

NGHIÊN CỨU DẠY HỌC TRỰC TUYẾN BẰNG PHƯƠNG THỨC HỘI THẢO TRUYỀN HÌNH VỚI “LÝ THUYẾT TƯƠNG TẠO TỪ XA”: KẾT QUẢ BƯỚC ĐẦU TẠI MỘT TRƯỜNG ĐẠI HỌC VIỆT NAM

NGUYỄN TẤN ĐẠI*
NGÔ THỊ THU TRANG**

Nghiên cứu tìm hiểu tính tương thích của lý thuyết tương tạo từ xa (theory of transactional distance), một lý thuyết thường được dùng trong nghiên cứu và ứng dụng dạy học trực tuyến đồng bộ (synchronous) với bối cảnh Việt Nam. Kết quả khảo sát 1.137 sinh viên tại một trường đại học trên địa bàn TPHCM cho thấy mô hình lý thuyết tương tạo từ xa này được xác thực với 3 cấu phần và 10 yếu tố. Bên cạnh đó, kết quả khảo sát 118 giảng viên cùng trường cũng cho thấy một sự khác biệt đáng kể so với sinh viên trong cảm nhận về các yếu tố của lý thuyết tương tạo từ xa. Việc xác nhận mô hình lý thuyết tương tạo từ xa trong bối cảnh Việt Nam giúp các nhà giáo dục hiểu rõ hơn sự cần thiết phải xác định đúng phương thức dạy học trực tuyến trong quá trình nghiên cứu và ứng dụng công nghệ vào giáo dục, cũng như quan tâm đến nhiều mặt về phương pháp sư phạm để phát huy hiệu quả của công cụ sử dụng.

Từ khóa: đào tạo đại học, dạy học trực tuyến, hội thảo truyền hình, lý thuyết tương tạo từ xa, Việt Nam

Nhận bài ngày: 29/9/2022; đưa vào biên tập: 03/10/2022; phản biện: 08/10/2022; duyệt đăng: 03/12/2022

1. DẪN NHẬP

Công nghệ số phát triển mạnh mẽ và lan tỏa rộng khắp như hiện nay, dạy học trực tuyến là một xu thế tất yếu ở mọi quốc gia. Tuy nhiên, trong quá trình ứng dụng công nghệ mới vào giáo dục, ở nhiều nơi có xu hướng nhầm lẫn mục tiêu, quá đề cao yếu tố kỹ thuật của phương tiện máy móc mà chưa chú

trọng đúng mức đến tính hiệu quả về mặt sư phạm, đi ngược với nguyên tắc “phương pháp trước, công nghệ sau” trong lĩnh vực ứng dụng công nghệ giáo dục (Beetham, Sharpe, 2007). Một trong những nguyên nhân gây nhầm lẫn là việc sử dụng các khái niệm dạy học trực tuyến một cách thiếu nhất quán hay sai lệch so với bản chất phương pháp sư phạm. Theo Moore và cộng sự (2011), sự nhầm lẫn về các khái niệm dạy học trực tuyến thường liên quan đến loại phương tiện sử dụng (*media type*), cách thức kết nối (*access type*),

* Đại học Strasbourg, Pháp.

** Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.

phương thức giao tiếp (*correspondance*) hay tương tác (*interaction*)...

Để khắc phục tình trạng trên, cả người dạy lẫn nhà nghiên cứu cần phân biệt rõ ưu điểm và nhược điểm của các phương thức tổ chức dạy học trực tuyến (*delivery mode*), mỗi phương thức có các công cụ phục vụ giao tiếp và tương tác giữa người dạy và người học khác nhau. Theo đó, có thể xác định bốn phương thức dạy học trực tuyến chính, với sự kết hợp ở các mức độ khác nhau giữa các hoạt động trực diện (*face-to-face* – F2F) và trực tuyến (*online*) đồng bộ (*synchronous*) hay không đồng bộ (*asynchronous*), thông qua các hệ thống quản lý học tập trực tuyến (*learning management system* – LMS) và lớp học ảo trực tiếp (*live virtual classroom* – VLC) (Fadde & Vu, 2014). Về bản chất, VLC có nguồn gốc từ một công nghệ phổ quát là hội thảo truyền hình (*videoconference*), giúp người tham gia từ các đầu cầu cách xa nhau về mặt địa lý có thể giao tiếp và phối hợp với nhau theo thời gian thực, thông qua các thiết bị truyền đồng thời cả âm thanh và hình ảnh như màn hình, microphone và loa (Tomei, 2010: 227).

Tại Việt Nam, trong thời gian ứng phó đại dịch COVID-19 năm 2020, nhiều trường đại học Việt Nam đã nhanh chóng chuyển đổi phương thức đào tạo tập trung sang phương thức đào tạo hoàn toàn từ xa, chủ yếu sử dụng hệ thống hội thảo truyền hình để thay thế lớp học truyền thống. Điều đó cho thấy sự nhạy bén trong ứng dụng công nghệ và nhu cầu bức thiết về đánh giá và cải thiện chất lượng dạy học trực tuyến của các trường đại học Việt Nam trong bối

cảnh khủng hoảng nói riêng và trong xu thế ứng dụng phổ biến việc dạy học trực tuyến nói chung.

Có một số nghiên cứu về hiệu quả của phương thức dạy học trực tuyến theo các hướng tiếp cận khác nhau mang lại giá trị học thuật nhất định và bức tranh thực tiễn về dạy học trực tuyến ở Việt Nam gần đây. Tuy nhiên, nhược điểm chung của các nghiên cứu này là không dựa vào một mô hình lý thuyết chuẩn (như trường hợp Lê Hữu Nghĩa và nnk, 2021), hay sử dụng các mô hình phổ quát trong lĩnh vực truyền thông đại chúng không hoàn toàn tương thích với lĩnh vực giáo dục (ví dụ trường hợp Trần Kim Dung, Trần Trọng Thùy, 2020). Một số tác giả đã chú ý tổng hợp các mô hình nghiên cứu liên quan trong ứng dụng công nghệ giáo dục, nhưng khung lý thuyết trải quá rộng dẫn đến việc chưa làm rõ được các yếu tố trực tiếp liên quan đến phương thức dạy học trực tuyến bằng hội thảo truyền hình (trong các công trình của Lê Thái Phương, 2022; Lưu Hớn Vũ, 2022; Phạm Ngọc Thạch và nnk, 2021; và Phan Thị Ngọc Thanh và nnk, 2020). Có tác giả đã chọn một mô hình chuẩn phổ biến (Vũ Quốc Thông, 2022) nhưng lại không xác định phương thức dạy học trực tuyến tương ứng với mô hình gốc, làm cho kết quả thu được thiếu độ vững chắc. Mặc dù có những kết quả đáng khích lệ và đa dạng, song rất nhiều vấn đề liên quan đến dạy học trực tuyến bằng hội thảo truyền hình tại Việt Nam vẫn còn để ngỏ.

Nghiên cứu này của chúng tôi nhằm bổ sung một hướng tiếp cận khác, góp phần làm sáng tỏ thêm các ưu nhược

điểm của phương thức dạy học trực tuyến bằng hội thảo truyền hình đã áp dụng, cả về mặt lý thuyết lẫn định hướng vận dụng thực tiễn. Mục đích chính là vận dụng một mô hình phổ biến trong nghiên cứu về các hoạt động dạy học trực tuyến đồng bộ (*synchronous*) trên thế giới là “lý thuyết tương tạo từ xa” (*theory of transactional distance*) để đánh giá mức độ phù hợp với bối cảnh đào tạo đại học tại Việt Nam. Nếu mô hình nói trên hoàn toàn thích hợp, hoặc thích hợp một phần, kết quả nghiên cứu này sẽ cho phép định hình một khung lý thuyết sơ khởi làm cơ sở để tiếp tục phát triển các nghiên cứu khác về sau trong lĩnh vực này tại Việt Nam.

2. LÝ THUYẾT TƯƠNG TẠO TỪ XA

Dạy học trực tuyến có xuất phát điểm ban đầu là dạy học từ xa (*distance education*), với lịch sử khởi sinh từ cuối thế kỷ XIX, đến nay đã trải qua 5 thế hệ: thư tín (*correspondance*) – từ những năm 1880; truyền thanh & truyền hình (*broadcast radio & television*) – giai đoạn 1920-1960; đại học mở (*open university*) – từ cuối thập kỷ 1960; hội thảo từ xa (*teleconferencing*) – những năm 1970-1980; và Internet/Web – từ thập kỷ 1990 (Moore & Kearsley, 2012: 23-44). Trong suốt tiến trình lịch sử phát triển, các nhà giáo dục không ngừng tìm tòi ứng dụng các công nghệ tối tân nhất ở từng thời kỳ nhằm giải quyết các vấn đề giáo dục (Blais, 2009). Cùng với đó là sự ra đời và phát triển các lý thuyết về giáo dục nói chung, về công nghệ giáo dục nói riêng, trong đó có “lý thuyết tương tạo từ xa” do Michael G. Moore (1993) phát triển trên cơ sở khái niệm

“tương tạo” (*transactional*)⁽¹⁾ của John Dewey và Arthur F. Bentley (1949).

