



Original Article

Online Classrooms in the Digital Era - Online Presence Through Learners' Perception

Pham Khanh Duy^{1,*}, Pham Cong Hiep²

¹*School of Banking, University of Economics Ho Chi Minh City (UEH), Vietnam*

²*School of Business and Management, RMIT University, Ho Chi Minh City, Vietnam*

Received 23 September 2021

Revised 02 December 2021; Accepted 25 February 2022

Abstract: This research aims to evaluate learners' experience of online presence (i.e., teaching, social, cognitive presence) on learning needs, outcomes and challenges in meeting those expectations at a Vietnam university, which offered an entire curriculum online during 2020 and 2021 in response to a strict social distancing mandate. This study provides the following contributions. First, it helps educational institutions understand online learners' pressing needs using a well-studied framework and create a high-level, engaging online learning environment. Second, it complements other studies that examine the Community of Inquiry framework in the context of a university in Vietnam during COVID-19, whose findings can be generalizable to other institutions. Finally, it puts forward further challenges that educational institutions should consider balancing online learners' needs and operational constraints to advance the effectiveness of online learning. The study shows that the students highly regarded teaching presence from the instructors and institution, which included online infrastructure, learning management system, and various online teaching modes. Lively online lectures, recorded sessions, and the use of social media made the learning experience satisfactory. However, cognitive and social presence was not found strongly present in students' learning. Class sizes, workload, and lack of personal contacts were found to be the main reasons for instructors not promoting such aspects of the learning.

Keywords: Distance education, Online learning, Teaching presence, Cognitive presence, Social presence, COVID-19.

* Corresponding author.

E-mail address: duy.pham@ueh.edu.vn

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4595>

Lớp học trực tuyến trong kỷ nguyên số - cảm nhận của người học

Phạm Khánh Duy^{1,*}, Phạm Công Hiệp²

¹Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh (UEH), Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

²Đại học RMIT Việt Nam, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

Nhận ngày 23 tháng 9 năm 2021

Chỉnh sửa ngày 02 tháng 12 năm 2021; Chấp nhận đăng ngày 25 tháng 02 năm 2022

Tóm tắt: Nghiên cứu đánh giá trải nghiệm về lớp học trực tuyến (online classrooms) của sinh viên đại học dựa trên ba tiêu chí: công tác tổ chức giảng dạy, phương pháp lĩnh hội tri thức, và tương tác xã hội. Tác giả áp dụng mô hình “cộng đồng khảo cứu” (Community of Inquiry), một phương pháp định tính, bằng việc phỏng vấn các nhóm tập trung, là sinh viên tại một trường đại học Việt Nam đang cung cấp chương trình giảng dạy trực tuyến trong bối cảnh đại dịch COVID-19 bùng phát. Nghiên cứu này giúp các cơ sở giáo dục nắm bắt được nhu cầu cấp thiết của người học để tạo ra một môi trường học tập trực tuyến hấp dẫn, hiệu quả đối với sinh viên. Kết quả cho thấy sinh viên đánh giá cao công tác tổ chức dạy học của giảng viên và nhà trường, bao gồm cơ sở hạ tầng trực tuyến, hệ thống quản lý học tập và các phương thức giảng dạy trực tuyến khác nhau. Các bài giảng trực tuyến sống động, được lưu lại và việc sử dụng các mạng xã hội giúp trải nghiệm học tập tốt hơn. Tuy nhiên, phương pháp lĩnh hội tri thức và tương tác xã hội chưa được thấy rõ trong quá trình học tập của sinh viên là do quy mô lớp học, khối lượng công việc và các yếu tố khác.

Từ khóa: Giáo dục từ xa, Học tập trực tuyến, tổ chức dạy học, phương pháp lĩnh hội nhận thức, tương tác xã hội, COVID-19.

1. Mở đầu

Việc học trực tuyến đã trở thành một xu hướng toàn cầu trong giáo dục đại học. Đã có sự gia tăng đáng kể trong việc học trực tuyến tại nhiều trường học ở các quốc gia khác nhau, từ các nước phương Tây như Mỹ, Úc và Châu Âu đến các nước Châu Á như Malaysia, Sri Lanka và Việt Nam [1, 2]. Xu hướng này đã nổi lên trong những thập niên gần đây [3], nhưng gần đây nó đã trở nên cấp thiết và phát triển mạnh mẽ hơn do sự xuất hiện của COVID-19. Có nhiều ưu điểm của việc học trực tuyến đã được chứng minh trong các nghiên cứu trước đây. Tuy nhiên, ngành giáo dục cũng thừa nhận những thách thức lớn liên quan đến sự chuyển đổi đột ngột trong hình thức giảng dạy. Đáng chú ý

nhất, trong môi trường học trực tuyến, người học sẽ không thể có những lời nhắc nhở trực tiếp hoặc một thời gian biểu nghiêm ngặt để tuân theo. Điều này có thể gây mất tập trung cho những sinh viên thiếu kỷ luật hoặc kỹ năng quản lý thời gian. Môi trường học tập cũng có thể không ổn định do các yếu tố bên ngoài như đường truyền internet kém, chất lượng âm thanh và hình ảnh thấp, có thể gây gián đoạn trong giao tiếp. Học trực tuyến cũng có thể khó khăn trong một số khóa học có tính thực hành cao hoặc cần thiết bị hoặc phần mềm chuyên dụng. Một thách thức khác có thể là thiếu sự tương tác trực tiếp trong lớp học giữa sinh viên và người hướng dẫn. Việc giảm khả năng truyền đạt thông qua ngôn ngữ cơ thể và biểu cảm khuôn mặt có thể khiến việc cung cấp thông tin, kiểm tra khả năng hiểu và hoạt động nhóm trở nên khó khăn hơn.

Giống như nhiều quốc gia trên toàn thế giới, quá trình chuyển đổi từ học tập trong

* Tác giả liên hệ.

