

ÁP DỤNG HỌC TẬP KẾT HỢP TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TẠI VIỆT NAM

Hoàng Xuân Bình

Trường Đại học Ngoại thương, Hà Nội, Việt Nam

Lý Hoàng Phú¹

Trường Đại học Ngoại thương, Hà Nội, Việt Nam

Ngày nhận: 02/03/2022; **Ngày hoàn thành biên tập:** 30/12/2022; **Ngày duyệt đăng:** 06/01/2023

<https://doi.org/10.38203/jiem.vi.032022.0915>

Tóm tắt: Đại dịch COVID-19 đã khơi lại các chủ đề liên quan đến phương thức đào tạo trong bối cảnh Cách mạng Công nghiệp 4.0. Mục tiêu của nghiên cứu là chỉ ra các đặc trưng cơ bản của việc học tập kết hợp. Trên cơ sở phương pháp phân tích tổng hợp kết hợp với điều tra bảng hỏi, bài viết đã làm rõ một số triển vọng, thách thức và kỳ vọng trong việc áp dụng mô hình học tập kết hợp cho hệ đào tạo đại học tại Việt Nam. Bài viết chỉ ra một số kết quả nghiên cứu. Thứ nhất, không có một mô hình học tập kết hợp chung cho tất cả các môn học ở bậc đại học. Thứ hai, cần tuân thủ ba nguyên tắc trong đào tạo kết hợp ở bậc đại học: nguyên tắc luôn lấy người học làm trung tâm, nguyên tắc hỗ trợ hai chiều và nguyên tắc chủ động, sáng tạo, linh hoạt. Thứ ba, mô hình học tập trực tuyến cần lưu ý tới việc sắp xếp các ca học trực tiếp và trực tuyến liên tiếp cho mỗi đối tượng người học đồng thời tạo các môi trường thuận lợi cho sinh viên tham gia các buổi học trực tuyến. Bài viết có giá trị thực tiễn cho các nhà nghiên cứu và các nhà xây dựng chương trình học tập kết hợp ở Việt Nam.

Từ khóa: Đào tạo trực tuyến, Mô hình học tập kết hợp, Cách mạng Công nghiệp 4.0

APPLICATION OF BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATION IN VIETNAM

Abstract: The COVID-19 pandemic has rekindled numerous topics related to training and education models in the context of the industrial revolution 4.0. This study aims to show the major characteristics of blended learning. By applying the meta-analysis method and surveying, this paper clarifies some prospects, challenges, and expectations in implementing the blended learning model in higher education in Vietnam. This study suggests several findings. Firstly, there is no common blended learning model for all subjects at the university level. Secondly, it is necessary to

¹ Tác giả liên hệ, Email: lyhoangphu@ftu.edu.vn

adhere to three principles in blended training at the university level: learner-centered curriculum, two-way support system, and initiative, creativity, and flexibility in education and training. Thirdly, the blended learning model should pay attention to the arrangement of consecutive face-to-face and online lectures to create favorable environments for students. The paper has practical values for researchers and blended learning program builders in Vietnam.

Keywords: Online Training, Blended Learning Model, Industrial Revolution 4.0

1. Đặt vấn đề

Việc kết hợp liên tục các công nghệ học tập mới vào chương trình giáo dục đại học ngày càng trở nên phổ biến, đặc biệt trong thời kỳ Cách mạng Công nghiệp 4.0. Trong bối cảnh COVID-19, mô hình học tập kết hợp (Blended Learning) đã trở thành cứu cánh cho ngành giáo dục các quốc gia trên thế giới. Nhiều nghiên cứu đã được triển khai liên quan đến chủ đề học tập kết hợp trong giáo dục đại học, trong đó có thể kể đến nghiên cứu của Wallace & Young (2010) về các khuyến nghị cho việc triển khai học tập tại các trường đại học. Lim & Wang (2016) nghiên cứu tình huống điển hình về học tập kết hợp tại khu vực Châu Á-Thái Bình Dương. Bên cạnh đó, trong thời kỳ đại dịch COVID-19 bùng phát, chủ đề về học tập trực tuyến được đông đảo học giả quan tâm (Hasic, 2022; Grynyuk & cộng sự, 2022; UNESCO, 2022a, 2022b). Các nghiên cứu trên chủ yếu trình bày thực tiễn áp dụng mô hình học tập kết hợp tại một số quốc gia trên thế giới trong bối cảnh COVID-19.

Tại Việt Nam, cũng có một số công trình nghiên cứu liên quan đến việc áp dụng mô hình học tập kết hợp trong giáo dục đại học. Trần & Nguyễn (2020) nghiên cứu về các nguyên tắc cơ bản để thiết kế khóa học ở đại học theo mô hình học tập kết hợp. Phạm (2021) đã khái quát về một số đặc trưng của mô hình học tập kết hợp cũng như thuận lợi cùng khó khăn khi áp dụng mô hình này trong giáo dục đại học tại Việt Nam. Tuy nhiên, kể cả các nghiên cứu trên thế giới lẫn trong nước đều chưa đưa ra một cái nhìn toàn diện và khách quan về mô hình học tập kết hợp cũng như một số giải pháp đề xuất trên cơ sở các dữ liệu điều tra sơ cấp từ những người tham gia mô hình này tại Việt Nam.

