

TÁC ĐỘNG CỦA CHẤT LƯỢNG NỀN TẢNG VÀ TÍNH MỞ CẢM NHẬN ĐẾN Ý ĐỊNH TIẾP TỤC THAM GIA CÁC KHÓA HỌC TRỰC TUYẾN MỞ ĐẠI CHÚNG CỦA NGƯỜI HỌC TẠI VIỆT NAM: VAI TRÒ TRUNG GIAN CỦA SỰ HÀI LÒNG

Nguyễn Văn Quang¹, Nguyễn Thị Kim Thoa²

Email: ntkthoa@uneti.edu.vn. ORCID: 0009-0004-3990-7475

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.2026.1515

Tóm tắt: Nghiên cứu phân tích tác động của chất lượng nền tảng và tính mở cảm nhận đến ý định tiếp tục tham gia Các khóa học trực tuyến mở đại chúng (Massive Open Online Courses- MOOCs) của người học tại Việt Nam, đồng thời kiểm định vai trò trung gian của sự hài lòng. Mô hình nghiên cứu kết hợp Mô hình thành công hệ thống thông tin (ISSM) và Mô hình xác nhận kỳ vọng (ECM-IS). Dữ liệu từ 367 người học được phân tích bằng Cronbach's Alpha, EFA, CFA và SEM. Kết quả cho thấy chất lượng hệ thống, chất lượng thông tin, chất lượng dịch vụ và tính mở cảm nhận đều tác động tích cực đến sự hài lòng, trong đó chất lượng hệ thống có ảnh hưởng mạnh nhất. Sự hài lòng tác động tích cực đến ý định tiếp tục tham gia và đóng vai trò trung gian trong các mối quan hệ này. Nghiên cứu bổ sung bằng chứng thực nghiệm về duy trì sự tham gia MOOCs và gợi ý nâng cao chất lượng, tính mở và trải nghiệm người học trong phát triển giáo dục mở tại Việt Nam.

Từ khóa: Các khóa học trực tuyến mở đại chúng, chất lượng nền tảng, tính mở cảm nhận, sự hài lòng, ý định tiếp tục tham gia, giáo dục mở

I. Đặt vấn đề

Chuyển đổi số đang thúc đẩy các mô hình học tập linh hoạt và mở, trong đó MOOCs ngày càng trở thành một cấu phần quan trọng của giáo dục mở nhờ khả năng mở rộng tiếp cận tri thức và hỗ trợ học tập suốt đời. Tại Việt Nam, Chiến lược phát triển giáo dục đến năm 2030, tầm nhìn đến

năm 2045 cũng xác định định hướng phát triển hệ thống giáo dục mở, phục vụ học tập suốt đời và bảo đảm công bằng trong tiếp cận giáo dục (Thủ tướng Chính phủ, 2024).

Quy mô của MOOCs tiếp tục gia tăng với hơn 170 triệu người học tại hơn 100 quốc gia trên Coursera (Coursera, 2025b). Khảo sát hơn 52.000 người học

¹ Trường Đại học Mở Hà Nội, Hà Nội, Việt Nam

² Trường Đại học Kinh tế - Kỹ thuật công nghiệp, Hà Nội, Việt Nam

tại 179 quốc gia cho thấy 91% ghi nhận kết quả nghề nghiệp tích cực, 95% đạt lợi ích cá nhân và 84% cải thiện kỹ năng kỹ thuật (Coursera, 2025a). Tuy nhiên, thu hút người học chưa đồng nghĩa với duy trì sự tham gia. Vì vậy, xác định các yếu tố nâng cao sự hài lòng và thúc đẩy ý định tiếp tục tham gia MOOCs có ý nghĩa đối với quản trị giáo dục mở.

Tại Việt Nam, các nghiên cứu xem xét MOOCs từ khía cạnh như sự hài lòng, chất lượng dịch vụ, ý định tiếp tục, lợi ích và rào cản, thiết kế giảng dạy và tích hợp MOOCs vào giáo dục đại học (Nguyen, 2022; Ho và cộng sự, 2022, 2023; Ngo và cộng sự, 2023; Le, 2025; Le và Ho, 2026). Tuy nhiên, các bằng chứng còn phân tán và chưa đồng thời tích hợp ba chiều chất lượng hệ thống thông tin với tính mở cảm nhận để giải thích sự hài lòng và ý định tiếp tục tham gia. Vì vậy, nghiên cứu xem xét đồng thời các yếu tố này và kiểm định vai trò trung gian của sự hài lòng đối với ý định tiếp tục tham gia MOOCs của người học tại Việt Nam.

II. Cơ sở lý thuyết và phát triển giả thuyết

2.1 Cơ sở lý thuyết

Nghiên cứu được xây dựng trên Mô hình thành công hệ thống thông tin (ISSM) và Mô hình xác nhận kỳ vọng trong tiếp tục sử dụng hệ thống thông tin (ECM-IS).