Địa chỉ email: duy.pham@ueh.edu.vn

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4595>

phòng học truyền thống sang học tập trực tuyến trong thời gian diễn ra COVID-19 tại Việt Nam diễn ra vừa từ từ vừa đột ngột. Dần dần, nhiều trường đại học ở Việt Nam đã áp dụng các hình thức dạy và học trực tuyến khác nhau [2] và học tập kết hợp (blended learning) [4, 5]. Do đó, sinh viên đã quen với việc học và giảng dạy trực tuyến. Tuy nhiên, COVID-19 đã nhanh chóng thúc đẩy nhiều trường đại học cung cấp chế độ học trực tuyến toàn phần cho sinh viên. Quá trình chuyển đổi này có thể bao gồm: chuyển tất cả các bài giảng sang trực tuyến; sinh viên không được đến trường và phải tham gia tất cả các lớp học trực tuyến; quá trình chuyển đổi diễn ra trong thời gian rất ngắn mà không có sự chuẩn bị trước; cả người dạy và người học thiếu các kiến thức để tham gia vào việc học trực tuyến hiệu quả. Tất cả những thay đổi này đặt ra những thách thức lớn cho việc dạy và học trực tuyến, và cũng là lý do của bài nghiên cứu này.

Với tầm quan trọng trong việc cung cấp lớp học trực tuyến chất lượng và hiệu quả, nhiều cơ sở giáo dục quan tâm đến việc đánh giá mức độ hài lòng của sinh viên trong quá trình chuyển đổi hình thức giảng dạy đột ngột này. Giải quyết nhu cầu quan trọng này, bài nghiên cứu tìm hiểu quá trình chuyển đổi số trong giảng dạy tại một trường đại học ở Việt Nam kể từ khi đại dịch Covid-19 bùng phát vào đầu năm 2020. Nhóm tác giả đã tiến hành phỏng vấn trực tiếp từng nhóm nhỏ, tổng cộng bao gồm 20 sinh viên thuộc các chuyên ngành Quản trị và Tài chính-Ngân hàng để đánh giá nhận thức của họ về cơ sở vật chất và giảng dạy trực tuyến của nhà trường. Các phát hiện của nghiên cứu cung cấp cả ý nghĩa thực tiễn và lý thuyết đối với việc học trực tuyến, đặc biệt là trong giai đoạn đại dịch COVID-19.

2. Tổng quan nghiên cứu

Một nhược điểm lớn trong lớp học trực tuyến là thiếu sự tương tác cần thiết để nuôi dưỡng tư duy phản biện và học tập ở trình độ đại học. Nhiều nhà nghiên cứu trong các lĩnh vực đã xem xét các khía cạnh khác nhau của việc học trực tuyến và chỉ ra rằng “sự hiện diện

trực tuyến” (online presence), hay còn gọi là “hiện diện ảo”, đóng vai trò quan trọng giúp nâng cao hiệu quả của lớp học trực tuyến.

Một số lý thuyết đã được đề xuất để kiểm tra việc học trực tuyến. Một trong những mô hình phổ biến nhất cho các khóa học trực tuyến và kết hợp là mô hình “Community of Inquiry” (tạm dịch: Cộng đồng Khảo cứu), dựa trên ba yếu tố cơ bản: công tác tổ chức giảng dạy (teaching presence), phương pháp lĩnh hội tri thức (cognitive presence), và tương tác xã hội (social presence) [6]. Mô hình này hỗ trợ các môi trường học tập tích cực, trong đó giảng viên và sinh viên chia sẻ ý tưởng, thông tin và quan điểm.

Mô hình học tập theo thuyết kết nối (Connectivism learning model) nhấn mạnh rằng “việc học tập có thể nằm ngoài bản thân chúng ta, và tập trung vào việc kết nối các nhóm thông tin chuyên biệt, và các kết nối cho phép chúng ta học hỏi nhiều hơn và quan trọng hơn sự hiểu biết hiện tại của chúng ta” [7]. Vì lý thuyết này được thúc đẩy bởi sự năng động của luồng thông tin, nó được chấp thuận nhiều hơn cho các khóa học có tỷ lệ đăng ký học cao và những khóa học tập trung vào phát triển và sáng tạo kiến thức [8, 9].

Lý thuyết hợp tác trực tuyến (Online collaborative theory) tập trung vào học tập hợp tác, xây dựng kiến thức và sử dụng Internet như một phương tiện để định hình lại nền giáo dục chính thức, không chính quy và không chính thức cho thời đại tri thức [10]. Nó làm nổi bật sức mạnh của mạng bằng cách mô tả ba giai đoạn xây dựng kiến thức thông qua diễn ngôn trong một nhóm: tạo ý tưởng, tổ chức ý tưởng và hội tụ trí tuệ [10]. Trong mô hình này, giáo viên đóng vai trò là người hỗ trợ đồng thời là thành viên cộng đồng học tập. Do đó, lý thuyết này có thể áp dụng nhiều hơn trong các môi trường giảng dạy nhỏ hơn [8, 9].

Mô hình học tập trực tuyến (online learning model) phân biệt mô hình cộng đồng và mô hình giảng dạy theo nhịp độ của bản thân, đồng thời kiểm tra sự tương tác giữa người học, giáo viên và nội dung [11]. Như vậy, môi trường học tập hiệu quả cần bao gồm bốn thành phần: lấy người học làm trung tâm, lấy tri thức làm trung

tâm, lấy cộng đồng làm trung tâm và lấy đánh giá làm trung tâm [11, 12].

