

MỐI LIÊN HỆ GIỮA AN TOÀN TÂM LÝ VÀ GẮN KẾT HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TRONG BỐI CẢNH CÔNG NGHỆ SỐ: TỔNG QUAN MÔ TẢ

NGUYỄN THỊ PHƯƠNG

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính Thành phố Hồ Chí Minh

Nhận bài ngày 08/5/2026. Sửa chữa xong 18/6/2026. Duyệt đăng 29/6/2026.

Abstract

This descriptive review synthesizes theoretical and empirical evidence on the relationship between psychological safety and learning engagement among university students in the digital technology context. Drawing on international and Vietnamese literature, the paper argues that psychological safety enables students to take interpersonal risks, ask questions, disclose difficulties, test ideas, seek feedback, and sustain participation in learning. This relationship operates through four mechanisms: reducing fear of negative evaluation, strengthening belonging and social presence, satisfying needs for autonomy, competence, and relatedness, and building digital trust. Digital technologies expand learning opportunities while also creating risks such as surveillance, data traceability, public embarrassment, unequal access, assessment anxiety, and unclear AI-use rules. The paper proposes an analytical framework and implications for designing psychologically safe digital learning environments that foster Vietnamese university students' engagement.

Keywords: Psychological safety, learning engagement, university students, digital learning, online learning, social presence, generative artificial intelligence.

1. Đặt vấn đề

Chuyển đổi số trong giáo dục đại học (GDĐH) đang làm thay đổi cách sinh viên (SV) học tập, tương tác với giảng viên (GV), cộng tác với bạn học, tiếp cận học liệu và thể hiện năng lực. Lớp học trực tuyến, học kết hợp, hệ thống quản lý học tập, diễn đàn học thuật, công cụ cộng tác đám mây, mạng xã hội học tập, phân tích học tập và trí tuệ nhân tạo (AI) tạo sinh đã trở thành một phần của môi trường đại học. Sau đại dịch Covid-19, vấn đề không còn chỉ là “có dạy học trực tuyến hay không” mà là làm thế nào để các hình thức học tập số tạo ra sự tham gia thực chất, công bằng, có ý nghĩa và bền vững cho người học. Trong bối cảnh đó, gắn kết học tập của SV được xem là một chỉ báo quan trọng của chất lượng giáo dục, vì nó liên quan đến sự tham dự, nỗ lực, cảm xúc tích cực, tư duy sâu, khả năng tự điều chỉnh, kết quả học tập và khả năng duy trì việc học (Fredricks và cộng sự, 2004; Kahu, 2013; Kahu & Nelson, 2018). Tuy nhiên, CNS không tự động tạo ra gắn kết học tập. Vì vậy, nghiên cứu về gắn kết học tập trong bối cảnh công nghệ số (CNS) cần được đặt trong môi trường tâm lý - xã hội của hoạt động học tập chứ không chỉ trong hạ tầng kỹ thuật. Đây là điểm mà khái niệm an toàn tâm lý có ý nghĩa đặc biệt.

An toàn tâm lý ban đầu được Kahn (1990) xem là một trong các điều kiện tâm lý cho sự gắn kết cá nhân, bên cạnh ý nghĩa của công việc và sự sẵn sàng về nguồn lực cá nhân. Trong nghiên cứu nhóm, Edmondson (1999) định nghĩa an toàn tâm lý như niềm tin được chia sẻ rằng nhóm là nơi an toàn để chấp nhận rủi ro liên cá nhân, qua đó thúc đẩy hành vi học hỏi, chia sẻ sai sót, đặt câu hỏi và tìm kiếm phản hồi. Các tổng quan sau đó cho thấy an toàn tâm lý là một cấu trúc có ảnh hưởng rộng đến học hỏi, tiếng nói, đổi mới, hiệu quả và sự tham gia của cá nhân trong tổ chức (Edmondson & Lei, 2014; Edmondson & Bransby, 2023; Frazier và cộng sự, 2017; Newman và cộng sự, 2017). Khi chuyển sang GDĐH, đặc biệt là môi trường học tập số, an toàn tâm lý có thể được hiểu là cảm nhận của SV rằng họ

Email: phuongnt.psy@gmail.com

có thể tham gia, hỏi, trả lời, tranh luận, thừa nhận chưa hiểu, thử nghiệm cách học mới và sử dụng công nghệ mà không sợ bị chế giễu, trừng phạt, kỳ thị hoặc bị khai thác dữ liệu theo cách thiếu công bằng.

