

# 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

STUDENT ENGAGEMENT IN ONLINE COURSES BASED ON THE THREE-COMPONENT MODEL:  
A STUDY AT CAN THO UNIVERSITY

Lữ Quốc Vinh<sup>1</sup>,  
Nguyễn Ngọc Chi Lan<sup>2,+</sup>,  
Nguyễn Ngọc Phương Thảo<sup>1</sup>,  
Nguyễn Minh Thư<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Đại học Cần Thơ; <sup>2</sup>Trường Đại học Y Dược Cần Thơ  
*+Tác giả liên hệ • Email: nnclan@ctump.edu.vn*

## Article history

Received: 15/3/2026

Accepted: 28/4/2026

Published: 20/6/2026

## Keywords

Student engagement, online learning, behavioral engagement, cognitive engagement, emotional engagement

## ABSTRACT

In the context of digital transformation in higher education, online learning has been increasingly implemented, creating new demands for students' levels of engagement and learning experiences. This study adopts a descriptive quantitative design to examine learning engagement of 375 full-time undergraduate students enrolled in online courses at Can Tho University, based on the three-component model of behavioral, cognitive, and emotional engagement proposed by Fredricks et al. (2004). Data were collected using a five-point Likert-scale questionnaire and analyzed through descriptive statistics with SPSS 20 software. The results indicate that the overall level of student engagement was high ( $M = 3.57/5$ ), with behavioral and cognitive engagement being more prominent than emotional engagement, particularly in aspects related to students' sense of connectedness and comfort in online learning. These findings not only provide practical evidence for improving course design, enhancing interactive activities, and supporting learners, but also contribute to the body of empirical evidence corroborating the three-component model in the context of higher education in Vietnam.

## 1. Mở đầu

Chuyển đổi số trong giáo dục đại học đã trở thành một định hướng chiến lược ở Việt Nam, được khẳng định trong Nghị quyết Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII của Đảng ( Văn phòng Trung ương Đảng, 2021) và được cụ thể hóa bằng Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án “Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong GD-ĐT giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030”. Trong đó, việc mở rộng triển khai đào tạo trực tuyến tại các cơ sở giáo dục đại học được xem là một giải pháp trọng tâm nhằm nâng cao chất lượng, tính linh hoạt và khả năng thích ứng của hoạt động đào tạo (Thủ tướng Chính phủ, 2022). Triển khai các chủ trương này, Đại học Cần Thơ (2021, 2022) đã ban hành nhiều văn bản nhằm thúc đẩy chuyển đổi số trong hoạt động dạy - học, tiêu biểu là Chương trình hành động giai đoạn 2021-2025 (Quyết định số 2077/QĐ-ĐHCT ngày 01/7/2021) và quy định đào tạo trực tuyến (Quyết định số 25/QĐ-ĐHCT ngày 10/01/2022), qua đó tạo tiền đề cho việc mở rộng quy mô và đa dạng hóa hình thức tổ chức các học phần trực tuyến.

Tuy nhiên, các nghiên cứu quốc tế cho thấy 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 chặt với mức độ tham gia học tập của sinh viên (SV). Trong môi trường trực tuyến, khi sự tương tác trực tiếp giữa giảng viên (GgV) và SV bị hạn chế, sự tham gia học tập được xem là yếu tố then chốt, có mối liên hệ chặt chẽ với chất lượng trải nghiệm học tập và kết quả học tập (Fredricks và cộng sự, 2004; Kahu, 2013; Dixon, 2015). Bên cạnh đó, các nghiên cứu gần đây nhấn mạnh vai trò của phân tích học tập (learning analytics) trong việc theo dõi và hỗ trợ sự tham gia học tập của người học trong môi trường trực tuyến (Ifenthaler và Yau, 2020). Trong các cách tiếp cận về sự tham gia học tập, mô hình ba thành tố của Fredricks và cộng sự (2004) được sử dụng phổ biến nhờ khả năng phản ánh đồng thời các khía cạnh hành vi, nhận thức và cảm xúc của người học, qua đó cho phép đánh giá sự tham gia học tập một cách toàn diện (Kahu, 2013; Dixon, 2015). Trong bối cảnh hậu Covid-19, các nghiên cứu tiếp tục nhấn mạnh yêu cầu thích ứng của người học với môi trường số, đặc biệt ở năng lực tự chủ và tương tác, qua đó khẳng định vai trò trung tâm của sự tham gia học tập đối với hiệu quả học tập