Trong nghiên cứu này, chúng tôi dựa trên khung lý thuyết nền Cộng đồng Khảo cứu để cung cấp những hiểu biết sâu sắc về trải nghiệm của sinh viên và chỉ ra các khía cạnh cần cải thiện của cơ sở giáo dục dựa trên “sự hiện diện trực tuyến” với ba lý do. Thứ nhất, xây dựng trên phương pháp hợp tác-kiến tạo, môi trường Cộng đồng Khảo cứu vốn đã bao gồm các trải nghiệm tự điều chỉnh và đồng quy định [13]. Như vậy, sự hiện diện trực tuyến bao gồm ba yếu tố đa chiều, đó là công tác tổ chức giảng dạy (Teaching presence), sự tương tác xã hội (Social presence) và phương pháp lĩnh hội tri thức (Cognitive presence) [14]. Thứ hai, khung Cộng đồng Khảo cứu phù hợp để kiểm tra vai trò của sự hiện diện trực tuyến đối với kết quả học tập và sự hài lòng so với phương thức giảng dạy truyền thống [15, 16]. Thứ ba, Cộng đồng Khảo cứu được xem là thích hợp để đánh giá việc học trực tuyến đồng bộ [17], hiểu được vai trò của cộng đồng trong việc học trực tuyến đồng bộ.

Mô hình Cộng đồng Khảo cứu tập trung vào ba yếu tố của hiện diện trực tuyến: công tác tổ chức giảng dạy, sự tương tác xã hội và phương pháp lĩnh hội tri thức.

2.1. Tổ chức giảng dạy

Công tác tổ chức giảng dạy liên quan đến thiết kế bài giảng và điều phối các hoạt động học tập trực tuyến nhằm kết nối người học với người dạy và các tài liệu giảng dạy [18]. Định nghĩa này nhấn mạnh vai trò của tổ chức giảng dạy như là "yếu tố ràng buộc" trong khung Cộng đồng Khảo cứu, nhằm mục đích tăng cường khả năng lĩnh hội tri thức và tương tác xã hội [13]. Các công tác tổ chức giảng dạy có thể được phân loại thành ba nhóm [14, 19]: thiết kế và tổ chức lớp học, tạo thuận lợi cho việc thảo luận: xác định các lĩnh vực đồng ý và bất đồng; tìm cách đạt được sự đồng thuận và hiểu biết, khuyến khích, ghi nhận hoặc củng cố những đóng góp của người học; thiết lập môi trường học tập; thu hút những người tham gia và thúc đẩy thảo luận, và đánh giá hiệu quả của quá trình, và các chỉ số về hướng dẫn trực tiếp.

2.2. Tương tác xã hội

Tương tác xã hội, trong việc học trực tuyến, đề cập đến việc người học trực tuyến cảm thấy được kết nối như thế nào với các sinh viên và người hướng dẫn khác bằng cách tạo bối cảnh học tập tương tự như lớp học ngoài đời thật [20]. Nhận thức của sinh viên về những người khác trong một lớp học trực tuyến đã được phát hiện có ảnh hưởng tích cực đến thái độ và sự hài lòng với việc học của họ [21].

Bốn khía cạnh của tương tác xã hội là bối cảnh xã hội, giao tiếp trực tuyến, tương tác và quyền riêng tư [20, 22, 23]. Ba loại chỉ số về sự tương tác xã hội được đề xuất [20, 24]: Các chỉ số về tình cảm, các chỉ số về sự tương tác, và các chỉ số về sự gắn kết.

2.3. Lĩnh hội tri thức

Lĩnh hội tri thức chú trọng vào kết nối bài giảng trực tuyến với những kiến thức sẵn có của người học, giúp người học kiến tạo thông tin và tri thức mới. Sự lĩnh hội tri thức đề cập đến mức độ mà người học có thể hiểu và xây dựng ý nghĩa thông qua hợp tác và phản ánh [25]. Trong ba yếu tố của “sự hiện diện trực tuyến”, sự lĩnh hội tri thức đóng vai trò quan trọng nhất [26]. Sự lĩnh hội tri thức bao gồm bốn giai đoạn - kích hoạt các sự kiện, khám phá, tích hợp và giải quyết - trong quá trình tư duy phản biện [27]. Một số nghiên cứu trước đây ghi nhận rằng hầu hết những người tham gia đều dừng lại ở giai đoạn thăm dò [25, 28], và đề xuất thêm các chỉ số cho từng giai đoạn: các chỉ số kích hoạt, các chỉ số về sự thăm dò, các chỉ số về sự hội nhập, và các chỉ số về độ phân giải.

Mặc dù học trực tuyến không phải là mới đối với nhiều cơ sở giáo dục, nhưng do COVID-19, tốc độ và quy mô của việc chuyển đổi sang các lớp học kỹ thuật số đã rất đáng kể trên toàn thế giới. Nhiều cơ sở ở Việt Nam đã gần như chuyển đổi tất cả các lớp học trực tiếp sang trực tuyến trong vòng chưa đầy một tuần. Việc thay đổi chế độ học tập một cách vội vã như vậy có thể có tác động đáng kể đến kết quả học tập của người học và hoạt động bền vững của các cơ sở. Do đó, đây là một nghiên cứu kịp thời để hiểu cách sinh viên đối phó với chế độ học tập mới và những yếu tố

nào ảnh hưởng đến sự hiện diện trực tuyến này tại các trường học.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này điều tra sự trải nghiệm và suy nghĩ của sinh viên về lớp học trực tuyến và những mong muốn cải thiện trong trải nghiệm học tập trong tương lai. Nghiên cứu áp dụng kỹ thuật nhóm tập trung trong khung tiếp cận định tính nhằm giúp hiểu được suy nghĩ và kinh nghiệm của sinh viên [29]. Hơn nữa, các nhóm tập trung truyền cảm hứng cho các cuộc thảo luận và chia sẻ các ý tưởng liên quan đến việc học trực tuyến [30], có thể được phát hiện nếu chúng ta sử dụng các kỹ thuật định tính cá nhân khác như phỏng vấn cá nhân. Với việc thảo luận và chia sẻ ý tưởng, các nhóm tập trung cho phép chúng tôi so sánh suy nghĩ và quan điểm của người học về trải nghiệm học tập trực tuyến của họ. Để hướng dẫn thiết kế nhóm tập trung, chúng tôi đã điều chỉnh quy trình về cách tiến hành các nhóm tập trung [29].