Các nghiên cứu quốc tế về học tập trực tuyến cho thấy gắn kết học tập chịu ảnh hưởng mạnh bởi tương tác xã hội, hiện diện xã hội, hỗ trợ của GV, thiết kế hoạt động, chất lượng công nghệ và cảm nhận của người học về năng lực sử dụng công nghệ (Bond và cộng sự, 2020; Chiu, 2022; Martin & Bolliger, 2018; Redmond và cộng sự, 2018). Nghiên cứu của Catyanadika và Rajasekera (2022) đặc biệt gắn với chủ đề bài viết khi chỉ ra vai trò của an toàn tâm lý và hiện diện xã hội đối với hành vi chia sẻ tri thức trong môi trường học tập trực tuyến ở GDĐH. Ở Việt Nam, nhiều nghiên cứu đã ghi nhận vai trò của chất lượng dịch vụ học tập điện tử, sự tự hiệu quả, hỗ trợ của GV, tương tác xã hội và các rào cản công nghệ đối với trải nghiệm học tập trực tuyến của SV (Ho và cộng sự, 2021; Ngo, 2022; Pham và cộng sự, 2019; Tran và cộng sự, 2024; Van & Thi, 2021; Vu & Tran, 2022). Tuy nhiên, các nghiên cứu đặt trực tiếp an toàn tâm lý trong mối liên hệ với gắn kết học tập của SV trong bối cảnh CNS ở Việt Nam vẫn còn hạn chế. Vì vậy, bài viết tổng quan mô tả các luận điểm lý thuyết và bằng chứng nghiên cứu nhằm làm rõ mối liên hệ giữa hai khái niệm, đồng thời đề xuất hàm ý cho thiết kế môi trường học tập số ở đại học Việt Nam.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp tổng quan mô tả kết hợp phân tích lý luận. Cách tiếp cận này phù hợp với một chủ đề giao thoa giữa tâm lý học tổ chức, tâm lý học giáo dục, GDĐH và công nghệ giáo dục, nơi bằng chứng thực nghiệm trực tiếp còn phân tán theo nhiều thuật ngữ như an toàn tâm lý, cảm giác thuộc về, hiện diện xã hội, hỗ trợ GV, gắn kết học tập trực tuyến, chất lượng học tập điện tử, niềm tin số và đạo đức dữ liệu.

Các tài liệu được lựa chọn theo bốn nhóm. Nhóm thứ nhất gồm các nghiên cứu nền tảng về an toàn tâm lý và gắn kết cá nhân, đặc biệt là Kahn (1990), Edmondson (1999), Edmondson và Lei (2014), Frazier và cộng sự (2017), Newman và cộng sự (2017), Edmondson và Bransby (2023). Nhóm thứ hai gồm các tài liệu về gắn kết học tập và gắn kết học tập trực tuyến, bao gồm Fredricks và cộng sự (2004), Kahu (2013), Kahu và Nelson (2018), Henrie và cộng sự (2015), Redmond và cộng sự (2018), Martin và Bolliger (2018), Bond và cộng sự (2020), Bedenlier và cộng sự (2020), Chiu (2022), Limbu và McKinley (2025), Prananto và cộng sự (2025). Nhóm thứ ba gồm các nghiên cứu về học tập trực tuyến, hiện diện xã hội, chất lượng dịch vụ học tập điện tử, AI tạo sinh và phân tích học tập, như Garrison và cộng sự (2000), Richardson và cộng sự (2017), Catyanadika và Rajasekera (2022), Zawacki-Richter và cộng sự (2019), Kasneci và cộng sự (2023), Slade và Prinsloo (2013), UNESCO (2023). Nhóm thứ tư gồm các nghiên cứu liên quan đến GDĐH Việt Nam trong bối cảnh học tập trực tuyến và CNS (Ho và cộng sự, 2021; Ngo, 2022; Pham & Ho, 2020; Pham và cộng sự, 2019; Tran và cộng sự, 2024; Tran và cộng sự, 2025; Van & Thi, 2021; Vu & Tran, 2022).

Quá trình phân tích được thực hiện theo ba bước: 1) Bài viết làm rõ khái niệm an toàn tâm lý và gắn kết học tập khi chuyển từ môi trường lớp học trực tiếp sang môi trường học tập số; 2) Bài viết tổng hợp các bằng chứng quốc tế và Việt Nam để nhận diện các cơ chế liên kết giữa an toàn tâm lý và gắn kết học tập; 3) Bài viết đề xuất một khung phân tích và các hàm ý thực hành cho trường đại học Việt Nam, với trọng tâm là thiết kế môi trường học tập số vừa có yêu cầu học thuật cao, vừa đủ an toàn để SV tham gia, thử nghiệm, phản hồi và phát triển.

