng	2,98 (0,85)	2,82 (0,88)

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Mức độ tương tác được sinh viên đánh giá ở mức trên trung bình của mẫu, với điểm trung bình tổng thể khoảng 2,98 (ĐLC = 0,85). Sinh viên đánh giá cao nhất khả năng liên hệ giảng viên khi gặp khó khăn (ĐTB = 3,16; ĐLC = 0,98) và mức độ được hỗ trợ kịp thời trong học phần (ĐTB = 3,15; ĐLC = 0,98), phản ánh rằng sinh viên cảm nhận sự sẵn sàng hỗ trợ từ giảng viên. Các chỉ báo về nhận phản hồi nhanh (ĐTB = 3,10; ĐLC = 1,00) và trao đổi với bạn cùng lớp (ĐTB = 2,83; ĐLC = 1,05) cho thấy mức độ tương tác giữa sinh viên và giữa sinh viên với giảng viên còn ở mức trung bình, trong khi tần suất tương tác trực tiếp với giảng viên thấp nhất (ĐTB = 2,68; ĐLC = 1,14), cho thấy sinh viên chưa chủ động hoặc chưa có nhiều cơ hội tương tác trực tiếp.

Khi so sánh giữa hai hình thức học tập, kết quả khảo sát cho thấy sinh viên học trực tuyến nhìn chung đánh giá mức độ tương tác cao hơn so với sinh viên học trực

tiếp, thể hiện qua điểm trung bình tổng thể 2,98, cao hơn so với 2,82 của nhóm học trực tiếp. Mặc dù mức chênh lệch không quá lớn, xu hướng này phản ánh rằng môi trường trực tuyến đang tạo điều kiện thuận lợi hơn cho các hoạt động trao đổi và hỗ trợ học tập.

Ở nhiều chỉ báo, sinh viên học trực tuyến thể hiện mức đánh giá cao hơn. Ví dụ, khả năng “dễ dàng liên hệ với giảng viên khi có khó khăn” đạt ĐTB 3,16 ở nhóm học trực tuyến, cao hơn so với 2,95 của nhóm học trực tiếp. Điều này cho thấy các kênh giao tiếp số như LMS, email, nhóm chat, hoặc Zoom đã giúp sinh viên tiếp cận giảng viên nhanh hơn mà không phụ thuộc vào thời gian hay không gian lớp học.

Tương tự, sinh viên học trực tuyến cũng đánh giá cao hơn ở mức “nhận được phản hồi nhanh chóng” (3,10 so với 2,87) và “được hỗ trợ kịp thời” (3,15 so với 2,95). Điều này là minh chứng cho việc nền tảng trực tuyến cho phép giảng viên và trợ giảng dễ dàng phản hồi qua tin nhắn, tài liệu số hoặc hướng dẫn trực tiếp trên hệ thống – điều mà hình thức trực tiếp khó duy trì liên tục ngoài giờ lên lớp.

Ở chỉ báo “thường xuyên tương tác với giảng viên”, sinh viên học trực tuyến (2,68) cũng đánh giá cao hơn nhóm học trực tiếp (2,46). Một phần nguyên nhân có thể đến từ việc các buổi học trực tuyến cho phép đặt câu hỏi qua chat, thông qua ghi chú, hoặc thông qua diễn đàn học tập, tạo cơ hội tiếp cận trình bày ý kiến cho cả những sinh viên ngại phát biểu trong lớp truyền thống.

Tuy nhiên, chỉ báo “trao đổi với bạn cùng lớp về nội dung học tập” cho thấy không có sự khác biệt đáng kể giữa hai hình thức (2,83 và 2,88). Điều này cho thấy tương tác ngang hàng vốn phụ thuộc vào chủ động của sinh viên hơn là vào nền tảng học tập, và ở cả hai môi trường, mức độ trao đổi học thuật giữa sinh viên vẫn còn tương đối thấp.

Như vậy có thể thấy học trực tuyến đang tạo ra những điều kiện thuận lợi hơn cho sinh viên trong việc tương tác với giảng viên và nhận hỗ trợ học tập nhờ các công cụ trực tuyến linh hoạt. Tuy vậy, tương tác giữa sinh viên với nhau chưa có sự cải thiện đáng kể. Điều này cho thấy hình thức học tập trực tiếp tại giảng đường vẫn giữ vai trò quan trọng trong việc khuyến khích cam kết học tập của sinh viên. Việc xây dựng chương trình đào tạo trực tuyến cần chú trọng tạo môi trường tương tác cho giảng viên, cán bộ hỗ trợ và người học.

Mối liên hệ giữa các yếu tố nhà trường với sự cam kết học tập của sinh viên

Luận án tiến hành kiểm tra mối quan hệ giữa đánh giá về các yếu tố nhà trường với mức độ cam kết học tập của sinh viên. Các yếu tố nhà trường bao gồm đánh giá

của sinh viên về tổ chức học tập, hỗ trợ học tập, và đánh giá về tương tác học phần. Đánh giá của sinh viên về tổ chức học phần được xem xét thông qua việc các chuẩn đầu ra học phần được nêu rõ và hướng đến trong suốt quá trình học tập, cách tổ chức học phần, dạy học và kiểm tra đánh giá. Hoạt động hỗ trợ học tập của học phần được xem xét thông qua đánh giá của sinh viên về tài liệu học tập, cơ sở vật chất, và các hỗ trợ khác. Tính tương tác trong tổ chức học phần được xem xét thông qua đánh giá của sinh viên về tương tác với giảng viên, tương tác với bạn cùng lớp, và tương tác khác.

Bảng 4.11: Mối tương quan giữa sự cam kết học tập của sinh viên với đánh giá của sinh viên về các yếu tố nhà trường

	Cam kết học tập	Thiết kế dạy học	Hỗ trợ học tập	Tính tương tác
Cam kết học tập	1	-	-	-
Thiết kế dạy học	0,77**	1	-	-
Hỗ trợ học tập	0,77**	0,91**	1	-
Tính tương tác	0,79**	0,84**	0,84**	1

**** Mức ý nghĩa $p < 0.01$**

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Kết quả phân tích tương quan cho thấy tất cả các mối quan hệ giữa các yếu tố đều đạt mức ý nghĩa thống kê ở mức 0,01 ($p < 0,01$), cho thấy các mối liên hệ này là có ý nghĩa. Cụ thể, điểm tổng thể cam kết học tập của sinh viên có mối tương quan mạnh và dương với tất cả các yếu tố: thiết kế dạy học ($p = 0,77$), hỗ trợ học tập ($p = 0,77$) và tính tương tác ($p = 0,79$). Điều này cho thấy sinh viên có mức cam kết học tập cao hơn khi các em đánh giá cao các yếu tố liên quan đến thiết kế dạy học, nhận thấy hiệu quả của các hoạt động hỗ trợ học tập và được tương tác tích cực với giảng viên cũng như bạn cùng lớp. Hệ số tương quan tính tương tác có giá trị cao nhất gợi ý rằng trong môi trường trực tuyến, sự kết nối con người quan trọng hơn cả công nghệ hay nội dung học tập.

Bên cạnh đó, các yếu tố thiết kế dạy học, hỗ trợ học tập và tính tương tác cũng có mối liên hệ chặt chẽ với nhau, với hệ số tương quan dao động ở mức 0,84 và 0,91, phản ánh rằng các khía cạnh này có mối quan hệ đồng thuận, cùng tương hỗ và đóng góp lẫn nhau trong việc thúc đẩy mức độ cam kết học tập của sinh viên.

4.3 Tác động tổng thể của các nhóm yếu tố đến sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến

Để xem xét mức độ ảnh hưởng của các nhóm yếu tố đến sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến, các nhóm yếu tố bên trong và bên ngoài cũng như việc học tập trực tuyến được đưa vào phân tích hồi quy bội. Hồi quy tuyến tính đa biến được sử dụng để xem xét các yếu tố bao gồm động lực (bên trong và bên ngoài), định hướng học tập, tính tương tác, cùng các đặc điểm nhân khẩu và điều kiện học tập (giới tính, khu vực, điểm trung bình học kỳ trước - GPA, hình thức học, số giờ làm thêm trung bình hằng tuần) có khả năng dự đoán như thế nào cho mức độ cam kết học tập của sinh viên.

Để xây dựng mô hình dự báo tối ưu, nghiên cứu đã thực hiện quy trình loại bỏ biến số dần dần (*Backward Elimination*) kết hợp với kiểm soát đa cộng tuyến. Giá trị hệ số phóng đại phương sai giúp kiểm soát đa cộng tuyến (VIF) được chấp nhận khi đạt giá trị nhỏ hơn 3. Ở mô hình ban đầu gồm 11 biến số dự báo, biến hỗ trợ học tập bị loại bỏ do giá trị $VIF = 5,168$; $p > 0,05$. Mô hình 2 tiếp tục lược bỏ biến số thiết kế dạy học do $VIF = 3,486$; $p > 0,05$. Mô hình 3 thu được sau quá trình lọc bỏ các biến số gây nhiễu đã đảm bảo tính tinh gọn, không vi phạm các giả định hồi quy và có độ giải thích ổn định.

Mô hình hồi quy phù hợp được phát hiện là:

Cam kết học tập của SV = $-0,427 + (0,510 \times \text{ĐLHT bên trong}) + (0,334 \times \text{Tính tương tác}) + (0,268 \times \text{Định hướng học tập}) - (0,048 \times \text{ĐLHT bên ngoài}) + (0,063 \times \text{Khu vực sống}) + (0,026 \times \text{Giới tính}) - (0,016 \times \text{GPA}) - (0,009 \times \text{Hình thức học tập}) + (0,000 \times \text{Số giờ làm thêm})$.

Kết quả cho thấy mô hình hồi quy tổng thể có ý nghĩa thống kê $F(9, 496) = 168,89$; $p < 0,001$, với hệ số xác định R^2 hiệu chỉnh = 0,754. Điều này cho thấy mô hình giải thích được khoảng 75,4% sự biến thiên của mức độ cam kết học tập của sinh viên. Kiểm định Durbin-Watson đạt giá trị 1,979 cho thấy không có hiện tượng tự tương quan bậc nhất. Kiểm tra hệ số phóng đại phương sai ở tất cả các biến số đều đạt giá trị đảm bảo không xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến ($VIF < 2,5$).

Bảng 4.12: Mô hình hồi quy giữa cam kết học tập với các yếu tố bên trong và bên ngoài

	Hệ số chưa chuẩn hoá		Hệ số chuẩn hoá	Kiểm định t	Mức ý nghĩa p
	B	Sai số chuẩn	Beta		
(Hằng số)	-0,427	0,16	-	-2,66	0,008
Động lực học tập nội tại	0,51	0,038	0,471	13,509	0
Động lực học tập ngoại tại	-0,048	0,037	-0,042	-1,311	0,19
Định hướng học tập	0,268	0,037	0,234	7,268	0
Giới tính	0,026	0,054	0,014	0,47	0,639
Khu vực sống	0,063	0,042	0,034	1,487	0,138
Số giờ làm thêm TB	0	0,002	-0,004	-0,2	0,842
Tính tương tác	0,334	0,037	0,307	9,049	0
Hình thức học tập	-0,009	0,053	-0,005	-0,172	0,864
Điểm TB học kỳ trước	-0,016	0,02	-0,018	-0,783	0,434

Kết quả phân tích dữ liệu ở bảng trên cho thấy các biến động lực học tập nội tại, tính tương tác và định hướng học tập có ý nghĩa thống kê trong dự báo mức độ cam kết học tập của sinh viên, với hệ số Beta lần lượt là $\beta_{DLHT \text{ bên trong}} = 0,471$ ($p < 0,001$), $\beta_{Tính \text{ tương tác}} = 0,307$ ($p < 0,001$) và $\beta_{Định \text{ hướng HT}} = 0,234$ ($p < 0,001$). Trong điều kiện các biến khác không đổi, động lực nội tại có tác động mạnh nhất đến sự cam kết học tập của sinh viên, tiếp theo là tính tương tác, và cuối cùng là định hướng học tập.

Ngược lại, các biến động lực học tập ngoại tại, giới tính, khu vực sống, GPA kỳ trước, hình thức học trực tuyến và số giờ làm thêm trung bình không có ý nghĩa thống kê trong dự báo sự cam kết học tập của sinh viên, với các hệ số Beta tương ứng là $\beta_{DLHT \text{ bên ngoài}} = -0,042$ ($p = 0,190$), $\beta_{Giới \text{ tính}} = 0,014$ ($p = 0,639$), $\beta_{Khu \text{ vực sống}} = 0,034$ ($p = 0,138$), $\beta_{GPA} = -0,018$ ($p = 0,434$), $\beta_{Hình \text{ thức học tập}} = -0,005$ ($p = 0,864$) và $\beta_{Số \text{ giờ làm thêm}} = -0,004$ ($p = 0,842$). Khi kiểm soát đồng thời các yếu tố nhân khẩu học và bối cảnh, biến hình thức học tập trực tuyến/trực tiếp không thể hiện ý nghĩa thống kê

trong việc dự báo biến phụ thuộc ($\beta = -0,005$; $p = 0,864$). Sự khác biệt giữa hai nhóm sinh viên học trực tuyến và trực tiếp được ghi nhận trong kiểm định ANOVA ở chương 3 thực chất không chịu sự quyết định trực tiếp bởi hình thức đào tạo mà bị chi phối mạnh mẽ hơn bởi các yếu tố bên trong và trải nghiệm tương tác diễn ra trong quá trình học tập. Nói cách khác, một khi người học đã hình thành được động lực tự thân bền vững và môi trường lớp học đảm bảo được tính kết nối, tương tác thì sự không gian học tập (trực tuyến hay trực tiếp) không còn là rào cản đối với sự cam kết của người học.

