



Original Article

Strategic Self-Regulation of Non-English Major Students in Online EFL Classes

Vu Thi Thanh Hoa*

Thuongmai University, 79 Ho Tung Mau Street, Tu Liem, Hanoi, Vietnam

Received 30th January 2026

Revised 21st June 2026; Accepted 19th August 2026

Abstract: In the current era of digital transformation in higher education, online English language learning has become a popular approach in Vietnam. However, non-English majors frequently encounter serious challenges, such as decreased interaction, technological obstacles, and a lack of self-discipline. This qualitative study investigates the implementation of the Strategic Self-Regulation (S2R) model, as proposed by Rebecca Oxford (2017), among non-English majors at a public institution. The primary objective is to explore the specific S2R strategies employed by these students and how such strategies affect their academic outcomes in online learning classrooms. The research adopted a case study design, collecting data from 14 purposefully chosen participants who demonstrated notable academic progress in their online English courses using semi-structured interviews and learning journals. Data were analyzed using thematic analysis to identify recurrent patterns of strategy adoption and their perceived influence on learning. The results reveal that effective online learners often use a sophisticated combination of meta-strategies, affective strategies, and social strategies. In particular, meta-strategies such as careful goal setting and strict time management on Learning Management Systems (LMS) were pivotal for maintaining consistency. While social strategies bridged the interaction gap through peer-to-peer digital collaboration outside of formal class hours, affective strategies assisted students in managing “online fatigue” and speaking anxiety. The findings suggest a strong correlation between the intentional application of S2R strategies and better learning outcomes, which show up as higher assessment scores and increased learner autonomy. According to the study’s findings, S2R is a significant determinant of success in online English learning environments. It offers pedagogical implications for language instructors, suggesting that explicit strategy instruction should be incorporated into online curricula. This research study contributes to the existing literature by offering a nuanced qualitative perspective on the lived experiences of Vietnamese non-English majors in a digital learning environment.

Keywords: Self-regulated learning, S2R strategies, online English learning, non-English majors, learning outcomes.

* Corresponding author.

E-mail address: hoa.vtt@tmu.edu.vn

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.5455>

Chiến lược học tập tự điều chỉnh của sinh viên không chuyên ngữ trong lớp học tiếng Anh trực tuyến

Vũ Thị Thanh Hoa*

Trường Đại học Thương mại, 79 Hồ Tùng Mậu, Từ Liêm, Hà Nội, Việt Nam

Nhận ngày 30 tháng 01 năm 2026

Chỉnh sửa ngày 21 tháng 6 năm 2026; Chấp nhận đăng ngày 19 tháng 8 năm 2026

Tóm tắt: Nghiên cứu này tìm hiểu việc áp dụng các chiến lược học tập tự điều chỉnh (Strategic Self-Regulation - S2R) và ảnh hưởng của chúng lên kết quả học tập tiếng Anh trực tuyến của sinh viên không chuyên ngữ tại một trường đại học công lập. Phương pháp nghiên cứu định tính theo hướng nghiên cứu trường hợp được thực hiện thông qua phỏng vấn bán cấu trúc và phân tích nhật ký học tập của 14 sinh viên thể hiện sự tiến bộ rõ rệt trong môi trường học tập trực tuyến. Kết quả nghiên cứu cho thấy các siêu chiến lược (meta-strategies) như quản lý thời gian (time management), lập kế hoạch (goal setting) và chiến lược xã hội (social strategy), cụ thể tương tác trực tuyến với bạn học là những yếu tố quan trọng, then chốt hỗ trợ sinh viên vượt qua trở ngại về khoảng cách và sự thiếu hụt tương tác trực tiếp. Việc vận dụng linh hoạt các chiến lược học tập tự điều chỉnh không chỉ có tác dụng cải thiện điểm số mà còn nâng cao sự tự tin và khả năng kiểm soát quá trình học tập của sinh viên. Nghiên cứu khẳng định tầm quan trọng của việc tích hợp hướng dẫn chiến lược học tập tự điều chỉnh vào chương trình giảng dạy tiếng Anh trực tuyến nhằm nâng cao chất lượng đào tạo đại học trong bối cảnh chuyển đổi số.

Từ khóa: Học tập tự điều chỉnh, chiến lược học tập tự điều chỉnh, học tiếng Anh trực tuyến, sinh viên không chuyên ngữ, kết quả học tập.

1. Mở đầu

Trong kỷ nguyên của cuộc Cách mạng Công nghiệp 4.0, và dưới sự tác động và thúc đẩy mạnh mẽ của tiến trình chuyển đổi số trong giáo dục đại học tại Việt Nam, hình thức học tập trực tuyến (online learning) đã trở thành một phần tất yếu, không thể tách rời trong cấu trúc của chương trình đào tạo hiện đại. Đối với lĩnh vực giảng dạy tiếng Anh, môi trường trực tuyến mở ra những chân trời mới, cho người học có thể tiếp cận kho tàng học liệu đa dạng, phong phú và đồng thời cung cấp sự linh hoạt về mặt thời gian và không gian học tập. Tuy nhiên, bên cạnh những ưu thế đó, phương thức giáo dục này cũng đặt ra những thách thức không nhỏ về động lực học tập trong môi trường trực tuyến, khả năng tập trung của người học và sự thiếu hụt môi trường tương tác trực

tiếp vốn là yếu tố then chốt để phát triển năng lực giao tiếp ngôn ngữ một cách tự nhiên [1].

Nghiên cứu thực tiễn trong lĩnh vực giáo dục ngôn ngữ hiện đại, điển hình là các công trình của Oxford (2017) và Zhang và Zou (2024), đã chỉ ra một sự thật khách quan: sự thành công của việc thụ đắc ngôn ngữ trong môi trường trực tuyến không chỉ phụ thuộc vào sự tân tiến của cơ sở hạ tầng công nghệ hay sự phong phú của nội dung bài giảng [2, 3]. Dù các nền tảng học tập trực tuyến có cung cấp kho học liệu đa dạng hay các công cụ học tập hỗ trợ thông minh đến đâu, yếu tố quyết định sự khác biệt trong thành công của mỗi người học chính là khả năng kiểm soát, sắp xếp và làm chủ quá trình học tập của cá nhân đó.

Trong bối cảnh người học dễ bị ảnh hưởng bởi những yếu tố gây xao nhãng với vô vàn kích thích trên không gian mạng, vai trò của Học tập tự điều chỉnh (Self-Regulated Learning - SRL) trở nên then chốt hơn bao giờ hết [4]. Đặc biệt, mô hình Chiến lược học tập tự điều chỉnh (Strategic Self-Regulation - S2R) của

* Tác giả liên hệ.

Địa chỉ email: hoa.vtt@tmu.edu.vn

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.5455>

Rebecca Oxford (2017) đã cung cấp một khung tham chiếu toàn diện để giải quyết thách thức này. Khác với các cách tiếp cận truyền thống vốn thường chỉ tập trung vào các chiến lược ghi nhớ hay thực hành ngôn ngữ, mô hình S2R của Oxford mang tính đột phá khi tích hợp chặt chẽ các chiến lược nhận thức (cognitive) với các yếu tố tình cảm (affective) và xã hội (social).

Cụ thể, S2R không chỉ cung cấp cho người học công cụ tư duy để lĩnh hội kiến thức một cách hệ thống và khoa học, mà còn giúp họ xây dựng những chiến lược cảm xúc (affective strategies) vững chắc. Các chiến lược này giúp người học biết quản lý cảm xúc và vượt qua những tiêu cực như lo lắng, nản lòng khi đối mặt với những cấu trúc ngôn ngữ khó hiểu; trong khi đó, các chiến lược tương tác văn hóa xã hội (socio-cultural interactive strategies) thúc đẩy việc hợp tác và tìm kiếm sự hỗ trợ trong môi trường học tập trực tuyến. Sự kết hợp đa chiều này không chỉ giúp người học kiên trì bền bỉ trước những áp lực của việc tự học, mà còn giúp người học biết cách tối ưu hóa mọi nguồn lực có sẵn trong môi trường học tập số để đạt được kết quả học tập hiệu quả, thành công chuyển biến từ những khó khăn thành một đòn bẩy cho lộ trình phát triển ngôn ngữ của mình.