Khung mẫu nghiên cứu bao gồm ba yếu tố chính: người tham gia, số lượng nhóm tập trung và số lượng người tham gia mong muốn trong mỗi nhóm. Về việc lựa chọn những người tham gia phỏng vấn, chúng tôi chọn những sinh viên tham gia trong các lớp học trực tuyến hoàn toàn từ đầu năm 2020 (thời gian bắt đầu COVID-19). Chúng tôi cũng yêu cầu những sinh viên có cùng nền tảng học vấn (cùng bậc và cùng năm chuyên ngành đại học), điều này đảm bảo đủ độ sâu của trải nghiệm được chia sẻ là học trực tuyến theo khuôn khổ Cộng đồng Khảo cứu. Nền tảng người tham gia đa dạng và kích thước mẫu nhỏ có thể dẫn đến dữ liệu không đủ độ sâu [31].

Về số lượng nhóm phỏng vấn tập trung, nhóm tác giả đã điều chỉnh và tiến hành bốn nhóm tập trung cho sinh viên: hai nhóm khám phá và hai nhóm xác nhận [31]. Về số lượng người tham gia, chúng tôi hiểu sự cân bằng giữa quy mô nhóm nhỏ và nhóm lớn. Trong khi các nhóm nhỏ hơn có thể thiếu quan điểm đa dạng, các nhóm lớn lại làm tăng tính phức tạp. Cân nhắc điều đó, chúng tôi đã tổ chức năm người tham gia cho mỗi nhóm tập trung. Quá trình

phỏng vấn được thực hiện với sinh viên thuộc một đại học công lập ở thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam, và dưới dạng phỏng vấn trực tiếp. Kích thước mẫu bao gồm tổng cộng 20 sinh viên, phù hợp với đề xuất của về một mẫu định tính [32].

Các sinh viên tham gia phỏng vấn đang học trong các ngành Quản trị, Tài chính và Ngân hàng. Các sinh viên đang học giai đoạn chuyên ngành, năm 2 và năm 3, và đã hoàn thành ít nhất hai học kỳ học trực tuyến toàn phần, với khả năng sử dụng máy tính khác nhau. Đặc điểm quan trọng đối với các bạn sinh viên tham gia là sự đa dạng về nơi ở. Các sinh viên tham gia đến từ nhiều tỉnh thành khác nhau, điều kiện kinh tế, vật chất, cũng như thói quen học tập và sự thích ứng với công nghệ cũng có sự khác biệt nhất định. Có 14 sinh viên nữ, 6 sinh viên nam tham gia. Do yêu cầu bảo mật, những người tham gia được mã hóa từ SV1 đến SV20 để sử dụng trong phần kết quả nghiên cứu.

Các câu hỏi phỏng vấn được xây dựng dựa trên khung lý thuyết Cộng đồng Khảo cứu [6], với tất cả 27 câu hỏi mở liên quan đến ba khía cạnh của “sự hiện diện trực tuyến”. Bảng câu hỏi được sử dụng cho sinh viên (xem Phụ lục bảng câu hỏi). Mỗi cuộc phỏng vấn kéo dài từ 1 - 1,5 giờ. Tất cả nội dung của các cuộc phỏng vấn đều được ghi âm, và tổng hợp để tìm ra những phát biểu quan trọng và hàm ý có liên quan đến kết quả học tập trực tuyến, sự thỏa mãn, nhu cầu cấp thiết và mong muốn từ những người tham gia.

4. Kết quả nghiên cứu

Hầu hết sinh viên tham gia cho biết trải nghiệm học tập trực tuyến tích cực kể từ khi nhà trường chuyển sang chế độ giảng dạy trực tuyến vào đầu năm 2020. Họ thích nghi khá tốt với những thay đổi trong học tập nhờ vào một số phương tiện học tập và nỗ lực từ nhà trường và giáo viên đứng lớp. Trường Đại học được phỏng vấn đã cung cấp một số nền tảng học tập như Learning Management System (sau đây viết tắt là “LMS”), một số ứng dụng cho lớp học trực tuyến, tài liệu khóa học trực tuyến,

thông tin liên lạc thường xuyên và kịp thời để giúp sinh viên chuẩn bị cho bất kỳ yêu cầu học tập nào. Bên cạnh đó, các tính năng và lợi ích như lớp học trực tuyến chất lượng cao với các bài giảng trực tiếp, bản ghi hình, ghi âm của bài giảng online, cửa sổ chat và sự tiện lợi của việc không phải di chuyển, không cần ăn mặc lịch sự như trong chế độ giảng dạy trực tiếp trong các lớp học ở trường, đã góp phần vào sự hài lòng của hầu hết sinh viên đối với chế độ trực tuyến.

4.1. Tổ chức giảng dạy

Nghiên cứu của nhóm chỉ ra rằng trong ba yếu tố hiện diện trực tuyến, sinh viên đánh giá cao tính đầy đủ của công tác tổ chức giảng dạy, bao gồm cơ sở hạ tầng trực tuyến, hệ thống quản lý học tập và các phương thức giảng dạy trực tuyến khác nhau. Sinh viên có thể quan sát nỗ lực của người hướng dẫn trong toàn bộ các hoạt động của khóa học, bao gồm thiết kế cấu trúc, tổ chức tài liệu và đánh giá, tạo điều kiện cho các cuộc thảo luận và cung cấp hướng dẫn trực tiếp. Điều này làm nổi bật công tác tổ chức giảng dạy, từ đó giúp cho việc học trực tuyến trở nên hấp dẫn hơn đối với sinh viên. Sinh viên cảm thấy hài lòng khi có thể tương tác liên tục và hai chiều với người dạy. Gần như tất cả những người tham gia (n = 15) đều nhấn mạnh rằng họ cảm thấy hài lòng hơn với chất lượng của các khóa học vì giảng viên tích cực tương tác với họ.

