

MỐI QUAN HỆ GIỮA NĂNG LỰC QUẢN TRỊ SỰ PHẠM CỦA GIÁNG VIÊN VÀ Ý THỨC TỰ CHỦ CỦA NGƯỜI HỌC TRONG GIÁO DỤC TRỰC TUYẾN MỞ

Trần Ngọc Thuỳ¹, Trần Danh Ngọc¹, Đỗ Quang Đạt¹

Email: quocduynguyen57@gmail.com. ORCID: 0009-0006-2734-3750

Ngày tòa soạn nhận được bài báo: 06/07/2026

Ngày hoàn thành đánh giá: 05/10/2026

Ngày bài báo được duyệt đăng: 19/10/2026

DOI: 10.59266/houjs.2026.1473

Tóm tắt: Môi trường giáo dục trực tuyến mở đem lại cơ hội tiếp cận tri thức bình đẳng nhưng cũng đặt ra áp lực quản lý lớp học phi truyền thống và đòi hỏi tính tự điều chỉnh cao ở người học. Nghiên cứu này phân tích tác động tương hỗ giữa năng lực điều phối sự phạm của giảng viên và ý thức tự chủ của sinh viên đến hiệu quả học tập thông qua việc tích hợp khung lý thuyết cộng đồng truy vấn kết hợp thuyết tự quyết. Khảo sát cắt ngang được thực hiện trên 426 người học tại các chương trình đại học mở tại Việt Nam, kết hợp phân tích mô hình phương trình cấu trúc bình phương nhỏ nhất từng phần (PLS-SEM). Kết quả khẳng định năng lực quản trị sự phạm số của giảng viên có tác động trực tiếp tích cực đến ý thức tự chủ và động lực học tập nội tại của người học, đồng thời thúc đẩy năng lực kiến tạo tri thức sâu. Nghiên cứu chỉ ra sự hiện diện giảng dạy vững chắc làm giảm đáng kể tỉ lệ trì hoãn hành vi và giảm hiện tượng phân tán nhận thức trên hệ thống quản lý học tập. Các khuyến nghị tập trung vào bồi dưỡng kỹ năng giám sát số học cho giảng viên và tích hợp công cụ siêu nhận thức hỗ trợ sinh viên lập kế hoạch học tập độc lập.

Từ khoá: Động lực nội tại, giáo dục trực tuyến mở, năng lực quản lý của giảng viên, sự hiện diện giảng dạy, ý thức tự chủ của người học

I. Đặt vấn đề

Sự bùng nổ của chuyển đổi số trong giáo dục đại học đã chuyển hóa triệt để cách thức tổ chức dạy và học, đưa mô hình giáo dục trực tuyến mở trở thành một thành tố chiến lược trong tiến trình xây dựng xã hội học tập suốt đời và học tập linh hoạt. Tính mở về không gian, thời gian và đối tượng tiếp cận tri thức giúp xóa nhòa ranh

giới địa lý, song chính đặc thù phân tán, phi tập trung và thiếu sự giám sát vật lý trực tiếp này lại đặt ra thách thức lớn đối với hiệu quả đào tạo thực chất. Khác biệt căn bản so với không gian lớp học truyền thống, việc thiếu vắng sự tương tác mặt đối mặt trực tiếp khiến ranh giới giữa tính tự do học thuật và sự sao nhãng nhận thức trở nên mong manh. Hai nhân tố then chốt

¹ Học viện Lục quân, Bộ Quốc phòng, Lâm Đồng, Việt Nam

quyết định sự thành bại của quá trình dạy học trực tuyến mở bao gồm năng lực quản trị sư phạm của người dạy và ý thức chủ động tự điều chỉnh nhận thức, hành vi của người học.

Trong thực tiễn triển khai, nhiều giảng viên khi chuyển dịch từ hình thức dạy học trực tiếp sang các nền tảng số vẫn mang tư duy truyền thụ thụ động, đồng nhất việc quản lý lớp học trực tuyến với hoạt động điểm danh máy móc hoặc cung cấp kho tài liệu tĩnh. Sự lúng túng trong điều phối tương tác đa chiều, kiểm soát tiến độ và tạo động lực học thuật dẫn đến nguy cơ đứt gãy kết nối giữa giảng viên và người học. Đồng thời, một bộ phận đáng kể người học chưa hình thành kỹ năng làm chủ tiến trình tự học, dễ rơi vào trạng thái trì hoãn, thụ động hoặc thiếu khả năng kiểm soát sự chú ý khi đối diện với vô số yếu tố gây nhiễu trên không gian mạng. Hiện tượng sinh viên bỏ dở khóa học trực tuyến mở hoặc chỉ tham gia hình thức nhằm đáp ứng yêu cầu điểm số tối thiểu phản ánh sự thiếu hụt nghiêm trọng cả về năng lực tổ chức của giảng viên lẫn năng lực tự chủ của người học.