3. Nội dung nghiên cứu

3.1. An toàn tâm lý trong môi trường học tập số của sinh viên

An toàn tâm lý không đồng nghĩa với sự dễ dãi, tránh va chạm hoặc giảm tiêu chuẩn học thuật. Ngược lại, an toàn tâm lý cho phép người học đối diện với yêu cầu học thuật cao mà không phải tự bảo vệ bản thân bằng im lặng, né tránh, che giấu lỗi hoặc chỉ tham gia hình thức. Trong logic của Kahn (1990), cá nhân gắn kết hơn khi họ cảm thấy môi trường cho phép họ bộc lộ bản thân mà không bị tổn hại về hình ảnh, vị thế hoặc giá trị cá nhân. Trong logic của Edmondson (1999), an toàn tâm lý làm giảm chi phí liên cá nhân của việc đặt câu hỏi, thừa nhận sai sót, tìm kiếm trợ giúp và đề xuất ý tưởng mới. Đây chính là các hành vi học tập cốt lõi trong đại học.

Trong môi trường số, rủi ro liên cá nhân có hình thức mới. Một câu trả lời sai có thể xuất hiện trong bản ghi lớp học, một bình luận trên diễn đàn có thể được nhiều người đọc ngoài nhóm học, dữ liệu học tập có thể bị diễn giải như bằng chứng về “lười biếng”, việc bật camera có thể phơi bày điều kiện sống riêng tư và việc sử dụng AI có thể bị xem là gian lận ngay cả khi SV dùng để gợi ý, luyện tập hoặc kiểm tra ngôn ngữ. Do đó, an toàn tâm lý số bao gồm ít nhất 5 biểu hiện: quy tắc tương tác tôn trọng; cơ chế phản hồi không làm nhục người học; quyền được hỏi và được sai trong quá trình học; minh bạch về đánh giá, dữ liệu và công cụ công nghệ; và hướng dẫn rõ ràng về sử dụng AI, học liệu số và nền tảng trực tuyến. Nói cách khác, an toàn tâm lý là một điều kiện của chất lượng sư phạm số, không chỉ là một thuộc tính cảm xúc cá nhân.

3.2. Gắn kết học tập trong bối cảnh công nghệ số

Gắn kết học tập là một cấu trúc đa chiều. Fredricks và cộng sự (2004) phân biệt gắn kết hành vi, cảm xúc và nhận thức; các nghiên cứu GDĐH sau đó nhấn mạnh thêm tính chất tương tác giữa SV, chương trình học, GV, bạn học, môi trường thể chế và hoàn cảnh cá nhân (Kahu, 2013; Kahu & Nelson, 2018). Trong học tập qua công nghệ, Henrie và cộng sự (2015) lưu ý rằng việc đo lường gắn kết không thể chỉ dựa vào các dấu vết kỹ thuật như số lần đăng nhập hoặc thời lượng truy cập, vì các chỉ báo đó không luôn phản ánh chiều sâu nhận thức, cảm xúc hay ý nghĩa của hoạt động học. Redmond và cộng sự (2018) đề xuất khung gắn kết trực tuyến gồm gắn kết xã hội, nhận thức, hành vi, cộng tác và cảm xúc, qua đó cho thấy môi trường số đòi hỏi cách hiểu rộng hơn về sự tham gia học tập. Trong bối cảnh CNS, SV có thể gắn kết theo nhiều cách: tham gia lớp đồng bộ, đọc học liệu trên LMS, đặt câu hỏi ẩn danh, phản hồi trên diễn đàn, cùng viết tài liệu trực tuyến, tương tác với mô phỏng, dùng AI để gợi ý cấu trúc bài, xem lại bài giảng ghi hình, hoặc tìm hỗ trợ qua các kênh tư vấn trực tuyến. Tuy nhiên, các hình thức này chỉ trở thành gắn kết học tập khi người học có động cơ, cảm xúc an toàn, ý thức thuộc về, năng lực tự điều chỉnh và niềm tin rằng sự tham gia của họ có giá trị. Vì vậy, một môi trường học tập số có nhiều công cụ nhưng thiếu an toàn tâm lý có thể dẫn đến “tham dự kỹ thuật” mà không có gắn kết thực chất.

