ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

**TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ**

**NGUYỄN THỊ THU HIỀN**

**NHỮNG YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN VIỆC HỌC THEO MÔ HÌNH HỌC TẬP KẾT HỢP CỦA SINH VIÊN- NGHIÊN CỨU TẠI MỘT TRƯỜNG ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM**

**(Factors affecting students’ blended learning- A study at a university in Vietnam)**

**Chuyên ngành: Lý luận và phương pháp giảng dạy tiếng Anh**

**Mã: 9140231.01**

**TÓM TĂT LUẬN ÁN TIẾN SĨ**

**LÝ LUẬN VÀ PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY TIẾNG ANH**

**Hà Nội, 2022**

**Công trình được hoàn thành tại:**

**Đại học Ngoại Ngữ - Đại học Quốc Gia Hà Nội**

|  |  |
| --- | --- |
| **Cán bộ hướng dẫn:** | **PGS.TS. Hoàng Tuyết Minh** |
| **PGS.TS. Nguyễn Thị Mai Hương** |

Phản biện 1:

Phản biên 2:

Phản biên 3:

Luận án sẽ được bảo vệ trước Hội đồng chấm luận án tiến sĩ họp tại:

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học quốc gia Hà Nội .

vào hồi ..... giờ ..... ngày ......tháng...........năm 2022

**Có thể tìm hiểu luận án tại:**

Thư viện Quốc gia Việt Nam

Trung tâm Thông tin – Thư viện, Đại học Quốc gia Hà Nội

CHƯƠNG 1: GIỚI THIỆU

* 1. Cơ sở lý luận

Trong thời đại bùng nổ Công nghệ Thông tin và Truyền thông (ICT), mô hình học tập kết hợp được coi là “kết hợp những điều tốt nhất của học online và học trực tiếp” (Dziuban , Hartman, & Moskal , 2004 ) bởi vì nó “kết hợp các đặc tính và khả năng của cả hai cách học này để vượt ra ngoài khả năng mà từng cách học riêng rẽ có thể đáp ứng được ”(Garrison & Vaughan, 2008, p6). Tuy nhiên, liệu việc áp dụng mô hình học tập kết hợp có thực sự mang lại hiệu quả trong giáo dục đại học hay không vẫn là một câu hỏi gây tranh cãi và bỏ ngỏ. Việc phân tích tổng quan tài liệu cho thấy những kết quả trái ngược nhau về hiệu quả của phương pháp học tập kết hợp này đối với kết quả học tập của sinh viên cũng như sự hài lòng của họ đối với việc áp dụng mô hình này trong học tập. Do đó, “không có một công thức duy nhất nào để thiết kế một khóa học kết hợp thành công” (Pearcy, 2009, tr.90) và “chúng ta nên xem xét nhiều yếu tố khác nhau ảnh hưởng đến việc dạy và học ở các phương pháp dạy học khác nhau và trong các bối cảnh khác nhau.” (Nortvig và cộng sự, 2018). Việc này thực sự thôi thúc nhà nghiên cứu tiến hành một nghiên cứu về việc áp dụng mô hình học tập kết hợp trong bối cảnh Việt Nam, đặc biệt là những yếu tố có thể thúc đẩy hoặc cản trở hiệu quả của nó. Nghiên cứu này có thể giúp giảm bớt nguy cơ thất bại trong quá trình áp dụng mô hình học tập kết hợp này trong tương lai.

Một nguyên nhân khác thôi thúc nhà nghiên cứu thực hiện nghiên cứu này là thông qua việc tổng quan tài liệu, có thể thấy rằng dù đã có rất nhiều nghiên cứu được thực hiện ở các nước phương Tây liên quan đến mô hình học tập kết hợp, các nghiên cứu được thực hiện ở Việt Nam về lĩnh vực này còn hạn chế. Do đó, nghiên cứu này hi vọng sẽ mang lại những đóng góp kịp thời vào khối kiến thức hiện có về mô hình học tập kết hợp trong bối cảnh Việt Nam.

Cuối cùng, từ quan sát của mình, tôi thấy rằng sự chuyển đổi từ việc học tiếng Anh trực tiếp trên lớp theo cách thông thường sang học kết hợp dường như gây ra một số khó khăn cho sinh viên. Do đó, nó thực sự khiến tôi tò mò về những yếu tố thúc đẩy và những yếu tố cản trở việc học của họ trong môi trường học tập kết hợp này.

* 1. Mục tiêu nghiên cứu và câu hỏi nghiên cứu

Mục đích của nghiên cứu này là khám phá các yếu tố có thể thúc đẩy hoặc cản trở việc học của sinh viên trong một khóa học tiếng Anh theo hình thức kết hợp trong bối cảnh Việt Nam. Nhờ đó, cả giáo viên và các nhà hoạch định chính sách có thể xác định điều gì cần được cải thiện và điều gì cần tiếp tục phát huy.

Để đạt được những mục tiêu này, nghiên cứu này sẽ trả lời các câu hỏi nghiên cứu sau:

1. Sinh viên nhận thức như thế nào về những yếu tố thúc đẩy việc học của họ trong khóa học tiếng Anh theo mô hình kết hợp về mặt kiến thức, kĩ năng và thái độ học tập?
2. Sinh viên nhận thức như thế nào về những yếu tố nào cản trở việc học của họ trong khóa học tiếng Anh theo mô hình kết hợp về mặt kiến thức, kĩ năng và thái độ học tập?

Trong nghiên cứu này, các yếu tố thúc đẩy có thể được hiểu là những yếu tố mà sinh viên cho là giúp họ nâng cao kiến thức, kĩ năng hoặc thái độ tích cực đối với việc học của mình. Ngược lại, các yếu tố cản trở là những yếu tố được cho là có tác động tiêu cực đến thái độ học tập của sinh viên đối với việc học của họ và đối với khóa học kết hợp này hoặc ngăn cản việc tiếp thu kiến thức hoặc nâng cao kĩ năng của họ.

* 1. **Phạm vi nghiên cứu**

Nghiên cứu này tập trung vào việc làm rõ các yếu tố ảnh hưởng đến việc học của sinh viên trong một khóa học tiếng Anh theo mô hình kết hợp tại một cơ sở giáo dục đại học của Việt Nam. Không chỉ bản thân sinh viên, mà các yếu tố văn hóa, xã hội khác cũng góp phần vào việc thu nhận kiến thức của họ trong quá trình học tập trong khóa học kết hợp này. Do đó, để làm sáng tỏ những yếu tố trên, nghiên cứu này được thực hiện từ lăng kính của quan điểm văn hóa xã hội, giả định rằng tri thức được hình thành bởi cá nhân và bị chi phối bởi các yếu tố xã hội (Engeström, 1987; Lave & Wenger, 1991; Leont’ev, 1981; Wenger, 1998; Vygotsky, 1978).

Bên cạnh đó, nghiên cứu này tập trung vào việc khám phá các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình học tập của sinh viên trong một khóa học tiếng Anh theo mô hình kết hợp từ quan điểm của sinh viên. Do đó, quan điểm của các bên liên quan khác như giáo viên, nhà phát triển hệ thống, quản trị viên sẽ không được xem xét đến.

* 1. **Tầm quan trọng của nghiên cứu**

Nghiên cứu này có đóng góp nhất định về mặt lý thuyết, phương pháp luận và tính thực tiễn trong giảng dạy ngoại ngữ.

Về mặt lý thuyết, nghiên cứu này đóng góp vào lý thuyết liên quan đến lĩnh vực nghiên cứu về mô hình học tập kết hợp trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam. Hiện nay, Việt Nam vẫn đang ở giai đoạn sơ khai trong việc áp dụng mô hình học tập này; do đó, chưa có đủ cơ sở lý thuyết liên quan đến hiệu quả của mô hình học tập kết hợp và các yếu tố ảnh hưởng đến việc áp dụng nó trong bối cảnh của Việt Nam.

Về phương pháp luận, đóng góp của nghiên cứu nằm ở việc sử dụng *Hệ thống Học tập Kết hợp Thích ứng Phức hợp (CABLS)* do Wang và cộng sự đề xuất. (2015) làm khung lý thuyết và phân tích trong nghiên cứu định tính nhằm khám phá các yếu tố ảnh hưởng đến việc học tập của sinh viên trong một môi trường học tập kết hợp.

Về mặt thực tế, ý nghĩa của nghiên cứu này liên quan đến việc áp dụng các kết quả của nghiên cứu. Kết quả của nghiên cứu này được mong đợi sẽ góp phần nâng cao hiệu quả của các khóa học kết hợp trong giáo dục đại học trong tương lai, không chỉ ở một trường mà còn ở các trường đại học khác ở Việt Nam và các nước có bối cảnh GDĐH tương tự.

CHƯƠNG 2: TỔNG QUAN TÀI LIỆU

2.1. Khái niệm “Học tập kết hợp”

Cho đến nay, “Blended learning” vẫn là một thuật ngữ gây tranh cãi và dường như các nhà nghiên cứu vẫn chưa đạt được sự đồng thuận về định nghĩa của nó mặc dù nhiều nỗ lực đã được thực hiện để làm rõ thuật ngữ này (Graham, 2013; Mayadas & Picciano , 2007; Oliver & Trigwell , 2005; Picciano & Seaman, 2009; Vaughan, 2007).

Theo nghĩa rộng, học tập kết hợp thường được định nghĩa là “sự kết hợp giữa học tập trực tiếp và học tập qua việc ứng dụng công nghệ” (Graham và cộng sự, 2013, tr.4). Tuy nhiên, định nghĩa này dường như quá rộng; do đó, nhiều học giả đã cố gắng làm rõ từ “kết hợp” để đưa ra định nghĩa của riêng họ về mô hình học tập kết hợp, ví dụ như Sharpe và cộng sự (2006), Allan (2007), Bonk và Graham (2012), Graham (2006, 2012, 2013)

Một định nghĩa khác về học tập kết hợp là “một phương pháp giảng dạy bằng cách thay thế một phần thời gian giảng dạy trực tiếp theo cách truyền thống bằng việc học online” ( Owston , 2013, tr.1). Một số học giả đã cố gắng xác định tỷ lệ nội dung khóa học được giảng dạy trực tuyến là bao nhiêu để quyết định một khóa học được coi là kết hợp. Theo Hội đồng nghiên cứu E-learning của Hoa Kỳ, các khóa học 'kết hợp' có từ 30% đến 79% nội dung khóa học được cung cấp trực tuyến (Allen & Seaman, 2010, trích dẫn trong Hrastinski , 2019 ).

Một số học giả khác cân nhắc về chất lượng của các khóa học kết hợp khi đưa ra định nghĩa về nó. Ví dụ, Graham (2013) đã đề cập mô hình học tập kết hợp là “một công cụ để mang lại sự thay đổi sâu sắc” (p334). Một số nhà nghiên cứu khác cũng đã cố gắng định nghĩa về mô hình học tập kết hợp theo cách này bao gồm Garrison và Kanuka (2004), Garrison và Vaughan (2008).