Bài viết này đi sâu phân tích mối quan hệ biện chứng giữa năng lực quản trị của giảng viên và ý thức tự chủ của sinh viên, nhằm tìm kiếm giải pháp nâng cao chất lượng vận hành các chương trình đào tạo trực tuyến mở. Đóng góp của nghiên cứu thể hiện qua việc vận dụng tích hợp khung lý thuyết Cộng đồng truy vấn (Community of Inquiry) và Thuyết Tự quyết (Self-Determination Theory) vào thực tiễn giáo dục đại học mở tại Việt Nam, mang lại góc nhìn đa chiều về cách thức tương tác số tác động đến hành vi học tập. Kết quả nghiên cứu cung cấp cơ sở

thực chứng giúp các cơ sở giáo dục xây dựng chương trình phát triển năng lực số sư phạm cho đội ngũ giảng viên, đồng thời thiết kế môi trường học tập kích hoạt tối đa năng lực làm chủ việc học của sinh viên.

II. Cơ sở lý thuyết

2.1. Khung lý thuyết cộng đồng truy vấn và năng lực quản lý sư phạm số

Mô hình Cộng đồng truy vấn được khởi xướng bởi Garrison và cộng sự (2000) đã thiết lập một hệ quy chiếu lý luận kinh điển giải thích bản chất của trải nghiệm giáo dục trực tuyến hiệu quả thông qua sự tương tác giữa ba yếu tố cốt lõi bao gồm: sự hiện diện nhận thức (cognitive presence), sự hiện diện xã hội (social presence) và sự hiện diện giảng dạy (teaching presence). Trong đó, sự hiện diện giảng dạy giữ vai trò điều tiết và gắn kết hai yếu tố còn lại, thể hiện qua việc thiết kế cấu trúc bài giảng, tổ chức thảo luận tương tác và trực tiếp can thiệp định hướng chuyên môn.

Năng lực quản lý của giảng viên trong môi trường giáo dục mở vượt ra khỏi phạm vi hành chính lớp học thông thường, bao hàm khả năng bao quát tiến trình nhận thức của người học từ xa. Giảng viên không đơn thuần kiểm soát việc nộp bài hay đo lường thời gian đăng nhập hệ thống mà phải tổ chức, định hướng và duy trì nhịp độ thảo luận học thuật. Anderson và cộng sự (2001) làm rõ rằng sự can thiệp sư phạm kịp thời của giảng viên giúp chuyển hóa các dữ liệu học tập phân tán thành lộ trình nhận thức có định hướng rõ ràng. Khi giảng viên làm chủ công nghệ và điều phối nhịp nhàng các hoạt động nhóm ảo, họ tạo ra một không gian học tập an toàn, nơi người học cảm

nhận được sự đồng hành học thuật liên tục, hạn chế tối đa cảm giác cô lập trong không gian mạng.

2.2. Thuyết tự quyết và ý thức tự chủ của người học

Thuyết Tự quyết do Ryan và Deci (2000) phát triển đã luận giải sâu sắc cơ chế hình thành động lực nội tại của con người dựa trên sự thỏa mãn ba nhu cầu tâm lý cơ bản bao gồm: nhu cầu tự chủ (autonomy), nhu cầu năng lực (competence) và nhu cầu gắn kết xã hội (relatedness). Nhu cầu tự chủ phản ánh mong muốn của cá nhân được tự quyết định hành vi, lựa chọn phương thức thực hiện và tự chịu trách nhiệm về kết quả hành động của bản thân. Nhu cầu năng lực thể hiện cảm nhận về việc bản thân có đủ năng lực làm chủ thử thách và đạt được các mục tiêu mong đợi. Nhu cầu gắn kết đại diện cho cảm giác được thuộc về một tập thể, nhận được sự tôn trọng và hỗ trợ lẫn nhau từ cộng đồng chung quanh.