Bài viết được thực hiện với hai mục tiêu chính. *Thứ nhất* là trình bày một cách toàn diện về các đặc trưng cơ bản của mô hình học tập kết hợp. *Thứ hai* là thông qua việc điều tra bảng hỏi đối với những người trực tiếp tham gia vào chương trình học tập kết hợp trong giáo dục đại học tại Việt Nam, với các số liệu sơ cấp để đưa ra một số khuyến nghị khách quan và phù hợp cho các nhà hoạch định chính sách trong việc cải thiện mô hình này trong thời gian tới.

Ngoài nội dung đặt vấn đề, cấu trúc của bài viết gồm bốn phần. Phần 2 trình bày cơ sở lý thuyết và tổng quan các nghiên cứu liên quan. Phần 3 trình bày phương pháp nghiên cứu. Phần 4 trình bày kết quả nghiên cứu và thảo luận về thực trạng áp dụng mô hình học tập trực tuyến tại Việt Nam. Phần 5 kết luận nghiên cứu.

2. Cơ sở lý thuyết và tổng quan tình hình nghiên cứu

2.1 Cơ sở lý thuyết

2.1.1 Khái niệm về học tập kết hợp

Học tập kết hợp là một thuật ngữ được dùng để mô tả việc sử dụng các tài nguyên như học tập điện tử hoặc di động kết hợp với các tài nguyên giáo dục truyền thống khác như sách vở, cơ sở vật chất phòng học. Một số mô hình học tập kết hợp khác được thể hiện thông qua tư vấn điện tử hoặc dạy kèm điện tử trong môi trường học tập kết hợp, mặc dù các hình thức tương tác này có thể chỉ liên quan đến hội nghị video và không nhất thiết phải trong năm bối cảnh học tập điện tử.

Theo Vinagre (2007), học tập kết hợp có nghĩa là các khóa học tích hợp trực tuyến với hướng dẫn trực tiếp theo cách có kế hoạch, có giá trị sư phạm và không chỉ kết hợp mà đánh đổi thời gian gặp mặt trực tiếp với hoạt động trực tuyến hoặc ngược lại. Theo nghiên cứu của Heinze & Procter (2004), học tập kết hợp trong giáo dục đại học là loại hình học tập được tạo điều kiện bởi sự kết hợp hiệu quả của các phương thức truyền đạt thông tin khác nhau giữa người dạy và người học. Theo từ điển Longman, “blend” được định nghĩa là kết hợp nhiều thứ khác nhau theo một cách nào đó để tạo ra kết quả tốt hơn, dễ chịu hơn. Còn theo từ điển Cambridge, “blend” là trộn hoặc kết hợp cùng nhau. Từ cách diễn giải trên, ta thấy rằng “Blended Learning” xét về bản chất sẽ được hiểu là mô hình học tập kết hợp, qua đó việc học trên lớp và việc học trực tuyến được tiến hành trong sự kết hợp và hỗ trợ cho nhau. Hiện nay, hai thuật ngữ “Blended Learning” và “Hybrid Learning” thường được sử dụng thay thế cho nhau. Có một sự khác biệt nhỏ giữa hai thuật ngữ, mặc dù tiếng Việt cũng đều có nghĩa là học tập kết hợp, song “Hybrid Learning” có mức độ trực tuyến cao hơn. “Blended Learning” chỉ tập trung vào việc kết hợp học tập từ xa với hướng dẫn truyền thống, trong khi “Hybrid Learning” tập trung vào việc kết hợp bất kỳ kỹ thuật học tập nào có thể để truyền tải nội dung giảng dạy một cách tốt nhất, bất kể là trực tuyến hay ngoại tuyến. Một điểm khác biệt khác là Blended Learning tập trung vào sự cân bằng đồng đều giữa học từ xa và hướng dẫn truyền thống, trong khi Hybrid Learning thường tập trung nhiều hơn vào hướng dẫn trực tuyến hoặc phi truyền thống.

Theo Garrison & Kanuka (2004), học tập kết hợp vừa đơn giản vừa phức tạp. Theo đó, hình thức học tập kết hợp đơn giản nhất là sự kết hợp giữa các hoạt động thể chất trong lớp học và các hoạt động học tập được hỗ trợ bởi các công nghệ trực tuyến. Việc học tập kết hợp có thể phức tạp do có rất nhiều yếu tố cấu thành. Nhiều loại hoạt động trực diện khác nhau trong lớp học được tăng cường bởi các công nghệ giúp thực hiện thảo luận đồng đẳng bên ngoài lớp học, tích hợp kinh nghiệm làm việc trong lớp học và học tập vào công việc. Học tập kết hợp được định nghĩa là một cách tiếp cận tích hợp các công nghệ trực tuyến hoặc di động vào các hoạt động học tập trong lớp học vật lý. Nó không chỉ thúc đẩy quá trình học tập thông