Về cơ bản, hoạt động dạy học trực tuyến, cả trong đào tạo từ xa lẫn đào tạo chính quy, vấp phải năm loại rào cản cơ bản về không gian, thời gian, công nghệ, tâm lý, và kinh tế-xã hội. Do đó, nhà giáo dục cần biết cách giúp người học vượt qua tất cả những rào cản ấy để tiếp cận được những kiến thức cần thiết cho việc học tập của mình (Deschênes & Maltais, 2006: 39; Jacquinot, 1993). Theo M.G. Moore (1993), điều thiết yếu nhất trong dạy học trực tuyến không nằm ở sự chia cách về mặt địa lý giữa người dạy với người học, mà là một tổng hòa các mối quan hệ sự phạm phức tạp, trong đó có ba cấu phần chính: cấu trúc chương trình dạy học (*programme structure*), đối thoại học tập giữa người học với người dạy (*instructional dialogue*), và sự tự chủ của người học (*autonomy of the learner*). Dưới góc nhìn này, lý thuyết tương tạo từ xa được áp dụng phổ biến trong nghiên cứu về các hoạt động dạy học trực tuyến đồng bộ, đặc biệt là thông qua các hệ thống hội thảo truyền hình hay lớp học ảo.

Với ba cấu phần chính nêu trên, chính tác giả M.G. Moore đã phát triển lý thuyết tương tạo từ xa ở các cấp độ chi tiết hơn nhằm tìm hiểu sâu sát hơn những quá trình và yếu tố liên quan đến hiệu quả và chất lượng dạy học từ xa, đặc biệt là về cấu trúc chương trình đào tạo, như cách thức cung cấp tài nguyên học liệu, phương pháp tạo hứng thú học tập, khuyến khích tư duy phản biện, chỉ dẫn, tư vấn, định hướng cho người học... (Bảng 1). Tuy nhiên, ông vẫn

chưa phát triển sâu hai cấu phần còn lại là đối thoại học tập và sự tự chủ của người học. Các cấu phần này đã được các tác giả khác nghiên cứu và bổ sung thêm. Theo đó, Mc Brien và cộng sự (2009) cho rằng đối thoại học tập thể hiện qua hai yếu tố tiện nghi kỹ thuật và mức độ tham gia đối thoại của người học, còn sự tự chủ của người học thể hiện ở khả năng sử dụng và xử lý công cụ cũng như tinh thần chủ động học tập của họ. Ngoài ra, Coy và cộng sự (2014) còn bổ sung thêm hai yếu tố khác vào cấu phần này là sự tự tin của người học khi trình bày, phát biểu ý kiến, và sự

kiểm soát, điều tiết lượng thông tin trao đổi xuyên suốt buổi học.

Tại Việt Nam, cho đến nay vẫn chưa có nhiều người quan tâm đến lý thuyết tương tạo từ xa. Giai đoạn các trường đại học triển khai dạy học trực tuyến ứng phó đại dịch COVID-19 chính là một thời điểm thuận lợi để bắt đầu nghiên cứu lý thuyết này trong bối cảnh thực tiễn Việt Nam. Do tính chất khám phá ban đầu, chúng tôi chỉ dừng lại ở mức độ tìm hiểu các cấu phần chính của lý thuyết tương tạo từ xa như trình bày trong Bảng 1.

Bảng 1. Mô hình khởi đầu nghiên cứu lý thuyết tương tạo từ xa trong bối cảnh Việt Nam

Cấu phần	Yếu tố khảo sát	Nguồn	Mã
Cấu trúc chương trình	Bài thuyết trình để giảng trực tuyến	Moore (1993)	PS1
	Tạo hứng thú học tập cho sinh viên	Moore (1993)	PS2
	Khuyến khích tư duy phân tích và phản biện	Moore (1993)	PS3
	Chỉ dẫn, tư vấn, định hướng cho sinh viên	Moore (1993)	PS4
	Tạo điều kiện thực hành, vận dụng, kiểm tra, đánh giá	Moore (1993)	PS5
Đối thoại học tập	Tiện nghi phục vụ đối thoại trong lớp học trực tuyến	McBrien và cộng sự (2009)	ID1
	Mức độ sinh viên tham gia đối thoại trong lớp học trực tuyến	McBrien và cộng sự (2009)	ID2
Sự tự chủ của người học	Làm chủ các vấn đề kỹ thuật	McBrien và cộng sự (2009)	AL1
	Chủ động học tập	McBrien và cộng sự (2009)	AL2
	Tự tin trình bày, phát biểu ý kiến	Coy và cộng sự (2014)	AL3
	Kiểm soát, điều tiết lượng thông tin trao đổi	Coy và cộng sự (2014)	AL4

Nguồn: Nguyễn Tấn Đại tổng hợp từ các công trình đã dẫn.

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Đối tượng nghiên cứu

Dựa vào mô hình nghiên cứu đã nêu, chúng tôi tiến hành cuộc khảo sát trực tuyến (bằng Google Forms) tại một trường đại học ở TPHCM từ ngày 25/9/2020 đến ngày 23/10/2020^(*). Đối tượng khảo sát là sinh viên, giảng viên

các hệ đào tạo thuộc tất cả các ngành đào tạo trong trường ở thời điểm khảo sát, có tham gia học trực tuyến trong thời gian ứng phó đại dịch COVID-19 từ tháng 3 đến tháng 5/2020. Thư mời khảo sát được gửi qua hệ thống thư điện tử của Phòng Đào tạo cho toàn bộ sinh viên và giảng viên trong trường.

3.2. Cấu trúc phiếu khảo sát

Phiếu khảo sát gồm ba nhóm câu hỏi:

- Nhóm câu hỏi nhân khẩu học và điều kiện làm việc trực tuyến: có 12 câu hỏi để xác định các yếu tố liên quan đến đối tượng và bối cảnh khảo sát;
- Nhóm câu hỏi nghiên cứu lý thuyết tương tạo từ xa: có 3 câu hỏi (với các cấu phần và yếu tố khảo sát đã trình bày trong Bảng 1 được soạn theo thang đo Likert, gồm 5 phương án trả lời ứng với mức độ phù hợp của phương thức dạy học trực tuyến bằng hội thảo truyền hình (1 = Rất kém; 2 = Kém; 3 = Bình thường; 4 = Tốt; 5 = Rất tốt);
- Nhóm câu hỏi mở: có 5 câu hỏi trả lời tự do để thu thập các thông tin cần thiết bổ trợ cho việc phân tích dữ liệu về sau.

Song song với phiếu khảo sát dành cho sinh viên, một phiếu khảo sát tương tự được thiết kế dành cho giảng viên cùng trường. Ngoài trừ nhóm câu hỏi nhân khẩu học được điều chỉnh cho thích hợp với đối tượng giảng viên, các nhóm câu hỏi còn lại đều có cấu trúc và nội dung tương đương với phiếu khảo sát dành cho sinh viên.

3.3. Xử lý dữ liệu và phân tích kết quả

Kết quả khảo sát được tổng hợp, phân tích nhân khẩu học và vẽ biểu đồ thống kê mô tả bằng phần mềm Microsoft Excel. Phần dữ liệu nghiên cứu lý thuyết tương tạo từ xa được xử lý chuyển đổi để phân tích thống kê định lượng bằng phần mềm R phiên bản 4.1.3. Do tính chất sơ khởi, lần đầu nghiên cứu lý thuyết tương tạo từ xa tại Việt Nam, chúng tôi áp dụng phương pháp phân tích nhân tố khám phá (*exploratory factor analysis*) để xác định

mức độ thích hợp của các cấu phần và yếu tố khảo sát trong mô hình tổng hợp từ các nghiên cứu quốc tế trên đối tượng Việt Nam (phỏng theo Chen, 2001).

Các tùy chọn phân tích áp dụng theo khuyến cáo của Costello và Osborne (2005):

- Cỡ mẫu: tỷ lệ tối thiểu 20:1 so với số biến quan sát;
- Xác định độ ổn định nội tại của mô hình khảo sát bằng các kiểm định Bartlett và KMO (Kaiser - Meyer - Olkin);
- Phương pháp trích xuất nhân tố: hợp lý cực đại (*maximum likelihood*);
- Xác định số nhân tố bằng trị số *eigenvalue* (≥ 1) và biểu đồ *scree* (giá trị quanh điểm uốn);
- Phương pháp xoay trục: *varimax*.

4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. Thống kê nhân khẩu học và phương tiện làm việc trực tuyến

Sau một tháng khảo sát, nghiên cứu nhận được tổng cộng 1.139 phiếu trả lời của sinh viên thuộc tất cả các ngành đào tạo của trường. Số liệu thống kê nhân khẩu học cho thấy đối tượng được khảo sát mang hình thái của một người nữ trong độ tuổi học đại học (83,7% nữ, 14,2% nam, 2,1% không muốn nêu cụ thể; 86,8% trong khoảng 18-21 tuổi). Tỷ lệ phân bố theo niên khóa cũng khá tương đồng với tỷ lệ độ tuổi, bao gồm 36,6% sinh viên năm 1, 33,3% năm 2, 21,8% năm 3, 7,5% năm 4 và 0,9% là các trường hợp khác... Phần lớn mẫu khảo sát tập trung ở các chương trình đào tạo chính quy (83,6%), phần còn lại là các hệ chính quy chất lượng cao (6,5%), văn bằng 2 (9,5%) và vừa làm vừa học (0,4%).