ISSM của DeLone và McLean (1992, 2003) nhấn mạnh ba chiều chất lượng gồm chất lượng hệ thống, chất lượng thông tin và chất lượng dịch vụ, có mối quan hệ với việc sử dụng và sự hài lòng của người dùng. Trong bối cảnh MOOCs, ba chiều này lần lượt phản ánh chất lượng vận hành của nền tảng, chất

lượng nội dung thông tin và mức độ hỗ trợ người học.

ECM-IS của Bhattacharjee (2001) giải thích hành vi tiếp tục sử dụng hệ thống thông tin sau giai đoạn chấp nhận ban đầu, trong đó sự hài lòng là một tiền tố quan trọng của ý định tiếp tục sử dụng. Cách tiếp cận này phù hợp với MOOCs khi quyết định tiếp tục tham gia của người học được hình thành trên cơ sở trải nghiệm thực tế. Bên cạnh đó, nghiên cứu bổ sung tính mở cảm nhận nhằm phản ánh đặc trưng của MOOCs. Alraimi, Zo và Ciganek (2015) cho thấy tính mở cảm nhận có ý nghĩa trong giải thích hành vi tiếp tục sử dụng MOOCs.

Trên cơ sở đó, nghiên cứu sử dụng chất lượng hệ thống, chất lượng thông tin, chất lượng dịch vụ và tính mở cảm nhận để giải thích sự hài lòng. Qua đó, sự hài lòng được xem xét như cơ chế trung gian giữa đánh giá của người học về các đặc tính của MOOCs và ý định tiếp tục tham gia.

2.2. Chất lượng MOOCs và sự hài lòng

Chất lượng được xem xét thông qua ba phương diện gồm chất lượng hệ thống, chất lượng thông tin và chất lượng dịch vụ; các phương diện này có mối quan hệ với sự hài lòng của người sử dụng.

Chất lượng hệ thống (SQ) phản ánh các đặc tính vận hành của nền tảng như khả năng truy cập, tính ổn định, linh hoạt và thuận tiện đối với người sử dụng. Trong môi trường MOOCs, Khurana và cộng sự (2019) xác nhận chất lượng hệ thống có tác động tích cực đến sự hài lòng. Albelbisi và cộng sự (2021) cũng cho kết quả tương tự. Shah và cộng sự (2025) tiếp tục ghi nhận ảnh hưởng tích cực của

chất lượng hệ thống đến sự hài lòng đối với MOOCs. Những kết quả này cho thấy chất lượng vận hành của nền tảng có vai trò quan trọng đối với trải nghiệm và sự hài lòng của người học. Do đó, nghiên cứu đề xuất:

H1: Chất lượng hệ thống có tác động tích cực đến sự hài lòng của người học đối với MOOCs.

Chất lượng thông tin (IQ) thể hiện mức độ chính xác, rõ ràng, phù hợp và hữu ích của thông tin và nội dung học tập được cung cấp. Chất lượng thông tin có thể nâng cao sự hài lòng thông qua việc đáp ứng nhu cầu học tập. Tuy nhiên, bằng chứng thực nghiệm chưa thống nhất: Khurana và cộng sự (2019) ghi nhận tác động tích cực trong khi Albelbisi và cộng sự (2021) và Shah và cộng sự (2025) không tìm thấy tác động có ý nghĩa. Trong bối cảnh e-learning, Cidral và cộng sự (2018) và Wang và cộng sự (2024) đều xác nhận mối quan hệ tích cực này. Do đó, mối quan hệ giữa chất lượng thông tin và sự hài lòng cần tiếp tục được kiểm định trong bối cảnh MOOCs. Nghiên cứu đề xuất:

H2: Chất lượng thông tin có tác động tích cực đến sự hài lòng của người học đối với MOOCs.

Chất lượng dịch vụ (SVQ) phản ánh khả năng đáp ứng, độ tin cậy và mức độ hỗ trợ người học. Trong bối cảnh MOOCs, Khurana và cộng sự (2019) và Albelbisi và cộng sự (2021) không ghi nhận tác động có ý nghĩa của chất lượng dịch vụ đến sự hài lòng. Ngược lại, Wang và cộng sự (2024) xác nhận tác động tích cực trong môi trường e-learning. Những kết quả khác biệt này gợi ý rằng vai trò của chất lượng dịch vụ có thể phụ thuộc vào

đặc điểm nền tảng và bối cảnh sử dụng. Nghiên cứu đề xuất:

H3: Chất lượng dịch vụ có tác động tích cực đến sự hài lòng của người học đối với MOOCs.