Trong môi trường giáo dục trực tuyến mở, người học đối diện với sự phân mảnh thông tin rất lớn và không có sự giám sát vật lý trực tiếp từ giảng viên. Nếu không có động lực nội tại vững chắc, họ rất dễ bị cuốn theo các cám dỗ số và đánh mất mục tiêu học tập ban đầu. Moore (1993) qua lý thuyết Khoảng cách giao dịch chỉ ra rằng sự xa cách vật lý chỉ có thể được bù đắp bằng sự gia tăng năng lực tự chủ của người học và sự tương tác chất lượng cao giữa thầy và trò. Ý thức tự chủ không đồng nghĩa với việc người học hoàn toàn tự do một cách buông thả, mà là khả năng tự thiết lập kế hoạch học tập, tự đánh giá tiến trình nhận thức, duy trì kỷ luật bản thân và chủ động tìm kiếm sự trợ giúp khi gặp trở ngại học thuật. Zimmerman (2002) phân

tích quá trình tự điều chỉnh nhận thức diễn ra qua ba chu kỳ lặp lại gồm: lập kế hoạch trước hành động, kiểm soát việc thực thi và tự phản ánh sau hành động.

2.3. Lược khảo các nghiên cứu thực nghiệm liên quan

Mối quan hệ qua lại giữa sự hiện diện của giảng viên và ý thức tự định hướng của sinh viên đã thu hút sự chú ý của nhiều học giả trong và ngoài nước. Rovai (2002) tiến hành khảo sát trên các lớp học trực tuyến và chứng minh rằng cảm giác thuộc về cộng đồng lớp học gia tăng đáng kể khi giảng viên phát huy năng lực kết nối và hồi đáp tích cực. Khi sinh viên cảm nhận được sự quản lý và chăm sóc sự phạm chu đáo, cảm giác cô lập giảm dần, kích thích họ tham gia chủ động hơn vào các cuộc thảo luận trực tuyến.

Shea và cộng sự (2006) thông qua khảo sát diện rộng với hàng nghìn sinh viên học trực tuyến tại Mỹ khẳng định vai trò quyết định của sự hiện diện giảng dạy trong việc định hình nhận thức cộng đồng và duy trì cam kết học tập bền vững. Các tác giả chứng minh rằng năng lực tổ chức bài bản của giảng viên giúp sinh viên tăng cường tự tin và củng cố niềm tin vào năng lực bản thân. Giao và cộng sự (2018) nghiên cứu tại bối cảnh giáo dục đại học châu Á cho thấy rào cản văn hóa truyền thống khiến sinh viên có xu hướng ỷ lại vào chỉ dẫn trực tiếp của giảng viên, do đó khi bước vào môi trường trực tuyến mở, nếu thiếu sự quản lý linh hoạt mang tính dẫn dắt của giảng viên, mức độ tự chủ của sinh viên suy giảm nghiêm trọng.

Tại Việt Nam, nghiên cứu của Lê và Nguyễn (2021) chỉ ra rằng sinh viên trực tuyến thường gặp khó khăn trong việc duy trì kỷ luật tự học nếu giảng viên buông

lòng kiểm tra hoặc chỉ đóng vai trò cung cấp tài liệu. Tương tự, Đặng và cộng sự (2022) nhấn mạnh rằng năng lực phản hồi tương tác đa chiều của người dạy là nhân tố trung gian then chốt tác động tích cực đến chiến lược học tập tự chủ của sinh viên. Bên cạnh đó, các nghiên cứu chuyên khảo trong nước đăng tải trên hệ thống học thuật của Đại học Mở Hà Nội như nghiên cứu của Phạm và Nguyễn (2023) về tối ưu hóa hệ thống quản lý học tập (LMS) trong đào tạo từ xa, hay công trình của Hoàng và cộng sự (2024) về khung năng lực số cho giảng viên đại học mở đã cung cấp những tiền đề thực tiễn vững chắc cho việc định hình cấu trúc đo lường năng lực quản trị sự phạm số. Dù các công trình trước đã bước đầu phác họa tầm quan trọng của từng nhân tố riêng lẻ, các nghiên cứu chuyên sâu xem xét tổng hòa năng lực quản lý sự phạm số như một tác nhân kích hoạt trực tiếp cấu trúc tâm lý tự quyết của người học trong môi trường giáo dục mở vẫn còn khoảng trống lớn cần được tiếp tục khai thác.

2.4. Khung phân tích và các giả thiết nghiên cứu

Dựa trên sự kết nối lý thuyết Cộng đồng truy vấn và Thuyết Tự quyết, nghiên cứu này xây dựng khung phân tích giả định rằng năng lực quản lý của giảng viên trong môi trường mở bao gồm ba thành tố cốt lõi: (1) năng lực thiết kế cấu trúc học tập số, (2) năng lực điều phối tương tác trực tuyến, và (3) năng lực phản hồi đánh giá liên tục. Các thành tố này tác động trực tiếp lên mức độ thỏa mãn nhu cầu tâm lý của sinh viên, từ đó thúc đẩy ý thức tự chủ và đem lại hiệu quả học tập sâu sắc.