Đối với nhóm đối tượng giảng viên, có tổng cộng 118 phiếu trả lời thuộc tất cả các ngành đào tạo, với tỷ lệ nữ cũng chiếm phần lớn (66,1%), cao gấp đôi so với tỷ lệ nam (33,1%); một số rất ít (0,8%) không muốn nêu cụ thể giới tính của mình. Đa đa số giảng viên trả lời khảo sát là giảng viên trẻ, với 5,9% thuộc độ tuổi 22-25, 39,0% khoảng 26-35 tuổi, và 36,4% từ 36 đến 45 tuổi.

Về mặt phân bố địa lý, hơn $\frac{1}{4}$ số sinh viên được khảo sát (28,9%) có hộ khẩu thường trú tại TPHCM, trong khi đa số (71,1%) từ các tỉnh thành khác đến. Trong thời gian học trực tuyến ứng phó với đại dịch COVID-19 (từ tháng 3 đến tháng 5/2020), chỉ khoảng $\frac{1}{3}$ số người học (33,8%) đang có mặt tại TPHCM, còn đến $\frac{2}{3}$ (66,2%) phải theo học từ quê nhà trong điều kiện hạ tầng thiếu thốn hơn nhiều so với thành phố trung tâm kinh tế của cả nước.

Đặc biệt, có một số không nhỏ sinh viên (12,6%) chỉ dùng thiết bị duy nhất để học trực tuyến là điện thoại thông minh, dù tỷ lệ sở hữu các thiết bị có màn hình lớn hơn khá đáng kể: máy tính để bàn (23,7%), máy tính xách tay (83,6%), máy tính bảng (22,8%). Đáng chú ý là có hai trường hợp (0,2%) cho biết không có bất cứ loại nào trong số các thiết bị kể trên, chúng tôi quyết định loại bỏ các phiếu này khỏi kết quả phân tích ở các bước tiếp theo (do đó tổng số lượt sinh viên trả lời khảo sát giảm xuống còn 1.137).

4.2. Công cụ và khối lượng hoạt động học tập trực tuyến

Công cụ hội thảo truyền hình mà sinh viên sử dụng để học trực tuyến nhiều

nhất là Google Meet, với tỷ lệ dùng thường xuyên lên đến 85,6%. Xếp thứ hai là Zoom với tỷ lệ thường dùng hay luôn dùng là 48,3%. Các ứng dụng khác như Microsoft Teams và Skype rất ít được dùng (3,6% và 2,9%).

Khối lượng học tập trực tuyến khá lớn với hơn phân nửa số sinh viên trả lời khảo sát cho biết có đến 4 môn (19%), 5 môn (12%) thậm chí hơn 5 môn học (20,3%) phải theo học trực tuyến bằng hội thảo truyền hình trong thời gian này. Đa đa số các môn học được dạy theo phương thức này đều có thời lượng bình quân hàng tuần từ 4 tiết (31,5%) đến 5 tiết (41,2%) hay 6 tiết (9,1%) cho mỗi môn. Tương tự, sĩ số lớp học trực tuyến cũng khá đồng, với 31,5% cho biết mỗi môn học có từ 40 đến dưới 60 sinh viên; 8,3% từ 60 đến dưới 80 sinh viên; 9,1% từ 80 đến 100 sinh viên; cá biệt có 1,4% cho biết phải học các lớp có trên 100 sinh viên.

4.3. Cảm nhận của sinh viên và giảng viên về dạy học trực tuyến bằng hội thảo truyền hình

Về mức độ phù hợp của phương thức dạy học trực tuyến bằng hội thảo truyền hình ứng với 11 yếu tố được khảo sát trong mô hình nghiên cứu, có gần phân nửa sinh viên (47,5%) xem là bình thường, khoảng hơn $\frac{1}{3}$ đánh giá từ tốt (30,6%) đến rất tốt (6,0%), và ngược lại một tỷ lệ đáng kể cho là kém (13,5%) hoặc rất kém (2,4%). Sự khác biệt trong cảm nhận này không chỉ thể hiện giữa sinh viên với nhau, mà còn giữa sinh viên với giảng viên. Theo đó, xu hướng đánh giá tích cực (tốt và rất tốt) ở giáo viên cao hơn sinh viên tổng cộng khoảng 6,7%, trong khi xu hướng đánh giá tiêu cực (kém và rất kém) lại thấp

hơn khoảng 2,5% (Bảng 2). Thực hiện kiểm định *t-test* ở từng cặp giá trị tương ứng giữa cảm nhận của giảng viên và cảm nhận của sinh viên với $\alpha = 5\%$ đều cho trị số *p* nhỏ hơn 0,05, cho thấy sự chênh lệch là có ý nghĩa.

Nhìn cụ thể ở từng yếu tố, tỷ lệ đánh giá tích cực ở sinh viên dao động từ 28% đến 43%, trong khi tỷ lệ đánh giá tiêu cực (kém, rất kém) tương ứng nằm trong khoảng 14%-23%, ngoại trừ trường hợp “Bài thuyết trình dùng để

giảng trực tuyến” (PS1) có mức đánh giá tiêu cực thấp nhất (3,9%) và mức đánh giá tích cực (tốt, rất tốt) cao nhất (53,6%). Đây là yếu tố duy nhất có kết quả tích cực quá bán trong toàn bộ 11 yếu tố được khảo sát (Hình 1). So sánh với kết quả khảo sát giảng viên (Hình 2), tỷ lệ đánh giá tích cực và tiêu cực tương ứng lần lượt nằm trong khoảng 34%-49% và 9%-20%, trừ yếu tố PS1 (3,4% tiêu cực và 55,9% tích cực).

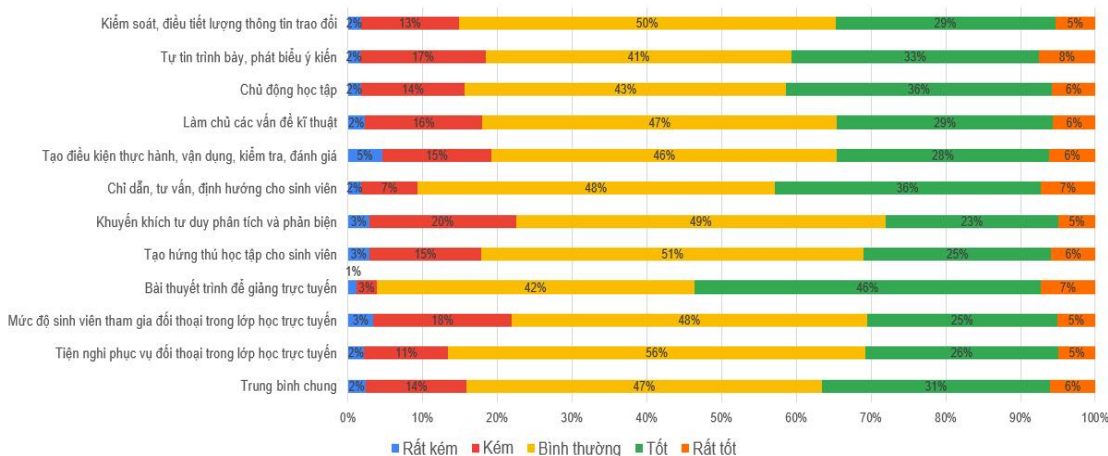
Bảng 2. Tổng hợp kết quả khảo sát cảm nhận của sinh viên và giảng viên về dạy học trực tuyến bằng hội thảo truyền hình

	Rất kém	Kém	Bình thường	Tốt	Rất tốt
Cảm nhận của sinh viên	2,4%	13,5%	47,5%	30,6%	6,0%
Cảm nhận của giảng viên	1,5%	11,9%	43,2%	36,0%	7,3%
Độ chênh lệch	- 0,9%	- 1,6%	- 4,3%	+ 5,4%	+ 1,3%
Kiểm định <i>t-test</i>					
Giá trị <i>t</i>	- 2,4	- 2,09	- 3,50	4,18	2,19
Số bậc tự do	10	10	10	10	10
Trị số <i>p</i>	0,02	0,03	0,003	0,0009	0,03
Khoảng tin cậy	$-\infty \mid 0,002$	$-\infty \mid 0,002$	$-\infty \mid 6,96$	$0,03 \mid \infty$	$0,002 \mid \infty$

Ghi chú: số liệu trình bày trong bảng là tỷ lệ trung bình của tất cả các yếu tố được khảo sát.

Nguồn: Nguyễn Tấn Đại tổng hợp từ kết quả khảo sát năm 2020.