Mặc dù đã có nhiều nghiên cứu về chiến lược học tập ngôn ngữ, nhưng đa phần các công trình tại Việt Nam vẫn tập trung vào phương pháp nghiên cứu định lượng để đo lường mức độ sử dụng chiến lược hoặc mối tương quan giữa các biến số [5, 6]. Mặc dù các dữ liệu của những nghiên cứu này cung cấp một cái nhìn tổng thể về hành vi của người học, chúng lại thường bỏ qua những khía cạnh tinh vi về mặt tư duy và quá trình kiểm soát của từng cá nhân trong những tình huống học tập cụ thể. Sự chuyển dịch từ khung lý thuyết SILL (Strategy Inventory for Language Learning) [7] sang mô hình S2R (Strategic Self-Regulation) của Rebecca Oxford (2017) đánh dấu một bước tiến quan trọng. Khác với cách tiếp cận trước đây, S2R coi việc học ngôn ngữ là một quá trình tự điều chỉnh năng động, bao gồm các khía cạnh: nhận thức (cognitive), tình cảm (affective) và tương tác xã hội (sociocultural-interactive), tất cả đều phối hợp bởi các siêu chiến lược (meta-strategies). Tuy nhiên, hiện còn thiếu các

nghiên cứu định tính chuyên sâu thâm nhập vào trải nghiệm thực tế, để hiểu rõ cách thức sinh viên không chuyên vận dụng S2R như thế nào để vượt qua những rào cản đặc thù của lớp học trực tuyến như sự cô lập xã hội, những yếu tố gây xao nhãng từ môi trường học tập ảo và đòi hỏi cao về khả năng tự chủ. Do đó, nghiên cứu hiện tại được thực hiện nhằm lấp đầy khoảng trống nêu trên bằng cách đi sâu vào trải nghiệm thực tế của sinh viên. Thông qua việc sử dụng các phương pháp phỏng vấn sâu (in-depth interviews) và nhật ký học tập (learning journals), nghiên cứu kỳ vọng sẽ cung cấp một cái nhìn sâu sắc và đa chiều về quá trình tự điều chỉnh để nâng cao kết quả học tập tiếng Anh cho sinh viên không chuyên tiếng Anh.

Cụ thể, nghiên cứu này hướng tới các mục tiêu chính là khám phá quá trình vận dụng các chiến lược S2R của sinh viên không chuyên ngữ trong môi trường học trực tuyến, nhận diện các nhóm chiến lược S2R mà sinh viên sử dụng hiệu quả nhất để cải thiện kết quả học tập; phân tích các chiến lược này hỗ trợ sinh viên giải quyết các khó khăn về tâm lý và tương tác trong lớp học ảo như thế nào và đề xuất các phương pháp sự phạm giúp giảng viên hỗ trợ sinh viên phát triển kỹ năng học tập tự điều chỉnh trong môi trường học tập trực tuyến. Để đạt được các mục tiêu này, nghiên cứu tập trung giải quyết hai câu hỏi chính:

Câu hỏi 1: những chiến lược học tập tự điều chỉnh (S2R) nào được sinh viên không chuyên ngữ vận dụng trong quá trình học tiếng Anh trực tuyến?

Câu hỏi 2: việc vận dụng các chiến lược học tập tự điều chỉnh này có tác động như thế nào đến việc cải thiện kết quả học tập và sự tự tin của sinh viên?

Đối tượng nghiên cứu là các chiến lược học tập tự điều chỉnh (S2R) theo khung lý thuyết của Rebecca Oxford và kết quả học tập tiếng Anh. Sinh viên không chuyên ngữ tại một trường đại học công lập, những người đã hoàn thành ít nhất một học phần tiếng Anh theo hình thức trực tuyến, là những khách thể nghiên cứu. Nghiên cứu được giới hạn trong bối cảnh lớp học trực tuyến qua nền tảng Microsoft Teams trên hệ thống quản lý học tập (LMS) của nhà trường.

2. Tổng quan nghiên cứu

2.1. Chiến lược tự điều chỉnh

Thuật ngữ “Học tập tự điều chỉnh” (Self-Regulated Learning - SRL) từ lâu đã được các nhà nghiên cứu coi là yếu tố quyết định sự thành công trong giáo dục [8]. Theo Pintrich và cộng sự đưa ra, học tập tự điều chỉnh là “một quá trình chủ động, mang tính xây dựng trong đó người học đặt ra mục tiêu cho việc học của mình và sau đó cố gắng theo dõi, điều chỉnh và kiểm soát nhận thức, động lực và hành vi của mình, được hướng dẫn và hạn chế bởi mục tiêu của họ và các đặc điểm theo ngữ cảnh của môi trường của họ” [9]. Thành công trong môi trường trực tuyến không có cấu trúc giống với lớp học truyền thống đòi hỏi người học phải có khả năng học tập tự điều chỉnh thật sự. Các nghiên cứu cho thấy rằng những người học sử dụng các chiến lược học tập tự điều chỉnh học tập hiệu quả hơn nhiều [10]. Quan điểm này được Apridayani và cộng sự ủng hộ khi viết rằng thành công của người học trong trải nghiệm học tập trực tuyến ban đầu của họ chịu ảnh hưởng mạnh mẽ bởi các chiến lược học tập tự điều chỉnh, nhấn mạnh sự cần thiết của việc người học có được những khả năng này để điều hướng hiệu quả các khóa học trực tuyến [11]. Học tập tự điều chỉnh bao gồm một số thành phần, bao gồm đặt mục tiêu, tự giám sát, tự đánh giá và tự phản ánh. Với sự trợ giúp của các yếu tố này, người học có thể đánh giá sự phát triển của mình và thay đổi chiến thuật khi cần thiết. Học tập tự điều chỉnh hiệu quả có thể dẫn đến động lực và trình độ ngôn ngữ được nâng cao trong bối cảnh học tập ngôn ngữ tiếng Anh [12].

Tuy nhiên, trong lĩnh vực thụ đắc ngôn ngữ thứ hai (Second language acquisition, SLA), Rebecca Oxford (2017) đã nâng tầm khái niệm này thông qua mô hình Chiến lược tự điều chỉnh (Strategic Self-Regulation - S2R). Khác với các cách tiếp cận truyền thống chỉ tập trung vào hành động rời rạc, S2R nhấn mạnh vào khả năng của người học trong việc chủ động quản lý việc học của mình thông qua sự tương tác giữa các yếu tố nhận thức, tình cảm và xã hội [2]. Điều này đánh dấu một bước chuyển quan trọng trong tư duy: từ việc coi các kỹ thuật học ngôn

ngữ chỉ thuần túy là sự tập hợp các "mẹo vặt" rời rạc, sang việc nhìn nhận chúng như một hệ thống tự điều chỉnh (self-regulation) mang tính động và tích hợp [13]. Mô hình S2R được xây dựng chủ yếu trên luận điểm rằng những người học ngôn ngữ thành công không đơn thuần là những thực thể tiếp nhận tri thức thụ động; trái lại, họ là những chủ thể năng động, tự giác và nắm quyền kiểm soát quá trình học tập của chính mình. Điều này đồng nghĩa với việc người học chủ động quản lý lộ trình học tập một cách có ý thức và mang tính chiến lược, thông qua việc thiết lập mục tiêu và đưa ra các quyết định có tính chọn lọc về phương thức tiếp cận từng nhiệm vụ cụ thể. Để tạo cơ sở cho tiến trình này, mô hình S2R bao quát ba hướng then chốt nơi khả năng tự điều chỉnh diễn ra. Mỗi chiều hướng vận hành của một hệ thống các chiến lược đặc thù, được điều phối bởi các siêu chiến lược (meta-strategies), đóng vai trò như một hệ thống điều hành và kiểm soát của người học [2].

Mô hình tự điều chỉnh chiến lược (S2R) của Oxford phân loại các chiến lược học ngôn ngữ tự điều chỉnh theo các hướng cốt lõi sau đây. Trước hết là hướng nhận thức (cognitive dimension), liên quan đến các tiến trình quan trọng trong việc thụ đắc ngôn ngữ như nhận ra quy luật, phân tích ngữ pháp và cấu trúc các câu phức. Các chiến lược nhận thức (cognitive strategies) chính là những kỹ thuật thực hành trực tiếp mà người học vận dụng để ghi nhớ thông tin mới, chẳng hạn như luyện tập ngữ âm, sử dụng thẻ ghi nhớ (flashcards) để học từ vựng, hoặc sơ đồ hóa các cách chia động từ. Tiếp theo là khía cạnh tình cảm (affective dimension), bao gồm các phương diện thuộc về cảm xúc và động lực học tập. Thụ đắc ngôn ngữ là một quá trình lâu dài, thường nảy sinh những trở ngại về tâm lý như sự chán nản, nghi ngờ năng lực bản thân hoặc lo âu. Các chiến lược tình cảm (affective strategies) chính là phương thức người học sử dụng để kiểm soát những cảm xúc nội tâm này. Ví dụ, người học có thể tự khích lệ để củng cố sự tự tin, áp dụng các kỹ thuật thư giãn nhằm giảm bớt lo âu khi nói, hoặc tự khen thưởng để duy trì động lực. Bằng cách kiểm soát thái độ và cảm xúc, người học có thể hình thành khả năng phục hồi (resilience)

và duy trì sự kiên trì theo thời gian. Thứ ba là khía cạnh tương tác xã hội - văn hóa (sociocultural-interactive dimension), khẳng định luận điểm rằng học ngôn ngữ là một hành vi xã hội. Ngôn ngữ là công cụ căn bản để thiết lập các mối quan hệ và hiện diện là một phần của văn hóa, do đó, các chiến lược tương tác xã hội - văn hóa (socio-cultural interactive strategies) là những kỹ năng thực tiễn giúp người học tiếp cận cộng đồng xã hội này. Các chiến lược này bao gồm việc giao tiếp với người khác (như chủ động tìm bạn đồng thoại hoặc yêu cầu giải thích rõ nghĩa) cũng như việc hiểu thấu các sắc thái văn hóa. Khía cạnh này yêu cầu sự tự tin của người học khi lưu tâm đến ngôn ngữ phi ngôn ngữ, nhận thức về các cấp độ trang trọng phù hợp và định vị các bối cảnh xã hội trong ngôn ngữ ứng dụng. Đặc biệt, một cải cách mang tính bước ngoặt của mô hình S2R chính là khái niệm siêu chiến lược (meta-strategy). Có thể hiểu đây là những chức năng bậc cao mà người học vận dụng để quản lý và điều phối việc áp dụng các chiến lược thuộc các khía cạnh nhận thức, tình cảm và tương tác xã hội - văn hóa một cách có ý thức [2]. Khái niệm này thể hiện một bước tiến quan trọng so với lý thuyết về “chiến lược siêu nhận thức” (metacognitive strategies) trước đây. Trong khi siêu nhận thức tập trung vào việc kiểm soát các tiến trình tư duy, thì siêu chiến lược (meta-strategy) đã mở rộng phạm vi tự kiểm soát sang cả việc điều phối có chủ đích các cảm xúc (siêu tình cảm) và các nguồn lực xã hội (siêu tương tác xã hội - văn hóa).