Tiếp tục xem xét mô hình hồi quy bội tốt nhất gồm các biến độc lập có ý nghĩa thống kê trong tác động đến sự cam kết học tập của sinh viên, kết quả cho thấy mô hình có ý nghĩa thống kê, với $\beta_{\text{DLHT nội tại}} = 0,442$ ($p < 0,001$); $\beta_{\text{Tính tương tác}} = 0,317$ ($p < 0,001$); và $\beta_{\text{Định hướng HT}} = 0,222$ ($p < 0,001$). Có thể thấy, sự ảnh hưởng của 3 biến số trong mô hình trước tiếp tục được duy trì và khẳng định mạnh mẽ hơn, trong đó động lực học tập tự thân có tác động mạnh mẽ nhất đến sự cam kết học tập của sinh viên, theo sau là tính tương tác và định hướng học tập.

Các phân tích trên có ý nghĩa thực tiễn, cho thấy việc khơi gợi hứng thú tự thân, tăng cường các hoạt động tương tác, phản hồi và hỗ trợ sinh viên xác định mục tiêu học tập rõ ràng là những vấn đề cần được quan tâm nhằm nâng cao mức độ cam kết học tập của sinh viên. Trong đó, trước mắt và quan trọng hơn, nhà trường cần có các giải pháp giúp sinh viên nhận thức được giá trị nội tại của tri thức để nuôi dưỡng động lực học tập bền vững từ bên trong.

Kết quả nghiên cứu cho thấy mức độ cam kết học tập của sinh viên được quyết định chủ yếu bởi ba trụ cột cốt lõi, bao gồm động lực nội tại, tính tương tác và định hướng học tập. Mô hình hồi quy tối ưu đạt độ tin cậy cao, giải thích được phần lớn sự biến thiên của sự cam kết học tập, trong khi các yếu tố nhân khẩu học và điều kiện kinh tế khách quan không thể hiện vai trò dự báo có ý nghĩa thống kê.

Động lực nội tại là nhân tố có ảnh hưởng mạnh mẽ nhất ($\beta = 0,442$; $p < 0,001$), cho thấy sinh viên cam kết học tập cao hơn khi họ tìm thấy niềm hứng thú, sự tò mò và giá trị tự thân trong tri thức, thay vì bị thúc đẩy bởi các áp lực hay phần thưởng bên ngoài. Đây là pha tự nhiên, giữa động lực nội tại và động lực ngoại tại có mối tương quan thuận do đó các phần thưởng bên ngoài nên tiếp tục được duy trì để tạo tiền đề cho động lực học tập nội tại của sinh viên.

Bên cạnh đó, tính tương tác giữ vai trò quan trọng thứ hai ($\beta = 0,317$; $p < 0,001$), nhấn mạnh ý nghĩa của sự kết nối giữa giảng viên và sinh viên, cũng như giữa

sinh viên với nhau, trong việc duy trì sự hiện diện và nỗ lực học tập. Đồng thời, định hướng học tập rõ ràng ($\beta = 0,222$; $p < 0,001$) góp phần tạo nên sự bền bỉ trong cam kết, khi sinh viên xác định được mục tiêu học tập và lộ trình phát triển cá nhân.

Các yếu tố như giới tính, khu vực sống, áp lực kinh tế thông qua số giờ làm thêm hay hình thức học trực tuyến/trực tiếp không có ý nghĩa thống kê trong dự báo sự cam kết học tập, cho thấy cam kết học tập là một trạng thái tâm lý mang tính chủ động và có thể được nuôi dưỡng thông qua các can thiệp giáo dục phù hợp, bất kể sự khác biệt về xuất thân hay điều kiện bên ngoài của sinh viên.

Kết quả phân tích cho thấy hai yếu tố thuộc **nhóm yếu tố bên trong** có ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$) và ảnh hưởng tích cực đến sự cam kết học tập của sinh viên gồm định hướng học tập và động lực nội tại. Định hướng học tập có ảnh hưởng mức trung bình, cho thấy sinh viên có định hướng học tập rõ ràng, mục tiêu cụ thể thường có mức độ cam kết cao hơn. Trong khi đó, động lực nội tại là yếu tố có ảnh hưởng mạnh nhất, cho thấy sinh viên học vì hứng thú, nhu cầu phát triển bản thân và sự chủ động nội tại có mức cam kết học tập cao hơn.

Các hệ số tác động của động lực nội tại và định hướng học tập trong mô hình trên đều mang giá trị dương do đó có tác động thuận chiều với cam kết học tập. Điều đó có nghĩa là khi động lực học tập nội tại và/hoặc định hướng học tập của sinh viên tăng lên thì mức độ cam kết học tập sẽ tăng lên, ngược lại, một trong các yếu tố thành phần giảm đi thì mức độ cam kết học tập sẽ giảm đi.

Kết quả phân tích dữ liệu định tính góp phần khẳng định thêm mối liên hệ giữa cam kết học tập với động lực học tập nội tại và định hướng học tập của sinh viên. Theo đó, khi sinh viên hứng thú và sự nhận thức về giá trị thực tiễn của môn học, các em có xu hướng chuyển hóa thành nỗ lực học tập sâu, chuyển từ trạng thái hoàn thành các nhiệm vụ học tập sang những nỗ lực học tập vì đam mê hiểu biết. Bên cạnh đó, sinh viên có định hướng ngắn hạn với học tập thường có mức độ cam kết học tập thấp hơn, trong khi đó sinh viên có định hướng học tập và cam kết với ngành học suốt đời có xu hướng đam mê với việc học tập cao hơn.

Khi sinh viên có định hướng học tập rõ ràng sẽ giúp sinh viên có “kim chỉ nam” để định hình hành vi, sự quyết tâm và vượt qua những khó khăn trong học tập. Khi đó, mặc dù môn học không hấp dẫn cũng không cản trở các em nỗ lực hoàn thành các nhiệm vụ học tập.

Em do đã có định hướng sẵn về ngành nghề đấy rồi nên môn đó cần phải dành nhiều thời gian nghiên cứu kỹ hơn... Em chỉ học để đạt được kết quả như mong muốn

và học khi em thấy cần. Bản chất việc học môn tiên quyết của bọn em thì phải đi học ... nên không thể không học bài.

(PVS 01, nữ)

Việc khơi gợi sự hứng thú và nhận thức được ý nghĩa thực tiễn của môn học giúp sinh viên chuyển từ trạng thái "học đối phó" sang "học cẩn thận/sâu sắc". Có thể ban đầu tiếp cận môn học, sinh viên thương bám vào những động lực ngoại tại như điểm số (điểm A+) và thành tích (bảng cấp đẹp và bảng điểm tốt), nhưng sự cam kết chỉ thực sự đi vào chiều sâu khi em tìm thấy sự liên hệ nội tại giữa kiến thức và thực tế cuộc sống. Chính sự kết nối ý nghĩa này đã chuyển động lực học tập ngoại tại thành động lực học tập nội tại, từ đó thúc đẩy cam kết mạnh mẽ hơn.

Động lực ban đầu là điểm A+, còn khi học rồi thì em thấy nội dung đấy có ý nghĩa phương pháp luận... có ý nghĩa thực tiễn với xã hội và với cuộc sống của mình, đấy là một động lực khác khiến em học nó cẩn thận hơn.

(PVS 02, nữ)

Bên cạnh đó, sinh viên cũng thể hiện mong muốn học để hiểu sâu kiến thức, khám phá bản thân và thế giới xung quanh. Những định hướng này mang tính nội tại cao, cho thấy sự trưởng thành về mặt nhận thức.

Sau khi học và ngẫm thì em thấy hiểu ngôn ngữ dùng để định nghĩa thì hơi trừu tượng, gây khó hiểu cho học sinh. Nhưng là do đó là từ ngữ chuẩn nhất thì mình phải tôn trọng nó, chỉ là hơi trừu tượng nhưng giúp em hiểu về vị trí và giá trị của con con người. Khi đi thi được 38/40 câu thì e hiểu được bản chất giá trị cốt lõi của môn học, từ đó em có cái nhìn thiện cảm hơn với các môn đại cương.

Khi em tập trung nghe giảng nhiều hơn thì em thấy cũng dễ hiểu, một khi hiểu thì tự giác mình có niềm đam mê với nó thôi. Biểu hiện rõ nhất là em xem nhiều video nội dung môn học. Em xem chủ yếu trên Tiktok thôi, không hẳn là các nội dung đi vào bài học mà là các video tư liệu thực tế, em thấy khá vui và một phần thúc đẩy em có động lực học môn đấy hơn. Em thường xuyên xem Youtube và Tiktok, các video sẽ nói ngắn gọn về nội dung xoay quanh môn học, em xem thấy khá là vui.

(PVS 02, nữ)

Trái lại, khi thiếu hứng thú, sinh viên phải dựa vào “kỷ luật cưỡng ép”, tự tạo trách nhiệm của mình trong việc học hơn là tìm kiếm đam mê học tập, khiến cam kết trở nên kém bền vững.

Em nghĩ điều đó tùy thuộc vào việc môn học đó có phải là môn em hứng thú hay không... Với những môn nhiều chữ, em không tìm được sự hứng thú thì mình buộc phải dùng kỷ luật và sự tập trung thôi.

(PVS 09, nữ)

Với trải nghiệm của em thì em nghĩ đó là do kỷ luật. Nếu mình làm qua loa thì nó sẽ không cho mình học nội dung tiếp theo, thậm chí đánh dấu không hoàn thành, trừ điểm này kia thì thôi vẫn là kỷ luật phải cố hoàn thành tốt nhất. Em cũng chưa miss bài tuần nào [...] vì học thì mình vẫn phải học thôi, em vẫn cố mà theo dõi bài tập và tham gia xây dựng bài các thứ, [...]. Cái đó là trách nhiệm cá nhân hơn và ý thức học tập cá nhân... ”

(PVS 03, nam)

Kết quả về sự ảnh hưởng của các yếu tố hoàn cảnh cá nhân của sinh viên trong luận án phù hợp với kết quả các nghiên cứu đi trước về sự cam kết học tập của sinh viên chịu ảnh hưởng của động lực học tập của họ (Hong và c.s., 2017; Lei và c.s., 2024). Các nghiên cứu của Hong và cộng sự, Lei và cộng sự đã chỉ ra rằng động lực học tập có vai trò thúc đẩy cam kết học tập của sinh viên và cùng cam kết học tập tác động đến kết quả học tập và trải nghiệm của họ tại trường đại học.

Nghiên cứu này đã góp phần làm rõ mối quan hệ giữa động lực học tập với sự cam kết học tập. Theo đó, động lực học tập ảnh hưởng mạnh mẽ tới sự cam kết học tập của sinh viên là động lực nội tại, chính là sự hứng thú, tò mò tự thân, hướng đến nắm giữ và làm chủ tri thức, phù hợp với định hướng mục tiêu học tập suốt đời do UNESCO khởi xướng.

Trong **nhóm yếu tố bên ngoài**, tính tương tác trong đào tạo trực tuyến là yếu tố có mức ảnh hưởng mạnh mẽ cho thấy tính tương tác trong môi trường đào tạo trực tuyến hết sức quan trọng trong việc nâng cao mức độ cam kết học tập của sinh viên. Khi sinh viên được trao đổi và giao lưu, đặc biệt với giảng viên hoặc cán bộ hỗ trợ của chương trình học và giao lưu lẫn nhau thì các em được khích lệ đầu tư công sức và tâm sức nhiều hơn cho việc học. Ngược lại, thiết kế dạy học và hỗ trợ học tập không cho thấy ảnh hưởng có ý nghĩa ($p > 0,05$). Các biến này vẫn được giữ lại như yếu tố kiểm soát, nhưng không giải thích thêm sự biến thiên trong cam kết học tập.

Khi được hỏi về mức độ cam kết học tập, sinh viên nhấn mạnh tầm quan trọng của việc phản hồi kịp thời của giảng viên hoặc cán bộ hỗ trợ trong đào tạo trực tuyến. Việc nhận được giải đáp thắc mắc kịp thời giúp sinh viên có cảm giác duy trì kết nối,

cảm nhận được sự tương tác trong việc học và từ đó yêu thích hình thức học tập mới hơn và được khuyến khích cam kết học tập nhiều hơn.

Mặc dù học online nhưng em luôn nhận được sự giúp đỡ của thầy cô ngay lập tức khi nhắn tin cần hỗ trợ. Vì vậy, em không cảm thấy bị ngợp hay khó hiểu. Em rất thích hình thức học này.

(PVS 09, nữ)

Em sẽ hỏi Gemini trước, sau đó hỏi bạn bè. Nếu các bạn không biết, em sẽ hỏi thêm người khác hoặc hỏi anh chị trợ giảng. Em thấy các anh chị trợ giảng trên nhóm rất nhiệt tình, nhắn tin là trả lời ngay,... nên chưa cần hỏi trực tiếp giảng viên.

(PVS 08, nữ)

Những cơ chế kiểm soát học tập được thiết kế sẵn trên LMS như điểm danh, yêu cầu thời lượng xem bắt buộc cho các bài giảng (audio) hoặc yêu cầu hoàn thành các nhiệm vụ học tập cũng chỉ mang đến sự bắt buộc mang tính cơ học, kỹ thuật chứ chưa thúc đẩy được đam mê học tập, tìm hiểu sâu kiến thức của các em. Yếu tố khiến các em thực sự muốn đầu tư thời gian, công sức vào việc học chính là sự tương tác giữa giảng viên – sinh viên khi sinh viên muốn hỏi bài Thầy Cô và sự tương tác đồng đẳng, cạnh tranh giữa sinh viên với nhau.

Học LMS kể cả có điểm danh, bài giảng audio thì cũng chỉ là em vào học để hoàn thành thôi chứ không thúc đẩy em có động lực học nhiều... Sự gằn gỏi mà học online luôn có rào cản giao tiếp, nhất là khi mình muốn nói chuyện riêng hay cần sự giúp đỡ của thầy cô Việc học online có ít hoạt động hơn, các bạn ít có thể ganh đua tạo không khí sôi nổi, trong khi đó cũng là 1 cách để học.