3.3. Bằng chứng quốc tế về mối liên hệ giữa an toàn tâm lý và gắn kết học tập

Bằng chứng nền tảng cho mối liên hệ giữa an toàn tâm lý và gắn kết có thể bắt đầu từ Kahn (1990), khi tác giả xem an toàn tâm lý là một trong ba điều kiện giúp cá nhân đầu tư bản thân vào vai trò. Edmondson (1999) tiếp tục cho thấy an toàn tâm lý thúc đẩy hành vi học hỏi trong nhóm, đặc biệt là đặt câu hỏi, tìm kiếm phản hồi, trao đổi thông tin và thảo luận sai sót. Các tổng quan sau đó củng cố nhận định rằng an toàn tâm lý liên quan đến học hỏi, tiếng nói, đổi mới, chia sẻ tri thức và hiệu quả làm việc (Edmondson & Lei, 2014; Edmondson & Bransby, 2023; Frazier và cộng sự, 2017; Newman và cộng sự, 2017). Khi chuyển sang môi trường học tập đại học, các hành vi đó tương ứng với những biểu hiện quan trọng của gắn kết học tập: tham gia thảo luận, nêu câu hỏi, chấp nhận thử thách nhận thức, phản hồi bạn học, tìm kiếm trợ giúp và chủ động cải thiện việc học. Trong học tập trực tuyến, an toàn tâm lý thường gắn với hiện diện xã hội và chất lượng tương tác. Mô hình Community of Inquiry nhấn mạnh hiện diện xã hội, hiện diện nhận thức và hiện diện giảng dạy như các thành tố của trải nghiệm học trực tuyến có ý nghĩa (Garrison và cộng sự, 2000). Tổng quan của Richardson và cộng sự (2017) cho thấy hiện diện xã hội có liên hệ với sự hài lòng và học tập của SV trong môi trường trực tuyến. Catyanadika và Rajasekera (2022) chỉ ra rằng an toàn tâm lý và hiện diện xã hội có ảnh hưởng đến hành vi chia sẻ tri thức trong học tập trực tuyến ở GDĐH. Điều này gợi ý rằng SV không chỉ cần nền tảng để dùng mà còn cần cảm giác được nhìn nhận như thành viên có tiếng nói, không bị phán xét khi chia sẻ tri thức chưa hoàn chỉnh.

Một hướng bằng chứng khác đến từ nghiên cứu về hỗ trợ của GV. Tổng quan hệ thống của Prananto và cộng sự (2025) cho thấy hỗ trợ của GV là một yếu tố quan trọng liên quan đến gắn kết của SV đại học. Trong môi trường trực tuyến, hỗ trợ này không chỉ là cung cấp tài liệu, mà còn bao gồm phản hồi kịp thời, hướng dẫn rõ ràng, lắng nghe khó khăn, tạo cấu trúc hoạt động, hỗ trợ tự chủ và duy trì kết nối. Theo lý thuyết tự quyết, người học gắn kết hơn khi các nhu cầu về tự chủ, năng lực và quan hệ được đáp ứng (Deci & Ryan, 2000; Chiu, 2022). An toàn tâm lý góp phần đáp ứng các nhu cầu này bằng cách

cho phép SV lựa chọn cách tham gia, nhận phản hồi để phát triển năng lực và cảm thấy mình thuộc về một cộng đồng học tập.

3.4. Bằng chứng tại Việt Nam và khoảng trống nghiên cứu

Ở Việt Nam, các nghiên cứu trực tiếp đo lường an toàn tâm lý như biến độc lập của gắn kết học tập trong môi trường số chưa nhiều. Tuy nhiên, các nghiên cứu về học trực tuyến và học tập điện tử cung cấp những bằng chứng liên quan. Phạm và cộng sự (2019) cho thấy chất lượng dịch vụ học tập điện tử có ảnh hưởng đến sự hài lòng và lòng trung thành của SV trong bối cảnh Việt Nam. Ho và cộng sự (2021) phân tích việc SV chấp nhận học tập điện tử trong tình huống khẩn cấp ở một trường đại học Việt Nam trong đại dịch Covid-19. Phạm và Ho (2020) xem học tập điện tử như một thành tố của “bình thường mới” trong GDĐH Việt Nam sau đại dịch. Những nghiên cứu này cho thấy trải nghiệm học tập số phụ thuộc không chỉ vào nội dung môn học mà còn vào độ tin cậy của hệ thống, khả năng hỗ trợ, mức độ dễ dùng và cách nhà trường tổ chức quá trình học.