2.3. Tính mở cảm nhận và sự hài lòng

Tính mở cảm nhận (PO) là một đặc trưng quan trọng của MOOCs. Alraimi và cộng sự (2015) đưa PO vào mô hình giải thích hành vi tiếp tục sử dụng MOOCs dựa trên sự mở rộng Mô hình xác nhận kỳ vọng. Khurana và cộng sự (2019) khi kết hợp các chiều chất lượng với tính mở cảm nhận và danh tiếng của MOOCs, xác nhận tính mở có tác động tích cực đến sự hài lòng của người học. Tuy nhiên, Rekha và cộng sự (2023) không tìm thấy mối quan hệ có ý nghĩa thống kê giữa hai yếu tố này. Sự chưa thống nhất của các kết quả thực nghiệm cho thấy cần tiếp tục xem xét vai trò của tính mở cảm nhận đối với sự hài lòng. Nghiên cứu đề xuất:

H4: Tính mở cảm nhận có tác động tích cực đến sự hài lòng của người học đối với MOOCs.

2.4. Sự hài lòng và ý định tiếp tục tham gia MOOCs

Sự hài lòng (SAT) phản ánh đánh giá tổng thể của người học về trải nghiệm sau khi tham gia MOOCs. Alraimi và cộng sự (2015) xác nhận sự hài lòng có ảnh hưởng tích cực đến ý định tiếp tục sử dụng MOOCs (CI). Rekha và cộng sự (2023) tiếp tục nghiên cứu sự hài lòng và ý định tiếp tục trong mô hình mở rộng ECM tại Ấn Độ. Đặc biệt, Shah và Khanna (2022) trên mẫu 513 người tham gia MOOCs cho thấy sự hài lòng có tác động tích cực và có ý nghĩa đến ý định tiếp tục sử dụng. Những bằng chứng này củng cố vai trò của

sự hài lòng trong việc hình thành hành vi tiếp tục sau trải nghiệm MOOCs. Nghiên cứu đề xuất:

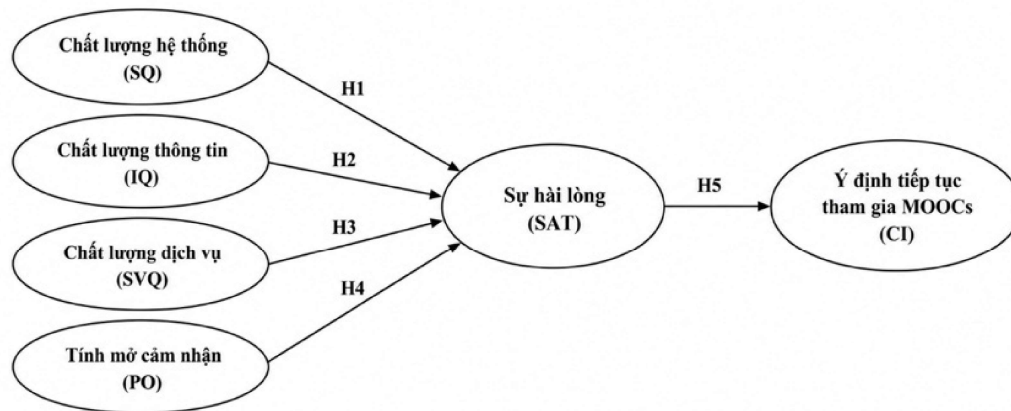
H5: Sự hài lòng tác động tích cực đến ý định tiếp tục tham gia MOOCs của người học.

2.5. Vai trò trung gian của sự hài lòng

Các nghiên cứu trước cho thấy chất lượng và tính mở của MOOCs có liên quan đến sự hài lòng, trong khi sự hài

lòng ảnh hưởng đến ý định tiếp tục tham gia (Alraimi và cộng sự, 2015; Khurana và cộng sự, 2019; Shah và Khanna, 2022). Tuy nhiên, vai trò trung gian của sự hài lòng trong các mối quan hệ này vẫn cần được kiểm định trong từng bối cảnh nghiên cứu. Nghiên cứu đề xuất:

H6: Sự hài lòng đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa các đặc tính của MOOCs và ý định tiếp tục tham gia MOOCs của người học.



Hình 1. Mô hình nghiên cứu đề xuất

III. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu kết hợp phương pháp định tính và định lượng. Tổng quan tài liệu và ý kiến chuyên gia được sử dụng để điều chỉnh thang đo phù hợp với bối cảnh MOOCs tại Việt Nam. Mô hình gồm sáu khái niệm: chất lượng hệ thống (SQ), chất lượng thông tin (IQ), chất lượng dịch vụ (SVQ), tính mở cảm nhận

(PO), sự hài lòng (SAT) và ý định tiếp tục tham gia MOOCs (CI), với 23 biến quan sát được đo bằng thang Likert 5 mức, từ 1 - “Hoàn toàn không đồng ý” đến 5 - “Hoàn toàn đồng ý”. Đối tượng khảo sát là người học tại Việt Nam đã tham gia ít nhất một khóa học trực tuyến đại chúng mở (MOOC) và được yêu cầu đánh giá MOOC gần nhất.