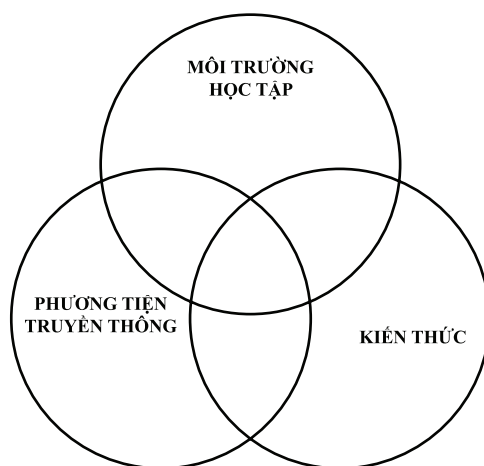
qua công nghệ trực tuyến (Garrison & Kanuka, 2004; Vaughan, 2007), mà còn thu hẹp khoảng cách giữa học tập và làm việc (Bohle Carbonell & cộng sự, 2013).

Với một cách tiếp cận khác, học tập kết hợp được xếp vào “thế hệ thứ ba” của các hệ thống giáo dục từ xa (Phipps & Merisotis, 1999). Thế hệ đầu tiên đề cập đến giáo dục thư từ, sử dụng phương pháp giảng dạy một chiều, liên quan đến thư, đài phát thanh và truyền hình. Thế hệ thứ hai là giáo dục từ xa được hỗ trợ bởi công nghệ duy nhất, chẳng hạn như thiết bị video đa phương tiện. Thế hệ thứ ba hướng đến học tập kết hợp, được đặc trưng bởi việc kết hợp học trực tiếp với các công nghệ máy tính khác nhau để học và hướng dẫn. Vì vậy, học tập kết hợp có nghĩa là sự kết hợp các phương pháp phân phối học tập, bao gồm hướng dẫn trực tiếp thường xuyên nhất với các công nghệ máy tính không đồng bộ và/hoặc đồng bộ. Sự kết hợp giữa học tập mặt đối mặt và các công nghệ máy tính khác nhau có lợi cho giáo dục đại học.

Học tập kết hợp có nhiều đặc trưng khác biệt so với học tập truyền thống. Những đặc trưng nổi bật nhất bao gồm tính linh hoạt, tính phụ thuộc vào công nghệ và lợi thế về chi phí.

2.1.2 Cấu thành của mô hình học tập kết hợp

Theo Holden & Westfall (2010), có ba thành phần cấu thành nên mô hình học tập kết hợp: phương tiện truyền thông, môi trường học tập và kiến thức.



Hình 1. Các bộ phận cấu thành mô hình học tập kết hợp

Nguồn: Holden & cộng sự (2010)

Thành phần phương tiện truyền thông có thể chia thành ba loại: chỉ có âm thanh, chỉ có hình ảnh và kết hợp âm thanh cùng hình ảnh. Tùy thuộc vào môi trường học tập cũng như tính chất của kiến thức, trình độ công nghệ sẵn có mà có thể sử dụng phương tiện truyền thông khác nhau.

Bảng 1. Thành phần phương tiện truyền thông trong học tập kết hợp

	Đồng bộ	Không đồng bộ
Truyền thông chỉ có ảnh (gồm cả đồ họa)		Thư tín Video quay sẵn
Truyền thông chỉ có âm thanh	Hội nghị chỉ dùng âm thanh Truyền hình hướng dẫn/Học điện tử qua vệ tinh	Bản ghi âm sẵn Video quay sẵn Hướng dẫn dựa trên máy tính
Truyền thông gồm cả hình ảnh và âm thanh	Hội nghị truyền hình video Hội nghị web Đồ họa âm thanh Thế giới ảo	Hướng dẫn dựa trên web không đồng bộ Hướng dẫn học trên TV Thế giới ảo

Nguồn: Holden & Westfall (2010)

Thành phần môi trường học tập. Môi trường học tập có thể là các địa điểm cụ thể (physical spaces) hoặc các không gian ảo (virtual spaces). Theo đó, các không gian ảo có thể là không gian hoàn toàn cá nhân như email, IM (instant messenger), không gian xã hội ảo như My Space, Facebook, hay là không gian giao tiếp công cộng ảo như phần mềm giáo dục Sakai. Mỗi môi trường học tập đều có những ưu và nhược điểm riêng biệt. Mục tiêu của học tập kết hợp là tận dụng các thuộc tính tích cực cụ thể của từng môi trường để đảm bảo sử dụng tối ưu các nguồn lực nhằm đạt được mục tiêu giảng dạy và mục tiêu học tập (Holden & Westfall, 2008).

Môi trường học tập có thể đồng bộ hoặc không đồng bộ. Một môi trường học tập đồng bộ hỗ trợ giao tiếp trực tiếp, hai chiều bằng lời nói hoặc hình ảnh giữa giảng viên và sinh viên. Việc trao đổi thông tin này tạo điều kiện thuận lợi cho việc chuyển giao kiến thức từ giảng viên đến sinh viên và có thể đạt được bằng ba cách. Thứ nhất, sử dụng hệ thống phản hồi âm thanh chỉ hỗ trợ giao tiếp bằng miệng. Thứ hai, sử dụng các thiết bị bàn phím tương tác hỗ trợ cả việc trao đổi dữ liệu và giọng nói. Thứ ba, sử dụng các công nghệ hội nghị truyền hình. Môi trường học tập không đồng bộ tồn tại khi giao tiếp giữa giảng viên và sinh viên không theo thời gian thực. Môi trường học tập không đồng bộ có thể linh hoạt hơn về thời gian nhưng lại hạn chế về giao tiếp và phản hồi trực tiếp (Holden & Westfall, 2008).