Một số nghiên cứu Việt Nam gần hơn với gắn kết học tập. Van và Thi (2021) chỉ ra các rào cản của học trực tuyến trong bối cảnh Covid-19, trong đó có vấn đề điều kiện truy cập, tương tác và sự sẵn sàng học tập. Vu và Tran (2022) khảo sát quan điểm của SV Việt Nam về học trực tuyến đồng bộ, qua đó cho thấy tương tác và trải nghiệm lớp học là các yếu tố cần được quan tâm. Ngo (2022) phân tích quan điểm của SV tiếng Anh về tác động của GV đến gắn kết học trực tuyến trong đại dịch. Tran và cộng sự (2024) cho thấy trong bối cảnh học trực tuyến ở Việt Nam, chất lượng dịch vụ học tập trực tuyến và tự hiệu quả của SV có tác động đến gắn kết hành vi, nhận thức và cảm xúc; đồng thời gắn kết hành vi và nhận thức có quan hệ có ý nghĩa với sự hài lòng của SV. Nghiên cứu gần đây của Tran và cộng sự (2025) về hỗ trợ của GV và gắn kết học thuật của SV Việt Nam cũng củng cố vai trò của cảm xúc học tập trong mối quan hệ giữa hỗ trợ GV và gắn kết.

Nhìn từ lăng kính an toàn tâm lý, các kết quả trên cho phép rút ra một suy luận thận trọng: Trong môi trường đại học Việt Nam, gắn kết học tập số có thể được thúc đẩy khi SV cảm thấy hệ thống học tập đáng tin cậy, GV hỗ trợ, tương tác không gây xấu hổ, tiêu chí đánh giá rõ ràng, và khó khăn công nghệ hoặc học thuật được tiếp nhận như tín hiệu cần hỗ trợ thay vì như lỗi cá nhân. Tuy nhiên, khoảng trống nghiên cứu vẫn còn lớn. Việt Nam cần thêm các nghiên cứu định lượng và định tính đo lường trực tiếp an toàn tâm lý số, cảm giác thuộc về, niềm tin dữ liệu, quy tắc sử dụng AI và các chiều kích gắn kết học tập trong các ngành học, vùng miền và nhóm SV khác nhau.

3.5. Các cơ chế liên kết giữa an toàn tâm lý và gắn kết học tập trong bối cảnh công nghệ số

Từ các tài liệu đã tổng hợp, có thể mô tả bốn cơ chế chính nối kết an toàn tâm lý và gắn kết học tập của SV trong bối cảnh CNS. Cơ chế thứ nhất là giảm rủi ro liên cá nhân. Khi SV không sợ bị chế giễu, bị đánh giá thấp hoặc bị trừng phạt vì đặt câu hỏi, các em có xu hướng tham gia thảo luận, tìm kiếm trợ giúp, phản hồi bạn học và thử nghiệm ý tưởng mới nhiều hơn. Đây là nền tảng của gắn kết hành vi và gắn kết nhận thức. Cơ chế thứ hai là củng cố cảm giác thuộc về và hiện diện xã hội. Trong lớp học trực tuyến, SV dễ cảm thấy cô lập nếu tương tác chỉ diễn ra một chiều hoặc nếu các kênh trao đổi thiếu tính tương tác. An toàn tâm lý giúp SV cảm thấy mình là thành viên được tôn trọng trong cộng đồng học tập; từ đó tăng gắn kết cảm xúc, gắn kết xã hội và cộng tác. Cơ chế này đặc biệt quan trọng với SV năm thứ nhất, SV ở xa trường, SV có khó khăn kinh tế, SV ngại giao tiếp hoặc SV thuộc các nhóm dễ bị gạt ra bên lề. Cơ chế thứ ba là đáp ứng nhu cầu tự chủ, năng lực và quan hệ. CNS mở ra nhiều lựa chọn học tập, nhưng lựa chọn chỉ tạo động lực khi SV hiểu mục tiêu, có năng lực sử dụng công cụ và có thể nhận hỗ trợ khi cần. An toàn tâm lý làm cho việc xin hỗ trợ trở nên bình thường, làm cho phản hồi trở thành nguồn học tập thay vì mối đe dọa và làm cho việc tự điều chỉnh học tập trở nên khả thi. Đây là cơ chế kết nối an toàn tâm lý với gắn kết nhận thức, gắn kết chủ động và học tập tự điều chỉnh. Cơ chế thứ tư là tạo dựng niềm tin số. Trong môi trường có LMS, phân tích học tập và AI tạo sinh, SV cần biết dữ liệu nào được thu thập, dùng vào mục đích gì, ai có quyền truy cập, AI được phép dùng đến mức nào và tiêu chí đánh giá có công bằng hay không. Nếu thiếu minh bạch,