“Theo tôi, việc tương tác với giảng viên là rất quan trọng vì giảng viên sẽ là người truyền cảm hứng cho tôi trong suốt quá trình học tập” (SV1).

“Điều quan trọng là giảng viên tích cực tương tác với tôi vì điều đó giúp tôi tự tin hơn khi tương tác với họ, chẳng hạn như đặt câu hỏi nếu tôi có bất kỳ thắc mắc nào, giúp tôi hiểu bài học hơn” (SV6).

So với học trực tiếp trên lớp, học trực tuyến mang lại một số lợi thế nhất định trong việc khuyến khích sự tương tác giữa giảng viên và sinh viên trong các buổi giảng trực tiếp. Ví dụ, một người tham gia nhận xét rằng sinh viên cảm thấy tự tin hơn khi hỏi giảng viên hướng dẫn trong một lớp học trực tuyến hơn là trong một lớp học trực tiếp.

“Em nhận thấy rằng khi tham gia học trực tuyến, các bạn sinh viên năng động hơn trong việc

đặt câu hỏi với giảng viên. Có lẽ vì việc không cần phải đối diện trực tiếp với giảng viên giúp chúng em tự tin hơn trong việc đặt câu hỏi” (SV18).

Tuy nhiên, một nhược điểm của việc sử dụng chức năng trò chuyện là các câu hỏi đã đăng có thể bị xóa khá nhanh khi có nhiều người hỏi cùng một lúc. Do đó, rất khó cho người hướng dẫn giải đáp tất cả các câu hỏi của sinh viên trong lớp học trực tuyến.

“Trong một lớp học thông thường, giảng viên hướng dẫn có thể dễ dàng nhận ra các sinh viên đặc biệt có gặp khó khăn trong học tập hay không và có thể đưa ra hỗ trợ. Tuy nhiên, với lớp học trực tuyến, tôi thấy cá nhân không được chú ý nhiều như vậy” (SV2).

“Trong lớp học trực tuyến, người hướng dẫn thường chỉ hỏi cả lớp xem có ai không hiểu một vấn đề nào đó hay không và thường nhận được ít câu trả lời hơn” (SV8).

Những người tham gia cũng nhận định rằng việc sử dụng hiệu quả và thường xuyên các công cụ truyền thông xã hội giữa giảng viên và sinh viên, và giữa sinh viên với nhau, là rất cần thiết cho quá trình học tập trực tuyến, đặc biệt ở khía cạnh tiện dụng và dễ đặt câu hỏi.

“Em nhận thấy các giảng viên cũng trả lời nhanh hơn khi mình đặt câu hỏi thông qua các mạng xã hội so với sử dụng email” (SV7).

“Khi sử dụng mạng xã hội, em chỉ cần đặt câu hỏi như trong giao tiếp thông thường thay vì phải suy nghĩ cách viết sao cho đúng mực và lịch sự như gửi email” (SV10).

“Trường đại học cung cấp một số nền tảng diễn đàn cho mỗi khóa học, nhưng chúng thường nhận được ít tương tác từ cả giảng viên và sinh viên” (SV3).

Một số cơ sở vật chất do nhà trường cung cấp được cho là không hiệu quả. Tính năng chính của LMS nhận được nhiều phản nản nhất là các diễn đàn thảo luận mà các giảng viên thiết lập để trao đổi trong khóa học. Nó được cho là thiếu tính tương tác và tức thời của các ứng dụng truyền thông xã hội hiện tại mà hầu hết sinh viên đã quen thuộc. Các bài đăng của họ trên diễn đàn thường không nhận được phản hồi kịp thời hoặc thậm chí không nhận được bất

kỳ câu trả lời nào vì người hướng dẫn không kiểm tra diễn đàn thường xuyên. Do đó, nhiều sinh viên đã sử dụng các kênh liên lạc khác để có phản ứng kịp thời hơn.

4.2. Lĩnh hội tri thức

Liên quan tới lĩnh hội tri thức, các bản thu hình bài giảng và lịch sử tin nhắn được lưu lại trong các phiên hỏi-đáp cho phép sinh viên xem lại nội dung sau lớp học. Đồng thời, sinh viên ở các trình độ học tập khác nhau cũng có thể nắm bắt kiến thức môn học tốt hơn. Duy trì tương tác ổn định giữa giảng viên, tài liệu học tập với sinh viên có thể thúc đẩy sinh viên vượt ra khỏi “giai đoạn khám phá”. Vì sinh viên có thể dễ dàng đặt câu hỏi, thảo luận ý tưởng và nhận phản hồi nhanh hơn, họ có thể đạt đến các giai đoạn cao hơn trong yếu tố “lĩnh hội tri thức” [33].

“Việc học trực tuyến có một ưu điểm rất lớn là giảng viên ghi hình lại các buổi học và sinh viên có thể xem đi xem lại nhiều lần, cho đến khi hiểu bài” (SV12).

“Khi học trực tiếp trên lớp, em hay bị phân tán bởi bạn bè bên cạnh. Khi học trực tuyến, em cũng vẫn bị mất tập trung do môi trường xung quanh tác động, nhưng em có thể xem lại các nội dung bài giảng dễ dàng thông qua phần mềm thu hình” (SV9).

Học trực tuyến còn giúp người học có thể tra cứu thông tin hoặc tìm câu trả lời trực tuyến trong suốt các buổi giảng. Thay vì thụ động chờ đợi câu trả lời từ bạn học hoặc giáo viên hướng dẫn, sinh viên trực tuyến có thể dễ dàng truy cập các trang web tìm kiếm khác nhau để tìm câu trả lời cho mình hoặc tham gia và thảo luận với cả lớp. Điều này cũng tạo ra sự hứng thú và gắn kết cao giữa sinh viên với những người khác và với giảng viên trong suốt bài giảng.

“Khi giảng viên đặt câu hỏi thảo luận, em có thể dễ dàng mở các trang web để tra cứu thông tin và tham gia trao đổi với các bạn” (SV5).