(Chung và cộng sự, 2020). Ở Việt Nam, học tập trực tuyến trong giáo dục đại học đã được nghiên cứu dưới nhiều góc độ khác nhau, chủ yếu tập trung vào mức độ sẵn sàng và sự hài lòng của SV (Nguyễn Nam Phương và Nguyễn Văn Tú, 2023; Trần Nhật Minh, 2022). Trong khi đó, các nghiên cứu khảo sát thực trạng sự tham gia học tập của SV trong môi trường học tập trực tuyến, tiếp cận như một cấu trúc nghiên cứu độc lập và theo hướng mô tả nhằm cung cấp bằng chứng phục vụ cải tiến hoạt động dạy - học, vẫn còn hạn chế. Trong bối cảnh triển khai đào tạo trực tuyến tại Đại học Cần Thơ, một số biểu hiện cho thấy sự tham gia học tập của SV chưa thật sự ổn định và có sự khác biệt giữa các lớp và các học phần; hiện tượng tham gia theo hướng “hoàn thành yêu cầu” hơn là chủ động tương tác cũng đã được ghi nhận trong một số nghiên cứu về học tập trực tuyến (Dixson, 2015; Bond và cộng sự, 2020). Những ghi nhận này cho thấy nhu cầu cần có các dữ liệu khảo sát trực tiếp, có hệ thống nhằm mô tả rõ hơn mức độ tham gia học tập của SV trong môi trường học tập trực tuyến tại Đại học Cần Thơ. Theo đó, nghiên cứu này cung cấp dữ liệu thực chứng về mức độ tham gia học tập của SV trong môi trường học tập trực tuyến tại một đại học đa lĩnh vực tại vùng Đồng bằng sông Cửu Long - một bối cảnh còn ít được khảo sát trong các nghiên cứu trước đây tại Việt Nam.

Từ thực tiễn và khoảng trống nghiên cứu nêu trên, bài báo này được thực hiện nhằm khảo sát mức độ tham gia học tập của SV trong các học phần trực tuyến tại Đại học Cần Thơ và phân tích sự khác biệt về mức độ tham gia theo các thành tố (tham gia hành vi, tham gia nhận thức, tham gia cảm xúc) và theo khối lớp. Nghiên cứu tập trung trả lời hai câu hỏi: (1) Mức độ tham gia học tập của SV trong các học phần trực tuyến tại Đại học Cần Thơ đạt ở mức nào? (2) Có sự khác biệt về mức độ tham gia học tập giữa các thành tố và giữa các nhóm SV theo khối lớp hay không? Trên cơ sở lý luận, nghiên cứu định hướng tiếp cận sự tham gia học tập như một cấu trúc đa chiều, trong đó xem xét sự phân bố giữa các thành tố và giữa các nhóm SV theo khối lớp. Kết quả nghiên cứu dự kiến cung cấp bằng chứng thực tiễn phục vụ cải tiến thiết kế học phần, tổ chức hoạt động dạy - học và hỗ trợ SV, qua đó góp phần nâng cao chất lượng đào tạo trực tuyến tại Đại học Cần Thơ.

## 2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng thiết kế định lượng mô tả nhằm khảo sát mức độ tham gia học tập của SV trong các học phần trực tuyến, với dữ liệu được thu thập bằng bảng hỏi và phân tích bằng các thống kê mô tả. Cụ thể, từ ngày 06/10/2025 đến ngày 20/10/2025, nhóm tác giả tiến hành một cuộc khảo sát (bảo đảm tính tự nguyện và ẩn danh của người tham gia) bằng phiếu thăm dò nhằm thu thập dữ liệu sơ cấp về thực trạng sự tham gia học tập của SV trong các học phần trực tuyến tại Đại học Cần Thơ. Phiếu khảo sát được phát trực tiếp bằng bản giấy cho SV thông qua kênh cố vấn học tập trong các buổi học trực tiếp của học phần (chiếm khoảng 30 - 50% thời lượng theo đề cương), nhằm bảo đảm tỉ lệ thu hồi cao và độ tin cậy của dữ liệu. Công cụ khảo sát được xây dựng và điều chỉnh dựa trên mô hình ba thành tố của Fredricks và cộng sự (2004), bao gồm tham gia hành vi, tham gia cảm xúc và tham gia nhận thức, với 18 biến quan sát (mỗi thành tố gồm 6 biến). Phiếu hỏi được thiết kế dưới dạng các câu hỏi đóng, sử dụng thang đo Likert 5 mức độ, từ (1) *Hoàn toàn không đồng ý* đến (5) *Hoàn toàn đồng ý*. Dữ liệu được xử lý bằng phần mềm SPSS 20, sử dụng các thống kê mô tả gồm điểm trung bình (ĐTB), độ lệch chuẩn (ĐLC) và thứ hạng (TH), để phản ánh mức độ tham gia học tập của SV và so sánh giữa các nhóm theo khối lớp. Giá trị khoảng cách được tính theo công thức (Maximum-Minimum)/n = (5-1)/5 = 0,8. Trên cơ sở giá trị khoảng cách, ý nghĩa các mức ĐTB được quy ước như sau:

Khoảng giá trị	1,00 - 1,80	1,81 - 2,60	2,61 - 3,40	3,41 - 4,20	4,21 - 5,00
Ý nghĩa	Rất thấp	Thấp	Trung bình	Cao	Rất cao

Sau khi thu thập dữ liệu và trước khi tiến hành các phân tích kết quả nghiên cứu, độ tin cậy của thang đo được kiểm định bằng hệ số Cronbach's Alpha. Do thang đo được kế thừa từ mô hình đã được kiểm định rộng rãi trong các nghiên cứu trước (Fredricks và cộng sự, 2004; Dixson, 2015), nghiên cứu này tập trung kiểm định độ tin cậy và giá trị nội dung của thang đo thay vì phân tích nhân tố khám phá. Kết quả cho thấy các thang đo đều đạt yêu cầu về độ nhất quán nội tại, trong đó thang đo tham gia hành vi có hệ số  $\alpha = 0,81$ ; tham gia cảm xúc  $\alpha = 0,84$ ; tham gia nhận thức  $\alpha = 0,79$ ; và toàn bộ thang đo đạt  $\alpha = 0,86$ . Theo ngưỡng khuyến nghị của Nunnally và Bernstein (1994) và Hair và cộng sự (2010), các hệ số này đều đạt mức chấp nhận tốt, cho phép sử dụng thang đo trong các phân tích tiếp theo.

