

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC GIÁO DỤC

NGUYỄN HỒNG MAI

ĐÁNH GIÁ TÁC ĐỘNG CỦA DẠY HỌC KẾT HỢP ĐẾN
ĐỘNG LỰC HỌC TẬP VÀ SỰ HÀI LÒNG CỦA SINH VIÊN
ĐỐI VỚI HỌC PHẦN TIẾNG ANH KHÔNG CHUYÊN
TẠI MỘT SỐ TRƯỜNG ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM

LUẬN ÁN TIẾN SĨ
ĐO LƯỜNG ĐÁNH GIÁ TRONG NGÀNH GIÁO DỤC

Mã số: 9140115

Hà Nội - 2024

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC GIÁO DỤC

NGUYỄN HỒNG MAI

ĐÁNH GIÁ TÁC ĐỘNG CỦA DẠY HỌC KẾT HỢP ĐẾN
ĐỘNG LỰC HỌC TẬP VÀ SỰ HÀI LÒNG CỦA SINH VIÊN
ĐỐI VỚI HỌC PHẦN TIẾNG ANH KHÔNG CHUYÊN
TẠI MỘT SỐ TRƯỜNG ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM

LUẬN ÁN TIẾN SĨ

Chuyên ngành: ĐO LƯỜNG VÀ ĐÁNH GIÁ TRONG GIÁO DỤC

Mã số: 9140115

Giảng viên hướng dẫn: 1. PGS.TS Nguyễn Thị Thùy Vinh
2. TS. Nguyễn Anh Tuấn

Hà Nội - 2024

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan Đề tài luận án tiến sĩ “*Đánh giá tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với học phần tiếng anh không chuyên tại một số trường đại học ở Việt Nam*” hoàn toàn là kết quả nghiên cứu của chính bản thân tôi và chưa được công bố trong bất cứ một công trình nghiên cứu nào khác.

Trong quá trình thực hiện luận án tiến sĩ, tôi đã thực hiện nghiêm túc các quy tắc đạo đức nghiên cứu, các kết quả trình bày trong luận án là sản phẩm nghiên cứu, khảo sát của riêng cá nhân tôi; tất cả các tài liệu tham khảo sử dụng trong luận án đều được trích dẫn tường minh, theo đúng quy định.

Tôi xin hoàn toàn chịu trách nhiệm về tính trung thực của số liệu và các nội dung khác trong luận án của mình.

Hà Nội, ngày 01 tháng 05 năm 2024

Tác giả luận án

Nguyễn Hồng Mai

LỜI CẢM ƠN

Để có thể hoàn thành được luận án tiến sĩ này, tôi đã nhận được rất nhiều sự giúp đỡ từ các thầy cô, bạn bè, đồng nghiệp. Với tất cả sự kính trọng của mình, cho phép tôi được bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc tới PGS.TS Nguyễn Thị Thùy Vinh và TS. Nguyễn Anh Tuấn là người Cô, người Thầy đã tận tình hướng dẫn tôi hoàn thành luận án tiến sĩ này.

Đồng thời, tôi cũng vô cùng cảm ơn quý Thầy, Cô lãnh đạo Nhà trường, BCN khoa, giảng viên và chuyên viên của Khoa Quản trị Chất lượng, Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội đã hỗ trợ và trang bị cho tôi những kiến thức cũng như những ý kiến đóng góp quý báu của quý Thầy, Cô trong thời gian tôi thực hiện luận án tiến sĩ.

Cuối cùng, tôi xin được gửi lời cảm ơn chân thành tới các Quý Thầy, Cô Lãnh đạo Nhà trường; đồng nghiệp, các em sinh viên ở các trường Đại học Ngoại thương, trường Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội, trường Đại học Luật - Đại học Quốc gia Hà Nội và Đại học Bách khoa, bạn bè thân thiết và đặc biệt là gia đình tôi, những người đã luôn động viên, khích lệ tôi trong suốt quá trình học tập.

Do thời gian có hạn nghiên cứu có hạn nên luận án tiến sĩ này không thể tránh được những hạn chế, thiếu sót. Kính mong quý Thầy Cô, các đồng nghiệp và các độc giả có thể đóng góp, bổ sung ý kiến để tôi trưởng thành hơn trong những nghiên cứu khác sau này.

Một lần nữa, tôi xin trân trọng cảm ơn!

Hà Nội, ngày 01 tháng 05 năm 2024

Tác giả luận án tiến sĩ

Nguyễn Hồng Mai

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN.....	i
LỜI CẢM ƠN	ii
MỤC LỤC	iii
DANH MỤC TỪ VIẾT TẮT.....	vii
DANH SÁCH CÁC BẢNG.....	viii
DANH SÁCH CÁC HÌNH, HỘP	xi
MỞ ĐẦU	1
1. Đặt vấn đề.....	1
2. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu	4
2.1. Mục đích nghiên cứu.....	4
2.2. Nhiệm vụ nghiên cứu	4
3. Câu hỏi nghiên cứu	4
4. Đối tượng và khách thể nghiên cứu	5
4.1. Đối tượng nghiên cứu	5
4.2. Khách thể nghiên cứu	5
5. Giới hạn và phạm vi nghiên cứu	5
5.1 Giới hạn nội dung nghiên cứu	5
5.2 Giới hạn không gian nghiên cứu	5
5.3 Giới hạn về thời gian nghiên cứu	6
6. Phương pháp nghiên cứu.....	6
7. Đóng góp mới về về tài	7
7.1. Về lý luận	7
7.2. Về thực tiễn	8
8. Cấu trúc của Luận án	8
CHƯƠNG 1:	9
TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VÀ CƠ SỞ LÝ LUẬN	9
1.1. Tổng quan nghiên cứu.....	9
1.1.1. Dạy học kết hợp	9
1.1.2. Sự hài lòng của sinh viên	12
1.1.3. Động lực học tập	17

1.1.4. Những nghiên cứu về tác động của dạy học kết hợp đối với động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên.....	23
1.1.5. Dạy học kết hợp trong giảng dạy tiếng Anh không chuyên.....	32
1.1.6. Tổng kết và hướng nghiên cứu	34
1.2. Cơ sở lý luận về tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên.....	35
1.2.1. Dạy học kết hợp	35
1.2.2. Sự hài lòng của sinh viên	45
1.2.3. Cơ sở lý luận về động lực học tập của sinh viên	50
1.2.4. Tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên	59
1.2.5. Dạy học kết hợp trong các học phần tiếng anh không chuyên tại các trường Đại học.....	62
1.3. Đề xuất mô hình nghiên cứu và giả thuyết thống kê	64
1.3.1. Đề xuất mô hình nghiên cứu	64
1.3.2. Các giả thuyết thống kê.....	69
TIỂU KẾT CHƯƠNG 1	71
CHƯƠNG 2.....	73
PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU	73
2.1. Bối cảnh nghiên cứu	73
2.1.1. Giới thiệu tổng quan về các học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học ở Việt Nam hiện nay.....	73
2.1.2. Tình hình dạy học kết hợp đối với các học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học ở Việt Nam	77
2.2. Tổ chức nghiên cứu.....	83
2.3. Phương pháp nghiên cứu tài liệu	84
2.4. Phương pháp phỏng vấn sâu, khảo sát.....	87
2.4.1. Phương pháp phỏng vấn sâu.....	87
2.4.2. Phương pháp khảo sát	111
2.5. Xử lý và phân tích dữ liệu	116
2.5.1. Kiểm tra và làm sạch dữ liệu	116
2.5.2. Đánh giá độ tin cậy Cronbach's Alpha	117

2.5.3. Phân tích nhân tố khám phá EFA	117
2.5.4. Phân tích nhân tố khẳng định (CFA)	118
2.5.5. Kiểm định mô hình cấu trúc tuyến tính (Structural equation modeling – SEM)	118
2.5.6. Kiểm định sự khác biệt.....	119
2.6. Chuẩn hóa công cụ nghiên cứu.....	120
2.6.1. Thống kê mô tả mẫu nghiên cứu	120
2.6.2. Phân tích độ tin cậy của thang đo	123
2.6.3. Phân tích nhân tố khám phá (EFA).....	126
2.6.4. Phân tích nhân tố nhân tố khẳng định (CFA).....	131
TIỂU KẾT CHƯƠNG 2	141
CHƯƠNG 3:	143
KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN	143
3.1. Thực trạng dạy học kết hợp, sự hài lòng và động lực học tập của sinh viên đối với học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học ở Việt Nam	143
3.1.1. Thực trạng dạy học kết hợp của sinh viên đối với học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học ở Việt Nam	143
3.1.2. Thực trạng sự hài lòng của sinh viên đối với học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học ở Việt Nam	149
3.1.3. Thực trạng động lực học tập của sinh viên đối với học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học ở Việt Nam	156
3.2. Đánh giá tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học ở Việt Nam.....	159
3.2.1. Đánh giá tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng thông qua mô hình tổng thể.....	159
3.2.2. Đánh giá tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng thông qua mô hình thành phần	162
3.3. Kiểm định sự khác biệt về động lực học tập, sự hài lòng giữa các nhóm sinh viên khác nhau	168
3.3.1. Kiểm định sự khác biệt về sự hài lòng giữa các nhóm sinh viên khác nhau	168

3.3.2. Kiểm định sự khác biệt về sự động lực học tập các nhóm sinh viên khác nhau	170
3.4. Thảo luận kết quả nghiên cứu	171
3.4.1. Thảo luận về mô hình tổng thể	171
3.4.2. Thảo luận về mô hình thành phần.....	186
TIỂU KẾT CHƯƠNG 3	194
KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ	196
1. Kết luận	196
2. Khuyến nghị	199
2.1. Khuyến nghị về hoạt động trực tiếp.....	199
2.2. Khuyến nghị về hoạt động tương tác	200
2.3. Khuyến nghị về yếu tố tự học.....	201
2.4. Khuyến nghị về thành phần đánh giá.....	202
2.5. Khuyến nghị về thành phần công cụ hỗ trợ	202
2.6. Một số khuyến nghị khác	203
3. Những hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo.....	205
3.1. Những hạn chế trong nghiên cứu.....	205
3.2. Hướng nghiên cứu tiếp theo	205
TÀI LIỆU THAM KHẢO	
PHỤ LỤC	

DANH MỤC TỪ VIẾT TẮT

Từ viết tắt	Giải nghĩa
ATBM	Kỹ năng
CCHT	Công cụ hỗ trợ
CSVC	Cơ sở vật chất
CTGD	Chương trình giảng dạy
DG	Hoạt động đánh giá
DHKH	DHKH
DLBN	Động lực bên ngoài
DLBT	Động lực bên trong
DLHT	Động lực học tập
DHKH	Mô hình kết hợp
GV	Giáo viên
HDTT	Hoạt động tương tác
KN	An toàn và bảo mật
QLHT	Đội ngũ quản lý và hỗ trợ
SHL	Sự hài lòng
TAKC	Tiếng Anh không chuyên
TH	Tự học
TrT	Hoạt động trực tiếp

DANH SÁCH CÁC BẢNG

Bảng	Trang
Bảng 1.1. Ma trận tổng hợp các nghiên cứu về khái niệm DHKH	10
Bảng 1.2. Ma trận tổng hợp các nghiên cứu về khái niệm sự hài lòng của sinh viên...	15
Bảng 1.3. Ma trận tổng hợp các nghiên cứu về khái niệm động lực học tập	20
Bảng 1.4. Ma trận tổng hợp các khía cạnh của DHKH đến ĐLHT của sinh viên	26
Bảng 1.5. Ma trận tổng hợp tác động của DHKH tác động đến SHL của sinh viên	31
Bảng 1.6. Đo lường các biến trong mô hình nghiên cứu.....	67
Bảng 2.1. Tổng hợp về các học phần tiếng Anh không chuyên tại trường Đại học Bách Khoa Hà Nội.....	76
Bảng 2.2. Tỷ trọng số tiết tự học và số tiết trên lớp trong dạy học kết hợp các học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học	80
Bảng 2.3. Tổng hợp các công cụ hỗ trợ trong dạy học kết hợp của các học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học	82
Bảng 2.4. Mô tả cụ thể các đối tượng tham gia phỏng vấn sâu	88
Bảng 2.5. Kết quả phỏng vấn các đối tượng tham gia phỏng vấn sâu	92
Bảng 2.6. Kết quả phỏng vấn sâu về điều chỉnh các biến quan sát đại diện cho dạy học kết hợp trong mô hình nghiên cứu.....	99
Bảng 2.7. Kết quả phỏng vấn sâu về điều chỉnh các biến quan sát đại diện sự hài lòng của sinh viên trong mô hình nghiên cứu.....	105
Bảng 2.8. Kết quả phỏng vấn sâu về điều chỉnh các biến quan sát đại diện động lực học tập của sinh viên trong mô hình nghiên cứu.....	110
Bảng 2.9. Số lượng phiếu phát ra, thu về và tỷ lệ phản hồi.....	114
Bảng 2.10. Các câu hỏi phục vụ cho thống kê mô tả	114
Bảng 2.11. Mô tả sự thay đổi của bảng câu hỏi qua các giai đoạn nghiên cứu	115
Bảng 2.12. Kết quả khảo sát về các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết của các đối tượng được khảo sát.....	122
Bảng 2.13. Kết quả phân tích Cronbach'sAlpha	123
Bảng 2.14. Kết quả phân tích Cronbach'sAlpha của các nhóm nhân tố sau khi loại bỏ các biến quan sát GV6, CTGD4, QLHT2.....	125
Bảng 2.15: Kiểm định KMO	127
Bảng 2.16. Kết quả EFA cho thang đo yếu tố.....	128

Bảng 2.17. Các chỉ số đánh giá sự phù hợp của mô hình với dữ liệu nghiên cứu.....	131
Bảng 2.18: Độ tin cậy tổng hợp và tổng phương sai rút trích các nhân tố.....	132
Bảng 2.19: Các hệ số chưa chuẩn hóa và đã chuẩn hóa	133
Bảng 2.20. Đánh giá giá trị phân biệt	135
Bảng 2.21: Tổng phương sai rút trích (AVE) của các nhân tố	139
Bảng 2.22: Ma trận tương quan giữa các khái niệm	139
Bảng 3.1. Đánh giá của sinh viên về thành phần hoạt động trực tiếp (TrT) trong DHKH đối với học phần TAKC.....	143
Bảng 3.2. Đánh giá của sinh viên về yếu tố “Hoạt động tương tác (HDTT)” trong DHKH đối với học phần TAKC.....	144
Bảng 3.3. Đánh giá của sinh viên về thành phần tự học (TH) trong DHKH đối với học phần TAKC	146
Bảng 3.4. Đánh giá của sinh viên về thành phần hoạt động đánh giá (DG) trong DHKH đối với học phần TAKC.....	147
Bảng 3.5. Đánh giá của sinh viên về thành phần công cụ hỗ trợ (CCHT) trong DHKH đối với học phần TAKC.....	148
Bảng 3.6. Đánh giá của sinh viên về thành phần “Giảng viên (GV)” trong DHKH đối với học phần TAKC.....	149
Bảng 3.7. Đánh giá của sinh viên về thành phần chương trình giảng dạy (CTGD) trong DHKH đối với học phần TAKC.....	151
Bảng 3.8. Đánh giá của sinh viên về thành phần “Cơ sở hạ tầng và vật chất (CSVC)” trong DHKH đối với học phần TAKC	152
Bảng 3.9. Đánh giá của sinh viên về thành phần “Đội ngũ quản lý hỗ trợ (QLHT)” trong DHKH đối với học phần TAKC	153
Bảng 3.10. Đánh giá của sinh viên về thành phần “Chất lượng công việc (CV)” trong DHKH đối với học phần TAKC.....	154
Bảng 3.11. Đánh giá của sinh viên về thành phần “An toàn và bảo mật (ATBM)” trong DHKH đối với học phần TAKC.....	156
Bảng 3.12. Đánh giá của sinh viên về thành phần “Động lực bên trong” trong DHKH đối với học phần TAKC.....	157
Bảng 3.13. Đánh giá của sinh viên về thành phần động lực bên ngoài trong DHKH đối với học phần TAKC.....	158

Bảng 3.14. Kết quả đánh giá tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng thông qua mô hình tổng thể	160
Bảng 3.15. Kết quả kiểm định một số nội dung nghiên cứu trong Luận án.....	162
Bảng 3.16. Kết quả đánh giá tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng thông qua mô hình tổng thể	164
Bảng 3.17. Kiểm định các giả thuyết thống kê và mức độ tác động của các thành phần DHKH đến sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học	165
Bảng 3.18. Kiểm định các giả thuyết thống kê và mức độ tác động của các thành phần DHKH đến động lực học tập của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học.....	167
Bảng 3.19. Kiểm định sự khác biệt về sự hài lòng giữa các nhóm sinh viên khác nhau đối với Dạy học kết hợp đối với học phần tiếng Anh không chuyên.....	168
Bảng 3.20. Kiểm định sự khác biệt về sự hài lòng giữa các nhóm sinh viên khác nhau đối với DHKH đối với học phần TAKC.....	170
Bảng 3.21. Kiểm định mức độ phù hợp của các thành phần trong DHKH đối với học phần TAKC	171
Bảng 3.22. Mức độ quan trọng của các thành phần trong DHKH đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam.....	172
Bảng 3.23. Kiểm định mức độ phù hợp của các thành phần trong DHKH đối với học phần TAKC	177
Bảng 3.24. Mức độ quan trọng của các thành phần trong sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam.....	177
Bảng 3.25. Kiểm định mức độ phù hợp của các thành phần của động lực đối với học phần TAKC	181
Bảng 3.26. Mức độ quan trọng của các thành phần động lực học tập đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam.....	181

DANH SÁCH CÁC HÌNH, HỘP

Hình	Trang
Hình 1.1. Mô hình sự phát triển của DHKH.....	37
Hình 1.2. Các thành phần chính trong DHKH.....	39
Hình 1.3. Sơ đồ hỗ trợ người học tự học trên mô hình kết hợp.....	40
Hình 1.4. Bốn mô hình DHKH	43
Hình 1.5. Mô hình SERVQUAL của Parasuraman và cộng sự, 1985	47
Hình 1.6. Mô hình HEdPERF về các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ đào tạo	48
Hình 1.7. Mô hình HEISQUAL	50
Hình 1.8. Mô hình nghiên cứu tác động của DHKH đến DLHT và SHL của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học.....	65
Hình 1.9. Mô hình nghiên cứu tác động từng thành phần của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học	66
Hình 2.1. Quy trình nghiên cứu.....	83
Hình 2.2. Cơ cấu mẫu nghiên cứu theo giới tính	120
Hình 2.3. Cơ cấu mẫu nghiên cứu theo năm học	121
Hình 2.4. Cơ cấu mẫu nghiên cứu theo điểm tốt nghiệp THPT môn học tiếng Anh..	121
Hình 2.5. Cơ cấu mẫu nghiên cứu theo số lượng học phần học theo hình thức kết hợp	122
Hình 2.6. Mô hình phân tích nhân tố khẳng định CFA	140
Hình 3.1: Kết quả đánh giá tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng thông qua mô hình tổng thể	160
Hình 3.2: Kết quả đánh giá tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng thông qua mô hình các thành phần DHKH	163

MỞ ĐẦU

1. Đặt vấn đề

Sự bùng nổ của mạng Internet và sự ứng dụng của các thiết bị điện tử thông minh làm cho việc kết nối và tương tác giữa các cá nhân ngày càng dễ dàng và thuận lợi. Trong giáo dục đào tạo, điều này đã tạo ra các cơ hội cho sự phát triển và mở rộng của hình thức dạy học trực tuyến (Alammery và cộng sự, 2014). Hình thức dạy học trực tuyến ra đời với mong muốn ban đầu giúp cho người học có thể thực hiện việc học ở mọi lúc, mọi nơi và nội dung học được cá nhân hóa với nhu cầu của người học, tăng cường hiệu quả kinh tế do người học có thể tiết kiệm các chi phí như di chuyển, trường học, tài liệu học tập... Tuy nhiên, sau khi triển khai, học trực tuyến đã được chứng minh rằng nó không thể thay thế hoàn toàn cho các phương pháp học truyền thống do giáo viên không thể kiểm soát được việc học của sinh viên đặc biệt là đối với các sinh viên chưa có ý thức tự học cao. Vì thế, hình thức dạy học kết hợp (DHKH) ra đời được coi là một hình thức dạy học có khả năng tối đa hóa các ưu điểm của hình thức dạy học trực tiếp và trực tuyến (Graham, 2006). Dạy học kết hợp được miêu tả các hoạt động học tập mà nó được hình thành từ sự kết hợp các yếu tố tốt nhất của hệ thống học tập trên lớp và trực tuyến sao cho tối đa hóa khả năng học tập của sinh viên, giáo viên và các nguồn học liệu (Bliuc và cộng sự, 2007, p.234). Hình thức này sau khi hình thành đã được rất nhiều các nghiên cứu chứng minh tính hiệu quả của nó đối với sự phát triển của sinh viên, lấy sinh viên làm gốc (Akkoyunlu & Yilmaz-Soylu, 2008; Bauk, 2015). Trên thế giới, nhiều nước coi DHKH như một phương pháp giáo dục tiên tiến và được áp dụng giảng dạy tại các trường đại học danh giá như Harvard, Oxford, và 40% các tổ chức chuyên nghiệp về đào tạo trên thế giới áp dụng DHKH tại 12 quốc gia như Nhật, Hàn Quốc, Trung Quốc, Malaysia, Singapore, Úc, Canada, Mỹ, Mexico, Israel, Anh và Nam Mỹ (Graham, 2006).

Tại Việt Nam trong những năm gần đây, hình thức DHKH ngày càng được nhân rộng và phát triển đặc biệt là tại các trường đại học lớn như trường Đại học Ngoại thương, trường Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội, trường Đại học Luật - Đại học Quốc gia Hà Nội và Đại học Bách khoa Hà Nội, v.v. Mục đích của việc triển khai mô hình đào tạo theo hướng kết hợp này là nhằm phát triển tối đa hóa nhu cầu học tập, hình thức học tập và tiến tới xây dựng xã hội học tập suốt đời cho sinh viên. Căn cứ vào các ưu điểm của chương trình đào tạo theo hình thức kết hợp đã làm

mở rộng DHKH này tại Việt Nam. Theo như tác giả được biết, có rất nhiều nghiên cứu, các bài báo đã được đưa ra nhằm chứng minh những thuận lợi và khó khăn khi áp dụng DHKH vào thực tiễn (Hoang, 2015) và đã cho thấy được những lợi ích và vai trò của DHKH.

Tiếng anh không chuyên (TAKC) đang trở thành một yếu tố quan trọng trong chương trình giảng dạy tại các trường Đại học ở Việt Nam. Đầu tiên, về số lượng học phần và tín chỉ, đa số các trường Đại học đều cung cấp từ 2 đến 4 học phần TAKC với tổng số tín chỉ từ 6 đến 12 tín chỉ. Ví dụ, Trường Đại học Kinh tế và Trường Đại học Luật thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội đều cung cấp 2 học phần với 10 tín chỉ, trong khi Trường Đại học Ngoại thương cung cấp 4 học phần với 12 tín chỉ. Điều này chứng minh rằng tiếng Anh đang chiếm một phần quan trọng trong quá trình học tập của sinh viên. Tiếp theo, về mục tiêu đầu ra, đa phần các trường Đại học đề ra mục tiêu đầu ra cho chương trình TAKC dựa trên các khung tham chiếu chuẩn quốc tế. Cụ thể, Trường Đại học Kinh tế, Trường Đại học Luật và Trường Đại học Ngoại thương đều đặt ra mục tiêu theo Khung B2, trong khi Đại học Bách Khoa Hà Nội lại lựa chọn mục tiêu A2+ theo Khung tham chiếu Châu Âu. Điều này cho thấy một sự đồng nhất trong việc đặt ra những tiêu chuẩn quốc tế cho chất lượng đào tạo tiếng Anh. Trong quá trình thực hiện giảng dạy TAKC, hình thức DHKH đang trở nên phổ biến, nơi mà việc áp dụng công nghệ trong giảng dạy được coi trọng như một yếu tố quan trọng để nâng cao chất lượng học. Đặc điểm nổi bật là việc tích hợp các phần mềm e-learning như <https://kta.elearn.vn/> hay <https://www.pearson.com> vào quá trình học, cho phép sinh viên tiếp cận với nguồn tài nguyên học tập phong phú và linh hoạt.

Sự hài lòng và động lực học tập của sinh viên có vai trò quan trọng đối với hiệu quả giảng dạy và học tập, đặc biệt là trong môi trường DHKH. Theo Huang (2021) và Sher (2009), sự hài lòng của sinh viên không chỉ phản ánh kết quả của việc học mà còn là yếu tố thúc đẩy họ tham gia tích cực và duy trì hứng thú trong quá trình học tập. Điều này đặc biệt quan trọng trong học phần TAKC, nơi cần sự giao tiếp và tương tác cao. Động lực học tập, như được đề cập bởi Kifta và cộng sự (2021), là yếu tố then chốt để sinh viên chủ động trong học tập, từ đó cải thiện kết quả học tập và tăng cường kỹ năng ngôn ngữ. Hình thức DHKH đang ngày càng phát triển và trở thành một xu hướng trong giáo dục hiện đại. Theo Graham (2018), DHKH đặc trưng bởi sự kết hợp linh hoạt giữa học trực tiếp và học trực tuyến, mang đến cơ hội học tập đa dạng và phù

hợp với nhu cầu cá nhân của sinh viên. Tuy nhiên, để khai thác hiệu quả tối ưu của hình thức này, cần có sự hiểu biết sâu sắc về tác động của nó đối với các yếu tố quan trọng như sự hài lòng và động lực học tập của sinh viên. Các nghiên cứu như của Kuo và cộng sự (2014) đã chỉ ra rằng DHKH có thể tăng cường động lực học tập thông qua sự linh hoạt và tương tác cá nhân hóa, nhưng vẫn cần thêm nghiên cứu để hiểu rõ hơn về các yếu tố này trong các bối cảnh cụ thể. Điều này đặc biệt quan trọng trong môi trường giáo dục đại học Việt Nam, nơi mà việc áp dụng các phương pháp giáo dục mới đang dần trở nên phổ biến và cần được điều chỉnh cho phù hợp với văn hóa và điều kiện giáo dục đặc thù của đất nước.

Mặc dù đã có nhiều nghiên cứu về tác động của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên nói chung, sự thiếu hụt về nghiên cứu cụ thể trong lĩnh vực TAKC là rõ ràng. Chẳng hạn, công trình của William (2008) và Kifta (2021) đã khám phá tác động của DHKH trên các nhóm sinh viên khác nhau, nhưng chưa tập trung đặc biệt vào sinh viên TAKC. Học phần TAKC, với đặc thù yêu cầu cao về giao tiếp và kỹ năng ngôn ngữ, cần được nghiên cứu đặc biệt để hiểu rõ tác động của từng thành phần trong hình thức DHKH đến sự hài lòng và động lực học tập. Nghiên cứu này không chỉ giúp cải thiện hiệu quả học tập trong lĩnh vực ngôn ngữ mà còn góp phần phát triển chiến lược giáo dục linh hoạt và hiệu quả hơn. Ví dụ, việc khám phá ảnh hưởng của các thành phần trong dạy học kết hợp sẽ cung cấp thông tin hữu ích cho việc thiết kế chương trình giáo dục phù hợp cho sinh viên TAKC. Kết hợp các phân tích trên, rõ ràng là có một nhu cầu rõ ràng và cấp thiết để tiến hành nghiên cứu sâu hơn về tác động của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam, đặc biệt là trong lĩnh vực TAKC. Nghiên cứu này không chỉ mang lại lợi ích cho sinh viên và giảng viên mà còn hỗ trợ các nhà quản lý giáo dục trong việc phát triển và triển khai các chiến lược giảng dạy hiệu quả.

Từ những lý do trên, nghiên cứu sinh đã lựa chọn đề tài “*Đánh giá tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học ở Việt Nam*” làm nghiên cứu của mình nhằm kiểm định tác động của DHKH đến sự hài lòng của sinh viên, DHKH đến động lực học tập của sinh viên trong bối cảnh học phần TAKC của sinh viên tại một số trường Đại học ở Việt Nam.

2. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu

2.1. Mục đích nghiên cứu

Mục đích nghiên cứu của luận án nhằm đánh giá tác động của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam. Trên cơ sở kết quả nghiên cứu, tác giả đề xuất một số kiến nghị cho các nhà quản lý giáo dục nhằm gia tăng hiệu quả hình thức dạy học kết hợp đối với các học phần TAKC tại các trường Đại học ở Việt Nam.

2.2. Nhiệm vụ nghiên cứu

Căn cứ mục đích nghiên cứu, luận án triển khai những nhiệm vụ cụ thể như sau:

- Hệ thống hóa cơ sở lý thuyết và xây dựng mô hình nghiên cứu về đánh giá tác động của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam.

- Đánh giá tác động của DHKH, các thành phần của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học Việt Nam.

- Đề xuất một số kiến nghị cho các nhà quản lý giáo dục nhằm gia tăng hiệu quả hình thức dạy học kết hợp đối với các học phần TAKC tại các trường Đại học ở Việt Nam, từ đó nâng cao động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC.

3. Câu hỏi nghiên cứu

Để thực hiện mục đích nghiên cứu, các câu hỏi cần được trả lời trong luận án này bao gồm:

- (1) Hình thức dạy học kết hợp, sự hài lòng, động lực học tập được đo lường qua những thành phần nào?

- (2) Dạy học kết hợp có tác động như thế nào đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học tại Việt Nam? Những thành phần nào của DHKH có tác động đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên?

- (3) Để gia tăng hiệu quả hình thức dạy học kết hợp từ đó nâng cao sự hài lòng và động lực học tập của sinh viên đối với học phần TAKC thì các kiến nghị nào được đưa ra cho các nhà quản lý giáo dục?

4. Đối tượng và khách thể nghiên cứu

4.1. Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu của luận án là đánh giá tác động của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học Việt Nam.

4.2. Khách thể nghiên cứu

Khách thể nghiên cứu: Các sinh viên của một số trường Đại học ở Việt Nam đang học chương trình học kết hợp đối với các học phần TAKC.

5. Giới hạn và phạm vi nghiên cứu

5.1 Giới hạn nội dung nghiên cứu

Trong phạm vi nghiên cứu của Luận án, tác giả tập trung kiểm định hai mô hình nghiên cứu chính:

Mô hình tổng thể: Kiểm định tác động của DHKH chung (được xác định bằng trung bình của 5 thành phần DHKH theo mô hình của Carman) đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam. Mô hình tổng thể cung cấp cái nhìn tổng quan về tác động chung của DHKH, giúp hiểu rõ ảnh hưởng tổng thể của phương pháp này đến học viên.

Mô hình thành phần: Kiểm định chi tiết từng thành phần trong mô hình DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam nhằm xác định được chi tiết, cụ thể tác động của từng thành phần. Từ đó có những kiến nghị phù hợp để gia tăng hiệu quả của hình thức DHKH đối với các học phần TAKC tại các trường Đại học. Mô hình 2 đi sâu vào chi tiết, giúp xác định các yếu tố cụ thể trong DHKH có ảnh hưởng lớn nhất đến học viên, từ đó đề xuất các chiến lược và sự điều chỉnh cụ thể trong phương pháp giảng dạy.

5.2 Giới hạn không gian nghiên cứu

Trong phạm vi nghiên cứu của Luận án, tác giả lựa chọn 4 trường Đại học bao gồm: Trường Đại học Kinh tế và Trường Đại học Luật thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội, Trường Đại học Ngoại thương và Đại học Bách khoa Hà Nội. Nguyên nhân chính là do các trường này đại diện cho sự đa dạng trong cách tiếp cận giáo dục và đào tạo tiếng Anh không chuyên, từ số lượng học phần, tín chỉ đến mục tiêu đầu ra và sử dụng công nghệ, phản ánh một bức tranh đa chiều về phương thức giáo dục hiện đại tại Việt Nam. Sự khác biệt trong phương pháp đào tạo và mục tiêu giáo dục của mỗi trường

cung cấp một nguồn dữ liệu phong phú và có giá trị cho việc đánh giá tác động của DHKH. Ngoài ra, việc chọn các trường này cũng giúp nắm bắt được xu hướng và tiêu chuẩn giáo dục tiếng Anh tại những cơ sở giáo dục đại học lớn, qua đó đưa ra những phân tích và đánh giá có cơ sở vững chắc. Hơn nữa, việc các trường này đã áp dụng và phát triển các chương trình giảng dạy TAKC thông qua sự hỗ trợ của công nghệ giáo dục cho thấy họ không chỉ đi đầu trong việc đổi mới phương pháp giảng dạy mà còn nắm bắt kịp thời sự phát triển của xu hướng giáo dục toàn cầu. Điều này làm tăng tính đại diện và thực tế của nghiên cứu, giúp đề tài nghiên cứu đạt được mục tiêu đề ra một cách chính xác và hiệu quả.

5.3 Giới hạn về thời gian nghiên cứu

Luận án được triển khai trong 3 năm từ năm 2021 – 2023, trong đó: nghiên cứu tài liệu thứ cấp, viết tổng quan tài liệu, xây dựng bộ công cụ khảo sát được tiến hành trong năm thứ nhất và năm thứ hai 2021 - 2022). Thời gian thu thập, phân tích dữ liệu sơ cấp, viết báo cáo kết quả khảo sát, hoàn thành các chuyên đề được tiến hành vào năm thứ ba (2022). Việc hoàn thiện báo cáo luận án được thực hiện trong năm thứ ba (2023).

6. Phương pháp nghiên cứu

Để đạt được các mục tiêu nghiên cứu, phương pháp phỏng vấn sâu kết hợp với định lượng được sử dụng trong Luận án. Cụ thể như sau:

- Phương pháp nghiên cứu định tính:

Phương pháp nghiên cứu định tính trong luận án này nhằm khám phá và điều chỉnh mô hình nghiên cứu cũng như các biến quan sát để đánh giá sự phù hợp của chúng trong bối cảnh của học phần TAKC tại các trường đại học Việt Nam. Nghiên cứu này bao gồm phỏng vấn sâu với 11 đối tượng, gồm hiệu trưởng, trưởng phòng Đào tạo, giảng viên và nghiên cứu viên, nhằm thu thập thông tin chi tiết về điều kiện học tập, mức độ hài lòng và động lực học tập của sinh viên. Các cuộc phỏng vấn này tập trung vào việc thu thập dữ liệu sâu về những yếu tố ảnh hưởng đến quá trình dạy và học trong học phần TAKC. Thông tin thu được từ phỏng vấn sẽ được sử dụng để điều chỉnh mô hình nghiên cứu, phát triển thang đo và thiết kế phiếu khảo sát, nhằm đảm bảo tính chính xác và phù hợp với đặc thù của đối tượng nghiên cứu. Qua đó, nghiên cứu này mong muốn cung cấp cái nhìn sâu sắc hơn về các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả của học phần TAKC trong môi trường giáo dục đại học tại Việt Nam.

- Phương pháp nghiên cứu định lượng:

Phương pháp nghiên cứu định lượng trong luận án được thực hiện tại bốn trường đại học ở Việt Nam, với tổng số 15.223 sinh viên tham gia học phần TAKC theo hình thức kết hợp (DHKH). Dữ liệu được thu thập từ 800 phiếu khảo sát phát ra, trong đó có 521 phiếu hợp lệ, sử dụng phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên theo cụm nhiều giai đoạn. Mục tiêu của phần nghiên cứu định lượng này là đo lường tác động của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC.

Bảng câu hỏi nghiên cứu định lượng được thiết kế dựa trên mô hình nghiên cứu và các thang đo đã được kiểm định trong phỏng vấn sâu, bao gồm hai phần: phân loại thông tin cá nhân và câu hỏi liên quan đến các biến nghiên cứu như DHKH, sự hài lòng và động lực học tập của sinh viên. Phương pháp thu thập dữ liệu sơ cấp qua khảo sát chi tiết giúp đảm bảo độ tin cậy và chính xác của thông tin thu thập.

Xử lý và phân tích dữ liệu bao gồm nhiều giai đoạn, từ kiểm tra và làm sạch dữ liệu đến đánh giá độ tin cậy của thang đo thông qua Cronbach's Alpha và phân tích nhân tố khám phá EFA và CFA. Kết quả nghiên cứu sẽ được đưa vào mô hình cấu trúc tuyến tính SEM để ước lượng các mối quan hệ nhân quả giữa các biến, cung cấp thông tin chi tiết và chính xác về tác động của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên trong học phần TAKC.

Kiểm định T-Test và ANOVA được sử dụng để phân tích sự khác biệt giữa các nhóm dữ liệu: nếu $Sig > 0,05$, giả thuyết không có sự khác biệt được chấp nhận, ngược lại, nếu $Sig < 0,05$, giả thuyết H_0 bị bác bỏ, cho thấy có sự khác biệt đáng kể. Kiểm định ANOVA cụ thể dùng để so sánh sự khác biệt về giá trị trung bình giữa các nhóm phân loại theo đặc điểm như độ tuổi, trình độ, thu nhập, với mức ý nghĩa 0,05 cho kết quả đáng tin cậy.

7. Đóng góp mới về về tài

7.1. Về lý luận

Đóng góp lý luận của luận án nổi bật ở việc làm sáng tỏ nội hàm của DHKH, động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên. Các phương pháp đo lường động lực học tập và sự hài lòng đã được phân tích chi tiết, qua đó xác định được các thành phần cụ thể của DHKH như hoạt động trực tiếp, tự học, tương tác, đánh giá và công cụ hỗ trợ. Nghiên cứu cũng đã thành công trong việc thiết lập một khung lý thuyết thể hiện mối tác động của từng thành phần này đến động lực học tập và sự hài lòng sinh viên, đặc biệt là trong bối cảnh giáo dục hiện đại.

7.2. Về thực tiễn

- Luận án đã kiểm định đồng thời ảnh hưởng của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng sinh viên, cung cấp một cái nhìn toàn diện về việc áp dụng các phương pháp giảng dạy kết hợp trong môi trường giáo dục. Đặc biệt, việc phân tích cụ thể từng thành phần của DHKH đã giúp xác định các yếu tố quan trọng nhất ảnh hưởng đến quá trình học tập, từ đó gợi mở những hướng đi mới trong việc thiết kế và cải thiện các chương trình giảng dạy.

- Kiểm định mức độ phù hợp của việc sử dụng các mô hình đánh giá DHKH, sự hài lòng và động lực học tập: Luận án cung cấp một đánh giá chính xác về mức độ phù hợp khi đo lường DHKH thông qua các thành phần được đề xuất bởi Carman (2002), việc sử dụng mô hình HEISQUAL của Abbas (2020a) cho sự hài lòng, cùng với việc đo lường động lực học tập qua hai yếu tố: động lực bên trong và động lực bên ngoài. Sự kiểm định này không chỉ chứng minh tính hợp lý của các mô hình và thang đo đã chọn mà còn góp phần nâng cao độ chính xác và tin cậy của nghiên cứu.

- Luận án cũng đã tiến hành nghiên cứu chuyên sâu về TAKC tại các trường đại học, làm rõ hiệu quả của DHKH trong lĩnh vực này. Bằng cách khai thác các khoảng trống trong nghiên cứu hiện tại, luận án không chỉ đóng góp vào lý luận và thực tiễn giảng dạy mà còn nâng cao hiệu quả giáo dục, đặc biệt là trong việc đào tạo năng lực ngôn ngữ cho sinh viên đại học, mở ra hướng phát triển mới cho các chương trình giáo dục đại học.

8. Cấu trúc của Luận án

Luận án ngoài phần mở đầu, kết luận và khuyến nghị, danh mục TLTK, phụ lục có kết cấu bao gồm 3 chương:

Mở đầu

Chương 1: Tổng quan nghiên cứu và cơ sở lý luận.

Chương 2: Phương pháp nghiên cứu

Chương 3: Kết quả nghiên cứu và thảo luận

Kết luận và khuyến nghị.

CHƯƠNG 1

TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VÀ CƠ SỞ LÝ LUẬN

1.1. Tổng quan nghiên cứu

1.1.1. *Dạy học kết hợp*

Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, nơi mà sự tích hợp giữa phương pháp giảng dạy truyền thống và công nghệ trở nên cấp thiết, "Blended learning" đã xuất hiện như một giải pháp hợp lý. Theo Moskal và cộng sự (2013) DHKH được hiểu dưới dạng sự tích hợp giữa các phương pháp giảng dạy trực diện truyền thống và các hoạt động học tập trực tuyến. Định nghĩa này không chỉ đơn thuần là việc cộng dồn hai hình thức giáo dục, mà chính là sự phối hợp linh hoạt giữa chúng, với mục tiêu tận dụng tối đa ưu điểm của cả hai để nâng cao chất lượng giảng dạy

Davis và Fill (2007) nhấn mạnh rằng DHKH không chỉ là sự giao thoa giữa giảng dạy trực diện và trực tuyến, mà còn phải được hỗ trợ bởi các nền tảng công nghệ thông tin, nhấn mạnh sự quyết định của việc tích hợp công nghệ trong giáo dục. Một quan điểm tương tự được phản ánh qua nghiên cứu của Garison và Kanuka (2004) và Graham (2018), khi họ khẳng định rằng nền tảng công nghệ thông tin đóng một vai trò không thể thiếu trong việc tạo nên một chương trình DHKH hiệu quả. Trong tư duy toàn cảnh, Alvarez (2020) mở rộng khái niệm này bằng cách định nghĩa DHKH là "sự tích hợp của các phương tiện truyền thông trong đào tạo". Như vậy, không chỉ giới hạn ở việc tích hợp giữa giảng dạy trực tiếp và trực tuyến, DHKH còn thể hiện sự liên kết mật thiết giữa các phương tiện truyền thông và nền tảng công nghệ, đặt trong một bối cảnh giáo dục phức tạp và đa dạng (Alvarez, 2020).

Bên cạnh đó, các công trình nghiên cứu cũng chỉ ra rằng, DHKH biến đổi sâu rộng cách thức giảng dạy và học tập, tạo ra một môi trường học tập thú vị, tương tác và đa dạng). Với việc được hỗ trợ bởi công nghệ, người dạy có khả năng tạo ra các bài giảng sinh động, kích thích sự tò mò và sự tham gia tích cực của học viên. Đồng thời, người học cũng có cơ hội trải nghiệm một mô hình học tập linh hoạt, tự chủ và cá nhân hóa hơn. Davis và Fill (2007) nhấn mạnh sự thay đổi trong trải nghiệm học tập khi tích hợp các nền tảng CNTT. Họ cho rằng, sự hỗ trợ từ công nghệ không chỉ giúp tối ưu hóa quá trình giảng dạy, mà còn giúp người học trở nên chủ động hơn, tự do khám phá và tương tác với nội dung học tập. Điều này, theo họ, đã đẩy lùi ranh giới truyền thống giữa giảng viên và học viên, tạo điều kiện cho sự tương tác hai chiều và sự hợp tác

giữa hai bên. Carbonell và cộng sự (2013) cũng nhấn mạnh sự thay đổi trải nghiệm của người dạy trong môi trường DHKH. Họ cho rằng, người dạy không chỉ đóng vai trò truyền đạt kiến thức, mà còn trở thành người hướng dẫn, điều chỉnh và tương tác với học viên trong một môi trường học tập đa dạng và động.

Tổng quan cho thấy, có nhiều cách tiếp cận khác nhau về quan điểm DHKH nhưng tựu chung lại thì nội hàm của hình thức DHKH được thể hiện qua 4 khía cạnh chính: (1) Tích hợp những phương pháp giảng dạy trực diện truyền thống và các hoạt động học tập trực tuyến; (2) Có sự hỗ trợ của công nghệ thông tin; (3) Thay đổi trải nghiệm của người dạy và người học; (4) Sự tích hợp của các phương tiện truyền thông trong đào tạo. Quan điểm này sẽ được sử dụng xuyên suốt trong luận án của Nghiên cứu sinh.

Bảng 1.1. Ma trận tổng hợp các nghiên cứu về khái niệm DHKH

TT	Tác giả	Nội hàm khái niệm DHKH			
		Tích hợp những phương pháp giảng dạy trực diện truyền thống và các hoạt động học tập trực tuyến	Có sự hỗ trợ của công nghệ thông tin	Thay đổi trải nghiệm của người dạy và người học	Sự tích hợp của các phương tiện truyền thông trong đào tạo
1	Davis và Fill (2007)	x	x	x	
2	Lai và cộng sự (2016)	x			
3	Garison and Kanuka (2004)		x	x	
4	Carbonell (2013)		x		
5	Bonk (2012)	x			x
6	Alvarez (2020)		x		x
7	Garison (2004)	x		x	
8	Carbonell (2013)		x	x	
9	Moskal (2013)	x			
10	Oliver (2005)	x			
11	Graham (2009)	x	x		x

Nguồn: Tác giả tổng hợp, 2022

Một cách cụ thể, nghiên cứu của Carman (2005) đã chỉ ra 5 yếu tố quan trọng trong một tiến trình học tập kết hợp đó là Hoạt động trực tiếp (Live events), Tự học (Self-Paced Learning), Hợp tác (Collaboration), Đánh giá (Assessment), công cụ hỗ

trợ (Support Materials). Hoạt động trực tiếp là quá trình dạy học diễn ra cùng một thời điểm, tất cả sinh viên cùng tham gia. Hoạt động này không chỉ là lớp học truyền thống ở trên lớp mà có thể là trong một không gian ảo như Zoom, Teams. Như vậy, hình thức tổ chức trực tuyến hay trực tiếp không phải vấn đề cốt lõi của học tập kết hợp, mà chỉ là phương tiện để hoạt động diễn ra hiệu quả hơn. Tự học đóng vai trò quan trọng tạo nên sự khác biệt giữa học tập kết hợp và học tập truyền thống. Tự học bao gồm cả quá trình học tập trên lớp. Khi người học tham gia tương tác trực tiếp với giảng viên, bạn học cũng là quá trình người học tự lĩnh hội tri thức qua hướng dẫn chi tiết. Ở mức độ cao hơn, người học tự học thông qua những nhiệm vụ, yêu cầu, tài liệu của giảng viên... Những định hướng này sẽ giúp cho quá trình tích lũy tri thức của người học diễn ra hiệu quả hơn so với người học tự tìm hiểu không hướng dẫn. Carman (2005) cũng chỉ ra rằng việc chuẩn bị học liệu chi tiết cho các nhiệm vụ đặc biệt là các học liệu số như video, hình ảnh, âm thanh... sẽ giúp kết quả quá trình tự học tốt hơn là các học liệu chữ thông thường. Đối với hoạt động đánh giá, mặc dù đã có sự thay đổi trong quan điểm về dạy và học, nhưng sự thay đổi song song về mặt kiểm tra đánh giá và phản hồi vẫn diễn ra chậm hơn. Trong mô hình hoạt động đánh giá cần bao phủ được cả giai đoạn học tập trên lớp và tự học, như vậy hoạt động đánh giá quá trình phù hợp hơn khi áp dụng học tập kết hợp. Đánh giá quá trình là hoạt động thu thập và cung cấp minh chứng liên tục cho người học nhằm cải tiến hoạt động dạy và học. Môi trường học tập kết hợp mang đến cơ hội giao tiếp và tương tác hiệu quả cho các đối tượng tham gia. Hợp tác ở đây không chỉ là sự hợp tác trong các nhóm sinh viên mà còn là quá trình hợp tác, giao tiếp giữa giảng viên và sinh viên, sinh viên với công cụ hỗ trợ, học liệu. Quá trình này có thể diễn ra mọi lúc, mọi nơi. Sinh viên – Giảng viên giao tiếp học tập với sự hỗ trợ của các sản phẩm công nghệ tạo thành không gian học tập lớn. So với DHKH truyền thống, việc triển khai các công cụ công nghệ trong học tập kết hợp thúc đẩy tương tác xã hội giữa sinh viên và cũng như làm tăng tính gắn kết giữa người học với các hoạt động trong lớp.

Horn và cộng sự (2021) thực hiện nghiên cứu các mô hình dạy học học tập kết hợp. Theo đó các DHKH bao gồm các hình thức: Flex Classroom: Sinh viên đến lớp học, được giao 1 danh sách các nhiệm vụ cụ thể. Tùy vào năng lực, mỗi cá nhân sẽ có nhiệm vụ khác biệt dưới sự điều phối của giảng viên thông qua kiểm soát dữ liệu, đánh giá phản hồi. Các sinh viên cũng có thể giúp đỡ lẫn nhau. Mọi hoạt động đều diễn ra

trên máy tính cá nhân và giao tiếp thông qua Internet; Station Rotation: Lớp học được chia làm các nhóm nhỏ. Mỗi nhóm thực hiện một nhiệm vụ cụ thể phục vụ quá trình giải quyết vấn đề chung. Ví dụ: nhóm 1 tìm kiếm tài liệu trên máy tính, nhóm 2 thảo luận để tìm giải pháp; Lab rotation: Trong 50 phút của một lớp học, sinh viên dành ra 20 phút đầu để học online các khái niệm, tìm hiểu trước về bài học. 30 phút còn lại giảng viên sẽ lên lớp giảng sâu hơn và đưa ra những kiến thức áp dụng cho vấn đề; Flipped Classroom-Lớp học đảo ngược: Sinh viên chuẩn bị, nghiên cứu, học nhóm online, hoàn thành nhiệm vụ ở nhà với các tài liệu, nhiệm vụ giảng viên cung cấp và giảng viên kiểm soát quá trình này. Giờ học trên lớp giảng viên và sinh viên sẽ trao đổi sâu hơn và thảo luận trên lớp học. Trong các mô hình này, đều đảm bảo 5 yếu tố của học tập kết hợp. Tuy nhiên, nghiên cứu nhận thấy mô hình lớp học đảo ngược có nhiều ưu điểm hơn trong việc sinh viên chủ động địa điểm, thời gian trong quá trình tự học nhưng vẫn đảm bảo quá trình giao tiếp, liên lạc với giảng viên, cũng như hoạt động nhóm thông qua internet. Khi đã có sự hỗ trợ của công nghệ thì sinh viên không cần cố định thời gian đó trên lớp học truyền thống. Mặt khác, mô hình giúp sinh viên tự đề đạt được kiến thức ở mức độ nhận thức thấp, ở mức độ nhận thức cao với các vấn đề phát sinh, sinh viên được trao đổi với giảng viên. Điều này hợp lý hơn rất nhiều so với lớp học truyền thống.

Tổng quan các công trình nghiên cứu về DHKH cho thấy phần lớn các công trình nghiên cứu đều tiếp cận hình thức DHKH với 5 thành phần theo nghiên cứu của Carman (2005) bao gồm: Hoạt động trực tiếp (Live events), Tự học (Self-Paced Learning); Hợp tác (Collaboration); Đánh giá (Assessment); Công cụ hỗ trợ (Support Materials). Các DHKH như Flex Classroom; Station Rotation; Lab rotation; Flipped Classroom đều đảm bảo 5 yếu tố của học tập kết hợp. Đây là cơ sở lý thuyết quan trọng được tác giả kế thừa trong quá trình phát triển và xây dựng mô hình nghiên cứu của Luận án.

1.1.2. Sự hài lòng của sinh viên

Ban đầu, sự hài lòng chủ yếu được dùng trong lĩnh vực kinh doanh và thường dùng để đo lường về sự hài lòng của khách hàng. Chính vì thế, những quan điểm về sự hài lòng của khách hàng có sự đa dạng và được tiếp cận theo nhiều hướng khác nhau. Sự hài lòng của khách hàng có nguồn gốc từ những đánh giá của khách hàng sau khi sử dụng sản phẩm/dịch vụ (Hunt, 1991). Theo Churchill và Surprenant (1982) thì sự

hài lòng của khách hàng được cấu thành bởi 3 yếu tố bao gồm sự kì vọng (expectation), hiệu suất thỏa mãn nhu cầu của sản phẩm/dịch vụ (performance) và sự không thừa nhận (disconfirmation). Oliver (1980) đề xuất quan điểm sự hài lòng của khách hàng là sự phản ứng của họ khi được đáp ứng những nhu cầu, mong muốn. Những kết quả nghiên cứu của Churchill và Surprenant (1982) được đánh giá là nền tảng cho Bird và cộng sự (1993), Rust và Zahorik (1993), McKinney và cộng sự (2002) phát triển lí thuyết về sự hài lòng của khách hàng. Trong nghiên cứu này, sự hài lòng cũng được chỉ ra có liên quan mật thiết đến những sự kì vọng của khách hàng và hiệu suất thỏa mãn nhu cầu khách hàng của sản phẩm/dịch vụ. Tương tự, Kotler và Armstrong (2010) cho rằng sự hài lòng của khách hàng có nguồn gốc từ sự tương quan giữa kì vọng của khách hàng và mức độ thỏa mãn nhu cầu khách hàng của sản phẩm/dịch vụ.

Theo Brown và cộng sự (1998) sự hài lòng là một trạng thái trong đó các sản phẩm dịch vụ có thỏa mãn hay vượt quá sự thỏa mãn so với những gì mà khách hàng cần và mong đợi. Kết quả là tạo ra sự mua hàng lặp lại lòng trung thành và giá trị của quảng cáo truyền miệng. Đối với Oliver (2000) sự hài lòng là mức độ đáp ứng yêu cầu của khách hàng. Theo Yussoff & Nayan (2020), sự hài lòng là sự thỏa mãn mức độ một trạng thái cảm giác của người bắt nguồn từ việc so sánh kết quả thu được từ sản phẩm với những cái kỳ vọng của họ.

Dựa vào mối tương quan giữa hai yếu tố cơ bản là mức độ đáp ứng và kì vọng thì sẽ có thể giải thích được ba trạng thái hài lòng của khách hàng bao gồm: Một là, không hài lòng khi mức độ đáp ứng của sản phẩm/dịch vụ thấp hơn kì vọng; Hai là, hài lòng khi mức độ đáp ứng của sản phẩm/dịch vụ bằng với sự kì vọng; Ba là, rất hài lòng khi mức độ đáp ứng của sản phẩm/dịch vụ vượt qua những kì vọng của khách hàng.

Đối với lĩnh vực giáo dục, hài lòng của sinh viên là một khái niệm mang tính ngắn hạn, thể hiện quan điểm trải nghiệm của sinh viên về các các dịch vụ giáo dục. Đó là một tiền đề thể hiện sự trung thành của sinh viên và kết quả là cả một hệ thống giáo dục (Zeithaml, 1981). Bên cạnh đó, sự hài lòng của người học còn có thể được định nghĩa là sự trải nghiệm của người học và các cảm nhận về dịch vụ giáo dục. Tóm lại, trong nghiên cứu này, sự hài lòng của người học được định nghĩa đơn giản là một thái độ ngắn hạn để đánh giá kinh nghiệm giáo dục của sinh viên, dịch vụ và cơ sở vật chất.

Sự hài lòng của sinh viên được hiểu như một trường hợp thuộc sự hài lòng của

khách hàng khi nghiên cứu trong bối cảnh giáo dục đại học. Sinh viên có thể được đối xử như những khách hàng thực thụ tại các trường đại học (Grossman, 2009). Giống như sự hài lòng của khách hàng, sự hài lòng của sinh viên cũng có những vai trò vô cùng quan trọng đối với cả người dạy và các cơ sở giáo dục đại học. Đối với lợi ích của người học, các nghiên cứu của Chumney và Ragucci (2006), Howard (2009), Bean và Bradley (1986) đã chỉ ra những tác động tích cực của sự hài lòng của sinh viên tới hiệu quả học tập cũng như chất lượng đầu ra. Đối với các cơ sở giáo dục, sự hài lòng của sinh viên đóng có tác động lớn tới sự gắn bó và sự trung thành của sinh viên, qua đó giúp các trường Đại học duy trì được hoạt động đào tạo một cách ổn định (Schertzer và Schertzer, 2004; Helgesen và Nasset, 2007). Tuy nhiên, do những đặc điểm riêng biệt của các loại hình dịch vụ cụ thể nên sự hài lòng với mỗi bối cảnh nghiên cứu lại có những sự khác biệt và không dễ đồng nhất về khái niệm cũng như cách đo lường (Souca, 2011). Sự hài lòng của sinh viên được đánh giá là một khái niệm có sự phức tạp và chứa đựng những khía cạnh khác nhau (Marzo-Navarro và cộng sự, 2008). Sự hài lòng của sinh viên cũng được coi là một thước đo đánh giá chất lượng hoạt động giảng dạy và cả những kết quả đào tạo (Ramsden, 1991).

Theo quan điểm của Elliott và Shin (2002) thì sự hài lòng của sinh viên là những đánh giá về sự khác biệt về kinh nghiệm và hiệu quả về các vấn đề liên quan tới giáo dục. Carey (2002) cho rằng sự nhận thức và trải nghiệm xuyên suốt trong quá trình học đại học đóng vai trò quan trọng tạo lên sự hài lòng của sinh viên. Basha và cộng sự (2020) cho rằng sự hài lòng của sinh viên là nhận thức và sự hứng thú khi hoàn thành những nhiệm vụ liên quan tới học tập tại trường và bản chất của sự hài lòng của sinh viên xuất phát từ cảm xúc và thái độ của sinh viên đối với các hoạt động học tập tại trường đại học. Tại Việt Nam, Hoàng Thị Phương Thảo và Hoàng Trọng (2006) đưa ra các tiêu chí cụ thể đánh giá sự hài lòng của sinh viên đó là tương quan giữa kết quả hiện thực và mong đợi, tiêu chuẩn lý tưởng của sinh viên về trường đại học và sự thỏa mãn dựa trên kinh nghiệm. Nguyễn Thị Ngọc Xuân (2018) cho rằng sự hài lòng của sinh viên là sự đánh giá toàn diện về hoạt động giáo dục mà nhà trường cung cấp nhằm thỏa mãn nhu cầu của sinh viên.

Nghiên cứu của Cotton và cộng sự (2002) đưa ra nhận định sự hài lòng của sinh viên phụ thuộc vào “sự thoải mái” (distress) của sinh viên. Do đó, mức độ hài

lòng của sinh viên tăng lên khi mức độ khó khăn giảm đi và mức độ hài lòng giảm xuống khi mức độ khó khăn của sinh viên tăng lên.

Dựa vào việc tổng quan các tài liệu, bảng ma trận dưới đây sẽ tóm tắt lại toàn bộ các ý chính liên quan đến khái niệm về sự hài lòng của sinh viên. Cụ thể như sau:

Bảng 1.2. Ma trận tổng hợp các nghiên cứu về khái niệm sự hài lòng của sinh viên

TT	Tác giả	Khái niệm sự hài lòng của sinh viên			
		Thỏa mãn sự mong đợi; mức độ một trạng thái cảm giác	Thể hiện quan điểm trải nghiệm của sinh viên về các dịch vụ giáo dục	“sự thoải mái” (distress) của sinh viên	Sự thỏa mãn về vật chất, giáo viên, tài liệu giảng dạy
1	Brown (1998)	x			
2	Oliver (2000)	x			
3	Yussoff & Nayan (2020)		x	x	
4	Zeithaml (1981)		x	x	
5	Wolman và cộng sự (1981)			x	x
6	Jurkowsch và cộng sự (2006)		x		x
7	Alves và Raposo (2010)		x	x	x

Nguồn: Tác giả tổng hợp, 2022

Để đo lường được sự hài lòng của sinh viên đã có một số công trình nghiên cứu đề cập đến như: SERVQUAL là một trong những mô hình chất lượng quan trọng được áp dụng để đo lường sự hài lòng của sinh viên trên toàn thế giới. Đây là bộ câu hỏi được thiết kế và thử nghiệm trong môi trường kinh doanh bởi Parasuman (1985) để đo lường chất lượng dịch vụ và sự hài lòng của khách hàng về các dịch vụ được đem đến kinh doanh trên các mặt như tính hiện hữu, độ tin cậy, sự đồng cảm, khả năng đáp ứng và tính đảm bảo. Mô hình này chủ yếu được áp dụng trong các ngành kinh doanh và khi áp dụng vào giáo dục cũng gặp phải rất nhiều các chỉ trích.

Trong nghiên cứu của Noel-Levitz (2019)) đã phát triển thang đo sự hài lòng cho sinh viên dành cho các trường từ cao đẳng đại học bao gồm các yếu tố liên quan đến dịch vụ, kết quả học tập, các phương tiện hỗ trợ sinh viên, cơ sở vật chất trong khuôn viên trường, sự phù hợp với nhu cầu xã hội.

Các vấn đề được tìm thấy trong mô hình SERVQUAL đã dẫn đến sự phát triển của một công cụ hiệu suất có tên là SERVPERF của Cronin và Taylor (1992). SERVPERF tập trung vào việc loại trừ các kỳ vọng khỏi phép đo CLDV và giữ quan

điểm rằng CLDV nên được đo bằng cách chỉ tính đến nhận thức về hiệu suất. Một trong những vấn đề với SERVPERF là nó chỉ xem xét các thước đo hiệu suất và bỏ qua hầu hết thông tin từ quan điểm vận hành. Mô hình SERVQUAL cũng như SERVPERF chỉ xem xét các yếu tố chất lượng chức năng và bỏ qua các khía cạnh kỹ thuật. Tuy nhiên, cách tiếp cận SERVPERF ít phổ biến hơn đối với các nhà nghiên cứu so với SERVQUAL. Tương tự như SERVQUAL, nội dung của SERVPERF cũng quá chung chung và để sử dụng nó trong lĩnh vực giáo dục, người ta phải sửa đổi và liên hệ nó bằng cách xem xét các khía cạnh học thuật (Abdullah, 2006).

Abdullah (2005), trong bài viết “Sự phát triển của HEdPERF – Mô hình đánh giá chất lượng dịch vụ mới dành cho lĩnh vực giáo dục đại học”, Abdulla đã khẳng định HEdPERF (chất lượng giáo dục đại học) là mô hình đánh giá chất lượng dịch vụ mới có khả năng tổng hợp các nhân tố xác thực về chất lượng dịch vụ trong lĩnh vực giáo dục đại học. Ông đã đề ra 41 điểm đánh giá có tính thống nhất, ổn định và hiệu quả, nghiên cứu đã được kiểm chứng thông qua các chỉ số phân tích xác thực. Abdulla cam đoan kết quả nghiên cứu của mình là chính xác bởi những nghiên cứu trước đó về chất lượng dịch vụ chưa từng đưa ra và đánh giá đầy đủ hiệu quả dịch vụ trong giáo dục đại học. Thêm vào đó, những nghiên cứu trước đó chỉ thực hiện trong phạm vi hạn hẹp, quá chú trọng tới chất lượng học thuật mà không chú ý tới khía cạnh phi học thuật của kinh nghiệm giáo dục. Phi học thuật được hiểu như những hoạt động mang tính trải nghiệm trong cuộc sống hàng ngày. Firdaus đã so sánh cả 2 mô hình HEdPERF và SERVPERF nhằm tìm ra những ưu điểm và nhược điểm của từng mô hình, qua đó tìm ra mô hình hiệu quả nhất. SERVPERF với 22 điểm và chỉ tập trung đánh giá hiệu quả dịch vụ. Abdulla đã chia ra 5 nhân tố chất lượng dịch vụ giáo dục đại học bao gồm: khía cạnh phi học thuật, khía cạnh học thuật, uy tín, khả năng tham dự và chương trình ứng dụng.

Brochado (2009) đã kiểm chứng hiệu quả của 5 mô hình đánh giá chất lượng trong lĩnh vực giáo dục đại học là SERVQUAL, SERVQUAL đại học, SERVPERF, SERVPERF đại học và HEdPERF. Ông đã thu thập dữ liệu thông qua một khảo sát bao gồm những yếu tố thực tế do mô hình SERVPERF và HEdPERF đề ra và những yếu tố dự đoán do mô hình SERVQUAL đề ra, cả hai nhóm yếu tố này đều được chỉnh sửa để phù hợp với lĩnh vực giáo dục đại học. Đã có 360 sinh viên của trường ở Bồ

Đào Nha tại Lisbon tham gia để làm khảo sát. Sau khi khảo sát, ông nhận thấy HEdPERF là mô hình tương đối hợp lý để đánh giá chất lượng dịch vụ giáo dục đại học.

Chất lượng dịch vụ (CLDV) rất quan trọng đối với mọi tổ chức và có tác động trực tiếp đến sự thành bại của một tổ chức (Li và Shang, 2020). Để đánh giá và cải thiện CLDV, CLDV phải được đánh giá một cách hợp lệ và đáng tin cậy (Abbas, 2020b). Tuy nhiên, vấn đề chính trong việc đánh giá CLDV là xác định các chỉ số chất lượng và sử dụng các công cụ đo lường phù hợp (Silva và cộng sự, 2017). Các công cụ hiện có quá chung chung hoặc không đề cập đến các khía cạnh hiện đại của CLDV trong các cơ sở giáo dục đại học. Do đó, để một công cụ được sử dụng trong giới học thuật, người ta phải sửa đổi nó và liên hệ cụ thể nó với các tổ chức giáo dục đại học (Abbas, 2020).

Mô hình đo lường sự hài lòng của sinh viên định chất lượng giáo dục tại trường Đại học Tun Abdul Razak (Unitar) Malaysia 2006. Trong nghiên cứu này hầu hết người tham gia là sinh viên của khoa quản trị kinh doanh số lượng câu hỏi được phát ra là 250 phiếu với 146 phiếu thu về và trong đó có 5 phiếu không hợp lệ. Nghiên cứu này nhằm để đánh giá nhận thức của sinh viên khoa quản trị kinh doanh của trường Đại học trên đối với chất lượng giáo dục của trường. Kết quả cho thấy có 4 nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên là cơ sở vật chất, nội dung khóa học, phương pháp giảng dạy và giảng viên.

Trong nghiên cứu của Phạm Thị Liên (2016) khi đánh giá về sự hài lòng của ngược học tại trường Đại học Kinh tế, Đại học Quốc gia Hà Nội. Sự hài lòng của sinh viên được đánh giá thông qua các khía cạnh về cơ sở vật chất, chương trình đào tạo, Giảng viên và khả năng phục vụ. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng, cả 4 khía cạnh trên đều tác động đến sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng chương trình đào tạo của nhà trường.

1.1.3. Động lực học tập

Động lực học tập là một khái niệm quan trọng và đóng vai trò then chốt trong việc thành công của quá trình dạy và học, do động lực có thể giúp con người sống có mục đích để đạt được các mục tiêu của mình đã đề ra. Bàn về khái niệm động lực, có rất nhiều các định nghĩa đã được đem ra thảo luận ở các khía cạnh khác nhau.

Trước hết, động lực học tập được khẳng định là tổ hợp các nhân tố như tâm lý, kinh tế, xã hội, tổ chức quản lý, cơ chế chính sách... Cụ thể, Pinder (2014) đã chỉ ra

những khó khăn khi định nghĩa động lực học tập, đặc biệt khi phải xem xét đến nhiều khái niệm triết học về bản chất con người. Khía cạnh này càng trở nên quan trọng khi nó liên quan đến việc tổ hợp các nhân tố như tâm lý, kinh tế, xã hội, tổ chức quản lý, và cơ chế chính sách (Bekele, 2010; Marić & Sakač, 2014). Wettasinghe và Hasan (2006) đã cho thấy rằng nguồn gốc tạo ra sự thúc đẩy trong quá trình học tập không chỉ đến từ bản thân người học mà còn bị ảnh hưởng bởi môi trường xung quanh họ, như môi trường giáo dục kết hợp. Hoàng Thị Mỹ Nga và Nguyễn Tuấn Kiệt (2016) cũng như Phạm Thị Khánh Vân (2021), đã nhấn mạnh vào sự kết hợp của các yếu tố động lực học tập. Theo họ, động lực học tập không chỉ là sự tham gia và cam kết của người học, mà còn liên quan đến mức độ định hướng, tập trung và nỗ lực của sinh viên trong quá trình học.

Khía cạnh về nguồn gốc tạo nên sự thúc đẩy quá trình học tập và những nhân tố ảnh hưởng đã thu hút sự quan tâm của nhiều nhà nghiên cứu. Pinder (2014) là một trong những người đầu tiên đề cập đến khía cạnh này. Theo ông, động lực là "một tập hợp các năng lượng có nguồn gốc từ bên trong lẫn bên ngoài của một cá nhân", điều này giúp định hình và thúc đẩy hành vi của người học. Khái niệm này đã đề xuất một góc nhìn rằng động lực học tập không chỉ xuất phát từ bản thân người học, mà còn bị ảnh hưởng bởi môi trường xung quanh họ. Tương tự, Wettasinghe và Hasan (2006) đã chỉ ra rằng nguồn gốc tạo ra sự thúc đẩy trong quá trình học tập có thể bắt nguồn từ nhiều yếu tố khác nhau, bao gồm cả trong môi trường học tập kết hợp. Sự kết hợp này tạo ra một động lực mạnh mẽ, thúc đẩy sinh viên tham gia tích cực hơn trong quá trình học tập. Ullah và cộng sự (2013) cũng nhấn mạnh rằng động lực học tập có nguồn gốc từ nhiều nhân tố, và nó ảnh hưởng trực tiếp đến sự tham gia và cam kết của người học trong học tập. Điều này có ý nghĩa quan trọng khi xem xét mối liên hệ giữa động lực và hiệu suất học tập. Hơn nữa, trong bối cảnh DHKH, Bekele (2010) đã chỉ ra rằng có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của người học. Điều này càng khẳng định rằng, để hiểu đúng về động lực học tập, chúng ta cần phải xem xét một loạt các nhân tố, không chỉ từ bên trong mà còn từ môi trường xung quanh người học. Tổng kết lại, các nghiên cứu trên đều cho thấy rằng nguồn gốc của động lực học tập không đơn thuần chỉ từ bản thân người học. Nó bao gồm một loạt các nhân tố từ môi trường xung quanh, từ những người giảng dạy, đến cơ sở vật chất, và phương pháp giảng dạy. Điều này khẳng định rằng việc tạo động lực cho người học là một quá trình phức tạp và cần

sự hiểu biết sâu rộng từ nhiều lĩnh vực.

Các công trình nghiên cứu liên quan đến động lực học tập cũng đã khẳng định, động lực học tập giúp cho người học tham gia một cách thoải mái và thú vị hơn. Diễn hình như nghiên cứu của Wettasinghe và Hasan (2006) đã chỉ ra rằng động lực học tập đóng vai trò quan trọng trong việc tạo ra một môi trường học tập kết hợp hiệu quả. Động lực học tập không chỉ giúp xác định mục tiêu và thúc đẩy sự tích cực, mà còn giúp người học tham gia các khóa học trực tuyến một cách thoải mái và thú vị hơn. Điều này gợi ý rằng việc tạo ra động lực trong học tập có thể dẫn đến trải nghiệm học tập tốt hơn và hiệu quả hơn. Ullah và cộng sự (2013) cũng nhấn mạnh vai trò của động lực học tập trong việc hỗ trợ học tập của sinh viên. Họ tin rằng động lực học tập giúp sinh viên tham gia nhiệt tình hơn, giúp họ có cảm giác thoải mái và hứng thú trong việc nắm bắt kiến thức. Điều này đặc biệt quan trọng khi xét đến việc chuẩn bị cho nghề nghiệp trong tương lai của sinh viên. Trong bối cảnh giáo dục kết hợp, Bekele (2010) đã chỉ ra rằng động lực học tập cần được xem xét nhiều hơn nữa để tạo ra trải nghiệm học tập thoải mái và thú vị. Mô hình ARCS của Keller (2010) cũng được Marić & Sakač (2014) áp dụng để đánh giá động lực của người học, trong đó các yếu tố như "Sự chú ý, Sự thích hợp, Sự tự tin và sự hài lòng" được coi là quan trọng trong việc tạo ra một môi trường học thoải mái và thú vị. Tóm lại, các nghiên cứu đã chỉ ra rằng động lực học tập không chỉ liên quan đến việc thúc đẩy người học đạt được mục tiêu, mà còn giúp tạo ra một môi trường học tập thoải mái và thú vị. Việc này không chỉ giúp tăng cường hiệu quả học tập mà còn giúp người học cảm thấy hứng thú và liên tục tham gia vào quá trình học tập.

Mức độ định hướng, tập trung và nỗ lực của sinh viên là các yếu tố quan trọng trong quá trình học tập thể hiện được động lực học tập của sinh viên và nhiều nghiên cứu đã tập trung vào việc khám phá các yếu tố này. Hoàng Thu Hiền và Hoàng Thị Phương Lan (2021) đã nhấn mạnh rằng động lực học tập của sinh viên phản ánh mức độ định hướng, tập trung và nỗ lực của họ trong quá trình học tập những nội dung của môn học. Điều này không chỉ giúp người học đạt được kết quả học tập tốt hơn mà còn tạo ra một trải nghiệm học tập sâu sắc và có ý nghĩa. Bekele (2010) cũng đã chỉ ra rằng mức độ định hướng và tập trung của sinh viên có ảnh hưởng đến động lực học tập của họ, và tác động này lại ảnh hưởng đến kết quả học tập của họ. Những nội dung học được định hướng và tập trung tốt hơn thường dẫn đến sự tham gia tích cực hơn và kết

quá học tập cao hơn. Hai nghiên cứu riêng biệt của Hoàng Thị Mỹ Nga và Nguyễn Tuấn Kiệt (2016) cũng như Phạm Thị Khánh Vân (2021) đều định hướng theo quan điểm rằng động lực học tập là sự tham gia và cam kết của người học. Cả hai đều nhấn mạnh mức độ định hướng, tập trung và nỗ lực của sinh viên như là những yếu tố then chốt đối với việc đạt được kết quả học tập xuất sắc. Marić & Sakač (2014) cũng đã áp dụng mô hình ARCS của Keller (2010) để đánh giá động lực của người học, và trong đó, "Sự chú ý" và "Sự tự tin" là những yếu tố liên quan trực tiếp đến mức độ tập trung và định hướng của sinh viên.

Bảng 1.3. Ma trận tổng hợp các nghiên cứu về khái niệm động lực học tập

TT	Tác giả	Nội hàm khái niệm động lực học tập			
		Tổ hợp các nhân tố: tâm lý, kinh tế, xã hội, tổ chức quản lý, cơ chế chính sách...	Nguồn gốc tạo nên sự thúc đẩy quá trình học tập đó và gồm nhiều các nhân tố ảnh hưởng	Giúp cho người học tham gia một cách thoải mái và thú vị hơn	Mức độ định hướng, tập trung và nỗ lực của sinh viên
1	Pinder (1988)	x	x		
2	Wettasinghe và Hasan (2006)		x	x	
3	Bekele (2010)	x			x
4	Ullah và cộng sự, (2013)		x	x	x
5	Marić & Sakač (2014)	x			x
6	Hoàng Thị Mỹ Nga và Nguyễn Tuấn Kiệt (2016)		x		x
7	Phạm Thị Khánh Vân, (2021).		x		x

Nguồn: Tác giả tổng hợp, 2022

Tổng quan các công trình nghiên cứu về khái niệm động lực học tập tác giả nhận thấy rằng cách tiếp cận của mỗi nghiên cứu là khác nhau, tùy thuộc vào đối tượng nghiên cứu cũng như không gian và thời gian nghiên cứu. Trong đó, cách tiếp cận phổ biến về động lực học tập được hiểu là điều kiện để kích hoạt duy trì các hành động học tập của sinh viên nhằm tiến tới đạt được mục tiêu học tập và gây dựng hứng thú trong suốt quá trình học tập của họ ở cả môi trường học tập chính thức và môi trường học tập không chính thức. Như vậy với khái niệm này, động lực học tập là một quá trình có khởi đầu, có các điều kiện thực hiện và có ảnh hưởng đến quá trình học

tập suốt đời của người học. Theo khái niệm này thì động lực học tập bao gồm các nội hàm như: (i) Tổ hợp các nhân tố: tâm lý, kinh tế, xã hội, tổ chức quản lý, cơ chế chính sách...; (ii) Nguồn gốc tạo nên sự thúc đẩy quá trình học tập đó và gồm nhiều các nhân tố ảnh hưởng; (iii) Giúp cho người học tham gia một cách thoải mái và thú vị hơn; (iv) Mức độ định hướng, tập trung và nỗ lực của sinh viên.

Có một số lý thuyết về động lực, chẳng hạn như lý thuyết bản năng được coi là gốc của mọi động lực và động lực là để tồn tại (Saracho, 2019). Lý thuyết mô tả rằng yếu tố sinh học hoặc di truyền khiến động lực xảy ra và tất cả con người đều có chung động lực giống nhau (Saracho, 2019)). Sau đó, lý thuyết khuyến khích là một trong những lý thuyết chính về động lực. Lý thuyết này minh họa mong muốn thúc đẩy các hành vi cần phải có các hành động khuyến khích (Saracho, 2019)), có nghĩa là chúng ta được thúc đẩy thực hiện các hành động vì mong muốn và ham muốn bên trong, nhưng vào những thời điểm khác, các hành vi của chúng ta lại đam mê bởi mong muốn phần thưởng bên ngoài. Bên cạnh đó, lý thuyết kích thích minh họa mức thể hiện mức độ háo hức hoặc kích thích tối đa từ bên ngoài (Bandura và Walters, 1977). Những người có mức độ kích thích tối ưu sẽ thực hiện các hành vi nhiệt tình mang tính động lực cao, như nhảy bungee, lặn biển, v.v.

Về cơ bản, động lực có thể được phân loại thành động lực bên trong, động lực bên ngoài và không có động lực (Ryan và Deci, 2000; Yarrdimci và cộng sự, 2017; Mitchell và cộng sự, 2012). Hơn nữa, có một số lý thuyết có thể được thực hiện, đặc biệt là trong lĩnh vực giáo dục. Chúng là lý thuyết động lực bên trong và bên ngoài (Ryan và Deci, 2000), lý thuyết tự quyết (SDT) (Ryan và Deci, 2000), mô hình ARCS (Keller, 2010), lý thuyết nhận thức xã hội (Bandura và Walters, 1977) và lý thuyết kỳ vọng (Van Eerde và Thierry, 1996).

Theo Ryan và Deci (2000), động lực bên trong mô tả một hoạt động được thực hiện chỉ vì sự hài lòng của bản thân mà không có bất kỳ dự đoán bên ngoài nào. Sự thử thách, tò mò, kiểm soát và tưởng tượng là những yếu tố chính để kích hoạt động lực bên trong. Trong giáo dục, rất cần có ý chí và thái độ tích cực để duy trì động lực. Hơn nữa, (Pérez-López và Contero, 2013; Lepper và cộng sự, 2005) cho rằng động lực bên trong và thành tích học tập có mối quan hệ đáng kể. Động lực bên trong hướng cá nhân tham gia vào các hoạt động học tập chỉ để trải nghiệm niềm vui và thử thách mà không chịu bất kỳ áp lực hoặc áp đặt nào từ bên ngoài hơn là mong đợi phần thưởng,

quà tặng bên ngoài hoặc dưới bất kỳ sự ép buộc hoặc áp lực nào (Ryan và Deci, 2000; Yarrdimci và cộng sự, 2017; Legault, 2020; Deci và Ryan, 2016). Thái độ học tập được coi là yếu tố nổi bật và có ảnh hưởng đến kết quả học tập (Akçayir và cộng sự, 2016;). Động lực bên trong có thể lan truyền tính tích cực và làm cho kiến thức thu được duy trì lâu dài.

Ngược lại, động lực bên ngoài mô tả các hoạt động bên ngoài như phần thưởng (Ryan và Deci, 2000), (Yarrdimci và cộng sự, 2017; Legault, 2020; Deci và Ryan, 2016), sự ép buộc (Tohidi và Jabbari, 2012; Riaz và Haider, 2010) và hình phạt (Tohidi và Jabbari, 2012). Một cá nhân được thúc đẩy từ bên ngoài nếu họ đang nhận được bất kỳ phần thưởng nào hoặc dưới bất kỳ áp lực hoặc sự ép buộc nào (Tohidi và Jabbari, 2012). Theo (Tohidi và Jabbari, 2012), động cơ có thể được trau dồi từ bên ngoài ở giai đoạn ban đầu và biến nó thành động lực bên trong trong quá trình học tập khi nó đi sâu hơn. Loại động lực này thể hiện mức độ của sức mạnh ý chí và sự tham gia nhưng nó sẽ không thể duy trì lâu hơn động lực bên trong có thể làm được. Nếu họ liên tục được thúc đẩy thông qua việc sử dụng các phần thưởng hoặc lời khen ngợi bên ngoài, sinh viên có thể có thói quen thực hiện chỉ để đạt được phần thưởng chứ không phải vì lợi ích của bản thân hoặc để nắm vững các kỹ năng hoặc kiến thức. Ngoài ra, khi một cá nhân không thể thực hiện động cơ thúc đẩy bên trong hoặc động cơ bên ngoài, thì động lực sẽ xảy ra. Động lực là trạng thái không còn động lực bên trong và động lực bên ngoài (Ryan và Deci, 2000; Yarrdimci và cộng sự, 2017). Động lực bên trong hoặc động lực bên ngoài, cả hai đều có những đặc điểm riêng để thúc đẩy sinh viên. Cả động lực bên trong và bên ngoài đều cần thiết trong quá trình học tập (Li và Lynch, 2016; Ozcelik, 2019; Liu và cộng sự, 2020). Học tập là một quá trình phức tạp và động lực là nền tảng vững chắc của quá trình này (Li và Lynch, 2016). Do đó, sinh viên phải có động lực cao để đối mặt với những thách thức, hiểu quy trình và có thể áp dụng trong hoàn cảnh thực tế. Động lực bên trong dẫn đến động lực bản thân trong việc theo đuổi việc học trong khi động lực bên ngoài đưa ra mục đích theo đuổi việc học (Li và Lynch, 2016).

Tổng quan các công trình nghiên cứu có liên quan đến hoạt động đo lường và đánh giá động lực học tập cũng cho thấy sự đa dạng về cách tiếp cận và cách đo lường. Tuy nhiên về cơ bản, các công trình nghiên cứu đã đo lường động lực học tập thành động lực bên trong và động lực bên ngoài. Động lực bên trong được mô tả một hoạt

động được thực hiện chỉ vì sự hài lòng của bản thân mà không có bất kỳ dự đoán bên ngoài nào. Động lực bên ngoài mô tả các hoạt động bên ngoài như phần thưởng, sự ép buộc và hình phạt (Deci và Ryan, 2016; Li và Lynch, 2016). Đây là lý thuyết sẽ được sử dụng trong Luận án trong quá trình xây dựng mô hình nghiên cứu.

1.1.4. Những nghiên cứu về tác động của dạy học kết hợp đối với động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên

1.1.4.1. Tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập của sinh viên

Nghiên cứu về tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập của sinh viên đã trở thành một chủ đề quan trọng trong lĩnh vực giáo dục đại học. Mô hình dạy học kết hợp, kết hợp giữa học trực tuyến và trực tiếp, đã chứng minh được khả năng tăng cường động lực học tập ở sinh viên. Theo Garrison và cộng sự (2001), trong mô hình cộng đồng học tập ảo, sự tương tác và cảm giác cộng đồng là yếu tố quan trọng góp phần tạo động lực cho sinh viên. Nghiên cứu của họ nhấn mạnh rằng sự tương tác không chỉ giới hạn ở giữa giáo viên và sinh viên mà còn mở rộng ra giữa chính các sinh viên, qua đó tạo ra một môi trường học tập tương tác và hỗ trợ lẫn nhau. Một yếu tố quan trọng khác ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên trong dạy học kết hợp là tính linh hoạt của mô hình. Deci và Ryan (2000) trong lý thuyết tự quyết đã chỉ ra rằng tự do lựa chọn và cảm giác tự chủ có tác động tích cực đến động lực nội tại của học viên. Mô hình dạy học kết hợp, cung cấp cho sinh viên khả năng tự lựa chọn thời gian và không gian học tập, đã tạo điều kiện cho việc tăng cường động lực nội tại này. Việc kết hợp giữa học trực tiếp và trực tuyến cho phép sinh viên có nhiều lựa chọn hơn về cách tiếp cận và tương tác với nội dung học, từ đó tăng cường sự tham gia và động lực học tập. Ngoài ra, việc ứng dụng công nghệ trong dạy học kết hợp cũng được xem là yếu tố quan trọng khuyến khích động lực học tập. Mayer (2001) trong nghiên cứu về lý thuyết đa phương tiện đã chỉ ra rằng sự kết hợp giữa văn bản, hình ảnh, và âm thanh có thể cải thiện sự hiểu biết và động lực học tập. Trong mô hình dạy học kết hợp, việc sử dụng các công cụ và tài nguyên trực tuyến như video, trò chơi tương tác, và diễn đàn trực tuyến không chỉ tăng cường sự tham gia của sinh viên mà còn cung cấp cách tiếp cận học tập mới mẻ và hấp dẫn.

Thành phần tương tác trong DHKH đóng một vai trò quan trọng trong việc gia tăng động lực học tập của sinh viên. Điều này được chứng minh qua nhiều nghiên cứu và là một trong những yếu tố then chốt giúp mô hình giáo dục này trở nên hiệu quả và

được sinh viên đón nhận. Sự tương tác không chỉ giới hạn ở việc trao đổi thông tin giữa giảng viên và sinh viên. Như Kifta và cộng sự (2021) đã chỉ ra, việc nhận được sự phản hồi từ bạn học cùng lớp cũng có thể tăng cường động lực học tập. Điều này khẳng định rằng môi trường học tập cộng đồng, nơi mà sinh viên có thể tương tác và hỗ trợ lẫn nhau, đóng một vai trò quan trọng trong việc kích thích sự hứng thú và sự tham gia tích cực trong học tập. Trong nghiên cứu của Lê Thái Hưng và Hà Vũ Hoàng (2021), việc tương tác của sinh viên với tài liệu học tập, bạn học, và giảng viên có hệ số tác động mạnh nhất đối với động lực học tập, với hệ số 0,284. Điều này cho thấy mức độ tác động đáng kể của sự tương tác trong quá trình học tập. Sự tương tác không chỉ giúp sinh viên nắm bắt kiến thức một cách hiệu quả hơn mà còn giúp họ cảm thấy mình là một phần của quá trình học tập, gia tăng sự cam kết và sự tham gia. Nhiều nghiên cứu như của Sher (2009), Wu & cộng sự (2013), Gikandi và cộng sự (2011), và Lee (2014), đều đánh giá cao vai trò của sự tương tác trong việc gia tăng động lực học tập của sinh viên.

Trong DHKH, quá trình tự học chủ yếu diễn ra ở môi trường trực tuyến, nơi sinh viên tự tìm kiếm, tự xử lý thông tin và tự giải quyết vấn đề mà không cần sự can thiệp trực tiếp của giáo viên. Như William và cộng sự (2011) đã chỉ ra, khi sinh viên có cơ hội tự chủ quá trình học tập của mình, động lực học tập tự nhiên sẽ tăng lên. Quá trình tự học giúp sinh viên phát triển tư duy độc lập, giúp họ nhận ra giá trị thực sự của việc học và tăng cường sự quan tâm, khao khát tìm hiểu. Theo Kifta và cộng sự (2021), trong môi trường học kết hợp, việc nhận phản hồi từ bạn học và giáo viên thông qua các hoạt động trực tuyến như diễn đàn thảo luận, bài tập nhóm, cũng có thể kích thích động lực học tập của sinh viên. Ullah (2013) cũng khẳng định rằng, quá trình tự học giúp sinh viên nắm bắt được ứng dụng thực tiễn của những gì họ đã học, từ đó tăng cường sự hứng thú và động lực học tập. Thông qua các công trình nghiên cứu, rõ ràng việc tích hợp quá trình tự học vào hình thức DHKH có tác động mạnh mẽ lên động lực học tập của sinh viên. Điều này không chỉ giúp tăng cường khả năng học tập độc lập của sinh viên, mà còn giúp họ nhận ra giá trị và ý nghĩa thực sự của việc học, từ đó gia tăng động lực và sự hứng thú trong quá trình học tập.

Trong lĩnh vực giáo dục, quá trình giảng dạy trực tiếp được xem là một yếu tố then chốt trong việc tạo nên sự hứng thú và động lực cho sinh viên. Tuy nhiên, không chỉ dừng lại ở đó, Lê Thái Hưng và Hà Vũ Hoàng (2021) đã đưa ra một quan điểm

khác. Họ khẳng định rằng việc nhận phản hồi trực tiếp và tức thì từ giảng viên giúp sinh viên nhận biết rõ hơn về khả năng và điểm yếu của mình, từ đó tạo ra động lực cho việc học. Nghiên cứu của Ullah (2013) đã tiết lộ một góc nhìn sâu hơn về quá trình này. Được thực hiện tại trường Đại học Bahauddin Zakariya, nghiên cứu đã chỉ ra rằng việc kết hợp lý thuyết với thực hành trong giảng dạy giúp sinh viên thấy được giá trị thực tiễn của kiến thức, đồng thời tăng cường động lực học tập. Cùng một hướng đi, nghiên cứu của Hoàng Thị Mỹ Nga và Nguyễn Tuấn Kiệt (2016) đã chứng minh rằng việc tạo điều kiện cho sinh viên tham gia thảo luận, tranh luận trong lớp có ảnh hưởng tích cực đến động lực học tập của họ.

Một trong những yếu tố quan trọng là công cụ hỗ trợ, được đánh giá cao vì khả năng của nó trong việc hỗ trợ quá trình học tập của sinh viên. Trong nghiên cứu của William (2011), đã đề cập đến việc sử dụng các ứng dụng giáo dục để giúp sinh viên dễ dàng tiếp cận nội dung học và tăng cường sự tương tác với giáo viên và bạn học. Sự tương tác này đã được chứng minh là có lợi cho động lực học tập của sinh viên. Lê Thái Hưng và Hà Vũ Hoàng (2021) cũng đã nhấn mạnh vai trò của công cụ hỗ trợ trong việc tạo ra một môi trường học tập linh hoạt. Họ chỉ ra rằng việc sử dụng các công cụ này, như các nền tảng trực tuyến, tạo ra cơ hội cho sinh viên tương tác, thảo luận và hợp tác với nhau, giúp tăng cường động lực học tập. Bên cạnh đó, nghiên cứu của Hoàng Thị Mỹ Nga và Nguyễn Tuấn Kiệt (2016) đã đề xuất rằng việc sử dụng các công cụ hỗ trợ giáo dục hiện đại giúp sinh viên hình thành một phong cách học tập độc lập, đồng thời giúp họ nắm bắt nhanh chóng và hiệu quả nội dung học, từ đó gia tăng động lực học tập. Đồng thời, bảng tổng hợp từ dữ liệu đã chỉ ra rằng nhiều nghiên cứu đã nhận diện sự tác động tích cực của công cụ hỗ trợ đối với động lực học tập của sinh viên. Chẳng hạn, nghiên cứu của Sher (2009) và Lee (2014) đều nhấn mạnh tầm quan trọng của việc sử dụng các công cụ hỗ trợ trong DHKH.

Thành phần đánh giá đã và đang được coi là một trong những yếu tố quan trọng đối với sự thành công của mô hình giáo dục kết hợp, và cũng là yếu tố quyết định đối với động lực học tập của sinh viên. Việc đánh giá không chỉ giúp giáo viên theo dõi tiến trình học tập của sinh viên mà còn cung cấp phản hồi, gợi ý cho sinh viên, giúp họ nhận biết sức mạnh và điểm yếu của mình, từ đó tăng cường động lực và sự chủ động trong quá trình học. Trong nhiều nghiên cứu như Wlodkowski & Ginsberg (2017) và Graham (2018) đã nhấn mạnh vai trò của việc đánh giá trong việc tăng cường động lực

học tập. Đặc biệt, việc sử dụng các phương pháp đánh giá hiện đại, kết hợp với phương pháp truyền thống, đã được chứng minh là có lợi cho động lực học tập của sinh viên. Lê Thái Hưng và Hà Vũ Hoàng (2021) cũng đã khám phá sâu hơn về vai trò của việc đánh giá trong việc kích thích động lực học tập của sinh viên. Họ chỉ ra rằng, trong hình thức DHKH, việc nhận được phản hồi đúng lúc và liên tục từ giáo viên và bạn học giúp tăng cường động lực học tập của sinh viên. Cụ thể, họ nhấn mạnh tầm quan trọng của việc sử dụng các công cụ đánh giá hiện đại, như hệ thống quản lý học tập (LMS), để cung cấp phản hồi tức thì và giúp sinh viên nắm bắt được tiến trình học tập của mình.