công nghệ có thể làm tăng lo âu, khiến SV né tránh tương tác hoặc tham gia theo cách đối phó. Các thảo luận về đạo đức phân tích học tập và AI trong giáo dục đều nhấn mạnh nhu cầu minh bạch, trách nhiệm giải trình, quyền riêng tư và công bằng (Kasneci và cộng sự, 2023; Slade & Prinsloo, 2013; UNESCO, 2023; Zawacki-Richter và cộng sự, 2019). Niềm tin số vì vậy là phần mở rộng của an toàn tâm lý trong GDĐH hiện nay.

Bảng 1: Khung tổng hợp mối liên hệ giữa an toàn tâm lý và gắn kết học tập trong môi trường số

Thành tố trong môi trường số	Biểu hiện an toàn tâm lý	Chiều kích gắn kết được thúc đẩy	Hàm ý thiết kế
Tương tác lớp học trực tuyến	SV có thể hỏi, trả lời, tranh luận và thừa nhận chưa hiểu mà không bị chế giễu.	Gắn kết hành vi, cảm xúc và xã hội.	Quy tắc thảo luận tôn trọng; kênh hỏi ẩn danh; phản hồi không làm mất mặt.
Diễn đàn, LMS và công cụ cộng tác	Đóng góp chưa hoàn chỉnh được xem là một phần của học tập; sai sót được dùng để cải thiện.	Gắn kết nhận thức và cộng tác.	Nhiệm vụ có vai trò rõ ràng; phản hồi ngang hàng có hướng dẫn; đánh giá quá trình.
Hỗ trợ của GV	GV hiện diện, lắng nghe, phản hồi kịp thời và cho phép SV tìm trợ giúp.	Gắn kết cảm xúc, nhận thức và chủ động.	Thông báo kỳ vọng rõ ràng; giờ hỗ trợ trực tuyến; phản hồi riêng tư cho tình huống nhạy cảm.
Dữ liệu học tập và phân tích học tập	SV biết dữ liệu nào được thu thập, dùng vào mục đích gì và được bảo vệ như thế nào.	Gắn kết hành vi bền vững và niềm tin vào hệ thống.	Minh bạch dữ liệu; dùng phân tích để hỗ trợ sớm, không gắn nhãn tiêu cực.
AI tạo sinh và công cụ thông minh	SV hiểu ranh giới sử dụng AI, được hướng dẫn kiểm chứng và công bố cách dùng.	Gắn kết nhận thức, tự điều chỉnh và trách nhiệm học thuật.	Chính sách AI rõ ràng; đánh giá chú trọng quá trình, phản biện và sản phẩm cá nhân.

Nguồn: Tổng hợp của tác giả từ Kahn (1990), Edmondson (1999), Fredricks và cộng sự (2004), Redmond và cộng sự (2018), Catyanadika và Rajasekera (2022), UNESCO (2023).

4. Thảo luận

Tổng quan cho thấy mối liên hệ giữa an toàn tâm lý và gắn kết học tập của SV trong bối cảnh CNS không phải là quan hệ phụ trợ mà là quan hệ nền tảng. CNS tạo ra không gian, kênh và dữ liệu mới cho học tập; an toàn tâm lý quyết định liệu SV có dám bước vào các không gian đó một cách chủ động, trung thực và có chiều sâu hay không. Nếu thiếu an toàn tâm lý, SV có thể chọn im lặng để bảo vệ hình ảnh, tham gia tối thiểu để tránh rủi ro, hoặc sử dụng công nghệ theo hướng đối phó. Nếu có an toàn tâm lý, SV có nhiều khả năng xem câu hỏi, sai sót, phản hồi và thử nghiệm như một phần bình thường của học tập.