Thành phần kiến thức được sử dụng để lựa chọn các chiến lược giảng dạy phù hợp nhất hỗ trợ các mục tiêu học tập. Khi phát triển học tập kết hợp, việc duy trì chất lượng giảng dạy là điều tối quan trọng. Do đó, các mục tiêu học tập không bị ảnh hưởng khi phát triển giải pháp học tập kết hợp. Kiến thức trong học tập kết hợp về cơ bản không khác so với các kiến thức được sử dụng trong học tập truyền thống từ đề cương chi tiết tới nội dung cụ thể của chương trình học, nội dung của mỗi môn học. Các mục tiêu của mỗi môn học là thống nhất giữa đào tạo hỗn hợp và đào tạo truyền thống.

2.1.3 Ích lợi của học tập kết hợp

Thứ nhất, học tập trực tuyến thúc đẩy sự tự giác của học viên trong học tập, tăng hiệu quả học tập. Học tập kết hợp có thể thay đổi thái độ của học sinh đối với việc học (Davidson, 2011) đồng thời có thể cung cấp các lợi ích sự phạm như tăng hiệu quả học tập, sự hài lòng và hiệu quả (Garrison & Kanuka, 2004; Graham, 2013). Học tập trực tuyến giúp thúc đẩy sự tự giác của học viên. Bên cạnh đó, mô hình này giúp học viên xây dựng và quản lý các mục tiêu học tập.

Thứ hai, học tập kết hợp chuẩn bị hành trang cho học viên làm quen với ứng dụng công nghệ thời đại số. Mô hình này cung cấp cho sinh viên trải nghiệm học tập nâng cao thông qua việc sử dụng các công nghệ trong quá trình học tập hợp tác (Bohle Carbonell & cộng sự, 2013). Bằng cách tích hợp công nghệ, học viên sẽ được trang bị tốt hơn cho kỹ năng trong tương lai.

Thứ ba, học tập kết hợp giúp cắt giảm chi phí giáo dục và đáp ứng nhu cầu linh hoạt và tiện lợi của học viên (Davidson, 2011; Twigg, 2003). *Thứ tư*, học tập kết hợp giúp tăng sự tương tác. Thông qua học tập kết hợp, học viên có thể gặp gỡ các giảng viên và các học viên khác bất cứ khi nào và bất cứ nơi đâu.

Thứ năm, học tập kết hợp giúp giảng viên tăng cơ hội phát triển nghề nghiệp (Motteram, 2006; Tsai & cộng sự, 2010; Yeh & cộng sự, 2011). Mặc dù khía cạnh này vẫn còn ít nhiều tranh cãi giữa các nhà nghiên cứu. Một số nhận định rằng các vấn đề về năng lực của giáo viên trong học tập kết hợp vẫn chưa được giải quyết (Picciano & cộng sự, 2012); sự phát triển nghề nghiệp của giáo viên là một vấn đề đáng chú ý vì nó có liên quan mật thiết đến sự thành công trong học tập của học sinh (Kao & Tsai, 2009); nhiều người coi việc giảng dạy trên lớp là một yếu tố quan trọng trong việc phát triển nghề nghiệp của giáo viên, nhưng có rất ít bằng chứng về tính hữu ích của nó (Bausmith & Barry, 2011). Tuy nhiên, có một số trường hợp phát triển nghề nghiệp hiệu quả, tức là thông qua các công cụ phát triển nghề nghiệp được máy tính hóa, thực hành giảng dạy hợp tác hoặc các khóa học kết hợp (Cheong, 2010; El Deghaidy & Nouby, 2008; Fisher & cộng sự, 2010; Yeh & cộng sự, 2011).

2.2 Tổng quan tình hình nghiên cứu về thực tiễn học tập kết hợp

Các nghiên cứu về thực trạng học tập kết hợp trên thế giới trong thời gian qua là khá phổ biến. Latchem & Jung (2010) đã nghiên cứu về đào tạo trực tuyến và học tập kết hợp tại Châu Á từ các vấn đề về công nghệ, các trường đại học mở, giáo dục đại học, vai trò của học tập suốt đời, vai trò của giảng viên trong hệ thống đào tạo trực tuyến. Lim & Wang (2016) nghiên cứu tình huống điển hình về học tập kết hợp tại các trường đại học khu vực Châu Á-Thái Bình Dương.