(PVS 04, nam)

Sự phản hồi kịp thời của giảng viên hoặc cán bộ hỗ trợ là yếu tố bên ngoài đóng vai trò then chốt trong việc duy trì và nâng cao cam kết học tập của sinh viên trong môi trường trực tuyến. Khi sinh viên cảm nhận được sự hỗ trợ kịp thời và sự đồng hành của thầy cô, mức độ cam kết của sinh viên tăng lên. Ngược lại, sự thiếu vắng tương tác dẫn tới sự suy giảm trong nỗ lực học tập của người học. Như vậy, sinh viên không cam kết với "giáo trình" hay "slide bài giảng" – là các yếu tố về thiết kế dạy học mà cam kết với "con người (sự phản hồi)" – là tính tương tác trong học tập trực tuyến. Khi thiếu vắng sự giao tiếp, sinh viên cảm thấy mất kết nối dù chương trình học tập được thiết kế bài bản hay tài liệu phong phú.

Kết quả nghiên cứu về mối quan hệ giữa sự cam kết học tập của sinh viên với các nhóm yếu tố bên trong (động lực nội tại và định hướng học tập) và bên ngoài

(tính tương tác) trong đào tạo trực tuyến góp phần làm sáng tỏ quan điểm lý thuyết hành động xã hội, lý thuyết hệ thống xã hội, lý thuyết nguồn lực – nhu cầu trong học tập và lý thuyết tự quyết.

Theo quan điểm của Talcott Parsons, sự cam kết học tập của sinh viên có thể được xem là một hành động xã hội có mục đích, được định hướng bởi cả hệ thống giá trị cá nhân và các cơ chế điều tiết xã hội. Trong đó, định hướng học tập đóng vai trò xác lập mục tiêu hành động, giúp sinh viên định hình đích đến và duy trì sự nhất quán trong quá trình học tập, trong khi động lực tự thân phản ánh hệ thống giá trị bên trong, giữ chức năng điều tiết và định hướng ý nghĩa cho hành động học tập.

Xét dưới góc độ hệ thống xã hội của do Talcott Parsons đề xuất, chức năng duy trì khuôn mẫu (*latency*) được thể hiện rõ nét thông qua động lực nội tại, vốn đại diện cho hệ giá trị cốt lõi và niềm tin bên trong giúp sinh viên duy trì cam kết học tập ngay cả khi thiếu sự giám sát trực tiếp. Chức năng hội nhập (*integration*) được phản ánh qua tính tương tác, cho thấy vai trò của các mối quan hệ học thuật giữa giảng viên và sinh viên, cũng như giữa sinh viên với nhau trong việc gắn kết cá nhân vào cộng đồng học tập chung. Chức năng đạt mục tiêu (*goal attainment*) tương ứng với định hướng học tập, nhấn mạnh tầm quan trọng của việc xác lập mục tiêu học tập và nghề nghiệp như một “đích đến” giúp định hướng và duy trì dòng chảy năng lượng trong học tập của sinh viên. Ngoài ra, chức năng thích ứng (*adaptation*) phản ánh sự thích ứng của sinh viên với hình thức học tập mới – hình thức học trực tuyến – để ổn định và duy trì sự cam kết học tập của mình.

Lý thuyết nhu cầu – nguồn lực trong học tập lý giải sự đầu tư tâm sức của sinh viên vào hoạt động học tập của mình ngay cả khi các cơ chế giám sát học tập chưa đủ mạnh. Khi động lực nội tại, tính tương tác và định hướng học tập được nuôi dưỡng đầy đủ, sinh viên sẽ chủ động đầu tư nguồn lực tâm sức của mình cho việc học tập, vượt qua các ác động tiêu cực của các yêu cầu học tập và áp lực ngoại cảnh như áp lực kinh tế hay sự thay đổi hình thức học tập. Chính vì vậy, các yếu tố như áp lực kinh tế hay thay đổi hình thức học tập không gây ra sự biến động đáng kể đến mức độ cam kết trong mô hình hồi quy.

Lý thuyết tự quyết lý giải mức độ ảnh hưởng khác nhau của ba nhân tố đến mức độ cam kết học tập của sinh viên. Theo đó, nhu cầu tự chủ của sinh viên tương ứng với động lực học tập nội tại là yếu tố thúc đẩy sự cam kết học tập bền vững nhất. Khi sinh viên đạt tới trạng thái học tập dựa trên sự tự chủ và đam mê tri thức là lúc các em đạt được mức độ cam kết học tập cao nhất. Các nhu cầu tâm lý cơ bản về cam kết (tương ứng với tính tương tác) và năng lực (tương ứng với tính định hướng học tập) đóng vai trò tiền đề, tạo ra môi trường để sinh viên nội tâm hóa các giá trị học

thuật. Nói cách khác, sinh viên không thể cam kết học tập nếu thiếu cảm giác kết nối với thầy cô và bạn bè trong học tập hay không nhìn thấy “đích đến” trong học tập.

Kết quả nghiên cứu ở trên đồng thuận với quan điểm của Marcia Dixon (2015) về các yếu tố ảnh hưởng đến sự cam kết học tập của sinh viên trong môi trường học tập trực tuyến. Theo Marcia, trong môi trường học tập trực tuyến, sinh viên thường cảm thấy bị cô lập và mất kết nối (Dixon, 2015). Cảm giác "bị cô lập" mà sinh viên trải qua không chỉ đơn thuần là khoảng cách vật lý. Đó là sự thiếu vắng sâu sắc của những tương tác con người – yếu tố vốn được xem là linh hồn của môi trường giáo dục. Sinh viên mô tả một cách rõ ràng về việc mất đi "năng lượng" và "nhiệt huyết" mà chỉ có sự hiện diện trực tiếp của người thầy trên bục giảng mới có thể truyền tải. Họ mất đi sự kết nối phi ngôn ngữ, những ánh mắt khích lệ, hay sự thấu hiểu vốn có tác dụng củng cố niềm tin và động lực một cách vô hình. Đồng thời, sự cô lập còn đến từ việc thiếu đi một cộng đồng học tập hữu hình. Không còn bầu không khí học tập chung, không còn áp lực đồng đẳng tích cực khi thấy bạn bè xung quanh chăm chú ghi chép, sinh viên phải đối mặt với một cuộc chiến đơn độc trước màn hình máy tính. Chính sự thiếu vắng những tương tác xã hội tức thời và tự nhiên này đã tạo ra một "rào cản giao tiếp", làm cho quá trình học tập trở nên khô khan và thiếu đi sức sống.

Hệ quả tất yếu của sự cô lập và mất kết nối này là sự xói mòn dần trong cam kết học tập. Khi mối liên kết cảm xúc và xã hội với môn học, với giảng viên và bạn bè trở nên mờ nhạt, bản chất của việc học có nguy cơ bị biến đổi. Thay vì một quá trình chủ động khám phá, tương tác và gắn kết trí tuệ, việc học có thể bị giản lược thành một chuỗi các nhiệm vụ máy móc. Sinh viên có xu hướng chuyển từ trạng thái học tập vì nhu cầu tự thân sang tâm thế "học để hoàn thành", học để đáp ứng các yêu cầu tối thiểu của hệ thống như điểm danh hay nộp bài tập. Động lực tự thân, vốn được khơi dậy từ một bài giảng lôi cuốn hay một cuộc tranh luận sôi nổi, dần bị thay thế bởi các động lực ngoại vi như điểm số hay nỗi sợ trượt môn. Do đó, khi triển khai hình thức học tập trực tuyến, cần chú trọng đến những yếu tố trên để đảm bảo sự thành công và chất lượng của hình thức học tập này.

Như vậy, công nghệ có thể truyền tải nội dung, nhưng chưa thể thay thế hoàn toàn bối cảnh. Sự thiếu hụt các tín hiệu phi ngôn ngữ và sự vắng bóng áp lực giám sát trực tiếp chính là những nguyên nhân khiến sinh viên chưa có mức cam kết học tập cao như kỳ vọng.

So với mô hình đề xuất ban đầu, nhóm yếu tố bên trong có động lực nội tại và định hướng học tập, trong khi nhóm yếu tố bên ngoài có tính tương tác trong học phần tạo nên ba nhân tố cốt lõi tác động đến sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến. Để nuôi dưỡng những giá trị cốt lõi này không chỉ dừng lại ở việc gia tăng sự cam kết trong môi trường đại học, mà còn là nền tảng quan trọng để hình thành năng lực học tập suốt đời, giúp sinh viên làm chủ tri thức và không ngừng trưởng thành trong xã hội đang chuyển biến nhanh chóng.

Các yếu tố bên ngoài, là yếu tố bề nổi, dễ quan sát, có tính ngắn hạn và cụ thể. Đây là nhóm yếu tố giúp tạo động lực ban đầu mạnh mẽ để sinh viên tham gia vào quá trình học tập – ví dụ như mong muốn đạt điểm cao, được công nhận, hoặc giành học bổng. Tuy nhiên, nhóm này cũng dễ bị chi phối bởi áp lực tâm lý khi kết quả không như kỳ vọng, dễ dẫn đến sự suy giảm của hứng thú nội tại, làm cho việc học trở nên áp lực và mang tính đối phó.

Ngược lại, nhóm các yếu tố bên trong là phần bề chìm trong nhận thức sinh viên. Đây là các yếu tố thường hình thành khi sinh viên thực sự yêu thích môn học, cảm thấy tri thức có ý nghĩa với bản thân và gắn với sự phát triển cá nhân lâu dài. Nhóm yếu tố này có tác động bền vững hơn, thúc đẩy tư duy phản biện, sáng tạo và năng lực học tập suốt đời. Ngay cả khi không có kỳ thi hay nhiệm vụ học tập, sinh viên vẫn tiếp tục tìm hiểu vì hứng thú và mong muốn tự trưởng thành trong quá trình chiếm lĩnh tri thức. Đặc biệt, định hướng kiến thức còn có khả năng lan tỏa tích cực, dễ tạo ra hứng thú học tập chéo giữa các môn học, góp phần nâng cao chất lượng trải nghiệm giáo dục tổng thể.

Bảng 4.13: So sánh nhóm các yếu tố bên ngoài và nhóm các yếu tố bên trong

Tiêu chí	Yếu tố bên ngoài	Yếu tố bên trong
Tính bền vững	Dễ biến đổi theo thời gian	Tăng dần khi sinh viên gắn bó với môn học, gắn bó với sinh viên lâu dài, phù hợp với học tập suốt đời
Trải nghiệm học tập	Có thể gây áp lực, dễ thất vọng	Tăng hứng thú, trải nghiệm học tích cực
Mức độ cam kết học tập	Cam kết ngắn hạn (để thi cử, ra trường, bằng cấp)	Cam kết dài hạn (vượt ra khỏi lớp học, trường học)

Như vậy, để tạo tiền đề, duy trì và khuyến khích mức độ cam kết học tập cho sinh viên cần chú trọng cả các nhóm yếu tố bên ngoài và nhóm yếu tố bên trong. Trong đó, yếu tố bên ngoài đóng vai trò tiền đề, yếu tố bên trong đóng vai trò duy trì và khuyến khích phát triển.

Tiểu kết chương 4

Các yếu tố dự báo cam kết học tập của sinh viên được xác định gồm các yếu tố bên trong và yếu tố bên ngoài. Tuy nhiên, sự cam kết học tập của sinh viên được dự báo bởi những yếu tố cụ thể thay vì đồng nhất theo nhóm yếu tố bên trong hay bên ngoài.

Động lực học tập nội tại và định hướng học tập của sinh viên, vốn thuộc nhóm các yếu tố bên trong, là hai yếu tố cho thấy mức độ dự báo mạnh mẽ. Theo đó, động lực học tập là yếu tố có mức dự báo mạnh mẽ nhất trong mô hình. Điều này cho thấy sinh viên có niềm hứng thú tự thân với việc học, cùng với định hướng học tập rõ ràng, sẽ có xu hướng hứng thú, kiên trì, tập trung và gắn bó nhiều hơn trong quá trình học tập. Định hướng học tập cũng là một yếu tố tham gia dự báo cam kết học tập của sinh viên. Theo đó, sinh viên có định hướng học tập rõ ràng sẽ có xu hướng yêu thích và đầu tư nhiều hơn cho việc học. Tính tương tác, vốn được nhìn nhận thuộc nhóm các yếu tố bên ngoài, thể hiện mức độ dự báo cam kết học tập của người học khá mạnh mẽ. Điều này cho thấy sinh viên vẫn cần có những giao tiếp, những phản hồi kịp thời trong quá trình học tập, tìm hiểu kiến thức. Theo đó, quá trình học tập của người học không nên là một hành trình học tập đơn độc mà cần duy trì những kết nối với giảng viên, nhà trường và cộng đồng học tập. Những kết nối này góp phần giúp sinh viên duy trì và thúc đẩy hứng thú và những nỗ lực trong học tập của các em.

Các yếu tố còn lại như động lực học tập bên ngoài, đặc điểm nhân khẩu xã hội, áp lực kinh tế, thiết kế dạy học của chương trình và những hỗ trợ trong học tập không có ảnh hưởng tới mức độ cam kết học tập của sinh viên. Phát hiện về động lực học tập bên ngoài

Nhìn chung, động lực học tập nội tại của cá nhân, sự tương tác trong học tập và định hướng học tập đều đóng vai trò quan trọng trong việc duy trì và phát triển cam kết học tập của sinh viên. Để nâng cao cam kết học tập của sinh viên, cần có sự kết hợp song song giữa nuôi dưỡng động lực nội tại và định hướng học tập cá nhân với việc tạo dựng môi trường học tập mang tính tương tác, khoa học và giàu trải nghiệm. Đây chính là hai hướng tác động bổ sung cho nhau, giúp sinh viên gắn bó và phát huy tối đa tiềm năng trong học tập, hướng tới tinh thần và hành vi học tập suốt đời.

KẾT LUẬN, KHUYẾN NGHỊ

Kết luận

Sự cam kết học tập đóng vai trò trung gian quan trọng trong sự thành công của sinh viên trong quá trình học tập như kết quả học tập học thuật, kết quả rèn luyện kỹ năng, và hình thành nhận thức dai dẳng cho việc học tập suốt đời. Đây là yếu tố mềm có thể can thiệp để điều chỉnh được trong quá trình các em học tập tại trường đại học. Do đó việc đầu tư vào việc hình thành, khuyến khích, duy trì và gia tăng cam kết học tập của sinh viên là một chiến lược cần thiết trong việc nâng cao hiệu quả học tập và chất lượng đào tạo đại học nói chung.