Khách thể khảo sát gồm 375 SV đại học hệ chính quy, được lựa chọn theo phương pháp lấy mẫu phân tầng dựa trên lĩnh vực đào tạo, trong đó SV được chọn theo hình thức thuận tiện trong từng tầng, có thể tiềm ẩn sai lệch chọn mẫu ở một mức độ nhất định. Cơ cấu mẫu bao gồm SV thuộc bốn lĩnh vực chuyên môn: Khoa học tự nhiên (17,87%; 67 SV), Khoa học kỹ thuật và công nghệ (25,33%; 95 SV), Khoa học ngôn ngữ (30,40%; 114 SV) và Khoa học xã hội và nhân văn (26,40%; 99 SV). Về giới tính, mẫu khảo sát tương đối cân bằng với 193 SV nam (51,47%) và 182 SV nữ (48,53%). Xét theo khóa học, SV thuộc bốn khóa được phân bố tương đối cân đối, với tỉ lệ dao động từ

24,00% đến 26,13%, gồm 98 SV năm thứ 1 (26,13%), 92 SV năm thứ 2 (24,53%), 90 SV năm thứ 3 (24,00%) và 95 SV năm thứ 4 (25,33%), phản ánh đa dạng trải nghiệm học tập của SV trong môi trường học tập trực tuyến tại Đại học Cần Thơ.

### 3. Kết quả nghiên cứu

#### 3.1. Cơ sở lý luận về sự tham gia học tập trong môi trường trực tuyến

##### 3.1.1. Khái niệm “học tập trực tuyến” trong giáo dục đại học

Trong nghiên cứu giáo dục đại học, học tập trực tuyến (online learning) được xem là một hình thức tổ chức dạy - học có cấu trúc trong môi trường số, trong đó các hoạt động giảng dạy, học tập, tương tác và đánh giá được triển khai chủ yếu thông qua các nền tảng công nghệ và hệ thống quản lý học tập, gắn với thiết kế sư phạm có chủ đích (Means và cộng sự, 2014). Khác với cách tiếp cận xem học tập trực tuyến chỉ là sự số hóa lớp học truyền thống, nhiều nghiên cứu nhấn mạnh vai trò chủ động của người học và sự tái cấu trúc các hoạt động học tập trong môi trường trực tuyến (Anderson, 2008). Các tổng quan nghiên cứu giai đoạn hậu đại dịch Covid-19 cho thấy học tập trực tuyến ngày càng được nhìn nhận như một hình thức đào tạo chính thức trong giáo dục đại học, trong đó chất lượng học tập phụ thuộc nhiều vào cách thức tổ chức trải nghiệm học tập và mức độ tham gia tích cực của SV hơn là chỉ dựa vào hạ tầng công nghệ (Bond và cộng sự, 2020). Đồng thời, học tập trực tuyến đặt ra những yêu cầu cao hơn đối với SV, đặc biệt liên quan đến năng lực tự điều chỉnh và sự tham gia chủ động vào các hoạt động học tập (Broadbent và Poon, 2015). Trên cơ sở các tiếp cận lý luận nêu trên, trong nghiên cứu này, học tập trực tuyến được hiểu là một hình thức tổ chức học tập có cấu trúc trong môi trường số, được thiết kế có chủ đích về mặt sư phạm, trong đó SV tham gia các hoạt động học tập, tương tác và đánh giá trên nền tảng trực tuyến, dưới sự định hướng và hỗ trợ của GgV, qua đó nhấn mạnh yêu cầu về sự tham gia học tập chủ động của SV trong môi trường trực tuyến.

Trong bối cảnh cụ thể của Đại học Cần Thơ, “học phần trực tuyến” được hiểu là các học phần có tích hợp hoạt động dạy - học trên nền tảng số theo quy định đào tạo trực tuyến của nhà trường (Trường Đại học Cần Thơ, 2022). Việc tổ chức giảng dạy có thể được thực hiện hoàn toàn trực tuyến hoặc kết hợp với giảng dạy trực tiếp (blended learning). Theo đó, nghiên cứu này tiếp cận “học phần trực tuyến” theo hình thức học tập kết hợp, trong đó một phần nội dung được triển khai trên môi trường trực tuyến và phần còn lại được tổ chức trực tiếp tại lớp.