Bên cạnh đó, có hàng loạt các nghiên cứu gần đây liên quan đến học tập trực tuyến trong bối cảnh COVID-19. Hasic (2022) nghiên cứu về thực trạng học tập

trực tuyến trong thời kỳ COVID-19 tại Serbia và cho thấy người học thích học trực tiếp hơn trên nền tảng MS Teams, nhiều môn khoa học tự nhiên không phù hợp với học từ xa cũng như vai trò quan trọng của giảng viên trong mô hình học tập này. Grynyuk & cộng sự (2022) ghi nhận các vấn đề cơ sở hạ tầng kỹ thuật số không đồng bộ, thiếu hỗ trợ về phương pháp và chương trình đào tạo từ xa tại Ukraine trong thời gian đại dịch COVID-19 bùng phát. UNESCO (2022a, 2022b) đã đề xuất các giải pháp về công nghệ, về chính sách hỗ trợ tương ứng khi nghiên cứu về thực trạng các chương trình đào tạo từ xa trong thời gian đại dịch tại Saudi Arabia và Phần Lan.

Tại Việt Nam, hai nghiên cứu trực tiếp liên quan đến học tập kết hợp là nghiên cứu của Trần & Nguyễn (2020) về các nguyên tắc cơ bản để thiết kế khóa học ở đại học theo một mô hình học tập kết hợp hiệu quả, nghiên cứu của Phạm (2021) về việc vận dụng mô hình học tập kết hợp trong giảng dạy bậc đại học tại Việt Nam.

3. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết áp dụng phương pháp nghiên cứu định tính với hai công cụ chính là phân tích tổng hợp từ các dữ liệu thứ cấp (meta-analysis) và phương pháp điều tra bảng hỏi để có các số liệu sơ cấp. Điều tra kết hợp cả các dạng câu hỏi đóng và câu hỏi mở nhằm rút ra một số kết luận đa chiều, khách quan về thực trạng cũng như kỳ vọng đối với các chương trình học tập kết hợp trong giáo dục đại học tại Việt Nam. Các phiếu khảo sát chủ yếu được gửi tới người trả lời thông qua hệ thống Internet, với một số trường hợp là điền trực tiếp vào bản in, trong thời gian từ tháng 4 đến tháng 6 năm 2020, chủ yếu tập trung vào các sinh viên thuộc ba cơ sở đào tạo của Trường Đại học Ngoại thương. Trong tổng số 500 phiếu gửi đi thì có 336 phiếu thu về từ các đối tượng là thanh niên 18-22 tuổi, là đối tượng trực tiếp của các chương trình đào tạo trực tuyến trong thời kỳ COVID-19 và có một số lượng phiếu được trả lời bởi người giảng dạy cho các chương trình đại học trực tuyến. Các kết quả khảo sát chi tiết được trình bày ở phần tiếp theo của nghiên cứu này.

4. Việc áp dụng học tập kết hợp tại Việt Nam

4.1 Khái quát về kết quả nghiên cứu khảo sát

Có một thực tế cho thấy việc học trực tuyến trong bối cảnh COVID-19 giai đoạn 2020-2021 đã gặp nhiều thách thức. Việc học trực tuyến đòi hỏi học sinh, sinh viên phải thực sự tự giác, nỗ lực chuẩn bị bài và theo dõi bài giảng đồng thời phản hồi thường xuyên với giảng viên. Tuy nhiên, điều này không dễ thực hiện đối với lứa tuổi ăn, tuổi ngủ với tinh thần tự giác không cao. Mặt khác, việc theo dõi cả lớp thông qua thiết bị ghi hình kỹ thuật số gần như là không khả thi khi giảng viên thực hiện chia sẻ màn hình để giảng bài và thảo luận. Nhiều học sinh, sinh viên làm việc riêng, không theo dõi bài hoặc thậm chí ngủ trong giờ học. Trong một số trường hợp, các giảng viên, sinh viên có thể gặp phải những tiếng ồn không mong muốn.

Chất lượng mạng Internet gần đây cũng là một vấn đề rất lớn khi mà các học sinh, sinh viên thường xuyên gặp vấn đề “lỗi kết nối” và không vào lớp được.

Theo kết quả khảo sát, với 500 phiếu gửi đi, thu về 336 phiếu trả lời với 88,1% đối tượng tham gia là các thanh niên độ tuổi 18-22 (lứa tuổi sinh viên) và phần còn lại là những người làm nghề dạy (giảng viên, giáo viên). Kết quả điều tra cho thấy đa số những người tham gia đều sử dụng máy tính xách tay để học tập, giảng dạy online (98,2%). Các nhà cung cấp dịch vụ Internet là ba nhà mạng chính tại Việt Nam: VNPT chiếm 41,1%, FPT chiếm 30,4% và Viettel chiếm 26,2%. Đa phần những người tham gia đều thể hiện một mức độ hài lòng cao và rất cao về công nghệ (67,5%), về người dạy/người học (84,6%) cũng như về chương trình dạy học (73,5%). Một điều đáng quan tâm là có tới 52,4% người tham gia khảo sát mong đợi một sự phân bổ thời gian nhiều hơn cho online và ít hơn cho trực tiếp, có 28,6% đáp viên cho rằng nên phân bổ đồng đều một nửa thời gian cho mỗi hình thức học. Cũng theo kết quả khảo sát, đa phần người dạy và người học tương tác trực tiếp với nhau trực tuyến thông qua các phần mềm hỗ trợ (81,5%), chỉ có 9,5% là làm việc thông qua hệ thống quản lý học tập chủ động. Số lượng người học ít khi chủ động giao tiếp với người dạy là khá cao với gần 75% phiếu trả lời lựa chọn và cũng gần 75% số phiếu lựa chọn phương án “thi thoảng làm việc riêng trong giờ học”. Liên quan đến không gian giảng dạy và học tập online, có tới gần 92% người học và người dạy có không gian riêng (phòng riêng) để học tập hoặc giảng dạy online. Đối với câu hỏi về hình thức thi đánh giá kết quả cho các môn học, có đến 70,2% đáp viên mong muốn được thi dưới dạng trắc nghiệm thuần túy hoặc trắc nghiệm đúng sai. Về nguyện vọng học tập sau COVID-19, có tới gần 90% số người tham gia lựa chọn phương án sẵn sàng học tập kết hợp trong thời gian tới.