Luận án đã thu thập dữ liệu từ 531 sinh viên năm thứ nhất và năm thứ hai tham gia học phần chung trực tuyến Nhà nước và pháp luật đại cương và các học phần trực tiếp tương đương tại Đại học Quốc gia Hà Nội. Đồng thời, luận án đã tiến hành so sánh mức độ cam kết học tập giữa sinh viên học tập trực tuyến và sinh viên học tập trực tiếp tại Đại học Quốc gia Hà Nội, dựa trên mô hình cam kết học tập của Schaufeli và cộng sự (2004). Kết quả phân tích dữ liệu trong mẫu nghiên cứu cho thấy hình thức học tập trực tiếp hay trực tuyến có sự khác biệt, chấp nhận giả thuyết về sự khác biệt mức độ cam kết học tập giữa sinh viên học trực tiếp và trực tuyến. Tuy nhiên, khi mối quan hệ này được đưa vào mô hình hồi quy thì không có ý nghĩa, cho thấy hình thức học tập không ảnh hưởng đến sự cam kết học tập của sinh viên. Điều này có nghĩa là ở hình thức học tập nào sinh viên cũng có mức độ cam kết học tập không quá khác biệt. Đây được xem là một trong những thành công bước đầu của việc tổ chức hình thức học tập trực tuyến tại Đại học Quốc gia Hà Nội.

Bên cạnh đó, phân tích các yếu tố dự báo cam kết học tập thông qua hồi quy cho thấy các yếu tố bên trong gồm động lực học tập nội tại và định hướng học tập, và các yếu tố bên ngoài gồm tính tương tác là các yếu tố dự báo đối với mức độ cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến. Điều này bác bỏ một phần giả thuyết ban đầu do các yếu tố động lực học tập bên ngoài, yếu tố cá nhân, yếu tố thiết kế dạy học, và yếu tố hỗ trợ trong học tập không phải là yếu tố dự báo đối với mức độ cam kết học tập của sinh viên.

Động lực nội tại đóng vai trò dự báo mạnh mẽ nhất đối với sự cam kết học tập của sinh viên. Động lực ngoại tại như điểm thưởng, thành tích có thể khuyến khích sự nỗ lực học tập ban đầu của các em. Tuy nhiên đây là những sự khuyến khích mang tính nhất thời nên được sử dụng ở cấp độ lớp học. Trong khi đó, để tạo ra nhận thức-

tình cảm dai dẳng và lan tỏa hơn trong những nỗ lực và đầu tư cá nhân như thời gian, công sức, nguồn lực của sinh viên cho việc học, thiết kế và tổ chức chương trình đào tạo cần chú trọng đến các yếu tố thúc đẩy động lực nội tại của các em chính là khơi gợi được sự hứng thú, tò mò tự thân, hướng đến nắm giữ và làm chủ tri thức. Từ đó xây dựng nền tảng vững chắc cho thế hệ người học học tập suốt đời trong kỷ nguyên số.

Tính tương tác cũng là yếu tố giữ vai trò quan trọng đối với sự duy trì và nâng cao cam kết học tập của sinh viên. Khi người học cảm nhận được sự đồng hành, thấu hiểu và hỗ trợ nhanh chóng từ giảng viên hoặc cán bộ hỗ trợ, họ có xu hướng tiếp tục nỗ lực và duy trì kết nối cảm xúc với hoạt động học tập. Ngược lại, sự thiếu hụt tương tác khiến quá trình học trở nên rời rạc, khô cứng và làm suy giảm đáng kể động lực nội tại của sinh viên. Dù công nghệ có thể truyền tải nội dung một cách đầy đủ nhưng vẫn chưa thể thay thế những giá trị mà sự hiện diện, năng lượng và phản hồi của con người mang lại. Vì vậy, để mô hình đào tạo trực tuyến đạt chất lượng và bền vững, việc đầu tư vào nâng cao tính tương tác – thông qua hỗ trợ kịp thời, giao tiếp hai chiều và duy trì kết nối cộng đồng học tập – cần được xem như điều kiện tiên quyết, chứ không chỉ là yếu tố hỗ trợ kỹ thuật.

Định hướng học tập đóng vai trò là "chiếc kim chỉ nam" định hình sự bền bỉ trong cam kết của người học. Đây là yếu tố bên trong giúp sinh viên xác lập mục tiêu rõ ràng và lộ trình phát triển bản thân cụ thể, từ đó chuyển hóa việc chiếm lĩnh tri thức từ trạng thái bị động sang nhu cầu tự thân. Khi sinh viên có được một tầm nhìn chiến lược về hành trình học tập, họ sẽ không dễ dàng bị lung lay bởi các áp lực nhất thời mà thay vào đó là sự kiên trì theo đuổi các giá trị thực chất của việc học. Chính sự kết hợp giữa niềm đam mê từ bên trong và một định hướng đúng đắn đã tạo nên sức mạnh cộng hưởng, giúp sinh viên không chỉ nỗ lực để đạt được kết quả học thuật mà còn sẵn sàng cho các tri thức mới trong quá trình cống hiến cho xã hội sau khi tốt nghiệp trường đại học.

Khuyến nghị

Căn cứ trên các kết quả nghiên cứu, luận án đề xuất nhà trường và các nhà quản lý giáo dục xây dựng các chính sách lồng ghép yếu tố cam kết học tập của sinh viên, để tạo môi trường thuận lợi cho việc kiến tạo và khuyến khích sinh viên hăng say học tập, tìm tòi và làm chủ tri thức.

Để thúc đẩy động lực học tập nội tại của sinh viên, nhà trường cần thúc đẩy cá nhân hóa lộ trình học tập của sinh viên. Khi được chủ động quyết định con đường học tập của mình, sinh viên có nhiều khả năng phát triển động lực tự thân và hình

thành thói quen tự học – nền tảng cốt lõi của học tập suốt đời. Ở cấp độ lớp học, giảng viên/cán bộ hỗ trợ có thể sử dụng các yếu tố tạo động lực ngoại tại như điểm thưởng, thành tích có thể khuyến khích sự nỗ lực học tập ban đầu của sinh viên. Đồng thời, tăng cường trao quyền trong học tập để người học được duy trì và khuyến khích sự cam kết học tập của mình. Ngoài ra, việc trang bị cho sinh viên các kỹ năng thiết lập mục tiêu, quản lý thời gian và tự đánh giá tiến trình học tập là hết sức cần thiết để sinh viên chủ động thiết lập kế hoạch, mục tiêu học tập của bản thân. Trong tương lai xa hơn nữa, khi việc ứng dụng công nghệ cao như AI, mô phỏng thực tế ảo,... trong giảng dạy và học tập phổ biến hơn, việc nghiên cứu cá nhân hóa trải nghiệm học tập và thúc đẩy sự cam kết học tập mạnh mẽ của người học càng cần được chú trọng.

Để thúc đẩy tính tương tác trong học tập, nhà trường cần chú trọng xây dựng các cộng đồng học tập cả trong không gian số và không gian học tập trực tiếp, tạo điều kiện để sinh viên thường xuyên trao đổi, hợp tác và hỗ trợ lẫn nhau. Các nền tảng học tập trực tuyến nên được đầu tư theo hướng tăng cường tương tác hai chiều, khuyến khích giảng viên/cán bộ hỗ trợ phản hồi kịp thời và đóng vai trò người đồng hành trong quá trình học tập của sinh viên. Mô hình học tập kết hợp (*blended learning*) có thể xem là giải pháp hiệu quả để đảm bảo tính tương tác và thực hành thực tiễn trong giáo dục trong điều kiện cơ sở hạ tầng công nghệ chưa đồng bộ. Mô hình này giúp giảng viên và sinh viên có thể tận dụng được các ưu thế của công nghệ trong quá trình dạy và học của mình, đồng thời đảm bảo được nhu cầu về tương tác, triển khai các hoạt động thực hành mà hình thức học tập trực tuyến giai đoạn đầu chưa thiết lập thực sự. Môi trường học tập giàu tương tác không chỉ giúp sinh viên duy trì sự cam kết trong quá trình học tập chính khóa, mà còn góp phần hình thành năng lực học hỏi từ người khác – một năng lực quan trọng trong bối cảnh học tập và làm việc suốt đời.

Để hỗ trợ sinh viên trong định hướng học tập, chuẩn đầu ra (“đích đến”) của học phần trong chương trình học và lợi ích kiến thức mà học phần mang lại cũng cần được giới thiệu để khơi gợi trí tò mò của các em với học phần cũng như tăng cường ý nghĩa của việc học. Bên cạnh đó, công tác định hướng mục tiêu học tập và hướng nghiệp cần tiếp tục được phát huy. Thông qua việc giúp sinh viên trả lời được câu hỏi “học để làm gì”, nhà trường có thể hỗ trợ sinh viên kết nối giữa mục tiêu học tập hiện tại và định hướng nghề nghiệp tương lai, từ đó khuyến khích sự cam kết học tập của các em.

Định hướng nghiên cứu tiếp theo

Từ kết quả nghiên cứu luận án, tác giả định hướng phát triển thêm các công bố khoa học trong nước và quốc tế về chủ đề của luận án, đóng góp vào lĩnh vực Xã hội học giáo dục, Xã hội học công nghệ và Xã hội học số. Đồng thời, tiếp tục mở rộng các nghiên cứu liên quan về sự cam kết học tập của sinh viên, làm cơ sở để nâng cao chất lượng các chương trình đào tạo số trong bối cảnh chuyển đổi số trong giáo dục. Ngoài ra, tác giả định hướng tiếp tục phát triển lý luận của luận án và thực hiện thêm các nghiên cứu thực tiễn về chủ đề sự cam kết học tập của người lao động trong môi trường làm việc số.

DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC CỦA TÁC GIẢ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN

1. Nghiem Xuan Huy, Tran Thi Hoai, Le Thi Thuong, Nguyen Thai Ba, Tuan Thu Trang (2023), “Enhancing Online Teaching: Addressing the Challenges Faced by Early-Career Academics at Vietnam National University, Hanoi”, *Proceeding of HEAd’23 at Spain* 18 - 23 June 2023, pp. 691 - 699, ISSN: 26035871, ISBN: 978-841396085-2, indexed in Scopus <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd23.2023.16327>.
2. Le Thi Thuong, Nguyen Thi Nhu Trang (2024), “Learning engagement in online education: A literature review”, *Second International Conference on Social Science and Humanities Issues*, pp. 871 - 880, VNU-USSH, ISBN: 978-604-43-1656-7
3. Le Thi Thuong, Nghiem Xuan Huy, Giang Van Trong (2025), “Exploring the relationship of technology with teaching and learning activities at Vietnam National University, Hanoi”, *The third International Conference on the Issues of Social sciences and Humanities*, 1, pp. 929-942, Vietnam National University, Hanoi - University of Social Sciences and Humanities, 1916-2025/CXBIPH/42-177/ĐHQGHN, ISBN: 2 978-604-43-4873-5

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Báo Điện tử Chính phủ (2025), *Khung năng lực số cho người học*, baohinhphu.vn.
<https://baohinhphu.vn/bo-giao-duc-va-dao-tao-ban-hanh-khung-nang-luc-so-cho-nguoi-hoc-102250206093701931.htm>
2. Cổng Thông tin điện tử Chính phủ (2022), *Thông tư số 08/2022/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo: Ban hành Quy chế tuyển sinh đại học, tuyển sinh cao đẳng ngành Giáo dục Mầm non*, <http://vanban.chinhphu.vn/?pageid=27160&docid=206332>
3. Đại học Quốc gia Hà Nội (2021), *Quy định về tổ chức, quản lý đào tạo trực tuyến và xây dựng bài giảng điện tử ở Đại học Quốc gia Hà Nội* (theo Quyết định số 4391/QĐ-ĐHQGHN ngày 29 tháng 12 năm 2021 của Đại học Quốc gia Hà Nội).
4. Đại học Quốc gia Hà Nội (2023a), “Con số nổi bật—Bản tin Đại học Quốc gia Hà Nội, 30 năm ngày Chính phủ ban hành Nghị định về Đại học Quốc gia Hà Nội (10.12.1993-10.12.2023), 117 năm truyền thống (1906-2023)”, *Bản tin Đại học Quốc gia Hà Nội*, (383), tr. 2-3.
5. Đại học Quốc gia Hà Nội (2023b), *Quy định tạm thời về cơ chế phối hợp trong tổ chức hoạt động đào tạo trực tuyến các học phần chung tại Đại học Quốc gia Hà Nội* (theo Quyết định số 5079/QĐ-ĐHQGHN ngày 26/12/2023 của Đại học Quốc gia Hà Nội).
6. Đại học Quốc gia Hà Nội (2024), *Số liệu tổng hợp Ba công khai Đại học Quốc gia Hà Nội 11/2024*, <https://vnu.edu.vn/so-lieu-tong-hop-post35940.html>
7. Phùng Quang Anh, Trần Thị Mỹ Duyên, Đỗ Khánh Linh, Nguyễn Xuân Đại, Lê Hiếu Học (2026), “Thuyết tự quyết, động lực học tập và sự gắn kết của người học: Trắc lượng thư mục từ dữ liệu Scopus và Web of Science”, *Tạp chí Giáo dục* 26(14), tr. 35–42, ISSN: 2354-0753

8. Trần Dương Quốc Hòa, Nguyễn Đắc Thanh (2024), “Tổng quan nghiên cứu về sự tham gia học tập của sinh viên”, *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam* 20(07), tr. 17–23, <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12410703>
9. Thái Hữu Linh, Trần Thanh An (2022), “Nâng cao chất lượng dạy học trực tuyến tại Trường đại học Sư phạm – Đại Học Thái Nguyên”, *TNU Journal of Science and Technology* 227(06), tr. 34–42, <https://doi.org/10.34238/tnu-jst.5545>
10. Marshall, G. (Chủ biên) (2010), *Từ điển Xã hội học Oxford*, (Bùi Thế Cường, Đặng Thị Việt Phương, Trịnh Huy Hoá, Dịch), NXB Đại học Quốc gia Hà Nội. (Nguyên tác xuất bản năm 1998)
11. Nguyễn Hữu Minh (Chủ biên), Phan Thị Mai Hương, Vũ Thị Thanh Hương, Vũ Mạnh Lợi (2023), *Vận dụng phương pháp định lượng và định tính trong nghiên cứu: Từ hình thành ý tưởng đến phát hiện khoa học*. NXB Khoa học Xã hội, ISBN: 978-604-364-319-0 (tái bản)
12. Lê Thái Phụng (2024), “Tăng cường sự gắn kết trong học tập thông qua gamification: nghiên cứu đối với sinh viên tại các trường đại học trên địa bàn thành phố Đà Nẵng”, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Vinh* 53(Số đặc biệt), tr. 106–116, doi: 10.56824/vujs.2024.htkhgd37
13. Tăng Thị Thùy, Đỗ Linh Chi, Nguyễn Thị Ngọc Khánh, Dương Phương Thảo, Nguyễn Thị Kim Tranh (2022), “Đánh giá mức độ gắn kết của sinh viên với nhà trường trong quá trình học tập: Nghiên cứu tại Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội”, *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12210610>
14. Nguyễn Thị Thanh Tùng (2023), “Lí thuyết tự quyết (SDT): Quan niệm, phân loại và ý nghĩa đối với vấn đề tạo động lực học tập cho sinh viên Việt Nam”, *Tạp chí Giáo dục* 23(10), tr. 33–38, ISSN: 2354-0753.