2.2. Mối quan hệ giữa Học tập tự điều chỉnh chiến lược (Strategic Self-Regulation) và Kết quả học tập trong môi trường trực tuyến

Trong môi trường giảng dạy tiếng Anh trực tuyến, năng lực học tập tự điều chỉnh chiến lược đã trở thành nhân tố quyết định sự thành công của người học. Nhiều nghiên cứu định lượng đã xác lập một nền tảng lý thuyết vững chắc về mối tương quan thuận giữa các thành phần của học tập tự điều chỉnh chiến lược và kết quả học tập trực tuyến. Cụ thể, Zheng và cộng sự (2018) qua khảo sát thực nghiệm đã chỉ ra rằng, trong môi trường học tập dựa trên nền tảng web,

nhóm người học có khả năng lập kế hoạch chiến lược và quản lý thời gian khoa học thường đạt được điểm số cao hơn đáng kể so với nhóm còn lại. Kết quả này được giải thích là do khả năng kiểm soát tiến độ giúp người học giảm bớt sự quá tải nhận thức (cognitive overload) khi phải tiếp nhận tài liệu học tập phong phú và đa dạng từ nền tảng học tập trên Internet [14]. Tương đồng với quan điểm này, Broadbent và Poon (2015) thông qua một nghiên cứu phân tích tổng hợp (meta-analysis) chuyên sâu đã khẳng định rằng các chiến lược siêu nhận thức (metacognitive strategies) là những yếu tố dự báo chủ yếu cho điểm trung bình học tập (GPA) trong các khóa học trực tuyến [15]. Cụ thể hơn, các hành vi siêu nhận thức như tự theo dõi (self-monitoring) và tự đánh giá (self-evaluating) không chỉ giúp người học nhận diện khoảng trống kiến thức kịp thời mà còn cho phép họ điều chỉnh phương pháp tiếp cận linh hoạt khi học tập những nội dung ngôn ngữ phức tạp. Việc thường xuyên tự đánh giá về hiệu quả học tập giúp người học tối ưu hóa nỗ lực, tránh việc học tập thụ động và duy trì sự tập trung cao độ trong một môi trường vốn chứa đựng nhiều tác nhân gây xao nhãng như không gian số. Chính sự chủ động trong việc kiểm soát quá trình tư duy này đã tạo nên sự khác biệt rõ rệt về kết quả học thuật giữa các nhóm người học.

Tuy nhiên, trong bối cảnh giảng dạy tiếng Anh (English language teaching - ELT), định nghĩa về “kết quả học tập” đang có sự thay đổi quan trọng. Nó không chỉ đơn thuần dừng lại ở điểm số trong các bài kiểm tra chuẩn hóa nữa mà còn bao hàm khả năng sử dụng ngôn ngữ linh hoạt, trôi chảy (linguistic fluency), sự sẵn sàng giao tiếp (willingness to communicate) và mức độ tự tin của người học. Các nghiên cứu gần đây của Oxford (2017) và Derakhshan và các cộng sự (2022) đã bắt đầu chú trọng đặc biệt đến các chiến lược “siêu tình cảm” (meta-affective strategies). Trong môi trường học tập trực tuyến, người học thường xuyên phải đối mặt với các rào cản tâm lý mới như sự mệt mỏi do tương tác qua màn hình kéo dài (zoom fatigue) và cảm giác bị cô lập về mặt xã

hội. Lúc này, khả năng tự điều chỉnh cảm xúc như việc tự tạo ra các quãng nghỉ ngắn, tái cấu trúc tư duy tích cực và duy trì động lực nội tại trở thành những giải pháp hiệu quả giúp người học duy trì sự bền bỉ trong lộ trình chiếm lĩnh ngôn ngữ [2, 16].

Đối với bối cảnh cụ thể tại Việt Nam, đặc biệt là nhóm sinh viên không chuyên ngữ, việc vận dụng các chiến lược xã hội (social strategies) thông qua hệ sinh thái kỹ thuật số đóng vai trò then chốt. Nguyen và Ngo (2025) nhận thấy rằng các nền tảng mạng xã hội phổ biến như Zalo, Facebook Groups đã biến thành các “không gian học tập thứ ba” (third spaces) [17]. Qua những không gian này, sinh viên thực hiện các hành vi tự điều chỉnh mang tính tập thể như: thảo luận nhóm, chia sẻ tài liệu và giải đáp thắc mắc lẫn nhau. Đây được xem là một phương thức tương tác tự điều chỉnh hiệu quả nhằm giải quyết sự thiếu hụt về mặt vật lý và hạn chế giao tiếp trong giờ học trực tuyến chính thức. Việc chủ động kiến tạo các cộng đồng học tập ảo này giúp sinh viên giảm bớt lo âu khi luyện tập ngôn ngữ và tăng cường cơ hội thực hành thực tế, từ đó gián tiếp cải thiện năng lực tiếng Anh một cách toàn diện.

2.3. Thách thức đối với sinh viên không chuyên ngữ trong môi trường học tập trực tuyến

Học tập trực tuyến không đơn thuần là việc chuyển đổi hình thức truyền tải kiến thức từ trực tiếp sang môi trường kỹ thuật số, mà còn đặt ra những yêu cầu cao về tính độc lập và khả năng tự điều chỉnh hành vi của người học. So với mô hình lớp học truyền thống, nơi sự tương tác được hỗ trợ bởi các yếu tố phi ngôn ngữ và môi trường vật lý thông qua sự hiện diện của giáo viên và tương tác giữa các sinh viên [18], học tập trực tuyến đòi hỏi sinh viên phải sở hữu năng lực tự chủ (learner autonomy) cao hơn đáng kể.

Đối với đối tượng sinh viên không chuyên ngữ, môi trường học tập trực tuyến có thể trở thành “con dao hai lưỡi”. Nghiên cứu của Moore (1993) về “Khoảng cách giao tiếp sự phạm” (Transactional Distance) nhấn mạnh rằng khoảng cách trong giao tiếp trực tuyến không chỉ là khoảng cách địa lý mà còn là

khoảng cách về tâm lý và truyền thông. Sự thiếu hụt các tín hiệu hình thể và sự tương tác tức thời thường dẫn đến cảm giác bị cô lập về mặt xã hội (social isolation) [19]. Đặc biệt, Garrison và Kanuka (2004) trong mô hình “Cộng đồng truy vấn” (Community of Inquiry - CoI) đã chỉ ra rằng, nếu không có “sự hiện diện xã hội” (social presence), khả năng người học tự khẳng định mình về mặt xã hội và cảm xúc, và sự hỗ trợ, hướng dẫn sát sao từ giảng viên (teaching presence), sinh viên rất dễ rơi vào trạng thái mất phương hướng và giảm sút động lực học tập [20].

Hơn nữa, sinh viên gặp khó khăn khi duy trì kỷ luật tự giác, quản lý thời gian và cảm thấy thiếu kết nối xã hội. Một số sinh viên gặp trở ngại trong việc tự giác học tập mà không có sự giám sát trực tiếp của giáo viên. Điều đó dẫn đến việc trì hoãn công việc, mất tập trung và giảm hiệu quả học tập. Ngoài ra, học trực tuyến đòi hỏi sinh viên phải tự lên kế hoạch và sắp xếp thời gian học tập một cách hiệu quả. Việc thiếu kỹ năng quản lý thời gian có thể dẫn đến tình trạng quá tải, căng thẳng và không hoàn thành nhiệm vụ đúng hạn. Ngoài ra, sự tương tác trực tiếp giữa sinh viên và giáo viên, cũng như giữa sinh viên với nhau, bị hạn chế đáng kể trong môi trường học trực tuyến. Điều này có thể khiến sinh viên cảm thấy cô đơn, bị cô lập và thiếu động lực học tập [21]. Điều này được Gherghel và các cộng sự (2020, 2021) [22] khẳng định: cơ hội tương tác xã hội ảnh hưởng đến sự tham gia cảm xúc trong học tập và hành vi của sinh viên.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện theo phương pháp định tính với thiết kế nghiên cứu trường hợp (case study). Lựa chọn phương pháp này cho phép tác giả đi sâu vào tìm hiểu trải nghiệm cá nhân của người học, quan điểm, thái độ và các sắc thái trong hành vi học tập tự điều chỉnh của người học trong môi trường trực tuyến, những khía cạnh mà các con số thống kê từ phương pháp nghiên cứu định lượng thường khó có thể phân tích và giải thích trọn vẹn [23].