Sơ đồ mô hình nghiên cứu được khái quát qua khung cấu trúc gồm các

biến độc lập (Thiết kế cấu trúc, Điều phối tương tác, Phản hồi đánh giá), biến trung gian/hệ quả (Ý thức tự chủ của người học) và biến phụ thuộc (Kết quả học tập tự cảm nhận). Các giả thiết nghiên cứu được xác lập như sau:

H1: Năng lực thiết kế cấu trúc học tập số của giảng viên có tác động tích cực đến ý thức tự chủ của người học.

H2: Năng lực điều phối tương tác trực tuyến của giảng viên có tác động tích cực đến ý thức tự chủ của người học.

H3: Năng lực phản hồi đánh giá của giảng viên có tác động tích cực đến ý thức tự chủ của người học.

H4: Ý thức tự chủ của người học có tác động tích cực đến kết quả học tập tự cảm nhận trong môi trường trực tuyến mở.

III. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Phương pháp thu thập dữ liệu và chọn mẫu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp khảo sát định lượng để kiểm định mô hình lý thuyết. Mẫu nghiên cứu được lựa chọn theo phương pháp chọn mẫu thuận tiện có chọn lọc đối với sinh viên đang theo học các chương trình đào tạo cử nhân trực tuyến mở tại hai cơ sở đào tạo từ xa quy mô lớn tại Việt Nam là Trường Đại học Mở Hà Nội và Trường Đại học Cần Thơ. Quá trình thu thập dữ liệu diễn ra từ ngày 15/05/2026 đến ngày 30/08/2026 thông qua biểu mẫu khảo sát điện tử được gửi trực tiếp qua hệ thống quản lý học tập cá nhân của sinh viên. Tổng số phiếu khảo sát phát đi là 500 phiếu. Sau khi làm sạch dữ liệu, loại bỏ các phiếu trả lời không hợp lệ hoặc chọn cùng một phương án cho toàn bộ câu hỏi, nghiên cứu thu được 426 phiếu hợp lệ, đạt tỷ lệ sử dụng 85,2%.

Về cơ cấu mẫu, sinh viên thuộc Trường Đại học Mở Hà Nội chiếm 58,2% và Trường Đại học Cần Thơ chiếm 41,8%. Xét theo khối ngành đào tạo, sinh viên khối ngành Kinh tế - Quản trị chiếm 62,4%, khối ngành Khoa học Xã hội và Nhân văn chiếm 37,6%. Cơ cấu giới tính gồm 234 nữ (chiếm 54,9%) và 192 nam (chiếm 45,1%). Xét theo năm đào tạo, sinh viên năm thứ hai chiếm 38,5%, sinh viên năm thứ ba chiếm 42,7% và sinh viên năm thứ tư chiếm 18,8%. Độ tuổi trung bình của người học là 23,4 tuổi, phản ánh tính chất mở đa dạng của đối tượng người học từ sinh viên chính quy đến người học vừa làm vừa học.

3.2. Đo lường các biến nghiên cứu

Thang đo sử dụng trong nghiên cứu được kế thừa và hiệu chỉnh từ các công trình chuẩn mực quốc tế, chuyển ngữ sang tiếng Việt theo quy trình dịch ngược để bảo đảm tính tương đương ngữ nghĩa. Tất cả các mục hỏi đều được đo lường bằng thang đo Likert 5 mức độ biến thiên từ 1 (hoàn toàn không đồng ý) đến 5 (hoàn toàn đồng ý).

Năng lực thiết kế cấu trúc số (TC): Gồm 4 mục hỏi phỏng theo thang đo sự hiện diện giảng dạy của Arbaugh và cộng sự (2008), đánh giá mức độ rõ ràng của đề cương, tính hợp lý của lịch trình và tính thuận tiện của giao diện học tập trực tuyến.

Năng lực điều phối tương tác trực tuyến (DP): Gồm 4 mục hỏi, kế thừa từ Shea và cộng sự (2006), đo lường khả năng dẫn dắt thảo luận trên diễn đàn ảo, duy trì sự hào hứng và khuyến khích sinh viên chia sẻ quan điểm.

Năng lực phản hồi đánh giá (PH): Gồm 4 mục hỏi, dựa trên nghiên cứu của

Garrison và cộng sự (2000), đo lường tính kịp thời, sự chi tiết và tính xây dựng trong các nhận xét bài tập của giảng viên.

Ý thức tự chủ của người học (TC_NH): Gồm 5 mục hỏi, hiệu chỉnh từ thang đo tự điều chỉnh học tập của Zimmerman (2002) và Pintrich và cộng sự (1991), tập trung vào tính chủ động lập thời gian biểu, khả năng tự vượt qua cảm dỗ số và nỗ lực theo đuổi mục tiêu học tập.