##### 3.1.2. Khái niệm sự tham gia học tập của sinh viên

Sự tham gia học tập của SV (student engagement) được tiếp cận trong nghiên cứu giáo dục như một cấu trúc đa chiều phản ánh mức độ gắn kết thực chất của người học với quá trình học tập, thay vì chỉ đánh giá thông qua kết quả học tập đầu ra (Fredricks và cộng sự, 2004; Kahu, 2013). Cách tiếp cận này cho phép xem xét không chỉ SV học được gì, mà còn học như thế nào và tham gia ở mức độ nào trong suốt quá trình học tập. Trong bối cảnh giáo dục đại học, đặc biệt là môi trường học tập trực tuyến, sự tham gia học tập được xem là một chỉ báo quan trọng phản ánh chất lượng trải nghiệm học tập và mức độ hiệu quả của hoạt động dạy - học. Khung khái niệm được sử dụng phổ biến và có ảnh hưởng rộng rãi trong nghiên cứu về sự tham gia học tập là mô hình ba thành tố do Fredricks và cộng sự (2004) đề xuất, bao gồm: (1) sự tham gia hành vi (behavioral engagement), thể hiện qua mức độ tham dự, hoàn thành nhiệm vụ và tương tác học tập; (2) sự tham gia cảm xúc (emotional engagement), phản ánh hứng thú, động lực, thái độ và cảm xúc của SV đối với hoạt động học tập và môi trường học tập; và (3) sự tham gia nhận thức (cognitive engagement), thể hiện mức độ đầu tư trí tuệ, việc sử dụng các chiến lược học tập và khả năng tự điều chỉnh. Ba thành tố này không tồn tại tách biệt mà có mối quan hệ tương tác, bổ sung lẫn nhau, cùng cấu thành nên mức độ tham gia học tập tổng thể của SV trong quá trình học tập. Các nghiên cứu sau đó cho thấy mô hình ba thành tố này đặc biệt phù hợp với môi trường học tập trực tuyến, nơi sự tham gia học tập không thể được đánh giá đầy đủ chỉ thông qua các biểu hiện hành vi bề mặt, đồng thời được khẳng định về tính hiệu lực đo lường và khả năng phản ánh toàn diện trải nghiệm học tập của SV (Kahu, 2013; Dixson, 2015; Bond và cộng sự, 2020). Theo Kahu (2013), sự tham gia học tập là kết quả của sự tương tác giữa SV và bối cảnh học tập, trong đó thiết kế học phần, cách thức tổ chức hoạt động dạy - học và mức độ hỗ trợ của GgV đóng vai trò then chốt. Do đó, việc khảo sát sự tham gia học tập cần được tiếp cận một cách toàn diện, phản ánh đồng thời các khía cạnh hành vi, nhận thức và cảm xúc của người học. Trong nghiên cứu này, mô hình ba thành tố được sử dụng như một khung lý thuyết để phân tích sự tham gia học tập của SV trong môi trường học tập trực tuyến. Trên cơ sở mô hình ba thành tố của Fredricks và cộng sự (2004), sự tham gia học tập của SV được đo lường thông qua ba nhóm thang đo tương ứng với tham gia hành vi, tham gia nhận thức và tham gia cảm xúc. Mỗi thành tố được cụ thể hóa bằng các biến quan sát phản ánh các biểu hiện đặc trưng của sự tham gia học tập (như mức độ tham dự, tương tác, hứng thú, động lực và chiến lược học tập), tương ứng với các chỉ báo đo lường trong bảng hỏi, qua đó bảo đảm sự liên kết chặt chẽ giữa khung lý luận và công cụ đo lường.

### 3.2. Khảo sát sự tham gia học tập của sinh viên trong môi trường học trực tuyến tại Đại học Cần Thơ

#### 3.2.1. Mức độ tham gia học tập của sinh viên trong các học phần trực tuyến tại Đại học Cần Thơ

Bảng 1. Mức độ tham gia học tập của SV trong các học phần trực tuyến tại Đại học Cần Thơ

TT	Thành tố/Biến quan sát	ĐTB	DLC	TH
	<b>Tham gia hành vi (Behavioral engagement)</b>	<b>3,78</b>	<b>0,79</b>	<b>1</b>
1	Tham dự đầy đủ các buổi học trực tuyến theo lịch học công bố.	3,92	0,82	
2	Hoàn thành và nộp bài tập đúng hạn trên hệ thống.	3,86	0,78	
3	Tham gia các hoạt động trong giờ học trực tuyến.	3,80	0,84	
4	Tương tác với GgV khi cần hỗ trợ học tập.	3,72	0,87	
5	Tương tác với bạn học trong các hoạt động nhóm trực tuyến.	3,61	0,93	
6	Chủ động tham gia các diễn đàn hoặc hoạt động thảo luận học tập.	3,48	0,97	
	<b>Tham gia nhận thức (Cognitive engagement)</b>	<b>3,61</b>	<b>0,82</b>	<b>2</b>
7	Cố gắng hiểu sâu nội dung bài học.	3,74	0,80	
8	Nỗ lực tìm cách giải quyết khi gặp nội dung khó.	3,70	0,83	
9	Chuẩn bị bài trước khi tham gia buổi học.	3,63	0,85	
10	Sử dụng chiến lược học tập (ghi chú, tóm tắt, sơ đồ hóa,...).	3,58	0,83	
11	Tự đặt mục tiêu học tập cho học phần trực tuyến.	3,42	0,89	
12	Theo dõi và điều chỉnh kế hoạch học tập cá nhân.	3,34	0,91	
	<b>Tham gia cảm xúc (Emotional engagement)</b>	<b>3,32</b>	<b>0,90</b>	<b>3</b>
13	Cảm thấy hứng thú khi tham gia lớp học trực tuyến.	3,45	0,92	
14	Có động lực theo kịp tiến độ học phần.	3,40	0,88	
15	Có thái độ tích cực với học tập trực tuyến.	3,33	0,90	
16	Tự tin khi phát biểu, trao đổi trong lớp học trực tuyến.	3,28	0,95	
17	Cảm thấy thoải mái khi học tập trực tuyến.	3,21	0,98	
18	Cảm thấy gắn kết với lớp học trực tuyến.	3,15	1,02	
	<b>ĐTB chung/DLC chung</b>	<b>3,57</b>	<b>0,84</b>	