15. Trần Quý Tường, Đỗ Hồng Châu, Lương Thị Hằng (2023), “Thực trạng gắn kết với công việc của nhân viên y tế và một số yếu tố liên quan tại bệnh viện 71 trung ương năm 2022”, *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Trường Đại học Hòa Bình* 10, <https://vjol.info.vn/index.php/hoabinh/article/view/95464>
16. Lê Khánh Vân, Lê Thế Vũ (2026), “Tính tích cực học tập của học viên trong các lớp bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục”, *Tạp chí Khoa học Quản lý Giáo dục* (Số đặc biệt tháng 5), tr. 136–142, ISSN: 2354-0788
17. Lê Anh Vinh, Đặng Thị Thu Huệ, Bùi Thị Diễm, Vương Quốc Anh, Phùng Thị Thu Trang, Đỗ Đức Lân, Trần Thị Bích Ngân (2022), “Thực tiễn dạy học trực tuyến của giáo viên phổ thông Việt Nam trong đại dịch COVID-19: Kết quả phân tích từ khảo sát diện rộng”, *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam* 18(04), tr. 1–11.
18. Lữ Quốc Vinh, Nguyễn Ngọc Chi Lan, Nguyễn Ngọc Phương Thảo, Nguyễn Minh Thu (2026), “Sự tham gia học tập của sinh viên trong các học phần trực tuyến theo mô hình ba thành tố: Nghiên cứu tại Đại học Cần Thơ”, *Tạp chí Giáo dục* 26(12), tr. 95–101, ISSN: 2354-0753

Tiếng Anh

19. Abbasi, M. Ghamoushi, M. & Mohammadi Zenouzagh, Z. (2024), "EFL learners' engagement in online learning context: Development and validation of potential measurement inventory", *Universal Access in the Information Society* 23(3), pp.1467–1481. <https://doi.org/10.1007/s10209-023-00993-0>
20. Adams, B. N. & Sydie, R. A. (2002), *Contemporary Sociological Theory*, SAGE Publications.
21. Adler, P. S. (1990), "Marx, Machines, and Skill", *Technology and Culture* 31(4), 780. <https://doi.org/10.2307/3105907>

22. Al Mamun, M. A. Lawrie, G. & Wright, T. (2022), "Exploration of learner-content interactions and learning approaches: The role of guided inquiry in the self-directed online environments", *Computers & Education* 178. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2021.104398>
23. Alabbasi, D. (2022), "Factors Influencing Students Engagement in Virtual Classrooms and Their Impact on Satisfaction", *Information Sciences Letters* 11(4), pp. 1203–1215. <https://doi.org/10.18576/isl/110420>
24. Assunção, H. Lin, S.-W. Sit, P.-S. Cheung, K.-C. Harju-Luukkainen, H. Smith, T. Maloa, B. Campos, J. Á. D. B. Ilic, I. S. Esposito, G. Francesca, F. M. & Marôco, J. (2020), "University Student Engagement Inventory (USEI): Transcultural Validity Evidence Across Four Continents", *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02796>
25. Australian Department of Education, & Quality Matters & Virtual Learning Leadership Alliance (2019), *Quality assurance of online learning toolkit*. <https://www.teqsa.gov.au/sites/default/files/2022-11/quality-assurance-online-learning-toolkit.pdf?v=1578526988>
26. Azusa Pacific University (2025), *Quality Standards for Online Learning*. Retrieved May 25, 2025, from https://www.apu.edu/live_data/files/334/online_learning_standards.pdf
27. Baranova, T. Khalyapina, L. Kobicheva, A. & Tokareva, E. (2019), "Evaluation of Students' Engagement in Integrated Learning Model in A Blended Environment", *Education Sciences*, 9(2), 138. <https://doi.org/10.3390/educsci9020138>
28. Bellarhmouch, Y. Majjate, H. Jeghal, A. Tairi, H. & Benjelloun, N. (2025), "Detecting Student Engagement in an Online Learning Environment Using a Machine Learning Algorithm", *Informatics* 12(2), 44. <https://doi.org/10.3390/informatics12020044>

29. Bond, M. & Bergdahl, N. (2023), "Student Engagement in Open, Distance, and Digital Education", In *Handbook of Open, Distance and Digital Education*, pp. 1309–1324, Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_79
30. Caciuc, V.-T. & Alexandrache, C. (2013), "The Impact of Educational Technology on the Learning Styles of Students", *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 83, pp. 851–855. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.160>
31. Carmona-Halty, M. Salanova, M. Llorens, S. & Schaufeli, W. B. (2021), "Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement", *Current Psychology* 40(6), pp. 2938–2947. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00227-8>
32. Chukwuedo, S. O. Mbagwu, F. O. & Ogbuanya, T. C. (2021), "Motivating academic engagement and lifelong learning among vocational and adult education students via self-direction in learning", *Learning and Motivation* 74, 101729. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2021.101729>
33. Clayton State University (2017a), *Standards for Online Courses*, Clayton State University. <https://www.clayton.edu/celt/docs/CSUStandards-0417.pdf>
34. Clayton State University (2017b), *Standards for Online Courses*. <https://www.clayton.edu/celt/docs/CSUStandards-0417.pdf>
35. Davis, H. Summers, J. & Miller, L. (2012), *An Interpersonal Approach to Classroom Management: Strategies for Improving Student Engagement*, <https://doi.org/10.4135/9781483387383>
36. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

37. DeFleur, L. B. (1982), "Technology, Social Change, and the Future of Sociology", *Pacific Sociological Review*, (Sage CA: Los Angeles, CA).
<https://doi.org/10.2307/1388922>
38. Dixon, M. D. (2015), "Measuring Student Engagement in the Online Course: The Online Student Engagement Scale (OSE)", *Online Learning*, 19(4).
<https://doi.org/10.24059/olj.v19i4.561>
39. Elshami, W. Taha, M. H. Abdalla, M. E. Abuzaid, M. Saravanan, C. & Al Kawas, S. (2022), "Factors that affect student engagement in online learning in health professions education", *Nurse Education Today* 110, 105261.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105261>
40. Filgona, J. Sakiyo, J. Gwany, D. & Okoronka, A. (2020), "Motivation in Learning", *Asian Journal of Education and Social Studies* 10, pp. 16–37.
<https://doi.org/10.9734/AJESS/2020/v10i430273>
41. Fink, L. D. (2007), "The Power of Course Design to Increase Student Engagement and Learning", *AAC&U, Analysis, Winter 2007 peerReview*, pp. 13–17.
42. Fredricks, J. A. Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004), "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence", *Review of Educational Research* 74(1), pp. 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
43. Fredricks, J. A. Filsecker, M. & Lawson, M. A. (2016), "Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues", *Learning and Instruction, Special Issue: Student Engagement and Learning: Theoretical and Methodological Advances* 43, pp. 1–4.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>

44. Garrels, V. & Zemliansky, P. (2022), "Improving Student Engagement in Online Courses through Interactive and User-Centered Course Design: Practical Strategies", *Nordic Journal of Digital Literacy* 17(2), pp. 112–122. <https://doi.org/10.18261/njdl.17.2.3>
45. Gray, J. A. & DiLoreto, M. (2016), *The Effects of Student Engagement, Student Satisfaction, and Perceived Learning in Online Learning Environments*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1103654.pdf>
46. Gunness, A. Matanda, M. J. & Rajaguru, R. (2023), "Effect of student responsiveness to instructional innovation on student engagement in semi-synchronous online learning environments: The mediating role of personal technological innovativeness and perceived usefulness", *Computers & Education* 205, 104884. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104884>
47. Hong, J.-C. Ming-Yueh, H. Tai, K.-H. & Lin, P.-H. (2017), "Intrinsic motivation of Chinese learning in predicting online learning self-efficacy and flow experience relevant to students' learning progress", *Computer Assisted Language Learning* 30, pp. 1–23. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1329215>
48. Huang, A. Y. Q. Lu, O. H. T. & Yang, S. J. H. (2023), "Effects of artificial Intelligence–Enabled personalized recommendations on learners' learning engagement, motivation, and outcomes in a flipped classroom", *Computers & Education* 194, 104684. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104684>
49. Huy, N. Hoai, T. Thuong, L. Ba, N. & Trang, T. (2023), "Enhancing Online Teaching: Addressing the Challenges Faced by Early-Career Academics at Vietnam National University, Hanoi", *Proceeding of HEAd'23 at Spain* 18 - 23 June 2023, pp. 691 - 699, ISSN: 26035871, ISBN: 978-841396085-2, indexed in Scopus <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd23.2023.16327>

50. Khoso, A. K. Honggang, W. & Darazi, M. A. (2025), "Empowering creativity and engagement: The impact of generative artificial intelligence usage on Chines EFL students' language learning experience", *Computers in Human Behavior Reports* 18, 100627. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2025.100627>
51. Landa, E. Zhu, C. & Sesabo, J. (2021), "Readiness for integration of innovative teaching and learning technologies: An analysis of meso-micro variables in Tanzanian higher education", *International Journal of Educational Research Open* 2, 100098. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100098>
52. Lei, H. Chen, C. & Luo, L. (2024), "The examination of the relationship between learning motivation and learning effectiveness: A mediation model of learning engagement", *Humanities and Social Sciences Communications* 11(1), 137. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02666-6>
53. Lendriyono, F., & Fariziah, T. (2022), "The influence of the COVID-19 pandemic period on voluntary actions in the care of elderly parents in modern families", *Social and Political Issues on Sustainable Development in the Post Covid-19 Crisis*, Routledge, pp. 173-180.
54. Lesener, T. Pleiss, L. S. Gusy, B. & Wolter, C. (2020), "The Study Demands-Resources Framework: An Empirical Introduction", *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17(14), 5183. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145183>
55. Li, Y. & Lerner, R. M. (2011), "Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use", *Developmental Psychology* 47(1), pp. 233–247. <https://doi.org/10.1037/a0021307>
56. Liu, J. & Su, W. (2025), "Student engagement with oral feedback on second language learning: A methodological review", *System* 133, 103752. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103752>

57. Liu, Q. Geertshuis, S. & Grainger, R. (2020), "Understanding academics' adoption of learning technologies: A systematic review", *Computers & Education* 151, 103857. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103857>
58. Loscalzo, Y. & Giannini, M. (2019), "Study Engagement in Italian University Students: A Confirmatory Factor Analysis of the Utrecht Work Engagement Scale—Student Version", *Social Indicators Research* 142(2), pp. 845–854. <https://doi.org/10.1007/s11205-018-1943-y>
59. Luan, L. Jing, B. Hong, J.-C. & Lin, P.-H. (2025), "The mediating effects of online learning engagement on the relationship between Chinese university students' L2 grit and their English language achievement", *System* 131, 103689. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103689>
60. McLaren, B. M. Richey, J. E. Nguyen, H. & Hou, X. (2022), "How instructional context can impact learning with educational technology: Lessons from a study with a digital learning game", *Computers & Education* 178, 104366. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104366>
61. Miller, A. L. Fassett, K. T. & Palmer, D. L. (2021), "Achievement goal orientation: A predictor of student engagement in higher education", *Motivation and Emotion* 45(3), 327–344. <https://doi.org/10.1007/s11031-021-09881-7>
62. Montenegro, A. & Schmidt, M. (2023), "Achievement Goals, Student Engagement, and the Mediatory Role of Autonomy Support in Lecture-Based Courses", *Education Sciences* 13(9), 912. <https://doi.org/10.3390/educsci13090912>
63. Morrison, L. & Jacobsen, M. (2023), "The role of feedback in building teaching presence and student self-regulation in online learning", *Social Sciences & Humanities Open* 7(1), 100503 <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100503>