Để đảm bảo chất lượng của việc học, những người tham gia (n = 13) nhấn mạnh rằng nó đòi hỏi sự nỗ lực lớn hơn từ chính người học. Do giảng viên không thể tiếp xúc trực tiếp với sinh viên để nắm bắt khả năng hiểu của sinh viên nên sinh viên cần phát huy cao hơn ý thức tự

giác và độc lập trong việc tìm câu trả lời, làm bài và tổng hợp kiến thức để đảm bảo chất lượng học tập.

“Học trực tuyến đòi hỏi tôi phải tự giác học nhiều hơn vì giáo viên không thể luôn thúc giục tôi học như các lớp học ngoại tuyến truyền thống” (SV1).

“Tôi nghĩ đây cũng là cơ hội tốt để rèn luyện tính tự học và tính tự lập. Học trực tuyến giúp mình hình thành thói quen chủ động tìm kiếm thông tin liên quan đến câu hỏi trước khi đặt câu hỏi với giảng viên” (SV11).

Nhìn chung, 16 trong số 20 người tham gia nhận xét rằng việc chuyển đổi từ các lớp học truyền thống sang học trực tuyến không gây ra quá nhiều ảnh hưởng tiêu cực đến chất lượng học tập và khả năng hiểu bài của họ. Tuy khả năng tương tác với giảng viên còn hạn chế nhưng được bù đắp bằng việc học viên có thể linh hoạt học ở bất cứ đâu cảm thấy thoải mái, xem lại bài giảng nhiều lần và linh hoạt trong việc tìm kiếm thông tin trên internet.

4.3. Sự tương tác xã hội

Nghiên cứu ghi nhận những phản ứng trái chiều về tương tác xã hội trong học tập trực tuyến. Quy mô lớp học lớn và việc thiếu các mối quan hệ cá nhân được xác lập từ trước được xem là lý do chính của việc thiếu giao lưu trong lớp. Một số bạn sinh viên cho hay:

“Khi học trực tuyến, việc làm việc với những người lạ đôi khi rất khó khăn. Có lẽ do sự thiếu quen biết nên khiến em có ít động lực giao tiếp” (SV10).

“Việc gặp mặt trực tiếp giúp em tự tin hơn để trao đổi với các bạn thay vì thông qua các ứng dụng mạng xã hội” (SV4).

Trong nghiên cứu của chúng tôi, những sinh viên không quen biết nhau sẽ gặp nhiều khó khăn hơn khi làm việc nhóm. Tám người tham gia tin rằng các tương tác xã hội và làm việc nhóm hiệu quả vẫn có thể được thực hiện khi làm việc với những người đã biết nhau trước đó. Phải thừa nhận rằng hầu hết những người tham gia đều ở năm hai hoặc năm ba, vì vậy họ thường kết hợp với bạn bè và hiếm khi phải làm việc với các thành viên mới. Vấn đề tạo ra sự tương tác xã hội chỉ nảy sinh khi họ phải làm

việc với các thành viên nhóm mới hoặc tham gia một lớp học mới mà không biết nhiều bạn học khác.

“Đôi khi, tôi đăng ký một lớp học mới và việc tìm kiếm một nhóm rất khó khăn đối với tôi. Bởi vì tôi không quen với mọi người, và tôi rất ngại tiếp xúc với người khác và mọi người cũng ít cởi mở hơn với tôi. Thông thường, tôi phải nhờ đến sự hỗ trợ của người hướng dẫn để tìm được nhóm mới” (SV3).

5. Thảo luận và đề xuất

Nghiên cứu này nhằm mục đích khám phá trải nghiệm học tập trực tuyến của sinh viên trong công tác giảng dạy, sự linh hoạt tri thức và sự tương tác xã hội về sự hài lòng và kết quả học tập của họ trong quá trình chuyển đổi nhanh chóng giữa đại dịch. Phát hiện của chúng tôi làm sáng tỏ khía cạnh nào của nền tảng trực tuyến, hoạt động giảng dạy và vai trò của người hướng dẫn trong việc ảnh hưởng đến trải nghiệm học tập trực tuyến tổng thể.

Trong ba yếu tố hiện diện trực tuyến, công tác tổ chức giảng dạy là dễ thấy nhất và được những người tham gia cảm nhận cao nhất. Cơ sở giáo dục dường như cung cấp đầy đủ nguồn lực và hướng dẫn cho sinh viên. Trong suốt thời gian giảng dạy trực tuyến, sinh viên nhận thấy người hướng dẫn của họ phản ứng nhanh hơn và có mặt vì sự chuyển đổi nhanh chóng làm cho vai trò của người hướng dẫn trở nên nổi bật hơn. Đặc biệt, sinh viên có thể quan sát nỗ lực của người hướng dẫn trong toàn bộ các hoạt động của khóa học, bao gồm thiết kế cấu trúc, tổ chức tài liệu và đánh giá, tạo điều kiện cho các cuộc thảo luận và cung cấp hướng dẫn trực tiếp. Khả năng hiển thị như vậy làm nổi bật khâu tổ chức lớp học, do đó hỗ trợ việc học trực tuyến hấp dẫn hơn từ sinh viên. Sinh viên cảm thấy hài lòng khi họ có thể có những tương tác liên tục và có đi có lại với người hướng dẫn. Sự linh hoạt của người hướng dẫn trong việc sử dụng các LMS và các công cụ giao tiếp mạng xã hội khác nhau để kết nối với sinh viên đã khiến họ cảm thấy được kết nối hơn về mặt học tập và cá nhân. Các sinh viên tỏ ra hào hứng khi dùng thử các công cụ giao tiếp khác nhau với

người hướng dẫn của họ, giống như cùng nhau giải quyết một vấn đề. Công tác tổ chức giảng dạy thực sự là "yếu tố ràng buộc" giúp tăng cường sự xã tương tác hội và linh hoạt tri thức của người học [34].