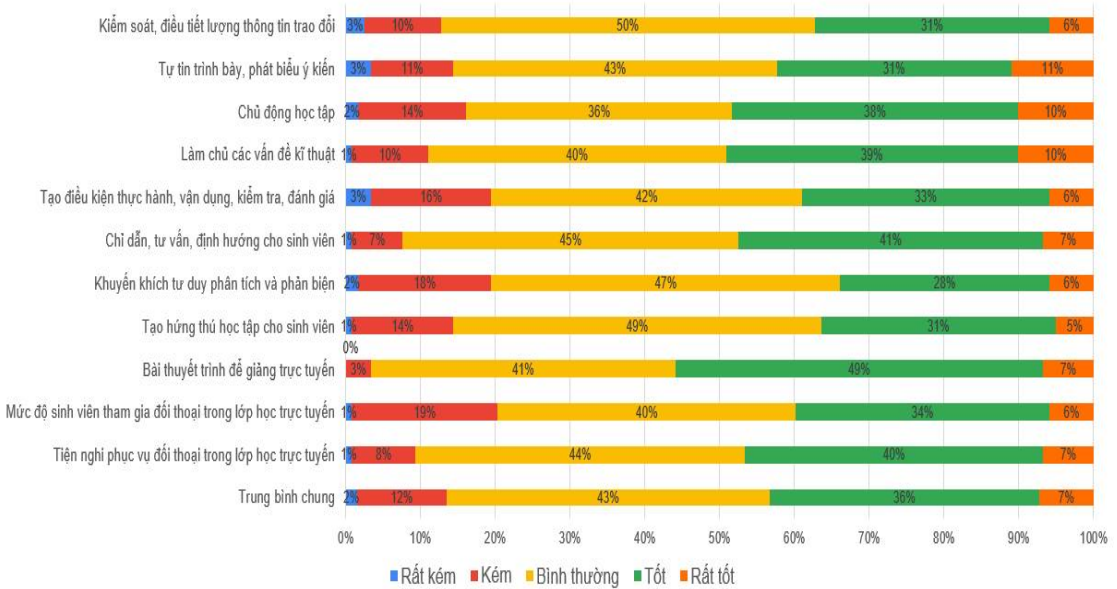
Hình 1. Cảm nhận của sinh viên về dạy học trực tuyến bằng hội thảo truyền hình



Ghi chú: số liệu đã được làm tròn đến hàng đơn vị.

Nguồn: Nguyễn Tấn Đại tổng hợp từ kết quả khảo sát năm 2020.

Hình 2. Cảm nhận của giảng viên về dạy học trực tuyến bằng hội thảo truyền hình



Ghi chú: số liệu đã được làm tròn đến hàng đơn vị.

Nguồn: Nguyễn Tấn Đại tổng hợp từ kết quả khảo sát năm 2020.

Xét về độ khác biệt nội tại ở từng nhóm đối tượng, xu hướng sinh viên đánh giá tích cực từng yếu tố thường cao hơn xu hướng đánh giá tiêu cực yếu tố tương ứng khoảng từ 1,2 đến 2,6 lần. Nhưng cũng có trường hợp sự khác biệt này tăng lên đến 4,6 lần (Chỉ dẫn, tư vấn, định hướng cho sinh viên - PS4), thậm chí 13,9 lần PS1 (Bài thuyết trình để giảng trực tuyến). Ở giảng viên, góc nhìn tích cực có vẻ cao hơn nhiều so với sinh viên, với độ dao động khác biệt tăng lên thấy rõ, từ 1,7 đến 5 lần; riêng PS4 là 6,2 lần và PS1 là 16,5 lần.

Đồng thời, tỷ lệ cảm nhận tích cực của giảng viên ở từng yếu tố cũng thường cao hơn cảm nhận tích cực của sinh viên đối với cùng yếu tố, nhóm ít khoảng từ 1,7% (Tự tin trình bày, phát biểu ý kiến - AL3) đến 2,5% (Kiểm

soát, điều tiết lượng thông tin trao đổi - AL4), nhóm trung bình từ 4,4% (PS5) đến 9,3% (Mức độ sinh viên tham gia đối thoại - ID2), nhóm nhiều lên đến trên dưới 15% (Làm chủ các vấn đề kỹ thuật - AL1 = 14,6%; Tiện nghi phục vụ đối thoại - ID1 = 15,8%). Ngược lại, tỷ lệ cảm nhận tiêu cực của sinh viên lại có xu hướng cao hơn so với giảng viên đối mỗi yếu tố, phần lớn từ 1,6% (ID2) đến 4,1% (ID1 và AL3). Riêng ba yếu tố PS1 (Bài thuyết trình), PS5 (Tạo điều kiện thực hành, vận dụng, kiểm tra, đánh giá) và AL2 (Chủ động học tập) có độ chênh lệch không đáng kể giữa giảng viên với sinh viên, lần lượt là - 0,5%, + 0,2% và + 0,4%. Bảng 3 tổng hợp các mức độ chênh lệch nội tại ở từng nhóm đối tượng, cũng như giữa hai nhóm đối tượng ở từng yếu tố khảo sát.

Bảng 3. Mức độ chênh lệch trong cảm nhận sinh viên và giảng viên về các yếu tố cấu thành lý thuyết tương tạo từ xa được khảo sát

Yếu tố khảo sát	ID1	ID2	PS1	PS2	PS3	PS4	PS5	AL1	AL2	AL3	AL4
Cảm nhận tích cực (Tốt & Rất tốt) Sinh viên (%)	30,8	30,5	53,6	31,0	28,1	42,9	34,6	34,6	41,3	40,6	34,7
Cảm nhận tiêu cực (Kém & Rất kém) Sinh viên (%)	13,5	21,9	3,9	17,9	22,5	9,3	19,3	18,0	15,7	18,5	14,9
Chênh lệch cảm nhận tích cực/tiêu cực Sinh viên (Lần)	2,3	1,4	13,9	1,7	1,2	4,6	1,8	1,9	2,6	2,2	2,3
Cảm nhận tích cực (Tốt & Rất tốt) Giảng viên (%)	46,6	39,8	55,9	36,4	33,9	47,5	39,0	49,2	48,3	42,4	37,3
Cảm nhận tiêu cực (Kém & Rất kém) Giảng viên (%)	9,3	20,3	3,4	14,4	19,5	7,6	19,5	11,0	16,1	14,4	12,7
Chênh lệch cảm nhận tích cực/tiêu cực Giảng viên (Lần)	5,0	2,0	16,5	2,5	1,7	6,2	2,0	4,5	3,0	2,9	2,9
Chênh lệch giảng viên - sinh viên Cảm nhận tích cực (%)	+15,8	+9,3	+2,3	+5,5	+5,8	+4,5	+4,4	+14,6	+7,0	+1,7	+2,5
Chênh lệch giảng viên - sinh viên Cảm nhận tiêu cực (%)	-4,1	-1,6	-0,5	-3,4	-3,0	-1,7	+0,2	-7,0	+0,4	-4,1	-2,2

Nguồn: Nguyễn Tấn Đại tổng hợp từ kết quả khảo sát năm 2020.

Trong số các ý kiến mở, một số nhóm từ khóa liên quan đến lỗi kỹ thuật xuất hiện với tần suất khá nhiều: “trục trặc” (41 lần), “kỹ thuật”/“kĩ thuật” (tổng cộng 108 lần), “bất tiện” (40 lần); “đường truyền” (184 lần), “không ổn định” (183 lần), “không tốt” (33 lần); “mạng yếu” (71 lần), “rớt mạng” (36 lần), “lag” – đồng nghĩa với “mạng yếu” (81 lần), “out” – đồng nghĩa với “rớt mạng” (35 lần)... Tương tự, các từ khóa liên quan đến trạng thái tâm lý người học cũng có tần suất xuất hiện cao, như “ngủ” và “buồn ngủ” (tổng cộng 58 lần); “chán” (40 lần); “mệt” (22 lần); “không tương tác”, “không thể tương tác”, “ít tương tác”, và “tương tác kém” (tổng cộng 75

lần)... Đặc biệt, với câu hỏi “Nếu được lặp lại, bạn có sẵn sàng tiếp học trực tuyến bằng videoconference như vậy hay không?”, có đến 331 câu trả lời theo hướng “Không” hoặc “Không, nếu không bị bắt buộc” (ứng với 29,1% tổng số sinh viên được khảo sát).

4.4. Phân tích nhân tố khám phá

Với nhóm câu hỏi nghiên cứu lý thuyết tương tạo từ xa, chúng tôi chỉ áp dụng phân tích nhân tố khám phá trên kết quả khảo sát 1.137 sinh viên (tỷ lệ 103:1 so với 11 biến quan sát). Với giảng viên, số lượng trả lời chưa đủ lớn (tỷ lệ 11:1 so với số biến quan sát) nên tạm thời bỏ qua khâu phân tích nhân tố. Kết quả kiểm định KMO cho thấy độ ổn

định nội tại của mô hình khảo sát (gồm 11 biến quan sát) là rất cao, mỗi biến đều có giá trị MSA từ 0,92 đến 0,95, giá trị MSA tổng thể đạt 0,93 (Bảng 4).