Trong luận án này, với mục đích tìm hiểu các yếu tố ảnh hưởng đến việc học theo mô hình học tập kết hợp của sinh viên, nhà nghiên cứu đã quyết định chọn định nghĩa sau đây của Bliuc , Goodyear, & Ellis (2007) làm định nghĩa của nghiên cứu: “ *Học tập kết hợp” mô tả các hoạt động học tập liên quan đến một sự kết hợp có hệ thống giữa các tương tác trực tiếp và các tương tác qua công nghệ giữa sinh viên, giáo viên và các nguồn học liệu ”* (tr.234) *.* Tôi chọn định nghĩa này vì nó bao gồm gần như tất cả các yếu tố cốt lõi cơ bản ảnh hưởng đến hiệu quả học tập theo mô hình học tập kết hợp.

**2.2. Các yếu tố ảnh hưởng đến mô hình học tập kết hợp**

Việc tổng quan tài liệu đã hé lộ rằng các yếu tố ảnh hưởng đến việc học kết hợp thuộc năm loại chính bao gồm: yếu tố liên quan đến sinh viên, yếu tố liên quan đến giáo viên, yếu tố liên quan đến thiết kế, yếu tố liên quan đến thể chế và các yếu tố khác (giáo dục, nguồn lực tài chính và yếu tố văn hóa).

Một số yếu tố liên quan đến sinh viên bao gồm kỹ năng tự học, kỹ năng tin học, và nhận thức của sinh viên. Các khóa học kết hợp có thể cung cấp cho sinh viên sự linh hoạt hơn về thời gian và không gian ngoài các lớp học cố định truyền thống; tuy nhiên, nó cũng đòi hỏi sinh viên phải quen với việc “làm việc độc lập, tự đưa ra quyết định và tự chịu trách nhiệm về việc học của mình” (Marsh, 2012, tr.12). Do vậy, học tập kết hợp đòi hỏi nhiều kỹ năng tự học hơn để cá nhân có thể thành công. (Peverly , Brobst , Graham, & Shaw, 2003). Bên cạnh đó, nhiều nghiên cứu đã chứng minh sự ảnh hưởng của khả năng công nghệ thông tin của sinh viên đối với sự thành công của họ trong khóa học kết hợp. Ví dụ, những sinh viên có trình độ tin học cao hơn thường có cái nhìn tích cực hơn về việc học kết hợp, từ đó cải thiện kết quả học tập của họ. Trong khi đó, sinh viên thiếu kỹ năng công nghệ hoặc không có kinh nghiệm sử dụng máy tính thường sợ sử dụng công nghệ trong học tập (Coryell & Chlup, 2007) . Cuối cùng, các nghiên cứu đã chỉ ra rằng nhận thức của sinh viên về mô hình học tập kết hợp có liên quan đến kết quả học tập (Crawford và cộng sự, 1998; López-Pérez, Pérez-López & Rodríguez-Ariza, 2011; Owston , York & Murtha, 2013) và sự hài lòng của họ với khóa học ( Owston , York và Murtha , 2013; Svanum & Aigner, 2011).

Đối với giáo viên, các nghiên cứu trước đây đã chứng minh hai yếu tố liên quan đến giáo viên bao gồm kiến thức và kỹ năng của giáo viên trong việc áp dụng phương pháp học tập kết hợp, thái độ và nhận thức của giáo viên. Liên quan đến kiến thức và kĩ năng, kiến thức sư phạm của giáo viên và kỹ năng công nghệ của họ được nhấn mạnh. Kiến thức sư phạm cần thiết cho khóa học kết hợp đòi hỏi giáo viên phải có kiến thức đầy đủ về lý thuyết học tập kiến tạo, tập trung vào việc lấy người học làm trung tâm. Nếu giáo viên không có đủ kiến thức sư phạm, họ không thể sử dụng mô hình học tập kết hợp để tăng cường việc học tập tích cực, chủ động và hợp tác của sinh viên (Chickering & Gamson , 1987; Humphreys & Wyatt, 2014; Murphy, 2008; Reinders, 2010; Thanh & Renshaw, 2013 ). Hơn nữa, kỹ năng công nghệ của giáo viên cũng là một yếu tố rất quan trọng trong việc quyết định sự thành công của việc áp dụng mô hình học tập kết hợp (Hartman, Dziuban , & Moskal , 2007) bởi vì giáo viên không chỉ cần những kỹ năng này để thiết kế bài học và thực hiện các nhiệm vụ trực tuyến khác mà còn phải hỗ trợ sinh viên cần giúp đỡ. Liên quan đến thái độ và nhận thức của giáo viên, rất nhiều nhà nghiên cứu đã nhất trí rằng nhận thức của giáo viên có thể tác động đến các phán đoán của họ, từ đó ảnh hưởng đến hành vi giảng dạy của họ và việc học tập của học sinh (Borg, 2009; Gerbic, 2011; Gonzalez, 2010; Lameras và cộng sự, 2012; Martin & Ramsden, 1998; Scott, 2014).

Yếu tố thứ ba góp phần vào việc học tập của sinh viên trong khóa học kết hợp là thiết kế của khóa học. Ví dụ, thiết kế khóa học ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên (Lee, 2014) và nhận thức về những điều họ học được (Gray & Diloreto , 2016 ), từ đó ảnh hưởng đến kết quả học tập của họ. Thiết kế khóa học thân thiện và dễ sử dụng, có thể chỉnh sửa và cập nhật nhanh chóng đã làm cho giáo viên, sinh viên nhận thấy tính hữu ích của nó và tham gia vào các cuộc thảo luận trực tuyến hoặc mô-đun hỏi đáp một cách nhiệt tình và hiểu kiến thức sâu sắc hơn (Hunt, 2015).

Một yếu tố khác liên quan đến thể chế, bao gồm chính sách hỗ trợ của cơ sở đào tạo và cơ sở hạ tầng của nó. Liên quan đến chính sách hỗ trợ của cơ sở đào tạo, tổ chức đóng một vai trò quan trọng trong việc tạo ra các chính sách, kế hoạch, nguồn lực và hệ thống hỗ trợ cần thiết để có thể thực hiện thành công một chương trình học tập kết hợp (Garrison & Kanuka, 2004). Việc đào tạo, tư vấn và hỗ trợ đầy đủ đã giúp ích rất nhiều cho các giảng viên chưa có kinh nghiệm giảng dạy trực tuyến để họ có thể áp dụng thành công mô hình học tập kết hợp (Ndon , 2006 ). Về cơ sở hạ tầng kỹ thuật của trường , vì học tập kết hợp tích hợp việc học trực tuyến thông qua việc sử dụng máy tính và công nghệ dựa trên web, cơ sở vật chất chất lượng thấp hoặc không đủ sẽ ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả học tập của sinh viên ( Alebaikan , 2010; Chew, 2009; Comas-Quinn, 2011 Ocak , 2011).

Một số yếu tố khác cũng được đề cập trong các tài liệu là nguồn lực giáo dục, tài chính và các yếu tố liên quan đến văn hóa. Poon (2013) kết luận rằng việc có sẵn các nguồn lực giáo dục và tài chính đóng một vai trò quan trọng trong việc đảm bảo kết quả học tập của sinh viên. Ngoài ra, “Văn hóa liên tục tác động, điều tiết những ảnh hưởng xã hội khó lường của công nghệ đối với các giá trị đạo đức, chính trị, văn hóa và tôn giáo. Do đó, nó có thể hạn chế hoặc thúc đẩy việc sử dụng công nghệ ”( Al- Harthi , 2005, trang 4). Vì vậy, việc áp dụng một mô hình học tập mới (mô hình học tập kết hợp) có thành công hay không phụ thuộc vào sự hiểu biết về các khía cạnh văn hóa của xã hội.

**2.3. Các xu hướng nghiên cứu trong học tập kết hợp**

Tổng quan về các xu hướng nghiên cứu liên quan đến mô hình học tập kết hợp trên toàn thế giới và ở Việt Nam đã giúp nhà nghiên cứu xác định được khoảng trống mà nghiên cứu này cần thực hiện.

Xu hướng nghiên cứu trong học tập kết hợp trên toàn thế giới

Về xu hướng nghiên cứu trên toàn thế giới, dựa trên một số nghiên cứu tổng hợp, bức tranh toàn cảnh về các xu hướng nghiên cứu liên quan đến mô hình học tập kết hợp hiện nay trên toàn thế giới trong giai đoạn từ năm 2000 đến năm 2017 đã được hé lộ. Liên quan đến chủ đề nghiên cứu, một số chủ đề nổi bật dường như là trọng tâm của các nhà nghiên cứu mọi thời đại bao gồm thiết kế chương trình giảng dạy, ý kiến của người thực hiện, khám phá, kết quả của người học, sự so sánh, công nghệ, sự tương tác, sự phát triển nghề nghiệp, nghiên cứu về sự phân bố về mặt địa lý, và những chủ đề khác. Mặc dù thứ hạng của từng chủ đề riêng lẻ có thể khác nhau trong các khoảng thời gian khác nhau, nhưng thiết kế giảng dạy luôn nằm trong top 3 chủ đề được quan tâm nhất. Một chủ đề phụ của thiết kế giảng dạy là những cách áp dụng tốt nhất mô hình học tập kết hợp và thực tiễn của việc áp dụng mô hình này. Điều này hoàn toàn trùng khớp với mục đích cuối cùng của nghiên cứu này. Nó khẳng định lại vai trò của nghiên cứu này đối với khối kiến thức toàn cầu về học tập kết hợp trong việc nâng cao chất lượng của các khóa học kết hợp.

Bên cạnh đó, về mặt phương pháp luận, bằng cách tổng hợp các kết quả nghiên cứu từ năm bài báo này, cho thấy rằng các nghiên cứu về mô hình học tập kết hợp có xu hướng dùng phương pháp định lượng. Nghiên cứu này góp phần làm phong phú thêm khối kiến thức hiện có về học tập kết hợp bằng phương pháp định tính. Ngoài ra, như được phản ánh trong các bài báo này, dường như thiếu khung lý thuyết liên quan trực tiếp đến việc học kết hợp. Nghiên cứu này sẽ cung cấp bằng chứng cho việc sử dụng Hệ thống học tập kết hợp hợp thích ứng phức hợp (CABLS) như một khung lý thuyết hiệu quả để định hướng cho các nghiên cứu về học tập kết hợp trong tương lai. Như tên gọi của nó, không giống như hầu hết các khung lý thuyết và các mô hình khác, khung lý thuyết này dành riêng cho việc học kết hợp. Một khoảng trống nghiên cứu dễ thấy khác là có rất ít công bố về chất lượng của mô hình học tập kết hợp, các trải nghiệm dạy và học theo mô hình này, những cách áp dụng tối ưu về mô hình học tập kết hợp, nghiên cứu này dựa trên quan điểm của sinh viên sau khi tự trải nghiệm một khóa học kết hợp, sẽ thảo luận các yếu tố ảnh hưởng đến việc học của họ và rút ra một số gợi ý về cách áp dụng tối ưu mô hình học kết hợp.