64. Muhtadi, M. A. (2013), *The Impact of Technology on Education*,
<https://www.semanticscholar.org/paper/The-Impact-of-Technology-on-Education-Muhtadi/a7050ea6d43e64e69a3c15d204a6e774da742292>
65. National Standards of North American Council for Online Learning (NACOL), (2007),
National Standards of Quality for Online Courses, North American Council for
Online Learning, <https://eric.ed.gov/?id=ED509637>
66. Navío-Marco, J. Mendieta-Aragón, A. Fernández de Tejada Muñoz, V. & Bautista-Cerro
Ruiz, M. J. (2024), "Driving students' engagement and satisfaction in blended and
online learning universities: Use of learner-generated media in business management
subjects", *The International Journal of Management Education*, 22(2), 100963.
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100963>
67. Nguyen, T. T. N. Bui, T. T. H. Nguyen, L. T. Dao, H. T. Nguyen, N. L. Mai, H. T. &
Nguyen, H. T. T. (2024), "'Love, Love not'—A discovery of study engagement at
higher education and the factors involved", *Frontiers in Education* 9.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1367465>
68. Nielsen, T. (2018), "The intrinsic and extrinsic motivation subscales of the Motivated
Strategies for Learning Questionnaire: A Rasch-based construct validity study",
Cogent Education 5(1), 1504485. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1504485>
69. Olivier, E. Galand, B. Bélanger, J. & Morin, A. J. S. (2025), "Multilevel student-
perceived teaching practices profiles: Associations with competence beliefs, task
value, behavioral engagement, and academic achievement", *Learning and Individual
Differences* 118, 102631. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102631>
70. Paul Gingrich. (2006), *Parsons and Twentieth Century Functionalism*,
<https://uregina.ca/~gingrich/319j1606.htm>
71. Pintrich et al. (1991), *A Manual for the use of the motivated strategies for learning
questionnaire (MSLQ)*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>

72. Pintrich, P. R. Smith, D. A. F. Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991), *Motivated Strategies for Learning Questionnaire*, ERIC - Education Resources Information Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338122.pdf>
73. Quality Matters, & Virtual Learning Leadership Alliance (2019), *National Standards for Quality online courses (Third edition)*, <https://nsqol.org/wp-content/uploads/2019/09/National-Standards-for-Quality-Online-Courses-Catalog3-2019.09.01.pdf>
74. Raja, R. & Nagasubramani, P. C. (2018), "Impact of modern technology in education", *Journal of Applied and Advanced Research* S33–S35. <https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.165>
75. Roebken, H. (2007), "The Influence of Goal Orientation on Student Satisfaction, Academic Engagement and Achievement", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 3(5), pp. 679–704.
76. Ryan, A. M. & Patrick, H. (2001), "The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement During Middle School", *American Educational Research Journal* 38(2), pp. 437–460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
77. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020), "Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions", *Contemporary Educational Psychology* 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
78. Salanova, M. Schaufeli, W. Martinez, I. & Bresó, E. (2010), "How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement", *Anxiety, Stress, and Coping* 23(1), pp. 53–70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>

79. Schaufeli, W. B. Salanova, M. Lez-Roma, V. G. & Bakker, A. B. (2002), "The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach", *Journal of Happiness Studies* © 2002 Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands (3), pp. 71–92.
80. Solomonides, I. (2012), "A critique of the nexus between student engagement and lifelong learning", *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, (world),
<https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.014703970337596>
81. Steare, T., Lewis, G., Lange, K., & Lewis, G. (2024). The association between academic achievement goals and adolescent depressive symptoms: a prospective cohort study in Australia. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 8, 413–421.
[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(24\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(24)00051-8)
82. Tamim, R. Bernard, R. Borokhovski, E. Abrami, P. & Schmid, R. (2011), "What Forty Years of Research Says About the Impact of Technology on Learning A Second-Order Meta-Analysis and Validation Study", *Review of Educational Research* 81, pp. 4–28. <https://doi.org/10.3102/0034654310393361>
83. Teo, T. & Beng Lee, C. (2010), "Explaining the intention to use technology among student teachers: An application of the Theory of Planned Behavior (TPB)", *Campus-Wide Information Systems* 27(2), pp. 60–67.
<https://doi.org/10.1108/10650741011033035>
84. Thai, H. L. & Tran, T. A. (2022), "Improving the quality of e-learning at Thai Nguyen University of education", *TNU Journal of Science and Technology* 227(6), pp. 34–42. <https://doi.org/10.34238/tnu-jst.5545>
85. Tran, T. T. T. Watanabe, K. Imamura, K. Nguyen, H. T. Sasaki, N. Kuribayashi, K. Sakuraya, A. Nguyen, N. T. Bui, T. M. Nguyen, Q. T. Truong, T. Q. Nguyen, G. T.

- H. Minas, H. Tsustumi, A. Shimazu, A. & Kawakami, N. (2020), "Reliability and validity of the Vietnamese version of the 9-item Utrecht Work Engagement Scale", *Journal of Occupational Health* 62(1), e12157. <https://doi.org/10.1002/1348-9585.12157>
86. UNESCO (2025), *What you need to know on lifelong learning*. Lifelong Learning for All. <https://www.unesco.org/en/lifelong-learning/need-know>
87. UNESCO Institute for lifelong learning (2022), *Making lifelong learning a reality: A handbook*, https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000381857&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_7979acd9-6946-40b7-ac65-616f5ffa14d9%3F_%3D381857eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000381857/PDF/381857eng.pdf#UIL_Handbook_170x240_RZ220601_Online.indd%3A.92535
88. Vasilopoulos, E. & Bangou, F. (2022), "The Intersections of Student Engagement and Academic Integrity in the Emergency Remote 'English for Academic Purposes' Assemblage", *Language and Literacy* 24(1), pp. 6–23. <https://doi.org/10.20360/langandlit29621>
89. Veiga, F. H. Robu, V. Appleton, J. Festas, I. & Galvão, D. (2014), "Students' engagement in school: Analysis according to self-concept and grade level", *EDULEARN14 Conference*, pp. 7476–7484.
90. Vermeulen, E. J. & Volman, M. L. L. (2024), "Promoting Student Engagement in Online Education: Online Learning Experiences of Dutch University Students", *Technology, Knowledge and Learning* 29(2), 941–961. <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09704-3>

91. Wang, F. Yin, H. & King, R. B. (2025), "Profiling motivation and engagement in online learning: A multilevel latent profile analysis of students and institutions", *Computers & Education* 227, 105209. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105209>
92. Wang, M.-T. & Fredricks, J. A. (2014), "The Reciprocal Links Between School Engagement, Youth Problem Behaviors, and School Dropout During Adolescence", *Child Development* 85(2), pp. 722–737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
93. Wang, Y. Gong, S. Cao, Y. Lang, Y. & Xu, X. (2023), "The effects of affective pedagogical agent in multimedia learning environments: A meta-analysis", *Educational Research Review* 38, 100506–100506. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2022.100506>
94. Wang, Y. H. (2020), "Design-based research on integrating learning technology tools into higher education classes to achieve active learning", *Computers & Education* 156, 103935. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103935>
95. Wilmar, S. & Arnold, B. (2004), *Utrecht work engagement scale*. https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf
96. Wu, J.-Y. Liao, C.-H. Tsai, C.-C. & Kwok, O.-M. (2024), "Using learning analytics with temporal modeling to uncover the interplay of before-class video viewing engagement, motivation, and performance in an active learning context", *Computers & Education* 212, 104975. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104975>
97. Xintong Du (2025), " Research on the Influencing Factors of GPA Based on Multiple Linear Regression", *Proceedings of the 2nd International Conference on Innovations in Applied Mathematics, Physics, and Astronomy (IAMPA 2025)*, ISBN: 978-989-758-774-0, pp. 369-373

98. Yang, G. & Liu, J. (2025), "Unpacking the relationship between achievement goals, grit and engagement among Chinese university students: Variable- and person-centered approaches", *System* 133, 103766. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103766>
99. Yoo, S. J. & Huang, W. D. (2013), "Engaging Online Adult Learners in Higher Education: Motivational Factors Impacted by Gender, Age, and Prior Experiences", *The Journal of Continuing Higher Education* 61(3), pp. 151–164. <https://doi.org/10.1080/07377363.2013.836823>
100. Zhang, X. Chen, Y. Li, B. Jiang, L. Lang, X. & Zeng, T. (2024), "The association between school educational atmosphere, learning engagement, and professional commitment of nursing students, and learning engagement as the mediator", *Nurse Education Today* 139, 106223. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106223>
101. Zhang, Y. & Zhang, X. (2024), "The impact of online interaction and information technology accessibility on academic engagement among international undergraduate students in Chinese universities: The mediating effect of learning interest", *Acta Psychologica* 249, 104478. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104478>
102. Zhang, Y. Zhang, X. & Meng, Z. (2024), "Effect of interactive immediacy on online learning satisfaction of international students in Chinese universities: The chain mediating role of learning interest and academic engagement", *Acta Psychologica* 244, 104202. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104202>

Website:

https://www.apu.edu/live_data/files/334/online_learning_standards.pdf Truy cập ngày 21/6/2025

<https://nsqol.org/wp-content/uploads/2019/09/National-Standards-for-Quality-Online-Courses-Catalog3-2019.09.01.pdf> Truy cập ngày 21/6/2025

<https://www.teqsa.gov.au/sites/default/files/2022-11/quality-assurance-online-learning-toolkit.pdf?v=1578526988> Truy cập ngày 21/6/2025

<https://www.vnu.edu.vn/ttsk/?C151/N26635/Phat-trien-thu-vien-so-dHQGHN:-Chuyen-doi-tu-thu-vien-so-thanh-trung-tam-tri-thuc-so.htm>. Truy cập ngày 21/6/2025

PHỤ LỤC



thuonglt Lê Thị Thương <thuonglt@vnu.edu.vn>

To ask your permission to utilize the Utrecht Work Engagement Scale

3 thư

thuonglt Lê Thị Thương <thuonglt@vnu.edu.vn>
Đến: w.schaufeli@uu.nl

lúc 21:22 19 tháng 1, 2024

Dear Professor Wilmar Schaufeli,

I hope this email finds you well. My name is Le Thi Thuong, Vietnamese, from Vietnam National University, Hanoi (VNU), and I am a PhD candidate in Sociology at VNU. I am writing to kindly ask your permission to utilize the Utrecht Work Engagement Scale in my PhD research project, which is titled "Students' learning motivation and engagement in the context of online education: A case study at Vietnam National University, Hanoi".

The Utrecht Work Engagement Scale would play an important role in my research findings. I assure you that all data collected will be used solely for academic and research purposes and will be handled with the utmost confidentiality and professionalism as my awareness.

I am committed to strictly adhering to the guidelines and instructions provided for the use of the scale, ensuring proper citation and acknowledgment of your intellectual property rights.

I understand your time is valuable, and I genuinely appreciate your consideration and response to my email. Should you require any additional information or clarification, please feel free to reach out to me. I am more than willing to provide any details necessary to facilitate this process.

Thank you very much for your attention to this matter. I look forward to your favorable response.

Warm regards,

Le Thi Thuong

--

Ms. Le Thi Thuong
Institute for Education Quality Assurance (INFEQA)
Vietnam National University, Hanoi
The 7th Floor, C1T Building, 144 Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi
Mobile: 0243 754 7625; 0977 037 785
Email: thuonglt@vnu.edu.vn, ms.thuangle@gmail.com
Website: infeqa.vnu.edu.vn

Schaufeli, W.B. (Wilmar) <w.schaufeli@uu.nl>
Đến: thuonglt Lê Thị Thương <thuonglt@vnu.edu.vn>

lúc 19:00 5 tháng 2, 2024

Dear Thuogit,

Thank you very much for your interest in my work.

You may use the UWES free of charge, but only for non-commercial, academic research. In case of commercial use, we should draft a contract.

Please visit my website (address below) from which the UWES can be downloaded, as well as all my publications on the subject.

Good luck with your research.

With kind regards,

Wilmar Schaufeli

Wilmar B. Schaufeli, PhD | Professor emeritus of Work and Organizational Psychology | *Social, Health & Organizational Psychology* | Utrecht University | P.O. Box 80.140, 3508 TC Utrecht, The Netherlands | Phone: (31) 6514 75784 | Site: www.wilmarschaufeli.nl | [citations](#)

Van: thuonglt Lê Thị Thương <thuonglt@vnu.edu.vn>

Datum: vrijdag, 19 januari 2024 om 16:22

Aan: Schaufeli, W.B. (Wilmar) <w.schaufeli@uu.nl>

Onderwerp: To ask your permission to utilize the Utrecht Work Engagement Scale

CAUTION: This email originated from outside of Utrecht University. Do not click links or open attachments unless you recognize the sender and know the content is safe.

[Ấn văn bản trích dẫn]

thuonglt Lê Thị Thương <thuonglt@vnu.edu.vn>
Đến: "Schaufeli, W.B. (Wilmar)" <w.schaufeli@uu.nl>

lúc 22:39 24 tháng 2, 2024

Dear Professor Wilmar Schaufeli,

I hope this message finds you well. It is my sincere apologies for the delayed response to your email. We have recently resumed work following the extended Tet holiday (Lunar New Year Holiday).

I want to express my heartfelt gratitude for granting me permission to utilize the UWES scale in my doctoral dissertation research, and for your kind wishes regarding my doctoral endeavors. I have visited the website you provided and successfully downloaded the UWES documents.

Furthermore, I want to assure you that should there be any future commercial applications of UWES, I will promptly reach out to you, as per your instructions.

Once again, thank you very much.

Best regards,
Le Thi Thuong

Vào Th 2, 5 thg 2, 2024 vào lúc 20:00 Schaufeli, W.B. (Wilmar) <w.schaufeli@uu.nl> đã viết:

[Ấn văn bản trích dẫn]

[Ấn văn bản trích dẫn]

PHIẾU KHẢO SÁT

Em thân mến,

Được sự cho phép của bộ phận quản lý khoá học, chúng tôi rất mong được đồng hành lắng nghe những chia sẻ của em trong quá trình học tập trực tuyến thông qua nghiên cứu về "Sự cam kết học tập của sinh viên trong đào tạo trực tuyến: Nghiên cứu trường hợp tại ĐHQGHN".