Bảng 4. Kết quả kiểm định KMO

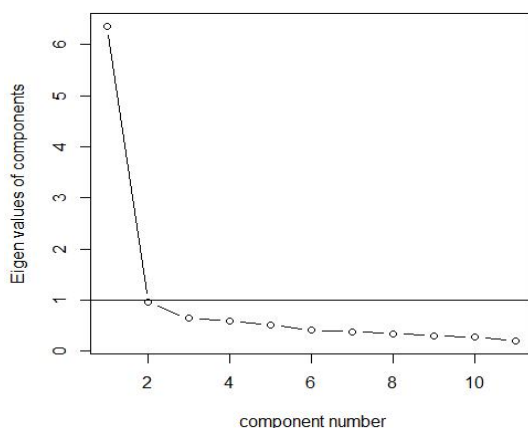
Mã	Yếu tố khảo sát	MSA riêng lẻ	MSA tổng thể
PS1	Bài thuyết trình để giảng trực tuyến	0,93	0,93
PS2	Tạo hứng thú học tập cho sinh viên	0,92	
PS3	Khuyến khích tư duy phân tích và phân biện	0,92	
PS4	Chỉ dẫn, tư vấn, định hướng cho sinh viên	0,93	
ID1	Tạo điều kiện thực hành, vận dụng, kiểm tra, đánh giá	0,94	
ID2	Tiện nghi phục vụ đối thoại trong lớp học trực tuyến	0,94	
AL1	Mức độ sinh viên tham gia đối thoại trong lớp học trực tuyến	0,95	
AL2	Làm chủ các vấn đề kỹ thuật	0,94	
AL3	Chủ động học tập	0,93	
AL4	Tự tin trình bày, phát biểu ý kiến	0,93	
AL5	Kiểm soát, điều tiết lượng thông tin trao đổi	0,93	

Nguồn: Nguyễn Tấn Đại tổng hợp từ kết quả khảo sát năm 2020.

Bảng 5. Kết quả kiểm định Bartlett

Giả thuyết	Số bậc tự do (df)	χ^2	Trị số p
H ₀ : Không có mối tương quan giữa các biến quan sát	55	6.914,45	0,00
H ₁ : Có ít nhất một nhân tố chung			

Hình 3. Biểu đồ scree



Nguồn: Nguyễn Tấn Đại tổng hợp từ kết quả khảo sát năm 2020.

Kết quả kiểm định Bartlett (Bảng 5) cho thấy giả thuyết H₀ “Không có mối tương

quan giữa các biến quan sát” bị bác bỏ vì giá trị χ^2 quá lớn (579,3). Biểu đồ scree (Hình 3) cho thấy có ít nhất một trị số *eigenvalue* lớn hơn 1,0 và từ một đến hai trị số xoay quanh điểm uốn của đường biểu diễn có thể sử dụng. Điều đó có nghĩa là mô hình khảo sát này có thể có từ 2 đến 3 nhân tố.

Dựa vào kết quả này, chúng tôi tiến hành phân tích nhân tố với số nhân tố từ 2 đến 3. Tuy nhiên, trong quá trình thực hiện chúng tôi nhận thấy phần dữ liệu khảo sát yếu tố “Bài thuyết trình dùng để giảng trực tuyến” (PS1) có mức độ gây nhiễu cao. Sau khi loại bỏ yếu tố này thì kết quả phân tích nhân tố với 10 yếu tố sau hiệu chỉnh (Bảng 6) đạt được

độ ổn định cần thiết, với hệ số tải dao động từ 0,55 (Tiện nghi phục vụ đối thoại - ID1 và Mức độ sinh viên tham gia đối thoại - ID2) đến 0,74 (AL4). Ba nhân tố này cũng tương ứng với ba cấu phần của lý thuyết tương tạo từ xa là

“cấu trúc chương trình” (nhân tố 1), “đổi thoại học tập” (nhân tố 2) và “sự tự chủ của người học” (nhân tố 3). Tổng tỷ lệ phương sai được giải thích của cả ba nhân tố lên đến 100%.

Bảng 6. Kết quả phân tích nhân tố khám phá các yếu tố cấu thành lý thuyết tương tạo từ xa sau khi có hiệu chỉnh

STT	Yếu tố khảo sát	Nhân tố 1	Nhân tố 2	Nhân tố 3
PS2	Tạo hứng thú học tập cho sinh viên	0,64		
PS3	Khuyến khích tư duy phân tích và phản biện	0,72		
PS4	Chỉ dẫn, tư vấn, định hướng cho sinh viên	0,73		
PS5	Tạo điều kiện thực hành, vận dụng, kiểm tra, đánh giá	0,71		
ID1	Tiện nghi phục vụ đối thoại trong lớp học trực tuyến			0,55
ID2	Mức độ sinh viên tham gia đối thoại trong lớp học trực tuyến			0,55
AL1	Làm chủ các vấn đề kỹ thuật		0,57	
AL2	Chủ động học tập		0,68	
AL3	Tự tin trình bày, phát biểu ý kiến		0,69	
AL4	Kiểm soát, điều tiết lượng thông tin trao đổi		0,74	
Hệ số tải SS (<i>SS loadings</i>)		2,55	2,52	1,26
Tỷ lệ phương sai (<i>Proportion Var</i>)		0,26	0,25	0,13
Phương sai tích lũy (<i>Cumulative Var</i>)		0,26	0,51	0,63
Tỷ lệ được giải thích (<i>Proportion Explained</i>)		0,40	0,40	0,20
Tỷ lệ tích lũy (<i>Cumulative Proportion</i>)		0,40	0,80	1,00

Ghi chú: scores = “regression”, rotation = “varimax”, factoring method = “maximum likelihood”.

Nguồn: Nguyễn Tấn Đại tổng hợp từ kết quả khảo sát năm 2020.

5. MỘT SỐ THẢO LUẬN

5.1. Phương thức dạy học trực tuyến ứng phó đại dịch COVID-19 bằng hội thảo truyền hình

Mẫu khảo sát cho thấy hầu hết dữ liệu tập trung vào các chương trình đào tạo chính quy tập trung, kể cả trên đối tượng sinh viên lẫn đối tượng giảng viên.

Việc triển khai đào tạo trực tuyến hàng loạt ở thời điểm tháng 3/2020 khi có

đến 2/3 số sinh viên không có mặt tại địa bàn học tập là TPHCM cho thấy sự bị động của cả nhà trường lẫn giảng viên và sinh viên. Đây là điều dễ hiểu khi đại dịch COVID-19 mới chỉ xuất hiện trước đó vài tháng và nhanh chóng lan rộng mà chưa một trường đại học nào cả trong nước lẫn trên thế giới có sẵn kinh nghiệm ứng phó. Tuy nhiên, áp dụng đại trà phương thức dạy học trực tuyến bằng hội thảo truyền hình trong khi cứ 10 người học thì hơn 1 người

không có thiết bị kết nối màn hình lớn là một lựa chọn đi ngược với khuyến cáo của UNESCO (2020) về các biện pháp giáo dục ứng phó với đại dịch COVID-19.

Các công cụ dạy học trực tuyến và khối lượng học tập trực tuyến trong thời gian này thể hiện rõ cách tiếp cận ‘bê nguyên’ lớp học tập trung lên mạng. Có nghĩa là, cách thức lập thời khóa biểu, tổ chức lớp học, quản lý người học ở một lớp học ảo trực tuyến được mô phỏng gần như hoàn toàn lớp học tập trung trực diện. Thậm chí, yêu cầu phương pháp tối ưu cho lớp học trực tuyến bằng lớp học ảo chỉ giới hạn số ở 20-30 sinh viên/lớp (Mission APUI, 2020), nhưng ở đây hơn phân nửa số lớp học có số từ 40 đến trên 100 sinh viên.

Đây là một nhầm lẫn phổ biến trong ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông vào dạy học, đã được nhắc đến ngay từ thời kỳ sơ khai của Internet và World Wide Web (Clark, 1994). Trong 5 loại rào cản cần khắc phục trong dạy học trực tuyến (Deschênes & Maltais, 2006; Jacquinet, 1993), cách tiếp cận này chỉ khắc phục được duy nhất một rào cản không gian, còn với các rào cản còn lại vẫn áp dụng nguyên vẹn mô hình quản lý truyền thống. Và thực tiễn nghiên cứu ứng dụng công nghệ giáo dục đã chứng minh mọi sự cải biên, mô phỏng phương thức dạy học truyền thống trong dạy học trực tuyến sẽ không thể dẫn đến thành công (Layte & Ravet, 2006).