Hơn nữa, dường như vẫn thiếu nghiên cứu giải thích, nhằm khám phá các mối quan hệ nhân quả hoặc tương quan giữa các biến trong một hiện tượng. Nghiên cứu này có thể lấp đầy khoảng trống nghiên cứu bằng cách tìm hiểu mối quan hệ giữa từng yếu tố và kết quả học tập của sinh viên (liên quan việc tiếp thu kiến thức, nâng cao kĩ năng và thái độ học tập).

Xu hướng nghiên cứu trong học tập kết hợp ở Việt Nam

Liên quan đến các xu hướng nghiên cứu ở Việt Nam, từ việc tổng quan tài liệu, có thể thấy kiến thức liên quan tới hình thức học tập kết hợp trong bối cảnh Việt Nam dường như còn hạn chế. Ví dụ, về chủ đề nghiên cứu, trong số 10 chủ đề chính đang được nghiên cứu trong các nghiên cứu trước đây trên toàn thế giới, chỉ có 4 chủ đề chính được các nhà nghiên cứu Việt Nam đề cập bao gồm nghiên cứu về thiết kế chương trình giảng dạy, ý kiến người thực hiện, khám phá và kết quả của người học. Điều này cũng dễ hiểu vì Việt Nam vẫn đang ở giai đoạn sơ khai. Nghiên cứu này là một đóng góp kịp thời để hiểu thêm về việc áp dụng mô hình học tập kết hợp trong bối cảnh Việt Nam nói riêng và các nước Châu Á nói chung.

Bên cạnh đó, mặc dù nhiều nghiên cứu đã chỉ ra những tác động tích cực ban đầu của việc học kết hợp đối với kết quả học của sinh viên, sự hài lòng của giáo viên và sinh viên ( Bùi , 2019; Giang & Minh, 2014; Huỳnh , 2017; Lê, 2017; Nguyễn, 2017; Nguyễn, Lee , Nguyen, & Naidu, 2019; Vo, Zhu & Diep, 2017; Vu, 2014; Yen, Hien & Huyen , 2009) và một số nghiên cứu đã chỉ ra các yếu tố riêng lẻ ảnh hưởng đến việc áp dụng mô hình học tập kết hợp (Anh, 2019; Dang, Nicholas & Lewis, 2012; Tue, 2015; Hung, Yellishetty, Thanh & Patil, 2017; Yen, Hien & Huyen, 2009), rất ít nghiên cứu cung cấp một cái nhìn toàn diện về tất cả các thành tố của mô hình học tập kết hợp góp phần vào sự thành công trong việc áp dụng nó. Nghiên cứu này hứa hẹn sẽ lấp đầy khoảng trống nghiên cứu này bằng cách sử dụng *Hệ thống học tập hỗn hợp thích ứng phức hợp (CABLS)* để “ cho phép việc đánh giá từng yếu tố, tập trung vào các yếu tố cụ thể của một chương trình học tập theo mô hình kết hợp nhưng cho phép các nhà nghiên cứu biết được những yếu tố này ở đâunằm trong bối cảnh rộng hơn của mô hình học tập kết hợp, do đógiúp xác định các thiếu sót và nhận thức được các mặt hạn chế dễ dàng hơn ”. (Bowyer & Chambers, 2017, tr.22). Ngoài ra, nghiên cứu này cũng đóng góp vào việc thảo luận một số giải pháp khả thi để giải quyết những hạn chế này.

**2.4. Hệ thống học tập kết hợp thích ứng phức tạp (CABLS)**

Diagram

Description automatically generatedHệ thống học tập kết hợp thích ứng phức hợp, được gọi là CABLS, được tạo ra bởi Wang, Han và Yang (2015) với mục đích đưa ra một cái nhìn toàn diện về những thành tố của mô hình học tập kết hợp và cách các thành tố khác nhau hoạt động cùng nhau theo thời gian để đạt được một chỉnh thể (Wang, Han & Yang, 2015). Nó bao gồm sáu yếu tố chính hay còn gọi là sáu hệ thống con: người học, giáo viên, công nghệ, nội dung, việc hỗ trợ học tập và tổ chức. Hình 2.1 minh họa sáu hệ thống con và mối quan hệ của chúng:

Hình 2.1: Hệ thống học tập kết hợp thích ứng phức hợp

(Wang, Han & Yang, 2015, tr.383)

Trong học tập kết hợp, khung lý thuyết này chủ yếu được sử dụng để xác định các xu hướng và khoảng trống trong nghiên cứu liên quan đến học tập kết hợp (Ortner, 2020) như các nghiên cứu của Ortner (2021), Wang và cộng sự (2015) hoặc Yeop, Wong & Noh (2016). Trong nghiên cứu này, do mục đích nghiên cứu nhằm khám phá các yếu tố thúc đẩy và cản trở việc học của sinh viên trong khóa học kết hợp này, mỗi thành phần của hệ thống học tập kết hợp thích ứng phức hợp (CABLS) sẽ được xem xét cẩn thận để xem liệu chúng hỗ trợ hay cản trở việc học của sinh viên. Dựa trên các khái niệm liên quan trong tổng quan tài liệu, một số sự điều chỉnh đã được tạo ra so với phiên bản gốc bởi Wang, Han, & Yang (2015) để tạo ra khung phân tích của nghiên cứu này như sau:

Diagram

Description automatically generated

*Bảng 2.2. Các yếu tố có khả năng hỗ trợ hoặc cản trở việc học của sinh viên trong mô hình học tập kết hợp*

CHƯƠNG 3: PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Thiết kế nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu định tính được áp dụng trong nghiên cứu này vì nghiên cứu này gần như có tất cả các đặc điểm đặc trưng của một nghiên cứu định tính đã được tổng hợp từ các nghiên cứu của các nhà nghiên cứu khác nhau. Trước hết, nghiên cứu này được thực hiện trong bối cảnh tự nhiên, trong đó sinh viên vừa tham gia một khóa học tiếng Anh theo mô hình kết hợp thực tế ơ Việt Nam. Thứ hai, trong nghiên cứu này, nhà nghiên cứu đóng vai trò là một công cụ nghiên cứu chủ đạo bằng cách thiết kế các công cụ thu thập dữ liệu và tự mình thu thập dữ liệu từ nhiều phương pháp như phỏng vấn và phân tích tài liệu. Thứ ba, mỗi học viên có quan điểm riêng về khóa học kết hợp cũng như các yếu tố thúc đẩy và cản trở việc học của họ trong khóa học này tùy thuộc vào yếu tố cá nhân và xã hội của họ; do đó, kết quả nghiên cứu phản ánh đa quan điểm của những người tham gia. Thứ tư, nghiên cứu này phụ thuộc vào bối cảnh vì Việt Nam là một quốc gia chịu ảnh hưởng sâu sắc của Nho giáo, điều này phân biệt nghiên cứu này với những nghiên cứu được thực hiện trong bối cảnh văn hóa phương Tây khác. Cuối cùng, thiết kế linh hoạt được sử dụng vì các câu hỏi nghiên cứu và câu hỏi phỏng vấn có thể được thay đổi và chỉnh sửa trong quá trình thu thập dữ liệu để tìm hiểu về các vấn đề từ sinh viên và có được các phương pháp tốt nhất để lấy được thông tin đó, v.v.

Trong số sáu cách tiếp cận được sử dụng phổ biến nhất để thực hiện nghiên cứu định tính do Merriam và Tisdell (2015) đề xuất, nghiên cứu định tính cơ bản được sử dụng làm thiết kế nghiên cứu của nghiên cứu này vì như Merriam và Tisdell (2015) đã nêu, mục đích chính của nghiên cứu định tính cơ bản là để “hiểu cách mọi người cảm nhận cuộc sống và trải nghiệm của họ” (tr.23). Điều này rất phù hợp với nghiên cứu này bởi vì nghiên cứu này nhằm mục đích tìm hiểu việc sinh viên cảm nhận như thế nào về các yếu tố thúc đẩy và cản trở việc học của họ trong một khóa học tiếng Anh kết hợp. Ngoài ra, nghiên cứu này không thuộc các loại nghiên cứu định tính khác như Merriam và Tisdell (2015) đã đề cập bao gồm nghiên cứu hiện tượng, nghiên cứu lý thuyết cơ sở, nghiên cứu dân tộc học, nghiên cứu dùng phương pháp phân tích tường thuật và nghiên cứu định tính phê phán.

3.2. Bối cảnh nghiên cứu và đối tượng tham gia

Nghiên cứu được thực hiện tại một trường đại học công lập ở Hà Nội , thủ đô của Việt Nam, có thể gọi là VNUni . Trường đại học này được chọn vì nó là một địa điểm quen thuộc với cá nhân nhà nghiên cứu . Bên cạnh đó, trường đại học này vẫn đang ở giai đoạn đầu của việc triển khai áp dụng mô hình học tập kết hợp. Trên thực tế, tại Khoa tiếng Anh của trường đại học này, việc học tập kết hợp mới được triển khai và tích hợp vào giảng dạy một số môn ngoại ngữ từ năm 2018. Vì vậy, việc xác định các yếu tố hỗ trợ và cản trở có ý nghĩa quan trọng đối với việc áp dụng mô hình này. Trong nghiên cứu này, khóa học kết hợp được cung cấp cho sinh viên không chuyên tiếng Anh.

Đối tượng tham gia nghiên cứu của nghiên cứu này là 20 sinh viên năm thứ nhất tham gia khóa học kết hợp trong học kỳ 1 của năm học 2019-2020. Trong đó, có 2 nam, 18 nữ. Về trình độ tiếng Anh, 8 học sinh đạt trình độ trung cấp, 12 học sinh trình độ sơ cấp. Họ có số năm học tiếng Anh khác nhau, từ 7 năm đến hơn 10 năm. Họ đến từ các chuyên ngành ngôn ngữ khác nhau và các lớp học khác nhau, cũng như có kinh nghiệm khác nhau với mô hình học tập kết hợp này.

3.3. Quy trình thu thập dữ liệu và phân tích dữ liệu

Để phục vụ mục đích của nghiên cứu này, phỏng vấn bán cấu trúc được sử dụng như một công cụ thu thập dữ liệu chính và các tài liệu chính thức của trường đại học, khoa tiếng Anh sẽ được sử dụng như một phương tiện để đối chiếu và bổ sung dữ liệu từ các cuộc phỏng vấn bằng cách cung cấp thông tin phong phú về bối cảnh nghiên cứu. Các câu hỏi phỏng vấn được thiết kế tương thích với các câu hỏi nghiên cứu và sáu hệ thống con của khung lý thuyết đã chọn (CABLS) bao gồm *người học, giáo viên, công nghệ, nội dung, việc hỗ trợ học tập, tổ chức* . Các câu hỏi phỏng vấn nhằm tìm hiểu quan điểm của sinh viên về tác động của từng hệ thống con trong hệ thống học tập kết hợp đối với việc học của họ trong khóa học tiếng Anh theo mô hình kết hợp này và xu hướng ảnh hưởng của chúng, từ đó có thể tìm ra các yếu tố thúc đẩy cũng như các yếu tố cản trở việc học.