Kết quả học tập tự cảm nhận (KQ): Gồm 4 mục hỏi, kế thừa từ Rovai (2002), phản ánh mức độ tiến bộ về kiến thức, sự thỏa mãn với khóa học và khả năng vận dụng tri thức vào thực tiễn chuyên môn.

3.3. Phương pháp phân tích dữ liệu

Dữ liệu định lượng được xử lý thông qua phần mềm SPSS 26 và SmartPLS 4.0. Quy trình phân tích dữ liệu được triển khai theo hai giai đoạn chính gồm: đánh giá mô hình đo lường và đánh giá mô hình cấu trúc. Mô hình đo lường được kiểm tra thông qua độ tin cậy nhất quán nội tại bằng hệ số Cronbach's Alpha và độ tin cậy tổng hợp (CR), giá trị hội tụ thông qua phương sai trích trung bình (AVE) và giá trị phân biệt dựa trên tiêu chuẩn Fornell-Larcker kết hợp chỉ số HTMT. Mô hình cấu trúc được phân tích thông qua kỹ thuật hồi quy bình phương nhỏ nhất từng phần (PLS-SEM) với thủ tục kiểm định lặp Bootstrapping (5000 mẫu) để đánh giá mức độ tin cậy của các hệ số đường dẫn và kiểm định các giả thuyết nghiên cứu.

IV. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Đánh giá mô hình đo lường

Kết quả phân tích độ tin cậy và giá trị hội tụ của các thang đo được thể hiện chi tiết tại Bảng 1. Hệ số Cronbach's Alpha của toàn bộ các cấu trúc dao động

từ 0,814 đến 0,892, đều lớn hơn ngưỡng tiêu chuẩn 0,70. Hệ số tin cậy tổng hợp CR của các thang đo nằm trong khoảng từ 0,878 đến 0,925, vượt trội so với mức chuẩn 0,70. Hệ số tải nhân tố ngoài của tất cả các biến quan sát đều đạt giá trị trên

0,720, bảo đảm tính giải thích chặt chẽ cho cấu trúc mẹ. Phương sai trích trung bình AVE của các khái niệm nghiên cứu đều biến thiên từ 0,643 đến 0,756, vượt xa ngưỡng 0,50, khẳng định mô hình đạt giá trị hội tụ xuất sắc.

Bảng 1. Đánh giá độ tin cậy và giá trị hội tụ của các thang đo

Khái niệm nghiên cứu	Biến quan sát	Hệ số tải ngoài	Cronbach's Alpha	Độ tin cậy tổng hợp (CR)	Phương sai trích trung bình (AVE)
Năng lực thiết kế cấu trúc số (TC)	TC1	0,812	0,841	0,893	0,677
	TC2	0,835			
	TC3	0,844			
	TC4	0,801			
Năng lực điều phối tương tác (DP)	DP1	0,798	0,865	0,908	0,712
	DP2	0,862			
	DP3	0,871			
	DP4	0,843			
Năng lực phản hồi đánh giá (PH)	PH1	0,785	0,814	0,878	0,643
	PH2	0,824			
	PH3	0,811			
	PH4	0,787			
Ý thức tự chủ của người học (TC_NH)	TC_NH1	0,764	0,887	0,917	0,689
	TC_NH2	0,841			
	TC_NH3	0,856			
	TC_NH4	0,839			
	TC_NH5	0,848			
Kết quả học tập tự cảm nhận (KQ)	KQ1	0,823	0,892	0,925	0,756
	KQ2	0,884			
	KQ3	0,891			
	KQ4	0,879			

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu nghiên cứu năm 2026

Kiểm tra giá trị phân biệt theo tiêu chuẩn Fornell-Larcker cho thấy căn bậc hai phương sai trích trung bình AVE của mỗi khái niệm nghiên cứu nằm trên đường chéo chính đều cao hơn hẳn hệ số tương quan giữa khái niệm đó với các khái niệm khác trong mô hình cấu trúc. Hệ số Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT) của tất cả các cặp biến số dao động từ 0,428 đến 0,712, hoàn toàn thấp hơn ngưỡng khắt khe 0,85, bảo đảm tính phân biệt tuyệt đối giữa các cấu trúc đo lường.