Đối với các trường đại học Việt Nam, hàm ý thứ nhất là cần thiết kế an toàn tâm lý như một thành tố của quản trị chất lượng học tập số. Điều này bao gồm quy tắc ứng xử trong lớp trực tuyến và diễn đàn học tập; nguyên tắc không chế giễu câu hỏi; cơ chế phản hồi riêng tư khi cần; kênh đặt câu hỏi ẩn danh; hướng dẫn rõ về bài tập, rubric, dữ liệu học tập và AI; cũng như chính sách hỗ trợ SV gặp khó khăn về thiết bị, đường truyền, kỹ năng số hoặc sức khỏe tâm thần. An toàn tâm lý không thể chỉ dựa vào thiện chí cá nhân của GV mà cần được thể chế hóa trong thiết kế môn học, quy trình hỗ trợ và văn hóa học thuật. Hàm ý thứ hai là vai trò của GV trong môi trường số cần được mở rộng từ truyền đạt nội dung sang kiến tạo không khí học tập. Các hành vi như chào đón câu hỏi, phản hồi không làm mất mặt, thừa nhận khó khăn của SV, nêu rõ kỳ vọng, phân nhỏ nhiệm vụ, tạo cơ hội thảo luận nhóm nhỏ, phản hồi kịp thời và minh bạch về cách sử dụng công nghệ đều có thể tăng cảm nhận an toàn. Những hành vi này đồng thời thúc đẩy các chiều kích gắn kết học tập đã được nêu trong các khung lý thuyết về gắn kết trực tuyến (Martin & Bolliger, 2018; Redmond và cộng sự, 2018). Hàm ý thứ ba là nhà trường cần sử dụng dữ liệu học tập theo hướng hỗ trợ chứ không giám sát thuần túy. Phân tích học tập có thể giúp phát hiện sớm SV ít tương tác hoặc có nguy cơ bỏ học nhưng việc can thiệp phải dựa trên nguyên tắc tôn trọng, bảo mật, giải thích được và không gắn nhãn tiêu cực. Tương tự, chính sách AI tạo sinh cần chuyển từ tư duy cấm đoán chung chung sang tư duy khai sáng học thuật: phân biệt hành vi gian lận với hành vi học tập có hỗ trợ; hướng dẫn trích dẫn hoặc công bố việc dùng AI; dạy SV kiểm tra sai lệch, thiên kiến và ảo giác AI và thiết kế đánh giá chú trọng năng lực phân tích, phản biện, sản phẩm quá

trình và trách nhiệm học thuật.

Về nghiên cứu, cần phát triển các công cụ đo lường phù hợp với bối cảnh Việt Nam. Các nghiên cứu tương lai có thể kiểm định mô hình trong đó an toàn tâm lý số dự báo gắn kết học tập qua các biến trung gian như hiện diện xã hội, cảm giác thuộc về, tự hiệu quả công nghệ, cảm xúc học tập và niềm tin dữ liệu. Cần kết hợp khảo sát định lượng với phỏng vấn, nhật ký học tập, phân tích diễn đàn và dữ liệu từ LMS để phân biệt giữa tham dự kỹ thuật và gắn kết thực chất. Ngoài ra, cần quan tâm đến sự khác biệt giữa ngành học, giới, năm học, vùng miền, điều kiện kinh tế, kinh nghiệm học trực tuyến và mức độ sử dụng AI của SV.

5. Kết luận

Mối liên hệ giữa an toàn tâm lý và gắn kết học tập của SV trong bối cảnh CNS có thể được hiểu như mối liên hệ giữa điều kiện tâm lý - xã hội của môi trường học tập và mức độ SV đầu tư hành vi, cảm xúc, nhận thức, xã hội và sự chủ động vào quá trình học. An toàn tâm lý giúp SV dám đặt câu hỏi, thừa nhận chưa hiểu, tìm kiếm hỗ trợ, tham gia thảo luận, chia sẻ tri thức, thử nghiệm công nghệ và học từ sai sót. Trong môi trường số, mối liên hệ này càng quan trọng vì công nghệ làm tăng khả năng ghi dấu, giám sát, so sánh, công khai hóa và tự động hóa đánh giá. Tổng quan cho thấy an toàn tâm lý không thay thế cho chất lượng công nghệ, năng lực số hay thiết kế sư phạm nhưng là điều kiện để các yếu tố đó phát huy tác dụng đối với gắn kết học tập. Một nền tảng tốt cần được đặt trong một không khí học tập tôn trọng; một chính sách AI cần được gắn với hướng dẫn học thuật minh bạch; một hệ thống dữ liệu cần được vận hành theo nguyên tắc hỗ trợ và công bằng; một lớp học trực tuyến cần có hiện diện xã hội và tiếng nói SV. Đối với Việt Nam, hướng nghiên cứu và thực hành quan trọng trong thời gian tới là xây dựng môi trường học tập số vừa có chuẩn mực học thuật cao, vừa an toàn về tâm lý để SV không chỉ có mặt trên nền tảng mà thực sự tham gia vào học tập.