Các tài liệu được phân tích bao gồm các chính sách của trường đại học liên quan đến việc thực hiện khóa học trực tuyến và kết hợp, bao gồm các mục tiêu và chiến lược để áp dụng các khóa học kết hợp, quy định về quyền và trách nhiệm của giáo viên và sinh viên trong các khóa học này, quy định về cơ sở hạ tầng ở trường đại học, chiến lược của trường để tăng cường ứng dụng công nghệ. Bên cạnh đó, các tài liệu nội bộ của khoa tiếng Anh liên quan đến mục tiêu khóa học kết hợp, giáo trình, phương pháp giảng dạy, phân phối thời gian, chính sách khóa học và chính sách kiểm tra, đánh giá, lịch giảng dạy, lịch thi và hướng dẫn cho cả giáo viên và sinh viên sử dụng LMS cũng được được thu thập để phân tích.

Dữ liệu phỏng vấn được thu thập từ 20 sinh viên năm thứ nhất trong học kỳ thứ hai của năm học 2019-2020 qua Internet (Zoom). Tất cả các cuộc phỏng vấn được thực hiện bằng tiếng Việt và được ghi lại qua chức năng ghi âm của Zoom. Mỗi cuộc phỏng vấn kéo dài khoảng 45 đến 75 phút tùy thuộc vào từng người tham gia. Liên quan đến các tài liệu để phân tích, một số được thu thập từ trang web chính thức của trường đại học trong khi một số từ email nội bộ và từ các quản trị viên và đồng nghiệp của khoa. Nghiên cứu này sử dụng các quy trình phân tích dữ liệu do Creswell và Creswell (2018) đề xuất với năm bước rõ ràng để phân tích dữ liệu từ các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc: 1) Tổ chức và chuẩn bị dữ liệu để phân tích, 2) Đọc và xem xét tất cả dữ liệu, 3) Mã hóa dữ liệu, 4) Tạo mô tả và chủ đề, 5) Trình bày mô tả và chủ đề. Phân tích theo chủ đề được sử dụng để phân tích dữ liệu từ cả cuộc phỏng vấn và phân tích tài liệu.

CHƯƠNG 4: KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

4.1. Các yếu tố hỗ trợ việc học của học sinh trong khóa học tiếng Anh theo hình thức học tập kết hợp

4.1.1. Sự sẵn sàng thích ứng của sinh viên với phương pháp học kết hợp

Sự sẵn sàng thích ứng của sinh viên đối với phương pháp học kết hợp được thể hiện thông qua nhận thức tích cực của sinh viên về phương pháp học kết hợp, kỹ năng tự học chủ động và năng lực công nghệ thông tin tương đối cao.

Kết quả cho thấy hầu hết sinh viên đều có nhận thức tích cực đối với phương pháp học kết hợp. Họ cho rằng việc tích hợp học trực tuyến trong mô hình này cho phép họ cải thiện kết quả học tập bằng cách cung cấp cho họ nhiều thời gian hơn để ôn tập, nhiều bài tập bổ trợ trực tuyến có sẵn đáp án, thúc đẩy động lực học của họ, v.v. Hơn nữa, phương pháp học kết hợp có thể nâng cao kỹ năng tự học vì họ có nhiều mốc thời gian phải hoàn thành công việc (deadline) hơn, và được linh hoạt hơn để học tập khi thuận tiện. Ngoài ra, phương pháp học kết hợp có thể giúp cải thiện các kỹ năng CNTT của học sinh. Kết quả trong nghiên cứu của tôi phù hợp với kết quả từ các nghiên cứu trước đây về nhận thức tích cực của người học đối với phương pháp học kết hợp (Yen, Hien & Huyen , 2019; Bùi , 2019; Huynh & Nguyen, 2019; Vu, 2014). Đây là một yếu tố thúc đẩy vì “ thái độ và nhận thức của người học đối với quá trình học tập có thể rất quan trọng trong việc xác định mức độ học tập của các em.” (Wenger, 1991, tr.121).

Trong nghiên cứu này, ngoại trừ việc thiếu các chiến lược học tập, sinh viên đã thể hiện các kỹ năng tự học tương đối tốt trong hầu hết các kỹ năng con khác bao gồm kỹ năng quản lý thời gian, kiến tạo môi trường, thiết lập mục tiêu, tìm kiếm sự trợ giúp, tự đánh giá. Hơn một nửa số sinh viên cảm thấy khá thoải mái với việc sắp xếp thời gian của họ để học trong khóa học kết hợp và hầu hết trong số họ đang sử dụng các chiến lược nhất định để quản lý thời gian của mình. Họ cũng cho biết đã chọn địa điểm và thời gian học một cách cẩn thận để có thể tận dụng tối đa thời gian học tập. Về việc thiết lập mục tiêu, gần như tất cả học sinh đều đặt ra mục tiêu rõ ràng trước mắt hoặc mục tiêu dài hạn. Họ cũng sử dụng một số kỹ thuật để theo dõi việc quản lí mục tiêu của mình như sử dụng lịch google, dùng giấy dán, hoặc các ứng dụng nhắc nhở, ghi chú. Tương tự, hầu hết sinh viên sẵn sàng nhờ thầy cô và bạn bè giúp đỡ khi họ gặp khó khăn, chưa kể họ còn tìm kiếm sự giúp đỡ từ bạn cùng phòng hoặc bạn bè nước ngoài. Gần như tất cả các sinh viên đều thừa nhận rằng họ thường tự đánh giá việc học của mình mặc dù tần suất của họ có sự khác nhau. Nói tóm lại, đa số sinh viên Việt Nam dường như khá chủ động trong việc tự học của mình. Kết quả này lặp lại những kết quả từ một nghiên cứu định lượng khác của Hien (2020) nhưng trái ngược với kết quả của hầu hết các nghiên cứu trước đó. Những nghiên cứu này cho rằng năng lực tự học của sinh viên Việt Nam có thể đặt ra nhiều thách thức đối với việc áp dụng phương pháp học kết hợp và sự thành công trong học tập của sinh viên (Thao, Thai, Thanh, Tran, & Vuong, 2019; Tran Duc & Williamson, 2009).

Một yếu tố khác hỗ trợ cho việc học của sinh viên trong khóa học tiếng Anh theo hình thức kết hợp này chính là khả năng công nghệ thông tin khá tốt của họ. Họ chia sẻ rằng họ không gặp khó khăn gì khi sử dụng máy tính, sử dụng web và các phần mềm bổ trợ. Chỉ có 3 sinh viên tỏ ra thiếu tự tin khi tiếp xúc với máy tính và công nghệ. Các sinh viên nhấn mạnh rằng năng lực công nghệ đã giúp họ tiết kiệm rất nhiều thời gian khi học trong khóa học này và tăng động lực học tập của họ. Kết quả này phù hợp với một số lượng lớn các nghiên cứu trong tổng quan tài liệu. Những nghiên cứu này chỉ ra rằng năng lực CNTT là một yếu tố giúp dự đoán kết quả học tập của sinh viên và ảnh hưởng đến sự hài lòng của họ (Hara & Kling, 2001; Hong & Samimy , 2010). Việc thiếu kỹ năng công nghệ hoặc kinh nghiệm sử dụng công nghệ có thể dẫn đến việc họ sợ ứng dụng công nghệ trong học tập (Coryell & Chlup, 2007) . Nghiên cứu của tôi đưa ra một số kết quả trái ngược với những kết quả từ các nghiên cứu trước, trong đó năng lực công nghệ của người học được coi là yếu tố cản trở phương pháp học kết hợp vì sinh viên phải rất nỗ lực để có thể tự tin sử dụng các học phần trực tuyến khi học trong một môi trường kết hợp ( Moskal & Cavanagh, 2013; Reinders , 2012; Taylor & Newton, 2013) hoặc gặp phải các vấn đề kỹ thuật khi học trực tuyến (Chew, 2009; Grgurović , 2010; Larsen, 2012; Moskal & Cavanagh, 2013). Tại Việt Nam, nhiều nghiên cứu cũng chỉ ra rằng trải nghiệm học tập kết hợp của người học bị ảnh hưởng tiêu cực bởi trình độ công nghệ ( Hương, 2018; Yến, Hiền & Huyền , 2009 ; Vũ, 2014; Vương , Tan & Lee, 2018 ), điều đó hóa ra là không đúng sự thật trong nghiên cứu của tôi.

***4.1.2. Sự tham gia tích cực của giáo viên trong môi trường học tập kết hợp***

Một yếu tố khác thúc đẩy việc học tập của sinh viên trong khóa học này là sự tham gia nhiệt tình của giáo viên trong môi trường kết hợp. Điều này được thể hiện thông qua nỗ lực của giáo viên trong việc tạo ra một môi trường hỗ trợ học tập để thúc đẩy học sinh trong lớp, sự khuyến khích của giáo viên đối với việc học hợp tác của sinh viên, nỗ lực của giáo viên để cung cấp phản hồi thường xuyên, kĩ càng cho sinh viên, chuẩn bị nội dung khóa học hữu ích và phù hợp với sinh viên, và cung cấp sự hỗ trợ học tập nhiệt tình cho họ.

Tất cả những người được phỏng vấn đều chia sẻ rằng trong lớp học trực tiếp, giáo viên của họ không chỉ truyền đạt kiến thức mà còn tổ chức rất nhiều hoạt động khác nhau để tăng hứng thú cũng như sự tham gia của sinh viên vào bài học. Một số hoạt động trong lớp bao gồm các trò chơi, thảo luận nhóm, hoạt động đóng vai, ... Bên cạnh đó, một số giáo viên chia sẻ kinh nghiệm học tập cá nhân hoặc kinh nghiệm sống của mình để thu hút học sinh và làm cho không khí lớp học thoải mái và nhẹ nhõm hơn. Những giáo viên khác áp dụng một số hình thức khen thưởng và phạt thú vị để khuyến khích học sinh. Nhờ có các thầy cô giáo, sinh viên luôn được tận hưởng bầu không khí thoải mái, mang tính hỗ trợ học tập trên lớp. Nó đã giúp họ an tâm hơn, có động lực hơn và dễ dàng hơn trong việc chia sẻ nhu cầu học tập của mình.

Hơn nữa, giáo viên cũng sử dụng các kỹ thuật khác nhau để khuyến khích học tập hợp tác giữa các sinh viên của họ. Thứ nhất, tất cả các giáo viên đã tổ chức nhiều hoạt động theo cặp và làm việc nhóm để học sinh chơi trò chơi, trao đổi ý kiến trong thảo luận nhóm hoặc giải quyết một vấn đề. Thứ hai, giáo viên chỉ định sinh viên vào các hoạt động dự án khác nhau. Thứ ba, họ khuyến khích sinh viên của mình chia sẻ ý tưởng, thông tin hoặc tài liệu học tập với các sinh viên khác trong lớp. Thứ tư, nhiều sinh viên cho biết giáo viên của họ thường yêu cầu họ thực hiện đánh giá chéo để thúc đẩy sự hợp tác, đặc biệt là trong kỹ năng viết. Nhờ các hoạt động này, động lực học tập của sinh viên, kết quả học tập và các kỹ năng mềm của họ cũng như kỹ năng giao tiếp hoặc kỹ năng phân chia nhiệm vụ đã được cải thiện.