Bảng 1 cho thấy ĐTB chung của thang đo đạt 3,57 (DLC = 0,84), tương ứng với mức cao. ĐTB của các thành tố dao động từ 3,32 đến 3,78, với sự chênh lệch tương đối rõ giữa các thành tố. Cụ thể, “Tham gia hành vi” có ĐTB cao nhất (ĐTB = 3,78; DLC = 0,79), tiếp đến là “Tham gia nhận thức” (ĐTB = 3,61; DLC = 0,82), trong khi “Tham gia cảm xúc” có ĐTB thấp nhất (ĐTB = 3,32; DLC = 0,90), nằm ở mức trung bình và tiệm cận ngưỡng thấp của mức cao theo thang đo đã quy ước. Đáng chú ý, DLC của thành tố cảm xúc cao hơn so với hai thành tố còn lại, cho thấy mức độ phân tán lớn hơn giữa các SV ở khía cạnh này. Ở mức độ biến quan sát, các giá trị ĐTB dao động từ 3,15 đến 3,92. Các biến có ĐTB cao tập trung ở nhóm hành vi, trong khi các biến có ĐTB thấp chủ yếu thuộc nhóm cảm xúc và một phần nhận thức. Sự phân bố này gợi ý rằng mức độ tham gia học tập của SV trong môi trường trực tuyến có xu hướng thể hiện rõ hơn ở khía cạnh hành vi so với các khía cạnh cảm xúc, phù hợp với đặc điểm của mô hình ba thành tố khi các biểu hiện hành vi thường dễ quan sát và đo lường hơn trong bối cảnh học tập trực tuyến.

#### 3.2.2. Mức độ tham gia học tập của sinh viên theo khối lớp trong các học phần trực tuyến tại Đại học Cần Thơ

Bảng 2. Mức độ tham gia học tập của SV theo khối lớp trong các học phần trực tuyến tại Đại học Cần Thơ

TT	Các thành tố	SV năm 1 (N=98)		SV năm 2 (N=92)		SV năm 3 (N=90)		SV năm 4 (N=95)	
		ĐTB	DLC	ĐTB	DLC	ĐTB	DLC	ĐTB	DLC
1	Tham gia hành vi (Behavioral engagement)	3,74	0,81	3,77	0,79	3,80	0,78	3,81	0,77
2	Tham gia nhận thức (Cognitive engagement)	3,56	0,85	3,60	0,82	3,62	0,80	3,66	0,79
3	Tham gia cảm xúc (Emotional engagement)	3,25	0,93	3,30	0,90	3,33	0,88	3,39	0,86
	<b>ĐTB chung/DLC chung</b>	<b>3,52</b>	<b>0,86</b>	<b>3,56</b>	<b>0,84</b>	<b>3,58</b>	<b>0,82</b>	<b>3,62</b>	<b>0,81</b>

Bảng 2 cho thấy ĐTB chung dao động từ 3,52 đến 3,62 giữa các khối lớp, phản ánh xu hướng tăng nhẹ theo năm học. Mặc dù có sự khác biệt về giá trị trung bình giữa các khối lớp, biên độ chênh lệch không lớn, do đó chưa thể khẳng định sự khác biệt rõ rệt về mức độ tham gia học tập giữa các nhóm SV. Xét theo từng thành tố, các giá trị ĐTB giữa các khối lớp có xu hướng tăng nhẹ nhưng biên độ chênh lệch nhỏ. Đồng thời, DLC giữa các nhóm tương đối

tương đồng, cho thấy mức độ phân tán dữ liệu không khác biệt đáng kể giữa các khối lớp. Những kết quả này gợi ý rằng yếu tố năm học chưa thể hiện sự phân hóa rõ rệt đối với mức độ tham gia học tập của SV trong bối cảnh nghiên cứu này.