Bảng 1.4. Ma trận tổng hợp các khía cạnh của DHKH đến ĐLHT của sinh viên

TT	Tác giả	Các khía cạnh của DHKH tác động đến ĐLHT của sinh viên				
		Tương tác	Quá trình tự học	Quá trình giảng dạy trực tiếp	Công cụ hỗ trợ	Đánh giá
1	Sher (2009)	x	x	x		x
2	Babar và Kashif (2010)		x	x	x	
3	Wu & cộng sự (2010)	x		x		x
4	Gikandi và cộng sự (2011)	x		x		
5	Naaj & cộng sự (2012)	x	x			x
6	Small & cộng sự (2012)	x		x	x	
7	Mowafy và cộng sự (2013)			x		
8	Chun và cộng sự (2014)	x		x	x	x
9	Lee (2014)	x		x	x	
10	Wlodkowski & Ginsberg (2017)	x	x	x		X
11	Graham (2018)		x			x
12	Mai Ánh Nguyệt và Lữ Thị Mai Oanh (2021)		x	x		x
13	Trần Lan Phương (2022)		x	x		x
14	Lê Thái Hưng và Hà Vũ Hoàng (2020)	x	x	x	x	x

Nguồn: Tác giả tổng hợp, 2022

Mối quan hệ giữa tác động của DHKH đến động lực học tập của sinh viên đã được nhiều nghiên cứu chứng minh. Các công trình nghiên cứu đã kiểm định được mối quan hệ tích cực của hình thức DHKH đến động lực học tập. Theo đó, các công trình nghiên cứu đã chỉ ra được hình thức DHKH tạo ra được tính linh động, môi trường học tập, phương pháp học tập hiệu quả từ đó làm gia tăng động lực học tập của sinh viên. Bên cạnh đó, 5 thành phần của mô hình Carman (2005) cũng được phần lớn các

công trình nghiên cứu sử dụng trong hình thức DHKKH tác động tích cực đến động lực học tập của sinh viên.

1.1.4.2. Tác động của dạy học kết hợp đến sự hài lòng của sinh viên

Dạy học kết hợp, thông qua việc kết hợp giảng dạy trực tiếp và giảng dạy trực tuyến, đã nhanh chóng chiếm một vị trí quan trọng trong giáo dục hiện đại. Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra sự liên kết chặt chẽ giữa DHKKH và mức độ hài lòng của sinh viên. Trong Luận án này, tác giả thực hiện tổng quan theo từng khía cạnh của hình thức DHKKH đến sự hài lòng của sinh viên.

Theo Graham (2013), sự hài lòng của người học phụ thuộc vào nhiều yếu tố như kỳ vọng, mục tiêu cá nhân, sở thích, cũng như cách thiết kế và triển khai các khóa học. Điều này càng trở nên quan trọng khi nhận thức về việc học kết hợp không chỉ giới hạn ở việc tiếp cận kiến thức, mà còn liên quan đến việc thực hành và áp dụng kiến thức trong thực tiễn. Một trong những yếu tố quan trọng nhất tác động đến sự hài lòng của sinh viên trong dạy học kết hợp là quá trình tương tác. Graham (2018) đã chỉ ra mối tương quan giữa sự tương tác và sự hài lòng trong các khóa học kết hợp. Sự tương tác này không chỉ xảy ra giữa giáo viên và sinh viên mà còn giữa chính các sinh viên với nhau, qua đó tạo nên một môi trường học tập đa chiều và tương tác cao. Yu-Chun và cộng sự (2014) cũng khẳng định rằng, sự tương tác là yếu tố quan trọng nhất ảnh hưởng đến trải nghiệm và sự hài lòng của sinh viên trong mô hình học kết hợp. Đồng thời, việc nuôi dưỡng ý thức tự học và tự chủ trong học tập cũng góp phần quan trọng vào sự hài lòng của sinh viên. Garrison và Vaughan (2008) chỉ ra rằng, khi sinh viên được trang bị các công cụ và hướng dẫn cần thiết để tự học, họ cảm thấy mình có quyền kiểm soát hơn trong quá trình học tập. Các nghiên cứu khác như của Wlodkowski và Ginsberg (2017) cũng đã nhấn mạnh rằng, sự hài lòng của sinh viên không chỉ phụ thuộc vào chất lượng giảng dạy mà còn ở khả năng tự quản lý và tự học của bản thân họ trong quá trình học kết hợp. Sự hài lòng của sinh viên trong dạy học kết hợp không chỉ phụ thuộc vào nội dung và phương pháp giảng dạy, mà còn phụ thuộc vào cách thức tổ chức và triển khai khóa học, cũng như khả năng thích ứng và tự học của chính sinh viên. Mô hình học này, khi được thiết kế và thực hiện một cách hiệu quả, có thể tạo ra một trải nghiệm học tập tích cực và thúc đẩy sự hài lòng và phát triển toàn diện của sinh viên. Nghiên cứu của William (2008) đã khẳng định rằng một sinh viên trong suốt quá trình học tập tại giảng đường sẽ tiếp xúc với nhiều yếu tố khác

nhau như giảng viên, bạn bè, và môi trường học - những yếu tố này đều có khả năng ảnh hưởng đến động lực học tập của họ. Kifta và cộng sự (2021) đã đi sâu vào việc nghiên cứu tác động của hình thức DHKH đối với sinh viên thuộc tầng lớp gia đình công nhân. Họ đã khẳng định rằng hình thức này có tác động mạnh mẽ đến động lực học tập của sinh viên. Điều này được hỗ trợ bởi nghiên cứu của Bervell và Umar (2020), khi đề xuất rằng việc kết hợp hướng dẫn trực tiếp và cá nhân trên web có thể kích thích động lực học tập. Tổng quan về tác động của các thành phần DHKH đến sự hài lòng của sinh viên được thể hiện cụ thể như sau:

Về thành phần tương tác trong DHKH là yếu tố cốt lõi trong hình thức dạy học này. Nó không chỉ góp phần vào việc truyền đạt kiến thức mà còn giúp tăng cường cam kết và sự tham gia tích cực của sinh viên (Sher, 2009; Graham, 2018). Kuo và cộng sự (2014) cũng đã chỉ ra rằng sự tương tác trong DHKH có tác động mạnh mẽ đến sự hài lòng của sinh viên. Nhiều nghiên cứu đã khẳng định vai trò của tương tác trong DHKH. Theo Graham (2018), sự tương tác không chỉ là một phần của quá trình học mà còn là yếu tố quyết định sự hài lòng của sinh viên. Đối với mô hình kết hợp, sự tương tác không chỉ diễn ra trong phòng học mà còn thông qua các công cụ trực tuyến, tạo nên một môi trường học tập đa chiều và linh hoạt. Trong các nghiên cứu của El-Mowafy và cộng sự (2013) và Pregot (2013), sự tương tác giữa giáo viên và sinh viên được nhận định là yếu tố quan trọng tác động đến sự hài lòng của sinh viên. Tương tác ở đây không chỉ là việc truyền đạt thông tin mà còn liên quan đến việc giải đáp thắc mắc, tạo điều kiện để sinh viên tham gia vào quá trình học và cảm nhận sự quan tâm từ phía giáo viên. Kyo và cộng sự (2014) trong nghiên cứu của mình cũng đã chỉ ra rằng tương tác đóng vai trò quan trọng trong việc tạo ra trải nghiệm học tập tích cực, và sinh viên có tính cách hướng ngoại thường có sự hài lòng cao hơn khi tham gia vào các hoạt động tương tác. Tương tác đóng vai trò quan trọng không chỉ trong việc truyền đạt kiến thức mà còn trong việc tạo ra một môi trường học tập tích cực, giúp sinh viên cảm nhận được sự quan tâm và tham gia tích cực vào quá trình học. Sự tương tác chất lượng, đa dạng và linh hoạt trong DHKH có thể tăng cường sự hài lòng của sinh viên, tạo điều kiện thuận lợi cho họ trong việc tiếp thu và ứng dụng kiến thức.

Tự học, thường được hiểu là quá trình mà ở đó cá nhân tự chịu trách nhiệm và tự quản lý việc học của mình mà không cần sự can thiệp trực tiếp của giáo viên hoặc người hướng dẫn. Trong bối cảnh của DHKH, tự học thường liên quan đến việc sinh

viên tự tiếp cận và tương tác với tài liệu và nội dung học tập trực tuyến, tham gia vào các hoạt động học tập trực tuyến và tự đánh giá quá trình học của mình. Trong DHKH, sự tự do và linh hoạt do quá trình tự học mang lại thường được coi là một yếu tố quan trọng đối với sự hài lòng của sinh viên. Như Graham (2018) đã chỉ ra, khi sinh viên có khả năng kiểm soát quá trình học của mình, họ thường cảm thấy hài lòng hơn và có sự cam kết cao hơn với học tập. Một số nghiên cứu khác cũng đã khẳng định điều này. Mowafy và cộng sự (2013) trong nghiên cứu của họ đã chỉ ra rằng phương pháp DHKH giúp cải thiện tình hình học tập, phần lớn là nhờ vào sự tự do và linh hoạt mà nó mang lại cho sinh viên trong quá trình tự học. Bên cạnh đó, việc kết hợp giữa việc tự học và tương tác trực tiếp với giáo viên giúp sinh viên cảm thấy được hỗ trợ tốt hơn và từ đó gia tăng sự hài lòng. DHKH, theo cách riêng của nó, giúp sinh viên phát triển khả năng tự quản lý và trách nhiệm học tập của mình, điều này được coi là một trong những yếu tố quan trọng đối với sự hài lòng của sinh viên (Mai Ánh Nguyệt và Lữ Thị Mai Oanh, 2021). Nhìn chung, quá trình tự học trong DHKH có một ảnh hưởng tích cực và quan trọng đối với sự hài lòng của sinh viên. Việc cung cấp một môi trường học tập linh hoạt, tự do, kết hợp với sự hỗ trợ từ giáo viên, đã tạo ra một trải nghiệm học tập độc đáo và hiệu quả, đáp ứng được nhu cầu và mong muốn của sinh viên trong thời đại số hóa hiện nay.

Quá trình giảng dạy trực tiếp, thường được hiểu là phần giảng dạy diễn ra tại lớp học, nơi mà sinh viên và giáo viên có mặt cùng một thời điểm và tại một nơi. Theo Carman (2005), quá trình giảng dạy trực tiếp đóng một vai trò quan trọng trong việc truyền đạt kiến thức, giải đáp thắc mắc, tạo sự tương tác giữa giáo viên và sinh viên, và khuyến khích sự tham gia tích cực của sinh viên. Trong bối cảnh DHKH, giảng dạy trực tiếp giữ một vị trí đặc biệt quan trọng. Nó là cơ hội để sinh viên không chỉ tiếp cận với kiến thức mà còn tương tác trực tiếp với giáo viên và bạn học. Butt và Rehman(2010) đã nhấn mạnh rằng, sự hài lòng của sinh viên phụ thuộc nhiều vào các khía cạnh của hình thức giảng dạy trực tiếp, như chuyên môn của giáo viên và môi trường học tập tại lớp. Mowafy và cộng sự (2013) và Pregot (2013) đều chỉ ra rằng, dù DHKH đặt ra nhiều lợi ích, nhưng giảng dạy trực tiếp vẫn là một phần không thể thiếu, giúp sinh viên cảm thấy hài lòng với phương pháp giảng dạy. Điều này được giải thích là do việc gặp gỡ trực tiếp giúp giải quyết ngay lập tức những khó khăn hoặc thắc mắc của sinh viên. Huang (2021) cũng khẳng định rằng tương tác trực tiếp trong lớp học là

yếu tố quan trọng nhất tác động đến trải nghiệm và sự hài lòng của sinh viên trong DHKH. Sự hiện diện và phản hồi từ giáo viên trong lớp học tạo nên một môi trường học tập tích cực, hỗ trợ và động viên sinh viên (Sher, 2009). Quá trình giảng dạy trực tiếp trong DHKH đóng vai trò quan trọng và tác động mạnh mẽ đến sự hài lòng của sinh viên. Sự tương tác và hỗ trợ trực tiếp từ giáo viên, cũng như môi trường học tập tích cực tại lớp, là những yếu tố giúp tăng cường hiệu quả học tập và sự hài lòng của sinh viên.

Trong DHKH, không chỉ giảng dạy trực tiếp và học trực tuyến được coi là hai yếu tố quan trọng, mà công cụ hỗ trợ cũng đóng một vai trò không thể thiếu. Theo Carman (2005), công cụ hỗ trợ DHKH là những phần mềm, ứng dụng, hoặc nguồn lực điện tử được thiết kế để hỗ trợ, tối ưu hóa quá trình học và giảng dạy. Chúng có thể bao gồm các hệ thống quản lý học tập (LMS), các công cụ thảo luận trực tuyến, phần mềm quay bài giảng, và nhiều công cụ khác. Nghiên cứu của Mowafy và cộng sự (2013) đã chỉ ra rằng phương pháp DHKH mang lại hiệu quả học tập tốt hơn, một phần lớn là nhờ vào việc sử dụng công cụ hỗ trợ hiệu quả. Công cụ hỗ trợ giúp sinh viên tiếp cận tài liệu, kiến thức và giảng viên một cách dễ dàng hơn, từ đó nâng cao trải nghiệm học tập của họ. Huang và cộng sự (2021) cũng khẳng định sự quan trọng của tương tác trong quá trình học tập kết hợp, và một phần quan trọng của tương tác này là thông qua các công cụ hỗ trợ. Nhờ sự tương tác thông qua các công cụ này, sinh viên có nhiều cơ hội hơn để tương tác với giáo viên, thảo luận, trao đổi thông tin, và nhận phản hồi. Small & cộng sự (2012) nhấn mạnh rằng sinh viên cảm thấy việc trao đổi với các giảng viên là điều cần thiết, và các công cụ hỗ trợ như phần mềm thảo luận trực tuyến hoặc hệ thống quản lý học tập đều giúp tối ưu hóa sự tương tác này, từ đó tăng cường sự hài lòng của sinh viên. Công cụ hỗ trợ trong DHKH đóng một vai trò thiết yếu. Chúng giúp nâng cao trải nghiệm học tập, tăng cường sự tương tác và phản hồi, từ đó góp phần quan trọng vào sự hài lòng của sinh viên. Sinh viên không chỉ tiếp thu kiến thức mà còn được trải nghiệm một môi trường học tập đa dạng và phong phú, trong đó công cụ hỗ trợ đóng một vai trò không thể thiếu.

Đánh giá đóng một vai trò không thể thiếu trong DHKH và có một tác động mạnh mẽ đến sự hài lòng của sinh viên. Qua quá trình đánh giá, sinh viên không chỉ nhận được phản hồi về hiệu suất học tập của mình mà còn cảm thấy được tôn trọng và đánh giá đúng đắn, từ đó gia tăng mức độ hài lòng với quá trình học. Sher (2009) và

Naaj & cộng sự (2012) đã nhấn mạnh việc phân phối thông tin của người hướng dẫn, khuyến khích sinh viên và đưa ra các phản hồi cho người học qua quá trình đánh giá. Những phản hồi này không chỉ giúp sinh viên hiểu rõ hơn về nội dung mà còn tăng cường mức độ hài lòng của họ với quá trình học. Nghiên cứu của Huang và cộng sự (2021) và Graham (2018), có thể thấy rằng quá trình đánh giá đóng một vai trò quan trọng trong việc cung cấp thông tin phản hồi cho sinh viên. Nhờ có đánh giá, sinh viên có cơ hội nắm bắt được những nội dung họ đã tiếp thu tốt, cũng như những điểm cần cải thiện. Trần Lan Phương (2022) đã chỉ ra sự hài lòng của sinh viên đối với quá trình học bằng hình thức DHKH và nhấn mạnh rằng việc đánh giá chính xác và công bằng là yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên.

Dưới đây là bảng tổng hợp ma trận các nghiên cứu tác động của DHKH đến sự hài lòng của sinh viên. Cụ thể như sau:

Bảng 1.5. Ma trận tổng hợp tác động của DHKH tác động đến SHL của sinh viên

TT	Tác giả	Các khía cạnh của DHKH tác động đến SHL của sinh viên				
		Tương tác	Quá trình tự học	Quá trình giảng dạy trực tiếp	Công cụ hỗ trợ	Đánh giá
1	Sher (2009)	x	x	x		x
2	Babar và Kashif (2010)		x	x	x	
3	Wu & cộng sự (2010)	x		x		x
4	Gikandi và cộng sự (2011)	x		x		
5	Naaj & cộng sự (2012)	x	x			x
6	Small & cộng sự (2012)	x		x	x	
7	Mowafy và cộng sự (2013)			x		
8	Chun và cộng sự (2014)	x		x	x	x
9	Lee (2014)	x		x	x	
10	Wlodkowski & Ginsberg, 2017	x	x	x		x
11	Graham (2018)		x			x
12	Mai Ánh Nguyệt và Lữ Thị Mai Oanh (2021)		x	x		x
13	Trần Lan Phương (2022)		x	x		x

Nguồn: Tác giả tổng hợp, 2022

Các công trình nghiên cứu liên quan đến tác động của DHKH đến sự hài lòng của sinh viên đối với hình thức này tác giả nhận thấy rằng, các công trình nghiên cứu đều khẳng định rằng, sự hài lòng của sinh viên là yếu tố trung tâm và nhận được nhiều sự quan tâm của các nhà quản lý giáo dục. Sinh viên hài lòng hơn trong hình thức giảng dạy kết hợp. DHKH được các công trình nghiên cứu tập trung chủ yếu với 5 thành phần chính theo mô hình của Carman (2005) bao gồm: Tương tác; Quá trình tự

học; Quá trình giảng dạy trực tiếp; Công cụ hỗ trợ và quá trình đánh giá. Đây là những thành phần thuộc về DHKH có ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng của sinh viên.

1.1.5. *Dạy học kết hợp trong giảng dạy tiếng Anh không chuyên*

Có nhiều quan niệm và định nghĩa khác nhau về thuật ngữ TAKC trong chương trình đào tạo giáo dục đại học như của Phan Văn Hòa (2011), Thái Duy Bảo (2011), và một số tác giả khác. *“Đào tạo TAKC là công việc dạy - học tiếng Anh cho sinh viên những chương trình đào tạo không chuyên ngôn ngữ Anh trong các cơ sở giáo dục đại học”* (Ellis, 1997).

Tại Việt Nam, mô hình giảng dạy TAKC cũng đã được nhiều công trình nghiên cứu đề cập đến và được nhiều trường Đại học ở Việt Nam thực hiện. Theo nghiên cứu của Nguyễn Thái Bình Long (2020) thì Trường Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh gồm: Giai đoạn 1 - Anh văn thương mại với thời lượng 270 tiết; Giai đoạn 2 - Anh văn học thuật (kết hợp giữa tiếng Anh học thuật tổng quát và tiếng Anh học thuật chuyên ngành) với thời lượng 180 tiết trong 4 học phần. Những nhân tố cốt lõi của một chương trình đào tạo như: nhu cầu người học, khả năng và nguồn lực, phương pháp thực hiện, tài liệu giảng dạy, phương pháp kiểm tra đánh giá và khả năng linh hoạt thích ứng. Việc xác định đúng mục tiêu đào tạo, chọn đúng nội dung chương trình và tổ chức thực hiện sẽ đem lại hiệu quả cao nhất. Trong đó người dạy với nhiều nhiệm vụ khác nhau phải đóng một vai trò quyết định trong suốt quá trình xây dựng và thực hiện chương trình đào tạo

Trường Đại học Hoa Sen đưa ra mô hình đào tạo TAKC áp dụng từ niên khóa 2010-2011 với mục tiêu chương trình được xác định cụ thể là sinh viên tốt nghiệp phải (1) đáp ứng chuẩn đầu ra đối với chương trình học (IELTS 5.0, TOEFL iTB 64, không sử dụng chứng chỉ 2 kỹ năng như TOEIC và TOEFL ITP). Như vậy ở giai đoạn 1, sinh viên phải chuẩn bị kỹ và hoàn tất các học phần tiếng Anh để có đủ năng lực kiến thức học chuyên ngành bằng tiếng Anh ở giai đoạn 2; (2) Xây dựng chương trình đào tạo gắn với mục tiêu trong đó giai đoạn 1 được thiết kế gồm 7 học phần (7 cấp lớp), mỗi học phần là 117 tiết học (5 tín chỉ). (3) học phần đầu tiên (được giảng dạy tại Trung tâm ngoại ngữ của trường) dành cho những sinh viên không đạt kỳ thi xếp lớp đầu vào. Sau đó là chương trình TAKC chính khóa gồm 4 học phần với tổng cộng 468 tiết học được học trong 2 năm học đầu. Sinh viên chưa đạt trình độ tiếng Anh như yêu cầu sẽ phải đăng ký học tiếng Anh trong các giờ chính khóa hoặc được cho tạm dừng học

tại trường để tự học tiếng Anh nhằm đạt được trình độ theo quy định. Công tác kiểm tra đánh giá được thực hiện liên tục thông qua các hoạt động như tham gia học tập trên lớp, làm bài tập ở nhà, làm đề án,... (Trường Đại học Hoa Sen, 2011).

Một số trường khác như Trường Đại học Kiến trúc, Đại học Khoa học Tự nhiên, Đại học Sư phạm Hà Nội dành cho TAKC thời lượng là 180-230 tiết. Trong đó tiếng Anh tổng quát là 150-180 tiết và tiếng Anh chuyên ngành là 30-50 tiết. Riêng Đại học Quốc gia Hà Nội có tổng thời lượng TAKC là 420 tiết cho cả tiếng Anh tổng quát và tiếng Anh chuyên ngành. Nhìn chung về chương trình, giáo trình chưa được biên soạn một cách hệ thống (Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh, 2015).

Áp dụng DHKH vào việc giảng dạy các học phần TAKC cũng đã được một số nghiên cứu quan tâm đến. Trong nghiên cứu DHKH trong việc học ngoại ngữ ở Việt Nam thì cũng bao gồm các thành phần cơ bản của Carman (2005) cụ thể như sau:

- Học tập trực tiếp (traditional learning): là các hoạt động học tập tập trung, các học viên cùng học vào một thời điểm tại lớp học có người dạy hướng dẫn trực tiếp theo dạng mặt đối mặt.

- Học tập trực tuyến (online learning): gồm các hoạt động tự học, tự rèn luyện của người học. Người học tự hoàn thành nội dung học và rèn luyện theo thời gian, địa điểm của cá nhân. Các hoạt động này được vận hành bằng các phần mềm hoặc chương trình quản lý học tập trên Internet. Mục tiêu của hoạt động trực tuyến là đáp ứng yêu cầu tạo điều kiện để người học phát triển kỹ năng tự học, tự rèn luyện để hoàn thiện trong dạy và học tích cực.

- Học tập hợp tác (collaborative learning): gồm các hoạt động giao tiếp, thảo luận, trao đổi giữa người dạy và người học, giữa người học với nhau, giữa người học, người dạy và cộng đồng chuyên môn chuyên ngành và giữa người dạy, người học với các nhà tuyển dụng tương lai của người học. Mục tiêu của hoạt động hợp tác là đáp ứng yêu cầu hỗ trợ người học tăng cường kỹ năng và khả năng hợp tác, làm việc nhóm trong dạy và học tích cực.

- Kiểm tra, đánh giá (testing & assessment): gồm các bài kiểm tra, các hoạt động phản hồi đối với các nội dung cụ thể của khóa học được thực hiện kết hợp giữa hai hình thức: tại lớp và trực tuyến thông qua hệ thống quản lý học tập (learning management system) trên Internet. Mục tiêu của các hoạt động kiểm tra, đánh giá trực tuyến là đáp ứng yêu cầu kết hợp việc tự đánh giá của người học và đánh giá của

người dạy trong dạy và học tích cực.

- Xây dựng cơ sở dữ liệu trực tuyến (building online database): gồm các hoạt động sưu tầm, đọc và viết nhận định, tóm tắt các tài liệu tham khảo, xây dựng các hồ sơ lưu trữ chuyên môn (personal academic archives) và các hồ sơ khoa học cá nhân (personal academic portfolios) chứa các sản phẩm khoa học của cá nhân người học. Tất cả các bộ hồ sơ này được số hóa và tập hợp thành một cơ sở dữ liệu động để có thể luôn luôn được cập nhật, hiệu đính và được truy cập bởi các đối tượng quan tâm đến quá trình học tập của người học như người dạy, nhà quản lý giáo dục, nhà tuyển dụng tương lai và phụ huynh người học. Cơ sở dữ liệu cá nhân này của người học phải được lưu trữ và liên tục vận hành ngay cả sau khi khóa học đã kết thúc, và sau khi người học đã tốt nghiệp bậc học, ra trường.

1.1.6. Tổng kết và hướng nghiên cứu

Trong quá trình nghiên cứu và phát triển mô hình nghiên cứu cho luận án, tác giả đã kế thừa các lý thuyết và khung mô hình từ các công trình nghiên cứu trước đây để xây dựng cơ sở lý thuyết vững chắc. Đặc biệt, mô hình DHKH mà tác giả chọn lọc từ nghiên cứu của Carman (2005) là một ví dụ điển hình, bao gồm các thành phần chính như hoạt động trực tiếp, tự học, tương tác, đánh giá và công cụ hỗ trợ. Những yếu tố này đã được chứng minh qua nhiều nghiên cứu trước đây như là các thành phần cốt lõi trong việc thúc đẩy hiệu quả học tập và tăng cường sự tương tác giữa sinh viên và giáo trình. Việc kế thừa những khái niệm này giúp tạo ra một khung cơ sở vững chắc để đánh giá và hiểu sâu hơn về tác động của DHKH đối với động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên trong môi trường giáo dục hiện đại. Ngoài ra, mô hình nghiên cứu cũng tích hợp các kết quả từ các nghiên cứu trước đó về sự hài lòng của sinh viên, một yếu tố đã được khám phá rộng rãi trong nhiều nghiên cứu khác nhau như của Brown (1998) và Oliver (2000). Các tiêu chí về sự hài lòng, từ cơ sở vật chất đến chất lượng giáo dục và phương pháp giảng dạy, đã được xem xét kỹ lưỡng để đánh giá mức độ hài lòng của sinh viên trong một môi trường học tập kết hợp. Từ đó, luận án này không chỉ mở rộng hiểu biết về tác động của DHKH mà còn cung cấp dữ liệu quý giá để cải thiện chất lượng giáo dục, đáp ứng nhu cầu và kỳ vọng ngày càng cao của sinh viên trong thời đại số.

Luận án này mang lại những điểm mới quan trọng trong việc nghiên cứu tác động của DHKH đối với động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên. Điểm đột phá

đầu tiên là việc xây dựng một khung lý thuyết toàn diện, kết hợp cả các thành phần của DHKH theo mô hình Carman (2005) và mô hình HEISQUAL trong đánh giá sự hài lòng. Nghiên cứu này không chỉ điều tra tác động tổng thể của DHKH, mà còn phân tích chi tiết ảnh hưởng của từng thành phần như hoạt động trực tiếp, tự học, tương tác, đánh giá và công cụ hỗ trợ lên động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên, từ đó cung cấp cái nhìn sâu sắc về cách thức và hiệu quả của từng yếu tố trong môi trường học tập kết hợp. Luận án cũng đưa ra cách tiếp cận đổi mới trong việc đo lường và đánh giá, sử dụng cả phương pháp định tính và định lượng để kiểm định sự hiệu quả của các thành phần DHKH. Việc áp dụng phương pháp tiếp cận hỗn hợp này giúp nghiên cứu không chỉ đánh giá được mức độ phù hợp của các thành phần trong mô hình DHKH mà còn nhận diện được những tương tác giữa chúng, cung cấp một bức tranh đầy đủ và phức tạp về ảnh hưởng của DHKH tới sinh viên. Luận án này tập trung vào việc kiểm định mô hình trong bối cảnh cụ thể của TAKC tại một số trường đại học ở Việt Nam, một lĩnh vực còn nhiều hạn chế trong các nghiên cứu trước đây. Sự tập trung này không chỉ khai thác một khoảng trống trong nghiên cứu mà còn đưa ra những đề xuất cải tiến phương pháp dạy và học TAKC, từ đó góp phần vào sự phát triển chất lượng giáo dục đại học trong bối cảnh toàn cầu hóa và số hóa ngày càng tăng.

1.2. Cơ sở lý luận về tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên

1.2.1. Dạy học kết hợp

1.2.1.1. Khái niệm và đặc điểm dạy học kết hợp

*** Khái niệm về DHKH**

"Blended Learning - BL" là một thuật ngữ được sử dụng nhiều trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo ở các nước phát triển như Hoa Kỳ, Nhật Bản,... Đã có rất nhiều quan niệm khác nhau về DHKH như:

Halfmann và cộng sự (2006) cho rằng DHKH là tổng hoà các phương thức giảng dạy (hoặc cung cấp các phương tiện truyền thông); là kết hợp học tập trực tiếp và học trực tuyến (online).

Theo Garrison và Kanuka (2004), DHKH cũng được định nghĩa như một sự cộng dồn kết hợp giữa dạy học online vào các hoạt động dạy học trực tiếp. Những hoạt động online nhằm mục đích cải thiện hiệu quả của việc học trực tiếp. Đây có thể cũng là một thử thách cho các giáo viên để thay đổi phương pháp dạy truyền thống, áp dụng

công nghệ đi đôi với sáng tạo và cải cách không hề dễ dàng (Carbonel và cộng sự, 2013).

Theo Alvarez (2020) đã định nghĩa, mô hình học kết hợp là “Sự tích hợp của các phương tiện truyền thông trong đào tạo như công nghệ, các hoạt động, và các loại sự kiện nhằm tạo ra một chương trình đào tạo tối ưu cho một đối tượng cụ thể”.

Học kết hợp, là sự tích hợp giữa học trực tiếp truyền thống và học trực tuyến, nhằm tạo ra một bầu không khí học tập hỗ trợ cho việc học tự định hướng và nó mang lại nhiều lợi ích (Garrison và Kanuka, 2004; Alammery và cộng sự., 2014) chẳng hạn như cải thiện hiệu quả học tập, sự hài lòng và hiệu suất học tập.

Học kết hợp cũng có thể cho phép cả giáo viên và sinh viên linh hoạt hơn về mặt không gian và thời gian để họ có quyền tự do quyết định thời gian và địa điểm tổ chức việc dạy và học trực tuyến (Sharpe và cộng sự, 2006; King và Arnold, 2012). Nó cũng giúp cải thiện hiệu quả chi phí và tỷ lệ sử dụng tài nguyên (Moskal và cộng sự, 2013).

Tóm lại, khái niệm của DHKH đã xuất hiện trong một thời gian dài, song thuật ngữ của nó vẫn chưa được thiết lập một cách chắc chắn cho đến 2006, cho đến khi cuốn sách “Handbook of blended learning” đầu tiên của Bonk và Graham được xuất bản. Có ba cách định nghĩa được sử dụng rộng rãi (Bonk & Graham, 2006).

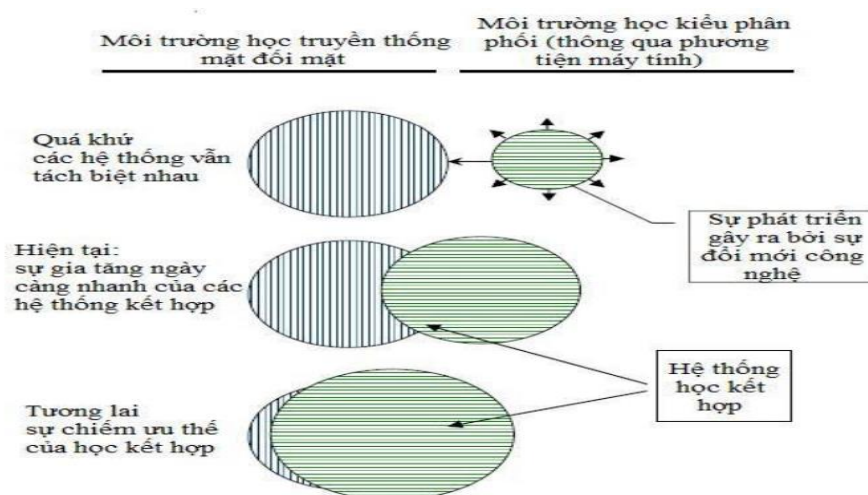
(1) DHKH = kết hợp các phương thức giảng dạy (hoặc cung cấp các phương tiện truyền thông)

(2) DHKH = kết hợp các phương pháp giảng dạy

(3) DHKH = kết hợp hướng dẫn trực tuyến và sự hướng dẫn đối mặt.

Trong ba định nghĩa trên, việc hiểu DHKH theo hai định nghĩa trước mới đề cập đến phương thức hay phương pháp giảng dạy, định nghĩa thứ ba cho ta thấy cơ sở nền tảng của DHKH, là sự kết hợp giữa môi trường học tập truyền thống (face to face) và môi trường học tập trực tuyến (E- Learning).

Nhìn từ góc độ nhà quản lý, Banados (2006) xác định “DHKH là một sự phối hợp công nghệ và giảng dạy trong lớp theo một cách tiếp cận mềm dẻo mà có lợi ích không chỉ trong việc đào tạo và đánh giá trực tuyến mà còn cả ở việc sử dụng các phương thức khác để tạo nên một chương trình đào tạo hoàn chỉnh mà có thể cải thiện kết quả học tập và/ hoặc tiết kiệm chi phí”.



Hình 1.1. Mô hình sự phát triển của DHKH

Nguồn: Bonk & Graham, 2006

Trong phạm vi nghiên cứu của Luận án, tác giả định nghĩa DHKH cụ thể như sau: “*DHKH là sự kết hợp giữa quá trình dạy học giáp mặt (face to face) và dạy học trực tuyến (e - learning), phản ánh các mối quan hệ có tính quy luật phổ biến giữa các yếu tố cấu trúc của quá trình dạy học*” (Bonk & Graham, 2006).

*** Đặc điểm DHKH**

Xuất phát từ khái niệm, đặc điểm của DHKH bao gồm:

Khi mô tả về DHKH, Christensen, Horn và Staker (2013) cho rằng trong hình thức này sinh viên được học một phần thông qua hình thức trực tuyến có sự giám sát về thời gian, địa điểm, đường dẫn, nhịp độ; một phần tại một địa điểm truyền thống, có khi là xa nhà (Beaver và cộng sự, 2014). Việc phối hợp giữa học tập trực tiếp (Face to Face) và trực tuyến (Online Learning) diễn ra linh hoạt tùy vào mục đích và điều kiện thực tế của từng khóa học để triển khai. Nếu nội dung cần có sự giao tiếp, tranh luận, giải thích hay làm mẫu thì cần bố trí vào các hoạt động học tập tại lớp. Đối với nội dung cần phải tự học trong thời lượng nhiều, phát triển tính tự giác của người học, đào tạo số lượng đông thì tổ chức qua các hệ thống học tập trực tuyến là phù hợp. Như vậy, trong DHKH hình thức học trực tuyến và trực tiếp được tích hợp chặt chẽ, không phải là sự cộng gộp một cách áp đặt, cơ học (Vũ Thái Giang và Nguyễn Hoài Nam, 2019).

Một đặc điểm khác của DHKH là sự tương tác giữa giảng viên với sinh viên và sinh viên với sinh viên diễn ra thường xuyên, liên tục. Các hoạt động học tập tại lớp học truyền thống vẫn được tiến hành theo thời khóa biểu, nhưng được điều chỉnh theo hướng tăng cường thực hành và thảo luận. Sau khi việc học tập mặt đối mặt kết thúc tại lớp, sinh viên vẫn tiếp tục thực hiện các trao đổi, tranh luận hoặc đặt ra những băn

khảo của mình qua một số công cụ hỗ trợ như nhóm trò chuyện (Group chat), diễn đàn (Forum) hay thư điện tử (Email) (Nguyễn Thị Thanh Hồng, 2015). Giảng viên lúc này có thể đóng vai trò là người thiết kế, tổ chức, định hướng, tư vấn và tổng kết các cuộc thảo luận trực tuyến. Sinh viên có thể không tham gia trực tiếp vào mỗi hoạt động, nhưng vẫn có sự lĩnh hội kiến thức thông qua quan sát và suy ngẫm.

DHKH còn mang tính thân thiện với người học, phù hợp với các đặc điểm của người học trong thế kỷ XXI. Sinh viên đại học hiện nay, những người chủ yếu được sinh sau năm 2000, xem Internet là một phần tất yếu trong cuộc sống. Họ sử dụng Internet để giải trí, học tập và kết nối với thế giới xung quanh. Do vậy, DHKH xuất hiện dễ được đón nhận, đáp ứng nhu cầu đa dạng của sinh viên. Người học có thể sắp xếp thời gian tự học một cách linh hoạt, tùy vào điều kiện của cá nhân. Họ cũng không cần phải chuẩn bị nhiều trang thiết bị đắt tiền, phức tạp để truy cập vào hệ thống học tập trực tuyến mà chỉ cần sử dụng điện thoại di động hoặc máy vi tính/ laptop cá nhân (Graham, 2006).

Ngoài ra, sự hỗ trợ của các phần mềm, ứng dụng trực tuyến làm cho nguồn tài liệu sử dụng trong học tập không bị giới hạn bởi các bản giấy. Kho tài nguyên học tập có thể có nhiều dạng thức trình bày như Video, Audio, Infographic, Power Point, E-Portfolio. Đối với việc đánh giá, một số nhiệm vụ được thiết kế gắn liền với các ứng dụng học tập trực tuyến nhằm đa dạng cách thức, phát huy chức năng đánh giá và chia sẻ trách nhiệm với hoạt động đánh giá trực tiếp. Trong DHKH, ngoài những cách đánh giá truyền thống, giảng viên có thể thiết kế các trắc nghiệm trực tuyến hay các yêu cầu bài luận/ bài báo cáo/ video học tập nộp trực tuyến.

1.2.1.2. Các thành phần chính của dạy học kết hợp

Theo nghiên cứu của Carman (2005) đã chỉ ra 5 yếu tố quan trọng trong một tiến trình học tập kết hợp đó là Hoạt động trực tiếp (Live events), Tự học (Self-Paced Learning), Tương tác (Collaboration), Đánh giá (Assessment), Công cụ hỗ trợ (Support Materials).



Hình 1.2. Các thành phần chính trong DHKH

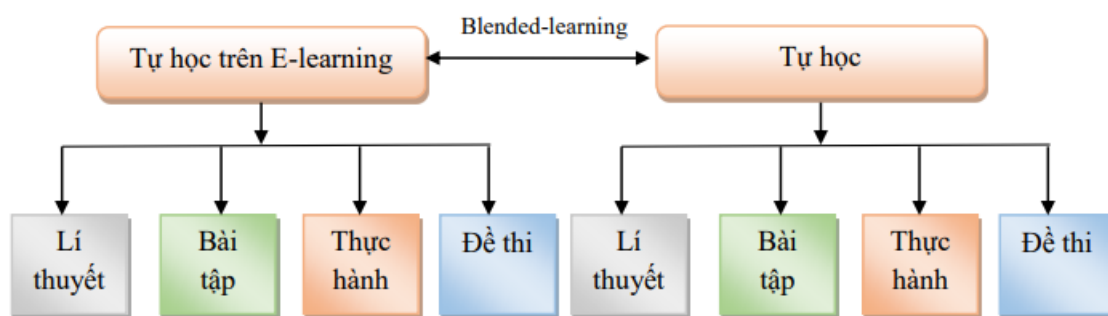
Nguồn: Carman, 2005

- **Hoạt động trực tiếp** là quá trình dạy học diễn ra cùng một thời điểm, tất cả sinh viên cùng tham gia. Hoạt động này không chỉ là lớp học truyền thống ở trên lớp mà có thể là trong một không gian ảo như Zoom, Teams. Như vậy, hình thức tổ chức trực tuyến hay trực tiếp không phải vấn đề cốt lõi của học tập kết hợp, mà chỉ là phương tiện để hoạt động diễn ra hiệu quả hơn (Lê Thái Hưng và cộng sự, 2021).

- **Hoạt động tương tác:** Tương tác trong học tập là một quá trình làm việc theo nhóm, mỗi thành viên đóng góp và giúp đỡ nhau để cùng đạt được một mục đích chung. Lớp học chính là một môi trường lý tưởng để rèn luyện kỹ năng làm việc theo nhóm. Nó hàm ý sự giao tiếp năng động hơn giữa những người học mang lại sự chia sẻ tri thức. Tương tác có nhiều ưu điểm hơn so với cá nhân khi thực hiện những bài tập mang tính dự án, nhờ sự hỗ trợ của tập thể...bởi vì, một nhóm có thể hoàn thành việc học có ý nghĩa và giải quyết vấn đề tốt hơn bất kỳ cá nhân nào. Nó có thể được mở rộng từ thảo luận trong lớp học trực tiếp đến các giao tiếp đồng bộ trong phòng trò chuyện hoặc trong các diễn đàn thảo luận mở và giao tiếp không đồng bộ bằng cách sử dụng e-mail, Facebook,...

- **Tự học** đóng vai trò quan trọng tạo nên sự khác biệt giữa học tập kết hợp và học tập truyền thống. Tự học bao gồm cả quá trình học tập trên lớp và trực tuyến. Khi người học tham gia tương tác trực tiếp với giảng viên, bạn học cũng là quá trình người học tự lĩnh hội tri thức qua hướng dẫn chi tiết. Ở mức độ cao hơn, người học tự học

thông qua những nhiệm vụ, yêu cầu, tài liệu của giảng viên. Những định hướng này sẽ giúp cho quá trình tích lũy tri thức của người học diễn ra hiệu quả hơn so với người học tự tìm hiểu không hướng dẫn. M. Carmen (2005) cũng chỉ ra rằng việc chuẩn bị học liệu chi tiết cho các nhiệm vụ đặc biệt là các học liệu số như video, hình ảnh, âm thanh... sẽ giúp kết quả quá trình tự học tốt hơn là các học liệu chữ thông thường.



Hình 1.3. Sơ đồ hỗ trợ người học tự học trên mô hình kết hợp

Nguồn: Trần Văn Hưng, 2019

- **Hoạt động đánh giá:** Mặc dù đã có sự thay đổi trong quan điểm về dạy và học, nhưng sự thay đổi song song về mặt kiểm tra đánh giá và phản hồi vẫn diễn ra chậm hơn (Knight và Yorke, 2003). Hoạt động đánh giá cần bao phủ được cả giai đoạn học tập trên lớp và tự học, như vậy hoạt động đánh giá quá trình phù hợp hơn khi áp dụng học tập kết hợp. Đánh giá quá trình là hoạt động thu thập và cung cấp minh chứng liên tục cho người học nhằm cải tiến hoạt động dạy và học (Popham, 2008). Rosen và cộng sự (2013) nghiên cứu vai trò của đánh giá quá trình trong DHKH. Kết quả cho thấy môi trường học tập kết hợp tạo cơ hội cho giúp giảng viên quản lý ghi nhận minh chứng học tập đầy đủ hơn cũng như thông qua hệ thống hỗ trợ, giảng viên có thể phản hồi người học ngay lập tức, từ đó tác động tốt hơn đến quá trình tự học của người học (Lai và cộng sự, 2013).

- **Công cụ hỗ trợ:** Đây là những tài liệu tham khảo giúp tăng cường học tập, lưu giữ và chuyển giao. Nó có thể được in tham khảo, tải về và các đối tượng học tập đa phương tiện (video, audio, tranh, hình), tài liệu...

1.2.1.3. Ý nghĩa và vai trò của dạy học kết hợp

DHKH là một xu thế trong bối cảnh hiện nay tại các trường Đại học bởi những vai trò mà DHKH mang lại. Điều này đã được nhiều nghiên cứu chứng minh (Alammary, 2019).

Dạy học kết hợp, được rất nhiều các học giả cho rằng có thể tạo ra một bầu

không khí học tập hỗ trợ cho việc học tự định hướng và nó mang lại nhiều lợi ích cho người học (Garrison và Kanuka, 2004; Alammery và cộng sự, 2014) chẳng hạn như cải thiện hiệu quả học tập, sự hài lòng và hiệu suất học tập. Điều này một lần nữa được chứng minh bằng một cuộc khảo sát nghiên cứu do Đại học Central Florida thực hiện đã đo lường mức độ thành công của hàng chục nghìn sinh viên trong môi trường học tập trực tiếp, học tập kết hợp và học tập trực tuyến. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng môi trường học tập được coi là thành công là nếu môi trường học tập đó giúp cho sinh viên ít nhất đạt được điểm C (điểm qua của môn học). Trong nghiên cứu đó, các yếu tố như trường đại học, giới tính và phương tiện tài chính của sinh viên cũng được đưa ra thảo luận rất chi tiết. Nghiên cứu cũng một lần nữa khẳng định tính ưu việt của DHKH so với dạy học hoàn toàn trực tuyến hoặc dạy học hoàn toàn trực tiếp. Trong nghiên cứu của Lê Thái Hưng và cộng sự (2021) cho rằng ưu điểm của hình học tập học tập kết hợp là hoạt động học tập diễn ra đồng bộ, với sự tham gia của toàn bộ sinh viên, quá trình học tập này bao gồm cả học tập trực tiếp trên lớp và quá trình học tập online. Thông qua hoạt động này, sinh viên có thể tích lũy được kiến thức, năng lực cá nhân kết hợp quá trình tự học ở nhà.

Bên cạnh đó, DHKH cũng tạo ra sự linh hoạt cho người học cả về mặt tri thức và không gian học tập (Moskal và cộng sự, 2013; Alammery, 2019) đồng thời cung cấp nhiều cơ hội hơn cho sinh viên tiếp cận với giáo dục đại học và đồng thời cho phép nhà trường tương tác nhiều hơn với sinh viên (Vaughan, 2013; Erbil, 2020). Means và cộng sự (2009) khẳng định tầm quan trọng và xu hướng phát triển mở rộng DHKH tại Mỹ. Hattie (2008) thực hiện nghiên cứu tổng hợp với hơn 800 công trình nghiên cứu đã khẳng định điều khiến cho DHKH đến từ sự hài hòa trong việc dạy và học của cả giảng viên và học viên. Cụ thể, công nghệ và học trực tuyến cho phép mở rộng khả năng tương tác và chủ động hơn trong việc học của học viên, qua đó cải thiện năng lực học tập của họ.

Xét về mặt chi phí, DHKH cũng giúp cải thiện hiệu quả chi phí và tỷ lệ sử dụng tài nguyên (Moskal và cộng sự, 2013). So với giảng dạy trực diện, giảng dạy kết hợp có nhiều khả năng cắt giảm chi phí hoạt động hơn (Vaughan, 2013). Bằng cách thúc đẩy nhiều sinh viên lựa chọn các khóa học và sử dụng các cơ sở mạng, việc học kết hợp yêu cầu ít thời gian trên lớp hơn so với các khóa học trực tiếp và duy trì tỷ lệ duy trì sinh viên cao hơn so với các khóa học trực tuyến, do đó giảm thời gian cần thiết để

sinh viên hoàn thành chương trình học (King và Arnold, 2012; Yin và Yuan, 2021).

Davis và Fill (2007) cũng giải thích rằng học tập kết hợp có khả năng thay đổi trải nghiệm và kết quả học tập của người học (tr 187). Lai và cộng sự (2016, tr 5) đưa ra 3 cách tiếp cận khi thiết kế khóa học DHKH: (1) Kết hợp ở mức độ thấp: thêm một số hoạt động trực tuyến vào khóa học đã và đang được dạy theo mô hình truyền thống trên lớp; (2) Kết hợp ở mức độ vừa: thay thế một số hoạt động học tập trực tiếp trên lớp bằng hoạt động trực tuyến với khóa học đã có; (3) Kết hợp ở mức độ cao: thiết kế một khóa học mới hoàn toàn theo DHKH.

Một số phân tích tổng hợp đã được thực hiện nhằm xác định hiệu quả của các DHKH mà chỉ dựa trên hướng dẫn trên web và hướng dẫn hoàn toàn trực tuyến. Sitzmann và cộng sự (2006) khẳng định hiệu quả học tập kết hợp mang lại hiệu quả cao với chất lượng của các bài kiểm tra và sự ghi nhớ kiến thức, thậm chí tối ưu hơn so với một số môn học trực tiếp. Đồng ý với quan điểm này, Means và cộng sự (2009) khẳng định tầm quan trọng và xu hướng phát triển mở rộng DHKH tại Mỹ. Hattie (2008) thực hiện nghiên cứu tổng hợp với hơn 800 công trình nghiên cứu đã khẳng định điều khiến cho DHKH đến từ sự hài hòa trong việc dạy và học của cả giảng viên và học viên. Cụ thể, công nghệ và học trực tuyến cho phép mở rộng khả năng tương tác và chủ động hơn trong việc học của học viên, qua đó cải thiện năng lực học tập của họ. Ngược lại, sự không hài hòa trong dạy và học kết hợp có thể khiến cho học viên chịu nhiều áp lực và chán nản trong quá trình học tập, hệ quả là làm suy giảm kết quả học tập. Moskal & cộng sự (2013) cũng khẳng định khả năng có thể tác hại đến sự hứng thú và kết quả học tập của người học trong DHKH. Dẫu vậy, nhìn chung các nghiên cứu đồng ý về sự phù hợp của chương trình DHKH và tiềm năng phát triển của chúng trong tương lai, đặc biệt nếu yếu tố hài lòng của người học được đảm bảo.

1.2.1.4. Các mô hình dạy học kết hợp

Có nhiều nghiên cứu và đề xuất DHKH một trong số mô hình được vận dụng nhiều nhất hiện nay là mô hình Staker và Horn (2011, 2012). Mô hình này được đề xuất năm 2011 và được phát triển vào năm 2012 gồm 4 mô hình trọng tâm cụ thể như sau:

học liền mạch.

Lớp học đảo ngược: Đây là một trong những mô hình được vận dụng nhiều nhất trên thế giới, được đặt tên bởi vì nó “flips” nghĩa là “bị lật”, “ngược”, “đảo ngược” và thường gọi tên là đảo ngược. Trong một lớp học đảo ngược, SV học các bài học trực tuyến hoặc bài giảng một cách độc lập, cho dù ở nhà hoặc trong một thời gian làm bài tập ở trường. Tức là lớp học này đảo ngược trật tự của phương pháp dạy học giáp mặt, thay vào đó là giảng viên đưa ra các bài giảng trực tuyến hoặc offline ngoài giờ học và chuyển “bài tập về nhà” thành hoạt động trên lớp.

Vòng quay cá nhân: Đây là mô hình trong đó người học tự lựa chọn các khóa học trực tuyến với mục đích mở rộng, nâng cao trình độ, kiến thức theo các định hướng của chương trình nhà trường. Trong một số trường hợp, mô hình này diễn ra trong một lớp học hoặc tập hợp các lớp học.

- **Flex model (Mô hình linh hoạt):** DHKH kiểu linh hoạt và thích nghi mà ở đó GV tạo ra các hoạt động hướng dẫn người học làm việc cộng tác, khai thác các sở thích và khả năng của họ trong học tập xã hội. Ở đó, GV có thể tổ chức một khóa học mà SV được linh hoạt vừa có thể học trực tuyến vừa có thể học giáp mặt.

- **Mô hình A La Carte Model:** Một khóa học mà SV có thể hoàn toàn trực tuyến để đạt được những trải nghiệm khác mà SV đang học tại một trường học hoặc trung tâm học tập. Giảng viên ghi âm cho khóa học A La Carte và tích hợp lên hệ thống LMS hoặc dạy học trực tuyến đồng bộ thông qua những thiết bị và phần mềm hỗ trợ. SV có thể tham gia khóa học A La Carte ở trong lớp học giáp mặt của trường học hoặc bên ngoài lớp học. Điều này khác với học tập trực tuyến toàn thời gian bởi vì nó có một phần SV có thời gian đến lớp giáp mặt. SV tham gia một số khóa học A La Carte và các khóa học khác trực tiếp trên lớp học giáp mặt.

- **Enriched Virtual model (Mô hình ảo chủ đạo):** Là khóa học hoặc môn học trong đó SV tập trung chủ yếu là học trực tuyến hoàn toàn và học trực tuyến thời gian thực, họ đối mặt với GV qua không gian ảo. Họ có thể tự do hoàn thành khóa học còn lại phụ thuộc vào thời gian mà họ lên lớp giáp mặt và trực tuyến. Học trực tuyến là xương sống của họ và họ được gặp GV mỗi ngày trong tuần. Khác với lớp học đảo ngược và khác với trực tuyến toàn phần bởi vì các buổi giáp mặt trực tuyến nhiều hơn và tùy thuộc lịch trình của họ. Kiểu học này phù hợp với các SV không thể đến lớp nhiều, thời gian không linh hoạt và không theo lịch của khóa học cố định đồng thời

cho phép một số giảng viên trở thành người hướng dẫn trực tuyến.

1.2.2. Sự hài lòng của sinh viên

1.2.2.1. Khái niệm sự hài lòng của sinh viên

Về khái niệm sự hài lòng của khách hàng, những quan điểm về sự hài lòng của khách hàng có sự đa dạng và được tiếp cận theo nhiều hướng khác nhau. Sự hài lòng của khách hàng có nguồn gốc từ những đánh giá của khách hàng sau khi sử dụng sản phẩm/dịch vụ (Hunt, 1991). Theo Churchill và Surprenant (1982) thì "sự hài lòng của khách hàng được cấu thành bởi 3 yếu tố bao gồm sự kì vọng (expectation), hiệu suất thỏa mãn nhu cầu của sản phẩm/dịch vụ (performance) và sự không thừa nhận (disconfirmation)". Oliver (1980) đề xuất quan điểm sự hài lòng của khách hàng là sự phản ứng của họ khi được đáp ứng những nhu cầu, mong muốn. Những kết quả nghiên cứu của Churchill và Surprenant (1982) được đánh giá là nền tảng cho Anderson và Sullivan (1993), Rust và Zahorik (1993), McKinney và cộng sự (2002) phát triển lý thuyết về sự hài lòng của khách hàng. Trong nghiên cứu này, sự hài lòng cũng được chỉ ra có liên quan mật thiết đến những sự kì vọng của khách hàng và hiệu suất thỏa mãn nhu cầu khách hàng của sản phẩm/dịch vụ. Tương tự, Kotler và Armstrong (2010) cho rằng sự hài lòng của khách hàng có nguồn gốc từ sự tương quan giữa kì vọng của khách hàng và mức độ thỏa mãn nhu cầu khách hàng của sản phẩm/dịch vụ.

Sự hài lòng của sinh viên được hiểu như một trường hợp thuộc sự hài lòng của khách hàng khi nghiên cứu trong bối cảnh giáo dục đại học. Sinh viên có thể được đối xử như những khách hàng thực thụ tại các trường đại học (Grossman, 2009). Giống như sự hài lòng của khách hàng, sự hài lòng của sinh viên cũng có những vai trò vô cùng quan trọng đối với cả người học và các cơ sở giáo dục đại học. Đối với lợi ích của người học, các nghiên cứu của Chumney và Ragucci (2006), Baldwin và cộng sự (1997), Bean và Bradley (1986) đã chỉ ra những tác động tích cực của sự hài lòng của sinh viên tới hiệu quả học tập cũng như chất lượng đầu ra. Đối với các cơ sở giáo dục, sự hài lòng của sinh viên đóng có tác động lớn tới sự gắn bó và sự trung thành của sinh viên, qua đó giúp các trường đại học duy trì được hoạt động đào tạo một cách ổn định (Schertzer và Schertzer, 2004; Helgesen và Nasset, 2007). Tuy nhiên, do những đặc điểm riêng biệt của các loại hình dịch vụ cụ thể nên sự hài lòng của khách hàng với mỗi bối cảnh nghiên cứu lại có những sự khác biệt và không dễ đồng nhất về khái niệm cũng như cách đo lường (Souca, 2011). Sự hài lòng của sinh viên được đánh giá

là một khái niệm có sự phức tạp và chứa đựng những khía cạnh khác nhau (Marzo-Navarro và cộng sự, 2005). Sự hài lòng của sinh viên cũng được coi là một thước đo đánh giá chất lượng hoạt động giảng dạy và cả những kết quả đào tạo (Ramsden, 1991).

Tóm lại, khái niệm sự hài lòng của khách hàng và sự hài lòng của sinh viên được đưa ra với nhiều quan điểm, nhiều hướng tiếp cận trong nhiều bối cảnh nghiên cứu khác nhau. Tuy nhiên, các đặc điểm riêng biệt giúp sự hài lòng của sinh viên vẫn có các nét riêng so với sự hài lòng của khách hàng tiêu dùng các sản phẩm, dịch vụ khác.

Thứ nhất, tương quan kì vọng và hiệu quả học tập được nhấn mạnh hơn. Nếu các hiệu suất thỏa mãn nhu cầu của khách hàng khi sử dụng sản phẩm, dịch vụ hàng hóa thông thường chỉ được xem xét dựa trên kì vọng tính năng, giá cả thì các hiệu quả trong học tập tại dịch vụ giáo dục đại học luôn được đánh giá có vai trò quan trọng đối với sự phát triển của người học. Những hiệu quả cần đạt không chỉ dừng lại ở điểm số, bằng cấp mà còn là sự hình thành và phát triển kĩ năng để giúp các cá nhân có thể thăng tiến trong sự nghiệp.

Thứ hai, sự hài lòng của sinh viên không phải khái niệm mang tính thời điểm do các dịch vụ giáo dục đại học rất phức tạp và mỗi một chu kì thời gian có thể có sự không đồng nhất về chất lượng, giá trị mang lại cho sinh viên. Vì vậy, xác định sinh viên hài lòng hay không hài lòng sẽ là quá trình đánh giá có tính tổng quát trong khoảng thời gian dài.

Thứ ba, sự hài lòng của sinh viên còn có thể gia tăng kể cả sau khi đã trải nghiệm các dịch vụ được cung cấp tại các cơ sở giáo dục do những giá trị mà loại hình dịch vụ này mang lại sẽ được bộc lộ rõ ràng qua thời gian, đặc biệt sau khi sinh viên tốt nghiệp và gia nhập thị trường lao động.

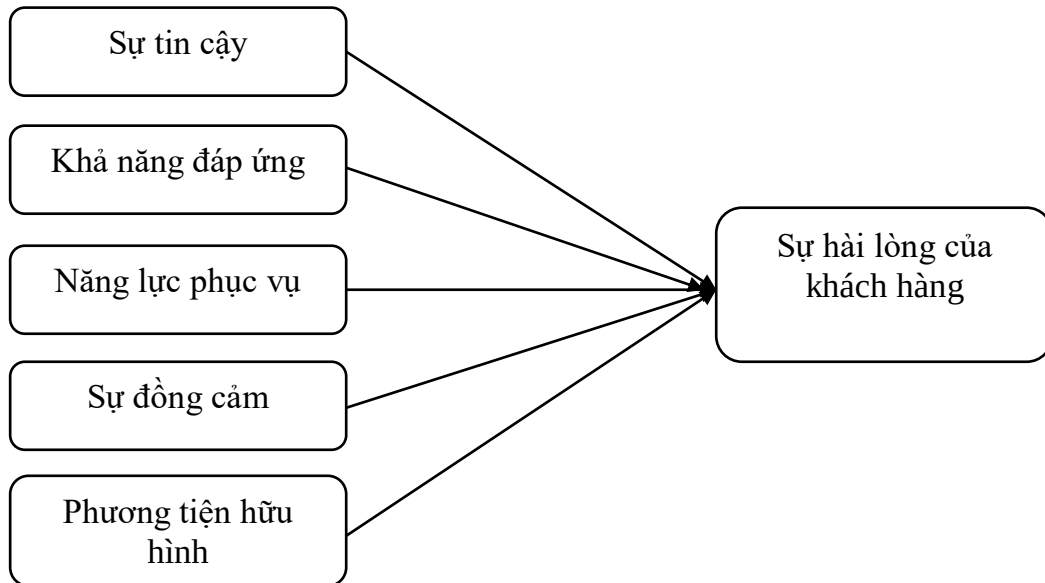
Trên cơ sở những kết quả nghiên cứu trong quá khứ có thể khái quát hóa “*Sự hài lòng của sinh viên được hiểu là sự thỏa mãn nhu cầu, sự kì vọng, sự cảm nhận cũng như thái độ, cảm xúc của sinh viên đối với các dịch vụ giáo dục được cung cấp bởi các trường đại học.*”

1.2.2.2. Các mô hình đo lường sự hài lòng của sinh viên

*** Mô hình SERVQUAL**

Đây là mô hình nghiên cứu chất lượng dịch vụ phổ biến và được áp dụng nhiều nhất trong các nghiên cứu marketing. Mô hình SERVQUAL được xây dựng dựa trên nền tảng mô hình khoảng cách của Parasuraman và cộng sự (1985), tức là khoảng cách

giữa giá trị cảm nhận (Perceptions) và mức độ kỳ vọng (Expectation).



Hình 1.5. Mô hình SERVQUAL của Parasuraman và cộng sự, 1985

Nguồn: Parasuraman và cộng sự, 1985

Mô hình SERVQUAL xem xét hai khía cạnh chủ yếu của chất lượng dịch vụ là kết quả dịch vụ và cung cấp dịch vụ được nghiên cứu thông qua 22 thang đo của 5 tiêu chí: sự tin cậy, hiệu quả phục vụ, phương tiện hữu hình, sự đảm bảo, sự cảm thông. Trong đó:

Sự tin cậy: là khả năng cung ứng dịch vụ chính xác, đúng giờ và uy tín, cam kết thực hiện lời hứa với khách hàng.

Khả năng đáp ứng: là khả năng giải quyết vấn đề nhanh chóng, xử lý hiệu quả các khiếu nại, sẵn sàng giúp đỡ khách hàng và đáp ứng các yêu cầu của khách hàng.

Năng lực phục vụ: là yếu tố tạo nên sự tín nhiệm, tin tưởng cho khách hàng được cảm nhận thông qua sự phục vụ chuyên nghiệp, kiến thức chuyên môn giỏi, phong thái lịch thiệp và khả năng giao tiếp tốt của nhân viên.

Sự đồng cảm: là sự quan tâm, chăm sóc khách hàng, thấu hiểu những nhu cầu của khách hàng để phục vụ khách hàng tốt nhất.

Phương tiện hữu hình: là hình ảnh bên ngoài như cơ sở vật chất, thiết bị, máy móc, tài liệu, sách hướng dẫn và hệ thống thông tin liên lạc

*** Mô hình SERVPERF**

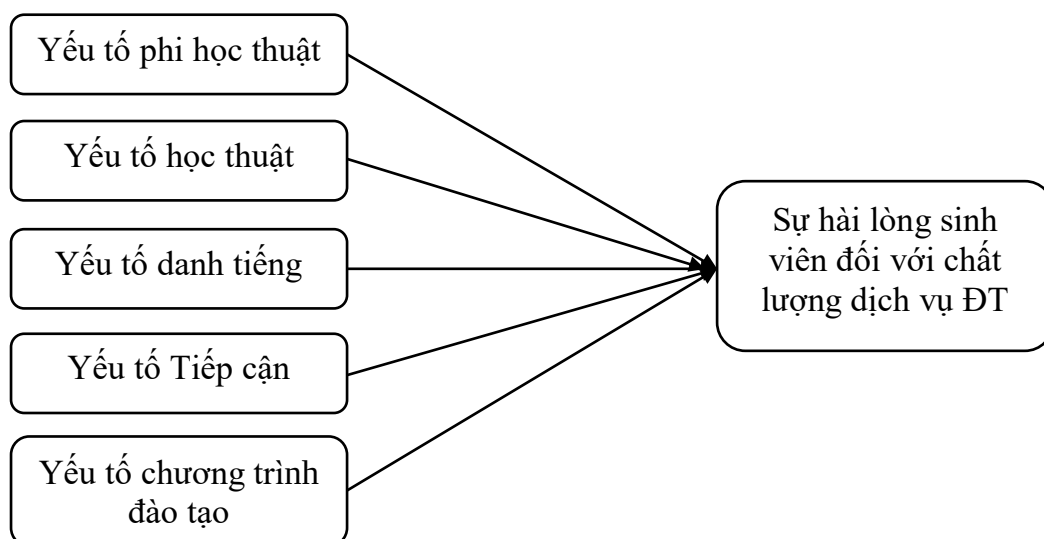
Mô hình SERVPERF do Cronin & Taylor (1992) phát triển dựa trên nền tảng của mô hình SERVQUAL nhưng đo lường chất lượng dịch vụ trên cơ sở đánh giá chất lượng dịch vụ thực hiện được (performance-based) chứ không phải là khoảng cách

giữa giá trị cảm nhận (Perceptions) và mức độ kỳ vọng (Expectation).

Mô hình SERVPERF được đánh giá hiệu quả hơn SERVQUAL vì biến số giảm 50% và tính thực nghiệm cao hơn so với SERVQUAL trong việc giải thích phương sai lớn hơn trong chất lượng dịch vụ tổng thể khi đo lường qua một thang đo duy nhất

*** Mô hình HEdPERF của Firdaus (2005)**

Có một số nghiên cứu được thực hiện trong quá khứ cho thấy chất lượng đào tạo của giáo dục đại học dẫn đến sự hài lòng của sinh viên. Theo Abdullah Firdaus (2005), mặc dù SERVQUAL, SERVPERF được thiết kế như là các công cụ chung dùng để đo lường chất lượng dịch vụ trong đa số ngành công nghiệp nhưng khi áp dụng thường phải sửa đổi thang đo để phù hợp với tình hình cụ thể và thường có những yếu tố bổ sung. Chính vì vậy, ông đã đề xuất mô hình HEdPERF để đo lường chất lượng trong giáo dục đại học, sau đó, ông tiếp tục thực hiện nghiên cứu nhằm mục đích kiểm tra và so sánh hiệu quả tương đối của ba công cụ đo lường chất lượng dịch vụ được sử dụng trong lĩnh vực giáo dục đại học, cao đẳng là HEdPERF, SERVPERF và kết hợp HEdPERF - SERVPERF. Kết quả đã chỉ ra rằng, các đo lường về chất lượng dịch vụ của HEdPERF đáng tin cậy hơn, tiêu chuẩn lớn hơn, các khái niệm có hiệu lực hơn, giải thích phương sai lớn hơn. Mô hình HEdPERF với 5 thành phần là yếu tố phi học thuật; yếu tố học thuật; yếu tố danh tiếng; yếu tố tiếp cận và yếu tố chương trình đào tạo.



Hình 1.6. Mô hình HEdPERF về các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ đào tạo

Nguồn: Abdullah, 2005

Trong đó:

- Yếu tố phi học thuật (hay hành chính): liên quan đến việc thực thi nhiệm vụ của các nhân viên hành chính.

- Phương diện học thuật (Academic aspects): bao gồm các khía cạnh thuộc năng lực, trách nhiệm bởi các giảng viên (by academic) như: chuyên môn giảng viên, khả năng sư phạm, sự tận tình, sự công bằng của giảng viên,...

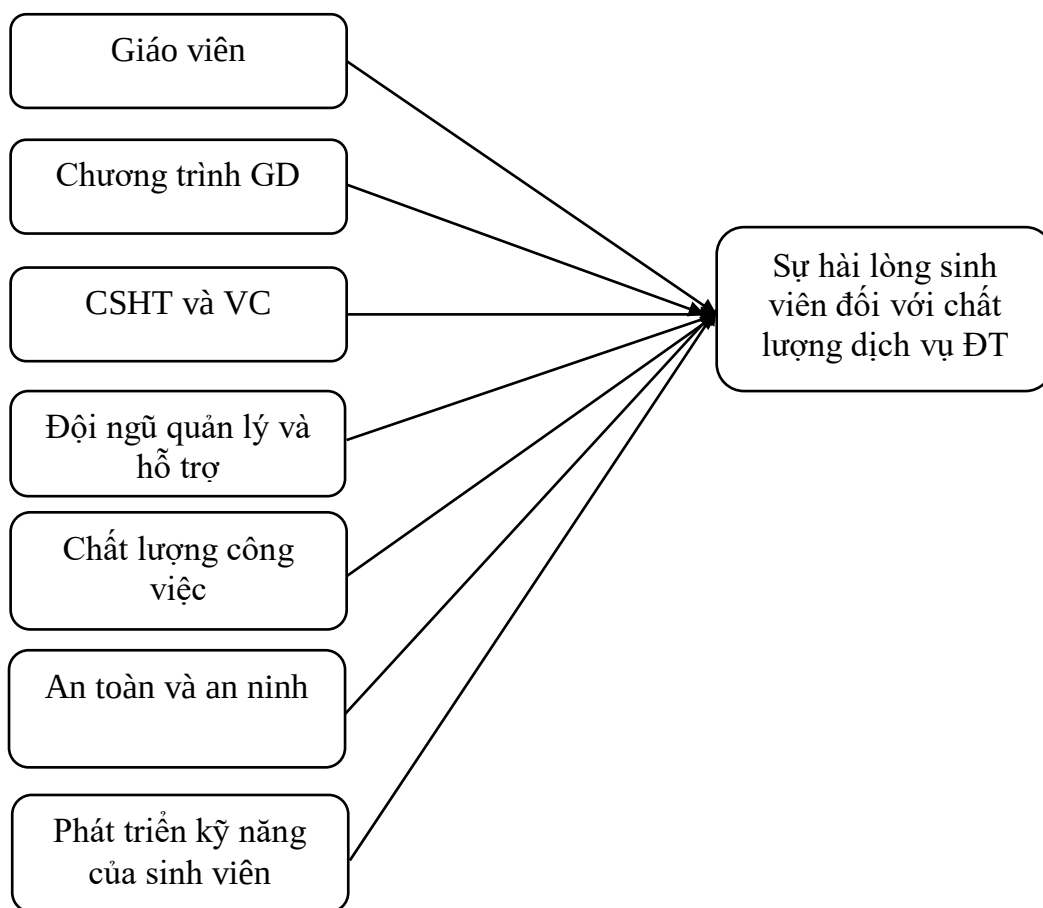
- Danh tiếng (Reputation): bao gồm các khía cạnh cho thấy tầm quan trọng của các trường đại học trong việc xây dựng một hình ảnh thương hiệu của nhà trường như cơ sở vật chất, trang thiết bị, các hoạt động ngoại khóa.

- Sự tiếp cận (Access): thành phần này bao gồm các khía cạnh thuộc về khả năng tiếp cận, tính sẵn có và thuận tiện của tất cả các dịch vụ trong nhà trường (được tiếp nhận ý kiến và giải đáp khiếu nại, có các dịch vụ sẵn có để thuận tiện sử dụng như: phòng y tế, phòng thực hành,...).

- Chương trình đào tạo (Programmes issues): bao gồm các khía cạnh nhấn mạnh tầm quan trọng của việc cung cấp chương trình học/chuyên ngành có tính hiện đại, cấu trúc linh hoạt và sử dụng giáo trình, học liệu đầy đủ và có uy tín.

*** Mô hình HEISQUAL**

HEISQUAL được thiết kế đặc biệt để đo lường CLDV trong các cơ sở giáo dục đại học (Abbas, 2020). HEISQUAL đề cập đến các khía cạnh vận hành cũng như kỹ thuật của CLDV bằng cách tuân theo cách tiếp cận toàn diện, điều mà phần lớn đã bị bỏ qua trong nghiên cứu trước đây. Công cụ HEISQUAL được chia thành bảy chủ đề CLDV, cụ thể là hồ sơ giảng viên, chương trình giảng dạy, cơ sở hạ tầng và cơ sở vật chất, đội ngũ quản lý và hỗ trợ, chất lượng công việc, an toàn và an ninh, phát triển kỹ năng của sinh viên (Abbas, 2020).



Hình 1.7. Mô hình HEISQUAL

Nguồn: Abbas, 2020

Như vậy có nhiều mô hình đo lường sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ đào tạo. Trong đó, mô hình HEISQUAL là mô hình tỏ ra ưu việt trong đánh giá sự hài lòng của sinh viên, sinh viên trong giáo dục bởi mô hình HEISQUAL đề cập đến các khía cạnh vận hành cũng như kỹ thuật của CLDV bằng cách tuân theo cách tiếp cận toàn diện, điều mà phần lớn đã bị bỏ qua trong nghiên cứu trước đây. Trong nghiên cứu của Abbas (2020) đã khẳng định mô hình HEISQUAL là một công cụ mới được phát triển riêng cho ngành giáo dục và đo lường một cách toàn diện và đầy đủ hơn so với các mô hình khác. Không những vậy, các thang đo nghiên cứu trong mô hình HEISQUAL cũng đã chứng minh được độ tin cậy khi được áp dụng trong lĩnh vực giáo dục (Abbas, 2020).

1.2.3. Cơ sở lý luận về động lực học tập của sinh viên

1.2.3.1. Khái niệm về động lực học tập của sinh viên

Động lực học tập là một khái niệm quan trọng và đóng vai trò then chốt trong việc thành công của quá trình dạy và học, do động lực có thể giúp con người sống có

mục đích để đạt được các mục tiêu của mình đã đề ra. Bàn về khái niệm động lực, có rất nhiều các định nghĩa đã được đem ra thảo luận ở các khía cạnh khác nhau.

Động lực là một quá trình giúp thúc đẩy, định hướng và duy trì hành động một cách liên tục (Murphy và Alexander, 2000). Động lực có một vai trò quan trọng trong quá trình hoạt động của con người. Nói cách khác, động lực chính là yếu tố thôi thúc con người hành động để thoả mãn nhu cầu. Con người không thể đạt được mục đích của mình nếu không có động lực. Động lực chính là nguồn cảm hứng, là những gì thúc đẩy chúng ta hành động (Pintrich, 2003). Tella và cộng sự (2007) cho rằng động lực được nhận thức liên quan đến sự hài lòng và cam kết của tổ chức. Còn trong nghiên cứu của mình, Kinman (2001) đã nhận thấy rằng động lực thường được nhấn mạnh bởi sự kích thích một cách trực tiếp đến các cá nhân từ một sự tự nỗ lực bên trong, hoặc là một sự khuyến khích từ môi trường bên ngoài.

Theo Phan Thị Xuân Hương và Nguyễn Văn Ngọc (2013), “Động lực học tập của sinh viên phản ánh mức độ định hướng, tập trung và nỗ lực của sinh viên trong quá trình học tập những nội dung của môn học”. Khái niệm này cũng được nhắc đến trong định nghĩa của Gottfried và cộng sự (2001), tác giả cho rằng “Động lực học tập chính là sự tham gia và cam kết của người học để học và đạt được kết quả học tập xuất sắc, tạo điều kiện thuận lợi cho họ phát triển nghề nghiệp trong tương lai”. Nhìn chung lại, động lực học tập là những nhân tố đóng vai trò kích thích, thúc đẩy sự tích cực và hứng thú học tập liên tục của người học nhằm đạt kết quả về nhận thức, phát triển nhân cách và hướng tới đạt được mục tiêu học tập đã đề ra.

Như vậy có nhiều khái niệm khác nhau về động lực học tập, trong đó cách tiếp cận phổ biến về động lực học tập được hiểu là điều kiện để kích hoạt duy trì các hành động học tập của sinh viên nhằm tiến tới đạt được mục tiêu học tập và gây dựng hứng thú trong suốt quá trình học tập của họ ở cả môi trường học tập chính thức và môi trường học tập không chính thức. Đây là cách tiếp cận phổ biến của NCS trong luận án này. Như vậy với khái niệm này, động lực học tập là một quá trình có khởi đầu, có các điều kiện thực hiện và có ảnh hưởng đến quá trình học tập suốt đời của người học. Theo khái niệm này thì động lực học tập bao gồm các nội hàm như: (i) Tổ hợp các nhân tố: tâm lý, kinh tế, xã hội, tổ chức quản lý, cơ chế chính sách...; (ii) Nguồn gốc tạo nên sự thúc đẩy quá trình học tập đó và gồm nhiều các nhân tố ảnh hưởng; (iii)

Giúp cho người học tham gia một cách thoải mái và thú vị hơn; (iv) Mức độ định hướng, tập trung và nỗ lực của sinh viên.

1.2.3.2. Các lý thuyết về động lực học tập của sinh viên

*** Lý thuyết tự quyết định**

Liên quan đến sự thỏa mãn nhu cầu của con người, động lực của họ được mô tả rõ ràng trong Lý thuyết tự quyết định (Self-determination Theory) do Ryan và Deci (Ryan & Deci, 2017) đề xuất. Hai nhà tâm lý học Deci và Ryan này đã phát triển một lý thuyết về động lực, gợi ý cho con người có khuynh hướng kiểm soát nhu cầu để phát triển và hoàn thiện bản thân. Lý thuyết tự quyết định tập trung chủ yếu vào nguồn động lực từ bên trong như nhu cầu thu thập kiến thức hoặc sự tự do (hay còn gọi là động lực nội sinh/ động lực bên trong). Theo lý thuyết này, con người cần phải được thỏa mãn ba nhu cầu sau đây để có động lực nội sinh:

Nhu cầu tự chủ: Tự chủ là khả năng cảm thấy độc lập và có thể hành động tự do, không bị ép buộc theo cách phù hợp với mong muốn của một người. Nếu cá nhân thiếu quyền tự chủ, người đó cảm thấy bị điều khiển bởi những lực lượng không phù hợp với con người của họ, cho dù những lực lượng đó là bên trong hay bên ngoài.

Nhu cầu năng lực: Năng lực là khả năng cảm thấy hiệu quả trong những gì một người làm. Khi một cá nhân cảm thấy có năng lực, họ sẽ cảm thấy làm chủ được môi trường của mình và cảm thấy tự tin vào khả năng của mình. Năng lực được tăng lên khi một người được tạo cơ hội để thực hiện các kỹ năng của họ trong các thử thách phù hợp nhất với khả năng của họ. Nếu nhiệm vụ quá khó hoặc quá dễ, cảm giác về năng lực sẽ giảm.

Nhu cầu gắn kết: Gắn kết là khả năng một người cảm thấy được kết nối với những người khác và cảm giác thân thuộc. Để đáp ứng nhu cầu gắn kết của một người, họ phải cảm thấy quan trọng đối với các cá nhân khác trong quỹ đạo của họ. Điều này có thể đạt được thông qua một người thể hiện sự quan tâm, chăm sóc cho người khác.

Lý thuyết tự quyết định đã cho thấy tầm quan trọng của ba nhu cầu cơ bản trong nhiều lĩnh vực khác nhau, từ công việc và trường học đến thể thao và chính trị (Ryan & Deci, 2017; Skinner & Belmont, 1993)

Lý thuyết tự quyết (self-determination theory) tập trung vào khái niệm động lực nội sinh là một trong những “sản phẩm” của cuộc chuyển dịch đó. Lý thuyết này xuất phát từ một niềm tin cơ bản rằng, bản chất của con người là chủ động, tò mò, và tự

thân có ham muốn học hỏi và phát triển bản thân. Do vậy, nếu một hoạt động khơi gợi được xu hướng có sẵn này ở mỗi cá nhân thì sẽ tạo ra một động lực nội sinh - tức là cá nhân sẵn sàng thực hiện hoạt động vì tính chất của hoạt động đó mà không cần phải nhận được bất kỳ phần thưởng gì. Lý thuyết của Deci và Ryan cũng khẳng định, mặc dù mọi cá nhân đều có bên trong mình xu hướng này, vẫn cần tạo ra một môi trường phù hợp để xu hướng đó được bộc lộ.

Cho tới nay, đã có nhiều nghiên cứu thực chứng ủng hộ lý thuyết tự quyết và cho thấy các ảnh hưởng tích cực của động lực nội sinh trong giáo dục. Một siêu phân tích của Geneviève Taylor và các đồng nghiệp (2014) thậm chí còn chỉ ra rằng, động lực nội sinh là yếu tố quan trọng nhất trong việc dự đoán kết quả học tập tốt ở sinh viên. Bên cạnh đó, gia tăng động lực nội sinh được cho là còn làm tăng cảm xúc tích cực với việc học và sự hài lòng nói chung với cuộc sống (Froiland và cộng sự, 2016). Nói cách khác, mặc dù tập trung vào các phần thưởng bên ngoài cũng có thể đem lại những kết quả học tập xuất sắc, thì quan tâm tới động lực nội sinh sẽ khiến quá trình đạt tới kết quả đó hạnh phúc hơn và thỏa mãn hơn (Froiland và cộng sự, 2016).

*** Thuyết tâm lý học hành vi**

Trong tâm lý học hành vi, động lực được giải thích bằng các khái niệm như phần thưởng (một đồ vật hay sự kiện hấp dẫn được cung cấp cho kết quả của một hành vi cụ thể) và sự trách phạt (một đồ vật hay sự kiện kích thích hay giảm bớt hành vi) (. Các nhà hành vi học cho rằng, để hiểu về động lực của người học cần phải bắt đầu bằng việc phân tích cụ thể sự khuyến khích bằng phần thưởng và sự trách phạt thể hiện trong lớp học. (Woolfolk, 1995)

Thuyết hành vi là một trường phái tâm lý học có nhiều “nhánh” rất khác nhau. Quan điểm trên đây về động lực và động lực học tập lúc đầu chưa được thể hiện trong thuyết hành vi cổ điển của John B. Watson (1878-1958) - người sáng lập ra tâm lý học hành vi. John B. Watson cho rằng, tâm lý học không mô tả, giảng giải các trạng thái ý thức mà chỉ nghiên cứu hành vi của con người cũng như của động vật. Toàn bộ hành vi, phản ứng của con người và động vật được thể hiện bằng công thức: S – R (Stimulus - Reaction hay Kích thích - Phản ứng). Với công thức này, ông đã nêu lên một quan điểm tiên bộ trong tâm lý học: coi hành vi là do ngoại cảnh quyết định, hành vi có thể quan sát và được nghiên cứu một cách khách quan. Tuy nhiên, trong các nghiên cứu của mình, ông chỉ quan tâm tới các sự kiện và biểu hiện của hành vi có thể quan sát

thấy ở bên ngoài mà không xét tới yếu tố ẩn sau thúc đẩy sự thể hiện của chúng. Điều này cho thấy, về thực chất, thuyết hành vi cổ điển không quan tâm tới hiện tượng động lực Khắc phục những nguyên tắc quyết định luận máy móc, trực tiếp giữa S – R theo kiểu cơ học của thuyết hành vi cổ điển, thuyết hành vi mới (E. C. Tolman, C. L. Hull, B. F. Skinner...) đưa các biến số trung gian là các yếu tố tâm lí như nhu cầu, trạng thái chờ đón, kinh nghiệm sống của con người... vào công thức trên. Như vậy, khác với thuyết hành vi cổ điển, hiện tượng động lực đã được đề cập tới trong thuyết hành vi mới. (Woolfolk, 1995)

Thông qua việc giải thích động lực bằng hai khái niệm phần thưởng và sự trách phạt, các nhà tâm lí học hành vi cho rằng, nếu sinh viên liên tục được củng cố cho những hành vi cụ thể, thì thói quen hay khuynh hướng hành động theo những cách cụ thể đó sẽ được hình thành và phát triển.

Như vậy, tác giả nhận thấy rằng, thuyết tâm lí học hành vi tập trung vào việc sử dụng phần thưởng (vật chất hay tinh thần) và sự trách phạt như là động lực thúc đẩy người học học tập không chỉ có giá trị to lớn đối với trẻ nhỏ và sinh viên lứa tuổi tiểu học mà còn đối với sinh viên. Do có sự phát triển mạnh mẽ của tính tự ý thức nên động lực thúc đẩy hoạt động học tập còn chịu tác động phức tạp, nhiều mặt từ hoàn cảnh sống, từ các mối quan hệ xã hội, gia đình, đặc biệt là trong bối cảnh nền kinh tế thị trường hiện nay. Điều này cho thấy, sử dụng thưởng - phạt (học bổng, cơ hội học tập tốt hơn, cơ hội tìm được việc làm tốt trong tương lai...) trong nghiên cứu động lực học tập của sinh viên sẽ đáp ứng được các nhu cầu, mong ước, kì vọng (các yếu tố trung gian)... của lứa tuổi sinh viên.

*** Thuyết tâm lí học nhân văn**

Tâm lí học nhân văn do Carl Roger (1902 - 1987) và Abraham Maslow (1908 - 1972) sáng lập. Các nhà tâm lí học nhân văn quan niệm, bản chất con người vốn tốt đẹp, con người có lòng vị tha và có tiềm năng kì diệu. Họ cho rằng, cả tâm lí học hành vi và phân tâm học đều giải thích chưa đầy đủ về lí do thúc đẩy hành vi của con người. Vì thế, sự ra đời và phát triển của tâm lí học nhân văn được xem như là lực lượng tâm lí học thứ ba để phản ứng lại tâm lí học hành vi và phân tâm học. (Woolfolk, 1995)

Những giải thích của tâm lí học nhân văn về động lực nhấn mạnh vào những nguồn lực bên trong như nhu cầu của con người đối với sự tự thực hiện (self-actualization), khuynh hướng thực hiện bẩm sinh (the inborn actualizing tendency) và

nhu cầu tự khẳng định (self determination). Các giải thích này có điểm chung khi tin rằng con người liên tục được thúc đẩy bởi những nhu cầu bẩm sinh để hoàn thiện tiềm năng của họ. Do đó, để thúc đẩy hoạt động học tập, phải kích thích nguồn lực bên trong của người học - nhận thức về năng lực, lòng tự trọng, tính tự quản, sự tự thực hiện. (Woolfolk, 1995)

Một trong những giải pháp kích thích nguồn bên trong mà tâm lý học nhân văn nêu lên là cảm xúc tự trọng (selfesteem movement). James Bean (1991) đã đưa ra 3 hình thức để nâng cao tính tự trọng của sinh viên. Các hình thức này gồm những hoạt động phát triển cá nhân, trong đó có rèn luyện tính nhạy cảm, những chương trình tự đánh giá bản thân, những thay đổi theo chương trình trong trường học nhằm nhấn mạnh hơn nữa sự hợp tác và tham gia của sinh viên vào hoạt động học tập và hoạt động xã hội. Các hình thức mà James Bean nêu ra đã góp phần đáp ứng nhu cầu của sinh viên về năng lực và lòng tự trọng, từ đó thúc đẩy sinh viên tích cực học tập. (Beane, 1991)

Quan điểm kích thích nguồn lực bên trong của tâm lý học nhân văn có giá trị thực tiễn to lớn khi nghiên cứu động lực học tập của các lứa tuổi khác nhau, nhất là ở lứa tuổi sinh viên - lứa tuổi không chỉ có sự phát triển mạnh mẽ về tự ý thức mà còn có nhiều biến đổi về động lực, về thang giá trị xã hội. Kích thích các nguồn lực bên trong sẽ tạo điều kiện cho sinh viên phát triển và hoàn thiện nhân cách, hướng nhân cách theo yêu cầu của xã hội. Với ý nghĩa như vậy, tác giả cho rằng, các nguồn lực như năng lực, lòng tự trọng, tính tự quản, sự tự thực hiện những nhân tố bên trong kích thích, thúc đẩy hoạt động học tập của người học.

*** Thuyết tâm lý học nhận thức**

Cũng giống như tâm lý học nhân văn, những giải thích của tâm lý học nhận thức về động lực cũng nhấn mạnh vào nguồn lực bên trong (Feldman, 2003). Theo các nhà tâm lý học nhận thức, con người rất ham hiểu biết và tích cực tìm kiếm thông tin để giải quyết những vấn đề liên quan tới bản thân. Ngoài ra, con người hoạt động không phải chỉ vì họ muốn làm việc để đáp lại những tác động bên ngoài hay bên trong cơ thể mà còn để hiểu và giải thích được về những tác động đó.

Thuyết này giải thích sự thành công hay thất bại của bản thân hoặc người khác bằng sự quy gán cho các nhân tố bên trong (năng lực, sự nỗ lực) hay bên ngoài (sự may mắn, nhiệm vụ khó khăn) và các nhân tố có thể điều khiển được (sự nỗ lực, nhiệm

vụ khó khăn) hay không điều khiển được (năng lực, sự may mắn). Trong học tập, những sinh viên có thành tích học tập cao thường có xu hướng quy gán thành công cho sự nỗ lực, nhiệm vụ khó khăn; ngược lại, sinh viên có thành tích học tập không cao thường quy gán sự thất bại cho năng lực và yếu tố may mắn. Tôi cho rằng, việc sử dụng hướng tiếp cận nhận thức có ý nghĩa quan trọng khi tìm kiếm và phân tích các nhân tố khách quan và chủ quan tác động tới động lực học tập của sinh viên. (Weiner & Bernard, 1995)

*** Thuyết học tập xã hội**

Thuyết học tập xã hội về động lực là sự hợp nhất của thuyết hành vi và thuyết nhận thức. Nếu như thuyết hành vi nhấn mạnh đến kết quả của hành vi, thuyết nhận thức đề cập tác động trực tiếp của niềm tin và kì vọng của cá nhân thì thuyết học tập xã hội sử dụng cả hai giải pháp trên khi giải thích về động lực. Điều này được mô tả qua giải pháp kì vọng - giá trị (expectancy x value theories) của J. P. Eccles. Giải pháp này cho rằng, mong đợi của người học (cụ thể là niềm tin vào thành công) và giá trị của bài học (tầm quan trọng của việc giải quyết được vấn đề mà bài học đặt ra) ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả học tập, sự nỗ lực và việc lựa chọn môn học hay kiểu bài tập của cá nhân. (Eccles, 1983)

Thuyết học tập xã hội của Albert Bandura là một trong những ví dụ điển hình cho việc giải thích hiện tượng động lực của dòng phái tâm lí học trên. Thuyết này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc quan sát, mô hình hóa hành vi, thái độ và cảm xúc của người khác. Theo Bandura, phần lớn hành vi của con người được hình thành từ quan sát và bắt chước hành vi của người khác. Ông cho rằng, có bốn nhân tố tham gia vào quá trình học tập quan sát là chú ý, ghi nhớ, quá trình tái tạo vận động và động lực. Trong việc hình thành hành vi của cá nhân, con người không bị thúc đẩy bởi nguồn lực bên trong hay kích thích bên ngoài, mà do sự tương tác giữa 3 bộ phận là hành vi, các đặc điểm nhận thức và yếu tố môi trường. Những nghiên cứu trên búp bê Bobo cũng đã chứng minh rằng, trong học tập, các quá trình nhận thức đóng vai trò quan trọng hơn sự khen thưởng hay trách phạt. Điều này cho thấy, việc hình thành hành vi không chỉ nhờ củng cố trực tiếp các phản ứng có kết quả, mà có thể học qua kinh nghiệm của người khác bằng cách củng cố gián tiếp khi quan sát hành vi và kết quả của những hành vi đó. (Bandura, 1977)

Cũng giống như Albert Bandura, Walter Mischel đã chứng minh rằng, các tình

huống có ảnh hưởng mạnh mẽ tới hành vi của con người và phản ứng của con người đối với các tình huống dựa vào những suy nghĩ của họ về kết quả của các hành vi đó. Walter Mischel cũng chú ý tới đặc điểm tình huống và đặc điểm cá nhân ảnh hưởng tới hành vi của con người. Điều này cũng tìm thấy trong các kết luận mà C. Ames, C. Dweck đã nêu khi xem môi trường, hành vi và đặc điểm cá nhân có ý nghĩa quan trọng trong động lực học tập của cá nhân. (Ames, 1992; Dweck, 2002)

Như vậy, trong hướng tiếp cận học tập xã hội, hành vi được điều chỉnh, hướng dẫn bởi các kết quả của hành vi và những gì liên quan tới kết quả đó (suy nghĩ về kết quả, đặc điểm cá nhân, đặc điểm tình huống...). Tác giả nhận thấy, khi nghiên cứu các biểu hiện của động lực học tập, mặc dù kết quả học tập phụ thuộc vào nhiều nhân tố như năng lực học tập, môi trường học tập..., song ở một mức độ nào đó, kết quả học tập cũng phản ánh độ mạnh trong động lực học tập của từng cá nhân. Vì vậy, việc sử dụng biểu hiện kết quả học tập sẽ góp phần lượng hóa được độ mạnh trong động lực học tập của người học

1.2.3.3. Đo lường và đánh giá động lực học tập của sinh viên

Theo Leonchiev (1974) động lực hay động lực học tập được chia thành hai loại: Động lực đối tượng (Động lực tạo nhân cách) và động lực kích thích. Trong đó, “Động lực đối tượng”: Là những hoạt động của con người hướng vào để đạt được điều mà mình mong muốn. Động lực đối tượng đó là cái thúc đẩy, thu hút con người chiếm lĩnh được đối tượng và cải biến nó. “Động lực kích thích”: Là những yếu tố bên ngoài tác động vào đối tượng để thúc đẩy động lực cho họ. Các yếu tố kích thích bên ngoài như: Lời khen, động viên, khen thưởng, sự tự ái... Lý thuyết Leonchiev, phân loại theo đối tượng mà động lực hoạt động hướng tới (Ví dụ: Kiến thức là động lực đối tượng còn các phần thưởng được đặt ra sẽ là động lực kích thích).