Ngoài ra, sự tham gia tích cực của giáo viên trong môi trường học tập kết hợp còn được thể hiện thông qua nỗ lực của họ trong việc cung cấp các phản hồi thường xuyên và kĩ lưỡng cho sinh viên. Hầu hết sinh viên đều nhận xét rằng các phản hồi của thầy cô khá chi tiết về từ vựng, ngữ pháp, cấu trúc, ... với các gợi ý cách sửa rõ ràng. Gần như tất cả đều đồng ý rằng phản hồi của giáo viên hỗ trợ quá trình tự nhận thức của họ. Ví dụ, nó cho phép sinh viên nhận ra điểm mạnh và điểm yếu của họ, chỗ nào cần cải thiện và làm thế nào để cải thiện được. Bên cạnh đó, nó còn giúp học sinh nâng cao kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ nhờ ghi nhớ những lỗi sai, tích lũy kinh nghiệm và được định hướng. Nói chung, những phản hồi thường xuyên và kĩ lưỡng của giáo viên thực sự đã thúc đẩy sinh viên và tạo điều kiện thuận lợi cho việc học của họ trong khóa học tiếng Anh theo hình thức kết hợp này.

Vai trò không thể thiếu của giáo viên đối với việc học của sinh viên trong khóa học kết hợp này cũng được thể hiện thông qua nỗ lực chuẩn bị nội dung khóa học hữu ích và phù hợp với sinh viên. Mặc dù giáo viên không có nhiều kinh nghiệm với mô hình học tập kết hợp nhưng họ đã rất cố gắng chuẩn bị nội dung khóa học cho sinh viên, khiến sinh viên rất hài lòng và có thái độ tích cực đối với cả nội dung học offline và online. Về nội dung học trực tiếp- giáo trình được sử dụng trên lớp, hầu hết sinh viên cho rằng sách được thiết kế theo chủ đề cung cấp cho người học nhiều kiến thức nền tảng hữu ích và thúc đẩy sinh viên học tập. Bên cạnh đó, nhiều sinh viên nhận xét rằng sách giáo khoa đã giúp cải thiện kết quả học tập của họ thông qua việc nâng cao vốn từ vựng, ngữ pháp của sinh viên và thúc đẩy kỹ năng tiếng Anh của họ thông qua cách tổ chức khoa học và có hệ thống. Tương tự như nội dung học trực tiếp của khóa học kết hợp, khi đánh giá các hoạt động và bài tập trên LMS, hầu hết những người được phỏng vấn đều đồng ý rằng thiết kế của các hoạt động phù hợp với các hướng dẫn rõ ràng, dễ làm theo. Gần như tất cả sinh viên (19 sinh viên) đều cho rằng mức độ khó của các bài tập hoàn toàn phù hợp với họ. Họ cũng thừa nhận các hoạt động trực tuyến và trực tiếp tương thích và hỗ trợ lẫn nhau. Tóm lại, việc tích hợp nội dung học trực tuyến trong khóa học kết hợp đã cung cấp cho học sinh nguồn tài liệu học tập bổ trợ để ôn tập thêm, giúp nâng cao kết quả học tập. Bên cạnh đó, nó giúp sinh viên chuẩn bị kỹ lưỡng cho các kỳ thi vì nội dung học của bài tập trực tuyến và nội dung thi liên quan chặt chẽ với nhau.

Cuối cùng, sự tham gia tích cực của giáo viên trong khóa học kết hợp này cũng được phản ánh qua nỗ lực của họ trong việc hỗ trợ nhiệt tình cho sinh viên trong học tập. Đối với việc hỗ trợ học tập nhằm thúc đẩy các chiến lược học tập hiệu quả của sinh viên, giáo viên đã sử dụng một số kỹ thuật để phát triển khả năng tự kiểm soát việc học của sinh viên. Thứ nhất, giáo viên đã cung cấp cho sinh viên định hướng và hướng dẫn rõ ràng về khóa học như mục tiêu khóa học, kì vọng của khóa học, phương pháp kiểm tra, đánh giá ngay khi sinh viên bắt đầu khóa học. Thứ hai, nhiều người (gần một nửa) cho biết ngoài LMS, các giáo viên khuyến khích sinh viên của họ sử dụng các công cụ học ngoại ngữ, phần mềm và nền tảng học tập trực tuyến như các trang web IELTS, TOEFL nổi tiếng, từ điển trực tuyến hoặc sách tham khảo để cải thiện trình độ và kỹ năng tiếng Anh. Thứ ba, nhiều giáo viên đã giới thiệu một số hướng dẫn chi tiết để tập cho sinh viên cách tự học ở nhà khi không có thầy cô và các bạn. Thứ tư, một số sinh viên cho biết giáo viên yêu cầu các em tự đánh giá. Liên quan tới việc hỗ trợ về mặt kỹ thuật, sự hỗ trợ của giáo viên đã được thể hiện theo một số cách khác nhau. Trước hết , một số giáo viên đã hướng dẫn cẩn thận cho sinh viên của mình cách truy cập vào hệ thống trực tuyến. Ngoài ra, trong quá trình học tập của sinh viên, nếu có bất kỳ sự cố kỹ thuật nào, giáo viên luôn sẵn sàng hỗ trợ kịp thời. Hơn nữa, giáo viên cũng giới thiệu một số nền tảng học tập khác để sinh viên tự học hoặc một số phần mềm công nghệ hữu ích cần thiết có thể được sử dụng để thực hiện các dự án của họ. Nhìn chung, đa số học sinh đồng ý rằng sự hỗ trợ của giáo viên là một yếu tố hỗ trợ quan trọng cho việc học tập của các em trong môi trường học tập kết hợp này. Ví dụ, sự hỗ trợ học tập của giáo viên đã giúp định hướng rõ ràng cho họ trong việc học tập trong khóa học này và giúp sinh viên tiếp thu kiến thức dễ dàng hơn và hiệu quả hơn. Tương tự, việc hỗ trợ về mặt kỹ thuật của giáo viên đã giúp sinh viên dễ dàng truy cập vào hệ thống học tập.

Tóm lại, trong nghiên cứu của tôi, phản hồi của sinh viên đã chứng minh sự tham gia tích cực của giáo viên trong môi trường học tập kết hợp là một yếu tố hỗ trợ có tác động tích cực đến việc học của sinh viên. Kết quả của nghiên cứu này giúp khẳng định vai trò quan trọng của giáo viên đối với việc học của sinh viên trong môi trường học tập kết hợp đã được phản ánh phổ biến trong tổng quan tài liệu (Hung & Chou, 2015). Nhiều nghiên cứu trước đây đã chỉ ra rằng giáo viên có thể là một yếu tố cản trở việc học của sinh viên và việc áp dụng mô hình học tập kết hợp do quan điểm tiêu cực của họ về phương pháp học kết hợp này và sự miễn cưỡng của họ khi áp dụng nó (Alebaikan & Troudi , 2010; Benson, Anderson, & Ooms , 2011; Korr , Derwin , Greene, & Sokoloff, 2012; Joosten và cộng sự, 2013). Tuy nhiên, sự tham gia nhiệt tình của họ trong khóa học chứng tỏ đó là một yếu tố hỗ trợ lớn cho việc học tập của sinh viên theo các cách khác nhau trong môi trường mới này.

***4.1.3 . Sự ủng hộ tích cực của nhà trường đối với việc áp dụng mô hình học tập kết hợp***

Sự ủng hộ của nhà trường đối với việc áp dụng mô hình học tập kết hợp là một yếu tố thúc đẩy việc học tập của sinh viên trong khóa học kết hợp này. Nó được thể hiện qua ba tiểu hạng mục bao gồm chiến lược tích cực, cấu trúc tích cực, việc đào tạo và hỗ trợ kỹ thuật và chuyên môn cho giáo viên.

Về chiến lược đào tạo của nhà trường, dữ liệu từ cả phân tích tài liệu và các cuộc phỏng vấn cho thấy rằng cơ sở giáo dục đã cung cấp cho giáo viên và sinh viên định nghĩa rõ ràng về phương pháp học tập kết hợp cũng như các thành phần của nó để ngăn chặn bất kỳ sự hiểu sai đáng tiếc nào có thể xảy ra. Ngoài ra, mục đích và kỳ vọng của khóa học kết hợp hoặc các mục tiêu khóa học cũng đã được nêu rõ ràng.

Liên quan đến cấu trúc đào tạo, một số hạng mục phụ được trình bày trong phần này bao gồm cơ sở hạ tầng, việc lập kế hoạch, đánh giá và phát triển chuyên môn. Việc phân tích tài liệu và phản hồi của sinh viên cho thấy rằng trường đại học này có cơ sở hạ tầng công nghệ được đầu tư kỹ lưỡng với hệ thống hỗ trợ và đào tạo trực tuyến được tổ chức tốt. Đặc biệt, sinh viên bày tỏ thái độ tích cực đối với Hệ thống quản lý học tập (LMS) với các tính năng không đồng thời (asynchronous functions) khá trơn tru. Nhờ đó, sinh viên có thể dễ dàng tìm kiếm tài liệu tham khảo. Việc học tập của họ trở nên linh hoạt, thuận tiện và tiết kiệm thời gian hơn, đồng thời thúc đẩy động lực học tập của họ vì họ có thể tiếp cận với nhiều phương pháp học tập. Bên cạnh đó, nhà trường còn thông báo rõ ràng về lịch trình của các khóa học kết hợp, chính sách khóa học, cách đánh giá rõ ràng để giúp cả giáo viên và sinh viên theo dõi dễ dàng hơn. Các hoạt động lấy ý kiến phản hồi của sinh viên về các học phần, phương pháp giảng dạy và môi trường giáo dục cũng được thực hiện thường xuyên.

Cuối cùng, liên quan đến đào tạo và hỗ trợ kỹ thuật và chuyên môn cho giáo viên , cơ sở đã nỗ lực tạo điều kiện thuận lợi cho giáo viên và thúc đẩy họ giảng dạy trong các khóa học kết hợp bằng cách cung cấp nhiều chương trình đào tạo và hỗ trợ cho họ.

Những kết quả này có vẻ trái ngược với những kết quả được phản ánh trong các nghiên cứu khác trong bối cảnh của Việt Nam. Ví dụ, một số nghiên cứu ở Việt Nam đã chỉ ra rằng các định hướng và chiến lược hỗ trợ việc sử dụng CNTT trong một số cơ sở giáo dục là rất mơ hồ, không đầy đủ và chưa được thiết lập tốt (Tue, 2015; Peeraer và cộng sự, 2009; Thu, 2011 ; Thu và cộng sự, 2012). Do đó, các mục tiêu của việc tích hợp CNTT và các bước áp dụng phương pháp học kết hợp không được nêu rõ ràng, khiến cả giáo viên và người làm chương trình đôi khi lúng túng. Bên cạnh đó, nhiều nghiên cứu đã chỉ ra khả năng tiếp cận các nguồn CNTT cho cả giáo viên và sinh viên còn hạn chế (Huong, 2009; Ngan, 2019; Thu và cộng sự, 2012). Những nghiên cứu này cũng cho thấy việc thiếu các chương trình hỗ trợ và đào tạo cho giáo viên trong quá trình giảng dạy của họ trong môi trường học tập kết hợp (Tue, 2015; Thu, 2011; Thu và cộng sự, 2012). Trong nghiên cứu của tôi, nhà trường đã cố gắng tạo điều kiện thuận lợi nhất cho cả giáo viên và sinh viên. Sự ủng hộ của tổ chức là một yếu tố hỗ trợ việc học tập của học sinh trong khóa học kết hợp này.