Về mặt nhận thức, những người tham gia đã không nhận ra rõ ràng bất kỳ sự khác biệt lớn nào của việc học tập ở cấp độ cao giữa chế độ trực tiếp và trực tuyến. Bài giảng được ghi lại và lịch sử tin nhắn có sẵn trong các phiên Hỏi & Đáp cho phép sinh viên xem lại sau các lớp học, cho phép sinh viên ở các trình độ học tập khác nhau nắm bắt được kiến thức khóa học tốt hơn. Tương tác lâu dài với người hướng dẫn có thể thúc đẩy sinh viên vượt ra khỏi “giai đoạn khám phá”. Vì sinh viên có thể dễ dàng đặt câu hỏi, thảo luận ý kiến và nhận phản hồi nhanh hơn, họ có thể đạt được các giai đoạn cao hơn. Kết quả nghiên cứu này mở rộng thêm các khám phá và nhận định của các tác giả trước [33]. Một quan sát đáng chú ý khác là mặc dù việc giảng dạy đã chuyển sang trực tuyến, hầu hết các đánh giá vẫn giống như ở chế độ trực tiếp, do đó dẫn đến nhận thức chung của sinh viên được nghiên cứu rằng ít yêu cầu kiến thức thay đổi đối với khóa học. Điều này đòi hỏi đánh giá toàn diện về cách thức đánh giá trường đại học nên được điều chỉnh tương ứng với việc thay đổi nền tảng học tập và giảng dạy, cũng như các kỹ năng mới cần thiết của cả sinh viên. Phù hợp với nghiên cứu trước [35], mức độ linh hoạt tri thức phụ thuộc vào hồ sơ sử dụng công nghệ của sinh viên, điều này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc sử dụng công nghệ thích hợp trong việc cung cấp và khuyến khích các hoạt động học tập ở cấp độ cao.

Kết quả của nghiên cứu này đóng góp vào tài liệu về cách các tổ chức giáo dục có thể đánh giá trải nghiệm của sinh viên khi chuyển đổi sang học trực tuyến trong bối cảnh COVID-19. Sự chuyển đổi đột ngột sang học trực tuyến làm cho nỗ lực của các tổ chức dạy học trong tất cả các hoạt động liên quan đến việc cung cấp khóa học được hiển thị nhiều hơn trong mắt sinh viên. Do đó, sự hiện diện trực tuyến đóng một vai trò quan trọng hơn trong việc tạo động lực sớm cho việc dạy và học.

Một đóng góp khác là việc tập trung vào việc chuyển đổi từ học truyền thống sang học trực tuyến trong COVID-19 tại Việt Nam. Giống như nhiều nước, các cơ sở giáo dục ở Việt Nam chuyển sang giáo dục trực tuyến với ít sự chuẩn bị. Sinh viên và cơ sở vật chất chưa chuẩn bị đầy đủ cho quá trình chuyển đổi cả về kỹ thuật và sư phạm. Vì vậy, nghiên cứu này giúp hiểu được những kỳ vọng và khó khăn chính từ những sinh viên đã trải nghiệm học và dạy trực tuyến. Sự hiểu biết này sẽ giúp các tổ chức giáo dục phát triển hơn nữa đội ngũ giảng viên và cơ sở vật chất của mình để đáp ứng tốt nhất nhu cầu của sinh viên trong việc học trực tuyến. Ở một mức độ nào đó, kết quả này có thể áp dụng cho các quốc gia khác vì hầu hết các quốc gia ngày nay đều phải đối mặt với những thách thức tương tự trong thời kỳ COVID-19.

6. Kết luận

Nghiên cứu này trình bày những khám phá về nhận thức của sinh viên trong sự hiện diện trực tuyến đối với trải nghiệm học tập và dạy học được hướng dẫn bởi khung Cộng đồng Khảo cứu [18], trong quá trình chuyển đổi nhanh chóng từ chế độ học trực tiếp sang trực tuyến tại một trường đại học ở Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam. Nhìn chung, việc học trực tuyến là một trải nghiệm tích cực đối với sinh viên. Công tác tổ chức dạy học được xem là nổi bật nhất đối với việc học của sinh viên, trong khi phương pháp lĩnh hội tri thức và sự tương tác xã hội chưa được ghi nhận nhiều, mặc dù chúng được thừa nhận là quan trọng để duy trì động lực của sinh viên. Về nguồn lực giảng dạy, nhiều công nghệ chưa được tích hợp tốt với LMS chính của cơ sở đã được sử dụng để giảng dạy, gây ra sự nhầm lẫn và mất thời gian để theo dõi tất cả các thông tin liên lạc. Việc sử dụng các công cụ mạng xã hội được cho là thuận lợi hơn các ứng dụng giảng dạy chính thức của cơ sở được nghiên cứu.

Tuy nhiên, nghiên cứu này vẫn còn những hạn chế. Phát hiện của chúng tôi dựa trên các cuộc phỏng vấn nhóm tập trung với sinh viên

trong cùng trường đại học và trong một số khoa, có thể không đại diện cho toàn bộ tất cả sinh viên của trường đại học hoặc trải nghiệm của sinh viên từ các trường đại học khác. Nghiên cứu trong tương lai có thể mở rộng các mẫu khảo sát đến các khoa khác và các năm học khác nhau, hoặc trên các trường đại học khác nhau để xác nhận thêm các phát hiện. Hạn chế thứ hai liên quan đến dữ liệu định tính được sử dụng trong nghiên cứu này. Như đã đề cập, phân tích tam giác dữ liệu được thu thập bằng cả phương pháp định tính và định lượng cung cấp kết quả mạnh mẽ hơn. Những hạn chế này có thể được giải quyết trong nghiên cứu bằng cách thu thập một bộ dữ liệu phong phú hơn. Một hạn chế khác đến từ quan điểm chỉ khám phá của sinh viên, trong khi ý kiến đóng góp từ giảng viên và tổ chức có thể bổ sung nhiều hơn cho việc sử dụng các nguồn lực và hạn chế của việc cung cấp các yêu cầu học tập mong đợi của sinh viên. Cuối cùng, để vượt qua giới hạn này, các nhà nghiên cứu có thể tiến hành một nghiên cứu dài hạn để xem xét nhận thức của sinh viên về việc học trực tuyến khác nhau như thế nào so với việc trải nghiệm nhiều sự hiện diện trực tuyến khác nhau theo thời gian.