Bảng 1. Mã hóa thang đo các biến

Khái niệm	Mã hóa	Biến quan sát	Nguồn tham khảo
Chất lượng hệ thống (SQ)	SQ1	Giao diện của nền tảng MOOC được thiết kế rõ ràng và thuận tiện.	DeLone và McLean (2003); Khurana và cộng sự (2019); Albelbisi và cộng sự (2021); Shah và Khanna (2022)
	SQ2	Nền tảng MOOC có tốc độ truy cập và tải nội dung nhanh.	
	SQ3	Tôi có thể dễ dàng điều hướng trên nền tảng MOOC.	
	SQ4	Nền tảng MOOC hoạt động ổn định trong quá trình tôi sử dụng.	

Chất lượng thông tin (IQ)	IQ1	Nội dung của khóa MOOC được cung cấp đầy đủ.	DeLone và McLean (2003); Khurana và cộng sự (2019); Albelbisi và cộng sự (2021); Shah và Khanna (2022)
	IQ2	Nội dung của khóa MOOC được trình bày rõ ràng và dễ hiểu.	
	IQ3	Nội dung của khóa MOOC được trình bày phù hợp thông qua văn bản, hình ảnh và các tài liệu học tập.	
	IQ4	Nội dung của khóa MOOC phù hợp với chủ đề của khóa học.	
Chất lượng dịch vụ (SVQ)	SVQ1	Nền tảng MOOC phản hồi kịp thời khi tôi cần hỗ trợ.	DeLone và McLean (2003); Khurana và cộng sự (2019); Albelbisi và cộng sự (2021)
	SVQ2	Nền tảng MOOC cung cấp giải pháp phù hợp khi tôi gặp vấn đề cần hỗ trợ.	
	SVQ3	Dịch vụ hỗ trợ của nền tảng MOOC đáp ứng nhu cầu của tôi trong quá trình học.	
	SVQ4	Dịch vụ hỗ trợ của nền tảng MOOC đáng tin cậy.	
Tính mở cảm nhận (PO)	PO1	Tôi có thể tham gia khóa MOOC mà không bị ràng buộc nhiều bởi các điều kiện tiên quyết.	Alraimi và cộng sự (2015); Khurana và cộng sự (2019); Rekha và cộng sự (2023)
	PO2	Tôi có thể dễ dàng tiếp cận các tài nguyên và tài liệu của khóa MOOC.	
	PO3	Tôi có thể sử dụng các tài nguyên của khóa MOOC cho việc học tập hoặc công việc của mình.	
	PO4	Tôi có thể kết hợp tài nguyên của khóa MOOC với các tài liệu khác phục vụ nhu cầu học tập của mình.	
Sự hài lòng (SAT)	SAT1	Khóa MOOC đáp ứng kỳ vọng của tôi về trải nghiệm học tập.	Bhattacharjee (2001); Alraimi và cộng sự (2015); Khurana và cộng sự (2019); Shah và Khanna (2022)
	SAT2	Khóa MOOC đáp ứng tốt nhu cầu học tập của tôi.	
	SAT3	Tôi hài lòng với trải nghiệm học tập trên khóa MOOC.	
	SAT4	Nhìn chung, quyết định tham gia khóa MOOC này là một lựa chọn phù hợp.	
Ý định tiếp tục tham gia MOOCs (CI)	CI1	Tôi có ý định tiếp tục tham gia MOOCs trong tương lai.	Bhattacharjee (2001); Alraimi và cộng sự (2015); Shah và Khanna (2022); Rekha và cộng sự (2023)
	CI2	Khi có nhu cầu học tập phù hợp, tôi sẽ tiếp tục lựa chọn MOOCs như một hình thức học tập.	
	CI3	Tôi dự định tiếp tục tham gia MOOCs thường xuyên trong tương lai.	

Nghiên cứu sử dụng chọn mẫu phi xác suất và bảng hỏi trực tuyến, phân phối qua các nhóm học tập, mạng xã hội và mạng lưới cá nhân. Trong 412 phản hồi thu được, 45 phiếu không đạt yêu cầu bị loại, còn 367 phiếu hợp lệ (89,1%) được sử dụng để phân tích. Dữ liệu được xử lý bằng SPSS 26 và AMOS 24 gồm: Hệ số tin cậy Cronbach's alpha (Cronbach's alpha); Phân tích nhân tố khám phá (EFA); Phân tích nhân tố khẳng định (CFA); Mô hình phương trình cấu trúc (SEM) và Phương pháp lấy mẫu lặp có hoàn lại (Bootstrap) để kiểm định tác động gián tiếp và vai trò trung gian của sự hài lòng.