3.2. Đối tượng nghiên cứu và quy trình chọn mẫu

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp chọn mẫu có mục đích (purposeful sampling). Tác giả đã lựa chọn 14 sinh viên không chuyên ngữ (thuộc các khoa chuyên ngành như Thương mại điện tử, Marketing và Kinh doanh quốc tế) tại một trường đại học công lập để tham gia trả lời phỏng vấn trong nghiên cứu. Mẫu được lựa chọn dựa trên các tiêu chí cụ thể, sinh viên đã hoàn thành ba học phần tiếng Anh cơ bản theo hình thức trực tuyến hoàn toàn, đạt được kết quả học tập tiến bộ rõ rệt thể hiện qua điểm đánh giá thường xuyên và điểm thi kết thúc học phần, và tình nguyện sẵn sàng chia sẻ một cách chi tiết về lộ trình và phương pháp học tập cá nhân.

Số lượng 14 người học được xem là điểm tham chiếu phù hợp và phổ biến trong nghiên cứu định tính để đạt đến trạng thái "bão hòa dữ liệu" (data saturation), khi mà các thông tin thu thập được bắt đầu có sự lặp lại và không xuất hiện thêm các chủ đề mới một cách đáng kể [24].

3.3. Công cụ thu thập dữ liệu

Dữ liệu nghiên cứu được thu thập thông qua hai công cụ chính. Thứ nhất là phỏng vấn bán cấu trúc. Mỗi cuộc phỏng vấn kéo dài từ 35 đến 45 phút, được thực hiện trực tuyến qua nền tảng Microsoft Teams. Các câu hỏi phỏng vấn xoay quanh các ý: i) Sinh viên lập kế hoạch học tập trực tuyến như thế nào; ii) Sinh viên vượt qua những yếu tố gây xao nhãng và sự lo âu như thế nào; và iii) Sinh viên tương tác với bạn học và giảng viên để giải quyết vấn đề như thế nào.

Tiếp theo là nhật ký học tập. Sinh viên được yêu cầu ghi lại các phản hồi của bản thân về quá trình học tập của mình trong khóa học, tập trung vào những phương pháp chiến lược họ đã áp dụng từ đầu khóa học cho đến xuyên suốt quá trình khi gặp những trở ngại như mất động lực, gặp những bài tập khó về vốn từ vựng, cấu trúc ngữ pháp hoặc thực hành kỹ năng.

3.4. Quy trình phân tích dữ liệu

Dữ liệu lấy từ các cuộc phỏng vấn được ghi âm, gõ băng và phân tích theo phương pháp phân tích chủ đề (thematic analysis) của Braun và Clarke (2006) [25]. Quy trình phân tích thực

hiện qua 6 bước: i) Làm quen với dữ liệu thông qua việc đọc đi đọc lại các bản gõ băng và nhật ký phản ánh để nắm bắt nội dung tổng thể, khái quát; ii) Tạo các mã ban đầu sơ bộ bằng việc gán các nhãn cho các đoạn trích dẫn trong câu trả lời phỏng vấn có ý nghĩa liên quan đến chiến lược học tập tự chủ (ví dụ: "học tại môi trường yên tĩnh", "nhắn tin hỏi bạn qua Zalo", "kết nối với thành viên trong nhóm thuyết trình qua zalo"); iii) Xây dựng các chủ đề bằng nhóm các mã có liên quan thành các chủ đề tiềm năng (ví dụ: chủ đề "Quản lý cảm giác bị cô lập", "Những yếu tố gây xao nhãng"); iv) Đối chiếu, kiểm tra, và tinh chỉnh chủ đề bằng việc so sánh các chủ đề trong khung lý thuyết S2R của Oxford (Nhận thức, Tình cảm, Xã hội, Siêu chiến lược); v) Xác định và đặt tên chủ đề thông qua định nghĩa rõ ràng nội dung của từng chủ đề sẽ trình bày trong phân kết quả; và vi) Viết báo cáo dựa trên việc lựa chọn các trích dẫn trong câu trả lời phỏng vấn tiêu biểu nhất để minh họa cho các phát hiện sau khi phân tích dữ liệu.

Để đảm bảo tính khách quan, kỹ thuật "kiểm chứng chéo" (triangulation) được sử dụng giữa dữ liệu phỏng vấn và nhật ký học tập. Đồng thời, kỹ thuật "kiểm chứng bởi người tham gia" (member checking) cũng được thực hiện bằng cách gửi lại bản gõ băng cho sinh viên xác nhận thông tin hợp lý trước khi phân tích. Tất cả thông tin cá nhân của sinh viên được mã hóa (ví dụ: SV01, SV02,...) để đảm bảo tính bảo mật.

4. Kết quả và thảo luận

Dựa trên kết quả phân tích dữ liệu từ phỏng vấn sâu và nhật ký học tập của 14 sinh viên, nghiên cứu đã nhận diện được các nhóm chiến lược tự điều chỉnh (S2R) chủ đạo giúp người học vượt qua các rào cản đặc thù của môi trường trực tuyến để cải thiện kết quả học tập.

4.1. Vận dụng các siêu chiến lược (meta-strategies) để quản lý môi trường học tập và kiểm soát những yếu tố gây xao nhãng

Các siêu chiến lược (meta-strategies) đóng vai trò là "trung tâm điều khiển", giúp sinh viên không chuyên tự thiết lập kỷ luật trong bối cảnh học tập

có nhiều yếu tố xao nhãng bất ngờ xảy ra không lường trước. Dưới đây là bảng tổng hợp phân tích các chiến lược tự điều chỉnh theo mục đích nghiên cứu và nội dung cụ thể từ việc phỏng vấn sinh viên.

Thứ nhất là quản lý môi trường học tập và trạng thái cơ thể. Một khó khăn phổ biến mà

sinh viên chia sẻ là tình trạng “mệt mỏi, buồn ngủ khi nhìn màn hình” và sự xao nhãng từ những yếu tố xung quanh tại môi trường học. Sinh viên có kết quả học tập tốt đã vận dụng chiến lược siêu nhận thức (cognitive strategies) để kiểm soát trở ngại này.

Bảng 1. Bảng tổng hợp các chiến lược tự điều chỉnh theo mục đích nghiên cứu và nội dung phỏng vấn

Mục đích nghiên cứu	Nội dung phỏng vấn	Phân tích chiến lược
Tìm hiểu cách sinh viên quản lý sự tập trung	“... <i>cắt điện thoại ngoài tầm tay và chỉ được ngồi học tại bàn học nghiêm túc, không ngồi trên giường</i> ” (SV05). “... <i>mình hay dùng tính năng giới hạn thời gian sử dụng điện thoại để không bị cảm dỗ lướt mạng xã hội một cách vô thức,...</i> ” (SV08).	Kiểm soát môi trường và hành vi: sử dụng các quy tắc tự thân (rules) để loại bỏ tác nhân gây xao nhãng vật lý [8].
Tìm hiểu cách sinh viên duy trì trạng thái thể chất ổn định	“... <i>luôn lấy một bình nước đặt bên cạnh để uống cho tỉnh táo hơn khi nghe giảng</i> ” (SV05). “... <i>mỗi khi thấy đầu óc bắt đầu quá tải hoặc buồn ngủ, mình sẽ chủ động đi bộ quanh nhà 5 phút,...</i> ” (SV07).	Quản lý trạng thái cơ thể vật lý: chủ động cung cấp năng lượng để duy trì sự tỉnh táo sinh học [26].
Đánh giá năng lực tự quản lý thời gian trên LMS	Chủ động sử dụng ứng dụng ghi chú hoặc tính năng đặt lịch trên MS Teams để quản lý thời hạn (deadline). “ <i>Mình thường đồng bộ hóa lịch học trên LMS với Google Calendar. Mỗi lần giảng viên cập nhật assignment mới trên LMS, điện thoại sẽ tự động thông báo trước để kịp chuẩn bị bài nộp</i> ” (SV04).	Lập kế hoạch (Planning): chủ động quản lý tiến độ và thời hạn thông qua công cụ công nghệ [9].
Tìm hiểu vai trò của việc tự giám sát học tập	Tự theo dõi tiến độ giúp hoàn thành bài tập đúng hạn. “ <i>Khi tự giám sát quá trình học, nếu phát hiện một tuần nào đó mình bị lỡ mất bài đọc hoặc nộp bài muộn, mình sẽ ngay lập tức lập kế hoạch học bù lại ngay sau đó, tuyệt đối không để việc trì hoãn kéo dài làm ảnh hưởng đến mục tiêu điểm số cuối kỳ</i> ” (SV09).	Tự giám sát (Self-monitoring): liên tục kiểm tra tiến độ cá nhân đối chiếu với mục tiêu khóa học. Đây là quá trình so sánh thực tế với tiêu chuẩn ban đầu đã đề ra [8].