Xuất phát từ các thuyết về học tập được phân tích ở trên tác giả nhận thấy rằng, khi xem xét về động lực học tập cần phải quan tâm đến cả động lực bên trong và động lực bên ngoài. Động lực học tập bao gồm có động lực bên trong và động lực bên ngoài, các thành phần thuộc về động lực bên trong và động lực bên ngoài. Bản về các yếu tố liên quan đến động lực học tập, Huitt (2011) tóm tắt từ việc tổng hợp nhiều học thuyết về động lực trong lĩnh vực tâm lý như là học thiết quy kết của Heider (1958) và Weiner (1974), học thuyết kỳ vọng của Vroom (1964), Học thuyết về cấp bậc nhu cầu của Maslow (1954), v.v.

Động lực bên trong: Là sự thích thú và yêu thích trong việc học tập, những SV thuộc loại này thì không cần bất cứ phần thưởng nào khác nhưng vẫn thích thú và đam mê học tập. (ii) Động lực bên ngoài: là quá trình tham gia học tập không xuất phát từ sự yêu thích, mà thay vào đó là học tập vì một phần thưởng hay vì một tác nhân bên ngoài nào đó tác động như: Học vì gia đình hay học vì một số lí do cá nhân nào đó.

Hoàng Thị Mỹ Nga và Nguyễn Tuấn Kiệt (2016) động lực học tập có 2 loại: Động lực hoàn thiện tri thức và động lực xã hội. Bản chất của cách phân loại này khá giống so với cách phân loại theo lý thuyết Leonchiev cũng bởi vì tri thức là đối tượng trực tiếp của học tập, còn các tác động từ xã hội là các đối tượng gián tiếp của học tập. Trong phạm vi nghiên cứu của luận án, các thành phần của động lực học tập được thể hiện qua động lực bên trong và động lực bên ngoài.

Động lực học tập bên trong: Harter (1981) xác định ba biểu hiện của động lực học tập bên trong là ưa thích thách thức, tò mò/hứng thú và học tập tự chủ. Ở khía cạnh ưa thích thách thức, Sinh viên tìm thấy sự thú vị ở những bài tập trên lớp khó, yêu thích vấn đề khó vì thích thú quá trình giải tìm hiểu và suy luận, liên tục làm những bài tập mới có mức độ khó cao hơn, mong muốn học thật nhiều không chỉ là những nội dung bắt buộc, yêu những môn học khó vì phải nỗ lực suy nghĩ và tìm ra đáp án. Khía cạnh tò mò/ hứng thú cho thấy sinh viên dành thời gian cho vấn đề để học cách giải quyết vấn đề đó, làm bài tập ở trường với mục tiêu hiểu được nhiều điều bản thân sinh viên muốn biết từ lâu, tìm đọc những thứ các em cho là thú vị và làm thêm bài tập, dự án để hiểu hơn về chủ đề đó, đặt câu hỏi trên lớp và học tập chăm chỉ vì thực sự rất muốn học những điều mới. Ở khía cạnh học tập tự chủ, sinh viên muốn thử và tự tìm ra câu trả lời khi chưa hiểu một điều gì đó hay khi có vướng mắc, muốn tự tìm ra câu trả lời đúng khi mắc lỗi, tự lên kế hoạch cho bản thân xem sẽ làm gì tiếp theo, tự tìm ra cách để hoàn thành bài tập ở trường mà không nhờ giúp đỡ (Harter, 1981). Tương tự như ba biểu hiện về động lực học tập bên trong của Harter (1981), Gottfried (1983) mô tả động lực học tập bên trong của người học nói chung được bộc lộ bởi 4 biểu hiện (a) khả năng người học kiên trì với nhiệm vụ được giao; (b) thời lượng người học dành để giải quyết công việc; (c) trí tò mò bẩm sinh; và (d) cảm nhận về năng lực, tính hiệu gắn với một hoạt động hoặc thông qua một trải nghiệm (Gottfried, 1983). Một người học có động lực học tập bên trong sẽ kiên trì

với nhiệm vụ được giao mặc dù nó có thể khó và sẽ không cần bất kỳ phần thưởng hay sự khuyến khích nào để bắt tay vào thực hiện hoặc hoàn thành một nhiệm vụ (Gottfried, 1983).

Động lực học tập bên ngoài là việc hoàn thành các nhiệm vụ và hoạt động học tập của Nhà trường dựa trên nhu cầu đạt được phần thưởng bên ngoài như điểm số hoặc sự ghi nhận của những người xung quanh hay né tránh một điều gì đó. Một ví dụ như là người học đến lớp chỉ vì sợ bị phạt, trách cứ nếu không chịu đi học là đặc trưng của động cơ bên ngoài vì hành động của sinh viên hướng đến mục tiêu không liên quan đến việc đi học: tránh bị phạt. Trong nghiên cứu này, định nghĩa về động lực học tập bên ngoài được dựa trên quan niệm của Deci và Ryan (2000) và cho rằng “Động lực học tập bên ngoài là việc thực hiện một hành động học tập nhằm đạt được một kết quả không liên quan đến hành động học tập ấy hoặc né tránh một điều gì đó” (Deci & Ryan, 2000).

1.2.4. Tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên

1.2.4.1. Tác động của dạy học kết hợp đến sự hài lòng của sinh viên

Dạy học kết hợp, hay còn gọi là DHKH, là sự kết hợp giữa học tập trực tuyến và học tập trực tiếp. Mô hình này đã được chứng minh có nhiều tác động đến sự hài lòng của sinh viên thông qua 5 thành phần của mô hình Carman (2005). Điều đó được thể hiện cụ thể như sau:

Thứ nhất, quá trình dạy học trực tiếp: Harvey & Beard (2004) chỉ ra rằng một số sinh viên thích hợp với các buổi học trực tiếp trong mô hình kết hợp hơn, có thể do họ nhận được lợi ích từ việc tương tác trực tiếp với giáo viên và đồng nghiệp. Theo Garrison & Vaughan (2008), việc nuôi dưỡng ý thức tự học có thể cải thiện đáng kể sự hài lòng với khóa học kết hợp. Khi sinh viên được trang bị các công cụ và hướng dẫn cần thiết để tự học, họ cảm thấy mình có quyền kiểm soát quá trình học tập của mình. Điều này tạo ra một cảm giác tự chủ và tự tin, khiến họ cảm thấy hài lòng hơn với khóa học. Đồng thời, sự tự chủ trong học tập còn giúp sinh viên phát triển những kỹ năng cần thiết cho sự nghiệp trong tương lai, như quản lý thời gian, tự động lực, và kỹ năng giải quyết vấn đề. Sự phát triển này không chỉ tăng cường sự hài lòng của sinh viên đối với khóa học, mà còn tăng cường lòng tin vào khả năng của bản thân, góp phần vào sự thành công sau này

Thứ hai, sự tương tác: DHKH thậm chí còn tăng cường sự tương tác giữa sinh

viên, giáo viên, và giữa sinh viên lẫn nhau. Theo Graham (2018), có một mối tương quan giữa sự tương tác của sinh viên và sự hài lòng trong các khóa học kết hợp. Nghiên cứu của Yu và cộng sự (2014) cũng xác nhận điều này, chỉ ra rằng sự tương tác trong quá trình học tập theo hình thức kết hợp là yếu tố quan trọng nhất tác động đến trải nghiệm và sự hài lòng của sinh viên

Thứ ba, quá trình dạy học trực tiếp: Harvey & Beard (2004) chỉ ra rằng một số sinh viên thích hợp với các buổi học trực tiếp trong mô hình kết hợp hơn, có thể do họ nhận được lợi ích từ việc tương tác trực tiếp với giáo viên và đồng nghiệp.

Thứ tư, quá trình đánh giá: Graham (2018) nhấn mạnh rằng việc phân tích chi tiết các lợi ích của các khóa học kết hợp có thể nâng cao nhận thức về quá trình học của người tham gia, qua đó, nâng cao sự hài lòng về chương trình học kết hợp. Việc đánh giá đặt nền móng cho việc nhận thức và cảm nhận lợi ích của quá trình học.

Thứ năm, công cụ hỗ trợ: Nghiên cứu của Rahman và cộng sự (2015) cho thấy các đặc điểm của môi trường học tập, bao gồm công cụ hỗ trợ, có mối liên hệ tích cực với sự hài lòng của sinh viên trong học tập kết hợp ở các trường đại học.

1.2.4.2. Tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập của sinh viên

Tổng quan các công trình nghiên cứu ở trên cho thấy được DHKH có tác động tích cực đến động lực học tập của sinh. Điều đó được thể hiện cụ thể như sau:

Một là, tạo ra bầu không khí học tập hỗ trợ: Công trình nghiên cứu của Garrison và Kanuka (2004) và Alammary và cộng sự (2014) cho thấy rằng DHKH có khả năng tạo ra một bầu không khí học tập hỗ trợ cho việc học tự định hướng. Mô hình này tạo điều kiện thuận lợi cho sinh viên tự học và đạt được nhiều lợi ích từ quá trình học tập, từ đó tăng cường động lực học tập của sinh viên.

Hai là, hoạt động học tập đồng bộ: Kết quả của Lê Thái Hưng và cộng sự (2021) cho thấy DHKH cho phép hoạt động học tập diễn ra đồng bộ, với sự tham gia của toàn bộ sinh viên. Qua quá trình này, sinh viên có thể tích lũy kiến thức và năng lực cá nhân kết hợp với quá trình tự học ở nhà. Điều này tạo ra những động lực bên trong cho học viên trong việc tiếp thu kiến thức mới, khám phá và trải nghiệm.

Ba là, linh hoạt và cơ hội tiếp cận: Theo Moskal và cộng sự (2013), DHKH tạo ra sự linh hoạt về tri thức và không gian học tập. Điều này cung cấp nhiều cơ hội hơn cho sinh viên tiếp cận với giáo dục đại học. Mô hình này cũng cho phép nhà trường tương tác nhiều hơn với sinh viên, từ đó tạo ra những động lực bên trong và bên ngoài

cho sinh viên.

Bốn là, thay đổi trải nghiệm và kết quả học tập: Davis và Fill (2007) cho biết DHKH có khả năng thay đổi trải nghiệm và kết quả học tập của người học. Điều này có thể tạo ra động lực học tập cho sinh viên trong việc tham gia vào mô hình này.

1.2.4.3. Mối quan hệ giữa động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên

Trong dạy học kết hợp, mối quan hệ giữa động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đã được chứng minh là có tương quan tích cực. Lin (2000) và Abraugh (2000) cùng nhấn mạnh rằng học tập tự định hướng và cá nhân hóa, điển hình của mô hình học tập kết hợp, không chỉ giúp sinh viên hiểu rõ nhu cầu của bản thân mà còn thúc đẩy sự hài lòng trong quá trình học tập do sự tự chủ và khả năng kiểm soát quá trình học của họ. Những nghiên cứu này chỉ ra rằng khi sinh viên cảm thấy họ có quyền lực trong việc lựa chọn và điều chỉnh con đường học tập của mình, họ cũng cảm thấy hài lòng hơn với kết quả học tập (Lin, 2000; Abraugh, 2000). Hơn nữa, động cơ học tập thúc đẩy sự tham gia vào các hoạt động học tập, dẫn đến việc đáp ứng các nhu cầu học tập và cuối cùng là sự hài lòng trong học tập. Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng sự hài lòng trong học tập phát triển mạnh mẽ khi sinh viên cảm thấy các hoạt động giảng dạy được thiết kế để phù hợp với động cơ và mong muốn học tập của họ. Điều này cho thấy rằng trong một môi trường học tập kết hợp, việc thiết kế các khóa học cần phải xem xét các yếu tố động lực học tập để tối đa hóa sự hài lòng của sinh viên (Harvey, Locke, & Morey, 2002; Huang, 2002).

Nghiên cứu của Chang và Chang (2012) và Nortvig và cộng sự (2018) đã củng cố thêm quan điểm này bằng cách phân tích dữ liệu từ các khảo sát và tổng hợp tài liệu, cho thấy một mối quan hệ mạnh mẽ giữa động lực học tập và sự hài lòng trong học tập trong các mô hình giáo dục kết hợp. Kết quả của họ khẳng định rằng động cơ học tập không chỉ ảnh hưởng đến mức độ tham gia của sinh viên mà còn là yếu tố quan trọng đối với sự hài lòng học tập tổng thể của họ, từ đó ảnh hưởng đến kết quả học tập (Chang & Chang, 2012; Nortvig, Petersen, & Balle, 2018). Những phát hiện này không chỉ quan trọng đối với các nhà nghiên cứu mà còn cung cấp hướng dẫn thiết thực cho các nhà thiết kế chương trình giáo dục để tối ưu hóa cả động lực và sự hài lòng của sinh viên trong môi trường học tập kết hợp.

1.2.5. Dạy học kết hợp trong các học phần tiếng Anh không chuyên tại các trường Đại học

1.2.5.1 Khái niệm

TAKC là thuật ngữ được sử dụng để mô tả chương trình giảng dạy tiếng Anh dành cho sinh viên các ngành học không chuyên về ngôn ngữ Anh tại các cơ sở giáo dục đại học. Theo Ellis (1997), TAKC là công việc dạy và học tiếng Anh cho sinh viên các chương trình không chuyên ngôn ngữ Anh, nhằm mục tiêu trang bị cho sinh viên kỹ năng ngôn ngữ cần thiết để họ có thể giao tiếp hiệu quả và tiếp cận các nguồn tài liệu chuyên môn bằng tiếng Anh. Điều này không chỉ hỗ trợ sinh viên trong học tập mà còn trong sự nghiệp tương lai, giúp họ có thể tham gia vào môi trường làm việc toàn cầu.

Dạy học kết hợp trong tiếng Anh không chuyên tại các trường đại học là một mô hình giáo dục hiện đại, kết hợp giữa học trực tiếp và học trực tuyến. Mô hình này tạo điều kiện cho sinh viên tương tác trực tiếp với giảng viên và bạn bè trong môi trường lớp học truyền thống, đồng thời cung cấp cơ hội tiếp cận các khóa học và nguồn tài nguyên qua internet. Sự kết hợp này giúp tăng cường sự linh hoạt và tiếp cận giáo dục, đáp ứng nhu cầu học tập đa dạng của sinh viên trong thời đại công nghệ số (Means và cộng sự, 2009).

Phương pháp dạy học kết hợp mang lại nhiều lợi ích trong việc phát triển kỹ năng ngôn ngữ cho sinh viên. Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng sinh viên tham gia các chương trình học kết hợp có xu hướng đạt kết quả học tập tốt hơn so với chỉ học trực tuyến hoặc chỉ học trực tiếp. Khả năng kết hợp các phương thức học tập giúp sinh viên không chỉ học được các kỹ năng ngôn ngữ mà còn phát triển kỹ năng tự quản và tự học hiệu quả, là những yếu tố quan trọng cho sự thành công trong môi trường học tập hiện đại và nghề nghiệp tương lai (U.S. Department of Education, 2010).

Tóm lại, dạy học kết hợp trong tiếng Anh không chuyên tại các trường đại học ở Việt Nam là một chiến lược giáo dục tiên tiến, tận dụng tối đa các công nghệ giáo dục để cung cấp một trải nghiệm học tập toàn diện. Sự phối hợp giữa học trực tiếp và trực tuyến không chỉ giúp sinh viên phát triển kỹ năng ngôn ngữ mà còn khuyến khích họ trở nên tự chủ và chủ động trong học tập. Điều này đặc biệt quan trọng trong việc chuẩn bị cho sinh viên những kỹ năng cần thiết để thành công trong một thế giới ngày càng toàn cầu hóa và kỹ thuật số (Allen và cộng sự, 2016).

1.2.5.2. Đặc thù của dạy kết hợp trong các học phần tiếng Anh không chuyên tại các trường Đại học

Khi nói đến dạy học kết hợp trong các học phần tiếng Anh không chuyên tại các trường đại học, chúng ta cần xem xét một số đặc thù đặc biệt liên quan đến nội dung và phương pháp giảng dạy. Đầu tiên, tính linh hoạt của mô hình học kết hợp là rất quan trọng, vì nó cho phép sinh viên các ngành không chuyên thích nghi với yêu cầu sử dụng ngôn ngữ trong học tập và nghiên cứu chuyên môn. Hình thức này cho phép sinh viên kết hợp việc học trực tiếp để phát triển kỹ năng ngôn ngữ và giao tiếp, cũng như học trực tuyến để tiếp cận nguồn tài liệu phong phú, từ đó tăng cường khả năng tự học và hiểu biết chuyên sâu về ngôn ngữ (Means và cộng sự, 2009).

Thứ hai, tính cá nhân hóa trong học kết hợp cũng rất quan trọng, nhất là trong các khóa học tiếng Anh không chuyên. Mỗi sinh viên có thể có nhu cầu và mục tiêu học tập khác nhau tùy thuộc vào ngành học và mục tiêu nghề nghiệp của họ. Dạy học kết hợp cho phép sinh viên cá nhân hóa lộ trình học tập của mình, lựa chọn giữa các hoạt động học trực tiếp và trực tuyến để phát triển kỹ năng ngôn ngữ cần thiết cho ngành học của họ, từ đó cải thiện hiệu quả học tập và khả năng áp dụng tiếng Anh trong thực tế (U.S. Department of Education, 2010).

Thứ ba, tương tác và hợp tác trong môi trường học tập là yếu tố cốt lõi, đặc biệt là trong việc học ngôn ngữ. Dạy học kết hợp tạo điều kiện cho sinh viên không chỉ tương tác với giảng viên và bạn học trong lớp trực tiếp mà còn tham gia vào các diễn đàn trực tuyến, các nhóm học tập, và dự án chung. Điều này khuyến khích sự tham gia và giao lưu văn hóa, giúp sinh viên phát triển kỹ năng ngôn ngữ và kỹ năng giao tiếp quốc tế một cách tự nhiên và hiệu quả (Allen và cộng sự., 2016).

Thứ tư, sử dụng công nghệ trong đánh giá và theo dõi tiến trình học tập là một đặc thù quan trọng khác. Trong các khóa học tiếng Anh không chuyên, việc sử dụng công nghệ giúp giảng viên có thể theo dõi sự tiến bộ của sinh viên một cách chính xác và kịp thời, đồng thời cung cấp phản hồi và hỗ trợ cá nhân hóa để giúp sinh viên khắc phục khó khăn và cải thiện kỹ năng ngôn ngữ. Điều này không chỉ cải thiện chất lượng giảng dạy mà còn giúp sinh viên có được trải nghiệm học tập tốt nhất có thể (Means và cộng sự, 2009).

Tóm lại, dạy học kết hợp đang ngày càng được chứng minh tính ưu việt của nó so với các hình thức học tập khác như học hoàn toàn trực tuyến hay hoàn toàn trực

tiếp, đặc biệt là hình thức học tập quan trọng đối với các học phần tiếng Anh không chuyên tại cấp Đại học.

1.3. Đề xuất mô hình nghiên cứu và giả thuyết thống kê

1.3.1. Đề xuất mô hình nghiên cứu

Xuất phát từ cơ sở lý thuyết về tác động của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên. Trong đó:

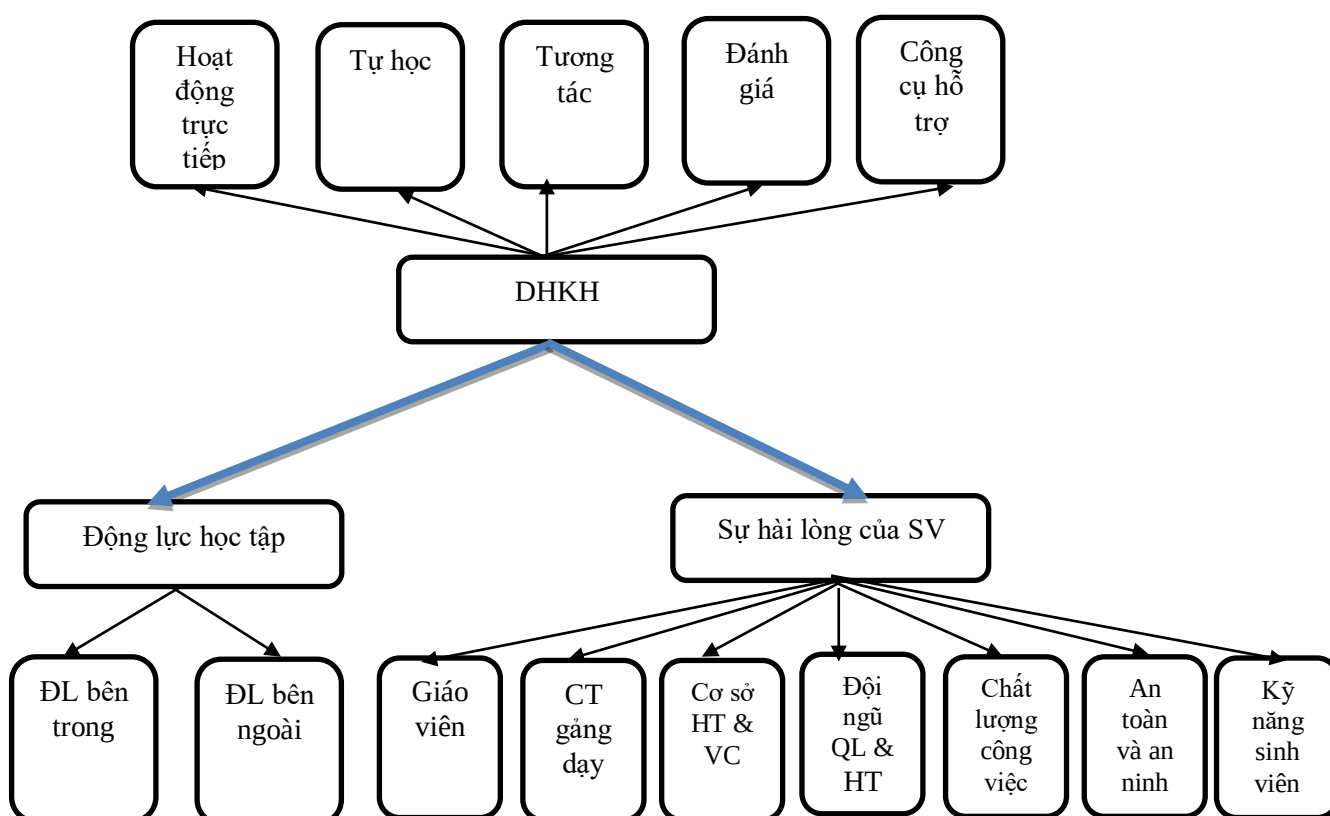
- DHKH được thể hiện qua 5 thành phần chính và quan trọng trong một tiến trình học tập kết hợp đó là Hoạt động trực tiếp (Live events), Tự học (Self-Paced Learning), Tương tác (Collaboration), Đánh giá (Assessment), Công cụ hỗ trợ (Support Materials) (Carman, 2005).

- Sự hài lòng của sinh viên được đo lường thông qua mô hình HEISQUAL với 7 thành phần: hồ sơ giáo viên, chương trình giảng dạy, cơ sở hạ tầng và cơ sở vật chất, đội ngũ quản lý và hỗ trợ, chất lượng công việc, an toàn và an ninh, phát triển kỹ năng của sinh viên (Abbas, 2020a).

- Động lực học tập của sinh viên được đo lường thông qua động lực bên trong và động lực bên ngoài.

Theo đó, mô hình nghiên cứu được thể hiện chi tiết qua 2 mô hình:

Mô hình tổng thể: Kiểm định tác động chung của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam. Đối với mô hình này, xác định DHKH như một biến độc lập được đo lường bằng cách tính trung bình cộng của 5 thành phần: Hoạt động trực tiếp, Tự học, Tương tác, Đánh giá và Công cụ hỗ trợ. Động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên được xác định như hai biến phụ thuộc, với mỗi biến được đo lường thông qua các thang đo phù hợp. Mô hình 1 cung cấp cái nhìn tổng quan về tác động chung của DHKH, giúp hiểu rõ ảnh hưởng tổng thể của phương pháp này đến học viên.

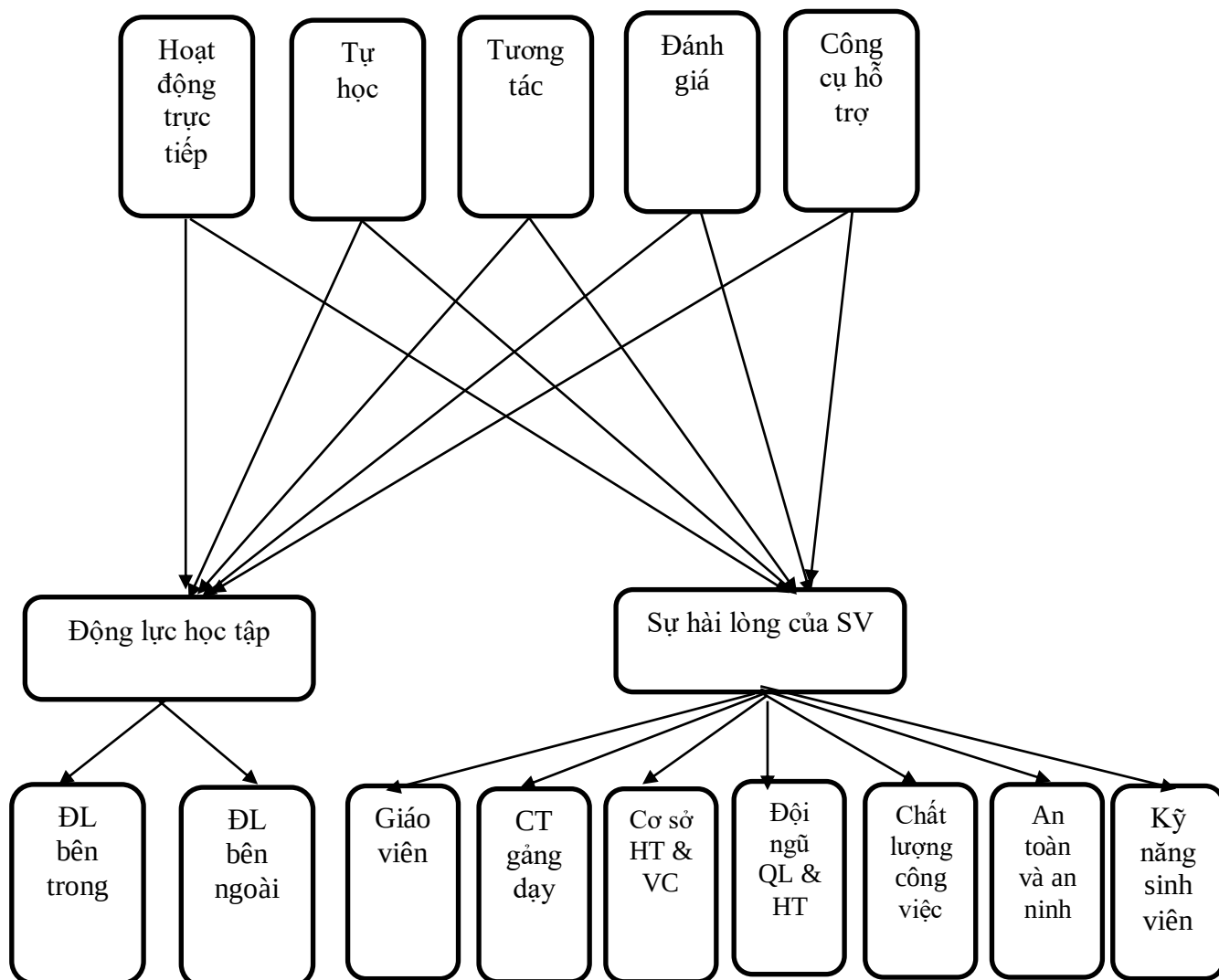


Hình 1.8. Mô hình nghiên cứu tác động của DKKH đến DLHT và SHL của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học

Nguồn: NCS tổng hợp và đề xuất, 2022

- Mô hình thành phần: Đánh giá tác động của từng thành phần DKKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học

Kiểm định chi tiết, cụ thể từng thành phần của DKKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên, qua đó xác định chi tiết ảnh hưởng cụ thể của mỗi thành phần. Đối với mô hình này, mỗi thành phần của DKKH như một biến độc lập riêng biệt. Đánh giá tác động cụ thể của từng thành phần (Hoạt động trực tiếp, tự học, tương tác, đánh giá, công cụ hỗ trợ) lên động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên. Mô hình này đi sâu vào chi tiết, giúp xác định các yếu tố cụ thể trong DKKH có ảnh hưởng lớn nhất đến học viên, từ đó đề xuất các chiến lược và sự điều chỉnh cụ thể trong phương pháp giảng dạy.



Hình 1.9. Mô hình nghiên cứu tác động từng thành phần của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học

Nguồn: NCS tổng hợp và đề xuất, 2023

Giải thích mô hình nghiên cứu:

Trong mô hình nghiên cứu do tác giả đề xuất, biến độc lập được xác định là “DHKH”. Biến độc lập bao gồm 5 nhân tố cụ thể là: Hoạt động trực tiếp; Tự học; Tương tác; Đánh giá; Công cụ hỗ trợ. Việc xác định các nhân tố thuộc biến độc lập được tìm thấy trong tổng quan nghiên cứu về DHKH, cụ thể là các nghiên cứu của: Moskal (2013); Bonk (2012); Graham (2009); Lê Thái Hưng (2019) và Carman (2002).

Trong mô hình nghiên cứu do tác giả đề xuất, biến phụ thuộc được xác định gồm 2 biến bộ phận, đó là:

Biến “Động lực học tập của sinh viên” gồm 2 nhân tố: Động lực bên trong và động lực bên ngoài. Việc xác định các nhân tố thuộc biến phụ thuộc được tìm thấy trong tổng quan nghiên cứu về động lực học tập, cụ thể là nghiên cứu của Harter (1981) và Gottfried (1983); Hoàng Thị Mỹ Nga; Nguyễn Tuấn Kiệt (2016); Phạm Thị Khánh Vân (2021).

Biến “Sự hài lòng của sinh viên” gồm 7 nhân tố: Giảng viên; Chương trình giảng dạy; Cơ sở hạ tầng và vật chất; Đội ngũ quản lý; Chất lượng công việc; An toàn và an ninh; Kỹ năng sinh viên. Việc xác định các nhân tố thuộc biến phụ thuộc được tìm thấy trong tổng quan nghiên cứu về sự hài lòng của sinh viên, cụ thể là các nghiên cứu của: Phạm Thị Liên (2016); Silva, D. S., Hermínio, G., de Moraes, S. M., & Kanashiro Makiya (2017); Brown (1992); Oliver (2000); Yussoff & Nayan (2020); Zeithaml (1988); Dollard và cộng sự (2002); Jurkowitsch và cộng sự (2006); Raposo (2010).

Sự tác động của biến độc lập đến biến phụ thuộc thể hiện mối tương quan quan trọng bậc nhất của mô hình nghiên cứu này. Mối tương quan và sự tác động này được tìm thấy trong tổng quan của các tác giả sau: Sher (2009); Babar và Kashif (2010); Wu & cộng sự (2010); Gikandi và cộng sự (2011); Naaj & cộng sự (2012); Small & cộng sự (2012); Mowafy và cộng sự (2013); Chun và cộng sự (2014); Lee (2014); Wlodkowski & Ginsberg (2017); Graham (2018); Mai Ánh Nguyệt và Lữ Thị Mai Oanh (2021); Trần Lan Phương (2022); Lê Thái Hưng và Hà Vũ Hoàng (2020).

Bảng 1.6. Đo lường các biến trong mô hình nghiên cứu

Tên biến quan sát	Đo lường	Giá trị lớn nhất	Giá trị nhỏ nhất
1. Dạy học kết hợp	(Hoạt động trực tiếp + Tự học + Tương tác + Đánh giá + Công cụ hỗ trợ)/5	1	5
1.1. Hoạt động trực tiếp	(Tổng các biến quan sát thành phần)/ số lượng biến quan sát	1	5
1.2. Tự học		1	5
1.3. Tương tác		1	5
1.4. Đánh giá		1	5
1.5. Công cụ hỗ trợ		1	5
2. Động lực học tập	(Động lực bên trong + động lực bên ngoài)/2	1	5
2.1. Động lực bên trong	(Tổng các biến quan sát thành phần)/ số lượng biến	1	5
2.2. Động lực bên ngoài		1	5

Tên biến quan sát	Đo lường	Giá trị lớn nhất	Giá trị nhỏ nhất
	quan sát		
3. Sự hài lòng của sinh viên	(Giáo viên + Chương trình giảng dạy + Cơ sở hạ tầng và vật chất + Đội ngũ quản lý và hỗ trợ + Chất lượng công việc + An toàn và an ninh + Kỹ năng sinh viên)/7	1	5
3.1. Giáo viên	(Tổng các biến quan sát thành phần)/ số lượng biến quan sát	1	5
3.2. Chương trình giảng dạy		1	5
3.3. Cơ sở hạ tầng và vật chất		1	5
3.4. Đội ngũ quản lý và hỗ trợ		1	5
3.5. Chất lượng công việc		1	5
3.6. An toàn và an ninh		1	5
3.7. Kỹ năng sinh viên		1	5

Nguồn: NCS tổng hợp

Mô hình tổng thể sử dụng biến DHKH, được tính bằng trung bình cộng của năm thành phần chính (hoạt động trực tiếp, tự học, tương tác, đánh giá, công cụ hỗ trợ), như một biến độc lập duy nhất. Điều này cung cấp một cái nhìn toàn diện về ảnh hưởng tổng thể của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên. Trong mô hình này, phân tích hồi quy tuyến tính được áp dụng để đánh giá mối quan hệ giữa biến tổng hợp này và các biến phụ thuộc, cho phép nhận diện sự thay đổi của các biến phụ thuộc theo biến độc lập tổng hợp. Mô hình thành phần, ngược lại, tách bạch từng thành phần của DHKH và xem xét tác động riêng biệt của từng thành phần đó đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên. Phân tích trong mô hình này cũng áp dụng phương pháp hồi quy tuyến tính, nhưng với nhiều biến độc lập - mỗi biến đại diện cho một thành phần của DHKH. Điều này cho phép phân tích chi tiết hơn về mối quan hệ giữa các thành phần cụ thể của DHKH và các biến phụ thuộc, từ đó cung cấp thông tin chi tiết hơn về các yếu tố có ảnh hưởng đặc biệt mạnh hoặc yếu. Sự tương tác giữa hai mô hình thông qua cấu trúc tuyến tính này cho phép các nhà nghiên cứu không chỉ đánh giá mối quan hệ chung của DHKH đối với kết quả học tập và sự hài lòng mà còn phân tích được mức độ đóng góp riêng của từng thành phần. Như vậy, kết quả từ mô hình tổng thể có thể được so sánh và bổ sung bởi kết quả từ mô hình thành

phần, từ đó đề xuất các chiến lược giáo dục hiệu quả và phù hợp dựa trên cả hai mức độ ảnh hưởng tổng thể và cụ thể.

1.3.2. Các giả thuyết thống kê

Giả thuyết H1: DHKH được thực hiện càng linh hoạt và phù hợp thì sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam càng cao.

Giả thuyết H1.1: Sự tham gia trong các hoạt động trực tiếp trong mô hình DHKH tích cực, chủ động thì sự hài lòng của sinh viên với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam càng cao.

Giả thuyết H1.2: Sự tự học trong mô hình DHKH càng chủ động tích cực thì sự hài lòng của sinh viên với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam càng cao.

Giả thuyết H1.3: Sự tương tác giữa sinh viên với sinh viên và giữa sinh viên với giảng viên trong mô hình DHKH càng tốt thì sự hài lòng của sinh viên với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam càng cao.

Giả thuyết H1.4: Quy trình đánh giá rõ ràng và thường xuyên trong mô hình DHKH càng tốt thì sự hài lòng của sinh viên với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam càng cao.

Giả thuyết H1.5: Các công cụ hỗ trợ càng đầy đủ và đa dạng thì sự hài lòng của sinh viên với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam càng cao.

Giả thuyết H2: DHKH được thực hiện càng linh hoạt và phù hợp thì động lực học tập của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam càng tăng.

Giả thuyết H2.1: Mức độ tham gia trong các hoạt động trực tiếp trong mô hình DHKH tích cực, chủ động thì động lực học tập của sinh viên với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam càng tăng.

Giả thuyết H2.2: Mức độ tự học trong mô hình DHKH càng chủ động tích cực thì động lực học tập của sinh viên với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam càng tăng.

Giả thuyết H2.3: Mức độ tương tác giữa sinh viên với sinh viên và giữa sinh viên với giảng viên trong mô hình DHKH càng tốt thì động lực học tập của sinh viên với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam càng tăng.

Giả thuyết H2.4: Quy trình đánh giá rõ ràng và thường xuyên trong mô hình DHKH càng tốt thì động lực học tập của sinh viên với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam càng tăng.

Giả thuyết H2.5: Các công cụ hỗ trợ càng đầy đủ và đa dạng thì động lực học tập của sinh viên với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam càng tăng.

TIỂU KẾT CHƯƠNG 1

Nội dung chương 1 tác giả tập trung nghiên cứu về tổng quan nghiên cứu và cơ sở lý luận. Các nội dung cụ thể được trình bày trong chương 1 bao gồm:

NCS đã thực hiện tổng quan nghiên cứu có liên quan đến luận án. NCS đã thực hiện tổng quan nghiên cứu về dạy học kết hợp, sự hài lòng và động lực học tập của sinh viên. Đặc biệt NCS thực hiện tổng quan các công trình nghiên cứu về tác động của DHKH đến sự hài lòng của sinh viên và DHKH đến động lực học tập của sinh viên. Tổng quan nghiên cứu là nội dung quan trọng, là nền tảng giúp NCS tổng kết được những nội dung đã được thực hiện trong các công trình nghiên cứu trước và khoảng trống nghiên cứu trong đề tài luận án tiến sĩ này.

NCS đã hệ thống hóa khung lý thuyết có liên quan đến luận án. Đầu tiên, DHKH được hiểu là sự kết hợp giữa quá trình dạy học giáp mặt (face to face) và dạy học trực tuyến (e - learning), phản ánh các mối quan hệ có tính quy luật phổ biến giữa các yếu tố cấu trúc của quá trình dạy học. Theo nghiên cứu của Carman (2005), DHKH bao gồm có 5 thành phần chính Hoạt động trực tiếp (Live events), Tự học (Self-Paced Learning), Tương tác (Collaboration), Đánh giá (Assessment), Công cụ hỗ trợ (Support Materials). Bên cạnh đó, NCS cũng đi sâu vào tìm hiểu cơ sở lý thuyết về động lực học tập. Động lực học tập được định nghĩa trong Luận án này là điều kiện để kích hoạt duy trì các hành động học tập của sinh viên nhằm tiến tới đạt được mục tiêu học tập và gây dựng hứng thú trong suốt quá trình học tập của họ ở cả môi trường học tập chính thức và môi trường học tập không chính thức. Các thuyết động lực học tập của sinh viên được sử dụng trong Luận án bao gồm: Lý thuyết tự quyết định; Thuyết tâm lý học hành vi; Thuyết tâm lý học nhân văn; Thuyết tâm lý học nhận thức; Thuyết học tập xã hội. Động lực học tập của sinh viên được đo lường theo Huitt (2011) bao gồm động lực bên trong và động lực bên ngoài. Sự hài lòng của sinh viên trong Luận án này được định nghĩa là sự thỏa mãn nhu cầu, sự kì vọng, sự cảm nhận cũng như thái độ, cảm xúc của sinh viên đối với các dịch vụ giáo dục được cung cấp bởi các trường đại học. Có nhiều mô hình được sử dụng để đo lường sự hài lòng của sinh viên, trong đó, NCS sử dụng mô hình HEISQUAL để thực hiện đo lường và đánh giá sự hài lòng của sinh viên với 7 khía cạnh: hồ sơ giáo viên, chương trình giảng dạy, cơ sở hạ tầng và cơ sở vật chất, đội ngũ quản lý và hỗ trợ, chất lượng công việc, an toàn và an ninh, phát triển kỹ năng của sinh viên (Abbas, 2020a).

Trên cơ sở khung lý thuyết, NCS đã thực hiện đề xuất mô hình nghiên cứu và các giả thuyết thống kê. Theo đó DHKH được thể hiện qua 5 thành phần chính theo mô hình của Carman (2005). Sự hài lòng của sinh viên được đo lường thông qua mô hình HEISQUAL với 7 thành phần (Abbas, 2020a). Động lực học tập của sinh viên được đo lường thông qua động lực bên trong và động lực bên ngoài. Đồng thời NCS đã xây dựng được mô hình nghiên cứu tổng thể: kiểm định tác động chung của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam. Đối với mô hình này, xác định DHKH như một biến độc lập được đo lường bằng cách tính trung bình cộng của 5 thành phần: Hoạt động trực tiếp, Tự học, Tương tác, Đánh giá và Công cụ hỗ trợ. Mô hình nghiên cứu thành phần: kiểm định chi tiết, cụ thể từng thành phần của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên, qua đó xác định chi tiết ảnh hưởng cụ thể của mỗi thành phần.

Từ nền tảng lý thuyết và mô hình nghiên cứu đã được thiết lập, Chương 2 sẽ chuyển hướng sang việc giới thiệu và mô tả các phương pháp nghiên cứu được áp dụng trong luận án. Phần này sẽ chi tiết hóa các bước tiến hành nghiên cứu, bao gồm thiết kế nghiên cứu, phương pháp thu thập dữ liệu, tiêu chí lựa chọn mẫu nghiên cứu, và cách thức xử lý, phân tích dữ liệu thu được. Sự chọn lựa kỹ lưỡng và áp dụng các phương pháp nghiên cứu phù hợp không chỉ đảm bảo tính khoa học, khách quan cho luận án mà còn góp phần tăng cường độ tin cậy và giá trị thực tiễn của kết quả nghiên cứu, là bước đệm quan trọng hướng đến việc khám phá, đánh giá tác động của dạy học kết hợp đối với sinh viên đại học tại Việt Nam.

CHƯƠNG 2

PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Bối cảnh nghiên cứu

2.1.1. Giới thiệu tổng quan về các học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học ở Việt Nam hiện nay

Tiếng Anh không chuyên đã trở thành một phần quan trọng trong chương trình đào tạo của nhiều trường Đại học. Qua việc phân tích thông tin từ bốn trường Đại học hàng đầu tại Việt Nam, ta có cái nhìn tổng quan về cách các trường này thiết kế và tổ chức chương trình tiếng Anh của mình.

- Đại học Kinh tế thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội

Đại học Kinh tế thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội đã xây dựng một quy chuẩn khá rõ ràng về số lượng học phần và tín chỉ trong các chuyên ngành. Cụ thể, đối với các chuyên ngành như Kế toán + Tài chính ngân hàng, Kinh tế Quốc tế, Kinh tế và Kinh tế phát triển, sinh viên cần hoàn thành hai học phần tiếng Anh, B1 và B2, với tổng cộng 10 tín chỉ. Trong khi đó, chuyên ngành QTKD dành cho tài năng thể thao chỉ yêu cầu sinh viên hoàn thành học phần B1 với 5 tín chỉ. Trường Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội đã đầu tư vào việc xây dựng và phát triển một nền tảng trực tuyến dành riêng cho việc học tiếng Anh, như được thể hiện rõ ràng thông qua trang web <https://kta.elearn.vn/>. Trang web này không chỉ là một nơi cung cấp tài nguyên học tập, mà còn phản ánh sự đầu tư và cam kết của trường trong việc phát triển kỹ năng ngôn ngữ cho sinh viên. Hệ thống Elearn giới thiệu các chương trình học tiếng Anh chuẩn xác, kết hợp với việc sử dụng các sách giáo trình tiêu biểu, đảm bảo sinh viên tiếp cận nội dung giảng dạy chất lượng và phù hợp với mục tiêu học tập của họ.

Trường đã thiết lập một hệ thống kiểm tra và đánh giá tiêu biểu cho các học phần tiếng Anh không chuyên. Đầu tiên, với việc phân bổ số lượng tín chỉ cho B1 và B2 đều là 5 tín chỉ, trường đã xác định sự cân bằng trong việc đánh giá các chủ đề và kỹ năng cần thiết. Đối với hình thức kiểm tra đánh giá, sinh viên được đánh giá qua nhiều hình thức khác nhau, bao gồm bài tập trực tuyến thông qua chương trình ED, bài kiểm tra giữa học phần và cuối học phần. Đặc biệt, bài thi cuối học phần không chỉ đánh giá qua bài thi trên giấy mà còn có phần thi nói, giúp sinh viên phát triển toàn diện các kỹ năng ngôn ngữ.

Mục tiêu đầu ra của các học phần tiếng Anh không chuyên tại trường không chỉ

dừng lại ở việc sinh viên nắm vững kiến thức lý thuyết. Trường muốn sinh viên có khả năng ứng dụng kỹ năng ngôn ngữ trong thực tế, từ việc nghe hiểu, đọc hiểu, đến việc giao tiếp và viết một cách linh hoạt. Qua việc sử dụng các công cụ hỗ trợ như trang web elearn, sinh viên cũng được khuyến khích tự học, phát triển tư duy độc lập và khả năng tự quản lý quá trình học tập của mình. Khung năng lực tiếng Anh đầu ra đối với các học phần tiếng Anh không chuyên tại nhà trường là khung B2.

- Trường Đại học Luật – Đại học Quốc gia Hà Nội

Trường Đại học Luật - Đại học Quốc gia Hà Nội đã xây dựng một chương trình giảng dạy tiếng Anh không chuyên với mục tiêu cung cấp cho sinh viên kiến thức và kỹ năng tiếng Anh cần thiết cho ngành Luật. Về số lượng học phần, trường cung cấp một loạt các học phần tiếng Anh không chuyên cho các chuyên ngành khác nhau như Luật, Luật kinh doanh và Luật thương mại Quốc tế. Cụ thể, mỗi chuyên ngành đều có hai học phần chính: B1 và B2. Số lượng tín chỉ cho mỗi học phần là 5, tổng cộng là 10 tín chỉ cho cả hai học phần. Đối với nội dung giảng dạy, mỗi học phần đều chia thành ba phần: Lý thuyết, Hoạt động nhóm và Tự học. Lượng giờ lý thuyết được xác định dựa trên nhu cầu của mỗi chuyên ngành, nhưng đều xoay quanh mức 20-40 tiết. Phần hoạt động nhóm và tự học giúp sinh viên phát triển kỹ năng thực hành và tư duy độc lập.

Công cụ hỗ trợ trong quá trình học tập tiếng Anh không chuyên là trang web <https://kta.elearn.vn/>, cung cấp nguồn tài nguyên học trực tuyến cho sinh viên. Qua trang web này, sinh viên có thể tiếp cận các bài giảng, bài tập và tài liệu hỗ trợ, giúp họ tự học một cách hiệu quả. Trường đã thiết kế các học phần tiếng Anh không chuyên dành cho một các chuyên ngành, trong đó B1 là một trong những khung đầu ra quan trọng của hầu hết các chuyên ngành đối với các học phần tiếng Anh Cơ sở. Về hình thức kiểm tra, đánh giá bao gồm bài kiểm tra giữa kỳ và cuối kỳ. Bài kiểm tra giữa kỳ thường nhằm đánh giá quá trình học tập và tiến trình của sinh viên, trong khi bài thi cuối kỳ tập trung vào toàn bộ nội dung học phần, đánh giá sự tiếp thu và ứng dụng kiến thức của sinh viên.

- Trường Đại học Ngoại thương

Trường Đại học Ngoại thương đã xây dựng một chương trình đào tạo tiếng Anh không chuyên chi tiết và phong phú, nhằm đáp ứng nhu cầu ngày càng cao về năng lực ngoại ngữ cho sinh viên. Trường Đại học Ngoại thương đã thiết lập tổng cộng bốn học phần tiếng Anh, từ Ngoại Ngữ 1 đến Ngoại Ngữ 4. Mỗi học phần được cấu trúc với 3

tín chỉ, tức là mỗi học phần bao gồm 90 tiết học trên lớp và 45 giờ tự học. Điều này cho thấy mức độ cam kết và nghiêm túc của trường trong việc đào tạo ngoại ngữ cho sinh viên.

Đại học Ngoại thương đã tích hợp công nghệ hiện đại vào quá trình học tập thông qua việc sử dụng các nền tảng trực tuyến như MEL của NXB Pearson và MyELT của NXB Cengage. Sinh viên có thể truy cập các trang web này để hoàn thành bài tập và thực hành kỹ năng tiếng Anh. Đồng thời, học viên cũng được khuyến khích tham khảo các trang web khác như British Council, BBC Learning English và Cambridge Dictionary để nâng cao kiến thức và kỹ năng của mình. Để đảm bảo chất lượng đào tạo, trường yêu cầu sinh viên tham dự đầy đủ các buổi học, thực hiện nghiên cứu và chuẩn bị trước mỗi buổi học. Hơn nữa, sinh viên phải hoàn thành các bài tập trực tuyến với điểm số tối thiểu đạt 70% trên các nền tảng MEL hoặc MyELT mới có điều kiện dự thi kết thúc học phần. Việc này không chỉ giúp sinh viên thực hành và củng cố kiến thức, mà còn giúp giáo viên theo dõi và đánh giá hiệu quả quá trình học tập của sinh viên.

Nhìn chung, Đại học Ngoại thương đã thiết lập một chương trình đào tạo tiếng Anh không chuyên rất tổ chức, với sự hỗ trợ của công nghệ và một hình thức đánh giá nghiêm ngặt để đảm bảo chất lượng đào tạo cho sinh viên của mình.

- Đại học Bách khoa

Đại học Bách Khoa Hà Nội, một trong những trường đại học hàng đầu tại Việt Nam, đã đầu tư đáng kể vào chương trình tiếng Anh không chuyên nhằm nâng cao năng lực ngoại ngữ của sinh viên. Đại học Bách Khoa Hà Nội cung cấp hai học phần tiếng Anh chính: Tiếng Anh 1 và Tiếng Anh 2. Mỗi học phần có trọng số 3 tín chỉ, với tổng cộng 6 tín chỉ cho cả hai học phần. Điều này tương đương với 128 tiết đào tạo trực tiếp cùng 128 tiết tự học trực tuyến, đảm bảo sự cân đối giữa lý thuyết và thực hành. Trường đã tích hợp các công cụ hỗ trợ trực tuyến hiện đại như "English Discoveries (ED) - Trình độ Intermediate 2" để tối ưu hóa việc học tập của sinh viên. Hơn nữa, cả sinh viên và giảng viên đều được cung cấp tài liệu học trực tiếp và tài liệu học trực tuyến thông qua bộ giáo trình English Discoveries. Việc này không chỉ giúp sinh viên phát triển kỹ năng ngôn ngữ, mà còn nâng cao khả năng sử dụng công nghệ trong học tập. Mục tiêu chính của chương trình là phát triển kỹ năng ngôn ngữ đọc, nghe, nói, và viết. Với trình độ tương ứng với A2+ theo Khung tham chiếu Châu Âu,

sinh viên sẽ có khả năng đọc hiểu các văn bản cơ bản, nghe hiểu thông tin quan trọng, tham gia vào các cuộc trao đổi đơn giản và viết với cấu trúc cơ bản.

Đối với việc đánh giá và kiểm tra, trường đã thiết lập một hệ thống đánh giá chi tiết và tổ chức. Điểm quá trình chiếm 20%, bao gồm điểm từ bài tập và bài kiểm tra trực tuyến trên chương trình ED. Điểm bài kiểm tra giữa học phần chiếm 30% và bao gồm ba phần chính: Nghe hiểu, Đọc hiểu và Viết. Cuối cùng, điểm thi cuối học phần chiếm 50%, với một phần thi viết trên giấy và một phần thi nói được thực hiện theo cặp. Điều này không chỉ đảm bảo rằng sinh viên được kiểm tra một cách toàn diện, mà còn khuyến khích họ phát triển kỹ năng giao tiếp thực sự.

Đại học Bách Khoa Hà Nội đã phát triển một chương trình tiếng Anh không chuyên đáng tin cậy và hiệu quả, với sự kết hợp hoàn hảo giữa lý thuyết, thực hành và công nghệ, đảm bảo sinh viên có đủ khả năng để giao tiếp và làm việc trong môi trường quốc tế.

Bảng 2.1. Tổng hợp về các học phần tiếng Anh không chuyên tại trường Đại học Bách Khoa Hà Nội

Trường ĐH	Số lượng học phần	Số lượng tín chỉ	Chuẩn đầu ra	Phần mềm trực tuyến
Đại học Kinh tế thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội	2	10	Khung B2	https://kta.elearn.vn/
Trường Đại học Luật – Đại học Quốc gia Hà Nội	2	10	Khung B2	https://kta.elearn.vn/
Trường Đại học Ngoại thương	4	12	Khung B2	https://www.pearson.com/english/myenglishlab.html https://myelt.heinle.com/ilrn/authentication/signIn.do?inst=MYELT
Đại học Bách Khoa Hà Nội	2	6	A2+ theo Khung tham chiếu Châu Âu	http://ed.engdis.com/hust

Nguồn: Tác giả tổng hợp, 2023

Trong các trường Đại học tại Việt Nam, việc đào tạo học phần tiếng Anh không chuyên có vai trò rất quan trọng, nhằm trang bị cho sinh viên kỹ năng tiếng Anh cần

thiết cho việc học tập và giao tiếp trong môi trường quốc tế. Quá trình tìm hiểu về các học phần tiếng Anh tại các trường tác giả nhận thấy những điểm chung cụ thể như sau:

Số lượng học phần và tín chỉ: Hầu hết các trường đều đưa ra từ hai đến bốn học phần tiếng Anh không chuyên với một lượng tín chỉ tương đối ổn định. Điều này giúp sinh viên có một khung thời gian rõ ràng để hoàn thành yêu cầu tiếng Anh của mình trong quá trình học tập tại trường.

Mục tiêu đầu ra: Mục tiêu chung của các học phần tiếng Anh không chuyên là giúp sinh viên đạt đến một trình độ nhất định trong việc sử dụng tiếng Anh theo Khung tham chiếu Châu Âu từ A2+ đến B2.

Sử dụng công nghệ: Các trường đều tích hợp công nghệ vào quá trình giảng dạy, thông qua việc sử dụng các nền tảng trực tuyến giúp sinh viên tự học và thực hành.

Mặc dù vậy thì cũng có những điểm khác biệt giữa các trường được lựa chọn nghiên cứu như: Mục tiêu đầu ra có thể tương tự, nhưng cách tiếp cận và nội dung giảng dạy có thể khác nhau tùy thuộc vào đặc thù và yêu cầu của mỗi trường và chuyên ngành. Mỗi trường đều sử dụng các nền tảng trực tuyến, nhưng việc lựa chọn nền tảng và cung cấp tài nguyên có sự khác biệt. Ví dụ, trong khi Đại học Ngoại thương sử dụng MEL của NXB Pearson và MyELT của NXB Cengage, Đại học Bách Khoa lại sử dụng "English Discoveries". Mỗi trường có một hệ thống đánh giá và kiểm tra riêng, tùy thuộc vào mục tiêu giáo dục và khung chương trình của mình.

2.1.2. Tình hình dạy học kết hợp đối với các học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học ở Việt Nam

Trong phạm vi nghiên cứu của Luận án, tác giả tập trung sử dụng mô hình 5 thành phần của Carman (2005) để đánh giá dạy học kết hợp các học phần Tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học ở Việt Nam. Theo đó, 5 thành phần chính và quan trọng trong một tiến trình học tập kết hợp đó là Hoạt động trực tiếp (Live events), tự học (Self-Paced Learning), tương tác (Collaboration), đánh giá (Assessment), công cụ hỗ trợ (Support Materials).

2.1.2.1. Hoạt động trực tiếp trong dạy học kết hợp các học phần tiếng Anh không chuyên

Trong mô hình của Carman (2005), các "hoạt động trực tiếp" được xem xét như là trung tâm của tiến trình học tập kết hợp, đặc biệt là trong các học phần tiếng Anh không chuyên tại các trường Đại học hàng đầu tại Việt Nam.

Tại Đại học Kinh tế thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội, hoạt động giảng dạy trực

tiếp trở nên phong phú và đa dạng. Giảng viên không chỉ giảng dạy trên lớp, mà còn tích cực sử dụng nền tảng trực tuyến như <https://kta.elearn.vn/> để hỗ trợ. Với mỗi bài học về kinh tế, sinh viên được đề xuất nhiều tài nguyên học tập và bài tập trực tuyến liên quan, giúp họ ứng dụng kiến thức vào thực tế. Sự kết hợp giữa lý thuyết và thực hành giúp sinh viên tiếp cận kiến thức một cách toàn diện và hiệu quả.

Ở Trường Đại học Luật - Đại học Quốc gia Hà Nội, khi tiến hành hoạt động giảng dạy trực tiếp về Luật quốc tế, giảng viên không chỉ truyền đạt kiến thức mà còn đưa sinh viên vào tình huống thực tế như việc phân tích một vụ kiện quốc tế. Sinh viên được hướng dẫn cách viết báo cáo pháp lý, sử dụng từ vựng chuyên ngành, và thảo luận trực tiếp với các bạn trong lớp.

Đối với Đại học Ngoại thương, một trường chuyên về thương mại và kinh doanh, sinh viên thường xuyên được tham gia vào các hoạt động giảng dạy trực tiếp liên quan đến xuất nhập khẩu và kỹ năng đàm phán. Mỗi bài giảng, dù trực tiếp hay trực tuyến, đều được thiết kế sao cho sinh viên có cơ hội thực hành và tương tác, từ việc phân tích thỏa thuận thương mại cho đến việc thực hiện cuộc đàm phán mô phỏng.

Tại Đại học Bách Khoa Hà Nội, hoạt động giảng dạy trực tiếp trong học phần tiếng Anh không chuyên đều tập trung vào việc áp dụng công nghệ thông tin. Giảng viên thường xuyên sử dụng các công cụ như "English Discoveries" và các nền tảng trực tuyến để hỗ trợ quá trình học tập. Sinh viên không chỉ học lý thuyết, mà còn được trang bị các kỹ năng thực tế như kỹ năng thuyết trình, phân tích và tương tác với đồng học.

Mặc dù vậy, quá trình hoạt động trực tiếp tại Các trường Đại học cho thấy vẫn còn một số hạn chế như:

- Lớp học đông sinh viên khiến cho việc tương tác giữa giáo viên và sinh viên trở nên khó khăn. Nhiều sinh viên cảm thấy ngần ngại đặt câu hỏi hoặc tham gia vào cuộc thảo luận, làm giảm đi sự tương tác và hiệu quả của buổi học.

- Mặc dù nhiều trường Đại học đã tích hợp công nghệ vào giảng dạy, việc ứng dụng chúng một cách hiệu quả không phải lúc nào cũng dễ dàng. Các vấn đề về kỹ thuật, như kết nối mạng không ổn định, phần mềm chưa được cập nhật, hoặc không tương thích, có thể gây gián đoạn và làm mất tập trung của sinh viên.

- Các hoạt động trực tiếp thường yêu cầu sinh viên và giảng viên phải tuân thủ một lịch trình cụ thể. Điều này có thể gây khó khăn cho những sinh viên có lịch làm việc bất thường hoặc phải di chuyển xa để đến trường.

- Chất lượng giảng dạy không đồng đều: Tùy vào kinh nghiệm, phong cách và phương pháp giảng dạy của mỗi giáo viên, chất lượng của hoạt động trực tiếp có thể biến đổi.

2.1.2.2. Hoạt động tự học trong dạy học kết hợp các học phần tiếng Anh không chuyên

Tự học không chỉ là quá trình học tập cá nhân mà còn bao gồm cả việc học tập trên lớp và tương tác với giảng viên và bạn học. Tại Đại học Kinh tế, việc sử dụng nền tảng trực tuyến như <https://kta.elearn.vn/> cung cấp cho sinh viên nguồn học liệu đa dạng, giúp họ có thể tự lực học tập. Đối với chuyên ngành như Kế toán và Tài chính ngân hàng, dù lượng tự học chỉ chiếm 5 tiết nhưng nhờ có sự hỗ trợ từ các tài nguyên trực tuyến, sinh viên có thể tự mình nắm bắt và áp dụng kiến thức.

Tại trường Đại học Ngoại thương Hà Nội, hoạt động tự học được định hướng một cách rõ ràng thông qua các học phần như Ngoại Ngữ 1, 2, 3 và 4. Mỗi học phần đều yêu cầu sinh viên tự học 90 tiết, chiếm một lượng lớn thời gian tự học. Điều này phù hợp với lý thuyết của Carmen khi nhấn mạnh việc chuẩn bị học liệu chi tiết cho người học.

Trường Đại học Luật - Đại học Quốc gia Hà Nội: Ở mỗi chuyên ngành như Luật hay Luật kinh doanh, hoạt động tự học chiếm 20 tiết. Trong quá trình tự học, sinh viên được định hướng qua các tài liệu và nhiệm vụ từ giảng viên, giúp họ không chỉ học lý thuyết mà còn biết cách áp dụng vào thực tế.

Đại học Bách khoa Hà Nội: Với khối lượng kiến thức toàn khoá là 6 tín chỉ cho mỗi học phần Tiếng Anh, Đại học Bách khoa Hà Nội đặt một phần lớn trong quá trình tự học trực tuyến, đạt đến 3 giờ/tuần. Điều này thể hiện sự nhấn mạnh về việc tự học, giúp sinh viên phát triển kỹ năng ngôn ngữ của mình một cách toàn diện.

Đại học Kinh tế - ĐHQGHN: Sinh viên có thời gian tự học không nhiều so với thời gian học trên lớp, tuy nhiên, việc sử dụng nền tảng trực tuyến giúp hỗ trợ sinh viên trong quá trình tự học, tăng cường hiệu quả.

Đại học Ngoại thương: Sinh viên tập trung nhiều vào việc tự học với số lượng tiết tự học cao đối với mỗi học phần. Điều này cho thấy sự nhấn mạnh về việc phát triển kỹ năng tự học và khả năng tự nắm bắt kiến thức của sinh viên.

Đại học Luật - ĐHQGHN: Sinh viên được cung cấp thời gian tự học và học trên lớp một cách cân đối, giúp họ kết hợp lý thuyết và thực hành một cách hiệu quả.

Đại học Bách khoa Hà Nội: Đối với các học phần tiếng Anh, sinh viên có thời

gian tự học trực tuyến và học trên lớp cân đối. Điều này giúp sinh viên có cơ hội tương tác và học tập một cách toàn diện.

Bảng 2.2. Tỷ trọng số tiết tự học và số tiết trên lớp trong dạy học kết hợp các học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học

Trường Đại học	Tỷ trọng số tiết tự học	Tỷ trọng số tiết trên lớp
Đại học Kinh tế - ĐHQGHN	39%	61%
Đại học Ngoại thương	33%	67%
Đại học Luật - ĐHQGHN	26,70%	73,30%
Đại học Bách khoa Hà Nội	50%	50%

Nguồn: Tác giả tổng hợp, 2023

2.1.2.3. Hoạt động tương tác trong dạy học kết hợp các học phần tiếng Anh không chuyên

Tại Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội, sự kết hợp giữa nền tảng trực tuyến và tương tác trực tiếp đã tạo nên một nguồn học liệu phong phú. Tuy nhiên, có một điểm cần lưu ý: dù sinh viên có thể truy cập vào nhiều nguồn kiến thức, sự tương tác trực tiếp giữa họ và giáo viên vẫn ở mức hạn chế. Đại học Ngoại thương và Đại học Bách khoa Hà Nội, mặt khác, đặt trọng tâm vào việc tương tác trực tiếp trong lớp học. Các hoạt động như thảo luận, đóng vai và trao đổi giữa sinh viên làm cho việc học trở nên sinh động và hiệu quả. Điều này không chỉ giúp tăng cường sự giao lưu và tương tác giữa sinh viên, mà còn giúp họ phát triển kỹ năng giao tiếp thực sự trong thực tế. Tại Đại học Luật - Đại học Quốc gia Hà Nội, dù sinh viên được hướng dẫn kỹ lưỡng và có sự hỗ trợ từ các tài liệu, khía cạnh tương tác trực tuyến vẫn chưa được phát triển tốt. Có những hạn chế trong việc tương tác trực tuyến, đặc biệt khi gặp vấn đề kỹ thuật. Tại Đại học Luật - Đại học Quốc gia Hà Nội, dù sinh viên được hướng dẫn kỹ lưỡng và có sự hỗ trợ từ các tài liệu, khía cạnh tương tác trực tuyến vẫn chưa được phát triển tốt. Có những hạn chế trong việc tương tác trực tuyến, đặc biệt khi gặp vấn đề kỹ thuật.

Mặc dù hoạt động tương tác đóng một vai trò rất quan trọng đối với sự hiệu quả của quá trình học tập nhưng thực tế cho thấy, quá trình tương tác còn nhiều hạn chế. Điều đó được thể hiện cụ thể như:

- Kênh tương tác trực tuyến: Một số trường như Đại học Ngoại thương chỉ tập trung vào tương tác trực tiếp và thiếu sự tương tác trực tuyến hiệu quả giữa sinh viên

và giáo viên.

- Môi trường học trực tuyến: Nếu hệ thống trực tuyến gặp sự cố hoặc lỗi, giáo viên và sinh viên cùng gặp khó khăn trong việc tương tác và giải quyết vấn đề.

- Thời gian và chất lượng tương tác: Một số trường có tỷ lệ tự học cao nhưng thời gian tương tác giữa sinh viên và giáo viên lại không đủ, dẫn đến việc sinh viên không nhận được sự hỗ trợ kịp thời.

2.1.2.4. Hoạt động đánh giá trong dạy học kết hợp các học phần tiếng Anh không chuyên

Hoạt động đánh giá trong dạy học kết hợp tiếng Anh không chuyên tại các trường Đại học trên đều phản ánh sự tiến bộ trong việc tiếp cận giáo dục. Đầu tiên, cần nhấn mạnh rằng việc đánh giá không chỉ đơn thuần là việc kiểm tra kiến thức, mà còn nhằm mục đích định hình và hướng dẫn quá trình học tập của sinh viên.

Phạm vi hoạt động đánh giá: Điểm đặc trưng đầu tiên là sự kết hợp giữa đánh giá trực tuyến và truyền thống. Như tại Đại học Ngoại thương, sinh viên cần hoàn thành một tỷ lệ nhất định các bài giảng trực tuyến để có quyền dự thi cuối kỳ. Điều này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc tự học và sự chủ động trong quá trình học tập.

Phương pháp đánh giá: Các trường Đại học đã áp dụng nhiều phương pháp đánh giá khác nhau, từ kiểm tra truyền thống trên giấy đến các bài kiểm tra trực tuyến. Tại Đại học Bách Khoa Hà Nội, sự kết hợp giữa việc học trực tuyến và trực tiếp giúp sinh viên phát triển đa dạng kỹ năng ngôn ngữ.

Yêu cầu tiên quyết: Một số trường, như Đại học Ngoại thương, đặt ra các yêu cầu tiên quyết để đảm bảo sinh viên đã nắm vững kiến thức và kỹ năng cần thiết trước khi tiến xa hơn trong khóa học. Phần lớn trong dạy học kết hợp thì điều kiện tiên quyết là phải đảm bảo tham gia đủ số tiết học, hoàn thành bao nhiêu phần trăm tự học...

2.1.2.5. Công cụ hỗ trợ trong dạy học kết hợp các học phần tiếng Anh không chuyên

Dạy học kết hợp tiếng Anh không chuyên tại các trường Đại học đã tích hợp hiệu quả sự kết hợp giữa lý thuyết, hoạt động nhóm và tự học trực tuyến. Mỗi trường đều có cách tiếp cận và ứng dụng công cụ hỗ trợ (CCHT) khác nhau, nhưng chung quy đều nhằm mục đích tạo ra một môi trường học tập linh hoạt, đáp ứng nhu cầu và khả năng của sinh viên, giúp họ phát triển kỹ năng.

Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội đã sử dụng trang web "kta.elearn.vn" như một công cụ trực tuyến hỗ trợ việc tự học. Số tiết dành cho tự học tương đối thấp (chỉ 5 tiết) cho mỗi chuyên ngành, cho thấy việc tự học không được đặt

nặng trong quá trình học. Tuy nhiên, với hoạt động nhóm chiếm số tiết cao, đặc biệt trong chuyên ngành Kế toán và Tài chính ngân hàng, sinh viên có cơ hội tương tác và học tập nhóm hiệu quả.

Trường Đại học Ngoại thương sử dụng nền tảng trực tuyến của NXB Pearson và NXB Cengage. Điều này cho thấy trường đã đầu tư nhiều vào các nền tảng trực tuyến chất lượng cao để hỗ trợ sinh viên trong việc tự học. Sinh viên có quyền truy cập vào một loạt các nguồn tài nguyên đa dạng từ các NXB uy tín, giúp họ nắm vững kiến thức và kỹ năng tiếng Anh một cách toàn diện.

Tại Đại học Luật, mỗi chuyên ngành đều có số tiết tự học, hoạt động nhóm và lý thuyết đồng đều. Sinh viên được trang bị kiến thức cơ bản từ tiết lý thuyết và sau đó áp dụng vào hoạt động nhóm và tự học. Trang web "kta.elearn.vn" cung cấp cho sinh viên nền tảng hỗ trợ tự học trực tuyến.

Đại học Bách khoa Hà Nội có sự cân bằng giữa số tiết tự học trực tuyến và tiết học trực tiếp, với mỗi phần chiếm 128 tiết. Điều này cho thấy việc tự học trực tuyến được đánh giá cao và sinh viên được khuyến khích tự học thông qua các tài nguyên trực tuyến. Nền tảng "ed.engdis.com/hust" và các tài liệu học trực tuyến từ "English Discoveries" giúp sinh viên phát triển kỹ năng tiếng Anh từ trình độ A2+.

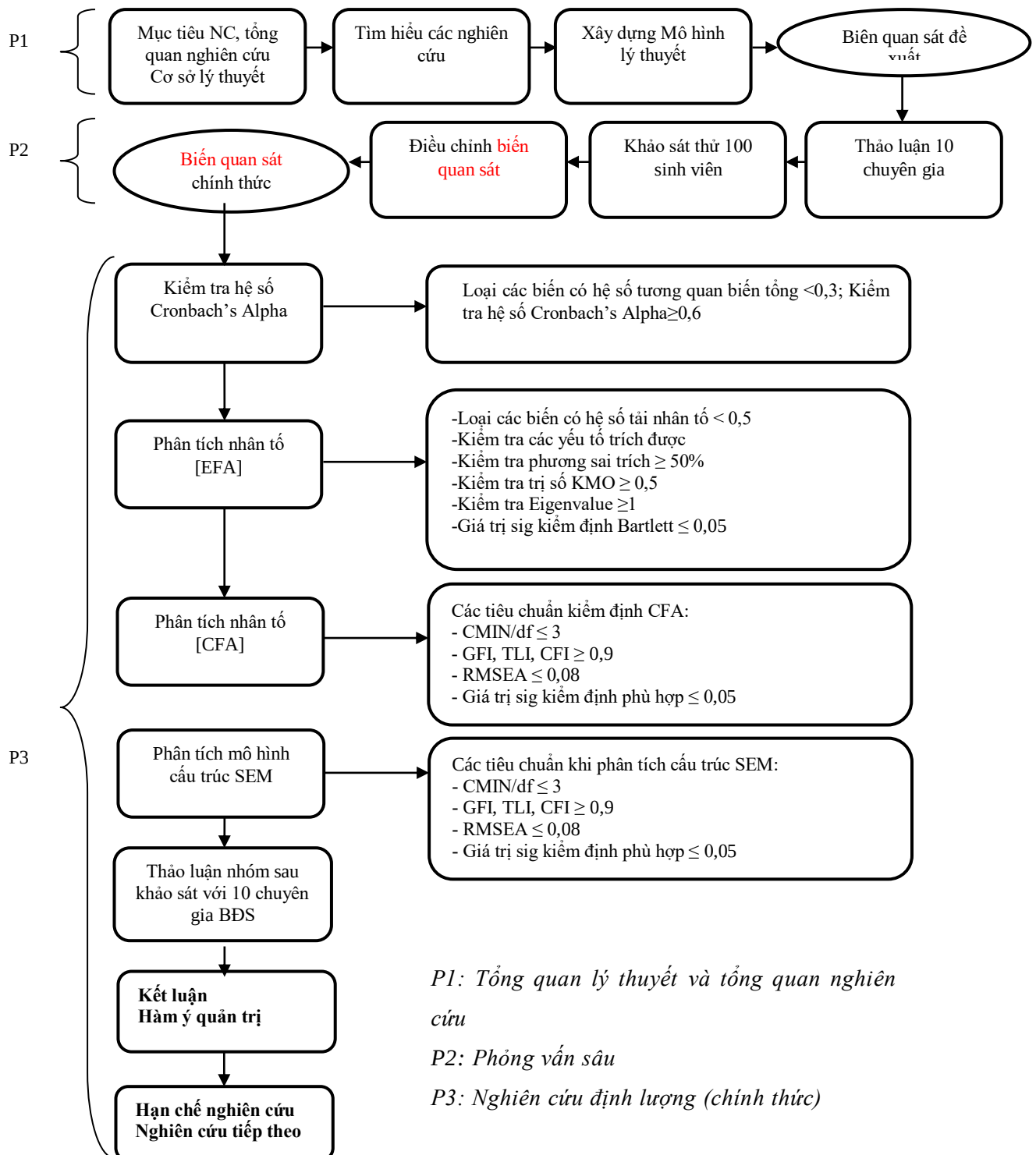
Bảng 2.3. Tổng hợp các công cụ hỗ trợ trong dạy học kết hợp của các học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học

Trường Đại học	Công cụ hỗ trợ	Tài liệu học trực tuyến và trực tiếp
ĐH Kinh tế - ĐHQGHN	kta.elearn.vn	Tài khoản đăng nhập, giáo trình học tập,..
ĐH Ngoại thương HN	pearson.com, myelt.heinle.com, cengageasia.com,...	Được cung cấp thông qua nền tảng trực tuyến của NXB Pearson và NXB Cengage
ĐH Luật - ĐHQGHN	kta.elearn.vn	Tài khoản đăng nhập, giáo trình học tập,..
ĐH Bách khoa HN	ed.engdis.com/hust	Tài liệu học trực tuyến: English Discoveries (ED): Trình độ Intermediate 2. Tài liệu học trực tiếp: English Discoveries Workbook & Teacher's Book - Intermediate 2 (Edusoft)

Nguồn: Tác giả tổng hợp, 2023

2.2. Tổ chức nghiên cứu

Quy trình nghiên cứu được thực hiện như sơ đồ nêu trên, bao gồm các bước cụ thể như:



Hình 2.1. Quy trình nghiên cứu

Nguồn: Tác giả tổng hợp và đề xuất

P1: Tổng quan nghiên cứu và cơ sở lý thuyết: Trong bước này, nghiên cứu sinh thực hiện các nhiệm vụ cụ thể sau đây: Sưu tập, tìm kiếm tài liệu liên quan đến

DHKH; động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên từ nhiều nguồn khác nhau; Phân tích và tổng hợp tài liệu (đọc, xác định những nội dung kế thừa, đánh giá về tài liệu, xác định khoảng trống nghiên cứu...); Đề xuất mô hình nghiên cứu và khung phân tích lý thuyết.

P2: Phỏng vấn sâu

Trong bước này, tác giả thực hiện các nhiệm vụ cụ thể sau đây:

Phỏng vấn chuyên gia và hoàn thiện mô hình nghiên cứu: Nghiên cứu sinh làm việc trực tiếp và gián tiếp (qua email, điện thoại, zalo...) với 10 chuyên gia đến từ Trường Đại học Ngoại thương; Đại học Quốc gia Hà Nội; Đại học Bách khoa Hà Nội (xem danh sách tại Phụ lục) để phỏng vấn về động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên; xin ý kiến của họ về mô hình nghiên cứu đã đề xuất, bảng hỏi; tiếp thu ý kiến của họ và hoàn thiện mô hình nghiên cứu.

Thiết kế phiếu khảo sát sơ bộ: Nghiên cứu sinh xác định cấu trúc, thành phần, nội dung của phiếu khảo sát sơ bộ, các nhân tố, các biến, các items và định hình phiếu khảo sát;

Phỏng vấn chuyên gia và hoàn thiện phiếu khảo sát: Nghiên cứu sinh xin ý kiến với chuyên gia về phiếu khảo sát sơ bộ, tiếp thu ý kiến của họ, điều chỉnh nội dung và hình thức của phiếu và hoàn thiện phiếu khảo sát.

Nghiên cứu sơ bộ: Tác giả tiến hành điều tra, khảo sát sơ bộ trên mẫu ban đầu được xác định gồm 88 người, gồm các cán bộ quản lý giáo dục, giảng viên, sinh viên và những người có liên quan.

Hiệu chỉnh khảo sát lần 2: Sau khi có kết quả nghiên cứu sơ bộ, tác giả tiến hành phân tích, đánh giá về phiếu khảo sát, so sánh với các tiêu chí kỹ thuật kiểm định đã được mặc định. Sản phẩm của bước này là phiếu khảo sát chính thức.

Phiếu khảo sát chính thức: Phiếu được điều chỉnh, sửa đổi và căn chỉnh theo đúng form mẫu để tiến hành khảo sát trực tiếp đối với các sinh viên.

P3: Nghiên cứu định lượng

Đây là phần chính yếu của đề tài nhằm kiểm định các giả thuyết trong mô hình nghiên cứu. Từ đó, tác giả tiến hành đề xuất các kiến nghị cho các nhà quản lý giáo dục trong việc nâng cao hiệu quả của DHKH đối với các học phần TAKC tại các trường Đại học.

2.3. Phương pháp nghiên cứu tài liệu

Phương pháp nghiên cứu tài liệu là một quá trình cần thiết, và phức tạp, bao gồm việc thu thập, phân tích, và đánh giá các tài liệu, công trình nghiên cứu, và dữ liệu đã công bố liên quan đến lĩnh vực đang xem xét. Điều này bao gồm việc tìm kiếm nguồn tài liệu đa dạng từ sách, bài báo khoa học, báo cáo nghiên cứu, luận án, và tài liệu trực tuyến để xây dựng nền tảng lý thuyết vững chắc cho nghiên cứu. Quá trình này giúp nhà nghiên cứu xác định các khái niệm chính, phát triển khung lý thuyết, và thiết lập mối liên hệ giữa nghiên cứu hiện tại với những công trình trước đó. Ngoài ra, phương pháp nghiên cứu tài liệu còn giúp nhận diện các kẽ hở trong nghiên cứu hiện có, đề xuất hướng nghiên cứu mới, và đóng góp vào việc xây dựng lập luận cho luận án. Đây là bước đầu tiên và cơ bản nhất, đòi hỏi sự tỉ mỉ, kiên nhẫn và phương pháp tiếp cận khoa học để đảm bảo tính chính xác và độ tin cậy của thông tin được sử dụng trong nghiên cứu. Phương pháp nghiên cứu tài liệu được thể hiện cụ thể trong luận án tiến sĩ như sau:

- Phương pháp nghiên cứu tài liệu trong tổng quan nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu tài liệu được áp dụng như một công cụ quan trọng để tổng quan và phân tích các nghiên cứu trước đây. Loại tài liệu thu thập bao gồm: Các bài báo từ các tạp chí uy tín về giáo dục, đo lường và đánh giá giáo dục, giáo dục đại học, và ngoại ngữ; Các luận văn thạc sĩ và luận án tiến sĩ liên quan đến dạy học kết hợp, động lực học tập, và sự hài lòng của sinh viên.; Các giáo trình, sách chuyên khảo về dạy học kết hợp, giảng dạy tiếng Anh không chuyên, và các khía cạnh tâm lý học của học tập; Các báo cáo từ các tổ chức giáo dục, bao gồm cả chính phủ và tổ chức phi chính phủ, liên quan đến giáo dục đại học và giảng dạy ngoại ngữ..

Mục đích của phương pháp nghiên cứu tài liệu trong tổng quan nghiên cứu nhằm: Phân tích các nghiên cứu đã thực hiện để xác định xu hướng nghiên cứu hiện tại và khe hở trong lĩnh vực dạy học kết hợp và giảng dạy tiếng Anh không chuyên. Tìm hiểu cách dạy học kết hợp ảnh hưởng đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên để hỗ trợ việc đề xuất chiến lược giảng dạy mới.

Phương pháp tổng hợp và phân tích tài liệu trong tổng quan nghiên cứu được thực hiện cụ thể như: Đọc và phân tích kỹ lưỡng tài liệu thu thập để định hình các chủ đề chính, phân loại theo các biến số quan trọng như phương pháp dạy học, tác động đến động lực học tập và sự hài lòng. So sánh kết quả và phát hiện từ các nghiên cứu khác nhau để xác định sự nhất quán và khác biệt trong các phát hiện. Tổng hợp thông

tin thu được từ quá trình phân tích để tạo ra một cái nhìn toàn diện về tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên. Đánh giá tính hợp lệ và độ tin cậy của các nghiên cứu được xem xét để đảm bảo rằng kết luận dựa trên cơ sở khoa học vững chắc.

- Phương pháp nghiên cứu tài liệu trong việc hệ thống hóa cơ sở lý luận về tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên

Phương pháp nghiên cứu tài liệu trong việc hệ thống hóa cơ sở lý luận về tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên bắt đầu bằng việc thu thập một cách có hệ thống các tài liệu nghiên cứu, bao gồm bài báo khoa học, sách, luận án, luận văn, và các tài liệu chính thống khác liên quan đến các khía cạnh của dạy học kết hợp, động lực học tập, và sự hài lòng của sinh viên. Qua đó, mục tiêu là khám phá và đánh giá các lý thuyết, mô hình nghiên cứu, và kết quả nghiên cứu trước đây để xác định và hiểu rõ các yếu tố chính và mối quan hệ giữa chúng.

Các lý thuyết được hệ thống hóa từ phương pháp nghiên cứu tài liệu bao gồm: cơ sở lý thuyết về dạy học kết hợp, sự hài lòng của sinh viên, cơ sở lý luận về động lực học tập của sinh viên, tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập của sinh viên.

- Phương pháp nghiên cứu tài liệu trong việc đề xuất mô hình nghiên cứu đánh giá tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên và xây dựng các giả thuyết thống kê

Phương pháp nghiên cứu tài liệu trong việc đề xuất mô hình nghiên cứu và xây dựng các giả thuyết thống kê để đánh giá tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên bao gồm việc thu thập, phân tích và tổng hợp các tài liệu nghiên cứu có sẵn như bài báo khoa học, sách, luận văn, báo cáo nghiên cứu, và tài liệu từ các tổ chức giáo dục uy tín. Qua quá trình này, nghiên cứu tập trung vào việc xác định các khái niệm chính, lý thuyết nền tảng, cũng như các kết quả nghiên cứu trước đây liên quan đến dạy học kết hợp, động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên. Mục đích là để hiểu rõ cấu trúc và các yếu tố ảnh hưởng, từ đó đề xuất một mô hình nghiên cứu tổng thể với các biến và mối quan hệ giữa chúng.

Từ việc tổng hợp tài liệu, các giả thuyết thống kê được xây dựng dựa trên lý thuyết và kết quả nghiên cứu trước đây, mô tả các mối quan hệ dự đoán giữa dạy học kết hợp và động lực học tập, cũng như giữa dạy học kết hợp và sự hài lòng của sinh viên. Các giả thuyết này phản ánh sự hiểu biết sâu sắc về cách thức dạy học kết hợp

tác động đến sinh viên, từ đó giúp hình thành nên cơ sở lý luận cho việc thực hiện nghiên cứu thực nghiệm sau này. Quá trình này đòi hỏi sự phân tích kỹ lưỡng và đánh giá chất lượng của tài liệu nghiên cứu để đảm bảo tính tin cậy và hợp lệ của mô hình nghiên cứu và các giả thuyết được đề xuất.

Nghiên cứu tài liệu không chỉ giúp xác định được các yếu tố ảnh hưởng và mối quan hệ giữa chúng, mà còn cung cấp bằng chứng thực nghiệm hỗ trợ cho các giả thuyết, qua đó tạo lập nền móng vững chắc cho việc thiết kế nghiên cứu, phương pháp thu thập dữ liệu và phân tích dữ liệu. Điều này đảm bảo rằng mô hình nghiên cứu và các giả thuyết thống kê không chỉ dựa trên lý thuyết mà còn phản ánh được thực tiễn và có khả năng ứng dụng trong việc cải thiện quá trình dạy và học trong môi trường giáo dục đại học, đặc biệt là trong bối cảnh dạy học kết hợp.

- Phương pháp nghiên cứu tài liệu trong việc thảo luận kết quả nghiên cứu

Trong việc thảo luận kết quả nghiên cứu của luận án về tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên, phương pháp nghiên cứu tài liệu đóng một vai trò trung tâm. Quá trình này bao gồm việc thu thập và phân tích sâu rộng các tài liệu nghiên cứu đã xuất bản trước đó, bao gồm các bài báo khoa học, sách, báo cáo nghiên cứu và các luận văn liên quan, để xác định và so sánh kết quả nghiên cứu của luận án với các phát hiện hiện có trong lĩnh vực. Mục đích là để nhận diện sự tương đồng và khác biệt giữa kết quả nghiên cứu của luận án với các nghiên cứu trước đây, từ đó làm rõ hơn bản chất và phạm vi của tác động mà dạy học kết hợp có thể có lên động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên.

2.4. Phương pháp phỏng vấn sâu, khảo sát

2.4.1. Phương pháp phỏng vấn sâu

2.4.1.1. Mục đích và đối tượng tham gia phỏng vấn sâu

Mục đích chính của phỏng vấn sâu nhằm phát triển và điều chỉnh mô hình nghiên cứu cũng như các giả thuyết liên quan đến DHKH tại các trường đại học. Qua việc thu thập ý kiến từ các chuyên gia giáo dục - bao gồm hiệu trưởng, trưởng phòng đào tạo, giảng viên và nghiên cứu viên - nghiên cứu này hướng tới việc đánh giá và điều chỉnh các biến quan sát trong mô hình nghiên cứu, đồng thời kiểm chứng sự phù hợp của các giả thuyết đã đề ra.

Đặc biệt, phỏng vấn sâu hỗ trợ việc hiểu rõ hơn về cách thức và hiệu quả của DHKH trong việc tạo động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên. Điều này bao gồm

việc phân tích chi tiết các yếu tố cấu thành DHKH và tác động của chúng đến trải nghiệm học tập của sinh viên. Mục đích cuối cùng là nhằm cung cấp một cái nhìn sâu sắc hơn về tình hình thực tế của DHKH tại các trường đại học, từ đó đề xuất các giải pháp và chiến lược cải thiện chất lượng giáo dục.

Bảng 2.4. Mô tả cụ thể các đối tượng tham gia phỏng vấn sâu

TT	Đối tượng	Điều kiện	Số lượng
1	Phó hiệu trưởng trường Đại học Ngoại thương	- Nhà quản lý giáo dục - Đã từng tham gia vào dạy học kết hợp. - Có kinh nghiệm quản lý từ 10 năm trở lên - Có sự hiểu biết về NCKH	01
2	Trưởng phòng Đào tạo	- Nhà quản lý giáo dục - Tham gia vào xây dựng chương trình dạy học kết hợp đối với TAKC tại các trường Đại học. - Có kinh nghiệm trong quản lý giáo dục ít nhất từ 5 năm trở lên. - Có sự hiểu biết về NCKH	02
3	Giảng viên tiếng anh dạy học kết hợp TAKC tại các trường Đại học được chọn nghiên cứu	- Mỗi trường 1 giảng viên đã và đang dạy các học phần TAKC theo hình thức dạy học kết hợp. - Có kinh nghiệm giảng dạy ít nhất từ 5 năm trở lên - Đã dạy được ít nhất 3 học phần TAKC theo hình thức dạy học kết hợp. - Hiểu biết về NCKH	04
4	Sinh viên đang theo học các học phần TAKC theo hình thức dạy học kết hợp tại các trường chọn nghiên cứu	- Sinh viên học tập tích cực, tham gia đầy đủ các học phần TAKC theo hình thức DHKH - Sinh viên học được ít nhất 3 học phần TAKC theo hình thức kết hợp. - Sinh viên đã từng tham gia nghiên cứu khoa học tại trường Đại học.	04

Nguồn: NCS tổng hợp

Đối tượng tham gia phỏng vấn sâu bao gồm một Phó hiệu trưởng trường Đại học Ngoại thương với hơn 10 năm kinh nghiệm quản lý giáo dục và sự hiểu biết về nghiên cứu khoa học (NCKH), hai Trưởng phòng Đào tạo có kinh nghiệm ít nhất 5

năm và hiểu biết về NCKH, bốn giảng viên tiếng Anh dạy học kết hợp TAKC từ các trường đại học, mỗi người có ít nhất 5 năm kinh nghiệm giảng dạy và đã dạy ít nhất 3 học phần TAKC theo hình thức DHKH, cùng với bốn sinh viên tích cực tham gia học TAKC theo hình thức DHKH, đã học ít nhất 3 học phần và từng tham gia NCKH. Điều này nhằm mục tiêu đánh giá sâu rộng và đa dạng về tác động và hiệu quả của mô hình DHKH trong giáo dục đại học. Các cuộc phỏng vấn được tiến hành trực tiếp/gián tiếp từ tháng 01/2022 đến tháng 5/2022 tại các trường đại học được lựa chọn đại diện.

2.4.1.2. Công cụ

Công cụ để thực hiện phỏng vấn sâu thông qua bảng câu hỏi phỏng vấn. Quá trình xây dựng bảng câu hỏi phỏng vấn sâu được thực hiện như sau:

Thiết kế công cụ phỏng vấn trong nghiên cứu đòi hỏi sự cẩn trọng và chi tiết để đảm bảo rằng các câu hỏi phản ánh chính xác mục tiêu nghiên cứu và thu thập được thông tin chất lượng từ người phỏng vấn. Quá trình thiết kế bao gồm các bước sau đây, được thực hiện một cách liên mạch và có hệ thống.

- Xác định mục tiêu phỏng vấn

Bước đầu tiên trong việc thiết kế công cụ phỏng vấn là xác định mục tiêu cụ thể của phỏng vấn. Điều này bao gồm việc làm rõ thông tin nào cần được thu thập từ các chuyên gia, như ý kiến của họ về mô hình nghiên cứu, các giả định, và hiệu quả của dạy học kết hợp. Mục tiêu cụ thể giúp hướng dẫn quá trình phát triển câu hỏi, đảm bảo rằng chúng tập trung vào các vấn đề quan trọng nhất.

- Phát triển khung câu hỏi

Dựa trên mục tiêu đã xác định, bước tiếp theo là phát triển một khung câu hỏi sơ bộ. Khung này bao gồm các chủ đề chính cần được khám phá và các câu hỏi cụ thể liên quan. Mỗi chủ đề sẽ được thiết kế để khai thác sâu vào một khía cạnh cụ thể của nghiên cứu, từ đó giúp thu thập dữ liệu đa chiều và phong phú từ góc nhìn của các chuyên gia.