IV. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1 Kết quả nghiên cứu

4.1.1 Kiểm định độ tin cậy theo Cronbach's alpha

Theo Nunnally (1978) và Hair và cộng sự (2010), thang đo đạt độ tin cậy khi Cronbach's alpha $\geq 0,70$ đồng thời hệ số tương quan biến - tổng hiệu chỉnh nên $\geq 0,30$ (Cristobal và cộng sự, 2007). Kết quả trong bảng 2 cho thấy các thang đo đều đạt yêu cầu, toàn bộ các biến quan sát được giữ lại cho bước phân tích nhân tố khám phá (EFA).

Bảng 2. Bảng tóm tắt kết quả kiểm định độ tin cậy theo Cronbach's alpha

Nhân tố	Số biến ban đầu	Hệ số tương quan biến-tổng hiệu chỉnh nhỏ nhất	Cronbach's alpha	Số biến hợp lệ	Đánh giá
SQ	SQ1-SQ4	0,698	0,872	4	Đạt yêu cầu
IQ	IQ1-IQ4	0,702	0,872	4	Đạt yêu cầu
SVQ	SVQ1-SVQ4	0,682	0,872	4	Đạt yêu cầu
PO	PO1-PO4	0,657	0,863	4	Đạt yêu cầu
SAT	SAT1-SAT4	0,670	0,867	4	Đạt yêu cầu
CI	CI1-CI3	0,730	0,860	3	Đạt yêu cầu

Nguồn: Kết quả chạy dữ liệu khảo sát bằng SPSS của tác giả.

4.1.2 Phân tích nhân tố khám phá (EFA)

Bảng 3. Kết quả phân tích nhân tố khám phá EFA

Chỉ tiêu	Kết quả	Ngưỡng đánh giá	Đánh giá
Hệ số KMO	0,868	> 0,50	Đạt
Kiểm định Bartlett	$\chi^2 = 4.586,940$; df = 253; p < 0,001	p < 0,05	Đạt
Số nhân tố được trích	6	-	Đạt
Eigenvalue nhỏ nhất	1,405	> 1	Đạt
Tổng phương sai trích	64,48%	> 50%	Đạt
Hệ số tải nhân tố	0,725-0,871	> 0,50	Đạt

Nguồn: Kết quả chạy dữ liệu bằng SPSS của tác giả.

Kết quả EFA cho thấy dữ liệu phù hợp để phân tích nhân tố với KMO > 0,50 và Kiểm định Bartlett có ý nghĩa thống kê (Kaiser và Rice, 1974). Sáu nhân tố được trích với eigenvalue nhỏ

nhất >1, tổng phương sai trích >50% và hệ số tải nhân tố đều >0,5, đáp ứng các tiêu chuẩn đánh giá EFA (Hair và cộng sự, 2019) và được giữ lại để tiếp tục kiểm định bằng CFA.

4.1.3 Phân tích nhân tố khẳng định (CFA)

Bảng 4. Các chỉ số thống kê phản ánh độ phù hợp của mô hình đo lường

CMIN/DF	GFI	CFI	TLI	RMSEA
1,591	0,926	0,971	0,966	0,040

Nguồn: Kết quả chạy dữ liệu AMOS của tác giả.

Ghi chú: CMIN/DF: Tỷ số Chi-bình phương trên bậc tự do; GFI: Chỉ số mức độ phù hợp của mô hình; CFI: Chỉ số phù hợp so sánh; TLI: Chỉ số Tucker-Lewis; RMSEA: Căn bậc hai của sai số xấp xỉ trung bình bình phương.

Kết quả CFA cho thấy mô hình đo lường phù hợp tốt với dữ liệu, với CMIN/DF < 2, GFI, CFI, TLI > 0,90 và RMSEA < 0,06,

đáp ứng các ngưỡng khuyến nghị (Carmines và McIver, 1981; Hu và Bentler, 1999).

Bảng 5. Bảng trọng số nhân tố, độ tin cậy, tính hội tụ và phân biệt

Biến	Trọng số nhân tố chuẩn hóa	Độ tin cậy tổng hợp (CR)	Phương sai trích (AVE)	Phương sai chia sẻ tối đa (MSV)
SQ	0,753-0,873	0,872	0,630	0,232
IQ	0,751-0,832	0,871	0,629	0,232
SVQ	0,736-0,851	0,872	0,630	0,118

Biến	Trọng số nhân tố chuẩn hóa	Độ tin cậy tổng hợp (CR)	Phương sai trích (AVE)	Phương sai chia sẻ tối đa (MSV)
PO	0,709-0,847	0,865	0,617	0,142
SAT	0,729-0,854	0,868	0,622	0,260
CI	0,792-0,861	0,859	0,670	0,260

Nguồn: Kết quả chạy dữ liệu AMOS của tác giả.