Tài liệu tham khảo

- Bedenlier, S., Bond, M., Buntins, K., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Facilitating student engagement through educational technology in higher education: A systematic review in the field of arts and humanities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(4), 126-150. <https://doi.org/10.14742/ajet.5477>.
- Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, Article 2. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8>.
- Catyanadika, P. E., & Rajasekera, J. (2022). Influence of psychological safety and social presence on knowledge sharing behavior in higher education online learning environment. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 52(3), 335-353. <https://doi.org/10.1108/VJKMS-06-2021-0094>.
- Chiu, T. K. F. (2022). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(sup1), S14-S30. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383. <https://doi.org/10.2307/2666999>.
- Edmondson, A. C., & Bransby, D. P. (2023). Psychological safety comes of age: Observed themes in an established literature. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 55-78. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-055217>.
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>.
- Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., & Vracheva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*, 70(1), 113-165. <https://doi.org/10.1111/peps.12183>.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- 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).
- Henrie, C. R., Halverson, L. R., & Graham, C. R. (2015). Measuring student engagement in technology-mediated learning: A review. *Computers & Education*, 90, 36-53. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.005>.

- Ho, N. T. T., Sivapalan, S., Pham, H. H., Nguyen, L. T. M., Pham, A. T. V., & Dinh, H. V. (2021). Students' adoption of e-learning in emergency situation: The case of a Vietnamese university during COVID-19. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(2), 246-269. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0164>.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724. <https://doi.org/10.5465/256287>.
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>.
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>.
- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, Article 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>.
- Limbu, Y. B., & McKinley, C. (2025). Factors associated with student engagement in online learning during COVID-19 pandemic: A systematic review. *Online Learning*, 29(1), 293-322. <https://doi.org/10.24059/olj.v29i1.4221>.
- Martin, F., & Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*, 22(1), 205-222. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092>.
- Newman, A., Donohue, R., & Eva, N. (2017). Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, 27(3), 521-535. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.01.00>.
- Ngo, D. H. (2022). Exploring EFL undergraduates' views of the impact teachers have on their online learning engagement during the COVID-19 pandemic in Vietnam. *International Journal of TESOL & Education*, 2(3), 75-95. <https://doi.org/10.54855/ijte.22236>.
- Pham, H.-H., & Ho, T.-T.-H. (2020). Toward a "new normal" with e-learning in Vietnamese higher education during the post COVID-19 pandemic. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1327-1331. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1823945>.
- Pham, L., Limbu, Y. B., Bui, T. K., Nguyen, H. T., & Pham, H. T. (2019). Does e-learning service quality influence e-learning student satisfaction and loyalty? Evidence from Vietnam. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, Article 7. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0136-3>.
- Prananto, K., Cahyadi, S., Lubis, F. Y., & Hinduan, Z. R. (2025). Perceived teacher support and student engagement among higher education students: A systematic literature review. *BMC Psychology*, 13, Article 112. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02412-w>.
- Redmond, P., Heffernan, A., Abawi, L.-A., Brown, A., & Henderson, R. (2018). An online engagement framework for higher education. *Online Learning*, 22(1), 183-204. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1175>.
- Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J., & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402-417. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001>.
- Slade, S., & Prinsloo, P. (2013). Learning analytics: Ethical issues and dilemmas. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1510-1529.
- Tran, C. T., Vuong, L. A., Nguyen, P. M., Ho, N. N. Y., & Vu, T. L. A. (2024). Factors influencing university student satisfaction with online learning in Vietnam. *VNU Journal of Science: Education Research*, 40(2), 104-115. <https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4862>.
- Tran, T. T. C., Ho, T. T. Q., & Dau, L. M. (2025). Perceived teacher support and academic engagement among Vietnamese university students: The mediating roles of enjoyment and boredom. *European Journal of Education and Psychology*, 18(1), 1-18. <https://doi.org/10.32457/ejep.v18i1.2978>.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>.
- Van, D. T. H., & Thi, H. H. Q. (2021). Student barriers to prospects of online learning in Vietnam in the context of COVID-19 pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(3), 110-123.
- Vu, N. T., & Tran, M. H. N. (2022). Synchronous online learning in higher education: Vietnamese university students' perspectives. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 9(1), 131-160. <https://doi.org/10.29333/ejecs/970>.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, Article 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.