Để nghiên cứu triển khai hiệu quả, chúng tôi rất mong nhận được chia sẻ quan điểm, ý kiến của em về trải nghiệm học tập trực tuyến bằng cách trả lời bảng hỏi dưới đây. Em đừng bận tâm câu trả lời của mình đúng hay sai. Em chỉ cần chia sẻ những gì em nghĩ và cảm thấy. Ý kiến, quan điểm của cá nhân em rất quan trọng với chúng tôi. Mọi chia sẻ của em HOÀN TOÀN KHÔNG ẢNH HƯỞNG ĐẾN KẾT QUẢ HỌC TẬP của em, KHÔNG DÙNG ĐỂ ĐÁNH GIÁ CÁ NHÂN EM, và chỉ được sử dụng cho mục đích nghiên cứu.

Việc hoàn thành phiếu chia sẻ hết khoảng 15 đến 20 phút. Nếu em cảm thấy không thoải mái hoặc không muốn tiếp tục, em có thể dừng việc tham gia bất cứ lúc nào em muốn. Nếu em dừng tham gia trước khi hoàn thành phiếu, phiếu chia sẻ của em sẽ được hủy và việc này sẽ không có bất cứ ảnh hưởng nào tới em.

Nếu các em có bất cứ câu hỏi hoặc phản hồi nào về khảo sát hay việc học trực tuyến vừa qua, em đừng ngần ngại liên hệ tới email: thuonglt@vnu.edu.vn. Chúng tôi luôn sẵn sàng lắng nghe và chia sẻ cùng em.

Trân trọng cảm ơn và mong nhận được sự tham gia của em trong nghiên cứu này.

Phần I. Thông tin chung

1. Em hãy cho biết một số thông tin nhân khẩu - xã hội về bản thân của em nhé
 - 1.1 Giới tính: ☐ Nam ☐ Nữ ☐ Khác
 - 1.2 Năm học: ☐ Năm nhất ☐ Năm 2 ☐ Năm 3 ☐ Năm cuối
 - 1.3 Ngành học:.....
 - 1.4 Trường: ☐ Trường Đại học Khoa học Tự nhiên ☐ Trường Đại học KHXH&NV
☐ Trường Đại học Ngoại ngữ ☐ Trường Đại học Công nghệ ☐ Trường Đại học Kinh tế
☐ Trường Đại học Giáo dục ☐ Trường Đại học Việt Nhật ☐ Trường Đại học Y Dược
☐ Trường Đại học Luật ☐ Trường Quản trị và Kinh doanh ☐ Trường Quốc tế
☐ Trường KHLN&NT ☐ Khoa Quốc tế pháp ngữ
 - 1.5 Em đến từ khu vực nào: ☐ Nông thôn ☐ Đô thị ☐ Khác:.....
 - 1.6 Điểm TBC kỳ vừa rồi của em: ☐ Từ 3.60-4.0 ☐ Từ 3.20-3.59
☐ Từ 2.50-3.19 ☐ Từ 2.0-2.49 ☐ Từ 2.0-2.49
2. Học kỳ vừa rồi, em có học trực tuyến học phần “Nhà nước và pháp luật đại cương” không?
☐ Có ☐ Không

Phần II. Hãy nhớ về học phần Nhà nước và pháp luật đại cương/một học phần cụ thể em đã học ở kỳ vừa rồi và cho biết các mô tả dưới đây có đúng với trải nghiệm của em hay không. Cụ thể em đang nhớ về học phần nào? (ghi tên học phần).....

3. Dưới đây là các mô tả về **tổ chức hoạt động dạy-học (1-7, 11-13) và tính tương tác (8-10, 14-15)** của học phần. Em hãy đọc các mệnh đề dưới đây và cho biết có đúng với trải nghiệm của em không, trên thang điểm từ 0-4, với:

“0= hoàn toàn không đúng với cảm nhận/trải nghiệm của tôi”;

và “4= hoàn toàn đúng với cảm nhận/trải nghiệm của tôi”

1	Yêu cầu đầu ra của học phần này được giới thiệu từ buổi học đầu tiên của học phần	①	①	②	③	④
2	Nội dung bài giảng giúp tôi đạt được các yêu cầu đầu ra của học phần	①	①	②	③	④
3	Việc học tập của tôi được đánh giá theo các chuẩn đầu ra của học phần	①	①	②	③	④
4	Tôi thấy các hoạt động học tập của học phần được tổ chức sinh động, hấp dẫn	①	①	②	③	④
5	Cách thức tổ chức dạy học của học phần này giúp tôi dễ hiểu bài	①	①	②	③	④
6	Tôi thấy học liệu của học phần dễ tìm đọc	①	①	②	③	④
7	Tôi được cung cấp bài giảng để có thể xem lại dễ dàng	①	①	②	③	④
8	Tôi thường xuyên tương tác với giảng viên (hỏi bài, trao đổi về học tập,...)	①	①	②	③	④
9	Khi có khó khăn, thắc mắc liên quan đến học phần, tôi dễ dàng liên hệ với giảng viên	①	①	②	③	④
10	Tôi thường xuyên trao đổi với bạn cùng lớp về nội dung học tập	①	①	②	③	④
11	Các hoạt động học tập của học phần giúp tôi cảm nhận được năng lực và giá trị bản thân	①	①	②	③	④
12	Tôi thấy các công cụ hỗ trợ học tập cho học phần được trang bị đầy đủ	①	①	②	③	④
13	Tôi thấy việc kiểm tra, đánh giá được thực hiện công bằng, khách quan	①	①	②	③	④
14	Tôi nhận được phản hồi về vấn đề của tôi trong học phần một cách nhanh chóng	①	①	②	③	④
15	Tôi được hỗ trợ kịp thời các vấn đề của tôi trong học phần	①	①	②	③	④

4. Dưới đây là các mô tả về **mức độ gắn kết học tập**. Em hãy đọc các mệnh đề dưới đây và cho biết có đúng với trải nghiệm của em không, trên thang điểm từ 0-4, với:

“0= hoàn toàn không đúng với cảm nhận/trải nghiệm của tôi”;

và “4= hoàn toàn đúng với cảm nhận/trải nghiệm của tôi”

1	Khi tôi làm các công việc của mình với tư cách một sinh viên, tôi cảm thấy bùng bùng năng lượng	①	①	②	③	④
2	Tôi cảm nhận được năng lực của mình khi tôi học	①	①	②	③	④
3	Tôi nhiệt thành với việc học của mình	①	①	②	③	④
4	Việc học truyền cảm hứng cho tôi	①	①	②	③	④
5	Khi tôi thức giấc vào buổi sáng, tôi cảm thấy muốn được tham gia vào lớp học	①	①	②	③	④
6	Tôi cảm thấy hài lòng khi mình học với cường độ cao	①	①	②	③	④
7	Tôi tự hào về việc học của mình	①	①	②	③	④
8	Tôi say mê việc học của mình	①	①	②	③	④
9	Tôi cảm thấy mình được cuốn hút trong quá trình học tập	①	①	②	③	④

5. Dưới đây là các mô tả về **động lực học tập**. Em hãy đọc các mệnh đề dưới đây và cho biết có đúng với trải nghiệm của em không, trên thang điểm từ 0-4, với:

“0= hoàn toàn không đúng với cảm nhận/trải nghiệm của tôi”;

và “4= hoàn toàn đúng với cảm nhận/trải nghiệm của tôi”

1.	Tôi thích học những bài học có tính thách thức vì qua đó tôi có thể học thêm được những điều mới	①	②	③	④
2.	Tôi thích những bài học khơi dậy sự tò mò của tôi, kể cả khi các bài đó khó học	①	②	③	④
3.	Điều khiến tôi cảm thấy thỏa mãn nhất ở việc học là việc cố gắng hiểu các nội dung một cách thấu đáo nhất có thể	①	②	③	④
4.	Khi có cơ hội, tôi sẽ chọn các chủ đề bài tập giúp tôi học được điều gì đó, kể cả khi điều đó không đảm bảo tôi sẽ có điểm tốt	①	②	③	④
5.	Đạt điểm cao sau mỗi học phần là điều thỏa mãn nhất đối với tôi hiện nay	①	②	③	④
6.	Điều quan trọng nhất với tôi bây giờ là nâng cao điểm trung bình chung học tập, vì vậy mỗi quan tâm chính của tôi trong lớp là đạt điểm tốt	①	②	③	④
7.	Nếu có thể, tôi muốn có điểm tốt hơn đa số các bạn trong lớp	①	②	③	④
8.	Tôi muốn học tốt vì việc chứng minh năng lực của tôi cho gia đình, bạn bè, nhà tuyển dụng và những người khác là quan trọng với tôi	①	②	③	④

6. Trong học phần vừa qua, em có các hành động sau không? Em hãy cho biết mức độ thường xuyên có các hành động đó trên thang điểm như sau:

0= Hiếm khi/gần như không bao giờ 2= Thường xuyên, nhưng chỉ môn này vì tôi không thích

1= Thỉnh thoảng

3= Rất thường xuyên, ở hầu hết các môn

1	Nói chuyện riêng với bạn bè trong giờ học (Trực tiếp/quá điện thoại/nhắn tin qua Zalo, Messenger,...)	①	②	③
2	Làm việc riêng trong giờ học (làm bài tập môn khác, chơi game, làm thêm...)	①	②	③
3	Xao nhãng trong giờ học (không làm việc riêng nhưng không tập trung học)	①	②	③
4	Bùng tiết học (nghỉ một hoặc vài tiết học không có lý do chính đáng)	①	②	③
5	Bùng cả buổi học (nghỉ học không có lý do chính đáng)	①	②	③
6	Vào lớp muộn	①	②	③
7	Nhờ bạn điểm danh hộ	①	②	③
8	Sử dụng các cách không hợp lệ miễn là để qua môn, hoặc để có mức điểm mong muốn	①	②	③
9	Sao chép sách vở hoặc bài của người khác vào bài/tiểu luận của mình mà không trích nguồn	①	②	③

Phần III. Một số vấn đề khác của em ở trường đại học

7. Dưới đây là các mô tả về **định hướng học tập**. Em đọc các mệnh đề dưới đây và cho biết có đúng với trải nghiệm của em không, trên thang điểm từ 0-4, với:

“0= hoàn toàn không đúng với cảm nhận/trải nghiệm của tôi”;

và “4= hoàn toàn đúng với cảm nhận/trải nghiệm của tôi”

1.	Tôi nghĩ rằng có bằng đại học giúp tôi có vị thế cao hơn trong xã hội	①	②	③	④
2.	Tôi nghĩ rằng thị trường lao động hiện nay cần nhiều người có bằng ĐH chuyên ngành của tôi	①	②	③	④
3.	Tôi có sẵn cơ hội làm công việc phù hợp với chuyên ngành đào tạo của tôi sau tốt nghiệp	①	②	③	④
4.	Tôi yêu thích ngành học nên theo học	①	②	③	④
5.	Tôi quyết tâm làm việc đúng chuyên ngành sau tốt nghiệp	①	②	③	④
6.	Gia đình tôi ủng hộ tôi học ngành này	①	②	③	④
7.	Tôi có áp lực khá lớn trở thành trụ cột kinh tế gia đình nên tôi cần học tập	①	②	③	④

8. Em thích học trực tiếp hay trực tuyến?

- ☐ Trực tiếp ☐ Trực tuyến ☐ Cả hai như nhau

Nếu thích học trực tiếp hơn thì điều gì khiến em thích hơn? (Có thể chọn nhiều lý do)

- ☐ Tôi thích tương tác thực với giảng viên/bạn cùng lớp
☐ Các vấn đề được trao đổi và xử lý nhanh
☐ Tôi thích gặp gỡ, kết bạn trực tiếp
☐ Học trực tiếp có nhiều cơ hội thực hành hơn
☐ Tôi tập trung trong giờ học hơn
☐ Tôi thấy mình có trách nhiệm trong các nhiệm vụ học tập hơn
☐ Tôi thích kiểu giao tiếp bao gồm các tín hiệu phi ngôn ngữ (cử chỉ, điệu bộ, tông giọng nói,...)
☐ Có nhiều hoạt động ngoại khoá
☐ Khác: (Ghi rõ).....

9. Gia đình hỗ trợ kinh tế cho em khi em học đại học:

- ☐ Toàn phần ☐ Một phần ☐ Gần như không hỗ trợ được, em phải tự lập

10. Học kỳ vừa rồi em có đi làm thêm không? ☐ Không ☐ Có. Nếu có, trung bình mỗi tuần em làm thêm bao nhiêu tiếng?..... tiếng

Một lần nữa, cảm ơn em đã chia sẻ ý kiến!

Một số kết quả chạy dữ liệu bằng phần mềm SPSS

Regression

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Tính tương tác -Mean, Định hướng học tập - Mean, Động lực nơi tại ^b		Enter

a. Dependent Variable:
Cam kết học tập - Mean

b. All requested
variables entered.