Kết quả tại Bảng 5 cho thấy hệ số tải nhân tố chuẩn hóa đều $> 0,70$, độ tin cậy tổng hợp CR $> 0,70$ và AVE $> 0,50$, đáp ứng yêu cầu về độ tin cậy và giá trị hội tụ (Hair và cộng sự, 2010; Fornell

và Larcker, 1981). Đồng thời, MSV của các khái niệm đều nhỏ hơn AVE tương ứng, bảo đảm giá trị phân biệt (Fornell và Larcker, 1981). Do đó, mô hình đo lường đủ điều kiện để tiếp tục kiểm định SEM.

4.1.4 Kiểm định mô hình cấu trúc và các giả thuyết nghiên cứu

Bảng 6. Các chỉ số độ phù hợp của mô hình phương trình cấu trúc

CMIN/DF	CFI	GFI	TLI	RMSEA
1,647	0,968	0,921	0,963	0,042

Nguồn: Kết quả chạy dữ liệu AMOS của tác giả.

Kết quả kiểm định tại bảng 6 cho thấy mô hình SEM phù hợp tốt với dữ liệu, đáp ứng các ngưỡng khuyến nghị (Carmines

và McIver, 1981; Hu và Bentler, 1999). Do đó, mô hình phù hợp để kiểm định các giả thuyết nghiên cứu.

Bảng 7. Kết quả kiểm định các giả thuyết nghiên cứu

Giả thuyết	Mối quan hệ	β chuẩn hóa	Giá trị p	Kết luận
H1	SQ $\rightarrow$ SAT	0,256	$< 0,001$	Ứng hộ
H2	IQ $\rightarrow$ SAT	0,194	0,003	Ứng hộ
H3	SVQ $\rightarrow$ SAT	0,141	0,018	Ứng hộ
H4	PO $\rightarrow$ SAT	0,236	$< 0,001$	Ứng hộ
H5	SAT $\rightarrow$ CI	0,506	$< 0,001$	Ứng hộ

Nguồn: Kết quả chạy dữ liệu AMOS của tác giả.

Kết quả kiểm định cho thấy cả năm giả thuyết H1- H5 đều được ủng hộ ở mức ý nghĩa 5% ($p < 0,05$). Trong đó, chất lượng hệ thống (SQ) có tác động tích cực đến sự hài lòng (SAT), tiếp theo là tính mở

cảm nhận (PO), chất lượng thông tin (IQ) và chất lượng dịch vụ (SVQ). Đối với ý định tiếp tục tham gia MOOCs (CI), sự hài lòng có tác động tích cực và tương đối mạnh ($\beta = 0,506$).

4.1.5 Kiểm định vai trò trung gian của sự hài lòng

Bảng 8. Kết quả kiểm định vai trò trung gian của sự hài lòng

Mối quan hệ trung gian	Tác động gián tiếp chuẩn hóa (β)	Khoảng tin cậy 95% (Bootstrap BC)	Giá trị p	Kết luận
SQ $\rightarrow$ SAT $\rightarrow$ CI	0,13	[0,066; 0,206]	0,001	Ứng hộ
IQ $\rightarrow$ SAT $\rightarrow$ CI	0,098	[0,038; 0,173]	0,007	Ứng hộ
SVQ $\rightarrow$ SAT $\rightarrow$ CI	0,071	[0,011; 0,128]	0,025	Ứng hộ
PO $\rightarrow$ SAT $\rightarrow$ CI	0,119	[0,063; 0,210]	0,001	Ứng hộ

Nguồn: Kết quả chạy dữ liệu AMOS của tác giả.

Để kiểm định vai trò trung gian của sự hài lòng (SAT), nghiên cứu thực hiện Bootstrap với 1.500 mẫu lặp (MacKinnon và cộng sự, 2004; Preacher và Hayes, 2008). Kết quả cho thấy cả bốn tác động gián tiếp đều có ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$) và khoảng tin cậy Bootstrap 95% hiệu chỉnh sai lệch (Bias-Corrected -BC) không chứa 0. Do đó, vai trò trung gian của sự hài lòng được xác nhận và giả thuyết H6 được ủng hộ.

4.2. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy chất lượng hệ thống, chất lượng thông tin và chất lượng dịch vụ đều tác động tích cực đến sự hài lòng, trong đó chất lượng hệ thống có ảnh hưởng nổi bật hơn. Kết quả này phù hợp với Khurana và cộng sự (2019), Albelbisi và cộng sự (2021) và Shah và cộng sự (2025), đồng thời bổ sung bằng chứng về vai trò của chất lượng thông tin và chất lượng dịch vụ khi các nghiên cứu trước chưa hoàn toàn thống nhất. Điều này cho thấy nâng cao chất lượng MOOCs cần được thực hiện đồng bộ cả ba phương diện thay vì chỉ tập trung vào công nghệ hoặc nội dung.