- Soạn thảo câu hỏi cụ thể

Sau khi khung câu hỏi đã được phát triển, bước tiếp theo là soạn thảo các câu hỏi cụ thể. Các câu hỏi này cần được thiết kế để khuyến khích người được phỏng vấn chia sẻ kiến thức, ý kiến và kinh nghiệm của họ một cách tự do và mở rộng. Câu hỏi mở được ưu tiên sử dụng để thu thập dữ liệu phong phú, chi tiết và không bị giới hạn bởi các phản hồi cố định.

- Kiểm tra và điều chỉnh công cụ phỏng vấn

Trước khi triển khai, công cụ phỏng vấn cần được kiểm tra để đánh giá tính hợp lệ và độ tin cậy. Điều này có thể bao gồm việc thử nghiệm công cụ với một nhóm nhỏ người có kiến thức chuyên môn tương tự như nhóm mục tiêu của nghiên cứu. Phản hồi từ quá trình thử nghiệm giúp nhận diện và điều chỉnh bất kỳ vấn đề nào liên quan đến sự rõ ràng, độ dài, hoặc cấu trúc của các câu hỏi.

- Triển khai phỏng vấn và thu thập dữ liệu

Sau khi công cụ đã được kiểm tra và điều chỉnh cẩn thận, bước cuối cùng là triển khai phỏng vấn thực tế với các chuyên gia. Trong quá trình này, nhà nghiên cứu cần chú ý đến việc tạo ra một môi trường thoải mái cho người được phỏng vấn, đảm bảo rằng họ cảm thấy tự do chia sẻ ý kiến và thông tin của mình. Dữ liệu thu thập được từ các cuộc phỏng vấn sau đó sẽ được phân tích một cách cẩn thận để rút ra những hiểu biết sâu sắc và hỗ trợ cho mục tiêu nghiên cứu.

Nội dung bảng khảo sát:

- Giới thiệu và mục đích phỏng vấn: Giới thiệu bản thân và mục đích của cuộc phỏng vấn; Đảm bảo sự tự nguyện và bảo mật thông tin của người phỏng vấn;

- Hiểu biết và đánh giá về dạy học kết hợp: Câu hỏi về hiểu biết chung của chuyên gia đối với dạy học kết hợp; Đánh giá về hiệu quả của dạy học kết hợp so với phương pháp truyền thống.

- Đánh giá mô hình nghiên cứu đề xuất: Ý kiến về mô hình nghiên cứu đề xuất và sự phù hợp của nó với môi trường giáo dục hiện tại. Góp ý về cách cải thiện mô hình.

- Động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên: Nhận xét về tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên. Các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập và sự hài lòng trong môi trường dạy học kết hợp.

- Các thành phần của dạy học kết hợp: Đánh giá về các thành phần quan trọng của dạy học kết hợp như nội dung trực tuyến, tương tác, và đánh giá. Góp ý về cách tích hợp hiệu quả các thành phần này trong môi trường giáo dục.

- Phản hồi và đề xuất: Ý kiến về các thách thức và cơ hội khi áp dụng dạy học kết hợp. Đề xuất về cách thức và chiến lược cải thiện động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên thông qua dạy học kết hợp.

- Xu hướng và tương lai của dạy học kết hợp: Dự báo về xu hướng phát triển của dạy học kết hợp trong tương lai. Cách thức dạy học kết hợp có thể thích ứng với sự

phát triển của công nghệ giáo dục.

2.4.1.3. *Cách thức triển khai phỏng vấn sâu*

Quy trình phỏng vấn sâu bao gồm các bước cụ thể như sau:

Bước 1: xác định mục tiêu nghiên cứu: mục tiêu chính của nghiên cứu là phát triển và điều chỉnh mô hình nghiên cứu liên quan đến DHKH và đánh giá tác động của nó đối với động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên.

Bước 2: Chuẩn bị và thiết kế công cụ nghiên cứu: Phát triển một bộ công cụ phỏng vấn, bao gồm các câu hỏi mở và hướng dẫn phỏng vấn chi tiết, nhằm thu thập thông tin từ các đối tượng tham gia nghiên cứu đã được mô tả trong Bảng 2.3.

Bước 3: Lựa chọn đối tượng tham gia nghiên cứu: lựa chọn đối tượng tham gia nghiên cứu, bao gồm hiệu trưởng/phó hiệu trưởng, trưởng phòng đào tạo, giảng viên và sinh viên từ các trường đại học, dựa trên các tiêu chí đã định trước.

Bước 4: Tiến hành phỏng vấn: Các cuộc phỏng vấn sẽ được thực hiện bởi nhà nghiên cứu (NCS) hoặc một đội ngũ nghiên cứu có kỹ năng phỏng vấn. Các phỏng vấn có thể diễn ra trực tiếp hoặc gián tiếp từ tháng 01/2022 đến tháng 5/2022 tại các trường đại học được lựa chọn.

Bước 5: Thu thập và ghi chép dữ liệu: Trong quá trình phỏng vấn, NCS cần ghi chép chi tiết các phản hồi và quan sát, đồng thời thu thập bất kỳ tài liệu hỗ trợ nào như ghi âm, video hoặc ghi chú bằng văn bản.

Bước 6: Phân tích dữ liệu: Sau khi thu thập, dữ liệu sẽ được phân tích để hiểu sâu hơn về các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên trong môi trường DHKH. Phân tích có thể bao gồm việc mã hóa dữ liệu, tìm kiếm mô hình và xu hướng, và so sánh các quan điểm khác nhau từ các đối tượng tham gia.

2.4.1.4. *Kết quả phỏng vấn sâu*

- Kết quả phỏng vấn sâu về mô hình và các giả thuyết nghiên cứu

Để điều chỉnh được mô hình nghiên cứu và các giả thuyết thống kê, NCS thực hiện phỏng vấn với các đối tượng là phó hiệu trưởng, trưởng phòng đào tạo và các giảng viên giảng dạy trực tiếp theo như mô tả trong Bảng 2.1. Các câu hỏi được thiết kế phỏng vấn bao gồm:

(1) Việc đánh giá tác động của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên có phù hợp với tính chất chuyên ngành Đo lường và Đánh giá trong giáo dục không?

(2) Việc phân tích và thao tác hóa khái niệm “DHKH ” thành 5 thành phần của Carman (2002) bao gồm Hoạt động trực tiếp (Live events), Tự học (Self-Paced Learning), Tương tác (Collaboration), Đánh giá (Assessment), Công cụ hỗ trợ (Support Materials) có phù hợp không?

(3) Biến “Sự hài lòng của sinh viên” được đo lường thông qua mô hình HEISQUAL với 7 thành phần: hồ sơ giáo viên, chương trình giảng dạy, cơ sở hạ tầng và cơ sở vật chất, đội ngũ quản lý và hỗ trợ, chất lượng công việc, an toàn và an ninh, phát triển kỹ năng của sinh viên (Abbas, 2020a) có chính xác không?

(4) Biến “Động lực học tập của sinh viên” bao gồm 2 yếu tố (Động lực bên trong, động lực bên ngoài) có chính xác không?

(5) Tác động của biến DHKH đến động lực học tập, tác động của biến DHKH đến sự hài lòng của sinh viên và tác động của động lực học tập đến sự hài lòng của sinh viên là tác động thuận chiều hay ngược chiều? Vì sao?

(6) Tác giả nên thừa kế kết quả nghiên cứu của những tác giả nào để xây dựng mô hình nghiên cứu cho phù hợp với tính chất của luận án/chuyên ngành này?

(7) Việc khảo sát cần tiến hành đối với bao nhiêu trường đại học là phù hợp và đủ đại diện cho mẫu nghiên cứu?

(8) Xin hãy phân tích vai trò của các chủ thể (nhà trường, giảng viên, sinh viên) trong DHKH.

(9) Chuyên gia hãy cung cấp những giải pháp đề xuất để nâng cao chất lượng và hiệu quả của DHKH thông qua việc hình thành động lực học tập cho sinh viên và nâng cao mức độ hài lòng của họ?

(10) Chuyên gia hãy dự báo xu thế tương lai của DHKH sẽ vận hành như thế nào? Vì sao?

Kết quả phỏng vấn được phân tích và tổng hợp thông qua bảng sau:

Bảng 2.5. Kết quả phỏng vấn các đối tượng tham gia phỏng vấn sâu

TT	Nội dung phỏng vấn	Kết quả phỏng vấn
1	Việc đánh giá tác động của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên có phù hợp với tính chất chuyên ngành Đo lường và Đánh giá trong giáo	Hoàn toàn phù hợp. Tuy nhiên, có thể hiểu biến động lực học tập là biến với vai trò trung gian.

TT	Nội dung phỏng vấn	Kết quả phỏng vấn
	dục không?	
2	Việc phân tích và thao tác hóa khái niệm “DHKH ” thành 5 thành phần của Carman (2002) bao gồm Hoạt động trực tiếp (Live events), Tự học (Self-Paced Learning), Tương tác (Collaboration), Đánh giá (Assessment), Công cụ hỗ trợ (Support Materials) có phù hợp không?	Trước mắt chấp nhận như vậy. Việc khẳng định là chưa hoàn toàn chính xác, cần chờ kết quả phân tích nhân tố khám phá EFA, CFA, SEM. Tuy nhiên, từ phân tích tổng quan, có thể thấy là tương đối phù hợp
3	Biến “Sự hài lòng” được đo lường thông qua mô hình HEISQUAL với 7 thành phần: hồ sơ giáo viên, chương trình giảng dạy, cơ sở hạ tầng và cơ sở vật chất, đội ngũ quản lý và hỗ trợ, chất lượng công việc, an toàn và an ninh, phát triển kỹ năng của sinh viên (Abbas, 2020a) có chính xác không?	Trước mắt chấp nhận như vậy. Việc khẳng định là chưa hoàn toàn chính xác, cần chờ kết quả phân tích nhân tố khám phá EFA, CFA, SEM. Tuy nhiên, từ phân tích tổng quan, có thể thấy là tương đối phù hợp
4	Biến “Động lực học tập” bao gồm 2 nhân tố (Động lực bên trong, động lực bên ngoài) có chính xác không?	Trước mắt chấp nhận như vậy. Việc khẳng định là chưa hoàn toàn chính xác, cần chờ kết quả phân tích nhân tố khám phá EFA, CFA, SEM. Tuy nhiên, từ phân tích tổng quan, có thể thấy là tương đối phù hợp
5	Tác động của biến DHKH đến động lực học tập, tác động của biến DHKH đến sự hài lòng và tác động của động lực học tập đến sự hài lòng của sinh viên là tác động thuận chiều hay ngược chiều? Vì sao?	Dự báo là tương quan thuận
6	Tác giả nên thừa kế kết quả nghiên cứu của những tác giả nào để xây dựng mô hình nghiên cứu	Cần kế thừa những tác giả với các nội dung cụ thể sau: - DHKH của Carman (2005) được thể hiện qua 5

TT	Nội dung phỏng vấn	Kết quả phỏng vấn
	cho phù hợp với tính chất của luận án chuyên ngành này?	thành phần chính và quan trọng trong một tiến trình học tập kết hợp đó là Hoạt động trực tiếp (Live events), Tự học (Self-Paced Learning), Tương tác (Collaboration), Đánh giá (Assessment), Công cụ hỗ trợ (Support Materials). - Mô hình HEISQUAL của Abbas (2020a) về sự hài lòng của sinh viên được đo lường thông qua 7 thành phần sau: hồ sơ giáo viên, chương trình giảng dạy, cơ sở hạ tầng và cơ sở vật chất, đội ngũ quản lý và hỗ trợ, chất lượng công việc, an toàn và an ninh, phát triển kỹ năng của sinh viên - Lý thuyết về động lực học tập của sinh viên của Harter (1981) và Gottfried (1983): Động lực học tập của sinh viên bao gồm và được đo lường thông qua động lực bên trong và động lực bên ngoài.
7	Việc khảo sát cần tiến hành đối với bao nhiêu trường đại học là phù hợp và đủ đại diện cho mẫu nghiên cứu?	Tác giả có thể tiến hành khảo sát đối với 3 hoặc 4 trường đại học (ví dụ: Ngoại thương, Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội, Đại học Luật - Đại học Quốc gia Hà Nội và Đại học Bách khoa). Khách thể nghiên cứu là các sinh viên đang học TAKC tại các trường đại học theo DHKH. Chú ý: Đại học Quốc gia Hà Nội và Đại học Bách Khoa Hà Nội là tổ hợp các trường đại học.
8	Xin hãy phân tích vai trò của các chủ thể (nhà trường, giảng viên, sinh viên) trong DHKH.	Vai trò của nhà lãnh đạo, quản lý về DHKH: Thiết kế, lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra đánh giá việc thực hiện DHKH. Vai trò của giảng viên: Trực tiếp vận hành DHKH trong thực tiếp; tổ chức hoạt động học tập và nghiên cứu của sinh viên trong DHKH. Vai trò của sinh viên: Chủ động, tích cực và sáng tạo; quyết định trực tiếp đến chất lượng và hiệu quả DHKH.
9	Chuyên gia hãy cung cấp những giải pháp đề xuất để nâng cao chất lượng và hiệu quả của DHKH	Giảng viên tạo ra không gian học tập thú vị, cuốn hút trong các buổi học cùng với sinh viên (cả trực tuyến, trực tiếp).

TT	Nội dung phỏng vấn	Kết quả phỏng vấn
	thông qua việc hình thành động lực học tập cho sinh viên và nâng cao mức độ hài lòng của họ?	Mọi vấn đề thắc mắc của sinh viên đều được giảng viên giải đáp thỏa đáng trong các buổi học cùng sinh viên (cả trực tuyến, trực tiếp) Tạo ra sự tập trung của sinh viên trong suốt quá trình học tập và làm việc cùng với giảng viên. Tạo ra môi trường trao đổi tích cực giữa các sinh viên trong các mô học TAKC theo hình thức kết hợp. Tạo ra sự tương tác liên tục giữa giảng viên và sinh viên trong các lớp học TAKC theo hình thức kết hợp. Tăng cường sử dụng có hiệu quả như Email là công cụ để trao đổi và phản hồi trong quá trình học tập kết hợp đối với môn học TAKC. Tăng cường sử dụng mạng xã hội để tương tác trao đổi trong quá trình học tập theo hình kết hợp đối với môn TAKC. Thường xuyên trao đổi các tài liệu trong quá trình học tập theo hình kết hợp đối với môn TAKC Sinh viên nên tự chủ hơn trong hình thức học tập kết hợp đối với học tập TAKC. Xây dựng, công khai chi tiết cụ thể các chỉ tiêu đánh giá kết quả học tập trong quá trình DHKH đối với TAKC. Đảm bảo công tác đánh giá kết quả học tập các khóa học TAKC theo hình thức kết hợp công bằng, công khai. Vận dụng phương pháp đánh giá phù hợp với khóa học TAKC theo hình thức kết hợp. Đảm bảo đánh giá đúng năng lực học tập và quá trình học tập của sinh viên trong các khóa học TAKC theo hình thức kết hợp. Các trường đại học trang bị đầy đủ máy tính phục vụ cho quá trình học tập kết hợp đối với các khóa

TT	Nội dung phỏng vấn	Kết quả phỏng vấn
		học TAKC. Khuyến khích sinh viên trang bị đầy đủ phương tiện để tham gia tốt nhất học tập kết hợp.
10	Chuyên gia hãy dự báo xu thế tương lai của DHKH sẽ vận hành như thế nào? Vì sao?	Việc áp dụng DHKH vẫn sẽ là một xu thế tất yếu trong tương lai bất chấp có sự tiến bộ về AI và tự động hóa. Hơn nữa, DHKH rất phù hợp với đặc điểm của học phần TAKC

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả phỏng vấn sâu, 2022

- Kết quả phỏng vấn sâu về điều chỉnh biến quan sát trong mô hình nghiên cứu

Tác giả thực hiện xây dựng biến quan sát và điều chỉnh biến quan sát đảm bảo sự dễ hiểu, hiểu đúng và thống nhất một cách hiểu, dễ trả lời và phù hợp với đặc điểm của đối tượng khảo sát là các sinh viên năm 1, 2 của các trường đại học: trường Đại học Ngoại thương, trường Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội, trường Đại học Luật - Đại học Quốc gia Hà Nội và Đại học Bách khoa Hà Nội.

*** Điều chỉnh các biến quan sát đại diện cho hình thức dạy học kết hợp trong các học phần TAKC của một số trường Đại học**

- **Thành phần hoạt động trực tiếp (TrT):** nghiên cứu đã kế thừa và phát triển dựa trên công trình của Carman (2005) và Lê Thái Hưng (2019), cũng như tổng hợp ý kiến từ các chuyên gia trong lĩnh vực giáo dục. Một ví dụ cụ thể về sự điều chỉnh này là biến quan sát "Giảng viên tạo ra sự thú vị, hấp dẫn trong các buổi học cùng với sinh viên," được hiệu chỉnh thành "Trong các học phần TAKC, giảng viên kích thích hứng thú học tập bằng cách tạo ra các tình huống đa dạng thông qua các buổi học online và trực tiếp, để tôi tham gia một cách tích cực và hào hứng." Sự điều chỉnh này phản ánh nhu cầu mở rộng cách tiếp cận giảng dạy, từ việc đơn thuần tạo sự hấp dẫn sang việc tạo điều kiện cho sự tham gia tích cực và hứng thú cao hơn từ phía sinh viên, qua đó nâng cao hiệu quả học tập. Điều này cũng cho thấy sự chuyển đổi từ việc giảng dạy truyền thống sang mô hình học tập kết hợp, nơi việc học không chỉ giới hạn trong lớp học mà còn mở rộng qua nhiều hoạt động và tương tác online.

- **Hoạt động tương tác (HDTT):** nghiên cứu đã kế thừa những khái niệm từ các công trình của Carman (2005), Sher (2009), Babar và Kashif (2010), Wu & cộng sự (2010), và Gikandi và cộng sự (2011), đồng thời tích hợp ý kiến từ các chuyên gia

để phản ánh chính xác và sâu sắc hơn về môi trường tương tác trong dạy học kết hợp. Các biến quan sát gốc như "Sự trao đổi giữa các thành viên trong lớp học kết hợp rất sôi nổi" và "Hoạt động tương tác giữa giảng viên và sinh viên trong lớp học kết hợp thường xuyên, liên tục" đã được hiệu chỉnh để nhấn mạnh vai trò của giảng viên trong việc thúc đẩy sự tương tác và trao đổi không chỉ trong lớp học mà còn qua các kênh online, như "Giảng viên khuyến khích sự tương tác và trao đổi xuyên suốt tất cả các buổi học, tạo điều kiện cho việc học tập hiệu quả" và "Sự tương tác giữa giảng viên và tôi được duy trì không chỉ trong giờ học mà còn qua các kênh online, thúc đẩy liên kết và hỗ trợ liên tục." Điều này phản ánh một cách tiếp cận hiện đại hơn trong giáo dục, nơi tăng cường sự tương tác và kết nối giữa giảng viên và sinh viên, đồng thời tận dụng công nghệ để mở rộng không gian học tập. Các biến quan sát khác như việc sử dụng email và mạng xã hội cũng được điều chỉnh để phản ánh tầm quan trọng của các công cụ này trong việc hỗ trợ tương tác và trao đổi thông tin trong môi trường học tập kết hợp. Qua những điều chỉnh này, nghiên cứu muốn đảm bảo rằng các biến quan sát phản ánh chính xác và toàn diện hơn về môi trường tương tác trong dạy học kết hợp, từ đó hỗ trợ tốt hơn cho quá trình phân tích và hiểu biết về tác động của hoạt động tương tác đến trải nghiệm học tập của sinh viên.

- **Tự học (TH):** Trong việc điều chỉnh các biến quan sát thuộc phần tự học (TH), nghiên cứu đã dựa trên các khái niệm và kết quả nghiên cứu từ Carman (2005), Gottfried (1983), cùng với các nghiên cứu của Hoàng Thị Mỹ Nga và Nguyễn Tuấn Kiệt (2016), và Phạm Thị Khánh Vân (2021). Các biến quan sát gốc như "Học tập kết hợp giúp sinh viên tự chủ hơn trong quá trình học tập" đã được hiệu chỉnh để phản ánh sâu hơn mức độ tự chủ và sự chủ động trong học tập của sinh viên trong môi trường dạy học kết hợp, ví dụ: "Hình thức dạy học kết hợp trong các học phần TAKC kích thích sự tự giác học tập của tôi trong việc rèn luyện nghe, nói, đọc, viết tiếng Anh." Sự điều chỉnh này nhằm mục đích làm nổi bật khả năng và cơ hội mà dạy học kết hợp mang lại cho sinh viên trong việc tự học và tự phát triển kỹ năng ngôn ngữ của mình, cũng như tăng cường sự tự lập và tự quản lý trong quá trình học. Các biến khác như "Học tập kết hợp yêu cầu sinh viên phải tự học nhiều hơn" và "Quá trình tự học giúp sinh viên tích lũy nhiều kiến thức" cũng được điều chỉnh để phản ánh cách mà sinh viên tận dụng học tập kết hợp để cải thiện kỹ năng tiếng Anh thông qua tự học và tương tác online, đồng thời tự tích lũy kiến thức và kỹ năng một cách linh hoạt và phù

hợp với nhu cầu cá nhân. Điều chỉnh này nhấn mạnh vào việc học tập kết hợp không chỉ là một phương pháp giáo dục mà còn là một công cụ để sinh viên phát triển bản thân một cách độc lập, qua đó khuyến khích và tạo điều kiện cho việc học tập tự giác và tự lập trong môi trường giáo dục hiện đại.

- **Hoạt động đánh giá (DG):** Nghiên cứu đã sử dụng các khung lý thuyết và phương pháp từ công trình của Carman (2005), Wlodkowski & Ginsberg (2017), Graham (2018), cũng như các nghiên cứu của Mai Ánh Nguyệt và Lữ Thị Mai Oanh (2021), Trần Lan Phương (2022), và Lê Thái Hưng và Hà Vũ Hoàng (2020). Các biến quan sát ban đầu như "Các tiêu chí đánh giá rất rõ ràng, cụ thể" đã được hiệu chỉnh để mô tả chính xác hơn sự minh bạch và sự sớm có mặt của tiêu chí đánh giá, ví dụ: "Trong các học phần TAKC được dạy theo hình thức kết hợp, tiêu chí đánh giá rõ ràng được cung cấp sớm, hỗ trợ tôi trong việc định hình mục tiêu học tập." Điều chỉnh này nhằm làm rõ rằng sự minh bạch và kịp thời trong việc đặt ra tiêu chí đánh giá không chỉ giúp sinh viên hiểu rõ yêu cầu của khóa học mà còn hỗ trợ họ trong việc tự định hướng và tự đánh giá quá trình học tập của mình. Các biến quan sát khác liên quan đến việc đánh giá công bằng và công khai, phương pháp đánh giá phù hợp, và kết quả đánh giá phản ánh đúng năng lực học tập cũng được điều chỉnh. Ví dụ, "giảng viên thực hiện đánh giá công bằng, công khai quá trình học tập của sinh viên" được thay đổi thành "Đánh giá trong các học phần TAKC được dạy theo hình thức kết hợp đảm bảo công bằng, minh bạch," nhấn mạnh sự cần thiết của việc đánh giá một cách công bằng và minh bạch, đảm bảo rằng sinh viên được đánh giá dựa trên năng lực và sự tiến bộ thực sự của họ. Điều này phản ánh xu hướng giáo dục hiện đại, nơi việc đánh giá năng lực sinh viên được thực hiện một cách toàn diện và công bằng, với mục tiêu hỗ trợ sự phát triển cá nhân và học tập tự giác.

- **Công cụ hỗ trợ (CCHT):** nghiên cứu đã kế thừa các công trình nghiên cứu và khung lý thuyết từ Carman (2005), cũng như các nghiên cứu bởi Phạm Thị Liên (2016), Silva, D. S., Hermínio, G., de Moraes, S. M., & Kanashiro Makiya, (2017), để thực hiện điều chỉnh. Các biến quan sát gốc như "Nhà trường trang bị đầy đủ máy tính phục vụ cho mô hình học tập kết hợp" được điều chỉnh để phản ánh một cách chi tiết hơn về việc trang bị không chỉ máy tính mà cũng bao gồm các thiết bị âm thanh và phần mềm hỗ trợ, nhấn mạnh sự cần thiết của một hạ tầng công nghệ đầy đủ và hiện đại để hỗ trợ mô hình học tập kết hợp, dẫn đến biến điều chỉnh "Nhà trường trang bị

đầy đủ máy tính và các thiết bị âm thanh phục vụ cho quá trình học tập TAKC theo hình thức học tập kết hợp." Các biến quan sát khác như việc trang bị mạng internet, sinh viên có đủ phương tiện để tham gia học tập, và tài liệu học tập được cung cấp đầy đủ, cũng được điều chỉnh để phản ánh việc sử dụng mạng internet không chỉ bằng LAN mà còn WIFI, sinh viên được khuyến khích và hỗ trợ để có đủ thiết bị học tập như laptop, ipad,..., và việc cung cấp tài liệu học tập không chỉ giới hạn ở giấy mà còn qua nhiều kênh trực tuyến, nhằm mục đích nâng cao hiệu quả của việc học tập kết hợp và tạo điều kiện tốt nhất cho sinh viên trong quá trình học.

Bảng 2.6. Kết quả phỏng vấn sâu về điều chỉnh các biến quan sát đại diện cho dạy học kết hợp trong mô hình nghiên cứu

TT	Mã hóa thang đo	Biến quan sát ban đầu	Biến quan sát hiệu chỉnh (thay đổi hoặc bổ sung sau khi phỏng vấn sâu)	Nguồn gốc biến quan sát
Hoạt động trực tiếp (TrT)				
1	TrT1	Giảng viên tạo ra sự thú vị, hấp dẫn trong các buổi học cùng với sinh viên	Trong các học phần TAKC, giảng viên kích thích hứng thú học tập bằng cách tạo ra các tình huống đa dạng thông qua các buổi học online và trực tiếp, để tôi tham gia một cách tích cực và hào hứng	Carman (2005); Lê Thái Hưng (2019) và tổng hợp ý kiến của các chuyên gia
2	TrT2	Các vấn đề thắc mắc của học viên đều được giải đáp thỏa đáng trong các hoạt động học tập cùng nhau trên cả môi trường trực tiếp và trực tuyến.	Trong các học phần TAKC được dạy theo hình thức kết hợp, giảng viên giải đáp thắc mắc và hướng dẫn tôi một cách kỹ lưỡng	
3	TrT3	Người học tạo ra được sự tập trung trong suốt quá trình học tập và làm việc cùng với giảng viên	Trong học phần TAKC được dạy theo hình thức kết hợp, sự tập trung và chú ý giúp cải thiện từ vựng, kỹ năng viết, và ngữ pháp thông qua sự hỗ trợ và hướng dẫn từ giảng viên.	
4	TrT4	Người học cảm thấy được tiếp thu tốt các kiến thức trong suốt quá trình làm việc với giảng viên	Các buổi học TAKC với giảng viên giúp cải thiện hiệu quả các kỹ năng ngôn ngữ cốt lõi: nghe, nói, đọc, viết, thông qua sự kết hợp giữa lý thuyết và thực hành.	
Hoạt động tương tác (HDTT)				
5	HDTT1	Sự trao đổi giữa các thành viên trong lớp học kết hợp rất sôi nổi	Trong các học phần TAKC, giảng viên khuyến khích sự tương tác và trao đổi xuyên suốt tất cả các buổi học, tạo điều kiện cho việc học tập hiệu quả	Carman (2005) Sher (2009); Babar và Kashif (2010); Wu & cộng sự (2010); Gikandi và
6	HDTT2	Hoạt động tương tác giữa giảng viên và sinh viên trong lớp học kết hợp	Sự tương tác giữa giảng viên và tôi trong các học phần TAKC được duy trì không chỉ trong giờ học mà	

TT	Mã hóa thang đo	Biến quan sát ban đầu	Biến quan sát hiệu chỉnh (thay đổi hoặc bổ sung sau khi phỏng vấn sâu)	Nguồn gốc biến quan sát
		thường xuyên, liên tục	còn qua các kênh online, thúc đẩy liên kết và hỗ trợ liên tục.	cộng sự (2011) và tổng hợp ý kiến của các chuyên gia
7	HDTT3	Việc sử dụng email trong quá trình tương tác là hiệu quả	Email được sử dụng hiệu quả trong các học phần TAKC cho việc tương tác và trao đổi, hỗ trợ việc lưu trữ thông tin và phát triển tác phong chuyên nghiệp.	
8	HDTT4	Việc sử dụng mạng xã hội để tạo ra sự tương tác được thực hiện thường xuyên	Mạng xã hội là công cụ được sử dụng thường xuyên để tương tác trong các học phần TAKC	
9	HDTT5	Việc trao đổi các tài liệu trong lớp học kết hợp trở lên dễ dàng hơn	Trao đổi tài liệu trong dạy học kết hợp TAKC rất linh hoạt và dễ dàng qua các nền tảng online.	
		Tự học (TH)		
10	TH1	Học tập kết hợp giúp sinh viên tự chủ hơn trong quá trình học tập	Hình thức dạy học kết hợp trong các học phần TAKC kích thích sự tự giác học tập của tôi trong việc rèn luyện nghe, nói, đọc, viết tiếng Anh.	Carman (2005); Gottfried (1983); Hoàng Thị Mỹ Nga và Nguyễn Tuấn Kiệt (2016); Phạm Thị Khánh Vân, 2021). và tổng hợp ý kiến của các chuyên gia
11	TH2	Học tập kết hợp yêu cầu sinh viên phải tự học nhiều hơn	Hình thức dạy học kết hợp trong các học phần TAKC tạo cơ hội để tôi tự quản lý thời gian học tập, tập trung cải thiện kỹ năng tiếng Anh thông qua tự học và tương tác online.	
12	TH3	Quá trình tự học giúp sinh viên tích lũy nhiên kiến thức.	Hình thức dạy học kết hợp trong các học phần TAKC giúp tôi tự tích lũy kiến thức và kỹ năng tiếng Anh một cách linh hoạt, phù hợp với nhu cầu và trình độ cá nhân.	
13	TH4	Quá trình học tập kết hợp làm gia tăng khả năng tự học của sinh viên	Hình thức dạy học kết hợp trong các học phần TAKC tối ưu hóa hiệu quả tự học của tôi bằng cách kết hợp học liệu số và tương tác trực tiếp, cải thiện đáng kể bốn kỹ năng tiếng Anh.	
		Hoạt động đánh giá (DG)		
14	DG1	Các tiêu chí đánh giá rất rõ ràng, cụ thể	Trong các học phần TAKC được dạy theo hình thức kết hợp tiêu chí đánh giá rõ ràng được cung cấp sớm, hỗ trợ tôi trong việc định hình mục tiêu học tập	Carman (2005); Wlodkowski & Ginsberg (2017); Graham (2018); Mai
15	DG2	giảng viên thực hiện đánh giá công bằng, công khai	Đánh giá trong các học phần TAKC được dạy theo hình thức	

TT	Mã hóa thang đo	Biến quan sát ban đầu	Biến quan sát hiệu chỉnh (thay đổi hoặc bổ sung sau khi phỏng vấn sâu)	Nguồn gốc biến quan sát
		quá trình học tập của sinh viên.	kết hợp đảm bảo công bằng, minh bạch	Ánh Nguyệt và Lữ Thị Mai Oanh (2021); Trần Lan Phương (2022); Lê Thái Hưng và Hà Vũ Hoàng (2020). và tổng hợp ý kiến của các chuyên gia
16	DG3	Phương pháp đánh giá kết quả học tập trong DHKH là phù hợp	Phương pháp đánh giá kết quả học tập trong dạy học kết hợp là phù hợp vì đánh giá được toàn diện 4 kỹ năng cơ bản của tiếng Anh trong cả hoạt động trực tiếp và nền tảng online.	
17	DG4	Kết quả đánh giá phản ánh đúng năng lực học tập và quá trình học tập của sinh viên	Kết quả đánh giá của các học phần TAKC theo hình thức DHKH phản ánh đúng kết quả học tập của tôi	
		Công cụ hỗ trợ (CCHT)		
18	CCHT1	Nhà trường trang bị đầy đủ máy tính phục vụ cho mô hình học tập kết hợp	Nhà trường trang bị đầy đủ máy tính và các thiết bị âm thanh phục vụ cho quá trình học tập TAKC theo hình thức học tập kết hợp	Carman (2005); Phạm Thị Liên (2016); Silva, D. S., Hermínio, G., de Moraes, S. M., & Kanashiro Makiya, (2017); và tổng hợp ý kiến của các chuyên gia
19	CCHT2	Mạng internet được trang bị đầy đủ phục vụ tốt cho học tập kết hợp	Mạng internet (Lan và Wife) được trang bị đầy đủ; phục vụ tốt cho học tập kết hợp; phù hợp với đặc thù tiếng Anh	
20	CCHT3	Sinh viên có đầy đủ phương tiện để tham gia tốt nhất DHKH	Tôi có đầy đủ phương tiện, thiết bị (phần mềm, laptop, ipad...) để tham gia tốt nhất học phần tiếng Anh theo hình thức học tập kết hợp	
21	CCHT4	Tài liệu học tập, tham khảo được cung cấp đầy đủ cho sinh viên	Tài liệu học tập, tham khảo bằng tiếng Anh được cung cấp đầy đủ cho tôi một cách kịp thời, qua nhiều kênh khác nhau	

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả phỏng vấn sâu, 2022

*** Điều chỉnh các biến quan sát đại diện cho sự hài lòng của sinh viên đối với dạy học kết hợp trong các học phần TAKC của một số trường Đại học**

- **Giảng viên (GV):** nghiên cứu đã sử dụng các nguồn tham khảo từ Abbas (2020), Phạm Thị Liên (2016), Silva và cộng sự (2017), cùng với các nghiên cứu của Brown (1992), Oliver (2000), Yussoff & Nayan (2020), Zeithaml (1988), Dollard và cộng sự (2002), Jurkowitsch và cộng sự (2006), và Raposo (2010), bổ sung bằng ý kiến của các chuyên gia để phản ánh sâu sắc hơn về sự hài lòng của sinh viên với giảng viên trong môi trường dạy học kết hợp. Các biến quan sát ban đầu như "Người hướng dẫn của tôi có kiến thức toàn diện về lĩnh vực của họ" được hiệu chỉnh để không chỉ nêu bật kiến thức toàn diện của giảng viên mà còn nhấn mạnh cách họ hỗ trợ sinh viên cải thiện kỹ năng nghe, nói, đọc, viết, qua đó thúc đẩy sự hài lòng trong

mô hình dạy học kết hợp. Các biến quan sát khác như "Kiến thức của người hướng dẫn thường xuyên được cập nhật" và "giảng viên có đủ kiến thức để trả lời các câu hỏi của em" được điều chỉnh để phản ánh sự hài lòng của sinh viên với việc giảng viên cập nhật kiến thức mới và phản hồi kịp thời, đầy đủ, dễ hiểu. Điều này cho thấy một cách tiếp cận linh hoạt và hiện đại trong giảng dạy, nơi giảng viên không chỉ truyền đạt kiến thức mà còn tương tác và hỗ trợ sinh viên một cách hiệu quả trong quá trình học.

- **Chương trình giảng dạy (CTGD):** Trong việc điều chỉnh các biến quan sát liên quan đến Chương trình Giảng Dạy (CTGD), nghiên cứu đã kế thừa các nguyên tắc và khái niệm từ Abbas (2020), Jurkowitsch và cộng sự (2006), và Raposo (2010), bổ sung bằng ý kiến của các chuyên gia để phản ánh sâu sắc hơn về sự hài lòng của sinh viên với chương trình giảng dạy. Các biến quan sát ban đầu như "Chương trình giảng dạy toàn diện và dễ hiểu" được hiệu chỉnh để không chỉ nêu bật tính toàn diện và dễ hiểu của chương trình mà còn nhấn mạnh sự phù hợp của chương trình với việc học Tiếng Anh không chuyên, qua đó tăng cường sự hài lòng của sinh viên trong việc học. Biến "Chương trình giảng dạy kích thích tư duy sáng tạo và chủ động" được điều chỉnh để phản ánh sự hài lòng khi chương trình TAKC không chỉ kích thích tư duy sáng tạo mà còn khuyến khích sự chủ động trong học tập, làm cho quá trình học trở nên linh hoạt và thú vị hơn. Các biến quan sát khác như "Chương trình giảng dạy cải thiện về năng lực, trí tuệ cho sinh viên" và "Trường đại học của tôi thiết kế chương trình giảng dạy xem xét trên triển vọng tương lai cho sinh viên" cũng được điều chỉnh để nhấn mạnh sự cải thiện năng lực và tri thức thông qua hỗ trợ đa phương tiện và tài liệu đa dạng, cũng như liên kết kỹ năng tiếng Anh với ứng dụng thực tiễn, từ đó tăng cường sự hài lòng và đáp ứng nhu cầu học tập của sinh viên.

- **Cơ sở vật chất (CSVC):** Trong việc điều chỉnh các biến quan sát liên quan đến Cơ Sở Vật Chất (CSVC), nghiên cứu đã dựa vào các khái niệm và phương pháp từ Abbas (2020), cùng với các nghiên cứu của Naaj và cộng sự (2012), Small và cộng sự (2012), Mowafy và cộng sự (2013), Chun và cộng sự (2014), và được bổ sung bằng ý kiến của các chuyên gia. Điều chỉnh được thực hiện nhằm phản ánh sự hài lòng của sinh viên đối với việc trường cung cấp đầy đủ và hiện đại các công cụ, trang thiết bị học tập cần thiết cho mô hình dạy học kết hợp. Các biến quan sát gốc như "Trang bị đầy đủ công cụ, trang thiết bị học tập cho sinh viên" được hiệu chỉnh để nêu bật sự hài lòng với việc nhà trường cung cấp phần mềm, ứng dụng học tập online cho các học

phần TAKC, cũng như trang thiết bị như máy chiếu, hệ thống âm thanh, cho thấy sự đầu tư cần thiết để hỗ trợ việc học tập kết hợp. Biện "Giá cả, chất lượng hàng hóa dịch vụ cung cấp cho sinh viên là phù hợp" và "Lớp học, khuôn viên luôn sạch sẽ" cũng được điều chỉnh để thể hiện rõ ràng sự hài lòng với cơ sở vật chất và dịch vụ hỗ trợ học tập, từ trang thiết bị đến không gian học tập, nhấn mạnh tầm quan trọng của một môi trường học tập chất lượng, sạch sẽ, và an toàn cho sinh viên.

- **Đội ngũ quản lý và hỗ trợ (QLHT):** nghiên cứu đã kế thừa các khái niệm từ Abbas (2020), Naaj và cộng sự (2012), Small và cộng sự (2012), Mowafy và cộng sự (2013), Chun và cộng sự (2014), và tích hợp ý kiến của các chuyên gia để phản ánh sâu sắc hơn về sự hài lòng của sinh viên đối với sự hỗ trợ từ quản lý và nhân viên của trường. Các biến quan sát gốc như "Ban quản lý trường đại học của tôi coi trọng phản hồi của sinh viên" được hiệu chỉnh để thể hiện sự hài lòng của sinh viên với việc cán bộ quản lý trường đại học đáp ứng nhanh chóng và hiệu quả phản hồi về nhu cầu học tập online và trực tiếp trong học phần TAKC, làm cho sinh viên cảm thấy được lắng nghe và quan tâm. Các biến quan sát khác như "Nhân viên quản lý và hỗ trợ của trường đại học của tôi có kỹ năng giao tiếp hiệu quả," "Nhân viên quản lý và hỗ trợ sẵn sàng giải quyết mọi vấn đề cho sinh viên nhanh chóng và đúng hạn," và "Giờ hoạt động của nhân viên quản lý và hỗ trợ thuận tiện cho sinh viên" cũng được điều chỉnh để nhấn mạnh sự chuyên nghiệp, sự sẵn sàng hỗ trợ, và sự thuận tiện về thời gian làm việc của đội ngũ quản lý và hỗ trợ, từ đó phản ánh một môi trường học tập hỗ trợ sinh viên một cách toàn diện. Biện "Quy trình hành chính của trường đại học là rõ ràng" được hiệu chỉnh để thể hiện sự hài lòng với quy trình đăng ký học phần TAKC dễ dàng và minh bạch, giúp sinh viên dễ dàng tiếp cận và tham gia các khóa học.

- **Chất lượng công việc (CV):** nghiên cứu đã dựa trên các khái niệm từ Abbas (2020) và ý kiến của các chuyên gia để thực hiện các điều chỉnh, nhằm phản ánh chính xác hơn sự hài lòng của sinh viên với các cơ hội và chất lượng công việc mà trường đại học cung cấp. Các biến quan sát gốc như "Trường đại học có mối liên hệ chặt chẽ với các ngành để có việc làm cho sinh viên" được hiệu chỉnh để nêu bật sự hài lòng của sinh viên với việc trường đại học thiết lập mối liên hệ chặt chẽ với thị trường lao động, giúp tăng cơ hội việc làm thông qua việc áp dụng kỹ năng Tiếng Anh vào thực tiễn. Biện "Trường đại học thường xuyên tổ chức các sự kiện cho sinh viên tham gia để gia tăng cơ hội việc làm" và "Các hội thảo về việc làm thường xuyên được tổ chức"

được điều chỉnh để thể hiện sự hài lòng khi trường đại học tổ chức sự kiện và hội thảo, giúp sinh viên ứng dụng kỹ năng Tiếng Anh vào việc tăng cơ hội việc làm và phát triển sự nghiệp. Biến "Trường đại học của tôi có danh tiếng giúp tôi dễ dàng hơn khi xin việc" được hiệu chỉnh để phản ánh uy tín và danh tiếng của trường đại học là yếu tố quan trọng giúp sinh viên dễ dàng hơn trong việc tìm kiếm công việc và thăng tiến trong sự nghiệp.

- **An toàn và bảo mật (ATBM):** nghiên cứu đã kế thừa các khái niệm từ Abbas (2020), Oliver (2000), Yussoff & Nayan (2020), và Zeithaml (1988), cùng với ý kiến của các chuyên gia, để thực hiện các điều chỉnh nhằm phản ánh sự hài lòng của sinh viên với các biện pháp an toàn và bảo mật tại trường đại học. Các biến quan sát gốc như "Trường đại học của tôi có tiêu chuẩn cao về an ninh và bảo mật" được hiệu chỉnh để thể hiện sự hài lòng của sinh viên với tiêu chuẩn bảo mật thông tin cao trong các lớp học Tiếng Anh không chuyên, bảo vệ thông tin cá nhân và tài liệu học tập trong môi trường học kết hợp. Biến "Trường đại học của tôi lắp đặt đầy đủ camera an ninh" và "Trường đại học trang bị đầy đủ các thiết bị báo cháy" được điều chỉnh để nhấn mạnh sự hài lòng với việc nhà trường quản lý và bảo mật thông tin sinh viên thông qua các nền tảng online và trực tiếp, cũng như trang bị thiết bị an toàn, báo cháy, và tổ chức tập huấn kỹ năng thoát hiểm, đảm bảo một môi trường học tập an toàn cho sinh viên. Biến "Trường Đại học trang bị đầy đủ các phần mềm bảo mật thông tin của sinh viên" được điều chỉnh để phản ánh sự hài lòng với các biện pháp bảo mật tài khoản và thông tin cá nhân, thể hiện sự chú trọng của nhà trường vào an toàn thông tin trong môi trường số.

- **Kỹ năng (KN):** nghiên cứu dựa vào các khung lý thuyết từ Abbas (2020), Oliver (2000), Yussoff & Nayan (2020), và Zeithaml (1988), kết hợp với ý kiến từ các chuyên gia để phản ánh sự hài lòng của sinh viên với cách dạy học kết hợp giúp phát triển kỹ năng. Các biến quan sát ban đầu như "Môi trường học tập giúp tôi phát triển kỹ năng tốt" được hiệu chỉnh để thể hiện rõ ràng sự hài lòng với việc dạy học kết hợp tại trường, làm cho sinh viên cảm thấy hài lòng với cách môi trường này giúp họ phát triển kỹ năng nghe, nói, đọc, và viết trong Tiếng Anh không chuyên. Biến "Môi trường học tập giúp cho tôi luôn tự tin hơn," "Môi trường học tập tạo ra tính chuyên nghiệp trong hành vi của tôi," và "Môi trường học tập giúp cho tôi biết quản lý về thời gian và sắp xếp hợp lý" cũng được điều chỉnh để nhấn mạnh tác động tích cực của việc học kết

hợp đối với sự tự tin, tính chuyên nghiệp và kỹ năng quản lý thời gian của sinh viên. Điều chỉnh này nhằm phản ánh sự hài lòng của sinh viên không chỉ với việc phát triển kỹ năng ngôn ngữ mà còn với việc học được cách ứng xử chuyên nghiệp và quản lý thời gian hiệu quả, điều quan trọng cho sự thành công trong học tập và sự nghiệp tương lai.

Bảng 2.7. Kết quả phỏng vấn sâu về điều chỉnh các biến quan sát đại diện sự hài lòng của sinh viên trong mô hình nghiên cứu

TT	Mã hóa thang đo	Biến quan sát ban đầu	Biến quan sát hiệu chỉnh (thay đổi hoặc bổ sung sau khi phỏng vấn sâu)	Nguồn gốc biến quan sát
	Giảng viên (GV)			Abbas (2020); Phạm Thị Liên (2016); Silva, D. S., Hermínio, G., de Moraes, S. M., & Kanashiro Makiya, 2017); Brown (1992); Oliver (2000); Yussoff & Nayan (2020); Zeithaml (1988); Dollard và cộng sự (2002); Jurkowitsch và cộng sự (2006) Raposo (2010). và ý kiến của các chuyên gia
22	GV1	Người hướng dẫn của tôi có kiến thức toàn diện về lĩnh vực của họ	Tôi hài lòng với cách mà giảng viên TAKC hỗ trợ cải thiện kỹ năng nghe, nói, đọc, viết, phù hợp trong hình thức dạy học kết hợp	
23	GV2	Kiến thức của người hướng dẫn thường xuyên được cập nhật	Tôi hài lòng đối với mức độ cập nhật kiến thức mới (phương pháp giảng dạy, từ vựng, ngữ pháp, bối cảnh...) của giảng viên dạy TAKC trong hình thức dạy học kết hợp.	
24	GV3	giảng viên có đủ kiến thức để trả lời các câu hỏi của chúng tôi	Tôi hài lòng đối với sự phản hồi kịp thời, đầy đủ, dễ hiểu từ giảng viên dạy TAKC trong hình thức dạy học kết hợp	
25	GV4	Kỹ năng giao tiếp của giảng viên xuất sắc giúp cho chúng tôi dễ hiểu kiến thức hơn	Tôi hài lòng với khả năng thuyết trình và truyền đạt kiến thức, điều này tối ưu hóa việc học tập kết hợp giữa online và trực tiếp	
26	GV5	giảng viên hướng dẫn giải thích các khái niệm rất dễ hiểu	Tôi hài lòng với cách mà giảng viên TAKC giải thích khái niệm, ngữ pháp, phát triển từ vựng.	
27	GV6	giảng viên hướng dẫn luôn lịch sự, tôn trọng chúng tôi	Tôi hài lòng với sự tôn trọng, lịch sự, chuyên nghiệp mà giảng viên TAKC dành cho chúng tôi trong hình thức dạy học kết hợp.	
		giảng viên hướng dẫn tạo ra sự tương tác, thu hút sự chú ý của sinh viên	Bỏ, trùng ý	
		giảng viên hướng dẫn sử dụng đa dạng các phương pháp, công cụ để nâng cao việc học của sinh viên	Bỏ, trùng ý	
		giảng viên luôn công bằng với mọi sinh viên	Bỏ, trùng ý	
		giảng viên tạo ra sự tin	Bỏ, trùng ý	

TT	Mã hóa thang đo	Biến quan sát ban đầu	Biến quan sát hiệu chỉnh (thay đổi hoặc bổ sung sau khi phỏng vấn sâu)	Nguồn gốc biến quan sát
		tương cho sinh viên		
		Giáo viên luôn quan tâm và phản hồi lại các ý kiến thắc mắc của sinh viên	Bỏ, trùng ý	
		Chương trình giảng dạy (CTGD)		
28	CTGD1	Chương trình giảng dạy toàn diện và dễ hiểu	Tôi hài lòng với chương trình giảng dạy TAKC vì nó cung cấp một nền tảng toàn diện và dễ hiểu cho việc học Tiếng Anh không chuyên	Abbas (2020); Jurkowitsch và cộng sự (2006) Raposo (2010). và ý kiến của các chuyên gia
29	CTGD2	Chương trình giảng dạy kích thích tư duy sáng tạo và chủ động	Tôi hài lòng khi thấy chương trình TAKC kích thích tư duy sáng tạo và khuyến khích sự chủ động trong học tập của mình	
30	CTGD3	Chương trình giảng dạy cải thiện về năng lực, trí tuệ cho sinh viên	Tôi hài lòng với chương trình TAKC Tiếng Anh không chuyên tại trường, nơi cải thiện năng lực suy nghĩ và tri thức thông qua hỗ trợ đa phương tiện và tài liệu đa dạng	
31	CTGD4	Trường đại học của tôi thiết kế chương trình giảng dạy xem xét trên triển vọng tương lai cho sinh viên	Tôi hài lòng khi chương trình TAKC liên kết các kỹ năng tiếng Anh với ứng dụng thực tiễn	
		Cơ sở vật chất (CSVC)		
32	CSVC1	Trang bị đầy đủ công cụ, trang thiết bị học tập cho sinh viên	Tôi hài lòng với việc nhà trường cung cấp đầy đủ phần mềm, ứng dụng học tập online cho các học phần TAKC theo hình thức học tập kết hợp	Abbas (2020); Naaj & cộng sự (2012); Small & cộng sự (2012); Mowafy và cộng sự (2013); Chun và cộng sự (2014) và ý kiến của các chuyên gia
33	CSVC2	Giá cả, chất lượng hàng hóa dịch vụ cung cấp cho sinh viên là phù hợp	Tôi hài lòng với các trang thiết bị như máy chiếu, hệ thống âm thanh cho của nhà trường cho các học phần TAKC theo hình thức học tập kết hợp	
34	CSVC3	Lớp học, khuôn viên luôn sạch sẽ	Tôi hài lòng với mức độ sạch sẽ, không gian học tập của nhà trường cho các học phần TAKC theo hình thức kết hợp.	
		Đội ngũ quản lý và hỗ trợ (QLHT)		
35	QLHT1	Ban quản lý trường đại học của tôi coi trọng phản hồi của sinh viên	Tôi hài lòng với việc cán bộ quản lý trường đại học đáp ứng phản hồi về nhu cầu học tập online và trực tiếp trong học phần TAKC	Abbas (2020); Naaj & cộng sự (2012); Small & cộng sự (2012); Mowafy và cộng sự (2013); Chun
36	QLHT2	Nhân viên quản lý và hỗ	Tôi rất hài lòng về cách thức	

TT	Mã hóa thang đo	Biến quan sát ban đầu	Biến quan sát hiệu chỉnh (thay đổi hoặc bổ sung sau khi phỏng vấn sâu)	Nguồn gốc biến quan sát
		trợ của trường đại học của tôi có kỹ năng giao tiếp hiệu quả	giao tiếp của đội ngũ quản lý và hỗ trợ trong quá trình thực hiện các hoạt động đào tạo kết hợp trong các học phần TAKC	và cộng sự (2014); và ý kiến của các chuyên gia
37	QLHT3	Nhân viên quản lý và hỗ trợ sẵn sàng giải quyết mọi vấn đề cho sinh viên nhanh chóng và đúng hạn	Tôi rất hài lòng với sự chuyên nghiệp, sẵn sàng giải quyết mọi vấn đề liên quan đến hoạt động học tập kết hợp của đội ngũ quản lý và hỗ trợ trong các học phần TAKC	
38	QLHT4	Giờ hoạt động của nhân viên quản lý và hỗ trợ thuận tiện cho sinh viên	Tôi rất hài lòng đối với sự thuận tiện về thời gian làm việc của các cán bộ nhân viên hỗ trợ và quản lý các khóa học kết hợp.	
39	QLHT5	Quy trình hành chính của trường đại học là rõ ràng	Tôi hài lòng với quy trình đăng ký các học phần TAKC theo hình thức kết hợp	
		Chất lượng công việc (CV)		
40	CV1	Trường đại học có mối liên hệ chặt chẽ với các ngành để có việc làm cho sinh viên	Tôi hài lòng với việc trường đại học của tôi thiết lập mối liên hệ chặt chẽ với các ngành nghề, giúp tăng cơ hội việc làm thông qua việc áp dụng kỹ năng Tiếng Anh vào thực tiễn	Abbas (2020) và ý kiến của các chuyên gia
41	CV2	Trường đại học thường xuyên tổ chức các sự kiện cho sinh viên tham gia để gia tăng cơ hội việc làm.	Tôi hài lòng với việc trường đại học thường xuyên tổ chức các sự kiện và hoạt động, giúp tôi ứng dụng kỹ năng Tiếng Anh vào việc tăng cơ hội việc làm	
42	CV3	Các hội thảo về việc làm thường xuyên được tổ chức	Tôi hài lòng với việc các hội thảo và workshop về việc làm thường xuyên được tổ chức, nơi tôi có thể học cách ứng dụng kỹ năng Tiếng Anh vào môi trường làm việc	
43	CV4	Trường đại học của tôi có danh tiếng giúp tôi dễ dàng hơn khi xin việc.	Trường đại học của tôi có uy tín, danh tiếng sẽ giúp tôi dễ dàng hơn khi xin việc và thuận lợi trong quá trình làm việc, thăng tiến sau này	
		An toàn và bảo mật (ATBM)		
44	ATBM1	Trường đại học của tôi có tiêu chuẩn cao về an ninh và bảo mật	Tôi hài lòng với việc nhà trường áp dụng tiêu chuẩn bảo mật thông tin cao trong các lớp học Tiếng Anh không chuyên, bảo vệ thông tin cá nhân và tài liệu học tập của sinh viên trong môi	Abbas (2020); Oliver (2000); Yussoff & Nayan (2020); Zeithaml (1988) và ý kiến của

TT	Mã hóa thang đo	Biến quan sát ban đầu	Biến quan sát hiệu chỉnh (thay đổi hoặc bổ sung sau khi phỏng vấn sâu)	Nguồn gốc biến quan sát
			trường học kết hợp	các chuyên gia
45	ATBM2	Trường đại học của tôi lắp đặt đầy đủ camera an ninh	Tôi hài lòng với cách nhà trường quản lý và bảo mật thông tin sinh viên trong quá trình học Tiếng Anh không chuyên qua các nền tảng online và trực tiếp, đảm bảo an toàn thông tin cá nhân	
46	ATBM3	Trường đại học trang bị đầy đủ các thiết bị báo cháy	Tôi hài lòng với việc nhà trường trang bị đầy đủ thiết bị an toàn, báo cháy và tổ chức tập huấn kỹ năng thoát hiểm cho sinh viên, tạo môi trường học tập an toàn cho khóa học Tiếng Anh không chuyên	
47	ATBM4	Trường Đại học trang bị đầy đủ các phần mềm bảo mật thông tin của sinh viên	Tôi hài lòng với ý thức và các biện pháp bảo mật tài khoản được nhà trường triển khai cho sinh viên trong quá trình học Tiếng Anh không chuyên qua hình thức kết hợp, giúp bảo vệ thông tin cá nhân và tài nguyên học tập	
		Kỹ năng (KN)		
48	KN1	Môi trường học tập giúp tôi phát triển kỹ năng tốt	Tôi hài lòng với dạy học kết hợp giúp tôi phát triển kỹ năng nghe, nói, đọc, và viết trong Tiếng Anh không chuyên.	Abbas (2020); Oliver (2000); Yussoff & Nayan (2020); Zeithaml (1988) và ý kiến của các chuyên gia
49	KN2	Môi trường học tập giúp cho tôi luôn tự tin hơn	Tôi hài lòng với dạy học kết hợp tăng cường tự tin của tôi trong việc sử dụng Tiếng Anh không chuyên, nhờ việc thực hành thường xuyên cả online và trực tiếp	
50	KN3	Môi trường học tập tạo ra tính chuyên nghiệp trong hành vi của tôi	Tôi hài lòng với việc dạy học kết hợp tạo ra tính chuyên nghiệp trong việc sử dụng Tiếng Anh của tôi, giúp tôi chuẩn bị tốt cho môi trường làm việc sau này	
51	KN4	Môi trường học tập giúp cho tôi biết quản lý về thời gian và sắp xếp hợp lý	Tôi hài lòng với dạy học kết hợp giúp tôi phát triển kỹ năng quản lý thời gian và tổ chức công việc học hiệu quả	

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả phỏng vấn sâu, 2022

*** Điều chỉnh các biến quan sát đại diện cho động lực học tập của sinh viên đối với dạy học kết hợp trong các học phần TAKC của một số trường Đại học**

- **Động lực bên trong (DLBT):** nghiên cứu đã kế thừa lý thuyết từ Harter (1981), Gottfried (1983), bổ sung bằng kinh nghiệm nghiên cứu của Hoàng Thị Mỹ Nga và Nguyễn Tuấn Kiệt (2016), cùng Phạm Thị Khánh Vân (2021) và tích hợp ý kiến của các chuyên gia. Điều chỉnh nhằm làm cho các biến quan sát phản ánh sâu sắc và chính xác hơn đến động lực học tập nội tại của sinh viên trong môi trường dạy học kết hợp. Các biến quan sát gốc như "Học tập giúp tôi có nhiều kiến thức" được điều chỉnh thành "Dạy học kết hợp đối với các học phần TAKC giúp tôi tăng cường kiến thức và sự hiểu biết về Tiếng Anh, làm cho việc học trở nên linh hoạt và thú vị hơn" để thể hiện sự tăng cường kiến thức một cách linh hoạt và hấp dẫn hơn thông qua phương pháp dạy học kết hợp. Biến "Học tập giúp tôi có nhiều kỹ năng" được hiệu chỉnh để nhấn mạnh sự tham gia vào các hoạt động đa dạng và tương tác, kích lệ áp dụng lý thuyết vào thực tiễn. "Học tập xuất phát từ hứng thú của tôi" được hiệu chỉnh để thể hiện sự khơi gợi hứng thú tự nhiên đối với ngôn ngữ. "Học tập xuất phát từ việc nhận thức được tầm quan trọng của nó" nhấn mạnh sự nhận thức về giá trị của việc học Tiếng Anh trong bối cảnh toàn cầu hóa. Cuối cùng, "Học tập giúp tôi tự tin hơn trong cuộc sống" thể hiện sự cải thiện sự tự tin khi sử dụng Tiếng Anh.

- **Động lực bên ngoài (DLBN):** nghiên cứu đã dựa vào lý thuyết của Harter (1981) và Gottfried (1983), cùng với kinh nghiệm từ Hoàng Thị Mỹ Nga và Nguyễn Tuấn Kiệt (2016), Phạm Thị Khánh Vân (2021), và đã tích hợp ý kiến từ các chuyên gia để cải thiện các biến quan sát. Mục tiêu của việc điều chỉnh là để phản ánh một cách chính xác hơn động lực học tập từ bên ngoài của sinh viên trong môi trường dạy học kết hợp. Các biến quan sát gốc như "Tôi cần phải học để đáp ứng kỳ vọng của gia đình" được hiệu chỉnh thành "Dạy học kết hợp trong các học phần TAKC giúp tôi đáp ứng kỳ vọng của gia đình bằng cách nâng cao khả năng ngôn ngữ và mở rộng cơ hội nghề nghiệp," thể hiện sự ảnh hưởng tích cực của môi trường học tập kết hợp đối với việc đáp ứng kỳ vọng của gia đình. Biến "Tôi cần phải học để không bị thi lại và học lại" được hiệu chỉnh để nhấn mạnh sự linh hoạt và cá nhân hóa trong phương pháp học, giúp sinh viên tiếp thu kiến thức hiệu quả hơn. "Tôi cần phải học để ra trường đúng hạn" và "Tôi cần phải học để tìm kiếm công việc tốt" cũng được điều chỉnh, phản ánh sự tối ưu hóa thời gian học và tăng cường sự tương tác cũng như mở rộng cơ hội nghề nghiệp thông qua việc phát triển kỹ năng ngôn ngữ và kỹ năng mềm.

Bảng 2.8. Kết quả phỏng vấn sâu về điều chỉnh các biến quan sát đại diện động lực học tập của sinh viên trong mô hình nghiên cứu

TT	Mã hóa thang đo	Biến quan sát ban đầu	Biến quan sát hiệu chỉnh (thay đổi hoặc bổ sung sau khi phỏng vấn sâu)	Nguồn gốc biến quan sát
Động lực bên trong (DLBT)				
52	DLBT1	Học tập giúp tôi có nhiều kiến thức	Dạy học kết hợp đối với các học phần TAKC giúp tôi tăng cường kiến thức và sự hiểu biết về Tiếng Anh, làm cho việc học trở nên linh hoạt và thú vị hơn	Harter (1981); Gottfried, (1983); Hoàng Thị Mỹ Nga và Nguyễn Tuấn Kiệt (2016); Phạm Thị Khánh Vân, (2021) và ý kiến chuyên gia
53	DLBT2	Học tập giúp tôi có nhiều kỹ năng	Dạy học kết hợp đối với các học phần TAKC giúp tôi tham gia vào các hoạt động học tập đa dạng và tương tác, khích lệ tôi áp dụng lý thuyết vào thực tiễn	
54	DLBT3	Học tập xuất phát từ hứng thú của tôi	Dạy học kết hợp đối với các học phần TAKC giúp tôi khơi gợi và duy trì hứng thú đối với việc học Tiếng Anh, tiếp cận với ngôn ngữ từ nhiều góc độ và tạo điều kiện cho việc học một cách tự nhiên	
55	DLBT4	Học tập xuất phát từ việc nhận thức được tầm quan trọng của nó	Dạy học kết hợp đối với các học phần TAKC giúp tôi nhận thức được giá trị thực sự và tầm quan trọng của việc học Tiếng Anh trong bối cảnh toàn cầu hóa, từ đó tăng động lực cá nhân để đầu tư nhiều hơn vào quá trình học của mình	
56	DLBT5	Học tập giúp tôi tự tin hơn trong cuộc sống	Dạy học kết hợp đối với các học phần TAKC giúp tôi cải thiện đáng kể sự tự tin trong việc sử dụng Tiếng Anh làm cho tôi dễ dàng vượt qua những thách thức và rào cản ngôn ngữ	
Động lực bên ngoài (DLBN)				
57	DLBN1	Tôi cần phải học để đáp ứng kỳ vọng của gia đình	Dạy học kết hợp trong các học phần TAKC giúp tôi đáp ứng kỳ vọng của gia đình bằng cách nâng cao khả năng ngôn ngữ và mở rộng cơ hội nghề nghiệp, thể hiện sự tiến bộ và đạt được mục tiêu cá nhân	Harter (1981); Gottfried, (1983); Hoàng Thị Mỹ Nga và Nguyễn Tuấn Kiệt (2016); Phạm Thị Khánh Vân, (2021) và ý kiến chuyên gia
58	DLBN2	Tôi cần phải học để không bị thi lại và học lại	Dạy học kết hợp trong các học phần TAKC giúp tôi tránh được việc thi lại và học lại bằng cách cung cấp phương pháp học linh hoạt, cá nhân hóa, giúp tôi tiếp thu kiến thức một cách hiệu quả	

TT	Mã hóa thang đo	Biến quan sát ban đầu	Biến quan sát hiệu chỉnh (thay đổi hoặc bổ sung sau khi phỏng vấn sâu)	Nguồn gốc biến quan sát
			hơn	
59	DLBN3	Tôi cần phải học để ra trường đúng hạn	Dạy học kết hợp trong các học phần TAKC giúp tôi hoàn thành chương trình học đúng hạn bằng cách tối ưu hóa thời gian học và tăng cường sự tương tác, từ đó đảm bảo tiến độ học tập ổn định	
60	DLBN4	Tôi cần phải học để tìm kiếm công việc tốt	Dạy học kết hợp trong các học phần TAKC giúp tôi mở rộng cơ hội tìm kiếm công việc tốt bằng cách phát triển kỹ năng ngôn ngữ và kỹ năng mềm quan trọng cho thị trường lao động hiện đại	

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả phỏng vấn sâu, 2022

2.4.2. Phương pháp khảo sát

2.4.2.1. Tổng thể và mẫu nghiên cứu

- Tổng thể nghiên cứu

Tổng thể nghiên cứu được thực hiện tại 4 trường đại học: trường Đại học Ngoại thương, trường Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội, trường Đại học Luật - Đại học Quốc gia Hà Nội và Đại học Bách khoa Hà Nội. Khách thể nghiên cứu là các sinh viên đang học TAKC tại các trường đại học đã áp dụng DHKH. Tổng số lượng sinh viên của cả 4 trường trường đại học đang học theo chương trình này năm học 2022 – 2023 là 15.223 sinh viên.

- Thiết kế mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu định lượng được sử dụng để đo lường tác động của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường đại học. Để đảm bảo độ tin cậy của nghiên cứu thì việc lựa chọn cỡ mẫu thích hợp là rất cần thiết. Dựa trên các thảo luận về cỡ mẫu trong mô hình SEM, Hair và cộng sự (2014) đưa ra các đề xuất cỡ mẫu tối thiểu dựa trên độ phức tạp của mô hình và các đặc điểm cơ bản của mô hình đo lường như sau:

Cỡ mẫu tối thiểu 100: các mô hình có từ 5 khái niệm trở xuống với mỗi khái niệm được mô tả bởi ít nhất 3 biến đo lường và có communalities cao (từ 0,60 trở lên).

Cỡ mẫu tối thiểu 150: các mô hình có từ 7 khái niệm trở xuống, giá trị tối thiểu của các communalities là 0,50 và không có các khái niệm được xác định dưới mức (underidentified constructs).

Cỡ mẫu tối thiểu 300: các mô hình có từ 7 khái niệm trở xuống, có các communalities thấp (nhỏ hơn 0,45) và tồn tại (ít hơn 3) khái niệm được xác định dưới mức.

Cỡ mẫu tối thiểu 500: các mô hình với số khái niệm nhiều hơn, một vài giá trị communalities thấp và có ít hơn 3 biến đo lường cho mỗi khái niệm.

Trong nghiên cứu này, tác giả sử dụng mô hình cấu trúc tuyến tính SEM, do đó, để đảm bảo tính thuyết phục và chất lượng từ kết quả mô hình, theo Hair và cộng sự (2014) cỡ mẫu nghiên cứu ít nhất là $5 \times 60 = 300$ quan sát. Như vậy, cỡ mẫu khảo sát tối thiểu cho nghiên cứu này là 300 sinh viên đang học chương trình học tập kết hợp đối với học phần TAKC tại một số trường đại học ở Việt Nam đáp ứng được tiêu chuẩn nêu trên và đủ điều kiện để phân tích EFA. Tuy nhiên, nhằm dự phòng các mẫu khi khảo sát bị lỗi không đủ điều kiện, NCS dự phòng 800 phiếu khảo sát được tập trung tại 4 trường đại học: trường Đại học Ngoại thương, trường Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội, trường Đại học Luật - Đại học Quốc gia Hà Nội và Đại học Bách khoa.

2.4.2.2. Phương pháp chọn mẫu

- Phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên theo cụm

Phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên theo cụm được định nghĩa là phương pháp chọn mẫu trong đó các nhóm xuất hiện tự nhiên được chọn làm mẫu. Tất cả các phương pháp chọn mẫu xác suất khác (như lấy mẫu ngẫu nhiên đơn giản, lấy mẫu phân tầng) yêu cầu khung lấy mẫu của tất cả các đơn vị lấy mẫu, nhưng cụm lấy mẫu không yêu cầu điều đó (Sharma, 2017). Theo Sharma (2017), ưu điểm của phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên theo cụm là: (i) Hữu ích khi không có khung mẫu đầy đủ đến cấp thành phần trong cụm; (ii) Điều tra viên không phải di chuyển nhiều, do vậy tiết kiệm kinh phí điều tra, đặc biệt với một tổng thể lớn và phức tạp (như Đại học Quốc gia Hà Nội, Đại học Bách khoa Hà Nội). Bên cạnh đó, những khuyết điểm của phương pháp chọn mẫu này cũng được ghi nhận là: Sai số chọn mẫu lớn. Nhưng có thể giảm sai số này thông qua một biến thể của cách chọn mẫu này: giảm các cấp độ xác định cụm và tăng số lượng cụm đồng thời giảm số lượng khảo sát trong mỗi cụm.

Nghiên cứu hiện thời áp dụng chọn mẫu ngẫu nhiên theo cụm nhiều giai đoạn:

Giai đoạn 1: Lập danh sách tất cả các trường đại học trên địa bàn thành phố. Hà Nội đang thực hiện giảng dạy TAKC theo DHKH (nên sử dụng thống nhất 1 thuật ngữ trong toàn bộ luận án).

Giai đoạn 2: Trong danh sách tất cả các trường đại học được lập ở giai đoạn 1, NCS thực hiện lựa chọn 4 trường đại học đáp ứng được các tiêu chuẩn: có số lượng sinh viên đang theo học TAKC theo hình thức kết hợp ít nhất từ 200 sinh viên trở lên. Các trường đại học đã triển khai DHKH ít nhất từ 2 năm trở lên. Trên cơ sở đó, NCS đã lựa chọn ra được 4 trường Đại học bao gồm: Đại học Ngoại thương, Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội, Đại học Luật - Đại học Quốc gia Hà Nội và Đại học Bách khoa.

Giai đoạn 3: Xác định danh sách các lớp, danh sách sinh viên đang thực hiện triển khai giảng dạy TAKC theo hình thức kết hợp. Đối với mỗi trường đại học, tác giả tiến hành lựa chọn ngẫu nhiên các lớp để thực hiện khảo sát.

Giai đoạn 4: Trong tập lớp học được chọn ngẫu nhiên theo từng trường đại học ở trên, tác giả thực hiện lựa chọn ngẫu nhiên 200 sinh viên đang theo học TAKC theo hình thức kết hợp tại mỗi trường đại học.

- Phương pháp thu thập dữ liệu khảo sát

Bước 1: Sau khi đã xác định được tổng thể nghiên cứu và lựa chọn được các lớp học TAKC đang được dạy theo hình thức kết hợp, tác giả tiến hành liên hệ trực tiếp với giảng viên giảng dạy của các lớp để thực hiện trình bày về nghiên cứu, mục đích của phiếu khảo sát và cam kết đảm bảo các thông tin thu thập từ phiếu khảo sát được bảo mật và chỉ sử dụng mục đích duy nhất cho nghiên cứu.

Bước 2: Tiến hành giải thích chi tiết, cụ thể các nội dung trong phiếu khảo sát, hướng dẫn sinh viên cách trả lời phiếu khảo sát cho các giảng viên giảng dạy trực tiếp. Điều này là cần thiết để đảm bảo các câu trả lời trong các bảng khảo sát có độ tin cậy cao.

Bước 3: Gửi các phiếu khảo sát đến với giảng viên giảng dạy trực tiếp các lớp học TAKC để các giảng viên phát phiếu đến với các sinh viên đang theo học và hướng dẫn trả lời câu hỏi.

Bước 4: Thu hồi lại các phiếu khảo sát đã được trả lời cụ thể, chi tiết bởi các sinh viên. Sau đó, tiến hành loại bỏ các phiếu không hợp lệ. Các phiếu không hợp lệ được loại bỏ trong nghiên cứu là những phiếu: (1) Sinh viên tẩy xóa nhiều trong các phiếu trả lời; (2) Các phiếu trả lời không đầy đủ thông tin các câu hỏi; (3) Các phiếu trả lời có dấu hiệu bị nhàu, nát, xé rách; (4) Sinh viên trả lời cùng một đáp án cho tất cả các câu hỏi... Tổng số lượng phiếu trực tiếp phát ra là 800 phiếu. Số lượng phiếu thu về là 521 phiếu chiếm tỉ lệ 65,13%.

Bảng 2.9. Số lượng phiếu phát ra, thu về và tỷ lệ phản hồi

Tiêu chí	Số lượng phiếu phát ra	Số lượng phiếu thu về hợp lệ	Tỷ lệ phản hồi (%)
Trường Đại học Ngoại thương	200	147	73,50
Trường Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội	200	132	66,00
Trường Đại học Luật – Đại học Quốc gia Hà Nội	200	116	58,00
Đại học Bách Khoa Hà Nội	200	126	63,00
Tổng	800	521	65,13

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát, 2022

2.4.2.3. Công cụ

Tác giả đã xây dựng bảng câu hỏi nghiên cứu định lượng để thu thập dữ liệu dựa trên mô hình nghiên cứu và các biến quan sát sau khi nghiên cứu sơ bộ, bảng câu hỏi phỏng vấn chính thức kết cấu gồm 02 phần:

- Phần phân loại để phục vụ cho hoạt động thống kê mô tả và phân loại mẫu nghiên cứu. Phần này bao gồm các câu hỏi liên quan đến giới tính, năm học, trường học, điểm thi tốt nghiệp môn tiếng Anh, đánh giá về kỹ năng nghe, nói, đọc viết.

Bảng 2.10. Các câu hỏi phục vụ cho thống kê mô tả

TT	Câu hỏi	Phương án trả lời
1	Giới tính	☐ Nam ☐ Nữ
2	Bạn đang học trường nào?	☐ trường Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia ☐ trường Đại học Luật – Đại học Quốc gia ☐ Đại học Bách Khoa Hà Nội ☐ trường Đại học Ngoại thương ☐ Khác...
3	Bạn học năm thứ mấy?	☐ Năm 1 ☐ Năm 2
4	Bạn đã học được bao nhiêu	 học phần

TT	Câu hỏi	Phương án trả lời
	học phần TAKC?	
5	Kỹ năng - Nghe - Nói - Đọc - Viết	Rất tốt Tốt Trung bình Yếu Kém
6	Điểm tốt nghiệp THPT môn Tiếng Anh là bao nhiêu?	điểm

Nguồn: Kết quả phỏng vấn sâu, 2022

- Phần câu hỏi liên quan đến mô hình nghiên cứu bao gồm 3 nhóm nhân tố: DHKH, sự hài lòng, động lực học tập của sinh viên. Đối với câu hỏi phần này, tác giả sử dụng biến quan sát Likert 5 điểm (Với quy ước: 1 = Hoàn toàn không đồng ý, 2 = Không đồng ý, 3 = Trung lập, 4 = Đồng ý và 5 = Hoàn toàn đồng ý). Mức độ đồng ý tăng dần theo mức độ điểm từ 1 đến 5. Các biến quan sát đã được xây dựng trong Bảng 2.11.

Bảng 2.11. Mô tả sự thay đổi của bảng câu hỏi qua các giai đoạn nghiên cứu

TT	Các nhân tố/ biến quan sát	Phỏng vấn sâu	Nghiên cứu Định lượng	Mô tả
1	Biến độc lập: DHKH			
1.1	Hoạt động trực tiếp (TrT)	6	4 biến quan sát	Giảm 2 biến, điều chỉnh lại tên một số biến
1.2	Hoạt động tương tác (HDTT)	5	5 biến quan sát	Giữ nguyên, chuẩn hóa tên các biến
1.3	Tự học (TH)	5	4 biến quan sát	Giảm 1 biến, chuẩn hóa tên các biến
1.4	Hoạt động đánh giá (DG)	3	4 biến quan sát	Tăng 1 biến, chuẩn hóa tên các biến
1.5	Công cụ hỗ trợ (CCHT)	3	4 biến quan sát	Tăng 1 biến, chuẩn hóa tên các biến
2	Biến phụ thuộc: Sự hài lòng của sinh viên			
2.1	Giáo viên (GV)	5 biến quan sát	6 biến quan sát	Tăng 1 biến, chuẩn hóa tên các biến
2.2	Chương trình giảng dạy (CTGD)	6 biến quan sát	4 biến quan sát	Giảm 2 biến, chuẩn hóa tên các biến

TT	Các nhân tố/ biến quan sát	Phỏng vấn sâu	Nghiên cứu Định lượng	Mô tả
2.3	Cơ sở vật chất (CSV)	4 biến quan sát	3 biến quan sát	Giảm 1 biến, chuẩn hóa tên các biến
2.4	Đội ngũ quản lý và hỗ trợ (QLHT)	4 biến quan sát	5 biến quan sát	Tăng 1 biến, chuẩn hóa tên các biến
2.5	Chất lượng công việc (CV)	4 biến quan sát	4 biến quan sát	Giữ nguyên, chuẩn hóa tên các biến
2.6	Kỹ năng (KN)	5 biến quan sát	4 biến quan sát	Giảm 1 biến, chuẩn hóa tên các biến
2.7	An toàn và bảo mật (ATBM)	6 biến quan sát	4 biến quan sát	Giảm 2 biến, chuẩn hóa tên các biến
3	Biến phụ thuộc: Động lực học tập			
3.1	Động lực bên trong (DLBT)	6 biến quan sát	5 biến quan sát	Giảm 1 biến, chuẩn hóa tên các biến
3.2	Động lực bên ngoài (DLBN)	4 biến quan sát	4 biến quan sát	Giữ nguyên, chuẩn hóa tên các biến
	Tổng: 01 biến độc lập; 02 biến phụ thuộc	64 biến quan sát	60 biến quan sát	Tăng/giảm về số lượng Chuẩn hóa tên các biến Sửa lỗi ngữ pháp, hành văn

Nguồn: Kết quả phỏng vấn sâu, 2022

2.5. Xử lý và phân tích dữ liệu

2.5.1. Kiểm tra và làm sạch dữ liệu

Phương pháp nghiên cứu của tác giả tập trung vào phân tích tổng thể các dữ liệu điều tra được từ khảo sát thực tế. Phương pháp này xuất phát từ thực tế là các biến độc lập (các câu trả lời định lượng hoặc sơ bộ cho bảng hỏi của cuộc điều tra) thường không có đủ phẩm chất cần thiết để được đưa trực tiếp vào mô hình thống kê.

Dữ liệu sau khi thu thập xong thường chưa thể đưa ngay vào xử lý và phân tích vì còn nhiều lỗi: các tập dữ liệu có thể có sai số, sai sót hay bỏ sót; Câu hỏi không phải lúc nào cũng dễ hiểu, người được phỏng vấn không phải lúc nào cũng biết đưa ra câu trả lời cần thiết, tinh thần cuộc điều tra, bản chất của việc đặt câu hỏi không phải lúc nào cũng được lĩnh hội. Sau khi được mã hóa dưới dạng số, một biến độc lập không còn chứa các nhân tố cho phép phê duyệt biến đó. Làm sạch số liệu và mô tả sơ bộ (sắp xếp dữ liệu, lược đồ, tính số liệu thống kê ban đầu, trung bình, độ lệch chuẩn, giá trị cực trị, ngũ phân vị, bảng phân tổ chéo), xem xét tính gắn kết tổng thể, hiển thị dữ

liệu, cơ cấu số liệu, phân loại theo phương pháp khảo sát.

Chính vì vậy, tác giả cần thiết phải kiểm tra và rà soát lại tất cả các dữ liệu trước khi sử dụng cho việc phân tích của mình.

2.5.2. Đánh giá độ tin cậy Cronbach's Alpha

Phân tích Cronbach's Alpha nhằm kiểm định độ tin cậy của thang đo thông qua hệ số Cronbach's Alpha và loại bỏ những biến có tương quan biến tổng (Item-Total correlation) nhỏ.

Hệ số Cronbach's Alpha có giá trị biến thiên trong khoảng $[0,1]$. Một thang đo có độ tin cậy tốt khi nó biến thiên trong khoảng $[0,70, 0,80]$. Nếu Cronbach anpha $\geq 0,60$ là thang đo có thể chấp nhận được về mặt độ tin cậy. Về lý thuyết hệ số Cronbach's Alpha càng cao càng tốt (thang đo càng có độ tin cậy cao). Tuy nhiên, điều này không thực sự như vậy. Hệ số Cronbach's Alpha quá lớn ($\alpha > 0,95$) cho thấy có nhiều biến trong thang đo không có khác biệt gì nhau (nghĩa là chúng cùng đo lường một nội dung nào đó của khái niệm nghiên cứu). Hiện tượng này được gọi là hiện tượng trùng lặp trong đo lường (redundancy). Do đó, khi kiểm tra từng biến đo lường ta sử dụng thêm hệ số tương quan biến – tổng. Theo Nunnally & Bernstein (1994), nếu một biến đo lường có hệ số tương quan biến – tổng hiệu chỉnh (Corrected item-total correlation) lớn hơn hoặc bằng 0,3 thì biến đó đạt yêu cầu. (Nguyễn Đình Thọ, 2011, trang 251).

Như vậy, trong phân tích Cronbach's Alpha thì ta sẽ loại bỏ những thang đo có hệ số nhỏ ($\alpha < 0,6$) và cũng loại những biến quan sát có hệ số tương quan biến tổng hiệu chỉnh nhỏ ($< 0,3$) ra khỏi mô hình vì những biến quan sát này không phù hợp hoặc không có ý nghĩa đối với thang đo. Tuy nhiên, các biến không đạt yêu cầu nên loại hay không không chỉ đơn thuần nhìn vào con số thống kê mà còn phải xem xét giá trị nội dung của khái niệm (Nguyễn Đình Thọ, 2011, trang 354).

2.5.3. Phân tích nhân tố khám phá EFA

Chỉ số Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) được sử dụng đo lường độ chính xác của EFA. Trị số của KMO lớn (từ 0,5 đến 1) là điều kiện đủ để phân tích nhân tố thích hợp. Kiểm định Barlett xem xét giả thuyết về độ tương quan giữa các biến quan sát bằng không trong tổng thể. Nếu kiểm định này có ý nghĩa (Sig $< 0,05$) thì các biến quan sát có tương quan với nhau trong tổng thể (Hair và cộng sự, 2010). Phương pháp tính hệ số với phép quay Varimax và điểm dừng khi trích các

yếu tố Eigenvalue > 1. Trong phân tích nhân tố các biến có hệ số tải nhân tố (factor loading) < 0,5 sẽ tiếp tục bị loại (Hair và cộng sự, 2010). Nếu một biến quan sát nằm thuộc 2 nhân tố trở lên thì khác biệt hệ số tải nhân tố của một biến quan sát giữa các nhân tố phải > 0,3 để đảm bảo giá trị phân biệt giữa các nhân tố (Hair và cộng sự, 2010).

2.5.4. Phân tích nhân tố khẳng định (CFA)

Trong phân tích nhân tố khẳng định CFA, kiểm định đầu tiên được thực hiện là mức độ phù hợp với thông tin thị trường. Khi mô hình có các chỉ số Chi-square điều chỉnh theo bậc tự do (CMIN/df) nhỏ hơn hoặc bằng 2, một số trường hợp có thể nhỏ hơn hoặc bằng 3, các chỉ số Đo độ phù hợp tuyệt đối (GFI), Hệ số Turker – Lewis (TLI), Chỉ số thích hợp so sánh (CFI) có giá trị $\geq 0,9$, Giá trị sai số của mô hình $RMSEA \leq 0,05$ được xem là rất tốt, mô hình được xem là phù hợp với dữ liệu thị trường (Steiger, 1990). Theo Zikmund (2003) nếu $GFI < 0,9$ thì độ phù hợp của mô hình với dữ liệu thị trường không thể gọi là kém. Khi mô hình có các chỉ số TLI, CFI $\geq 0,9$, $CMIN/df \leq 2$, $RMSEA \leq 0,08$ thì mô hình được xem phù hợp (tương thích) với dữ liệu thị trường (Thọ & Trang, 2008).

Mô hình được xem là đạt tính đơn hướng khi hiệp phương sai số dư chuẩn hóa có trị tuyệt đối nhỏ hơn 2 (Jöreskog & Sörbom, 2001). Để đánh giá độ tin cậy của thang đo ta dựa vào hệ số tin cậy tổng hợp (CR), tổng phương sai trích được (AVE) và hệ số Cronbach's Alpha. Theo Fomell & Larcker (1981), độ tin cậy tổng hợp CR lớn hơn 0.7 và tổng phương sai trích (AVE) phải từ 0.5 trở lên thì đạt yêu cầu. Kiểm định giá trị hội tụ khi các trọng số chuẩn hóa của thang đo li đều lớn hơn 0.5 thì thang đo đó đạt được giá trị hội tụ (Gerbing và Anderson, 1988). Các biến quan sát đo lường cho một khái niệm khi li lớn hơn hoặc bằng 0.5, lúc đó ta có thể kết luận các khái niệm đạt giá trị hội tụ, và cũng có nghĩa biến quan sát đó không đo lường một khái niệm nào cả khi li bằng 0 và trên bảng trọng số chưa chuẩn hóa có ý nghĩa thống kê ($P < 0.05$) (Gerbing và Anderson, 1988).

Kiểm định giá trị phân biệt nhằm kiểm định các khái niệm trong mô hình có đạt được giá trị phân biệt hay không. Có hai cách để kiểm định giá trị phân biệt giữa các khái niệm. Cách một là dựa trên phạm vi tổng thể giữa các khái niệm để kiểm định xem nó có thực sự khác biệt so với 1 không. Nó thật sự khác biệt nếu các thang đo đạt được giá trị phân biệt.

2.5.5. Kiểm định mô hình cấu trúc tuyến tính (Structural equation modeling – SEM)

Mô hình SEM phối hợp được tất cả các kỹ thuật như hồi quy đa biến, phân tích nhân tố và phân tích mối quan hệ hỗ tương (giữa các phần tử trong sơ đồ mạng) để cho phép chúng ta kiểm tra mối quan hệ phức hợp trong mô hình. Khác với những kỹ thuật thống kê khác chỉ cho phép ước lượng mối quan hệ riêng phần của từng cặp nhân tố (phần tử) trong mô hình cổ điển (mô hình đo lường), SEM cho phép ước lượng đồng thời các phần tử trong tổng thể mô hình, ước lượng mối quan hệ nhân quả giữa các khái niệm tiềm ẩn (Latent Constructs) qua các chỉ số kết hợp cả đo lường và cấu trúc của mô hình lý thuyết, đo các mối quan hệ ổn định (recursive) và không ổn định (non-recursive), đo các ảnh hưởng trực tiếp cũng như gián tiếp, kể cả sai số đo và tương quan phần dư. Với kỹ thuật phân tích nhân tố khẳng định (CFA) mô hình SEM cho phép linh động tìm kiếm mô hình phù hợp nhất trong các mô hình đề nghị. Công dụng và lợi thế của mô hình mạng (SEM):

- Kiểm định các giả thuyết về các quan hệ nhân quả có phù hợp (FIT) với dữ liệu thực nghiệm hay không; Kiểm định khẳng định (Confirming) các quan hệ giữa các biến; Kiểm định các quan hệ giữa các biến quan sát và không quan sát (biến tiềm ẩn).

- Ước lượng độ giá trị khái niệm (cấu trúc nhân tố) của các độ đo trước khi phân tích sơ đồ đường (path analysis). Cung cấp các chỉ số độ phù hợp cho các mô hình kiểm định.

- Cho phép cải thiện các mô hình kém phù hợp bằng cách sử dụng linh hoạt các hệ số điều chỉnh MI (Modification Indices).

- SEM cung cấp các công cụ có giá trị về thống kê, khi dùng thông tin đo lường để hiệu chuẩn các quan hệ giả thuyết giữa các biến tiềm ẩn.

- SEM giúp giả thuyết các mô hình, kiểm định thống kê chúng (vì EFA và hồi quy có thể không bền vững nhất quán về mặt thống kê); SEM thường là một phức hợp giữa một số lượng lớn các biến quan sát và tiềm ẩn, các phần dư và sai số.

- SEM giả định có một cấu trúc nhân quả giữa các biến tiềm ẩn có thể là các tổ hợp tuyến tính của các biến quan sát, hoặc là các biến tham gia trong một chuỗi nhân quả.

2.5.6. Kiểm định sự khác biệt

Các phương pháp kiểm định thống kê: Kiểm định T-Test, ANOVA...*Kiểm định Independent - Samples T-test*: Tại kiểm định Levene (kiểm định F): Sig > 0.05: Sử dụng kiểm định t ở cột Equal variances assumed. Sig < 0.05: Sử dụng kiểm định t ở cột Equal variances not assumed. Tại kiểm định T: Sig > 0.05: H_0 chấp nhận, không có

sự khác biệt. Sig < 0.05: H_0 bị bác bỏ, có sự khác biệt.

Kiểm định ANOVA: Phương pháp kiểm định ANOVA để kiểm định sự khác nhau về giá trị trung bình (điểm bình quân gia quyền về tỷ lệ ý kiến đánh giá của KHCN theo thang điểm Likert). Phân tích này nhằm cho thấy được sự khác biệt hay không giữa các ý kiến đánh giá của các nhóm lao động được phân tổ theo các tiêu thức khác nhau như: độ tuổi, trình độ, thu nhập,... Với các giả thuyết đặt ra: H_0 : Không có sự khác biệt giữa trung bình của các nhóm được phân loại; H_1 : Có sự khác biệt giữa trung bình các nhóm được phân loại (α là mức ý nghĩa của kiểm định, $\alpha = 0.05$). Nếu Sig ≥ 0.05 : Chưa đủ bằng chứng thống kê để bác bỏ giả thuyết H_0 . Nếu Sig ≤ 0.05 : Đủ bằng chứng thống kê để bác bỏ giả thuyết H_0 .

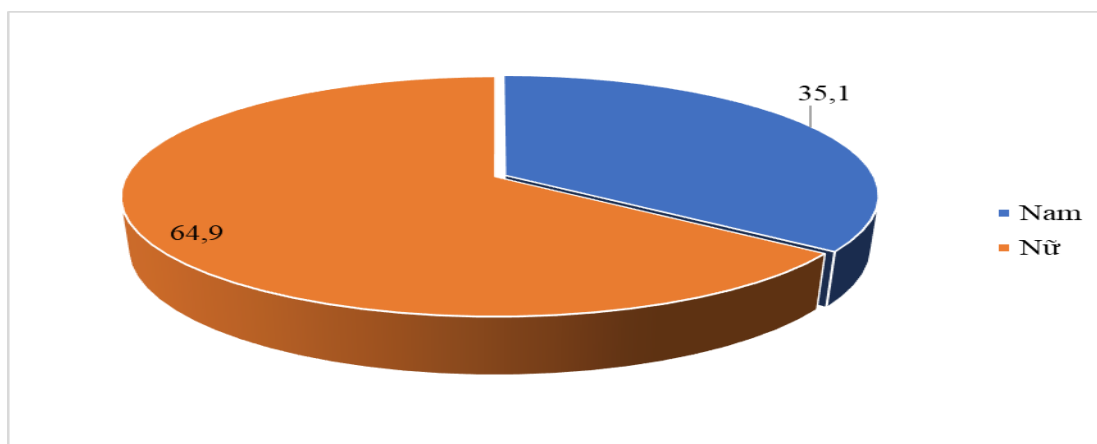
2.6. Chuẩn hóa công cụ nghiên cứu

2.6.1. Thống kê mô tả mẫu nghiên cứu

Tác giả tiến hành 800 phiếu, trong đó thực hiện phân bổ mỗi trường 200 phiếu. Số lượng phiếu thu về là 521 phiếu.