### 3.2.3. Thảo luận

#### 3.2.3.1. Mức độ tham gia học tập của sinh viên trong các học phần trực tuyến tại Đại học Cần Thơ

Kết quả nghiên cứu cho thấy mức độ tham gia học tập của SV trong các học phần trực tuyến tại Đại học Cần Thơ đạt mức cao (ĐTB chung = 3,57; ĐLC = 0,84). Xét theo các thành tố cấu thành, tham gia hành vi là thành tố nổi trội nhất (ĐTB = 3,78), tiếp đến là tham gia nhận thức (ĐTB = 3,61), trong khi tham gia cảm xúc có ĐTB thấp hơn và chỉ đạt mức trung bình (ĐTB = 3,32). Cấu trúc này phản ánh sự tham gia học tập trong môi trường trực tuyến chưa đồng đều giữa các thành tố. Phát hiện đáng chú ý của nghiên cứu là sự khác biệt về mức độ thể hiện giữa các thành tố cấu thành sự tham gia học tập: trong khi SV duy trì tốt sự tham gia mang tính hành vi và nhận thức, thể hiện qua việc đáp ứng các yêu cầu học tập và đầu tư vào nhiệm vụ học thuật, thì tham gia cảm xúc - đặc biệt là cảm giác gắn kết với lớp học và sự thoải mái khi học trực tuyến - lại ở mức thấp hơn. Trên cơ sở dữ liệu mô tả, kết quả này gợi ý rằng mức độ tham gia học tập của SV có xu hướng thể hiện rõ hơn ở các khía cạnh hành vi và nhận thức so với khía cạnh cảm xúc, qua đó phản ánh sự chưa cân đối trong trải nghiệm học tập trực tuyến.

Ở thành tố *tham gia hành vi*, các chỉ báo như tham dự đầy đủ các buổi học trực tuyến, hoàn thành bài tập đúng hạn và tham gia các hoạt động trong giờ học đều đạt mức cao. Kết quả này phù hợp với mô hình ba thành tố của Fredricks và cộng sự (2004) và tương thích với nhận định của Dixson (2015) rằng các biểu hiện tham gia hành vi trong môi trường học tập trực tuyến thường được ghi nhận rõ ràng và ổn định hơn so với các thành tố khác. Đối với thành tố *tham gia nhận thức*, mặc dù ĐTB chung đạt mức cao, các chỉ báo liên quan đến việc tự đặt mục tiêu học tập và theo dõi, điều chỉnh kế hoạch học tập cá nhân có giá trị thấp hơn. Kết quả này cho thấy năng lực tự điều chỉnh - một yêu cầu cốt lõi của học tập trực tuyến - chưa được phát huy đồng đều, phù hợp với nhận định của Broadbent và Poon (2015). *Tham gia cảm xúc* là thành tố có ĐTB thấp nhất, đặc biệt ở các khía cạnh liên quan đến cảm giác gắn kết với lớp học và sự thoải mái khi học trực tuyến. Phát hiện này phù hợp với các nghiên cứu cho rằng môi trường học tập trực tuyến gặp nhiều hạn chế trong việc tạo dựng cảm giác thuộc về và kết nối xã hội của người học (Kahu, 2013; Bond và cộng sự, 2020).

Tổng hợp các kết quả cho thấy SV tham gia học tập trực tuyến tương đối tốt ở các thành tố hành vi và nhận thức, trong khi thành tố cảm xúc còn hạn chế. Điều này gợi ý rằng việc thúc đẩy sự tham gia học tập trong môi trường trực tuyến cần được tiếp cận toàn diện hơn, không chỉ tập trung vào sự hiện diện và hoàn thành nhiệm vụ, mà còn chú trọng tăng cường trải nghiệm học tập mang tính gắn kết và ý nghĩa. Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu cần được diễn giải thận trọng do dữ liệu thu thập bằng bảng hỏi tự báo cáo, có thể chịu ảnh hưởng của xu hướng đáp ứng xã hội. Trong bối cảnh học tập trực tuyến, mức độ tham gia hành vi cao không nhất thiết phản ánh đầy đủ sự gắn kết sâu của SV với quá trình học tập.

#### 3.2.3.2. Mức độ tham gia học tập của sinh viên theo khối lớp trong các học phần trực tuyến tại Đại học Cần Thơ

Trên cơ sở kết quả ở bảng 2, mức độ tham gia học tập của SV cho thấy xu hướng tăng nhẹ từ năm thứ nhất đến năm thứ tư, với ĐTB chung dao động từ 3,52 đến 3,62, tương ứng với mức cao. Mặc dù mức chênh lệch giữa các khối lớp không lớn, kết quả này cho thấy một xu hướng khác biệt theo tiến trình học tập đại học, gợi ý sự thay đổi dần về kinh nghiệm và khả năng thích ứng của SV trong môi trường học tập trực tuyến. Xu hướng này có thể được lý giải bởi quá trình thích nghi dần về mặt học tập, khi SV các năm học cao hơn đã quen thuộc hơn với yêu cầu học tập đại học, hình thức học tập trực tuyến và các chiến lược học tập phù hợp.

Ở cả bốn khối lớp, tham gia hành vi luôn là thành tố có ĐTB cao nhất, trong khi tham gia cảm xúc có ĐTB thấp hơn so với hai thành tố còn lại. Cấu trúc này tương đối ổn định giữa các khối lớp và phản ánh đặc điểm chung của sự tham gia học tập trong môi trường trực tuyến, phù hợp với mô hình ba thành tố của Fredricks và cộng sự (2004). SV các năm học cao hơn, đặc biệt ở nhóm năm thứ tư, có mức tham gia nhận thức và tham gia cảm xúc cao hơn so với SV năm thứ nhất. Kết quả này phù hợp với nhận định của Kahu (2013), theo đó sự tham gia học tập là kết quả của quá trình tương tác liên tục giữa người học và bối cảnh học tập, trong đó kinh nghiệm học tập và mức độ thích nghi với môi trường học tập đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy sự gắn kết của SV. Sự gia tăng nhẹ mức tham gia cảm xúc ở SV năm cuối có thể gợi ý sự hình thành cảm giác thuộc về và mức độ tự tin cao hơn trong môi trường học tập đại học. Ngược lại, SV năm thứ nhất có mức tham gia cảm xúc thấp hơn, đặc biệt ở các chỉ báo liên quan đến cảm giác gắn kết với lớp học trực tuyến. Điều này có thể được lý giải bởi việc SV ở giai đoạn đầu của quá

trình học tập đại học chưa thực sự quen với phương thức học tập trực tuyến, cũng như chưa hình thành đầy đủ các mối quan hệ học tập và tương tác xã hội trong môi trường số.