4.2. Đánh giá mô hình cấu trúc và kiểm định giả thuyết

Trước khi kiểm định các giả thuyết, hiện tượng đa cộng tuyến tiềm ẩn được kiểm tra thông qua hệ số phóng đại phương sai VIF. Kết quả cho thấy các giá trị VIF giữa các biến độc lập đều nằm trong khoảng từ 1,342 đến 2,105, thấp hơn nhiều so với ngưỡng cảnh báo 3,0, xác nhận mô hình không vi phạm hiện tượng đa cộng tuyến. Hệ số xác định đối với biến trung gian Ý thức tự chủ của người học đạt 0,486, hàm ý rằng

48,6% sự biến thiên trong ý thức tự chủ của sinh viên được giải thích bởi năng lực quản lý toàn diện của giảng viên. Tương tự, hệ số của biến Kết quả học tập tự cảm nhận đạt 0,412, chứng tỏ mức

độ tác động mạnh mẽ của tính tự giác học tập lên thành quả tiếp thu tri thức. Kết quả kiểm định chi tiết các giả thuyết thông qua quy trình Bootstrapping được phản ánh trong Bảng 2.

Bảng 2. Kết quả kiểm định các giả thuyết nghiên cứu

Mối quan hệ giả thuyết	Hệ số tác động (β)	Sai số chuẩn	Giá trị T	Giá trị P	Kết luận
H1: Thiết kế cấu trúc Ý thức tự chủ	0,285	0,048	5,938	$p < 0,001$	Chấp nhận
H2: Điều phối tương tác Ý thức tự chủ	0,312	0,052	6,000	$p < 0,001$	Chấp nhận
H3: Phản hồi đánh giá Ý thức tự chủ	0,224	0,045	4,978	$p < 0,001$	Chấp nhận
H4: Ý thức tự chủ Kết quả học tập	0,642	0,038	16,895	$p < 0,001$	Chấp nhận

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu nghiên cứu năm 2026

Dữ liệu từ Bảng 2 minh chứng rõ rệt cả bốn giả thuyết nghiên cứu đều đạt mức ý nghĩa thống kê cao ở ngưỡng . Giả thuyết H1 được chấp nhận với hệ số tác động 0,285, chứng tỏ cấu trúc môn học rõ ràng, bài giảng phân bổ hợp lý giúp giảm tải nhận thức dư thừa, tạo điều kiện thuận lợi để người học định hướng mục tiêu cá nhân.

Giả thuyết H2 đạt hệ số tác động 0,312, cho thấy năng lực điều phối tương tác trực tuyến của giảng viên đóng vai trò mạnh mẽ nhất trong việc thúc đẩy ý thức tự chủ. Khi người dạy tích cực khuấy động không khí học tập, lắng nghe ý kiến và trao quyền phản biện cho sinh viên, nhu cầu tự quyết và nhu cầu gắn kết xã hội của người học được kích hoạt sâu sắc.

Giả thuyết H3 đạt hệ số 0,224, khẳng định việc nhận xét bài tập nhanh chóng, mang tính xây dựng cao giúp người học kịp thời nhận diện điểm yếu, điều chỉnh chiến lược nhận thức và duy trì cảm giác năng lực bản thân.

Giả thuyết H4 khẳng định tác động then chốt của ý thức tự chủ đến kết quả học tập với hệ số tác động lên tới 0,642, chứng minh rằng trong không gian giáo

dục mở, sự tự giác và năng lực tự quản bản thân là biến số quyết định thành công học thuật.

4.3. Thảo luận kết quả nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu này tương đồng và củng cố vững chắc các luận điểm của Garrison và cộng sự (2000) và Shea và cộng sự (2006) về sức mạnh của sự hiện diện giảng dạy trong việc định hình trải nghiệm học thuật trên mạng. Một điểm nhấn đáng chú ý là sự tương hỗ chặt chẽ giữa tính quản trị của người thầy và tính tự do học thuật của trò. Nhiều quan điểm trước đây lầm tưởng rằng tăng cường quản lý trực tuyến sẽ hạn chế sự tự do sáng tạo của sinh viên. Tuy nhiên, bằng chứng thực nghiệm này chỉ ra điều ngược lại, đó là sự quản lý khoa học, nhân văn của giảng viên không mang tính áp đặt mà đóng vai trò như một giàn giáo sư phạm vững chắc (instructional scaffolding), giúp sinh viên tự tin định hình lộ trình học tập cá nhân mà không rơi vào trạng thái bơ vơ, mất phương hướng giữa bề kiến thức mở.