- Về giới tính

Đơn vị: %



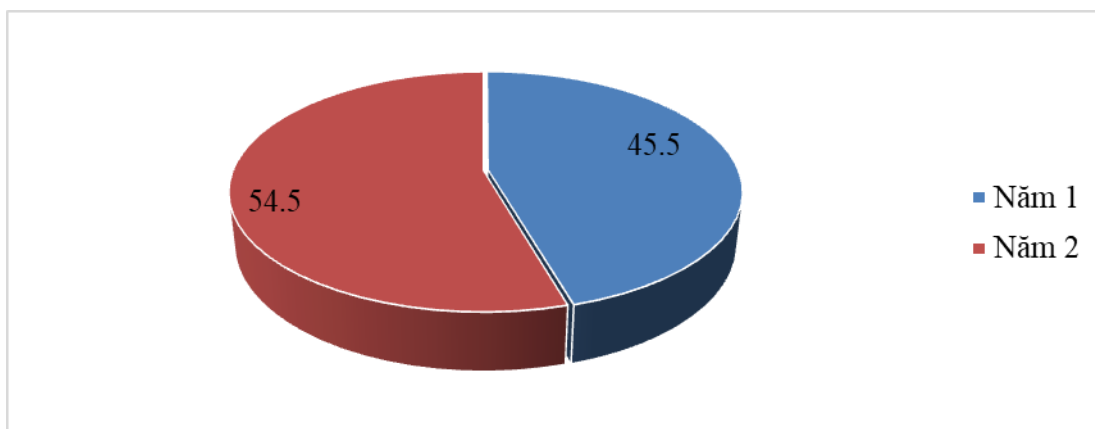
Hình 2.2. Cơ cấu mẫu nghiên cứu theo giới tính

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát, 2022

Xét về giới tính thì hiện nay, sinh viên chủ yếu là giới tính nữ, chiếm tỷ lệ 64,9%. Giới tính nam chiếm tỷ lệ 35,1%. Cơ cấu mẫu nghiên cứu về giới tính là hoàn toàn phù hợp với đặc điểm của các trường được khảo sát. Theo đó, có tới 3/4 trường được khảo sát là thuộc khối ngành Kinh tế, đây là những trường mà tỷ lệ sinh viên nữ cao hơn nhiều so với tỷ lệ sinh viên nam.

- Năm học

Đơn vị: %



Hình 2.3. Cơ cấu mẫu nghiên cứu theo năm học

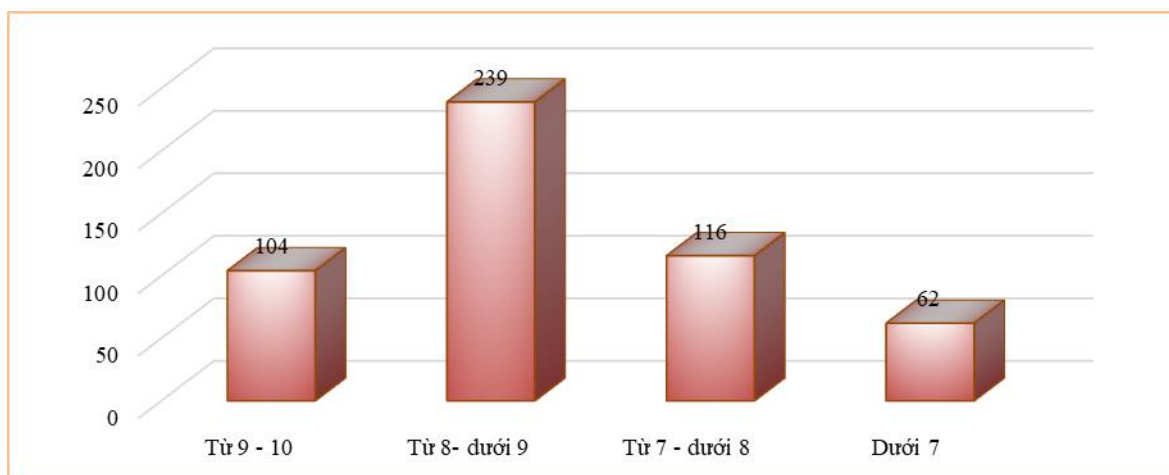
Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát, 2022

Về cơ cấu mẫu nghiên cứu được phân bổ khá đều cho các năm học. Số liệu thống kê cho thấy, số sinh viên học năm 1 được khảo sát là 237 sinh viên, chiếm tỷ trọng 54,5%. Số sinh viên năm 2 được khảo sát là 284 sinh viên, chiếm tỷ lệ 54,5%.

- Cơ cấu mẫu nghiên cứu theo điểm tốt nghiệp

Số liệu thống kê cho thấy, cơ cấu mẫu nghiên cứu theo điểm tốt nghiệp tập trung chủ yếu với mức điểm từ 8 – dưới 9 điểm, chiếm tỷ lệ là 45,9%. Tiếp đó là đến mức điểm từ 7 – dưới 8 điểm, chiếm tỷ lệ 22,3%, mức điểm từ 9 – dưới 10 điểm chiếm tỷ lệ 20% và chỉ có 62 sinh viên, chiếm tỷ lệ 11,9% là có mức điểm dưới 7 điểm.

Đơn vị: Sinh viên

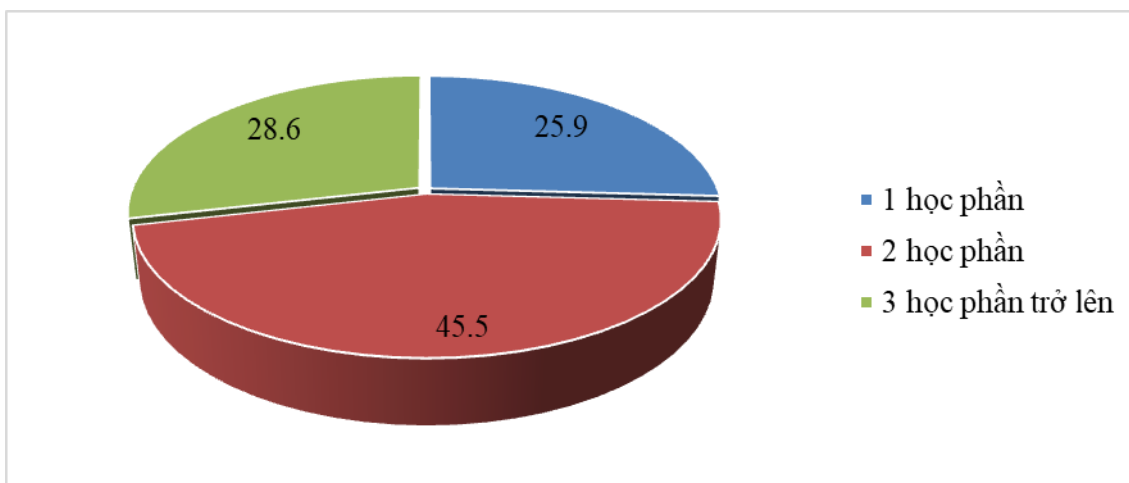


Hình 2.4. Cơ cấu mẫu nghiên cứu theo điểm tốt nghiệp THPT môn học tiếng Anh

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát, 2022

- Cơ cấu mẫu nghiên cứu theo số lượng học phần theo hình thức kết hợp

Đơn vị: %



Hình 2.5. Cơ cấu mẫu nghiên cứu theo số lượng học phần học theo hình thức kết hợp

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát, 2022

- Kỹ năng nghe, nói, đọc, viết của sinh viên

Số liệu thống kê cho thấy, phần lớn các sinh viên đều đánh giá kỹ năng nghe, nói, đọc, viết ở mức trung bình khá với mức điểm trung bình được đánh giá luôn đạt từ 3/5 điểm trở lên.

Bảng 2.12. Kết quả khảo sát về các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết của các đối tượng được khảo sát

Kỹ năng	Mức độ học (%)					Điểm TB
	Kém (1 điểm)	Yếu (2 điểm)	Trung bình (3 điểm)	Khá (4 điểm)	Tốt (5 điểm)	
Nghe	4,22	11,71	16,12	50,10	17,85	3,66
Nói	12,48	14,78	28,41	32,63	11,71	3,16
Đọc	4,03	3,65	26,68	36,47	29,17	3,83
Viết	7,68	15,36	20,73	36,66	19,58	3,45

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát, 2022

Số liệu thống kê trong Bảng 2.9 cho thấy, kỹ năng đọc đang đánh giá cao nhất với mức điểm trung bình đạt được là 3,83/5 điểm. Đây là mức điểm cho thấy kỹ năng này đang được các sinh viên thực hiện khá tốt. Tiếp đó là đến kỹ năng nghe đạt được mức điểm trung bình là 3,66/5 điểm. Riêng đối với kỹ năng nói đang bị đánh giá thấp nhất với mức điểm trung bình chỉ đạt được là 3,16/5 điểm. Trong đó có tới 27,26% các sinh viên cảm thấy yếu và kém đối với kỹ năng này.

Về cơ bản theo đánh giá của NCS thì cơ cấu mẫu nghiên cứu được khảo sát là tương đối phù hợp với đặc điểm của các sinh viên, trường được khảo sát và có tính đại diện tốt cho tổng thể nghiên cứu.

2.6.2. Phân tích độ tin cậy của thang đo

Dữ liệu được thu thập nhằm đánh giá độ tin cậy của các nhóm nhân tố trong DHKH, động lực học tập, và sự hài lòng của sinh viên với học phần TAKC ở một số trường Đại học ở Việt Nam. Đánh giá này dựa trên hệ số tin cậy Cronbach's Alpha.

- Các biến quan sát có hệ số tương quan biến tổng (item total correlation) dưới 0,3 sẽ không được sử dụng (Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang, 2009).
- Thang đo được xem là đạt yêu cầu khi hệ số Cronbach's Alpha là 0,6 trở lên (Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang, 2009).
- Một thang đo có hệ số Cronbach's Alpha từ 0,8 đến 1 được coi là tốt. Khi có hệ số từ 0,7 đến 0,8 thì thang đo này có thể được sử dụng (Theo Hoàng Trọng & Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2008).
- Trong trường hợp khái niệm nghiên cứu là mới hoặc không quen thuộc với người trả lời, thì thang đo với hệ số Cronbach's Alpha từ 0,6 cũng được coi là có thể sử dụng (Theo Hoàng Trọng & Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2008).

Bảng 2.13. Kết quả phân tích Cronbach's Alpha

Biến đo lường	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Alpha nếu loại biến này
Cronbach's Alpha (TrT) = 0,905				
TrT1	10,0768	8,802	,748	,890
TrT2	9,8388	8,055	,799	,873
TrT3	9,6641	8,393	,772	,882
TrT4	9,8234	8,288	,828	,862
Cronbach's Alpha (HDTT) = 0,821				
HDTT1	13,1747	17,394	,475	,828
HDTT2	13,1670	14,943	,742	,745
HDTT3	13,1651	16,150	,691	,763
HDTT4	13,3013	17,438	,666	,775
HDTT5	13,2188	17,156	,530	,810
Cronbach's Alpha (TH) = 0,879				
TH1	9,8081	13,263	,766	,836
TH2	9,5029	12,177	,756	,838
TH3	9,6180	13,037	,745	,842
TH4	9,5125	12,450	,698	,863
Cronbach's Alpha (DG) = 0,812				

Biến đo lường	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Alpha nếu loại biến này
DG1	9,5854	9,828	,737	,713
DG2	9,8023	9,328	,695	,732
DG3	9,6814	10,352	,614	,772
DG4	9,5451	11,895	,489	,824
Cronbach'sAlpha (CCHT) = 0,834				
CCHT1	6,8503	10,239	,701	,774
CCHT2	7,3109	10,338	,635	,805
CCHT3	7,5125	9,766	,736	,756
CCHT4	7,4971	12,085	,598	,820
Cronbach'sAlpha (GV) = 0,687				
GV1	18,4971	8,639	,609	,594
GV2	18,6679	8,603	,596	,596
GV3	18,5010	8,766	,624	,595
GV4	18,4050	8,865	,548	,612
GV5	18,5393	8,749	,539	,611
GV6	19,0883	9,415	,048	,853
Cronbach'sAlpha (CTGD) = 0,645				
CTGD1	10,6142	7,845	,579	,476
CTGD2	10,1574	8,175	,479	,541
CTGD3	9,8829	7,338	,568	,470
CTGD4	10,8733	9,588	,156	,772
Cronbach'sAlpha (CSVC) = 0,811				
CSVC1	7,1228	4,766	,654	,749
CSVC2	6,7831	4,751	,639	,764
CSVC3	7,1843	4,378	,691	,709
Cronbach'sAlpha (QLHT) = 0,736				
QLHT1	14,0653	14,111	,581	,660
QLHT2	13,5144	17,577	,138	,825
QLHT3	13,4165	13,059	,615	,642
QLHT4	13,2418	12,941	,627	,637
QLHT5	13,7313	14,824	,639	,651
Cronbach'sAlpha (CV) = 0,819				
CV1	10,3743	8,931	,651	,767
CV2	10,4146	9,997	,628	,779
CV3	10,4875	8,858	,646	,770
CV4	10,4702	9,365	,642	,771
Cronbach'sAlpha (ATBM) = 0,877				
ATBM1	10,4376	9,881	,791	,820
ATBM2	10,4952	10,616	,696	,857
ATBM3	10,4914	10,027	,753	,835

Biến đo lường	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Alpha nếu loại biến này
ATBM4	10,2591	10,750	,700	,856
Cronbach'sAlpha (KN) = 0,883				
KN1	7,8810	6,147	,716	,861
KN2	8,0787	5,907	,780	,836
KN3	8,3455	6,269	,711	,862
KN4	8,0096	5,936	,773	,839
Cronbach'sAlpha (DLBT) = 0,842				
DLBT1	13,5912	16,523	,685	,799
DLBT2	13,7927	16,461	,669	,804
DLBT3	13,7159	16,650	,623	,817
DLBT4	13,4645	17,461	,586	,826
DLBT5	13,5816	17,232	,677	,803
Cronbach'sAlpha (DLBN) = 0,858				
DLBN1	10,4549	12,402	,640	,845
DLBN2	10,6526	12,423	,650	,840
DLBN3	10,6814	12,425	,800	,789
DLBN4	10,4127	10,397	,754	,800

Kết quả phân tích Cronbach's Alpha trên bảng 2.13, cho thấy:

- Hệ số Cronbach's Alpha của tất cả các nhóm nhân tố đều lớn hơn 0,6, đạt yêu cầu.
- Biến quan sát GV6 có hệ số tương quan với biến tổng là 0,048 nhỏ hơn 0,3.

Do đó, cần thiết phải loại bỏ thang đo GV6 ra khỏi nhân tố “**Giáo viên (GV)**”.

- Biến quan sát CTGD4 có hệ số tương quan với biến tổng là 0,156 nhỏ hơn 0,3. Do đó, cần thiết phải loại bỏ thang đo CTGD4 ra khỏi nhân tố “**Chương trình giảng dạy (CTGD)**”.

- Biến quan sát QLHT2 có hệ số tương quan với biến tổng là 0,138 nhỏ hơn 0,3. Do đó, cần thiết phải loại bỏ thang đo QLHT2 ra khỏi nhân tố “**Đội ngũ quản lý và hỗ trợ (QLHT)**”.

Tác giả tiến hành phân tích lại độ tin cậy của thang đo đối với các nhân tố “**Giáo viên (GV)**”; “**Chương trình giảng dạy (CTGD)**”; “**Đội ngũ quản lý và hỗ trợ (QLHT)**” sau khi loại bỏ các biến quan sát tương ứng là GV6, CTGD4, QLHT2.

Bảng 2.14. Kết quả phân tích Cronbach'sAlpha của các nhóm nhân tố sau khi loại bỏ các biến quan sát GV6, CTGD4, QLHT2

Biến đo lường	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Alpha nếu loại biến này
Cronbach'sAlpha (GV) = 0,853				
GV1	15,2457	6,213	,682	,819

Biến đo lường	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Alpha nếu loại biến này
GV2	15,4165	6,032	,714	,810
GV3	15,2495	6,303	,708	,813
GV4	15,1536	6,430	,610	,837
GV5	15,2879	6,255	,621	,836
Cronbach'sAlpha (CTGD) = 0,772				
CTGD1	7,6449	4,822	,646	,652
CTGD2	7,1881	5,007	,551	,753
CTGD3	6,9136	4,414	,627	,670
Cronbach'sAlpha (QLHT) = 0,825				
QLHT1	10,5873	10,643	,643	,782
QLHT3	9,9386	9,927	,643	,784
QLHT4	9,7639	9,711	,672	,770
QLHT5	10,2534	11,578	,664	,780

- Kết quả phân tích độ tin cậy của biến quan sát tại Bảng 2.11 cho thấy, hệ số Cronbach alpha $\geq 0,6$. Hệ số tương quan với biến tổng của các thang đo đều lớn hơn 0,3. Đạt yêu cầu.

- Như vậy, kết thúc bước phân độ tin cậy của thang đo, 60 biến quan sát ban đầu thì có 57 biến quan sát đạt yêu cầu. Tất cả 57 biến quan sát thuộc 14 nhóm nhân tố trong mô hình nghiên cứu chính thức được đưa vào phân tích yếu tố khám phá (EFA) ở bước tiếp theo.

2.6.3. Phân tích nhân tố khám phá (EFA)

Trong đề tài nghiên cứu này, phân tích yếu tố sẽ giúp ta xem xét khả năng rút gọn số lượng 57 biến quan sát xuống còn một số ít các biến dùng để phản ánh một cách cụ thể sự ảnh hưởng của các yếu tố. Kết quả phân tích yếu tố được thể hiện dưới đây:

2.6.3.1. Kiểm định KMO

Để tiến hành phân tích yếu tố khám phá thì dữ liệu thu được phải đáp ứng được các điều kiện qua kiểm định KMO và kiểm định Bartlett's. Bartlett's Test dùng để kiểm định giả thuyết H_0 là các biến không có tương quan với nhau trong tổng thể, tức ma trận tương quan tổng thể là một ma trận đơn vị, hệ số KMO dùng để kiểm tra xem kích thước mẫu ta có được có phù hợp với phân tích yếu tố hay không. Theo Hoàng Trọng & Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2008) thì giá trị Sig. của Bartlett's Test nhỏ hơn 0,05 cho phép bác bỏ giả thiết H_0 và giá trị $0,5 < KMO < 1$ có nghĩa là phân tích yếu tố là thích hợp.

Kết quả kiểm định cho ra trị số của KMO đạt 0,821 lớn hơn 0,5 và Sig của Kiểm định Bartlett là 0,000 nhỏ hơn 0,05 cho thấy 57 quan sát này có tương quan với nhau và hoàn toàn phù hợp với phân tích yếu tố.

Bảng 2.15: Kiểm định KMO

Kiểm định KMO		,821
Kiểm định Bartlett	Giá trị Chi bình phương	14981,683
	df	1596
	Mức ý nghĩa	,000

2.6.3.2. Ma trận xoay các yếu tố

Phương pháp được chọn ở đây là phương pháp xoay yếu tố (Promax procedure), xoay nguyên góc các yếu tố để tối thiểu hoá số lượng các quan sát có hệ số lớn tại cùng một yếu tố. Vì vậy, sẽ tăng cường khả năng giải thích các yếu tố. Sau khi xoay ta cũng sẽ loại bỏ các quan sát có hệ số tải yếu tố nhỏ hơn 0,5 ra khỏi mô hình. Chỉ những quan sát có hệ số tải yếu tố lớn hơn 0,5 mới được sử dụng để giải thích một yếu tố nào đó. Phân tích yếu tố khám phá EFA sẽ giữ lại các biến quan sát có hệ số tải lớn hơn 0,5 và sắp xếp chúng thành những nhóm chính.

Kết quả phân tích yếu tố khám phá cho ra được 14 nhóm yếu tố. Bên cạnh đó, 14 nhóm yếu tố này được rút trích giải thích được 60,027% sự biến động của dữ liệu.

Sau khi xoay các yếu tố, ta thấy sự tập trung của các quan sát theo từng yếu tố đã khá rõ ràng. Bảng kết quả phân tích cho thấy có tất cả 57 quan sát được rút trích vào 14 nhóm nhân tố đủ điều kiện để thực hiện các phân tích tiếp theo.

Bảng 2.16. Kết quả EFA cho thang đo yếu tố

Thang đo	Nhân tố													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
TrT4	,877													
TrT2	,852													
TrT3	,824													
TrT1	,805													
GV2		,808												
GV3		,799												
GV1		,742												
GV5		,663												
GV4		,652												
DLBT5			,826											
DLBT1			,752											
DLBT2			,737											
DLBT3			,646											
DLBT4			,612											
ATBM1				,870										
ATBM3				,816										
ATBM4				,777										
ATBM2				,749										
KN2					,881									
KN4					,852									
KN1					,761									
KN3					,744									
HDTT2						,840								

Thang đo	Nhân tố													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
HDTT4						,766								
HDTT3						,734								
HDTT5						,618								
HDTT1						,563								
TH1							,842							
TH2							,837							
TH3							,812							
TH4							,740							
DLBN3								,902						
DLBN4								,857						
DLBN1								,689						
DLBN2								,682						
CCHT3									,828					
CCHT1									,791					
CCHT2									,743					
CCHT4									,641					
QLHT4										,794				
QLHT5										,751				
QLHT1										,718				
QLHT3										,699				
CV1											,753			
CV4											,732			
CV2											,722			
CV3											,720			

Thang đo	Nhân tố													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
DG1												,856		
DG2												,826		
DG3												,676		
DG4												,519		
CSVC2													,815	
CSVC3													,779	
CSVC1													,721	
CTGD3														,797
CTGD1														,737
CTGD2														,657

Sau khi xoay các nhân tố, ta thấy sự tập trung của các quan sát theo từng nhân tố đã khá rõ ràng. Bảng kết quả phân tích cho thấy có tất cả 57 quan sát tạo ra 14 nhân tố, đủ điều kiện để thực hiện các phân tích tiếp theo.

2.6.4. Phân tích nhân tố nhân tố khẳng định (CFA)

Sau khi thực hiện việc đánh giá độ tin cậy của thang đo thông qua hệ số Cronbach Alpha và đạt được các yêu cầu trong phân tích nhân tố khám phá EFA, tác giả tiếp tục phân tích nhân tố CFA thông qua phần mềm AMOS. Việc thực hiện này là để kiểm định độ phù hợp của thang đo trong mô hình nghiên cứu qua các chỉ tiêu đánh giá như mức độ phù hợp với thông tin thị trường của mô hình, tính đơn nguyên, độ tin cậy của thang đo trong mô hình, giá trị hội tụ, giá trị phân biệt.

Phân tích nhân tố khẳng định CFA được thực hiện với 57 biến quan sát. Từ kết quả phân tích EFA có 14 nhân tố được rút ra với các nhóm thang đo tương ứng tạo thành mô hình đo lường các khái niệm và được đưa vào phân tích CFA để xem xét sự phù hợp của mô hình với dữ liệu nghiên cứu.

2.6.4.1. Kiểm định mức độ phù hợp với dữ liệu thị trường của mô hình nghiên cứu

Bảng 2.17. Các chỉ số đánh giá sự phù hợp của mô hình với dữ liệu nghiên cứu

Các chỉ số đánh giá	Giá trị
CMIN/DF	1,520
GFI	0,875
TLI	0,941
CFI	0,946
RMSEA	0,032

Kết quả phân tích từ Bảng 2.15 cho ta thấy mô hình có đo độ phù hợp tuyệt đối (GFI) bằng 0,875 > 0,9 mà theo Zikmund (2003) nếu GFI > 0,9 thì độ phù hợp của mô hình với dữ liệu thị trường là tốt, GFI > 0,8 chấp nhận được. Mặt khác, theo Thọ & Trang (2008) thì mô hình có Chi-square điều chỉnh theo bậc tự do (Chi-square/df hay CMIN/df) bằng 1,520 < 2, Hệ số Turker – Lewis (TLI) bằng 0,941 > 0,9, Chỉ số thích hợp so sánh (CFI) bằng 0,946 > 0,9, Giá trị sai số của mô hình (RMSEA) bằng 0,032 < 0,08 được xem là mô hình phù hợp với dữ liệu thị trường.

2.6.4.2 Đánh giá độ tin cậy thang đo

Độ tin cậy thang đo được đánh giá thông qua 3 chỉ số: Độ tin cậy tổng hợp (CR), tổng phương sai rút trích (AVE) và hệ số Cronbach's Alpha.

- Cronbach's Alpha: đã phân tích trong phần phân tích độ tin cậy của thang đo
- Độ tin cậy tổng hợp và tổng phương sai rút trích: Theo đó, độ tin cậy tổng hợp kiểm định trong CFA được ký hiệu CR phải lớn hơn 0,5 và Tổng phương sai rút trích (AVE) mới đạt được yêu cầu về dữ liệu.

Bảng 2.18: Độ tin cậy tổng hợp và tổng phương sai rút trích các nhân tố

Nhân tố	Độ tin cậy tổng hợp (CR)	Tổng phương sai rút trích (AVE)
Hoạt động trực tiếp (TrT)	0,906	0,706
Hoạt động tương tác (HDTT)	0,831	0,506
Tự học (TH)	0,882	0,652
Hoạt động đánh giá (DG)	0,815	0,538
Công cụ hỗ trợ (CCHT)	0,837	0,565
Giáo viên (GV)	0,856	0,544
Chương trình giảng dạy (CTGD)	0,776	0,538
Cơ sở vật chất (CSVC)	0,811	0,590
Đội ngũ quản lý và hỗ trợ (QLHT)	0,830	0,549
Chất lượng công việc (CV)	0,820	0,532
Kỹ năng (KN)	0,883	0,655
An toàn và bảo mật (ATBM)	0,878	0,643
Động lực bên trong (DLBT)	0,844	0,520
Động lực bên ngoài (DLBN)	0,866	0,622

Thang đo được đánh giá là đáng tin cậy khi độ tin cậy tổng hợp có ý nghĩa khi có giá trị lớn hơn 0,5 và tổng phương sai rút trích có ý nghĩa khi có giá trị trên 0,5. Từ bảng kết quả trên, ta có thể thấy các CR > 0,5 và AVE của tất cả các thang đo đều lớn hơn 0,5. Do đó, các thang đo lường nhìn chung là đáng tin cậy.

2.6.4.3. Kiểm định giá trị hội tụ

Thang đo được xem là đạt giá trị hội tụ khi các trọng số chuẩn hóa của các thang đo lớn hơn 0,5 và có ý nghĩa thống kê (Gerbring & Anderson, 1988; Hair & cộng sự, 1992). Ngoài ra, còn một tiêu chí khác để kiểm tra giá trị hội tụ đó là tổng

phương sai rút trích (AVE) của các khái niệm. Fornell và Larcker (1981) cho rằng để nhân tố đạt giá trị hội tụ thì AVE đạt từ khoảng 0,5 trở lên. Theo kết quả phân tích cho thấy, tất cả các hệ số đã chuẩn hóa và chưa chuẩn hóa đều lớn hơn 0,5, đồng thời các giá trị AVE đều lớn hơn hoặc gần bằng 0,5 nên có thể kết luận các nhân tố đạt giá trị hội tụ.

Bảng 2.19: Các hệ số chưa chuẩn hóa và đã chuẩn hóa

Mối tương quan giữa các nhân tố			Hệ số chưa chuẩn hóa	Hệ số đã chuẩn hóa
TrT4	<---	TrT	1,000	,893
TrT2	<---	TrT	1,018	,852
TrT3	<---	TrT	,948	,822
TrT1	<---	TrT	,865	,791
GV2	<---	GV	1,000	,789
GV3	<---	GV	,909	,778
GV1	<---	GV	,939	,759
GV5	<---	GV	,884	,681
GV4	<---	GV	,833	,671
DLBT5	<---	DLBT	1,000	,735
DLBT1	<---	DLBT	1,126	,766
DLBT2	<---	DLBT	1,127	,750
DLBT3	<---	DLBT	1,081	,701
DLBT4	<---	DLBT	,947	,649
ATBM1	<---	ATBM	1,000	,875
ATBM3	<---	ATBM	,937	,810
ATBM4	<---	ATBM	,818	,749
ATBM2	<---	ATBM	,857	,767
KN2	<---	KN	1,000	,855
KN4	<---	KN	,996	,851
KN1	<---	KN	,894	,766
KN3	<---	KN	,866	,761
HDTT2	<---	HDTT	1,000	,857
HDTT4	<---	HDTT	,710	,762
HDTT3	<---	HDTT	,868	,811
HDTT5	<---	HDTT	,630	,559
HDTT1	<---	HDTT	,578	,495
TH1	<---	TH	1,000	,834
TH2	<---	TH	1,151	,836

Mối tương quan giữa các nhân tố			Hệ số chưa chuẩn hóa	Hệ số đã chuẩn hóa
TH3	<---	TH	1,009	,803
TH4	<---	TH	1,058	,753
DLBN3	<---	DLBN	1,000	,902
DLBN4	<---	DLBN	1,278	,861
DLBN1	<---	DLBN	,872	,675
DLBN2	<---	DLBN	,883	,692
CCHT3	<---	CCHT	1,000	,849
CCHT1	<---	CCHT	,904	,794
CCHT2	<---	CCHT	,819	,685
CCHT4	<---	CCHT	,632	,664
QLHT4	<---	QLHT	1,000	,750
QLHT5	<---	QLHT	,758	,745
QLHT1	<---	QLHT	,877	,729
QLHT3	<---	QLHT	,984	,740
CV1	<---	CV	1,000	,735
CV4	<---	CV	,937	,731
CV2	<---	CV	,828	,710
CV3	<---	CV	1,026	,742
DG1	<---	DG	1,000	,904
DG2	<---	DG	1,034	,841
DG3	<---	DG	,720	,626
DG4	<---	DG	,503	,486
CSVC2	<---	CSVC	1,000	,706
CSVC3	<---	CSVC	1,227	,835
CSVC1	<---	CSVC	1,055	,757
CTGD3	<---	CTGD	1,000	,771
CTGD1	<---	CTGD	,936	,798
CTGD2	<---	CTGD	,757	,619

2.6.4.4 Tính đơn nguyên

Theo Steenkamp & Van Trijp (1991), mức độ phù hợp với mô hình với dữ liệu nghiên cứu cho chúng ta điều kiện cần và đủ để cho tập biến quan sát đạt được tính đơn nguyên trừ trường hợp sai số của các biến quan sát có tương quan với nhau. Từ kết quả thu được, mô hình được xem là phù hợp với dữ liệu nghiên cứu và không có tương quan giữa các sai số đo lường nên có thể kết luận nó đạt tính đơn nguyên.

2.6.4.5. Kiểm định giá trị phân biệt của mô hình nghiên cứu

Giá trị phân biệt được đánh giá qua những tiêu chí sau:

(1) Đánh giá hệ số tương quan giữa các nhân tố có khác biệt với 1 hay không;

(2) So sánh giá trị căn bậc 2 của AVE với các hệ số tương quan của một nhân tố với các nhân tố còn lại. Ta nhận thấy hệ số tương quan giữa các cặp nhân tố là khác biệt so với 1 ở độ tin cậy 95%.

Bảng 2.20. Đánh giá giá trị phân biệt

Mối quan hệ			Hệ số ước lượng	S.E	C.R	P
TrT	<-->	GV	,159	,030	5,211	0,000
TrT	<-->	DLBT	,131	,042	3,116	0,000
TrT	<-->	ATBM	-,034	,050	-,683	0,000
TrT	<-->	KN	,080	,037	2,151	0,000
TrT	<-->	HDTT	,173	,056	3,087	0,000
TrT	<-->	TH	,118	,048	2,454	0,000
TrT	<-->	DLBN	,162	,048	3,372	0,000
TrT	<-->	CCHT	,001	,054	,019	0,000
TrT	<-->	QLHT	,175	,051	3,420	0,000
TrT	<-->	CV	,139	,046	3,025	0,000
TrT	<-->	DG	,096	,053	1,801	0,000
TrT	<-->	CSVC	,124	,041	3,018	0,000
TrT	<-->	CTGD	,146	,050	2,923	0,000
GV	<-->	DLBT	,083	,028	2,931	0,000
GV	<-->	ATBM	-,014	,034	-,406	0,000
GV	<-->	KN	,087	,026	3,406	0,000
GV	<-->	HDTT	,158	,039	4,091	0,000
GV	<-->	TH	,120	,033	3,613	0,000
GV	<-->	DLBN	,138	,033	4,187	0,000
GV	<-->	CCHT	-,006	,037	-,153	0,000

Mối quan hệ			Hệ số ước lượng	S.E	C.R	P
GV	<-->	QLHT	,108	,035	3,116	0,000
GV	<-->	CV	,097	,031	3,110	0,000
GV	<-->	DG	,099	,036	2,739	0,000
GV	<-->	CSVC	,085	,028	3,026	0,000
GV	<-->	CTGD	,094	,034	2,772	0,000
DLBT	<-->	ATBM	,013	,048	,276	0,000
DLBT	<-->	KN	,133	,037	3,645	0,000
DLBT	<-->	HDTT	,365	,058	6,281	0,000
DLBT	<-->	TH	,147	,047	3,139	0,000
DLBT	<-->	DLBN	,148	,046	3,191	0,000
DLBT	<-->	CCHT	-,101	,052	-1,936	0,000
DLBT	<-->	QLHT	,084	,049	1,727	0,000
DLBT	<-->	CV	,326	,049	6,600	0,000
DLBT	<-->	DG	,177	,052	3,410	0,000
DLBT	<-->	CSVC	,227	,042	5,342	0,000
DLBT	<-->	CTGD	,343	,053	6,457	0,000
ATBM	<-->	KN	-,052	,043	-1,196	0,000
ATBM	<-->	HDTT	,229	,066	3,481	0,000
ATBM	<-->	TH	-,141	,056	-2,504	0,000
ATBM	<-->	DLBN	-,085	,055	-1,535	0,000
ATBM	<-->	CCHT	-,289	,065	-4,437	0,000
ATBM	<-->	QLHT	-,181	,060	-3,029	0,000
ATBM	<-->	CV	,029	,053	,551	0,000
ATBM	<-->	DG	-,106	,062	-1,716	0,000
ATBM	<-->	CSVC	,108	,048	2,268	0,000
ATBM	<-->	CTGD	,071	,058	1,226	0,000
KN	<-->	HDTT	,229	,049	4,633	0,000
KN	<-->	TH	,135	,042	3,214	0,000

Mối quan hệ			Hệ số ước lượng	S.E	C.R	P
KN	<-->	DLBN	,175	,042	4,180	0,000
KN	<-->	CCHT	,029	,047	,622	0,000
KN	<-->	QLHT	,157	,044	3,525	0,000
KN	<-->	CV	,151	,040	3,773	0,000
KN	<-->	DG	,130	,046	2,820	0,000
KN	<-->	CSVC	,118	,036	3,295	0,000
KN	<-->	CTGD	,095	,043	2,223	0,000
HDTT	<-->	TH	,011	,062	,181	0,000
HDTT	<-->	DLBN	,050	,061	,816	0,000
HDTT	<-->	CCHT	,072	,070	1,035	0,000
HDTT	<-->	QLHT	,069	,065	1,067	0,000
HDTT	<-->	CV	,445	,065	6,858	0,000
HDTT	<-->	DG	,267	,070	3,842	0,000
HDTT	<-->	CSVC	,388	,058	6,639	0,000
HDTT	<-->	CTGD	,433	,069	6,283	0,000
TH	<-->	DLBN	,188	,054	3,504	0,000
TH	<-->	CCHT	,030	,060	,499	0,000
TH	<-->	QLHT	,378	,061	6,189	0,000
TH	<-->	CV	,086	,051	1,692	0,000
TH	<-->	DG	,268	,061	4,419	0,000
TH	<-->	CSVC	,197	,047	4,188	0,000
TH	<-->	CTGD	,242	,057	4,255	0,000
DLBN	<-->	CCHT	-,016	,060	-,261	0,000
DLBN	<-->	QLHT	,182	,056	3,228	0,000
DLBN	<-->	CV	,091	,050	1,812	0,000
DLBN	<-->	DG	,222	,059	3,730	0,000
DLBN	<-->	CSVC	,124	,045	2,746	0,000
DLBN	<-->	CTGD	,112	,055	2,050	0,000

Mối quan hệ			Hệ số ước lượng	S.E	C.R	P
CCHT	<-->	QLHT	,005	,063	,085	0,000
CCHT	<-->	CV	-,078	,057	-1,366	0,000
CCHT	<-->	DG	,061	,067	,911	0,000
CCHT	<-->	CSVC	-,168	,052	-3,217	0,000
CCHT	<-->	CTGD	-,391	,067	-5,860	0,000
QLHT	<-->	CV	,090	,053	1,688	0,000
QLHT	<-->	DG	,295	,064	4,571	0,000
QLHT	<-->	CSVC	,129	,048	2,664	0,000
QLHT	<-->	CTGD	,128	,058	2,206	0,000
CV	<-->	DG	,156	,056	2,756	0,000
CV	<-->	CSVC	,184	,045	4,121	0,000
CV	<-->	CTGD	,225	,054	4,153	0,000
DG	<-->	CSVC	,156	,051	3,058	0,000
DG	<-->	CTGD	,144	,061	2,347	0,000
CSVC	<-->	CTGD	,417	,056	7,488	0,000

Tác giả thực hiện kiểm định giá trị P trong Bảng 2.17 cho thấy, giá trị P (Kiểm định mối quan hệ thực sự khác 1) cho thấy, $P < 0,05$. Điều đó cho thấy được rằng, mối quan hệ giữa các nhân tố trong mô hình nghiên cứu thực sự khác 1 và đảm bảo được điều kiện có sự phân biệt giữa các nhân tố.

Bảng 2.21: Tổng phương sai rút trích (AVE) của các nhân tố

Tiêu chí	TrT	HDTT	TH	DG	CCHT	GV	CTGD	CSVC	QLHT	CV	KN	ATBM	DLBT	DLBN
AVE	0,706	0,506	0,652	0,538	0,565	0,544	0,538	0,59	0,549	0,532	0,655	0,643	0,52	0,622
AVE ^{1/2}	0,840	0,711	0,807	0,733	0,752	0,738	0,733	0,768	0,741	0,729	0,809	0,802	0,721	0,789

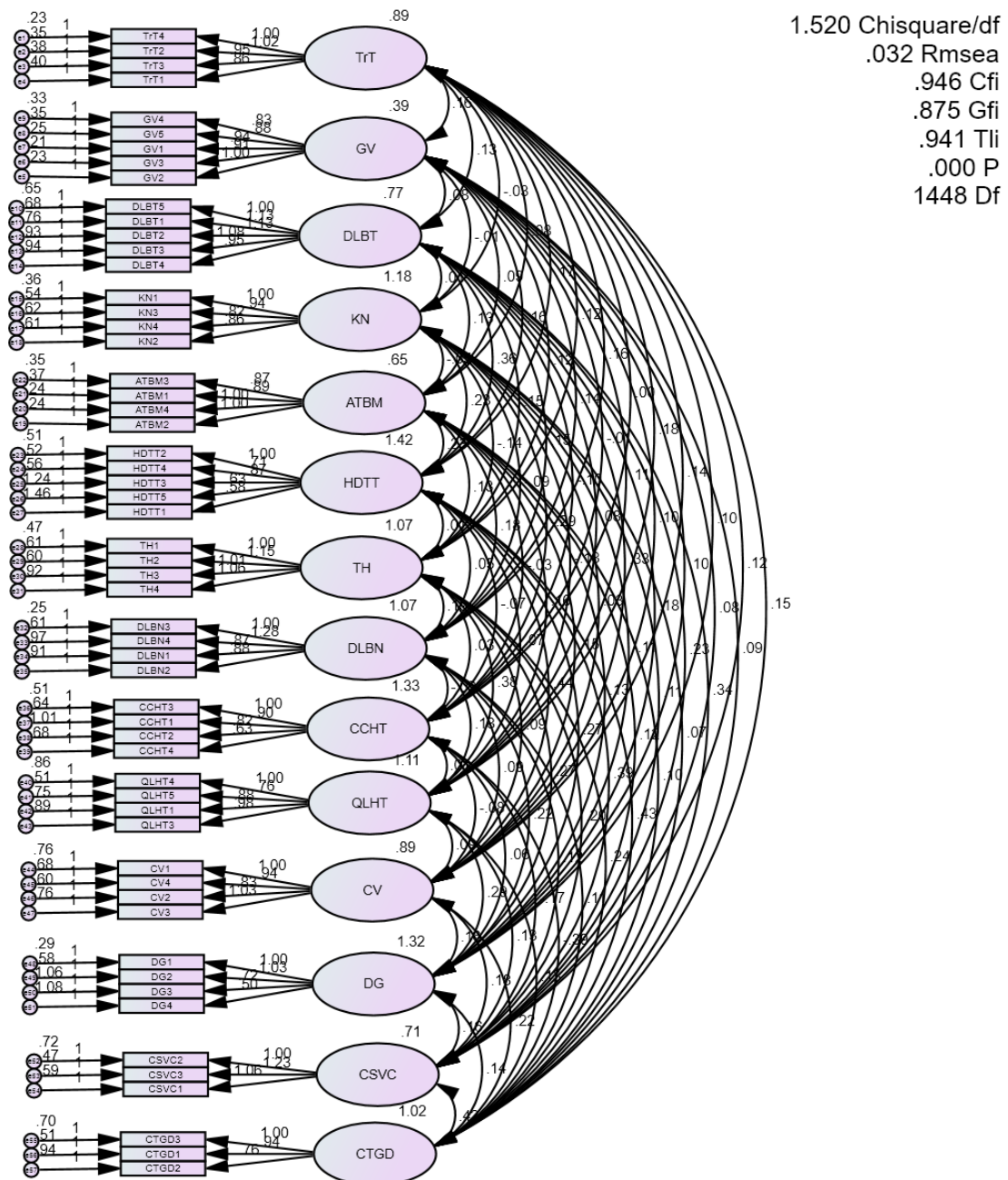
Bảng 2.22: Ma trận tương quan giữa các khái niệm

	TrT	GV	DLBT	ATBM	KN	HDTT	TH	DLBN	CCHT	QLHT	CV	DG	CSVC	CTGD
TrT	1,00													
GV	0,27	1,00												
DLBT	0,16	0,15	1,00											
ATBM	-0,03	-0,02	0,01	1,00										
KN	0,11	0,17	0,19	-0,06	1,00									
HDTT	0,15	0,21	0,35	0,18	0,24	1,00								
TH	0,12	0,19	0,16	-0,13	0,16	0,01	1,00							
DLBN	0,17	0,22	0,16	-0,08	0,21	0,04	0,18	1,00						
CCHT	0,00	-0,01	-0,10	-0,23	-0,03	-0,05	0,03	-0,01	1,00					
QLHT	0,18	0,17	0,09	-0,16	0,19	0,06	0,35	0,17	0,00	1,00				
CV	0,16	0,17	0,40	0,03	0,20	0,40	0,09	0,09	-0,07	0,09	1,00			
DG	0,09	0,14	0,18	-0,09	0,14	0,20	0,23	0,19	0,05	0,24	0,14	1,00		
CSVC	0,16	0,16	0,31	0,12	0,17	0,39	0,23	0,14	-0,17	0,14	0,23	0,16	1,00	
CTGD	0,15	0,15	0,39	0,06	0,12	0,36	0,23	0,11	-0,34	0,12	0,24	0,12	0,49	1,00

Qua so sánh giá trị căn bậc 2 của AVE ở Bảng 2.18 và 2.19 với các hệ số tương quan giữa các khái niệm, có thể thấy AVE của từng khái niệm lớn hơn bình phương các hệ số tương quan giữa khái niệm đó với các khái niệm còn lại khác.

Do đó, từ tất cả những kết quả trên, ta có thể khẳng định rằng các khái niệm hay thang đo đạt giá trị phân biệt.

Như vậy, ta có mô hình phân tích CFA:



Hình 2.6. Mô hình phân tích nhân tố khẳng định CFA

Nguồn: Kết xuất từ Amos (2022)

TIỂU KẾT CHƯƠNG 2

Nội dung chương 2 làm rõ bối cảnh nghiên cứu về dạy học kết hợp đối với một số trường Đại học đối với các học phần TAKC. Kết quả cho thấy sự đa dạng trong cách thiết kế và tổ chức chương trình. Đại học Kinh tế - ĐHQGHN, Đại học Ngoại thương, Đại học Luật - ĐHQGHN và Đại học Bách khoa Hà Nội đều áp dụng mô hình dạy học kết hợp, bao gồm hoạt động trực tiếp, tự học, tương tác, đánh giá và sử dụng công cụ hỗ trợ trực tuyến. Mỗi trường có phương pháp tiếp cận và mục tiêu đầu ra cụ thể, từ A2+ đến B2 theo Khung tham chiếu Châu Âu, đồng thời tích hợp công nghệ thông qua các nền tảng trực tuyến như kta.elearn.vn, Pearson và Cengage để tăng cường hiệu quả học tập. Sự kết hợp giữa lý thuyết và thực hành thông qua các hoạt động nhóm và tự học nhấn mạnh sự chủ động và khả năng tự học của sinh viên, trong khi hoạt động tương tác và đánh giá giúp họ phát triển kỹ năng ngôn ngữ và áp dụng vào thực tế. Các trường cũng chú trọng đến việc cung cấp tài liệu học trực tuyến và trực tiếp để hỗ trợ quá trình học tập, phản ánh cam kết và đầu tư vào việc nâng cao chất lượng giáo dục tiếng Anh cho sinh viên, chuẩn bị cho họ năng lực giao tiếp và làm việc trong môi trường quốc tế.

Các phương pháp nghiên cứu được trình bày trong Luận án bao gồm: Phỏng vấn sâu được thực hiện nhằm mục đích để điều chỉnh mô hình và biến quan sát nghiên cứu. Theo đó, NCS đã xây dựng được 60 biến quan sát đại diện cho 14 nhân tố trong mô hình nghiên cứu. Các phương pháp nghiên cứu về định lượng được trình bày bao gồm: Mẫu nghiên cứu định lượng; Thiết kế bảng câu hỏi; Xử lý và phân tích dữ liệu được trình bày cụ thể để đạt được các mục tiêu nghiên cứu.

Để chuẩn hóa các công cụ nghiên cứu, tác giả đã tiến hành thực hiện các phương pháp phân tích bao gồm: Phân tích độ tin cậy của biến quan sát, phân tích nhân tố khám phá EFA và phân tích nhân tố khẳng định. Kết quả cho thấy, kết thúc bước phân độ tin cậy của biến quan sát, 60 biến quan sát ban đầu thì có 57 biến quan sát đạt yêu cầu. Sau khi xoay các nhân tố, ta thấy sự tập trung của các quan sát theo từng nhân tố đã khá rõ ràng. Bảng kết quả phân tích cho thấy có tất cả 57 quan sát tạo ra 14 nhân tố, đủ điều kiện để thực hiện các phân tích tiếp theo. Kết quả phân tích CFA cho thấy, mô hình có đo độ phù hợp tuyệt đối (GFI) bằng $0,96 > 0,9$ mà theo Zikmund (2003) nếu $GFI > 0,9$ thì độ phù hợp của mô hình với dữ liệu thị trường là tốt, $GFI > 0,8$ chấp nhận được. Mặt khác, theo Thọ & Trang (2008) thì mô hình có

Chi-square điều chỉnh theo bậc tự do (Chi-square/df hay CMIN/df) bằng $1,520 < 2$, Hệ số Turker – Lewis (TLI) bằng $0,941 > 0,9$, Chỉ số thích hợp so sánh (CFI) bằng $0,946 > 0,9$, Giá trị sai số của mô hình (RMSEA) bằng $0,032 < 0,08$ được xem là mô hình phù hợp với dữ liệu thị trường.

Với việc áp dụng các phương pháp nghiên cứu định lượng và đạt được kết quả phân tích phù hợp cao, nghiên cứu này đã thiết lập một nền tảng vững chắc để tiến hành phân tích sâu hơn và thảo luận về các kết quả thu được. Các chỉ số đánh giá mô hình cho thấy sự chính xác và tin cậy của dữ liệu, mở đường cho việc khám phá và hiểu biết sâu sắc hơn về cách thức các nhân tố nghiên cứu tác động đến nhau và đóng góp vào sự hài lòng cũng như động lực học tập của sinh viên. Điều này cũng làm nổi bật tầm quan trọng của việc thảo luận kết quả nghiên cứu, nhằm không chỉ làm rõ các mối quan hệ giữa các nhân tố mà còn đề xuất các giải pháp và khuyến nghị chính sách phù hợp. Do đó, phần tiếp theo "kết quả nghiên cứu và thảo luận" sẽ tập trung vào việc phân tích các kết quả này, đồng thời tìm hiểu sâu hơn về ý nghĩa và tác động của chúng đối với môi trường giáo dục đại học hiện đại.

CHƯƠNG 3

KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

3.1. Thực trạng dạy học kết hợp, sự hài lòng và động lực học tập của sinh viên đối với học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học ở Việt Nam

3.1.1. Thực trạng dạy học kết hợp của sinh viên đối với học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học ở Việt Nam

3.1.1.1. Hoạt động trực tiếp

Kết quả khảo sát cho thấy, Chỉ tiêu "Giảng viên chủ động tạo ra các tình huống học tập hấp dẫn, cuốn hút sinh viên" nhận được đánh giá thấp nhất, với điểm trung bình là 3,06, cho thấy một sự không hoàn toàn hài lòng từ phía sinh viên. Điều này có thể bắt nguồn từ việc sinh viên kỳ vọng các tình huống học tập không chỉ là thú vị mà còn cần phải chặt chẽ và phản ánh chính xác thực tế nghề nghiệp mà họ sẽ đối mặt sau này.

Bảng 3.1. Đánh giá của sinh viên về thành phần hoạt động trực tiếp (TrT) trong DHKH đối với học phần TAKC

Hoạt động trực tiếp (TrT)	Điểm TB	Độ lệch chuẩn
Trong giờ học tiếng Anh, giảng viên chủ động tạo ra các tình huống học tập hấp dẫn, cuốn hút sinh viên (cả trực tuyến, trực tiếp) tham gia một cách hào hứng	3,06	1,03
Mọi vấn đề thắc mắc của sinh viên đều được giảng viên giải đáp thỏa đáng trong các buổi học; sau đó SV được học và thực hành cách tự giải quyết các vấn đề, tự giải đáp các thắc mắc của bản thân (cả trực tuyến, trực tiếp)	3,30	1,13
Tôi rất tập trung; duy trì sự chú ý trong suốt quá trình học tập tiếng Anh và làm việc cùng với giảng viên. Nó giúp tôi phát triển khối lượng từ vựng, kỹ năng viết bài luận và nắm ngữ pháp tiếng Anh khá tốt	3,47	1,09
Các buổi học cùng với giảng viên tôi đều tiếp thu tốt các kiến thức, rèn luyện được 4 kỹ năng cơ bản của tiếng Anh (nghe, nói, đọc, viết)	3,31	1,06

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát, 2022

Chỉ tiêu "Mọi vấn đề thắc mắc của sinh viên đều được giảng viên giải đáp thỏa đáng" và "Tôi rất tập trung; duy trì sự chú ý trong suốt quá trình học tập tiếng Anh" nhận được điểm số tương đối khả quan với 3,30 và 3,47 tương ứng, phản ánh một mức độ hài lòng trung bình từ sinh viên. Điều này cho thấy giảng viên đã nỗ lực trong việc

hỗ trợ sinh viên thông qua việc giải đáp thắc mắc và khuyến khích sự tập trung trong lớp, dù rằng còn phòng cho sự cải thiện nhằm đạt được sự hài lòng cao hơn. Chỉ tiêu "Các buổi học cùng với giảng viên tôi đều tiếp thu tốt các kiến thức, rèn luyện được 4 kỹ năng cơ bản của tiếng Anh" với điểm trung bình là 3,31, cũng chỉ ra rằng sinh viên cảm thấy có sự tiến bộ trong việc học tiếng Anh. Tuy nhiên, điểm số này vẫn ở mức trung bình, nghĩa là có thể có những hạn chế trong cách thức giảng dạy hoặc sự kết hợp giữa lý thuyết và thực hành không đủ sâu sắc.

3.1.1.2. Hoạt động tương tác

Kết quả khảo sát về "Hoạt động tương tác (HDTT)" trong dạy học kết hợp các học phần tiếng Anh không chuyên tại các trường Đại học ở Việt Nam cho thấy sự tương tác và trao đổi trong quá trình học tập chỉ đạt điểm trung bình từ 3,21 đến 3,34, với độ lệch chuẩn từ 1,11 đến 1,39. Cụ thể, chỉ tiêu về "Sự tương tác giữa giảng viên và tôi trong các học phần TAKC được duy trì không chỉ trong giờ học mà còn qua các kênh online" và "Email được sử dụng hiệu quả trong các học phần TAKC cho việc tương tác và trao đổi" đều cho thấy điểm số không cao, phản ánh sự kỳ vọng và thực tế còn khoảng cách.

Bảng 3.2. Đánh giá của sinh viên về yếu tố “Hoạt động tương tác (HDTT)” trong DHKH đối với học phần TAKC

Hoạt động tương tác (HDTT)	Điểm TB	Độ lệch chuẩn
Trong các học phần TAKC, giảng viên khuyến khích sự tương tác và trao đổi xuyên suốt tất cả các buổi học, tạo điều kiện cho việc học tập hiệu quả	3,33	1,39
Sự tương tác giữa giảng viên và tôi trong các học phần TAKC được duy trì không chỉ trong giờ học mà còn qua các kênh online, thúc đẩy liên kết và hỗ trợ liên tục.	3,34	1,39
Email được sử dụng hiệu quả trong các học phần TAKC cho việc tương tác và trao đổi, hỗ trợ việc lưu trữ thông tin và phát triển tác phong chuyên nghiệp.	3,34	1,27
Mạng xã hội là công cụ được sử dụng thường xuyên để tương tác trong các học phần TAKC	3,21	1,11
Trao đổi tài liệu trong dạy học kết hợp TAKC rất linh hoạt và dễ dàng qua các nền tảng online.	3,29	1,34

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát, 2023

Một phần nguyên nhân của việc đánh giá ở mức trung bình đến thấp này có thể là do các kênh tương tác chưa thực sự hiệu quả hoặc chưa được sinh viên sử dụng một

cách tích cực. Ví dụ, mặc dù "Mạng xã hội là công cụ được sử dụng thường xuyên để tương tác trong các học phần TAKC" có điểm trung bình là 3,21, điều này cho thấy rằng việc sử dụng mạng xã hội như một phương tiện học tập và tương tác vẫn chưa đạt hiệu quả tối ưu. Sự thụ động trong việc tương tác qua email và mạng xã hội, cùng với việc "Trao đổi tài liệu trong dạy học kết hợp TAKC rất linh hoạt và dễ dàng qua các nền tảng online" chỉ đạt điểm 3,29, càng làm nổi bật nhu cầu cải thiện chất lượng và cách thức tương tác trong môi trường học kết hợp. Từ góc độ thực tiễn, việc tăng cường hoạt động tương tác cần được đặt trong bối cảnh của việc sử dụng công nghệ một cách có chiến lược. Cần phải có sự đổi mới trong cách thiết kế các hoạt động giảng dạy và tương tác, sao cho khuyến khích sự tham gia tích cực hơn từ phía sinh viên, đồng thời tận dụng tối đa lợi ích của công nghệ. Việc này yêu cầu sự hỗ trợ từ phía các trường Đại học trong việc cung cấp đào tạo cho giảng viên và phát triển hệ thống tương tác trực tuyến mạnh mẽ, đáp ứng nhu cầu học tập và giao lưu của sinh viên, nhằm nâng cao hiệu quả và chất lượng của dạy học kết hợp.

3.1.1.3. Tự học (TH)

Kết quả khảo sát về "Hoạt động tự học (TH)" trong dạy học kết hợp các học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học ở Việt Nam cho thấy điểm trung bình dao động từ 3,01 đến 3,31 với độ lệch chuẩn từ 1,24 đến 1,46. Điểm số thấp nhất thuộc về chỉ tiêu "Hình thức dạy học kết hợp trong các học phần TAKC kích thích sự tự giác học tập của tôi trong việc rèn luyện nghe, nói, đọc, viết tiếng Anh." với điểm trung bình chỉ 3,01, cho thấy mức độ hài lòng và kích thích tự học ở mức trung bình đến thấp. Tuy nhiên, các chỉ tiêu khác như "Hình thức dạy học kết hợp trong các học phần TAKC tạo cơ hội để tôi tự quản lý thời gian học tập" và "Hình thức dạy học kết hợp trong các học phần TAKC tối ưu hóa hiệu quả tự học của tôi" đều cho điểm trung bình cao hơn, lần lượt là 3,31 và 3,30, cho thấy sinh viên cảm nhận được một số lợi ích từ việc tự học và quản lý thời gian cũng như việc kết hợp giữa học liệu số và tương tác trực tiếp. Mức độ đánh giá ở mức trung bình đến thấp có thể phản ánh những thách thức và hạn chế trong việc tự học và tương tác trong môi trường dạy học kết hợp. Một phần nguyên nhân có thể là do cách thức tổ chức, nội dung học liệu số không đáp ứng hoàn toàn nhu cầu học tập cá nhân hoặc thiếu sự hướng dẫn cụ thể từ giảng viên trong quá trình tự học. Sự hỗ trợ và tương tác trực tiếp có thể chưa đủ mạnh để kích thích sự tự giác và nâng cao hiệu quả tự học, dẫn đến việc sinh viên chưa cảm

thấy hoàn toàn hài lòng với quá trình tự học.

Bảng 3.3. Đánh giá của sinh viên về thành phần tự học (TH) trong DHKH đối với học phần TAKC

Tự học (TH)	Điểm TB	Độ lệch chuẩn
Hình thức dạy học kết hợp trong các học phần TAKC kích thích sự tự giác học tập của tôi trong việc rèn luyện nghe, nói, đọc, viết tiếng Anh.	3,01	1,24
Hình thức dạy học kết hợp trong các học phần TAKC tạo cơ hội để tôi tự quản lý thời gian học tập, tập trung cải thiện kỹ năng tiếng Anh thông qua tự học và tương tác online.	3,31	1,43
Hình thức dạy học kết hợp trong các học phần TAKC giúp tôi tự tích lũy kiến thức và kỹ năng tiếng Anh một cách linh hoạt, phù hợp với nhu cầu và trình độ cá nhân.	3,20	1,30
Hình thức dạy học kết hợp trong các học phần TAKC tối ưu hóa hiệu quả tự học của tôi bằng cách kết hợp học liệu số và tương tác trực tiếp, cải thiện đáng kể bốn kỹ năng tiếng Anh.	3,30	1,46

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát, 2022

Từ góc độ thực tiễn, việc cải thiện hoạt động tự học trong dạy học kết hợp yêu cầu các trường Đại học cần tập trung vào việc phát triển học liệu số phong phú, dễ tiếp cận và phù hợp với nhu cầu đa dạng của sinh viên. Đồng thời, cần tăng cường tương tác giữa giảng viên và sinh viên thông qua các phương thức trực tuyến và trực tiếp, như tạo ra các diễn đàn trao đổi, tổ chức các buổi học nhóm online, và khuyến khích phản hồi, đánh giá từ giảng viên để sinh viên có thể điều chỉnh kế hoạch học tập của mình một cách linh hoạt và hiệu quả. Sự chủ động từ phía sinh viên trong việc tận dụng các nguồn học liệu và tương tác với giảng viên cũng là yếu tố quan trọng để tối ưu hóa hiệu quả tự học trong môi trường dạy học kết hợp.

3.1.1.4. Hoạt động đánh giá (DG)

Kết quả khảo sát về "Hoạt động đánh giá (DG)" trong dạy học kết hợp các học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học ở Việt Nam cho thấy điểm số trung bình dao động từ 3,07 đến 3,33 với độ lệch chuẩn từ 1,19 đến 1,41. Điểm số thấp nhất là cho chỉ tiêu "Đánh giá trong các học phần TAKC được dạy theo hình thức kết hợp đảm bảo công bằng, minh bạch" với điểm trung bình 3,07, phản ánh mức độ hài lòng và đánh giá về sự công bằng và minh bạch trong hoạt động đánh giá ở mức thấp đến trung bình. Điều này có thể chỉ ra rằng, mặc dù có sự cố gắng trong việc tạo ra

một hệ thống đánh giá công bằng và minh bạch, nhưng sinh viên vẫn cảm nhận được một số bất cập hoặc thiếu sót trong quá trình thực hiện.

Bảng 3.4. Đánh giá của sinh viên về thành phần hoạt động đánh giá (DG) trong DHKH đối với học phần TAKC

Hoạt động đánh giá (DG)	Điểm TB	Độ lệch chuẩn
Trong các học phần TAKC được dạy theo hình thức kết hợp tiêu chí đánh giá rõ ràng được cung cấp sớm, hỗ trợ tôi trong việc định hình mục tiêu học tập	3,29	1,27
Đánh giá trong các học phần TAKC được dạy theo hình thức kết hợp đảm bảo công bằng, minh bạch	3,07	1,41
Phương pháp đánh giá kết quả học tập trong dạy học kết hợp là phù hợp vì đánh giá được toàn diện 4 kỹ năng cơ bản của tiếng Anh trong cả hoạt động trực tiếp và nền tảng online.	3,19	1,32
Kết quả đánh giá của các học phần TAKC theo hình thức DHKH phản ánh đúng kết quả học tập của tôi	3,33	1,19

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát, 2022

Điểm số cao nhất thuộc về chỉ tiêu "Kết quả đánh giá của các học phần TAKC theo hình thức DHKH phản ánh đúng kết quả học tập của tôi" với điểm trung bình 3,33, cho thấy sinh viên cảm nhận được rằng kết quả đánh giá phản ánh đúng năng lực và kết quả học tập của họ. Dù vậy, điểm trung bình cho tất cả các chỉ tiêu vẫn chỉ ở mức trung bình, cho thấy cần có sự cải thiện trong việc đánh giá để tăng cường sự hài lòng và công bằng cho sinh viên. Trong thực tiễn, hoạt động đánh giá trong dạy học kết hợp yêu cầu phải được thiết kế một cách cẩn thận để đảm bảo tính công bằng và minh bạch, đồng thời phải phản ánh đúng năng lực của sinh viên. Các trường Đại học cần xem xét lại cách thức tổ chức, phương pháp và tiêu chí đánh giá để đảm bảo rằng chúng không chỉ giúp sinh viên nhận biết được mức độ tiến bộ của bản thân mà còn tạo điều kiện cho họ phát triển kỹ năng một cách toàn diện. Việc áp dụng công nghệ và các nền tảng trực tuyến trong hoạt động đánh giá có thể hỗ trợ việc này, bằng cách sử dụng các hình thức đánh giá đa dạng như đánh giá qua bài tập trực tuyến, thảo luận nhóm, hay dự án cá nhân, giúp sinh viên có thêm cơ hội thể hiện và phát triển kỹ năng của mình trong môi trường học tập đa dạng và linh hoạt.

3.1.1.5. Công cụ hỗ trợ (CCHT)

Kết quả khảo sát cho thấy, trong dạy học kết hợp các học phần tiếng Anh không

chuyên tại một số trường Đại học ở Việt Nam cho thấy mức độ đánh giá của sinh viên đối với các công cụ hỗ trợ nói chung nằm ở mức thấp, với điểm trung bình từ 2,21 đến 2,87 và độ lệch chuẩn từ 1,10 đến 1,38. Điểm số thấp nhất là cho chỉ tiêu "Tôi có đầy đủ phương tiện, thiết bị (phần mềm, laptop, ipad...) để tham gia tốt nhất học phần tiếng Anh theo hình thức học tập kết hợp" với điểm trung bình 2,21, phản ánh sự thiếu hụt về trang thiết bị và phương tiện cá nhân của sinh viên để tham gia hiệu quả vào hình thức học kết hợp. Điều này cho thấy rằng, dù có sự đầu tư từ phía nhà trường trong việc cung cấp các công cụ hỗ trợ cho quá trình học, sinh viên vẫn gặp khó khăn trong việc truy cập và sử dụng các phương tiện này một cách hiệu quả.

Bảng 3.5. Đánh giá của sinh viên về thành phần công cụ hỗ trợ (CCHT) trong DKKH đối với học phần TAKC

Công cụ hỗ trợ (CCHT)	Điểm TB	Độ lệch chuẩn
Nhà trường trang bị đầy đủ máy tính và các thiết bị âm thanh phục vụ cho quá trình học tập TAKC theo hình thức học tập kết hợp	2,87	1,32
Mạng internet (Lan và Wifi) được trang bị đầy đủ; phục vụ tốt cho học tập kết hợp; phù hợp với đặc thù tiếng Anh	2,41	1,38
Tôi có đầy đủ phương tiện, thiết bị (phần mềm, laptop, ipad...) để tham gia tốt nhất học phần tiếng Anh theo hình thức học tập kết hợp	2,21	1,36
Tài liệu học tập, tham khảo bằng tiếng Anh được cung cấp đầy đủ cho tôi một cách kịp thời, qua nhiều kênh khác nhau	2,23	1,10

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát, 2022

Mặt khác, điểm số cao nhất thuộc về chỉ tiêu "Nhà trường trang bị đầy đủ máy tính và các thiết bị âm thanh phục vụ cho quá trình học tập TAKC theo hình thức học tập kết hợp" với điểm trung bình 2,87, tuy nhiên, vẫn chỉ ở mức thấp. Điều này cho thấy, mặc dù nhà trường đã cố gắng cung cấp các thiết bị cần thiết cho quá trình học, nhưng sự hài lòng của sinh viên về các công cụ này vẫn chưa cao. Có thể có nhiều nguyên nhân dẫn đến điều này, bao gồm việc sử dụng thiết bị không hiệu quả, không đáp ứng được nhu cầu đa dạng của sinh viên, hoặc các vấn đề về bảo trì và cập nhật công nghệ.

Trong thực tiễn, việc hỗ trợ sinh viên với đầy đủ công cụ học tập là một yếu tố quan trọng để nâng cao hiệu quả của dạy học kết hợp, đặc biệt là trong các học phần tiếng Anh không chuyên. Để cải thiện tình hình, các trường Đại học cần xem xét việc đầu tư mạnh mẽ hơn vào cơ sở vật chất, đồng thời phát triển các chương trình hướng

dẫn và hỗ trợ sinh viên sử dụng các công cụ này một cách hiệu quả. Điều này không chỉ bao gồm việc cung cấp phần cứng như máy tính và thiết bị âm thanh mà còn bao gồm cả việc đảm bảo rằng sinh viên có quyền truy cập vào mạng internet ổn định và các tài liệu học tập, tham khảo đa dạng và cập nhật. Bên cạnh đó, việc tăng cường hỗ trợ kỹ thuật và hướng dẫn sử dụng phần mềm, ứng dụng học tập cũng là yếu tố cần thiết để tối ưu hóa quá trình học tập kết hợp, giúp sinh viên tận dụng tối đa lợi ích từ các công cụ hỗ trợ này.

3.1.2. Thực trạng sự hài lòng của sinh viên đối với học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học ở Việt Nam

3.1.2.1. Giảng viên (GV)

Kết quả khảo sát về yếu tố "Giảng viên (GV)" trong DHKH đối với học phần Tiếng Anh không chuyên tại các trường Đại học ở Việt Nam cho thấy một mức độ hài lòng khá cao của sinh viên với vai trò của giảng viên, với điểm trung bình dao động từ 3,67 đến 3,93 và độ lệch chuẩn từ 0,73 đến 0,81. Điểm số cao nhất thuộc về khả năng "thuyết trình và truyền đạt kiến thức" của giảng viên, với điểm trung bình là 3,93, cho thấy rằng sinh viên đánh giá cao cách mà giảng viên thực hiện việc giảng dạy, kết hợp giữa online và trực tiếp, làm tối ưu hóa việc học tập. Điều này chứng tỏ giảng viên đã thành công trong việc áp dụng phương pháp giảng dạy hiện đại, linh hoạt và phù hợp với nhu cầu học tập đa dạng của sinh viên.

Mặt khác, mức độ hài lòng với "mức độ cập nhật kiến thức mới của giảng viên" cũng đạt được điểm số khá cao là 3,67, phản ánh giảng viên không ngừng nâng cao chất lượng giảng dạy bằng cách cập nhật liên tục kiến thức và phương pháp giảng dạy mới. Sự hài lòng cao về "sự phản hồi kịp thời, đầy đủ, dễ hiểu từ giảng viên" với điểm trung bình là 3,84 cũng cho thấy giảng viên đã chú trọng đến việc tương tác và hỗ trợ sinh viên trong quá trình học, giúp họ tiếp thu kiến thức một cách hiệu quả hơn. Điều này củng cố thêm nhận định về sự quan trọng của vai trò giảng viên trong việc tạo điều kiện cho sinh viên phát triển toàn diện trong môi trường học tập kết hợp.

Bảng 3.6. Đánh giá của sinh viên về thành phần “Giảng viên (GV)” trong DHKH đối với học phần TAKC

Giảng viên (GV)	Điểm TB	Độ lệch chuẩn
Tôi hài lòng với cách mà giảng viên TAKC hỗ trợ cải thiện kỹ năng nghe, nói, đọc, viết, phù hợp trong hình thức dạy học kết hợp	3,84	0,77

Giảng viên (GV)	Điểm TB	Độ lệch chuẩn
Tôi hài lòng đối với mức độ cập nhật kiến thức mới (phương pháp giảng dạy, từ vựng, ngữ pháp, bối cảnh...) của giảng viên dạy TAKC trong hình thức dạy học kết hợp.	3,67	0,79
Tôi hài lòng đối với sự phản hồi kịp thời, đầy đủ, dễ hiểu từ giảng viên dạy TAKC trong hình thức dạy học kết hợp	3,84	0,73
Tôi hài lòng với khả năng thuyết trình và truyền đạt kiến thức, điều này tối ưu hóa việc học tập kết hợp giữa online và trực tiếp	3,93	0,77
Tôi hài lòng với cách mà giảng viên TAKC giải thích khái niệm, ngữ pháp, phát triển từ vựng.	3,80	0,81

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát, 2022

Những số liệu này không chỉ phản ánh sự thành công của giảng viên trong việc áp dụng các phương pháp giảng dạy mới mẻ và hiệu quả vào học phần Tiếng Anh không chuyên mà còn cho thấy mức độ cam kết và sự chuyên nghiệp của họ trong việc cải thiện chất lượng giáo dục. Tuy nhiên, để duy trì và nâng cao hơn nữa sự hài lòng của sinh viên, các trường Đại học cần tiếp tục đầu tư vào đào tạo và phát triển năng lực giảng viên, cũng như khuyến khích việc áp dụng các công nghệ giáo dục tiên tiến và phương pháp giảng dạy sáng tạo, đảm bảo rằng giảng viên có thể đáp ứng được yêu cầu ngày càng cao của quá trình học tập kết hợp.

3.1.2.2. Chương trình giảng dạy (CTGD)

Kết quả khảo sát về yếu tố "Chương trình giảng dạy (CTGD)" trong DHKH đối với học phần Tiếng Anh không chuyên tại các trường Đại học ở Việt Nam cho thấy một sự biệt lập đáng chú ý trong mức độ hài lòng của sinh viên đối với các khía cạnh khác nhau của chương trình giảng dạy. Điểm hài lòng thấp nhất là với việc "liên kết các kỹ năng tiếng Anh với ứng dụng thực tiễn", chỉ đạt 2,97 với độ lệch chuẩn 1,45, cho thấy một số sinh viên cảm thấy chương trình chưa hiệu quả trong việc kết nối kiến thức tiếng Anh với các tình huống thực tế mà họ có thể gặp trong học tập và công việc. Điều này cũng có thể phản ánh sự cần thiết của việc tích hợp nhiều bài học thực tiễn hơn vào chương trình giảng dạy, giúp sinh viên cảm thấy kiến thức mình học được có giá trị ứng dụng cao hơn.

Bảng 3.7. Đánh giá của sinh viên về thành phần chương trình giảng dạy (CTGD) trong DHKH đối với học phần TAKC

Chương trình giảng dạy (CTGD)	Điểm TB	Độ lệch chuẩn
Tôi hài lòng với chương trình giảng dạy TAKC vì nó cung cấp một nền tảng toàn diện và dễ hiểu cho việc học Tiếng Anh không chuyên	3,23	1,18
Tôi hài lòng khi thấy chương trình TAKC kích thích tư duy sáng tạo và khuyến khích sự chủ động trong học tập của mình	3,69	1,24
Tôi hài lòng với chương trình TAKC Tiếng Anh không chuyên tại trường, nơi cải thiện năng lực suy nghĩ và tri thức thông qua hỗ trợ đa phương tiện và tài liệu đa dạng	3,96	1,31
Tôi hài lòng khi chương trình TAKC liên kết các kỹ năng tiếng Anh với ứng dụng thực tiễn	2,97	1,45

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát, 2022

Mặt khác, "chương trình TAKC cải thiện năng lực suy nghĩ và tri thức thông qua hỗ trợ đa phương tiện và tài liệu đa dạng" được đánh giá cao nhất với điểm trung bình là 3,96 và độ lệch chuẩn 1,31, cho thấy sinh viên rất hài lòng với sự đa dạng và phong phú của tài liệu cũng như phương tiện hỗ trợ học tập, góp phần cải thiện đáng kể năng lực và tri thức của họ. Điều này cũng cho thấy rằng việc áp dụng các công cụ đa phương tiện và tài liệu học tập đa dạng là một yếu tố quan trọng giúp tăng cường chất lượng của chương trình giảng dạy, làm cho quá trình học tập trở nên thú vị và hiệu quả hơn. Chỉ tiêu "kích thích tư duy sáng tạo và khuyến khích sự chủ động trong học tập" cũng nhận được sự đánh giá khá cao với điểm số 3,69, phản ánh sự nỗ lực của các trường trong việc tạo điều kiện cho sinh viên phát triển tư duy sáng tạo và khả năng tự học. Tuy nhiên, để nâng cao hơn nữa mức độ hài lòng của sinh viên đối với chương trình giảng dạy, các trường Đại học cần tập trung vào việc phát triển và tích hợp nhiều hoạt động và bài học thực tiễn hơn vào chương trình giảng dạy. Điều này không chỉ giúp sinh viên nhìn thấy được sự liên kết chặt chẽ giữa kiến thức tiếng Anh và ứng dụng trong thực tế, mà còn góp phần tăng cường sự chủ động và tư duy sáng tạo trong quá trình học tập. Việc mở rộng và đa dạng hóa tài liệu học tập, cũng như tăng cường sử dụng các công cụ đa phương tiện, sẽ tiếp tục là những chìa khóa quan trọng để cải thiện chất lượng dạy và học trong môi trường giáo dục kết hợp.

3.1.2.3. Cơ sở vật chất (CSVC)

Kết quả khảo sát về "Cơ sở hạ tầng và vật chất (CSVC)" trong DHKH cho các

học phần Tiếng Anh không chuyên tại các trường Đại học ở Việt Nam phản ánh một sự đánh giá tích cực từ phía sinh viên về cơ sở vật chất hỗ trợ quá trình học tập. Điểm đánh giá cao nhất thuộc về "các trang thiết bị như máy chiếu, hệ thống âm thanh cho của nhà trường" với điểm trung bình là 3,76 và độ lệch chuẩn 1,20, cho thấy sinh viên rất hài lòng với trang thiết bị giảng dạy, hỗ trợ việc học trực tiếp và trực tuyến được diễn ra một cách mượt mà và hiệu quả. Sự hài lòng này có thể là kết quả của việc đầu tư cải thiện cơ sở vật chất giảng dạy tại các trường, giúp tạo điều kiện thuận lợi cho sinh viên trong việc tiếp cận kiến thức.

Bảng 3.8. Đánh giá của sinh viên về thành phần “Cơ sở hạ tầng và vật chất (CSVC)” trong DHKH đối với học phần TAKC

Cơ sở hạ tầng và vật chất (CSVC)	Điểm TB	Độ lệch chuẩn
Tôi hài lòng với việc nhà trường cung cấp đầy đủ phần mềm, ứng dụng học tập online cho các học phần TAKC theo hình thức học tập kết hợp	3,42	1,18
Tôi hài lòng với các trang thiết bị như máy chiếu, hệ thống âm thanh cho của nhà trường cho các học phần TAKC theo hình thức học tập kết hợp	3,76	1,20
Tôi hài lòng với mức độ sạch sẽ, không gian học tập của nhà trường cho các học phần TAKC theo hình thức kết hợp.	3,36	1,24

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát, 2022

Mặt khác, "việc nhà trường cung cấp đầy đủ phần mềm, ứng dụng học tập online" nhận được điểm số thấp hơn, với 3,42 điểm trung bình và độ lệch chuẩn 1,18. Mức độ hài lòng này, dù không thấp, nhưng cho thấy rằng vẫn có một số sinh viên mong muốn cải thiện hơn nữa về mặt cung cấp và truy cập các phần mềm, ứng dụng học tập online. Điều này có thể liên quan đến sự khác biệt về chất lượng kết nối mạng, tính năng của các ứng dụng, hoặc mức độ dễ sử dụng của chúng. Điều quan trọng là các trường Đại học cần tiếp tục lắng nghe phản hồi từ sinh viên và tìm cách nâng cao chất lượng cũng như đa dạng hóa các công cụ hỗ trợ trực tuyến để đáp ứng tốt hơn nhu cầu học tập của sinh viên. Từ những phân tích trên, rõ ràng việc cải thiện và duy trì chất lượng cơ sở vật chất giảng dạy và hỗ trợ học tập trực tuyến là yếu tố quan trọng giúp tăng cường hiệu quả của dạy học kết hợp. Việc đầu tư vào cơ sở hạ tầng và vật chất không chỉ thể hiện cam kết của các trường Đại học đối với việc cung cấp một môi trường học tập chất lượng cao, mà còn giúp sinh viên cảm thấy được hỗ trợ tốt hơn

trong quá trình học tập của mình. Để tiếp tục nâng cao sự hài lòng và hiệu quả học tập, các trường cần tập trung vào việc khắc phục những hạn chế hiện tại và phát triển các giải pháp công nghệ tiên tiến, phù hợp với xu hướng giáo dục hiện đại và nhu cầu học tập của sinh viên.

3.1.2.4. *Đội ngũ quản lý và hỗ trợ (QLHT)*

Kết quả khảo sát về "Đội ngũ quản lý hỗ trợ (QLHT)" trong DHKH cho học phần Tiếng Anh không chuyên phản ánh một sự đánh giá khác biệt về mức độ hài lòng của sinh viên đối với các khía cạnh của quản lý và hỗ trợ. Điểm trung bình thấp nhất được ghi nhận trong việc "đáp ứng phản hồi về nhu cầu học tập online và trực tiếp trong học phần TAKC" với 2,93 điểm và độ lệch chuẩn 1,27, cho thấy sinh viên có phần không hài lòng với cách đội ngũ quản lý trả lời và giải quyết các yêu cầu liên quan đến học tập. Điều này có thể do trễ nãi trong phản hồi hoặc thiếu thông tin cụ thể về các khóa học, gây ra sự không chắc chắn hoặc khó khăn trong việc lập kế hoạch học tập cho sinh viên.

Bảng 3.9. Đánh giá của sinh viên về thành phần “Đội ngũ quản lý hỗ trợ (QLHT)” trong DHKH đối với học phần TAKC

Đội ngũ quản lý và hỗ trợ (QLHT)	Điểm TB	Độ lệch chuẩn
Tôi hài lòng với việc cán bộ quản lý trường đại học đáp ứng phản hồi về nhu cầu học tập online và trực tiếp trong học phần TAKC	2,93	1,27
Tôi rất hài lòng về cách thức giao tiếp của đội ngũ quản lý và hỗ trợ trong quá trình thực hiện các hoạt động đào tạo kết hợp trong các học phần TAKC	3,48	1,43
Tôi rất hài lòng với sự chuyên nghiệp, sẵn sàng giải quyết mọi vấn đề liên quan đến hoạt động học tập kết hợp của đội ngũ quản lý và hỗ trợ trong các học phần TAKC	3,58	1,40
Tôi rất hài lòng đối với sự thuận tiện về thời gian làm việc của các cán bộ nhân viên hỗ trợ và quản lý các khóa học kết hợp.	3,75	1,41
Tôi hài lòng với quy trình đăng ký các học phần TAKC theo hình thức kết hợp	3,26	1,07

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát, 2022

Mặt khác, sinh viên bày tỏ sự hài lòng cao với "sự thuận tiện về thời gian làm việc của các cán bộ nhân viên hỗ trợ và quản lý các khóa học kết hợp", với điểm đánh giá cao nhất là 3,75 điểm và độ lệch chuẩn 1,41. Điều này cho thấy rằng sinh viên đánh giá cao sự linh hoạt và khả năng tiếp cận dễ dàng với đội ngũ hỗ trợ, giúp họ giải

quyết các vấn đề học tập một cách kịp thời. Điều này cũng phản ánh việc các trường đã nỗ lực cải thiện dịch vụ hỗ trợ sinh viên, đặc biệt trong bối cảnh dạy học kết hợp giữa online và offline, yêu cầu một sự phối hợp chặt chẽ giữa sinh viên và quản lý trường học.

Từ những số liệu này, có thể thấy rằng trong khi có những mặt được đánh giá cao như thời gian làm việc linh hoạt và sự chuyên nghiệp của đội ngũ quản lý, vẫn còn những khía cạnh cần được cải thiện như việc đáp ứng nhanh chóng và hiệu quả đối với các phản hồi và nhu cầu của sinh viên. Để nâng cao mức độ hài lòng tổng thể của sinh viên trong dạy học kết hợp, các trường cần tập trung vào việc tăng cường sự giao tiếp hiệu quả và đảm bảo rằng mọi yêu cầu của sinh viên đều được giải quyết một cách kịp thời và thấu đáo. Điều này không chỉ giúp tăng cường trải nghiệm học tập của sinh viên mà còn góp phần vào việc cải thiện chất lượng tổng thể của chương trình đào tạo.

3.1.2.5. Chất lượng công việc (CV)

Bảng 3.10. Đánh giá của sinh viên về thành phần “Chất lượng công việc (CV)” trong DHKH đối với học phần TAKC

Chất lượng công việc (CV)	Điểm TB	Độ lệch chuẩn
Tôi hài lòng với việc trường đại học của tôi thiết lập mối liên hệ chặt chẽ với các ngành nghề, giúp tăng cơ hội việc làm thông qua việc áp dụng kỹ năng Tiếng Anh vào thực tiễn	3,54	1,28
Tôi hài lòng với việc trường đại học thường xuyên tổ chức các sự kiện và hoạt động, giúp tôi ứng dụng kỹ năng Tiếng Anh vào việc tăng cơ hội việc làm	3,50	1,10
Tôi hài lòng với việc các hội thảo và workshop về việc làm thường xuyên được tổ chức, nơi tôi có thể học cách ứng dụng kỹ năng Tiếng Anh vào môi trường làm việc	3,43	1,30
Trường đại học của tôi có uy tín, danh tiếng sẽ giúp tôi dễ dàng hơn khi xin việc và thuận lợi trong quá trình làm việc, thăng tiến sau này	3,45	1,21

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát, 2022

Kết quả khảo sát về "Chất lượng công việc (CV)" trong DHKH cho học phần Tiếng Anh không chuyên tại các trường Đại học ở Việt Nam cho thấy mức độ hài lòng của sinh viên nằm ở mức trung bình với các điểm trung bình dao động từ 3,43 đến 3,54. Điều này phản ánh một sự hài lòng nhất định từ phía sinh viên về cách các trường Đại học kết nối kiến thức và kỹ năng Tiếng Anh với thực tiễn việc làm, thông

qua việc thiết lập mối liên hệ với các ngành nghề và tổ chức sự kiện cũng như hội thảo. Đặc biệt, sự hài lòng cao nhất được ghi nhận trong việc trường đại học thiết lập mối liên hệ chặt chẽ với các ngành nghề, với điểm trung bình là 3,54 và độ lệch chuẩn 1,28, cho thấy sinh viên đánh giá cao nỗ lực của trường trong việc mở rộng cơ hội nghề nghiệp cho họ. Tuy nhiên, mức độ hài lòng ở mức trung bình cũng chỉ ra rằng còn có không gian để cải thiện. Mặc dù các trường Đại học đã có những bước tiến trong việc liên kết giáo dục với nhu cầu thị trường lao động, sinh viên vẫn mong muốn có nhiều cơ hội hơn nữa để áp dụng kỹ năng Tiếng Anh của mình vào thực tiễn, cũng như nhận được sự hỗ trợ cụ thể hơn trong việc tìm kiếm việc làm sau khi tốt nghiệp. Điều này bao gồm việc tăng cường số lượng và chất lượng của các sự kiện nghề nghiệp, hội thảo, và workshop, cũng như việc cung cấp thông tin chi tiết và hữu ích hơn về thị trường lao động và yêu cầu của các ngành nghề cụ thể.

Trong bối cảnh dạy học kết hợp, việc tích hợp chặt chẽ giữa kiến thức Tiếng Anh và nhu cầu thực tiễn của thị trường lao động là cực kỳ quan trọng. Điều này không chỉ giúp sinh viên phát triển kỹ năng ngôn ngữ mà còn tăng cường sự tự tin và khả năng thích nghi của họ với môi trường làm việc sau này. Do đó, các trường Đại học cần tiếp tục nâng cao chất lượng của chương trình giảng dạy và các hoạt động hỗ trợ sinh viên, nhằm mục tiêu không chỉ nâng cao trình độ Tiếng Anh mà còn tối ưu hóa cơ hội nghề nghiệp cho sinh viên, đồng thời phản ánh uy tín và danh tiếng của trường trong việc đào tạo nhân lực chất lượng cao cho thị trường.

3.1.2.6. An toàn và bảo mật (ATBM)

Kết quả khảo sát về "An toàn và bảo mật (ATBM)" trong DHKH cho học phần Tiếng Anh không chuyên tại các trường Đại học ở Việt Nam cho thấy mức độ hài lòng của sinh viên ở mức trung bình, với điểm trung bình từ 3,40 đến 3,64. Điều này phản ánh một sự nhận thức tích cực từ phía sinh viên về nỗ lực của các trường Đại học trong việc bảo vệ thông tin cá nhân và tài liệu học tập thông qua việc áp dụng các tiêu chuẩn bảo mật thông tin cao. Điểm cao nhất là 3,64 với độ lệch chuẩn 1,19, cho việc nhà trường triển khai các biện pháp bảo mật tài khoản, cho thấy sinh viên đánh giá cao việc bảo vệ thông tin cá nhân và tài nguyên học tập trong môi trường học kết hợp.

Mặc dù mức độ hài lòng ở mức trung bình chứng tỏ rằng các trường Đại học đã có những bước tiến đáng kể trong việc bảo đảm an toàn thông tin và bảo mật cho sinh viên, nhưng cũng còn không gian để cải thiện. Sinh viên mong đợi không chỉ sự bảo

mật thông tin cá nhân mà còn cả sự an toàn về mặt vật chất trong môi trường học, như việc trang bị thiết bị an toàn và báo cháy, cũng như việc tổ chức tập huấn kỹ năng thoát hiểm. Điều này cho thấy sinh viên không chỉ quan tâm đến sự bảo mật thông tin mà còn đến sự an toàn của bản thân trong môi trường học tập. Việc đảm bảo an toàn và bảo mật cho sinh viên trở thành yếu tố quan trọng góp phần tạo nên một môi trường học tập an toàn và hiệu quả. Điều này không chỉ bao gồm việc bảo vệ thông tin cá nhân và tài liệu học tập trên các nền tảng trực tuyến mà còn phải chú trọng đến sự an toàn vật chất trong môi trường học trực tiếp. Do đó, các trường Đại học cần tiếp tục tăng cường các biện pháp an ninh và bảo mật, đồng thời phát triển các chương trình tập huấn kỹ năng thoát hiểm để đảm bảo sự an toàn tối đa cho sinh viên, từ đó nâng cao mức độ hài lòng và tạo điều kiện thuận lợi cho quá trình học tập của họ.

Bảng 3.11. Đánh giá của sinh viên về thành phần “An toàn và bảo mật (ATBM)” trong DHKH đối với học phần TAKC

An toàn và bảo mật (ATBM)	Điểm TB	Độ lệch chuẩn
Tôi hài lòng với việc nhà trường áp dụng tiêu chuẩn bảo mật thông tin cao trong các lớp học Tiếng Anh không chuyên, bảo vệ thông tin cá nhân và tài liệu học tập của sinh viên trong môi trường học kết hợp	3,46	1,24
Tôi hài lòng với cách nhà trường quản lý và bảo mật thông tin sinh viên trong quá trình học Tiếng Anh không chuyên qua các nền tảng online và trực tiếp, đảm bảo an toàn thông tin cá nhân	3,40	1,22
Tôi hài lòng với việc nhà trường trang bị đầy đủ thiết bị an toàn, báo cháy và tổ chức tập huấn kỹ năng thoát hiểm cho sinh viên, tạo môi trường học tập an toàn cho khóa học Tiếng Anh không chuyên	3,40	1,26
Tôi hài lòng với ý thức và các biện pháp bảo mật tài khoản được nhà trường triển khai cho sinh viên trong quá trình học Tiếng Anh không chuyên qua hình thức kết hợp, giúp bảo vệ thông tin cá nhân và tài nguyên học tập	3,64	1,19

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát, 2022

3.1.3. Thực trạng động lực học tập của sinh viên đối với học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học ở Việt Nam

3.1.3.1. Động lực bên trong

Kết quả khảo sát về "Động lực bên trong" trong DHKH cho học phần Tiếng Anh không chuyên ở các trường Đại học tại Việt Nam cho thấy mức độ động lực bên

trong của sinh viên nằm ở mức trung bình, với điểm số từ 3,24 đến 3,57 trên thang điểm 5. Điều này cho thấy sinh viên có một mức độ động lực nhất định đối với việc học tiếng Anh không chuyên trong mô hình dạy học kết hợp. Cụ thể, sinh viên cảm thấy khá động viên khi tham gia vào các học phần này, không chỉ do nhận thức về tầm quan trọng của tiếng Anh trong tương lai nghề nghiệp mà còn vì sự đam mê và nguyện vọng cá nhân đối với ngôn ngữ này. Sự tích cực này phản ánh một niềm tin rằng học tiếng Anh sẽ mang lại lợi ích thiết thực cho bản thân họ trong tương lai.

Bảng 3.12. Đánh giá của sinh viên về thành phần “Động lực bên trong” trong DHKH đối với học phần TAKC

Động lực bên trong (DLBT)	Điểm TB	Độ lệch chuẩn
Tôi tích cực trong học phần tiếng Anh không chuyên theo hình thức dạy học kết hợp bởi yêu cầu vị trí việc làm sau này yêu cầu về tiếng Anh ngày càng cao	3,45	1,29
Tôi tích cực trong các học phần tiếng Anh không chuyên theo hình thức dạy học kết hợp bởi đó là mong muốn, nguyện vọng của chính bản thân tôi	3,24	1,32
Tôi tích cực trong các học phần tiếng Anh không chuyên theo hình thức dạy học kết hợp bởi tôi thấy rất hứng thú, đam mê đối với hình thức học tập này	3,32	1,35
Tôi tích cực trong học phần tiếng Anh không chuyên theo hình thức dạy học kết hợp bởi tôi nhận thức được tầm quan trọng, ý nghĩa của của nó.	3,57	1,28
Tôi tích cực trong học phần tiếng Anh không chuyên theo hình thức dạy học kết hợp bởi nó mang lại cho tôi sự tự tin, hiệu quả trong học tập, giao tiếp và cuộc sống.	3,45	1,19

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát, 2022

Tuy nhiên, để tăng cường động lực học tập bên trong cho sinh viên, các trường Đại học cần tiếp tục tìm kiếm và triển khai những phương pháp mới mẻ và hiệu quả hơn trong dạy học. Một phần quan trọng của việc này là khám phá và tận dụng sở thích cũng như mong muốn học tập của sinh viên, từ đó kích thích sự hứng thú và đam mê học tiếng Anh của họ. Việc nhấn mạnh vào việc học dựa trên dự án, tương tác cao trong lớp học, và cung cấp feedback định kỳ có thể giúp tăng cường động lực bên

trong cho sinh viên. Điều này không chỉ giúp họ thấy được giá trị thực sự của việc học mà còn giúp họ cảm thấy tự tin và hiệu quả hơn trong quá trình học tập và sử dụng tiếng Anh.