“Học online ở nhà rất dễ buồn ngủ và tiện tay là cầm điện thoại. Em đã phải đặt quy định cho bản thân là cắt điện thoại ngoài tầm tay và chỉ được ngồi học tại bàn học nghiêm túc, không ngồi trên giường, và luôn lấy một bình nước đặt bên cạnh để uống cho tỉnh táo hơn khi nghe giảng” (SV05).

Thứ hai là lập kế hoạch và theo dõi tiến độ học tập trên LMS. Thay vì đợi đến sát buổi học

mới vào phòng học trực tuyến hoặc sát giờ mới nộp bài, một nhóm sinh viên thường sử dụng các ứng dụng ghi chú hoặc tính năng đặt lịch trên Microsoft Teams để theo dõi thời hạn. Việc tự theo dõi (self-monitoring) giúp nhóm sinh viên này chủ động hơn trong việc hoàn thành các bài tập đều đặn đúng hạn, từ đó cải thiện điểm đánh giá thường xuyên trong khóa học.

4.2. Kiểm soát trạng thái tình cảm (affective strategies) và vượt qua nỗi lo âu trong môi trường học tập trực tuyến

Môi trường trực tuyến tạo ra một loại áp lực tâm lý đặc thù như sự e ngại bị chú ý quan sát khi bật micro hoặc camera và sự mệt mỏi do tương tác qua màn hình kéo dài (zoom fatigue).

Kiểm soát nỗi lo âu khi tương tác trong lớp trực tuyến: nhiều sinh viên thừa nhận họ rất “ngại bật micro” vì sợ tiếng ồn xung quanh ảnh hưởng tới lớp học hoặc sợ phát âm từ vựng sai trước cả lớp. Các sinh viên này đã sử dụng chiến lược tự trấn an (self-encouragement) để gạt hái được sự tiến bộ trong tư duy và chủ động lĩnh hội kiến thức.

Bảng 2. Bảng tổng hợp các áp lực tâm lý và chiến lược tự điều chỉnh cảm xúc của sinh viên trong môi trường học tập trực tuyến

Tiêu chí	Nội dung dữ liệu định tính
Mục đích	Xác định áp lực tâm lý đặc thù và chiến lược tự điều chỉnh của sinh viên.
Áp lực tâm lý đặc thù	- E ngại: sợ bị chú ý khi bật micro/camera. - Zoom fatigue: mệt mỏi do tương tác qua màn hình kéo dài.
Rào cản tương tác	Lo ngại tiếng ồn xung quanh, sợ phát âm sai hoặc lúng túng khi bị gọi tên bất ngờ.
Chiến lược kiểm soát	- Tự trấn an: ý thức rằng việc phát biểu là chìa khóa để tiến bộ và nhận hỗ trợ. - Chuẩn bị: soạn sẵn câu trả lời ra nháp trước khi bật micro.
Duy trì động lực	- Nghỉ ngắn: quản lý năng lượng giữa các tiết học. - Đổi học liệu: sử dụng podcast/video thay vì chỉ đọc văn bản để tăng hứng thú.
Minh chứng	“Nếu không nói sẽ không vượt qua nỗi sợ,... giảng viên không biết mình sai ở đâu để sửa”(SV01).

“Mỗi lần giảng viên gọi, em thấy hồi hộp, đôi khi bối rối vì được gọi bất ngờ. Em tự điều chỉnh lại bằng cách linh hoạt, cẩn thận soạn sẵn câu trả lời ra nháp trước khi bật mic. Em tự nhủ rằng trong lớp học tiếng Anh, nếu không nói, mình sẽ mãi không vượt qua được nỗi sợ, không tiến bộ được và giảng viên cũng không biết mình sai ở đâu để sửa, kiến thức và kỹ năng của mình thể hiện ra đến đâu để giảng viên còn hỗ trợ” (SV01).

“Mỗi lần giảng viên yêu cầu bật camera trả lời câu hỏi là mình lại thấy áp lực vì cảm giác như có hàng chục cặp mắt đang đổ dồn vào màn hình của mình để phán xét. Vì thế, để không cảm thấy ngại do nói vấp hay quên ý, mình có thói quen gõ nhanh các ý chính định nói ra file Word hoặc giấy nháp trước đó” (SV06).

“Mình rất sợ cảm giác bị gọi tên đột xuất khi chưa kịp chuẩn bị gì cả. Lúc đó tim đập nhanh, đầu óc trống rỗng, nói năng lúng túng lắm. Để không bị rơi vào tình huống này, mình chủ động học qua video bài giảng có trên hệ thống LMS trước, viết xuống các ý chính của bài giảng vào vở làm dữ liệu trả lời câu hỏi và xây dựng bài” (SV07).

Duy trì động lực học tập thông qua các quảng nghỉ: để vượt qua sự mệt mỏi, sinh viên vận dụng các kỹ thuật quản lý năng lượng như giờ giải lao ngắn giữa các tiết học hoặc thay đổi nguồn học liệu (nghe podcast tiếng Anh, xem video bài giảng điện tử thay vì chỉ đọc văn bản trên ebook) để giữ cho tâm thế học tập luôn sẵn sàng, tích cực.

4.3. Kết nối để bù đắp sự thiếu hụt tương tác thông qua chiến lược tương tác xã hội (Socio-cultural interactive strategies)

Sự cố kỹ thuật như mạng (lag), micro hoặc camera hỏng và việc thiếu tương tác trực tiếp như môi trường học tập truyền thống là rào cản lớn nhất đối với sinh viên không chuyên.

“Nhiều hôm mạng yếu cứ xoay vòng vòng, thầy nói một câu mất một câu, micro thì rè,... rồi cuộc mình chả nghe được gì” (SV01).

Kết quả nghiên cứu cho thấy những sinh viên này đã tận dụng các nền tảng mạng xã hội thành “không gian học tập bổ trợ”. Khi gặp lỗi đường truyền Internet và lỗi mạng nên bị văng ra khỏi lớp học, thay vì bỏ lớp học, sinh viên đã chủ động sử dụng việc tương tác xã hội thông qua các nhóm Zalo hoặc Messenger để giáo viên nắm rõ được tình hình, dễ dàng kiểm soát lớp học.

“Có những lúc mạng trực trặc, em không nghe rõ cô giáo hỏi hoặc giao bài tập gì. Em ngay lập tức nhắn tin vào nhóm Zalo của nhóm hoặc của lớp để hỏi các bạn. Ngay từ đầu khóa học, theo yêu cầu của giáo viên, chúng em lập nhóm Zalo để trao đổi và thảo luận với nhau về dự án hoặc đề tài thuyết trình mà giáo viên giao vì trong giờ học trực tuyến thời gian tương tác quá ít” (SV04).

Sự tương tác chủ động với giảng viên: việc vượt qua sự ngại ngùng để tự tin nhắn tin hỏi giảng viên về những nội dung chưa rõ qua khung chat (chatbox) hoặc các nền tảng mạng xã hội được ghi nhận là một chiến lược hiệu quả giúp sinh viên hiểu rõ bài học hơn so với việc chỉ im lặng lắng nghe một chiều.

Bảng 3. Bảng tổng hợp các rào cản và chiến lược tự điều chỉnh của sinh viên trong môi trường học tập trực tuyến

Tiêu chí	Nội dung dữ liệu định tính
Tìm hiểu rào cản chính	- Kỹ thuật: lỗi mạng (lag), hỏng micro/camera gây gián đoạn buổi học. - Tương tác: thiếu sự kết nối trực tiếp và thời gian trao đổi trên lớp quá ít.
Tìm hiểu không gian hỗ trợ	- Nền tảng: tận dụng Zalo, Messenger làm "không gian học tập hỗ trợ". - Mục đích: duy trì thông tin và kết nối khi gặp sự cố đường truyền.
Tìm hiểu cách ứng phó sự cố	Chủ động: nhắn tin qua nhóm mạng xã hội để giảng viên nắm tình hình và hỏi bạn bè ngay khi không nghe rõ yêu cầu của bài tập.
Thảo luận nhóm	Cơ chế: lập nhóm Zalo từ đầu khóa để thảo luận dự án/thuyết trình, bù đắp sự thiếu hụt tương tác trong giờ học chính thức.
Tương tác giảng viên	Chiến lược: vượt qua ngại ngùng để nhắn tin hỏi trực tiếp qua chatbox/mạng xã hội, giúp chuyển từ lắng nghe thụ động sang hiểu bài sâu sắc.

“Lúc đầu mình rất ngại hỏi vì sợ hỏi câu ngớ ngẩn, nhưng sau đó mình tập thói quen nhắn thắc mắc vào khung chatbox hoặc nhắn riêng qua Zalo cho thầy cô sau giờ học. Nhờ vậy mình hiểu sâu bài hơn chứ không chỉ nghe thụ động” (SV02).