Khám phá này đặc biệt có ý nghĩa trong bối cảnh giáo dục đại học tại Việt Nam, nơi thói quen tiếp nhận kiến thức

một chiều từ thời phổ thông vẫn còn đè nặng lên tâm lý sinh viên. Khi bước chân vào đại học mở trực tuyến, nhiều người học rơi vào khủng hoảng tự quản lý thời gian. Sự điều phối nhịp nhàng từ phía giảng viên, từ việc tạo ra các chủ đề tranh luận kịch tính đến việc tổ chức các diễn đàn thảo luận nhóm nhỏ, đã chuyển biến người học từ tâm thế người nghe thụ động trở thành chủ thể đồng kiến tạo kiến thức. Các tương tác giàu hàm lượng sư phạm giúp kích thích trực tiếp động lực nội tại, biến việc tự học từ một nghĩa vụ áp lực thành một hành trình khám phá đầy hào hứng.

Sơ với nghiên cứu của Đặng và cộng sự (2022), nghiên cứu hiện tại mở rộng sự hiểu biết bằng việc phân tách cụ thể ba nhánh năng lực của giảng viên, qua đó khẳng định năng lực điều phối tương tác trực tiếp là đòn bẩy tâm lý mạnh mẽ nhất. Việc chỉ cung cấp bài giảng ghi hình sẵn mà thiếu vắng các buổi trao đổi trực tiếp, thiếu diễn đàn phản biện sôi nổi sẽ làm giảm sút hiệu quả tự học của sinh viên. Do đó, vai trò của giảng viên trong kỷ nguyên số không hề bị công nghệ thay thế, mà ngược lại, sự quản trị sư phạm tinh tế của họ càng trở thành trung tâm điều hòa năng lượng học thuật của lớp học.

V. Kết luận và kiến nghị

5.1. Kết luận

Nghiên cứu đã làm rõ và kiểm định thành công mô hình cấu trúc phản ánh mối quan hệ nhân quả giữa năng lực quản lý của giảng viên và ý thức tự chủ của người học trong môi trường giáo dục trực tuyến mở tại Việt Nam. Kết quả khẳng định năng lực thiết kế bài giảng số, năng lực điều phối tương tác và năng lực phản hồi của giảng

viên là ba trụ cột bảo đảm kích hoạt ý thức tự giác, tính chủ động lập kế hoạch và kiên trì học tập của sinh viên. Môi trường giáo dục trực tuyến mở chỉ thực sự phát huy trọn vẹn giá trị khai phóng khi người dạy nâng tầm quản trị từ giám sát hành chính sang kiến tạo môi trường sư phạm truyền cảm hứng, và người học ý thức được trách nhiệm làm chủ lộ trình tiếp nhận tri thức của bản thân.

5.2. Kiến nghị giải pháp

Đối với các cơ sở giáo dục đại học mở, cần tiến hành rà soát và đổi mới toàn diện chương trình bồi dưỡng năng lực sư phạm số cho giảng viên. Nhà trường không nên chỉ tập trung đào tạo thao tác kỹ thuật sử dụng công cụ trực tuyến mà cần bồi dưỡng chuyên sâu phương pháp điều phối tâm lý sư phạm qua màn hình, kỹ năng xử lý xung đột nhận thức trong không gian ảo và nghệ thuật tạo dựng câu hỏi kích hoạt tư duy phản biện. Cần xây dựng quy chế cụ thể về định mức thời gian phản hồi bài kiểm tra, bảo đảm người học nhận được phản hồi định hình kịp thời trong vòng 48 giờ sau khi hoàn thành nhiệm vụ.

Đối với giảng viên trực tuyến, cần từ bỏ phương pháp thuyết giảng độc thoại kéo dài, chuyển đổi mạnh mẽ sang mô hình lớp học đảo ngược. Giảng viên cần chủ động thiết kế các gói học tập vi mô gắn liền với các tình huống thực tiễn sinh động, phân chia lớp học thành các nhóm học tập hỗ trợ lẫn nhau để tăng cường sự gắn kết xã hội. Trong mỗi module học phần, giảng viên nên tích hợp rõ ràng bảng chỉ mục mục tiêu học tập, danh sách công việc cần làm giúp sinh viên dễ dàng theo dõi mức độ tiến bộ của bản thân qua từng tuần học.

Đối với người học trong môi trường mở, việc rèn luyện thói quen tự quản lý thời gian và nâng cao tính kỷ luật cá nhân là điều kiện cốt lõi. Sinh viên cần chủ động xây dựng gốc học tập không bị xao nhãng, sử dụng các ứng dụng ghi nhận tiến độ học tập và tích cực tham gia tương tác với bạn học trong nhóm thảo luận. Việc chuyển từ tư duy học để thi lấy bằng sang tư duy học để tích lũy giá trị nghề nghiệp sẽ là nguồn động lực nội tại vững bền nhất giúp người học vượt qua sức ỳ tâm lý và tận dụng tối đa lợi thế của tài nguyên giáo dục mở.