5.2. Cảm nhận của sinh viên và giảng viên về dạy học trực tuyến bằng hội thảo truyền hình

Kết quả khảo sát cảm nhận của sinh viên cho thấy sự đồng thuận khá thấp trong đánh giá mức độ thích hợp của từng yếu tố cấu thành lý thuyết tương tạo từ xa trong thực tiễn dạy học trực tuyến bằng hội thảo truyền hình tại Việt Nam. Trong hầu hết các trường hợp, sự chênh lệch giữa hai hướng cảm nhận tích cực và tiêu cực là không quá lớn, chỉ từ 1,2 đến 2,6 lần. Tương tự ở giảng viên, độ chênh lệch nội tại giữa hai hướng cảm nhận tích cực và tiêu cực đối với từng yếu tố hầu như cũng chỉ dao động từ 1,7 đến 3,0 lần. Chỉ duy nhất yếu tố “Bài thuyết trình dùng để giảng trực tuyến” là có sự đồng thuận cao độ cả ở sinh viên lẫn giảng viên, với tỷ lệ cảm nhận tích cực vượt lên xấp xỉ 55%, trong khi tỷ lệ cảm nhận tiêu cực rất thấp, dưới 4%.

Điều này khá dễ hiểu, vì các bài thuyết trình từ lâu đã trở thành phương tiện truyền tải kiến thức phổ biến trong nhà trường, cũng như có ích cho các hoạt động học tập trên lớp và ở nhà của sinh viên (Worthington & Levasseur, 2015). Trong khi đó, phương thức dạy học trực tuyến bằng hội thảo truyền hình đòi hỏi ít thay đổi nhất so với lớp học truyền thống (Mission APUI, 2020), nghĩa là có thể triển khai một cách nhanh chóng và đồng loạt trong bối cảnh khủng hoảng y tế. Tuy nhiên, dạy học trực tuyến đúng nghĩa là cả một quá trình lâu dài, đòi hỏi sự thay đổi căn cơ từ thiết kế kịch bản đến biên soạn nội dung, rồi tổ chức hoạt động học tập và lựa chọn công cụ kỹ thuật sao cho thích hợp (Papi & Gérin-Lajoie, 2020).

Ngay cả khi lựa chọn công cụ hội thảo truyền hình, nhà giáo dục cũng cần lưu

ý chuẩn bị đầy đủ các mặt như đã đề cập trong lý thuyết tương tạo từ xa (M.G. Moore, 1993; M.G. Moore & Diehl, 2019) chứ không chỉ đơn thuần áp dụng một cách máy móc những gì vẫn thường làm trên lớp học trực tiếp trong một môi trường ảo. Tính chất không phù hợp của phương thức dạy học trực tuyến bằng hội thảo truyền hình trong thời ứng phó đại dịch COVID-19 tại Việt Nam biểu hiện rõ không chỉ qua cảm nhận tương phản của sinh viên về các yếu tố được khảo sát đã trình bày, mà còn qua tần số xuất hiện dày đặc của các từ khóa liên quan đến các lỗi trực trực kỹ thuật, nghẽn băng thông kết nối, và cả sự nhầm chán và đơn điệu của không khí lớp học qua màn hình máy tính. Kết quả là có đến 1/3 số sinh viên được khảo sát đã cho biết hoàn toàn không muốn, hoặc rất miễn cưỡng khi bị bắt buộc, lặp lại trải nghiệm tương tự.

Kết quả này cũng khá tương đồng với một nghiên cứu khác tại các trường đại học trên địa bàn TPHCM với mẫu khảo sát trên 2.200 sinh viên thuộc nhiều lĩnh vực đào tạo khác nhau, cho thấy có quá nhiều lỗi kỹ thuật ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên khi học trực tuyến ứng phó với đại dịch COVID-19 (Phan Thị Ngọc Thanh và nnk, 2020). Tương tự, ngoài các yếu tố kỹ thuật thì việc thiếu không gian học tập riêng tư, môi trường nhiều tiếng ồn, tâm lý căng thẳng hay thể trạng mệt mỏi... đều là những yếu tố tác động trực tiếp đến hiệu quả học tập trực tuyến của sinh viên khi phải học trực tuyến bằng hội thảo truyền hình trong thời gian này (Lữ Thị Mai Oanh, Nguyễn Thị Như Thúy, 2021). Một cuộc khảo sát khác trên 277

sinh viên các trường đại học tại Hà Nội vào tháng 4/2020, dựa trên Mô hình Chấp nhận Công nghệ (*Technology Acceptance Model – TAM*), cũng có kết quả bác bỏ giả thuyết rằng tính hữu ích (*Perceived Usefulness – PU*) và tính tiện dụng (*Perceived Ease of Use – PEU*) của các công cụ hội thảo truyền hình (*Video Conferencing Tools – VCT*) có tác động đến ý định hành vi sử dụng (*Behavioral Intention to Use – BI*) hay thực tiễn sử dụng hệ thống (*Actual System Use – ASU*) của người học trực tuyến (Duc-Hoa Pho et al., 2020).

So với góc nhìn của sinh viên, sự cảm nhận của giảng viên đối với phương thức dạy học trực tuyến qua hội thảo truyền hình theo hướng tích cực hơn. Đối với cùng một yếu tố, giảng viên thường có tỷ lệ cảm nhận tích cực cao hơn so với sinh viên khoảng từ 5% đến 15% trong phần lớn các trường hợp. Ngược lại, tỷ lệ cảm nhận tiêu cực giảng viên ở mỗi yếu tố lại thường thấp hơn so với sinh viên khoảng từ 2% đến 7%. Sự cảm nhận của giảng viên – với vai trò chủ thể giáo dục và nhà giáo dục, theo góc nhìn rộng hơn so với sinh viên. Ngoài hiệu quả không thể phủ nhận từ phương thức dạy học trực tuyến mang lại mà giảng viên cảm nhận còn có thể là sự đánh giá khách quan của nhà giáo dục về chính sách của Nhà nước như một giải pháp ‘ứng phó’ hiệu quả nhất khi vận dụng phương pháp này trong giáo dục trong bối cảnh dịch bệnh.

Ở một góc nhìn rộng hơn, qua kết quả khảo sát này có thể thấy sự thiếu sẵn sàng về mặt phương pháp sư phạm trong quá trình triển khai dạy học trực tuyến ứng phó đại dịch COVID-19 tại Việt

Nam. Đây là một trong bốn nhóm điều kiện sẵn sàng cần có để ứng phó tốt nhất với cuộc khủng hoảng y tế toàn cầu theo khuyến cáo của UNESCO (2020):

- sẵn sàng về công nghệ: cả từ phía cơ sở giáo dục lẫn từ phía người học;
- sẵn sàng về nội dung: tài nguyên, học liệu truyền tải cho người học bằng nhiều phương tiện và dưới nhiều định dạng khác nhau;
- sẵn sàng về phương pháp sư phạm khuyến khích học tập tại nhà: đòi hỏi giáo viên có năng lực thiết kế các khóa học trực tuyến, khai thác tối đa các nguồn tài nguyên học liệu cả dạng điện tử lẫn dạng in để hướng dẫn người học tự học tại nhà, khi cần thiết có thể huy động sự hỗ trợ của gia đình;
- sẵn sàng về cách thức giám sát và đánh giá kết quả học tập: đòi hỏi cơ sở giáo dục và giáo viên có đủ khả năng giám sát, theo dõi toàn bộ quá trình người học tiếp cận nội dung học liệu, thực hiện các hoạt động học tập, đo lường thành tựu đạt được so với chuẩn năng lực đầu ra, đặc biệt quan tâm chú ý để trợ giúp nhóm người học còn yếu về kỹ năng tự học.

Thực ra, những hạn chế về phương pháp sư phạm đã được đề cập đến trong cả điều kiện giáo dục bình thường. Thật vậy, dù về mặt chủ trương chính sách, hệ thống giáo dục Việt Nam luôn đề cao các phương pháp dạy học lấy người học làm trung tâm, ưu tiên phát triển năng lực người học thay vì chỉ đơn thuần truyền thụ kiến thức; nhưng trong thực tế, khoảng cách giữa định hướng chính sách và hành động thực tế còn rất nhiều trở ngại chưa thể thu hẹp

(Harman & Nguyen Thi Ngoc Bich, 2009; Peeraer & Van Petegem, 2012, 2015). Sự chậm thay đổi này có thể bắt nguồn từ quán tính Nho giáo khiến người thầy không muốn thay đổi (Nguyen Kim Dung & McInnis, 2002), nhưng cũng có thể là vì một bộ phận giảng viên chưa được đào tạo một cách đầy đủ về mặt phương pháp sư phạm trước khi tham gia giảng dạy đại học (Phan Thi Tuyet Nga & Locke, 2015). Kết quả là, khi cần đổi mới phương pháp dạy học thông qua ứng dụng công nghệ, nhất là trong bối cảnh gấp rút ứng phó đại dịch COVID-19, phần lớn có xu hướng lựa chọn biện pháp giản đơn nhất, sử dụng lại những gì có sẵn như lớp học truyền thống (trong điều kiện trước dịch bệnh) mà không cần phải thay đổi gì nhiều.