4.2. Các yếu tố cản trở việc học của sinh viên trong khóa học tiếng Anh theo hình thức học tập kết hợp

4.2.1. Học sinh chưa chuẩn bị đầy đủ để học trong môi trường học tập kết hợp

Mặc dù sinh viên đã sẵn sàng để thích ứng với môi trường học tập mới, vẫn còn một số khía cạnh cho thấy họ chưa chuẩn bị đầy đủ cho khóa học này bao gồm sự hiểu sai và sự hạn chế về kinh nghiệm với phương pháp học kết hợp, cũng như trình độ tiếng Anh hạn chế của họ .

Các cuộc phỏng vấn cho thấy hình thức học tập kết hợp vẫn còn xa lạ với khá nhiều sinh viên. Họ thường hiểu sai định nghĩa về nó hoặc nhầm nó với các hình thức học tập khác. Hầu hết các sinh viên chưa nghe về thuật ngữ này và chưa từng trải nghiệm nó cho đến khi họ bước vào trường đại học. Một số trường hợp khác, sinh viên đã từng nghe về thuật ngữ này nhưng thực tế, họ chưa có cơ hội trải nghiệm trước đó. Sinh viên chỉ ra rằng sự thiếu kinh nghiệm với khóa học là một trong những rào cản đối với việc học tập của họ vì một số lý do. Họ dễ quên bài tập về nhà trên LMS, dễ có một số cảm xúc tiêu cực, tốn thời gian và thiếu chiến lược học tập hiệu quả để học tốt trong khóa học kết hợp này. Kết quả này phù hợp với lý thuyết kiến tạo nhận thức, theo đó kinh nghiệm cá nhân của một người học ảnh hưởng sâu sắc đến việc kiến tạo kiến thức của họ. Điều này được xác nhận lại bởi Meyer (2003), ông đã cho rằng các cá nhân học với tốc độ khác nhau do họ có vốn kinh nghiệm khác nhau.

Bên cạnh đó, trình độ tiếng Anh còn hạn chế đã cản trở việc học của sinh viên theo nhiều cách khác nhau. Nó ngăn cản họ chủ động tương tác với giáo viên của mình hoặc tham gia vào các bài học trong lớp học trực tiếp và tự khám phá kiến thức mới bằng tiếng Anh, hạn chế sự hỗ trợ học tập của sinh viên với nhau trong môi trường trực tiếp hoặc trực tuyến và gây rắc rối cho họ khi họ học online vì LMS được thiết kế hoàn toàn bằng tiếng Anh. Kết quả này trùng hợp với những nghiên cứu trước đây trong bối cảnh Việt Nam bởi chúng đều kết luận rằng một trong những rào cản đối với việc áp dụng CNTT là năng lực tiếng Anh hạn chế của người học (Bock, 2000; Hiep, 2007; Hoa, 2009; Lewis & McCook, 2002).

4.2.2. Sự không tương thích giữa các thuộc tính của văn hóa Việt Nam và mô hình học tập kết hợp

Một yếu tố cản trở khác đối với việc học của sinh viên trong khóa học kết hợp này là ảnh hưởng của văn hóa Nho giáo. Nó không chỉ ảnh hưởng đến thói quen học tập của sinh viên mà còn ảnh hưởng đến thói quen giảng dạy của giáo viên.

Do ảnh hưởng của văn hóa văn hóa, sinh viên có vẻ có sự tương tác khá hạn chế với cả giáo viên và bạn cùng lớp. Điều này có ảnh hưởng tiêu cực đến sự tiến bộ trong học tập của họ, chẳng hạn như quá trình tiếp thu kiến thức, sự gắn kết cảm xúc với khóa học, cũng như đời sống xã hội của họ. Dựa trên khung văn hóa của Hofstede (Hofstede, 2010; Hofstede và cộng sự, 2010), việc tương tác hạn chế của người học với giáo viên và bạn bè của họ trong khóa học kết hợp đã phản ánh đặc điểm của một nền văn hóa có mức độ e ngại rủi ro cao (a strong uncertainty avoidance culture). Điều này hoàn toàn phù hợp với kết quả trong các nghiên cứu trước đây được thực hiện bởi Binh (2012), Mai và cộng sự (2005), Xuan (2013). Bên cạnh đó, nó thể hiện đặc điểm của một quốc gia có khoảng cách quyền lực lớn với sự bất bình đẳng giữa giáo viên và học sinh khá cao (Tường , 2002). Cuối cùng, sự tương tác của học sinh Việt Nam với giáo viên và bạn bè đồng trang lứa thể hiện đặc điểm của một xã hội có tính tập thể cao, trong đó các thành viên thường hoạt động trong một nhóm xã hội gắn bó chặt chẽ và họ không muốn lên tiếng trong các nhóm lớn hơn, hoặc một nhóm gồm “người lạ” hoặc “thành viên ngoài nhóm” (Hương, 2015, tr.108).

Ảnh hưởng của văn hóa cũng dẫn đến xu hướng phụ thuộc vào giáo viên của họ về động cơ và định hướng học tập. Điều này ngăn cản họ đưa ra quyết định của riêng mình về việc học cái gì và học như thế nào. Hầu hết sinh viên vẫn coi giáo viên là người truyền kiến thức và động lực chính cho họ. Kết quả này tương đồng với kết quả của các nghiên cứu trước đây tại Việt Nam. Chúng chỉ ra rằng sinh viên Việt Nam thường có xu hướng phụ thuộc vào giáo viên cả về động cơ học tập và tiếp thu kiến thức (Danh & Williamson, 2009; Huyền, 1995; Mai, Terlouw & Pilot, 2005; Tường , 2002). Thói quen này đã ảnh hưởng tiêu cực đến việc học tập của sinh viên trong khóa học kết hợp này vì nó dẫn đến việc sinh viên đánh giá thấp giá trị của việc tự học trong môi trường học tập kết hợp. Họ có xu hướng tin rằng việc tự học có thể gây ra hiểu nhầm, thông tin sai lệch hoặc chưa được xác minh hoặc tiêu tốn thời gian, v.v. Kết quả này phù hợp với những nghiên cứu trước đây cho rằng đặc điểm văn hóa này có thể có ảnh hưởng tiêu cực tới việc học của sinh viên bởi vì họ có xu hướng học tập trong yên lặng, tôn trọng sự chú ý và tuân thủ theo giáo viên (Chin, 2015). Điều này trái ngược với yêu cầu của phương pháp học kết hợp đối với khả năng học tập tích cực của sinh viên (Alebaikan , 2010).

Một tác động rõ ràng khác của văn hóa đến việc học của sinh viên trong khóa học này là rất nhiều sinh viên phải chịu áp lực thi cử. Các em thường cảm thấy lo lắng vì sợ bị điểm thấp, thi trượt hoặc phải thi lại. Trạng thái tinh thần này có tác động tiêu cực đến tâm lý của sinh viên, và ảnh hưởng xấu đến kết quả học tập của họ, dẫn đến kết quả không tốt. Kết quả này phù hợp với kết quả của các nghiên cứu trước đây ở Việt Nam (Anh, 2004; Tue, 2015; Lewis & McCook, 2002).

Những đặc điểm này của văn hóa Việt được phản ánh trong việc học của sinh viên có thể cho thấy một số mâu thuẫn với các yêu cầu để thành công trong môi trường học tập kết hợp. Trong khi môi trường học tập kết hợp đòi hỏi sinh viên phải có khả năng tự học, tự điều chỉnh hơn (Peverly, Brobst, Graham, & Shaw, 2003) trong việc quản lý thời gian, tự thúc đẩy, kiểm soát, định hướng việc học tập độc lập (Alebaikan, 2010; Moskal và Cavanagh, 2013; Stracke, 2007), hầu hết sinh viên Việt Nam lại có xu hướng thụ động, phụ thuộc vào giáo viên (Tue, 2015; Chin, 2015) do hệ quả của một nền văn hóa tầng bậc, trong một nền văn hóa có khoảng cách quyền lực cao. Bên cạnh đó,mô hình học tập kết hợp được mong đợi ​​sẽ phát triển việc học hợp tác của sinh viên tốt hơn bằng cách tạo ra nhiều cơ hội giao tiếp hơn để sinh viên có thể tương tác với giáo viên và bạn bè của mình cả bên trong và bên ngoài lớp học. Trong khi phương pháp dạy học của mô hình học tập kết hợp hoàn toàn phù hợp với cách học của sinh viên phương Tây vì nhu cầu giao tiếp của họ rất lớn để thỏa mãn chủ nghĩa cá nhân, thì sinh viên Việt Nam lại có xu hướng kín đáo hơn trong giao tiếp và có cách học khá trầm do mang đậm dấu ấn của văn hóa tập thể và do ảnh hưởng của học thuyết của Nho giáo (Samovar và cộng sự, 2014).

Ảnh hưởng của văn không chỉ thể hiện trong thói quen học tập của sinh viên mà còn thể hiện trong thói quen giảng dạy của giáo viên. Ở một mức độ nào đó, nó ảnh hưởng đến việc học của sinh viên. Tại một đất nước có khoảng cách quyền lực lớn như Việt Nam, phương pháp sư phạm thông thường với đặc điểm là truyền tải kiến thức, lấy giáo viên làm trung tâm dường như đang chiếm ưu thế. Nó có tác động rất lớn đến sự hiểu biết của giáo viên cũng như thực tiễn giảng dạy của họ trong môi trường học tập kết hợp. Từ phản hồi của học sinh, hầu hết giáo viên đã dành một khoảng thời gian tương đối lớn để truyền tải kiến thức mới cho sinh viên trên lớp. Kết quả này trùng khớp với kết quả của nhiều nghiên cứu trước đây cho rằng phương pháp lấy giáo viên làm trung tâm vẫn là phương pháp giảng dạy phổ biến của giáo viên ở Việt Nam Vietnam (Canh, 2011, 2015; Hong, Warren & Fehring, 2014; Hoa, 2009). Tuy nhiên, như đã đề cập trước đó, để áp dụng thành công phương pháp học tập kết hợp, điều quan trọng là phương pháp sư phạm của giáo viên phải được chuyển từ việc lấy giáo viên làm trung tâm sang lấy người học làm trung tâm, tạo điều kiện cho sinh viên học tập tích cực và hợp tác. (COHERE, 2011; Niemiec & Otte , 2010; Picciano , 2006; Riley và cộng sự, 2013; Sanprasert , 2010; Vaughan, 2007).

Tóm lại, cả thói quen học tập của sinh viên và thói quen giảng dạy của giáo viên Việt đều phản ánh một số điểm không tương đồng giữa các thuộc tính văn hóa Việt và một số yêu cầu của mô hình học tập kết hợp. Điều này có thể là rào cản đối với sự thành công trong học tập của sinh viên trong môi trường học tập mới này.