Tuy nhiên, như đã chỉ ra ở phần kết quả, các khác biệt này chủ yếu thể hiện ở mức độ xu hướng mô tả, do đó cần được diễn giải thận trọng thay vì xem như các khác biệt mang tính phân hóa rõ rệt. Mặc dù mức độ tham gia học tập có xu hướng tăng theo năm học, sự khác biệt giữa các khối lớp nhìn chung không lớn. Điều này cho thấy yếu tố năm học, trong bối cảnh học tập trực tuyến, chưa thể hiện vai trò phân hóa rõ rệt đối với sự tham gia học tập của SV. Các yếu tố khác như thiết kế học phần, phương pháp tổ chức hoạt động học tập, mức độ hỗ trợ của GgV hoặc đặc điểm cá nhân của SV có thể đóng vai trò quan trọng hơn nhưng chưa được xem xét trong nghiên cứu này. Do đó, các kết quả phân tích theo khối lớp cần được hiểu như những xu hướng mô tả ban đầu.

### 3.3. Một số khuyến nghị

Những phân tích trên cho phép nhóm tác giả đề ra một số khuyến nghị như sau: *Đối với SV*: Cần phát huy vai trò chủ động trong học tập trực tuyến, không chỉ dừng lại ở việc tham dự lớp và hoàn thành các yêu cầu bắt buộc của học phần. Việc chuẩn bị bài trước khi lên lớp, tích cực tham gia thảo luận, đặt câu hỏi và tương tác với GgV, bạn học, đồng thời tự đặt các mục tiêu học tập ngắn hạn theo từng tuần hoặc từng chủ đề và theo dõi tiến độ học tập trên hệ thống quản lý học tập, có thể góp phần nâng cao sự tham gia nhận thức và khả năng tự điều chỉnh trong quá trình học trực tuyến. *Đối với GgV*: Cần chú trọng thiết kế các hoạt động học tập trực tuyến theo hướng khuyến khích sự tham gia toàn diện của SV ở cả ba phương diện: hành vi, nhận thức và cảm xúc. Bên cạnh việc duy trì các yêu cầu về tham dự và hoàn thành nhiệm vụ học tập, việc tổ chức thảo luận theo nhóm nhỏ, xây dựng các nhiệm vụ học tập mang tính gợi mở hoặc tình huống, cùng với phản hồi kịp thời và mang tính hỗ trợ, có thể giúp tăng cường sự gắn kết và cảm xúc tích cực của SV, đặc biệt đối với SV năm đầu. *Đối với Nhà trường và các đơn vị đào tạo*: Cần tiếp tục rà soát và hoàn thiện việc tổ chức các học phần trực tuyến theo hướng tăng cường sự gắn kết giữa thiết kế học phần, hoạt động dạy - học và hỗ trợ người học. Bên cạnh đầu tư hạ tầng công nghệ, việc đa dạng hóa các hình thức hỗ trợ học tập trực tuyến như tư vấn học tập định kỳ, hỗ trợ kỹ thuật kịp thời và tạo điều kiện cho các hoạt động học tập tương tác ngoài giờ học chính khóa thông qua hệ thống quản lý học tập có thể góp phần cải thiện trải nghiệm học tập và nâng cao sự tham gia cảm xúc của SV.

### 4. Kết luận và bình luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy mức độ tham gia học tập của SV trong các học phần trực tuyến tại Đại học Cần Thơ đạt mức cao (ĐTB chung = 3,57/5). Kết quả này trực tiếp trả lời câu hỏi nghiên cứu thứ nhất, cho thấy mức độ tham gia học tập của SV nhìn chung đạt mức cao, song có sự khác biệt giữa các thành tố cấu thành. Đồng thời, các phân tích theo thành tố và theo khối lớp góp phần trả lời câu hỏi nghiên cứu thứ hai, khi chỉ ra sự phân bố không đồng đều của sự tham gia học tập, với các biểu hiện hành vi và nhận thức nổi trội hơn so với các biểu hiện cảm xúc, cũng như xu hướng tham gia tích cực hơn ở các năm học cao. Trong ba thành tố cấu thành sự tham gia học tập, tham gia hành vi là thành tố nổi trội nhất, tiếp đến là tham gia nhận thức, trong khi tham gia cảm xúc có giá trị trung bình thấp hơn. Kết quả này cho thấy SV nhìn chung duy trì tốt sự hiện diện và việc thực hiện các yêu cầu học tập trong môi trường trực tuyến, song mức độ gắn kết cảm xúc và cảm giác thuộc về lớp học trực tuyến vẫn còn là điểm hạn chế. Nghiên cứu nhấn mạnh tầm quan trọng của việc tiếp cận sự tham gia học tập của SV như một cấu trúc đa chiều, trong đó cần chú trọng hơn đến việc nuôi dưỡng thành tố cảm xúc bên cạnh việc duy trì các yêu cầu học tập mang tính hành vi và nhận thức. Về đóng góp, nghiên cứu không chỉ cung cấp bằng chứng thực tiễn mà còn bổ sung dữ liệu thực nghiệm cho mô hình ba thành tố của Fredricks và cộng sự (2004) trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam.