3.1.3.2. Động lực bên ngoài

Kết quả khảo sát về "Động lực bên ngoài" trong dạy học kết hợp đối với học phần Tiếng Anh không chuyên tại các trường Đại học ở Việt Nam phản ánh một mức độ động lực bên ngoài ở mức trung bình với điểm trung bình từ 3,39 đến 3,65 trên thang điểm 5. Điều này cho thấy rằng yếu tố bên ngoài như yêu cầu vị trí việc làm và nhận thức về tầm quan trọng của tiếng Anh đóng một vai trò quan trọng trong việc khích lệ sinh viên tham gia vào các học phần này. Đặc biệt, sự nhận thức rằng tiếng Anh ngày càng trở nên quan trọng trong việc làm sau này là động lực lớn nhất, điều này phản ánh xu hướng toàn cầu hóa và nhu cầu ngày càng tăng về kỹ năng ngôn ngữ trong thị trường lao động.

Bảng 3.13. Đánh giá của sinh viên về thành phần động lực bên ngoài trong DKKH đối với học phần TAKC

Động lực bên ngoài (DLBN)	Điểm TB	Độ lệch chuẩn
Tôi tích cực trong học phần tiếng Anh không chuyên theo hình thức dạy học kết hợp bởi yêu cầu vị trí việc làm sau này yêu cầu về tiếng Anh ngày càng cao	3,61	1,34
Tôi tích cực trong các học phần tiếng Anh không chuyên theo hình thức dạy học kết hợp bởi đó là mong muốn, nguyện vọng của chính bản thân tôi	3,41	1,32
Tôi tích cực trong các học phần tiếng Anh không chuyên theo hình thức dạy học kết hợp bởi tôi thấy rất hứng thú, đam mê đối với hình thức học tập này	3,39	1,15
Tôi tích cực trong học phần tiếng Anh không chuyên theo hình thức dạy học kết hợp bởi tôi nhận thức được tầm quan trọng, ý nghĩa của của nó.	3,65	1,54

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả khảo sát, 2022

Để tăng cường động lực bên ngoài và khuyến khích sinh viên tham gia nhiệt tình hơn trong các học phần Tiếng Anh không chuyên, các trường Đại học cần phải thực hiện các biện pháp hỗ trợ sinh viên nhận thức rõ ràng hơn về lợi ích cụ thể mà việc học tiếng Anh mang lại cho sự nghiệp và tương lai của họ. Các biện pháp này có thể bao gồm việc tăng cường thông tin về cơ hội nghề nghiệp sau khi nâng cao trình độ tiếng Anh, tổ chức các buổi nói chuyện với các cựu sinh viên đã thành công trong sự

nghiệp nhờ có kỹ năng tiếng Anh tốt, và tạo điều kiện cho sinh viên tham gia vào các dự án thực tế và các cuộc thi sử dụng tiếng Anh. Ngoài ra, việc khuyến khích tương tác và hợp tác với các doanh nghiệp và tổ chức nước ngoài cũng có thể tăng cường động lực bên ngoài cho sinh viên. Bằng cách này, sinh viên không chỉ học tiếng Anh như một môn học lý thuyết mà còn nhìn thấy được ứng dụng thực tế và giá trị của nó trong môi trường làm việc quốc tế. Điều này không chỉ giúp tăng cường động lực bên ngoài mà còn cung cấp cho sinh viên cái nhìn rõ ràng hơn về mục tiêu học tập và phần thưởng của họ trong tương lai.

3.2. Đánh giá tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học ở Việt Nam

3.2.1. Đánh giá tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng thông qua mô hình tổng thể

Sau khi phân tích CFA, nghiên cứu sử dụng mô hình cấu trúc SEM nhằm xác định các nhân tố ảnh hưởng và mức độ ảnh hưởng của các nhân tố đến. Phân tích SEM được tiến hành phân tích bắt đầu từ mô hình nghiên cứu đề xuất ban đầu, sau đó tiến hành hiệu chỉnh mô hình để có được mô hình tốt hơn.

Trong kiểm định giả thiết và mô hình nghiên cứu, mô hình cấu trúc tuyến tính SEM có nhiều ưu điểm hơn các phương pháp phân tích đa biến truyền thống như hồi quy bội, hồi quy đa biến vì nó có thể tính được sai số đo lường. Hơn nữa, phương pháp này cho phép chúng ta kết hợp được các khái niệm tiềm ẩn với đo lường của ta và có thể xem xét các đo lường độc lập từng phần hay kết hợp chung với mô hình lý thuyết cùng một lúc.

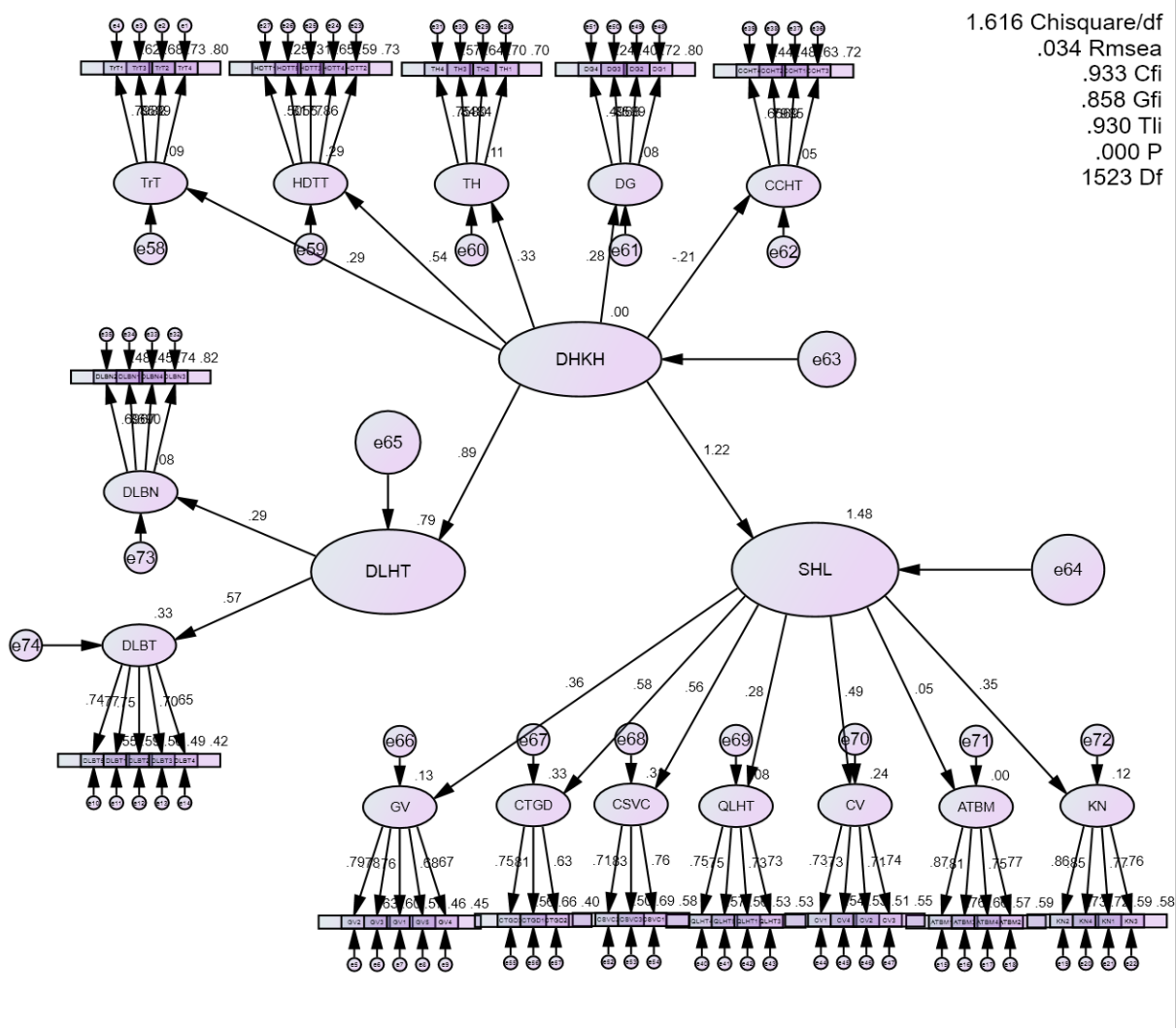
Giả thuyết:

Giả thuyết H1: DHKH có tác động cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam.

Giả thuyết H2: DHKH có tác động cùng chiều đến động lực học tập của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam.

Kết quả phân tích từ Hình 3.1 cho ta thấy mô hình có độ phù hợp tuyệt đối (GFI) bằng 0,858 > 0,8 mà theo Zikmund (2003) nếu $GFI > 0,8$ thì độ phù hợp của mô hình với dữ liệu thị trường là chấp nhận được. Mặt khác, theo Thọ & Trang (2008) thì mô hình có Chi-square điều chỉnh theo bậc tự do (Chi-square/df hay CMIN/df) bằng

1,616 < 2, Hệ số Turker– Lewis (TLI) bằng 0,930 > 0,9, Chỉ số thích hợp so sánh (CFI) bằng 0,933 > 0,9, Giá trị sai số của mô hình (RMSEA) bằng 0,034 < 0,08 được xem là mô hình phù hợp với dữ liệu thị trường.



Hình 3.1: Kết quả đánh giá tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng thông qua mô hình tổng thể

Sau khi xem xét độ phù hợp của mô hình, vấn đề tiếp theo nghiên cứu sẽ đánh giá kết quả phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính được thể hiện qua Bảng 3.4.

Bảng 3.14. Kết quả đánh giá tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng thông qua mô hình tổng thể

Mối quan hệ tương quan giữa các nhân tố			Hệ số ước lượng	S.E.	C.R	P	Hệ số chuẩn hóa
DLHT	<---	DHKH	,957	,243	3,941	***	,891
SHL	<---	DHKH	,990	,225	4,406	***	1,218
DLBN	<---	DLHT	1,000				,286

Mối quan hệ tương quan giữa các nhân tố			Hệ số ước lượng	S.E.	C.R	P	Hệ số chuẩn hóa
DLBT	<---	DLHT	1,704	,364	4,687	***	,573
TrT	<---	DHKH	1,000				,292
HDTT	<---	DHKH	2,321	,432	5,371	***	,538
TH	<---	DHKH	1,240	,276	4,500	***	,329
DG	<---	DHKH	1,171	,280	4,180	***	,284
CCHT	<---	DHKH	-,890	,257	-3,459	***	-,213
GV	<---	SHL	1,000				,359
CTGD	<---	SHL	2,523	,432	5,836	***	,578
CSVC	<---	SHL	2,104	,365	5,769	***	,555
QLHT	<---	SHL	1,345	,317	4,241	***	,285
CV	<---	SHL	2,062	,370	5,567	***	,491
ATBM	<---	SHL	,265	,255	1,041	,298	,055
KN	<---	SHL	1,266	,256	4,946	***	,351

Số liệu thống kê trong Bảng 3.14 cho thấy được các kết luận cụ thể như sau:

- DHKH (DHKH) có tác động cùng chiều đến động lực học tập của sinh viên (DLHT) đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với hệ số hồi quy là 0,957 và hệ số hồi quy chuẩn hóa là 0,891.

- DHKH (DHKH) có tác động cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với hệ số hồi quy là 0,990 và hệ số hồi quy chuẩn hóa là 1,218.

- Động lực học tập (DLHT) được thể hiện qua 2 thành phần là động lực bên trong và động lực bên ngoài với hệ số kiểm định $P < 0,05$. Điều đó có nghĩa rằng, động lực học tập được đo lường bằng các thành phần động lực bên trong và động lực bên ngoài là hoàn toàn phù hợp trong mô hình này.

- DHKH được đo lường bằng 5 thành phần bao gồm: Hoạt động trực tiếp (TrT); Hoạt động tương tác (HDTT); Tự học (TH); Hoạt động đánh giá (DG); Công cụ hỗ trợ (CCHT) là hoàn toàn phù hợp với hệ số P đối với cả 5 thành phần này đều nhỏ hơn 0,05. Điều đó có nghĩa rằng, DHKH sử dụng trong nghiên cứu thông qua 5 thành phần trên là phù hợp về mặt số liệu.

- Thành phần “An toàn và bảo mật (ATBM)” trong sự hài lòng của sinh viên không có ý nghĩa thống kê. Số liệu thống kê cho thấy, thành phần an toàn và bảo mật

(ATBM) đóng góp vào biến sự hài lòng có hệ số kiểm định $P = 0,298 > 0,05$.

Kết quả kiểm định giúp cho NCS thực hiện kiểm định lại các vấn đề trong nghiên cứu cụ thể như sau:

Bảng 3.15. Kết quả kiểm định một số nội dung nghiên cứu trong Luận án

Giả thuyết/ nội dung	Kiểm định P	Chấp nhận/ không chấp nhận
Giả thuyết H1: DHKH có tác động cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam.	$P < 0,05$	Chấp nhận
Giả thuyết H2: DHKH có tác động cùng chiều đến động lực học tập của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam.	$P < 0,05$	Chấp nhận
Mô hình kết hợp được đo lường bằng 5 thành phần của Carman (2002)	$P < 0,05$	Chấp nhận
Sự hài lòng được đo lường theo mô hình HEISQUAL	Loại bỏ thành phần an toàn bảo mật	Chấp nhận
Động lực học tập được đo lường bởi động lực bên trong và động lực bên ngoài	$P < 0,05$	Chấp nhận

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả nghiên cứu, 2023

3.2.2. Đánh giá tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng thông qua mô hình thành phần

Giả thuyết:

Giả thuyết H1.1: Hoạt động trực tiếp có tác động cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam.

Giả thuyết H1.2: Tự học có tác động cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam.

Giả thuyết H1.3: Tương tác có tác động cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam.

Giả thuyết H1.4: Đánh giá có tác động cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam.

Giả thuyết H1.5: Công cụ hỗ trợ có tác động cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam.

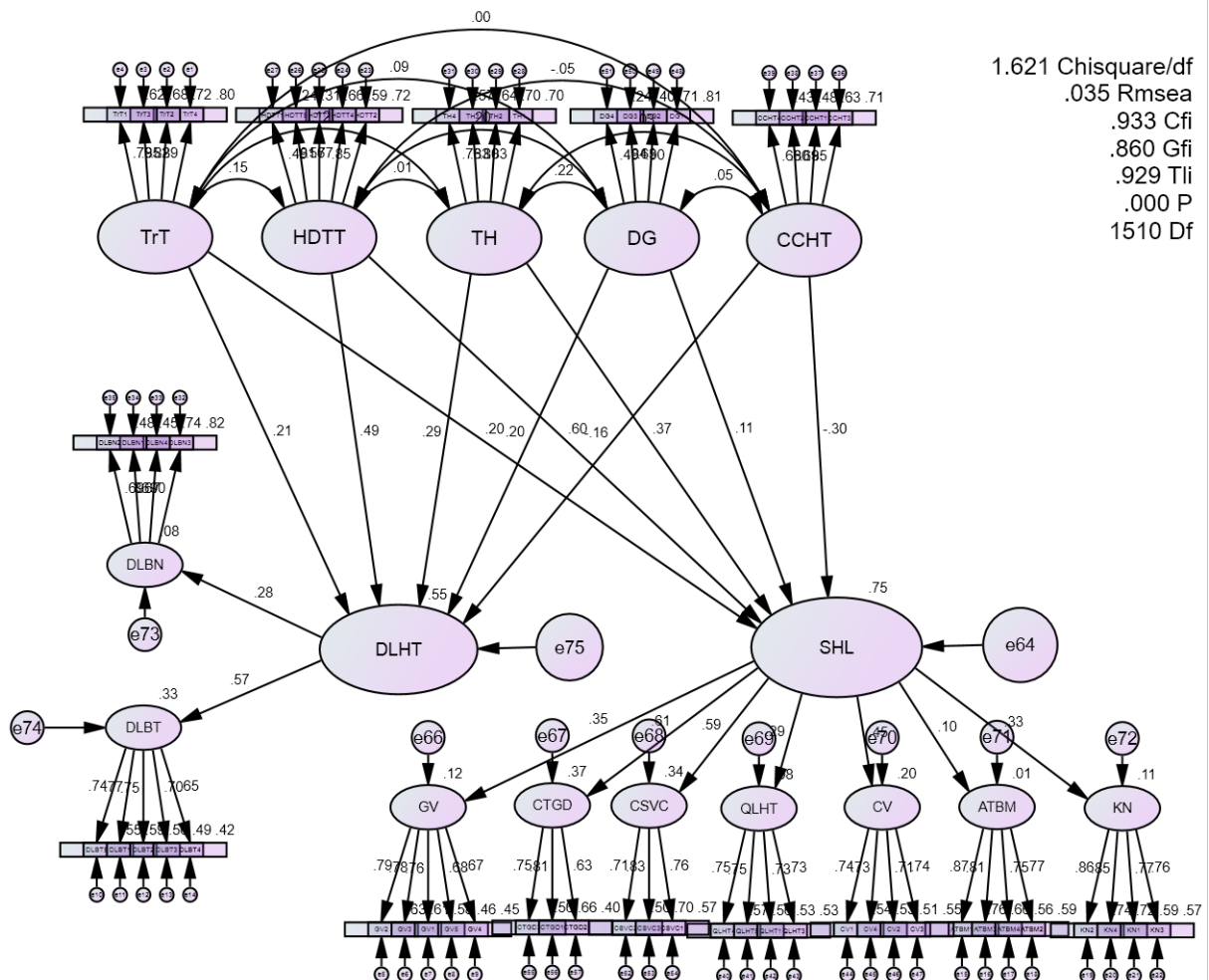
Giả thuyết H2.1: Hoạt động trực tiếp có tác động cùng chiều đến động lực học tập của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam.

Giả thuyết H2.2: Tự học có tác động cùng chiều đến động lực học tập của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam.

Giả thuyết H2.3: Tương tác có tác động cùng chiều đến động lực học tập của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam.

Giả thuyết H2.4: Đánh giá có tác động cùng chiều đến động lực học tập của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam.

Giả thuyết H2.5: Công cụ hỗ trợ có tác động cùng chiều đến động lực học tập của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam.



Hình 3.2: Kết quả đánh giá tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng thông qua mô hình các thành phần DHKH

Kết quả phân tích từ Hình 3.2 cho ta thấy mô hình có độ phù hợp tuyệt đối (GFI) bằng 0,860 > 0,8 mà theo Zikmund (2003) nếu GFI > 0,8 thì độ phù hợp của mô hình với dữ liệu thị trường là chấp nhận được. Mặt khác, theo Thọ & Trang (2008) thì mô hình có Chi-square điều chỉnh theo bậc tự do (Chi-square/df hay CMIN/df) bằng 1,621 < 2, Hệ số Tucker– Lewis (TLI) bằng 0,929 > 0,9, Chỉ số thích hợp so sánh (CFI) bằng 0,933 > 0,9, Giá trị sai số của mô hình (RMSEA) bằng 0,035 < 0,08 được xem là mô hình phù hợp với dữ liệu thị trường. Kết quả chi tiết, cụ thể tác động của các thành phần DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên tại các trường Đại học ở Việt Nam.

Bảng 3.16. Kết quả đánh giá tác động của dạy học kết hợp đến động lực học tập và sự hài lòng thông qua mô hình tổng thể

Mối quan hệ tương quan giữa các nhân tố			Hệ số ước lượng	S.E.	C.R	P	Hệ số chuẩn hóa
DLHT	<---	TrT	,065	,027	2,377	,017	,208
DLHT	<---	HDTT	,121	,032	3,826	***	,485
DLHT	<---	TH	,082	,028	2,931	,003	,289
DLHT	<---	DG	,052	,023	2,228	,026	,201
DLHT	<---	CCHT	-,042	,022	-1,936	,053	-,163
SHL	<---	HDTT	,110	,019	5,872	***	,598
SHL	<---	TrT	,045	,013	3,429	***	,196
SHL	<---	TH	,078	,016	4,972	***	,372
SHL	<---	DG	,021	,010	2,003	,045	,109
SHL	<---	CCHT	-,056	,013	-4,470	***	-,297
DLBN	<---	DLHT	1,000				,285
DLBT	<---	DLHT	1,722	,423	4,069	***	,574
GV	<---	SHL	1,000				,349
CTGD	<---	SHL	2,738	,482	5,677	***	,608
CSV	<---	SHL	2,275	,405	5,616	***	,585
QLHT	<---	SHL	1,390	,337	4,120	***	,286
CV	<---	SHL	1,932	,375	5,155	***	,446
ATBM	<---	SHL	,516	,275	1,876	,061	,103
KN	<---	SHL	1,229	,266	4,622	***	,331

Kết quả kiểm định trong Bảng 3.16 cho thấy:

- Các thành phần của dạy học kết hợp tác động đến sự hài lòng của sinh viên bao gồm:

Bảng 3.17. Kiểm định các giả thuyết thống kê và mức độ tác động của các thành phần DHKH đến sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học

Giả thuyết thống kê	Hệ số hồi quy chuẩn hóa	Chấp nhận/ không chấp nhận giả thuyết	Thứ tự xếp hạng
Giả thuyết H1.1: Hoạt động trực tiếp có tác động cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam	,196	Chấp nhận	4
Giả thuyết H1.2: Tự học có tác động cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam	,372	Chấp nhận	2
Giả thuyết H1.3: Tương tác có tác động cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam	,598	Chấp nhận	1
Giả thuyết H1.4: Đánh giá có tác động cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam	,109	Chấp nhận	5
Giả thuyết H1.5: Công cụ hỗ trợ có tác động cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam	-,297	Không chấp nhận	3

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả kiểm định mô hình thành phần, 2023

Kết quả đánh giá tác động của các thành phần dạy học kết hợp đến sự hài lòng của sinh viên cho thấy, tất cả các thành phần dạy học kết hợp đều tác động đến sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần TAKC của một số trường Đại học ở Việt Nam.

+ Hoạt động trực tiếp có tác động cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa đạt 0,045 và hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt 0,196.

+ Tự học có tác động cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa đạt 0,078 và hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt 0,372.

+ Hoạt động tương tác có tác động cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa đạt 0,110 và hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt 0,598.

+ Đánh giá có tác động cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa đạt 0,021 và hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt 0,109.

+ Công cụ hỗ trợ có tác động ngược chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa đạt -0,056 và hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt -0,297.

- Các thành phần của dạy học kết hợp tác động đến động lực học tập của sinh viên bao gồm:

+ Hoạt động trực tiếp có tác động cùng chiều đến động lực học tập của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa đạt 0,065 và hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt 0,208.

+ Tự học có tác động cùng chiều đến động lực học tập của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa đạt 0,082 và hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt 0,289.

+ Hoạt động tương tác có tác động cùng chiều đến động lực học tập của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa đạt 0,121 và hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt 0,485.

+ Đánh giá có tác động cùng chiều đến động lực học tập của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa đạt 0,052 và hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt 0,201.

+ Công cụ hỗ trợ có tác động ngược chiều đến động lực học tập của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa đạt -0,042 và hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt -0,163.

Kết quả tác động của các thành phần dạy học kết hợp đến động lực học tập của sinh viên đối với các học phần TAKC của một số trường Đại học ở Việt Nam được thể hiện cụ thể trong bảng 3.18.

Bảng 3.18. Kiểm định các giả thuyết thống kê và mức độ tác động của các thành phần DHKH đến động lực học tập của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học

Giả thuyết thống kê	Hệ số hồi quy chuẩn hóa	Chấp nhận/ không chấp nhận giả thuyết	Thứ tự xếp hạng
Giả thuyết H2.1: Hoạt động trực tiếp có tác động cùng chiều đến động lực học tập của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam	0,208	Chấp nhận	3
Giả thuyết H2.2: Tự học có tác động cùng chiều đến động lực học tập của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam	0,289	Chấp nhận	2
Giả thuyết H2.3: Tương tác có tác động cùng chiều đến động lực học tập của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam	0,485	Chấp nhận	1
Giả thuyết H2.4: Đánh giá có tác động cùng chiều đến động lực học tập của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam	0,201	Chấp nhận	4
Giả thuyết H2.5: Công cụ hỗ trợ có tác động cùng chiều đến động lực học tập của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam	-0,163	Không chấp nhận	5

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả kiểm định mô hình thành phần, 2023

3.3. Kiểm định sự khác biệt về động lực học tập, sự hài lòng giữa các nhóm sinh viên khác nhau

Trong nghiên cứu này, để kiểm định được sự khác biệt về động lực học tập, sự hài lòng của các nhóm sinh viên, tác giả sử dụng 2 kiểm định bao gồm: Kiểm định Independent Samples Test (T – Test) đối với sự phân nhóm sinh viên thành 2 nhóm và kiểm định One-Way ANOVA đối với sự phân nhóm sinh viên từ 3 nhóm trở lên. Kết quả kiểm định sẽ cho chúng ta khẳng định được giữa các nhóm sinh viên khác nhau có thực sự khác biệt về động lực học tập cũng như sự hài lòng trong học tập kết hợp đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam. Kết quả kiểm định được trình bày cụ thể dưới đây.

3.3.1. Kiểm định sự khác biệt về sự hài lòng giữa các nhóm sinh viên khác nhau

Kết quả kiểm định về sự khác biệt sự hài lòng giữa các nhóm sinh viên đối với Dạy học kết hợp đối với học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học được thể hiện qua Bảng 3.9.

Bảng 3.19. Kiểm định sự khác biệt về sự hài lòng giữa các nhóm sinh viên khác nhau đối với Dạy học kết hợp đối với học phần tiếng Anh không chuyên

Tiêu chí		Số lượng	Trung bình	Sig.	Kết luận
Giới tính	Nam	183	3,4612	0,197	Không có sự khác biệt
	Nữ	338	3,4127		
Trường học	Đại học Ngoại thương	147	3,5908	0,000	Có sự khác biệt
	Đại học Kinh tế - ĐHQG Hà Nội	132	3,4074		
	Đại học Luật - ĐHQG Hà Nội	116	3,3352		
	Đại học Bách Khoa	126	3,3521		
Năm học	Năm 1	237	3,3585	0,001	Có sự khác biệt
	Năm 2	284	3,4892		
Điểm tốt nghiệp THPT	Từ 9 - 10	104	3,4491	0,655	Không có sự khác biệt
	Từ 8- dưới 9	239	3,4198		
	Từ 7 - dưới 8	116	3,4045		
	Dưới 7	62	3,4827		
Số lượng học phần kết hợp đã được học	1 học phần	135	3,4236	0,525	Không có sự khác biệt
	2 học phần	237	3,4121		
	3 học phần trở lên	149	3,4633		

Số liệu thống kê trong Bảng 3.19 cho một số kết luận trong nghiên cứu cụ thể như sau:

- Tác giả không tìm thấy sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về sự hài lòng với Dạy học kết hợp học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học giữa các nhóm sinh viên khác nhau về giới tính, điểm tốt nghiệp THPT và số lượng học phần kết hợp đã được học với hệ số $\text{Sig.} > 0,05$.

Không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về sự hài lòng giữa nam và nữ sinh viên xuất phát từ việc rằng Dạy học kết hợp không ảnh hưởng đáng kể đến sự hài lòng của sinh viên dựa trên giới tính. Cả nam và nữ sinh viên đều được cung cấp cùng một cơ hội và trải nghiệm học tập trong mô hình này, dẫn đến sự tương tự trong mức độ hài lòng của họ.

Về điểm tốt nghiệp THPT: Sự hài lòng không có sự khác biệt đáng kể giữa các nhóm sinh viên dựa trên điểm tốt nghiệp THPT, điều này một phần là do Dạy học kết hợp không phụ thuộc quá nhiều vào khả năng đầu vào của sinh viên. Thay vào đó, mô hình tập trung vào việc cung cấp các phương pháp và tài liệu học tập phù hợp cho tất cả sinh viên để họ có thể đạt được kết quả tốt trong học phần tiếng Anh không chuyên.

Về số lượng học phần kết hợp đã học: Sự hài lòng không có sự khác biệt đáng kể giữa các nhóm sinh viên dựa trên số lượng học phần kết hợp đã học. Điều này một phần do Dạy học kết hợp đáp ứng được nhu cầu và mong muốn học tập của sinh viên, bất kể họ đã tham gia học ít hay nhiều học phần. Mô hình cung cấp sự linh hoạt để sinh viên lựa chọn và tùy chỉnh số lượng học phần theo nhu cầu cá nhân của họ, điều này có thể giúp đảm bảo sự hài lòng và đáp ứng đủ mức độ học tập của từng sinh viên

- Tác giả tìm thấy sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về sự hài lòng với Dạy học kết hợp học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường Đại học giữa các nhóm sinh viên khác nhau về trường học và năm học với hệ số sig. Lần lượt là 0,000 và $0,001 < 0,05$. Theo đó, các sinh viên trường Đại học Ngoại thương có sự hài lòng cao nhất đối với Dạy học kết hợp với học phần tiếng Anh không chuyên. Tiếp đó là đến trường Đại học Kinh tế- ĐHQG Hà Nội, Đại học Luật – ĐHQG Hà Nội, sự hài lòng thấp nhất diễn ra tại trường Đại học Bách Khoa Hà Nội. Bên cạnh đó, các sinh viên học năm 2 có sự hài lòng đối với Dạy học kết hợp với học phần tiếng Anh không chuyên cao hơn sinh viên học năm 1.

3.3.2. Kiểm định sự khác biệt về sự động lực học tập các nhóm sinh viên khác nhau

Tương tự như kiểm định sự khác biệt về sự hài lòng, thì để kiểm định sự khác biệt về động lực học tập giữa các nhóm sinh viên khác nhau tác giả cũng tiến hành nghiên cứu trên 5 khía cạnh bao gồm: Sự khác biệt giữa các nhóm sinh viên khác nhau về giới tính, trường học, năm học, điểm tốt nghiệp và học phần. Số liệu về kiểm định được thể hiện qua Bảng 3.20.

Bảng 3.20. Kiểm định sự khác biệt về sự hài lòng giữa các nhóm sinh viên khác nhau đối với DHKH đối với học phần TAKC

Tiêu chí		Số lượng	Trung bình	Sig.	Kết luận
Giới tính	Nam	183	3,4614	0,908	Không có sự khác biệt
	Nữ	338	3,4530		
Trường học	Đại học Ngoại thương	147	4,1036	0,000	Có sự khác biệt
	Đại học Kinh tế - ĐHQG Hà Nội	132	3,5379		
	Đại học Luật - ĐHQG Hà Nội	116	3,0967		
	Đại học Bách Khoa	126	2,9453		
Năm học	Năm 1	237	3,2902	0,000	Có sự khác biệt
	Năm 2	284	3,5943		
Điểm tốt nghiệp	Từ 9 - 10	104	3,4679	0,224	Không có sự khác biệt
	Từ 8- dưới 9	239	3,4351		
	Từ 7 - dưới 8	116	3,5651		
	Dưới 7	62	3,3118		
Số lượng học phần kết hợp đã được học	1 học phần	135	3,4444	0,848	Không có sự khác biệt
	2 học phần	237	3,4426		
	3 học phần trở lên	149	3,4877		

Kết quả kiểm định trong Bảng 3.20 cho thấy được không có sự khác biệt về động lực học tập của sinh viên trong DHKH đối với học phần TAKC giữa các nhóm sinh viên khác nhau về giới tính, điểm tốt nghiệp THPT cũng như số lượng các học phần kết hợp đã được học (Sig. > 0,05). Tuy nhiên nghiên cứu đã chỉ ra được sự khác biệt đáng kể về động lực học tập trong mô hình học TAKC giữa các nhóm sinh viên khác nhau về trường học cũng như năm học (sig. <0,05). Kết hợp với giá trị trung bình

cho phép tác giả kết luận rằng, những sinh viên học trường Đại học Ngoại thương có động lực học tập trong DHKH là cao nhất (Điểm trung bình đạt 4,1/ điểm). Tiếp đó là sinh viên học trường Đại học Kinh tế - ĐHQG Hà Nội có động lực học tập cao thứ hai với mức điểm trung bình đạt 3,54/5 điểm. Trong khi đó, sinh viên của các trường Đại học Luật – ĐHQG Hà Nội cũng như sinh viên các trường Đại học Bách Khoa lại chỉ có mức điểm trung bình đạt được rất thấp.

Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng chỉ ra các sinh viên học năm 2 có động lực học tập trong mô hình học kết hợp học phần TAKC hơn sinh viên học năm 1. Điều đó cho thấy rằng, việc đẩy mạnh gia tăng ý thức học tập cũng như nâng cao nhận thức của sinh viên học năm 1 là cần thiết để gia tăng động lực cho nhóm sinh viên này trong học tập theo mô hình kết hợp tại các trường Đại học.

3.4. Thảo luận kết quả nghiên cứu

3.4.1. Thảo luận về mô hình tổng thể

3.4.1.1. Thảo luận kết quả nghiên cứu về các thành phần của dạy học kết hợp

Kết quả nghiên cứu của NCS một lần nữa khẳng định được tính phù hợp của việc sử dụng các mô hình lý thuyết trong các nhân tố trong mô hình nghiên cứu. Cụ thể, việc sử dụng 5 thành phần của Carman (2002) để đánh giá DHKH đã được chứng minh là phù hợp. Trong đó, cả 5 thành phần của Carman đều có ý nghĩa trong việc tạo nên được nhân tố DHKH. Kết quả nghiên cứu này có ý nghĩa rất quan trọng trong các nghiên cứu thực nghiệm tại Việt Nam và là cơ sở để giúp cho các nghiên cứu đi sau trong việc nghiên cứu sâu hơn về DHKH. Điều này có nghĩa là việc đánh giá và đo lường DHKH trong học phần TAKC bằng cách sử dụng các thành phần này là hoàn toàn phù hợp và có giá trị. Kết quả nghiên cứu một lần nữa khẳng định rằng trong việc thiết kế DHKH cho học phần TAKC, cần chú trọng đến cả năm thành phần được đề cập trong nghiên cứu của Carman (2005): hoạt động trực tiếp, tự học, tương tác, đánh giá và công cụ hỗ trợ. Điều này đảm bảo DHKH đạt hiệu quả cao và giúp cải thiện quá trình học tập của người học.

Bảng 3.21. Kiểm định mức độ phù hợp của các thành phần trong DHKH đối với học phần TAKC

Mối quan hệ tương quan giữa các nhân tố			Hệ số ước lượng	S.E.	C.R	P	Hệ số chuẩn hóa
TrT	<---	DHKH	1,000				,292

Mối quan hệ tương quan giữa các nhân tố			Hệ số ước lượng	S.E.	C.R	P	Hệ số chuẩn hóa
HDTT	<---	DHKH	2,321	,432	5,371	***	,538
TH	<---	DHKH	1,240	,276	4,500	***	,329
DG	<---	DHKH	1,171	,280	4,180	***	,284
CCHT	<---	DHKH	,890	,257	3,459	***	,213

Dựa vào hệ số hồi quy chuẩn hóa để đánh giá mức độ quan trọng của các thành phần trong DHKH đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam. Số liệu cụ thể được thể hiện qua Bảng 3.22.

Bảng 3.22. Mức độ quan trọng của các thành phần trong DHKH đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam

STT	Các thành phần	Hệ số hồi quy chuẩn hóa	Vai trò của thành phần
1	Hoạt động tương tác (HDTT)	0,538	Quan trọng thứ 1
2	Tự học (TH)	0,329	Quan trọng thứ 2
3	Hoạt động trực tiếp (TrT)	0,292	Quan trọng thứ 3
4	Hoạt động đánh giá (DG)	0,284	Quan trọng thứ 4
5	Công cụ hỗ trợ (CCHT)	0,213	Quan trọng thứ 5

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả nghiên cứu, 2023

- Hoạt động tương tác (HDTT)

Số liệu thống kê trong Bảng 3.22 cho thấy, hiện nay thành phần hoạt động tương tác đang có vai trò quan trọng nhất trong DHKH với hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt được là 0,538. Điều này càng trở nên đúng đắn hơn đối với việc học TAKC, nơi việc tương tác là một phần không thể thiếu để phát triển kỹ năng ngôn ngữ. Phần lớn việc học ngoại ngữ đòi hỏi khả năng tương tác, nhất là trong việc phát triển kỹ năng ngôn ngữ nói. Khi sinh viên tương tác với nhau trong một môi trường học tập kết hợp, họ không chỉ học từ giáo viên, mà còn học từ nhau. Tương tác giữa sinh viên tạo ra sự hỗ trợ tương hỗ, trao đổi thông tin, và chia sẻ tri thức (Bonk, 2012). Điều này có thể cải thiện kỹ năng ngôn ngữ và cung cấp cơ hội để thực hành ngôn ngữ trong một môi trường thực tế. Hơn nữa, sự tương tác giữa học viên có thể tạo ra môi trường học tập cộng đồng, nơi mọi người hỗ trợ nhau trong quá trình học tập (Graham, 2009). Trong việc học tiếng Anh, tương tác giữa học viên và giáo viên, và giữa học viên với nhau, tạo ra cơ hội để thực hành, thử nghiệm và cải thiện khả năng ngôn ngữ. Việc này đặc

biệt quan trọng khi học ngôn ngữ, vì không chỉ cần biết ngữ pháp và từ vựng, mà còn cần sự luyện tập thực tế và tương tác để thực sự nắm vững ngôn ngữ. Quá trình tương tác này cũng tạo ra cơ hội để nhận và đưa ra phản hồi, một yếu tố quan trọng khác trong việc học ngôn ngữ. Phản hồi từ giáo viên và bạn học có thể giúp học viên nhận thức được những khu vực cần cải thiện và tạo động lực để tiếp tục cải tiến.

- Tự học (TH)

Trong DHKH, thành phần tự học (TH) chính là một yếu tố rất quan trọng. Nó cho phép người học tự chủ hơn trong quá trình học, khám phá, thích nghi và phát triển tri thức của mình theo cách riêng của mình, như đã được Lê Thái Hưng và cộng sự (2021) nhấn mạnh. Theo kết quả nghiên cứu, hệ số hồi quy chuẩn hóa của thành phần TH là 0.335, cho thấy nó đóng vai trò thứ hai quan trọng trong DHKH. Đối với việc học TAKC, việc tự học có vai trò cực kỳ quan trọng. Nó cho phép người học tiếp xúc với ngôn ngữ một cách linh hoạt, tại bất kỳ thời điểm nào họ có thể, và nắm bắt nhiều kỹ năng ngôn ngữ khác nhau theo cách riêng của mình, từ từ vựng và ngữ pháp đến kỹ năng nghe, nói, đọc và viết. Điều này phù hợp với việc học TAKC, nơi mà mục tiêu là phát triển sự thành thạo ngôn ngữ toàn diện hơn so với việc chuyên sâu vào một lĩnh vực cụ thể. Ngoài ra, theo Carmen (2005), tự học có thể được cải thiện thông qua việc chuẩn bị học liệu chi tiết, đặc biệt là các học liệu số như video, hình ảnh, âm thanh. Điều này có thể giúp học viên tiếp cận ngôn ngữ qua nhiều hình thức và ngữ cảnh khác nhau, từ đó nâng cao sự thành thạo của họ. Tuy nhiên, tự học không chỉ đơn giản là việc học một mình. Nó cũng liên quan đến việc tìm hiểu cách học một cách hiệu quả, từ việc xác định mục tiêu và kế hoạch học tập đến việc phản ánh và điều chỉnh quá trình học của mình. Điều này đòi hỏi sự hướng dẫn và hỗ trợ từ giáo viên, cũng như việc sử dụng công cụ hỗ trợ hợp lý. Hoạt động trực tiếp là quá trình dạy và học diễn ra cùng một thời điểm, tất cả sinh viên cùng tham gia. Trong ngữ cảnh học TAKC, hoạt động trực tiếp giúp sinh viên có cơ hội giao tiếp trực tiếp bằng tiếng Anh, thực hành kỹ năng nghe, nói, đọc và viết trong một môi trường học tập có sự hỗ trợ của giáo viên và đồng học viên. Tuy nhiên, mô hình học kết hợp không chỉ dựa vào hoạt động trực tiếp. Thực tế cho thấy, các hoạt động như tương tác (HDTT) và tự học (TH) lại có vai trò quan trọng hơn trong mô hình này.

- Hoạt động trực tiếp (TrT)

Trong DHKH, hoạt động trực tiếp (TrT) thể hiện vai trò quan trọng thứ ba với

hệ số hồi quy chuẩn hóa là 0,295. Hoạt động trực tiếp thường diễn ra cùng một thời điểm, khi tất cả sinh viên cùng tham gia. Điều này không chỉ bao gồm các buổi học truyền thống trên lớp mà còn bao gồm cả các buổi học thông qua không gian ảo như Zoom, Teams (Lê Thái Hưng và cộng sự, 2021). Học tiếng Anh, một ngôn ngữ ngoại ngữ, đòi hỏi nhiều kỹ năng khác nhau như nghe, nói, đọc, viết và sử dụng ngôn ngữ trong ngữ cảnh xã hội. Hoạt động trực tiếp giúp học viên tương tác trực tiếp với giáo viên và bạn học, giúp họ nắm bắt phát âm, ngữ điệu, cấu trúc ngữ pháp và từ vựng một cách chính xác. Hơn nữa, hoạt động này cũng cung cấp cơ hội cho sinh viên thực hành và tăng cường kỹ năng của mình thông qua các hoạt động như thảo luận nhóm, trình bày và phản hồi trực tiếp. Trong DHKH, hoạt động trực tiếp đứng ở vị trí thứ ba, sau hoạt động tương tác (HDTT) và tự học (TH). Điều đó cho thấy rằng, dù hoạt động trực tiếp đóng vai trò quan trọng, nhưng nó không đủ để đáp ứng nhu cầu học tập tiếng Anh của sinh viên. Sinh viên cần phải chủ động hơn trong việc học (tự học), và họ cần có thêm sự tương tác với giáo viên và bạn học để tăng hiệu quả học tập (Moskal, 2013; Bonk, 2012).

- Hoạt động đánh giá (DG)

Hoạt động đánh giá (DG) trong DHKH đóng vai trò quan trọng bởi vì nó không chỉ đánh giá kiến thức học viên đã tiếp thu được mà còn giúp cho học viên tự nhận thức được về tiến trình học tập của bản thân và cải thiện những khía cạnh yếu kém. Kết quả nghiên cứu cho thấy, hoạt động đánh giá được xếp thứ tư về vai trò, quan trọng trong DHKH đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học.

Hoạt động đánh giá giúp cung cấp minh chứng liên tục cho người học để cải tiến hoạt động dạy và học (Popham, 2008). Khi được áp dụng trong học tập kết hợp, DG không chỉ giúp giảng viên ghi nhận minh chứng học tập một cách toàn diện hơn mà còn cho phép giảng viên phản hồi ngay lập tức, từ đó tăng cường hiệu quả của quá trình tự học của người học (Khaddage và cộng sự, 2013). Tuy nhiên, với hệ số hồi quy chuẩn hóa 0,288, nó cho thấy vai trò của DG không được coi là quan trọng nhất trong DHKH. Trong thực tế, hoạt động tương tác (HDTT), hoạt động tự học (TH), và hoạt động trực tiếp (TrT) đều có hệ số hồi quy chuẩn hóa cao hơn, chỉ ra rằng chúng có ảnh hưởng lớn hơn đến hiệu quả của DHKH. Điều này không có nghĩa là DG không quan trọng. Mặc dù nó không được đánh giá cao như các hoạt động khác, nhưng DG vẫn là một yếu tố quan trọng để đảm bảo chất lượng học tập và cung cấp phản hồi hữu ích

cho học viên để cải thiện.

- Công cụ hỗ trợ (CCHT)

Công cụ hỗ trợ (CCHT) được mô tả là những tài liệu tham khảo, đối tượng học tập đa phương tiện (như video, audio, tranh, hình), hoặc tài liệu giúp tăng cường học tập, lưu giữ và chuyển giao kiến thức. Dựa trên kết quả nghiên cứu đã đưa ra, CCHT có hệ số hồi quy chuẩn hóa là 0,207, thấp hơn so với các nhân tố khác trong DHKH, đặt nó ở vị trí quan trọng thứ năm. CCHT đóng một vai trò cần thiết và quan trọng trong việc hỗ trợ quá trình học tập của sinh viên. Tuy nhiên, trong DHKH đối với học phần TAKC, có thể CCHT không được tận dụng hiệu quả hoặc chưa đáp ứng đúng nhu cầu của sinh viên. Điều này có thể là do chất lượng của CCHT không đủ tốt, hoặc sinh viên không biết cách sử dụng chúng một cách hiệu quả (M. Carmen, 2005). Trong quá trình học tập kết hợp, sinh viên cần sự tương tác và trao đổi, cũng như sự hỗ trợ từ giáo viên (hoạt động trực tiếp và tương tác), để hiểu rõ và tiếp thu kiến thức (Bonk, 2012; Graham, 2009). Đồng thời, quá trình tự học và hoạt động đánh giá cũng là những yếu tố quan trọng để sinh viên có thể nắm vững và cải thiện kỹ năng của mình (Moskal, 2013). Trong khi đó, CCHT có thể chỉ được xem là một phần hỗ trợ trong quá trình học tập này, thay vì là yếu tố then chốt đối với thành công của sinh viên. Dù vậy, CCHT vẫn là một phần không thể thiếu của DHKH, và có thể tăng cường hiệu quả của quá trình học tập nếu được tận dụng đúng cách.

3.4.1.2. Thảo luận kết quả nghiên cứu về các thành phần của sự hài lòng của sinh viên

Kết quả nghiên cứu cho thấy mô hình HEISQUAL được xác nhận là một công cụ hiệu quả để đo lường sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ trong giáo dục đại học, như được đề cập bởi Abbas (2020). Mô hình này thực hiện cách tiếp cận toàn diện để khám phá các khía cạnh vận hành và kỹ thuật của chất lượng dịch vụ, điều mà phần lớn các nghiên cứu trước đây đã bỏ qua.

HEISQUAL chia thành bảy chủ đề chất lượng dịch vụ, bao gồm hồ sơ giáo viên, chương trình giảng dạy, cơ sở hạ tầng và cơ sở vật chất, đội ngũ quản lý và hỗ trợ, chất lượng công việc, an toàn và an ninh, cũng như phát triển kỹ năng của sinh viên (Abbas, 2020a). Tuy nhiên, trong bối cảnh học phần TAKC, thành phần "An toàn và bảo mật" (ATBM) đã được chứng minh là ít có ý nghĩa và do đó đã bị loại bỏ khỏi mô hình. Điều này có thể chứng tỏ rằng mặc dù HEISQUAL có tính toàn diện, việc áp dụng nó trong các bối cảnh cụ thể có thể đòi hỏi sự điều chỉnh. Điều đó được giải thích

cụ thể trong bối cảnh DHKH trong các học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam cụ thể như sau:

Sinh viên chủ yếu tập trung vào nội dung học, phương pháp giảng dạy và trải nghiệm học tập. Trong một môi trường học tập kết hợp, họ mong đợi được truy cập vào nội dung đa dạng, từ video đến bài giảng trực tiếp. ATBM, mặc dù quan trọng, có thể không nằm trong top ưu tiên của họ. Đối với họ, việc tiếp cận nhanh chóng và thuận tiện đến tài nguyên học tập có thể được ưu tiên hơn việc bảo mật tài nguyên đó. Giáo viên tập trung vào việc truyền đạt kiến thức và kỹ năng. Dù họ nhận thức được tầm quan trọng của ATBM, trong bối cảnh giảng dạy TAKC, nội dung và phương pháp giảng dạy lại chiếm ưu thế. Giáo viên có thể cho rằng việc bảo đảm ATBM là trách nhiệm của đội ngũ IT và hỗ trợ, không nằm ngoài phạm vi trách nhiệm của mình. Đối với đội ngũ hỗ trợ, ATBM có thể quan trọng, nhưng trong mô hình HEISQUAL, sự hài lòng của người học và giảng viên là mục tiêu chính. Do đó, việc cân nhắc giữa việc tạo ra một môi trường học tập thuận tiện và việc bảo mật tài nguyên có thể dẫn đến việc ATBM không được đặt lên hàng đầu.

Bên cạnh đó, căn cứ vào các biến quan sát “An toàn và bảo mật” cũng cho thấy được những vấn đề cụ thể như sau:

Thứ nhất, tiêu chuẩn bảo mật và an ninh của trường, mặc dù là một tiêu chí quan trọng trong việc đảm bảo môi trường học tập toàn diện, không phản ánh trực tiếp sự hiệu quả của quá trình giảng dạy TAKC. Phạm vi của tiêu chí này chủ yếu liên quan đến môi trường học tập phổ quát hơn là nội dung giảng dạy cụ thể. Thứ hai, trong khi việc bảo mật thông tin sinh viên trong các khóa học kết hợp đóng một vai trò thiết yếu trong việc đảm bảo quyền riêng tư của sinh viên, nó không trực tiếp ảnh hưởng đến quá trình học và hiệu suất đạt được trong việc nắm vững kỹ năng và kiến thức tiếng Anh. Thứ ba, việc trang bị thiết bị báo cháy, dù là một khía cạnh cần thiết cho sự an toàn tại các trường học, không thể đồng nghĩa với việc đảm bảo chất lượng giảng dạy TAKC. Cuối cùng, mặc dù việc bảo vệ tài khoản sinh viên là một yếu tố quan trọng trong môi trường học tập trực tuyến, nó không phản ánh trực tiếp vào sự tiến bộ và hiệu suất học tập của sinh viên trong lĩnh vực tiếng Anh. Nhìn chung, qua việc nghiên cứu sâu rộng, có thể rút ra rằng, mặc dù các biến quan sát của thành phần ATBM đều quan trọng trong việc đảm bảo môi trường học tập an toàn và bảo mật, chúng không đóng vai trò quyết định trong việc đánh giá chất lượng giáo dục và sự

tiến bộ của sinh viên trong việc học TAKC.

Bảng 3.23. Kiểm định mức độ phù hợp của các thành phần trong DHKH đối với học phần TAKC

Mối quan hệ tương quan giữa các nhân tố			Hệ số ước lượng	S.E.	C.R	P	Hệ số chuẩn hóa
GV	<---	SHL	1,000				,359
CTGD	<---	SHL	2,523	,432	5,836	***	,578
CSVC	<---	SHL	2,104	,365	5,769	***	,555
QLHT	<---	SHL	1,345	,317	4,241	***	,285
CV	<---	SHL	2,062	,370	5,567	***	,491
ATBM	<---	SHL	,265	,255	1,041	,298	,055
KN	<---	SHL	1,266	,256	4,946	***	,351

Đánh giá về mức độ quan trọng của các thành phần trong sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam cho thấy, thành phần “Chương trình giảng dạy (CTGD)” có vai trò quan trọng nhất tạo lên sự hài lòng của sinh viên đối với DHKH TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt được là 0,576. Cơ sở hạ tầng và vật chất (CSVC) có vai trò quan trọng thứ hai tạo lên sự hài lòng của sinh viên đối với DHKH TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt được là 0,553. Chất lượng công việc (CV) có vai trò quan trọng thứ 3 tạo lên sự hài lòng của sinh viên đối với DHKH TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt được là 0,490. Giảng viên (GV) có vai trò quan trọng thứ tư tạo lên sự hài lòng của sinh viên đối với DHKH TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt được là 0,361. Kỹ năng (KN) có vai trò quan trọng thứ năm tạo lên sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt được là 0,353. Cuối cùng, đội ngũ quản lý hỗ trợ (QLHT) có vai trò quan trọng thứ sáu tạo lên sự hài lòng của sinh viên đối với DHKH TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt được là 0,290.

Bảng 3.24. Mức độ quan trọng của các thành phần trong sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam

STT	Các thành phần	Hệ số hồi quy chuẩn hóa	Vai trò của thành phần
1	Chương trình giảng dạy (CTGD)	0,578	Quan trọng nhất

STT	Các thành phần	Hệ số hồi quy chuẩn hóa	Vai trò của thành phần
2	Cơ sở hạ tầng và vật chất (CSVC)	0,555	Quan trọng thứ 2
3	Chất lượng công việc (CV)	0,491	Quan trọng thứ 3
4	Giảng viên (GV)	0,359	Quan trọng thứ 4
5	Kỹ năng (KN)	0,351	Quan trọng thứ 5
6	Đội ngũ quản lý hỗ trợ (QLHT)	0,285	Quan trọng thứ 6

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả nghiên cứu, 2022

- Chương trình giảng dạy (CTGD)

Chương trình giảng dạy đóng vai trò quan trọng nhất trong việc tạo nên sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam, với hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt 0,578. Chương trình giảng dạy là yếu tố quan trọng nhất trong bất kỳ mô hình giáo dục nào. Trong trường hợp này, sinh viên có thể đánh giá cao sự phù hợp và tính thực tế của nội dung giảng dạy. Nếu chương trình giảng dạy được thiết kế sao cho nó phù hợp với nhu cầu, quan tâm, và mục tiêu học tập của sinh viên, họ sẽ hài lòng hơn với chất lượng dịch vụ giáo dục (Parasuraman và cộng sự, 1988). Cách chương trình giảng dạy được tổ chức, cũng như các phương pháp giảng dạy được sử dụng, ảnh hưởng lớn đến sự hài lòng của sinh viên. Nếu chương trình giảng dạy được tổ chức một cách rõ ràng, có logic, và sử dụng các phương pháp giảng dạy thúc đẩy sự tham gia, sinh viên sẽ cảm thấy hài lòng hơn (DeShields và cộng sự, 2005). Đối với DHKH, sinh viên có thể đánh giá cao tính linh hoạt của chương trình giảng dạy. Tính linh hoạt này bao gồm khả năng học tập tự do, sự dễ dàng trong việc truy cập tài nguyên học tập, và cơ hội để điều chỉnh học tập theo nhu cầu riêng biệt của sinh viên.

- Cơ sở hạ tầng và vật chất (CSVC)

Kết quả nghiên cứu cho thấy "Cơ sở hạ tầng và vật chất (CSVC)" đóng một vai trò quan trọng thứ hai trong việc tạo nên sự hài lòng của sinh viên đối với DHKH TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam. Hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt được là 0,553, chỉ sau "Chương trình giảng dạy (CTGD)" với hệ số là 0,576. Việc này cung cấp bằng chứng cho việc cơ sở hạ tầng và vật chất đóng một vai trò rất lớn trong việc cung cấp một trải nghiệm học tập chất lượng cao cho sinh viên. Cơ sở hạ tầng và vật chất có thể bao gồm các tiện nghi như phòng học, thư viện, phòng máy tính, cũng như các cơ sở vật chất khác như máy lạnh, bàn ghế thoải mái, và hệ thống âm thanh và

hình ảnh hiện đại. Nếu cơ sở vật chất và hạ tầng không đạt chuẩn, sinh viên có thể cảm thấy không thoải mái và khó khăn trong việc tập trung vào việc học. Điều này có thể ảnh hưởng đến hiệu quả học tập và đến sự hài lòng của sinh viên với chất lượng dịch vụ giáo dục. Vì vậy, kết quả này cung cấp một minh chứng mạnh mẽ rằng việc đầu tư vào cơ sở hạ tầng và cơ sở vật chất là một yếu tố quan trọng để cải thiện sự hài lòng của sinh viên và nâng cao chất lượng giáo dục đại học.

- Chất lượng công việc (CV)

Kết quả nghiên cứu cho thấy "Chất lượng công việc (CV)" đóng vai trò quan trọng thứ 3 trong việc tạo nên sự hài lòng của sinh viên đối với DHKH TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt được là 0,490. "Chất lượng công việc" ở đây được thể hiện qua các tiêu chí như mối liên hệ chặt chẽ của trường với các ngành nghề để tạo việc làm cho sinh viên, việc tổ chức thường xuyên các sự kiện, hội thảo về việc làm và uy tín của trường đại học trong việc giúp sinh viên dễ dàng xin việc. Có thể thấy, tiêu chí này tập trung vào việc trường đại học cung cấp những cơ hội phát triển nghề nghiệp cho sinh viên, từ đó giúp sinh viên cảm thấy hài lòng với DHKH của mình. Điều này là quan trọng vì trong thế giới hiện đại, sinh viên không chỉ học để nâng cao kiến thức mà còn với mục tiêu phát triển sự nghiệp của mình. Việc mô hình HEISQUAL đánh giá cao "Chất lượng công việc" trong đo lường sự hài lòng của sinh viên đồng thời cho thấy sự nhận thức ngày càng tăng về việc giáo dục đại học không chỉ là việc truyền đạt kiến thức mà còn phải kết nối sinh viên với thế giới công việc, tạo ra lợi ích thiết thực cho sinh viên sau khi tốt nghiệp.

- Giảng viên (GV)

Kết quả nghiên cứu cho thấy "Giảng viên (GV)" đóng vai trò quan trọng thứ tư trong việc tạo ra sự hài lòng của sinh viên đối với DHKH TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt được là 0,361. Điều này nghĩa là giảng viên đóng một vai trò quan trọng nhất định, nhưng không phải là yếu tố hàng đầu trong sự hài lòng của sinh viên trong mô hình này. Các yếu tố được đánh giá cao hơn bao gồm "Chương trình giảng dạy", "Cơ sở hạ tầng và vật chất" và "Chất lượng công việc". Những yếu tố này bao gồm một loạt các khía cạnh như chất lượng và cấu trúc của chương trình học, sự phù hợp và hiện đại của cơ sở vật chất và cơ sở hạ tầng, cũng như chất lượng công việc liên quan đến việc cung cấp dịch vụ giáo dục. Việc giảng viên không phải là yếu tố quan trọng nhất không có nghĩa là vai trò của họ

không quan trọng. Thực tế là, họ vẫn rất quan trọng trong việc cung cấp giáo dục chất lượng và là một trong những yếu tố quan trọng nhất trong việc tạo ra sự hài lòng của sinh viên. Các kỹ năng và kiến thức của giáo viên, cách họ giảng dạy và truyền đạt kiến thức, cũng như thái độ của họ đối với sinh viên, tất cả đều có tác động mạnh mẽ đến trải nghiệm học tập của sinh viên. Dù giảng viên không phải là yếu tố quan trọng nhất, nhưng họ vẫn đóng một vai trò quan trọng trong việc tạo ra sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần TAKC. Điều này nên được nhận thức đúng để không xem nhẹ vai trò của giảng viên trong quá trình học tập. Các giáo viên nên tiếp tục phát triển kỹ năng và kiến thức của mình để tăng cường sự hài lòng của sinh viên, và các cơ sở giáo dục.

- Kỹ năng (KN)

Kết quả phân tích hồi quy cho thấy, kỹ năng có vai trò quan trọng thứ 5 trong việc tạo nên sự hài lòng của sinh viên trong bối cảnh DHKH đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học Việt Nam với hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt được là 0,353.

- Đội ngũ quản lý hỗ trợ (QLHT)

"Đội ngũ quản lý và hỗ trợ (QLHT)" là một trong sáu yếu tố quan trọng tạo nên sự hài lòng của sinh viên đối với DHKH TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam. Với hệ số hồi quy chuẩn hóa là 0,290, đội ngũ quản lý và hỗ trợ có vai trò quan trọng thứ sáu trong danh sách các yếu tố được đánh giá. Trong môi trường giáo dục đại học, đội ngũ quản lý và hỗ trợ thường giữ vai trò quan trọng trong việc tạo ra một môi trường học tập thuận lợi cho sinh viên, từ việc hỗ trợ học tập cho tới giải quyết các vấn đề hành chính (Abbas, 2020). Họ là người trung gian quan trọng giữa sinh viên và những yếu tố khác của mô hình giáo dục, bao gồm giáo viên, chương trình học, và cơ sở hạ tầng. Nhưng trong bối cảnh của DHKH TAKC, đội ngũ quản lý và hỗ trợ được đánh giá thấp hơn so với các yếu tố khác. Mặc dù hệ số hồi quy chuẩn hóa của đội ngũ quản lý và hỗ trợ không cao như một số yếu tố khác (như chương trình giảng dạy hay cơ sở vật chất), nhưng vẫn không thể phủ nhận vai trò của họ trong sự hài lòng của sinh viên. Thông qua các tiêu chí đánh giá đề cập ở trên, chúng ta có thể thấy rằng sinh viên cảm thấy hài lòng với sự hỗ trợ và quản lý từ đội ngũ này, từ cách thức phản hồi đến những thắc mắc liên quan, cách thức giao tiếp trong quá trình học, sự sẵn sàng giải quyết vấn đề, thời gian làm việc thuận tiện, tới các quy trình hành chính liên quan.

3.4.1.3. Thảo luận kết quả nghiên cứu về các thành phần của động lực học tập của sinh viên

Động lực học tập đối với môn học TAKC được đo lường bằng động lực bên trong và động lực bên ngoài là hoàn toàn có ý nghĩa. Kết quả nghiên cứu này hoàn toàn phù hợp với lý thuyết về động lực học tập được tổng hợp bởi Huitt (2011) từ các học thuyết về động lực trong lĩnh vực tâm lý như là học thiết quy kết của Heider (1958) và Weiner (1974), học thuyết kỳ vọng của Vroom (1964), Học thuyết về cấp bậc nhu cầu của Maslow (1954),.. Trong bối cảnh môn học TAKC, việc đo lường động lực học tập thông qua động lực bên trong và bên ngoài là rất phù hợp. Động lực bên trong có thể phản ánh mong muốn tự nguyện học tập, thích thú với ngôn ngữ, mong muốn trở nên thành thạo tiếng Anh, hoặc niềm đam mê với văn hóa nơi ngôn ngữ này được sử dụng. Động lực bên ngoài có thể liên quan đến mong muốn đạt được điểm số tốt, nhận được phản hồi tích cực từ người khác, hay áp lực từ nhu cầu sử dụng tiếng Anh trong công việc hoặc học tập. Kết quả nghiên cứu một lần nữa khẳng định được sự phù hợp trong cách đo lường động lực học tập và làm vững chắc thêm cơ sở lý thuyết về động lực học tập và đo lường động lực học tập trong các nghiên cứu thực nghiệm về sau.

Bảng 3.25. Kiểm định mức độ phù hợp của các thành phần của động lực đối với học phần TAKC

Mối quan hệ tương quan giữa các nhân tố			Hệ số ước lượng	S.E.	C.R	P	Hệ số chuẩn hóa
DLBN	<---	DLHT	1,000				,286
DLBT	<---	DLHT	1,704	,364	4,687	***	,573

Bảng 3.26. Mức độ quan trọng của các thành phần động lực học tập đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam

STT	Các thành phần	Hệ số hồi quy chuẩn hóa	Vai trò của thành phần
1	Động lực bên trong (DLBT)	0,573	Quan trọng nhất
2	Động lực bên ngoài (DLBN)	0,286	Quan trọng thứ 2

Dựa vào hệ số hồi quy chuẩn hóa có thể thấy rằng, động lực bên trong đang có vai trò quan trọng hơn so với động lực bên ngoài trong bối cảnh học TAKC theo ĐHKH. Số liệu thống kê trong Bảng 3.26 cho thấy, động lực bên trong có hệ số hồi

quy chuẩn là 0,573 và động lực bên ngoài có hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt 0,286.

- Động lực bên trong

Động lực bên trong đóng vai trò quan trọng hơn so với động lực bên ngoài trong việc tạo động lực của sinh viên tham gia mô hình sinh viên tập kết hợp đối với TAKC. Các tiêu chí thể hiện động lực bên trong của sinh viên, như được đề cập trong nghiên cứu, cho thấy sự ưa thích thách thức, tò mò/hứng thú và sinh viên tập tự chủ đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy sinh viên tập và đạt được thành công. Nghiên cứu của Harter (1981) và Gottfried (1983) đã mô tả các biểu hiện của động lực bên trong. Sinh viên có động lực bên trong thích thú thách thức, tìm thấy sự thú vị trong việc giải quyết những bài tập khó, yêu thích vấn đề khó vì thích thú quá trình nghiên cứu và suy luận. Sinh viên có xu hướng làm những bài tập mới với độ khó cao hơn, mong muốn sinh viên thật nhiều không chỉ những nội dung bắt buộc. Sinh viên cũng có sự tò mò và hứng thú với vấn đề, dành thời gian để tìm hiểu và giải quyết nó, tìm đọc những tài liệu thú vị và thực hiện các dự án để hiểu rõ hơn về chủ đề. Ngoài ra, sinh viên có động lực bên trong cũng có khả năng tự chủ trong việc sinh viên tập. Sinh viên muốn tự tìm ra câu trả lời khi gặp khó khăn, lên kế hoạch cho bản thân và hoàn thành nhiệm vụ mà không cần sự giúp đỡ. Động lực bên trong của sinh viên đóng vai trò quan trọng hơn động lực bên ngoài bởi vì nó là nguồn động lực bên trong mà không cần sự kích thích từ bên ngoài. Sinh viên có động lực bên trong không chỉ sinh viên vì những phần thưởng hay sự khuyến khích từ bên ngoài, mà sinh viên đam mê sinh viên tập vì thú vị và sự hứng thú trong quá trình sinh viên.

Theo Deci và Ryan (2000), động lực bên trong gắn liền với khái niệm về tự thực hiện và tự điều chỉnh. Sinh viên có động lực bên trong tự động điều chỉnh hành vi học tập của mình dựa trên sự tham gia và sự quan tâm đối với môn học. Họ có lòng tự trọng và tự tin trong khả năng của mình, và họ thấy hài lòng và hạnh phúc khi đạt được thành công trong học tập. Động lực bên trong còn liên quan đến sự kỳ vọng của sinh viên về khả năng thành công và tự tin trong việc vượt qua khó khăn. Sinh viên có động lực bên trong tin rằng họ có khả năng nắm bắt kiến thức và kỹ năng mới, và họ có lòng tự tin trong việc đối mặt với thử thách trong quá trình học. Ngoài ra, động lực bên trong còn phản ánh sự đam mê và niềm đam mê của sinh viên đối với môn học. Sinh viên có động lực bên trong thường có niềm đam mê sâu sắc và động lực tăng cường để khám phá và tìm hiểu về môn học. Họ có ý thức và quan tâm sâu sắc đến mục tiêu học

tập của mình và có thể đặt nỗ lực và sự cống hiến cao để đạt được kết quả mong muốn.

- Động lực bên ngoài

Tiếp tục thảo luận về kết quả động lực bên ngoài của sinh viên trong DHKH tại một số trường Đại học ở Việt Nam. Dựa vào hệ số hồi quy chuẩn hóa, ta có thể kết luận rằng động lực bên ngoài không có vai trò quan trọng bằng động lực bên trong, với hệ số hồi quy chuẩn hóa chỉ đạt được là 0,286, thấp hơn so với hệ số hồi quy chuẩn hóa về động lực bên trong là 0,573. Điều này cho thấy rằng, trong DHKH, yếu tố động lực bên trong của sinh viên, như thích thú, tò mò, và sự tự chủ trong học tập, có tác động mạnh hơn đối với việc thúc đẩy học tập của họ so với yếu tố động lực bên ngoài, như áp lực gia đình và xã hội, hệ thống đánh giá và phần thưởng, và môi trường học tập. Điều này cũng phù hợp với lý thuyết và nghiên cứu trước đây về động lực học tập, như lý thuyết của Harter (1981) và Gottfried (1983), cũng như các lý thuyết khác như lý thuyết về cấp bậc nhu cầu của Maslow (1954) và học thuyết kỳ vọng của Vroom (1964). Các lý thuyết này đã chỉ ra rằng động lực bên trong, như sự thích thú, tò mò, và tự chủ, có tác động mạnh hơn đối với việc thúc đẩy học tập và thành công hơn là các yếu tố bên ngoài như phần thưởng và áp lực từ xã hội.

Do đó, để nâng cao động lực học tập trong DHKH, cần tạo điều kiện và khuyến khích sinh viên phát triển động lực bên trong, như tạo ra một môi trường học tập thú vị, đưa ra nhiệm vụ thách thức và khám phá, và tạo cơ hội cho sự tự chủ và sáng tạo trong học tập. Ngoài ra, cũng cần xem xét cách tăng cường yếu tố động lực bên ngoài, như thiết kế hệ thống đánh giá công bằng và khuyến khích tích cực từ gia đình và xã hội, cung cấp phần thưởng hợp lý và đáng giá cho thành tích học tập, và xây dựng một môi trường học tập hỗ trợ và động viên sinh viên.

Ngoài ra, cần đảm bảo rằng sinh viên nhận được sự hỗ trợ và hướng dẫn từ giáo viên và nhà trường để khám phá và phát triển động lực bên trong của mình. Giáo viên và nhà trường có thể thúc đẩy động lực bên trong bằng cách tạo ra các hoạt động học tập sáng tạo và thú vị, tạo điều kiện cho sinh viên thể hiện sự tò mò và khám phá, và định rõ mục tiêu và kỳ vọng rõ ràng để giúp sinh viên tự chủ và có mục tiêu trong học tập.

3.4.1.4. Thảo luận về các giả thuyết thống kê

Giả thuyết H1 được chấp nhận điều đó có nghĩa rằng trong môi trường học tập kết hợp thì DHKH sẽ làm gia tăng sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC của một số trường Đại học ở Việt Nam.

Trên thực tế, tại các học phần TAKC đã được các trường Đại học lớn ở Việt Nam đã được thiết kế từ khá lâu và thực hiện giảng dạy và trở lên chuyên nghiệp hơn trong quá trình tổ chức dạy học. Điều đó đã giúp cho các bạn sinh viên trở lên chủ động hơn trong quá trình học tập cũng như gia tăng khả năng tự học của mình. Ở trong nước đã có nhiều công trình nghiên cứu về những lợi ích và vai trò của DHKH nói chung và DHKH trong các học phần tiếng Anh nói riêng cũng đã chỉ ra rằng, việc sinh viên được học tập trong một môi trường học tập kết hợp sẽ giúp cho sinh viên có thể tích lũy được kiến thức, năng lực cá nhân kết hợp quá trình tự học ở nhà (Nguyễn Thái Hưng và cộng sự, 2021). Trong nghiên cứu của Ngô Đình Phương và Dương Thị Hà My (2023) khi nghiên cứu về DHKH, cụ thể là mô hình học đảo ngược đối với sinh viên không chuyên Tiếng Anh tại trường Đại học Vinh cũng cho thấy rằng những ưu điểm của mô hình học tập kết hợp cải thiện được hiệu quả học tập cũng như hài lòng của sinh viên. Điều này cũng phù hợp với công bố của các nghiên cứu được thực hiện bởi Eichler và Peebles (2016) khi nhóm tác giả đã chứng minh được rằng "DHKH, cụ thể là mô hình lớp học đảo ngược giúp cho sinh viên hài lòng hơn bởi vì mô hình này mang lại cách học chủ động, sử dụng thời gian hiệu quả trong lớp học, tự học theo nhịp độ, xem video bất cứ khi nào họ muốn".

Không những vậy, trong môi trường học tập kết hợp cũng đã giúp cho sinh viên trao đổi tài liệu với nhau cũng như trao đổi tài liệu với GVHD trở lên dễ dàng hơn bằng nhiều hình thức khác nhau. Kết quả nghiên cứu phù hợp với kết quả nghiên cứu của Chen và cộng sự (2008); Revilla (2006); Naaj & cộng sự (2012); Sher (2009); Yu-Chun và cộng sự (2014) khi đều cho rằng Môi trường học tập kết hợp linh hoạt ngày càng trở nên cần thiết trong bối cảnh giáo dục hiện đại tạo ra được sự hài lòng của sinh viên.

Giả thuyết H2 được chấp nhận điều đó có nghĩa rằng, DHKH sẽ làm gia tăng động lực học tập của sinh viên đối với học phần TAKC của một số trường Đại học ở Việt Nam. Điều này là phù hợp với những lợi ích mà DHKH đã được chứng minh bởi nhiều nghiên cứu trong nước và quốc tế. Trong nghiên cứu của Nguyễn Thái Hưng và cộng sự (2021) đã chỉ ra rằng rằng ưu điểm của hình học tập học tập kết hợp là hoạt động học tập diễn ra đồng bộ, với sự tham gia của toàn bộ sinh viên, quá trình học tập này bao gồm cả học tập trực tiếp trên lớp và quá trình học tập online. DHKH cũng tạo ra sự linh hoạt cho người học cả về mặt tri thức và không gian học tập, đồng thời cấp nhiều cơ hội hơn cho sinh viên tiếp cận với giáo dục đại học và đồng thời cho phép

nhà trường tương tác nhiều hơn với sinh viên và điều đó cũng tạo ra được những động lực bên trong và động lực bên ngoài cho sinh viên. Đối với học phần tiếng Anh nói chung và TAKC nói riêng, các nghiên cứu đã chỉ ra rằng "những phương pháp dạy học truyền thống chưa thực sự hiệu quả. Việc sử dụng cách học tập chủ động (explicit learning/conscious learning) trong lĩnh vực ngữ âm, ngữ pháp và từ vựng có vẻ rất hạn chế trong việc giúp sinh viên đạt được kết quả. Thực tế cho thấy các bài giảng đa phương tiện lại mang lại hiệu quả cao hơn rất nhiều so với phương pháp dạy truyền thống" (Vũ Thị Mai Quế và Hồ Ngọc Trung, 2020). Đây là những lợi ích mà học tập kết hợp mang đến cho các sinh viên trong việc tạo ra được sự đa dạng trong việc tiếp cận tài liệu, được tiếp cận bài học với nhiều cách thức và phương tiện khác nhau. Điều này lại một lần nữa khẳng định môi trường của học tập kết hợp tạo ra được động lực học tập cho sinh viên học môn học tiếng Anh và việc đẩy mạnh DHKH trong học phần tiếng Anh nói chung và học phần TAKC tại các trường Đại học là rất cần thiết để gia tăng động lực học tập và kết quả học tập. Kết quả nghiên cứu này phù hợp với kết quả nghiên cứu của các tác giả như Garrison và Kanuka (2004); Alammary và cộng sự (2014); Nguyễn Thái Hưng và cộng sự (2021); Moskal và cộng sự (2013); Alammary (2019); Chun và cộng sự (2014); Wlodkowski & Ginsberg (2017); Graham (2018); Mai Ánh Nguyệt và Lữ Thị Mai Oanh (2021); Lê Thái Hưng và Hà Vũ Hoàng (2020).

Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng đã đi thực hiện kiểm định sự khác biệt về động lực học tập và sự hài lòng theo các nhóm sinh viên được phân loại theo các tiêu chí khác nhau. Nghiên cứu đã phát hiện ra được sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về sự hài lòng, động lực học tập giữa các nhóm sinh viên khác nhau về trường học cũng như năm học. Điều này có nghĩa rằng, môi trường học tập (học ở trường nào) và trải nghiệm của sinh viên (học năm 1 hay năm 2) cũng quyết định đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đó. So với các nghiên cứu trước đây được thực hiện bởi một số tác giả như Chen và cộng sự (2008), Naaj & cộng sự (2012), Rahman & cộng sự (2015) khi đều cho rằng, một môi trường học tập chuyên nghiệp, năng động cũng sẽ tạo ra được những hứng thú trong học tập của sinh viên. Điều này cũng là phù hợp với thực tế khi mà Ngoại thương, Đại học Kinh tế Đại học Quốc gia Hà nội đã tạo ra một môi trường học tập năng động với truyền thống học tập tốt đã tạo ra được sự hứng khởi cho chính sinh viên trong việc tiếp cận với phương pháp học mới, tiếp cận với công nghệ trong quá trình học tập của mình. Từ đó, tạo ra được sự hài lòng cũng như

động lực học tập hơn. Không những vậy, sinh viên năm 2 cũng được tiếp cận nhiều hơn đối với các học phần học tập kết hợp và sẽ hiểu hơn các cách thức khai thác hiệu quả trong các khóa học kết hợp nên thường sẽ có động lực học tập và sự hài lòng cao hơn.

3.4.2. Thảo luận về mô hình thành phần

3.4.2.1. Thảo luận về tác động của các thành phần dạy học kết hợp đến sự hài lòng của sinh viên

- Hoạt động trực tiếp, với hệ số hồi quy chuẩn hóa là 0,196, cho thấy mức độ tác động cùng chiều và mạnh thứ 4 đến sự hài lòng của sinh viên trong các học phần TAKC. Điều này không chỉ phản ánh sự ưu tiên của sinh viên đối với sự tương tác và hỗ trợ trực tiếp từ giáo viên, mà còn thể hiện nhu cầu của họ về một trải nghiệm học tập hòa nhập và tương tác. Điều này phù hợp với bối cảnh dạy học kết hợp tại Việt Nam, nơi mà sự kết hợp giữa phương pháp truyền thống và công nghệ hiện đại đang dần trở nên quan trọng. Việc tập trung vào hoạt động trực tiếp cũng phản ánh sự nhấn mạnh vào việc tạo ra môi trường học tập tương tác và hỗ trợ, điều cốt yếu để thúc đẩy sự hài lòng và tiếp thu kiến thức của sinh viên (Harvey & Beard, 2004; Garrison & Vaughan, 2008). So sánh với các công trình nghiên cứu trước, có thể thấy rằng tác động của hoạt động trực tiếp đến sự hài lòng của sinh viên trong mô hình DHKH tại Việt Nam phù hợp với những phát hiện quốc tế. Các nghiên cứu như của Graham (2018) và Yu và cộng sự (2014) cũng nhấn mạnh vai trò quan trọng của sự tương tác trực tiếp trong việc nâng cao sự hài lòng và trải nghiệm học tập của sinh viên. Điều này chứng tỏ rằng, dù trong bất kỳ bối cảnh văn hóa hay giáo dục nào, hoạt động trực tiếp vẫn là yếu tố then chốt để tạo ra một môi trường học tập hiệu quả và thoải mái cho sinh viên. Trong bối cảnh các trường đại học ở Việt Nam, hoạt động trực tiếp trong DHKH chứng tỏ là một yếu tố quan trọng, thể hiện sự cần thiết của sự tương tác và hỗ trợ trực tiếp từ giáo viên đến sinh viên. Sự tương tác này không chỉ giúp sinh viên cảm thấy được hỗ trợ mà còn góp phần vào việc nâng cao sự hài lòng và hiệu quả học tập, nhờ vào khả năng thích ứng và tương tác ngay lập tức giữa giáo viên và sinh viên. Điều này càng trở nên cần thiết khi các khóa học TAKC yêu cầu sự hiểu biết sâu sắc và nắm bắt nhanh các khái niệm. Việc kết hợp giữa hoạt động trực tiếp và các phương pháp tự học thông qua công nghệ hiện đại không chỉ đảm bảo một trải nghiệm học tập toàn diện mà còn phản ánh sự tiến bộ trong cách tiếp cận giáo dục hiện đại tại Việt Nam. Qua đó, mô hình DHKH cho thấy khả năng tận dụng tốt các yếu tố truyền thống

và hiện đại để tạo ra môi trường học tập linh hoạt và hiệu quả, phù hợp với nhu cầu và điều kiện đặc thù của sinh viên Việt Nam.

- Hoạt động tự học (TH) theo Garrison & Vaughan (2008), TH giúp sinh viên phát triển kỹ năng tự quản lý học tập, góp phần vào sự tự chủ và tự tin trong quá trình học. Mô hình này phù hợp với yêu cầu của giáo dục hiện đại, nơi sinh viên được khuyến khích phát triển kỹ năng tự học và tự giác. Mức độ tác động của TH (0,372) theo kết quả kiểm định cho thấy nó là một trong những yếu tố chủ đạo nhất trong việc tạo ra sự hài lòng trong DHKH (Mức độ tác động mạnh thứ 2). So sánh với các nghiên cứu trước, như Harvey và Beard (2004), có thể thấy rằng trong khi TH quan trọng, nó không thể thay thế hoàn toàn hoạt động tương tác trong mô hình DHKH. Trong bối cảnh các trường Đại học ở Việt Nam, việc áp dụng hoạt động tự học (TH) trong DHKH đang dần được nhận thức rộng rãi như một phần thiết yếu để nâng cao kỹ năng tự quản lý và tự chủ của sinh viên. Sự tích cực từ hoạt động TH không chỉ thúc đẩy sự tự tin trong học tập mà còn góp phần vào việc tạo ra một trải nghiệm học tập tích cực, qua đó tăng sự hài lòng của sinh viên với khóa học. Tuy nhiên, để đạt hiệu quả tối ưu, các trường đại học cần phải cân đối giữa TH và các hoạt động giảng dạy khác như tương tác và hoạt động trực tiếp. Điều này đòi hỏi một sự chuyển dịch trong cách tiếp cận giảng dạy, từ việc chỉ dựa vào phương pháp truyền thống sang một mô hình học tập kết hợp linh hoạt, đáp ứng tốt hơn nhu cầu đa dạng của sinh viên. Sự phát triển này phản ánh một xu hướng giáo dục hiện đại, nơi sự kết hợp giữa tự học và học tương tác tạo nên môi trường học tập phong phú và hiệu quả.

- Hoạt động tương tác: kết quả kiểm định cho thấy, với hệ số hồi quy chuẩn hóa bằng 0,598 cho thấy HDTT có tác động cùng chiều và mạnh nhất đến sự hài lòng của sinh viên trong mô hình DHKH. Theo Graham (2018), sự tương tác giữa sinh viên với giáo viên và giữa sinh viên lẫn nhau là yếu tố quan trọng trong DHKH. HDTT không chỉ giúp sinh viên hiểu sâu hơn về nội dung học, mà còn tạo ra cảm giác cộng đồng và gắn kết, từ đó nâng cao trải nghiệm học tập tổng thể. Điều này phản ánh sự phù hợp của HDTT với bối cảnh giáo dục Đại học ở Việt Nam, nơi mà việc xây dựng cộng đồng học tập và khuyến khích tương tác là mục tiêu quan trọng. So sánh với các nghiên cứu trước, như nghiên cứu của Yu và cộng sự (2014), kết quả cho thấy sự tương đồng trong việc nhấn mạnh tầm quan trọng của HDTT trong DHKH. Nghiên cứu này cũng xác nhận rằng sự tương tác là yếu tố then chốt trong việc tạo ra sự hài

lòng của sinh viên, đồng thời góp phần vào việc cải thiện kết quả học tập. Trong bối cảnh giáo dục ở Việt Nam, việc áp dụng HDTT có thể cần được điều chỉnh để phù hợp với văn hóa và hệ thống giáo dục đặc thù, đồng thời tận dụng các công cụ công nghệ hiện đại để tối ưu hóa quá trình tương tác.

- Hoạt động đánh giá (DG): Hoạt động đánh giá trong mô hình DHKH có tác động quan trọng đến sự hài lòng của sinh viên, mặc dù hệ số hồi quy chuẩn hóa của nó (0,109) chỉ ra rằng ảnh hưởng của nó không quá lớn so với các yếu tố khác trong DHKH. Đánh giá trong DHKH ở các trường Đại học Việt Nam cần được xem xét kỹ lưỡng, không chỉ về mặt phương pháp và công cụ đánh giá mà còn về cách thức thực hiện và tích hợp chúng vào quá trình học. Theo Graham (2018), DG trong DHKH không chỉ là quá trình kiểm tra và xác định kết quả học tập, mà còn là cơ hội để sinh viên tự nhận thức về sự tiến triển và nhận được phản hồi cần thiết. Trong bối cảnh giáo dục Việt Nam, việc tích hợp DG một cách linh hoạt và hiệu quả trong quá trình học tập kết hợp là rất quan trọng, bởi vì nó giúp sinh viên cảm thấy được hỗ trợ và đánh giá công bằng, từ đó tăng cường sự hài lòng của họ với khóa học. So sánh với các công trình nghiên cứu trước, như nghiên cứu của Rahman và cộng sự (2015), có thể thấy rằng tác động của DG lên sự hài lòng của sinh viên trong DHKH được nhấn mạnh tương tự. Trong mô hình DHKH tại các trường đại học ở Việt Nam, hoạt động đánh giá (DG) đóng một vai trò quan trọng trong việc đảm bảo chất lượng và sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần. Mặc dù ảnh hưởng của DG không lớn như các yếu tố khác trong DHKH, sự tích hợp hiệu quả của các phương pháp đánh giá vào quá trình học tập vẫn là yếu tố cần thiết để thúc đẩy sự hài lòng và tiến bộ của sinh viên. Việc phát triển và áp dụng các công cụ đánh giá linh hoạt, phù hợp với bối cảnh và yêu cầu của từng học phần TAKC, giúp sinh viên nhận thức rõ ràng hơn về tiến trình học tập và kết quả của mình. Điều này không chỉ giúp sinh viên có được trải nghiệm học tập tích cực mà còn góp phần nâng cao chất lượng giáo dục tại các trường đại học. Hơn nữa, việc cung cấp phản hồi kịp thời và xây dựng một hệ thống đánh giá công bằng cũng là yếu tố cốt yếu để duy trì và cải thiện sự hài lòng của sinh viên trong quá trình học tập kết hợp.

- Công cụ hỗ trợ (CCHT): Sự tác động ngược chiều của công cụ hỗ trợ (CCHT) đến sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần trong mô hình DHKH là một phát hiện đặc biệt, đặc biệt khi so sánh với các nghiên cứu trước đây và giả thuyết chung về

ảnh hưởng tích cực của CCHT. Hệ số hồi quy chuẩn hóa âm (-0,297) trong nghiên cứu cho thấy một mối liên hệ ngược chiều giữa CCHT và sự hài lòng của sinh viên, điều này có thể phản ánh những hạn chế trong việc triển khai và sử dụng CCHT trong bối cảnh giáo dục Đại học ở Việt Nam. Bên cạnh đó, quá trình nghiên cứu về hình thức học tập kết hợp tại một số trường Đại học ở Việt Nam đối với TAKC cho thấy, công cụ hỗ trợ hiện tại chưa đủ mạnh mẽ hoặc chưa được tối ưu hóa để hỗ trợ học tập kết hợp một cách hiệu quả. Trong bối cảnh các trường Đại học Việt Nam, việc giao bài tập trên web thường được thực hiện chủ yếu tại nhà của sinh viên, nhưng nếu không có công cụ hỗ trợ đầy đủ và dễ sử dụng, sinh viên có thể cảm thấy khó khăn và không hài lòng. Điều này có thể gây ra sự cảm nhận tiêu cực về môi trường học tập kết hợp, như đã được Rahman và cộng sự (2015) chỉ ra trong nghiên cứu của họ về mối liên hệ giữa các đặc điểm của môi trường học tập và sự hài lòng của sinh viên. Phát hiện về tác động ngược chiều của công cụ hỗ trợ (CCHT) đến sự hài lòng của sinh viên trong mô hình DHKH tại các trường đại học ở Việt Nam làm nổi bật một thách thức quan trọng trong việc áp dụng công nghệ vào giáo dục. Sự thiếu hụt nguồn lực và hỗ trợ kỹ thuật có thể làm giảm hiệu quả của CCHT, dẫn đến sự không hài lòng của sinh viên với học phần. Điều này cho thấy rằng, dù công nghệ có tiềm năng cải thiện chất lượng giáo dục, nhưng nếu không được triển khai một cách thận trọng và phù hợp, nó có thể không đạt được kết quả như mong đợi. Việc đầu tư vào cơ sở hạ tầng và đào tạo kỹ năng sử dụng công nghệ cho cả giảng viên và sinh viên là cần thiết để nâng cao hiệu quả sử dụng CCHT. Bên cạnh đó, việc phát triển và cập nhật các công cụ hỗ trợ phải đi đôi với việc đánh giá liên tục nhu cầu và trải nghiệm của người dùng để đảm bảo chúng phục vụ hiệu quả cho mục tiêu giáo dục.

3.4.2.2. Thảo luận về tác động của các thành phần dạy học kết hợp đến động lực học tập của sinh viên đối với các học phần tiếng Anh không chuyên

- Hoạt động trực tiếp (TrT): Theo kết quả kiểm định cho thấy hệ số hồi quy chuẩn hóa cho TrT là 0,208, đứng thứ ba trong các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên. Điều này cho thấy TrT có tác động tích cực nhưng không phải là yếu tố quan trọng nhất trong việc nâng cao động lực học tập. Sự tương tác trực tiếp trong lớp học cung cấp cho sinh viên cơ hội giao lưu, chia sẻ kiến thức và kinh nghiệm, từ đó kích thích sự hứng thú và tăng cường động lực học tập. Điều này phản ánh sự quan trọng của việc giáo viên và sinh viên tương tác trực tiếp, nhất là trong bối cảnh giáo

dục Việt Nam, nơi mà mô hình giáo dục truyền thống vẫn còn nặng nề. So sánh với các nghiên cứu trước đó như của Garrison và Kanuka (2004) và Alammery và cộng sự (2014), phát hiện này tương đồng với quan điểm rằng hoạt động trực tiếp trong mô hình DHKH có thể tạo ra bầu không khí học tập hỗ trợ, giúp sinh viên phát triển động lực học tập. Tuy nhiên, so với các yếu tố khác trong mô hình DHKH như tương tác và tự học, TrT không phải là yếu tố quyết định, mà là một phần của sự kết hợp hiệu quả giữa các phương pháp học tập khác nhau. Trong DHKH tại các trường Đại học ở Việt Nam, hoạt động trực tiếp (TrT) chứng tỏ là một yếu tố có ảnh hưởng đáng kể đến động lực học tập của sinh viên, mặc dù không phải là yếu tố duy nhất hay quan trọng nhất. Việc tương tác trực tiếp giữa giáo viên và sinh viên trong lớp học không chỉ giúp củng cố kiến thức mà còn kích thích sự hứng thú và tăng cường động lực học tập thông qua giao lưu và chia sẻ trải nghiệm. Sự pha trộn giữa hoạt động trực tiếp và các phương thức học tập khác như tự học và tương tác trực tuyến làm tăng tính linh hoạt và đa dạng cho quá trình học, điều này là rất phù hợp với xu hướng giáo dục hiện đại và đa dạng hóa phương pháp giảng dạy tại Việt Nam. Điều này cũng phản ánh nhận thức ngày càng tăng về tầm quan trọng của việc kết hợp các yếu tố của giáo dục truyền thống và hiện đại để tạo ra môi trường học tập thích hợp, hỗ trợ sinh viên phát triển toàn diện, không chỉ về mặt kiến thức mà còn về kỹ năng và động lực học tập.

- Tự học (TH): Hoạt động tự học trong DHKH chứng tỏ có tác động đáng kể đến động lực học tập của sinh viên, như được phản ánh qua hệ số hồi quy chuẩn hóa 0,289 trong bảng 3,30, xếp ở vị trí thứ hai trong các yếu tố ảnh hưởng. Sự tự học trong DHKH tại các trường đại học Việt Nam đóng vai trò quan trọng trong việc kích thích động lực học tập của sinh viên, cung cấp cho họ cơ hội tự chủ trong việc học và khám phá kiến thức theo cách riêng của mình. Theo Garrison và Kanuka (2004) cũng như Alammery và cộng sự (2014), tự học trong mô hình DHKH giúp sinh viên phát triển kỹ năng quản lý thời gian, tự động lực và giải quyết vấn đề. Điều này phù hợp với bối cảnh giáo dục hiện đại ở Việt Nam, nơi mà sự linh hoạt và khả năng thích ứng với các phương thức học tập mới đang ngày càng trở nên quan trọng. Trong môi trường học tập đa dạng và năng động, sinh viên không chỉ học từ giáo viên mà còn học từ chính trải nghiệm và sự tìm tòi của mình, tạo ra một quá trình học tập chủ động và sáng tạo. So sánh với các nghiên cứu trước đó, sự tự học trong mô hình DHKH được xem là một yếu tố quan trọng trong việc nâng cao động lực học tập. Nghiên cứu của Lê Thái Hưng

và cộng sự (2021) cũng nhấn mạnh tầm quan trọng của tự học trong việc tạo ra những động lực bên trong cho sinh viên, giúp họ phát triển kỹ năng cá nhân và năng lực tự học. Điều này phản ánh sự chuyển đổi từ mô hình giáo dục truyền thống sang một hệ thống giáo dục hiện đại, linh hoạt và chủ động hơn, phù hợp với nhu cầu và điều kiện học tập của sinh viên hiện đại. Trong bối cảnh các trường đại học ở Việt Nam, hoạt động tự học trong DHKH, đặc biệt là trong môn học TAKC, đóng một vai trò quan trọng trong việc cải thiện động lực học tập của sinh viên. Sự tự chủ trong việc học tiếng Anh không chỉ giúp sinh viên phát triển kỹ năng quản lý thời gian và tự động lực mà còn khuyến khích họ áp dụng kiến thức vào thực tiễn thông qua việc tự nghiên cứu và thực hành ngoài giờ lên lớp. Việc này không chỉ tăng cường kỹ năng ngôn ngữ mà còn làm phong phú trải nghiệm học tập, giúp sinh viên tự tin hơn trong giao tiếp và sử dụng tiếng Anh trong các tình huống thực tế. Ngoài ra, khả năng thích ứng với các phương thức học tập đa dạng trong mô hình DHKH cũng phản ánh xu hướng giáo dục hiện đại tại Việt Nam, nơi mà việc học không chỉ là tiếp nhận kiến thức mà còn là xây dựng và phát triển kỹ năng cá nhân. Qua đó, sinh viên được trang bị đủ năng lực để tự học và tự tiến bộ không chỉ trong môn Tiếng Anh mà còn trong nhiều lĩnh vực khác của cuộc sống học thuật và chuyên nghiệp.