4.2.3. Các vấn đề liên quan đến cơ sở đào tạo

Một số vấn đề liên quan đến cơ sở đào tạo có thể cản trở việc học của sinh viên bao gồm tiềm năng chưa được khai thác của phương pháp học kết hợp, sự thiếu vắng vai trò của giáo viên trong môi trường trực tuyến của khóa học kết hợp, cũng như việc thiếu các chương trình tổ chức đào tạo và hỗ trợ cho sinh viên.

Các cuộc phỏng vấn với sinh viên cho thấy một số tiềm năng của phương pháp học kết hợp chưa được phát huy hết do một số hạn chế của phần mềm quản lí học tập (LMS) không hỗ trợ được việc học tập tích cực và hợp tác của sinh viên. Ví dụ, LMS thiếu các công cụ giao tiếp đồng thời (Synchronous functions) để tạo nhiều cơ hội hơn cho sinh viên giao tiếp bằng tiếng Anh hoặc tham gia học tập hợp tác trực tuyến. Điều này dẫn đến việc sinh viên bị hạn chế cơ hội tương tác với giáo viên và các bạn của mình. Bên cạnh đó, về nội dung khóa học trên LMS, dường như còn thiếu các bài tập mang tính xác thực trong kỹ năng nói và viết để thực sự thúc đẩy sự sáng tạo của sinh viên thay vì chỉ làm một số loại bài tập lý thuyết lặp đi lặp lại. Ngoài ra, sinh viên cũng đề cập đến việc thiếu chức năng phản hồi cho kỹ năng viết và nói. Kết quả là, hầu hết sinh viên cho rằng sự tiến bộ của họ trong hai kỹ năng này là do các buổi học trực tiếp chứ không liên quan đến việc tích hợp học trực tuyến trong khóa học kết hợp này. Một số lỗi hệ thống khác liên quan đến chức năng chấm điểm của hệ thống hoặc thiết kế của các bài tập. Có vẻ như LMS chủ yếu được sử dụng để lặp lại thói quen sư phạm trước đây với đặc điểm là truyền tải kiến thức và lấy giáo viên làm trung tâm để quản lí việc học tập của sinh viên ngoài các lớp học trực tiếp, với trọng tâm cơ bản là lĩnh hội các dạng ngôn ngữ thông qua các bài tập thực hành lặp đi lặp lại. Kết quả này tương đồng với kết quả của những nghiên cứu trước đó như Canh (2011), Hiệp (2005) và Hoa (2009).

Bên cạnh đó, còn tồn tại một số mâu thuẫn giữa vai trò của giáo viên được đề cập trong các văn bản của cơ sở giáo dục và vai trò thực sự của họ trong thực tế. Phản hồi của sinh viên cho thấy sự thiếu vắng vai trò của giáo viên trong môi trường trực tuyến của khóa học tiếng Anh theo mô hình kết hợp này*.* Vai trò chính của giáo viên trong môi trường trực tuyến của khóa học được sinh viên đề cập đến là khuyến khích và giám sát việc sinh viên hoàn thành các bài tập trực tuyến. Giáo viên dường như không tham gia vào việc khuyến khích học tập hợp tác, cũng như không cung cấp phản hồi mang tính xây dựng cho sinh viên trong môi trường trực tuyến dù trên lớp, thời gian khá hạn chế và sĩ số lớp khá đông. Kết quả này tương đồng với kết quả của Tue (2015). Các lý do có thể khác nhau. Họ có thể không đủ hiểu biết và kiến thức chuyên môn để dạy học trong môi trường học kết hợp (Alebaikan , 2010; Chew, 2009; Dziuban , Hartman, Juge , Moskal & Sorge, 2006; Taylor và Newton, 2013; Vaughan, 2007). Trong một số trường hợp khác, họ có thể không đủ năng lực về công nghệ để giám sát các hoạt động học tập trực tuyến của sinh viên (Alebaikan , 2010; Chew, 2009; Dziuban , Hartman, Juge , Moskal & Sorg , 2006; Taylor & Newton, 2013; Vaughan, 2007) hoặc họ có thể không biết nhiều ứng dụng công nghệ trực tuyến được sử dụng trong giáo dục ngoại ngữ ( Hương, 2009; Thu, 2011), v.v. Cho dù lí do là gì, cũng cần lưu ý rằng cơ sơ đào tạo phải có trách nhiệm đào tạo đầy đủ cho giáo viên về kiến thức và kĩ năng cũng như cần phải tạo điều kiện tối ưu để họ tận dụng được những ưu điểm của môi trường học tập kết hợp.

Vấn đề cuối cùng liên quan đến cơ sở đào tạo là việc thiếu các chương trình đào tạo và hỗ trợ cho sinh viên. Trong khi giáo viên nhận được sự hỗ trợ đáng kể từ cơ sở đào tạo về tài chính, đào tạo về chuyên môn và kĩ thuật, không có nhiều hỗ trợ cho sinh viên được ghi nhận. Hiện tượng này có thể phản ánh sự thiếu hiểu biết của cơ sở đào tạo về mô hình học tập kết hợp trong đó phương pháp sư phạm cần được chuyển từ việc lấy giáo viên làm trung tâm sang lấy người học làm trung tâm (Tue, 2015; Niemiec & Otte , 2010; Picciano , 2006; Riley và cộng sự, 2013; Sanprasert , 2010; Vaughan, 2007).

CHƯƠNG 5: KẾT LUẬN

5.1. Tổng quan về nghiên cứu

Nghiên cứu này nhằm mục đích khám phá các yếu tố có thể hỗ trợ hoặc cản trở việc học của sinh viên trong một khóa học tiếng Anh theo mô hình học tập kết hợp trong bối cảnh Việt Nam từ quan điểm của sinh viên.

Nghiên cứu của tôi được thiết kế để trả lời hai câu hỏi nghiên cứu chính:

1. Sinh viên nhận thức như thế nào về những yếu tố thúc đẩy việc học của họ trong khóa học tiếng Anh theo mô hình kết hợp về mặt kiến thức, kĩ năng và thái độ học tập?
2. Sinh viên nhận thức như thế nào về những yếu tố nào cản trở việc học của họ trong khóa học tiếng Anh theo mô hình kết hợp về mặt kiến thức, kĩ năng và thái độ học tập?

Để trả lời hai câu hỏi nghiên cứu, nghiên cứu này đã áp dụng phương pháp nghiên cứu định tính, cụ thể là nghiên cứu định tính cơ bản, dùng phỏng vấn là công cụ thu thập dữ liệu chính được hỗ trợ bởi phân tích tài liệu. Phỏng vấn bán cấu trúc được thực hiện với 20 sinh viên năm thứ nhất năm học 2019-2020. Họ vừa trải qua khóa học tiếng Anh theo mô hình kết hợp trong học kỳ 1 của năm học. Các tài liệu để phân tích là các tài liệu chính thức bao gồm các chính sách của trường đại học liên quan đến chính sách thực hiện khóa học kết hợp, các tài liệu của khoa liên quan đến hướng dẫn cụ thể để sử dụng và quản lý khóa học hoặc đề cương và lịch trình khóa học. Dữ liệu được thu thập phù hợp với sáu hệ thống con của khung phân tích Hệ thống Học tập Kết hợp Thích ứng Phức hợp (CABLS) , và sau đó được phân tích theo chủ đề để khám phá các yếu tố ảnh hưởng đến việc học tập của sinh viên trong môi trường học tập kết hợp. Các kết quả nghiên cứu có thể được tóm tắt như sau:

*Câu hỏi nghiên cứu 1: Sinh viên nhận thức như thế nào về những yếu tố thúc đẩy việc học của họ trong khóa học tiếng Anh theo mô hình kết hợp về mặt kiến thức, kĩ năng và thái độ học tập?*

Liên quan đến các yếu tố hỗ trợ cho việc học của sinh viên trong khóa học tiếng Anh theo mô hình kết hợp hiện tại, dữ liệu thu thập từ các cuộc phỏng vấn với sinh viên và phân tích tài liệu chỉ ra 3 yếu tố chính bao gồm sự sẵn sàng thích ứng với môi trường học tập kết hợp của sinh viên, sự tham gia tích cực của giáo viên trong môi trường học tập kết hợp và sự ủng hộ của cơ sở đào tạo về việc áp dụng mô hình học tập này. Đầu tiên, sự sẵn sàng thích ứng của sinh viên được thể hiện thông qua nhận thức tích cực của họ về phương pháp học kết hợp, kỹ năng tự học tương đối tốt và năng lực công nghệ cao của họ. Thứ hai, sự tham gia tích cực của giáo viên được thể hiện trong nỗ lực của họ trong việc tạo ra môi trường tích cực, hỗ trợ học tập để thúc đẩy học sinh, khuyến khích học tập hợp tác, cung cấp phản hồi thường xuyên và kĩ càng cho sinh viên, chuẩn bị nội dung khóa học hữu ích và phù hợp với sinh viên, và hỗ trợ nhiệt tình cho sinh viên trong quá trình học về cả mặt học thuật và mặt kỹ thuật. Thứ ba, sự ủng hộ của cơ sở đào tạo về việc áp dụng mô hình học tập này được thể hiện ở chiến lược đào tạo, cấu trúc đào tạo, và việc tổ chức các chương trình đào tạo kỹ thuật và chuyên môn hỗ trợ cho giáo viên.

*Câu hỏi nghiên cứu 2: Sinh viên nhận thức như thế nào về những yếu tố nào cản trở việc học của họ trong khóa học tiếng Anh theo mô hình kết hợp về mặt kiến thức, kĩ năng và thái độ học tập?*

Về các yếu tố cản trở việc học của sinh viên trong khóa học tiếng Anh theo mô hình học tập kết hợp này, ba yếu tố cản trở chính đã được hé lộ: sự chuẩn bị chưa đầy đủ của sinh viên để học trong môi trường kết hợp, sự không tương thích giữa một số đặc điểm của văn hóa Việt với mô hình học tập kết hợp và một số vấn đề liên quan đến cơ sở đào tạo.

Đối với sinh viên, nhiều em chưa hiểu đúng về phương pháp học kết hợp và hầu hết các em còn hạn chế về kinh nghiệm với phương pháp học này. Hơn nữa, trình độ tiếng Anh của các em chưa đủ tốt để có thể cảm thấy tự tin khi theo học khóa học tiếng Anh theo phương pháp kết hợp này.

Một yếu tố cản trở khác, có ảnh hưởng sâu sắc đến gần như tất cả các hệ thống con của môi trường học tập kết hợp, là sự không tương thích giữa một số đặc điểm của văn hóa Việt với mô hình học tập kết hợp. Những đặc điểm của văn hóa đã in sâu vào cả thói quen học tập của sinh viên và thói quen giảng dạy của giáo viên. Ví dụ, hầu hết sinh viên trong nghiên cứu này, dưới ảnh hưởng của văn hóa, đều phải chịu áp lực thi cử, có xu hướng phụ thuộc vào giáo viên và sự tương tác hạn chế với giáo viên và các sinh viên khác. Cũng do đặc điểm của 1 nền văn hóa có khoảng cách quyền lực cao, hầu hết giáo viên vẫn duy trì phương pháp lấy giáo viên làm trung tâm và đóng vai trò chính là người truyền tải kiến thức và là người ra quyết định về những gì sinh viên học được và cách họ học. Cả thói quen học tập của sinh viên và thói quen giảng dạy của giáo viên đều chưa phù hợp với các yêu cầu để thành công trong môi trường học tập kết hợp.