5.3. Cấu phần lý thuyết tương tạo từ xa trong bối cảnh Việt Nam

Cho đến nay, tại Việt Nam chưa có nhiều nghiên cứu về lý thuyết tương tạo từ xa. Mục đích của nghiên cứu này là khảo sát bước đầu các yếu tố cấu thành chủ yếu lý thuyết này trong một bối cảnh dạy học trực tuyến cụ thể. Kết quả khảo sát 1.137 sinh viên tại một trường đại học trên địa bàn TPHCM trong thời gian ứng phó đại dịch COVID-19 cho thấy từng thành phần riêng rẽ của mô hình có độ ổn định khá tốt. Tuy nhiên, khi kết hợp các biến riêng rẽ thành các biến ẩn nhằm giải thích các mối quan hệ phi khả kiến, xuất hiện một yếu tố có độ nhiễu cao là “Bài thuyết trình dùng để giảng trực tuyến” (PS1). Đây cũng chính là yếu tố duy nhất có mức độ cảm nhận tích cực quá bán trong khi cảm nhận tiêu cực rất thấp cả ở sinh viên lẫn giảng viên (dưới 4%).

Điều đó cho thấy giữa sinh viên và giảng viên đã có sự nhất quán về tính cần thiết của bài thuyết trình dùng trong dạy học nói chung. Nhưng mặt khác, sử dụng lại nguyên vẹn bài giảng dùng cho lớp học trực diện để giảng bài thông qua hội thảo truyền hình không phải là một lựa chọn phù hợp, mà cần có sự thay đổi cả trong cấu trúc trình bày bài giảng và kịch bản tổ chức các hoạt động kèm theo (Papi & Gérin-Lajoie, 2020). Nhưng cũng rất có thể cách đặt tên yếu tố này chưa diễn đạt đủ rõ để người trả lời khảo sát có lựa chọn chính xác. Dù sao đi nữa, sau khi loại bỏ yếu

tố này khỏi mô hình thì kết quả phân tích đã đạt được sự ổn định cần thiết.

Với kết quả phân tích nhân tố khám phá và phân tích nhân tố khẳng định đã trình bày, có thể tạm thời phác thảo cấu trúc sơ khởi của lý thuyết tương tạo từ xa trong bối cảnh Việt Nam. Theo đó, 3 cấu phần chính vẫn không có gì thay đổi, bao gồm: Cấu trúc chương trình (PS); Đối thoại học tập (ID); và Sự tự chủ của người học (AL). Các cấu phần được PS có 4 yếu tố cấu thành, cấu phần ID có 2 yếu tố và cấu phần AL có 4 yếu tố. Trong mô hình mới, ký hiệu của cấu phần PS được đánh số lại như trình bày trong Bảng 7.

Bảng 7. Cấu trúc sơ khởi lý thuyết tương tạo từ xa trong bối cảnh Việt Nam

Cấu phần	Yếu tố khảo sát	Ký hiệu
Cấu trúc chương trình (PS)	Tạo hứng thú học tập cho sinh viên	PS1
	Khuyến khích tư duy phân tích và phản biện	PS2
	Chỉ dẫn, tư vấn, định hướng cho sinh viên	PS3
	Tạo điều kiện thực hành, vận dụng, kiểm tra, đánh giá	PS4
Đối thoại học tập (ID)	Tiện nghi phục vụ đối thoại trong lớp học trực tuyến	ID1
	Mức độ sinh viên tham gia đối thoại trong lớp học trực tuyến	ID2
Sự tự chủ của người học (AL)	Làm chủ các vấn đề kỹ thuật	AL1
	Chủ động học tập	AL2
	Tự tin trình bày, phát biểu ý kiến	AL3
	Kiểm soát, điều tiết lượng thông tin trao đổi	AL4

Nguồn: Nguyễn Tấn Đại đề xuất dựa trên kết quả nghiên cứu, 2020.

Tuy nhiên, các yếu tố cấu thành nói trên cũng chỉ có tính chất khái quát trong các nghiên cứu ban đầu về lý thuyết tương tạo từ xa tại Việt Nam. Một mặt, phần lớn mô hình đúc kết từ kinh nghiệm thế giới, cụ thể là lý thuyết của Moore (1993; 2019) với sự tăng cường của McBrien và cộng sự (2009), đã được xác nhận có hiệu lực với đối tượng nghiên cứu Việt Nam. Cấu phần chi tiết của mô hình cũng cho thấy để dạy học trực

tuyến bằng hội thảo truyền hình một cách hiệu quả, giảng viên cần phải chú ý thay đổi nhiều mặt trong cấu trúc môn học, tăng cường đối thoại và khuyến khích phát triển tinh thần tự chủ học tập của sinh viên.

Theo chúng tôi cần có nhiều nghiên cứu sâu hơn nữa để hoàn thiện thêm mô hình này, do lẽ trên thế giới hiện nay đã có những phiên bản cải tiến, mở rộng mô hình gốc. Đặc biệt là cần đi vào cụ

thể hóa hơn nữa các yếu tố cấu thành lý thuyết này thành những thang đo có tính chính xác hơn nữa, như các mối quan hệ tương tạo từ xa giữa sinh viên và giảng viên, giữa sinh viên với nhau, giữa sinh viên với nội dung học tập, và giữa sinh viên với hệ thống kỹ thuật (Chen, 2001; Paul et al., 2015). Đồng thời cũng cần chú ý thêm đến các yếu tố môi trường dạy học (Chen & Willits, 1998) và thành quả đầu ra của sinh viên (Bolliger & Halupa, 2018; Chen & Willits, 1998), thậm chí kết hợp mở rộng với các mô hình liên quan khác như dự báo hành vi ứng xử với công nghệ (Goel et al., 2012)...

Kết quả nghiên cứu này chỉ mới tập trung vào đối tượng là sinh viên và giảng viên của một trường đại học có định hướng đào tạo thiên về khoa học xã hội, trong tương lai cũng cần có thêm nhiều nghiên cứu về vấn đề này trong các lĩnh vực đào tạo khác tại nhiều trường hơn nữa; và chỉ mới dừng lại ở mức nhận định khái quát sự khác biệt trong cảm nhận giữa giảng viên và sinh viên, cũng sẽ cần thêm nhiều nghiên cứu khác để có những hiểu biết sâu sắc hơn trong từng khía cạnh của vấn đề.

6. KẾT LUẬN

Mục đích của nghiên cứu này là nhằm xác định tính phù hợp của một mô hình nghiên cứu quốc tế trong bối cảnh Việt

Nam, cụ thể là lý thuyết tương tạo từ xa trong dạy học trực tuyến bằng hội thảo truyền hình. Bên cạnh đó, do tính chất khai phá ban đầu, các thành phần cơ bản nhất của mô hình nghiên cứu cần được xác định để làm cơ sở tiếp tục phát triển các nghiên cứu khác về sau. Kết quả khảo sát đã xác thực tính phù hợp của mô hình, với 3 cấu phần và 10 yếu tố như trình bày trong Bảng 6. Các kết quả này có ý nghĩa không chỉ trong nghiên cứu mà còn có tác dụng trong thực hành, vì các yếu tố cấu thành nên khung lý thuyết tương tạo từ xa áp dụng trong bối cảnh Việt Nam nói trên cũng chính là những định hướng cơ bản cho việc chuẩn bị các điều kiện tốt nhất để triển khai dạy học trực tuyến một cách hiệu quả, một khi quyết định lựa chọn công cụ hội thảo truyền hình.

Về lâu dài, với những hạn chế đã nêu trong phần thảo luận, rất cần mở rộng phạm vi nghiên cứu ở nhiều bối cảnh khác nhau để tiếp tục phát triển và hoàn thiện thêm các thành tố của lý thuyết tương tạo từ xa tại Việt Nam. Đồng thời, một hướng nghiên cứu khác cũng rất cần thiết là xác định mối quan hệ giữa các thành tố, cũng như tác động của các thành tố ấy lên cảm nhận của người học, qua đó có thể đo lường mức độ hài lòng của người học về chất lượng dạy học mà họ thụ hưởng qua phương thức dạy học trực tuyến bằng hội thảo truyền hình. □

CHÚ THÍCH

(*) Vì lý do bảo mật thông tin nên chúng tôi xin phép không nêu tên trường trong bài viết.

(1) Thuật ngữ tiếng Việt “tương tạo” được TS. Hoàng Phong Tuấn (Trường Đại học Sư phạm TPHCM) dịch từ thuật ngữ tiếng Anh “transaction”. Xem thêm bài viết: “Viết và đọc – Một lý

thuyết tương tạo (Louise Rosenblatt - Hoàng Phong Tuấn tạm dịch)" <<https://hoangphong-tuan.wordpress.com/2019/05/27/viet-va-doc-mot-li-thuyet-tuong-tao-louise-rosenblatt-hoang-phong-tuan-tam-dich/>>, truy cập ngày 17/9/2022.