Trong số các mối lo ngại mà đối tượng người học trình bày ở phần cuối của khảo sát, rất nhiều ý kiến thể hiện mối quan tâm về việc sắp xếp các môn học online và trực tiếp như thế nào bởi cơ sở đào tạo trong mô hình học tập kết hợp. Ví dụ, sinh viên học một ca trực tiếp trên lớp, ca tiếp theo là online, vậy sinh viên về nhà học có kịp giờ học không, nếu ở lại trường thì ngồi ở đâu cho riêng biệt, để tập trung học tập với lớp online, rõ ràng là việc kết hợp giờ học như thế nào cũng như vị trí ngồi học để tham gia lớp học ảo có thể ảnh hưởng nhiều đến hiệu quả của việc học tập kết hợp. Ngoài ra, một số ý kiến đề xuất kết hợp cả hệ thống video giảng LMS hoặc các bản ghi các buổi học để người học chủ động tự học khi đường truyền trực tiếp có vấn đề.

Cũng theo khảo sát, phần lớn các ý kiến cho rằng việc học tập kết hợp là rất phù hợp với các môn học ngoại ngữ. Vậy nên chẳng các cơ sở đào tạo có thể cân nhắc thử nghiệm học tập kết hợp với các môn học là ngoại ngữ trong thời gian tới. Nếu được, sẽ giảm tải nhiều cho hệ thống hạ tầng của các cơ sở đào tạo.

Cuối cùng, cũng nằm trong hệ thống các ý kiến bổ sung khác, nhiều ý kiến đề xuất thực hiện học tập kết hợp vào khoảng thời gian gần hè, Tết với lý do nghỉ dài ngày nhưng vẫn có thời gian học tập chính thức ở nhà kết hợp với tham gia học tập tại cơ sở đào tạo.

Kết quả của khảo sát cũng cho thấy sự tương đồng về phương pháp nghiên cứu cũng như một số kết quả cụ thể với nghiên cứu của Hasic (2022) tại Serbia. Tuy nhiên, khác với trường hợp nghiên cứu tại Serbia, theo đó phần lớn người được hỏi đều thích học trực tiếp hơn, thì kết quả khảo sát của nhóm nghiên cứu chỉ ra rằng nên học online nhiều hơn là trực tiếp (52,4%).

4.2 Thảo luận về thách thức và giải pháp đối với các cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam khi triển khai học tập kết hợp

Cơ sở hạ tầng công nghệ lạc hậu

Một trong các điều kiện tiên quyết của học tập kết hợp chính là có công nghệ hỗ trợ. Các học giả đã nhấn mạnh tầm quan trọng của cơ sở hạ tầng công nghệ đầy đủ trong quá trình áp dụng mô hình học tập kết hợp (Garrison & Kanuka, 2004; Niemiec & Otte, 2010). Sau khi đảm bảo có sự kết hợp công nghệ phù hợp, thách thức tiếp theo là đào tạo các giảng viên và sinh viên sử dụng; đảm bảo người tham gia có thể sử dụng thành thạo công nghệ đồng thời chống lại sự thôi thúc sử dụng công nghệ chỉ vì nó có sẵn (Hofmann, 2011).

Để vượt qua thách thức trên, cần phải xây dựng nền tảng công nghệ vững chắc. Hệ thống quản lý học tập (LMS) chỉ là một thành phần của nền tảng công nghệ cần thiết để cung cấp thành công phương pháp học tập kết hợp và kết hợp. Các tổ chức cũng nên tìm cách kết hợp các công cụ như hội nghị truyền hình, nhắn tin, lập lịch, giờ hành chính và bảng tương tác vào trong việc quản lý và vận hành các chương trình học tập kết hợp. Cisco Webex Education Connector và Webex Classroom là những nền tảng rất nổi tiếng của Cisco để tích hợp liền mạch các tính năng này vào một giao diện mà giảng viên và sinh viên tại các nước phát triển đã quen thuộc. Tất nhiên, không dễ dàng gì để Việt Nam đạt tới ngay được một nền tảng công nghệ cao nhất nhưng lợi thế của những nước đi sau đó chính là sự tiếp thu, kế thừa và chuyển giao những công nghệ mới nhất. Để đạt được điều đó, rất cần sự hỗ trợ của chính phủ về chính sách phát triển, chuyển giao công nghệ, đặc biệt là trong lĩnh vực giáo dục.