Tài liệu tham khảo

- [1] N. H. Cuong, L. M. Phong, Quality Assurance and Accreditation of Distance Education Programs in Vietnam: Rationale and Future Directions, VNU Journal of Science: Education Research, Vol. 35, No. 1, 2019, pp. 1-10, <https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4176>, 11/19 2018.
- [2] L. Pham, Y. B. Limbu, T. K. Bui, H. T. Nguyen, H. T. Pham, Does E-learning Service Quality Influence E-learning Student Satisfaction and Loyalty? Evidence from Vietnam, International Journal of Educational Technology in Higher Education, Vol. 16, No. 1, 2019, pp. 7.
- [3] S. O'Shea, C. Stone, J. Delahunty, I "Feel" Like I am at University Even though I am Online Exploring How Students Narrate Their Engagement with Higher Education Institutions in an Online Learning Environment, Distance Education, Vol. 36, No. 1, 2015, pp. 41-58.

- [4] P. K. Chung, T. Q. Cuong, Teacher Professional Development: Blended Learning Courses, *VNU Journal of Science: Education Research*, Vol. 34, No. 3, 2018, pp. 1-7, <https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4099>, 07/05 2018.
- [5] P. T. V. Anh, H. T. T. Nguyen, Teaching Fundamental Courses in Vietnam: Transitioning from Blended Learning Approach to Online Learning Approach, Presented at the Proceedings of the 5th International Conference on Distance Education and Learning, Beijing, China, 2020, <https://doi.org/10.1145/3402569.3402592>.
- [6] T. Anderson, R. Liam, D. R. Garrison, W. Archer, Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context, 2001, pp. 91-130.
- [7] G. Siemens, Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age, <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm/>, 2014 (accessed on: October 5th, 2014).
- [8] A. G. Picciano, Theories and Frameworks for Online Education: Seeking an Integrated Model, *Online Learning*, Vol. 21, No. 3, 2017, pp. 166-190.
- [9] A. G. Picciano, Theories and Frameworks for Online Education: Seeking an Integrated Model, in *A Guide to Administering Distance Learning*: Brill, 2021, pp. 79-103.
- [10] L. Harasim, *Learning Theory and Online Technologies*, Routledge, 2017.
- [11] T. Anderson, *The Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca University Press, 2008.
- [12] J. D. Bransford, A. L. Brown, R. R. Cocking, *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*, National Academy Press, 1999.
- [13] D. R. Garrison, Z. Akyol, Toward the Development of a Metacognition Construct for Communities of Inquiry, *The Internet and Higher Education*, Vol. 24, 2015, pp. 66-71.
- [14] D. R. Garrison, T. Anderson, W. Archer, A Theory of Critical Inquiry in Online Distance Education, *Handbook of Distance Education*, Vol. 1, No. 4, 2003, pp. 113-127.
- [15] E. Hatmanto, B. Pratolo, The Articulation of the Community of Inquiry Framework in the Online Discussion, *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, Vol. 24, No. 8, 2020, pp. 10928-10940.
- [16] J. Richardson, K. Swan, P. Lowenthal, P. Ice, Social Presence in Online Learning: Past, Present, and Future, in *Global Learn*, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2016, pp. 477-483.
- [17] Ü. Çakıroğlu, S. Kılıç, Understanding Community in Synchronous Online Learning: Do Perceptions Match Behaviours?, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning*, Vol. 35, No. 2, 2020, pp. 105-121.
- [18] T. Anderson, L. Rourke, R. Garrison, W. Archer, Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context, *Online Learning* (Newburyport, Mass.), 2019.
- [19] T. W. Anderson, C. Hsiao, Estimation of Dynamic Models with Error Components, *Journal of the American Statistical Association*, Vol. 76, No. 375, 1981, pp. 598-606.
- [20] E. Sung, R. E. Mayer, Five Facets of Social Presence in Online Distance Education, *Computers in Human Behavior*, Vol. 28, No. 5, 2012, pp. 1738-1747.
- [21] T. Russo, S. Benson, Learning with Invisible Others: Perceptions of Online Presence and Their Relationship to Cognitive and Affective Learning, *Educational Technology and Society*, Vol. 8, No. 1, 2005, pp. 54-62.
- [22] C. H. Tu, M. McIsaac, The Relationship of Social Presence and Interaction in Online Classes, *The American Journal of Distance Education*, Vol. 16, No. 3, 2002, pp. 131-150.
- [23] C. J. Yen, C. H. Tu, A Multiple-group Confirmatory Factor Analysis of the Scores for Online Social Presence: Do they Measure the Same Thing Across Cultural Groups?, *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 44, No. 2, 2011, pp. 219-242.
- [24] L. Rourke, T. Anderson, D. R. Garrison, W. Archer, Assessing Social Presence in Asynchronous Text-Based Computer Conferencing, *The Journal of Distance Education/Revue de L'ducation Distance*, Vol. 14, No. 2, 1999, pp. 50-71.
- [25] D. R. Garrison, Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive, and Teaching Presence Issues, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol. 11, No. 1, 2007, pp. 61-72.
- [26] S. H. Yang, Conceptualizing Effective Feedback Practice through an Online Community of Inquiry, *Computers and Education*, Vol. 94, 2016, pp. 162-177.
- [27] K. Swan, D. Garrison, J. C. Richardson, A Constructivist Approach to Online Learning: The Community of Inquiry Framework, In *Information Technology and Constructivism in Higher Education: Progressive Learning Frameworks*: IGI Global, 2009, pp. 43-57.