4.4. Thảo luận

Trong khi hai nghiên cứu của hai nhóm tác giả Nguyễn và Ngô (2025) và Apridayani cùng cộng sự (2023) chỉ tiếp cận khái niệm “Học tập tự điều chỉnh” (SRL) ở mức độ tổng quát [11, 17], và Zhang và Zhou (2024) tổng hợp các phân loại nhận thức/siêu nhận thức chung [3], thì nghiên cứu này vận dụng một cách triệt để và tường minh Mô hình Chiến lược Tự điều chỉnh (S2R) của Rebecca Oxford (2017) vào thực tiễn đào tạo tại một cơ sở đại học [2]. Các lý thuyết SRL truyền thống thường tập trung vào khía cạnh siêu nhận thức (lập kế hoạch và giám sát), thì nghiên cứu này đã hiện thực hóa khái niệm Siêu chiến lược (Meta-strategy) của Oxford. Đó là một cơ chế điều hành bậc cao không chỉ kiểm soát tư duy mà còn điều phối một cách chủ động cả trạng thái tình cảm và

tương tác xã hội của người học. Ngoài ra, Apridayani cùng cộng sự (2023) sử dụng số liệu định lượng thuần túy nên không thể giải thích tại sao hoặc bằng cách nào những sinh viên lo âu có thể tự vượt qua rào cản cảm xúc [11]. Nghiên cứu của Nguyễn và Ngô (2025) dù có phỏng vấn nhưng cấu trúc phân tích vẫn phụ thuộc nhiều vào các câu hỏi Likert đóng [17]. Nghiên cứu này sử dụng thiết kế nghiên cứu trường hợp định tính kết hợp giữa phỏng vấn bán cấu trúc và nhật ký học tập kéo dài suốt học kỳ. Cách tiếp cận này giúp thâm nhập sâu vào thế giới nội tâm và hành vi thực tế của nhóm sinh viên tham gia nghiên cứu, lý giải tường tận cơ chế “như thế nào” và “Tại sao”.

Cụ thể, kết quả nghiên cứu cho thấy sự khác biệt trong kết quả học tập của sinh viên không nằm ở năng lực ngôn ngữ bẩm sinh ban đầu, mà ở mức độ chủ động vận dụng linh hoạt các chiến lược học tập ngôn ngữ tự điều chỉnh.

Thứ nhất, một trong những thay đổi căn bản và mang tính quyết định nhất chính là sự chuyển dịch rõ nét từ trạng thái học tập thụ động sang chủ động. Trong môi trường học tập

trực tuyến, những rào cản về không gian và sự vắng mặt trực tiếp của giảng viên có thể dễ dàng dẫn đến sự xao nhãng bởi những yếu tố cám dỗ trong môi trường mạng ảo, vai trò của việc áp dụng các siêu chiến lược (meta-strategies) trở nên cấp thiết hơn bao giờ hết. Những chiến lược này không chỉ dừng lại ở việc tiếp thu kiến thức, mà còn bao gồm khả năng tự nhận thức về năng lực tư duy của chính mình. Khi sinh viên biết cách chủ động lập kế hoạch học tập cụ thể, thiết lập mục tiêu theo từng giai đoạn và kiểm soát hiệu quả môi trường học tập xung quanh, họ không còn là những người tiếp nhận thông tin một chiều rời rạc nữa. Thay vào đó, họ trở thành người làm chủ quá trình lĩnh hội kiến thức của chính mình. Các kỹ năng tự điều chỉnh này giúp sinh viên giảm thiểu một cách hiệu quả tình trạng "thụ động kỹ thuật số", một hiện tượng khi người học bị choáng ngợp bởi nguồn thông tin khổng lồ trên mạng xã hội hoặc bị cám dỗ khi lướt web vô định thay vì tập trung vào bài học. Nhờ sự chủ động này, sinh viên có thể chuyển các công cụ công nghệ từ những tác nhân gây xao nhãng thành những phương tiện hỗ trợ đắc lực cho việc học tập của bản thân.

Tiếp theo, một khía cạnh quan trọng khác là khả năng thích nghi linh hoạt của các chiến lược tương tác xã hội trong thời đại số. Việc sinh viên thường xuyên sử dụng các nền tảng tin nhắn như Zalo và Messenger không chỉ là một thói quen giải trí, mà thực chất là một công cụ tự điều chỉnh xã hội hiệu quả. Điều này cho thấy sinh viên Việt Nam có khả năng thích ứng cao; họ biết cách chuyển dịch các trở ngại về khoảng cách địa lý và thời gian thành những cơ hội kết nối liên tục. Việc chủ động khai thác các ứng dụng này để trao đổi học thuật, thảo luận nhóm hay giải tỏa áp lực tâm lý đã ủng hộ mạnh mẽ quan điểm của Oxford (2017). Theo đó, tác giả khẳng định rằng chiến lược tương tác xã hội (socio-cultural interactive strategies) trong học tập không còn bó hẹp trong phạm vi tương tác trực tiếp. Thay vào đó, nó đã mở rộng sang việc thiết lập và vận hành các cộng đồng học tập trực tuyến, nơi mà sự hỗ trợ lẫn nhau được duy trì một cách bền vững và ngay lập tức [2].

Việc triển khai và vận dụng mô hình chiến lược S2R (Strategic Self-Regulation) giữ vai trò hỗ trợ đa chiều, giúp người học giải quyết ba vấn đề quan trọng trong quá trình thụ đắc ngôn ngữ và kiến thức trong môi trường học tập trực tuyến. Xét trên phương diện siêu nhận thức (metacognitive), chiến lược này cung cấp các công cụ cần thiết để sinh viên thiết lập và duy trì sự tập trung thông qua các bước lập kế hoạch, giám sát và đánh giá tiến trình học tập của bản thân. Việc tự quản lý các quy trình tư duy này giúp người học giảm thiểu sự xao nhãng trong môi trường học thuật phức tạp. Về khía cạnh tình cảm (affective), S2R cho phép sinh viên nhận diện và điều tiết các trạng thái tâm lý không tốt như lo âu hay thiếu tự tin. Bằng cách giảm thiểu các trở ngại tâm lý này, mô hình tạo ra cho sinh viên cảm xúc ổn định, giúp thúc đẩy động lực nội tại và sự kiên trì của người học trước những thử thách trong học tập. Còn ở bình diện tương tác xã hội (socio-cultural interactive), chiến lược này hỗ trợ sinh viên khắc phục các hạn chế về mặt kỹ thuật thông qua các hình thức tương tác, cộng tác và tìm kiếm sự trợ giúp phù hợp và hiệu quả. Đây là yếu tố cốt lõi giúp tối ưu hóa việc sử dụng các nguồn tương tác bên ngoài để phát triển kiến thức cá nhân.

Sự tổng hòa của các yếu tố trên không chỉ cải thiện rõ rệt mặt định lượng như là điểm số và kết quả học tập, mà còn mang lại giá trị bền vững hơn, đó là sự hình thành và phát triển năng lực tự chủ của người học (learner autonomy). Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, việc trang bị cho sinh viên khả năng học tập tự điều chỉnh và tự chịu trách nhiệm về lộ trình học tập của chính mình chính là một trong những mục tiêu chiến lược của giáo dục đại học, nhằm chuẩn bị cho quá trình học tập suốt đời.

Tuy nhiên, nghiên cứu này vẫn ghi nhận một số hạn chế nhất định cần được xem xét khi diễn giải các phát hiện thực tế. Trước hết, vì nghiên cứu được thực hiện theo phương pháp định tính với quy mô mẫu giới hạn gồm 11 sinh viên tại một bối cảnh đào tạo cụ thể nhằm hướng đến việc khai thác sâu trải nghiệm cá nhân, nên các kết quả thu được khó có thể khái

quát hóa cho toàn bộ sinh viên không chuyên tại các cơ sở giáo dục khác. Bên cạnh đó, dữ liệu nghiên cứu chủ yếu được thu thập thông qua các công cụ tự báo cáo (phỏng vấn sâu và nhật ký học tập) vốn phụ thuộc nhiều vào mức độ trung thực và khả năng tự nhận thức của người tham gia. Do đó, dễ dẫn đến thiên lệch mong muốn xã hội khi sinh viên có xu hướng báo cáo hành vi đúng chuẩn hơn là thực tế học tập của mình.

Hơn nữa, hiệu quả của các chiến lược S2R, đặc biệt là khía cạnh tương tác xã hội (sociocultural interactive), nhận thức và cảm xúc, còn chịu sự chi phối mạnh mẽ bởi bối cảnh công nghệ và môi trường học tập. Cụ thể, bao gồm giao diện hệ thống quản lý học tập (LMS), sự hỗ trợ kỹ thuật và phương pháp giảng dạy của giảng viên tại thời điểm khảo sát. Cuối cùng, việc hình thành các chiến lược siêu nhận thức và kiểm soát tình cảm đòi hỏi một tiến trình dài hạn, trong khi nghiên cứu hiện tại mới chỉ ghi nhận những thay đổi của sinh viên trong phạm vi một học kỳ, chưa thể đánh giá liệu họ có duy trì bền vững các chiến lược này trong các khóa học tiếng Anh trực tuyến khác hay không. Những giới hạn này mở ra các hướng đi thực tiễn cho nghiên cứu tương lai, nơi các phương pháp nghiên cứu hỗn hợp trên quy mô mẫu rộng hơn và các nghiên cứu dọc dài hạn có thể được triển khai để đo lường toàn diện và sâu sắc hơn tiến trình tự học điều chỉnh của người học.