Thách thức trong thiết kế và xây dựng chiến lược khóa học

Học tập trực tuyến và học tập kết hợp là một sự thay đổi trong tư duy từ học tập trực tiếp truyền thống. Việc này đòi hỏi người hướng dẫn phải thiết kế lại các khóa học. Tuy nhiên cũng cần tránh gây căng thẳng cho giảng viên bằng cách đặt ra các mục tiêu thực tế khi bắt đầu học kết hợp. Những mục tiêu này có thể được đánh giá

lại mỗi học kỳ hoặc năm khi mô hình tổ chức của học kết hợp đã dần trở nên hoàn thiện và mạnh mẽ hơn.

Thay đổi nhận thức của xã hội

Vấn đề thứ ba liên quan đến những thách thức về công tác tổ chức, thay đổi nhận thức về học tập kết hợp. Cần khắc phục quan điểm cho rằng học kết hợp không hiệu quả như đào tạo trên lớp truyền thống. Đặc biệt, trong bối cảnh có những mối nguy hiểm về các căn bệnh truyền nhiễm như COVID-19 thì việc hướng tới một mô hình kết hợp giữa học tập truyền thống và học tập trực tuyến lại càng trở nên quan trọng hơn. Tuy nhiên, việc thay đổi nhận thức về học kết hợp cũng như thiết kế và lập chiến lược cho khóa học kết hợp luôn cần thời gian để hoàn thiện.

5. Kết luận

Có thể nói, so với học tập truyền thống, học trực tuyến đơn thuần chưa thực sự phù hợp với lứa tuổi học sinh, sinh viên với tính chuyên nghiệp và tinh thần tự giác chưa cao. Trên cơ sở các dữ liệu thứ cấp từ kết quả phân tích tổng hợp và dữ liệu sơ cấp thông qua các bảng hỏi điều tra, thực tế cho thấy việc áp dụng học tập kết hợp là phù hợp và cần thiết trong bối cảnh hiện nay. Để tạo ra một kết hợp tốt giữa trực tuyến và trực tiếp, cần tới kinh nghiệm của từng giảng viên và đặc trưng của từng môn học. Nhóm tác giả đề xuất một số nguyên tắc trong áp dụng mô hình học tập kết hợp tại Việt Nam như sau:

Thứ nhất, nguyên tắc luôn lấy người học làm trung tâm. Quan điểm dạy học “lấy người học làm trung tâm” đòi hỏi phải xây dựng lại các hình thức tổ chức dạy học và các phương pháp dạy học phù hợp. Việc áp dụng các công cụ hiện đại trong khi giảng dạy trực tuyến (ví dụ, đường truyền Internet, phần mềm giảng dạy, thiết bị giảng dạy) đều cần hướng tới việc lấy người học làm trung tâm.

Thứ hai, nguyên tắc hỗ trợ giữa trực tuyến và trực tiếp trong đào tạo kết hợp. Trực tiếp sẽ giúp hoàn thiện những thiếu sót của trực tuyến, ngoại tuyến và ngược lại. Ví dụ, tính linh hoạt của đào tạo trực tuyến và ngoại tuyến sẽ giúp cho học viên, sinh viên có thêm thời gian chủ động sắp xếp công việc riêng và theo dõi bài ngoại tuyến (tự học) còn những buổi học trực tiếp sẽ là cơ hội tốt để học viên, sinh viên có thể trao đổi trực tiếp với giảng viên về những vấn đề còn vướng mắc. Việc áp dụng các công nghệ tiên tiến trong đào tạo trực tuyến và ngoại tuyến sẽ giúp cho các buổi học sẽ sinh động hơn, đỡ nhàm chán hơn. Tuy nhiên, học trực tiếp lại giúp gắn kết mối quan hệ, tương tác, gần gũi giữa những người học với nhau, giữa người dạy và người học hơn.

Thứ ba, nguyên tắc chủ động, sáng tạo, linh hoạt. Việc áp dụng đào tạo kết hợp trong giảng dạy đại học không thể quá cứng nhắc, đặc biệt trong điều kiện cơ sở hạ tầng công nghệ còn chưa hoàn thiện.