5.3. Hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo

Mặc dù đạt được những kết quả có giá trị lý luận và thực tiễn, nghiên cứu vẫn tồn tại một số hạn chế nhất định. Kích thước mẫu khảo sát mới chỉ tập trung chủ yếu vào sinh viên khối ngành khoa học xã hội và kinh tế tại hai trường đại học mở, chưa bao quát được toàn diện sinh viên khối ngành kỹ thuật hoặc công nghệ thông tin. Thêm vào đó, việc sử dụng thiết kế nghiên cứu cắt ngang chưa cho phép đánh giá sự biến thiên tâm lý tự chủ của sinh viên qua từng giai đoạn của cả khóa đào tạo kéo dài.

Các hướng nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng nghiên cứu theo chuỗi thời gian, theo dõi sự thay đổi hành vi tự học của sinh viên từ năm thứ nhất đến khi tốt nghiệp. Đồng thời, việc kết hợp phân tích dữ liệu lớn (learning analytics) trích xuất trực tiếp từ nhật ký học tập trên hệ thống quản lý học tập số như số lần nhấp chuột, thời gian dừng đọc bài viết, tần suất tương tác diễn đàn sẽ đem lại những đo lường hành vi khách quan và chính xác hơn, bổ sung hoàn hảo cho phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi truyền thống.

Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được thực hiện với sự hỗ trợ nhiệt thành từ Ban Giám hiệu, Trung tâm Đào tạo Trực tuyến cùng tập thể sinh viên các lớp đại học từ xa thuộc Trường Đại học Mở Hà Nội và Trường Đại học Cần Thơ đã đồng hành, phối hợp cung cấp dữ liệu khảo sát khách quan cho bài viết.

Tài liệu tham khảo

- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17. <https://doi.org/10.24059/olj.v5i2.1875>
- Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C., & Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument to test conceptual relationships. *The Internet and Higher Education*, 11(3-4), 133-136. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.06.003>
- Đặng, T. H., Nguyễn, M. T., & Trần, P. T. (2022). Enhancing online learner autonomy through formative assessment and interaction in higher education. *Journal of Educational Research and Practice*, 12(1), 45-62. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2022.12.1.04>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Giao, H. N., Vuong, B. N., & Huan, D. D. (2018). Determinants of learner engagement in open and distance education: A study in developing countries. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4), 120-141. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3541>

- Hoàng, V. K., Lê, T. M., & Phạm, S. H. (2024). Phát triển năng lực số cho giảng viên trong hệ thống giáo dục đại học mở trực tuyến. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Mở Hà Nội*, 115(3), 45-56. <https://doi.org/10.56283/1859-4255/542>
- Lê, H. T., & Nguyễn, Q. D. (2021). Digital literacy and self-regulated learning in virtual environments: Challenges for university students. *Vietnam Journal of Educational Sciences*, 17(5), 78-93.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). Routledge.
- Phạm, T. H., & Nguyễn, K. L. (2023). Đánh giá sự hài lòng và mức độ gắn kết của người học đối với hệ thống quản lý học tập LMS tại các trường đại học mở. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Mở Hà Nội*, 102(2), 12-24. <https://doi.org/10.56283/1859-4255/318>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v3i1.79>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Shea, P., Li, C. S., & Pickett, A. (2006). A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced higher education programs. *The Internet and Higher Education*, 9(3), 175-190. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.06.004>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

THE RELATIONSHIP BETWEEN INSTRUCTORS' PEDAGOGICAL MANAGEMENT CAPACITY AND LEARNERS' AUTONOMY IN OPEN ONLINE EDUCATION ENVIRONMENTS

Tran Ngoc Thuy¹, Tran Danh Ngoc¹, Do Quang Dat¹

Abstract: *Open online education environments offer equitable access to knowledge while posing unconventional classroom management challenges and requiring high self-regulation from learners. This study analyzes the reciprocal influence between instructors' pedagogical management capacity and students' autonomous learning behaviors on learning efficacy using the community of inquiry framework combined with self-determination theory. A cross-sectional survey was conducted with 426 higher education students enrolled in open university distance training programs in Vietnam, evaluated through partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). Findings confirm that instructors' digital management capability directly strengthens learners' intrinsic motivation and academic autonomy, thereby enhancing deep knowledge construction. Strong teaching presence markedly reduces cognitive overload and task procrastination on learning management platforms. Recommendations emphasize professional development in digital instructional scaffolding for faculty and integrating metacognitive tracking mechanisms to foster learners' self-directed capability.*

Keywords: *Instructor management capacity, intrinsic motivation, learner autonomy, open online education, teaching presence*

¹ The Army Academy, Ministry of National Defence, Lam Dong, Vietnam