Tính mở cảm nhận cũng tác động tích cực đến sự hài lòng. Điều này phù hợp với Khurana và cộng sự (2019) nhưng khác với Rekha và cộng sự (2023). Sự khác biệt cho thấy vai trò của tính mở có thể phụ thuộc vào bối cảnh và đặc điểm người học, đồng thời củng cố việc xem tính mở như một đặc trưng cần bổ sung bên cạnh các chiều chất lượng của ISSM. Vì vậy, mở rộng khả năng tiếp cận và sử dụng tài nguyên cần gắn với bảo đảm chất lượng và quyền sở hữu trí tuệ.

Đáng chú ý, sự hài lòng không chỉ tác động đến ý định tiếp tục tham gia mà còn truyền dẫn ảnh hưởng của các đặc tính MOOCs đến ý định này. Kết quả phù hợp

với ECM-IS của Bhattacharjee (2001) và các nghiên cứu trước (Alraimi và cộng sự, 2015; Shah và Khanna, 2022; Rekha và cộng sự, 2023). Điều này cho thấy mở rộng tiếp cận có thể thúc đẩy tham gia ban đầu nhưng duy trì người học đòi hỏi chất lượng và tính mở phải được chuyển hóa thành trải nghiệm tích cực và sự hài lòng.

Nhìn chung, phát triển MOOCs cần kết hợp mở rộng tiếp cận với nâng cao chất lượng trải nghiệm người học. Về lý thuyết, nghiên cứu bổ sung bằng chứng cho việc kết hợp ISSM và ECM-IS, đồng thời làm rõ vai trò của tính mở cảm nhận và cơ chế trung gian của sự hài lòng trong bối cảnh Việt Nam.

V. Kết luận

Nghiên cứu góp phần làm rõ các yếu tố ảnh hưởng đến ý định tiếp tục tham gia MOOCs và vai trò trung gian của sự hài lòng trong bối cảnh người học tại Việt Nam. Các nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng mô hình và phạm vi khảo sát nhằm nâng cao khả năng khái quát hóa kết quả.

Tài liệu tham khảo

- Albelbisi, N. A., Al-Adwan, A. S., & Habibi, A. (2021). Impact of quality antecedents on satisfaction toward MOOC. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(2), 164-175. <https://doi.org/10.17718/tojde.906843>
- Alraimi, K. M., Zo, H., & Ciganeke, A. P. (2015). Understanding the MOOCs continuance: The role of openness and reputation. *Computers & Education*, 80, 28-38. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.006>
- Bhattacharjee, A. (2001). Understanding information systems continuance: An expectation-confirmation model. *MIS Quarterly*, 25(3), 351-370. <https://doi.org/10.2307/3250921>

- Carmine, E. G., & McIver, J. P. (1981). Analyzing models with unobserved variables: Analysis of covariance structures. In G. W. Bohrnstedt & E. F. Borgatta (Eds.), *Social measurement: Current issues* (pp. 65-115). Sage Publications.
- Cidral, W. A., Oliveira, T., Di Felice, M., & Aparicio, M. (2018). E-learning success determinants: Brazilian empirical study. *Computers & Education*, 122, 273-290. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.12.001>
- Coursera. (2025a). 2025 learner outcomes report. <https://www.coursera.org/explore/learner-outcomes>
- Coursera. (2025b). Global skills report 2025. <https://www.coursera.org/skills-reports/global/pdf/gsr-2025>
- Cristobal, E., Flavián, C., & Guinalíu, M. (2007). Perceived e-service quality (PeSQ): Measurement validation and effects on consumer satisfaction and web site loyalty. *Managing Service Quality: An International Journal*, 17(3), 317-340. <https://doi.org/10.1108/09604520710744326>
- DeLone, W. H., & McLean, E. R. (1992). Information systems success: The quest for the dependent variable. *Information Systems Research*, 3(1), 60-95. <https://doi.org/10.1287/isre.3.1.60>
- DeLone, W. H., & McLean, E. R. (2003). The DeLone and McLean model of information systems success: A ten-year update. *Journal of Management Information Systems*, 19(4), 9-30. <https://doi.org/10.1080/07421222.2003.11045748>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage.
- Ho, N. T. T., Abdullah, M. R. T. L., Idrus, H. B., Sivapalan, S., Pham, H.-H., Dinh, V.-H., Pham, H. K., & Nguyen, L. T. M. (2023). Acceptance toward Coursera MOOCs blended learning: A mixed methods view of Vietnamese higher education stakeholders. *SAGE Open*, 13(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231197997>
- Ho, N. T. T., Pham, H.-H., Sivapalan, S., & Dinh, V.-H. (2022). The adoption of blended learning using Coursera MOOCs: A case study in a Vietnamese higher education institution. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(6), 121-138. <https://doi.org/10.14742/ajet.7671>
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little jiffy, mark IV. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111-117. <https://doi.org/10.1177/001316447403400115>
- Khurana, R., Routray, S., Payal, R., & Gupta, R. (2019). Investigation of the impact of quality, openness and reputation of Massive Open Online Courses MOOCs on an individual's satisfaction and performance. *Theoretical Economics Letters*, 9(4), 1167-1182. <https://doi.org/10.4236/tel.2019.94075>