- Hoạt động tương tác (HDTT): HDTT trong DHKH đóng vai trò thiết yếu trong việc tăng cường động lực học tập của sinh viên, theo kết quả kiểm định trong bảng 3,30 với hệ số hồi quy chuẩn hóa là 0,485, xếp hạng cao nhất về ảnh hưởng. HDTT trong DHKH tại các trường đại học Việt Nam thúc đẩy một môi trường học tập năng động và tương tác, tạo điều kiện cho sinh viên không chỉ học từ giáo viên mà còn từ bạn học, qua đó tăng cường sự hứng thú và cam kết đối với học phần. Tương tác trong DHKH, như Graham (2018) đã chỉ ra, không chỉ giới hạn ở giao tiếp giữa sinh viên và giáo viên, mà còn bao gồm sự tương tác giữa sinh viên với nhau. Điều này tạo điều kiện cho việc chia sẻ kiến thức, ý tưởng và kinh nghiệm học tập, từ đó nâng cao trải nghiệm học tập tổng thể và khích lệ sinh viên tham gia tích cực hơn. Nghiên cứu của Yu và cộng sự (2014) cũng nhấn mạnh tầm quan trọng của tương tác trong việc tạo ra trải nghiệm học tập tích cực, dẫn đến sự hài lòng và tăng cường động lực học tập. So sánh với các nghiên cứu trước đó, sự tương tác trong mô hình DHKH được xem là một yếu tố quan trọng trong việc tạo ra động lực học tập cho sinh viên. Sự tương tác không chỉ giúp sinh viên hiểu sâu hơn về nội dung học, mà còn tạo ra một

cảm giác thuộc về và hỗ trợ lẫn nhau trong quá trình học. Trong bối cảnh các trường đại học Việt Nam áp dụng DHKH cho các học phần TAKC, thành phần đánh giá (DG) được nhận định là có ảnh hưởng đáng kể đến động lực học tập của sinh viên. Qua việc cung cấp phản hồi thường xuyên và có ý nghĩa, đánh giá trong DHKH không chỉ giúp sinh viên hiểu rõ hơn về tiến trình học tập của mình, mà còn khuyến khích họ phát hiện và cải thiện các điểm yếu. Các phương pháp đánh giá đa dạng như kiểm tra trực tuyến, bài tập lớn, và thảo luận nhóm, được tích hợp trong các khóa học TAKC, tạo điều kiện cho sinh viên nhận phản hồi liên tục và phù hợp, từ đó nâng cao động lực học tập. Điều này không chỉ tăng cường sự tự tin và cam kết học tập của sinh viên mà còn giúp họ tiếp cận với những kỹ năng cần thiết để thành công trong môi trường học tập hiện đại và đa dạng. Như vậy, phần đánh giá trong DHKH chứng minh là yếu tố thiết yếu trong việc hỗ trợ sinh viên tiến bộ và phát triển trong quá trình học tập kết hợp ở các trường đại học Việt Nam.

- Thành phần đánh giá (DG): Thành phần đánh giá (DG) trong mô hình DHKH tác động đáng kể đến động lực học tập của sinh viên, như được thể hiện qua kết quả kiểm định trong bảng 3,30 với hệ số hồi quy chuẩn hóa là 0,201. Đánh giá trong DHKH tại các trường đại học ở Việt Nam có thể không chiếm vị trí hàng đầu về ảnh hưởng, nhưng nó vẫn là một phần quan trọng trong việc thúc đẩy động lực học tập, qua việc cung cấp phản hồi liên tục và có ý nghĩa. Đánh giá trong DHKH không chỉ giới hạn ở việc kiểm tra kiến thức, mà còn bao gồm việc cung cấp phản hồi và hướng dẫn cho sinh viên, giúp họ nhận ra điểm mạnh và cải thiện điểm yếu. Như Graham (2018) đã nhấn mạnh, đánh giá chi tiết trong các khóa học kết hợp có thể nâng cao nhận thức của sinh viên về quá trình học của họ. Việc này không chỉ giúp sinh viên nhận thức về tiến trình học tập cá nhân, mà còn thúc đẩy sự tự tin và cam kết đối với học phần. So sánh với các công trình nghiên cứu trước đó, phần đánh giá trong DHKH được xem là một yếu tố hỗ trợ động lực học tập thông qua việc cung cấp phản hồi kịp thời và mang tính xây dựng. Điều này đặc biệt quan trọng trong bối cảnh giáo dục đại học hiện đại, nơi mà sinh viên không chỉ học từ sách vở và bài giảng, mà còn từ việc nhận phản hồi và học từ trải nghiệm. Đánh giá trong DHKH ở các trường đại học Việt Nam có thể chưa đạt mức độ ảnh hưởng tối ưu, nhưng vẫn đóng vai trò quan trọng trong việc hỗ trợ sinh viên nhận ra giá trị của quá trình học tập và cải thiện kết quả học tập của họ.

- Thành phần công cụ hỗ trợ (CCHT): Công cụ hỗ trợ (CCHT) trong mô hình DHKH đã tác động ngược chiều đến động lực học tập của sinh viên, theo kết quả kiểm định trong bảng 3,30, với hệ số hồi quy chuẩn hóa là -0,163. Điều này bất ngờ cho thấy sự khác biệt so với các nghiên cứu trước đây, như công trình của Rahman và cộng sự (2015), trong đó công cụ hỗ trợ thường được kỳ vọng tăng cường động lực học tập thông qua việc tạo điều kiện thuận lợi cho việc học tập tự giác và tự chủ. Một giải thích có thể cho tác động ngược chiều này là việc các công cụ hỗ trợ trong mô hình DHKH ở một số trường đại học Việt Nam chưa được triển khai hiệu quả và đầy đủ. Cụ thể, việc giao bài tập và các hoạt động học tập chủ yếu diễn ra trên web và thực hiện tại nhà có thể không tạo ra môi trường học tập tương tác và kích thích đủ mạnh. Sự thiếu vắng các công cụ hỗ trợ đa dạng và sáng tạo, như phương tiện truyền thông đa phương tiện, trò chơi giáo dục, hay các ứng dụng tương tác có thể khiến sinh viên cảm thấy cô lập và thiếu động lực trong việc học. Các nghiên cứu trước đây như của Moskal và cộng sự (2013) thường chỉ ra rằng công cụ hỗ trợ đóng vai trò quan trọng trong việc tạo động lực học tập bằng cách tạo điều kiện thuận lợi cho sinh viên truy cập thông tin và tài nguyên học tập một cách linh hoạt và tiện lợi.

TIỂU KẾT CHƯƠNG 3

Nội dung chương 3 tập trung thực hiện, phân tích các nội dung cụ thể như sau:

Thực trạng dạy học kết hợp tại các trường Đại học ở Việt Nam, đặc biệt đối với học phần Tiếng Anh không chuyên, phản ánh một bức tranh đa dạng về sự hài lòng và động lực học tập của sinh viên. Trong các hoạt động trực tiếp, sinh viên cảm thấy các giảng viên cần tạo ra nhiều tình huống học tập hấp dẫn hơn, trong khi hoạt động tương tác và tự học cho thấy sự hài lòng ở mức độ trung bình, với sinh viên mong muốn sự hỗ trợ và tương tác hiệu quả hơn từ giảng viên. Công cụ hỗ trợ đánh giá còn thấp, cho thấy nhu cầu về việc cải thiện trang thiết bị và tài nguyên học tập. Mặt khác, sự hài lòng đối với giảng viên và chương trình giảng dạy tương đối cao, phản ánh sự đánh giá tích cực về năng lực và phương pháp giảng dạy cũng như nội dung chương trình học. Đối với cơ sở vật chất, sinh viên thể hiện sự hài lòng với trang thiết bị giảng dạy và hỗ trợ học tập, nhưng vẫn còn đòi hỏi cải thiện ở một số phương diện. Quản lý và hỗ trợ từ phía trường cũng nhận được sự đánh giá cao, đặc biệt là về sự thuận tiện và chuyên nghiệp trong quản lý học tập. Về động lực học tập, sinh viên thể hiện một mức độ động lực bên trong và bên ngoài tương đối cao, được thúc đẩy bởi nhận thức về giá trị của tiếng Anh trong tương lai nghề nghiệp và đam mê học tập. Điều này cho thấy, mặc dù còn một số hạn chế cần được cải thiện, các trường Đại học ở Việt Nam đã đạt được những bước tiến quan trọng trong việc thực hiện dạy học kết hợp, với sự hài lòng và động lực học tập của sinh viên phản ánh sự nỗ lực của các trường trong việc cung cấp một môi trường học tập chất lượng và hiệu quả.

Kết quả kiểm định mô hình tổng thể cho thấy, mô hình có độ phù hợp tốt với dữ liệu với GFI bằng 0,858, CMIN/df bằng 1,616, TLI bằng 0,930, CFI bằng 0,933 và RMSEA bằng 0,034, đều nằm trong ngưỡng chấp nhận. Về giả thuyết H1, kết quả cho thấy DHKH có tác động cùng chiều đến SHL của sinh viên với hệ số hồi quy chuẩn hóa là 1,218 và hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa là 0,990 đều có $P < 0,05$. Đối với giả thuyết H2, DHKH cũng có tác động cùng chiều đến DLHT của sinh viên với hệ số hồi quy chuẩn hóa là 0,981 và hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa là 0,957, $P < 0,05$. Điều này cho thấy, DHKH có ảnh hưởng tích cực đáng kể đến cả SHL và DLHT của sinh viên. Mô hình DHKH được đo lường thông qua 5 thành phần bao gồm Hoạt động trực tiếp (TrT), Hoạt động tương tác (HDTT), Tự học (TH), Hoạt động đánh giá (DG) và Công cụ hỗ trợ (CCHT). Tất cả các thành phần này đều có hệ số $P < 0,05$, chứng tỏ chúng phù hợp với mô hình nghiên cứu. Tuy nhiên, trong thành phần SHL, "An toàn và bảo

mật (ATBM)" không có ý nghĩa thống kê với $P = 0,298 > 0,05$ và do đó đã bị loại bỏ khỏi mô hình.

Kết quả kiểm định mô hình thành phần cho thấy hoạt động trực tiếp, tự học, hoạt động tương tác, đánh giá có tác động cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học Việt Nam với hệ số hồi quy chuẩn hóa lần lượt đạt là 0,196; 0,372; 0,598; 0,109. Tuy nhiên, công cụ hỗ trợ lại có tác động ngược chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa đạt -0,056 và hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt -0,297. Đồng thời kết quả kiểm định cũng chỉ ra tác động cùng chiều của các thành phần hoạt động trực tiếp (hệ số hồi quy chuẩn hóa 0,208), tự học (hệ số hồi quy chuẩn hóa 0,289), hoạt động tương tác (hệ số hồi quy chuẩn hóa 0,485), đánh giá (hệ số hồi quy chuẩn hóa 0,201) đến động lực học tập của sinh viên. Công cụ hỗ trợ có tác động ngược chiều đến động lực học tập của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa đạt -0,042 và hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt -0,163.

Kết quả kiểm định sự khác biệt về sự hài lòng và động lực học tập giữa các nhóm sinh viên khác nhau cho thấy có sự khác biệt đáng kể về sự hài lòng, động lực học tập đối với DHKH trong học phần TAKC giữa các nhóm sinh viên khác nhau về trường học, năm học. Điều này là cần thiết để đưa ra được các kiến nghị giải pháp để triển khai có hiệu quả DHKH không chỉ đối với học phần TAKC mà còn đối với cả các mô học tập khác.

Kết quả phân tích và kiểm định từ chương 3 không chỉ làm sáng tỏ thực trạng dạy học kết hợp tại các trường Đại học ở Việt Nam mà còn nêu bật được các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng và động lực học tập của sinh viên. Điều này đặt ra một nền tảng vững chắc cho việc xây dựng các kết luận mang tính hệ thống và đề xuất các khuyến nghị thiết thực, nhằm tối ưu hóa hiệu quả dạy và học trong môi trường giáo dục đại học hiện nay. Do đó, phần tiếp theo của luận văn sẽ tập trung vào việc tổng hợp các kết luận chính từ nghiên cứu và đề xuất một loạt các biện pháp khuyến nghị, nhằm hỗ trợ các trường Đại học và các bên liên quan trong việc cải thiện và nâng cao chất lượng giáo dục đại học thông qua việc áp dụng dạy học kết hợp một cách hiệu quả.

KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

1. Kết luận

Nghiên cứu này tập trung vào việc đánh giá tác động của DHKH đối với động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên trong các học phần TAKC tại các trường đại học hàng đầu Việt Nam như Đại học Ngoại thương, Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội và Đại học Bách khoa Hà Nội. Nghiên cứu này được thực hiện trong bối cảnh sự phát triển mạnh mẽ của hình thức DHKH ở Việt Nam, đặc biệt là trong giáo dục đại học, nơi DHKH đang được xem là phương pháp giáo dục tiên tiến, kết hợp hiệu quả giữa học trực tiếp và học trực tuyến. Mục đích của nghiên cứu là Mục đích nghiên cứu của luận án nhằm đánh giá tác động của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam. Trên cơ sở kết quả nghiên cứu, tác giả đề xuất một số kiến nghị cho các nhà quản lý giáo dục nhằm gia tăng hiệu quả hình thức dạy học kết hợp đối với các học phần TAKC tại các trường Đại học ở Việt Nam. Các phương pháp nghiên cứu được trình bày trong Luận án bao gồm: Phỏng vấn sâu được thực hiện nhằm mục đích để điều chỉnh mô hình và biến quan sát nghiên cứu. Theo đó, NCS đã xây dựng được 60 biến quan sát đại diện cho 14 nhân tố trong mô hình nghiên cứu. Các phương pháp nghiên cứu về định lượng được trình bày bao gồm: Mẫu nghiên cứu định lượng; Thiết kế bảng câu hỏi; Xử lý và phân tích dữ liệu được trình bày cụ thể để đạt được các mục tiêu nghiên cứu. Trong nghiên cứu, NCS đã thực hiện khảo sát 800 sinh viên đang học, phát phiếu 200 phiếu tại mỗi trường Đại học. Số lượng phiếu thu về của các trường Đại học Ngoại thương; Đại học Kinh tế Quốc dân; Đại học Quốc gia; Đại học Bách Khoa là 147 phiếu, 132 phiếu, 116 phiếu và 126 phiếu, tổng đạt được là 521 phiếu. Tỷ lệ phản hồi là 65,13%. Bằng các phương pháp nghiên cứu thống kê mô tả, phân tích độ tin cậy của thang đo, phân tích nhân tố khám phá, phân tích nhân tố khẳng định, phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính SEM thông qua công cụ là SPSS 26.0 và AMOS 20.0. Các kết quả nghiên cứu chính đạt được như sau:

Luận án đã tập trung nghiên cứu về cơ sở lý luận về DHKH. DHKH theo nghiên cứu của Carman (2005) được đo lường với 5 thành phần chính: Hoạt động trực tiếp (Live events), Tự học (Self-Paced Learning), Tương tác (Collaboration), Đánh giá (Assessment), Công cụ hỗ trợ (Support Materials). Động lực học tập được đo lường theo Huitt (2011) bao gồm động lực bên trong và động lực bên ngoài. Sự hài lòng của

sinh viên được đo lường thông qua mô hình HEISQUAL với 7 khía cạnh: hồ sơ giáo viên, chương trình giảng dạy, cơ sở hạ tầng và cơ sở vật chất, đội ngũ quản lý và hỗ trợ, chất lượng công việc, an toàn và an ninh, phát triển kỹ năng của sinh viên (Abbas, 2020a). NCS đã xây dựng được 2 mô hình nghiên cứu bao gồm: (i) Mô hình tổng thể: Kiểm định tác động chung của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam. Đối với mô hình này, xác định DHKH như một biến độc lập được đo lường bằng cách tính trung bình cộng của 5 thành phần: Hoạt động trực tiếp, Tự học, Tương tác, Đánh giá và Công cụ hỗ trợ. (ii) Mô hình từng thành phần: Kiểm định chi tiết, cụ thể từng thành phần của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên, qua đó xác định chi tiết ảnh hưởng cụ thể của mỗi thành phần. Đối với mô hình này, mỗi thành phần của DHKH như một biến độc lập riêng biệt. Đánh giá tác động cụ thể của từng thành phần (hoạt động trực tiếp, tự học, tương tác, đánh giá, công cụ hỗ trợ) lên động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên.

Kết quả kiểm định mô hình tổng thể cho thấy: DHKH có tác động cùng chiều đến cả sự hài lòng và động lực học tập của sinh viên đối với có tác động cùng chiều đến động lực học tập của sinh viên DLHT đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam. Cụ thể như sau: DHKH có tác động cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên với hệ số hồi quy chưa chuẩn hóa là 0,990 và hệ số hồi quy chuẩn hóa là 1,218. DHKH có tác động cùng chiều đến động lực học tập của sinh viên với hệ số hồi quy là 0,957 và hệ số hồi quy chuẩn hóa là 0,891. DHKH được đo lường bằng 5 thành phần bao gồm: Hoạt động trực tiếp (TrT); Hoạt động tương tác (HDTT); Tự học (TH); Hoạt động đánh giá (DG); Công cụ hỗ trợ (CCHT) là hoàn toàn phù hợp với hệ số P đối với cả 5 thành phần này đều nhỏ hơn 0,05. Điều đó có nghĩa rằng, DHKH sử dụng trong nghiên cứu thông qua 5 thành phần trên là phù hợp với bối cảnh nghiên cứu tại một số trường Đại học ở Việt Nam. Sự hài lòng được thể hiện qua 6 thành phần bao gồm: Giáo viên (GV); Chương trình giảng dạy (CTGD); Cơ sở vật chất (CSVC); Đội ngũ quản lý và hỗ trợ (QLHT); Chất lượng công việc (CV); Kỹ năng (KN). DLHT được thể hiện qua 2 thành phần là động lực bên trong và động lực bên ngoài với hệ số kiểm định $P < 0,05$. Điều đó có nghĩa rằng, động lực học tập được đo lường bằng các thành phần động lực bên trong và động lực bên ngoài là hoàn toàn phù hợp trong mô hình này.

Kết quả kiểm định mô hình thành phần cho thấy, mọi thành phần của DHKH đều có ảnh hưởng đến sự hài lòng và động lực học tập của sinh viên đối với các học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam. Đối với tác động của các thành phần DHKH đến sự hài lòng của sinh viên cho thấy hoạt động tương tác (HDTT) có tác động mạnh nhất đến sự hài lòng của sinh viên với hệ số hồi quy chuẩn hóa là 0,598, đánh dấu nó là yếu tố quan trọng nhất trong việc nâng cao sự hài lòng của sinh viên trong môi trường DHKH. Tự học (TH) cũng có tác động đáng kể với hệ số hồi quy là 0,372, xếp ở vị trí thứ hai, phản ánh sự quan trọng của việc phát triển kỹ năng tự học và tự chủ trong sinh viên. Hoạt động trực tiếp (TrT) có ảnh hưởng tích cực nhưng ở mức độ thấp hơn với hệ số hồi quy là 0,196, xếp thứ ba, cho thấy tầm quan trọng của sự tương tác và hỗ trợ trực tiếp từ giáo viên. Đánh giá (DG) có ảnh hưởng nhẹ nhất đến sự hài lòng của sinh viên với hệ số hồi quy là 0,109. Đối với tác động của các thành phần DHKH đến động lực học tập của sinh viên cho thấy hoạt động tương tác (HDTT) với hệ số hồi quy chuẩn hóa là 0,485, có tác động mạnh nhất đến động lực học tập của sinh viên. Tiếp theo là tự học (TH) với hệ số là 0,289 và hoạt động trực tiếp (TrT) với hệ số là 0,208. Đánh giá (DG) có tác động nhẹ nhất với hệ số là 0,201. Đáng chú ý, công cụ hỗ trợ (CCHT) lại có tác động ngược chiều đến cả sự hài lòng và động lực học tập của sinh viên với hệ số hồi quy chuẩn hóa đạt được lần lượt là -0,297 và -0,163. Điều này có thể do sự thiếu hụt trong triển khai và sử dụng hiệu quả CCHT tại các trường Đại học. Kết quả này cung cấp cái nhìn sâu sắc về yếu tố quan trọng trong việc tạo ra sự hài lòng và thúc đẩy động lực học tập trong môi trường DHKH và gợi ý về cần thiết của việc cân nhắc và điều chỉnh các thành phần DHKH cho phù hợp với bối cảnh giáo dục đại học tại Việt Nam.

Nghiên cứu đã thực hiện kiểm định sự khác biệt về sự hài lòng và động lực học tập giữa các nhóm sinh viên trong mô hình DHKH cho học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam. Phân tích dữ liệu cho thấy không có sự khác biệt đáng kể về sự hài lòng và động lực học tập giữa các nhóm sinh viên dựa trên giới tính, điểm tốt nghiệp THPT, và số lượng học phần kết hợp đã học. Tuy nhiên, có sự khác biệt rõ rệt về cả sự hài lòng và động lực học tập giữa các nhóm sinh viên dựa trên trường học và năm học. Cụ thể, sinh viên từ Đại học Ngoại thương cho thấy sự hài lòng và động lực học tập cao nhất trong mô hình DHKH. Điều này được tiếp theo bởi sinh viên từ Đại học Kinh tế - ĐHQG Hà Nội, trong khi sinh viên từ Đại học Luật - ĐHQG Hà Nội và

Đại học Bách Khoa có mức độ hài lòng và động lực học tập thấp hơn. Ngoài ra, sinh viên năm thứ hai cho thấy sự hài lòng và động lực học tập cao hơn so với sinh viên năm thứ nhất, điều này chỉ ra rằng việc tăng cường ý thức và nhận thức học tập cho sinh viên năm đầu là quan trọng để cải thiện động lực học tập của họ trong mô hình DHKH. Kết quả nghiên cứu này cung cấp thông tin quan trọng cho các trường Đại học trong việc điều chỉnh và cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập trong mô hình DHKH, đặc biệt đối với học phần TAKC, nhằm đáp ứng nhu cầu và kỳ vọng của sinh viên từ các trường và năm học khác nhau.

2. Khuyến nghị

Kết quả nghiên cứu đã chứng minh rằng, các thành phần của DHKH - bao gồm Hoạt động trực tiếp, Tự học, Tương tác, Đánh giá, và Công cụ hỗ trợ - đều có tác động quan trọng đến động lực và sự hài lòng của sinh viên trong học phần TAKC. Để gia tăng động lực và sự hài lòng này, cần có các khuyến nghị cụ thể cho từng thành phần. Đầu tiên, về Hoạt động trực tiếp, các trường Đại học nên tăng cường sử dụng phương pháp giảng dạy tương tác và sinh động, kích thích sự tham gia và hứng thú của sinh viên. Với Tự học, cung cấp tài nguyên đa dạng và hướng dẫn cụ thể giúp sinh viên phát triển kỹ năng tự học hiệu quả là rất cần thiết. Trong Tương tác, việc tạo ra một môi trường học tập cộng tác, sử dụng công nghệ để kết nối sinh viên với nhau và với giảng viên, sẽ thúc đẩy động lực học tập và tăng cường trải nghiệm học tập tích cực. Đối với Đánh giá, áp dụng các hình thức đánh giá đa dạng, công bằng và minh bạch, kết hợp phản hồi kịp thời, sẽ giúp sinh viên nhận thức rõ ràng về tiến trình học tập của mình và được khuyến khích cải thiện. Cuối cùng, Công cụ hỗ trợ cần được nâng cấp và tối ưu hóa để đảm bảo sinh viên có thể tiếp cận và sử dụng một cách dễ dàng, từ đó tạo điều kiện cho việc học tập mọi lúc mọi nơi. Việc tập trung cải thiện và phát triển mạnh mẽ các thành phần này sẽ đem lại một môi trường DHKH hiệu quả, nâng cao động lực và sự hài lòng của sinh viên đối với các học phần TAKC.

2.1. Khuyến nghị về hoạt động trực tiếp

Tăng cường sự tương tác và hỗ trợ từ giảng viên: Việc tạo ra các tình huống học tập hấp dẫn và cuốn hút trong giờ học Tiếng Anh là rất quan trọng để duy trì sự hứng thú và tập trung của sinh viên. Các nhà quản lý giáo dục nên khuyến khích giảng viên sử dụng các phương pháp giảng dạy sáng tạo và tương tác cao, cả trong lớp học trực tiếp và trực tuyến, để thúc đẩy sự tham gia tích cực từ sinh viên. Việc này không chỉ

giúp sinh viên tiếp thu kiến thức tốt hơn mà còn nâng cao kỹ năng giải quyết vấn đề và tự học của họ.

Phát triển kỹ năng tự giải quyết vấn đề cho sinh viên: Mặc dù việc giải đáp thắc mắc cho sinh viên là quan trọng, việc dạy họ cách tự tìm kiếm và giải quyết vấn đề cũng rất cần thiết. Các nhà quản lý nên tạo điều kiện cho việc phát triển các tài nguyên học tập và nền tảng trực tuyến mà sinh viên có thể sử dụng để tự tìm hiểu và giải đáp các thắc mắc của bản thân. Điều này giúp sinh viên phát triển kỹ năng tự học, một yếu tố quan trọng trong giáo dục thế kỷ 21.

Nâng cao hiệu quả của quá trình học tập trực tiếp: Việc duy trì sự chú ý và tập trung trong suốt quá trình học là yếu tố quyết định trong việc nắm bắt kiến thức và kỹ năng. Các nhà quản lý nên xem xét việc cung cấp các khóa đào tạo chuyên môn cho giảng viên để họ có thể tạo ra các bài giảng sinh động, hấp dẫn, tương tác cao, từ đó giúp sinh viên phát triển tư duy, kỹ năng viết luận và ngữ pháp tiếng Anh một cách hiệu quả.

Tối ưu hóa quá trình rèn luyện kỹ năng ngôn ngữ: Đối với việc rèn luyện bốn kỹ năng cơ bản của tiếng Anh (nghe, nói, đọc, viết), việc kết hợp giảng dạy trực tiếp và trực tuyến trong DHKKH cần được tối ưu hóa. Các nhà quản lý giáo dục nên hỗ trợ việc tích hợp các công cụ học tập trực tuyến và phương pháp giảng dạy hiện đại vào giáo trình, giúp sinh viên có cơ hội thực hành và áp dụng kiến thức ngôn ngữ trong các tình huống thực tế và đa dạng.

2.2. Khuyến nghị về hoạt động tương tác

Khuyến khích tương tác tích cực trong lớp học: Các nhà quản lý giáo dục cần tạo điều kiện để giảng viên có thể khuyến khích tương tác tích cực trong lớp học. Sự tương tác này không chỉ giới hạn ở việc trao đổi kiến thức mà còn bao gồm việc thảo luận, phân tích và giải quyết vấn đề. Việc này giúp sinh viên không chỉ tiếp thu kiến thức mà còn phát triển kỹ năng giao tiếp, làm việc nhóm và tư duy phản biện.

Duy trì sự kết nối giữa giảng viên và sinh viên: Việc duy trì sự kết nối giữa giảng viên và sinh viên ngay cả khi không ở trong lớp học là rất quan trọng. Các nhà quản lý nên cung cấp các công cụ và nền tảng trực tuyến để hỗ trợ việc này, chẳng hạn như diễn đàn trực tuyến, email, và các phương tiện truyền thông khác. Điều này giúp sinh viên tiếp tục trao đổi và nhận được sự hỗ trợ cần thiết từ giảng viên.

Tối ưu hóa sử dụng công nghệ trong tương tác: Việc sử dụng công nghệ như email và mạng xã hội trong giáo dục là cần thiết. Các nhà quản lý cần khuyến khích và hỗ trợ việc sử dụng các công cụ này để tối ưu hóa quá trình tương tác giữa giảng viên và sinh viên. Điều này không chỉ giúp tăng cường hiệu quả giao tiếp mà còn giúp sinh viên phát triển kỹ năng sử dụng công nghệ và xây dựng tác phong chuyên nghiệp.

Khuyến khích tương tác quốc tế: Tạo điều kiện cho sinh viên có cơ hội tương tác với người nước ngoài nói tiếng Anh là một phần quan trọng trong việc rèn luyện phản xạ ngôn ngữ và kỹ năng nghe, nói. Điều này có thể được thực hiện thông qua chương trình giao lưu trực tuyến, khách mời quốc tế, hoặc các dự án hợp tác giáo dục. Tương tác quốc tế giúp sinh viên mở rộng hiểu biết văn hóa và nâng cao kỹ năng ngôn ngữ.

Đánh giá và cải tiến liên tục: Cuối cùng, các nhà quản lý giáo dục nên tiến hành đánh giá định kỳ về hiệu quả của các hoạt động tương tác trong DHKH. Dựa trên phản hồi từ sinh viên và giảng viên, cần có những cải tiến liên tục để đảm bảo rằng quá trình học tập là hiệu quả và phù hợp với nhu cầu của sinh viên. Điều này bao gồm việc cập nhật các phương pháp giảng dạy, công cụ hỗ trợ, và nội dung học tập để đáp ứng yêu cầu thực tế và xu hướng giáo dục hiện đại.

2.3. Khuyến nghị về yếu tố tự học

Tăng cường hỗ trợ và hướng dẫn cho sinh viên trong quá trình tự học: Các nhà quản lý giáo dục nên cung cấp hỗ trợ và hướng dẫn cần thiết để giúp sinh viên tự học hiệu quả hơn. Điều này có thể bao gồm việc cung cấp tài liệu học, hướng dẫn chi tiết về cách sử dụng các nguồn tài nguyên trực tuyến, và tổ chức các buổi workshop hoặc hội thảo về kỹ năng tự học. Việc hỗ trợ và hướng dẫn này giúp sinh viên tự tin hơn trong việc tự quản lý quá trình học của mình và tận dụng tối đa các nguồn lực học tập có sẵn.

Khuyến khích và tạo điều kiện cho sinh viên tự học: Nhà trường nên khuyến khích sinh viên dành thời gian cho việc tự học bằng cách thiết lập môi trường học tập thân thiện và linh hoạt. Điều này có thể bao gồm việc thiết kế không gian học tập mở, cung cấp truy cập dễ dàng tới các nguồn tài liệu số, và tạo ra các khu vực học tập dành cho sinh viên tự học.

Nâng cao chất lượng và sự đa dạng của nguyên liệu học tập: Để hỗ trợ quá trình tự học, các nhà quản lý giáo dục cần đảm bảo rằng nguyên liệu học tập được cung cấp

là đa dạng và chất lượng cao. Điều này bao gồm việc cập nhật liên tục tài liệu học, bài giảng trực tuyến, và các tài nguyên khác để đảm bảo chúng phản ánh đúng nhu cầu học tập và xu hướng hiện đại.

Đánh giá và ghi nhận quá trình tự học của sinh viên: Quá trình tự học của sinh viên cần được đánh giá và ghi nhận một cách thích đáng. Các nhà quản lý giáo dục có thể xem xét việc tích hợp đánh giá tự học vào hệ thống đánh giá chung, và thậm chí là cân nhắc việc công nhận những nỗ lực tự học thông qua các hình thức khen thưởng hoặc điểm cộng. Việc này không chỉ khích lệ sinh viên tự học mà còn giúp họ nhận thức được giá trị và tầm quan trọng của quá trình tự học trong việc học tập và phát triển cá nhân.

2.4. Khuyến nghị về thành phần đánh giá

Rõ ràng và minh bạch trong tiêu chí đánh giá: Nhà trường cần thiết lập các tiêu chí đánh giá rõ ràng, minh bạch và công bố sớm cho sinh viên. Điều này không chỉ giúp sinh viên hiểu rõ mục tiêu học tập và cách thức đánh giá, mà còn giúp họ hướng dẫn quá trình học của mình theo cách hiệu quả. Việc công khai tiêu chí qua nhiều kênh cũng giúp sinh viên dễ dàng tiếp cận và hiểu rõ yêu cầu của khóa học.

Công bằng và khách quan trong quá trình đánh giá: Đảm bảo nguyên tắc công bằng và khách quan trong quá trình đánh giá là điều cần thiết. Các nhà quản lý giáo dục nên giám sát quy trình đánh giá để đảm bảo mọi sinh viên đều được đánh giá dựa trên năng lực và sự nỗ lực thực sự của họ. Việc này không chỉ giúp duy trì chất lượng giáo dục mà còn tạo sự tin tưởng và tôn trọng từ phía sinh viên.

Phương pháp đánh giá toàn diện và phù hợp: Phát triển phương pháp đánh giá đa dạng và toàn diện, đặc biệt là trong việc đánh giá 4 kỹ năng cơ bản của Tiếng Anh. Điều này không chỉ giúp sinh viên phát triển kỹ năng ngôn ngữ một cách cân đối, mà còn giúp họ nhận thức được sự tiến bộ của bản thân trong từng kỹ năng.

Phản ánh đúng năng lực và thái độ học tập của sinh viên: Quá trình đánh giá cần phản ánh đúng năng lực, động cơ và thái độ học tập của sinh viên. Nhà trường cần chú trọng đến việc đánh giá quá trình học tập, không chỉ kết quả cuối cùng. Việc này không chỉ giúp sinh viên nhận ra giá trị của sự cố gắng và nỗ lực, mà còn thúc đẩy họ tiếp tục phát triển trong quá trình học.

2.5. Khuyến nghị về thành phần công cụ hỗ trợ

Trang bị đầy đủ thiết bị học tập: Cần thiết phải trang bị đầy đủ máy tính và thiết

bị âm thanh chất lượng cao để phục vụ cho quá trình học tập kết hợp của sinh viên. Sự trang bị này không chỉ giúp sinh viên dễ dàng tiếp cận với nguồn tài nguyên học tập đa dạng, mà còn tạo điều kiện thuận lợi cho việc tham gia các lớp học trực tuyến và thực hành ngôn ngữ một cách hiệu quả.

Cung cấp kết nối internet ổn định: Mạng internet nhanh chóng và ổn định là yếu tố cần thiết trong việc học tập kết hợp. Nhà trường cần đảm bảo rằng mạng internet có sẵn tại các khu vực học tập và có đủ băng thông để hỗ trợ tất cả sinh viên tham gia các hoạt động học tập trực tuyến mà không gặp trở ngại.

Cung cấp công cụ học tập hiện đại: Cần tạo điều kiện cho sinh viên có được các phương tiện và thiết bị hiện đại như laptop, iPad và các phần mềm học tập cần thiết. Việc cung cấp các công cụ này sẽ giúp sinh viên tham gia hiệu quả vào các hoạt động học tập kết hợp, đặc biệt là trong việc thực hành các kỹ năng ngôn ngữ.

Cung cấp tài liệu học tập và tham khảo phong phú: Nhà trường cần cung cấp đầy đủ tài liệu học tập và tham khảo bằng Tiếng Anh thông qua nhiều kênh khác nhau, bao gồm cả in ấn và điện tử. Việc cung cấp tài liệu kịp thời và đa dạng giúp sinh viên có thêm nguồn tài nguyên phong phú để học tập và nâng cao kỹ năng ngôn ngữ của mình.

2.6. Một số khuyến nghị khác

Đối với người học:

Để triển khai hiệu quả DHKH, đặc biệt trong các học phần Tiếng Anh không chuyên, người học cần chủ động áp dụng một số biện pháp cụ thể. Đầu tiên, sinh viên cần tăng cường sự tương tác và hợp tác tích cực với giảng viên và bạn học, không chỉ trong giờ học trực tiếp mà cả qua các nền tảng trực tuyến, để tận dụng tối đa cơ hội học tập và phát triển kỹ năng ngôn ngữ. Thứ hai, người học cần phát triển kỹ năng tự giải quyết vấn đề và tự học, bằng cách tìm hiểu và sử dụng hiệu quả các tài nguyên học tập và công cụ hỗ trợ mà trường cung cấp. Điều này không chỉ giúp cải thiện kỹ năng ngôn ngữ mà còn tăng cường khả năng tự chủ trong học tập. Thứ ba, sinh viên cần chú trọng tới việc rèn luyện kỹ năng ngôn ngữ thông qua thực hành thường xuyên và áp dụng kiến thức vào các tình huống thực tế. Cuối cùng, người học cần tham gia tích cực trong quá trình đánh giá và tự đánh giá để hiểu rõ tiến trình học tập của mình, từ đó điều chỉnh phương pháp học để đạt hiệu quả cao nhất. Việc áp dụng những khuyến nghị này sẽ giúp sinh viên tối ưu hóa lợi ích từ DHKH, đồng thời nâng cao kỹ năng và kiến thức tiếng Anh một cách toàn diện.

Đối với người dạy học kết hợp:

Để triển khai hiệu quả DHKH trong giảng dạy các học phần TAKC, giảng viên cần áp dụng một loạt chiến lược giảng dạy sáng tạo và linh hoạt. Trước hết, giảng viên nên tạo ra môi trường học tập tương tác và hấp dẫn, kích thích sự quan tâm và tham gia của sinh viên thông qua việc sử dụng các phương pháp giảng dạy đổi mới, bao gồm cả việc áp dụng công nghệ và nền tảng học tập trực tuyến. Hơn nữa, giảng viên cần chú trọng vào việc phát triển kỹ năng tự giải quyết vấn đề của sinh viên, giúp họ không chỉ hiểu biết mà còn có khả năng áp dụng kiến thức vào thực tiễn. Điều này có thể được thực hiện thông qua việc thiết kế các bài tập, dự án, và thảo luận nhóm, cũng như việc sử dụng các tình huống học tập thực tế. Ngoài ra, việc đánh giá định kỳ và cung cấp phản hồi chi tiết cho sinh viên về tiến độ học tập và kỹ năng ngôn ngữ của họ là rất quan trọng để hỗ trợ sự tiến bộ của họ. Giảng viên cần liên tục cập nhật kiến thức và phương pháp giảng dạy của mình để phản ánh các xu hướng giáo dục hiện đại và đáp ứng nhu cầu học tập đa dạng của sinh viên. Bằng cách này, giảng viên có thể góp phần đáng kể vào việc nâng cao chất lượng và hiệu quả của giáo dục DHKH trong các học phần TAKC.

Đối với các cơ sở giáo dục:

Để triển khai hiệu quả DHKH trong các học phần TAKC, các trường Đại học cần thực hiện một loạt các bước chiến lược. Đầu tiên, việc cung cấp đào tạo chuyên nghiệp và hỗ trợ liên tục cho giảng viên là rất quan trọng, nhằm đảm bảo họ có đủ kỹ năng và kiến thức cần thiết để áp dụng các phương pháp giảng dạy hiện đại và tương tác. Ngoài ra, trường cần đầu tư vào cơ sở vật chất và công nghệ, bao gồm hệ thống máy tính, thiết bị âm thanh, kết nối internet ổn định, và các phần mềm hỗ trợ học tập, để tạo điều kiện thuận lợi cho việc học tập trực tuyến và tương tác trong lớp học. Đồng thời, cần phát triển một hệ thống đánh giá toàn diện, minh bạch và công bằng, giúp theo dõi tiến độ và nâng cao kỹ năng ngôn ngữ của sinh viên. Một yếu tố quan trọng khác là việc cung cấp đầy đủ tài liệu học tập và tham khảo, thông qua nhiều kênh khác nhau, nhằm hỗ trợ quá trình tự học và nghiên cứu của sinh viên. Trường nên thực hiện các đánh giá định kỳ và điều chỉnh chương trình học dựa trên phản hồi từ sinh viên và giảng viên, nhằm đảm bảo rằng chương trình giảng dạy luôn phản ánh đúng nhu cầu học tập và xu hướng giáo dục hiện đại. Bằng cách này, các trường Đại học có thể nâng

cao hiệu quả và chất lượng của chương trình TAKC, đồng thời tạo điều kiện cho sinh viên phát triển kỹ năng ngôn ngữ và học thuật một cách toàn diện.

3. Những hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo

3.1. Những hạn chế trong nghiên cứu

Mặc dù đã đạt được một số kết quả nhất định nhưng nghiên cứu vẫn còn nhiều hạn chế. Điều đó được thể hiện cụ thể như sau:

- Mẫu nghiên cứu hạn chế: Nghiên cứu chỉ tập trung vào 800 sinh viên từ 4 trường đại học ở Việt Nam, và chỉ thu về cho 521 phiếu hợp lệ. Mẫu nghiên cứu này có thể không đại diện cho tất cả sinh viên ở các trường đại học khác, vì vậy không thể tổng quát hóa kết quả cho toàn bộ sinh viên ở Việt Nam. Ngoài ra, số lượng mẫu cũng không lớn, điều này ảnh hưởng đến tính đáng tin cậy và khả năng tổng quát hóa của kết quả.

- Phạm vi nghiên cứu hạn chế: Nghiên cứu chỉ tập trung vào học phần TAKC và DHKH. Điều này có thể giới hạn khả năng áp dụng kết quả của nghiên cứu cho các học phần khác và các DHKH khác. Để có cái nhìn tổng thể và chính xác hơn về tác động của DHKH, nghiên cứu có thể cần xem xét các học phần khác và các trường hợp khác.

- Về mô hình nghiên cứu: Hiện tại nghiên cứu mới tập trung phân tích tác động của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên mà chưa xem xét thêm các yếu tố khác.

3.2. Hướng nghiên cứu tiếp theo

Hướng nghiên cứu tiếp theo liên quan đến đề tài cụ thể như sau:

- Mở rộng phạm vi nghiên cứu: Để có cái nhìn toàn diện hơn về tác động của DHKH, nghiên cứu có thể mở rộng phạm vi nghiên cứu để bao gồm nhiều học phần và các lĩnh vực giảng dạy khác. Điều này sẽ giúp đánh giá được tính khả dụng và hiệu quả của mô hình trong nhiều ngữ cảnh khác nhau.

- Nghiên cứu so sánh mô hình: Để đánh giá rõ ràng hơn về hiệu quả của DHKH, nghiên cứu có thể so sánh mô hình này với các phương pháp dạy học khác như dạy học truyền thống, học trực tuyến hoặc DHKH hoàn toàn trực tuyến. So sánh này sẽ giúp hiểu rõ hơn về ưu điểm và nhược điểm của DHKH trong việc tăng cường động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên.

- Bổ sung thêm các yếu tố khác vào nghiên cứu: Ngoài các yếu tố đã được nêu trong nghiên cứu, nghiên cứu tiếp theo có thể xem xét bổ sung thêm các yếu tố khác có

thể ảnh hưởng đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên. Có thể xem xét các yếu tố về quản lý thời gian, tương tác giữa sinh viên và giáo viên, chất lượng tài liệu học tập và sự hỗ trợ học tập từ các đồng nghiệp và bạn bè.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Abbas, J. (2020). *Impact of total quality management on corporate sustainability through the mediating effect of knowledge management*. Journal of Cleaner Production, 244, 118806.
- Abbas, J. (2020). HEISQUAL: A modern approach to measure service quality in higher education institutions. Studies in Educational Evaluation, 67, 100933.
- Abdullah, F. (2005). "The development of HEdPERF: A new measuring instrument of service quality for higher education". International Journal of Consumer Studies, Online Publication.
- Abdullah, F. (2006). *Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF*. Marketing Intelligence & Planning, 24(1), 31-47.
- Abou Naaj, M., Nachouki, M., & Ankit, A. (2012). *Evaluating student satisfaction with blended learning in a gender-segregated environment*. Journal of Information Technology Education: Research, 11(1), 185-200.
- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). *The flipped classroom: A review of its advantages and challenges*. Computers & Education, 126, 334-345.
- Akkoyunlu, B., & Soylu, M. Y. (2008). *A study of student's perceptions in a blended learning environment based on different learning styles*. Journal of Educational Technology & Society, 11(1), 183-193.
- Alammary, A. (2019). *Blended learning models for introductory programming courses: A systematic review*. PloS one, 14(9).
- Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). *Blended learning in higher education: three different design approaches*, Australasian J. Educ. Technol, 30(4).
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2016). *Online report card: Tracking online education in the United States*. Babson Survey Research Group. Babson College, 231 Forest Street, Babson Park, MA 02457.
- Alvarez Jr, A. V. (2020). *Learning from the Problems and Challenges in Blended Learning: Basis for Faculty Development and Program Enhancement*. Asian Journal of Distance Education, 15(2), 112-132.
- Alves, H., & Raposo, M. (2010). *The influence of university image on student behaviour*. International journal of educational management, 24(1), 73-85.
- Ames, C. (1992). *Classrooms: Goals, structures, and student motivation*. Journal of educational psychology, 84(3), 261
- Arbaugh, J. B. (2000). Virtual classroom characteristics and student satisfaction with internet-based MBA courses. Journal of management education, 24(1), 32-54.
- Baker, D. P. (2014). *The schooled society: The educational transformation of global culture*. Stanford University Press.
- Baldwin, T. T., Bedell, M. D., & Johnson, J. L. (1997). *The social fabric of a team-based MBA program: Network effects on student satisfaction and performance*. Academy of management journal, 40(6), 1369-1397.
- Bañados, E. (2006). *A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment*. CALICO journal, 533-550.

- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological review, 84(2), 191.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.
- Bean, J. P., & Bradley, R. K. (1986). *Untangling the satisfaction-performance relationship for college students*. The Journal of Higher Education, 57(4), 393-412.
- Beane, J. A. (1991). *Sorting Out the Self-Esteem Controversy*. Educational Leadership, 49(1), 25-30.
- Beaver, J. K., Hallar, B., Westmaas, L., & Englander, K. (2014). *Blended learning. Defining models and examining conditions to support implementation*
- Bekele, T. A. (2010). *Motivation and satisfaction in internet-supported learning environments: A review*. Journal of Educational Technology & Society, 13(2), 116-127.
- Bervell, B., & Umar, I. N. (2020). *Blended learning or face-to-face? Does Tutor anxiety prevent the adoption of Learning Management Systems for distance education in Ghana?*. Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 35(2), 159-177.
- Bird, Tom, Linda M. Anderson, Barbara A. Sullivan, and Stephen A. Swidler. *Pedagogical balancing acts: Attempts to influence prospective teachers' beliefs*. Teaching and Teacher education 9, no. 3 (1993): 253-267
- Bliuc, A. M., Goodyear, P., & Ellis, R. A. (2007). *Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education*. The Internet and Higher Education, 10(4), 231-244.
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. John Wiley & Sons.
- Brochado, A. (2009). *Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education*. Quality Assurance in education, 17(2), 174-190.
- Browne, B. A., Kaldenberg, D. O., Browne, W. G., & Brown, D. J. (1998). *Student as customer: Factors affecting satisfaction and assessments of institutional quality*
- Butt, B. Z., & Ur Rehman, K. (2010). *A study examining the students' satisfaction in higher education*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 5446-5450.
- Carbonell, K. B., Dailey-Hebert, A., & Gijsselaers, W. (2013). *Unleashing the creative potential of faculty to create blended learning*. The Internet and Higher Education, 18, 29-37.
- Carey, R. G. (2002). *Improving patient satisfaction: a control chart case study*. The Journal of Ambulatory Care Management, 25(3), 78-83.
- Carman, J. M. (2005). *Blended learning design: Five key ingredients*. Agilant Learning, 1(11), 1-10.

- Carrow-Woolfolk, E. (1995). *Oral and written language scales* (Vol. 93). Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Chang, I. Y., & Chang, W. Y. (2012). The effect of student learning motivation on learning satisfaction. *International Journal of Organizational Innovation*, 4(3).
- Chumney, E. C., & Ragucci, K. R. (2006). *Student satisfaction and academic performance in a dual PharmD/MBA degree program*. American journal of pharmaceutical education, 70(2).
- Churchill Jr, G. A., & Surprenant, C. (1982). *An investigation into the determinants of customer satisfaction*. Journal of marketing research, 19(4), 491-504.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). *Is K-12 Blended Learning Disruptive? An Introduction to the Theory of Hybrids*. Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation.
- Cotton, S. J., Dollard, M. F., & de Jonge, J. (2002). *Stress and student job design: Satisfaction, well-being, and performance in university students*. International Journal of Stress Management, 9, 147-162.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Cronin Jr, J. J., & Taylor, S. A. (1992). *Measuring service quality: a reexamination and extension*. Journal of marketing, 56(3), 55-68.
- Davis, H. C., & Fill, K. (2007). *Embedding blended learning in a university's teaching culture: Experiences and reflections*. British Journal of Educational Technology, 38(5), 817-828.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991, January). A motivational approach to self: Integration in personality. In Nebraska symposium on motivation (Vol. 38, No. 1, pp. 237-288).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2016). *Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A self-determination theory perspective*. In Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory (pp. 9-29). Singapore: Springer Singapore.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method*. John Wiley & Sons.
- Dweck, C. S. (2002). *The development of ability conceptions*. Development of achievement motivation, 57-88.
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). *Blended learning: the new normal and emerging technologies*. International journal of educational technology in Higher education, 15, 1-16.
- Eccles, J. (1983). *Expectancies, values and academic behaviors*. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco, CA: Free man.

- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). *Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept*. Journal of Higher Education policy and management, 24(2), 197-209.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford University Press, 198 Madison Avenue, New York, NY 10016-4314.
- El-Mowafy, A., Kuhn, M., & Snow, T. (2013). *Blended learning in higher education: Current and future challenges in surveying education*. Issues in Educational Research, 23(2), 132-150.
- Erbil, D. G. (2020). *A review of flipped classroom and cooperative learning method within the context of Vygotsky theory*. Frontiers in psychology, 11, 1157.
- Feldman, S. (2003). Values, ideology, and the structure of political attitudes. In D. O. Sears, L. Huddy, & R. Jervis (Eds.), *Oxford handbook of political psychology* (pp. 477–508). Oxford University Press.
- Froiland, J. M., & Worrell, F. C. (2016). *Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school*. Psychology in the Schools, 53(3), 321-336.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). *Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education*. The internet and higher education, 7(2), 95-105.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons.
- Graham, C. R. (2018). *Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions*. In Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (pp. 3-21). Pfeiffer.
- Giang, V. T., & Nam, N. H. (2019). *Dạy học kết hợp: một hình thức phù hợp với dạy học đại học ở Việt Nam thời đại kỹ nguyên số*. Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, 1, 2019.
- Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). *Online formative assessment in higher education: A review of the literature*. Computers & education, 57(4), 2333-2351.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). *Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study*. Journal of educational psychology, 93(1), 3.
- Gottfried, A. E. (1983). *Intrinsic motivation in young children*. Young children, 64-73.
- Graham, C. R. (2018). *Current research in blended learning*. Handbook of distance education, 173-188.
- Graham, C. R. (2006). *Blended learning systems*. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs, 1, 3-21.
- Grossman, P. (2009). *Research on pedagogical approaches in teacher education*. In Studying teacher education (pp. 437-488). Routledge.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (1998). *Multivariate Data Analysis*. London: Prentice Hall.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Pearson.
- Harter, S. (1981). *A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components*. *Developmental psychology*, 17(3), 300.
- Harvey, L., & Beard, C. (2004). *A framework for enhancing the learning experience in higher education*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6), 691-702.
- Hatcher L. (1994). *A step-by-step approach to using the SAS system for factor analysis and structural equation modeling*. Cary, NC: SAS Institute Inc.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heider, F. (1958). The naive analysis of action. In F. Heider, *The psychology of interpersonal relations* (pp. 79–124). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1037/10628-004>
- Helgesen, Ø., & Nettet, E. (2007). *Images, satisfaction and antecedents: Drivers of student loyalty? A case study of a Norwegian university college*. *Corporate reputation review*, 10, 38-59.
- Hiền, H. T., & Lan, H. T. P (2022). *Nghiên cứu các nhân tố ảnh hưởng đến động lực học tập của sinh viên khối ngành kinh tế-trường đại học kinh tế-kỹ thuật công nghiệp*. *Tạp chí khoa học & công nghệ*, 20, tr 20.
- Hòa, P. V. (2011). *Dạy và học tiếng Anh theo các mục đích cụ thể ở Việt Nam giai đoạn 2010-2020 từ góc nhìn thực tiễn và chiến lược của Đề án Ngoại ngữ quốc gia*. *Tạp chí Ngôn ngữ & Đời sống*, 12, 194.
- Hoang, N. T. (2015). *EFL teachers' perceptions and experiences of blended learning in a Vietnamese university*, Doctoral dissertation, Queensland University of Technology.
- Hoàng Thị Mỹ Nga và Nguyễn Tuấn Kiệt (2016). *Phân tích các nhân tố tác động đến động lực học tập của sinh viên kinh tế Trường Đại học Cần Thơ*, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ*. 46d: 107-115
- Hoàng, T. & Chu, N. M. N. (2005). *Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS*. Hà Nội: NXB Thống kê.
- Hofmann, J., Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). *Why Blended learning hasn't (yet) fulfilled its promises*. *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, 27-40.
- HORN, T. (2021). *Effective Blended Learning Practice: Blended Learning Practice*. In VietTESOL International Convention Proceedings.
- Howard Baldwin, T. (2009). *Administrator job satisfaction in higher education (Doctoral dissertation)*.
- Hồng, N. T. T. (2021) *Nâng cao năng lực ngoại ngữ cho sinh viên Trường Đại học Y Dược Thái Nguyên đáp ứng chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo*. *Tạp chí khoa học giáo dục Việt Nam*, tập 17, S2.

- Huang, C. H. (2021). *Using PLS-SEM model to explore the influencing factors of learning satisfaction in blended learning*. *Education Sciences*, 11(5), 249.
- Huang, P. Y., Wang, C. C., Tseng, Y. Y., & Wang, R. J. (2011). The impact of curriculum design on learning satisfaction. *Journal of Information and Optimization Sciences*, 32(3), 637-655
- Huang, C. (2002). The motivational framework of learning satisfaction. *Journal of Higher Education*.
- Huitt, W. (2011). *Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain*. *Educational psychology interactive*, 22, 1-4.
- Hung, Tran Van (2019). *Dạy học kết hợp (B-learning) dựa vào phong cách học tập cho sinh viên ngành sư phạm tin học*, Luận án, Đại học Bách khoa Hà Nội
- Hunt, H. K. (1991). *Consumer satisfaction, dissatisfaction, and complaining behavior*. *Journal of social issues*, 47(1), 107-117
- Jurkowitsch, S., Vignali, C., & Kaufmann, H. R. (2006). *A student satisfaction model for Austrian higher education providers considering aspects of marketing communications*. *Innovative Marketing*, 2(3).
- Kamal Basha, N., Sweeney, J. C., & Soutar, G. N. (2020). *Evaluating students' preferences for university brands through conjoint analysis and market simulation*. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 263-278.
- Keller, J. M. (2010, September). *Challenges in learner motivation: A holistic, integrative model for research and design on learner motivation*. In The 11th International Conference on Education Research.
- Knight, P., & Yorke, M. (2003). *Assessment, learning and employability*. McGraw-Hill Education (UK).
- King, S. E., & Cerrone Arnold, K. A. T. I. E. (2012). *Blended learning environments in higher education: A case study of how professors make it happen*. Mid-Western Educational Res
- Kinman, G., & Kinman, R. (2001). *The role of motivation to learn in management education*. *Journal of workplace learning*, 13(4), 132-144.
- Kifta, D. A., Riyanda, A. R., Simatupang, W., Muskhir, M., & Irfan, D. (2021). *Analysis of the Effect of Blended Learning Model on Employee Class Students Learning Motivation*. *Jurnal Pendidikan MIPA*, 22(2), 226-234.
- Kotler, P., & Armstrong, G. M. (2010). *Principles of marketing*. Pearson Education India. Prentice Hall, 4th European Edition.
- Kuo, Y. C., Belland, B. R., Schroder, K. E., & Walker, A. E. (2014). *K-12 teachers' perceptions of and their satisfaction with interaction type in blended learning environments*. *Distance Education*, 35(3), 360-381.
- Lai, M., Lam, K. M., & Lim, C. P. (2016). *Design principles for the blend in blended learning: A collective case study*. *Teaching in Higher Education*, 21(6), 716-729.

- Lai, K. W., Khaddage, F., & Knezek, G. (2013). *Blending student technology experiences in formal and informal learning*. Journal of computer assisted learning, 29(5), 414-425.
- Leonchiev A.A. *Những cơ sở của lý thuyết hoạt động lời nói*. NXB Khoa học. Matx-cơ-va. 1974
- Lee, J. S. (2014). *The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality?*. The Journal of Educational Research, 107(3), 177-185.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). *Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academi*, Journal of Educational Psychology, Vol 17, No 2, 184-196
- Legault, L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation*. Encyclopedia of personality and individual differences, 2416-2419.
- Lê Thái, H., Nguyễn Thị, P. V., & Hà Vũ, H. (2021). *The effectiveness of blended learning activities at higher education: experiences from vnu – university of education*. Scientific journal of tan trao university, 7(23).
- Lê Thái Hưng và Hà Vũ Hoàng (2020). Ảnh hưởng của đánh giá quá trình lên động cơ học tập của sinh viên trong dạy học kết hợp, Tạp chí Giáo dục, Số 490 (Kì 2 - 11/2020), tr 14-18. < <https://tapchigiaoduc.moet.gov.vn/vi/magazine/490-ki-ii-thang-11/3-anh-huong-cua-danh-gia-qua-trinh-len-dong-co-hoc-tap-cua-sinh-vien-trong-day-hoc-ket-hop-7684.html>>
- Liên, P. T. (2016). *Chất lượng dịch vụ đào tạo và sự hài lòng của người học Trường hợp Trường Đại học Kinh tế, Đại học Quốc gia Hà Nội*. Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội, 32(4), 81-89.
- Lin, C. (2000). The relationship between self-directed learning and student satisfaction. Journal of Interactive Online Learning
- Li, Y., & Shang, H. (2020). *Service quality, perceived value, and citizens' continuous-use intention regarding e-government: Empirical evidence from China*. Information & Management, 57(3), 103197.
- Li, T., & Lynch, R. (2016). *The relationship between motivation for learning and academic achievement among basic and advanced level students studying Chinese as a foreign language in years 3 to 6 at Ascot International School in Bangkok, Thailand*. Scholar: Human Sciences, 8(1), 1-1.
- Liu, Y., Hau, K. T., Liu, H., Wu, J., Wang, X., & Zheng, X. (2020). *Multiplicative effect of intrinsic and extrinsic motivation on academic performance: A longitudinal study of Chinese students*. Journal of personality, 88(3), 584-595.
- Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M., & Rivera-Torres, P. (2008). *Determinants of the satisfaction of firms with the competencies of university students: A Spanish case study*. International Journal of Training and Development, 12(4), 282-292.
- Maslow, A. H. (1954). *The instinctoid nature of basic needs*. Journal of personality.

- Maria Luiza Souca (2011). *SERVQUAL – Thirty years of research on service quality with implications for customer satisfaction*. Marketing From Information to Decision. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=259114>
- Marić, M., & Sakač, M. (2014). *Individual and social factors related to students' academic achievement and motivation for learning*. Suvremena psihologija, 17(1), 63-79.
- Marzo Navarro, M., Pedraja Iglesias, M. and Rivera Torres, P. (2005), *A new management element for universities: satisfaction with the offered courses*, International Journal of Educational Management, Vol. 19 No. 6, pp. 505-526. <https://doi.org/10.1108/09513540510617454>
- McKinney, V., Yoon, K., & Zahedi, F. M. (2002). *The measurement of web-customer satisfaction: An expectation and disconfirmation approach*. Information systems research, 13(3), 296-315.
- McCoy, C. W. (2001). *The relationship of self-directed learning, technological self-efficacy, and satisfaction of adult learners in a digital learning environment*. The University of Alabama.
- Means et. al. (2009). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*, Centre for Learning Technology. <http://repository.alt.ac.uk/id/eprint/629>
- Means et. al. (2013). *The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature*, Volume 115, Issue 3 <<https://doi.org/10.1177/016146811311500307>>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*.
- Mitchell, J. I., Gagné, M., Beaudry, A., & Dyer, L. (2012). *The role of perceived organizational support, distributive justice and motivation in reactions to new information technology*. Computers in Human Behavior, 28(2), 729-738.
- Moskal, P., Dziuban, C., & Hartman, J. (2013). *Blended learning: A dangerous idea?, The Internet and Higher Education*, The Internet and Higher Education, Volume 18, P.15-23. <<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.12.001>>
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). *A motivated look at motivational terminology*. [Special Issue]. Contemporary Educational Psychology, 25, 3-53. https://www.researchgate.net/publication/257689738_Murphy_P_K_Alexander_P_A_2000_A_motivated_look_at_motivational_terminology_Special_Issue_Contemporary_Educational_Psychology_25_3-53
- Nguyễn, T. B. L. (2021). *Quản lý đào tạo tiếng Anh không chuyên tại Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh*, tạp chí khoa học – Đại học Đồng Nai, 18, ISSN: 2354-1482
- Nguyễn Thị Ngọc Xuân (2018) *Các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên về chất lượng dịch vụ giáo dục của trường đại học trà vinh* <https://tapchigiaoduc.moet.gov.vn/vi/magazine/so-dac-biet-ki-1-thang-5/28-cac-yeu-to-anh-huong-den-su-hai-long-cua-sinh-vien-ve-chat-luong-dich-vu-giao-duc-cua-truong-dai-hoc-tra-vinh-5962.html>>

- Noel-Levitz, R. (2019). *Student satisfaction inventory*, Dakota State University. <https://public-info.dsu.edu/institutional-research/wp-content/uploads/sites/10/2022/09/2019-Student-Satisfaction-Inventory-Executive-Summary.pdf>
- Norberg, A., Dziuban, C.D. and Moskal, P.D. (2011), *A time-based blended learning model, On the Horizon*, Vol. 19 No. 3, pp. 207-216.
<<https://doi.org/10.1108/10748121111163913>>
- Nortvig, A. M., Petersen, A. K., & Balle, S. H. (2018). A literature review of the factors influencing e-learning and blended learning in relation to learning outcome, student satisfaction and engagement. *Electronic Journal of E-learning*, 16(1), pp46-55.
- Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). *Can 'blended learning' be redeemed?*. *E-learning and Digital Media*, 2(1), 17-26.
- Oliver, R. L. (2000). *Customer satisfaction with service. Handbook of services marketing and management*, 247254, 339-354.
- Oliver, R. L. (1980). *A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions*. *Journal of marketing research*, 17(4), 460-469
- Ortlipp, M. (2008). *Keeping and using reflective journals in the qualitative research process*. *The qualitative report*, 13(4), 695-705.
- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). *Blended learning environments: Definitions and directions*. *Quarterly Review of Distance education*, 4(3), 227-233.
- ÖZÇELİK, D. (2019). *The effect of psychological capital on motivation for individual instrument: a study on university students*. *Universal Journal of Educational Research*, 7(6).
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). *A conceptual model of service quality and its implications for future research*. *Journal of marketing*, 49(4), 41-50.
- Pérez-López, D., & Contero, M. (2013). *Delivering educational multimedia contents through an augmented reality application: A case study on its impact on knowledge acquisition and retention*. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 12(4), 19-28.
- Phan, T. X. H., & Nguyễn, V. N. (2023). *Động lực học tập của sinh viên trong bối cảnh cách mạng khoa học công nghệ 4.0: trường hợp của Trường đại học Nha Trang*. *Tạp chí Khoa học Tây Nguyên*, 17(60).
- Picciano & Seaman (2009). *K-12 Online Learning: A 2008 Follow-Up of the Survey of U.S. School District Administrators*. <https://eric.ed.gov/?id=ED530104>
- Picciano, 2017. *Chapter 5 Theories and Frameworks for Online Education*, *A Guide to Administering Distance Learning*, 79–103
<DOI:https://doi.org/10.1163/9789004471382_005>
- Pintrich, P. R. (2003). *A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts*, *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.
<<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>>
<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037/0022-0663.95.4.667>

- Pinder, C. C. (2014). *Work motivation in organizational behavior*. Psychology press.
- Pregot, M. V. (2013). *The Case for Blended Instruction: Is It a Proven Better Way to Teach?*. Online Submission, 3(5), 320-324.
- Quyết định 2658/QĐ-BGDĐT 2018. Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017-2025.
- Rahman, N. A. A., Hussein, N., & Aluwi, A. H. (2015). *Satisfaction on blended learning in a public higher education institution: what factors matter?*. Procedia-social and behavioral sciences, 211, 768-775.
- Rahman, M., & et al. (2015). *The impact of the blended learning environment on the satisfaction and achievement of students in a public high school in the northeastern United States*. International Journal on E-Learning, 14(3), 289-306.
- Rahman, N. & et a. (2015). *Blended Learning Evaluation in Higher Education: Key Areas and Challenges*. International Journal of Learning and Teaching, 1(1).
- Ramsden, (1991). *A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire Studies in Higher Education*. Volume 16, 1991 - Issue 2 < <https://doi.org/10.1080/03075079112331382944>>
- Rhona Sharpe, Greg Benfield, George Roberts, Richard Francis (2006). *The undergraduate experience of blended e-learning: a review of UK literature and practice*, <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=1ad55a2f787b287e5494e33cec48499ed34d7eb3>
- Riaz, A., & Haider, M. H. (2010). *Role of transformational and transactional leadership on job satisfaction and career satisfaction*. Business and Economic horizons, 1(1), 29-38
- Rust, R. T., & Zahorik, A. J. (1993). *Customer satisfaction, customer retention, and market share*. Journal of retailing, 69(2),
- Richard M. Ryan & Edward L. Deci, *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, Department of Clinical and Social Sciences in Psychology, https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Sanja I. Bauk (2015). *Assessing students' perception of e-learning in blended environment: an experimental study*, University of Montenegro, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.393>
- Saracho, O. N. (2019). *Motivation theories, theorists, and theoretical conceptions*. Contemporary perspectives on research in motivation in early childhood education, 21.
- Schertzer, C. B., & Schertzer, S. M. (2004). *Student satisfaction and retention: A conceptual model*. Journal of Marketing for Higher Education, 14(1), 79-91.

- Seidman, G. (2013). *Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivations*. *Personality and individual differences*, 54(3), 402-407.
- Rosen, L. D., Whaling, K., Carrier, L. M., Cheever, N. A., & Rokkum, J. (2013). *The Media and Technology Usage and Attitudes Scale: An empirical investigation*. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2501–2511. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.006>
- Sher (2009). *Assessing the relationship of student-instructor and student-student interaction to student learning and satisfaction in Web-based Online Learning Environment*, *Journal of Interactive Online Learning*, Volume 8, Number 2, ISSN: 1541-4914. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=7810cfba73c549ffc94437375b9e6e8f84336af5>
- Silva, D. S., Moraes, G. H. S. M. D., Makiya, I. K., & Cesar, F. I. G. (2017). *Measurement of perceived service quality in higher education institutions: A review of HEdPERF scale use*. *Quality Assurance in Education*, 25(4), 415-439.
- Sitzmann et. al. (2006). *The comparative effectiveness of web-based and classroom instruction: A meta-analysis*, <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2006.00049.x>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). *Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year*. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Souca, M. L. (2011). *SERVQUAL—Thirty years of research on service quality with implications for customer satisfaction*. *Marketing from Information to Decision*, (4), 420-429.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute. <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>.
- Sullivan, G. M., & Artino Jr, A. R. (2013). *Analyzing and interpreting data from Likert-type scales*. *Journal of graduate medical education*, 5(4), 541-542.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). *A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation*. *Contemporary educational psychology*, 39(4), 342-358
- Tella, A., Ayeni, C. O., & Popoola, S. O. (2007). *Work motivation, job satisfaction, and organisational commitment of library personnel in academic and research libraries in Oyo State, Nigeria*. *Library philosophy and practice*, 9(2).
- Thai, D. B. (2011). *ESP Approach for English Education at Tertiary Level*, ANU Research Publication.
- Thảo, H. T. P., & Trọng, H. (2006). *Giá trị dịch vụ và chất lượng dịch vụ trong giáo dục đại học nhìn từ góc độ sinh viên trường ĐH Kinh tế*. Đề tài nghiên cứu khoa học, MS: CS-2005-09, Trường Đại học kinh tế Thành Phố Hồ Chí Minh.
- Thông tư 12/2016/TT-BGDĐT. *Ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý tổ chức đào tạo qua mạng*

Thông tư số 12/2016/TT-BGDĐT ngày 22/4/2016 về *Quy định Ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý, tổ chức đào tạo qua mạng trong các cơ sở giáo dục đại học.*

Thu, Đ. X., & Phúc, N. M. *Những nhân tố tác động tới việc giáo viên ứng dụng CNTT vào dạy-học ngoại ngữ ở Việt Nam.*
https://www.researchgate.net/publication/265090857_Nhung_nhan_to_tac_dong_toi_viec_giao_vien_ung_dung_cong_nghe_thong_tin_vao_day-hocngoai_ngu_o_Viet_Nam

Trần, K. Đ. (2006). *Giáo dục công nghệ và công nghệ giáo dục.* VNU Journal of Science: Social Sciences and Humanities, 22(4).

Trần, L. P. (2022). *Nghiên cứu sự hài lòng của sinh viên đối với quá trình học học phần “Tiếng Nhật I” bằng hình thức “học tập kết hợp”.* Tạp chí Giáo dục, 22(6), 43-46.

Tohidi, H., & Jabbari, M. M. (2012). *The effects of motivation in education.* Procedia-social and behavioral Sciences, 31, 820-824

Ullah, MI, Sagheer, A., Sattar, T., & Khan, S.(2013). *Factors Influencing Students Motivation to Learn in Bahauddin Zakariya University, Multan (Pakistan).* International Journal of Human Resource Studies, 3(2), 90.

Yu, S., Leung, S. W., & Chen, G. (2014). *The impact of blended learning on student performance in a first year property course in Hong Kong.* Journal of Interactive Learning Research, 25(3), 369-384.

Van Eerde, W., & Thierry, H. (1996). *Vroom's expectancy models and work-related criteria: A meta-analysis.* Journal of applied psychology, 81(5), 575.

Vaughan, Cleveland-Innes, & Garrison (2013). *Teaching in Blended Learning Environments.* Athabasca University Press, Volume 14, Issue 1.
<https://doi.org/10.1300/J050v14n01_05>

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation,* Wiley Publication

Wettasinghe, M., & Hasan, M. (2006). *Motivating Learners In An Online Collaborative Enviroment Using A Blended Model For Enhanced Learning.* In IV Conferencia Internacional sobre Multimedia y Tecnologías de la Información y Comunicación en Educación. Sevilla

Weiner, B. (1979). *A theory of motivation for some classroom experiences.* Journal of educational psychology, 71(1), 3.

Williams, N. A., Bland, W., & Christie, G. (2008). *Improving student achievement and satisfaction by adopting a blended learning approach to inorganic chemistry.* Chemistry Education Research and Practice, 9(1), 43-50.

Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (2017). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults.* John Wiley & Sons.

Wolman, B. B., Guthrie, E. R., Hull, C. L., Skinner, B. F., Tolman, E. C., Razran, G., ... & Sears, R. R. (1981). *Neo-Behaviorism and Learning Theory.* Contemporary Theories and Systems in Psychology, 97-179.

- Wu, J., & Liu, W. (2013). *An empirical investigation of the critical factors affecting students' satisfaction in EFL blended learning*. Journal of Language Teaching and Research, 4(1), 176.
- Xuân, N. T. N. (2018). *Các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên về chất lượng dịch vụ giáo dục của Trường Đại học Trà Vinh*. Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt kì 1, 133-137.
- Yardimci, F., Bektaş, M., Özkütük, N., Muslu, G. K., Gerçek, G. Ö., & Başbakkal, Z. (2017). *A study of the relationship between the study process, motivation resources, and motivation problems of nursing students in different educational systems*. Nurse education today, 48, 13-18.
- Yin, B., & Yuan, C. H. (2021). *Precision teaching and learning performance in a blended learning environment*. Frontiers in psychology, 12, 141.
- Yu, Z., Xu, W., & Sukjairungwattana, P. (2022). *Meta-analyses of differences in blended and traditional learning outcomes and students' attitudes*. Frontiers in psychology, 13, 926947.
- Yusoff, N. M., & Nayan, S. M. (2020). *Review on customer satisfaction*. Journal of Undergraduate Social Science and Technology, 2(2).
- Zeithaml, A.V. (1981) *How Consumer Evaluation Processes Differ Between Goods and Services*, American Marketing Association, Marketing of Services (pp.186-190)

PHỤ LỤC

PHỤ LỤC 1 – PHIẾU PHỎNG VẤN CHUYÊN GIA

Tôi là NCS của trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội. Hiện nay, Tôi đang thực hiện nghiên cứu về DHKH, động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với học phần TAKC tại một số trường Đại học ở Việt Nam với mục tiêu nghiên cứu nhằm đề xuất các giải pháp nâng cao hiệu quả của DHKH từ đó gia tăng được động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên. Các câu trả lời của các bạn có ý nghĩa rất quan trọng đối với nghiên cứu của tôi. Rất mong các Quý Ông/Bà dành chút thời gian để trả lời các câu hỏi dưới đây.

Tôi cam kết rằng mọi thông tin mà Quý Ông/Bà cung cấp sẽ chỉ được sử dụng cho mục đích nghiên cứu học thuật. Thông tin cá nhân, nhận định, ý kiến, hoặc bất kỳ dữ liệu cụ thể nào mà Quý Ông/Bà chia sẻ sẽ được bảo mật tuyệt đối, không tiết lộ cho bên thứ ba hoặc sử dụng trong bất kỳ mục đích thương mại nào. Kết quả nghiên cứu sẽ chỉ được công bố dưới dạng tổng hợp, và không có thông tin cá nhân nào sẽ được đề cập hoặc nhận biết. Nếu Quý Ông/Bà muốn, tôi sẽ cung cấp bản sao của kết quả nghiên cứu sau khi hoàn thành.

(1) Việc đánh giá tác động của DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên có phù hợp với tính chất chuyên ngành Đo lường và Đánh giá trong giáo dục không?

(2) Việc phân tích và thao tác hóa khái niệm “DHKH ” thành 5 thành phần của Carman (2002) bao gồm Hoạt động trực tiếp (Live events), Tự học (Self-Paced Learning), Tương tác (Collaboration), Đánh giá (Assessment), Công cụ hỗ trợ (Support Materials) có phù hợp không?

(3) Biến “Sự hài lòng của sinh viên” được đo lường thông qua mô hình HEISQUAL với 7 thành phần: hồ sơ giáo viên, chương trình giảng dạy, cơ sở hạ tầng và cơ sở vật chất, đội ngũ quản lý và hỗ trợ, chất lượng công việc, an toàn và an ninh, phát triển kỹ năng của sinh viên (Abbas, 2020a) có chính xác không?

(4) Biến “Động lực học tập của sinh viên” bao gồm 2 nhân tố (Động lực bên trong, động lực bên ngoài) có chính xác không?

(5) Tác động của biến DHKH đến động lực học tập, tác động của biến DHKH đến sự hài lòng của sinh viên và tác động của động lực học tập đến sự hài lòng của sinh viên là tác động thuận chiều hay ngược chiều? Vì sao?

(6) Tác giả nên thừa kế kết quả nghiên cứu của những tác giả nào để xây dựng mô hình nghiên cứu cho phù hợp với tính chất của luận án/chuyên ngành này?

(7) Việc khảo sát cần tiến hành đối với bao nhiêu trường đại học là phù hợp và đủ đại diện cho mẫu nghiên cứu?

(8) Xin hãy phân tích vai trò của các chủ thể (nhà trường, giảng viên, sinh viên) trong DHKH.

(9) Chuyên gia hãy cung cấp những giải pháp đề xuất để nâng cao chất lượng và hiệu quả của DHKH thông qua việc hình thành động lực học tập cho sinh viên và nâng cao mức độ hài lòng của họ?

(10) Chuyên gia hãy dự báo xu thế tương lai của DHKH sẽ vận hành như thế nào? Vì sao?

Trân trọng cảm ơn Ông/Bà!

PHỤ LỤC 2 - TÓM TẮT KẾT QUẢ PHỎNG VẤN CHUYÊN GIA

KẾT QUẢ PHỎNG VẤN CHUYÊN GIA

TT	Nội dung phỏng vấn	Kết quả phỏng vấn
1	Việc đánh giá tác động của mô hình/DHKH đến động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên có phù hợp với tính chất chuyên ngành Đo lường và Đánh giá trong giáo dục không?	Hoàn toàn phù hợp. Tuy nhiên, có thể hiểu biến động lực học tập là biến với vai trò trung gian.
2	Việc phân tích và thao tác hóa khái niệm “hình thức DHKH ” thành 5 thành phần của Carman (2002) bao gồm Hoạt động trực tiếp (Live events), Tự học (Self-Paced Learning), Tương tác (Collaboration), Đánh giá (Assessment), Công cụ hỗ trợ (Support Materials) có phù hợp không?	Trước mắt chấp nhận như vậy. Việc khẳng định là chưa hoàn toàn chính xác, cần chờ kết quả phân tích nhân tố khám phá EFA, CFA, SEM. Tuy nhiên, từ phân tích tổng quan, có thể thấy là tương đối phù hợp
3	Biến “Sự hài lòng” được đo lường thông qua mô hình HEISQUAL với 7 thành phần: hồ sơ giáo viên, chương trình giảng dạy, cơ sở hạ tầng và cơ sở vật chất, đội ngũ quản lý và hỗ trợ, chất lượng công việc, an toàn và an ninh, phát triển kỹ năng của sinh viên (Abbas, 2020a) có chính xác không?	Trước mắt chấp nhận như vậy. Việc khẳng định là chưa hoàn toàn chính xác, cần chờ kết quả phân tích nhân tố khám phá EFA, CFA, SEM. Tuy nhiên, từ phân tích tổng quan, có thể thấy là tương đối phù hợp
4	Biến “Động lực học tập” bao gồm 2 nhân tố (Động lực bên trong, động lực bên ngoài) có chính xác không?	Trước mắt chấp nhận như vậy. Việc khẳng định là chưa hoàn toàn chính xác, cần chờ kết quả phân tích nhân tố khám phá EFA, CFA, SEM. Tuy nhiên, từ phân tích tổng quan, có thể thấy là tương đối phù hợp

5	Tác động của biến DHKH đến động lực học tập, tác động của biến DHKH đến sự hài lòng và tác động của động lực học tập đến sự hài lòng của sinh viên là tác động thuận chiều hay ngược chiều? Vì sao?	Dự báo là tương quan thuận
6	Tác giả nên thừa kế kết quả nghiên cứu của những tác giả nào để xây dựng mô hình nghiên cứu cho phù hợp với tính chất của luận án/chuyên ngành này?	Cần kế thừa những tác giả với các nội dung cụ thể sau: - DHKH của Carman (2005) được thể hiện qua 5 thành phần chính và quan trọng trong một tiến trình học tập kết hợp đó là Hoạt động trực tiếp (Live events), Tự học (Self-Paced Learning), Tương tác (Collaboration), Đánh giá (Assessment), Công cụ hỗ trợ (Support Materials). - Mô hình HEISQUAL của Abbas (2020a) về sự hài lòng của sinh viên được đo lường thông qua 7 thành phần sau: hồ sơ giáo viên, chương trình giảng dạy, cơ sở hạ tầng và cơ sở vật chất, đội ngũ quản lý và hỗ trợ, chất lượng công việc, an toàn và an ninh, phát triển kỹ năng của sinh viên - Lý thuyết về động lực học tập của sinh viên của Harter (1981) và Gottfried (1983): Động lực học tập của sinh viên bao gồm và được đo lường thông qua động lực bên trong và động lực bên ngoài.
7	Việc khảo sát cần tiến hành đối với bao nhiêu trường đại học là phù hợp và đủ đại diện cho mẫu nghiên cứu?	Tác giả có thể tiến hành khảo sát đối với 3 hoặc 4 trường đại học (ví dụ: Ngoại thương, Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội, Đại học Luật - Đại học Quốc gia Hà Nội và Đại học Bách khoa). Khách thể nghiên cứu là các sinh viên đang học TAKC tại các trường đại học theo DHKH. Chú ý: Đại học Quốc gia Hà Nội và Đại học Bách Khoa Hà Nội là tổ hợp các trường đại học.
8	Xin hãy phân tích vai trò của các	Vai trò của nhà lãnh đạo, quản lý về DHKH: Thiết

	chủ thể (nhà trường, giảng viên, sinh viên) trong DHKH.	kế, lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra đánh giá việc thực hiện DHKH. Vai trò của giảng viên: Trực tiếp vận hành DHKH trong thực tiễn; tổ chức hoạt động học tập và nghiên cứu của sinh viên trong DHKH. Vai trò của sinh viên: Chủ động, tích cực và sáng tạo; quyết định trực tiếp đến chất lượng và hiệu quả DHKH.
9	Chuyên gia hãy cung cấp những giải pháp đề xuất để nâng cao chất lượng và hiệu quả của DHKH thông qua việc hình thành động lực học tập cho sinh viên và nâng cao mức độ hài lòng của họ?	Giảng viên tạo ra không gian học tập thú vị, cuốn hút trong các buổi học cùng với sinh viên (cả trực tuyến, trực tiếp). Mọi vấn đề thắc mắc của sinh viên đều được giảng viên giải đáp thỏa đáng trong các buổi học cùng sinh viên (cả trực tuyến, trực tiếp) Tạo ra sự tập trung của sinh viên trong suốt quá trình học tập và làm việc cùng với giảng viên. Tạo ra môi trường trao đổi tích cực giữa các sinh viên trong các mô học TAKC theo hình thức kết hợp. Tạo ra sự tương tác liên tục giữa giảng viên và sinh viên trong các lớp học TAKC theo hình thức kết hợp. Tăng cường sử dụng có hiệu quả email là công cụ để trao đổi và phản hồi trong quá trình học tập kết hợp đối với môn học TAKC. Tăng cường sử dụng mạng xã hội để tương tác trao đổi trong quá trình học tập theo hình kết hợp đối với môn TAKC. Thường xuyên trao đổi các tài liệu trong quá trình học tập theo hình kết hợp đối với môn TAKC Sinh viên nên tự chủ hơn trong hình thức học tập kết hợp đối với học tập TAKC. Xây dựng, công khai chi tiết cụ thể các chỉ tiêu

		đánh giá kết quả học tập trong quá trình DHKH đối với TAKC. Đảm bảo công tác đánh giá kết quả học tập các khóa học TAKC theo hình thức kết hợp công bằng, công khai. Vận dụng phương pháp đánh giá phù hợp với khóa học TAKC theo hình thức kết hợp. Đảm bảo đánh giá đúng năng lực học tập và quá trình học tập của sinh viên trong các khóa học TAKC theo hình thức kết hợp. Các trường đại học trang bị đầy đủ máy tính phục vụ cho quá trình học tập kết hợp đối với các khóa học TAKC. Khuyến khích sinh viên trang bị đầy đủ phương tiện để tham gia tốt nhất học tập kết hợp.
10	Chuyên gia hãy dự báo xu thế tương lai của DHKH sẽ vận hành như thế nào? Vì sao?	Việc áp dụng DHKH vẫn sẽ là một xu thế tất yếu trong tương lai bất chấp có sự tiến bộ về AI và tự động hóa. Hơn nữa, DHKH rất phù hợp với đặc điểm của học phần TAKC

Nguồn: Tổng hợp từ kết quả phỏng vấn chuyên gia, 2022

PHỤ LỤC 3 – BẢNG KHẢO SÁT

Gửi các bạn Sinh viên!

Tôi là nghiên cứu sinh của Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội. Hiện nay, tôi đang thực hiện nghiên cứu về dạy học kết hợp, động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên đối với học phần tiếng Anh không chuyên tại một số trường đại học ở Việt Nam với mục tiêu nghiên cứu nhằm đề xuất các giải pháp nâng cao hiệu quả của dạy học kết hợp từ đó gia tăng được động lực học tập và sự hài lòng của sinh viên. Các câu trả lời của các bạn có ý nghĩa rất quan trọng đối với kết quả nghiên cứu của nghiên cứu sinh. Do đó, rất mong các bạn sinh viên đưa ra quan điểm, ý kiến đánh giá dưới đây, sẽ không có đúng/sai, tất cả là quan điểm giúp tôi có cách tiếp cận đa chiều và toàn diện hơn cho hoạt động nghiên cứu của mình. Các thông tin các bạn sinh viên cung cấp, tôi chỉ sử dụng duy nhất cho mục đích nghiên cứu, không nhằm mục đích nào khác.

I. Bạn vui lòng cho biết những thông tin cơ bản sau:

1. Giới tính

☐ Nam

☐ Nữ

2. Bạn đang học trường nào

☐ Đại học Kinh tế - ĐH Quốc gia

☐ Đại học Luật – ĐH Quốc gia

☐ Đại học Bách Khoa Hà Nội

☐ Đại học Ngoại thương

☐ Khác...

3. Bạn học năm thứ mấy

☐ Năm 1

☐ Năm 2

4. Bạn đã học được bao nhiêu học phần tiếng Anh không chuyên.....học phần

5. Đánh giá của bạn về tiếng Anh cơ sở của mình

Kỹ năng	Nghe	Nói	Đọc	Viết
Rất tốt				
Tốt				
Trung bình				

Yếu				
Kém				

6. Điểm tốt nghiệp trung học phổ thông môn Tiếng Anh là bao nhiêu.....?