Tuy nhiên, do dữ liệu dựa trên tự báo cáo và phân tích mô tả, kết quả cần được diễn giải thận trọng. Dữ liệu có thể chịu ảnh hưởng của xu hướng đáp ứng xã hội (self-report bias), trong khi phương pháp chọn mẫu thuận tiện có thể dẫn đến sai lệch chọn mẫu (sampling bias), ảnh hưởng đến khả năng khái quát hóa. Các nghiên cứu tiếp theo có thể: (1) kết hợp dữ liệu tự báo cáo với dữ liệu hành vi từ hệ thống quản lý học tập (LMS); (2) áp dụng các phương pháp phân tích suy luận như EFA, CFA hoặc SEM; (3) mở rộng khảo sát sang các cơ sở giáo dục đại học khác nhằm tăng khả năng so sánh và khái quát hóa kết quả.

**Tuyên bố về vai trò của các tác giả:** Lữ Quốc Vinh: Xây dựng ý tưởng nghiên cứu; Thiết kế phương pháp nghiên cứu; Giám sát và hướng dẫn; Quản lý và điều phối; Viết bản thảo; Chỉnh sửa và phản biện bản thảo. Nguyễn Ngọc Chi Lan: Thiết kế phương pháp nghiên cứu; Thực hiện nghiên cứu và thu thập dữ liệu; Viết bản thảo. Nguyễn Ngọc Phương Thảo: Thực hiện nghiên cứu và thu thập dữ liệu; Phân tích dữ liệu; viết và chỉnh sửa bản thảo. Nguyễn Minh Thư: Thực hiện nghiên cứu và thu thập dữ liệu; thực hiện phân tích dữ liệu.

**Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả:** Trong quá trình chuẩn bị bản thảo này, các tác giả đã sử dụng công cụ ChatGPT (OpenAI) nhằm kiểm tra lỗi chính tả, ngữ pháp và đề xuất từ khóa để tra cứu tài liệu. Các tác giả chịu hoàn toàn trách nhiệm đối với toàn bộ nội dung học thuật, tính chính xác của thông tin và các trích dẫn trong bài báo.

**Tuyên bố về xung đột lợi ích:** Các tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích liên quan đến nghiên cứu này.

**Thông tin tài trợ:** Nghiên cứu này không nhận được tài trợ từ bên ngoài.

#### Tài liệu tham khảo

- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning (2nd ed.)*. Athabasca: Athabasca University Press.
- Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(2), 1-30. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8>
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-Regulated Learning Strategies & Academic Achievement in Online Higher Education Learning Environments: A Systematic Review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>
- Chung, E., Noor, N. M., & Mathew, V. N. (2020). Are you ready? An assessment of online learning readiness among university students, *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(1), 301-317.
- Dixon, M. D. (2015). Measuring Student Engagement in the Online Course: The Online Student Engagement Scale (OSE). *Online Learning*, 19(4), 1-15. <https://doi.org/10.24059/olj.v19i4.561>
- 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), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis (7th ed.)*. New York: Pearson Education Limited.
- Ifenthaler, D., & Yau, J. Y.-K. (2020). Utilising learning analytics to support study success in higher education: a systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 1961-1990. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z>
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Bakia, M. (2014). *Learning online: What research tells us about whether, when and how*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203095959>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory (3rd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Nguyễn Nam Phương, Nguyễn Văn Tú (2023). Sự sẵn sàng tham gia các khóa học trực tuyến của sinh viên: Nghiên cứu trường hợp tại Trường Đại học Sư phạm Hà Nội. *Tạp chí Giáo dục*, 23(1), 59-64. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/560>
- Thủ tướng Chính phủ (2022). *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 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”*.
- Trần Nhật Minh (2022). Sự hài lòng của sinh viên với học tập trực tuyến trong thời gian phòng chống dịch Covid-19: Nghiên cứu trường hợp tại Trường Đại học Tài chính - Marketing. *Tạp chí Giáo dục*, 22(1), 53-58. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/321>
- Trường Đại học Cần Thơ (2021). *Quyết định số 2077/QĐ-ĐHCT ngày 01/7/2021 của Hiệu trưởng Trường Đại học Cần Thơ về việc ban hành Chương trình hành động giai đoạn 2021-2025*.
- Trường Đại học Cần Thơ (2022). *Quyết định số 25/QĐ-ĐHCT ngày 10/01/2022 của Hiệu trưởng Trường Đại học Cần Thơ về việc ban hành Quy định đào tạo trực tuyến của Trường Đại học Cần Thơ*.
- Văn phòng Trung ương Đảng (2021). *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII của Đảng (Tập 1)*. NXB Chính trị Quốc gia - Sự thật.