- Le, H. V. (2025). Assessing student satisfaction with MOOCs: A comprehensive analysis of Coursera's instructional design and learner experience. *International Journal of Information and Learning Technology*, 42(2), 207-223. <https://doi.org/10.1108/IJILT-07-2024-0159>
- Le, H. V., & Ho, T. T. N. (2026). Balancing act: Exploring the integration of Coursera MOOCs in Vietnamese higher education through a phenomenographic lens. *Interactive Learning Environments*, 34(2), 590-614. <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2507279>
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39(1), 99-128. https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3901_4
- Ngo, T. T. A., Tran, T. T., An, G. K., & Nguyen, P. T. (2023). Students' perception towards learning Massive Open Online Courses on Coursera platform: Benefits and barriers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 18(14), 4-23. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i14.39903>
- Nguyen, L. Q. (2022). Learners' satisfaction of courses on Coursera as a massive open online course platform: A case study. *Frontiers in Education*, 7, Article 1086170. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1086170>
- Nguyễn, Đ. T. (2026). Nâng cao trải nghiệm học tập số của sinh viên thông qua nền tảng học liệu điện tử tại Trường Đại học Mở Hà Nội. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Mở Hà Nội*. <https://doi.org/10.59266/houjs.2026.1354>
- Nguyễn, Q. A., và Nguyễn, H. S. (2024). Nghiên cứu một số yếu tố tác động đến quyết định lựa chọn học đại học từ xa trực tuyến tại Trường Đại học Mở Hà Nội. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Mở Hà Nội*, (122). <https://doi.org/10.59266/houjs.2024.511>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Rekha, I. S., Shetty, J., & Basri, S. (2023). Students' continuance intention to use MOOCs: Empirical evidence from India. *Education and Information Technologies*, 28, 4265-4286. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11308-w>
- Shah, J., & Khanna, M. (2022). What determines MOOC success? Validation of MOOC satisfaction continuance model. *Vision: The Journal of Business Perspective*. <https://doi.org/10.1177/09722629221131386>
- Shah, J., Khanna, M., & Deshpande, R. (2025). Extending information system success model with customer experience: A MOOC system evaluation. *Business Perspectives and Research*, 13(2), 291-310. <https://doi.org/10.1177/22785337221092836>
- Thủ tướng Chính phủ. (2024). Quyết định số 1705/QĐ-TTg ngày 31 tháng 12 năm 2024 phê duyệt Chiến lược phát triển giáo dục đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045. <https://vanban.chinhphu.vn/?docid=212235&pageid=27160&tagid=6&type=1>
- Wang, Y.-M., Wei, C.-L., Chen, W.-J., & Wang, Y.-S. (2024). Revisiting the e-learning systems success model in the post-COVID-19 age: The role of monitoring quality. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 40(18), 5087-5102. <https://doi.org/10.1080/10447318.2023.2231278>

THE EFFECTS OF PLATFORM QUALITY AND PERCEIVED OPENNESS ON LEARNERS' INTENTION TO CONTINUE PARTICIPATING IN MOOCS IN VIETNAM: THE MEDIATING ROLE OF LEARNER SATISFACTION

Nguyen Van Quang¹, Nguyen Thi Kim Thoa²

Abstract: *This study examines the effects of platform quality and perceived openness on learners' intention to continue participating in massive open online courses (MOOCs) in Vietnam, while testing the mediating role of satisfaction. The research model integrates the Information Systems Success Model (ISSM) and the Expectation-Confirmation Model of Information Systems Continuance (ECM-IS). Data from 367 learners were analyzed using Cronbach's alpha reliability testing, exploratory factor analysis (EFA), confirmatory factor analysis (CFA), and structural equation modeling (SEM). The results indicate that system quality, information quality, service quality, and perceived openness all positively influence satisfaction, with system quality having the strongest effect. Satisfaction positively affects continuance intention and mediates the relationships between these factors and continuance intention. This study contributes empirical evidence on continued participation in MOOCs and offers practical implications for enhancing platform quality, openness, and the learner experience to support the development of open education in Vietnam.*

Keywords: *MOOCs, platform quality, perceived openness, satisfaction, continuance intention, open education*

¹ Hanoi Open University, Hanoi, Vietnam

² University of Economics - Technology for Industries, Hanoi, Vietnam