7. Ý kiến của các Sinh viên về các nhận định dưới đây liên quan đến hoạt động dạy học

Các câu trả lời dưới 5 mức độ:

(1. Hoàn toàn không đồng ý; 2. Không đồng ý; 3. Bình thường (Trung lập); 4. Đồng ý; 5. Hoàn toàn đồng ý)

STT	Biến quan sát	MỨC ĐỘ ĐỒNG Ý				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Dạy học kết hợp						
	Hoạt động trực tiếp (TrT)					
1	Trong các học phần TAKC, giảng viên kích thích hứng thú học tập bằng cách tạo ra các tình huống đa dạng thông qua các buổi học online và trực tiếp, để tôi tham gia một cách tích cực và hào hứng	1	2	3	4	5
2	Trong các học phần TAKC được dạy theo hình thức kết hợp, giảng viên giải đáp thắc mắc và hướng dẫn tôi một cách kỹ lưỡng	1	2	3	4	5
3	Trong học phần TAKC được dạy theo hình thức kết hợp, sự tập trung và chú ý giúp cải thiện từ vựng, kỹ năng viết, và ngữ pháp thông qua sự hỗ trợ và hướng dẫn từ giảng viên.	1	2	3	4	5
4	Các buổi học TAKC với giảng viên giúp cải thiện hiệu quả các kỹ năng ngôn ngữ cốt lõi: nghe, nói, đọc, viết, thông qua sự kết hợp giữa lý thuyết và thực hành.	1	2	3	4	5
	Hoạt động tương tác (HDTT)					
5	Trong các học phần TAKC, giảng viên khuyến khích sự tương tác và trao đổi xuyên suốt tất cả các buổi học, tạo điều kiện cho việc học tập hiệu	1	2	3	4	5

	quả					
6	Sự tương tác giữa giảng viên và tôi trong các học phần TAKC được duy trì không chỉ trong giờ học mà còn qua các kênh online, thúc đẩy liên kết và hỗ trợ liên tục.	1	2	3	4	5
7	Email được sử dụng hiệu quả trong các học phần TAKC cho việc tương tác và trao đổi, hỗ trợ việc lưu trữ thông tin và phát triển tác phong chuyên nghiệp.	1	2	3	4	5
8	Mạng xã hội là công cụ được sử dụng thường xuyên để tương tác trong các học phần TAKC	1	2	3	4	5
9	Trao đổi tài liệu trong dạy học kết hợp TAKC rất linh hoạt và dễ dàng qua các nền tảng online.	1	2	3	4	5
	Tự học (TH)					
10	Hình thức dạy học kết hợp trong các học phần TAKC kích thích sự tự giác học tập của tôi trong việc rèn luyện nghe, nói, đọc, viết tiếng Anh.	1	2	3	4	5
11	Hình thức dạy học kết hợp trong các học phần TAKC tạo cơ hội để tôi tự quản lý thời gian học tập, tập trung cải thiện kỹ năng tiếng Anh thông qua tự học và tương tác online.	1	2	3	4	5
12	Hình thức dạy học kết hợp trong các học phần TAKC giúp tôi tự tích lũy kiến thức và kỹ năng tiếng Anh một cách linh hoạt, phù hợp với nhu cầu và trình độ cá nhân.	1	2	3	4	5
13	Hình thức dạy học kết hợp trong các học phần TAKC tối ưu hóa hiệu quả tự học của tôi bằng cách kết hợp học liệu số và tương tác trực tiếp, cải thiện đáng kể bốn kỹ năng tiếng Anh.	1	2	3	4	5
	Hoạt động đánh giá (DG)					
14	Trong các học phần TAKC được dạy theo hình thức kết hợp tiêu chí đánh giá rõ ràng được cung cấp sớm, hỗ trợ tôi trong việc định hình mục tiêu học tập	1	2	3	4	5
15	Đánh giá trong các học phần TAKC được dạy theo hình thức kết hợp đảm bảo công bằng, minh	1	2	3	4	5

	bạch					
16	Phương pháp đánh giá kết quả học tập trong dạy học kết hợp là phù hợp vì đánh giá được toàn diện 4 kĩ năng cơ bản của tiếng Anh trong cả hoạt động trực tiếp và nền tảng online.	1	2	3	4	5
17	Kết quả đánh giá của các học phần TAKC theo hình thức DHKH phản ánh đúng kết quả học tập của tôi	1	2	3	4	5
	Công cụ hỗ trợ (CCHT)					
18	Nhà trường trang bị đầy đủ máy tính và các thiết bị âm thanh phục vụ cho quá trình học tập TAKC theo hình thức học tập kết hợp	1	2	3	4	5
19	Mạng internet (Lan và Wifi) được trang bị đầy đủ; phục vụ tốt cho học tập kết hợp; phù hợp với đặc thù tiếng Anh	1	2	3	4	5
20	Tôi có đầy đủ phương tiện, thiết bị (phần mềm, laptop, ipad...) để tham gia tốt nhất học phần tiếng Anh theo hình thức học tập kết hợp	1	2	3	4	5
21	Tài liệu học tập, tham khảo bằng tiếng Anh được cung cấp đầy đủ cho tôi một cách kịp thời, qua nhiều kênh khác nhau	1	2	3	4	5

8. Ý kiến của các Sinh viên về các nhận định dưới đây liên quan đến động lực học tập

Các câu trả lời dưới 5 mức độ:

(1. Hoàn toàn không đồng ý; 2. Không đồng ý; 3. Bình thường (Trung lập); 4. Đồng ý; 5. Hoàn toàn đồng ý)

STT	Biến quan sát	MỨC ĐỘ ĐỒNG Ý				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Động lực học tập						
	Động lực bên trong (DLBT)					
1	Dạy học kết hợp đối với các học phần TAKC giúp tôi tăng cường kiến thức và sự hiểu biết về Tiếng Anh, làm cho việc học trở nên linh hoạt và thú vị hơn	1	2	3	4	5

2	Dạy học kết hợp đối với các học phần TAKC giúp tôi tham gia vào các hoạt động học tập đa dạng và tương tác, khích lệ tôi áp dụng lý thuyết vào thực tiễn	1	2	3	4	5
3	Dạy học kết hợp đối với các học phần TAKC giúp tôi khơi gợi và duy trì hứng thú đối với việc học Tiếng Anh, tiếp cận với ngôn ngữ từ nhiều góc độ và tạo điều kiện cho việc học một cách tự nhiên	1	2	3	4	5
4	Dạy học kết hợp đối với các học phần TAKC giúp tôi nhận thức được giá trị thực sự và tầm quan trọng của việc học Tiếng Anh trong bối cảnh toàn cầu hóa, từ đó tăng động lực cá nhân để đầu tư nhiều hơn vào quá trình học của mình	1	2	3	4	5
5	Dạy học kết hợp đối với các học phần TAKC giúp tôi cải thiện đáng kể sự tự tin trong việc sử dụng Tiếng Anh làm cho tôi dễ dàng vượt qua những thách thức và rào cản ngôn ngữ	1	2	3	4	5
	Động lực bên ngoài (DLBN)					
6	Dạy học kết hợp trong các học phần TAKC giúp tôi đáp ứng kỳ vọng của gia đình bằng cách nâng cao khả năng ngôn ngữ và mở rộng cơ hội nghề nghiệp, thể hiện sự tiến bộ và đạt được mục tiêu cá nhân	1	2	3	4	5
7	Dạy học kết hợp trong các học phần TAKC giúp tôi tránh được việc thi lại và học lại bằng cách cung cấp phương pháp học linh hoạt, cá nhân hóa, giúp tôi tiếp thu kiến thức một cách hiệu quả hơn	1	2	3	4	5
8	Dạy học kết hợp trong các học phần TAKC giúp tôi hoàn thành chương trình học đúng hạn bằng cách tối ưu hóa thời gian học và tăng cường sự tương tác, từ đó đảm bảo tiến độ học tập ổn định	1	2	3	4	5
9	Dạy học kết hợp trong các học phần TAKC giúp tôi mở rộng cơ hội tìm kiếm công việc tốt bằng cách phát triển kỹ năng ngôn ngữ và kỹ năng mềm quan trọng cho thị trường lao động hiện	1	2	3	4	5

	đại					
--	-----	--	--	--	--	--

8. Sự hài lòng của sinh viên đối với dạy học kết hợp

Các câu trả lời dưới 5 mức độ:

(1. Hoàn toàn không hài lòng; 2. Không hài lòng; 3. Bình thường (Trung lập); 4. Hài lòng; 5. Hoàn toàn hài lòng)

STT	Biến quan sát	MỨC ĐỘ HÀI LÒNG				
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sự hài lòng của sinh viên						
	Giảng viên (GV)					
1	Tôi hài lòng với cách mà giảng viên TAKC hỗ trợ cải thiện kỹ năng nghe, nói, đọc, viết, phù hợp trong hình thức dạy học kết hợp	1	2	3	4	5
2	Tôi hài lòng đối với mức độ cập nhật kiến thức mới (phương pháp giảng dạy, từ vựng, ngữ pháp, bối cảnh...) của giảng viên dạy TAKC trong hình thức dạy học kết hợp.	1	2	3	4	5
3	Tôi hài lòng đối với sự phản hồi kịp thời, đầy đủ, dễ hiểu từ giảng viên dạy TAKC trong hình thức dạy học kết hợp	1	2	3	4	5
4	Tôi hài lòng với khả năng thuyết trình và truyền đạt kiến thức, điều này tối ưu hóa việc học tập kết hợp giữa online và trực tiếp	1	2	3	4	5
5	Tôi hài lòng với cách mà giảng viên TAKC giải thích khái niệm, ngữ pháp, phát triển từ vựng.	1	2	3	4	5
6	Tôi hài lòng với sự tôn trọng, lịch sự, chuyên nghiệp mà giảng viên TAKC dành cho chúng tôi trong hình thức dạy học kết hợp.	1	2	3	4	5
	Chương trình giảng dạy (CTGD)					
7	Tôi hài lòng với chương trình giảng dạy TAKC vì nó cung cấp một nền tảng toàn diện và dễ hiểu cho việc học Tiếng Anh không chuyên	1	2	3	4	5
8	Tôi hài lòng khi thấy chương trình TAKC kích	1	2	3	4	5

	thích tư duy sáng tạo và khuyến khích sự chủ động trong học tập của mình					
9	Tôi hài lòng với chương trình TAKC Tiếng Anh không chuyên tại trường, nơi cải thiện năng lực suy nghĩ và tri thức thông qua hỗ trợ đa phương tiện và tài liệu đa dạng	1	2	3	4	5
10	Tôi hài lòng khi chương trình TAKC liên kết các kỹ năng tiếng Anh với ứng dụng thực tiễn	1	2	3	4	5
	Cơ sở vật chất (CSVC)					
11	Tôi hài lòng với việc nhà trường cung cấp đầy đủ phần mềm, ứng dụng học tập online cho các học phần TAKC theo hình thức học tập kết hợp	1	2	3	4	5
12	Tôi hài lòng với các trang thiết bị như máy chiếu, hệ thống âm thanh cho của nhà trường cho các học phần TAKC theo hình thức học tập kết hợp	1	2	3	4	5
13	Tôi hài lòng với mức độ sạch sẽ, không gian học tập của nhà trường cho các học phần TAKC theo hình thức kết hợp.	1	2	3	4	5
	Đội ngũ quản lý và hỗ trợ (QLHT)					
14	Tôi hài lòng với việc cán bộ quản lý trường đại học đáp ứng phản hồi về nhu cầu học tập online và trực tiếp trong học phần TAKC	1	2	3	4	5
15	Tôi rất hài lòng về cách thức giao tiếp của đội ngũ quản lý và hỗ trợ trong quá trình thực hiện các hoạt động đào tạo kết hợp trong các học phần TAKC	1	2	3	4	5
16	Tôi rất hài lòng với sự chuyên nghiệp, sẵn sàng giải quyết mọi vấn đề liên quan đến hoạt động học tập kết hợp của đội ngũ quản lý và hỗ trợ trong các học phần TAKC	1	2	3	4	5
17	Tôi rất hài lòng đối với sự thuận tiện về thời gian làm việc của các cán bộ nhân viên hỗ trợ và quản lý các khóa học kết hợp.	1	2	3	4	5
18	Tôi hài lòng với quy trình đăng ký các học phần TAKC theo hình thức kết hợp	1	2	3	4	5

	Chất lượng công việc (CV)					
19	Tôi hài lòng với việc trường đại học của tôi thiết lập mối liên hệ chặt chẽ với các ngành nghề, giúp tăng cơ hội việc làm thông qua việc áp dụng kỹ năng Tiếng Anh vào thực tiễn	1	2	3	4	5
20	Tôi hài lòng với việc trường đại học thường xuyên tổ chức các sự kiện và hoạt động, giúp tôi ứng dụng kỹ năng Tiếng Anh vào việc tăng cơ hội việc làm	1	2	3	4	5
21	Tôi hài lòng với việc các hội thảo và workshop về việc làm thường xuyên được tổ chức, nơi tôi có thể học cách ứng dụng kỹ năng Tiếng Anh vào môi trường làm việc	1	2	3	4	5
22	Trường đại học của tôi có uy tín, danh tiếng sẽ giúp tôi dễ dàng hơn khi xin việc và thuận lợi trong quá trình làm việc, thăng tiến sau này	1	2	3	4	5
	An toàn và bảo mật (ATBM)					
23	Tôi hài lòng với việc nhà trường áp dụng tiêu chuẩn bảo mật thông tin cao trong các lớp học Tiếng Anh không chuyên, bảo vệ thông tin cá nhân và tài liệu học tập của sinh viên trong môi trường học kết hợp	1	2	3	4	5
24	Tôi hài lòng với cách nhà trường quản lý và bảo mật thông tin sinh viên trong quá trình học Tiếng Anh không chuyên qua các nền tảng online và trực tiếp, đảm bảo an toàn thông tin cá nhân	1	2	3	4	5
25	Tôi hài lòng với việc nhà trường trang bị đầy đủ thiết bị an toàn, báo cháy và tổ chức tập huấn kỹ năng thoát hiểm cho sinh viên, tạo môi trường học tập an toàn cho khóa học Tiếng Anh không chuyên	1	2	3	4	5
26	Tôi hài lòng với ý thức và các biện pháp bảo mật tài khoản được nhà trường triển khai cho sinh viên trong quá trình học Tiếng Anh không chuyên qua hình thức kết hợp, giúp bảo vệ thông tin cá nhân và tài nguyên học tập	1	2	3	4	5

	Kỹ năng của Sinh viên (KN)					
27	Tôi hài lòng với dạy học kết hợp giúp tôi phát triển kỹ năng nghe, nói, đọc, và viết trong Tiếng Anh không chuyên.	1	2	3	4	5
28	Tôi hài lòng với dạy học kết hợp tăng cường tự tin của tôi trong việc sử dụng Tiếng Anh không chuyên, nhờ việc thực hành thường xuyên cả online và trực tiếp	1	2	3	4	5
29	Tôi hài lòng với việc dạy học kết hợp tạo ra tính chuyên nghiệp trong việc sử dụng Tiếng Anh của tôi, giúp tôi chuẩn bị tốt cho môi trường làm việc sau này	1	2	3	4	5
30	Tôi hài lòng với dạy học kết hợp giúp tôi phát triển kỹ năng quản lý thời gian và tổ chức công việc học hiệu quả	1	2	3	4	5

Tôi xin chân thành cảm ơn các bạn Sinh viên!

PHỤ LỤC 4 – KẾT QUẢ PHÂN TÍCH

1. Thông kê mô tả

		Gioitinh			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	Nam	183	35,1	35,1	35,1
	Nữ	338	64,9	64,9	100,0
	Total	521	100,0	100,0	

		Truong				Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent		Percent
Valid	Đại học Ngoại thương	147	28,2	28,2		28,2
	Đại học Kinh tế Đại học Quốc gia Hà Nội	132	25,3	25,3		53,6
	Đại học Luật - ĐHQG Hà Nội	116	22,3	22,3		75,8
	Đại học Bách Khoa	126	24,2	24,2		100,0
	Total	521	100,0	100,0		

		Namhoc			Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent	Percent
Valid	Năm 1	237	45,5	45,5	45,5
	Năm 2	284	54,5	54,5	100,0
	Total	521	100,0	100,0	

		DiemTN				Cumulative
		Frequency	Percent	Valid Percent		Percent
Valid	Từ 9 - 10	104	20,0	20,0		20,0
	Từ 8- dưới 9	239	45,9	45,9		65,8
	Từ 7 - dưới 8	116	22,3	22,3		88,1
	Dưới 7	62	11,9	11,9		100,0
	Total	521	100,0	100,0		

Hocphan

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 học phần	135	25,9	25,9	25,9
	2 học phần	237	45,5	45,5	71,4
	3 học phần trở lên	149	28,6	28,6	100,0
	Total	521	100,0	100,0	

Nghe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kém	22	4,2	4,2	4,2
	Yếu	61	11,7	11,7	15,9
	Trung bình	84	16,1	16,1	32,1
	Khá	261	50,1	50,1	82,1
	Tốt	93	17,9	17,9	100,0
	Total	521	100,0	100,0	

Noi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kém	65	12,5	12,5	12,5
	Yếu	77	14,8	14,8	27,3
	Trung bình	148	28,4	28,4	55,7
	Khá	170	32,6	32,6	88,3
	Tốt	61	11,7	11,7	100,0
	Total	521	100,0	100,0	

Doc

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kém	21	4,0	4,0	4,0
	Yếu	19	3,6	3,6	7,7
	Trung bình	139	26,7	26,7	34,4
	Khá	190	36,5	36,5	70,8
	Tốt	152	29,2	29,2	100,0
	Total	521	100,0	100,0	

Viet

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kém	40	7,7	7,7	7,7
	Yếu	80	15,4	15,4	23,0
	Trung bình	108	20,7	20,7	43,8
	Khá	191	36,7	36,7	80,4
	Tốt	102	19,6	19,6	100,0
	Total	521	100,0	100,0	

TrT1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	54	10.4	10.4	10.4
	Không đồng ý	63	12.1	12.1	22.5
	Bình thường	241	46.3	46.3	68.7
	Đồng ý	125	24.0	24.0	92.7
	Rất đồng ý	38	7.3	7.3	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

TrT2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	52	10.0	10.0	10.0
	Không đồng ý	64	12.3	12.3	22.3
	Bình thường	140	26.9	26.9	49.1
	Đồng ý	208	39.9	39.9	89.1
	Rất đồng ý	57	10.9	10.9	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

TrT3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	43	8.3	8.3	8.3
	Không đồng ý	69	13.2	13.2	21.5
	Bình thường	54	10.4	10.4	31.9
	Đồng ý	310	59.5	59.5	91.4

	Rất đồng ý	45	8.6	8.6	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

TrT4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	27	5.2	5.2	5.2
	Không đồng ý	108	20.7	20.7	25.9
	Bình thường	108	20.7	20.7	46.6
	Đồng ý	232	44.5	44.5	91.2
	Rất đồng ý	46	8.8	8.8	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

HDTT1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	66	12.7	12.7	12.7
	Không đồng ý	115	22.1	22.1	34.7
	Bình thường	53	10.2	10.2	44.9
	Đồng ý	154	29.6	29.6	74.5
	Rất đồng ý	133	25.5	25.5	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

HDTT2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	69	13.2	13.2	13.2
	Không đồng ý	98	18.8	18.8	32.1
	Bình thường	80	15.4	15.4	47.4
	Đồng ý	135	25.9	25.9	73.3
	Rất đồng ý	139	26.7	26.7	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

HDTT3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	47	9.0	9.0	9.0
	Không đồng ý	121	23.2	23.2	32.2

	Bình thường	62	11.9	11.9	44.1
	Đồng ý	189	36.3	36.3	80.4
	Rất đồng ý	102	19.6	19.6	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

HDTT4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	37	7.1	7.1	7.1
	Không đồng ý	103	19.8	19.8	26.9
	Bình thường	161	30.9	30.9	57.8
	Đồng ý	156	29.9	29.9	87.7
	Rất đồng ý	64	12.3	12.3	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

HDTT5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	54	10.4	10.4	10.4
	Không đồng ý	129	24.8	24.8	35.1
	Bình thường	75	14.4	14.4	49.5
	Đồng ý	139	26.7	26.7	76.2
	Rất đồng ý	124	23.8	23.8	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

TH1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	83	15.9	15.9	15.9
	Không đồng ý	91	17.5	17.5	33.4
	Bình thường	148	28.4	28.4	61.8
	Đồng ý	138	26.5	26.5	88.3
	Rất đồng ý	61	11.7	11.7	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

TH2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Rất không đồng ý	76	14.6	14.6	14.6
	Không đồng ý	119	22.8	22.8	37.4
	Bình thường	21	4.0	4.0	41.5
	Đồng ý	177	34.0	34.0	75.4
	Rất đồng ý	128	24.6	24.6	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

TH3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	64	12.3	12.3	12.3
	Không đồng ý	126	24.2	24.2	36.5
	Bình thường	58	11.1	11.1	47.6
	Đồng ý	190	36.5	36.5	84.1
	Rất đồng ý	83	15.9	15.9	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

TH4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	78	15.0	15.0	15.0
	Không đồng ý	113	21.7	21.7	36.7
	Bình thường	55	10.6	10.6	47.2
	Đồng ý	124	23.8	23.8	71.0
	Rất đồng ý	151	29.0	29.0	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

DG1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	42	8.1	8.1	8.1
	Không đồng ý	121	23.2	23.2	31.3
	Bình thường	124	23.8	23.8	55.1
	Đồng ý	114	21.9	21.9	77.0
	Rất đồng ý	120	23.0	23.0	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

DG2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	66	12.7	12.7	12.7
	Không đồng ý	185	35.5	35.5	48.2
	Bình thường	36	6.9	6.9	55.1
	Đồng ý	115	22.1	22.1	77.2
	Rất đồng ý	119	22.8	22.8	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

DG3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	52	10.0	10.0	10.0
	Không đồng ý	150	28.8	28.8	38.8
	Bình thường	74	14.2	14.2	53.0
	Đồng ý	137	26.3	26.3	79.3
	Rất đồng ý	108	20.7	20.7	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

DG4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	41	7.9	7.9	7.9
	Không đồng ý	96	18.4	18.4	26.3
	Bình thường	127	24.4	24.4	50.7
	Đồng ý	166	31.9	31.9	82.5
	Rất đồng ý	91	17.5	17.5	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

CCHT1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	67	12.9	12.9	12.9
	Không đồng ý	193	37.0	37.0	49.9
	Bình thường	93	17.9	17.9	67.8
	Đồng ý	75	14.4	14.4	82.1
	Rất đồng ý	93	17.9	17.9	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

CCHT2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	174	33.4	33.4	33.4
	Không đồng ý	155	29.8	29.8	63.1
	Bình thường	55	10.6	10.6	73.7
	Đồng ý	77	14.8	14.8	88.5
	Rất đồng ý	60	11.5	11.5	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

CCHT3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	220	42.2	42.2	42.2
	Không đồng ý	144	27.6	27.6	69.9
	Bình thường	28	5.4	5.4	75.2
	Đồng ý	85	16.3	16.3	91.6
	Rất đồng ý	44	8.4	8.4	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

CCHT4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	133	25.5	25.5	25.5
	Không đồng ý	249	47.8	47.8	73.3
	Bình thường	51	9.8	9.8	83.1
	Đồng ý	64	12.3	12.3	95.4
	Rất đồng ý	24	4.6	4.6	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

GV1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	3	.6	.6	.6
	Không đồng ý	12	2.3	2.3	2.9
	Bình thường	147	28.2	28.2	31.1
	Đồng ý	261	50.1	50.1	81.2

	Rất đồng ý	98	18.8	18.8	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

GV2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	3	.6	.6	.6
	Không đồng ý	14	2.7	2.7	3.3
	Bình thường	215	41.3	41.3	44.5
	Đồng ý	208	39.9	39.9	84.5
	Rất đồng ý	81	15.5	15.5	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

GV3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	4	.8	.8	.8
	Không đồng ý	11	2.1	2.1	2.9
	Bình thường	129	24.8	24.8	27.6
	Đồng ý	298	57.2	57.2	84.8
	Rất đồng ý	79	15.2	15.2	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

GV4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	5	1.0	1.0	1.0
	Không đồng ý	12	2.3	2.3	3.3
	Bình thường	107	20.5	20.5	23.8
	Đồng ý	285	54.7	54.7	78.5
	Rất đồng ý	112	21.5	21.5	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

GV5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	5	1.0	1.0	1.0
	Không đồng ý	16	3.1	3.1	4.0

	Bình thường	154	29.6	29.6	33.6
	Đồng ý	249	47.8	47.8	81.4
	Rất đồng ý	97	18.6	18.6	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

GV6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	86	16.5	16.5	16.5
	Không đồng ý	115	22.1	22.1	38.6
	Bình thường	35	6.7	6.7	45.3
	Đồng ý	152	29.2	29.2	74.5
	Rất đồng ý	133	25.5	25.5	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

CTGD1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	60	11.5	11.5	11.5
	Không đồng ý	91	17.5	17.5	29.0
	Bình thường	88	16.9	16.9	45.9
	Đồng ý	234	44.9	44.9	90.8
	Rất đồng ý	48	9.2	9.2	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

CTGD2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	27	5.2	5.2	5.2
	Không đồng ý	97	18.6	18.6	23.8
	Bình thường	53	10.2	10.2	34.0
	Đồng ý	180	34.5	34.5	68.5
	Rất đồng ý	164	31.5	31.5	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

CTGD3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Rất không đồng ý	37	7.1	7.1	7.1
	Không đồng ý	64	12.3	12.3	19.4
	Bình thường	44	8.4	8.4	27.8
	Đồng ý	114	21.9	21.9	49.7
	Rất đồng ý	262	50.3	50.3	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

CTGD4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	113	21.7	21.7	21.7
	Không đồng ý	125	24.0	24.0	45.7
	Bình thường	39	7.5	7.5	53.2
	Đồng ý	153	29.4	29.4	82.5
	Rất đồng ý	91	17.5	17.5	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

CSV1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	42	8.1	8.1	8.1
	Không đồng ý	84	16.1	16.1	24.2
	Bình thường	95	18.2	18.2	42.4
	Đồng ý	212	40.7	40.7	83.1
	Rất đồng ý	88	16.9	16.9	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

CSV2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	34	6.5	6.5	6.5
	Không đồng ý	63	12.1	12.1	18.6
	Bình thường	57	10.9	10.9	29.6
	Đồng ý	206	39.5	39.5	69.1
	Rất đồng ý	161	30.9	30.9	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

CSV3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	43	8.3	8.3	8.3
	Không đồng ý	93	17.9	17.9	26.1
	Bình thường	138	26.5	26.5	52.6
	Đồng ý	127	24.4	24.4	77.0
	Rất đồng ý	120	23.0	23.0	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

QLHT1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	100	19.2	19.2	19.2
	Không đồng ý	100	19.2	19.2	38.4
	Bình thường	98	18.8	18.8	57.2
	Đồng ý	184	35.3	35.3	92.5
	Rất đồng ý	39	7.5	7.5	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

QLHT2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	67	12.9	12.9	12.9
	Không đồng ý	102	19.6	19.6	32.4
	Bình thường	28	5.4	5.4	37.8
	Đồng ý	163	31.3	31.3	69.1
	Rất đồng ý	161	30.9	30.9	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

QLHT3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	53	10.2	10.2	10.2
	Không đồng ý	101	19.4	19.4	29.6
	Bình thường	48	9.2	9.2	38.8
	Đồng ý	131	25.1	25.1	63.9
	Rất đồng ý	188	36.1	36.1	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

QLHT4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	42	8.1	8.1	8.1
	Không đồng ý	105	20.2	20.2	28.2
	Bình thường	28	5.4	5.4	33.6
	Đồng ý	112	21.5	21.5	55.1
	Rất đồng ý	234	44.9	44.9	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

QLHT5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	22	4.2	4.2	4.2
	Không đồng ý	132	25.3	25.3	29.6
	Bình thường	106	20.3	20.3	49.9
	Đồng ý	210	40.3	40.3	90.2
	Rất đồng ý	51	9.8	9.8	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

CV1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	57	10.9	10.9	10.9
	Không đồng ý	73	14.0	14.0	25.0
	Bình thường	41	7.9	7.9	32.8
	Đồng ý	231	44.3	44.3	77.2
	Rất đồng ý	119	22.8	22.8	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

CV2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	17	3.3	3.3	3.3
	Không đồng ý	112	21.5	21.5	24.8
	Bình thường	71	13.6	13.6	38.4

	Đồng ý	235	45.1	45.1	83.5
	Rất đồng ý	86	16.5	16.5	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

CV3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	54	10.4	10.4	10.4
	Không đồng ý	92	17.7	17.7	28.0
	Bình thường	76	14.6	14.6	42.6
	Đồng ý	175	33.6	33.6	76.2
	Rất đồng ý	124	23.8	23.8	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

CV4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	39	7.5	7.5	7.5
	Không đồng ý	104	20.0	20.0	27.4
	Bình thường	58	11.1	11.1	38.6
	Đồng ý	226	43.4	43.4	82.0
	Rất đồng ý	94	18.0	18.0	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

ATBM1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	30	5.8	5.8	5.8
	Không đồng ý	111	21.3	21.3	27.1
	Bình thường	108	20.7	20.7	47.8
	Đồng ý	135	25.9	25.9	73.7
	Rất đồng ý	137	26.3	26.3	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

ATBM2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	37	7.1	7.1	7.1

	Không đồng ý	111	21.3	21.3	28.4
	Bình thường	81	15.5	15.5	44.0
	Đồng ý	191	36.7	36.7	80.6
	Rất đồng ý	101	19.4	19.4	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

ATBM3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	38	7.3	7.3	7.3
	Không đồng ý	127	24.4	24.4	31.7
	Bình thường	52	10.0	10.0	41.7
	Đồng ý	195	37.4	37.4	79.1
	Rất đồng ý	109	20.9	20.9	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

ATBM4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	13	2.5	2.5	2.5
	Không đồng ý	107	20.5	20.5	23.0
	Bình thường	98	18.8	18.8	41.8
	Đồng ý	142	27.3	27.3	69.1
	Rất đồng ý	161	30.9	30.9	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

KN1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	38	7.3	7.3	7.3
	Không đồng ý	115	22.1	22.1	29.4
	Bình thường	267	51.2	51.2	80.6
	Đồng ý	68	13.1	13.1	93.7
	Rất đồng ý	33	6.3	6.3	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

KN2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	26	5.0	5.0	5.0
	Không đồng ý	232	44.5	44.5	49.5
	Bình thường	165	31.7	31.7	81.2
	Đồng ý	72	13.8	13.8	95.0
	Rất đồng ý	26	5.0	5.0	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

KN3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	24	4.6	4.6	4.6
	Không đồng ý	363	69.7	69.7	74.3
	Bình thường	41	7.9	7.9	82.1
	Đồng ý	74	14.2	14.2	96.4
	Rất đồng ý	19	3.6	3.6	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

KN4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	16	3.1	3.1	3.1
	Không đồng ý	240	46.1	46.1	49.1
	Bình thường	137	26.3	26.3	75.4
	Đồng ý	108	20.7	20.7	96.2
	Rất đồng ý	20	3.8	3.8	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

DLBT1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	40	7.7	7.7	7.7
	Không đồng ý	113	21.7	21.7	29.4
	Bình thường	77	14.8	14.8	44.1
	Đồng ý	157	30.1	30.1	74.3
	Rất đồng ý	134	25.7	25.7	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

DLBT2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	56	10.7	10.7	10.7
	Không đồng ý	115	22.1	22.1	32.8
	Bình thường	116	22.3	22.3	55.1
	Đồng ý	114	21.9	21.9	77.0
	Rất đồng ý	120	23.0	23.0	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

DLBT3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	58	11.1	11.1	11.1
	Không đồng ý	118	22.6	22.6	33.8
	Bình thường	70	13.4	13.4	47.2
	Đồng ý	149	28.6	28.6	75.8
	Rất đồng ý	126	24.2	24.2	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

DLBT4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	34	6.5	6.5	6.5
	Không đồng ý	90	17.3	17.3	23.8
	Bình thường	110	21.1	21.1	44.9
	Đồng ý	118	22.6	22.6	67.6
	Rất đồng ý	169	32.4	32.4	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

DLBT5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	40	7.7	7.7	7.7
	Không đồng ý	80	15.4	15.4	23.0
	Bình thường	109	20.9	20.9	44.0
	Đồng ý	187	35.9	35.9	79.8

	Rất đồng ý	105	20.2	20.2	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

DLBN1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	58	11.1	11.1	11.1
	Không đồng ý	77	14.8	14.8	25.9
	Bình thường	26	5.0	5.0	30.9
	Đồng ý	208	39.9	39.9	70.8
	Rất đồng ý	152	29.2	29.2	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

DLBN2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	48	9.2	9.2	9.2
	Không đồng ý	109	20.9	20.9	30.1
	Bình thường	80	15.4	15.4	45.5
	Đồng ý	147	28.2	28.2	73.7
	Rất đồng ý	137	26.3	26.3	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

DLBN3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	31	6.0	6.0	6.0
	Không đồng ý	114	21.9	21.9	27.8
	Bình thường	73	14.0	14.0	41.8
	Đồng ý	229	44.0	44.0	85.8
	Rất đồng ý	74	14.2	14.2	100.0
	Total	521	100.0	100.0	

DLBN4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Rất không đồng ý	86	16.5	16.5	16.5
	Không đồng ý	66	12.7	12.7	29.2

Bình thường	20	3.8	3.8	33.0
Đồng ý	119	22.8	22.8	55.9
Rất đồng ý	230	44.1	44.1	100.0
Total	521	100.0	100.0	

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
TrT1	521	1,00	5,00	3,0576	1,03243
TrT2	521	1,00	5,00	3,2956	1,12872
TrT3	521	1,00	5,00	3,4702	1,08821
TrT4	521	1,00	5,00	3,3109	1,05760
HDTT1	521	1,00	5,00	3,3321	1,39198
HDTT2	521	1,00	5,00	3,3397	1,39012
HDTT3	521	1,00	5,00	3,3417	1,27490
HDTT4	521	1,00	5,00	3,2054	1,11029
HDTT5	521	1,00	5,00	3,2879	1,34222
TH1	521	1,00	5,00	3,0058	1,24420
TH2	521	1,00	5,00	3,3109	1,42884
TH3	521	1,00	5,00	3,1958	1,30386
TH4	521	1,00	5,00	3,3013	1,45819
DG1	521	1,00	5,00	3,2860	1,27127
DG2	521	1,00	5,00	3,0691	1,41252
DG3	521	1,00	5,00	3,1900	1,32156
DG4	521	1,00	5,00	3,3263	1,18851
CCHT1	521	1,00	5,00	2,8733	1,31532
CCHT2	521	1,00	5,00	2,4127	1,37860
CCHT3	521	1,00	5,00	2,2111	1,35928
CCHT4	521	1,00	5,00	2,2265	1,10007
GV1	521	1,00	5,00	3,8426	,76848
GV2	521	1,00	5,00	3,6718	,78798
GV3	521	1,00	5,00	3,8388	,72650
GV4	521	1,00	5,00	3,9347	,77184
GV5	521	1,00	5,00	3,8004	,80770
GV6	521	1,00	5,00	3,2514	1,46107
CTGD1	521	1,00	5,00	3,2284	1,18469
CTGD2	521	1,00	5,00	3,6852	1,23753
CTGD3	521	1,00	5,00	3,9597	1,31131
CTGD4	521	1,00	5,00	2,9693	1,45014

CSV1	521	1,00	5,00	3,4223	1,17923
CSV2	521	1,00	5,00	3,7620	1,19815
CSV3	521	1,00	5,00	3,3608	1,24357
QLHT1	521	1,00	5,00	2,9271	1,26888
QLHT2	521	1,00	5,00	3,4779	1,42640
QLHT3	521	1,00	5,00	3,5758	1,40278
QLHT4	521	1,00	5,00	3,7505	1,40573
QLHT5	521	1,00	5,00	3,2610	1,07283
CV1	521	1,00	5,00	3,5413	1,28255
CV2	521	1,00	5,00	3,5010	1,09917
CV3	521	1,00	5,00	3,4280	1,30351
CV4	521	1,00	5,00	3,4453	1,20790
ATBM1	521	1,00	5,00	3,4568	1,24443
ATBM2	521	1,00	5,00	3,3992	1,21763
ATBM3	521	1,00	5,00	3,4031	1,25985
ATBM4	521	1,00	5,00	3,6353	1,18866
KN1	521	1,00	5,00	2,8906	,94132
KN2	521	1,00	5,00	2,6929	,94346
KN3	521	1,00	5,00	2,4261	,91715
KN4	521	1,00	5,00	2,7620	,94308
DLBT1	521	1,00	5,00	3,4453	1,28803
DLBT2	521	1,00	5,00	3,2438	1,31708
DLBT3	521	1,00	5,00	3,3205	1,35126
DLBT4	521	1,00	5,00	3,5720	1,27818
DLBT5	521	1,00	5,00	3,4549	1,19227
DLBN1	521	1,00	5,00	3,6123	1,33710
DLBN2	521	1,00	5,00	3,4146	1,32029
DLBN3	521	1,00	5,00	3,3858	1,14812
DLBN4	521	1,00	5,00	3,6545	1,53536
Valid N (listwise)	521				

2.2. Kết quả phân tích độ tin cậy của thang đo

- Hoạt động trực tiếp (TrT)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,905	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
TrT1	10,0768	8,802	,748	,890
TrT2	9,8388	8,055	,799	,873
TrT3	9,6641	8,393	,772	,882
TrT4	9,8234	8,288	,828	,862

- Hoạt động tương tác (HDTT)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,821	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
HDTT1	13,1747	17,394	,475	,828
HDTT2	13,1670	14,943	,742	,745
HDTT3	13,1651	16,150	,691	,763
HDTT4	13,3013	17,438	,666	,775
HDTT5	13,2188	17,156	,530	,810

- Tự học (TH)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,879	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
TH1	9,8081	13,263	,766	,836
TH2	9,5029	12,177	,756	,838
TH3	9,6180	13,037	,745	,842
TH4	9,5125	12,450	,698	,863

- Hoạt động đánh giá (DG)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,812	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
DG1	9,5854	9,828	,737	,713
DG2	9,8023	9,328	,695	,732
DG3	9,6814	10,352	,614	,772
DG4	9,5451	11,895	,489	,824

- Công cụ hỗ trợ (CCHT)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,834	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CCHT1	6,8503	10,239	,701	,774

CCHT2	7,3109	10,338	,635	,805
CCHT3	7,5125	9,766	,736	,756
CCHT4	7,4971	12,085	,598	,820

- Giáo viên (GV) lần 1

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,687	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
GV1	18,4971	8,639	,609	,594
GV2	18,6679	8,603	,596	,596
GV3	18,5010	8,766	,624	,595
GV4	18,4050	8,865	,548	,612
GV5	18,5393	8,749	,539	,611
GV6	19,0883	9,415	,048	,853

- Giáo viên (GV) lần 2

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,853	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
GV1	15,2457	6,213	,682	,819
GV2	15,4165	6,032	,714	,810
GV3	15,2495	6,303	,708	,813
GV4	15,1536	6,430	,610	,837

GV5	15,2879	6,255	,621	,836
-----	---------	-------	------	------

- Chương trình giảng dạy (CTGD) lần 1

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,645	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CTGD1	10,6142	7,845	,579	,476
CTGD2	10,1574	8,175	,479	,541
CTGD3	9,8829	7,338	,568	,470
CTGD4	10,8733	9,588	,156	,772

- Chương trình giảng dạy (CTGD) lần 2

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,772	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CTGD1	7,6449	4,822	,646	,652
CTGD2	7,1881	5,007	,551	,753
CTGD3	6,9136	4,414	,627	,670

- Cơ sở vật chất (CSVCh)

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items

,811	3
------	---

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CSV1	7,1228	4,766	,654	,749
CSV2	6,7831	4,751	,639	,764
CSV3	7,1843	4,378	,691	,709

- Đội ngũ quản lý và hỗ trợ (QLHT) lần 1

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,736	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
QLHT1	14,0653	14,111	,581	,660
QLHT2	13,5144	17,577	,138	,825
QLHT3	13,4165	13,059	,615	,642
QLHT4	13,2418	12,941	,627	,637
QLHT5	13,7313	14,824	,639	,651

- Đội ngũ quản lý và hỗ trợ (QLHT) lần 2

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,825	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
QLHT1	10,5873	10,643	,643	,782
QLHT3	9,9386	9,927	,643	,784

QLHT4	9,7639	9,711	,672	,770
QLHT5	10,2534	11,578	,664	,780

- Chất lượng công việc (CV)

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,819	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CV1	10,3743	8,931	,651	,767
CV2	10,4146	9,997	,628	,779
CV3	10,4875	8,858	,646	,770
CV4	10,4702	9,365	,642	,771

- An toàn và bảo mật (ATBM)

Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,877	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ATBM1	10,4376	9,881	,791	,820
ATBM2	10,4952	10,616	,696	,857
ATBM3	10,4914	10,027	,753	,835
ATBM4	10,2591	10,750	,700	,856

- Kỹ năng của sinh viên (KN)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,883	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
KN1	7,8810	6,147	,716	,861
KN2	8,0787	5,907	,780	,836
KN3	8,3455	6,269	,711	,862
KN4	8,0096	5,936	,773	,839

- Động lực bên trong (DLBT)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,842	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
DLBT1	13,5912	16,523	,685	,799
DLBT2	13,7927	16,461	,669	,804
DLBT3	13,7159	16,650	,623	,817
DLBT4	13,4645	17,461	,586	,826
DLBT5	13,5816	17,232	,677	,803

- Động lực bên ngoài (DLBN)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,858	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
DLBN1	10,4549	12,402	,640	,845
DLBN2	10,6526	12,423	,650	,840
DLBN3	10,6814	12,425	,800	,789
DLBN4	10,4127	10,397	,754	,800

2,3, Phân tích nhân tố khám phá (EFA)

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy,		,821
Bartlett's Test of Sphericity	Approx, Chi-Square	14981,683
	df	1596
	Sig,	,000

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	
1	7,835	13,745	13,745	7,441	13,054	13,054	3,502
2	4,487	7,871	21,617	4,114	7,218	20,272	3,653
3	3,234	5,673	27,290	2,868	5,031	25,303	4,186
4	3,171	5,562	32,852	2,785	4,886	30,190	3,006
5	2,762	4,846	37,698	2,427	4,257	34,447	3,535
6	2,547	4,469	42,167	2,178	3,821	38,268	4,140
7	2,369	4,155	46,323	2,022	3,547	41,815	3,634
8	2,358	4,137	50,460	1,978	3,470	45,286	3,289
9	2,204	3,866	54,326	1,822	3,197	48,483	2,744
10	2,061	3,616	57,941	1,647	2,890	51,373	3,123
11	1,922	3,371	61,312	1,524	2,674	54,047	3,544
12	1,833	3,216	64,529	1,405	2,465	56,512	2,985
13	1,558	2,734	67,263	1,148	2,015	58,527	3,476

14	1,290	2,264	69,527	,855	1,500	60,027	3,567
15	,779	1,366	70,893				
16	,734	1,289	72,182				
17	,716	1,256	73,437				
18	,676	1,186	74,623				
19	,671	1,177	75,800				
20	,639	1,121	76,921				
21	,604	1,060	77,981				
22	,579	1,016	78,997				
23	,571	1,001	79,998				
24	,540	,947	80,945				
25	,534	,936	81,881				
26	,502	,880	82,761				
27	,481	,843	83,604				
28	,473	,830	84,434				
29	,465	,817	85,251				
30	,456	,801	86,052				
31	,444	,780	86,832				
32	,439	,770	87,601				
33	,425	,746	88,347				
34	,401	,703	89,051				
35	,389	,683	89,734				
36	,379	,664	90,398				
37	,373	,654	91,052				
38	,360	,631	91,683				
39	,347	,608	92,291				
40	,332	,583	92,875				
41	,318	,558	93,432				
42	,311	,546	93,978				
43	,304	,533	94,512				
44	,298	,522	95,034				
45	,282	,495	95,530				
46	,273	,478	96,008				
47	,266	,467	96,475				
48	,256	,449	96,925				
49	,232	,406	97,331				
50	,228	,399	97,730				

51	,220	,386	98,116				
52	,215	,378	98,494				
53	,189	,332	98,825				
54	,183	,321	99,146				
55	,177	,311	99,457				
56	,162	,285	99,742				
57	,147	,258	100,000				

Extraction Method: Principal Axis Factoring,

a, When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance,

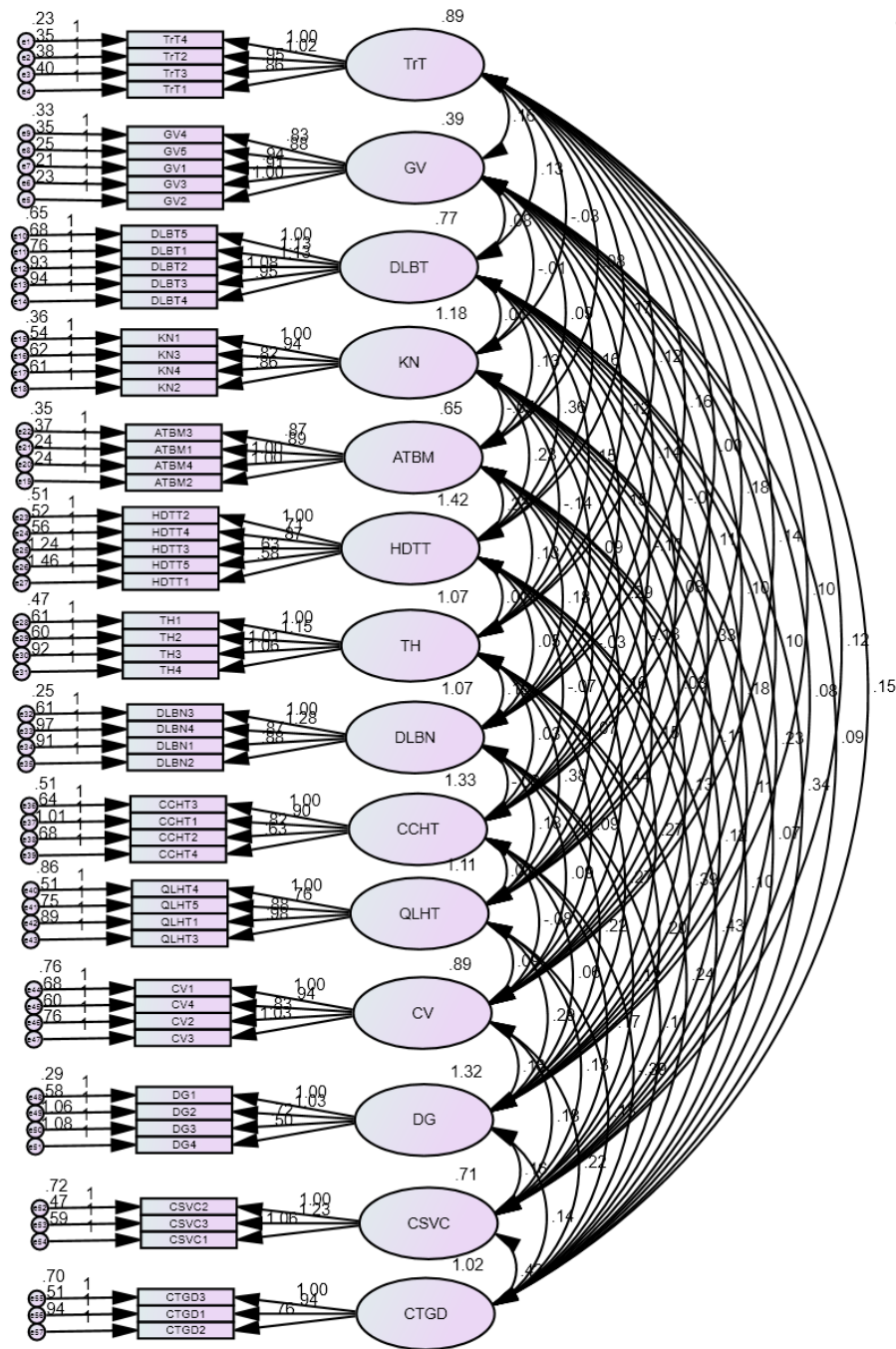
Pattern Matrix^a

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
TrT4	,877													
TrT2	,852													
TrT3	,824													
TrT1	,805													
GV2		,808												
GV3		,799												
GV1		,742												
GV5		,663												
GV4		,652												
DLBT5			,826											
DLBT1			,752											
DLBT2			,737											
DLBT3			,646											
DLBT4			,612											
ATBM1				,870										
ATBM3				,816										
ATBM4				,777										
ATBM2				,749										
KN2					,881									
KN4					,852									
KN1					,761									
KN3					,744									
HDTT2						,840								
HDTT4						,766								
HDTT3						,734								
HDTT5						,618								
HDTT1						,563								

[illegible]

Extraction Method: Principal Axis Factoring,
Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization,
a, Rotation converged in 7 iterations,

2.4. Phân tích nhân tố khẳng định (CFA)



1.520 Chisquare/df
 .032 Rmsea
 .946 Cfi
 .875 Gfi
 .941 Tli
 .000 P
 1448 Df

Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

		Estimate	S,E,	C,R,	P	Label
TrT4	<--- TrT	1,000				
TrT2	<--- TrT	1,018	,040	25,596	***	
TrT3	<--- TrT	,948	,039	24,119	***	
TrT1	<--- TrT	,865	,038	22,584	***	
GV2	<--- GV	1,000				
GV3	<--- GV	,909	,051	17,750	***	
GV1	<--- GV	,939	,054	17,312	***	
GV5	<--- GV	,884	,058	15,363	***	
GV4	<--- GV	,833	,055	15,121	***	
DLBT5	<--- DLBT	1,000				
DLBT1	<--- DLBT	1,126	,070	16,051	***	
DLBT2	<--- DLBT	1,127	,072	15,738	***	
DLBT3	<--- DLBT	1,081	,073	14,779	***	
DLBT4	<--- DLBT	,947	,069	13,703	***	
ATBM1	<--- ATBM	1,000				
ATBM3	<--- ATBM	,937	,043	21,597	***	
ATBM4	<--- ATBM	,818	,042	19,425	***	
ATBM2	<--- ATBM	,857	,043	20,057	***	
KN2	<--- KN	1,000				
KN4	<--- KN	,996	,044	22,759	***	
KN1	<--- KN	,894	,045	19,815	***	
KN3	<--- KN	,866	,044	19,652	***	
HDTT2	<--- HDTT	1,000				
HDTT4	<--- HDTT	,710	,037	19,203	***	
HDTT3	<--- HDTT	,868	,042	20,729	***	
HDTT5	<--- HDTT	,630	,048	13,045	***	
HDTT1	<--- HDTT	,578	,051	11,309	***	
TH1	<--- TH	1,000				
TH2	<--- TH	1,151	,054	21,474	***	
TH3	<--- TH	1,009	,049	20,443	***	
TH4	<--- TH	1,058	,056	18,807	***	
DLBN3	<--- DLBN	1,000				
DLBN4	<--- DLBN	1,278	,053	24,295	***	
DLBN1	<--- DLBN	,872	,050	17,361	***	
DLBN2	<--- DLBN	,883	,049	17,959	***	
CCHT3	<--- CCHT	1,000				
CCHT1	<--- CCHT	,904	,049	18,641	***	
CCHT2	<--- CCHT	,819	,051	15,977	***	
CCHT4	<--- CCHT	,632	,041	15,386	***	
QLHT4	<--- QLHT	1,000				
QLHT5	<--- QLHT	,758	,049	15,393	***	
QLHT1	<--- QLHT	,877	,058	15,103	***	
QLHT3	<--- QLHT	,984	,064	15,300	***	

			Estimate	S,E,	C,R,	P	Label
CV1	<---	CV	1,000				
CV4	<---	CV	,937	,064	14,715	***	
CV2	<---	CV	,828	,058	14,359	***	
CV3	<---	CV	1,026	,069	14,886	***	
DG1	<---	DG	1,000				
DG2	<---	DG	1,034	,050	20,789	***	
DG3	<---	DG	,720	,048	15,076	***	
DG4	<---	DG	,503	,045	11,174	***	
CSVC2	<---	CSVC	1,000				
CSVC3	<---	CSVC	1,227	,080	15,297	***	
CSVC1	<---	CSVC	1,055	,071	14,759	***	
CTGD3	<---	CTGD	1,000				
CTGD1	<---	CTGD	,936	,062	15,017	***	
CTGD2	<---	CTGD	,757	,060	12,672	***	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
TrT4	<---	TrT	,893
TrT2	<---	TrT	,852
TrT3	<---	TrT	,822
TrT1	<---	TrT	,791
GV2	<---	GV	,789
GV3	<---	GV	,778
GV1	<---	GV	,759
GV5	<---	GV	,681
GV4	<---	GV	,671
DLBT5	<---	DLBT	,735
DLBT1	<---	DLBT	,766
DLBT2	<---	DLBT	,750
DLBT3	<---	DLBT	,701
DLBT4	<---	DLBT	,649
ATBM1	<---	ATBM	,875
ATBM3	<---	ATBM	,810
ATBM4	<---	ATBM	,749
ATBM2	<---	ATBM	,767
KN2	<---	KN	,855
KN4	<---	KN	,851
KN1	<---	KN	,766
KN3	<---	KN	,761
HDTT2	<---	HDTT	,857
HDTT4	<---	HDTT	,762
HDTT3	<---	HDTT	,811

	Estimate
HDTT5 <--- HDTT	,559
HDTT1 <--- HDTT	,495
TH1 <--- TH	,834
TH2 <--- TH	,836
TH3 <--- TH	,803
TH4 <--- TH	,753
DLBN3 <--- DLBN	,902
DLBN4 <--- DLBN	,861
DLBN1 <--- DLBN	,675
DLBN2 <--- DLBN	,692
CCHT3 <--- CCHT	,849
CCHT1 <--- CCHT	,794
CCHT2 <--- CCHT	,685
CCHT4 <--- CCHT	,664
QLHT4 <--- QLHT	,750
QLHT5 <--- QLHT	,745
QLHT1 <--- QLHT	,729
QLHT3 <--- QLHT	,740
CV1 <--- CV	,735
CV4 <--- CV	,731
CV2 <--- CV	,710
CV3 <--- CV	,742
DG1 <--- DG	,904
DG2 <--- DG	,841
DG3 <--- DG	,626
DG4 <--- DG	,486
CSVC2 <--- CSVC	,706
CSVC3 <--- CSVC	,835
CSVC1 <--- CSVC	,757
CTGD3 <--- CTGD	,771
CTGD1 <--- CTGD	,798
CTGD2 <--- CTGD	,619

Covariances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S,E,	C,R,	P	Label
TrT <--> GV	,159	,030	5,211	***	
TrT <--> DLBT	,131	,042	3,116	,002	
TrT <--> ATBM	-,034	,050	-,683	,494	
TrT <--> KN	,080	,037	2,151	,031	
TrT <--> HDTT	,173	,056	3,087	,002	
TrT <--> TH	,118	,048	2,454	,014	
TrT <--> DLBN	,162	,048	3,372	***	

			Estimate	S,E,	C,R,	P	Label
TrT	<-->	CCHT	,001	,054	,019	,985	
TrT	<-->	QLHT	,175	,051	3,420	***	
TrT	<-->	CV	,139	,046	3,025	,002	
TrT	<-->	DG	,096	,053	1,801	,072	
TrT	<-->	CSVC	,124	,041	3,018	,003	
TrT	<-->	CTGD	,146	,050	2,923	,003	
GV	<-->	DLBT	,083	,028	2,931	,003	
GV	<-->	ATBM	-,014	,034	-,406	,685	
GV	<-->	KN	,087	,026	3,406	***	
GV	<-->	HDTT	,158	,039	4,091	***	
GV	<-->	TH	,120	,033	3,613	***	
GV	<-->	DLBN	,138	,033	4,187	***	
GV	<-->	CCHT	-,006	,037	-,153	,878	
GV	<-->	QLHT	,108	,035	3,116	,002	
GV	<-->	CV	,097	,031	3,110	,002	
GV	<-->	DG	,099	,036	2,739	,006	
GV	<-->	CSVC	,085	,028	3,026	,002	
GV	<-->	CTGD	,094	,034	2,772	,006	
DLBT	<-->	ATBM	,013	,048	,276	,783	
DLBT	<-->	KN	,133	,037	3,645	***	
DLBT	<-->	HDTT	,365	,058	6,281	***	
DLBT	<-->	TH	,147	,047	3,139	,002	
DLBT	<-->	DLBN	,148	,046	3,191	,001	
DLBT	<-->	CCHT	-,101	,052	-1,936	,053	
DLBT	<-->	QLHT	,084	,049	1,727	,084	
DLBT	<-->	CV	,326	,049	6,600	***	
DLBT	<-->	DG	,177	,052	3,410	***	
DLBT	<-->	CSVC	,227	,042	5,342	***	
DLBT	<-->	CTGD	,343	,053	6,457	***	
ATBM	<-->	KN	-,052	,043	-1,196	,232	
ATBM	<-->	HDTT	,229	,066	3,481	***	
ATBM	<-->	TH	-,141	,056	-2,504	,012	
ATBM	<-->	DLBN	-,085	,055	-1,535	,125	
ATBM	<-->	CCHT	-,289	,065	-4,437	***	
ATBM	<-->	QLHT	-,181	,060	-3,029	,002	
ATBM	<-->	CV	,029	,053	,551	,582	
ATBM	<-->	DG	-,106	,062	-1,716	,086	
ATBM	<-->	CSVC	,108	,048	2,268	,023	
ATBM	<-->	CTGD	,071	,058	1,226	,220	
KN	<-->	HDTT	,229	,049	4,633	***	
KN	<-->	TH	,135	,042	3,214	,001	
KN	<-->	DLBN	,175	,042	4,180	***	
KN	<-->	CCHT	-,029	,047	-,622	,534	

			Estimate	S,E,	C,R,	P	Label
KN	<-->	QLHT	,157	,044	3,525	***	
KN	<-->	CV	,151	,040	3,773	***	
KN	<-->	DG	,130	,046	2,820	,005	
KN	<-->	CSVC	,118	,036	3,295	***	
KN	<-->	CTGD	,095	,043	2,223	,026	
HDTT	<-->	TH	,011	,062	,181	,857	
HDTT	<-->	DLBN	,050	,061	,816	,414	
HDTT	<-->	CCHT	-,072	,070	-1,035	,300	
HDTT	<-->	QLHT	,069	,065	1,067	,286	
HDTT	<-->	CV	,445	,065	6,858	***	
HDTT	<-->	DG	,267	,070	3,842	***	
HDTT	<-->	CSVC	,388	,058	6,639	***	
HDTT	<-->	CTGD	,433	,069	6,283	***	
TH	<-->	DLBN	,188	,054	3,504	***	
TH	<-->	CCHT	,030	,060	,499	,618	
TH	<-->	QLHT	,378	,061	6,189	***	
TH	<-->	CV	,086	,051	1,692	,091	
TH	<-->	DG	,268	,061	4,419	***	
TH	<-->	CSVC	,197	,047	4,188	***	
TH	<-->	CTGD	,242	,057	4,255	***	
DLBN	<-->	CCHT	-,016	,060	-,261	,794	
DLBN	<-->	QLHT	,182	,056	3,228	,001	
DLBN	<-->	CV	,091	,050	1,812	,070	
DLBN	<-->	DG	,222	,059	3,730	***	
DLBN	<-->	CSVC	,124	,045	2,746	,006	
DLBN	<-->	CTGD	,112	,055	2,050	,040	
CCHT	<-->	QLHT	,005	,063	,085	,933	
CCHT	<-->	CV	-,078	,057	-1,366	,172	
CCHT	<-->	DG	,061	,067	,911	,362	
CCHT	<-->	CSVC	-,168	,052	-3,217	,001	
CCHT	<-->	CTGD	-,391	,067	-5,860	***	
QLHT	<-->	CV	,090	,053	1,688	,091	
QLHT	<-->	DG	,295	,064	4,571	***	
QLHT	<-->	CSVC	,129	,048	2,664	,008	
QLHT	<-->	CTGD	,128	,058	2,206	,027	
CV	<-->	DG	,156	,056	2,756	,006	
CV	<-->	CSVC	,184	,045	4,121	***	
CV	<-->	CTGD	,225	,054	4,153	***	
DG	<-->	CSVC	,156	,051	3,058	,002	
DG	<-->	CTGD	,144	,061	2,347	,019	
CSVC	<-->	CTGD	,417	,056	7,488	***	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
TrT	<-->	GV	,271
TrT	<-->	DLBT	,158
TrT	<-->	ATBM	-,033
TrT	<-->	KN	,105
TrT	<-->	HDTT	,154
TrT	<-->	TH	,121
TrT	<-->	DLBN	,166
TrT	<-->	CCHT	,001
TrT	<-->	QLHT	,176
TrT	<-->	CV	,156
TrT	<-->	DG	,088
TrT	<-->	CSVC	,156
TrT	<-->	CTGD	,153
GV	<-->	DLBT	,154
GV	<-->	ATBM	-,020
GV	<-->	KN	,174
GV	<-->	HDTT	,213
GV	<-->	TH	,186
GV	<-->	DLBN	,215
GV	<-->	CCHT	-,008
GV	<-->	QLHT	,165
GV	<-->	CV	,166
GV	<-->	DG	,139
GV	<-->	CSVC	,162
GV	<-->	CTGD	,150
DLBT	<-->	ATBM	,014
DLBT	<-->	KN	,189
DLBT	<-->	HDTT	,350
DLBT	<-->	TH	,162
DLBT	<-->	DLBN	,164
DLBT	<-->	CCHT	-,100
DLBT	<-->	QLHT	,091
DLBT	<-->	CV	,395
DLBT	<-->	DG	,177
DLBT	<-->	CSVC	,307
DLBT	<-->	CTGD	,388
ATBM	<-->	KN	-,059
ATBM	<-->	HDTT	,177
ATBM	<-->	TH	-,125
ATBM	<-->	DLBN	-,076
ATBM	<-->	CCHT	-,230
ATBM	<-->	QLHT	-,158
ATBM	<-->	CV	,028

	Estimate
ATBM <--> DG	-,085
ATBM <--> CSVC	,118
ATBM <--> CTGD	,064
KN <--> HDTT	,239
KN <--> TH	,162
KN <--> DLBN	,210
KN <--> CCHT	-,031
KN <--> QLHT	,185
KN <--> CV	,200
KN <--> DG	,141
KN <--> CSVC	,173
KN <--> CTGD	,117
HDTT <--> TH	,009
HDTT <--> DLBN	,040
HDTT <--> CCHT	-,053
HDTT <--> QLHT	,055
HDTT <--> CV	,397
HDTT <--> DG	,196
HDTT <--> CSVC	,385
HDTT <--> CTGD	,360
TH <--> DLBN	,175
TH <--> CCHT	,025
TH <--> QLHT	,346
TH <--> CV	,088
TH <--> DG	,225
TH <--> CSVC	,225
TH <--> CTGD	,231
DLBN <--> CCHT	-,013
DLBN <--> QLHT	,167
DLBN <--> CV	,093
DLBN <--> DG	,187
DLBN <--> CSVC	,142
DLBN <--> CTGD	,107
CCHT <--> QLHT	,004
CCHT <--> CV	-,072
CCHT <--> DG	,046
CCHT <--> CSVC	-,172
CCHT <--> CTGD	-,336
QLHT <--> CV	,090
QLHT <--> DG	,244
QLHT <--> CSVC	,144
QLHT <--> CTGD	,121
CV <--> DG	,144

			Estimate
CV	<-->	CSVC	,232
CV	<-->	CTGD	,236
DG	<-->	CSVC	,160
DG	<-->	CTGD	,124
CSVC	<-->	CTGD	,489

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S,E,	C,R,	P	Label
TrT	,890	,070	12,655	***	
GV	,386	,038	10,141	***	
DLBT	,767	,084	9,131	***	
ATBM	1,184	,099	12,001	***	
KN	,649	,056	11,625	***	
HDTT	1,417	,123	11,544	***	
TH	1,075	,096	11,189	***	
DLBN	1,069	,085	12,568	***	
CCHT	1,330	,120	11,074	***	
QLHT	1,110	,120	9,217	***	
CV	,886	,099	8,914	***	
DG	1,318	,109	12,116	***	
CSVC	,715	,084	8,460	***	
CTGD	1,020	,111	9,190	***	
e1	,227	,023	9,720	***	
e2	,349	,030	11,761	***	
e3	,383	,030	12,733	***	
e4	,399	,030	13,443	***	
e5	,234	,020	11,830	***	
e6	,208	,017	12,138	***	
e7	,250	,020	12,586	***	
e8	,349	,025	13,904	***	
e9	,327	,023	14,021	***	
e10	,652	,051	12,847	***	
e11	,683	,056	12,145	***	
e12	,758	,060	12,541	***	
e13	,926	,069	13,436	***	
e14	,944	,067	14,114	***	
e15	,361	,039	9,155	***	
e16	,545	,045	11,986	***	
e17	,618	,046	13,425	***	
e18	,610	,047	13,095	***	
e19	,240	,023	10,512	***	
e20	,244	,023	10,662	***	

	Estimate	S,E,	C,R,	P	Label
e21	,366	,028	13,254	***	
e22	,353	,026	13,338	***	
e23	,512	,053	9,717	***	
e24	,516	,040	12,936	***	
e25	,555	,048	11,609	***	
e26	1,236	,082	15,111	***	
e27	1,461	,095	15,407	***	
e28	,471	,042	11,268	***	
e29	,615	,055	11,200	***	
e30	,604	,049	12,295	***	
e31	,920	,069	13,393	***	
e32	,246	,032	7,604	***	
e33	,608	,061	10,019	***	
e34	,970	,067	14,576	***	
e35	,907	,063	14,422	***	
e36	,514	,058	8,859	***	
e37	,639	,057	11,174	***	
e38	1,006	,074	13,680	***	
e39	,676	,048	13,968	***	
e40	,862	,073	11,880	***	
e41	,511	,043	12,013	***	
e42	,754	,061	12,403	***	
e43	,889	,073	12,146	***	
e44	,755	,063	12,078	***	
e45	,677	,056	12,162	***	
e46	,598	,047	12,629	***	
e47	,762	,064	11,896	***	
e48	,295	,050	5,890	***	
e49	,581	,062	9,374	***	
e50	1,060	,072	14,729	***	
e51	1,077	,070	15,480	***	
e52	,718	,057	12,675	***	
e53	,467	,057	8,198	***	
e54	,592	,052	11,287	***	
e55	,697	,069	10,147	***	
e56	,508	,056	9,099	***	
e57	,944	,069	13,758	***	

Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
CTGD2	,383
CTGD1	,637

	Estimate
CTGD3	,594
CSV1	,573
CSV3	,698
CSV2	,499
DG4	,236
DG3	,392
DG2	,708
DG1	,817
CV3	,551
CV2	,504
CV4	,535
CV1	,540
QLHT3	,547
QLHT1	,531
QLHT5	,555
QLHT4	,563
CCHT4	,440
CCHT2	,470
CCHT1	,630
CCHT3	,721
DLBN2	,479
DLBN1	,456
DLBN4	,742
DLBN3	,813
TH4	,567
TH3	,644
TH2	,698
TH1	,695
HDTT1	,245
HDTT5	,313
HDTT3	,658
HDTT4	,581
HDTT2	,735
KN3	,580
KN1	,587
KN4	,725
KN2	,730
ATBM2	,588
ATBM4	,561
ATBM3	,656
ATBM1	,766
DLBT4	,421
DLBT3	,492

Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
DLHT	<---	DHKH	.957	.243	3.941	***	
SHL	<---	DHKH	.990	.225	4.406	***	
DLBN	<---	DLHT	1.000				
DLBT	<---	DLHT	1.704	.364	4.687	***	
TrT	<---	DHKH	1.000				
HDTT	<---	DHKH	2.321	.432	5.371	***	
TH	<---	DHKH	1.240	.276	4.500	***	
DG	<---	DHKH	1.171	.280	4.180	***	
CCHT	<---	DHKH	.890	.257	3.459	***	
GV	<---	SHL	1.000				
CTGD	<---	SHL	2.523	.432	5.836	***	
CSVC	<---	SHL	2.104	.365	5.769	***	
QLHT	<---	SHL	1.345	.317	4.241	***	
CV	<---	SHL	2.062	.370	5.567	***	
ATBM	<---	SHL	.265	.255	1.041	.298	
KN	<---	SHL	1.266	.256	4.946	***	
TrT4	<---	TrT	1.000				
TrT2	<---	TrT	1.018	.040	25.595	***	
TrT3	<---	TrT	.947	.039	24.125	***	
TrT1	<---	TrT	.863	.038	22.536	***	
GV2	<---	GV	1.000				
GV3	<---	GV	.905	.051	17.777	***	
GV1	<---	GV	.933	.054	17.310	***	
GV5	<---	GV	.881	.057	15.378	***	
GV4	<---	GV	.828	.055	15.097	***	
DLBT5	<---	DLBT	1.000				
DLBT1	<---	DLBT	1.118	.070	16.085	***	
DLBT2	<---	DLBT	1.119	.071	15.775	***	
DLBT3	<---	DLBT	1.073	.073	14.799	***	
DLBT4	<---	DLBT	.940	.069	13.720	***	
ATBM1	<---	ATBM	1.000				
ATBM3	<---	ATBM	.941	.044	21.421	***	
ATBM4	<---	ATBM	.823	.042	19.390	***	
ATBM2	<---	ATBM	.860	.043	19.911	***	
KN2	<---	KN	1.000				
KN4	<---	KN	.991	.044	22.767	***	

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
KN1	<---	KN	.892	.045	19.886	***	
KN3	<---	KN	.860	.044	19.603	***	
HDTT2	<---	HDTT	1.000				
HDTT4	<---	HDTT	.716	.037	19.231	***	
HDTT3	<---	HDTT	.865	.042	20.424	***	
HDTT5	<---	HDTT	.629	.049	12.947	***	
HDTT1	<---	HDTT	.580	.051	11.298	***	
TH1	<---	TH	1.000				
TH2	<---	TH	1.149	.054	21.387	***	
TH3	<---	TH	1.006	.049	20.356	***	
TH4	<---	TH	1.057	.056	18.775	***	
DLBN3	<---	DLBN	1.000				
DLBN4	<---	DLBN	1.274	.053	24.179	***	
DLBN1	<---	DLBN	.869	.050	17.311	***	
DLBN2	<---	DLBN	.878	.049	17.857	***	
CCHT3	<---	CCHT	1.000				
CCHT1	<---	CCHT	.909	.050	18.372	***	
CCHT2	<---	CCHT	.829	.052	15.992	***	
CCHT4	<---	CCHT	.632	.042	15.166	***	
QLHT4	<---	QLHT	1.000				
QLHT5	<---	QLHT	.760	.049	15.401	***	
QLHT1	<---	QLHT	.875	.058	15.065	***	
QLHT3	<---	QLHT	.967	.064	15.063	***	
CV1	<---	CV	1.000				
CV4	<---	CV	.936	.064	14.646	***	
CV2	<---	CV	.831	.058	14.351	***	
CV3	<---	CV	1.026	.069	14.825	***	
DG1	<---	DG	1.000				
DG2	<---	DG	1.054	.052	20.445	***	
DG3	<---	DG	.733	.049	15.088	***	
DG4	<---	DG	.513	.046	11.227	***	
CSVC2	<---	CSVC	1.000				
CSVC3	<---	CSVC	1.215	.080	15.149	***	
CSVC1	<---	CSVC	1.056	.072	14.748	***	
CTGD3	<---	CTGD	1.000				
CTGD1	<---	CTGD	.983	.069	14.188	***	
CTGD2	<---	CTGD	.798	.063	12.585	***	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
DLHT	<---	DHKH	.891
SHL	<---	DHKH	1.218

	Estimate
DLBN <--- DLHT	.286
DLBT <--- DLHT	.573
TrT <--- DHKH	.292
HDTT <--- DHKH	.538
TH <--- DHKH	.329
DG <--- DHKH	.284
CCHT <--- DHKH	.213
GV <--- SHL	.359
CTGD <--- SHL	.578
CSVC <--- SHL	.555
QLHT <--- SHL	.285
CV <--- SHL	.491
ATBM <--- SHL	.055
KN <--- SHL	.351
TrT4 <--- TrT	.893
TrT2 <--- TrT	.852
TrT3 <--- TrT	.822
TrT1 <--- TrT	.790
GV2 <--- GV	.792
GV3 <--- GV	.778
GV1 <--- GV	.758
GV5 <--- GV	.680
GV4 <--- GV	.669
DLBT5 <--- DLBT	.739
DLBT1 <--- DLBT	.765
DLBT2 <--- DLBT	.749
DLBT3 <--- DLBT	.700
DLBT4 <--- DLBT	.648
ATBM1 <--- ATBM	.873
ATBM3 <--- ATBM	.811
ATBM4 <--- ATBM	.752
ATBM2 <--- ATBM	.767
KN2 <--- KN	.857
KN4 <--- KN	.850
KN1 <--- KN	.767
KN3 <--- KN	.759
HDTT2 <--- HDTT	.856
HDTT4 <--- HDTT	.768
HDTT3 <--- HDTT	.808
HDTT5 <--- HDTT	.558
HDTT1 <--- HDTT	.496
TH1 <--- TH	.835
TH2 <--- TH	.835

	Estimate
TH3 <--- TH	.802
TH4 <--- TH	.753
DLBN3 <--- DLBN	.903
DLBN4 <--- DLBN	.861
DLBN1 <--- DLBN	.674
DLBN2 <--- DLBN	.689
CCHT3 <--- CCHT	.846
CCHT1 <--- CCHT	.795
CCHT2 <--- CCHT	.692
CCHT4 <--- CCHT	.660
QLHT4 <--- QLHT	.754
QLHT5 <--- QLHT	.750
QLHT1 <--- QLHT	.730
QLHT3 <--- QLHT	.730
CV1 <--- CV	.735
CV4 <--- CV	.730
CV2 <--- CV	.712
CV3 <--- CV	.742
DG1 <--- DG	.894
DG2 <--- DG	.848
DG3 <--- DG	.630
DG4 <--- DG	.490
CSVC2 <--- CSVC	.709
CSVC3 <--- CSVC	.830
CSVC1 <--- CSVC	.761
CTGD3 <--- CTGD	.747
CTGD1 <--- CTGD	.812
CTGD2 <--- CTGD	.632

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e63	.076	.026	2.931	.003	
e64	-.024	.009	-2.611	.009	
e65	.018	.024	.747	.455	
e58	.815	.066	12.415	***	
e59	1.005	.099	10.183	***	
e60	.961	.088	10.927	***	
e61	1.186	.102	11.613	***	
e62	1.259	.116	10.842	***	
e66	.339	.034	9.877	***	
e67	.637	.082	7.791	***	
e68	.499	.064	7.796	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e69	1.029	.113	9.074	***	
e70	.673	.081	8.343	***	
e71	1.174	.099	11.905	***	
e72	.573	.051	11.290	***	
e73	.986	.083	11.926	***	
e74	.521	.092	5.667	***	
e1	.225	.023	9.645	***	
e2	.349	.030	11.741	***	
e3	.383	.030	12.717	***	
e4	.400	.030	13.454	***	
e5	.231	.020	11.704	***	
e6	.208	.017	12.106	***	
e7	.251	.020	12.585	***	
e8	.350	.025	13.890	***	
e9	.328	.023	14.025	***	
e10	.644	.051	12.726	***	
e11	.686	.057	12.129	***	
e12	.760	.061	12.518	***	
e13	.929	.069	13.425	***	
e14	.946	.067	14.101	***	
e15	.369	.040	9.163	***	
e16	.543	.046	11.860	***	
e17	.612	.046	13.309	***	
e18	.609	.047	13.020	***	
e19	.236	.023	10.352	***	
e20	.247	.023	10.696	***	
e21	.365	.028	13.229	***	
e22	.356	.027	13.374	***	
e23	.515	.054	9.584	***	
e24	.505	.040	12.714	***	
e25	.564	.049	11.580	***	
e26	1.239	.082	15.093	***	
e27	1.459	.095	15.383	***	
e28	.468	.042	11.115	***	
e29	.615	.055	11.099	***	
e30	.606	.050	12.241	***	
e31	.919	.069	13.333	***	
e32	.242	.033	7.373	***	
e33	.608	.061	9.939	***	
e34	.973	.067	14.581	***	
e35	.913	.063	14.440	***	
e36	.525	.060	8.811	***	
e37	.635	.058	10.958	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e38	.989	.073	13.512	***	
e39	.681	.049	13.944	***	
e40	.852	.073	11.652	***	
e41	.502	.043	11.745	***	
e42	.750	.061	12.249	***	
e43	.917	.075	12.252	***	
e44	.756	.063	12.029	***	
e45	.680	.056	12.141	***	
e46	.594	.047	12.540	***	
e47	.763	.064	11.856	***	
e48	.323	.051	6.301	***	
e49	.558	.063	8.835	***	
e50	1.051	.072	14.647	***	
e51	1.071	.069	15.436	***	
e52	.712	.057	12.511	***	
e53	.480	.058	8.249	***	
e54	.584	.053	11.010	***	
e55	.760	.072	10.538	***	
e56	.477	.059	8.019	***	
e57	.919	.069	13.412	***	

Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
DHKH	.000
SHL	1.483
DLHT	.793
CTGD	.334
CSVC	.308
DG	.081
CV	.241
QLHT	.081
CCHT	.046
DLBN	.082
TH	.108
HDTT	.289
KN	.123
ATBM	.003
DLBT	.328
GV	.129
TrT	.085
CTGD2	.399
CTGD1	.660

	Estimate
CTGD3	.557
CSV1	.579
CSV3	.689
CSV2	.503
DG4	.241
DG3	.397
DG2	.720
DG1	.800
CV3	.550
CV2	.507
CV4	.533
CV1	.540
QLHT3	.533
QLHT1	.533
QLHT5	.563
QLHT4	.568
CCHT4	.436
CCHT2	.479
CCHT1	.632
CCHT3	.715
DLBN2	.475
DLBN1	.455
DLBN4	.741
DLBN3	.816
TH4	.567
TH3	.643
TH2	.698
TH1	.697
HDTT1	.246
HDTT5	.311
HDTT3	.652
HDTT4	.589
HDTT2	.733
KN3	.576
KN1	.588
KN4	.722
KN2	.735
ATBM2	.588
ATBM4	.566
ATBM3	.658
ATBM1	.762
DLBT4	.420
DLBT3	.490

	Estimate
DLBT2	.561
DLBT1	.586
DLBT5	.546
GV4	.448
GV5	.463
GV1	.575
GV3	.605
GV2	.627
TrT1	.624
TrT3	.676
TrT2	.726
TrT4	.798

6. Phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính SEM thành phần

Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
DLHT	<--- TrT	.065	.027	2.377	.017	
DLHT	<--- HDTT	.121	.032	3.826	***	
DLHT	<--- TH	.082	.028	2.931	.003	
DLHT	<--- DG	.052	.023	2.228	.026	
DLHT	<--- CCHT	-.042	.022	-1.936	.053	
SHL	<--- HDTT	.110	.019	5.872	***	
SHL	<--- TrT	.045	.013	3.429	***	
SHL	<--- TH	.078	.016	4.972	***	
SHL	<--- DG	.021	.010	2.003	.045	
SHL	<--- CCHT	-.056	.013	-4.470	***	
DLBN	<--- DLHT	1.000				
DLBT	<--- DLHT	1.722	.423	4.069	***	
GV	<--- SHL	1.000				
CTGD	<--- SHL	2.738	.482	5.677	***	
CSVC	<--- SHL	2.275	.405	5.616	***	
QLHT	<--- SHL	1.390	.337	4.120	***	
CV	<--- SHL	1.932	.375	5.155	***	
ATBM	<--- SHL	.516	.275	1.876	.061	
KN	<--- SHL	1.229	.266	4.622	***	
TrT4	<--- TrT	1.000				
TrT2	<--- TrT	1.018	.040	25.560	***	
TrT3	<--- TrT	.948	.039	24.148	***	

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
TrT1	<--- TrT	.863	.038	22.534	***	
GV2	<--- GV	1.000				
GV3	<--- GV	.906	.051	17.800	***	
GV1	<--- GV	.934	.054	17.327	***	
GV5	<--- GV	.879	.057	15.354	***	
GV4	<--- GV	.826	.055	15.066	***	
DLBT5	<--- DLBT	1.000				
DLBT1	<--- DLBT	<u>1.115</u>	.069	16.162	***	
DLBT2	<--- DLBT	1.107	.070	15.742	***	
DLBT3	<--- DLBT	1.065	.072	14.797	***	
DLBT4	<--- DLBT	.934	.068	13.739	***	
ATBM1	<--- ATBM	1.000				
ATBM3	<--- ATBM	.937	.044	21.434	***	
ATBM4	<--- ATBM	.820	.042	19.372	***	
ATBM2	<--- ATBM	.859	.043	19.968	***	
KN2	<--- KN	1.000				
KN4	<--- KN	.990	.043	22.805	***	
KN1	<--- KN	.890	.045	19.881	***	
KN3	<--- KN	.858	.044	19.581	***	
HDTT2	<--- HDTT	1.000				
HDTT4	<--- HDTT	.720	.038	19.173	***	
HDTT3	<--- HDTT	.877	.043	20.563	***	
HDTT5	<--- HDTT	.633	.049	12.919	***	
HDTT1	<--- HDTT	.582	.052	11.246	***	
TH1	<--- TH	1.000				
TH2	<--- TH	1.149	.054	21.381	***	
TH3	<--- TH	1.007	.049	20.352	***	
TH4	<--- TH	1.062	.056	18.859	***	
DLBN3	<--- DLBN	1.000				
DLBN4	<--- DLBN	1.273	.053	24.153	***	
DLBN1	<--- DLBN	.868	.050	17.291	***	
DLBN2	<--- DLBN	.877	.049	17.861	***	
CCHT3	<--- CCHT	1.000				
CCHT1	<--- CCHT	.911	.049	18.472	***	
CCHT2	<--- CCHT	.832	.052	16.065	***	
CCHT4	<--- CCHT	.630	.042	15.139	***	
QLHT4	<--- QLHT	1.000				
QLHT5	<--- QLHT	.759	.049	15.399	***	
QLHT1	<--- QLHT	.874	.058	15.066	***	
QLHT3	<--- QLHT	.966	.064	15.076	***	
CV1	<--- CV	1.000				
CV4	<--- CV	.934	.064	14.644	***	
CV2	<--- CV	.828	.058	14.340	***	

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
CV3	<--- CV	1.018	.069	14.763	***	
DG1	<--- DG	1.000				
DG2	<--- DG	1.043	.051	20.633	***	
DG3	<--- DG	.728	.048	15.116	***	
DG4	<--- DG	.510	.045	11.249	***	
CSVC2	<--- CSVC	1.000				
CSVC3	<--- CSVC	1.223	.081	15.181	***	
CSVC1	<--- CSVC	1.055	.072	14.726	***	
CTGD3	<--- CTGD	1.000				
CTGD1	<--- CTGD	.982	.069	14.296	***	
CTGD2	<--- CTGD	.793	.063	12.576	***	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

		Estimate
DLHT	<--- TrT	.208
DLHT	<--- HDTT	.485
DLHT	<--- TH	.289
DLHT	<--- DG	.201
DLHT	<--- CCHT	-.163
SHL	<--- HDTT	.598
SHL	<--- TrT	.196
SHL	<--- TH	.372
SHL	<--- DG	.109
SHL	<--- CCHT	-.297
DLBN	<--- DLHT	.285
DLBT	<--- DLHT	.574
GV	<--- SHL	.349
CTGD	<--- SHL	.608
CSVC	<--- SHL	.585
QLHT	<--- SHL	.286
CV	<--- SHL	.446
ATBM	<--- SHL	.103
KN	<--- SHL	.331
TrT4	<--- TrT	.893
TrT2	<--- TrT	.851
TrT3	<--- TrT	.823
TrT1	<--- TrT	.790
GV2	<--- GV	.792
GV3	<--- GV	.778
GV1	<--- GV	.759
GV5	<--- GV	.679
GV4	<--- GV	.668
DLBT5	<--- DLBT	.743
DLBT1	<--- DLBT	.767

	Estimate
DLBT2 <--- DLBT	.745
DLBT3 <--- DLBT	.698
DLBT4 <--- DLBT	.648
ATBM1 <--- ATBM	.874
ATBM3 <--- ATBM	.810
ATBM4 <--- ATBM	.751
ATBM2 <--- ATBM	.767
KN2 <--- KN	.859
KN4 <--- KN	.850
KN1 <--- KN	.766
KN3 <--- KN	.757
HDTT2 <--- HDTT	.850
HDTT4 <--- HDTT	.766
HDTT3 <--- HDTT	.813
HDTT5 <--- HDTT	.557
HDTT1 <--- HDTT	.494
TH1 <--- TH	.834
TH2 <--- TH	.834
TH3 <--- TH	.801
TH4 <--- TH	.755
DLBN3 <--- DLBN	.904
DLBN4 <--- DLBN	.861
DLBN1 <--- DLBN	.674
DLBN2 <--- DLBN	.690
CCHT3 <--- CCHT	.845
CCHT1 <--- CCHT	.796
CCHT2 <--- CCHT	.693
CCHT4 <--- CCHT	.658
QLHT4 <--- QLHT	.754
QLHT5 <--- QLHT	.750
QLHT1 <--- QLHT	.730
QLHT3 <--- QLHT	.730
CV1 <--- CV	.737
CV4 <--- CV	.731
CV2 <--- CV	.712
CV3 <--- CV	.739
DG1 <--- DG	.899
DG2 <--- DG	.844
DG3 <--- DG	.629
DG4 <--- DG	.490
CSVC2 <--- CSVC	.707
CSVC3 <--- CSVC	.834
CSVC1 <--- CSVC	.758

	Estimate
CTGD3 <--- CTGD	.748
CTGD1 <--- CTGD	.813
CTGD2 <--- CTGD	.629

Covariances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
TrT <--> HDTT	.172	.056	3.094	.002	
TrT <--> TH	.118	.048	2.446	.014	
TrT <--> DG	.096	.053	1.811	.070	
TrT <--> CCHT	.001	.054	.017	.986	
HDTT <--> TH	.010	.061	.158	.874	
HDTT <--> DG	.265	.069	3.847	***	
HDTT <--> CCHT	-.071	.069	-1.030	.303	
TH <--> DG	.266	.060	4.393	***	
TH <--> CCHT	.031	.060	.523	.601	
CCHT <--> DG	.060	.066	.905	.366	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
TrT <--> HDTT	.154
TrT <--> TH	.121
TrT <--> DG	.089
TrT <--> CCHT	.001
HDTT <--> TH	.008
HDTT <--> DG	.197
HDTT <--> CCHT	-.052
TH <--> DG	.225
TH <--> CCHT	.026
CCHT <--> DG	.046

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
TrT	.890	.070	12.658	***	
HDTT	1.393	.122	11.391	***	
TH	1.074	.096	11.177	***	
CCHT	1.317	.120	10.964	***	
DG	1.304	.109	11.993	***	
e64	.012	.005	2.450	.014	
e75	.039	.026	1.505	.132	
e66	.342	.035	9.871	***	
e67	.605	.080	7.566	***	
e68	.472	.062	7.593	***	
e69	1.030	.114	9.066	***	
e70	.715	.085	8.452	***	
e71	1.169	.098	11.916	***	
e72	.583	.052	11.323	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e73	.988	.083	11.841	***	
e74	.525	.098	5.357	***	
e1	.226	.023	9.678	***	
e2	.350	.030	11.763	***	
e3	.381	.030	12.701	***	
e4	.400	.030	13.452	***	
e5	.231	.020	11.688	***	
e6	.208	.017	12.079	***	
e7	.250	.020	12.569	***	
e8	.351	.025	13.900	***	
e9	.329	.023	14.038	***	
e10	.635	.050	12.592	***	
e11	.681	.057	12.023	***	
e12	.770	.061	12.552	***	
e13	.934	.070	13.417	***	
e14	.947	.067	14.079	***	
e15	.364	.040	9.076	***	
e16	.546	.046	11.908	***	
e17	.616	.046	13.348	***	
e18	.608	.047	13.021	***	
e19	.234	.023	10.282	***	
e20	.246	.023	10.675	***	
e21	.366	.028	13.243	***	
e22	.358	.027	13.396	***	
e23	.536	.053	10.021	***	
e24	.508	.040	12.802	***	
e25	.551	.048	11.512	***	
e26	1.240	.082	15.110	***	
e27	1.462	.095	15.400	***	
e28	.471	.042	11.236	***	
e29	.619	.055	11.213	***	
e30	.608	.049	12.307	***	
e31	.912	.068	13.326	***	
e32	.241	.033	7.325	***	
e33	.610	.061	9.941	***	
e34	.974	.067	14.585	***	
e35	.912	.063	14.438	***	
e36	.527	.059	8.932	***	
e37	.634	.058	11.001	***	
e38	.986	.073	13.518	***	
e39	.685	.049	13.992	***	
e40	.851	.073	11.632	***	
e41	.503	.043	11.758	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e42	.751	.061	12.256	***	
e43	.916	.075	12.243	***	
e44	.750	.063	11.914	***	
e45	.678	.056	12.068	***	
e46	.594	.048	12.491	***	
e47	.771	.065	11.876	***	
e48	.309	.050	6.135	***	
e49	.573	.062	9.179	***	
e50	1.053	.072	14.675	***	
e51	1.071	.069	15.449	***	
e52	.716	.057	12.578	***	
e53	.471	.058	8.125	***	
e54	.590	.053	11.142	***	
e55	.756	.072	10.542	***	
e56	.475	.059	8.061	***	
e57	.924	.069	13.482	***	

Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
SHL	.750
DLHT	.551
CTGD	.370
CSVC	.342
CV	.199
QLHT	.082
DLBN	.081
KN	.109
ATBM	.011
DLBT	.330
GV	.122
CTGD2	.395
CTGD1	.661
CTGD3	.560
CSVC1	.575
CSVC3	.695
CSVC2	.500
DG4	.240
DG3	.396
DG2	.712
DG1	.808
CV3	.545
CV2	.507
CV4	.534
CV1	.543

	Estimate
QLHT3	.533
QLHT1	.533
QLHT5	.562
QLHT4	.569
CCHT4	.433
CCHT2	.480
CCHT1	.633
CCHT3	.714
DLBN2	.476
DLBN1	.454
DLBN4	.741
DLBN3	.817
TH4	.570
TH3	.642
TH2	.696
TH1	.695
HDTT1	.244
HDTT5	.310
HDTT3	.660
HDTT4	.588
HDTT2	.722
KN3	.574
KN1	.586
KN4	.723
KN2	.737
ATBM2	.589
ATBM4	.563
ATBM3	.656
ATBM1	.765
DLBT4	.419
DLBT3	.487
DLBT2	.555
DLBT1	.589
DLBT5	.552
GV4	.446
GV5	.462
GV1	.575
GV3	.606
GV2	.628
TrT1	.624
TrT3	.677
TrT2	.725
TrT4	.797

* Kiểm định sự khác biệt về động lực học tập, sự hài lòng giữa các nhóm sinh viên khác nhau

- Kiểm định sự khác biệt về sự hài lòng giữa các nhóm sinh viên khác nhau

+ Khác biệt giữa các nhóm sinh viên khác nhau về giới tính

Group Statistics

	Gioitinh	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SHL	Nam	183	3,4612	,37447	,02768
	Nữ	338	3,4127	,46705	,02540

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
SHL	Equal variances assumed	10,378	,001	1,212	519	,226	,04858	,04009	-,03018	,12733
	Equal variances not assumed			1,293	446,583	,197	,04858	,03757	-,02526	,12242

+ Khác biệt giữa các nhóm sinh viên khác nhau về trường học

Descriptives

SHL

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Đại học Ngoại thương	147	3,5908	,40751	,03361	3,5244	3,6573	2,33	4,33
Đại học Kinh tế Đại học Quốc gia Hà Nội	132	3,4074	,43535	,03789	3,3324	3,4824	2,19	4,30
Đại học Luật - ĐHQG Hà Nội	116	3,3352	,45792	,04252	3,2510	3,4195	1,70	4,44
Đại học Bách Khoa	126	3,3521	,40447	,03603	3,2808	3,4235	1,96	4,26
Total	521	3,4297	,43702	,01915	3,3921	3,4673	1,70	4,44

ANOVA

SHL

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,675	3	1,892	10,444	,000
Within Groups	93,638	517	,181		
Total	99,312	520			

+ Khác biệt giữa các nhóm sinh viên khác nhau về năm học

Group Statistics

	Namhoc	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SHL	Năm 1	237	3,3585	,44387	,02883
	Năm 2	284	3,4892	,42289	,02509

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
SHL	Equal variances assumed	,284	,594	-3,434	519	,001	-,13068	,03806	-,20545	-,05592
	Equal variances not assumed			-3,419	493,034	,001	-,13068	,03822	-,20578	-,05558

+ Khác biệt giữa các nhóm sinh viên khác nhau về điểm tốt nghiệp

Descriptives

SHL

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Từ 9 - 10	104	3,4491	,42807	,04198	3,3658	3,5323	1,70	4,30
Từ 8- dưới 9	239	3,4198	,46787	,03026	3,3602	3,4794	1,93	4,44
Từ 7 - dưới 8	116	3,4045	,40431	,03754	3,3302	3,4789	1,96	4,33
Dưới 7	62	3,4827	,38902	,04941	3,3839	3,5815	2,70	4,22
Total	521	3,4297	,43702	,01915	3,3921	3,4673	1,70	4,44

ANOVA

SHL

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,310	3	,103	,539	,655
Within Groups	99,003	517	,191		

Total	99,312	520			
-------	--------	-----	--	--	--

+ Khác biệt giữa các nhóm sinh viên khác nhau về số lượng học phần học kết hợp đã được học

Descriptives

SHL

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1 học phần	135	3,4236	,43960	,03783	3,3488	3,4984	1,70	4,30
2 học phần	237	3,4121	,43459	,02823	3,3565	3,4677	2,19	4,44
3 học phần trở lên	149	3,4633	,43957	,03601	3,3922	3,5345	1,93	4,30
Total	521	3,4297	,43702	,01915	3,3921	3,4673	1,70	4,44

ANOVA

SHL

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,247	2	,124	,646	,525
Within Groups	99,065	518	,191		
Total	99,312	520			

- Kiểm định sự khác biệt về động lực học tập giữa các nhóm sinh viên khác nhau

+ Khác biệt giữa các nhóm sinh viên khác nhau về giới tính

Group Statistics

	Gioitinh	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DLHT	Nam	183	3,4614	,77532	,05731
	Nữ	338	3,4530	,81114	,04412

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
DLHT	Equal variances assumed	,075	,784	,115	519	,908	,00845	,07331	-,13556	,15247
	Equal variances not assumed			,117	388,030	,907	,00845	,07233	-,13375	,15066

+ Khác biệt giữa các nhóm sinh viên khác nhau về trường học

Descriptives

DLHT

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Đại học Ngoại thương	147	4,1036	,34935	,02881	4,0466	4,1605	3,11	4,67
Đại học Kinh tế Đại học Quốc gia Hà Nội	132	3,5379	,65351	,05688	3,4254	3,6504	1,56	4,56
Đại học Luật - ĐHQG Hà Nội	116	3,0967	,85598	,07948	2,9393	3,2542	1,44	4,44
Đại học Bách Khoa	126	2,9453	,70857	,06312	2,8204	3,0703	1,44	4,67
Total	521	3,4560	,79800	,03496	3,3873	3,5246	1,44	4,67

ANOVA

DLHT

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
--	----------------	----	-------------	---	------

Between Groups	110,356	3	36,785	86,139	,000
Within Groups	220,784	517	,427		
Total	331,141	520			

+ Khác biệt giữa các nhóm sinh viên khác nhau về năm học

Group Statistics					
	Namhoc	N	Mean	Std, Deviation	Std, Error Mean
DLHT	Năm 1	237	3,2902	,80994	,05261
	Năm 2	284	3,5943	,76213	,04522

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig,	t	df	Sig, (2-tailed)	Mean Difference	Std, Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
DLHT	Equal variances assumed	,481	,488	-4,407	519	,000	-,30409	,06900	-,43963	-,16854
	Equal variances not assumed			-4,383	490,350	,000	-,30409	,06938	-,44040	-,16777

+ Khác biệt giữa các nhóm sinh viên khác nhau về điểm tốt nghiệp

Descriptives							
DLHT							
	N	Mean	Std, Deviation	Std, Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum
					Lower Bound	Upper Bound	Maximum

Từ 9 - 10	104	3,4679	,75481	,07402	3,3212	3,6147	1,44	4,67
Từ 8- dưới 9	239	3,4351	,82843	,05359	3,3296	3,5407	1,44	4,56
Từ 7 - dưới 8	116	3,5651	,73038	,06781	3,4308	3,6995	1,44	4,67
Dưới 7	62	3,3118	,85874	,10906	3,0937	3,5299	1,44	4,67
Total	521	3,4560	,79800	,03496	3,3873	3,5246	1,44	4,67

ANOVA

DLHT

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,789	3	,930	1,464	,224
Within Groups	328,352	517	,635		
Total	331,141	520			

+ Khác biệt giữa các nhóm sinh viên khác nhau về số lượng học phần học kết hợp đã được học

Descriptives

DLHT

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1 học phần	135	3,4444	,75676	,06513	3,3156	3,5733	1,44	4,67
2 học phần	237	3,4426	,79217	,05146	3,3412	3,5439	1,44	4,67
3 học phần trở lên	149	3,4877	,84666	,06936	3,3506	3,6248	1,44	4,67
Total	521	3,4560	,79800	,03496	3,3873	3,5246	1,44	4,67

ANOVA

DLHT

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,210	2	,105	,165	,848
Within Groups	330,930	518	,639		
Total	331,141	520			