Tài liệu tham khảo

- Bausmith, J.M. & Barry, C. (2011), "Revisiting professional learning communities to increase college readiness", *Educational Researcher*, Vol. 40 No. 4, pp. 175-178.
- Bohle Carbonell, K., Dailey-Hebert, A., Gerken, M. & Grohnert, T. (2013) "Unleashing the creative potential of faculty to create blended learning", *The Internet and Higher Education*, Vol. 18, pp. 29-37.
- Cheong, D. (2010) "The effects of practice teaching sessions in second life on the change in pre-service teachers teaching efficacy", *Computers & Education*, Vol. 55 No. 2, pp. 868-880.
- Davidson, L.K. (2011), "A 3-year experience implementing blended TBL: active instructional methods can shift student attitudes to learning", *Medical Teacher*, Vol. 33 No. 9, pp. 750-753.
- El Deghaidy, H. & Nouby, A. (2008), "Effectiveness of a blended e-learning cooperative approach in an Egyptian teacher education program", *Computers & Education*, Vol. 51 No. 3, pp. 988-1006.
- Garrison, D.R. & Kanuka, H. (2004), "Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education", *The Internet and Higher Education*, Vol. 7, pp. 95-105.
- Graham, C.R. (2013), "Emerging practice and research in blended learning", in Moore, M.J. (Ed.), *Handbook of Distance Education*, 3rd ed., NY: Routledge, pp. 333-350.
- Grynyuk, S., Kovtun, O., Sultanova, L., Zheludenko, M., Zasluzhena, A. & Zaytseva, I. (2022), "Distance Learning during the COVID-19 pandemic: the experience of Ukraine's higher education system", *Electronic Journal of e Learning*, Vol. 20 No. 3, pp. 242-256.
- Hasic, A. (2022), "Covid 19 pandemic and distance learning", *Innovare Journal of Social Sciences*, Vol. 10 No. 4, pp. 42-47.
- Heinze, A. & Procter, C. (2004), "Reflections on the use of blended learning education in a changing environment", *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 46, pp. 12-25.
- Hofmann, J. (2011), *Soapbox: Top 10 Challenges of Blended Learning*, InSync Training, LLC.
- Holden, J.T. & Westfall, P.J.-L. (2008), *An Instructional Media Selection Guide for Distance Learning*, United States Distance Learning Association.
- Holden, J.T. & Westfall, P.J. (2010), *An Instructional Media Selection Guide for Distance Learning - Implications for Blended Learning Featuring an Introduction to Virtual Words*, United States Distance Learning Association.
- Kao, C.-P. & Tsai, C.-C. (2009), "Teachers' attitudes toward web-based professional development, with relation to Internet self-efficacy and beliefs about web-based learning", *Computers & Education*, Vol. 53 No. 1, pp. 66-73.
- Latchem, C. & Jung, I. (2010), *Distance and Blended Learning in Asia*, Routledge.
- Lim, C.P. & Wang, L. (2016), *Blended Learning for Quality Higher Education: Selected Case Studies on Implementation from Asia-Pacific*, UNESCO.
- Motteram, G. (2006), "Blended'education and the transformation of teachers: a long-term case study in postgraduate UK Higher Education", *British Journal of Educational Technology*, Vol. 37, pp. 17-30.
- Niemiec, M. & Otte, G. (2010), "An administrator's guide to the whys and hows of blended learning", *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol. 14 No. 1, pp. 91-102.

- Phạm, T.T.H. (2021), “Vận dụng mô hình học tập kết hợp (Blended learning) trong giảng dạy bậc đại học tại Việt Nam hiện nay”, *Tạp chí Công Thương*, Số 23.
- Phipps, R. & Merisotis, J. (1999), “What's the difference? Outcomes of distance vs. traditional classroom-based learning”, *The Magazine of Higher Learning*, Vol. 31, pp. 12-17.
- Picciano, A.G., Seaman, J., Shea, P. & Swan, K. (2012), “Examining the extent and nature of online learning in American K-12 Education”, *Internet and Higher Education*, Vol. 15 No. 2, pp. 127-135.
- Trần, T.H. & Nguyễn, T.K.O. (2020), “Các nguyên tắc cơ bản để thiết kế khóa học ở đại học theo mô hình Blended learning hiệu quả”, *Tạp chí Giáo dục*, Số 477, tr. 18-22.
- Tsai, I.-C., Laffey, J.M. & Hanuscin, D. (2010), “Effectiveness of an online community of practice for learning to teach elementary science”, *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 43 No. 2.
- Twigg, C.A. (2003). “Improving learning and reducing costs: new models for online learning”, *Educause Review*, Vol. 38 No. 5, pp. 28-38.
- UNESCO (2022a), *National Distance Learning Programmes in Response to the COVID-19 Education Disruption: Case Study of the Kingdom of Finland*.
- UNESCO (2022b), *National Distance Learning Programmes in Response to the COVID-19 Education Disruption: Case Study of the Kingdom of Saudi Arabia*.
- Fisher, J.B., Schumaker, J.B., Culbertson, J. & Deshler, D.D. (2010), “Effects of a computerized professional development program on teacher and student outcomes”, *Journal of Teacher Education*, Vol. 61 No. 4, pp. 302-312.
- Vaughan, N. (2007), “Perspectives on blended learning in higher education”, *International Journal on E-Learning*, Vol. 6 No. 1, pp. 81-94.
- Vignare, K. (2007), “Review of literature blended learning: using ALN to change the classroom—will it work?”, in Picciano, A.G. & Dziuban, C.D. (Eds.), *Blended Learning: Research Perspectives*, Needham, MA: Sloan Center for Online Education, pp. 37-63.
- Wallace, L. & Young, J. (2010), “Implementing blended learning: policy implications for universities”, *Online Journal of Distance Learning Administration*, Vol. 13. No. 4.
- Yeh, Y., Huang, L. & Yeh, Y. (2011), “Knowledge management in blended learning: effects on professional development in creativity instruction”, *Computers & Education*, Vol. 56, pp. 146-156.