5. Kết luận

Nghiên cứu định tính này đã làm rõ quá trình vận dụng các chiến lược học tập tự điều chỉnh (S2R) của sinh viên không chuyên ngữ trong môi trường học tiếng Anh trực tuyến. Kết quả nghiên cứu cho thấy, việc thành công trong học tập trực tuyến không chỉ đến từ năng lực ngôn ngữ ban đầu sẵn có, mà chủ yếu nhờ vào khả năng quản lý các siêu chiến lược (meta-strategies), chiến lược tình cảm và tương tác xã hội (affective and socio-cultural interactive strategies). Sinh viên biết cách lập kế hoạch, kiểm soát các yếu tố gây xao nhãng tại không gian học tập trực tuyến, tự biết cách trấn an

những lo âu trước những lỗi kỹ thuật số và chủ động kết nối với bạn bè qua các nền tảng xã hội hỗ trợ là những người có kết quả học tập hiệu quả. Nghiên cứu khẳng định S2R là một mô hình thiết yếu cung cấp các chiến lược hỗ trợ người học chuyển đổi từ thế bị động sang chủ động trong bối cảnh giáo dục số toàn cầu.

Giáo dục đại học Việt Nam đang hướng tới sự hội nhập quốc tế, chú trọng đến việc nâng cao chất lượng đào tạo và khả năng cạnh tranh của sinh viên. Các trường đại học ngày càng chú trọng đến việc ứng dụng công nghệ trong giảng dạy và học tập, đặc biệt là sau đại dịch COVID-19. Theo đó, các phương pháp giảng dạy tích cực, lấy người học làm trung tâm đang được khuyến khích, nhằm phát triển khả năng tự học và tự điều chỉnh của sinh viên. Xã hội ngày càng đòi hỏi người lao động phải có khả năng học tập suốt đời và thích ứng với sự thay đổi, do đó, học tập tự điều chỉnh ngày càng trở nên quan trọng.

Dựa vào các kết quả của nghiên cứu, tác giả đề xuất một số biện pháp hàm ý sư phạm nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy tiếng Anh trực tuyến.

Đối với giảng viên

Trong bối cảnh giáo dục đại học hiện đại, việc xây dựng một chiến lược giảng dạy rõ ràng và hệ thống ngay từ khi bắt đầu khóa học là yếu tố then chốt quyết định sự thành công của người học. Đội ngũ giảng viên cần bỏ quan niệm rằng sinh viên mặc nhiên đã sở hữu năng lực học tập tự điều chỉnh cần thiết để đáp ứng các yêu cầu học tập cao ở bậc đại học. Trên thực tế, quá trình chuyển đổi môi trường học tập từ truyền thống sang trực tuyến thường tạo ra những trở ngại về mặt kỹ năng mà nếu không có sự can thiệp sư phạm kịp thời, sẽ dẫn đến sự sụt giảm về động lực và hiệu quả tiếp nhận ngôn ngữ. Do đó, việc dành tuần lễ đầu để định hướng và trang bị cho người học các chiến lược học tập ngôn ngữ tự điều chỉnh là một yêu cầu cấp thiết. Giảng viên cần giữ vai trò là người hướng dẫn (facilitator) hỗ trợ sinh viên cụ thể hóa lộ trình học tập thông qua việc thiết lập các mục tiêu ngắn hạn theo đơn vị tuần hoặc theo nội dung kiến thức của khóa học. Việc xác định

mục tiêu cụ thể không chỉ giúp người học duy trì sự tập trung mà còn tạo ra các mốc thành công nhỏ, thúc đẩy niềm tin vào năng lực bản thân (self-efficacy) và tạo động lực nội tại.

Hơn nữa, môi trường tương tác trực tuyến thiếu các tín hiệu phi ngôn ngữ, thường dẫn đến cảm giác bị cô lập và cảm xúc lo âu yêu cầu giảng viên nhận thức được chiến lược giảng dạy cần tích hợp các nội dung về quản lý trí tuệ cảm xúc thông qua việc hướng dẫn sinh viên nhận diện, kiểm soát và thích nghi với các rào cản tâm lý phát sinh trong tương tác trực tuyến. Việc tạo lập một cơ chế phản hồi cảm xúc tích cực và nắm được các kỹ thuật giảm căng thẳng, lo lắng không chỉ giúp sinh viên vượt qua trở ngại trong giao tiếp trực tuyến mà còn đặt nền móng vững chắc cho sự phát triển bền vững của khả năng tự chủ trong học tập ngoại ngữ.

Ngoài ra, việc tái định nghĩa vai trò của Hệ thống Quản lý Học tập (Learning Management System, LMS) rất cấp thiết để nâng cao hiệu quả sư phạm trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục. Thay vì chỉ tiếp cận LMS như một kho lưu trữ tài liệu dạng điện tử thụ động, giảng viên cần giữ vai trò điều phối tích cực, hướng dẫn người học khai thác triệt để kho dữ liệu cũng như các tính năng có sẵn trên hệ thống. Khi sinh viên được trang bị kỹ năng thao tác và biết quản lý lộ trình học tập trên các nền tảng này, họ đồng thời được rèn luyện năng lực siêu nhận thức, bao gồm khả năng lập kế hoạch học tập cho cả khóa học, tự giám sát tiến độ và đánh giá kết quả học tập cá nhân.

Trong buổi dạy học trực tuyến, việc tạo lập một “vùng an toàn” kỹ thuật số đóng vai trò then chốt trong việc điều tiết cảm xúc e sợ, lo lắng của người học. Đối với nhóm sinh viên không chuyên, rào cản lớn nhất thường xuất phát từ “lo lắng ngôn ngữ” (foreign language anxiety). Cụ thể, họ chịu áp lực khi phải trả lời câu hỏi từ giảng viên tức thì qua micro trước toàn thể lớp học, họ sợ phát âm sai, không có ngữ điệu phù hợp, từ vựng và ngữ pháp không chính xác. Để hỗ trợ sinh viên giải quyết vấn đề này, giảng viên cần chủ động tích hợp các công cụ hỗ trợ giao tiếp phi đồng bộ hoặc bán đồng bộ nhằm tối ưu hóa trải nghiệm học tập. Cụ thể,

việc sử dụng chức năng khung chat (chatbox) cho phép người học có thêm thời gian để “xử lý tiền ngôn ngữ” (pre-linguistic processing), rà soát cấu trúc ngữ pháp và từ vựng trước khi đưa ra câu trả lời. Điều này tạo ra một môi trường học tập thân thiện hơn, khi sai sót được xem là một phần của quá trình lĩnh hội kiến thức thay vì là lý do dẫn đến sự bối rối, lo lắng không đáng có.

Đối với sinh viên

Sinh viên cần chuyển từ việc tiếp nhận thụ động sang xử lý thông tin tích cực trong môi trường số. Trước mỗi một khóa học tiếng Anh trực tuyến, sinh viên cần thiết lập mục tiêu cụ thể có thể đo lường được, có thể đạt được, phù hợp và có thời hạn (SMART goals). Điều này giúp sinh viên có định hướng rõ ràng và tập trung vào các nhiệm vụ cần thiết, lập kế hoạch chi tiết, bao gồm lịch trình học tập hàng ngày, hàng tuần và hàng tháng. Kế hoạch này nên bao gồm thời gian cho việc học tập, nghỉ ngơi và các hoạt động khác và theo dõi tiến độ học tập để đảm bảo rằng sinh viên đang đi đúng hướng. Điều này bao gồm việc kiểm tra kết quả học tập, xem xét lại kế hoạch khi cần thiết và điều chỉnh phương pháp học tập cho phù hợp.

Thay vì sử dụng một phương pháp học tập duy nhất, sinh viên cần linh hoạt kết hợp các công cụ hỗ trợ như từ điển điện tử và các ứng dụng luyện phát âm AI để bổ trợ cho bài giảng trực tuyến. Sinh viên biết tận dụng các bài kiểm tra trắc nghiệm trên nền tảng học tập để tự đánh giá mức độ tiến bộ, từ đó điều chỉnh tốc độ học tập phù hợp với năng lực cá nhân.

Hơn nữa, học trực tuyến thường dẫn đến cảm giác cô lập và xao nhãng. Việc tự điều chỉnh cảm xúc là yếu tố then chốt để duy trì sự kiên trì. Sinh viên thiết lập môi trường học tập không có các yếu tố gây nhiễu (tắt thông báo mạng xã hội, sử dụng kỹ thuật quản lý thời gian Pomodoro). Sinh viên cần nhận diện được các “rào cản kỹ thuật” và chuẩn bị phương án dự phòng để tránh tâm lý nản chí khi gặp sự cố mạng. Thay vì im lặng khi không hiểu bài, sinh viên cần chủ động gửi email cho giảng viên hoặc đặt câu hỏi trong hộp chat hoặc nhóm Zalo của lớp. Đây là một biểu hiện cao của năng lực tự điều chỉnh, biết khi nào và làm thế nào để tìm kiếm sự trợ giúp đúng đắn.