Model Sum mary^b

Model	R	R Squ are	Adj uste d R Squ are	Std. Error of the Estim ate	Cha nge Stati stics R Squ are Cha nge	F Chan ge	df1	df2	Sig. F Change	Durbin- Watson
1	.87 0 ^a	0.7 57	0.75 5	0.462 23	0.75 7	546.3 78	3	527	0.000	1.955

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	350.219	3	116.740	546.378	.000 ^b
	Residual	112.599	527	0.214		
	Total	462.818	530			

a. Dependent Variable: Cam ket hoc tap - Mean

b. Predictors: (Constant), Tinh tuong tac -Mean, Dinh huong hoc tap - Mean, Dong luc noi tai

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients	Std. Error	Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	Erro r	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	-0.373	0.080		-4.674	0.000		
	Dong luc noi tai	0.475	0.034	0.442	13.958	0.000	0.460	2.176

Dinh huong hoc tap - Mean	0.253	0.03 4	0.222	7.43 1	0.00 0	0.517	1.93 6
Tinh tuong tac - Mean	0.340	0.03 5	0.317	9.79 7	0.00 0	0.441	2.27 0

a.
Dependent
Variable:
Cam ket hoc
tap - Mean

Collinearity Diagnostics^a

Model		Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions (Constant)	Dong luc noi tai	Dinh huong hoc tap - Mean	Tinh tuong tac - Mean
1	1	3.897	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00
	2	0.049	8.961	0.96	0.09	0.02	0.09
	3	0.030	11.425	0.03	0.31	0.93	0.06
	4	0.025	12.531	0.00	0.60	0.04	0.85

a. Dependent
Variable: Cam ket
hoc tap - Mean

Residuals Statistics^a

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	N
Predicted Value	-0.3726	3.9032	2.7066	0.81289	531
Residual	-2.07263	1.70483	0.00000	0.46092	531

Std. Predicted Value	-3.788	1.472	0.000	1.000	531
Std. Residual	-4.484	3.688	0.000	0.997	531

a. Dependent
Variable: Cam
ket hoc tap -
Mean

MỘT SỐ BẢNG DỮ LIỆU
VỀ CÁC THANG ĐO ĐƯỢC SỬ DỤNG TRONG LUẬN ÁN

1. Thang đo động lực học tập của sinh viên

Bảng 1: Ma trận xoay nhân tố của thang đo động lực học tập

TT	Biến quan sát	Động lực bên ngoài (EM)	Động lực bên trong (IM)
1	Điều quan trọng nhất với tôi bây giờ là nâng cao điểm trung bình chung học tập, vì vậy mỗi quan tâm chính của tôi trong lớp là đạt điểm tốt	0,857	-
2	Tôi muốn học tốt vì việc chứng minh năng lực của tôi cho gia đình, bạn bè, nhà tuyển dụng và những người khác là quan trọng với tôi	0,847	-
3	Nếu có thể, tôi muốn có điểm tốt hơn đa số các bạn trong lớp	0,844	-
4	Đạt điểm cao sau mỗi học phần là điều thỏa mãn nhất đối với tôi hiện nay	0,839	-
5	Tôi thích những bài học khơi dậy sự tò mò của tôi, kể cả khi các bài đó khó học	-	0,857
6	Tôi thích học những bài học có tính thách thức vì qua đó tôi có thể học thêm được những điều mới	-	0,852
7	Khi có cơ hội, tôi sẽ chọn các chủ đề bài tập giúp tôi học được điều gì đó, kể cả khi điều đó không đảm bảo tôi sẽ có điểm tốt	-	0,848
8	Điều khiến tôi cảm thấy thỏa mãn nhất ở việc học là việc cố gắng hiểu các nội dung một cách thấu đáo nhất có thể	0,469	0,749

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Bảng Error! No text of specified style in document.: Độ tin cậy của các thang đo động lực học tập bên trong và bên ngoài sau khi phân tích nhân tố

TT	Biến quan sát	Hệ số Cronbach's Alpha
I	Nhân tố 1 – Động lực bên ngoài	0,918
1	Tôi muốn học tốt vì việc chứng minh năng lực của tôi cho gia đình, bạn bè, nhà tuyển dụng và những người khác là quan trọng với tôi	0,899
2	Đạt điểm cao sau mỗi học phần là điều thỏa mãn nhất đối với tôi hiện nay	0,894
3	Nếu có thể, tôi muốn có điểm tốt hơn đa số các bạn trong lớp	0,892
4	Điều quan trọng nhất với tôi bây giờ là nâng cao điểm trung bình chung học tập, vì vậy mỗi quan tâm chính của tôi trong lớp là đạt điểm tốt	0,889
II	Nhân tố 2 – Động lực bên trong	0,907
5	Khi có cơ hội, tôi sẽ chọn các chủ đề bài tập giúp tôi học được điều gì đó, kể cả khi điều đó không đảm bảo tôi sẽ có điểm tốt	0,887
6	Điều khiến tôi cảm thấy thỏa mãn nhất ở việc học là việc cố gắng hiểu các nội dung một cách thấu đáo nhất có thể	0,882
7	Tôi thích học những bài học có tính thách thức vì qua đó tôi có thể học thêm được những điều mới	0,878
8	Tôi thích những bài học khơi dậy sự tò mò của tôi, kể cả khi các bài đó khó học	0,870

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

2. Thang đo định hướng học tập của sinh viên

Bảng 3: Kết quả phân tích nhân tố khám phá cho thang đo định hướng học tập ngành học của sinh viên

STT	Biến quan sát	Hệ số tải (Loading factor)
1	Tôi quyết tâm làm việc đúng chuyên ngành sau tốt nghiệp	0,850
2	Tôi nghĩ rằng thị trường lao động hiện nay cần nhiều người có bằng ĐH chuyên ngành của tôi	0,805
3	Tôi yêu thích ngành học nên theo học	0,800
4	Tôi có sẵn cơ hội làm công việc phù hợp với chuyên ngành đào tạo của tôi sau tốt nghiệp	0,763
5	Gia đình tôi ủng hộ tôi học ngành này	0,749
6	Tôi có áp lực khá lớn trở thành trụ cột kinh tế gia đình nên tôi cần học tập	0,668
7	Tôi nghĩ rằng có bằng đại học giúp tôi có vị thế cao hơn trong xã hội	0,663

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

3. Thang đo thiết kế dạy học trong học phần

Bảng 4: Độ tin cậy của thang đo thiết kế dạy học

STT	Biến quan sát	Hệ số Cronbach's Alpha
1	Yêu cầu đầu ra của học phần này được giới thiệu từ buổi học đầu tiên của học phần	0,897
2	Nội dung bài giảng giúp tôi đạt được các yêu cầu đầu ra của học phần	0,870
3	Việc học tập của tôi được đánh giá theo các chuẩn đầu ra của học phần	0,868

STT	Biến quan sát	Hệ số Cronbach's Alpha
4	Tôi thấy các hoạt động học tập của học phần được tổ chức sinh động, hấp dẫn	0,885
5	Cách thức tổ chức dạy học của học phần này giúp tôi dễ hiểu bài	0,882

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Bảng 5: Kết quả phân tích nhân tố khám phá cho thang đo thiết kế dạy học trong học phần

STT	Biến quan sát	Hệ số tải (Loading factor)
1	Yêu cầu đầu ra của học phần này được giới thiệu từ buổi học đầu tiên của học phần	0,896
2	Nội dung bài giảng giúp tôi đạt được các yêu cầu đầu ra của học phần	0,889
3	Việc học tập của tôi được đánh giá theo các chuẩn đầu ra của học phần	0,836
4	Tôi thấy các hoạt động học tập của học phần được tổ chức sinh động, hấp dẫn	0,831
5	Cách thức tổ chức dạy học của học phần này giúp tôi dễ hiểu bài	0,794

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

4. Thang đo hỗ trợ học tập trong học phần

Bảng 6: Độ tin cậy của thang đo hỗ trợ học tập trong học phần

STT	Biến quan sát	Hệ số Cronbach's Alpha
1	Tôi thấy học liệu của học phần dễ tìm đọc	0,833
2	Tôi được cung cấp bài giảng để có thể xem lại dễ dàng	0,857
3	Các hoạt động học tập của học phần giúp tôi cảm nhận được năng lực và giá trị bản thân	0,839
4	Tôi thấy các công cụ hỗ trợ học tập cho học phần được trang bị đầy đủ	0,830
5	Tôi thấy việc kiểm tra, đánh giá được thực hiện công bằng, khách quan	0,854

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Bảng 7: Kết quả phân tích nhân tố khám phá cho thang đo hỗ trợ học tập trong học phần

STT	Biến quan sát	Hệ số tải (Loading factor)
1	Tôi thấy học liệu của học phần dễ tìm đọc	0,851
2	Tôi được cung cấp bài giảng để có thể xem lại dễ dàng	0,842
3	Các hoạt động học tập của học phần giúp tôi cảm nhận được năng lực và giá trị bản thân	0,823
4	Tôi thấy các công cụ hỗ trợ học tập cho học phần được trang bị đầy đủ	0,775
5	Tôi thấy việc kiểm tra, đánh giá được thực hiện công bằng, khách quan	0,766

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

5. Thang đo đánh giá tính tương tác trong học phần

Bảng 8: Độ tin cậy của thang đo tính tương tác trong học phần

STT	Biến quan sát	Hệ số Cronbach's Alpha
1	Tôi thường xuyên tương tác với giảng viên (hỏi bài, trao đổi về học tập,...)	0,871
2	Khi có khó khăn, thắc mắc liên quan đến học phần, tôi dễ dàng liên hệ với giảng viên	0,860
3	Tôi thường xuyên trao đổi với bạn cùng lớp về nội dung học tập	0,877
4	Tôi nhận được phản hồi về vấn đề của tôi trong học phần một cách nhanh chóng	0,42
5	Tôi được hỗ trợ kịp thời các vấn đề của tôi trong học phần	0,851

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Bảng 9: Kết quả phân tích nhân tố khám phá cho thang đo tính tương tác trong học phần

STT	Biến quan sát	Hệ số tải (Loading factor)
1	Tôi thường xuyên tương tác với giảng viên (hỏi bài, trao đổi về học tập,...)	0,894
2	Khi có khó khăn, thắc mắc liên quan đến học phần, tôi dễ dàng liên hệ với giảng viên	0,871
3	Tôi thường xuyên trao đổi với bạn cùng lớp về nội dung học tập	0,837
4	Tôi nhận được phản hồi về vấn đề của tôi trong học phần một cách nhanh chóng	0,791
5	Tôi được hỗ trợ kịp thời các vấn đề của tôi trong học phần	0,759

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

6. Thang đo hành vi lệch chuẩn trong học tập của sinh viên

Bảng 10: Độ tin cậy của thang đo hành vi lệch chuẩn học tập trong học phần

STT	Biến quan sát	Hệ số Cronbach's Alpha
1	Nói chuyện riêng với bạn bè trong giờ học (Trực tiếp/quá điện thoại/nhắn tin qua Zalo, Messenger,...)	0,952
2	Làm việc riêng trong giờ học (làm bài tập môn khác, chơi game, làm thêm...)	0,947
3	Xao nhãng trong giờ học (không làm việc riêng nhưng không tập trung học)	0,948
4	Bùng tiết học (nghỉ một hoặc vài tiết học không có lý do chính đáng)	0,943
5	Bùng cả buổi học (nghỉ học không có lý do chính đáng)	0,941
6	Vào lớp muộn	0,945
7	Nhờ bạn điểm danh hộ	0,942
8	Sử dụng các cách không hợp lệ miễn là để qua môn, hoặc để có mức điểm mong muốn	0,942
9	Sao chép sách vở hoặc bài của người khác vào bài/tiểu luận của mình mà không trích nguồn	0,943

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

Bảng 11: Kết quả phân tích nhân tố khám phá cho thang đo hành vi lệch chuẩn học tập trong học phần

STT	Biến quan sát	Hệ số tải (Loading factor)
1	Nói chuyện riêng với bạn bè trong giờ học (Trực tiếp/quá điện thoại/nhắn tin qua Zalo, Messenger,...)	0,913
2	Làm việc riêng trong giờ học (làm bài tập môn khác, chơi	0,902

STT	Biến quan sát	Hệ số tải (Loading factor)
	game, làm thêm...)	
3	Xao nhãng trong giờ học (không làm việc riêng nhưng không tập trung học)	0,898
4	Bùng tiết học (nghi một hoặc vài tiết học không có lý do chính đáng)	0,891
5	Bùng cả buổi học (ngỉ học không có lý do chính đáng)	0,881
6	Vào lớp muộn	0,844
7	Nhờ bạn điểm danh hộ	0,798
8	Sử dụng các cách không hợp lệ miễn là để qua môn, hoặc để có mức điểm mong muốn	0,788
9	Sao chép sách vở hoặc bài của người khác vào bài/tiểu luận của mình mà không trích nguồn	0,712

Nguồn: Kết quả khảo sát của Luận án, 2024

PHIẾU PHÒNG VẤN SÂU SINH VIÊN

Thời gian pv:

Địa điểm pv:

Thông tin sinh viên: Giới tính:....; Tuổi:....; Đã học trực tuyến: ...

Buổi phỏng vấn sâu nhằm mục đích tìm hiểu về những biểu hiện cam kết học tập của sinh viên học tập trực tuyến, so sánh giữa học tập trực tuyến và trực tiếp, cũng như khám phá những yếu tố dự báo cam kết học tập của sinh viên. Cụ thể nội dung chính được trao đổi như sau:

1. Tuyên bố về mục đích nghiên cứu và bảo mật thông tin người trả lời
2. Câu hỏi nhằm khám phá biểu hiện sự cam kết học tập của sinh viên
 - Em còn nhớ lần đầu tiên học online không? Khi đó cảm giác ra sao?
 - Đối với em, học tập có ý nghĩa gì? Việc học truyền cảm hứng cho em không?
 - Khi không có hứng thú với việc học thì em thường làm thế nào?
3. Câu hỏi nhằm so sánh giữa hình thức học tập trực tuyến và trực tiếp
 - Em thấy học trực tiếp và trực tuyến khác nhau thế nào?
 - Em thích học ở hình thức nào hơn? Điều gì khiến em thích học ở hình thức học tập đó hơn?
4. Câu hỏi nhằm khám phá những yếu tố dự báo cam kết học tập của sinh viên
 - Em thấy các hoạt động dạy và học của học phần được tổ chức như thế nào?
 - Khi có khó khăn, thắc mắc liên quan đến học phần em thường giải quyết ra sao?
 - Sự hỗ trợ học tập cho học phần này như thế nào?
 - Em học tập vì những định hướng mục tiêu gì?
 - Em được gia đình hỗ trợ chi phí học đại học không? Em có đi làm thêm không?

DANH SÁCH SINH VIÊN THAM GIA PHÒNG VẤN SÂU (N=11)

TT	Mã PVS	SV năm thứ	Giới tính
1	H.M	SV năm thứ nhất	Nữ
2	M.H	SV năm thứ nhất	Nữ
3	T.D	SV năm thứ hai	Nam
4	X.L	SV năm thứ hai	Nam
5	M.P	SV năm thứ nhất	Nữ
6	H.A	SV năm thứ nhất	Nam
7	L.H	SV năm thứ nhất	Nữ
8	T.A	SV năm thứ nhất	Nữ
9	H.P	SV năm thứ nhất	Nữ
10	T.V	SV năm thứ hai	Nam
11	A.T	SV năm thứ nhất	Nam