Cuối cùng, một số vấn đề liên quan đến cơ sở đào tạo cũng ảnh hưởng tiêu cực đến việc học của sinh viên trong khóa học kết hợp này. Đầu tiên, những tiềm năng chưa được khai thác của mô hình học tập kết hợp do những thiếu sót của hệ thống quản lí học tập (LMS) có vẻ như đã cản trở việc học tập tích cực và hợp tác của sinh viên trong môi trường kết hợp này. Thứ 2, việc thiếu vắng vai trò của giáo viên trong môi trường trực tuyến của khóa học tiếng Anh kết hợp đã dẫn đến việc sinh viên không nhận được đủ phản hồi và cơ hội tương tác với giáo viên và bạn cùng lớp do hạn chế về thời gian và sĩ số lớn trong lớp học trực tiếp. Cuối cùng, việc thiếu các chương trình đào tạo và hỗ trợ cho sinh viên từ trước và trong khóa học kết hợp cũng dẫn đến việc họ chưa quen và chưa chuẩn bị đầy đủ cho môi trường học tập mới này.

5 .2. Các gợi ý cho việc triển khai mô hình học tập kết hợp tại các trường đại học Việt Nam

5.2.1. Gợi ý đối với giáo viên

Nghiên cứu này cung cấp bằng chứng đáng kể rằng điều cốt yếu là bản thân giáo viên phải nâng cao nhận thức của bản thân về tầm quan trọng của việc chuyển từ phương pháp sư phạm truyền thống lấy giáo viên làm trung tâm hiện có sang phương pháp lấy người học làm trung tâm. Việc phát triển một phương pháp sư phạm lấy người học làm trung tâm sẽ giải quyết vấn đề sự khác biệt về nhu cầu học tập của sinh viên và tạo điều kiện thuận lợi cho việc học tập tích cực và hợp tác của họ. Nó được coi là yếu tố đóng góp chính vào hiệu quả của việc áp dụng mô hình học tập ketes hợp (Marsh, 2012; Niemiec & Otte , 2010; Sanprasert , 2010; Vaughan, 2007). Chỉ khi họ đã nhận thức được tầm quan trọng của sự thay đổi này, họ mới nỗ lực để thay đổi căn bản thói quen giảng dạy hiện tại của mình.

Thứ hai, nghiên cứu này cũng chỉ ra rằng giáo viên phải nhận thức được tiềm năng của mô hình học tập kết hợp trong việc hỗ trợ giáo viên cải thiện các thói quen sư phạm. Ví dụ, việc sử dụng các công cụ giao tiếp trực tuyến với cả chức năng đồng thời (synchronous) và không đồng thời (asynchronous) có thể hỗ trợ giáo viên trong việc tăng cường học tập tích cực và hợp tác của sinh viên. Giáo viên nên tận dụng các công cụ đánh giá và giao tiếp trực tuyến để cung cấp cho sinh viên phản hồi hoặc sự trợ giúp mang tính cá nhân và thúc đẩy việc học tập hợp tác ngoài lớp.

Thứ ba, nghiên cứu này đề xuất rằng giáo viên nên hiểu sâu về sinh viên của mình như trình độ tiếng Anh, năng lực công nghệ hay thói quen học tập của sinh viên để đưa ra sự hỗ trợ phù hợp.

5.2.2. Gợi ý đối với cơ sở đào tạo

Ở cấp đại học, bằng chứng từ nghiên cứu này cho thấy rằng mô hình học tập kết hợp có thể áp dụng ở trường đại học này vì sinh viên đã sẵn sàng cho cho việc thích ứng với môi trường học tập kết hợp ở một mức độ nào đó và giáo viên đã tích cực tham gia vào khóa học này. Hơn nữa, bối cảnh xã hội chung của Việt Nam và bối cảnh riêng của trường đại học này vào thời điểm đó dường như rất ủng hộ việc tích hợp CNTT trong giáo dục. Vì vậy, cơ sở giáo dục nên tận dụng tất cả những điều kiện thuận lợi này để phát triển các khóa học kết hợp trong tương lai.

Ngoài ra, những phát hiện của nghiên cứu này ngụ ý rằng cơ sở đào tạo nên sửa đổi các chính sách liên quan đến hỗ trợ chuyên môn và kỹ thuật trước khóa học và liên tục trong khóa học cho cả giáo viên và sinh viên để nâng cao hiệu quả của việc áp dụng mô hình học tập kết hợp. Đối với việc thiếu vắng vai trò của giáo viên trong môi trường trực tuyến của khóa học kết hợp này, cơ sở đào tạo phải có trách nhiệm đào tạo đầy đủ cho giáo viên về kiến thức và kỹ năng cũng như tạo điều kiện tối ưu để họ có thể tận dụng phương pháp học kết hợp. Ngoài ra, điều quan trọng là cơ sở giáo dục có hiểu biết về giáo viên của họ, về những gì họ đã biết và áp dụng thành công cũng như những gì họ vẫn chưa biết để sửa đổi khóa đào tạo cho phù hợp với nhu cầu của họ. Hơn nữa, nhiều sinh viên Việt Nam vẫn còn hạn chế về kiến thức và kinh nghiệm với phương pháp học kết hợp, thiếu chiến lược học trong khóa học này. Ngoài ra, thói quen học tập của sinh viên còn bị chi phối bởi ảnh hưởng của văn hóa đặc trưng bởi áp lực thi cử, xu hướng phụ thuộc vào giáo viên, tương tác hạn chế với giáo viên và các sinh viên khác, v.v. Do đó, chính sách của cơ sở giáo dục cần được sửa đổi để quan tâm hơn đến sinh viên.

Bên cạnh đó, nghiên cứu này chỉ ra rằng rất nhiều vấn đề tồn tại với hệ thống quản lí học tập (LMS) dẫn đến hậu quả là một số tiềm năng của phương pháp học kết hợp trong việc thúc đẩy học tập tích cực, và hợp tác của sinh viên vẫn chưa được khai thác. Vì vậy, điều quan trọng là cơ sở phải tổ chức các khóa đào tạo cho cả giáo viên và người quản lý chương trình để họ hiểu hết tiềm năng của phương pháp học kết hợp và biết cách thiết kế LMS cho phù hợp để khai thác hết những tiềm năng này. Đồng thời, cơ sở giáo dục cần tiến hành đánh giá liên tục và định kỳ việc áp dụng mô hình học tập kết hợp, lấy ý kiến của tất cả các bên liên quan, đặc biệt là sinh viên để có những điều chỉnh kịp thời cho khóa học.

Cuối cùng, nghiên cứu này chỉ ra ảnh hưởng mạnh mẽ của văn hóa trong gần như tất cả các khía cạnh của khóa học kết hợp này. Điều quan trọng là yếu tố này được cơ sở đào tạo cân nhắc trước khi thực hiện bất kỳ khóa học kết hợp nào để các tác động tiêu cực gây ra bởi sự xung đột giữa các đặc điểm văn hóa Việt Nam và các yêu cầu của khóa học kết hợp có thể được xem xét và giảm bớt.

5.3. Gợi ý cho các nghiên cứu sau

Được gợi ý từ những hạn chế của nghiên cứu này, chúng tôi đề xuất rằng các nghiên cứu trong tương lai nên sử dụng phương pháp hỗn hợp (mixed method) với sự tích hợp của cả dữ liệu định tính và định lượng để làm tăng giá trị cho các kết quả nghiên cứu.

Bên cạnh đó, cũng khuyến nghị rằng Hệ thống học tập kết *hợp thích ứng phức hợp (CABLS)* nên tiếp tục được sử dụng trong các nghiên cứu trong tương lai khi khám phá các yếu tố hỗ trợ và cản trở việc học tập của sinh viên trong môi trường kết hợp vì nó cung cấp một cái nhìn toàn diện về tất cả các thành tố của môi trường học tập kết hợp, dựa vào đó tất cả các yếu tố ảnh hưởng có thể được hé lộ.

Hơn nữa, các nghiên cứu trong tương lai nên kết hợp việc quan sát lớp học như một công cụ thu thập dữ liệu để thu thập dữ liệu từ thực tế dạy và học thay vì chỉ phụ thuộc vào dữ liệu tự báo cáo như trong nghiên cứu này. Các yếu tố được tiết lộ sẽ khách quan và đáng tin cậy hơn.

Ngoài ra, như đã đề cập ở trên, nghiên cứu này được thực hiện trong bối cảnh một trường đại học ở Hà Nội, Việt Nam. Vì vậy, các nghiên cứu khác cần được tiếp tục thực hiện ở các cơ sở khác như ở các trường đại học khác, hoặc các trường trung học phổ thông, trung học cơ sở , v.v. để đưa ra những mô tả phong phú hơn về các yếu tố ảnh hưởng đến việc học tập của học sinh Việt Nam trong các khóa học kết hợp. Từ những kết quả này, các yếu tố liên quan đến cơ sở đào tạo cũng có thể được làm rõ hơn.

Cuối cùng, trong nghiên cứu này, ảnh hưởng của văn hóa được cho là một yếu tố đáng chú ý ảnh hưởng đến việc học tập của sinh viên Việt Nam trong môi trường học tập kết hợp vì nó có tác động đến gần như tất cả các khía cạnh của khóa học. Do đó, các nhà nghiên cứu trong tương lai nên thực hiện nhiều nghiên cứu hơn để tìm hiểu ảnh hưởng của Nho giáo đối với việc áp dụng mô hình học tập kết hợp.

CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ LIÊN QUAN ĐẾN

LUẬN ÁN

1. Hiền, N.T.T. (2017). Học tập kết hợp trong giáo dục đại học- Thuận lợi và thách thức. Proceedings of National 2017 Graduate Research Symposium, ULIS-VNU, 193-204.
2. Hiền, N.T.T. (2018). Các yếu tố ảnh hưởng đến sự thành công trong học tập của học sinh trong các khóa học kết hợp trong giáo dục đại học- Một tổng quan tài liệu . Proceedings of 2018 International Graduate Research Symposium, ULIS-VNU, 211-226.
3. Hiền, N.T.T. (2020). Điều tra thói quen học tập tự điều chỉnh của sinh viên năm thứ nhất chương trình học kết hợp ở một trường đại học ở Việt Nam . Proceedings of 2020 International Graduate Research Symposium, ULIS-VNU, 768-775.
4. Hiền, N.T.T. (2020). Góc nhìn của sinh viên về việc triển khai khóa học tiếng Anh tổng quát kết hợp trong một trường đại học của Việt Nam. Tạp chí Ngôn ngữ ngư va đời sống , 298, 123-134.
5. Hiền, N.T.T. (2021). Nhận thức của học sinh về vai trò của giáo viên trong một môi trường học tập kết hợp . Proceedings of 2021 ULIS National Conference, ULIS-VNU, 499-508.