Đối với nhà trường

Nhà trường cần thiết kế các chương trình học tập không chỉ tập trung vào nội dung kiến thức mà còn chú trọng vào việc phát triển kỹ năng tự học và tự điều chỉnh cho sinh viên. Điều này có nghĩa là các chương trình nên bao gồm các hoạt động thực hành giúp sinh viên phát triển các kỹ năng như lập kế hoạch, đặt mục tiêu, quản lý thời gian, theo dõi tiến độ và tự đánh giá, khuyến khích các phương pháp giảng dạy và học tập chủ động, nơi sinh viên đóng vai trò trung tâm của quá trình học, ví dụ như học tập dự án, học tập dựa trên vấn đề, làm việc nhóm, sử dụng nhiều hình thức đánh giá khác nhau (bài tập, thuyết trình, dự án, tự đánh giá) để đánh giá không chỉ kiến thức mà còn cả kỹ năng học tập tự điều chỉnh của sinh viên [4].

Ngoài ra, nhà trường cần đầu tư vào cơ sở hạ tầng công nghệ hiện đại, bao gồm kết nối Internet ổn định, thiết bị công nghệ (máy tính, máy chiếu, phần mềm) và các nền tảng học tập trực tuyến chất lượng [27]. Điều này tạo điều kiện trong quá trình dạy và học trực tuyến, lựa chọn và sử dụng các nền tảng học tập trực tuyến (LMS) mạnh mẽ, dễ sử dụng và tích hợp nhiều tính năng hỗ trợ học tập (diễn đàn thảo luận, công cụ nộp bài, công cụ đánh giá). Các nền tảng này cần đáp ứng các yêu cầu về khả năng tương tác, truy cập và quản lý nội dung. Các tài nguyên và công cụ học tập trực tuyến phải dễ dàng truy cập, thân thiện với người dùng và phù hợp với nhiều thiết bị khác nhau (máy tính, điện thoại, máy tính bảng).

Nhà trường nên tổ chức các khóa đào tạo, hội thảo và buổi tập huấn về năng lực số và học tập tự điều chỉnh cho cả giảng viên và sinh viên, trang bị cho giảng viên các kiến thức và kỹ năng cần thiết để thiết kế các hoạt động giảng dạy và đánh giá nhằm thúc đẩy học tập tự điều chỉnh của sinh viên, giúp sinh viên hiểu rõ về khái niệm học tập tự điều chỉnh, các chiến lược tự điều chỉnh hiệu quả và cách áp dụng chúng vào quá trình học tập, khuyến khích giảng viên chia sẻ kinh nghiệm và thực hành tốt về việc tích hợp học tập tự điều chỉnh vào giảng dạy [27].

Cuối cùng, nhà trường cần thường xuyên đánh giá hiệu quả của các chương trình đào tạo, các hoạt động rèn luyện, học tập tự điều chỉnh và các nền tảng học tập trực tuyến. Việc đánh giá này cần dựa trên dữ liệu thu thập được từ sinh viên, giảng viên và các bên liên quan. Dựa trên kết quả đánh giá, nhà trường nên điều chỉnh và cải tiến các chương trình, phương pháp giảng dạy và các hoạt động hỗ trợ để đáp ứng tốt hơn nhu cầu của sinh viên. Dữ liệu về sự tham gia, kết quả học tập và mức độ hài lòng của sinh viên có thể được sử dụng để xác định các lĩnh vực cần cải thiện.

Tài liệu tham khảo

- [1] V. L. Nguyen, IT Application in Foreign Language Education: From International Experience to Real State of Affairs in Vietnam, VNU Journal of Science: Education Research , Vol. 32, No. 2, 2016, pp. 36-47, <https://js.vnu.edu.vn/ER/article/view/1670>.
- [2] R. L. Oxford, Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-regulation in Context, Routledge, New York, 2017.
- [3] R. Zhang, D. Zou, Self-regulated Second Language Learning: A Review of Types and Benefits of Strategies, Modes of Teacher Support, and Pedagogical Implications, Computer Assisted Language Learning, Vol. 37, No. 4, 2024, pp. 720-765, <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2055081>.
- [4] B. Yu, Self-regulated Learning: A Key Factor in the Effectiveness of Online Learning for Second Language Learners, Front. Psychol, 13, 2023, pp. 1-6, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1051349>.
- [5] L. V. Canh, Form-focused Instruction: A Case Study of Vietnamese Teachers' Beliefs and Practices, Doctoral Dissertation, University of Waikato, 2011.
- [6] D. M. Tuan, Learner Autonomy in English Language Learning: Vietnamese EFL Students' Perceptions and Practices, Indonesian Journal of Applied Linguistics, Vol. 11, No. 2, 2021, pp. 307-317, <https://ejournal.upi.edu/index.php/IJAL/article/view/29605>.
- [7] R. L. Oxford, J. A. B. Stock, Assessing the use of Language Learning Strategies Worldwide with the ESL/EFL Version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL), System, Vol. 23, No. 1, 1995, pp. 1-23, [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)00047-A](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)00047-A).

- [8] B. J. Zimmerman, Attaining Self-regulation: A Social Cognitive Perspective, in M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation*, Academic Press, New York, 2000, pp. 13-39.
- [9] P. R. Pintrich, C. A. Wolters, G. P. Baxter, Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning, in G. Schraw and J. C. Impara (Eds.), *Issues in the Measurement of Metacognition*, Buros Institute of Mental Measurements, Lincoln, 2000, pp. 43-97.
- [10] C. G. Karacan, M. Yildiz, D. Atay, The Relationship between Self-Regulated Learning and EFL Achievement in Synchronous Online Language Education, *Mextesol Journal*, Vol. 46, No. 3, 2022, pp. 1-14.
- [11] A. Apridayani, W. Han, B. Waluyo, Understanding Students' Self-regulated Learning and Anxiety in Online English Courses in Higher Education, *Heliyon*, Vol. 9, No. 6, 2023, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17469>.
- [12] J. Miao, L. Ma, Students' Online Interaction, Self-regulation, and Learning Engagement in Higher Education: The Importance of Social Presence to Online Learning, *Frontiers in Psychology*, Vol. 13, 2022, pp. 1-11, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.815220>.
- [13] Z. Dörnyei, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Routledge, New York, 2014.
- [14] C. Zheng, J. C. Liang, M. Li, C. C. Tsai, The Relationship between English Language Learners' Motivation and Online Self-regulation: A Structural Equation Modelling Approach, *System*, Vol. 76, 2018, pp. 144-157, <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.003>.
- [15] J. Broadbent, W. L. Poon, Self-regulated Learning Strategies and Academic Achievement in Online Higher Education Learning Environments: A Systematic Review, *The Internet and Higher Education*, Vol. 27, 2015, pp. 1-13, <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007>.
- [16] A. Derakhshan, Y. Wang, Y. Wang, J. L. O. Martín, Towards Innovative Research Approaches to Investigating the Role of Emotional Variables in Promoting Language Teachers' and Learners' Mental Health, *International Journal of Mental Health Promotion*, Vol. 25, No. 7, 2023, pp. 823-832, <https://doi.org/10.32604/ijmh.2023.029877>.
- [17] N. H. T. Mi, N. N. T. Duyen, Students' Perspectives and Self-regulated Behaviours toward Using Social Media in Language Learning, *TNU Journal of Science and Technology*, Vol. 38, No. 1, 2025, pp. 22-35, <https://doi.org/10.34238/tnu-jst.11209>.
- [18] K. Lobos, R. C. Rendón, D. B. Jofré, J. Santana, New Challenges for Higher Education: Self-regulated Learning in Blended Learning Contexts, *Frontiers in Education*, Frontiers Media SA, Vol. 9, 2024, pp. 1457367, <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1457367>.
- [19] M. G. Moore, Three Types of Interaction, in: K. Harry, M. John, D. Keegan (Eds.), *Distance Education: New Perspectives*, Routledge, New York, 1993, pp. 19-24.
- [20] D. R. Garrison, H. Kanuka, *Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education*, The Internet and Higher Education, Vol. 7, No. 2, 2004, pp. 95-105, <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>.
- [21] N. Wardayani, M. Vianty, Sofendi, Z. Alwi, D. Suhendi, EFL Students' Self-Regulation in Online Interactions with Lecturers and Peers, *Indonesian Journal of Educational Research and Review*, Vol. 5, No. 2, 2022, pp. 217-225, <https://doi.org/10.23887/ijerr.v5i2.50396>.
- [22] C. Gherghel, S. Yasuda, Y. Kita, Interaction During Online Classes Fosters Engagement with Learning and Self-directed Study Both in the First and Second Years of the COVID-19 Pandemic, *Computers and Education*, Vol. 200, 2023, pp. 104795, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104795>.
- [23] R. K. Yin, *Case Study Research and Applications Design and Methods*, (6th ed.), SAGE Publications, Thousand Oaks, CA, 2018.
- [24] G. Guest, A. Bunce, L. Johnson, How Many Interviews are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability, *Field Methods*, Vol. 18, No. 1, 2006, pp. 59-82.
- [25] V. Braun, V. Clarke, Using Thematic Analysis in Psychology, *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3, No. 2, 2006, pp. 77-101.
- [26] C. A. Wolters, Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-regulated Learning, *Educational Psychologist*, Vol. 38, No. 4, 2003, pp. 189-205.
- [27] C. Q. Pallarès, A. S. Martí, A. C. Calí, P. P. Herrero, Online vs. Classroom Learning: Examining Motivational and Self-Regulated Learning Strategies Among Vocational Education and Training Students, *Frontiers in Psychology*, Vol. 10, 2019, pp. 1-13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02795>.