TÀI LIỆU TRÍCH DẪN

1. Beetham, H., Sharpe, R. 2007. "An Introduction to Rethining Pedagogy for a Digital Age". In H. Beetham, R. Sharpe (Eds.). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning*. (pp. 1–10). UK: Routledge.
2. Blais, J.-G. 2009. "Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication: Un long chemin parcouru et encore beaucoup à accomplir". In J.-G. Blais (Ed.). *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication: Enjeux, applications et modeles de mesure* (pp. 1-9). Canada: Presses de l'Université Laval.
3. Bolliger, D.U., Halupa, C. 2018. "Online Student Perceptions of Engagement, Transactional Distance, and Outcomes". *Distance Education*, 39(3), 299-316.
4. Chen, Y.-J. 2001. "Dimensions of Transactional Distance in the World Wide Web Learning Environment: A Factor Analysis". *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 459-470.
5. Chen, Y.-J., Willits, F.K. 1998. "A path Analysis of The Concepts in Moore's Theory of Transactional Distance in a Videoconferencing Learning Environment". *Journal of Distance Education*, 13(2), 51-65.
6. Clark, R.E. 1994. "Media will Never Influence Learning". *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 21-29.
7. Costello, A.B., Osborne, J. W. 2005. "Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most from Your Analysis". *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
8. Coy, K., Marino, M.T., Serianni, B. 2014. "Using Universal Design for Learning in Synchronous Online Instruction". *Journal of Special Education Technology*, 29(1), 63-74.
9. Deschênes, A.-J., Maltais, M. 2006. *Formation à distance et accessibilité*. Canada: Télé-Université, Université du Québec à Montréal.
10. Dewey, J., Bentley, A.F. 1949. *Knowing and the Known*. UK: The Beacon Press.
11. Duc-Hoa Pho, Xuan-An Nguyen, Dinh-Hai Luong, Hoai-Thu Nguyen, Thi-Phuong-Thao Vu, Thi-Thuong-Thuong Nguyen. 2020. "Data on Vietnamese Students' Acceptance of Using VCTs for Distance Learning During the COVID-19 Pandemic". *Data*, 5(3), Article 3.
12. Fadde, P.J., Vu, P. 2014. "Blended Online Learning: Benefits, Challenges, and Misconceptions". In P.R. Lowenthal, C.S. York, J.C. Richardson (Eds.). *Online Learning: Common Misconceptions, Benefits and Challenges* (pp. 33-48). New York: Nova Science Publishers Inc.
13. Goel, L., Zhang, P., Templeton, M. 2012. "Transactional Distance Revisited: Bridging Face and Empirical Validity". *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1122-1129.
14. Harman, G., Nguyen Thi Ngoc Bich. 2009. "Reforming Teaching and Learning in Vietnam's Higher Education System". In G. Harman, M. Hayden, Pham Thanh Nghi

- (Eds.). *Reforming Higher Education in Vietnam: Challenges and Priorities* (pp. 65-86). New York: Springer.
15. Jacquinet, G. 1993. "Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance". *Revue Française de Pédagogie*, 102(1), 55-67.
 16. Layte, M., Ravet, S. 2006. Rethinking Quality for Building a Learning Society. In U.-D. Ehlers & J. M. Pawlowski (Eds.). *Handbook on Quality and Standardisation in e-learning* (pp. 347–366). New York: Springer.
 17. Lê Hữu Khoa. 2015. "Le maître fait naître le sens: Une réflexion sur la figure du maître dans la culture vietnamienne". *Revue Internationale d'éducation de Sévres*, 68, 49-60.
 18. Lê Hữu Nghĩa, Huỳnh Thị Lưu Kim Hường, Lâm Cẩm Tiên, Cao Thị Thùy Hà, Nguyễn Văn Đoàn. 2021. "Đánh giá của giảng viên và sinh viên về chất lượng phần mềm và hiệu quả dạy - học trực tuyến mùa dịch COVID-19 tại Khoa Y học Cổ truyền Đại học Y Dược TPHCM". *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm TPHCM*, 18(2), 358-367.
 19. Lê Thái Phương. 2022. "Các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo trực tuyến tại các trường đại học trong bối cảnh COVID-19: Nghiên cứu tại thành phố Đà Nẵng". *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Mở TPHCM - Khoa học Xã hội*, 17(1), 20-31.
 20. Lữ Thị Mai Oanh, Nguyễn Thị Như Thúy. 2021. "Đánh giá hiệu quả học tập trực tuyến của sinh viên trong bối cảnh dịch bệnh COVID-19". *Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội: Nghiên cứu Giáo dục*, 37(1), 92-101.
 21. Lưu Hón Vũ. 2022. "Các nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên về chất lượng đào tạo trực tuyến tại Khoa Ngoại ngữ - Trường Đại học Ngân hàng TPHCM trong bối cảnh COVID-19". *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Mở TPHCM - Khoa học Xã hội*, 17(1), 73-85.
 22. McBrien, J.L., Cheng, R., Jones, P. 2009. "Virtual Spaces: Employing a Synchronous Online Classroom to Facilitate Student Engagement in Online Learning". *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3), 1-17.
 23. Mission APU. 2020. "Des scénarios pour l'hybridation". *Appui à La Pédagogie Universitaire et Innovante - Avignon Université*. <https://apui.univ-avignon.fr/des-scenarios-pour-lhybridation/>, truy cập ngày 30/12/2020.
 24. Moore, J.L., Dickson-Deane, C., Galyen, K. 2011. "e-Learning, Online Learning, and Distance Learning Environments: Are they the Same?". *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
 25. Moore, M.G. 1993. Theory of Transactional Distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education* (pp. 20-35). Canada: Routledge.
 26. Moore, M.G., Diehl, W.C. (Eds.). 2019. The Theory of Transactional Distance. In *Handbook of Distance Education* (4th edition, pp. 32-46). Canada: Routledge.
 27. Moore, M.G., Kearsley, G. 2012. *Distance Education: A Systems View of Online Learning* (3rd ed). US: Wadsworth Cengage Learning.
 28. Nguyen Kim Dung, McInnis, C. 2002. "The Possibility of Using Student Evaluations in Vietnamese Higher Education". *Quality in Higher Education*, 8(2), 151-158.
 29. Papi, C., Gérin-Lajoie, S. 2020. "Enseigner à distance, ça ne s'improvise pas!". *The Conversation*. <https://theconversation.com/enseigner-a-distance-ca-ne-simprovise-pas-135382>, truy cập ngày 02/8/2022.
 30. Paul, R.C., Swart, W., Zhang, A.M., MacLeod, K.R. 2015. "Revisiting Zhang's Scale of

- Transactional Distance: Refinement and Validation Using Structural Equation Modeling”. *Distance Education*, 36(3), 364-382.
31. Peeraer, J., Van Petegem, P. 2012. “Information and Communication Technology in Teacher Education in Vietnam: From Policy to Practice”. *Educational Research for Policy and Practice*, 11(2), 89-103.
 32. Peeraer, J., Van Petegem, P. 2015. “Integration or Transformation? Looking in the Future of Information and Communication Technology in Education in Vietnam”. *Evaluation and Program Planning*, 48, 47-56.
 33. Phạm Ngọc Thạch, Đỗ Quỳnh Hương, Trần Minh Thành. 2021. “Yếu tố tác động tới sự hài lòng của giảng viên dạy trực tuyến trong đại dịch COVID-19”. *Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội: Nghiên cứu giáo dục*, 37(1), 22-39.
 34. Phan Thị Ngọc Thanh, Nguyễn Ngọc Thông, Nguyễn Thị Phương Thảo. 2020. “Cảm nhận của sinh viên chính quy khi trải nghiệm học trực tuyến hoàn toàn trong thời gian phòng chống dịch COVID-19”. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Mở TPHCM - Khoa học xã hội*, 15(4), 18-28.
 35. Phan Thi Tuyen Nga, Locke, T. 2015. “Sources of Self-Efficacy of Vietnamese EFL Teachers: A Qualitative Study”. *Teaching and Teacher Education*, 52, 73-82.
 36. Tomei, L.A. 2010. *Lexicon of online and distance learning*. US: Rowman & Littlefield.
 37. Trần Kim Dung, Trần Trọng Thùy. 2020. “Động lực, sự hài lòng và ý định tiếp tục học trực tuyến: Ứng dụng thuyết sử dụng và thỏa mãn trong đại dịch COVID-19”. *Tạp chí Nghiên cứu Kinh tế và Kinh doanh Châu Á*, 31(1), 5-28.
 38. UNESCO. 2020. “Distance Learning Strategies in Response to Covid-19 School Closures” (Education Sector issue note n° 2.1; UNESCO COVID-19 Education Response, p. 8). UNESCO Section of Education Research and Foresight, Unit for ICT in Education & UNESCO Institute for Information Technologies in Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>, truy cập ngày 15/10/2021.
 39. Vũ Quốc Thông. 2022. “Tác động của thái độ lo sợ dịch bệnh đến ý thức học tập trên nền tảng E-learning – Nghiên cứu trong tình hình lan tỏa của dịch bệnh SARS-COV-2”. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Mở TPHCM - Khoa học xã hội*, 17(1), 5-19.
 40. Worthington, D.L., Levasseur, D.G. 2015. “To Provide or Not To Provide Course Powerpoint Slides? The Impact of Instructor-Provided Slides Upon Student Attendance and Performance”. *Computers & Education*, 85, 14-22.